



HAL
open science

La construction du sens chez des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages médiatiques

Nathalie Pierre-Charles

► **To cite this version:**

Nathalie Pierre-Charles. La construction du sens chez des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages médiatiques. Sciences de l'information et de la communication. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2014. Français. NNT : 2014PA131043 . tel-01297647

HAL Id: tel-01297647

<https://theses.hal.science/tel-01297647v1>

Submitted on 4 Apr 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS 13 – VILLETANEUSE

« U.F.R. DE SCIENCES SOCIALES »

N° attribué par la bibliothèque

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

T H E S E

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ PARIS 13

Discipline : Sciences de l'information et de la communication

présentée et soutenue publiquement par

Nathalie PIERRE-CHARLES

Le 9 décembre 2014

Titre :

**LA CONSTRUCTION DU SENS CHEZ DES JEUNES DE CULTURES DIVERSES
LORS DE LA RECEPTION DE MESSAGES MEDIATIQUES**

Directeur de thèse :

ROGER BAUTIER

JURY

Roger Bautier, Professeur à l'Université Paris 13

David Douyère, Maître de conférences habilité à diriger des recherches à l'Université Paris 13

Nassira Hedjerassi, Professeure à l'Université de Reims Champagne-Ardenne (présidente du jury)

Claude Meyer, Professeur à l'Université d'Evry-Val-d'Essonne

Remerciements

Au terme de ce travail, je tiens à exprimer ma profonde reconnaissance à tous ceux qui ont contribué à sa réalisation.

J'adresse mes plus vifs remerciements à Roger BAUTIER, qui en tant que Directeur de thèse a toujours fait preuve de disponibilité à mon égard, m'a conseillé avec beaucoup de patience et de rigueur scientifique.

Je remercie également Monsieur Claude MEYER et Madame Nassira HEDJERASSI qui m'ont fait l'honneur d'être rapporteurs de ma thèse et ont autorisé la soutenance.

J'exprime également mes sincères remerciements à :

- Madame Nassira HEDJERASSI, pour avoir accepté de présider le jury de ma thèse ;
- Monsieur David DOUYER pour avoir consenti à examiner mon travail.

J'adresse toute ma gratitude à ma sœur Chantal qui m'a reçue à Paris pendant tout le déroulement de ma thèse. Je témoigne mon affection à mon conjoint Philippe et à mon fils Mathieu.

Mes remerciements vont aussi à tous mes amis qui ont été présents tout au long de ces années de thèse.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction	4
PARTIE I : Fondements épistémologiques et théoriques de la recherche	12
Chapitre I : Les études de réception	12
Chapitre II : Le récepteur médiatique	39
Chapitre III : Vers un cadrage pratique de la réception	68
Conclusion : Le passage de la partie théorique à la partie expérimentale	100
PARTIE II : Présentation de la première expérimentation	110
Chapitre I : Le déroulement de l'expérimentation	110
Chapitre II : Le traitement des données	113
Chapitre III : Statistiques de distribution	152
Chapitre IV : Statistiques de dispersion	159
Chapitre V : L'association entre les variables	165
Chapitre VI : Autres analyses, présentations et traitements des données	184
PARTIE III : Présentation de la seconde expérimentation	208
Chapitre I : Définition du cadre méthodologique	210
Chapitre II : Description du cadre expérimental	219
Chapitre III : Le traitement des données	234
Chapitre IV : Statistiques de distribution	263
Chapitre V : Statistiques de dispersion	270
Chapitre VI : L'association entre les variables	281
Chapitre VII : Autres analyses, présentations et traitements des données	301
Conclusion	324
Bibliographie	345
Volume Annexes	
Annexe 1	1
Annexe 2	54
Annexe 3	110
Annexe 4	118
Annexe 5	120
Annexe 6	121

Introduction

I. Contexte de l'étude et objectifs

Cette étude a suscité notre intérêt parce que, si les messages audiovisuels sont indiscutablement présents dans les foyers par la présence des télévisions, l'évolution de la société dans le domaine de l'information et de la communication a largement répandu l'usage des multimédias.

Les développements de la recherche en réception médiatique et, en particulier les études de la réception, ont suscité des réflexions sur la réception des messages médiatiques. Les recherches en réception médiatique apportent des informations sur les effets des médias sur les téléspectateurs et, grâce à ces recherches, nous connaissons relativement bien leurs effets. Cependant, alors que les recherches sur ces effets sont connues, nous constatons qu'à ce jour l'observation directe de jeunes lors de la manifestation de leur compréhension face à des messages médiatiques est relativement rare. Cette approche peu utilisée dans la littérature scientifique est pourtant pertinente car elle remet en cause l'idée d'une interprétation uniforme des messages audiovisuels et audio scripto-visuels.

En outre, les études qui se sont intéressées à l'interprétation des messages médiatiques l'ont traité de manière proprement dite, mais souvent sans prendre en compte les possibles changements pouvant survenir en corrélation avec le type de messages médiatiques (scripturaux, audiovisuel ou audio scripto-visuel). La construction du sens par un récepteur médiatique est mal connue. Notre objectif est de montrer que la construction du sens par un récepteur médiatique est effective, mais qu'elle peut être différente en fonction du canal médiatique.

Une recherche sur la réaction des jeunes face aux messages médiatiques s'avère nécessaire. Cette étude visant à analyser la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques, nous cherchons à :

- mettre en évidence les apports des études de réception et plus précisément les capacités et les besoins des récepteurs médiatiques, le cadre de réception, la nature du public et les médiations socioculturelles ;

- reconstituer la capacité, la compétence et l'intention communicationnelles du récepteur médiatique et la rhétorique de la réception ;
- poser le cadrage pratique de notre étude par la nature scientifique et le type des messages proposés.

Les résultats obtenus nous permettront de proposer des éléments susceptibles de répondre à notre interrogation sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques.

II. Pourquoi l'étude de la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques à l'école ?

Les programmes officiels de 2002 permettent à l'élève d'acquérir un certain niveau au sein de l'Institution scolaire. « L'éducation civique, au cycle 3, engage à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde. Nous nous intéresserons dans notre étude notamment à l'être citoyen en France : à travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté. L'installation de la République au XIXème siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XXème siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes. L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes». Dans le programme de 2002, l'Education civique n'est pas liée qu'à un enseignement.

Nous rappelons les objectifs du programme de 2008 pour la Martinique et celui du Guide des Sciences et Technologies pour les enseignants à Sainte-Lucie en vigueur au moment de la passation de notre expérimentation. Le programme de 2008 stipule que « Les Sciences Expérimentales et les Technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel,

celui de la nature et celui construit par l'homme, d'agir sur lui, et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine ».

Ainsi, dans le cadre de l'étude de la matière, l'élève doit connaître : les états de l'eau, le trajet de l'eau dans la nature et le maintien de sa qualité pour ses utilisations.

Les objectifs du « Guide des Ressources des professeurs » sont l'identification et la description des différents modes dans lesquels des matériaux peuvent être changés, la déduction que le changement d'État peut être réservé, la déduction que la masse d'eau reste la même lorsque l'eau passe de solide à liquide, l'identification de la condensation et de l'évaporation comme les changements d'État, la déduction que la condensation et l'évaporation sont les changements qui peuvent être conservés. Les objectifs du programme des « Sciences et Technologies de l'école primaire » sont l'identification des sources naturelles d'eau, la discussion de l'importance d'avoir de l'eau propre, les différentes façons dans lesquelles l'eau peut être polluée, la discussion sur la manière dont les activités des hommes peuvent entraîner la pollution de l'eau, la planification et la conception d'une expérience visant à rendre polluée l'eau propre, la discussion sur les moyens de réduire la pollution de l'eau et la conception et la fabrication des brochures, affiches, etc. sur la conservation de l'eau.

Notre choix s'est porté sur ces parties du programme et se justifie par l'étude de la culture informationnelle qui comporte un volet sur l'éducation au développement de l'esprit critique et un autre sur l'éducation à la citoyenneté. Notre première expérimentation, dont le domaine est celui de l'Instruction civique et morale, répond à l'éducation à la citoyenneté et notre seconde expérimentation, dont le domaine est celui des sciences contribue au développement de l'esprit critique.

III. Questions principales de la recherche

Nous nous intéressons à la construction du sens par des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages scripturaux, audiovisuels et audio scriptovisuels. Les fondements épistémologiques et théoriques appliqués à notre recherche, le récepteur médiatique, le cadrage pratique de la réception forment les différents objets de notre étude à la source de notre problématique. Nous traiterons les données collectées par l'observation et le questionnement à l'aide d'une méthode quantitative et qualitative. Les techniques de recueil de données retenues sont le questionnaire et l'observation. Pour l'homme commun, les sciences de l'information et de la communication se rattachent à la technologie. Nous considérons comme objets techniques la télévision, l'ordinateur et le vidéoprojecteur.

L'objet de recherche de cette thèse est la construction du sens chez des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages médiatiques. Problématiser cet objet de recherche revient à se poser la question suivante : quelle est la compréhension des jeunes face à la réception des messages médiatiques ? Il s'agit de s'interroger sur la relation que le récepteur va entretenir avec les produits médiatiques. Comme Guy Lochard et Jean-Claude Soulages¹, nous pouvons nous demander :

« Quel sort leur réserve-t-il ? Se comporte-t-il comme un simple décodeur reconstruisant le sens programmé en réception ? Ou bien est-il en mesure de faire preuve d'une compétence interprétative qui lui permet de manifester son autonomie en filtrant, récusant, voire en détournant le sens des messages auxquels il est exposé ? » (Lochard Guy et Soulages Jean-Claude, 1998, p.208)

Nous organisons notre recherche autour de deux axes :

- le jeune construit sa compréhension du message médiatique ;
- le culturel et le social ont un impact sur la compréhension du message médiatique par le jeune.

¹ Lochard Guy et Soulages Jean-Claude, *La communication télévisuelle*, Paris, Armand Colin, 1998.

➤ **Le jeune construit sa compréhension du message médiatique**

Le premier axe de notre recherche concerne la compréhension du jeune face aux messages médiatiques.

Nous cherchons dans un premier temps, à analyser avec Umberto Eco le rôle du lecteur et la dialectique texte/lecteur. Dans un deuxième temps, nous cherchons à cerner la théorie de la rhétorique de la réception avec Michel de Certeau et Roger Bautier.

Igor Babou et Joëlle Le Marec nous conduiront dans l'évolution média-sciences, puis Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron, Geneviève Jacquinet et Dominique Cartellier nous éclairciront sur la réception de la science ensuite Michel Pichette et Alexandre Serres nous aideront à mieux comprendre la réception scientifique des jeunes. Marcel Thouin et Bernadette Bensaude-Vincent nous permettront de cerner les obstacles de la vulgarisation scientifique.

Jean Cloutier, Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya, quant à eux, ont enrichi l'analyse de la communication audio-scriptovisuelle : la connaissance de différents langages est nécessaire à son appropriation.

➤ **Le culturel et le social ont un impact sur la compréhension du message médiatique par le jeune**

L'étude du culturel et du social repose principalement sur la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Jean-Pierre Esquenazi y ajoute les principes de continuité, de multiplicité et d'activité et Michel de Certeau un cadre de réception en privilégiant la quotidienneté. Daniel Dayan caractérise le public et les autres publics.

Jesús Martín-Barbero, Ana Carolina Escoteguy, Amanda Rueda et Laan Mendes De Barros prennent en compte les médiations sociales et culturelles dans la réception médiatique. Quel est l'impact des médiations sociales et culturelles dans la compréhension des jeunes face aux médias ?

Les Cultural Studies se détournent de l'école de Francfort, qui négligeait l'activité cognitive du téléspectateur. Elles convergent vers l'approche des usages et gratifications qui avance que ce sont les individus qui agissent sur les médias. Le cadre théorique d'encodage et de décodage de Stuart Hall soumis au code dominant trouve sa limite désignée par David Morley dans la non-prise en compte du cadre domestique. Stuart Hall reconnaît timidement la

liberté d'interprétation du récepteur largement développée par David Morley avec sa notion d'idéologie-dialogue.

IV. Les problèmes rencontrés

Les problèmes rencontrés dans cette recherche se situent autour du déroulement de l'étude lié à l'accueil fait en Martinique. Lors de la seconde expérimentation, si les conditions de passation étaient agréables à Sainte-Lucie, il n'en a pas été de même en Martinique. A Sainte-Lucie, la recherche s'est déroulée dans la salle d'informatique climatisée et aménagée d'un tableau blanc. L'accueil des élèves se faisait classe par classe accompagnée par l'enseignant.

En Martinique, les conditions d'accueil ont été moins bonnes. Les élèves étaient assis à terre et y étaient accueillis par classe de deux pour gagner du temps. Le support de projection était une feuille blanche collée au tableau. Il y a eu deux projections du film. La première expérimentation s'est déroulée dans de meilleures conditions. En Guyane, les jeunes étaient assis dans une grande salle autour de plusieurs grandes tables. Ils étaient réceptifs ainsi que le personnel qui les encadrait. En Martinique, les jeunes étaient tous assis dans la salle d'information. Toutes les classes ont été accueillies en même temps en présence de leur enseignant. Il y a eu également deux projections. Certains élèves étaient concentrés.

L'expérimentation présentée aux élèves dans sa cause, ses attentes et ses retombées n'a pas su capter l'intérêt personnel des autres élèves.

V. Organisation de la thèse

Nous organisons notre travail de thèse en trois parties.

Dans la première partie, nous posons les fondements épistémologiques et théoriques. Plus précisément, nous retenons les théories de la réception parmi lesquelles nous insisterons sur les études de réception, notamment la théorie lazarsfeldienne, le courant des usages et gratifications et la théorie des publics ainsi que les Cultural Studies. Il s'en dégage le cadre de la réception, la compréhension des publics et des autres publics pris au jeu de la hiérarchie sociale libératrice d'une marge d'autonomie.

Dans la deuxième partie, le rôle du lecteur, la dialectique texte-lecteur et la rhétorique de la réception nous permettront d'analyser cette marge d'autonomie laissée par le texte au lecteur puis nous exposerons la réception chez le jeune par le biais des différentes transmissions familiale, scolaire et médiatique. Ensuite, nous traiterons du cadrage pratique de notre étude en considérant dans un premier temps la nature scientifique des messages proposés en considérant les aspects de la vulgarisation scientifique puis la communication médiatée.

Dans la troisième partie, nous présenterons notre première expérimentation à travers le déroulement de l'expérimentation, le traitement des données, les statistiques de distribution, les statistiques de dispersion, l'association entre les variables et d'autres analyses, les traitements de données et les divers bilans. Enfin, nous exposerons notre seconde expérimentation par la définition du cadre de méthodologie, la description du cadre expérimental, le traitement des données et les autres analyses ainsi que les bilans.

Dans chaque partie, nous présenterons le cadre d'analyse choisi et une conclusion partielle. La partie relative à la conclusion générale et aux enseignements qui se dégagent de l'analyse des différents résultats obtenus vient terminer l'ensemble.

PARTIE I - Fondements épistémologiques et théoriques de la recherche

Dans cette première partie destinée à l'implantation de nos fondements épistémologiques et théoriques, nous retiendrons les théories de la réception parmi lesquelles nous insisterons sur les études de réception plus précisément la théorie lazarsfeldienne, le courant des usages et gratifications et la théorie des publics ainsi que les Cultural Studies. Ces théories sont intéressantes et nécessaires car elles serviront à commenter les données recueillies sur le terrain. Les tableaux 3-2-1 et 3-2-2 présentant les données relatives à chaque niveau scolaire par origine trouveront leurs commentaires dans les études de réception. Les tableaux 3-3-1 et 3-3-2 relatant les données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 en Martinique et en Guyane sont analysés à l'aide des remarques d'Eric Maigret et Xavier Molénat sur les trois positions que peuvent adopter le public ainsi qu'à l'aide des capacités et compétences nécessaires au récepteur médiatique dans sa compréhension du message. Les tableaux 3-4-1 et 3-4-2 traduisant les données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 en Martinique et en Guyane retiennent une analyse du point de vue de la variable « social » et du point de vue de la variable « culturel ». Les tableaux 3-5-1 et 3-5-2 traitant des données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 en Martinique et en Guyane des études de la réception exploitées ci-dessous, des apports de la coopération textuelle d'Umberto Eco et des capacités et compétences du récepteur médiatique.

Chapitre I. Les études de réception

Au fil des années, la notion de réception a évolué. Elle fut marquée par l'école littéraire allemande de Constance, par la théorie lazarsfeldienne, par le courant des usages et gratifications et par la théorie des publics.

I – Les théories de la réception

I.1 L'école littéraire allemande de Constance

L'École littéraire allemande de Constance construit sa théorie de la réception et de la lecture sur la polarité entre le texte, immuable et la lecture, plurielle. Depuis le milieu des années

1970, les théories de la réception et de la lecture acceptent la réalisation et l'actualisation des textes littéraires. Les travaux de Hans Robert Jauss² et de Wolfgang Iser³ en sont l'illustration. Ils furent les principaux représentants de l'école de Constance.

Un texte contient plusieurs interprétations déterminées. Le lecteur comme le téléspectateur construisent du sens. Ils mettent en œuvre des processus d'objectivation, des scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à leur environnement socioculturel. L'esthétisme est lié à la connaissance et à la communication. La réception n'est donc pas identique à tout individu. La réception est une production personnelle de sens.

L'école de Constance à travers ces deux principaux fondateurs, Jauss Hans Robert et Wolfgang Iser, traduit la pluralité des compréhensions face aux messages. Cet aspect de la réception nous sera utile pour analyser notre hypothèse sur la compréhension des jeunes face aux médias.

I.2 La théorie lazarsfeldienne

A partir des années 1940, la théorie lazarsfeldienne relatée par Eric Maigret⁴ émerge d'une recherche menée à Chicago sur la connaissance des publics. Il s'agit de connaître l'impact des films sur les populations juvéniles. Au début des années 1930, des enquêtes appelées Payne Fund portent sur le cinéma et ses retombées négatives sur les jeunes. Il a été montré que le cinéma n'est pas nuisible et n'a aucun impact sur les pratiques de lecture. Ces travaux ont montré que le film s'inscrit dans la vie individuelle et collective des jeunes. Ces derniers vont imiter les codes sociaux qui y sont véhiculés. Paul Félix Lazarsfeld⁵, remet en cause les présupposés sur les médias. Il montre le rôle social des groupes primaires (la famille, les associations, les groupes religieux, l'école, les groupes de pairs) sur les effets des médias et développe la théorie de l'influence originale. Les « opinions leaders » décelées dans les discussions occupent une place importante dans la théorie de l'influence interpersonnelle.

² Jauss Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 2000.

³ Wolfgang Iser, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Philosophie du langage, Mardaga, 1995.

⁴ Maigret Eric, *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, 2008, p.140.

⁵ Lazarsfeld Paul Félix, Merton Robert, *Mass communication, Popular Taste and Organized Social Action*, in Schramm Wilbur (dir.), *Mass communication*, 1948, Urbana, University of Illinois Press, 1960.

Les leaders d'opinion influencent les choix. L'étude de la dynamique de groupe comporte également une analyse sur la réaction des individus face aux médias. Cette étude leur redonne des capacités intellectuelles que leur avaient ôtées les études de stimuli. Les messages sont interprétés et contextualisés cognitivement. Les individus sont libres d'accepter ou de rejeter les messages à partir de leur intérêt social et personnel. La perception et la mémorisation sélective sont des capacités d'interprétation et de rétention des informations. La théorie lazarsfeldienne montre que les messages ne sont pas interprétés de la même façon par les différents publics et que les médias ne manipulent pas de par l'organisation de leurs messages.

La pensée de Paul Lazarsfeld sur l'attitude des récepteurs face aux médias servira à analyser les résultats de nos expérimentations dans l'analyse des réactions des jeunes face à la réception des messages médiatiques.

En somme, les effets des média sur les individus sont limités à cause de leurs capacités cognitives. Ils véhiculent des informations à l'intérieur d'une communauté et non directement de l'émetteur au récepteur.

I.3 Le courant des usages et gratifications

Au début des années 1960, il est admis que la communication de masse n'a pas d'effet direct sur les comportements des publics qui découlent du social et de la culture. Le courant des usages et des gratifications, à l'origine porté par Lazarsfeld traite des capacités de sélection des publics. Puis, la communication de masse est perçue non plus en termes d'effets sur les individus mais en termes de réaction des individus face aux messages médiatiques. Les publics sont dotés d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Ils ont des capacités de réflexion et d'adaptation lors de leurs choix.

La théorie des usages et gratifications s'exprime par des postulats énoncés par Ioan Dragan et Nicolas Pélissier dans un ouvrage sous la direction de Didier Courbet et de Marie-Pierre Fourquet⁶.

⁶ Courbet Didier et Fourquet Marie-Pierre, *La télévision et ses influences*, De Boeck, 2003

Les récepteurs médiatiques constituent un ensemble social actif qui trie les messages de communication de masse qui répondront aux besoins de leurs membres. Ces derniers satisferont leurs besoins en recourant à un canal médiatique spécifique. Les médias satisfont les besoins des récepteurs et créent des liens sociaux. La communication de masse s'explique par les motivations des récepteurs, les contenus des messages, les satisfactions des membres d'une communauté. Le récepteur recherche la reconnaissance de ses compétences, le lien social, les sentiments et le développement éducatif. Les principaux besoins des récepteurs sont : « la sécurité, l'appartenance, la beauté, le rêve, la reconnaissance, l'estime de soi ». Les médias aident à les satisfaire. Ce courant illustrera également nos analyses expérimentales portant sur la compréhension des jeunes face à la réception de messages médiatiques.

I.4 Les études de réception en Europe

Michel de Certeau⁷, Daniel Dayan⁸ et Jean-Pierre Esquénazi⁹ ont contribué à l'élaboration de la théorie des publics. Ces trois auteurs évoquent le cadre de réception, le public et les autres publics dont le cadrage nous sera utile pour mieux cerner la manière dont le public et les autres publics construisent leur compréhension des messages médiatiques. Nous étudierons le cadre de la réception puis le public et les autres publics.

I.4.1 Le cadre de la réception

D'abord, les trois auteurs mettent en exergue le cadre de la réception. Michel de Certeau évoque un lieu lié à la vie quotidienne du téléspectateur. C'est le cadre de réception des autres publics. Le spectateur essaiera de trouver dans ce qu'il visualise des messages médiatiques un lien avec son vécu. Il reste sans raison apparente devant une image qui le captive parce qu'elle lui rappelle des souvenirs personnels. En outre, il assimile le rôle des médias à celui qu'a joué l'Église autrefois. L'Église imposait les Écritures saintes sans aucune possibilité pour le lecteur

⁷ De Certeau Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Editions Gallimard, 1990, pp. 239-254.

⁸ Dayan Daniel, "Télévision : le presque-public", *Réseaux*, 2000, volume 18, n° 100, pp.427-456.

⁹ Esquénazi Jean-Pierre, "Les non-publics de la télévision", La Découverte, *Réseaux*, 2002, n° 112-113, pp.316-344.

de les modifier. De même, les médias soumettraient une production inculquant une culture sans pouvoir la réécrire. Cependant, le lecteur se construit. Il donne sa signification au texte. Nous comptons autant de significations qu'il y a de lecteurs. Michel De Certeau l'évoque ainsi :

« [...] , le texte n'a de signification que par ses lecteurs ; il change avec eux ; il s'ordonne selon des codes de perception qui lui échappent. Il ne devient texte que dans sa relation à l'extériorité du lecteur, par un jeu d'implications et de ruses entre deux sortes d' "attente" combinées : celle qui organise un espace lisible (une littéralité), et celle qui organise une démarche nécessaire à l'effectuation de l'œuvre (une lecture) ». (Michel de Certeau, 1990, p.247)

Le lecteur agit sur le texte. La signification du texte change en fonction des attentes du lecteur. La signification donnée par le lecteur rendra le texte signifiant. Le sens n'est pas assujetti à la seule activité de l'auteur.

Le mythe du sens caché du texte est né d'une élite sociale qui surestime son rapport au texte. Le texte est un outil. Celui qui en a accès imposera son interprétation du texte aux autres. C'est ce sens que Michel De Certeau appelle : le sens « littéral ». C'est un sens qui est admis par tous. Aucun individu hors de l'élite ne peut proposer un sens. Lorsque l'élite sociale décline, le sens unique du texte s'évanouit pour laisser la place à une pluralité du sens. Les différentes lectures d'un même texte sont porteuses de différents sens. L'attitude monopolistique de l'Église d'autrefois est le fait de l'école et des médias aujourd'hui. Il demeure que certains téléspectateurs gardent leur analyse critique qui échappe aux producteurs. Le lecteur évolue dans un monde textuel différent du monde environnant immédiat. Il voyage dans le temps et dans l'espace. Il s'approprie et jouit de biens qui ne lui appartiennent pas. Michel De Certeau traduit la capacité accumulatrice de l'écriture.

Le lieu qui captive le téléspectateur peut être indépendant de la teneur du film. Le lecteur découvre un livre qui reste inconnu à une multitude. Il est alors libre face à l'ignorance de l'autre de faire accepter son interprétation. Il active chaque texte sans en avoir la possession. Il est autonome du texte par sa lecture silencieuse. Mais, son imaginaire reste sollicité.

Les pratiques médiatiques conduisent les hommes à élaborer les mêmes représentations puisqu'ils ont tous reçu la même information. Le sujet construit ses représentations mentales à partir du réel et des représentations externes qui médiatisent le réel. Elles servent d'interface dans le polissage de la pensée du médiatisé.

Daniel Dayan décrit ce cadre de réception en assimilant « la performance du public » au « fonctionnement de la sphère publique ». Il fait allusion au véritable public. Ce sont les « types de situations télévisuelles » qui génèrent les publics.

Jean-Pierre Esquenazi définit le cadre de réception par rapport au programme. Le cadre de réception est une structure constituée du programme télévisuel, de sa réception et du contexte de cette réception.

I.4.2 Le public et les autres publics

De plus, l'évocation par ces auteurs d'un public et des autres publics nous amène à en dégager les caractéristiques. Aussi, ils distinguent le public des autres publics par une hiérarchisation sociale. Michel de Certeau considère que le public est « l'élite » dotée d'un « pouvoir social » et porteuse « des modèles culturels ». Le public est « le propriétaire ». Il qualifie les autres publics « d'éveilleur ou d'hôte ». Il est « modelé par les produits qu'on lui impose ». Daniel Dayan définit le public :

« Premièrement [...] un public constitue un milieu. Il engage un certain type de sociabilité et un minimum de stabilité. Deuxièmement, cette sociabilité s'accompagne d'une capacité de délibération interne. Troisièmement, un public dispose d'une capacité de performance. Il procède à des présentations-de-soi, face à d'autres publics.

Quatrièmement, ces présentations-de-soi engagent leurs auteurs. [...] Un public manifeste une disposition à défendre certaines valeurs en référence à un bien commun ou à un univers symbolique partagé. Cinquièmement, un public est susceptible de traduire ses goûts en demandes [...]. Enfin, un public ne peut exister que sous forme réflexive. Son existence passe par une capacité à s'auto-imaginer, par des modes de

représentation du collectif, par des ramifications de l'appartenance ». (Daniel Dayan, 2000, p.4)

Ce public se caractérise par sa sociabilité, sa stabilité, sa performance, la défense de ses valeurs, sa réflexivité, la conscience de l'existence des autres publics. Ces derniers nommés « presque-publics » se définissent par des « réserves ». Il leur manquera toujours une caractéristique qui pourra faire d'eux le public. Par exemple, le public de fans quoique réflexif et stable ne possède pas la performance ou encore le public des grands événements télévisés quoique possédant toutes les caractéristiques d'un public n'a pas la stabilité. Ce sont des presque-publics.

Jean-Pierre Esquenazi appelle :

« Publics les interprètes, majoritaires ou minoritaires, qui savent jouer le jeu légitime et non public ceux dont les points de vue ne peuvent recevoir de formulation acceptable (du moins pour les publics) dans le champ ». (Jean-Pierre Esquenazi, 2002, p.319)

Le processus de l'interprétation serait intrinsèque aux objets et aux publics ainsi qu'aux contextes médiatiques et sociaux. Il existerait divers publics et diverses compréhensions motivées différemment. L'interprétation se construit dans un processus de « sociologisation » du média.

Cette « sociologisation » se construit en plusieurs phases. L'objet de la réception est sa présentation sociale. Il est configuré par des prises de position. Comment se structure cet espace de présentation ? Le public juge l'objet et s'impose par des réactions diverses. L'espace de présentation comprend des jugements et des opinions. C'est un espace social. Il peut être reçu par des spécialistes. Il peut imposer une culture conduisant à l'appropriation d'un objet médiatique.

Le processus de la réception commence par une compréhension des objets des producteurs médiatiques, laquelle est influencée par les jugements et les valeurs. Une

communauté d'interprétation naît de sa construction du sens d'un produit médiatique ; sens partagé par tous les membres de la communauté.

Le récepteur médiatique choisirait des éléments pour légitimer sa compréhension de l'objet médiatique. Le produit médiatique aurait une structure régie par des règles. L'attribution du sens à cet objet médiatique dépendrait de ses propriétés. Chaque compréhension du produit ne serait qu'une partie de son sens. Chaque communauté interprétative donnerait une structure au produit médiatique. Des grammaires interprétatives permettraient alors de comprendre ce que comprennent les différentes communautés interprétatives. Une première grammaire interprétative concernerait une représentation de la vie de la communauté interprétative. Le récepteur médiatique n'est pas isolé dans sa construction du sens. Il appartient à une communauté interprétative caractérisée par un code commun d'interprétation du discours social. Le sens construit est légitimé par son acceptation par le groupe. Il est partagé dans le groupe et communiqué à d'autres groupes.

Ce processus de la réception renferme trois principes énoncés par Jean-Pierre Esquenazi : le principe de continuité, le principe de multiplicité et le principe d'activité.

Le principe de continuité consiste à considérer les différentes situations inhérentes à la réception du film.

Les spectateurs en regardant un film prennent en considération la manière dont le film a été conçu, produit ou annoncé.

Le principe de multiplicité existe par le fait qu'il n'y a pas « le public » mais des publics. Ce principe s'oppose à l'unicité des interprétations. D'où l'existence de diverses communautés d'interprétation. La présence d'interprétations communes ou identiques devient douteuse. Une interprétation homogène implique la constitution ou la reconstitution d'une communauté d'interprétation. La formation de celle-ci s'effectue à partir de la nature des interprétations. La différenciation des publics se réalise par l'intentionnalité accordée au film.

Le principe d'activité s'applique à un récepteur médiatique actif. Ce dernier est conscient qu'il existe une trame filmique significative. Le spectateur a recours à ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre un film. Il comprend un film en lui attribuant une intention.

Ainsi, ces trois auteurs présentent un public et d'autres publics dont l'existence découle d'une hiérarchisation sociale. Le public est l'élite, l'interprète, la sphère publique. Les autres publics sont le presque-public ou les non-publics produits du public. Cependant, la théorie herméneutique de l'école de Constance – relatée par Louis Quéré¹⁰, dans une « esthétique de la réception », insiste sur l'investissement cognitif des autres publics dans leurs pratiques médiatiques. La réception par appropriation révèle que les autres publics appliquent leur enrichissement tiré des médias à leurs pratiques quotidiennes. Michel de Certeau défend l'idée des autres publics qui construisent leur compréhension par appropriation des médias. Ceux-ci sont dotés d'une intelligence que nous ne saurions ignorer. Le choix d'une étude sur les publics nous permet de mieux cerner à quel type de public les jeunes appartiennent et de mieux comprendre leur compréhension face à la réception de messages médiatiques.

À ces conceptions de la compréhension du public et des autres publics face aux médias s'ajoute un autre axe de réflexion élaborée en Amérique latine dont l'instigateur est Jesús Martín-Barbero¹¹.

I.5 Les études de réception en Amérique Latine

Jesús Martín-Barbero, Ana Carolina Escoteguy, Amanda Rueda et Laan Mendes De Barros¹², proposent de prendre en compte les médiations sociales et culturelles dans la réception médiatique. Quel est l'impact des médiations sociales et culturelles dans la compréhension des publics face aux médias ? Nous mettrons en évidence la nature du public puis nous étudierons la théorie des médiations socioculturelles et son impact dans la compréhension des publics.

¹⁰ Quéré Louis, "Faut-il abandonner l'étude de la réception. Point de vue." *Réseaux*, 1996, volume 14 n° 79, pp.31-37.

¹¹ Martín-Barbero Jesús, *Des médias aux médiations. Communication, culture et hégémonie*, Editions CNRS, 2002, p.27.

¹² Mendes de Barros Laan, «Les médiations socioculturelles comme objet d'étude de la communication », *Etudes de communication*, 2008, n°31, pp. 157-174.

1.5.1 La nature du public

Dans le contexte latino-américain, la perception du public rejoint celle développée dans le contexte européen. Nous pouvons établir un rapprochement entre la notion de « public » et celle de « cultivé », entre la notion des « autres publics » et celle de « populaire » ou de «peuple». Dans les contextes latino-américain et européen, la notion de public connaîtra une évolution historique. Jesús Martín-Barbero définit le «populaire», le « peuple » ou « classe» :

« L'invocation du peuple légitime le pouvoir de la bourgeoisie dans l'exacte mesure où cette invocation articule son exclusion de la culture. C'est dans ce mouvement même que se créent les catégories de "cultivé" et de "populaire". C'est-à-dire du "populaire" comme inculte, du "populaire" désignant, au moment de sa constitution en concept, un mode spécifique de relation avec la totalité du social : négation, identité-reflet, notion constituée non pas à partir d'une positivité, mais d'un manque. Définition du peuple par exclusion, aussi bien de la richesse que du "métier" politique et de l'éducation ».
(Jesús Martín-Barbero, 2002, p.27)

De même que dans le contexte européen, une hiérarchie sociale s'établit dans la réflexion latino-américaine. Cet auteur ajoute à l'idée de la hiérarchisation sociale la notion de culture. La culture hégémonique est celle du public et la culture populaire est celle des autres publics. Toutefois, comme l'ont fait observer Michel de Certeau et Quéré Louis, la culture populaire malgré ses faiblesses ne se plie pas devant la culture hégémonique. Elle s'impose, s'adapte au quotidien et s'approprie la culture hégémonique. Jesús Martín-Barbero exprime que la culture même partielle, persiste, s'adapte aux bouleversements de la vie voire la transforme. Il en découle « la valeur du populaire » qui sera l'objet de notre étude de réception dans le cadre des médiations socioculturelles. « La valeur du populaire » est définie par Jesús Martín-Barbero :

« [...] sa représentativité socioculturelle, sa capacité à matérialiser et à exprimer la manière de vivre et de penser les classes subalternes. Et aussi, leur façon de survivre, les stratagèmes servant à filtrer, à réorganiser ce qui procède de la culture hégémonique afin de l'intégrer et de l'amalgamer à ce qui vient de leur mémoire historique ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.85)

I.5.2 La théorie des médiations socioculturelles et leur impact

La théorie des médiations traite des rapports entre les membres d'une collectivité et le monde réel. Elle permet de comprendre les différentes formes langagières ou symboliques. C'est l'ensemble des pratiques sociales qui se développe dans différents secteurs où s'établissent des relations. La médiation culturelle est la relation du sujet à autrui. La culture se transmet et s'analyse grâce à la propriété de transmettre du sens. Les faits culturels sont des médiations parce qu'ils sont reconnus et interprétés par des sujets qui les mettent en application sur le plan esthétique et culturel. La médiation culturelle correspond à une logique d'interprétation des faits sociaux. La culture joue un rôle de médiateur entre la classe dominante et le peuple. La culture sert de transition entre eux.

Jesús Martín-Barbero attribue aux médiations du point de vue de la télévision trois lieux : le quotidien de la famille, la temporalité sociale et la compétence culturelle ». Il décrit la culture qui subsiste du style de vie des classes populaires. Elle privilégie la famille, les relations de groupe et de voisinage, la morale et la religion. C'est dans cette approche de la réception qu'Ana Carolina Escoteguy rejoint Jesús Martín-Barbero. Une approche de la réception qui prend en compte plusieurs médiations sociales et culturelles servant de rapport entre la réception médiatique et la vie sociale.

Amanda Rueda souligne la présence de la portée des objets culturels dans cette approche par la médiation de la réception développée par Jesús Martín-Barbero et par Ana Carolina Escoteguy. Les objets culturels médiatiques font partie de la culture populaire, mais lui font également subir des changements. Amanda Rueda avance que :

« L'approche par la médiation prétend décrypter les objets culturels qui circulent dans les médias, participent à la fabrication des imaginaires et sont à la fois habitée par eux, et dont la réception entraîne des pratiques culturelles collectives et des processus identitaires ». (Amanda Rueda, 2010, p.98)

Laan Mendes De Barros renforce cette idée d'existence et de mutabilité de la culture populaire. Cet auteur la traduit par un rappel sur la délimitation du processus de réception. Ce dernier ne se limite pas à la télévision allumée ou éteinte. Le spectateur a des attentes bien avant d'être exposé au médium. Ce sont ces attentes qui lui permettront de construire du sens et qu'il rapportera au moment de la réception au message. La réception se poursuit au-delà de l'exposition au média.

Cet auteur prolonge l'exposé de l'existence et de la possible mutation de la culture populaire à travers le processus communicationnel. Le récepteur se déplace dans le spatiotemporel. Il porte des valeurs, des préjugés élaborés de ces expériences ainsi que des attentes.

Ana Carolina Escoteguy et Jesús Martín-Barbero emploient le terme de médiation sociale pour désigner la famille qui reçoit le discours télévisuel par le présentateur et le ton de la conversation. Jesús Martín-Barbero met en exergue le terme de médiation sociale par la culture et l'intellect, la culture en tant que médiateur, la lecture en tant que médiateur ainsi que la culture et la construction des représentations. La culture n'est plus assimilée à la vie quotidienne d'une classe. Elle est assimilée à la vie intellectuelle. La culture peut être appropriée par tout individu. La culture de masse se signifie dans le réel et dans l'imaginaire. Elle est pourvue de sens. L'encyclopédie est vaste. Le topic cadre l'usage de l'encyclopédie. Jesús Martín-Barbero présente la culture de masse comme un :

« Ensemble des "dispositifs d'échange entre le réel et l'imaginaire" ; dispositifs qui fournissent des soutiens imaginaires à la vie pratique et des points d'appui pratique à la vie imaginaire ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.63)

Jesús Martín-Barbero relate le modèle de la dynamique culturelle élaborée par Raymond Williams au XXe siècle. Raymond Henry Williams (31 août 1921 - 26 janvier 1988) est un professeur, essayiste et écrivain originaire du Pays de Galles. Il est considéré comme l'initiateur du courant des Cultural Studies par ses travaux sur la culture, les médias de masse et la littérature. Ses travaux sont imprégnés par le marxisme et il influença la Nouvelle Gauche (New Left britannique). Il a enseigné à l'université de Cambridge. Sur le plan théorique, il avance que la culture transforme le social. Sur le plan méthodologique, il affirme que la culture se forme dans le passé, dans son évolution dans le présent et dans son apport innovateur. Jesús Martín-Barbero développe le concept de la culture légitime.

« C'est la maîtrise pratique et savante des instruments d'appropriation symbolique des œuvres légitimes ou en voie de légitimation ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.92)

Cette définition de la culture légitime suppose déjà un bagage d'outils de nature intellectuelle et technique qui permettra de comprendre de manière abstraite tous les éléments tels que l'art, le vêtement et la nourriture qui constituent la culture légitime. Dans cette nouvelle culture, il y a une volonté de la part de la bourgeoisie de faire disparaître les différences sociales entre le peuple et la bourgeoisie. C'est une culture uniforme qui embrasse les deux classes sociales. Mais, cette culture continue à répondre aux intérêts de la bourgeoisie. La culture populaire devient donc une culture de masse. Jesús Martín-Barbero définit la masse :

« Masse désigne, au moment du changement, la manière dont les classes populaires vivent les nouvelles conditions de leur existence, aussi bien dans ce que ces dernières ont d'oppressif comme dans ce qu'elles peuvent receler d'exigence et d'aspiration à la démocratisation sociale ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.127)

La question de la médiation traite des rapports entre les membres d'une collectivité et le monde réel. La médiation permet de comprendre les différentes formes langagières ou symboliques d'une signification produite et partagée par une communauté. La médiation est un ensemble de pratiques sociales qui se développent dans différents secteurs où s'établissent des relations.

La médiation culturelle est la relation du sujet à autrui par le biais de la parole. La fonction énonciative de la culture et le langage occupe une place dans la construction du sujet. La pratique culturelle, la construction de soi et la référence partagée sont reliées. Le processus du récit permet de passer de la définition de la culture en fonction des éléments qui la constituent à une évaluation de la culture à partir de la nature des phénomènes, voire d'une interaction entre eux. L'acte d'énonciation d'un sujet aurait plus de poids que la possession d'un bien. Ces limites dans la pratique culturelle se situent autour de la praxis, relation interpersonnelle et autour de l'expérience humaine et de la construction du sujet. La conception de la culture, des années soixante-dix, fondée sur la prise de parole du sujet n'est pas reconduite.

La conception culturelle de la communication s'appuie sur une démarche herméneutique. La culture se transmet et s'analyse grâce à la propriété d'identifier du sens.

La sémiotique des pratiques culturelles se base sur le signe et la nécessaire présence de l'autre génératrice d'interprétation et de signification. L'appartenance à une même culture se manifeste par la reconnaissance des mêmes signifiés dans l'application ou la création des mêmes signifiants.

L'interprétation des faits culturels consiste à clarifier les significations à partir des codes et des systèmes sémiotiques. Dans les faits culturels, il existe une logique de représentation. Ils suscitent une interprétation, car ils mettent en œuvre des codes. L'interprétation des faits culturels correspond à leur appropriation dans le cadre de l'expérience de la médiation culturelle. Elle constitue une interprétation de nature sémiotique basée sur la production des significations provenant des faits culturels. Elle est une interprétation de nature esthétique basée sur la spécificité de la médiation culturelle.

Interpréter des événements culturels c'est reconnaître la représentation esthétique et symbolique de médiations.

Les faits culturels sont des médiations parce qu'ils sont reconnus et interprétés par des sujets qui les mettent en application sur le plan esthétique et culturel. La médiation culturelle correspond à une logique d'interprétation des faits sociaux.

La culture joue le rôle de médiateur entre la bourgeoisie ou classe dominante et le peuple. La culture sert à réguler les différences entre eux. Jesús Martín-Barbero donne des précisions sur cette régulation.

« Les dispositifs de la médiation de masse se trouvent ainsi structurellement liés aux mouvements au sein de la légitimité que la culture articule : une sociabilité qui réalise l'abstraction de la forme marchande dans la matérialité technologique de l'usine et du journal et une médiation qui recouvre le conflit entre les classes en le résolvant dans l'imaginaire, assurant ainsi le consentement actif des dominés. Mais, cette médiation et ce consentement n'auront été historiquement possibles que dans la mesure où la culture de masse se constitue en activant et déformant en même temps des indices d'identité de la vieille culture populaire, et en intégrant au marché les nouvelles exigences des masses ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.127)

Dans cette médiation de masse, nous retrouvons un ensemble d'individus qui travaille à la constitution de la forme marchande. Celle-ci se traduit par une production de masse faisant l'objet d'un échange fiduciaire. Cet échange fait la richesse de la bourgeoisie et est source d'exploitation de la classe populaire. C'est encore une médiation porteuse de solutions imaginaires aux conflits de classe. Mais, à travers cette culture de masse, la classe populaire peut soumettre ses revendications pour améliorer ses conditions de travail et de vie. La culture de masse ne peut donc pas être perçue comme une vulgarisation de la culture cultivée.

La lecture est un médiateur. Elle établit le lien entre l'écriture et le sujet. La lecture sert d'intermédiaire entre l'écriture et l'histoire. Cette dernière retrace le vécu du peuple. Néanmoins, le peuple n'est pas considéré comme lecteur. La lecture reste un élément fondamental dans la consommation. La lecture et l'écriture sont source de modernité.

La coutume, l'autorité traditionnelle et le groupe tendent à perdre de la notoriété.

Aujourd'hui, la lecture et l'écriture, quoique présentées conjointement, sont deux actes dissociés. La sémantique et le déchiffrement sont des activités distinctes. Mais, l'oral reste le lien entre la lecture et l'écriture, même s'il est passé sous silence. L'oral permet de passer de l'écriture à la lecture. L'écriture trace les hypothèses de l'oral. Michel de Certeau apporte des réserves sur l'acte de lire :

« Le fonctionnement social et technique de la culture contemporaine hiérarchise ces deux activités. Écrire, c'est produire le texte ; lire, c'est le recevoir d'autrui sans y marquer sa place, sans le refaire ». (Michel de Certeau, 1990, p.244)

Ces quatre auteurs évoquent la quotidienneté de la famille dans un "temps répétitif, qui commence et finit pour recommencer". Enfin, l'aspect culturel de la télévision s'inscrit dans ses genres. Amanda Rueda met en exergue des objets culturels qui circulent dans les médias. Jesús Martín-Barbero affirme que les objets culturels activent la compétence culturelle. En outre, ils transmettent les différences sociales.

Ainsi, les études de réception en Amérique latine ne s'éloignent pas du concept du public élaboré dans les études de réception en Europe. Cependant, elles introduisent la théorie des médiations socioculturelles qui conduisent à montrer l'action compréhensive du public face aux médias. Pour mieux comprendre cette théorie des médiations socioculturelles, nous nous intéresserons aux Cultural Studies.

Les limites du culturel et du social dans l'interprétation s'inventent dans la sémiopragmatique et la médiation culturelle.

La sémiopragmatique présente deux limites : la dynamique de production de sens et la dynamique de réception. La production de sens se conçoit à la fois de manière organisationnelle et individuelle. Dans la dynamique de réception, la sémiopragmatique considère une partie du sens, une partie du contexte. De ces fragments, elle n'en sort pas des structures de sens propres à Eco. Il est difficile de mettre en relation des structures narratives, du sens, des publics et des attitudes culturelles et sociales. La sémiotique construit des modèles d'interprétation des contenus. Elle est liée à la vision sociale de manière implicite. Mikhaïl Mikhaïlovitch Bakhtine

(1895 à Orel, Empire russe - 1975 à Moscou, Union soviétique) est un historien et théoricien russe de la littérature. Il a été un précurseur de la sociolinguistique. Il a notamment développé les concepts de dialogisme et de polyphonie dans le champ littéraire. Le dialogisme, également appelé polyphonie, est un concept développé par le philosophe et théoricien de la littérature Mikhaïl Bakhtine dans son ouvrage *Problème de la poétique de Dostoïevski*. Bakhtine attribue la polyphonie à la création de Dostoïevski et démontre toute son originalité. Pour Bakhtine, le dialogisme est l'interaction qui se constitue entre le discours de l'énonciateur et les discours d'autres personnages ou entre deux discours internes d'un personnage. L'auteur laisse toute la place à la voix et conscience indépendante et unique de chacun de ses personnages, gardant la plus grande neutralité. Sartre le rejoindra sur cette idée que l'homme est pluriel, changeant, dépendant d'autrui. Le concept peut en outre être rapproché à celui d'intertextualité. La théorie de Bakhtine viendra soutenir l'interprétation du jeune du discours dialogique utilisé dans l'émission « C'est pas sorcier ». Le courant des Cultural Studies considère l'acte de communication comme un dialogue. La sémantique et la pragmatique sont des limites pour le sémioticien.

La médiation culturelle connaît les limites de son interprétabilité. Certains faits culturels sont la limite de la sémiotique de la culture, car ils ne sont pas interprétables. Les faits culturels non interprétables sont loin du concept de médiation.

Les obstacles linguistiques empêchent l'interprétation des faits culturels en dehors du système linguistique et social. Les faits culturels correspondent à une dimension linguistique. Le sujet peut lui-même faire obstacle à l'interprétation des faits culturels. Le sujet culturel porte en lui des interdits qui l'empêchent d'interpréter des faits culturels et de les mettre en application dans ses pratiques sociales.

Les limites de la sémiotique culturelle marquent la limite d'interprétation des médiations culturelles. Lorsque certaines formes de la médiation culturelle n'ont plus de sens, ce sont des formes vides de culture. Inversement, un objet culturel peut ne pas avoir d'interprétation et d'appropriation sémiotique, car le sujet ne peut pas comprendre son système sémiotique d'appartenance.

Les formes des pratiques culturelles peuvent ne rendre compte d'aucune rationalité. Cette inexistence de rationalité de certaines formes de pratiques culturelles empêche l'interprétation. Elle est un frein à l'application des médiations sémiotiques de la culture et de

la représentation. La médiation culturelle donne une dimension symbolique, et donc interprétable, à l'application des pratiques de médiation.

Une autre limite de la sémiotique culturelle est formée par les formes non représentables. Dans un système culturel, elles échappent à la rationalité sémiotique de la culture.

Donc, il existe un ensemble de formes et de pratiques culturelles ne faisant partie d'aucun système d'analyse. Cet aspect irrationnel est la limite de la sémiotique culturelle. Les formes irrationnelles de la culture ne font pas partie des médiations, ni des significations possibles.

L'apport de ces auteurs nous sert d'appui pour l'analyse expérimentale de l'impact du social et du culturel sur la compréhension des jeunes face aux médias.

II. Les Cultural Studies

Le courant des Cultural Studies apparaît en 1980 en Angleterre. Il rejette le caractère aliénant de la culture de masse dénoncée par les théoriciens de l'école de Francfort. Cette dernière ne fait donc pas partie des Cultural Studies. Ce courant propose des idées différentes de celles de l'école de Francfort. Nous avons besoin de connaître d'abord ce qu'est l'école de Francfort pour comprendre ce que les Cultural Studies nous apportent. L'école de Francfort propose des arguments auxquels s'opposent les Cultural Studies. Dans le contexte social et la politique capitaliste, la culture de masse se manifeste par ses rapports entre les individus et les classes sociales. Les médias apparaissent comme la production d'un univers symbolique.

II.1 L'école de Francfort

Théodor Wiesengrund-Adorno¹³, l'un des principaux représentants de l'école de Francfort, suggère dans ses travaux publiés dans les années 40, un art qui assujettirait le téléspectateur alors que l'Art traditionnel développerait l'imagination et la spontanéité. Il

¹³ Horkheimer Max et Adorno Theodor, *La dialectique de la raison*, Gallimard, 1947, 1983, 2002.

explicite une forme de réception. Le sujet fait corps avec l'œuvre d'art. Il voit le sujet comme « celui d'un moi pénétrant s'immergeant dans l'abîme de l'œuvre ». L'œuvre naît de la spontanéité. L'auteur présente l'art comme un milieu contrôlant tout depuis la conception de l'œuvre jusqu'au sujet consommateur. Cette présentation va à l'opposé de l'art véritable lequel laisse au public sa spontanéité et son imagination. L'auteur propose une trame filmique prévisible et rassurante. Il confond la vie réelle et le film. Ainsi, Adorno exclut toute forme d'imagination et de réflexion de la part du spectateur. Pour comprendre le fil des événements, ce dernier doit le faire correspondre à la réalité.

Le nouvel art viendrait annihiler l'activité cognitive du téléspectateur. Malgré l'assoupissement provoqué par cette culture de masse, Adorno reconnaît que le téléspectateur a des prérequis automatisés.

Le film sonore ne peut nullement assoupir les mécanismes psychologiques du spectateur. Ce dernier est capable après la visualisation d'un film de le raconter et même de laisser vagabonder son imagination sur des suites possibles de ce film. Le défilement des images oblige le spectateur à une plus grande concentration. Ainsi, il ne peut s'adonner à des activités secondaires nécessitant une activité mentale importante. Adorno reconnaît au spectateur la possession d'un esprit rapide, des dons d'observation et la capacité de comprendre rapidement. Seul l'esprit critique manquerait au spectateur. Pourtant, ce dernier est capable d'appréciation à la suite d'un film.

Adorno admet la présence et l'actualisation de connaissances antérieures pour comprendre un film. Cependant, il ajoute que le spectateur a automatisé ses prérequis. L'effort d'attention requis pour comprendre un film devient un automatisme dès lors que le spectateur a fait sien des produits culturels. Afin de justifier le manque de réflexion chez le spectateur, Adorno parle d'un automatisme. Or, si le spectateur automatise certaines activités, c'est pour libérer sa capacité de réflexion. Les activités automatisées nécessitent une attention moindre. Les autres facultés du spectateur peuvent alors prendre plus d'importance.

Il n'y a pas absence totale d'activité cognitive du sujet mais automatisation de cette activité. Max Horkheimer et Théodor W. Adorno ne voient pas le sujet sous un aspect positif. Le sujet est plutôt le prisonnier soumis à l'industrie de masse.

« Le spectateur ne doit pas avoir à penser par lui-même : le produit prescrit chaque réaction : non pas grâce à sa structure de fait – qui s’effondre quand on y réfléchit – mais au moyen de signaux. Toute corrélation logique qui sous-entend un effort intellectuel est scrupuleusement évitée. Les développements doivent autant que possible résulter de la situation immédiatement précédente et surtout pas d’une idée d’ensemble. Il n’y a pas d’intrigue qui résisterait au zèle des scénaristes s’appliquant à tirer d’une scène tout ce qu’on peut en tirer ». (Max Horkheimer et Théodor W. Adorno, 2002, p.146)

Théodor W. Adorno ôte toute possibilité de penser au spectateur à cause de la conception du produit. Ce dernier dicterait au spectateur ce qu’il doit penser. Le spectateur ne serait pas amené à faire des associations raisonnées pour comprendre. Les idées divulguées par le film s’enchaîneraient et découleraient les unes des autres. Les scénaristes surexploiteraient la scène. Cependant, le spectateur garde la trame historique d’un film.

En somme, Théodor W. Adorno, dans son exposé, ne reconnaît pas que le sujet est actif dans sa pratique médiatique et donc il ne retiendra pas notre attention dans cette recherche.

Les Cultural Studies rejoignent l’approche des uses and gratifications dans le sens où ce sont les gens qui agissent sur les médias. Les messages ont plusieurs sens et offrent plusieurs lectures possibles soumis à la position sociale du récepteur déterminée par son contexte social et culturel.

Dans le champ de la réception des médias, le Courant des Cultural Studies a donné naissance à des modèles dont celui de l’encodage/décodage de Stuart Hall¹⁴, dont la critique est réalisée par David Morley¹⁵, à travers l’étude de la réception de Nationwide. Ces deux auteurs nous éclairciront sur la compréhension du public face aux médias. Les limites du courant de l’étude de réception nous aideront à mieux cadrer cette thématique.

¹⁴ Hall Stuart, « Codage/Décodage », *Sociologie de la communication*, 1997, volume 1, n°1, pp.59-71.

¹⁵ Morley David, « La réception des travaux sur la réception, A la recherche du public », *Hermès* n°11-12, Paris, CNRS, 1993.

II.2 L'encode/décodage de Stuart Hall

Une remarque d'Armand Mattelart¹⁶ et d'Érick Neveu expose le cadre théorique de Stuart Hall dans la limite surlignée par David Morley.

« [...] le modèle de Hall mêle des questions de compréhension, de reconnaissance, d'interprétation et de réaction. Centré sur l'importance des statuts de classe, il ne permettrait pas de saisir l'importance du cadre domestique de perception, des relations au sein de la famille, plus spécialement la place des femmes. » (Armand Mattelart et d'Érick Neveu, 2008, pp.49-50)

Afin d'aborder ces "questions de compréhension, de reconnaissance, d'interprétation et de réaction", Stuart Hall pose le contexte de la réception.

« Toute société/culture tend à imposer, avec divers degrés d'ouverture ou de fermeture, ses classifications du monde social, culturel et politique. Celles-ci constituent un ordre culturel dominant ». (Stuart Hall, 1997, p.67)

A mon sens, il existe un code dominant qui devrait modeler la réception du téléspectateur. Dans le cadre de la production, l'encodage est préinscrit. Dans le cadre de la réception, le décodage influencé par les caractères socio-économiques et culturels du récepteur, est le critère retenu pour une analyse du message médiatique. L'activité de décodage nécessite du récepteur médiatique d'être actif cognitivement pour comprendre le message. Elle exige également de lui d'être subjectif car seule la conversation entre pairs mettra en œuvre une interactivité et une intersubjectivité. Ces conversations débouchent sur la formation d'une opinion personnelle puis collective et finit par donner naissance à l'opinion publique. Toutefois,

¹⁶ Mattelart Armand et Neveu Erick, *Introduction aux Cultural Studies*, Les ambivalences des chantiers de la réception, La Découverte, Paris, 2003, 2008, pp.48-65.

une correspondance parfaite est impossible entre le décodage et l'encodage. Le téléspectateur construit l'équilibre entre ces deux moments. Et Stuart Hall pose que le codage ne peut établir toutes les limites du décodage.

« Et le premier ne peut déterminer ou garantir, de façon simple, quels seront les codes de décodage employé ». (Stuart Hall, 1997, p.68)

La réaction du public est imprévisible face à un message. Le public adopte trois positions relatées par Eric Maigret¹⁷ et Xavier Molénat¹⁸ : la position dominante hégémonique, la position négociée et la position oppositionnelle. Dans la position dominante/hégémonique, le public accepte le sens connoté de l'information et décode le message avec le code de référence qui l'a codé. Dans la position négociée, le décodage prend en compte le code de référence et un code situationnel. Par code situationnel, précise Stuart Hall, il convient d'entendre une application négociée de règles à une situation.

« Le décodage au sein de la version négociée renferme un mélange d'éléments adaptatifs et oppositionnels : il reconnaît la légitimité de définitions hégémoniques pour établir (dans l'abstrait) les grandes significations, tandis qu'à un niveau plus limité, situationnel (situé), il pose ses propres règles de base – il opère avec des exceptions à la règle. Il accorde la position privilégiée aux définitions dominantes des événements, tout en réservant aux 'conditions locales', à ses propres positions plus corporatistes, le droit d'effectuer une application plus négociée ». (Stuart Hall, 1997, p.70)

Enfin, dans la troisième position, le public opère avec un code oppositionnel. Il décode avec un autre cadre de référence que celui normé, affirme Stuart Hall :

¹⁷ Maigret Eric, *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, 2008, p.140.

¹⁸ Molénat Xavier, "Les Cultural Studies", *Sciences Humaines*, 2004/7, n° 151, p.28.

«Enfin, il est possible qu'un téléspectateur comprenne parfaitement toutes les inflexions littérales et connotatives fournies par un discours, mais décode le message de manière globalement contraire. Il détotalise le message dans le code préféré pour le retotaliser dans un autre code de référence ». (Stuart Hall, 1997, p.70)

Ainsi, Stuart Hall, à l'instar de Michel de Certeau, Quéré Louis et Jesús Martín-Barbero reconnaît la présence d'un code dominant, mais aussi une marge de liberté lors de la pratique de l'encodage/décodage par le public. Ce dernier propose une compréhension du message de manière dominante, négociée ou oppositionnelle. Dans l'encodage, l'émetteur propose une vision des événements. L'émetteur fabrique un moule de pensées. Le moule est soit accepté dans sa totalité, soit accepté partiellement ou soit totalement rejeté. Les récepteurs médiatiques sont investis d'une compétence de décodage. Cependant, comme l'ont précisé Armand Mattelart et Érick Neveu, David Morley montre la limite de la théorie de Stuart Hall.

II.3 Le cadre de réception de David Morley

David Morley intègre à sa conception de la réception la notion d'idéologie-dialogue. Il examine les émissions sous l'angle socioculturel et socioéconomique. Il insiste sur l'appartenance sociale des récepteurs médiatiques pour définir les différentes constructions de sens des messages médiatiques. L'interprétation n'est pas seulement liée à la classe sociale. Elle est le produit d'un sens négocié au profit de la culture dominante. David Morley propose en effet trois phases dans la réception : la production du texte médiatique, l'élaboration du message, la réception et le lieu de décodage et d'interprétation. Eric Maigret l'exprime ainsi :

«La culture « populaire » ou de « masse » n'est ni une expression artistique libérée des contraintes de classes ni l'effet pur d'une domination : elle est un rapport négocié, mais à l'avantage des milieux dominants ». (Eric Maigret, 2008, p.141)

La notion d'idéologie-dialogue évoque deux pôles : la présence d'une « idéologie dominante », de « forces économiques, politiques et idéologiques intervenant lors de la construction des textes » et celle du social, du public présentant une résistance. D'emblée, ces deux pôles s'opposent comme le montre David Morley :

« L'idéologie y apparaît comme le (mauvais) processus par lequel les significations (dominantes) sont stabilisées et réifiées ; ce processus est mis en échec par une (bonne) résistance, qui consiste essentiellement à déstabiliser et à remettre en jeu ces significations ». (David Morley, 1992, p.39)

Cette résistance n'est pas pour autant acquise puisque la position sociale du récepteur détermine son degré de réception des codes culturels. David Morley indique que :

« Le social est aussi un site de clôture du sens, puisque la position sociale détermine l'accès ou le non-accès aux codes culturels nécessaires aux décodages ». (David Morley, 1992, p.38)

David Morley reconnaît qu'il n'existe pas une relation d'équivalence entre l'idéologie dominante et le public. L'interaction dialogique entre eux conduit le spectateur à une interprétation des messages médiatiques. David Morley l'exprime :

« Le pouvoir de réinterprétation des téléspectateurs est loin d'être équivalent au pouvoir discursif inhérent aux organisations médiatiques centralisées. Ce sont celles-ci qui définissent ce qu'il reviendra au spectateur d'interpréter ». (David Morley, 1992, p.41)

Cette interaction fonctionne du côté de l'idéologie dominante par la prise en compte des goûts et la satisfaction des désirs des publics populaires et du côté du « populaire » par sa prise de conscience de son accès qu'aux « codes restreints » et non aux « codes élaborés ».

L'idéologie dominante applique les deux codes. David Morley indique que :

« Le fonctionnement des goûts et, de fait, celui de l'idéologie, sont partie intégrante du processus grâce auquel l'univers du marché réussit à produire des objets, des programmes, et des biens de consommation qui rencontrent les désirs des publics populaires ». (David Morley, 1992, p.43)

A mon avis, le récepteur médiatique construit son interprétation à partir de tous les messages médiatiques connus. Il est aussi porteur d'informations morales et politiques. La nouvelle information réceptionnée s'additionne aux anciennes informations captées dans le milieu médiatique. La construction du sens du message répond à deux éléments : les éléments sémiologiques du texte et les éléments sociologiques. L'analyse sémiotique consiste à repérer les thèmes qui apparaissent le plus souvent et leur présentation. L'analyse sociologique concerne surtout l'origine socio-économique des récepteurs médiatiques. La polysémie des messages ne l'empêche pas de cloisonner son information et d'en livrer une lecture précise.

Ainsi, le cadre de réception suggéré par David Morley inclut dans l'idéologie dominante les pratiques sociales. Les textes produits par la télévision s'appuient sur des représentations sociales existantes dans le sens de l'idéologie dominante.

Pour conclure notre première partie, nous retiendrons que les études de réception en Amérique latine et en Europe sont identiques quant au concept de public à l'exception d'un élément.

En effet, les études de réception latino-américaines introduisent la théorie des médiations socioculturelles. La réception est perçue dans la relation aux médias. Elle introduit des médiations sociales et culturelles. Elle s'associe à la vie sociale. La compréhension de la

relation des jeunes avec les médias dépend de leurs positions dans la structure sociale. Cette conception de la réception se rapproche dans le contexte anglo-américain des études culturelles. Le terme culture renferme la production de sens et son espace. Dans un sens plus large, elle englobe la production, le texte et la réception. La culture est liée à la vie sociale. Cependant, dans les études culturelles, si la vie sociale génère la production de sens, elle est aussi soumise aux conditions sociales. La recherche latino-américaine s'inspire des contributions de Jesús Martín-Barbero et des études culturelles. Au milieu des années 1980, la réception médiatique latino-américaine se base sur les cultures populaires. A la fin des années 1980, en Amérique Latine, le récepteur donne du sens, échange ou résiste aux messages médiatiques.

Les Cultural Studies dans un souci d'approfondissement des études de la réception enrichissent ces dernières. Stuart Hall sans faire disparaître le code dominant conclut à la liberté du public lors de la pratique de l'encodage/décodage. La compréhension du message se réalise dans un rapport dominant, négocié ou oppositionnel. David Morley montre la limite de la théorie de Stuart Hall valorisant la position sociale au détriment du cadre de réception qu'il qualifie de "domestique". Il décrit ce cadre de réception dans une interaction entre l'idéologie et le dialogue. La résistance du public synonyme de sa liberté est limitée par la culture dominante et par la position sociale du lecteur.

La tendance latino-américaine se résume au début des années 80 par la perception d'une réception comme processus complexe où le sens est négocié, puis pendant la première moitié des années 90, à l'instar de Jesús Martín-Barbero, le quotidien d'un groupe sert de décor pour l'utilisation d'un médium ou dans la réception d'une émission ; à la fin des années 90, le contexte des récepteurs est mis en exergue au détriment du contenu des émissions. De même, le rôle des médias dans la vie quotidienne prend de l'importance ; à la fin du 20ème siècle, l'accent est mis sur le compte-rendu du texte médiatique d'où la naissance d'un questionnement sur les textes médiatiques. La première génération d'études a accordé du pouvoir aux médias, une seconde génération s'est intéressée au pouvoir des récepteurs, une nouvelle génération se tourne vers les processus de production et de réception.

Ces théories adoptent des positionnements différents mais complémentaires. Elles nous seront utiles de par cette complémentarité et elles nous permettront d'avoir une vision d'ensemble sur la manière dont le jeune construit sa compréhension du message médiatique.

CHAPITRE II - Le récepteur médiatique

Dans le premier chapitre, le cadre de la réception, la compréhension des publics et des *autres publics* assujettis au jeu de la hiérarchie sociale libératrice d'une marge d'autonomie furent l'objet de notre étude.

Dans le deuxième chapitre, nous analyserons à travers le rôle du lecteur et de la dialectique texte-lecteur puis à travers la rhétorique de la réception cette marge d'autonomie que laisse le texte au lecteur puis la réception chez le jeune à travers les différentes transmissions familiale, scolaire et médiatique.

Ces théories sont intéressantes et nécessaires car elles serviront à commenter les données recueillies sur le terrain. Dans notre première expérimentation, les tableaux 3-6-1, 36-2 et 3-6-3 exposant les données relatives aux effectifs totaux des classes de CE2, CM1 et CM2 et au mode de numération de « fréquence » totale de ces classes en Martinique et en Guyane par catégorie sont traités à la lumière de la réflexion d'Umberto Eco sur le « lecteur Modèle », de celle de Jesús Martín-Barbero sur sa dialectique texte/lecteur, de celle de Daniel Dayan et de la théorie de Stuart Hall et David Morley. Ces tableaux ont montré une fois de plus l'utilité de la théorie de Brigitte Le Grignou sur les communautés d'interprétation. Nos statistiques de position et de dispersion appelleront les remarques énoncées par Jesús Martín-Barbero, Roger Bautier, Michel de Certeau, Ana Carolina Escoteguy, Amanda Rueda, Laan Mendes De Barros, Sylvie Octobre, Ludivine Bantigny et Alexandre Serres.

II.1. Capacité, compétence et intention communicationnelles

Deux extraits, l'un de Michel de Certeau et l'autre d'Umberto Eco développent le rôle du lecteur et la dialectique texte-lecteur.

II.1.1 Le rôle du lecteur

Le jeune scolarisé développe d'abord son audition par transmission orale. Celle-ci lui permet de construire du sens. Puis, viennent le déchiffrement des lettres et la lecture du sens. La lecture n'est pas une activité passive. Le texte attend du lecteur qu'il en construise du sens. Le lecteur va au-delà de l'intention du texte. Il associe les composantes du texte. Il a la capacité de créer une pluralité de significations. Le lecteur agit entre le texte et sa lecture. La lecture du texte produit du sens indépendamment de l'intention de l'auteur du texte. Michel de Certeau¹⁹ affirme que :

« Il ne devient texte que dans sa relation à l'extériorité du lecteur, par un jeu d'implications et de ruses entre deux sortes d'« attentes » combinées : celle qui organise un espace lisible (une littéralité), et celle qui organise une démarche nécessaire à l'effectuation de l'œuvre (une lecture). [...] L'opération codifiante, articulée sur des signifiants, fait le sens, qui n'est donc pas défini par un dépôt, par une « intention », ou par une activité d'auteur ». (Michel de Certeau, 1990, p.247)

Comme le mentionnait Jesús Martín-Barbero, l'autonomie du texte est construite à partir des rapports socioculturels dans un cadre institutionnel. Le lecteur lit l'information dans un cadre institué par l'élite. Il lit dans une mise en jeu de ce cadre et de sa liberté d'interprétation. En fait, le lecteur et le cadre officiel collaborent pour arriver à une interprétation négociée commune.

Par ailleurs, le rôle du lecteur consiste à actualiser le contenu du texte en faisant preuve de coopération. Les non-dits du texte invitent le lecteur à l'actualiser. Il le fait grâce à son encyclopédie et par l'usage d'inférences. Le lecteur est libre de son interprétation à condition qu'elle soit uniforme. Umberto Eco²⁰ souligne qu' :

¹⁹ De Certeau Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Editions Gallimard, 1990, pp. 239-254.

²⁰ Eco Umberto, *Lector in fabula*, Editions Grasset, 1979, 1985.

« Un texte veut laisser au lecteur l'initiative interprétative, même si en général il désire être interprété avec une marge suffisante d'univocité ». (Umberto Eco, 1979, 1985, p.67)

II.1.2 La coopération textuelle

Umberto Eco a réfléchi sur l'interprétation et non sur l'interprétation des sujets récepteurs. Jésus Martín-Barbero propose de penser la communication à partir de la culture et non plus en termes de domination. Ces deux auteurs apportent des éléments prouvant l'activité cognitive du sujet dans sa pratique médiatique. Le premier auteur met l'accent sur « *la mécanique de la coopération textuelle* ». C'est l'interaction entre le texte, support d'un message et premier médiateur, et le sujet interprétatif. Au-delà de l'interprétation vers le haut et vers le bas, Umberto Eco propose une interprétation « *à la surface de l'acte de lecture* ». Un texte est produit de telle façon que sa lecture ne met en exergue que le processus de construction de sa structure. Cette dernière oriente la lecture. Le second élucide l'impact des autres médiations sur le peuple. Il « *pense la communication à partir de la culture* ». « *Ce sont la domination, la production et le travail qui sont des processus de communication* ». La médiation est la résultante du signe, du langage et de la relation au monde.

II.1.3 La mécanique de la coopération textuelle

Umberto éco pose que « *le sémème est un texte virtuel et le texte est l'expansion d'un sémème* ». La société mémorise des « *scénarios* » produits par le sémème central du texte. Ces « *scénarios* » amènent les destinataires à une interprétation commune du texte. Les mises en scène d'un texte sont retenues par la société parce qu'elles apparaissent dans des textes antérieurs. C'est une information encyclopédique. Umberto Eco propose une explication sémantique.

« Normalement, les propriétés du sémème restent virtuelles, c'est-à-dire qu'elles restent enregistrées par l'encyclopédie du lecteur qui tout simplement se dispose à les actualiser quand le cours textuel le lui demandera. Le lecteur n'explicite de ce qui reste

sémantiquement inclus ou implicite, que ce dont il a besoin. En agissant ainsi, il aime ou privilégie certaines propriétés tandis qu'il garde les autres sous narcose». (Umberto Eco, 1979, 1985, p.112)

Il existe une attitude de surface, c'est le réel, l'explicite et une attitude profonde, l'imaginaire, le virtuel qui surgit selon le besoin. Le sujet a recours à une encyclopédie, « des significations archétypales et les modes d'inscription dans le quotidien ». L'encyclopédie auquel a recours le sujet est illimité. Le topic qu'expose Umberto Eco limite le recours à l'encyclopédie. Le topic apporte un cadrage dans la construction du sens. Le cadrage du topic nécessite une activité cognitive du sujet dans sa pratique médiatique. Le topic éclaire le sujet sur la mise en scène. L'isotopie est la finalité sémantique de l'histoire. La construction du sens implique par le sujet la prise en compte de cet élément pragmatique qu'est le topic. Ce dernier oriente la compréhension du sujet sur le déroulement de la mise en scène. Le sujet peut s'aider également de l'isotopie pour parvenir à la compréhension. L'isotopie est le fil conducteur qui permet de suivre le déroulement de l'histoire. C'est l'aboutissement au sens à la suite d'une interprétation rendue possible grâce au topic. Ce dernier permet une sélection contextuelle conduisant à l'interprétation adéquate.

L'industrie culturelle choisit minutieusement le topic et l'isotopie, la syntaxe et le vocabulaire. Cette démarche permet au sujet de se retrouver dans le registre courant utilisé et de déclencher l'élaboration de la construction du sens. Le topic, l'isotopie, la syntaxe et le vocabulaire conduisent à la construction du sens.

Le Sujet Modèle doit faire surgir au grand jour les éléments contenus dans le discours. Seule la connotation de ces éléments amènera à une interprétation : « *textuellement la connotation est activée* » précise Umberto Eco. La mécanique de la coopération textuelle repose sur deux stratégies discursives : celle de l'Auteur et celle du Lecteur Modèle. L'une et l'autre stratégie seront en adéquation si « *les encyclopédies respectives des deux intéressés correspondent* ». Umberto Eco spécifie qu' :

« Il est clair qu'interpréter le texte signifie en ce sens reconnaître une encyclopédie d'émission plus restreinte et générique que l'encyclopédie de destination. » (Umberto Eco, 1979, 1985, p.82)

L'encyclopédie d'émission et de destination doivent être aussi riche l'une que l'autre afin que l'interprétation soit optimum. Il existe une autre forme d'interprétation selon Umberto Eco :

« Il est clair que l'on en arrive à des structures sémantiques profondes qu'un texte n'étale pas en surface, mais qui sont envisagés par le lecteur comme clé pour l'actualisation complète du texte : les structures actanciennes (questions sur le "sujet" effectif du texte, au-delà de l'histoire individuelle du personnage Tel ou Untel qui y est apparemment racontée) et les structures idéologiques». (Umberto Eco, 1979, 1985, p.83)

Les structures actanciennes et les structures idéologiques amènent à une interprétation à partir des « *circonstances d'énonciation* ». Umberto Eco conclut que :

« Toute la vie quotidienne se présente comme un réseau textuel où les motivations et les actions, les expressions émises à des fins ouvertement communicatives, ainsi que les actions qu'elles provoquent, deviennent des éléments du tissu sémiotique où n'importe quelle chose interprète n'importe quelle autre chose. En second lieu, il n'existe pas de terme qui, étant inchoativement une proposition ou un argument, signifie les textes possibles où il pourra (ou pourrait) être placé ». (Umberto Eco, 1979, 1985, p.27)

Et pourtant, face à cette richesse d'implications, de promesses inférentielles, de présuppositions décalées, le travail d'interprétation impose le choix de limites, de directions interprétatives et d'univers de discours. La pluralité componentielle de la « *vie quotidienne* » et

du terme ne donne pas une liberté interprétative sans limites. La richesse du texte jaillit de ces limites encyclopédiques et discursives.

Au niveau des règles de coréférence, le lecteur dégage des expressions déictiques et anaphoriques. Les sélections contextuelles et circonstanciellelles nécessitent le rappel des connaissances antérieures.

Les inférences de scénarios communs sont des schémas partagés par tous pour interpréter une expression.

L'auditeur ou le lecteur a déjà stocké en mémoire des connaissances relatives à une situation donnée. Il va toujours réactiver les mêmes connaissances face à la même situation. Umberto Eco précise qu'« *en ce sens, un scénario est toujours un texte virtuel ou une histoire condensée.* » L'échec dans l'interprétation textuelle est dû à un mauvais scénario. Umberto Eco spécifie cela en pensant que :

« La compréhension textuelle est amplement dominée par l'application de scénarios pertinents, tout comme les hypothèses textuelles vouées à l'échec dépendent de l'application de scénarios erronés et malheureux ». (Umberto Eco, 1979, 1985, p.105)

Les inférences de scénarios intertextuels nécessitent le recours à l'expérience des autres textes lus antérieurement par le lecteur. L'auteur de *Lector in fabula* distingue divers types de scénarios : les scénarios maximaux préfabriqués sont des schémas standards, puis les scénarios motifs qui mettent en œuvre des séquences d'action et des décors sans contraindre le déroulement des événements et enfin des scénarios situationnels où le déroulement d'une partie de l'histoire est prévisible. En dernier lieu, Umberto Eco propose les "topos rhétoriques" comme le scénario qui prescrit les modalités descriptives du *locus amoenus* ».

Le scénario mis en place par le lecteur devrait être connoté par sa culture. Si les membres d'une même culture connaissent les informations nécessaires à l'interprétation d'un scénario pratique, il n'en est pas de même lorsqu'il s'agit de scénarios littéraires. Les systèmes idéologiques ne peuvent être qu'hyper codés.

II.1.4 L'intervention interprétative du destinataire

Tout texte laisse une liberté interprétative de son contenu. Le texte évolue dans un cadre structural qui oriente ses possibilités interprétatives. Il offre ce qu'il ne dit pas.

Un texte ou un discours de type narratif se présente sous deux formes : l'un relatant des événements réels repris par Umberto Eco sous le terme de « *narrativité naturelle* » ; l'autre fictif se nommant « *la narrativité artificielle* ».

Un destinataire natif peut interpréter une expression dans un contexte textuel. Le texte plante le contexte et les circonstances. Inversement, hors du texte, une expression peut être comprise intuitivement dans la mesure où elle porte en elle une « *signification virtuelle* » ; cette dernière conduit à deviner son contexte. Les théories de seconde génération s'appuient sur cette intuition. Elles isolent les termes d'une expression. Elles les analysent sémantiquement. De là, elles extraient des informations sur le texte. Ces informations sont de l'ordre contextuel et circonstanciel. Les informations contextuelles énumèrent tous les contextes possibles. La réalité du contexte s'exprime par l'assemblage de termes d'un même système sémiotique. Dans les textes narratifs, il faut chercher les circonstances dans les contextes.

L'interprétation textuelle est possible aussi grâce à des inférences. Ces dernières se basent sur des données culturelles. Les inférences dépendent également des marques connotatives et dénotatives du sémème. Le co-texte, et par conséquent le sémème, contient une interprétation à l'état virtuel. Des règles pragmatiques vont régir l'intervention interprétative du destinataire. En outre, des opérateurs co-textuels ne prennent sens que dans le co-texte ; toutefois, leur sens propre permettant leur usage a été préétabli. Le topic ou thème d'un texte est la réponse à une question non formulée dans le présent texte. Le topic est repérable grâce à des inférences sur le co-texte.

Le destinataire est également amené à faire des présuppositions. Il s'agit d'un principe de coréférence. Face au texte, le destinataire coopère pour retrouver les non-dits et les déjà dits passés sous silence. Pour cela, il fait des présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques.

Dans un discours, le lecteur aurait déjà en tête une série de scénarios. Ces derniers lui permettraient d'actualiser le texte. Cette actualisation reste possible grâce à sa connaissance des circonstances d'énonciation et encyclopédique.

Il en découle une activité cognitive de cette situation. L'auditeur doit extraire les informations extralinguistiques du discours. C'est l'expression qui est déclencheur du système cognitif du sujet. Il ne retiendra que la connotation idéologique de l'expression. Pour cela, il va se référer au vécu général.

Le sujet procède à des opérations intensionnelles ou extensionnelles pour arriver au sens du message. Umberto Eco distingue l'auditeur et le lecteur. Selon Umberto Eco, le lecteur, lui, procède à une interprétation implicite du texte. Ses décisions extensionnelles l'amèneront à déterminer le « genre » textuel.

En résumé, l'auditeur a une activité cognitive puisqu'il doit réfléchir aux extensions du discours. Le lecteur a une activité cognitive plus complexe puisqu'il procède à ces extensions et à la détermination de son encyclopédie en fonction de ses repères spatiotemporels. Le lecteur établit un lien entre « le monde de son expérience et celui de l'énoncé ».

II.1.5 L'Émetteur, le Destinataire et le Contexte

Le texte comporte deux éléments : l'explicite c'est l'écrit et l'implicite c'est le non-dit. L'écrit est partiel. Le non-dit vient compléter l'écrit. L'écrit et le non-dit sont tous deux porteurs de sens. L'émetteur laisse des non-dits, car il est conscient de s'adresser à un destinataire ciblé. Il attend de ce destinataire une compréhension de sa pensée, un partage de sa vision du monde.

Pour cela, il oriente l'actualisation du texte par le destinataire grâce à son choix de la structure du texte, des contextes et des circonstances. En effet, dès que la production écrite a été réalisée, le texte devient momentanément inerte jusqu'à ce qu'il soit actualisé par un destinataire potentiel. Le texte animé par le destinataire sera aussi enrichi par ce dernier. Celui-ci a recours à ses connaissances antérieures et à ses représentations auxquelles les termes du texte le renvoient. La limite du destinataire est l'uniformité de l'interprétation d'un même texte. Un texte ne peut exister seul. Il devient réel par rapport à autrui.

Ce passage vient confirmer l'intentionnalité de l'émetteur vis-à-vis du destinataire à travers son texte. L'auteur, lors de la création de son texte, a la conviction que ce dernier sera décrypté par un destinataire qui aura des connaissances similaires aux siennes. « *La compétence du destinataire n'est pas nécessairement celle de l'émetteur* ».

Le schéma communicatif : un Émetteur, un Message, un Destinataire et un Code ne sont plus d'actualité. La compétence linguistique est insuffisante.

Le « Lecteur Modèle » est forgé par le texte. Celui-ci contient déjà un sens intentionnel, une structure précise. Il est une invitation à adhérer à son architecture. Il ne laisse pas son lecteur au hasard de son interprétation. Il le conduit dans cette dernière. Il sollicite la compétence d'interprétation du lecteur : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre.

L'auteur suppose que son « Lecteur Modèle » répondra à ses attentes. Il espère que son « Lecteur Modèle » puisse partager ses idées. Mais, ce partage ne peut se faire que sur la base de normes concrètes convenues universellement entre les deux parties : l'auteur et le « Lecteur Modèle ».

Néanmoins, le « Lecteur Modèle » reste libre de prendre des initiatives. En effet, Umberto Eco, précise que « *Rien n'est plus ouvert qu'un texte fermé* ». Umberto Eco se positionne dans le sens de notre hypothèse : le sujet est actif cognitivement dans sa pratique médiatique. Le texte fermé n'existe pas. Le « Lecteur Modèle » est celui qui est capable de lire un texte. Il n'est pas « Lecteur Modèle » si le texte reste hermétique à son entendement ou s'il en fait un autre. Le « Lecteur Modèle » pour qui un texte est incompréhensible manque de compétences nécessaires à l'appropriation de son sens.

II.1.6 Les limites de l'interprétation

Toute chose est en relation d'analogie. Si un texte peut avoir plusieurs sens, il ne peut avoir n'importe quel sens. L'interprétation d'un texte a donc ses limites. Les contraintes textuelles constituent des limites. Au-delà de l'interprétation, il existe autre chose inhérente à la culture d'origine.

La cohérence textuelle est interne au texte. Il s'agit de limites qui ne dépendent pas du contexte. En sémiotique, nous appellerons cet au-delà de l'interprétation, l'isotopie sémantique. Une interprétation correcte est possible que par la présence des limites de l'interprétation. Celles-ci s'approcheraient du sens littéral. L'interprétation renvoie aux limites imposées par le texte. Une autre limite serait une utilisation du texte. Les critères de cohérence de l'œuvre montrent que l'intention de l'œuvre peut être différente de celle de l'auteur.

Les critiques des théories d'Eco vont sur le plan pragmatiste à une distinction entre une intériorité du texte et une extériorité du texte (le contexte). Il n'y aurait pas de différence entre interprétation et utilisation des textes. L'interprétation serait une utilisation du texte comme les autres. Une autre critique serait contre l'idée d'un sens littéral présent dans le texte indépendamment du contexte. Les pratiques culturelles interprétatives seraient à l'origine de la construction du texte dans des logiques de genre. Le sens littéral est un sens construit. Le sens vient des pratiques interprétatives. Seule la lecture est littérale. Un texte est un ensemble cohérent, mais c'est le lecteur qui reconstruit le texte à partir des indices que lui donne le texte. Ce dernier ne donne pas tous les éléments pour expliquer une action.

En résumé, dans l'interprétation il y a des limites textuelles. Ce sont des contraintes posées par le texte et émergentes à partir de critères de cohérence interne ; ce sont les isotopies c'est-à-dire des « *redondances sémantiques qui reviennent dans le texte* ». L'interprétation est correcte si la comparaison des portions de texte entre eux l'est. Les pratiques interprétatives ou la façon d'interpréter un texte ne sont pas objectives. L'objectivité du texte est dans la façon d'interpréter d'une communauté. Les limites de l'interprétation se trouvent dans la réception du texte dans un contexte culturel.

Le concept d'isotopie renferme la cohésion textuelle. Il n'est pas directement dépendant des structures syntaxiques ; il est indépendant de la limite de la phrase. Nous pouvons définir des isotopies à partir du syntagme, de l'énoncé et du texte. Une isotopie se traduit par la répétition d'un même trait sémantique. Le concept d'isotopie est lié à la théorie structurale. La construction des isotopies est considérée comme un aspect de la compétence interprétative. Une isotopie est constituée par une série de relations d'identité entre sèmes. Ces relations provoquent des relations entre sémèmes. Les stratégies d'inférence sont possibles, mais dépendent des connaissances encyclopédiques des lecteurs. L'isotopie est conditionnée par la compétence interprétative. En général, l'isotopie est une combinaison sémique. Dans ce cas, l'isotopie actualise les sèmes. Certains types d'isotopies seraient les conditions de compréhension du sens et de la sémantité.

En conclusion, le rôle du lecteur consiste à construire du sens en actualisant le texte. Il en découle une interaction avec le texte. Umberto Eco souligne que la structure du texte oriente la lecture. Le lecteur s'appuie sur le topic, l'isotopie, la syntaxe et le vocabulaire. La connotation de ces éléments fera surgir le sens. Les structures sémantiques du texte telles que les structures

actanciennes et les structures idéologiques sont sources d'interprétation. De même, le lecteur tient compte des inférences de scénario. L'interprétation textuelle est possible grâce au contexte textuel, aux inférences et aux présuppositions. En outre, pour trouver le sens d'un message, le lecteur opère de manière intensionnelle et extensionnelle.

L'auteur sollicite la compétence d'interprétation du lecteur : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. Jesús Martín-Barbero introduit l'impact de la culture sur la lecture. Les limites de l'interprétation sont : l'isotopie sémantique et l'utilisation du texte. Les critiques des théories d'Eco se concentrent sur la confusion entre interprétation et utilisation du texte, le manque de séparation entre le sens littéral et le contexte.

II.2 La dialectique texte/lecteur

Umberto Eco, Daniel Dayan, Jesús Martín-Barbero expliquent la manière dont le texte appelle le lecteur et celle dont le lecteur répond au texte. Nous pouvons nous demander en quoi cette dialectique texte/lecteur précise la compréhension du public face aux médias.

Umberto Eco indique que le texte fait appel aux codes du destinataire lesquels sont différents des codes de l'émetteur. Le public comprend un message médiatique en sollicitant ses compétences et capacités comme le dit Umberto Eco :

« Donc, pour comprendre un message verbal il faut, outre la compétence linguistique, une compétence diversement circonstancielle, une capacité d'envisager des présuppositions, de réprimer des idiosyncrasies et ainsi de suite ». (Umberto Eco, 1979, 1985, p.68)

L'auteur prévoit un « Lecteur Modèle » doté des compétences référents. Ainsi, il choisit la langue, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'auteur produit le texte et provoque la compétence référent du lecteur. Umberto Eco définit la notion d'interprétation comme *« une dialectique entre la stratégie de l'auteur et la réponse du Lecteur Modèle »*.

L'interprétation ne doit pas être le fruit de l'imagination. Elle relève de l'action du Lecteur aux attentes de l'auteur. L'utilisation d'un texte est soit imaginative, soit interprétative. L'interprétation est normative. Elle est commune à la société. « *L'Auteur et le Lecteur Modèle sont deux stratégies textuelles* », avance Umberto Eco.

Le « Lecteur modèle » reste plus concret que l'Auteur. Il peut former sa compréhension en la déduisant d'un élément réel, le texte. L'Auteur formule un texte en imaginant son type de lecteur. L'Auteur émet une hypothèse interprétative. Dans ce cadre notre sujet ressemble au « Lecteur modèle » d'Umberto Eco. Il construit du sens à partir du discours.

Jesús Martín-Barbero parle de cette rencontre entre le texte et le lecteur en relatant un autre élément que les compétences linguistiques. Il propose une dialectique texte/lecteur dans le cadre de la réception du lecteur. Comme nous l'avons mentionné ci-dessous, la vie quotidienne, le vécu du lecteur constituent ce cadre de réception. Le lecteur s'incorpore au texte ; il le reçoit dans une assimilation à sa vie quotidienne. Le lecteur se reflète dans le texte et le pénètre. Jesús Martín-Barbero affirme que :

« Les gens du peuple ont le sentiment d'être en train de lire le récit de leur propre vie ».
(Jesús Martín-Barbero, 2002, p.135)

Cette assertion de Jesús Martín-Barbero s'oppose à celle de Michel de Certeau. Pour ce dernier, le lecteur parvenait à s'extérioriser du texte. Il gagnait ainsi son autonomie au texte. Daniel Dayan rejette également l'idée que le lecteur déduit du sens du texte. Il préfère mettre en avant l'idée d'une production de sens par le lecteur. Le sens n'est pas incorporé dans le texte. Le lecteur « active » un texte. L'interprétation d'un texte n'est pas prévisible. Daniel Dayan rejette également la correspondance entre les codes de production et ceux de réception. Le codage et le décodage d'un message est différent en raison de la diversité des contextes et des codes. Daniel Dayan reconnaît la possibilité d'une dominance du codage sur l'encodage à l'instar de Stuart Hall. Le spectateur reste actif. Il garde sa liberté face aux attentes du producteur ; il garde sa résistance face à l'idéologie du texte comme l'a mentionné David

Morley. Le lecteur ou spectateur adopte une lecture négociée du texte. Il bénéficie de cette compétence interprétative du fait de la polysémie des textes. Le récepteur n'est plus passif ou muet. Il est actif et social. Les communautés d'interprétation comme l'a suggéré Brigitte Le Grignou²¹ se chargent de la réception des messages. Ces communautés d'interprétation se divisent en deux catégories : les « *communautés culturelles* » et les « *communautés socioculturelles et socioprofessionnelles* ». La diversité des interprétations s'exprime dans la diversité de ces communautés qui utilisent des codes et des « schémas narratifs » différents.

Brigitte Le Grignou formule cela ainsi :

« C'est d'abord la pluralité et la diversité des lectures possibles d'une même série, en lien avec les communautés culturelles, qui est manifeste. [...] On voit alors que les différents groupes ont recours à des schémas narratifs, à des codes d'interprétation qui leur sont spécifiques ». (Brigitte Le Grignou, 2003, p.90)

La culture, comme système sémiotique, est un code de lecture et d'interprétation favorisant l'appropriation des faits sociaux. La médiation culturelle est un code qui permet la reconnaissance, la lecture et l'interprétation. À ce titre, elle se place dans une logique de représentation.

La sémiotique permet d'interpréter les pratiques sociales. Ainsi, elles répondent aux logiques culturelles qui leur donnent du sens. La présence des pratiques sociales dans les logiques culturelles les positionne dans des processus symboliques qui dépendent de l'interprétation et de la lecture du sujet. L'existence des pratiques sociales dans les logiques culturelles montre une signification et une esthétique.

L'interprétation du lecteur doit tenir compte de la portée littéraire et sociale du texte. L'intentionnalité du texte littéraire surgit au contact du vécu du lecteur. Seule la portée sociale de l'œuvre intéresse l'esthétique de la réception. Or, la culture de masse ne peut se plier à cet intérêt unique. Brigitte Le Grignou réfléchit sur la portée de l'effet social :

²¹ Le Grignou Brigitte, *Du côté du public*, Economica, Paris, 2003.

« Il s'agit de prendre au sérieux l'idée selon laquelle un texte littéraire ne peut agir que lorsqu'il est lu (ou lorsque du texte s'y rapportant, le "paratexte", est lu) et donc reformuler la question de l'effet, en abandonnant la seule signification pour analyser le processus de la lecture ». (Brigitte Le Grignou, 2003, p.26)

Le texte littéraire ne produit une action que lorsqu'il est lu. Il n'est pas seulement porteur de sens. Il est également porteur d'un effet. On peut supposer que la compréhension du lecteur n'est pas seule en jeu. Le texte a une portée littéraire et une portée sociale. La portée littéraire du texte peut être indépendante de la manière dont l'auteur l'a écrit (sa structure, son genre). La portée sociale du texte tente de répondre aux attentes du lecteur. Ces deux portées sont cependant oubliées au profit de l'esthétisme.

L'impact social de l'œuvre sur le lecteur est totalement tenu à l'écart. L'effet prend sens au contact de l'esthétique de l'expérience du lecteur en tant que récepteur. L'esthétique de la réception renvoie à une incertitude qui permet au lecteur de participer à l'intention du texte.

Seule l'œuvre littéraire permet ce travail de construction du sens sans qu'il y ait une quelconque incidence. L'esthétique de la réception ne concerne que les textes littéraires. Le texte informationnel ne s'y prête pas. Il apporte une information concrète. En outre, la réception esthétique n'intéresse pas les médias de masse. L'esthétique de la réception souhaite considérer l'aspect social de l'œuvre. Or, ce souhait est le mur qui le sépare de la culture de masse. Brigitte Le Grignou précise que :

« Faute d'une « communication » entre les consommateurs des médias de masse, il apparaît, note-t-elle, « quelque peu vain de vouloir observer comment les gens "reçoivent" la télévision par exemple ». (Brigitte Le Grignou, 2003, p.27)

L'interprétation du téléspectateur va au-delà de la portée sociale de l'esthétique de la réception. Les différentes interprétations sont liées aux différentes pratiques sociales. Le niveau de déchiffrement en lecture correspondrait à la saisie du sens médiatique. La différenciation d'interprétation est liée non pas à l'origine sociale des lecteurs, mais à leur pratique du matériau social. Les influences religieuses ou géographiques, l'appartenance sexuelle vont déterminer les pratiques ou usages. Brigitte Le Grignou observe que :

« Desserrer le lien entre pratiques culturelles et clivages sociaux facilite la réintroduction d'autres variables explicatives de la pluralité des pratiques culturelles : L'histoire sociale a trop longtemps accepté une définition réductrice du social, confondu avec la seule hiérarchie des fortunes et des conditions, oubliant que d'autres différences, fondées sur les appartenances sexuelles, territoriales ou religieuses, étaient celles aussi pleinement sociales et susceptibles de rendre compte, autant ou mieux de l'opposition dominants/dominés, de la pluralité des pratiques culturelles ». (Brigitte Le Grignou, 2003, p.32)

La multitude des pratiques culturelles est à l'origine des événements racontés par les écrits. Un événement existe non pas parce qu'il a été écrit, mais parce qu'il a été avant tout vécu à travers diverses pratiques culturelles. C'est le cas de la Révolution française comme le souligne Brigitte Le Grignou :

« Ce n'est donc pas dans les livres qu'il faut situer par exemple les origines de la Révolution française, mais bien dans leur diversité des pratiques culturelles ». (Brigitte Le Grignou, 2003, p.33)

Tout ce qui est valable pour le lecteur serait assimilable au téléspectateur. Le lecteur et le téléspectateur auraient le même comportement. La réception médiatique relève de la même interrogation : faut-il s'intéresser à la manière dont le téléspectateur reçoit le texte télévisé ou au contenu du texte télévisé ? Sans dépouiller le texte de sa structure, la dimension culturelle, voire sociale, a un impact sur ce dernier. Brigitte Le Grignou compare la lecture d'un texte et

celle du message audiovisuel. Extraire du sens en audiovisuel serait déchiffrer en lecture. La signification ainsi obtenue a une influence sur le téléspectateur ou le lecteur.

Brigitte Le Grignou souligne que ces mêmes chercheurs ne sont pas d'accord sur le degré de l'impact social sur les interprétations.

« De même vont-ils reconnaître, dans l'activité du spectateur, les deux dimensions définies par Ricoeur (1969), c'est-à-dire la faculté de retirer non seulement du "sens" qui "renvoie au déchiffrement opéré pendant la lecture", mais aussi une "Signification", "ce qui va changer, grâce à ce sens, dans l'existence du sujet" (Jouve, 96). [...] En revanche, ils se divisent (pas toujours explicitement) sur le poids des "matérialités" des "sociabilités" qui enserrent, qui guident ou contraignent les interprétations ». (Brigitte Le Grignou, 2003, p.86)

Umberto Eco élabore la théorie de la coopération interprétative alors que Brigitte Le Grignou prônait la dépendance du lecteur à différentes structures textuelles. C'est la bourgeoisie qui était à l'origine des idées. L'homme commun en était le récepteur passif. Le lecteur est assujéti à son texte qui le guide. Lecteur passif, il ne reproduira que l'idée reçue.

La théorie de la coopération interprétative peut être appliquée à la réception médiatique. Le lecteur devient coopérant dans la construction du sens du message qu'il reçoit. Le lecteur s'appuie alors sur des compétences interprétatives pour participer lui aussi à la construction du sens. Mais, dans cette toute-puissance libératrice face au texte, le lecteur ne peut s'affranchir totalement de la structure du texte qui reste omniprésente. Ce texte est tout aussi présent dans le message audiovisuel. Ce texte sera reçu en fonction de la nature de la structure des énonciations. La structure énonciative n'est jamais innocente. Elle prépare les contenus réceptionnés par le destinataire. L'énonciateur n'en est pas totalement absent.

La prise en compte des stratégies des producteurs afin de mieux comprendre la réception n'est pas à écarter. Les pratiques réelles des consommateurs doivent toutes aussi être analysées. Cette démarche simultanée permet de considérer l'adéquation ou l'inadéquation entre les producteurs et les consommateurs.

Le public de lecteurs participe à la construction du texte : il s'en détourne ; il le refond ; enfin, il l'actualise. Cette attitude n'est possible que face à des textes « ouverts ». Le sens du texte apparaît au fur et à mesure de sa lecture.

A mon sens, les difficultés de compréhension d'un message est le résultat d'une formation scolaire insuffisante. Les jeunes considèrent – nous y reviendrons dans la partie 4 – qu'il est difficile de comprendre les émissions scientifiques. La raison de leurs difficultés de compréhension est liée à une « *maîtrise variable du vocabulaire et des conventions de genres [...] des procédés de montage, un attachement inégal aux animateurs, des difficultés variables face aux structures narratives* »²². L'appartenance culturelle à une même communauté ne suffit pas pour affirmer l'unicité des interprétations des messages médiatiques. En raison de leurs différences de savoirs et de culture, le public ne retient pas les mêmes éléments lors de la réception d'un message médiatique. La réception est donc formée des différents sens attribués au texte par le lecteur.

Daniel Dayan insiste sur la « capacité de résistance, d'interprétation et de réinterprétation du lecteur. Cependant, il admet des limites à cette capacité du fait des registres culturelles disponibles et maîtrisés par les différentes communautés interprétatives. Pour conclure, il l'exprime en ces termes :

« La réception dépend d'un éventail de ressources culturelles dont le spectateur peut disposer ou ne pas disposer. Le nombre de ces discours, leur disponibilité varient selon leurs groupes. Face au pouvoir des textes, les ressources interprétatives sont très inégalement distribuées ». (Daniel Dayan, 1992, p.145)

En conclusion, le rôle du lecteur consiste à construire du sens en actualisant le texte. Dans la dialectique texte/lecteur, Umberto Eco insiste sur la nécessaire sollicitation des compétences et capacités référents du lecteur par le texte afin d'en dégager du sens. Quant à

²² Dayan Daniel, « Les mystères de la réception », *Le débat*, 1992/4, n°71, pp.141-157.

Jesús Martín-Barbero, il propose une approche de la dialectique texte/lecteur en faisant correspondre le texte à la vie quotidienne du lecteur. Approche qui s'éloigne de l'extériorisation du lecteur du texte selon Michel de Certeau.

Deux autres auteurs ont retenu notre attention, car ils viennent renforcer nos connaissances dans le processus de l'interprétation. Umberto Eco nous apporte des éléments sur l'interprétation et non sur l'interprétation des sujets récepteurs. Jesús Martín-Barbero propose de penser la communication à partir de la culture et non plus en termes de domination. Ces auteurs démontrent l'activité cognitive du sujet dans sa pratique médiatique et ils nous aideront à confirmer ou infirmer la sous hypothèse la culture et le social ont un impact sur la compréhension du message médiatique par le jeune.

Daniel Dayan apporte un regard différent puisque le lecteur produit du sens de manière imprévisible. Les codes de production ne sont pas similaires aux codes de réception. La dominance du codage sur l'encodage n'est pas à écarter même si le lecteur bénéficie d'une résistance à cette dominance. Le lecteur discute avec le texte pour en former le sens. Cette discussion est prise en charge par les communautés d'interprétation dont les codes d'interprétation et les « *schémas narratifs* » leur sont propres comme le précise Brigitte Le Grignou.

Les autres points en faveur de la multiplicité des interprétations des messages sont la différenciation sociale, les savoirs et la culture. La rhétorique de la réception explique également la diversité des interprétations.

II.3 La rhétorique de la réception

Jesús Martín-Barbero inclut dans la rhétorique de la réception, la rhétorique du direct et Roger Bautier y voit la rhétorique des stratégies et la rhétorique des pratiques.

Nous étudierons d'abord la rhétorique du direct puis celle des stratégies et des tactiques dans la perspective d'expliquer la compréhension du public face aux médias.

II.3.1 La rhétorique du direct

Jesús Martín-Barbero définit la rhétorique du direct :

« Par rhétorique du direct, il faut entendre le dispositif qui organise l'espace de la télévision selon l'axe de la proximité et de la magie du voir, [...] ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.180)

Comme nous l'avons vu précédemment, Jesús Martín-Barbero défend l'idée d'un cadre de réception déterminant la compréhension du récepteur. Ce cadre de réception se situe dans le quotidien de la famille. Dans ce cadre de la quotidienneté familiale, la télévision a un espace selon l'axe de « *proximité* » et de « *magie du voir* ». Une proximité qui s'explique par la familiarisation des personnages et des événements par le discours. Ce rapprochement au vécu du récepteur l'interpelle dans sa quotidienneté familiale. Jesús Martín-Barbero avance que :

« Les visages de la télévision seront proches, amicaux, ni fascinants ni fades ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.180)

La télévision s'applique à présenter des visages communs à l'environnement du récepteur. La « *magie du voir* » s'exprime dans la notion d'« *immédiateté* » renvoyant à celle de quotidienneté. La télévision privilégie le direct et le réel pour donner l'impression du vécu. Jesús Martín-Barbero traduit cet axe :

« A la télévision, ce qui prédomine, c'est le sentiment d'immédiateté, qui est l'un des traits constitutifs de la forme du quotidien ». (Jesús Martín-Barbero, 2002, p.180)

Ainsi, la rhétorique du direct est le dispositif formé de l'axe de la proximité et de la magie du voir constituant l'espace de la télévision. Roger Bautier, dans son étude sur la rhétorique de la réception en prolongement des travaux de Michel de Certeau, revient sur la question centrale du « degré de liberté du destinataire ». Question qui nous intéresse dans notre réflexion sur la compréhension du public face aux médias.

II.3.2 La rhétorique des stratégies et des tactiques

Avant de rentrer proprement dit dans la rhétorique des stratégies et des tactiques comme l'a énoncé Roger Bautier, considérons ce que Michel de Certeau entend par stratégie puis par tactique et par rhétorique des tactiques. Michel de Certeau définit ainsi la stratégie :

« J'appelle stratégie le calcul (ou la manipulation) des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir (une entreprise, une armée, une cité, une institution scientifique) est isolable. Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un propre et d'être la base d'où gérer les relations avec une extériorité de cibles ou de menaces (les clients ou les concurrents, les ennemis, la campagne autour de la ville, les objectifs et objets de la recherche, etc.) ». (Michel de Certeau, 1990, p.59)

Michel de Certeau définit *un propre* comme « un lieu du pouvoir et du vouloir propres ». Les effets de ce lieu sont la stabilisation et l'amplification des acquis, la visualisation d'ensemble des rapports de force avec la possibilité de faire des pronostics ou de mesurer et une possible lisibilité du *pouvoir du savoir*. A tout pouvoir précède un savoir. Le pouvoir se manifeste dans le savoir. A partir de cette définition des stratégies, l'auteur définit une tactique :

« Par rapport aux stratégies [...], j'appelle tactique l'action calculée que détermine l'absence d'un propre ». (Michel de Certeau, 1990, p.60)

La tactique n'a lieu que dans un cadre existant et imposé. Elle évolue obligatoirement dans ce cadre. Elle est imprévisible et opportuniste. De ce fait, elle est éphémère. Elle se faufile entre les circonstances apportées par le « pouvoir propriétaire ». Elle relève de la dextérité des *autres publics*.

Ainsi, les stratégies sont des actions qui se déroulent dans un rapport de force tandis que les tactiques sont des procédures furtives. Les stratégies se basent sur la pérennité d'un lieu ; les tactiques s'appuient sur les occasions ponctuelles fournies par un pouvoir. La rhétorique des pratiques caractérise les tactiques.

II.3.3 La rhétorique des pratiques

Michel de Certeau, en utilisant comme référence théorique, la rhétorique propose de réfléchir sur les pratiques quotidiennes des consommateurs. Il suppose qu'elles sont de type tactique. De même, Roger Bautier assimile les rhétoriques tactiques aux rhétoriques de la vie quotidienne. Ces deux auteurs évoquent le cadre de réception suggéré par Jesús Martín-Barbero. Michel de Certeau entend par rhétorique :

« Ce sont des manipulations de la langue relatives à des occasions et destinées à séduire, capter, ou retourner la position linguistique du destinataire ». (Michel de Certeau, 1990, p.64)

La rhétorique des pratiques sont diverses possibilités de s'exprimer et d'agir. Les procédures de ces tactiques ne sont plus réguler par des communautés. Une multitude de manipulations graviterait dans un cadre socio-économique. Elles font partie de la vie sociale. Elles sont résistantes et modulables. La « culture populaire » se transforme en tactiques.

Ainsi, la rhétorique des pratiques ou des tactiques sous-entend des procédures manipulatrices d'expression et d'action, mutation de la « culture populaire ». Roger Bautier définit la rhétorique des stratégies.

II.3.4 La rhétoriques des stratégies et des tactiques

Sur les traces de Michel de Certeau, Roger Bautier dans sa distinction des stratégies liées au pouvoir et des tactiques inhérentes au « peuple faible », définit une rhétorique des pratiques ou tactiques ayant moins de répercussions sur la société que la rhétorique des stratégies. La rhétorique des stratégies est les différentes étapes d'une argumentation dont le but est de convaincre. Roger Bautier²³ définit la rhétorique des stratégies :

« [...] c'est-à-dire un processus de persuasion qui a des incidences politiques et sociales [...] ». (Roger Bautier, 2004, p.145)

Les rhétoriques tactiques sont « *des conversations* » qui deviendront « *des témoignages* ».

Dans une mise au point sur la rhétorique de la télévision, Roger Bautier rejoint la rhétorique du direct de Jesús Martín-Barbero.

« *La rhétorique de la télévision, comme toute rhétorique, se fonde sur des lieux communs, qui, parce qu'ils sont parfaitement familiers, permettent au public de s'engager dans un travail de création consistant à recontextualiser les significations transmises pour en faire des lieux communs de la vie quotidienne* ». ((Roger Bautier, 2004, p.146)

²³ Bautier Roger, *De la rhétorique à la communication*, Presses universitaires de Grenoble, 1994, pp.131- 186.

Les lieux communs renvoient au *propre* de Michel de Certeau ; le terme « familiers » traduit l'axe de « proximité » et de « magie du voir » dans le cadre de réception qu'est la vie quotidienne chère à Jesús Martín-Barbero. Le « travail de création » du public est l'objet que la recherche cherche à cerner pour comprendre la lecture des médias. Concernant cette dernière, Roger Bautier relève quatre remarques : le sens apparaît au cours des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles du fait de la diversité des usages des médias, l'attention est variable, l'adresse et la réception sont en interaction. Le texte et l'identification sont ramenés à la vie quotidienne du récepteur. Les publics traitent des contenus télévisuels reçus.

Ainsi, les stratégies sont des actions et les tactiques sont des procédures furtives. La rhétorique des pratiques ou des tactiques correspond à des procédures manipulatrices d'expression et d'action, mutation de la « *culture populaire* ». La rhétorique des stratégies est un processus de persuasion ayant des retombées politiques et sociales.

A ce stade de notre réflexion sur la compréhension du public face aux médias, nous considérerons ce que dit la littérature concernant la compréhension des jeunes face aux médias.

II.4 La réception chez les jeunes

Michel de Certeau, Jesús Martín-Barbero, Ana Carolina Escoteguy, Amanda Rueda et Laan Mendes De Barros sont liés par le cadre de réception du téléspectateur dans lequel ils incluent : les médiations socioculturelles. Ces dernières nous renvoient aux trois lieux mentionnés par Jesús Martín-Barbero : « le quotidien de la famille, la temporalité sociale et la compétence culturelle ».

Dans le prolongement de l'analyse de ces auteurs, notre perception de la réception des jeunes est argumentée par Sylvie Octobre, par Ludivine Bantigny¹³⁴ et par Alexandre Serres. Ces auteurs soulignent ces trois lieux susmentionnés comme lieu de transmission culturelle par le biais de la famille, de l'école et des médias. Etant donné ce que nous allons lire plus tard, nous devons nous pencher sur des travaux traitant de la transmission de connaissances.

Il est donc nécessaire d'examiner de tels travaux pour mieux répondre à notre questionnement sur la compréhension du jeune face aux médias par ces différentes transmissions.

Les arguments de Sylvie Octobre nous seront d'une très grande utilité afin d'apporter un commentaire sur nos statistiques de position.

II.4.1 La transmission familiale

De la construction de sa compréhension face aux médias, le jeune, selon Sylvie Octobre connaîtra l'influence parentale. Cette dernière s'apparenterait au pouvoir du public ou de l'élite alors que la réception du jeune correspondrait à celle des *autres publics* ou des classes populaires. Naturellement, nous retrouvons la notion de « négociation » avancée par Michel de Certeau ou Stuart Hall. Sylvie Octobre²⁴ précise :

« Du côté de la famille, moderne, individualiste, et primordiale, les transmissions culturelles sont toujours efficaces, mais les objectifs des transmetteurs ont changé : les parents souhaitent laisser une large liberté aux héritiers, les identités culturelles sont co-construites dans des familles qui ressemblent à des agoras ». La culture est négociée, partagée, mais rarement objet d'opposition générationnelle, [...] ». (Sylvie Octobre, 2009, p.7)

Dans le cadre de cette négociation, Sylvie Octobre voit « une transmission intrafamiliale ». Elle se constitue en une « transmission descendante des compétences » ; dans ce cas, les parents transmettent à l'enfant leur culture. Elle englobe également une « transmission ascendante » ; dans ce cas, c'est le jeune qui apporte des éléments culturels à la famille. Il se pose bien dans les trois positions de lecteur de Stuart Hall : acceptation, rejet ou négociation. Il construit donc sa compréhension face aux médias dans ce que Sylvie Octobre

²⁴ Octobre Sylvie, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ?, 2009/1, n°1, pp.1-8.

qualifie de « négociation cognitive parentale ». Le jeune et ses parents interagissent dans un mouvement de partage, d'échanges et d'interdits.

Ainsi, comme l'a suggéré précédemment Jesús Martín-Barbero, Sylvie Octobre²⁵ affirme que le premier cadre de réception médiatique du jeune est la famille.

« La famille est le premier lieu de construction et d'observation en acte de cette image des médias et de ces conséquences sur leurs modalités d'appropriation par les enfants ».
(Sylvie Octobre, 2009, p.118)

Nous retiendrons de cette section que les différences entre les groupes d'âge ne sont pas déterminantes. Le monde social et la culture développent la pensée du jeune. Le développement cognitif se déroule sur plusieurs années. La quantité et le type d'informations apprises dépendront de la base de connaissance. Les jeunes réfléchissent à partir des causes et du concret. L'intelligence se développe dans l'interaction entre la maturation et l'expérience. La motivation influence l'intelligence générale dans tous ces domaines.

La construction de la compréhension du jeune face aux médias est certes influencée par la famille dans une interaction de partage, d'échanges et d'interdits mais aussi par l'école.

II.4.2 La transmission scolaire

Notre réflexion sur la compréhension du jeune face aux médias nous amène à penser que la manière dont il construit cette compréhension influence leur attitude scolaire. L'école est en attente de capacités chez le jeune tandis que la télévision en insuffle d'autres, tel que le montre Ludivine Bantigny. Les jeunes restituent les informations transmises oralement plutôt que celles en provenance de sources médiatiques. L'école enseigne des notions tandis que la télévision transmet des « sensibilisations ». La culture scolaire est donc le donjon du

²⁵ Octobre Sylvie, « Les 6-14 ans et les médias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales », *Revue Réseaux*, 2003/3, n°119, pp.95-120.

discernement et de la raison. La culture télévisuelle est celle de l'émotion. L'école respecte l'évolution psychologique de l'enfant contrairement aux médias.

De prime à bord, ces atouts de l'école tomberont en désuétude au profit de ceux des médias. Sylvie Octobre relève trois registres pour interpréter la crise de l'école :

« La crise des mécanismes de la transmission, des statuts des transmetteurs et des contenus ». (Sylvie Octobre, 2009, p.7)

Le goût de l'effort préconisé par l'école est rejeté au profit du ludique, du plaisir et de la séduction qu'offrent les médias. Les jeunes ont appris les codes de la télévision inconnus des professeurs.

L'école se concilie avec la télévision ; de ce fait, elle agit sur la compréhension du jeune face aux médias. Ludivine Bantigny²⁶ propose :

« Il s'agit pour les élèves de réfléchir au langage et aux contraintes des médias, par l'analyse de textes journalistiques, des affichages et l'ouverture de salles destinées à la lecture de la presse dans les établissements concernés ». [...] Ces pédagogues proposent donc d'introduire dans la culture scolaire le vocabulaire et les outils d'analyse nécessaires au décryptage des images issues de la culture de masse ». (Ludivine Bantigny, 2008, p.21)

Ainsi, la culture de masse est introduite dans la culture scolaire grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le professeur synthétise et développe l'esprit critique du jeune. Néanmoins, cette nouvelle disposition de l'école continue à profiter

²⁶ Bantigny Ludivine, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre », 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, n°163, avril-juin 2008, pp.15-25.

aux élèves issus de milieux favorisés. La rencontre entre la culture de masse et la culture scolaire nous conduit à analyser notre troisième axe : la transmission culturelle.

II.4.3 La transmission médiatique

La transmission culturelle par les médias nous renvoie à une construction de la compréhension des jeunes basée sur une culture informationnelle. Alexandre Serres²⁷ la définit dans une multiplicité d'approches :

« Cette multiplicité d'approches peut être, selon nous, résumée de manière très schématique en deux grands « pôles » : d'une part, l'approche « sociologisante » de la culture informationnelle, appréhendée comme l'ensemble des usages, des pratiques, des représentations, des savoirs spontanés... d'une population donnée, concernant l'information (la culture informationnelle des étudiants, des lycéens, etc.) ; d'autre part, l'approche éducative, sociopolitique, selon laquelle la culture informationnelle constitue un projet, un objectif à atteindre, mais aussi un ensemble de contenus, de savoirs, de notions ». (Alexandre Serres, 2009, p.1)

Le pôle sociologique conduit à une maîtrise des usages ; le pôle éducatif s'éloigne d'une nécessaire adaptation pour considérer des finalités éducatives. La culture informationnelle a pour but de construire un raisonnement et une culture de base.

Cette finalité s'insère dans celle de l'école et implique une didactique de la culture informationnelle. Son enseignement est confronté à la notion d'immédiateté avancée par Jesús Martín-Barbero. La notion d' « immédiateté » renvoyait à celle de la quotidienneté. La télévision privilégie le direct et le réel pour donner l'impression du vécu.

²⁷ Serres Alexandre, « Une certaine vision de la culture informationnelle », Revue *Skhole.fr* | Penser et repenser l'école, 22 juin 2009, pp.1-5.

Les élèves sont habitués à cette immédiateté face à laquelle l'enseignement de la culture informationnelle devra aménager des temps d'analyse plus longs. Ces derniers prendraient la forme d'une évaluation de l'information.

En outre, l'école doit faire face à l'inattention des élèves. Elle cherche chez l'élève une attention profonde reconnue par la possibilité de lire un livre. Elle se retrouve face à une « hyper-attention », produite par les médias, et, favorable à l'exécution de plusieurs tâches.

Comme nous l'avons constaté dans le sous-chapitre précédent traitant de la transmission scolaire, le savoir et l'autorité qui en découle se sont déplacés et sont passés des médiateurs traditionnels que sont le maître, le livre aux médiateurs modernes que sont les médias.

L'opinion règne. Roger Bautier affirme que :

« Les rhétoriques tactiques sont « des conversations » qui deviendront « des témoignages ». (Roger Bautier, 2004, p.146)

De ce fait, le populaire se construit de nouvelles valeurs au détriment des anciennes comme l'indique Alexandre Serres²⁸ :

« [...], derrière cette explosion des valeurs de la popularité, de l'audience, de la notoriété et du trafic, l'effacement progressif, ou rapide pour les nouvelles générations, des anciens modèles fondés sur l'autorité cognitive, la fiabilité, l'analyse du contenu intrinsèque d'un texte, la maturation progressive d'une autorité fondée sur la compétence » ? (Alexandre Serres, 2008, p.10)

Aborder la compréhension des jeunes face aux médias implique de prendre en considération leurs appropriations, leurs représentations et leurs valeurs. Ces trois éléments

²⁸ Serres Alexandre, « L'école au défi de la culture informationnelle », *Revue Société française des sciences de l'information et de la communication* 00274638, version 1, 5 octobre 2008.

provoquent une réalisation inventive, une réflexion sur les contenus théoriques et une réflexivité sur l'information.

En guise de conclusion de cette partie II, nous pouvons retenir que le rôle du lecteur consiste à construire du sens en actualisant le texte. Toutefois, il agit dans une dialectique avec le texte. Les compétences et les capacités du lecteur sont sollicitées par le texte afin d'en dégager du sens. Une autre approche de la dialectique texte/lecteur fait correspondre le texte à la vie quotidienne du lecteur. Approche qui s'éloigne de l'extériorisation du lecteur du texte. Le lecteur reste imprévisible.

Les codes de production diffèrent des codes de réception. Le codage domine l'encodage même si le lecteur résiste. Le lecteur négocie le sens du texte. Cette négociation est faite par les communautés d'interprétation selon leurs propres codes d'interprétation et « schémas narratifs ». En outre, la multiplicité des interprétations des messages s'expriment dans la différenciation sociale, les savoirs, la culture.

La rhétorique du direct est l'espace télévisuel formé de l'immédiateté et du voir. La rhétorique des pratiques ou des tactiques correspond à des procédures manipulatrices d'expression et d'action, mutation de la « culture populaire ». La rhétorique des stratégies est un processus de persuasion ayant des retombées politiques et sociales.

La construction de la compréhension du jeune face aux médias est influencée par la famille dans une interaction de partage, d'échanges et d'interdits. La culture de masse est introduite dans la culture scolaire grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication. Le rôle du professeur est de développer l'esprit critique du jeune. La rencontre entre la culture de masse et la culture scolaire se réalise dans la culture informationnelle par la réalisation inventive, la réflexion sur les contenus théoriques et la réflexivité sur l'information.

Les points de vue traités sont différents ; ils présentent par conséquent des difficultés d'articulation puisque les réflexions intellectuelles ne sont pas les mêmes. Cependant, la combinaison de ces divers points de vue fera la richesse de notre analyse de la compréhension du jeune face aux messages médiatiques.

CHAPITRE III - Vers un cadrage pratique de la réception

Dans le chapitre II, nous avons traité du rôle du lecteur et de la dialectique texte-lecteur puis à travers la rhétorique de la réception du « degré de liberté du destinataire » puis de la réception chez le jeune à travers les différentes transmissions familiale, scolaire et médiatique.

Dans ce chapitre, nous poserons le cadrage pratique de notre étude sur la réception de messages médiatiques en considérant dans un premier temps la nature scientifique des messages proposés puis leur type. Nous traiterons plus précisément de la vulgarisation scientifique qui intéressera le traitement des messages dans les deux expérimentations puis la communication médiatisée qui sera exploitée dans le cadre de la seconde expérimentation.

III.1 La vulgarisation scientifique

Igor Babou et Joëlle Le Marec nous conduiront dans l'évolution média-sciences, puis Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron, Geneviève Jacquinet et Dominique Cartellier nous éclairciront sur la réception de la science ensuite Michel Pichette et Alexandre Serres nous aideront à mieux comprendre la réception scientifique des jeunes. Marcel Thouin et Bernadette Bensaude-Vincent nous permettront de cerner les obstacles de la vulgarisation scientifique.

III.1.1 L'évolution média-sciences

L'évolution média-sciences a sa place dans notre étude dans la mesure où cette analyse positionne chaque acteur – le scientifique, le journaliste et le spectateur – face à la réception du message scientifique dans le temps. Nous pouvons constater que ces trois acteurs n'ont pas toujours été considérés de la même manière. Aussi, Igor Babou²⁹ les voit dans une confrontation de pensée.

²⁹ Babou Igor, « Histoire d'une confrontation. Le discours télévisuel à propos de science », *Société française des sciences de l'information et de la communication*, Actes du XIIe Congrès national des sciences de l'information et de la communication UNESCO, « Emergences et continuité dans les recherches en information et communication », du 10 au 13 janvier 2001, Paris, pp.83-91.

« On peut voir la vulgarisation comme le résultat de la confrontation des modes de pensée de l'institution scientifique, de l'institution télévisuelle, et de leurs mondes de référence respectifs ». (Igor Babou, 2001, p.84)

Ainsi, en 1970, la science est un domaine à part entière : les contenus scientifiques se suffisent à eux-mêmes et sont commentés par les scientifiques sous un angle technique et méthodologique. Le journaliste se tient à l'écart. Il ne reformule pas les propos des scientifiques. Le spectateur est oublié. Les locaux universitaires sont les lieux de l'émission.

En 1980, la tendance s'inverse. La science est largement commentée et reformulée par le journaliste. Le scientifique et le journaliste discutent. Le spectateur peut interpréter le message. Les lieux familiers servent de cadre de l'émission.

En 1987, la télévision a conquis totalement le terrain scientifique. Le discours télévisuel scientifique est évident et se passe d'une méthode. Les références culturelles illustrent les propos des journalistes. Le savoir scientifique se diffuse en dehors des locaux universitaires. Il est l'objet d'un discours critique qui informe le spectateur de ses dangers. En 1994, le retour du scientifique se fait dans une confrontation à la « parole profane ».

C'est aussi le retour à la quotidienneté énoncée par Michel de Certeau et par Jesús Martín-Barbero. Les lieux d'émission peuvent être les locaux universitaires, le plateau de la télévision ou les espaces communs. Le public communique avec le scientifique. Igor Babou et Joëlle Le Marec³⁰ précisent :

« Dans le même temps, les scientifiques ont pris conscience d'être entrés dans une ère de « communication scientifique publique ». (Igor Babou et Joëlle Le Marec, 2004, p.6)

L'interaction sciences-média est indispensable pour être efficace. Les rapports entre les acteurs légitiment la pénétration de la sphère scientifique dans l'espace médiatique.

³⁰ Babou Igor et Le Marec Joëlle, « Science, musée et télévision : discours sur le cerveau », *Communication et Langages*, n°138, Paris : Armand Colin, 2004, pp.69-88.

L'évolution média-sciences s'est faite au fil de plusieurs décennies. Dans les années 1970, le téléspectateur est silencieux. Dans les années 1980, il interprète les messages. En 1987, le spectateur est sollicité par un discours journalistique critique sur la science. Dans les années 1990, le public participe et communique. Cette évolution média-sciences s'attache aux profils de lecture que nous verrons dans la réception de la science.

III.1.2 La réception de la science

L'analyse de la réception de la science dans notre étude est légitime puisque dans le cadre de notre recherche, les jeunes sont amenés à tester leurs connaissances à partir du visionnement de documentaires scientifiques. D'abord, Suzanne de Cheveigné insiste sur les différentes perceptions de la vulgarisation scientifique à travers une tentative de positionnement des médiateurs ; puis, les trois auteurs Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron et Geneviève Jacquinot procèdent à une typologie des lectures scientifiques médiatiques.

Dans un premier temps, Suzanne de Cheveigné nous présente différents aspects de la vulgarisation scientifique lesquels nous aidera à saisir la compréhension du public face aux médias.

Une première perception de la vulgarisation la présente comme opposée à la séduction télévisuelle et dans laquelle le scientifique a une position dominante par rapport au journaliste et au téléspectateur. Il devrait diriger le processus de vulgarisation. Suzanne de Cheveigné³¹ avance que :

« Le journaliste devrait plutôt adopter un rôle de non-savoir, se placer en position complémentaire inférieure par rapport au scientifique – comme le téléspectateur ».
(Suzanne de Cheveigné, 1997, p.123)

³¹ De Cheveigné Suzanne, « La science médiatisée : les contradictions des scientifiques », *Hermès* 21, 1997, pp.121-132.

De là découle le conflit avec les médias qui en gardent le contrôle. Suzanne de Cheveigné l'affirme :

« La négociation journaliste/scientifique – telle que ces scientifiques la perçoivent – constitue un nœud conflictuel. Le média représente en quelque sorte un piège que le scientifique se sent incapable d'affronter, dans la mesure où ce n'est pas lui mais le journaliste qui en a le contrôle ». (Suzanne de Cheveigné, 1997, p.126)

Une seconde perception conçoit la vulgarisation comme un enseignement. Cette vision des scientifiques conduit à une transmission jugée possible de la science même si elle est perçue comme difficile à comprendre. Les scientifiques, sans rejeter l'intervention du journaliste, privilégient la démonstration des faits réels dans un laboratoire. Suzanne de Cheveigné commente en ces termes :

« Comme les groupes, ces chercheurs interrogés individuellement ne font pas une distinction claire entre vulgarisation auprès du grand public et enseignement. Ils considèrent qu'en principe la vulgarisation est parfaitement possible, et semble faire partie pour eux d'une démarche pédagogique globale. La science peut se transmettre, bien qu'on l'imagine traditionnellement très compliquée ». (Suzanne de Cheveigné, 1997, p.126)

Le téléspectateur demeure dans la « magie du voir » mentionnée par Jesús Martín Barbero. Le scientifique perçoit la vulgarisation comme une transmission de connaissances. La vulgarisation n'est pas une connaissance scientifique pure. Elle est une reformulation médiatique de celle-ci. Dans ce type de transmission du savoir, le scientifique dans sa plénitude n'apparaît pas. Suzanne de Cheveigné conclut :

« Il faut donc démontrer et permettre au téléspectateur de voir par lui-même, sur le modèle de la situation expérimentale. Celle-ci aurait, en quelque sorte, la structure d'une narration dont le suspens maintient l'attention et l'intérêt. Le décor doit être celui « du terrain », celui des institutions scientifiques elles-mêmes, c'est-à-dire les laboratoires ». (Suzanne de Cheveigné, 1997, p.127)

Une troisième perception renvoie à une réception difficile de la vulgarisation scientifique. Suzanne de Cheveigné l'exprime dans ces propos :

« Tout d'abord tenir un discours sur les connaissances scientifiques n'est pas facile, et sa réception suppose un effort de la part du public ». (Suzanne de Cheveigné, 1997, p.128)

Le public doit faire preuve de curiosité et de volonté pour que la vulgarisation lui soit accessible. Il est amené à dépasser l'état de séduction par le discours et les images. Ainsi, les chercheurs souhaitent ramener la vulgarisation à la démarche scientifique synonyme de travail et d'effort. Suzanne de Cheveigné argumente cette position des chercheurs :

« On arrive ainsi au noyau central de l'affaire pour ces chercheurs : c'est la démarche des chercheurs qui est l'essentiel ; ce ne sont pas les contenus de la connaissance scientifique – aspect certes important de la vulgarisation – mais aussi sur le travail et l'effort fournis ». (Suzanne de Cheveigné, 1997, p.129)

Une dernière perception de la vulgarisation réside dans le but de rassurer le public. Pour les scientifiques, le public a une représentation négative de la science. Il est donc important pour eux de présenter leur activité eux-mêmes. La présence du scientifique rassure le téléspectateur. Suzanne de Cheveigné commente ainsi :

« Si ces chercheurs pensent qu'il faut insister sur une justification de l'activité des scientifiques, c'est parce qu'ils sont persuadés que le public considère que la science est dangereuse. [...] Dans ce même but de sécuriser le téléspectateur, on apprécie que le scientifique apparaisse [...] ». (Suzanne de Cheveigné, 1997, p.130)

Ces différents aspects de la vulgarisation scientifique montrent un public à qui un effort de compréhension est demandé pour comprendre les documentaires scientifiques. Le téléspectateur peut s'appuyer sur la « magie du voir » grâce à la démonstration dans un laboratoire quoiqu'il ne doit pas se laisser séduire par les paroles et les images. Il doit surtout faire preuve de curiosité et de volonté, rassuré par la présence du scientifique.

Dans un second temps, Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron et Geneviève Jacquinet³² ont élaboré une catégorisation des lectures de vulgarisation scientifique. Ces trois auteurs distinguent la lecture « intellectuelle », la lecture « exclue », la lecture « intimiste » et la lecture « bénéficiaire ».

Les « intellectuels » ont un savoir certain. Ils privilégient le livre comme support légitime du savoir au détriment de la télévision. Ils n'admettent le journaliste que dans son rôle technique. Cependant, ils reconnaissent dans le documentaire une activité scientifique. Suzanne de Cheveigné³³ affirme que :

« Seule une forme documentaire peut présenter un certain intérêt pour ces personnes, en tant que fenêtre sur l'activité scientifique ». (Suzanne de Cheveigné, 2009, p.60)

³² De Cheveigné Suzanne, Véron Eliséo, Geneviève Jacquinet, « La science médiatisée. Formes et lectures de la vulgarisation scientifique à la télévision », Rapport rédigé par Suzanne de Cheveigné et Eliséo Véron, Recherche financé par la Délégation à l'Information Scientifique et Technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et par le Programme Communication du Centre National de la Recherche Scientifique, 1995, pp.1-141.

³³ De Cheveigné Suzanne, « La science, c'est pas pour nous... Réception des discours sur la science à la télévision », Editions Quae « Update Sciences et Technologie », 2009, pp.55-68.

Les « exclus », comme les « intellectuels », considèrent que la télévision n'est pas un médium de vulgarisation. A l'inverse de ces derniers, ils vivent mal leur ignorance et voient la science comme leur étant inaccessible. Toutefois, la vulgarisation télévisée est admise par les deux groupes : les « bénéficiaires » et les « intimistes ».

Les « bénéficiaires » s'opposent aux « exclus » car leur ignorance n'est pas vécue comme un obstacle. La vulgarisation télévisée est un atout susceptible d'accroître leurs connaissances. Le journaliste y a toute sa place car il sert d'intermédiaire entre le téléspectateur et le scientifique. Les « bénéficiaires » attendent beaucoup de la vulgarisation télévisée pour combler la distance entre eux et la science. C'est ainsi que l'on rencontre des « bénéficiaires déçus » qui remettent en cause le rôle du journaliste.

Les « intimistes » jugent l'acquisition du savoir difficile. Ils réclament la proximité avec le scientifique. Ils attendent de la science la résolution des problèmes sociaux. Ils s'éloignent de toute situation scolaire. Suzanne de Cheveigné commente :

« [...] Cette réception s'exprime en termes de relations interpersonnelles ». (Suzanne de Cheveigné, 2009, p.61)

Ces trois auteurs ont cité quatre types de lectures de la vulgarisation scientifique que nous pouvons rapprocher du cadre de réception évoqué par Michel de Certeau et Jesús Martín Barbero, du public et des *autres publics* énoncés par Michel de Certeau, Daniel Dayan et Jean-Pierre Esquenazi et des quatre types de lecture du texte mentionnés par Stuart Hall puis élargis par David Morley.

La lecture « intellectuelle » correspond au public décrit par Michel de Certeau et Daniel Dayan. Il est placé dans une position dominante-hégémonique par Stuart Hall. La « lecture intellectuelle » a une approche négative de la vulgarisation télévisée. La télévision n'est pas un outil légitime comme le livre. Elle contient le savoir. Elle possède la culture.

Michel de Certeau s'accorde avec la « lecture intellectuelle » puisque le public est l'élite possédant les « modèles culturels ». Daniel Dayan caractérise ce public par sa sociabilité, sa stabilité, sa performance, la défense de ses valeurs, sa réflexibilité et la conscience de l'existence des *autres publics*. Jesús Martín-Barbero attribue à ce public la culture hégémonique. De même, Stuart Hall donne à ce public une position dominante-hégémonique. Dans ce cas, le public est ouvert à la connotation de l'information. Le décodage du message se fait à partir du code de référence.

La lecture « exclue » rejette totalement la vulgarisation télévisée scientifique. De ce fait, nos fondements théoriques et épistémologiques ne nous permettent pas de l'analyser.

La lecture « intimiste » est faite par un destinataire qui rejette tout dispositif scolaire et qui ne remet pas en cause ses capacités intellectuelles. Le récepteur souhaite dialoguer sur le même pied d'égalité avec le scientifique. Le respect mutuel est primordial dans ce dispositif de communication. Le langage scientifique n'est pas une barrière à la compréhension car il est encore possible de comprendre en s'aidant du contexte. La mise en scène télévisuelle est critiquée. Ce destinataire est accroché à la négociation-dialogue avec le scientifique. La présence du journaliste est superflue. Ce profond respect pour le savoir vient de la conscientisation de l'effort lié au travail dont ils en ont fait l'expérimentation. Ainsi, ces téléspectateurs s'apparentent aux *autres publics* dépeints par Michel de Certeau et Jean-Pierre Esquenazi. Michel de Certeau montre que ce public est en attente du produit donné. Les « intimistes » attendent le savoir scientifique. En outre, ils s'apparentent aux « presque publics » à qui Daniel Dayan émet des « réserves ». En effet, il manque aux « intimistes » la performance. Ceux-ci sont conscients de leur non-savoir. Jesús Martín-Barbero leur accorde une culture populaire. Stuart Hall intègre ce téléspectateur dans une lecture négociée. Ce dernier décode alors avec le code de référence et un code situationnel adaptant les règles à une situation. David Morley l'englobe dans une idéologie-dialogue. L'idéologie dominante est négociée mais évolue sur un terrain conquis d'avance. Les « intimistes » acceptent la culture dominante.

La lecture « bénéficiaire » exploite tout de la vulgarisation scientifique télévisée. Ils reconnaissent leur manque de savoir et attendent tout de l'émission scientifique susceptible de leur apporter des connaissances. L'image est une aide importante à la compréhension. Ils critiquent la performance télévisuelle. Ils ne rejettent pas les apports scolaires. Les journalistes sont acceptés destinés à reformuler la pensée scientifique pour la leur rendre plus accessible. La démarche scientifique est résumée par la perception d'une solution plurielle à un problème.

Le cadre de réception pour les « bénéficiaires » est la vie quotidienne comme l'a affirmé Michel de Certeau et Jesús Martín-Barbero. Les « bénéficiaires » font parties des *autres publics*. Ils présentent quelques réserves notamment la stabilité et la performance. Ces téléspectateurs bénéficient d'une lecture négociée et oppositionnelle selon la pensée de Stuart Hall. La lecture est « négociée » car les « bénéficiaires » imposent des conditions. Ils exigent que l'émission scientifique ait un lien avec sa vie quotidienne et en contrepartie il est prêt à faire un effort de compréhension. Ils rejettent d'emblée l'abstrait et se trouve ainsi dans une position oppositionnelle. Ils s'éloignent du code de référence pour adopter un code oppositionnel. Ils proposent alors un décodage contraire à celui attendu.

Ainsi, notre analyse de la réception de la science révèle des positionnements différents des médiateurs selon la perception de la vulgarisation scientifique. D'abord, une perception qui donne davantage de place au scientifique au détriment du journaliste et du téléspectateur. Ensuite, une autre perception attribue au scientifique et au journaliste une place primordiale. Le contenu fait l'objet d'un enseignement par démonstration de faits concrets dont la mise en scène est réalisée dans un laboratoire. Puis, une autre perception donne toute sa place au scientifique et à sa démarche. Une dernière perception valorise la présence rassurante du scientifique auprès d'un public sceptique à la compréhension de la science ; point de vue qui se rapproche davantage de notre non-public et sera l'objet de toute notre attention lors de l'analyse des résultats.

Dans un second temps, notre analyse de la réception de la science souligne quatre lectures possibles de la vulgarisation scientifique. Les lectures « intellectuelle » et « exclue » rejettent la vulgarisation télévisée. Plus précisément, la lecture « intellectuelle » montre une lecture hégémonique par le public. Les autres lectures, la lecture « intimiste » et la lecture « bénéficiaire » sont celles des *autres publics*. Elles sont négociées et oppositionnelles. Elles répondent à une « idéologie-dialogue ».

III.1.3 La réception chez les jeunes de la science

Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron, Geneviève Jacquinot et Alexandre Serres ainsi que Michel Pichette, d'un point de vue français et de l'autre canadien traitent ce thème de la réception chez les jeunes de la science. Ce thème est au cœur de notre problématique puisqu'il

en va de la compréhension des jeunes face aux média. Nous pouvons alors nous demander quelles lectures les jeunes font de la vulgarisation scientifique médiatisée.

Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron et Geneviève Jacquinot suggèrent que les jeunes présentent les mêmes profils que les adultes. Ces profils se dessinent progressivement. Chez les jeunes, les lectures de la science médiatisée sont la lecture « intellectuelle », la lecture « exclue », la lecture « bénéficiaire » et la lecture « intimiste ».

Ces trois auteurs concluent sur la diversité des opinions et des attitudes émises par les téléspectateurs. Ils se rapprochent ainsi de Michel de Certeau qui affirmait que les rhétoriques tactiques sont « des conversations » qui deviendront « des témoignages ».

Michel Pichette³⁴ relate le cadre de réception évoqué par Michel de Certeau : c'est un lieu lié à la vie quotidienne du téléspectateur. C'est le cadre de réception des *autres publics*. Il se situe conformément à la catégorisation de Suzanne de Cheveigné, Eliséo Véron et Geneviève Jacquinot chez les « bénéficiaires » quoiqu'il en fasse une description plus pessimiste. Il convient donc de se recentrer sur leur cadre de réception.

« Pour répondre à cette difficulté, plusieurs proposent de miser sur ce que les jeunes savent déjà en prenant des exemples concrets de leur vie quotidienne et de leurs propres interrogations face aux différents phénomènes auxquels ils sont confrontés ». (Michelle Pichette, 2003, p.4-5)

Leur compétence médiatique est souvent associée à la pensée critique. En cela, Michel Pichette rejoindrait Alexandre Serres qui défend une culture informationnelle dont le but serait de construire un raisonnement et une culture de base. Toutefois, la relation du jeune aux média est surtout une relation de loisir. La télévision transmet des « sensibilisations ». La culture télévisuelle est celle de l'émotion. Michel Pichette l'exprime :

³⁴ Pichette Michel, « Les jeunes, la culture scientifique et les médias », *Revue Spectre*, Association des professeurs de science du Québec, janvier 2003, pp.4-12.

« Les médias infusent chez les jeunes une perception de la réalité. Ils alimentent leur curiosité sur des sujets particuliers et suscitent des interrogations sur leur propre vie comme sur les réalités du monde physique et social ». (Michelle Pichette, 2003, p.10)

III.2 La culture informationnelle

Nous approfondissons notre littérature sur la culture informationnelle laquelle nous semble être une piste incontestable dans l'analyse de notre seconde expérimentation et dans notre détermination à mieux cerner la compréhension des jeunes face aux médias. S'ils ont des difficultés à y parvenir, que leur manque-t-il ? Alexandre Serres et Marlène Loicq nous aideront à connaître les éléments pertinents dans leur dimension épistémologique et dans leur dimension axiologique de la culture informationnelle transmissibles aux jeunes pour favoriser leur compréhension face aux médias. Dans notre traitement des messages, aussi bien lors de la première expérimentation que de la seconde expérimentation, la culture informationnelle est un pilier pour notre argumentation des données recueillies sur le terrain.

Alexandre Serres³⁵ définit la culture informationnelle de la manière suivante :

« La culture informationnelle, dans cette approche descriptive propre aux sciences sociales, correspondrait ainsi à l'ensemble des connaissances, des savoirs (tacites et explicites), des pratiques (formelles et informelles), des modes, des usages et des mésusages... ». (Alexandre Serres, 2009, p.12)

³⁵ Serres Alexandre, « Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice », Lavoisier, *Les cahiers du numérique*, 2009/3 – Vol.5, pp. 9-23.

Dans cette définition, l'école se trouve impliquée directement par sa responsabilité à transmettre la culture. Aussi, considérons la culture informationnelle dans sa dimension épistémologique et dans son approche axiologique.

III.2.1 La dimension épistémologique

La culture informationnelle, dans son approche pédagogique et éducative est perçue comme des savoirs, des savoir-faire et des compétences. Dans son approche « sociologisante », elle est un ensemble de pratiques et de représentations informationnelles.

Alexandre Serres³⁶ détaille ses deux approches comme suit :

« D'une part, l'approche pédagogique et éducative : la culture informationnelle y est vue comme l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des compétences informationnelles à acquérir, pour parvenir à une véritable maîtrise, à la fois intellectuelle et pratique, de l'information et de la documentation. [...] D'autre part, une deuxième approche, plus « sociologisante » : la culture informationnelle y est vue comme l'ensemble des pratiques et des représentations informationnelles, à l'œuvre dans différentes catégories de populations. (Alexandre Serres, 2008, p.12)

Dans sa dimension épistémologique, la culture informationnelle englobe donc tous les éléments d'une culture globale des outils informatiques, des médias et de leurs messages et des méthodologies de l'information.

³⁶ Serres Alexandre, « La culture informationnelle », Mars 2008. HAL Id: Sciences de l'information et de la communication 00267115, <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic/00267115> Submitted on 26 Sep 2008.

III.2.2 La dimension axiologique

Quels sont les objectifs et les finalités de la culture informationnelle ? L'entrée de l'école dans l'ère du numérique pèse de tout son poids sur la culture informationnelle. L'école s'est toujours faite déplorée par son incapacité à suivre l'innovation. La technique a approprié le monde à l'homme. Le désajustement du système technique a causé le désajustement du système social. Comment faire en sorte que ce désajustement ne soit pas permanent ? L'entrée de la culture informationnelle à l'école va de pair avec l'entrée de l'école dans l'ère du numérique. Celle-ci correspond à un changement permanent faisant écho à la performance.

Aujourd'hui, l'école ne peut faire face entre autre à l'innovation que par la « maîtrise de l'information ». L'adaptation à l'innovation permanente conduirait à l'essoufflement du système scolaire. Cela est la conséquence du temps écoulé entre la rapidité des innovations et l'appropriation sociale de celles-ci. Quelle attitude adoptée par l'école pour permettre aux jeunes de comprendre toute la portée significative des média ? A mon avis, l'école devrait s'aménager un temps d'adaptation et surtout de compréhension et de critique comportant des anticipations. L'acquisition de la connaissance reposerait sur la culture informationnelle et la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication.

Catherine Come³⁷ propose que :

« Tous les citoyens doivent recevoir une éducation numérique et informatique, tout au long de leur scolarité, du primaire au secondaire : cette idée fait aujourd'hui largement consensus, comme en témoignent plusieurs rapports produits récemment.

Mais que doit-on enseigner et de quelle manière doit se faire cet enseignement ? »

(catherine Come, 2014, p.1)

³⁷ Come Catherine, « Introduire l'enseignement de l'informatique à l'école : l'académie des technologies prend position pour des contenus et une pédagogie adaptés aux besoins du XXIème siècle », 02/06/2014, Académie des technologies, <http://www.academie-technologies.fr/blog/posts/introduire-l-enseignement-de-l-informatique-a-l-ecole-l-academie-des-technologies-prend-position-pour-des-contenus-et-une-pedagogie-adaptes-aux-besoins-du-xxieme-siecle>.

Une réflexion sur « Le rôle de la technologie et de la pratique dans l'enseignement de l'informatique », par l'académie des technologies aboutit à la détermination des contenus et à une pédagogie adaptée aux besoins de la société du 21ème siècle. Elle propose l'apprentissage de la modélisation et l'étude des systèmes en corrélation avec l'apprentissage de l'abstraction.

L'apprentissage de la modélisation et des concepts de la systémique devrait conduire les élèves à mieux comprendre les grands systèmes complexes de la société. L'enseignement de l'informatique se passe dans une approche pluridisciplinaire fondé sur des projets et sur l'apprentissage collaboratif.

Les bases de cet enseignement est « l'expérimentation, la pratique et la maîtrise des outils ». L'école dispense un « apprentissage actif, collectif et pratique ». Elle prône une pédagogie active et concrète. La méthode alternative appliquant des cours en ligne est souhaitée. Il en découle des modifications dans les méthodes d'évaluation des élèves.

Cet enseignement promulgue le développement de l'esprit critique. Catherine Come explique que :

« La pratique de ces notions est, pour les enfants comme pour les adultes, fondamentale pour assimiler des réalités et des concepts complexes, comprendre et raisonner, mesurer les risques et opportunités, toutes choses qui forment le socle de la responsabilité sociale, indispensable au progrès ». (Catherine Come, 2014, p.1)

La culture informationnelle serait transversale à tous les types de médium. Elle retiendrait les mécanismes médiatiques, les divers langages et genres médiatiques. Elle s'intégrerait dans toutes les formes médiatiques. Marlène Loicq³⁸ précise que :

³⁸ Loicq Marlène, « Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. Une compétence de communication », Lavoisier, Les cahiers du numérique, 2009/3 – Vol. 5, pp.71 à 84.

« La culture informationnelle serait, à ce titre, transversale à chaque médium et concernerait, pour les sujets qui la mobilisent, la capacité d'ordonnement du monde au travers des discours médiatiques ». (Marlène Loicq, 2009, p.73)

Les média apportent donc une culture au sujet qui les côtoie. Cette culture dépasse les apports contenus dans les manuels scolaires. Quel est donc l'impact de la culture informationnelle dans les apprentissages scolaires ? Il est essentiel de faire la distinction entre information et connaissance. L'information abonde quotidiennement grâce aux média. Le récepteur s'approprie la connaissance. Les média délivrent une information sans construire un savoir. Il en découle une transformation des informations en savoirs et de l'appropriation de celles-ci. La culture informationnelle doit s'imprégner de la catégorisation du monde du sujet. Elle s'enracine dans la réalité et le social. Elle est l'imbrication du monde réel et du monde médiatique. Elle est le produit de l'entrelacement de nos expériences personnelles et de l'expérience médiatique illimitée. Marlène Loicq conclut :

« Dès lors, l'enjeu éducatif relatif à la culture informationnelle est l'appropriation des informations et leur transformation en connaissance par les sujets afin d'enrichir la maîtrise de leur environnement et d'être conscients dans leur rapport au monde ». (Marlène Loicq, 2009, p.74)

Du point de vue social, l'espace-temps n'est plus une entrave à l'information. Les média modifient les relations sociales. La séduction présente dans les mécanismes discursifs médiatiques apparaît dans tous les domaines de la communication y compris la communication informationnelle. Aussi, cette dernière doit comporter une mise à distance des images et des informations pour générer une large compréhension du fonctionnement des média.

En outre, la culture informationnelle favorise la compréhension du système social et la participation citoyenne. Les média mettent à la portée des jeunes les problématiques sociales et

soulèvent les questions citoyennes. L'appropriation des médias dans leurs langages, leurs techniques et leurs mécanismes offre une ouverture démocratique. La culture informationnelle donne la possibilité de connaître et d'apprécier son environnement.

La culture informationnelle présente donc des attentes éducatives, sociales et citoyennes qui peuvent être exploitées par l'école à travers les programmes scolaires. En effet, ceux-ci enrichis par la culture informationnelle peuvent participer à la construction du savoir centré sur l'apprenant. Dans leur contribution au développement de l'esprit critique et de l'éducation à la citoyenneté, des théories et des pratiques pédagogiques actives centrées sur l'élève dans une appropriation personnelle du savoir répondent aux impératifs de l'inclusion de la culture informationnelle à l'école. En outre, elle peut transformer les informations qu'elle divulgue en savoirs et les intégrer dans un processus d'apprentissage. L'élève devient alors capable de saisir par son esprit critique la polysémie des messages et la nature de l'information. La culture informationnelle participe à l'éducation citoyenne grâce à l'ouverture qu'elle donne sur la vie démocratique.

L'école s'est investie dans l'éducation à l'information ou à l'actualité favorisant ainsi une prise de conscience de la culture informationnelle et de la relation de l'élève à l'information médiatique. La culture informationnelle concerne aussi bien l'usage des moyens techniques que le développement de la pensée critique sur l'information. Elle vise non seulement à l'acquisition des capacités écrites mais aussi à celle de la lecture.

L'éducation aux médias est donc participante au développement de l'esprit critique, à la construction des savoirs et à l'éducation à la citoyenneté. Elle a rapproché l'éducation et les médias de masse. Elle prend en considération la relation entre les médias et les récepteurs. Aussi, l'éducation par les médias, selon Marlène Loicq passe :

« De l'étude des publics à celle des producteurs (incluant les questions de propriété et de financement), des approches esthétiques et rhétoriques (genre, codes, contrats, etc.) aux dimensions techniques, de l'analyse de discours et des représentations en considérant les questions idéologiques, l'éducation aux médias est finalement une approche pluridisciplinaire relevant directement de l'ensemble des travaux traitant de la communication médiatique ». (Marlène Loicq, 2009, p.80)

L'éducation aux média consiste donc à acquérir des techniques d'analyse des média et des techniques d'utilisation des média et à s'approprier des expériences culturelles. De cela, il en découle l'acquisition de la compétence de communication. Ainsi, l'éducation aux média est une éducation à la communication. Elle répond à l'éducation à l'esprit critique et à l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à l'esprit critique correspond aux représentations de la culture dans la communication. Les jeunes sont amenés à prendre conscience de la portée des représentations présentes dans les média. En ceci, Marlène Loicq rejoint Stuart Hall dans sa conception de la représentation perçue par ce dernier comme la connaissance, les identités, la culture et le sens sous la forme de signes.

L'éducation à la citoyenneté s'accompagne du traitement des questions interculturelles. Elle doit soulever et sensibiliser les jeunes à l'aspect pluridimensionnel de la société. Ainsi, l'éducation aux média traite des questions citoyennes et interculturelles.

La culture informationnelle provient de l'interaction entre le récepteur médiatique et l'information. Elle est présente dans le monde. Les jeunes sont baignés par le déversement d'informations médiatiques. Ils doivent s'approprier ces derniers pour les transformer en savoirs. Le rapport que le jeune peut avoir aux média peut être distinct de celui qu'il entretient au monde. De même, l'éducation à la citoyenneté nécessite une distanciation avec la polysémie des messages. Il est donc important que les jeunes maîtrisent les média du point de vue discursif et technique pour assurer pleinement leurs responsabilités démocratiques et citoyennes. L'éducation aux média dotée de la culture informationnelle est prête à développer l'esprit critique, à dispenser une éducation à la citoyenneté dans un cadre d'apprentissage actif centré sur l'élève. La maîtrise de la communication interculturelle et médiatique est une condition de l'intégration du jeune dans cette société.

III.3 Les obstacles de la vulgarisation scientifique : quelles remédiations ?

Marcel Thouin³⁹ propose une définition de la vulgarisation scientifique qu'il a extraite du dictionnaire Robert :

« On définit habituellement la vulgarisation scientifique comme le fait d'adapter un ensemble de connaissances scientifiques et techniques de manière à les rendre accessibles à un lecteur non spécialiste ». (Marcel Thouin, 2001, p.52)

De ces deux définitions, il ressort que la vulgarisation scientifique correspond alors à des formes de communication. Les obstacles sont de nature épistémologique mais sont aussi dû aux scientifiques, au grand public et aux vulgarisateurs. Notre analyse nous conduira à en exposer les remédiations.

III.3.1 Les obstacles et les remédiations de nature épistémologique

Les sciences sont plurielles et présentent des objectifs et des méthodes distinctes. Les sciences étudient des modèles et donc des représentations. Elles n'étudient pas directement le monde réel. Le langage scientifique est un langage spécialisé dans un domaine.

Pour surmonter ces obstacles de nature épistémologique, il convient de noter que la science a recours à des représentations abstraites qui font appel aux représentations du réel. Le grand public serait amené à abandonner ses propres représentations pour s'ouvrir aux représentations offertes par la vulgarisation scientifique. La connaissance scientifique expose les méthodes auxquelles elle a recours. Elle se distingue ainsi de la connaissance spontanée qui

³⁹ Thouin Marcel, « La vulgarisation scientifique, œuvre ouverte », *Revue Québec français*, n°123, 2001, pp.52-54.

présente moins de rigueur. La vulgarisation scientifique doit présenter ses concepts dans un langage peu formel.

III.3.2 Les obstacles et les remédiations chez les scientifiques

Le langage des scientifiques bâti de concepts spécifiques est difficile à comprendre. La spécialisation accrue des scientifiques rend difficile la généralisation de leurs travaux.

Surmonter les obstacles chez les scientifiques revient à communiquer les résultats en ayant recours à une méthode scientifique et en respectant l'éthique. Les scientifiques devraient recevoir une formation pédagogique et didactique. S'exprimer clairement, avec rigueur et de manière fonctionnelle est une compétence requise. Situer sa recherche dans un contexte général nécessite non seulement une culture scientifique mais aussi une culture générale dans tous les domaines.

III.3.3 Les obstacles et les remédiations chez le grand public

Le grand public est dans l'immédiateté et la vie quotidienne. Il a une culture humaniste mais manque de culture scientifique. Les connaissances scientifiques et techniques sont loin de la connaissance scolaire. Les sciences sont rejetées du fait de l'échec scolaire qu'elles ont suscité. En outre, la pensée formelle propre aux sciences ne découle pas du fonctionnement naturel du monde. Le public cherche des solutions à inclure dans leur culture personnelle.

La vulgarisation scientifique doit répondre à des principes pour surmonter les obstacles constatés chez le grand public. Elle doit observer les principes du passage de l'abstrait au concret, d'une pensée globale et d'une action précise. La vulgarisation scientifique doit répondre aux intérêts du public. Elle doit se dérouler dans l'environnement proche du public avant d'aborder des problématiques universelles.

L'analogie et la métaphore sont des genres de discours qui faciliteraient la compréhension par le public des concepts et des raisonnements formels. Positionner le public dans une remise en cause de leur savoir l'amènerait à accepter le manque, la partialité ou

l'instabilité des solutions apportées par la science. L'idée d'une connaissance ouverte est propice à attiser la curiosité intellectuelle du public.

III.3.4 Les obstacles et les remédiations chez les vulgarisateurs

Ces obstacles sont d'ordre pécuniaire. Les vulgarisateurs auraient tendance à se tourner vers les activités scientifiques les mieux financées. Ils peuvent privilégier les domaines facilement exploitables dans la mesure où il est facile d'y apporter des informations concrètes. Ils peuvent pencher vers « la grande nouvelle » et grossir les conséquences d'une information en l'exagérant ou en restant imprécis. Les vulgarisateurs peuvent rencontrer des obstacles à orienter leur choix pour montrer la finalité de la science.

Les vulgarisateurs doivent chercher l'originalité dans les informations divulguées. Ils devraient faire intervenir tous les scientifiques connus et moins connus ou qui montrent des points divergents avec les théories reconnues. Le scientifique comme le vulgarisateur, afin de montrer leur fidélité à la science, doivent avancer des propos nuancés. Le vulgarisateur doit maîtriser le sujet pour le présenter.

Les vulgarisateurs sont amenés à s'écarter de toute visée téléologique, vériste ou scientiste pour garder une visée critique. Ils doivent éviter deux écueils : la manipulation de l'opinion publique et la croyance en une science porteuse de toutes les connaissances et de la culture humaine.

En somme, la vulgarisation scientifique pourrait se donner comme objectif d'attirer l'attention du public sur les concepts et les théories scientifiques. Elle pourrait montrer que la méthode scientifique repose sur de la curiosité, de la créativité, de la logique, de la rigueur et de la persévérance. De même, un lien serait établi entre les questions sociales et politiques et les applications de la science. Le vulgarisateur viserait en dernier lieu à présenter un commentaire de l'information scientifique selon son point de vue ; cela, afin de développer l'esprit critique du public. L'ouverture d'esprit est aussi une qualité attendue des effets de la vulgarisation scientifique. Aujourd'hui, la science relativise le concept et la didactique dans une approche constructiviste et laisse l'élève participer activement à la construction de son savoir à

partir de ses représentations. La vulgarisation scientifique est donc une communication ouverte à la connaissance scientifique et technique.

Ainsi, les jeunes présentent les mêmes profils en devenir que les adultes. Leur cadre de réception reste leur quotidienneté. Aussi, une culture informationnelle leur est nécessaire mais aussi une culture langagière médiatique que nous développerons dans le chapitre suivant, la communication médiatisée.

III.4 La communication médiatisée

Jean Cloutier, Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya se sont intéressés à la communication audio-scriptovisuelle. Ils nous montrent que l'appropriation du multimédia passe par la connaissance de différents langages dont la prise de conscience nous éclaire sur la compréhension des jeunes face aux média.

III.4.1 L'évolution du multimédia

L'évolution du multimédia se réalise en trois temps. Dans les années soixante-dix, c'est l'ère de l'audiovisuel. Il est courant d'opposer l'audiovisuel à l'écrit. Le scripto est un langage perçu progressivement sur un support matériel. Il s'assimile au langage audio. Le langage audiovisuel correspond au langage gestuel et verbal. L'image photographique devient le self média. Au moment de l'enregistrement du langage audio, l'image en mouvement apparaît. Le premier média audiovisuel, le cinéma, est fait de la combinaison espace-temps. La télévision est l'outil de prédilection du développement du langage audiovisuel. Les fondements du discours télévisuel se retrouvent dans l'étude des régularités axiologiques. Igor Babou détecte l'axiologie « corps-esprit » qui peut être verbalisée ou qui peut utiliser des métaphores verbales et visuelles. La métaphore communicationnelle se traduit par les termes suivants : « messages, information, code, communication, signaux et langage ». La télévision fait émerger les techniques et les théories de la communication. Igor Babou⁴⁰ précise :

⁴⁰ Babou Igor, « Science, télévision et rationalité », *Revue Communication et langages*, n°128, 2001, pp.15-31.

« La télévision participe de l'incorporation sociale du champ de la communication [...] ». (Igor Babou, 2001, p.9)

La métaphore communicationnelle va de pair avec la métaphore mécaniste. Cette métaphore mécano-communicationnelle évoque la technique et la communication. Elle donne une perception visuelle.

Ainsi, le discours télévisuel à propos de science représente des connaissances et est un système axiologique des représentations de la rationalité. L'organisation de la pensée de la rationalité construit diverses formes de vulgarisation. La télévision sélectionne les représentations sociales. Les formes du discours scientifique télévisuel adhèrent à des logiques sociales et culturelles. Si la vulgarisation télévisuelle a pour but de transmettre des savoirs, elle le fait en mettant en œuvre des langages. Les médias diffusent des connaissances, des opinions et des métaphores. Cette diffusion hérite d'une rationalité scientifique car Igor Babou explique que :

« Le système des axiologies de la rationalité constitue une matrice culturelle ». (Igor Babou, 2001, p.11)

Le partage du savoir dépend de cette relation entre sciences, médias et société.

« L'appropriation technologique » a « banalisé » l'audiovisuel. Jean Cloutier⁴¹ l'exprime :

« Donc, depuis quelques années, l'audiovisuel s'est banalisé. C'est le résultat de ce que l'on pourrait appeler l'appropriation technologique ». (Jean Cloutier, 1994, p.46)

⁴¹ Cloutier Jean, « L'audioscriptovisuel et le multimédia », *Revue Communication et langages*, n°99, 1994, pp.42-53.

Les années quatre-vingt voient l'essor du scriptovisuel. C'est un « langage audiovisuel médiatisé ». Il est possible notamment par la technologie informatique qui permet la conjonction de l'iconographie et de la typographie. Le langage scripto correspond à l'écriture phonétique. Il fait intervenir le langage visuel et le langage audio. Le langage scripto communique le sens des mots. Le langage scriptovisuel communique en plus de cela des parasignaux et des infrasignaux. Jean Cloutier le traduit ainsi :

« Le langage scripto est unidimensionnel en ce sens qu'il ne tend à communiquer que le sens contenu dans les mots alors que le langage scriptovisuel est bidimensionnel, tout comme l'audiovisuel, parce qu'il permet de communiquer de multiples informations (parasignal et infrasignal) en plus de celles contenues dans le sens strict du mot ». (Jean Cloutier, 1994, p.48)

Le langage scriptovisuel véhicule des informations typographiques et topographiques.

Les années quatre-vingt-dix sont celles du développement de l'audioscriptovisuel. Les média audioscriptovisuels se répandent avec la numérisation des signaux. Les langages sonore et audiovisuel sont analogiques. Tous les langages audio, scripto et visuels par le système informatique peuvent être codés de la même manière. Toutes les informations – scripto, audio, visuelle, scriptovisuelle, audiovisuelle, audioscriptovisuelle - passent par le système informatique. Elles sont numérisables. Le multimédia fait alors son apparition. Il offre des messages audioscriptovisuels. Il constitue un assemblage de langages indissociables. Il est donc nécessaire de connaître les différents langages de l'audioscriptovisuel.

Ainsi, l'évolution du multimédia connaît trois étapes : celle des années soixante-dix avec l'audiovisuel, celle des années quatre-vingt avec le scriptovisuel et celle des années quatre-vingt-dix avec l'audioscriptovisuel qui nécessite la connaissance de divers langages. Ceux-ci présentent de multiples caractéristiques.

III.4.2 Les caractéristiques du multimédia

L'audiovisuel se développe dans les années soixante-dix. Il se caractérise par le son, l'image et le mouvement. C'est un langage qui s'ouvre sur l'évènement. La compréhension et l'interprétation du spectateur se fait au gré du mouvement. Jean Cloutier⁴² précise :

« Dans le langage audiovisuel, le son et l'image ne sont pas juxtaposés, ils sont fusionnés : ils ne s'additionnent pas, ils se marient. [...] Cette fusion image et son, facilitée par le mariage du mouvement et du rythme, est l'élément fondamental de l'audiovisuel ». (Jean Cloutier, 1973, p.77)

Le langage audiovisuel fusionne l'audio et le visuel. Il invite le spectateur dans l'engagement et la sensorialité. Il favorise l'émotion. Toutefois, il n'interpelle pas rigoureusement le spectateur. L'information audiovisuelle est complète. Elle ne fait pas appel à son imagination. Le spectateur participe à l'évènement sans toujours le comprendre. Jean Cloutier l'affirme :

« L'audiovisuel facilite donc la participation à l'évènement mais pas toujours la compréhension de cet évènement. » (Jean Cloutier, 1973, p.78)

Le mouvement est un autre élément de l'audiovisuel évoluant dans l'espace-temps comme l'avance Jean Cloutier :

« C'est grâce au mouvement que la fusion image et son est parfaite et que le continuum spatio-temporel est reconstitué ». (Jean Cloutier, 1973, p.78)

⁴² Cloutier Jean, « La communication audioscriptovisuelle », *Revue Communication et langages*, n°19, 1973, pp.75-92.

Les années soixante-dix ont vu naître le scriptovisuel. Ce dernier est une communication graphique qui peut être imprimée ou projetée. Le langage scriptovisuel communique des parasignaux, des infrasignaux et le sens du mot. Il combine un jeu typographique et un jeu topographique. Le jeu typographique est un parasignal. Jean Cloutier le définit :

« Le jeu typographique consiste à varier la forme, la hauteur, la largeur, l'épaisseur, l'orientation et la couleur de la lettre pour transmettre une information visuelle simultanément à l'information linguistique ». (Jean Cloutier, 1973, p.80)

Le jeu typographique se réalise dans l'espace. Il communique «des informations relatives». Jean Cloutier le caractérise :

« Il agence les lettres de tailles, formes et matières différentes avec les autres éléments visuels d'information : dessins, lignes, images ». (Jean Cloutier, 1973, p.80)

En ce sens, les usages de l'audiovisuel correspondent aux pratiques scolaires. L'audiovisuel motive l'apprenant, le convainc, favorise la mémorisation et facilite les apprentissages. L'audiovisuelle socio-éducative traite des problèmes sociaux. L'audiovisuelle didactique vise à instruire. Il se positionne par rapport à des programmes et des dispositifs d'évaluation. Il s'impose donc dans le contexte scolaire. L'audiovisuel socio-éducatif correspondrait à l'éducation de la vie citoyenne. Il favorise l'apprentissage de la vie sociale. Au sein de l'école, les émissions projetées ne sont plus que des émissions purement didactiques. Ce sont des émissions d'information et des émissions de vulgarisation scientifique. Elles représentent un des supports d'apprentissage présenté aux élèves. Cependant, elles ne peuvent suffire à elles-mêmes. L'institution scolaire reste toujours consolidée pour les apprentissages. Les médias n'ont pas de spécificité et peuvent répondre aux objectifs de différentes situations pédagogiques. L'audiovisuel peut avoir un effet négatif dans le sens où il offre une surcharge d'information. L'efficacité de l'audiovisuel dépend de l'usage que nous faisons du médium. Il en va ainsi tant que l'évaluation porte sur les connaissances scolaires. Toutefois, l'audiovisuel

est à même d'apporter de nombreuses connaissances aux élèves. Il apprendrait à ceux-ci autrement.

Le scriptovisuel relie le mot et l'image ainsi que l'image et la signature. D'abord, la perception d'une image dépend de ce lien entre le mot et l'image. Ensuite, l'image correspond à la personnalisation du mot. Le mot et l'image sont empreints du contexte socio-culturel.

Le langage scriptovisuel se compose donc des jeux typo et topographiques, du motimage et du mot-signature. Il comprend le graphisme et la graphique. Le graphisme est un moyen de communication qui s'accorde avec l'audio. Il favorise la compréhension verbale.

Le langage scriptovisuel s'apprend. Jean Cloutier en propose un apprentissage basé sur :

« Les rudiments du dessin, de la composition, de la mise en pages [...] ». ((Jean Cloutier, 1973, p.82)

La graphique est un moyen de communication rationnel d'informations et de leurs relations. Elle se présente comme la communication visuelle. La présentation graphique de l'information favorise son organisation. Elle permet de voir d'emblée l'information.

Ainsi, le scriptovisuel transmet des informations linguistiques et des informations visuelles. L'image et le mot s'imbriquent totalement pour donner naissance à un nouveau langage perçu globalement. Son interprétation comporte trois étapes : la perception globale de l'information, le décodage des symboles et l'analyse des images. Les informations dépendent les unes des autres ce qui relativisent l'interprétation. Une compréhension correcte de tout document scriptovisuel implique la prise en compte de cette articulation des éléments d'information.

Les années quatre-vingt-dix connaissent la montée de l'audio-scriptovisuel. C'est un ensemble de moyens de communication. Jean Cloutier le définit comme suit :

« Terme générique, l'expression audio-scriptovisuel exprime la classification des modes de communication axée sur les langages de base unidimensionnels et sur les langages de synthèse qui intègrent l'information acoustiques ou d'origine acoustique et visuelle».
(Jean Cloutier, 1973, p.86)

L'audio-scriptovisuel est le multimédia proprement dit. Chaque média diffuse un type d'information. L'écriture domine dans ce langage. Elle sert à analyser et à expliquer. La communication audio-scriptovisuelle s'applique à l'ordinateur et à l'électronique. Elle privilégie le contenu du message. Elle adoptera le langage adapté à son destinataire. Le message audio-scriptovisuel le plus attractif propose au spectateur un « dispositif d'énonciation » basée sur l'adresse au spectateur. La vulgarisation scientifique comporte un énoncé scientifique et un énoncé narratif. Elle sert à expliquer une démarche scientifique. L'information se transforme partiellement en spectacle imaginaire. L'alternation récit/discours est très présente dans le message audio-scriptovisuel.

Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya⁴³ affirment :

« En tenant compte des différentes sortes de combinaisons entre images et paroles adressées au destinataire, on peut déjà apercevoir une gradation possible : les messages les plus fusionnels sont ceux ne comportant pour l'essentiel que des images : immédiatement après viennent les messages combinant des images et des énoncés linguistiques adressés aux spectateurs mais appartenant au registre histoire : enfin, les messages comportant des images et des énoncés linguistiques adressés aux spectateurs et appartenant au registre du discours sont évidemment les moins participatifs ». (Jean-Pierre Meunier et Daniel Peraya, 2005, p.308)

⁴³ Meunier Jean-Pierre et Peraya Daniel, *Introduction aux théories de la communication*, Edition De Boeck, Bruxelles, 2005.

Le spectateur se laisse capturer d'abord par les messages comportant en majorité des images puis par les messages associant images et énoncés linguistiques dans un registre histoire.

Le langage audio-scriptovisuel rassemble intrinsèquement divers langages. Il se compose de multiples langages perçus intégralement. L'adresse de l'audio-scriptovisuel est l'œil ou l'oreille ou les deux. A cette fin, l'audio-scriptovisuel utilise le médium adéquat. La communication audio-scriptovisuelle est intégrale car elle nécessite la complémentarité et l'imbrication des différents langages. Ceux-ci sont évoqués par Jean Cloutier⁴⁴ :

« Par cette expression, on englobe trois langages de base : l'audio, celui du son, linéaire et temporel, le visuel, celui de l'image fixe, spatial et structural, le scripto, hybride de l'audio et du visuel, langage des écritures phonétiques et celui des machines ; deux langages synthétiques : l'audiovisuel (sans trait d'union, ce mot est alors réservé au langage qui marie le son et l'image en mouvement) et le scriptovisuel (qui marie le mot et l'écrit, le graphisme et la graphique, au sens défini par Jacques Bertin) ; et enfin : l'audio-scriptovisuel, expression qui sert à la fois à désigner l'ensemble de ces langages et qui se réfère également à un langage polysynthétique, celui des multimédia, qui marie les divers modes d'interaction ». (Jean Cloutier, 1979, p.44)

L'interaction s'établit entre les différents communicants, avec les média ou l'environnement. En somme, la communication médiatisée est aujourd'hui aussi importante que la communication interpersonnelle. Elle introduit des programmes informatiques sous la forme de documents sonores et visuels. La communication médiatisée englobe des dispositifs discursifs qui se révèlent lors du traitement de l'information d'où « la médiatisation des contenus d'enseignement ». Elle comporte également un aspect technique pour leur production et leur diffusion. Le discours se caractérise par son thème et son contenu, des marqueurs sémiotiques et son aspect relationnel. Ces caractéristiques - thématique, formelle et

⁴⁴ Cloutier Jean, « L'audiovisuel remis en question », *Communication et langages*, n°41-42, 1^{er}-2^{ème} trimestre 1979, p.39-41

relationnelle – font des émissions télévisées de vulgarisation scientifique des productions scolaires différentes. Daniel Peraya⁴⁵ développe ces aspects :

- « *thématiques : une spécialisation des thèmes et des contenus, chaque lieu d'interaction déterminant son propre répertoire référentiel ;*
- *formels : des marqueurs discursifs ou sémiotiques différents, c'est-à-dire une façon caractéristique d'utiliser certaines unités signifiantes ou de privilégier l'usage de certaines d'entre elles au détriment de certaines autres ;*
- *relationnels : un type de relation et la façon dont celui-ci s'inscrit formellement dans les formes de communication ».* (Daniel Peraya, 2001, p.2)

Le langage verbal, l'adressage au public et la réalisation technique filmique changent d'une production à l'autre. Les films didactiques sont construits sur le modèle du discours verbal. Le langage verbal se diversifie en genres de discours en fonction des usages et des usagers. Des mécanismes sémio pragmatiques agissent dans les communications audioscripto-visuelles déterminants les effets cognitifs. La centration ou non sur un ou plusieurs personnages suscitent réflexion, adhésion ou rejet. La conception des films répondent à deux pédagogies différentes : la pédagogie du produit qui reste fidèle au contenu scolaire et la pédagogie du processus qui privilégie la construction filmique comme porteuse de connaissances. Le contexte culturel formate la configuration du film médiatisé.

Les formes de discours observées sont le didactique et le socio-éducatif. La communication socio-pédagogique soulève les problèmes liés à la vie sociale. La communication didactique correspond à la méthode d'apprentissage. Elle inclut les programmes et les évaluations. La communication socio-éducative est la plus adaptée à la formation du citoyen. A l'école élémentaire, elle correspondrait à l'enseignement de l'éducation civique et morale. Il existe donc un lien entre les formes discursives et les stratégies didactiques. La familiarisation à ces divers langages est propice à l'utilisation de la communication médiatisée. Cette dernière propose des émissions d'information parmi

⁴⁵ Peraya Daniel, « Les formes de communication pédagogique médiatisée : le socio-éducatif et le didactique », *Journal de l'enseignement primaire*, 1993, n°44, pp.24-28.

lesquelles les émissions de vulgarisation scientifique qui nous intéressent dans notre étude ne peuvent être évaluées au même titre qu'un cours d'enseignement. Elle reste un matériau au service des apprentissages.

Les technologies intellectuelles sont diverses formes de langages présentes dans les pratiques éducatives. Les compétences naissent de la spécificité de ces langages à traiter l'information. Ces langages considérés séparément pourraient susciter des capacités intellectuelles différentes. Le médium concourrait au développement de compétences cognitives fondamentales. L'une des compétences est la « supplantation ».

Ces technologies intellectuelles sont perçues comme un prolongement du système cognitif. Ce sont des systèmes de représentations. Ce sont des représentations matérielles et des représentations cognitives.

Daniel Peraya⁴⁶ a recensé huit fonctions génériques de la communication médiatisée :

- « 1. *Information (donner aux apprenants des ressources pédagogiques, donc des connaissances déjà constituées) ;*
2. *interaction sociale (communiquer, collaborer) ;*
3. *production (transformer des ressources en connaissances au cours d'un processus matériel, symbolique et cognitif instrumenté) ;*
4. *gestion (des apprenants, des groupes, des dossiers scolaires, etc.) et planification (des acteurs, des ressources, des activités) ;*
5. *soutien et accompagnement (pratique tutorale relative aux domaines technique, cognitif, organisationnel et méthodologique, socio-affectif et relationnel) ;*
6. *émergence et systématisation de l'activité métaréflexive (considérée comme une aide à l'apprentissage) ;*
7. *auto- et d'hétéro-évaluation ;*

⁴⁶ Peraya, Daniel, « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation », *Les enjeux de l'information et de la communication*, 2008, suppl. 2008, pp.1-9.

8. *awareness (gérer et « faire circuler les signes de la présence à distance » de chaque intervenant dans l'environnement).* (Daniel Peraya, 2008, p.5-6)

La communication médiatisée relève de quatre éléments qui s'imbriquent entre eux. Ce sont la médiation technologique, la médiation sensori-motrice, la médiation sociale et la médiation sémio cognitive.

Ainsi, l'audiovisuel se caractérise par le son, l'image et le mouvement. Le langage scriptovisuel communique des parasignaux, des infrasignaux et le sens du mot. Il combine un jeu typographique et un jeu topographique. Le langage audio-scriptovisuel est composé de plusieurs langages captés globalement.

Dans ce chapitre III, la vulgarisation scientifique et la communication médiatisée nous apportent des éléments sur la compréhension des jeunes face aux médias.

L'évolution des média-sciences a vu un téléspectateur silencieux dans les années soixante-dix puis interprète dans les années quatre-vingt et enfin participant dans les années quatre-vingt-dix. Cette évolution des média-sciences correspond à l'attitude lectrice des médiateurs de la vulgarisation scientifique : la lecture « intellectuelle », la lecture « exclue », la lecture « intimiste » et la lecture « bénéficiaire ». Ces deux dernières lectures répondent au profil de notre non-public formé par les jeunes.

De ces profils se dégagent ceux des jeunes en devenir. La quotidienneté est leur cadre de réception. Une culture informationnelle et une culture langagière médiatique leur sont indispensables. L'évolution du multimédia se fait par l'audiovisuel dans les années soixante-dix, puis le scriptovisuel dans les années quatre-vingt et l'audio-scriptovisuel dans les années quatre-vingt-dix. L'audiovisuel se caractérise par le son, l'image et le mouvement. Le langage scriptovisuel communique des parasignaux, des infrasignaux et le sens du mot. Il combine un jeu typographique et un jeu topographique. Le langage audio-scriptovisuel est composé de plusieurs langages captés globalement.

Comprendre la composition des divers langages médiatiques et les besoins en formation qui en découlent à savoir la culture informationnelle et la culture langagière nous aident à mieux cerner le jeune qui construit sa compréhension des messages médiatiques.

Conclusion - Le passage de la partie théorique à la partie expérimentale

Notre partie théorique nous éclaire sur la compréhension du jeune face aux médias. Dans un premier temps, l'analyse du concept de public identique dans les études de réception en Amérique Latine et en Europe définit le jeune comme non-public.

Cependant, la théorie des médiations socioculturelles introduite par les études de réception latino-américaines expose la présence de médiations sociales et culturelles dans la réception ; ainsi, celle-ci s'introduit dans la vie sociale d'où l'importance de la position des jeunes dans la structure sociale, position qui est déterminante dans la compréhension du jeune face aux médias. Cette approche de la réception se retrouve dans les études culturelles anglo-américaines qui avancent que la culture est liée à la vie sociale. Par culture, on entend la production de sens et son espace. Elle renferme la production, le texte et la réception.

Les études culturelles posent d'une part que la vie sociale génère la production de sens et d'autre part qu'elle est soumise aux conditions sociales. La compréhension du jeune face aux médias dépend donc de la vie sociale. Dans les années 80, la réception médiatique latino-américaine met en avant les cultures populaires. Il en ressort que le récepteur donne du sens, échange ou résiste aux messages médiatiques. Le jeune dans sa compréhension face aux médias adoptera ces positions.

Dans le courant des Cultural Studies, Stuart Hall fait référence à la liberté du public lors de la pratique de l'encodage/décodage. La compréhension du jeune face aux médias se fera dans un rapport dominant, négocié ou oppositionnel. La limite de la théorie de Stuart Hall est énoncée par David Morley. Le jeune dans sa compréhension face aux médias peut présenter une position de résistance correspondant à sa liberté d'interprétation. Toutefois, celle-ci est limitée par la culture dominante et par sa position sociale. La tendance latino-américaine a évolué au cours du temps : d'abord, elle retient que la réception est un processus de négociation du sens, puis qu'elle s'appuie sur le quotidien d'un groupe et ensuite qu'elle tient compte du contexte des récepteurs. Il est à noter l'impact des médias dans la vie quotidienne ; impact qui a des conséquences sur la réception médiatique elle-même. A la fin du 20^e siècle, le questionnement du texte médiatique est courant. Après avoir accordé du pouvoir aux médias

puis aux récepteurs, une troisième génération se penche sur les processus de production et de réception.

Mentionner l'introduction du questionnement du texte médiatique nous rapproche de notre expérimentation au cours de laquelle un questionnement sera soumis aux apprenants pour analyser leur processus de réception cognitive des messages médiatiques.

Le questionnement du texte médiatique fait appel aux compétences et capacités du lecteur qui construit du sens en actualisant le texte. Précédemment, nous avons vu que la vie quotidienne servait de base à la réception médiatique. Il en est de même du lecteur qui voit le texte correspondre à sa vie quotidienne. L'extériorisation du lecteur du texte est écartée ; il en résulte le caractère imprévisible du lecteur.

Les codes de production et les codes de réception ne se ressemblent pas. Le codage domine l'encodage d'où la négociation du sens du texte par le lecteur. Cette négociation dépendra des codes d'interprétation propres aux différentes communautés d'interprétation. Nous retiendrons dans le cadre de notre expérimentation que le social, les savoirs et la culture reflètent la multiplicité des interprétations des messages.

L'espace télévisuel constitué de l'immédiateté et du voir relève de la rhétorique du direct. L'évolution de la « culture populaire » s'inscrit dans les procédures manipulatrices d'expression et d'action relevant de la rhétorique des pratiques. Le processus de persuasion est le fait de la rhétorique des stratégies et des tactiques portant sur le politique et le social. Ainsi, la rhétorique du direct, la rhétorique des pratiques et la rhétorique des stratégies transcrivent le cadre d'interprétation des jeunes.

L'interaction de partage, d'échanges et d'interdits entre le jeune et sa famille agit sur la construction de la compréhension du jeune face aux médias. Culture de masse et culture scolaire se côtoient grâce aux technologies de l'information et de la communication. La culture informationnelle fait le lien entre ces deux cultures par la réalisation inventive, la réflexion sur les contenus théoriques et la réflexivité sur l'information. Une compréhension construite des jeunes des messages médiatiques comportera des éléments de la culture de masse, de la culture scolaire et de la culture informationnelle.

Alexandre Serres définit la culture informationnelle comme l'ensemble des connaissances, des savoirs, des pratiques, des modes et des usages. L'école a donc la responsabilité de transmettre la culture.

La culture informationnelle dans sa dimension épistémologique se présente comme des savoirs, des savoir-faire et des compétences. C'est un ensemble de pratiques et de représentations informationnelles. Dans sa dimension épistémologique, la culture informationnelle comprend les outils informatiques, les médias et leurs messages et les méthodologies de l'information. Dans sa dimension axiologique, la culture informationnelle est toujours à la charge de l'école. La maîtrise de l'information est une condition de l'adaptation de l'école à l'innovation. Un temps d'adaptation, de compréhension et de critique est indispensable à l'école du fait de l'écart entre les innovations et leur appropriation sociale. La culture informationnelle et la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication sont nécessaires à l'acquisition des connaissances.

Catherine Come propose que tous les élèves reçoivent une éducation numérique et informatique. L'académie des technologies envisage l'apprentissage de la modélisation et l'étude des systèmes rendant ainsi possible l'apprentissage de l'abstraction. Le but de ces apprentissages est de mieux comprendre les systèmes complexes de la société. L'enseignement de l'informatique est pluridisciplinaire. Il se base sur des projets et sur l'apprentissage collaboratif. L'expérimentation, la pratique et la maîtrise des outils sont à la source de cet enseignement. L'école pratique une pédagogie constructiviste et donc active. Une méthode alternative proposant des cours en ligne est donc possible. Les méthodes d'évaluation des élèves bénéficieront d'une réadaptation. Le développement de l'esprit critique est au cœur de cet apprentissage.

L'école, par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture offre une définition de la culture commune comme un ensemble de langage, des méthodes et des outils, l'éducation à la citoyenneté, l'observation et la compréhension du monde et les représentations du monde. La culture informationnelle est présente dans chaque médium.

La culture informationnelle est présente dans les apprentissages scolaires. Les médias véhiculent une culture qui n'est pas toujours présente dans les manuels scolaires. Le lien entre culture informationnelle et apprentissages scolaires réside dans le fait que l'information doit

être transformée pour qu'elle puisse faire l'objet d'une appropriation. La culture informationnelle unit le monde réel et le monde médiatique.

Les médias changent les relations sociales. Les mécanismes discursifs médiatiques et la communication informationnelle connaissent le phénomène de séduction du récepteur. La communication informationnelle utilise la distanciation vis-à-vis des images et des informations pour amener à comprendre les médias. En outre, elle favorise la compréhension du système social et la participation citoyenne. L'appropriation des médias dans leurs langages, leurs techniques et leurs mécanismes offre une ouverture démocratique.

La culture informationnelle présente donc des attentes éducatives, sociales et citoyennes exploitables à l'école dans les programmes scolaires. La culture informationnelle participe au développement de l'esprit critique et à l'éducation à la citoyenneté par une ouverture sur la vie démocratique.

L'école favorise la conscientisation de la culture informationnelle et de la relation de l'élève avec l'information médiatique. La culture informationnelle et l'usage des moyens techniques, le développement de l'esprit critique de l'information, l'acquisition de capacités écrites et de celle de la lecture.

L'éducation aux médias participe au développement de l'esprit critique, à la construction des savoirs et à l'éducation à la citoyenneté. Elle a rapproché l'éducation et les médias de masse. Elle conduit à l'acquisition de la compétence de communication.

L'éducation à l'esprit critique correspond aux représentations de la culture dans la communication. Les jeunes sont amenés à prendre conscience de la portée des représentations présentes dans les médias. L'éducation à la citoyenneté s'accompagne du traitement des questions interculturelles. Elle doit soulever et sensibiliser les jeunes à l'aspect pluridimensionnel de la société. Ainsi, l'éducation aux médias traite des questions citoyennes et interculturelles.

La culture informationnelle naît de l'interaction entre le récepteur médiatique et l'information. Les jeunes s'approprient les informations pour les transformer en savoirs. Le jeune n'a pas un rapport identique aux médias et au monde. De même, l'éducation à la citoyenneté nécessite une distanciation avec la polysémie des messages. Les jeunes dotés de compétences discursive et technique peuvent maîtriser les médias et assurer leurs

responsabilités démocratiques et citoyennes. L'intégration du jeune dans la société nécessite la maîtrise de la communication interculturelle et médiatique.

La vulgarisation scientifique est l'adaptation de connaissances scientifiques et techniques à un non spécialiste. Bernadette Bensaude-Vincent précise que ce non-spécialiste est le grand public. Or, cette cible correspond aux jeunes de notre étude.

Cependant, la vulgarisation scientifique rencontre des obstacles d'ordre épistémologique mais aussi liés aux scientifiques, au grand public et aux vulgarisateurs.

Les obstacles de nature épistémologique correspondent au fait qu'il existe plusieurs sciences et que par conséquent les objectifs et les méthodes sont différents.

Les sciences étudient des modèles et des représentations. Elles n'étudient pas directement le monde réel. Le langage scientifique est un langage formel. Pour surmonter ces obstacles de nature épistémologique, il convient de noter que la science a recours à des représentations abstraites qui font appel aux représentations du réel. La vulgarisation scientifique doit présenter ses concepts dans un langage peu formel.

Les obstacles chez les scientifiques concernent le langage évoquant des concepts spécifiques et qui sont difficile à comprendre. Surmonter les obstacles chez les scientifiques revient à communiquer les résultats en ayant recours à une méthode scientifique et en respectant l'éthique. Les scientifiques devraient s'exprimer clairement.

Les obstacles chez le grand public sont dû au fait qu'il est dans l'immédiateté et dans la vie quotidienne. Il a une culture humaniste. Les connaissances scientifiques et techniques sont loin de la connaissance scolaire. En outre, la pensée formelle propre aux sciences ne découle pas du fonctionnement naturel du monde. Pour surmonter les obstacles constatés chez le grand public, la vulgarisation scientifique est amenée à respecter des principes tels que le passage de l'abstrait au concret, une pensée globale et une action précise. Elle doit répondre aux intérêts du public. Elle doit se dérouler dans l'environnement proche du public avant d'aborder des problématiques universelles.

L'analogie et la métaphore sont des genres de discours qui faciliteraient la compréhension par le public des concepts et des raisonnements formels.

Les obstacles chez les vulgarisateurs sont d'abord de l'ordre du financement. Ensuite, ils peuvent opter des domaines dans lesquels les informations sont concrètes. Puis, l'exagération ou l'imprécision d'une information est un écueil dans le choix de « la grande nouvelle ». Les vulgarisateurs doivent chercher l'originalité dans les informations divulguées. Ils doivent donner la parole à tous les scientifiques et accepter de diffuser les points de vue divergents. Le scientifique comme le vulgarisateur doivent entretenir des propos nuancés afin de montrer leur fidélité à la science.

Les vulgarisateurs sont amenés à s'écarter de toute visée téléologique, vériste ou scientiste pour garder une visée critique. Ils doivent éviter deux écueils : la manipulation de l'opinion publique et la croyance en une science porteuse de toutes les connaissances et de la culture humaine.

En somme, la vulgarisation scientifique vise à éveiller l'intérêt du public aux concepts et aux théories scientifiques. Elle pourrait montrer que la méthode scientifique repose sur de la curiosité, de la créativité, de la logique, de la rigueur et de la persévérance. De même, les applications de la science répondent à des questions sociales et politiques. Le vulgarisateur est tenu de commenter l'information scientifique selon son point de vue pour développer l'esprit critique du public. L'ouverture d'esprit est aussi une qualité attendue des effets de la vulgarisation scientifique. Aujourd'hui, la science relativise le concept et la didactique évolue dans une approche constructiviste. La vulgarisation scientifique est donc une communication ouverte à la connaissance scientifique et technique.

Ainsi, les jeunes présentent les mêmes profils en devenir que les adultes. Leur cadre de réception reste leur quotidienneté. La culture informationnelle et une culture langagière médiatique sont nécessaires à la communication médiatisée.

La vulgarisation scientifique est l'aboutissement de l'évolution des média sciences. Le passage du lecteur silencieux au lecteur interprétant puis participant a donné naissance aux attitudes lectrices des médiateurs de la vulgarisation scientifique : la lecture « intellectuelle », la lecture « exclue », la lecture « intimiste » et la lecture « bénéficiaire ». Le jeune dans sa compréhension face aux médias adoptera l'une ou l'autre posture. Les jeunes ont hérité des divers langages qui se sont développés au cours du temps dans le multimédia. Ils doivent s'approprier du langage audiovisuel composé du son, de l'image et du mouvement, du langage scriptovisuel formé de parasignaux, d'infrasoniques et du sens du mot.

La télévision est l'outil de prédilection du développement du langage audiovisuel. Les fondements du discours télévisuel se retrouvent dans l'étude des régularités axiologiques. Parmi ces derniers, il existe l'axiologie « corps-esprit » qui utilise des métaphores verbales et visuelles. La métaphore communicationnelle se traduit par les termes suivants : « messages, information, code, communication, signaux et langage ».

La métaphore communicationnelle va de pair avec la métaphore mécaniste. Cette métaphore mécano-communicationnelle évoque la technique et la communication. Elle donne une perception visuelle.

Ainsi, le discours télévisuel à propos de science est un ensemble de connaissances. Il est un système axiologique de représentations de la rationalité.

L'organisation de la pensée de la rationalité construit diverses formes de vulgarisation. La télévision sélectionne les représentations sociales. Les formes du discours scientifique télévisuel adhèrent à des logiques sociales et culturelles. Les médias diffusent des connaissances, des opinions et des métaphores. Cette diffusion hérite d'une rationalité scientifique.

Le partage du savoir dépend de cette relation entre sciences, médias et société. Le langage audio-scriptovisuel est constitué du langage audiovisuel et du langage scriptovisuel interceptés dans leur globalité.

L'interaction s'établit entre les différents communicants, avec les médias ou l'environnement. Elle introduit des programmes informatiques sous la forme de documents sonores et visuels. La communication médiatisée englobe des dispositifs discursifs. Elle comporte également un aspect technique pour leur production et leur diffusion. Le discours se caractérise par son thème et son contenu, des marqueurs sémiotiques et son aspect relationnel. Ces caractéristiques - thématique, formelle et relationnelle – font des émissions télévisées de vulgarisation scientifique des productions scolaires différentes.

Le langage verbal, l'adressage au public et la réalisation technique filmique changent d'une production à l'autre. Les films didactiques sont construits sur le modèle du discours verbal. Le langage verbal se diversifie en genres de discours en fonction des usages et des usagers. Des mécanismes sémio pragmatiques agissent dans les communications audio-

scripto-visuelles déterminants les effets cognitifs. La centration ou non sur un ou plusieurs personnages suscitent réflexion, adhésion ou rejet. La conception des films répondent à deux pédagogies différentes : la pédagogie du produit et la pédagogie du processus. Le contexte culturel agit sur la configuration du film médiatisé.

Les formes de discours observées sont le didactique et le socio-éducatif. La communication socio-pédagogique soulève les problèmes liés à la vie sociale. La communication didactique correspond à la méthode d'apprentissage. Elle inclut les programmes et les évaluations. La communication socio-éducative est la plus adaptée à la formation du citoyen. La familiarisation à ces divers langages est propice à l'utilisation de la communication médiatisée. Les émissions de vulgarisation scientifique sont des matériaux au service des apprentissages.

Les technologies intellectuelles ont diverses formes de langages présentes dans les pratiques éducatives. Chacun de ces langages développe des capacités intellectuelles différentes. Le médium concourt au développement de compétences cognitives fondamentales. Ces technologies intellectuelles sont perçues comme un prolongement du système cognitif. Ce sont des systèmes de représentations. Ce sont des représentations matérielles et des représentations cognitives.

Daniel Peraya a recensé huit fonctions génériques de la communication médiatisée. Ce sont l'information, l'interaction sociale, la production, la gestion, le soutien et l'accompagnement, l'émergence et la systématisation de l'activité méta réflexive, l'auto- et l'hétéro-évaluation, et l'awareness.

La communication médiatisée relève de quatre éléments qui s'imbriquent entre eux. Ce sont la médiation technologique, la médiation sensori-motrice, la médiation sociale et la médiation sémiotique cognitive.

Notre première expérimentation s'appuiera essentiellement sur le message audiovisuel dans le cadre d'une recherche exploratoire alors que notre seconde expérimentation s'attachera à appliquer les mêmes aspects méthodologiques dans une recherche explicative basée sur des messages scripturaux, audiovisuels et audiovisuels. Notre problématique : les jeunes construisent du sens lors de la réception de messages médiatiques, nous conduit à analyser les

caractéristiques des contenus médiatiques et les éléments qui interviennent ou influencent la compréhension des jeunes de cultures diverses face aux médias.

PARTIE II

Présentation de la première expérimentation

Dans cette partie, nous allons mettre en relation les théories sur lesquelles s'appuie notre analyse. Nous ferons donc le va-et-vient constant entre nos observations et la théorie. Nous signalerons les faiblesses ou les limites non prévues de notre méthode et leurs implications sur nos résultats seront signalées.

Chapitre 1. Le déroulement de l'expérimentation

La recherche fait appel à une approche quantitative⁴⁷ et qualitative. Cette recherche effectuée en 2004 nous permet de comprendre et d'expliquer quelle est la compréhension des jeunes face aux médias. La recherche a été faite par un enseignant qui a agi en tant qu'observateur et metteur en scène du dispositif. Dans les lieux où ont eu lieu cette observation [Association de Soutien scolaire à Kourou, Guyane Française et Ecole Primaire René Cassin, à Fort de France], il s'agissait d'une innovation. Les auteurs de l'émission « C'est pas sorcier » sont Jamy Gourmaud, Frédéric Courant et Sabine Quindou. La neutralité de l'engagement de l'informateur confère à son information un caractère objectif et véridique.

L'analyse de données quantitatives et qualitatives implique l'organisation, la responsabilisation et l'explication de données. En bref, les approches quantitative et qualitative donnent du sens à l'information en termes de participants, de définitions d'une situation, de thèmes, de catégories et de régularités. L'école est un lieu d'investigation. Les élèves et l'enseignant engagés dans ce projet s'investissent et donnent du sens aux situations proposées.

Notre rôle d'observateur et de metteur en scène consistait à mettre en place le dispositif, à décrire leur fonctionnement, à analyser leur productivité cognitive grâce à un questionnement et à leurs productions écrites.

⁴⁷ De Bonville Jean, *L'analyse de contenu des médias*, Paris, De Boeck, 2006.

Dans le cadre expérimental, nous avons la mise en situation et les différents acteurs. Nous trouvons également l'objectif et la démarche à suivre dans le projet.

Le choix du corpus, « La République », s'est fait à partir du programme officiel de 2002 et de son type documentaire. Il convenait pour obtenir une véracité optimum des résultats de ce corpus de permettre aux jeunes d'aborder le thème par groupe d'items. Nos données ont été collectées à partir d'un questionnaire en rapport avec les programmes officiels en vigueur et le support audiovisuel. C'est un documentaire, « C'est pas sorcier », traitant du thème de la République. Les réponses ont été appréciées entre 0, correspondant à l'absence de réponse ou à une mauvaise réponse et 1 correspondant à une bonne réponse ou à une réponse partielle. Nous retenons que les élèves présentent de bonnes réponses, des réponses partielles, de mauvaises réponses ou encore pas de réponse. Le récepteur médiatique n'est pas seul à produire une interprétation. Il appartient à une communauté interprétative caractérisée par un code commun d'interprétation du discours social. L'interprétation est alors légitimée par son acceptation par un groupe. Cette interprétation peut être partagée dans ce groupe et peut être communiquée à d'autres groupes. Tous ces élèves avaient suivi le cours officiel sur la République et partageaient donc des connaissances préalables communes.

Cette partie de la recherche présente le contexte de la recherche, les acteurs, les intervenants et le contexte géographique.

L'objectif de cette recherche consiste à analyser la compréhension des jeunes face aux médias. Il s'agissait de leur permettre d'extraire des informations d'un film vidéo projeté.

La démarche consistait d'abord à prendre connaissance de l'activité et de l'objectif à atteindre. Ensuite, les élèves visualisaient deux fois le film télévisé enregistré sur cassette vidéo. Puis, le questionnaire leur était distribué. Il devait répondre aux questions à partir des informations qu'ils avaient prélevées et retenues. L'expérimentation s'est réalisée en une seule fois dans un créneau d'une heure maximum.

L'expérimentation s'est déroulée à Kourou et à Fort-de-France auprès d'enfants dont la langue officielle est le français. Ils étaient âgés de 8-11 ans. A Kourou, l'expérimentation a eu lieu un mercredi après-midi au sein d'une association de suivi scolaire. Les accompagnateurs ont assisté à la passation des tests. A Fort-de-France, l'expérimentation s'est déroulée dans la salle d'informatique de l'école en présence des enseignants.

Les élèves travaillaient de manière individuelle. L'organisation spatiale avait toute son importance dans la conduite de l'expérimentation. Dans les deux cas, les élèves se retrouvaient dans des lieux qui leur étaient familiers.

Au sein de l'association de soutien scolaire, les élèves étaient assis autour d'une grande table dans une grande salle. A l'école, l'expérimentation s'est déroulée à la BCD ; les élèves étaient assis en ligne face à l'écran.

Chapitre 2. Le traitement des données

Dans ce chapitre, nous procéderons au rassemblement des données issues de la catégorisation du corpus. Cette synthèse révélera les renseignements venant de chaque segment de contenu et nous informera sur l'ensemble des messages analysés. Ce passage des informations issues des segments de contenu à celle venant de l'ensemble des messages se fait grâce à la statistique descriptive.

2.1 La présentation des données et l'analyse quantitative des résultats

La distribution d'effectifs vise à regrouper et à classer toutes les informations recensées au moment des enregistrements, c'est-à-dire des décisions prises lors de la catégorisation. Nous mettrons en relation d'une part nos hypothèses, nos concepts et nos définitions théoriques et d'autre part notre catégorisation et la mesure de notre corpus de messages. Notre analyse de contenu ne peut être validée que si ses résultats sont conformes à la réalité.

2.1.1 Effectifs et fréquences

Tableau 3-1

Catégorisation des éléments du corpus

Enregistrement	Catégorie
1	La formation de la République française
2	Le Président de la République
3	Les députés
4	Le Conseil des ministres
5	La cohabitation
6	Le Secrétaire d'État
7	La différence entre les sénateurs et les députés
8	Le Référendum
9	Le Salon des Ambassadeurs
10	Autres

Ce tableau vise à enregistrer les catégories du corpus. Nous avons numéroté chaque catégorie. Nous avons déterminé dix catégories auxquelles nous avons attribué des thèmes. Ces dix catégories sont déduites du contenu du texte et des questions qui en découlèrent. Les thèmes se réfèrent aux mots clefs présents dans les questions. Cette catégorisation nous aidera à attribuer les scores en nombre de réponses et à élaborer notre analyse. Les scores sont comptabilisés à partir d'une notation correspondant à 0 pour les réponses incorrectes et à 1 pour les réponses correctes. Nous poursuivons notre étude en présentant un tableau regroupant l'origine des élèves en Guyane et par niveau scolaire. L'objectif de ce tableau de catégorisation des éléments du corpus est de recenser l'effectif par ethnie culturelle. Il s'agit pour nous de déterminer si l'origine culturelle a une influence sur la compréhension des élèves.

Tableau 3-2-1

PAYS :	CE2	CE2	CM1	CM1	CM2	CM2	CE2 CM1 CM2	CE2 CM1 CM2
GUYANE								
ORIGINES	Effectif	Effectif Cumulé	Effectif	Effectif Cumulé	Effectif	Effectif Cumulé	Effectif	Effectif Cumulé
Hàïtienne	11	11	5	5	5	5	21	21
Péruvienne	2	13	0	5	0	5	2	23
Saramaka	2	15	0	5	0	5	2	25
Paramaka	0	15	0	5	0	5	0	25
Créole	10	25	11	16	9	14	30	55
Madagascar	0	25	0	16	1	15	1	56
Boni	2	27	2	18	0	15	4	60
Aluku	0	27	0	18	1	16	1	61
Taki-Taki	4	31	1	19	1	17	6	67
Brésilienne	4	35	3	22	1	18	8	75
Amérindien	5	40	2	24	2	20	9	84
Chinoise	0	40	0	24	0	20	0	84
Guyana anglaise	1	41	0	24	0	20	1	85
Surinamien	1	42	0	24	0	20	1	86
TOTAL	42	42	24	24	20	20	86	86

Le tableau 3-2-1 est un tableau à double entrée qui présente les données relatives à chaque niveau scolaire par origine. Pour obtenir l'effectif c'est-à-dire le nombre d'individus qui correspond au même caractère, critère suivant lequel nous étudions la population, nous avons dénombré le nombre d'élèves. L'effectif cumulé est le nombre d'individus qui correspond au même caractère et aux caractères précédents. Par exemple, pour le niveau CE2, nous avons obtenu l'effectif cumulé en additionnant 11 et 2 (colonne effectif) puis au résultat obtenu à savoir 13 (colonne effectif cumulé), nous avons additionné 2 (colonne effectif) et nous avons

obtenu 15 (effectif cumulé). Ces données ont été recueillies à partir d'une question sur l'origine du jeune à laquelle ce dernier a répondu.

Au CE2, l'origine haïtienne est la plus représentée avec un effectif de 11 élèves, puis l'origine créole avec un effectif de 10 élèves. Au CM1 et au CM2, l'origine créole domine respectivement avec un effectif de 11 et de 9 élèves. Cette démarche qui a consisté à élaborer un tableau sur l'origine des élèves repose sur la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Ce sont les communautés d'interprétation qui réceptionnent les messages. Ces communautés d'interprétation sont les «communautés culturelles» et les «communautés socioculturelles et socioprofessionnelles». Ces communautés utilisent des codes et des «schémas narratifs» différents d'où la multiplicité des interprétations. Cette pluralité des compréhensions face aux messages fut l'objet de la réflexion des principaux fondateurs de l'école de Constance, Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser.

Le produit médiatique est compris partiellement. Chaque communauté interprétative en édifierait une structure. Les grammaires interprétatives nous aident à comprendre les différentes communautés interprétatives. Une première grammaire interprétative traduirait une représentation de la vie de la communauté interprétative. Une seconde grammaire interprétative est constituée d'un code commun d'interprétation du discours social. Ces grammaires renvoient aux principes de Jean-Pierre Esquenazi. En effet, selon le principe de continuité, les différentes situations inhérentes à la réception du film sont prises en compte. Toutes ces origines recensées renvoient à une pratique culturelle. Or, Michel de Certeau retient comme cadre de réception un lieu lié à la vie quotidienne du récepteur. Mais, la culture dominante s'impose sur ces différentes pratiques culturelles et donnent naissance à une communauté d'interprétation. Cette idée ressortira plus loin dans notre étude car nous pourrons faire le constat que les jeunes relevant de toutes ses origines partageaient une culture commune scolaire et sociale et s'en référaient pour construire leur interprétation. Paul Félix Lazarsfeld insiste sur le rôle des groupes primaires (la famille, l'école...) sur les effets des médias. Il développe la théorie de l'influence originale. Les leaders d'opinion détermineront l'interprétation des jeunes du message médiatique. Le principe de multiplicité révèle l'existence de plusieurs publics d'où l'existence de diverses communautés d'interprétation. Une interprétation homogène implique la constitution ou la reconstitution d'une communauté d'interprétation. La différenciation des publics se réalise par l'intentionnalité accordée au film. Or, dans le cadre de notre étude, les élèves sont formatés par l'Institution et ne peuvent accorder que la même intentionnalité au film. Dans le cas contraire,

ils commettent des erreurs d'interprétation lesquelles s'interprètent par l'appartenance au groupe primaire qu'est la famille et au rejet du message médiatique au sein duquel l'individu ne se reconnaît pas ou en porte un faible intérêt. Le principe d'activité s'applique à un récepteur médiatique actif. Ce dernier est conscient qu'il existe une trame filmique significative. Le spectateur a recours à ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre un film.

Le recensement des données sur l'origine culturelle des élèves se fonde sur le caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle correspond à une logique d'interprétation des faits sociaux. La culture joue un rôle de médiateur entre la classe dominante et le peuple. La culture sert de transition entre eux. Notre remarque sur le faible impact de l'appartenance ethnique des jeunes sur leur interprétation s'expliquerait par le rôle de transition de la culture. Nous entendons que la culture ne correspond plus à la vie quotidienne d'une classe mais à la vie intellectuelle. Tout individu peut s'approprier la culture.

Au total, il en ressort que l'effectif est plus élevé pour les créoles avec 30 élèves et pour les Haïtiens avec 21 élèves. L'histoire nous révèle que les créoles et les haïtiens ont connu la domination française et de ce fait en connaissent la culture et la langue. Michel de Certeau souligne le rôle de l'élite sociale qui imposerait son interprétation du texte aux autres : c'est le sens « littéral » accepté par tous. L'école et les médias tiennent ce rôle. De ce film sur « La République » les jeunes devraient élaborer les mêmes représentations puisqu'ils reçoivent la même information.

En somme, l'erreur dans notre étude serait de considérer l'appartenance ethnique comme ayant un impact décisif sur l'interprétation filmique. Or, il convient donc de retenir que les élèves sont dotés d'une culture scolaire et langagière commune normative à partir de laquelle l'analyse de leurs réponses sera faite. La culture légitime (familiale) laisserait donc le pas à la culture dominante.

Tableau 3-2-2

PAYS	CE2	CM1	CM2	CE2 CM1 CM2
Origines	Effectif	Effectif	Effectif	Effectif Total
Martinique	24	20	20	64
Guyane	29	24	20	73
TOTAL	53	44	40	137

Ce tableau présente ces élèves issus ou accueillis par la région, Martinique et Guyane. De ce tableau 3-2-2, il ressort que l'effectif total guyanais, 73 élèves, est plus élevé que l'effectif total de la Martinique, 64 élèves. L'effectif total est le nombre total d'individus dans la population. La population est composée du nombre d'élèves total du CE2, CM1 et CM2. Les individus sont les élèves. Le niveau scolaire CE2 compte plus d'effectifs que les deux autres niveaux sans que cela n'est une quelconque incidence sur nos résultats ci-dessous. Nous retiendrons que ces jeunes sont des « presque-publics » ou « autres publics ».

Ces deux tableaux recensent l'effectif réel (les élèves) ayant participé à la recherche à partir des sous-variables le niveau scolaire et l'origine culturelle.

Comme précédemment, notre intérêt pour l'origine culturelle vient de la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Nous retenons que ce sont les communautés d'interprétation qui réceptionnent les messages et qu'elles sont les « communautés culturelles » et les « communautés socioculturelles et socioprofessionnelles ». Les origines martiniquaises ou guyanaises renvoient à des pratiques culturelles légitimes. Toutefois, imprégnée par la culture dominante, il en ressort une communauté d'interprétation soumise à la norme. Il en découle une culture uniforme qui embrasse le peuple et la bourgeoisie. Cette culture répond aux intérêts de la bourgeoisie. L'intention du film guide l'interprétation des élèves soumis à la norme scolaire

et sociale. S'intéresser à l'origine culturelle des élèves est légitime du fait du caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle sert à interpréter les faits sociaux.

Considérer simultanément les variables niveau scolaire et culture est motivé par leur propriété commune qui renvoie à la vie intellectuelle. Le niveau scolaire est acquis par l'élève au sein de l'Institution scolaire par le biais des programmes officiels de 2002 ; cependant, nous ferons un bref parallèle avec les nouveaux programmes de 2008. « L'éducation civique, au cycle 3, engage à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde. Nous nous intéresserons dans notre étude notamment à l'être citoyen en France : À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté. L'installation de la République au XIXème siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel. Au XXème siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes. L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes ».

Dans le programme de 2002, l'Education civique est un domaine qui n'est pas lié qu'à un seul enseignement. Par contre, dans le programme de 2008, c'est en étudiant l'histoire et la géographie que l'élève s'approprie l'instruction civique et morale en identifiant et en comprenant l'importance des valeurs, des textes fondateurs, des symboles de la République française et de l'Union européenne, notamment la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen.

Dans le programme officiel de 2008, il convient de se reporter au chapitre traitant de l'Instruction civique et morale, mentionnant l'étude de la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement) au cycle 3 de l'école élémentaire selon leur niveau d'étude. « Au CE2, l'étude de la démocratie représentative vise à

connaître une assemblée représentative des citoyens : le conseil municipal qui gère la commune ; connaître les caractéristiques de l'élection du maire : les conseillers municipaux élisent le maire. L'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution vise à savoir qui vote les lois et qui nomme les membres du gouvernement. Au CM1, les objectifs de cette étude sont : connaître la définition du mot démocratie : « c'est grâce au suffrage universel que le pouvoir est confié à plusieurs personnes » ; identifier et nommer les élus nationaux désignés en France au suffrage universel direct (Président de la République, députés) ou indirect (sénateurs) et identifier et nommer les élus locaux : conseillers régionaux pour la région, conseillers généraux pour le département. En outre, l'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution a pour objectif de connaître les articles 6 et 9 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen : « Art 6 : La loi doit être la même pour tous soit qu'elle protège soit qu'elle punisse »; « Art 9 : Tout homme est présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable [...] ». Au CM2, cette étude de la démocratie représentative a pour objectif de connaître quelques grands principes de la Constitution de 1958 : la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ; de savoir définir ces termes ; de connaître le fonctionnement de l'Assemblée nationale : une assemblée élue pour 5 ans, composée de députés, qui discute, vote les lois et exerce un contrôle fréquent sur la politique du gouvernement ; de connaître le fonctionnement du Sénat : une assemblée élue pour 6 ans, renouvelable en 2 fois tous les 3 ans, composée de sénateurs élus au suffrage indirect, qui discute et vote les lois présentées par le gouvernement, par l'Assemblée nationale ou par l'un de ses membres et de citer quelques domaines gérés par les élus locaux : actions sociales, transport, culture, environnement... Au CM2, l'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution consiste à connaître l'importance des lois dans la vie citoyenne et à connaître le cheminement d'une loi : la navette parlementaire ».

Nous pouvons maintenant mettre en relation nos questions et les programmes officiels de 2002 et de 2008.

QUESTIONS	PROGRAMME OFFICIEL 2002	PROGRAMME OFFICIEL 2008
Comment la République s'est-elle formée ?	L'installation de la République au XIX ^{ème} siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel.	Connaître la définition du mot démocratie : « c'est grâce au suffrage universel que le pouvoir est confié à plusieurs personnes » ; identifier et nommer les élus nationaux désignés en France au suffrage universel direct (Président de la République, députés) ou indirect (sénateurs) et identifier et nommer les élus locaux : conseillers régionaux pour la région, conseillers généraux pour le département.
Que font les députés ?	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	L'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution vise à savoir qui vote les lois et qui nomme les membres du gouvernement.
Que fait le Conseil des ministres ?	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	L'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution vise à savoir qui vote les lois et qui nomme les membres du gouvernement.
Le Président de la République et l'Assemblée Nationale ne sont pas de la	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote,	L'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution consiste à connaître

même couleur. Que se passe-t-il ?	l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	l'importance des lois dans la vie citoyenne et à connaître le cheminement d'une loi : la navette parlementaire ».
Qu'est-ce qu'un Secrétaire d'Etat ?	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	L'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution vise à savoir qui vote les lois et qui nomme les membres du gouvernement.
Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	Connaître le fonctionnement de l'Assemblée nationale : une assemblée élue pour 5 ans, composée de députés, qui discute, vote les lois et exerce un contrôle fréquent sur la politique du gouvernement ; de connaître le fonctionnement du Sénat : une assemblée élue pour 6 ans, renouvelable en 2 fois tous les 3 ans, composée de sénateurs élus au suffrage indirect, qui discute et vote les lois présentées par le gouvernement, par l'Assemblée nationale ou par l'un de ses membres et de citer quelques domaines gérés par les élus locaux : actions sociales, transport, culture, environnement...

Que fait le Président de la République ?	Au XXème siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes.	L'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution consiste à connaître l'importance des lois dans la vie citoyenne et à connaître le cheminement d'une loi : la navette parlementaire ».
Qu'est-ce qu'un référendum ?	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	
Qu'est-ce que le Salon des Ambassadeurs ?	L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique.	

Au regard de ce tableau, les élèves ont été invités à répondre à des questions qui faisaient appel à des connaissances acquises dispensées dans le cadre du programme officiel de 2002. En outre, toutes les informations demandées étaient intégrées dans le message médiatique diffusé.

2.1.2 Distributions d'effectifs et de fréquences

Dans ces tableaux élaborés, il s'agit de distribuer les effectifs à l'intérieur d'un tableau représentant les effectifs de chacune des catégories. L'effectif d'une catégorie est le nombre total des observations appartenant à cette catégorie. Nous appelons fréquence le rapport entre

l'effectif d'une valeur et l'effectif total. Par exemple, $17 / 216 * 100 = 7,9$. La fréquence est donc l'importance d'une catégorie par rapport à l'ensemble des données. Ainsi, l'effectif indique le nombre d'observations et la fréquence indique le pourcentage d'observations faites dans chaque catégorie c'est-à-dire le nombre d'enregistrements de réponses correctes obtenues dans chaque catégorie. Les effectifs ou fréquences cumulés représentent la somme ou le pourcentage des éléments des catégories successives.

Tableau des effectifs CE2 Martinique 3-3-1

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	17	17	7,9	7,9
Le Président de la République	17	34	7,9	15,8
Les députés	20	54	9,3	25,1
Le Conseil des ministres	10	64	4,6	29,7
La cohabitation	9	73	4,2	33,9
Le Secrétaire d'État	5	78	2,3	36,2
La différence entre les sénateurs et les députés	12	90	5,6	41,8
Le Référendum	8	98	3,7	45,5
Le Salon des Ambassadeurs	12	110	5,6	51,1
Autres	106	216	49	100
TOTAL	216	216	100	100

Dans le tableau 3-3-1, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 en Martinique par catégorie. Les élèves du CE2 ont donné une majorité de réponses correctes, 9,3 %, concernant l’item « Les députés ». Autrement, nous pouvons comprendre qu’il y a 9,3% des observations qui correspondent à des réponses correctes pour la catégorie « Les députés ». Par contre, seulement 2,3 % des observations faites correspondent à des réponses correctes pour la catégorie « Le Secrétaire d’État ».

Tableau des effectifs CE2 GUYANE 3-3-2

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	10	10	3,8	3,8
Le Président de la République	8	18	3,1	6,9
Les députés	12	30	4,6	11,5
Le Conseil des ministres	9	39	3,4	14,9
La cohabitation	7	46	2,7	17,6
Le Secrétaire d’État	6	52	2,3	19,9
La différence entre les sénateurs et les députés	2	54	0,8	20,7
Le Référendum	4	58	1,5	22,2
Le Salon des Ambassadeurs	5	63	1,9	24,1
Autres	198	261	75,9	100
TOTAL	261	261	100	100

Dans le tableau 3-3-2, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 en Guyane par catégorie. Les élèves du CE2 ont donné une majorité de réponses correctes, 4,6 % des observations correspondent à des réponses correctes pour l’item

« Les députés ». L'item qui a obtenu le moins bon résultat est « La différence entre les sénateurs et les députés ». 0,8% des observations correspondent à des réponses correctes concernant cette dernière catégorie.

Il reste qu'une majorité s'élevant à 75,9% des observations correspond à des réponses incorrectes pour l'ensemble des items laissant 24,1 % des observations correspondre à des réponses correctes à l'ensemble des items soumis.

Les messages sont interprétés et contextualisés cognitivement. Les individus sont libres d'accepter les messages. Dans ce cas, il en ressort de bons résultats 51,1 % des observations correspondent aux réponses attendues ; dans le cas contraire c'est-à-dire en cas de rejet des messages, les réponses sont incorrectes : c'est le cas pour 49 %. En Guyane, 75,9 % des observations correspondent à un rejet des messages. Dans ce sens, Eric Maigret et Xavier Molénat présentent trois positions qui peuvent être adoptées par le public : la position dominante/hégémonique, la position négociée et la position oppositionnelle. David Morley montre la limite de la théorie de Stuart Hall en valorisant la position sociale des élèves au détriment du cadre de réception « domestique ». Il existe une interaction entre l'idéologie dominante et le dialogue organisé par le public. La résistance des élèves face aux messages médiatiques révélant leur liberté est limitée par la culture dominante à savoir les programmes officiels et leur position sociale. Les élèves de la Martinique sont issus en majorité d'un milieu social moyen ; ceux de la Guyane proviennent en majorité d'un milieu social défavorisé. Nous ne poserons pas notre conclusion concernant la position sociale à ce moment de notre étude, nous attendrons de comparer les résultats obtenus avec les observations du CM1. En outre, la perception et la mémorisation sélective sont des capacités d'interprétation et de rétention des informations. Dans notre étude, ces qualités sont indispensables pour répondre aux questions car toutes les informations étaient présentes dans le film. Il était donc souhaitable que les élèves soient attentifs et qu'ils puissent mémoriser les informations. Or, la recherche s'est déroulée dans la salle d'informatique accueillant l'ensemble des élèves. Il y a eu deux projections du film. Certains élèves étaient concentrés. L'expérimentation présentée aux élèves dans sa cause, ses attentes et ses retombées n'a pas su attiser l'intérêt personnel des autres élèves. La théorie lazarsfeldienne avance que les messages ne sont pas interprétés de la même façon par les différents publics. La compréhension de ces messages dépend de l'intérêt social et personnel des élèves. De plus, l'organisation de ce message basée sur la constitution et le fonctionnement de la cinquième République ne laissait pas de place à une quelconque manipulation médiatique.

Tableau des effectifs CM1 Martinique 3-4-1

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	7	7	3,9	3,9
Le Président de la République	10	17	5,6	9,5
Les députés	15	32	8,3	17,8
Le Conseil des ministres	10	42	5,6	23,4
La cohabitation	6	48	3,3	26,7
Le Secrétaire d'État	2	50	1,1	27,8
La différence entre les sénateurs et les députés	6	56	3,3	31,1
Le Référendum	2	58	1,1	32,2
Le Salon des Ambassadeurs	9	67	5	37,2
Autres	113	180	62,8	100
TOTAL	180	180	100	100

Dans le tableau 3-4-1, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 en Martinique par catégorie. Les élèves du CM1 ont donné une majorité de réponses correctes, 8,3 % des observations concerne l'item « Les députés ». Les items qui ont obtenu les moins bons résultats, 1,1 %, sont « Le Secrétaire d'État » et « Le Référendum ». Il reste qu'une majorité s'élevant à 62,8 % des observations correspond à des questions incorrectes pour l'ensemble des items.

Tableau des effectifs CM1 Guyane 3-4-2

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	7	7	3,9	3,9
Le Président de la République	10	17	5,6	9,5
Les députés	15	32	8,3	17,8
Le Conseil des ministres	10	42	5,6	23,4
La cohabitation	6	48	3,3	26,7
Le Secrétaire d'État	2	50	1,1	27,8
La différence entre les sénateurs et les députés	6	56	3,3	31,1
Le Référendum	2	58	1,1	32,2
Le Salon des Ambassadeurs	9	67	5	37,2
Autres	113	180	62,8	100
TOTAL	180	180	100	100

Dans le tableau 3-4-2, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 en Guyane par catégorie. Les élèves du CM1 ont donné une majorité de réponses correctes, 9,2 %, concerne l'item « Le Conseil des ministres ». L'item qui a obtenu le moins bon résultat, 3,7 %, est « La formation de la République française ». Inversement qu'en Martinique où 62,8 % affichaient des réponses incorrectes, seulement 32,9 % ont rendu des réponses incorrectes en Guyane.

Dans notre interprétation des données du CE2, nous avons fait allusion aux différentes positions du récepteur, à l'impact de la culture dominante et à l'intérêt social et personnel des élèves soit à l'attitude du récepteur face aux messages médiatiques en corrélation avec les variables « culturel » et « social ». Pour traiter la variable « social », nous pouvons faire le constat que 62,8 % des observations correspondent au rejet des messages en Martinique tandis que seulement 32,9 % des messages sont rejetés en Guyane. Dans cette dernière région, quoiqu'issus en majorité d'un milieu social défavorisé, les élèves sont attentifs en classe, lieu perçu comme une ascension sociale. Au CE2 et au CM1, l'analyse de la catégorie « Autres » montre des tendances contraires. En Guyane, le groupe primaire qu'est la famille ne renforce pas les connaissances apportées par l'école. Néanmoins, ce groupe incite les jeunes à être attentifs aux connaissances scolaires. En Martinique, les élèves sont issus majoritairement d'un milieu social moyen. Dans le groupe scolaire où l'étude a eu lieu, les élèves sont moyennement attirés par les connaissances scolaires. Elles ne répondent pas toujours à leur intérêt personnel et social. La société connaît un fort taux de chômage. L'origine sociale n'est donc pas un facteur déterminant de la pratique médiatique.

Du point de vue de la variable « culturel », le jeune est amené à lire une information instituée par l'élite. Il collabore avec le cadre officiel pour arriver à une interprétation négociée commune. Le jeune doté d'une liberté d'interprétation évolue dans ce cadre. Il actualise les non-dits du contenu filmique en puisant dans son encyclopédie et en utilisant des inférences. Il coopère avec le contenu afin d'en produire une interprétation conforme. Les réponses produites par les jeunes relèvent de cette coopération, de cette liberté interprétative et de cette conformité au cadre officiel.

Tableau des effectifs CM2 Martinique 3-5-1

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	19	19	10,6	10,6
Le Président de la République	14	33	7,8	18,4
Les députés	15	48	8,3	26,7
Le Conseil des ministres	6	54	3,3	30
La cohabitation	11	65	6,1	36,1
Le Secrétaire d'État	11	76	6,1	42,2
La différence entre les sénateurs et les députés	11	87	6,1	48,3
Le Référendum	5	92	2,8	51,1
Le Salon des Ambassadeurs	13	105	7,2	58,3
Autres	75	180	41,7	100
TOTAL	180	180	100	100

Dans le tableau 3-5-1, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 en Martinique par catégorie. Les élèves du CM2 ont donné une majorité de réponses correctes, 10,6 %, concerne l'item « La formation de la République française ». L'item qui a obtenu le moins bon résultat, 2,8 %, est « Le Référendum ». 41,7 % des observations correspondent à des réponses incorrectes laissant une majorité de 58,3 % des observations correspondre à des réponses correctes.

Tableau des effectifs CM2 Guyane 3-5-2

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	13	13	7,2	7,2
Le Président de la République	3	16	1,7	8,9
Les députés	13	29	7,2	16,1
Le Conseil des ministres	7	36	3,9	20
La cohabitation	8	44	4,4	24,4
Le Secrétaire d'État	4	48	2,2	26,6
La différence entre les sénateurs et les députés	1	49	0,6	27,2
Le Référendum	7	56	3,9	31,1
Le Salon des Ambassadeurs	2	58	1,1	32,2
Autres	122	180	67,8	100
TOTAL	180	180	100	100

Dans le tableau 3-5-2, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 en Guyane par catégorie. Les élèves du CM2 ont donné une majorité de réponses correctes, 7,2 %, concerne les items « Les députés » et « La formation de la République ». L'item qui a obtenu le moins bon résultat, 0,6 %, est « La différence entre les sénateurs et les députés ». A contrario de la Martinique, une majorité de 67,8 % des observations correspond à des réponses incorrectes aux questions posées.

Au CM2, nous pouvons constater que 58,3 % des observations en Martinique contre 67,8% en Guyane correspondent à des réponses incorrectes à tous les items. Nous en déduisons

que les élèves du CM2 n'ont pas pris en considération l'information encyclopédique. Umberto Eco précise que le topic cadre la construction du sens. Le topic éclaire l'élève sur le déroulement de la mise en scène tout en favorisant une sélection contextuelle. L'élève s'appuie également sur l'isotopie qui est le fil conducteur qui permet de suivre l'histoire. Il construit du sens l'amenant à répondre aux différentes questions posées grâce au topic, à l'isotopie, à la connotation, à la syntaxe et au vocabulaire. Dans notre étude, l'encyclopédie d'émission et celui de destination n'étaient pas aussi riche l'une que l'autre pour que l'interprétation soit optimum. Umberto Eco préconise une autre forme d'interprétation des circonstances d'énonciation basée sur les structures actanciennes et sur les structures idéologiques. Cette forme d'interprétation s'accompagne des inférences de scénarios intertextuels. Le scénario mis en place par le lecteur est connoté par sa culture.

Toutefois, comme c'est le cas dans notre étude, les scénarios littéraires répondant à des systèmes idéologiques sont hyper codés. Les jeunes ont à leur disposition divers outils pour interpréter une information. Ce sont le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Ils extraient les informations extralinguistiques du discours médiatique. Ils retournent au vécu général pour ne retenir que la connotation idéologique de l'expression. Ils effectuent des opérations intensionnelles ou extensionnelles pour construire le sens du message. En outre, les jeunes sont guidés dans le texte à travers l'explicite et l'implicite. Ils répondent à l'intention de l'émetteur et à la structure prédéterminée du texte.

Pour construire du sens, les jeunes mettent en œuvre leur compétence d'interprétation : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'école littéraire allemande de Constance met l'accent sur l'activation de processus d'objectivation, de scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. La théorie lazarsfeldienne souligne l'importance de la perception et de la mémorisation sélective dans l'interprétation et la rétention des informations. Selon le courant des usages et gratifications, les publics sont dotés d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Les jeunes relèvent des presque-publics. Il leur manquera l'un des éléments caractéristiques des publics : la sociabilité, la stabilité, la performance, la défense de ses valeurs, sa réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. L'école de Francfort préconisait une plus grande concentration de la part du spectateur face au défilement des images.

Ce sont les capacités et les compétences dont les jeunes ont besoin pour construire du sens. Toutefois, ils ne peuvent pas attribuer au texte n'importe quel sens. Ils sont confrontés aux contraintes textuelles notamment l'isotopie sémantique. Les critiques des théories d'Umberto Eco constituent des obstacles à la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. L'interprétation et l'utilisation du texte sont liées ; il en va de même pour le sens littéral et le contexte. Les pratiques culturelles orientent les logiques de genre. Les limites de l'interprétation se retrouvent dans la réception du texte conditionné par un contexte culturel.

Tableau des effectifs totaux 3-6-1

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé
La formation de la République française	74	74
Le Président de la République	69	143
Les députés	94	237
Le Conseil des ministres	62	299
La cohabitation	55	354
Le Secrétaire d'État	42	396
La différence entre les sénateurs et les députés	51	447
Le Référendum	44	491
Le Salon des Ambassadeurs	57	548
Autres	685	1233
TOTAL	1233	1233

Dans le tableau 3-6-1, les données présentent les effectifs totaux des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et en Guyane par catégorie. 94 des observations de l'effectif total correspondent en majorité à de bonnes réponses concernant l'item « Les députés ». L'item « Le Secrétaire d'État » a obtenu le moins de réponses correctes soit 58 des observations de l'effectif total. Il reste que 548 des observations de l'effectif total correspondent à des réponses attendues contre 685.

Tableau des fréquences totales 3-6-2

Catégories	Fréquence (%)	Fréquence cumulée (%)
La formation de la République française	6	6
Le Président de la République	5,6	11,6
Les députés	7,6	19,6
Le Conseil des ministres	5	24,2
La cohabitation	4,5	28,7
Le Secrétaire d'État	3,4	32,1
La différence entre les sénateurs et les députés	4,1	36,2
Le Référendum	3,6	39,8
Le Salon des Ambassadeurs	4,6	44,4
Autres	55,6	100
TOTAL	100	100

Dans le tableau 3-6-2, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » totale des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et en Guyane par catégorie. Les fréquences traduisent la dominance des réponses correctes pour l'item « Les députés », 7,6 %, et un taux faible de bonnes réponses pour l'item « Le Secrétaire d'État », 3,4 %. Il reste que 55,6 % des observations de l'effectif total correspondent à des réponses correctes aux questions posées.

Tableau des effectifs et des fréquences 3-6-3

Catégories	Effectif	Effectif Cumulé	Fréquence (%)	Fréquence cumulée (%)
La formation de la République française	74	74	6	6
Le Président de la République	69	143	5,6	11,6
Les députés	94	237	7,6	19,6
Le Conseil des ministres	62	299	5	24,2
La cohabitation	55	354	4,5	28,7
Le Secrétaire d'État	42	396	3,4	32,1
La différence entre les sénateurs et les députés	51	447	4,1	36,2
Le Référendum	44	491	3,6	39,8
Le Salon des Ambassadeurs	57	548	4,6	44,4
Autres	685	1233	55,6	100
TOTAL	1233	1233	100	100

Le tableau 3-6-3 récapitule les effectifs totaux et les fréquences totales pour les classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et en Guyane par catégorie. C'est la synthèse des tableaux 3-6-1 et 3-6-2. Ainsi, notre analyse comparative s'affine progressivement. Précédemment, nous avons comparé les jeunes par niveau scolaire et par origine culturelle dans leur compréhension face aux messages médiatiques. Maintenant, nous considérons les jeunes de tous les niveaux scolaires et des deux origines culturelles confondues.

Nous entrerons dans cette analyse en utilisant les précisions apportées par Umberto Eco, Daniel Dayan, Jesús Martín-Barbero sur la compréhension des jeunes face aux médias.

94 des observations de l'effectif total correspondent en majorité à de bonnes réponses à l'item « Les députés ». L'item « Le Secrétaire d'État » a obtenu le moins de réponses correctes soit 58 des observations de l'effectif total. Il reste que 548 des observations de l'effectif total correspondent aux réponses attendues contre 685.

Les fréquences traduisent la dominance des réponses correctes pour l'item « Les députés », 7,6 %, et un taux faible de bonnes réponses pour l'item « Le Secrétaire d'État », 3,4 %. Il reste que 55,6 % des observations de l'effectif total correspond à des réponses correctes aux questions posées soit 685 observations sur un échantillon de 1 233 observations. Umberto Eco conclut que le texte contient les codes du destinataire qui sont différents de ceux de l'émetteur. Le « Lecteur Modèle » a des compétences référents qui sont sollicités par le producteur du texte. Ainsi, Umberto Eco voit une dialectique entre le texte comportant la stratégie de l'auteur et le lecteur apportant sa réponse de « Lecteur Modèle ».

L'interprétation est l'action du Lecteur aux attentes de l'Auteur. L'utilisation du texte peut être imaginative, d'où les réponses erronées. L'interprétation est normative. Elle est commune à la société. En outre, l'Auteur doit imaginer son type de lecteur et émettre une hypothèse interprétative. Le « Lecteur modèle » doit donc correspondre à cette hypothèse pour répondre correctement aux attentes de l'Auteur. Umberto Eco met en exergue l'importance de la compétence linguistique dans la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. Cette compétence linguistique englobe la langue, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. Cependant, elle est insuffisante pour construire du sens.

Jesús Martín-Barbero met en évidence un autre type de dialectique texte/lecteur qu'il place dans le cadre de réception du lecteur à savoir sa vie quotidienne. Le Lecteur assimile le message reçu à sa vie quotidienne. Il fait corps avec le texte ce qui va à l'encontre de la pensée de Michel de Certeau et de Daniel Dayan.

Ces derniers préconisent que le Lecteur est autonome. Michel de Certeau propose une extériorisation du texte du lecteur. Daniel Dayan s'oppose à deux idées : le lecteur déduirait du sens du texte ; et, les codes de production correspondraient à ceux de réception.

Au contraire, Daniel Dayan avance l'idée d'une production de sens par le lecteur d'où le caractère imprévisible dans l'interprétation d'un texte. En outre, le codage et le décodage d'un message sont différents car il y a diversité de contextes et de codes. Il accepte comme l'a

suggéré Stuart Hall, une prédominance du codage sur l'encodage. Le spectateur est libre de son interprétation. David Morley a conforté cette pensée en montrant la résistance du Lecteur face à l'idéologie dominante. Il ne peut donc y avoir qu'une négociation dans la lecture du texte. Cette compétence interprétative propre au récepteur découle de la polysémie des textes.

Les récepteurs désormais actifs s'intègrent dans des communautés d'interprétation que Brigitte Le Grignou divise en deux catégories : les « communautés culturelles » et les « communautés socioculturelles et socioprofessionnelles ». Elle explique la diversité des interprétations par la diversité de ces communautés qui utilisent des codes et des schémas narratifs différents.

La culture en tant que code de lecture et d'interprétation facilite l'appropriation des faits sociaux. La médiation culturelle est aussi un code qui favorise la reconnaissance, la lecture et l'interprétation. Dans notre étude, les catégories : la formation de la République française, le Président de la République et les Députés recueillent des scores supérieurs à 5 %, les autres catégories : le Conseil des ministres, la cohabitation, la différence entre députés et sénateurs et le Salon des ambassadeurs, obtiennent des scores égaux ou proches de 5 %. La présence des pratiques sociales dans les logiques culturelles conduit le récepteur à en tenir compte dans son interprétation. Le vécu du récepteur actualise l'intentionnalité du texte. Nous pouvons conclure que ces résultats témoignent de l'éloignement entre le vécu du récepteur et l'intention du message médiatique révélé. Notre étude n'approfondit pas la réflexion sur l'aspect social du message car le texte informationnel ne s'y prête pas.

Les différentes pratiques sociales amènent différentes interprétations. La saisie du sens médiatique dépendrait du niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier aspect peut avoir été un obstacle pour certains élèves en difficulté. De plus, la nature de l'interprétation n'est pas liée à l'origine sociale des jeunes, mais à leurs pratiques sociales.

Tableau présentant les effectifs et les fréquences selon deux modes de numération 3-7

Catégories	Effectif	Effectif Cumulé	Fréquence	Fréquence Cumulée	Durée (s)	Durée Cumulée (s)	Fréquence	Fréquence cumulée
La formation de la République française	74	74	6	6	92	92	9,1	9,1
Le Président de la République	69	143	5,6	11,6	92	184	9,1	18,1
Les députés	94	237	7,6	19,6	341	525	33,8	52
Le Conseil des ministres	62	299	5	24,2	33	558	3,3	55,3
La cohabitation	55	354	4,5	28,7	148	706	14,7	70
Le Secrétaire d'État	42	396	3,4	32,1	76	782	7,5	77,5
La différence entre les sénateurs et les députés	51	447	4,1	36,2	180	962	17,9	95,4
Le Référendum	44	491	3,6	39,8	22	984	2,2	97,6
Le Salon des Ambassadeurs	57	548	4,6	44,4	24	1 008	2,4	100
Autres	685	1 233	55,6	100	0	0	0	100
TOTAL	1 233	1 233	100	100	1 008	1 008	100	100

Le tableau 3-7 présente les données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » et le mode de numération de « durée » correspondant à chaque message. Pour

obtenir ce dernier mode, nous avons segmenté les passages de l'enregistrement par catégorie désignée dans notre tableau puis nous avons chronométré à l'aide d'un chronomètre chaque catégorie. Nous avons relevé la durée de chacune des catégories dans ce tableau. Nous rappelons que la fréquence est le rapport entre l'effectif d'une valeur et l'effectif total. La fréquence est donc l'importance d'une catégorie par rapport à l'ensemble des données. Les effectifs ou fréquences cumulés représentent la somme ou le pourcentage des éléments des catégories successives. Nous avons cherché à connaître le mode de numération de « durée » pour affirmer ou infirmer si la durée filmique de la catégorie pouvait influencer le nombre de réponses correctes dans cette catégorie.

En utilisant plus d'un mode de numération, il est possible de faire la synthèse des observations dans un même tableau en attribuant une colonne aux effectifs, effectifs cumulés, fréquences et fréquences cumulées pour chacun des modes de numération comme l'illustre le tableau 3-7. Nous pouvons ainsi comparer les uns aux autres des données semblables pour chaque catégorie. L'item « Les députés » recueille un maximum de bonnes réponses avec la durée filmique la plus élevée. La durée filmique n'est pas pour autant une condition nécessaire à l'obtention d'une majorité de bonnes réponses sur un item. Nous le constatons avec l'item « La formation de la République française » d'une durée de 92 secondes avec 74 réponses et l'item « La différence entre les députés et les sénateurs » d'une durée de 180 secondes avec 51 réponses. Il est préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.

Tableau de fréquence à double entrée 3-8

Catégories / Origine	République	Président	Députés	Conseil Ministres	Cohabitation	Secrétaire d'État	Sénateur Député	Référendum	Salon	Autre	Total
Guyane	4,7	4,3	6,7	5,5	4,4	3,7	3,3	4,4	3,5	59,5	100
Martinique	7,5	7,1	8,7	4,5	4,5	3,1	5	2,6	5,9	51	100

Le tableau 3-8 présente les données relatives aux différentes cultures par catégorie. Ce tableau à double entrée nous permettra d'analyser simultanément les données relatives à la variable « culturel » en la globalisant pour la Guyane et la Martinique. Les items « Le Secrétaire d'État », et « Le Référendum » recueillis en Guyane (3,7 % - 4,4 %) ont retenu un taux de réponses correctes supérieur à celui collecté en Martinique (3,1 % - 2,6 %) pour les mêmes items. Tandis que pour les autres items, la Martinique obtient de meilleurs résultats comparés à ceux de la Guyane mais l'écart entre les résultats reste faible. L'origine culturelle – Guyane ou Martinique – marquée par la culture dominante française a peu d'influence sur l'interprétation des élèves. Cette dernière est certes sous l'impact de la culture dominante.

L'impact de la culture dominante sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques est prouvé dans le cadre de notre étude. Résumons notre argumentation vérifiant cette sous-hypothèse. L'élite produit une information. Le jeune collabore pour construire du sens et en donner une interprétation négociée commune. Le jeune est libre de son interprétation à condition d'évoluer dans le cadre institutionnel. Il actualise, à l'aide de son encyclopédie et des inférences, l'explicite et l'implicite du contenu filmique. Le jeune accepte de faire agir sa liberté interprétative dans l'univocité du cadre officiel.

Pour interpréter une information, les jeunes utilisent le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Le contexte culturel conditionne l'interprétation.

La culture est un code de lecture et d'interprétation. Elle facilite l'appropriation des faits sociaux. Les pratiques sociales influencent l'interprétation. Le vécu du jeune actualise l'intentionnalité du texte. Le vécu du jeune correspondant à la connaissance de savoirs sur la République n'a pas toujours répondu à l'intention du message médiatique.

La saisie du sens médiatique dépendrait du niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier aspect peut avoir été un obstacle pour certains élèves en difficulté. De plus, la nature de l'interprétation n'est pas liée à l'origine sociale des jeunes, mais à leurs pratiques sociales.

Tableau de fréquence à double entrée 3-9

<div style="display: flex; align-items: center;"> <div style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg); font-size: small;">Catégories</div> <div style="border-right: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; position: relative;"> <div style="position: absolute; top: 0; right: 0; font-size: small;">Classe</div> </div> </div>	République	Président	Députés	Conseil Ministres	Cohabitation	Secrétaire d'État	Sénateur Député	Référendum	Salon	Autres	Total
CE2	5,7	5,2	6,7	4	3,4	2,3	2,9	2,5	3,6	63,7	100
CM1	3,8	6,8	8,6	7,6	5,1	4	6,3	5	6,3	46,5	100
CM2	8,9	4,7	7,8	3,6	5,3	4,2	3,3	3,3	4,2	54,7	100

Le tableau 3-9 présente les données relatives au niveau de classe par catégorie. Ce tableau à double entrée nous permettra d'analyser simultanément les données relatives à la variable « niveau de classe ». Nous observons que les meilleurs résultats obtenus par item ne dépendent pas du niveau scolaire (CM1 : « Le Président de la République », 6,8 % ; CM1 : « Les députés », 8,6 %) sauf pour les items « La cohabitation » (CM2 : 5,3 %) et « Le Secrétaire d'État » (CM2 : 4,2 %) dont les meilleurs résultats correspondent réellement au niveau scolaire.

En somme, l'item retenant le maximum de bonnes réponses reste « La formation de la République » chez les CM2 avec 8,9 % alors que l'item recueillant le minimum de bonnes réponses est « Le Secrétaire d'État » chez les CE2 avec 2,3 %.

Jesús Martín-Barbero rapproche le vécu du récepteur avec sa quotidienneté familiale. La famille serait le cadre de réception du jeune. Or, la famille agit sur la manière dont le jeune reçoit le message scolaire puis le message médiatique proposé dans notre étude.

Nous rappelons les objectifs du programme de 2002 en vigueur au moment de la passation de notre expérimentation :

« L'éducation civique, au cycle 3, engage à élargir sa réflexion aux autres collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde. Nous nous intéresserons dans notre étude notamment à l'être citoyen en France : À travers les leçons d'histoire, l'élève comprend ce que signifie appartenir à une nation démocratique. La Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen est l'occasion d'aborder les articles qui concernent les diverses expressions de la liberté.

L'installation de la République au XIX^{ème} siècle conduit l'élève à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur l'émergence du suffrage universel.

Au XX^{ème} siècle, le "point fort" sur la Cinquième République doit permettre d'évoquer le rôle du président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement, sans entrer dans des détails trop complexes. L'élève découvre diverses formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend que, même si la réalité n'est jamais entièrement conforme à l'idéal, celui-ci doit continuer à être affirmé pour guider les comportements et structurer l'action, à partir d'exemples historiques comme l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes ».

Ce rappel nous permet de mettre en exergue un découpage possible de l'enseignement de l'Instruction Civique sur les différents niveaux du cycle 3 en parallèle avec le programme d'histoire : l'étude du XIX^{ème} siècle au CM1 et celle du XX^{ème} siècle au CM2. Il s'ensuit dans notre étude que les élèves du CE2 ont obtenu les meilleurs scores dans les catégories « La formation de la république », « le Président de la République » et « les députés ».

Théodor W-Adorno admet la présence et l'actualisation des connaissances antérieures pour comprendre un film. L'élève s'aide de ses connaissances antérieures acquises à l'école dans le cadre de son programme officiel. Adorno précise que le récepteur médiatique aurait automatisé ses prérequis. En s'appropriant les produits culturels, l'effort d'attention et de concentration nécessaire à la compréhension du film devient un automatisme d'autant plus que toutes les informations demandées étaient présentes dans le texte filmique.

L'automatisation de certaines activités chez le récepteur libère sa capacité de réflexion dans la mesure où les activités automatisées requièrent moins d'attention.

Nous pouvons faire allusion aux différentes rhétoriques pour expliquer nos résultats. Selon Michel de Certeau, la rhétorique des stratégies regroupe les actions qui se déroulent dans un rapport de force. Roger Bautier y voit une argumentation destinée à convaincre et ayant des retombées sur la vie sociale et politique. C'est un lieu de pouvoir du savoir. Dans notre étude, l'école représente ce lieu de pouvoir. La rhétorique des tactiques existe dans lieu imposé et occasionne des actions passagères propres aux « autres publics » donc à nos élèves. La rhétorique s'exprime dans les manipulations de la langue qui deviendront selon l'expression de Roger Bautier des « témoignages ». En outre, il assimile les rhétoriques des tactiques aux rhétoriques de la vie quotidienne. Et, en ce sens, il rejoint Jesús Martín-Barbero qui conçoit comme cadre de réception la vie quotidienne. La rhétorique des pratiques ou tactiques est intrinsèque à la vie sociale. La compréhension de la lecture des médias a été soulignée par Roger Bautier à partir de quatre remarques : le sens naît des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles en rapport avec la diversité des usages des médias, l'attention est variable et l'adresse et la réception sont en interaction.

2.2 Bilan du traitement des données

Au CE2, les élèves d'origine haïtienne étaient au nombre de 11 élèves, et ceux d'origine créole étaient au nombre de 10. C'étaient les effectifs les plus élevés. Au CM1 et au CM2, les élèves d'origine créole étaient au nombre de 11 et de 9. Cette démarche qui a consisté à élaborer un tableau sur l'origine des élèves reposait sur la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Les communautés d'interprétation réceptionnent les messages. Ce sont des « communautés culturelles » et des « communautés socioculturelles et socio-professionnelles ». Ces communautés culturelles utilisent des codes et des « schémas narratifs » variés. L'école de Constance, notamment Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser, a examiné cette question sur la pluralité des compréhensions face aux messages.

La production filmique a fait l'objet d'une interprétation partielle par chaque communauté interprétative. Les grammaires interprétatives sont à la base de leur processus de compréhension. Elles comprennent une représentation de la vie de la communauté interprétative et un code pour interpréter le discours social. Ces grammaires sont assujetties aux principes énoncés par Jean-Pierre Esquenazi. Le principe de continuité s'applique puisque les origines des élèves renvoient à une pratique culturelle. Or, Michel de Certeau évoque la vie quotidienne

du récepteur comme cadre de réception. Les pratiques culturelles émergentes de la vie quotidienne sont dominées par la culture de l'élite. Une communauté d'interprétation naît du brassage des pratiques culturelles et de cette culture dominante. Par ailleurs, Paul Félix Lazarsfeld élabore la théorie de l'influence originale. Cette dernière montre que les leaders d'opinion orienteront l'interprétation des jeunes. Les leaders d'opinion sont constitués des groupes primaires (la famille, l'école...). Un autre principe de Jean-Pierre Esquenazi est celui de la multiplicité des publics et donc des communautés d'interprétation. L'intention du film est traitée par divers publics. Notre étude analyse la compréhension des élèves face aux messages médiatiques en un milieu scolaire. L'intention du film est orientée par le milieu scolaire. L'élève peut accepter ou non l'intention du film et la culture dominante. Cette volonté de l'élève nous a amené à considérer le principe d'activité. L'élève savait qu'il devait retrouver du sens dans la trame filmique. Il devait mobiliser ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre le film.

L'étude de l'origine culturelle des élèves est possible grâce au caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle aide à interpréter les faits sociaux. La culture est un médiateur entre la classe dominante et le peuple. Elle correspond à la vie intellectuelle.

Au total, les créoles s'élevant à 30 élèves et les Haïtiens à 21 élèves connaissaient bien la culture et la langue française de par leur histoire. Michel de Certeau avance que l'élite sociale donne une interprétation du texte, laquelle doit être acceptée par tous. Le sens « littéral » est la norme. L'élite sociale est l'école et les médias. Ainsi, une information reçue par un groupe devrait faire l'objet des mêmes représentations.

En somme, l'origine des élèves n'est pas le seul critère influençant l'interprétation filmique. Les élèves dotés d'une culture légitime (familiale) sont soumis à une culture scolaire et langagière commune normative et donc à la culture dominante.

L'effectif des élèves issus ou accueillis par les régions, Martinique et Guyane, compte 73 élèves guyanais au total, effectif plus élevé que celui de la Martinique, 64 élèves. Ces jeunes sont des « presque-publics » ou « autres publics ».

Comme précédemment, notre intérêt pour l'origine culturelle vient de la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Les origines martiniquaises ou guyanaises renvoient à des pratiques culturelles légitimes. Toutefois, imprégnée par la culture dominante, il en ressort une communauté d'interprétation soumise à la norme. Il apparaît une culture uniforme qui embrasse le peuple et la bourgeoisie. Cette culture répond aux intérêts de la bourgeoisie.

L'intention du film guide l'interprétation des élèves soumise à la norme scolaire et sociale. S'intéresser à l'origine culturelle des élèves est légitime du fait du caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle sert à interpréter les faits sociaux.

Considérer simultanément les variables « niveau scolaire » et « culturel » est motivé par leur propriété commune qui renvoie à la vie intellectuelle. Le niveau scolaire est acquis par l'élève au sein de l'Institution scolaire par le biais des programmes officiels de 2002. Nous avons retenu de ces programmes qu'au cycle 3, l'élève est amené à réfléchir sur les collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde. Il doit comprendre ce qu'est l'être citoyen en France : l'appartenance à une nation démocratique, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Avec l'émergence de la République au XIX^{ème} siècle, l'élève est amené à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur le suffrage universel. Au XX^{ème} siècle, la Cinquième République le conduit à étudier le rôle du Président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement. Il découvre des formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend à travers des exemples historiques tels que l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes à ajuster ses comportements et ses actions.

Dans le programme de 2002, l'Education civique est un domaine qui n'est pas lié à un seul enseignement, mais à tous. Dans le programme officiel de 2008, il convient de se reporter au chapitre traitant de l'Instruction civique et morale, mentionnant l'étude de la démocratie représentative (l'élection), l'élaboration de la loi (le Parlement) et son exécution (le Gouvernement) au cycle 3 de l'école élémentaire selon leur niveau d'étude. Au CE2, l'élève étudie la démocratie représentative à travers le conseil municipal et l'élaboration de la loi et de son exécution. Les élèves du CE2 ont des objectifs plus ciblés et moins étendus que dans le programme de 2002. Dans ce dernier programme, ils étudiaient plusieurs collectivités territoriales et l'être citoyen en France. Au CM1, les élèves doivent connaître la définition du mot démocratie, identifier et nommer les élus nationaux désignés en France au suffrage universel direct (Président de la République, députés) ou indirect (sénateurs) et identifier et nommer les élus locaux : conseillers régionaux pour la région, conseillers généraux pour le département. En outre, l'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution a pour objectif de connaître les articles 6 et 9 de la Déclaration des droits de l'Homme et du citoyen. Au CM2, cette étude de la démocratie représentative a pour objectif de connaître quelques grands principes de la Constitution de 1958. Au CM2, « l'étude de l'élaboration de la loi et de son exécution consiste à connaître l'importance des lois dans la vie citoyenne et à connaître le

cheminement d'une loi : la navette parlementaire ». Les élèves ont répondu à des questions nécessitant des connaissances acquises à l'école. En outre, ils retrouvaient toutes les informations dans les messages médiatiques diffusés.

Les messages sont interprétés et contextualisés. Les individus sont libres de les accepter. En Martinique, 51,1 % des observations correspondaient aux réponses attendues. Eric Maigret et Xavier Molénat parlent de position négociée. En Guyane, 75,9 % des observations correspondent à des rejets des messages. Pour ces auteurs, c'est la position oppositionnelle. David Morley privilégie la position sociale au détriment du cadre de réception « domestique » contrairement à la théorie de Stuart Hall. L'idéologie dominante et le public sont en interaction. La culture dominante est la limite de la résistance et de la liberté des élèves face aux messages médiatiques. Les élèves de la Martinique sont issus en majorité d'un milieu social moyen ; ceux de la Guyane provenaient en majorité d'un milieu social défavorisé. En outre, la perception et la mémorisation sélective sont des capacités d'interprétation et de rétention des informations indispensables dans notre étude. La théorie lazarsfeldienne prône différentes interprétations des messages par les différents publics. La compréhension de ces messages dépend de l'intérêt social et personnel des élèves.

L'analyse de la variable « social » nous conduit à un constat 62,8 % de rejets des messages en Martinique et de 32,9 % de rejets des messages en Guyane. Au CE2 et au CM1, l'analyse de la catégorie « Autres » montre des résultats divergents. En Guyane, le groupe primaire – la famille – ne consolide pas les connaissances scolaires mais incite les jeunes à être attentifs en classe. En Martinique, les élèves de notre échantillon sont moyennement attirés par les connaissances scolaires. Elles ne répondent pas toujours à leur intérêt personnel et social. La société connaît un fort taux de chômage. L'origine sociale n'est donc pas un facteur déterminant dans la pratique médiatique.

Du point de vue de la variable « culturel », le jeune doit lire une information codée par l'élite. Seule une coopération avec cette dernière le conduira à une interprétation négociée commune. Ainsi, le jeune bénéficie d'une liberté d'interprétation. Son encyclopédie et les inférences lui permettent de comprendre les non-dits dans le texte filmique. Il doit produire une interprétation normée. Les réponses produites par les jeunes relèvent de cette coopération, de cette liberté interprétative et de cette uniformité au cadre officiel.

Au CM2, 58,3 % des observations en Martinique contre 67,8% en Guyane correspondent à des réponses incorrectes à tous les items. Les élèves du CM2 n'exploitent pas leurs informations encyclopédiques.

Umberto Eco montre le rôle du topic dans la construction du sens. Le topic, dans une sélection contextuelle, conduit l'élève dans la mise en scène. L'isotopie lui permet de suivre l'histoire. Le topic, l'isotopie, la connotation, la syntaxe et le vocabulaire sont à la base de la construction du sens. Dans notre étude, lors de l'interprétation, les élèves n'avaient pas une encyclopédie aussi riche que l'encyclopédie d'émission. Umberto Eco propose une interprétation des circonstances d'énonciation faisant intervenir les structures actanciennes et sur les structures idéologiques. Les inférences de scénarios intertextuels agissent dans cette interprétation. Le scénario est connoté de la culture du jeune. Les scénarios littéraires sont hyper codés. La compréhension des jeunes face aux messages médiatiques se construit à l'aide du contexte, des circonstances, des inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et des présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Les informations extralinguistiques sont issues du discours médiatique. Du vécu général, seule la connotation idéologique de l'expression est retenue. Le jeune construit le sens du message en faisant des opérations intensionnelles ou extensionnelles. En outre, l'explicite et l'implicite dans le texte contribuent à la compréhension du jeune des messages médiatiques. Il répond à l'intention de l'émetteur et à la structure prédéterminée du texte.

Les jeunes, au moment de la construction du sens, utilisent la compétence linguistique : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'école littéraire allemande de Constance introduit dans l'interprétation l'activation du processus d'objectivation, des scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. La théorie lazarsfeldienne montre la nécessité de la perception et de la mémorisation sélective dans l'interprétation et la rétention des informations. Le courant des usages et gratifications dote les publics d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Les jeunes font partie des presque-publics. Il leur manque l'un des éléments caractéristique des publics soit la sociabilité, soit la stabilité, soit la performance, soit la défense de ses valeurs, soit la réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. L'école de Francfort met en avant dans la compréhension une plus grande concentration de la part du spectateur face au défilement des images.

Ce sont les capacités et les compétences dont les jeunes ont besoin pour construire du sens lors de la réception de messages médiatiques. Toutefois, ils sont contraints par l'univocité

du sens. Ils doivent respecter les contraintes textuelles notamment l'isotopie sémantique. Les critiques des théories d'Umberto Eco constituent des obstacles à la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. L'interprétation et l'utilisation du texte de même que le sens littéral et le contexte sont liés. Les pratiques culturelles orientent les logiques de genre.

L'interprétation dépend du contexte culturel.

Dans notre considération des jeunes de tous les niveaux scolaire et des deux origines culturelles confondues, nous tiendrons compte des remarques d'Umberto Eco, de Daniel Dayan, de Jesús Martín-Barbero sur la compréhension des jeunes face aux médias.

L'obtention de 548 réponses attendues contre 685 sur 1 233 d'où 55,6 % de réponses incorrectes témoignent des difficultés rencontrées par certains élèves.

Umberto Eco explique que le texte contient les codes du destinataire et ceux de l'émetteur. Ces codes ne sont pas identiques. Le « Lecteur Modèle » détient des compétences référents. Umberto Eco intègre dans le texte la stratégie de l'auteur à laquelle le « Lecteur modèle » apportera sa réponse. L'interprétation est l'action du lecteur aux attentes de l'auteur. L'interprétation est commune à la société. En outre, l'Auteur émet une hypothèse interprétative que doit confirmer le « Lecteur modèle » en répondant à ses attentes. Umberto Eco insiste sur la compétence linguistique dans la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. Cette compétence linguistique englobe la langue, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. Cependant, cette compétence linguistique est insuffisante pour construire du sens.

Jesús Martín-Barbero retient comme cadre de réception la vie quotidienne. Le Lecteur insère le message reçu dans sa vie quotidienne. Le Lecteur s'incorpore dans le texte. Michel de Certeau et Daniel Dayan s'opposent à cette idée.

Le Lecteur est autonome. Il s'extériorise du texte. Daniel Dayan avance que le lecteur ne peut déduire du sens du texte. En outre, les codes de production ne correspondent pas à ceux de réception.

A contrario, Daniel Dayan pense que le lecteur produit du sens et que son interprétation du texte est imprévisible. En outre, le codage et le décodage d'un message sont différents puisque les contextes et les codes sont divers. Daniel Dayan et Stuart Hall s'accordent sur la prédominance du codage sur l'encodage. Le spectateur est libre de son interprétation. David Morley a montré la résistance du Lecteur face à l'idéologie dominante. Nous ne pouvons admettre qu'une négociation dans la lecture du texte. Cette compétence interprétative propre au récepteur découle de la polysémie des textes.

Les récepteurs actifs occupent des communautés d'interprétation que Brigitte Le Grignou divise en deux catégories. La diversité des interprétations est due à la diversité des communautés qui utilisent des codes et des schémas narratifs différents.

La culture favorise l'appropriation des faits sociaux. La médiation culturelle facilite la reconnaissance, la lecture et l'interprétation. Dans notre étude, les catégories : la formation de la République française, le Président de la République et les Députés recueillaient des scores supérieurs à 5 %, les autres catégories : le Conseil des ministres, la cohabitation, la différence entre députés et sénateurs et le Salon des ambassadeurs, obtenaient des scores égaux ou proches de 5 %. La présence des pratiques sociales dans les logiques culturelles marque l'interprétation. Le récepteur retrouve l'intention du texte dans son vécu. Nous pouvons conclure que ces résultats témoignent d'une inadéquation entre le vécu du récepteur et l'intention du message médiatique. Nous n'avons pas étudié l'aspect social du message car le texte informationnel ne s'y prête pas.

Les différentes pratiques sociales produisent plusieurs interprétations. La saisie du sens médiatique correspondrait au niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier point a dû mettre des élèves en difficulté. De plus, l'interprétation est liée aux pratiques sociales.

Dans le tableau 3-6-3, les données représentant les effectifs totaux des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et en Guyane par catégorie, 94 des observations de l'effectif total correspondaient en majorité à de bonnes réponses pour l'item « Les députés ». L'item « Le Secrétaire d'État » a obtenu le moins de réponses correctes soit 58 des observations de l'effectif total ; il reste que 548 observations de l'effectif total correspondaient à des réponses attendues contre 685.

Le tableau 3-7 présentait les données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » et le mode de numération de « durée » correspondant à chaque message. Nous avons cherché à connaître le mode de numération de « durée » pour affirmer ou infirmer si la durée filmique de la catégorie pouvait influencer le nombre de réponses correctes dans cette catégorie.

L'item « Les députés » recueillait un maximum de bonnes réponses avec la durée filmique la plus élevée. La durée filmique n'est pas pour autant une condition nécessaire à l'obtention d'une majorité de bonnes réponses sur un item. Il est possible de le constater avec l'item « La formation de la République française » d'une durée de 92 secondes avec 74 réponses et l'item « La différence entre les députés et les sénateurs » d'une durée de 180 secondes avec

51 réponses. Il est préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.

Le tableau 3-8 présentait les données relatives aux différentes cultures par catégorie. Ce tableau à double entrée nous a permis d'analyser simultanément les données relatives à la variable « culturel » en la globalisant pour la Guyane et la Martinique. Les items « Le Secrétaire d'État », et « Le Référendum » recueillis en Guyane (3,7 % - 4,4 %) ont retenu un taux de réponses correctes supérieur à ceux collectés en Martinique (3,1 % - 2,6 %) pour les mêmes items. Tandis que pour les autres items, la Martinique obtenait de meilleurs résultats comparés à ceux de la Guyane mais l'écart entre les résultats restait faible. L'origine culturelle – Guyane ou Martinique – marquée par la culture dominante française avait peu d'influence sur l'interprétation des élèves. Cette dernière est sous l'impact de la culture dominante.

L'impact de la culture dominante sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques est prouvé dans le cadre de notre étude. L'élite produit une information. Le jeune collabore avec le texte et en donne une interprétation négociée commune. Le jeune est libre de son interprétation dans le cadre institutionnel. Il actualise le texte filmique à l'aide de son encyclopédie et des inférences.

Les jeunes interprètent une information en utilisant le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Le contexte culturel conditionne l'interprétation.

Le tableau 3-9 présentait les données relatives au niveau de classe par catégorie. Ce tableau à double entrée nous a permis d'analyser simultanément les données relatives à la variable « niveau de classe ». Nous avons remarqué que les meilleurs résultats obtenus par item ne dépendaient pas du niveau scolaire (CM1 : « Le Président de la République », 6,8 % ; CM1 : « Les députés », 8,6 %) sauf pour les items « La cohabitation » (CM2 : 5,3 %) et « Le Secrétaire d'État » (CM2 : 4,2 %) dont les meilleurs résultats correspondaient réellement au niveau scolaire.

En somme, l'item retenant le maximum de bonnes réponses restait « La formation de la République » chez les CM2 avec 8,9 % alors que l'item recueillant le minimum de bonnes réponses était « Le Secrétaire d'État » chez les CE2 avec 2,3 %.

Jesús Martín-Barbero évoque le vécu du récepteur proche de sa quotidienneté familiale. La famille serait le cadre de réception du jeune. Or, la famille agit sur la manière dont le jeune reçoit le message scolaire puis le message médiatique proposé dans notre étude.

Nous rappelons les objectifs du programme de 2002 en vigueur au moment de la passation de notre expérimentation : l'étude des collectivités, au XIX^{ème} siècle, l'installation de la République et au XX^{ème} la cinquième République.

Ce rappel nous permet de mettre en exergue un découpage possible de l'enseignement de l'Instruction Civique sur les différents niveaux du cycle 3 en parallèle avec le programme d'histoire. Le XIX^{ème} siècle est étudié au CM1 et le XX^{ème} siècle est étudié au CM2. Il s'ensuit dans notre étude que les élèves du CE2 ont obtenu les meilleurs scores dans les catégories « La formation de la république », « le Président de la République » et « les députés ».

Selon Théodor W. Adorno, les connaissances antérieures interviennent dans la compréhension du film. L'élève s'aide de ses connaissances scolaires antérieures. Le récepteur médiatique automatise ses prérequis. L'appropriation des produits culturels transforme l'effort d'attention et de concentration nécessaire à la compréhension du film en un automatisme. Nous précisons que toutes les informations demandées étaient présentes dans le texte filmique. Les activités automatisées requièrent moins d'attention et libèrent la capacité de réflexion du récepteur.

Les différentes rhétoriques nous aident à expliquer nos résultats. Dans notre étude, l'école est un lieu de pouvoir du savoir. Michel de Certeau expose la rhétorique des stratégies englobant des actions dans un rapport de force. Roger Bautier définit la rhétorique des stratégies comme une argumentation destinée à convaincre et ayant des retombées sur la vie sociale et politique. C'est un lieu de pouvoir du savoir.

La rhétorique des tactiques évolue dans un lieu imposé et occasionne des actions passagères propres aux « autres publics » donc à nos élèves. La rhétorique des tactiques sont selon l'expression de Roger Bautier des « témoignages ». En outre, elle correspond à la rhétorique de la vie quotidienne. Et, en ce sens, Roger Bautier rejoint Jesús Martín-Barbero qui conçoit comme cadre de réception la vie quotidienne. La rhétorique des pratiques ou tactiques est intrinsèque à la vie sociale. La compréhension de la lecture des médias a été soulignée par Roger Bautier à partir de quatre remarques : le sens naît des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles en rapport avec la diversité des usages des médias, l'attention est variable et l'adresse et la réception sont en interaction.

Chapitre 3. Les statistiques de distribution

Nous allons travailler principalement à l'aide de variables nominales pour effectuer notre analyse de contenu. Nous nous proposons de cerner maintenant certaines caractéristiques particulières de la distribution des données. Ces caractéristiques concernent d'abord des variables centrales : nous utiliserons pour ce faire des statistiques de position, dont les principales sont la moyenne, le mode et la médiane. Les caractères de la distribution concernent aussi la dispersion des données autour d'une valeur centrale : nous utiliserons pour ce faire les statistiques de dispersion dont les principales sont l'intervalle, la variance et l'écart-type.

3.1 La moyenne

La moyenne arithmétique d'un ensemble d'observations est le quotient par le nombre d'observations (Nx) de la somme (\sum) des observations x . Le symbole de la moyenne est \bar{x} puisque notre analyse de contenu porte sur un échantillon.

$$\bar{x} = \sum x / N$$

où

$\sum x$: somme des effectifs

N : nombre d'observations

Nous nous proposons de comparer les deux échantillons du CE2 prélevés respectivement en Martinique de 24 observations et en Guyane de 29 observations. Nous désirons savoir combien chacun d'eux contient de réponses. La moyenne nous est utile parce qu'elle permet de remplacer la somme des réponses dans l'échantillon, proportionnelle à la taille de celui-ci, par une information plus pertinente, qui concerne le nombre d'observations

« moyen ». Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 17, 17, 20, 10, 9, 5, 12, 8, 12, 106. Le calcul de la moyenne se fait comme suit :

$$\bar{x} = (17 + 17 + 20 + 10 + 9 + 5 + 12 + 8 + 12 + 106)/24 = 9$$

Et la moyenne est de 9. Le nombre d'observations « moyen » est de 9 pour l'ensemble des catégories proposées.

Dans le cas du second échantillon, les réponses se distribuent entre les observations de la manière suivante :

$$\bar{x} = (10 + 8 + 12 + 9 + 7 + 6 + 2 + 4 + 5 + 198)/29 = 9$$

Et, la moyenne est de 9. Le nombre d'observations « moyen » est de 9 pour l'ensemble des catégories proposées.

Nous nous proposons de comparer les deux échantillons du CM1 prélevés respectivement en Martinique de 20 observations et en Guyane de 24 observations. Nous désirons savoir combien chacun d'eux contient de réponses. Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 7, 10, 15, 10, 6, 2, 6, 9, 113. Le calcul de la moyenne se fait comme suit :

$$\bar{x} = (7 + 10 + 15 + 10 + 6 + 2 + 6 + 2 + 9 + 113)/20 = 9$$

Et la moyenne est de 9. Le nombre d'observations « moyen » est de 9 pour l'ensemble des catégories proposées.

Dans le cas du second échantillon, les réponses se distribuent entre les observations de la manière suivante :

$$\bar{x} = (8 + 17 + 19 + 20 + 14 + 14 + 19 + 18 + 16 + 71)/24 = 9$$

Et la moyenne est de 9. Le nombre d'observations « moyen » est de 9 pour l'ensemble des catégories proposées.

Nous comparons les deux échantillons de 20 observations chacun du CM2 prélevés respectivement en Martinique et en Guyane. Nous désirons savoir combien chacun d'eux contient de réponses. La moyenne nous est utile parce qu'elle permet de remplacer la somme

des réponses dans l'échantillon, proportionnelle à la taille de celui-ci, par une information plus pertinente, qui concerne le nombre d'observations « moyen ». Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 19, 14, 15, 6, 11, 11, 11, 5, 13, 75. Le calcul de la moyenne se fait comme suit :

$$\bar{x} = (19 + 14 + 15 + 6 + 11 + 11 + 11 + 5 + 13 + 75)/20 = 9$$

Et la moyenne est de 9. Le nombre d'observations « moyen » est de 9 pour l'ensemble des catégories proposées.

Dans le cas du second échantillon, les réponses se distribuent entre les observations de la manière suivante :

$$\bar{x} = (13 + 3 + 13 + 7 + 8 + 4 + 1 + 7 + 2 + 122)/20 = 9$$

Et la moyenne est de 9. Le nombre d'observations « moyen » est de 9 sur l'ensemble des catégories proposées.

En somme, le nombre d'observations « moyen » est de 9 sur l'ensemble des catégories proposées au CE2, au CM1 et au CM2. « La moyenne est la valeur que nous observerions constamment s'il n'y avait pas de variations individuelles des unités, d'erreurs de mesure et de diverses autres fluctuations aléatoires au cours de l'expérience ».

3.2 La médiane

La médiane est la valeur qui divise un ensemble d'observations ordonné en deux parties égales. « La médiane se trouve au milieu de l'échantillon, elle sépare celui-ci en deux parties, chacune d'elles contenant à peu près la moitié des observations. De ce fait, elle est insensible aux observations extrêmes. C'est une caractéristique de position à utiliser en présence de telles observations. Le calcul dans le cas discret nous donne une médiane qui est une des valeurs observées, ce qui n'est pas le cas de la moyenne ». Pour trouver la médiane, nous classerons les réponses du CE2 Martinique puis Guyane par ordre de grandeur. Si le nombre d'observations est impair, la médiane est la valeur centrale ; si le nombre d'observations est pair, la médiane est la moyenne des deux observations centrales. Le symbole de la médiane est Md.

$$5, 8, 9, 10, \mathbf{12, 12}, 17, 17, 20, 106 \quad Md = (12 + 12)/2$$

$$= 12$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrales, $12 + 12 = 24$, résultat que nous divisons par 2, $24/2 = 12$.

$$2, 4, 5, 6, \mathbf{7, 8}, 9, 10, 12, 198 \quad Md = (7 + 8)/2$$

$$= 7,5$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrales, $7 + 8 = 15$, résultat que nous divisons par 2, $15/2 = 7,5$.

La médiane des classes du CE2 respectivement en Martinique et en Guyane est de 12 et de 7,5. Cela signifie qu'en Martinique, sur l'ensemble des réponses, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 12 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 12 bonnes réponses. Et cela signifie qu'en Guyane 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 7,5 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 7,5 bonnes réponses.

$$2, 2, 6, 6, \mathbf{7, 9}, 10, 10, 15, 113 \quad Md = (7 + 9)/2$$

$$= 8$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrales, $7 + 9 = 16$, résultat que nous divisons par 2, $16/2 = 8$.

$$8, 14, 14, 16, \mathbf{17, 19}, 19, 18, 20, 71 \quad Md = (17 + 19)/2$$

$$= 18$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrales, $17 + 19 = 36$, résultat que nous divisons par 2, $36/2 = 18$.

La médiane des classes de CM1 respectivement en Martinique et en Guyane est de 8 et de 18. Cela signifie qu'en Martinique, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 8 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 8 bonnes réponses. Cela signifie qu'en Guyane, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 18 bonnes réponses et que 50 % de la population ont obtenu plus de 18 bonnes réponses.

$$5, 6, 11, 11, \mathbf{11}, \mathbf{13}, 14, 15, 19, 75 \quad \text{Md} = (11 + 13)/2$$

$$= 12$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $11 + 13 = 24$, résultat que nous divisons par 2, $24/2 = 12$.

$$1, 2, 4, 7, \mathbf{7}, \mathbf{8}, 13, 13, 13, 122 \quad \text{Md} = (7 + 8)/2$$

$$= 7,5$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrales, $7 + 8 = 15$, résultat que nous divisons par 2, $15/2 = 7,5$.

La médiane des classes de CM2 respectivement en Martinique et en Guyane est de 12 et de 7,5. Cela signifie qu'en Martinique, 50 % de la population ont obtenu plus de 12 bonnes réponses et que 50 % de la population ont obtenu moins de 12 bonnes réponses. Cela signifie que 50 % de la population ont obtenu plus de 7,5 bonnes réponses et que 50 % de la population ont obtenu moins de 7,5 bonnes réponses.

Nous constatons qu'au CE2 et au CM2, les paramètres de la médiane sont identiques, ce qui montre des valeurs pour la médiane respectivement de 12 et de 7,5 en Martinique et en Guyane. Au CM1, ces deux paramètres sont sensiblement différents, ce qui montre la présence de valeurs extrêmes, en Martinique, la médiane est de 8 et en Guyane de 18.

Pour répondre aux questions posées, les jeunes ont besoin de capacités et de compétences. Ils utilisent la compétence linguistique constituée du langage, de l'encyclopédie, du lexique, du style et du genre. Pour interpréter, ils procèdent à l'activation du processus d'objectivation et ils construisent des scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. Ces opérations ont été mises en lumière par l'école littéraire allemande de Constance. Les jeunes, selon la théorie lazarsfeldienne, perçoivent et mémorisent sélectivement lorsqu'ils interprètent et retiennent les informations. En outre, le courant des usages et gratifications préconise que les jeunes doivent faire preuve d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Le récepteur recherche la reconnaissance de ses compétences et de ses capacités. Les jeunes font partie des presque-publics. Il leur manquera l'un des critères suivants des publics : la sociabilité, la stabilité, la performance, la défense de ses valeurs, la réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. La maîtrise de tous ces critères leur permettrait d'améliorer leurs résultats. L'école de Francfort ajoute la nécessité d'une plus grande concentration de la part des jeunes face au défilement des images.

Les jeunes ont besoin d'acquérir ces compétences et ces capacités pour être opérationnels dans le traitement de l'information et produire du sens face aux messages médiatiques.

3.3 Le mode

Le mode d'un ensemble d'observations est la fréquence maximale c'est-à-dire la valeur la plus fréquente. « Le mode est la valeur que nous observons le plus fréquemment ». Une distribution peut être bimodale (deux modes) ou multimodale (plus de deux modes). Le symbole du mode est Mo.

7,9 : 17 ; 7,9 : 17 ; **9,3 : 20** ; 4,6 : 10 ; 4,2 : 9 ; 2,3 : 5 ; 5,6 : 12 ; 3,7 : 8 ; 5,6 : 12 ; **49 : 106**.

3,8 : 10 ; 3,1 : 8 ; **4,6 : 12** ; 3,4 : 9 ; 2,7 : 7 ; 2,3 : 6 ; 0,8 : 2 ; 1,5 : 4 ; 1,9 : 5 ; **75,9 : 198**.

Dans chacune des deux classes de CE2 en Martinique et en Guyane, les catégories qui reçoivent respectivement le plus de réponses sont « Les députés » (9,3 : 20) et « Autres » (49 : 106), et « Le conseil des ministres » (4,6 : 12), et « Autres » (75,9 : 198).

3,9 : 7 ; 5,6 : 10 ; **8,3 : 15** ; 5,6 : 10 ; 3,3 : 6 ; 1,1 : 2 ; 3,3 : 6 ; 1,1 : 2 ; 5 : 9 ; **62,8 : 113**.

3,7 : 8 ; 7,9 : 17 ; 8,8 : 19 ; **9,2 : 20** ; 6,5 : 14 ; 6,5 : 14 ; 8,8 : 19 ; 8,3 : 18 ; 7,4 : 16 ; **32,9 : 71**.

Dans chacune des deux classes de CM1 en Martinique et en Guyane, les catégories qui reçoivent le plus de réponses sont respectivement « Les députés » (8,3 : 15) et « Autres » (62,8 : 113) et « Le Conseil des ministres » (9,2 : 20) et « Autres » (32,9 : 71).

10,6 : 19 ; 7,8 : 14 ; 8,3 : 15 ; 3,3 : 6 ; 6,1 : 11 ; 6,1 : 11 ; 6,1 : 11 ; 2,8 : 5 ; 7,2 : 13 ; **41,7 : 75**.

7,2 : 13 ; 1,7 : 3 ; **7,2 : 13** ; 3,9 : 7 ; 4,4 : 8 ; 2,2 : 4 ; 0,6 : 1 ; 3,9 : 7 ; 1,1 : 2 ; **67,8 : 122**.

Dans chacune des deux classes de CM2 en Martinique et en Guyane, les catégories qui reçoivent le plus de réponses sont respectivement « La formation de la République Française »

(10,6 : 19) et « Autres » (41,7 : 75) et « La formation de la République Française », « Les députés » (7,2 : 13) et « Autres » (67,8 : 122).

La compétence culturelle est une autre compétence que doit acquérir le jeune. Cette transmission culturelle se fait par la famille, l'école et les médias. Sylvie Octobre illustre la transmission familiale par le poids que prend l'influence parentale dans la construction de la compréhension face aux médias. En Martinique, certaines familles, désistent, résignées par la situation économique, en Guyane, certaines familles délèguent leur rôle à l'école. Dans le cadre de cette transmission culturelle, Sylvie Octobre propose une négociation culturelle. Elle confirme la théorie de Stuart Hall selon laquelle le jeune peut adopter trois positions à savoir l'acceptation, le rejet ou la négociation. La transmission culturelle est descendante et ascendante. Les parents et les enfants inter échangent la culture. Le jeune et ses parents interagissent dans un mouvement de partage, d'échanges et d'interdits. Jesús Martín-Barbero et Sylvie Octobre reconnaissent tous deux que la famille est le cadre de réception médiatique.

Ces caractéristiques, la moyenne, la médiane et le mode, sont des statistiques de position. Elles concernent les valeurs centrales. Afin de poursuivre l'analyse de notre échantillon sous d'autres angles, nous nous intéresserons aux caractères de la distribution concernant la dispersion des données autour d'une valeur centrale. Ces statistiques sont les statistiques de dispersion dont l'étendue ou l'intervalle de variation, la variance et l'écart-type.

Chapitre 4. Les statistiques de dispersion

Nous compléterons les statistiques de position par des statistiques de dispersion. Les indices de dispersion autour d'une valeur centrale apportent davantage d'informations en outre de celles déjà fournies par la moyenne, la médiane et le mode. Parmi ces indices, nous prendrons en considération l'étendue, l'écart-type et la variance.

4.1 L'étendue

L'étendue (appelée encore « intervalle de variation » ou « marge de variation ») est l'écart qui sépare la plus petite observation de la plus grande. « Cette caractéristique indique la plage totale de variations des observations ». Il est très sensible aux valeurs extrêmes. Il s'obtient en faisant la différence entre ces deux valeurs.

$$106 - 5 = 101$$

$$198 - 2 = 196$$

L'écart entre les catégories des classes de CE2 en Martinique et en Guyane est respectivement 101 et 196. Cela signifie qu'en Martinique les réponses s'étalent de 5 à 106, la série est très dispersée. Il en va de même en Guyane dont les réponses s'étalent de 2 à 198. La plage totale de variations des observations est très grande.

$$113 - 2 = 111$$

$$71 - 8 = 63$$

L'écart entre les catégories des classes de CM1 en Martinique et en Guyane est respectivement 111 et 63. En Martinique, les réponses s'étalent de 2 à 113, la série est très dispersée. En Guyane, les réponses s'étalent de 8 à 71, la série est dispersée. La plage totale de variations des observations est très importante.

$$75 - 5 = 70$$

$$122 - 1 = 121$$

L'écart entre les catégories des classes de CM2 en Martinique et en Guyane est respectivement 70 et 121. En Martinique, les réponses s'étalent de 5 à 75, la série est dispersée. En Guyane, les réponses s'étalent de 1 à 122, la série est également très dispersée. La plage totale de variations des observations est élevée.

En somme, au CE2, au CM1 et au CM2, la plage totale de variations des observations est très large. Il est intéressant de considérer à ce stade de notre étude la transmission scolaire. La compréhension du jeune des média influence l'attitude scolaire. L'école développe les capacités à l'état latent du jeune ; mais, les média leur proposent de développer de nouvelles capacités. L'école transmet des notions sources du discernement et de la raison alors que les média véhiculent des émotions. La crise de l'école est celle des modes de transmission, des statuts des enseignants et des contenus des programmes. Le goût de l'effort cher à l'école est balayé par le ludique, le plaisir et la séduction des médias. Les jeunes maîtrisent mieux les codes des médias que les enseignants. Il s'agit alors d'introduire dans la culture scolaire le vocabulaire et les outils d'analyse pour décrypter les images issues de la culture. La culture de masse et la culture scolaire devraient se confondre. Désormais, l'enseignant apprend aux jeunes à synthétiser ses pensées et à avoir un esprit critique. Il est encore à constater que cette nouvelle orientation de l'école ne profite qu'aux jeunes de milieu favorisé.

4.2 La variance et l'écart-type

La variance et l'écart-type sont deux statistiques qui indiquent le degré de dispersion des observations autour de la moyenne. L'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible, plus la population est homogène. Plus la variance ou l'écart-type d'une distribution est grand, plus les observations s'écartent de la moyenne ; si l'écart-type est nul, cela signifie que la valeur des observations est identique à celle de la moyenne. Le symbole de la variance est S^2 (variance) ou S (écart-type) lorsqu'il s'agit d'un échantillon. L'écart type est la racine carré de la variance. Une variance est la moyenne des carrés des écarts à la moyenne, ou encore la moyenne des carrés diminuée du carré de la moyenne. La formule pour calculer l'écart-type d'un échantillon est la suivante :

$$S = \sqrt{\sum(x - \bar{x})^2 / N - 1}$$

où

x : effectif de chaque observation

\bar{x} : moyenne

N : nombre total d'observations

Calculons les écarts-types pour les classes de CE2 en Martinique et en Guyane.

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum(216 - 9)^2 / 24 - 1} \\ &= \sqrt{\sum(207)^2 / 23} \\ &= \sqrt{\sum 42\,849 / 23} \\ &= \sqrt{1\,863} \\ &= 43,2 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum(261 - 9)^2 / 29 - 1} \\ &= \sqrt{\sum(252)^2 / 28} \\ &= \sqrt{\sum 63\,504 / 28} \\ &= \sqrt{2\,268} \\ &= 47,6 \end{aligned}$$

La moyenne est de 9 avec un écart-type moyen en plus ou en moins au CE2 en Martinique de 43,2 et en Guyane de 47,6. Cela signifie que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CE2 en Martinique s'écarte en moyenne de 43,2 du nombre moyen des réponses à toutes les catégories ; et, que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CE2 en Guyane s'écarte en moyenne de 47,6 du nombre moyen de réponses à toutes les catégories. Une variance est toujours positive. La valeur d'une variance ne peut être interprétée que par comparaison à la valeur d'une norme ou d'une autre variance. Si une variance est nulle, cela veut dire que toutes les observations sont égales à la moyenne,

ce qui implique qu'il n'y a aucune variation de celles-ci. Par contre, plus une variance est élevée plus la dispersion des observations est importante ; elle est très sensible aux valeurs extrêmes. En pratique, c'est l'écart type qui est le plus utilisé ; il s'exprime en effet avec les mêmes unités que les observations ; la variance, quant à elle, s'exprime avec les unités au carré.

Calculons l'écart-type pour les classes de CM1 en Martinique et en Guyane.

$$\begin{aligned}
 S &= \sqrt{\sum(180 - 9)^2/20 - 1} \\
 &= \sqrt{\sum(171)^2/19} \\
 &= \sqrt{\sum(29\ 241)/19} \\
 &= \sqrt{1\ 539} \\
 &= 39,2
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 S &= \sqrt{\sum(216 - 9)^2/24 - 1} \\
 &= \sqrt{\sum(207)^2/23} \\
 &= \sqrt{\sum 42\ 849 /23} \\
 &= \sqrt{1\ 863} \\
 &= 43,2
 \end{aligned}$$

La moyenne est 9 avec un écart-type moyen en plus ou en moins au CM1 en Martinique de 39,2 et en Guyane de 43,2. Cela signifie que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM1 en Martinique s'écarte en moyenne de 39,2 du nombre moyen des réponses à toutes les catégories ; et, que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM1 en Guyane s'écarte en moyenne de 43,2 du nombre moyen de réponses à toutes les catégories.

Calculons l'écart-type des classes de CM2 en Martinique et en Guyane.

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum(180 - 9)^2/20 - 1} \\ &= \sqrt{\sum(171)^2/19} \\ &= \sqrt{\sum 29\,241 /19} \\ &= \sqrt{1\,539} \\ &= 39,2 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum(180 - 9)^2/20 - 1} \\ &= \sqrt{\sum(171)^2/19} \\ &= \sqrt{\sum 29\,241 /19} \\ &= \sqrt{1\,539} \\ &= 39,2 \end{aligned}$$

La moyenne est de 9 avec un écart-type moyen en plus ou en moins au CM2 en Martinique de 39,2 et en Guyane de 39,2. Cela signifie que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM2 en Martinique s'écarte en moyenne de 39,2 du nombre moyen des réponses à toutes les catégories ; et, que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM2 en Guyane s'écarte en moyenne de 39,2 du nombre moyen de réponses à toutes les catégories.

Les statistiques de position et de dispersion constituent deux aspects complémentaires de la distribution. Chaque indice apporte des éléments sur la distribution. La moyenne permet de comparer à l'aide d'un seul indice plusieurs ensembles de données. Pour toutes les séries observées, l'écart-type est grand, les séries sont donc dispersées et hétérogènes. Cet écart nous interpelle sur les apports que pourraient transmettre des médias aux jeunes en termes de savoirs, de savoirs-être ou de savoir-faire.

Les médias transmettent la culture informationnelle qui pourrait être l'une des solutions afin que le jeune puisse satisfaire les besoins énoncés par le courant des usages et gratifications en tant que récepteur tels que « la sécurité, l'appartenance, la beauté, le rêve, la reconnaissance

et l'estime de soi ». Alexandre Serres propose deux formes de transmission : d'une part, une transmission « sociologisante » de la culture informationnelle qui apporterait aux jeunes une maîtrise pragmatique de l'information et d'autre part, une transmission éducative déployant les contenus, les savoirs et les notions de la culture informationnelle.

L'objectif de la culture informationnelle est de construire le raisonnement du jeune et de lui transmettre une culture de base. Ce but s'insère dans celui de l'école. Cela nécessite donc une didactique de la culture informationnelle. Jesús Martín-Barbero a mis en exergue la notion d'immédiateté qui devra être intégrée à l'enseignement de la culture informationnelle. Pour ce faire, des temps d'analyse plus longs sous forme d'évaluation de l'information pourront conforter cette transmission. Au détriment de l'école qui se plaint du manque d'attention des élèves, les médias éveillent chez les jeunes une « hyper-attention » favorable à l'exécution de plusieurs tâches. Petit à petit, les jeunes se détournent des anciens modèles comme « l'autorité cognitive, la fiabilité, l'analyse de contenu d'un texte » pour se tourner vers la valorisation de la compétence.

Nous avons pu à l'aide des statistiques descriptives, indices de position et indices de distribution, observer un ensemble de données de différents points de vue. Nos hypothèses de recherche nous poussent à établir des relations entre les variables dans une analyse de contenu.

Chapitre 5. L'association entre les variables

Nos hypothèses de recherche nous conduisent à établir les relations entre les variables.

Dans un premier temps, toute vérification statistique implique la formulation d'une hypothèse nulle. L'hypothèse « nulle » montre que l'association entre deux variables extraites de l'hypothèse de recherche n'existe pas ; la négation de l'hypothèse « nulle » permettra de confirmer l'hypothèse de recherche. Le symbole H_0 désigne l'hypothèse nulle. Si l'hypothèse nulle ne peut être rejetée, l'association entre les variables peut être faite au hasard. Après la formulation de cette hypothèse nulle, un seuil de signification détermine le pourcentage d'erreur tolérable dans son opération statistique. L'erreur vise soit à rejeter l'hypothèse nulle quand elle est vraie (dite erreur de type I ou erreur de type A), soit à ne pas la rejeter quand elle est fausse. Afin de ne pas rejeter une hypothèse nulle vraie, le seuil de signification doit être réduit ; et, afin de ne pas rejeter une hypothèse nulle fausse, la taille de l'échantillon doit être élevée. Nous adopterons donc un seuil de vérification à 0,05 car nous avons un échantillon qui s'élève à 139 élèves.

En fixant un seuil de signification, une région critique c'est-à-dire une région d'une distribution statistique dans laquelle les valeurs sont incompatibles avec l'hypothèse nulle est déterminée. Si les résultats des opérations statistiques s'inscrivent dans cette région critique, l'hypothèse nulle doit être rejetée. Lors de la réalisation d'un test unilatéral avec un seuil de signification de 0,05, la région critique se situe à une extrémité de la distribution alors que la réalisation d'un test bilatéral avec un seuil de signification identique conduit à une répartition de la région critique aux deux extrémités de la distribution, soit 0,025 à gauche et 0,025 à droite.

Certaines hypothèses sont directionnelles, elles ne sont compatibles qu'avec un résultat ; d'autres hypothèses sont non directionnelles, elles sont compatibles avec plus d'un résultat.

H_1 : le jeune construit sa compréhension du message médiatique. (Hypothèse non directionnelle)

H_0 : Le jeune ne construit pas sa compréhension du message médiatique.

Probabilité $\leq 0,05$ (test unilatéral)

H_1 : Le culturel et le social ont un impact sur la compréhension du jeune du message médiatique. (Hypothèse non directionnelle)

H0 : Le culturel et le social n'ont pas un impact sur la compréhension du jeune du message médiatique.

Probabilité $\leq 0,05$ (test bilatéral)

Le test de signification statistique permet de vérifier si les observations recueillies lors de la catégorisation des messages révèlent les associations prévues entre variable indépendante et dépendante. « Il y a indépendance entre les variables indépendantes et dépendantes si les effectifs des catégories de la variable dépendante se rapprochent de ceux des catégories de la variable indépendante. Au contraire, il y a association des variables, si les effectifs des catégories de la variable dépendante s'éloignent de ceux des catégories de la variable indépendante ». En cas d'association des variables, les données correspondantes sont soumises à un test de signification statistique afin d'observer si l'association est attribuable à la variable indépendante. Pour rejeter l'hypothèse nulle, les résultats doivent être à une valeur critique qui constitue la limite de la région critique. Si les résultats sont inférieurs à la valeur critique du test de signification statistique, l'hypothèse nulle est vraie.

5.1 Le calcul de l'asymétrie

La mesure de l'association renseigne sur la véracité de l'hypothèse nulle et sur l'association entre les variables. Nous nous intéresserons précisément à l'échelle ordinale qui s'applique aux variables quantitatives. Les valeurs assignées aux catégories sont rangées dans un ordre croissant ou décroissant. L'échelle nominale s'applique aux variables catégoriques. Ce sont des variables qui peuvent être dénombrées qu'après avoir été distribuées en catégories. Une statistique est valable que lorsqu'elle s'applique au type de donnée et au nombre de variables pour lesquelles elle est conçue. Dans le cadre de notre étude, nous avons des échantillons indépendants. La comparaison porte donc sur des individus distincts. Les mêmes échantillons sont séparés en groupes distincts à partir des catégories de la variable indépendante. La distribution des données répond à la règle de la normalité dans la mesure où les calculs se font sur des données attribuées à une distribution normale. La distribution des données ne doit pas être trop fortement asymétrique, ce qui peut être mesuré grâce à la formule suivante :

$$\text{Asymétrie} = 3 (x - \bar{M}d)/S$$

où

\bar{x} : moyenne de l'échantillon

Md : médiane de l'échantillon

S : écart-type de l'échantillon

3 : valeur constante

La limite maximale d'asymétrie est ± 1 .

Le coefficient d'asymétrie est le rapport de l'écart-type avec la différence entre la moyenne et la médiane multipliée par 3.

Pour les deux classes de CE2, mesurons l'asymétrie de chaque distribution :

$$\begin{aligned}\text{Asymétrie} &= 3(9 - 12)/43,2 \\ &= 3(- 3)/43,2 \\ &= - 9 /43,2 \\ &= - 0,21\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Asymétrie} &= 3(9 - 7,5)/47,6 \\ &= 3(- 7,5)/47,6 \\ &= - 22,5 /47,6 \\ &= - 0,47\end{aligned}$$

Les distributions présentent une légère asymétrie négative. Ces indices s'écartent sensiblement de la normalité.

Pour les deux classes de CM1, mesurons l'asymétrie de chaque distribution :

$$\begin{aligned}\text{Asymétrie} &= 3(9 - 8)/39,2 \\ &= 3(1)/39,2 \\ &= 3 /39,2 \\ &= 0,1\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Asymétrie} &= 3(9 - 18)/43,2 \\ &= 3(- 9)/43,2 \\ &= - 27 /43,2 \\ &= - 0,6\end{aligned}$$

Pour la classe de CM1 en Martinique, la distribution présente une légère asymétrie positive alors que pour le CM1 en Guyane, l'asymétrie est légèrement négative. L'indice de distribution de la Guyane s'écarte sensiblement de la normalité.

Pour les deux classes de CM2, mesurons l'asymétrie de chaque distribution :

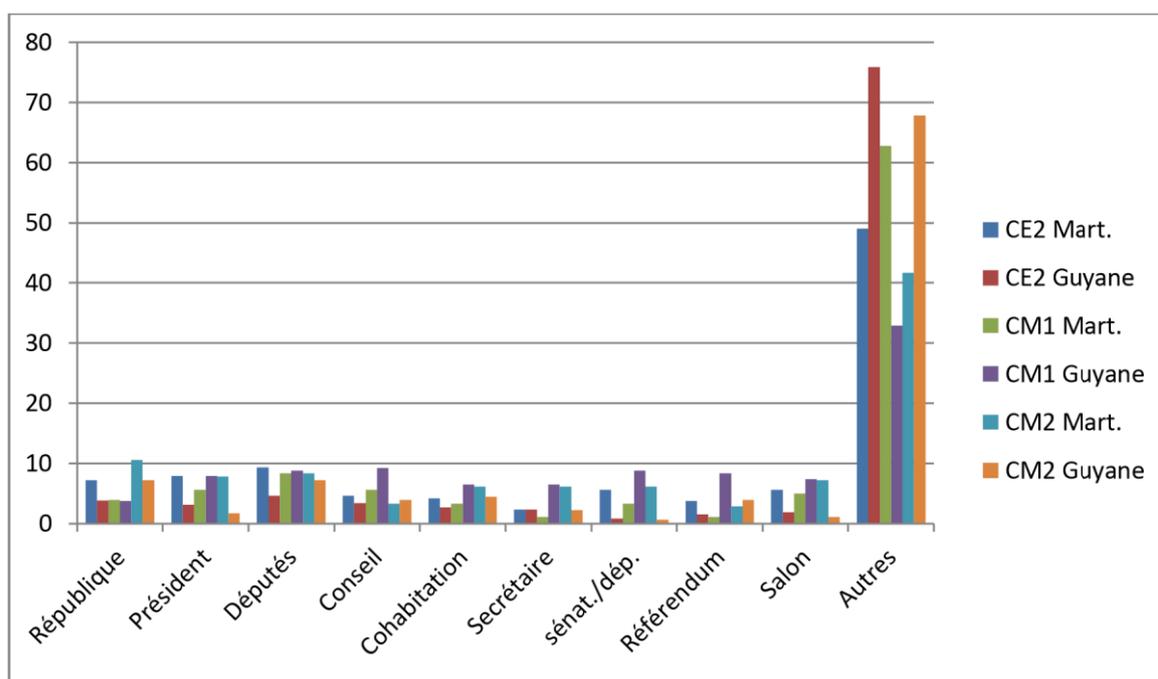
$$\begin{aligned}\text{Asymétrie} &= 3(9 - 12)/39,2 \\ &= 3(- 3)/39,2 \\ &= - 9 /39,2 \\ &= - 0,2\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}\text{Asymétrie} &= 3(9 - 7,5)/47,6 \\ &= 3(- 7,5)/47,6 \\ &= - 22,5 /47,6 \\ &= - 0,5\end{aligned}$$

Les distributions présentent une légère asymétrie négative. Ces indices s'écartent sensiblement de la normalité.

Nous présentons une interprétation de ces résultats sous la forme d'un histogramme représentant la distribution d'une variable catégorielle. Chaque rectangle représente les différentes interprétations des élèves du contenu des messages, et sa longueur correspond au pourcentage de la surface de leurs réponses par niveau scolaire et par pays. L'asymétrie négative correspond à une longue queue à la gauche de la distribution, où nous retrouvons un nombre restreint de valeurs particulièrement faibles. Le CM2 Martinique obtient le plus fort pourcentage de réponses concernant l'item « La formation de la République ».

Nombres de réponses par catégories



Nous pouvons conclure que les données concernant les classes de CE2, CM1 et CM2 se prêtent à des statistiques requérant une distribution peu normale. Nous avons une asymétrie droite dans tous les cas puisque le coefficient d'asymétrie est négatif sauf pour le CM1 en Martinique pour lequel l'asymétrie est gauche car le coefficient d'asymétrie est positif. Le graphique des fréquences est plus élevé à droite. La limite maximale d'asymétrie est ± 1 . Les

degrés de symétrie/asymétrie c'est-à-dire de compréhension ou d'erreurs de compréhension dépendent de la position du codeur et du décodeur et de leur code. L'absence de concordance entre les codes révèle les différences de position entre les producteurs et les publics. Les erreurs de compréhension seront dues au manque d'équivalence entre les deux codes au cours de l'échange communicationnel. Les asymétries légèrement négatives de notre étude marquent cet écart entre les deux codes. Elles montrent bien que les jeunes présentent les mêmes profils de lecture que les adultes. Les jeunes représentent les autres publics. Ils adhèrent à une lecture « bénéficiaire » et « intimiste ». Elles sont négociées et oppositionnelles. Elles répondent à une « idéologie-dialogue ».

5.2 Le calcul du Khi-carré

L'association entre les variables nominales doit être soumise à un test de signification statistique. Nous utiliserons le Khi-carré (ou (Khi-deux), dont le symbole est X^2 , pour mesurer l'association entre variables comme le V de Cramer. Le Khi-carré est utilisé dans deux catégories de tests, à savoir le test d'indépendance et le test de qualité de l'ajustement ou test d'ajustement. Nous appliquerons la formule suivante pour le calcul du Khi-carré.

$$X^2 = \sum [(E_0 - E_c)^2 / E_c]$$

où

E_0 : effectif observé

E_c : effectif calculé (dit aussi effectif théorique ou effectif attendu)

Avant de procéder à ce calcul, nous dressons le tableau de contingence ci-dessous répertoriant deux variables : la compréhension du sens et le niveau scolaire.

Tableau de contingence pour calcul du khi-carré 3-11

Catégories Classe	CE2	CM1	CM2	TOTAL
La formation de la République française	27a	15a	32a	74
Le Président de la République	25 b	27 b	17 b	69
Les députés	32c	34c	28c	94
Le Conseil des ministres	19d	30d	13d	62
La cohabitation	16 ^e	20 ^e	19 ^e	55
Le Secrétaire d'État	11f	16f	15f	42
La différence entre les sénateurs et les députés	14 g	25 g	12 g	51
Le référendum	12 h	20 h	12 h	44
Le Salon des ambassadeurs	17i	25i	15i	57
Autres	304 j	184 j	197 j	685
TOTAL	477	396	360	1233 (N)

Nous avons dressé un tableau de contingence, c'est-à-dire un tableau à double entrée dont les cases indiquent un décompte d'individus statistique qui relève les données de deux variables : la compréhension du sens et le niveau scolaire. Pour estimer si les modalités en lignes et en colonnes sont probablement indépendantes ou au contraire liées, nous procédons à un test de χ^2 d'indépendance. Il s'agit d'une distribution théorique c'est-à-dire telle qu'elle se présenterait si elle était établie. Nous donnons à chaque case (a, b, c, ...) une distribution théorique en divisant le produit de ses effectifs marginaux par le total des effectifs (N).

Nous procéderons au calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, de la manière suivante pour la classe du CE2 :

$$a = (74 \times 477) / 1\,233 = 28,63$$

$$b = (69 \times 477) / 1\,233 = 26,69$$

$$c = (94 \times 477) / 1\,233 = 36,36$$

$$d = (62 \times 477) / 1\,233 = 23,99$$

$$e = (55 \times 477) / 1\,233 = 21,28$$

$$f = (42 \times 477) / 1\,233 = 16,25$$

$$g = (51 \times 477) / 1\,233 = 19,73$$

$$h = (44 \times 477) / 1\,233 = 17,02$$

$$i = (57 \times 477) / 1\,233 = 22,05$$

$$j = (685 \times 477) / 1\,233 = 265$$

Puis, nous divisons la différence des effectifs marginaux élevée au carré par l'effectif théorique. Donc, l'application de la formule $(E_o - E_c)^2 / E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (27 - 28,63)^2 / 28,63 = 0,094$$

$$b = (25 - 26,69)^2 / 26,69 = 0,109$$

$$c = (32 - 36,36)^2 / 36,36 = 0,523$$

$$d = (19 - 23,99)^2 / 23,99 = 0,910$$

$$e = (16 - 21,28)^2 / 21,28 = 1,310$$

$$f = (11 - 16,25)^2 / 16,25 = 1,696$$

$$g = (14 - 19,73)^2 / 19,73 = 1,664$$

$$h = (12 - 17,02)^2 / 17,02 = 1,481$$

$$i = (17 - 22,05)^2 / 22,05 = 1,157$$

$$j = (304 - 265)^2 / 265 = 5,739$$

La somme de ces résultats obtenus ci-dessous donne le Khi-carré :

$$0,094 + 0,109 + 0,523 + 0,910 + 1,310 + 1,696 + 1,664 + 1,481 + 1,157 + 5,739 = 14,683$$

Nous effectuons le calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, de la manière suivante pour la classe du CM1 :

$$a = (74 \times 396) / 1\ 233 = 23,77$$

$$b = (69 \times 396) / 1\ 233 = 22,16$$

$$c = (94 \times 396) / 1\ 233 = 30,19$$

$$d = (62 \times 396) / 1\ 233 = 19,91$$

$$e = (55 \times 396) / 1\ 233 = 17,66$$

$$f = (42 \times 396) / 1\ 233 = 13,49$$

$$g = (51 \times 396) / 1\ 233 = 16,38$$

$$h = (44 \times 396) / 1\ 233 = 14,13$$

$$i = (57 \times 396) / 1\ 233 = 18,31$$

$$j = (685 \times 396) / 1\ 233 = 220$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2 / E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (15 - 23,77)^2 / 23,77 = 3,236$$

$$b = (27 - 22,16)^2 / 22,16 = 1,057$$

$$c = (34 - 30,19)^2 / 30,19 = 0,481$$

$$d = (30 - 19,91)^2 / 19,91 = 5,113$$

$$e = (20 - 17,66)^2 / 17,66 = 0,310$$

$$f = (16 - 13,49)^2 / 13,49 = 0,467$$

$$g = (25 - 16,38)^2 / 16,38 = 4,536$$

$$h = (20 - 14,13)^2 / 14,13 = 2,439$$

$$i = (25 - 18,31)^2 / 18,31 = 2,444$$

$$j = (184 - 220)^2 / 220 = 5,890$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré :

$$3,236 + 1,057 + 0,481 + 5,113 + 0,310 + 0,467 + 4,536 + 2,439 + 2,444 + 5,890 = 25,973$$

Nous calculons les effectifs théoriques, pour chacune des cases, de la manière suivante pour la classe du CM2 :

$$a = (74 \times 360) / 1\ 233 = 21,61$$

$$b = (69 \times 360) / 1\ 233 = 20,15$$

$$c = (94 \times 360) / 1\ 233 = 27,45$$

$$d = (62 \times 360) / 1\ 233 = 18,10$$

$$e = (55 \times 360) / 1\ 233 = 16,06$$

$$f = (42 \times 360) / 1\ 233 = 12,26$$

$$g = (51 \times 360) / 1\ 233 = 14,89$$

$$h = (44 \times 360) / 1\ 233 = 12,85$$

$$i = (57 \times 360) / 1\ 233 = 16,64$$

$$j = (685 \times 360) / 1\ 233 = 200$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2 / E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (32 - 21,61)^2 / 21,61 = 4,995$$

$$b = (17 - 20,15)^2 / 20,15 = 0,492$$

$$c = (28 - 27,45)^2 / 27,45 = 0,011$$

$$d = (13 - 18,10)^2 / 18,10 = 1,437$$

$$e = (19 - 16,06)^2 / 16,06 = 0,538$$

$$f = (15 - 12,26)^2 / 12,26 = 0,612$$

$$g = (12 - 14,89)^2 / 14,89 = 0,561$$

$$h = (12 - 12,85)^2 / 12,85 = 0,056$$

$$i = (15 - 16,64)^2 / 16,64 = 0,162$$

$$j = (197 - 200)^2 / 200 = 0,045$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré :

$$4,995 + 0,492 + 0,011 + 1,437 + 0,538 + 0,612 + 0,561 + 0,056 + 0,162 + 0,045 = 8,909$$

Nous procédons à la somme de l'ensemble de ces résultats laquelle donne le Khi carré pour le CE2, le CM1 et le CM2 : $14,683 + 25,973 + 8,909 = 49,565$

Avant d'interpréter la valeur du Khi-carré obtenu, nous devons consulter la table des valeurs critiques du X^2 (annexe 6) et nous devons calculer le nombre de degré de liberté et choisir un seuil de signification. Par définition, le nombre de degrés de liberté ajuste le résultat du test au nombre de catégories.

Nous rappelons que nous avons deux variables à étudier. Par conséquent, comme nous l'avons fait précédemment pour étudier la variable « niveau scolaire », nous élaborons un tableau de contingence, c'est-à-dire un tableau à double entrée dont les cases indiquent un décompte d'individus statistiques qui relève les données de deux variables : la compréhension du sens et le culturel. Pour estimer si les modalités en lignes et en colonnes sont probablement indépendantes ou au contraire liées, nous procédons à un test de khi^2 d'indépendance. Il s'agit d'une distribution théorique c'est-à-dire telle qu'elle se présenterait si elle était aléatoirement établie. Nous faisons les mêmes calculs. Nous donnons à chaque case (a, b, c, ...) une distribution théorique en divisant le produit de ses effectifs marginaux par le total des effectifs (N).

Tableau de contingence pour calcul du khi-carré 3-12

Catégories Culture	Guyane	Martinique	TOTAL
La formation de la République française	31a	43a	74
Le Président de la République	28 b	41 b	69
Les députés	44c	50c	94
Le Conseil des ministres	38d	26d	64
La cohabitation	29 ^e	26 ^e	55
Le Secrétaire d'État	24f	18f	42
La différence entre les sénateurs et les députés	22 g	29 g	51
Le référendum	29 h	15 h	44
Le Salon des ambassadeurs	23i	34i	57
Autres	391 j	294 j	685
TOTAL	657	576	1233

Ce tableau relève les données de deux variables : la compréhension du sens (les catégories) et le culturel.

Nous calculons les effectifs théoriques, pour chacune des cases, de la manière suivante pour la Guyane :

$$a = (74 \times 657) / 1\,233 = 39,43$$

$$b = (69 \times 657) / 1\,233 = 36,77$$

$$c = (94 \times 657) / 1\,233 = 50,09$$

$$d = (64 \times 657) / 1\,233 = 34,10$$

$$e = (55 \times 657) / 1\,233 = 29,31$$

$$f = (42 \times 657) / 1\,233 = 22,38$$

$$g = (51 \times 657) / 1\,233 = 27,18$$

$$h = (44 \times 657) / 1\,233 = 23,45$$

$$i = (57 \times 657) / 1\,233 = 30,37$$

$$j = (685 \times 657) / 1\,233 = 365$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2 / E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (31 - 39,43)^2 / 39,43 = 1,80$$

$$b = (28 - 36,77)^2 / 36,77 = 2,09$$

$$c = (44 - 50,09)^2 / 50,09 = 0,74$$

$$d = (38 - 34,10)^2 / 34,10 = 0,44$$

$$e = (29 - 29,31)^2 / 29,31 = 0,003$$

$$f = (24 - 22,38)^2 / 22,38 = 0,117$$

$$g = (22 - 27,18)^2 / 27,18 = 0,987$$

$$h = (29 - 23,45)^2 / 23,45 = 1,31$$

$$i = (23 - 30,37)^2 / 30,37 = 1,78$$

$$j = (391 - 365)^2 / 365 = 1,85$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour la Guyane :

$$1,80 + 2,09 + 0,74 + 0,44 + 0,003 + 0,117 + 0,987 + 1,31 + 1,78 + 1,85 = 11,117$$

Nous procédons au calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, comme ceci pour la Martinique :

$$a = (74 \times 576) / 1\,233 = 34,57$$

$$b = (69 \times 576) / 1\,233 = 32,23$$

$$c = (94 \times 576) / 1\,233 = 43,91$$

$$d = (64 \times 576) / 1\,233 = 29,90$$

$$e = (55 \times 576) / 1\,233 = 25,69$$

$$f = (42 \times 576) / 1\,233 = 19,62$$

$$g = (51 \times 576) / 1\,233 = 23,82$$

$$h = (44 \times 576) / 1\,233 = 20,55$$

$$i = (57 \times 576) / 1\,233 = 26,63$$

$$j = (685 \times 576) / 1\,233 = 320$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2 / E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (43 - 34,57)^2 / 34,57 = 2,06$$

$$b = (41 - 32,23)^2 / 32,23 = 2,39$$

$$c = (50 - 43,91)^2 / 43,91 = 0,84$$

$$d = (26 - 29,90)^2 / 29,90 = 0,51$$

$$e = (26 - 25,69)^2 / 25,69 = 0,003$$

$$f = (18 - 19,62)^2 / 19,62 = 0,13$$

$$g = (29 - 23,82)^2 / 23,82 = 1,13$$

$$h = (15 - 20,55)^2 / 20,55 = 1,50$$

$$i = (34 - 26,63)^2 / 26,63 = 2,04$$

$$j = (294 - 320)^2 / 320 = 2,11$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour la Martinique :

$$2,06 + 2,39 + 0,84 + 0,51 + 0,003 + 0,13 + 1,13 + 1,50 + 2,04 + 2,11 = 12,713$$

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour la Guyane et la Martinique :

$$11,117 + 12,713 = 23,83$$

5.3 Le calcul du degré de liberté

Pour déterminer la signification de la valeur du khi-carré, nous allons consulter la table des valeurs critiques du X^2 . Mais avant, nous allons déterminer le nombre de degrés de liberté et choisir un seuil de signification ($\leq 0,05$). Le nombre de degrés de liberté ajuste le résultat du test au nombre de catégories. Le degré de liberté est défini comme le nombre de valeurs libres pour spécifier un système. Le degré de liberté est défini à l'aide de la formule suivante :

$$dl = (c - 1) \times (r - 1)$$

où

dl : nombre de degrés de liberté ;

c : nombre de colonnes (ou nombre de catégories de la variable indépendante) dans le tableau ;

r : nombre de rangées (ou nombre de catégories de la variable dépendante) dans le tableau. Le degré de liberté est égal au produit du nombre de catégories de la variable indépendante auquel nous enlevons 1 et du nombre de catégories de la variable dépendante auquel nous enlevons 1.

Calculons le degré de liberté pour la variable « niveau scolaire » :

$$dl = (3 - 1) \times (10 - 1)$$

$$= 2 \times 9$$

$$= 18$$

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 18, donne une valeur de 25,989. Pour trouver cette valeur dans le tableau

des Khi carré en annexe 6, il faut se déplacer sur la ligne correspondant au nombre de degrés de liberté en direction de la droite jusqu'à la colonne correspondant au seuil de signification choisi. La valeur observée du X^2 pour le CE2, le CM1 et le CM2 (49,565) est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : compréhension du sens et niveau scolaire.

Calculons le degré de liberté pour la variable « le culturel » :

$$dl = (2 - 1) \times (10 - 1)$$

$$= 1 \times 9$$

$$= 9$$

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 9, donne une valeur de 14,684. La valeur observée du X^2 pour la Guyane et la Martinique (23,83) est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : la compréhension du sens et le culturel.

En l'occurrence, pour ces deux variables, le niveau scolaire et le culturel, la valeur observée est plus grande que la valeur critique ($49,565 > 25,989$) ; ($23,83 > 14,684$), il nous est donc possible de rejeter l'hypothèse nulle et de considérer comme effective l'existence d'une association statistiquement significative entre les variables.

5.4 Le calcul du V de Cramer

La mesure de l'association entre nos variables nominales se fera à l'aide du V de Cramer. Les mesures d'association s'expriment en coefficients qui vont de 0 à 100 ou encore de -1,00 à +1,00. Nous cherchons ainsi à montrer l'intensité de l'association entre les variables. L'intensité est variable et l'association peut être affectée d'un signe positif ou négatif. Nous retenons la table suivante :

0,00 à 0,25 : association nulle ou faible

0,26 à 0,50 : association modérément faible

0,51 à 0,75 : association modérément forte

0,76 à 1,00 : association forte à parfaite

Le V de Cramer est un indice d'association applicable à des distributions de plus de deux colonnes ou rangées. Il est calculé à partir du X^2 et ses valeurs vont de 0 à 1. La formule de calcul est la suivante :

$$V = \sqrt{X^2 / N (a - 1)}$$

où

X^2 : khi-carré calculé sur la distribution observée

N : effectif de l'échantillon

a : minimum du nombre de colonnes et du nombre de rangées

Le V de Cramer est la racine carrée du χ^2 divisé par le χ^2 max.

Plus le V de Cramer est proche de zéro, plus il y a indépendance entre les deux variables étudiées. Il vaut 1 en cas de complète dépendance puisque le χ^2 est alors égal au χ^2 max.

La distribution de la variable « culturel » ($X^2 = 23,83$) :

Pour la variable « culturel », l'association est d'intensité faible :

$$V = \sqrt{23,83 / 1\ 233 (2 - 1)}$$

$$= \sqrt{23,83 / 1\ 233}$$

$$= \sqrt{0,019}$$

$$= 0,138$$

La distribution de la variable « niveau scolaire » ($X^2 = 49,565$)

Pour la variable « niveau scolaire », l'association est d'intensité faible :

$$\begin{aligned}V &= \sqrt{49,565 / 1\ 233 (3 - 1)} \\ &= \sqrt{49,565 / 2\ 466} \\ &= \sqrt{0,020} \\ &= 0,141\end{aligned}$$

Nous pouvons conclure qu'il y a indépendance entre les deux variables étudiées c'est-à-dire entre la compréhension du sens et le niveau scolaire ainsi qu'entre la compréhension du sens et le culturel puisque le V de Cramer est proche de 0 et que par conséquent l'association d'intensité est faible.

5.5 Bilan de l'association entre les variables

Les statistiques de distribution (moyenne, médiane et mode) et les statistiques de dispersion (étendue, variance et écart-type) sont deux aspects complémentaires de la distribution. Ces statistiques nous amènent par le calcul de l'hypothèse nulle à associer deux variables : la compréhension du sens dépend du culturel et du social. Les résultats montrent que pour les deux classes de CE2, la distribution présente une légère asymétrie négative (CE2 Martinique : -0,21 ; CE2 Guyane : -0,47). Pour la classe de CM1 en Martinique, la distribution présente une légère asymétrie positive (0,1) alors que pour le CM1 en Guyane, l'asymétrie est légèrement négative (-0,6). Et, pour les deux classes de CM2, la distribution présente une légère asymétrie négative (CM2 Martinique : -0,2 ; CM2 Guyane : -0,5). La négation de l'hypothèse nulle permet de confirmer l'hypothèse de recherche, la compréhension du sens est associé au culturel et au social.

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour le CE2, le CM1 et le CM2 :
 $14,683 + 25,973 + 8,909 = 49,565$.

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 18, donne une valeur de 25,989. La valeur observée du X^2 pour le CE2, le CM1 et le CM2 est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : compréhension du sens et niveau scolaire.

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour la Guyane et la Martinique : $11,117 + 12,713 = 23,83$.

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 9, donne une valeur de 14,684. La valeur observée du X^2 pour la Guyane et la Martinique est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : la compréhension du sens et le culturel.

En l'occurrence, pour ces deux variables, le niveau scolaire et le culturel, la valeur observée est plus grande que la valeur critique ($49,565 > 25,989$) ; ($23,83 > 14,684$), il nous est donc possible de rejeter l'hypothèse nulle et de considérer comme effective l'existence d'une association statistiquement significative entre les variables.

La distribution de la variable « culturel » ($X^2 = 23,83$) : Pour la variable « le culturel », l'association est d'intensité faible : $V = 0,138$. La distribution de la variable « niveau scolaire » ($X^2 = 49,565$)

Pour la variable « niveau scolaire », l'association est d'intensité faible : $V = 0,141$. Dans l'ensemble, l'asymétrie des réponses est légèrement négative ; il y a association des variables « compréhension du sens » et « niveau scolaire » ainsi que « compréhension du sens » et « culture ». L'association des variables « social » et « culturel » et « la compréhension du sens » confirme l'hypothèse : l'impact du « culturel » et du « social » sur la compréhension des jeunes face aux médias. Dans le chapitre qui suit, nous analyserons le contenu des messages.

Chapitre 6. Autres analyses, présentations et traitements des données

Nous procéderons dans ce sous-chapitre au traitement des messages. Ce faisant, nous utiliserons le coefficient d'équilibre proposé par Irving L. Janis et R.H. Fadner⁴⁸ et l'analyse des énoncés évaluatifs. Le coefficient d'équilibre et l'analyse des énoncés évaluatifs nous permettront de répondre à l'hypothèse suivante : les jeunes construisent la compréhension du sens face aux médias.

6.1 Le coefficient d'équilibre

Il s'agit d'une analyse thématique visant à repérer les thèmes à partir desquels il est possible de mesurer l'attitude des auteurs des messages. Le contenu du message est découpé en segments de longueur variable et indique si l'opinion de l'auteur est favorable, défavorable ou neutre à l'égard du thème abordé dans ce segment. Nous prenons également en compte les segments qui ne contiennent pas d'opinion.

Les formules qui servent à mesurer le coefficient d'équilibre sont différentes dans les cas où les segments (paragraphe) favorables ou défavorables seraient les plus nombreux. Dans notre étude, le nombre de segments favorables est plus grand que le nombre de segments défavorables, la formule est la suivante :

$$cf = [f^2 - d]/pt$$

Le coefficient d'équilibre favorable est égal à la différence entre le carré du nombre de segments contenant un jugement favorable et le produit entre le nombre de segments contenant un jugement défavorable et le nombre de segments contenant un jugement favorable divisée par le produit du nombre de segments pertinents et le nombre total de segments de contenu.

Dans le cas où le nombre de segments défavorables est plus grand que le nombre de segments favorables, la formule est la suivante :

⁴⁸ Janis Irving L., *The problem of validation content analysis* - Language of politics : studies in quantitative semantics / Harold D. Lasswell et al – Cambridge, Mass : M.I.T Press, 1965.

$$cd = [d^2 - fd]/pt$$

Le coefficient d'équilibre défavorable est égal à la différence entre le carré du nombre de segments contenant un jugement défavorable et le produit du nombre de segments contenant un jugement favorable et le nombre de segments contenant un jugement défavorable divisée par le produit du nombre de segments pertinents et le nombre total de segments de contenu.

où

f : nombre de segments contenant un jugement favorable

d : nombre de segments contenant un jugement défavorable

p : nombre de segments pertinents

t : nombre total de segments de contenu

Un coefficient de 0 indique une attitude neutre à l'égard du thème. Un coefficient de 1 exprime l'attitude la plus forte en faveur ou contre le thème.

Notre texte « C'est pas sorcier » se présente sous la forme d'un dialogue ; nous pouvons donc comparer l'attitude des différents interlocuteurs. Nous avons dénombré 30 paragraphes. De ce nombre, 6 ne contiennent aucune opinion sur le thème analysé. Parmi les autres paragraphes, 20 sont favorables et 4 sont défavorables. Comme le nombre de paragraphes favorables est supérieur, c'est la formule du Cf qui s'applique :

$$\begin{aligned} cf &= [20^2 - (20 \times 4)] / 24 \times 30 \\ &= 0,44 \end{aligned}$$

Le résultat est proche de 0, l'attitude à l'égard du thème est neutre.

Nous avons constaté que l'attitude à l'égard du thème est neutre, nous nous proposons d'analyser dans la sous-partie qui suit les énoncés évaluatifs afin de vérifier la direction de l'opinion et d'en mesurer l'intensité.

6.2 L'analyse des énoncés évaluatifs

L'analyse des énoncés évaluatifs vérifie la direction de l'opinion et en mesure l'intensité. Elle tient compte de quatre éléments :

- 1) Dans chaque message, le lecteur peut distinguer des mots désignant les « objets d'attitude » et des « termes de signification commune ». Les « objets d'attitude » sont des concepts auxquels le lecteur attribuera un sens à partir de son expérience. Les « termes de signification commune » sont des concepts auxquels tout lecteur donnera le même sens indépendamment de son expérience.
- 2) Le lecteur distingue si le sens de deux phrases de construction différente est identique.
- 3) Les lecteurs s'entendent sur la direction et l'intensité des énoncés.
- 4) Les lecteurs s'entendent sur la direction et la portée évaluative des mots de signification commune.

L'objet d'attitude (OA) est un symbole (un mot, une locution, un nom propre, un pronom, un nom commun) suscitant des opinions différentes selon le récepteur du message.

Le terme évaluatif de signification commune (tsc) est un mot ou une périphrase que l'auteur utilise pour qualifier l'objet d'attitude. En linguistique, ce terme de signification commune est le prédicat de l'objet d'attitude. Les tsc sont des adjectifs, des noms, des adverbes formés à partir d'adjectifs, des verbes. La signification de ces termes est plus ou moins stable et reconnue par les lecteurs.

Le connecteur verbal (cv) relie dans l'énoncé l'objet d'attitude (OA) et le prédicat. Ce sont les verbes.

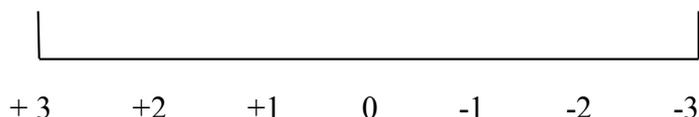
Pour effectuer une analyse des énoncés évaluatifs, le repérage des énoncés évaluatifs, l'identification et l'extraction des objets d'attitude, la normalisation des énoncés, le codage et la notation des objets d'attitude s'imposent.

Le repérage des énoncés évaluatifs consiste à ne retenir que les segments du contenu comportant une opinion à propos d'objets d'attitude particuliers. À l'intérieur de chaque énoncé, l'objet d'attitude est circonscrit. Les objets d'attitude sont masqués et remplacés par des symboles. Les énoncés sont réécrits et normalisés afin d'obtenir des phrases affirmatives simples :

sujet/verbe/complément. L'énoncé est codé en attribuant une direction positive ou négative à chaque connecteur verbal (cv) et à chaque terme évaluatif de signification commune (tsc).

Enfin, l'intensité de direction de chacun des termes est évaluée sur une échelle de 7 points (de + 3 à - 3).

Échelle de mesure de la direction et de l'intensité de l'attitude en AEE



La note attribuée à chaque cv ou tsc varie, de +3 à -3, en fonction de leurs caractéristiques sémantiques. La direction (+ ou -) de cv est posée de la manière suivante : si le cv est associatif (+), il relie le sujet et son complément (OA et tsc) ; le cv est dissociatif (-) s'il sépare le sujet de son complément. L'intensité du cv va de forte (± 3) à faible (0). L'intensité est forte lorsque le verbe est accompagné d'adverbe. L'intensité est moyenne lorsque le verbe exprime l'imminence ou lorsque le verbe a un autre temps grammatical que le présent. Enfin, l'intensité est faible lorsque le verbe exprime une relation hypothétique ou lorsque le verbe est accompagné d'adverbes. La direction et l'intensité des tsc sont notées de la même manière. La note de chaque objet d'attitude est établie en multipliant les notes attribuées au cv et au tsc, dans chaque énoncé. Nous effectuons ensuite la somme de ces produits. Pour obtenir le résultat moyen, pour un objet d'attitude (OA), nous divisons la somme des produits des énoncés par le nombre d'énoncés concernant cet OA. La formule de calcul est la suivante :

$$OA = \sum (cv \times tsc) / N_e$$

L'objet d'attitude est égal à la somme du produit du connecteur verbal par le terme de signification commune divisé par le nombre d'énoncés.

où

cv : connecteur verbal

tsc : terme de signification commune

Né : nombre d'énoncés

Afin d'établir les tableaux qui suivent, nous avons découpé le texte en fonction de chaque catégorie.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-1

La formation de la République française

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 La France	est	+3	une République démocratique	+3	+9
2 Le pouvoir	appartient	+3	au peuple	+3	+9
3 La République	A	+3	pour symboles le bonnet phrygien, le drapeau bleu, blanc, rouge.	+3	+9
4 La constitution de la Ve République	donne	+3	lus de pouvoirs au Président de la République	+3	+9
Total des 4 énoncés					+36

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « La formation de la République française ».

$$OA = [(+9) \times 4] / 4$$

$$= 9$$

Afin de comparer entre eux les OA « La formation de la République française », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = \sum (cv \times tsc) / 3N^3$$

L'objet d'attitude est égal à la somme du produit du connecteur verbal par le terme de signification commune divisé par le produit du nombre d'énoncés au cube.

où

cv : connecteur verbal

tsc : terme de signification commune

Né : nombre d'énoncés

3 : facteur constant correspondant à la moitié de l'amplitude de l'échelle

$$OA = +36 / 3 \times 4 = 3$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La formation de la République française » atteint [+3.00] sur une échelle de sept points [de - 3.00 à +3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière positive par son auteur et peut être l'une des causes d'un plus grand nombre de bonnes réponses sur cet item.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-2

Le Président de la République

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Les Français	élisent	+3	au suffrage universel direct le Président de la République	+3	+9
2 C'	est	+3	le chef de l'État	+3	+9
3 Il	est élu	+3	pour cinq ans sur un programme	+3	+9
4 Il	nomme	+3	un premier ministre	+3	+9
5 Le Président de la République et le gouvernement	ont	+3	le pouvoir exécutif	+3	+9
6 Ils	ont	+3	le pouvoir de faire exécuter les lois	+3	+9

7 C'	est	+3	le plus haut personnage de l'État	+3	+9
8 II	représente	+2	notre pays face aux autres chefs d'Etat	+3	+6
9 Le Président	est	+3	le chef des armées	+3	+9
10 Lui seul	peut déclencher	+3	l'arme atomique	+3	+9
11 II	ne peut pas déclarer	-3	la guerre sans l'accord du Parlement	+3	-9
12 II	le peut exceptionnellement	-3	en cas de crise très grave	+3	-9
Total des 12 énoncés					+69

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « Le Président de la République ».

$$OA = [(+9) \times 9 + (-9) \times 2 + 6] / 12$$

$$= 5,75$$

Afin de comparer entre eux les OA « Le Président de la République », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = 69 / 3 \times 12$$

$$= 1,92$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le Président de la République » atteint [+1.92] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00). Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière positive par son auteur.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-3

Les députés

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Les députés	se réunissent	+3	à l'Assemblée nationale	+3	+9
2 Ils	ont	+3	du travail dans leur circonscription, dans leur département	+3	+9
3 Ils	discutent et votent	+3	les lois	+3	+9
4 Les députés	n'ont pas	-3	tous les pouvoirs	+3	-9
5 Leur tâche	voter	+3	les lois principalement	+3	+9
6 Il	faut l'écrire	+3	en deux parties	+3	+9
7 Ségolène Royal	doit se rendre	+3	dans sa circonscription	+3	+9
8 J'	essaie de faire	+1	des lois pour régler des problèmes concrets	+3	+3

9	Les	votent	+3	chaque article ou chaque amendement	+3	+9
Total des 9						+57
énoncés						

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « Les députés ».

$$OA = [(+9) \times 7 + (-9) \times 1 + 3] / 9$$

$$OA = 6,33$$

Afin de comparer entre eux les OA « Les députés », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = 57 / 3 \times 9$$

$$OA = 2,11$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Les députés » atteint [+2.11] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière positive par son auteur.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-4

Le conseil des ministres

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 C'	est	+3	une grande réunion	+3	+9
2 Les grandes décisions du gouvernement	sont validées	+3	pendant cette réunion	+3	+9
3 Il	est	+3	responsable devant le Parlement	+3	+9
Total des 3 énoncés					+27

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « Le Conseil des ministres ».

$$OA = [(+9) \times 3 / 3]$$

$$= 9$$

Afin de comparer entre eux les OA « Le Conseil des ministres », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = +27 / 3 \times 9$$

$$= 1$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le Conseil des ministres » atteint [+1.00] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00). Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière positive par son auteur.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-5

La cohabitation

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Le Président de la République	peut dissoudre	+2	l'Assemblée nationale	+3	+6
2 Le Président de la République	va nommer	+3	un Premier ministre de la même couleur que celle de l'Assemblée Nationale	+3	+9
3 Le gouvernement	applique	+3	une politique différente de celle du chef de l'État	-3	-9
4 Les pouvoirs du Président de la République	sont limités principalement	-3	à la politique étrangère	+1	-3
5 La politique de la Nation	est conduit	+1	par le Premier ministre	-1	-1
Total des 5 énoncés					+2

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « La cohabitation ».

$$OA = [(+6) + (9) + (-9) + (-3) + (-1)]/5$$

$$= 0,4$$

Afin de comparer entre eux les OA « La cohabitation », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = +2 / 3 \times 5$$

$$= 0,13$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La cohabitation » atteint [+0.13] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00). Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière légèrement positive par son auteur. Cela peut signifier que les enfants aient été moins motivés pour repérer les informations de réponses à la question posée.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-6

Le secrétaire d'État

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Un secrétaire d'État	dépend	+2	de la ministre	+3	+6
2 Le Secrétaire d'État	représente	+3	son gouvernement, son pays	+3	+9
3 Le Secrétaire d'État	est chargé de préparer	+3	des projets de loi dans des domaines particuliers	+3	+9
Total des 3 énoncés					+24

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude

« Le Secrétaire d'État ».

$$\begin{aligned} \text{OA} &= [(+6) + (9) + (+9)]/3 \\ &= 8 \end{aligned}$$

Afin de comparer entre eux les OA « Le Secrétaire d'État », nous utiliserons la formule suivante :

$$\begin{aligned} \text{OA} &= +24 / 3 \times 3 \\ &= 2,66 \end{aligned}$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le Secrétaire d'État » atteint [+2.66] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière légèrement positive par son auteur. Cela peut signifier que les enfants aient été moins motivés pour repérer les informations de réponses à la question posée.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-7

La différence entre les députés et les sénateurs

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Les députés	sont élus	+3	au suffrage universel direct	+3	+9
2 Les sénateurs	sont élus	+3	au suffrage universel indirect	+2	+6
3 Les députés	sont élus	+3	pour 5 ans	+3	+9
4 Les sénateurs	sont élus	+3	pour 9 ans	+3	+9
5 Les députés	sont renouvelés	+3	par bloc	+3	+9
6 Les sénateurs	sont renouvelés	+3	par tiers	+2	+6
7 Les députés	sont élus	+3	au niveau d'une circonscription	+2	+6
8 Les sénateurs	sont élus	+3	au niveau d'un département	+3	+9
Total des 8 énoncés					+63

Nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « La différence entre les députés et les sénateurs ».

$$OA = [(6 \times 3) + (9 \times 5)]/8$$

$$= 7,87$$

Afin de comparer entre eux les OA « La différence entre les députés et les sénateurs », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = +63 / 3 \times 8$$

$$= 2,62$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La différence entre les députés et les sénateurs » atteint [+2.62] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à +3.00). Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière légèrement positive par son auteur.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-8
Le référendum

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Le Président de la République	peut passer outre	+2	le Parlement	+3	+6
2 Le Président de la République	peut soumettre directement	+3	le projet de loi au vote de la population	+3	+9
3 La population	va répondre	+3	par oui ou par non	+3	+9
Total des 3 énoncés					+24

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « Le référendum ».

$$OA = [(+6) + (9) + (9)]/3$$

$$= 8$$

Afin de comparer entre eux les OA « Le Référendum », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = +24 / 3 \times 3$$

$$= 2,66$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le Référendum » atteint [+2.66] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière légèrement positive par son auteur.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-9

Le Salon des ambassadeurs

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Les ambassadeurs	viennent se présenter	+3	au Président de la République	+3	+9
2 Le Président de la République	reçoit	+3	les autres chefs d'État	+3	+9
Total des 2 énoncés					+18

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « Le Salon des ambassadeurs ».

$$\begin{aligned} \text{OA} &= [(+9) + (9)]/2 \\ &= 9 \end{aligned}$$

Afin de comparer entre eux les OA « Le Salon des Ambassadeurs », nous utiliserons la formule suivante :

$$\begin{aligned} \text{OA} &= +18 / 3 \times 2 \\ &= 3 \end{aligned}$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le Salon des Ambassadeurs » atteint [+3.00] sur une échelle de sept points (de - 3.00 à + 3.00). Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière légèrement positive par son auteur.

Nous présenterons l'ensemble des objets d'attitude présents dans le texte « C'est pas sorcier ». Pour cela, nous disposerons les notes de chaque objet d'attitude sur l'échelle d'évaluation des objets d'attitude.

Échelle d'évaluation des objets d'attitude en AEE

+3	OA La formation de la RF — SA (+3)
	OA Secrétaire d'État/Référendum
+2	OA La différence sén/dép (2,62)
	OA Les députés (2,11)
	OAx
	OA Le Président de la République (0,92)
+1	OA Le Conseil des ministres (1)
	OA La cohabitation (0,13)
0	OAy
-1	

6.3 Bilan du traitement des messages

Le jeune construit sa compréhension du message médiatique grâce au coefficient d'équilibre et à l'analyse des énoncés évaluatifs. L'analyse du coefficient d'équilibre permet d'évaluer les thèmes par la mesure de l'attitude des auteurs des messages. Le contenu du message montre la nature de l'opinion de l'auteur vis-à-vis d'un thème. Si l'auteur présente favorablement un thème, le jeune y adhère cognitivement.

Le jeune qui interprète est amené à saisir du sens. Dans notre étude, il l'a fait en fonction de sa plus ou moins forte proximité au texte notamment en sa qualité de lecteur intimiste ou

bénéficiaire. Les résultats sont de +3.00 pour les items « La formation de la République française » et « Le Référendum ». Un texte court tel que celui correspondant au texte « Le Référendum » produit de l'effet. Un texte long tel que celui « La formation de la République » se caractérise par la répétition (par exemple, pays, chef, responsable, Président de la République, pouvoirs, État, politique, Parlement, lois, votées), l'accumulation et la gradation. Le jeune repère des unités généralement redondantes et renforcées dont le sens est déterminé par le message. Le sens de ces mots tels que « Le Président de la République » redondant 5 fois dominait en fonction des autres mots tels que ses substituts, pronom personnel sujet, « il », redondant 7 fois ou en encore « le chef de l'État », redondant 3 fois qui l'accompagnent et des autres sens à l'état latent (chef des armées). La langue est liée à la culture. Le langage audiovisuel correspond au langage gestuel et verbal. Il se caractérise par le son, l'image et le mouvement. Il s'ouvre sur l'événement. La compréhension et l'interprétation du récepteur se fait au gré du mouvement. Le langage audiovisuel fusionne l'audio et le visuel. L'atmosphère du texte détermine la compréhension. Le langage audiovisuel entraîne le spectateur dans l'engagement et la sensorialité. Il favorise l'émotion sans solliciter l'imagination ni la compréhension. L'information audiovisuelle se suffit à elle-même. La vulgarisation scientifique peut amener le scientifique à avoir une position dominante par rapport au journaliste et au téléspectateur ; ou encore le scientifique avec l'aide du journaliste transmet la science perçue comme difficile à comprendre comme un enseignement : les difficultés de compréhension d'un message étant le résultat d'une formation scolaire insuffisante et « d'une maîtrise variable du vocabulaire et des conventions de genres [...] des procédés de montage, un rattachement inégal aux animateurs, des difficultés variables face aux structures narratives ». La présence du scientifique exposant son activité rassure le téléspectateur qui comprend mieux. L'auteur adopte une attitude fortement positive vis-à-vis de ces deux messages (« Le Président de la République » et « Le Référendum », la compréhension du jeune en est meilleure. Ce dernier organise son interprétation autour de la structure et de la chronologie du texte. Le film « C'est pas sorcier » présente un texte argumentatif. Pour le comprendre, le jeune s'appuie sur sa langue comportant un noyau référentiel et le monde commun partagé. Il comprend l'information à partir de ses connaissances socioculturelles. Il met en relation ce texte avec d'autres textes. Il se réfère à son encyclopédie et à des inférences. Il interprète les signes à partir de son projet personnel et de sa vie quotidienne en l'occurrence les réponses à apporter aux questions. Pour cela, il doit comprendre la mise en scène. Il y puise des informations qui forment leur vécu. Mais, le jeune a une pratique médiatique qui lui est personnelle. Chacun

saisit différemment la réalité médiatique. Il reconstruit mentalement les représentations externes et ne retient que ce dont il a besoin pour son usage personnel. Il a effectivement une pensée personnelle. Le lecteur produit du sens de manière imprévisible. Le codage et le décodage d'un message est différent en raison de la diversité des contextes et des codes. Les codes de production ne sont pas similaires aux codes de réception. Le jeune garde la liberté face aux attentes du producteur. Il garde sa résistance face à l'idéologie du texte. Il arrive à une interprétation négociée commune. Par exemple, considérons les réponses de deux élèves du CE2 : « Le Président de la République fait voter pour être élu ». « Le Président fait la loi, la respecte ; il reconstruit le pays ». Il cherche à acquérir des connaissances générales. Il va donc interpréter le message, le comprendre puis le reconstruire afin de se l'approprier. Le jeune est confronté à un point de vue différent d'un objet, lequel va modifier sa pensée individuelle. Dans un dialogue interprétatif, il peut y avoir un discours monologique. Dans le cas de notre film, le dialogue se réalise en relation avec autrui ou seul ou dans un monologue au sein duquel le même individu agit en tant que commentateur. La polysémie des mots n'est pas un frein, car le contexte verbal et la situation sociale donnent le cadre interprétatif.

Comme c'est le cas dans notre étude, les jeunes révèlent plusieurs aspects d'une catégorie. Par exemple, deux élèves du CM2 en Guyane donnent les réponses suivantes : « Le Président de la République signe une loi qui a été votée pour qu'elle devienne définitive. Il est le chef des armées » et « Le Président de la République est le chef de l'État ». Les différenciations sociales justifient la diversité des interprétations des messages. L'appartenance culturelle à une même communauté ne signifie une interprétation unique des messages. Les différences de savoirs et de cultures conduisent le public à ne pas retenir les mêmes éléments lors de la réception d'un message médiatique. Le jeune ne prend pas en compte l'objet dans sa totalité. Un objet manifeste est précisément sujet à interprétation, car deux individus portent un regard différent sur lui. Il ne peut pas tout dire et tout voir en même temps. L'interprétation présente des conditions auxquelles il doit se soumettre. La réception reste uniforme. Une autre condition de l'interprétation est la présence d'un objet interprétable qui se prête à faire sens. Ce dernier est fabriqué dans la différence des participants. Il peut être construit au fur et à mesure de l'évolution du discours. La réception est donc formée des différents sens attribués au texte par le lecteur. La rhétorique des stratégies amène à la diversité des interprétations. La signification est le fruit de l'expérience de la réflexion, de l'ensemble des intentions, des diverses relations entre l'intention et le dire et des composantes de l'intention. Les plus ou moins bonnes réponses

s'expliquent aussi par le fait que la signification ne se révèle pas que par la situation ou le contexte, car le texte explique un élément enfoui dans une masse.

Le jeune repère le thème dans un passage, car l'organisation thématique se manifeste dans une phrase par des organisations lexicales. Cette organisation se présente dans la continuité entre les énoncés. La relation entre deux énoncés est la compréhension d'une référence commune, du code référent. Pour comprendre un message, le jeune s'appuie sur la métalangue renvoyant à son type de référence. Le cadre culturel scolaire l'amène à la compréhension du message. Le savoir en Instruction Civique conduit à la compréhension. Pour donner du sens à un mot, il utilise le classement, la description, la qualification ou l'explication. Il utilise des stratégies qui révèlent sa façon de penser et sa relation au discours de l'autre. Le classement par genre n'implique pas le recours à un nom de genre. L'acquisition du sens des mots peut être faite par des exemples atypiques. L'usage d'autres mots sert à la description renvoyant à des expériences ou à la qualification. L'analyse du discours tient compte de la thématique, de la référence, des liens entre des éléments chronologiques. Le jeune construit sa compréhension du message face aux médias. Si le contenu des messages est positif, le jeune a davantage de facilités d'interprétation des messages et apporte une réponse correcte à la question posée pour l'item.

PARTIE III : Présentation de la seconde expérimentation

Dans la partie précédente, nous avons développé les aspects méthodologiques de notre recherche exploratoire. Dans cette partie, nous appliquerons les mêmes aspects méthodologiques pour notre recherche explicative. Nous analyserons les changements survenus dans les réactions des jeunes de huit à onze ans de cultures diverses en construisant du sens lors de la réception de messages scripturaux, audiovisuels et audio-scriptovisuels. Nous comparerons les contenus d'un texte documentaire (version papier), d'un texte documentaire audiovisuel (télévision) et de textes documentaires audio-scriptovisuels (version Vidéos).

Dans l'approche pragmatique des énoncés linguistiques, l'énonciation est importante. Les énoncés audio-scriptovisuels comportent non seulement une composante linguistique, mais également une composante iconique avec peu de marques d'énonciation. L'image ne répond pas à l'approche énonciative basée sur des systèmes de marques énonciatives entre un énonciateur et un énonciataire. Le signe iconique se caractérise par son irréalité, ses phénomènes de participation et d'identification ainsi que la position du sujet perceptif. L'image oblige le sujet à être autre et dans un contexte construit. Elle se caractérise par un fait énonciatif et par l'activité de réception du spectateur. L'énonciation est réalisée par plusieurs instances : l'énonciateur, le monstrateur, le narrateur. Dans son activité de réception, le spectateur construit un énonciateur fictif en l'absence de marques d'énonciation. Il n'est pas possible de poser des questions à l'énonciateur fictif à propos de son énoncé. Dans le cas d'un documentaire, lequel nous préoccupe dans notre recherche, il est possible de poser la question de véracité de ses propos à l'énonciateur qui est bien réel. Le documentaire vise un réel existant. L'énonciateur se manifeste par une adresse généralement sous la forme de commentaires au spectateur. Les messages audio-scriptovisuels sont divers et peuvent présenter ou non des marques d'adresse aux destinataires.

Dans les messages documentaires, le discours verbal dont le propos est abstrait est prédominant. Ils ne prennent sens que parce que les faits présentés par les images sont placés dans un contexte large. Le destinataire est amené à effectuer une modélisation mentale en tant que reconstruction. Le destinataire écoute les explications proposées dans le discours. Un fait appelle plusieurs interprétations. Le destinataire compare les modèles reconstruits à partir de ses focalisations sur les faits. Notre message audio-scriptovisuel appartient à la catégorie des

messages réflexifs à signification ouverte. La construction intersubjective du sens nécessite la diversité des perspectives et des représentations. Le destinataire est alors actif dans la communication et dans la construction du sens.

Il convient de dégager les intersections entre les contenus disciplinaires spécifiés dans les Programmes Officiels et les contenus propres aux médias. Nous identifierons les aspects médiatiques en exposant les manières dont les jeunes établissent les relations entre les contenus disciplinaires et les contenus médiatiques. Nous conservons notre postulat : les jeunes peuvent construire du sens lors de la réception de messages médiatiques et nous établirons la relation avec les objectifs des Programmes Officiels. Comment les jeunes établissent-ils ce lien ?

Notre souci reste d'élucider notre problématique : les jeunes construisent du sens lors de la réception de messages médiatiques. Nous analyserons les caractéristiques des contenus médiatiques et leurs effets sur la compréhension des jeunes de cultures diverses. Les variables retenues restent inchangées à savoir la variable dépendante, la compréhension des jeunes et les variables indépendantes, l'impact du culturel et celui du social.

Par conséquent, dans un premier temps, nous ferons un bref rappel du cadre méthodologique de la recherche. Ensuite, nous décrirons le cadre expérimental selon les critères de l'analyse de contenus médiatiques et des productions d'enfants en rapport avec les Programmes Officiels de 2008 et les « Ressources Teacher' s Guide » et le « Primary Science and Technology. Nous effectuerons le traitement des données de notre recherche explicative faite à l'école H.E. Dame Pearlette Louisy, Governor General, GCSL , GCLG , DSTJ , PHD, LL.D (Hon) à Sainte-Lucie et l'école Primaire René Cassin, Avenue Pasteur, 97200 Fort-de-France. Nous présenterons les instruments de recherche et les méthodes d'observation retenues.

Chapitre 1 : Définition du cadre méthodologique

1.1 Les questions de recherche

Cette recherche est explicative, car elle vise à expliquer les causes de changements observés ou à comprendre les processus de changement. Pour ce faire, nous ferons une analyse de contenu des messages scripturaux, audiovisuels et audio-scripto-visuels.

La problématique de cette recherche est la suivante : Quelle est la compréhension des jeunes face aux médias ?

Nous faisons un bref rappel des sous-hypothèses :

- Sous hypothèse 1 : le jeune construit sa compréhension du message médiatique.
- Sous hypothèse 2 : le culturel et le social ont un impact sur la compréhension des messages médiatiques chez le jeune.

La réception des messages télévisuels est perçue dans l'ensemble plus large des technologies de l'information et de la communication. Ainsi, il est possible de concevoir le passage de la réception des « usages » des technologies de l'information et de la communication au développement d'une sociologie des « significations des usages ». La compréhension du message des jeunes face aux médias dépendrait du support technologique utilisé et du type de document.

La recherche explicative tient compte des productions des élèves Saint-Luciens et Martiniquais dans les classes de CE2 (grade 4), CM1 (grade 5) et CM2 (grade 6). L'observation et l'analyse des réactions des élèves de cultures diverses survenues lors de l'interprétation de messages scripturaux, audiovisuels et audio scripto-visuels sont l'objet de notre recherche.

Nous traiterons les données de cette recherche grâce à une approche quantitative telle qu'elle est exposée dans la partie précédente et une approche qualitative. Cette recherche nous permettra de comprendre par l'observation et le questionnement la construction du sens lors de la réception de messages scripturaux, audiovisuels et audio scripto-visuels et à expliquer les

causes de changements observés et les processus de changements. Dans les écoles où a eu lieu cette recherche, il s'agissait d'une innovation.

1.2 L'analyse de contenu médiatique

Nous collecterons les données pour procéder à l'analyse de cette recherche. Notre point de départ reste les théories de la communication. Nous nous appuyerons comme dans le chapitre précédent sur les mêmes règles et les mêmes consignes ; puis, nous construirons des catégories et des définitions. Dans notre présente analyse quantitative, nous tiendrons compte de l'objectif de la recherche et du contenu des messages. Nous nous intéresserons au contenu implicite et explicite du message. Notre attention portera sur les occurrences des messages.

1.3 Les applications de l'analyse de contenu

1.3.1 La nature du message

Le message a un contenu sémantique et morphologique. Nos messages scripturaux, audiovisuels et audio-scripto-visuels comportent des signifiants et des signifiés. La nature des messages peut renseigner sur le contenu des messages.

1.3.2 La méthodologie

Dans le cadre de cette recherche, nous interpréterons les réponses à un questionnaire dont le thème principal est l'eau. Nous soumettrons nos données à des traitements statistiques. Nous établirons une catégorisation.

1.3.3 L'objet de recherche

Selon le processus de communication, nous répondrons à trois objectifs :

- Quelles sont les caractéristiques du message ?
- Quelles sont les inférences qui émanent des causes du message et du contexte d'élaboration du message ?
- Quelles sont les inférences qui émanent des effets du message et du contexte de réception du message ?

1.3.4 La description du message répond aux questions : Quoi ? Comment ?

Quoi ? Cette question répond à des interrogations sur le thème, l'objet, les actions qui sont traitées dans les messages.

Dans notre étude explicative, les principaux thèmes abordés sont :

- Les différents états de l'eau
- Le cycle de l'eau
- La pollution

Comment ? Nous mettrons en relation le contenu des messages avec les textes institutionnels.

Le Bulletin Officiel numéro 3 du 19 juin 2008 Hors-série énonce :

- L'eau : une ressource
- États et changements d'état
- Le trajet de l'eau dans la nature
- Le maintien de sa qualité pour ses utilisations

TEXTES OFFICIELS 2008	CONTENUS DES MESSAGES
Les états de l'eau	Les différents états de l'eau
Le trajet de l'eau dans la nature	Le cycle de l'eau
Le maintien de sa qualité pour ses utilisations	La pollution

Les textes officiels de l'éducation de Sainte-Lucie, issus des « Ressources Teacher's Guide » et du « Primary Science and Technology » exposent par niveau scolaire les objectifs :

Grade 4	Grade 5	Grade 6
<p>The students should be able to</p> <p>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Classify substances as soluble or insoluble by their ability to dissolve in water. 2. Classify samples of water as hard and soft by their ability to form lather with soap. 3. Identify situations where water is useful because of its solvent properties. 	<p>The students should be able to</p> <p>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identify and describe different ways in which materials can be changed. 2. Identify melting and freezing as changes of state. 3. Infer that change of state can be reserved. 4. Infer that the mass of water remains the same when water changes from solid to liquid. 5. Identify condensation and evaporation as changes of state. 	<p>The students should be able to</p> <p>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discuss the importance of having clean water. 2. Identify natural sources of water. 3. State ways in which water may be polluted. 4. Discuss how people's activities may result in water pollution. 5. Plan and design an experiment to make polluted water clean. 6. Discuss ways of reducing water pollution. 7. Design and make brochures,

	<p>6. Infer that condensation and evaporation are changes that can be reserved.</p>	<p>posters, etc. on conservation of water.</p>
--	---	--

Le tableau ci-dessous représente le lien entre les textes officiels de Sainte-Lucie et les contenus des messages.

TEXTES OFFICIELS	CONTENUS DES MESSAGES
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify and describe different ways in which materials can be changed. 2. Infer that change of state can be reserved. 3. Infer that the mass of water remains the same when water changes from solid to liquid. 4. Identify condensation and evaporation as changes of state. 5. Infer that condensation and evaporation are changes that can be reserved. 	<p>Les différents états de l'eau</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Identify natural sources of water. 	<p>Le cycle de l'eau</p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Discuss the importance of having clean water. 2. State ways in which water may be polluted. 3. Discuss how people's activities may result in water pollution. 4. Plan and design an experiment to make polluted water clean. 5. Discuss ways of reducing water pollution. 6. Design and make brochures, posters, etc. on conservation of water. 	<p>La pollution</p>
---	---------------------

1.3.5 Les raisons de la communication : Qui ? Pourquoi ?

Qui ? Qui est notre public ?

Notre étude explicative s'intéresse à un public des jeunes âgés de huit ans à onze ans. Ils reçoivent tous les apprentissages issus du Bulletin Officiel de la République Française et de Sainte-Lucie. Cette étude explicative a conduit à interroger de jeunes Saint-Luciens et de jeunes Martiniquais.

Pourquoi ? Quelle est l'intention des médiatisés ? Nous dégagerons les caractéristiques différentes par thème. Nous confronterons les réponses des jeunes aux thèmes extraits des messages. Nous indiquerons les inférences sur les effets de communication et le contexte de réception.

Dans le processus de communication, notre objet vient se placer dans l'interprétation du sens de messages extraits pour l'étude explicative de vidéos diffusés par Internet et d'un texte écrit extrait d'un support publié par Internet.

1.4 La démarche analytique

Nous respecterons les différentes étapes du procédé de l'analyse de contenu :

- La préparation de l'analyse
- Le traitement des données
- L'interprétation des résultats

1.4.1 La préparation de l'analyse

De même, les concepts qui ont soutenu cette recherche seront notre socle. Cette phase comporte :

- les objectifs, la problématique et les hypothèses
- les instruments d'analyse - le choix des documents

1.4.2 La collecte des données

Notre échantillon s'élève à 185 élèves. Nous procéderons donc à sa catégorisation par le biais d'un codage. Comme dans l'étude précédente, nous ne pourrons pas avoir recours à plusieurs codeurs. À partir des observations, nous déterminons l'effectif et la fréquence des catégories. Ces résultats se présenteront sous forme de tableaux ou graphiques.

1.4.3 L'interprétation des résultats

Nous interpréterons les résultats de la catégorisation à l'aide des hypothèses. Le traitement statistique est identique que pour notre recherche exploratoire. Il consiste à analyser les résultats de la catégorisation, à en extraire les principales tendances, à rechercher les associations entre variables, à les vérifier et à les mesurer. De même, nous analyserons ensuite ces statistiques avant d'en interpréter les résultats à partir des hypothèses. La synthèse des résultats nous conduira vers la réalisation de l'objectif de cette recherche.

Chapitre 2 : Description du cadre expérimental

Dans le cadre expérimental, nous avons la mise en situation, les différents acteurs et les intervenants, le dispositif ainsi que l'objectif et la démarche à suivre dans le projet.

2.1 L'approche quantitative et qualitative

Dans l'analyse de contenu, nous faisons des dénombrements. Nous donnons une fréquence à une catégorie. Nous relevons les similitudes et les différences dans les messages. Comme dans l'étude précédente, nous segmentons les messages et nous classifions ces segments.

2.1.1 Le choix du corpus

Dans le cadre de la recherche explicative, le corpus comprend deux messages scripturaux, l'un en français d'Andrée Otte, « *Les trois états de l'eau* », l'autre en anglais, dont la source est « www.drinktap.org » intitulée « *What three forms can water take ?* » ; deux messages audiovisuels, l'un en français intitulé « *Le cycle de l'eau* » et l'autre en anglais, « *Pollution water and its preventions* » de Cece Fitzgerald et Patrick Thornshill ; deux messages audio scriptovisuels en anglais intitulé « *Water cycle* » par Darren Parr et l'autre en français « *D'où provient notre eau potable ?* » de Karine Vasco et Jennifer Pilotte.

Les outils utilisés sont le tableau blanc, le vidéoprojecteur et l'ordinateur pour les messages audiovisuels et audio scriptovisuels. Le support papier a été également utilisé. La catégorie de ces messages correspond à des documentaires en Sciences. La population se compose des réponses des élèves en réaction au contenu des messages dont nous allons étudier les caractères.

Ces messages qui forment la population présentent des caractères identiques : ce sont des films documentaires de type informatif. La diversité de leur nature, scripturale, audiovisuelle et audio scriptovisuel nous invite à une comparaison et à une analyse sur la réceptivité des médiatisés. Comme dans l'étude précédente, ces trois documents en français et

en anglais nous permettront de détecter l'impact du culturel et du social sur les réactions des jeunes.

Notre échantillon se base sur des supports qui sont le papier et la vidéo. Notre unité d'échantillonnage est le documentaire. La taille de l'échantillon se compose de films documentaires à cause de la langue et de leur nature. L'échantillon est représentatif de la population, car le nombre d'individus s'élève à deux messages scripturaux, à deux messages audiovisuels et à deux messages audio-scripto-visuels interprétés par 185 jeunes d'origine Saint-Lucienne et Martiniquaise.

2.1.2 Les modes d'enregistrement et de numération des messages

En guise de mode d'enregistrement, nous choisirons des unités d'enregistrement qui correspondent aux réponses attendues des jeunes. Ces réponses sont l'interprétation des jeunes des unités d'enregistrement. Ces derniers feront l'objet d'une segmentation donnant lieu à une catégorisation. Le corpus est découpé en segments analysables.

Nos unités d'enregistrement se composent d'unités documentaires, d'unités lexicales ou syntaxiques et d'unités sémantiques. L'unité documentaire principale dans notre étude explicative reste le film. Nous tiendrons compte de l'unité lexicale ou syntaxique et de l'unité sémantique. Les principales unités lexicales sont les formes de l'eau, le cycle de l'eau et la pollution. Les unités sémantiques correspondent à la nature des formes de l'eau, au trajet de l'eau dans la nature et aux diverses formes de pollution et à leurs préventions.

Ces unités lexicales et sémantiques s'attachent à la variable extrinsèque touchant la compréhension des jeunes et à la variable intrinsèque à savoir le contenu du message audiovisuel.

L'unité de contexte des documents choisis est le documentaire scientifique. Le dictionnaire de la langue française www.linternaute.com définit le documentaire en tant qu' :

« *Adjectif : qui repose sur des documents ;*

Nom masculin : film didactique présentant des faits réels »

Nous introduisons la définition du mot didactique selon les mêmes sources :

« *Adjectif : qui a pour but d'instruire ;*

Nom féminin : théorie et méthodes pour enseigner ».

Nous utiliserons la fréquence, la surface et la durée pour mesurer nos unités d'enregistrement et de contexte.

Le corpus est composé des segments de messages. Ces derniers seront catégorisés. Nous procéderons également à leur transcription écrite. Le traitement de texte sur ordinateur nous permettra de retracer la narration de la totalité des différents documentaires.

Les unités d'enregistrement, documentaires, lexicales ou syntaxiques et sémantiques composant l'ensemble du corpus en anglais et en français sont faites des mêmes questions. Elles amènent toutes les personnes participant à la recherche à y répondre. Les syntagmes comportant plusieurs mots sont traités en groupe nominal. Le thème des unités sémantiques est synthétisé pour être analysé à partir des variables.

2.2 La catégorisation des messages

2.2.1 Le système catégoriel ou grille de lecture

La grille de lecture comprend les différentes catégories qui permettent de réaliser l'analyse de contenu. La catégorie regroupe les messages traitant un même thème. La structure catégorielle comporte plusieurs catégories dont les caractères sont identiques et propres à définir un concept.

Des sous-catégories sont ajoutées au système catégoriel. Elles complètent les informations fournies par les catégories.

La nature des catégories dépend autant de la problématique que du contenu du message.

2.2.2 Les règles de catégorisation

Ces règles expliquent le contenu sémantique des catégories et précisent les conditions de leur utilisation. Elles apportent des informations sur la manière d'utiliser les unités d'enregistrement et de numération.

Les règles de catégorisation comportent la définition des catégories. Les variables sont elles aussi définies. Définir une catégorie consiste à énumérer ses propriétés qui permettront de la mesurer. En général, la définition se résume à l'étiquetage du contenu. L'inventaire des thèmes à l'intérieur de notre émission ou de notre séquence est nécessaire. Les règles de catégorisation doivent prévoir l'emploi des modes de numération de fréquence, de durée et de surface. Elles doivent être en adéquation avec le contenu de la problématique et des hypothèses. Elles doivent permettre de catégoriser un grand nombre de messages. La catégorisation vise à classer des données de même nature. La collecte des données vise à enregistrer les résultats de la catégorisation. Cette dernière donnera lieu à une représentation des messages. Celle-ci permettra d'établir les relations entre les variables et de vérifier les hypothèses. La catégorisation permettra de comparer les éléments du corpus au système catégoriel.

2.2.3 La collecte des données

Le libellé des catégories est consigné sous forme de code. Dans la première colonne figure l'identification de l'enregistrement. Les colonnes qui suivent comportent les variables, les catégories ou les indicateurs. Le mode de numération de fréquence et les modes de numération de « surface » ou de « durée » apparaissent dans les colonnes suivantes.

La saisie de toutes ces données se fait sur l'ordinateur au fur et à mesure de leur catégorisation.

Il est important de catégoriser plusieurs enregistrements dans chacune des catégories. À cette étape, l'objectivité des catégories, des définitions et des règles de catégorisation sont vérifiées. La mesure de fidélité révèle les écarts et dévoile les remédiations à apporter au système catégoriel ou aux instruments de travail.

La définition de la catégorisation

<p>La Terre est appelée « la planète bleue » parce que près des trois quarts de sa surface sont recouverts par les océans et les mers.</p> <p>L'eau joue un rôle important dans la répartition des êtres vivants. Elle est indispensable à tous. Si les océans et les mers constituent une réserve considérable, l'eau se présente sous différents états. Comment passe-t-elle d'un état à un autre ? Comment l'eau circule-t-elle ?</p> <p>L'eau dans notre environnement</p> <p>L'eau se présente sous différents états : sous forme solide, liquide et gazeuse.</p> <p><u>L'eau sous forme solide</u></p> <p>L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, celle des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier, le givre qui se forme par temps froid sur les arbres en hiver.</p> <p><u>L'eau sous forme liquide</u></p> <p>Les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constituées d'eau salée. Les autres réservoirs d'eau liquide sont les lacs, les rivières et les eaux souterraines qui sont constituées d'eau douce.</p> <p><u>L'eau sous forme de gaz</u></p>	<h3>Les formes de l'eau</h3>
--	------------------------------

Dans l'atmosphère, l'eau existe sous forme de gaz. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide.

Chaque année plus de 500 000 km³ d'eau s'évapore des océans. Si le niveau des océans ne baisse pas, c'est parce que l'eau est recyclée en permanence et finit par retourner aux océans sous diverses formes. La vapeur d'eau issue des océans donne naissance à des nuages. La plupart du temps ces nuages déversent leurs précipitations directement dans l'océan. Mais certains d'entre eux poussés par le vent vont arroser des terres émergées. L'eau se répartit alors entre le sol où elle ruisselle pour former des cours d'eau et le sous-sol où elle s'infiltré. Une partie de l'eau d'infiltration est consommée par les plantes, le reste alimente de longues rivières souterraines qui rejoignent l'océan directement ou en passant par des cours d'eau de surface. Points de départ et d'arrivée du cycle de l'eau, les océans sont les réservoirs d'eau de la planète. Ils contiennent plus de 95 % de la quantité totale d'eau sur terre.

Le cycle de l'eau

En effet, l'eau provient également de l'arctique, car c'est grâce à la fonte des glaciers que le Canada possède une grande quantité d'eau potable et non pas des îles du Sud. L'eau provient également des montagnes et ruisseaux. Mais nos sources ne sont pas inépuisables malgré cela nous continuons de polluer. Ce n'est qu'une partie du problème. Nous sommes responsables de la perte de ce peu d'eau sur la Terre. Nous épuisons nos ressources sans prendre

La pollution

conscience de la gravité du problème. Que nous restera-t-il à la fin ? Voilà ce que seront nos eaux si nous n'économisons pas dès maintenant. Nous sommes de vrais consommateurs. Nous avons besoin d'eau pour tout et nous la gaspillons tandis qu'ailleurs dans le monde bien des gens meurent de soif et de maladies par les eaux contaminées. Non seulement la contamination des eaux a des conséquences négatives sur la vie des humains... Mais également sur les animaux et la faune... Nous devons faire quelque chose pour changer l'avenir de notre planète ! La destinée de nos eaux de source est entre nos mains... Faites un geste pour vous !

<p>Pure water is tasteless, odorless, and colorless. Water can occur in three states: solid (ice), liquid, or gas (vapor).</p> <p>Solid water – ice is frozen water. When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. This means that ice will be lighter than the same volume of water, and so ice will float in water. Water freezes at 0° Celsius, 32° Fahrenheit.</p> <p>Liquid water is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. We use liquid water in many ways, including washing and drinking.</p> <p>Water as a gas – vapor is always present in the air around us. You cannot see it. When</p>	<p>Forms of water</p>
--	------------------------------

<p>you boil water, the water changes from a liquid to a gas or water vapor. As some of the water vapor cools, we see it as a small cloud called steam. This cloud of steam is a mini inversion of the clouds we see in the sky. At sea level, steam is formed at 100° Celsius, 212° Fahrenheit.</p> <p>The water vapor attaches to small bits of dust in the air. It forms raindrops in warm temperatures. In cold temperatures, it freezes and forms snow or hail.</p>	
---	--

This is by sunlight; it's the source of energy of all changes in the weather. This is evaporating water from ocean, lakes and depth and changes it in water vapor.

Song: The sun in the earth and the ocean and lakes and it causes to the vapor to rise. As it rises as it causes and condensates and makes all the clouds that we see in the sky. All the clouds that have been formed cause the length and see warm worm and the vapor goes up with the air. And you know that water evaporates when you see those clouds of them. Evaporation, condensation, the water, cycle of water, cycle, fallow by precipitation, the water, cycle of water, cycle, the never ending cycles take in place all the time and everywhere. (bis)

The rain and the air and the sneer and the snow are falling down on the land and the sea. Feel the lakes and the pan and the reverse as

The cycle of water

flow to the ocean contains your early. And the heel giving sun just repeat what it has done and the vapor goes up with the air and you know that water can circulates when you see those clouds of air. Evaporation, condensation, the water, cycle of water, cycle, fallow by precipitation, the water, cycle of water, cycle, the never ending cycles take in place all the time and everywhere.

What the pollution went and they must creature the limit issue of the planet in face of today. What the pollution has formed because it destroys ecosystem. It makes water completely unavailable for things and sea creatures while make however it is not only thing but the fact is bad pollution. Humans are suffered the effects of pollution, the effects on things, animals and the water we depend on. There is many cause of water pollution and the fact we relevant. Agriculture, one of superficies what of at least we found too much precipitation, irrigation or snow mating, camisole and travelling pesticides and for otherwise, also characterize place entrained bodies and water resulting in contamination of the water. Scientifics found to research that water pollution arising in many way; therefore there no much too things too many unnecessary risk residual usually leading by interest scoop and environment less. These movements have been leading force and

The pollution and its prevention

stopping wild pollution groups and stealing insensible personal responsibility of the different governments and the people living of them.

The United States government regards us and created two major available policies. The federal water pollution control act in 1972 with problem restored and maintained the chemical physical and biological extraver other nation worry. This actualizes all other the guardians working together for one or monetarism pooling have. The success of the pooling act depends on the fending reviling that regain and grand brothers. Sufficient personal and act scientifically primal petulance act sources and pollution accuse water attract mercers. The first source is the first top is the point source and the second is none point source. Point source is the often main mark and darns all the taxes into the world. These sources are usual uncontrolled because humans created them uncommonly mal fine. The origin is crucial resource is a nap of source. These all sources that can help depend on too particular entry because they help make made uncreated a mad nature. Strange reverse on much more difficult to control and separate the nap of other a fact unavailable. Victims water act and stick point source extract wedding water enters into United States program nation to destroy contamination system (NPDUS). Procedure of NPDUS program is to protect the hark and

the wham. The environment issue of water pollution can result by changing act humans to wham. Wham grates thousand to make all the program but so to need increase for make more dialogue and the experience that after make the program what the place American got.

The second act Juda Scanver is that water pollution program ends 50 000. This act provides energy manifested for the clean program act most specifically the not great furniture source of program. This access for scientist funny for surging in margery of the pression indeed created strategies to perform the water. The acts also create that capitalism from each fantastic representative congress; instead provide company of ourselves the water progress has been is to protect the water according in the course of that. These studies also are observed elements progress that decline water program act and overstay water cloudy already program acts.

The facts only him popular the sunny wham the potion has many details dangers correspondent to the water, these chemical have harder pacified each other under effects on the water. The personalities of DDT under cruel that final try cruel them. He was the nationally he use to scarify to condemn lower ticker no order in that point disease unfortunate in self-control aground production.

In 1972, he fields all the scarcely DDT, but those all the cars unwieldy. He was DDT pretention for harmed cleaned. At the scarcely order, many source continue to exerted and the scarcely secondly about the relationship between the DDT pressure energy product to the craps they have almost the duster. Today, DDT class principal human cause the amelioration of national fortune. DDT is very puissance on environment water all competitive and travel lord and censens on open acts. Pollutes and water create factory on the body to the population. Water pollution has continuing to appreciate the fact the way we were under such major you are taken our water and another we connect we continue to suffer; we must enforced the lord with this term we use the forms to precise finally search to miniature a common product chemical for pollution and most important order source individually for pollution reactions.

Chapitre 3 : Le traitement des données

À l'aide de divers tableaux et graphiques, nous regrouperons les données extraites de la catégorisation du corpus. Nous utiliserons la statistique descriptive pour exploiter les segments de contenu.

3.1 La présentation des données

Nous ferons une distribution d'effectifs pour recenser toutes les décisions prises lors de la catégorisation.

3.1.1 Effectifs et fréquences

Tableau 5-1

Catégorisation des éléments du corpus

Enregistrement	Catégorie
1	Les formes de l'eau
2	Le cycle de l'eau
3	La pollution

Ce tableau, retraçant le corpus de nos études en Martinique et à Sainte-Lucie, correspond à l'enregistrement des catégories en fonction du contenu des messages et des questions qui en découlèrent. Nous avons trouvé trois catégories auxquelles nous avons associé des thèmes. Comme dans notre étude précédente, les thèmes se réfèrent aux mots clefs présents dans les questions. Cette catégorisation nous aidera à attribuer les scores en nombre de réponses et à élaborer notre analyse. Les scores sont comptabilisés à partir d'une notation correspondant à 0 pour les réponses incorrectes et à 1 pour les réponses correctes.

Tableau 5-2
Tableau de l'effectif réel

Niveau scolaire / Pays	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Sainte-Lucie	30	28	30	88
Martinique	26	39	32	97
TOTAL	56	67	62	185

Ce tableau recense l'effectif réel ayant participé à la recherche à partir des variables : le niveau scolaire et l'origine culturelle. L'effectif de la Martinique s'élève à 97 élèves. Celui de Sainte-Lucie est de 88 élèves. Au CM1, nous comptons un effectif de 67 élèves. Au CM2, l'effectif s'élève à 62 élèves et au CE2, l'effectif est de 56 élèves. Nous avons compté le nombre d'élèves un à un et nous en avons fait la somme. D'abord, nous présenterons les données générales en rapport avec notre unité documentaire, puis nous ferons une analyse des données en tenant compte du niveau scolaire et de l'origine culturelle.

Nous examinerons l'origine culturelle des jeunes en nous appuyant sur leur appartenance à une communauté interprétative. La compréhension du produit médiatique est partielle car chaque communauté interprétative construit une structure. Ce sont les grammaires interprétatives qui permettent de comprendre les différentes communautés interprétatives. Une première grammaire interprétative donne une représentation de la vie de la communauté interprétative. Une seconde grammaire interprétative produit un code commun d'interprétation du discours social. Ces grammaires renvoient aux principes de Jean-Pierre Esquenazi. En effet, selon le principe de continuité, les différentes situations liées à la réception du film sont prises en compte. Toutes ces origines recensées renvoient à une pratique culturelle. Or, Michel de Certeau retient comme cadre de réception un lieu lié à la vie quotidienne du récepteur. Paul Félix

Lazarsfeld insiste sur le rôle des groupes primaires (la famille, l'école...) sur les effets des médias. Il développe la théorie de l'influence originale. Les leaders d'opinion détermineront l'interprétation des jeunes du message médiatique. Le principe de multiplicité révèle l'existence de plusieurs publics d'où l'existence de diverses communautés d'interprétation. Une

interprétation homogène implique la constitution ou la reconstitution d'une communauté d'interprétation. La différenciation des publics se réalise par l'intentionnalité accordée au film. Or, dans le cadre de notre étude, les élèves reçoivent de l'Institution les connaissances. Il s'ensuit que l'intention accordée au film devrait être la même. Dans le cas contraire, des erreurs d'interprétation apparaissent lesquelles doivent leur interprétation à leur appartenance au groupe primaire qu'est la famille et au rejet du message médiatique étranger à l'individu. Selon le principe d'activité, le récepteur médiatique est conscient qu'il existe un fil conducteur du film porteur de sens. Le spectateur a recours à ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre un film.

Le recensement des données sur l'origine culturelle des élèves se fonde sur le caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle veille à l'interprétation des faits sociaux. Le lien entre la classe dominante et le peuple est la culture. La culture sert de transition entre eux. La culture correspond non seulement à la vie quotidienne d'une classe mais aussi à la vie intellectuelle. La culture fait l'objet d'une appropriation de la part de tout individu. Michel de Certeau souligne le rôle de l'élite sociale qui imposerait le sens littéral du texte aux autres. L'école et les médias tiennent ce rôle.

En somme, l'erreur dans notre étude serait de considérer que l'appartenance ethnique aurait un impact décisif sur l'interprétation filmique. La culture légitime (familiale) laisserait donc le pas à la culture dominante. Nous retiendrons que ces jeunes sont des « presque-publics » ou « autres publics ».

Comme dans l'étude précédente, notre intérêt pour l'origine culturelle vient de la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Les communautés d'interprétation réceptionnent les messages : ce sont les « communautés culturelles » et les « communautés socioculturelles et socioprofessionnelles ». Les origines martiniquaises ou guyanaises renvoient à des pratiques culturelles légitimes. Imprégnée par la culture dominante, il en ressort une communauté d'interprétation soumise à la norme. Il en découle une culture uniforme propre au peuple et à la bourgeoisie. Cette dernière transmet par la culture ses intérêts. L'interprétation des élèves soumise à la norme scolaire et sociale ne peut que correspondre à l'intention du film. S'intéresser à l'origine culturelle des élèves est légitime du fait du caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle sert à interpréter les faits sociaux.

Considérer simultanément les variables niveau scolaire et culture est motivé par leur propriété commune qui renvoie à la vie intellectuelle. Le niveau scolaire est acquis par l'élève au sein de l'Institution scolaire par le biais des programmes officiels de 2008 pour la Martinique et le Guide des Ressources pédagogiques de 2008 à Sainte-Lucie.

a) Distribution d'effectifs et de fréquences au CE2

Tableau des effectifs CE2 Martinique 5-2-1

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	19	19	24,4	24,4
Le cycle de l'eau	19	38	24,4	48,8
La pollution	22	60	28,2	77
Autres	18	78	23	100
TOTAL	78	78	100	100

Le tableau 5-2-1 est un tableau à double entrée qui présente les données relatives à chaque niveau scolaire par origine. Dans ce tableau, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 en Martinique par catégorie. Pour obtenir l'effectif – nombre d'individus qui correspond au même caractère – critère suivant lequel nous étudions la population, nous avons dénombré le nombre d'élèves. L'effectif cumulé est le nombre d'individus qui correspond au même caractère et aux caractères précédents. Par exemple, nous avons obtenu l'effectif cumulé en additionnant (19 + 19) de la colonne effectif puis au résultat obtenu dans la colonne effectif cumulé à savoir 38 nous avons ajouté 22 correspondant à l'effectif de la catégorie « pollution » dans la colonne effectif. La catégorie « La pollution » recueille 28,8 % de bonnes réponses. Les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » reçoivent respectivement 24,4 % de bonnes réponses.

Tableau des effectifs CE2 Sainte-Lucie 5-2-2

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	30	30	33,3	33,3
Le cycle de l'eau	30	60	33,3	66,6
La pollution	29	89	32,3	98,9
Autres	1	90	1,1	100
TOTAL	90	90	100	100

Dans le tableau 5-2-2, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 à Sainte-Lucie par catégorie. Les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » reçoivent 33,3 % de bonnes réponses et la catégorie « La pollution » recueille 32,3 %. Par rapport au CE2 Martinique, le nombre de bonnes réponses est plus élevé. La différence est légère entre la catégorie « La pollution » et « Les formes de l'eau », « Le cycle de l'eau ».

b) Interprétation des données du CE2

Les messages sont interprétés et contextualisés. Les individus peuvent accepter ou rejeter les messages. Dans ce cas, il en ressort de bons résultats : 77 % des observations en Martinique et 98,9 % des observations à Sainte-Lucie correspondent aux réponses attendues ; dans le cas contraire c'est-à-dire en cas de rejet des messages, les réponses sont incorrectes : 23 % en Martinique et 1,1 % à Sainte-Lucie. En Martinique, 23 % des observations correspondent à un rejet des messages. Dans ce sens, Eric Maignet et Xavier Molénat présentent trois positions adoptées par le public : la position dominante/hégémonique, la position négociée et la position oppositionnelle. Pour David Morley, la position sociale des élèves est capitale. Il attribue au cadre de réception « domestique » moins d'importance. L'idéologie dominante et le dialogue organisé par le public interagissent. Les élèves résistent aux messages médiatiques et révèlent ainsi leur liberté. Cependant, celle-ci est limitée par la culture dominante à savoir les programmes officiels et par leur position sociale. Les élèves de la Martinique et de Sainte-Lucie sont issus en majorité d'un milieu social moyen. Les capacités d'interprétation et de rétention

des informations sont la perception et la mémorisation sélective. Dans notre étude, ces qualités sont indispensables pour communiquer les réponses attendues aux questions d'autant plus que toutes les informations sont présentes dans le film. Les capacités souhaitées chez les élèves étaient l'attention et la mémorisation des informations. La recherche s'est déroulée dans la salle d'informatique climatisée et aménagée d'un tableau blanc. A Sainte-Lucie, l'accueil des élèves se faisait classe par classe accompagnée par l'enseignant. En Martinique, les conditions d'accueil ont été moins bonnes. Les élèves étaient assis à terre et y étaient accueillis par classes de deux pour gagner du temps. Le support de projection était une feuille blanche collée au mur. Il y a eu deux projections du film. Certains élèves étaient concentrés. L'expérimentation présentée aux élèves dans sa cause, ses attentes et ses retombées n'a pas su attiser l'intérêt personnel des autres élèves. La théorie lazarsfeldienne préconise une interprétation différente des messages par les publics divers. La compréhension de ces messages dépend de l'intérêt social et personnel des élèves. De plus, l'organisation de ces messages ne laissait pas de place à une manipulation médiatique.

c) Distribution d'effectifs et de fréquences au CM1

Tableau des effectifs CM1 Martinique 5-2-3

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	26	26	22,2	22,2
Le cycle de l'eau	24	50	20,5	42,7
La pollution	30	80	25,7	68,4
Autres	37	117	31,6	100
TOTAL	117	117	100	100

Dans le tableau 5-2-3, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 en Martinique par catégorie. La catégorie « La pollution » obtient 25,7 % de bonnes réponses, suivie par la catégorie « Les formes de l'eau » avec 22,2 % de bonnes réponses. La catégorie « Le cycle de l'eau » a 20,5 % de bonnes réponses. Nous remarquons

que la catégorie « La pollution » recueille le maximum de bonnes réponses comme aux CE2 Martinique et Sainte-Lucie.

Tableau des effectifs CM1 Sainte-Lucie 5-2-4

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	28	28	33,3	33,3
Le cycle de l'eau	25	53	29,8	63,1
La pollution	22	75	26,2	89,3
Autres	9	84	10,7	100
TOTAL	84	84	100	100

Dans le tableau 5-2-4, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 à Sainte-Lucie par catégorie. Par contre, la catégorie « La forme de l'eau » obtient 33,3 % de bonnes réponses contrairement à la catégorie « La pollution » qui a 26,2 % de bonnes réponses après la catégorie « Le cycle de l'eau » qui obtient 29,8 % de bonnes réponses.

d) Interprétation des données au CM1

Dans notre interprétation des données du CE2, nous avons fait allusion aux différentes positions du récepteur, à l'impact de la culture dominante et à l'intérêt social et personnel des élèves soit à l'attitude du récepteur face aux messages médiatiques en corrélation avec les variables culturel et social.

Pour traiter la variable social, nous pouvons faire le constat que 31,6 % des observations correspondent à un rejet des messages en Martinique tandis que seulement 10,7 % des messages sont rejetés à Sainte-Lucie. Les élèves Saint-Luciens sont attentifs en classe et sensibilisés à ces thèmes par le programme et les affichages dans l'enceinte de l'école. Par exemple, « Sainte-Lucie est une belle île ». Au CE2 et au CM1, l'analyse de la catégorie « Autres » montre des

tendances contraires. A Sainte-Lucie, le groupe primaire qu'est la famille incite les jeunes à être attentifs aux connaissances scolaires.

En Martinique, dans le groupe scolaire où l'étude a eu lieu, les élèves sont moyennement attirés par les connaissances scolaires. Elles ne répondent pas toujours à leur intérêt personnel et social. La société connaît un fort taux de chômage. L'origine sociale n'est donc pas un facteur déterminant de la pratique médiatique.

Du point de vue de la variable « culturel », le jeune est amené à lire une information générée par l'élite. Il collabore avec le cadre officiel. L'objectif est alors de produire une interprétation négociée commune. Le jeune ainsi doté d'une liberté d'interprétation évolue dans ce cadre. Son encyclopédie et les inférences lui permettront d'actualiser les non-dits du contenu filmique. Il coopère avec le contenu. Son interprétation doit être conforme. Les réponses produites par les jeunes relèvent de cette coopération, de cette liberté interprétative et de cette uniformité au cadre officiel.

e) Distribution d'effectifs et de fréquences au CM2

Tableau des effectifs CM2 Martinique 5-2-5

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	27	27	28,1	28,1
Le cycle de l'eau	26	53	27,1	55,2
La pollution	27	80	28,1	83,3
Autres	16	96	16,7	100
TOTAL	96	96	100	100

Dans ce tableau 5-2-5, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 en Martinique par catégorie. Les catégories « La pollution » et « Les formes de l'eau » obtiennent respectivement 28,1 %. Le « cycle de l'eau » reçoit 27,1 % de

bonnes réponses. Nous remarquons que le CE2, CM1 et CM2 Martinique obtiennent le maximum de bonnes réponses dans la catégorie « La pollution ».

Tableau des effectifs CM2 Sainte-Lucie 5-2-6

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	29	29	32,2	32,2
Le cycle de l'eau	30	59	33,4	65,6
La pollution	29	88	32,2	97,8
Autres	2	90	2,2	100
TOTAL	90	90	100	100

Dans le tableau 5-2-6, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 à Sainte-Lucie par catégorie. La catégorie « La pollution » obtient 33,4 % de bonnes réponses et les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » reçoivent 32,2 % de bonnes réponses. Nous remarquons qu'au CE2 et au CM2, la catégorie « La pollution » domine sur les autres catégories contrairement au CM1 où la catégorie « Les formes de l'eau » l'emporte.

f) Interprétation des données au CM2

Au CM2, nous pouvons constater que 16,7 % des observations en Martinique contre 2,2% à Sainte-Lucie correspondent à des réponses incorrectes à tous les items. Nous en déduisons que tous les élèves du CM2 n'ont pas pris en considération l'information encyclopédique. Umberto Eco précise que le topic cadre la construction du sens. L'élève s'appuie sur le topic pour comprendre le déroulement de la mise en scène ainsi que sur l'isotopie qui est le fil conducteur de l'histoire. Il construit du sens l'amenant à répondre aux différentes questions posées grâce au topic, à l'isotopie, à la connotation, à la syntaxe et au vocabulaire. Dans notre étude, l'interprétation n'a pas été optimum à cause d'un déséquilibre entre l'encyclopédie d'émission et celui de destination. Umberto Eco préconise une autre forme

d'interprétation des circonstances d'énonciation à partir des structures actanciennes et des structures idéologiques.

Cette forme d'interprétation s'accompagne des inférences de scénarios intertextuels. Le scénario du lecteur est imprégné de sa culture. Les jeunes ont à leur disposition divers outils pour interpréter une information. Ces outils sont le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Les informations extralinguistiques sont retenues du discours médiatique. Le vécu général conduit à la connotation idéologique de l'expression. Ils effectuent des opérations intensionnelles ou extensionnelles pour construire le sens du message. En outre, les jeunes sont guidés dans le texte. L'explicite et l'implicite les amènent à répondre à l'intention de l'émetteur et à la structure prédéterminée du texte.

Pour construire du sens, les jeunes mettent en œuvre leur compétence d'interprétation : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'école littéraire allemande de Constance met l'accent sur l'activation de processus d'objectivation, de scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. La théorie lazarsfeldienne souligne l'importance de la perception et de la mémorisation sélective dans l'interprétation et la rétention des informations. Selon le courant des usages et gratifications, les publics sont dotés d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Les jeunes relèvent des presque-publics. Il leur manquera l'un des éléments caractéristiques des publics : la sociabilité, la stabilité, la performance, la défense de ses valeurs, sa réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. L'école de Francfort préconisait une plus grande concentration de la part du spectateur face au défilement des images.

Ce sont les capacités et les compétences dont les jeunes ont besoin pour construire du sens. Toutefois, le texte n'accepte pas n'importe quel sens. Des contraintes textuelles notamment l'isotopie sémantique doivent être respectées. Les critiques des théories d'Umberto Eco constituent des obstacles à la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. L'interprétation et l'utilisation du texte sont liées ; il en va de même pour le sens littéral et le contexte. Les pratiques culturelles orientent les logiques de genre.

g) Distribution d'effectifs totaux et de fréquences totales

Tableau des effectifs totaux 5-2-7

Catégories	Effectifs	Effectif cumulé
Les formes de l'eau	159	159
Le cycle de l'eau	154	313
La pollution	159	472
Autres	83	555
TOTAL	555	555

Dans le tableau 5-2-7, les données présentent les effectifs totaux des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie par catégorie.

Tableau des fréquences totales 5-2-8

Catégories	Fréquence (%)	Fréquence cumulée (%)
Les formes de l'eau	28,6	28,6
Le cycle de l'eau	27,8	56,4
La pollution	28,6	85
Autres	15	100
TOTAL	100	100

Dans ce tableau précédent, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » totale des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie par catégorie.

Tableau des effectifs et des fréquences 5-2-9

Catégories	Effectif	Effectif Cumulé	Fréquence (%)	Fréquence cumulée (%)
Les formes de l'eau	159	159	28,6	28,6
Le cycle de l'eau	154	313	27,8	56,4
La pollution	159	472	28,6	85
Autres	83	555	15	100
TOTAL	555	555	100	100

Le tableau précédent récapitule les effectifs totaux et les fréquences totales s'y rapportant pour les classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie par catégorie. Les catégories « La pollution » et « Les formes de l'eau » obtiennent 28,6 % de bonnes réponses. La catégorie « Le cycle de l'eau » reçoit 27,8 % de bonnes réponses. La différence est faible entre ces catégories. Nous constatons que le support n'a aucune incidence sur la compréhension du document. Nous rappelons que la catégorie « Les formes de l'eau » est distribuée sur un support papier. La catégorie « Le cycle de l'eau » est un document audio-scriptovisuel. La catégorie « La pollution » est un document audiovisuel. Nous pouvons conclure que les jeunes sont habitués avec le support papier et le support audiovisuel tandis que le support audioscriptovisuel nécessite d'eux simultanément la compétence auditive, visuelle et de lecteur. La lecture est le lien entre l'écriture et le sujet. La lecture et l'écriture, quoique présentée conjointement, sont deux actes dissociés. La sémantique et le déchiffrement sont des activités distinctes. L'oral permet de passer de l'écriture à la lecture. Le lecteur construit sa signification du texte à partir de ses attentes. Le sens « littéral » est le sens admis par tous. Certains téléspectateurs gardent leur analyse critique indépendamment des producteurs.

h) Interprétation des effectifs et des fréquences totales

Nous entrerons dans cette analyse en utilisant les précisions apportées par Umberto Eco, Daniel Dayan, Jesús Martín-Barbero sur la compréhension des jeunes face aux médias.

Nous notons que 472 des observations de l'effectif total soit 28,6 % correspondent aux réponses attendues contre 555 observations soit 15 %. Umberto Eco conclut que le texte contient les codes du destinataire lesquels sont différents de ceux de l'émetteur. Le « Lecteur Modèle » a des compétences référents. Ces derniers sont sollicités par le producteur du texte. Ainsi, Umberto Eco voit une dialectique entre le texte comportant la stratégie de l'auteur et le lecteur apportant sa réponse de « Lecteur Modèle ». L'interprétation est l'action du Lecteur aux attentes de l'Auteur. L'utilisation du texte peut être imaginative, d'où les réponses erronées. L'interprétation est normative. En outre, l'Auteur imagine son type de lecteur et émet une hypothèse interprétative.

Jesús Martín-Barbero propose un type de dialectique texte/lecteur dans le cadre de réception du lecteur. La vie quotidienne du lecteur sert de référence au lecteur pour interpréter le message. Le Lecteur adhère complètement au texte. Michel de Certeau et Daniel Dayan préconisent que le Lecteur est autonome. Il négocie le sens du texte au cours de sa lecture. Cette compétence interprétative propre au récepteur découle de la polysémie des textes.

Brigitte Le Grignou explique la diversité des interprétations par la diversité des communautés qui utilisent des codes et des schémas narratifs différents.

La culture est un code de lecture et d'interprétation. En ce sens, elle facilite l'appropriation des faits sociaux. La médiation culturelle est aussi un code. Elle favorise la reconnaissance, la lecture et l'interprétation. Dans notre étude, les catégories les formes de l'eau et la pollution recueillent 28,6 % de bonnes réponses ; la catégorie le cycle de l'eau reçoit 27,8 % de bonnes réponses. Les pratiques sociales sont présentes dans les logiques culturelles. Aussi, le récepteur doit en tenir compte dans son interprétation. Le récepteur actualise l'intentionnalité du texte en s'appuyant sur son vécu. Nous pouvons conclure que ces résultats montrent l'éloignement entre le vécu du récepteur et l'intention du message médiatique. Notre étude n'approfondit pas la réflexion sur l'aspect social du message car le texte informationnel ne s'y prête pas.

Les différentes pratiques sociales amènent différentes interprétations. La saisie du sens médiatique dépendrait du niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier aspect peut avoir été un

obstacle pour certains élèves en difficulté. De plus, la nature de l'interprétation n'est pas liée à l'origine sociale des jeunes, mais à leurs pratiques sociales.

i) Les deux modes de numération et leur interprétation

Tableau présentant les effectifs et les fréquences selon deux modes de numération 5-3

Catégories	Effectif	Effectif Cumulé	Fréquence	Fréquence Cumulée	Durée (s)	Durée Cumulée (s)	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	159	159	28,6	28,6	170	170	18,14	18,14
Le cycle de l'eau	154	313	27,8	56,4	294	464	31,38	49,52
La pollution	159	472	28,6	85	473	937	50,48	100
Autres	83	555	15	100	0	937	0	100
TOTAL	555	555	100	100	937	937	100	100

Ce tableau 5-3 présente les données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » et le mode de numération de « durée » correspondant à chaque message. Pour obtenir ce dernier mode, nous avons segmenté les passages de l'enregistrement par catégorie désignée dans notre tableau puis nous avons mesuré à l'aide d'un chronomètre chaque catégorie. Nous avons relevé la durée de chacune des catégories dans ce tableau. Nous rappelons que la fréquence est le rapport entre l'effectif d'une valeur et l'effectif total. La fréquence est donc l'importance d'une catégorie par rapport à l'ensemble des données. Les effectifs ou fréquences cumulés représentent la somme ou le pourcentage des éléments des catégories successives. Nous avons cherché à connaître le mode de numération de « durée » pour affirmer ou infirmer si la durée filmique de la catégorie pouvait influencer le nombre de réponses correctes dans cette catégorie. En utilisant ainsi plus d'un mode de numération, il est possible de faire la synthèse des observations dans un même tableau en attribuant une colonne

aux effectifs, effectifs cumulés, fréquences et fréquences cumulées pour chacun des modes de numération. Nous remarquons que la catégorie « La pollution » qui a obtenu un maximum de bonnes réponses bénéficie d'une plus forte durée par rapport aux autres catégories. Mais, la durée n'est pas déterminante pour l'attribution de bonnes réponses à une catégorie comme nous l'avons déjà constaté dans notre première expérimentation. Cela se reconferme ici, car la catégorie « Le cycle de l'eau » d'une durée supérieure à la catégorie « Les formes de l'eau » n'obtient pas toujours les meilleurs résultats. Il est préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.

j) Distribution par niveau de classe et par catégorie

Tableaux de fréquence à double entrée 5-4 Martinique

Catégories	Effectifs CE2	Effectifs CM1	Effectifs CM2	Total effectifs	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	19	26	27	72	24,7	24,7
Le cycle de l'eau	19	24	26	69	23,7	48,4
La pollution	22	30	27	79	27,2	76
Autres	18	37	16	71	24,4	100
TOTAL	78	117	96	291	100	100

Le tableau 5-4 nous informe sur l'obtention des résultats par les trois niveaux scolaires, CE2, CM1 et CM2, nous constatons que la catégorie « La pollution » retient le maximum de bonnes réponses, 27,2 %. Les autres catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » obtiennent respectivement 24,7 % et 23,7 %.

Tableaux de fréquence à double entrée 5-5 Sainte-Lucie

Catégories	Effectifs CE2	Effectifs CM1	Effectifs CM2	Totaux effectifs	Fréquence	Fréquence cumulée
Les formes de l'eau	30	28	29	87	33	33
Le cycle de l'eau	30	25	30	85	32,2	65,2
La pollution	29	22	29	80	30,3	95,5
Autres	1	9	2	12	4,5	100
TOTAL	90	84	90	264	100	100

Le tableau 5-5 présente les données relatives au niveau de classe par catégorie. Ce tableau à double entrée nous permettra d'analyser simultanément les données relatives à la variable « niveau scolaire ». À Sainte-Lucie, c'est la catégorie « Les formes de l'eau » qui reçoit le maximum de bonnes réponses, 33 %. Les catégories « Le cycle de l'eau » et « La pollution » reçoivent respectivement 32,2 % et 30,3 %.

k) Interprétation par niveau de classe et par catégorie

Les tableaux 5-4 et 5-5 présentent les données relatives aux différentes cultures par catégorie. Ce tableau à double entrée nous permettra d'analyser simultanément les données relatives à la variable « culturel » en la globalisant pour Sainte-Lucie et la Martinique. L'item « Les formes de l'eau » recueille 33 % à Sainte-Lucie. Les autres items obtiennent des résultats sensiblement similaires. En Martinique, les rubriques obtiennent des résultats plus faibles. La rubrique « La pollution » obtient le meilleur score 27,2 %. L'impact de la culture dominante sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques est prouvé dans le cadre de notre étude. L'élite produit une information. Le jeune collabore et donne une interprétation négociée commune. Le jeune est libre de son interprétation dans le cadre institutionnel. Il actualise l'explicite et l'implicite du contenu filmique avec son encyclopédie et les inférences.

Pour interpréter une information, les jeunes utilisent le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les

présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Le contexte culturel conditionne l'interprétation.

La culture est un code de lecture et d'interprétation. Elle facilite l'appropriation des faits sociaux. Les pratiques sociales influencent l'interprétation. Le vécu du jeune actualise l'intentionnalité du texte. Ce n'est pas toujours le cas dans notre étude. Le vécu du jeune correspondant à la connaissance de savoirs sur la République n'a pas toujours répondu à l'intention du message médiatique.

La saisie du sens médiatique dépendrait du niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier aspect peut avoir été un obstacle pour certains élèves en difficulté. De plus, la nature de l'interprétation n'est pas liée à l'origine sociale des jeunes, mais à leurs pratiques sociales.

1) Distribution de fréquence par niveau scolaire

Tableaux de fréquence à double entrée 5-6 Martinique

Origines	Les formes de l'eau	Le cycle de l'eau	La pollution	Autres	Total	Fréquence	Fréquence cumulée
Effectifs CE2	19	19	22	18	78	26,8	26,8
Effectifs CM1	26	24	30	37	117	40,2	67
Effectifs CM 2	27	26	27	16	96	33	100
TOTAL	72	69	79	71	291	100	100

Tableaux de fréquence à double entrée 5-7

Sainte-Lucie

Origines	Les formes de l'eau	Le cycle de l'eau	La pollution	Autres	Total	Fréquence	Fréquence cumulée
Effectifs CE2	30	30	29	1	90	34,1	34,1
Effectifs CM1	28	25	22	9	84	31,8	65,9
Effectifs CM 2	29	30	29	2	90	34,1	100
TOTAL	87	85	80	12	264	100	100

Les tableaux 5-6 et 5-7 présentent les données relatives aux différents niveaux scolaires par catégorie. Ces tableaux à double entrée nous permettront d'analyser simultanément les données relatives à la variable « niveau scolaire » en la globalisant pour Sainte-Lucie et la Martinique. Les trois niveaux scolaires, CE2, CM1 et CM2 en Martinique reçoivent respectivement 26,8 %, 40,2 % et 33 % de bonnes réponses pour toutes les catégories. À Sainte-Lucie, les trois niveaux scolaires obtiennent respectivement 34,1 %, 31,8 % et 34,1 % de bonnes réponses pour les catégories. Les trois niveaux scolaires obtiennent de bons résultats, nous ne pouvons pas dire que le niveau scolaire a une forte influence sur le fonctionnement cognitif des jeunes.

m) Interprétation de fréquence par niveau scolaire

Jesús Martín-Barbero rapproche le vécu du récepteur avec sa quotidienneté familiale. La famille serait le cadre de réception du jeune. Or, la famille agit sur la manière dont le jeune reçoit le message scolaire puis le message médiatique proposé dans notre étude.

Nous rappelons les objectifs du programme de 2008 pour la Martinique et celui du Guide des Sciences et Technologies pour les enseignants à Sainte-Lucie en vigueur au moment de la passation de notre expérimentation.

Le programme de 2008 stipule que « Les Sciences Expérimentales et les Technologies ont pour objectif de comprendre et de décrire le monde réel, celui de la nature et celui construit par l'homme, d'agir sur lui, et de maîtriser les changements induits par l'activité humaine ».

Ainsi, dans le cadre de l'étude de la matière, l'élève doit connaître :

- Les Etats de l'eau ;
- Le trajet de l'eau dans la nature ;
- Le maintien de sa qualité pour ses utilisations.

Les objectifs du « Guide des Ressources des professeurs » et le programme des « Sciences et Technologies de l'école primaire » sont :

1. Identifier et décrire les différents modes dans lesquels des matériaux peuvent être changés.
2. Déduire que le changement d'État peut être réversible.
3. Déduire que la masse d'eau reste la même lorsque l'eau passe de l'état solide à l'état liquide.
4. Identifier la condensation et l'évaporation comme les changements d'état.
5. Déduire que la condensation et l'évaporation sont les changements qui peuvent être conservés.

1. Identifier les sources naturelles d'eau.
2. Discuter de l'importance d'avoir de l'eau propre.
3. Les différentes façons dans lesquelles l'eau peut être polluée.
4. Discutez comment les activités des hommes peuvent entraîner la pollution de l'eau.
5. Planifier et concevoir une expérience visant à rendre pollué l'eau propre.

6. Discuter des moyens de réduire la pollution de l'eau.
7. Concevoir et fabriquer des brochures, affiches, etc. sur la conservation de l'eau.

Ce rappel nous conduit à Théodor W-Adorno qui admet la présence et l'actualisation des connaissances antérieures pour comprendre un film. L'élève s'aide de ses connaissances antérieures acquises à l'école dans le cadre de son programme officiel. Adorno précise que le récepteur médiatique aurait automatisé ses prérequis. En s'appropriant les produits culturels, l'effort d'attention et de concentration nécessaire à la compréhension du film devient un automatisme d'autant plus que toutes les informations demandées étaient présentes dans le texte filmique. L'automatisation de certaines activités chez le récepteur libère sa capacité de réflexion dans la mesure où les activités automatisées requièrent moins d'attention.

Nous pouvons faire allusion aux différentes rhétoriques pour expliquer nos résultats. Selon Michel de Certeau, la rhétorique des stratégies regroupe les actions qui se déroulent dans un rapport de force. Roger Bautier y voit une argumentation destinée à convaincre et ayant des retombées sur la vie sociale et politique. C'est un lieu de pouvoir du savoir. Dans notre étude, l'école représente ce lieu de pouvoir. La rhétorique des tactiques existe dans un lieu imposé et occasionne des actions passagères propres aux « autres publics » donc à nos élèves. La rhétorique s'exprime dans les manipulations de la langue qui deviendront selon l'expression de Roger Bautier des « témoignages ». En outre, il assimile les rhétoriques des tactiques aux rhétoriques de la vie quotidienne. Et, en ce sens, il rejoint Jesús Martín-Barbero qui conçoit comme cadre de réception la vie quotidienne. La rhétorique des pratiques ou tactiques est intrinsèque à la vie sociale. La compréhension de la lecture des médias a été soulignée par Roger Bautier à partir de quatre remarques : le sens naît des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles en rapport avec la diversité des usages des médias, l'attention est variable et l'adresse et la réception sont en interaction.

n) Bilan du traitement des données

Nous présentons les données générales en rapport avec notre unité documentaire, puis nous faisons une analyse des données en tenant compte du niveau scolaire et de l'origine culturelle.

L'effectif réel ayant participé à la recherche à partir des variables : le niveau scolaire et l'origine culturelle s'élève à 97 élèves pour la Martinique et à 88 élèves pour Sainte-Lucie.

Au CM1, nous comptons un effectif de 67 élèves. Au CM2, l'effectif s'élève à 62 élèves et au CE2, l'effectif est de 56 élèves. Nous avons compté le nombre d'élèves un à un et nous en avons fait la somme.

Nous nous intéressons à l'origine culturelle des jeunes. Pour cela, nous nous appuyons sur leur appartenance à une communauté interprétative. Cette dernière saisit une partie du sens du produit médiatique. Les grammaires interprétatives proposent une représentation de la vie et un code commun d'interprétation du discours social. Ces grammaires renvoient aux principes de Jean-Pierre Esquenazi. En effet, selon le principe de continuité, les différentes situations inhérentes à la réception du film sont prises en compte. Toutes ces origines recensées renvoient à une pratique culturelle. Or, Michel de Certeau retient comme cadre de réception la vie quotidienne du récepteur. Mais, la culture dominante s'impose sur ces différentes pratiques culturelles. Elle donne naissance à une communauté d'interprétation. Cette idée ressort plus loin dans notre étude car nous pourrions faire le constat que les jeunes relevant de toutes ses origines partageaient une culture commune scolaire et sociale. Il s'en référerait pour construire leur interprétation. Paul Félix Lazarsfeld insiste sur le rôle des groupes primaires (la famille, l'école...) sur les effets des médias. Il développe la théorie de l'influence originale. Les leaders d'opinion déterminent l'interprétation des jeunes du message médiatique. Le principe de multiplicité révèle l'existence de plusieurs publics. De l'émergence d'une interprétation homogène découle la constitution ou la reconstitution d'une communauté d'interprétation. Les publics par la nature de l'intentionnalité accordée au film montrent qu'ils sont différents. Or, dans le cadre de notre étude, les élèves sont formés par l'Institution et ne devraient accorder que la même intentionnalité au film. Dans le cas contraire, ils commettent des erreurs d'interprétation lesquelles s'interprètent par l'appartenance au groupe primaire qu'est la famille et au rejet du message médiatique au sein duquel l'élève ne se reconnaît pas ou en porte un faible intérêt. Le principe d'activité s'applique à un récepteur médiatique actif. Ce dernier est conscient qu'il existe

une trame filmique significative. Le spectateur a recours à ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre un film.

Le recensement des données sur l'origine culturelle des élèves se fonde sur le caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle correspond à une logique d'interprétation des faits sociaux. La culture joue un rôle de médiateur entre la classe dominante et le peuple. Nous entendons que la culture ne correspond plus à la vie quotidienne d'une classe mais à la vie intellectuelle. Tout individu peut s'approprier la culture.

Michel de Certeau souligne le rôle de l'école et des médias qui imposeraient son interprétation du texte aux autres : c'est le sens « littéral » accepté par tous.

En somme, l'erreur dans notre étude aurait été de considérer l'appartenance ethnique comme ayant un impact décisif sur l'interprétation filmique. La culture légitime (familiale) laisserait donc le pas à la culture dominante. Nous retenons que ces jeunes sont des « presque publics » ou « autres publics ».

Comme précédemment, notre intérêt pour l'origine culturelle vient de la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou. Les origines martiniquaises ou guyanaises renvoient à des pratiques culturelles légitimes. Toutefois, imprégnée par la culture dominante, il en ressort une communauté d'interprétation soumise à la norme. Il en découle une culture uniforme. Cette culture répond aux intérêts de la bourgeoisie. L'intention du film guide l'interprétation des élèves soumis à la norme scolaire et sociale. S'intéresser à l'origine culturelle des élèves est légitime du fait du caractère transmissible de la culture et du sens. La médiation culturelle sert à interpréter les faits sociaux.

Considérer simultanément les variables niveau scolaire et culture est motivé par leur propriété commune qui renvoie à la vie intellectuelle. Le niveau scolaire est acquis par l'élève au sein de l'Institution scolaire par le biais des programmes officiels de 2008 pour la Martinique et Guide des Ressources pédagogiques de 2008 à Sainte-Lucie.

Le tableau 5-2-1 est un tableau à double entrée qui présente les données relatives à chaque niveau scolaire par origine. Dans ce tableau, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 en Martinique par catégorie. Pour obtenir l'effectif – nombre d'individus qui correspond au même caractère – critère suivant lequel nous étudions la population, nous avons dénombré le nombre d'élèves. L'effectif cumulé est le nombre d'individus qui correspond au même caractère et aux caractères précédents. Par exemple, nous avons obtenu

l'effectif cumulé en additionnant (19 + 19) de la colonne effectif puis au résultat obtenu dans la colonne effectif cumulé à savoir 38 nous avons ajouté 22 correspondant à l'effectif de la catégorie « pollution » dans la colonne effectif. La catégorie « La pollution » recueille 28,8 % de bonnes réponses. Les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » reçoivent respectivement 24,4 % de bonnes réponses.

Dans le tableau 5-2-2, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CE2 à Sainte-Lucie par catégorie. Les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » reçoivent 33,3 % de bonnes réponses et la catégorie « La pollution » recueille 32,3 %. Par rapport au CE2 Martinique, le nombre de bonnes réponses est plus élevé. La différence est légère entre la catégorie « La pollution » et « Les formes de l'eau », « Le cycle de l'eau ».

Les individus sont libres d'accepter les messages. Dans ce cas, il en ressort de bons résultats 77 % des observations en Martinique et 98,9 % des observations à Sainte-Lucie correspondent aux réponses attendues ; dans le cas contraire c'est-à-dire en cas de rejet des messages, les réponses sont incorrectes : 23 % en Martinique et 1,1 % à Sainte-Lucie. En Martinique, 23 % des observations correspondent à un rejet des messages. Dans ce sens, Eric Maigret et Xavier Molénat présentent trois positions qui peuvent être adoptées par le public : la position dominante/hégémonique, la position négociée et la position oppositionnelle. La résistance des élèves face aux messages médiatiques révélant leur liberté est limitée par la culture dominante à savoir les programmes officiels et leur position sociale. Les élèves de la Martinique et de Sainte-Lucie sont issus en majorité d'un milieu social moyen. En outre, la perception et la mémorisation sélective sont des capacités d'interprétation et de rétention des informations. Dans notre étude, ces qualités sont indispensables pour répondre aux questions car toutes les informations étaient présentes dans le film. Il était donc souhaitable que les élèves soient attentifs et qu'ils puissent mémoriser les informations. La recherche s'est déroulée dans la salle d'informatique accueillant une classe par une classe à Sainte-Lucie. En Martinique, les conditions d'accueil ont été moins bonnes puisque les élèves étaient assis à terre et y étaient accueillis à chaque fois deux classes pour gagner du temps. Il y a eu deux projections du film. Certains élèves étaient concentrés.

L'expérimentation présentée aux élèves dans sa cause, ses attentes et ses retombées n'a pas su éveiller l'intérêt personnel des autres élèves. La théorie lazarsfeldienne avance que les messages ne sont pas interprétés de la même façon par les différents publics. La compréhension

de ces messages dépend de l'intérêt social et personnel des élèves. De plus, l'organisation de ces messages ne laissait pas de place à une manipulation médiatique.

Dans le tableau 5-2-3, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 en Martinique par catégorie. La catégorie « La pollution » obtient 25,7 % de bonnes réponses, suivie par la catégorie « Les formes de l'eau » avec 22,2 % de bonnes réponses. La catégorie « Le cycle de l'eau » a 20,5 % de bonnes réponses. Nous remarquons que la catégorie « La pollution » recueille le maximum de bonnes réponses comme aux CE2 Martinique et Sainte-Lucie.

Dans le tableau 5-2-4, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM1 à Sainte-Lucie par catégorie. Par contre, la catégorie « La forme de l'eau » obtient 33,3 % de bonnes réponses contrairement à la catégorie « La pollution » qui a 26,2 % de bonnes réponses après la catégorie « Le cycle de l'eau » qui obtient 29,8 % de bonnes réponses. Dans notre interprétation des données du CE2, nous avons fait allusion aux différentes positions du récepteur, à l'impact de la culture dominante et à l'intérêt social et personnel des élèves soit à l'attitude du récepteur face aux messages médiatiques en corrélation avec les variables culturel et social. Pour traiter la variable social, nous pouvons faire le constat que 31,6 % des observations correspondent à un rejet des messages en Martinique tandis que seulement 10,7 % des messages sont rejetés à Sainte-Lucie. Les élèves Saint-Luciens sont attentifs en classe et sensibilisés à ces thèmes par le programme et les affichages dans l'enceinte de l'école. Par exemple, « Sainte-Lucie est une belle île ». Au CE2 et au CM1, l'analyse de la catégorie « Autres » montre des tendances contraires. A Sainte-Lucie, le groupe primaire qu'est la famille incite les jeunes à être attentifs aux connaissances scolaires. En Martinique, dans le groupe scolaire où l'étude a eu lieu, les élèves sont moyennement attirés par les connaissances scolaires. Elles ne répondent pas toujours à leur intérêt personnel et social. La société connaît un fort taux de chômage. L'origine sociale n'est donc pas un facteur déterminant de la pratique médiatique.

Du point de vue de la variable « culturel », le jeune lit une information produite par l'élite. Il collabore avec le cadre officiel. Il parvient à une interprétation négociée commune. Il actualise les non-dits en recourant à son encyclopédie et aux inférences. Il coopère avec le contenu. Il en produit ainsi une interprétation conforme. Les réponses produites par les jeunes relèvent de cette coopération, de cette liberté interprétative et de cette uniformité au cadre officiel.

Dans ce tableau 5-2-5, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 en Martinique par catégorie. Les catégories « La pollution » et « Les formes

de l'eau » obtiennent respectivement 28,1 %. La « cycle de l'eau » reçoit 27,1 % de bonnes réponses. Nous remarquons que le CE2, CM1 et CM2 Martinique obtiennent le maximum de bonnes réponses dans la catégorie « La pollution ».

Dans le tableau 5-2-6, les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » au CM2 à Sainte-Lucie par catégorie. La catégorie « La pollution » obtient 33,4 % de bonnes réponses et les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » reçoivent 32,2 % de bonnes réponses. Nous remarquons qu'au CE2 et au CM2, la catégorie « La pollution » domine sur les autres catégories contrairement au CM1 où la catégorie « Les formes de l'eau » l'emporte.

Au CM2, nous pouvons constater que 16,7 % des observations en Martinique contre 2,2% à Sainte-Lucie correspondent à des réponses incorrectes à tous les items. Nous en déduisons que tous les élèves du CM2 n'ont pas pris en considération l'information encyclopédique. Umberto Eco précise que le topic cadre la construction du sens. Le topic éclaire l'élève sur le déroulement de la mise en scène tout en favorisant une sélection contextuelle. L'élève s'appuie également sur l'isotopie qui est le fil conducteur de l'histoire. Il construit du sens l'amenant à répondre aux différentes questions posées grâce au topic, à l'isotopie, à la connotation, à la syntaxe et au vocabulaire. Dans notre étude, l'encyclopédie d'émission et celui de destination n'étaient pas aussi riche l'une que l'autre pour que l'interprétation soit optimum. Umberto Eco préconise une autre forme d'interprétation des circonstances d'énonciation basées sur les structures actanciennes et sur les structures idéologiques. Cette forme d'interprétation s'accompagne des inférences de scénarios intertextuels. Le scénario mis en place par le lecteur est connoté par sa culture. Toutefois, comme c'est le cas dans notre étude, les scénarios littéraires répondant à des systèmes idéologiques sont hyper codés. Les jeunes ont à leur disposition divers outils pour interpréter une information. Ce sont le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Ils extraient les informations extralinguistiques du discours médiatique. Ils retournent au vécu général pour ne retenir que la connotation idéologique de l'expression. Ils effectuent des opérations intensionnelles ou extensionnelles pour construire le sens du message. En outre, les jeunes sont guidés dans le texte à travers l'explicite et l'implicite. Ils répondent à l'intention de l'émetteur et à la structure prédéterminée du texte.

Pour construire du sens, les jeunes mettent en œuvre leur compétence d'interprétation : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'école littéraire allemande de

Constance met l'accent sur l'activation de processus d'objectivation, de scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. La théorie lazarsfeldienne souligne l'importance de la perception et de la mémorisation sélective dans l'interprétation et la rétention des informations. Selon le courant des usages et gratifications, les publics sont dotés d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Les jeunes relèvent des presque-publics. Il leur manquera l'un des éléments caractéristiques des publics : la sociabilité, la stabilité, la performance, la défense de ses valeurs, sa réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. L'école de Francfort préconisait une plus grande concentration de la part du spectateur face au défilement des images.

Ce sont les capacités et les compétences dont les jeunes ont besoin pour construire du sens. Toutefois, ils ne peuvent pas attribuer au texte n'importe quel sens. Ils sont confrontés aux contraintes textuelles notamment l'isotopie sémantique. Les critiques des théories d'Umberto Eco constituent des obstacles à la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. L'interprétation et l'utilisation du texte sont liées ; il en va de même pour le sens littéral et le contexte. Les pratiques culturelles orientent les logiques de genre. Les limites de l'interprétation se retrouvent dans la réception du texte conditionné par un contexte culturel.

Dans le tableau 5-2-7, les données présentent les effectifs totaux des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie par catégorie. Les données ont été recueillies selon le mode de numération de « fréquence » totale des classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie par catégorie. Ce tableau récapitule les effectifs totaux et les fréquences totales s'y rapportant pour les classes de CE2, CM1 et CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie par catégorie. Les catégories « La pollution » et « Les formes de l'eau » obtiennent 28,6 % de bonnes réponses. La catégorie « Le cycle de l'eau » reçoit 27,8 % de bonnes réponses. La différence est faible entre ces catégories. Nous constatons que le support n'a aucune incidence sur la compréhension du document. Nous rappelons que la catégorie « Les formes de l'eau » est distribuée sur un support papier. La catégorie « Le cycle de l'eau » est un document audio-scriptovisuel. La catégorie « La pollution » est un document audiovisuel. Nous pouvons conclure que les jeunes sont habitués avec le support papier et le support audiovisuel tandis que le support audio-scriptovisuel nécessite d'eux simultanément la compétence auditive, visuelle et de lecteur.

La lecture est le lien entre l'écriture et le sujet. La lecture et l'écriture, quoique présentée conjointement, sont deux actes dissociés. La sémantique et le déchiffrement sont des activités distinctes. L'oral permet de passer de l'écriture à la lecture. Le lecteur construit sa signification

du texte à partir de ses attentes. Le sens « littéral » est le sens admis par tous. Certains téléspectateurs gardent leur analyse critique indépendamment des producteurs.

Nous entrerons dans cette analyse en utilisant les précisions apportées par Umberto Eco, Daniel Dayan, Jesús Martín-Barbero sur la compréhension des jeunes face aux médias.

Nous notons que 472 des observations de l'effectif total soit 28,6 % correspondent aux réponses attendues contre 555 observations soit 15 %. Umberto Eco conclut que le texte contient les codes du destinataire lesquels sont différents de ceux de l'émetteur. Le « Lecteur Modèle » a des compétences référents qui sont sollicités par le producteur du texte. Ainsi, Umberto Eco voit une dialectique entre le texte comportant la stratégie de l'auteur et le lecteur apportant sa réponse de « Lecteur Modèle ». L'interprétation est l'action du Lecteur aux attentes de l'Auteur. L'utilisation du texte peut être imaginative, d'où les réponses erronées. L'interprétation est normative. Elle est commune à la société. En outre, l'Auteur doit imaginer son type de lecteur et émettre une hypothèse interprétative. Le Lecteur modèle doit donc correspondre à cette hypothèse pour répondre correctement aux attentes de l'Auteur. Umberto Eco met en exergue l'importance de la compétence linguistique dans la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. Cette compétence linguistique englobe la langue, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. Cependant, elle est insuffisante pour construire du sens.

Ce tableau 5-3 présente les données recueillies selon le mode de numération de « fréquence » et le mode de numération de « durée » correspondant à chaque message. Nous avons cherché à connaître le mode de numération de « durée » pour affirmer ou infirmer si la durée filmique de la catégorie pouvait influencer le nombre de réponses correctes dans cette catégorie. Mais, la durée n'est pas déterminante pour l'attribution de bonnes réponses à une catégorie comme nous l'avons déjà constaté dans notre première expérimentation. Cela se reconferme ici, car la catégorie « Le cycle de l'eau » d'une durée supérieure à la catégorie « Les formes de l'eau » n'obtient pas toujours les meilleurs résultats. Il est préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.

Le tableau 5-4 nous informe sur l'obtention des résultats par les trois niveaux scolaires, CE2, CM1 et CM2, nous constatons que la catégorie « La pollution » retient le maximum de bonnes réponses, 27,2 %. Les autres catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » obtiennent respectivement 24,7 % et 23,7 %.

Le tableau 5-5 présente les données relatives au niveau de classe par catégorie. Ce tableau à double entrée nous permettra d'analyser simultanément les données relatives à la variable «

niveau scolaire ». À Sainte-Lucie, c'est la catégorie « Les formes de l'eau » qui reçoit le maximum de bonnes réponses, 33 %. Les catégories « Le cycle de l'eau » et « La pollution » reçoivent respectivement 32,2 % et 30,3 %.

Les tableaux 5-4 et 5-5 présentent les données relatives aux différentes cultures par catégorie. Ce tableau à double entrée nous permettra d'analyser simultanément les données relatives à la variable « culturel » en la globalisant pour Sainte-Lucie et la Martinique. L'item « Les formes de l'eau » recueille 33 % à Sainte-Lucie. Les autres items obtiennent des résultats sensiblement similaires. En Martinique, les rubriques obtiennent des résultats plus faibles. La rubrique « La pollution » obtient le meilleur score 27,2 %. L'impact de la culture dominante sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques est prouvé dans le cadre de notre étude. Pour interpréter une information, les jeunes utilisent le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Le contexte culturel conditionne l'interprétation.

Les tableaux 5-6 et 5-7 présentent les données relatives aux différents niveaux scolaires par catégorie. Ces tableaux à double entrée nous permettront d'analyser simultanément les données relatives à la variable « niveau scolaire » en la globalisant pour Sainte-Lucie et la Martinique. Les trois niveaux scolaires, CE2, CM1 et CM2 en Martinique reçoivent respectivement 26,8 %, 40,2 % et 33 % de bonnes réponses pour toutes les catégories. À Sainte-Lucie, les trois niveaux scolaires obtiennent respectivement 34,1 %, 31,8 % et 34,1 % de bonnes réponses pour les catégories. Les trois niveaux scolaires obtiennent de bons résultats, on ne peut pas dire que le niveau scolaire a une forte influence sur le fonctionnement cognitif des enfants.

Jesús Martín-Barbero rapproche le vécu du récepteur avec sa quotidienneté familiale. La famille serait le cadre de réception du jeune. Or, la famille agit sur la manière dont le jeune reçoit le message scolaire puis le message médiatique proposé dans notre étude.

Le rappel des programmes officiels nous conduit à Théodor W-Adorno qui admet la présence et l'actualisation des connaissances antérieures pour comprendre un film. L'élève s'aide de ses connaissances antérieures acquises à l'école dans le cadre de son programme officiel. Adorno précise que le récepteur médiatique aurait automatisé ses prérequis. En s'appropriant les produits culturels, l'effort d'attention et de concentration nécessaire à la compréhension du film devient un automatisme d'autant plus que toutes les informations demandées étaient présentes

dans le texte filmique. L'automatisation de certaines activités chez le récepteur libère sa capacité de réflexion dans la mesure où les activités automatisées requièrent moins d'attention.

Nous pouvons faire allusion aux différentes rhétoriques pour expliquer nos résultats. Selon Michel de Certeau, la rhétorique des stratégies regroupe les actions qui se déroulent dans un rapport de force. Roger Bautier y voit une argumentation destinée à convaincre et ayant des retombées sur la vie sociale et politique. C'est un lieu de pouvoir du savoir. Dans notre étude, l'école représente ce lieu de pouvoir. La rhétorique des tactiques existe dans lieu imposé et occasionne des actions passagères propres aux « autres publics » donc à nos élèves. La rhétorique s'exprime dans les manipulations de la langue qui deviendront selon l'expression de Roger Bautier des « témoignages ». En outre, il assimile les rhétoriques des tactiques aux rhétoriques de la vie quotidienne. Et, en ce sens, il rejoint Jesús Martín-Barbero qui conçoit comme cadre de réception la vie quotidienne. La rhétorique des pratiques ou tactiques est intrinsèque à la vie sociale. La compréhension de la lecture des médias a été soulignée par Roger Bautier à partir de quatre remarques : le sens naît des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles en rapport avec la diversité des usages des médias, l'attention est variable et l'adresse et la réception sont en interaction.

Chapitre 4 : Les statistiques de distribution

Nous cernerons les variables centrales en utilisant des statistiques de position, dont les principales sont la moyenne, le mode et la médiane. Nous considérerons également les caractères de dispersion des données autour d'une valeur centrale. Nous utiliserons les statistiques de dispersion dont les principales sont l'intervalle, la variance et l'écart-type.

4.1 La moyenne

La moyenne arithmétique d'un ensemble d'observation est le quotient par le nombre d'observations (Nx) de la somme (Σ) des observations x . Le symbole de la moyenne est \bar{x} puisque notre analyse de contenu porte sur un échantillon.

$$\bar{x} = \Sigma x/N$$

où

Σx : somme des effectifs

N : nombres d'observations

Nous nous proposons de comparer les deux échantillons du CE2 prélevés respectivement en Martinique et à Sainte-Lucie dont l'un contient 26 observations et l'autre 30 observations.

Nous désirons savoir combien chacun d'eux contient de réponses. Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 19, 19, 22 et 18. Le nombre d'observations par catégorie du second échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 30, 30, 29 et 1. Le calcul de la moyenne se fait comme suit en appliquant la formule susmentionnée : $x = (19 + 19 + 22 + 18)/26 = 3$ $x = (30 + 30 + 29 + 1)/30 = 3$

Et la moyenne est de 3 pour les deux échantillons. Le nombre d'observations « moyen » est de 3 sur l'ensemble des catégories proposées.

Nous nous proposons de comparer les deux échantillons du CM1 prélevés respectivement en Martinique de 39 observations et à Sainte-Lucie de 28 observations. Nous désirons savoir combien chacun d'eux contient de réponses. La moyenne nous est utile parce qu'elle permet de remplacer la somme des réponses dans l'échantillon, proportionnelle à la taille de celui-ci, par une information plus pertinente, qui concerne le nombre d'observations « moyen ». Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 26, 24, 30 et 37 ; le nombre d'observations par catégorie du second échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 28, 25, 22 et 9. Le calcul de la moyenne se fait comme suit selon la formule ci-dessus :

$$\bar{x} = (26 + 24 + 30 + 37)/39 = 3 \quad \bar{x} = (28 + 25 + 22 + 9)/28 = 3$$

Et la moyenne est de 3 pour les deux échantillons. Le nombre d'observations « moyen » est de 3 sur l'ensemble des catégories proposées.

Nous nous proposons de comparer les deux échantillons du CM2 prélevés respectivement en Martinique et à Sainte-Lucie. Nous comparons les deux échantillons de 20 observations chacun du CM2 prélevés respectivement en Martinique et en Guyane. Nous désirons savoir combien chacun d'eux contient de réponses. La moyenne nous est utile parce qu'elle permet de remplacer la somme des réponses dans l'échantillon, proportionnelle à la taille de celui-ci, par une information plus pertinente, qui concerne le nombre d'observations « moyen ». Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 27, 26, 27 et 16. Le nombre d'observations par catégorie du premier échantillon compte le nombre de réponses suivantes : 29, 30, 29 et 2. Le calcul de la moyenne se fait comme suit selon la formule cité ci-dessus :

$$\bar{x} = (27 + 26 + 27 + 16)/32 = 3 \quad \bar{x} = (29 + 30 + 29 + 2)/30 = 3$$

Et la moyenne est de 3 pour les deux échantillons. Le nombre d'observations « moyen » est de 3 sur l'ensemble des catégories proposées.

En somme, le nombre d'observations « moyen » est de 3 sur l'ensemble des catégories proposées au CE2, au CM1 et au CM2. « La moyenne est la valeur que nous observerions

constamment s'il n'y avait pas de variations individuelles des unités, d'erreurs de mesure et de diverses autres fluctuations aléatoires au cours de l'expérience ».

4.2 La médiane

La médiane est la valeur qui divise un ensemble d'observations ordonnées en deux parties égales. La médiane est la valeur qui divise un ensemble d'observations ordonnées en deux parties égales. « La médiane se trouve au milieu de l'échantillon, elle sépare celui-ci en deux parties, chacune d'elles contenant à peu près la moitié des observations. De ce fait, elle est insensible aux observations extrêmes. C'est une caractéristique de position à utiliser en présence de telles observations. Le calcul dans le cas discret nous donne une médiane qui est une des valeurs observées, ce qui n'est pas le cas de la moyenne ». Pour trouver la médiane, nous classerons les résultats par ordre de grandeur. Si le nombre d'observations est impair, la médiane est la valeur centrale ; si le nombre d'observations est pair, Pour trouver la médiane, nous classerons les réponses du CE2 Martinique puis de Sainte-Lucie par ordre de grandeur. Si le nombre d'observations est impair, la médiane est la valeur centrale ; si le nombre d'observations est pair, la médiane est la moyenne des deux observations centrales. Le symbole de la médiane est Md.

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $19 + 19 = 38$, résultat que nous divisons par 2, $38/2 = 19$.

$$\begin{aligned} 18, 19, 19, 22 & & \text{Md} &= (19 + 19)/2 \\ & & &= 19 \end{aligned}$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $29 + 30 = 59$, résultat que nous divisons par 2, $59/2 = 29,5$.

$$\begin{aligned} 1, 29, 30, 30 & & \text{Md} &= (29 + 30)/2 \\ & & &= 29,5 \end{aligned}$$

La médiane des classes du CE2 respectivement en Martinique et à Sainte-Lucie est de 19 et de 29,5. Cela signifie qu'en Martinique, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 19 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 19 bonnes réponses. Et cela signifie qu'à Sainte-Lucie, 50 % des individus de la population ont obtenu

moins de 29,5 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 19 bonnes réponses.

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $26 + 30 = 56$, résultat que nous divisons par 2, $56/2 = 28$.

$$\begin{aligned} 24, 26, 30, 37 & \qquad \text{Md} = (26 + 30)/2 \\ & \qquad \qquad \qquad = 28 \end{aligned}$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $22 + 25 = 47$, résultat que nous divisons par 2, $47/2 = 23,5$.

$$\begin{aligned} 9, 22, 25, 28 & \qquad \text{Md} = (22 + 25)/2 \\ & \qquad \qquad \qquad = 23,5 \end{aligned}$$

La médiane des classes de CM1 respectivement en Martinique et à Sainte-Lucie est de 28 et de 23,5. Cela signifie qu'en Martinique, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 28 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 28 bonnes réponses. Et, cela signifie qu'à Sainte-Lucie, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 23,5 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 23,5 bonnes réponses.

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $26 + 27 = 53$, résultat que nous divisons par 2, $53/2 = 26,5$.

$$\begin{aligned} 16, 26, 27, 27 & \qquad \text{Md} = (26 + 27)/2 \\ & \qquad \qquad \qquad = 26,5 \end{aligned}$$

Dans cette série de réponses, le nombre de réponses est pair, donc la médiane est l'addition des deux observations centrale, $29 + 30 = 59$, résultat que nous divisons par 2, $59/2 = 29,5$.

$$\begin{aligned} 2, 29, 30, 30 & \qquad \text{Md} = (29 + 30)/2 \\ & \qquad \qquad \qquad = 29,5 \end{aligned}$$

La médiane des classes de CM2 respectivement en Martinique et à Sainte-Lucie est de 26,5 et de 29,5. Cela signifie qu'en Martinique, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 26,5 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 26,5 bonnes réponses. Et, cela signifie qu'à Sainte-Lucie, 50 % des individus de la population ont obtenu moins de 29,5 bonnes réponses et que 50 % des individus de la population ont obtenu plus de 29,5 bonnes réponses.

En somme, nous constatons que pour les trois niveaux scolaires, les paramètres médiane et moyenne sont différents, ce qui montre la présence de valeurs extrêmes. Nous constatons qu'au CE2, les paramètres de la médiane sont en Martinique de 19 et à Sainte-Lucie de 29,5 ; ces valeurs présentent un écart élevé par rapport à celui des valeurs des deux autres niveaux. Au CM1, les deux paramètres sont en Martinique de 28 et à Sainte-Lucie de 23,5. Au CM2, si le paramètre de la médiane est de 26,5 à Sainte-Lucie, il représente la même valeur que pour le CE2 c'est-à-dire 29,5.

Pour répondre aux questions posées, les jeunes ont besoin de capacités et de compétences. Ils utilisent la compétence linguistique constituée du langage, de l'encyclopédie, du lexique, du style et du genre. Pour interpréter, ils procèdent à l'activation du processus d'objectivation et ils construisent des scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. Ces opérations ont été mises en lumière par l'école littéraire allemande de Constance. Les jeunes, selon la théorie lazarsfeldienne, perçoivent et mémorisent sélectivement lorsqu'ils interprètent et retiennent les informations. En outre, le courant des usages et gratifications préconise que les jeunes doivent faire preuve d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Le récepteur recherche la reconnaissance de ses compétences et de ses capacités. Les jeunes font partie des presque-publics. Il leur manquera l'un des critères suivants des publics : la sociabilité, la stabilité, la performance, la défense de ses valeurs, la réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. La maîtrise de tous ces critères leur permettrait d'améliorer leurs résultats. L'école de Francfort ajoute la nécessité d'une plus grande concentration de la part des jeunes face au défilement des images. Les jeunes ont besoin d'acquérir ces compétences et ces capacités pour être opérationnels dans le traitement de l'information et produire du sens face aux messages médiatiques.

4.3 Le mode

Le mode d'un ensemble d'observations est la fréquence maximale c'est-à-dire la valeur la plus fréquente. Une distribution peut être bimodale (deux modes) ou multimodale (plus de deux modes). Le symbole du mode est Mo.

24,4 : 19 ; 24,4 : 19 ; **28,2 : 22** ; 23 : 18.

33,3 : 30 ; **33,3 : 30** ; 32,3 : 29 ; 1,1 : 1.

Dans chacune des deux classes de CE2 en Martinique et à Sainte-Lucie, les catégories qui reçoivent le plus de réponses sont « La pollution » (28,2 : 22), en Martinique et « Les formes de l'eau » (33,3 : 30) et « Le cycle de l'eau » (33,3 : 30) à Sainte-Lucie.

22,2 : 26 ; 20,5 : 24 ; 25,7 : 30 ; **31,6 : 37**.

33,3 : 28 ; 29,8 : 25 ; 26,2 : 22 ; 10,7 : 9.

Dans chacune des deux classes de CM1 en Martinique et à Sainte-Lucie, les catégories qui reçoivent le plus de réponses sont respectivement « Autres » (31,6 : 37) en Martinique et « Les formes de l'eau » (33,3 : 28) à Sainte-Lucie.

28,1 : 27 ; 27,1 : 26 ; **28,1 : 27** ; 16,7 : 16.

32,2 : 29 ; **33,4 : 30** ; 32,2 : 29 ; 2,2 : 2.

Dans chacune des deux classes de CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie, les catégories qui reçoivent le plus de réponses sont respectivement « Les formes de l'eau » (28,1 : 27) et « La pollution » (28,1 : 27) en Martinique et « Le cycle de l'eau » (33,4 : 30) à Sainte-Lucie.

La compétence culturelle est une autre compétence que doit acquérir le jeune. Cette transmission culturelle se fait par la famille, l'école et les médias. Sylvie Octobre illustre la transmission familiale par le poids que prend l'influence parentale dans la construction de la compréhension face aux médias. En Martinique, certaines familles désistent résignées par la

situation économique, en Guyane, certaines familles délèguent leur rôle à l'école. Dans le cadre de cette transmission culturelle, Sylvie Octobre propose une négociation culturelle. Sylvie Octobre confirme la théorie de Stuart Hall selon laquelle le jeune peut adopter trois positions à savoir l'acceptation, le rejet ou la négociation. La transmission culturelle est descendante et ascendante. Les parents et les jeunes inter-échangent la culture. Le jeune et ses parents interagissent dans un mouvement de partage, d'échanges et d'interdits. Jesús Martín-Barbero et Sylvie Octobre reconnaissent tous deux que la famille est le cadre de réception médiatique.

Ces caractéristiques, la moyenne, la médiane et le mode, sont des statistiques de position. Elles concernent les valeurs centrales. Afin de poursuivre l'analyse de notre échantillon sous d'autres angles, nous nous intéresserons aux caractères de la distribution concernant la dispersion des données autour d'une valeur centrale. Ces statistiques sont les statistiques de dispersion dont l'étendue ou l'intervalle de variation, la variance et l'écart-type.

Chapitre 5 : Les statistiques de dispersion

Nous compléterons les statistiques de position par des statistiques de dispersion. Parmi ces indices, nous prendrons en considération l'étendue, l'écart-type et la variance.

5.1 L'étendue

L'étendue (appelée encore « intervalle de variation » ou « marge de variation ») est l'écart qui sépare la plus petite observation de la plus grande. « Cette caractéristique indique la plage totale de variations des observations ». Il est très sensible aux valeurs extrêmes. Il s'obtient en faisant la différence entre ces deux valeurs.

$$22 - 18 = 4$$

$$30 - 1 = 29$$

L'écart entre les catégories des classes de CE2 en Martinique et à Sainte-Lucie est respectivement 4 et 29. En Martinique, les réponses s'étalent de 4 à 18, la série est peu dispersée. À Sainte-Lucie, les réponses s'étalent de 1 à 29, la série est légèrement dispersée.

$$37 - 24 = 13$$

$$28 - 9 = 19$$

L'écart entre les catégories des classes de CM1 en Martinique et à Sainte-Lucie est respectivement 13 et 19. En Martinique, les réponses s'étalent de 13 à 24, la série est peu dispersée. À Sainte-Lucie, les réponses s'étalent de 9 à 19, la série est également peu dispersée.

$$27 - 16 = 11$$

$$30 - 2 = 28$$

L'écart entre les catégories des classes de CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie est respectivement 11 et 28. En Martinique, les réponses s'étalent de 11 à 16, la série est faiblement dispersée. À Sainte-Lucie, les réponses s'étalent de 2 à 28, la série est légèrement dispersée.

En somme, au CE2, au CM1 et au CM2, la plage totale de variations des observations est faiblement large. Il est intéressant de considérer à ce stade de notre étude la transmission scolaire. La compréhension du jeune des médias influence l'attitude scolaire. L'école développe les capacités à l'état latent du jeune ; mais, les médias leur proposent de développer de nouvelles capacités. L'école transmet des notions sources de discernement et de la raison alors que les médias véhiculent des émotions. La crise de l'école est celle des modes de transmission, des statuts des enseignants et des contenus des programmes. Le goût de l'effort cher à l'école est balayé par le ludique, le plaisir et la séduction des médias. Les jeunes maîtrisent mieux les codes des médias que les enseignants. Il s'agit alors d'introduire dans la culture scolaire le vocabulaire et les outils d'analyse pour décrypter les images issues de la culture. La culture de masse et la culture scolaire devraient désormais se confondre. Désormais, l'enseignant apprend aux jeunes à synthétiser ses pensées et à avoir un esprit critique. Il est encore à constater que cette nouvelle orientation de l'école ne profite qu'aux jeunes de milieu favorisé.

5.2 La variance et l'écart-type

La variance et l'écart-type sont deux statistiques qui indiquent le degré de dispersion des observations autour de la moyenne. L'écart-type sert à mesurer la dispersion, ou l'étalement, d'un ensemble de valeurs autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible, plus la population est homogène. Plus la variance ou l'écart-type d'une distribution est grand, plus les observations s'écartent de la moyenne ; si l'écart-type est nul, cela signifie que la valeur des observations est identique à celle de la moyenne. Le symbole de la variance est S^2 (variance) ou S (écart-type) lorsqu'il s'agit d'un échantillon. L'écart-type est la racine carré de la variance. Une variance est la moyenne des carrés des écarts à la moyenne, ou encore la moyenne des carrés diminuée du carré de la moyenne. La formule pour calculer l'écart-type d'un échantillon est la suivante :

$$S = \sqrt{\sum(x - \bar{x})^2 / N - 1}$$

où

x : effectif de chaque
observation

\bar{x} : moyenne

N : nombre total d'observations

Calculons les écarts-types pour les classes de CE2 en Martinique et à Sainte-Lucie.

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum (78 - 3)^2 / 26 - 1} \\ &= \sqrt{\sum (75)^2 / 25} \\ &= \sqrt{\sum 5\,625 / 25} \\ &= \sqrt{225} \\ &= 15 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum (90 - 3)^2 / 30 - 1} \\ &= \sqrt{\sum (87)^2 / 29} \\ &= \sqrt{\sum 7\,569 / 28} \\ &= \sqrt{270,32} \\ &= 16,44 \end{aligned}$$

L'écart-type du CE2 en Martinique serait de 15 et celui du CE2 à Sainte-Lucie serait de 16,44.

Ce qui signifie que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CE2 en Martinique s'écarte en moyenne, de 15 du nombre moyen des réponses à toutes les catégories qui est de 3 ; et, que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CE2 à Sainte-Lucie s'écarte en moyenne, de 16,44 du nombre moyen de réponses à toutes les catégories qui est 3. Une variance est toujours positive. La valeur d'une variance ne peut être interprétée que par comparaison à la valeur d'une norme ou d'une autre variance. Si une variance est nulle, cela veut dire que toutes les observations sont égales à la moyenne, ce qui implique qu'il n'y a aucune variation de celles-ci. Par contre, plus une variance est élevée plus la dispersion des

observations est importante ; elle est très sensible aux valeurs extrêmes. En pratique, c'est l'écart-type qui est le plus utilisé ; il s'exprime en effet avec les mêmes unités que les observations ; la variance, quant à elle, s'exprime avec les unités au carré.

Calculons l'écart-type pour les classes de CM1 en Martinique et à Sainte-Lucie.

$$\begin{aligned}
 S &= \sqrt{\sum (117 - 3)^2 / 39 - 1} \\
 &= \sqrt{\sum (114)^2 / 38} \\
 &= \sqrt{\sum (12\ 996) / 38} \\
 &= \sqrt{342} \\
 &= 18,49
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 S &= \sqrt{\sum (84 - 3)^2 / 28 - 1} \\
 &= \sqrt{\sum (81)^2 / 27} \\
 &= \sqrt{\sum 6\ 561 / 27} \\
 &= \sqrt{243} \\
 &= 15,58
 \end{aligned}$$

L'écart-type du CM1 en Martinique serait de 18,49 et celui du CM1 à Sainte-Lucie serait de 15,58. Ce qui signifie que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM1 en Martinique s'écarte en moyenne, de 18,49 du nombre moyen des réponses à toutes les catégories qui est de 3 ; et, que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM1 à Sainte-Lucie s'écarte en moyenne, de 15,58 du nombre moyen de réponses à toutes les catégories qui est 3.

Calculons l'écart-type des classes de CM2 en Martinique et à Sainte-Lucie.

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum (96 - 3)^2/32 - 1} \\ &= \sqrt{\sum(93)^2/31} \\ &= \sqrt{\sum 8\,649 /31} \\ &= \sqrt{279} \\ &= 16,70 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} S &= \sqrt{\sum (90 - 3)^2/30 - 1} \\ &= \sqrt{\sum(87)^2/29} \\ &= \sqrt{\sum 7\,569 /29} \\ &= \sqrt{261} \\ &= 16,15 \end{aligned}$$

L'écart-type du CM2 en Martinique serait de 16,70 et celui du CM2 à Sainte-Lucie serait de 16,15. Ce qui signifie que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM2 en Martinique s'écarte en moyenne, de 16,70 du nombre moyen des réponses à toutes les catégories qui est de 3 ; et, que le nombre des réponses contenu dans chacune des catégories du CM2 à Sainte-Lucie s'écarte en moyenne, de 16,15 du nombre moyen de réponses à toutes les catégories qui est 3.

Pour l'ensemble des séries observées, l'écart-type est faible pour la plupart, les séries sont faiblement dispersées et homogènes.

Les statistiques de position et de dispersion constituent deux aspects complémentaires de la distribution. Chaque indice apporte des éléments sur la distribution. La moyenne permet de comparer à l'aide d'un seul indice plusieurs ensembles de données. Pour toutes les séries observées, l'écart-type est grand, les séries sont donc dispersées et hétérogènes. Cet écart nous interpelle sur les apports que pourraient transmettre des médias aux jeunes en termes de savoirs, de savoirs-être ou de savoir-faire.

Les médias transmettent la culture informationnelle qui pourrait être l'une des solutions afin que le jeune puisse satisfaire les besoins énoncés par le courant des usages et gratifications en tant que récepteur tels que « la sécurité, l'appartenance, la beauté, le rêve, la reconnaissance et l'estime de soi ». Alexandre Serres propose deux formes de transmission : d'une part, une transmission « sociologisante » de la culture informationnelle qui apporterait aux jeunes une maîtrise pragmatique de l'information et d'autre part, une transmission éducative déployant les contenus, les savoirs et les notions de la culture informationnelle. L'école se trouve impliquée directement par sa responsabilité à transmettre la culture. Aussi, considérons la culture informationnelle dans sa dimension épistémologique et dans son approche axiologique.

La culture informationnelle, dans son approche pédagogique et éducative est perçue comme des savoirs, des savoir-faire et des compétences. Dans son approche « sociologisante », elle est un ensemble de pratiques et de représentations informationnelles. Dans sa dimension épistémologique, la culture informationnelle englobe donc tous les éléments d'une culture globale des outils informatiques, des médias et de leurs messages et des méthodologies de l'information. Quels sont les objectifs et les finalités de la culture informationnelle ? L'entrée de l'école dans l'ère du numérique pèse de tout son poids sur la culture informationnelle. L'école s'est toujours faite déplorée par son incapacité à suivre l'innovation. La technique a approprié le monde à l'homme. Le désajustement du système technique a causé le désajustement du système social. Comment faire en sorte que ce désajustement ne soit pas permanent ? L'entrée de la culture informationnelle à l'école va de pair avec l'entrée de l'école dans l'ère du numérique. Celle-ci correspond à un changement permanent faisant écho à la performance. Aujourd'hui, l'école ne peut faire face entre autre à l'innovation que par la « maîtrise de l'information ». L'adaptation à l'innovation permanente conduirait à l'essoufflement du système scolaire. Cela est la conséquence du temps écoulé entre la rapidité des innovations et l'appropriation sociale de celles-ci. Quelle attitude adoptée par l'école pour permettre aux jeunes de comprendre toute la portée significative des médias ? L'école devrait s'aménager un temps d'adaptation et surtout de compréhension et de critique comportant des anticipations. L'acquisition de la connaissance reposerait sur la culture informationnelle et la maîtrise des Technologies de l'Information et de la Communication.

Une réflexion sur « Le rôle de la technologie et de la pratique dans l'enseignement de l'informatique », par l'académie des technologies aboutit à la détermination des contenus et à une pédagogie adaptée aux besoins de la société du 21ème siècle. Elle propose l'apprentissage de la modélisation et l'étude des systèmes corollaire de l'apprentissage de l'abstraction.

L'apprentissage de la modélisation et des concepts de la systémique devrait conduire les élèves à mieux comprendre les grands systèmes complexes de la société. L'enseignement de l'informatique se passe dans une approche pluridisciplinaire fondé sur des projets et sur l'apprentissage collaboratif.

Les bases de cet enseignement est « l'expérimentation, la pratique et la maîtrise des outils ». L'école dispense un « apprentissage actif, collectif et pratique ». Elle prône une pédagogie active et concrète. La méthode alternative appliquant des cours en ligne est souhaitée. Il en découle des modifications dans les méthodes d'évaluation des élèves. Cet enseignement promulgue le développement de l'esprit critique.

L'école, par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture offre une définition de la culture commune.

La culture informationnelle serait transversale à tous les types de médium. Elle retiendrait les mécanismes médiatiques, les divers langages et genres médiatiques. Elle s'intégrerait dans toutes les formes médiatiques.

Les médias apportent donc une culture au sujet qui les côtoie. Cette culture dépasse les apports contenus dans les manuels scolaires. Quel est donc l'impact de la culture informationnelle dans les apprentissages scolaires ? Il est essentiel de faire la distinction entre information et connaissance. L'information abonde quotidiennement grâce aux médias. Le récepteur s'approprie la connaissance. Les médias délivrent une information sans construire un savoir. Il en découle une transformation des informations en savoirs et de l'appropriation de celles-ci. La culture informationnelle doit s'imprégner de la catégorisation du monde du sujet. La culture informationnelle s'enracine dans la réalité et le social. Elle est l'imbrication du monde réel et du monde médiatique. Elle est le produit de l'entrelacement de nos expériences personnelles et de l'expérience médiatique illimitée.

Du point de vue social, l'espace-temps n'est plus une entrave à l'information. Les médias modifient les relations sociales. La séduction présente dans les mécanismes discursifs médiatiques apparait dans tous les domaines de la communication y compris la communication informationnelle. Aussi, cette dernière doit comporter une mise à distance des images et des informations pour générer une large compréhension du fonctionnement des médias.

En outre, la culture informationnelle favorise la compréhension du système social et la participation citoyenne. Les médias mettent à la portée des jeunes les problématiques sociales

et soulèvent les questions citoyennes. L'appropriation des médias dans leurs langages, leurs techniques et leurs mécanismes offre une ouverture démocratique. La culture informationnelle donne la possibilité de connaître et d'apprécier son environnement.

La culture informationnelle présente donc des attentes éducatives, sociales et citoyennes qui peuvent être exploitées par l'école à travers les programmes scolaires. En effet, ceux-ci enrichis par la culture informationnelle peuvent participer à la construction du savoir centré sur l'apprenant. Dans leur contribution au développement de l'esprit critique et de l'éducation à la citoyenneté, des théories et des pratiques pédagogiques actives centrées sur l'élève dans une appropriation personnelle du savoir répondent aux impératifs de l'inclusion de la culture informationnelle à l'école. En outre, elle peut transformer les informations qu'elle divulgue en savoirs et les intégrer dans un processus d'apprentissage. L'élève devient alors capable de saisir par son esprit critique la polysémie des messages et la nature de l'information. La culture informationnelle participe à l'éducation citoyenne grâce à l'ouverture qu'elle donne sur la vie démocratique.

L'école s'est investie dans l'éducation à l'information ou à l'actualité favorisant ainsi une prise de conscience de la culture informationnelle et de la relation de l'élève à l'information médiatique. La culture informationnelle concerne aussi bien l'usage des moyens techniques que le développement de la pensée critique sur l'information. Elle vise non seulement à l'acquisition des capacités écrites mais aussi à celle de la lecture.

L'éducation aux médias est donc participante au développement de l'esprit critique, à la construction des savoirs et à l'éducation à la citoyenneté. Elle a rapproché l'éducation et les médias de masse. Elle prend en considération la relation entre les médias et les récepteurs. L'éducation aux médias consiste donc à acquérir des techniques d'analyse des médias et des techniques d'utilisation des médias et à s'approprier des expériences culturelles. De cela, il en découle l'acquisition de la compétence de communication. Ainsi, l'éducation aux médias est une éducation à la communication. Elle répond à l'éducation à l'esprit critique et à l'éducation à la citoyenneté.

L'éducation à l'esprit critique correspond aux représentations de la culture dans la communication. Les jeunes sont amenés à prendre conscience de la portée des représentations présentes dans les médias. En ceci, Marlène Loicq rejoint Stuart Hall dans sa conception de la représentation perçue par ce dernier comme la connaissance, les identités, la culture et le sens sous la forme de signes.

L'éducation à la citoyenneté s'accompagne du traitement des questions interculturelles. Elle doit soulever et sensibiliser les jeunes à l'aspect pluridimensionnel de la société. Ainsi, l'éducation aux médias traite des questions citoyennes et interculturelles.

La culture informationnelle provient de l'interaction entre le récepteur médiatique et l'information. Elle est présente dans le monde. Les jeunes sont baignés par le déversement d'informations médiatiques. Ils doivent s'approprier ces derniers pour les transformer en savoirs. Le rapport que le jeune peut avoir aux médias peut être distinct de celui qu'il entretient au monde. De même, l'éducation à la citoyenneté nécessite une distanciation avec la polysémie des messages. Il est donc important que les jeunes maîtrisent les médias du point de vue discursif et technique pour assurer pleinement leurs responsabilités démocratiques et citoyennes. L'éducation aux médias dotée de la culture informationnelle est prête à développer l'esprit critique, à dispenser une éducation à la citoyenneté dans un cadre d'apprentissage actif centré sur l'élève. La maîtrise de la communication interculturelle et médiatique est une condition de l'intégration du jeune dans cette société.

L'objectif de la culture informationnelle est de construire le raisonnement du jeune et de lui transmettre une culture de base. Ce but s'insère dans celui de l'école. Cela nécessite donc une didactique de la culture informationnelle. Jesús Martín-Barbero a mis en exergue la notion d'immédiateté qui devra être intégrée à l'enseignement de la culture informationnelle. Pour ce faire, des temps d'analyse plus longs sous forme d'évaluation de l'information pourront conforter cette transmission. Au détriment de l'école qui se plaint du manque d'attention des élèves, les médias éveillent chez les jeunes une « hyper-attention » favorable à l'exécution de plusieurs tâches. Petit à petit, les jeunes se détournent des anciens modèles comme « l'autorité cognitive, la fiabilité, l'analyse de contenu d'un texte » pour se tourner vers la valorisation de la compétence.

Nous avons pu à l'aide des statistiques descriptives, indices de position et indices de distribution, observer un ensemble de données de différents points de vue. Nos hypothèses de recherche nous poussent à établir des relations entre les variables dans une analyse de contenu.

5.3 Bilan du traitement des données

Le jeune construit sa compréhension du message médiatique est la sous-hypothèse que nous sommes amenés à confirmer ou à infirmer en considérant l'interprétation du jeune dans un cadre différent que celui de la première expérimentation. Dans cette seconde expérimentation, l'effectif total s'élevait à 185 élèves dont 97 en Martinique et 88 à Sainte-Lucie. Au CE2, nous avons compté un effectif de 56 élèves. Au CM1, l'effectif était de 67 élèves et au CM2, il s'élevait à 62 élèves. Ce recensement de l'effectif réel nous a permis de recueillir les données selon le mode de numération de fréquence par catégorie en Martinique et à Sainte-Lucie. La catégorie « La pollution » a recueilli 28,8% de bonnes réponses. Les catégories « Les formes de l'eau » et « Le cycle de l'eau » ont reçu respectivement 24,4% de bonnes réponses. Le jeune construit du sens sur trois niveaux : celui de l'évènement, celui de la mise en mots et celui de la lecture en actualisant le texte mais aussi par la transmission familiale, la transmission scolaire et la transmission médiatique. Le jeune construit du sens en le mettant en relation avec les intentions de l'auteur. Le texte est une représentation du monde, une énonciation et une interlocution. Son interprétation dépend de la culture, de l'identité et de la perception du récepteur. La construction de la compréhension du jeune face aux médias est certes influencée par la famille dans une interaction de partage, d'échanges et d'interdits. L'école, garante du discernement et de la raison s'allie à la télévision pour agir sur la compréhension du jeune face aux médias. La transmission culturelle à la source de la construction de la compréhension des jeunes est basée sur une culture informationnelle. Elle a pour but de construire un raisonnement et une culture de base. Comme dans la première expérimentation, nous pouvons avancer que le discours médiatique n'influence que partiellement la compréhension des jeunes. L'usage culturel guide les mises en mot du récit. Dans le cadre de nos films narratifs, « La pollution » ou « Le cycle de l'eau », en anglais et en français, des connecteurs relient la présentation d'une action centrale. Le jeune dialogue avec le texte pour en saisir le sens. Il négocie le sens du texte. Cette négociation est faite par les communautés d'interprétation à partir de leurs propres codes d'interprétation et de leurs « schémas narratifs ». Dans les films, les jeunes extraient la traduction d'un problème dans un autre système de signes et son explicitation. Le récit filmique devient objet culturel dans la mesure où il passe d'un émetteur à un récepteur. Les objets culturels médiatiques font partie de la culture populaire mais en retour la transforme. Les jeunes conçoivent les récits comme une

succession désordonnée d'évènements. Ils montrent leur compréhension par une restitution commune du texte dans une mise en mots personnelle. Dans nos films documentaires, les jeunes reçoivent un discours informatif. L'auteur du film apporte une information que le jeune exploite. La théorie de l'encodage et du décodage de Stuart Hall présente cette information comme un code dominant qui devrait modeler la réception du jeune. L'encodage serait préinscrit dans le cadre de la production. Dans le cadre de la réception, le décodage influencé par les critères socio-économiques et culturels permettra d'analyser le message médiatique. L'opinion personnelle puis collective naît du jeu entre l'objectivité et la subjectivité du jeune. Toutefois, une correspondance parfaite entre le décodage et l'encodage n'existe pas. Le jeune se conforme à un code dominant tout en gardant une marge de liberté dans sa pratique d'encodage et de décodage. David Morley confirme une idéologie dominante, point de départ des représentations sociales des jeunes.

Chapitre 6 : L'association entre les variables

Nos hypothèses de recherche nous conduisent à établir les relations entre les variables.

Dans un premier temps, toute vérification statistique implique la formulation d'une hypothèse nulle. L'hypothèse « nulle » ne montre que l'association entre deux variables extraites de l'hypothèse de recherche n'existe pas ; la négation de l'hypothèse « nulle » permettra de confirmer l'hypothèse de recherche. Nous conserverons notre seuil de vérification à 0,05 et nous avons un échantillon qui s'élève à 185 élèves. Le symbole H_0 désigne l'hypothèse nulle. Si l'hypothèse nulle ne peut être rejetée, l'association entre les variables peut être faite au hasard. Après la formulation de cette hypothèse nulle, un seuil de signification détermine le pourcentage d'erreur tolérable dans son opération statistique. L'erreur vise soit à rejeter l'hypothèse nulle quand elle est vraie (dite erreur de type I ou erreur de type A), soit à ne pas la rejeter quand elle est fautive. Afin de ne pas rejeter une hypothèse nulle vraie, le seuil de signification doit être réduit ; et, afin de ne pas rejeter une hypothèse nulle fautive, la taille de l'échantillon doit être élevée. Nous adopterons donc un seuil de vérification à 0,05 car nous avons un échantillon qui s'élève à 139 élèves.

En fixant un seuil de signification, une région critique dans laquelle les valeurs sont incompatibles avec l'hypothèse nulle est déterminée. Si les résultats des opérations statistiques s'inscrivent dans cette région critique, l'hypothèse nulle doit être rejetée. Lors de la réalisation d'un test unilatéral avec un seuil de signification de 0,05, la région critique se situe à une extrémité de la distribution alors que la réalisation d'un test bilatéral avec un seuil de signification identique conduit à une répartition de la région critique aux deux extrémités de la distribution, soit 0,025 à gauche et 0,025 à droite. Certaines hypothèses sont directionnelles, elles ne sont compatibles qu'avec un résultat ; d'autres hypothèses sont non directionnelles, elles sont compatibles avec plus d'un résultat.

H_1 : le jeune construit sa compréhension du message médiatique. (Hypothèse non directionnelle)

H_0 : le jeune ne construit pas sa compréhension du message médiatique.

Probabilité $\leq 0,05$ (test unilatéral)

H_1 : Le culturel et le social ont un impact sur la compréhension du jeune du message médiatique.
(Hypothèse non directionnelle)

H0 : Le culturel et le social n'ont pas un impact sur la compréhension du jeune du message médiatique.

Probabilité $\leq 0,05$ (test bilatéral)

Le test de signification statistique permet de vérifier si les observations recueillies lors de la catégorisation des messages révèlent les associations prévues entre variable indépendante et dépendante. « Il y a indépendance entre les variables indépendantes et dépendantes si les effectifs des catégories de la variable dépendante se rapprochent de ceux des catégories de la variable indépendante. Au contraire, il y a association des variables, si les effectifs des catégories de la variable dépendante s'éloignent de ceux des catégories de la variable indépendante ». En cas d'association des variables, les données correspondantes sont soumises à un test de signification statistique afin d'observer si l'association est attribuable à la variable indépendante. Pour rejeter l'hypothèse nulle, les résultats doivent être à une valeur critique qui constitue la limite de la région critique. Si les résultats sont inférieurs à la valeur critique du test de signification statistique, l'hypothèse nulle est vraie.

6.1 Le calcul de l'asymétrie

La mesure de l'association renseigne sur la véracité de l'hypothèse nulle et sur l'association entre les variables. Nous nous intéresserons précisément à l'échelle ordinale qui s'applique aux variables quantitatives. Les valeurs assignées aux catégories sont rangées dans un ordre croissant ou décroissant. L'échelle nominale s'applique aux variables catégoriques.

Ce sont des variables qui peuvent être dénombrées qu'après avoir été distribuées en catégories. Une statistique est valable que lorsqu'elle s'applique au type de donnée et au nombre de variables pour lesquelles elle est conçue. Dans le cadre de notre étude, nous avons des échantillons indépendants. La comparaison porte donc sur des individus distincts. Les mêmes échantillons sont séparés en groupes distincts à partir des catégories de la variable indépendante. La distribution des données répond à la règle de la normalité dans la mesure où les calculs se font sur des données attribuées à une distribution normale.

La distribution des données ne doit pas être trop fortement asymétrique, ce qui peut être mesuré grâce à la formule suivante :

$$\text{Asymétrie} = 3 (x - Md)/S$$

où

\bar{x} : moyenne de l'échantillon

Md : médiane de l'échantillon

S : écart-type de l'échantillon

3 : valeur constante

La limite maximale d'asymétrie est ± 1 .

6.2 L'asymétrie concernant la construction du sens et l'impact du culturel et du social

Pour les deux classes de CE2, la distribution présente une asymétrie négative.

$$\text{Asymétrie} = 3(3 - 19)/15$$

$$= 3(-16)/15$$

$$= - 48 /43,2$$

$$= - 1,11$$

$$\text{Asymétrie} = 3(3 - 29,5)/16,14$$

$$= 3(- 26,5)/16,14$$

$$= - 79,5 /16,14$$

$$= - 4,9$$

Pour les deux classes de CM1, la distribution présente une asymétrie négative, pour la Martinique, -1.11 et pour Sainte-Lucie -4.9.

$$\begin{aligned}
\text{Asymétrie} &= 3(3 - 28)/18,49 \\
&= 3(- 25)/18,49 \\
&= -75 /18,49 \\
&= - 4,05
\end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
\text{Asymétrie} &= 3(3 - 23,5)/15,58 \\
&= 3(- 20,5)/15,58 \\
&= - 61,5 /15,58 \\
&= - 3,94
\end{aligned}$$

Pour les deux classes de CM2, la distribution présente une asymétrie négative.

$$\begin{aligned}
\text{Asymétrie} &= 3(3 - 26,5)/16,70 \\
&= 3(- 23,5)/16,70 \\
&= - 70,5 /16,70 \\
&= - 4,22
\end{aligned}$$

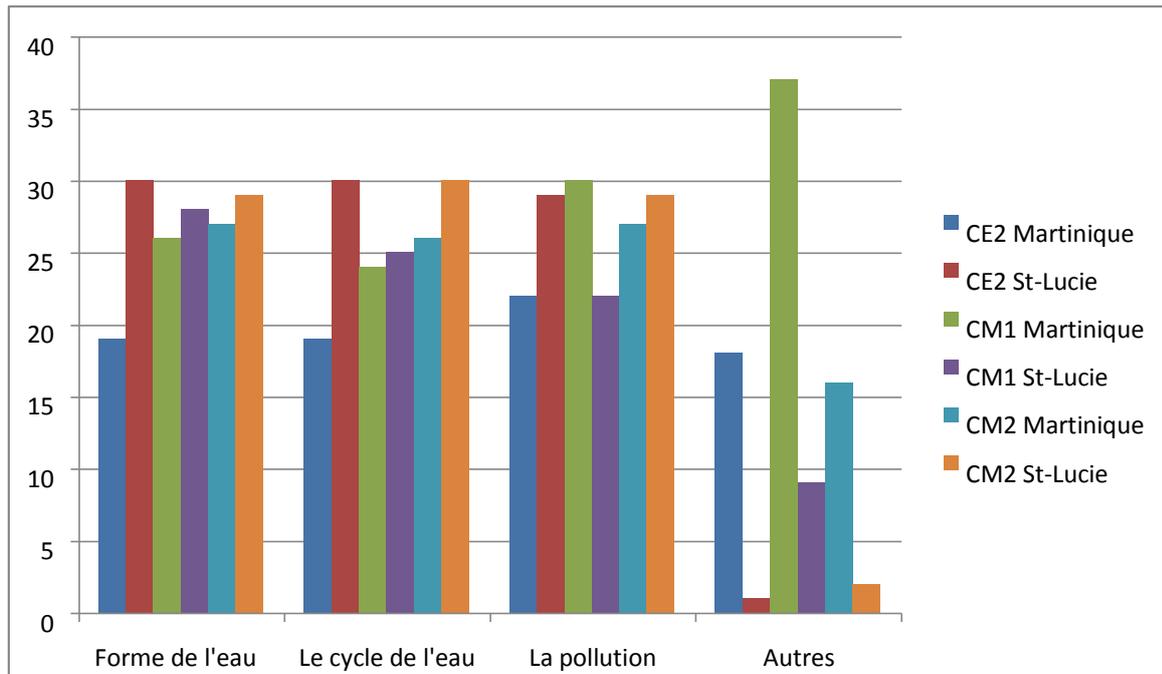
$$\begin{aligned}
\text{Asymétrie} &= 3(3 - 29,5)/16,15 \\
&= 3(- 26,5)/16,15 \\
&= - 79,5 /16,15 \\
&= - 4,9
\end{aligned}$$

Nous pouvons conclure que les données concernant les classes de CE2, CM1 et CM2 se prêtent à des statistiques requérant une distribution anormale. Pour les deux classes de CE2, la distribution présente une asymétrie négative (en Martinique, -1.11 et à Sainte-Lucie -4.9). Pour

les deux classes de CM1, la distribution présente une asymétrie négative (en Martinique, -4.05 et à Sainte-Lucie -3.94). Pour les deux classes de CM2, la distribution présente une asymétrie négative (en Martinique, -4.22 et à Sainte-Lucie, -4.9). Les degrés de symétrie/asymétrie c'est-à-dire de compréhension ou d'erreurs de compréhension dépendent de la position du codeur et du décodeur et de leur code. L'absence de concordance entre les codes révèle les différences de position entre les producteurs et les publics. Les erreurs de compréhension seront dues au manque d'équivalence entre les deux codes au cours de l'échange communicationnel. Les asymétries négatives (- 4) de notre étude marquent cet écart entre les deux codes. Elles montrent bien que les jeunes présentent les mêmes profils de lecture que les adultes. Les jeunes représentent les autres publics. Ils adhèrent à une lecture « bénéficiaire » et « intimiste ». Elles sont négociées et oppositionnelles. Elles répondent à une « idéologie-dialogue ». Pour les deux classes de CE2, la distribution présente une asymétrie négative (en Martinique, -1.11 et à Sainte-Lucie -4.9).

Nous présentons une interprétation de ces résultats sous la forme d'un histogramme représentant la distribution d'une variable catégorielle. Chaque rectangle représente les différentes interprétations des élèves du contenu des messages, et sa longueur correspond au pourcentage de la surface de leurs réponses par niveau scolaire et par pays. L'asymétrie négative correspond à une longue queue à la gauche de la distribution, où nous retrouvons un nombre restreint de valeurs particulière faibles.

Nombre de réponses par catégories



Nous pouvons conclure que les données concernant les classes de CE2, CM1 et CM2 se prêtent à des statistiques requérant une distribution normale. Cet histogramme représente la distribution d'une variable catégorielle. Ainsi, chaque rectangle représente les différentes interprétations des élèves du contenu des messages, et sa longueur correspond au pourcentage de la surface de leurs réponses par niveau scolaire et par pays. En lisant l'histogramme, on constate que pour la catégorie « Les formes de l'eau », le CE2 de Sainte-Lucie a obtenu les meilleurs résultats. Concernant la catégorie « Le cycle de l'eau », les classes de CE2 et de CM2 de Sainte-Lucie ont obtenu les meilleurs résultats et pour la catégorie « La pollution », le CM1 de la Martinique a obtenu les meilleurs résultats. Nous avons une asymétrie droite dans tous les cas puisque le coefficient d'asymétrie est négatif. La limite maximale d'asymétrie est ± 1 . Les degrés de symétrie/asymétrie c'est-à-dire de compréhension ou d'erreurs de compréhension dépendent de la position du codeur et du décodeur et de leur code. L'absence de concordance entre les codes révèle les différences de position entre les producteurs et les publics. Les erreurs de compréhension seront dues au manque d'équivalence entre les deux codes au cours de l'échange communicationnel. Les asymétries négatives de notre étude marquent cet écart entre les deux codes. Elles montrent bien que les jeunes présentent les mêmes profils de lecture que les adultes. Les jeunes représentent les autres publics. Ils adhèrent à une lecture « bénéficiaire »

et « intimiste ». Elles sont négociées et oppositionnelles. Elles répondent à une « idéologie dialogue ».

6.3 Le calcul du Khi-carré

L'association entre les variables nominales doit être soumise à un test de signification statistique. Nous utiliserons le Khi-carré (ou (Khi-deux), dont le symbole est X^2 , pour mesurer l'association entre variables comme le V de Cramer. Le Khi-carré est utilisé dans deux catégories de tests, à savoir le test d'indépendance et le test de qualité de l'ajustement ou test d'ajustement. Nous appliquerons la formule suivante pour le calcul du Khi-carré.

$$X^2 = \sum [(E_0 - E_c)^2 / E_c]$$

où

E_0 : effectif observé

E_c : effectif calculé (dit aussi effectif théorique ou effectif attendu)

Avant de procéder à ce calcul, nous dressons le tableau de contingence ci-dessous répertoriant deux variables : la compréhension du sens et le niveau scolaire.

Tableau de contingence pour calcul du khi-carré 3-11

Catégories / Classes	CE2	CM1	CM2	TOTAL
Les formes de l'eau	49a	54a	56a	159
Le cycle de l'eau	49 b	49 b	56 b	154
La pollution	51c	52c	56c	159
Autres	19d	46d	18d	83
TOTAL	168	201	186	555 (N)

Ce tableau relève les données de deux variables : la compréhension médiatique (les catégories) et le niveau scolaire. Nous avons dressé un tableau de contingence, c'est-à-dire un tableau à double entrée dont les cases indiquent un décompte d'individus statistiques qui relève les données de deux variables : la compréhension du sens et le niveau scolaire. Pour estimer si les modalités en lignes et en colonnes sont probablement indépendantes ou au contraire liées, nous procédons à un test de χ^2 d'indépendance. Il s'agit d'une distribution théorique c'est-à-dire telle qu'elle se présenterait si elle était établie. Nous donnons à chaque case (a, b, c, d) une distribution théorique en divisant le produit de ses effectifs marginaux par le total des effectifs (N).

Nous procédons au calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, se ferait de la manière suivante pour la classe du CE2 :

$$a = (159 \times 168) / 555 = 48,13$$

$$b = (154 \times 168) / 555 = 46,62$$

$$c = (159 \times 168) / 555 = 48,13$$

$$d = (83 \times 168) / 555 = 25,12$$

Puis, nous divisons la différence des effectifs marginaux élevée au carré par l'effectif théorique. Donc, l'application de la formule $(E_o - E_c)^2/E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (49 - 48,13)^2/48,13 = 0,016$$

$$b = (49 - 46,62)^2/46,62 = 0,122$$

$$c = (51 - 48,13)^2/48,13 = 0,171$$

$$d = (19 - 25,12)^2/25,12 = 1,491$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré :

$$0,016 + 0,122 + 0,171 + 0,491 = 0,8$$

Nous effectuons le calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, de la manière suivante pour la classe du CM1. Le calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, se ferait de la manière suivante pour la classe du CM1 :

$$a = (159 \times 201)/555 = 57,58$$

$$b = (154 \times 201)/555 = 55,77$$

$$c = (159 \times 201)/555 = 57,58$$

$$d = (83 \times 201)/555 = 30,06$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2/E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (54 - 57,58)^2/57,58 = 0,223$$

$$b = (49 - 55,77)^2/55,77 = 0,822$$

$$c = (52 - 57,58)^2/57,58 = 0,541$$

$$d = (46 - 30,06)^2/30,06 = 8,453$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré :

$$0,223 + 0,822 + 0,541 + 8,453 = 10,039$$

Nous calculons les effectifs théoriques, pour chacune des cases, calcul qui se ferait de la manière suivante pour la classe du CM2.

$$a = (159 \times 186)/555 = 53,29$$

$$b = (154 \times 186)/555 = 51,61$$

$$c = (159 \times 186)/555 = 53,29$$

$$d = (83 \times 186)/555 = 27,82$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2/E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (56 - 53,29)^2/53,29 = 0,138$$

$$b = (56 - 51,61)^2/51,61 = 0,373$$

$$c = (56 - 53,29)^2/53,29 = 0,138$$

$$d = (18 - 27,82)^2/27,82 = 3,466$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré :

$$0,138 + 0,373 + 0,138 + 3,466 = 4,115$$

Nous procédons à la somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour le CE2, le CM1 et le CM2 : $0,8 + 10,039 + 4,115 = 14,954$

Avant d'interpréter la valeur du Khi-carré obtenu, nous devons consulter la table des valeurs critiques du X^2 (annexe 6) et nous devons calculer le nombre de degré de liberté et choisir un seuil de signification. Par définition, le nombre de degrés de liberté ajuste le résultat du test au nombre de catégories.

Nous rappelons que nous avons deux variables à étudier. Par conséquent, comme nous l'avons fait précédemment pour étudier la variable « niveau scolaire », nous élaborons un tableau de contingence, c'est-à-dire un tableau à double entrée dont les cases indiquent un décompte d'individus statistiques qui relève les données de deux variables : la compréhension du sens et le culturel. Pour estimer si les modalités en lignes et en colonnes sont probablement indépendantes ou au contraire liées, nous procédons à un test de khi^2 d'indépendance. Il s'agit d'une distribution

théorique c'est-à-dire telle qu'elle se présenterait si elle était aléatoirement établie. Nous faisons les mêmes calculs. Nous donnons à chaque case (a, b, c, d) une distribution théorique en divisant le produit de ses effectifs marginaux par le total des effectifs (N).

Tableau de contingence pour calcul du khi-carré 3-12

Catégories / Culture	Sainte-Lucie	Martinique	TOTAL
Les formes de l'eau	87a	72a	159
Le cycle de l'eau	85 b	69 b	154
La pollution	80c	79c	159
Autres	12d	71d	83
TOTAL	264	291	555

Ce tableau relève les données de deux variables : la compréhension du sens (les catégories) et le culturel.

Nous calculons les effectifs théoriques, pour chacune des cases, de la manière suivante pour Sainte-Lucie :

$$a = (159 \times 264) / 555 = 75,63$$

$$b = (154 \times 264) / 555 = 73,25$$

$$c = (159 \times 264) / 555 = 75,63$$

$$d = (83 \times 264) / 555 = 39,48$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2 / E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (87 - 75,63)^2 / 75,63 = 1,709$$

$$b = (85 - 73,25)^2 / 73,25 = 1,885$$

$$c = (80 - 75,63)^2 / 75,63 = 0,253$$

$$d = (12 - 39,48)^2 / 39,48 = 19,127$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour Sainte-Lucie :

$$1,709 + 1,885 + 0,253 + 19,127 = 22,974$$

Le calcul des effectifs théoriques, pour chacune des cases, se ferait de la manière suivante pour la Martinique :

$$a = (159 \times 291)/555 = 83,37$$

$$b = (154 \times 291)/555 = 80,75$$

$$c = (159 \times 291)/555 = 83,37$$

$$d = (83 \times 291)/555 = 43,52$$

L'application de la formule $(E_o - E_c)^2/E_c$ pour chacune des cases donnerait les résultats suivants :

$$a = (72 - 83,37)^2/83,37 = 1,551$$

$$b = (69 - 80,75)^2/80,75 = 1,709$$

$$c = (79 - 83,37)^2/83,37 = 0,229$$

$$d = (71 - 43,52)^2/43,52 = 17,352$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour la Martinique :

$$1,551 + 1,709 + 0,229 + 17,352 = 20,841$$

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour Sainte-Lucie et la Martinique :

$$22,974 + 20,841 = 43,815$$

Pour déterminer la signification de la valeur du khi-carré, nous allons consulter la table des valeurs critiques du X^2 . Mais avant, nous allons déterminer le nombre de degrés de liberté et choisir un seuil de signification ($\leq 0,05$). Le nombre de degré de liberté ajuste le résultat du test au nombre de catégories. Le degré de liberté est défini comme le nombre de valeurs libres pour spécifier un système. Il est égal au produit du nombre de catégories de la variable indépendante auquel nous enlevons 1 et du nombre de catégories de la variable indépendante auquel nous enlevons 1. Le degré de liberté est défini à l'aide de la formule suivante :

$$dl = (c - 1) \times (r - 1)$$

où

dl : nombre de degrés de liberté

c : nombre de colonnes (ou nombre de catégories de la variable indépendante) dans le tableau.

r : nombre de rangées (ou nombre de catégories de la variable dépendante) dans le tableau.

Calculons le degré de liberté pour la variable « niveau scolaire » :

$$\begin{aligned} dl &= (3 - 1) \times (4 - 1) \\ &= 2 \times 3 \\ &= 6 \end{aligned}$$

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 6, donne une valeur de 10,645. Pour trouver cette valeur dans le tableau des Khi carré en annexe 6, il faut se déplacer sur la ligne correspondant au nombre de degrés de liberté en direction de la droite jusqu'à la colonne correspondante au seuil de signification choisi. La valeur observée du X^2 pour le CE2, le CM1 et le CM2 (14,954) est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : fonctionnement cognitif et niveau scolaire.

Calculons le degré de liberté pour la variable « culturelle » :

$$\begin{aligned} dl &= (2 - 1) \times (4 - 1) \\ &= 1 \times 3 \\ &= 3 \end{aligned}$$

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 3, donne une valeur de 6,251. La valeur observée du X^2 pour Sainte-Lucie et la Martinique est fortement supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : le fonctionnement cognitif et le culturel.

En l'occurrence, pour ces deux variables, le niveau scolaire et le culturel, la valeur observée est plus grande que la valeur critique ($14,954 > 10,645$) ; ($43,815 > 6,251$), il nous est donc possible

de rejeter l'hypothèse nulle et de considérer comme effective l'existence d'une association statistiquement significative entre les variables.

6.4 Le calcul du V de Cramer

La mesure de l'association entre nos variables nominales se fera à l'aide du V de Cramer. Les mesures d'association s'expriment en coefficients qui vont de 0 à 100 ou encore de -1,00 à + 1,00. Nous cherchons ainsi à montrer l'intensité de l'association entre les variables. L'intensité est variable et l'association peut être affectée d'un signe positif ou négatif. Nous retenons la table suivante :

0,00 à 0,25 : association nulle ou faible

0,26 à 0,50 : association modérément faible

0,51 à 0,75 : association modérément forte

0,76 à 1,00 : association forte à parfaite

Le V de Cramer est un indice d'association applicable à des distributions de plus de deux colonnes ou rangées. Il est calculé à partir du X^2 et ses valeurs vont de 0 à 1. La formule de calcul est la suivante :

$$V = \sqrt{X^2/N (a - 1)}$$

où

X^2 : khi-carré calculé sur la distribution observée

N : effectif de l'échantillon a : minimum du nombre de colonnes et du nombre de rangées

La distribution de la variable « culturel » ($X^2 = 14,954$) :

Pour la variable « culturel », l'association est d'intensité faible :

$$\begin{aligned} V &= \sqrt{14,954 / 555 (2 - 1)} \\ &= \sqrt{14,954 / 555} \\ &= \sqrt{0,027} \\ &= 0,164 \end{aligned}$$

La distribution de la variable « niveau scolaire » ($X^2 = 43,815$)

Pour la variable « niveau scolaire », l'association est d'intensité faible :

$$\begin{aligned} V &= \sqrt{43,815 / 555 (3 - 1)} \\ &= \sqrt{43,815 / 1110} \\ &= \sqrt{0,039} \\ &= 0,197 \end{aligned}$$

Ce tableau relève les données de deux variables : la compréhension du jeune des médias (les catégories) et le niveau scolaire.

La somme de ces résultats donne le Khi carré (CE2) :

$$0,016 + 0,122 + 0,171 + 0,491 = 0,8$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré (CM1) :

$$0,223 + 0,822 + 0,541 + 8,453 = 10,039$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré (CM2) :

$$0,138 + 0,373 + 0,138 + 3,466 = 4,115$$

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour le CE2, le CM1 et le CM2 :

$$0,8 + 10,039 + 4,115 = 14,954$$

Ce tableau relève les données de deux variables : la compréhension du jeune des médias (les catégories) et le culturel.

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour Sainte-Lucie :

$$1,709 + 1,885 + 0,253 + 19,127 = 22,974$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour la Martinique :

$$1,551 + 1,709 + 0,229 + 17,352 = 20,841$$

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour Sainte-Lucie et la Martinique :

$$22,974 + 20,841 = 43,815$$

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 6, donne une valeur de 10,645. La valeur observée du X^2 pour le CE2, le CM1 et le CM2 est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : compréhension du sens et niveau scolaire.

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 3, donne une valeur de 6,251. La valeur observée du X^2 pour Sainte-Lucie et la Martinique est fortement supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : la compréhension du sens et le culturel.

En l'occurrence, pour ces deux variables, le niveau scolaire et le culturel, la valeur observée est plus grande que la valeur critique ($14,954 > 10,645$) ; ($43,815 > 6,251$), il nous est donc possible de rejeter l'hypothèse nulle et de considérer comme effective l'existence d'une association statistiquement significative entre les variables.

La distribution de la variable « culturel » ($X^2 = 14,954$) :

Pour la variable « culturelle », l'association est d'intensité faible : $V = 0,164$

La distribution de la variable « niveau scolaire » ($X^2 = 43,815$)

Pour la variable « niveau scolaire », l'association est d'intensité faible : $V = 0,197$

Nous pouvons conclure qu'il y a indépendance entre les deux variables étudiées c'est-à-dire entre la compréhension du sens et le niveau scolaire ainsi qu'entre la compréhension du sens

et le culturel puisque le V de Cramer est proche de 0 et que par conséquent l'association d'intensité est faible.

6.5 Bilan de l'association entre les variables

Les statistiques de position (moyenne, médiane et mode) et de dispersion (étendue, variance et écart-type) constituent deux aspects complémentaires de la distribution. Ces statistiques nous amènent par le calcul de l'hypothèse nulle à associer deux variables : la compréhension du sens dépend du culturel et du social. Chaque indice apporte des éléments sur la distribution. La moyenne permet de comparer à l'aide d'un seul indice plusieurs ensembles de données. Pour toutes les séries observées, l'écart-type est grand, les séries sont donc dispersées et hétérogènes. Cet écart nous interpelle sur les apports que pourraient transmettre des médias aux jeunes en termes de savoirs, de savoirs-être ou de savoir-faire.

Les degrés de symétrie/asymétrie c'est-à-dire de compréhension ou d'erreurs de compréhension dépendent de la position du codeur et du décodeur et de leur code. L'absence de concordance entre les codes révèle les différences de position entre les producteurs et les publics.

Les erreurs de compréhension seront dues au manque d'équivalence entre les deux codes au cours de l'échange communicationnel. Les asymétries négatives (- 4) de notre étude marquent cet écart entre les deux codes. Elles montrent bien que les jeunes présentent les mêmes profils de lecture que les adultes. Les jeunes représentent les autres publics. Ils adhèrent à une lecture « bénéficiaire » et « intimiste ». Elles sont négociées et oppositionnelles. Elles répondent à une « idéologie dialogue ». Pour les deux classes de CE2, la distribution présente une asymétrie négative (en Martinique, -1.11 et à Sainte-Lucie -4.9).

Lors de l'interprétation des résultats, nous analyserons l'impact du social et du culturel sur la compréhension des jeunes face aux médias. Les adultes agissent sur les objets de pensée des jeunes. Dans cette étude, les différences entre les groupes d'âge ne sont pas déterminantes. Dans chaque société, dans notre cas, à Sainte-Lucie et en Martinique, les parents transmettent leurs habiletés, les attitudes et les valeurs propres à leur culture. Les influences sociales sur la pensée du jeune sont similaires aux interactions intergénérationnelles.

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour le CE2, le CM1 et le CM2 :
 $0,8 + 10,039 + 4,115 = 14,954$

Ce tableau relève les données de deux variables : la compréhension du jeune des médias (les catégories) et le culturel.

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour Sainte-Lucie :

$$1,709 + 1,885 + 0,253 + 19,127 = 22,974$$

La somme de ces résultats donne le Khi-carré pour la Martinique :

$$1,551 + 1,709 + 0,229 + 17,352 = 20,841$$

La somme de l'ensemble de ces résultats donne le Khi-carré pour Sainte-Lucie et la Martinique :

$$22,974 + 20,841 = 43,815$$

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 6, donne une valeur de 10,645. La valeur observée du X^2 pour le CE2, le CM1 et le CM2 est supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : compréhension du sens et niveau scolaire.

La table des valeurs critiques du X^2 , pour le seuil de signification de 0,05 et un nombre de degrés de liberté de 3, donne une valeur de 6,251. La valeur observée du X^2 pour Sainte-Lucie et la Martinique est fortement supérieure à cette valeur critique. Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : la compréhension du sens et le culturel.

En l'occurrence, pour ces deux variables, le niveau scolaire et le culturel, la valeur observée est plus grande que la valeur critique ($14,954 > 10,645$) ; ($43,815 > 6,251$), il nous est donc possible de rejeter l'hypothèse nulle et de considérer comme effective l'existence d'une association statistiquement significative entre les variables.

La distribution de la variable « culturel » ($X^2 = 14,954$) :

Pour la variable « culturel », l'association est d'intensité faible : $V = 0,164$

La distribution de la variable « niveau scolaire » ($X^2 = 43,815$)

Pour la variable « niveau scolaire », l'association est d'intensité faible : $V = 0,197$

Nous sommes parvenus à la conclusion qu'il y a indépendance entre les deux variables étudiées c'est-à-dire entre la compréhension du sens et le niveau scolaire ainsi qu'entre la compréhension du sens et le culturel puisque le V de Cramer est proche de 0 et que par conséquent l'association d'intensité est faible.

La culture de l'école communique des savoirs, des valeurs et des attitudes. Le document écrit ou le film constituent une culture naturelle. Les jeunes évoluent dans cet environnement.

Ils s'approprient de la culture de manière singulière. Ils vont la personnaliser. L'âge n'a pas d'importance dans l'acquisition d'une capacité cognitive. Il est convenu que les jeunes d'âge scolaire maîtrisent mieux les connaissances. La base de connaissance est importante dans la quantité et le type d'informations retenues. Ce texte documentaire et ces films ont amené les jeunes à réfléchir sur les causes des phénomènes en expliquant les trois états de l'eau et en cherchant les causes de la pollution. Ils ont également travaillé sur le concret en énonçant les trois formes de l'eau, l'origine de l'eau reçue à la maison et les conséquences de la pollution. En outre, ils ont choisi des stratégies pour répondre aux questions. Ils ont su ajuster les stratégies de lecture et d'écriture en fonction des consignes et du temps dont ils disposent pour réaliser la tâche.

Les jeunes bénéficient à travers leurs programmes officiels en sciences aussi bien à Sainte-Lucie qu'en Martinique de cours sur les différents états de l'eau, sur le cycle de l'eau et sur la pollution. Dans la réalisation de ces tests, les jeunes ont certainement tiré profit de leurs expériences antérieures et de leur aisance face à ce type de questionnaire. Les élèves qui ont fortement réussi à répondre aux questions étaient très motivés. La motivation influence l'intelligence générale dans tous les domaines. Les jeunes ont pu répondre aux questions en construisant un discours à partir d'un discours existant, ceux trouvés dans le texte documentaire et dans les films documentaires. Cet environnement culturel et social a conditionné l'interprétation des téléspectateurs. Les jeunes dépendent des médiateurs : la lecture et la culture. La médiation culturelle correspond à une logique d'interprétation des faits sociaux. Les jeunes dans cette pratique médiatique élaborent les mêmes représentations, car ils ont tous reçu la même information. Les différentes interprétations sont liées aux diverses pratiques sociales.

L'origine sociale n'a pas d'incidence sur l'interprétation. Mais leur pratique du matériau social contribuera à influencer leur interprétation. La culture dépend de la vie intellectuelle. Par la parole, le jeune s'approprie la culture. Celle-ci a une fonction énonciative. Par la pratique culturelle, il se construit et partage une référence. Cette dernière constituée par le thème de l'eau dans notre recherche est possible par la transmission de la culture et l'identification de sens.

L'appartenance à une même culture se manifeste par la reconnaissance des mêmes signifiés dans l'application ou la création des mêmes signifiants. Les différentes interprétations émises par les jeunes au sujet des diverses catégories à consister à clarifier des significations au sujet à partir des codes et des systèmes sémiotiques. Leur appropriation de la médiation culturelle concernant le thème de l'eau a favorisé l'interprétation des faits culturels en relation avec l'eau.

L'association des variables « social et culturel » et « la compréhension du sens » confirme l'hypothèse : le culturel et le social ont un impact sur la compréhension des jeunes face aux médias. Dans le chapitre suivant, nous analyserons le contenu des messages.

Chapitre 7 : Autres analyses, présentations et traitements des données

Nous verrons dans ce chapitre le traitement des messages. Ce dernier se fait grâce au coefficient d'équilibre proposé par Irving L. Janis et R.H. Fadner et à l'analyse des énoncés évaluatifs. Le coefficient d'équilibre et l'analyse des énoncés évaluatifs nous permettront de répondre à l'hypothèse suivante : les jeunes construisent la compréhension du sens face aux médias.

7.1 Le coefficient d'équilibre

Il s'agit d'une analyse thématique visant à repérer les thèmes à partir desquels il est possible de mesurer l'attitude des auteurs des messages. Le contenu des messages est découpé en segments de longueur variable et indique si l'opinion de l'auteur est favorable, défavorable ou neutre à l'égard du thème abordé dans ce segment. Nous prenons également en compte les segments qui ne contiennent pas d'opinion.

Les formules qui servent à mesurer le coefficient d'équilibre sont différentes dans les cas où les segments (paragraphes) favorables ou défavorables seraient les plus nombreux. Dans notre étude, le nombre de segments favorables est plus grand que le nombre de segments défavorable, la formule est la suivante :

$$cf = [f^2 - fd]/pt$$

Le coefficient d'équilibre favorable est égal à la différence entre le carré du nombre de segments contenant un jugement favorable et le produit entre le nombre de segments contenant un jugement défavorable et le nombre de segments contenant un jugement favorable divisée par le produit du nombre de segments pertinents et e nombre total de segments de contenu.

Dans le cas où le nombre de segments défavorables est plus grand que le nombre de segments favorables, la formule est la suivante. Le coefficient d'équilibre défavorable est égal à la différence entre le carré du nombre de segments contenant un jugement défavorable et le produit du nombre de segments contenant un jugement favorable et le nombre de segments

contenant un jugement défavorable divisée par le produit du nombre de segments pertinents et le nombre total de segments de contenu.

$$cd = [d^2 - fd]/pt$$

où

f : nombre de segments contenant un jugement favorable

d : nombre de segments contenant un jugement défavorable

p : nombre de segments pertinents

t : nombre total de segments de contenu

Un coefficient de 0 indique une attitude neutre à l'égard du thème. Un coefficient de 1 exprime l'attitude la plus forte en faveur ou contre le thème.

Les différents textes se présentent sous la forme d'une narration ; nous avons donc un point de vue. Nous avons dénombré 26 paragraphes. De ce nombre, 1 ne contient aucune opinion sur le thème analysé. Parmi les autres paragraphes, 21 sont favorables et 4 sont défavorables. Comme le nombre de paragraphes favorables est supérieur, c'est la formule du Cf qui s'applique :

$$\begin{aligned} cf &= [21^2 - (21 \times 4)] / 25 \times 26 \\ &= (441 - 84) / 650 \\ &= 357 / 650 \\ &= 0,55 \end{aligned}$$

Le coefficient affiche un résultat qui se rapproche de 1 (cf = 0,55). L'auteur adopte une attitude positivement forte à l'égard du thème.

Comme le nombre de paragraphes favorables est supérieur, c'est la formule du Cf qui s'applique :

$$\begin{aligned}
cf &= [21^2 - (21 \times 4)] / 25 \times 26 \\
&= (441 - 84) / 650 \\
&= 357 / 650 \\
&= 0,55
\end{aligned}$$

Le coefficient affiche un résultat qui se rapproche de 1 (cf = 0,55). L'auteur adopte une attitude positivement forte à l'égard du thème.

7.2 L'analyse des énoncés évaluatifs

L'Analyse des Énoncés évaluatifs vérifie la direction de l'opinion et en mesure l'intensité. Elle tient compte de quatre éléments :

- 1) Dans chaque message, le lecteur peut distinguer des mots désignant les « objets d'attitude » et des « termes de signification commune ». Les « objets d'attitude » sont des concepts auxquels le lecteur attribuera un sens à partir de son expérience. Les « termes de signification commune » sont des concepts auxquels tout lecteur donnera le même sens indépendamment de son expérience.
- 2) Le lecteur distingue si le sens de deux phrases de construction différente est identique.
- 3) Les lecteurs s'entendent sur la direction et l'intensité des énoncés.
- 4) Les lecteurs s'entendent sur la direction et la portée évaluative des mots de signification commune.

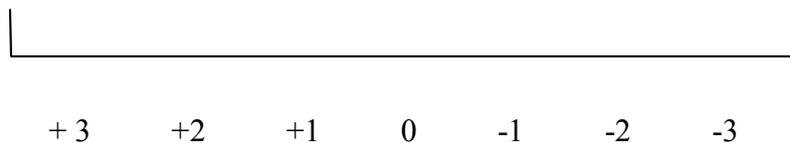
L'objet d'attitude (OA) est un symbole (un mot, une locution, un nom propre, un pronom, un nom commun) suscitant des opinions différentes selon le récepteur du message.

Le terme évaluatif de signification commune (tsc) est un mot ou une périphrase que l'auteur utilise pour qualifier l'objet d'attitude. En linguistique, ce terme de signification commune est le prédicat de l'objet d'attitude. Les tsc sont des adjectifs, des noms, des adverbes formés à partir

d'adjectifs, des verbes. La signification de ces termes est plus ou moins stable et reconnue par les lecteurs.

Le connecteur verbal (cv) relie dans l'énoncé l'objet d'attitude (OA) et le prédicat. Ce sont les verbes. Pour effectuer une analyse des énoncés évaluatifs, le repérage des énoncés évaluatifs, l'identification et l'extraction des objets d'attitude, la normalisation des énoncés, le codage et la notation des objets d'attitude s'imposent. Le repérage des énoncés évaluatifs consiste à ne retenir que les segments du contenu comportant une opinion à propos d'objets d'attitude particuliers. À l'intérieur de chaque énoncé, l'objet d'attitude est circonscrit. Les objets d'attitude sont masqués et remplacés par des symboles. Les énoncés sont réécrits et normalisés afin d'obtenir des phrases affirmatives simples : sujet/verbe/complément. L'énoncé est codé en attribuant une direction positive ou négative à chaque connecteur verbal (cv) et à chaque terme évaluatif de signification commune (tsc). Enfin, l'intensité de direction de chacun des termes est évaluée sur une échelle de 7 points (de +3 à -3).

Échelle de mesure de la direction et de l'intensité de l'attitude en AEE



La note attribuée à chaque cv ou tsc varie, de +3 à -3, en fonction de leurs caractéristiques sémantiques. La direction (+ ou -) de cv est posée de la manière suivante : si le cv est associatif (+), il relie le sujet et son complément (OA et tsc) ; le cv est dissociatif (-) s'il sépare le sujet de son complément. L'intensité du cv va de forte (± 3) à faible (0). La formule de ce calcul est la suivante :

$$OA = \sum (cv \times tsc) / Né$$

où

cv : connecteur verbal

tsc : terme de signification commune

Né : nombre d'énoncés

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-1

Les formes de l'eau (Les trois états de l'eau)

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 L'eau	Est	+3	solide quand la température est inférieure à 0 °C.	+3	+9
2 Les plus grands réservoirs d'eau liquide	Sont	+3	les océans et les mers constituées d'eau salée	+3	+9
3 L'eau	existe	+3	sous forme de gaz.	+3	+9
Total des 3 énoncés					+27

Les formes de l'eau (What three forms can water take?)

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Ice	Is	+3	frozen water.	+3	+9
2 Water	freezes	+3	at 0° Celsius, 32° Fahrenheit.	+3	+9
3 Vapor	is always	+3	present in the air around us.	+3	+9
4 Steam	is formed	+1	at 100° Celsius, 212° Fahrenheit.	+3	+3
Total des 3 énoncés					+30

A l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude

« La forme de l'eau ».

$$OA = (+9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 3)/6$$

$$= 57 / 6$$

$$= 9,5$$

Afin de comparer entre eux les OA « Les formes de l'eau », nous utiliserons la formule suivante :

$$OA = \sum (cv \times tsc) / 3Né$$

où

cv : connecteur verbal

tsc : terme de signification commune

Né : nombre d'énoncés

3 : facteur constant correspondant à la moitié de l'amplitude de l'échelle

$$OA = +57 / 3 \times 6 = 3,17$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La forme de l'eau » atteint [+3.00] sur une échelle de sept points [de - 3.00 à + 3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière positive par son auteur et cela peut être l'une des causes du plus grand nombre de bonnes réponses sur cet item.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-2

Le cycle de l'eau

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Plus de 500 000 km ³ d'eau	s'évapore	-3	des océans.	+3	-9
2 L'eau	est recyclée	+1	en permanence.	+3	+4
3 L'eau	finie	+3	par retourner aux océans sous	+3	+9

			diverses formes.		
4 La vapeur d'eau issue des océans	donne naissance	+3	à des nuages.	+3	+9
5 Ces nuages	déversent	+3	leur précipitation directement dans l'océan.	+3	+9
6 Certains d'entre eux	vont arroser	-3	des terres émergées.	+3	-9
7 L'eau	se répartit	+3	entre le sol et le sous-sol.	+3	+9
8 Une partie de l'eau d'infiltration	est consommée	+1	par les plantes.	+3	+3
9 Le reste	alimente	+3	de longues rivières souterraines.	+3	+9
10 Les océans	sont	+3	les réservoirs d'eau de la planète.	+3	+9
11 Ils	contiennent plus de	+3	95 % de la quantité d'eau sur terre.	+3	+9
Total des 11 énoncés					+52

The cycle of water

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Sunlight	Is	+3	the source of energy.	+3	+9
2 Sunlight	is evaporating	+3	water from ocean.	+3	+9
3 The sun	Causes	+3	to the vapor to rise.	+3	+9
4 As it	makes	+3	all the clouds.	+3	+9
5 The clouds that	have been formed	+1	cause the length.	+3	+9
6 The never ending cycle	take in place	+3	all the time and everywhere.	+3	+9
7 The rain and the air and the sneer and the snow	are falling down	+3	on the land and the sea.	+3	+9
8 The vapor	goes up	+3	with the air.	+3	+9
Total des 8 énoncés					+72

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude

« Le cycle de l'eau ».

$$OA = [(+9) \times 15 + (-9) \times 2 + 3 + 4] / 19$$

$$= 6,53$$

$$OA = 124 / 3 \times 19 = 2,18$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le cycle de l'eau » atteint [+2.00] sur une échelle de sept points [-3.00 à + 3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière moins positive par son auteur et cela peut être l'une des causes d'un moins grand nombre de bonnes réponses sur cet item.

Tableau d'analyse des énoncés évaluatifs 3-13-3

La pollution (D'où provient l'eau potable ?)

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 L'eau	provient également	+3	de l'arctique.	+3	+9
2 L'eau	provient également	+3	des montagnes et des ruisseaux.	+3	+9
3 Nos sources	ne sont pas	-3	inépuisables	-3	+9
4 Nous	continuons	+3	de polluer.	-3	-9
5 Nous	Sommes	+3	responsables de la perte de ce peu d'eau.	+3	+9
6 Nous	Epuisons	-3	nos ressources.	+3	-9
7 Nous	Sommes	+3	de vrais consommateurs.	+3	+9
8 Nous	avons besoin	+3	d'eau pour tout.	+3	+9

9 Nous	Gaspillons	-3	l'eau.	+3	-9
10 Des gens	Meurent	-3	de soif et de maladies par les eaux contaminées.	+3	-9
11 La contamination de l'eau	A	+3	des conséquences négatives sur la vie de l'homme.	-3	-9
12 Nous	devons faire	+3	pour changer l'avenir de notre planète.	+3	+9
13 Nous	devons faire	+3	quelque chose pour changer l'avenir de notre planète.	+3	+9
Total des 13 énoncés					+27

La pollution (The pollution and its prevention)

Objet d'attitude	Connecteur verbal	Note du cv	Terme de signification commune	Note du tsc	Note de l'énoncé (cv x tsc)
1 Pollution	Destroys	-3	ecosystem.	+3	-9
2 It	makes	+3	water completely unavailable for things and sea creature.	-3	-9
3 Humans	are suffered	-3	the effects of pollution.	-3	+9
4 These movements	have been stopping	+1	wild pollution.	+3	+3
5 The federal water pollution	restored and maintained	+3	the chemical, physical and biological entravery other nation worry.	+3	+9
6 The success of the pooling act	depends on	+3	the fending reviling.	+3	+9
7 These sources	are usual	+3	uncontrolled.	-3	-9
8 The environment issue of water pollution	can result	-2	by changing act humans.	+3	-6

9 Pollutes and water	Create	+3	factory on the body to the population.	-3	-9
Total des 9 énoncés					-12

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « La pollution ».

$$\begin{aligned}
 OA &= (27 - 12)/22 \\
 &= 15 / 22 \\
 &= 0,68
 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned}
 OA &= 15 / 3 \times 22 \\
 &= 0,23
 \end{aligned}$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La pollution » atteint [+0.00] sur une échelle de sept points [de -3.00 à +3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière faiblement positive par son auteur et cela peut expliquer le faible nombre de bonnes réponses sur cet item.

7.3 L'analyse des énoncés évaluatifs

L'Analyse des Énoncés évaluatifs vérifie la direction de l'opinion et en mesure l'intensité.

L'intensité de direction de chacun des termes est évaluée sur une échelle de 7 points (de + 3 à - 3).

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « La forme de l'eau ».

$$\begin{aligned}
 OA &= (+9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 9 + 3)/6 \\
 &= 57 / 6 \\
 &= 9,5
 \end{aligned}$$

$$OA = +57 / 3 \times 6 = 3,17$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La forme de l'eau » atteint [+3.00] sur une échelle de sept points [de - 3.00 à +3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière positive par son auteur et cela peut être l'une des causes du plus grand nombre de bonnes réponses sur cet item.

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « Le cycle de l'eau ».

$$\begin{aligned} OA &= [(+9) \times 15 + (-9) \times 2 + 3 + 4] / 19 \\ &= 6,53 \end{aligned}$$

$$OA = 124 / 3 \times 19 = 2,18$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « Le cycle de l'eau » atteint [+2.00] sur une échelle de sept points [-3.00 à + 3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière moins positive par son auteur et cela peut être l'une des causes d'un moins grand nombre de bonnes réponses sur cet item.

À l'aide de la formule donnée plus haut, nous calculons la note globale de l'objet d'attitude « La pollution ».

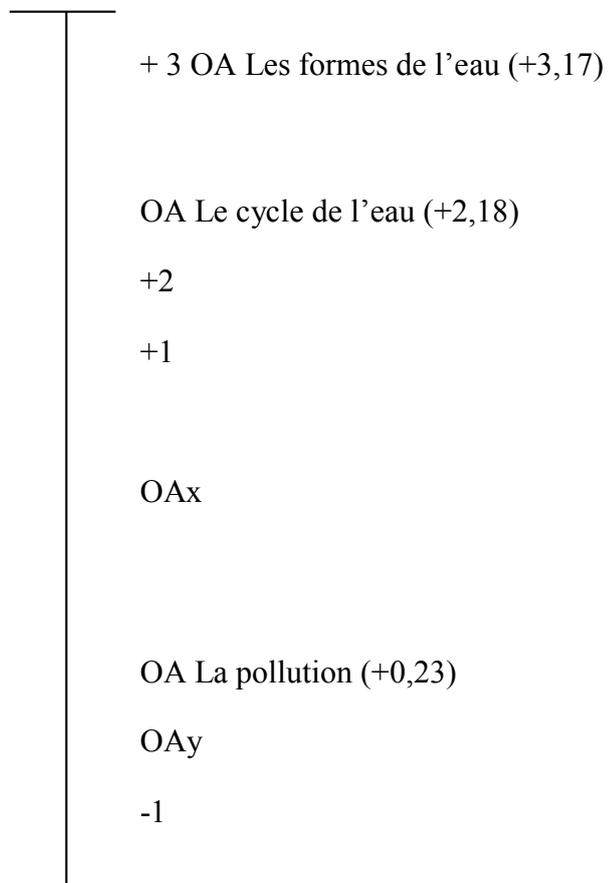
$$\begin{aligned} OA &= (27 - 12) / 22 \\ &= 15 / 22 \\ &= 0,68 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} OA &= 15 / 3 \times 22 \\ &= 0,23 \end{aligned}$$

L'indice global de direction et d'intensité de l'objet d'attitude « La pollution » atteint [+0.00] sur une échelle de sept points [de -3.00 à +3.00]. Nous pouvons dire que cet item est évalué de manière faiblement positive par son auteur et cela peut expliquer le faible nombre de bonnes réponses sur cet item.

Nous présenterons l'ensemble des objets d'attitude présents dans les textes. Pour cela, nous disposerons les notes de chaque objet d'attitude sur l'échelle d'évaluation des objets d'attitude.

Échelle d'évaluation des objets d'attitude en AEE



7.4 Bilan du traitement des messages

Les supports choisis sont de nature informative et s'intègrent bien aux programmes officiels enseignés dans les écoles. Les *autres publics*, dans notre recherche, sont les jeunes du cycle 3 de l'école élémentaire. Dans notre étude, les jeunes peuvent présenter deux types de lectures de la vulgarisation scientifique que nous rapprocherons du cadre de réception évoqué par Michel de Certeau et Jesús Martín-Barbero, du public et des autres publics énoncés par Michel de Certeau, Daniel Dayan et Jean-Pierre Esquenazi et des quatre types de lecture du texte mentionnés par Stuart Hall puis élargis par David Morley.

La lecture « intimiste » est faite par un destinataire qui rejette tout dispositif scolaire et qui ne remet pas en cause ses capacités intellectuelles. Le récepteur souhaite dialoguer sur le même pied d'égalité avec le scientifique. Le respect mutuel est primordial dans ce dispositif de communication. Le langage scientifique n'est pas une barrière à la compréhension car il est encore possible de comprendre en s'aidant du contexte. La mise en scène télévisuelle est critiquée. Ce destinataire est accroché à la négociation-dialogue avec le scientifique. La présence du journaliste est superflue. Ce profond respect pour le savoir vient de la conscientisation de l'effort lié au travail dont ils ont fait l'expérimentation. Ainsi, ces téléspectateurs s'apparentent aux autres publics dépeints par Michel de Certeau et Jean-Pierre Esquenazi. Michel de Certeau montre que ce public est en attente du produit donné. Les « intimistes » attendent le savoir scientifique. En outre, ils s'apparentent aux « presque-publics » à qui Daniel Dayan émet des « réserves ». En effet, il manque aux « intimistes » la performance. Ceux-ci sont conscients de leur non-savoir. Jesús Martín-Barbero leur accorde une culture populaire. Stuart Hall intègre ce téléspectateur dans une lecture négociée. Ce dernier décode alors avec le code de référence et un code situationnel adaptant les règles à une situation. David Morley l'englobe dans une idéologie-dialogue. L'idéologie dominante est négociée mais évolue sur un terrain conquis d'avance. Les « intimistes » acceptent la culture dominante.

La lecture « bénéficiaire » exploite tout de la vulgarisation scientifique télévisée. Ils reconnaissent leur manque de savoir et attendent tout de l'émission scientifique susceptible de leur apporter des connaissances. L'image est une aide importante à la compréhension. Ils critiquent la performance télévisuelle. Ils ne rejettent pas les apports scolaires. Les journalistes sont acceptés destinés à reformuler la pensée scientifique pour la leur rendre plus accessible.

La démarche scientifique est résumée par la perception d'une solution plurielle à un problème. Le cadre de réception pour les « bénéficiaires » est la vie quotidienne comme l'a affirmé Michel de Certeau et Jesús Martín-Barbero. Les « bénéficiaires » font parties des autres publics. Ils présentent quelques réserves notamment la stabilité et la performance. Ces téléspectateurs bénéficient d'une lecture négociée et oppositionnelle selon la pensée de Stuart Hall. La lecture est « négociée » car les « bénéficiaires » imposent des conditions. Ils exigent que l'émission scientifique ait un lien avec sa vie quotidienne et en contrepartie il est prêt à faire un effort de compréhension. Ils rejettent d'emblée l'abstrait et se trouve ainsi dans une position oppositionnelle. Ils s'éloignent du code de référence pour adopter un code oppositionnel. Ils proposent alors un décodage contraire à celui attendu.

Ainsi, notre analyse de la réception de la science révèle des positionnements différents des médiateurs selon la perception de la vulgarisation scientifique. Marcel Thouin et Bernadette Bensaude-Vincent concluent à partir de leur définition que la vulgarisation scientifique correspond alors à des formes de communication. Les obstacles sont de nature épistémologique mais sont aussi dus aux scientifiques, au grand public aux vulgarisateurs.

Les sciences sont plurielles et présentent des objectifs et des méthodes distinctes. Les sciences étudient des modèles et donc des représentations. Elles n'étudient pas directement le monde réel. Le langage scientifique est un langage spécialisé dans un domaine. Pour surmonter ces obstacles de nature épistémologique, il convient de noter que la science a recours à des représentations abstraites qui font appel aux représentations du réel. Le grand public serait amené à abandonner ses propres représentations pour s'ouvrir aux représentations offertes par la vulgarisation scientifique. La connaissance scientifique expose les méthodes auxquelles elle a recours. Elle se distingue ainsi de la connaissance spontanée qui présente moins de rigueur. La vulgarisation scientifique doit présenter ses concepts dans un langage peu formel.

Le langage des scientifiques bâti de concepts spécifiques est difficile à comprendre. La spécialisation accrue des scientifiques rend difficile la généralisation de leurs travaux. Surmonter les obstacles chez les scientifiques revient à communiquer les résultats en ayant recours à une méthode scientifique et en respectant l'éthique. Les scientifiques devraient recevoir une formation pédagogique et didactique. S'exprimer clairement, avec rigueur et de manière fonctionnelle est une compétence requise. Situer sa recherche dans un contexte général nécessite non seulement une culture scientifique mais aussi une culture générale dans tous les domaines.

Le grand public est dans l'immédiateté et la vie quotidienne. Il a une culture humaniste mais manque de culture scientifique. Les connaissances scientifiques et techniques sont loin de la connaissance scolaire. Les sciences sont rejetées du fait de l'échec scolaire qu'elles ont suscité. En outre, la pensée formelle propre aux sciences ne découle du fonctionnement naturel du monde. Le public cherche des solutions à inclure dans leur culture personnelle. La vulgarisation scientifique doit répondre à des principes pour surmonter les obstacles constatés chez le grand public. Elle doit observer les principes du passage de l'abstrait au concret, d'une pensée globale et d'une action précise. La vulgarisation scientifique doit répondre aux intérêts du public. Elle doit se dérouler dans l'environnement proche du public avant d'aborder des problématiques universelles.

L'analogie et la métaphore sont des genres de discours qui faciliteraient la compréhension par le public des concepts et des raisonnements formels. Positionner le public dans une remise en cause du savoir l'amènerait à accepter le manque, la partialité ou l'instabilité des solutions apportées par la science. L'idée d'une connaissance ouverte est propice à attiser la curiosité intellectuelle du public.

Ces obstacles sont d'ordre pécuniaire. Les vulgarisateurs auraient tendance à se tourner vers les activités scientifiques les mieux financées. Ils peuvent privilégier les domaines facilement exploitables dans la mesure où il est facile d'y apporter des informations concrètes. Ils peuvent pencher vers « la grande nouvelle » et grossir les conséquences d'une information en l'exagérant ou en restant imprécis. Les vulgarisateurs peuvent rencontrer des obstacles à orienter leur choix pour montrer la finalité de la science.

Les vulgarisateurs doivent chercher l'originalité dans les informations divulguées. Ils devraient faire intervenir tous les scientifiques connus et moins connus ou qui montrent des points divergents avec les théories reconnues. Le scientifique comme le vulgarisateur, afin de montrer leur fidélité à la science, doivent avancer des propos nuancés. Le vulgarisateur doit maîtriser le sujet pour le présenter.

Les vulgarisateurs sont amenés à s'écarter de toute visée téléologique, vériste ou scientiste pour garder une visée critique. Ils doivent éviter deux écueils : la manipulation de l'opinion publique et la croyance en une science porteuse de toutes les connaissances et de la culture humaine.

En somme, la vulgarisation scientifique pourrait se donner comme objectif d'attirer l'attention du public sur les concepts et les théories scientifiques. Elle pourrait montrer que la

méthode scientifique repose sur de la curiosité, de la créativité, de la logique, de la rigueur et de la persévérance. De même, un lien serait établi entre les questions sociales et politiques et les applications de la science. Le vulgarisateur viserait en dernier lieu à présenter un commentaire de l'information scientifique selon son point de vue ; cela, afin de développer l'esprit critique du public. L'ouverture d'esprit est aussi une qualité attendue des effets de la vulgarisation scientifique. Aujourd'hui, la science relativise le concept et la didactique dans une approche constructiviste laisse l'élève participer activement à la construction de son savoir à partir de ses représentations. La vulgarisation scientifique est donc une communication ouverte à la connaissance scientifique et technique.

Ainsi, les jeunes présentent les mêmes profils en devenir que les adultes. Leur cadre de réception reste leur quotidienneté. Aussi, une culture informationnelle leur est nécessaire mais aussi une culture langagière médiatique que nous développerons dans le chapitre suivant, la communication médiatisée. La perception suivante cadre bien avec nos jeunes puisqu'elle valorise la présence rassurante du scientifique auprès d'un public sceptique à la compréhension de la science. Le message produit sur lui des effets en fonction de ses connaissances et de ses attentes. Les jeunes a priori connaissent le contenu des messages présentés : les formes de l'eau, le cycle de l'eau et la pollution.

Les jeunes de tous les niveaux scolaires connaissent grâce à leur programme officiel les formes de l'eau et la pollution. Seul le thème du cycle de l'eau est appris au CM2, mais constitue un fait concret dans la vie de tous. Le récepteur forge sa compréhension à partir d'arguments. Ces derniers sont apportés par l'explication d'une information. Par exemple, « La Terre est appelée "la planète bleue" parce que près des trois quarts de sa surface sont recouverts par les océans et les mers ». Le sujet construit ses connaissances d'une part de manière empirique à partir de ses pratiques expérimentales ; d'autre part, de manière scientifique à partir de données scientifiques et techniques. La limite de ces connaissances est son caractère universel. Par exemple, « l'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C ». Toute connaissance ne peut se construire sans la variable humaine d'où elle est issue. Elles se construisent à partir de l'expérience du social. Cette norme devient la référence de tout un groupe social. Par exemple, un jeune résout le problème de la pollution en ces termes : « Que personne ne jette les déchets dans l'eau, mais dans les poubelles ». Par exemple, « L'eau se présente sous différents états : sous forme solide, liquide et gazeuse ». Le discours scientifique s'inscrit dans le raisonnement. Le discours informatif montre tandis que le discours scientifique démontre. Le discours

scientifique utilise un vocabulaire spécifique pour argumenter. Par exemple, « Water freezes at 0° Celsius, 32° Fahrenheit ».

Notre étude fait intervenir deux types de langage : le langage scriptovisuel et le langage audioscriptovisuel. Le langage scriptovisuel est un « langage audiovisuel médiatisé ». Le langage scripto correspond à l'écriture. Il fait intervenir le langage visuel et le langage audio. Le langage scripto communique le sens des mots. Le langage scriptovisuel communique en plus de cela des parasignaux et des infrasignaux. Il véhicule des informations typographiques et topographiques. Les médias audioscriptovisuels se répandent avec la numérisation des signaux. Les langages sonore et audiovisuel sont analogiques. Le multimédia offre des messages audioscriptovisuels. Il constitue un assemblage de langages indissociables. Exposé à ce type de média, le jeune est amené à décrypter tous les différents langages de l'audioscriptovisuel.

L'interaction s'établit entre les différents communicants, avec les médias ou l'environnement. En somme, la communication médiatisée est aujourd'hui aussi importante que la communication interpersonnelle. Elle introduit des programmes informatiques sous la forme de documents sonores et visuels. La communication médiatisée englobe des dispositifs discursifs qui se révèlent lors du traitement de l'information d'où « la médiatisation des contenus d'enseignement ». Elle comporte également un aspect technique pour leur production et leur diffusion. Le discours se caractérise par son thème et son contenu, des marqueurs sémiotiques et son aspect relationnel. Ces caractéristiques - thématique, formelle et relationnelle – font des émissions télévisées de vulgarisation scientifique des productions scolaires différentes.

Le langage verbal, l'adressage au public et la réalisation technique filmique changent d'une production à l'autre. Les films didactiques sont construits sur le modèle du discours verbal. Le langage verbal se diversifie en genres de discours en fonction des usages et des usagers. Des mécanismes sémio pragmatiques agissent dans les communications audioscriptovisuelles déterminant les effets cognitifs. La centration ou non sur un ou plusieurs personnages suscite réflexion, adhésion ou rejet. La conception des films répondent à deux pédagogies différentes : la pédagogie du produit qui reste fidèle au contenu scolaire et la pédagogie du processus qui privilégie la construction filmique comme porteuse de connaissances. Le contexte culturel formate la configuration du film médiatisée.

Les formes de discours observés sont le didactique et le socio-éducatif. La communication socio-pédagogique soulève les problèmes liés à la vie sociale. La communication didactique correspond à la méthode d'apprentissage. Elle inclut les

programmes et les évaluations. La communication socio-éducative est la plus adaptée à la formation du citoyen. A l'école élémentaire, elle correspondrait à l'enseignement de l'éducation civique et morale. Il existe donc un lien entre les formes discursives et les stratégies didactiques. La familiarisation à ces divers langages est propice à l'utilisation de la communication médiatisée. Cette dernière propose des émissions d'information parmi lesquelles les émissions de vulgarisation scientifique qui nous intéressent dans notre étude ne peuvent être évaluées au même titre qu'un cours d'enseignement. Elle reste un matériau au service des apprentissages.

Les technologies intellectuelles sont diverses formes de langage présentes dans les pratiques éducatives. Les compétences naissent de la spécificité de ces langages à traiter l'information. Ces langages considérés séparément pourraient susciter des capacités intellectuelles différentes. Le médium concourrait au développement de compétences cognitives fondamentales. L'une des compétences est la « supplantation » qui est l'intériorisation d'un mode de traitement de l'information.

Ces technologies intellectuelles sont perçues comme un prolongement du système cognitif. Ce sont des systèmes de représentations. Ce sont des représentations matérielles et des représentations cognitives.

Daniel Peraya a recensé huit fonctions génériques de la communication médiatisée : l'information, l'interaction sociale, la production, la gestion, le soutien et l'accompagnement, l'émergence et la systématisation de l'activité, l'auto et l'hétéro-évaluation, l'awareness.

La communication médiatisée relève de quatre éléments qui s'imbriquent entre eux. Ce sont la médiation technologique, la médiation sensori-motrice, la médiation sociale et la médiation sémio cognitive. Ainsi, l'audiovisuel se caractérise par le son, l'image et le mouvement. Le langage scriptovisuel communique des parasignaux, des infrasignaux et le sens du mot. Il combine un jeu typo et topographique. Le langage audio-scriptovisuel est composé de plusieurs langages captés globalement.

Le contexte de l'énonciation agit sur la situation de communication. Le cadre de référence donne la connotation à la communication. Les pratiques sociales verbalisées véhiculent des valeurs que partage la communauté. La verbalisation traduit les représentations du groupe social. Le langage obéit à des normes. Ces règles langagières doivent être respectées par tout le groupe social sous peine d'incompréhension. Dans un discours, ce sont les données explicites – ce qui se dit –, mais aussi les données implicites – ce qui est sous-entendu –, qui forment le sens. La transgression des normes discursives signifie leur connaissance. Le

producteur attend du téléspectateur qu'il reçoive l'information et qu'il l'interprète. Ce public téléspectateur est inconnu de l'informateur. La compréhension est un élément intrinsèque à l'imaginaire du téléspectateur. Le sujet construit son opinion à partir de sa vision du monde. L'opinion indique la position d'un sujet vis-à-vis d'un savoir. Elle est propre au sujet qui l'émet. L'opinion reste subjective. Elle agit dans un contexte socioculturel. Par exemple, « nous avons besoin d'eau pour tout et nous la gaspillons tandis qu'ailleurs dans le monde bien des gens meurent de soif et de maladies par les eaux contaminées. Non seulement la contamination des eaux a des conséquences négatives sur la vie des humains... Mais également sur les animaux et la faune... Nous devons faire quelque chose pour changer l'avenir de notre planète ! » Le sens comprend les dits et les non-dits. Il se compose d'éléments non présents dans le discours. Le sens se révèle par l'interprétation d'un discours. La construction du sens dépend de l'interprétation du discours. Elle dépend des intentions de l'auteur, de la construction du lecteur et de l'interrelation entre les deux. Par exemple, « Les causes de la pollution sont les canettes de bière, les bouteilles de coca et les bouteilles d'eau jetées. Les conséquences de la pollution sont : ne plus boire l'eau. Nous pouvons faire nettoyer et recycler les bouteilles ». À Sainte-Lucie, la perception d'un enfant est la suivante : « The causes are when the boat drop it oil in the sea. The consequences of pollution are that we can die or get sick. We can prevent pollution by throwing your litter in the bin ».

CONCLUSION

Notre analyse des changements survenus dans les réactions des jeunes de huit à onze ans de cultures diverses en construisant du sens lors de la réception de messages scripturaux, audiovisuels et audio-scriptovisuels a été structurée par l'analyse de contenu et la comparaison d'un texte documentaire (version papier), d'un texte documentaire audiovisuel (télévision) et de textes documentaires audioscriptovisuels (version vidéo).

À ce dernier stade de notre raisonnement, nous reviendrons sur nos motivations dans le choix de ce sujet. Nous apporterons des réponses confirmant ou infirmant nos hypothèses.

I – Des limites ... mais un sujet de recherche nécessaire

L'analyse de contenu comprend des techniques qui permettent de traiter des matériaux linguistiques. L'analyse de contenu sert à analyser des textes, c'est-à-dire des écrits ou des paroles enregistrées ou transcrites. L'analyse des textes peut permettre de définir l'attitude de personnes vis-à-vis d'un objet.

Le problème fondamental de l'analyse de contenu se trouve dans la nécessaire définition de la structuration des deux plans : le premier plan est celui de l'analyse des conditions de production et le second plan est celui de l'analyse des textes dont nous n'avons retenu que certains éléments. Le choix des éléments du texte dépend des objectifs de l'analyse, autrement dit du choix des conditions de production. Inversement, les conditions de production sont caractérisées à partir des éléments distingués dans le texte.

Bien qu'il existe plusieurs types d'analyse de contenu, nous n'en avons retenu que celle utilisée dans notre recherche. La description des textes est guidée par la définition des conditions de production. Ces dernières sont les attitudes à l'égard des objets déterminés, les opinions sur un sujet. Les attitudes sont caractérisées par leurs composantes, leurs directions et leurs intensités. Les opinions ont un caractère cognitif. L'analyse de contenu est très utilisée dans l'étude de la catégorisation des attitudes, des opinions et des croyances. L'opinion est une condition de production du texte et est peu déterminante. Des fragments de textes ont été regroupés en classes thématiques. Composantes et directions définissent les catégories

thématiques. Le dénombrement des éléments de chaque catégorie doit caractériser l'intensité de l'attitude selon la composante et la direction.

Les méthodes qui utilisent de larges unités de contenu tiennent très peu compte de l'expression ou des nuances, car en substituant à tout un paragraphe ou à plusieurs pages un seul item pour les représenter, cela altère la signification. L'interprétation joue alors un grand rôle. L'analyse de contenu ne tient pas compte des relations entre les différentes unités de contenu.

L'échelle d'Osgood soulève les problèmes de la détermination des équivalences entre termes à l'intérieur d'une catégorie thématique et la réduction des séquences utiles. La réduction normative est fondée sur l'interprétation et moins sur l'analyse des textes. Les autres problèmes concernent les techniques de mesure des attitudes au moyen d'échelles.

En dépit de ces limites, notre point de départ consistait à analyser la construction du sens chez des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages audiovisuels. Notre travail a sensiblement évolué vers l'analyse de contenu lors de la réception de messages médiatiques (télévision, vidéos – audiovisuels et audio-scripto-visuels) par des jeunes de cultures diverses.

La réception de messages médiatiques implique l'idée du degré de liberté du destinataire. Au regard des recherches antérieures qui hésitaient entre considérer le public comme étant passif et en faire un acteur, nous avons apporté, dans notre travail, la réflexion de ces acteurs et l'impact des processus culturels à travers les attitudes. En outre, la télévision, et aujourd'hui la vidéo sont des supports technologiques qui permettent de diffuser des messages favorisant la participation du téléspectateur. Ce dernier est considéré comme actif lorsqu'il utilise l'information acquise par les médias pour résoudre des problèmes soulevés dans le « monde réel ». La représentation médiatique est à la base de la liberté interprétative.

Les approches de la réception médiatique et le processus de l'interprétation sont des points traités dans notre thèse. La recherche est à la fois exploratoire et explicative, car il s'agit pour nous de se familiariser avec la construction du sens lors de la réception de messages scripturaux, audiovisuels et audio-scripto-visuels puis d'expliquer et de comprendre les causes de changements observés et les processus de changements.

L'analyse de que nous avons effectué utilise une technique scientifique de recherche qui vise à décrire le contenu des messages. Au départ, le décompte des fréquences était le seul

indice révélateur des attitudes. L'analyse des énoncés évaluatifs est une technique d'analyse de contenu qui extrait des messages les évaluations de personnes ou de concepts faites par une source. Les mots expriment les idées de la source et déclenchent des idées chez le récepteur.

Nous avons utilisé les techniques de l'analyse de contenu afin de mettre en corrélation la réussite des jeunes dans une catégorie et le degré d'intensité et de direction d'un message. Ce sont des techniques utilisées dans d'autres recherches.

Dans un premier temps, des problèmes ont été soulevés dans le cadre de cette thèse, auxquels nous avons proposé dans un second temps des ouvertures possibles. Il s'agit de se pencher sur l'activité cognitive face à l'image médiatique. Mais, pour beaucoup, la pratique médiatique n'est considérée que comme une activité de loisir.

Cependant, la pratique médiatique intrigue : d'un côté, elle est présente quotidiennement dans la vie des récepteurs et véhicule ses propres valeurs. De l'autre côté, les récepteurs vivent leurs propres valeurs. Nous nous sommes demandé dans quelle mesure cette activité est déterminée par le milieu culturel du récepteur. La passivité du récepteur médiatique est contredite par le processus de l'interprétation. Nous pouvons penser qu'il existe divers publics et diverses compréhensions motivées différemment. Pour de nombreux jeunes, la télévision est un moyen de mieux comprendre le monde ou d'apprendre. L'apprentissage télévisuel reste un apprentissage par imprégnation.

Après avoir montré que ce sujet de recherche était nécessaire, nous pouvons faire un retour aux hypothèses, afin de les confirmer ou de les infirmer par nos propositions de conclusions.

II – Retour aux hypothèses

L'objet de recherche de cette thèse est la construction du sens chez des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages médiatiques. Problématiser cet objet de recherche revient à se poser la question suivante : quelle est la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques ?

II.1- L'impact du culturel et du social sur la compréhension du jeune du message médiatique

Au CE2, les élèves d'origine haïtienne étaient au nombre de 11 élèves, et ceux d'origine créole étaient au nombre de 10. C'étaient les effectifs les plus élevés. Au CM1 et au CM2, les élèves d'origine créole étaient au nombre de 11 et de 9. Cette démarche qui a consisté à élaborer un tableau sur l'origine des élèves repose sur la théorie de la communauté de Brigitte Le Grignou.

L'école de Constane, notamment Hans Robert Jauss et Wolfgang Iser, a examiné cette question sur la pluralité des compréhensions face aux messages. La production filmique fait l'objet d'une interprétation partielle par chaque communauté interprétative. Les grammaires interprétatives sont à la base de leur processus de compréhension. Ces grammaires sont assujetties aux principes énoncés par Jean-Pierre Esquenazi. Le principe de continuité s'applique puisque les origines des élèves renvoient à une pratique culturelle. Or, Michel de Certeau évoque la vie quotidienne du récepteur comme cadre de réception. Les pratiques culturelles émergentes de la vie quotidienne sont dominées par la culture de l'élite. Par ailleurs, Paul Félix Lazarsfeld élabore la théorie de l'influence originale. Cette dernière montre que les leaders d'opinion pouvaient orienter l'interprétation des jeunes. Les leaders d'opinion sont constitué des groupes primaires (la famille, l'école...). Un autre principe de Jean-Pierre Esquenazi est celui de la multiplicité des publics et donc des communautés d'interprétation. L'intention du film est traitée par divers publics. Notre étude analyse la compréhension des élèves face aux messages médiatiques en un milieu scolaire.

L'intention du film est orientée par le milieu scolaire. L'élève peut accepter ou non l'intention du film et la culture dominante. Cette volonté de l'élève nous a amené à considérer le principe d'activité. L'élève savait qu'il devait retrouver du sens dans la trame filmique. Il mobilisait ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre le film. L'étude de l'origine culturelle des élèves n'a été possible que grâce au caractère transmissible de la culture et du sens.

Au total, les créoles s'élevant à 30 élèves et les Haïtiens à 21 élèves connaissaient bien la culture et la langue française de par leur histoire. Michel de Certeau avance que l'élite sociale donne une interprétation du texte, laquelle doit être acceptée par tous. En somme, l'origine des élèves n'est pas le seul critère influençant l'interprétation filmique. Les élèves dotés d'une

culture légitime (familiale) sont soumis à une culture scolaire et langagière commune normative et donc à la culture dominante.

Considérer simultanément les variables niveau scolaire et culture a été motivé par leur propriété commune qui renvoyait à la vie intellectuelle. Le niveau scolaire est acquis par l'élève au sein de l'Institution scolaire par le biais des programmes officiels de 2002. Nous avons retenu de ces programmes qu'au cycle 3, que l'élève est amené à réfléchir sur les collectivités : la commune, la nation, l'Europe et le monde. Il doit comprendre ce qu'est l'être citoyen en France : l'appartenance à une nation démocratique, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. Avec l'émergence de la République au XIXème siècle, l'élève est amené à réfléchir sur la différence entre monarchie et république et sur le suffrage universel. Au XXème siècle, la Cinquième République le conduit à étudier le rôle du Président de la République et du gouvernement ainsi que celui du Parlement. Il découvre des formes de participation à la vie démocratique : le vote, l'acceptation de charges électives, l'engagement dans la vie publique. Il apprend à travers des exemples historiques tels que l'esclavage ou l'inégalité entre les hommes et les femmes à ajuster ses comportements et ses actions.

Les messages sont interprétés et contextualisés. Les individus étaient libres de les accepter. En Martinique, 51,1 % des observations correspondaient aux réponses attendues. Eric Maigret et Xavier Molénat parlent de position négociée. En Guyane, 75,9 % des observations correspondaient à des rejets des messages. Pour ces auteurs, il s'agit de la position oppositionnelle. David Morley privilégie la position sociale au détriment du cadre de réception « domestique » contrairement à la théorie de Stuart Hall. L'idéologie dominante et le public sont en interaction. La culture dominante est la limite de la résistance et de la liberté des élèves face aux messages médiatiques. Les élèves de la Martinique sont issus en majorité d'un milieu social moyen ; ceux de la Guyane provenaient en majorité d'un milieu social défavorisé. En outre, la perception et la mémorisation sélective sont des capacités d'interprétation et de rétention des informations indispensables dans notre étude. La théorie lazarsfeldienne prône différentes interprétations des messages par les différents publics. La compréhension de ces messages dépend de l'intérêt social et personnel des élèves.

L'analyse de la variable « social » nous conduit à un constat : 62,8 % de rejets des messages en Martinique et de 32,9 % de rejets des messages en Guyane. Au CE2 et au CM1, l'analyse de la catégorie « Autres » montrait des résultats divergents. En Guyane, le groupe primaire – la famille – ne consolidait pas les connaissances scolaires mais incitait les jeunes à

être attentifs en classe. En Martinique, les élèves de notre échantillon étaient moyennement attirés par les connaissances scolaires. Elles ne répondaient pas toujours à leur intérêt personnel et social.

La société connaît un fort taux de chômage. L'origine sociale n'a donc pas été un facteur déterminant de la pratique médiatique.

Du point de vue de la variable « culturel », le jeune doit lire une information codée par l'élite. Seule une coopération avec cette dernière l'a conduit à une interprétation négociée commune. Ainsi, le jeune bénéficie d'une liberté d'interprétation. Son encyclopédie et les inférences lui a permis de comprendre les non-dits dans le texte filmique. Il a produit une interprétation normée. Les réponses produites par les jeunes sont venues de cette coopération, de cette liberté interprétative et de cette uniformité au cadre officiel.

Les élèves du CM2 n'ont pas suffisamment exploités leurs informations encyclopédiques. Umberto Eco montre le rôle du topic dans la construction du sens. Le topic, dans une sélection contextuelle, conduit l'élève dans la mise en scène. L'isotopie lui permet de suivre l'histoire. Le topic, l'isotopie, la connotation, la syntaxe et le vocabulaire sont à la base de la construction du sens. Dans notre étude, lors de l'interprétation, les élèves n'avaient pas une encyclopédie aussi riche que l'encyclopédie d'émission. Umberto Eco propose une interprétation des circonstances d'énonciation faisant intervenir les structures actanciennes et sur les structures idéologiques. Les inférences de scénarios intertextuels agissent dans cette interprétation. Le scénario est connoté de la culture du jeune. Les scénarios littéraires sont hyper codés. La compréhension des jeunes face aux messages médiatiques s'est construite à l'aide du contexte, des circonstances, des inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et des présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Les informations extralinguistiques sont issues du discours médiatique. Du vécu général, seule la connotation idéologique de l'expression est retenue. Le jeune a construit le sens du message en faisant des opérations intensionnelles ou extensionnelles. En outre, l'explicite et l'implicite dans le texte ont contribué à la compréhension du jeune des messages médiatiques. Il répond à l'intention de l'émetteur et à la structure prédéterminée du texte.

Les jeunes, au moment de la construction du sens, ont utilisé la compétence linguistique : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'école littéraire allemande de Constance introduit dans l'interprétation l'activation du processus d'objectivation, des scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à

l'environnement socioculturel. La théorie lazarsfeldienne montre la nécessité de la perception et de la mémorisation sélective dans l'interprétation et la rétention des informations. Le courant des usages et gratifications dote les publics d'attention, de compréhension, d'acceptation et de rétention. Les jeunes font partie des presque-publics. L'un des éléments caractéristique des publics soit la sociabilité, soit la stabilité, soit la performance, soit la défense de ses valeurs, soit la réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics leur a manqué. L'école de Francfort met en avant dans la compréhension une plus grande concentration de la part du spectateur face au défilement des images.

Ce sont ces capacités et ces compétences dont les jeunes ont besoin pour construire du sens lors de la réception de messages médiatiques. Toutefois, ils sont contraints par l'univocité du sens. Ils doivent respecter les contraintes textuelles notamment l'isotopie sémantique. Les critiques des théories d'Umberto Eco constituent des obstacles à la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. L'interprétation et l'utilisation du texte de même que le sens littéral et le contexte sont liés. Les pratiques culturelles orientent les logiques de genre. L'interprétation dépend du contexte culturel.

Dans notre considération des jeunes de tous les niveaux scolaires et des deux origines culturelles confondues, nous avons tenu compte des remarques d'Umberto Eco, de Daniel Dayan, de Jesús Martín-Barbero sur la compréhension des jeunes face aux médias.

L'obtention de 548 réponses attendues contre 685 sur 1 233 d'où 55,6 % de réponses incorrectes témoignaient des difficultés rencontrées par certains élèves. Umberto Eco explique que le texte contient les codes du destinataire et ceux de l'émetteur. Ces codes ne sont pas identiques. Le « Lecteur Modèle » détient des compétences référents. Umberto Eco intègre dans le texte la stratégie de l'auteur à laquelle le « Lecteur modèle » apportera sa réponse. L'interprétation est l'action du lecteur aux attentes de l'auteur. L'interprétation est commune à la société. En outre, l'Auteur émet une hypothèse interprétative que doit confirmer le « Lecteur modèle » en répondant à ses attentes. Umberto Eco insiste sur la compétence linguistique dans la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. Cette compétence linguistique englobe la langue, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. Cependant, cette compétence linguistique est insuffisante pour construire du sens.

Jesús Martín-Barbero retient comme cadre de réception la vie quotidienne. Le Lecteur insère le message reçu dans sa vie quotidienne. Michel de Certeau et Daniel Dayan s'opposent à l'idée d'une fusion du lecteur au texte. A contrario, Daniel Dayan pense que le lecteur produit

du sens et que son interprétation du texte est imprévisible. En outre, le codage et le décodage d'un message sont différents puisque les contextes et les codes sont divers. Daniel Dayan et Stuart Hall s'accordent sur la prédominance du codage sur l'encodage. Le spectateur est libre de son interprétation. David Morley a montré la résistance du Lecteur face à l'idéologie dominante. Cette compétence interprétative propre au récepteur découle de la polysémie des textes.

La culture favorise l'appropriation des faits sociaux. La médiation culturelle facilite la reconnaissance, la lecture et l'interprétation. Dans notre étude, les catégories : la formation de la République française, le Président de la République et les Députés recueillent des scores supérieurs à 5 %, les autres catégories : le Conseil des ministres, la cohabitation, la différence entre députés et sénateurs et le Salon des ambassadeurs, obtenaient des scores égaux ou proches de 5 %. La présence des pratiques sociales dans les logiques culturelles marquait l'interprétation. Le récepteur retrouvait l'intention du texte dans son vécu. Nous pouvons conclure que ces résultats témoignent d'une inadéquation entre le vécu du récepteur et l'intention du message médiatique. Nous n'avons pas étudié pas l'aspect social du message car le texte informationnel ne s'y prête pas.

Les différentes pratiques sociales produisent plusieurs interprétations. La saisie du sens médiatique correspondrait au niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier point a dû mettre des élèves en difficulté. De plus, l'interprétation est liée aux pratiques sociales.

La durée filmique n'est pas pour autant une condition nécessaire à l'obtention d'une majorité de bonnes réponses sur un item. Il est préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.

L'origine culturelle – Guyane ou Martinique – marquée par la culture dominante française a peu d'influence sur l'interprétation des élèves. Cette dernière est sous l'impact de la culture dominante.

L'impact de la culture dominante sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques est prouvé dans le cadre de notre étude. L'élite produit une information. Le jeune collabore avec le texte et en donne une interprétation négociée commune. Le jeune est libre de son interprétation dans le cadre institutionnel. Il actualise le texte filmique à l'aide de son encyclopédie et des inférences. Les jeunes interprètent une information en utilisant le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et

dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Le contexte culturel conditionne l'interprétation.

Jesús Martín-Barbero évoque le vécu du récepteur proche de sa quotidienneté familiale. La famille serait le cadre de réception du jeune. Or, la famille agit sur la manière dont le jeune reçoit le message scolaire puis le message médiatique proposé dans notre étude.

Selon Théodor W. Adorno, les connaissances antérieures interviennent dans la compréhension du film. L'élève s'est aidé de ses connaissances scolaires antérieures. Le récepteur médiatique automatise ses prérequis. L'appropriation des produits culturels transforme l'effort d'attention et de concentration nécessaire à la compréhension du film en un automatisme.

Nous précisons que toutes les informations demandées étaient présentes dans le texte filmique. Les élèves ont automatisés les activités de réception leur demandant alors moins d'attention et ont libéré leur capacité de réflexion. Les différentes rhétoriques nous aident à expliquer nos résultats. Dans notre étude, l'école est un lieu de pouvoir du savoir. Michel de Certeau expose la rhétorique des stratégies englobant des actions dans un rapport de force. Roger Bautier définit la rhétorique des stratégies comme une argumentation destinée à convaincre et ayant des retombées sur la vie sociale et politique. C'est un lieu de pouvoir du savoir. La rhétorique des tactiques évolue dans un lieu imposé et occasionne des actions passagères propres aux « autres publics » donc à nos élèves. La rhétorique des tactiques sont selon l'expression de Roger Bautier des « témoignages ». En outre, elle correspond à la rhétorique de la vie quotidienne. Et, en ce sens, Roger Bautier rejoint Jesús Martín-Barbero qui conçoit comme cadre de réception la vie quotidienne. La rhétorique des pratiques ou tactiques est intrinsèque à la vie sociale. La compréhension de la lecture des médias a été soulignée par Roger Bautier à partir de quatre remarques : le sens naît des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles en rapport avec la diversité des usages des médias, l'attention est variable et l'adresse et la réception sont en interaction.

Nous nous intéressons à l'origine culturelle des jeunes. Pour cela, nous nous appuyons sur leur appartenance à une communauté interprétative. Le produit médiatique est compris partiellement car chaque communauté interprétative en édifierait une structure. Les grammaires interprétatives nous aident à comprendre les différentes communautés interprétatives. Ces grammaires renvoient aux principes de Jean-Pierre Esquenazi. Or, Michel de Certeau retient comme cadre de réception un lieu lié à la vie quotidienne du récepteur. Mais, la culture

dominante s'impose sur ces différentes pratiques culturelles et donnent naissance à une communauté d'interprétation. Nous pouvons faire le constat que les jeunes relevant de toutes ses origines partageaient une culture commune scolaire et sociale et s'en référaient pour construire leur interprétation. Pour Paul Félix Lazarsfeld, les leaders d'opinion déterminent l'interprétation des jeunes du message médiatique. Or, dans le cadre de notre étude, les élèves ont reçu des connaissances de l'Institution. Par conséquent, ils ne pouvaient qu'accorder la même intentionnalité au film. Dans le cas contraire, ils commettaient des erreurs d'interprétation lesquelles s'interprétaient par l'appartenance au groupe primaire qu'est la famille et au rejet du message médiatique au sein duquel l'individu ne se reconnaît pas ou en porte un faible intérêt. Le spectateur a recours à ses capacités perceptives et cognitives pour comprendre un film.

Le recensement des données sur l'origine culturelle des élèves se fondait sur le caractère transmissible de la culture et du sens. La culture joue un rôle de médiateur entre la classe dominante et le peuple. Michel de Certeau souligne le rôle de l'élite sociale. L'école et les médias imposeraient son interprétation du texte aux autres. L'appartenance ethnique n'a pas un impact décisif sur l'interprétation filmique. La culture dominante détermine l'interprétation du jeune. Nous retenons que ces jeunes sont des « presque-publics » ou « autres publics ».

Le niveau scolaire est acquis par l'élève au sein de l'Institution scolaire par le biais des programmes officiels de 2008 pour la Martinique et Guide des Ressources pédagogiques de 2008 à Sainte-Lucie.

Les messages sont interprétés et contextualisés. Les individus étaient libres de les accepter. Dans ce sens, Eric Maigret et Xavier Molénat présentent trois positions qui peuvent être adoptées par le public : la position dominante/hégémonique, la position négociée et la position oppositionnelle. David Morley montre la limite de la théorie de Stuart Hall en valorisant la position sociale des élèves au détriment du cadre de réception « domestique ». Il existe une interaction entre l'idéologie dominante et le dialogue organisé par le public. La résistance des élèves face aux messages médiatiques révélant leur liberté est limitée par la culture dominante à savoir les programmes officiels et leur position sociale. Les élèves de la Martinique et de Sainte-Lucie sont issus en majorité d'un milieu social moyen. En outre, la perception et la mémorisation sélective sont des capacités d'interprétation et de rétention des informations. Dans notre étude, ces qualités étaient indispensables pour répondre aux questions car toutes les informations étaient présentes dans le film. Il était donc souhaitable que les élèves

soient attentifs et qu'ils puissent mémoriser les informations. La théorie lazarsfeldienne avance que les messages ne sont pas interprétés de la même façon par les différents publics. La compréhension de ces messages dépend de l'intérêt social et personnel des élèves. De plus, l'organisation de ces messages ne laissait pas de place à une manipulation médiatique.

Dans notre interprétation des données du CE2, nous avons fait allusion aux différentes positions du récepteur, à l'impact de la culture dominante et à l'intérêt social et personnel des élèves soit à l'attitude du récepteur face aux messages médiatiques en corrélation avec les variables culturel et social. Pour traiter la variable « social », nous pouvons faire le constat que les élèves Saint-Luciens étaient attentifs en classe et sensibilisés à ces thèmes par le programme et les affichages dans l'enceinte de l'école. En Martinique, dans le groupe scolaire où l'étude a eu lieu, les élèves étaient moyennement attirés par les connaissances scolaires. Elles ne répondaient pas toujours à leur intérêt personnel et social. La société connaît un fort taux de chômage. L'origine sociale n'a donc pas été un facteur déterminant dans la pratique médiatique.

Du point de vue de la variable « culturel », le jeune est amené à lire une information instituée par l'élite. Il est amené à collaborer avec le cadre officiel pour arriver à une interprétation négociée commune. Le jeune doté d'une liberté d'interprétation a évolué dans ce cadre. Il a actualisé les non-dits du contenu filmique en puisant dans son encyclopédie et en utilisant des inférences. Il a coopéré avec le contenu afin d'en produire une interprétation conforme. Les réponses produites par les jeunes relevaient de cette coopération, de cette liberté interprétative et de cette uniformité au cadre officiel.

Tous les élèves du CM2 n'ont pas pris en considération l'information encyclopédique. Umberto Eco précise que le topic cadre la construction du sens. Le topic éclaire l'élève sur le déroulement de la mise en scène tout en favorisant une sélection contextuelle. L'élève s'appuyait également sur l'isotopie qui est le fil conducteur de l'histoire. Il construisait du sens l'amenant à répondre aux différentes questions posées grâce au topic, à l'isotopie, à la connotation, à la syntaxe et au vocabulaire. Dans notre étude, l'encyclopédie d'émission et celui de destination n'étaient pas aussi riche l'une que l'autre pour que l'interprétation soit optimum. Les jeunes avaient à leur disposition divers outils pour interpréter une information. Ce sont le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Ils extrayaient les informations extralinguistiques du discours médiatique. Ils retournaient au vécu général pour ne retenir que la connotation idéologique de l'expression. Ils effectuaient des

opérations intensionnelles ou extensionnelles pour construire le sens du message. En outre, les jeunes sont guidés dans le texte à travers l'explicite et l'implicite. Ils répondaient à l'intention de l'émetteur et à la structure prédéterminée du texte.

Pour construire du sens, les jeunes mettaient en œuvre leur compétence d'interprétation : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. L'école littéraire allemande de Constance met l'accent sur l'activation de processus d'objectivation, de scénarios de perception et différentes représentations spécifiques à l'environnement socioculturel. Les jeunes relèvent des presque-publics. Il leur manque l'un des éléments caractéristiques des publics : la sociabilité, la stabilité, la performance, la défense de ses valeurs, sa réflexivité et la conscience de l'existence des autres publics. L'école de Francfort préconisait une plus grande concentration de la part du spectateur face au défilement des images.

Ce sont les capacités et les compétences dont les jeunes ont besoin pour construire du sens. Toutefois, ils ne peuvent pas attribuer au texte n'importe quel sens. Ils sont confrontés aux contraintes textuelles notamment l'isotopie sémantique.

Nous pouvons conclure que les enfants étaient habitués avec le support papier et le support audiovisuel, tandis que le support audio-scriptovisuel nécessitait d'eux simultanément la compétence auditive, visuelle et de lecteur. Certains téléspectateurs gardaient un esprit critique indépendamment des producteurs.

Notre analyse a utilisé les précisions apportées par Umberto Eco, Daniel Dayan, Jesús Martín-Barbero sur la compréhension des jeunes face aux médias.

L'interprétation est l'action du Lecteur aux attentes de l'Auteur. L'utilisation du texte peut être imaginative, d'où les réponses erronées. L'interprétation est normative. Umberto Eco met en exergue l'importance de la compétence linguistique dans la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques. Cette compétence linguistique englobe la langue, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre. Cependant, elle est insuffisante pour construire du sens.

Jesús Martín-Barbero met en évidence un autre type de dialectique texte/lecteur qu'il place dans le cadre de réception du lecteur à savoir sa vie quotidienne. Le Lecteur assimile le message reçu à sa vie quotidienne. Cette compétence interprétative propre au récepteur découle de la polysémie des textes. Les récepteurs désormais actifs s'intègrent dans des communautés d'interprétation de Brigitte Le Grignou.

La culture en tant que code de lecture et d'interprétation facilite l'appropriation des faits sociaux. La médiation culturelle est aussi un code qui favorise la reconnaissance, la lecture et l'interprétation. La présence des pratiques sociales dans les logiques culturelles conduit le récepteur à en tenir compte dans son interprétation. Le vécu du récepteur actualise l'intentionnalité du texte. Nous pouvons conclure que ces résultats témoignent de l'éloignement entre le vécu du récepteur et l'intention du message médiatique révélé.

Les différentes pratiques sociales amènent différentes interprétations. La saisie du sens médiatique dépendrait du niveau de déchiffrement en lecture. Ce dernier aspect peut avoir été un obstacle pour certains élèves en difficulté. De plus, la nature de l'interprétation n'est pas liée à l'origine sociale des jeunes, mais à leurs pratiques sociales. Il est préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.

L'impact de la culture dominante sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques est prouvé dans le cadre de notre étude. Résumons notre argumentation vérifiant cette sous-hypothèse. L'élite produit une information. Le jeune collabore pour construire du sens et en donner une interprétation négociée commune. Le jeune est libre de son interprétation à condition d'évoluer dans le cadre institutionnel. Il actualise à l'aide de son encyclopédie et des inférences l'explicite et l'implicite du contenu filmique. Le jeune accepte de faire agir sa liberté interprétative dans l'univocité du cadre officiel.

Pour interpréter une information, les jeunes utilisaient le contexte, les circonstances, les inférences basées sur la culture et sur les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques. Le contexte culturel conditionne l'interprétation.

La culture est un code de lecture et d'interprétation. Elle facilite l'appropriation des faits sociaux. Les pratiques sociales influencent l'interprétation. Le vécu du jeune actualise l'intentionnalité du texte. Le vécu du jeune correspondant à la connaissance de savoirs sur la République n'a pas toujours répondu à l'intention du message médiatique.

Les trois niveaux scolaires obtiennent de bons résultats, nous ne pouvons pas dire que le niveau scolaire a une forte influence sur le fonctionnement cognitif des jeunes. Jesús Martín-Barbero rapproche le vécu du récepteur avec sa quotidienneté familiale. La famille serait le cadre de réception du jeune. Or, la famille agit sur la manière dont le jeune reçoit le message scolaire puis le message médiatique proposé dans notre étude.

Ce rappel nous ramène à Théodor W. Adorno qui admet la présence et l'actualisation des connaissances antérieures pour comprendre un film. L'élève s'aide de ses connaissances antérieures acquises à l'école dans le cadre de son programme officiel. Adorno précise que le récepteur médiatique aurait automatisé ses prérequis. En s'appropriant les produits culturels, l'effort d'attention et de concentration nécessaire à la compréhension du film devient un automatisme d'autant plus que toutes les informations demandées étaient présentes dans le texte filmique. L'automatisation de certaines activités chez le récepteur libère sa capacité de réflexion dans la mesure où les activités automatisées requièrent moins d'attention.

Nous pouvons faire allusion aux différentes rhétoriques pour expliquer nos résultats. La compréhension de la lecture des médias a été soulignée par Roger Bautier à partir de quatre remarques : le sens naît des « activités quotidiennes », les lectures sont plurielles en rapport avec la diversité des usages des médias, l'attention est variable et l'adresse et la réception sont en interaction.

Les asymétries négatives (- 4) de notre étude marquent cet écart entre les deux codes. Elles montrent bien que les jeunes présentent les mêmes profils de lecture que les adultes. Les jeunes représentent les autres publics. Ils adhèrent à une lecture « bénéficiaire » et « intimiste ». Elles sont négociées et oppositionnelles. Elles répondent à une « idéologie-dialogue ».

Les adultes agissent sur les objets de pensée des jeunes. Dans cette étude, les différences entre les groupes d'âge ne sont pas déterminantes. Dans chaque société, dans notre cas, à Sainte-Lucie et en Martinique, les parents transmettent leurs habiletés, les attitudes et les valeurs propres à leur culture. Les influences sociales sur la pensée du jeune sont similaires aux interactions intergénérationnelles.

Nous pouvons donc conclure à l'existence d'une association entre les variables : la compréhension du sens et niveau scolaire et la compréhension du sens et le culturel. Nous sommes parvenus à la conclusion qu'il y a indépendance entre les deux variables étudiées c'est-à-dire entre la compréhension du sens et le niveau scolaire ainsi qu'entre la compréhension du sens et le culturel puisque le V de Cramer est proche de 0 et que par conséquent l'association d'intensité est faible.

La culture de l'école communique des savoirs, des valeurs et des attitudes. Le document écrit ou le film constituent une culture naturelle. Les jeunes évoluent dans cet environnement. Les jeunes s'approprient de la culture de manière singulière. Ils vont la personnaliser. L'âge n'a

pas d'importance dans l'acquisition d'une capacité cognitive. Il est convenu que les enfants d'âge scolaire maîtrisent mieux les connaissances. La base de connaissance est importante dans la quantité et le type d'informations retenues. Ce texte documentaire et ces films ont amené les jeunes à réfléchir sur les causes des phénomènes en expliquant les trois états de l'eau et en cherchant les causes de la pollution. Ils ont également travaillé sur le concret en énonçant les trois formes de l'eau, l'origine de l'eau reçue à la maison et les conséquences de la pollution. En outre, ils ont choisi des stratégies pour répondre aux questions. Ils ont su ajuster les stratégies de lecture et d'écriture en fonction des consignes et du temps dont ils disposent pour réaliser la tâche.

Les jeunes bénéficient à travers leurs programmes officiels en sciences aussi bien à Sainte-Lucie qu'en Martinique de cours sur les différents états de l'eau, sur le cycle de l'eau et sur la pollution.

Dans la réalisation de ces tests, les jeunes ont certainement tiré profit de leurs expériences antérieures et de leur aisance face à ce type de questionnaire. Les élèves qui ont fortement réussi à répondre aux questions étaient très motivés. La motivation influence l'intelligence générale dans tous les domaines. Les enfants ont pu répondre aux questions en construisant un discours à partir d'un discours existant, ceux trouvés dans le texte documentaire et dans les films documentaires. Cet environnement culturel et social a conditionné l'interprétation des téléspectateurs. Les jeunes dépendent des médiateurs : la lecture et la culture. La médiation culturelle correspond à une logique d'interprétation des faits sociaux. Les jeunes dans cette pratique médiatique vont élaborer les mêmes représentations, car ils ont tous reçu la même information. Les différentes interprétations sont liées aux diverses pratiques sociales. Le niveau de déchiffrement en lecture correspondrait à la saisie du sens médiatique.

L'origine sociale n'a pas d'incidence sur l'interprétation. Mais, leur pratique du matériau social contribuera à influencer leur interprétation. La culture dépend de la vie intellectuelle. Par la parole, le jeune s'approprie la culture. Celle-ci a une fonction énonciative. Par la pratique culturelle, il se construit et partage une référence. Cette dernière constituée par le thème de l'eau dans notre recherche est possible par la transmission de la culture et l'identification de sens.

Leur appropriation de la médiation culturelle concernant le thème de l'eau a favorisé l'interprétation des faits culturels en relation avec l'eau. L'association des variables « social et

culturel » et « la compréhension du sens » confirme l'hypothèse : le culturel et le social a un impact sur la compréhension des jeunes face aux médias.

II.2. La compréhension du message médiatique

Les supports choisis sont de nature informative et s'intègrent bien aux programmes officiels enseignés dans les écoles. Les autres publics, dans notre recherche, sont les jeunes du cycle 3 de l'école élémentaire. Dans notre étude, les jeunes présentaient deux types de lectures de la vulgarisation scientifique que nous avons rapproché du cadre de réception évoqué par Michel de Certeau et Jesús Martín-Barbero, du public et des autres publics énoncés par Michel de Certeau, Daniel Dayan et Jean-Pierre Esquenazi et des quatre types de lecture du texte mentionnés par Stuart Hall puis élargis par David Morley.

La lecture « intimiste » est faite par un destinataire qui rejette tout dispositif scolaire et qui ne remet pas en cause ses capacités intellectuelles. En outre, ils s'apparentent aux « presque publics » à qui Daniel Dayan émet des « réserves ». En effet, il manque aux « intimistes » la performance. Les « intimistes » acceptent la culture dominante.

La lecture « bénéficiaire » exploite tout de la vulgarisation scientifique télévisée. Ils reconnaissent leur manque de savoir et attendent tout de l'émission scientifique susceptible de leur apporter des connaissances. Le cadre de réception pour les « bénéficiaires » est la vie quotidienne comme l'a affirmé Michel de Certeau et Jesús Martín-Barbero. Les « bénéficiaires » font parties des autres publics. La lecture est « négociée » car les « bénéficiaires » imposent des conditions. Ils rejettent d'emblée l'abstrait et se trouve ainsi dans une position oppositionnelle. Ils s'éloignent du code de référence pour adopter un code oppositionnel. Ils proposent alors un décodage contraire à celui attendu tel que le font nos jeunes.

Ainsi, notre analyse de la réception de la science révèle des positionnements différents des médiateurs selon la perception de la vulgarisation scientifique. Marcel Thouin conclut à partir de leur définition que la vulgarisation scientifique correspond alors à des formes de communication. Les obstacles sont de nature épistémologique mais sont aussi dus aux scientifiques, au grand public aux vulgarisateurs.

Les jeunes présentaient les mêmes profils en devenir que les adultes. Leur cadre de réception reste leur quotidienneté. Aussi, une culture informationnelle leur est nécessaire mais

aussi une culture langagière médiatique que nous avons développé dans le chapitre traitant de la communication médiatisée. La perception suivante cadre bien avec nos jeunes puisqu'elle valorise la présence rassurante du scientifique auprès d'un public sceptique à la compréhension de la science. Le message produit sur lui des effets en fonction de ses connaissances et de ses attentes. Les jeunes a priori connaissent le contenu des messages présentés : les formes de l'eau, le cycle de l'eau et la pollution.

Les jeunes de tous les niveaux scolaires connaissent grâce à leur programme officiel les formes de l'eau et la pollution. Seul le thème du cycle de l'eau est appris au CM2, mais constitue un fait concret dans la vie de tous. Le récepteur forge sa compréhension à partir d'arguments. Ces derniers sont apportés par l'explication d'une information.

Notre étude a fait intervenir deux types de langage : le langage scriptovisuel et le langage audioscriptovisuel. Le langage scriptovisuel est un « langage audiovisuel médiatisé ». Le langage scripto correspond à l'écriture phonétique. Il fait intervenir le langage visuel et le langage audio.

Le langage scripto communique le sens des mots. Le langage scriptovisuel communique en plus de cela des paralinguistiques et des infralinguistiques. Il véhicule des informations typographiques et topographiques. Les médias audioscriptovisuels se répandent avec la numérisation des signaux. Les langages sonore et audiovisuel sont analogiques. Le multimédia offre des messages audioscriptovisuels. Il constitue un assemblage de langages indissociables. Exposé à ce type de média, le jeune est amené à décrypter tous les différents langages de l'audioscriptovisuel.

La communication médiatisée englobe des dispositifs discursifs qui se révèlent lors du traitement de l'information d'où « la médiatisation des contenus d'enseignement ». Ces caractéristiques - thématique, formelle et relationnelle – font des émissions télévisées de vulgarisation scientifique des productions scolaires différentes. Des mécanismes sémiotiques agissent dans les communications audio-scriptovisuelles déterminants les effets cognitifs. La centration ou non sur un ou plusieurs personnages suscitent réflexion, adhésion ou rejet. La conception des films répondent à deux pédagogies différentes : la pédagogie du produit qui reste fidèle au contenu scolaire et la pédagogie du processus qui privilégie la construction filmique comme porteuse de connaissances. Le contexte culturel formate la configuration du film médiatisé.

Les formes de discours observés sont le didactique et le socio-éducatif. La communication socio-pédagogique soulève les problèmes liés à la vie sociale. La

communication didactique correspond à la méthode d'apprentissage. A l'école élémentaire, elle correspondrait à l'enseignement de l'éducation civique et morale. La familiarisation à ces divers langages est propice à l'utilisation de la communication médiatisée. Cette dernière propose des émissions d'information parmi lesquelles les émissions de vulgarisation scientifique qui nous intéressent dans notre étude ne peuvent être évaluées au même titre qu'un cours d'enseignement. Elle reste un matériau au service des apprentissages.

Le jeune a construit sa compréhension du message médiatique grâce au coefficient d'équilibre et à l'analyse des énoncés évaluatifs. L'analyse du coefficient d'équilibre permet d'évaluer les thèmes par la mesure de l'attitude des auteurs des messages.

Le jeune interprétant est amené à saisir du sens. Il l'a fait en fonction de sa plus ou moins forte proximité au texte notamment en sa qualité de lecteur intimiste ou bénéficiaire. Le jeune a repéré des unités généralement redondantes et renforcées dont le sens était déterminé par le message. La langue est liée à la culture. Le langage audiovisuel correspond au langage gestuel et verbal. Il se caractérise par le son, l'image et le mouvement. Il s'ouvre sur l'événement. La compréhension et l'interprétation du récepteur se fait au gré du mouvement. Le langage audiovisuel fusionne l'audio et le visuel. Le jeune a considéré l'atmosphère du texte pour construire sa compréhension. Le langage audiovisuel entraîne le spectateur dans l'engagement et la sensorialité. Il favorise l'émotion sans solliciter l'imagination ni la compréhension. L'information audiovisuelle se suffit à elle-même. La vulgarisation scientifique peut amener le scientifique à avoir une position dominante par rapport au journaliste et au téléspectateur ; ou encore le scientifique avec l'aide du journaliste transmet la science perçue comme difficile à comprendre comme un enseignement : les difficultés de compréhension d'un message étant le résultat d'une formation scolaire insuffisante et « d'une maîtrise variable du vocabulaire et des conventions de genres [...] des procédés de montage, un rattachement inégal aux animateurs, des difficultés variables face aux structures narratives ». La présence du scientifique exposant son activité rassure le téléspectateur qui comprend mieux. L'auteur adopte une attitude fortement positive vis-à-vis de ces deux messages (« Le Président de la République » et « Le Référendum », la compréhension du jeune en sera meilleure. Ce dernier organise son interprétation autour de la structure et de la chronologie du texte. Le film « C'est pas sorcier » présente un texte argumentatif. Pour le comprendre, le jeune s'est appuyé sur sa langue comportant un noyau référentiel et le monde commun partagé. Il a compris l'information à partir de ses connaissances socioculturelles. Il met en relation ce texte avec d'autres textes. Il

se réfère à son encyclopédie et à des inférences. Il interprète les signes à partir de son projet personnel et de sa vie quotidienne en l'occurrence les réponses à apporter aux questions. Pour cela, il doit comprendre la mise en scène. Il y puise des informations qui forment leur vécu. Mais, le jeune a une pratique médiatique qui lui est personnelle. Chacun a saisi différemment la réalité médiatique. Il a reconstruit mentalement les représentations externes et n'a retenu que ce dont il a besoin pour son usage personnel. Il a une pensée personnelle. Le lecteur produit du sens de manière imprévisible. Le codage et le décodage d'un message est différent en raison de la diversité des contextes et des codes. Les codes de production ne sont pas similaires aux codes de réception. Le jeune a gardé sa liberté face aux attentes du producteur. Il a conservé sa résistance face à l'idéologie du texte. Il est arrivé à une interprétation négociée commune. Il a cherché à acquérir des connaissances générales. Il a donc interprété le message, l'a compris puis l'a reconstruit afin de se l'approprier.

Le jeune est confronté à un point de vue différent d'un objet, lequel modifie sa pensée individuelle. Dans un dialogue interprétatif, il peut y avoir un discours monologique. Dans le cas de notre film, le dialogue se réalise en relation avec autrui ou seul ou dans un monologue au sein duquel le même individu agit en tant que commentateur. La polysémie des mots n'est pas un frein, car le contexte verbal et la situation sociale donnent le cadre interprétatif.

Comme c'est le cas dans notre étude, les jeunes ont révélé plusieurs aspects d'une catégorie. Les différenciations sociales justifient la diversité des interprétations des messages. L'appartenance culturelle à une même communauté ne signifie pas une interprétation unique des messages. Les différences de savoirs et de cultures conduisent le public à ne pas retenir les mêmes éléments lors de la réception d'un message médiatique. Le jeune ne prend pas en compte l'objet dans sa totalité. Un objet manifeste est précisément sujet à interprétation, car deux individus portent un regard différent sur lui. Il ne peut pas tout dire et tout voir en même temps. L'interprétation présente des conditions auxquelles il doit se soumettre. La réception restera uniforme. Une autre condition de l'interprétation est la présence d'un objet interprétable qui se prête à faire sens. Il peut être construit au fur et à mesure de l'évolution du discours. La réception est donc formée des différents sens attribués au texte par le lecteur. La rhétorique des stratégies amène à la diversité des interprétations. La signification est le fruit de l'expérience de la réflexion, de l'ensemble des intentions, des diverses relations entre l'intention et le dire et des composantes de l'intention. Les plus ou moins bonnes réponses s'expliquent aussi par le

fait que la signification ne se révèle pas que par la situation ou le contexte, car le texte explique un élément enfoui dans une masse.

Le jeune repère le thème dans un passage, car l'organisation thématique se manifeste dans une phrase par des organisations lexicales. Cette organisation se présente dans la continuité entre les énoncés. La relation entre deux énoncés est la compréhension d'une référence commune, du code référent. Pour comprendre un message, le jeune s'appuie sur la métalangue renvoyant à son type de référence. Le cadre culturel scolaire l'amène à la compréhension du message. Le savoir en Instruction Civique conduit à la compréhension. Pour donner du sens à un mot, il utilise le classement, la description, la qualification ou l'explication. Il utilise des stratégies qui révèlent sa façon de penser et sa relation au discours de l'autre. Le classement par genre n'implique pas le recours à un nom de genre. L'acquisition du sens des mots peut être faite par des exemples atypiques. L'usage d'autres mots sert à la description renvoyant à des expériences ou à la qualification. L'analyse du discours tient compte de la thématique, de la référence, des liens entre des éléments chronologiques. Le jeune construit sa compréhension du message face aux média. Si le contenu des messages est positif, le jeune a davantage de facilités d'interprétation des messages et apporte une réponse correcte à la question posée pour l'item.

En fin de compte, nous avons montré que :

- l'origine sociale n'est pas un facteur déterminant dans la pratique médiatique ; - les jeunes collaborent avec le cadre officiel pour arriver à une négociation négociée commune ;
- ils doivent prendre en compte l'information encyclopédique pour construire leur compréhension du message médiatique ;
- l'encyclopédie d'émission et celle de destination doivent être en adéquation ; - les jeunes disposent d'outils pour interpréter une information : le contexte, les circonstances, les inférences, les marques connotatives et dénotatives du sémème et les présuppositions référentielles, sémantiques et pragmatiques ;
- pour construire du sens, les jeunes font intervenir leur compétence d'interprétation : le langage, l'encyclopédie, le lexique, le style et le genre ;
- les jeunes sont des presque-publics ;
- les jeunes sont limités dans leur interprétation lors de la réception car le texte est conditionné par un contexte culturel ;
- le jeune assimile le message médiatique à sa vie quotidienne ;
- la saisie du sens médiatique dépend du niveau de déchiffrement en lecture ;

- la nature de l'interprétation n'est pas liée à l'origine sociale des jeunes, mais à leurs pratiques sociales ;
- la culture dominante a un impact sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques ;
- le vécu du jeune ne lui permet pas toujours de répondre à l'intention du texte médiatique ;
- la famille a un impact sur la manière dont le jeune reçoit un message médiatique ;
- l'automatisation de la connaissance des produits culturels libère la capacité de réflexion et donc de compréhension ;
- la durée filmique n'agit pas sur la compréhension du jeune du message ; il est donc préférable de considérer le contenu du message médiatique et non la durée filmique.
- le discours médiatique n'influence que partiellement la compréhension des jeunes ;
- la compétence culturelle est déterminante dans la construction du sens ; - le jeune adhère cognitivement à un thème si l'auteur de ce dernier y apporte un jugement favorable ;
- le jeune interprétant se positionne en tant que lecteur intimiste ou bénéficiaire ;
- pour extraire le sens d'un message, il localise les unités redondantes et renforcées ; - le mouvement dans le film agit sur la compréhension et l'interprétation du message ;
- la formation scolaire a une influence sur la compréhension d'un message ; - une bonne connaissance du vocabulaire et des conventions de genres a un impact sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques ;
- la présence du scientifique est rassurante et favorise la compréhension des jeunes du message médiatique ;
- le jeune construit du sens à partir de son intérêt personnel et social ;
- le support audio-scripto-visuelle mobilise la compétence auditive, visuelle et de lecteur ;
- le niveau scolaire n'a pas une forte influence sur la compréhension des jeunes du message ;
- la culture scolaire et la culture médiatique doivent se rejoindre :
- cette nouvelle orientation de l'école ne profite encore aujourd'hui qu'aux jeunes de milieu favorisé ;
- la culture informationnelle aide le jeune à saisir la polysémie des messages et la nature de l'information ;
- et l'éducation aux médias aide le jeune à s'intégrer dans la société ;

BIBLIOGRAPHIE

Babou Igor. Science et télévision : la vulgarisation comme construction historique et sociale. Actes du XIIe Congrès national des Sciences de l'Information et de la Communication "Emergences et continuité dans les recherches en information et en communication - UNESCO", Jan 2001, SFSIC, 11 janvier 2001, *SFSIC*, « Histoire d'une confrontation. Le discours télévisuel à propos de science », pp.83-91, http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/file/index/docid/62062/filename/sic_00000063.pdf, date de consultation : juillet-août 2012.

Babou Igor et Le Marec Joëlle, « Science, musée et télévision : discours sur le cerveau », *Communication et Langages*, Nec Plus, 2003, n°138, pp.69-88, <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00159183/document>, date de consultation : juillet-août 2012.

Babou Igor, « Science, télévision et rationalité », *Communication et langages*, 2001, volume 128, n°128, pp.15-31, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2001_num_128_1_3070#, date de consultation : juillet-août 2012.

Bantigny Ludivine, « Les deux écoles. Culture scolaire, culture de jeunes : genèse et troubles d'une rencontre, 1960-1980 », *Revue française de pédagogie*, avril-juin 2008, n°163, pp.15-25, <http://rfp.revues.org/921>, date de consultation : juillet-août 2012.

Bautier Roger, *De la rhétorique à la communication*, Presses universitaires de Grenoble, 1994.

Bensaude-Vincent Bernadette, « Splendeur et décadence de la vulgarisation scientifique », *Dossier Les cultures des sciences en Europe*, 17 – 2010, pp.19-32, http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=QDC_017_0019 ou <http://questionsdecommunication.revues.org/368>, date de consultation : juillet-août 2013

Cloutier Jean, « L'audioscriptovisuel et le multimédia », *Revue Communication et langages*, 1^{er} trimestre 1994, n°99, pp.42-53, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1994_num_99_1_2492, date de consultation : juillet-août 2012.

Cloutier Jean, « L'audiovisuel remis en question », *Revue Communication et langages*, 1^{er}-2^{ème} trimestre 1979, n°41-42, pp.39-51, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1979_num_41_1_1287, date de consultation : juillet-août 2012.

Cloutier Jean, « La communication audioscriptovisuelle », *Revue Communication et langages*, 1973, n°19, pp.75-92, http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1973_num_19_1_4033, date de consultation : juillet-août 2012.

Come Catherine, « Introduire l'enseignement de l'informatique à l'école : l'académie des technologies prend position pour des contenus et une pédagogie adaptés aux besoins du XXIème siècle », 02/06/2014, p.1, Académie des technologies. <http://www.academie-technologies.fr/blog/posts/introduire-l-enseignement-de-l-informatique-a-l-ecole-l-academie-des-technologies-prend-position-pour-des-contenus-et-une-pedagogie-adaptes-aux-besoins-du-xxieme-siecle>.

Courbet Didier et Fourquet Marie-Pierre, *La télévision et ses influences*, De Boeck, 2003.

Dayan Daniel, « Les mystères de la réception », *Le débat*, 1992/4, n°71, pp.141-157, <http://www.cairn.info/revue-le-debat-1992-4-page-141.htm>, date de consultation : juillet-août 2011.

Dayan Daniel, « Télévision : le presque-public », *Réseaux*, 2000, volume 18, n ° 100, pp.427-456, Hermès Science Publication, http://www.europhd.eu/html/_onda02/04/ss7/pdf/dayan1.pdf ou http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2232, date de consultation : juillet-août 2011.

De Bonville Jean, *L'analyse de contenu des médias*, De Boeck, 2006.

De Certeau Michel, *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*, Editions Gallimard, 1990.

De Cheveigné Suzanne, « La science médiatisée : les contradictions des scientifiques », *Hermès* 21, 1997, pp.121-133, http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/15047/HERMES_1997_21_121.pdf?sequence=1, date de consultation : juillet-août 2012.

De Cheveigné Suzanne, Véron Eliséo, Geneviève Jacquinet, « La science médiatisée. Formes et lectures de la vulgarisation scientifique à la télévision », Rapport rédigé par Suzanne de Cheveigné et Eliséo Véron, Recherche financé par la Délégation à l'Information Scientifique et Technique du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et par le Programme Communication du Centre National de la Recherche Scientifique, 1995, pp.1-140, <http://eliseoveron.com/wp-content/uploads/2013/10/Rapport-final-VS-S-2.pdf>, date de consultation : juillet-août 2012.

De Cheveigné Suzanne, « Chapitre 3 – « La science, c'est pas pour nous... ». Réception des discours sur la science à la télévision », *Christophe Albaladejo et al.*, La mise à l'épreuve, Editions Quae « Update Sciences et Technologie », 2009, pp.55-68, <http://www.cairn.info/la-mise-a-l-epreuve---page-55.htm>, date de consultation : juillet-août 2012.

Eco Umberto, *Lector in fabula*, Editions Grasset, 1979, 1985.

Esquénazi Jean-Pierre, « Les non-publics de la télévision », La Découverte, *Réseaux*, 2002/2, n° 112-113, pp.316-344, <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2002-2-page-316-htm>, date de consultation : juillet-août 2011.

Escoteguy Ana Carolina, « Les études de réception au Brésil », *Sociétés*, De Boeck Supérieur, 2004/1, n°83, pp.65-77, <http://www.cairn.info/revue-societes-2004-1-page-65.htm>, date de consultation : juillet-août 2012.

Hall Stuart, CCCS Michèle Albaret, Marie-Christine Gamberini, « Codage/Décodage », *Sociologie de la communication*, 1997, volume 1, n°1, pp.59-71. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescrit/article/reso_004357302_1997_mon_1_1_3832, date de consultation : juillet-août 2010.

Jauss Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, 2000.

Horkheimer Max et Adorno Theodor, *La dialectique de la raison*, Gallimard, 1947, 1983, 2002.

Lazarsfeld Paul Félix, Merton Robert, *Mass communication, Popular Taste and Organized Social Action*, in Schramm Wilbur (dir.), *Mass communication*, 1948, Urbana, University of Illinois Press, 1960.

Le Grignou Brigitte, *Du côté du public*, Economica, 2003.

Lochard Guy et Soulages Jean-Claude, *La communication télévisuelle*, Armand Colin, 1998.

Loicq Marlène, « Les enjeux éducatifs de la culture informationnelle. Une compétence de communication », Lavoisier, *Les cahiers du numérique*, 2009/3 – Vol. 5, pp.71-84, <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-71.htm>, date de consultation : juillet-août 2012.

Maigret Eric, *Sociologie de la communication et des médias*, Armand Colin, 2008.

Martín-Barbero Jesús, *Des médias aux médiations. Communication, culture et hégémonie*, Editions CNRS, 2002.

Mattelart Armand et Neveu Erick, *Introduction aux Cultural Studies*, La Découverte, 2003, 2008.

Mendes de Barros Laan, «Les médiations socioculturelles comme objet d'étude de la communication », *Etudes de communication*, n°31, 2008, <http://edc.revues.org/790>, date de consultation : juillet 2013.

Meunier Jean-Pierre et Peraya Daniel, *Introduction aux théories de la communication*, Edition De Boeck, 2005.

Molénat Xavier , « Les cultural studies », *Sciences humaines* 7/ 2004, n°151, p. 28-28, www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2004-7-page-28.htm, date de consultation : juillet-août 2010.

Morley David, « La réception des travaux sur la réception », *A la recherche du public*, 1993, *Hermès* n°11-12, CNRS, pp.31-46.

Octobre Sylvie, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture prospective*, 2009/1, n°1, pp.1-8, <http://www.cairn.info/revue-culture-prospective-2009-1-page-1.htm>, date de consultation : juillet-août 2012.

Octobre Sylvie, « Les 6-14 ans et les médias audiovisuels. Environnement médiatique et interactions familiales. », *La Découverte, Réseaux*, 2003/3, n°119, pp.95-120, <http://www.cairn.info/revue-reseaux-2003-3-page-95.htm>, date de consultation : juillet-août 2012.

Peraya Daniel. « Les formes de communication pédagogique médiatisée : le socio-éducatif et le didactique ». *Journal de l'enseignement primaire*, 1993, no. 44, pp. 24-28, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:18235>, date de la consultation : juillet-août 2012.

Peraya Daniel. « Un regard critique sur les concepts de médiatisation et médiation : nouvelles pratiques, nouvelle modélisation ». *Les Enjeux de l'information et de la communication*, 2008, pp.1-9, Suppl. 2008, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17665>, date de consultation : juillet-août 2012.

Pichette Michel, « Les jeunes, la culture scientifique et les médias », *Revue Spectre*, 2003, pp.1-13, <http://www.reseau-crem.qc.ca/projet/medias.htm> ou http://classiques.uqac.ca/contemporains/pichette_michel/jeunes_culture_sc_medias/jeunes_culture_sc_medias.html, date de consultation : juillet-août 2012.

Quéré Louis, « Faut-il abandonner l'étude de la réception. Point de vue. » *Réseaux*, 1996, volume 14, n° 79, pp.31-37,

http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_1996_num_14_79_3779, date de consultation : juillet-août 2010.

Rueda Amanda, « Des médias aux médiations : quelles médiations, quels objets, quels enjeux ? », Gresec, *Les enjeux de l'information et de la communication*, 2010, pp.88-103, <http://www.cairn.info/revue-les-enjeux-de-l-information-et-de-la-communication-2010--page-88.htm>, date de consultation : juillet-aout 2013.

Serres Alexandre, « La culture informationnelle », Mars 2008, HAL Id: sic 00267115 http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00267115, date de consultation : juillet-août 2013.

Serres Alexandre, « L'école au défi de la culture informationnelle », avril 2008, HAL Id: sic 00274638, http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00274638, date de consultation : juillet-août 2013.

Serres Alexandre, « Une certaine vision de la culture informationnelle », *Revue Skhøle.fr* Penser et repenser l'école, 22 juin 2009, pp.1-5, <http://skhole.fr/une-certaine-vision-de-la-culture-informationnelle>, date de consultation : Août 2013.

Serres Alexandre, « Penser la culture informationnelle : des difficultés de l'exercice », Lavoisier, *Les cahiers du numérique*, 2009/3 – Vol.5, pp.9-23, <http://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-3-page-9.htm>, date de consultation : juillet-août 2013.

Thouin Marcel, « La vulgarisation scientifique, œuvre ouverte », *Québec français*, n° 123, 2001, p. 52-54, <http://id.erudit.org/iderudit/55900ac>, date de consultation : juillet-août 2012.

Wolfgang Iser, *L'acte de lecture, théorie de l'effet esthétique*, Philosophie du langage, 1995.

Table des matières

Remerciements	2
Introduction	4
PARTIE I : Fondements épistémologiques et théoriques de la recherche	12
Chapitre I : Les études de réception	12
I. Les théories de la réception	13
II. Les Cultural Studies	30
Chapitre II : Le récepteur médiatique	39
II.1 : Capacité, compétence et intention communicationnelle	39
II.2 : La dialectique texte/lecteur.....	49
II.3 : La rhétorique de la réception	56
II.4 : La réception chez les jeunes	61
Chapitre III : Vers un cadrage pratique de la réception	68
III.1 : La vulgarisation scientifique	68
III.2 : La culture informationnelle	78
III.3 : Les obstacles de la vulgarisation scientifique : quelles remédiations ?	85
III.4 : La communication médiatisée	88
Conclusion : Le passage de la partie théorique à la partie expérimentale	100
PARTIE II : Présentation de la première expérimentation	110
Chapitre I : Le déroulement de l'expérimentation	110
Chapitre II : Le traitement des données	113
2.1 : La présentation des données et l'analyse quantitative des résultats	113
2.2 : Bilan du traitement des données	143
Chapitre III : Statistiques de distribution	152
3.1 : La moyenne	152
3.2 : La médiane	154
3.3:Le mode.....	157

Chapitre IV : Statistiques de dispersion	159
4.1: L'étendue	159
4.2 : La variance et l'écart-type	160
Chapitre V : L'association entre les variables	165
5.1 : Le calcul de l'asymétrie	166
5.2 : Le calcul du Khi-carré.....	170
5.3 : Le calcul du degré de liberté.....	179
5.4 : Le calcul du V de Cramer	180
5.5 : Bilan de l'association entre les variables	182
Chapitre VI : Autres analyses, présentations et traitements des données	184
6.1 : Le coefficient d'équilibre	184
6.2 : L'analyse des énoncés évaluatifs	186
6.3 : Bilan du traitement des messages	203
PARTIE III : Présentation de la seconde expérimentation	208
Chapitre I : Définition du cadre méthodologique	210
1.1 : Les questions de recherche	210
1.2 : L'analyse de contenu médiatique	211
1.3 : Les applications de l'analyse de contenu.....	211
1.4 : La démarche analytique	218
Chapitre II : Description du cadre expérimental	219
2.1 : L'approche qualitative et quantitative	219
2.2 : La catégorisation des messages.....	221
Chapitre III : Le traitement des données	234
3.1 : La présentation des données	234
3.2 : Bilan du traitement des données	254
Chapitre IV : Statistiques de distribution	263
4.1 : La moyenne	263
4.2 : La médiane	265
4.3 : Le mode	268

Chapitre V : Statistiques de dispersion	270
5.1 : L'étendue	270
5.2 : La variance et l'écart-type	271
5.3 : Bilan du traitement des données	279
Chapitre VI : L'association entre les variables	281
6.1 : Le calcul de l'asymétrie	282
6.2 : L'asymétrie concernant la construction du sens et l'impact du culturel et du social	283
6.3 : Le calcul du Khi-carré.....	287
6.4 : Le calcul du V de Cramer	294
6.5 : Bilan de l'association entre les variables	297
Chapitre VII : Autres analyses, présentations et traitements des données	301
7.1 : Le coefficient d'équilibre	301
7.2 : L'analyse des énoncés évaluatifs	303
7.3 : L'analyse des énoncés évaluatifs	313
7.4 : Bilan du traitement des messages	316
Conclusion	324
1 : Des limites ... mais un sujet nécessaire	324
2 : Retour aux hypothèses	326
Bibliographie	345
Volume Annexes	
Annexe 1	1
Annexe 2	54
Annexe 3	110
Annexe 4	118
Annexe 5	120
Annexe 6	121

RÉSUMÉ en français

Cette étude sur la compréhension des jeunes face aux messages médiatiques vise :

- à mettre en évidence les apports des études de réception et plus précisément les capacités et les besoins des récepteurs médiatiques, le cadre de réception, la nature du public et les médiations socioculturelles ;
- reconstituer la capacité, la compétence et l'intention communicationnelles du récepteur médiatique et la rhétorique de la réception ;
- poser le cadrage pratique de notre étude par la nature scientifique et le type des messages proposés.

Nous nous intéressons à la construction du sens par des jeunes de cultures diverses lors de la réception de messages scripturaux, audiovisuels et audio scripto-visuels. Nous traitons les données collectées par l'observation et le questionnement à la fois quantitativement et qualitativement. Les techniques de recueil de données retenues sont le questionnaire et l'observation.

Problématiser notre objet de recherche revient à se poser la question suivante : quelle est la compréhension des jeunes face à la réception des messages médiatiques ?

Nous organisons notre recherche autour de deux axes :

- le jeune construit sa compréhension du message médiatique ;
- le culturel et le social ont un impact sur la compréhension du message médiatique par le jeune.

TITRE en anglais

The construction of meaning among young people from different cultures upon receipt of media messages.

SUMMARY

This study on the understanding of young people facing media messages aims:

-to highlight the contributions of reception studies and specifically capabilities and the needs of media receivers, the approval framework, the nature of the public and sociocultural mediations;

-restore the capacity, competence and the communicative intention of the media receiver and rhetoric of reception;

-ask the practical framing of our study by the scientific nature and type of the proposed posts.

We are interested in the construction of meaning by young people from various cultures during the reception of messages scriptural, audio-visual and audio disposed. We treat data collected through observation and questioning both quantitatively and qualitatively. Selected data collection techniques are the questionnaire and observation.

Problematize our object of research is to ask the following question: what is the understanding of young people in receipt of media messages?

We organize our research around two axes:

-the young built his understanding of the media message.

-the cultural and social impact on the understanding of the media message by the young.

DISCIPLINE

Sciences de l'information et de la communication

MOTS-CLÉS

Réception – message médiatique – culture informationnelle – compréhension – communication médiatisée

INTITULÉ ET ADRESSE DE L'UFR OU DU LABORATOIRE :

UFR des Sciences de la communication

99 Avenue Jean Baptiste Clément, 93430 Villetaneuse, France

Annexe 1 : Codages de la première expérimentation		
C'est pas sorcier : La République		
CE2 MARTINIQUE		
Question posée : Comment la République s'est-elle formée ?		
N°	Réponses	Note
1	Elle est formée du gouvernement pour voter à l'Assemblée nationale.	0
2	On y trouve le Président de la République, les députés et les sénateurs. Les couleurs du drapeau sont : bleu, blanc, rouge. La chanson de la Marseillaise est Marianne.	1
3	La République est formée d'un président de la République, des ministres, des sénateurs, des députés, de l'Assemblée nationale, des secrétaires, du drapeau bleu, blanc, rouge. Et le Président de la République a remplacé le roi.	
4	Elle est formée d'un Président de la République : Jacques Chirac.	1
5	Elle est formée du président de la République, des ministres, des sénateurs, des députés, du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
6	Elle est formée du Président de la République, du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
7	Elle est formée du Président de la République et du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
8	Elle est formée du Président de la République, des ministres, des députés, du secrétaire d'Etat.	1
9	La république est formée du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
10	Elle est formée du Président de la République et du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
11	Elle est formée des députés, des sénateurs, du drapeau bleu, blanc, rouge, d'un chant : la Marseillaise.	1
12	Elle est formée des ministres, des sénateurs, des députés, du Président de la République, du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
13	Elle est formée du 1 ^{er} ministre, du Président de la République, du drapeau bleu, blanc, rouge, de l'hymne National, la Marseillaise, de la Marianne qui apparaît sur les pièces de monnaie.	1
14	La République est formée du Président de la République, du drapeau de la République, bleu, blanc, rouge.	1
15	Le Président de la République est Jacques Chirac.	0
16	Pas de réponse.	0
17	La République est formée grâce au gouvernement.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Dans la République, il y a le Président de la République, le drapeau bleu,	1
20	blanc, rouge et l'hymne, la Marseillaise.	
21	Pas de réponse.	0
22	Elle est formée des députés, du Président de la République, du drapeau bleu, blanc, rouge, des ministres.	1
23	Elle est formée du Président de la République et du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
24	Elle est formée du Président de la République, des ministres et du drapeau bleu, blanc, rouge.	1
25	La République s'est formée en faisant un texte de loi.	1
26	Pas de réponse.	0

Question posée : Que font les députés ?		
1	Les députés font des fêtes au gouvernement pour voter.	0
2	Les députés choisissent les lois, le mardi, le mercredi et le jeudi. Ils discutent des lois.	1
3	Ils lisent les papiers qu'ils donnent aux ministres qui les donnent au Président de la République.	1
4	Les députés parlent avec le Président.	0
5	Les députés proposent des lois et des textes.	1
6	Les députés votent.	1
7	Les députés proposent des lois et des textes.	1
8	Les députés votent.	1
9	Les députés votent pour faire des choix pour la République.	1
10	Les députés se réunissent.	1
11	Les députés proposent des lois. Les députés parlent des lois pour se mettre d'accord.	1
12	Les députés font des lois ; ils choisissent aussi des lois ; ils essaient	1
13	de se mettre d'accord avec les sénateurs.	1
14	Ils choisissent les lois et les font voter.	1
15	Les députés se réunissent à l'Assemblée nationale pour voter les lois.	1
16	Les députés téléphonent et votent les lois.	1
17	Les députés travaillent pendant 9 mois.	1
18	Les députés parlent au Président de la République.	0
19	Les députés discutent des lois.	1
20	Les députés parlent pour voter les lois.	1
21	Les députés font la loi, proposent et votent les lois.	1
22	Pas de réponse.	0
23	Ils remettent les lettres au Conseil des ministres ; ils votent les lois.	1
24	Les députés proposent les lois.	1
25	Ils votent les lois.	1
26	Les députés choisissent les lois et les votent.	1

Question posée : Que fait le Conseil des Ministres ?		
1	Il vote les lois.	1
2	Il fait passer des lettres au Président.	0
3	Il vote.	1
4	Il parle avec les députés et le Président de la République.	0
5	Il fait passer des lettres au Président.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Il signe pour le Président et les Préfets.	1
8	Il compte les votes.	1
9	Le Conseil des ministres est composé de hauts fonctionnaires.	0
10	Il se met d'accord sur la loi qui a été proposée.	1
11	Il se met d'accord pour proposer au Président de signer le contrat.	0
12	Dans le salon de Murat, il y a les ministres et des fonctionnaires comme le Préfet.	1
13	Il se rassemble dans le salon Murat tous les mercredis pour discuter.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Les ministres discutent.	1
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Les ministres discutent des lois et proposent de les voter.	1
20	Pas de réponse.	0
21	Les ministres discutent pour faire voter les lois ; il fait passer des lettres au Président le mercredi.	1
22	Ils choisissent des personnes. Le Conseil des ministres vote les lois.	0
23	Pas de réponse.	0
24	Le Conseil des ministres se réunit. Les ministres discutent.	1

Questions posée : Le Président de la République et l'Assemblée Nationale ne sont pas de la même couleur. Que se passe-t-il ?		
1	Il manque du blanc. A l'Assemblée Nationale, le problème est le drapeau national du Président de la République française. Il ne peut pas changer de personnages.	0
2	Ils votent beaucoup pour trouver des accords.	1
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Pas de réponse.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Ils pensent à discuter les lois.	0
8	Pas de réponse.	0
9	On dissout.	1
10	Le Président de la République dissout l'Assemblée nationale et organise une nouvelle élection ; si la majorité n'est toujours pas d'accord, il choisit un Premier ministre de la même couleur que la majorité pour trouver un accord.	1
11	Le Président de la République nomme un Premier ministre de la même couleur que l'Assemblée nationale ou le Président de la République dissout l'Assemblée et provoque un nouveau vote.	1
12	Le Président de la République peut refaire une élection et si la majorité gagne, le Président de la République prend un ministre qui sera de la même couleur.	1
13	Le Président de la République les dissout en faisant une nouvelle élection ou il nomme un Premier ministre de la même couleur que l'Assemblée Nationale.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	
19	Le Président de la République ne peut pas renverser le Parlement. S'il n'est pas d'accord avec l'Assemblée nationale, il change de ministre.	1
20	Pas de réponse.	0
21	Le Président de la République ne doit pas changer les vêtements de l'Assemblée nationale. Lorsque le premier ministre arrive, il change de couleur.	0
22	Le Président de la République dissout puis remplace le premier ministre et ils s'accordent.	1
23	Le Président de la République ne peut pas renverser le Parlement, par contre, il peut le dissoudre. Le Président de la République nomme un autre ministre qui est de la même couleur que l'Assemblée nationale.	1
24	Le Président de la République doit chercher une autre personne de la même couleur pour former la couleur du drapeau.	0
25	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un secrétaire d'Etat ?		
1	Un secrétaire d'État est un professeur du Sénat élu au gouvernement de l'Assemblée nationale de la République française européenne.	0
2	Pas de réponse.	0
3	C'est quelqu'un qui s'occupe du peuple et des papiers.	1
4	Il surveille les députés et le Président de la République.	0
5	Le secrétaire d'État s'occupe du peuple et des papiers.	1
6	Le secrétaire d'État est quelqu'un qui pose des questions.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Un Secrétaire d'État est un jury.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Le Secrétaire d'État s'occupe de son pays et de son gouvernement.	0
12	Le Secrétaire d'État a beaucoup de pression. Il représente le gouvernement. Le ministre représente le pays.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Il signe toutes les feuilles.	0
15	Le Secrétaire d'État représente le pays.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Le secrétaire d'Etat forme le gouvernement.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Le Secrétaire d'État reconstitue le pays, la France, et propose des votes au Président de la République.	0
20	Pas de réponse.	0
21	Ils ne sont pas de la même couleur parce que c'est une autre équipe ; il représente le gouvernement, le ministre.	0
22	Le Secrétaire d'État ne peut pas faire ce qu'il veut.	0
23	Le Secrétaire d'État est un ministre qui représente le pays.	0
24	Un Secrétaire d'État est quelqu'un qui regarde un texte de loi.	1

Question posée : Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?		
1	Le Sénateur est élu pour 9 ans.	1
2	Pas de réponse.	0
3	Les députés sont élus pour 6 ans et les sénateurs pendant 9 ans.	1
4	Les députés parlent avec la République et le sénateur surveille quand il parle. Les députés sont élus pendant 6 ans et les sénateurs sont élus pendant 9 ans.	1
5	Pas de réponse.	0
6	Les députés sont des maires municipaux.	0
7	Les députés ne s'habillent pas de la même façon.	0
8	La différence entre un député et un sénateur est le suffrage indirect.	1
9	La différence entre un député et un sénateur est que le sénateur est élu pour 9 ans et que le député est élu pour 6 ans.	1
10	Le député est élu pour 6 ans et le sénateur est élu pour 9 ans.	1
11	La différence entre un sénateur et un député est que le député est élu pour 5 ans et le sénateur est élu pour 9 ans.	1
12	Un sénateur est élu au suffrage direct et un député est élu au suffrage indirect.	0
13	Les députés ne sont pas des sénateurs.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Le sénateur est élu pour 9 ans.	1
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Les sénateurs sont élus pour 9 ans et les députés sont élus pour 6 ans.	1
19	Les députés inventent les lois et les sénateurs signent.	0
20	Les sénateurs sont élus au suffrage indirect et pour 9 ans.	1
21	Les sénateurs et les députés ne sont pas élus de la même façon et les sénateurs sont élus pour 9 ans.	1
22	Les sénateurs sont élus pour 9 ans.	1
23	Ils sont élus pour 9 ans.	0

Question posée : Que fait le Président de la République ?		
1	Le Président de la République fait voter pour être élu.	0
2	Le Président fait la loi, la respecte ; il reconstruit le pays.	0
3	Le Président de la République signe les papiers s'il est d'accord.	1
4	Le Président de la République regarde et parle.	0
5	Il protège la nation et il est le Président des armées.	1
6	Pas de réponse.	0
7	Il peut déclencher l'alarme pour protéger le pays.	1
8	Il donne la date de réunion.	0
9	Il peut déclencher l'alarme.	1
10	Il signe les lois pour dire qu'il est d'accord.	1
11	Le Président de la République signe les contrats ; il dirige le pays ; si la République est en danger, il protège le pays.	1
12	Le Président de la République signe les lois.	1
13	Le Président de la République protège la République.	1
14	Il signe des feuilles.	0
15	Il dirige le pays.	1
16	Il parle pour la République ; il représente la République.	1
17	Il est responsable de l'Etat.	1
18	Il protège la République.	1
19	Il choisit son ministre ; il dirige la France. Le Président de la République est le chef des armées et seul le Président de la République peut utiliser l'arme atomique.	1
20	Le Président de la République a la ville.	1
21	Il signe les lettres, écoute et note ce que disent les députés.	1
22	Le Président de la République a tous les pouvoirs si la nation est en danger.	1
23	Le Président de la République est une personne qui donne les ordres et qui signe. Il contrôle. Il représente la République.	1

Question posée : Qu'est-ce qu'un Référendum ?		
1	Le Référendum est de consulter le vote par oui ou par non.	1
2	Pas de réponse.	0
3	Un référendum est le moment où tous les fonctionnaires se rejoignent.	0
4	Le Président et la République.	0
5	Le Référendum est la loi.	1
6	Le Référendum demande de dire oui ou non.	1
7	Le Référendum demande de répondre ou non.	1
8	C'est le Conseil municipal à la population.	0
9	C'est la loi.	0
10	C'est un projet de loi que le Président de la République présente au peuple ; si le peuple répond oui, le projet est accepté ; si le peuple répond non, le projet n'est pas accepté.	1
11	Le Référendum aide le Président de la République a consulté le Secrétaire d'État.	1
12	Le Référendum permet au Président de consulter les citoyens.	0
13	Le Référendum permet au peuple de voter.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	C'est une personne qui parle.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Le Référendum permet au Président de la République d'utiliser des projets de loi.	0
20	Le Président de la République engage à répondre par oui ou par non à un projet de loi.	1
21	Le Référendum est un homme qui défend le Président de la République.	0
22	Pas de réponse.	0
23	Pas de réponse.	0
24	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce que le Salon des Ambassadeurs ?		
1	Le Salon des Ambassadeurs est le siège du Président de la République française pour voter.	0
2	Pas de réponse.	0
3	C'est le lieu de réunion du Président et des ministres.	0
4	Le Président de la République reçoit les ambassadeurs dans ce salon.	1
5	C'est là que les ambassadeurs viennent se présenter.	1
6	Pas de réponse.	0
7	C'est un endroit où le Président de la République reçoit les ambassadeurs ; ils parlent de ce qu'ils vont faire.	1
8	Les Ambassadeurs se réunissent là.	1
9	C'est un lieu pour parler.	0
10	C'est un lieu qui permet de recevoir des Ambassadeurs.	1
11	Le Président de la République reçoit les Ambassadeurs quand ils arrivent dans ce salon.	1
12	Les Ambassadeurs viennent se présenter au salon des Ambassadeurs et discutent.	1
13	Le Salon des Ambassadeurs est une petite salle où l'Ambassadeur reçoit des gens.	0
14	Le Président de la République reçoit des gens dans son salon.	1
15	Pas de réponse.	0
16	C'est le salon de la représentation.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Le Président de la République reçoit les Ambassadeurs dans le Salon des Ambassadeurs.	1
19	Les Ambassadeurs vont s'y réfugier quand ils arrivent en France.	0
20	Les Ambassadeurs viennent voir le Président de la République.	1
21	Le Salon des Ambassadeurs est le bureau où il parle tous les mardis, les mercredis et les jeudis.	0
22	Le Président de la République reçoit les ambassadeurs dans ce bureau.	1
23	Pas de réponse.	0
24	Le Salon des Ambassadeurs est la salle de réunion qui permet de recevoir.	1

C'EST PAS SORCIER
 LA REPUBLIQUE
 CE2 GUYANE

Question posée : Comment la République s'est-elle formée ?		
1	La République s'est formée par le rassemblement de plusieurs votes des candidats.	0
2	La République s'est formée grâce à la population.	1
3	La République est une forme d'organisation politique dans laquelle des politiciens exercent un pouvoir durant un mandat conféré par les citoyens. Elle s'est formée après un mouvement révolutionnaire qui aboutit à l'abdication de Louis-Philippe et la proclamation de la IIe République.	1
4	La République est formée du gouvernement où les représentants élus par le peuple sont responsables devant la Nation.	1
5	La République est formée du Président de la France.	0
6	Ils s'élisent entre eux et prennent des décisions à l'Assemblée nationale.	1
7	Elle est formée de plusieurs personnes.	0
8	Elle est formée par le Président de la République, les Ministres, les Sénateurs et les députés.	1
9	Pas de réponse.	0
10	La République s'est formée par la démocratie. C'est un Etat gouverné par les Représentants élus par le peuple.	1
11	Pas de réponse.	0
12	La France est une République qui est gouvernée par un Président de la République choisi par le peuple.	1
13	La République s'est formée après la Révolution française.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	La République s'est formée par le rassemblement de plusieurs votes par les candidats.	0
18	La République s'est formée en se réunissant dans la salle des députés.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Elle est formée du Président de la République, des députés, des ministres.	1
21	Pas de réponse.	0
22	La République s'est formée en faisant des groupes.	0
23	La République s'est formée avec les hommes, sénateurs, députés, ministres, secrétaire d'État.	1
24	Pas de réponse.	0
25	Pas de réponse.	0
26	Pas de réponse.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Pas de réponse.	0
29	Pas de réponse.	0

Question posée : Que font les députés ?		
1	Les députés font leurs devoirs. Ils défendent les communes et leur population.	1
2	Les députés défendent les intérêts de leur circonscription.	1
3	Les députés sont des membres d'une Assemblée législative élus au suffrage universel ; ce sont des parlementaires qui votent des lois.	1
4	Les députés font voter les lois.	1
5	Les députés font de la République.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Les députés font leur travail pour le Président.	0
8	Ils sont là pour voter les lois.	1
9	Les députés vont dans une salle.	0
10	Mme Tobira est une députée.	1
11	Les députés sont des gens.	0
12	Ils débattent des lois.	1
13	Les députés font partie de l'Assemblée nationale ; ils proposent et votent les lois.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Les députés défendent les intérêts de la population.	0
18	Les députés se défendent devant la République.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Ils font un débat avec le Président, les ministres et les ambassadeurs.	0
21	Les députés remplacent le Président de la République.	0
22	Les députés font des textes de loi.	1
23	Les députés sont là pour gérer l'État.	0
24	Les députés montrent des images.	0
25	Les députés vont dans les maisons pour s'informer des problèmes de la population.	1
26	Pas de réponse.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Les députés votent.	1
29	Les députés règlent les problèmes.	1

Question posée : Que fait le Conseil des Ministres ?		
1	Le Conseil des ministres se rassemble et discute de l'état de la France et des départements d'Outre-mer.	1
2	Le Conseil des ministres est dirigé par le Premier ministre.	0
3	Pas de réponse.	0
4	C'est la réunion des ministres dirigés par le chef de l'État pour donner leur avis.	1
5	Le Conseil des ministres surveille la République.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Le Conseil des ministres surveille la France.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Le Conseil des ministres vote pour les députés.	0
10	Le Conseil des ministres constitue le gouvernement sous la direction du Premier ministre.	1
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	C'est la réunion des ministres sous la présidence du chef de l'Etat afin de donner leur avis, ou de prendre des décisions sur certains sujets.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Le Conseil des ministres se rassemble pour discuter de l'état de la France et des départements d'outre-mer.	1
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0
21	Le Conseil des ministres regarde le calendrier pour voir les jours de réunion.	0
22	Il fait le Conseil d'Etat.	1
23	Le Conseil des ministres se rassemble là où il y a le bureau du Président des ministres.	0
24	Pas de réponse.	1
25	Des ministres votent pour le ministre.	0
26	Pas de réponse.	0
27	Le Conseil des ministres vote.	0
28	Le Conseil des ministres saisit les députés et répond aux questions.	1

Question posée : Le Président de la République et l'Assemblée Nationale ne sont pas de la même couleur. Que se passe-t-il ?		
1	Le Président de la République et l'Assemblée nationale discutent ; si le Président de la République prend une décision, l'Assemblée nationale peut ne pas être d'accord avec lui.	1
2	Pas de réponse.	0
3	Pas de réponse.	0
4	L'Assemblée nationale est l'ensemble des députés ; le Président de la	0
5	République est le chef de l'État. Pas de réponse.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Le Président de la République donne des ordres aux ministres.	0
8	Le Président de la République sera en difficulté pour gérer selon sa difficulté.	1
9	Pas de réponse.	0
10	Il y a un conflit entre les deux pays.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Le Président de la République est le chef de l'État et dirige le pays ; le Président de la République choisit un Premier ministre de la même couleur que l'Assemblée nationale.	1
13	C'est la cohabitation.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Ils discutent entre eux et prennent des décisions ; l'Assemblée nationale peut ne pas être d'accord avec le Président de la République.	1
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	L'Assemblée nationale prépare la guerre contre le Président.	0
21	Pas de réponse.	0
22	Pas de réponse.	0
23	Si le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas d'accord, il y a un nouveau vote. Il ne se passe rien.	1
24	Si le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur, ils peuvent ne pas être d'accord.	0
25	Les couleurs du drapeau ne changent pas.	1
26	Pas de réponse.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Il y a un combat.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un secrétaire ?		
1	Un secrétaire d'État est un secrétaire qui travaille pour l'État (la police, l'armée...).	1
2	Un secrétaire d'État est un secrétaire qui fait ce que le Président dit.	0
3	C'est un membre du gouvernement	1
4	placé sous l'autorité du ministre et qui agit sur délégation.	1
5	C'est un membre du gouvernement qui a la charge d'un département ministériel.	0
6	Un Secrétaire d'État est un personnage qui surveille la République.	0
7	Pas de réponse.	0
8	Un Secrétaire d'État parle de la religion de la France.	0
9	Il fait passer le message au nom du Président de la République. C'est une personne pour qui on vote.	0
10	Le Président de la République a une secrétaire chargée du courrier, qui prend des rendez-vous et répond au téléphone.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Un Secrétaire d'État s'occupe du courrier.	1
13	C'est la personne qui non revêtue du titre de ministre est cependant pourvue d'un département ministériel ou assiste un ministre.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	1
17	Un secrétaire d'État est un secrétaire qui travaille pour l'État (police, armée...).	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0
21	Pas de réponse.	0
22	Pas de réponse.	0
23	Un secrétaire d'Etat défend un sénateur.	0
24	C'est un avocat.	0
25	Le Secrétaire d'État donne la loi et la liberté.	0
26	C'est un docteur d'État de santé.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Pas de réponse.	0
29	Il aide les ministres.	1

Question posée : Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?		
1	Le député dirige les départements d'Outre-mer et le sénateur fait un scénario à la télévision.	0
2	Le député et le sénateur ne sont pas habillés de la même façon.	0
3	Les députés votent et font des amendements des lois pour le bon fonctionnement de la Constitution (élus au suffrage universel direct) ; les sénateurs sont des membres de l'Assemblée nationale élus au suffrage indirect ; ils assurent la représentation des collectivités territoriales, de la République et des Français établis à l'étranger.	1
4	Les députés votent les lois et les sénateurs sont des membres du sénat élus par les députés.	0
5	Le député fait la République et le sénateur fait un débat.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Le député et le sénateur ne font pas la même chose.	0
8	Le sénateur joue un rôle plus important que le député.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Les députés sont des parlementaires ; les sénateurs sont des membres du sénat.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	Le député est élu pour 5 ans par le peuple français ; le sénateur est élu par les députés pour une durée de 9 ans.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Le député dirige les départements d'outre-mer et le sénateur fait un scénario à la télévision.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0
21	Ils ne font pas la même chose.	0
22	Pas de réponse.	0
23	Un sénateur est élu pour 9 ans et un député pour 2 ans.	0
24	Pas de réponse.	0
25	Pas de réponse.	0
26	Pas de réponse.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Pas de réponse.	0
29	Pas de réponse.	0

Que fait le Président de la République ?		
1	Le Président de la République voyage dans les pays.	0
2	Le Président de la République commande.	1
3	C'est le chef de l'État ; il dirige et commande le pays.	1
4	Le Président de la République dirige le pays.	1
5	Le Président de la République surveille la République.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Le Président de la République regarde ce qui se passe avec les ministres, les députés et les secrétaires d'État.	1
8	Le Président de la République représente le pays. Il prend des décisions.	0
9	Le Président de la République voyage dans les villes.	1
10	Le Président de la République gouverne avec le gouvernement formé des ministres et du premier ministre.	0
11	Pas de réponse.	1
12	Le Président de la République est le chef de l'État ; il dirige le pays. Le Président de la République choisit	1
13	les ministres ou les secrétaires d'État. Il est responsable du pouvoir exécutif.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Il voyage dans les pays.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0
21	Pas de réponse.	0
22	Pas de réponse.	1
23	Il conseille le pays.	0
24	Pas de réponse.	0
25	Il discute avec un député ou un sénateur.	0
26	Il travaille pour les gens qui sont pauvres.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Pas de réponse.	0
29	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un référendum ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Un Référendum est une personne.	0
3	C'est une procédure qui permet à tous les citoyens d'un pays de manifester par un vote l'approbation ou le rejet d'une mesure proposée par le pouvoir.	1
4	C'est un ensemble de citoyens qui approuvent ou rejettent un projet.	1
5	Le Référendum est une République.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Un Référendum est une personne très âgée.	0
8	Le Référendum sert à consulter le peuple pour savoir s'il est pour ou contre une proposition de loi.	1
9	Le Référendum discute de qui est le Président.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	C'est le vote de tous les électeurs d'un pays servant à approuver ou à rejeter un projet du gouvernement.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0
21	Pas de réponse.	0
22	C'est un grand endroit.	0
23	Un Référendum est un député.	0
24	Pas de réponse.	0
25	Pas de réponse.	0
26	Pas de réponse.	0
27	Pas de réponse.	0
28	Pas de réponse.	0
29	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce que le Salon des Ambassadeurs ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Un ambassadeur juge les personnes qui ont fait du mal.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Le Salon des Ambassadeurs est un lieu où on se réunit pour boire le thé.	0
5	C'est le salon des personnages. Pas de réponse.	0
6	Un Ambassadeur parle de l'autre pays.	0
7	L'Ambassadeur représente son pays dans un autre pays.	0
8	C'est une tribu.	1
9	Les Ambassadeurs sont des gens qui « ambassent » la France.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	C'est un salon où le Président de la République reçoit les ambassadeurs des autres pays.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0
21	C'est le lieu où se réunissent les ambassadeurs.	1
22	C'est un salon ou une ambassade.	0
23	Le Président rencontre les Ambassadeurs.	1
24	Pas de réponse.	0
25	Pas de réponse.	0
26	Pas de réponse.	0
27	Pas de réponse.	0
28	C'est le lieu de travail du Président de la République et des ambassadeurs.	1

C'EST PAS SORCIER
LA REPUBLIQUE
CM1 MARTINIQUE

Question posée : Comment la République s'est-elle formée ?		
1	La République s'est formée grâce aux députés et au conseil des ministres.	0
2	La République est formée de députés.	0
3	Pas de réponse.	0
4	La République s'est formée par un Conseil général.	0
5	La République s'est formée après la Révolution.	1
6	La République s'est formée grâce aux électeurs qui ont élu le Président de la République.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	La République s'est formée grâce à un Président de la République, un gouvernement et un premier ministre.	1
10	La République s'est formée avec des députés, du Conseil général, du Conseil des ministres, du sénateur, du gouvernement, de l'Assemblée nationale, du Secrétaire d'Etat et du Président de la République.	1
11	La République s'est formée grâce au Président de la République qui s'est fait élire par les ministres.	0
12	La République est formée en groupe : une colonne droite et une colonne gauche.	0
13	Elle s'est formée en élisant des députés, des sénateurs et des secrétaires d'État.	1
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	La République s'est formée grâce au Président de la République, au gouvernement, aux sénateurs et aux députés.	1
18	La République s'est formée grâce au Conseil régional.	0
19	La République s'est formée avec le Conseil des ministres.	0
20	La République s'est formée grâce à l'Assemblée nationale, au Conseil général, au Conseil régional et au Président de la République.	1

Question posée : Que font les députés ?

1	Les députés créent des lois.	0
2	Les députés écrivent des textes pour expliquer comment fonctionnent leurs travaux.	1
3	Les députés proposent des lois ; ils essaient de la modifier avec le Conseil des ministres.	1
4	Les députés font des débats.	1
5	Les députés votent pour ou contre la loi présentée.	1
6	Les députés écrivent des lois pour les présenter aux sénateurs.	1
7	Les députés proposent des lois et les donnent au Conseil des Ministres.	1
8	Les députés votent.	1
9	Les députés écrivent des propositions de loi.	1
10	Les députés écrivent des projets de loi qu'ils soumettent aux sénateurs. Ce projet de loi peut faire la navette entre le député et les sénateurs plusieurs fois.	1
11	Les députés font une proposition de loi.	1
12	Les députés font voter au candidat qu'il veut, puis ils se mettent d'accord sur le vote.	0
13	Les députés font des projets de loi dans des réunions.	1
14	Les députés font un projet de loi.	1
15	Les députés passent des questionnaires.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Les députés font des visites ; ils essaient d'écrire des projets de loi.	1
18	Les députés font des projets de loi et vont inaugurer des écoles.	1
19	Les députés visitent les écoles.	1
20	Les députés jouent un rôle.	0

Question posée : Que fait le Conseil des Ministres ?

1	Le Conseil des Ministres vote pour faire la loi.	1
2	Le Conseil des Ministres vote.	1
3	Le Conseil des Ministres regarde les lois et ils essaient de les modifier avec les députés.	1
4	Pas de réponse.	0
5	Le Conseil des Ministres modifie les lois avant de les montrer au Président de la République.	1
6	Le Conseil des Ministres modifie les projets de loi.	1
7	Le Conseil des Ministres rapporte les lois au Président de la République.	1
8	Le Conseil des Ministres fait le Conseil Régional.	1
9	Le Conseil des Ministres fait des remarques sur les lois.	1
10	Le Conseil des Ministres fait une loi qui devient ensuite un projet de loi pour que le gouvernement fasse une loi.	1
11	Pas de réponse.	0
12	Le Conseil des Ministres fait des votes.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Le Conseil des Ministres fait la guerre. Pas de réponse.	0
16	Le Conseil des Minsitres fait différentes réunions. Il aide le Conseil des ministres sur la loi.	0
17	Pas de réponse.	1
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0

Question posée : Le Président de la République et l'Assemblée Nationale ne sont pas de la même couleur. Que se passe-t-il ?		
1	Si le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur, le Président de la République crée une nouvelle assemblée qui écrira les lois.	1
2	Quand ils votent, il y a une partir à gauche et une partie à droite.	
3	Quand le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur, le Président de la République organise un vote pour élire une autre Assemblée nationale.	1
4	Ils ne votent pas.	1
5	Si le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur, il dissout l'Assemblée, si la nouvelle Assemblée ne lui plait pas, il choisit un nouveau premier Ministre.	0
6	Le Président de la République dissout l'Assemblée nationale pour avoir une Assemblée nationale de la même couleur que lui.	1
7	Pas de réponse.	1
8	Pas de réponse.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Le Président de la République n'a pas la même couleur que l'Assemblée nationale.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Ils essaient les couleurs.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Il est difficile pour le Président de la République de prendre des décisions.	0
17	Pas de réponse.	1
18	Le Président de la République change d'État.	0
19	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un Secrétaire d'Etat ?

1	Pas de réponse.	0
2	Pas de réponse.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Un Secrétaire d'État représente sa ville.	1
6	Un Secrétaire d'État est une personne qui propose des projets de loi.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Un Secrétaire d'État est une personne qui est de la République du Président d'État.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Un Secrétaire d'État choisit son Assemblée nationale.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Un Secrétaire d'État fait son travail.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	C'est une personne sous un ordre.	0

Question posée : Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?		
1	La différence entre un député et un sénateur est que ceux qui votent pour le député viennent d'une région.	0
2	Le Sénateur est plus puissant que le député.	0
3	On vote pour un député et pas pour un sénateur.	0
4	Pas de réponse.	1
5	La différence entre un député et un sénateur est que le député est élu par suffrage universel direct et le sénateur par suffrage universel indirect.	1
6	La différence entre un député et un sénateur est que le député écrit des lois et que le sénateur vote pour que la loi soit respectée.	0
7	Pas de réponse.	0
8	La différence entre le député et le sénateur est de parler par les autres.	1
9	La différence entre le député et le sénateur est que le sénateur garde son poste plus longtemps.	1
10	Les députés écrivent une loi qui devient projet de loi ; les sénateurs doivent se mettre d'accord sur ce projet de loi.	0
11	Pas de réponse.	0
12	La différence entre le député et le sénateur est que le député vote moins que le sénateur.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	La différence entre un député et un sénateur est qu'ils ne font pas le même travail.	0
16	La différence entre un député et un sénateur : un député est un citoyen et un sénateur est une salle.	0
17	La différence entre le député et le sénateur est que le sénateur reste dans son travail plus longtemps que le député.	1
18	La différence entre le député et le sénateur est que le sénateur lit les projets de loi et les députés les écrivent.	0
19	La différence entre un député et un sénateur est que le député peut voter.	0
20	Le député est le premier élu c'est lui qui donne le plus d'ordre ; le sénateur est le dernier élu, il donne le moins d'ordre.	0

Question posée : Que fait le Président de la République ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Pas de réponse.	0
3	Le Président de la République signe les lois.	1
4	Pas de réponse.	0
5	Le Président de la République s'occupe de l'Europe avec les autres ministres.	1
6	Le Président de la République élut un Conseil d'Etat.	0
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Le Président de la République dit si les lois sont correctes.	1
10	Pas de réponse.	0
11	Le Président de la République fait élire des ministres pour être Président.	1
12	Le Président de la République vote pour son candidat.	0
13	Le Président de la République commande la France.	1
14	Le Président de la République s'occupe du pays et de la population.	1
15	Le Président de la République est le chef des armées.	1
16	Pas de réponse.	0
17	Le Président de la République décide de l'acceptation d'une loi.	1
18	Le Président de la République dirige et lit la loi ; il peut faire éclater la bombe atomique.	1
19	Pas de réponse.	0
20	Le Président de la République gouverne le pays. Il dirige.	1

Question posée : Qu'est-ce qu'un Référendum ?		
1	C'est une façon moins longue de faire accepter une loi.	1
2	Pas de réponse.	0
3	Un Référendum est un voyage que font les lois.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Le Référendum est une technique plus rapide pour faire passer la loi.	1
6	Un Référendum est une personne.	0
7	Pas de solution.	0
8	Pas de solution.	0
9	Pas de solution.	0
10	Pas de solution.	0
11	Pas de solution.	0
12	Pas de solution.	0
13	Pas de solution.	0
14	Pas de solution.	0
15	Un Référendum est une différence entre députés.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	C'est l'ensemble de chaises et de tables.	0

C'EST PAS SORCIER
 LA REPUBLIQUE
 CM1 GUYANE

Question posée : Comment la République s'est-elle formée ?		
1	Pas de réponse.	0
2	La République s'est formée apr. J.-C. et elle a commencé à faire la loi.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Elle s'est formée par les citoyens.	1
5	Pas de réponse.	0
6	Elle est formée d'un salon.	0
7	Elle est formée d'un palais.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	La République s'est formée d'un Président de la République, d'un ministre, d'un Secrétaire d'État et de députés.	1
13	La République s'est formée avec le Président de la République et les députés.	1
14	Elle s'est formée avec le Président de la République, les députés et les sénateurs.	1
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	La République est formée du Président de la République, des ministres, des députés et des sénateurs.	1
20	La République s'est formée après la Monarchie absolue en choisissant un Président de la République pour diriger le pays, le défendre et prendre les plus grandes décisions concernant le pays.	1
21	La République s'est formée avec le Sénat, la chambre des députés et les citoyens.	1
22	Pas de réponse.	0
23	La République s'est formée avec le Sénat et les députés.	0
24	La République s'est formée en 1660.	0
25	Pas de réponse.	0

Question posée : Que font les députés ?		
1	Ils défendent leur groupe.	0
2	Ils préparent des lois pour aider les personnes. Ils donnent leurs feuilles au	1
3	Président pour qu'elles soient signées. Les députés défendent leur groupe.	1
4	Les députés font des lois.	1
5	Pas de réponse.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Les députés votent.	1
8	Ils préparent des propositions de loi.	1
9	Ils défendent leur groupe.	1
10	Ils préparent des propositions de loi.	1
11	Ils préparent des lois.	1
12	Ils préparent des lois et défendent leur groupe.	1
13	Ils votent une loi.	1
14	Ils défendent leur groupe et proposent une loi.	1
15	Les députés préparent des lois. Ils défendent leur groupe.	1
16	Ils préparent des lois.	1
17	Ils préparent des lois.	1
18	Les députés défendent le groupe, représentent la loi et leur pays en prenant des décisions avec le Sénat. Ils défendent leur groupe. Ils préparent la loi.	1
19	Les députés préparent la loi.	1
20	Ils préparent les lois.	1
21	Ils font des propositions de loi.	1
22	Ils préparent des lois.	1
23	Pas de réponse.	0

Question posée : Que fait le Conseil des ministres ?		
1	Il fait des projets.	0
2	Il réfléchit pour la France.	1
3	Il élit des ministres.	1
4	Il parle de leur mandat.	1
5	Il parle des problèmes qui sont très importants pour leur pays.	0
6	Il s'organise pour parler de la loi. Il fait des choses pour le pays.	0
7	Il se met d'accord sur le projet de loi.	1
8	Il se met d'accord sur le projet de loi. Pas de réponse.	1
9	Il se réunit et se met d'accord sur le projet.	1
10	Il se rassemble pour le projet de loi.	1
11	Il se parle entre eux au sujet des lois.	1
12	Il s'occupe des affaires du pays.	1
13	Il s'organise pour faire des propositions sur la loi.	1
14	C'est une réunion des ministres. Il parle du projet de loi et ce qu'il envisage de faire pour le pays.	1
15	Il se met d'accord sur le projet de loi.	1
16	Il se met d'accord pour construire le pays.	1
17	Il se réunit pour parler et se met d'accord sur un projet de loi.	1
18	Il se réunit dans une salle et se met d'accord sur un projet de loi.	1
19	Il parle des problèmes des écoles.	1
20	C'est une réunion des ministres.	1
21	Il parle de la République française.	1
22	Pas de réponse.	0

Question posée : Le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur. Que se passe-t-il ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Ils ne sont pas dans le même groupe.	1
3	Pas de réponse.	0
4	Le gouvernement chute.	1
5	Il se réunit pour parler.	0
6	Ils font une loi.	0
7	Le gouvernement chute.	1
8	Ils votent.	0
9	Le gouvernement chute.	1
10	Si la partie de gauche gagne, le Président de la République change la partie de droite.	1
11	Le gouvernement change.	1
12	Il rassemble les ministres de la même couleur.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Ils vont voter une nouvelle loi.	1
15	Ils font une nouvelle loi.	0
16	Ils n'ont pas les mêmes idées et forment la gauche et la droite.	1
17	S'ils ne sont pas d'accord, le Président de la République change le gouvernement.	1
18	Ils n'ont pas les mêmes majorités et ne peuvent pas se mettre d'accord sur les lois.	1
19	S'ils n'ont pas la même couleur, le gouvernement chute.	1
20	Pas de réponse.	0
21	C'est la majorité au gouvernement qui fait la loi.	1
22	Pas de réponse.	0
23	S'ils ne sont pas de la même couleur, le Président de la République change le gouvernement.	1
24	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un Secrétaire ?		
1	Il appelle plusieurs secrétaires.	0
2	Il accompagne le Président pour voir ce qui se passe dans la ville.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Il défend son pays.	1
6	Il fait des propositions.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Il fait des propositions.	1
10	Le Secrétaire d'État est une personne qui fait des propositions.	1
11	C'est une personne qui fait des propositions.	1
12	C'est une personne qui défend son pays.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Elle s'occupe des affaires de l'État.	1
15	Il défend le pays et protège le pays.	1
16	Il défend le pays et fait des propositions.	1
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Il défend son pays.	1
21	Il propose la loi qui est la meilleure pour son pays. Il défend son pays.	1
22	Il peut demander aux ministres de préparer une loi.	1
23	Il défend son pays et fait des propositions.	1

Question posée : Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?		
1	Le sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 5 ans.	1
2	Le député est élu pour 5 ans et le sénateur pour 9 ans.	1
3	Un député est élu pour 5 ans.	0
4	Un sénateur est élu pour 9 ans et un député pour 5 ans.	1
5	Un sénateur est élu pour 9 ans et un député pour 5 ans.	1
6	Un député est élu pour 5 ans et un sénateur pour 9 ans.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Un député est élu pour 5 ans et un sénateur est élu pour 9 ans.	1
9	Un sénateur est élu pour 9 ans et un député est élu pour 5 ans.	1
10	Un député est élu pour 5 ans et un sénateur est élu pour 9 ans.	1
11	Un sénateur est élu pour 9 ans et un député est élu pour 5 ans.	1
12	Le sénateur est élu pour 9 ans et le député est élu pour 5 ans.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Ils ne votent pas pour la même loi. Le sénateur garde son mandat 4 ans de plus que le député.	0
15	Le sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 5 ans.	1
16	Le sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 5 ans.	1
17	Le sénateur a un plus long mandat que le député.	1
18	Le député est élu pendant 5 ans et le sénateur pendant 9 ans.	1
19	Les députés sont élus pour 5 ans et les sénateurs pour 9 ans.	1
20	Le sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 5 ans.	1
21	Les députés sont élus par les citoyens. Le sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 5 ans.	1
22	Le sénateur est élu pour 9 ans.	0

Question posée : Que fait le Président de la République ?		
1	Le Président de la République défend la loi.	0
2	Il protège sa commune.	0
3	Le Président de la République choisit le Premier ministre.	1
4	Il travaille pour le monde et la France.	1
5	Il dit ce qui se passe dans son pays et ce qui doit être fait.	1
6	Il décide de l'application de la loi.	1
7	Il fait exécuter la loi.	1
8	Il fait parler la République.	0
9	Il applique les lois.	1
10	Il nomme le Premier ministre.	1
11	Il représente l'État français ; il parle de ce qui se passe en France.	1
12	Il commande son pays.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Il s'occupe des affaires étrangères.	1
15	Il fait exécuter la loi et aide les personnes.	1
16	Il défend le pays. Il regarde si les lois sont bonnes pour le pays.	1
17	Il défend la République française contre la loi.	0
18	Il signe des contrats de loi.	0
19	Le Président de la République élu par les citoyens nomme le Premier ministre. Il défend son pays, prend les grandes décisions concernant son pays.	1
20	Il propose des projets de loi. Il défend son pays. Il fait des lois. Il met son pays en valeur.	1
21	Le Président de la République représente l'argent que son pays doit prendre.	0
22	Le Président de la République est élu par les citoyens.	1
23	Le Président de la République écoute le Premier ministre, les sénateurs et les députés.	1
24	Il sauve son groupe.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un référendum ?		
1	Le Président de la République pose une question et le peuple répond par oui ou par non.	1
2	Le Président de la République pose une question aux gens.	1
3	Ce sont des passagers qui vont dans des pays.	0
4	Le peuple doit répondre à une question.	1
5	Le peuple répond à une question.	1
6	Le Président de la République pose une question au peuple.	1
7	Le Président de la République demande une question au peuple.	1
8	Le Président de la République pose une question et le peuple doit répondre.	1
9	Le peuple répond aux questions.	1
10	Le Président de la République pose une question et le peuple doit répondre.	1
11	Le Président de la République pose une question au peuple qui répond.	1
12	C'est le peuple qui doit voter.	1
13	Le peuple vote.	1
14	Il pose des questions et c'est le peuple qui doit voter.	1
15	C'est une personne qui pose des questions et ce sont les citoyens qui répondent à ces questions.	1
16	Pas de réponse.	0
17	Un Référendum est un ministre ou un député qui lit et pose des questions.	0
18	Lorsque le Président de la République pose une question simple et très importante, c'est le peuple qui doit y répondre.	1
19	C'est une personne qui pose des questions aux citoyens et le peuple doit y répondre.	1
20	C'est le Président de la République qui pose une question et le peuple répond.	1
21	Pas de réponse.	0
22	Pas de réponse.	0
23	Le Président demande de faire un salon.	0
24	Le Président de la République pose une question à laquelle le peuple répond oui ou non.	1

Question posée : Qu'est-ce que le Salon des Ambassadeurs ?		
1	C'est une salle où les députés parlent entre eux.	0
2	L'ambassadeur parle de choses.	0
3	C'est le lieu où les ambassadeurs se réunissent pour parler.	1
4	C'est le lieu où le Président de la République parle aux ambassadeurs.	1
5	C'est un salon pour parler aux ambassadeurs.	1
6	Pas de réponse.	1
7	C'est la salle où le Président de la République parle avec ses ambassadeurs.	1
8	C'est pour donner leur avis.	0
9	Le Salon des ambassadeurs est un endroit où le Président et les ambassadeurs se réunissent pour discuter.	1
10	C'est là où le Président de la République parle avec les ambassadeurs.	1
11	C'est là où le Président de la République parle avec les ambassadeurs.	1
12	C'est l'endroit où le Président de la République parle avec les ambassadeurs.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Le Président de la République et les ambassadeurs se réunissent.	1
15	Les ambassadeurs y viennent en visite.	1
16	C'est un salon où toute la République discute.	0
17	Les ambassadeurs qui viennent en visite parlent avec le Président de la République dans le Salon des ambassadeurs.	1
18	C'est un salon pour les ambassadeurs.	1
19	Le Salon des Ambassadeurs est un endroit où des personnes très importantes se réunissent pour discuter avec les Ambassadeurs.	1
20	C'est un salon où les ambassadeurs discutent.	1
21	Les ambassadeurs y parlent au Président de la République.	1
22	Pas de réponse.	0
23	Le Président de la République a un rendez-vous avec les Ministres, les sénateurs et les députés.	0
24	C'est l'endroit où les ambassadeurs se réunissent pour parler avec le Président de la République.	1

C'EST PAS SORCIER
 LA REPUBLIQUE
 CM2 MARTINIQUE

Question posée : Comment la République s'est-elle formée ?		
1	La République est formée du Président de la République, du gouvernement et du Parlement.	1
2	La République est formée du Président de la République, du gouvernement et du Parlement.	1
3	La République est formée du gouvernement, du Parlement et du Président de la République.	1
4	La République s'est formée grâce aux sénateurs, à l'Assemblée nationale et au Président de la République.	1
5	La République s'est formée grâce à la Révolution ; au gouvernement et au Président de la République.	1
6	La République est formée grâce au Conseil des ministres.	1
7	La République est formée par le Président de la République.	1
8	La République s'est formée grâce au Président de la République qui désigne le Premier ministre ; le gouvernement.	1
9	Pas de réponse.	0
10	La République s'est formée avec les députés et les sénateurs.	1
11	La République s'est formée après que la Monarchie soit finie et le Tiers État crée la Constitution.	1
12	La République s'est formée de députés, de sénateurs, de ministres.	1
13	La République s'est formée après la Révolution française.	1
14	La République est formée de députés, de ministres et du Président de la République.	1
15	La République s'est formée grâce à la Révolution française.	1
16	La République s'est formée après la Révolution.	1
17	La République s'est formée après que le pays se soit révolté.	1
18	La République s'est formée avec le gouvernement et le Parlement.	1
19	La République s'est formée grâce au Président de la République, aux députés, aux sénateurs et aux ministres.	1
20	La République s'est formée en votant pour élire un Président de la République.	1

Question posée : Que font les députés ?		
1	Les députés élisent le Président de la République.	0
2	Les députés posent des questions auxquelles répondent les sénateurs.	1
3	Les députés votent des lois. Ils font des débats sur les projets de loi. Les députés font des débats.	1
4	Les députés proposent des projets de loi.	1
5	Les députés discutent du projet de loi avec les sénateurs ; s'ils sont d'accord, ils la transmettent au Conseil des Ministres.	1
6	Les députés proposent des projets de loi.	1
7	Les députés font des projets de loi.	1
8	Les députés proposent des projets de loi.	1
9	Ils votent pour choisir le Président de la République.	0
10	Ils écrivent des lois pour que le peuple soit mieux ; et ensuite, les soumettre au vote du Sénat.	1
11	Les députés vont dans les écoles ou les hôpitaux pour les inaugurer.	1
12	Les députés proposent des lois.	1
13	Les députés votent pour les ministres.	0
14	Les députés proposent des lois. Ils visitent leurs quartiers pour connaître les problèmes et les résoudre.	1
15	Les députés se réunissent pour retenir des propositions de loi à présenter.	1
16	Les députés font des projets de loi. Ils vont voir les habitants pour les aider.	1
17	Les députés inaugurent les écoles.	1
18	Les députés élisent le Parlement.	0
19	Les députés votent pour élire un Président.	0

Question posée : Que fait le Conseil des Ministres ?		
1	Le Président de la République donne la parole aux ministres qui doivent défendre un projet de loi.	1
2	Le Conseil des ministres défend les projets de loi.	1
3	Le Conseil des ministres mène des débats sur la demande de la population.	0
4	Le Conseil des ministres élit les Secrétaires d'Etat.	0
5	Pas de réponse.	0
6	Le Conseil des ministres fait appliquer les lois.	0
7	Le Conseil des ministres sous la présidence du Président de la	1
8	République défend les projets de loi.	0
9	Il fait appliquer les lois.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	Le Conseil des ministres fait respecter les lois.	1
14	Le Conseil des ministres se réunit sous la présidence du Président de la République et défend les projets de loi.	1
15	Le Conseil des ministres vote pour élire le Président de la République.	0
16	Lors du Conseil des ministres, les ministres défendent les projets de loi.	1
17	Le Conseil des ministres décide de la place des députés.	0
18	Les ministres défendent les projets de loi.	1
19	Le Conseil des ministres fait respecter les lois.	0
20	Le Conseil des ministres s'occupe de la ville.	0
21	Pas de réponse.	0

Question posée : Le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur. Que se passe-t-il ?		
1	Si le Président de la République et le gouvernement ne sont pas de la même couleur, il leur est difficile de se mettre d'accord sur les décisions politiques.	1
2	Ils ne s'entendent pas.	1
3	Pas de réponse.	0
4	Ils ne sont pas d'accord sur l'application des lois.	1
5	Lorsque le Président de la République et le gouvernement sont de la même couleur, ils mènent la même politique.	1
6	Pas de réponse.	0
7	Le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur ; ils ne sont pas toujours d'accord sur la politique à mener.	1
8	Le Président de la République est de droite, le gouvernement est de gauche, par exemple, ils n'ont pas la même politique.	1
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	C'est la cohabitation. Le gouvernement prend des décisions.	1
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Ils ne sont pas d'accord entre eux. Il y a cohabitation.	1
15	Pas de réponse.	0
16	Ils ne sont pas d'accord sur la politique.	1
17	Pas de réponse.	0
18	Ils ne sont pas d'accord.	1
19	Ils font un débat pour se mettre d'accord.	1
20	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un Secrétaire d'Etat ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Un Secrétaire d'État est un membre du gouvernement chargé d'un dossier.	1
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Un Secrétaire d'État est un ministre.	0
6	Un Secrétaire d'État est une personne qui présente les dossiers.	1
7	Un Secrétaire d'État présente des dossiers et les présente au gouvernement.	1
8	Pas de réponse.	0
9	Le Secrétaire d'État fait partie du gouvernement.	1
10	Un Secrétaire d'État est autonome ou sur la responsabilité d'un ministre.	1
11	Un Secrétaire d'État est un membre du gouvernement.	1
12	Le Secrétaire d'État aide un ministre.	0
13	Le Secrétaire d'État est membre du gouvernement.	1
14	Il est membre du gouvernement.	1
15	Il aide un ministre.	1
16	Le Secrétaire d'État est membre du gouvernement.	1
17	Pas de réponse.	1
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0

Question posée : Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Les députés posent des questions aux sénateurs.	1
3	Les députés restent élus moins longtemps que les sénateurs.	0
4	Le Sénateur est élu pour 9 ans et le député est élu pour 6 ans.	0
5	Le député est élu pour 7 ans.	0
6	Pas de réponse.	1
7	Pas de réponse.	1
8	Le Sénateur choisit les lois et le député fait un projet de loi.	0
9	Le Sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 6 ans.	1
10	Pas de réponse.	1
11	Le député est élu au suffrage universel direct et le sénateur est élu au suffrage universel indirect.	1
12	Le député est élu au suffrage universel direct et le sénateur est élu au suffrage universel indirect.	0
13	Pas de réponse.	1
14	Le député est élu au suffrage universel direct et le sénateur est élu au suffrage universel indirect.	1
15	Le sénateur est élu au suffrage universel indirect et le député est élu au suffrage universel direct.	1
16	Le député décide de la rédaction d'un projet de loi ; le sénateur vote le projet de loi.	1
17	Le sénateur est élu pour 9 ans et le député pour 6 ans.	1
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0

Question posée : Que fait le Président de la République ?		
1	Le Président de la République fait appliquer les lois. Il choisit le Premier ministre qui à son tour choisit les ministres.	1
2	Le Président de la République fait appliquer les lois.	1
3	Le Président de la République préside le Conseil des ministres.	1
4	Le Président de la République fait appliquer les lois.	1
5	Le Président de la République est élu pour 5 ans.	1
6	Pas de réponse.	0
7	Pas de réponse.	0
8	Le Président de la République est le chef des armées.	1
9	Le Président de la République fait appliquer les lois.	1
10	Le Président de la République gère la République.	1
11	Il dirige les armées et est seul capable de déclencher la bombe atomique.	1
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Le Président de la République applique les lois.	0
15	Le Président de la République choisit le Premier ministre ; il décide de l'utilisation de l'arme nucléaire.	1
16	Il décide de la déclaration de guerre.	1
17	Il fait appliquer les lois.	1
18	Pas de réponse.	0
19	Il s'occupe de la République.	1
20	Il réunit les ministres dans une salle.	1

Question posée : Qu'est-ce qu'un Référendum ?		
1	Un Référendum est un vote qui répond à une question par oui ou par non.	1
2	C'est un salon où discutent députés, sénateurs et ministres.	0
3	Un Référendum est une consultation des électeurs par le Président de la République.	1
4	Le Référendum est le vote d'une loi par le peuple.	1
5	Le Référendum est un vote par oui ou par non.	1
6	Un Référendum est là où discutent les députés, les sénateurs et les ministres. Un Référendum est un papier transcrit par le Président.	0
7	Un Référendum est un vote oui ou non.	0
8	Pas de réponse.	1
9	Un Référendum est un endroit.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Un Référendum est une République.	0
18	Un Référendum est une personne.	0
19	Un Référendum est quelqu'un qui vote pour élire un député.	0

Question posée : Qu'est-ce que le Salon des Ambassadeurs ?		
1	Le salon des Ambassadeurs est un salon où plusieurs ambassadeurs se présentent au Président de la République.	1
2	C'est un lieu où les ambassadeurs parlent avec le Président de la République.	1
3	C'est un lieu où se réunissent tous les ambassadeurs étrangers.	1
4	C'est là où se réunissent les ambassadeurs des autres pays.	1
5	Pas de réponse.	0
6	Pas de réponse.	0
7	C'est le lieu où les ambassadeurs et le Président de la République se donnent des documents.	1
8	Pas de réponse.	0
9	C'est le lieu où les ambassadeurs rencontrent le Président de la République.	1
10	C'est le lieu où se réunit le Président de la République.	0
11	C'est le lieu où siège les ambassadeurs.	1
12	C'est là où les députés et les sénateurs se réunissent.	0
13	C'est le lieu où se réunissent les ambassadeurs.	1
14	C'est le lieu où les députés votent des lois.	0
15	Le Salon des Ambassadeurs est la pièce où le Président de la République accueille les Ambassadeurs et discute avec eux.	1
16	C'est une salle.	0
17	C'est le lieu où le Président de la République et les ambassadeurs se réunissent.	1
18	C'est là où se réunissent le Président de la République et les Ambassadeurs.	1
19	C'est la salle où se réunissent les Ambassadeurs.	1
20	Le Salon des Ambassadeurs est une pièce où sont accueillis les ambassadeurs lorsqu'ils viennent d'arriver en France.	1

C'EST PAS SORCIERR
 LA REPUBLIQUE
 CM2 GUYANE

Question posée : Comment la République s'est-elle formée ?		
1	La République s'est formée avec les citoyens, puis le Président de la République, les ministres, les députés, les sénateurs.	1
2	La République s'est formée grâce au vote.	1
3	La République s'est formée avec l'application de la politique nationale.	1
4	La République s'est formée par le vote des citoyens du Président de la République.	1
5	La République s'est formée par le vote des citoyens du Président de la République, des députés.	1
6	La République s'est formée avec l'élection du Président de la	1
7	République par le peuple.	0
8	Pas de réponse.	1
9	La République s'est formée avec le Président de la République.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	1
12	Les citoyens ont élu le Président de la République.	0
13	Elle s'est formée grâce au Président de la République.	1
14	Les citoyens ont voté et ont élu le Président de la République.	1
15	La République s'est formée avec le Président de la République.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	1
18	La République s'est formée grâce au Président de la République.	0
19	Pas de réponse.	1
20	La République s'est formée en votant pour le Président de la République. Les citoyens ont voté pour choisir le Président de la République.	1

Question posée : Que font les députés ?		
1	Les députés se rendent dans les circonscriptions pour obtenir des informations auprès des citoyens pour écrire les projets de loi.	1
2	Les députés proposent des projets de loi.	1
3	Les députés rédigent des propositions de loi.	1
4	Ils font des propositions de loi.	1
5	La République s'est formée grâce à l'élection des citoyens qui ont voté pour élire le Président de la République.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Ils écrivent des projets de loi.	1
10	Pas de réponse	0
11	Ils proposent des lois.	1
12	Pas de réponse.	0
13	Ils proposent des lois.	1
14	Ils écrivent des propositions de loi.	1
15	Pas de réponse.	0
16	Les députés font voter des propositions de loi.	1
17	Les députés s'informent des problèmes rencontrés par les citoyens et proposent des projets de loi pour les résoudre.	1
18	Le député représente son pays et peut aider les citoyens.	1
19	Le député se déplace dans sa circonscription pour connaître les problèmes.	1
20	Le député écrit des projets de loi.	1

Question posée : Que fait le Conseil des Ministres ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Pas de réponse.	0
3	Le Conseil des ministres défend les projets de loi.	1
4	Pas de réponse.	0
5	Pas de réponse.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Pas de réponse.	0
8	C'est la réunion du gouvernement ou d'une partie du gouvernement. Pas de réponse.	1
9	Pas de réponse.	0
10	Le ministre défend un projet de loi.	0
11	Pas de réponse.	1
12	Pas de réponse.	0
13	Le ministre défend une proposition de loi.	0
14	Le Conseil des ministres est dirigé par le Président de la République.	1
15	Pas de réponse.	1
16	Le ministre discute du projet de loi.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Le Premier ministre remplace le Président de la République lorsqu'il n'est pas là.	1
19	Pas de réponse.	0

Question posée : Le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas de la même couleur. Que se passe-t-il ?		
1	L'Assemblée nationale n'est pas du même avis que le Président de la République.	1
2	Pas de réponse.	0
3	L'Assemblée nationale n'a pas le même avis que le Président de la République.	1
4	Ils ne partagent pas le même avis.	1
5	Pas de réponse.	0
6	Ils ne sont pas d'accord.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Ils ne sont pas d'accord.	1
10	Pas de réponse.	0
11	Le Président de la République et l'Assemblée nationale ne sont pas d'accord.	1
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Il ne se passe rien.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	L'Assemblée nationale est à gauche et le Président de la République est à droite ; ils n'ont pas les mêmes idées sur la politique.	1
20	L'Assemblée nationale n'est pas d'accord avec le Président de la République.	1

	Question posée : Qu'est-ce qu'un Secrétaire d'Etat ?	
1	Pas de réponse.	0
2	Pas de réponse.	0
3	Il est sous la responsabilité d'un ministre ou du Président de la République.	1
4	Pas de réponse.	0
5	Pas de réponse.	0
6	C'est un membre du gouvernement. Pas de réponse.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Un Secrétaire d'État est un membre du gouvernement.	1
16	Pas de réponse.	1
17	Pas de réponse.	0
18	Un Secrétaire d'État est un membre du gouvernement.	1
19	Pas de réponse.	0

Question posée : Quelle est la différence entre un député et un sénateur ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Pas de réponse.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Pas de réponse.	0
6	Pas de réponse.	0
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Les députés sont élus par les citoyens et les sénateurs sont élus par l'Assemblée nationale.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	0
20	Pas de réponse.	0

Question posée : Que fait le Président de la République ?		
1	Pas de réponse.	0
2	Pas de réponse.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Pas de réponse.	0
6	Le Président de la République signe une loi qui a été votée pour qu'elle devienne définitive.	1
7	Pas de réponse.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	Pas de réponse.	0
13	Pas de réponse.	0
14	Il est le chef des armées.	1
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Le Président de la République est le chef de l'État.	1
20	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce qu'un Référendum ?		
1	Le Président de la République décide de consulter le peuple pour leur demander leur avis.	1
2	Le peuple répond par oui ou par non à une question.	1
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Pas de réponse.	0
6	Le peuple vote sur une question précise.	1
7	On vote sur une question précise.	1
8	Pas de réponse.	0
9	Le Président de la République consulte le peuple.	1
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	C'est le vote de tous les électeurs pour rejeter ou accepter une proposition.	1
13	Pas de réponse.	0
14	Pas de réponse.	0
15	Le peuple répond oui ou non.	1
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Le Président de la République donne son avis.	0
20	Pas de réponse.	0

Question posée : Qu'est-ce que le salon des ambassadeurs ?		
1	C'est un salon où les ambassadeurs se réunissent lorsqu'ils sont en visite en France.	1
2	Pas de réponse.	0
3	Pas de réponse.	0
4	Pas de réponse.	0
5	Le Salon des Ambassadeurs est le salon où les ambassadeurs se réunissent.	1
6	C'est le lieu où on vote les lois.	0
7	C'est la salle où les gens votent les propositions de loi.	0
8	Pas de réponse.	0
9	Pas de réponse.	0
10	Pas de réponse.	0
11	Pas de réponse.	0
12	C'est le lieu où se réunissent les ministres.	0
13	Pas de réponse.	0
14	C'est l'Assemblée nationale.	0
15	Pas de réponse.	0
16	Pas de réponse.	0
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	C'est le lieu où se réunissent le Président de la République et les ministres.	0
20	Pas de réponse.	0

ANNEXE 2 : Codages de la deuxième expérimentation

CE2 MARTINIQUE

Thème : Les différents états de l'eau.

Question posée : Quels sont les différents états de l'eau ?		
1	Les différents états de l'eau sont : humide, dur et liquide.	0
2	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
3	L'eau normale, l'eau bouillante.	0
4	L'eau douce et l'eau salée.	0
5	L'eau se présente sous une forme solide, liquide et gazeuse.	1
6	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
7	L'eau glacée, l'eau de source et l'eau gazeuse.	0
8	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
9	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
10	L'eau est sous forme solide, liquide et gazeuse.	1
11	Il y a l'eau gazeuse, liquide et solide.	1
12	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
13	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
14	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
15	Les différents états de l'eau sont : l'eau douce et l'eau salée.	0
16	L'eau salée, l'eau liquide, l'eau solide et l'eau chaude.	0
17	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux.	1
18	Les différents états de l'eau sont : l'eau congelée, l'eau liquide et l'eau gazeuse.	1
19	L'eau nous permet de rester en vie.	0
20	L'eau est sous la forme solide, liquide et gazeuse.	1
21	L'eau est sous la forme liquide, dure et gazeuse.	1
22	L'eau est sous forme solide et liquide.	1
23	L'eau est sous la forme solide, liquide et gazeuse.	1
24	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeuse.	1
25	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeuse.	1
26	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeuse.	1

Question posée : Explique chaque état de l'eau.		
1	Humide dans la chaleur. Dure dans le réfrigérateur. Liquide dans le frigo.	0
2	L'eau est solide lorsque la température est sous 0°. L'eau est liquide dans les océans, les lacs, les mers, les rivières et les eaux souterraines. L'eau gazeuse est la vapeur.	1
3	L'eau normale. L'eau des océans.	0
4	L'eau est solide quand la température est sous 0°. L'eau est liquide quand la glace fond. L'eau devient gazeuse lorsque la glace fond.	1
5	L'eau sous forme liquide se constitue lorsque la température est à 0°. L'eau sous forme liquide est l'eau de mer, l'eau de source, l'eau des océans et des lacs.	1
6	L'eau sous forme gazeuse est présente dans l'air humide.	1
7	L'eau est à l'état solide lorsque la température est sous 0°. L'eau à l'état liquide est l'eau salée ou l'eau douce.	1
8	L'eau à l'état gazeux est la valeur dans l'air humide. L'eau solide est l'eau de glace ; l'eau liquide est l'eau de source ; l'eau gazeuse n'est pas bonne.	1
9	Quand l'eau est solide, la température est inférieure à 0°. Les plus grands réservoirs d'eau sont les océans et les mers ; il existe d'autres réservoirs comme les lacs, les rivières et les eaux souterraines.	1
10	L'eau sous forme de gaz se trouve dans l'atmosphère. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide.	1
11	L'eau est solide lorsque la température est plus basse que 0 °C. L'eau est sous forme liquide, car il y a des réservoirs d'eau comme : les océans, les mers, les lacs et les rivières. L'eau est sous forme gazeuse, car dans l'air l'eau existe sous forme de gaz.	1
12	Pas de réponse.	0
13	L'eau gazeuse : Dans l'atmosphère, l'eau existe sous forme de gaz. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau de source : les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constitués d'eau salée. La glace est en train de fondre.	1
14	L'eau est en train de cuire.	0
15	L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. L'eau est liquide quand les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans, les mers constituées d'eau salée. Les autres réservoirs d'eau liquide sont les lacs, les rivières et les eaux souterraines constituées d'eau douce. L'eau est gazeuse quand dans l'atmosphère, l'eau existe sous forme de gaz. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide.	1
16	L'eau est solide quand la température est sous 0°. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, celle des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier, le givre qui se forme par temps froid sur les arbres en hiver.	1
17	Pas de réponse.	0
18	L'eau salée est l'eau de mer. L'eau liquide est l'eau de bouteille. L'eau solide est l'eau du robinet.	0
19	L'eau sous forme solide c'est quand la température baisse. L'eau devient en glace, c'est l'hiver. L'eau sous forme liquide : ce sont les plus grands réservoirs.	1
20	L'eau est dure, car elle est gelée.	1
21	L'eau est liquide parce qu'elle est congelée : elle n'est ni vapeur, ni froide, ni chaude. L'eau est chaude : elle peut se transformer en gaz et en vapeur qui est humide et qui est aussi dans l'air.	1
22	Dans l'atmosphère, l'eau existe sous forme de gaz. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide. Les plus grands réservoirs nous permettent de vivre.	1

23	L'eau sous sa forme solide est dure parce qu'elle est gelée grâce à la température qui est de 0 °C.	1
24	L'eau sous sa forme liquide est l'eau qu'on peut boire et qui coule. L'eau sous sa forme gazeuse veut qu'on ne puisse pas boire et qui est gazeuse.	1
25	L'eau est solide quand la température est à 0 °C. C'est la glace. L'eau sous forme de gaz, c'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide.	1
26	L'eau est solide quand la température est 0 °C. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier qui se forme par temps froid sur les arbres en hiver.	1
27	L'eau solide : c'est l'eau qui est épaisse. L'eau liquide : c'est l'eau qui est douce. L'eau gazeuse : c'est l'eau qui fait des bulles. Il y a l'eau solide, l'eau liquide, l'eau de gaz, l'eau de notre environnement.	1
28	L'eau sous forme de gaz c'est la vapeur. L'eau liquide : la glace qui reste au soleil devient de l'eau liquide. L'eau dure c'est de l'eau normale : par exemple, un glacier. Quand il fait froid, l'eau liquide devient de la glace.	1
29	Pas de réponse.	0

Question posée : D'où vient l'eau que tu utilises à la maison ? Est-ce que tout le monde a accès aussi facilement à l'eau ?		
1	L'eau qui est à la maison vient des tuyaux. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
2	Elle vient de la mer. Non.	0
3	Pas de réponse.	0
4	L'eau que j'utilise vient des montagnes. Je crois que non, car dans le désert il n'y a pas d'eau.	1
5	Elle vient de la mer, des lacs et des océans. Non, je ne sais pas.	0
6	L'eau que j'utilise chez moi est de l'eau de mer nettoyée. Tout le monde n'a pas accès à l'eau, on doit la payer.	0
7	C'est l'eau de la rivière et l'eau de source.	1
8	Si vous habitez près de la montagne, vous aurez l'eau de la montagne. Ça dépend. Tout le monde n'a pas accès aussi facilement, car s'ils ont fait couler beaucoup l'eau, ça risque d'être cher, car il y a des gens pauvres.	1
9	L'eau qu'on utilise à la maison sort des tuyaux. Non, tout le monde n'a pas accès facilement à l'eau.	1
10	L'eau que j'utilise à la maison vient du robinet. Tout le monde n'a pas accès à l'eau.	1
11	L'eau que j'utilise à la maison vient de la pluie. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
12	L'eau vient du ciel.	0
13	Elle vient de la nature : la montagne.	1
14	Non, tous les enfants du monde n'ont pas de l'eau qui coule facilement du robinet.	1
15	L'eau vient du robinet. Non, l'eau ne coule pas pour tout le monde.	1
16	L'eau vient de la source.	1
17	Pas de réponse.	0
18	Pas de réponse.	0
19	Pas de réponse.	1
20	L'eau vient d'un grand réservoir d'eau.	1
21	L'eau que tu utilises à la maison vient du robinet. Ce n'est pas tout le monde qui a accès facilement à l'eau.	1
22	L'eau que j'utilise vient des souterrains et des lacs.	1
23	Pas de réponse.	0
24	L'eau vient de la rivière, des lacs et de la pluie.	1
25	L'eau que nous utilise provient du ciel. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
26	L'eau vient des lacs, des rivières et des eaux souterraines qui sont constituées d'eau douce. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
27	L'eau que j'utilise chez moi vient de la rivière. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1

Thème : Le cycle de l'eau.

Quel est le titre ?

Quel est le nom de l'auteur ?

Quelles sont les différentes étapes de l'eau ?

Explique -les.

1	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. L'eau liquide, dure, sous forme de gaz. Pas de réponse.	0
2	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. Elle s'évapore, se transforme en nuage qui fait retomber l'eau. La vapeur forme un nuage qui fait tomber l'eau sur la mer et sur la terre.	1
	Pas de réponse.	0
3	Le cycle de l'eau. Pas de réponse. Les différentes étapes de l'eau sont l'eau des océans et des mers. Pas de réponse.	0
4	Le cycle de l'eau. Pas de réponse. Les différentes de l'eau sont : les nuages, les sources et les océans. Les nuages viennent de la vapeur d'eau. Le sous-sol vient de la pluie. L'océan vient de la mer.	1
5	Les trois états de l'eau. André Otte. Les différentes étapes de l'eau sont : se répartir en nuage. L'eau monte dans le nuage, lui donne naissance, lui permettra de faire la pluie où le vent l'a poussé.	1
6	Le cycle de l'eau. La mer, la rivière, le gaz, les nuages et la source. Ils sont tous de l'eau.	1
7	Les trois états de l'eau. Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont la vapeur d'eau qui forme des nuages ; les nuages vont arroser des terres enneigées qui vont dans une rivière ou lac souterrain. L'eau passe parfois dans des lacs ou rivières à la surface qui après vont dans l'océan.	1
8	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. Les étapes de l'eau sont l'eau souterraine, l'eau de mer et l'eau de pluie. Pas de réponse.	1
9	Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : les nuages, les sous-sols, la rivière et l'océan. Les nuages viennent de la vapeur de la mer. Le sous-sol vient de la pluie et l'océan vient de la mer.	1
10	Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont différentes. La vapeur fait des nuages qui vont au ciel. L'eau circule dans des cours d'eau et par les fleuves.	1
11	Le cycle de l'eau. Pas de réponse. Pas de réponse. Pas de réponse.	0
12	Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau recyclée, les océans se répartissent en quelques nuages. C'est la vapeur : la fumée qui fait le nuage. Elle se recycle en permanence.	1
13	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. Elle s'évapore et se transforme en nuage qui fait remonter l'eau. La vaporisation forme un nuage qui fait tomber l'eau.	1
14	Le cycle de l'eau. Pas de réponse. Pas de réponse. Pas de réponse.	0
15	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. L'eau souterraine. L'eau de mer et l'eau de pluie.	1
16	Le cycle de l'eau. L'eau s'évapore et donne naissance à des nuages. Il pleut et la pluie tombe dans les cours d'eau.	1
17	Le cycle de l'eau. L'évaporation de l'eau donne naissance à des nuages. Ensuite, il pleut sur les plantes et l'eau de mer se forme par l'eau souterraine et l'eau de la surface.	1
18	Les différents états de l'eau. L'eau s'évapore et la vapeur d'eau crée un nuage et quand il pleut l'eau retombe dans les cours d'eau.	1
19	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. Pas de réponse. Pas de réponse.	0
20	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. L'eau liquide, l'eau dure et l'eau sous forme de gaz.	
21	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. Pas de réponse. Pas de réponse.	0

22	Le cycle de l'eau.. Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont : les nuages, les sous-terrains, les océans et les arbres. Pas de réponse.	1
23	Le cycle de l'eau. Les étapes de l'eau sont de donner naissance à des nuages qui feront couler l'eau qui ira à l'océan. L'eau en vapeur donnera naissance à des nuages qui iront mouiller les terres et d'autres iront mouiller les arbres qui feront l'eau monter jusqu'aux feuilles puis l'eau ira dans l'océan.	1
24	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau souterraine, l'eau de mer et l'eau de pluie ; elle se recycle.	1
25	Le cycle de l'eau. Andrée Otte. L'eau se vaporise et donne naissance à un nuage. Le nuage fait de la pluie ; la pluie forme des cours d'eau. L'eau se vaporise et donne naissance à un nuage. Le nuage fait de la pluie.	1

Thème : La pollution

	Questions posées : Quel est le titre ? Quel est le nom de l'auteur ? Quelles sont les causes de la pollution ? Quelles sont les conséquences de la pollution ? Que pouvons-nous faire pour empêcher la pollution ?	
1	La pollution. Karine Vasc et Jenifer Pilote. Le moteur des bateaux, les déchets et quand les gens font leurs besoins dans l'eau. Les animaux marins meurent. Que personne ne jette les déchets dans l'eau, mais dans les poubelles.	1
2	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Je nifer Pilote. Le pétrole qui vient des bateaux ; les ordures. Mourir de soif et attraper des maladies. Recycler. Faire des bateaux qui fonctionnent sans pétrole.	1
3	Pas de réponse. Les bateaux. Pas de réponse. Pas de réponse.	0
4	D'où vient notre eau potable ? Karine et Jénifer Pilote. Les déchets que l'on jette dans l'eau. Les saletés. Cela provoque des maladies graves. Arrêter de jeter les déchets dans les rivières, les lacs, les océans et les mers.	1
5	Pas de réponse. Karine Vasc et Jénifer Pilote. Les causes de la pollution sont les bateaux et les canettes. Il y a des conséquences pour les végétaux, les humains et les animaux. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter les bateaux.	1
6	D'où vient la pollution ? Andrée Otte. Les causes de la pollution sont : les bateaux, les algues, le plastique. La pollution produite moins d'eau à boire, moins de plage ; on peut mourir de soif. Nous pouvons empêcher la pollution en nettoyant l'eau sale.	1
7	La pollution. Karine Vasc et Jénifer Pilote. Les saletés. Il y a des conséquences pour les végétaux, les humains et les animaux. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter les bateaux.	1
8	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont les bateaux, les déchets que l'on jette dans la mer, les animaux, les hommes et les végétaux qui meurent. Les conséquences sont les maladies pour les animaux, les végétaux et les humains.	1
9	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont les objets que l'on jette dans l'eau. Les conséquences : ne pas polluer. Quand nous allons à la plage, nous ne devons pas jeter les ordures à terre.	1
10	D'où provient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont les bateaux, les déchets qu'on jette dans la mer. Il y a des conséquences pour les végétaux, les humains et les animaux. Ne pas jeter des déchets.	1
11	D'où provient notre eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilote. Pas de réponse. Pas de réponse. Nous devons surveiller l'eau et la pollution pour ne pas salir l'eau.	1
12	La pollution. Pas de réponse. Pas de réponse. Pas de réponse. Pas de réponse.	0
13	D'où provient notre eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilote. Les causes sont : la boue, les déchets, les bateaux, le pétrole. Les conséquences sont la mort et les maladies. Il faut nettoyer.	1
14	D'où provient notre eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pillote. Le pétrole qui vient des bateaux et les ordures. Le monde aurait soif ; on peut attraper des maladies. Il faut arrêter de jeter des déchets dans l'eau.	1
15	La pollution. Karine Vasco et Jennifer Pillot. La pollution vient des déchets. Pas de réponse. Pas de réponse.	0
16	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilote. Les ordures : les boîtes de jus, les bouteilles d'eau, les canettes et les sachets. Pas de réponse. Pas de réponse.	1

17	La pollution. Ce sont les déchets, les voitures, la guerre, les bateaux qui coulent ou les avions qui tombent. La terre va tout refaire depuis le début : elle va tout détruire et refaire une vie sans les humains. Faire plus d'écologie ; ramasser tous les déchets ; au lieu d'avoir des voitures, on peut utiliser des chars.	1
18	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les déchets. Les conséquences de la pollution sont les maladies. On peut nettoyer.	1
19	Pas de réponse. Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes sont les poubelles et les déchets. Pas de réponse. Il faut recycler les bouteilles. La pollution.	1
20	Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les déchets. Les conséquences sont les maladies. Ne pas jeter des ordures dans la mer.	1
21	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les bateaux et les déchets. Les conséquences de la pollution sont que les animaux marins meurent et que lorsqu'on boit l'eau polluée, on peut être malade ou mourir. Les bateaux ne doivent utiliser que leur voile. Personne ne doit jeter des déchets dans l'eau, mais dans les poubelles.	1
22	D'où provient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les gaz, les bouteilles et les papiers. Pas de réponse. Pas de réponse.	1
23	La pollution. Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les canettes de bière, les bouteilles de coca et les bouteilles d'eau jetées. Les conséquences de la pollution sont : ne plus boire l'eau. Nous pouvons faire nettoyer et recycler les bouteilles.	1
24	D'où provient notre eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les saletés dans l'eau, les fumées des pots d'échappement, les canettes de bière. Les conséquences de la pollution sont les maladies. Nous pouvons nettoyer l'eau pour faire des progrès et nous devons arrêter de jeter des choses dans l'eau.	1
25	D'où vient l'eau potable ? Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont : les objets que l'on jette dans l'eau. Les conséquences de la pollution : ne pas polluer. Nous pouvons ramasser les ordures.	0
26	La pollution de l'eau. Karine Vasc et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les bateaux, le plastique, les métaux jetés à l'eau. Les conséquences de la pollution sont : la contamination de la rivière et la mort de la planète. On peut nettoyer la planète ; éviter le plastique et le pétrole.	1

CE2 SAINTE-LUCIE		
Theme : Forms of water.		
What are the forms of water? Explain each state of water? What is the origin of water you use at home? Can everyone easily obtain water?		
1	The forms of water are solid water, liquid water and water as gas. Solid water – ice is frozen water when water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. This means that ice will be lighter than the same volume of 0°C. Use the water to bathe, brush my teeth and wash my hands.	1
2	The forms of water are gas and liquid. The gas is when a liquid evaporate and forms clouds. The liquid is when ice melts down into water. Solid is when water freezes into ice. I got my water form Vasco.	1
3	The forms of water are solid, liquid or gas. Solid water – ice is frozen water when water freezes its molecules more farther apart making ice less dense than water. Liquid water – is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. Gas water – vapor is always.	1
4	The forms of water are solid water, liquid water and gas. Solid water is frozen like ice lout when it freezes its molecules move farther apart. Liquid water is wet and fluid we use it to have a bath, to wash clothes and drink. Water as a gas: vapor is among present but you cannot see it as some of the water vapor is cool. The water we use at home it comes from rain; rain is wet liquid.	1
5	The forms of water are hail, snow. Solid water is ice which is frozen water. When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. This means that ice will be lighter that the same volume of water and so ice will float in water. Solid water: When water freezes, its molecules less move farther apart, make ice less dense than water. Solid water – ice is frozen when water freezes its molecules move farther apart, making ice less dense than water. This means that ice will be lighter than the same volume of water. The water I use at home comes from The John Compton dam.	1
6	The forms of water are solid water (ice), liquid water and water as a gas (water vapor). Solid water – ice or frozen water. Liquid water – is wet and fluid. Liquid water is the same water that use bath, wash dishes, etc.	1
7	Water as a gas – is also called water vapor. When you look up in the sky all the clouds that you see was all once water vapor rising. The water that I use at home comes from the Sir John Compton dam. No, everyone cannot easily obtain water.	1
8	The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas.	1
9	Solid water: when the water is frozen, its molecules move farther apart, making ice less dense that water. This means that ice will be lighter than the same volume of water and so ice will float in water. Liquid water: the form of water with which we are most familiar. Water as a gas is vapor.	1
10	The three states of water are solid water, liquid water and water as a gas. Water as a gas is when the water rises and turns into a gas. You cannot see the vapor, also known as water vapor. Vapor is all around us. At the sea level, steam is formed at 100°Celsius, 212 Fahrenheit. Liquid water is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. We use liquid water is ways including as washing and drinking water. Solid water is when the water turns to ice and is now a solid. The water can only turn into ice in cold places. Ice is very hard.	1

11	Forms of water are solid water, liquid water, water as a gas. Solid water – ice frozen. Liquid water - is wet and fluid.	1
12	Water as a gas – vapor is always present in the air around us. You cannot see it.	1
13	The forms of water are solid (ice), liquid or gas (vapor). Solid: ice is a form of solid water. There are little particles of dust in the air and the drop lets of water mix in the air and when it's cold is turns into ice. Gas – water vapor is when water is in the air. When the rain fall there is big water.	1
14	The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water: When water freezes it gets solid molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water: is wet and fluid. We use liquid water to wash and drink, etc. Water as a gas: you cannot see it. When you boil water it turns from fluid to a gas or water vapor. My water comes from Wasco. It's clean sometimes. The Wasco we get our water from is up North. Everyone can obtain water.	1
15	Forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water is ice frozen water when it freezes it becomes solid water. Liquid water is wet and fluid. The form of water is mostly a familiar. Water as a gas: A water gas is water vapor. We get water from water from Wasco. Solid (ice), liquid or gas (vapor). Solid water – ice is frozen water when water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water is wet and fluid. The water comes from the John Compeer Dam.	1
16	The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water is when water freezes. Liquid water is wet and fluid water. Water as a gas is when you boil water, the water changes from a liquid to a gas or water vapor. Origin of water at home comes from the Roseau Dam.	1
17	The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water: ice is frozen water. When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. This means that ice will float in water. Liquid water: is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. We use liquid water in many ways, including washing and drinking. Water as gas: vapor is always present in the air ground us. You contact cannot see it when you boil water, the water changes from a liquid to a gas or water vapor. The water from our homes comes from the John Compton Dam. No, you have to pay for the water you see. So it is not easy to obtain water.	1
18	The forms of water are liquid, solid and gas. The form of water liquid is what you get in the pipes in your home. The form of water solid is frozen water called ice. The form gas is invisible. It is in the air we inhale. The water we use at home comes from the John Compton dam. No, it is easy to obtain water. The forms of water are: solid water, liquid water and gas water. Solid water: ice is frozen water. When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water: is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. Gas water: vapor is always present in the air around us. The water that is used at home comes from a dam called The John Compton Dam. No, everyone cannot easily obtain water they have to pay.	1

19	The forms of water are solid (ice), liquid or gas (vapor). Solid water – ice is frozen water when water freezes, its molecules move farther apart making ice less dense than water. This means that ice will be lighter than the same volume of water, and so ice will float in water. Water freezes at 0°Celsius, 32° Fahrenheit. Liquid water is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. We use liquid water in many ways including washing and drinking. I use liquid water which comes from the dam. No, not everyone can obtain water easily. Solid (ice), liquid, or gas (vapor). Solid water – ice is frozen water that’s made up of solid particles. When water its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water is wet and fluid. This is the form of water which we are most familiar with. Gas – water as a gas. The John Compton dam.	1
20	Solid (ice), liquid. Solid water – Solid water when solid water freezes its molecules. Liquid water: This is from of water with which where. Water trip met.	1
21	Solid water (ice), liquid water, water as a gas (vapor). Solid water is ice frozen water when it freezes; its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water is wet and fluid. This is the form of water which we are most familiar with. Water as a gas. From the Dam to the water Center to our homes. The forms of water are solid (ice), liquid or gas (vapor).	1
22	Solid water – ice is frozen water when water freezes its molecules move farther apart making ice less dense than water. This means that ice will be lighter than the same volume of water and so ice will float in water. Water freezes at 0° Celsius, 32° Fahrenheit. Liquid water is wet and fluid. This the form of water with which we are most familiar. We use liquid water in many ways, including bathing, washing. Gas – vapor is always. I use liquid water at my home. No, not everyone can easily contain water.	1
23	Solid water, water as gas, liquid water. Solid water is frozen water. Water freezes at 0°Celsius, 32 Fahrenheit. Water as a gas you cannot see it. As some of the water vapor cools, we see it as small clouds, called steam. At the sea level, steam is formed at 100° Celsius, 12° Fahrenheit. Liquid is wet, fluid. This is from of water which we are familiar. The water comes from the John Compton dam.	1
24	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid water: when water is frozen. The solid water is called ice. When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water: is wet and fluid. We use liquid water in many ways. Gas water: is all around us. It happens when we heat up water. Origin : Wasco, No, they cannot.	1
25	Solid water, liquid water, Water as a gas. Solid water: When water is frozen it turns into a solid called ice. Water freezes at 0°Celsius, 32° Fahrenheit. Liquid water: it is wet and fluid. It is used in many ways. Gas as a liquid: vapor is always around us. It happens when the hot air heats it up. The water which comes to my house is called Wasco. Not, everybody.	1
26	Solid water, gas, liquid water. Solid water is when a liquid freezes at 0°Celsius. Gas is the process where liquid evaporates and forms clouds. Whereas liquid is when ice melts into water. The water comes from the river at Wasco. No, everyone cannot.	1
27	The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water – ice is frozen water. When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water – is wet and fluid. This is the form of water with which we are most familiar. We use liquid water to drink and wash. Water as a gas – When the water turns to a gas and go into the sky. We get it from Wasco.	1

28	<p>The forms about water are water liquid and a gas. The state of water is water liquid in so many ways. Water is also a gas when you put water in the freezer, it will turn into solid ice. Water is also using fro drinking, washing, bathing, and so much more. When you boil water the water comes out as steam. Water is very important. Water comes from the John Compton Dam. When it rains the water flows down the hill.</p>	1
29	<p>The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water – ice is frozen water. Liquid water – is wet and fluid. Water as a gas – water is vapor. My water comes from Wasco Dam.</p>	1

<p>Theme: Water cycle. What is the title? What is the name of the author? What are the different steps of water? Explain them.</p>		
1	<p>The title is the water cycle. The author is Daron Parr. The steps of water are evaporation, the condensation, precipitation then collection. Evaporation is when water is evaporated and some clouds which is condensation then precipitation when it rains and collection when the ground collects the water then back to evaporation.</p>	1
2	<p>The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are precipitation, evaporation, condensation. Evaporation is when the sun heats up lakes, rivers and sea and the vapor goes up into the sky and forms clouds. Condensation is when the clouds get full with vapor and form rain. Precipitation is when the rain falls on the mountains and in to the sea and starts all over again.</p>	1
3	<p>The title is called the water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the sun is by the ocean and it is so hot that ocean to steam. It forms clouds. Condensation is when the cloud is started to rain. A precipitation when it is rained and the ground collects water.</p>	1
4	<p>The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is the process when water turns into gas. Condensation is the process when the gas goes up into the sky and forms clouds in the particles of dust. Precipitation is the process when it rains.</p>	1
5	<p>The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are: Evaporation, condensation, precipitation. Evaporation is hot air which is rising up in the sky. Condensation is when it forms puffy clouds and starts to get grey. Precipitation is when underground water flows and the rain falls.</p>	1
6	<p>The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation, condensation and precipitation. First up comes evaporation,. This is where water from rivers, lakes rises and forms water vapor. Then comes condensation. This is where the water vapor forms clouds. And last precipitation. This is where water falls out of clouds as rain, snow, hail or sleet.</p>	1
7	<p>The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: is when water is transported from the rivers, lakes or stream and into the air as a gas. Condensation: is the process in which the gas turns into clouds. Precipitation: is when the clouds turns into a liquid and falls down to the earth as rain.</p>	1
8	<p>The title is The Water Cycle. The name of the author is Darren Darr. There are three steps of the water cycle is evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the sun heats the water then rises as a gas into the air. Condensation is when the vapor goes into the clouds and then comes gray. Precipitation is when the clouds cannot hold anymore vapor then start to rain.</p>	1
9	<p>The title is The Water Cycle. The name of the author is Darren Parr. The different steps of the water Cycle is: Precipitation, Evaporation and condensation. First precipitation lakes place which is when rain falls which is drop, lots of water falling from the clouds. Evaporation is when that water is taken from puddles and is formed into water vapor and rises into the sky and last condensation is when that water vapor is formed into clouds and that cycle goes on and on.</p>	1

10	The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The three different steps are precipitation, condensation and evaporation. Evaporation is when the sun comes up and the water seas up into the air. The water particles that are in the air turn in a gas called water vapor. That water vapor's now condensates and turns into the clouds. When the clouds have too much water vapor they burst and rain falls that is precipitation and the water cycle goes on and on.	1
11	The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are: evaporation, condensation, precipitation. Evaporation: is when the water turns into gas. Condensation: is when the gas goes into the sky and forms clouds. Precipitation: is when the clouds burst as forms rain. Water storage: is when the rain falls on the ground and sinks into the ground.	1
12	The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation, condensation and precipitation. Precipitation: is when water falls down on land as hail, snow or rain. Evaporation: is when the sun takes up all the water from the plants and trees. Condensation: is when the water collected turns into water vapor and forms clouds.	1
13	The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are: evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: is when water vapor turns into a new cloud. Condensation: is when water vapor turns into a cloud. Precipitation: is when it rains.	1
14	The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are precipitation, condensation and evaporation. Precipitation: is when rain falls down the mountain side then evaporation starts. Evaporation is when hot water rises then condensation is when the clouds turn grey.	1
15	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: is when the sun he rises up the water turns into an invisible gas called water vapor. Condensation: is when the gas water vapor turns back into a liquid and forms clouds. Precipitation: when rain, hail or snow falls from the clouds.	1
16	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. Evaporation: is when the water from rises, oceans turns into water vapor and evaporation. Condensation is when oceans derives and forms clouds. Precipitation is whenthe water fills back to earth as rain, snow, hail or sleet.	1
17	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The steps of the water Cycle are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: is when water vapor rises up to the clouds forming it to get bigger and bigger. Condensation: is when the water vapor comes together with the dust particles in the air. Precipitation: is when the cloud gets full and it starts to rain.	1
18	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: is when the sun heats the seas, lakes, rivers, water rises and becomes invisible and is referred to as water vapor. Condensation: is when the vapor rises with dust particles and forms clouds. Precipitation: is when the clouds get to heavy and drop out as rain.	1
19	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation – when water vapor rises into the atmosphere. Condensation – when the water vapor turns into a new cloud. Precipitation – when the new cloud is too heavy so it comes down like rain.	1

20	The title is Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are: evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: is a water cycle it helps us to get water. Condensation: when it rains it turns into a cloud. Precipitation is when the clouds get heavy.	1
21	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the water vapor rises into the air. Condensation is when the water vapor turns into a cloud. Precipitation is when the cloud vapor is too heavy so the clouds breast to rain.	1
22	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the sun heats the seas, lakes, rivers and the water rises and becomes gas called water vapor. Condensation is when water vapor rises up to the clouds and turns into water. Precipitation is when that is too heavy and it falls drop by drop out of the clouds.	1
23	The title is water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are: precipitation, condensation, evaporation underground water. First water vapor into the sky when the cold is full. Its turn grey, it rains small drops of water is collected a gain or may be wind underground and it condenses.	1
24	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are precipitation, evaporation and condensation. Precipitation is when water falls as rain, hail or sleet. The rain falls for an amount of time. Evaporation is when the sun heats up water on earth and that water evaporates. Condensation is when tiny droplets of water goop to the sky and form clouds.	1
25	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are precipitation, evaporation and condensation. Precipitation: when water falls it is called rain. The rain falls and falls on till everywhere is wet. Evaporation is when the rain that has fallen the sun comes up and dries the water. The sun treats it up and evaporates. Condensation is when the vapor reaches the sky the tiny droplets form clouds.	1
26	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation: when water evaporates and forms clouds. Condensation: when the clouds expand (get bigger). Precipitation: The process by which the clouds get too heavy and fall as rain.	1
27	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of the water cycle are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the water turns into a gas. Condensation is when the gas turns into clouds. Precipitation is when the clouds drop rain.	1
28	The title is The Water Cycle. The name of the author is Darren Parr. The steps of water cycle are evaporation, condensation, precipitation. Evaporation starts of it you put a bit of water on the stove. It boils and then the steam goes to cloths and it many more ways. Condensation is when it from up the clouds. It fulls up like water in them. Precipitation is when the clouds can take it any more so they bust open and the water comes down as rain.	1
29	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of the water cycle are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation - is when the water turns into a gas. Condensation — is when the gas turns into clouds. Precipitation - is when the clouds drop rain.	1

30	The title is The Water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are precipitation, evaporation and condensation. Precipitation is when water falls as rain. Evaporation is when the water evaporates. Condensation is when the water forms clouds.	1
----	---	---

	Theme: Pollution. What is the title? What is the name of the author? What are the causes of pollution? What are the consequences of pollution? What can you do to prevent pollution?	
1	The title is pollution. The authors are Patrick Thornhill and Fitzgerald. The causes of water pollution are the dying of fishes and turtles in the sea. The consequences of pollution are ... Stop throwing the garbage in the sea and no spilling of oil.	1
2	The title is pollution. The authors are Patrick Thornhill and cece FitzGerald. The causes are when the boat drops it oil in the sea. The consequences of pollution are that we can die or get sick. We can prevent pollution by throwing your litter in the bin.	1
3	The title is Pollution. The causes of pollution: People throw garbage into the sea or rivers and the fishes die. Factories waste go into the air. People throw garbage on the Road while they are driving. Bathing in the sea with garbage in it. Stop throwing garbage on the floor and put it in the bin.	1
4	The title is pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution in when people throw garbage in the water. The consequences: the police will arrest them. Stop throwing in garbage in the sea.	1
5	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. Pollution causes sicknesses. It causes death. You can tell people or your friend try not to pollute the earth.	1
6	The title is Pollution. The author is Cece Fitzgerald. The causes of pollution are when people damp garbage in the ocean rivers and lakes. When spoiling the air with fats. And damping old water in the ocean. I can do to prevent pollution is stop dumping garbage in the water. Close the top at all times.	1
7	The title is water pollution. The name of the author is Cece Fizgerald and Patrick Thornhill. Pollution cases animals to die, the water will not be clean and so it will not be healthy for drinking or bathing. The consequences of pollution are the fact that animals will be extinct and people will die from the sicknesses of the dirty water. To prevent pollution as a start you can stop throwing garbage in the lakes, ponds and elsewhere.	1
8	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thorhill. Pollution causes death and sickness. When we pollute the river we are killing the fishes and all the othe animals in the sea. To prevent pollution we must stop littering the sea.	1
9	The title is Pollution. The authors are Cece Fitzgerald and Darren Parr. People throwing garbage anywhere they want and not putting their garbage in the bin. Driving and throwing garbage out the window. Having a party and just dropping garbage anywhere. The consequences of pollution are big floods, turtle and fish and other fish mistake garbage for food and more. Stop throwing garbage anywhere people want and put your garbage in the bin. Make a crew to pick up the garbage.	1
10	The title is Pollution. The name of the author is Patrick Thornhill and Cece Fitz. The causes of pollution are dumping garbage in oceans, smoke, dirty water from factories and not dumping your garbage in the bin. The consequences of pollution are if you pollute the air you can get people sick and the might die. To prevent pollution you should stop putting your garbage in the water.	1
11	The title is Pollution. The authors are: Cece Fitz and Patrick Thornhill. The causes of pollution are throwing trash into the sea, putting garbage on the road. The sea animals can shoke on the garbage. Clean up the place.	1

12	The title is Pollution. The authors are Cece Fitzard and Patrick Thornhill. When you throw garbage in the water, when you spit oil in the water and when you dirty it up. It can kill the fishes. And give diseases. Stop littering in the water. Stop throwing oil in the water.	1
13	The title is Pollution. The causes of pollution is burning brush, throwing grbage into the oceans or seas. The consequences of pollution:sickness, diering of animals. Stop burning brush and stop throwing garbage into the sea.	1
14	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. Pollution causes the sea river and lake which factions dispose. The consequences of pollution are poison can make you die.	1
15	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thorn. The causes of pollution are people throwing garbage in the sea and turtles mistake for food. It can kill me. Clear the rivers.	1
16	The title is Pollution. The name of the author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are when people drop their garbage in the water and when hurricanes come they fly all the garbage around the place. The consequences are if we keep on pollution the water all the fishes, sharks, jelly fishes will be gone. We can prevent pollution if everyone stopped littering in the area.	1
17	The title is Pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are dumping of garbage in the rivers and seas. The consequences are nobody will want to go to the beach because it is to dirty. Stop damping garbage in the oceans and seas.	1
18	The title is Pollution. The authors are Patrick Thornhill and Cece Fitzerhan. The causes of pollution are: humans make factories next to the ocean which they use to dump waste from the factories; use to dump waste from the factories; humans dump garbage into the sea. The consequences of pollution are: fishes or sea creatures dying; clothes being dirty from people who wash in the rivers or oceans. I can: -have a protect against people littering in the seas, oceans and rivers. -help make sign to stop people from littering.	1
19	The title is Pollution. The authors are Cece Fitz and Patrick Thornhill. The causes of pollution are dumping garbage in the seas, rivers. Throwing waste products in the water. Some of the consequences are fish can mistake garbage for food: turtles mistake plastic bag for jelly fish and can chock and die. You can prevent pollution putting garbage in the bin.	1
20	The title is Pollution. The authors Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. Throwing your garbage in the rivers when you are at the beach and you throw your garbage in the sea. When factories dispose of the waste products. We can die of sickness. The fish we eat can be poisoned with the garbage. To warm others to be careful not to litter.	1
21	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGrald and Patrick Thornhill. Pollution of water means that when people put garbage in the water that is pollution the water. When we put garbage in the water and when fish thick that's food. We need to prevent people litter the sea.	1
22	The title is Pollution. The author is Cece FitzGerald. Throwing letter in the sea rives and lakes when factories dispose of they waste. The fish can die we can die because poison is in the fishes we eat that why we can die. Stop letting the sea and rive.	1

23	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are when people fill the places with garbage and dirt. When people built drains that lead to the sea. A turtle could mistake a plastic bag for a jelly fished choke. A fish could mistake garbage for food and choke and die. We can organize a club where every Saturday you and your friends clean a dirty beach. You can stop throwing garbage in the ground and in water, and start throwing it in a bin.	1
24	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes are because people litters in the water by dropping thinks in it and putting oil in the water also smoking in the air and cutting down trees. The consequences are destroying our water and air. Stop littering stop outing garbage in the water and oil in the water. The authors are Cece Fitz Gerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are throwing the garbage in the sea, the exist of cars and factories in the air and littering on land. The consequences of pollution are dying and sickness. Put your garbage in the bin.	1
25	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are throwing garbage in the sea, polluting the air and littering on the land. The consequences of pollution are that we can die when we inhale the polluted and can lead to sickness. Put your litter in the bin. Do not pollute the air.	1
26	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. Throwing garbage in rivers and utters. Polluting the sea with chemicals. Throwing garbage anywhere. We can get ill and die. We create harborage for rodents. Put litter in bins. Stop polluting the sea with chemicals.	1
27	The title is Pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The dropping of garbage in the sea and rivers. The smoke from vehicles and factories. Oil spills from vehicles. The consequences the fishes in the sea will die. People will get sick. I can give letter to say stop polluting.	1
28	The title is Pollution. The author is Patrick Thornhill. Water pollution is when people waste water when we need them. When people throw garbage in the water. People throw poison in water. The consequences of pollution are when you finish dumping garbage you might kill fish. Turtle mistake rapper for jellyfish. When people must not throw garbage and any other thing.	1
	No answers.	0

<p>CM1 Martinique Thème : Les trois états de l'eau</p> <p>Question posée : Quels sont les différents états de l'eau ? Explique chaque état. D'où vient l'eau que tu utilises à la maison ? Est-ce que tout le monde a accès aussi facilement à l'eau ?</p>		
1	<p>Les différents états de l'eau sont : la forme solide, liquide et gazeuse. La forme solide : la température est inférieure à 0 °C. Par exemple, la neige où l'on skie. La forme liquide peut être l'océan, les lacs, les rivières. La forme gazeuse est la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau que j'utilise peut sortir des rivières. Les différents états de l'eau sont : la forme solide, liquide et gazeuse. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0° C. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, celle des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier, le givre qui se forme par temps froid sur les arbres en hiver.</p>	1
2	<p>Les différents états de l'eau sont : la forme solide, liquide et gazeuse. L'eau devient solide quand sa température est inférieure à 0°C. Sous sa forme liquide, comme d'habitude. L'eau à l'état gazeux : quand il fait chaud, elle s'évapore et se transforme en gaz. L'eau que j'utilise à la maison vient de la rivière ou des nappes souterraines. Oui, tout le monde a accès facilement à l'eau.</p>	1
3	<p>Les différents états de l'eau sont : la forme solide, liquide et gazeuse. L'eau est solide quand la température est moins haute que 0 °C. L'eau est liquide dans la mer, les sources et les mares. L'eau est un gaz dans les endroits humides. L'eau que j'utilise à la maison vient des sources et des égouts. Non, le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.</p>	1
4	<p>Il y a l'eau sous la forme de solide, sous la forme de liquide et sous la forme gazeuse. Quand l'eau est sous la forme de solide, c'est que la température est inférieure à 0 °C. Quand l'eau est sous la forme de liquide, l'eau est restée normale. Quand l'eau est sous la forme gazeuse, l'eau de la rivière commence à bouillir au bout d'un moment, elle commence à pétiller et devient de l'eau gazeuse. L'eau que j'utilise à la maison vient de plusieurs tuyaux.</p>	1
5	<p>Il y a trois états de l'eau sous forme solide, liquide et gazeuse. Il y a l'eau solide, liquide et sous la forme de gaz. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. Les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constituées d'eau salée. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide.</p>	1
6	<p>L'eau sous la forme solide, l'eau sous la forme liquide et l'eau sous la forme gazeuse. L'eau est solide : la température est inférieure à 0 °C. L'eau est liquide : l'eau est mise dans les pays chauds. L'eau est gazeuse : cela provient des nuages.</p>	1
7	<p>Les différents états de l'eau sont : liquide, solide et gaz. L'eau sous sa forme liquide : les mers, les océans, les sources souterraines. L'eau sous sa forme solide : il y a de la neige, du givre, des glaçons et tout cela se fait à partir de 0 °C. L'eau sous sa forme gazeuse, il y a des nuages et l'eau est gazeuse. L'eau provient des rivières et des sources. Ce n'est pas facile pour tout le monde.</p>	1
8	<p>Les différents états de l'eau sont l'eau salée et liquide, l'eau qui existe sous forme de glace et l'eau sous sa forme solide. L'eau sous sa forme solide. L'eau est froide sur les arbres. L'eau est forte et rapide et aussi très belle. L'eau sous sa forme gazeuse. L'eau vient de la mer et aussi de la rivière et dans la colline.</p>	0

9	Les différents états de l'eau sont : l'eau solide, l'eau liquide et l'eau gazeuse. L'état de l'eau solide est comme un glaçon, c'est dur, c'est l'eau congelée, fraîche. L'état de l'eau liquide est comme un lac, ou parfois on se lave, c'est liquide. L'état de l'eau gazeuse est comme l'odeur de l'huile qu'on met dans la voiture. L'eau qu'on utilise vient des usines, des pluies... Tout le monde n'a pas accès facilement à l'eau.	1
10	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeuse. Les différents états de l'eau sont : l'état solide, l'état liquide et l'état gazeux. L'eau sous forme solide : quand la température est inférieure à 0 °C. L'eau se transforme en glace ou en glaçon. L'eau sous forme liquide : il existe plusieurs réservoirs d'eau qui sont des océans, des mers, des lacs... L'eau sous forme de gaz se trouve dans l'atmosphère.	1
11	Les différents états de l'eau sont : liquide et gazeux.	0
12	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeux. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0°C. Les autres réservoirs d'eau liquide sont les lacs, les rivières et les eaux souterraines qui sont constituées d'eau douce. L'eau gazeuse est la vapeur d'eau présente dans l'air humide.	1
13	Les différents états de l'eau sont : l'eau sous sa forme solide, l'eau liquide et l'eau gazeuse. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. Les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constituées d'eau salée. L'eau est gazeuse quand il y a de la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau que j'utilise à la maison vient de la rivière.	1
14	Les différents états de l'eau sont l'eau sous forme solide, l'eau sous forme liquide et l'eau sous forme gazeuse. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. Les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constituées d'eau salée, c'est l'eau liquide. Dans l'atmosphère, l'eau existe sous la forme de gaz. C'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide : l'eau gazeuse. L'eau que j'utilise à la maison vient des usines de traitement. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
15	Les différents états de l'eau sont les mers, les rivières, les océans. L'eau douce, l'eau salée, l'eau liquide et l'eau souterraine.	0
16	Les trois états de l'eau sont : l'état solide, l'état liquide et l'état gazeux. L'état liquide c'est quand la température est inférieure à 0 °C. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, celle des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier, le givre qui se forme par temps froid sur les arbres en hiver.	1
17	Les différents états de l'eau sont : l'eau sous forme solide, l'eau sous forme liquide et l'eau sous forme de gaz. L'eau qu'on utilise à la maison vient de la montagne. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	
18	Les trois états de l'eau sont : l'état solide, l'état liquide et l'état gazeux. L'état liquide c'est quand la température est inférieure à 0°C. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, celle des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier, le givre qui se forme par temps froid sur les arbres en hiver. Sous forme liquide - les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constitués d'eau salée. Les autres réservoirs d'eau liquide sont les lacs, les rivières et les eaux souterraines qui sont constituées d'eau douce. Sous forme de gaz - c'est la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau que j'utilise à la maison vient des sources. Non, pas tout le monde parce qu'il y a des gens qui n'ont pas de rivières.	1
19	Les différents états de l'eau sont l'état sous forme de solide, de liquide et de gaz. L'état solide : l'eau est solide lorsque la température est inférieure à 0 °C. L'état liquide : les océans, les mers constituées d'eau salée.	1

20	Les différents états de l'eau sont : l'eau solide, l'eau liquide, l'eau gazeuse, l'eau salée et l'eau douce. L'eau est solide quand la température est 0 °C et qu'elle fait de la neige. L'eau est gazeuse grâce à la vapeur. L'eau est salée par la mer et les océans. L'eau est douce par les lacs, les rivières et les eaux souterraines. L'eau que j'utilise à la maison est douce.	1
21	Les différents états de l'eau sont : sous forme solide, liquide et gazeuse. Quand l'eau est solide, la température est inférieure à 0 °C : aux pôles en hiver. Quand l'eau est liquide, c'est qu'elle provient des océans et des mers : l'eau douce ou l'eau salée. Enfin, quand l'eau est sous forme de gaz, c'est de la vapeur d'eau. Dans l'atmosphère, l'eau existe sous forme de gaz. L'eau que nous utilisons chez nous vient de la rivière ou des nappes souterraines : nappes phréatiques. Non, tout le monde n'a pas accès à l'eau aussi facilement.	1
22	Les différents états de l'eau sont : la forme solide, liquide et gazeuse. L'eau est solide quand la température est plus petite de 0 °C. L'eau liquide est à une température qui dépasse 0 °C. L'eau sous forme de gaz est de la vapeur. L'eau provient des rivières et des nappes souterraines. Non.	1
23	Les différents états de l'eau sont : l'eau solide, la glace, l'eau liquide, l'eau et l'eau en gaz, la vapeur. Le glaçon : eau solidifiée par le froid. L'eau : eau normale, elle n'est pas dans un endroit froid ou chaud, elle est entre les deux. La vapeur : elle se forme dans les endroits chaud ou humide. Quand l'eau bout, elle se transforme en vapeur. L'eau que j'utilise à la maison vient de la mer. Elle a été traitée avant qu'on ne l'utilise. Elle a été traitée par des machines.	1
24	Parce que près des trois quarts est recouvert par les océans et les mers. Les déchets dans la mer. Nous mangeons les poissons et nous mourons. L'eau est solide quand la température est inférieure. La fumée pollue la terre. L'eau vient de l'usine, de la rivière et de la mer.	0
25	Les différents états de l'eau sont l'eau salée, l'eau gazeuse et l'eau douce. Il existe trois états de l'eau ; il y a l'eau gazeuse qui vient de la mer, des océans. Par exemple, l'eau gazeuse de la limonade. Le reste est les eaux douces, les fleuves et les rivières.	0
26	Il y a l'eau sous forme solide, l'eau sous forme liquide et l'eau sous forme de gaz. L'eau sous forme liquide : les plus grandes surfaces où il y a de l'eau dans les océans et dans les mers. Les autres surfaces liquides sont les lacs, les rivières et les eaux souterraines. L'eau existe sous forme de gaz.	1
27	Les différents états de l'eau : solide, liquide et gazeux. Solide : la température de l'eau est inférieure à 0 °C (l'eau est glacée). Liquide : l'eau des océans et des mers sont salées. L'eau douce provient des lacs, des rivières et des eaux souterraines. Gazeux : Dans l'atmosphère, il y a aussi de l'eau gazeuse (vapeur d'eau dans l'air humide). L'eau que j'utilise à la maison provient des lacs, des rivières et des sources.	1
28	Les différents états de l'eau : la terre a de l'eau, l'eau de la mer, des océans. L'eau dans notre environnement : l'eau sous forme solide, l'eau sous forme de gaz. Tout le monde n'a pas accès à l'eau ; l'eau vient de la rivière.	0
29	Les différents états de l'eau sont la forme solide, la forme liquide et la forme de gaz. La forme liquide : les plus grandes surfaces où il y a de l'eau sont les océans et les mers. L'eau que j'utilise vient de la rivière puis elle passe dans un tuyau.	0

30	Les trois états de l'eau sont : la forme solide, la forme liquide et la forme gazeuse. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. Les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans et les mers constituées d'eau salée. Dans l'atmosphère, l'eau existe sous forme de gaz. L'eau que j'utilise vient de la rivière. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
31	La planète bleue est recouverte par les océans et les mers. Les états de l'eau sont : état solide, état liquide et état gazeux. L'eau joue un rôle important dans la répartition des êtres vivants.	0
32	Les différents états de l'eau sont : l'eau solide. L'eau du repas, l'eau sale. L'eau que j'utilise à la maison vient des fleuves et des nappes souterraines.	0
33	L'eau du robinet, l'eau de la salle de bain, l'eau de la vaisselle. L'eau du robinet : on se lave les mains. L'eau de de la salle de bain : on se baigne. L'eau de la vaisselle : on lave les assiettes. L'eau vient de la rivière et va dans une usine. Oui, tout le monde a accès facilement à l'eau.	0
34	L'eau sous forme liquide, solide et gazeuse. L'eau sous forme solide : l'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. C'est la glace de la banquise au niveau des pôles, celle des glaciers alpins, la neige sur laquelle nous pouvons skier, le givre qui se forme par temps de froid sur les arbres en hiver. L'eau sous forme liquide : les plus grands réservoirs d'eau liquide sont les océans.	1
35	Il y a l'eau solide, l'eau liquide et l'eau gazeuse. L'eau est solide parce que sa température est inférieure à 0 °C. On peut faire du ski sur l'eau solide. L'eau liquide vient des océans ou des mers qui ont de l'eau salée. Les autres sont les sources, les rivières et les lacs qui ont de l'eau douce. L'eau gazeuse : c'est de la vapeur qui se forme dans l'air humide.	1

Thème : Le cycle de l'eau. Questions posées : Quel est le titre ? Quel est le nom de l'auteur ? Quels sont les différentes étapes de l'eau ? Explique-les.		
1	Le titre est Le cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau tombe des nuages, elle va dans les rivières et dans les plantes. Des nuages sortent de l'eau qui arrive dans les rivières directement ; soit ils sont poussés par le vent et vont dans les montagnes et dans les différents cours d'eau.	1
2	Le titre : Les trois états de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont : les lacs, les rivières et les eaux. Les plus grands réservoirs sont les océans, les mers constituées d'eau salée.	1
3	Le titre est : Le cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte. Elle s'évapore et forme des nuages qui se déversent dans l'océan ou ailleurs. L'eau de l'océan s'évapore, se transforme en nuages. Certains se déversent dans l'océan et d'autres sont poussés par les vents. Ils arrosent des arbres et l'eau ruisselle et forme des rivières ou passe par des rivières souterraines.	1
4	Les étapes de l'eau sont les mers, les montagnes, les cours d'eau et les sous-sols. La mer s'évapore et forme les nuages : les nuages versent de l'eau dans la mer, dans les montagnes et les cours d'eau qui regagnent la mer.	1
5	Le titre est : Le cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte. L'eau est sous forme de liquide, de solide et de gaz.	0
6	Le titre est le cycle de l'eau.	0
7	0	
8	Le titre est Les trois étapes de l'eau. L'eau sous forme solide – l'eau sous forme liquide — l'eau sous forme de gaz. Quand l'eau est sous forme de solide, la température de l'eau est inférieure à 0 °C.	1
9	Le titre est Le cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est Water Cycle. Les différentes étapes de l'eau sont les nuages et la pluie. Les nuages se forment grâce à la mer qui se transforme en vapeur qui monte et se transforme en nuage. Et, il y a de la pluie qui tombe. Elle va vers les ruisseaux et la mer.	1
10	Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau est une mer qui fait pousser les arbres et les fleurs. L'eau vient de la mer : elle passe par la Terre et elle va vers la rivière ; l'eau est recyclée.	1
11	Les différentes étapes de l'eau sont la vapeur d'eau, les cours d'eau, l'océan et la pluie. La pluie vient des nuages. De l'océan s'évapore l'eau.	1
12	Le titre est Water Cycle.	0
13	L'eau s'évapore pour former des nuages. Les nuages déversent leur précipitation sur le sol ou dans la mer, l'eau revient vers les océans par les cours d'eau.	1
14	Les différentes étapes de l'eau sont : le liquide – l'eau gazeuse – les toilettes – la douche – le lavabo – le sèche-linge – la machine à laver. Les nuages se forment à cause de l'évaporation de la mer. Les nuages sont emportés par le vent. Les montagnes les empêchent de passer donc ils se vident et forment les fleuves qui partent jusqu'à la mer.	1
15	Les différentes étapes de l'eau sont les cours d'eau et l'alimentation des végétaux. Quand les montagnes arrêtent les nuages alors il pleut et l'eau alimente les végétaux. Les cours d'eau sont aussi formés par les nuages.	1
16	Les différentes étapes de l'eau sont les cours d'eau. Les nuages sont formés par la mer et sont poussés par le vent. Ils font des cours d'eau sur l'île.	0

17	Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau s'évapore. L'eau entre dans le sol puis elle se dirige vers l'océan. L'eau se disperse dans l'endroit où elle tombe. L'eau s'évapore dans le sol sous la terre. L'eau va vers la mer.	1
18	Le titre est Le cycle de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. L'eau fabrique des nuages. L'eau arrose les plantes et retourne à la mer. L'eau évaporée forme des nuages. Des nuages tombe la pluie. L'eau de pluie arrose les plantes et va à la mer.	1
19	Les différentes étapes de l'eau sont les nappes souterraines, les cours d'eau, les plantes et les nuages. Les nappes souterraines : c'est une poche qui est dans la terre. Les cours d'eau : c'est de l'eau qui descend. L'eau entre dans les racines des plantes. De la mer s'évapore de l'eau qui va former les nuages.	1
20	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont les océans, les rivières, les lacs, les eaux souterraines et les mers.	1
21	Les différentes étapes de l'eau sont la vapeur, la pluie et les cours d'eau. La vapeur se crée lorsque le soleil chauffe la mer ce qui forme des nuages.	1
22	Les différentes étapes de l'eau sont : la mer baisse ; la mer est recyclée ; l'eau ressort et les nuages apparaissent. Quand la mer baisse, l'eau s'évapore et donne naissance à des nuages. Des nuages sortent la pluie qui retourne à la mer. La pluie peut aller au-dessus de la terre et arrose les plantes et les arbres. L'eau ressort par les océans soit pour aller dans l'eau, soit dans les ruisseaux ou dans les plantes.	1
23	Le titre est Le réservoir d'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont l'eau triée et les eaux usées. L'eau traitée est l'eau qui passe par les usines de traitement de l'eau. L'eau usée est l'eau qui a été salie.	1
24	Le titre est Le cycle de l'eau. D'abord l'eau forme des nuages. L'eau s'infiltré pour former des nuages. Après, poussée par le vent, elle s'arrête au niveau des hautes montagnes et elle arrose des terres émergées et elle s'infiltré dans le sous-sol. Après l'eau retourne dans l'océan. Il y a 95 % d'eau totale utilisée sur terre.	1
25	L'eau liquide s'évapore et est renversée dans l'eau. L'eau au début est liquide puis grâce à la chaleur elle s'évapore puis elle forme un nuage qui se déverse dans la mer ou qui est poussé par le vent et se déverse alors dans les montagnes. Elle forme des ruisseaux qui coulent et se transforment en ruisseau qui tombe dans l'océan.	1
26	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau, le gaz, la glace. L'eau de l'océan s'évapore et forme des nuages qui sont poussés par le vent. L'eau retombe sous forme d'eau, de neige ou de glace.	1
27	Le titre est Les trois états de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. Il y a de l'eau. Les plus grands réservoirs d'eau sont constitués d'eau salée. Les autres réservoirs d'eau liquide sont les lacs, les rivières, les eaux souterraines qui sont constituées d'eau douce.	1
28	Le titre est Le cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte.	0
29	Le titre est : « Les différentes étapes de l'eau ».	0
30	Le titre est Le cycle de l'eau. Les nuages, les mers. Quand il pleut, l'eau va dans les nappes souterraines qui donnent de l'eau aux arbres.	1
31	Le titre est Le cycle de l'eau. La vapeur d'eau des océans donne naissance à des nuages. Les nuages se déversent en pluie qui va dans les rivières et retourne à la mer.	1
32	Le titre est le cycle de l'eau.	0
33	Le titre est le cycle de l'eau.	0
34	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau s'évapore en vapeur d'eau et forme des nuages. Les nuages vont sur les montagnes puis la pluie arrose les arbres.	1
35	L'eau sort de la mer et des nuages. L'eau sort de la mer et des océans puisque nous sommes sur une île et nous sommes entourés d'eau.	0

36	Les différentes étapes de l'eau sont : la mer qui fait des nuages ; il pleut sauf si le vent pousse les nuages puis l'eau descend vers les plages. La mer s'évapore pour former des nuages et il pleut directement dans la mer ; si le vent pousse les nuages il pleut et l'eau descend vers la mer ; l'eau souterraine descend directement à la mer.	1
37	Le titre est le Cycle de l'eau.	0
38	Le titre est le Cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte. L'eau liquide, l'eau solide et l'eau gazeuse.	0

Thème : La pollution.	
Quel est le titre ? Quel est le nom de l'auteur ? Quelles sont les causes de la pollution ? Quelles sont les conséquences de la pollution ? Que pouvons-nous faire pour empêcher la pollution ?	
1	Le titre est : D'où provient l'eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Pilotte Jennifer. Les causes de la pollution sont : elle détruit la nature. Les conséquences de la pollution sont : La pollution peut anéantir la nature, la faune et la flore ; elle peut tuer les gens. Il ne faut pas jeter les déchets par terre.
2	Le titre est : D'où provient l'eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les déchets et le pétrole. Les conséquences de la pollution sont : les poissons peuvent mourir et nous ne pouvons plus nous laver. Nous devons mettre nos déchets dans une poubelle et ne plus mettre de pétrole dans les océans.
3	Le titre est D'où vient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les déchets qu'on jette à la mer. Les conséquences de la pollution sont : la pollution peut tuer les animaux et les personnes.
4	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les êtres qui vivent peuvent mourir. Il peut y avoir des maladies et plus de nourriture. Les conséquences de la pollution sont des maladies, la mort et le manque de nourriture. Nettoyer les plages et ne pas jeter nos déchets par terre.
5	Le titre est : La pollution de l'eau. Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution : les gens jettent des déchets dans la rivière et polluent la mer. Nous ne devons pas jeter des déchets dans la rivière, dans les cours d'école et surtout dans la mer.
	Les causes de la pollution sont les poissons.
6	Le titre est La pollution. Le nom de l'auteur est Philippe. Les causes de la pollution : ce sont les ordures qui traînent partout dans l'eau et dans la nature.
7	Le titre est La pollution. L'auteur est Andrée Otte. Les causes de la pollution sont : ils polluent trop la mer. Les conséquences de la pollution sont : Les poissons sont tous morts à cause de la pollution. Pour empêcher la pollution, il faut recycler.
8	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les pesticides. Les conséquences de la pollution sont les maladies, les décès des animaux. On peut utiliser moins de produits toxiques.
9	Le titre est : D'où provient notre eau potable. Les auteurs sont : Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont : les bouteilles, les plastiques. Les conséquences de la pollution sont : La pollution tue les animaux. Nous pouvons faire arrêter la pollution et prendre les déchets avec habitants de la Martinique.
10	Le titre est : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Corinne Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont : les déchets dans la mer, les gens qui jettent la canette... le pétrole. Nous pouvons rendre service en ramenant les déchets.
11	Le titre est D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les conséquences de la pollution sont : les gens qui meurent de faim.
12	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont : les bateaux et les déchets... Les conséquences de la pollution sont : la contamination des eaux ce qui provoque des maladies.
13	Le titre est D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution : les déchets. Les conséquences de la pollution sont : la contamination des eaux ce qui provoque des maladies.

	Le titre est D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution : les déchets.	0
14	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution : les bateaux à moteur, les déchets. Les conséquences de la pollution sont les eaux polluées, la sécheresse, la déshydratation des animaux et des maladies.	1
15	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont : les bateaux qui lâchent de la fumée et les gens qui jettent des déchets. Les conséquences de la pollution sont la santé des hommes et des animaux. Nous pouvons alerter la population.	1
16	Le titre : D'où provient la pollution ? Les auteurs sont Karine Vasvo et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont la fumée des usines, les constructions de maisons et d'appartements. Les conséquences de la pollution sont les maladies causées par l'eau sale. Il faut surtout éviter de laisser des objets, des déchets dans la nature et dans les égouts.	1
17	Le titre est D'où vient notre eau potable ? L'auteur est Andrée Otte. Les causes de la pollution : les animaux qui naissent dans l'eau. Les conséquences de la pollution : les mamans qui lavent les vêtements.	0
18	Le titre : D'où vient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont la terre, les microbes et les saletés. Les conséquences de la pollution sont : on ne peut pas manger les animaux de la mer, de la rivière et la mort des animaux. On doit arrêter de polluer.	1
19	Le titre est : « D'où provient notre eau potable ? » Les auteurs sont : Corinne Vasco et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont : les bateaux, les gaz toxiques, les déchets, les usines, les voitures... Les conséquences de la pollution sont : les maladies causées par les eaux polluées ; les gens qui meurent de soif. Nous devons arrêter de gaspiller l'eau.	1
20	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Vasco Karine et Jennifer Pilot. Les causes de la pollution sont les déchets. Les conséquences de la pollution sont la contamination ; on peut tuer des gens ; on peut anéantir la nature, la faune et la flore. On peut dire aux gens de ne pas polluer.	1
21	Le titre : D'où vient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilot. Les causes de la pollution : il y a des saletés dans la mer, par exemple, des bouteilles, des noix de coco. Les conséquences de la pollution sont : les produits tuent les animaux dans l'eau.	1
22	Le titre : D'où vient notre eau potable ? Les auteurs sont : Vasco Karine et Jennifer Pilot. Les causes de la pollution sont les bouteilles et les plastiques.	1
23	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Ce qui provoque la pollution des eaux c'est que certaines personnes lancent des déchets dans l'eau et que le plastique et le carton polluent l'eau. Les conséquences de la pollution : certaines personnes et certains animaux peuvent mourir. Ne pas jeter des déchets dans l'eau.	1
24	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont : les déchets jetés à la mer. Les conséquences sont : la mort de certaines personnes qui meurent de soif et les maladies à cause des eaux contaminées. Arrêter de jeter les déchets à la mer.	1

25	Le titre est : La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont : les déchets, les voitures et les motos avec l'essence dans le moteur. Les conséquences sont les poissons qui vont mourir à cause des déchets ; l'eau sera polluée et toutes les espèces qui vivent dans l'eau vont mourir ou être malades. La pollution de l'air peut aussi retomber dans les eaux, sur la terre et couler jusqu'aux rivières. Les animaux qui volent peuvent se mettre du pétrole sur les pattes ou même le boire.	1
26	Le titre : Les trois états de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. Les causes de la pollution : les déchets. Le titre est La pollution. L'auteur est Vincent Petit.	0
27	Le titre : La pollution. L'auteur est Vincent Petit.	
	Le titre : La pollution. L'auteur est Vincent Petit. Les causes sont l'eau, les montagnes et les sources. Les conséquences de la pollution sont la mort des humains. Il ne faut pas polluer.	1
28	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont la mort des poissons. Les conséquences de la pollution sont la mort des êtres vivants. Pour empêcher la pollution, nous pouvons utiliser moins d'eau.	1
29	Le titre est La pollution.	0
30	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont : les gens jettent les ordures. Les conséquences de la pollution : tous les poissons vont mourir. Arrêter de jeter des ordures.	1
31	Le titre est : La pollution. Les causes de la pollution sont : toujours plus de produits chimiques. Les conséquences de la pollution sont : la mort des poissons. Nous pouvons faire arrêter de jeter les produits chimiques, les médicaments dans l'eau et arrêter de jeter les papiers par terre.	1
32	Le titre est : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Karine Vasco et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont les déchets. Les conséquences de la pollution sont les mammifères comme les poissons, les algues.	1
33	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs sont : Jennifer Pilot et Karine Vasco. Les causes de la pollution sont les déchets, la fumée des usines, les bouteilles jetées dans l'eau. Les conséquences de la pollution sont : le cancer, la mort des poissons, les maladies. Aller près de la mer et nettoyer autour. Ne pas polluer.	1
34	Le titre : D'où provient notre eau potable ? Les auteurs : Karine Vasco et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont : les déchets, le pétrole. Les conséquences de la pollution : le cancer ; quand l'eau est polluée, on ne peut plus manger les animaux marins, car ils sont malades.	1
35	Le titre : D'où vient notre eau potable ? Les auteurs : Karine Vasco et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution sont : les déchets, les sachets en plastique, les jouets et les vêtements. Les conséquences de la pollution sont : les produits, les sacs et les bouts de verre tuent les animaux. On peut les prendre avec les mains et les jeter à la poubelle. Dans l'eau, on prend un masque et un tuba et on plonge pour nettoyer l'eau.	1
36	Le titre : D'où vient notre eau potable ? Les auteurs : Karine Vasco et Jennifer Pilote. Les causes de la pollution : les déchets qui sont les bouteilles, les sacs plastiques. Les conséquences de la pollution : la pollution tue les animaux et cela rend malade. Pour empêcher la pollution, il faut dire aux gens d'arrêter de jeter par terre les déchets ; il y a des poubelles.	1
37	Le titre est la pollution de l'eau. Les auteurs sont : Jennifer Pilot. Les causes de la pollution : l'homme a trop pollué la nature.	0

CM1 SAINTE-LUCIE

<p>Theme: Forms of water. What are the forms of water? Explain each state of water? What is the origin of the water you use at home? Can everyone easily obtain water?</p>		
1	<p>The forms of water are solid, liquid and gas. Solid water – When water freezes, its molecules move farther apart, making ice less dense than water. Liquid water – is a wet fluid. This is the form of water where the volume is dense. Water as a gas – When you boil water, the water changes from a liquid to a gas or water vapor when water vapor cools we see it as a small cloud called steam. At my home we use solid and liquid water.</p> <p>Yes, you can if you see it for the right reason.</p>	1
2	<p>The forms of water are water, ice and vapor or solid, liquid or gas. Liquid water is a wet fluid that we use for various things. Solid water – is water that is frozen to make this hard thing. Water as vapor is a gas. The gas is formed when water is heated.</p>	1
3	<p>The forms of water are liquid, solid and gas. Solid water – solid water is water which is frozen or ice. Water freezes at 0°Celsius or 32° Fahrenheit. Liquid water: Liquid water is wet and fluid and is the most familiar form of water seen and is used very often: when ice or solid water melts it turns to water. Water as a gas - when you boil water, the water changes from a liquid to a gas or water vapor. The origin of water I use at home is liquid water and solid water. Yes everyone can easily obtain water.</p>	1
4	<p>The forms of water are liquid, solid and gas. Ice is the solid state of water. Liquid water is a fluid that is wet. Water in the form of a gas is vapor which is always present in the air around us. Boiled water turns from a liquid to a gas. The origin of water is the water from your community Dam.</p>	1
5	<p>Water can be formed by liquid, solid and gas. When water freezes molecules move farther apart. Liquid water is most familiar and we use liquid water to wash, drink, bathe. Water vapor attached to small bits of dust in the air. We use liquid water at home. I think everyone obtains water. The forms of water are solid, liquid and gas. Solid - Solid is like when you put water in a freezer. The water will turn into a solid. The origin of the water use at home is clean water.</p>	1
6	<p>The forms of water are solid, liquid and gas. Solid is when water freezes. Liquid is wet and fluid. Gas is when water is in the air.</p>	1
7	<p>The forms of water are solid water, liquid water and water as a gas. Solid water is the state when water is frozen and it turns into ice. Liquid water is the state when water is melted and we can use it in many ways. Water as gas is the state when water is turned into a gas. The origin of water at my home is clean filtered water. It is not easily obtained.</p>	1
8	<p>The forms of water are solid (ice), liquid (water) and gas (water vapor). Ice – Ice is the solid state of water when water cools the molecules get closer together making ice. Water vapor – Water vapor is the gas state of water. When you boil water it turns into vapor. Water vapor goes to the sky and turns into clouds and the clouds create rain water. The origin of water is clouds. Yes, everyone can easily obtain water by pipes and rivers.</p>	1
9	<p>Solid water, water as a gas, liquid water. Liquid water: is wet and liquid. This is the form of water with which is most common. Solid water: is water when it is frozen. When it starts to freeze the molecules separate more. Water as a gas: is when water evaporates it turns into a gas. Water at home is clean. Yes.</p>	1

10	Solid water, liquid and water as a gas. Gas: gas is a state of water where the water evaporates and turns into vapor. Solid water: solid water is when water freezes at 0°Celsius and turns to ice. Liquid water: is a wet and fluid. At my home, we use all sorts of water. Yes, everyone can easily obtain water.	1
11	The forms of water are: solid water, liquid water, water as a gas. Solid water: water is frozen water. When water freeze, its molecules move farther apart, and making ice less then water. Liquid water: liquid water is when water melts from ice or something frozen. Gas water is chin water evaporation. I use liquid water at home. Yes, water can be obtained.	1
12	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid water: is an example of ice. It freezes at 0°Celsius and 32° Farhrehheit. Water as a gas: Vapor is always presents in the air around us. It is also a form at 100° Celsius and 32 °Faren	1
13	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid water: when water freezes its molecules move farther apart making ice less dense than water. Water freezes at 0° Celsius, 32° Fahrenheit. Liquid water: This is the form of water with are most familiar. Water as a gas - when you boil water. The watter changes from a liquid to a gas or water vapor. I use solid and liquid water. Yes, you can easily obtain water.	1
14	The forms of water are solid, liquid and water as a gas. Solid as ice: Ice is a water but frozen, but a solid with its molecules are apart. Liquid water: is wet and fluid. Water vapor: is vapor which has been steamed and turned into vapor. The origin of water is where such as clouds where you get rain.	1
15	The forms of water are solid, liquid and gas. The solid form of water is when it is frozen. The solid is called ice. There must be a temperature at about 0° Celsius and 32° Fahrenheit. Water is in liquid form when it is wet. We use the liquid form of water in many ways. It is a very important part of our daily. Water as a gas is calles vapor. We cannot see the vapor but it is there. For water vapor to be formed the temperature must be 100° Celsius and 32° Fahrenheit. The origin of water used at your home is water from the communit's Dam. The water in the Dam is rain water. Yes, everyone can obtain water.	1
16	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid – a solid is formed when it is freezer at this state it is called ice. Liquid – a liquid is formed when the water has melted, in this state it is a fluid. Gas – a gas is formed when the water has evaporated and it is now water vapor. The origin of the water I use at home is in liquid form. Yes, everyone can obtain water.	1
17	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid – Ice is a solid and is formed by water. Ice is formed when water is 0° Celsius. Liquid – Water is a liquid and a fluid. We use it for bathing, drinking and washing clothes. Gas - Water vapor is water as a gas. Water vapor is formed when water is heated 100° Celsius or 32° Fahrenheit. The state of water I use at home is the liquid form. Yes, everyone can everyone can easily obtain water.	1
18	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid water – ice is frozen and if you put it outside it well melts. Liquid: we can use water was cor. Yes, they can.	1
19	The forms of water are liquid, solid, gas. Liquid water – liquid water is water which is able to flow. Solid water – is not able to flow. Ice is frozen water. Water as a gas – We have vapor all around us, but you cannot see it. The origin of water is the climate. Yes, it is easy to obtain water.	1

20	The forms of water are solid, liquid and gas. Solid water – ice is frozen water. When the water, the molecules go further apart. Ice less dense: ice will be lighter than the volume water freezes at 0° Celsius, 32° Fahrenheit. Liquid water - liquid water is wet, a fluid. We use liquid for drinking. Water as a gas - vapor is always around. The origin of the water:we use at home rain water. Everyone can obtain water.	1
21	The forms of water are liquid, solid and gas. Ice is frozen water. We use water many ways. Liquid water: is like water liquid, soap and juice. Water as a gas: changes to aliquid to a gas. Water is formed in raindrops, in warm temperature. The origin of water I use at home is rain water. It is easily obtain water.	1
22	The forms of water are liquid, solid and gas. Solid water: is frozen water. It can float in water. It is lighter the volume of water. Liquid water: is wet and fluid. It has many useful values. Water as a gas is always around us. It is not visible. It is also alled vapor. I can see it as small cloud which is steam. It is an inversion of the couds in the sky. The origin of waer I use is solid water, liquid water. It is easy for everyone to obtain water.	
23	The forms of water are: liquid, solid and gas. Liquid water: is fluid and wet. It is used in many ways. Solid water: also known as ice. It can float on. Water as a gas – also known as vapor, which is always present in the air around us. Hot water gives off water vapor or steam. It is an inversion of the clouds in the sky. The origin of water I mostly use is liquid water and solid water. Yes, everyone can easily obtain water.	1
24	The forms of water are liquids, solids and gas. Solid water: Solid water is hard or ice. Solid water is also frozen ice. Liquid water: Liquid water is wet and fluid. We use liquid water to make drinks and to wash our hands. Water as a gas – Gas is around us. It is not visible. When we boil water the form of steam is gas. The origin of water I use is solid water, liquid water. It is easy for everyone ot obtain water.	1

<p>Theme: Water cycle. What is the title? What is the name of the author? What are the different steps of water? Explain them.</p>		
1	<p>The title is The Water Cycle. The name of the author is Darren Parr. The different steps of water Evaporation, Condensation and Precipitation. Evaporation is when the sun beats the seas than clouds come and take the steam and turns it into water dioplets. Condensation is when the clouds drop the water droplets into the sea.</p>	1
2	<p>The title is Water Cycle. The author is Darren Parr.</p>	0
3	<p>The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The steps of water are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the sun heats the earth and the water turns to water vapor. Condensation is when the water vapor is changed into a cloud. Precipitation is when the rain, snow or hails falls from the clouds which are full.</p>	1
4	<p>The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The steps are evaporation, condensation and preipitation. First comes evaporation this is when the sun heats the earth and then water from lakes ceans and rivers turn to water vapor. Then condensation tkes place the water vapor is turned to clouds. Finally, precipitation is when the clouds are foll and they release the rain, snow or hail.</p>	1
5	<p>The title is The water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation (grand floor), condensation (surface runoff) and precipitation (river discharge). Evaporation is the process by which oceans, seas, rivers, lakes evaporator into water vapor. Condensation is the process by which clouds release substances.</p>	1
6	<p>The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are condensation, precipitation, transpiration, runoff, ground water, infiltration, evaporation. When water vapors, it forms clouds and this is called condensation. After the rain falls and it's called precipitation. Then transpiration. When then have infiltration, runoff, ground water and this the water cycle.</p>	1
7	<p>The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are precipitation, evaporation, condensation. Precipitation is when droplets fall from clouds.</p>	1
8	<p>The title is The water cycle. The different steps are fresh water, water to drink, solid water for ice.</p>	0
9	<p>The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation, precipitation, ground water flow, infiltration, surface rounded, river discharge. Evaporation – the process by which the water is evaporated. Condensation – when the water falls. Precipitation.</p>	1
10	<p>The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, precipitation, condensation, ground flour, surface runoff, river discharge. Evaporation is the water going in the air turning into water vapor. Condensation is water vapor turning no clouds. Precipitation is a lot of water in the clouds which make it rain.</p>	1
11	<p>The title is The water cycle. he author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation, ground water flow, infiltration, river discharge.</p>	1

12	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation, condensation, precipitation and surface runoff. Evaporation is when heat the sun causes the water to form vapor. Condensation is when the ice crystals form rain. Precipitation is when the rain drops from the clouds. Surface runoff is when water flows down the hill back to the water.	1
13	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are condensation, precipitation, evaporation, ground water, surface run off, transpiration. Ground water: is the water that is in the ground. Evaporation: is when the water evaporates into sky. Surface run off: is when water runs down from the mountains.	1
14	The title is The water cycle. The different steps are precipitation ground water flow, infiltration, surface rain off. Surface rain off, infiltration, ground water flow, precipitation.	1
15	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are: evaporation, condensation, precipitation and run off. Evaporation is when the water from the ground transport of the sky. Condensation is when the evaporation rises to the sky and then drop tells full. Precipitation is when the rain falls down to earth. Run off is when the cycle starts again.	1
16	The title is The water Cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation is when the sun heats and the water vapor rise up. Condensation is when the water falls out of the sky and falls to the ground. Precipitation is when the clouds are filled with water.	1
17	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps of water are evaporation, condensation, precipitation, ground water, surface runoff, river discharge. Evaporation is the part when the water vapor rising to the clouds. Condensation is when the water falls to the ground. Precipitation is water falling.	1
18	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation, precipitation, surface runoff, ground flow, river discharge. Evaporation is the process by which seas, oceans and lakes evaporate into water vapor. Precipitation – The process by which clouds release substances into the earth. Condensation – The process by which water vapor turns into clouds.	1
19	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are precipitation, condensation, evaporation, surface run off. Precipitation - is when droplets fall from the clouds. Condensation — is when clouds are formed. Evaporation - is when water turns into water vapor. Surface run off - is when the water forms from the forests flow into the rivers, seas and lakes.	1
20	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, precipitation, condensation, surface runoff, river discharge. Evaporation – The water rises and turns into water vapor. Condensation – when water vapor turns into clouds. Precipitation - when the rain falls from the clouds. Surface runoff – the water goes on land and it flows to the rivers.	1
21	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation, precipitation, surface runoff, ground flow, river discharge. Evaporation is the process with water rises from the sea, lakes, river and land. Condensation is when water vapor turns in to clouds. Precipitation is when the formed clouds drop rain.	1
22	The title is water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation. Evaporation – is when the water turn into water.	0

23	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation, precipitation, infiltration, surface runoff. Evaporation is when vapor goes to the clouds. Condensation is when the vapor turns into droplets.	1
24	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Condensation – is when the water goes to clouds. Precipitation – is when the water goes to the surface. Evaporation – is when water vapor goes to the clouds.	1
25	The title is The water cycle. The author is Darren Par. The different steps are evaporation, infiltration, surface runoff. Condensation is when the water goes into the clouds and precipitation is when it goes down ssurface is the ground. Evaporation - is when vapor goes to the clouds.	1
26	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation – is when the sun heats the earth and the water turns to water vapor. Condensation – is when the water vapor cools and forms clouds. Precipitation – is when the clouds are full and the release rain, hail, snow and other weather elements.	1
27	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation – The process by which sun heats the earth and the water and turns into water vapor. Condensation – is when the water vapor cools and forms clouds. Precipitation – is when hail, snow or rain falls from the clouds which are full.	1
28	The title is The water cycle. The author is Darren Parr. The different steps are evaporation, condensation and precipitation. Evaporation – is when the sun heats the earth and the water turns to water vapor. Condensation – is when the water vapor cools and forms clouds. Precipitation – is when the clouds are full and the release rain, hail, snow and other weather elements.	1

Theme: Pollution.		
What is the title? What is the name of the author? What are the causes of pollution? What are the consequences of pollution? What can you do to prevent pollution?		
1	The authors are Cece Fitz Gerald and Patrick Thornhill. The consequences of pollution are the pesticides. How to prevent pollution: stop spraying pesticides sprays to prevent it from falling in rivers. Stop throwing garbage into rivers.	1
2	No answers.	0
3	The title is Pollution by storm water. The authors are Cece Fitzgerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are littering, fumes from factories, improper garbage disposal, dumping of waste in rivers and streams. The consequences of pollution are not having clean air or clean water, floods, destroys of eco-systems, it can affect plants and animals can attract rodents and littering can block flow. I can prevent pollution by not littering, dispose of my garbage properly.	1
4	The title is Storm water pollution. The authors are Cece Fitzgerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are improper garbage disposal, smoke from factories, exhaust from vehicles. The consequences of pollution are: floods, destroys, plants and animals may attracts: flies, mosquitos, rodents.	1
5	The title is Pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are dumping garbage on the road thronging garbage in the gutter. The consequences of pollution are dengue fever, animals diseases, leptospirosis, and flood, begin getting rats and files. Put your litter in the bin. Proper garbage disposal. Don't litter.	1
6	The title is Pollution. The authors are Cece Fitz Gerald and Patrick Thornhill. Pollution is caused by objects and dead things in the water, land or air. Pollution can lead to floods, landslides. Pollution is caused by dumping of garbage anywhere. The consequences of pollution can lead to death because of flooding, landslides. We can prevent pollution by keeping our garbade in a bin, stop the littering and stop polluting the water, land and air. We need to stop polluting water because we can poison the fishes and other living organion in the water.	1
7	The title is Pollution. The author is Patrick Thornhill. The consequences of pollution are floods and leptospirosis. The title is water pollution. The causes of pollution are by not litter and keep the area clean.	0
8	The title is Pollution. The causes of pollution are improper garbage disposal. The consequences of pollution are death and sicknesses. To prevent pollution, dispose our garbage properly.	1
9	The title is Water pollution and its prevention. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are glittery factories. The consequences of pollution are it could cause diseases, smells. It does not look ice. It could clog out water. To prevent pollution stop litter, stop the factories, hold complains.	1
10	The title is pollution. The causes of pollution are improper garbage disposal. The consequences of pollution are clogs of drains. To prevent pollution, stop littering.	1
11	The title is Pollution. The author is FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are throwing garbage disposing of unwanted material spraying aerosol.	1
12	The title is Pollution. The author is Fitzgerald. Pollution si caused by throwing garbage into the rivers and on the flood or ground. The consequences of pollution are it can make people sick it can cause Dengue Fever, cholera and gastroenteritis. It can lead rats and other insects into your homes. You can stop throwing garbage into the rivers and on the floors or ground.	1

13	The title is Pollution. The causes of pollution are by not litter at home on the road and at school and on the street and in class. The consequences of pollution can land death because of filtration. To prevent pollution by not litter in our country and put it in a ban.	1
14	The title is Pollution. The author is Fred FitzGerald and Patrick Thornhill. Pollution is caused by the lettering of garbage in the environment and the way you dispose of your garbage. The consequences of pollution are that you can get some contagion disease like clothes or Gastroenteritis. It can also cause rats and flees to come and mosquitos can bread in the garbage. You can prevent it by disposing your garbage in a proper place like a bin. Also you have to keep your school clean to prevent lit.	1
15	The title is pollution. The name is Cece Fitz Gerald and Patrick Thorhill. The causes of pollution are littering, smoke and grasses. The consequences of pollution are death, leptosporosis, Cholera, gastrocenteritis, Dengue fever. To prevent pollution you can stop littering in the drains because you can kill the animals in the water.	1
16	The title is Pollution. The author is Patrick. The causes of pollution are throwing garbage around the environment. And especially in water called water pollution. The drains will not clogged and our water supplies will go low. Stop throwing garbage in the drains.	0
17	The title is The water pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are littering, improper garbage disposal. The consequences of pollution are animals begin to die, leptospirosis. Poor people who drink from rivers will get infected. To prevent pollution, stop littering, educate others about what happens when you litter.	1
18	The title is Water pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are improper disposal of garbage. The consequences of pollution are floods, bad odours and leptospirosis. You can prevent pollution by disposing of garbage properly.	1
19	The title is Water pollution. The author is Patrick Thornhill. The consequences of pollution are floods; leptospirosis and it may have a bad smell odor. To prevent pollution, you can avoid lettering.	1
20	The title is pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are littering. The consequences of pollution are leptospirosis. To prevent pollution do not litter.	1
21	The title is Pollution. The authors are Patrick Thornhill. The causes of pollution are litter. To prevent pollution stop litter and stop putting garbage in the sea.	0
22	The title is storm water pollution. The causes of pollution are improper garbage to disposal. To prevent pollution stop throwing garbage everywhere. Pick up the garbage we have already thrown.	1
23	The title is Pollution. The author is Patrick Thornhill. The causes of pollution are littering. The consequences of pollution are rats, kills animals, clog drains, insects. To prevent pollution, stop littering.	1
24	The title is storm water pollution. The author is Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are dropping things into places and not in the bid. Eating food and dropping it in the sea. Putting taste in the water and it sings and is chokes the sink. The consequences of pollution are rats, flees, twocs are very dangerous and can affect us. To prevent pollution is to pick up things and do not pollution in your environment.	1

25	The title is storm water pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are improper garbage disposal, smoke from factories, exhaust from vehicles, noise. The consequences of pollution are it destroys the environment or eco- system, floods, affects slants and animals, may attract flies, mosquitos, rodents, unclean water.	1
26	The title is Storm water pollution. The authors are Cece FitzGerald and Patrick Thornhill. The causes of pollution are improper garbage, disposal, fumes of exhaust from vehicles, smoke from factories and noise. The consequences of pollution are floods, destroys of sec-systems, can affect plants and animals, not having a clean supply of water, can attract rodents, can block kier flow of rivers, drains. I can prevent pollution by disposing of my garbage, properly, making less noise, placing no dumping of garbage in the ocean.	1
27	No answers.	0

CM2 Martinique

Thème : Les différents états de l'eau.

Quels sont les différents états de l'eau ? Explique chaque état de l'eau ? D'où vient l'eau que tu utilises à la maison ? Est-ce que tout le monde a accès aussi facilement à l'eau ?

1	Les différents états de l'eau sont solide, liquide et gazeuse. L'eau solide a une température inférieure à 0° Celsius. Par exemple, la banquise. L'eau liquide : les mers, les océans, les rivières et les lacs. L'eau gazeuse : est la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau provient des rivières qui passent dans des usines pour la traiter et vient dans notre robinet.	1
2	Les différents états de l'eau sont : solide, liquide et gazeuse. L'eau solide : la température de l'eau est inférieure à 0 °C (l'eau est glacée). L'eau liquide : les océans et les mers sont salés par rapport aux lacs, aux rivières et aux sources. L'eau gazeuse : l'atmosphère est gazeuse dans l'eau l'est aussi. L'eau que je bois vient des rivières, des sources.	1
3	Les différents états de l'eau : l'eau sous forme de gaz, de liquide et sous forme de solide. L'eau sous forme de gaz est l'eau qui s'évapore, qui est humide. L'eau sous forme liquide est les mers, les lacs, les océans et les rivières. L'eau sous forme solide est lorsque la température est inférieure à 0°Celsius. L'eau que j'utilise vient de la rivière. Non, parce qu'il y a des gens qui n'ont pas de robinet chez eux.	1
4	L'eau sous forme solide, l'eau sous forme liquide et l'eau sous forme de gaz. L'eau sous forme solide l'est lorsque la température est inférieure à 0 °C. L'eau sous forme liquide : les réservoirs sont les océans, les mers, les lacs, les rivières et les eaux souterraines. L'eau sous forme de gaz : la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau que j'utilise provient des montagnes et des rivières. Oui, tout le monde a accès facilement à l'eau, car il y a plein de rivières.	1
5	Les différents états d'eau sont : liquide, solide et gazeuse. L'eau solide : Elle se transforme en glace. L'eau liquide : est constituée d'eau douce et d'eau salée. L'eau gazeuse : c'est la vapeur d'eau. L'eau vient de la rivière ; il faut faire plusieurs choses pour avoir de l'eau potable.	1
6	L'eau sous forme solide, l'eau sous forme de gaz et l'eau sous forme liquide. L'eau sous forme solide : sa température est inférieure à 0°Celsius. C'est de la glace. L'eau sous forme liquide : l'eau de bouteille par exemple. L'eau sous forme de gaz : c'est la vapeur d'eau par exemple. L'eau que j'utilise vient des usines où elle est traitée. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
7	L'eau sous forme de gaz, l'eau sous de solide et l'eau sous forme de liquide. L'eau liquide : ce sont les océans, les mers, les lacs et les rivières. L'eau solide est la glace. L'eau gazeuse est la vapeur d'eau. L'eau de mon robinet vient des rivières.	1
8	Les différents états de l'eau sont liquide, solide et gazeuse. L'eau liquide : celle des mers et des rivières. L'eau solide : l'eau givre quand elle est inférieure à 0°C. L'eau gazeuse : la vapeur d'eau se présente dans l'air humide. L'eau que j'utilise provient de la rivière. Oui, tout le monde a accès aussi facilement à l'eau.	1
9	Les différents états de l'eau sont liquide, solide et gazeuse. L'eau liquide se trouve dans les mers, les océans, les nappes souterraines et les lacs. L'eau solide : elle devient solide quand elle est inférieure à 0 °C et peut être givrée, glace ou neige. L'eau gazeuse : quand il fait bouillir de l'eau, il y a de la vapeur d'eau. Elle est présente dans l'air humide. L'eau que j'utilise à la maison vient d'une tour d'eau. Tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1

10	L'eau peut être liquide, solide et gazeuse. L'eau est liquide dans la mer, les rivières, les cours d'eau. L'eau est solide quand il fait très froid. L'eau est gazeuse quand elle est en vapeur. L'eau que j'utilise à la maison vient des rivières. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau, car tout le monde ne peut pas payer l'eau.	1
11	L'eau se présente sous forme de solide, de liquide et de gaz. Quand on met l'eau dans le congélateur, elle devient solide, car est givrée. Quand on met l'eau à bouillir, les bulles montent et l'eau devient gazeuse. L'eau vient des montagnes. L'eau vient d'une usine appelée EDF. Il y a l'eau des sources que l'on vent dans les bouteilles dans les commerces.	1
12	Les différents états de l'eau sont solide, liquide et gazeuse. Quand l'eau est sous forme solide, l'eau est inférieure à 0 °C. Quand l'eau est sous forme liquide, elle vient des océans, des mers et des rivières. L'eau que tu utilises vient des rivières. Elle est aussi traitée. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
13	Les différents états de l'eau : l'eau sous forme solide, l'eau sous forme liquide et l'eau sous forme gazeuse. L'eau sous forme solide : est inférieure à 0°Celsius. C'est comme au niveau des pôles, la neige. L'eau sous forme liquide est l'eau des océans, des lacs. L'eau sous forme gazeuse est l'air humide en vapeur. L'eau que j'utilise vient des rivières, des ruisseaux et des montagnes. Oui, tout le monde a accès aussi facilement à l'eau.	1
14	Les différents états de l'eau sont : l'eau liquide, l'eau solide, l'eau gazeuse. L'eau sous forme solide : Elle est solide lorsque la température est moins de 0 °C. L'eau sous forme liquide est dans les océans, les mers, les lacs, les rivières et les eaux souterraines. L'eau sous forme de gaz est la vapeur d'eau présente dans l'air humide. L'eau vient de la rivière. Non, car si le pays est sec, il n'y a pas de rivières.	1
15	Les différents états de l'eau : l'eau gazeuse, l'eau liquide et l'eau solide.	
16	L'eau sous forme liquide est lorsqu'il fait froid. L'eau sous forme gazeuse : quand il fait très chaud, elle se dissout sous forme de vapeur. Elle se forme sous forme de liquide quand la température est normale. L'eau que l'on utilise vient des rivières où elle sera traitée. Non, car il n'y a pas de rivières partout.	1
17	Les différents états de l'eau : l'eau liquide, l'eau solide et l'eau gazeuse. L'eau existe sous forme de gaz. C'est la vapeur d'eau. L'eau que j'utilise à la maison sort des rivières et des mers. Non.	0
18	Les différents états de l'eau sont : liquide, solide et gaz. Solide : C'est la banquise aux pôles. Elles sont solides quand elles sont inférieures à 0 °C. Liquide : Elle est liquide dans l'océan, la mer, le lac, les rivières. L'eau vient de l'océan, de la rivière, des lacs. Non, parce qu'il faut payer la facture d'eau.	1
19	L'eau est à l'état solide, liquide et gazeux. L'état solide est lorsque l'eau est congelée. L'état gazeux est lorsque l'eau est chauffée dans une casserole sur le feu. L'état liquide est l'eau en bouteille. L'eau que j'utilise à la maison vient du robinet et de la bouteille.	1
20	Les différents états de l'eau sont sous forme solide, liquide et gazeuse. Sous forme solide : c'est quand l'eau est givrée. Sous forme liquide : c'est quand l'eau est normale. Sous forme gazeuse : c'est quand l'eau fait des bulles. L'eau que j'utilise vient de la mer. Non, tout le monde n'a pas accès à l'eau aussi facilement.	1
21	Les différents états de l'eau sont : l'eau gazeuse, l'eau plate, l'eau bouillante et l'eau de Chanflor. L'eau gazeuse a du gaz. L'eau plate est normale. L'eau de Chanflor a un goût normal. L'eau que j'utilise vient de la rivière. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1

22	L'eau sous forme liquide, l'eau sous forme liquide. L'eau est sous forme liquide parce que près de trois quarts de la surface de la Terre est recouverte par les océans et les mers. L'eau est sous forme solide quand la température est inférieure à 0 °C. Les différents états de l'eau sont liquide, solide et gazeux. L'eau est solide quand la température est inférieure à 0 °C. Les glaciers sont solides parce qu'ils ne se traversent pas. Les mers, les océans, les rivières et les lacs sont liquides parce qu'on les transperce. Les nuages ont de l'eau : c'est de l'eau gazeuse. L'eau que j'utilise à la maison vient des sources.	1
23	L'eau sous forme solide, l'eau sous forme liquide et l'eau sous forme gazeuse. Quand l'eau est sous forme de solide, la température est inférieure à 0 °C. Quand l'eau est sous forme de liquide, l'eau reste normale. Quand l'eau est sous forme gazeuse, l'eau comment à bouillir, elle commence à pétiller et à devenir de l'eau gazeuse.	1
24	L'eau est sous forme solide, liquide et gazeuse. L'eau solide : la température est audessus de 0 °C. L'eau liquide : on peut se baigner dedans comme à la rivière et à la mer. L'eau gazeuse : c'est la vapeur d'eau dans l'air humide. Elle vient des montagnes. Non, tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	1
25	Les différents états de l'eau sont l'état solide, l'état liquide et l'état gazeux. L'eau est près des trois quarts de la surface de la Terre. L'eau joue un rôle très important, car on en a besoin toutes les cinq minutes. L'eau que j'utilise à la maison vient de la mer. Oui, je pense.	1
26	L'eau est sous forme solide, liquide et gazeuse. L'eau sous forme solide : la glace. L'eau sous forme liquide : l'eau que l'on boit. L'eau gazeuse : est en forme de nuage et de vapeur. L'eau que j'utilise à la maison vient de la mer ; elle est traitée. Oui, tout le monde a accès aussi facilement à l'eau.	1
27	Les différents états de l'eau sont sous forme de solide, liquide et gazeux. L'eau à l'état liquide est l'eau de pluie, l'eau qui sort du robinet. L'eau liquide se faufile partout sous terre. L'eau gazeuse que l'être humain boit souvent ; elle n'est pas bonne pour la terre ; et nous les humains, on ne doit pas la boire souvent. L'eau que j'utilise à la maison vient des rivières. Oui, tout le monde a accès aussi facilement à l'eau.	1
28	Les différents états de l'eau sont : l'état solide, l'état liquide et l'état gazeux. L'eau à l'état solide est l'eau dont la température est en dessous de 0 °C. L'eau à l'état gazeux est le fait que l'eau soit de la vapeur d'eau. L'eau à l'état liquide est l'eau qui peut couler. L'eau qu'on utilise à la maison vient des rivières. Tout le monde n'a pas accès aussi facilement à leau.	1
29	L'eau que j'utilise à la maison vient de la rivière. Non.	0
30	L'eau eau j'utilise à la maison vient de la rivière. Tout le monde n'a pas accès aussi facilement à l'eau.	0
31	Les différents états de l'eau sont : l'état solide, l'état liquide et l'état gazeux. L'eau à l'état solide : quand omet l'eau dans un congélateur, au-dessous de 0 °C, l'eau devient de la glace. L'eau à l'état liquide : l'eau qui sort du robinet. L'eau à l'état gazeux : L'eau gazeuse est constituée de gaz : le CO ² . L'eau que j'utilise à la maison passe par les canaux, est traitée spécialement dans les usines puis passe dans les canalisations et arrive à la maison.	1

Thème : Le cycle de l'eau. Quel est le titre ? Quel est le nom de l'auteur ? Quelles sont les différentes étapes de l'eau ? Explique-les.		
1	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau forme de la vapeur qui forme des nuages gazeux. Ils mouillent la terre et l'eau revient à la mer. L'eau forme beaucoup de vapeur. La vapeur forme des nuages qui sont poussés par le vent. Il mouille la terre et passe au-dessous puis revient à la mer.	1
2	Le titre est Le cycle de l'eau. La mer, les nuages, il pleut. La pluie va dans les rivières souterraines et donne un peu d'eau aux arbres (les plantes). Le reste de l'eau va dans la mer puis cela recommence.	1
3	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau s'évapore et forme des nuages. Ensuite, les nuages versent de la pluie et forme des ruisseaux qui coulent jusqu'à la mer.	1
4	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau : l'eau s'infiltré dans les réservoirs et va ensuite dans les océans.	1
5	Le titre est Water cycle. Les eaux forment les océans. Ils s'évaporent et forment de la vapeur d'eau qui forme les nuages. Ceux-ci sont poussés par le vent et vont dans les villages où ils déversent leur eau. Ils font des souterrains remplis d'eau ou sont filtrés par les arbres.	1
6	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau de la mer s'évapore et se transforme en nuage. Les précipitations font tomber l'eau des nuages. Elle se transforme en rivière puis en cours d'eau qui va dans la mer.	1
7	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes sont : l'évaporation, les nuages, la pluie.	1
8	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau : la condensation, l'évaporation. La vapeur d'eau crée des nuages poussés par le vent. Ces nuages se creusent et arrosent des terres. Une certaine partie de l'eau est aspirée par les plantations et l'autre est emportée par le courant des rivières.	1
9	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau : Liquide – vapeur – liquide – glace. L'eau liquide s'évapore et forme des nuages. Ils déversent leur eau en montagne ou directement dans les lacs. L'eau qui s'est déversée en montagne revient dans les océans et dans les rivières.	1
10	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau : L'eau de la mer se transforme en vapeur, tombe en pluie puis revient à la mer. L'eau qui est dans la mer s'évapore et devient nuage. Les nuages sont poussés par le vent puis vont sur les hauteurs et ensuite tombent en pluie ; L'eau de pluie coule dans les cours d'eau puis revient à la mer.	1
11	Le titre : Le cycle de l'eau. La vapeur d'eau de la mer monte et fait des nuages. Puis, les nuages jettent les précipitations dans les rivières et les maisons.	1
12	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau vient des océans, puis recyclée, elle est ensuite distribuée dans plusieurs formes – puis ensuite remis sous n'importe quelle forme.	1
13	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau s'évapore et devient un nuage. Quand il pleut, elle retombe par terre ou quelquefois quand des orages, elle retombe dans la mer, dans les rivières et dans les lacs.	0
14	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau : l'eau des nuages va directement dans l'océan et dans la terre. Soit l'eau des nuages va directement dans les océans ou l'eau passe par la terre ; l'eau ruisselle et va dans l'océan ou l'eau passe par la rivière ou par les cours d'eau.	1

15	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau s'évapore dans les océans puis se déverse dans la montagne et coule jusqu'à la mer. La vapeur d'eau issue des océans crée des nuages ; les nuages déversent leur précipitation sur les montagnes puis coulent jusqu'à la mer.	1
16	Le titre est Le cycle de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. L'eau des océans s'évapore et forme des nuages. La pluie tombe et coule dans les cours d'eau jusqu'aux océans.	1
17	Le titre est Le cycle de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont l'eau solide, l'eau liquide et l'eau gazeuse. Solide : c'est la banquise. Liquide : c'est la mer, le lac, la rivière et l'océan. Gazeuse : c'est la vapeur.	1
18	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau contenue dans l'océan s'évapore avec le soleil et forme des nuages. Ils vont au-dessus des montagnes et de la terre ferme. Il pleut et l'eau coule dans les cours d'eau puis retourne dans les océans et ainsi de suite.	0
19	Le titre est Le cycle de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. L'évaporation – la condensation – les précipitations. L'eau s'évapore des océans et forme des nuages. Il pleut. L'eau coule dans les cours d'eau et retourne à la mer.	1
20	Le titre est Le cycle de l'eau. L'auteur est Andrée Otte. Les différentes étapes de l'eau sont : L'évaporation – la formation des nuages – la pluie – les océans. L'eau de mer s'évapore et se transforme en nuage. Il commence à pleuvoir et l'eau de pluie va dans les rivières puis à la mer.	1
21	Le titre est Le cycle de l'eau.	0
22	Le titre est Le cycle de l'eau. L'eau s'évapore, le vent souffle pour que les nuages puissent arriver sur la terre ; là, ils se déversent et l'eau ruisselle ; ils font des cours d'eau et des ruisseaux.	1
23	Le titre est Les trois états de l'eau. Le nom de l'auteur est Andrée Otte. L'eau sous forme liquide, gazeuse et solide.	0
24	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont l'évaporation, la condensation. L'eau de mer s'évapore et forme des nuages. La pluie tombe dans les rivières et revient à la mer.	1
25	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : l'eau s'évapore, il pleut et l'eau coule dans les rivières et les nappes souterraines. L'eau s'évapore, mais les océans ne baissent pas. Elle se déverse dans les nappes souterraines ; elle passe dans les rivières et les nappes souterraines puis elle revient à la mer.	0
26	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : la vapeur d'eau, la pluie, l'océan. L'eau de mer s'évapore et forme des nuages ; il pleut et l'eau de pluie va dans les cours d'eau qui retournent à la mer.	1
27	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont d'abord, l'eau dans la mer, ensuite, la vapeur d'eau, puis l'averse et le retour à la mer.	1
28	Le titre est Le cycle de l'eau. Le nom de l'auteur est André Otte. Les différentes étapes de l'eau : les nuages, les océans. Grâce à l'eau des océans, l'eau permet à la terre de se régénérer.	1
29	Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : évaporation – précipitation – retour à l'océan. L'eau des océans s'évapore puis crée des nuages et à cause des nuages, il va pleuvoir et l'eau va s'infiltrer dans les souterrains ce qui crée des rivières.	1
30	Pas de réponse.	0
31	Pas de réponse.	0

32	<p>Le titre est Le cycle de l'eau. Les différentes étapes de l'eau sont : l'évaporation, les précipitations aspirées par les rivières, retour dans les océans. Le soleil tape sur l'eau et produit de la vapeur d'eau qui forme des nuages. Les nuages relâchent l'eau dans les terres et au-dessus des arbres qui prennent pour la plupart de l'eau. L'eau passe dans les nappes souterraines et les cours d'eau en surface puis retourne dans les océans.</p>	1
----	---	---

Thème : La pollution.		
Quel est le titre ? Quel est le nom de l'auteur ? Quelles sont les causes de la pollution ? Quelles sont les conséquences de la pollution ? Que pouvons-nous faire pour empêcher la pollution ?		
1	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont : les pesticides, les produits chimiques, les déchets jetés dans les mers et les rivières. Les conséquences de la pollution sont assez graves : les poissons sont contaminés. Il faut arrêter d'utiliser les produits chimiques.	1
2	Le titre est La pollution de l'eau. La conséquence de la pollution est la mort des poissons. Pour empêcher la pollution, nous devons utiliser moins d'eau.	0
3	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont : les déchets toxiques, les pesticides, les gaz noirs, les fumées toxiques. Les conséquences de la pollution sont que les animaux marins souffrent et que la nature ne peut pas évoluer. Pour empêcher la pollution, les gens ne doivent pas jeter de déchets.	1
4	Le titre est la Pollution. Les noms de l'auteur sont Karine Vasco et Jennifer Pillote. Les causes de la pollution sont : les pesticides, les produits chimiques et les produits toxiques. Les conséquences de la pollution sont l'empoisonnement, les produits chimiques, les produits toxiques, des médicaments dans le robinet. Pour empêcher la pollution, il ne faut pas trop consommer de médicaments, ce qui peut polluer le monde et détruire nos ressources.	1
5	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les algues décomposées qui rejettent les poissons, le PCD et les polluants. Les conséquences de la pollution sont les humains et les poissons meurent. Pour empêcher la pollution, il faut lutter contre la mort des humains et des animaux en trouvant des médicaments et des technologies mieux adapter qui peuvent les combattre.	1
6	Le titre est La pollution de l'eau. Le nom de l'auteur est Nasco. Les causes de la pollution sont le gaz atomique, les pesticides et les déchets. Les conséquences de la pollution sont la contamination des animaux et des hommes. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter de jeter des déchets dans la nature et faire des voitures économiques.	1
7	Le titre est La pollution de l'eau. Une cause de la pollution est l'utilisation des pesticides par les agriculteurs. Les conséquences de la pollution : cela tue les poissons et pollue l'eau. Pour empêcher la pollution, il faut trouver un engrais moins chimique que les pesticides.	1
8	Le titre est La pollution de l'eau. Les auteurs sont Karine Vasco et Jennifer Pilotte. Les causes de la pollution sont les déchets, le pétrole, l'essence. Pour empêcher la pollution, il ne faut pas jeter de déchets par terre, ni dans les rivières et il faut protéger la nature.	1
9	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les pesticides et les usines. Les conséquences de la pollution sont la mort des poissons et des humains. Pour empêcher la pollution il faut diminuer les pesticides.	1
10	Les conséquences de la pollution sont la mort des animaux et des hommes. Cela donne le cancer aux hommes. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter d'utiliser les pesticides, les polluants, et arrêter de jeter des déchets.	1
11	Le titre est La Pollution. La cause de la pollution est l'utilisation des pesticides. Les conséquences de la pollution la contamination des champs et des eaux. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter d'utiliser les sacs plastiques, de jeter des déchets dans la mer, d'utiliser des produits chimiques.	1

12	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les détritrus, les pesticides, les industries chimiques. Les conséquences de la pollution sont que les poissons meurent à cause de la pollution, des personnes malades, des rivières et des mers polluées. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter de polluer les mers et les rivières, de jeter nos détritrus.	1
13	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les pesticides, les rejets industriels et chimiques dans la mer. Les conséquences de la pollution sont que les poissons meurent à cause de la pollution des rivières et des mers, même dans les rues, il y a des déchets et tout n'est pas bon pour notre santé. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter de jeter tous les déchets n'importe où, à part dans les poubelles, cela éviterait la pollution et nous vivrions dans de bonnes conditions.	1
14	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les déchets jetés partout, dans la mer, sur la terre. Les conséquences de la pollution sont la mort des poissons, les maladies. Pour empêcher la pollution, on peut jeter les déchets dans la poubelle et le dire autour de nous.	1
15	Le titre est La pollution de l'eau. L'auteur est Vasco. Les causes de la pollution sont les déchets que les hommes lâchent. Les conséquences de la pollution sont la contamination des animaux que les hommes mangent ; ils deviennent à leur tour contaminés et meurent. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter de jeter les déchets et les recycler ou utiliser des choses biodégradables.	1
16	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les hommes. Les conséquences de la pollution sont la contamination des rivières et des mers. Pour empêcher la pollution, nous devons tous nous réunir pour arrêter les gens qui polluent la nature.	1
17	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les ordures et les rejets industriels. La conséquence de la pollution est la mort de tous très rapidement. Pour empêcher la pollution, il faut mettre les choses là où elles doivent être mises : la poubelle.	1
18	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les produits chimiques et les objets en plastique. Les conséquences de la pollution sont les nouvelles maladies ; les plantes et certaines espèces d'animaux disparaissent. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter ceux qui les fabriquent et ne pas les acheter.	1
19	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les humains. Les conséquences de la pollution sont que les humains vont mourir, car la nourriture sera polluée. Pour empêcher la pollution, il faut mettre les déchets dans la poubelle recyclable ou normale.	1
20	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les humains. Pour empêcher la pollution, il faut faire une grève.	0
21	Le titre est La pollution. L'auteur est Karine Vasco. Pour empêcher la pollution, il ne faut pas polluer la nature ; il faut la protéger.	0
22	Les causes de la pollution sont les pesticides, les gaz neurotoxiques, les produits toxiques et les déchets toxiques. Les conséquences de la pollution sont les poissons empoisonnés. Pour empêcher la pollution, on ne doit pas jeter de déchets. On doit les recycler.	1
23	Le titre est La pollution. Le nom de l'auteur est Karine Vasco. Les causes de la pollution sont les déchets jetés dans les rivières.	0

24	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les voitures et les hommes. Les conséquences de la pollution sont les poissons dans les rivières. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter de jeter les ordures dans les mers et par terre et de faire des produits chimiques.	1
25	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les gaz chimiques et les pesticides. Les conséquences de la pollution sont la contamination des animaux et des hommes. Pour empêcher la pollution, il faut arrêter de jeter des déchets dans la nature et faire des voitures économiques.	1
26	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les hommes. Les conséquences de la pollution sont que notre air est pollué. Pour empêcher la pollution, il ne faut plus jeter les objets partout.	1
27	Le titre est La pollution. Les causes de la pollution sont les hommes et les pesticides. Les conséquences de la pollution sont la mort des poissons et la contamination du sang. Pour empêcher la pollution, il faut prendre un sac pour y jeter nos déchets lorsqu'on pique-nique. Il ne faut rien jeter dans la mer ou en ville. Il faut respecter la nature.	1
28	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont le déversement de gros tonneaux biochimiques dans la mer. La conséquence de la pollution est que les poissons meurent.	1
29	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les pesticides qui arrivent dans l'eau ou dans les nappes phréatiques.	1
30	Le titre est La pollution. La conséquence de la pollution est que la pollution tue de nombreuses espèces. Il ne faut pas jeter les déchets n'importe où.	1
31	Le titre est La pollution de l'eau.	0
32	Le titre est La pollution de l'eau. Les causes de la pollution sont les pesticides, les déchets. Les conséquences de la pollution sont le sang contaminé, les poissons morts, les enfants ont une santé moins bonne que leurs parents. Pour empêcher la pollution, il faut utiliser des engrais naturels, moins de pesticides et même des pesticides naturels.	1