

UNIVERSITÉ DE NANTES
U.F.R. DE LETTRES ET LANGAGES
Laboratoire de recherche : EA3824 CERCI

Année 2011

N° attribué par la bibliothèque

Pratiques et représentations sémantiques et culturelles de la lecture au Mexique

THÈSE DE DOCTORAT

Discipline : Linguistique et Espagnol

Présentée

et soutenue publiquement par

MÓNICA ALARCÓN CONTRERAS

Le 16 décembre 2011, devant le jury ci-dessous

JURY

Loïc FRAVALO, Maître de conférences, Langue et Littérature Espagnoles, Université de Nantes

Olga GALATANU, Professeur, Sciences du Langage, Université de Nantes

Magdalena HERNÁNDEZ ALARCÓN, Professeur, Études linguistiques, Universidad Veracruzana

Jean-Marie LASSUS, Professeur, Études Latino-Américaines, Université de Nantes

Marion PESCHEUX, Professeur, Sciences du langage, Université de Nantes, Université Lille 3

Laura PINO SERRANO, Maître de conférences, Sciences du langage, Universidad de Santiago de Compostela

Directeurs de thèse : Mme Olga GALATANU, Professeur à l'Université de Nantes

M. Jean-Marie LASSUS, Professeur à l'Université de Nantes

“Todos nos leemos a nosotros mismos y al mundo que nos rodea para poder vislumbrar qué somos y dónde estamos. Leemos para entender, o para empezar a entender. No tenemos otro remedio que leer. Leer, casi tanto como respirar, es nuestra función esencial”

Alberto Manguel. *Una historia de la lectura*, Colombia, Edit. Grupo Norma, 1999, p.20.

Remerciements

Merci beaucoup aux **membres du jury** qui ont accepté d'ajouter à leurs nombreuses obligations la lecture et leurs conseils avisés pour cette thèse.

M. Le Professeur **Jean-Marie LASSUS**. Je suis fort reconnaissante pour son appui, son encouragement, son exemple de professionnalisme et son énorme passion pour le Mexique. Je tiens à le remercier profondément pour ses conseils, sa patience, ses remarques et son grand soutien aux moments difficiles pendant la réalisation de ce travail. Merci beaucoup aussi pour l'amitié sincère et sa dimension humaine manifestée.

Mme. Le Professeur **Olga GALATANU**. Je lui dois la découverte de la *Sémantique des Possibles Argumentatifs*, grâce à cette découverte s'est forgée une amitié basée sur la passion des mots. Je tiens à la remercier pour ses remarques pertinentes et ses précieux conseils.

Mme. Le Professeur **Maria Luisa HERNANDEZ MALDONADO**. Je lui dois la découverte de la *statistique textuelle*, de la finesse du travail quantitatif et d'une grande passion pour l'utilisation de cette science dans les domaines les plus divers. Merci de votre temps, votre aide inconditionnelle et de votre amitié.

J'ai eu aussi la chance d'avoir le soutien de ce que j'appelle mon équipe de travail et mes *supporters*. Une équipe qui m'a soutenue aux moments de crise, des imprévus technologiques et humains. Une convivialité partagée : des mots d'encouragements, des sourires, des fous-rires, des remarques, de l'aide pour le recueil et la transcription du corpus, et surtout de l'énorme affection et solidarité déployées pendant cette aventure : Lily, Luz, Maruka, Pascale, Paulette et Xiao Xiao. Merci Gildas pour la mise en page. Merci Jacques pour la relecture.

Je remercie aussi chaleureusement tous les **AMIS** -au Mexique et en France- qui m'ont soutenue -parfois sans rien comprendre aux représentations sémantiques et culturelles de la lecture- par leurs mots, leur compagnie –compte tenu de la solitude appréhendée quand on est loin de son pays-, leurs gestes à la réalisation de cette thèse.

A Alicia et Rebeca, deux piliers de ma vie.

*A mes frères et mes sœurs: Juan José, Sergio, Jorge, Dario, Ignacio, Maruka,
Ilse.*

Aux enfants

A toi Jacques

TABLE DE MATIERES

| | |
|--|------------|
| Remerciements | 3 |
| CHAPITRE 1 | 17 |
| 1 Objet de l'étude | 17 |
| 1.1 Veracruz | 18 |
| 1.2 Xalapa | 21 |
| 1.3 L'université de Veracruz au Mexique | 22 |
| 1.4 Population universitaire | 26 |
| 1.5 La Faculté de Langues | 27 |
| 2 Constitution du corpus | 38 |
| 2.1 Description du corpus | 38 |
| 2.2 Sous-corpus 2 | 40 |
| 2.3 Développement de l'enquête | 42 |
| 2.4 Élaboration du questionnaire | 44 |
| 3 Méthodologie | 46 |
| 3.1 Sémantique des Possibles Argumentatif | 46 |
| 3.2 Traitement des corpus avec SPAD | 48 |
| CHAPITRE II | 61 |
| 1 Cadre historique | 61 |
| 1.1 Le Mexique ancien : le Nord et le Sud | 62 |
| 1.2 Les études sur l'éducation dans le Mexique ancien | 65 |
| 1.3 L'éducation de la noblesse indienne | 68 |
| 1.3 L'éducation des plébéiens | 71 |
| 1.4 La Conquête espagnole | 73 |
| 1.5 Evangélisation et alphabétisation | 77 |
| 2 La lecture dans la Nouvelle Espagne | 83 |
| 2.1 <i>Cartillas y catones</i> | 86 |
| 2.2 L'éducation au XIXème siècle | 93 |
| 2.2.3.1 <i>Livres de lecture du XIXème siècle</i> | 101 |
| 3 L'éducation dans la période post révolutionnaire : XXème siècle | 103 |
| 3.1 L'éducation dans la deuxième moitié du XXème siècle | 105 |
| 3.2 Manuels scolaires de lecture nationale | 107 |
| 4 Premières années du XXIème siècle | 112 |
| 4.1 Etat actuel de l'enseignement/apprentissage de la lecture au Mexique | 113 |
| 5 Sociologie de la lecture | 130 |
| 5.1 Genèse | 130 |
| 5.2 La sociologie de la lecture en France | 132 |
| 5.3 La sociologie de la lecture au Mexique : un retard important | 137 |
| 5.4 Études sociologiques de la lecture au Mexique | 140 |

| | |
|---|------------|
| CHAPITRE III | 149 |
| 1 Cadre théorique | 149 |
| 1.1 L'argumentation : État actuel | 150 |
| 1.2 La rhétorique ancienne | 151 |
| 2 La Pragmatique | 152 |
| 2.1 La pragmatique comme discipline | 154 |
| 3 La sémantique argumentative | 156 |
| 3.1 Deux types d'hypothèses | 158 |
| 4 L'argumentation dans la langue (ADL) | 160 |
| 4.1 Postulats d'origine | 160 |
| 4.2 Bases de l'ADL | 161 |
| 4.3 Apports de l'ADL | 163 |
| 4.5 Sens de l'énoncé et signification de la phrase dans l'ADL | 164 |
| 4.6 L'argumentation dans l'ADL | 165 |
| 4.7 Méthode d'analyse de l'ADL | 166 |
| 5 La théorie des topoï | 170 |
| 5.1 Version standard | 171 |
| 6 La théorie des blocs sémantiques | 176 |
| 7 Sémantique des possibles argumentatifs (SPA) | 181 |
| 7.1 Caractéristiques du modèle | 183 |
| 7.2 Méthode de calcul de la SPA | 185 |
| 7.3 Le potentiel axiologique dans la SPA | 186 |
| 7.4 La modalisation discursive | 188 |
| 7.5 Formes et valeurs modales | 190 |
| 7.6 Démarche et valeur de l'analyse sémantique de la SPA | 191 |
| 8 SPAD : logiciel de traitement des données textuelles | 193 |
| 8.1 Apports de la statistique textuelle | 193 |
| 8.2 Approche de statistique textuelle | 195 |
| CHAPITRE IV | 198 |
| 1 Analyse du sous-corpus 1 | 198 |
| 1.2. Équivalences sémantiques de LEER | 203 |
| 2 Construction de la signification: modèle de base | 207 |
| 2.1 Analyse du discours lexicographique | 207 |
| 2.2 Construction du Noyau sémantique de <i>Lectura</i> | 213 |
| 3 Construction de la signification à travers de la SPA : deuxième étape | 214 |
| 3.1 Démarche pour la reconstruction de la signification : productions effectuées par les étudiants. | 215 |
| 3.2 Reconstruction de la signification | 242 |
| 3.3 Reconstruction de la signification lexicale : SPA | 244 |
| 3.4 Conclusions | 250 |

| | |
|--|------------|
| CHAPITRE V | 252 |
| 1 Description des résultats statistiques de la population cible | 252 |
| 1.2 Variables socio-démographiques | 252 |
| 2 Description des résultats des analyses des variables liées aux pratiques et goûts de lecture | 256 |
| 2.1 Profil de l'étudiant de la Licence en Langue Française en tant que lecteur | 256 |
| 2.4 Description des résultats d'analyse de correspondance (AC) | 266 |
| 3 Conclusions | 271 |
| Conclusion générale | 275 |
| Bibliographie Générale | 279 |
| Ouvrages et articles | 279 |
| Sémantique argumentative | 279 |
| Histoire du Mexique et du système scolaire mexicain | 284 |
| Sociologie de la lectura | 288 |
| Thèses consultées | 290 |
| Plans et programmes éducatifs institutionnels | 290 |
| Dictionnaires consultés | 291 |
| Sitographie | 292 |
| Annexes 1 | 293 |
| Documents iconographiques | 293 |
| Documents en relation avec l'enquête | 293 |
| Documents officiels sur l'état actuel de l'éducation mexicaine | 293 |
| Annexes 2 | 293 |
| Questionnaires | 293 |
| Nombre d'écoles, étudiants inscrits, instituteurs par période scolaire et par nombre d'étudiants. | 314 |
| Table de figures | 315 |

INTRODUCTION

Qu'est-ce que la lecture ? D'innombrables études, recherches, articles se centrent sur ce questionnement. En faisant de la lecture notre objet d'étude, nous chercherons à l'expliquer, à trouver des variables sociales qui nous rendent compréhensible un acte tellement intime.

La lecture est un concept difficile à définir, car chacun lui accorde un sens qui prend son origine dans le milieu familial, social, scolaire. Nous la reconnaissons comme fait social, comme pratique culturelle. D'après Bernard Lahire¹, la lecture est à la fois une pratique économique, sociale et culturelle soumise à des enjeux politiques, qui s'avère révélatrice des valeurs des normes et des mœurs de notre société contemporaine. Les pratiques culturelles ne sont pas des pratiques isolées. Selon Roger Chartier² (1985,1993), la pratique de la lecture se réalise dans un espace intersubjectif construit historiquement et autour de l'acte de lire. Les lecteurs partagent des attitudes, des comportements, des représentations qui ne sont pas isolées mais qui impliquent une continuité culturelle dans les façons de se relier à l'écrit³. En nous appuyant sur cette perspective, nous considérons les pratiques de lecture comme

(...) une pratique sociale qui donne origine aux interactions et à des échanges sociaux et qui se situe nécessairement dans la diachronie des conditions sociales du lecteur. Cette pratique peut se réaliser dans n'importe quel lieu, à n'importe quelle heure, dans n'importe quelle source ou format documentaire et sans prendre en compte la variable temps⁴.

Vue de cette manière, nous pouvons dire que l'origine sociale de l'individu et le milieu de socialisation de ses pratiques de lecture peuvent favoriser ou empêcher un bénéfice social ou culturel. L'amour ou la désaffection pour la lecture, le besoin ou l'indifférence pour l'acte de lire ne viennent pas uniquement du lecteur, ils sont aussi la réponse à des attentes de vie, à des moments importants, à des environnements favorables qui permettent de donner une place à la lecture dans l'univers symbolique du lecteur.

¹ LAHIRE, Bernard (Dir.) *Sociología de la lectura*. Edit. Gedisa, Barcelona España, 2004.

² CHARTIER, Roger (sous la direction de). *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1985-1993.

³ Cf. *Ibid.*

⁴ ALVAREZ, ZAPATA, D. *Una mirada a los estudios de comportamiento lector en las bibliotecas públicas en América Latina*, México, D.F., CONACULTA, 2005, p. 17. Nous traduisons.

La lecture est donc une pratique sociale qui peut être quotidienne pour les uns et inexistante pour les autres. Pour ceux qui la pratiquent, elle devient un acte naturel et diversifié qui demande des niveaux de compréhension différents et qui se présente à tout moment. Pour ceux qui ne la pratiquent pas, elle représente un handicap, un facteur de marginalisation sociale qui limite leurs espoirs dans un monde où lire ou ne pas lire marque la différence.

La lecture suppose l'acquisition de son apprentissage et au Mexique, les niveaux d'analphabétisme sont toujours importants. Les demandes sociales actuelles requièrent des compétences de base en fonction des contextes –économique, technologique et culturel- de chaque culture. Les différents milieux sociaux et les besoins individuels entraînent la diversification des textes et des formes de lecture nécessaires à la vie quotidienne. Ces demandes exigent de dépasser le simple déchiffrement des mots. C'est ainsi que les faibles pratiques de lecture font apparaître sur la sphère sociale non seulement les analphabètes⁵ mais aussi les analphabètes fonctionnelles⁶. Il devient alors évident que le problème ne se limite pas à l'impératif scolaire d'apprendre à lire, quand il s'agit de faire acquérir le savoir lire aux étudiants.

L'initiation à la lecture représente un long chemin qui peut s'initier de manière différente, par l'intermédiaire de la voix de celui qui lit, par le contact avec les livres dans le milieu familial ou à l'école. De toute façon, comme l'affirme Martine Poulain⁷ « les habitudes de lecture ou d'écriture des individus, pas plus que leurs autres comportements sociaux, ne peuvent pas être séparés du contexte où ils ont lieu ».

La recherche que nous réalisons, trouve sa source dans un questionnement personnel qui a son origine dans plusieurs expériences. Dès la plus jeune enfance, les secrets de la

⁵ Définis comme « (les sujets) incapables de lire et d'écrire des écrits simples et brefs ». SOTOMAYOR, Carmen. «Analphabétisme fonctionnel en Amérique Latine, au Chili» in *Cahiers de recherche en éducation*, Vol.2, N° 3, Québec, Université de Sherbrooke, 1995, p. 557.

⁶ Définis comme « (les sujets qui ont) des compétences insuffisantes en lecture, écriture et en mathématiques pour faire face aux exigences de la vie quotidienne, du travail et de la participation sociale ». SOTOMAYOR, Carmen. «Analphabétisme fonctionnel en Amérique Latine, au Chili» in *Cahiers de recherche en éducation*, Vol.2, N° 3, Québec, Université de Sherbrooke, 1995, p. 557.

⁷ POULAIN, Martine. « Una mirada a la sociología de la lectura" in *Perfiles educativos*, Vol. XXXIII, núm. 132,2011, México, IISUE-UNAM, 2011, p. 21.

lecture m'ont toujours attirés. Etant une lectrice précoce, j'ai appris à lire avant de commencer l'école primaire grâce à la grande quantité de livres existants à la maison et à une continuité familiale qui consistait à nous apprendre à lire à la maison, avant le début officiel de la scolarisation dans une école primaire.

Ensuite, mon expérience comme enseignante de français langue étrangère à l'Université de Veracruz, -campus de Xalapa- pendant 19 ans m'a permis de constater chez des étudiants mexicains qui suivent des études en FLE une faible compréhension du sens des textes abordés et lus en français langue étrangère. Cela m'a semblé un problème digne pour en découvrir les raisons.

Peut-être, comme lecteurs et enseignants, avons-nous tendance à voir nos étudiants comme des «lecteurs» par le simple fait qu'ils ont réalisé des études pré-universitaires. Cependant, les étudiants de la Licence en Langue Française semblaient avoir une relation avec la lecture établie uniquement sur une vision pratique et utilitaire de celle-ci. Ils étaient bien loin des discours qui "sacralisent" la lecture et qui l'associent de manière spéciale à la littérature. En classe, ils ne manifestaient pas un vrai intérêt par les lectures, ils ne manifestaient pas un véritable plaisir au moment d'aborder des textes. Le niveau superficiel de ce qui était lu, ne posait pas de grands problèmes, mais ils n'allaient pas plus loin. Nous pourrions dire que pour eux, la lecture n'est pas investie de valeurs et des significations qu'il faut reconstruire. Tout cela nous le constatons surtout dans le cadre de nos cours de *Littératures francophones* et de *Didactique du FLE* pour des publics spécialisés, mais aussi dans les cours de *Langue Française* où on lit des textes d'une difficulté moins importante, où les sujets des textes ne sont pas spécialisés et le lexique est plus accessible.

Le manque d'une vraie compétence de lecture et l'évidence des problèmes d'interprétation nous ont amenée à nous interroger sur les sources de cette problématique.

Mais cet intérêt s'inscrit aussi en continuité des recherches faites précédemment dans le cadre d'un Master en Didactique du FLE⁸, au Mexique, dont le sujet était la lecture des textes anthropologiques. Ce mémoire avait pour objectif de faire des propositions de travail pour améliorer les pratiques dans ce cours très polémique (par sa nature et ses fins), appelé : *français instrumental*. Ce type de cours trouve ses origines en Amérique Latine et l'objectif

⁸ALARCON-CONTRERAS, Mónica. Mémoire de Master. "La compréhension de lecture en FLE: une proposition pour la Faculté d'Anthropologie de l'Université de Veracruz", Université de Veracruz, septembre 1999.

principal est le travail sur une compétence partielle: la compréhension écrite des textes de spécialité.

Nous avons observé que les étudiants de la Faculté d'Anthropologie qui s'inscrivaient aux cours de français manifestaient un grand intérêt pour la lecture des auteurs français en langue originale. Ils avaient des connaissances linguistiques en termes de spécialité et par conséquent leur niveau de compréhension de textes en français était parfois comparable à celui d'un étudiant de la Licence en Langue Française⁹. Cela nous a incités à étudier la situation et à proposer des activités qui favorisent des stratégies de lecture pour un public spécialisé en textes anthropologiques en langue française.

À l'issue de ce travail et de mon expérience comme enseignante, le cadre d'une thèse de doctorat semblait adéquat pour développer le questionnement sur les sources possibles de ces problèmes chez nos étudiants. Le sujet m'a toujours apparu comme fascinant, intéressant et utile. De plus, il semblait plus logique cette fois de repérer les origines d'une telle situation avant de penser à des propositions de travail afin de l'améliorer.

Evidemment la tâche ne nous semblait pas facile car la lecture en étant qu'acte personnel reste toujours mystérieuse. Selon Bernard Lahire¹⁰, chaque lecteur est une variable indépendante, chaque livre qu'il lit, l'idée qu'il se fait de son contenu et de ses qualités, dépendent de manière fonctionnelle seulement de lui. Alors comment envisager le sujet ?

Faire un travail de recherche purement basé sur des approches qualitatives nous semblait répétitif et limité. Nous cherchions à enrichir notre perspective des approches sociales, culturelles, linguistiques, sémantiques. Pour nous, il fallait associer les sciences sociales aux conditions de mesure des approches quantitatives. C'est ainsi que, dans le but de donner des réponses à nos questionnements, nous avons choisi de faire une recherche qui porte sur les pratiques et représentations de la lecture véhiculées par les expériences des étudiants considérés comme des lecteurs sociaux, car nous partons du fait que la lecture ne se limite pas à l'École. Nous savons bien que travailler sur les représentations sociales nous renvoie à étudier de quelle manière celles-ci produisent des attitudes et des comportements à

⁹ Le nombre d'heures de français langue étrangère d'un étudiant de la Licence en Langue Française à Veracruz dépasse énormément le nombre d'heures de français instrumental (quatre heures hebdomadaires) d'un étudiant de la Faculté d'Anthropologie. De plus, les étudiants de la Licence en Langue Française acquièrent les quatre compétences de la langue : compréhension orale et écrite, production orale et écrite.

¹⁰ LAHIRE, Bernard. *op. cit.*

partir de savoirs et d'informations qui se diffusent à propos de leurs objets. Donc, avant de centrer notre recherche sur une approche des représentations en particulier, nous sommes partis des postulats qui définissent les représentations à partir de deux composantes: les éléments qui la constituent et les relations qu'entretiennent ces éléments entre eux. D'après Michel-Louis Rouquette et Pierre Rateau¹¹ « toute étude de représentations exige l'utilisation de méthodes visant à faire émerger ses éléments constitutifs et d'autre part à restituer leur organisation ». Restituer l'organisation suppose de trouver une hiérarchisation des éléments et aussi les relations qui les unissent et qui déterminent leur place dans le système représentationnel. Pour Jean-Claude Abric¹², les représentations permettent de comprendre et expliquer la réalité en plus de guider les comportements et les pratiques. Toute représentation contient un noyau, celui-ci étant la partie constituée des éléments stables et cohérents, donc celle qui résiste le plus au changement. Ce noyau donne à la représentation ses propriétés de signification individuelle mais aussi collective¹³.

À partir de ces postulats, nous avons décidé de nous centrer sur l'étude des représentations sémantiques et culturelles. Dans ce but, nous fondons notre étude sur une approche de type linguistique argumentatif qui suppose la reconstruction de la signification lexicale. Une telle approche nous renvoie à la construction du noyau de la signification argumentative du concept central de notre recherche : la lecture. Ceci en se servant justement des propriétés essentielles de la catégorie conceptuelle de ce mot. Ainsi donc, nous guiderons notre étude de manière prioritaire sur la Sémantique des Possibles Argumentatifs (Olga Galatanu 1999, 2000, 2006, 2007, 2009), modèle de description des significations lexicales et qui s'inscrit justement dans la ligne de la sémantique argumentative et des stéréotypes linguistiques de Putnam. La Sémantique des Possibles Argumentatifs postule que les mots et les groupes des mots sont porteurs de sens et qu'ils peuvent rendre compte d'une représentation du monde « perçu » et « modélisé » par le langage, au travers de significations linguistiques et surtout lexicales¹⁴. Ils sont vus comme des outils d'expression de soi et de communication donc d'argumentation de soi et du monde représenté. Le principe explicatif

¹¹ ROUQUETTE, Michel-Louis et Patrick Rateau. *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 1998, p. 30.

¹² ABRIC, Jean-Claude. *Les pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, 1994, p. 17.

¹³ *ibid.* p. 23.

¹⁴ GALATANU Olga. "Argumentation et analyse du discours" in Gambier, Y; Soumela-Salmi, E. (dir) in *Jalons 2* Turku, Université de Turku, 1999a, p 75-79.

est associatif et cherche à révéler « l’ancrage dénotatif (de conceptualisation du monde) de la signification et de son potentiel argumentatif »¹⁵. Donc la SPA est définie par Olga Galatanu¹⁶ comme associative, holistique, encyclopédique et dynamique. L’analyse de la signification se fait sur trois strates : le noyau, les stéréotypes et les possibles argumentatifs. Etant donné que notre étude porte sur la spécificité des discours tenus par des étudiants de la Licence en Langue Française de l’Université de Veracruz à propos de la lecture, nous insérons donc nos analyses dans les postulats de la SPA et ainsi nous ferons ressortir le niveau d’inscription des attitudes ou prises de position de nos étudiants par rapport à cette pratique.

Prioritairement, notre étude représente un besoin de comprendre et de partager les diversités de pratiques et représentations de nos étudiants universitaires et de trouver des réponses à nos questionnements. Notre enquête vise de plus une population qui ne nous est pas étrangère et dont les résultats nous aideront à reformuler nos pratiques éducatives. Ainsi donc, les questionnements qui guident notre travail de recherche -les représentations sémantiques du concept de *lectura* influencent-elles les pratiques de lecture des étudiants de la Licence en Langue Française de l’Université de Veracruz ?- nous mèneront à confirmer ou à infirmer la pertinence de notre hypothèse de départ.

Nous considérons que les pratiques de lecture, par leur construction historique et leur continuité culturelle peuvent se trouver à la base des représentations de la lecture chez des lecteurs, mais le cas inverse est aussi possible. Donc, nos objectifs principaux sont de mettre en évidence les mécanismes langagiers qui participent à la construction de la signification linguistique de *lectura* et de faire apparaître des représentations sémantiques de ce même concept ; de répertorier quantitativement les pratiques de lecture personnelle et académique de nos étudiants afin d’en dresser un profil, de faire des croisements de variables significatives; de les associer ensuite aux représentations de la lecture –conformes ou non conformes au protocole sémantique-, afin de valider nos hypothèses et trouver une réponse à notre problématique d’origine.

Pour commencer nous présenterons une description de notre objet d’étude afin de situer la population analysée et son contexte géographique et éducatif précédent et actuel,

¹⁵ GALATANU, Olga. « Les valeurs affectives des « marqueurs discursif illocutionnaires » en français et en anglais. Les « holophrases » : une approche sémantico-discursive » in Bouchard, J. Evrard (éd) *Les marqueurs discursifs affectifs*, l’ERAC, Université de Rouen, 2007d, p. 231.

¹⁶ *Ibid.* p.231.

étant donné que la construction d'une représentation est influencée par le contexte socioculturel. Puis nous aborderons la construction des corpus lexicographiques et déclaratifs qui seront à la base de nos analyses linguistiques et textuelles et de la méthodologie qui orientera notre recherche : aspects quantitatif et qualitatif, théories adoptées et logiciels d'appui.

Ensuite, pour faire lien entre le passé et le présent nous esquisserons un cadre historique qui tien compte de l'histoire du Mexique préhispanique, colonial et moderne. Nous aborderons les particularités politiques ; culturelles et éducatives d'un pays qui avait une histoire et une culture propres et qui subis le choc d'une culture autre. Petit à petit, en suivant la ligne d'un dessin persévérant, les Espagnols s'implantèrent avec leur religion et leur culture donnant naissance à une culture où se fondèrent des éléments d'origines diverses qui sont à la base de la société mexicaine actuelle. Même si celle-ci est forte différente, cette partie de notre histoire nous semble une dimension indissociable de notre sujet d'étude étant donné que nous considérons que l'acte de lire comprend aussi une dimension qui touche la construction historique.

Puis, nous situerons les théories qui dessinent nos chemins à suivre dans la quête de nos objectifs, prioritairement la SPA pour ce qui concerne la reconstruction de la signification argumentative du concept de <lectura> et SPAD pour l'analyse textuelle de données.

Notre travail se verra finalement complété par la présentation et l'analyse des résultats et les conclusions apportées.

CHAPITRE 1

1 Objet de l'étude

Cette recherche est axée sur les étudiants de la Licence en Langue Française appartenant à la Faculté des Langues de l'Université de Veracruz, campus Xalapa, au Mexique. Ils constituent la *population cible* de notre étude. C'est pourquoi il nous semble important pour commencer de mettre en contexte les unités qui composent notre champ d'étude, à savoir : la zone géographique, l'Université de Veracruz, la Faculté des Langues et la Licence en Langue française qui deviendra notre unité d'information en particulier.



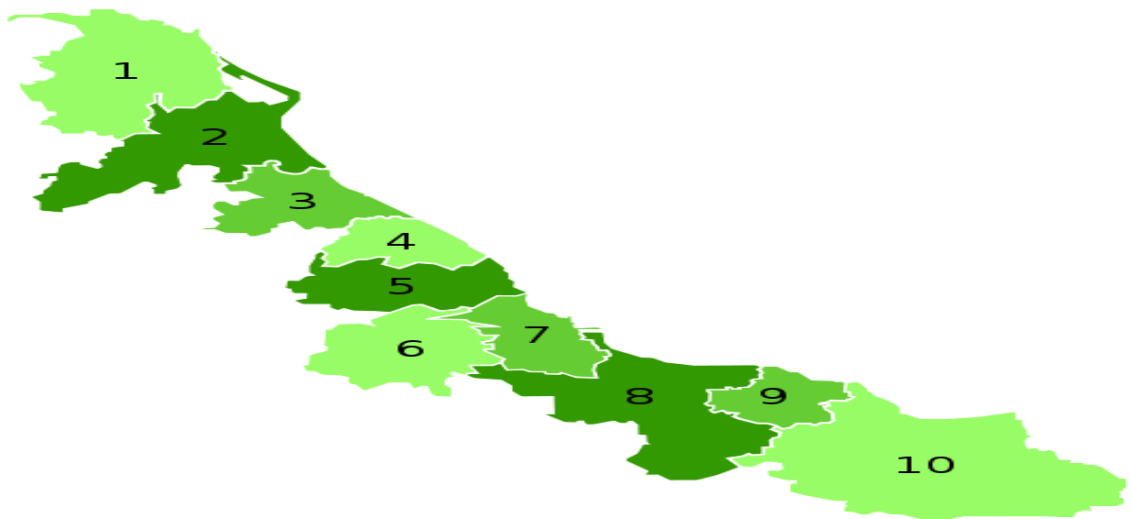
Figure 1 Carte du Mexique actuel¹⁷

¹⁷ Source : modifiée par Monica Alarcon Contreras, tirée de cartes Google.

1.1 Veracruz

Nous commencerons donc par situer l'État de Veracruz, l'un des 31 États qui forment la République Mexicaine: il se trouve au sud-est du pays et il s'étend sur une surface de 71,954 km², ce qui représente 3.7% de la surface nationale. Selon le dernier recensement réalisé en 2010, Veracruz a une population de 7 110 214 habitants¹⁸.

Notons que cette région est très riche culturellement parlant. Avant l'arrivée des Espagnols, trois cultures autochtones la peuplaient : les Huastèques dans le nord, les Totonèques au Centre et les Olmèques, plus au sud. Leurs vestiges archéologiques et leurs langues sont toujours présents dans tout l'État de Veracruz qui est divisé en dix régions administratives¹⁹ (voir figure 2).



- | | | | | |
|------------------|-----------------|---------------|------------|--------------------------|
| 1) Huasteca alta | 2) Husteca baja | 3) Totonaca | 4) Nautla | 5) Capital Xalapa |
| 6) Montañas | 7) Sotavento | 8) Papaloapan | 9) Tuxtlas | 10) Olmeca ²⁰ |

Figure 2 Dix régions administratives de l'État de Veracruz

¹⁸ Chiffre tiré du site de l'INEGI (Institut national de statistique et géographie) :

<http://www.inegi.org.mx/sistemas/consultafiltro.aspx?c=10395&s=est>, consulté le 20 septembre 2010

¹⁹ L'État de Veracruz est divisé en 212 municipalités et 10 régions administratives.

²⁰ Carte tirée de la page du gouvernement de Veracruz <http://www.veracruz.com> consultée le 21 septembre 2010.

Ces vestiges nous permettent de constater la perfection dans les formes des objets élaborés : jougs, haches, masques, structures monumentales, pyramides. Les Totonèques²¹ et les Olmèques²² ont construit de grands sites, tandis que les Huastèques²³ n'ont pas laissé beaucoup de traces car ils étaient victimes des invasions constantes des habitants du Nord. Cependant, les Olmèques ont été considérés comme la « culture mère » car ce groupe humain a créé la communauté la plus développée connue au Mexique. Ils sont les auteurs des fameuses têtes colossales²⁴ et ils occupaient le vaste territoire de la Mésoamérique.

Après l'arrivée des Espagnols, en 1518, le Port de Veracruz est devenu un point important d'échange entre l'Espagne et ses colonies. C'est ainsi que de cette région et de ce port en particulier, partaient vers l'Europe des métaux précieux comme l'or et l'argent, des animaux comestibles comme les dindes (*guajolotes*), des produits de la terre comme le maïs, les avocats, les haricots, l'*ixtle*²⁵ et le coton, entre autres. C'était également la porte d'entrée pour des produits entreposés dans les cales des navires espagnols : fèves, blé, riz, animaux domestiques, poudre, tissus et vin, en vue d'être distribués partout le territoire de la Nouvelle Espagne. En effet, à Veracruz, très peu de colons s'étaient établis dans la région, sans doute parce qu'ils préféraient le climat plus tempéré de l'altiplano central. En même temps, la population indigène avait beaucoup diminué pendant la Colonie dans tout le pays. D'après des récits de l'époque, elle avait atteint ses niveaux le plus bas au début du XVIIe siècle. Etant donné les désaccords liés à la taille de la population native du Mexique préhispanique, les historiens ont été menés à réaliser des études sur la démographie historique non quantitative, basée sur des récits de l'époque, dans ce cas du XVIe siècle. Il faut dire qu'il existe depuis toujours un grand débat sur les chiffres proposés pour la population préhispanique. Tous ces chiffres sont des énigmes, voilà pourquoi les études actuelles font une révision des sources en castillan et náhuatl afin d'aborder plus directement les phénomènes sociaux et naturels qui

²¹ Les Totonèques habitaient la région centrale de Veracruz pendant les périodes classique et post classique mésoaméricaines

²² Les Olmèques habitaient le sud-est de l'État de Veracruz et l'ouest de la région de Tabasco pendant la période préclassique moyenne, 1200-400 av. J.-C

²³ Les Huastèques habitaient les régions qui touchent les limites des états de Tamaulipas, San Luis Potosí, Querétaro, Hidalgo, Puebla et Veracruz. Cette culture date du XVIe siècle av. J.-C, jusqu'au moment de la conquête espagnole.

²⁴ Voir photos en annexes. Têtes colossales qui se trouvent au Musée d'Anthropologie de Xalapa, Veracruz, Mexique.

²⁵ L'*ixtle* est une fibre végétale dont la source est le « maguey » ou *agave ixtli*. Cette fibre est utilisée dans la fabrication des cordes et des tissus.

ont contribué à la baisse démographique du XVIème siècle. Dans cette optique Robert McCaa²⁶ a réalisé une « nouvelle lecture », comme il l'appelle, des narrations de Hernán Cortés, Francisco López de Gómara, Bernal Díaz del Castillo, Toribio de Motolinía et Bernardino de Sahagún pour analyser les causes de la baisse démographique et avoir une idée plus claire de la population d'origine et de la population après la catastrophe démographique qu'il décrit.

Le tableau ci-dessous résume des chiffres de population en 1519 et 1595, début et fin du XVIe siècle. Les statistiques rassemblées par Robert McCaa constituent un tableau sérieux des études rigoureuses réalisées par les historiens modernes (voir figure 3).

| | | <i>Population en millions</i> | <i>Population en millions</i> | <i>Baisse</i> |
|---------------------------------------|------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------|
| Région | Auteur | 1519 | 1595 | % |
| "Mexique" | Rosenblat | 4.5 | 3.5 | 22 |
| | Aguirre Beltrán | 4.5 | 2.0 | 56 |
| | Zambardino | 5-10 | 1.1-1.7 | 64-89 |
| | Mendizabal | 8.2 | 2.4 | 71 |
| | Cook and Simpson | 10.5 | 2.1-3.0 | 71-80 |
| | Cook and Borah | 18-30 | 1.4 | 78-95 |
| Région symbiotique du Mexique central | Sanders | 2.6-3.1 | 0.4 | 85-87 |
| Vallée de Mexico | Whitmore | 1.3-2.7 | 0.1-0.4 | 69-96 |
| | Gibson | 1.5 | 0.2 | 87 |

Figure 3 Calcul de la population et pourcentage de baisse d'autochtones mexicains, 1519-1595

Les chiffres de Cook et Borah présentent des décalages énormes : ils s'étalent de 4,5 à 30 millions. Malgré ces différents, Robert McCaa met en exergue les causes de la catastrophe démographique signalées par tous les auteurs étudiés : épidémies, travaux forcés, abus de la part des Espagnols, oppressions, maladies apportées par les colonisateurs, esclavage, tributs excessifs et guerres.

²⁶ McCAA, Robert. "¿Fue el siglo XVI una catástrofe demográfica para México? Una respuesta basada en la demografía no cuantitativa" in *Papeles de la población*, julio-septiembre 1999, número 021, Universidad Autónoma de México, pp. 223-239.

1.2 Xalapa

La capitale de la région de Veracruz est la ville de Xalapa dont le nom original était *Xallapan*, qui veut dire en náhuatl : *manantial en la arena* (source d'eau dans le sable²⁷). Xalapa est située dans les montagnes à 1460 m au-dessus du niveau de la mer. Elle a été érigée sur un site préhispanique.

Au moment de la Colonie, Xalapa c'était un lieu stratégique car elle était le carrefour entre l'Europe, les Caraïbes et la capitale de la Nouvelle Espagne. En 1760, sa population dépassait largement les 1000 habitants constitués d'Indigènes, de Métis et d'Espagnols. En 1771, elle a été nommée « Villa » par Carlos VI d'Espagne. Xalapa est, depuis 1720, le siège des foires. Initialement de la fameuse « Foire des flottilles » et plus tard des « foires des fleurs », voilà pourquoi on l'appelle aussi *Xalapa de las flores*.

Actuellement, on lui donne aussi le nom de *l'Athènes Veracruzana* ceci est lié à ses innombrables manifestations culturelles : le nombre de programmes éducatifs publics et privés, manifestations artistiques en tout genre, l'orchestre symphonique de l'Université de Veracruz, le musée d'Anthropologie.

Des hommes célèbres liés à l'éducation sont nés à Xalapa et dans sa région. Citons entre autres Manuel R. Gutierrez (Xalapa, 1852-1904), célèbre professeur en mathématiques, chimie, physique, géographie et astronomie. Salvador Díaz Miron (1853-1928) né à Veracruz mais résident de Xalapa connu pour son œuvre littéraire, fut aussi directeur du Collège Préparatoire de Xalapa en 1912 et excellent professeur d'histoire et de littérature. Luis Hidalgo Monroy (Veracruz, 1876-1946) fut un des didacticiens les plus célèbres, il a écrit des nombreuses œuvres dont quelques unes ont servi de livre de textes dans différents niveaux de l'éducation base. Il s'est beaucoup intéressé aux techniques de lecture et écriture, à la méthodologie des sciences naturelles et à l'organisation scolaire.

²⁷ Le toponymique de *Xalapa*, d'origine náhuatl, signifie littéralement « l'eau de la carrière de sable », de *xalli*, sable, *atl*, eau et *pan*, locatif équivalent à « dans, village placé sur ». Dans des textes de la Colonie on dit que Xalapa signifie « Source ou ruisseau de sable » dérivé de la voix *xalic-itic*. *Xalitic* est le nom d'un des quartiers les plus vieux de cette région et signifie « dans le centre du sable ». ALVAREZ, José Rogelio (dir). *Enciclopedia de México*, volume XIV, México DF, Enciclopedia Británica de México, p. 8105. (Nous traduisons).

Dès le début du XIXe siècle, Xalapa a été le berceau d'importants événements historiques qui ont donné naissance aux mouvements d'Indépendance. En ce qui concerne le programme éducatif et culturel de la région, signalons qu'il remonte à la vision de Vasconcelos²⁸ et à la tradition pédagogique des éducateurs prestigieux des XIXe et XXe siècles qui eurent comme objectif d'assurer des services éducatifs de qualité à toutes les villes et villages de Veracruz.

Le dernier recensement de 2005 fait état d'une population de 413 136 habitants.

1.3 L'université de Veracruz au Mexique

L'université de Veracruz (désormais UV) a été fondée en 1944, mais elle trouve ses origines dans l'ancien Département Universitaire qui existait depuis 1919.

En 1945 ont été créés, l'École d'arts, l'École de droit, le Département d'Archéologie, l'École de musique ainsi que le poste de radio universitaire : **XEXB**, actuellement appelée *Radio Universidad*. Dans les années 50, l'UV a connu un moment de grande expansion, son rayonnement s'est même étendu vers d'autres villes de la région de Veracruz.

²⁸ José María Albino Vasconcelos Calderón (Oaxaca, Mexique 1882-México, DF. 1959) a été un des grands précurseurs des réformes éducatives au Mexique. Il a été directeur de l'École Normale Supérieure et, plus tard, Directeur du Département de Beaux Arts et Recteur de l'Université Nationale de Mexico (UNAM). José María Vasconcelos a réorganisé la structure de l'Université nationale et ses réformes lui ont valu d'être nommé Secrétaire National de l'instruction publique. Depuis sa position, il a promu un projet de diffusion culturelle au Mexique. Il a proposé des programmes d'instruction populaire, des livres et il a été un grand promoteur de la culture et de l'art. Il a appuyé des artistes comme David Alfaro Siqueiros, José Clemente Orozco y Diego Rivera, mais aussi des étrangers comme la chilienne Gabriela Mistral.

Un des ses objectifs éducatifs était l'intégration du pays dans les grandes transformations éducatives postérieures à la première guerre mondiale. Il était convaincu que chaque instituteur était un apôtre de l'éducation, et il les comparait aux missionnaires de la Colonie. Pour les former dans les pensées européennes et occidentales, il a créé des missions culturelles qui répandaient les nouvelles idées dans les coins les plus reculés du pays.

Il a été aussi le créateur du programme d'échange éducatif et culturel avec d'autres pays de l'Amérique Latine. Ce type des programmes a permis la communication éducative et culturelle en Amérique Latine. Une de ses passions était aussi l'écriture et la critique.

Son œuvre philosophique a servi de base aux pensées humanistes, philosophiques et politiques de l'Amérique Latine. Œuvres principales : *Ulises Criollo* (1935), *La tormenta* (1936), *El proconsulado* (1939) et *La flama* (1959), *Los de arriba en la Revolución*, *Historia y Tragedia* (1959). *La raza cósmica* (1925).

Dans un effort pour lier la communauté sociale à la communauté universitaire, l'UV a créé dans les années 70 une école-hôpital spécialisée en gynécologie où les étudiants des diverses branches de la médecine peuvent réaliser leurs pratiques hospitalières. Cela a marqué une vraie innovation pour la région.

Il faut mentionner que l'UV inscrit sa philosophie éducative sur les bases du Secrétariat d'Éducation Publique (désormais SEP). Cette Université publique a toujours affirmé que l'éducation basée sur des valeurs requiert des innovations éducatives et de la promotion de l'apprentissage. Elle suit les directives de la politique du secteur face aux besoins de la population de la région où elle est présente.

Actuellement, l'UV fait partie des cinq universités les plus importantes du pays et est la plus prestigieuse de la région du sud-est mexicain. Pendant ces 66 ans d'existence, de croissance et de développement académique, scientifique, artistique et culturel, l'UV n'a cessé d'être présente dans les cinq régions économiques les plus importantes de l'État. Elle y a des écoles dans 22 entités, dont les plus importantes sont Xalapa, Veracruz, Boca del Río, Orizaba, Córdoba, Río Blanco, Amatlán, Nogales, Camerino Z. Mendoza, Poza Rica, Tuxpan Minatitlán, Coatzacoalcos et Acayucan (voir figure 4).

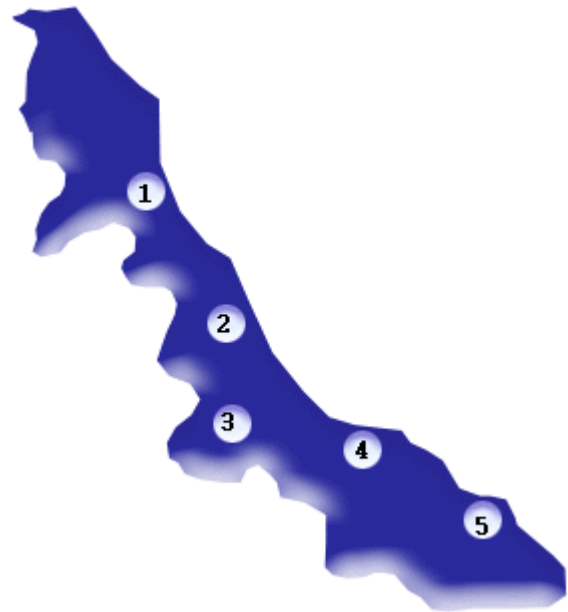


Figure 4 Campus de l'UV dans la région de Veracruz

- 1 Poza Rica – Tuxpan**
- 2 Xalapa**
- 3 Orizaba – Córdoba – Río Blanco – Nogales – Mendoza – Amatlán**
- 4 Veracruz – Boca del Río**
- 5 Coatzacoalcos – Minatitlán – Acayucan**

1.3.1 Structuration académique de l'UV

L'UV possède une structure académique et administrative assez importante, étant donné le nombre de programmes, de départements, d'étudiants, d'enseignants, de chercheurs, d'artistes et de personnels administratifs qu'elle regroupe²⁹. Signalons le nombre de facultés et de programmes académiques par région, pour mieux montrer l'importance de sa population :

Dans le campus **Xalapa**, il y a trente-deux facultés, dix-huit Instituts de recherche, quatre Centres d'investigations, un Centre d'initiation musicale pour enfants, un Centre de Langues, un Département de Langues Étrangères, quatre Centres d'auto-apprentissage, deux Ateliers libres d'art, une École pour des étudiants étrangers, un Laboratoire de haute technologie, une Unité de services d'appui à la résolution analytique, un Hôpital-école et une Unité de services bibliographiques de l'Information (USBI-Xalapa).

À **Veracruz**, campus Veracruz-Boca del Río, nous trouvons treize facultés, trois instituts, deux Centres de recherche, un Centre d'initiation musicale pour enfants, un Centre de langues, deux Centres d'auto-apprentissage, un Atelier libre d'arts et une Unité de services bibliographiques de l'Information (USBI-Veracruz)

En ce qui concerne la région **Orizaba-Córdoba**, l'UV compte huit Facultés, deux Centres de langues, deux Centres d'auto-apprentissage et un laboratoire de haute technologie.

Dans la région **Poza-Rica-Tuxpan**, l'UV a treize facultés, 1 Centre de langues, deux Centres d'auto-apprentissage, deux Ateliers libres d'arts, ainsi que une unité de services bibliographiques de l'Information (USBI-Poza Rica).

Finalement, dans la région **Coatzacoalcos-Minatitlán**, l'UV a huit Facultés, un Centre de langues, deux Centres d'auto-apprentissage, et deux Unités de services bibliographiques de l'Information (USBI- Coatzacoalcos et USBI-Minatitlán).

²⁹ Pour connaître plus en détail la structure actualisée de l'Université de Veracruz, consulter la page internet <http://www.uv.mx/universidad/dependencias/index.html>

Étant donné la décentralisation géographique de l'UV, les activités académiques sont coordonnées par le Secrétariat Académique et quatre Vice-présidences situées dans les régions de Poza Rica, Córdoba, Veracruz et Coatzacoalcos. La base de la structure académique est formée par les *Áreas académicas*, à savoir, Arts, Sciences Biologiques et Agricoles, Sciences de la santé, Economie-administration, Humanités, Sciences et Techniques, et le domaine chargé de la formation initiale des étudiants de licence ou « Área Básica ». Chacune de ces *Áreas* coordonne et regroupe les différentes facultés, programmes éducatifs et instituts de recherche. La Direction Générale de recherche coordonne les projets et les activités des Instituts de recherche.

La Direction de divulgation artistique s'occupe d'organiser les activités de l'Orchestre symphonique, du chœur universitaire et des 14 différents groupes artistiques de l'UV. Notre université possède aussi un musée d'anthropologie³⁰, un de plus réputés du pays, où travaillent des chercheurs en archéologie et histoire, une maison d'édition qui s'occupe de la publication et de la diffusion des travaux des enseignants, des chercheurs et des écrivains de notre université et de l'extérieur. Dans ce contexte, la maison d'édition de l'UV a créé en 1994 la *Feria del Libro Universitario* (FILU). Cette foire est une de plus réputées du pays, et depuis 2001, elle est devenue une foire internationale. Pour son directeur, Agustín Del Moral³¹, cet événement constitue un lien important entre la foire du livre, le travail éditorial et la formation de lecteurs. Chaque année les conférences et les débats où participent des invités nationaux et étrangers se situent autour d'un sujet particulier : *les diversités culturelles* a été le thème de la version 2011. Ce type de rencontres favorise une ambiance propice à la formation de lecteurs. Del Moral affirme que parmi les 45 000 participants à la foire 2011, la présence d'étudiants participants a été plus importante.

Parmi les publications de notre université, nous pouvons mentionner les revues *La ciencia y el hombre*, *Gaceta Universitaria* et *La palabra y el hombre*. Cette dernière est la

³⁰ Constitué en 1957, le Musée d'Anthropologie de Xalapa a été remodelé en 1986. Sa superficie est de 60 000 m² dont 9 000 m² correspondent au bâtiment. Il est un des musées le plus réputés de l'Amérique Latine et le deuxième en importance au Mexique. Il abrite une collection d'art préhispanique de Mésoamérique de plus de 2 500 pièces. Il a trois salles dédiées à la culture Olmèque, Huastèque et Totonaque. Il propose aussi une vaste exposition de l'ethnographie de Veracruz. Les pièces sont exposées dans une grande galerie, six salles et trois patios couverts (des photos du Musée figurent en Annexes 1).

³¹ Entretien accordée à Jorge Medina Viedo, juin 2011, disponible sur le site de l'UV : www.uv.mx consulté le 5 octobre 2011.

principale publication périodique de l'UV et remonte à 1957. Elle a une excellente réputation de qualité au Mexique et à l'étranger. Un journal hebdomadaire qui vise la communauté universitaire en priorité : *Universo*.

1.3.2 *Université Interculturelle et Université Virtuelle de Veracruz*

Avec des objectifs bien ciblés sur des publics spécifiques, l'UV a mis en œuvre deux universités parallèles : l'**Université Interculturelle** et l'**Université Virtuelle**. La première est un programme innovateur qui répond aux besoins d'un public culturellement hétérogène, dans une région où trois cultures importantes ont cohabité et cohabitent toujours. Cette université s'ouvre aux communautés indigènes ainsi qu'à la diversité culturelle mexicaine. Tout cela dans le but de contribuer à une société plus juste qui donne des opportunités éducatives à la population indienne du Mexique.

La seconde répond à des demandes d'un public universitaire composé en grande partie par des salariés. Ce type d'étudiants requiert une flexibilité de l'emploi du temps, des supports en ligne et une formation précise qui réponde aux besoins du travail. L'Université Virtuelle utilise donc des nouvelles technologies d'enseignement et de communication pour la formation académique en ligne. Un des principaux objectifs de cette université est la promotion de la distribution sociale des connaissances au moyen d'actions innovatrices, mais aussi la mise à jour académique et professionnelle.

1.4 Population universitaire

La population étudiante dans les cinq campus représente la population la plus importante de l'UV. Pour l'année scolaire janvier-juin 2011, le nombre d'étudiants était de 48 899 étudiants en licence³². Quant au personnel académique, il est constitué d'enseignants, de professeurs, de chercheurs, de musiciens, de moniteurs sportifs, de techniciens académiques,

³² Des concentrés des chiffres de la population universitaire (niveau licence) par programme et par campus figurent en Annexes 1.

dont la fonction principale est l'enseignement. Cette population représente un total de 6 085 personnes.

En ce qui concerne la population chargée de l'administration technique et manuelle de l'UV, nous pouvons dire qu'elle est constituée de 4 436 employés qui réalisent des tâches administratives et d'appui aux questions académiques, à la recherche et la diffusion de la culture.

Comme nous pouvons voir, l'Université de Veracruz est une des universités le plus importantes au Mexique. Elle forme beaucoup d'étudiants qui viennent des différentes régions du pays et qui, plus tard, sont embauchés dans différentes institutions nationales et même étrangères. C'est pourquoi il nous semble important de centrer nos recherches sur des étudiants de notre université, en particulier ceux qui se forment à la Licence en Langue Française où nous travaillons depuis 1991 et dont nous connaissons très bien les points forts et les faiblesses.

1.5 La Faculté de Langues

La faculté de langues de l'UV trouve ses origines dans l'ancien Institut de langues créé en 1952 pour enseigner le français et l'anglais et, plus tard, aussi, l'allemand et l'italien à un niveau supérieur universitaire. En 1955, cet institut devenait le Département de langues où l'on pouvait apprendre la langue maternelle c'est-à-dire l'espagnol à un niveau supérieur (mais aussi d'autres langues comme le français, l'italien, l'allemand, l'anglais, le latin, ainsi que des langues indigènes comme le náhuatl et le totonaque). Cette formation visait les étudiants universitaires qui avaient besoin d'apprendre des langues dans le cadre des leurs formations professionnelles. Quelques années plus tard, en 1961, l'UV fonde *l'École de langues* en vue d'une nouvelle perspective qui visait la formation de techniciens en enseignement-apprentissage de l'anglais et du français. Il s'agissait de créer une école pour former des techniciens qui répondent aux demandes croissantes dans l'éducation secondaire, dans les écoles normales et les écoles technologiques d'enseignants d'anglais.

Cette formation durait trois ans, et elle visait que la formation pédagogique. D'autres formations étaient envisagées : acquisition de la langue étrangère cible, étude des aspects pédagogiques, étude de la culture anglaise et renforcement de l'espagnol.

En 1968, le cursus a été modifié mais aussi le diplôme accordé aux étudiants. Ils ne seraient plus seulement des techniciens. Il fallait penser à la concurrence dans le monde professionnel en donnant aux étudiants auraient de meilleures possibilités de travail avec un diplôme de licence.

Cette nouvelle formation a été enrichie en cours et en nombre d'heures de travail, ce qui a permis aux étudiants d'atteindre un niveau de licence en langue française.

En 1976 le plan d'études a été encore une fois restructuré et l'école est devenue finalement une Faculté. Les caractéristiques principales de la maquette étaient la formation des étudiants dans des compétences comme:

- › L'enseignement de la langue française et/ou anglaise dans des écoles de formation secondaire, technique et supérieure,
- › La traduction des textes en français ou en anglais,
- › La structuration des programmes d'étude.

Dans la même année, le Département des langues étrangères (DELEX par abréviation) a été créé : ouvert au public universitaire et au public en général pour suivre des cours non formels d'anglais, de français, de portugais, d'italien, d'allemand, de chinois mandarin et de japonais, ce département répondait aux demandes des étudiants et du public non institutionnel d'apprentissage d'une langue étrangère avec des objectifs très variés : s'informer, compléter une autre formation, faire du tourisme, lire des auteurs en langue originale, etc.

En 1994, un Centre d'auto-apprentissage de langues (CAAFI) a également été créé. Initialement, l'objectif d'un centre de ce type était de permettre aux étudiants de la Faculté des Langues et du DELEX de réaliser des activités servant à compléter leur formation en classe. Postérieurement, il envisageait aussi la formation en autonomie des étudiants venant des formations diverses, ce qui était une véritable innovation dans un système éducatif très

directif comme le système mexicain. Nous verrons plus tard que cette innovation sera prise en compte dans d'autres niveaux du système éducatif mexicain.

A la Faculté des Langues, on compte aussi avec un Département d'Éducation Continue qui vise un public jeune, entre 12 et 16 ans. Les cours d'anglais sont destinés aux étudiants de collège et lycée désireux d'approfondir leurs connaissances en langue anglaise.

Au cours de la décennie des années 90, la Faculté des Langues a ouvert aussi des programmes de formation supérieure, à savoir deux masters et une spécialisation. Sa structure actuelle est la suivante (voir figure 5).

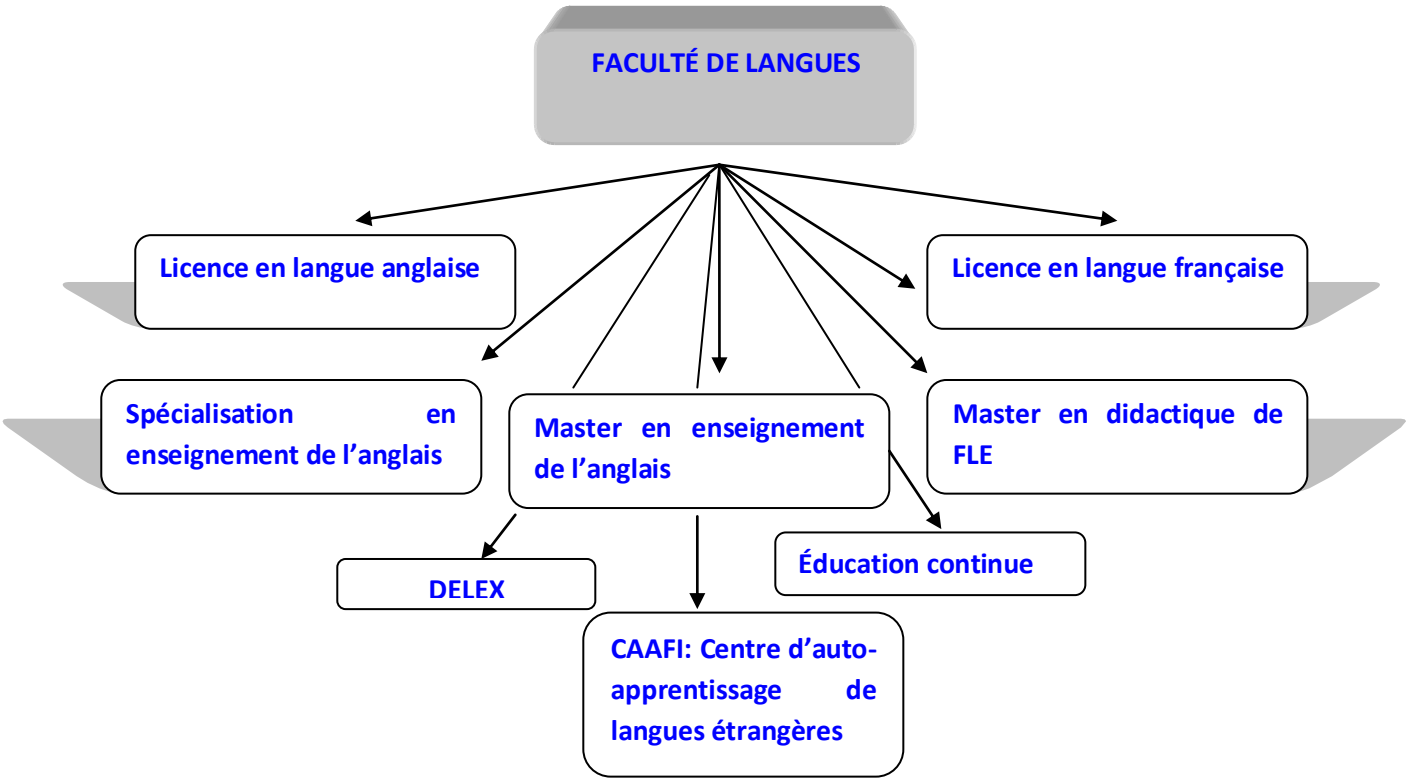


Figure 5 Structure actuelle de la Faculté de Langues

1.5.1 Licence en Langue Française

Le cursus des études en langue française, selon les archives internes de la faculté³³ a été construit à partir des modèles des universités françaises. Il s'agissait d'un programme annuel de 27 matières³⁴, dont l'acquisition de la langue constituait le point le plus important, suivi de la formation pédagogique et de quelques notions de traduction.

En 1972, apparaît une nouvelle réforme, mais la licence garde à peu près la même structure que le cursus précédent. C'est en 1975 que la licence remplace son programme annuel par un programme semestriel dans le but de suivre les réformes nationales. Pendant 15 ans, il n'y a pas eu de réformes importantes. Courant 1987, l'université de Veracruz a proposé des critères généraux pour le développement intégral de l'UV, entre autres : l'élaboration et la validation des programmes d'étude en académies, l'analyse du marché de travail, la révision d'autres maquettes dans le pays et à l'étranger afin d'actualiser les plan d'études. En 1988, une vraie rénovation de la formation est devenue urgente. Dans ce but, des réunions de travail ont débouché sur l'identification des problèmes et des besoins. Il fallait penser à des formations liées aux demandes du marché du travail, à des possibilités de mobilité à l'étranger de la part des étudiants, mais aussi des professeurs ; d'où la création des ateliers de pratique, et les réformes des systèmes d'évaluation, la réalisation d'un service social³⁵ adapté à la formation de l'étudiant. Grâce à ces apports le 16 août, le collège de professeurs s'est donné comme principal objectif la formation des formateurs en FLE.

Finalement, en 1990, les objectifs ont été bien délimités pour les deux licences : la Licence en langue anglaise a reformulé son cursus en proposant aux étudiants un tronc commun de six semestres et des aires de concentration dans ses quatre derniers semestres, sur trois axes : **littérature, traduction et enseignement**. En revanche, la Licence en langue

³³ Consulter la page de la Faculté de langues pour plus d'information. http://www.uv.mx/fac_idiomas/

³⁴ Parmi 27 matières 14 étaient liées à l'acquisition de la langue cible, 2 à la langue espagnole, 2 à la culture anglaise, 3 aux aspects pédagogiques, 2 à une autre langue étrangère, 2 à la traduction et une à la fabrication de matériel. Comme nous pouvons constater, la plus grande partie du temps était consacrée à l'acquisition de la langue cible (français ou anglais) et la formation pédagogique n'avait pas une place importante, surtout dans la formation des futurs enseignants.

³⁵ Le service social fait parti du cursus et des crédits que l'étudiant doit valider. Il s'agit d'un stage professionnel qui peut se réaliser, dans le cas des étudiants de FLE, dans une école, entreprise, institution ou hôtel, privés ou publics, où il puisse mettre en pratique les compétences acquises tout au long de leur formation à l'université.

française n'a pas diversifié ses axes de formation. Après avoir réalisé des études du marché, l'équipe de professeurs chargés de restructurer la maquette, a constaté que les demandes de travail se concentraient prioritairement sur les enseignants de français langue étrangère (désormais FLE). La licence a ainsi gardé un objectif majeur : **la formation des formateurs en FLE**. La formation des futurs enseignants incluait la culture, les littératures française et francophone ainsi que la traduction, sans qu'aucune de ces branches ne devienne un axe de spécialisation. Après avoir réalisé cette structuration, en septembre 1990 démarre le nouveau plan d'études. *Le plan 90* était structuré de la façon suivante (voir figure 6) :

| Matières | Nombre d'heures Hebdoma- daires | ECTS |
|--|--|------|
| Premier semestre | | |
| ‣Francés I (Français I) | 10 | 20 |
| ‣Taller de Francés I (Atelier de français II) | 6 | 6 |
| ‣Técnicas de Estudio (Techniques d'étude) | 4 | 8 |
| ‣Desarrollo de la Cultura Occidental I (Développement de la culture occidentale I) | 3 | 6 |
| Deuxième semestre | | |
| ‣Francés II (Français II) | 8 | 16 |
| ‣Taller de Francés II (Atelier de français II) | 4 | 4 |
| ‣Metodología y Técnicas de Investigación I (Methodologie et techniques de recherche) | 3 | 6 |
| ‣Desarrollo de la Cultura Occidental II (Développement de la culture occidentale II) | 3 | 6 |
| ‣Morfosintaxis del Español I (Morphosyntaxe de l'espagnol II) | 3 | 6 |
| Troisième semestre | | |
| ‣Francés III (Français III) | 8 | 16 |
| ‣Taller de Francés III (Atelier de français III) | 4 | 4 |
| ‣Metodología y Técnicas de Investigación II (Methodologie et techniques de recherche II) | 3 | 6 |
| ‣Desarrollo de la Cultura Occidental III (Développement de la culture occidentale III) | 3 | 6 |
| ‣Morfosintaxis del Español II (Morphosyntaxe de l'espagnol III) | 3 | 6 |
| Quatrième semestre | | |
| ‣Francés IV (français IV) | 8 | 16 |
| ‣Taller de Francés IV (Atelier de français IV) | 4 | 4 |
| ‣Taller de Lectura y Redacción en Español I (Atelier de lecture et de rédaction en espagnol) | 5 | 5 |
| ‣Lingüística I (Linguistique I) | 3 | 6 |
| ‣Fonética y Fonología Francesas (Phonétique et phonologie françaises) | 3 | 6 |

Cinquième semestre

- › Francés V (Français V) 8 16
- › Civilización y Literatura Francesas I (Civilisation et littérature françaises I) 4 8
- › Taller de Lectura y Redacción en Español II (Atelier de lecture et de rédaction en espagnol II) 5 5
- › Lingüística II (Linguistique II) 3 6

Sixième semestre

- › Francés VI (Français VI) 8 16
- › Civilización y Literatura Francesas II (Civilisation et littérature françaises II) 4 8
- › Estudio del Texto en Francés I (Étude du texte en français) 4 8
- › Gramática Comparada (Grammaire comparée) 4 8

Septième semestre

- › Francés VII (Français VII) 5 10
- › Civilización y Literatura Francesas III (Civilisation et littérature françaises III) 4 8
- › Principios de la Enseñanza del Francés I (Principes de l'enseignement du français I) 3 6
- › Introducción a la Traducción (Francés-Español) (Introduction à la traduction français-espagnol) 3 6
- › Principios de la Educación I (Principes de l'éducation I) 3 6
- › Estudio del Texto en Francés II (Étude du texte en français) 4 8

Huitième semestre

- › Práctica Docente I (Pratique pédagogique) 3 3
- › Civilización y Literatura Francesas IV (Civilisation et littérature françaises IV) 4 8
- › Principios de la Enseñanza del Francés II (Principes de l'enseignement du français II) 3 6
- › Taller de Traducción I (Francés-Español) (Atelier de traduction français-espagnol I) 3 3
- › Principios de la Educación II (Principes de l'éducation) 3 6
- › Estudio del Texto en Francés III (Étude du texte en français III) 4 8

Neuvième semestre

- › Práctica Docente II (Pratique pédagogique II) 3 3
- › Literatura de los Pueblos de Habla Francesa I (Littérature des pays de langue française) 4 8
- › Principios de la Enseñanza del Francés III (Principes de l'enseignement du français III) 4 8
- › Taller de Traducción II (Francés-Español) (Atelier de traduction II) 4 4
- › Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional I (Atelier de recherche pour la réalisation du mémoire) 3 3
- › Optativa (Cours optionnel, au choix) 3 6

Dixième semestre

- › Práctica Docente III (Pratiques pédagogiques III) 3 6
- › Literatura de los pueblos de habla francesa II (Littérature des pays de langue française) 4 8
- › Francés para Público Especializado (Français sur objectifs spécifiques) 3 6
- › Taller de Traducción III (Francés-Español) (Atelier de traduction français-espagnol III) 4 4
- › Taller de Investigación para el Trabajo Recepcional II (Atelier de recherche pour la réalisation du mémoire II) 3 3
- › Optativa 3 6

Total**212 369****Figure 6 "Plan 90" Licence en Langue Française**

Nous observons dans ce nouveau plan d'études que la plus grande partie du cursus était consacrée à l'acquisition de la langue française, ce qui était logique étant donné qu'il n'a jamais existé un pré-requis de niveau de langue pour pouvoir s'inscrire à la licence. Postérieurement, l'intérêt principal était la formation didactique, et en dernière place, nous pouvions trouver des matières liées à la civilisation, aux littératures françaises et aussi francophones, à la traduction et à la réalisation d'un travail de recherche. Ce cursus a été en vigueur de septembre 1990 à août 2009, date de la dernière promotion formée sous cette modalité.

1.5.2 Le Nouveau Modèle Éducatif

Actuellement, sous l'effet des réformes éducatives nationales avec comme cadre de référence deux documents qui guident les politiques éducatives de l'UV³⁶, presque 100% des facultés de l'UV développent des cursus conçus selon ce qu'on appelle un *Modèle Educatif Intégral et Flexible* (par abréviation **MEIF**). Face à des changements sociaux évidents, l'université publique a une responsabilité dans la formation intégrale de ses étudiants, mais elle doit aussi ouvrir ses portes à la société en général au moyen de services culturels étendus à la communauté.

D'après les axes qui guident ce modèle, l'université publique mexicaine doit relever trois défis :

Aller vers une nouvelle conception et organisation du travail scientifique au moyen d'un travail multi et interdisciplinaire

Former une structure flexible et dynamique qui permette d'anticiper les changements sociaux
Adapter son travail à l'époque actuelle, former des hommes et des femmes qui construiront le futur³⁷.

Le *MEIF* est un modèle centré sur la formation de l'étudiant et ses processus d'apprentissage. Il engage de nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage, de nouveaux contenus et accorde une attention particulière au travail créatif et à l'auto-apprentissage au moyen des centres d'apprentissage en autonomie. L'objectif principal de cette nouvelle

³⁶ *Plan General de Desarrollo 1997 et Consolidación y Proyección de la Universidad Veracruzana hacia el Siglo XXI*. Dans ce dernier est exposée la planification académique de l'université.

³⁷ <http://www.uv.mx/dgda/documentos/documentos/nmlinea.pdf> consulté le 26 août 2010 (Nous traduisons).

approche est de fournir à l'étudiant une formation intégrale et harmonieuse qui s'attache autant à la profession à laquelle il se prépare qu'à son épanouissement personnel. Ce modèle envisage d'atteindre ses objectifs en favorisant des compétences qui permettent à l'étudiant de réaliser des tâches académiques et professionnelles de qualité en faisant en sorte que tout cela ait un effet positif sur sa vie personnelle. Le MEIF est le résultat de la réflexion, de l'analyse de la société mexicaine et mondiale, des demandes des étudiants et des défis imposés aux universités publiques dans un contexte mondialisé.

En août 2006, la Licence en Langue Française a élaboré un nouveau cursus qui avait été conçu à partir des différents éléments pris en compte : lignes directrices des spécialistes en dessin des curricula³⁸, analyses de marché, profil des étudiants en langues étrangères, ressources humaines et technologiques à la disposition, objectif principal de la licence et demandes sociales. La première promotion a fini ses études en août 2010.³⁹

La structure du programme éducatif de la Licence en Langue Française⁴⁰ suit les directives du *MEIF* : division en quatre axes de formation commune à tous les programmes de l'UV.

La formation de base propose des cours qui ont comme but l'acquisition des connaissances et habiletés de caractère inter et multidisciplinaire : méthodologique, instrumental et contextuel. Ces cours sont considérés comme la base des études universitaires. Cette formation est commune à tous les programmes de différentes licences de l'UV.

La formation disciplinaire regroupe les cours qui correspondent à la formation professionnelle que tout étudiant doit maîtriser en fonction de sa discipline.

La formation terminale est l'ensemble de cours que l'étudiant peut choisir de manière personnelle pour déterminer son profil professionnel.

La formation d'élection libre vise la formation complémentaire intégrale des étudiants.

³⁸ Pour avoir une idée plus précise de la philosophie et des études qui ont mené à la structuration de ce modèle consulter : <http://www.uv.mx/dgda/documentos/documents/nmelinea.pdf>

³⁹ Le résultat de tout ce travail d'évaluation comprend plusieurs dossiers qui sont à disposition des professeurs et des étudiants dans les archives de la Faculté des langues, Université de Veracruz.

⁴⁰ Pour plus d'information consulter la page web :

<http://www.uv.mx/oferta/programas/creditos.aspx?Programa=LEFR-06-E-CR> consultée le 21 août 2010.

Voici maintenant la structure académique du programme :

1. L'aire de formation de base, qui se divise en deux

a) **Formation de base générale** composée de 4 cours :

| |
|---|
| ‣ Computación básica (Informatique élémentaire) |
| ‣ Habilidades del pensamiento crítico y creativo (Compétences de la pensée critique et créative) |
| ‣ Inglés I et II (Anglais I et II) |
| ‣ Lectura y redacción a través del mundo contemporáneo (Lecture et rédaction à travers le monde contemporain) |

b) **Formation d'initiation à la discipline**, où nous trouvons les cours suivants :

| |
|---|
| ‣ Comprensión oral y escrita en francés (Compréhension orale et écrite en français) |
| ‣ Francés elemental I (Français élémentaire I) |
| ‣ Fundamentos de lingüística general (Fondements de linguistique générale) |
| Optativas (cours au choix sur le catalogue de l'UV) |

2. **Formation disciplinaire** où nous trouvons les cours qui correspondent à la discipline et en particulier et à la formation de futurs enseignants de FLE.

| |
|---|
| ‣ Sensibilización a la cultura francesa: un enfoque intercultural (Sensibilisation à la culture française: une approche interculturelle) |
| ‣ Adquisición/aprendizaje de lengua materna y lengua extranjera (Acquisition/apprentissage de la langue maternelle et de la langue étrangère) |
| ‣ Diseño de materiales (Dessin des matériels) |
| ‣ Didáctica de las lenguas (Didactique des langues) |
| ‣ Observación y práctica docente (Observation et pratique pédagogique) |
| ‣ Gramática comunicativa del español (Grammaire communicative de l'espagnol) |
| ‣ Elaboración del proyecto de investigación (Elaboration du projet de recherche) |
| ‣ Argumentación oral y escrita en francés (Argumentation orale et écrite en français) |

| |
|---|
| ‣Expresión oral y escrita en francés (Expression orale et écrite en français) |
| ‣Francés avanzado (Français avancé) |
| ‣Francés elemental II (Français élémentaire II) |
| ‣Francés intermedio I (Français intermédiaire I) |
| ‣Francés intermedio II (Français intermédiaire II) |
| ‣Fonética y fonología de la lengua francesa (Phonétique et phonologie de la langue française) |
| ‣Literatura francesa (Littérature française) |
| ‣Traductología (Traductologie) |
| ‣Optativas (Cours optionnels) |

3. Formation terminale

| |
|---|
| ‣Optativas (Cours au choix) |
| ‣Servicio Social (Service social) |
| ‣Experiencia recepcional (Atelier de rédaction de mémoire de licence) |

4. Formation libre

l'UV a un catalogue de cours dans tous les domaines qui varie selon les semestres. L'étudiant est libre de choisir ceux qui l'intéressent et le motivent le plus.⁴¹

Figure 7 Structure du MEIF

En outre, ce nouveau cursus vise aussi la formation des étudiants dans une langue étrangère autre que le français. Voilà pourquoi l'étudiant doit suivre un cours d'une langue étrangère de son choix, une langue supplémentaire qui vient compléter la formation. L'étudiant pourra suivre des cours dans le DELEX de la même faculté ou dans un Centre de langues de l'UV, en autonomie dans une USBI ou centre d'auto-apprentissage, ou dans un centre de langues privé, mais reconnu par le SEP.

⁴¹ Pour plus d'information sur le MEIF consulter la page web: <http://www.uv.mx/dgda/meif>

Avec cette nouvelle structure, l'étudiant n'a pas un nombre fixe de cours à suivre, mais 325 crédits minimum à atteindre en sept semestres ou en un maximum de dix semestres pour obtenir son diplôme de licence.

Comme nous pouvons le constater, ce cursus envisage dans son catalogue six cours dictés en langue maternelle dont deux dédiés à l'étude de l'espagnol à partir de la grammaire (Grammaire de l'espagnol) et l'autre au moyen de la rédaction de textes. Le reste du catalogue vise l'apprentissage et l'acquisition du FLE, la didactique de FLE, la culture et la littérature françaises et francophones, en plus de la recherche en langues.

Tout ce qui précède nous permet d'envisager un profil professionnel commun à tous les diplômés : enseignants de FLE dans des instituts et programmes d'éducation initiale, moyenne et supérieure.

2 Constitution du corpus

Pour les besoins de notre recherche, nous avons construit un corpus⁴² fondé sur les formes linguistiques qui servira de base à nos analyses statistiques et à la reconstruction sémantique du concept de *lectura*. La reconstruction discursive, Olga Galatanu l'envisage comme possible en prenant en compte tous les aspects de notre connaissance, mais aussi les phénomènes de « décohérence » et « contamination » sémantique ou pragmatique⁴³. Voilà pourquoi nous avons procédé à la réalisation de notre corpus discursif, qui nous permettra de faire apparaître les dominantes nécessaires à la construction et reconstruction discursive. Ce corpus a été construit à partir des définitions lexicographiques et du discours de nos enquêtés.

Dans cette partie de notre recherche, nous nous consacrerons à la description d'une manière concise du corpus sur lequel porte l'analyse lexicale, mais nous aborderons aussi la façon dont nous l'avons conçu.

2.1 Description du corpus

Le corpus de notre recherche est constitué de trois types de documents que nous appellerons « sous-corpus » :

2.1.1 Sous-corpus 1

Il comprend les articles des dictionnaires consultés, autrement dit-il s'appuie sur consultation du discours lexicographique.

⁴² Les corpus sont définis par Mónica Bécue comme l'ensemble de textes à analyser. Dans le cas des questions ouvertes, le corpus est fait à partir des réponses libres fournies par les enquêtés (BÉCUE-BERTAUT, Mónica. *Minería de Textos. Aplicación a preguntas abiertas*, Cuadernos de Estadística (38). Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 2010: 19. Nous traduisons).

⁴³ Cf. GALATANU, Olga, PIERRARD, Michel & Van RAEMDOCK Dan, *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2009a.

Au total, quatorze dictionnaires dont : six de l'espagnol langue maternelle, un idéologique, deux bilingues Français-Espagnol/Espagnol-Français, un de synonymes, un du français langue maternelle, deux étymologiques, un d'espagnol médiéval.

Quant au choix des dictionnaires, nous savons bien que ces deniers ne sont jamais finis, que les langues vivantes évoluent tous les jours, mais nous sommes aussi conscients qu'il y a des dictionnaires incontournables dans presque toutes les langues. Dans le cas de l'espagnol, les dictionnaires de María Moliner, Manuel Seco et Julio Cásares sont représentatifs d'une étude minutieuse du lexique de cette langue, ils proposent des contenus en détail sur l'utilisation de la langue espagnole et de ses règles. Egalement, le dictionnaire de Guido Gómez de Silva représente un travail sérieux et consciencieux d'un spécialiste mexicain qui connaît parfaitement l'utilisation de la langue espagnole mais aussi les *mexicanismos*⁴⁴. Tous ces auteurs sont des spécialistes de la lexicographie et de la philologie et leurs dictionnaires sont des œuvres clés pour l'étude et la correcte utilisation de la langue espagnole.

Nous avons aussi choisi d'autres dictionnaires comme *Le diccionario de la lengua española. Real Academia Española*, œuvre en constante révision, réalisée par des spécialistes qui appartiennent à une association spécialisée en lexicographie, grammaire, orthographe et base des données linguistiques. En outre, des dictionnaires de la langue espagnole comme le *Lexipedia*, le *Diccionario Enciclopédico Larousse*, le *Diccionario del español de América y España* dont l'utilisation est très répandue au Mexique étant donné que les maisons d'édition sont sérieuses. Non seulement nous avons consulté des dictionnaires de langue mais aussi un dictionnaire de synonymes, deux dictionnaires bilingues -afin de faire la comparer des définitions-, le *Petit Robert*, le *Dictionnaire étymologique de l'espagnol* de Benaben et le *Diccionario medieval español*. Nous avons gardé les définitions de tous ces dictionnaires dans le but d'avoir une gamme la plus vaste possible de sources pour la construction de notre corpus de discours lexicographique.

La démarche que nous avons suivie pour l'analyse lexicographie est la suivante : d'abord, nous avons gardé pour leur analyse les discours lexicographiques concernant la

⁴⁴ Le *mexicanismo* est défini par le *Diccionario del español usual en México* comme « mot, structure ou signification utilisé dans l'espagnol du Mexique, soit de manière caractéristique ou exclusive, en comparaison avec d'autres variétés de la langue espagnole ». LARA, Luis Fernando (dir). *Diccionario del español usual en México*, México, DF., El Colegio de México, 1996.

définition des mots **lectura** et **leer**, mais aussi les exemples d'emploi. Ensuite, toute cette information a été regroupée sous forme de tableau afin de faciliter le repérage des occurrences et des exemples d'emploi, outre la quête d'un sens minimal à partir des définitions rencontrées dans les discours lexicographiques retenus.

2.2 Sous-corpus 2

Dans un souci de réponse à nos attentes de recherche et afin de construire le corpus qui nous permettrait la co-construction du discours, nous avons réalisé, grâce à Mme María Luisa Hernández, Docteur en Informatique de l'Université de Veracruz⁴⁵, un questionnaire linguistique qui comporte trois parties principales. C'est-à-dire que notre corpus est constitué d'un seul type de document, **un questionnaire de 68 questions**, comportant un en-tête qui présente autant les intentions de la recherche que l'utilisation des données et la personne qui réalise la recherche. Tout cela dans le but de mettre à l'aise les étudiants pour obtenir des réponses les plus proches de la réalité et les plus objectives possibles. Nous avons ensuite intégré trois types de questions :

›**La première partie** regroupe les questions qui sont en rapport avec l'horizon d'origine et les déterminants sociaux économiques et sociaux-démographiques des étudiants de la Licence en Langue Française de la Faculté des Langues de l'UV: 29 questions semi-ouvertes à choix multiple avec une possibilité de réponse autre, si jamais leurs réponses ne correspondaient pas à celles qui leur étaient proposées.

Ces questions visent à établir un profil socio-économique des étudiants de la Licence en Langue Française, mais aussi de leur entourage familial qui nous fourniront des antécédents fondamentaux de la culture des parents. Nous utiliserons cette information pour regrouper leurs caractéristiques voisines, mais aussi conformer des groupes à partir de leurs

⁴⁵ Madame Hernández Maldonado est actuellement professeur à la Faculté de statistique de l'Université de Veracruz. Elle a un Doctorat en « Applications techniques et informatiques de la statistique et de la recherche opérationnelle » de l'Université Polytechnique de Catalogne, Espagne, Elle s'intéresse beaucoup à l'application de la statistique textuelle dans un domaine interdisciplinaire et elle nous a beaucoup contribué à tout ce qui concerne l'analyse statistique textuel de la recherche.

différences par rapport à d'autres groupes étudiés. Cela dans le but de relier les influences des relations économiques et sociales avec le comportement lecteur de nos étudiants.

»**La deuxième** comporte les questions liées à plusieurs variables : la description de pratiques et goûts de lecture quotidienne et académique, aux matériels de lecture, à la fréquence de lecture, l'accès aux matériels et à l'assistance à des événements culturels, à la socialisation et valorisation de la lecture. Cette partie est constituée de 33 questions dont 32 semi-ouvertes à choix multiple et une ouverte.

Cette partie de notre enquête cherche à avoir une vision des préférences en matière des pratiques de lecture dans l'enfance et à l'heure actuelle, en tant qu'étudiants universitaires. Cette information nous fournira un panorama des pratiques quotidiennes et du comportement lecteur des étudiants de la Licence en Langue Française en particulier. Nous pourrions avoir ainsi une idée d'une réalité universitaire interagissant : étudiant-lecture.

»**La troisième** partie est consacrée quant à elle à la représentation sémantique, à la valorisation et à l'utilité accordée par nos étudiants à la lecture. A partir des associations de mots, des définitions personnelles et de hiérarchisation des valeurs accordées à la lecture, cette partie permet aux étudiants de nous fournir les discours sur leurs opinions, valeurs et représentations personnelles de la lecture, qui nous permettront de reconstruire des représentations linguistiques du concept de *lectura*.

À cette fin, nous proposons aux enquêtés quatre questions ouvertes donnant à nos étudiants la possibilité de répondre plus personnellement et de développer leur point de vue. L'une d'entre elles a pour but de permettre à l'étudiant de dire à quoi il associe la lecture dans sa vie quotidienne (question 65). Une autre question lui demande d'associer au moins trois mots au mot *lectura* (question 66). La troisième question demande à l'étudiant d'expliquer de façon ouverte et personnelle ce que la *lectura* représente pour lui (question 67). Enfin, la dernière lui demande de décrire avec ses propres mots, le mot *lectura* (question 68).

2.3 Développement de l'enquête

L'enquête a été menée, dans un premier temps, auprès des étudiants de la Licence en Langue Française de l'UV, au Mexique, qui représentent notre sujet d'étude principal.

Nous avons eu un entretien avec la coordinatrice de la Licence pour lui expliquer notre recherche et nos intérêts. Elle nous a donné son accord pour réaliser notre enquête auprès des étudiants de la licence et nous a proposé d'envoyer par e-mail une lettre aux professeurs, afin de les mettre au courant de notre visite dans les salles de classe.

Nous avons commencé notre enquête le matin et nous sommes passés dans les salles de classe directement pour ainsi pouvoir capter un nombre plus important d'étudiants. Les professeurs nous accordaient normalement une demi-heure à la fin de leurs cours pour pouvoir passer l'enquête. Ils se sont montrés très coopératifs et nous ont aidés à expliquer les motifs de notre visite et l'importance de répondre à notre enquête. Nous avons les listes fournies par le secrétaire de la faculté et, à la fin de chaque session, nous vérifions le nombre d'étudiants enquêtés par rapport au total d'inscrits. Nous sommes intervenus plusieurs fois dans une même classe, à des horaires différents, dans le but de rencontrer les étudiants qui n'étaient pas présents dans la première session. Grâce à cette démarche -un peu fatigante pour nous et pour les étudiants qui avaient déjà répondu à notre enquête - nous avons pu recueillir nos données. Mais malgré les problèmes et en usant de persévérance nous avons eu de bons résultats quant au nombre d'étudiants enquêtés : sur un total de 128 étudiants, nous avons pu interroger un total de 116 étudiants de la licence. Notre corpus est donc constitué de 116 questionnaires renseignés par des étudiants du 1^{er}, 3^{ème}, 5^{ème}, 7^{ème} et 9^{ème} semestre. L'inscription à la Licence en Langue Française pendant le semestre août 2008-février 2009⁴⁶, cours du matin et de l'après-midi, était répartie de la façon suivante:

⁴⁶ Les listes des étudiants inscrits, dont 116 ont participé à notre enquête figurent en Annexes 1.

| Semestre/groupe/Catégorie | Horaire | Nombre d'étudiants |
|---|---|--|
| Neuvième. Groupe 901/Plan 90 | Du matin 8H-14H | 10 (dont 8 réguliers et 2 irréguliers) |
| Neuvième. Groupe 902/Plan 90 | Du soir 14H-21H | 6 (tous réguliers) |
| Septième. Groupe 701/Plan 90 | Du matin 8H-14H | 11 (dont 10 réguliers, 1 irrégulier) |
| Septième. Groupe 702/Plan 90 | Du soir 14H-21H | 7 (tous réguliers) |
| Du premier au cinquième. Nouveau Modèle éducatif (MEIF : Modèle d'Enseignement Intégrale et Flexible) | Les horaires sont choisis librement par les étudiants en fonction de leurs disponibilités de temps et du nombre de crédits à valider pendant le semestre. | 99 (statut inconnu) |
| | | Total 133 Etudiants |

Figure 8 Population de la Licence en Langue Française : période août 2008-février 2009

2.4 Élaboration du questionnaire

L'élaboration du questionnaire⁴⁷ répond aux besoins de notre recherche, mais évidemment nous avons tenu compte des toutes les variables qu'implique la mise en place d'un instrument de recherche, à savoir :

2.4.1 *Le type de public*

La plupart des jeunes étudiants dont l'âge oscille entre 17 et 25 ans, en majorité des filles, originaires de différentes parties de la région de Veracruz, mais aussi qui proviennent d'autres régions de la République Mexicaine. Ces étudiants ont fait normalement 14 ans d'études avant d'arriver à l'université : deux ans d'éducation préscolaire, six ans d'éducation primaire, trois ans d'éducation secondaire et trois ans d'éducation moyenne-supérieur appelée « preparatoria » et qui équivaut aux classes terminales en France. La plupart d'entre eux ont réalisé leurs études dans des institutions d'éducation publique, d'autres dans des écoles publiques et privées et quelques uns uniquement dans des institutions privées. Tous sont des hispanophones et quelques-uns connaissant une langue préhispanique comme le náhuatl. Bref, nous avons tenu compte des variables socioéconomiques et sociodémographiques, mais aussi des variables qui touchent les matériels de lecture, les préférences, les goûts et les fréquences de lecture, sans oublier l'accès aux matériels et aussi aux événements liés à la culture. Nous abordons aussi des variables sur les processus de socialisation de la lecture, de sa valorisation et sa représentation linguistique.

2.4.2 *Nos intérêts de recherche*

Nous souhaitons pouvoir répertorier les pratiques de lecture personnelle et académique des étudiants de la licence en langue française dans le but de connaître leurs habitudes de lecture et avoir un profil lecteur. Ensuite, au moyen des associations

⁴⁷ Le questionnaire intégral figure en Annexes 1 et les questionnaires de chaque enquête en Annexes 2.

argumentatives et des définitions personnelles de chaque étudiant enquêté, faire apparaître les représentations sémantiques de la lecture chez les étudiants à partir de la reconstruction sémantique du concept de *lectura*. Tout cela, lié à notre problématique de faible niveau de compréhension des textes abordés en classe qui est à l'origine de nos inquiétudes.

Les questions ont alors été réalisées en tenant compte de nos inquiétudes, de nos objectifs et aussi de la manière d'aborder certains sujets, surtout pour ne pas mettre l'étudiant dans une situation gênante.

2.4.3 Distribution et type des questions

Nous avons élaboré plusieurs versions du questionnaire, nous les avons testées trois fois avec trois étudiants de la Licence en Langue Française et deux étudiants d'autres disciplines, avant d'arriver à la version finale. La distribution des questions de cette dernière version nous a semblé la plus pertinente pour motiver les étudiants à aller jusqu'à la fin des questions sans être découragés. Nous avons commencé par des questions simples qui mettent l'étudiant à l'aise, puis un peu plus centrées sur les pratiques de lecture pour finir avec les questions d'associations et des définitions personnelles.

Nous avons décidé de présenter le questionnaire rédigé en langue française car nous connaissons bien nos étudiants, et nous savons qu'ils aiment bien que nous nous adressons à eux en français, comme ça ils se sentent identifiés entre eux et différents du reste des étudiants de l'Université de Veracruz. Cependant, nous avons été présents pendant toutes les sessions de réponse aux enquêtes pour pouvoir aider les étudiants : ils savaient qu'ils pouvaient s'adresser à nous pour éclairer leurs doutes. Les questions ouvertes étaient aussi rédigées en français, mais nous leur avons demandé une réponse en espagnol pour permettre aux enquêtés d'y répondre plus facilement, étant donné qu'il s'agit d'étudiants de différents niveaux d'acquisition du FLE. Tout cela nous permettrait aussi de faire notre analyse en langue maternelle et les réponses pourraient être plus proches de vraies opinions des étudiants. Heureusement, tout s'est bien passé et ils sont été contents et participatifs au moment de passer à l'enquête.

3 Méthodologie

L'étude d'un acte plus complexe qu'il n'y paraît comme la lecture requiert un cadre d'analyse quantitatif qui fasse ressortir les chiffres qui aident à mesurer en intensité, fréquence et préférences les pratiques de lecture. Cependant, nous savons déjà que les chiffres peuvent être froids donc il nous semble nécessaire d'accompagner les méthodes quantitatives d'autres procédés de type qualitatif. Nous considérons que les analyses qualitatives peuvent donner des bases à la diversité culturelle dans laquelle se trouve une pratique sociale comme la lecture. Voilà pourquoi nous nous fonderons sur une approche quantitative à l'aide d'un logiciel de traitement statistique, mais aussi textuel : le Système Pour l'Analyse des Données (par abréviation **SPAD**) et d'une approche sémantique argumentative de reconstruction linguistique basée sur la Sémantique des possibles argumentatifs (par abréviation SPA).

3.1 Sémantique des Possibles Argumentatif

L'approche méthodologique de notre recherche s'appuie prioritairement sur les apports théoriques de la SPA que nous développerons dans notre cadre théorique. Nous transférerons ses apports pour la réalisation de nos analyses et nous nous servirons aussi de ses outils pour l'analyse de nos données afin de réaliser la reconstruction sémantique du concept de *lectura*. Un des objectifs les plus importants de notre recherche est l'identification du concept de *lectura* dans le discours de nos étudiants de la licence en langue française de l'UV. Pour ce faire, nous appliquerons la démarche de la SPA à l'objet lexicographique.

Le sens est défini dans le cadre de la SPA comme « l'association de deux ou plusieurs représentations dans un acte discursif » et c'est sous cette optique que la SPA conçoit le sens d'une expression comme issue d'une configuration des représentations sémantiques qui vont déterminer la signification lexicale de celle-ci. Cela peut se faire à partir d'un noyau de traits de caractérisation et de stéréotypes associés à cette expression de manière durable ainsi que des possibles argumentatifs qui serviront de lien entre les éléments du stéréotype à d'autres représentations sémantiques.

Cette approche tient en compte trois strates : le *noyau*, conçu comme les propriétés essentielles et centrales du mot qui nous fournissent des traits nécessaires de catégorisation (TNC) au moyen desquels nous obtenons des informations concernant la nature grammaticale du mot, ses caractéristiques modales ainsi que son orientation axiologique. Les *stéréotypes* définis comme des blocs d'argumentation interne à la signification lexicale ; les *possibles argumentatifs* qui sont vus comme des séquences discursives qui servent de lien entre le mot et un élément de son stéréotype, plus un niveau de manifestation discursive, appelé dans la SPA, *déploiements argumentatifs*, qui sont les séquences discursives qui se réalisent par les occurrences discursives. Nous réviserons tous ces postulats de manière ponctuelle dans notre cadre théorique. L'association de ces niveaux permet alors de rendre compte de l'ancrage dénotatif de la signification lexicale et de son potentiel argumentatif, comme le signale la créatrice de cette approche, Olga Galatanu.

Sur ces mêmes principes, la SPA tient compte de trois étapes d'analyse :

- 1) La première, concernant la construction de la signification des entités lexicales à partir de l'étude du discours lexicographique et/ou des énoncés produits dans les séquences discursives susceptibles d'être analysées.
- 2) La seconde s'occupe du repérage des occurrences des entités lexicales et leur confrontation à la signification construite.
- 3) La troisième prend en considération les situations discursives dans le but de réaliser la reconstruction de la signification des entités lexicales à partir du potentiel discursif déployé dans ces situations.

À la lumière de ces perspectives méthodologiques, le sens est déterminé, voire construit par le discours. Il est le résultat d'un enchaînement sociocognitif qui comporte un processus cognitif assez complexe lié à la conceptualisation des données qui viennent du monde extérieur sous forme de représentations linguistiques, mais aussi de l'expérience socioculturelle du sujet. Cette expérience est le produit des rapports interactionnels dans la vie sociale et s'agrandit à partir de la socialisation comme membre d'une communauté donnée⁴⁸. Dans notre recherche le concept de sens que nous retiendrons alors sera « (...) le sens

⁴⁸ BELLACHHAB, Abdelhadi, Thèse de Doctorat « Construction du sens dans les interactions verbales en classe de FLE : le cas de l'excuse en contexte marocain », Université de Nantes, Nantes 2009 : 77.

linguistique, conçu comme ensemble de potentialités ou instructions momentanément disponibles en langue »⁴⁹.

Ainsi donc, nous travaillerons sur la base de l'approche de la signification lexicale qui comme nous l'avons mentionné, est associative et processuelle, et se situe dans le domaine de la sémantique argumentative mais aussi dans le courant de l'approche du sens linguistique. Selon Olga Galatanu : « l'activité de langage transforme, avec la représentation du monde référentiel, la signification des lexèmes qui la décrivent et l'évaluent »⁵⁰.

Pour ce qui concerne le classement des mots et des expressions nous nous servirons aussi des outils du logiciel **SPAD** au moment de classer les mots par leur fréquence d'utilisation. Ce logiciel nous servira d'outil pour l'analyse sémantique, mais il sera aussi notre outil prioritaire pour la partie qui concerne les analyses des pratiques de lecture chez nos sujets d'étude.

3.2 Traitement des corpus avec SPAD

La méthodologie de traitement de notre corpus se trouve dans le cadre des techniques de la linguistique électronique pour l'analyse textuelle. Nous nous servirons du logiciel *SPAD*⁵¹ qui a été conçu dans les années soixante-dix spécialement pour l'analyse des données. Parmi ses outils d'analyse, il compte sur des programmes qui permettent de faire des descriptions quantitatives, qualitatives et typologiques des données analysées. SPAD est aussi capable de réaliser une description statistique des variables, une caractérisation des axes factorielles et des tableaux de croisements des variables.

⁴⁹ GARRIC, Nathalie et LONGHI, Julien. *L'analyse linguistique de corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories*. Clermont Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2009 : 19.

⁵⁰ GALATANU, Olga. « Sémantique et élaboration discursive des identités. « L'Europe de la connaissance » dans le discours académique » in Suomelaoy -Salmi. E., & Dervin, F., (eds) *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse*, Turku, Finland, University of Turku, 2006, p. 120-146.

⁵¹ « Un sistema informático para el Análisis de datos textuales SPAD.T » dans le cadre des recherches sur les méthodes lexico métriques et statistiques pour l'analyse textuelle, centrées sur le traitement des réponses ouvertes dans des enquêtes et leur relation avec des réponses à des questions fermées.

SPAD est composé de trois parties qui intègrent des sous-programmes, chacun ayant une tâche particulière à réaliser, à savoir : la gestion des fichiers, la gestion des analyses et la gestion des résultats.

Etant donné que SPAD permet de traiter de façon systématique les données textuelles obtenues à partir des réponses libres à des questions ouvertes -qui font partie des enquêtes ou des corpus obtenus de données de grand ampleur- nous avons décidé de nous en servir pour l'analyse de nos données et aboutir à nos objectifs de recherche.

3.2.1 Traitement des données textuelles

Pour commencer notre travail d'analyse statistique textuelle, nous avons commencé par créer une base des données qui devait avoir les trois éléments nécessaires qui demande SPAD:

Premièrement, un fichier avec toutes les données obtenues au moyen de notre enquête et qui contient toutes les variables observées, voire celles de type textuel, chez tous les étudiants enquêtés, un total de 116.

Deuxièmement, nous avons rajouté des éléments numériques (Voir figure 9).

| Groupe | Individu | Période d'études | Moyenne d'études | Etudes | Sexe | Âge | Situation de famille |
|--------|----------|------------------|------------------|--------|------|-----|----------------------|
| 1 | 1 | 5 | | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | 2 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | 3 | 1 | | 1 | 2 | 2 | 1 |
| 1 | 4 | 1 | 4 | 2 | 1 | 2 | 1 |

Figure 9 Table de variables discrètes. Exemple tiré de notre base des données

Nous avons transcrit les réponses à des variables qualitatives (Voir figure 10).

P. 66 Mots associés à P. 67 représentation de lecture
lecture

LIBROS SABER UN MEDIO PARA INFORMARSE
INFORMACION

LIBRO TIEMPO CONOCIMIENTO
CONCENTRACION

DIVERSION ES UN MEDIO DE ESCAPE UN MODO CON EL CUAL LOGRO CONOCER LUGARES Y
RELAJACION PERSONAJES SUMAMENTE INTERESANTES LOS CUALES ME AYUDAN A ENFRENTAR
IMAGINACION SITUACIONES DE MI DIA A DIA

ENRIQUECIMIENTO REPRESENTA UNA FORMA DE EXPRESION PARA TODAS LAS PERSONAS EN DONDE
LIBERTAD ENERGIA SE CREA UNA REALIDAD DIFERENTE DE LA COTIDIANA

Figure 10 Tableau des questions ouvertes. Exemple tiré de notre base des données

Dans notre cas, nous avons, d’abord, rajouté les éléments numériques et nominaux pour chacun des individus enquêtés et pour chacune des questions qui font partie de notre enquête. Cette codification aura la fonction d’un dictionnaire qui rendra plus facile le travail d’analyse.

Pour identification, nous avons ajouté un élément distinctif pour chacun des individus et qui l’affectera de manière directe. (Voir figure 11).

| Groupe | Individu |
|--------|----------|
| 1 | 1 |
| 1 | 2 |
| 1 | 3 |
| 1 | 4 |
| 1 | 5 |
| 1 | 6 |
| 1 | 7 |

Figure 11 Éléments d’identification. Exemple tiré de notre base des données

Comme il s’agit des éléments différents, il est important de pouvoir les reconnaître au moment de travailler avec la base de données. Heureusement, le logiciel permet de distinguer les données internes au programme et les données externes qui ont été enregistrées par le chercheur.

Alors, après avoir passé toutes nos données sous le format SPAD, nous avons créé une base *Excell* qui sert de base de données générale. Postérieurement, nous l'avons importée au programme SPAD (voir figure 12) pour la création des trois fichiers de la base numérique.

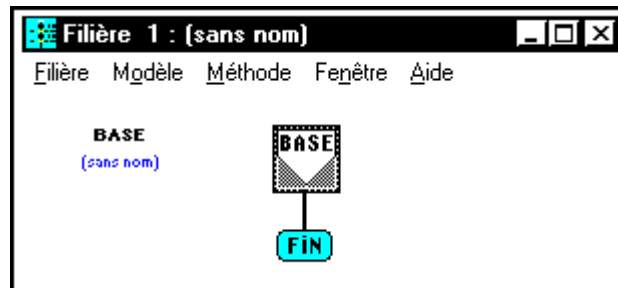


Figure 12 Filière SPAD⁵²

Avec cette base numérique SPAD nous pouvons distinguer deux types de variables : **nominales ou qualitatives** et **variables continues ou quantitatives**.

Les valeurs d'une variable nominale ou qualitative sont appelés « **modalités** » (SPAD. Manuel de prise en main 2000). Comme exemple nous pouvons montrer la variable *Sexe de la personne* (Homme / femme) qui est une variable à deux modalités (voir figure 13).

| | | |
|----|------------|-------|
| 1 | Case n° 1 | 1.000 |
| 2 | Case n° 2 | 1.000 |
| 3 | Case n° 3 | 1.000 |
| 4 | Case n° 4 | 2.000 |
| 5 | Case n° 5 | 1.000 |
| 6 | Case n° 6 | 1.000 |
| 7 | Case n° 7 | 1.000 |
| 8 | Case n° 8 | 1.000 |
| 9 | Case n° 9 | 1.000 |
| 10 | Case n° 10 | 1.000 |

Figure 13 Variable « Sexe ». Source : notre base de données.

⁵² Source : SPAD Prise en main Version 5.0. Montreuil Cedex, CISIA-CERESTA, 2001.

Les **variables continues** ou quantitatives sont définies dans les fondements de *SPAD* (Cf. *SPAD, Manuel de prise en main ibid.*) Comme un continuum de valeurs entières ou décimales.

Il est donc obligatoire lors de l'importation des variables au fichier SPAD de faire la distinction entre le type de variables pour appliquer les méthodes correspondantes, étant donné que le logiciel est organisé autour de la notion de variable et qu'il propose différents types de codifications des variables. (Voir figure 14).

| | Colonne | Type |
|---|---------|-----------------|
| 1 | C1 | |
| 2 | C2 | Identificateur |
| 3 | C3 | Continue |
| 4 | C4 | Nominale |
| 5 | C5 | Nomi. à recoder |
| 6 | C6 | Alphabétique |
| 7 | C7 | Abandon |
| 8 | C8 | |

Figure 14 Types de codification de variables⁵³

En tenant compte des critères de codification de SPAD, nous pouvons résumer les codifications de la manière suivante :

Le type **identificateur** est utilisé pour l'identification des individus dans la base des données

Le type **nominal** est une variable qualitative qui n'a pas besoin d'être recodée, toutes ses valeurs sont prises en compte, les cases vides sont considérées comme des valeurs manquantes.

Le type **nominal à recoder** est une variable nominale mais qui a besoin d'être recodée.

Le type **alphabétique** peut désigner toute variable qui prenne des valeurs alphabétiques ou numériques. Elle est du type nominal dont le nombre des modalités dépendra de valeurs différentes

Le type **continu** est une variable quantitative prenant toute valeur réelle. Toute valeur non numérique sera considérée comme donnée manquante.

⁵³ Source : *SPAD Prise en main Version 5.0, op. cit.*

Le type **abandon** désigne une variable que nous ne garderons pas dans la base SPAD créée.

A titre d'exemple, voici d'autres colonnes de notre base des données en tableur EXCELL. Cette colonne représente l'identificateur des individus. Il est ici numérique mais pourrait être alphanumérique. (Voir figure 15).

Individu

1
2
3
4
5
6
7

Figure 15 Codification des individus⁵⁴

La variable « Période d'études » est une variable qui prend 5 valeurs codées, l'absence de réponse est matérialisée par « 99 ». (Voir figure 16).

⁵⁴ Source : notre base des données

| Individu | Période d'études |
|----------|------------------|
| 1 | 5 |
| 2 | 5 |
| 3 | 1 |
| 4 | 1 |
| 5 | 1 |
| 6 | 1 |
| 7 | 1 |

Figure 16 Variables « individu » et « périodes d'études »⁵⁵

La variable qui représente la question 62, question ouverte qui demande à l'individu de mentionner trois titres des livres qu'il considère littérature, est une variable nominale que n'a pas eu besoin d'être recodée, elle a été transcrite de la même manière, telle qu'il y a été répondu, même en gardant les noms d'auteurs qui ont été donnés par les étudiants à la place des titres concrets. (Voir figure 17).

OLIVER TWIST /PAULO COHELO
 GABRIEL GARCIA MARQUEZ /OCTAVIO PAZ/ DRACULA
 ALEXANDRE DUMAS/ TOM SAWYER/ MONSIVAIS
 JULIO CORTAZAR/ GARCIA LORCA/ PACHECO
 NACER MUJER EN CHINA /LUNA NUEVA
 CASINO ROYAL/ CIEN AÑOS DE SOLEDAD /EL LLANO EN LLAMAS
 ENTREVISTA CON EL VAMPIRO/ ANGELORUM/ PANDORA
 ECLIPSE/ EL RESPLANDOR /EL PAYASO
 HARUKII MUKAMRAMI /PAULO COHELO /DON BROWN

Figure 17 Transcription d'une variable nominale⁵⁶

Après tout ce que nous venons de signaler, nous pouvons affirmer que l'analyse des variables nous permet de faire des croisements entre elles, procédure d'analyse qui enrichi les recherches et les résultats. De plus, et grâce à un système de balayage⁵⁷, nous pouvons

⁵⁵ Source : notre base de données

⁵⁶ Source : notre base de données

⁵⁷ Le balayage permet de désigner des points individus dans un plan quelconque et de les retrouver immédiatement dans tous les autres plans. (SPAD Prise en main, *op. cit.*, p. 103)

localiser sur des graphiques les informations qui nous intéressent sous différentes formes : **statistique**, (voir figure 18).

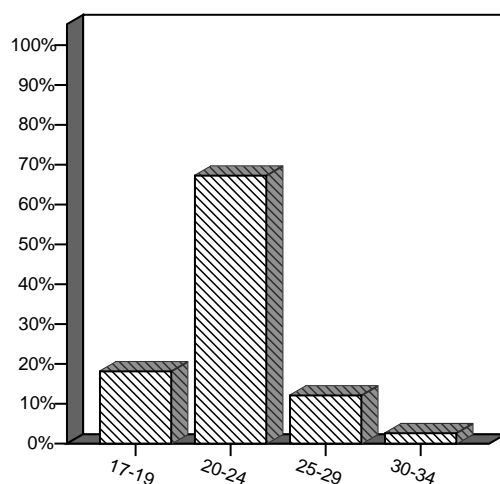


Figure 18 Statistiques. Exemple tiré de notre base des données

D'histogramme (voir figure 19),

| | | | | |
|-----------------------------|-----|-------|--------|-------|
| 3. Période d'études | | | | |
| 2eme - 2e semestre | 40 | 22.22 | 34.48 | ***** |
| 4eme - 4e semestre | 29 | 16.11 | 25.00 | ***** |
| 6eme - 6e semestre | 16 | 8.89 | 13.79 | ***** |
| 8eme - 8e semestre | 14 | 7.78 | 12.07 | ***** |
| 10em - 10e semestre | 17 | 9.44 | 14.66 | ***** |
| OVERALL | 116 | 64.44 | 100.00 | |
| ----- | | | | |
| 4. Moyenne d'études | | | | |
| M0-4 - Moyenne entre 0-4 | 4 | 2.22 | 4.21 | ** |
| M5-6 - Moyenne entre 5-6 | 5 | 2.78 | 5.26 | *** |
| M7-8 - Moyenne entre 7-8 | 59 | 32.78 | 62.11 | ***** |
| M910 - Moyenne entre 9-10 | 27 | 15.00 | 28.42 | ***** |
| OVERALL | 95 | 52.78 | 100.00 | |
| ----- | | | | |
| 5. Etudiant de licence en | | | | |
| LLFr - Etud de langue fran | 85 | 47.22 | 73.91 | ***** |
| LLFA - Etu lang fran et ang | 30 | 16.67 | 26.09 | ***** |
| OVERALL | 115 | 63.89 | 100.00 | |

Figure 19 Histogramme⁵⁸

⁵⁸ Source : notre base de données.

Et de boîte de dispersion (voir figure 20)

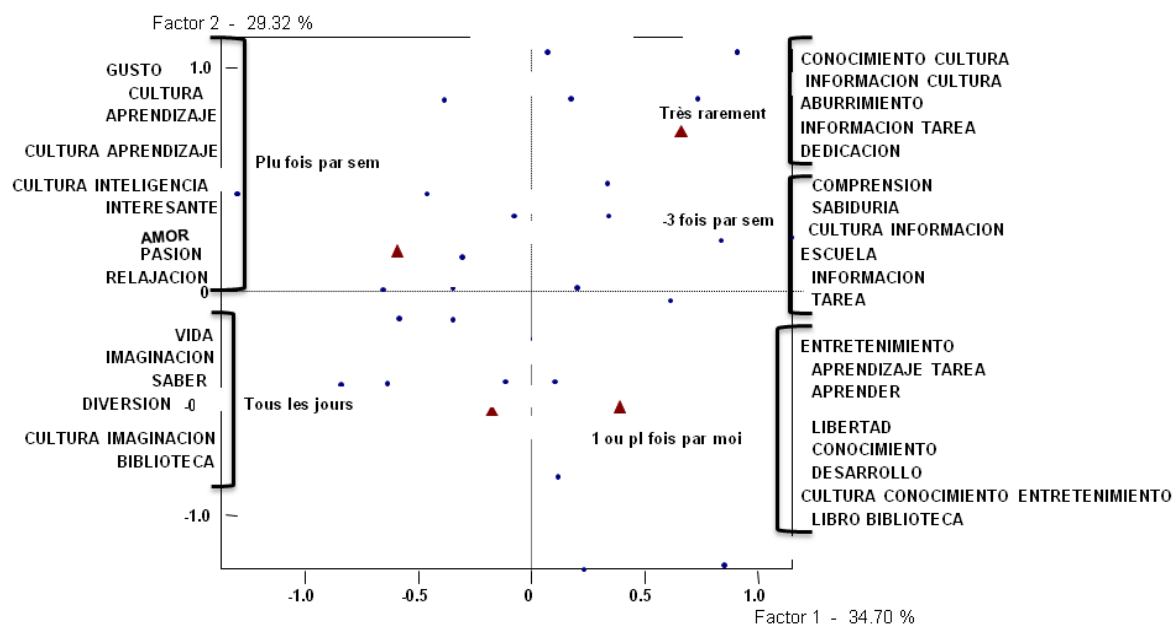


Figure 20 Boîte de dispersion⁵⁹

⁵⁹ Source : notre base de données.

3.2.2 Traitement de questions ouvertes

Avec SPAD nous avons traité les réponses libres à des questions ouvertes comme des données textuelles, susceptibles d'être analysées avec ce logiciel. Pour leur analyse il nous a fallu réaliser un travail en plusieurs étapes. Nous avons d'abord préparé le corpus suivant les caractéristiques exigées par le programme.

Pour aborder le corpus, constitué dans notre cas des réponses aux questions de notre enquête, le logiciel nous a permis de réaliser d'abord un dépouillement du corpus, qui nous a montré les occurrences⁶⁰ des formes graphiques de base (mots ou segments des mots) de notre corpus.

Par la suite, le logiciel, à notre demande, a exclu de la liste d'occurrences les prépositions, les conjonctions, les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les chiffres et les abréviations, appelés *mots outils* donc nous avons gardé un total de 398 mots pleins.

Il faut signaler que nous avons utilisé des majuscules pour la transcription des réponses non recodées et nous avons enlevé les accents. Tout ce travail nous a permis de garder les unités lexicales chargées de valeur sémantique, indispensables pour notre recherche.

Puis, nous avons regroupé les unités lexicales sous critères de lemmatisation⁶¹, c'est-à-dire, nous avons rassemblé les différentes formes d'un même verbe, les substantifs et les adjectifs qui appartiennent au même champ sémantique. De cette façon nous ne séparons pas les mots qui sont liés de manière naturelle et nous enrichissons notre analyse lexicale. Ensuite, nous avons mis en marche une analyse des correspondances multi-variantes qui permet d'obtenir les mots ou les groupes des mots (ou segments) utilisés par les individus au moment de répondre aux questions.

D'après les lignes directives des analyses statistiques de SPAD, nous pouvons dire que les mots qui ont une valeur test supérieur de 1,64 ce sont des mots surreprésentés et ceux qui

⁶⁰ Les occurrences désignent le nombre de fois qu'une unité lexicale apparaît dans le corpus à analyser.

⁶¹ La lemmatisation est une opération consistant à regrouper les formes occurrences d'un texte ou d'une liste sous des adresses lexicales (*Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et XXe siècles.* Centre national de la recherche scientifique. Tome dixième, Paris, 1983)

ont une valeur inférieure au -1,96 sont des mots infra représentés. Mais, il faut aussi dire que le chercheur peut aussi définir les critères de fréquence supérieure et inférieure qu'il prendra en compte pour son travail et ses objectifs en dépendant des résultats obtenus et des critères d'importance des mots.

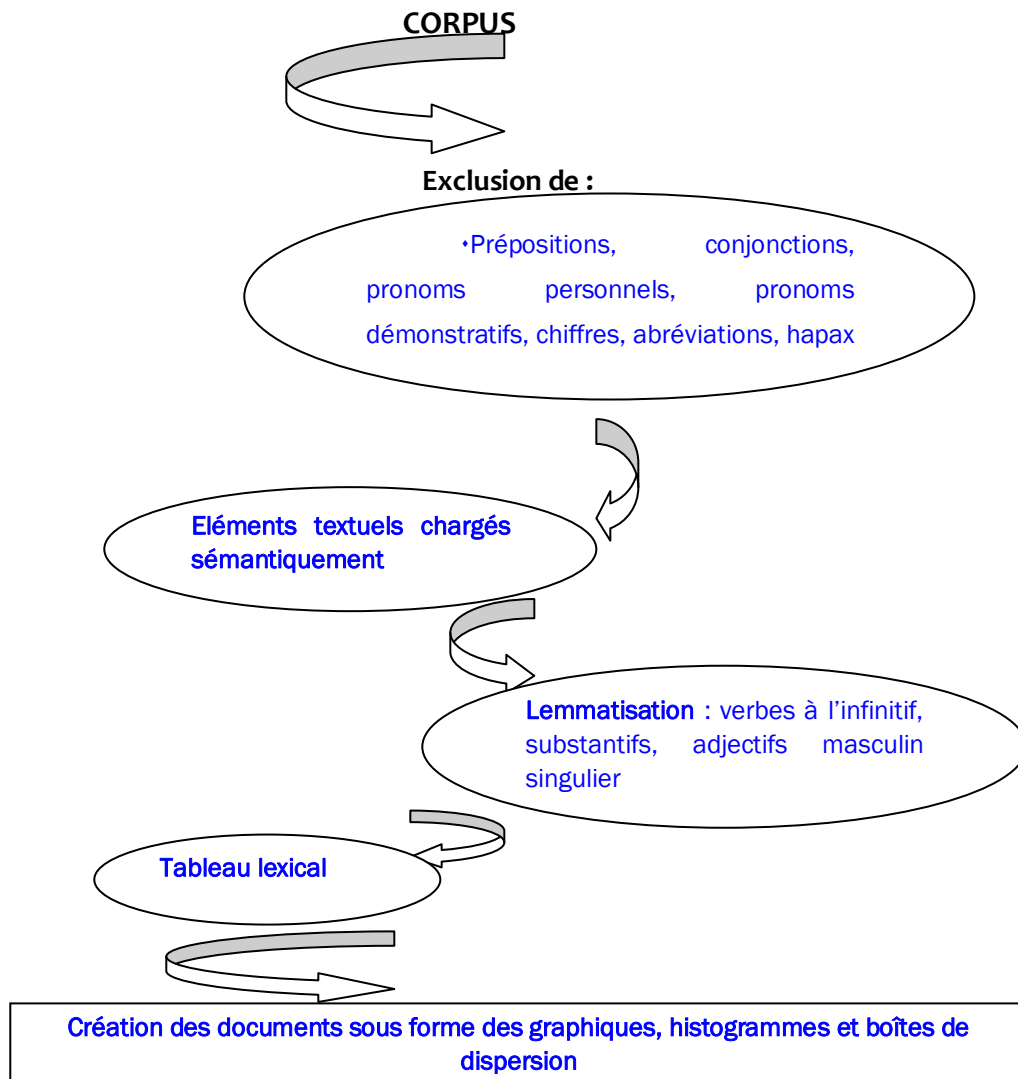


Figure 21 Tableau de démarche pour la création des documents avec SPAD.

3.2.3 Les tableaux lexicaux

Après avoir réalisé le travail de dépouillement et de regroupement du vocabulaire d'analyse, nous allons étudier l'information obtenue à partir du décomptage des unités graphiques. Cette étude sera fait à partir de la construction des tableaux lexicaux, qui est une des formes d'organisation de l' information et qui consiste en un tableau à deux entrées où les files correspondent aux formes graphiques (mots) et les colonnes aux catégories de variables choisies (par exemple : homme et femme).

A partir de ces tableaux nous pouvons obtenir des « sorties », c'est-à-dire, des listes de mots en ordre alphabétique. Nous avons aussi la fréquence d'apparition des chaque forme graphique ainsi que leur longueur et le nombre de caractères (lettres) qui les composent (voir figure 22).

| Mot/Segment | Longueur | Fréquence |
|--------------|----------|-----------|
| ABURRIDO | 8 | 1 |
| ABURRIMIENTO | 12 | 3 |
| ACADEMICA | 9 | 1 |
| ACCESO | 6 | 1 |
| ACTUALMENTE | 11 | 1 |
| AMOR | 4 | 3 |
| ANALIZAR | 8 | 2 |
| APLICADO | 8 | 1 |
| APRECIACION | 11 | 1 |

Figure 22 Table lexicale directe⁶²

Pour approfondir l'analyse lexicale, nous passerons à la réalisation des analyses des correspondances (AC) qui est une méthode qui permet de visualiser la similitude sémantique entre les mots et les segments de mots et aussi des similitudes entre documents ou textes et associations entre termes et documents⁶³. Pour représenter chaque corpus il y a une matrice

⁶² Source : notre base de données

⁶³ Lebart, L., Morineau A. y Piron, M. *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris, Dunod, 2000.

qui a i files et j colonnes, où l' i -infinitésimale file contient le vecteur dont j composantes représentent les fréquences des j mots (ou termes) qui se trouvent dans l' i -infinitésimale document⁶⁴.

Pour Ludovic Lébart, André Salem et Monica Bécue⁶⁵, c'est à partir du tableau ($I \times J$) que deux nuages de points sont construits : $N(I)$ et $N(J)$ ou des ensembles de points prévus des masses et distances (dans notre cas de noms, des verbes et des adjectifs). Ces nuages se trouvent placés dans un espace euclidien où se cherchent les axes principaux. Pour observer ces nuages ils sont projetés sous des plans 2×2 des axes principaux. L'utilité de l'AC d'un tableau lexical est donc de nous fournir un vison graphique qui peut simplifier de manière extrêmement importante l'information obtenue et surtout de mettre en évidence les différences entre les profils lexicaux. Ce type d'analyse situe les individus dans un espace qui est déterminé par les formes obtenues, cette disposition permet de comparer les profils des individus, identifier ceux qui sont les plus différents et ceux qui se ressemblent le plus, essayer d'expliquer les formes qui causent les différences et les ressemblances⁶⁶ (Selon Silva, Hernández et Sosa : 2010)

L'intérêt de notre recherche étant justement de connaître les mots les plus utilisés par les étudiants au moment de parler de la lecture et ainsi pouvoir caractériser les représentations sémantiques existantes au moment de faire référence au concept de *lectura* et de chercher aussi à identifier la relation existante entre le profil de nos étudiants de FLE et leurs pratiques de lecture académique et personnelle, nous avons construit à l'aide de SPAD des tableaux de fréquence lexicale pour les quatre questions ouvertes de notre enquête. Nous avons choisi les mots qui se présentent avec l'occurrence la plus importante, ainsi nous avons obtenu quatre tableaux lexicaux qui nous ont permis de réaliser notre analyse sémantique des mots utilisés et qui seront présentés dans la partie correspondante à cette analyse.

⁶⁴ Hernández, Ma. Luisa. Tesis: "Métodos para el Análisis Factorial de una tabla de contingencia múltiple aplicada a la comparación de dos corpus cronológicos" Universidad Politécnica de Cataluña, Dpto. EIO, 2007. Nous traduisons.

⁶⁵ Lebart L., Salem A., Bécue, M. *Análisis estadístico de textos*, Lleida, Editorial Milenio, 2000.

⁶⁶ SILVA, M., HERNANDEZ M.L., SOSA A. "Contribución del análisis estadístico textual a la labor del tutor académico y el orientador educativo" in *Revista de Investigación educativa*, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, julio-diciembre 2010.

CHAPITRE II

1 Cadre historique

Il nous semble nécessaire de présenter un panorama de l'éducation et de l'enseignement/apprentissage de la lecture à différents moments de ce que nous appelons aujourd'hui le **Mexique**. Cette étude permettra de comprendre les éléments qui ont contribué à la formation d'une « identité mexicaine » par rapport à l'éducation en général, et de réfléchir à la place occupée par la lecture dans cette problématique.

Nous présentons un panorama diachronique des différents chemins qui ont abouti aux principes et progrès de l'éducation dans notre pays pour avancer un peu dans le terrain - toujours difficile- de la reconstitution des pratiques de lecture qui ont leur propre histoire. Ce panorama ne se limitera pas à l'histoire après l'arrivée des colonisateurs espagnols car le Mexique actuel est le résultat d'un métissage entre colonisateurs et autochtones, entre cultures américaines et européennes. Malgré les destructions, les pertes, les conflits et les persécutions qu'une conquête entraîne, nous ne pouvons ignorer toute la richesse d'expressions extraordinaires héritées de la grande quantité de peuples et de cultures qui habitaient ce territoire et qui ont laissé leur trace pour donner lieu à des syncrétismes qui font partie de l'identité mexicaine actuelle.

Au Mexique, le passé est vivant. Il est toujours en quête de réponses et d'explications. Selon Beatriz de la Fuente⁶⁷, « la passion historique des Mexicains a créé des mythologies oppressives et des fantasmes ».

Nous aborderons donc de manière succincte le Mexique ancien, le Mexique colonial et le Mexique moderne et actuel.

⁶⁷ DE LA FUENTE, Beatriz. "Reseña de *El pasado indígena de Alfredo Luján y Leonardo López Luján*" in *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, primavera, año/vol. XIX, número 070, México, D.F., UNAM, 1997, p. 137. Nous traduisons.

1.1 Le Mexique ancien : le Nord et le Sud

Quand nous évoquons le *Mexique ancien*, nous ne pouvons pas parler d'une réalité monolithique. Nous ne pouvons pas penser non plus à une histoire linéaire. Le Mexique ancien était une mosaïque de contrastes, de pluralités et de diversités qui offraient une richesse culturelle au territoire.

1.1.1 Aridamérique et Mésoamérique

Avant la conquête espagnole du territoire qui occupe actuellement le Mexique, les peuples qui y vivaient se trouvaient dans des géographies complètement différentes donc avec des ressources et des besoins différents. Les historiens et ethnologues ont d'abord parlé du nord et du sud, mais en 1943, Paul Kirchhoff (Allemagne 1900-Mexique 1972) a défini les concepts d'**Aridamérique**⁶⁸(le nord) et de **Mésoamérique**⁶⁹ (le sud) pour l'étude et la classification de l'ethnographie de la région mexicaine et centraméricaine.

⁶⁸ *Aridoamérica* est la dénomination qu'on donne à la vaste aire culturelle qui va du nord des limites de la Mésoamérique, c'est à dire, au delà des rivières *Fuerte*, *Lerma* et *Soto la Marina*. Les frontières du nord de la région de l'*Aridoamérica* sont situées à la latitude 4fc2°. Il s'agit d'une région de grande diversité écologique qu'à différence de la *Mésoamérique* n'a jamais réussi à construire une unité culturelle. En réalité ce concept résume le manque des connaissances sur les peuples qui habitaient la région avant l'arrivée des Européens. Ce terme dérive de la proposition de Paul Kirchhoff pour définir les cultures de l'aire méridionale du Mexique et occidentale de l'Amérique comme une grande civilisation, sur la base de la découverte d'un complexe mésoaméricain (dans lequel s'inscrivent des traits partagés par tous les peuples de la région), mais on ne peut pas dire que l'*Aridoamérica* accomplisse cette même fonction. D'après López Austin et López Luján, les peuples qui constituaient l'*Aridamérique* n'ont jamais eu une unité culturelle. Il s'agissait plutôt des peuples isolés et compacts ; donc ils ne pouvaient pas établir une communication intense entre eux comme celle qui a existé entre les Mésoaméricains. Le manque de liens a favorisé l'énorme diversité qu'on peut trouver parmi les peuples de cette région. (Cf. LOPEZ AUSTIN, Alfredo et LOPEZ LUJAN, Leonardo. *El pasado indígena* (2è édition), México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001).

⁶⁹ *Mesoamérica* est la région du continent américain qui va de la moitié méridionale du Mexique, les territoires qui occupent le Guatemala, El Salvador et le Belize, mais aussi l'occident de l'Honduras, le Nicaragua et le Costa Rica. La *Mésoamérique* est une aire définie pour la culture. Cette région s'est développée dans une grande diversité ethnique et linguistique mais son unité se trouve dans des traits culturels partagés. (Cf. LOPEZ AUSTIN, Alfredo et LOPEZ LUJAN, Leonardo. *El pasado indígena* (2ème édition), México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 2001).

L'Aridamérique était une zone aride et pauvre tandis que la Mésoamérique était une zone fertile, riche en climats et sols, avec une pluviosité et des systèmes hydrauliques importants.

Etant donné les limitations et les conditions de leur vie matérielle, les habitants du nord n'ont pas pu développer des formes sociales complexes. Ils ne menaient pas une vie sédentaire ce qui entraînait des problèmes et des situations différents de ceux de la Mésoamérique.



Figure 23 Carte de l'Aridoamérique et de la Mésoamérique⁷⁰

L'environnement hostile, le manque d'aliments, la lutte pour survivre conduisaient les *aridaméricains* à des pratiques qui devenaient de plus en plus communes : l'avortement, l'abandon des personnes âgées et l'infanticide entre autres. Tous ces éléments concouraient à un développement démographique limité. Au nord, les apprentissages destinés aux hommes étaient prioritairement la chasse avec l'utilisation d'arcs et de flèches. Quant aux femmes, elles s'adonnaient à la cueillette, aux tâches ménagères et s'occupaient de l'éducation parentale⁷¹.

⁷⁰ Source : Spanish maps index.

⁷¹ Cf. ESCALANTE, Pablo. *Educación e ideología en el México antiguo*, México, DF, Ediciones El Caballito, SEP Cultura, 1985, pp 20-21.

En revanche, dans le sud, l'agriculture et le progrès financier ont permis une croissance démographique et par conséquent une structure sociale plus complexe. Dans cette région, l'éducation des enfants était plus structurée. Ceux-ci apprenaient à lire et à écrire des codex et des stèles, ce qui permettait des expressions dont les traces demeurent encore aujourd'hui sur cette zone géographique. Il semblerait que même si les traditions orales étaient assez fortes, l'enseignement de la lecture et de l'écriture des codex était assez important.

En outre, les peuples de l'ancienne Mésoamérique étaient connus comme des grands producteurs de textes et comme des hommes de fortes traditions orales en raison de l'importante production des documents pictographiques qui constituent une mémoire historique. Ces traditions ont été utilisées même après l'arrivée des colonisateurs pour faire passer leurs revendications politiques⁷².

C'est ainsi que, guidés par le rayonnement de cette région, quand nous parlons du Mexique ancien, nous nous limitons souvent à mentionner la Mésoamérique où ont fleuri toutes ces grandes cultures qui maîtrisaient la cosmologie et la réalisation et interprétation des calendriers.

Dans ce vaste territoire de presque deux millions de kilomètres carrés, beaucoup de peuples et de cultures ont vu le jour. La richesse culturelle de la Mésoamérique se reflétait aussi dans les multiples langues qui cohabitaient et qui étaient les porte-parole de différentes formes d'expression (voir figure 26).

⁷² Cf. LEVIN Dana et Federico Navarrete (coordinateurs). *Indios, mestizos y españoles. Interculturalidad e historiografía en la Nueva España*, México, DF., Universidad Autónoma de México, 2007, p. 13.

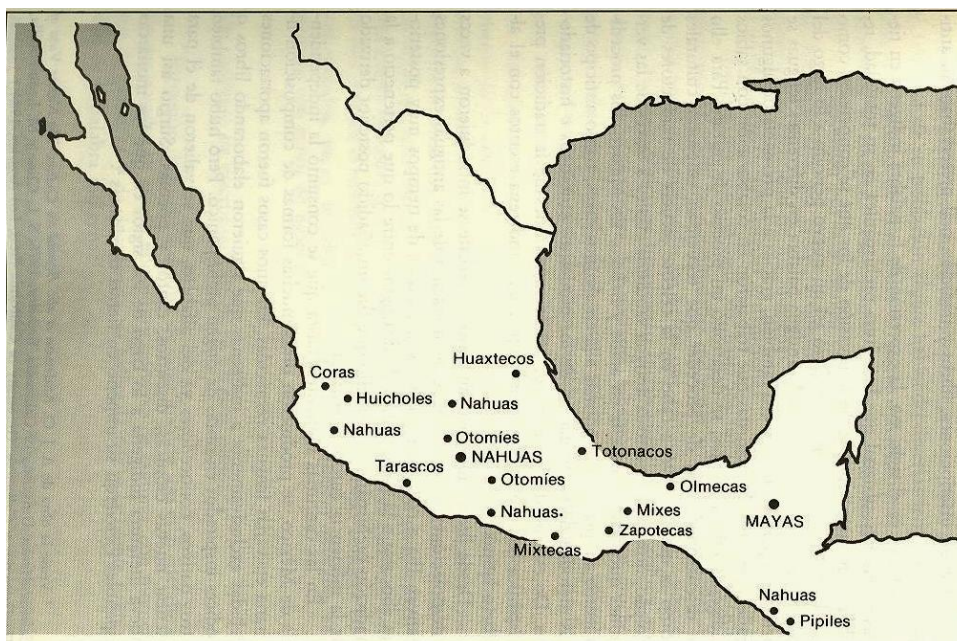


Figure 24 Carte des principales langues indiennes dans le domaine de la haute culture du Mexique préhispanique⁷³

1.2 Les études sur l'éducation dans le Mexique ancien

Quand nous abordons le sujet de l'éducation au Mexique préhispanique, nous nous appuyons sur des recherches faites par des spécialistes de la paléographie des stèles et des codex ou sur les chroniques rapportées par des religieux ou des conquérants, récits appelés par Garibay Quintana (1954) « la luminosa prisión del alfabeto » (*la lumineuse prison de l'alphabet* (nous traduisons) « *Lumineuse* parce qu'elle [la chronique] a sauvé l'information ancienne de l'oubli total et prison parce que l'oralité a été figée et attrapée dans l'écriture alphabétique »⁷⁴.

D'une façon générale, nous considérons que nous pouvons diviser les études sur le Mexique ancien en deux grands axes : l'un centré sur la quête, dans l'histoire des peuples précolombiens, des valeurs morales et des savoirs qui touchent les conceptions savantes du

⁷³ Source: LEON-PORTILLA, Miguel. *Literaturas indígenas de México*, México, DF., Fondo de Cultura Económica, 1992.

⁷⁴ Cité en LEVIN Dana et Federico Navarrete (coordinateurs). *Indios, mestizos y españoles. Interculturalidad e historiografía en la Nueva España*, México, DF., Universidad Autónoma de México, 2007, p. 15. Nous traduisons.

monde préhispanique pour remettre en valeur les habitudes, les connaissances et les capacités des peuples indiens. Dans ce cas, les passions indigénistes ou nationalistes interviennent de manière assez forte. Une partie des chercheurs s'identifient avec un passé préhispanique. Ainsi pour Nathan Wachtel⁷⁵ : d'un côté interviennent les intérêts indigénistes ou nationalistes qui s'identifient avec un fragment du passé préhispanique qui renient tout ce qui est espagnol et qualifient les Indiens de sociétés idylliques cassées par l'arrivée des pervers européens.

Cependant, force est de constater que ces sociétés n'étaient pas unies ni homogènes avant l'arrivée des Espagnols. Mais il est important aux yeux des nationalistes de produire des symboles et des mythes. Nous, les Mexicains, nous avons besoin d'imaginer que nous avons eu un passé héroïque avec des hommes qui se sont battus pour le Mexique ancien. Cette vision indigéniste nationaliste se voit reflétée dans l'œuvre de certains écrivains et des peintres qui intègrent des traits de *mexicanidad* dans les sujets abordés, ou dans les formes et les couleurs qu'ils peignent, surtout les muralistes⁷⁶. Il s'agit d'un nationalisme culturel qui guide les productions artistiques, politiques et aussi éducatives. Pour José Vasconcelos « le nationalisme est l'Esprit qui s'approprie et transfigure une collectivité »⁷⁷. D'autre part, l'histoire a été aussi narrée par des colonisateurs à partir d'une vision européenne de la vie et des habitudes originelles de ceux-ci. Histoire racontée par des Européens pour des Européens où sont justifiées la conquête, la violence et l'imposition des mœurs espagnoles, une histoire qui s'est traduite de manière unilatérale.

En raison de ce qui précède, nous pourrions dire que la plupart des études actuelles sur l'éducation précolombienne essaient de trouver une identité, un ensemble de pratiques et de

⁷⁵ WACHTEL, Nathan: *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole (1530-1570)*. Gallimard. Paris, 1971. [trad. esp.: *Los vencidos. Los indios del Perú frente a la conquista española (1530-1570)*]. Alianza. Madrid, 1976.

⁷⁶ Le *muralismo mexicano* a constitué un mouvement dont les objectifs principaux -l'exaltation de l'art public et la récupération de la tradition indienne populaire- ont regroupé des artistes. Le but était de créer une forme d'expression propre aux mexicains et d'éviter les modèles européens. Ce mouvement constitue un référent de la plastique mexicaine qui a contribué à consolider l'identité mexicaine dans la période postrévolutionnaire. Parmi ses principaux représentants se trouvent Diego Rivera, Fernando Revueltas, Fernando Leal, Ramón Alva de la Canal, José Clemente Orozco, David Alfaro Siqueiros et Rufino Tamayo.

⁷⁷ Carlos Monsiváis 2000, in *Historia de la lectura en México*. Seminario de Historia de la educación en México, México, DF, El Colegio de México, 4e edición 2005, p. 989.

valeurs qui puissent nous permettre de nous identifier avant l'arrivée des colonisateurs et qui nous expliquent certains comportements comme le résultat d'un métissage imposé, violent, sanglant et cruel. Comme la plupart des peuples colonisés, le Mexique a besoin de s'expliquer à lui-même, de trouver des réponses à des questions d'identité, de culture et à des pratiques dans différents domaines de la vie.

À l'heure actuelle et particulièrement dans le domaine de l'éducation, il existe des études qui s'orientent vers l'importance de l'éducation *non formelle* ou *non institutionnelle* des cultures précolombiennes. Cela dans le but d'expliquer notre cheminement dans l'éducation et de prendre en compte ce qui était positif dans l'éducation des cultures anciennes. Et surtout, l'objectif sous-tendu est de réviser les différents niveaux de l'articulation idéologique pour enrichir l'étude de l'éducation formelle ou institutionnelle, mais aussi de démontrer les mécanismes qui permettent à une société de préparer et d'adapter ses individus aux tâches sociales, aux normes de conduite et aux critères de valorisation. En ce sens là, et grâce à des recherches documentaires basées sur des témoignages des religieux venant de l'Espagne, des métis et des Indiens, nous pouvons dire que la plupart des peuples de la Mésoamérique partageaient des processus fondamentaux. Ils possédaient des institutions et des pratiques communes même si nous ne pouvons pas parler de structures, pratiques et d'idées homogènes.

Malheureusement, la structure du Mexique ancien était basée sur une organisation déséquilibrée du pouvoir économique et politique qui avait une répercussion sur les droits aux moyens de production et au contrôle du gouvernement. Cette organisation était bâtie sur un système des strates sociales qui comprenaient en particulier deux grandes strates : les nobles ou *pipiltin*⁷⁸ et le peuple ou *macehualtin*, nom qui est devenu plus tard, en castillan, *macehaules*. À l'intérieur de la noblesse, il existait trois strates fondamentales, le roi ou *tlatoani* qui pouvait gouverner une ville ou un fief. Il exerçait des fonctions civiles, militaires, politiques, religieuses et législatives. Il recevait les tributs de *macehualtin*. Ensuite, venaient les seigneurs ou *teuctli* qui étaient désignés et/ou approuvés par le *tlatoani*. Ils disposaient des maisons seigneuriales appelées *teccalli*. En troisième place venaient les nobles ou *pipiltin* qui étaient tous des fils des *tlatoque* (pluriel de *tlatoani*). Ce mot s'utilise pour les nobles de façon

⁷⁸ Pipiltin dont le singulier est pilli signifie « les fils », en faisant référence à ceux qui hériteront les titres de noblesse de leurs parents. (Cf. CARRASCO, Pedro. « Cultura y sociedad en el México antiguo » in *Historia General de México, op. cit.*).

générale même si nous pouvons y trouver des différences. Par exemple, il existait des *pipiltin* qui n'avaient pas le rang de roi mais qui étaient issus de familles nobles et il y avait même des *macehualtin* qui grâce à des prouesses de guerre pouvaient atteindre le rang de *pipiltin*. De la même façon, les nobles pouvaient descendre au rang des *macehualtin* si le roi le considérait nécessaire étant donné le comportement reprochable d'un noble.

Quant aux *macehualtin*, ils devaient respect et obéissance au roi, ils avaient l'obligation de payer tribut et de fournir des services personnels au roi. L'organisation de cette strate s'appuyait sur des unités de territoire qui s'appelaient *calpules*⁷⁹. Cette manière de s'organiser permettait le partage des terres d'un même *calpule* ou quartier et aussi de pouvoir rendre service et payer le tribut au roi de façon collective, ce qui était une pratique très commune entre les *macehualtin* étant donné que la famille était le noyau de cette société et l'unité économique dans la production et le système de tribut.

Un fait important à remarquer dans ce système d'organisation : à l'âge de 52 ans, un *macehual* était dispensé de payer tribut et de rendre des services au roi, il pouvait travailler pour lui et sa famille et prendre sa « retraite ». Sauf qu'actuellement les réformes repoussent beaucoup plus loin l'âge de la retraite et même le droit à celle-ci dans quelques sociétés.

Parmi les *macehualtin*, la mobilité sociale était possible. Ils pouvaient passer à une meilleure situation sociale dans la même strate ou gagner un poste politique ou un titre de noblesse.

1.3 L'éducation de la noblesse indienne

Pour ce qui concerne l'éducation des enfants de la noblesse indienne, nous savons qu'ils recevaient une éducation de la part de leurs parents, mais aussi qu'ils étaient confiés à des serviteurs qui s'occupaient d'eux et de leur éducation. Dans les cultures Mexica, Purépecha, Maya et Mixtèque l'emploi de nourrices et de serviteurs chargés de surveiller leurs conduites et de les accompagner dans leurs promenades et loisirs était très fréquent.

⁷⁹ Les *calpules* étaient des sous-divisions politico-territoriales qui fonctionnaient comme des unités corporatives dans des différents aspects : économique, administratif, militaire et cérémonial. Le mot *calpulli* s'utilisait aussi pour parler de la maison ou temple où l'on réalisait des activités communes au groupe. *ibid.* p. 168. Nous traduisons.

Frère Bartolomé de las Casas signale très clairement cette manière de fonctionnement dans son œuvre *Los indios de México y Nueva España*⁸⁰, quand il écrit :

Quand les rois et les seigneurs avaient des enfants, et comme ils avaient beaucoup de femmes, ils demandaient à celles-ci de s'occuper personnellement d'eux. Ce qui se passait le plus souvent sauf si la mère ne pouvait pas le faire, ils choisissaient une nourrice qui aurait du bon lait, ce qu'ils testaient en mettant une goutte sur un ongle et si le lait ne coulait pas à cause de son épaisseur, ils gardaient la nourrice pour s'occuper des enfants.

C'était à peu près à l'âge de 5 ans qu'ils commençaient leur apprentissage dans un système que nous pourrions appeler scolarisé. Les enfants étaient conduits au temple pour servir les Dieux. L'objectif principal était de former une élite qui assume le pouvoir et la responsabilité de diriger un peuple. Pour atteindre cet objectif, ces enfants apprenaient des techniques de lecture et d'interprétation des codex et des calendriers. Etant donné les caractéristiques des codex et des calendriers mesoaméricains, il fallait former des spécialistes scribes peintres pour leur réalisation et des spécialistes pour leur lecture et décodification. Ces derniers s'appelaient *tlamatinime*, nom qui désignait ceux qui avaient appris à lire, à reconnaître sans équivoque le système d'écriture basé sur l'image⁸¹.

De plus, la formation envisageait des fondements pour les rituels religieux et aussi des pratiques religieuses comme le sacrifice et les pénitences qui étaient très fréquents à l'époque⁸². Frère B. De las Casas⁸³ nous raconte aussi que toute cela se passait dans une ambiance de rigueur, de discipline et de châtement.

La durée de la formation n'était pas définie, les étudiants pouvaient y rester toute leur vie s'ils décidaient de devenir des prêtres ou partir s'ils décidaient de vivre en dehors de l'institution.

Les chroniques espagnoles de Frère Bernardino de Sahagún signalent que pour les filles il y avait aussi des institutions de formation religieuse, mais leur séjour dans ces

⁸⁰ DE LAS CASAS, Fray Bartolomé. *Los indios de México y Nueva España. Antología*, México, D.F., Edit. Porrúa, 1999, pp 153-154. Nous traduisons.

⁸¹ Cf. LEON PORTILLA, Miguel. *Aztec thought and culture: a study of the ancient Nahuatl mind*, Oklahoma, University of Oklahoma Press, 1990.

⁸² Cf. ESCALANTE, P. *op. cit.*, p. 16 et 17.

⁸³ De las CASAS, F. Bartolomé. *op. cit.*, p. 154.

institutions était limité au laps de temps d'attente entre la vie en famille et la vie en couple qui arrivait très tôt, vers les 12 ans.

Dans ses chroniques, Frère Bartolomé de las Casas nous narre aussi la vie de filles de la noblesse ; il semble qu'elles étaient éduquées pour devenir des femmes honnêtes avant tout, elles devaient apprendre à parler avec précision et à marcher avec élégance. A l'âge de 5 ans, elles commençaient à coudre, broder, tricoter. Beaucoup d'entre elles ne sortaient pas de la maison jusqu'au moment du mariage, en plus elles ne partageaient jamais la table avec un homme avant d'être épousées. Après leur formation, leur avenir était réservé à la maison, aux enfants, même si elles n'avaient pas encore atteint l'âge adulte.



Figure 25 Calendrier, feuilles 5b-6b, Codex Dresde⁸⁴

⁸⁴ Source: ARELLANO HOFFMANN, Carmen, Peer SCHMIDT et Xavier NOGUEZ (coordinateurs). *Libros y escritura de tradición indígena. Ensayos sobre los códices prehispánicos*, Zinacantepec Estado de México, El Colegio Mexiquense AC, Universidad Católica de Eichstätt, 2002, p. 53.

1.3 L'éducation des plébéiens

En ce qui concerne l'éducation des plébéiens, nous savons que les enfants assistaient aux centres communautaires appelés *calmecac* et où ils apprenaient des danses et des chants pour les fêtes religieuses collectives. À Tenochtitlán, les pratiques militaires étaient fondamentales dans l'éducation prolétarienne. Dans toutes les communautés, il y avait un *telpochtlat* qui leur enseignait les arts de la guerre. Le but principal de l'éducation chez les Mexicas était la formation de guerriers et des prêtres⁸⁵. Les chroniques des Espagnols signalent que si les nobles s'occupaient de l'éducation de leurs enfants, les plébéiens en faisaient autant. Dès que les enfants avaient à peu près 5 ans, les parents les emmenaient avec eux aux temples, ils les initiaient aux métiers et aux travaux qu'ils réalisaient. Ils étaient astreints à une forte discipline et en cas de désobéissance recevaient des châtiments très durs, comme des coups avec des orties, de la fumée par les narines et même, ils pouvaient se faire pendre par les chevilles⁸⁶. Le mensonge était durement pénalisé par les parents même si les Espagnols accusaient toujours les Indiens d'être de gros menteurs. À ce sujet, Frère Bartolomé De las Casas nous donne une explication :

J'ai demandé aux Indiens quelle était la cause de leurs vices et pourquoi ils ne disaient pas toujours la vérité, ils m'ont répondu que les Espagnols sont arrogants et fantaisistes, que les Indiens ont peur d'eux et n'osent leur dire que ce qu'ils veulent entendre dire et ils disent oui à tout ce qu'on leur demande de faire, même si ce n'est pas possible. Ils ne font confiance aux Espagnols, ils ne s'entendent pas bien avec eux et ils ont toujours peur d'eux ; c'est ainsi qu'à chaque fois qu'un Espagnol demande quelque chose, l'indien cache la vérité pour répondre de manière discrète⁸⁷.

Cependant, la réalité n'était pas si simple, l'éducation comptait énormément et les chroniqueurs nous révèlent que pour former des jeunes braves et forts on allait jusqu'à élever les jeunes garçons plébéiens dans une ambiance rude ; ils mangeaient du pain dur fait à base de maïs, ils dormaient presque nus, même s'il faisait froid, afin de supporter les travaux auxquels ils étaient confrontés et ils devaient participer aux guerres.

Quant aux filles, elles n'avaient d'autre chose que d'apprendre les tâches ménagères, la récolte et quelques tâches au service des hommes. Cependant, comme la famille plébéienne

⁸⁵ Cf. ESCALANTE, P. Op. Cit. pp. 35-39.

⁸⁶ Cf. De las CASAS, F. Bartolomé. Op. Cit. p. 157.

⁸⁷ *ibid.* p. 158. Nous traduisons.

produisait ses propres aliments et réalisait d'autres activités pour combler leurs besoins, les femmes devaient s'occuper du tricot et de la construction de la maison de famille⁸⁸.

Ce point de départ de notre cadre historique constitue un aperçu général sur l'époque préhispanique qui nous montre que ces sociétés ne souffraient pas en réalité un retard éducatif. Nous pouvons voir qu'à la fin de l'éducation formelle il existait une série des conventions sociales qui imposaient l'ordre et harmonie à la vie des habitants du Mexique précolombien.

De plus, étant donné que nous considérons l'éducation comme un processus social et la lecture comme un acte culturel, il nous semble nécessaire de connaître la formation de lecteurs dans les différentes époques historiques ainsi que les contextes et les intentionnalités qui les guident. Dans un cadre global, l'éducation a comme objectif principal la formation des sujets au moyen de la transmission des savoirs et leur conservation. Parler de l'éducation et de la lecture au Mexique nous renvoie donc aux premières sociétés, aux bases de l'éducation publique : le *calmecac* et le *tepochcalli*. Nous ne pouvons pas oublier que le Mexique du XXI^e siècle reste attaché –dans beaucoup d'aspects⁸⁹– aux connaissances du monde indigène et à leur influence dans la vie quotidienne. La récupération des formes et des traditions indigènes reste toujours d'actualité et des valeurs et des représentations préhispaniques laissent leur trace dans des valeurs et représentations actuelles.

⁸⁸ Cf. *Historia General de México. op. cit.*, P. 167.

⁸⁹ Pour en mentionner quelques uns : la dévotion religieuse, la cuisine, les fêtes païennes, les prénoms d'origine indigène, les vêtements.

1.4 La Conquête espagnole

La conquête espagnole du territoire qui constitue le Mexique actuel a été un événement qui a bouleversé la vie de ses habitants. 1492 est une date qui a marqué une profonde signification dans l'histoire de l'Europe mais aussi de l'Amérique. Nous ne pourrions pas comprendre l'actualité mexicaine si nous oublions le passé, la conquête espagnole. C'est la fin d'une longue guerre contre les maures, mais aussi le dépassement des frontières. Un moment des découvertes de mondes d'outre-mer et l'établissement des nouveaux contacts entre européens et américains.

L'arrivée des Espagnols⁹⁰ et la Conquête ont créé une rupture dans la poursuite des formes culturelles pratiquées par les peuples indiens. Cette conquête a transformé l'ordre des civilisations mésoaméricaines. Avec les Espagnols, une nouvelle religion est entrée et avec elle de nouvelles valeurs, de nouvelles conceptions du monde. La place de la religion était importante, il fallait apprendre aux enfants et aux adultes les vérités de la nouvelle foi et pour ce faire les nouveaux arrivants -des soldats, des chercheurs de fortune, des hommes savants et aussi des religieux- ont mis en marche tous les efforts pour soumettre les Indiens aux intérêts de chaque groupe. Pour tous ces hommes, cette nouvelle terre signifiait des rêves et des utopies.



Figure 26 L'arrivée des Espagnols sur les côtes mexicaines⁹⁰

⁹⁰Source: La llegada de los españoles a costas mexicanas. El primer encuentro. Descripción de la ciudad y provincia de Tlaxcala, Glasgow Manuscrit. Reproducción autorizada por el Instituto Nacional de Antropología e Historia dans LEVIN Dana et Federico NAVARRETE (coordinateurs). *Indios, mestizos y españoles. Interculturalidad e historiografía en la Nueva España*, México, DF., Universidad Autónoma de México, 2007, p. 272.

1.5.1 La conquête spirituelle

À leur arrivée au Mexique, les colonisateurs espagnols avaient la tâche d’hispaniser l’Amérique, d’y construire une *Nouvelle Espagne* avec les principes religieux de l’Espagne. Ils devaient lutter contre les protestants et gagner du terrain pour le catholicisme. L’entreprise évangélisatrice imposée par le Pape aux rois d’Espagne était le moyen d’apaiser les consciences, d’encourager les ferveurs messianiques et de couvrir des ambitions matérielles⁹¹.

D’après les chroniques de Frère Bernardino de Sahagún⁹², les habitants de cette terre étaient des pêcheurs, « adorateurs de Lucifer »⁹³ qu’il fallait sauver au moyen de cette « conquête divine »⁹⁴. Il fallait essayer de faire des Indiens de nouveaux serviteurs de Dieu, de fervents catholiques qui convenaient à la couronne espagnole. Mais cela ne semblait pas très facile étant donné que la religiosité préhispanique était profondément enracinée et sous certains aspects en franche contradiction avec tout ce qui était catholique.

Pendant les trois siècles de domination, les efforts pour essayer d’assimiler la population locale visaient la cosmovision et les habitudes de ces peuples dans le but de les modifier. Dans leur lutte pour soumettre les Indiens, les Espagnols ont détruit toute la structure de la société indigène ; les autochtones se trouvaient perdus : ils se suicidaient, ils

⁹¹ GONZALBO A., Pilar. “Paideia cristiana o educación elitista: un dilema en la Nueva España el siglo XVI” in *Revista Historia mexicana*, vol. 33, número 3 (enero-mayo), México, DF, El Colegio de México, Centro de estudios históricos, 1994 p 185.

⁹² Bernardino de Sahagún (né dans la province de Léon vers 1500 et décédé en Nouvelle-Espagne le 23 octobre 1590) Son vrai nom Bernardino Ribeira. Il est un missionnaire franciscain espagnol. En 1529, il est envoyé au Mexique. Il y suit les premiers missionnaires affectés à ce pays, où il travaille jusqu’à sa mort plus de soixante ans plus tard. Il est affecté au collège franciscain de Santa Cruz à Tlatelolco, près de Mexico. Il participe à l’œuvre de prédication, de conversion, et d’instruction des enfants de la noblesse indigène en latin et en nahuatl, entreprise par les Franciscains, avec l’appui du vice-roi Antonio de Mendoza. Par des années d’étude approfondie et de pratique quotidienne il acquiert lui-même la maîtrise de la langue aztèque. Il est célèbre pour son travail de compilation précurseur de l’ethnologie aztèque : le codex de Florence, dont le texte nahuatl a été traduit sous le nom d’*Histoire générale des choses de la Nouvelle-Espagne*.

⁹³ LLINAS ÁLVAREZ, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*, México, DF, Universidad Autónoma de México, 1979, p. 29.

⁹⁴ *ibid.*

buvaient, ils se sauvaient en se cachant dans les montagnes et dans des endroits éloignés⁹⁵. Dans une telle situation, la tâche des ecclésiastiques était alors très difficile : gagner la confiance de la population locale, lui apprendre la langue, détruire ses anciennes pratiques religieuses, l'évangéliser, détruire ses édifices et construire des églises. Petit à petit, les religieux ont gagné du terrain, mais il existait une résistance passive devant les enseignements des Espagnols. D'après Pilar Gonzalbo (1984), le métissage religieux a été, sans doute, le métissage culturel qui a demandé le plus de temps à la Colonie.

1.5.2 Le rôle des religieux espagnols dans l'éducation des Indiens

La base de la colonisation espagnole était l'imposition de la langue castillane pour christianiser les Indiens ainsi que la création d'une société basée sur les principes évangéliques purs. L'éducation dans la Nouvelle Espagne était synonyme de formation religieuse⁹⁶. Nous pouvons dire qu'éducation et évangélisation étaient des concepts fondamentaux de la Conquête. Voilà pourquoi dans la Nouvelle Espagne, l'évangélisation s'est fait accompagner du catéchisme et du livre, mais non sans violence, comme le signale Pilar Gonzalbo⁹⁷ dans son essai sur la lecture d'évangélisation : « l'épée et la croix ont été les symboles de la conquête dans les moments où naissait la Nouvelle Espagne ». Les ordres religieux venus avec les *conquistadores* ont réalisé un travail remarquable qui a laissé des traces non seulement sur la religion, la culture ou la langue mais aussi sur les projets de conception des nos villes et villages.

⁹⁵ Cf. GONZALBO A., Pilar. 1994 *op. cit.* p. 185-187.

⁹⁶ Il ne faut pas oublier que l'Espagne était un pays qui avait vécu aussi une invasion, c'était un pays des contrastes où la cohabitation des juifs, musulmans et catholiques a toujours nourri un sentiment de défense de l'orthodoxie dans le but de protéger et sauvegarder la religion et l'identité nationale. Voilà pourquoi le message de rédemption chrétienne était central dans le processus d'assimilation à l'empire espagnol et les prêtres et les religieux dépassaient les murs des communautés religieuses pour «sauver l'âme » des indiens.

⁹⁷ GONZALBO A, Pilar. "La lectura de evangelización en la Nueva España" in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005 pp. 9-48. Nous traduisons.

1.5.3 Les républiques d'Indiens

Dans un premier temps, l'éducation des Indiens a été confiée aux seigneurs espagnols ; les *lois de Burgos* (1513) proposaient de laisser la responsabilité de l'instruction des Indiens à ceux qui les avaient sous leur tutelle, appelés « **encomenderos** ». Les Indiens ont été alors regroupés dans des communautés proches des villages des Espagnols pour qu'ils suivent l'exemple de la vie à l'espagnole et apprennent ainsi à vivre « comme des chrétiens » et « comme des gens de raison »⁹⁸. C'est pourquoi, dans le cadre d'un accord entre les missionnaires et les colonisateurs, ont été créés des villages réservés aux Indiens : *República de Indios* (République des Indiens), même si les objectifs des uns et des autres n'étaient pas les mêmes. Les « encomenderos » profitaient du travail des Indiens et ne s'intéressaient pas du tout à leur éducation ni à leurs besoins ; ils les voyaient plutôt comme des esclaves qui en plus devaient leur payer un tribut⁹⁹. En revanche, pour les religieux comme Vasco de Quiroga¹⁰⁰, frère protecteur des Indiens, l'existence de républiques indiennes était une

⁹⁸ GONZALBO A., Pilar. "Paideia cristiana o educación elitista: un dilema en la Nueva España el siglo XVI" in *Revista Historia mexicana*, vol. 33, número 3 (enero-mayo), México, DF, El Colegio de México, Centro de estudios históricos, 1994

⁹⁹ Aux débuts du XVIIe siècle, les Espagnols qui habitaient La Nouvelle Espagne ont eu le droit de prendre en « encomienda » un certain nombre d'indiens. Originellement, ceux-ci ne devaient pas être considérés comme des esclaves, ils devaient certes rendre service au seigneur, mais en échange d'instruction religieuse, de protection et de civilisation. D'ailleurs, les *encomenderos* recevaient, en plus du travail prodigué par les Indiens, des revenus par chaque Indien sous leur tutelle. Ce système d'encomiendas a connu l'échec à cause des abus et des maltraitances, les *encomenderos* semblaient plus attentifs à leurs droits qu'à leurs devoirs. C'est pourquoi les Indiens se sont vus substitués par des esclaves Noirs.

¹⁰⁰ Même si la date de naissance de Vasco de Quiroga n'est pas connu avec exactitude elle est située en 1470, le lieu est bien situé : Madrigal de las Altas Torres, Espagne. Vasco de Quiroga a été juge et évêque de la Nouvelle Espagne, il est arrivé au Mexique le 9 janvier 1531 pour accomplir une mission comme membre de l'Audience, il devait écouter les indiens et essayer de trouver des solutions à leurs problèmes causés par des Audiences précédentes. D'après Serrano Gassent (SERRANO GASSENT, Paz. *Vasco de Quiroga. Utopía y derecho de la conquista de América*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2001), Vasco de Quiroga après connaître la terrible réalité vécue par les indiens, il a dû avoir eu l'idée de les regrouper pour les éloigner de la corruption et de la décadence propres au vieux monde et aux européens. Il a créé les villages d'indiens dans le but de les permettre de survivre économiquement de s'autogouverner. Martín Hernández (MARTÍN HERNÁNDEZ, Francisco. *Don Vasco de Quiroga protector de los indios*. Salamanca, Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 2e ed., 2004) dit qu'il l'a fait pousser principalement par la compassion devant la misère et le manque de confort qui vivaient les indiens et que personne semblait voir ni entendre. Les indiens

opportunité pour les regrouper afin de les protéger de l'avarice des Espagnols, de les isoler des comportements négatifs et des mauvaises influences. Dans ces républiques, tous les Indiens avaient reçu le baptême, le droit au travail était favorisé, la propriété commune des biens, en particulier de la terre. Évidemment tout cela était basé sur les principes de l'obéissance à l'Évangile. Les Indiens devaient y vivre sans excès, ils avaient juste le minimum nécessaire car ils apprenaient que la pauvreté était une qualité. Ils y apprenaient les règles du christianisme qui leur parlaient de l'existence d'un Dieu unique. Pilar Gonzalbo¹⁰¹ signale que les Rois d'Espagne dictaient des lois pour protéger les Indiens, mais que l'ambition de richesse de la part des conquistadores constituait l'obstacle à surmonter.

La plupart des habitants de la Nouvelle Espagne croyaient aux bénéfices de l'éducation, mais la pratique éducative était un concept très difficile à saisir et à mettre en marche de manière systématique. Les conquistadores avaient établi de leur côté que le meilleur moyen d'éduquer les Indiens serait l'extinction de tout vestige du passé, l'éducation ayant pour but de empêcher tout resurgissement rebelle à l'autorité espagnole.

C'est dans ces républiques que les missionnaires ont eu conscience de leur fonction en tant que légitimateurs de l'ordre et de l'éducation des Indiens. Ils se sont engagés pour diffuser l'évangile dans la formation des jeunes assistants Indiens qui ont été appelés *Temachtianis*. C'était la naissance d'une nouvelle figure médiatrice dans l'espace de la Nouvelle Espagne.

1.5 Evangélisation et alphabétisation

Entre 1512 et 1524, les franciscains furent les premiers arrivants dans ce Nouveau monde, leurs tâches auprès des Indiens commençaient par « d'abord, leur apprendre à être des

étaient pauvres, orphelins et misérables. Vasco de Quiroga est décédé à Uruapán, Michoacán au Mexique en 1565.

¹⁰¹ GONZALBO A., Pilar. *Historia de la educación en la época colonial*, México, D.F.; El Colegio de México, 2000.

hommes et puis des chrétiens »¹⁰². Mais l'entreprise était bien difficile : il fallait convertir tout un continent qui était complètement anéanti et sans espoir.

Parmi les problèmes qu'ont connus les missionnaires, celui de la communication avec les Indiens a été un des plus importants. Il leur semblait essentiel d'apprendre d'abord les langues locales et surtout le *náhuatl*, langue parlée par les peuples qui avaient le pouvoir politique. Cette langue, qui est toujours actuellement la langue indigène la plus parlée au Mexique¹⁰³, servait à l'époque de moyen de communication entre les peuples qui rendaient tribut aux Aztèques : c'était donc ce qu'on appelle une langue véhiculaire.

Face à l'énorme diversité de langues, le castillan s'est imposé en 1532. Son introduction visait à faciliter l'évangélisation, à promouvoir l'unité, à décourager les rebelles et à favoriser l'homogénéité de la population. La langue était considérée par les colonisateurs comme le meilleur moyen d'assimilation. De plus, au Mexique, à la différence des Antilles, les conquistadores ont trouvé des formes sociales complexes et une organisation économique plus développée. Néanmoins, les religieux n'étaient pas d'accord, ils voulaient dépasser la barrière de la langue et avec l'apprentissage du *náhuatl*. Ils ont amélioré de façon efficace leur approche des Indiens afin de répandre la parole de leur Dieu.

Nous savons que les religieux ne manquaient pas d'esprit créatif, ils ont essayé plusieurs options pour résoudre les problèmes de communication : l'apprentissage des langues indiennes, le support des interprètes Indiens, surtout des femmes, l'utilisation des images religieuses à la place de textes, les danses, chansons et le théâtre pour faire passer l'évangile¹⁰⁴. Ils croyaient à l'éducation des Indiens même s'ils ont rencontré beaucoup de problèmes et des gens hostiles à cette entreprise éducative.

¹⁰² VÁZQUEZ, Josefina Zoraida et al. "El pensamiento renacentista español y los orígenes de la Educación novohispana" in *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, DF, El colegio de México, 1981, p. 12. Nous traduisons.

¹⁰³ Actuellement, les langues indiennes les plus utilisées sont : le Náhuatl 178 035 (21,2%), le Mixteco 87 802 (10,4%), le Tzeltal 76 424 (9,1%), le tzotzil 64 179 (7,6%), le Hñahñu 37 108 (4,4%), le Mazateco 33 895 (4%), le Zapoteco 33 252 (4%), le Chol 32 501 (3,9%) et d'autres langues 297 714 (35,4%). Source : *Plan de estudios 2009. Educación Básica. Primaria. México, DF., SEP, 2009.*

¹⁰⁴ *Historia de la lectura en México*. Seminario de Historia de la educación en México, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005 pp 11-12.

Les Frères Franciscains de leur côté organisèrent l'instruction des Indiens dans des couvents de la Nouvelle Espagne.

1.6.1 Le projet d'éducation-évangélisation franciscain

Pendant les premières années de colonisation, les Espagnols ont élaboré un projet d'alphabétisation générale des Indiens. Ils ont mis en pratique un projet éducatif dont l'objectif principal était de favoriser la réorganisation sociale de ces peuples. Les idées religieuses des franciscains étaient de gagner des âmes dans le but d'instaurer un christianisme primaire fondé sur la pauvreté et le travail et ainsi ils trouvaient des conditions propices dans la *Nouvelle Espagne* pour réaliser leur mission. Au XVIème siècle, les Franciscains vantaient les qualités des Indiens : innocence naturelle, nudité comme symbole de pauvreté, manque d'intérêt matériel, humilité, tout ce qui leur rendaient l'idéal chrétien. Mais ces qualités constitueront plus tard des défauts attribués à l'autre, à l'indien.

Le modèle éducatif franciscain était constitué de trois axes :

- 1) Le premier visait l'enseignement/apprentissage des métiers.
- 2) Le second était destiné aux femmes dans le but de les entraîner aux tâches ménagères et à la bonne administration du foyer et de l'organisation familiale.
- 3) Le troisième était l'éducation supérieure. Elle visait les enfants de la noblesse indienne et constituait le noyau de leur modèle étant donné qu'ils gardaient l'espoir d'y former ceux qui allaient se charger de le reproduire¹⁰⁵.

Ce modèle était fondé sur les lois de l'église. L'aspect religieux étant central, les franciscains ont cependant réalisé un travail très complet dans la Nouvelle Espagne. En plus de la parole de Dieu, ils ont réussi à apprendre les langues indiennes, ils ont fondé des écoles, ils ont appris aux Indiens à lire en castillan et en latin, des métiers pratiques et utiles, des

¹⁰⁵ Cf. LLINAS Álvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*, México, DF, Universidad Autónoma de México, 1979, p. 78.

façons de cultiver des plantes et de domestiquer des animaux, à construire des bâtiments, des systèmes d'irrigation¹⁰⁶. Plus spécifiquement, nous pouvons mentionner que l'éducation franciscaine se faisait à deux niveaux : l'élémentaire qui visait l'apprentissage de la doctrine chrétienne uniquement s'adressait à des enfants et à des adultes. Le deuxième, plus spécialisé, s'adressait aux jeunes *pipiltin* ; il s'agissait de leur apprendre aussi à lire, à écrire, à chanter et à s'occuper des temples. D'après Pilar Gonzalbo¹⁰⁷, au cours des XV^{ème} et XVI^{ème} siècles, le concept d'éducation s'est vu élargi et voilà pourquoi il ne se limitait plus à l'instruction de minorités, de telle sorte que l'éducation religieuse comprenait aussi la formation de tous les individus et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ainsi que l'entraînement aux tâches ménagères et à l'administration du foyer, l'apprentissage des bonnes manières et l'accomplissement des devoirs de bons vassaux, spécifiquement pour les jeunes afin d'assurer leur collaboration dans l'éducation des adultes et des futures générations¹⁰⁸. C'est dans ce contexte là que deux institutions éducatives ont vu le jour : *El colegio de santa Cruz de Tlatelolco* en 1536 et la *Real Universidad de México* en 1553, ces deux institutions visaient la formation des créoles et des européens.

1.6.2 Le rôle des enfants dans l'évangélisation

Dans le christianisme, les enfants ont été toujours vus comme des âmes pures et les franciscains leur ont donné une place importante dans le processus d'évangélisation du nouveau monde.

A la construction de la première école (vers 1530), les missionnaires demandaient à la population locale de faire venir leurs enfants. Mais d'après les chroniques, ceux qui y assistaient n'étaient pas seulement les enfants des « caciques », des « principales » (des notables), mais aussi les enfants des serviteurs et des vassaux, ainsi que quelques orphelins qui habitaient dans des couvents. Tous ces enfants suivaient ces formations tout en aidant les instituteurs et les prêtres dans leurs tâches. Cette approche permettait aux enfants d'origine

¹⁰⁶ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida et al. "El pensamiento renacentista español y los orígenes de la Educación novohispana" in *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, DF, El colegio de México, 1981, Introduction.

¹⁰⁷ GONZALBO A., Pilar. *Historia de la educación en la época colonial*, México, D.F.; El Colegio de México, 2000.

¹⁰⁸ Ibid. pp 29-33.

modeste d'atteindre des postes importants comme : maires, gouverneurs, *calpixques* (percepteurs) et *temachtianis* (maîtres). Pour cette formation, les lectures utilisées étaient liées aux rituels religieux, aux manières du comportement social et aux habitudes des nouveaux seigneurs. D'après Josefina Zoraida Vázquez¹⁰⁹, les enfants ont été les vecteurs principaux de transmission de la religion en étant les premiers à apprendre l'Évangile. Puis ils l'ont prêché et répandu et, finalement, ils sont devenus « les ministres de la destruction de l'idolâtrie »¹¹⁰. Le frère Motolinia évoque le rôle des enfants dans ses chroniques¹¹¹ :

Ces enfants que les Frères élevaient et enseignaient, sont très beaux et très habiles, ils apprennent bien la bonne doctrine, qu'ils enseignent à beaucoup d'autres garçons, en plus ils aidaient énormément car ils faisaient découvrir aux Frères les rites et les idolâtries, et beaucoup de secrets des cérémonies de leurs parents (...)

Pareillement, les religieux ont élaboré des stratégies remarquables pour transmettre l'Évangile, en mettant à profit la structure du système éducatif précolombien pour mener à bien leur objectif religieux. Étant donné que les Mexicas distinguaient entre l'éducation pour le peuple dans le *Telpochcalli*¹¹², centre où l'on éduquait les enfants du peuple à servir la communauté et pratiquer les arts de la guerre et l'éducation pour les nobles dans le *Calmecac*, les religieux se sont servis de chaque structure et de chaque objectif en particulier pour réussir à substituer aux croyances précolombiennes la religion chrétienne.

¹⁰⁹ Cf. VAZQUEZ, Z. J. Op. Cit.

¹¹⁰ *ibid* p. 14, nous traduisons

¹¹¹ MOTOLINIA, Fray Toribio. *Historia de los Indios de la Nueva España*, México, DF, Edit. Porrúa, p. 19. Nous traduisons.

¹¹² *Telpochcalli* (en náhuatl 'maison des jeunes hommes'). C'étaient des centres où les jeunes des villages recevaient une éducation à partir de 15 ans. Le but principal était de former ces jeunes pour la guerre et pour le service de la communauté. Tandis que les jeunes de la noblesse assistaient au *calmecac*, les enfants des plébéiens, appelés *macehualtzin*, suivaient leur formation au *tepochochcalli*. Ces écoles se trouvaient dans chaque quartier ou *calpulli*. La vie dans les *tepochochcalli* était dure. Les activités commençaient à l'aube. La journée commençait avec une douche glaciale, puis un repas simple et contrôlé. Ils mémorisaient les chants qui racontaient les prouesses de leurs ancêtres et les louanges à leurs dieux. De plus, ils apprenaient la manipulation des armes (...) Les étudiants avaient des obligations, ils réparaient les temples (*teocalli*) et devaient aller chercher le matériel pour le faire. Ils travaillaient les terres dont ils héritaient de manière collective pour avoir à manger. On leur apprenait à résister à la douleur au moyen des pratiques d'autosacrifice. Les élèves qui ne travaillaient pas recevaient des punitions très dures et l'alcoolisme méritait la mort. Si un étudiant montrait des dons pour la guerre, il pouvait devenir un citoyen distingué et même recevoir des hommages. À l'âge de se marier, ils finissaient leur éducation dans le *tepochochcalli*. (ALVAREZ, José Rogelio (dir.) *Enciclopedia de México*, México, D.F., Enciclopedia Británica de México, 1994, nous traduisons).

Les *Telpochcalli* avaient comme objectif principal d'apprendre le catéchisme aux enfants. Habités à la transmission orale, les enfants des nobles apprenaient facilement à mémoriser des prières, les commandements, les sacrements et les péchés. En revanche, les enfants du peuple, ceux qui apprenaient les arts de la guerre et des métiers mineurs dans les Calmecac¹¹³, apprenaient le catéchisme au moyen de chants, de danses et de dessins.

Contrairement à ce que disaient les Espagnols au sujet des Indiens, Frère Toribio Motolinía a reconnu leurs qualités. Il affirme que les Indiens étaient des hommes d'un grand génie, habiles à apprendre les sciences, les arts et les métiers que les Espagnols leur enseignaient. Il souligne leur facilité à apprendre à lire même en latin. Il donne comme exemple du goût pour la lecture les lettres qu'ils s'envoient les uns aux autres :

Etant donné que les messagers ne sont pas chers, les Indiens s'écrivent des lettres les uns aux autres. Dès qu'il existe une lettre en leur langue, de toutes celles qui s'écrivent les uns aux autres. Elles sont bien nombreuses, tous savent les lire, même ceux qui viennent de commencer à apprendre à écrire¹¹⁴.

Il parle également des peintres qui ont réussi à peindre des images de très bonne qualité, des Indiens qui sont devenus des artisans et qui ont appris à tanner les peaux, à forger le fer, à fabriquer des chaussures, des selles et des cravaches. Tout cela représentait un danger pour les Espagnols car comme les Indiens apprenaient facilement les métiers, juste en observant, les commerçants espagnols craignaient une concurrence possible. Les prix des objets baissaient considérablement étant donné que le monopole des Espagnols n'existait plus. De la même manière qu'ils ont appris facilement les métiers, ils sont devenus aussi des musiciens capables de jouer des instruments inconnus et de façonner des objets qu'ils

¹¹³ El **Calmecac** (du *náhuatl calli* 'maison', *mecatl* 'habitant' y -c 'lieu'). C'était une école pour les enfants de la noblesse aztèque. Dans cette école la formation visait des futurs prêtres, guerriers d'élite, juges, sénateurs, maîtres ou gouvernants. Ils avaient une forte formation en histoire, astronomie et d'autres sciences. La mesure du temps, la musique, la philosophie, l'hygiène, les formes et l'économie faisaient partie de leur gouvernement. Ils lisaient et apprenaient par cœur les histoires illustrées des codex. L'école était une pension, et ceux qui voulaient devenir prêtres avaient une éducation centrée sur la religion, les chants aux dieux, les rituels, les interprétations des rêves, et ceux qui s'intéressaient à la guerre ou à gouverner recevaient un entraînement militaire et des connaissances en économie. Les enfants des nobles étaient d'abord éduqués à la maison, mais dès qu'ils avaient entre 7 et 15 ans ils commençaient leur formation formelle au calmecac. À leur arrivée, ils avaient droit à un rituel spécial où ils étaient blessés pour apprendre à résister la douleur. À l'adolescence ils commençaient l'entraînement militaire et quand ils devenaient des jeunes adultes, ils participaient à la guerre. ((ALVAREZ, José Rogelio (dir.) Enciclopedia de México, México, D.F., Enciclopédica Británica de México, 1994, nous traduisons)

¹¹⁴ MOTOLINIA, F. Toribio. Op. Cit., p. 169.

n'avaient jamais vus. Cela démontre leur habileté, leur intelligence et leur pouvoir d'adaptation.

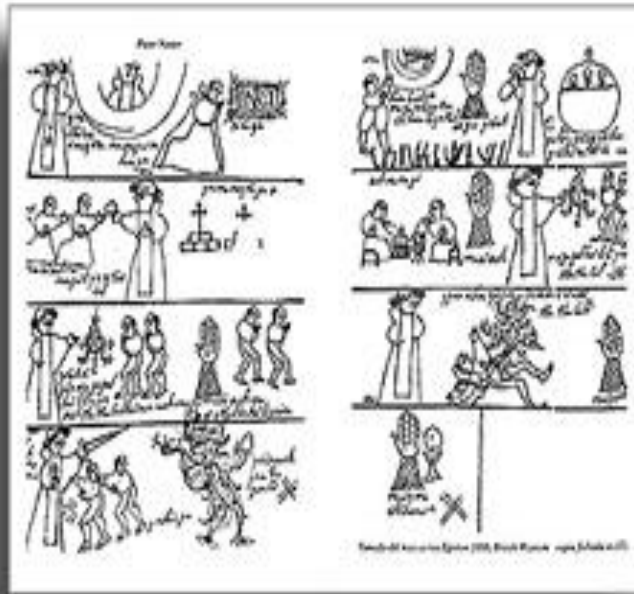


Figure 27 Les Franciscains enseignent le "Notre père" aux Indiens, selon le manuscrit Egerton¹¹⁵

Certains éléments des croyances préhispaniques ressemblaient à des pratiques de la religion catholique : les pratiques d'autosacrifice, les pèlerinages, les rituels de purification, les châtiments. Autant d'éléments qui bien que contradictoires ont permis petit à petit l'acceptation de la nouvelle foi et l'intégration d'un nouveau mode de vie, semblable à celui du Vieux Monde.

2 La lecture dans la Nouvelle Espagne

Dans la société de la Nouvelle Espagne, l'importance de la lecture résidait dans le fait qu'elle permettait l'accès au catéchisme. Du XVI^{ème} siècle jusqu'à la première moitié du XIX^{ème} siècle l'enseignement/apprentissage de la lecture se basait sur l'étude des *cartillas*, *silabarios*, *catones* et *catéchismes*. Entre 1525 et 1528, Pedro de Gante a publié son

¹¹⁵ Source: Image trouvée dans DUVERGER, Christian 2007. *El primer mestizaje: la clave para entender el pasado mesoamericano*, México, DF, Consejo nacional para la cultura y las artes; Instituto nacional de antropología e historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

Catéchisme de la doctrine chrétienne (voir figure 28). Ce catéchisme a été un des plus répandus car il expliquait de façon simple avec des figures et des signes les principales prières du catéchisme. D'après des spécialistes comme Justino Cortés Castellanos, le catéchisme de Pedro de Gante reprenait le type d'écriture symbolique des Aztèques. Il se servait des préférences des Indiens en matière iconographique pour atteindre ses objectifs religieux. Tout au long du XVIème siècle, des quantités importantes de doctrines ont été imprimées en différentes langues indiennes afin d'apprendre l'Évangile aux Indiens.

Si les livres et manuels scolaires sont considérés actuellement comme des instruments idéologiques¹¹⁶, nous pouvons voir comment du XVIème au XVIIIème siècle les *cartillas* et les *catones* avaient comme fonction principale l'évangélisation et la soumission et non pas l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Comme nous le constatons, il existe un lien très étroit entre la lecture et l'évangélisation. Les autorités ecclésiastiques décident ce qui doit être lu, et l'objectif principal sera la transformation culturelle des Indiens.

¹¹⁶A l'heure actuelle, nous trouvons des travaux des chercheurs de l'histoire de l'éducation qui situent le livre de texte comme la source principale de recherche étant donné qu'ils représentent un mode de concevoir et de pratiquer l'éducation. Le livre est défini par Luz Elena Galván et Lucía Martínez comme « un espace de mémoire, où on peut découvrir les valeurs, les contenus et les méthodes d'enseignement » (nous traduisons) (CASTAÑEDA, GARCÍA, Carmen. « Libros para la enseñanza de la lectura en la nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos” in *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.) La tendance actuelle dans l'histoire de l'éducation au Mexique considère les livres de texte ou manuels scolaires comme des instruments idéologiques ou de pouvoir où se mettent en jeu d'innombrables intérêts et intentions.



60 | p. 28-p.29

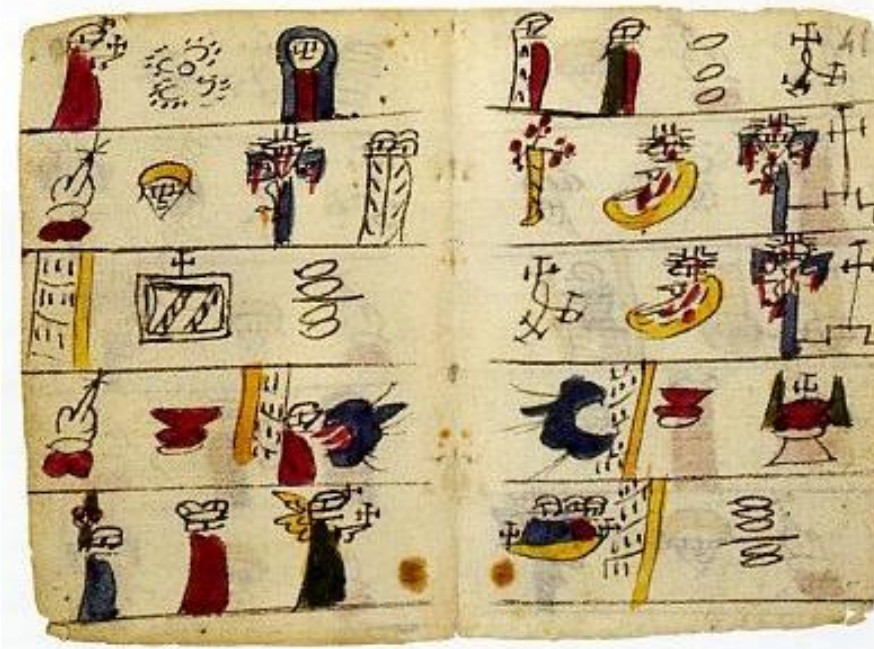


Figure 28 Catéchisme en images du Frère Pedro de Gante, XVIème siècle. ¹¹⁷

¹¹⁷ Source : CORTES CASTELLANOS, Justino. *El catecismo en pictogramas de Fray Pedro de Gante*, Madrid, Compañía editorial, Biblioteca Nacional de Madrid, 1992.

2.1 Cartillas y catones

Pendant les trois siècles de domination espagnole, au Mexique, les enfants apprenaient à lire avec la méthode appelée : *Deletreo* (épeler) et ils utilisaient un seul texte : *la cartilla*.

Les *cartillas* étaient des petits livrets qui servaient de *livres de texte* (comme on les appelle en espagnol) ou manuels scolaires dans les écoles primaires du Mexique colonial.



Figure 29 Couverture de la première *cartilla* utilisée en Nouvelle Espagne pour apprendre à lire (1569)¹¹⁸

Malheureusement, il n'y a pas beaucoup d'exemplaires qui puissent nous servir d'exemple de la composition de ce type de matériel pédagogique. Les historiens pensent que

¹¹⁸ Source : Archive du patrimoine éducatif : <http://patrimonioeducativo.blogspot.com>, consulté le 5 août 2011.

la difficulté actuelle à trouver des *cartillas* réside dans le fait qu'elles étaient utilisées par beaucoup d'enfants et quand elles étaient en mauvais état, elles étaient jetées à la poubelle car pas très chères -elles coûtaient huit *reales* équivalant à un *peso*-. Heureusement, grâce à des chercheurs, quatre *cartillas* ont été localisées qui permettent d'avoir une idée plus claire de leur contenu : *La cartilla para enseñar a leer de Pedro de Gante* (1569) (voir figure 14), premier livre de textes qui a été imprimé en Amérique. Le seul exemplaire qui reste, est à la Bibliothèque Henry Huntington de Saint Marino, en Californie ; *La cartilla de Valladolid*, date de 1617 ; *La cartilla de Salvago de México*, date de 1637 et *la cartilla Pedro de la Rosa* date de 1814. Ces petits livrets mesuraient 15 centimètres sur 10 et ils comptaient à peine 16 pages. Dorothy Tanck¹¹⁹ dans son article « La enseñanza de la lectura » nous donne une description plus précise de celle de Pedro de la Rosa :

Dans les quatre premières pages, on trouve l'alphabet écrit en minuscules et puis en majuscules, suivi des voyelles. Ensuite, on trouve onze lignes de syllabes de deux lettres: ba, be. bi, bo bu, ca, ce, ci, co cu, cha, che...Puis, dans un autre paragraphe de lignes compressées, on présente les syllabes de trois lettres : ban, ben, bin, bon, bun, jusqu'au zan, zen, zin, zon, zun... Au total il y avait à peu près 350 syllabes isolées, présentées selon l'ordre des voyelles et sans former aucun mot. Dans le reste de la *cartilla*, de la page 5 à la page 16, on présentait des phrases et des points de la doctrine chrétienne tels que: le Notre père, l'Ave Maria, le Credo, les dix commandements, les cinq commandements de l'église, les sacrements, les œuvres de miséricorde, les vertus et comment participer à la messe; tout était écrit sans séparer les mots en syllabes. Inclure dans les *cartillas* les prières et les concepts religieux qui servaient de textes pour la lecture était en accord avec l'objectif principal d'apprendre à lire pour favoriser la formation religieuse.

Antonio Barbosa¹²⁰ nous donne plus des précisions sur les *cartillas*. Il signale qu'elles étaient écrites en trois langues : le latin, le castillan et la langue maternelle du groupe visé, soit le nahuatl, le totonaque, le zapotèque, etc. Il y avait toujours la gravure sur du bois de la vierge ou du saint auquel appartenait l'ordre religieux catéchiste. Il y en avait même une dont l'image de saint François était décorée de *magueyes* (cactus mexicains) et d'aigles, tous les deux signes du paysage mexicain.

¹¹⁹ TANCK DE ESTRADA, Dorothy. "La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821" in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005, p 53. Nous traduisons.

¹²⁰ BARBOSA HELDT, Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, México, 4^a reimpression, DF, Edit, PAX-México, 1988.

La première cartilla qui a été publiée sous le royaume des Rois Catholiques a été: *Arte para enseñar a leer perfectamente y en un breve tiempo, compuesto según la vía a perfecta orden del deletrear*. En 1542, l'Église de Valladolid a obtenu le privilège d'imprimer une *cartilla* dans le but d'obtenir des fonds pour la construction de sa cathédrale, c'est pourquoi elle a publié *La cartilla de 1542*. Pour garder son monopole, cette *cartilla* a été utilisée plus de deux siècles en Espagne et en Amérique.

Les *cartillas* ont joué un rôle très important dans la diffusion de la foi catholique et pour soumettre la conscience des Indiens vaincus par les armes des Espagnols.

Pour classer les niveaux d'apprentissage des enfants, les maîtres les divisaient de la façon suivante, selon les compétences acquises séparément :

- « los de leer » (ceux qui apprennent à lire),
- « los lectores » (ceux qui savent déjà lire),
- « los de escribir » (ceux qui apprennent à écrire),
- « los escribientes » (ceux qui savent déjà écrire),
- « los de libro y cartas » (ceux qui sont capables déjà de lire des livres et des lettres »,
- « los que cuentan » (ceux qui savent compter)¹²¹.

Quand les enfants finissaient leur travail avec la *cartilla*, ils passaient à l'étude du *canton*. Le *canton* était aussi un petit livret simple, mais le contenu était plus varié. Il abordait la religion, mais aussi l'évangile, les devoirs des citoyens envers le roi et l'Église. Les *catones* expliquaient la doctrine chrétienne aux professeurs et aussi aux parents. Ils étaient définis par Carmen Castañeda comme « des traités de morale très complets et très bien conçus, adoptés par toutes les nations cultivées pour l'enseignement primaire des enfants »¹²²

Parmi les publications faites au Mexique, nous pouvons mentionner :

- *Vocabulario en lengua castellana y mexicana* de Fray Alonso (1555),
- *Confessionario mayor en la lengua mexicana y castellana* de Fray Alonso (1571),

¹²¹ CASTAÑEDA, GARCÍA, Carmen. « Libros para la enseñanza de la lectura en la nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos » in *Lecturas y lectores en la historia de México*, México, CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004, p.36. Nous traduisons.

¹²² *ibid.*, p. 99.

- *Doctrina christiana en lengua mexicana* (1578),
- *Breve más comprendiosa doctrina cristiana en lengua mexicana y castellana* de Fray Juan de Zumárraga (1543),
- Traductions des sermons, des manuscrits épistolaires, des partis de la Bible au náhuatl, tarasco et autres langues indiennes,
- *El nuevo catón christiano, catecismo de la doctrina cristiana para educar y enseñar a leer a los niños* de Pedro Barrera y Lombrera (1794),
- *Catón* por Joaquín Moles (1803),
- *Catón español político cristiano, obra original para la enseñanza y buena educación de los niños* de Pedro Alonso Rodríguez (1804),
- *El catón cristiano para el uso de las escuelas* (1813),
- *Segundo libro de los niños de la academia de la lengua que comúnmente se llama catón, según una maestra* (1821),
- *Catón del Colegio de primeras letras de Madrid* (1822).

2.1.2 El deletreo (épellation)

D’après Dorothy Tanck¹²³, la méthode pour lire consistait à regarder l’alphabet pour apprendre à identifier chaque lettre dans le but de les prononcer postérieurement. Il s’agissait d’une méthode individuelle où chaque étudiant devait prononcer les lettres

La première page de la *cartilla* avait l’image du petit Jésus, le professeur la signalait et l’enfant devait répondre “Le petit Jésus et la croix et celle qui suit c’est ...B » s’il indiquait une voyelle ou une consonne dans la page suivante¹²⁴

¹²³ TANCK, Dorothy. *op. cit.*, pp 53-54.

¹²⁴ MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Los libros de texto en el tiempo” in *Diccionario de Historia de la educación, México, UNAM, 2004*. (Nous traduisons)-

Une fois que les enfants pouvaient reconnaître chacune des lettres, ils devaient les combiner en syllabes imprimées dans la *cartilla* qui devaient justement être lues en les épelant. Cette méthode a été utilisée du XVIème siècle jusqu'au début du XIXème siècle moment où le « silabeo » a été introduit dans la Nouvelle Espagne.



Figure 30 Méthode syllabique de lecture. Pages internes du « Caton de los niños »¹²⁵

Il semble que le problème posé par cette méthode était que les étudiants ne réussissaient pas à reconnaître un mot, et donc qu'ils ne pouvaient rien lire. Comme les enfants connaissaient déjà les prières catholiques, ils les mémorisaient et ils ne les lisaient pas en réalité.

D'ailleurs, il ne faut pas oublier que la situation politique, sociale et culturelle de la Nouvelle Espagne ne favorisait pas le développement de la culture et de l'éducation chez les Indiens, même si en 1773, 37% des 1245 villages Indiens disposaient d'une école des premières lettres grâce aux biens de la communauté qui était financée en partie par les parents. Les différentes stratégies pour soumettre les Indiens ont fini avec quelques problèmes

¹²⁵Source : www.pedrobenito.com consulté le 10 août 2011.

et elles en ont entraîné d'autres. Malgré les efforts de quelques hommes dotés d'un esprit démocratique, la seule instruction qui était conçue, était toujours liée à la doctrine chrétienne. De plus, le travail et le mariage arrivant très tôt, les enfants de douze ans n'allaient plus à l'école : ils devaient s'occuper de la famille et du travail, la lecture n'étant pas importante pour les métiers qu'ils devaient réaliser. En d'autres termes, la lecture et l'écriture n'étaient nécessaires qu'à des minorités qui avaient des fonctions spécifiques dans le gouvernement et l'enseignement.

Par ailleurs, la peur des jugements européens sur l'Amérique à cause d'un sentiment d'infériorité, la difficile cohabitation entre européens, Indiens et métis, le manque de livres, les prix excessifs de ceux qui étaient disponibles en librairie, l'interdiction de certaines lectures aux femmes et aux Indiens, la demande de financement aux parents, tout cela rendait difficile les changements dans le domaine scolaire.

Cependant, au cours du XVIII^{ème} siècle, la monarchie était convaincue que le seul moyen de renforcer le pouvoir de l'État était la raison et le développement économique. Comme la Constitution politique de la monarchie espagnole de 1812 signalait qu'il fallait savoir lire et écrire pour pouvoir exercer le droit de vote, plusieurs régions de la république mexicaine ont suivi cet exemple, même si le taux d'analphabètes adultes n'a pas permis cette disposition. Mais au moins la conscience du besoin de l'alphabétisation comme moyen pour créer une nation reconnue et unificatrice a-t-elle été prise en compte, ce qui à l'époque était un grand progrès.

Malgré la censure ecclésiastique en ce qui concerne la décision sur les lectures qui autorisées, les pédagogues, créateurs des *cantones* et *cartillas*, commencent à faire entendre leurs opinions. La formation des *maestros de leer* (expression qui n'existe plus au Mexique et qui pourrait être traduite comme « maître enseignant la lecture ») commence à se faire de façon plus systématique, les méthodes de lecture deviennent plus structurées dans la façon de concevoir les leçons. Les groupes de travail deviennent de plus en plus fréquents et l'utilisation des tableaux en tissu. Même Valentina Canton Arjona¹²⁶ nous parle d'une association d'« instituteurs de lire et écrire » (comme ils étaient appelés à l'époque et qui

¹²⁶ CANTON ARJONA, Valentina. « Hacia una formación de lectores autónomos » in *Historia de la lectura en México*, México, D.F. El Colegio de México, 2005.

pourrait être traduit comme « maîtres enseignant la lecture et l'écriture ») qui a été reconnue par les autorités et qui s'appelait « Gremio de maestros del nobilísimo arte de leer y escribir » (Association des instituteurs du noble art de lire et écrire. Nous traduisons), cette association était chargée d'établir des prescriptions pédagogiques qui visaient les instituteurs.

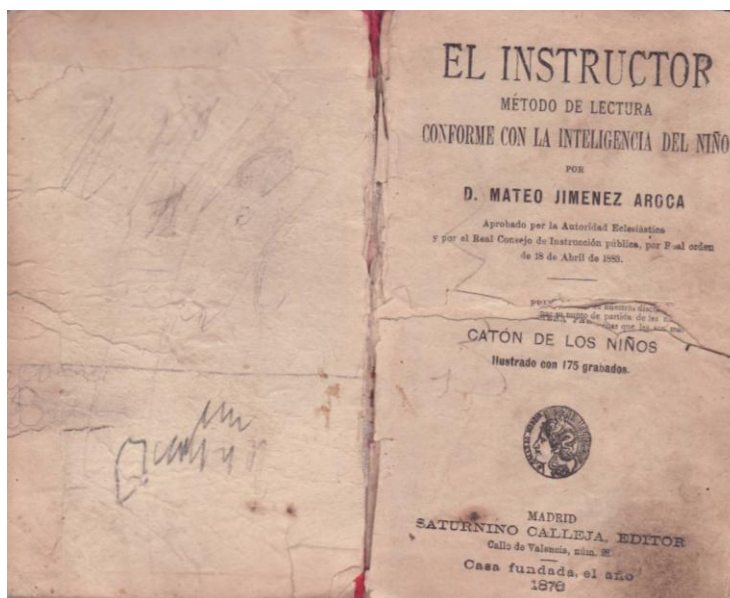


Figure 31 Cartilla de Don Mateo Jiménez Aroca. Catón de los niños, 1876¹²⁷

Par ailleurs, il faut reconnaître que malgré tout, l'influence des Lumières a réussi à modifier un peu les objectifs de l'éducation qui sont devenus plus utilitaires et un peu moins catholiques. Ce qui était très important était l'idée de développer des méthodes d'enseignement plus systématiques qui permettent d'apprendre à lire et à écrire en moins de temps, comme le signalent Beatriz Donnet et Guillermo Murray¹²⁸ : une « alphabétisation libératrice » ou « exercice plus actif et indépendant de la lecture » était en train de se développer. Voilà pourquoi les méthodes utilisées pour apprendre à lire et à écrire ont été durement critiquées, les nouvelles idées permettant de voir qu'il fallait repenser les méthodes pour aboutir à une lecture efficace. Malheureusement, il semble que la plupart des maîtres n'avaient pas accès aux articles et aux livres où la pédagogie était remise en cause. De plus,

¹²⁷ Source de l'image : www.pedrobenito.com consulté le 23 juillet 2011.

¹²⁸ DONNET Beatriz et Guillermo MURRAY PRISANT. *Palabra de juguete 1. Una historia y antología de la literatura infantil y juvenil en México*, México DF, Editorial Lectorum, 1998.

le manque d'une formation pédagogique plus solide favorisait l'utilisation de la *cartilla* et la méthode consistant à épeler même à la fin du XVIIIème et début du XIXème siècle.

Comme nous venons de le signaler, le monde commençait à recevoir des influences des mouvements révolutionnaires et le Mexique n'était pas l'exception. Les révolutions française et américaine ont favorisé des changements qui ont abouti, petit à petit, aux mouvements d'Indépendance et à des changements en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage de la lecture au Mexique. L'influence qui dépassait les frontières a affaibli les relations de vassalité et le besoin de former des citoyens participatifs et conscients. Par conséquent, il fallait éduquer le peuple et lui donner les outils pour s'informer et se former. C'est dans ce contexte que le Mexique entre dans le XIXème siècle.

2.2 L'éducation au XIXème siècle

Doucement, après le mouvement d'indépendance (1810-1821), le domaine de l'éducation commence à changer. Cependant, la transmission de valeurs religieuses était toujours primordiale.

Depuis les origines de nation indépendante, le Mexique a vécu d'innombrables changements politiques et idéologiques répondant aux intérêts des groupes politiques et de leurs projets de nation. Comme conséquence des années de révolution, dans les premières décades du XIXème siècle, une idée dominait le secteur de l'éducation au Mexique : de développer chez les jeunes étudiants l'amour de la patrie, et une conscience de nationalité mexicaine afin de défendre les droits et aussi le territoire.

Dans ce moment historique, deux courants antagonistes étaient présents dans les domaines politique, économique et social du pays : le conservatisme (*conservadurismo*) et le libéralisme (*liberalismo*). Les premiers voulaient instaurer une république fédérale, démocratique et représentative, avec la division des pouvoirs et une société séculaire. Les deuxièmes cherchaient à garder les liens avec l'Espagne et avec le Vatican et à établir une monarchie constitutionnelle. Dans une période d'une indépendance naissante, où il fallait rompre avec un système imposé par les Espagnols, différents types de gouvernement ont été essayés : la monarchie (1822), la république fédérale (1823), la république centrale (1835)

puis, retour à la république fédérale. Evidemment la stabilité n'était pas possible dans un tel contexte, surtout sachant qu'en même temps le pays connaissait trois invasions (1846 et 1847 deux invasions américaines, 1863 l'invasion française) et la perte de plus de deux millions de kilomètres carrés annexés aux Etats-Unis¹²⁹, sans compter des soulèvements internes armés assez importants.

Malgré l'instabilité existante et les problèmes économiques et sociaux, naîtra une nouvelle conscience de l'identité mexicaine. Ce sont les libéraux qui vont se charger de créer des structures politiques qui s'occuperont de l'éducation publique au Mexique. En 1883, les lois libérales créeront les bases de l'éducation publique libre, séculaire et de la seule compétence de l'État. Ils ont fermé l'Université d'origine coloniale pour favoriser l'éducation publique et la création d'écoles lancastériennes et de formations spécialisées pour les instituteurs. Comme résultat de la victoire en 1857, les libéraux, avec à leur tête Benito Juárez ont rétabli la République et c'est dans cette même année que l'*Escuela Nacional Preparatoria* a été fondée et les premières Ecoles Normales pour les instituteurs.

C'est grâce aux nouvelles caractéristiques de l'éducation que la formation à l'école primaire ne se réduit plus à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, mais rend nécessaire pour le peuple une formation morale et politique liée au système de gouvernement adopté par le pays¹³⁰. Et c'est justement dans le cadre du projet libéral de Valentín Gómez Farias¹³¹ que le gouvernement met en marche une réforme éducative qui promeut une idéologie correspondant au système politique national. Cette réforme envisage dans la formation des enfants l'étude du catéchisme politique et des notions d'histoire de la patrie. De plus l'école était chargée de transmettre et de perpétuer une identité nationale au moyen des symboles comme le drapeau et l'hymne national qui sont toujours présents dans la vie quotidienne des écoliers et qui même actuellement font partie de la vie académique des millions des jeunes mexicains. D'après tout ce que nous venons de voir, nous pouvons dire que ce sont les lois

¹²⁹ Les régions qui composent actuellement la Californie, le Nuevo Mexico, l'Arizona, le Nevada, l'Utah et la plus grande partie du Colorado et la région sud ouest du Wyoming. C'est par le traité de Guadalupe Hidalgo, 1848, que le Mexique cède un territoire de 1, 36 million de kilomètres carrés.

¹³⁰ VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*, México, DF, El colegio de México, 1979.

¹³¹ Valentín Gómez Farias (14 février 1781-5 juillet 1858) a été 5 fois président intérim du Mexique. En 1833, du 1^{er} avril au 16 mai, du 3 juin au 18 juin, du 3 juillet au 27 octobre et du 15 décembre 1833 au 24 avril 1834, puis du 24 décembre 1846 au 21 mars 1847.

promulguées par les libéraux, suivant les lois de la Réforme, qui vont servir de base aux nouvelles approches éducatives.

Plus tard, en 1867, après l'échec de l'Empire de Maximilien, Benito Juárez¹³² fut réélu président de la nation et il promeut la rédaction de la *Loi d'instruction publique* décrétant que l'éducation primaire serait laïque, gratuite et obligatoire pour les pauvres. D'après des chiffres fournis par Gabino Barreda¹³³ (1818-1881), nous pouvons voir que cette réforme a entraîné de bons résultats quant au nombre d'écoles et d'étudiants. En 1843, il y avait 1 310 écoles. En 1857, on en comptait déjà 1 424. En 1870 le nombre d'écoles est passé à 4 570, mais c'est en 1874 que le chiffre croît sensiblement, atteignant 8103 écoles. Quant au nombre d'étudiants, il a doublé entre 1870 et 1874 passant de 349 000 à 1 800 000. Juárez réussit à trouver un budget qui lui permettait de mettre en marche tout un programme d'expansion de l'éducation grâce à la loi de nationalisation des biens ecclésiastiques et aussi à la transformation de 60 000 postes de soldats en postes pour des instituteurs qui s'occuperaient de la mise en pratique du programme éducatif.

Cependant, trois ans après, en 1877, avec l'arrivée au pouvoir de Porfirio Díaz¹³⁴, l'éducation devient de haute qualité mais, malheureusement, aussi très élitiste et chère. Les communautés rurales étaient en dehors du programme éducatif ce qui signifiait un retard pour ces zones. Alors, il fallut attendre 1910 pour voir la réouverture de l'Université Nationale et penser à une éducation supérieure à la portée de plus de jeunes.

¹³² Benito Juárez a été président du Mexique, à deux reprises, pour la première fois du 15 janvier 1858 au 10 avril 1864 et une seconde fois, du 15 mai 1867 au 18 juillet 1872.

¹³³ Gabino Barreda a été collaborateur sous le mandat de Benito Juárez, il a été directeur de l'École Préparatoire Nationale. Barreda a fait des études en France et a connu le philosophe Auguste Comte. Sous l'influence du positivisme français, Barreda introduit au Mexique cette philosophie et l'intègre aux exigences éducatives du libéralisme. Il est responsable avec Juárez des lois de la Réforme. L'éducation au Mexique est devenue laïque et obligatoire, en plus l'enseignement des sciences sera présent dans les formations des étudiants. Le positivisme est bien accueilli au Mexique, il est vu comme un garant de l'ordre. Barreda pensait que la liberté n'était pas un « laisser faire », mais elle avait besoin des limites imposées par la société. Parmi ses œuvres nous pouvons citer: *De la educación moral* (1863), *Oración cívica* (1867), *Opósculos, discusiones y discursos* (1877). (Cf. Alvarez Llovera, Guadalupe. "El positivismo en México. Primera parte" in *Trabajadores. Revista de Análisis y debate de la clase trabajadora*, DF, número 61, julio-agosto).

¹³⁴ Porfirio Díaz a été président du Mexique, à deux reprises, la première fois du 5 mai 1877 au 30 novembre 1880, la seconde fois, du 1 décembre 1884 au 25 mai 1911.

2.2.1 La lecture au XIXème siècle

Ainsi donc, au XIXème siècle la *cartilla* était toujours présente dans l'enseignement/apprentissage de la lecture. La plus répandue était celle d'Alejandro Valdés, décrite de la façon suivante par Lucía Martínez

Sur la couverture, il y a avait une gravure de l'image de la Vierge de Guadeloupe, et à la fin du texte, l'image d'un professeur en train d'enseigner à lire à des enfants. Elle comprenait treize leçons avec les voyelles, les alphabets et les syllabes combinés de façon différente. On y trouvait aussi les diphtongues et les chiffres romains, les signes d'orthographe, les triphongues, la manière de se signer et un vers dédié à la vierge de la couverture¹³⁵.

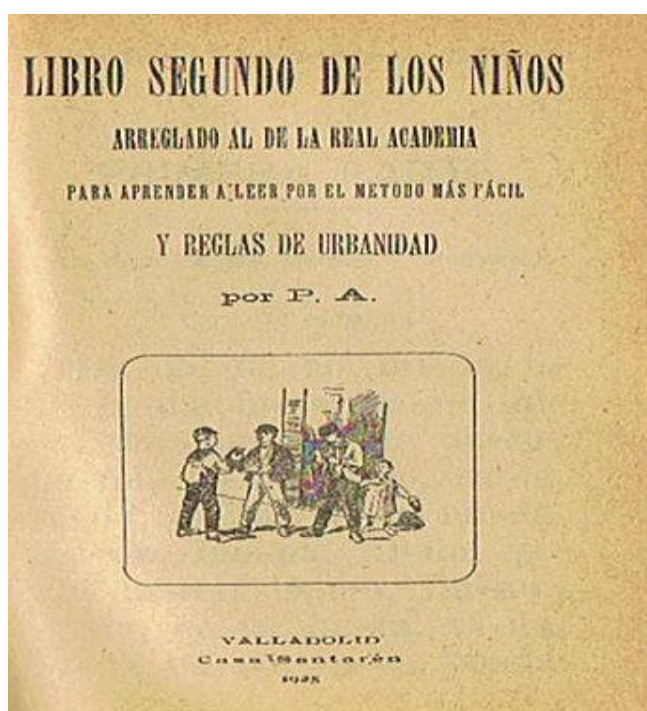


Figure 32 Couverture du "libro segundo de los niños"¹³⁶

La méthode d'enseignement apprentissage reposait toujours sur la mémorisation d'abord des lettres, puis des syllabes combinées de manière différente et à la fin les enfants devaient mettre en pratique leurs connaissances dans des phrases complètes. Il fallait lire à voix haute et réciter en entier le texte appris. Il semblerait que cette méthode ne favorisait pas une vraie lecture approfondie qui aurait permis la compréhension de ce qui était lu.

¹³⁵ MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía. "Los libros de texto en el tiempo" in *Diccionario de Historia de la educación*, México, UNAM, 2004, p.6. Nous traduisons.

¹³⁶ Source : www.uned.es consulté le 23 juillet 2011.

2.2.3 L'édition des manuels scolaires

Les *catones* ont été remplacés en 1820 par *El Libro Segundo de los niños*¹³⁷ (voir figure 32) de la Real Academia Española qui est devenu le livre de textes utilisé comme méthode d'enseignement de la lecture à partir du « silabeo¹³⁸ ».

Le passage au *silabeo* témoignait de l'émergence d'une sécularisation de l'enseignement de la lecture.



Figure 33 Couverture du catéchisme du prêtre Ripalda¹³⁹

Les textes les plus connus qui utilisaient comme base de l'apprentissage de la lecture le « silabeo » étaient *El silabario metódico de San Miguel* et *El mantilla*. Ce dernier, puisque plus complet, contenait la dernière orthographe de la *Real Academia* et des leçons de morale et d'urbanité, quelques fables et des images pour attirer l'attention du lecteur. La démarche pédagogique à suivre était la suivante : d'abord les voyelles sont présentées dans l'ordre habituel (a, e, i, o, u), puis des syllabes de deux lettres (ba, be, bi, bo, bu), formées avec toutes les lettres de l'alphabet qui deviendront des mots qui seront divisés en syllabes par des tirets. Dans les leçons suivantes, les étudiants trouvent des phrases courtes et des séries de phrases avec les mots divisés en syllabes par des tirets. Ensuite, on passe à des syllabes de trois lettres dans des mots et des phrases. Plus tard, on continue à montrer de nouvelles syllabes dans des phrases et sentences mais accompagnées de gravures en encre noire. C'est à partir des dernières leçons (de la 35 à la 95) que les étudiants travailleront à partir des compositions en

¹³⁷ *El Libro Segundo de los niños para uso de las escuelas de la Real Academia de Primera Educación* a été publié vers 1840. C'était un petit livret divisé en unités courtes et séparées qui abordaient des sujets comme le sens de l'interrogation, l'exclamation, le sens de la reconversion et de la répression, mais aussi le sens de la phrase. Il a été modifié et imprimé. Cf.

MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía. "Los libros de texto en el tiempo" in *Diccionario de Historia de la educación, México, UNAM, 2004*. (Nous traduisons)

¹³⁸ Cf. BARBOSA HELDT, Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, México, DF, Edit Pax-México, 1988).

¹³⁹ Source : www.pedrobenito.com consulté le 20 mai 2011.

prose sur des sujets de morale, religion, urbanité, etc. Dans cette partie, il y aura déjà des mots trisyllabiques et pluri-syllabiques. L'auteur insistait sur la prononciation correcte des mots, et surtout sur la division syllabique dont l'objectif était d'éduquer l'oreille de l'enfant pour qu'il puisse écrire correctement une dictée.

Le gouvernement provisoire de Manuel María Lombardi¹⁴⁰ promulgua d'ailleurs un décret en 1853 où les cours devaient être, en plus de la doctrine chrétienne étudiée dans le catéchisme du prêtre Ripalda (Voir figure 33) : Règles de l'urbanité, Lecture, Écriture, Arithmétique et Grammaire castillane¹⁴¹.

Un peu plus tard, cependant, au cours de la période du gouvernement libéral et au moment de la séparation de l'église et de l'Etat, les disciplines scolaires furent modifiées. Benito Juárez ayant décidé que le catéchisme ne ferait plus partie des disciplines académiques. La formation des enfants incluait : le morale, la lecture, l'écriture, la lecture des lois fondamentales, la grammaire espagnole, l'arithmétique, le système légal de poids et des mesures, le chant et pour les filles, il y avait aussi la couture et la broderie¹⁴².

Pour faire face à ces nouvelles matières, l'utilisation de manuels scolaires s'est répandit par toute la nation, les méthodes pour apprendre à lire et à écrire suivaient une démarche synthétique du *deletreo* et du *silabeo*. Et même si les livres utilisés comme des textes ne montraient pas une vraie progression, ni démarche pédagogique avec des objectifs bien clairs, ils essayaient de contribuer à la formation des citoyens mexicains. Grâce à l'idée de standardisation dans l'école primaire laïque, gratuite et obligatoire, les manuels scolaires furent conçus suivant le développement naturel de l'enfant, le degré d'études visé et l'évolution graduelle des contenus. Même les programmes d'études ont été divisés en trois groupes : la langue qui comprenait la lecture et l'écriture ; le calcul qui comprenait l'arithmétique et la géométrie ; et les devoirs qui comprenaient l'hygiène, la morale, l'urbanité et constitution générale¹⁴³. De cette façon, les manuels scolaires qui ont été élaborés pour cette nouvelle étape de l'éducation au Mexique visaient aussi les maîtres car ils contenaient des exercices didactiques d'expression orale et écrite.

¹⁴⁰ Manuel María Lombardi a été président intérim du Mexique un peu plus de deux mois, du 7 février au 20 avril 1853.

¹⁴¹ Cf. MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía. *op. cit.*, p. 3.

¹⁴² *ibid.*, p. 3

¹⁴³ *ibid.*, p. 4.

Il nous semble intéressant de mentionner que dans quelques écoles des traductions des livres des auteurs français ont été utilisées comme manuels scolaires, à savoir : *Libro de la infancia* (1802) (traduction de Miguel Copín), *Tratado de las obligaciones del hombre* (1819) et *El amigo de los niños* (1795) de Sabatier (traduits par Escóiquiz)¹⁴⁴, le *Simón de Nantúa*, qui obtint un prix en France en 1818 et fut introduit au Mexique vers 1824, *El Mercader forastero*, *el Catecismo histórico* de l'abbé Claude Fleri et les *Fables* de Samaniego et celles d'Iriarte.

Finalement, en 1889, l'utilisation du livre de textes a été formalisée lors du Congrès Pédagogique et un vrai changement survient en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage de la lecture. Le livre de textes destiné à cette matière comprenait aussi pour la première fois l'écriture. Cela grâce à Enrique C. Rebsamen qui introduisit au Mexique la méthode simultanée. Dorénavant les deux compétences étaient enseignées de façon simultanée. La méthode utilisée pour la lecture en particulier était la méthode analytique- synthétique. Même pendant la Réforme éducative de 1993, elle représentait toujours la base pour la transformation de l'enseignement de la lecture au Mexique. D'après A. Barbosa Heldt, on peut aussi appeler ces méthodes *synthétiques-analytiques* car elles ne travaillent pas de manière exclusive l'analyse ou la synthèse, à n'importe quel moment de l'enseignement-apprentissage de la lecture. On peut commencer par la synthèse pour aller vers l'analyse ou vice-versa, de l'analyse vers la synthèse. Donc, leur appellation correspondrait seulement à la manière de commencer l'enseignement/apprentissage de la lecture.

Les caractéristiques de cette méthode sont :

1. Analytique-synthétique, car elle suit un ordre dans lequel, d'abord on présente les mots, puis on passe à leur division en syllabes, pour, à la fin, revenir sur les lettres, représentées par leurs sons, pour revenir à la syllabe et ensuite, encore une fois, au mot¹⁴⁵.

2. Phonétique, il faut entendre par cela que la méthode va des sons et des articulations simples vers les sons et les articulations complexes.

¹⁴⁴ Cf. DONNET B. et MURRAY P. *op. cit.*, p. 236.

¹⁴⁵ Cf. BARBOSA HELDT, A. *op. cit.*, p. 38.

3. Simultanée, soit l'apprentissage des deux moyens d'expression en même temps. La lecture et l'écriture sont étudiés de façon complémentaire. Au fur et à mesure que les étudiants travaillent la lecture, ils la transcrivent par l'écriture.

Cette méthode diffère du *deletreo* et du *silabeo* car « elle suit un ordre [différent] (...) [elle] présente d'abord le mot, puis sa division en syllabes et finalement les lettres, représentées par leurs sons pour revenir aux syllabes et puis au mot »¹⁴⁶.

C'est à dire qu'il s'agit d'une technique inverse de celle traditionnellement utilisée. La nouveauté était liée aussi au phonétisme, et Enrique C. Rebsamen expliquait que :

Quelle que soit la démarche utilisée dans l'enseignement de la lecture et l'écriture : l'analytique qui va du tout vers les parties ou la synthétique qui va des parties vers le tout, on doit trouver le moment où il sera indispensable de faire connaître aux enfants les éléments du mot parlé c'est-à-dire les sons¹⁴⁷.

Ce qui semble intéressant est que pour la première fois nous voyons qu'il existe une intention de mettre en relation les enfants avec les sons et les lettres de la langue qu'ils apprennent. Il s'agit d'enseigner les lettres par leurs sons et non seulement par leur nom.

Quant à la simultanéité, elle était prévue en quatre étapes. La première prévoit des exercices préparatoires afin d'éduquer l'oreille.

La seconde aborde l'enseignement des voyelles et des lettres majuscules et minuscules et leur ordre didactique.

Dans la troisième, il s'agit d'entraîner les enfants à la lecture des lettres majuscules manuscrites.

Finalement, la quatrième étape favorise la lecture des lettres imprimées pour les différencier des lettres manuscrites¹⁴⁸.

¹⁴⁶ *ibid.*, p. 38. Nous traduisons.

¹⁴⁷ *ibid.*, p. 40. Nous traduisons.

¹⁴⁸ Cf. BARBOSA HELDT, A. *op. cit.*, pp 40-47.

2.2.3.1 Livres de lecture du XIX^{ème} siècle¹⁴⁹

Aujourd'hui, l'offre de livres scolaires était toujours très limitée, cependant les maisons d'éditions espagnoles orientèrent leurs productions vers un marché scolaire qui a dépassé les frontières pour arriver en Hispanoamérique. Des manuels de bonnes manières, de morale, des fables, de contes courts, des maximes sont devenus des livres de lecture à l'école primaire. Ces lectures, en plus de favoriser une compétence de lecture, étaient considérées comme formatrices de la personnalité de l'enfant et leur servaient d'exemple de la bonne conduite sociale¹⁵⁰. Voici une liste des plus répandus au Mexique :

- (1840) *Libro Segundo de los niños para uso de las escuelas por la Real Academia de Primera Educación*, Mexico, Librería de Galván, Portal de Agustinos,
- (1864) *Hojas de rosas*. México,
- (1872) *Libro de la infancia. Pensamiento, cuentecillos, anécdotas, máximas, sentencias y consejos morales*. México, Ed. Francisco Mendoza. Biblioteca de los niños,
- (1873) *Recreaciones infantiles. Escenas, cuentecillos y apólogos*. México, Antigua Imprenta de Murguía,
- (1874) *Libro de oro de las niñas. Nuevas lecciones de moral en verso*. México, Imprenta y librería de los niños
- (1877) *La ciencia de la dicha. Lecciones de moral en verso*. México, Imprenta de la Vda. e Hijos Murguía. 3^a.edición,
- (1877) *Nuevo amigo de los niños*. México, Antigua Imprenta de Murguía. 6^a.edición.
- ROSAS MORENO, José. (1878) *Fábulas*. México, Imprenta de la Vda. e Hijos de Murguía. 4^a.edición,

¹⁴⁹ Source de l'information : Martínez Moctezuma Lucía. Institut de Sciences de l'Éducation de l'Université Autonome de Morelos, Mexique.

¹⁵⁰ Cf. PEREGRINA, Angélica. « Reseña del libro *Lecturas y Lectores en la Historia de México* » in *Libros en la historia del hombre. Estudios del Hombre N° 20, Jalisco, Universidad de Guadalajara, 2005*.

- (1881) *Un viajero de diez años. Relación curiosa e instructiva de una excursión infantil por diversos puntos de la República Mexicana.* México, Imprenta de Aguilar e Hijos,
- (?) *Nuevo devocionario poético de los niños.* México, Antigua Imprenta de Murguía. 2ª.edición,
- (?) *Nuevo manual de urbanidad y buenas maneras. Escrito en verso para la infancia.* México, Antigua Imprenta de Murguía.
- (1889) *Un libro para mis hijos: últimos pensamientos, máximas, consejos, fábulas y poesías. La moral verdadera al alcance de los niños.* México, Librería de Murguía. 3ª.edición,
- MANTILLA L. (1892) *Libro de Lectura no.1.* Paris, Librería de Bouret,
- TRIGO J. (1896) *El niño ilustrado. Libro Cuarto de lectura o preparación para el estudio de las ciencias,* San Luis Missouri: Spanish American Educational Co. Libreros Editores,
- GARCÍA PURON (1918) *El lector moderno.* Libro no.1, Nueva York, Appleton y Co.

Il y avait aussi, surtout à la fin du XIXème siècle des livres dont le public ciblé était les femmes. Ce qui était à leur disposition était en réalité en désaccord avec le discours de l'époque qui prétendait revendiquer la participation de la femme dans la société. Les livres qui leur étaient destinées abordaient des sujets comme la vie de famille, l'art de s'occuper de la maison, comment économiser de l'argent, quelques connaissances pharmaceutiques et de préparation des remèdes de grand-mère. Cependant, tous ces sujets étaient présentés avec un lexique technico-scientifique qui donnait un caractère plus sérieux aux livres. Parmi ces ouvrages adressés aux femmes, Lucía Martínez Moctezuma nous parle de celui de Madame Marie Robinson Wrigth, *Picturesque Mexico* (sic), qui était dédié à Porfirio Diaz, à ses collaborateurs et à la ville de Mexico. D'autres livres, comme ceux de Mesdames Flaquer et Guitiérrez y Acosta de Samper s'occupaient de donner des conseils pratiques aux femmes. Les professeurs Florencia Atjinson et le Docteur Appleton ont aussi édité un livre en 1888 sur l'économie et l'hygiène domestique. Evidemment, il existait un contrôle sur la lecture féminine, tout était prescrit soit dans les règlements scolaires, soit dans les contenus même des livres.

3 L'éducation dans la période post révolutionnaire : XXème siècle

Le système éducatif mexicain actuel se constitue surtout à partir de la deuxième moitié du XIXème siècle avec la Constitution de 1857 quand le gouvernement déclare que l'éducation doit être gratuite, laïque et obligatoire, au moins pour le niveau primaire. Mais le mouvement révolutionnaire de 1910 a entraîné beaucoup de demandes sociales. Sous l'influence d'un contexte post révolutionnaire, une nouvelle constitution mexicaine est rédigée en 1917. Un article, le troisième, aborde les principes de l'éducation publique et donne au gouvernement fédéral un pouvoir sur l'éducation nationale à partir de la création du Secrétariat d'Éducation Publique (par abréviation SEP) qui est l'équivalent du Ministère de l'éducation français. La SEP aura à sa charge la structuration et l'administration de tout ce qui est en rapport avec la culture et l'éducation. Pour mettre en pratique toutes ces innovations, le Mexique abandonne le positivisme pour entrer dans une étape constructiviste suivant les idées de Don José Vasconcelos qui était à la tête du ministère et qui conçoit un programme éducatif dont l'objectif est d'être à la portée de tous. Pour ce faire, il élabore un système d'*instituteurs missionnaires* qui parcouraient le pays pour éduquer les paysans et les enfants des régions rurales. Grâce à ces programmes et à la mobilité sociale des groupes qui étaient restés marginalisés, l'analphabétisme s'est vu réduit à 66%, même si beaucoup de localités indiennes n'ont pas pu améliorer leur niveau éducatif parce que les stratégies mises en marche ne réussissaient pas toujours.

Mais il faut reconnaître que la philosophie *vasconcelienne* a beaucoup influencé la conception de l'éducation et signaler que les gouvernements suivants se verront influencés et essaieront toujours d'éviter la participation du clergé dans l'éducation des enfants.

Sous le gouvernement de Plutarco Elías Calles (1924-1928), nous allons voir même des extrêmes de cette lutte anticléricale avec la « *revolución cristera* »¹⁵¹ et une éducation socialiste. Il considéra même comme une obligation l'utilisation du livre de textes. Il fut circuler des lectures à destination des paysans et qui comprenaient des sujets comme l'hygiène de vie et l'exaltation des valeurs comme la coopération et l'honnêteté.

¹⁵¹ Lutte armée entre l'État et l'Eglise au Mexique (1926-1929).

Suite au gouvernement *callista*, Lazaro Cárdenas (1934-1949) continue sur la même ligne anticléricale et met en marche un projet d'école active où les paysans apprendraient l'exploitation de la terre et où les bases de l'industrialisation s'inscrivaient dans une perspective socialiste dont les objectifs étaient :

1. « Intégrer les femmes à la vie nationale en leur donnant des droits politiques et économiques. L'école cherchait l'égalité entre hommes et femmes. C'est le début de la mixité à l'école, réforme qui a fait peur à beaucoup de parents de l'époque,
2. Éradiquer les maladies et les vices de la société mexicaine. Des campagnes sont lancées contre la tuberculose, les maladies parasitaires, l'alcoolisme, les jeux de hasard et les fanatismes,
3. Alphabétiser le peuple,
4. La lutte anticléricale est passée à un deuxième rang et le clergé est combattu de façon indirecte au moyen des orientations sociales et des fondements scientifiques »¹⁵²

En ce qui concerne la lecture en particulier, le gouvernement de Cárdenas a redoublé d'efforts pour une lecture populaire, dans le sens d'élargir l'accès de la lecture vers la population restée en marge de l'éducation et en conséquence aussi de la culture écrite et des compétences associées. Nous entendons le terme de *lecture populaire* comme le désir d'agir pour la transformation sociale au moyen de la lecture, dans ce cas là, et de rendre à chaque citoyen ce que la démocratie lui accorde, c'est-à-dire, le droit à la lecture. En France, il existe le concept de *lecture publique*, qui d'après Anne Marie Chartier (2000), est en correspondance avec celui de *santé publique*, et qui désigne tout à la fois un domaine d'intervention de l'Etat, mais aussi une pratique de la lecture qui a à voir avec le libre accès aux livres et aux documents écrits.

Dans ce contexte là, Cárdenas a élaboré des programmes pour combattre l'analphabétisme en faveur des ouvriers et de leurs familles. Il a repris l'édition des manuels scolaires mais sans leur donner un caractère obligatoire.

Pendant la deuxième guerre mondiale, le Mexique a un nouveau président, Manuel Ávila Camacho (1940-1946), qui enlèvera au troisième article de la Constitution son caractère socialiste. Cette décision répondait au besoin de consolider une unité nationale et non pas de

¹⁵² LERNER, Victoria. *La educación socialista. Historia de la revolución mexicana*, México, DF, El Colegio de México, 1979, p. 89. Nous traduisons.

favoriser des divisions¹⁵³. La tendance qui régnait, selon Felipe Martínez Rizo¹⁵⁴, était connue sous le nom de « école de l'unité nationale ». Pendant cette période, les manuels scolaires passaient par une commission qui se chargeait « d'examiner leur contenu, les illustrations et leur relation avec les programmes d'étude »¹⁵⁵ tout en s'efforçant d'éviter les profits financiers dont les manuels scolaires étaient l'objet.

3.1 L'éducation dans la deuxième moitié du XXème siècle

Les gouvernements se succèdent donc les uns aux autres et les objectifs, les priorités, les projets dans le domaine de l'éducation se voient influencés et modifiés. Dans les années postérieures, nous allons voir des résultats plutôt positifs dus à des gouvernements considérés plutôt comme stabilisateurs car ils ont su faire venir au pays du capital étranger pour faire émerger l'économie mexicaine. Dans ce contexte, la construction d'écoles s'est vue favorisée sous les gouvernements de Miguel Alemán (1946-1952), Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958) et Adolfo López Mateos (1958-1964). Ce dernier lança un décret pour la création de la Commission Nationale de Manuels de Classe Gratuits et Obligatoires (par abréviation CONALITEG) pour l'enseignement dans les écoles primaires. Adolfo López Mateos avait en effet constaté que les manuels scolaires étaient excessivement chers et de mauvaise qualité, donc c'est pourquoi il demanda à la Commission de structurer des manuels gratuits, dessinés par des spécialistes. Ces manuels devaient être réalisés de manière minutieuse afin que leur contenu soit dépourvu des expressions qui puissent susciter des préjugés ou des controverses dans le sein de l'école. Il est important de signaler que cette commission avait à la tête le prestigieux écrivain Martín Luis Guzmán¹⁵⁶ qui a su se battre contre les maisons d'éditions

¹⁵³ Cf. VAZQUEZ, Z.J. 1979, *op. cit.*, p. 227.

¹⁵⁴ MARTINEZ RIZO, Felipe. "Reformas educativas: mitos y realidades" in *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 27, 2001, p.

¹⁵⁵ MARTINEZ MOCTEZUMA, L. *op. cit.*, p. 11. Nous traduisons.

¹⁵⁶ Martín Luis Guzmán (1887-1976). Journaliste, intellectuel, diplomate et écrivain mexicain, considéré comme le pionnier du roman de la Révolution, à côté de Mariano Azuela DATES. Il a été Président à vie de la Commission nationale du livre de texte gratuit (CONALITEG). Parmi ses œuvres nous pouvons citer *El águila y la serpiente* (1928), *La sombra del caudillo* (1929), *Memorias de Pancho Villa* (1940), *Muertes históricas* (1958), *Febrero de 1913* (1963). Prix National de Littérature 1958.

qui montaient une campagne contre cette nouvelle décision de peur de perdre le marché éducatif. Guzmán a convoqué des artistes les plus réputés du pays pour réaliser les couvertures des manuels. A ce projet, ont participé des peintres comme David Alfaro Siqueiros, Roberto Montenegro, Alfredo Zalce, Fernando Real, Raúl Anguiano et Jorge González Camarena. Ce dernier a été le créateur de la fameuse œuvre « La patria » (La patrie) qui a servi de couverture des manuels scolaires et qui est une des couvertures les plus connues de l'histoire de l'éducation mexicaine¹⁵⁷. Cette image renforçait l'idée politique de l'époque : « susciter chez les enfants le sentiment d'être Mexicains ».



Figure 34 Couverture des manuels scolaires gratuits « La patria »¹⁵⁸

C'est à partir de cette période que nous pouvons dire qu'une politique de modernisation éducative commence à être conçue au Mexique.

Entre 1961 et 197, la réédition de ces manuels scolaires n'a pas changé, et on a aussi créé une édition des manuels scolaires a également été créé en braille.

¹⁵⁷ Jorge González Camarena nous livre une représentation féminine, maternelle de la Patrie. Une femme métisse, forte, bras ouverts. Elle est protégée par les ailes de l'aigle mexicain et du drapeau mexicain. Comme symbole de l'éducation, elle porte un livre dans sa main. Cette image a fait partie de l'éducation pendant dix ans, mais elle reste toujours une des images les plus représentatives des manuels scolaires mexicains.

¹⁵⁸ Image tirée du site de la CONALITEG www.conaliteg.gob.mx consulté le 30 juillet 2011.

Il faut attendre l'arrivée au pouvoir du président Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) pour confier la réforme des manuels scolaires à des chercheurs spécialistes en éducation travaillant pour l'éducation. Cette réforme a changé la distribution des matières en les regroupant sous quatre grandes rubriques : sciences naturelles, sciences sociales, langue et mathématiques. Le but était d'en finir avec « l'enseignement verbaliste, informatif, et basé sur la mémorisation »¹⁵⁹. Pour ce qui concerne la lecture et dans le but de la favoriser dans le milieu scolaire, il a amélioré la diffusion des livres de lecture pour les enfants.

Ce n'est que plus tard quand nous verrons une première réforme éducative importante : elle aura lieu en 1989-1994 et les défis concernés étaient la réduction de l'analphabétisme, la désertion scolaire, la réaffirmation, de manière plus efficace, de l'enseignement de la lecture et de l'écriture pour pouvoir élever la qualité de l'éducation dans le pays.

3.2 Manuels scolaires de lecture nationale

A partir du gouvernement d'Aldolfo López Mateos (1958-1964), les manuels scolaires consacrés à l'enseignement de l'espagnol et aussi de la lecture et de l'écriture s'appelaient « Libros de lengua nacional » (Livres de langue nationale) et étaient réalisés par la CONALITEG. Ces textes abordaient des sujets liés à la patrie, la famille, l'école et le travail. D'après Lucia Martínez Moctezuma, il semble vraiment intéressant d'analyser les valeurs qui ont été transmises au moyen des manuels scolaires. A l'époque, comme nous venons de le signaler, la patrie était représentée comme une mère protectrice qui exige le changement, l'accomplissement des devoirs, le sacrifice et le travail¹⁶⁰. En revanche, les manuels scolaires de l'époque du président Echeverría Álvarez se sont rapprochés des idées de l'époque. Ils montraient une iconographie plus moderne. Les exemples et le langage utilisés semblaient être en accord avec les courants linguistiques et littéraires en vogue. Bref, les sujets abordés n'étaient plus les mêmes. Dans ces nouveaux manuels scolaires, la poésie et la prose étaient présentes, l'objectif principal étant de former des lecteurs et de stimuler leur goût pour la

¹⁵⁹ MARTINEZ MOCTEZUMA, L. *op. cit.*, p. 12. Nous traduisons.

¹⁶⁰ Cf. *ibid.*

lecture en imaginant des stratégies qui permettent aux étudiants de maîtriser la façon d'aborder les textes et de jouir du plaisir de la lecture. C'est la première fois que les leçons n'avaient pas un fil conducteur, les sujets variaient et montraient aux étudiants la richesse de la littérature.

Puis la SEP a relancé une réforme éducative qui envisageait la modification des contenus des livres de manuels scolaires donc aussi les programmes. Cette réforme, appelée *Réforme 1993*, a commencé en 1988 et elle devait se conclure justement en 1993, moment où tous les enfants étaient censés avoir leurs manuels scolaires actualisés et travailler avec des programmes innovants et actualisés. Pour ce qui concerne la lecture, la méthode d'enseignement apprentissage s'est appuyée sur une approche fonctionnelle-communicative de l'apprentissage de la lecture. Les objectifs de cette approche reposent sur l'acquisition et le développement des capacités intellectuelles qui permettent aux enfants d'apprendre de manière permanente et de façon autonome. Il s'agissait de travailler sur des activités de la vie quotidienne et de faire apprendre aux enfants d'une manière fonctionnelle et autonome¹⁶¹. Cette méthode compte sur l'intégration au programme de travail des titres littéraires choisis en fonctions des niveaux d'étude. Sous cette nouvelle optique, les livres d'*Espagnol*¹⁶² permettraient à l'enfant d'être en contact avec la langue orale et écrite, mais une langue telle que nous la trouvons dans les discours et les matériels qui sont produits dans la société actuelle. Pour ce faire, l'étude de l'espagnol s'est divisée en quatre composantes :

- 1) L'expression orale,
- 2) La lecture,
- 3) L'écriture,
- 4) La réflexion sur la langue.

Ces quatre composantes devaient se mélanger, s'entrelacer, se compléter, même si l'une d'entre elles devait s'imposer en fonction des activités proposées dans les manuels. Ces dernières semblaient envisager un travail holistique, une approche qui demande l'acquisition

¹⁶¹ Cf. Programa Nacional de Lectura SEP 2001-2006, México, D.F., 2006.

¹⁶² Nouveau titre que la CONALITEG donne pour remplacer celui de *Lengua Nacional*.

des compétences dans le but de favoriser des habiletés de production et de compréhension orale et écrite.

Alors, pour répondre à cette stratégie, la SEP élaborera le programme « Los libros del rincón » (Les livres du coin) qui a comme objectif principal la mise à disposition des étudiants de préscolaire, de primaire et de secondaire des livres monolingues, en espagnol et en anglais, des livres bilingues, dans une langue indigène parlée au Mexique et en espagnol et des livres classés comme *regionaux*, c'est dire des livres qui montrent des caractéristiques de chaque région du pays. Ce programme a survécu aux différents périodes gouvernementales et il est toujours d'actualité. Même en 2010, il compte plus de 500¹⁶³ titres qui pourraient contribuer à la formation des lecteurs si le programme est suivi d'après les règles de fonctionnement, mais malheureusement la faible formation des instituteurs, le manque de temps et de motivation de la part des instituteurs et des parents ne permettent pas d'atteindre les objectifs visés par les programmes éducatifs.

Malgré tous les problèmes qui se présentent, nous pouvons dire que cette réforme a été très significative dans l'éducation mexicaine car elle a réussi à établir une orientation centrale

[...] le besoin de concentrer dans un curricula et dans des matériels l'acquisition des compétences intellectuelles de base ainsi que des connaissances fondamentales qui constituent les fondements de tout apprentissage »¹⁶⁴.

D'autres points remarquables de cette réforme sont aussi la distance prise par l'éducation nationale avec les principes postrévolutionnaires ainsi que le transfert du contrôle des systèmes éducatifs à chaque région du pays (31 états de la République mexicaine).

Suite au mandat du président Salinas de Gortari (1988-1994), Ernesto Zedillo (1994-2000) président du Mexique et ex-secrétaire de la SEP a lancé des programmes éducatifs qui ont bénéficié des financements internationaux. Il a aussi fait imprimer une quantité plus importante de manuels scolaires afin d'en doter la plus grande partie des étudiants du pays. Ils ont été aussi imprimés en vingt langues indigènes différentes¹⁶⁵ ce qui montrait que la diversité culturelle du pays était prise en compte.

¹⁶³ Le catalogue peut être consulté sur la page <http://lectura.dgme.sep.gob.mx/> consulté le 1 août 2011.

¹⁶⁴ Programa Nacional de Lectura, SEP, 2001-2006. Nous traduisons

¹⁶⁵ Cf. Plan Nacional de Educación 1994-2000. SEP.

Nous pouvons constater que ces idées modernisatrices essayent de faire oublier les idées socialistes et nationalistes pour promouvoir une éducation sociale avec la participation des maîtres, des autorités, des organisations sociales, mais aussi de la famille. Notamment, il s'agit de renvoyer au passé l'idée de former une identité mexicaine et de mettre en valeur des symboles représentatifs de la nation, de légitimer les métis ou les Indiens. Les nouvelles tendances visent à intégrer les différents acteurs du contexte social de l'enfant aux nouveaux programmes de travail, en somme ce qu'on appelle dans le contexte de l'éducation : *socialiser l'éducation*.

En définitive, nous avons pu constater qu'au cours des dernières années du XXème siècle, une énorme rénovation du livre de textes gratuit s'est produite. La publication de ces livres en langues indiennes, la structuration des programmes revalorisant le côté qualitatif de l'éducation, l'amélioration des programmes de lecture et d'écriture pour créer des lecteurs autonomes, mais aussi l'intérêt gouvernemental de gagner une place dans les évaluations internationales et d'obtenir ainsi des résultats qui favorisent les aides financières internationales pour l'éducation.

Mais, nous ne pouvons manquer de signaler par ailleurs les points négatifs existants. En effet, le désir de vouloir ressortir la partie fonctionnelle de l'éducation, c'est-à-dire, d'apprendre à nos étudiants des contenus qui leur permettent d'acquérir des compétences qui ont été visées à partir de l'identification et détermination des besoins sociaux, ne fera que favoriser une tendance à diminuer l'information et les contenus étudiés dans le but de renforcer les valeurs et les attitudes qui permettront de former des étudiants avec un meilleur développement social et une meilleure mise en pratique des connaissances acquises¹⁶⁶. Le côté fonctionnel de l'éducation et l'idée d'intégrer les acteurs sociaux qui l'influencent n'a pas marché¹⁶⁷. Cette socialisation de l'éducation n'existe pas au Mexique et le manque d'opportunités et les inégalités sociales ne permettent pas de mettre en pratique les savoirs

¹⁶⁶ Cf. MARTINEZ RIZO, Felipe. "Reformas educativas: mitos y realidades" in *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 27, 2001.

¹⁶⁷ Les réformes envisageaient la participation des parents, mais le problème se trouve dans le faible niveau d'scolarisation d'un grand nombre d'adultes et du manque de temps à cause du travail et du nombre d'enfant dans les familles. Ces facteurs empêchent une vraie participation du milieu familial. De plus, les contenus des programmes se concentraient énormément sur le côté fonctionnel et les contenus qui permettaient une formation culturelle importante restaient un peu de côté.

acquis à l'école. Comment pouvons-nous socialiser l'éducation au Mexique quand les indices d'analphabétisme et d'alphabétisme fonctionnel sont toujours très élevés ?

D'ailleurs, le financement pour l'éducation n'a pas connu de relance après la crise économique de 1994 et les budgets restent insuffisants. La réforme de l'école secondaire n'est toujours pas en marche, même si elle est devenue une formation obligatoire justement pendant la Réforme de 1993. De plus, la décentralisation n'a pas été vraiment effective, la présence des intérêts des grands syndicats nationaux et le budget géré par le SEP n'ont pas permis aux régions de mettre en pratique des programmes particuliers à chaque zone géographique.

Mais il faut dire que l'expansion des programmes éducatifs a entraîné une diminution de l'analphabétisme ce qui est une réussite remarquable si on tient compte de la géographie, de la dispersion de la population, du manque des ressources et de la dynamique de croissance démographique au Mexique.

Malheureusement, à la fin du XXème siècle, un retard persiste en ce qui concerne l'analphabétisme, la désertion scolaire, les redoublements de classe et des enfants qui encore ne font pas partie du système éducatif et qui restent en dehors du système de l'éducation formelle. D'ailleurs, il existe un grand nombre de besoins et le système éducatif national se heurte à des défis de qualité, d'égalité et de pertinence. C'est-à-dire, qu'il faut que les programmes éducatifs atteignent une population plus importante et que cette population puisse s'inscrire et rester dans les institutions éducatives et ainsi avoir accès aux connaissances en toute équité. De plus, il faudrait aussi que le système éducatif mexicain établisse une relation cohérente entre l'éducation intermédiaire et supérieure et les demandes de la société et le développement du pays dans le but de lier l'éducation à l'activité professionnelle.

4 Premières années du XXIème siècle

Après un monopole du Parti Révolutionnaire Institutionnel de 71 ans dans la présidence du pays, l'année 2000 a marqué un fait historique dans la vie politique du Mexique avec l'arrivée d'un candidat du Parti d' Action Nationale, Vicente Fox.

Dans cette nouvelle étape, le Ministère de l'éducation nationale a lancé son programme « Plan 2001-2006 » dont l'objectif principal est de

[...] réussir à donner à tous les enfants du Mexique les mêmes opportunités de suivre et de conclure avec succès l'éducation élémentaire [...] qu'ils maîtrisent les compétences prévues pour chaque cours et niveau scolaire qui constituent des facteurs essentiels pour le développement de la nation¹⁶⁸.

Ces critères sont basés sur le fait que le système social est marqué par l'inégalité des opportunités de formation, donc de travail. Cette inégalité constitue un des facteurs de l'injustice sociale existante au Mexique. Les objectifs de ce plan visent l'année 2025, mais il présente des objectifs à court terme, contenu dans le Plan 2001-2006. Dans ce premier Plan, l'enseignement apprentissage de la lecture a comme objectif prioritaire d'assurer la formation des lecteurs et d'écrivains autonomes et l'utilisation et la production des documents écrits dans les programmes de cette matière (Cf. Plan nacional de educación 2001-2006 SEP). Ce qui est intéressant dans cette nouvelle manière de présenter les plans de travail est d'affiner les objectifs et des stratégies pour aboutir aux résultats prévus dans les dates considérées comme pertinentes. De plus, ils présentent un état des choses et un bilan qui montrent les carences et les difficultés subsistantes.

Dans ce cadre là, le Plan 2001-2006 reconnaît qu' il n'y a pas eu une actualisation des plans d'études depuis 1997, qu'il n'existe pas d'espaces physiques pour l'instauration des bibliothèques scolaires, que les horaires de classe et les conditions de travail ne favorisent pas la circulation des titres mis à disposition des maîtres et des étudiants, qu'il existe une énorme difficulté pour réussir à intégrer la collection bibliographique à la vie quotidienne des étudiants, même dans le cadre de l'école et, en plus, que la formation de maîtres est

¹⁶⁸ *Plan de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001, p. 126. (Nous traduisons).

insuffisante pour diriger une bibliothèque scolaire¹⁶⁹. Et ce qui nous semble le plus grave est le fait que le pays ne compte pas sur un programme de production d'information sur l'état actuel de la lecture- et non plus d'autres disciplines. D'après Felipe Martínez Rizo¹⁷⁰, il n'existe pas une vraie évaluation des programmes de lecture, mais seulement des chiffres en ce qui concerne l'alphabétisation et la non alphabétisation, le nombre d'étudiants, le nombre d'écoles, le nombre de titres mis à disposition dans les bibliothèques scolaires. Malheureusement et malgré les différents programmes mis en marche, avec des objectifs bien clairs comme *Los libros del rincón*, les choses ne semblent malheureusement pas avancer.

En dépit des efforts réalisés comme l' *Enquête nationale de lecture 2006* (ENL par abréviation, que nous aborderons plus tard), il faudrait disposer d'une information actualisée sur les niveaux de pratique de la lecture atteints dans le milieu scolaire, sur les habitudes et les pratiques de la lecture de la population mexicaine à l'école et en dehors du système éducatif, une évaluation des programmes de lecture promus par le gouvernement, mais aussi une étude qui nous montre le lien entre ces programmes de promotion et les niveaux de lecture atteints, les pratiques de lecture scolaire et leurs répercussions dans la vie sociale des étudiants, c'est-à-dire la fonctionnalité de l'acte même de lire, mais aussi des lectures abordées en classe.

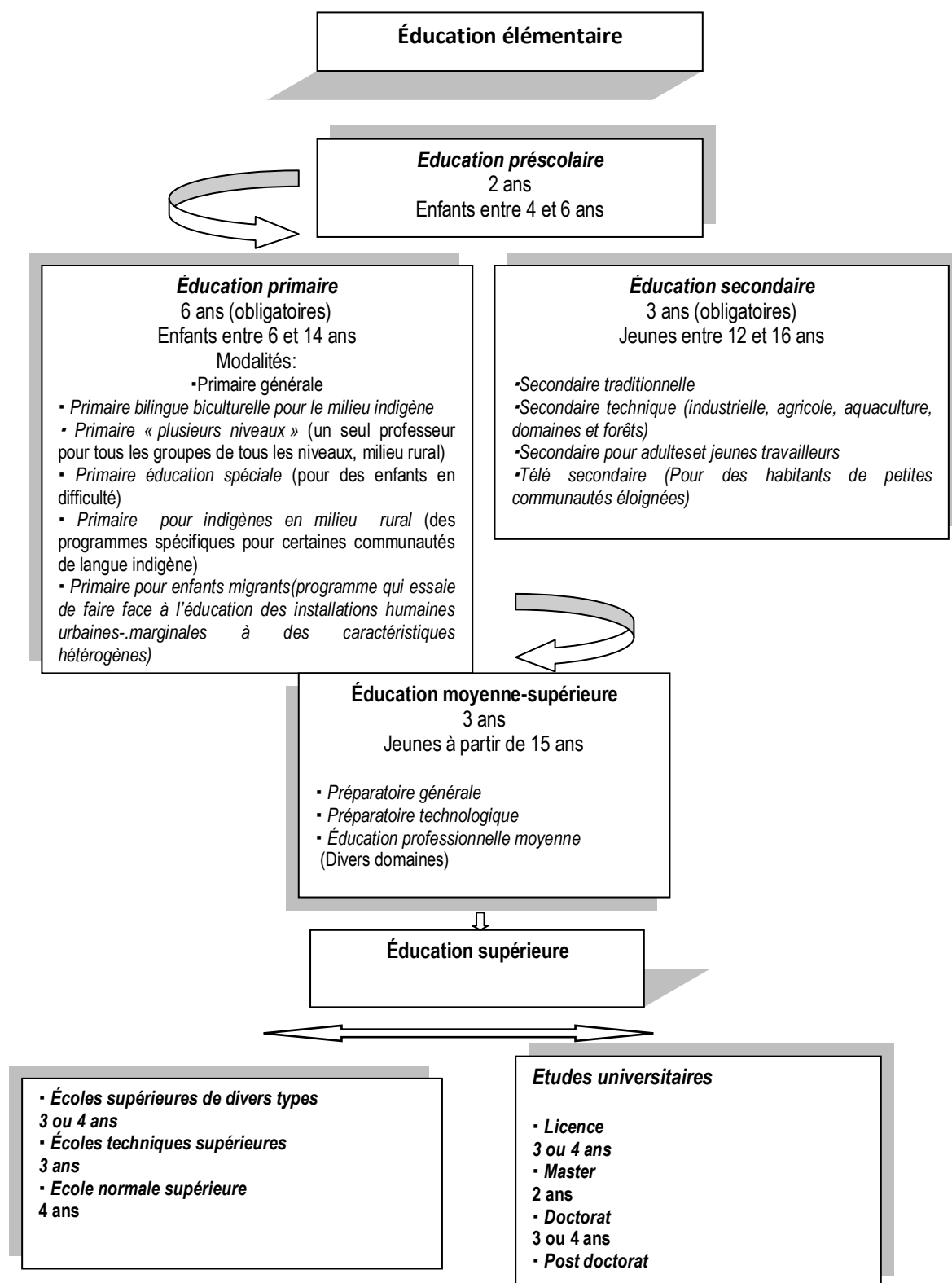
4.1 Etat actuel de l'enseignement/apprentissage de la lecture au Mexique

Actuellement, l'approche à la lecture dans le niveau scolaire de l'éducation élémentaire au Mexique a connu quelques transformations à partir de 2004.

¹⁶⁹ *Plan de Educación 2001-2006*, México, SEP, 2001.

¹⁷⁰ Cf. MARTINEZ RIZO, F. *op. cit.*

Système éducatif mexicain



Au niveau préscolaire, des réformes ont été mises en pratique pendant la période scolaire 2005-2006 et, en 2004 pour le niveau secondaire. Plus tard, en 2009 le niveau primaire et moyen supérieur ont été aussi réformés. Tous les nouveaux programmes et plans éducatifs se trouvent inclus dans ce que la SEP appelé « Réforme intégrale de l'éducation élémentaire 2006 » et « Réforme intégrale de l'éducation 2009 »¹⁷¹.

4.1.2 Nouvelles réformes

En 2002, le niveau préscolaire fut catalogué comme obligatoire, et à partir de cette date là, la SEP a commencé à penser à une rénovation de la structure et de la fonction de ce niveau scolaire. Il fallait donner une reconnaissance sociale aux études préscolaires, mais aussi contribuer à une meilleure qualité de l'éducation en général et à une articulation effective entre les trois niveaux de l'éducation élémentaire obligatoire : préscolaire, primaire et secondaire.

Les nouvelles inquiétudes et les politiques éducatives accordent au niveau préscolaire une fonction de démocratisation en tant qu'espace éducatif. Les réformes réalisées prennent en compte différents aspects de la société mexicaine actuelle : le processus d'urbanisation que vit le pays, la grande migration des zones rurales vers les villes, les changements de la structure familiale -nous passons à des familles moins élargies-, pauvreté, inégalités croissantes et moyens de communication massifs qui impliquent des manières autres d'approche à l'information -l'internet, les portables, les journaux en ligne, les livres numérisés-, et qui favorisent des habitudes différentes chez les jeunes étudiants.

Les programmes éducatifs du préscolaire se fondent sur des compétences liées à des connaissances solides. D'après la perspective qui guide les programmes, les compétences nécessitent pour leur réalisation l'incorporation et la mise en pratique des connaissances spécifiques ; par conséquent il n'y a pas des compétences sans connaissance. Les compétences prises en compte sont divisées en six rubriques, à savoir :

- Le développement social et personnel
- Le langage et communication

¹⁷¹ Le curricula de l'éducation basique mexicaine figure en Annexes.

- La pensée mathématique
- L'explication et connaissance du monde
- L'expérience et appréciation artistique
- Le développement physique et mental

4.1.3 L'enseignement de la langue orale et écrite

En ce qui concerne la rubrique « Langage et communication » qui s'occupe du langage oral et écrit, la SEP envisage de favoriser chez les enfants l'élargissement et l'enrichissement de la parole et l'identification des fonctions et caractéristiques du langage. Dans les nouvelles perspectives méthodologiques adoptées par la SEP, l'apprentissage du langage écrit est vu comme une activité intellectuelle et non pas motrice et il favorise, dans le cadre de l'école, le développement des compétences communicatives et le dialogue entre les enfants. Le domaine formatif est divisé en deux axes : langage oral et écrit et il envisage développer chez l'étudiant de préscolaire des compétences liées à ces deux aspects (voir figure 35).

| Langage oral | Langage écrit |
|---|---|
| Communiquer des états d'âme, sentiments, émotions et expériences vécues au moyen du langage oral | Connaître différents porteurs de textes et identifier leur utilité |
| Utiliser le langage comme régulateur de la conduite dans des différents types d'interaction avec les autres | Interpréter ou inférer le contenu des textes, à partir de sa connaissance des divers porteurs du système d'écriture |
| Obtenir et partager de l'information au moyen des diverses manières d'expression orale | Exprimer graphiquement les idées qu'il veut communiquer, les verbaliser et les réutiliser après, à l'aide de quelqu'un pour construire un texte |
| Écouter et raconter des récits littéraires qui font partie de la tradition orale | Identifier quelques caractéristiques du système d'écriture |
| Apprécier la diversité linguistique de chaque région et de leur propre culture | Connaître quelques caractéristiques et fonctions propres au système d'écriture |

Figure 35 Tableau des compétences visées au niveau préscolaires en langage et communication¹⁷²

En plus d'essayer d'éviter l'échec scolaire, cette nouvelle perspective cherche en faire en sorte que les enfants arrivent à l'école primaire avec des compétences en lecture et écriture qui favorisent de manière importante leurs capacités individuelles; et qui leur serviront d'outil pour faire face à des situations difficiles liées à la situation familiale ou sociale des enfants issus d'origines socioculturels divers.

En ce qui concerne l'éducation primaire, les réformes ont commencé avec le programme éducatif du cours d'*Espagnol*. En 2000, il a subi des transformations qui

¹⁷² Source: *Programa de educación preescolar 2004*, México, DF, SEP, 2006., p.4. Nous traduisons.

cherchaient à accorder son approche et ses contenus aux changements sociaux et aux demandes d'évaluation internationales. Plus tard, en 2009, une réforme intégrale de l'éducation primaire fut réalisée. Les programmes éducatifs pour les niveaux 1, 2, 5 et 6 furent transformés et mis en marche dans la période 2009-2010 et pour les niveaux 3 et 4 ils sont en période d'essais.

Cette réforme a commencé par établir un profil des étudiants à la fin de l'éducation primaire. Les compétences à atteindre sont énumérées dans le « Plan de estudios de educación básica 2009 » sous forme des traits intellectuels qui devraient être manifestés par l'étudiant après huit ans de formation :

- a) Utilise le langage oral et écrit pour communiquer avec clarté et fluidité et interaction dans des différents contextes sociaux et culturels.
- b) Argumente et raisonne au moment d'analyser des situations, identifie des problèmes, formule des questions, fait des jugements, propose des solutions et prend des décisions. Valorise les raisonnements et les évidences apportés par les autres et est capable de modifier, en conséquence, ses propres points de vue.
- c) Cherche, choisit, analyse, évalue et utilise l'information venant des sources diverses.
- d) Interprète et explique des processus sociaux, économiques, financières, culturels et naturels pour prendre des décisions individuelles et collectives en fonction du bien commun.
- e) Connaît et exerce les droits humains et les valeurs qui favorisent la vie démocratique, agit et lutte pour la responsabilité sociale et conforme la loi.
- f) Assume et pratique l'inter-culturalité comme richesse et manière de cohabitation dans la diversité sociale, ethnique, culturelle et linguistique.
- g) Connaît et valorise ses caractéristiques et potentiels en tant qu'être humain, sait travailler en équipe, reconnaît, respecte et apprécie la diversité de capacités chez les autres, et fait des efforts pour réussir des projets personnels et collectifs.
- h) Promeut et assume le soin de la santé et la protection de l'environnement, comme des conditions qui favorisent un style de vie actif et salubre.
- i) Se sert des ressources technologiques à leur disposition, comme moyen de communication, pour s'informer et construire des connaissances.
- j) Reconnaît diverses manifestations de l'art, apprécie la dimension esthétique et est capable de s'exprimer artistiquement¹⁷³.

Le profil d'un étudiant de primaire est très prometteur et il semble être en accord avec l'objectif primordial de ce niveau de formation : « contribuer au développement de

¹⁷³ *Plan de estudios de educación básica 2009*, México, D.F., SEP, 2009, p 43. Nous traduisons

compétences variées pour améliorer la manière d’habiter et de cohabiter dans une société à chaque fois plus complexe »¹⁷⁴.

Pour atteindre les objectifs, les programmes éducatifs actuels prennent en compte une approche basée sur les pratiques sociales du langage pour l’élaboration des contenus. Les pratiques sociales du langage sont définies dans ces programmes éducatifs comme

Des règles ou des manières d’interaction qui donnent du sens et contexte à la production et l’interprétation des textes oraux et écrits qui entraînent différents façons de lire, les interpréter, les étudier et les partager, de s’approcher à leur écriture et de participer dans des échanges oraux et les analyser¹⁷⁵

Sous cette approche, les cours d’espagnol envisagent comme objectif principal, sous les six années d’enseignement primaire,

(...) d’apprendre à lire et à écrire une diversité importante de textes pour satisfaire les besoins et les intérêts, s’exprimer correctement à l’oral et à l’écrit dans des différentes situations de communication, et aussi dans la maîtrise de l’espagnol pour pouvoir l’employer de manière effective dans des contextes divers imposés par les pratiques sociales du langage »¹⁷⁶.

Les nouveaux programmes envisagent l’apprentissage de la lecture et de l’écriture en espagnol comme un moyen d’intégrer les étudiants de manière active aux pratiques sociales dans les domaines les plus communs. L’organisation des programmes prend donc en compte ces aspects et divise les contenus sur trois domaines principaux :

Domaine scolaire : utilisation des textes académiques, recherche et utilisation de l’information obtenue.

Domaine littéraire : mise en contact les enfants avec des textes littéraires dans le but d’élargir leurs possibilités de divertissement.

Domaine de la participation communautaire et familiale : emploi de différents types de textes dans la vie quotidienne¹⁷⁷.

Fondée sur une perspective sociologique de l’éducation et de la lecture, l’école primaire cherche à développer et favoriser des compétences pour l’apprentissage permanent :

¹⁷⁴ *ibid.* p. 7. Nous traduisons.

¹⁷⁵ *Programas de estudio 2009*. Primer grado. Educación básica, México D.F., SEP, 2009, p. 25

¹⁷⁶ *ibid.* p. 29.

¹⁷⁷ Cf. *ibid.*

l'utilisation correcte de l'information, la maîtrise des situations et la cohabitation harmonieuse.

En ce qui concerne plus particulièrement les compétences linguistiques, elles sont liées à la communication orale, à la compréhension lectrice et à la production de textes propres. S'appuyant sur un travail systématique basé sur des stratégies de travail, le Plan 2009 veut développer l'emploi du langage comme un moyen de communication (oral et écrit) et aussi comme un moyen d'apprentissage à l'école. Il veut favoriser une communication affective et effective entre les étudiants, l'utilisation du langage comme outil pour se représenter, interpréter et comprendre une réalité diverse.

L'horaire consacré à l'apprentissage de l'espagnol à l'école primaire est de 9 heures hebdomadaires et 360 heures annualisées pour le premier et deuxième degré et pour le troisième, quatrième, cinquième et sixième niveau : 6 heures hebdomadaires et 240 heures annualisées.

Les deux premières années de formation sont dédiées à la compréhension du principe alphabétique de l'écriture et à l'apprentissage de la lecture. Les années suivantes (du quatrième au sixième), l'étude de l'espagnol se fait de manière transversale avec les autres cours, c'est dire que la langue est vue comme un outil d'accès aux connaissances scolaires. Cependant, la lecture individuelle et la lecture à voix haute sont aussi pratiquées, l'orthographe est étudiée et le travail avec des textes littéraires et l'écriture des textes originaux est poursuivi.

A tous les niveaux le travail s'appuie sur des stratégies de lecture¹⁷⁸ : travail avec différents types de textes, association des textes lus avec des sujets connus et connaissances préalables sont à la base.

La SEP dans cette nouvelle réforme a mis en ligne des matériels de travail pour les étudiants et aussi pour les enseignants. Les instituteurs peuvent compter avec des manuels qui proposent des activités de travail divisés en niveaux, cours et domaine. Nous constatons que cette nouvelle approche de la formation scolaire élémentaire s'intéresse à la diversité

¹⁷⁸ Définies comme des actions de traitement de l'information réalisées par les lecteurs dans le but de construire ou reconstruire de la signification pendant la lecture. Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. *op. cit.*, p. 17.

socioculturelle du public et à la formation de lecteurs comme un moyen de réussite non seulement scolaire mais sociale.

Dans les manuels destinés aux instituteurs de l'éducation primaire, nous trouvons une explication de l'importance de l'école comme formatrice des lecteurs :

C'est une tâche fondamentale de l'école, même si elle n'appartient pas uniquement à ce domaine, que de contribuer à la formation des enfants qui lisent avec de l'intérêt divers types des textes, qui comprennent et réfléchissent sur ce qu'ils lisent et qui développent petit à petit leurs goût esthétique¹⁷⁹.

L'école publique mexicaine reconnaît ainsi que la formation de lecteurs assidus et réfléchis va se construire dans différents contextes : familial, scolaire, bibliothécaire, mais elle reconnaît aussi qu'il faut favoriser à l'école les attitudes et les activités débouchant sur une lecture significative.

Lire n'implique pas uniquement la transposition du matériel écrit à la langue orale (ce qui signifiera un simple exercice de décodification), écrire ne signifie uniquement tracer les lettres (c'est-à-dire, réduire l'écriture à un exercice mécanique). Lire signifie interagir avec un texte, le comprendre et l'utiliser à des fins spécifiques¹⁸⁰.

Nous pouvons constater que l'approche actuelle envisage une participation plus large des ressources humaines et matérielles dans l'apprentissage de la lecture. La fonctionnalité de la lecture ne se limite plus à l'école, mais elle est vue comme la liberté de choisir ses lectures à partir de ses besoins, de ses intérêts et de ses goûts et pour ce faire, la SEP essaie de mettre en relation l'apprentissage de l'espagnol avec d'autres programmes de promotion de la lecture. Pour mettre en évidence les restructurations mises en marche au niveau primaire, nous présentons un tableau qui fait une comparaison entre les programmes éducatifs 1993 et 2009¹⁸¹ (voir figure 36).

¹⁷⁹ *MULTIGRADO. Propuesta educativa para escuelas multigrado*. Secretaria de Educación Pública, México, DF, p.27. Nous traduisons

¹⁸⁰ *Libro para el maestro. Español tercer grado*. Secretaria de Educación Pública SEP, México, DF, 2002. Nous traduisons.

¹⁸¹ Tableau tiré de *Abc de la reforma integral de la educación básica. Nivel primaria*, México, DF., Editorial Santillana, 2010.

| | Programme 1993 | Programme 2009 |
|---------------------------------|---|--|
| Cours | <ul style="list-style-type: none"> • Connaissance du milieu : Sciences naturelles, Géographie, Histoire et Éducation civique • Pas de cours de langue additionnelle • Éducation civique du troisième au sixième niveau | <ul style="list-style-type: none"> • Exploration et compréhension du milieu naturel et social : Sciences naturelles, Géographie et Histoire • Langue additionnelle • Éducation civique et éthique du premier au sixième niveau |
| Temps de travail | <ul style="list-style-type: none"> • 20 heures hebdomadaires • 800 heures annualisées | <ul style="list-style-type: none"> • 22,5 heures hebdomadaires • 900 heures annualisées |
| Approche | <ul style="list-style-type: none"> • Éducation basée sur des approches spécifiques par cours • Inexistence des sujets transversaux • Inexistence des compétences qui guident le curricula • Inexistence d'un profil de fin d'études | <ul style="list-style-type: none"> • Éducation basée sur des compétences • Existence des sujets transversaux • Existence des cinq compétences qui guident le curricula • Orientation de l'éducation basée sur un profil de fin de formation |
| Compétences pédagogiques | <p>Les instituteurs mettent en contexte les connaissances pour que les apprenants les acquièrent</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développent des habiletés accordées aux cours étudiés • L'instituteur est le seul responsable de la planification, le développement, l'organisation et l'évaluation • Évaluer permet à l'instituteur d'améliorer le processus d'enseignement/apprentissage | <p>Les professeurs avec les étudiants développent des projets et des séquences didactiques et des produits comme des dépliants, expositions, récits, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développent des compétences : connaissances, habiletés, attitudes et valeurs dans tous les cours • Favorisent une participation plus active des apprenants dans la construction de leur apprentissage et guide et coordonne l'apprentissage • Réaliser des processus d'évaluation, auto-évaluation et co-évaluation permettra à l'instituteur de favoriser le travail et l'apprentissage collectifs. |

Figure 36 Différences entre le Plan éducatif 1993 et le Plan éducatif 2009. Education primaire

Après avoir réalisé la révision des programmes d'*Espagnol*, nous pouvons dire qu'une bonne partie du temps l'enfant est confronté à des textes différents, avec des caractéristiques et objectifs différents. Néanmoins, quand nous passons à la partie pragmatique, il nous semble que les stratégies de travail intellectuel et de lecture restent dépendantes du sens littéral du texte (utilisation du titre et sous titre, images, et questions d'accompagnement de la lecture),

toujours très guidées. Ce qui est remarquable est le fait que l'apprentissage soit centré sur l'étudiant dans la quête d'une autonomie, étant donné que l'école mexicaine s'est toujours caractérisée par un accompagnement paternaliste de la part des instituteurs et voire de la famille. Actuellement, l'intégration des parents au processus d'enseignement-apprentissage tente de se faire autrement, au moyen des tâches assignées suite à des ateliers de lecture où il faut commencer à dissocier les livres de l'école, idée qui existe dans l'imaginaire de la plupart des Mexicains comme le montre l'ENL où les trois quarts de la population enquêtée déclare associer la lecture à l'apprentissage scolarisé. Anne Marie Chartier¹⁸² déclare que dans le monde de l'éducation, il ne suffit de mettre en marche des stratégies de planification des programmes de travail qui s'appuient sur une meilleure connaissance de la réalité scolaire, mais qu'il est indispensable d'affiner les tactiques quotidiennes des sujets qui font partie du système éducatif afin de donner du sens et de la valeur au travail scolaire et de le lier à la vie quotidienne de l'étudiant ; cette liaison qui ne semblait pas se faire dans le contexte mexicain, est prise en compte sur cette nouvelle réforme 2009.

Pour ce qui concerne à l'éducation secondaire, la réforme fut réalisée sur les mêmes bases que celle de l'éducation primaire : les pratiques sociales du langage. L'enseignement/apprentissage de l'espagnol a comme objectif principal que les étudiants élargissent leur capacité d'expression et de compréhension de manière écrite et orale. Cette réforme envisage aussi l'utilité de l'espagnol comme moyen d'apprentissage d'autres contenus, d'autres disciplines, mais aussi la participation réfléchie dans les pratiques sociales du langage du monde contemporain. Les cursus favorisent la production et l'interprétation des textes et une participation active dans des échanges sociaux¹⁸³.

Les objectifs académiques prévus par les programmes de travail s'appuient sur les compétences acquises dans les niveaux précédents, ils partent du fait que les étudiants du niveau secondaire sont capables de communiquer à l'oral et à l'écrit dans les domaines familial, scolaire et communautaire, alors les objectifs ciblent :

- L'appropriation de formes d'expression qui caractérisent les différents types de texte et les échanges formels.
- L'interaction sociale à partir d'actes de lecture, d'écriture et oraux.

¹⁸² CHARTIER, Anne Marie et Jean HEBRARD. *Discours sur la lecture (1880-2000)*, Paris, Fayard, 2000, p 15.

¹⁸³ Cf. *Secundaria. Español. Plan de estudios 2006*, México, D.F. SEP, 2006.

- La production en contexte et en situation du langage.
- Compréhension de la variété textuelle
- L'apprentissage des différentes manières de lire, étudier et interpréter les textes.
- L'analyse de la propre production orale et écrite¹⁸⁴

Les contenus des programmes se divisent encore une fois sur des axes qui ont à voir avec le domaine scolaire, littéraire et de participation citoyenne¹⁸⁵.

| Domaine scolaire | Domaine littéraire | Domaine de participation citoyenne |
|--|---|---|
| Obtenir et organiser l'information | Lire et écrire pour partager l'interprétation de textes littéraires | Lire et utiliser différents documents administratifs et légaux |
| Réviser et réécrire des textes produits dans des différents domaines | Suivre un genre littéraire, thématique ou un mouvement littéraire | Rechercher et débattre sur la diversité linguistique |
| Participer à des événements de Communication formelle | Lire pour connaître d'autres peuples | Analyser et valoriser de manière critique les moyens de communication |
| | Ecrire des textes avec des objectifs expressifs et esthétiques | |
| | Participer à des expériences théâtrales | |

Le travail de chaque domaine se base surtout sur des résumés, rédaction des textes, élaboration de dossiers et des comptes rendus, lecture des textes divers, lecture des textes littéraires : poèmes, romans, notices, etc., en plus d'un travail ponctuel sur certaines stratégies de lecture.

Passons aux réformes réalisées au niveau moyen supérieur. Dans ce niveau l'étude de la lecture se situe dans les cours appelés *Talleres de lectura y redacción I y II* (Ateliers de lecture et rédaction I et II). Ils ont comme objectif d'établir une relation entre l'école et son entourage et de rendre plus facile le passage académique des étudiants au niveau supérieur. L'approche utilisée rend possible la réunion dans une seule unité commune des connaissances, compétences, attitudes et valeurs qu'un étudiant du niveau moyen-supérieur d'éducation doit posséder¹⁸⁶

¹⁸⁴ Cf. *ibid.* p 13.

¹⁸⁵ Tableau tiré de *Programas de estudio 2006. Educación básica. Secundaria.Español*, México, DF., SEP, 2006. Nous traduisons.

¹⁸⁶ Cf. *Taller de lectura y redacción I. Programas de estudio 2010*, México, D.F., SEP, 2010.

Nous pouvons constater que les contenus envisagés prennent compte de l'acquisition des compétences :

- Génériques qui se développent de manière transversale avec les autres cours du niveau moyen supérieur,
- Disciplinaires basiques qui sont celles qui donneront à l'étudiant les outils minimales pour se développer dans d'autres contextes et situations de la vie quotidienne,
- Disciplinaires élargies qui impliquent de niveaux de complexité nécessaires surtout pour ceux qui continueront des études supérieures,
- Professionnelles pour entrer dans un marché de travail avec beaucoup plus de possibilité de succès.

Ces compétences sont situées sur deux axes ou habiletés du langage : compréhension (lire et écouter) et production (écrire et parler) dont l'objectif est de fournir à l'étudiant une culture générale qui l'aide à interagir avec son entourage de manière active, prépositive et éthique, en plus de le former pour l'éducation supérieure et pour le contact avec le travail professionnel¹⁸⁷. Ces deux ateliers font partie de la première année de l'école préparatoire et, deux autres (Littérature I et Littérature II) viennent compléter la formation. Les ateliers consacrés à la littérature se fondent sur une même approche : lecture des textes littéraires des différents genres, contextualisation de genres et des mouvements littéraires, critique, exposition des textes lus et des sujets abordés et interprétation personnelle des textes lus. Le but semble de donner à l'étudiant une culture générale en littérature universelle, latino-américaine et mexicaine, en plus de lui donner des outils pour lire des textes littéraires.

Nous pouvons dire que cette nouvelle perspective prend en compte des aspects qui n'étaient pas considérés auparavant. Nous estimons que le gouvernement mexicain, au moyen de la SEP, part d'une vision sociologique de la diversité culturelle, de l'éducation et de la lecture qui existent au Mexique et qui ont un grand impact sur le milieu scolaire. Les objectifs principaux de cette réforme permettent de donner continuité aux connaissances et compétences acquises dans chaque niveau, de faire de la lecture et de l'écriture non seulement

¹⁸⁷ Cf. *ibid.* p. 4-5.

un outil d'accès aux connaissances scolaires, mais aussi à la vie quotidienne, aux pratiques sociales, tous domaines confondus.

Espérons que les instituteurs soient prêts à travailler sous cette nouvelle optique, que les habitudes de travail existantes et parfois fossilisées ne reprennent pas le terrain cachées sous de nouveaux concepts à la mode. Nous pourrions constater dans le futur si cette nouvelle conception de l'éducation fera des lecteurs plus actifs et plus intéressés, lecteurs critiques capables de communiquer et d'argumenter avec clarté et fluidité et prêts à continuer leur formation au niveau supérieur. Le fait de travailler la lecture dans des domaines différentes et ainsi pouvoir un jour la dissocier des tâches scolaires obligatoires nous semble très prometteur. Evidemment, nous ne pouvons pas oublier cette réalité flagrante : presque tous les enfants au Mexique apprennent à lire à l'école. Il semble que cet apprentissage de la lecture restera toujours lié aux activités scolaires. Ce n'est pas facile de séparer la lecture de l'Ecole étant donné que c'est justement celle-ci qui lui a donné du sens.

Aujourd'hui, les outils de communication ont considérablement évolué : CD, écran, ordinateur, téléphone mobile i-pad, font partie de la vie quotidienne d'un grand nombre d'enfants et de jeunes. Ils se trouvent immergés dans un monde en mutation qui modifie les pratiques et les compétences de lecture. Pour trouver de l'information, les jeunes internautes naviguent dans une énorme diversité des propositions, une grande multiplicité des textes qu'il faut savoir sélectionner, ils se servent de la lecture en diagonale, ils apprennent à repérer les *sites* adaptés aux recherches. Face à cette révolution de l'écrit, les maisons d'édition ont aussi transformé les livres : on passe de la version classique en papier à l'*e-book* ou livre numérique qui répond aux besoins d'un public qui aime stocker les œuvres et pratiquer une lecture nomade. Cette version électronique de la littérature est parfois considérée comme une menace pour la lecture des livres physiques, mais d'après Danielle Salenave¹⁸⁸, même si le maniement d'un *e-book* est simple et facile, les processus de lecture restent toujours aussi complexes. L'appropriation du sens de ce qui est écrit ne passe pas par la modernité des *e-books*, ils ne sont pas un appareil de « transfusion de sens¹⁸⁹ ».

¹⁸⁸ « Lirons-nous demain ? » Entretien avec Danièle Salenave in *Le magazine littéraire*, mars, 2009.

¹⁸⁹ *Ibid.* p. 1

Au Mexique, la lecture d'*e-books* est à peine naissante. Le pouvoir d'achat, les prix des livres numériques, les modes de consommation, les niveaux de lecture au pays ne permettent pas le développement de cette moderne version bibliographique. Les spécialistes parlent d'un retard de sept à dix entre le Mexique et son voisin, les Etats-Unis¹⁹⁰. *El Fondo de Cultura Económica* -importante maison d'édition mexicaine- propose seulement 2% de son catalogue en version numérisée. La grande chaîne des librairies *Gandhi* offre 16 000 titres sous format *e-book* dont 4 800 ont du succès parmi les lecteurs. Nous sommes donc loin de voir la lecture d'*e-books* comme une menace ou comme une possibilité de lecture chez les Mexicains. C'est sûr que l'Ecole doit s'adapter aux nouvelles demandes et représentations de l'acte de lire, mais il ne doit pas laisser de procurer aux enfants le plaisir de lire, de montrer la richesse qui passe par la lecture et les possibilités d'imaginer.

Donc il nous semble important que dans cette nouvelle étape de l'éducation qu'on se demande quels sont les vrais objectifs de la lecture à l'école, à quoi sert vraiment la lecture au sein de l'école et dans la vie sociale quotidienne : S'agit-il de lire pour accumuler de l'information ? S'agit-il de lire ce que les enseignants considèrent nécessaire et essentiel pour acquérir des savoirs reconnus par l'école ? S'agit-il juste de penser à la lecture comme une compétence transversale qui permettra de lire tous les documents qui seront fournis et demandés à l'école dans le but d'acquérir les savoirs exigés ? Ou la lecture est elle une compétence indispensable pour réussir dans la vie sociale et ne pas rester marginalisé ?

Malgré tout le côté négatif de l'éducation au Mexique, à l'heure actuelle, 94 enfants sur 100 entre 6 et 14 ans vont à l'école. Il existe des manuels scolaires gratuits pour les étudiants en préscolaire, primaire, secondaire, télé-secondaire¹⁹¹, éducation indigène (en 42 langues différentes) et aussi de écrits en braille et macro type.

Passer par les différents moments de la vie du Mexique nous a permis de connaître les différentes situations politiques donc éducatives qui construisent notre société actuelle. Nous voyons bien que les réalités éducatives et scolaires comprennent les constructions historiques et que ces mêmes réalités sont aussi présentes dans les discours et dans les pratiques scolaires de tous les niveaux éducatifs.

¹⁹⁰ Revue électronique CNN Expansion, www.cnnexpansion.com, consultée le 10 octobre 2011.

¹⁹¹ Système scolaire qui se sert de la télévision et des cours enregistrés utilisés dans la salle de classe ou au moyen de la télévision locale.

Nous avons constaté que le développement du système éducatif mexicain n'a pas suivi une ligne droite pour sa construction, il a toujours connu des progrès et des reculs, des réussites et des échecs, des accords et des désaccords. Les éléments constitutifs des « cultures scolaires » sont compliqués et difficiles à comprendre si nous ne connaissons pas le contexte historique de l'éducation. Elsie Rockwell¹⁹² signale dans son article « Lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'usage des manuels » qu'il est d'usage d'identifier l'école à la culture lettrée et que nous avons tendance à supposer que le travail scolaire favorise des pratiques associées à la lecture « moderne », celle-ci étant définie comme une lecture individuelle, silencieuse, proche de ses formes académiques, centrée sur le signifié littéral, orientée vers l'information encyclopédique. Tout cela, les gens qui font partie de la communauté académique savent bien qu'il n'en est rien. L'accès au texte passe par le maître, l'interprétation de l'information se réalise au moyen des croisements entre les savoirs des uns et des autres, mais aussi des conventions scolaires qui parfois restent très limitées.

Malheureusement, nous constatons que malgré les politiques éducatives et de promotion de la lecture successives les problèmes subsistent, que l'alphabétisation est loin d'atteindre tous les niveaux sociaux. Les préjugés sociaux, les groupes politiques, les intérêts des certaines élites, la démotivation populaire, la violence et les graves problèmes sociaux¹⁹³ que vit actuellement le Mexique ont une incidence défavorable sur la population en général,

¹⁹² ROCKWELL, Elsie. « La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels », *Education et sociétés* 1/2006 (n° 17), p. 29-48.

URL: www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-29.htm.

¹⁹³ La situation actuelle du Mexique est une de plus difficiles de l'histoire moderne. Le Mexique est qualifié par l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE) comme le pays où il y a plus d'iniquités en ce qui concerne les revenus *per capita*. 10% de la population mexicaine a des revenus 27 fois plus élevés au 10% le plus pauvre. En plus de la pauvreté, le Mexique subit en ce moment une guerre entre le gouvernement et les *cartels* de la drogue les plus puissants de l'Amérique Latine. Comme résultat de cette guerre, il y a tous les jours dans notre pays des morts, des séquestrés, des atrocités. La population mexicaine a peur de sortir dans les rues de peur à se retrouver dans des feux croisés, de répondre au téléphone de crainte de vivre une extorsion. Même les parents préfèrent déscolariser leurs enfants, qu'ils restent à la maison et ne pas les exposer aux dangers et aux menaces sur les institutions éducatives. C'est le cas de la région de Veracruz et de Guerrero, deux régions où les instituteurs sont menacés et font l'objet des extorsions. Les enfants soumis à des crises de panique dues aux abus de menaces de bombe ou des attentats. Telle est la situation que des intellectuels ont proposé à la population des manifestations et des marches pour exiger au gouvernement de réinstaller la paix et la sécurité dans le territoire national, En plus en 2012 auront lieu les élections présidentielles, la lutte électorale commence et avec ceci l'utilisation des budgets destinés à la santé, à l'éducation pour les campagnes électorales. C'est une pratique très commune au Mexique en ce moment.

sur les jeunes étudiants et sur leur éducation et leurs intérêts. En plein XXIème siècle, l'éducation au Mexique demeure attachée aux problèmes socio-économiques et la lecture en particulier reste liée à l'école et la notion de plaisir ne lui est pas associée par la plus grande partie des Mexicains.

Il faut mettre en marche des politiques de promotion de la lecture qui tiennent compte de la promotion des livres, des lectures publiques, de la distribution des matériels jusqu'à la mise en marche des programmes de développement curriculaire au niveau national¹⁹⁴. Il faut se demander sérieusement que lectures aborder ? Quelles pratiques favoriser ? Quels sujets envisager ? Quelles stratégies apprendre ? Quelles conceptions pour guider l'enseignement-apprentissage de la lecture dans tous les niveaux scolaires ? Et après, monter un programme d'action à développer qui touche non seulement la population scolarisée, mais les Mexicains en général, organisé non seulement pour les autorités éducatives mais aussi pour tous les médiateurs de l'éducation et de la lecture en général.

Heureusement, en dehors des autorités éducatives, il y a des enthousiastes qui trouvent des idées pour faire goûter aux Mexicains la lecture. Un exemple concret : *le wagon jaune du métro de Mexico*¹⁹⁵, campagne publicitaire des librairies *Gandhi*. L'objectif fut faire lire Kafka à tous les passagers qui montaient sur ce wagon aux couleurs caractéristiques de ces librairies. On a aligné le wagon jaune à des extraits de *El puente*, conte de Franz Kafka. Grâce à cela, à chaque station les passagers lisaient une partie du conte et ainsi, ceux qui allaient jusqu'à la station finale, auraient lu le conte intégral. Après cette campagne publicitaire, la SEP vient de mettre en marche une autre qui fait voyager des poèmes de Homero Aridjis y Raúl Renán avec les usagers du métro de Mexico.

Espérons donc que les liens entre les politiques de promotion de la lecture, les pratiques de lecture chez des mexicaines et les matériels écrits sous diverses formes finiront

¹⁹⁴ Jusqu'à maintenant, nous pouvons dire que les programmes de promotion de la lecture ne font pas une unité, chaque programme fixe ses objectifs en dehors des autres. De plus, Il faudrait avoir une conscience des différents acteurs dans la promotion de la lecture –autorités scolaires, médiateurs dans l'enseignement de la lecture, maisons d'édition- et les impliquer de manière directe dans la réalisation et la mise en marche de ces programmes. Les autorités donnent des chiffres d'alphabétisation, de réussite scolaire dans les différents niveaux de l'éducation, de livres imprimés pour leur utilisation comme appui aux cours, mais ils ne font jamais une évaluation concrète des résultats des politiques de promotion de la lecture.

¹⁹⁵ Un reportage sur cette campagne peut être visionné sur youtube. www.youtube.com/watch?v=SmukCXc1psA.

par se tisser au Mexique, permettant ainsi une appropriation de la culture écrite. Espérons que nous pourrions arrêter de culpabiliser toujours l'École au sujet du manque d'intérêt pour la lecture, de stigmatiser les enseignants comme les responsables de l'analphabétisme fonctionnel des étudiants qui semble devenir une maladie actuelle. Et pourquoi pas, espérons que les fonctionnaires de la SEP, comme le sous-secrétaire de l'éducation moyenne supérieure, Miguel Ángel Martínez, arrêtent d'assurer que l'avenir de ces 19 275 jeunes qui ne font pas d'études après le collège se trouve dans le commerce ambulants illégaux dans les rues des villes de Mexico, dans les petits métiers ou dans la recherche d'un emploi formel au moyen de l'éducation pour adultes¹⁹⁶. Il semble urgent de refonder nos objectifs sociaux et éducatifs dans la quête d'un meilleur avenir pour tous ces enfants et jeunes mexicains.

¹⁹⁶ Voir *La Jornada/sociedad y justicia*/jueves 11 de agosto 2011.

5 Sociologie de la lecture

Notre expérience, en tant que lecteurs et que médiateurs de l'éducation, nous a fait reconnaître la lecture comme un fait social. Nous savons bien que la pratique de la lecture est à l'origine des interactions et des échanges sociaux complexes et importants. Les études sur la lecture nous montrent qu'elle n'est pas une pratique homogène. La lecture peut se réaliser de façons diverses : linéaire, en vertical, continue, entrecoupée, discontinuée, fragmentée, en vitesse, lentement, en silence, à voix haute, avec plaisir, par obligation, à n'importe quel moment de la journée, dans n'importe quel endroit de la planète, avec une intention, sans un but... et chaque culture peut attribuer des appréciations différentes à l'acte de lire, des appropriations divergentes, opposées ou même contradictoires. Eu égard à une vision sociolinguistique dans notre recherche, nous considérons important d'aborder la sociologie de la lecture et ses apports dans le domaine des recherches au Mexique dont le sujet principal est la lecture.

5.1 Genèse

Lire et écrire sont des actes qui datent de plusieurs milliers d'années. Mais l'intérêt pour l'étude scientifique de la lecture se manifeste beaucoup plus tard, au début du XX^{ème} siècle.

La lecture a toujours été l'objet de discours et d'études. Nous pouvons constater tout au long de l'histoire moderne que la lecture a suscité l'attention de différents acteurs sociaux : sociologues, documentalistes, responsables de l'éducation, responsables de maisons d'édition, écrivains, philosophes. À des fins différentes, on a toujours essayé d'inventorier la lecture à travers ses usages, ses pratiques, ses représentations, ses objets. En fait, nous pouvons trouver des discours issus des disciplines très diverses qui s'occupent de sujets associés à la lecture et même à la « non-lecture » qui a fait couler beaucoup d'encre.

Des travaux des chercheurs sur la lecture permettent d'avoir une idée du chemin parcouru pour arriver à la constitution, d'abord, d'une sociologie empirique de la lecture, fondée sur l'utilisation de l'enquête et plus tard une vraie science : la sociologie de la lecture.

Les travaux du russe Nicolas Roubakine (1862-1946) sont des plus importants et serviront de base à la sociologie de la lecture. Nicolas Roubakine s'intéressait d'abord au livre, d'après Martine Poulain¹⁹⁷, « il veut sauver l'humanité grâce au livre ». Il l'étudiait en se servant des statistiques de lecture trouvées dans les bibliothèques publiques. Plus tard, il travailla sur les phénomènes psychologiques liés à l'existence du livre et son influence sur l'être humain. C'est ainsi qu'il fonde la bibliopsychologie qui se divise en deux axes : la psychologie de la création littéraire -qui s'occupe de l'auteur et de son œuvre- et la psychologie du lecteur -qui s'occupe d'étudier les effets physiologiques et psychiques du livre sur l'organisme. Roubakine s'intéresse à l'étude du livre et à son influence de manière exhaustive et avec une rigueur scientifique qui permet de trouver dans son œuvre des bases de la sociologie de la lecture.

Pendant la décennie des années 30 et 40, dans d'autres pays européens se manifeste l'intérêt pour la lecture. Nicole Robin¹⁹⁸ signale des travaux précurseurs réalisés en Allemagne dont le sujet principal était la lecture des femmes. Au Royaume-Uni, l'intérêt se centrait sur les thèmes des lectures chez les Britanniques. En Pologne, en Espagne et en Scandinavie, l'orientation des études se penchait vers les lectures des paysans et les lectures dans les bibliothèques urbaines. Nous pouvons constater que les préoccupations sur la lecture étaient déjà centrées, même si les méthodologies avaient toujours un caractère expérimental.

Pour l'histoire, les débuts d'une vraie sociologie de la lecture se situent aux États-Unis, aux années 30. C'est surtout en 1931 quand les sociologues Douglas Waples et R.W. Tyler, motivés par les études réalisées en Europe, publient une des premières œuvres qui situent la lecture comme un phénomène social étudié rigoureusement. Ils s'intéresseraient à ceux qui semblaient être les principaux responsables de la lecture : les enseignants et les bibliothécaires. Ils se servent des enquêtes pour connaître les lecteurs de la période de crise économique, sociale et politique vécue par les américains. Ces auteurs veulent savoir qui sont les lecteurs, ce qu'ils lisent, quels sont les motifs qui les mènent à lire et quels sont les effets

¹⁹⁷ POULAIN, Martine. "Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX" in *Sociología de la lectura*. LAHIRE, Bernard, (coord.), Barcelona, España, Edit. Gedisa, 2004, p 17.

¹⁹⁸ ROBINE, Nicole. *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris, Electre, éditions du cercle de la Librairie, 2000, p. 5.

produits par leurs lectures. Douglas Waples et R. W. Tyler ont réussi grâce à leurs recherches à instaurer les bases de la sociologie de la lecture aux Etats-Unis. Pour M. Poulain, le développement des études sociologiques de la lecture est étroitement lié aux questions qui font débat dans la sphère sociale et les débuts du XXème siècle se situent justement dans un moment où les crises et les espoirs étaient présents.

5.2 La sociologie de la lecture en France

Les sociologues français ont toujours influencé les études au Mexique, même des sociologues comme Martine Poulain et Anne-Marie Chartier se sont occupées de réaliser des recherches en Amérique Latine et particulièrement au Mexique, avec des équipes mexicaines. Nous considérons utile de comparer ce qui s'est passé en France en ce domaine pour essayer de saisir les différences avec le développement de la sociologie de la lecture au Mexique.

Nicole Robine¹⁹⁹ mentionne comme premières approches de la sociologie de la lecture en France les enquêtes menées par l'abbé L. Bethléem parmi les pratiquants catholiques. Leur but était de connaître leurs sujets de lecture et ainsi de donner l'avis de l'Église concernant la permission ou l'interdiction des certaines lectures.

Il semble qu'avant la Seconde Guerre Mondiale, en France, l'idée de consulter les gens pour susciter une demande n'existait pas. Mais, plus tard, après celle-ci, les recherches commencent à s'occuper des pratiques de lecture. Les maisons d'édition tentent de classer les lecteurs en fonction des types d'articles et des livres lus. Bref, les éditeurs veulent connaître les lecteurs pour anticiper leurs demandes.

Les précurseurs français en matière d'études sur la lecture aux années 30 à 50 s'intéressent à la démocratisation de la culture dans une société de masse qui se fait jour après la Seconde Guerre Mondiale. L'arrivée des enquêtes est le résultat des plusieurs facteurs : le développement des sciences sociales, l'intérêt pour l'opinion publique et aussi l'importance

¹⁹⁹ *ibid.* p. 6.

qui regagne cette nouvelle science appelée sociologie de la lecture qui s'occupe de l'étude de la lecture et des répercussions dans la société²⁰⁰.

D'après M. Poulain, ce que la sociologie de la lecture cherche à analyser

[...] c'est tout à la fois la multiplicité des objets de lecture, la diversité des pratiques et la prégnance de certaines images sociales sur la mise en œuvre de ces pratiques²⁰¹.

Il fallait alors développer des techniques et des sciences dans le but de valider les analyses de l'opinion publique. Il fallait aussi mettre au point les méthodologies de travail, c'est à ce moment là, qu'en France, a lieu une importante diffusion des méthodes mathématiques et statistiques dans le but de recueillir des données quantitatives mais aussi qualitatives. La sociologie répondait à des questions comme « qui lit quoi ? » « Pourquoi lit-on ? », « Comment lit-on ? »

Une croissante préoccupation pour la lecture de la presse fait alors apparaître des sondages sur la lecture des journaux. Les hommes d'affaires trouvent des alliés dans les enquêtes pour connaître leurs lecteurs. D'ailleurs, dans le contexte éducatif des professionnels de l'enseignement/apprentissage comme des pédagogues et des instituteurs, ils s'interrogent sur les lecteurs et les lectures scolaires.

Un bouillonnement politique et social de la France d'après guerre situe le lecteur sous une optique différente. Des idées venant des philosophes comme Jean Paul Sartre situent le lecteur comme créateur de l'œuvre littéraire au même titre que l'auteur : le lecteur donne consistance à l'œuvre et en même temps, il lui accorde un sens nouveau²⁰².

La lecture devient alors un « processus actif parce que créateur »²⁰³. Les préoccupations éducatives font partie des études. A cet effet, les français participent à une multiplication des bibliothèques scolaires, à la démocratisation de la culture²⁰⁴ et ses

²⁰⁰ Cf. GUTIERREZ VALENCIA, Ariel. "El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte" in *Anales de documentación*, Número 12, Universidad de Murcia España, 2009.

²⁰¹ POULAIN, Martine (sous la direction de). *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Collection bibliothèques, éditions du cercle de la librairie, 1988, p. 30.

²⁰² Cf. SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948.

²⁰³ ROBINE, Nicole. *op. cit.*, p. 37.

²⁰⁴ Il s'agit de démocratiser l'accès à la culture au moyen de l'école.

réformes, à des innovations pédagogiques. La question de la fonction de la lecture est ainsi posée comme un processus intellectuel²⁰⁵.

Tous ces changements par rapport aux fonctions et au statut de la lecture entraînent des modifications entre 1970 et 1985 : on ne parle plus de *comportements* mais de *pratiques de lecture*, la notion de *non-lecture* se voit remplacée par celle de *faible lecture* -étant donné que les enquêtés montrent que ceux qui ont été exclus de l'école lisent des textes même s'ils ne lisent pas ce qui est qualifié de littéraire mais de paralittéraire-, la lecture n'est plus considérée comme une pratique de distinction mais une pratique ordinaire.²⁰⁶

La sociologie de la lecture regroupe ainsi un bon nombre de sujets divers à étudier : les lecteurs qui ne lisent pas fréquemment, les lecteurs lettrés, les choix des livres parmi les lecteurs, l'esthétique de la réception. Ces différentes études enrichissent les connaissances sur la lecture, ses acteurs et ses effets. Le but de la sociologie devient alors « [...] analyser tout à la fois la multiplicité des objets de lecture, la diversité de pratiques et la prégnance de certaines images sociales sur la mise en œuvre de ces pratiques²⁰⁷ ».

Les études réalisées en France dans la décade des années 80 se sont alors enrichies des approches d'autres disciplines : l'histoire, la psychologie, la psychanalyse, l'anthropologie sociale et la philosophie. Des sociologues français deviennent célèbres grâce à la publication de leurs études : Joëlle Bahloul, Nicole Robine, Claude Lafarga, Paul Ricœur, Michel de Certeau, Pierre Bourdieu, Martine Poulain, Roger Chartier, Bernard Lahire, W., Iser et Jauss (*Pour une esthétique de la réception*), H. Robert.

Francine Cicurel illustre le travail réalisé par tous ceux qui s'intéressent à la lecture, comment ils tissent les liens entre les textes et les lecteurs

[...] les parcours sociaux de lecture commencent à être méthodiquement explorés. Témoignages recueillis auprès de lecteurs divers, récits d'écrivains relatant l'expérience de la lecture, verbalisations d'apprenants – lecteurs dans le cadre de recherches pédagogiques, observations de stratégies de lecture permettent petit à petit d'entrer dans le continent obscur de l'activité lisante²⁰⁸.

²⁰⁵ Cf. POULAIN; Martine 1998. *op. cit.*, p. 62.

²⁰⁶ Cf. ROBINE, Nicole R 2000 : *op. cit.*, p.174

²⁰⁷ *ibid.* P. 30

²⁰⁸ CICUREL Francine (coord.) "Les textes et leurs lectures" in *Revue de didactologie des langues-cultures*, Juillet-Septembre 2000 N°115, Paris, Didier Erudition, 2000, p. 261

Influencés par les études sociologiques, les enquêtes à but pédagogique deviennent donc incontournables au sein des institutions scolaires en France. Les origines socioculturelles, la scolarité et la lecture sont souvent associés dans des études qui se consacrent à la découverte des différences entre la lecture scolaire (la lecture considérée comme un travail scolaire donc obligatoire) et la lecture loisir (la lecture abordée par soi, par le plaisir). L'école est considérée comme un instrument de reproduction de la culture pour les sociologues : la réussite scolaire semble certifier les liens entre les origines socioculturelles et la culture transmise par le système scolaire. Roger Chartier²⁰⁹ affirme qu'en France les manières de lire plus que les contenus, les supports de lecture plus que les thèmes discriminent classes sociales et publics. Les études sociologiques accordent donc à la lecture des rapports différents : rapport personnel avec le plaisir et l'amour et rapport sociétal comme instrument de promotion et de sélection²¹⁰.

Comme d'autres pratiques culturelles, les lectures deviennent alors différenciées :

Lecture plaisir ou de divertissement. Lectures de détente qui font partie des loisirs. Elles occupent les moments libres, le repos après la fatigue du travail ou des soucis de la vie quotidienne. Selon Chantal Horellou-Lafargue et Monique Segré²¹¹ ce type de lectures trouve aussi une différenciation : selon leurs contenus et leurs degrés de réflexion. Des genres littéraires comme : romans psychologiques, romans historiques et aussi de science fictions font partie de la lecture plaisir²¹².

Lecture des livres, la lecture se voit valorisée et légitime si elle passe par le livre comme moyen d'accès à la culture.

Lecture littéraire- Charles Baudelot²¹³ la définit de la façon suivante

²⁰⁹ CHARTIER, Roger (dir.). *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1985-199, p. 33.

²¹⁰ Cf. N. Robine. *Op. Cit.*, p. 176.

²¹¹ HORELLOU-LAFARGE, Chantal et Monique SEGRÉ. *Sociologie de la lecture*, Paris, Éditions La Découverte, 2007, p. 88 et 89.

²¹² *ibid.* p. 88 et 89.

²¹³ BAUDELLOT, C., VERRY, C., DETREZ, C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Editions du Seuil, 1999.

[...] elle réunit de manière large toutes les manières de lire qui, de la contemplation à l'esthétique à l'analyse structurale en passant par la simple lecture par références littéraires, font du texte (dans son sens, ses formes, son affiliation à un auteur ou tout simplement dans sa valeur spécifique) l'intérêt en soi et la fin de la lecture, celle-ci devenant du même coup une activité qui est à elle-même sa fin.

Ce type de lecture est légitimé par le système scolaire étant donné que lire des textes littéraires est un mode de lecture savante, scientifique et que cela s'apprend à l'école.

Plus les études se focalisent sur des problèmes ou sujets particuliers, plus on différencie tout ce qui entoure l'acte de lire. Les manières de s'informer sont alors aussi différenciées par rapport à des variables différenciées : origine sociale, le sexe, âge, profession, etc. Ceci entraîne aussi un classement des objets de lecture, des endroits de lecture et des contenus. On voit apparaître des étiquettes comme

Lectures ordinaires, définies par R. Darnton²¹⁴ comme une quête des solutions à la vie personnelle et familiale au moyen de la lecture. Le lecteur ne lit pas à des fins littéraires.

Lectures pratiques ou de documentation qui sont celles des revues et des encyclopédies. Ce sont des lectures ponctuelles qui répondent à des besoins et à agir dans l'immédiat²¹⁵.

*Lectures professionnelles*²¹⁶ qui résultent d'un besoin de se former pour actualiser les savoirs nécessaires à la profession.

Les sociologues s'intéressent aussi à des itinéraires de lecture, de la découverte de la lecture à la biographie du lecteur.

La lecture acquiert donc un nouveau statut : celui d'élément indispensable pour l'orientation et la modélisation de la société.

²¹⁴ DARNTON, R. « La lecture rousseauiste et un lecteur « ordinaire » au XVIIIe siècle » in CHARTIER, Roger (dir.). *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1985-1993.

²¹⁵ Cf. HORELLOU LAFARGE CH. et SEGRE, Monique. *op. cit.*, p. 85.

²¹⁶ Cf. *ibid.*, p. 87.

5.3 La sociologie de la lecture au Mexique : un retard important

5.3.1 Antécédents

Tandis qu'en Europe et aux États-Unis, la sociologie de la lecture se développait, au Mexique, la lecture n'était pas un sujet primordial car pour accéder à la lecture, il faut d'abord apprendre à lire et, dans notre pays, il fallait d'abord combattre un grand ennemi : l'énorme taux d'analphabétisme qui régnait au début du XX^{ème} siècle.

Avant de parler de l'arrivée et de l'influence de la sociologie de la lecture au Mexique, nous pouvons suivre le parcours de la lutte contre l'analphabétisme jusqu'à la prise de conscience des problèmes liés à la lecture dans le contexte mexicain et l'application de ses principes dans des études centrées sur notre population.

Au Mexique du début du XX^{ème} siècle, quelques essais pour connaître la situation de la lecture furent mis en marche, surtout dans le milieu scolaire, au moyen de quelques méthodes empiriques. En 1911, sous le mandat du président intérim León de la Barra, comme un effort pour combattre l'analphabétisme, une loi approuva la création d'écoles où les Indiens, en plus d'apprendre l'espagnol, pourraient apprendre à lire, à écrire et à calculer. Cette décision ne fut pas acceptée par un grand nombre de politiciens et de médiateurs de l'éducation qui la trouvaient anticonstitutionnelle et la considéraient comme un attentat contre l'autonomie de chaque région de notre pays²¹⁷. Ce mécontentement a entraîné l'élaboration d'une première enquête qui a permis de manifester les inconvénients d'une éducation si limitée et de la pauvreté de lectures mises à disposition des enfants : le *silabario* ou livre de textes. Cette enquête empirique fit conclure aux instituteurs et aux autorités de l'éducation que le manque de matériel de lecture contribue à maintenir l'analphabétisme. Malheureusement, rien n'a changé dans les dispositions gouvernementales et le Président Madero favorisa la création de ces écoles.

²¹⁷ Cf. LOYO, Engracia. « La lectura en México, 1920-1940'' in *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 4e edición, 2005, p. 249.

D'autres méthodes comme le recensement de population de 1920 a permis de connaître quelques chiffres concernant la lecture : 6 973 855 Mexicains de plus de dix ans étaient des analphabètes, ce qui représentait le 66,17% de la population. L'alphabétisation est donc devenue la priorité des politiques éducatives du gouvernement. José Vasconcelos, sous le mandat du Président Álvaro Obregón (1920-1924), a organisé une campagne qui visait l'alphabétisation de la plupart des citoyens, mais en même temps au développement des pratiques de lecture. Il a conçu un programme qu'envisageait, après l'enseignement des premières lettres, la distribution de lectures aux gens lettrés. Dix-sept œuvres ont été éditées dans le cadre de cette campagne : *l'Illiade et l'Odyssee*, *Les évangiles d'Enéas* de Plotin, *L'histoire nationale* de Justo Sierra, *El libro nacional de lectura*, un *silabario* de lectures classiques pour enfants, lectures pour des femmes, coordonnées par Gabriela Mistral²¹⁸ et des petits dépliants littéraires.

À l'aide des campagnes d'alphabétisation, en 1940, les taux d'analphabétisme ont diminué. Par ailleurs, la période des années 40 fut marquée par l'arrivée des immigrants Espagnols et Chiliens qui fuyaient les conditions de vie de leurs pays. Avec leurs connaissances et leurs envies de changer de vie, ils ont favorisé un essor littéraire important. Le Mexique connaissait alors un moment exceptionnel avec la création d'organisations et d'institutions dédiés à des études littéraires, historiques, philosophiques et économiques. L'Université Nationale de Mexico (UNAM) a créé des laboratoires d'appui à la recherche, à savoir: El colegio de México, El colegio nacional, El congreso mexicano de historiadores, El instituto panamericano de geografía y estadística, El congreso mexicano de historiadores, La escuela de bibliotecarios y archivistas.

Malgré la problématique qui concernait la lecture, les études étaient en grand partie dédiées à l'histoire, et il n'existait aucun institut ou laboratoire consacré à l'étude de la lecture. Malgré les programmes et les campagnes, 50% de ceux qui commençaient l'éducation primaire au Mexique ne finissaient pas leur parcours, l'analphabétisme était donc toujours latent²¹⁹. Toutes les ressources étaient mobilisées alors dans la lutte contre ce fléau difficile à

²¹⁸ MISTRAL, Gabriela (Coord). *Lecturas para mujeres destinadas a la enseñanza del lenguaje*, México, SEP, 1923.

²¹⁹ Cf. TORRES SEPTIEN, Valentina. « La lectura, 1940-1960 » in *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 4e edición, 2005, p. 297.

éradiquer dans un pays où la pauvreté et les inégalités étaient à l'ordre du jour. Il était impossible de penser à une vraie démocratisation de la lecture dans un tel contexte.

Il semble que quelques années plus tard l'activité éditoriale a connu des progrès. Grâce aux archives des maisons d'éditions, Valentina Torres²²⁰ nous présente un aperçu de l'activité éditoriale des années 60 au Mexique -entre 1957 et 1960-. La demande des romans mexicains était en pointe et la vente des livres pour enfants était en augmentation. Les 34 maisons d'édition au Mexique produisaient au total 4 332 titres. Le 25% d'entre eux étaient destinés à la population mexicaine ; le reste partait aux États-Unis et dans autres pays hispanophones : Argentine, Cuba, Le Salvador, Costa Rica.

Sans des recherches sur le domaine de la lecture, il était très difficile de connaître la situation au Mexique. Les défis en matière d'éducation étaient toujours loin d'être surmontés : augmentation d'une population en âge scolaire, nombre d'analphabètes adultes réels et fonctionnels. Le gouvernement de Gustavo Díaz Ordaz, ainsi que les précédents, incitèrent aux efforts pour éradiquer l'analphabétisme et pour le développement des moyens d'accès à la lecture. En 1976, le Mexique avait 60 millions d'habitants et les problèmes d'éducation présentaient quelques progrès en zones urbaines, mais dans le milieu rural, la situation ne semblait pas s'améliorer. C'est pourquoi, afin de définir les critères d'édition des lectures d'appui à l'alphabétisation dans tous les milieux, le Ministère de l'éducation mexicain (SEP) a réalisé donc pour la première fois un diagnostic de la situation éditoriale du pays : le pays comptait toujours six millions d'analphabètes, 40% des gens qui disaient lire préféraient lire des « historietas »²²¹ (sorte de *Bandes Dessinées*) ou des photo-feuilletons, deux genres qui

²²⁰ *ibid.*

²²¹ Ces *historietas* sont les mères des « fotonovelas » (photo feuilletons), histoires très pauvres qui ne dépassent pas un vocabulaire de 60 mots, elles sont d'une mauvaise qualité et ne demandent pas un grand effort de lecture, mais elles ont un énorme succès surtout entre les enfants, les femmes au foyer et les travailleurs. Il faudrait mentionner qu'il y a des *historietas* qui ont un tirage mensuel de 250.000 à un million d'exemplaires (RODRIGUEZ ZAMARO, Lauro Rubén (coord). *Los problemas del libro en México. Industria Editorial y los hábitos de lectura*, Veracruz, México, Coordinado, Serie discusiones, Instituto Veracruzano de la Cultura, 1998, p.9.

Le goût pour ce type de lecture pourrait trouver ses origines dans nos cultures préhispaniques, beaucoup plus attirées par les images ; nos origines aztèques, olmèques, Totonèques, etc., nous liant plutôt à la lecture de codex, de stèles, d'images, réalisées par les *tlacuilos*.

n'étaient pas considérés comme de la littérature mais de la paralittérature et qui sont toujours dans les préférences de lecture chez les Mexicains²²².

Le tirage des livres était en baisse et les prix à la hausse. Evidemment tous ces problèmes d'édition ont entraîné une crise éditoriale en 1982. Les prix de livres nationaux ont augmenté de 75% et les livres importés de 150%. Lire des livres devenait un véritable luxe, la démocratisation de la lecture semblait s'éloigner à pas de géant.

5.4 Études sociologiques de la lecture au Mexique

Le phénomène de la lecture est étudié au Mexique dans les années 80 d'après différentes approches théorico-méthodologiques et avec la participation de disciplines différentes : sociologie, psychologie, anthropologie sociale, histoire, philosophie. D'après M.G. Chávez Méndez²²³, les méthodologies mises en pratique favorisaient des enquêtes par questionnaires, interviews et observations dont les résultats sont toujours exprimés sous forme de chiffres. Plus tard, des approches qualitatives feront partie des méthodologies.

Un tel panorama a permis la reconnaissance du manque d'accès à la culture écrite comme une des causes principales des problèmes socioéconomiques du Mexique. Le retard en matière d'alphabétisation et d'éducation était déjà très ancien et très grave. Il fallait alors étudier les problèmes et essayer de trouver des solutions. À cet effet, le SEP a mené une étude d'évaluation des programmes d'appui à la lecture dans le milieu scolaire, surtout celui connu sous le nom de « Rincones de lectura²²⁴ » (Coins de lecture) qui semblait être le plus ambitieux et qui venait d'être lancé en 1986. Cette étude représente une des plus connues en ce qui concerne l'évaluation des programmes et a permis la continuité du programme jusqu'à l'heure actuelle.

²²² D'après la *Encuesta Nacional de lectura*, 42% des Mexicains qui ont répondu à l'enquête lisent des journaux, 39% des revues et des feuillets et 12,2% des *historietas*. *Encuesta Nacional de Lectura 2006*, México, CONACULTA, 2006.

²²³ CHAVEZ MENDEZ, M. G. « Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural » in *Cuadernos Alternos 2*, Colima, Universidad de Colima, 2002.

²²⁴ Nous avons abordé *supra* le programme "Rincones de lectura".

En même temps, à l'Université Autonome de Mexico (UNAM), des recherches se sont orientées vers la lecture et ses problèmes. Des chercheurs mexicains s'appuient sur les bases de la sociologie de la lecture en Europe et aux États-Unis pour connaître l'état de la situation dans notre pays. Les sujets autour de la lecture se font variés : les habitudes de lecture, les facteurs qui influent sur le goût pour la lecture, la formation des lecteurs, la motivation à lire, les aspects affectifs dans la formation de lecteurs, la lecture dans la société contemporaine. Influés par des chercheurs nationaux et étrangers, des médiateurs de l'éducation à différents niveaux ont aussi participé à des études sur la lecture. Des méthodologies qui combinent des approches quantitatives et qualitatives sont utilisées pour aborder le sujet sous différents angles. Tout cela dans l'espoir de trouver des solutions à des problèmes qui nous touchent en tant que professionnels de l'éducation ou en tant que citoyens d'un pays où la lecture semble ne pas trouver une place.

La participation des différentes disciplines dans les études de la lecture a favorisé la sensibilisation du gouvernement et l'implication de différents secteurs publics dans la quête des réponses et des solutions. Depuis 1995, la Direction Générale des Bibliothèques du Conseil National de la Culture et les Arts réalise des recherches afin de connaître les conduites de lecture des usagers des bibliothèques publiques au Mexique²²⁵. Par la suite, à la fin du XXème siècle, nous nous trouvons face à des rapports d'experts, des chiffres dévoilés par les recensements, des études réalisées par des étudiants de licence, master et doctorat (dont le sujet de recherche aborde la lecture), études de marché des maisons d'édition, des bibliothèques qui nous fournissent une situation complexe de la lecture dans notre pays.

Depuis des décennies existent des programmes pour favoriser l'accès à la lecture mais ils ne réussissent pas à sensibiliser les Mexicains à considérer la lecture comme un moyen pour améliorer les conditions de vie. L'analphabétisme et l'illettrisme: l'un qui ne sait pas identifier les mots et l'autre qui peut déchiffrer des phrases (mot à mot) mais qui ne peut pas leur donner un sens, sont une réalité au Mexique. Malgré les années de scolarité, les illettrés ont de graves difficultés avec la lecture. La scolarité devient à chaque fois plus longue pour ceux qui y accèdent, mais elle n'assure pas une pratique quotidienne de la lecture. Paradoxalement, il semble que ceux qui ont le plus de diplômes ne sont pas forcément ceux qui lisent le plus et ceux qui n'ont pas de scolarité sont censés de lire.

²²⁵ MARTINEZ ARELLANO, F.F. "La contribución del CUIB a la investigación de la lectura" in *Seminario de lectura, pasado, presente y futuro*, México, UNAM, 2005 p 19-38.

D'ailleurs, dans notre pays, nous parlons d'échec scolaire comme synonyme d'échec des programmes d'alphabétisation. Pourtant, cet échec scolaire est aussi attribué à une incapacité d'apprendre due à l'entourage familial et aux origines socioéconomiques. Une tendance à associer la pauvreté à l'illettrisme comme source des problèmes sociaux apparaît et cela a permis un dialogue entre les secteurs de la culture et de l'éducation au Mexique. L'hétérogénéité sociale a été reconnue et aussi le fait que les différences en expérience de vie rendent difficile la tâche de scolariser la population. Emilia Ferreiro²²⁶, chercheuse argentine reconnue dans le domaine de la lecture en Amérique Latine et qui a participé à des recherches au Mexique, considère qu'il faut prendre en compte la diversité non seulement socioéconomique mais aussi d'autres ordres qui peuvent montrer une problématique cachée par les ressemblances des variables sociales.

Les approches sociologiques ont favorisé au Mexique une reconnaissance des relations différentes des populations avec les écrits dans leurs diverses modalités. Les études sur la lecture ont fait comprendre que les Mexicains sont devant des réalités culturelles complexes : les habitudes de lecture constituent une réalité plurielle dans notre pays, elles sont liées aux contextes où elles se réalisent et le Mexique est une mosaïque culturelle, un espace propice pour les différences. Vue comme une pratique culturelle qui a des caractéristiques variées, la lecture peut être considérée sous plusieurs angles.

5.4.1 L'Enquête Nationale de Lecture : une étude phare au Mexique ?

En 2003, dans le but de faire du Mexique un pays de lecteurs (« Hacia un país de lectores » slogan officiel du Ministère de l'Éducation Publique Nationale), le gouvernement mexicain, à travers le Conseil National de la Culture et des Arts (CONACULTA) a réalisé l'Enquête Nationale de Lecture (ENL par abréviation) dans le but de connaître la diversité de l'acte de lire au Mexique.

L'analyse de la situation de la lecture au Mexique a été confiée à un groupe de chercheurs du département de la recherche appliquée et de l'opinion de l'institut de

²²⁶ FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, DF., Fondo de Cultura Económica, 2002.

recherches juridiques de l'Université autonome de Mexico. À cet effet, a été créée une enquête pour connaître le comportement lecteur de la population mexicaine, du 1er novembre au 7 décembre 2005. Un des questionnaires qui compose l'enquête comporte 33 questions qui cherchent à trouver des données sur les conditions de vie des familles mexicaines. Un autre vise les pratiques de lecture et les opinions et attitudes des enquêtés par rapport à la lecture. Dans ce questionnaire, il y a 80 questions fermées qui fourniront des caractéristiques des pratiques de lecture, 25 questions ouvertes pour connaître des représentations et des validations sociales de la lecture. Elle a été réalisée dans 29 États de la République mexicaine, 136 municipalités et 6 régions du pays.

Cette enquête prétend mesurer les pratiques de lecture et fournir ainsi des éléments qui serviront de référence pour la réalisation de programmes éducatifs. Étant donné que l'ENL touche tout le pays, elle permettra de repérer les particularités sociodémographiques des différentes régions chez les habitants mexicains à partir de l'âge de 12 ans. L'analyse et la publication des résultats obtenus cherchent à favoriser la réflexion sur des bases solides et ils peuvent être utilisés par différents secteurs sociaux pour prendre des initiatives qui améliorent la situation de la lecture au Mexique.

Première dans son genre en Amérique Latine, l'ENL étudie les points suivants²²⁷ :

- Que lisent les Mexicains et en quelle quantité ?
- Pourquoi et où lisent les Mexicains ?
- L'accès à la culture écrite
- Représentations sociales de la lecture et emploi du temps
- Facteurs qui favorisent ou qui empêchent la formation lectrice.

Cette étude est actuellement un point de départ pour d'autres recherches et aussi l'objet d'articles qui la mettent en valeur ou d'autres qui la critiquent. L'ENL est source de données et de polémique en même temps. Il y a ceux qui veulent qu'elle devienne une enquête d'État, un vrai observatoire des dimensions et des attentes de la lecture²²⁸ et d'autres qui disent qu'elle ne sert à rien, que le gouvernement a utilisé plusieurs millions de pesos pour

²²⁷ Nous traduisons les rubriques.

²²⁸ Cf. GOLDIN, Daniel. *Encuesta de lectura. Informes y evaluaciones*, México, CONACULTA, 2006, p. 9.

connaître les habitudes de lecture de cinquante millions de Mexicains qui n'ont rien à manger²²⁹.

En réalité, connaître la diversité d'intérêts qui mènent les Mexicains à lire constitue pour l'ENL une évaluation des différentes politiques éducatives et de l'effectivité des stratégies qui ont été mises en marche pour favoriser la lecture à partir des institutions gouvernementales. Selon Richard Uribe²³⁰, l'intérêt pour mesurer quantitativement et qualitativement les habitudes de lecture répond au besoin d'évaluer les politiques qui soutiennent les programmes réalisés en faveur de sa promotion, ainsi que l'évaluation de l'effet produit par la fourniture des livres scolaires dans les écoles et les bibliothèques publiques. Le gouvernement mexicain a bien intérêt à vérifier si les ressources utilisées dans les différents programmes²³¹ ont eu des répercussions favorables sur la population ciblée. Les politiques actuelles font que le Mexique, comme beaucoup d'autres pays, soit évalué par des organismes internationaux dans le but de programmer des aides financières et en ressources humaines²³².

Cependant, malgré les commentaires adverses et pas toujours faux, nous pouvons dire que l'ENL constitue un échantillon représentatif de la diversité mexicaine. Grâce à cette étude, les chercheurs ont créé une classification des profils lecteurs²³³, en prenant en compte 3 critères :

1. **La diversité** –qui regroupe des livres de littérature, livres scolaires, livres pour le travail, journaux, revues, BD et aussi l'internet dans sa modalité textuelle.

²²⁹ Cf. HERNANDEZ ZAMORA, Gregorio. "Encuesta Nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores?" in *Encuesta de lectura. Informes y evaluaciones*, México, CONACULTA, 2006, p. 205.

²³⁰ URIBE SCHOROEDER, Richard. "El comportamiento lector de México en el contexto internacional" in *Encuesta de lectura. Informes y evaluaciones*, México, CONACULTA, 2006.

²³¹ Evaluation nationale de réussite académique aux centres scolaires (Evaluación nacional de logro académico en centros escolares) connus comme « Preuves ENLACE ». Evaluation des compétences des étudiants dans le but d'améliorer les plans et programmes de travail.

Examens de qualité et réussite éducative (Exámenes de calidad y logro educativo) connus sous le nom des ESCALE. L'Institut national d'évaluation de l'éducation évalue la réussite des programmes éducatifs.

²³² Le Mexique, comme pays membre de l'OCDE, participe au Programme d'évaluation internationale PISA qui évalue les niveaux de connaissances des étudiants de 15 ans où les étudiants mexicains ont atteint des niveaux 425 points en lecture et 416 en sciences en 2009. Le Mexique fait partie des pays qui, en lecture, se situent par-dessous de la moyenne de l'OCDE.

²³³ « Perfiles lectores » in *Encuesta Nacional de Lectura*, México, D.F., CONACULTA 2006.

2. **L'intensité** –qui prend en compte la lecture d'au moins un livre par an et d'autres types de lecture au moins une fois par mois et l'accès à l'internet une ou plusieurs fois par semaine.
3. **La finalité** –qui fait la différence entre lecture utilitaire et pour le plaisir, c'est-à-dire lecture à des fins scolaires ou de travail et lecture loisir.

Ces trois critères ont été croisés à d'autres variables : sociodémographiques (sexe, âge, scolarité et niveau socio-économique) et territoriales (strate de la population, région, ville).

Par ailleurs, dans le but de raffiner les résultats, ont été pris en compte la moyenne, la médiane et la mode des livres lus par an, *per capita* et d'autre variables comme : les antécédents de lecture, la disponibilité de livres dans les foyers, l'utilisation du temps libre, goût pour la lecture, la qualité, la vitesse, la compréhension lectrice et les difficultés pour réaliser cette activité.

Tout ce travail a donné comme résultat dix profils :

1. Poco lector, 11,4%. (Faible lecteur). Lecteur qui un contact très pauvre ou voire nul avec des matériels de lecture. Parmi ce groupe, il y a 12,5% de femmes et 10,1% d'hommes. Ils appartiennent à un niveau socioéconomique bas (17,9%) et même très bas (19,5%).
2. Lector esporádico, 19%. (Lecteur sporadique). Lecteur qui lit moins d'un livre par an et d'autres lectures moins d'une fois par mois. Cette case compte 21,2% d'hommes et 16,4% de femmes venant d'un niveau socioéconomique très bas (31,1%) et bas (22,2%).
3. Lector preferencial de revistas (Lecteur préférentiel de revues). Lecteur qui s'intéresse prioritairement aux revues dont 8,7% sont de femmes et 4,4% d'hommes issus d'un milieu moyen-bas 8,4% et moyen 7,8%.
4. Lector preferencial de periódicos (Lecteur préférentiel de journaux). Lecteur qui lit prioritairement des journaux, surtout régionaux dont 11, 9% d'hommes et 8,6% de femmes appartenant à un niveau bas 12,1% et moyen-bas 10,8%.
5. Lector de publicaciones diversas (Lecteur de publications diverses). Lecteur qui lit des journaux régionaux et quelques livres de littérature et scolaires. Ce profil

appartient au 15,7% d'hommes et 12,1% de femmes d'un niveau moyen-bas 16,7% et medio-élevé et élevé 15,9%.

6. Lector preferencial de literatura (Lecteur préférentiel de littérature). Lecteur qui s'intéresse prioritairement aux livres de littérature mais qui lit aussi des livres scolaires et pour le travail. On compte 5,2% d'hommes et 4,3% de femmes venant d'un niveau socio-économique moyen 7, 5% et bas 5%.
7. Lector preferencial de libros para la escuela (Lecteur préférentiel de livres scolaires). Lecteur qui lit prioritairement des livres scolaires mais qui aime aussi les BD et quelques journaux et revues. Ils sont 9,1% d'hommes et 7,6% de femmes du niveau moyen-bas 9,4% et moyen-élevé et élevé 9%.
8. Lector escolar diversificado (Lecteur scolaire diversifié). Lecteur des livres scolaires mais aussi des revues, des livres de littérature et des BD à un niveau supérieur à la moyenne nationale dont 12,1% d'hommes et 10,4% de femmes. Mexicains issus d'un niveau socio-économique moyen 17,4% et moyen-élevé et élevé 15,2%.
9. Lector frecuente de literatura (Lecteur fréquent de littérature). Lecteur qui lit des livres de littérature à un niveau beaucoup plus élevé que la moyenne nationale. Il lit très peu de livres scolaires et pour le travail. Ils sont 5,8% de femmes et 5,7% d'hommes appartenant d'un niveau moyen et moyen-élevé 13%.
10. Lector frecuente de publicaciones diversas (Lecteur fréquent de publications diverses). Lecteur qui déclare lire 6,4 livres par an. Une fois par mois il lit un livre de littérature. Il déclare aussi une plus grande proportion de lecture des livres scolaires, pour le travail, des revues et des journaux. Cette classe de lecteurs se compose de 9,3% d'hommes et 8,8% de femmes d'un niveau socioéconomique moyen-élevé et élevé 26,3%.

Nous sommes devant une classification de lecteurs mexicains qui représente un premier pas dans l'acceptation de la diversité dans l'accès à la culture écrite. Évidemment, il y en aura d'autres, avec des critères autres, mais il nous semble très important d'aller plus loin et de ne plus rester dans des études quantitatives qui se limitent à des chiffres qui semblent s'intéresser plutôt au nombre de : livres lus ou achetés, usagers des bibliothèques, titres accumulés, heures de lecture, vitesse de lecture. L'ENL prend en compte la quantité, la fréquence et les propos des matériels lus, elle est un exercice qui met en communion diverses

disciplines et des chercheurs et spécialistes de la lecture qui s'intéressent aux livres et à la culture écrite, dans un sens large. Les paramètres utilisés dans cette enquête ne se sont pas limités à l'aspect quantitatif, les aspects qualitatifs ont été pris en compte et cela permet de sortir de la rigidité des chiffres et des discours décadents qui s'appuient sur ceux-ci.

Il est important de constater que le gouvernement prend conscience de la complexité de la situation de l'éducation dans notre pays et qu'il élabore des recherches approfondies dans le but de connaître les différents facteurs qui empêchent un développement socio-économique et culturel d'un pays aussi riche que le Mexique. Nous savons bien que les politiques éducatives qui guident les pays ne sont pas toujours structurées sur des bases qui permettent leur efficacité, il faut alors des études quantitatives mais aussi qualitatives qui aident à connaître et reconnaître la réalité nationale, en plus d'un budget qui permette la mise en œuvre des politiques éducatives²³⁴ pour améliorer la situation.

Nous sommes convaincus que les études sur la lecture peuvent contribuer de manière importante à atteindre des niveaux élevés d'acceptabilité dans les différents processus de modernisation et de changement technologique imposés par la mondialisation des marchés. Le Mexique a besoin de démontrer de hauts niveaux de compétitivité pour pouvoir faire partie d'un marché international.

La mise en marche des politiques éducatives efficaces est nécessaire pour réaliser des transformations éducatives. La participation des chercheurs éducatifs devient alors obligée dans le but d'exercer une participation critique, une réflexion approfondie des sujets fondamentaux et des opinions basées sur des données analysées de manière rigoureuse. Espérons que le dialogue établi entre les responsables gouvernementales de l'éducation et les experts de l'éducation permette d'établir des politiques éducatives qui favorisent

²³⁴ Définies par ZORRILLA FIERRO, Margarita et Lorena Villa Lever. *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*. México, DF., Consejo mexicano de Investigación educativa. 2003, p. 28 comme un ensemble d'orientations, lignes directives et critères de caractère stratégique, destinés à faciliter la réussite des buts qui impliquent la relevance, l'efficacité, l'efficience et l'équité des décisions et des actions prises en compte pour changer les facteurs de production, les processus et les produits d'un système éducatif.

l'identification des solutions dans le but de proposer aux jeunes mexicains des opportunités éducatives socialement importantes mais aussi personnellement convenables.

Dans notre étude nous prendrons comme point de comparaison les données fournies par l'ENL. Cela dans le but de trouver des ressemblances et des différences entre les résultats qui dérivent d'une enquête à niveau national et ceux mis en relief par notre propre étude avec une population spécifique : nos étudiants universitaires de FLE.

CHAPITRE III

1 Cadre théorique

Notre étude aborde les discours sur les pratiques et représentations de la lecture au niveau des mécanismes de construction du sens et des images produites par ces discours d'étudiants de la Licence en FLE à l'Université de Veracruz. D'une manière plus élargie, nous travaillerons aussi sur la portée de la lecture dans la vie académique et la vie quotidienne de ces étudiants.

L'approche se veut donc linguistique, vu que l'analyse des données de notre recherche se fonde sur l'analyse du discours. Elle se fonde sur un cadre théorico-méthodologique qui repose sur la sémantique argumentative pour déduire les représentations sémantiques et culturelles de la lecture de nos étudiants mexicains de la Licence en langue française de l'Université de Veracruz.

Notre perspective principale pour l'analyse des données, tirées des discours écrits de nos étudiants, seront les propositions d'Olga Galatanu en ce qui concerne la sémantique de possibles argumentatifs (SPA) et l'analyse linguistique du discours, théories centrales de notre démarche méthodologique qui envisagent le pouvoir de la parole comme

Une voie d'accès privilégiée aux identités des acteurs sociaux et aux représentations sociales, y compris sous leur forme stéréotypée, mais également et surtout celui d'une force agissante sur les pratiques sociales par les images qu'il construit et propose ces pratiques, à travers les significations des mots qui les désignent et que les discours reconstruisent.²³⁵

Nous considérons que la SPA nous permettra de déterminer la construction d'une représentation de la lecture, cela au moyen des différents mécanismes langagiers mobilisés

²³⁵ GALATANU, Olga. « Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours » in H. Boyer (dir) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, T. 4, *Langue(s), discours*, Actes du colloque International de Montpellier, Paris, L'Harmattan, 2007b, p. 91

dans les discours de nos étudiants ainsi, les valeurs axiologiques et les stéréotypes ressortiront à la surface.

Pour centrer nos théories de base sur le contexte de la sémantique argumentative à l'heure actuelle, nous étudierons et résumerons les principes de la théorie d'interprétation des énoncés dans le cadre de la sémantique argumentative d'Oswald Ducrot, ainsi que les propositions de la théorie de l'argumentation dans la langue (**ADL**) d'Oswald Ducrot et de Jean-Claude Anscombe et de la théorie des topoï faite par ces deux auteurs et Marion Carel. Nous aborderons aussi la théorie des blocs argumentatifs de Marion Carel et Oswald Ducrot. Toutes ces théories donnent à l'argumentation une orientation sémantique avec des enchaînements de propositions, eux-mêmes inscrits dans les modèles et les théories d'Olga Galatanu : Sémantique des possibles argumentatifs liée à l'analyse linguistique du discours.

1.1 L'argumentation : État actuel

Depuis quelques décennies, la notion d'argumentation a regagné une force importante dans le monde des sciences du langage. En France, particulièrement, cette notion est liée à la rhétorique, à l'analyse de discours, à l'analyse des données empiriques les plus diverses, mais aussi à la linguistique textuelle, aux sciences cognitives, aux sciences de la communication, entre autres.

A l'heure actuelle, les faits qui relèvent de l'argumentation sont présents dans des disciplines où ils n'étaient pas censés se trouver : au centre de leurs sujets de recherche ou dans leurs méthodologies d'analyse. En outre, les domaines d'application sont de plus en plus variés, ce qui nous permet de la visualiser dans le champ d'application de nos recherches. Dans les études francophones, il existe bien des niveaux de branches de l'étude de l'argumentation, à savoir : *l'argumentation linguistique* et *l'argumentation rhétorique*. L'argumentation linguistique refuse l'idée de ne pas pouvoir diviser la parole de la raison, étant donné que l'argumentation est un fait de langue et non de discours.²³⁶

²³⁶ Cf. ANSCOMBRE, Jean-Claude et DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*, Liège, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1988.

Et c'est justement dans cette perspective, entre autres, que vont naître différents courants qui vont situer l'argumentation au centre de la linguistique. Nous verrons comme l'argumentation va se focaliser sur le général et l'abstrait, en prenant en compte la trilogie aristotélicienne de *logos* (discours et raison), *ethos* (image de soi que l'orateur construit dans son discours), *pathos* (les sentiments suscités dans l'auditoire) l'objectif est de décrire le déroulement de l'argumentation sur le terrain. L'argumentation sera donc étudiée comme inhérente au discours.

Et c'est dans ce contexte-là que nous nous plaçons, les intérêts de notre recherche nous orientant précisément vers l'argumentation dans la langue, dans une approche pragmatique-sémantique ainsi que dans l'analyse argumentative du discours, où elle occupe une place prépondérante

C'est bien au carrefour des disciplines que se situe l'argumentation dans le discours. Elle appartient de droit au cadre de la linguistique du discours dont elle sert les finalités en mettant à jour les modalités discursives de l'argumentation dans des genres et situations particulières²³⁷.

Notre sujet de recherche étant multidisciplinaire, mais toujours situé dans les sciences humaines, il trouve dans ces théories de l'argumentation des approches et des démarches d'analyse. Celles-ci nous fourniront les outils linguistiques et méthodologiques pour construire les représentations de la lecture chez des Mexicains, étudiants de FLE. L'objectif est de faire émerger des valeurs et de répertorier leurs pratiques de lecture dans le domaine académique comme dans celui de la vie quotidienne, mais également, pour valider l'hypothèse de départ sur l'existence d'une influence des représentations sur les pratiques et/ou les pratiques sur les discours.

1.2 La rhétorique ancienne

Nous ne pouvons pas aborder la rhétorique classique sans évoquer Aristote. Pour lui, le don humain de la parole peut être utilisé comme un outil pour exercer une influence, agir

²³⁷ *ibid*, p. 248.

sur un public. L'argumentation était une faculté de considérer, pour chaque question, ce qui peut être propre à persuader. Aristote tient compte donc de la parole comme un moyen de conviction à des fins spécifiques. La force de la rhétorique s'exerce au moyen des échanges verbaux sans contraintes et entre des hommes doués de raison.

Dans un contexte où la rhétorique comportait un caractère social très important, où la politique et l'exercice de la justice étaient favorables à la délibération, la notion de *topos* prenait une place importante. Dans la rhétorique d'Aristote, les *topoi* sont des « catégories formelles d'arguments ayant une portée générale, comme le possible et l'impossible, le plus et le moins, les contraires, l'universel et le particulier »²³⁸. Les *topoi* étaient conçus comme une réserve d'arguments types constituant ainsi un schème qui sert de base à l'accord. Cette notion sera empruntée à Aristote pour lui rendre hommage et réapparaîtra dans les modèles élaborés par la pragmatique et la sémantique intégrée que nous aborderons un peu plus loin.

2 La Pragmatique

Pendant longtemps la pragmatique s'est heurtée à des problèmes avant d'arriver à être considérée par les linguistes comme une discipline. Ses origines venant des disciplines diverses comme la logique, la philosophie et la linguistique, rendaient difficile sa définition et son insertion dans le monde scientifique. Cependant, la première définition concernant cette pragmatique conceptuelle apparaît en 1938. Le sémioticien américain, Charles W. Morris définit cette nouvelle discipline comme « partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes »²³⁹. Cette définition recouvre autant les êtres humains, en tant qu'usagers du langage naturel, que l'étude des signes, tâche qui appartenait normalement à la sémiotique.

Dès 1938, Charles W. Morris parle d'une sémiotique tripartite dans laquelle prennent place trois domaines:

-la syntaxe qui traite des relations de signes entre eux,

²³⁸ AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours* (2^e édition), Paris, Armand Collin, 2006, p. 15.

²³⁹ BRACOPS, Martine. *Introduction à la pragmatique*, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2006, p. 13.

-la sémantique qui traite les rapports des signes aux objets,

-la pragmatique qui traite des rapports des signes à leurs interprètes ou utilisateurs.

Des phénomènes plus vastes d'ordre psychologique et sociologique déterminés par le fonctionnement des signes font partie de ce qui est pris en compte.

Cette théorie des signes trouve sa place dans la sémiotique, mais elle ne constitue pas encore une valeur linguistique à ce moment là. La pragmatique était un sujet au centre des débats étant donné qu'on ne savait pas avec certitude de quoi pouvait s'occuper un pragmaticien. En fait, il semblait que la linguistique avec ses différentes branches comme la phonologie, la syntaxe et la sémantique pouvait étudier tout ce qui concernait l'étude du système linguistique. Cependant, les travaux des philosophes du langage et la découverte du rôle de l'activité énonciative sur la structure linguistique ont modifié les idées. Les linguistes ont commencé à accepter d'introduire dans la description linguistique un composant pragmatique qui permettrait d'identifier :

- la situation de discours et le type d'investigation qu'il conviendrait de faire à l'intérieur de la situation même pour pouvoir interpréter une de ses occurrences,
- Les référents des expressions employées ; les caractéristiques internes d'un mot à prendre en compte pour son interprétation,
- Le choix entre diverses interprétations,
- La précision de l'événement inscrit dans l'énoncé,
- La détermination, le caractère normal ou anormal d'une énonciation,
- L'interprétation des expressions et structures qui ont besoin d'un cadre de connaissances qui leur accordent un sens spécifique.

C'est dans un contexte favorable à la reconnaissance de la situation comme un facteur déterminant pour l'interprétation des énoncés, que le logicien et philosophe Jehoshua Bar-Hillel trouve que la pragmatique ne se limite pas à la sémiotique et qu'elle doit être associée à la linguistique. Pour lui, la pragmatique aborde les relations de dépendance -au moment de la communication dans le langage naturel- entre le locuteur et l'auditeur, le contexte

linguistique²⁴⁰ et extralinguistique, la connaissance de fond ainsi que la rapidité à obtenir l'information mais sans oublier la volonté de participation à l'acte de communication. Nous sommes donc devant une définition beaucoup plus large qui voit dans le langage une fonction communicative, discursive mais aussi sociale. La pragmatique devient donc « l'analyse de l'usage de la langue ».²⁴¹

2.1 La pragmatique comme discipline

C'est grâce aux recherches et visions des philosophes du langage comme Austin, Searle, Strawson, Grice et Quine que la pragmatique va acquérir le statut de discipline. Les axes de recherche vont s'orienter vers les langues naturelles et le langage ordinaire ainsi que vers la sociolinguistique, étant donné que l'accent sera mis sur les fonctions du langage. Les philosophes de l'école d'Oxford considèrent que le langage ordinaire « contient en lui-même un savoir [pratique] dont l'explicitation permet de montrer le caractère contradictoire de certaines thèses philosophiques »²⁴². La pragmatique aura la tâche de décrire, à l'aide des principes non linguistiques, les processus d'inférences nécessaires pour accéder au sens communiqué par l'énoncé.

A ce moment là, les positions principales en ce qui concerne la pragmatique étaient **la pragmatique radicale et la pragmatique intégrée**.

2.1.2 La pragmatique radicale

La première est définie « comme une discipline autonome vis-à-vis de la sémantique mais qui lui réserve un rôle résiduel [...] dont le domaine d'intervention est exclusivement la

²⁴⁰ Contexte : par rapport à un énoncé, ensemble des énoncés émis avant ou après. BAYLON, Christian. *Initiation à la sémantique du langage*, France, Armand Colin, 2005, p. 26.

²⁴¹ BRACOPS. Martine. *Op. Cit.* p. 20.

²⁴² DUCROT, O. et SCAHEFFER, J-M. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des Sciences du langage*, Paris, Seuil, 1995, p. 248.

performance²⁴³ ». C'est-à-dire qu'elle succède à la sémantique au moment de chercher le sens des unités linguistiques car l'analyse sémantique s'occupe du contenu descriptif et des conditions de vérité sans prendre en compte l'utilisation contextuelle, cette dernière étant vue comme l'ensemble de déterminations non linguistiques du discours. Alors, la pragmatique s'occupe de processus non particulièrement linguistiques liés à l'interprétation des énoncés.

2.1.3 La pragmatique intégrée

La seconde a pour principe qu'étudier le sens d'un énoncé c'est accéder à son contenu descriptif, mais également au sens véhiculé par sa relation avec ses utilisateurs. Dans cette théorie se regroupent les formes linguistiques et le sens pragmatique. Pour François Recanati²⁴⁴ ce qu'on appelle « **pragmatique intégrée** » a pour but de recenser « les formes linguistiques dont la signification est pragmatique plutôt que descriptive et elle explicite leur signification en leur assignant des conditions d'emploi ». Elle s'intéresse aux faits de l'énonciation, celle-ci étant définie par cette discipline comme une composante fonctionnelle de la langue, une propriété associée au code linguistique et inscrite dans la structure de la langue. Ce courant s'est développé principalement à partir des années 1970 et a trouvé son meilleur moment dans la décennie des années 1980. Oswald Ducrot la justifie de la manière suivante :

[Le courant] est appelé pragmatique intégrée pour la raison que, à la différence du courant anglo-saxon, la pragmatique y est vue comme une discipline fille de la linguistique, intégrée à la linguistique (comme le sont la phonétique, la syntaxe et la sémantique) : la pragmatique intervient dans l'interprétation des énoncés pour prendre le relais de la sémantique lorsque celle-ci a achevé son rôle et épuisé ses possibilités.²⁴⁵

Cette pragmatique intégrée trouve ses bases dans la linguistique de l'énonciation qui a pour objet l'étude des faits liés à l'énonciation : expressions indexicales²⁴⁶, anaphoriques²⁴⁷ et cataphoriques.

²⁴³ Performance utilisation concrète, spontanée et individuelle de la langue ou compétence sous la forme d'un acte de parole spécifique. GARRIC, Nathalie. *op. cit.*, Glossaire.

²⁴⁴ RECANATI, François. *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil, 1979.

²⁴⁵ DUCROT, Oswald in BRACOPS, Martine. *Op. cit.*, p. 145.

²⁴⁶ En philosophie du langage, les **indexicaux** sont des termes dont la signification dépend entièrement de certaines caractéristiques du contexte dans lequel ils sont prononcés. « Maintenant », « ici », « je » sont des exemples typiques de termes indexicaux : leur sens dépend respectivement du moment, du lieu et du sujet de

Selon les termes de Ducrot, la pragmatique est intégrée à la linguistique. Il la situe comme une théorie sémantique -son but principal étant d'établir le sens d'un énoncé-, mais aussi structuraliste, étant donné que la constitution d'instructions contenues dans la langue se réalise lors du passage au discours. Selon Martine Bracops²⁴⁸, ces traits sont caractéristiques du modèle de Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot situés sur une théorie non vériconditionnelle, fondée sur le primat de l'argumentation dans l'énoncé.

3 La sémantique argumentative

Comme nous l'avons mentionné *supra*, Ducrot considère l'argumentation comme un fait de langue et non de discours. Pour lui l'argumentation participe à la construction du sens de l'énoncé et c'est ce qu'il affirme quand il déclare : « Signifier, pour un énoncé, c'est orienter ». ²⁴⁹ C'est dans cette perspective que Ducrot situe sa théorie sémantique dans le cadre de l'approche scientifique appliquée aux sciences humaines. Le modèle de la sémantique argumentative essaie de « calculer » des représentations linguistiques à partir des règles de déduction (hypothèses)²⁵⁰.

l'énonciation ; au contraire, un nom propre ou un nom commun (par exemple) continue normalement à désigner la même chose s'il est prononcé à deux moments différents ou par deux personnes différentes.(in <http://fr.wikipedia.org/wiki/Indexicalit%C3%A9>)

La pragmatique linguistique préfère pour les termes assumant cette fonction le vocable de **déictiques**. Et celui de deixis pour le mécanisme par lequel un déictique permet de conférer son référent à une séquence linguistique. Les vocables "indexicalité" et "termes indexicaux", un peu redondants du strict point de vue de la linguistique, ont cependant dans d'autres contextes une portée plus large et surtout une visée différente.

²⁴⁷ L'**anaphore** (substantif féminin), du grec ἀναφορά, *anaphora* (*reprise, rapport*), est une figure de style qui consiste à commencer des vers, phrases ou ensembles de phrases ou de vers, par les mêmes mots ou les mêmes syntagmes. Elle rythme la phrase, souligne un mot, une obsession, provoque un effet musical, communique plus d'énergie au discours ou renforce une affirmation, un plaidoyer, suggère une incantation, une urgence. Syntactiquement, elle permet de créer un effet de symétrie. Elle peut se schématiser ainsi: A _____ / A

²⁴⁸ Cf. BRACOPS, Martine. *op. cit.*, p, 166.

²⁴⁹ ANSCOMBRE, J-C et DUCROT, Oswald. *op. cit.*

²⁵⁰ Cf. GALATANU, Olga. *op. cit.*, p. 90.

La source d'émergence de la réflexion en sémantique argumentative

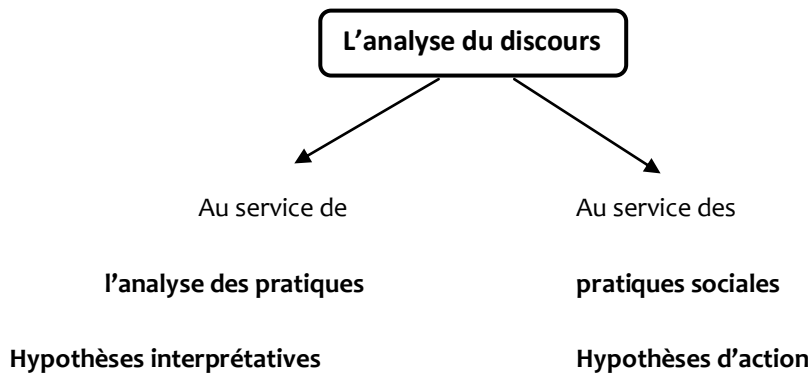


Figure 37 La source de l'émergence de la réflexion en sémantique argumentative. Olga Galatanu

Une fois dans le domaine scientifique, il faut faire comme d'autres sciences pour expliquer un phénomène que l'on observe : il faut chercher les caractéristiques du mécanisme naturel qui le produisent. Oswald Ducrot part de l'observation des faits situés dans le cas des langues naturelles, ce modèle cherche donc à expliquer l'interprétation du sens des énoncés à partir du fonctionnement du mécanisme responsable de leur énonciation. La démarche proposée -très particulière aux sciences humaines- consiste à construire une description, c'est-à-dire une représentation linguistique P' de P : on fait ainsi correspondre à P un ensemble de formules d'un langage artificiel. Ce langage artificiel aura comme but d'expliquer les mécanismes au moyen desquels les associations des formules ont lieu. Cette démarche aura donc un caractère hypothétique qui permettrait de décrire l'interprétation des énoncés et qui donnera lieu à d'autres théories dans le même but.

Étant donné que nous nous plaçons dans le domaine de la théorie du sens, il nous faut situer les concepts de sens et de signification dans ce cadre-là: « quand il s'agit de caractériser sémantiquement une phrase, je [Ducrot] parlerai de sa « **signification** », et je réserverai le mot « **sens** » pour la caractérisation sémantique de l'énoncé ». ²⁵¹

²⁵¹ANSCOMBRE, J-C et DUCROT, Oswald. *op. cit.* p.180

3.1 Deux types d'hypothèses

La mise en œuvre de cette méthode d'analyse requiert deux moments essentiels : l'observation des faits et l'explication de ces faits. Dans un premier temps, l'interprétation que nous réalisons du sens de l'énoncé se base sur certaines hypothèses qui guident notre regard sur le discours : hypothèses externes. Ensuite, ce sont celles qu'on appelle hypothèses internes qui nous portent à suivre les orientations argumentatives de l'énoncé et des effets argumentatifs.

3.1.1 Hypothèses internes

Dans le but de déterminer les faits observés, les linguistes, sémanticiens et pragmaticiens les décrivent à l'aide des formules d'un langage scientifique, les concepts appartenant à ce langage sont les hypothèses qui déterminent comment les faits sont décrits. Ces modèles constituent les hypothèses internes qui sont censées expliquer le mécanisme inhérent à la production langagière. Et pour Oswald Ducrot²⁵², la théorie de l'argumentation fonctionne comme hypothèse interne.

D'ailleurs, les hypothèses internes considèrent l'énoncé comme la réalisation d'une phrase de la langue dotée d'une certaine signification. Elles ont pour objet d' « expliquer la relation existant entre la réalité physique d'un énoncé, sa valeur sémantique et sa situation d'emploi [plus exactement, entre les descriptions choisies pour ces trois entités] »²⁵³.

Oswald Ducrot en prévoit au moins quatre types :

- les premières qui « concernent la façon dont le linguiste conçoit ces entités abstraites que sont les phrases, et en même temps le choix de telle phrase déterminée pour tel énoncé déterminé (car il n'est jamais évident que c'est cette phrase et non cette autre qui soit réalisée dans cet énoncé) »,

²⁵² Cf. DUCROT, Oswald. *op.cit.*,

²⁵³ *ibid.* p. 21.

•Les secondes qui « consistent en règles de calcul spécifiant la façon dont les représentations situationnelles agissent sur les significations des phrases pour produire les descriptions de sens »,

•Les troisièmes qui forment un groupe qui « doit donner les principes combinatoires selon lesquels les significations de mots se fusionnent pour donner les significations des phrases,

•Les dernières qui forment une proposition « pour chaque mot de la langue étudiée une description de sa signification²⁵⁴.

En sémantique- linguistique, le linguiste se permet d'observer les faits sous le regard de sa nouvelle théorie par laquelle il les expliquera.

3.1.2 Hypothèses externes

Quant aux hypothèses externes, elles concernent, pour Oswald Ducrot, « l'attribution de sens aux énoncés »²⁵⁵. Il signale que très couramment le locuteur fait comme si on pouvait deviner le sens derrière les mots, mais qu'attribuer un sens à un énoncé devient une explication, c'est-à-dire, l'interprétation d'un énoncé répond à une série de choix de la part du sujet interprétant et c'est justement ce choix qu'Oswald Ducrot appelle « hypothèses externes ». Nolke Henning²⁵⁶ signale que les faits linguistiques « bruts » requièrent d'une opération préalable qui permette de leur donner une description. Cette description aura comme but de leur accorder une structure et une interprétation qui nous mèneront à un niveau descriptif.

Dans le cas particulier de la recherche en linguistique, les hypothèses externes et les hypothèses internes ne sont pas indépendantes les unes des autres, comme cela pourrait être le cas dans d'autres sciences. Ducrot le signale même quand il affirme que cet état de choses qui donne leur caractère particulier aux rapports entre l'analyse des textes (lieu où le linguiste

²⁵⁴ *ibid.* p. 21.

²⁵⁵ *ibid.* p. 22.

²⁵⁶ Cf. NOLKE, Henning. *Linguistique modulaire. De la forme au sens*, Louvaine, Belgique, Peeters-Publishers, 1994.

choisit ses hypothèses externes) et la description des phrases (lieu où il construit ses hypothèses internes)²⁵⁷.

En sémantique linguistique, l'observable c'est le fait que tel énoncé peut être interprété comme véhiculant tel sens et, le fait que les hypothèses externes soient constituées du dire déclaré qui doit être justifiable. Pour ce faire, Ducrot a proposé sa théorie qui attribue aux phrases une orientation argumentative qui permette de prévoir les valeurs argumentatives ouvertes de leurs énoncés.

Nous pouvons conclure que les hypothèses externes ont pour objet l'observation de l'énoncé et de son sens et les hypothèses internes sont concentrées sur la phrase et sa signification.

4 L'argumentation dans la langue (ADL)

4.1 Postulats d'origine

Cette théorie a été créée vers le milieu des années 70 dans des travaux qui portaient sur les *échelles argumentatives*. Dans les années 80, elle a connu un moment très important et depuis, elle ne cesse d'être révisée et corrigée. A son origine, elle essayait de montrer qu'il était possible d'argumenter avec les mots de la langue, d'expliquer le comment et le pourquoi le faire. Tout au début, les auteurs de cette théorie -Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot- plaçaient son originalité dans la nécessité de substituer l'argumentation à la démonstration, de trouver dans les mots de la langue le caractère argumentatif du discours.

À ce moment là, pour Oswald Ducrot, le problème central de l'argumentation dans la langue se situait dans le fait de « savoir pourquoi il est possible de se servir de mots pour exercer une influence, pourquoi certaines paroles, dans certaines circonstances, sont douées d'efficacité [mais ce qui lui semblait encore plus important de savoir c'était] que la parole, d'après l'énoncé lui-même, est censée faire»²⁵⁸ et la réaction pour répondre à cette influence exercée par la parole est ce qu'Oswald Ducrot appelle effets de l'énonciation. Il s'agissait




²⁵⁷ Cf. DUCROT, Oswald. *op. cit.* p. 23

²⁵⁸ DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*, Paris, Editions Le Minuit, 1984, pp 173-174.

donc de donner à la phrase une signification qui était conçue comme un ensemble d'instructions pour l'interprétation des occurrences de cette phrase dans les diverses situations de discours qui pourraient être envisageables, mais aussi à partir de la signification des mots élémentaires qui la conforment. Ces postulats étaient à l'origine de l'ADL, cependant quelques temps après il y a eu quelques modifications, surtout pour rendre compte de la signification lexicale. Nous, nous allons nous situer dans la perspective actuelle de cette théorie, évidemment en gardant ce qui nous semble encore compatible avec l'approche choisie.

4.2 Bases de l'ADL

Jean-Claude Anscombe justifie les bases de cette théorie sur les problèmes posés dans la relation de ces trois postulats :

-  (C1) *Quand on parle, il arrive que l'on fasse allusion au «monde réel» (ou en tout cas, à quelque chose présentée comme tel). En d'autres termes, la parole semble pouvoir être utilisée à des fins descriptives.*
-  (C2) *Quand on parle, il arrive que l'on raisonne, que l'on argumente, que l'on déduise. Il y a une fonction «rhétorique» de la parole, que l'on peut appeler inférentielle, à condition de ne pas limiter le sens de ce vocable à celui qu'il a dans les logiques habituelles.*
-  (C3) *La tâche du linguiste, en particulier quand il s'occupe de sémantico-pragmatique, est de fournir une théorie de la «langue» apte à rendre compte des capacités discursives de la parole²⁵⁹.*

L'ADL est aussi née du besoin d'expliquer et de trouver des solutions à des problèmes que posent les relations entre la valeur informative et la valeur rhétorique de la parole.

La position de Jean-Claude Anscombe nous permet de voir que pour cette approche, la valeur argumentative ne se situe pas au niveau superficiel de la phrase. Ces valeurs argumentatives de la langue vont apparaître au niveau profond de la phrase. Ce que nous pouvons voir sur la surface, et qui nous permet d'avoir des instructions de type informatif, dérive de la dynamique entre ces deux types d'informations.

²⁵⁹ Cf. ANSCOMBRE, Jean-Claude. « Théorie de l'argumentation, topoï et structuration discursive » in *Revue québécoise de linguistique* N°18, 1989, p. 13-55.

Jusqu'à l'apparition de cette théorie les mouvements rhétoriques de la parole étaient considérés comme surajoutés à la valeur informative qui occupait la place centrale.

4.3 Apports de l'ADL

Les apports d'une telle position théorique permettraient à la linguistique de ne pas rester seulement au niveau de l'explication des interprétations discursives, mais aussi de devenir une source d'interprétations. Pour ce faire, ses principes se fondent sur le fait que la phrase comporte des indications concernant sa dynamique discursive et réaffirment que pour obtenir le sens d'un énoncé nous ne pouvons pas rester au niveau superficiel. Mais pour découvrir ces directives qui nous permettraient de donner du sens à un énoncé, il faut savoir que le sens profond de l'énoncé n'aura pas comme tâche principale de décrire un état de choses, mais de rendre possible une certaine continuation du discours au détriment d'autres. C'est justement là que nous pouvons parler du concept de *potentialités argumentatives* qui est à la base de la théorie de l'argumentation dans la langue. Le sens profond -dans le cadre de ces postulats- serait défini de la façon suivante

[...] le sens profond d'un énoncé est constitué par les stratégies discursives qu'il met et qui est destiné à mettre en place. Il ne s'agit donc pas d'un sens statique mais au contraire dynamique²⁶⁰.

Le sens dépendra des composantes situationnelles que l'interprétant retiendra et de celles qu'il mettra à l'écart. Il tiendra compte aussi de la situation de discours, vue comme « l'ensemble des circonstances au milieu desquelles a lieu une énonciation (écrite ou orale) »²⁶¹.

Cependant, au début Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombe pensaient qu'on pouvait caractériser une phrase à partir de la relation de cooccurrences avec d'autres phrases, mais que cela ne permettrait pas de donner à une phrase une description différente de celle d'une autre phrase. Et, l'ADL a justement comme objectif de restreindre les types de combinaisons discursives à prendre en compte dans la description linguistique, cela afin de rendre possible une caractérisation syntagmatique qui permette de différencier les phrases les unes des autres.

²⁶⁰ *ibid.* p. 13-55.

²⁶¹ Oswald Ducrot et Jean- Marie Schaeffer. *op. cit.*, p. 764.

4.5 Sens de l'énoncé et signification de la phrase dans l'ADL

Ceci étant, le sens d'un énoncé est considéré par Oswald Ducrot comme « une description, une représentation qu'il apporte de son énonciation, une image de l'événement historique constitué par l'apparition de l'énoncé »²⁶². Le sens de l'énoncé est la description de l'énonciation dont il est le produit. Tout énoncé ne se réfère qu'à l'énonciation ; il apporte des indications relatives aux sources de l'énonciation et aux voix qui s'y superposent²⁶³. Il faut alors situer le point central de l'analyse sur l'intentionnalité que le locuteur met en évidence au moyen des marques linguistiques de l'argumentation car

(...) la valeur sémantique d'une phrase ne naît pas de l'observation mais de l'explication et de la justification : il s'agit d'attribuer à chaque phrase une signification telle que l'on puisse, à partir de cette signification, prévoir le sens qu'aura son énoncé dans telle ou telle situation d'emploi²⁶⁴.

Dans ce contexte, il faut comprendre par phrase « une entité linguistique abstraite, purement théorique, en l'occurrence un ensemble de mots combinés selon les règles de la syntaxe, ensemble pris hors de toute situation de discours »²⁶⁵. C'est dans cette perspective que Jean-Claude Anscombre et Oswald Ducrot prennent la décision de décrire la signification d'une phrase par l'ensemble d'enchaînements argumentatifs, dans une perspective sémantique à prétention structuraliste²⁶⁶ où la relation argumentative serait à la base de l'étude de la langue.

²⁶² DUCROT, Oswald. 1980. *op. cit.* p. 34.

²⁶³ Comme le Théorie de la polyphonie.

²⁶⁴ *ibid.* p. 8.

²⁶⁵ *ibid.* p. 7.

²⁶⁶ L'objectif de la sémantique structurale consiste à étudier en synchronie les structures lexicales d'une langue, en mettant en évidence les unités élémentaires de la signification. Pour Nyckees, il s'agit de rechercher les clés des significations dans les relations qu'elles entretiennent entre elles plutôt que dans les relations que chacune d'entre elles –considérée isolément- entretient avec le monde. (V. NYckees. *La sémantique*, Paris, Belin, 1998).

4.6 L'argumentation dans l'ADL

Dans cette perspective, l'argumentation a lieu quand le locuteur présente un énoncé destiné à en faire admettre un autre. Un discours c'est une argumentation : il faut entendre donc -de façon générale- que le locuteur -en affirmant des faits- prétend faire admettre par le destinataire la légitimité ou la validité d'une certaine conclusion et que si cette conclusion est -elle aussi- une affirmation factuelle sa validité pourra être interprétée comme vérité et sa légitimité comme vraisemblance²⁶⁷. Par exemple, « il fait chaud » (E1), comme destiné à en faire admettre un autre, « allons nous baigner »(E2) nous permet de voir que le lien conclusif entre E1 et E2 est assuré par une loi de passage implicite de l'ordre de « Un temps chaud est propice à la baignade » c'est-à-dire, qu'il existe une intention derrière les enchaînements argumentatifs. Mais si d'un énoncé E1, on peut conclure à un énoncé E2, c'est par le biais d'un troisième terme, un topos (ou une chaîne de topoï) qui permet d'opérer ce lien conclusif entre E1 et E2 »²⁶⁸.

Voilà pourquoi Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombe affirment que « tout énoncé est argument » et ils fondent cette hypothèse sur la dynamique qu'ils appellent argumentative, car au niveau de la structure de la phrase vont apparaître des fonctions argumentatives liées à la phrase et qui donneront comme résultat un certain type de conclusions. L'ADL conçoit une relation argumentative binaire entre les segments qui composent la phrase: *argument (A)+ conclusion (C)*, la thèse est alors que le sens même de A est déterminé par C, et réciproquement grâce à des connecteurs de type *donc, alors, par conséquent*. Cette définition ne se limite pas seulement à deux propositions syntaxiques, mais aussi à deux suites de propositions. Pour Ducrot le *donc* que les linguistes interprètent comme « A donc C » est un moyen de décrire et non pas de prouver, de justifier, comme l'interprètent la plupart des étudiants de la langue.

Tout ce que nous venons de signaler peut être constaté, d'après ce modèle, si le segment qui joue le rôle d'argument dans l'enchaînement argumentatif ne prend son sens qu'à partir du segment appelé *conclusion*, « c'est que cet enchaînement ne relie pas ce que la

Cf. ²⁶⁷ DUCROT, Oswald. « Les topoï dans la « Théorie de l'argumentation dans la langue » in PLANTIN, Christian (dir), *Lieux communs ; topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Editions Kimé, 1993, p. 238.

²⁶⁸ ANSCOMBRE, Jean-Claude, « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï » in Anscombe J-C. (éd) *Théorie des topoï*, Paris, Kimé, 1995a p. 57.

rhétorique conçoit comme « l'argument » et « la conclusion » d'une argumentation »²⁶⁹. Remarquons, cependant, il faut bien souligner que cet enchaînement n'exprime pas en soi un acte d'argumentation, mais qu'il s'agit d'un mode d'analyse sémantique qui permet de trouver le sens d'un fragment de discours dans son orientation, c'est-à-dire dans les continuations qu'on peut lui donner, lui attribuer. Donc, dans cette perspective, la signification d'une phrase est définie comme « l'ensemble des topoï dont elle autorise l'application dès lors qu'elle est énoncée ». ²⁷⁰ En revanche, pour connaître cette dynamique argumentative, il faudrait réaliser une analyse, un calcul, qui nous permettrait de connaître la compatibilité ou l'incompatibilité des segments qui font partie du discours avec les différents types d'enchaînement. Tout cela dans le but de constater que l'argument et la conclusion d'un enchaînement argumentatif se constituent l'un à l'autre.

4.7 Méthode d'analyse de l'ADL

Oswald Ducrot explique cette méthode à partir d'un ensemble d'hypothèses (H1, H2 et H3) qui permet de décrire un mot à partir des enchaînements argumentatifs possibles dans les énoncés où ce mot apparaît. Il ne s'agit pas de se demander ce que ce mot évoque dans l'esprit ni dans quelles conditions on pourrait le considérer comme vrai ou faux. Ce qu'on cherche à faire c'est d'envisager l'orientation d'une phrase comme le

Type des conclusions auxquelles peuvent être enchaînés ses énoncés dans un discours. [L'auteur décrit ces types de conclusions comme :] L'utilisation d'un topos dans un acte d'argumentation, [et il essaie de relier] cette utilisation aux mots de la phrase : certains (les « mots pleins »), indiquent le contenu du topos, d'autres (« les opérateurs », comme *peu*) indiquent sous quelle forme le topos doit être utilisé²⁷¹.

Nous essayerons d'expliquer à partir des exemples de l'auteur en quoi consiste cet enchaînement argumentatif. Pour ce faire, il compare deux suites pour noter que la conclusion peut déterminer sémantiquement l'argument. L'inverse peut aussi apparaître. Voyons donc ces exemples :

²⁶⁹ Cf. DUCROT, Oswald. 1993. *op. cit.*, 243.

²⁷⁰ ANSCOMBRE, Jean-Claude. 1995. *op. cit.*, p. 44.

²⁷¹ DUCROT, Oswald. 1993. *op. cit.*

(1) « Il est tard ; Pierre doit donc être là » et

(2) « Il est tôt ; Pierre doit donc être là ».

Ducrot nous signale qu'on est tenté de dire que la *même* conclusion y est justifiée par des arguments opposés, mais l'analyse qu'il nous propose nous conduit à voir que les continuations que nous pouvons donner à ces deux suites ne pourraient pas être les mêmes. Ils ne les admettraient pas.

Ce qui pourrait être donné comme suite à l'exemple serait de l'ordre de « et même depuis longtemps » ou introduire une concessive comme « même si son train a eu du retard », continuations qu'on comprendrait aussi après « Pierre doit être arrivé ».

Pour l'exemple 2, la suite serait « Pierre ne doit pas être parti ». Nous pouvons voir qu'Oswald Ducrot envisage la « présence » [de Pierre] en 1 comme une *arrivée* tandis qu'en 2 comme un *non-départ*. Alors, de ce point de vue, on ne pourrait pas assigner la *même* conclusion. En ce cas, nous pouvons bien voir comment l'argumentation et la conclusion d'un enchaînement argumentatif se constituent l'un l'autre.

Dans le cadre de l'ADL, les enchaînements argumentatifs construisent des représentations du monde dont on parle -et non des représentations mentales, concept rejeté par Oswald Ducrot- et ne peuvent pas être décrits comme des manifestations d'argumentations. En plus, cette théorie, à objectifs structuralistes, envisage de décrire les mots à partir de leurs potentialités discursives et non pas à partir d'une connaissance préalable de la réalité.

4.7.1 Les mots dans l'ADL

Mais quel est le rôle des mots dans cette orientation ? Oswald Ducrot et Jean-Claude Anscombe ont toujours considéré que le mot -en tant qu'entité linguistique- collabore au sens de la phrase de façon indirecte ; que c'est grâce à la combinaison avec d'autres mots que la signification de la phrase se fonde

[...] pour se justifier de lui attribuer [à la phrase] telle ou telle signification, il faut d'abord montrer que cette signification, coopérant avec celle attribuée aux autres mots d'une phrase,

qui elle-même [...] n'a d'autre fonction que d'expliquer, compte tenu des conditions particulières d'emploi, le sens de l'énoncé.²⁷²

Cette théorie repose sur l'hypothèse que la construction du sens de l'énoncé n'est pas une mise en correspondance des mots avec le monde. Pour cette théorie les mots ne représentent pas la réalité, mais rendraient possibles d'autres mots et construirait le discours. Dans ces conditions, la signification ne ferait pas partie du sens, mais elle donnerait les instructions nécessaires pour associer un sens à ces énoncés. Ce sens apparaît grâce à une construction opérée, compte tenu de la situation de discours, à partir des consignes spécifiées dans la signification²⁷³. Il en découle que la force argumentative est donc complètement liée à la signification du mot.

Pour Olga Galatanu,²⁷⁴ la sémantique argumentative donne à son orientation une visée argumentative des énoncés qui se base sur la signification des mots. Oswald Ducrot et Marion Carel²⁷⁵ signalent que « la valeur argumentative d'un mot est par définition l'orientation que ce mot donne au discours ». Christian Plantin²⁷⁶ prétend que l'orientation argumentative d'un terme correspond à son sens et il donne comme exemple le mot *intelligent* : il explique qu'il ne faut pas chercher sa signification à partir de sa valeur descriptive (comme une capacité mesurable par un QI) mais dans l'orientation que son usage dans un énoncé impose au discours subséquent.

Il nous donne quelques exemples :

« Pierre est intelligent, il pourra résoudre ce problème » qui s'oppose à

« Pierre est intelligent, il ne pourra pas résoudre ce problème » qui serait complètement incohérent. Plantin explique le phénomène de la manière suivante. « Cette vision des enchaînements d'énoncés a pour conséquence que : si le segment S est suivi dans une première occurrence du segment Sa et dans une seconde occurrence du segment Sb, différent de Sa, alors S n'a pas la même signification dans ces deux occurrences »²⁷⁷.

²⁷² DUCROT, Oswald. 1980. *op. cit.*, p. 9.

²⁷³ Cf. DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*, Paris, Editions Le Minuit, 1984, p.182.

²⁷⁴ GALATANU, Olga. « Argumentation et analyse du discours » in Gambier, Y ; Suomela-Salmi, E (dir) in *Jalons* 2, Turku, Université de Turku, 1999a, p. 41-54.

²⁷⁵ CAREL, Marion et DUCROT Oswald. « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », in GALATANU O et GOUVARD J.M. (éds) *Langue Française 123 : La sémantique du stéréotype*, 1999, p. 6-26.

²⁷⁶ PLANTIN, Christian. *L'argumentation. Histoire et perspectives*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2005.

²⁷⁷ *ibid.* p. 27.

La signification des mots doit ainsi coopérer avec celle attribuée à la phrase pour permettre de prévoir la signification de la phrase. Cette théorie fait l'hypothèse selon laquelle la construction du sens de l'énoncé n'est pas une mise en correspondance des mots avec le monde. En effet, les mots ne représentent pas la réalité mais ils servent à rendre possibles d'autres mots, autrement dit, à faire du discours.

Dans la perspective de l'ADL, la structure linguistique des segments oblige à suivre une orientation argumentative qui ne dépend pas des faits qu'elle évoque mais aussi des structures profondes de la phrase. Jean-Claude Anscombe explique le rôle des mots selon l'hypothèse qui affirme que derrière les mots il n'y a pas d'objets ou de propriétés, mais des *topoi*. Et justement, ces *topoi* vont définir les sens des mots. Il ne sera donc plus question d'aller chercher le sens littéral du mot ou de la phrase.

Dans ce cas, il faut comprendre par signification -du mot ou de la phrase- « toute autre chose que le sens littéral [...], car elle n'est pas un constituant du sens de l'énoncé, mais lui est au contraire complètement hétérogène »²⁷⁸ et par sens d'un énoncé « ce qui y apparaît de façon ouverte, publique, ce qui y est présenté par le locuteur [l'objet de l'énonciation].²⁷⁹

4.7.2 Termes à contenu conceptuel et termes à contenu procédural

C'est dans cet ordre d'idées qu'Oswald Ducrot fait la différence entre certains mots. Il signale qu'il existe des mots qui renvoient à des entités du monde ou à des événements/actions, et d'autres qui livrent des instructions et des procédures pour l'utilisation de la phrase : termes à contenu conceptuel (substantifs) et termes à contenu procédural (pronoms personnels, quelques verbes performatifs, conjonctions et adverbes). La combinaison de ces deux types de concepts nous renvoie aux composantes linguistiques et rhétoriques qui, dans un énoncé, peuvent véhiculer une information explicite ou contenu posé : « ce que j'affirme en tant que locuteur »²⁸⁰ mais aussi à une information implicite ou

²⁷⁸ DUCROT, Oswald. 1980. *op. cit.*, p. 12.

²⁷⁹ *ibid.* p. 31.

²⁸⁰ DUCROT, Oswald. 1984. *op. cit.*, p. 20.

sous-entendu : « ce que je laisse conclure à mon auditeur »²⁸¹ et **présupposition** : « ce que je présente comme commun aux deux personnages du dialogue, comme objet d'une complicité fondamentale qui lie entre eux les participants à l'acte de communication »²⁸². Tant le présupposé que le sous-entendu communiquent une information implicite, mais ils trouvent chacun son origine dans un moment différent de l'énonciation.

4.7.3 Sous-entendu et présupposition

Le sous entendu, selon Oswald Ducrot, ne peut apparaître qu'au moment de l'énonciation car il dépend du contexte, l'intonation, la gestuelle, la mimique du locuteur, ainsi que d'autres données relevant de la situation de communication peuvent déclencher la production d'un sous-entendu et donc les facultés de déduction de l'interlocuteur sont mobilisées pour l'interprétation de l'énoncé. Par ailleurs, la présupposition est déterminée par la phrase, elle est « indépendante du contexte et des circonstances de l'énonciation »²⁸³. D'après cette conception, la signification ne doit pas être confondue avec le sens littéral, défini comme :

[...] un élément sémantique minimal qui serait contenu dans les sens de tous les énoncés d'une même phrase, une sorte de composant, d'ingrédient commun auquel chacun d'eux ajouterait tel ou tel assaisonnement particulier dû à ses conditions d'emploi²⁸⁴.

5 La théorie des topoï

Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot sont les auteurs de la **théorie des topoï** qu'ils ont conçue comme une réponse envisageable à la question entre les rapports possibles entre sémantique et pragmatique, mais aussi entre pragmatique et rhétorique. Les questionnements sur ce qu'est le sens d'un énoncé et les moyens pour l'obtenir les ont conduits à établir *une théorie du sens des énoncés*. Cette théorie s'oppose aux théories

²⁸¹ *ibid.* p. 20

²⁸² *ibid.* p. 21

²⁸³ *ibid.* p.21

²⁸⁴ DUCROT, Oswald. 1980. *op. cit.*, p. 11.

traditionnelles d'analyse sémantique des énoncés et aussi, en particulier, au descriptivisme²⁸⁵ et ascriptivisme²⁸⁶. Pour Jean-Claude Anscombe, les analyses sémantiques de l'époque ne satisfaisaient pas ses attentes en ce qui concerne les enchaînements discursifs et la quête d'une théorie qui tienne compte de la rhétorique argumentative qui se trouve aux origines de cette théorie. Les enchaînements se fondaient sur la structure de type argument + conclusion et pour Anscombe certaines relations argumentatives ne se situent pas sur la rhétorique –au sens ordinaire, mais de valeurs plus profondes.

En d'autres termes, qu'elles ne se surajoutent pas à des valeurs sémantiques plus fondamentales, mais sont linguistiques, et donc présentes de droit dès le premier niveau de l'analyse. Et si l'on admet que la rhétorique argumentative concerne ce que l'on fait avec le langage, alors notre hypothèse nous situe de plain-pied dans la pragmatique intégrée. Nous avons évoqué à plusieurs reprises divers arguments à l'appui de cette hypothèse, en particulier des arguments montrant que les valeurs informatives -lorsqu'il y en a, sont en fait dérivées de valeurs argumentatives plus profondes, et non l'inverse (ce que postulent les théories traditionnelles : la rhétorique est seconde par rapport à un niveau profond informatif).²⁸⁷

5.1 Version standard

Cette théorie a connu deux versions, celle qui a été lancée au début que nous connaissons sous le nom de *standard* et une autre qui est née après une profonde révision de la part de ses auteurs, que nous pourrions appeler *topique*.

Dans la théorie standard, un topos est un principe scalaire de la forme (+P, +Q), qui met en relation deux (meta-) prédicats graduels (deux échelles), cette relation n'étant pas de

²⁸⁵ L'étape du descriptivisme radical est axée sur deux idées fondamentales : 1) les enchaînements argumentatifs du discours sont limités aux faits qui véhiculent les énoncés. 2) Les phrases qui sont des structures linguistiques réalisées par les énoncés, n'ont comme fonction que de décrire les faits.

²⁸⁶ L'ascriptivisme représente une des grandes alternatives à la sémantique objectiviste [...] Le langage, estiment les ascriptivistes, n'a pour but que de représenter la réalité. Il sert fondamentalement à accomplir des actes. Dans cette perspective, les significations ne sont que des constructions linguistiques dont la valeur s'épuise dans la manière dont elles affectent les interactions langagières, plus précisément dans une action d'un certain type exercée sur l'interlocuteur. (BURIDANT C. T G. et PELLAT JC (Eds). *Par monts et par vaux. Itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique offerts au Professeur Martin Riegel pour son 60e anniversaire par ses collègues et amis*, Louvain-Paris, Editions Peeters , p.286).

²⁸⁷ ANSCOMBRE, Jean-Claude « Temps linguistique et théorie des topoï » in PLANTIN, Christian (dir) in *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris, Editions Kimé, 1993, Pp 286-287.

type graduel.²⁸⁸ D'après cette perspective, la signification d'un lexème est définie comme « l'ensemble de topoï dont il autorise l'application : il y a une structuration topique du lexique »²⁸⁹, dans ce contexte-là, la langue est vue comme un dispositif de topoï. Pour essayer de mieux saisir cette perspective, nous ajouterons un exemple tiré d'Jean-Claude Anscombe et Oswald Ducrot :

« *Cet hôtel est bon* »

Comment cet énoncé serait-il considéré par le descriptivisme, l'ascriptivisme et la théorie de l'argumentation dans la langue ?

« *Cet hôtel est bon* », est fondamentalement une description de l'objet pour les descriptivistes.

Au contraire, pour les ascriptivistes, « *Cet hôtel est bon* » n'accomplit pas une description, il accomplit un acte, dans ce cas de recommandation.

Pour la théorie de l'argumentation dans la langue, l'analyse se situe dans une position d'ascriptivisme modéré car « *Cet hôtel est bon* » est vu comme un acte d'argumentation. « Proférer un tel énoncé c'est argumenter en faveur de l'hôtel en question »²⁹⁰.

L'objectif de la théorie des topoï c'est d'établir une théorie de l'interprétation des énoncés qui se basera sur le « calcul » à partir des valeurs sémantiques profondes. Comme affirme Constantin Salavastru²⁹¹, « [l'argumentation] est un tissu linguistique qui engage beaucoup d'éléments ». Et pour *tisser* la structure linguistique, il nous faut former un réseau, enchaîner les mailles, donc un tissu linguistique aura besoin d'enchaîner des énoncés dans la langue et cela sera possible grâce aux connecteurs appelés **topoï** dans la terminologie de cette théorie.

Dans la perspective pragmatique, les *topoï* se définissent comme des :

²⁸⁸ Cf. *ibid.* p. 271.

²⁸⁹ *ibid.* p. 271.

²⁹⁰ ANSCOMBRE, Jean-Claude. 1989. *op.cit.*

²⁹¹ SALAVASTRU, Constantin. *Logique, argumentation, interprétation*, Paris, L'Harmattan, 2007.

[...] principes généraux qui servent d'appui aux raisonnements mais ne sont pas des raisonnements. Ils ne sont jamais assertés, en ce sens que leur locuteur ne se présente jamais comme étant l'auteur (même s'il l'est effectivement), mais ils sont utilisés. Ils sont presque toujours présentés comme faisant l'objet d'un consensus au sein d'une communauté plus ou moins vaste (y compris réduite à un individu, par exemple le locuteur).²⁹²

5.1.2 Les *topoi*

C'est dans ce contexte sémantico-pragmatico-linguistique que nous retrouvons le concept de *topoi*, comme nous l'avons déjà vu *supra*, notion empruntée à la rhétorique d'Aristote, mais utilisée de façon différente. Dans cette théorie, ils sont vus comme « les croyances présentées comme communes à une certaine collectivité qui garantit l'enchaînement argumentatif »²⁹³. Ces *topoi* sont envisagés autrement, comme des mots qui servent de connecteurs, entre les mots et qui rendent possibles les enchaînements des énoncés. Ils sont des garants qui permettent l'enchaînement *argument + conclusion*. Ils constituent un fait de sociologie car ils varient selon les cultures et l'époque, et ils se caractérisent, de façon générale comme :

- a) des principes généraux qui servent d'appui au raisonnement. Ils ne sont pas assertés par le locuteur -il prétend justement ne pas en être l'auteur, mais simplement les utiliser. Ils sont présentés comme allant de soi dans une communauté plus ou moins vaste -y compris réduite à un individu-.
- b) Ils sont intralinguistiques, présentés en langue -c'est-à-dire, quand Jean-Claude Anscombre parle d'intralinguistique, il veut dire qu'il y a des représentations langagières des *topoi*, ou au moins de certains d'entre eux-.
- c) Ils sont graduels et c'est justement cette caractéristique qui les différencie de la conception chez Aristote. Les arguments peuvent être plus ou moins convaincants. Il y a une force persuasive plus ou moins grande résultant de l'application d'un *topos*. Alors cette démarche argumentative suppose une certaine gradabilité du *topos*.

²⁹² ANSCOMBRE, Jean-Claude et DUCROT, Oswald 1988. *op.cit.*, p. 35.

²⁹³ ANSCOMBRE, Jean-Claude. 1995. *op.cit.*, p. 190.

Bref, le passage de l'argument à la conclusion sera basé sur le topos, c'est-à-dire que le topos deviendra le chemin qui permettra d'arriver à la conclusion, mais il se peut que nous trouvions, comme dans la vie, plusieurs chemins qui nous mènent au même but. Oswald Ducrot nous montre que chaque topos donne ainsi lieu à quatre formes topiques (T1, T2, T3, T4) du type $\{+P, +Q\}$, $\{-P, -Q\}$, $\{+P, -Q\}$ et $\{-P, +Q\}$, elles mêmes réductibles à deux grands principes opposés l'un à l'autre, « Il faut +Q » vs « Il faut -Q ». Ces formes topiques définissent les trajets interprétatifs qu'il faut emprunter pour passer d'un argument à sa conclusion.

Exemples²⁹⁴ :

La réunion n'a duré que deux heures : c'est parfait.

La réunion a duré deux heures : c'est scandaleux.

La réunion n'a duré que deux heures : c'est scandaleux.

La réunion a duré deux heures : c'est parfait.

Interprétation faite à partir du topos :

T1 : « Plus la réunion est brève, plus elle est satisfaisante » ($\{+P, +Q\}$)

T2 : « Moins la réunion est brève, moins elle est satisfaisante » ($\{-P, -Q\}$)

T3 : « Plus la réunion est brève, plus elle est satisfaisante » ($\{-P, +Q\}$)

T4 : « Moins la réunion est brève, plus elle est satisfaisante » ($\{-P, +Q\}$)

Ces quatre formes topiques peuvent être réduites à deux grands principes opposés :

« Il faut qu'une réunion dure » (« Il faut + Q ») vs « Il faut qu'une réunion ne dure pas » (« Il faut -Q »).

L'argument « La réunion a duré deux heures » atteint la conclusion « c'est parfait » par les trajets T1 et T4 et la conclusion « c'est scandaleux » par T3 et T2.

En revanche, l'argument « La réunion n'a duré que deux heures » atteint la conclusion « c'est parfait » uniquement par le trajet T1 étant donné que le restrictif « ne...que » interdit son passage par T4. Ce même argument retrouve la conclusion « c'est scandaleux » passant par T3 et T2.

²⁹⁴ Cf. BRACOPS, Martine. *Op cit.* p. 164 à 166.

Ainsi l'orientation vers l'approprié ou vers l'inapproprié est conditionnée par le choix de la forme topique de référence (T1, T2, T3, T4) sélectionnée par le locuteur.

5.1.3 Version révisée et modifiée

Dans la deuxième version de cette *théorie des topoï*, la notion de topoï dépasse l'idée initiale où les topos étaient vus comme des opérateurs qui donnent des instructions sur la façon de les manipuler. Dans la perspective de la version révisée, certains topoï sont considérés comme des constituants de la phrase et ils représentent le potentiel argumentatif dont la phrase est chargée²⁹⁵. Ce modèle permet de décrire un mot, de chercher les enchaînements argumentatifs possibles à partir des énoncés où ce mot apparaît. Mais il faut bien savoir que dans un enchaînement discursif, la combinaison mécanique des éléments ne donne pas comme résultat la construction d'une représentation. Pour ce faire, il faut obéir à certaines contraintes internes à la sémantique. Dans la perspective de cette théorie, une analyse profonde de l'argumentation suppose une investigation de l'intégralité de la construction linguistique c'est-à-dire, tout ce qui concerne les connecteurs, types d'énoncés et d'intentions, mais aussi la relation entre la forme linguistique d'expression de l'argumentation et de sa structure rationnelle profonde.

À partir de cette démarche, nous pouvons voir que :

- L'énonciation est la source de l'orientation pour l'interprétation ainsi que pour la conclusion d'une phrase,

- L'orientation argumentative dépend des topoï,

- Les conclusions d'une phrase énoncée sont déterminées par les topoï qui peuvent lui être associés,

- Certains topoï sont intrinsèques à la signification et la constituent en représentant le potentiel argumentatif dont la phrase est chargée²⁹⁶.

²⁹⁵ Cf. DUCROT, Oswald, 1993. *op.cit.*, p. 240.

²⁹⁶ *ibid.*, p. 239.

5.1.4 Topoï intrinsèques et extrinsèques

Pour Jean-Claude Anscombre et Oswald Ducrot, il existe deux types de topoï : **intrinsèques**, « intervenant dans la signification des mots » et **extrinsèques** « régissant les enchaînements discursifs et présentant une croyance présentée commune qui n'est pas nécessairement explicitée par le discours »²⁹⁷. Alors la phrase serait décrite comme un « paquet de topoï censés représenter son potentiel argumentatif »²⁹⁸.

D'après ce que nous avons vu tant de la version standard comme de la version révisée, nous pouvons penser qu'Oswald Ducrot, d'après ces postulats, essaie de concilier deux thèses :

Premièrement, « les enchaînements argumentatifs construisent, par leur existence même, des représentations du monde dont on parle (ce qui exclut de les décrire comme des manifestations d'argumentations, au sens rhétorique de ce terme) ».

Deuxièmement, « ces enchaînements argumentatifs sont néanmoins contraints par la sémantique intrinsèque des mots utilisés, ce qui satisfait l'objectif structuraliste de l'ADL, et amène à décrire les mots, non à partir d'une connaissance préalable de la réalité (ce qui impliquerait leur description « informative »), mais à partir de leurs potentialités discursives »²⁹⁹.

Mais l'identification de ces topoï diffère selon que l'on se situe dans le cadre de l'ADL standard ou dans la théorie de *blocs argumentatifs* qui pose l'existence dans les énoncés d'un aspect normatif rendu par la forme topique « P DONC Q (P DC Q) et d'un aspect transgressif rendu par la forme topique « POURTANT NON –Q (PT NON –Q).

6 La théorie des blocs sémantiques

Dans la théorie des topoï, on suppose que la manière la plus juste de l'enchaînement argumentatif est celle articulée par *DONC*. Les enchaînements argumentatifs dans cette

²⁹⁷ ANSCOMBRE, Jean-Claude. 1989. *op.cit.*

²⁹⁸ DUCROT, Oswald. 1993. *op.cit.*, p. 239.

²⁹⁹ *ibid.* p. 247.

théorie sont ceux qui relient, assez souvent, un énoncé -vu comme argument à un autre, vu comme conclusion déductible du premier -au moyen d'un connecteur du type DONC. Et l'idée la plus importante était que « derrière les mots, il y a des mots »³⁰⁰ et non des objets du monde.

Mais une autre théorie élaborée dans le cadre de l'ADL vient substituer celle de topoï.

Marion Carel et Oswald Ducrot élaborent dans le sein de l'ADL la théorie des blocs sémantiques (par abréviation **TBS**). Dans cette théorie ils ne parlent plus de d'argument séparé d'une conclusion (A+C), ni d'un argument qui puisse justifier le contenu d'une conclusion, mais d'un sens unique ou d'un bloc sémantique. A partir de cette théorie, les enchaînements argumentatifs en DONC (**DC**) ou POURTANT (**PT**) expriment un bloc sémantique qui peut s'inter définir. Dans ses postulats, cette théorie garde le même type d'enchaînements que la théorie des topoï, mais s'étend vers d'autres enchaînements argumentatifs liés à l'argumentation interne des mots lexicaux de la langue. M. Carel (2009)³⁰¹ rappelle que les *formes de base* d'une théorie sont les énoncés, qui sont les outils de la théorie. Dans ce cadre là, les discours en POURTANT et DONC – ou tout autre connecteur analogue- sont considérés comme les seuls connecteurs admissibles dans les enchaînements discursifs car les deux sont argumentatifs.

Dans ce sens là, cette théorie fonde deux distinctions importantes entre les énoncés qui font partie des formes de base de la TBS :

- 1) Distinction entre un aspect normatif et un aspect transgressif,
- 2) Distinction entre une **argumentation interne** et une **argumentation externe**.

Marion Carel et Oswald Ducrot³⁰² définissent les blocs d'argumentation interne et externe de la manière suivante :

Un bloc d'argumentation interne représente une association de prédicats appartenant à la signification d'une entité lexicale dans une structure argumentative [...] et un bloc d'argumentation externe représente l'association dans une structure argumentative du mot

³⁰⁰ ANSCOMBRE, Jean-Claude. 1995. *op.cit.*, p. 38.

³⁰¹ CAREL, Marion (2009) « La théorie des blocs sémantiques : du sens des mots au sens du discours ». Document fourni lors de la journée d'études du SAD-CERCI IRFFLE, « Les sémantiques argumentatives d'aujourd'hui » Nantes, février 2009.

³⁰² CAREL, Marion et DUCROT, Oswald. 1999. *op.cit.*

dont on construit la signification et de l'un des prédicats que nous [Carol et Ducrot] avons identifiés comme faisant partie de son argumentation interne.

D'après la première distinction, les enchaînements de type général de DONC (ou autre connecteur analogue) sont réunis dans un groupe dit aspect argumentatif normatif. Ex.

- a) *C'était dangereux et donc Pierre a pris des précautions.*
- b) *Marie ne l'a pas acheté parce que ce n'était pas utile.*
- c) *S'il fait beau Pierre sortira.*

D'après la perspective de la TBS, l'énoncé « a » ne reflète pas un raisonnement, mais plutôt un seul jugement posé par le locuteur : « il qualifie Pierre au moyen du prédicat argumentatif *prendre-des-précautions-à-cause-du-danger*³⁰³ ». Ainsi donc, ce prédicat est noté danger DONC précaution, et qualifié comme d'aspect normatif. Même notation et qualification pour les énoncés en *parce que* et *si*.

Les énoncés du type POURTANT, BIEN QUE, MÊME, ETC., font partie d'une classe dite « **aspect argumentatif transgressif** ». Exemples :

- d) *C'était dangereux pourtant Pierre n'a pas pris des précautions.*
- e) *Bien que ce ne fût pas utile, Marie l'a acheté.*
- f) *Même s'il fait beau, Pierre ne sortira pas.*

De la même manière, le locuteur de « d » pose un jugement, « il décrit Pierre au moyen de l'aspect transgressif danger POURTANT NEG précaution »³⁰⁴. Pour ces auteurs³⁰⁵ cette forme d'interdépendance de leurs mots -et non pas une relation de justification- rend ces discours argumentatifs. Dès cette perspective, la différence entre l'ADL et la TBS, résulte du fait que la première justifie les enchaînements argumentatifs en termes

³⁰³ CAREL, Marion Conférence : « La théorie des blocs sémantiques : du sens des mots au sens du discours » dans le cadre de la Journée d'études du SAD-CERCI et l'IRFFLE, *Les sémantiques argumentatives aujourd'hui*, Université de Nantes, le 7 février 2009, p. 1.

³⁰⁴ *ibid.* p.2.

³⁰⁵ CAREL, Marion et DUCROT, Oswald. 1999. *op.cit.*, p. 11.

de la formule *Prémisse + conclusion* et, la deuxième, par l'interdépendance sémantique des mots en cotexte³⁰⁶.

Il faut bien remarquer que l'entité linguistique ne peut avoir dans son argumentation qu'un seul aspect : soit normatif, soit transgressif.

Olga Galatanu³⁰⁷ regroupe ces formes topiques normatives et transgressives dans le tableau suivant :

| | Dans la langue | Dans le discours |
|-------------------|----------------|------------------------------|
| Topoï concordants | +P, +Q | Normative +P donc + Q |
| | | Transgressive +P donc Q |
| Topoï discordants | -P, -Q | Normative -P, -Q |
| | | Transgressive -P pourtant +Q |
| | +P, -Q | Normative + P donc -Q |
| | | Transgressive +P pourtant +Q |
| | -P, +Q | Normative -P donc +Q |
| | | Transgressive -P pourtant -Q |

Figure 38 Tableau de formes topiques normatives et transgressives. Olga Galatanu

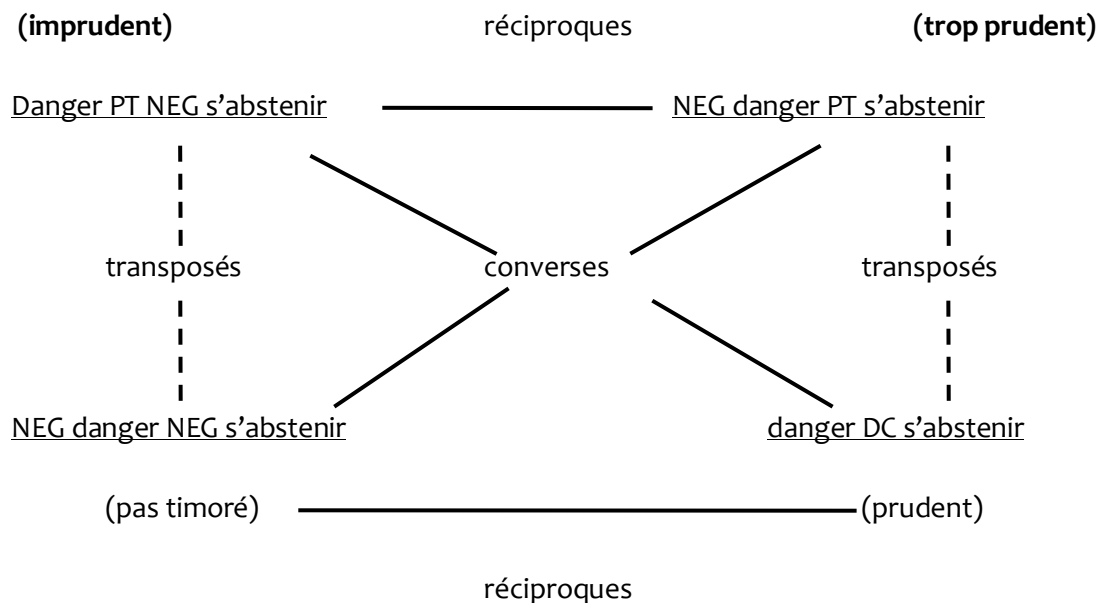
Les enchaînements argumentatifs ne se donnent pas seulement au niveau d'argumentations dites « externes », mais aussi au moyen des argumentations « internes », c'est-à-dire « des structures argumentatives qui se réalisent à l'intérieur des énoncés de A et

³⁰⁶ Cotexte, défini comme "entourage linguistique immédiat d'un élément X » (GARIC, Nathalie.2007. *op.cit.*, Glossaire)

³⁰⁷ GALATANU, Olga « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde » in Barbier J-M & Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 1999b, p 44.

dont A n'est plus ni l'argument, ni la conclusion »³⁰⁸. Exemples : « Il est prudent » « aura comme argumentation interne « Il y a du danger » donc il prend des précautions »³⁰⁹.

Pour essayer de mieux comprendre la caractéristique particulière de ces blocs argumentatifs ou blocs sémantiques, nous reproduisons le schéma présenté par Marion Carel³¹⁰ où nous voyons la possibilité de les regrouper en *groupes-familles* :



Nb : la transposition reflète un rapport graduel et la conversion reflète une opposition.

Figure 39 Tableau de groupes-familles

D'après tout ce qui précède, nous pouvons dire que la TBS décrit les termes d'après des aspects argumentatifs, les énoncés par des enchaînements qui relèvent des aspects qui produisent de la signification au moyen des termes argumentativement importants. La signification d'un terme est définie par M. Carel³¹¹ comme « le germe des enchaînements

³⁰⁸ CAREL, Marion- EHESS Paris. *La théorie des blocs sémantiques : du sens des mots au sens du discours*, présentée dans le cadre de la Journée d'études du SAD-CERCI et l'IRFFLE, les sémantiques argumentatives d'aujourd'hui, février 2009, Nantes, p. 183.

³⁰⁹ PESCHEUX Marion. « Discours de sujets sur leur activité : pour une approche pragmatique linguistique de la pratique de recherche » in J.M. Barbier, *Action et identité, Questions de recherche en Education*, n° 2, Paris, INRP, 2001, p. 137-155.

³¹⁰ CAREL, Marion. *Op. Cit.*, p.1.

³¹¹ CAREL, Marion. 1999. *op. cit.*

évoqués par les énoncés où apparaît ce terme ». D'ailleurs, elle rajoute que le sens des énoncés ne peut pas être décrit seulement par l'enchaînement qu'ils évoquent, mais aussi par l'aspect qu'ils expriment.

7 Sémantique des possibles argumentatifs (SPA)

La proposition de la sémantique des possibles argumentatifs (en abréviation **SPA**) est un modèle créé par Olga Galatanu depuis 1999, dans le but de décrire des significations des entités linguistiques, c'est-à-dire des mots et des expressions lexicales qui sont considérés comme porteurs de configurations de valeurs modales complexes et qui renvoient à des attitudes et des affects. Mais Olga Galatanu propose aussi l'hypothèse selon laquelle les significations de ces expressions linguistiques peuvent être décrites en termes d'universaux sémantiques qui renvoient à

[...] ces configurations complexes de valeurs modales qui forment les noyaux signifiants des différents types d'actes illocutionnaires et de stéréotypes associant aux noyaux stables, des représentations différentes, en fonction des langues et des cultures dans lesquelles les actes sont performés³¹².

Cette approche part du point de vue que tout énoncé a une dimension argumentative par sa structure évidente (énoncé-argument, énoncé conclusion), par sa visée argumentative, sémantico-discursive, qu'Olga Galatanu trouve inscrite dans les possibles argumentatifs ou par sa visée pragmatico-discursive, qui trouve des informations contextuelles dans le discours.

Ce modèle s'inscrit dans les lignes de la sémantique argumentative de Jean-Claude Anscombre et Oswald Ducrot³¹³, mais pareillement dans celle des stéréotypes linguistiques de Putnam³¹⁴ et de la sémantique historico-philologique³¹⁵. Il s'agit d'un modèle qui cherche à

³¹² GALATANU, Olga. 1999b. *op. cit.*

³¹³ La sémantique argumentative perçoit le langage comme un outil argumentatif, propose comme principe explicatif l'existence des topoï linguistiques dans la signification lexicale et d'associations des blocs argumentatifs. (Cf. GALATANU, Olga. « Pour une sémantique argumentative dans l'étude de la « proximité-distance » des systèmes lexicaux des langues romanes » in Eloy, J.M., Ohifearidin, T. (eds) *Near Languages (Collateral Languages 2)*, Université de Limerick, Université d'Amiens, Paris, L'Harmattan, 2007a, p. 89-98.)

³¹⁴ Le principe explicatif tient compte de la présence, dans la signification lexicale, d'un noyau de traits de catégorisation. (Cf. Galatanu. O. « Pour une sémantique argumentative dans l'étude de la proximité- distance

décrire la construction de la signification lexicale et qui, pour ce faire, conçoit la langue comme un outil argumentatif et cognitif à la fois, qui permettra de représenter le monde, *perçu* et *modélisé* par la langue, surtout à travers des significations lexicales. Il tiendra compte du potentiel argumentatif de mots, plus spécifiquement du niveau d'inscription de ce potentiel dans la signification lexicale mais aussi, il verra le langage comme un outil d' « expression de soi » et du monde représenté.

Dans cette perspective, la signification se révèle comme « une conceptualisation largement identique d'un individu à l'autre, ce qui forme une sorte de socle pour une intercompréhension réussie »³¹⁶ qui a le rôle de stabilisateur du monde dans la langue³¹⁷. Et l'argumentation est définie dans ce cadre comme « un acte discursif sous-tendu par deux opérations mentales : une opération d'association de deux représentations du monde dans un bloc signifiant et une opération de sélection qui permet de poser un lien « naturel » entre ces deux représentations (cause-effet, intention-moyen, phénomène-symptôme)³¹⁸.

des systèmes lexicaux des langues romanes » in Eloy, J.M., Ohifearidin, T. (éds) *Near Language* (collateral langages 2), Université de Limerick, Université d'Amiens, Paris, l'Harmattan, 2007a, p. 89-98).

³¹⁵ La sémantique historico-philologique propose comme principe explicatif le principe d'expressivité ou d'efficacité. Le langage est considéré en tant qu'expression d'un individu ou d'une collectivité. (Voir Galatanu. Pour une sémantique argumentative dans l'étude de la proximité distance des systèmes lexicaux des langues romanes).

³¹⁶ G. KLEIBER, *Problèmes de sémantique, la polysémie en question*, Villeneuve-d'Asq, Presses Universitaires du Septentrion, 1999.

³¹⁷ Cf. GALATANU, Olga. « La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours » in Salinero Cascante, Ma. De Jesús et Iñarrea Las Hera, I., *El texto como encrucijada. Estudios Franceses y francófonos* (Vol II) (éds) Logrono, Universidad de la Rioja, 2003, p. 213-225.

³¹⁸ GALATANU, Olga « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde » in Barbier J-M & Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 1999b, p. 47.

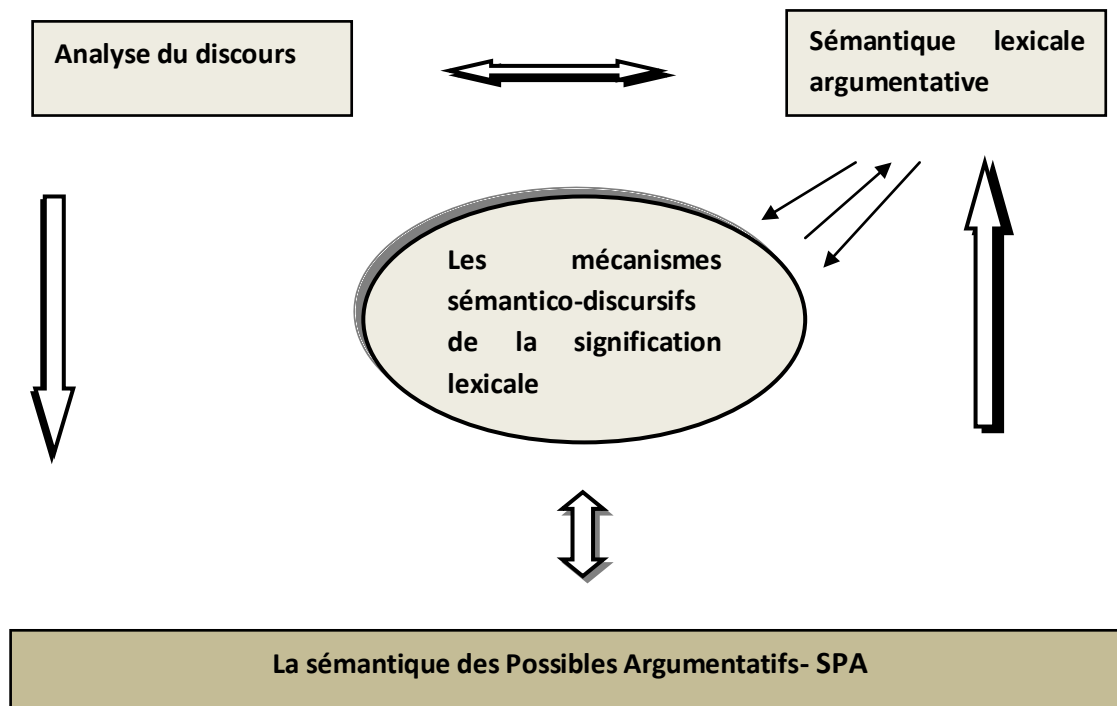


Figure 40 Tableau La SPA. Olga Galatanu 2007 :91

7.1 Caractéristiques du modèle

Ce modèle intègre une perspective dénotative de la conceptualisation du monde en l'associant à la conceptualisation du monde mise en œuvre par les entités lexicales. De plus, il propose un principe d'explication associatif qui considère les associations au sein du langage et non leur discrimination, et il envisage la participation de tous les aspects de notre connaissance pour contribuer au sens de l'expression qui désigne l'entité lexicale en usage. Mais ce modèle tient compte aussi de la reconstruction discursive de la signification lexicale qui peut se réaliser par suite de décohérence ou de contamination sémantique ou pragmatique³¹⁹.

C'est dans le cadre de toutes ces théories que le sens d'un énoncé peut être défini comme

³¹⁹Cf. GALATANU, Olga. « La sémantique des modalités et ses enjeux théoriques et épistémologiques dans l'analyse des textes » in GOUVARD, J-M. (dir), *De la langue au style*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005a, p. 157-170.

Un bloc signifiant qui associe de façon plus ou moins durable, par un lien « argumentatif » <posé ou évoqué comme naturel> des représentations portées par les significations des entités linguistiques ou proposées par une culture donnée, ou, enfin, proposées par le discours; d'une manière inédite, comme faisant l'objet d'un partage culturel ou linguistique³²⁰.

C'est à partir de cette conception du sens qu'Olga Galatanu définit son approche comme **holistique, associative et encyclopédique**. Ce modèle doit remplir certaines conditions. Il doit en effet:

• comporter une dimension descriptive de la signification lexicale, préservant ainsi le recours à une lecture de la forme logique de la phrase énoncé, pouvoir faire apparaître la partie stable de la signification, rendre compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs, appelés *stéréotypes*. Aussi il faut pouvoir rendre compte du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale³²¹.

Une fois ces conditions remplies, il faut tenir compte des trois strates comportées dans la représentation de la signification lexicale dans le cadre de la SPA, à savoir :

- 1) Le *noyau* (N) qui représente les propriétés essentielles du concept (traits de catégorisation sémantique).
- 2) Les *stéréotypes* (Sts) qui sont définis comme « un ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations constituant des blocs d'argumentation interne »³²².
- 3) Les « possibles argumentatifs » (PA) vus comme des séquences discursives déployant dans des blocs d'argumentation externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes »³²³
- 4) Et ce qu'Olga Galatanu présente comme une forme de manifestation discursive : les déploiements discursifs (DA) définis comme « les séquences argumentatives réalisées

³²⁰ GALATANU, Olga. « La dimension axiologique de l'argumentation » in CAREL, M. (dir), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Editions Kimé, 2002a, p. 97.

³²¹ Cf. GALATANU, Olga. « Sémantique et élaboration discursive des identités. « L'Europe de la connaissance » dans le discours académique » in Suomelaoy -Salmi. E., & Dervin, F., (éds) *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse*, Turku, Finland, University of Turku, 2006a, pp 128-129.

³²² Cf. GALATANU, Olga. 2007a, *op. cit.*

³²³ *ibid.*

par les occurrences discursives »³²⁴. On parle alors en réalité de quatre niveaux, dont le **N** et les **Sts** forment un dispositif de signification générateur de probabilités discursives (PA) et les DA sont proposés par les occurrences discursives, en contexte.

7.2 Méthode de calcul de la SPA

Dans la SPA, ces séquences discursives virtuelles sont calculées à partir du dispositif : **NOYAU + STÉRÉOTYPE**, qui génère le potentiel discursif du mot sous forme de séquences discursives argumentatives. Ces séquences peuvent être susceptibles d'être activées, déconstruites et même inverties au moyen des phénomènes de contamination co- ou contextuelle³²⁵.

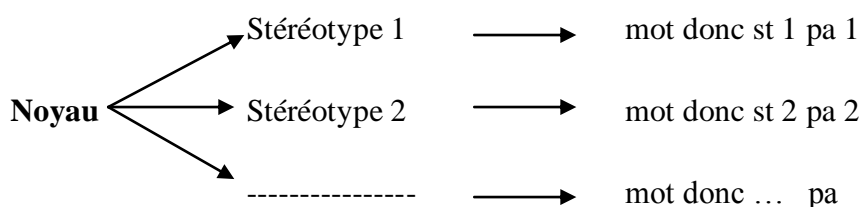


Figure 41 Tableau de calcul. Olga Galatanu 2007b : 93

Mais dans le but d'analyser la signification, Olga Galatanu propose de ne pas limiter les noyaux à des propriétés essentielles. Elle considère qu'il faut envisager l'association de ces propriétés entre elles et, en ce qui concerne les stéréotypes, les considérer comme des associations dites *naturelles* de signification argumentative des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques. Autrement dit, la signification se trouve autant entre les éléments du noyau que dans d'autres représentations sémantiques et c'est justement l'interaction avec les significations d'autres entités linguistiques qui conforment ce qu'Olga Galatanu appelle *l'environnement discursif*. Ces associations sont caractérisées comme relativement stables, susceptibles de former des ensembles ouverts et avec un ancrage culturel

³²⁴ Cf. GALATANU, Olga, PIERRARD, Michel & Van Raemdonck, Dan, *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2009a. p- 61.

³²⁵ Cf. GALATANU, Olga. 2007b. *op. cit.*, p. 90 et 91.

qui permet, d'un côté, d'inscrire des éléments nouveaux du stéréotype, de l'autre, de prendre en compte le contexte culturel où s'inscrit l'énonciation. De cette manière, selon Olga Galatanu, la SPA en tant que modèle de représentation du discours comme lieu de manifestation de mécanismes sémantico-discursifs de construction de sens et de reconstruction de la signification et aussi en tant que modèle de représentation de la signification linguistique susceptible de rendre compte de sa partie stable et de son cinétisme, réclame le discours comme « un espace de phénomènes observables ».

7.3 Le potentiel axiologique dans la SPA

Pour Olga Galatanu, l'analyse de discours fait apparaître une présence de l'axiologique car « le discours construit le monde social, le discours construit une orientation axiologique permettant d'évaluer les représentations du monde qu'il propose »³²⁶. D'après cette théorie, les possibles argumentatifs s'organisent en deux groupes ou pôles axiologiques qui recouvrent une logique binaire, une polarité : *positif* ou *négatif*. Au sein de la SPA, l'axiologique embrasse la zone sémantique, mais regroupe aussi les modalités évaluatives liées à l'esthétique, la pragmatique, le cognitif ou l'intellectuel, et les modalités affectives liées à l'hédonique-affectif. Ces valeurs sont attribuées aussi bien à des individus qu'à des collectivités et les valeurs qui se détachent du domaine de l'éthique. Elles évaluent également le comportement et les attitudes de l'homme et de la culture qui les portent et servent aussi des référents qui permettent aux objets du monde naturel et social d'avoir une valeur. Cette analyse a comme source la « loi du comportement humain, pareille aux autres lois naturelles, mais différenciant l'humain des autres catégories naturelles »³²⁷. Ainsi, le mot bien et le mot mal, d'après cet auteur, se déclinent en valeurs : *éthiques, morales, hédoniques, affectives, praxéologiques, intellectuelles et esthétiques*, qui permettent la construction de l'orientation axiologique et l'analyse de la modalisation. A cet effet, en sémantique, on parle d'entités modales qui sont définies comme des « entités linguistiques qui ont parmi les éléments de leurs stéréotypes ou même de leurs noyaux, une ou plusieurs valeurs modales »³²⁸. La

³²⁶ GALATANU, O. « Du cinétisme de la signification lexicale », in Barbier, J-M Barbier & Durand, Marc, *Sujets, Activités, Environnements. Approches transverses*, Paris, Education PUF, 2006b, p. 85-104.

³²⁷ GALATANU, Olga. 2002a. *op. cit.*, p. 94.

³²⁸ *ibid.* p. 99.

modalisation étant la mobilisation de ce type d'entités linguistiques. Les valeurs portées par ces entités linguistiques peuvent être renforcées et confirmées dans le discours grâce aux processus de contamination avec les stéréotypes des mots de leur environnement. De cette façon, l'orientation dépendra de cette contamination discursive -qui relève de l'environnement sémantique-. Ce qui est très important de signaler, c'est le fait que le potentiel axiologique peut rester double, autrement dit, un mot peut avoir une orientation positive et/ou négative par son association avec un élément de son stéréotype. Les mots peuvent prendre une orientation conforme ou contraire à leur stéréotype, exemples :

▪ *Belle donc agréable à regarder donc aimée par tous les garçons, vertueux donc non menteur.* (Orientation conforme à celle du stéréotype). (<P(+) donc X(+)>)

▪ *Laide pourtant agréable à regarder donc aimée par tous les garçons, vertueux pourtant menteur.* (Orientation opposée à celle du stéréotype).³²⁹. <P (-), mais (Q+) donc __(+)>.

³²⁹ GALATANU, Olga. 2003. p. 217.

7.4 La modalisation discursive

C'est la modalisation discursive qui signale la présence des valeurs dans les discours.

Elle est définie comme

l'inscription dans l'énoncé, par une marque linguistique (modalité), de l'attitude (valeur modale) du sujet communicant à l'égard du contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale à laquelle il participe.³³⁰

Toute valeur s'inscrit donc sur l'axe positif/négatif afin d'évaluer et de classer les choses du monde. Le discours permet d'évaluer le monde en le représentant et c'est, justement, l'étude de la modalisation qui peut mettre en évidence cette évaluation.

Olga Galatanu³³¹ nous propose un tableau (voir figure 42) qui regroupe ces fonctions et formes modales discursives qui nous permettraient de trouver ce que la SPA réalise à travers sa démarche analytique : rendre compte de la représentation du monde perçu et modélisé par la langue.

³³⁰ GALATANU, Olga. « Langue, discours et systèmes de valeurs » in Suomela-Salmi, E. (dir), *Curiosités linguistiques*, Turquie, Université de Turku, 2000a, p. 80-102.

³³¹ GALATANU, Olga. « Langue, discours et systèmes de valeurs » in Suomela-Salmi, E. (dir), *Curiosités linguistiques*, Turquie, Université de Turku, 2000a, p. 80-102.

GALATANU, Olga. « La dimension axiologique de l'argumentation » in CAREL, M. (dir), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Editions Kimé, 2002a, 93-107.

GALATANU, Olga. « La sémantique des modalités et ses enjeux théoriques et épistémologiques dans l'analyse des textes » in GOUVARD, J.-M. (dir), *De la langue au style*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005a, p 3.

La modalisation discursive

| Fonction modale | <u>Modalisation « d'énoncé »</u> = inscription dans le discours de l'attitude du sujet communicant à l'égard du contenu de son énoncé | <u>Modalisation « d'énonciation »</u> = inscription dans le discours de l'intention illocutionnaire du sujet communicant |
|-----------------|---|---|
| Valeurs modales | ▶ Valeurs ontologiques ♦ aléthiques ♦ déontiques ▶ Valeurs de jugement de vérité ♦ épistémiques ♦ doxologiques ▶ Valeurs axiologiques ♦ éthiques-morales ♦ esthétiques ... ♦ pragmatiques ♦ intellectuelles ♦ hédoniques-affectives ▶ Valeurs finalissantes ♦ volitives ♦ désiratives | Configurations de valeurs modales spécifiques des classes d'actes illocutionnaires |
| Formes modales | ▶ modalités <u>de re</u> ▶ modalités de dicto | Modalités illocutionnaires= Marques linguistiques des intentions illocutionnaires |

Figure 42 Tableau de la modalisation discursive. Olga Galatanu

7.5 Formes et valeurs modales

En fait, est au moyen du croisement de ces deux axes : formes et valeurs que nous pouvons avoir accès aux mécanismes discursifs par lesquels le sujet parlant s'affirme ou s'efface. L'intention principale est de repérer les marques énonciatives du sujet parlant dans un contexte social particulier qui mobilise des stratégies discursives de présentation de soi, ainsi que de construction et reconstruction du monde.

Nous allons ensuite réviser plus en détail la logique du tableau.

En ce qui concerne les valeurs modales, nous pouvons voir que les valeurs ontologiques réunissent la valeur aléthique et la valeur déontique. La première représente tout ce qui a à voir avec les lois de la nature et la seconde, se rapporte aux lois sociales, aux institutions. Il en dérive ensuite, une déclinaison en valeurs de jugement de vérité conformés par deux groupes, à savoir épistémiques (liées à la connaissance et au savoir) et doxologique (représentant tout ce qui est de l'ordre de la croyance). Ces deux valeurs donnent accès à quatre entrées : valeurs axiologiques (plus subjectivantes) qui se divisent en positif et négatif et qui se rapportent aux valeurs morale-éthique, esthétique, pragmatique, intellectuelle et hédonique-affective ; valeurs finalisantes qui se déclinent à leur tour en valeurs volitives qui expriment la volonté et valeurs désiratives qui représentent l'expression du désir.

Quant aux formes modales, elles se divisent en :

Modalité de *re* qui forment la catégorie la plus objectivante et elles sont les prédicats nominaux (les noms) et les prédicats verbaux (les verbes, les expressions verbales).

Et modalités de *dicto*, qui forment la catégorie la plus subjectivante, elles regroupent les verbes d'usage modal, les adjectifs opérateurs de phrase et les adverbes modalisateurs de phrase. De la même manière que les valeurs modales, les formes modales portent sur une échelle graduelle qui révèle le processus d'implication de l'énonciateur du discours.

+ objectivation ←————→ + subjectivation³³²

³³² GALATANU, Olga, 2000a. *Op. Cit.*

GALATANU, Olga., 2002a, *Op. Cit.*

Ce type d'analyse linguistique du discours nous permet de découvrir les valeurs convoquées dans le discours. De plus, la sémantique argumentative dévoile les mécanismes discursifs qui permettent la construction du sens qui relève des entités linguistiques dans les énoncés. Elle permet aussi de déterminer, de cette manière, le type d'argumentation révélée dans le discours étudié. Cette démarche montre les procédés argumentatifs qui servent à bâtir les valeurs d'une culture ou même des valeurs universelles.

7.6 Démarche et valeur de l'analyse sémantique de la SPA

Pour mener à bien l'étude du discours lexicographique et/ou d'énoncés produits ou repérés dans des séquences de communication, la SPA tient compte d'une analyse sémantique des entités lexicales sur un discours délimité et défini sous des critères praxéologiques ; c'est à dire que pour l'interprétation, le mécanisme sémantico-discursif s'appuie sur la signification proposée par la signification lexicale et le mécanisme pragmatico-discursif sur les informations apportées par la situation de communication et/ ou sur l'environnement textuel qui entoure les entités linguistiques mobilisées.

La première partie de cette analyse se réalise tout d'abord au moyen des hypothèses externes sur les sens des occurrences d'utilisation. Postérieurement, l'analyse continue sur le repérage des séquences discursives qui ont été générées par la formule *noyau + stéréotypes* et c'est grâce aux déploiements discursifs argumentatifs et aux possibles argumentatifs calculés qu'on peut aboutir à la reconstruction d'une signification. Autrement dit, dans le contexte de la SPA, les phénomènes observables seront les DA (représentant des données attestées) qui seront confrontés aux PA générés par le calcul noyau et stéréotypes, vus comme un dispositif signifiant qui permet de construire des énoncés définitionnels lexicographiques et des exemples à partir des propositions du dictionnaire.

Cette démarche permet de montrer à la fois le potentiel argumentatif de la signification lexicale, mais aussi de générer des séquences discursives ainsi que de faire surgir « l'ancrage

dénotatif de l'entité linguistique »³³³. A l'heure actuelle, la SPA centre ses travaux sur la description des stéréotypes en termes de *blocs d'argumentation interne* et des *possibles argumentatifs en termes d'argumentation externe*, mais elle est centrée pareillement sur l'organisation argumentative du noyau.

À titre d'exemple, nous allons emprunter à Olga Galatanu³³⁴ l'analyse de la signification lexicale du mot *INDIGNATION* (voir figure 43) sous forme de blocs sémantiques d'argumentation interne. Les valeurs modales présentes dans le noyau sont aussi précisées dans le tableau suivant :

| | | |
|---|--------------------|--------------------------------|
| Indignation | | |
| Traits nécessaires de catégorisation (TNC) | | |
| Type grammatical | Zone modale | Orientation axiologique |
| Nom- féminin prédictat nominal | Affectif-moral | Axiologique négatif |
| <i>Noyau</i> | <i>Stéréotypes</i> | |

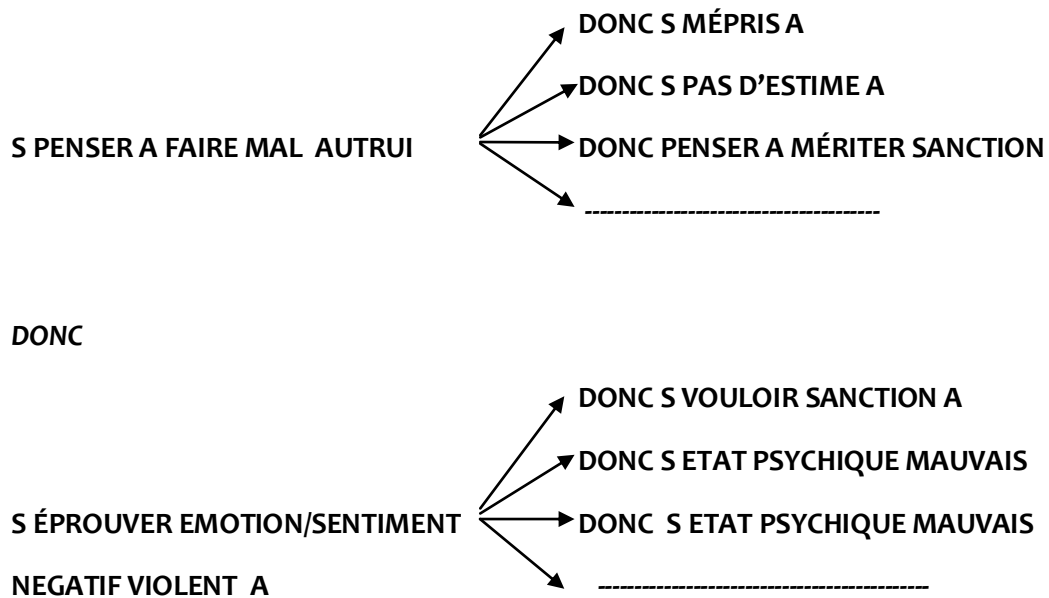


Figure 43 Tableau représentant le noyau du mot « indignation ». Olga Galatanu

³³³ GALATANU, Olga. 2007a. *op. cit.*

³³⁴ GALATANU, Olga. 2007b. *op. cit.* p. 94.

A partir de cette démarche d'analyse, Olga Galatanu a trouvé que les possibles argumentatifs déploient des blocs d'argumentation externe tels que : *indignation donc mépris / rejet / action contre*. Tout cela sous les formes transgressives : *indignation pourtant non mépris / non prise de position / non action*.

La valeur d'une telle approche réside, sur le fait que cette approche d'analyse

[...] permet par son pouvoir explicatif des mécanismes discursifs d'affaiblissement, voire d'intervention des valeurs axiologiques, *id est* de déstructuration-restructuration de la signification même des entités lexicales, de rendre compte de la fonction qu'a la parole non seulement de véhiculer les systèmes de valeurs, mais aussi de les produire/et ou les transformer³³⁵.

8 SPAD : logiciel de traitement des données textuelles

Dans l'actualité les recherches se situent dans un cadre multidisciplinaire, les intérêts de chercheurs se trouvent situés de plus en plus dans un carrefour où convergent disciplines différentes qui se complètent. Notre recherche n'en est pas l'exception. Dans le but de reconstruire les représentations sémantiques et culturelles de la lecture chez des étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université de Veracruz et leurs pratiques lectorales, nous nous servons d'une enquête -sous forme de questionnaire linguistique- qui nous fournira les données textuelles qui doivent être analysées et sanctionnées de manière rigoureuse et scientifique. Ces données sont alors susceptibles d'être analysées au moyen de la statistique textuelle.

8.1 Apports de la statistique textuelle

Les progrès de la statistique se font sentir dans les apports de ses méthodologies et de ses outils d'analyse, mais aussi dans la création des *softwares* qui permettent d'obtenir autrement des données et d'analyses de l'information. Nous pouvons signaler que dans le

³³⁵ *ibid.* p. 223.

cadre des sciences humaines et des disciplines comme l'histoire, les sciences politiques, l'économie, l'éducation, la sociologie, la pédagogie et la psychologie, entre autres ainsi que dans l'analyse des discours politiques et sociaux, dans des recherches centrées sur la consommation, sur l'opinion des citoyens, dans l'analyse des tendances politiques, le développement des techniques d'analyse de la statistique textuelle s'est vu favorisé.

Tout cela s'explique car ce type des recherches et d'analyse met les chercheurs devant des données de nature textuelle ; les données ont été exprimées sous forme des chaînes verbales d'une certaine extension. Ils se présentent de façon générale sous forme des textes écrits, susceptibles d'être analysées sous des techniques quantitatives et/ou qualitatives.

Les approches qui permettent d'aborder des textes et des discours pour leur analyse statistique sont nées dans le cadre des études de linguistique, plus particulièrement de la statistique lexicale, celle-ci définie comme l'application des méthodes statistiques pour l'étude des textes ou données textuelles³³⁶.

Au début des années soixante, les historiens ont commencé à s'intéresser à la statistique textuelle, qui se développait dans le cadre des travaux réalisés à l'Ecole Normale de Saint Cloud. Le but était d'avoir des outils pour l'analyse, l'interprétation et le traitement des textes historiques. En ce moment, la statistique rendait la possibilité d'appliquer des techniques statistiques à des valeurs numériques résultantes après avoir fait le dépouillement des données et obtenu la fréquence d'un mot dans un corpus à étudier.

³³⁶Cf. BÉCUE-BERTAUT, Mónica. *Análisis de datos textuales*. Paris, CISIA, 1991.

8.2 Approche de statistique textuelle

Actuellement, ces méthodes d'analyse statistique textuelle sont connues sous les dénominations d'*approches lexico-métriques* ou *approches de statistique textuelle*³³⁷ étant donné leur association aux méthodes lexico-métriques et techniques classiques pour l'étude du vocabulaire dans le sein de leurs analyses. Grâce à l'assemblage de toutes ces méthodes et stratégies, ces approches sont capables de fournir des stratégies statistiques qui justifient la description objective et systématique du contenu des textes analysés. La première opération réalisée sur les textes susceptibles d'être analysés est la segmentation du corpus textuel, ce qui permettra de faire la différence entre les unités élémentaires.

L'une des contributions majeure de ce type d'analyse est le fait de donner la parole à chaque individu qui exprime son avis. Il faut dire que les méthodes basées sur l'analyse statistique des données textuelles, d'après Ludovic Lebart et André Salem³³⁸, permettent de mettre en relation certaines caractéristiques sociales et/ou personnelles des individus répondants ce qui permet alors de ne pas réduire l'information obtenue, mais de la garder telle qu'elle a été exprimée.

Ces méthodes d'analyse permettent de prendre en compte les catégories sociodémographiques qui peuvent être associés aux réponses aux questions ouvertes. De cette manière, le sexe, l'âge, le niveau d'études, etc. peuvent faire la différence au moment de faire l'analyse des correspondances des réponses données et de confronter les profils lexicaux moyens de chaque catégorie. C'est ainsi qu'une analyse de type statistique textuelle peut rendre compte de quelles types d'évocations s'attachent à quelle sous-population.

L'abord au corpus se réalise au moyen des opérations qui permettent de segmenter le corpus textuel dans le but de différencier les unités élémentaires qui le composent. Grâce à cette segmentation (voir figure 44) et au moyen des critères différents, les chercheurs peuvent différencier des formes graphiques définies par Ludovic Lebart et André Salem³³⁹ comme une séquence de caractères -généralement des mots- qui ne délimitent pas, mais qui se trouvent entre des caractères qui servent à délimiter -des espaces, des signes de ponctuation-. La

³³⁷ Cf. LEBART LUDOVIC., SALEM, André. *Statistique textuelle*, Paris, Dunod, 1994.

³³⁸ *ibid.*

³³⁹ LEBART, Ludovic et SALEM, André. *Analyse Statistique des Données Textuelles*, Paris, Dunod, 1989.

segmentation va du corpus qui se voit divisé en textes. Ces textes, à leur tour, se verront découpés en sentences. Mais les sentences peuvent être fragmentées en mots ou en lemmes. Et nous pouvons aller jusqu'aux unités minimales : les caractères.

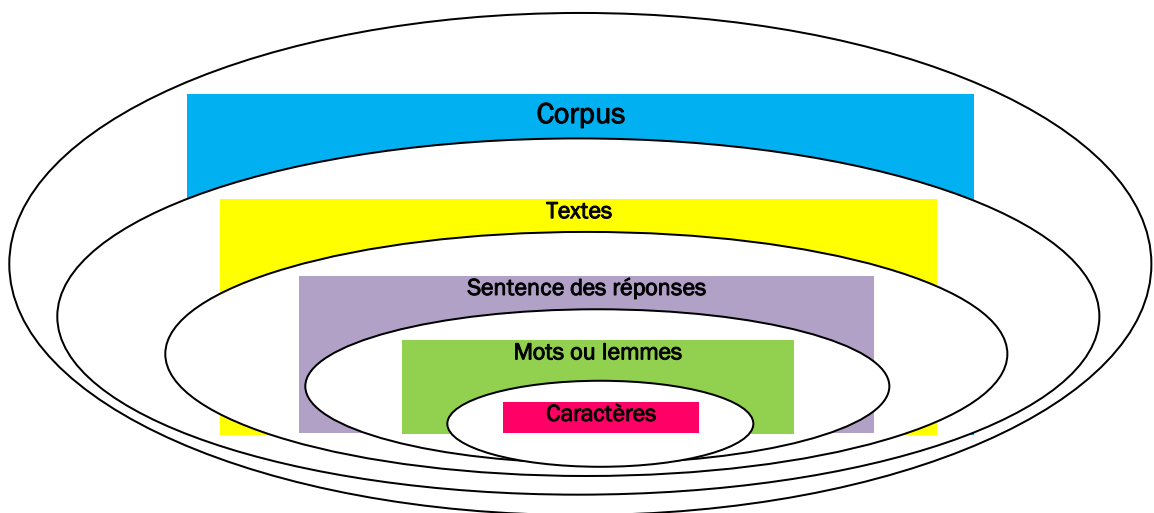


Figure 44 Segmentation d'un corpus

Il ne faut pas oublier que le traitement des réponses ouvertes peut se rendre très difficile. Ces types de questions ont tendance à une forte redondance globale dans les réponses et un apparent caractère « non textuel » qui peut décourager les spécialistes des études textuelles.

La fréquence avec laquelle les formes sont employées peut devenir assez importante compte tenu du nombre de personnes qui sont enquêtées. Cependant, si nous cherchons à approfondir dans un sujet complexe, ce type de questions devient incontournable.

La plupart des logiciels pour la réalisation d'analyses textuelles sont adaptés aux questions ouvertes. Dans le cas particulier de SPAD, nous pouvons voir la position réciproque des mots et des variables sociodémographiques et ainsi pouvoir interpréter leur proximité ou leur distance grâce à des analyses de correspondances, définies comme

(...) méthode d'analyse factorielle s'appliquant à l'étude de tableaux à double entrée composés de nombres positifs. L'AC est caractérisée par l'emploi d'une distance (ou métrique) particulière dite distance du chi-2 (ou χ^2).³⁴⁰

De plus, les techniques s'appliquent sur des textes de tout type, transcrits sur un support informatique dans le but de réaliser des dépouillements en gardant seulement les éléments sémantiquement chargés de sens. Ces processus sont utilisés pour la réalisation des analyses du discours, des analyses du contenu, de l'indexation automatique, etc.

Nous considérons que les techniques de la statistique textuelle ont favorisé le développement de l'analyse statistique des données textuelles (dorénavant ASDT) comme un des outils les plus utilisés de manière interdisciplinaire dans les recherches quantitatives et qualitatives dans plusieurs domaines. Certainement chaque utilisateur cherchera à les appliquer de la meilleure manière en dépendant de ses objectifs, de sa discipline et ses connaissances en mathématiques et statistique.

³⁴⁰ L. Ludovic et SALEM, A. *ibid*

CHAPITRE IV

1 Analyse du sous-corpus 1

1.1 Description des mots *Leer* et *Lectura*

La première étape de notre analyse qui se situe dans l'approche de la SPA, sera consacrée à l'analyse sémantique des entités lexicales. D'abord, nous aborderons les discours lexicographiques des dictionnaires les plus prestigieux de la langue espagnole et aussi des dictionnaires bilingues, dans le but de faire une comparaison des définitions, puis les énoncés et les mots produits dans les séquences de communication tirées de nos questionnaires.

Comme nous l'avons déjà signalé dans notre cadre théorique, l'approche sémantico-argumentative d'analyse lexicale se compose de quatre niveaux, suivant trois strates:

Le **NOYAU (N)** qui nous apportera des informations relatives à la nature grammaticale du mot, aux caractéristiques modales et à son orientation axiologique, mais aussi des marques abstraites. Ce noyau correspond à la nature interne du mot et constitue aussi des blocs d'argumentation internes à la signification lexicale du mot en question³⁴¹. Comme nous l'avons vu dans notre cadre théorique³⁴², un **bloc d'argumentation interne** représente une association des prédicats appartenant à la signification d'une entité lexicale dans une structure grammaticale et ils sont appelés : **stéréotypes**. Ces stéréotypes constituent le deuxième niveau de cette approche.

Le troisième niveau, à savoir, les « possibles argumentatifs » (**PA**). Ils sont conçus comme « des séquences discursives déployant dans des blocs d'argumentation externe,

³⁴¹ Cf. GALATANU, Olga. 2007a. *op. cit.*

³⁴² Cf. CAREL, Marion et Ducrot, Oswald. 1999. *op. cit.*

l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes »³⁴³

Et, finalement une forme de manifestation discursive, les **déploiements discursifs (DA)**, définis comme « les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives »³⁴⁴.

D'après tout ce qui précède, le noyau des mots *lectura* et *leer* seront constitués de la manière que nous propose la SPA. Autrement dit, nous partirons d'un lexème (X), un connecteur argumentatif (DONC ou POURTANT) et un trait de catégorisation sémantique. Mais nous tiendrons compte aussi des spécifications encyclopédiques qui seront représentées.

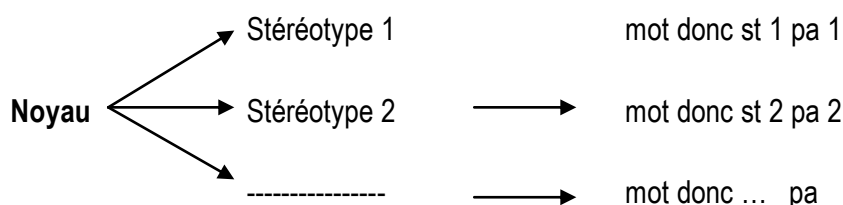


Schéma tiré de Olga Galatanu 2007b.

Le but de cette analyse est de décrire et de renvoyer au monde construit par langue et reconstruit par le discours au moyen de la description lexicale. Et cela est possible grâce au stéréotype lié au mot, mais aussi grâce aux représentations associées aux éléments de ce même stéréotype qui lui-même pourrait être associé à d'autres stéréotypes.

Nous commencerons notre analyse par les discours lexicographiques et leurs exemples. Il faut signaler que nous sommes conscients que la description des mots, à partir des discours des dictionnaires, ne permet pas d'épuiser la richesse des concepts, mais peut faire apparaître les éléments stables du noyau de la signification des mots.

³⁴³ Cf. GALATANU, Olga. 2007a. *op. cit.*

³⁴⁴ GALATANU, Olga. 2009. *op. cit.*, p. 61.

1.1.1 Discours lexicographique

Entrée: LEER

► *Lexipedia. Diccionario Enciclopédico. Encyclopaedia Britannica, Publishers, Inc., Kentucky, Estados Unidos de América, 1995-1996. LEER (Del lat. Legere)* tr Pasar la vista por algo escrito o impreso, haciéndose cargo de su significado. Enseñar o explicar el profesor a sus oyentes alguna materia. Interpretar de determinado modo un texto. Decir en público la lección de oposiciones u otros ejercicios literarios. Tratándose de música pasar la vista por el papel en que está representada, interpretando su valor. Penetrar el interior de alguien por apariencia exterior, o darse cuenta de alguna cosa oculta que le haya sucedido.

► *Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española H-Z ((vigésima primera edición, Editorial Espasa Calpe, Madrid, España, 1992. LEER* Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres. Enseñar o explicar un profesor a sus oyentes alguna materia sobre un texto. Entender o interpretar un texto de este o de otro modo. Decir en público el discurso llamado lección, en las oposiciones y otros ejercicios literarios. Tratándose de música pasar la vista por el papel en que está representada, haciéndose cargo del valor de la notas, o bien ejecutándola de modo más o menos completo en un instrumento. Penetrar el interior de uno por lo que exteriormente aparece, o venir en conocimiento de una cosa oculta que le haya sucedido.

► *Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (1992). (H-Z). Vigésima primera edición. Editorial Espasa Calpe, Madrid España. LEER* (Del lat. Legere) tr. Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor o la significación de los caracteres empleados y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres. Enseñar o explicar un profesor a sus oyentes alguna materia sobre un texto. Entender o interpretar un texto de este u otro modo. Decir en público el discurso llamado lección, en las oposiciones y otros ejercicios literarios. Tratándose de música, pasar la vista por el papel en que está representada, haciéndose cargo del valor de las notas, o bien ejecutándola de modo más o menos completo en un instrumento. Fig. Penetrar el interior de uno por lo que exteriormente aparece, o venir en conocimiento de una cosa oculta que le haya sucedido.

► *Moliner, María. Diccionario del uso del español. Editorial Gredós, S.A Madrid, España, 1992. LEER (del lat. legere) v tr. y bas (a, en)* Interpretar mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito: “leer en la cama”. “Leer una novela”. “Leer a Unamuno”. “Leer el periódico”. *tr. Leer un opositor ante el tribunal un escrito por él. Ser capaz de leer y entender un idioma extranjero: “Lee el alemán pero no lo habla”. Ser capaz de entender otro tipo de signos: “leer las rayas de las manos. Percibir o adivinar, se dice leer el pensamiento, leer en los ojos de alguien, en la cara, etc. Mús. Traducir tocándolos en un instrumento, solfeando o, para sí mismo, las notas escritas. Interpretar la información contenida en un disco, casete, etc. Antiguamente explicar un opositor la lección que constituye uno de los ejercicios de la oposición. Explicar un profesor una materia sobre un texto. Interpretar un texto de la manera que se expresa.

► *Seco, Manuel et al. Diccionario del español actual, Volumen II, Grupo Santillana Ediciones, Madrid, 1999. LEER tr.a)* Descifrar en general sirviéndose de la vista o enunciándolo en voz alta, el valor fónico de los signos de la escritura de un texto (cd) “El sistema braille...es un ajuste del tacto, y a su carácter discontinuo de una primitiva idea... que pretendía hacer leer a los ciegos con las letras normales, pero en relieve”

b) Leer (un texto escrito) para captar su significación. “J. Carabias: “No he leído todo lo que se ha escrito en Francia sobre Julio Verne” Medio Bibiana 15: “Marcial es un hombre muy leído... caray si lee Marcial”

c) Leer en voz alta un texto escrito (CD) para darlo a conocer a otra persona. “Yo soy su lectora; le leo los libros que no están editados en alfabeto para ciegos.

d) Leer una o varias obras (de un escritor). Pasar la vista (por una representación gráfica de cualquier tipo para captar su significado S. R. Santebás Tri 12.6.71, 36: “El profano no sabe leer naturalmente el contenido del pentagrama...”. Tomar conocimiento [de algo (CD) leyendo] Delgado Hucha 1 96: “Hoy lo he leído en el periódico, en la sección de sucesos. **a)** Adivinar o descubrir por indicios [una cosa inmaterial oculta] Generalmente con un complemento de lugar Hoyo Lobo 42:”Luisa buscaba atentamente ese zapatillo de la

virgen que tenía en la palma como quien trata de leer el porvenir o el pasado”. Solís siglo 213: “Leyó en su rostro, mientras él lo hacía en el papel su desilusión y dolor **b**) Descifrar el significado de algo *Leer las rayas de la mano. Interpretar o entender [algo de una determinada manera] Umbral País 5.5.83, 36: “Un grito a la familia, que es como ha querido leerse la cosa”.

► **Gran diccionario del uso del español actual. Sociedad general española de Librería, S.A., Madrid, España, 2001.**

Leer” [le-ér] Comprender e interpretar mentalmente un texto escrito tras haberlo visualizado: El nerviosismo de Mendoza aumentó tras leer las informaciones de algunos periódicos. Repetir en voz alta las palabras que aparecen en un texto escrito: Sentado tras la mesa de caoba, con ellos formando un semi-círculo alrededor, les leyó la carta. Comprender e interpretar el significado de algo que se expresa o manifiesta mediante signos distintos a los de la escritura impresa: La gitana les leyó las líneas de la mano. Sin saber leer música tocaba el arpa. Registrar o identificar los datos que figuran en algún soporte: Un aparato especial lee y registra las transacciones (...). Exponer o presentar alguien ante un tribunal los contenidos de un examen, tesis doctoral, etc: Acababa de leer una tesis doctoral precisamente sobre esta cátedra.

► **Casares, Julio. Diccionario ideológico de la lengua española. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2007.**

Parte analógica: Leer: releer, meldar, descifrar, estudiar, recorrer, hojear, pasar los ojos por, pasar la vista por, brincar, arrancar, atajar, pronunciar, recitar, dictar, deletrear, salmodiar, balbucir, balbucear, silabar, solfear.

Parte alfabética: Leer -tr. Recorrer lo escrito o impreso pronunciándolo en alta voz o simplemente para enterarse de su significación. Recorrer un texto de notación musical para ejecutarlo o enterarse de su valor. Enseñar o explicar un profesor alguna materia sobre un texto. Interpretar un texto de este modo o de otro modo. Decir en público el discurso llamado lección, en las oposiciones. Fg. Descubrir, comprender o averiguar el interior de uno por lo que exteriormente aparece.

► **Diccionario Bilingüe Español-Francés/ Français-Espagnol (2005). Larousse Editorial, Paris. Leer V.** trans. (lire) leer en voz alta. Lire à haute voix ou tout haut. Leer en voz baja. Lire tout bas ou à voix base. Enseigner (un professeur) Infom. Lire, leer en memoria, leer ópticamente. Lire optiquement. Mús. Leer a primera vista. Déchiffrer. Leer el pensamiento. Lire dans les pensées (de quelqu’un). Leer en los ojos o en la mirada de alguien. Lire dans les yeux de quelqu’un.. Leerlo entre líneas. Lire entre lignes. Fam. Leer la cartilla a uno. Faire la leçon à quelqu’un. Leer música. Lire la musique. Leer por encima. Parcourir.

► **Diccionario Espasa. Sinónimos y Antónimos. Espasa-Calpe, Madrid, 1997. LEER:**

Estudiar, descifrar, ic, analizar, repasar, ojear, deletrear, percibir, acertar, observar.

► **Le nouveau petit robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition millésime 2008. Dictionnaires Le Robert, Paris, 2008**

. **Lire.** Vr Tr fin XIe du latin legere, au sens de “recueillir par les yeux” “lire” leçon, lecture, légende. Le latin *legere* avait aussi le sens de « ramasser », que l’on retrouve dans cueillir et collecte ; celui de « choisir » est présent dans élire, légion, sélection ou élégant, enfin celui de « recueillir par le sens », « discerner » dans intelligence. **DECHIFFER CE QUI EST ÉCRIT.** Déchiffrer une écriture, le contenu d’un texte. Suivre des yeux en identifiant (des caractères, une écriture). *Lire des lettres, des caractères, des numéros. Lire une écriture difficile, un manuscrit.* ♦ **Déchiffrer** écriture qu’on ne peut lire ♦ **illisible.** Lire les caractères russes, chinois, arabes. ♦ **SANS COMPL** être capable de lire une écriture. *Apprendre à lire un enfant. Savoir lire et écrire. Lire couramment. Lire mal; commencer à lire* ♦ **ânonner.** Prendre une connaissance du contenu de (un texte) par la lectura *Lire une lettre. Lire qqch sur une affiche. J’ai lu cela dans un livre. J’ai lu dans le journal qu’il était mort.*

SANS COMPL *Signer sans avoir lu. LOC Lire entre les lignes. SPECIALT (début XIIe) Lire de façon suivi (un texte, un livre) pour s’informer, s’instruire, se distraire. Lire une histoire, un roman. “N’ayant rien à lire, j’écris” Stendhal. Prêtre qui lit son bréviaire. Lire le journal, les petites annonces. Lire qqch avec passion*

♦(avalier, dévorer), négligemment ♦(feuilleter, parcourir). Fam, lire en diagonale♦survoler Lire en vue de trouver un renseignement ♦compulser, consulter. Lire plusieurs fois ♦relire (...) Enoncer à haute voix (un texte écrit) soit pour s'en pénétrer, soit pour en faire connaître le contenu. *Débit, diction de celui qui lit. Lire qqch, tout bas, tout haut. Lire des vers.* ♦ **réciter.** Lire un discours. ♦**Prononcer** Lire un arrêt, un jugement; une prière (cf. Leçon, légende) Spécial. Faire la lecture « Elle lisait bien (...), douée d'un don spécial d'accentuation juste » **Maupassant.** Elle le lui lisait le journal. **Déchiffrer un autre code que l'écriture.** Déchiffrer (un système signifiant, un code) de manière à en maîtriser le contenu. Effectuer la saisie de l'information de (une bande magnétique) en vue d'une reproduction sonore ♦**lecture** Reconnaître (des informations) pour les transmettre à une autre unité. Lire un fichier. **Déchiffrer ce qui est caché.** Déchiffrer, comprendre (ce qui est caché) par un signe extérieur. *Voyante qui lit l'avenir dans les lignes de la main, le marc de café, les astres.* Trouver le sens de Lire les lignes de la main. Discerner reconnaître comme par un signe. ♦**Découvrir, pénétrer.** Lire un sentiment sur le visage, dans les yeux de qqn. « on se parla avec les mains, on se lisait dans les yeux » **Le Clézio.PRONOM.** La déception se lit sur son visage. ♦se **deviner** Lire jusqu'au fond de la pensée, de l'âme. « Si tu pouvais lire dans mon cœur, tu verrais la place où je t'ai mise » **Flaubert.**

► **Benaben, Michel. Dictionnaire étymologique de l'Espagnol. Ellipses Edition, Paris, 2000.**

Lire fin Xe, au sens de “recueillir par les yeux”, lire ♦leçon, lecture, légende. Le latin *legere* avait aussi le sens de “ramasser” que l'on retrouve dans cueillir et collecté, celui de « choisir » est présent dans élire, légion, sélection ou élégant, enfin celui de « recueillir par le sens » « discerner » dans intelligence. Déchiffrer ce qui est écrit. A Déchiffrer une écriture, le contenu d'un texte. 1) Suivre des yeux en identifiant des mots, des caractères, des numéros, lire une écriture difficile, un manuscrit ♦déchiffrer. Écriture qu'on ne peut pas lire ♦ illisible. Lire les caractères russes, chinois, arabes.

► **Diccionario del español de América y España, SPES Editorial, Barcelona, 2002. Leer.** Pasar la vista por los signos de una palabra o texto escrito para interpretarlos mentalmente o traducirlos en sonidos: aprender a leer, leer una novela, leer los créditos de una película, nos leyó un fragmento del cantar del “Mio Cid” en voz alta. Ser capaz de leer, interpretar o comprender, una lengua extranjera: lee el inglés pero nunca lo habla. Interpretar un escrito de la forma que se expresa: cada vez que leía el guión encontraba nuevas ideas que hacían que me replanteara la manera de enfocar la película. Descifrar e interpretar cualquier tipo de signo: Leer las líneas de la mano, leer una partitura para ejecutarla, algunas personas sordas saben leer los labios. Percibir o adivinar cierto sentimiento, intención, etc. En una persona a partir de un indicio o señal en ella: Leer en el rostro el terror; leía la felicidad en sus ojos. Exponer y defender en público un trabajo de investigación o un ejercicio: leer una tesis doctoral, un opositor lee ante el tribunal su ejercicio. Inform. Obtener una información del contenido de una memoria o de los periféricos de una computadora

► **Diccionario medieval español. Desde las glosas Emilianenses y Silences (s. X) hasta el siglo XV. Tomo II CH.Z, Universidad Pontificia de Salamanca, Salamanca, España, 1986. Leer** (legere) tr. s. XII al XV. Recorrer lo escrito haciéndose cargo de la significación de los caracteres empleados, pronúnciese o no las palabras representadas.

1.2. Équivalences sémantiques de LEER

| |
|---|
| Equivalences sémantiques trouvées plus fréquemment |
| Première Définition : |
| ♣ Pasar la vista por algo escrito o impreso, haciéndose cargo de su significado. |
| ♣ Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor de la significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres. |
| ♣ Pasar la vista por los signos de una palabra o texto escrito para interpretarlos mentalmente o traducirlos en sonidos. |
| ♣ Interpretar, comprender mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito. |
| ♣ Descifrar en general sirviéndose de la vista o enunciándolo en voz alta, el valor fónico de los signos de la escritura de un texto. |
| ♣ Comprender e interpretar mentalmente un texto escrito tras haberlo visualizado. |
| ♣ Leer (un texto escrito) para captar su significación. |
| ♣ Comprender e interpretar mentalmente un texto escrito tras haberlo visualizado. |
| ♣ Interpretar de determinado modo un texto. |
| ♣ Entender o interpretar un texto de este o de otro modo. |
| ♣ Ser capaz de entender otro tipo de signos. |
| ♣ Tomar conocimiento [de algo (leyendo)]. |
| ♣ Comprender e interpretar el significado de algo que se expresa o manifiesta mediante signos distintos a los de la escritura impresa. |
| ♣ Interpretar un escrito de la forma que se expresa. |
| ♣ Descifrar e interpretar cualquier tipo de signo. |
| ♣ Por analogía: releer, meldar, descifrar, estudiar, recorrer, hojear, pasar los ojos por, pasar la vista por, brincar. Arrancar, atajar, pronunciar, recitar, dictar, deletrear, salmodiar, balbucir, balbucear, silabar, solfear. |
| ♣ Sinónimos: Estudiar, descifrar, analizar, repasar, ojear, deletrear, percibir, acertar, observar. |
| ♣ Déchiffrer ce qui est écrit |

| Deuxième et troisième définitions : |
|---|
| ‡ Enseñar o explicar el profesor a sus oyentes alguna materia. |
| ‡ Ser capaz de leer y entender un idioma extranjero. |
| ‡ Leer en voz alta un texto escrito. |
| ‡ Recorrer lo escrito o impreso pronunciándolo en alta voz o simplemente para enterarse de su significación. |
| ‡ Repetir en voz alta las palabras que aparecen en un texto escrito. |
| ‡ Adivinar o descubrir por indicios (una cosa inmaterial oculta). |
| ‡ Registrar o identificar los datos que figuran en algún soporte. |
| ‡ Ser capaz de leer y comprender una lengua extranjera. |
| ‡ Descifrar e interpretar cualquier tipo de signo. |
| ‡ Percibir o adivinar cierto sentimiento, intención en una persona o a partir de un indicio o señal en ella. |
| ‡ Exponer o defender un trabajo en público. |
| ‡ Déchiffrer un autre code que l'écriture. |
| ‡ (Enoncer à haute voix (un texte écrit) soit pour s'en pénétrer soit pour s'informer, s'instruire, se distraire. |
| ‡ (Déchiffrer ce qui est caché, comprendre (ce qui est caché) par un signe extérieur. |

Figure 45 Equivalences sémantiques du mot « leer »

Après avoir repéré les définitions les plus fréquentes, à savoir:

‡ *Interpretar, comprender mentalmente o traduciéndolos en sonidos los signos de un escrito* (12 fois)

‡ *Pasar la vista por algo escrito o impreso, haciéndose cargo de su significado* (10 fois)

‡ *Descifrar e interpretar cualquier tipo de signo* (6 fois)

Nous passerons ensuite à la définition des quatre verbes et deux périphrases verbales utilisés le plus fréquemment pour définir l'acte de lire, à savoir : *interpretar, descifrar, comprender, entender, tomar conocimiento de algo, captar la significación*³⁴⁵.

³⁴⁵ Source: MOLINER, María. *Diccionario de uso del español*, 3e edición, Madrid, Gredos, 2007.

Interpretar: verbe transitif

1 tr. Atribuir cierto *significado a una *expresión o a otra cosa: "No sé si he interpretado bien tus palabras". Encontrar y *explicar para otros el significado de ciertas expresiones o de otra cosa: "Los augures interpretaban ciertos signos".

2 *Traducir de una lengua a otra.

3 Dar forma alguien a una idea o deseo de otro: "La modista ha interpretado bien mis deseos".

4 Particularmente, dar forma el artista, reflejando en ello su personalidad, a lo que copia, reproduce o ejecuta: "El pintor interpreta la naturaleza. Los actores interpretan sus papeles. El músico interpreta una partitura".

5 Con "bien" o "mal", acertar con el verdadero significado de una cosa o equivocarlo: "Interpretó mal el texto y desfiguró por completo el sentido". Dar buen o mal sentido a las palabras, actitud, gestos, etc., de alguien.

Descifrar: verbe transitif

*Averiguar el *significado oculto de algo; por ejemplo, de una escritura cifrada o casi ilegible, de algún signo o de unas palabras con sentido oculto. *Desentrañar, leer, penetrar, sacar, traducir. Clave. Indescifrabable. *Averiguar. *Conocer Declarar lo que está escrito en cifra o en caracteres desconocidos, sirviéndose de clave dispuesta para ello, o sin clave, por conjeturas y reglas críticas Penetrar y declarar lo oscuro, intrincado y de difícil inteligencia.

Comprender: verbe transitif

1 tr. Tener una cosa dentro de sí y formando parte de ella a otra: "La finca comprende una dehesa y un monte de caza". *Abarcar, incluir. Abarcuzar, abrazar, alcanzar, caer dentro de, circunscribir, comportar, comprender, constar de, *contener, *encerrar, encuadrar, englobar, entrañar, esconder, *extenderse a, implicar, incluir, *llevar consigo*, refundir. Enclavado, implícito, incluso. Enclave. *Guardar. *Limitar. *Meter.

2 *Abrazar, ceñir, rodear por todas partes una cosa.*

3 Percibir el significado de algo: "No comprendo bien este párrafo de la carta". *Entender. Percibir las ideas contenidas en algo dicho o escrito: "Le es difícil comprender una demostración matemática. Aunque hablaban en francés, comprendí de qué se trataba". *Entender

4 Encontrar naturales, razonables o justificados los actos o sentimientos de alguien, los motivos de ellos, etc.: "Comprendo su reserva". *Disculpar, *justificar. *Benévolo. *Entender a una persona; encontrarla estimable o admirable por sus ideas o sentimientos o a pesar de ellos: "Dice que nadie le comprende". También recípr. *Compenetrarse. Incomprendido. En forma negativa significa "no *concebir, no explicarse"; no poder encontrar razones o justificación de cierta cosa: "No comprendo que rechace esa proposición".

Captar la significación

1 f. Circunstancia de significar algo: "Es un acto formulario que no tiene significación". Significado. Cosa significada o representada: "La significación de una palabra". Significado. Circunstancia de pertenecer una persona a una u otra ideología: "No es extraño eso, dada su significación". *Idea.

2 *Importancia o trascendencia: "Ese incidente no tuvo ninguna significación en mi vida". *Importancia, influencia o *categoría social de una persona, particularmente dentro de cierta actividad. Representación.

Captar:

*Percibir con los sentidos o mediante un aparato adecuado una onda, un mensaje, un rumor, etc., débiles o producidos lejos y no perceptibles en cualquier circunstancia. Percibir cosas no físicas de esas mismas cualidades con la inteligencia: como indicios, matices o el sentido de una cosa

Entender: verbe transitif

tr. *Percibir el sentido o significado de algo: "No entiendo lo que dices". El complemento puede ser también la persona que dice la cosa de que se trata: "No te entiendo". Comprender. Se puede usar con el adverbio "bien", "mal" o equivalente, significando con o sin claridad o con o sin exactitud: "No entiendo bien este pasaje. No entendiste bien mis palabras". Poder enterarse de lo que se dice en un idioma extranjero: "Entiende el alemán". Comprender. Percibir las causas o motivos de una acción, actitud, etc., de alguien: "Ahora entiendo por qué no quiso venir. Las verdaderas razones de su actitud no las entiende nadie". Comprender, explicarse, *percatarse. Prnl. Saber lo que dice: estar *acorde lo que alguien dice con un pensamiento definido, aunque los demás no lo vean claro: "No sé dónde va a parar, pero él se entiende. No me preguntéis más: yo me entiendo". Saber alguien lo que hace. Saber *manejar sus asuntos: "Es gente que no se entiende". (En frases negativas; "qué, cómo") tr. No encontrar una cosa justificada o *razonable: "No entiendo cómo le gusta esa chica". Alcanzar, comprender, concebir, explicarse.

“Tomar conocimiento de algo a través de la lectura”

Conocimiento: nom masculin, singulier

Efecto de conocer, o presencia en la mente de *ideas acerca de una cosa. (pl.) Cosas que se saben de cierta ciencia, arte, etc.: "Tiene algunos conocimientos de contabilidad". Ideas, nociones.

Cette analyse lexicographique nous a permis de repérer les mécanismes de description lexicographique afin de nous en servir pour la construction de la signification des entités lexicales *leer* et *lectura* qui semblent étroitement liés dans le discours lexicographique.

2 Construction de la signification: modèle de base

2.1 Analyse du discours lexicographique

Dans les dictionnaires consultés, le mot *lectura* apparaît comme un terme toujours lié au terme *leer* <Acción de leer>. Et c'est justement cette liaison qui nous a amenés à réaliser la construction de la signification de deux termes en question.

Pour ce qui concerne le concept de *leer*, nous avons trouvé que d'après les fréquences des définitions données par les dictionnaires, le concept peut être qualifié comme axiologiquement positif, nous n'avons pas identifié aucune définition dont l'orientation axiologique était négative.

Comme première définition de l'entrée *Leer* nous avons trouvé, de façon générale, que *leer* est considéré une action qui implique l'utilisation de la vue dans le but d'aborder un texte ou un écrit. Ensuite, la définition s'oriente vers les objectifs de cette action, dont l'interprétation et la compréhension de ce qui a été écrit sont les plus fréquentes donc nous voyons que le concept se situe dans une zone modale pragmatique intellectuelle.

LEER

Traits nécessaires de catégorisation (TNC)

| | | |
|------------------------|-----------------------------------|----------------------------|
| Type grammatical | Zone modale | Orientation axiologique |
| Verbe transitif | Pragmatique intellectuelle | Axiologique positif |

| Entités sémantiques | | Entités discursives |
|---|---|--|
| Noyau | Stéréotypes | Possibles Argumentatifs |
| Captar la significación de un texto pasando la vista sobre él | DC Idea concebida de X después de haberlo visualizado DC Técnica visual que permite asimilar el contenido de X | Leer utilizando los ojos para conocer el tema de un escrito |
| DC Entender un texto | DC Capacidad para saber lo que dice X DC Dar sentido a X | Leer haciendo coincidir las grafías con el conocimiento personal del mundo |
| DC Interpretarlo | DC Significado atribuido a X DC Hacerse cargo de la interpretación de X | Leer haciendo uso de la selección, de la clasificación y de la reflexión |

Figure 46 Noyau sémantique du mot « leer »

2.1.2 Description du mot *Lectura*

Nous avons consulté dix dictionnaires afin de repérer et de travailler sur le discours lexicographique du mot *lectura*.

Entrée: **LECTURA**

► **Lexipedia. Diccionario Enciclopédico. Encyclopaedia Britanica, Publishers Inc., Kentucky, Estados Unidos, 1995-1996.**

LECTURA. (Del lat. *Lectura*) f. Acción de leer | Obra o cosa leída. | En las universidades, tema que cada profesor explica a sus discípulos. | Inteligencia de un texto. | Discurso que se compone para una oposición o cátedra. | Cultura de una persona. | Letra de imprenta, mayor que la de entredós y menor que la atanasia.

► **Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española H-Z (vigésima primera edición). Editorial Espasa Calpe, Madrid, España, 1992.**

LECTURA. (Del b. lat. *Lectura*) f. Acción de leer. | 2. Obra o cosa leída. Las malas LECTURAS pervierten el corazón y el gusto. | 3. desus. En las universidades tratado o materia que un catedrático o maestro explica a sus discípulos. | 4. Interpretación del sentido de un texto. | 5. Variante de una o más palabras de un texto. | 6. Disertación, exposición o discurso sobre un tema sorteado en oposiciones o previamente determinado. | 7. En algunas comunidades religiosas lectoría. | 8. Cultura o conocimientos de una persona. U. m. en pl. | 9. Letra de imprenta que es de un grado más que la de entredós, y de uno menor que la atanasia. Hay lectura chica y lectura gorda; ambas se funden a un mismo cuerpo, pero la chica tiene el ojo más pequeño que la gorda.

► **Diccionario Enciclopédico Larousse. LIZ-jaez. Planeta Crédito, Barcelona, España.**

LECTURA f. Acción de leer | Escrito que se lee. | Manera de interpretar un texto, una obra de arte, etc. | Lección, discurso en las oposiciones. |

Nivel de lectura. Cualquiera de los diferentes niveles o planos de comprensión que puedan ser considerados en la codificación de un mensaje. | Lectura rápida. Término que fue acuñado para designar la lectura eficaz de los mensajes publicitarios. |

► **MOLINER, María Diccionario de uso del español. Editorial Gredos, S.A., Madrid, España, 1992.**

LECTURA. 1 Acción de leer | 2. Cosa que se lee o para ser leída: “Me orientó en mis lecturas: Una lectura amena.” | 3. “Cicero”. “Letra de imprenta de 12 puntos, un grado más que de la de entredós y uno menos que la atanasia; la lectura chica y la lectura gorda son del mismo tamaño, pero la primera tiene el ojo más pequeño”. | 4. “Lección” Interpretación de un texto. | 5. “Lección” acción de leer su ejercicio un opositor. | 6. Ejercicio de explicación de una lección en las oposiciones. | 7. Materia que explica un profesor. | 8. En algunas órdenes religiosas lectoría | 9. Cultura mayor o menor de una persona.

► **SECO, Manuel. Diccionario del español actual, Volumen II (1999), Grupo Santillana Ediciones, Madrid, 1999.**

Lectura f Acción de leer. 1,1 Se acabó la lectura del periódico y la sobremesa. Lectura de tesis doctorales en medicina. Es lo único que quieren las personas que se dedican a acosar a los turistas que visitan Granada, con aparcamientos especiales para sus coches, claveles, lectura de manos, lustre a los zapatos.

2 Libro u otras publicaciones leídas o para ser leídas. ¿Cuáles son las lecturas de nuestra edad? Esta respuesta corresponde a nuestra profesora de literatura. Cultura adquirida con las lecturas. Los meapilas de izquierda son muy solemnes en el discurso, que salpican de citas clásicas de Séneca y Cicerón; como es frecuente que tengan lecturas y buena memoria hay que prestar atención a cuanto dicen. Texto de la sagrada escritura que se lee en la misa o en los oficios.

3 Interpretación del sentido de un texto/G Serrano Cantatas 233 (G) Naturalmente puede haber otras lecturas, como ahora dicen los gilipardillas. (b) Interpretación de palabras o hechos, o de un objeto potencialmente portador de significado *Nuestra lectura de la última estadística. * Este cuadro admite dos lecturas.

► **GRAN DICCIONARIO DEL USO DEL ESPAÑOL ACTUAL. Sociedad General Española de Librería, S.A Madrid, España, 2001.**

Lec-tu-ra (Lectura) s/f 1. Acción de comprender o interpretar mentalmente un texto escrito tras haberlo visualizado. Tras la lectura del libro, deberá hacerse una ficha bibliográfica. 2. Hábito o afición de leer. La lectura de prensa está más relacionada con la dedicación al trabajo que con el estudio. 3. Acción de repetir en voz alta las palabras que se leen en un texto escrito. Las fiestas comenzarán con la lectura del pregón inaugural. 4. Lo que se lee o puede ser leído. Entre sus notas encontramos numerosos párrafos copiados de sus lecturas. 5. Cada una de las posibles interpretaciones del sentido de un texto, dependiendo de cada lector particular, de las circunstancias, intereses, método, etc. Descubrió que en la obra había lecturas paralelas, que cada personaje tenía su propia dinámica. 6. Comprensión o interpretación de algún tipo de signo diferente de la escritura. Schifano realiza una lectura de los filmes de Visconti a la luz de sus dramas infantiles. 7. Constatación o verificación del valor que muestra un aparato medidor. Las operaciones procedieron a la lectura del medidor. (...)

► **CASARES, Julio. Diccionario ideológico de la lengua española. Editorial Gustavo Gili, Barcelona, 2007.**

Lectura. f. Acción de leer | Escrito que se lee | Materia que un maestro explica a sus discípulos | Interpretación de un texto | Lección | Discurso en las oposiciones | En algunas comunidades religiosas, lectoría | Cultura, erudición o sabiduría de una persona.

► **DICCIONARIO BILINGÜE ESPAGNOL-FRANÇAIS/FRANÇAIS-ESPAGNOL (2007). Larousse Editorial, Barcelona.**

LECTURA sf. 1 [Acción, interpretación, libros] lectura. La lectura de este artículo es apasionante. La lectura de cet article est passionnante. Mi lectura de la ley es completamente distinta. Ma lecture de la loi est totalement différente. Llevo mucha lectura de vacaciones. J'emporte toujours beaucoup de lecture en vacances. 2. [Conocimientos] Culture f. Un hombre de vastas lecturas.

LECTURE nf. [d'un texte, d'une carte] lectura f. J'aime la lecture. Me gusta la lectura/ Il a fait une lecture publique de ses poèmes/ Ha hecho una lectura pública de sus poemas. 2 [Capacité] Elle enseigne la lecture dans cette école /Enseña la lectura en esta escuela.3 [Interprétation] Ce texte se prête à plusieurs lectures/ Este texto se presta a varias lecturas. 4. [Livre, journal] Ce n'est pas une lecture pour son âge/ No es una lectura para su edad.

EXPR. Donner lecture de quelque chose (à quelqu'un)/ Dar lectura de algo (a alguien). L'avocat a donné lecture de l'acte d'accusation./El abogado dio lectura del acta de acusación al acusado. Faire la lecture à quelqu'un/ Leer para alguien. Elle fait la lecture aux personnes âgées deux fois par mois/ Lee para los ancianos dos veces al mes.

► **Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition millésime 2008. Dictionnaires Le Robert, Paris, 2008.**

LECTURE [lektyr] nf.- 1945; « récit » 1352 latin médiéval lectura.

1) **ACTION DE LIRE. Action matérielle de lire, déchiffrer [ce qui est écrit].** *Lecture d'un texte difficile dans une langue étrangère. Lecture et correction d'épreuves. A la première, à la seconde lecture [relecture]. Une faute de lecture. Lecture silencieuse, à voix haute. Lecture rapide ; technique visuelle permettant d'assimiler très rapidement le contenu d'un texte.- Lecture d'un morceau de musique, d'une partition. Déchiffrage.* PAR EXT. Le fait de déchiffrer, lire. *La lecture d'une carte, d'un schéma. La lecture d'une radiographie, résultats d'analyses.*

2) **Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit).** *La lecture d'un livre, d'une revue. La lecture d'un auteur, d'un écrivain. Etre absorbé dans la lecture d'un roman.- ABSOLT. Se plonger dans la lecture. « La lecture agrandit l'âme » VOLTAIRE(...)* -3. **INTERPRÉTATION** (d'un texte) selon un ou plusieurs ... codes qu'il implique.

Herméneutique. Niveau... clé de lecture. *Lecture plurielle, lecture psychanalytique.-* PAR EXT. *La lecture d'un 4.*

ACTION DE LIRE À HAUTE VOIX (à d'autres personnes) *Donner lecture d'une proclamation, des résultats. Faire la lecture à un malade.* Action de lire devant une assemblée délibération d'un document officiel. *Lecture d'un projet de loi.* 5. **LA LECTURE** Le fait de savoir lire, l'art de lire. *Apprentissage de la lecture et de l'écriture (Alphabétisation) Déchiffrage et lecture. Méthode de lecture (globale, synthétique, syllabique). Difficultés de lecture-alexie, dyslexie.*

► **GOMEZ de SILVA, Guido. Breve diccionario etimológico de la lengua española. Ed. El Colegio de México/Fondo de cultura económica, México, DF, 1988.**

Lectura. "acción de leer; texto destinado a ser leído": latín medieval lectura "acción de leer", del latín lectus, participio pasivo de legere "leer" (véase leer)+ -ura "acción (de)" (véase -ura).

Leer "entender el significado de (lo escrito o impreso), reconocer las palabras por los signos con que están escritas, recorrer con la vista (lo escrito) para entenderlo. Del latín legere "reunir, recoger, coger, elegir, escoger, examinar, reconocer, leer". - **ura:** "acción (de), proceso (de); efecto o resultado de; que es o está; hecho de ser o estar; cargo, oficina, organismo". Latín: -ura "acción; del indoeuropeo -ūrā: "resultado (de)". De la misma familia: -adura, -dura, -edura, -idura, -tura.

► **BENABEN, Michel. Dictionnaire étymologique de l'Espagnol. Ellipses Edition, Paris, 2000.**

Leer (lire') est issu du latin legere 'ramasser, cueillir, rassembler, recueillir' et 'choisir'. Le glissement de sens vers 'lire' s'est peut être fait par l'intermédiaire d'expressions du type legere oculis littéralement 'rassembler (des lettres) par les yeux' ou senatum legere 'faire appel des sénateurs' c'est-à-dire rassembler des noms d'où 'appeler ou lire à haute voix une liste de noms'.

Dérivés : (...) **Lectura** 'lecture', du latin médiéval lectura 'fait de lire', 'études, commentaire juridique, dérivé du supin de legere.

► **Diccionario Bilingüe. Español-Francés/Français-Espagnol: Larousse Editorial, Paris, 2007.**

Acción de leer/ Escrito que se lee /Materia que un maestro explica a sus discípulos. Interpretación de un texto. Lección. Discurso en las oposiciones. Cultura, erudición o sabiduría de una persona.

► **Diccionario ESPASA. Sinónimos y antónimos. Espasa-Calpe, Madrid, 1997.**

Interpretación. Sentido. Explicación.

Comme avec le mot LEER, nous avons mis toute l'information recueillie dans un tableau afin de faciliter le travail de repérage des équivalences sémantiques les plus fréquentes.

2.2.2 Equivalences sémantiques de Lectura

| |
|--|
| Entrée : LECTURA |
| Equivalences sémantiques les plus fréquentes |
| Première et deuxième définitions : |
| ♣ Acción de leer |
| ♣ Acción de comprender o interpretar mentalmente un texto escrito tras haberlo visualizado |
| ♣ Action de lire, de prendre connaissance du contenu (d'un écrit) |
| ♣ Le fait de savoir lire, l'art de lire |
| ♣ Interpretación del sentido de un texto |
| ♣ Interpretación de un texto de determinado modo |
| ♣ Manera de interpretar un texto, una obra de arte, etc. |
| ♣ Technique visuelle permettant d'assimiler très rapidement le contenu d'un texte. |
| ♣ Cada una de las posibles interpretaciones del sentido de un texto, dependiendo de cada lector particular, de las circunstancias, intereses, método, etc |
| ♣ Hábito o afición de leer |
| ♣ Cosa que se lee o para ser leída |
| ♣ Acción de repetir en voz alta las palabras que se leen |
| ♣ Capacité, interprétation |
| ♣ Interpretación de palabras o hechos, o de un objeto potencialmente portador de significado |
| ♣ Acción, interpretación |
| ♣ Hábito o afición de leer |
| ♣ Cultura o conocimientos de una persona |
| ♣ Cultura mayor o menor de una persona |
| ♣ Cultura adquirida con las lecturas |
| ♣ Cultura, erudición o sabiduría de una persona |

| |
|--|
| ♦ Inteligencia de un texto ³⁴⁶ |
| <i>D'autres définitions</i> |
| ♦ Materia que un maestro explica a sus discípulos |
| ♦ Discurso en las oposiciones |
| ♦ Action de lire à haute voix (à d'autres personnes) |
| ♦ Comprensión o interpretación de algún tipo de signo diferente de la escritura |
| ♦ Action de lire à haute voix (à d'autres personnes) |
| ♦ En algunas comunidades religiosas, lectoría |
| ♦ Lección |
| ♦ Disertación o exposición oral de un texto |

Figure 47 Equivalences sémantiques du mot « lectura »

Ce discours lexicographique nous permet de repérer les équivalences sémantiques, les conditions d'emploi et quelques informations complémentaires qui nous permettent la construction du noyau et des stéréotypes.

³⁴⁶ Entendido como "la acción de comprender una cosa: "la inteligencia de un texto.

- "Entendimiento o comprensión de algo" (...) "El nuevo léxico de Teilhard de Chardin nos ayuda a la inteligencia del texto del autor" (...) Anuario observatorio 1966) "Resulta de la diferencia indicada una aparente anomalía que, de no advertirse, podría a su vez ser causa de alguna confusión o mala inteligencia". SECO, Manuel. *Diccionario del español actual*, Volumen I, Madrid, Grupo Santillana Ediciones, 1999.

2.2 Construction du Noyau sémantique de *Lectura*

Suite au répertoire des différentes définitions des dictionnaires consultés, il est nécessaire de dégager un sens minimal du concept de *lectura*, autrement dit d'un noyau sémantique (voir figure 48).

Quant au terme *Lectura*, il est défini dans tous les dictionnaires consultés, comme <l'acte de lire> donc il est aussi axiologiquement positif. Il est défini comme une action qui permet de comprendre et/ou interpréter un écrit pour trouver la signification de ce qui a été écrit. C'est à partir de ces définitions que nous pouvons dire que les deux termes sont situés dans une zone en priorité pragmatique mais aussi intellectuelle. La partie centrale de la signification est la même dans les deux reconstructions.

| |
|----------------|
| LECTURA |
|----------------|

| | | |
|--|-----------------------------------|----------------------------|
| Traits nécessaires de catégorisation (TNC) | | |
| Type grammatical | Zone modale | Orientation axiologique |
| Nom féminin | Pragmatique intellectuelle | Axiologique positif |

| Entités sémantiques | | Entités discursives |
|--|---|--------------------------------|
| Noyau | Stéréotypes | Possibles Argumentatifs |
| Acción de leer un libro, una publicación o una cosa realizada para ser leída | DC Conocimientos del contenido de X DC Tener idea del tema de X | Lectura explorativa |
| DC Proceso para comprender o interpretar mentalmente un texto | DC Desciframiento de X DC Lograr entender X | Lectura de comprensión |
| OU Proceso para interpretar palabras o hechos potencialmente portadores de significado | DC Capacidad para encontrar los implícitos contenidos en X Acertar el verdadero significado de X | Lectura eficiente |

Figure 48 Noyau sémantique du mot *lectura* 1

3 Construction de la signification à travers de la SPA : deuxième étape

Dans cette étape de notre recherche, nous étudierons le *savoir déclaratif* de nos étudiants enquêtés au sujet de la *lectura* pour savoir comment ils se représentent ce concept.

Les 4 différentes questions de la fin du questionnaire ont conduit les étudiants essentiellement à associer le concept de *lectura* à leur vie quotidienne, à définir la *lectura* avec leurs propres mots et aussi à nous donner leurs représentations personnelles de la *lectura*.

Nous observerons ensuite de différentes occurrences des mots servant à expliquer, définir et associer le mot *lectura*. Ces deux étapes de travail nous conduiront à extraire les possibles argumentatifs évoqués dans les discours de nos étudiants de la Licence en langue française.

L'objectif central de cette partie de notre recherche est la caractérisation sémantique du mot *lectura*, grâce à la confrontation du discours lexicographique au savoir déclaratif de nos étudiants qui nous permettra d'aboutir à la reconstruction de la partie stable de la signification du terme étudié. La comparaison des résultats de chaque analyse relèvera les éléments communs et les possibles nouveaux déploiements qui pourraient ressortir. De même, nous pourrions constater la conformité et la non-conformité avec le protocole sémantique qui a été extrait du discours lexicographique. Il nous semble que cette partie de notre analyse nous permettra de réussir, grâce à la comparaison des résultats, à la constatation de l'influence du contexte éducatif, social et familial dans les discours des étudiants de la Licence en langue française.

3.1 Démarche pour la reconstruction de la signification : productions effectuées par les étudiants.

Nous repérerons des occurrences dans un discours défini et délimité, c'est-à-dire dans les détails fournis par les étudiants enquêtés dans leurs réponses, définitions et associations trouvées dans les 4 dernières questions du questionnaire. Autrement dit, les questions ouvertes, 65, 66, 67 et 68, concernant les représentations du mot « LECTURA ». Tout cela dans le but de confirmer ou infirmer, à travers les DA, les stéréotypes construits dans notre première étape.

Dans la SPA, ces déploiements discursifs du potentiel argumentatif du mot ou des mots analysés nous permettront de reconstruire sa/leur signification.

Pour ce faire, nous analyserons le déploiement des possibles argumentatifs, c'est-à-dire, les séquences d'énoncés qui associent -dans ce cas en particulier- le mot *lectura* à des représentations sémantiques au moyen d'un lien argumentatif qui peut être de l'ordre : cause-effet, but-moyen, etc.

Ensuite, nous traiterons les associations les plus récurrentes comme conçues grâce aux stéréotypes de la signification des deux mots. Finalement, nous tenterons, grâce au noyau de *lectura*, de déployer les possibles argumentatifs.

Cette analyse se justifie si nous partons du fait que les pratiques langagières se basent sur des phénomènes d'intentionnalité et d'interprétation. Ce qui nous permet d'affirmer que les pratiques langagières sont, de ce point de vue, conçues comme des pratiques culturelles. De plus, le fonctionnement d'un discours doit être observé en considérant le contexte communicationnel et institutionnel et les conduites langagières spécifiques à ce cadre. Les marques discursives sont alors susceptibles de nous apporter des informations sur la représentation du monde qui en résulte.

3.1.1 Remarques générales sur les valeurs associées

Les discours des 116 étudiants de la Licence en langue française de l'Université de Veracruz qui ont répondu au questionnaire linguistique, dans un premier temps, ont été regroupés par numéro de questionnaire étant donné que les réponses sont anonymes. Pour cet effet, nous avons créé une base de données en *EXCELL*, ce qui nous a permis de faire une liste des réponses par question et par questionnaire. Les réponses qui apparaissent avec le chiffre 99 n'ont pas eu de réponse. Au cours de cette analyse nous avons eu que nos étudiants enquêtés ont utilisé un total de **1 701** mots dont **482** mots différents. Comme nous l'avons signalé dans la méthodologie d'analyse et plus précisément dans la partie correspondant la description du logiciel SPAD, nous avons exclu de la liste d'occurrences les prépositions, les conjonctions, les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les chiffres, et les abréviations, appelés *mots outils*, action qui nous a permis de garder un total de **398 mots pleins**.

Pour la question 65 : *Dans votre vie quotidienne, à quoi associez-vous le mot lecture*
« **LECTURA** » ? Les réponses regroupées sont les suivantes³⁴⁷ :

1. LA LECTURA LA ASOCIO CON LA ESCUELA PORQUE ES ALGO QUE CASI NO REALIZO REFIRIENDOME A LA LITERATURA
2. A UN MOMENTO TRANQUILO
3. A MI MEDIO DE RELAJACION ESCAPE MI VIDA MI MUNDO MIS TAREAS MI TERAPIA MI MEDICINA ASOCIO A LA LECTURA CON TODO LO QUE ME RODEA
4. A LA VIDA COTIDIANA EN GENERAL ME GUSTA LEER POR LO REGULAR LOS PERIODICOS Y REVISTAS EN LOS PUESTOS
5. A LA ESCUELA PUES POR MI PROPIA VOLUNTAD NO ME GUSTA
6. YO ASOCIO LA LECTURA A MI MANERA COTIDIANA DE APRENDER Y REPASAR LA USO PARA RECORDAR Y PENSAR REFLEXIONAR
7. AL TRABAJO Y MI CASA
8. 99
9. PARA MI LA LECTURA PUES SI ES IMPORTANTE PORQUE SIEMPRE HAY ALGO NUEVO QUE APRENDER CONOCES MUCHAS COSAS Y PONGO EN PRACTICA MI LECTURA
10. ES NECESARIO YA QUE PARA TODO TENEMOS QUE IMPLEMENTARLA PARA PODER LEER UN LETRERO CARTELES LIBROS RECIBOS ETCETERA
11. PARA PODER COMPRENDER LO QUE ESTOY LEYENDO
12. HOGAR AMIGOS ETCETERA
13. TRADUCIR LOS MANUALES LOS VIDEOS
14. PLACER CONOCIMIENTO DEL SER Y DE MI SER BUSQUEDA INSACIABLE VIA DE ESCAPE
15. TENER MAS TEMAS DE CONVERSACION
16. A LA ESCUELA A INVESTIGACIONES
17. INDISPENSABLE PARA TENER TEMAS DE CONVERSACION
18. A ALGO A LO CUAL DEBERIA DE TOMARLE MAS TIEMPO DEL QUE LE DOY
19. A LEER ALGO QUE PUEDE DEJAR UNA ENSEÑANZA
20. PARA MANTENERME INFORMADO YA QUE ES UNA COSA INDISPENSABLE EN TODO MOMENTO DE NUESTRA VIDA
21. TAREA INTELIGENCIA ÉXITO
22. FORMA DE ENTERARSE ACERCA DE DIVERSOS TEMAS
23. RELAJAMIENTO
24. CON LA ESCUELA INTERESES PERSONALES Y APRENDER MAS
25. CULTURA
26. INTELECTO Y CULTURA
27. 99
28. A LA ESCUELA Y AL ENTRETENIMIENTO PERSONAL
29. PARA LEER ANUNCIOS LUGARES CALLES PARA INFORMARME DE LO QUE ACONTECE DIA A DIA
30. A LEER Y COMPRENDER UN LIBRO
31. ESCUELA LA ASOCIO EN TODO PORQUE PARA REALIZAR CUALQUIER ACCION NECESITAMOS LEER PARA NO EQUIVOCARNOS
32. LIBERTAD
33. LIBROS DE LA ESCUELA
34. ENTRETENIMIENTO ESTUDIO DIVERSION RELAJACION
35. CULTIVARSE CONOCER OTRAS PERSONAS PERSONAJES DIVERTIRSE
36. CON LEER AUTORES APRENDER
37. AL CONOCIMIENTO
38. A SUPERACION PERSONAL CRECIMIENTO Y MADUREZ INTELECTUAL QUE HACE MUCHA FALTA AL INDIVIDUO MEXICANO QUE ES TAN DESPOTA MECANICO SIN VALORES INDIFERENTE TODO A

³⁴⁷ Nous présentons les réponses telles qu'elles ont été transcrites dans la base des données, c'est-à-dire, en majuscules, sans accent et sans signes de ponctuation, d'après les exigences du logiciel utilisé.

CAUSA DE LA IGNORANCIA PERO NO TODO ESTA PERDIDO HAY GENTE QUE INVESTIGA COMO USTED FELICITACIONES

39. ESENCIAL ES UN ENTRETENIMIENTO QUE TE DA CONOCIMIENTOS
40. AYUDA AL DESARROLLO Y CRECIMIENTO PERSONAL
41. CON EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO
42. A LEER TODO TIPO DE LIBROS O DOCUMENTOS QUE ME SEAN DE AYUDA
43. A LA COMPRESION DE TEXTOS DE UNA MANERA MUY PROFUNDA
44. DIVERSION RELAJAMIENTO Y CULTIVACION PERSONAL
45. PARA MI LA LECTURA ES ABRIRSE PASO HACIA NUEVOS CONOCIMIENTOS PARA PODER NUTRIR EL INTELLECTO Y PULIR MI MENTALIDAD DE IDEAS
46. LA LECTURA ES EL MEDIO NECESARIO PARA DESCUBRIR EL MUNDO Y CRECER COMO PERSONA
47. A UNA PERSONA QUE LE GUSTA TENER UNA CULTURA GENERAL PERO ESPECIALMENTE ESTAR ENTERADO DE LO QUE SUCEDE A SU ALREDEDOR
48. ALGO QUE APLICAS EN TU VIDA COTIDIANA Y QUE REPERCUTE EN TIUS ESTUDIOS TU CULTURA TU MANERA DE EXPRESION Y COMUNICACION CON LOS DEMAS
49. LEER CUALQUIER COSA
50. CULTURA
51. ES UNA FORMA DE APRECIAR LA VIDA EN OTRA EPOCA O LUGAR SEGÚN DONDE SE HAYA ESCRITO
52. DIVERSION LIBROS Y ACTUALIZACION
53. CONOCIMIENTO
54. PODER APRENDER DE ESTA SIEMPRE Y CUANDO SEA DE INTERES
55. ASOCIO LA PALABRA LECTURA A LA IMAGINACION
56. CULTURA
57. AL ESPIRITU IMAGINATIVO HUMANO
58. A LA ACCION DE LEER ALGO Y COMPRENDERLO BIEN
59. ENTRETENIMIENTO CULTURA
60. A ESTAR INFORMADOS A LA ESCUELA Y AL GUSTO POR CULTIVARNOS
61. A LOS LIBROS Y CULTURA
62. INDISPENSABLE PARA FOMENTAR EL PENSAMIENTO ANALITICO PENSADORES GENTE CULTA
63. LEER ALGUN TEXTO INTELIGENCIA Y HABILIDAD
64. CON LA ESCUELA Y LOS LIBROS DE MI INTERES
65. LIBROS DE LA ESCUELA
66. CON LOS LIBROS
67. LA PALABRA LECTURA PARA MI ESTA ASOCIADA CON EL CONOCIMIENTO Y LA CULTURA
68. A LA ESCUEA Y LAS ACTIVIDADES EXTRA ESCOLARES PERO TAMBIEN A LA DIVERSION
69. AL DESARROLLO EMOCIONAL INTELECTUAL DE MI ESPIRITU
70. A LOS LIBROS Y CULTURA
71. A DIVERSIDAD
72. A UN TIEMPO A SOLAS PARA MI Y UN TIEMPO PARA REFLEXIONAR
73. CON LA INFORMACION CONOCIMIENTO HABILIDAD
74. LA ASOCIO A TODO YA QUE LA LECTURA ESTA PRESENTE EN LA VIDA COTIDIANA
75. CON UN PLACER POR CONOCER Y SABER MAS
76. AL HECHO DE LEER TEMAS DE INTERES PERSONAL O A LAS GANAS DE APRENDER DE MANERA AUTONOMA Y NO POR OBLIGACION
77. CONOCIMIENTO
78. A LOS LIBROS A LAS ESCUELA Y AL ESTUDIO
79. INFORMARSE Y TAMBIEN DISFRUTAR DE UN LIBRO
80. A TRABAJOS ESCOLARES O A ARTICULOS DE MI INTERES
81. CULTURA GENERAL
82. CON UN CRECIMIENTO PERSONAL
83. APRENDIZAJE
84. A TODO LO QUE NOS APORTA ALGUNA INFORMACION Y QUE PARA OBTENERLA ES NECESARIO LEER
85. AL TRABAJO ESCOLAR

86. NECESIDAD DIARIA INDISPENSABLE
87. LEER EL DIARIO LIBROS NOVELAS PARA MANTENERSE INFORMADOS Y MEJORAR TU MANERA DE HABLAR
88. EN ARTICULOS INFORMATIVOS
89. A LOS LIBROS TIEMPOS DE LECTURA BIBLIOTECAS ESTUDIOS COMO ENSAYOS
90. ES UNA ACTIVIDAD QUE OCUPA TODO MI TIEMPO O LA GRAN MAYORIA DESDE EL SEMESTRE ANTERIOR
91. ENTRETENIMIENTO
92. ESPARCIMIENTO RECONOCIMIENTO
93. LIBROS DE LA ESCUELA
94. AL CONOCIMIENTO Y CULTURA GENERAL
95. AL TIEMPO LIBRE A MI RELIGION A LA ESCUELA
96. A LA ESCUELA
97. TAREA INTELIGENCIA ÉXITO
98. RAZONAMIENTO
99. A LA HISTORIA DE UN PUEBLO LOS ESCRITORES DE DIFERENTES EPOCAS
100. INFORMACION
101. CON LOS ESTUDIOS TAREAS
102. LA LECTURA LA ASOCIO A LAS ESCUELA Y AL APRENDIZAJE DIARIO
103. A LEER
104. A LA ESCUELA Y A LA INVESTIGACION
105. CERCANO A LA EXCELENCIA SABIDURIA
106. AL CONOCIMIENTO Y A LA NECESIDAD DE ESTAR INFORMADO
107. PARA MI ES IMPORTANTE EN LA VIDA DIARIA EL SER HUMANO NECESITA COMUNICARSE SI NO TIENE NADA QUE DECIR U OPINAR SERIA MUY TRISTE
108. LA LECTURA LA SOCIO A TODO YA QUE NO SOLO LEEMOS LIBROS TAMBIEN LEEMOS LETREROS ANUNCIOS ETCETERA LEEMOS PARA APRENDER
109. AL SER HUMANO AL MUNDO Y LA NATURALEZA
110. APRENDIZAJE CONOCIMIENTO COMPRENSION
111. ES UNA HERRAMIENTA NECESARIA PARA LOS ESTUDIOS
112. A LA FORMACION ACADEMICA
113. 99
114. A UN APRENDIZAJE TOTAL
115. A TODO LO QUE ME ENRIQUECE
116. UNA ACTIVIDAD RELAJANTE PERO CANSA LA VISTA LUEGO DE UNOS AÑOS

Pour la question 66, *Voudriez- vous me donner au moins trois mots que vous liez habituellement au mot lecture « LECTURA » ?* Nous avons les réponses suivantes :

1. LIBROS SABER INFORMACION
2. LIBRO TIEMPO CONCENTRACION
3. DIVERSION RELAJACION IMAGINACION
4. ENRIQUECIMIENTO LIBERTAD ENERGIA
5. ABURRIMIENTO
6. REFLEXION IMAGINACION APRENDIZAJE
7. INSTRUIR CONOCER ANALIZAR
8. MUNDO FANTASIA SURREAL
9. IMPORTANTE NECESARIA INFORMATIVA
10. INTELECTUAL APLICADO TRADUCIR
11. RELAJAMIENTO TRANQUILIDAD COMPRENSION
12. ESCUELA
13. COMPRENSION DESARROLLO MOTIVACION
14. PLACER BUSQUEDA CONOCIMIENTO
15. SABIDURIA INTELIGENCIA
16. COMPRENSION LIBRO TRABAJO
17. CULTURA CONOCIMIENTO ENTRETENIMIENTO
18. IMAGINACION GUSTO APRENDIZAJE
19. DIVERSION ESTUDIO APRENDIZAJE
20. DEDICACION COMPRENSION GASTOS
21. APRENDIZAJE TAREA CONOCIMIENTO
22. DEDICACION INFORMARSE CONOCER
23. LIBRO LEER BIBLIOTECA
24. APRENDER LITERATURA LIBROS
25. VIDA CULTURA INTELIGENCIA
26. LIBRO ESCRIBIR LEER
27. 99
28. CONOCIMIENTO INTERES DIVERSION
29. ABURRIDO CONTENIDO INFORMACION
30. LIBRO COMPRENSION ABURRIMIENTO
31. AMOR DEDICACION TIEMPO
32. LIBERTAD EMOCION VIVIR
33. LIBROS INTERESANTE CONOCIMIENTO
34. ENTRETENIMIENTO RELAJACION VIAJAR EN LA MENTE
35. DIVERTIRSE CULTIVARSE VIVIR
36. LEER COMPRENDER ANALIZAR
37. LIBROS CONOCIMIENTO ENTENDIMIENTO
38. DERECHO TRIBUNAL AUDIENCIA
39. MARQUES DE SADE AMOR DIVERSION
40. HABITUALMENTE DE REPENTE
41. CULTURA APRENDIZAJE TAREA
42. NOVELAS REVISTAS LIBROS
43. COMPRENSION APRECIACION PASION
44. CULTURA HISTORIA INTELLECTO
45. CONOCIMIENTO PASION GUSTO
46. RESPETO ENTRETENIMIENTO Y CULTURA
47. 99
48. CULTURA MODO DE VIDA AMOR
49. TITULO AUTOR EDITORA
50. LETRA ARTICULOS LIBRO

51. INFORMACION CULTURA RELAJACION
52. BIBLIOTECAS AUTORES LIBROS
53. CONOCIMIENTO LIBERTAD SABIDURIA
54. SABIDURIA TRANQUILIDAD NO MAS DUDA
55. LIBROS NOVELAS BIBLIOTECA
56. GUSTO NUEVOS CONCEPTOS IMAGINACION
57. RELAJACION DESPABILAR DIVERSION
58. LEER LIBRO LITERATURA
59. ESCUELA OBLIGACION RESPONSABILIDAD
60. ESCUELA INFORMACION SABIDURIA
61. LIBROS CULTURA TIEMPO
62. CULTURA IMAGINACION CREATIVIDAD
63. GRANDEZA DESARROLLO INTERESANTE
64. CULTURA APRENDIZAJE SABER
65. COMPRESION HABILIDAD INFORMACION
66. CONOCIMIENTO IMAGINACION LIBERTAD DE PENSAMIENTO
67. CONOCIMIENTO CULTURA HABITO
68. INFORMACION CONOCIMIENTO PODER
69. PLACER COMPAÑÍA SATISFACCION
70. CULTURA SABER DESARROLLO
71. CONOCIMIENTO ENRIQUECIMIENTO ACCESO
72. SOLEDAD SILENCIO QUIETUD
73. EL MEDIO POR EL CUAL APRENDEMOS Y OBTENEMOS CONOCIMIENTOS DE CUALQUIER TEMA
74. COMPRESION HABILIDAD ORTOGRAFIA
75. LIBRO CONOCIMIENTO OBLIGACION
76. CONOCIMIENTO MOTIVACION CRECIMIENTO
77. INFORMACION EXPERIENCIA CULTURA
78. LIBROS ESCUELA ESTUDIO
79. COMPRESION INFORMACION TIEMPO
80. DISTRACCION ABURRIMIENTO RELAJANTE
81. CULTURA INTELIGENCIA IMAGINACION
82. CRECIMIENTO CULTURA INFORMACION
83. CONOCIMIENTO APRENDIZAJE FORMACION ACADEMICA
84. APRENDIZAJE CONOCIMIENTO SABER
85. LIBRO BIBLIOTECA MAMA
86. CONOCIMIENTO TIEMPO CONCENTRACION
87. LIBROS VOCABULARIO CONOCIMIENTO
88. CULTURA INFORMACION DIVERSION
89. LIBRO BIBLIOTECA RESUMEN
90. FORMACION DESARROLLO CONOCIMIENTO
91. INTERESANTE BELLA EMOCIONANTE
92. ESPARCIMIENTO APRENDIZAJE COMUNICACION
93. APRENDIZAJE CULTURA IMAGINACION
94. CULTURA POESIA CONOCIMIENTO
95. PASATIEMPO GUSTO CULTURA GENERAL
96. VIDA PROBLEMA ROSTRO
97. ACTUALMENTE INFORMACION DESARROLLO
98. COMPRESION VOCABULARIO HABITO
99. INFORMACION TAREA
100. INFORMACION TAREA SUEÑO
101. CULTURA CONOCIMIENTO ENTRETENIMIENTO SANO
102. LIBROS INFORMACION CULTURA

- 103. SUBSTANCIA FORMA CARMEN RITORUM
- 104. INVESTIGACION SABER APRENDER
- 105. PODER SABIDURIA EXCELENCIA
- 106. CONOCIMIENTO CULTURA ARTE
- 107. VIAJE IMAGINACION IGNORAR MENOS
- 108. LIBROS APRENDER CONOCIMIENTO
- 109. MUNDO NATURALEZA CULTIVARSE
- 110.99
- 111. ENREQUICIMIENTO CULTURA
- 112.99
- 113. SIEMPRE HAY MISMO
- 114. CULTURA INTERES PASION
- 115. LIBRO ARTICULO ARTICULOS CIENTIFICOS
- 116. SENTIMIENTOS TIEMPO SILENCIO

La question 67: *Qu'est-ce que la lecture représente pour vous ?*

1. UN MEDIO PARA INFORMARSE
2. CONOCIMIENTO
3. ES UN MEDIO DE ESCAPE UN MODO CON EL CUAL LOGRO CONOCER LUGARES Y PERSONAJES SUMAMENTE INTERESANTES LOS CUALES ME AYUDAN A ENFRENTAR SITUACIONES DE MI DIA A DIA
4. REPRESENTA UNA FORMA DE EXPRESION PARA TODAS LAS PERSONAS EN DONDE SE CREA UNA REALIDAD DIFERENTE DE LA COTIDIANA
5. ALGO QUE REALMENTE HAGO CUANDO ES POR TRABAJO
6. REPRESENTA EL CONTENIDO REAL DEL APRENDIZAJE REPRESENTA UNA MOTIVACION PARA EL CEREBRO
7. UNA MANERA DE CONOCER Y ENTENDER OTRAS CULTURAS Y MANERAS DE PENSAR
8. EN LO PERSONAL TOMO LA LECTURA COMO UN PASATIEMPO ALGO PARA ADQUIRIR CONOCIMIENTOS O SIMPLEMENTE POR EL GUSTO DE APRECIARLO
9. COMO UNA HERRAMIENTA POR LA ESCUELA Y POR GUSTO PARA INCREMENTAR O TENER MAS CONOCIMIENTOS
10. MUCHO YA QUE SIN SABER LEER NO PODRIA SEGUIR CURSANDO EN LA ESCUELA APARTE QUE ES ESENCIAL SIN SABER LEER SE NOS HARIA UN POCO DIFICIL HACER OTRAS COSAS
11. DESAHOGO Y UN DESESTRESANTE
12. LA PARTE FUNDAMENTAL PARA LA COMUNICACIÓN
13. ADQUIRIR CONOCIMIENTO AMPLIAR EL VOCABULARIO
14. ES UNA PARTE MUY IMPORTANTE DE MI VIDA DESDE QUE APRENDI A LEER Y ES UN HABITO QUE HE ADQUIRIDO Y ME LLENA CADA VEZ
15. 99
16. REPRESENTA VER MAS ALLA DE LO QUE EN LA VIDA COTIDIANA SE VE APRENDES
17. UNA MANERA DE CONOCER EL MUNDO EN EL QUE VIVIMOS DE TENER MAYOR CONOCIMIENTO DE LA VIDA ACTUAL AYUDA EN NUESTRO LEXICO
18. UN MEDIO PARA INFORMARME Y CONOCER DIFERENTES COSAS
19. UNA BUENA ACTIVIDAD
20. ES DE SUMA IMPORTANCIA PARA EL APRENDIZAJE Y ENRIQUECER NUESTROS CONOCIMIENTOS LEER ES CULTURA
21. UNA NECESIDAD MUY IMPORTANTE PARA NUESTRO DESARROLLO INTELECTUAL ANTE UNA SOCIEDAD CADA VEZ MAS HOSTIL
22. COMO LO DIJE LA FORMA DE INFORMARSE ACERCA DE DIVERSOS TEMAS QUE PUEDAN RESULTAR INTERESANTES
23. UNA MANERA DE PASAR EL TIEMPO
24. ES IMPORTANTE A PESAR DE NO SER UNA GRAN LECTORA ME AGRADA LEER Y CUANDO UN LIBRO ME GUSTA MUCHISIMO LO ACABO EN POCO TIEMPO
25. UNA SERIE DE SIGNOS EN LOS CUALES REPRESENTAN INFORMACION
26. DIFERENTES TIPOS DE MUNDOS DONDE TE PUEDES QUEDAR
27. UNA FORMA INDISPENSABLE DE VIVIR PUS ALGUIEN QUE NO TIENE LA COSTUMBRE DE LEER LE CUESTA MAS TRABAJO EN LO LABORAL
28. ES UNA MANERA DE DESESTRESARME UN POCO DE TODO Y ENTRETENERME
29. UN MEDIO PARA INFORMARSE
30. PODER LLEGAR A COMPRENDER UN TEMA EN PARTICULAR
31. REPRESENTA UN METODO PARA PODER APRENDER Y PODER TRANSMITIR LOS CONOCIMIENTOS
32. LA LECTURA ES MI VENTANA PERSONAL EL ESCAPE DE MI MUNDO LA VIDA DE MIS SUEÑOS MI ESPERANZA MI FE MI FUERZA Y MI LIBERTAD
33. UN MEDIO PARA CONOCER MUCHAS COSAS Y DE AMPLIAR EL VOCABULARIO
34. UNA FORMA DE DISTRACCION APRENDIZAJE ENTRETENIMIENTO INTROSPECCION Y AUSENTARME DE LA VIDA COTIDIANA
35. OTRA REALIDAD DONDE PUEDO SER PARTE DE ELLA
36. ANALIZAR Y APRENDER
37. UN MEDIO POR EL CUAL PODEMOS CONOCER EL MUNDO
38. MI PREPARACION PERSONAL EL CONTENIDO DOCTRINARIO TEORICO TECNICO QUE ME

PERMITIRA HACER ALGO POR LA HUMANIDAD QUE TIENE TANTOS DESVALORES

39. LA MAYOR PARTE DE UN TODO
40. OTRA FORMA DE CONOCER OTRAS CULTURAS
41. UN SABER
42. INFORMACION Y CONOCIMIENTO
43. 99
44. LO MAS IMPORTANTE E INTERESANTE QUE ME GUSTA HACER
45. LAS PUERTAS A NUEVOS CONOCIMIENTOS
46. REPRESENTA UN GRAN PORCENTAJE DE MI VIDA UNIVERSITARIA POR LO CUAL TENDRE QUE FORMARME UN HABITO DE LECTURA
47. CULTURA
48. UNA MANERA DE CONOCER GENTE NUEVA AUTORES Y COMUNICARME CON OTROS
49. ENRIQUECIMIENTO DE VOCABULARIO
50. UNA FORMA DE OBTENER UN POCO MAS DE CULTURA GENERAL
51. UNA SALIDA A OTRO MUNDO Y OTRA FORMA DE PENSAR
52. UN MOMENTO DE RELAJACION Y EL ESTAR AL DIA
53. CONOCIMIENTO
54. UNA FORMA DE APRENDER
55. ES MUY IMPORTANTE PORQUE ADEMAS DE RECREARNOS NOS PERMITE CONOCER EL MUNDO AMPLIA NUESTRA VISION DEL MUNDO
56. UNA MANERA DE SABER MAS DEL MUNDO
57. UN MEDIO DE ESCAPE DE LOS PROBLEMAS MOMENTOS CONMIGO MISMO
58. ES UN PASATIEMPO QUE ME DA MUCHO PLACER Y AL MISMO TIEMPO ME ENRIQUECE
59. ES UNA HERRAMIENTA MUY UTIL QUE ME PERMITE CONOCER
60. ACCESO A LA INFORMACION CONOCER OTROS LUGARES ADQUIRIR CONOCIMIENTOS
61. ES UNA FORMA DE ADENTRARSE A OTRO MUNDO SIEMPRE Y CUANDO ESTA LECTURA SEA DEL AGRADO DEL LECTOR
62. ES INDISPENSABLE PARA ALIMENTAR LA MENTE
63. REPRESENTA ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS ACRECENTAR MI ACERVO CULTURAL Y SABER MAS SOBRE MI PROPIA LENGUA
64. A PESAR DE QUE NO LEO MUCHO LO CONSIDERO UNA FUENTE DE SABER MUY IMPORTANTE
65. UNA FUENTE DE CONOCIMIENTO
66. UN MUNDO DE CONOCIMIENTO TAN AMPLIO QUE NO ALCANZARIA UNA VIDA PARA LEER TODO Y SABERLO TODO
67. UNA ACTIVIDAD EN LA CUAL SE NECESITA MUCHA CONCENTRACION
68. LA PUERTA DE ENTRADA AL CONOCIMIENTO
69. ES UNA DE LAS FORMAS MAS GRATAS DE LA SOLEDAD
70. PARA MI LA LECTURA ES UN MEDIO PARA LLEGAR A SABER MAS PARA APRENDER PERO TAMBIEN PARA DESCANSAR EJERCITAR MI MENTE Y AUMENTAR MI VOCABULARIO
71. UNA MANERA DE ACCEDER A OTRAS REALIDADES A OTRAS POSIBILIDADES DE EXISTENCIA
72. UNA MANERA DE APRENDER
73. UNA DE LAS HABILIDADES LINGUISTICAS MAS IMPORTANTES QUE TODO SER HUMANO DEBERIA DESARROLLAR
74. REPRESENTA APRENDER DE OTRAS CULTURA Y COMPRENDER LO QUE EL AUTOR QUIERE DECIR
75. UN MEDIO PARA CONOCER Y COMPRENDER LO QUE ME RODEA
76. LA MANERA DE APRENDER MAS LEYENDO LO QUE ME GUSTA
77. UNA VISION DIFERENTE DE LA VIDA
78. A HACER TAREA ABURRIMIENTO TOTAL
79. UN ASPECTO IMPORTANTE INTERESANTE PARA APRENDER
80. LA LECTURA ES UN MOMENTO EN EL QUE PUEDO OLVIDAR MI REALIDAD Y VIVIR EN LOS PERSONAJES
81. ES UNA VENTANA A LO DESCONOCIDO Y UNA PUERTA A LA SABIDURIA
82. UNA MANERA DE MANTENERSE INFORMADO SOBRE LA HISTORIA Y ACTUALIDAD DEL MUNDO
83. UNA MANERA DE APRENDER ACADEMICAMENTE HABLANDO Y DE MANERA SOCIAL TAMBIEN
84. EL MEDIO POR EL CUAL NOS LLEGA LA INFORMACION QUE SE BUSCA

85. UN SACRIFICIO UNA ACTIVIDAD EN LA QUE SE NECESITA MUCHA PACEINECIA DEDICACION ESTRATEGIAS Y QUE ADEMÁS ENRIQUECE NUESTRO CONOCIMIENTO
86. UNA ACTIVIDAD INDISPENSABLE PARA LA CUAL NO TENGO TIEMPO SUFICIENTE NO IMPORTA CUANTAS HORAS CONSAGRE A ELLO SIEMPRE ME FALTAN MÁS
87. ME GUSTA AUNQUE NI LE DEDICO MUCHO TIEMPO
88. UNA FORMA PARA OBTENER INFORMACION
89. ES UNA ACTIVIDAD QUE FOMENTA EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO
90. LA MEJOR MANERA DE APROVECHAR EL TIEMPO SEA LIBRE O FINES DE SEMANA
91. ALGO QUE ME INSTRUYE Y ME HACE SENTIR INTERESADA Y ENAMORADA
92. UNA MANERA DE CONOCER Y ENTENDER EL MUNDO
93. UNA MANERA INTERESANTE DE APRENDER Y DE ADQUIRIR CONOCIMIENTOS
94. LA BASE DEL CONOCIMIENTO Y EL ACCESO A LA INFORMACION QUE SE DESEA ASÍ COMO EL MEDIO PRINCIPAL PARA PODER ESCRIBIR Y EXPRESARSE
95. REPRESENTA UN HABITO QUE ME GUSTARIA ADQUIRIR DE MANERA PERSONAL
96. UN MEDIO DE MADURAR MENTALMENTE
97. UN MEDIO DE INFORMACION
98. UN BUEN HABITO DE RETROALIMENTACION
99. UNA MANERA DE APRENDER REFLEXIONAR Y UN ENTRETENIMIENTO
100. UNA FORMA DE ADQUIRIR CONOCIMIENTO
101. REPRESENTA UNA FORMA DE CULTIVARNOS Y CONOCER MÁS
102. UNA FORMA DE CULTIVARSE EN TODOS LOS ASPECTOS DE LA VIDA
103. UN MICROCOSMOS
104. LA FORMA DE APRENDER SOBRE TEMAS ESPECIFICOS
105. UNA FUENTE DE SABIDURIA PRIMORDIAL PARA CUALQUIER INDIVIDUO
106. UNA FORMA DE ACCESO A LA INFORMACION
107. LA LIBERTAD DE IMAGINAR O SENTIR QUE VIVO MUCHAS COSAS A TRAVES DE OTROS PERSONAJES SABER QUE HAY MÁS DE LO QUE PUEDO VER
108. LA LECTURA ES UNA DE LAS MEJORES FORMAS DE ENTRETENIMIENTO Y ES DE LAS MEJORES FORMAS DE APRENDER
109. TODO LO QUE YA ESCRIBI Y UN DESCUBRIMIENTO DE MUNDOS
110. UN INSTRUMENTO DE APRENDIZAJE PASATIEMPO ESTUDIO
111. ES ALGO IMPORTANTE SOBRE TODO PARA LOS ESTUDIOS
112. DESARROLLO CULTURAL
113. ES MUY IMPORTANTE PORQUE ADEMÁS DE RECREARNOS NOS PERMITE CONOCER EL MUNDO AMPLIA NUESTRA VISION DEL MUNDO
114. UN SABER DE OTROS MUNDOS
115. ES EL MODO DE APRENDER Y CULTIVARSE TODOS LOS DIAS
116. UN MOMENTO DE RELAJACION Y EL ESTAR AL DIA

Et finalement, la question 68: *Comment définiriez-vous le mot LECTURA ?*

1. ACCION DE LEER PARA INFORMARSE
2. UNA LECTURA UN MOMENTO EN EL QUE UNO SE CONCENTRA
3. EXPERIENCIA MARAVILLOSA QUE PERMITE SER LO QUE UNO QUIERA SER IR A DONDE UNO QUIERA IR Y LO MEJOR DESDE LA COMODIDAD DEL LUGAR ELEGIDO PARA REALIZARLO
4. LA HABILIDAD DE PODER ENTENDER COMPRENDER E INTERPRETAR TEXTOS LITERARIOS
5. ES UNA MANERA DE CONOCER ALGO
6. LECTURA ES UNA FORMA DE ASIMILAR CONOCIMIENTOS Y UN TRANSPORTE PARA LA IMAGINACION
7. ES UN PROCESO MEDIANTE EL CUAL OBTENEMOS INFORMACION
8. COMO ALGO QUE NOS ABRE LAS PUERTAS PODER APRECIAR OTRO TIPO DE COSAS REAFIRMAR TOMAR IDEAS ASUMIR NUEVAS POSTURAS IDEOLOGICAS Y CREATIVAS
9. PUES INDISPENSABLE
10. ES UNA BASE QUE NOS SIRVE MUCHO EN LA VIDA YA QUE SI NO FORMENTARAMOS LA LECTURA NO PODRIAMOS COMUNICARNOS MAS FACIL PARA UNAS COSAS
11. MEDIO PARA CONOCER ALGUNOS ACONTECIMIENTOS
12. EL INICIO DE UNA BUENA COMUNICACION Y CONVIVENCIA
13. UN MEDIO PARA DESENVOLVER EL HABLA Y LA MENTE
14. COMO UN TIPO DE ADQUISICION DE CONOCIMIENTO
15. TE AYUDA A CONOCER MAS COSAS Y PALABRAS
16. PONER TODA LA ATENCION EN UNA LECTURA E IR COMPRENDIENDO CADA FRASE DE LA MISMA
17. NECESIDAD MANERA DE CREAR UN MUNDO PARALELO AL QUE VIVIMOS UN VIAJE A LA IMAGINACION
18. A LA ACCION DE LEER
19. ES BUENO PARA CULTIVARTE Y APRENDER COSAS BUENAS Y EXPANDER TU CULTURA
20. FUENTE DE ENRIQUECIMIENTO CULTURAL
21. UNA FORMA DE ESCAPAR DE LA REALIDAD AVENTURANDOSE A MUNDOS QUE NOS MUESTRAN OTRA FORMA DE VER EL NUESTRO
22. FORMA PARA INFORMARSE SOBRE DETERMINADO TEMA TEXTO EN QUE SE DESCRIBEN DIVERSAS COSAS
23. UNA ACTIVIDAD MUY UTIL PARA CULTIVAR EL CONOCIMIENTO
24. PUES ES LEER PARA SI MISMO O PARA OTRAS PERSONAS CON CIERTO FIN
25. ES UNA HERRAMIENTA PARA TRANSMITIR INFORMACION
26. NO SE
27. COMO INDISPENSABLE EN LA VIDA DEL SER HUMANO
28. PUES ES UNA MANERA DE ADQUIRIR CONOCIMIENTO PERSONALMENTE ES MUY NECESARIO
29. UN MEDIO PARA ECHAR A VOLAR LA IMAGINACION
30. AL HECHO DE LEER Y TENER UNA IDEA DE LO QUE DICE UN LIBRO
31. ES UNA NECESIDAD DEL HOMBRE PARA MANTENERSE CONSTANTEMENTE INFORMADO
32. LA LECTURA ES LA MANSION MAS GRANDE DEL HOMBRE AQUELLA QUE LO COBIJA Y LO SEPARA DEL RESTO DE LOS SERES VIVOS
33. COMO UNA NECESIDAD
34. UNA ACTIVIDAD DE RECREACION Y APRENDIZAJE QUE SE BASA EN UN HABITO Y SE CONSIGUE SOLO CON VOLUNTAD
35. COMO LA ACTIVIDAD DONDE LAS PERSONAS SE CULTIVAN EN TODOS LOS ASPECTOS
36. LEER PARA APRENDER
37. ES EL PROCESO A TRAVES DEL CUAL UN INDIVIDUO ABSTRAE DE UN CONJUNTO DE SIGNOS LINGUISTICO ES INFORMACION, LA INTERPRETA Y LE DA UN USO ESPECIFICO
38. MI VIDA EN EL FUTURO PORQUE QUIERO LLEGAR A SER ESCRITOR Y LUCHAR CONTRA LA IGNORANCIA QUE LLEVO COMO SER HUMANO Y CONOCER EL MUNDO A TRAVES DE LA LECTURA PRINCIPALMENTE EN FRANCES NO PORQUE SEA UNA LENGUA MAS IMPORTANTE QUE LA MIA SINO PORQUE ES UNA LENGUA PARTE DE UNA CULTURA ANTIGUA Y CON EXPERIENCIA DEL BUEN VIVIR
39. FORMA DE VIDA
40. 99
41. CON UNA OPORTUNIDAD DE APRENDER
42. ACCION DE INFORMARSE

43. LEER ALGUN DOCUMENTO CON IMPORTANCIA RELEVANTE
44. ACTIVIDAD DE RELAJAMIENTO Y CULTIVACION PERSONAL
45. ADQUISICION DE NUEVOS CONOCIMIENTOS E IDEAS
46. LA CAPACIDAD DE APRENDER Y DESCUBRIR NUEVAS COSAS
47. EN UNA PALABRA HABITO
48. COMO UN PROYECTO DE VIDA EN MI PERSONA
49. AMOR
50. LA EXPRESION DE SABER COMPRENDER BIEN UN TEXTO
51. SON LAS IDEAS PERMANENTES PLASMADAS EN PAPEL Y QUE SON CONSERVADORAS
52. ACCION DE LEER CON REFLEXION
53. NECESIDAD
54. EL ACTO DE APRENDER
55. ES UNA FORMA DE CULTIVAR LA MENTE Y EL ESPIRITU HUMANO
56. EL HECHO DE LEER UN ESCRITO SOBRE ALGUN TEMA
57. LA ACCION DE COMPRENDER UN CODIGO Y UTILIZARLO PARA MI BENEFICIO PERSONAL Y DESARROLLO ESPIRITUAL
58. 99
59. ES UNA ACTIVIDAD PARA ALGUNOS INTERESANTE PARA OTROS ABURRIDO EN LA QUE HAY UN TEXTO QUE DEBE SER LEIDO
60. ES EL MEDIO POR EL CUAL PODEMOS CONOCER OTRAS CULTURAS MANTERNOS INFORMADOS Y ADQUIRIR CONOCIMIENTOS
61. LA LECTURA ES LA PUERTA HACIA NUESTRO FUTURO
62. ACTIVIDAD DE LEER PARA ACRECENTAR EL ACERVO CULTURAL POR INTERES PROPIO
63. PASAR LA VISTA SOBRE UN CONJUNTO DE PALABRAS ORDENADAS DE FORMA QUE DAN A CONOCER ALGO COMPRENDIENDO EL SENTIDO DE ESTOS
64. HABITO DE LEER POR EL PLACER MISMO
65. NO SE
66. UNA PRACTICA QUE REQUIERE UNA GRAN CAPACIDAD DE COMPRENSION Y DE ANALISIS
67. ES UNA ACTIVIDAD INDISPENSABLE PARA EL DESARROLLO DE LAS PERSONAS
68. 99
69. COMO UNA DE LAS GRANDES CONQUISTAS DEL ESPIRITU
70. COMO EL HECHO DE LEER COMPRENDER UN SISTEMA DE SIGNOS
71. UNA EXTENSION O AMPLIACION DE LO RELATIVO A NUESTRAS FRONTERAS FISICAS O IDEOLOGICAS
72. COMO UN PLACER PERSONAL
73. 99
74. ES EL ACTO DE COMPRENDER
75. COMO UN HABITO AL QUE DEBERIAMOS ESTAR ACOSTUMBRADOS Y DEBERIAMOS ENSEÑAR A LOS NIÑOS
76. APRENDIZAJE
77. UN PROCESO
78. ACTIVIDAD QUE REALIZA LA GENTE PARA ESTUDIAR INFOMARSE O ENTRETENERSE SIENDO LA ESCUELA Y EL ESTUDIO LA PARTE MAS IMPORTANTE
79. PROCESO COMPLEJO EN EL QUE SE PONEN EN JUEGO DIVERSAS HABILIDADES PERO DEL CUAL SE ENRIQUECEN LOS CONOCIMIENTOS DE LAS PERSONAS
80. LA LECTURA ES LA OBLIGACION DE LA ESCUELA PERO LA DISTRACCION A OTROS MUNDOS
81. LECTURA ES UNA HERRAMIENTA LA CUAL NOS DA ACCESO A TODO TIPO DE CONOCIMIENTO
82. ES UNA FORMA DE ESTAR EN CONTACTO CON NUESTRA CULTURA Y LA DEL MUNDO EN GENERAL MANERA DE CRECER Y DESARROLLARSE
83. EL MEDIO POR EL QUE TODAS LAS PERSONAS PUEDEN APRENDER ALGO
84. COMO LA ACTIVIDAD QUE PERMITE TENER ACCESO A CONOCIMIENTOS IMPRESOS
85. 99
86. ACTIVIDAD LUDICA CULTURAL CON UN ALTO NIVEL DE EXIGENCIA NEURONAL
87. ES UNA MANERA DE TRANSPORTARSE A OTRO MUNDO Y AL MISMO TIEMPO CULTIVARSE
88. ACTIVIDAD QUE DEBE REALIZARSE POR DIVERSION Y NO POR OBLIGACION
89. UNA ACTIVIDAD QUE PERMITE LA PRACTICA DEL DESARROLLO MENTAL

90. ACTIVIDAD PERSONAL Y ACTIVA QUE PONE EN CONTACTO CON EL MUNDO EXTERIOR E INTERIOR RESALTANDO EL PODER DEL LENGUAJE SOBRE EL INTELLECTO Y FAVORECIENDO EL DESARROLLO DE UNA SERIE DE INNUMERABLES HABILIDADES MENTALES
91. ACCION DE OBTENER INFORMACION Y ENTRETENIMIENTO AL MISMO TIEMPO
92. HABITO DE LEER POR EL PLACER MISMO
93. PARA MI LA LECTURA ES UNA FORMA DE INMERSION CULTURAL DE DIVERTIRSE Y DE ECHAR A VOLAR LA IMAGINACION
94. PROCESO MENTAL CON EL CUAL UNO SE ALEJA DE SU REALIDAD PARA ENTRAR EN LA REALIDAD DEL AUTOR
95. LA CAPACIDAD DE COMPRENDER AQUELLO QUE ESTA ESCRITO FORMA Y FONDO
96. PROCESO POR EL CUAL EL SER HUMANO CONOCE SUS ORIGENES Y EL ENTORNO QUE LO RODEA
97. CONOCIMIENTO
98. COMO UN DEPORTE MUY SALUDABLE
99. UNA MANERA DE SER DE UNA PERSONA
100. COMO UNA FORMA DE ADQUIRIR CONOCIMIENTO
101. CULTURA CONOCIMIENTO Y ESCUELA
102. ACCION DE LEER Y COMPRENDER UN TEXTO
103. HABITO DE LEER POR EL PLACER MISMO
104. LO QUE EJERCE EL LECTOR
105. EL ARTE DE LEER BUSCAR EXPLICACIONES A TODO LO QUE NOS RODEA SALIR DE LA IGNORANCIA
106. UNA MANIFESTACION CULTURAL QUE EL HOMBRE UTILIZA PARA ENTENDER Y RECIBIR INFORMACION REPRESENTADA EN GRAFIAS
107. PROCESO DE CAPTACION DE IDEAS ESCRITAS Y DESCRITAS POR OTRA PERSONA
108. ACTIVIDAD DE APRENDIZAJE EN LA QUE UN INDIVIDUO LEE UN LIBRO O A VOZ ALTA
109. UN PROCESO DE APRENDIZAJE Y CULTIVO DE LA MENTE HUMANA ESENCIAL
110. CONJUNTO DE PALABRAS QUE CONFORMAN CIERTA INFORMACION Y DAN INFORMACION AL LECTOR
- 111.99
- 112.99
113. EL ARTE DE LAS PALABRAS
114. COMO UN VIAJE A MUNDOS DIFERENTES
115. EL ACTO DE ADQUIRIR NUEVOS CONOCIMIENTOS EN CUALQUIER AMBITO
116. ACTIVIDAD ACCION DE LEER UN LIBRO

Ensuite, nous avons utilisé notre base de données -qui est devenue *tête de filière* du logiciel SPAD- afin de regrouper les mots constituant toutes et chacune des réponses émises. Nous avons choisi de travailler, en partie, avec ce logiciel étant donné qu'il a été élaboré pour traiter des questionnaires et, avec ses outils de classification, il nous permet de construire un tableau lexical indispensable pour notre analyse.

Nous avons créé un tableau lexical pour le regroupement des *mots pleins*³⁴⁸ : verbes, noms et adjectifs, les plus fréquents dans les réponses des étudiants enquêtés. Pour la réalisation de cette liste, nous avons utilisé d'abord SPAD pour regrouper tous les mots composant les phrases des étudiants concernés. Après ce travail de classification, nous avons obtenu les listes qui nous montrent les mots pleins, mais aussi leur fréquence dans les discours des étudiants enquêtés.

Suite à cette classification, nous avons gardé les mots qui entrent dans un niveau de fréquence minimale de 3. Nous n'avons pas pris en compte les mots dont la fréquence était de 2 ou 1, car nous ne les considérons pas comme très représentatifs. Étant donné le nombre total d'étudiants (116), nous avons regroupé quelques mots qui appartiennent à la même famille, c'est-à-dire nous faisons une lemmatisation des mots et dont les fréquences sont différentes, exemple **culta/cultura** ou les verbes à l'infinitif avec leurs conjugaisons, par exemple : **Leer/leemos**.

Tous les tableaux que nous présenterons synthétisent les vérifications d'après les réponses, définitions et associations réalisées par nos étudiants enquêtés.

³⁴⁸ Lorsque tous les textes de la collection sont rédigés dans une même langue, les mots vides sont principalement des mots caractéristiques de cette langue comme les prépositions, les articles, les pronoms. D'où l'assimilation courante entre *mots vides* et *mots grammaticaux* et partant, entre *mots pleins* et *mots lexicaux* (noms, verbes, adjectifs).

Question 65.

| Mot | Mots grammaticaux | Fréquence |
|-----------------|-----------------------------|-----------|
| ESCUELA | Nom féminin singulier | 17 |
| LIBRO | Nom masculin singulier | 2 |
| LIBROS | Nom masculin pluriel | 14 |
| LECTURA | Nom féminin singulier | 13 |
| LEEMOS | Verbe | 3 |
| LEER | Verbe | 15 |
| CONOCIMIENTO | Nom masculin singulier | 9 |
| CONOCIMIENTOS | Nom masculin pluriel. | 2 |
| CULTA | Adjectif féminin singulier | 1 |
| CULTIVACION | Nom féminin singulier | 1 |
| CULTIVARNOS | Verbe | 1 |
| CULTIVARSE | Verbe | 1 |
| CULTURA | Nom féminin singulier | 12 |
| TODO | Adverbe de quantité | 12 |
| APRENDER | Verbe | 7 |
| VIDA | Nom féminin singulier | 7 |
| ESTUDIO | Nom masculin singulier | 2 |
| ESTUDIOS | Nom masculin pluriel | 4 |
| TIEMPO | Nom masculin singulier | 5 |
| APRENDIZAJE | Nom masculin singulier | 5 |
| ENTRETENIMIENTO | Nom masculin singulier | 5 |
| MANERA | Nom féminin singulier | 5 |
| DIVERSION | Nom féminin singulier | 4 |
| INDISPENSABLE | Adjectif neutre | 4 |
| INFORMACION | Nom féminin singulier | 4 |
| GENERAL | Adjectif neutre | 4 |
| INTELECTO | Nom masculin singulier | 2 |
| INTELLECTUAL | Adjectif neutre | 2 |
| INTELIGENCIA | Nom féminin singulier | 3 |
| INTERES | Nom masculin singulier | 4 |
| TEMAS | Nom masculin pluriel | 4 |
| INTERESES | Nom masculin pluriel | 1 |
| DESARROLLO | Nom masculin singulier | 3 |
| GUSTA | Verbe | 3 |
| GUSTO | Nom masculin singulier | 1 |
| HUMANO | Nom masculin singulier | 3 |
| MUNDO | Nom masculin singulier | 3 |
| NECESARIA | Adjectif féminin singulier | 1 |
| NECESARIO | Adjectif masculin singulier | 3 |
| NECESIDAD | Nom féminin singulier | 2 |

| | | |
|-------------|----------------------------|---|
| NECESITA | Verbe | 1 |
| NECESITAMOS | Verbe | 1 |
| PERSONAL | Adjectif neutre | 6 |
| PERSONALES | Adjectif neutre pluriel | 1 |
| TENER | Verbe | 3 |
| PERSONAS | Nom féminin pluriel | 1 |
| COTIDIANA | Adjectif féminin singulier | 4 |

Figure 49 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés pour associer le mot *lectura* à la vie quotidienne³⁴⁹

Question 66

| Mot | Mots grammaticaux | Fréquence |
|-----------------|--------------------------------|-----------|
| CULTURA | Nom féminin singulier | 24 |
| CONOCIMIENTO(S) | Nom masculin singulier/pluriel | 24 |
| LIBRO(S) | Nom masculin singulier/pluriel | 23 |
| INFORMACION | Nom féminin singulier | 14 |
| APRENDIZAJE | Nom masculin singulier | 10 |
| COMPRESION | Nom féminin singulier | 10 |
| IMAGINACION | Nom féminin singulier | 9 |
| DIVERSION | Nom féminin singulier | 6 |
| TIEMPO | Nom féminin singulier | 6 |
| SABER | Verbe | 5 |
| SABIDURIA | Nom féminin singulier | 5 |
| BIBLIOTECA(S) | Nom féminin singulier /pluriel | 5 |
| DESARROLLO | Nom masculin singulier | 5 |
| LEER | Verbe | 4 |
| LIBERTAD | Nom féminin singulier | 4 |
| RELAJACION | Nom féminin singulier | 4 |
| ENTRETENIMIENTO | Nom masculin singulier | 4 |
| ESCUELA | Nom féminin singulier | 4 |
| GUSTO | Nom masculin singulier | 4 |
| AMOR | Nom masculin singulier | 3 |
| DEDICACION | Nom féminin singulier | 3 |
| INTERESANTE | Adjectif neutre singulier | 3 |
| PASION | Nom féminin singulier | 3 |
| VIDA | Nom féminin singulier | 3 |

Figure 50 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés en association avec le mot *lectura*

³⁴⁹ Nous avons regroupé les mots par ordre de fréquence tout en tenant compte de la lemmatisation effectuée lors de nos analyses.

Question 67

| Mot | Mots grammaticaux | Fréquence |
|---------------|---|-----------|
| LEER | Verbe | 23 |
| LECTURA | Nom féminin singulier | 20 |
| ACTIVIDAD | Nom féminin singulier | 19 |
| CONOCIMIENTO | Nom féminin singulier | 16 |
| FORMA | Nom féminin singulier | 13 |
| ACCION | Nom féminin singulier | 11 |
| INFORMACION | Nom féminin singulier | 10 |
| SER | Verbe | 9 |
| COMPRENDER | Verbe | 9 |
| VIDA | Nom féminin singulier | 9 |
| CONOCIMIENTOS | Nom masculin pluriel | 8 |
| PROCESO | Nom masculin singulier | 8 |
| HABITO | Nom masculin singulier | 8 |
| MANERA | Nom féminin singulier | 8 |
| ADQUIRIR | Verbe | 8 |
| COSAS | Nom féminin pluriel | 7 |
| PLACER | Nom masculin singulier | 7 |
| IDEAS | Nom féminin pluriel | 7 |
| APRENDER | Verbe | 7 |
| CONOCER | Verbe | 7 |
| MEDIO | Nom masculin singulier | 6 |
| INDISPENSABLE | Adjectif neutre singulier | 6 |
| PALABRAS | Nom féminin pluriel | 6 |
| PERSONAS | Nom féminin pluriel | 6 |
| PERSONA | Nom féminin singulier | 5 |
| HUMANO | Nom masculin singulier /Adjectif masculin singulier | 5 |
| ACTO | Nom masculin singulier | 5 |
| CULTURAL | Adjectif neutre singulier | 5 |
| IMAGINACION | Nom féminin singulier | 5 |
| TEXTO | Nom masculin singulier | 5 |
| LIBRO | Nom masculin singulier | 5 |
| MUNDO | Nom masculin singulier | 5 |
| CULTURA | Nom féminin singulier | 5 |
| DESARROLLO | Nom masculin singulier | 5 |
| APRENDIZAJE | Nom masculin singulier | 5 |
| PODER | Nom masculin singulier/Verbe | 4 |
| NUEVAS | Adjectif féminin pluriel | 4 |
| NECESIDAD | Nom féminin singulier | 4 |
| CAPACIDAD | Nom féminin singulier | 4 |
| PERSONAL | Adjectif neutre singulier | 4 |

| | | |
|-------------|---|---|
| HERRAMIENTA | Nom féminin singulier | 3 |
| IMPORTANTE | Adjectif neutre singulier | 3 |
| DIFERENTES | Adjectif neutre pluriel | 3 |
| ESCUELA | Nom féminin singulier | 3 |
| NECESARIA | Adjectif féminin singulier | 3 |
| CONJUNTO | Nom masculin singulier | 3 |
| INTERESANTE | Adjectif neutre singulier | 3 |
| HABILIDAD | Nom féminin singulier | 3 |
| ECHAR | Verbe | 3 |
| TIPO | Nom masculin singulier | 3 |
| HECHO | Nom masculin singulier /Verbe | 3 |
| ESCRITO | Adjectif masculin singulier/ Nom masculin singulier | 3 |
| TODO | Nom masculin singulier | 3 |
| REALIDAD | Nom féminin singulier | 3 |
| MENTE | Nom féminin singulier | 3 |
| ARTE | Nom masculin singulier | 3 |
| ENTENDER | Verbe | 3 |
| CULTURAS | Nom féminin pluriel | 3 |
| PRACTICA | Nom féminin singulier | 3 |
| IR | Verbe | 3 |
| INFORMARSE | Verbe | 3 |
| ADQUISICION | Nom féminin singulier | 3 |
| MUNDOS | Nom masculin pluriel | 3 |
| VIVIR | Verbe | 3 |
| VOLAR | Verbe | 3 |
| PERMITE | Verbe | 3 |
| HOMBRE | Nom masculin singulier | 3 |
| COTIDIANA | Adjectif féminin singulier | 3 |

Figure 51 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés pour représenter le mot *lectura*

Question 68

| Mot/Segment | Mot grammatical | Fréquence |
|---------------|-----------------------------|-----------|
| CONOCER | Verbe | 15 |
| CONOCIMIENTO | Nom masculin singulier | 12 |
| CONOCIMIENTOS | Nom masculin pluriel | 8 |
| APRENDER | Verbe | 14 |
| APRENDES | Verbe | 1 |
| APRENDIZAJE | Nom masculin singulier | 5 |
| FORMA | Nom féminin singulier | 15 |
| FORMAS | Nom féminin pluriel | 3 |
| MANERA | Nom féminin singulier | 17 |
| MANERAS | Nom féminin pluriel | 1 |
| INFORMACION | Nom féminin singulier | 8 |
| INFORMADO | Adjectif masculin singulier | 1 |
| INFORMARME | Verbe | 1 |
| INFORMARSE | Verbe | 3 |
| CULTIVARNOS | Verbe | 1 |
| CULTIVARSE | Verbe | 2 |
| CULTURA | Nom féminin singulier | 4 |
| CULTURAL | Adjectif neutre singulier | 2 |
| CULTURAS | Nom féminin pluriel | 2 |
| IMPORTANTE | Adjectif neutre singulier | 9 |
| IMPORTANTES | Adjectif neutre pluriel | 1 |
| MEDIO | Nom masculin singulier | 13 |
| REPRESENTA | Verbe | 10 |
| REPRESENTAN | Verbe | 1 |
| MUNDO | Nom masculin singulier | 13 |
| MUNDOS | Nom masculin pluriel | 3 |
| LECTURA | Nom féminin singulier | 7 |
| LEER | Verbe | 7 |
| SABER | Verbe | 9 |
| SABERLO | Verbe | 1 |
| SABIDURIA | Nom féminin singulier | 2 |
| ADQUIRIR | Verbe | 7 |
| TIEMPO | Nom masculin singulier | 6 |
| ACTIVIDAD | Nom féminin singulier | 5 |
| INTERESANTE | Adjectif neutre singulier | 3 |
| INTERESANTES | Adjectif neutre pluriel | 2 |
| VOCABULARIO | Nom masculin singulier | 4 |
| PARTE | Nom féminin singulier | 4 |
| ACCEDER | Verbe | 1 |
| ACCESO | Nom masculin singulier | 3 |
| COSAS | Nom féminin pluriel | 4 |

| | | |
|-----------------|----------------------------|---|
| VISION | Nom féminin singulier | 3 |
| PERSONAL | Adjectif neutre singulier | 4 |
| COMPRENDER | Verbe | 3 |
| COTIDIANA | Adjectif féminin singulier | 3 |
| DESARROLLO | Nom masculin singulier | 3 |
| DIA | Nom masculin singulier | 4 |
| DIAS | Nom masculin pluriel | 1 |
| GUSTA | Verbe | 4 |
| HABITO | Nom masculin singulier | 4 |
| HACER | Verbe | 4 |
| PERSONAL | Adjectif neutre singulier | 4 |
| ENTRETENERME | Verbe | 1 |
| ENTRETENIMIENTO | Nom masculin singulier | 3 |
| SER | Verbe | 3 |
| PODER | Verbe | 4 |
| ESCAPE | Nom masculin singulier | 3 |
| FUENTE | Nom féminin singulier | 3 |
| MOMENTO | Nom masculin singulier | 3 |
| MOMENTOS | Nom masculin pluriel | 1 |
| PASATIEMPO | Nom masculin singulier | 3 |

Figure 52 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés pour définir le mot *lectura*

Après avoir fait les listes, nous avons regroupé les mots pleins les plus fréquents de la façon suivante :

Question numéro 65. Dans votre vie quotidienne, à quoi associez-vous le mot lecture « LECTURA » ?

| Mot | Fréq. | Mot | Fréq. | Mot | Fréq. |
|--------------------|-------|-------------|-------|-----------------------|-------|
| Leer | 18 | Escuela | 17 | Libros | 16 |
| Cultura/cultivarse | 14 | Lectura | 13 | Todo | 12 |
| Conocimiento(s) | 11 | Necesaria | 8 | Personal(es) | 7 |
| Aprender | 7 | Vida | 7 | Estudios | 6 |
| Tiempo | 5 | Aprendizaje | 5 | Entretenimiento | 5 |
| Manera | 5 | Interés | 5 | Indispensable | 4 |
| Información | 4 | General | 4 | Intelecto/intelectual | 4 |
| Gusto | 4 | Temas | 4 | Diversión | 4 |
| Cotidiana | 4 | Desarrollo | 3 | Humano | 3 |
| Mundo | 3 | Tener | 3 | | |

Figure 53 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 65 questions ouvertes du questionnaire

3.1.3 Fréquence des mots associés

La classification de mots par fréquence d'utilisation nous permet de vérifier que nos étudiants enquêtés ont utilisé quelques mots de manière plus réitérée au moment de parler de la lecture associée à leur vie quotidienne.

Les mots qui sont à la tête de ce tableau sont :

<Leer> (lire), <escuela> (école), <libros> (livres), <cultura/cultivarse> (culture, se cultiver), <lectura> (lectura), <todo> (tout), <conocimientos> (connaissances), <necesaria> (nécessaire), <personal> (personnel).

Si nous partons d'abord de la récurrence des mots qui ont été employés, nous pouvons constater que nos étudiants perçoivent la lecture comme un acte lié à l'école, aux livres, aux connaissances, à la culture, mais en même temps, elle est vue comme nécessaire, personnelle,

et qui fait partie d'un tout. Nous nous trouvons face à caractère fonctionnel qui est accordée à la lecture.

Question 66. Voudriez-vous me donner, au moins, trois mots que vous associez habituellement au mot lecture « LECTURA » ?

| Mot | Fréq. | Mot | Fréq. | Mot | Fréq. |
|-----------------|-------|-----------------|-------|--------------|-------|
| Cultura | 24 | Conocimiento(s) | 24 | Libro(s) | 23 |
| Información | 16 | Aprendizaje | 10 | Comprensión | 10 |
| Saber/sabiduría | 10 | Imaginación | 9 | Tiempo | 6 |
| Diversión | 6 | Biblioteca(s) | 5 | Desarrollo | 5 |
| Leer | 4 | Libertad | 4 | Relajación | 4 |
| Entretenimiento | 4 | Escuela | 4 | Gusto | 4 |
| Amor | 3 | Dedicación | 3 | Interesante | 3 |
| Pasión | 3 | Vida | 3 | Aburrimiento | 3 |

Figure 54 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 66 questions ouvertes du questionnaire

Les mots qui sont venus à l'esprit de nos enquêtés au moment d'associer le mot *lectura*, sont les suivants :

<Cultura> (culture), <conocimientos> (connaissances), <libros> (livres), <información> (information), <aprendizaje> (apprentissage), <comprensión> (compréhension), <saber> (savoir), <imaginación> (imagination).

Dans cette partie, nous pouvons vérifier que la *lectura* est perçue comme un synonyme de culture. Elle est liée dans la pensée de nos étudiants aux connaissances acquises au moyen des livres, à l'information, à l'apprentissage, au savoir, mais aussi à la compréhension et à l'imagination.

Question 67: *Qu'est-ce que la lecture représente pour vous?*

| Mot | Fréq. | Mot | Fréq. | Mot | Fréq. |
|------------------------------|-------|---------------|-------|------------------------|-------|
| Conocimiento(s) (conocer) | 31 | Leer | 23 | Lectura | 20 |
| Actividad | 19 | Forma | 13 | Información/informarse | 13 |
| Persona(s) | 11 | Acción | 11 | Ser | 9 |
| Vida | 9 | Comprender | 9 | Hábito | 8 |
| Proceso | 8 | Manera | 8 | Adquirir | 8 |
| Ideas | 7 | Aprender | 7 | Cosas | 7 |
| Placer | 7 | Conocer | 7 | Medio | 6 |
| Palabras | 6 | Indispensable | 6 | Humano | 5 |
| Acto | 5 | Cultural | 5 | Imaginación | 5 |
| Textos | 5 | Libro | 5 | Mundo | 5 |
| Cultura | 5 | Desarrollo | 5 | Aprendizaje | 5 |
| Poder | 4 | Nuevas | 4 | Necesidad | 4 |
| Capacidad | 4 | Personal | 4 | Herramienta | 3 |
| Importante | 3 | Difrentes | 3 | Escuela | 3 |
| Necesaria | 3 | Conjunto | 3 | Interesante | 3 |
| Habilidad | 3 | Echar | 3 | Tipo | 3 |
| Hecho | 3 | Escrito | 3 | Todo | 3 |
| Realidad | 3 | Mente | 3 | Arte | 3 |
| Entender | 3 | Culturas | 3 | Práctica | 3 |
| Ir | 3 | Adquisición | 3 | Mundos | 3 |
| Vivir | 3 | Volar | 3 | Permite | 3 |
| Hombre | 3 | Cotidiana | 3 | Obligación | 2 |

Figure 55 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 66 questions ouvertes du questionnaire

Les réponses à cette question en particulier, nous permettent de vérifier les représentations du concept de *lectura*. Parmi les mots les plus employés pour nous parler de leurs propres représentations sémantiques de la *lectura*, nous trouvons

<Conocimientos> (connaissances), <leer> (lire), <lectura> (lecture), <actividad> (activité), <forma> (forme), <información> (information), <persona> (personne), <vida> (vie), <comprender> (comprendre), <hábito> (habitude), <proceso> (processus), <forma> (forme) manera (manière).

Les mots choisis par nos étudiants nous permettent de constater que leurs représentations de *la lectura* sont liées aux connaissances, à l'information, à la vie, mais ce qui est évident est le fait qu'ils essayent d'expliquer le caractère fonctionnel, le comment effectuer la lecture, les buts atteints au moyen de la lecture, les « tapes à suivre pour lire. Cela en servant des mots comme <hábito> <proceso> <forma> <manera>.

Question 68. Comment définiriez-vous le mot LECTURA ?

| Mot | Fréq. | Mot | Fréq. | Mot | Fréquence |
|-------------------------|-------|----------------------------|-------|---------------|-----------|
| Conocer/Conocimiento(s) | 35 | Aprender/aprendizaje | 20 | Forma(s) | 18 |
| Manera (s) | 18 | Mundo(s) | 16 | Medio | 13 |
| Saber/sabiduria | 10 | Información/ Informarse | 10 | Importante(s) | 10 |
| Cultura/cultural | 8 | Leer | 7 | Lectura | 7 |
| Adquirir | 7 | Tiempo | 6 | Día(s) | 5 |
| Actividad | 5 | Interesante(s) | 5 | Vocabulario | 4 |
| Parte | 4 | Acceso/acceder | 4 | Cosas | 4 |
| Personal | 4 | Gusta | 4 | Hábito | 4 |
| Hacer | 4 | Poder | 4 | Momento(s) | 4 |
| Entretenimiento | 4 | Comprender | 3 | Cotidiana | 3 |
| Desarrollo | 3 | Visión | 3 | Ser | 3 |
| Escape | 3 | Fuente | 3 | Pasatiempo | 3 |

Figure 56 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 68 questions ouvertes du questionnaire

Voici les mots utilisés pour définir le mot *lectura*.

<Conocer/conocimientos> (connaître/connaissances) <aprender/aprendizaje>
(apprendre/apprentissage) <forma> (forme) <manera> (manière) <mundo(s)> (monde (s))
<medio> (moyen), <saber/sabiduría> (savoir/sagesse) <información/informarse>
(information, s'informer) <importante> (important), <cultura> (culture)

Le choix des mots utilisés nous permet de percevoir que pour nos étudiants la *lectura* est définie comme un synonyme de connaissances et d'apprentissage, de savoir, d'information, mais en même temps, comme dans la question précédente, ils essayent d'expliquer la *lectura*, plutôt que de la définir. Pour ce faire, ils se servent des mots comme *forme* et *manière*. Ce qui est aussi à remarquer c'est le fait qu'ils considèrent la *lectura* comme importante.

Après avoir classé les mots par fréquence d'utilisation, nous passons à l'étape suivante qui consiste à regrouper les mots récurrents apparus dans les quatre tableaux précédents, correspondants aux quatre questions analysées.

Au moyen de ce travail de classification par fréquence, nous pouvons affirmer que vraisemblablement il y a des mots qui ont été employés dans différentes réponses. Dans le but de synthétiser les vérifications, nous regrouperons les mots les plus fréquents dans les quatre questions liées aux représentations du mot « LECTURA », nous garderons les mots qui ont eu une fréquence de 7, qui représente presque 6 % du total des enquêtés.

3.3.3 Tableau résumé des mots associés

| Question 65 | Question 66 | Question 67 | Question 68 |
|--|--|---|---|
| <i>Dans votre vie quotidienne, à quoi associez-vous le mot lecture « LECTURA » ?</i> | <i>Voudriez-vous me donner, au moins, 3 mots que vous associez habituellement au mot lecture « LECTURA » ?</i> | <i>Qu'est-ce que la lectura représente pour vous?</i> | <i>Comment définiriez-vous le mot LECTURA ?</i> |
| Leer | Cultura | Conocimientos | Conocimientos |
| Escuela | Conocimientos | Leer | Aprender/aprendizaje |
| Libros | Libros | Lectura | Forma |
| Cultura | Información | Actividad | Manera |
| Lectura | Aprender/ Aprendizaje | Forma | Mundo(s) |
| Todo | Comprensión | Información/ informarse | Medio |
| Conocimientos | Saber/sabiduría | Importante | Saber/Sabiduría |
| | | Cultura | Información/ Informarse |
| | | | Importante |
| | | | Cultura |

Figure 57 Tableau de fréquence de mots utilisés dans les questions 65, 66, 67 et 68

En suivant la démarche décrite, nous pouvons affirmer que parmi les mots les plus fréquents dans les quatre questions liées aux représentations du mot « LECTURA », nous trouvons la distribution de fréquence que nous présentons ci-dessous.

| Mot | Mot grammatical | Fréquence |
|----------------------|------------------------------|-----------|
| Cultura | Nom, féminin, singulier | 4/4 |
| Conocimientos | Nom masculin pluriel | 4/4 |
| Información | Nom féminin pluriel | 3/4 |
| Libros | Nom masculin pluriel | 2/4 |
| Lectura | Nom féminin singulier | 2/4 |
| Leer | Verbe | 2/4 |
| Saber/sabiduría | Verbe/ Nom féminin singulier | 2/4 |
| Aprender/aprendizaje | Verbe/Nom masculin singulier | 2/4 |
| Importante | Adjectif neutre singulier | 2/4 |

Figure 58 Tableau de fréquence de mots associés au mot *lectura*

3.2 Reconstruction de la signification

Quant aux reconstructions de la signification, nous les effectuerons à partir des savoirs déclaratifs des apprenants interviewés.

Nous présentons d'abord, dans le but de comparer les significations minimales des discours lexicographiques à celles proposées par nos étudiants, un tableau qui les regroupe

| Discours lexicographique | Spécifications proposées par les enquêtés dans les quatre questions ouvertes |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ‣ Acción de leer un libro, una publicación, una obra o una cosa realizado para leerlo o para ser leído ‣ Interpretación ‣ Dar sentido a un texto ‣ Interpretación de diferentes modos ‣ Disertación o exposición ‣ Conocimiento ‣ Cultura ‣ Inteligencia ‣ Acción de comprender | <ul style="list-style-type: none"> ‣ Cultura ‣ Conocimientos ‣ Información ‣ Libros ‣ Leer ‣ Saber ‣ Aprendizaje ‣ Importante |

Figure 59 Convergences et divergences de la représentation sémantique du mot *lectura*

Ce tableau met en évidence le fait que, dans le discours lexicographique, l'action de lire est en tête et que cette même idée a été exprimée chez les enquêtés avec le verbe « leer ».

Les deux tableaux contiennent les mots <conocimientos> et <cultura>. Le discours lexicographique utilise le mot <textos> pour parler de l'objet sur lequel s'effectue la lecture. Et dans ce même but, nos étudiants utilisent le mot <livres>. Donc, nous voyons bien que pour les deux discours le côté pragmatique de la lecture est évident, mais pour les étudiants la lecture est l'action de lire des livres uniquement.

Nous pouvons voir que nos étudiants ont une représentation sémantique de la *lectura* proche de celle du discours lexicographique, mais ils la situent dans leurs contexte scolaire, ils ne la séparent pas de leur vie académique. Il semblerait que l'emploi récurrent de certains mots nous suggère que les étudiants utilisent des mots associés à la vie académique pour exprimer leurs idées conçues par rapport à la lecture. Evidemment, cela ne veut pas dire qu'ils n'ont que cette appréciation de la lecture et qu'ils ne lisent pas, mais –peut-être- qu'ils lisent autrement. Cependant nous retrouvons de manière évidente que pour eux la lecture est un synonyme de culture. D'après leurs réponses, même si elle n'est pas possiblement la seule intention, il semblerait que pour nos étudiants on acquiert la culture au moyen de l'information contenue dans les livres, lire signifie lire des livres dans le but d'avoir un savoir qui devient apprentissage et qui a une place importante dans leurs vies.

3.3 Reconstruction de la signification lexicale : SPA

Suite à la classification de mots pleins repérés dans le savoir déclaratif de jeunes enquêtés, nous procédons à la construction du noyau (voir figure 60) d'après les mots les plus fréquents qui représentent la signification minimale.

Mots utilisés à la question 68 dans le but de définir la *lectura* : <conocimientos> <aprender/aprendizaje> < saber/sabiduria> <información/informarse> <mundo/mundos> <importante> <forma> <manera> <medio>. Nous trouvons huit noms, trois verbes et un adjectif.

C'est grâce à ces mots repérés dans le corpus obtenu au moyen des questionnaires écrits que nous proposons la représentation suivante de la signification lexicale :

| LECTURA | | |
|--|-----------------------------------|----------------------------|
| Traits nécessaires de catégorisation (TNC) | | |
| Type grammatical | Zone modale | Orientation axiologique |
| Nom féminin | Pragmatique intellectuelle | Axiologique positif |

| Entités sémantiques | | Entités discursives |
|----------------------------------|--|--------------------------------|
| Noyau | Stéréotypes | Possibles Argumentatifs |
| Manera de adquirir conocimientos | DC Acumular un gran número de conocimientos para cultivarse | Lectura culta |
| DC Medio de aprendizaje | DC Acrecentar el conjunto de saberes sobre un tema determinado DC Estudiar DC Tareas | Lectura escolar |
| OU Forma de mantenerse informado | DC Estar al día DC Mantenerse informado DC Poder enterarse de los acontecimientos | Lectura informativa |

Figure 60 Noyau sémantique du mot *lectura* 2

D'après cette reconstruction, la valeur axiologique de la *lectura* a gardé sa valeur axiologique positive retrouvée dans le discours lexicographique.

Cette reconstruction a fait apparaître, dans le noyau reconstruit à partir des discours déclaratifs de nos étudiants, l'organisation de trois propriétés essentielles à partir desquelles s'organisent les stéréotypes : *Manera de adquirir conocimientos /Medio de aprendizaje/ Forma de mantenerse informado*

Donnant comme résultat: *Cultura /Estudio /Estar al día*

Et des déploiements comme <culture donc acumular un gran número de conocimientos para cultivarse> <estudio donc acrecentar el conjunto de saberes sobre un tema determinado> <estar al día donc poder enterarse de los acontecimientos>.

Alors nous retrouvons une orientation axiologique positive: pragmatique.

Si l'analyse centrée uniquement sur la fréquence des mots nous a fait apparaître cette reconstruction, constatons ce que nous pouvons faire apparaître à partir des réponses intégrales données à la même question (68).

| Concept | Spécification | Fréquence |
|-----------|---|-----------|
| Lectura = | <Medio para / /Herramienta para /proceso de/forma de/ acción de mantenerse informado, informarse> | 15/116 |
| Lectura = | <Forma de/ /manera de/herramienta para/ adquirir conocimientos. Conocimiento> | 15/116 |
| Lectura = | <Acción/hecho/Proceso/Hábito de/ leer> | 14/116 |
| Lectura = | <Acción de/Acto de/Proceso de comprensión. Comprender> | 10/116 |
| Lectura = | <Actividad de/leer para/oportunidad de/capacidad de/ Acto de/ Aprender. Proceso de aprendizaje> | 9/116 |
| Lectura = | <Experiencia de/ Necesidad de/ Proceso para/ Evadirse. Evasión> | 9/116 |

| | | |
|-----------|---|--------|
| Lectura = | <Actividad para/ forma de/ adquirir cultura. Cultura. Cultivarse> | 7/116 |
| Lectura = | <Transporte a /viaje a/ fomentar/ la imaginación> | 4/116 |
| Lectura = | <Base de/actividad de/ Comunicación> | 3/116 |
| Lectura = | <Actividad/Indispensable> | 3/116 |
| Lectura = | <Práctica para adquirir /Concentración> | 2/116 |
| Lectura = | <Necesidad> | 2/116 |
| Lectura = | <Forma de/Proyecto de/ Vida> | 2/116 |
| Lectura = | <Actividad/obligación/ escolar> | 2/116 |
| Lectura = | <Medio para desenvolver el habla y el espíritu> | 1/116 |
| Lectura = | <Amor> | 1/116 |
| Lectura = | <Ideas plasmadas en papel> | 1/116 |
| Lectura = | <Actividad placentera y no por obligación> | 1/116 |
| Lectura = | <Proceso para conocer sus orígenes y el entorno> | 1/116 |
| Lectura = | <Deporte> | 1/116 |
| Lectura = | <Manera de ser> | 1/116 |
| Lectura = | <El arte de las palabras> | 1/116 |
| Lectura = | <Actividad que permite el desarrollo mental> | 1/116 |
| Lectura = | <No sé/Sin respuesta> | 10/116 |

Figure 61 Regroupement du résumé des définitions du mot *lectura* suggérées par les étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université de Veracruz

Ensuite, nous allons travailler alors notre reconstruction en prenant en compte les phrases complètes et les idées véhiculées dans chaque définition apportée par chaque étudiant.

| |
|----------------|
| LECTURA |
|----------------|

| Traits nécessaires de catégorisation (TNC) | | |
|--|--|----------------------------|
| Type grammatical | Zone modale | Orientation axiologique |
| Nom féminin | Pragmatique intellectuelle volitive | Axiologique positif |

| Entités sémantiques | | Entités discursives |
|---|--|--------------------------------|
| Noyau | Stéréotypes | Possibles Argumentatifs |
| Leer para adquirir conocimientos y aprender | <ul style="list-style-type: none"> ➤Donc contar con una competencia lectora para cultivarse a través de X ➤Donc formarse a través de X ➤Donc contar con una buena instrucción gracias a X | Lectura culta |
| Leer para mantenerse informado | <ul style="list-style-type: none"> ➤Donc estar al día por conducto de X ➤Donc estar al tanto de lo que sucede gracias a X ➤Donc enterarse de los acontecimientos por medio de X | Lectura informativa |
| Leer para evadirse de la realidad | <ul style="list-style-type: none"> ➤Donc entrar a otros mundos a través de X ➤Donc desarrollar la imaginación por medio de X ➤Donc necesidad de escaparse por conducto de X | Lectura placentera |

Figure 62 Construction du noyau sémantique du mot *lectura* 3

Cette deuxième reconstruction nous permet de constater que nos étudiants ont une représentation sémantique de la *lectura* qui garde des liens étroits avec les définitions

lexicographiques, ce qui ne semble pas bizarre si nous pensons qu'ils sont des futurs enseignants de FLE. D'après les définitions proposées, *lectura* est le résultat de l'action de lire dans des buts différents : <leer para adquirir conocimientos> <leer para mantenerse informado> <leer para aprender>

Nous voyons que l'acquisition des connaissances et d'apprentissages est présente et aussi le fait de s'informer, mais aussi nous constatons que cette reconstruction a fait apparaître la *lectura* sous un autre aspect : celui du développement de l'imagination, de l'évasion : <leer para evadirse>. L'orientation axiologique reste la même : positive ; la zone sémantique reste aussi pragmatique/intellectuelle, mais avec une **orientation volitive** remarquable.

C'est ainsi que nous avons obtenue deux reconstructions à partir des productions des apprenants qui gardent toujours une orientation axiologique positive de la *lectura*. Nonobstant, nous pouvons trouver deux axes au sein du noyau qui nous amènent l'une toujours vers le domaine de l'éducation, de l'école comme institution formatrice -celle qui ressort de la fréquence des mots-, mais une autre qui nous fournit des stéréotypes inédits. Il nous semble que la position des étudiants répond aux niveaux de croyances où ils se situent. C'est-à-dire, nous avons trouvé une reconstruction qui fait apparaître: <leer para adquirir conocimientos> <leer para mantenerse informado> <leer para aprender>. Mais aussi une autre, à savoir : <necesidad de evadirse> <manera de transportarse a otros mundos> <medio para evadirse> <evasión> <proceso mental para evadirse y entrar en la realidad del otro> <viaje a la imaginación> <forma de imaginación> <fomentar la imaginación>.

3.3.1 Comparaison des deux reconstructions de la signification

La reconstruction de la signification du discours lexicographique a fait apparaître un noyau de *lectura* <Acción de leer un libro o una cosa escrita para leerse o ser leída DC acción de comprender o interpretar mentalmente un texto DC interpretar hechos o palabras portadores de significado>. Cette reconstruction fait surgir une orientation axiologique positive, voire très positive car en aucun moment nous avons trouvé une flexion vers le pôle négatif. La zone modale est visiblement pragmatique/intellectuelle. Le terme *lectura* est

considéré comme une action dérivée de lire dont la pratique nous amène à la compréhension intellectuelle de ce qui est lu.

Si nous comparons les deux reconstructions de la signification du mot *lectura*, nous pouvons constater dans la reconstruction de la signification à partir des discours des apprenants que le terme garde une orientation axiologique positive et qui se trouve dans une zone modale pragmatique/intellectuelle.

Pourtant, dans les discours des étudiants de FLE, nous pouvons déduire dans un premier temps <Acción de leer para adquirir conocimientos DC aprender DC mantenerse informado>. Nous pouvons voir que d'après leurs représentations la *lectura* implique toujours l'action de lire dans le but d'acquérir des connaissances pour apprendre, une valorisation utilitaire est accordée à la lecture et même obligatoire. Cette représentation reste étroitement associée au contexte scolaire. En revanche, nous ne trouvons pas cette association dans le discours lexicographique où la *lectura* se voit bien élargie à des faits et des signes porteurs de signification, dans le discours lexicographique la lecture ne reste pas limitée à une pratique transversale du curricula scolaire, elle va plus loin comme nous l'avons constaté dans l'analyse des discours lexicographiques. Donc, nous nous retrouvons devant un discours de nos étudiants fortement influencé par le contexte scolaire, l'apprentissage de la lecture dans le cadre de l'éducation formelle. Mais, en même temps, cette reconstruction nous montre des stéréotypes inédits tels que : <Acción de leer para evadirse DC entrar en otros mundos DC desarrollar la imaginación>. Nous sommes alors confrontés à des mécanismes discursifs non conformes aux protocoles sémantiques. Les étudiants font passer à travers leurs discours un topos partagé dont la *lectura* est l'acte de lire avec une certaine fin. Mais, en même temps, nous voyons apparaître un cinétisme de la signification : la *lectura* est vue comme un moyen d'évasion, de partage d'autres mondes et de développement de l'imagination. Donc nous découvrons une flexion importante vers le volitif dans ces stéréotypes inédits. Les étudiants se servent des métaphores pour définir la *lectura*. Ils montrent ainsi une forte valorisation de la lecture, ils lui accordent une valeur positive.

3.4 Conclusions

Il faut tenir compte que nous analysons un discours où les étudiants de FLE parlent à partir du contexte scolaire universitaire et de la situation d'enquête à laquelle ils ont été soumis dans le cadre de notre recherche. Il ne faut pas oublier que tous ces facteurs imprègnent leurs réponses. À ce moment là, ils restent dans une représentation conforme au protocole sémantique, mais durant ce moment d'extériorisation de leurs représentations de la *lectura*, nous retrouvons au moyen de leurs discours leur vécu extrascolaire et c'est là qu'ils se permettent de conférer à la *lectura* des associations argumentatives non-conformes aux protocoles sémantiques du mot. Dans ce cas, les étudiants font surgir dans leur discours la *lectura* comme un moyen de retrouver le plaisir, d'entrer dans le monde de l'autre, de celui qui écrit et développer l'imagination pour comprendre ces autres mondes. Le fait de concevoir dans un premier plan la lecture comme un acte réalisé dans le contexte scolaire n'empêche pas que ces mêmes étudiants trouvent du plaisir au moment de lire. Nous sommes devant une réalité : la lecture n'accomplit juste une seule tâche, elle accomplit des fonctions diverses chez un même individu ou une même société. Le moment, la situation, l'expérience de vie, l'expérience de lecture, le contexte jouent un rôle important dans l'attribution de sens à la lecture.

Grâce à la reconstruction de la signification du discours de nos étudiants nous dévoilons qu'en plus du caractère utilitaire accordé à la lecture, de la valorisation qui lui est attribuée comme un moyen de se procurer des connaissances et de compétences nécessaires dans un monde en concurrence permanente -surtout dans un pays comme le Mexique où les accès aux services les plus essentiels et à l'éducation même à celle de base donnent à la lecture un statu d'outil indispensable pour atteindre une réussite sociale et personnelle- nos étudiants sont capables d'affirmer qu'ils utilisent aussi leur compétence de lecture pour le plaisir du divertissement, de l'évasion. Même s'il semblerait que l'école dépouille la lecture de son côté ludique, nous voyons que nos étudiants ont trouvé des voies d'accès au plaisir de lire. Pour eux, la lecture est une pratique qui se situe dans le quotidien où coexistent les besoins, les plaisirs, les parcours individuels et de famille et -actuellement- les demandes des réseaux sociaux. Nos résultats nous approchent de Martine Poulain quand elle dit que pour les jeunes la lecture n'est pas un fait culturel total ; la lecture n'est pas un acte vital. Nous ne

trouvons pas dans le discours de nos étudiants une sacralisation de la lecture, mais ils ne le dévalorisent pas non plus.

Ces deux orientations des représentations sémantiques de la « lectura » nous font constater que nous étudiants sont des individus qui ont un parcours scolaire assez important qui leur permet d'associer la lecture à un contexte scolaire, de l'envisager aussi dans leur future profession -enseignants de FLE-, mais aussi dans leur vie non professionnelle. Les métaphores utilisées, qui pourraient être des mots sans sens pour d'autres gens, nous démontrent une utilisation du langage qui met en valeur leurs connaissances en tant qu'étudiants universitaires et l'utilisation d'un langage poétique pour définir la lecture.

A différence de l'ENL qui reste au niveau de l'analyse de la fréquence de mots pour en tirer les représentations sociales de la lecture, nos analyses nous ont permis d'aller plus loin, de ne pas rester juste dans la fréquence des mots utilisés pour décrire ou valoriser la lecture, mais de faire une analyse plus rigoureuse à la recherche des représentations sémantiques et culturelles d'une pratique sociale complexe comme la lecture. Tout cela nous a permis de voir que, malgré tous les discours catastrophiques sur les pratiques de lecture de nos étudiants universitaires, l'école a réussi à atteindre les objectifs prévus : faire de la lecture un axe transversal qui permet l'accès aux connaissances véhiculées par l'Ecole mais aussi à construire une identité des lecteurs chez les étudiants, à trouver le plaisir de la lecture et à favoriser un rapprochement à la dimension esthétique de la lecture.

CHAPITRE V

1 Description des résultats statistiques de la population cible

1.2 Variables socio-démographiques

La population sondée, comme nous l'avons déjà mentionné, se compose de 116 étudiants de la Licence en langue française de l'Université de Veracruz, année universitaire 2008. Cette population d'étude est constituée de : 37,93% d'hommes et de 62,07% de femmes (voir figure 63).

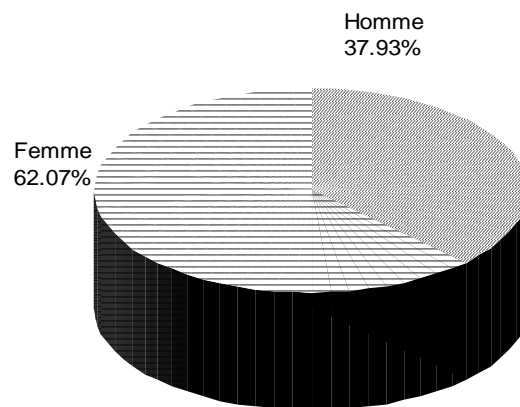


Figure 63 Distribution par sexe de la population enquêtée

Les tranches d'âge vont de 17 à 34 ans, la tranche d'âge la plus représentative étant celle située entre 20 et 24 ans (voir figure 64).

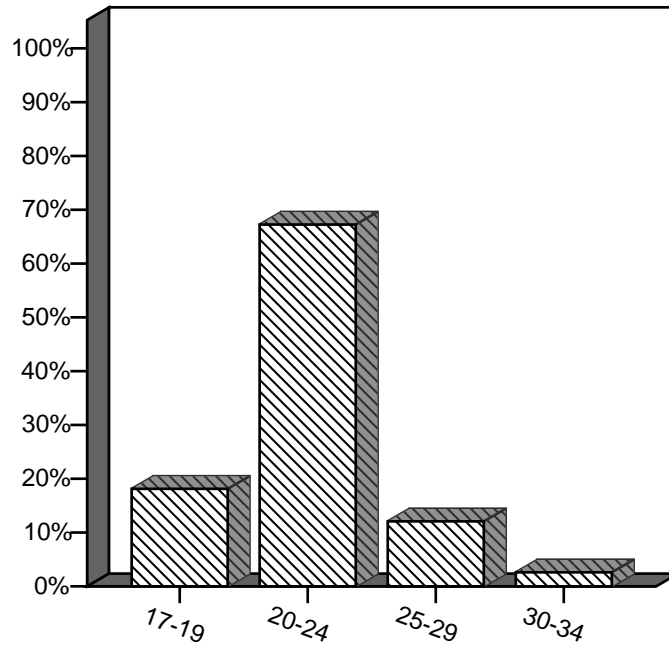


Figure 64 Distribution de la population enquêtée par tranche d'âge

Parmi ces 116 étudiants, nous avons 34,48% d'étudiants appartenant au deuxième semestre, 25% au quatrième, 13% au sixième, 12,07% au huitième et 14,66% au dixième. 73,91% étudient uniquement la Licence en langue française et les 26,09% restant font des études aussi dans la Licence en langue anglaise, c'est-à-dire qu'ils obtiendront un double diplôme (voir figure 65).

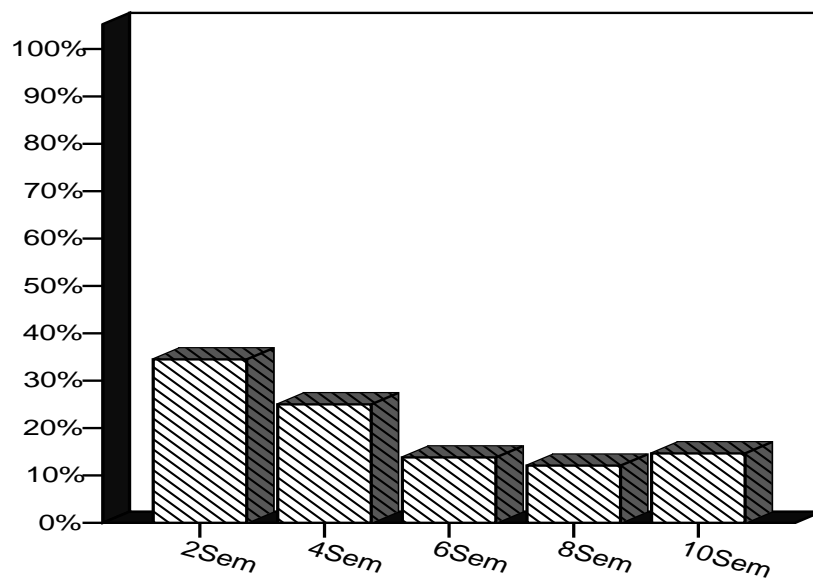


Figure 65 Distribution de la population enquêtée par semestre d'études

37,07% d'étudiants de la Licence en langue française viennent de Xalapa, 54,31% de différentes régions de l'État de Veracruz et 8,62% de différents États du pays. Autrement dit, la population d'étudiants de notre licence vient en majorité de l'État de Veracruz. Plus de la moitié de ces étudiants (56,90%) ont réalisé leurs études dans des écoles publiques ; les autres (40,52%) ont fait des études dans des écoles publiques et privées. Une minorité d'entre eux (2,59%) a étudié seulement dans des écoles privées. 92,04% sont issus d'un milieu urbain et seulement 7,96% d'un milieu rural. Parmi ces étudiants, 4,39% seulement déclarent parler une langue indigène. La plupart de nos étudiants sont donc des hispanophones, langue maternelle.

Quant à l'apprentissage et la maîtrise des langues étrangères, 65,71% des étudiants signalent qu'ils parlent le français et une autre langue étrangère ; 26,67% parlent le français plus deux autres langues étrangères et seulement 1,90% parlent le français plus trois autres langues étrangères.

74,56% des étudiants de notre échantillon ne travaillent pas. Le financement de leurs études provient d'une aide parentale. 41,74% des jeunes déclarent que leurs parents paient leurs études ; 20,87% d'entre eux disent que leur père les aide financièrement et 20% signalent que c'est leur mère qui s'occupe de leurs frais. Seulement 10% d'étudiants financent eux-mêmes leurs études. 48,70% habitent toujours chez les parents, cela s'explique car la plupart des étudiants de la licence en FLE ne travaillent pas.

Ce qui est remarquable est le fait qu'aucun étudiant de la Licence en langue française ne reçoit une bourse, même si à l'UV il y a des programmes de bourses pour les étudiants dont la moyenne de notes obtenues au long de leurs études est supérieure à 8,5.

Les revenus des parents des jeunes interrogés se trouvent en majorité (38,18%) sur une tranche qui va de 2,100 pesos à 4,000 pesos mensuels et 23,64% gagnent seulement le salaire minimum mexicain³⁵⁰.

Les tranches d'âge des parents vont, pour les pères, de 51 ans à 60 ans (41,07%) et de 41 ans à 50 ans (32,14%). En ce qui concerne les mères, les tranches d'âge se situent, en majorité, entre 41 ans et 50 ans (49,14%) et 51 ans à 60 ans (27,59%). Nous sommes donc devant des parents plutôt jeunes. Dans le domaine de la scolarisation des parents de ces jeunes

³⁵⁰ Dans la zone "B", correspondant à la région de Veracruz, le salaire minimal est de 58.13 pesos par jour à partir du 1 janvier 2011 (information tirée de www.sat.gob.mx consultée le 11 avril 2011). Ce salaire correspond en euros à 3,42 euros par journée de travail.

universitaires, nous avons découvert que 37,50% des pères ont fait une licence contre 25% des mères. Il y a aussi des jeunes étudiants qui ont des parents qui ont juste le niveau de l'école primaire : 16,07% des pères de nos étudiants et 24,14% de leurs mères.

Les situations financières et familiales semblent avoir une répercussion sur la participation à des activités culturelles: 50% des étudiants déclarent aller au cinéma, théâtre et concerts, mais l'autre moitié ne participe pas à ce type d'activités. 27,59% fréquentent régulièrement les expositions, les librairies et les musées. 72,41% ne participent pas à ce type d'activités culturelles.

Pour les activités sociales (85,34%) et de divertissement (90,52%), la majorité des jeunes sondés déclarent y participer. Cependant, seulement 34,48% des étudiants de la Licence en langue française ont une activité sportive.

2 Description des résultats des analyses des variables liées aux pratiques et goûts de lecture

2.1 Profil de l'étudiant de la Licence en Langue Française en tant que lecteur

Pour ce qui est de la formation du comportement lecteur et de l'apprentissage de la lecture, nous avons trouvé que parmi nos étudiants 79% gardent en mémoire le début de leur apprentissage de la lecture alors que 21% n'ont aucun souvenir de ce moment de leur vie. La plupart des jeunes, 41%, ont commencé à apprendre à lire à l'âge de 6 ans, 27% d'entre eux à 5 ans, 18% de ces jeunes à 4 ans et une minorité de 8% à 7 ans.

La personne qui a initié ces jeunes dans l'apprentissage de la lecture a été le professeur pour 66,38%, la mère pour 18,10 % et le père pour 5,17%. La plupart des étudiants sondés déclarent qu'ils ont trouvé l'apprentissage de la lecture facile contre 14,29% des étudiants qui considèrent la lecture comme une tâche difficile à réaliser. Ces étudiants ont évoqué dans les enquêtes l'existence des personnes de leur famille qui s'occupaient de leur initiation à la lecture -disons des « médiateurs »- : 65,09% des étudiants disent avoir reçu un apprentissage de la lecture, contre 34,91% des étudiants qui déclarent n'avoir jamais reçu d'apprentissage à la lecture de la part de quelqu'un d'autre qui ne soit pas le professeur. Cette figure médiatrice était représentée en majorité, 39,76%, par la mère, 21,69% par le père, mais aussi par le professeur. Quant aux types d'histoires lues dans l'enfance, les contes pour enfants arrivent en tête : 74,73%, suivis des légendes et des bandes dessinées pour 23,08%. Nos étudiants enquêtés considèrent que ces lectures ont eu des influences sur les lectures actuelles en grande majorité : 67,27%, les lectures en famille : 61,97%.

A la question de savoir s'ils commentaient leurs lectures, les étudiants de français langue étrangère ont répondu en majorité affirmativement (65,77%). Ils l'ont fait surtout dans le but de partager ce qu'ils avaient lu (55,41%), pour recommander ces lectures (32,43%) et pour encourager des gens à lire (10,81%).

A propos des raisons qui mènent nos étudiants à lire, 81,58% d'entre eux ont déclaré que les devoirs scolaires les poussent à lire (voir figure 66). Nous constatons encore une fois qu'à Xalapa la motivation principale des lectures est de type scolaire : nos étudiants lisent surtout pour réaliser des devoirs et seulement ce qu'on leur a demandé de lire dans leurs cours ; de licence. Malheureusement, 14,04% seulement considèrent la lecture comme un moyen de s'amuser, d'avoir de la culture et des sujets de conversation. Ce qui attire notre attention est le fait que presque 5% déclarent lire pour aborder des sujets religieux.

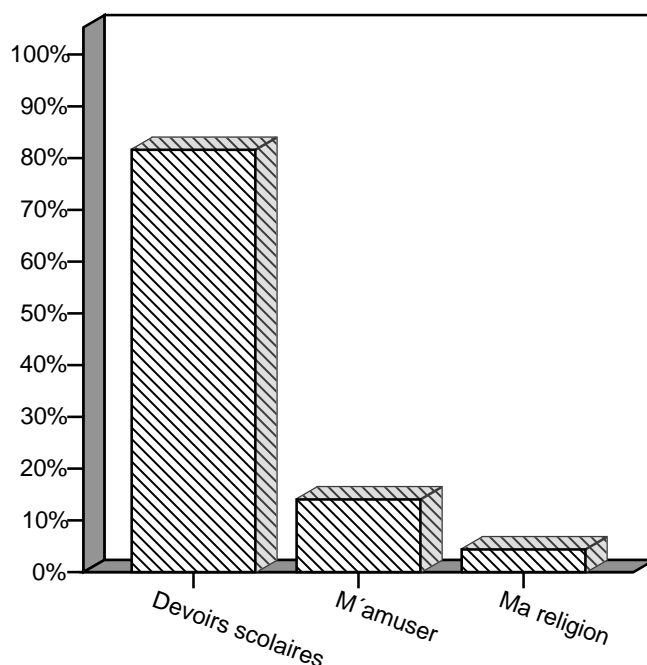


Figure 66 Distribution de raisons principales qui mènent nos étudiants à lire

Les étudiants préfèrent lire dans les deux langues, la langue maternelle et celle qu'ils sont en train d'acquérir : l'espagnol et le français, 81,90%. Seulement 15,52% signalent préférer lire uniquement en espagnol, ce qui semble contradictoire quand ils étudient une ou plusieurs langues étrangères. Evidemment, 63,79% trouvent plus facile de lire en espagnol, mais le pourcentage restant -30,70%- considère avoir des difficultés à lire dans leur langue maternelle, même s'ils ont réussi à avoir accès un niveau universitaire. 83,93% de nos étudiants de la licence considèrent avoir des difficultés au moment de lire en français, autrement dit, ils estiment ne pas avoir acquis les compétences de compréhension écrite nécessaires pour pouvoir aborder un texte en français.

Quant à la relation avec les livres, un tiers des étudiants de français interviewés trouvent que c'est le titre d'un livre qui les attire d'abord (32,41%). 25% d'entre eux, **32,41%** considèrent le sujet comme sa partie la plus importante et 22,22% de ces étudiants se laissent guider par la publicité et la promotion du livre en question. En majorité, ils déclarent finir toujours le livre qu'ils commencent à lire (74,78%). Ces résultats nous semblent prometteurs, nous pourrions dire que les étudiants lisent plus que ce qu'ils déclarent lire, qu'ils s'intéressent à des sujets en particulier et que tout cela les pousse à mener à fin les lectures.

En ce qui concerne les moments de lecture, 83,19% des étudiants aiment lire à la maison, 63,79% dans leur chambre et 23,28% d'entre eux préfèrent lire dans un endroit silencieux. Ces réponses mettent devant nos yeux une réalité difficile à comprendre en milieu universitaire : les bibliothèques ne sont pas les espaces préférés par les étudiants, elles ne sont pas considérées comme un endroit favorable à la lecture. Les étudiants préfèrent l'intimité de la maison.

Quand nos étudiants de français lisent hors de la maison, ils préfèrent le faire dans un jardin (33,04%), une bibliothèque (21,74%), un café 21,74% ou une terrasse (20%). Ils achètent en majorité les livres dont ils ont besoin (40,54%). Mais 22,52% des étudiants les empruntent à la bibliothèque et 18,02% les empruntent auprès des amis. Uniquement 49,65% d'entre eux déclarent fréquenter les bibliothèques contre 50,35% qui disent ne jamais aller à une bibliothèque, ces résultats confirment ce que nous venions de voir et cela semble très étonnant chez des étudiants universitaires et aussi compte tenu du nombre des bibliothèques universitaires à leur disposition³⁵¹.

Par rapport au temps consacré à la lecture personnelle, 30,17% d'entre eux disent lire plusieurs fois par semaine, 21,55% de ces étudiants déclarent lire 1 ou 2 fois par semaine,

³⁵¹ L'Université de Veracruz a des bibliothèques dans tous les campus de la région Veracruz : à Xalapa il y en a 31, à Veracruz il y en a 8, sur le campus Coatzacoalcos-Minatitlán 3, sur le campus Córdoba-Orizaba, à Poza Rica-Tuxpan 710 bibliothèques. Comme nous l'avons signalé il y a aussi des grandes bibliothèques dans chaque USBI ouvertes à tous les étudiants de l'UV. Dans le campus des humanités il existe aussi une bibliothèque commune à toutes les formations en Sciences sociales et chaque faculté a aussi un centre de ressources spécialisé dans chaque domaine. La faculté des langues a son propre centre de ressources avec plus de une grande variété de titres en français langue étrangère. La direction générale de l'enseignement niveau intermédiaire, qui comprend le niveau lycée, coordonne 44 bibliothèques dans la région de Veracruz dont 17 à Xalapa. Aussi la Coordination du réseau de bibliothèques publiques municipales de la région de Veracruz coordonne-t-elle 517 bibliothèques dont 13 à Xalapa. Source de l'information. Sandra Reyes, documentaliste, Bibliothèque *Carlos Fuentes*, Xalapa, Veracruz, Mexique, julio 2011.

20,69% 3 fois par semaine, à peine 14,66% lisent tous les jours et - ce qui semble difficile à croire -, 12,93% des étudiants lisent très rarement.

La lecture scolaire semble avoir un traitement différent : 50,86% des étudiants affirment lire plusieurs fois par semaine ; 23,28% assurent lire tous les jours ; 16,38% le font trois fois par semaine, 6,03% déclarent lire une ou deux fois par mois et 3,45% avouent lire très rarement. Tout cela semble lié à leur perception des lectures scolaires : 79,31% trouvent quelques lectures scolaires intéressantes. 16,38% considèrent intéressantes toutes les lectures scolaires et seulement 3,45% ne trouvent aucune lecture scolaire intéressante.

62,07% de nos étudiants préfèrent réaliser cette activité le soir contre 23,28% qui aiment lire l'après-midi. Leurs lectures préférées sont les publications périodiques (56,90%).

36,21% d'entre eux disent aimer lire des livres, en particulier des romans et des poèmes. Ces mêmes étudiants déclarent ne jamais lire de livres de religion, ni de cuisine (63,39%) ; d'autres (23,21%) n'aiment lire ni des romans ni des poèmes et seulement une minorité (9,82%) ne lisent pas de publications périodiques (voir figure 67).

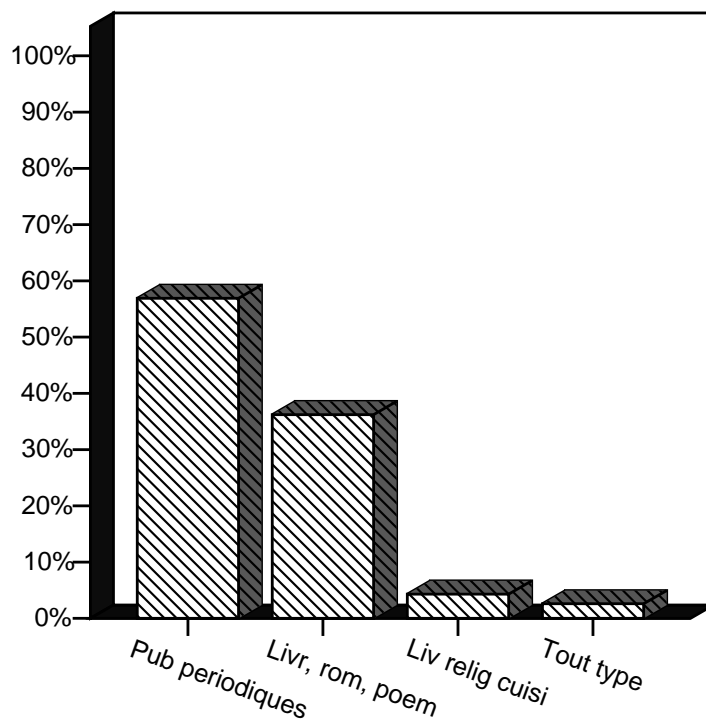


Figure 67 Types de publications préférés par nos étudiants

Seulement 56,64% des étudiants de la licence en langue française de l'Université de Veracruz se considèrent comme des lecteurs. 43,36% considèrent qu'ils ne sont pas ce qu'on peut appeler des lecteurs. Nous pouvons penser que ces réponses sont liées à la représentation sociale de ce qu'est un lecteur, une personne qui lit de la littérature et non pas de la paralittérature, mais aussi du regard introspectif de l'autoreprésentation de l'enquêté par rapport à ce qu'il lit (voir figure 68).

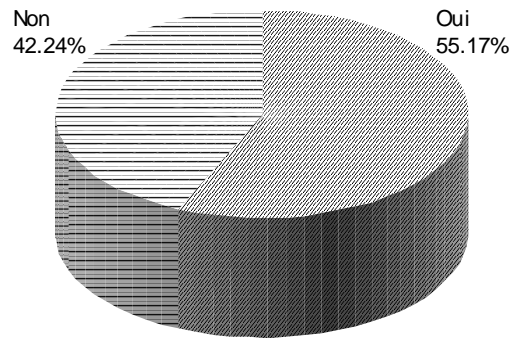


Figure 68 Auto perception des enquêtés en tant que lecteurs ou non-lecteurs

52,63% de ces étudiants pensent que la lecture est indispensable ; 22,81% d'entre eux la trouvent très utile ; 14,91% qualifient la lecture d'utile et seulement 9,65% trouvent la lecture trop utile, aucun ne l'a qualifié d'inutile (voir figure 69).

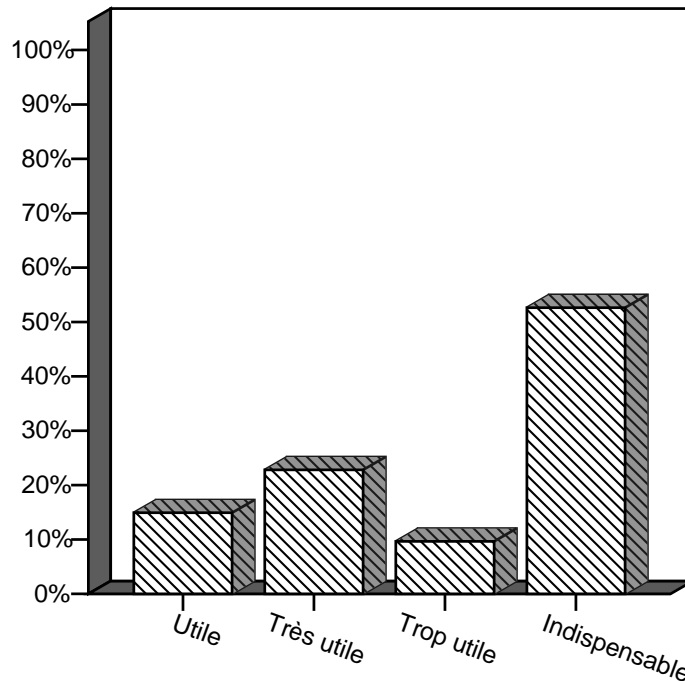


Figure 69 Distribution de la valorisation accordée à la lecture par nos enquêtés

Nous avons aussi abordé le sujet de la littérature et nous avons proposé aux étudiants de nous fournir trois titres qu'ils considèrent de la littérature et trois autres qu'ils ne mettraient pas dans cette catégorie. Cette question n'avait pas uniquement pour but de connaître les titres les plus lus, mais aussi de voir ce que nous étudiants considèrent comme textes littéraires et textes non littéraires.

Les titres classés comme littérature pour la plupart de nos étudiants sont : *Cien años de soledad* (1967) de Gabriel García Marquez, *Madame Bovary* (1857) de Gustave Flaubert, *Les misérables* (1862) de Victor Hugo et , au même rang, *Le petit prince* (1943 à New York, 1945 en France) d'Antoine de Saint Exupéry. Ceux qui ont été classés comme parallittérature sont des livres qui traitent des sujets d'épanouissement personnel, très à la mode parmi la jeunesse, mais ils ne mentionnent pas un titre en particulier.

Ensuite, en seconde place et toujours dans la catégorie parallittéraire, ils ont donné le nom d'un auteur et non pas un titre : Carlos Cuauhtémoc Sánchez, (trois étudiants ont mentionné le titre d'un de ses livres : *Juventud en extásis* (1993) ; en troisième place nous avons eu un titre : *Cañitas* (2004) de Carlos Trejo.

Les étudiants ont aussi mis dans cette catégorie des revues de spectacles, des articles de divulgation comme n'appartenant pas à la littérature. Ce qui nous a surpris c'est le fait qu'ils ont mentionné à plusieurs reprises les noms des auteurs sans les titres et, aussi, le fait que *Le petit prince et Cien años de soledad* faisaient aussi partie de la liste non littéraire, même si c'est juste pour trois enquêtés.

En comparaison avec l'ENL nous trouvons des différences remarquables. Pour les Mexicains répondant à l'ENL les livres favoris sont *Juventud en extasis* de Carlos Cuauhtémoc Sánchez³⁵² -justement un des titres signalés par nos étudiants comme des livres qui ne sont pas considérés comme de la littérature - ; ensuite ils ont mentionné *Don Quixote* de Miguel de Cervantes Saavedra et *Le Code de Vinci* (2003) de Dan Brown, mais aussi *Cañitas* dont l'auteur est Carlos Trejo -un autre titre de la liste de ce qui est considéré comme non-littéraire chez nos étudiants-. Cette comparaison nous donne une bonne impression des nos étudiants. Ils font preuve d'un critère plus sélectif, ils montrent qu'ils ont une idée plus claire de ce que nous pouvons considérer comme étant la littérature. Les deux auteurs cités par l'ENL comme des préférés de la plupart des Mexicains : Carlos Trejo et Cuauhtémoc Sánchez ne sont pas un exemple de la bonne littérature mexicaine. Malheureusement, dans quelques écoles privées les sujets abordés par Cuauhtémoc Sánchez : la famille, le pardon, la foi l'ont fait devenir un auteur incontournable, donc ses livres se situent sur les listes de *best-sellers*. D'ailleurs, Carlos Trejo aborde des sujets qui passionnent surtout les jeunes : histoires de terreur, histoires des fantômes et de cas non résolus.

Il semble que la jeunesse actuelle, dans beaucoup de pays, a des préférences pour des auteurs des *best sellers* qui connaissent un grand succès grâce à la mondialisation et qu'ils associent à des grands classiques sans faire aucune différence³⁵³. Les jeunes lisent, peut-être d'une manière différente, peut être des sujets plus proches de leur contexte.

³⁵² Dans le monde entier, il semble que des nouveaux auteurs qui attirent surtout les jeunes comme Dan Brown, Stephen King, J.K. Rowling et Cuauhtémoc Sánchez et Carlos Trejo au Mexique, voire dans d'autres pays de l'Amérique latine, semblent devenir des incontournables. Nous présentons une caricature au sujet en Annexes.

³⁵³ Voir caricature en Annexes 1

À l'égard des auteurs, Gabriel García Márquez apparaît aussi comme un des auteurs reconnus dans notre enquête, Miguel de Cervantes Saavedra et Octavio Paz, sans oublier Pablo Neruda, un favori de l'Amérique Latine.

Ces résultats et ces comparaisons nous permettent de voir que la plupart de nos étudiants ont choisi comme de la littérature des livres qu'ils abordent dans le milieu scolaire, mais cela ne veut pas dire qu'ils ne trouvent pas le plaisir de les lire. Peut-être que le fait de les lire dans le contexte de leur formation éducative leur permet de les considérer comme de la littérature, le contexte scolaire les valorise. Ce qui ne se passe pas dans l'ENL où les enquêtés viennent de différents niveaux de scolarité, d'âge et de niveau socio-économique.

D'ailleurs, nous observons aussi que nos étudiants n'arrivent pas à retenir les titres et préfèrent nommer les auteurs ou les sujets abordés.

Malheureusement, nous ne pouvons pas oublier que Veracruz se situe dans la zone sud du pays et que les résultats de l'ENL pour cette zone ne sont pas très favorables : 2,6 % de livres lus en moyenne par habitant, seulement 37,8% des gens n'ont jamais lu un livre, que 22,6% ont lu juste un livre, 12,8% deux livres et 11,2% de trois à quatre livres par an. Cependant, nos étudiants ont déclaré des pratiques de lectures plus fréquentes et nombreuses que la population en générale. Cela nous montre une différence importante entre notre population universitaire analysée et la population -composée par différents types socio-économiques- qui a participé à l'ENL.

2.3 Description de résultats des croisements de variables

Pour trouver des données significatives sur la relation entre variables, nous avons effectué des croisements spécifiques. C'est à partir de cette démarche d'analyse statistique que nous avons croisé la question 33 (Quelqu'un de votre famille vous faisait de la lecture quand vous étiez petit ?) à d'autres questions pour essayer de trouver des résultats significatifs liés à de possibles influences des lectures faites par autrui pendant l'enfance, en dehors du contexte scolaire.

C'est au moyen de ce type d'analyse statistique que nous avons trouvé que ceux qui ont déclaré que quelqu'un lisait pour eux quand ils étaient petits, et ceux qui ont répondu négativement à la même question, lisent en majorité pour des raisons scolaires, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas parler d'une influence directe des lectures infantiles sur leurs raisons de lecture actuelles (voir figure 70).

Nous pouvons affirmer ce qui précède grâce aux résultats obtenus à partir du croisement des variables. Nous partons de la comparaison de $KH12 > 4.14 = 0.126 / TEST VALUE = 1,15$ et cette comparaison nous permet de connaître l'indépendance ou la dépendance des variables croisées. Le test-value étant égal à 1,15 et supérieur à alfa 0,5 les variables présentent donc de l'indépendance dans les trois cas analysés. Sauf quand la valeur du test value est $< .05$, nous considérerons les variables dépendantes. Cette épreuve d'indépendance se détermine à 95% de confiance.

Quelqu'un vous lisait

| Principales raisons de lecture | Oui | | Non | |
|--------------------------------|-----|-------|-----|-------|
| | Fr | % | Fr | % |
| Devoirs scolaires, | 56 | 83.6 | 31 | 83.8 |
| S'amuser, avoir de | 11 | 16.4 | 4 | 10.8 |
| Religion | 0 | 0.0 | 2 | 5.4 |
| OVERALL | 67 | 100.0 | 37 | 100.0 |

$KH12 = 4.14 / 2 \text{ DEGREES OF FREEDOM} / 2 \text{ EXPECTED FREQUENCIES LESS THAN } 5$
 PROB. ($KH12 > 4.14$) = 0.126 / TEST-VALUE = 1.15

Figure 70 Association des raisons qui mènent les enquêtés à lire avec ceux à qui on faisait de la lecture pendant leur enfance

Passons aux différences au moment de choisir les lectures entre ceux qui ont eu des lectures pendant leur enfance et ceux qui ne les ont pas eues. Les documents lus par la plupart de ceux qui ont répondu affirmativement à la question 33 sont des publications périodiques ainsi que la moitié de ceux qui ont répondu négativement à cette même question. Mais l'autre moitié -qui a répondu négativement- déclare lire des livres, des romans et des poèmes (voir

figure 71). Nous sommes encore une fois confrontés à des variables indépendantes et ces résultats sembleraient contredire les idées selon lesquelles la lecture des contes, d'histoires pour enfants, des légendes, pendant l'enfance garantirait ou favoriserait la lecture de la littérature dans le futur de l'individu.

Quelqu'un vous lisait

| Type de publications lues plus fréquemment | Oui | | Non | |
|--|-----|-------|-----|-------|
| | Fr | % | Fr | % |
| Pub périodiques | 44 | 63.8 | 17 | 45.9 |
| Livre, rom, poèmes | 20 | 29.0 | 17 | 45.9 |
| Liv relig cuisé | 3 | 4.3 | 2 | 5.4 |
| Tout type | 2 | 2.9 | 1 | 2.7 |
| OVERALL | 69 | 100.0 | 37 | 100.0 |

KHI2 = 3.37 / 3 DEGREES OF FREEDOM / 4 EXPECTED FREQUENCIES LESS THAN 5
 PROB. (KHI2 > 3.37) = 0.337 / TEST-VALUE = 0.42

Figure 71 Association des types de publications avec ceux à qui on faisait de la lecture pendant leur enfance

D'ailleurs, la plupart de ceux à qui on faisait la lecture se considèrent comme des lecteurs, tandis que les autres ne se considèrent pas comme des lecteurs (voir figure 72). Dans cette réponse, même si les variables sont indépendantes, nous pourrions considérer que le fait d'avoir eu un exemple de « lecteur » peut jouer pour avoir une représentation de « lecteur » qui les renvoie à leurs propres pratiques de lecture donc à se considérer comme des lecteurs.

Quelqu'un vous lisait

| Vous vous considérez un lecteur ? | Oui | | Non | |
|-----------------------------------|-----|-------|-----|-------|
| | Fr | % | Fr | % |
| Oui | 39 | 58.2 | 17 | 47.2 |
| Non | 28 | 41.8 | 19 | 52.8 |
| OVERALL | 67 | 100.0 | 36 | 100.0 |

KHI2 = 0.74 / 1 DEGREES OF FREEDOM / 0 EXPECTED FREQUENCIES LESS THAN 5
 PROB. (KHI2 > 0.74) = 0.390 / TEST-VALUE = 0.28

Figure 72 Association de l'auto perception comme lecteur ou non-lecteur avec ceux à qui on faisait de la lecture pendant leur enfance

Finalement, nous avons aussi réalisé un croisement entre la question 31 (Qui vous a appris à lire ?) et la question 37 (Signalez trois raisons principales qui motivent vos lectures) (voir figure 73) et nous avons pu voir qu'il n'existe pas une vraie influence entre la personne qui a appris à nos étudiants à lire, car la plupart d'entre eux déclarent lire pour des raisons scolaires (devoirs), sauf si justement celui qui lisait le faisait pour les aider dans leurs devoirs scolaires. Cependant, dans notre analyse nous n'avons pas trouvé des chiffres qui montrent que les préférences de lecture peuvent être guidées par la personne qui a initié l'enfant à la lecture.

| | Prof | | Mère | | Parents | | Oncle | | Tante | | Frère | | Sœur | | Grand-mère | |
|---|------|-------|------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|------|-------|-------|------|-------|------------|------|
| | Fr | % | Fr | % | Fr | % | Fr | % | Fr | % | Fr | % | Fr | % | Fr | % |
| Dev. scolaires, S'amuser, avoir de Religion | 13 | 72.2 | 25 | 80.6 | 15 | 83.3 | 1 | 100.0 | 1 | 100. | 2 | 66.7 | 6 | 75.0 | 0 | 0.0 |
| | 1 | 5.6 | 5 | 16.1 | 3 | 16.7 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 1 | 33.3 | 2 | 25.0 | 1 | 100. |
| | 4 | 22.2 | 1 | 3.2 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 | 0 | 0.0 |
| OVERALL | 18 | 100.0 | 31 | 100.0 | 18 | 100.0 | 1 | 100.0 | 1 | 100. | 3 | 100.0 | 8 | 100.0 | 1 | 100. |

KHI2 = 17.97 / 14 DEGREES OF FREEDOM / 20 EXPECTED FREQUENCIES LESS THAN 5
 PROB. (KHI2 > 17.97) = 0.208 / TEST-VALUE = 0.81

Figure 73 Association des raisons qui mènent les enquêtés à lire avec la personne qui faisait de la lecture pour eux pendant leur enfance

2.4 Description des résultats d'analyse de correspondance (AC)

Après avoir réalisé des croisements des variables, nous avons obtenu des tableaux de contingence qui montrent l'association entre les variables croisées. Nous trouverons le nombre de fois qu'un mot a été utilisé dans les réponses à certaines questions qui contiennent X numéro de variables. Le logiciel SPAD nous permet de choisir la méthode à utiliser, dans notre cas nous utiliserons l'Analyse des Correspondances (AC par abréviation). L'AC nous donnera le meilleur plan factoriel pour représenter la forme, ce qui nous permettra de trouver les formes statistiquement significatives, montrées par les oppositions qui apparaîtront séparées par des distances plus remarquables (cosinus carré).

Les **mots associés à la définition individuelle du mot LECTURA** (question 68) et **documents lus le plus fréquemment** (question 57), nous avons trouvé les résultats suivants (voir figure 74).

| Type de publications lues | Mots utilisés pour la définition de la lecture |
|-------------------------------|---|
| Livres de religion et cuisine | Entretenimiento Cultura Conocimiento Imaginación |
| Publication périodiques | Imaginación Aburrimiento Conocimiento/Cultura Cultura/ información Interesante |
| Romans et poèmes | Sabiduría Libertad Diversión Aprendizaje/tarea Relajación Pasión |

Figure 74 Association entre types de document lus et mots utilisés pour définir la *lectura*

Les étudiants pouvant choisir les trois documents lus le plus fréquemment. Ceux qui signalent lire des livres à sujets divers comme religion et cuisine entre autres ont défini la lecture au moyen des mots plutôt positifs <entretenimiento> /divertissement, <imaginación>/imagination, <cultura>/culture, <conocimientos>/ connaissances. En revanche, ceux qui déclarent lire des publications périodiques comme journaux, revues, articles de divulgation ont utilisé des mots positifs <imaginación>/imagination, <conocimientos>/connaissances, <cultura>/culture, <información>/information, <interesante>/ intéressante mais aussi négatifs <aburrimiento>/ennui. Ceux qui aiment lire des livres, romans, poèmes utilisent que des mots positifs <sabiduría>/sagesse, <libertad>/liberté, <divertirse>/s'amuser, <aprendizaje-tarea>/apprentissage-devoir, <relajamiento>/relaxation, <pasión>/ passion et qui ne se répètent pas comme dans les deux autres cas (culture, connaissances).

Passons à l'AC entre les mots utilisés pour parler de l'association de la lecture à la vie quotidienne (question 65) et comment nos individus enquêtés considèrent la lecture (question 64), (voir figure 75).

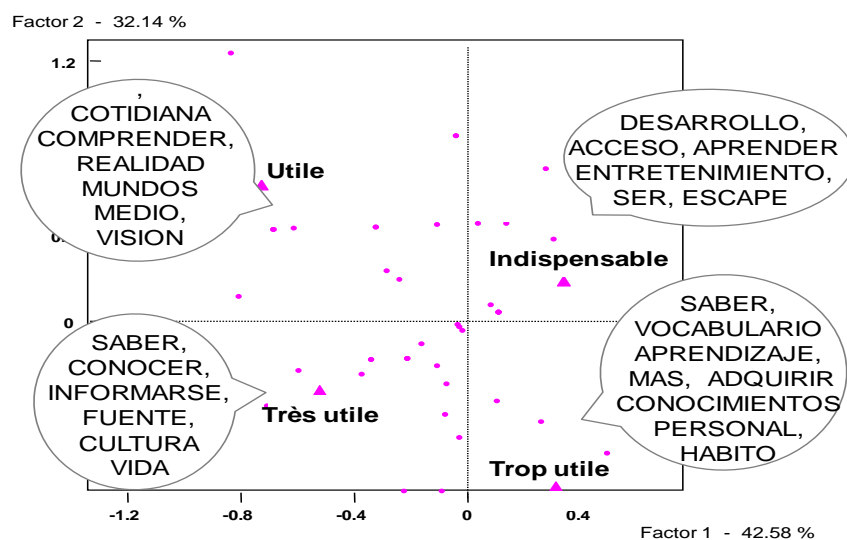


Figure 75 Croisement entre la valorisation de la lecture associée aux mots utilisés pour parler de la lecture dans la vie quotidienne

La question 64 présentait quatre variables, au choix : *inutile*, *utile*, *très utile*, *indispensable*. D'après nos résultats, d'abord statistiques, nous avons trouvé que nos étudiants n'ont pas mentionné une seule fois l'option *inutile pour qualifier la lecture*.

Puis, nous avons trouvé, grâce au AC, que ceux qui pensent que la lecture est indispensable utilisent au moment de situer la lecture dans leur vie quotidienne des mots que nous pourrions lier plutôt à l'être humain et à son évolution en tant qu'individu: (*desarrollo /développement, acceso /accès, aprender /apprendre, diversión / divertissement, fuga /fuite*). Nous pouvons constater l'utilisation des mots comme *développement, apprentissage* et *accès*, qui nous montrent une représentation positive de la lecture dans la vie quotidienne. Nous pouvons dire que la lecture est valorisée par nos étudiants comme un moyen d'évolution et de croissance personnelle. D'ailleurs, nous avons aussi les mots *divertissement* et *fuite* qui nous renvoient à une représentation positive affective qui valorise la lecture comme un moyen de s'amuser, de retrouver du plaisir en lisant et de s'évader au moyen de la lecture. Pour ceux qui

qualifient la lecture avec les autres options, la lecture est liée plutôt aux sources d'apprentissage, d'information, d'acquisition des connaissances, mais ils la situent aussi comme une partie essentielle de la vie quotidienne. Parmi ce groupe d'étudiants enquêtés, nous avons trouvé l'utilisation des mots comme *saber/savoir*, *conocer/connaître*, *informarse/s'informer*, *fuente/source*, *cultura/culture*, *comprensión/compréhension*, *medio/moyen*, *visión/vision*, *vocabulario/vocabulaire* mais aussi *cotidiana/quotidienne*, *realidad/réalité*, *vida/vie*.

Ensuite, nous avons décidé de réviser nos résultats au moyen de la recodification de la question 66 (Voudriez-vous me donner, **au moins**, trois mots que vous associez habituellement au mot LECTURA) ?

Pour ce faire, nous avons analysé les mots utilisés pour chaque individu et nous avons regroupé leurs réponses sous des sous-codifications que nous avons créées, essayant de lier les mots aux aspects de la vie.

À partir des spécifications rendues visibles grâce aux mots utilisés et à la fréquence de ces mots, nous avons créées cinq catégories : *Aspects heurísticos*, *moyen de survivance*, *objectifs académiques*, *développement humain*, *formation personnelle intégrale*.

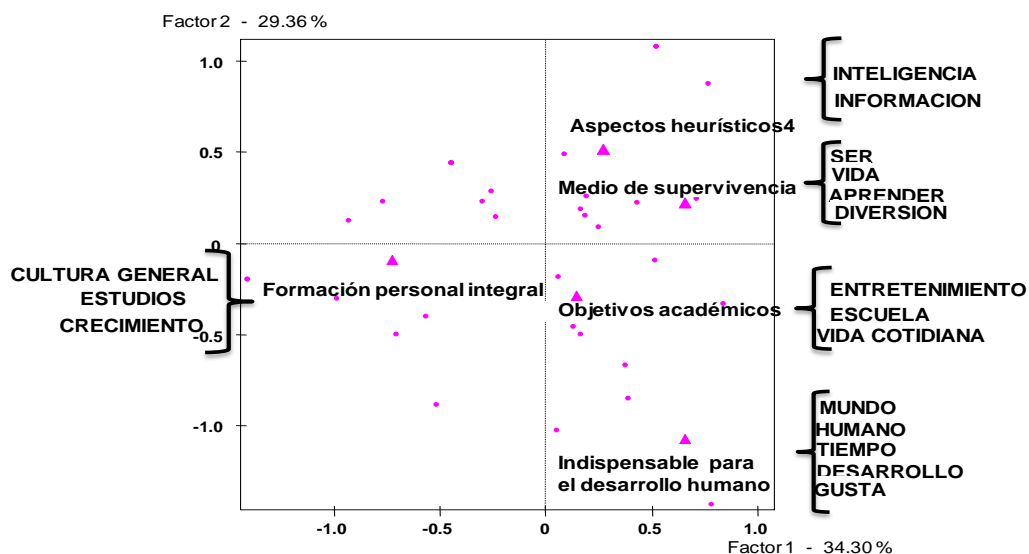


Figure 76 Croisement des mots associés á la *lectura* avec la reclassification des réponses données à la demande d'associer la *lectura* à la vie quotidienne

Cette analyse nous a permis de voir que ceux qui ont utilisé des mots plutôt associés aux objectifs académiques au moment de penser à la lecture continuent de le faire au moment de l'associer à la vie quotidienne (*école*). Les étudiants qui ont été regroupés sous les autres codifications ont aussi utilisé des mots qui sont associés à la représentation qu'ils avaient montrée dans la question 66 (voir figure 76). Exemple :

•Formation intégrale personnelle : *cultura general/ culture générale, estudios /études, crecimiento/ croissance.*

•Indispensable pour le développement humain : *desarrollo /développement, humano/ humain, tiempo/ temps, mundo/ monde, gusta/ aime.*

•Aspects heuristiques *inteligencia/intelligence, información/ information.*

•Moyen de survivance *ser/être, vida/vie, aprender/ apprendre.*

Cette analyse nous a montré que les étudiants gardent les mêmes représentations sémantiques au moment d'associer des mots à leur représentation individuelle de la lecture, que quand ils lui accordent une place à la lecture dans leur vie quotidienne.

Grâce aux résultats précédents, nous pouvons conclure que la population enquêtée est en majorité féminine et les groupes les plus nombreux se situent dans les premiers semestres d'études de la Licence en FLE. Nous constatons ainsi que dans les derniers semestres la population de la licence diminue.

Il s'agit, dans l'ensemble, d'une population qui vient, pour la plupart de la région de Veracruz et qui est issue d'un milieu moyen-bas. Les parents de nos étudiants sont en majorité des travailleurs avec un niveau d'études élémentaire (collège et lycée), mais ce sont eux qui financent les études de leurs enfants, c'est-à-dire que ce sont des personnes actives sur le marché du travail, ce qui permet de financer les études universitaires.

Nos étudiants ne pratiquent pas beaucoup d'activités sportives ni culturelles. Ils révèlent qu'ils préfèrent les activités de divertissement comme regarder la télé, écouter de la musique, sortir avec des amis. L'ENL montre un ordre de préférence des loisirs chez les Mexicains, similaire à celui de nos étudiants : regarder la télévision (41%), se reposer (29,2%), se réunir avec des amis et de la famille (21,7%), écouter de la musique (20,6%), faire du sport (15,7%) et aller au cinéma (13,1%). Donc, nous constatons que la population de

la licence en FLE n'échappe pas aux communs dénominateurs nationaux en matière de loisirs. Il semblerait que justement le manque de ressources financières et le fait que très peu de nos étudiants travaillent, expliquerait que ces jeunes ne pratiquent pas ou peu de sports, ne vont pas au théâtre, très peu au cinéma et n'achètent pas de livres.

3 Conclusions

Comme la plupart des étudiants au Mexique, nos étudiants ont débuté dans la lecture à l'âge de 6 ans, juste au moment de commencer leurs études à l'école primaire. Même si l'ENL a trouvé qu'il existe un lien étroit entre l'éducation et la lecture au Mexique, elle signale aussi le rôle de la famille et des parents en particulier dans le développement de la culture écrite. Cependant, dans notre enquête, les étudiants accordent le rôle d'initiateur en majorité à l'instituteur ; apparemment, la plupart n'a pas pris de contact important avec l'acte de lire avant l'instruction officielle. Il semblerait que le fait de commencer à lire dans le cadre de l'école a influencé les motivations pour la lecture chez nos étudiants. Ils avouent lire la plupart du temps pour la réalisation de tâches scolaires et non pas pour le plaisir, ni pour des intérêts en dehors du contexte scolaire, mais en même temps ils décrivent les critères qui comptent pour eux au moment de sélectionner leurs lectures personnelles donc ils réalisent quand même quelques lectures pour des raisons autres. A ce sujet, notre enquête coïncide avec l'ENL qui a montré que la plupart des Mexicains lisent pour s'informer et pour des raisons scolaires, ce qui a été aussi prouvé dans l'ENL : 40% des Mexicains ont dit qu'ils lisaient plus entre l'âge de 6 à 22 ans, c'est-à-dire à l'âge scolaire.

D'ailleurs, c'est peut être le manque de motivations personnelles et d'une culture de l'écrit qui pousse nos étudiants à trouver l'acte de lire difficile, soit en espagnol soit en français langue étrangère. Mais tenir compte du fait qu'il s'agit d'un phénomène national étant donné que l'ENL a aussi dévoilé que 15,3% des Mexicains n'aiment pas lire et 36% dit aimer très peu la lecture. Par ailleurs, l'ensemble des enquêtés par l'ENL considère que les Mexicains ne lisent pas pour deux raisons principales : le manque d'intérêt et la paresse. Seulement 9% signalent comme cause principale le manque de temps.

En outre, il existe chez nos étudiants d'autres difficultés, car la majorité d'entre eux ne semble pas satisfaite des compétences acquises pour aborder des textes en FLE. Cependant, il

nous semble un peu difficile d'atteindre une compétence de lecture en langue étrangère sans des bases de lecture efficace en langue maternelle.

Par ailleurs, d'après les chiffres obtenus, nous pouvons constater que la plupart de nos étudiants ne sont pas des lecteurs assidus, ils ne fréquentent pas souvent les bibliothèques pour des raisons scolaires ni personnelles. Nous pourrions dire que malgré le grand nombre de bibliothèques à la disposition de nos étudiants, elles ne sont pas considérées comme des espaces qui favorisent une fréquentation assidue et une lecture plaisante. Moins de 15% disent lire tous les jours pour des raisons personnelles et 28% pour des raisons scolaires. Leurs lectures préférées sont les journaux, les revues, les magazines. Donc, si nous considérons la classification de lecteur réalisé par l'ENL, nous devons situer nos étudiants dans la catégorie : *Lecteur scolaire*. Dans cette catégorie cohabitent deux types de lecteurs : ceux qui lisent préférentiellement des livres pour l'école et ceux qui lisent des livres pour l'école mais aussi d'autres, ce qui les classe comme des lecteurs scolaires diversifiés.

Ces résultats rapprochent nos étudiants de la moyenne de la population mexicaine en ce qui concerne les pourcentages obtenus sur la lecture des livres. 12,7% des Mexicains n'ont jamais lu un livre et seulement 56,4% dit lire des livres de manière régulière. Le chiffre moyen des livres lus chez les Mexicains va de 2,9% de la population de 18 à 22 ans, qui correspond à la tranche d'âge où se situent nos étudiants et, de 5,1 % des Mexicains ayant fait des études universitaires. Cela nous permet de voir que malgré le niveau d'études, la lecture ne fait pas partie des pratiques quotidiennes dans notre pays, étant donné que l'ENL a aussi enquêté des étudiants universitaires, des professeurs, des chercheurs. Il semble, que de manière générale, le fait d'être étudiant universitaire n'est pas un garant de formation des lecteurs assidus et intéressés. Cependant, les résultats qui définissent le profil de nos étudiants sont plus positifs. Malgré tout le discours négatif et les chiffres qui font sortir de faibles pratiques de lecture et de compréhension de lecture -que nous expérimentons aussi dans nos cours- les étudiants de la Licence en Langue Française présentent des traits qui les différencient de la population en générale :

- Critères de sélection de lectures beaucoup plus sélectifs.
- Valorisation de la lecture dans la vie quotidienne.
- Représentation non seulement utilitaire de la lecture mais aussi intellectuelle et plaisante.
- Curiosité et intérêt pour des sujets d'actualité.

- Reconnaissance et acceptation des problèmes pour donner du sens à ce qu'ils lisent.

Les mots utilisés sont aussi révélateurs de cette différenciation :

Dans l'ENL les mots associés à la lecture ont été **livre** (44,9%), **lire** (16,9%), **école** (10,4%), **instituteur et enseignant** (9,1%) **apprendre** (7,4%).

Pour notre population étudiée, les mots ont été **culture** (20,9%), **connaissances** (20,69%), **livres** (19,83%), **information** (14%), **apprendre/apprentissage** (8,63%), **imagination** (8,3%).

Conclusion générale

Tout au long de notre étude, nous avons rassemblé des éléments qui nous permettent d'atteindre nos objectifs de recherche et de répondre à notre hypothèse d'origine. Notre question principale était de savoir si les représentations de la lecture des étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université de Veracruz influencent leurs pratiques de lecture personnelle et scolaires. À ce propos, nous avons fixé comme objectifs prioritaires la mise en évidence des mécanismes langagiers qui participent à la construction et à la reconstruction de la signification du concept de *lectura*, l'apparition des représentations du concept de *lectura*, la construction d'un profil de nos étudiants à partir de leur pratique de lecture, leur horizon d'origine et leur valorisation de la lecture.

S'appuyant sur une approche plurielle et une orientation prioritaire qui repose sur la construction argumentative, notre recherche est fondée sur une double perspective : constructive et descriptive. Elle nous a permis de connaître des données particulières qui appartiennent à une population précise et qui révèlent une interprétation spécifique d'une réalité extérieure importante. Nous considérons que la diversité des profils de lecteurs nous renvoie toujours aux contextes socioculturels. Nous avons alors dédié la première partie de notre étude à situer le contexte géographique et institutionnel dans lequel se trouve notre population cible. Cela nous a permis de montrer l'univers de la région de Veracruz et celui de l'Université de Veracruz.

Dans l'acte de lire, se mettent en conjonction des facteurs qui touchent le lecteur, la société et l'histoire, parfois non visibles de façon évidente. Historiquement, au Mexique, la lecture et les livres sont associés de manière naturelle à la formation, auparavant, religieuse et aujourd'hui, scolaire. Depuis presque un siècle, les gouvernements qui se sont succédés, ont établi des programmes et des réformes dans le but de donner accès à l'éducation pour tous les Mexicains. Les progrès ont été lents et à d'autres moments même inexistantes. La pratique et la diffusion de la lecture se voient donc modifiées par des lignes directrices politiques, économiques et technologiques. Notre cadre historique nous a permis de prendre en compte les différents moments de la vie de notre pays et de voir comment le présent et le passé se relient par des manières de penser, des pratiques, des coutumes et des souffrances qui font

partie d'une « mexicanité » propre aux Mexicains qui se voit reflétée dans des façons d'être qui touchent aussi les façons de lire. Nous ne pouvons pas nier alors que les lecteurs ont des univers symboliques partagés, mais aussi différenciés qui naissent dans leurs contextes d'origine. La complexité de la problématique de la lecture dans la société mexicaine nous fait reconnaître qu'il faut des actions qui favorisent la lecture comme un geste quotidien.

Sur le plan théorique, notre recherche semble avoir été confortée par des modèles théoriques choisis : le modèle argumentatif SPA et le logiciel de traitement de données textuelles SPAD. D'une part, les orientations du logiciel SPAD nous ont permis de constituer notre corpus à partir d'un travail minutieux, dans un premier temps, de structuration des questions et ensuite d'analyse des réponses qui a donné comme résultat des données systématiquement organisées et statistiquement fiables. D'autre part, le modèle de la SPA nous a guidé pour faire ressortir des mécanismes sémantico-discursifs utilisés dans les discours déclaratifs des étudiants enquêtés et du discours lexicographique des dictionnaires analysés. L'articulation de la description de ces mécanismes et des postulats théoriques de la SPA a abouti à la construction de la signification argumentative de *lectura* sous forme de noyau et des stéréotypes. Sur le plan précis, l'analyse et la reconstruction des données nous a permis de constater qu'une représentation scolarisée de la lecture, est exposée dans les discours de nos étudiants de la Licence en Langue Française.

L'élaboration de la méthodologie de travail a tenu compte de la difficulté des phénomènes à étudier : les dispositifs argumentatifs inhérents aux mots. Étant donné que pour donner du sens aux mots nous ne pouvons pas les reproduire artificiellement, nous avons suivi une méthodologie qui vise leur description sémantique. Les postulats du modèle de la SPA nous ont permis de chercher les mécanismes responsables de l'interprétation, de décrire et de déterminer l'ensemble des directives contenues dans la phrase pour déterminer sa signification, mais aussi d'expliquer l'interprétation de l'énoncé dans le langage du cadre conceptuel qui organise notre travail.

C'est ainsi qu'au travers du premier noyau reconstruit, nous pouvons constater que la représentation des valeurs accordées à la lecture se situe d'abord comme une compétence pour accéder à l'écrit et postérieurement dans les capacités humaines à attribuer du sens à ce qui est lu. Cette représentation situe le concept de lecture dans une zone modale pragmatique intellectuelle et une zone axiologique positive. Les discours déclaratifs de nos étudiants ont

donné lieu à deux reconstructions (deuxième et troisième noyaux) : l'une qui prend comme point de départ les mots utilisés pour la définition du concept de *lectura* et l'autre, les phrases en intégrale. De cette façon, nous avons fait apparaître un noyau conforme au protocole sémantique. Ce noyau s'attache à la place de la lecture dans l'École et limite sa valorisation à outil d'accès aux connaissances, aux informations, à sa mise à jour. Le deuxième semble trouver dans les formes du discours un noyau qui ne se détache pas complètement du contexte scolaire mais qui met en exergue une non-conformité du protocole sémantique et donne ainsi lieu à une représentation qui se tourne vers l'axe du volitif. Nous constatons ainsi que les étudiants accordent à la lecture des valeurs autres et ne la dépouillent pas de sa valeur esthétique et plaisante.

D'ailleurs, de manière concomitante, les pratiques et les comportements générés par l'interaction sociale et individuelle de la part de nos étudiants font apparaître un profil qui dévoile des étudiants qui ne sont pas de lecteurs assidus, mais qui ont des critères de sélection des lectures plus sélectifs, qu'ils partagent une image de lecteur liée à la lecture de littérature et non pas à d'autres catégories de textes écrits. C'est-à-dire, il n'existe pas une conscience de la pluralité de la lecture et des lecteurs chez nos étudiants. Le lexique qu'ils utilisent pour parler de la lecture est associé à quatre aspects prioritaires : la formation institutionnelle, la nécessité de la lecture dans la vie quotidienne, sa valeur comme moyen de survivance et sa valeur heuristique liée à la découverte des connaissances.

En réponse à la question qui guide notre recherche, les résultats obtenus dans les deux parties nucléaires de notre étude ont permis de constater que les pratiques de lecture se trouvent influencées par les représentations du concept de lecture. La valeur pragmatique intellectuelle/volitive peut avoir une incidence dans les pratiques, la valorisation et les définitions de la lecture. Nos étudiants ont mobilisé des valeurs personnelles, existentielles sociales, institutionnelles au moment de parler de la lecture et ont rendu compte d'une représentation scolarisée de la lecture, mais qui peut permettre de laisser une place au plaisir de lire. L'analyse des pratiques déclarées pour cette thèse, va dans la même direction et révèle que leurs pratiques de lecture sont liées en priorité à l'École, mais font ressortir qu'ils réalisent aussi des lectures diversifiées et personnelles sur des textes imprimés et à l'écran.

Bien que nous puissions penser que des questions plus pointues auraient pu nous fournir des données plus précises, il n'est pas évident que le contenu aurait pu être plus

significatif, car l'analyse argumentative et l'analyse textuelle ont fait surgir plusieurs valeurs que nous n'avions pas considérées au début de notre recherche. Par exemple, nous n'avions pas considéré que l'auto-perception de nos étudiants en tant que lecteurs fasse ressortir une représentation d'un lecteur idéal qui les empêche de se considérer lecteurs eux-mêmes, que la validation de ce qui est considéré comme de la littérature passe par l'École et que leur socialisation primaire de la lecture soit aussi associée à l'École.

Les représentations sémantiques et culturelles surgies sont porteuses de savoir sur la culture de *l'autre* : le Mexicain, l'étudiant universitaire de FLE. Par l'entrée du concept de représentation, nous découvrons des attitudes et des signifiés culturels partagés autour de l'acte de lire en contexte mexicain.

Compte tenu de la taille de la population de la Licence, nous n'avons pas pu enquêter l'ensemble d'étudiants qui suivent des cours de FLE à l'UV. Cependant, il nous semblerait intéressant, dans l'avenir, d'explorer la diversité d'étudiants qui pour des raisons différentes, intègrent le FLE et la lecture en FLE dans leurs parcours universitaires.

Nous sommes conscients que parfois entre les pratiques déclarées et les pratiques réalisées, il peut y avoir des décalages qui empêchent de construire une vision proche de la réalité. Nous savons bien qu'il peut également exister des contestations à la reconstruction d'une représentation à partir de l'exploitation de l'argumentativité inhérente à la langue à travers un modèle sémantique responsable de l'interprétation du sens qui lui est attribué. Cependant notre étude nous a permis de nous approcher d'une population estudiantine qui nous concerne, d'essayer de la connaître au moyen de nouveaux chemins, inconnus pour nous, une réalité extérieure grâce à son approximation intérieure.

Nous pensons que la méthodologie de travail suivie et les méthodes utilisées constitueront un instrument utile dans des recherches futures. Nos résultats pourraient être considérés comme des pistes pour des futures études plutôt que comme des conclusions.

Bibliographie Générale

Ouvrages et articles

Sémantique argumentative

ADAM, Jean-Michel. « Une approche textuelle de l'argumentation « schéma », séquence et phrase périodique » in DOURY, Marianne et Sophie Moirand (Compilatrices) *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004, p. 77-102.

AMOSSY, Ruth et KOREN, Roselyne. « Rhétorique et argumentation : approches croisées », *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 2 | 2009, [En ligne], mis en ligne le 01 avril 2009. URL : <http://aad.revues.org/index561.html>. Consulté le 22 février 2010.

AMOSSY, Ruth. *L'argumentation dans le discours* (2^{ème} édition), Paris, Armand Collin, 2006.

ANSCOMBRE, Jean-Claude et DUCROT, Oswald. *L'argumentation dans la langue*, Liège, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1988.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. « Temps linguistique et théorie des topoï » in PLANTIN, Christian (dir) in *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris, Editions Kimé, 1993, p. 271-288.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. « De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï » in Anscombe J-C. (éd) *Théorie des topoï*, Paris, Kimé, 1995a p 11-47.

ANSCOMBRE, Jean-Claude. « La théorie des topoï : sémantique ou rhétorique ? In Paris, Hermes, 1993

ANSCOMBRE, Jean-Claude. « Théorie de l'argumentation, topoï et structuration discursive » in *Revue québécoise de linguistique* N°18, 1989, p. 13-55.

BAYLON, Christian. *Initiation à la sémantique du langage*, France, Armand Colin, 2005.

BRACOPS, Martine. *Introduction à la pragmatique*, De Boeck & Larcier, Bruxelles, 2006.

BURIDANT C. T G. et PELLAT JC (Eds). *Par monts et par vaux. Itinéraires linguistiques et grammaticaux. Mélanges de linguistique offerts au Professeur Martin Riegel pour son 60^e anniversaire par ses collègues et amis*, Louvain-Paris, Editions Peeters.

CAREL, Marion. « La théorie des blocs sémantiques : du sens des mots au sens du discours » conférence dans le cadre de la Journée d'études du SAD-CERCI et l'IRFFLE, *Les sémantiques argumentatives aujourd'hui*, Université de Nantes, le 7 février 2009.

CAREL, Marion et DUCROT Oswald. « Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative », in GALATANU O et GOUVREARD J.M. (éds) *Langue Française 123 : La sémantique du stéréotype*, 1999, p. 6-26.

CICUREL Francine (coord.) “Les textes et leurs lectures” in *Revue de didactologie des langues-cultures* Juillet-Septembre 2000 N°115, Paris, Didier Erudition, 2000, p. 261.

DOURY, Marianne & MOIRAND Sophie (dir) *L’argumentation aujourd’hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004.

DUCROT, Oswald. « Argumentation, rhétorique et argumentation linguistique » in Doury, Marianne & Moirand Sophie (Compilatrices) *L’argumentation aujourd’hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, 2004 p 17-53.

DUCROT, Oswald. « Les topoï dans la « Théorie de l’argumentation dans la langue » in PLANTIN, Christian (dir), *Lieux communs ; topoï, stéréotypes, clichés*, Paris, Editions Kimé, 1993.

DUCROT, Oswald. « Quelques raisons de distinguer « locuteurs » et « énonciateurs » in *Polyphonie Linguistique et littéraire*, N° 3, mai 2001, p. 19-41.

DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*, Paris, Editions Le Minuit, 1984.

DUCROT, Oswald. *Les mots du discours*, Paris, Editions de Minuit, 1980.

FILLOL, Véronique. « Le stéréotype comme cliché-concept et comme concept-clé en analyse du discours » in *Marges Linguistiques*, France, Eds. M.L.M.S, Mars 2001, p. 1-17.

GALATANU, Olga. « Convocation et reconstruction des stéréotypes dans les argumentations de la presse écrite » in *Protée, Théories et pratiques sémiotiques*, vol. 22, numéro 2, Chicoutimi, Université du Québec à Chicoutimi, printemps 1994, p 75-79.

GALATANU, Olga. « Savoirs théoriques et savoirs d’action dans la communication didactique. Point de vue pragmalinguistique » in Barbier, JM (dir) (2^e ed) *Savoirs théoriques et savoirs d’action*, Paris, PUF, 1998 p. 101-117.

GALATANU, Olga. « Argumentation et analyse du discours » in Gambier, Y ; Suomela-Salmi, E (dir) in *Jalons 2*, Turku, Université de Turku, 1999a, p. 41-54.

GALATANU, Olga. « Signification, sens et construction discursive de soi et du monde » in Barbier J–M & Galatanu, O. (dir.), *Signification, sens, formation*, Paris, PUF, 1999b, p. 25-43

GALATANU, Olga. « Langue, discours et systèmes de valeurs » in Suomela-Salmi, E. (dir), *Curiosités linguistiques*, Turku, Université de Turku, 2000a, p. 80-102.

GALATANU, Olga. « La dimension axiologique de l’argumentation » in CAREL, M. (dir), *Les facettes du dire. Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, Editions Kimé, 2002a, 93-107.

GALATANU, Olga. « Les mécanismes sémantico-discursifs de construction des systèmes de valeurs : le cas de Baudelaire » in ORTEMANN Marie-Jeanne (dir), *Ecritures différées*, Clermont Ferrand, 2002b, p. 175-191.

GALATANU, Olga. « La sémantique des possibles argumentatifs et ses enjeux pour l'analyse du discours » in Salinero Cascante, Ma. De Jesús et Iñarrea Las Hera, I., *El texto como encrucijada. Estudios Franceses y francófonos* (Vol II) (eds) Logrono, Universidad de la Rioja, 2003, p. 213-225

GALATANU, Olga. « La sémantique des modalités et ses enjeux théoriques et épistémologiques dans l'analyse des textes » in GOUVARD, J-M. (dir), *De la langue au style*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2005a, p. 157-170.

GALATANU, Olga. « La stéréophagie », un phénomène discursif de déconstruction-reconstruction de la signification lexicale » in les *Actes du colloque international « Représentation du sens linguistique III-RSLIII »*, Bruxelles, 3-5 novembre 2005b.

GALATANU, Olga. « Les incidences sémantiques des déploiements argumentatif dépendants du co-(n)texte de production du discours .De l'argumentativité de la situation », SAD-CERCI – EA 3824 Université de Nantes & GRAMM-R

GALATANU, Olga. « Sémantique et élaboration discursive des identités. « L'Europe de la connaissance » dans le discours académique » in Suomelaoy -Salmi. E., & Dervin, F., (eds) *Cross cultural and cross-linguistic perspectives on Academic discourse* , Turku, Finland, University of Turku, 2006a, p. 120-146.

GALATANU, Olga. « La dimension axiologique de la dénomination » in RIEGEL M., SCHNEDECKER C., SWIGGERS P., & TAMBA I., *Aux carrefours du sens. Hommage offert à George*, Leuven, Peeters Publishers, 2006a, p. 499-510.b

GALATANU, O. « Du cinétisme de la signification lexicale », in Barbier, J-M Barbier & Durand, Marc, *Sujets, Activités, Environnements. Approches transverses*, Paris, Education PUF, 2006b, p. 85-104.

GALATANU, Olga. « Pour une sémantique argumentative dans l'étude de la « proximité-distance » des systèmes lexicaux des langues romanes » in Eloy, J.M., Ohifearidin, T. (eds) *Near Languages (Collateral Langages 2)*, Université de Limerick, Université d'Amiens, Paris, L'Harmattan, 2007a, p. 89-98.

GALATANU, Olga. « Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours » in H. Boyer (dir) *Stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène*, T. 4, *Langue(s), discours*, Actes du colloque International de Montpellier, Paris, L'Harmattan, 2007b, p- 89-100.

GALATANU, O. « Sémantique des possibles argumentatifs et axiologisation discursive », in D. Bouchard, J. Evrard (éd.), *Représentation du Sens linguistique II*, Louvain-la-Meuve, De Boeck - Duculot, 2007c, p. 313-325.

GALATANU, Olga. « Les valeurs affectives des « marqueurs discursifs illocutionnaires » en français et en anglais. Les « holophrases » : une approche sémantico-discursive » in Hancil, S. (ed) *Les marqueurs discursifs affectifs*, l'ERAC, Université de Rouen, 2007d.

GALATANU, Olga. « La construction discursive des représentations de la langue et de la culture françaises chez les futurs enseignants du FLE en Asie-Pacifiques » in *Actes du Premier Congrès de l'ACFAS*, 15 au 18 mai 2006, 2008b, p. 1-12.

GALATANU, Olga, PIERRARD, Michel & Van Raemdonck, Dan. *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2009a.

GALATANU, Olga & NIKOLENKO, Victoria. « Acquisition du lexique de la zone sémantique de l'axiologique » in GALATANU, Olga, PIERRARD, Michel & Van Raemdonck, Dan, *Construction du sens et acquisition de la signification linguistique dans l'interaction*, Bruxelles, P.I.E Peter Lang, 2009b.

GALATANU, Olga. « L'analyse du Discours dans la perspective de la Sémantique des Possibles argumentatifs : les mécanismes sémantico-discursifs de construction du sens et de reconstruction de la signification lexicale » in GARRIC, Nathalie et Julien Longhi. *L'analyse linguistique de corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories*, Clermont Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2009c.

GARRIC, Nathalie & CALAS Frédéric. *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette, 2007.

GARRIC, Nathalie et Julien LONGHI. *L'analyse linguistique de corpus discursifs. Des théories aux pratiques, des pratiques aux théories*. Clermont Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal, 2009.

GEORGES-Elisa Sarfati. *La sémantique du prototype*, 2^{ème} édition, Paris, Presses Universitaires de France, 1999.

GEORGES-Elia Sarfati (1996) «La sémantique : de l'énonciation au sens commun. Éléments d'une pragmatique topique», *Texte !* [En ligne], URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=614>

GRIZE, Jean Blaise. « Le point de vue de la logique naturelle : démontrer, prouver, argumenter » in Doury, Marianne & Moirand, Sophie (dir.), *L'argumentation aujourd'hui. Positions théoriques en confrontation*, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris, 2004, p. 35-44.

HAILLET, Pierre. *Pour une linguistique des représentations discursives*, Belgique, De Boeck et Larcier, 2007.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. *Le discours en interaction*, Belgique, Armand Colin, 2005.

NOLKE, Henning. *Linguistique modulaire de la forme au sens*, Louvain-Paris, Éditions Peeters, 1994.

PESCHEUX Marion. « Discours de sujets sur leur activité : pour une approche pragmatiquelinguistique de la pratique de recherche » in J.M. Barbier, *Action et identité, Questions de recherche en Education* n° 2, Paris, INRP, 2001. p.137-155.

PLANTIN, Christian (dir). *Lieux communs, topoi, stéréotypes, clichés*, Paris, Editions Kimé, 1993.

PLANTIN, Christian. *L'argumentation. Histoire et perspectives*, Collection Que sais-je ?, Paris, PUF, 2005.

PUTNAM, Hilary. *Représentation et réalité*, France, Editions Gallimard, 1990.

REBOUL, Anne & MOESCHLER, Jacques. *Pragmatique du discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Paris, Armand Colin, 2005.

RECANATI, François. *La transparence et l'énonciation*, Paris, Seuil, 1979.

SALAVASTRU, Constantin. *Logique, argumentation, interprétation*, Paris, L'Harmattan, 2007.

SPERBER Dan et WILSON Deirdre. *Pour la traduction française. La pertinence. Communication et cognition*, Paris, Les Éditions de minuit, 1989.

VIGNAUX, Georges. *Le discours acteur du monde. Énonciation, argumentation et cognition*, France, ORPHYS, 1988.

Statistique Textuelle

LEBART, Ludovic et SALEM, André. *Statistique textuelle*, Paris, Dunod, 1994.

SPAD. Prise en main. Version 5.0, CISIA-CERESTA, Montreuil Cedex, 2001.

HERNÁNDEZ MALDONADO, Ma. Luisa. Tesis: "Métodos para el Análisis Factorial de una tabla de contingencia múltiple aplicada a la comparación de dos corpus cronológicos" Universidad Politécnica de Cataluña, Dpto. EIO, 2007

BÉCUE-BERTAUT, Mónica. *Análisis de datos textuales*. Paris: CISIA, 1991

BÉCUE-BERTAUT, Mónica. *Minería de textos. Aplicación a preguntas abiertas*. Cuadernos de Estadística (38). Madrid, Editorial La Muralla, S.A., 2010

LEBART, Ludovic et SALEM André., BECUE, Mónica. *Análisis estadístico de textos*, Lleida, Editorial Milenio, 2000

LEBART, Ludovic et SALEM, André. *Analyse Statistique des Données Textuelles*. Paris: Dunod, 1989

LEBART, Ludovic., MORINEAU A. y PIRON, M. *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Paris: Dunod, 2000.

FERNANDEZ AGUIRRE, Karme. “Análisis textual: generación y aplicaciones” in Metodología de encuestas. Vol 5, número 1, Universidad del País Vasco, 2003.

SILVA, M., HERNANDEZ M.L., SOSA A. “Contribución del análisis estadístico textual a la labor del tutor académico y el orientador educativo” in Revista de Investigación educativa, Universidad Veracruzana, Instituto de Investigaciones en Educación, julio-diciembre 2010.

Histoire du Mexique et du système scolaire mexicain

Abc de la reforma integral de la educación básica. Nivel primaria, México, DF., Editorial Santillana, 2010.

ALVAREZ LLOVERA, Guadalupe. “El positivismo en México. Primera parte » in *Trabajadores. Revista de Análisis y debate de la clase trabajadora*, México, DF, num. 61, juillet-août, pp 29-32.

ALVAREZ, José Rogelio (dir). Enciclopedia de México, volume XIV, México DF, Enciclopedia Británica de México.

ARANDA, Gilberto. “Cero en conducta... ¿cuánto en comprensión de lectura?” in Español y su enseñanza II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Licenciatura en educación primaria, SEP, 2002.

ARELLANO HOFFMANN, Carmen, Peer Schmidt et Xavier Noguez (coord). *Libros y escritura de tradición indígena*. Ensayos sobre los códices prehispánicos, Zinacantepec Estado de México, El Colegio Mexiquense AC, Universidad Católica de Eichstätt, 2002.

BARBOSA HELDT, Antonio. *Cómo han aprendido a leer y a escribir los mexicanos*, México, 4ª reimpresión, DF, Edit, PAX-México, 1988.

BARREDA, Gabino. La educación positivista en México, México, DF, Porrúa 1978.

BAZANT, Milada. “Lecturas del porfiriato” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005, pp. 205-242.

BERMUDEZ María Teresa. “Las leyes, los libros de texto y la lectura, 1857-1876” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005, pp. 127- 152.

CANTON ARJONA, Valentina. “Hacia una formación de lectores autónomos” in *Historia de la lectura en México*, México, DF, Colmex, 1997, 2005.

CASTAÑEDA, GARCÍA, Carmen. « Libros para la enseñanza de la lectura en la nueva España, siglos XVIII y XIX: cartillas, silabarios, catones y catecismos” in *Lecturas y lectores*

en la historia de México, México, CIESAS, El Colegio de Michoacán, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2004.

CAVALLO Guglielmo et Roger Chartier (dir). *Histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Éditions du Seuil, 1997.

CEBALLOS RAMIREZ, Manuel. “Las lecturas católicas: cincuenta años de literatura paralela, 1867-1917” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005, pp. 153-204.

CHARTIER, Anne Marie et HEBRARD , Jean. *Discours sur la lecture* (1880-2000), Paris, Fayard, 2000.

DE LAS CASAS, Fray Bartolomé. *Los indios de México y Nueva España. Antología*, México, D.F., Edit. Porrúa, 1999.

DONNET Beatriz et MURRAY PRISSANT, Guillermo. *Palabra de juguete 1. Una historia y antología de la literatura infantil y juvenil en México*, México DF, Editorial Lectorum, 1998.

DUVERGER, Christian. *El primer mestizaje: la clave para entender el pasado mesoamericano*, México, DF, Consejo nacional para la cultura y las artes ; Instituto nacional de antropología e historia, Universidad Nacional Autónoma de México, 2007.

ESCALANTE, Pablo. *Educación e ideología en el México antiguo*, México, DF, Ediciones El Caballito, SEP Cultura, 1985.

GALLO, María. *Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional (1958-1976)*, México, DF., Centro de investigaciones de estudios superiores en antropología social. Cuadernos de la Casa Chata, 1987.

GONZALBO A, Pilar. “La lectura de evangelización en la Nueva España” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005 pp. 9-48.

GONZALBO A., Pilar. “Paideia cristiana o educación elitista: un dilema en la Nueva España el siglo XVI” in *Revista Historia mexicana, vol. 33, número 3 (enero-mayo)*, México, DF, El Colegio de México, Centro de estudios históricos, 1994

GONZALBO A., Pilar. *Historia de la educación en la época colonial*, México, D.F.; El Colegio de México, 2000.

GREAVES, Cecilia. “La secretaria de Educación Pública y la lectura, 1960-1985” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005, pp. 338-372.

Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México, México, DF, El Colegio de México, 4e edición 2005.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal et SEGRE, Monique. *Sociologie de la lecture*, Paris, Editions la Découverte, 2007.

LEON PORTILLA, Miguel. *Aztec thought and culture: a study of the ancient Nahuatl mind*, Oklahoma, University of Oklahoma Press, 1990.

LEON-PORTILLA, Miguel. *Literaturas indígenas de México*, México, DF., Fondo de Cultura Económica, 1992.

LERNER, Victoria. *La educación socialista. Historia de la revolución mexicana*, México, DF, El Colegio de México, 1978.

LEVIN Dana et NAVARRETE, Federico (coords). *Indios, mestizos y españoles. Interculturalidad e historiografía en la Nueva España*, México, DF., Universidad Autónoma de México, 2007.

Libro para el maestro. Español tercer grado. Secretaria de Educación Pública SEP, México, DF, 2002.

LLINAS Álvarez, Edgar. *Revolución, educación y mexicanidad*, México, DF, Universidad Autónoma de México, 1979.

LÓPEZ AUSTIN, Alfredo et LOPEZ LUJAN, Leonardo. *El pasado indígena* (2e edición), México DF, Fondo de Cultura Económica, 2001.

LOYO, Engracia. “La lectura en México, 1920-1940” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997,2005, pp. 242-294.

MARTIN HERNÁNDEZ, Francisco. *Don Vasco de Quiroga protector de los indios.* Salamanca, Servicio de publicaciones de la Universidad Pontificia de Salamanca, 2e ed., 2004.

MARTINEZ MOCTEZUMA, Lucía. “Los libros de texto en el tiempo” in *Diccionario de Historia de la educación*, México, UNAM, 2004.

MARTINEZ RIZO, Felipe. “Reformas educativas: mitos y realidades” in *Revista Iberoamericana de Educación*, Número 27, 2001.

McCAA, Robert (trad. Carlos Aguirre) “¿Fue el siglo XVI una catástrofe demográfica para México? Una respuesta basada en la demografía histórica no cuantitativa. In *Cuadernos de historia Número 15*, México DF, diciembre 1995, pp. 123-136.

MOTOLINIA, Fray Toribio. *Historia de los Indios de la Nueva España*, México, DF, Edit. Porrúa.

PALADIN Luigi et PASINETTI, Laura. *El placer de oír leer.* Aspectos psicopedagógicos de la lectura vicaria in Libros de México N° 42, México, DF, CEPROMEX, Cámara nacional de la industria editorial, 1996.

PEREGRINA, Angelica. « Reseña del libro *Lecturas y Lectores en la Historia de México* » in *Libros en la historia del hombre. Estudios del Hombre N° 20, Jalisco, Universidad de Guadalajara, 2005.*

POULAIN, Martine. “Una mirada a la sociología de la lectura: Martine Poulain”, in *Pérfiles educativos*, Vol. XXXIII, num. 132, 2011, México, D.F., 2011.

REY, Mario. *Historia y muestra de la literatura infantil mexicana*, México, DF, Ediciones Conaculta, 2000.

ROCKWELL, Elsie. « La lecture scolaire comme pratique culturelle : concepts pour l'étude de l'usage des manuels », *Education et sociétés* 1/2006 (n° 17), p. 29-48. URL : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-29.htm.

RODRIGUEZ ZAMARO, Lauro Rubén (coord). *Los problemas del libro en México. Industria Editorial y los hábitos de lectura*, Veracruz, México, Coordinado, Serie discusiones, Instituto Veracruzano de la Cultura, 1998.

SAHAGÚN, Fray Bernardino de. *Historia general de las cosas de la Nueva España*, edición de Ángel María Garibay K, México, Editorial Porrúa, 1982.

SERRANO GASSENT, Paz. *Vasco de Quiroga. Utopía y derecho de la conquista de América.* Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2001.

SOTOMAYOR, Carmen. «Analphabétisme fonctionnel en Amérique Latine, au Chili» in *Cahiers de recherche en éducation*, Vol. 2, N° 3, Québec, Université de Sherbrooke, 1995.

STAPLES, Anne. “La lectura y los lectores en los primeros años de vida independiente” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997, 2005, pp. 94- 126.

TANCK DE ESTRADA, Dorothy. “La enseñanza de la lectura y de la escritura en la Nueva España, 1700-1821” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997, 2005, pp. 49-93.

TORRES SEPTIEN, Valentina. “La lectura, 1940-1960” in *Historia de la lectura en México. Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 1997, 2005, pp. 295-337.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida et al. “El pensamiento renacentista español y los orígenes de la Educación novohispana” in *Ensayos sobre historia de la educación en México*, México, DF, El colegio de México, 1981.

VÁZQUEZ, Josefina Zoraida. *Nacionalismo y educación en México*, México, DF, El colegio de México, 1979.

ZORRILLA FIERRO, Margarita, Lorena Villa Leves. *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*, México, DF., Consejo Mexicano de Investigación educativa, 2003.

Sociologie de la lecture

Abc de la reforma integral de la educación básica. Nivel primaria, México, DF., Editorial Santillana, 2010.

BAUDELLOT, C., VERRY, C., DETREZ, C., *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Editions du Seuil, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie et HEBRARD Jean. *Discursos sobre la lectura (1880-1990)*, Barcelona España, Ediciones Gedisa, 2002.

CHARTIER, Anne-Marie. *Enseñar a leer y a escribir*, México, DF., Fondo de Cultura económica, 2004.

CHARTIER, Roger (dir). *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1985-1993.

CHAVEZ MENDEZ, M. G. «Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural” in *Cuadernos Alternos 2*, Colima, Universidad de Colima, 2002.

DARNTON, R. «La lecture rousseauiste et un lecteur « ordinaire » au XVIIIe siècle » in CHARTIER, Roger (sous la direction de). *Pratiques de la lecture*, Paris, Editions Payot & Rivages, 1985-1993.

FERREIRO, Emilia. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, México, DF., Fondo de Cultura Económica, 2002.

GOLDIN, Daniel (édit). *Encuesta de lectura. Informes y evaluaciones*, México, CONACULTA, 2006.

GARRIDO, Felipe. “Los mexicanos como lectores: una encuesta de opiniones” in *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, México, DF., UNAM/CONACULTA, 2006.

GUTIERREZ VALENCIA, Ariel. “El estudio de las prácticas y las representaciones sociales de la lectura: Génesis y el estado del arte” in *Anales de documentación* Número 12, Universidad de Murcia España, 2009.

GREAVES, Cecilia. “La Secretaria de Educación Pública y la lectura, 1960-1985” in *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 4e edición, 2005.

- HERNÁNDEZ ZAMORA, Gregorio.** “Encuesta nacional de lectura: ¿Hacia un país de lectores?” in *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, México, DF., UNAM/CONACULTA, 2006.
- HORELLOU-LAFARGE, Chantal et Monique Segré.** *Sociologie de la lecture*, Paris, Éditions La Découverte, 2007.
- LOYO, Engracia.** « La lectura en México, 1920-1940 » in *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 4e edición, 2005.
- MARTINEZ ARELLANO, F.F.** “La contribución del CUIB a la investigación de la lectura” in *Seminario de lectura, pasado, presente y futuro*, México, UNAM, 2005 p 19-38.
- POULAIN, Martine.** “Una mirada a la sociología de la lectura” in *Perfiles educativos*, Vol. XXXIII, número 132, México, IISUE-UNAM, 2011.
- POULAIN, Martine.** “Entre preocupaciones sociales e investigación científica: el desarrollo de sociologías de la lectura en Francia en el siglo XX” in *Sociología de la lectura*. LAHIRE, Bernard, (coord.), Barcelona, España, Edit. Gedisa, 2004.
- POULAIN, Martine** (dir). *Pour une sociologie de la lecture. Lectures et lecteurs dans la France contemporaine*, Paris, Collection bibliothèques, éditions du cercle de la librairie, 1988.
- RAMIREZ LEYVA, Elsa Margarita.** “¿Qué sociedad lectora hemos formado?” in *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, México, DF., UNAM/CONACULTA, 2006.
- ROBINE, Nicole.** *Lire des livres en France des années 1930 à 2000*, Paris, Electre, éditions du cercle de la Librairie, 2000.
- ROUBAKINE, Nicolas.** *Introduction à la psychologie bibliologique. La Psychologie de la Création des Livres, de leur Distribution et Circulation, de leur Utilisation par les Lecteurs, les Ecoles, les Bibliothèques, les Librairies, etc.* Sofia : Association internationale de bibliologie, 1998.
- SARTRE, Jean-Paul.** *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1948.
- TORRES SEPTIEN, Valentina.** « La lectura, 1940-1960 » in *Historia de la lectura en México, Seminario de Historia de la educación en México*, México, DF, El Colegio de México, 4e edición, 2005.
- URIBE SCHROEDER; Richard.** “El comportamiento lector de México en el contexto internacional” in *Encuesta nacional de lectura. Informes y evaluaciones*, México, DF., UNAM/CONACULTA, 2006.
- ZORRILLA FIERRO, Margarita et Lorena Villa Lever.** *Políticas educativas. Educación básica. Educación media superior*. México, DF., Consejo mexicano de Investigación educativa. 2003.

Thèses consultées

BELLACHHAB, Abdelhadi. Thèse de doctorat « Construction du sens dans les interactions verbales en classe de FLE : le cas de l'excuse en contexte marocain », Université de Nantes, Nantes 2009.

MARIE, Virginie. Thèse de doctorat « Conception de la Francophonie/Francophilie en Moldavie : représentations et stéréotypes », Université de Nantes, Nantes, 2006.

MERLET, Pauline. Thèse de doctorat « Analyse linguistique du discours lexicographique. Le cas des noms homme et femme dans Le Grand Robert de la langue française et Le Trésor de la langue française », Université de Nantes, Nantes, 2006.

PESCHEUX, Marion. Thèse de doctorat « Argumentation du discours métacognitif : une tentative pour articuler l'analyse linguistique du discours et l'analyse en sémantique autour de quatre entretiens d'adultes en formation », Université de Nantes, Nantes 2001.

Plans et programmes éducatifs institutionnels

Educación básica. Secundaria. Programa de español, México DF., Subsecretaria de educación básica/SEP, 2006.

Encuesta Nacional de Lectura 2006, México, CONACULTA, 2006.

Perfiles lectores, encuesta nacional de lectura, México, CONACULTA, 2006.

Plan de estudios. Educación básica. Primaria. Español, México, DF., SEP, 2009

Programa de educación preescolar 2004, México, DF., SEP, 2004.

Programa de educación preescolar y primaria para niños migrantes. PRONIM 2008, México, DF., SEP, 2008.

Programa de fomento para el libro y la lectura: México lee, Gobierno de México, Secretaria de Educación Pública, Consejo nacional para la cultura y las artes, Consejo nacional para el libro y la lectura. México 2008.

Programas de estudio 2009. Primer grado. Educación básica. Primaria, México, DF., SEP, 2009.

Taller de lectura y redacción I. Programa de estudios, México, DF. DGB/SEP, 2010.

Taller de lectura y redacción II. Programa de estudios, México, DF. DGB/SEP, 2010.

Dictionnaires consultés

ALVAREZ, José Rogelio (dir.). Enciclopedia de México, vol. XIV, México DF, Enciclopedia Británica de México, 1994.

BENABEN, Michel. *Dictionnaire étymologique de l'Espagnol.* Paris, Ellipses Edition, 2000.

CASARES, Julio. *Diccionario ideológico de la lengua española, Barcelona,* Editorial Gustavo Gili, 2007.

Diccionario enciclopédico Larousse. (Liz- jaez) Planeta Crédito; Barcelona, España.

DICCIONARIO BILINGÜE ESPAÑOL-FRANÇAIS/FRANÇAIS-ESPAÑOL Barcelona, Larousse Editorial, 2007

Diccionario de la lengua española. Real Academia Española (H-Z), Vigésima primera edición. Madrid, España, Editorial Espasa Calpe, 1992.

Diccionario de la Lengua Española. Real Academia Española (H-Z) (vigésima primera ed.). Madrid, España, Editorial Espasa Calpe, 1992.

Diccionario Enciclopédico Larousse. (LIZ-jaez.), Barcelona España, Planeta Crédito.

Diccionario del español de América y España, Barcelona, SPES Editorial, 2002.

Diccionario Bilingüe Español-Francés/ Français-Espagnol, Paris, Larousse Editorial, 2005.

Diccionario espagnol-français et français espagnol, Paris, Hachette, France, 1976.

Diccionario Espasa.Sinónimos y Antónimos, Madrid, Espasa-Calpe, Madrid, 1977.

Diccionario medieval español Desde las glosas Emilianenses y Silences (s. X) hasta el siglo XV, Tomo II CH.Z, Salamanca, España, Universidad Pontificia de Salamanca, 1986.

GRAN DICCIONARIO DEL USO DEL ESPAÑOL ACTUAL, Madrid, España, Sociedad General Española de Librería, S.A, 2001

GOMEZ de SILVA, Guido. *Breve diccionario etimológico de la lengua española.* México, Ed. El Colegio de México/Fondo de cultura económica, 1988.

LARA, Luis Fernando (dir). *Diccionario del español usual en México,* México, D.F., El Colegio de México, 1996.

Lexipedia. Diccionario Enciclopédico, Kentucky, Estados Unidos de América, Encyclopaedia Britanica, Publishers, Inc., 1995-96.

MOLINER, María. *Diccionario de uso del español.* (H-Z)Madrid España, Editorial Gredos, S.A., 1991.

Moliner, María. *Diccionario del uso del español.* Madrid, España, Editorial Gredós, S.A, 1992.

Trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et XXe siècles, Centre national de la recherche scientifique. Tome dixième, Paris, 1983.

SECO, Manuel. *Diccionario del español actual*, Volumen I, 1999.

SECO, Manuel et al. *Diccionario del español actual*, Volumen II, Madrid, Grupo Santillana Ediciones, 1999.

Sitographie

<http://lectura.dgme.sep.gob.mx>

<http://www.inegi.org.mx/sistemas/consultafiltro.aspx?c=10395&s=est>

http://es.wikipedia.org/wiki/Veracruz_de_Ignacio_de_la_Llave

<http://www.uv.mx/dgda/documentos/documentos/nlinea.pdf>

<http://www.uv.mx/oferta/programas/creditos.aspx?Programa=LEFR-06-E-CR>

http://fr.wikipedia.org/wiki/Bernardino_de_Sahag%C3%BA

www.pedrobenito.com

http://fr.wikipedia.org/wiki/Mot_vid

<http://id.erudit.org/iderudit/602639ar>

<http://basica.sep.gob.mx>

<http://www.librosdelrincon.dgme.sep.gob.mx>

Annexes 1

Documents iconographiques

Photos des *Têtes Colossales Olmèques* situées au Musée d'Anthropologie de Xalapa, Veracruz, Mexique. Crédits des photos Alejandro Romo.

Photos du Musée d'Anthropologie de Xalapa, Veracruz, Mexique. Crédits des photos Alejandro Romo.

Représentation humoristique des « nouveaux classiques de la littérature »

Documents en relation avec l'enquête

Concentrés de la population universitaire 2010-2011

Concentrés de la population estudiantine de la Licence en Langue Française, période scolaire 2008-2009

Questionnaire intégral

Documents officiels sur l'état actuel de l'éducation mexicaine

Résultats *PISA* 2009

Résultats de l'ENL : mots associés à lecture et à lecteur

Curricula du système éducatif basique

Chiffres de la population estudiantine nationale

Annexes 2

Questionnaires

Réponses aux questionnaires fournies par les étudiants



Têtes colossales, culture Olmèque, Musée d'Anthropologie, Xalapa, Veracruz. Crédits Photo Alejandro Romo (2011).



Tête colossale, détail. Musée d'Anthropologie, Xalapa, Veracruz. Crédits photo Alejandro Romo (2011).



Hall du Musée d'Anthropologie, Xalapa, Veracruz, Mexique. Crédits photo Alejandro Romo (2011).



Salle 1, Musée d'Anthropologie, Xalapa, Veracruz, Mexique. Crédits photo Alejandro Romo (2011).



Jardins Musée d'Anthropologie, Xalapa, Veracruz, Mexique. Crédits photo Alejandro Romo



Paris Match Numéro 3245 20 juillet au 5 août 2011

Concentrés du département de scolarité. Population universitaire, niveau licence. Période scolaire janvier-juin 2011



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
POBLACION ESCOLAR
ENERO 2011-JUNIO 2011

Hoja No.: 1
Fecha: 06/02/11

| AREA TECNICA | | | | | | | |
|-----------------------------------|---------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LC | I AGROQUIMICA | | | 47 | | | 47 |
| LC | I AMBIENTAL | 183 | | | 185 | 98 | 466 |
| LC | ARQUITECTURA | 302 | | 526 | 232 | | 1060 |
| LC | C ATMOSFERICAS | 118 | | | | | 118 |
| LC | I CIVIL | 730 | 694 | | 231 | 490 | 2145 |
| LC | IE Y COMUNICACIONES | | 254 | | 477 | | 731 |
| LC | FISICA | 100 | | | | | 100 |
| LC | I ALIMENTOS | 79 | | 65 | | | 144 |
| LC | I METALURGICA | | 99 | | | | 99 |
| LC | II ELECTRONICA | 295 | | | | | 295 |
| LC | I INDUSTRIAL | | | 65 | | | 65 |
| LC | MATEMATICAS | 117 | | | | | 117 |
| LC | IM ELECTRICA | 662 | 565 | 331 | 531 | 436 | 2525 |
| LC | I NAVAL | | 120 | | | | 120 |
| LC | I PETROLERA | | | | 129 | 126 | 255 |
| LC | Q AGRICOLA | | | 39 | | | 39 |
| LC | QFB | 482 | | 459 | | | 941 |
| LC | Q INDUSTRIAL | | | 170 | | | 170 |
| LC | I QUIMICA | 361 | 332 | 318 | 488 | 468 | 1967 |
| LC | IT GEODESICA | | 117 | | | | 117 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 3429 | 2181 | 2020 | 2273 | 1618 | 11521 |
| TOTAL TECNICA | | 3429 | 2181 | 2020 | 2273 | 1618 | 11521 |

Université de Veracruz Population scolaire. Unité Technique. Période scolaire janvier -juin 2011.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Hoja No.: 2

POBLACION ESCOLAR
ENERO 2011-JUNIO 2011

Fecha: 06/02/11

AREA HUMANIDADES

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|-----------------------------------|----------------|-------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA | | | | | | | |
| LC | C COMUNICACION | | 205 | | | | 205 |
| LC | DERECHO | 416 | 359 | 402 | 353 | 367 | 1897 |
| LC | PEDAGOGIA | 574 | | | | | 574 |
| LC | SOCIOLOGIA | | | 188 | | | 188 |
| SUB-TOTAL ABIERTO | | 990 | 564 | 590 | 353 | 367 | 2864 |
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LC | A HISTORICA | 90 | | | | | 90 |
| LC | A LINGUISTICA | 35 | | | | | 35 |
| LC | A SOCIAL | 124 | | | | | 124 |
| LC | ARQUEOLOGIA | 160 | | | | | 160 |
| LC | C COMUNICACION | | 485 | | | | 485 |
| LC | DERECHO | 1325 | | | | | 1325 |
| LC | EE EXTRANJEROS | 99 | | | | | 99 |
| LC | FILOSOFIA | 138 | | | | | 138 |
| LC | HISTORIA | 220 | | | | | 220 |
| LC | L FRANCESA | 133 | | | | | 133 |
| LC | L INGLESA | 554 | | | | | 554 |
| LC | LL HISPANICAS | 211 | | | | | 211 |
| LC | PEDAGOGIA | 806 | 497 | | 586 | | 1889 |
| LC | SOCIOLOGIA | 206 | | | | | 206 |
| LC | T SOCIAL | | | | 205 | 279 | 484 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 4101 | 982 | | 791 | 279 | 6153 |
| SISTEMA DE ENSEÑANZA VIRTUAL | | | | | | | |
| LC | E DEL INGLÉS | 34 | | | | | 34 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 34 | | | | | 34 |
| TOTAL HUMANIDADES | | 5125 | 1546 | 590 | 1144 | 646 | 9051 |

Université de Veracruz. Unité Humanités. Population scolaire période janvier-juin 2011.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Hoja No.: 4

POBLACION ESCOLAR
ENERO 2011-JUNIO 2011

Fecha: 06/02/11

AREA CIENCIAS BIOLÓGICO AGROPECUARIAS

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|-------------------------------------|-----------------|-------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA A DISTANCIA | | | | | | | |
| LC | SP AGROPECUARIA | | | | | 112 | 112 |
| SUB-TOTAL DISTANCIA | | | | | | 112 | 112 |
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LC | AGRONEGOCIOS I | | 39 | | 31 | | 70 |
| LC | I AGRONOMO | 512 | | 225 | 57 | | 794 |
| LC | BIOLOGIA | 577 | | 236 | 142 | | 955 |
| LC | B MARINA | | | | 104 | | 104 |
| LC | MV ZOOTECNISTA | | 560 | | 343 | | 903 |
| LC | SP AGROPECUARIA | | | | | 171 | 171 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 1089 | 599 | 461 | 677 | 171 | 2997 |
| TOTAL BIOLÓGICO-AGROPECUARIA | | 1089 | 599 | 461 | 677 | 283 | 3109 |

AREA ARTES

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|-----------------------------------|-----------------|--------------|--------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LC | A VISUALES | 126 | | | | | 126 |
| LC | DC VISUAL | 93 | | | | | 93 |
| LC | D CONTEMPORANEA | 67 | | | | | 67 |
| LC | E MUSICAL | 86 | | | | | 86 |
| LC | FOTOGRAFIA | 43 | | | | | 43 |
| LC | TEATRO | 130 | | | | | 130 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 545 | | | | | 545 |
| TOTAL ARTES | | 545 | | | | | 545 |
| TOTAL GLOBAL | | 19546 | 10579 | 6858 | 6522 | 5391 | 48896 |

Université de Veracruz. Unités Biologiques-Agricole et Arts. Population scolaire période janvier-juin 2011.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Hoja No.: 3

POBLACION ESCOLAR
ENERO 2011-JUNIO 2011

Fecha: 06/02/11

AREA ECONOMICO ADMINISTRATIVA

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|-----------------------------------|--------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA | | | | | | | |
| LC | ADMINISTRACION | 503 | 224 | 244 | | | 971 |
| LC | CONTADURIA | 525 | 235 | 490 | 386 | 481 | 2117 |
| SUB-TOTAL ABIERTO | | 1028 | 459 | 734 | 386 | 481 | 3088 |
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LC | ADMINISTRACION | 1068 | 709 | 405 | | 352 | 2534 |
| LC | A TURISTICA | | 410 | | | | 410 |
| LC | A NEGOCIOS I | 462 | | | | | 462 |
| LC | CONTADURIA | 904 | 780 | 507 | 258 | 579 | 3028 |
| LC | CT ESTADISTICAS | 156 | | | | | 156 |
| LC | ECONOMIA | 321 | | | | | 321 |
| LC | GD NEGOCIOS | 153 | 136 | 245 | 97 | 113 | 744 |
| LC | GEOGRAFIA | 163 | | | | | 163 |
| LC | GI DESARROLLO | | | 102 | 172 | 143 | 417 |
| LC | INFORMATICA | 601 | | 47 | | | 648 |
| LC | PR PUBLICAS | 488 | | | | | 488 |
| LC | R INDUSTRIALES | 419 | | | | | 419 |
| LC | SC ADMINISTRATIVOS | 509 | 357 | 227 | 101 | 85 | 1279 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 5244 | 2392 | 1533 | 628 | 1272 | 11069 |
| TOTAL ECONOMICA-ADMVA. | | 6272 | 2851 | 2267 | 1014 | 1753 | 14157 |

AREA CIENCIAS DE LA SALUD

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|-----------------------------------|------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LC | C DENTISTA | 397 | 633 | 379 | 403 | 426 | 2238 |
| LC | EFD Y RECREACION | | 422 | | | | 422 |
| LC | ENFERMERIA | 636 | 486 | 623 | 394 | 305 | 2444 |
| LC | M CIRUJANO | 366 | 586 | 518 | 273 | 360 | 2103 |
| LC | NUTRICION | 497 | 438 | | | | 935 |
| LC | PSICOLOGIA | 661 | 341 | | 344 | | 1346 |
| LC | Q CLINICA | 529 | 496 | | | | 1025 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 3086 | 3402 | 1520 | 1414 | 1091 | 10513 |
| TOTAL CS. DE LA SALUD | | 3086 | 3402 | 1520 | 1414 | 1091 | 10513 |

Université de Veracruz. Unités Économique-administrative et Sciences de la santé. Population scolaire période janvier-juin 2011.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
POBLACION ESCOLAR
ENERO 2011-JUNIO 2011

Hoja No.: 1

Fecha: 06/02/11

AREA TECNICA

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|--|--------------|--------|----------|---------|-----------|--------|-------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LI | ARQUITECTURA | 455 | | | | | 455 |
| LI | IM ELECTRICA | | | 1 | | | 1 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 455 | | 1 | | | 456 |
| TOTAL TECNICA | | 455 | | 1 | | | 456 |

AREA HUMANIDADES

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|--|-----------|--------|----------|---------|-----------|--------|-------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ABIERTA | | | | | | | |
| LI | DERECHO | 77 | 52 | 10 | 39 | 73 | 251 |
| SUB-TOTAL ABIERTO | | 77 | 52 | 10 | 39 | 73 | 251 |
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LI | DERECHO | 339 | | | | | 339 |
| LI | L INGLESA | 207 | | | | | 207 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 546 | | | | | 546 |
| TOTAL HUMANIDADES | | 623 | 52 | 10 | 39 | 73 | 797 |

AREA CIENCIAS DE LA SALUD

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|--|---------------|--------|----------|---------|-----------|--------|-------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LI | C DENTISTA | 177 | | | | | 177 |
| LI | NIV ACADEMICA | 1 | | | | | 1 |
| LI | M CIRUJANO | 191 | 103 | | | | 294 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 369 | 103 | | | | 472 |
| TOTAL CS. DE LA SALUD | | 369 | 103 | | | | 472 |

AREA ARTES

| NIVEL | CARRERA | XALAPA | VERACRUZ | ORIZABA | POZA-RICA | COATZA | TOTAL |
|--|-------------|--------|----------|---------|-----------|--------|-------|
| SISTEMA DE ENSEÑANZA ESCOLARIZADO | | | | | | | |
| LI | A PLASTICAS | 36 | | | | | 36 |
| LI | E MUSICAL | 28 | | | | | 28 |
| LI | MUSICA | 134 | | | | | 134 |
| SUB-TOTAL ESCOLARIZADO | | 198 | | | | | 198 |
| TOTAL ARTES | | 198 | | | | | 198 |
| TOTAL GLOBAL | | 1645 | 155 | 11 | 39 | 73 | 1923 |

Université de Veracruz. Résumé population scolaire systèmes scolarisé et « ouvert ». Période janvier-juin 2011.



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR
DIRECCION DE SERVICIOS ESCOLARES
CONCENTRADO DE INSCRIPCION

Fecha: 27-02-2009

CAMPUS: X XALAPA

PROGRAMA: LEFR-06-E-CR LENGUA FRANCESA

NIVEL: LC LICENCIATURA

PERÍODO: 200951 FEBRERO 2009-JULIO 2009

| No. | ID. MATRICULA | NOMBRE DEL ALUMNO | ESTATUS | PROGRAMA |
|-----|---------------|---------------------------------------|---------|--------------|
| 1 | S05007788 | CASANGO-HERNANDEZ FELIPA FABIOLA | | LEFR-06-E-CR |
| 2 | S06007838 | CABRERA-LORANCA ANAIS ELSA | | LEFR-06-E-CR |
| 3 | S06015295 | CARMONA-VAZQUEZ HECTOR | | LEFR-06-E-CR |
| 4 | S06007835 | CIMADEVILLA-FERNANDEZ HUGO ALBERTO | | LEFR-06-E-CR |
| 5 | S06015291 | CRUZ-HERNANDEZ ANA LAURA | | LEFR-06-E-CR |
| 6 | S06007868 | CRUZ-TEPETLA DANIELA ITZEL | | LEFR-06-E-CR |
| 7 | S06007836 | DEL ANGEL-CRUZ FRANCISCO JAVIER | | LEFR-06-E-CR |
| 8 | S06007822 | FIGUEROA-CORTES CECILIA GUADALUPE | | LEFR-06-E-CR |
| 9 | S06007867 | GARCIA-GARCIA ARIANA | | LEFR-06-E-CR |
| 10 | S06007825 | GARCIA-HERNANDEZ ANA LILIA | | LEFR-06-E-CR |
| 11 | S06007839 | GONZALEZ-CASTELAN MAYRA | | LEFR-06-E-CR |
| 12 | S06007843 | GRAJALES-PEREA FLOR EVELINA | | LEFR-06-E-CR |
| 13 | S06007848 | JUAREZ-MARTINEZ MARCOS IVAN | | LEFR-06-E-CR |
| 14 | S06007862 | MARIN-LARA NAYELLY GUADALUPE | | LEFR-06-E-CR |
| 15 | S06007865 | MARTINEZ-RAMIREZ LORNA JANETH | | LEFR-06-E-CR |
| 16 | S06007828 | MONTALVO-LIRA LIBNY SULEMITH | | LEFR-06-E-CR |
| 17 | S06007852 | ORDOÑEZ-HERNANDEZ GAMALIEL | | LEFR-06-E-CR |
| 18 | S06015296 | PALACIOS-MEDINA ELIZABETH DE JESUS | | LEFR-06-E-CR |
| 19 | S06007857 | RAMIREZ-MEDINA YEYMI | | LEFR-06-E-CR |
| 20 | S06007846 | RIVERA-RIVERA MARIA IANYTH | | LEFR-06-E-CR |
| 21 | S06015290 | SAAD-LUNA SHAHIRA | | LEFR-06-E-CR |
| 22 | S06007860 | VIVEROS-CASTILLO JOSE ROBERTO | | LEFR-06-E-CR |
| 23 | S06007858 | ZAMORA-CARLIN ANTONIO | | LEFR-06-E-CR |
| 24 | S06007844 | ZEPEDA-FLORES MARCO ANTONIO | | LEFR-06-E-CR |
| 25 | S07015928 | ABAD-GERVACIO MOISES | | LEFR-06-E-CR |
| 26 | S07015926 | ARCHER-LADRON DE GUEVARA STEPHANIE | | LEFR-06-E-CR |
| 27 | S07010300 | COLIN-JIMENEZ ITHZELL | | LEFR-06-E-CR |
| 28 | S07015927 | DIAZ-DEL ANGEL MARIA LUZ | | LEFR-06-E-CR |
| 29 | S07015924 | ESTEVEZ-RAMIREZ LORENA | | LEFR-06-E-CR |
| 30 | S07010318 | ESTRADA-TERAN GUADALUPE JANNETTE | | LEFR-06-E-CR |
| 31 | S07015931 | GALINDO-MOTA ANGEL ERVEY | | LEFR-06-E-CR |
| 32 | S07010344 | GARCIA-BENTITEZ JESUS DEL CARMEN | | LEFR-06-E-CR |
| 33 | S07010342 | GONZALEZ-PERIAÑIZ CARLOS YAIR | | LEFR-06-E-CR |
| 34 | S07015937 | JUAREZ-LOPEZ ANAYELI | | LEFR-06-E-CR |
| 35 | S07010338 | MARTINEZ-VILLA NANCY ZENYACED | | LEFR-06-E-CR |
| 36 | S07010337 | MARTINEZ-VILLA ROSA AURORA | | LEFR-06-E-CR |
| 37 | S07010299 | MONTOYA-PEREZ MARIA DE JESUS | | LEFR-06-E-CR |
| 38 | S07015923 | MORENO-MARTINEZ JAVIER ABIUD | | LEFR-06-E-CR |
| 39 | S07010335 | MORENO-SANDOVAL RUBEN | | LEFR-06-E-CR |
| 40 | S07010316 | MUÑIZ-DECUIR RAFAEL | | LEFR-06-E-CR |
| 41 | S07010320 | PEREZ-RAMOS GUADALUPE | | LEFR-06-E-CR |
| 42 | S07010321 | POZOS-MORALES ZARETH | | LEFR-06-E-CR |
| 43 | S07010315 | REYES-ARROYO JAIME ANTONIO | | LEFR-06-E-CR |
| 44 | S07010323 | ROMERO-HERNANDEZ LARISSA MARIA | | LEFR-06-E-CR |
| 45 | S07015933 | ROSALES-MEZA ALEYDA | | LEFR-06-E-CR |
| 46 | S07015932 | ROSAS-VAZQUEZ JUAN PABLO | | LEFR-06-E-CR |
| 47 | S07010329 | SALAZAR-DOMINGUEZ MARIA FERNANDA | | LEFR-06-E-CR |
| 48 | S07015936 | TEJEDA-MORENO-COLONNA EDITH ESTEFANIA | | LEFR-06-E-CR |
| 49 | S07015935 | VALENTIN-VIDAL MARIA DEL ROSARIO | | LEFR-06-E-CR |
| 50 | S07015939 | VARGAS-GORDON MARA DEL CARMEN | | LEFR-06-E-CR |



UNIVERSIDAD VERACRUZANA
DIRECCION GENERAL DE ADMINISTRACION ESCOLAR
DIRECCION DE SERVICIOS ESCOLARES
CONCENTRADO DE INSCRIPCION

Fecha: 27-02-2009

CAMPUS: X XALAPA

PROGRAMA: LEFR-06-E-CR LENGUA FRANCESA

NIVEL: LC LICENCIATURA

PERIODO: 200951 FEBRERO 2009-JULIO 2009

| No. | ID. MATRICULA | NOMBRE DEL ALUMNO | ESTATUS | PROGRAMA |
|-----|---------------|-------------------------------------|---------|--------------|
| 51 | S07010325 | VARGAS-HUERTA MELISA | | LEFR-06-E-CR |
| 52 | S08010638 | ACOSTA-BECERRA ROSA ISELA | | LEFR-06-E-CR |
| 53 | S08010642 | AGUILAR-MORALES JULIO | | LEFR-06-E-CR |
| 54 | S08010610 | BARRADAS-RODRIGUEZ KARLA STEPHANY | | LEFR-06-E-CR |
| 55 | S08010597 | BAUZA-LUNA THOMAS ABRAHAM | | LEFR-06-E-CR |
| 56 | S08010601 | CABRIALES-CAMACHO ALDO RAYMUNDO | | LEFR-06-E-CR |
| 57 | S08010614 | CANTO-HERNANDEZ CARLOS DAMIAN | | LEFR-06-E-CR |
| 58 | S08010645 | CORDOVA-DUARTE ERICK GUSTAVO | | LEFR-06-E-CR |
| 59 | S08010641 | CORTES-MARTINEZ MISAEL | | LEFR-06-E-CR |
| 60 | S08010621 | DIAZ-CUEVAS BIANCA PATRICIA | | LEFR-06-E-CR |
| 61 | S08010646 | ESPINOZA-REYES RICARDO EDUARDO | | LEFR-06-E-CR |
| 62 | S08010643 | FERNANDEZ-ANELL MARIA DEL CARMEN | | LEFR-06-E-CR |
| 63 | S08010622 | FRANCO-SALAZAR LUIS DANIEL | | LEFR-06-E-CR |
| 64 | S08028740 | GRAJALES-HERNANDEZ INDIRA BEATRIZ | | LEFR-06-E-CR |
| 65 | S08010637 | HERNANDEZ-MERCADO NORMA CECILIA | | LEFR-06-E-CR |
| 66 | S08010636 | HERNANDEZ-MEZA CECILIA | | LEFR-06-E-CR |
| 67 | S08010615 | HERNANDEZ-PAZ HERMAN AIRY | | LEFR-06-E-CR |
| 68 | S08015751 | HERNANDEZ-RAMIREZ MARIEL | | LEFR-06-E-CR |
| 69 | S08010617 | HERNANDEZ-RAMIREZ MOISES | | LEFR-06-E-CR |
| 70 | S08010613 | JIMENEZ-PACHECO NOEMI | | LEFR-06-E-CR |
| 71 | S08010620 | LEON-BUITIMEA ELOISA | | LEFR-06-E-CR |
| 72 | S08023131 | LOPEZ-ACOSTA MARIA DEL MAR | | LEFR-06-E-CR |
| 73 | S08015747 | LOPEZ-CRUZ ISIS CITLALI | | LEFR-06-E-CR |
| 74 | S08010618 | LOPEZ-DOMINGUEZ EDGAR | | LEFR-06-E-CR |
| 75 | S08010619 | LOPEZ-VIVEROS CLAUDIA CONSUELO | | LEFR-06-E-CR |
| 76 | S08010616 | MACEDONIO-GONZALEZ MARIANA | | LEFR-06-E-CR |
| 77 | S08010605 | MARURI-MARIN SANDY | | LEFR-06-E-CR |
| 78 | S08010635 | MELCHOR-MORENO YAHIVE | | LEFR-06-E-CR |
| 79 | S08010626 | MILLAN-NIETO CARLOS ENRIQUE | | LEFR-06-E-CR |
| 80 | S08010608 | MONTIEL-ESCANDON OLAF | | LEFR-06-E-CR |
| 81 | S08010602 | MORA-PALMEROS MARIO ISAAC | | LEFR-06-E-CR |
| 82 | S08010629 | NADURILLE-HILLMANN VIOLETA LAURA | | LEFR-06-E-CR |
| 83 | S08010607 | PEREZ-CARLIN JAZMIN | | LEFR-06-E-CR |
| 84 | S08015750 | POZOS-ALARCON JUAN CARLOS | | LEFR-06-E-CR |
| 85 | S08015748 | PULIDO-LOZADA CARMEN DEL ROSARIO | | LEFR-06-E-CR |
| 86 | S08010600 | REYES-CARRILLO ANA TERESA | | LEFR-06-E-CR |
| 87 | S08010598 | RIOS-VAZQUEZ BENJAMIN | | LEFR-06-E-CR |
| 88 | S08010609 | RODRIGUEZ-BARRADAS ALIN MADAI | | LEFR-06-E-CR |
| 89 | S08010611 | RODRIGUEZ-GARCIA EDMUR OSMIN | | LEFR-06-E-CR |
| 90 | S08010612 | RODRIGUEZ-MORA DANIEL | | LEFR-06-E-CR |
| 91 | S08015749 | RODRIGUEZ-RODRIGUEZ IRMA NATALY | | LEFR-06-E-CR |
| 92 | S08010624 | RODRIGUEZ-VIDAÑA IVETTE NAMIBIA | | LEFR-06-E-CR |
| 93 | S08029091 | SEGURA-TLAPA MARIA ALEJANDRA ORALIA | | LEFR-06-E-CR |
| 94 | S08010633 | TEJEDA-CRIOLLO KARLA DENISSE | | LEFR-06-E-CR |
| 95 | S08010628 | TONTLE-TREJO LUIS FRANCISCO | | LEFR-06-E-CR |
| 96 | S08028738 | TORRES-LANDA ELIZABETH | | LEFR-06-E-CR |
| 97 | S08010634 | VELAZQUEZ-VELASCO ABRAHAM NOBERTO | | LEFR-06-E-CR |
| 98 | S08010639 | VILLAR-BASURTO ELISA | | LEFR-06-E-CR |

27-02-2009

| | | | |
|------|--------------|-----------|----------|
| X | XALAPA | 6LEFEX801 | |
| LEFR | L FRANCESA | 08 | MATUTINO |
| E-ES | ESCOLARIZADO | 200951 | |

| | | | |
|-----------|---------------------------------|---|---|
| S03007716 | BARAJAS-GARCIA JOSE MIGUEL | | X |
| S03007730 | BARRENECHEA-OLIVA LUIS ALONSO | | X |
| S04007759 | BOTELLO-CARLIN FLOR ITZAMAR | X | |
| S04007764 | BURGOS-RAMIREZ ANAYELLI | | X |
| S05007766 | CRUZ-ACOSTA CAROLYN LESLIE | X | |
| S03014837 | MARTINEZ-VASQUEZ WENDY MICHEL | | X |
| S05017832 | MEDINA-DELFIN ANAIS DEL ROSARIO | X | |
| S05007790 | RANGEL-TORRES GABRIEL | | X |
| S04007740 | SALAZAR-HERNANDEZ JOSE NOE | | X |
| S04007745 | SOSOL-LIHAUT PABLO ALEJANDRO | | X |
| S05007756 | VERGARA-MARIN KARLA JANNET | | X |

27-02-2009

| | | | |
|------|--------------|-----------|------------|
| X | XALAPA | 6LEFEX802 | |
| LEFR | L FRANCESA | 08 | VESPERTINO |
| E-ES | ESCOLARIZADO | 200951 | |

| | | | |
|-----------|-----------------------------------|--|---|
| S05007789 | BARRADAS-RAMIREZ TANYA YVONNE | | X |
| S04007757 | GARCIA-CARRERA VIRGINIA | | |
| S03007721 | MAGALLON-RUIZ ARACELI ESMERALDA | | X |
| S05016507 | MONTALVO-ARENAS MIRIAM DEL CARMEN | | X |
| S04007785 | SANCHEZ-SANCHEZ ISIDRO | | X |
| S04014422 | ZEPEDA-CANCINO RUTH SELENE | | X |

27-02-2009

| | | | |
|------|--------------|-----------|----------|
| X | XALAPA | 7LEFEX10F | |
| LEFR | L FRANCESA | 10 | MATUTINO |
| E-ES | ESCOLARIZADO | 200951 | |

| | | | |
|-----------|-----------------------------------|--|---|
| S04007756 | ARGUELLES-ARCOS ADRIANA ELIZABETH | | X |
| S04007758 | BRASH-ARIAS OSCAR DANIEL | | X |
| S04007783 | CASTRO-MATLA CONCEPCION ADRIANA | | X |
| S03007734 | DOMINGUEZ-MONTERO ROSA MAYTE | | X |
| S02014329 | ENRIQUEZ-GARCIA GUSTAVO ADOLFO | | X |
| S01007458 | HELGUERA-SALGUERO MAYELA ANTONIA | | X |
| S04007746 | SANCHEZ-FUENTES MARCELA | | X |
| S04016486 | SERRANO-ARMENTA ROSA | | X |

27-02-2009

| | | | |
|------|--------------|-----------|------------|
| X | XALAPA | 7LEFEX10G | |
| LEFR | L FRANCESA | 10 | VESPERTINO |
| E-ES | ESCOLARIZADO | 200951 | |

| | | | |
|-----------|-------------------------------------|--|---|
| S04007784 | AGUILAR-OLIVO MARTHA ROSA | | X |
| S04007780 | BLANCO-VAZQUEZ BLANCA PATRICIA | | X |
| S04014417 | CRUZ-ACOSTA SARAHIT | | X |
| S04007749 | LEMUS ALEJANDRO KATSUMI | | X |
| S04007750 | LOPEZ-ORDAZ ISIS MONSERRAT | | X |
| S04007741 | QUIJANO-DE BRASDEFER MONICA MARICIA | | X |
| S03007709 | VIVEROS-DIAZ YAZMIN | | |

Concentrés d'inscription, Licence en Langue Française. Période Août 2008-février 2009.

Questionnaire

Représentations et pratiques de lecture des étudiants de la Licence en Langue Française, Université de Veracruz.

Merçi beaucoup de votre collaboration !

Les données recueillies sont confidentielles et me permettront d'avoir l'information nécessaire pour la réalisation de ma thèse de doctorat à l'Université de Nantes, France.

Mónica Alarcón Contreras

Enseignante à la Faculté des Langues, Université de Veracruz.

PARTIE CONCERNANT : Les déterminants sociaux.

Questions d'identification :

1. Période d'études (MEIF) : 2^{ème} 4^{ème} 6^{ème}
Semestre (Plan 90) : 8^{ème} 10^{ème}

2. Moyenne des études entre : 0-4 5-6 7-8 9-10

3. Vous êtes : Étudiant (e) de la Licence en Langue Française
 Étudiant (e) de la Licence en Langue Française et de la Licence en Langue Anglaise

4. Sexe : Homme Femme

5. Âge : 17-19 20-24 25-29 30-34 35-39
 40-44 Autre : _____

6. Situation de famille : Célibataire Marié(e) Divorcé(e) Union libre Autre : _____

7. Vous avez des enfants ? Oui Non.
Si oui, nombre d'enfants : 1 2 3 4 5 Autre : _____

8. Ville d'origine : _____
État : _____

9. Ville de séjour actuel : _____
Depuis quand ? 6 mois 1 ans 2 ans 3 ans 4 ans
 Autre : _____

10. Etudes réalisées : École primaire École secondaire Baccalauréat
 École technique Université Autres _____

11. Type d'institutions où vous avez réalisé vos études : Publiques Privées
 Publiques et privées

12. Milieu où vous avez étudié : Urbain Rural

13. Vous parlez une ou plusieurs langues indigènes ? Oui Non.
Si, oui, laquelle ou
lesquelles ? _____

14. Vous parlez une ou plusieurs langues étrangères ? Oui Non.
 Si oui lesquelles ? Anglais français italien portugais japonais
 chinois allemand russe Autre _____

15. Vous travaillez actuellement ? Oui Non Si oui, où ?

16. Qui finance vos études ? Père Mère Parents Un membre de ma famille
 Boursier Moi Autre :

17. Vous pouvez signaler, au moins, **trois** activités que vous réalisez en tant que loisirs :

| | | | |
|--|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> Aller au cinéma | <input type="checkbox"/> Aller à des concerts | <input type="checkbox"/> Regarder la télévision | <input type="checkbox"/> Ecouter de la musique |
| <input type="checkbox"/> Aller danser | <input type="checkbox"/> Aller aux expositions | <input type="checkbox"/> Aller aux musées | <input type="checkbox"/> Sortir avec des amis |
| <input type="checkbox"/> Aller au théâtre | <input type="checkbox"/> Aller aux librairies | <input type="checkbox"/> Faire des pique niques | <input type="checkbox"/> Vous promener dans des jardins publics |
| <input type="checkbox"/> Faire des fêtes | <input type="checkbox"/> Aller aux foires | <input type="checkbox"/> Bricoler à la maison | <input type="checkbox"/> Aller voir des matchs de foot ou un autre sport |
| <input type="checkbox"/> Aller au bar | <input type="checkbox"/> Jouer à des jeux vidéo | <input type="checkbox"/> Ecouter la radio | <input type="checkbox"/> Des réunions avec des amis ou famille |
| <input type="checkbox"/> Faire du shopping | <input type="checkbox"/> Faire du sport | <input type="checkbox"/> Cuisiner | <input type="checkbox"/> Autres |

18. Vous réalisez une pratique de développement spirituel ou une religion ? Oui Non.
 Si oui, laquelle ? _____

19. Âge de votre père : moins de 40 41-45 46-50 51-55 56-60
 61-65 66-70 71-75 76-80 décédé

20. Âge de votre mère : moins de 40 41-45 46-50 51-55 56-60
 61-65 66-70 71-75 76-80 décédée

21. Niveau d'études du père : Primaire Secondaire Préparatoire École technique
 Licence Master Doctorat Pas d'études

22. Niveau d'études de la mère : Primaire Secondaire Préparatoire École technique
 Licence Master Doctorat Pas d'études

23. Occupation, Métier ou profession du père :

24. Occupation, Métier ou profession de la mère :

25. Nombre de frères : _____
 Nombre de sœurs : _____

26. Vous habitez chez votre famille ? Oui Non En vacances et we
 Si oui, votre maison est : À vous Louée
 Autre _____

27. Si vous habitez seul (e) à Xalapa, vous habitez :

| | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> une pension <input type="checkbox"/> une chambre louée <input type="checkbox"/> un appartement loué | <input type="checkbox"/> une maison louée <input type="checkbox"/> un appartement dont vous êtes propriétaire <input type="checkbox"/> une maison dont vous êtes propriétaire | <input type="checkbox"/> chez un membre de la famille. <input type="checkbox"/> Autres : _____ |
|--|---|---|

28. Qui paie vos frais d'entretien ? père mère parents moi frère
 sœur tous Autre :

29. Revenus approximatifs mensuels de la (ou les) personne (s) qui paie (paient) votre entretien :

- Moins de \$2,000.00 Entre \$ 2100.00 et \$4000.00 Entre \$5,000.00 et \$ 7,000.00
 Entre \$8,000.00 et \$10,000.00 Plus de \$11,000.00

PARTIE CONCERNANT : Description des pratiques et des goûts de lecture.

30. Vous vous souvenez de l'âge auquel vous avez commencé à lire ? Oui Non
Si oui, à : 4 ans 5 ans 6 ans 7 ans 8 ans Autre :

31. Qui vous a appris à lire ? Professeur Mère Père Un membre de la famille
Autre, _____ qui ?

32. Vous trouvez qu'il s'agissait d'une tâche à réaliser... Facile Difficile Autre
Expliquez _____ brièvement :

33. Quelqu'un de votre famille vous lisait-il des histoires quand vous étiez petit ? Oui Non
Si oui, qui ? Père Mère Tante Oncle Frère
Sœur Autre : _____

Si on vous lisait, de quelles types d'histoires d'agissait-il ?

| | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Des contes pour enfants <input type="checkbox"/> Des biographies <input type="checkbox"/> Vous ne vous souvenez pas | <input type="checkbox"/> Des légendes <input type="checkbox"/> Des poèmes <input type="checkbox"/> Des BD | <input type="checkbox"/> Des livres sur la nature, les animaux. <input type="checkbox"/> Des livres de religion <input type="checkbox"/> Autres : _____ |
|--|---|---|

34. Considérez-vous que vos expériences de lecture, quand vous étiez enfant, ont influencé vos lectures actuelles ?

- Oui Non. Si oui, quelles expériences ? Vos lectures en famille
 Vos lectures à l'école Vos lectures personnelles Autre :

35. Commentiez-vous vos lectures avec les autres ? Oui Non.
Si oui, pourquoi faire ? Pour partager ce que vous avez lu Pour recommander des lectures
 Pour encourager les autres à lire Autre :

36. Vous aimez lire à voix haute pour les autres ? Oui Non.

37. Signalez les trois raisons principales qui motivent vos lectures ?
- Les devoirs scolaires M'informer Être au goût du jour
 M'amuser Devenir cultivé Ma religion
 Pour avoir des sujets de conversation Ma religion Autre : _____
38. Depuis le début de vos études, vous préférez lire en... ? Espagnol Français
 Français et en espagnol.
39. Vous trouvez que c'est plus facile pour vous de lire en ... ? Espagnol Français
 Espagnol et en français
40. Vous trouvez que quand vous lisez en langue maternelle ?
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vous n'avez pas de difficultés pour comprendre ce que vous lisez. <input type="checkbox"/> Vous ne comprenez pas tout ce que vous lisez. <input type="checkbox"/> Vous ne vous concentrez pas facilement en vos lectures. | <input type="checkbox"/> Vous lisez lentement. <input type="checkbox"/> Vous trouvez beaucoup de difficultés pour saisir le sens de ce que vous lisez. Autre : _____ |
|--|--|
41. Vous trouvez que quand vous lisez en langue française ?
- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Vous n'avez pas de difficultés pour comprendre ce que vous lisez. <input type="checkbox"/> Vous ne comprenez pas tout ce que vous lisez. <input type="checkbox"/> Vous ne vous concentrez pas facilement en vos lectures. | <input type="checkbox"/> Vous lisez lentement. <input type="checkbox"/> Vous trouvez beaucoup de difficultés pour saisir le sens de ce que vous lisez. Autre : _____ |
|--|--|
44. Quand vous voyez un livre qu'est-ce qui vous attire le plus pour le lire ?
- Le sujet Le titre L'auteur La publicité autour de lui Le fait de lire quelque chose
 Les recommandations des amis ou de la famille La couverture Autre : _____
45. Quand vous commencez à lire un livre, normalement vous...
- Finissez le livre Lisez seulement quelques pages du début Lisez en sautant les pages
 Lisez d'abord la fin mais vous finissez votre lecture
Autre : _____
46. Quand vous lisez à la maison, où est-ce que vous préférez le faire?
- Dans ma chambre Dans le salon Dans le jardin ou patio Dans la cuisine
 Dans les toilettes Dans le bureau Autre : _____
47. Préférez-vous lire dans un endroit ... ? Silencieux En écoutant de la musique peu importe
 Autre : _____
48. Quand vous lisez en dehors de la maison, où est-ce que vous préférez le faire ?
- À la bibliothèque Dans un café Dans un jardin Sur une terrasse
 Autre : _____
49. Les livres dont vous avez besoin, le plus souvent :
- Vous les empruntez à la bibliothèque Vous les empruntez à des amis Vous les achetez
 Vous les photocopiez On vous les offre Autre : _____

50. Fréquentez-vous régulièrement les bibliothèques ? Oui Non
Pourquoi faire ? Consulter des dictionnaires Lire des revues Avoir accès à Internet
 Chercher de l'information pour les devoirs scolaires Chercher des livres pour des lectures personnelles
 Autre : _____
51. Si oui, trouvez-vous les classifications des livres dans une bibliothèque accessibles pour identifier les œuvres ou les sujets que vous cherchez ? Oui Non
52. A peu près combien de temps consacrez-vous à la lecture personnelle ?
 Tous les jours Plusieurs fois par semaine Moins de trois fois par semaine
 Une ou plusieurs fois par mois Très rarement Autre : _____
53. A peu près combien de temps consacrez-vous à la lecture pour des raisons scolaires ?
 Tous les jours Plusieurs fois par semaine Moins de trois fois par semaine
 Une ou plusieurs fois par mois Très rarement Autre : _____
54. Trouvez-vous intéressantes les lectures que vous faites à l'école ?
 Oui, toutes Oui, quelques unes Non, aucune Autre : _____
55. Quand vous lisez pour vous, vous préférez le faire En silence À haute voix Les deux.
56. À quel moment de la journée préférez-vous lire ? Le matin L'après-midi Le soir Autre : _____
57. Signalez les **trois** types de documents que vous lisez plus fréquemment.
 Revues Journaux Livres BD Biographies Romans Poèmes
 Articles de divulgation Articles scientifiques Dictionnaires Livres de cuisine
 Articles de développement personnel Livres ou articles sur des sujets religieux Autres

58. Signalez les **trois** types de documents que vous ne liriez jamais.
 Revues Journaux Livres BD Biographies Romans Poèmes
 Articles de divulgation Articles scientifiques Dictionnaires Livres de cuisine
 Articles de développement personnel Livres ou articles sur des sujets religieux Autres

59. Signalez les trois activités principales pour lesquelles vous utilisez le plus souvent internet.
 Pour envoyer et recevoir des courriers Pour chercher de l'information pour mes études
 Pour acheter des produits Pour regarder *youtube* Pour visionner des vidéos clips
 pour m'informer sur les actualités pour chercher des amis virtuels Pour *chatter*
 pour lire des articles de mon intérêt personnel Autre : _____
60. Assistez-vous régulièrement à des événements culturels tels que : expositions, concerts, présentations de livres, etc. ? Oui très régulièrement Oui, de temps en temps Oui, mais pas très souvent
 Non, jamais Autre : _____
61. Où est-ce que vous rangez vos livres personnels ?
 Dans le salon de la maison Dans ma chambre Dans le bureau Autre

62.. Citez trois titres qui vous semblent appartenir à la littérature et trois autres que vous ne classeriez pas du tout dans cette catégorie ?

63. Vous vous considérez un lecteur ? Oui Non

64. D'après vous, la lecture, elle est? Inutile Utile Très utile
 Indispensable

S'il vous plaît, répondez brièvement à cette partie en *español*, merci beaucoup!

PARTIE CONCERNANT : les opinions, les valeurs et les représentations.

65. Dans votre vie quotidienne, à quoi associez-vous le mot lecture (LECTURA) ?

66. Voudriez- vous me donner, **au moins**, **3** mots que vous associez habituellement au mot lecture (LECTURA) ?

1.- _____ 2.- _____ 3.- _____

67. Qu'est-ce que la lecture (LECTURA) représente pour vous ?

68. Comment définiriez-vous le mot lecture (LECTURA) ?



Figure 1

COMPARAISON DE LA PERFORMANCE DES PAYS ET DES ÉCONOMIES

Performance supérieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative
 Pas d'écart statistiquement significatif par rapport à la moyenne de l'OCDE
 Performance inférieure à la moyenne de l'OCDE dans une mesure statistiquement significative

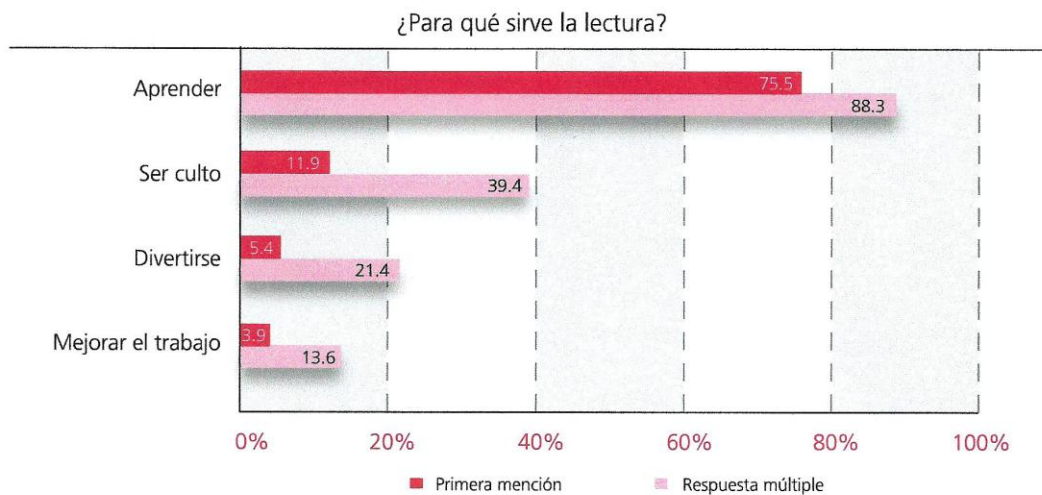
| | Sur l'échelle combinée de | | | | | | Sur l'échelle | |
|--------------------------|---|-------------|----------------|------------|-----------------|----------|-----------------|-------------|
| | Sur les sous-échelles de compréhension de l'écrit | | | | | | de mathématique | de sciences |
| | de recit | et extraire | et interpréter | et évaluer | textes continus | continus | | |
| Moyenne de l'OCDE | 493 | 495 | 493 | 494 | 494 | 493 | 496 | 501 |
| Shanghai (Chine) | 556 | 549 | 558 | 557 | 564 | 539 | 600 | 575 |
| Corée | 539 | 542 | 541 | 542 | 538 | 542 | 546 | 538 |
| Hong-Kong (Chine) | 533 | 530 | 530 | 540 | 538 | 522 | 555 | 549 |
| Singapour | 526 | 526 | 525 | 529 | 522 | 539 | 562 | 542 |
| Canada | 524 | 517 | 522 | 535 | 524 | 527 | 527 | 529 |
| Nouvelle-Zélande | 521 | 521 | 517 | 531 | 518 | 532 | 519 | 532 |
| Australie | 515 | 513 | 513 | 523 | 513 | 524 | 514 | 527 |
| Pays-Bas | 508 | 519 | 504 | 510 | 506 | 514 | 526 | 522 |
| Belgique | 506 | 513 | 504 | 505 | 504 | 511 | 515 | 507 |
| Norvège | 503 | 512 | 502 | 505 | 505 | 498 | 498 | 500 |
| Suisse | 501 | 505 | 502 | 497 | 498 | 505 | 534 | 517 |
| Pologne | 500 | 500 | 503 | 498 | 502 | 496 | 495 | 508 |
| Islande | 500 | 507 | 503 | 496 | 501 | 499 | 507 | 496 |
| États-Unis | 500 | 492 | 495 | 512 | 500 | 503 | 487 | 502 |
| Lussembourg | 499 | 500 | 498 | 498 | 492 | 500 | 500 | 500 |
| Suède | 497 | 505 | 494 | 502 | 499 | 498 | 494 | 495 |
| Allemagne | 497 | 501 | 501 | 491 | 496 | 497 | 513 | 520 |
| Irlande | 496 | 498 | 494 | 502 | 497 | 496 | 487 | 508 |
| Espagne | 496 | 497 | 497 | 497 | 497 | 498 | 497 | 498 |
| Taipei chinois | 495 | 496 | 499 | 499 | 496 | 500 | 543 | 520 |
| Danemark | 495 | 502 | 492 | 493 | 496 | 493 | 503 | 499 |
| Royaume-Uni | 494 | 491 | 491 | 503 | 492 | 506 | 492 | 514 |
| Hongrie | 494 | 501 | 496 | 489 | 497 | 487 | 490 | 503 |
| Macao (Chine) | 487 | 493 | 488 | 481 | 488 | 481 | 525 | 511 |
| Italie | 486 | 482 | 490 | 482 | 489 | 476 | 483 | 489 |
| Lettonie | 484 | 476 | 484 | 492 | 484 | 487 | 482 | 494 |
| Slovénie | 483 | 489 | 489 | 470 | 484 | 476 | 501 | 512 |
| Espagne | 481 | 480 | 481 | 483 | 484 | 473 | 483 | 488 |
| République tchèque | 478 | 479 | 488 | 462 | 479 | 474 | 493 | 500 |
| République slovaque | 477 | 491 | 481 | 466 | 479 | 471 | 497 | 490 |
| Croatie | 476 | 492 | 472 | 471 | 478 | 472 | 460 | 486 |
| Luxembourg | 472 | 471 | 475 | 471 | 471 | 472 | 489 | 484 |
| Autriche | 470 | 477 | 471 | 463 | 470 | 472 | 496 | 494 |
| Lituanie | 468 | 476 | 469 | 463 | 470 | 462 | 477 | 491 |
| Turquie | 464 | 467 | 459 | 473 | 466 | 461 | 445 | 454 |
| Dubaï (ÉAÉ) | 459 | 456 | 457 | 466 | 461 | 460 | 453 | 466 |
| Fédération de Russie | 459 | 469 | 467 | 441 | 461 | 452 | 468 | 478 |
| Chili | 449 | 444 | 452 | 452 | 453 | 444 | 421 | 447 |
| Serbie | 442 | 449 | 445 | 430 | 444 | 438 | 442 | 443 |
| Bulgarie | 429 | 430 | 436 | 417 | 433 | 471 | 428 | 439 |
| Uruguay | 426 | 424 | 423 | 436 | 429 | 421 | 427 | 427 |
| Mexique | 425 | 433 | 418 | 432 | 426 | 424 | 419 | 416 |
| Roumanie | 424 | 423 | 425 | 426 | 423 | 424 | 427 | 428 |
| Thaïlande | 421 | 431 | 416 | 420 | 423 | 423 | 419 | 425 |
| Tadjikistan | 416 | 413 | 419 | 413 | 419 | 417 | 414 | 410 |
| Colombie | 413 | 404 | 411 | 422 | 415 | 409 | 381 | 402 |
| Bésil | 412 | 407 | 406 | 424 | 414 | 408 | 386 | 405 |
| Monténégro | 408 | 408 | 420 | 383 | 411 | 398 | 403 | 401 |
| Jordanie | 405 | 394 | 410 | 407 | 417 | 387 | 387 | 415 |
| Indonésie | 402 | 399 | 397 | 409 | 405 | 399 | 371 | 383 |
| Argentine | 398 | 394 | 398 | 402 | 400 | 391 | 388 | 401 |
| Kazakhstan | 390 | 397 | 397 | 373 | 399 | 371 | 405 | 400 |
| Albanie | 385 | 380 | 393 | 376 | 392 | 366 | 377 | 391 |
| Panama | 371 | 363 | 372 | 377 | 373 | 359 | 360 | 376 |
| Pérou | 370 | 364 | 371 | 368 | 374 | 356 | 365 | 369 |
| Azerbaïdjan | 362 | 361 | 373 | 335 | 362 | 351 | 431 | 373 |
| Kirghizistan | 314 | 299 | 327 | 300 | 319 | 293 | 331 | 330 |

Source : Base de données PISA 2009 de l'OCDE.
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/88893243342>

¿Cómo se valora la lectura?

4.1 ¿Para qué sirve la lectura?

Al preguntar para qué sirve la lectura se aceptaron hasta dos respuestas por cada entrevistado. Tomando en cuenta la primera mención, tres cuartas partes asocian la lectura con el aprendizaje y uno de cada 10 con ser culto (11.9%), mientras que divertirse alcanzó 5.4%. Al considerar ambas respuestas, divertirse se incrementó a 21.4%, mejorar en el trabajo a 13.6% y ser culto alcanzó 39.4%.



4.2 ¿Qué se asocia con lectura y lector?

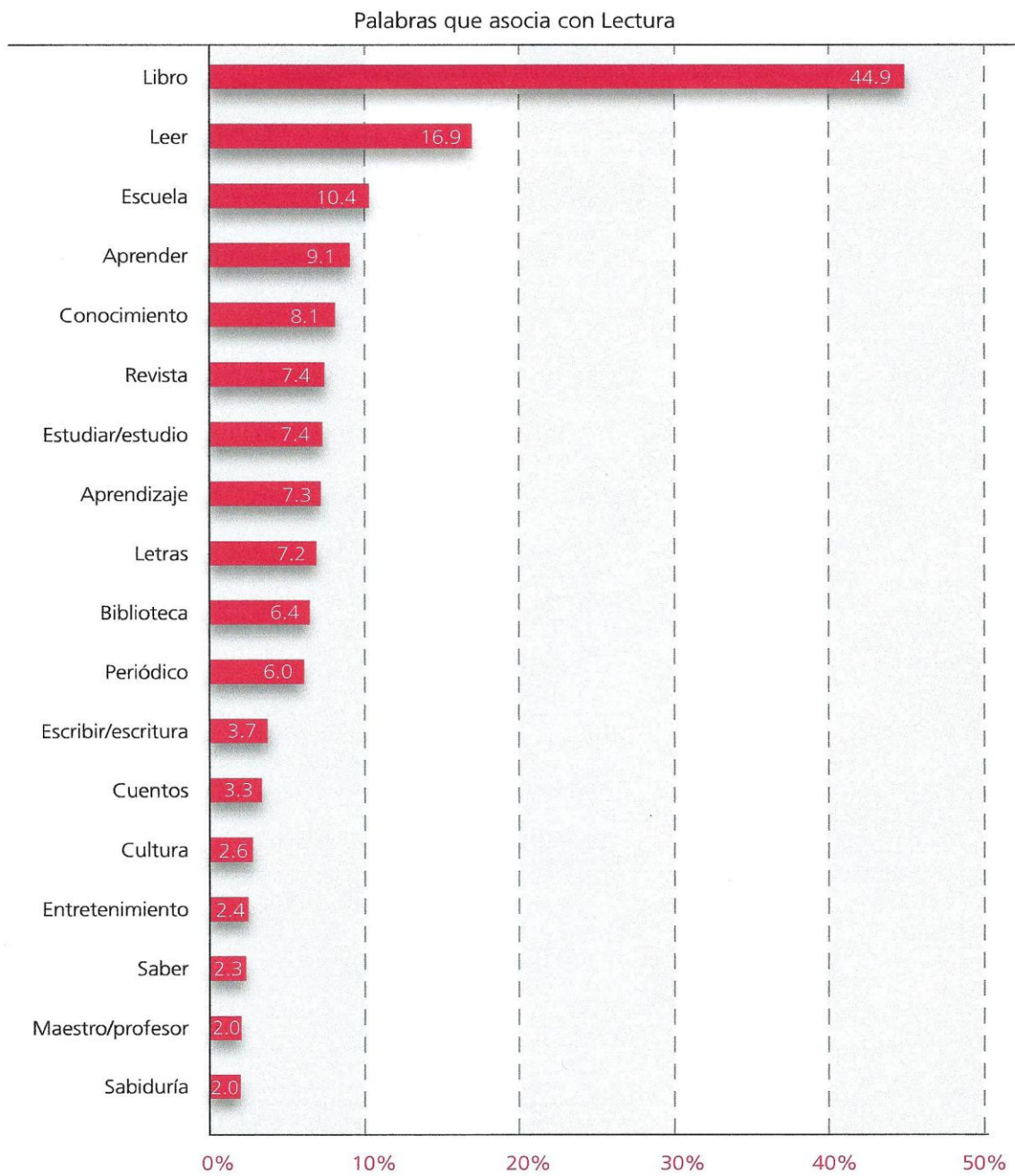
Palabras asociadas con lectura

Libro es la palabra que los entrevistados asocian con lectura en una mayor proporción (44.9%), seguida de leer (16.9%). Se mencionan también con relativa frecuencia varias palabras relacionadas con cuestiones escolares: escuela (10.4%), estudiar/estudio (7.4%), maestro/profesor (2.0%); así como varias relacionadas con aprendizaje y conocimiento: aprender (9.1%), conocimiento (8.1%), aprendizaje (7.3%), saber (2.3%) y sabiduría (2.0%).

Palabras asociadas con lector

Nuevamente aparecen palabras vinculadas con los procesos escolares: estudiante (13.7%), profesor/maestros (7.4%), escuela (3.0%) y estudioso (2.7%), así como con atributos personales y procesos relacionados con el conocimiento: culto (4.9%), inteligente (4.1%), aprendizaje (4.0%), conocimiento (3.0%), aprender (2.2%) y cultura (2.0%).

Enquête Nationale de Lecture 2006. Mots associés à la lecture et au lecteur.



Enquête Nationale de Lecture 2006. Mots associés à la lecture.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

| CAMPOS FORMATIVOS PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA | PREESCOLAR | | | PRIMARIA | | | | | | SECUNDARIA | | | | | | | |
|--|--------------------------------------|--|---|--|------------|----------------------------|----|---|----------------------------|-------------------------------|---|---------------------------------|--|-----------------------------------|---------------------------------|--|--|
| | 1° | 2° | 3° | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 1° | 2° | 3° | | | | | |
| Lenguaje y comunicación | Lenguaje y comunicación | Asignatura Estatal: lengua adicional**** | Español | Español I, II y III | | | | | | Lengua extranjera I, II y III | | | | | | | |
| | | | | Asignatura Estatal: lengua adicional**** | | | | | | Matemáticas I, II y III | | | | | | | |
| Pensamiento matemático | Pensamiento matemático | Matemáticas | | | | | | Ciencias I (énfasis en Biología) | | | Ciencias II (énfasis en Física) | | | Ciencias III (énfasis en Química) | | | |
| Exploración y comprensión del mundo natural y social | Exploración y conocimiento del mundo | Desarrollo físico y salud | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad* | Estudio de la Entidad donde Vivo* | Geografía* | Historia* | | | Tecnología I, II y III | | | Geografía de México y del Mundo | | | Historia I y II | | |
| | | | | | | Formación Cívica y Ética** | | | Formación Cívica y Ética** | | | Asignatura Estatal | | | Formación Cívica y Ética I y II | | |
| Desarrollo personal y para la convivencia | Desarrollo personal y social | Educación Física** | | | | | | Orientación y Tutoría I, II y III | | | Educación Física I, II y III | | | | | | |
| | | Educación Artística** | | | | | | Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales | | | Artes: Música, Danza, Teatro o Artes Visuales | | | | | | |

Plan curricula de l'Éducation Basique au Mexique. Source : *Abc de la Reforma Integral de la Educación Básica. Nivel primaria*, México, 2010.

5. Educación y cultura

Escuelas, alumnos inscritos, personal docente y alumnos por maestro a inicio de cursos por nivel educativo Ciclos escolares 2000/2001, 2007/2008 y 2008/2009 Cuadro 5.2

| Nivel educativo | Escuelas a/ | Alumnos inscritos (Miles) | Personal docente b/ | Alumnos por maestro |
|----------------------------------|----------------|---------------------------|---------------------|---------------------|
| 2000/2001 | 213 011 | 28 569 | 1 432 372 | 19.9 |
| Preescolar | 71 840 | 3 424 | 156 309 | 21.9 |
| Primaria | 99 008 | 14 793 | 548 215 | 27.0 |
| Secundaria | 28 353 | 5 350 | 309 123 | 17.3 |
| Profesional técnico | 1 634 | 362 | 32 202 | 11.2 |
| Bachillerato | 8 127 | 2 594 | 177 831 | 14.6 |
| Licenciatura en educación normal | 655 | 201 | 17 366 | 11.6 |
| Licenciatura c/ | 2 300 | 1 718 | 174 702 | 9.8 |
| Posgrado | 1 094 | 129 | 16 624 | 7.8 |
| 2007/2008 | 237 964 | 31 970 | 1 688 058 | ND |
| Preescolar | 88 426 | 4 746 | 214 548 | 22.1 |
| Primaria | 98 225 | 14 654 | 564 822 | 25.9 |
| Secundaria | 33 697 | 6 116 | 364 723 | 16.8 |
| Profesional técnico | 1 484 | 359 | 28 983 | 12.4 |
| Bachillerato | 12 009 | 3 471 | 235 096 | 14.8 |
| Licenciatura en educación normal | 489 | 132 | 15 764 | 8.4 |
| Licenciatura c/ | 3 336 | 2 317 | 234 297 | 9.9 |
| Posgrado | 1 595 | 174 | 35 897 | 4.9 |
| 2008/2009 | 240 681 | 32 233 | 1 713 141 | ND |
| Preescolar | 89 395 | 4 634 | 218 206 | 21.2 |
| Primaria | 98 575 | 14 816 | 568 752 | 26.0 |
| Secundaria | 34 380 | 6 153 | 369 648 | 16.6 |
| Profesional técnico | 1 426 | 367 | 28 962 | 12.7 |
| Bachillerato | 12 677 | 3 557 | 243 855 | 14.6 |
| Licenciatura en educación normal | 487 | 132 | 15 462 | 8.5 |
| Licenciatura c/ | 3 215 | 2 296 | 228 856 | 10.0 |
| Posgrado | 1 653 | 186 | 36 895 | 5.0 |

a/ Para los ciclos escolares 2007/2008 y 2008/2009 el total no presenta en estricto sentido el número de escuelas, debido a que en un plantel se puede atender más de un servicio.

b/ Comprende personal docente y directivo con grupo. A partir del ciclo escolar 2001/2002 también incluye personal docente especial en todos los niveles escolares, excepto para preescolar y primaria.

Para los ciclos escolares 2007/2008 y 2008/2009 el total no presenta en estricto sentido el número de personal docente, debido a que una persona puede ocupar dos o más plazas.

c/ Comprende los niveles de licenciatura universitaria, tecnológica y técnico superior.

Fuente: Para 2000/2001: SEP. *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional. Inicio de Cursos*, 2000/2001. México, DF, 2001.

Para 2007/2008 y 2008/2009: SEP. *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos.*

Principales Cifras, 2007/2008 y 2008/2009. México, DF.

Table de figures

| | |
|--|-----------|
| Figure 1 Carte du Mexique actuel ----- | 17 |
| Figure 2 Dix régions administratives de l'État de Veracruz----- | 18 |
| Figure 3 Calcul de la population et pourcentage de baisse d'autochtones mexicains, 1519-1595----- | 20 |
| Figure 4 Campus de l'UV dans la région de Veracruz ----- | 23 |
| Figure 5 Structure actuelle de la Faculté de Langues ----- | 29 |
| Figure 6 "Plan 90" Licence en Langue Française ----- | 32 |
| Figure 7 Structure du MEIF ----- | 36 |
| Figure 8 Population de la Licence en Langue Française : période août 2008-février 2009 ----- | 43 |
| Figure 9 Table de variables discrètes. Exemple tiré de notre base des données----- | 49 |
| Figure 10 Tableau des questions ouvertes. Exemple tiré de notre base des données ----- | 50 |
| Figure 11 Éléments d'identification. Exemple tiré de notre base des données ----- | 50 |
| Figure 12 Filière SPAD ----- | 51 |
| Figure 13 Variable « Sexe ». Source : notre base de données. ----- | 51 |
| Figure 14 Types de codification de variables ----- | 52 |
| Figure 15 Codification des individus----- | 53 |
| Figure 16 Variables « individu » et « périodes d'études » ----- | 54 |
| Figure 17 Transcription d'une variable nominale ----- | 54 |
| Figure 18 Statistiques. Exemple tiré de notre base des données ----- | 55 |
| Figure 19 Histogramme ----- | 55 |
| Figure 20 Boîte de dispersion----- | 56 |
| Figure 21 Tableau de démarche pour la création des documents avec SPAD. ----- | 58 |
| Figure 22 Table lexicale directe ----- | 59 |
| Figure 23 Carte de l'Aridoamérique et de la Mésoamérique----- | 63 |
| Figure 24 Carte des principales langues indiennes dans le domaine de la haute culture du Mexique préhispanique ----- | 65 |
| Figure 25 Calendrier, feuilles 5b-6b, Codex Dresde ----- | 70 |
| Figure 26 L'arrivée des Espagnols sur les côtes mexicaines ⁹⁰ ----- | 73 |
| Figure 27 Les Franciscains enseignent le "Notre père" aux Indiens, selon le manuscrit Egerton ----- | 83 |
| Figure 28 Catéchisme en images du Frère Pedro de Gante, XVIème siècle. ----- | 85 |
| Figure 29 Couverture de la première cartilla utilisée en Nouvelle Espagne pour apprendre à lire (1569) ----- | 86 |
| Figure 30 Méthode syllabique de lecture. Pages internes du « Caton de los niños » ----- | 90 |
| Figure 31 Cartilla de Don Mateo Jiménez Aroca. Catón de los niños, 1876 ----- | 92 |
| Figure 32 Couverture du "libro segundo de los niños" ----- | 96 |
| Figure 33 Couverture du catéchisme du prêtre Ripalda ----- | 97 |
| Figure 34 Couverture des manuels scolaires gratuits « La patria »----- | 106 |
| Figure 35 Tableau des compétences visées au niveau préscolaires en langage et communication ----- | 116 |
| Figure 36 Différences entre le Plan éducatif 1993 et le Plan éducatif 2009. Education primaire----- | 121 |
| Figure 37 La source de l'émergence de la réflexion en sémantique argumentative. Olga Galatanu ----- | 157 |
| Figure 38 Tableau de formes topiques normatives et transgressives. Olga Galatanu----- | 179 |
| Figure 39 Tableau de groupes-familles ----- | 180 |
| Figure 40 Tableau La SPA. Olga Galatanu 2007 :91 ----- | 183 |
| Figure 41 Tableau de calcul. Olga Galatanu 2007b : 93 ----- | 185 |
| Figure 42 Tableau de la modalisation discursive. Olga Galatanu ----- | 189 |
| Figure 43 Tableau représentant le noyau du mot « indignation ». Olga Galatanu ----- | 192 |
| Figure 44 Segmentation d'un corpus----- | 196 |
| Figure 45 Equivalences sémantiques du mot « leer » ----- | 204 |

| | |
|---|-----|
| Figure 46 Noyau sémantique du mot « leer » | 208 |
| Figure 47 Equivalences sémantiques du mot « lectura » | 212 |
| Figure 48 Noyau sémantique du mot lectura 1 | 213 |
| Figure 49 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés pour associer le mot lectura à la vie quotidienne | 231 |
| Figure 50 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés en association avec le mot lectura | 231 |
| Figure 51 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés pour représenter le mot lectura | 233 |
| Figure 52 Tableau glossaire de fréquence de mots utilisés pour définir le mot lectura | 235 |
| Figure 53 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 65 questions ouvertes du questionnaire | 236 |
| Figure 54 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 66 questions ouvertes du questionnaire | 237 |
| Figure 55 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 66 questions ouvertes du questionnaire | 238 |
| Figure 56 Regroupement par fréquence d'utilisation des mots pleins utilisés pour répondre à la question 68 questions ouvertes du questionnaire | 239 |
| Figure 57 Tableau de fréquence de mots utilisés dans les questions 65, 66, 67 et 68 | 241 |
| Figure 58 Tableau de fréquence de mots associés au mot lectura | 242 |
| Figure 59 Convergences et divergences de la représentation sémantique du mot lectura | 242 |
| Figure 60 Noyau sémantique du mot lectura 2 | 244 |
| Figure 61 Regroupement du résumé des définitions du mot lectura suggérées par les étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université de Veracruz | 246 |
| Figure 62 Construction du noyau sémantique du mot lectura 3 | 247 |
| Figure 63 Distribution par sexe de la population enquêtée | 252 |
| Figure 64 Distribution de la population enquêtée par tranche d'âge | 253 |
| Figure 65 Distribution de la population enquêtée par semestre d'études | 253 |
| Figure 66 Distribution de raisons principales qui mènent nos étudiants à lire | 257 |
| Figure 67 Types de publications préférés par nos étudiants | 259 |
| Figure 68 Autoperception des enquêtés en tant que lecteurs ou non-lecteurs | 260 |
| Figure 69 Distribution de la valorisation accordée à la lecture par nos enquêtés | 261 |
| Figure 70 Association des raisons qui mènent les enquêtés à lire avec ceux à qui on faisait de la lecture pendant leur enfance | 264 |
| Figure 71 Association des types de publications avec ceux à qui on faisait de la lecture pendant leur enfance | 265 |
| Figure 72 Association de l'auto perception comme lecteur ou non-lecteur avec ceux à qui on faisait de la lecture pendant leur enfance | 265 |
| Figure 73 Association des raisons qui mènent les enquêtés à lire avec la personne qui faisait de la lecture pour eux pendant leur enfance | 266 |
| Figure 74 Association entre types de document lus et mots utilisés pour définir la lectura | 267 |
| Figure 75 Croisement entre la valorisation de la lecture associée aux mots utilisés pour parler de la lecture dans la vie quotidienne | 268 |
| Figure 76 Croisement des mots associés à la lectura avec la reclassification des réponses données à la demande d'associer la lectura à la vie quotidienne | 269 |

RÉSUMÉ

Notre recherche porte sur les représentations sémantiques du concept de lecture et les pratiques de lecture en milieu universitaire. D'une part, et sous une approche sémantique-argumentative qui favorise particulièrement le modèle de la Sémantique de Possibles Argumentatifs, nous étudions le discours déclaratif des étudiants de la Licence en Langue Française de l'Université de Veracruz et le discours lexicographique en espagnol.

Etant donné la conception de la SPA, nous avons trouvé dans son modèle de construction de la signification de la langue, un ample champ de recherche des contenus de la langue dans ses structures sémantiques profondes. D'autre part, nous avons fait appel au logiciel SPAD comme outil d'analyse textuelle des données dans un premier temps pour créer corpus de données textuelles. Ensuite, les résultats obtenus au moyen du traitement textuel ont servi à la création des tableaux des mots pleins et des segments de mots, indispensables pour notre analyse sémantique et pour la constitution d'un profil lecteur fondé sur les pratiques de lecture déclarées et des croisements des variables significatives. La conjonction de ces deux modèles a mis en exergue des noyaux sémantiques du concept de lecture et d'un profil lecteur étroitement liés.

Nous avons pu constater l'influence des représentations sémantiques et culturelles dans les comportements des lecteurs. Les représentations trouvées dévoilent les traits du contexte où se situent les locuteurs et leurs pratiques restituent une valorisation en priorité utilitaire de la lecture.

Mots clés : Sémantique des Possibles Argumentatifs, représentation sémantique, construction du sens, pratiques de lecture, concept de lecture, profil lecteur, analyse textuelle.

ABSTRACT

Our research focuses on reading practices and on the semantic representations of the concept of reading in a university level. On the one hand, we used the Possible Semantic Argumentative approach (SPA) to examine, both, the lexical discourse and the declarative discourse of students working towards the BA in French Language at the University of Veracruz. As a result of applying SPA -- and its usefulness in showing how meaning is constructed in language - to this specific context, we discovered a broad field of potential research examining language from a deep semantic structural approach.

On the other hand, we used SPAD software to design tables, containing both full words as well as segments of words, which helped us in the semantic and textual analytical phase of our work. The software also helped us to build a *reader profile* based on reading practices as they appear in the data research, and to cross-reference significant variables. The combination of both approaches (SPA and SPAD) helps to underline the close link that seems to exist between semantic cores of the concept of reading and a profile of readers.

Our findings help to reveal the influence of semantic representations and cultural in readers' behaviors. These representations, in turn, reveal the specific characteristics of the context in which the speakers or readers are immersed. Finally, the daily practices of the informants reveal a value for reading that is mainly utilitarian.

Key-words: SPA, semantic representations, reconstruction of meaning, reading practice, reading concept, a reader's profile, textual analysis.

LABORATOIRE CERCIEA 3824
UFR Lettres et Sciences Humaines
Faculté de Lettres et de Sciences Humaines
Chemin de la Censive du Tertre
BP : 81 227
44312 Nantes Cedex 3