



HAL
open science

Argumenter dans le résumé

Danièle Houpert-Merly

► **To cite this version:**

| Danièle Houpert-Merly. Argumenter dans le résumé. Expressions, 1993, 03, pp.61-93. hal-02399793

HAL Id: hal-02399793

<https://hal.univ-reunion.fr/hal-02399793>

Submitted on 9 Dec 2019

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

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

ARGUMENTER DANS LE RESUMÉ

Quelle est la pratique argumentative de jeunes étudiants? C'est ce que nous allons essayer de décrire, sous un angle à la fois linguistique et sociologique, à travers un exercice de lecture/écriture largement pratiqué à l'école: le résumé de texte.

Il peut sembler paradoxal de choisir ce type d'exercice pour étudier l'argumentation, puisque l'on y demande de restituer fidèlement le texte. S'il est vrai qu'il n'y a pas d'élaboration personnelle, l'intérêt de cet article est ailleurs; il s'agit de chercher, par la confrontation des deux écrits, la différence sociologique des contenus, de saisir en quoi l'univers mental de ces étudiants diffère de celui proposé (imposé?) par l'école.

Nous avons à cette fin étudié trente copies venant de deux classes de STS du Lycée Lislet-Geoffroy de Saint-Denis de La Réunion: une classe de STS tertiaire (Comptabilité) et une autre de STS industrielle (Maintenance des automatismes industriels). Il était demandé à ces jeunes étudiants de faire le résumé du texte suivant:

Jacques PILET.

Magazine Émois, juin 1987.

Les Européens, si complexés par la suprématie économique américaine et la folle ascension du monde extrême-asiatique, ont aujourd'hui quelques raisons de reprendre confiance. Ils savent bien sûr, on le leur rappelle sans cesse et sur tous les tons, qu'ils ont encore à mener de dures batailles dans la guerre économique mondiale. Mais le bonheur des peuples ne se mesure pas seulement à leurs performances dans la fabrication des puces savantes nourries au silicium. L'état de santé d'une société ne suit pas exclusivement la courbe de température du commerce extérieur. Fabriquer et vendre des objets, c'est bien, mais leur donner un supplément d'âme par leur beauté ou l'intelligence de leur usage, c'est mieux. La croissance économique a du bon encore faut-il voir comment, au-delà de l'idéal productiviste, s'organise la vie quotidienne des gens. Construire des maisons et des villes où l'on respire et où l'on se rencontre, préserver des loisirs permettant de s'épanouir hors des divertissements massivement standardisés, ouvrir des espaces au rêve et à la créativité... Tels sont aussi les défis de l'avenir.

Et dans cette recherche d'une nouvelle qualité de vie, les Européens, face aux modèles sociaux nord-américain et japonais, ont des atouts qu'ils commencent peu à peu à reconnaître, que le spectacle du monde fait apparaître toujours plus clairement. L'histoire des Européens, les luttes passées pour la démocratie et la sécurité sociale ont créé des sociétés, où, quelle que soit l'ampleur des fléaux sociaux encore invaincus, les individus ont encore d'immenses possibilités d'épanouissement personnel. Pour l'heure, seuls en sont vraiment

convaincus les Européens que l'U.R.S.S. maintient sous sa domination. Et partout dans le monde, des peuples plus pauvres, moins libres, ou plus asservis que nous par le modernisme industriel, nous regardent avec envie, souhaitant que les valeurs européennes subsistent, tels des point de repère dans la tourmente.

Les Européens occidentaux, quant à eux, ont longtemps boudé leurs chances, prisonniers de leurs souvenirs douloureux, et amers de leur repli continental, culpabilisés par les révélations de la décolonisation, intimidés, par la percée technologique et commerciale de leurs rivaux, lassés par la difficile entreprise de l'administration communautaire. Mais le tournant est en train de s'opérer. Partout, on se met à parler de l'Europe. A écrire sur l'Europe.

Ce mois-ci, Edgar Morin proclame (chez Gallimard) qu'il faut Penser l'Europe. Longtemps, je fus antieuropéen, annonce-t-il d'emblée. Le sociologue qui, au début des années soixante-dix, s'émerveillait devant les révolutions culturelles de Californie, découvre aujourd'hui les avenir à inventer en Europe. Notre chance, explique-t-il, c'est la diversité, la reconnaissance de nos différences, l'apprentissage d'un nouveau mode de pensée et d'identification: pensa l'un dans le multiple, le multiple dans l'un.

C'est dire que l'Europe n'a bien sûr pas de culture propre et commune. Mais elle peut tirer une force extraordinaire du choc de ses cultures si diverses. Les peuples amoureux de leurs langues et de leurs histoires le resteront. Mais ils s'ouvriront toujours davantage aux courants de pensée et de sensibilité venant de leurs voisins. Le fait est là : jamais les jeunes générations n'ont autant voyagé à l'intérieur de la communauté. La connaissance de l'anglais facilite les contacts. La vieux clichés nationaliste pâlisent. Et de ce grand brassage naîtront peut-être quelques idées-forces qui permettront de mieux vivre notre fin de siècle post-industrielle.

On a assez répété que commence maintenant l'âge de la communication. L'industrie lourde s'est marginalisée. L'électronique s'essouffle. La question qui se pose aux pays industriels avancés est maintenant celle des contenus plus que des contenants. Que dire? Que montrer ? Que faire de tous ces nouveaux outils d'information ? Quels rêves, quels mots, quelles images propager?

Notre avenir dépend de notre capacité à réinventer le terme même de culture. L'hypertrophie du discours politique et économique et la ravageuse idéologisation du débat intellectuel ont abouti à une compréhension ratatinée de ce terme.

La culture n'est pas enfermée dans les musées et les théâtres. Elle

vit dans notre façon de manger, de nous habiller, c'est le miroir de nos visions inavouées, de nos envies et de nos craintes profondes. Elle détermine la couleur de nos maisons, la forme de nos voitures, le balancement de nos chansons... Morin le dit ainsi: S'il est un problème que pose et impose le voyage de l'Europe au bout de la civilisation scientifique/technique, c'est celui d'un art de vivre.

Cet art sera d'autant plus riche qu'il sera nourri par la multitude des génies particuliers latins ou germaniques, méditerranéens ou alpins, insulaires ou continentaux... Et le vaste monde, alors ? Dans les salons qui saluèrent la naissance de ce premier magazine culturel européen, l'interjection a souvent fusé. Mais qu'est-ce donc que ce nouveau chauvinisme européen ? Ne serait-ce pas la version modernisée d'une rengaine nationaliste ?

Le risque d'un tel dérapage est minime. Le drapeau bleu n'excite pas grand monde. L'Europe supranationale, unitaire et claironnante, n'est heureusement pas en vue. Mais la conscience de parenté que les peuples se découvrent entre eux permet une fructueuse ouverture au monde. Il faut savoir clairement qui l'on est avant de s'ouvrir aux influences des autres. Cela vaut à l'échelle de la région, du pays, de la communauté continentale.

En suivant pas à pas la démarche des étudiants dans leur technique argumentative, l'objectif était de dégager le principe des variantes par rapport au texte de départ. Ainsi, selon la méthode documentaire d'interprétation mise au point par les ethnométhodologues, il s'agissait de trouver inductivement un modèle sous-jacent à travers des réalisations multiples. L'intérêt pédagogique est que ce modèle sous-jacent permet à son tour d'interpréter de manière déductive les productions individuelles, et même, dans une certaine mesure de les prévoir — à condition toutefois d'abord de ne pas y enfermer les étudiants et, ensuite, de tenir compte de la souplesse nécessaire à l'évolution du modèle.

Les documents que nous allons analyser, texte-support et copies d'étudiants, pourraient être considérés comme des produits finis, qui fonctionnent selon des règles qui leur sont propres, et qui n'inscrivent pas systématiquement leurs propos dans une idéologie, qu'elle soit politique, économique, sociale ... Sans doute aussi pourrait-on retrouver des marques inconscientes d'une idéologie sous-jacente.

Ce sont ces traces laissées dans les discours que nous allons rechercher: il s'agira donc d'étudier, au travers de l'activité représentative des scripteurs, "les opérations discursives qui engendrent la schématisation telle que le sujet souhaite la voir reçue par le lecteur et l'auditeur"¹. C'est-à-dire qu'il conviendra

¹ Georges VIGNAUX, *L'argumentation*, Droz, 1976, p. 254.

donc de voir, au-delà de la surface du texte, les opérations qui ont abouti à l'élaboration du texte produit.

Pour tenter d'y parvenir, on confrontera les documents à une grille d'analyse, qui permettra de comprendre

- quels sont les thèmes du discours;
- quelles sont les modalités qui traduisent la présence de l'énonciateur.
- comment le discours se compose logiquement.

Analyse des thèmes argumentatifs

Il s'agit dans un premier temps de déterminer ce dont parle le discours envisagé, que nous appellerons "objet" du discours; puis ce qui est dit de cet objet, que nous appellerons le "thème". Le thème du discours est donc plus que l'objet, il le qualifie, le détermine et regroupe les différentes caractéristiques que le discours construit petit à petit. (Toutefois c'est pour faciliter la compréhension que nous commencerons par cette analyse.)

L'objet (ou les objets) est déterminé grâce à différents critères, tels que la sémantique (répétition de mêmes mots, emploi de synonymes...) ou l'affirmation d'une présence (anaphore, amplification, emploi du discours rapporté, emploi du présent...), tandis que le thème (ou les thèmes) l'est par prédication de l'objet (définition, insertion dans une classe, description, comportement, action ...)

A) La détermination des objets

De cette lecture du texte-support, ressortent trois objets: les USA et l'Asie, l'Europe et, enfin, l'idée de bonheur, parmi lesquels le deuxième s'affirme très nettement, au détriment des deux autres, et surtout du premier.

On constate en effet que l'Europe et les Européens figurent comme posés en début de sept paragraphes sur dix, que les deux seules citations au style direct (citations d'E.Morin) se rapportent à l'Europe, que le style s'anime de questions oratoires quand on aborde cet objet et que, parallèlement, les bases de la supériorité actuelle et du déclin futur des USA et de l'Asie ne sont évoquées que de façon implicite.

Dans le type d'exercice envisagé, les étudiants n'ont pas la liberté de parler de l'objet de leur choix; l'objet (ou les objets) est proposé par le texte support. Le but de notre démarche ne sera donc pas de découvrir des objets, mais d'analyser le traitement que les étudiants imposent à ceux du texte lu.

Plusieurs cas peuvent se présenter. Ou bien l'étudiant respecte les

objets constitués², ce qui est rare. Cette situation, dont la réussite tient à la reproduction, ne sera pas envisagée ici, puisqu'elle est essentiellement révélatrice des schématisations proposées par l'auteur.

Ou bien, et c'est le cas le plus fréquent, l'étudiant ne respecte pas les objets constitués. Il leur fait subir un certain nombre de distorsions, qui tiennent à la difficulté aussi bien de comprendre que de reformuler. Sans chercher à déterminer ici ce qui relève de la compréhension et ce qui ressort de l'expression³, on s'intéressera au produit fini, à la copie rendue par l'étudiant. On peut alors se rendre compte que les manipulations opérées sont de trois ordres:

- la suppression,
- la déformation, pouvant aller jusqu'au contre-sens,
- l'ajout.

1) La suppression:

On constate en premier lieu qu'il s'agit là d'une pratique très répandue, puisque seules deux copies en sont exemptes (soit 7 %); trois autres (10%) n'ont fait qu'un oubli. Les étudiants ont supprimé en moyenne 5,6 idées, soit 24 % des idées du texte.

Quelques passages sont, plus que d'autres, objets de suppression. On peut en délimiter quatre:

a) le premier est constitué par le début du premier paragraphe: *"Les Européens (...) ont aujourd'hui quelques raisons de reprendre confiance. Ils savent bien sûr, on le leur rappelle sans cesse et sur tous les tons, qu'ils ont encore à mener de dures batailles dans la guerre économique mondiale"*. Les *"raisons de reprendre confiance"* sont sautées dans dix copies, tandis que l'idée suivante (*"Ils ont encore de dures batailles"*) l'est dans onze (soit le tiers des copies).

Il peut paraître téméraire de chercher une explication unique à la suppression de deux idées apparemment différentes; car elles présentent deux images distinctes de l'Europe, l'une résolument optimiste, l'autre, plus pessimiste, qui montre le vieux continent peinant dans la guerre économique. En fait, si ces deux idées sont oubliées avec la même constance dans tant de copies, c'est que toutes deux s'opposent à un lieu commun, d'ailleurs rappelé en début de texte: *"Les Européens, si complexés par la suprématie économique(...)"*. En montrant la réaction des Européens face aux concurrents, le passage supprimé heurte les étudiants, qui préfèrent avoir une représentation

² Cette situation est celle du bon élève, celui qui a les compétences pour comprendre le texte et le reformuler, et qui a intégré les exigences de l'enseignant, en particulier celle de la fidélité au texte

³ Cette tentative pourrait être faite à partir d'une étude des brouillons successifs.

plus conforme à leurs représentations antérieures. Un autre avantage de ces suppressions est de simplifier la définition des "acteurs" du texte en offrant une vision homogène de l'Europe: les Européens, ce sont ceux qui sont dominés.

b) un deuxième passage, plus court, est tout aussi maltraité que le précédent: "*L'histoire des Européens, les luttes passées pour la démocratie et la sécurité sociale ont créé des sociétés, où, (...) les individus ont encore d'immenses possibilités d'épanouissement personnel*". Dans ce passage, dix copies (le tiers) suppriment l'évocation des faits historiques.

Il est vrai que c'est la fin de la phrase qui est porteuse de l'idée essentielle, l'"*épanouissement personnel*". Mais il n'empêche que ne pas parler de l'histoire revient à ne pas saisir le raisonnement de l'auteur; sur ce point précis, la démarche est inductive: ce sont les faits particuliers qui permettent de dégager une loi générale; les supprimer montre qu'on les réduit au rang d'illustrations superflues. C'est le fondement logique de la démarche qui n'est pas compris. Du reste, on retrouve cette même incompréhension un peu plus loin dans le texte, dans le troisième paragraphe, quand l'auteur, de la même façon, montre que ce sont encore des faits historiques qui sont à l'origine de l'aveuglement des Européens sur leurs chances: "*Les Européens occidentaux, quant à eux, ont longtemps boudé leurs chances, prisonniers de leurs souvenirs douloureux, amers de leur repli continental, culpabilisés par les révélations de la décolonisation (...)*". Pour ce passage, ce sont neuf devoirs qui se sont abstenus de mentionner les faits historiques.

c) une suppression fréquente porte sur la deuxième ligne du sixième paragraphe: "*L'industrie lourde s'est marginalisée. L'électronique s'essouffle*". C'est un passage qui marque clairement le glissement du passé (passé composé "*s'est marginalisée*") au présent (valeur sémantique du verbe "*s'essouffler*"), puis au futur, signalé dans la phrase précédente ("*commence maintenant l'âge de la communication*"). Alors qu'il est évident que, chronologiquement, il y a succession, qu'après l'ère de l'industrie lourde, puis celle de l'électronique, nous sommes désormais entrés dans celle de la communication, la suppression de ce petit passage a pour effet de laisser penser que la communication se développera concurremment avec l'industrie et l'électronique. Ainsi on peut lire: "*Aujourd'hui le monde est dominé par les moyens de communication qui est devenu un point majeur de l'économie*" ou encore: "*Comment bien faire avec toutes ces prouesses technologiques et économiques. Détourné de son sens par des maîtres-penseurs, le terme culture trouve son sens non pas (dans) un musée mais dans la vie quotidienne des gens*". Sans doute peut-on y voir la difficulté de certains étudiants à s'inscrire sur l'axe du temps.

Cette difficulté est d'autant plus grande qu'il leur faudrait remettre en cause un des dogmes du XX^{ème} siècle, l'importance capitale de l'économie, à un moment où ils suivent une formation visant à les intégrer dans le monde du

travail, dans des emplois secondaires ou tertiaires; et la seconde place attribuée à l'économie profiterait à la culture, notion dont la très grande majorité des étudiants, issus des séries F ou G, se sentent exclus. La suppression de ce passage peut donc être perçue comme une stratégie d'évitement, visant à ne pas mettre en question les places que les étudiants se reconnaissent, ou ont acceptées, dans la société.

d) le passage le plus souvent supprimé dans ce devoir est la fin du texte: ce sont, en moyenne, douze copies (41 %) qui oublient trois idées.

La difficulté de compréhension vient du fait que l'auteur introduisait une objection d'un interlocuteur supposé. Le changement de locuteur était marqué par le changement de registre (langue parlée: "*Et le vaste monde, alors?*"), le passage à des phrases interrogatives, et l'emploi du mot "*interjection*". L'introduction de ce nouveau locuteur était donc très nettement signalée par l'auteur et pourtant elle a semblé un obstacle à la compréhension de ce passage, vraisemblablement à cause du mélange des points de vue qu'elle supposait. Car ce n'est pas la présence d'un locuteur différent qui gênait, quand ce locuteur était du même avis que l'auteur et venait renforcer sa position: c'était le cas d'Edgar Morin, dans les deux citations qui en sont faites. En revanche, ici, le locuteur fait une objection à la thèse de l'auteur, ce qui supposait de la part de l'étudiant un effort pour entrer dans un système de pensée opposé.

La difficulté se trouve d'ailleurs aggravée par la parenté cachée des deux univers mentaux: alors que le nationalisme suppose une attention exacerbée à soi-même, J.Pilet recommande lui aussi de bien se connaître avant tout. Cette similitude pouvait donc masquer la distinction des différents locuteurs.

2) la déformation et le contre-sens :

Comme on pouvait s'y attendre, les passages déformés sont les mêmes que ceux qui ont été supprimés dans d'autres copies, auxquels il faut ajouter la fin du premier paragraphe: "*Fabriquer et vendre des objets, c'est bien, mais leur donner un supplément d'âme par leur beauté ou l'intelligence, c'est mieux (...)* Tels sont aussi les défis de l'avenir".

Chaque passage concerné offre un éventail assez large de déformations. Pourtant, d'un passage à l'autre, des constantes apparaissent: tantôt le glissement porte sur l'énonciation du message, tantôt il est de nature sémantique, tantôt enfin ce sont les opérations logiques qui sont en cause. Toutes ces déformations feront l'objet des chapitres suivants; nous ne retiendrons ici que celles qui modifient sensiblement la constitution des objets.

a) l'énonciation du message: nous avons vu que les objets argumentatifs étaient constitués de faits et de concepts, parmi lesquels les optatifs et les hypothèses tenaient une place non négligeable. Or certaines

copies ont tendance à déformer ces derniers pour les présenter comme des faits. Par exemple, une copie fait de l'existence du nationalisme une certitude ("... *a entraîné une vague nationaliste nouvelle*"), quand le texte le traitait seulement comme une hypothèse ("*Ne serait-ce pas la version modernisée d'une rengaine nationaliste?*"). Ce même besoin d'affirmer se retrouve ailleurs, quand toute l'objection de l'interlocuteur supposé est résumée en une phrase: "*Certains se refusent encore à cela*", ce qui revient à transformer ce qui n'était qu'hypothèse en fait réel que l'on n'accepte pas.

b) la déformation sémantique: le choix du vocabulaire de reformulation montre deux tendances chez les étudiants:

- un passage à l'abstraction: relativement peu répandu dans les copies examinées (deux copies, soit 7 %), il trahit un apprentissage linguistique inachevé et manifeste un désir évident de bien faire: bien que le sens des mots abstraits ne soit pas totalement maîtrisé, l'étudiant éprouve une certaine jouissance à utiliser ce lexique, qui est relativement nouveau pour lui et dont l'emploi qu'il peut en faire lui apparaît comme la marque d'une promotion personnelle.

C'est ainsi que, dans une copie, les Américains et "*le monde extrême asiatique*" deviennent "*des supériorités économiques*". C'est ainsi qu'ailleurs, les deux tiers du premier paragraphe, les "*dures batailles dans la guerre économique mondiale*", "*la vie quotidienne des gens*", "*construire des maisons et des villes*", "*préserver des loisirs*" etc, sont résumés dans la formule suivante: "*l'avenir est lié à l'harmonisation entre l'infrastructure et la superstructure*". Par ailleurs, cette copie manie, et manie bien, un vocabulaire relativement plus élevé que la moyenne des autres copies: je citerai en guise d'exemples: "*potentiel intrinsèque*", "*la pérennité des valeurs*", "*une conscience d'affinités*". C'est dire à quel point l'abstraction de la première citation, malgré ses défauts, situe l'étudiant dans une stratégie d'appropriation dont nous saisissons ici le procès.⁴

- un déplacement sur l'axe axiologique: sur ce point, les deux passages les plus déformés sont la fin du premier paragraphe et, à la fin du texte, l'examen de la "*rengaine nationaliste*". Dans le texte support, les valeurs sont fortement marquées, positivement dans le premier cas, négativement dans le deuxième. Or on constate que neuf copies (31 %) choisissent d'utiliser un vocabulaire neutre: "*produire en fonction des besoins des peuples*", "*une*

⁴ Dans d'autres copies, en revanche, cette appropriation du vocabulaire abstrait paraît moins avancée: le mot "*nationalisme*" par exemple est mal compris, et reformulé par "*Europe unie*". D'autres ne sont pas capables d'opérer une extension sémantique et de passer du sens strict du mot au sens d'exaltation de l'idée européenne, ce qui entraîne un contre-sens filé: on peut lire par exemple: "*Le nationalisme n'existera-t-elle plus (sic) ? La nation existe mais elle est moins forte car les peuples n'appartiennent plus à une seule cultures mais à plusieurs*".

nouvelle façon de vivre”, “*l’organisation du mode de vie*”, “*l’organisation de la vie quotidienne*”, “*L’Europe unifiée*” etc.

Ce déplacement sur l’axe axiologique peut avoir des conséquences importantes, comme le prouve une copie: la “*rengaine nationaliste*” y devient “*le nationalisme*”, reformulation qui, à elle seule, aurait pour effet de faire passer la notion en cause du négatif au neutre. Mais l’étudiant ne s’en est pas tenu à cette transformation, puisque la phrase complète est “*On ne risque pas de remettre le nationalisme en cause*” et que le verbe risquer suggère nettement que l’étudiant accordait une valeur positive au mot “*nationalisme*”. On voit donc qu’ici, le contre-sens est causé par le manque de respect des valeurs.

Nous n’irons pas plus loin dans l’analyse de ce déplacement sur l’axe axiologique, puisqu’il s’agit uniquement, au cours de cette première étape, de l’examen des objets et des thèmes argumentatifs. Le passage de notre étude consacré aux modalités permettra de compléter et d’affiner nos remarques.

c) les opérations logiques: de la même façon, seules seront traitées ici les opérations logiques qui déterminent différemment les objets. Deux traitements peuvent être appliqués: ou l’étudiant pratique la parataxe; ou il établit un lien qui n’existait pas.

Le premier cas est illustré par l’extrait suivant: “*En fait, la diversité culturelle en constante évolution est une source de richesse. Arrivera-t-on à un chauvinisme européen?*”. On voit que la coordination “*mais*” qui figurait dans le texte a disparu, de sorte que le chauvinisme apparaît non seulement comme une conséquence logique, mais même comme un objectif que l’on pourrait se fixer. Le chauvinisme, loin d’être un défaut, devient une qualité.

Le deuxième cas révèle, chez l’étudiant, le désir de lier des faits qui ne le sont pas dans le texte support. Par exemple, on peut lire: “*On doit utiliser cette croissance économique pour améliorer la vie quotidienne de la société et l’aider à s’épanouir*”. Alors que l’auteur du texte se contentait d’établir une hiérarchie entre le productivisme et la qualité de vie, celle-ci étant préférable à celle-là, l’étudiant concerné fait de l’amélioration de la qualité de la vie une finalité de la croissance économique. Cette idée de finalité apparaît ailleurs, mais moins nettement: “*Le confort des gens intervient également dans la croissance économique*”. Sans doute cette tendance traduit-elle un souci louable de construire un schéma argumentatif mais elle montre aussi la difficulté de ces jeunes à accorder une place secondaire à l’économie, valeur reconnue dans le monde environnant.

3) l’ajout:

Il s’agit là d’une manipulation rare dans les documents que nous avons observés: on comptabilise seulement deux copies qui s’y livrent (soit 7 %). A vrai dire, cela n’a rien de vraiment étonnant dans un exercice qui consiste à être

bref. C'est pourquoi les quelques ajouts sont d'autant plus intéressants. Nous en avons relevé quatre, dont trois dans la même copie:

- là où "*Les Européens occidentaux, quant à eux, ont boudé leurs chances (...)*", un étudiant écrit qu' ils "*regrettent quand même d'avoir pas suivi leurs rivaux dans le domaine technologie et commercial*" (sic).

- l'idée des "*modèles sociaux nord-américain et japonais*", est paraphrasée par le membre de phrase suivant: "*certains pays offrent des cadences de production de plus en plus élevées*".

- dans la même copie, un ajout moins caractérisé concerne le "*choc des cultures*", l'étudiant va beaucoup plus loin que l'auteur du texte: les Européens, écrit-il, "*doivent se solidariser*".

- enfin, dans la dernière unité de sens, on lit que "*les Européens doivent apprendre à mieux se connaître*", ce qui correspond effectivement au texte, mais ceci "*avant de devenir réellement la proie des médias*", ce qui ne correspond à aucune idée exprimée ici par J.Pitel.

Si l'on veut tenter de comprendre la démarche commune à ces ajouts, on peut remarquer que chacune de ces distorsions correspond à un lieu commun très répandu. Les deux premières relèvent de la suprématie de la technologie et de l'économie: elles représentent un idéal, "*l'idéal productiviste*", qu'on ne peut pas ne pas rechercher (premier exemple), même s'il exige "*des cadences de plus en plus élevées*" (deuxième exemple). La troisième est un des leitmotivs de notre société: la solidarité. Quant à la quatrième, sans doute la plus surprenante, parce que la plus éloignée du texte, elle correspond elle aussi à une des idées qui ont cours actuellement: les media ne forment-ils pas "le quatrième pouvoir", peut-être le plus redoutable?

Ces ajouts mettent clairement en évidence que, dans les pratiques de lecture / écriture, ce ne sont pas deux discours qui sont en présence, mais, trois, puisqu'aux discours de l'auteur du texte et de l'étudiant, s'ajoute un discours plus diffus, constitué par l'idéologie dominante dans la société.

B) La détermination des thèmes:

Si l'on tente de constituer les thèmes de ce texte, on constate, à propos du premier objet que sont les USA et l'Asie, la reconnaissance d'une supériorité écrasante, reconnue et admirée ("*folle ascension*") par les Européens, fondée sur la technique ("puces", "commerce extérieur") et sur un idéal ("*idéal productiviste*"). Mais cette supériorité ne se limite pas à la seule technique, elle s'étend à d'autres domaines et se manifeste par les "*révolutions culturelles en Californie*".

En revanche, en ce qui concerne l'Europe, c'est sa faiblesse qui est soulignée d'abord ("*si complexés*" ; "*dures batailles*") et expliquée par les vieux clichés nationalistes et par de nombreux faits historiques. Mais la

détermination de cet objet est double: la force de l'Europe, appelée des vœux de l'auteur, est reconnue par les étrangers et commence à être admise par les Européens eux-mêmes. Elle tient d'une part à la reconnaissance et au respect des différences, et d'autre part au brassage des cultures.

Le troisième thème se détermine grâce à une nouvelle définition de l'idée de bonheur; c'est ce qui explique le renversement des rôles, le passage de la suprématie des uns à celle des autres. Le bonheur consiste désormais dans un supplément d'âme, dans la recherche de la qualité de la vie. Et pour y parvenir, on rejette la technique et l'idéal productiviste au profit de l'épanouissement personnel. Il faut donc trouver un nouvel art de vivre, dans le développement de la communication et de la culture. En conséquence, il convient de s'ouvrir au reste du monde.

On constate que les thèmes retenus par les étudiants diffèrent quelque peu de ceux du texte-support.

Pour ce qui est des USA et du Japon, quelques changements, pour être mineurs, n'en sont pas moins significatifs.

Il arrive que certaines copies ne nomment pas les puissances économiques actuelles. Ainsi: *"Les Européens n'ont plus à être complexés par la réussite des autres pays"*. Ailleurs, elles ne sont même pas clairement évoquées, même si l'idée de "bataille" suggère un adversaire: *"Les Européens se battent pour s'imposer sur le marché économique mondial"*, *"Ils (= les Européens) doivent batailler dur pour se faire une place"*. Une copie résume même entièrement le premier paragraphe sans les évoquer, que ce soit directement ou indirectement: *"L'économie nationale, il faut sans cesse qu'elle soit croissante pour la "santé" d'un pays, mais encore faut-il que les pays produisent pour améliorer la condition de vie des populations: c'est le défi que doit relever l'Europe"*. Il en est ainsi également dans un autre devoir: *"Le bonheur d'une société se voit au-delà de son économie, à travers l'organisation de la vie des gens, soit les conditions de vie, l'épanouissement personnel, l'esprit de créativité et le contact humain"*.

Quand les étudiants parlent des USA et du Japon, cela peut être de façon brève, dans un membre de phrase très court: *"face à la prédominance économique des Américains et des Japonais"*. Ils tendent aussi à accorder peu de place et peu d'importance à ce qui fonde leur suprématie, à savoir la technologie et l'économie: ici, la technique n'apparaît pas, ni, là, l'économie américaine. Cet apparent désintérêt est du reste le lot de tous les étudiants quand il s'agit de la culture de ces pays économiquement forts. Certes, le texte ne fait qu'une allusion rapide aux *"révolutions culturelles de Californie"*, mais il est quand même curieux que pas un seul devoir n'ait retenu ce point, même brièvement.

De sorte qu'il apparaît que le thème des USA et du Japon est, dans

l'ensemble, moins déterminé chez les étudiants que dans le texte support. Cette tendance à l'effacement est somme toute assez naturelle, puisque Jacques Pilet cherche précisément à montrer que le critère économique, mis en avant par les USA et le Japon, est sur le point de céder le pas au critère qualitatif, revendiqué par l'Europe. Elle a cependant un effet induit, qui est de mettre en valeur le thème de l'Europe.

En effet, fidèles en cela à l'esprit du texte, les étudiants accordent à une grande importance à l'Europe. Matériellement d'abord, la première partie du texte, celle qui est la plus ouvertement consacrée à l'Europe, envahit souvent les copies au-delà de la proportion normale: au lieu d'occuper à peu près la moitié de la place, elle s'étend jusqu'aux trois quarts du résumé dans dix-sept devoirs (58 %).

Quelle représentation de l'Europe peut-on y déceler? Certes, une copie insiste à trois reprises sur la faiblesse du vieux continent: "*malgré sa faible puissance économique*", "*elle reste médiocre par rapport à ses concurrents économiques*", "*elle reste encore "esclave" du modernisme*". Mais très généralement, la faiblesse de l'Europe est atténuée. Généralement, elle n'est citée qu'une seule fois. Une autre manière d'esquiver la faiblesse de l'Europe est de passer sous silence les faits historiques "*douloureux*", qui pourtant expliqueraient l'absence de réactions des Européens occidentaux à la suprématie américaine et japonaise.

Pourtant, l'idée de la force européenne n'est pas affirmée de façon aussi véhémement qu'on pourrait le croire. Alors que, dans le texte de base, elle est avancée à trois reprises, par l'auteur, par les étrangers et par les Européens eux-mêmes, cette idée, dans les résumés, manque vingt-neuf fois, soit le tiers des occurrences attendues. C'est la reconnaissance de cette force par les Européens qui est le plus souvent absente, comme si les étudiants reproduisaient l'aveuglement de leurs compatriotes.

Peu affirmée, l'idée de la force européenne est cependant correctement définie, surtout en ce qui concerne la diversité des cultures. Il est vrai que c'est là une idée très claire dans le texte et répétée à multiples reprises par l'emploi des termes "*diversité*", "*différences*", "*multiple*", "*diverses*", "*multitudes des génies*". "*Le choc de ses cultures*", en revanche, est moins bien traité: il est quelquefois atténué — c'est le cas le plus fréquent, (27 %) (exemple: "*des atouts qu'apporte une diversité de cultures permettant à chacun de s'ouvrir aux cultures voisines*"); mais il est parfois même complètement absent ("*sa diversité de cultures fait sa force et surtout sa sécurité sociale (...)*). Ce qui ne peut manquer de surprendre de la part d'étudiants vivant dans une société qui se targue de réaliser le brassage des cultures.

De l'examen des thèmes des deux premiers thèmes, on peut conclure qu'une tentation assez nette consiste à simplifier la problématique en la réduisant au maximum: dans la dichotomie USA & Japon / Europe, les premiers

tendent à l'effacement; dans l'opposition faiblesse / force de l'Europe, la première est elle aussi atténuée. C'est toute la complexité de la situation qu'on cherche à résoudre de la sorte.

Le thème du bonheur était traité par l'auteur de façon originale: à la différence des autres, il n'est pas localisé à un endroit précis du texte, mais court à travers tout le texte. Les déterminations qui en sont faites sont donc présentées de manière fragmentaire, ce qui rend leur saisie plus difficile. Pour assurer la cohérence de sa pensée, l'étudiant est contraint de faire un effort de reconstruction qui n'était pas nécessaire pour les autres thèmes. Il n'est donc pas surprenant que ce thème soit très inégalement perçu dans les documents.

Il est une copie qui l'ignore complètement: quelques passages sont censés reformuler l'idée de bonheur; mais ils le sont de façon ambiguë: quand l'étudiant écrit : "*Les Européens montent aux créneaux pour ainsi améliorer leur croissance économique et satisfaire les besoins de la société*", il est vraisemblable que l'expression "*satisfaire les besoins de la société*" correspond à la fin du premier paragraphe et résume la nécessité du "*supplément d'âme*" et de la "*qualité de la vie*". Mais les termes employés sont trop vagues et peuvent tout aussi bien se rapporter à "*la croissance économique*". Sans doute par maladresse d'expression, voilà un passage qui reste muet sur l'idée de bonheur. Mais ce n'est pas un passage isolé. A chaque fois que le texte définit le thème, le devoir dévie et revient à la notion d'économie: l'Europe "*est devenue un exemple de modernisme industriel pour les nations pauvres*", "*La chance de développement de l'Europe s'explique par ses diversités de cultures et de sa modalité de pensée*", "*Aujourd'hui le monde est dominé par les moyens de communication qui est devenu un point majeur de l'économie.*" La preuve que le thème n'est pas compris se trouve à la fin du résumé quand l'étudiant affirme: "*La diversité des cultures (...) tient sa place en Europe et est une gêne pour elle*".

Il s'agit donc à coup sûr d'un thème d'appréhension délicate, que les étudiants manient avec beaucoup d'approximations. Nous avons déjà constaté que de nombreuses déformations portaient sur la fin du premier paragraphe, soit la notion de qualité de la vie. L'embarras transparaît dans l'emploi de tournures vagues: une copie se contente de dire que "*La croissance économique n'est pas le seul but, il faut voir aussi l'organisation de la vie quotidienne*" ou une autre que "*cet atout, c'est la recherche d'un idéal quotidien face à la production de masse de la société*". Parfois les étudiants éliminent des nuances jugées sans doute trop abstraites, telles que la "*beauté ou l'intelligence*", et préfèrent le concret, le palpable suggérés par les expressions "*la vie quotidienne*" ou "*le mode de vie*": un tel affirme qu' "*il existe des défis autres que technologique et économique, tel que l'organisation du mode de vie*"; ailleurs, on lit que "*il faut pour cela lui offrir un mode de vie agréable*". Cet aspect concret figure, certes, dans le texte mais il risque de tout envahir, comme il le fait dans un

devoir: "il ne suffit plus de produire et de vendre en masse, mais de produire pour satisfaire à une demande", ce qui, dans ce contexte économique, signifie moduler la production en fonction de la demande. Le bonheur, sous sa forme du "supplément d'âme" ou de "la qualité de vie" semble pour certains une idée trop abstraite pour être bien maîtrisée; beaucoup lui préfèrent celle, plus concrète, de "productivisme".

Le thème du bonheur présentait une autre nuance qui a échappé à nombre d'étudiants: il s'agit de l'"épanouissement personnel". On constate que seize copies (soit 55 %) n'en parlent pas, bien que l'idée soit mise en valeur à la fin d'une longue phrase. Peut-être peut-on en accuser justement l'ampleur de la phrase, suffisante pour désorienter certains étudiants faibles, qui ne retiennent que les premières idées exprimées. Mais j'y verrais plus volontiers la difficulté à saisir une notion pourtant essentielle, qui est la place de l'individu dans la société. L'histoire de l'Europe, affirme l'auteur, a montré que l'individu n'était pas écrasé par la société, qu'il pouvait s'y développer librement. Pourtant le début du texte souligne l'importance de l'"idéal productiviste" durant les décennies qui ont vu la suprématie des USA et du Japon: l'individu y semblait quelque peu sacrifié sur l'autel de l'économie. Et, de la même façon, quand on regarde un peu vite la fin du texte, ne pourrait-on pas croire que les personnalités ne peuvent plus s'affirmer qu'au travers des cultures? La part accordée aux personnes pouvait sembler bien mince, ce qui expliquerait l'omission de l'idée dans les devoirs. A moins que l'oubli de cette nuance ne soit simplement le reflet de l'opinion des étudiants, pour qui l'"épanouissement personnel" n'est que soumission à des concepts qui les dépassent.

Nous ne reviendrons pas sur la fin du texte, si mal comprise dans les documents: l'examen des oublis et des déformations a montré abondamment que les étudiants comprenaient mal le lien que l'on pouvait faire entre la première et la deuxième partie, ne saisissaient pas bien en quoi la notion de culture pouvait constituer un atout pour l'avenir de l'Europe.

Au cours de cette première analyse, on a donc cherché à savoir ce que les étudiants avaient retenu des thèmes proposés par J.Pilet. De nombreuses distorsions sont apparues, qui prenaient des formes diverses, mais qui, dans l'ensemble, portaient sur quelques passages sensibles, la fin du premier paragraphe⁵ et la fin du texte surtout. Indépendamment du contenu, le regroupement des erreurs est intéressant en soi. D'une part, il montre une relative homogénéité des étudiants⁶. D'autre part, il révèle une certaine

⁵Toutefois il faut remarquer que les étudiants de STS Comptabilité maîtrisent mieux que les autres la fin du premier paragraphe. Cela s'explique sans doute par l'enseignement plus poussé qu'ils reçoivent dans les disciplines économiques.

⁶Ce qui justifie cette étude: il serait vain, en effet, de chercher un (ou des) pattern(s) identique(s) chez des étudiants qui n'auraient pas de point commun.

inaptitude à utiliser le contexte pour comprendre des passages délicats; ceci doit naturellement être nuancé, puisque l'on constate non seulement des tentatives pour comprendre et restituer ces notions complexes, mais aussi des réussites complètes. Dans l'ensemble, cependant, le lecture des étudiants semble considérer le texte support moins comme un ensemble structuré où chaque partie s'explique par les autres, qu'elle modifie et définit à son tour, que comme une succession d'unités de sens relativement indépendantes les unes des autres.

Analyse des modalités

Le repérage des objets, puis celui des thèmes, méritent d'être complétés par l'examen des modalités qui interviennent sur les procès et sur les déterminations.

A: Les modalités d'énoncé:

L'objectif est de chercher comment l'énonciateur imprime sa marque à l'énoncé. Au cours de notre analyse, trois lieux d'inscription nous ont semblé privilégiés: les modalités temporelles, les modalités logiques et les modalités de subjectivité.

1) les modalités temporelles:

Qui se penche sur l'emploi des temps constate que dans le texte-support, le présent est le temps de loin le plus employé. Le plus souvent, il a une simple valeur factuelle; mais il peut aussi prendre une valeur gnomique, particulièrement dans le premier et dans le huitième paragraphe: "*Leur donner un supplément d'âme (...), c'est mieux*". "*Elle (la culture) vit dans notre façon de manger (...)*". Le passé composé est employé à quatre reprises seulement. Encore peut-on noter deux occurrences du passé composé de verbes factitifs, qui sont donc pratiquement l'équivalent de présents (résultats présents d'actions passées): "*L'histoire des Européens, les luttes passées (...)* ont créé des sociétés où (...) *les individus ont encore d'immenses possibilités d'épanouissement personnel*". "*L'hypertrophie du discours politique et économique et la ravageuse idéologisation du débat intellectuel ont abouti à une compréhension ratatinée de ce terme*". L'imparfait est employé une seule fois, avec la valeur d'itération dans le passé: "*le sociologue qui, au début des années soixante-dix, s'émerveillait devant les révolutions culturelles de Californie, découvre aujourd'hui les avenir à inventer en Europe*". La seule apparition du passé simple dans le texte a une valeur nettement ponctuelle: "*Dans les salons qui saluèrent la naissance de ce premier magazine culturel européen, l'exclamation a souvent fusé*". Le futur, quant à lui, apparaît à quatre reprises, alors qu'on trouve le conditionnel une fois, dans une phrase interro-négative: "*Ne serait-ce*

pas la version modernisée d'une rengaine nationaliste?" C'est alors une affirmation atténuée, expression d'une objection introduite par l'auteur.

Une première constatation porte sur le petit nombre d'apparitions de temps du passé: la pensée de l'auteur semble se désintéresser du passé, à l'exception des cas où le présent lui est redevable: cas des passés composés de verbes factitifs. De plus, les passés sont toujours employés par opposition aux présents: exemple: "*Les Européens (...) ont longtemps boudé leurs chances. (...) Mais le tournant est en train de s'opérer*". L'emploi du passé sert alors de faire-valoir au présent. Généralement, donc, le présent exprime avec constance l'idée de l'auteur. Du reste, il n'y a qu'une seule occasion où il rapporte l'idée d'un éventuel adversaire: "*Mais qu'est-ce donc que ce nouveau chauvinisme européen?*" Mais la question oratoire interdit de nous y tromper. Enfin, la nouvelle supériorité de l'Europe, déjà vécue et revendiquée au présent par l'auteur, est décrite à trois reprises en train de se faire: le futur semble ici réservé aux processus, qu'ils soient en cours ("*Ils s'ouvriront toujours davantage aux courants de pensée et de sensibilité venant de leurs voisins*") ou espérés ("*Et de ce grand brassage naîtront peut-être quelques idées-forces qui permettront de mieux vivre notre fin de siècle post-industrielle*").

Dans les travaux des étudiants, une manière d'être fidèle au texte consiste à reprendre scrupuleusement les temps employés par l'auteur: c'est ce que font les bonnes copies, c'est aussi ce que tendent à faire des copies moyennes, où le respect des temps trahit une sorte de soumission. Le respect des temps n'est donc pas un signe, à lui seul, de la qualité des copies.

L'irrespect ne l'est pas plus. Deux situations peuvent en effet se présenter: l'étudiant peut prendre des libertés ou parce qu'il domine bien le texte ou parce qu'il n'a pas bien compris le jeu des temps. Le premier cas est celui d'une copie, qui n'hésite pas à employer, proportionnellement, beaucoup plus de futurs que dans le texte. On l'admet volontiers dans la mesure où l'enjeu du texte, c'est le futur: le temps correspond donc bien à l'idée essentielle. C'est du reste une caractéristique de cet étudiant que d'employer des temps différents de la lettre du texte mais suggérés par la formulation de l'auteur. On en voit un exemple dans le passage de l'expression "*Tels sont aussi les défis de l'avenir*" à une phrase conjuguée au futur: "*les pays devront assurer des qualités de vie à leurs sociétés*" Mais l'exemple le plus évident, le premier dans le texte, est la transformation d'un participe passé en passé composé: le membre de phrase "*Les Européens, si complexés par la suprématie économique (...)*" est reformulé par "*(...) les Européens ont été longtemps complexés*".

Le deuxième cas d'irrespect des temps est bien entendu le plus répandu. La tendance est à l'utilisation maximale du présent: trois copies (soit 10 %) n'emploient que ce seul temps. Dans d'autres devoirs, ce sont des parties entières qui sont rédigées au présent, par exemple toute la première moitié dans

deux copies. Il est vrai que l'on trouve parfois quelques utilisations des autres temps: passé composé, futur, conditionnel présent, mais jamais le passé simple (peut-être à cause de la difficulté morphologique). Quand ils sont employés, le passé composé et le futur le sont toujours à bon escient, mais les étudiants n'hésitent pas, de temps à autre, à sacrifier le premier, en le rejetant sous sa forme participiale dans un groupe nominal (" *Les Européens prennent conscience des luttes passées pour l'égalité et la liberté*") ou dans une apposition (" *Détourné de son sens par des maîtres-penseurs, le terme culture trouve son sens (...)*). Ils semblent plus enclins à utiliser le futur, même quand il ne figure pas dans le texte, parce que l'idée le suggère à tel ou tel endroit (" *Ils ont encore de dures batailles à mener*" devient " *évidemment, il faudra inlassablement se battre*"), mais aussi de façon tout à fait arbitraire: par exemple, on peut lire : " *Le but, c'est la communication basée sur la culture, c'est elle qui déterminera notre façon de vivre*" . Ici , le futur n'est pas employé dans le texte, et ne correspond aucunement aux idées exprimées.

Cette tendance à privilégier le présent, tout en gardant une place importante au futur, alors que le passé composé est plus volontiers abandonné, peut être révélatrice de la situation des étudiants sur l'axe diachronique: il leur est difficile d'accorder toute la place qui conviendrait au passé, mais, par contre, le futur retient une bonne part de leur attention. Mais généralement, ils se situent dans le présent, qui semble accaparer l'essentiel de leur réflexion.

Une dernière remarque a pour point de départ le recours au conditionnel présent. Dans le texte support, ce mode exprime une affirmation atténuée, reflétant l'objection d'un interlocuteur supposé. C'est du reste en ce sens qu'on le retrouve dans certaines copies : " *Ce serait alors une version moderniste d'une rengaine nationaliste*". Mais dans les cinq autres emplois du conditionnel présent que l'on trouve dans les travaux d'étudiants, il se passe un phénomène surprenant: le mode n'est plus employé pour exprimer la même idée que dans le texte, mais pour reformuler une idée géographiquement voisine: ainsi, le groupe " *avant d'assister à un échange réel qui aboutirait à une ouverture mondiale (...)*" se situe juste deux phrases après celle sur le chauvinisme. On peut faire la même remarque à propos d'une autre copie: " *Un avenir où la question principale est la communication et où le mot culture aurait un autre sens*" , à la différence près que cette fois le conditionnel du résumé précède celui du texte. Il pourrait se produire un phénomène de "contamination": l'esprit de l'étudiant enregistre à la lecture la valeur apportée par le conditionnel, mais loin de la garder pour le seul passage précis où il a été employé, il l'étend largement aux phrases environnantes. Cette reformulation traduit à la fois la compréhension de la valeur du mode mais aussi le manque de précision.

2) les modalités logiques:

On constate, dans le texte-support, une prédominance très nette du mode de la certitude: 16 occurrences du certain, deux du presque certain (" *on a assez répété*" et "*ne serait-ce pas la version ...*"). Le probable n'apparaît que dans la première phrase (" *quelques raisons de reprendre confiance*") et le possible à quatre occasions: "*Construire des maisons et des villes Tels sont aussi les défis de l'avenir* , "*Mais elle peut tirer une force extraordinaire ...*" , "*Et de ce grand brassage naîtront peut-être quelques idées-forces ...*" , "*Et le vaste monde alors?*" . Ces quelques notions de probabilité et de possibilité nuancent l'argumentation en lui ôtant un ton trop péremptoire.

Les documents examinés reprennent et accentuent la tendance du texte-support à privilégier le mode de la certitude, puisque l'on constate que onze copies (37 %) n'emploient que ce seul mode, tandis que douze copies (41 %) n'utilisent qu'une seule fois une autre modalité. Et sur l'ensemble des copies, ce sont seulement vingt-deux occurrences du possible et neuf du probable qui ont pu être relevées, c'est-à-dire une moyenne d'une par copie.

Il semble donc indéniable que les étudiants préfèrent la certitude. On peut voir une double explication à cette tendance. Dans un premier sens, elle est la manifestation d'un goût de la simplification, qui s'appuie ici sur un rapport quantitatif. Plus les apparitions d'une notion ou d'un procédé sont nombreuses, plus les autres notions et procédés sont masqués et relégués à une place secondaire. Une présence affirmée tend à établir un rapport de force et à s'imposer. C'est ce qui s'est produit ici avec le mode de la certitude.

Outre cette simplification, on peut expliquer la démarche des étudiants par le besoin d'être rassurés par des idées avérées, ou présentées comme telles. En fondant son intervention sur des certitudes et en supprimant tout ce qui introduit le doute, le scribeur vise à se construire un système de pensée positif et cohérent, et donc à acquérir une personnalité plus sûre. Loin de se limiter à l'individu, cet avantage aura d'ailleurs une portée sociale, puisque l'assurance gagnée par l'étudiant pourra aider à une meilleure reconnaissance par ses interlocuteurs.

Cet acquis psychologique se trouve conforté par un souci d'adéquation à ce qu'ils pensent devoir être un sujet argumentant. La défense d'une thèse, à leurs yeux, passe d'abord par la conviction que les idées exposées sont défendables. Or, recourir au mode du possible peut sembler donner prise plus facilement à des critiques. D'autre part, on leur a appris quelques règles de communication, en particulier à paraître convaincus du bien-fondé de la thèse exposée.

Nous entrons alors dans le domaine des stratégies argumentatives, dont le destinataire privilégié, dans le cas qui nous intéresse, est indéniablement le professeur. Il est en effet le seul lecteur de l'argumentation proposée (si l'on excepte les camarades qui peuvent avoir lu la copie), et, qui plus est, il est

chargé de l'évaluation. Un seul exemple suffira, a contrario, à montrer l'importance, de ce point de vue, du mode de la certitude. Dans une copie, on lit que "*la façon de vivre peut être enrichie aussi par la diversité des cultures que comporte l'Europe*". Cette phrase opère deux distorsions par rapport au texte-support: elle introduit le possible quand le texte affirmait l'idée comme certaine, et, par l'emploi du mot "aussi", elle fait de la diversité des cultures un argument parmi d'autres, et non plus le seul argument, des atouts de l'Europe. Autrement dit, l'étudiant n'a pas compris le texte, ce dont il semble conscient puisqu'il choisit le mode du possible. Mais ce faisant, comble de maladresse, il montre ses lacunes au correcteur. De sorte que les étudiants choisissent souvent d'affirmer plutôt que de nuancer, d'utiliser le mode du certain plutôt que celui du possible.

Mais malgré leur désir de se retrancher derrière le texte produit, les étudiants révèlent beaucoup d'eux-mêmes, notamment dans l'usage des modalités de subjectivité.

3) les modalités de subjectivité:

Les modalités affectives sont peu employées dans le texte-support; cependant on en trouve au paragraphe 9 : les Européens sont dits "*prisonniers de leurs souvenirs douloureux, amers de leur repli continental, culpabilisés par les révélations de la décolonisation, intimidés par la percée technologique et commerciale de leurs rivaux, lassés par la difficile entreprise de l'administration communautaire*".

Le choix du lexique est plus révélateur des modalités axiologiques: c'est un vocabulaire positif qui est employé au sujet de l'Europe et de son art de vivre: "*supplément d'âme (...)* c'est mieux"; "*avec envie (...)* souhaitant (...) *des points de repères*"; "*Cet art sera d'autant plus riche qu'il sera nourri par la multitude de génies ...*". Et surtout le vocabulaire négatif, beaucoup plus employé, concerne d'abord tout ce qui se rapporte aux valeurs prônées par les USA ou l'Asie: "*dures batailles dans la guerre économique*"; "*puces savantes*"; "*productiviste*"; "*des divertissements massivement standardisés*"; "*L'hypertrophie du discours politique et économique et la ravageuse idéologisation (...)* une compréhension ratatinée". Mais ce lexique concerne aussi la critique de l'ancienne position de l'Europe: "*ont longtemps boudé leurs chances (...)* prisonniers (...) *amers (...)* culpabilisés (...) *intimidés (...)* lassés " ; ou encore une vision de la nouvelle Europe rejetée par l'auteur: "*Chauvinisme (...)* rengaine nationaliste "*déravage*". Enfin il convient de noter une expression ambivalente: "*folle ascension*". En qualifiant cette ascension de "*folle*", l'auteur semble à la fois traduire l'admiration des Européens devant la réussite japonaise, mais aussi garder à l'adjectif quelque chose de sa valeur négative.

Ces jugements de valeur apparaissent également dans les formes de

phrases. La plupart des phrases sont de type affirmatif. Cependant on trouve quelques phrases négatives: "*Le bonheur des peuples ne se mesure pas seulement à leurs performances...*"; "*L'Europe n'a bien sûr pas de culture propre...*"; "*La culture n'est pas enfermée dans les musées et les théâtres*"; "*Ne serait-ce pas la version modernisée d'une rengaine nationaliste?*". Il s'agit alors, comme il était prévisible, de dénoncer des points de vue critiqués.

On voit donc que les modalités axiologiques insistent beaucoup plus sur l'aspect négatif (position des USA et de l'Asie, positions critiquables de l'Europe) que sur l'aspect positif (position nouvelle de l'Europe qui lui assurera la suprématie).

Le texte de base utilisait peu les modalités affectives; les étudiants le font moins encore. A un seul moment, en effet, étaient évoqués des sentiments, ceux des Européens incapables de percevoir leurs propres chances. Or ce passage est le plus souvent oublié par les étudiants, puisque trois devoirs (10 %) seulement y font allusion: l'un signale que "*Les Européens occidentaux n'ont pas saisi leurs chances, tourmentés de leurs échecs (...)*", un autre les dit "*perturbés par leur histoire politique*", tandis qu'un troisième évoque leur "*passé lourd et douloureux*". Ceci n'est pas surprenant, puisque la loi de fréquence privilégie outrageusement ce qui est concrètement plus présent. On ajoutera que les étudiants, au cours d'une argumentation, répugnent peut-être à parler de sentiments, qui leur sembleraient déplacés.

En ce qui concerne les modalités axiologiques, le texte était beaucoup mieux fourni. Nous avons déjà examiné les déformations que les étudiants leur faisaient subir, mais du seul point de vue de la constitution des objets et de la détermination des thèmes. Nous continuerons notre étude ici, en l'orientant vers les procédés utilisés pour y parvenir.

On constate d'abord qu'il y a très peu de copies qui soient fidèles au système axiologique du texte (huit copies soit 27 %), ce qui était pourtant facile étant donné le caractère d'évidence des valeurs données. Le plus souvent, les mots à valeur axiologique sont peu employés. Certaines copies font l'impasse complète ou presque complète sur les termes positifs, d'autres boudent les termes négatifs. Enfin, quelques étudiants évitent certains lieux d'inscription, particulièrement la deuxième partie qui, dans trois copies, est complètement dépourvue de termes axiologiques.

Comment peut expliquer qu'un élément simple du texte n'ait pas été bien rendu par les étudiants? Outre les raisons déjà avancées et portant sur le fond, on peut y voir un refus de s'engager: les valeurs, positives ou négatives, imposent un choix de la part de celui qui les emploie. Peut-être les étudiants ne se jugent-ils pas prêts à cet engagement et préfèrent-ils rester sur une prudente réserve. Pourtant en ce qui concerne les valeurs axiologiques, même être neutre n'est pas neutre.

B: Les modalités d'énonciation:

Elles mesurent l'écart entre la formulation proposée et une formulation "neutre" — si tant est que celle-ci peut exister. Elles se rapportent donc au sujet parlant ou écrivant. On s'est attaché à deux critères, l'emphase (mise en valeur de certains éléments grâce à divers procédés, le gallicisme c'est ... que, le déplacement, le détachement, la construction passive avec agent exprimé, le rôle des guillemets ...) et l'atténuation (grâce par exemple à la nominalisation, la transformation passive sans agent, la relégation dans un groupe syntaxique secondaire, le rôle des parenthèses, des tirets ...).

Dans le texte-support, on note quelques procédés d'emphase; la répétition de l'idée permet d'insister: *"ils savent bien sûr, on le leur rappelle sans cesse et sur tous les tons"*. De la même façon, le déplacement en tête fait ressortir le thème: *"Fabriquer et vendre des objets, c'est bien, mais leur donner un supplément d'âme (...), c'est mieux"*. C'est aussi le cas des énumérations à la fin du premier paragraphe et dans le huitième, de la mise en opposition: *"Les Européens occidentaux, quant à eux ..."*, ou enfin de l'emploi du discours rapporté dans deux citations d'E.Morin.

L'atténuation, quant à elle, porte sur les valeurs reconnues aux USA et en Asie, évoquées au moment même où elles sont niées par le biais d'une phrase négative: *"Le bonheur des peuples ne se mesure pas seulement à leurs performances..."*, par une comparaison dépréciative: *"Fabriquer et vendre des objets, c'est bien, mais leur donner un supplément d'âme (...), c'est mieux"*, enfin par leur relégation dans un groupe nominal complément circonstanciel: *"au-delà de l'idéal productiviste"*.

Dans les copies d'étudiants, l'emphase est une démarche largement répandue qui se manifeste principalement par deux procédés, le déplacement et l'insistance quantitative

Le déplacement, par l'écart avec l'ordre attendu, permet de mettre en valeur les termes concernés. C'est le cas du sujet inversé, surtout quand le sujet se retrouve à la fin d'une phrase, et tout particulièrement quand il est ainsi placé à la fin du résumé; c'est une manière économique d'accentuer l'idée essentielle: *"quand les temps nécessaires pour l'intercommunication européenne sera écoulé, alors naîtra la "puissance" européenne"*, lit-on à la fin d'une copie. Mais le plus souvent, le déplacement se fait en faveur de la place privilégiée qu'est le début de la phrase. Ainsi, l'idée de confiance peut être placée en tête, alors qu'elle était à la fin de la phrase dans le texte support: *"La confiance peut renaître chez les Européens malgré leur handicap économique face aux Américains et aux Asiatiques"*. Pour accentuer l'effet, l'étudiant sait employer le gallicisme" c'est ... que": *"C'est justement ce facteur*

qui peut devenir sa force". Il arrive que cette mise en valeur soit accentuée par le détachement du mot ou de l'expression déplacé: "*L'économie nationale, il faut sans cesse qu'elle soit croissante pour la santé d'un pays*". Du reste, ce mot est très souvent le sujet de la phrase, par exemple: "*Cet atout c'est la recherche d'un idéal quotidien face à la production de masse de la société*"; ceci est particulièrement vrai lorsque, comme dans l'exemple précédent, la prédication du sujet se fait sur le mode de la définition. La phase ultime de ce déplacement consiste alors à couper la phrase en deux, pour faire du début une phrase interrogative à laquelle répond une deuxième phrase. C'est là un procédé efficace d'emphase: "*Mais qu'est-ce que la culture? Selon Morin, c'est l'art de vivre enrichi par différentes nationalités (...)*".

Le deuxième procédé est fondé sur la quantité. C'est ainsi que, contre toute attente dans un résumé, certains étudiants pratiquent la duplication des termes. En guise d'exemple, on relèvera: "*Sa diversité de peuples (...) crée de nouveaux courants, de nouvelles tendances qui la préparent à un avenir proche*". Ou encore ils n'hésitent pas à faire des énumérations là où le choix d'un terme englobant serait plus avantageux: "*Le bonheur des gens se voit au-delà de son économie, à travers l'organisation de la vie des gens, soit les conditions de vie, l'épanouissement personnel, l'esprit de créativité et le contact humain*".

On trouve une autre pratique qui va dans le même sens: c'est la répétition. Par exemple, on peut lire: "*L'avenir dépend d'un renouveau de la culture. La culture n'est plus enfermée, elle apparaît dans tous nos gestes quotidiens*". Plus discrètement, certaines copies usent du pronom anaphorique. L'expression "*Les Européens*", déjà mise en valeur par sa place en début de paragraphe, est reprise trois fois par le pronom sujet "*ils*": "*Les Européens (...) reprennent confiance en leurs capacités. Mais ils le savent, ce sera dur. Aussi ils ne doivent pas produire par productivisme (...). Aussi (...) ils doivent reconnaître leurs atouts*". Encore dans ce cas l'emploi du pronom est-il correct. Dans le passage suivant, en revanche, le pronom "*elle*" ne renvoie, grammaticalement, à rien: "*Le modèle européen a ses atouts face aux Japonais et aux Nord-Américains. Elle offre de multiples moyens de divertissement. En plus elle est en train de prendre confiance (sic) de l'opportunité qui s'offre à elle: une Europe cosmopolite*". On comprend aisément que l'incorrection de ces occurrences du pronom personnel manifestent l'objet sur lequel se focalise l'attention du scripteur: l'Europe, déjà présente en début sous la forme de l'adjectif "*européen*" et signalée clairement à la fin. Mais c'est dire à quel point l'usage de l'anaphorique, chez certains étudiants, peut servir de fil conducteur et de support à la mise en valeur.

De l'emphase par l'insistance quantitative, on peut rapprocher ici la présence du discours rapporté. Certes, il n'apparaît plus sous la forme de citations directes mais les propos d'E. Morin restent une référence importante

qui vient renforcer la pensée de l'auteur. Parfois ils sont rappelés alors que, dans la phrase précédente, la même idée a déjà été abordée: "*Les Européens ont des atouts qu'ils reconnaissent de plus en plus. (...) Edgar Morin, autrefois anti-européen, vante aujourd'hui les qualités de l'Europe*"; parfois l'ordre est inverse, mais l'effet produit est le même: "*Pour Edgar Morin, l'atout principal de l'Europe, c'est sa diversité. Elle doit donc tirer profit de cette multitude de cultures qui se rencontrent*". L'évocation du sociologue fait ici office de caution mais n'ajoute plus grand chose à l'argumentation, si ce n'est qu'elle produit un effet d'insistance.

L'inverse de l'emphase, c'est l'atténuation. Elle apparaît d'abord, en ce qui concerne le lexique, dans un affaiblissement des termes choisis. Ainsi, le "*choc des cultures*" devient une simple ouverture: "*Les Européens prennent conscience des atouts qu'apporte une diversité de cultures permettant à chacun de s'ouvrir aux cultures voisines*". En ce qui concerne la syntaxe, il est rare que les étudiants utilisent les propositions subordonnées pour évoquer une idée secondaire, comme le fait pourtant ce passage maladroit: "*Ils doivent reconnaître leurs atouts: les possibilités d'épanouissement des individus, ce dont leur envient certains pays pauvres asservis industriellement*". La raison en est simple: c'est que les étudiants, comme nous le verrons plus tard, ne composent que très peu de phrases complexes. Plus souvent, l'atténuation d'une idée se manifeste par le rejet dans un groupe secondaire de la phrase, groupe prépositionnel ("*Le bonheur d'une société se voit, au delà de son économie, à travers l'organisation de la vie des gens (...)*"), groupe participial ("*De ce mélange, naîtront de nouveaux courants de pensée, améliorant ainsi la vie des citoyens*") ou encore groupe inscrit dans une parenthèse ("*Cependant la communication intracommunautaire est déjà en place (et elle prime sur les autres branches)*"). On a déjà constaté que l'atténuation pouvait prendre la forme de l'allusion: "*Les Européens n'ont plus à être complexés par la réussite des autres pays*", ou même de l'implicite: "*Les Européens se battent pour s'imposer sur le marché économique mondial*". On voit bien que cette atténuation tend vers l'ellipse complète. Quand on compare l'importance relative des deux parties du texte dans les documents, on constate que la deuxième moitié n'occupe parfois que peu d'espace. En particulier le passage sur la culture est très maltraité. L'ellipse change alors le sens de l'atténuation: il ne s'agit plus d'y voir une relativisation des idées comprises dans le texte support, mais d'éviter des passages délicats et mal compris.

Ainsi donc, l'emphase et l'atténuation apparaissent utilisés de manière simple, par le déplacement et l'insistance quantitative d'un côté, par un affaiblissement qualitatif et quantitatif de l'autre. En fait, si c'est là, comme nous l'avons souligné à propos de la détermination des thèmes, une manière de simplifier la thèse soutenue, c'est aussi un procédé pour chercher à en imposer

au professeur, destinataire du devoir. L'emphase, très souvent utilisée, doit masquer les faiblesses et les lacunes thématiques. La rhétorique se met au service des étudiants et leur apparaît, à la limite, comme une technique argumentative destinée à se valoriser aux yeux du professeur. Que, parfois, elle échoue est du ressort du correcteur!

Analyse des opérations logiques et des procédures d'ordre

Quelles relations logiques les différents éléments du discours entretiennent-ils? On pourra tenter d'y répondre en prenant en compte les microstructures, les macrostructures et les procédures d'ordre.

A) les microstructures:

L'analyse porte sur des unités restreintes, comme la phrase ou le groupement de deux phrases consécutives.

En suivant l'ordre du texte, on trouve des opérations qui reposent sur une argumentation quasi-logique: oppositions ("*quelques raisons de reprendre confiance*" / "*guerre économique*" ou encore "*guerre économique*" / "*bonheur des peuples*". Les deux oppositions suscitent donc une équivalence entre les deux termes extrêmes: les "*raisons de reprendre confiance*" se trouvent dans la notion de "*bonheur des peuples*". Une autre opération quasi-logique est la définition (en quoi consiste "*le bonheur des peuples*", ce n'est pas (...), c'est (...)). Au fil du texte, on retrouve une opposition ("*Les Européens occidentaux*" / E.Morin), deux définitions (en quoi consiste l'ère post-industrielle: §6 & 7; en quoi consiste la culture: ce qu'elle n'est pas: §7 & début 8; ce qu'elle est: §8), une opposition de la partie au tout (l'Europe / "*Et le vaste monde alors?*" et enfin les liens de la partie au tout: § 10).

D'autres opérations logiques au niveau des microstructures reposent sur la structure du réel. Dans l'ordre du texte, on lit les opérations suivantes: un rapport acte / agent ("*les défis de l'avenir*" / "*Les Européens (...) ont des atouts*") une causalité (exemples historiques prouvant l'importance des individus), une conséquence (les pays étrangers "*nous regardent avec envie*"), de nouveau une causalité (exemples historiques expliquant que les Européens n'aient pas vu leurs chances), une conséquence ("*Et de ce grand brassage naîtront peut-être quelques idées-forces*") et enfin encore une causalité ("*Cet art sera d'autant plus riche que (...)*").

Comment les étudiants s'y prennent-ils pour rendre l'argumentation du texte-support?

La liaison par thèmes et propos est relativement peu employée par les étudiants, puisque seules 12 copies (41 %) y ont recours au moins une fois. La

progression constante, qui était pourtant facile à adopter dans le début du texte — là où sont énumérés les défauts et les qualités de l'Europe — est très peu présente. On la trouve cependant: "*Les Européens (...) reprennent peu à peu confiance. Ils savent que le contexte économique est dur, mais ils ont des idées. Ainsi, l'Europe possède des atouts (...)*". Mais cette forme de progression, dans la mesure où elle suppose un recul suffisant pour englober plusieurs phrases dans une même structure, est difficile à employer; les seules occurrences rencontrées figurent en effet dans les devoirs de STS Comptabilité-gestion.

C'est également dans cette section que l'on trouve le plus grand nombre de liaisons par progression linéaire. Il faut bien reconnaître cependant que cette forme de progression est assez aisée à manier, puisque le propos, donc en général ce qui est à la fin de la phrase, est repris par le thème, généralement le début, de la phrase suivante. La cohérence s'opère donc sur un ensemble restreint, facile à dominer, et qui correspond à un mode de pensée simple. Quoi qu'il en soit, les tentatives qui ont été faites méritent d'être relevées. Trois d'entre elles proviennent du même document. L'une est un peu maladroite: "*L'avenir passe aussi par des mesures sociales pour une amélioration de la façon de vivre. Et c'est justement à ce niveau que les Européens ont un plus*". Mais les deux autres montrent une certaine maîtrise; par exemple, on lit à la fin de la copie: "*La vraie identité du mot culture (...) est le reflet de notre façon habituelle de vivre, de se comporter et aboutira à un enrichissement des peuples. Ce stade de prospérité encore lointain passe d'abord par une connaissance de soi (...)*".

Pour être un peu plus scolaire, la liaison par subordination n'en est pas moins peu répandue. Quelques documents montrent une bonne volonté pour essayer de construire des phrases complexes, avec, il faut le dire, une réussite plus ou moins grande, comme en témoigne l'extrait suivant: "*Conscientes que des conflits persistent et qu'il leur faudra les vaincre, et que la croissance économique n'est pas le seul objectif, il faut voir l'organisation de la vie quotidienne*". Les structures rencontrées sont dans l'ensemble très simples (à l'exception de la construction "*d'autant plus ...que*", qui est un décalque fidèle du texte support: "*Ainsi, l'art de vivre européen sera d'autant plus riche qu'il sera alimenté par les cerveaux des différents pays qui composent l'Europe*"). Pour une phrase complexe du type suivant: complétive + éventuelle ("*Il faut savoir que les découvertes et la créativité n'engendrent pas forcément le bonheur d'un peuple, si celui-ci se réserve qu'à l'industrie*" (sic)), combien de simples relatives, les unes, les plus répandues (33 emplois, soit une moyenne de 1,1 par devoir), introduites par "qui" ("*La diversité des cultures fait la force des Européens, qui, bien qu'attachés à leurs pays, échangent des idées avec leurs voisins*"), d'autres par "que" ("*La façon de vivre peut être enrichie aussi par la diversité des cultures que comporte l'Europe*"), quelques rares par "où" (

"elle est néanmoins la seule où la vie reste agréable dans un monde productiviste") ou par "dont" (le "potentiel intrinsèque de ces concitoyens dont seuls sont convaincus l'Europe sous le joug soviétique et les autres peuples aspirant à la perennité des valeurs européennes").

A cette liaison par subordination, on peut ajouter les infinitifs à valeur finale, introduits par la préposition "pour": " On doit utiliser cette croissance économique pour améliorer la vie quotidienne de la société"). Ils apparaissent comme des substituts des subordonnées finales, sur lesquelles ils présentent l'énorme avantage d'éviter l'emploi du subjonctif.

On devine que la liaison par coordination est de loin la plus fréquente. Certains documents montrent un effort des étudiants pour assurer de cette manière la cohérence de leur travail. Ainsi, une copie utilise successivement " toutefois, aussi, en plus, bien sûr, car"; dans une autre, on voit que toutes les propositions sont reliées, même si c'est quelquefois un peu maladroit puisque l'on trouve trois fois " aussi" en guise de coordination. Cet effort n'est pas isolé.

Mais force nous est de remarquer que les principes de liaison sont ignorés par certains, mal utilisés par d'autres. En soixante-dix-sept endroits (soit une moyenne de 2,6 par copie), on ne trouve aucun lien logique. Une copie n'en utilise même qu'un seul! Si l'on examine les endroits dépourvus de liaison, on constate que les lacunes portent le plus souvent sur le début des unités de sens. En témoignera ce passage évoquant les atouts européens: " Ainsi l'Europe se fait parler d'elle (sic). Des différentes cultures européennes, règnera une plus grande fluidité dans la communication (...)". Les liaisons à l'intérieur des unités de sens semblent au contraire se faire plus facilement. En conclusion, l'absence de lien logique traduit un manque de compréhension globale. Le schéma argumentatif n'est pas rétabli, ce qui se traduit par une vision parcellaire du texte (partie par partie, paragraphe par paragraphe, phrase par phrase).

Oubliés parfois, les liens logiques sont aussi mal utilisés. Les fautes les plus fréquentes consistent à changer de catégories d'opérations logiques: là où il faudrait une opération quasi-logique, l'étudiant emploie une opération basée sur la structure du réel.

Ainsi un devoir substitue à une définition du modèle européen un rapport de consécution: " Aussi les pays, quelles que soient les situations économiques et politiques, envient le modèle européen. Ensuite, l'Europe n'a pas une culture, mais un ensemble de cultures". Ce rapport temporel s'est aussi imposé, dans une autre copie, à la place de la relation de la partie au tout: " Avant de s'exhaler, l'Europe doit d'abord se connaître soi-même".

Généralement, c'est l'opposition qui est mal perçue et qui est remplacée par un lien logique de valeur différente, par exemple l'explication. Ainsi, dans l'extrait suivant, la valeur explicative des deux points n'est pas justifiée: " Toutefois, la guerre éco (sic) intercontinentale n'est pas encore

gagnée: fabriquer des produits de haute technologie ne suffit plus". En guise d'opposition, on trouve aussi la causalité. Quand on lit: "*Tout l'avenir de l'Europe sera basé sur sa culture, car elle a refait sa culture*", on souhaiterait "or" à la place de "car". La causalité remplace aussi une opposition dans le passage suivant: "*De dures batailles doivent être menées dans cette guerre économique car il ne suffit plus de fabriquer et de vendre en masse*". Outre l'explication et la causalité, la conséquence remplace également l'opposition. Ailleurs, l'opposition entre la violence de la guerre économique et le refus du productivisme fait place à un "aussi" de valeur consécutive: "*Les Européens (...) reprennent confiance en leurs capacités. Mais ils le savent, ce sera dur. Aussi ils ne doivent pas produire par productivisme (...)*". Dans un autre devoir, c'est un "donc" qui remplace le "or" attendu: "*Les Européens occidentaux (...) commencent seulement à s'intéresser à leur culture. La diversité des cultures de l'Europe représente donc sa force et son avenir*". On peut citer un dernier exemple de ce genre: alors que les pays étrangers avaient déjà compris les chances des Européens, ceux-ci les boudaient encore; et pourtant on lit: "*L'Europe commençant alors à faire parler d'elle, les Européens "apprennent à apprécier" leurs veines*".

Ces exemples montrent la faible tenue de l'argumentation quasi-logique (et particulièrement de l'opposition) face à l'argumentation basée sur la structure du réel. On pourrait ajouter aussi qu'il n'y a aucun glissement dans l'autre sens. La conclusion semble donc s'imposer: les étudiants maîtrisent mal le premier type d'opérations, ce qui n'a rien d'étonnant dans la mesure où elles supposent une plus grande rigueur. Ils préfèrent s'appuyer sur des données concrètes et simples: l'axe temporel, l'explication, la cause ou la conséquence.

B) Les macrostructures:

Cette fois, l'analyse porte sur des unités plus importantes, ce qui permet de comprendre la stratégie d'ensemble mise en oeuvre par l'énonciateur. On cherchera donc à saisir l'organisation des faits, des concepts et éventuellement des systèmes hypothétiques.

Dans la première moitié du texte, on assiste à une alternance de factuel et de conceptuel. Les faits peuvent être des explications ("*L'histoire des Européens, les luttes passées pour la démocratie et la sécurité sociale ont créé des sociétés ...*"), des implications ("*Et partout dans le monde, des peuples (...) nous regardent avec envie*") ou des oppositions à ce qui précède ("*Ils ont encore de dures batailles à mener dans la guerre économique mondiale*"). Les concepts sont aussi nombreux que les faits. Ils peuvent avoir une portée générale (valeur gnominique), ou se référer à un moment particulier, le passé, le présent, ou le futur: ils ont alors valeur d'optatifs (tel est le sens de la fin du premier paragraphe: "*Les défis de l'avenir*", ou de la fin de la première moitié: "*quelques idées-forces qui permettront peut-être de mieux vivre notre fin de*

siècle post-industrielle”).

Dans la deuxième moitié, les faits servent toujours d'explications (“*L'industrie lourde s'est marginalisée. L'électronique s'essouffle*”, “*la multitude des génies particuliers ...*”, “*Le drapeau bleu n'excite pas grand monde. L'Europe supranationale, unitaire et claironnante, n'est heureusement pas en vue*”) mais leur nombre diminue sensiblement (trois seulement pour toute cette partie). De plus ils sont placés de telle manière qu'ils encadrent le raisonnement suivi par l'auteur, servant tantôt de point de départ, comme dans la partie précédente, tantôt de vérification à la fin du texte: la richesse de la culture européenne se vérifie dans les faits, comme le refus du chauvinisme par l'auteur.

Cette stratégie d'ensemble mise en évidence dans le texte-support est généralement mal traitée dans les copies d'étudiants.

Les faits sont bien sûr les éléments les plus faciles à comprendre intrinsèquement. Mais, si on les retrouve le plus souvent dans les devoirs, on peut se demander si les étudiants ont bien saisi toute leur valeur argumentative, quand on s'aperçoit parfois de l'absence de faits pourtant importants. Nous l'avons déjà signalé, au moment de l'analyse des objets et des thèmes: il manque, ici ou là, les faits historiques “*douloureux*” qui expliquaient le manque de confiance des Européens en eux-mêmes, ou “*l'histoire des Européens, les luttes passées pour la démocratie et la sécurité sociale*”, dont la valeur justificatrice a disparu dans dix copies (34 %). Enfin le passage sur l'affaiblissement de l'industrie lourde et de l'électronique a été souvent oublié (vingt copies, soit 68%). Or il permettait de comprendre l'émergence des contenus de la communication.

Certes ces trois passages ne constituent pas des points majeurs du texte; mais ils ont l'avantage de restituer clairement le mode de pensée de l'auteur. Son argumentation repose sur des faits précis, d'où il tire des concepts, méthode inductive qui semble avoir échappé aux étudiants. Ceux-ci se contentent, au mieux, de mettre côte à côte faits et concepts; on lira en guise d'exemple l'extrait suivant: “*Le modèle européen a ses atouts face aux Japonais et aux Nord-Américains. Elle offre de multiples possibilités de divertissement.*” Le plus souvent même, les concepts surgissent, sans que les faits soient abordés: l'Europe “*doit donc tirer profit de cette multitude de cultures qui se rencontrent. Car l'avenir passe par la communication et la culture*”, écrit, non sans raison, un étudiant, mais quant à savoir sur quoi s'appuie cette idée de l'importance de la communication, on n'a aucun élément de réponse.

Parfois ce sont les faits décrits à la fin du texte qui n'ont pas retenu l'attention des étudiants: il s'agit, dans trois cas (10%), de “*la multitude des génies particuliers latins ou germaniques, méditerranéens ou alpins, insulaires ou continentaux*” et plus souvent (treize documents, soit 44%) du “*drapeau*

bleu" et de "l'Europe supranationale, unitaire et claironnante". La démarche de l'auteur consiste ici en un retour à la réalité. Cette attitude pragmatique cherche à éviter une trop grande abstraction: parti du concret, l'auteur y revient et confronte ses concepts au monde qui l'entoure. C'est cet état d'esprit que n'ont pas saisi certains étudiants, quand ils ont choisi de terminer leur résumé sur une longue suite de concepts.

En ce qui concerne les concepts, nous nous contenterons d'une remarque concernant la deuxième moitié du texte. Les étudiants, on le sait, n'ont pas saisi le sens de ce passage, qu'ils ont rendu le plus souvent de façon brève et fragmentaire. On assiste là à une suite de concepts enchaînés les uns aux autres, encadrés par l'évocation de faits: l'essoufflement de la société industrielle fait naître l'idée de communication (conséquence), qui passe par la culture (élément de définition); à son tour celle-ci est définie négativement puis positivement; le retour à la richesse du fait européen permet là encore un élément de définition, mais qui gagne cette fois en précision, puisqu'elle se limite à la culture européenne. Ce jeu de définitions, par enchaînements linéaires et limitations successives, est une argumentation prolongée de type quasi-logique, qui suppose une attention prolongée et une grande rigueur dans le raisonnement. De là, sans doute les erreurs sur ce passage.

Enfin l'analyse du texte-support permet de souligner que chaque étape du raisonnement de l'auteur se terminait par un optatif: "*les défis de l'avenir* (paragraphe 1), "*quelques idées-forces qui permettront de mieux vivre*" (paragraphe 5), "*une fructueuse ouverture au monde*" (paragraphe 10). Or on remarque que, si le premier optatif est respecté dans presque toutes les copies, il n'en est pas de même pour les deux autres. En ce qui concerne l'espoir d'une vie meilleure, douze documents (41%) n'en parlent pas. Sept autres copies (24%) ont transformé cet optatif en fait: Ainsi l'une d'elles affirme que "*la découverte des multiples cultures européennes favorise la naissance de nouvelles idéologies*"; ou ailleurs, on lit que "*grâce à ses nombreuses cultures, naîtront un brassage de pensée et de sensibilité (sic), amenant à une vie plus sereine entre Européens.*" Pour ce qui est du dernier optatif, le traitement est sensiblement le même. On constate neuf lacunes, soit 31%, et cinq transformations (17 %) en fait: par exemple, "*le lien familial tissé déclenche une ouverture sur le monde par le besoin de "savoir" sur sa propre histoire.*"

Le sens de l'optatif n'a donc pas été perçu: quand l'auteur indiquait la justification des concepts développés, les étudiants se sont arrêtés à ces concepts, ne voyant pas la valeur humaniste qui y était attachée. Car l'argumentation était ici tournée essentiellement vers l'homme, dont l'auteur cherche à améliorer la condition. Mais les étudiants se sont limités aux objectifs, sans chercher, sauf dans le premier cas, à quelle finalité ces objectifs pouvaient être rattachés.

C) Les procédures d'ordre:

Les procédures d'ordre interviennent sur la composition des microstructures, mais aussi des macrostructures, entre elles. Elles ont une importance stratégique, puisqu'elles permettent de préciser l'importance relative des différents éléments constitutifs du discours.

L'analyste devra donc retrouver et essayer de justifier l'ordre de présentation choisi par l'auteur du texte (croissant, décroissant, nestorien).

Le texte-support avance dans un ordre croissant des arguments propres à corroborer la thèse selon laquelle les Européens doivent avoir confiance parce qu'ils défendent l'épanouissement personnel. Cette idée est d'abord reconnue par les étrangers; puis admise par les Européens eux-mêmes, position qui est justifiée par une nouvelle conception de la culture.

Le choix de l'ordre des arguments n'est pas libre pour les étudiants lorsqu'ils préparent un résumé. Ce n'est donc qu'exceptionnellement que l'on trouvera des cas où l'ordre est différent de celui du texte. Dans une copie, l'ère de la communication est évoquée avant la diffusion de l'anglais: "*L'ère de la communication est commencée et se propage grâce à l'anglais, langue européenne*". Une autre anticipe, dès le premier paragraphe, sur le contenu du second: "*Les Européens, comparés aux puissances économiques, ont des efforts à fournir dans ce domaine. Mais il en est autrement dans le domaine social*". Enfin, dans un dernier devoir, la fin est considérablement abrégée, et l'ordre y est modifié: "*Détourné de son sens par des maîtres-penseurs, le terme culture trouve son sens non pas un musée (sic) mais dans la vie quotidienne des gens, et l'Europe comme le dit Morin en est l'exemple*". On voit que la référence à E. Morin porte sur une autre idée que celle du texte.

Ces quelques changements par rapport au texte-support sont assez faciles à expliquer. Le troisième exemple ne semble pas très positif: le désordre de l'expression qui ne met en valeur aucune idée traduit le désordre de la pensée. La référence sert alors de caution et de masque. En revanche les deux premiers exemples sont plus constructifs: les changements font ressortir des idées; c'est pourquoi ils nous semblent émaner d'étudiants qui ont fait leurs idées de l'auteur et les ont reformulées en privilégiant ce qui leur semblait, à eux, essentiel: d'une part, la communication, plus que le rôle d'outil linguistique de l'anglais, et, d'autre part, l'idée de "social" qui se dégageait des différentes formes évoquées de qualité de vie.

C'est donc dire une fois encore que des erreurs similaires peuvent avoir des causes différentes et être de nature différente.

Quelques dominantes peuvent, en conclusion, être dégagées de ces copies d'étudiants.

Tout d'abord on constate que leur argumentation repose sur une représentation monolithique de la réalité. Ces jeunes gens préfèrent de beaucoup, nous l'avons vu, employer le mode de la certitude, et d'autre part, ils répugnent à intégrer à leur argumentation les éléments émanant d'un opposant éventuel. Un point de vue contraire à l'idée dominante du texte court le plus grand risque d'être tout simplement éliminé, ou, au mieux, tellement atténué qu'il en paraît bien fade — d'autant que l'idée centrale est, elle, exprimée longuement, en termes emphatiques, dans un style fortement affirmatif. La problématique est simplifiée au maximum, par une suppression ou une atténuation constante des dichotomies.

Cette représentation simplifiée de la réalité est par ailleurs peu originale. Ces étudiants, malgré leur jeunesse, ne remettent pas en cause les schémas antérieurs et se conforment à une vision figée du monde, qu'elle concerne la suprématie des Etats-Unis sur l'Europe, ou plus généralement, celle de l'économie sur la culture. Ce dernier point montre comme ils ont bien intégré les orientations scolaires qui les ont amenés en STS; étrangers à l'idée de culture, par choix ou le plus souvent par nécessité, ils ne parviennent pas, le plus souvent, admettre que celle-ci puisse jouer un rôle dans le monde. En somme c'est une conception fort peu humaniste qu'ils évoquent dans leur argumentation: que l'épanouissement personnel, que l'homme, en un mot, puisse être la finalité recherchée est pour eux difficile à comprendre face au poids de l'économie, dont ils s'appêtent à être les artisans dans un avenir proche.

Une troisième dominante concerne le rapport de ces étudiants au temps. Leurs devoirs montrent qu'ils vivent essentiellement dans le présent, ou, dans une moindre mesure, dans le futur proche. Privilège de l'âge sans doute, mais qui présente un double inconvénient. D'une part le passé méconnu ne leur est d'aucune utilité pour comprendre la réalité présente, qui, de ce fait, semble parfois arbitraire. Et, d'autre part, l'absence de projection dans le futur corrobore la constatation faite dans le paragraphe précédent. Le renouvellement des idées, l'évolution de la pensée sont des phénomènes qu'ils subissent, sur lesquels ils ne prétendent avoir aucune prise.

Un dernier point encore, lié au précédent: la difficulté à relier les faits ou les idées en un ensemble structuré. L'argumentation manque de cohésion. Chaque élément avancé paraît isolé, comme le trahissent la parataxe et la maladresse à utiliser des phrases complexes. Quand bien même le lien logique était indiqué dans le texte-support, il disparaît souvent, ou est modifié par les étudiants. En général tout ce qui est du domaine de l'argumentation quasi-logique est maltraité. C'est que l'effort d'abstraction n'est pas très avancé, à quelques exceptions près. Souvent ces étudiants ne dépassent pas le constat et faisant fi de la méthode scientifique, ne parviennent pas à penser inductivement.

Ces quelques traits grossiers permettent d'avoir une sorte de portrait-robot de ce groupe d'étudiants. Il est bien évident que le pédagogue ne peut en rester là et que les dominantes dégagées sont autant de points de départ pour un travail en profondeur sur l'argumentation, et de manière plus globale, sur l'univers mental de ces jeunes gens.

Danièle HOUPERT-MERLY
IUFM de La Réunion

BIBLIOGRAPHIE

- ANSCOMBRE (J.C) & DUCROT (O)** : *L'argumentation dans la langue*, Mardaga, 1983.
- AUSTIN (J.L)** : *Quand dire, c'est faire*, Seuil, 1970.
- BENVENISTE (E)** : *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard 1966; 1974.
- BOREL (M.J)** : "schématisation discursive et énonciation " in *Travaux du centre de recherches sémiologiques de Neuchâtel* n° 23, oct 1975.
- COMPAGNON (A)** : *La seconde main ou le travail de la citation*, Seuil, 1979.
- DUBOIS (J)** : *Énoncé et énonciation*, in *Langages* 13, mars 1969.
- DUCROT (O)** : *Dire et ne pas dire*, Hermann, 1972.
- DUCROT (O) & TODOROV (T)** : *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Seuil, 1972.
- DUCROT (O)** : "Les lois de discours" in *Langue française* 42, mai 1979.
- GRIZE (J.B)** : "Shématisation, représentations et images" in *Stratégies discursives*, P.U.L., 1977.
- GRIZE (J.B)** : *Logique et langage*, Ophrys, 1990.
- HARRIS (Z.S)** : *Analyse du discours* in *Langages* 13, mars 1969.
- JAKOBSON (R)** : *Essais de linguistique générale*, Minuit 1963; 1973.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C)** : *L'énonciation*, Colin, 1980.
- LABOV (W)** : *Sociolinguistique*, Minuit, 1977.
- MAINGUENEAU (D)** : *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Hachette 1976.
- MAINGUENEAU (D)** : *Approche de l'énonciation en linguistique française*, Hachette, 1981.
- MEUNIER (A)** : "Modalités et communication" in *Langue française* N°21, février 1974
- PERELMAN (Ch) & OLBRECHTS-TYTECA (L)** : *Traité de l'argumentation, La nouvelle rhétorique*, Editions de l'Université de Bruxelles, 1976.
- RECANATI (F)** : *La transparence et l'énonciation*, Seuil, 1979.
- SAUSSURE** : *Cours de linguistique générale*, Payot 1916.
- SEARLE (J.R)** : *Les actes de langage*, Hermann, 1972.
- VIGNAUX (G)** : *L'argumentation*, Droz, 1976.