

Les pratiques littéraires des étudiants au cours classique

Max Roy

Volume 14, Number 3, décembre 1981

Didactique et littérature dans les collèges classiques du Québec

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/500554ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/500554ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département des littératures de l'Université Laval

ISSN

0014-214X (print)

1708-9069 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Roy, M. (1981). Les pratiques littéraires des étudiants au cours classique. *Études littéraires*, 14(3), 439–462. <https://doi.org/10.7202/500554ar>

Tous droits réservés © Département des littératures de l'Université Laval, 1981

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

<https://www.erudit.org/en/>

LES PRATIQUES LITTÉRAIRES DES ÉTUDIANTS DU COURS CLASSIQUE

max roy

C'est le hasard qui a voulu que le premier travail scolaire recueilli pour fin d'analyse soit « Exemple et dévouement au devoir » (1853) et le dernier, « Eugénie et Grandet, personnages opposés » (1968). La transition, du sujet moral au sujet littéraire, pourtant, n'est pas gratuite, car les 3 501 textes inédits d'étudiants que nous avons analysés donnent à voir un tel déplacement, de l'éthique au littéraire. La lecture diachronique de ces milliers de « devoirs » littéraires, retrouvés dans les archives des collèges classiques du Québec¹, a permis de retracer un parcours didactique où la formation littéraire n'est devenue que tardivement l'étude des œuvres, telle que nous la connaissons aujourd'hui. Les mutations sémantiques qui ont fait passer la littérature d'un art d'écrire à un corpus d'œuvres, ont coïncidé avec l'émergence de l'histoire littéraire au XIX^e siècle, qui a supplanté progressivement la rhétorique. Ce n'est, cependant, qu'au XX^e siècle que la rupture apparaîtra dans les travaux littéraires des étudiants avec la présence envahissante de la dissertation et de l'analyse littéraires. C'est pourquoi nous pouvons distinguer deux types de pratiques dont l'un peut être désigné par le terme général de « composition française » et l'autre par les genres : « analyse littéraire » et « dissertation ». Le premier forme des « écrivains », le second, des « lecteurs ».

Cette transformation des pratiques a modifié, en aval, les procédures d'analyse. Nous sommes ainsi passés de l'examen de « l'allocutoire » et de ses variantes qui signalaient, dans les compositions, le discours de l'étudiant, à la déconstruction des systèmes argumentatifs où il pouvait se singulariser, dans les dissertations et les analyses. Chaque fois, nous avons voulu isoler le discours propre de l'étudiant, à l'occasion d'un discours littéraire sur un sujet donné. Notre analyse porte sur une actualisation discursive. C'est donc le « construit » du travail scolaire qui devient notre objet, manifesté, de façon distincte, par l'allocutoire et le procès argumentatif.

Pratique littéraire et comportement

L'enseignement de la littérature dans les collèges classiques du Québec insiste, au delà de la visée sapientiale, sur une finalité pratique. Il prend en charge l'art de l'expression écrite, ce qui explique la prolifération des manuels de composition destinés à l'éducation. Au XX^e siècle comme au XIX^e siècle, ces ouvrages rassemblent les règles et les bons usages reconnus à cette fin. La tradition rhétorique qui inspire la didactique au XIX^e siècle veut également embrasser le domaine de la pensée. Elle dicte des conventions morales en même temps que des règles d'expression. L'écriture se trouve donc assujettie à un double code : l'*elocutio* qui relève du *dire* et l'*inventio* qui relève de son *objet*.

Le troisième aspect de la rhétorique classique, la *dispositio*, qui concerne l'organisation du discours, est en quelque sorte un moyen terme entre la pensée et l'expression. Il deviendra avec le temps l'élément central d'une nouvelle théorie de la didactique littéraire. Celle-ci procède d'une conception plus critique du fait littéraire. Elle évince la rhétorique en visant moins l'imitation des œuvres que leur analyse, moins aussi l'éloquence que l'argumentation. Les manuels scolaires de même que les travaux littéraires des étudiants traduisent l'influence grandissante de l'histoire littéraire au XX^e siècle.

L'ensemble des exercices littéraires produits dans les collèges classiques répond à un apprentissage de l'écriture et de la pensée. Les discours scolaires du XIX^e siècle manifestent de manière incontestable l'importance de la rhétorique. Ce sont essentiellement des exercices de persuasion. Leurs formes de raisonnement perdent en rigueur logique ce qu'elles gagnent en intensité de communication. Il s'y exprime une subjectivité parfois médiatisée par des artefacts formels qui réclame une adhésion aux thèses proposées et qui engage à l'action. Par contre, les analyses et les dissertations du XX^e siècle représentent des exercices de jugement. Leur teneur argumentative tient lieu d'objectivité. Ces discours critiques convainquent plus par la logique que par l'interpellation, d'autant plus qu'ils oblitèrent dans leur forme impersonnelle le procès de communication. En somme, les travaux littéraires des étudiants de belles-lettres et de rhétorique relèvent de

pratiques historiques distinctes du point de vue des moyens mais comparables quant aux enjeux qui sont l'art d'écrire et de penser. L'expression convenable s'appuie sur l'éloquence du style ou sur la précision du plan selon les époques. De même, la pensée correcte est-elle morale et convaincante ou logique et critique selon le type d'exercice dans lequel elle se développe. La généralité de ces traits n'exclut pas la possibilité de quelque coexistence. Des discours rhétoriques comprennent parfois une argumentation logique décelable tandis que des dissertations incluent des segments persuasifs. La distinction de ces pratiques littéraires reste tout de même pertinente.

L'exercice littéraire répond toujours à un dessein d'apprentissage. Il traduit donc un programme de comportement. La visée « comportementale » de l'enseignement littéraire classique, qui trouve une origine théorique dans la rhétorique, se manifeste de diverses manières, réductibles à trois démarches didactiques. La première de ces démarches présente un programme de comportement dans son état virtuel. C'est le cas des fables et des autres exercices scolaires où, bien que réelle, la « moralité » reste implicite. La conduite de l'étudiant est alors orientée par l'exemplification. La seconde démarche procède de l'actualisation d'un programme dans un procès de récit. Nous avons affaire à une mise en scène où l'étudiant fait un discours mimétique. La troisième démarche, enfin, consiste dans la réalisation d'un programme dans le procès didactique. Le discours de l'étudiant prend à son propre compte la prescription d'une conduite à tenir dans une dérivation allocutoire². Ces trois états de programmes : virtualisation, actualisation et réalisation, apparaissent en proportions inégales tout au cours de l'existence de l'enseignement classique.

Parmi les travaux littéraires des étudiants, même les textes les plus neutres ou anecdotiques échappent à la gratuité puisqu'ils signalent, au moins, un savoir-faire valorisé au plan de l'expression. Il en est ainsi des pures descriptions du « Lever de soleil sur une montagne » (1867) et des « Premières neiges » (1871). Un discours essentiellement descriptif en apparence peut néanmoins manifester la visée « comportementale » de la didactique. En effet, seule une énumération de faits peut-être saurait éviter la plus-value de l'information que

prodigue l'enseignement d'inspiration classique. Il ne se trouve que peu de devoirs de ce genre dans les classes d'humanités. À peine 1% des travaux recueillis dans les archives annoncent des descriptions. Les exercices pratiqués sont surtout des narrations ou des analyses, en belles-lettres, des discours ou des dissertations, en rhétorique. Rares sont les textes qui ne laissent pas à entendre une conclusion morale ou une invitation à prendre parti pour une thèse. À titre d'exemple, la composition d'un étudiant de belles-lettres, intitulée « Le reposoir » (1857), commence ainsi : « Quelles touchantes impressions le reposoir ne réveille-t-il pas dans le cœur du bon chrétien ! » Ce texte est un exercice d'admiration. Par delà son contenu informatif — la description du « saint sacrement » — il est le produit d'une énonciation qui charge le discours de sa subjectivité. Au compte de cette subjectivité doivent être portés le choix des unités du texte, son développement, les épithètes valorisantes. Bien que le discours ne propose pas un *faire* dans une forme linguistique concrète, une leçon de conduite s'en dégage qui est la piété dans la fréquentation du « reposoir ».

Le même phénomène se rencontre dans la narration « Le maëlstrom » (1856) qui relate le naufrage d'un navire suédois. Dédaignant les conseils d'un vieux marin, un capitaine entraîne son équipage dans la mort. À ce simple récit s'ajoute une valorisation de l'expérience et une réprobation de la vanité : « Trop fier et trop hautain pour écouter les avis d'un simple matelot, le capitaine daigne à peine lui répondre et lui ordonne de se taire ». Les personnages ont ici valeur de modèles, soit positif : le vieux marin avec son expérience, son sens du devoir, son humilité, son courage et sa résignation dans la mort, soit négatif : le capitaine avec son arrogance, sa suffisance. Le discours illustre que l'orgueil peut conduire l'homme à sa perte. Les marques du comportement à tenir restent cependant discrètes.

« Le reposoir » et « Le maëlstrom » enseignent tous deux par l'exemple. L'absence d'un discours moralisateur n'empêche pas la compréhension d'un devoir faire virtuel. C'est le niveau élémentaire de la persuasion qui n'en porte pourtant pas les traces linguistiques. Il est vrai que les exercices de narration ne possèdent pas, par nature, une stratégie argumentative

semblable aux exercices de discours que sont les plaidoyers, les harangues ou les sermons, lesquels ont la persuasion comme finalité reconnue. Il leur arrivera parfois, comme nous le verrons plus loin, d'atteindre une force imprévue d'allo-
cution.

Le parcours discursif à visée rhétorique

Si l'exercice scolaire répond généralement à une finalité morale, l'analyse systématique des travaux littéraires des étudiants a révélé, pour sa part, la présence d'un discours éthique marqué dans plus de 51% des cas. Ce discours actualise et parfois même réalise un programme de comportement dans un procès linguistique. Il soutient principalement un comportement d'ordre social (28,2%), tel le patriotisme, ou une conduite religieuse (25,6%). La défense d'attitudes morales dites naturelles, comme la générosité, apparaît dans une proportion de 18,6%, alors que la valorisation de devoirs politiques (alliances, pacification, etc.) obtient presque autant d'importance avec un pourcentage de 17,6%. Viennent enfin, loin derrière, les agissements liés au milieu de l'éducation (7,5%), tels la discipline ou l'obéissance, et ceux qui sont réglés au plan esthétique (à peine 2,6%). La faiblesse de cette dernière catégorie de contenu peut étonner. Mais, compte tenu du genre d'exercice où prévaut l'allocution, soit le discours mimétique, elle était prévisible. Le travail littéraire de l'étudiant met en pratique un code esthétique. Celui-ci n'est pas pour autant l'objet d'une défense ou d'une apologie, du moins pas de manière explicite. L'aspect littéraire reste largement dominé dans le discours allocutoire par des pré-occupations sociales ou religieuses.

L'exercice littéraire type des étudiants de rhétorique au XIX^e siècle est le discours écrit. Ce genre, qui reçoit une variété d'appellations : plaidoyer, éloge, harangue, oraison funèbre, etc., met à profit les règles de l'éloquence dans la poursuite du *beau*, du *bon* et du *vrai*. C'est l'occasion pour l'étudiant d'apprendre ses devoirs de bon citoyen par l'imitation des grandes figures de l'histoire. Une histoire restreinte bien sûr où les choix répondent aux valeurs classiques. L'étudiant mime ou plutôt imagine, par écrit, le discours d'un héros. Saint Grégoire de Nazianze, saint Augustin, Mgr de Laval,

Godefroy de Bouillon, Napoléon Bonaparte, Marie Stuart, Washington, Papineau, Champlain ou même Platon revivent en paroles pour les besoins de l'apprentissage de l'art de la persuasion. Au delà du sujet proprement dit, qui peut être une exhortation à la clémence adressée à un monarque ou une exaltation des sentiments patriotiques, le discours mimétique actualise souvent la finalité éthique. Dans cette dérivation discursive, s'accomplit de puissante manière l'objectif de la persuasion. L'enjeu véritable de l'apprentissage est une morale de l'action.

Parmi la variété de formulations du discours à visée « comportementale », dit allocutoire, que le traitement informatique de nos données d'analyses a permis de mettre au jour, le discours mimétique occupe la première place en termes de fréquence (70,5%). Le modèle dominant de ce type (31,3%) utilise la forme verbale impérative et s'adresse à un destinataire singulier. Le comportement souhaité paraît être le lot du personnage nommé dans le discours. D'autant plus que l'énonciation du devoir faire peut être attribuée à un locuteur fictif, lui-même personnage dans cette mise en scène de l'histoire. En fait, le discours de second degré est un procédé de distanciation. Il s'agit d'un univers de représentation apte à faire acquérir en douce une compétence morale. Nous dirons du discours mimétique qu'il actualise la visée « comportementale » de la didactique. Son efficacité dépend de la possibilité pour l'étudiant-auteur de s'identifier à un personnage. Dans un devoir intitulé « Le prince de Condé à Louis XIV » (1870), par exemple, on trouve ce passage :

Plus de retard, Sire, concluez la paix. Rendez la prospérité aux campagnes et que vos bontés abondent dans les endroits où la guerre a causé de plus grands dommages.

La prescription par l'impératif enseigne à rechercher la paix comme une valeur à poursuivre. L'étudiant apprend ainsi ses devoirs en jouant un rôle. La dramatisation des rôles est alors une forme ingénieuse d'enseignement par l'exemple. Déployée dans un dessein persuasif, la rhétorique en cause dans le discours mimétique a également un effet rétroactif. L'étudiant se convainc lui-même d'une conduite recommandable. Ainsi prend-il à son compte et la responsabilité de la conviction et celle de l'action. En composant le discours de « Marc-Aurèle à

ses amis pour leur recommander son fils auquel il donne quelques conseils» (1898), l'étudiant endosse un vaste programme d'action tout en pratiquant les règles rhétoriques. L'orateur tient ce propos :

Montre-toi toujours indulgent pour tes ennemis. [...] Pour être un bon roi, tu dois d'abord être un bon citoyen. Aime toujours la vertu et sois soumis aux lois. [...] tu dois aussi leur témoigner du respect [...] surtout respecte la morale [...]. Sois le protecteur et le défenseur de ton peuple [...]. Dans les combats mets-toi au premier rang.

Nul doute que l'énonciateur réel, c'est-à-dire l'étudiant de rhétorique, fait siens les préceptes de l'indulgence et de la bravoure, les qualités civiles de vertu, de soumission, de respect de la personne comme de la morale. Ce discours édifiant d'une personnalité historique a une valeur effective ; il n'est pas démodé. Au contraire, il est porteur de qualités immuables. La formation classique prône de tels traits de caractère. L'auteur du texte transmet ce qui lui est inculqué. La soumission aux lois, sans doute proposée dans le canevas du discours, lui apparaît comme une attitude naturelle. De même l'utilité des lettres et de la philosophie lui semble incontestable dans la suite du discours qu'il fait tenir à Marc-Aurèle :

Enfin, mon fils, sache que les lettres font plus pour la gloire d'un peuple que le souvenir de quelques victoires dont le renom se perd. Cultive-les avec amour, étudie surtout la philosophie, la science par excellence, qui élève les hommes à des hauteurs inconnues.

Ce passage apologétique relie expressément l'expérience esthétique à la vie publique. Faisant référence à la situation d'apprentissage, le discours la déborde en évoquant la phase ultime de la formation classique : l'étude de la philosophie. Loin de supprimer les propres intérêts de l'étudiant, la mise en scène du discours lui fait reconnaître ses devoirs immédiats et ultérieurs. À ce bon citoyen en devenir, on prête une connaissance qui est également un instrument de pouvoir non négligeable : l'art de persuader. L'élite dirigeante de la société québécoise, traditionnellement issue des collèges classiques, a longtemps maintenu son influence par cet art.

Recourant à des archétypes de pouvoir, le discours mimétique célèbre une distinction sociale et traduit une collusion idéologique avec l'autorité civile. L'étudiant est confronté à un

monde de grandeur. Les acteurs de ses compositions sont tantôt des monarques, des génies militaires, des savants illustres, tantôt des évêques, des écrivains renommés, des orateurs célèbres. On peut se demander dans quelle mesure de telles fréquentations, même imaginaires, favorisent une conscience élitiste. Il est certain, en tout cas, qu'elles contribuent à faire accepter la puissance des « grands de ce monde ».

La visée « comportementale » de l'enseignement littéraire classique connaît des manifestations plus franches quand l'étudiant se met lui-même à discourir. Elle peut être inscrite dans un commentaire qui dévie du cadre narratif. L'étudiant assume, de première instance, le discours allocutoire. La compétence éthique atteint alors à une phase de réalisation. Nous sommes encore dans l'univers du discours et le comportement quotidien de l'individu réel demeure insaisissable. En revanche, la teneur pragmatique du discours allocutoire signale une efficacité didactique. Bien plus, l'effet obtenu intègre les propriétés de son origine : la didactique de la littérature fait produire un discours moral qui est lui-même didactique.

Le discours éthique marqué de première instance ou intratextuel est moins fréquent que le discours mimétique ou métatextuel (29,5% contre 70,5%). Il apparaît principalement dans les exercices de composition narrative mais il se glisse parfois dans la présentation d'un discours rapporté ou encore dans une lettre où le narrateur coïncide avec l'auteur. Le premier modèle de ce type compte pour 10,5% de tous les discours allocutoires. Ce modèle procède par généralisation en ne faisant pas intervenir un destinataire précis. Il adresse un contenu valorisé à une large communauté voire à tout le genre humain et met plutôt à contribution la fonction expressive du langage. Dans « Exemple de dévouement au devoir » (1853), la narration des événements est précédée du discours singulier de l'étudiant : « L'histoire du jeune Latour, commandant des forces françaises en Acadie, nous offre un bel exemple de la fidélité qu'on doit à la patrie et du dévouement au devoir ». L'auteur prône une conduite obligée : la « fidélité » et le « dévouement ». L'anecdote sert de démonstration. Le commentaire introductif vient la renforcer. Non seulement indique-t-il la façon de lire, mais aussi la façon d'agir. Le « on »

impersonnel a un effet généralisant qui fait croire à l'évidence. Il en est de même dans l'énoncé : « l'Homme doit donc respecter l'animal », extrait de « Pour les animaux » (1910), où le contenu proposé rejoint un *faire* d'autant plus universel (« l'Homme ») qu'il s'appuie sur une déduction.

Sauf dans les cas d'un discours ou d'une lettre à l'intention d'un destinataire précis, la portée du discours éthique reste ambiguë. L'étudiant qui rédige une narration s'adresse au professeur. Son commentaire moral ne peut en définitive s'appliquer qu'à lui-même ou, par extension, à une collectivité indistincte. Celle-ci comprend sans doute ses pairs, mais dans un temps élargi. Les étudiants d'hier et ceux de demain sont concernés au même titre que ceux d'aujourd'hui et, de plus, ils le restent après leur départ du collège. Le code moral enseigné par l'institution classique doit continuer de les guider dans la société. Les étudiants sont invités à en faire leur règle, leur vie durant, et non seulement pendant leurs années de formation.

En dépit de la dimension collective du message éthique, l'usage des marqueurs conatifs confère plus d'intensité au discours en l'intégrant à un procès de communication. Tourné vers l'efficacité plutôt que vers la subtilité, le discours véritablement allocutoire interpelle un destinataire. Il emploie la forme impérative à la deuxième personne et les autres expressions du vocatif. Le discours éthique de cet ordre, directement attribuable à l'étudiant (intratextuel), représente de façon optimale la visée « comportementale » de la didactique littéraire. Ce modèle ne s'applique toutefois qu'à une faible proportion des discours modalisés qui prescrivent un comportement (4,1%). Sa récurrence modeste tient à ce qu'il est précisément le cas extrême du discours éthique. La didactique offre à ses protagonistes un arsenal plus varié et plus raffiné de procédés persuasifs. Le sens moral et la bonne conduite peuvent s'atteindre par des détours qui sont autant de garanties historiques et de justifications psychologiques, comme c'est le cas dans la mise en scène de personnages édifiants. La hardiesse de quelques écarts, cependant, mérite d'être soulignée. L'interpellation qui est inattendue dans une narration, apparaît comme une dérogação à l'univers de fiction. C'est précisément ce qui se passe dans « La rose et le

buisson» (1854). Ce texte raconte l'histoire d'une rose qui, soustraite à l'admiration à cause d'un buisson, va périr lorsque le buisson aura été coupé. En retrait se trouve le discours de l'étudiant :

Moralité.

Jeunes gens, si vous voulez éviter le destin de la rose, croissez à l'ombre du buisson. Ne vous dérobez point trop tôt à la bienveillante surveillance de vos protecteurs.

Ce commentaire vient couronner la fable qui y perd en innocence pour y gagner en efficacité. Il s'agit d'un procédé moralisateur approprié au genre allégorique. Néanmoins, ce passage est une dérivation par rapport à l'argument narratif. Le discours allocutoire prescrit la docilité des « jeunes gens », des étudiants, aux « bienveillants » protecteurs parmi lesquels se retrouvent les professeurs. La visée éducative de la moralité ne fait pas de doute. Par son commentaire, l'étudiant affirme sa confiance en ses maîtres. Du moins était-il incité à s'en convaincre. Ce sujet, traité sous le mode de la fable, réalise en discours le procès didactique. L'étudiant saisit les occasions de reproduire un enseignement. Le discours « Contre la dureté des riches » (1856) lui offre, par ailleurs, la possibilité de blâmer l'égoïsme et la méchanceté de certaines gens fortunés et de prescrire la charité :

Ô vous donc! qui que vous soyez, qui êtes comblés par la Providence des dons de la fortune, voulez-vous vivre heureux dans vos superbes demeures, voulez-vous jouir sans remords de vos richesses? Faites l'aumône, et n'oubliez jamais que ce ne sera que par l'aumône que vous trouverez grâce devant Dieu.

L'interpellation et ses variantes (telle l'apostrophe) font passer le discours dans le champ de la communication interpersonnelle et lui donnent un caractère de contrainte. Mais l'adhésion au contenu n'est possible qu'une fois établie la crédibilité de l'auteur. C'est une règle rhétorique admise. Si l'étudiant n'a pas d'autorité morale, la forme de son discours y supplée. On sait que, de toute façon, il ne convainc que lui-même et n'a pas à prouver au professeur le bien-fondé des valeurs de l'enseignement classique. Toutefois, son discours doit traverser une évaluation et se montrer à la mesure du message à transmettre. La prescription d'un comportement moral sous forme allocutoire reproduit le rapport de forces inévitables en

situation pédagogique. L'étudiant répond à la demande du professeur en s'investissant de son autorité, le temps du discours. L'apprentissage du discours didactique, qui prône une conduite morale, est en même temps l'apprentissage de l'autorité. L'étudiant est amené à la fois à reconnaître cette autorité et à l'imiter. A-t-on voulu que les étudiants soient rompus à des procédés de persuasion par autorité ? Il semble bien que non, compte tenu du nombre restreint de discours éthiques intratextuels où les étudiants sont investis d'autorité. C'est préférablement par des moyens rhétoriques dans un parcours mimétique ou encore par le développement argumentatif qu'ils approfondissent l'art d'influencer les esprits et les cœurs.

Le parcours argumentatif à visée critique

La prospérité de l'histoire littéraire modifie considérablement le panorama des exercices scolaires au XX^e siècle. Peu à peu s'imposent les dissertations et les analyses au détriment des autres genres de travaux. Les narrations perdurent dans les premières décennies tandis que les discours d'inspiration rhétorique ont du mal à survivre, déclassés par la nouvelle attitude de pensée. Il faut cependant attendre les années 1930 pour que les exercices critiques, littéraires ou philosophiques, apparaissent dans une proportion importante (47%). Avant 1900, ces exercices étaient à toutes fins pratiques inexistantes. Comptant pour à peine 15% des devoirs durant la première décennie du siècle, ils en représentent 90% dans les années 1950. La dissertation et l'analyse scolaires sont essentiellement des pratiques du XX^e siècle.

Cette nouvelle orientation de la didactique littéraire met les règles de composition au profit de la pensée plutôt qu'au service du style. L'éloquence fait place à la méthode et la *dispositio* évince l'*elocutio*. On mise désormais sur l'observation, la réflexion et l'argumentation. Ce sont les trois étapes du jugement critique. On invite l'étudiant à fréquenter les œuvres pour y reconnaître des éléments dignes d'analyse. Remplaçant les hauts faits de l'histoire, les morceaux littéraires vont alimenter une réflexion qui devra procéder de manière rigoureuse. C'est dans cette rigueur de l'argumentation que

les nouveaux exercices scolaires se distinguent. Le discours rhétorique contenait déjà en germe un parcours argumentatif, mais le discours critique en fait son principe d'existence. Dorénavant, on convaincra moins par les mœurs oratoires et par la séduction que grâce à un système logique de preuves. Ce qui était modalisé dans le discours devient motivé au plan de la raison. En somme, les exercices de dissertation et d'analyse se présentent sous des apparences de cohérence et d'objectivité. Leur aspect scientifique ne résiste pourtant pas longtemps à l'analyse.

Les constituants du système logique recouvrent une réalité non linguistique. On peut considérer, en effet, que la logique d'un texte est antérieure à sa manifestation en discours. Ses traces apparaissent en discontinuité dans des entités supérieures à la phrase. Elles renvoient à une stratégie argumentative qui échappe à la seule compétence syntaxique. C'est à l'examen de ce réseau fonctionnel abstrait que nous nous sommes livrés.

L'étude statistique des données du système logique a révélé une grande variété de modèles argumentatifs (47 combinaisons effectives de nos catégories descriptives), ce qui laisserait croire à une possibilité de choix chez l'étudiant. Mais le sujet de devoir proposé restreint ce choix. Pour satisfaire une attente comme celle-ci : « Prouvez par les qualités littéraires de l'ouvrage de saint Basile *Discours aux jeunes gens sur l'utilité de la lecture des auteurs profanes* la vérité de la thèse exposée » (1910), le texte de l'étudiant doit réaffirmer un fait ou un jugement en l'appuyant sur des preuves. Il n'a pas la liberté de poser un autre jugement. Les preuves, cependant, sans être laissées à sa totale discrétion, peuvent être plus ou moins développées et motivées, imbriquées dans un raisonnement déductif ou non. La diversité des modèles argumentatifs mérite d'être soulignée car elle traduit une certaine souplesse dans la démarche critique que l'on veut inculquer aux étudiants des classes de belles-lettres et de rhétorique. Peut-on pour autant parler d'une originalité? Comme le contenu des textes scolaires est prédéterminé par l'institution, l'originalité de l'étudiant ne peut guère s'exercer que dans le style, dans la manière de dire. L'on sait que le discours critique insiste surtout sur le plan. La rhétorique, elle, faisait

grand cas de l'*elocutio*. Sans négliger la valeur contraignante du code rhétorique, on peut soupçonner que le passage de l'éloquence à la critique a édulcoré l'expression dans son caractère personnel.

Dans la majorité des exercices de jugement que sont les dissertations et les analyses, les étudiants fondent leurs propositions sur des évidences. C'est la modalité logique de la certitude qui fait la valeur des arguments dans 72,6% des cas. Ces arguments, introduits par des formes telles « il est certain que » ou « on sait que », échappent à la discussion. Ce sont des acquis de l'enseignement et le sujet du devoir les contient déjà. La justesse des idées de François-Xavier Garneau à propos des Canadiens français, par exemple, est posée comme certaine et appelle une reconnaissance de son œuvre dans l'exercice scolaire « Garneau et son histoire » (1943). Il en est de même dans cette dissertation sur *Polyeucte* dont le sujet est formulé de manière injonctive : « Montrer que la scène deuxième du second acte illustre bien la psychologie de Corneille » (1955). L'auteur y retrouve les qualités de noblesse, de grandeur et d'honneur implicitement incluses dans le sujet et apprises en classe. Dans le cas présent, une définition de la psychologie de Corneille est présupposée. On n'invente pas de telles propositions pas plus qu'on ne les discute. Elles appartiennent à un consensus du savoir auquel la formation classique permet d'adhérer. Ce donné épistémique motive l'argumentation qui se trouve ainsi considérablement réduite. La valeur du jugement tient alors à la force reconnue des arguments plutôt qu'à leur examen. La didactique a largement favorisé des « vérités admises ».

Ce n'est que dans 15,5% des exercices d'argumentation que les faits sont présentés de façon dialectique. Il s'agit alors d'une forme de discussion, d'une confrontation des arguments plaidant en faveur ou contre un objet d'étude. Dans ce genre de textes, l'argumentation exprime une contingence et fait appel à une réflexion critique. On s'est bien gardé toutefois de céder toute latitude à l'auteur. Un sujet de dissertation comme « Supériorité du genre lyrique sur le genre épique » (1924) ne laisse pas de doute sur l'issue de la comparaison. Le jugement est ici encore posé d'avance et la motivation dialectique doit

reproduire une argumentation antérieure qui est, en l'occurrence, un produit idéologique d'origine rhétorique.

Il est peu fréquent, par ailleurs, que les arguments tirent leur validation des lois de la nature ou des lois institutionnelles. Les sujets à tendance philosophique comme « Nul ne peut se vanter de se passer des hommes » (1938) ou « Misère de l'homme chez Pascal » (1954) se prêtent bien à une argumentation par nécessité de nature. Cette motivation, dite aléthique, doit sa rareté relative (7,7%) à des sujets de dissertations plus littéraires que philosophiques. Les lois de la nature s'appliquent difficilement à un objet littéraire. Il est des cas exceptionnels pourtant, comme une étude d'*Athalie* (1952), où l'étudiant prête des attributs ontologiques à des phénomènes culturels, ce qui montre à quel point ces éléments peuvent être intégrés sinon à sa pensée propre, du moins à son milieu d'apprentissage. Plus étonnante nous apparaît la modeste fréquence de la motivation déontique (4,2%). Les arguments reposent rarement sur une valeur d'obligation, ce qui semble atténuer l'importance des préceptes, littéraires ou moraux, maintes fois attestés, dans l'enseignement classique. Celui-ci promulgue bien un ensemble de lois qui peut varier selon le niveau ou l'époque. Ce sont tantôt des lois de versification, tantôt des principes d'éloquence ou encore des règles de bienséance. Les arguments dans la « Lettre de l'abbé Casgrain à Crémazie » (1927), par exemple, se fondent sur de semblables obligations. De même, la conception particulière de l'être humain, conception toute classique de l'humanisme, intervient avec la force d'un apriorisme dans une dissertation élogieuse sur « Le cours classique » (1946). Mais en dehors de ces quelques occurrences, il appert que les étudiants-auteurs cherchent moins à motiver leurs jugements par la conformité des œuvres ou des actes aux règles de l'art ou de la vie, qu'à répéter les jugements de l'institution classique.

En regard des considérations précédentes, on peut affirmer que l'apprentissage de l'argumentation en classes de belles-lettres et de rhétorique répondait à un dessein cognitif et que la compétence visée était principalement d'ordre épistémique. Une telle conclusion n'a encore qu'une valeur préliminaire car elle porte seulement sur la nature des arguments. Elle mérite d'être nuancée par l'analyse du parcours argumentatif comme

tel. Les rapports entretenus entre les propositions ou les preuves appartiennent à la dynamique du système logique. À l'instar du procès linguistique, le procès argumentatif peut être examiné selon les aspects paradigmatique et syntagmatique. La méthodologie est justifiée du fait que les structures sémiotiques possèdent la double composante sémantique/syntaxique. La structure logique du discours argumenté n'est pas différente. Elle appelle toutefois une procédure et une formulation singulières. L'analyse paradigmatique consiste ici à interroger les liens entretenus entre les arguments et l'objet du discours : comment on raisonne sur un fait historique, une opinion philosophique, une œuvre littéraire. L'analyse syntagmatique, pour sa part, veut saisir les rapports que les arguments entretiennent entre eux : comment s'enchaînent les arguments et comment est tirée la conclusion. Appelées à se compléter, ces composantes trouvent dans le système linguistique une origine épistémologique. Elles manifestent de surcroît une dualité fréquente dans l'exercice scolaire argumentatif. Les dissertations des étudiants créent souvent un hiatus non seulement théorique mais bien pratique entre l'objet présumé du raisonnement et son traitement discursif. Elles développent une opinion en rupture avec l'objet initial. Une composition sur *Les Femmes savantes* de Molière devient une discussion sur l'instruction des femmes. L'objet littéraire sert de prétexte à un discours idéologique. La présence d'un sujet réel distinct du sujet apparent reflète un double procédé de valorisation, fondé d'une part sur un préconstruit, d'autre part sur une démonstration. Le discours scolaire s'abandonne alors à deux ferments axiologiques : l'un tient de la sanction d'un objet par l'institution, l'autre, d'une procédure voulue rationnelle. Bien que différentes dans l'énoncé, la valeur des œuvres et la valeur du raisonnement n'en sont pas moins issues du même procès didactique. Celui-ci ne laisse encore que peu de place à l'originalité dans l'énonciation du discours scolaire.

L'analyse des raisonnements sur des objets donnés révèle, dans les travaux des étudiants, la prédominance d'une attitude de pensée d'ordre tautologique. Le raisonnement apparaît, en effet, étroitement lié à la définition de l'objet dans une majorité de cas, si l'on additionne les démarches par « compréhension »

(45,4%) et par « description » (16,1%) qui signalent des parcours de redondance. Les démarches plus heuristiques, par « extension » (30,6%) et par « comparaison » (7,9%), n'obtiennent pas la même faveur. Ces quelques données statistiques laissent croire que l'explication l'emporte sur la critique dans les exercices d'argumentation. Pour faire bref, nous dirons que la dimension critique cède souvent le pas à la reconduction des valeurs reconnues. Mais il faut y regarder de plus près.

Le raisonnement par « compréhension », dominant dans le corpus, porte sur les propriétés d'un objet qu'il dissèque. L'œuvre littéraire est décomposée en éléments stylistiques, lexicaux, narratifs ou autres. En termes rhétoriques, la décomposition sémique se réalise sur le mode π^3 . L'analyse littéraire de « La dernière heure de l'année » (1918) de Lamartine, par exemple, examine les propriétés du poème : le plan, le style, les figures. Caractérisant l'objet de l'intérieur, elle démontre l'exactitude et le naturel du plan, elle relève les phrases harmonieuses et les métaphores. Le poème reste analysé de manière intrinsèque. Le raisonnement ne porte pas sur autre chose. Il n'est pas question de l'appartenance du morceau ou de l'écrivain à un mouvement esthétique. L'observation des qualités comprises dans un objet permet sans doute un approfondissement mais non pas un élargissement de la connaissance. Par la limite de sa procédure de découverte, l'étude par « compréhension » n'est pas sans affinité avec la description. Mais elle possède un certain caractère d'abstraction, fût-il élémentaire. Ce n'est pas le cas de la pure description qui donne un résumé, un compte rendu de l'objet et qui représente en fait le degré zéro du raisonnement. Une analyse du *Cid* (1917), qui résume les scènes 3 du IV^e acte, 1 et 5 du V^e acte, n'est que la paraphrase de l'intrigue. Il faut remarquer, d'ailleurs, dans les études par « compréhension » et par « description », que l'objet du discours a valeur d'immanence.

L'œuvre littéraire comme l'opinion d'un illustre penseur peuvent être l'objet d'une extension. La fréquence de ce type d'étude le place au second rang. C'est, dans son cas, la recherche d'une parenté inscrite, en termes rhétoriques, sur le mode Σ^4 . Une telle démarche étend un fait particulier à

d'autres faits et établit un principe unificateur. Cette approche a une valeur heuristique. Elle laisse à l'étudiant la découverte d'applications pratiques. Développant une citation de La Bruyère, inexacte dans sa formulation : « L'ennui naquit un jour de la paresse » (1901) ⁵, la dissertation étend la portée de la réflexion à la vie des mondains et à celle des écoliers. Elle montre que les maîtres, eux, ne s'ennuient pas. La conclusion est vite tirée : pour être heureux, il faut travailler... à l'exemple des professeurs. Le développement déborde la dimension théorique de l'objet qui est, faut-il le dire, un lieu commun dans le milieu scolaire ici en cause. Il rejoint les échos quotidiens de la citation. L'étude par « comparaison » met également à profit une approche heuristique. Cette fois, cependant, l'extension se limite à un ou à des semblables généralement déjà présents dans la formulation du sujet [v.g. « Parallèle entre Rodrigue et Horace » (1925)]. La comparaison est une procédure de découverte reconnue. En somme, ces démarches d'inspiration heuristique traduisent probablement une volonté de dépassement du savoir culturel. Même si elles sont fortement orientées par les sujets des devoirs et par les recommandations des professeurs, de telles procédures ont une efficacité certaine dans l'apprentissage du raisonnement. Il reste qu'elles ne sont pas prédominantes dans l'ensemble des exercices critiques.

Sur un autre plan, notre analyse fait apparaître l'importance de la causalité dans la façon de conclure. C'est une procédure logique qui semble intervenir dans les cas d'induction et de déduction ⁶. La simple coordination des arguments ne relève pas du même ordre. En effet, l'agencement des preuves en vue de tirer une conclusion tient d'une implication ou d'un rapprochement. Il appert que les exercices scolaires ont, au plan logique, les apparences de la rationalité. Cette constatation s'obtient en mettant ensemble les raisonnements par induction et ceux par déduction. Le principe de causalité intervient différemment dans ces deux cas, mais on peut dire qu'il a une pertinence réelle par opposition aux développements analogiques qui sont, eux, essentiellement énumératifs. D'un point de vue syntaxique donc, l'argumentation revêt un aspect rationnel.

Contre toute attente, cependant, le jugement est principalement posé par induction (51,8%). On procède par généralisation, c'est-à-dire que l'on construit peu à peu le principe devant permettre de conclure. Cette démarche est empirique : elle étudie des phénomènes singuliers pour en tirer une loi. En réponse à la question « Qu'est-ce qu'un écrivain classique ? » (1920), la dissertation élabore une définition du « classique » à partir d'observations sur des écrivains, de querelles historiques et de quelques définitions connues. La propre conclusion de ce discours s'obtient par inférence immédiate. La valeur expérimentale du procédé reste douteuse, car la conclusion réaffirme un implicite. Dans l'exemple ci-mentionné, le choix des écrivains évoqués n'est pas dû au hasard. La dissertation prétend retrouver les principes en vertu desquels ils peuvent être qualifiés de classiques. Elle prend l'allure de l'abstraction et de la découverte mais présume en amont une théorie esthétique. Pour faire une allégorie avec le système de la langue, on peut dire que son signifiant est dynamique tandis que son signifié est statique. Plus précisément, le discours en question articule de façon circulaire une signification. L'induction porte en réalité sur un sens commun et ne peut attester que la vérité probable d'une opinion. Le caractère rigoureux et analytique de la pensée dans ce genre d'exercices littéraires s'en trouve considérablement réduit.

Ce phénomène de circularité est encore plus perceptible dans la démarche opposée, soit la déduction. On conclut, cette fois, à partir des prémisses. La forme typique en est le syllogisme. La déduction établit un itinéraire logique d'un principe à ses applications. La conclusion, quant à elle, reconduit le contenu explicite de la prémisse. Il en est ainsi dans la « Dissertation sur les vers cornéliens : "Aux âmes bien nées, la valeur n'attend point le nombre des années" » (1919). La vérité de la proposition de départ est immédiatement convenue. Puis diverses illustrations viennent prouver la prémisse : Don Rodrigue, Alexandre le Grand... Le dénouement atteste le principe : « [...] c'est un axiome qui ne manque pas de preuves ». On réitère la valeur de l'énoncé initial. Le procédé, d'inspiration scientifique, est en réalité tout à fait circulaire. Le discours argumentatif effectue un retour sur lui-

même. Les apparences logiques résistent peu à l'analyse. Il faut noter ici la survivance d'un précepte rhétorique voulant que la persuasion consiste à transférer sur la conclusion la valeur reconnue des prémisses.

La démarche déductive, du reste, apparaît dans une faible proportion des textes critiques (18%). Cela semble contredire que la dissertation soit un exercice philosophique de pensée. Le caractère de circularité, relevé précédemment, renvoie d'ailleurs à une pratique plus littéraire que spéculative : la paraphrase. Il ressort de nos analyses que la logique rationnelle n'est pas intériorisée chez les étudiants des classes d'humanités. Les dissertations des classes supérieures de philosophie montreraient un usage plus fréquent de la déduction, dans ses formes variées de syllogismes ou d'enthymèmes.

L'absence d'un rapport causal — même élémentaire — entre les arguments revêt une importance notable puisqu'elle concerne 30,2% des cas étudiés. Si l'on peut parler de raisonnement, on dira qu'il se fait par analogie. Le rapport procède du rapprochement ou de la juxtaposition des propositions qui ne dérivent ni ne postulent un même principe. L'auteur fait l'économie d'une véritable argumentation logique. Il se contente de retenir un ensemble de faits pour sa démonstration. L'analyse du IX^e chant de l'*Illiade* (1921), par exemple, consiste en un résumé du poème et en des assertions sur la simplicité du style, le charme des descriptions, la beauté de la langue. L'issue en est l'admiration de l'étudiant à l'endroit d'Homère. La pierre angulaire de ce genre de conclusion échappe à la logique et appartient à la situation didactique. Le verdict est posé d'avance et ne demande qu'à être répété. Le discours a un intérêt anecdotique : il est soumis à un état de fait. Sa structure est sans pertinence réelle puisque la conclusion est déterminée de l'extérieur.

Pour ne tenir compte que des dominantes, on peut résumer ainsi la pratique scolaire du discours critique. Les devoirs expriment essentiellement une connaissance. L'argumentation trouve en effet sa principale motivation dans un donné épistémique. Les propositions apparaissent avec la force de l'évidence, mais d'une évidence apprise plutôt que constatée. On parle avec certitude sur presque tous les sujets. Le

discours de l'étudiant possède les traits d'assurance de l'institution classique dans ses choix culturels et intellectuels. La procédure critique dominante, d'ailleurs, range le discours dans le champ clos des objets valorisés. Elle est, disions-nous, d'ordre tautologique puisqu'elle s'en tient à une immanence du savoir. Les arguments sont reliés de façon immédiate aux propriétés de l'objet, ce qui engendre une connaissance interne. Cette attitude est assez voisine de l'herméneutique qui fixe l'interprétation des textes sacrés. En revanche, et dans une proportion comparable, le raisonnement est empirique. Du moins faut-il comprendre ainsi la démarche inductive. Pour en arriver à la conclusion, l'auteur élabore une suite de faits et de propositions qui a les apparences de la rationalité mais qui n'est, en réalité, qu'une justification intellectuelle.

Ces résultats signalent déjà la finesse de la didactique. En l'occurrence, c'est une particularité intéressante que la critique par « compréhension » s'accompagne d'un procédé inductif de raisonnement. Elle est d'autant moins négligeable que cette combinaison prédomine (23,5%). Loin de s'opposer, ces deux aspects : critique et logique se complètent dans l'apprentissage de l'argumentation. Le premier définit la portée du discours, le second a trait à sa méthode. La « compréhension » signale une étude interne de l'objet ; elle fixe la clôture du discours critique. L'induction, pour sa part, manifeste une expérimentation des faits ; elle favorise une logique « ouverte ». Dans la coexistence de ces aspects, le discours de l'étudiant fait étalage d'un savoir sur un objet valorisé en faisant mine de le découvrir. Le caractère tautologique du discours critique est camouflé par le caractère empirique du raisonnement. Nous savons que ce dernier ne possède pas la systémativité de la logique pure. Tout au plus la procédure d'argumentation logique est-elle, dans le discours scolaire du XX^e siècle, ce que les précautions oratoires étaient auparavant : la garantie de crédibilité nécessaire à la persuasion.

Critique et persuasion

Même si sa finalité est voilée par les exigences du plan et l'objectivité du style, l'argumentation logique reste une stratégie de persuasion. Née ultérieurement, la dissertation n'est

pas sans correspondance avec le discours rhétorique. Les deux pratiques littéraires visent l'adhésion aux thèses défendues et font usage de l'argumentation. Il existe néanmoins une différence de degré dans cet usage. Ces genres scolaires se distinguent, répétons-le, par leurs moyens, les uns relevant de la raison, les autres de la communication. La dissertation met à profit un ensemble de relations apparemment logiques tandis que le discours emploie un appareil de séduction. Celle-là tente d'infléchir le jugement principalement par la raison ; celui-ci obtient l'adhésion des esprits par le cœur. La persuasion rhétorique mise en effet beaucoup sur l'émotion. Le discours est d'autant plus convaincant que les mœurs de l'orateur apparaissent convenables et que l'auditoire est respecté. Dans le discours, les formes argumentatives sont donc liées à la situation de communication. L'appel au destinataire, qui est sa manifestation extrême, s'en trouve naturellement justifié. Dans la dissertation ou dans l'analyse littéraire, par contre, la visée critique commande l'effacement du rapport locuteur/locutaire. Comme nous l'avons montré précédemment, la subjectivité du texte critique trouve d'ailleurs dans l'appareil logique un masque et une caution d'ordre intellectuel.

Avec la prédominance de l'exercice critique au XX^e siècle, la didactique continue d'imprégner le discours scolaire de la visée « comportementale ». Qu'ils soient littéraires ou moraux, les sujets de dissertations et d'analyses traduisent toujours les valeurs sanctionnées par l'idéal classique et communiquent une compétence qui n'est pas plus innocente que ce qu'enseignerait la rhétorique. Les sujets tels : « La Révolution française a été satanique » (1904), « Comment Bossuet fut le prédicateur de la Providence » (1911), « Le savoir des femmes » (1922), « La langue d'un peuple est la vraie image de sa vie » (1935), « Les qualités morales du poète » (1938), « La supériorité du paysan canadien-français » (1941), « Toujours catholiques et toujours français » (1942), « Les bacheliers » (1947), « Le travail n'est rien, la manière est tout » (1949), « Contre le communisme et pour la justice sociale » (1952), « Importance de la lecture pour un étudiant » (1960), sont plus que des occasions de vérifier l'état des connaissances chez les étudiants. Ils laissent entendre des partis à prendre, des comportements à adopter.

Ce sont autant de préférences culturelles et de jugements idéologiques que des programmes de pensée et d'action. Au sujet de l'instruction des femmes, par exemple, la réflexion est assujettie à une hiérarchie axiologique. On justifie une hégémonie masculine, même dans le domaine du savoir, par la préséance des rôles traditionnels de mère, d'épouse et de « compagne » attribués aux femmes. À propos de la Révolution française, un parcours axiologique similaire place la religion au-dessus des considérations matérielles et ordonne ainsi la condamnation de l'histoire. L'étudiant est appelé à développer une opinion qui est, en fait, un parti pris imposé. Certains sujets comme « Seul le don de soi donne un sens à la vie individuelle » (1952) et « Les méfaits de l'avarice d'Harpagon » (1962) proposent explicitement une leçon de conduite par la glorification d'une vertu ou la proscription d'un vice. En somme, la didactique littéraire utilise l'exercice de jugement et d'analyse à des fins non seulement esthétiques ou philosophiques mais également éthiques et idéologiques. La rupture des pratiques littéraires n'est pas moins réelle avec l'intérêt grandissant au XX^e siècle pour la fréquentation et l'étude des textes littéraires comme tels. Mais l'importance du changement épistémologique n'a pas l'effet radical d'une révolution. La didactique sait plutôt s'accommoder de ces nouvelles ressources. Les instruments de l'apprentissage changent mais les horizons restent foncièrement les mêmes.

Le discours de l'étudiant s'efface devant la justesse obligée de la pensée dans l'exercice critique. S'il lui arrive d'échapper à la neutralité de l'expression, ce n'est le plus souvent que pour modaliser les propositions déjà inscrites dans le sujet du devoir. Néanmoins, la dérivation atteint, dans 21,5% des cas, la dimension allocutoire de la persuasion. C'est une preuve de la survivance de la rhétorique qui, comme l'on sait, vise l'action au delà de l'éloquence. Le discours allocutoire apparaît comme un écart dans l'argumentation, habituellement au moment de conclure. Il transgresse les lois du genre pour manifester une intention pragmatique extra-discursive. Le contenu valorisé est porté au delà du système du discours. Son incidence déborde le seul univers du texte pour infléchir la conduite humaine. Dans l'analyse littéraire d'une fable de La Fontaine, « Le vieillard et les trois jeunes hommes » (1931),

l'auteur joint à son appréciation ce discours allocutoire : « Jeunesse, ne méprisez pas la sage expérience ». L'appellatif « jeunesse » et la forme verbale signalent un destinataire collectif qui, pourtant, n'a pas de pertinence dans l'analyse. Son existence réelle ne fait pas problème et l'on comprend la portée de cette recommandation. L'étudiant-auteur adhère à un programme précis de comportement tout en le proposant à ses pairs. C'est en quelque sorte une auto-persuasion au plan du discours. Dans le procès didactique, par contre, cette interpellation renvoie à nouveau au rapport maître-élève. Le discours de l'un mime celui de l'autre. On peut affirmer que les dérivations trouvent leur bien-fondé dans la réalité de la pédagogie. Il en est sûrement ainsi de l'énoncé « Il faut toujours faire la charité », extrait d'une étude sur *Les Petits Oiseaux*, de Labiche (1926). Qu'il diffère ou non dans sa forme, il reproduit un discours évangélique tenu dans les classes des collèges classiques. Sa teneur allocutoire, plus faible ici que dans l'exemple précédent, supporte un contenu extra-littéraire. La pièce de Labiche n'a plus que la valeur d'un argument. On peut supposer d'ailleurs que le choix des œuvres et des auteurs au programme de la formation classique est fonction de leur potentiel éducatif plutôt que de leurs qualités intrinsèques. Les noms de Baudelaire et de Rimbaud n'apparaissent que tardivement et il n'est pas question évidemment de Lautréamont.

Le corpus littéraire représente, au même titre que l'histoire, un moyen didactique de transmission des valeurs et des règles de conduite. L'étude des œuvres a remplacé une mise en scène de personnages historiques sans pour autant soustraire la formation littéraire à sa visée « comportementale ». Par leurs dimensions argumentatives et persuasives, la critique et le mimétisme discursif répondent tous deux à des objectifs permanents. Les pratiques littéraires des étudiants font acquérir, en plus d'un savoir et d'une habileté à l'écriture, une façon de penser et une façon d'agir. L'étudiant doit faire preuve d'un savoir-faire au plan du langage et au plan du vécu. Le rendement de la didactique littéraire d'inspiration classique se traduit par la présence d'un discours moralisant

dans l'exercice scolaire. Le propre discours de l'étudiant a pris les accents du discours didactique.

Université Laval

Notes

- ¹ Il s'agit d'une collection de travaux littéraires, rédigés entre 1853 et 1968 par des étudiants des classes d'humanités. Les niveaux scolaires de belles-lettres et de rhétorique étaient, en effet, le lieu privilégié de la formation littéraire d'expression française. La formulation singulière des sujets de devoirs a servi de critère de sélection de ces textes. Nous avons retenu la première apparition d'un sujet et ses répétitions, selon le cas, à dix années d'intervalle. Ces 3 501 exercices scolaires, qui composent notre corpus, proviennent de collèges classiques pour garçons où existait une tradition de conservation de tels documents, dans des cahiers d'honneur, par exemple. Nous avons pu les recueillir dans les institutions suivantes : le séminaire de Québec, le séminaire de Nicolet, le séminaire de Chicoutimi, le séminaire Saint-Joseph (Trois-Rivières), le séminaire de Saint-Hyacinthe, le collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, le collège Saint-Alphonse (Sainte-Anne-de-Beaupré), le collège Jean-de-Brébeuf (Montréal), le collège de l'Assomption. Nous remercions les directeurs/directrices, archivistes et autres membres du personnel de ces collèges ainsi que de plusieurs autres établissements scolaires au Québec, qui, par leur collaboration, ont rendu possible une telle recherche.
- ² L'expression « dérivation allocutoire » traduit un double aspect de l'énoncé prescriptif. Le discours propre de l'étudiant qui dévie de l'argument topique pour recommander sinon ordonner une conduite, est une « dérivation ». Ce genre d'énoncé, intégré à un procès d'allocution, a par ailleurs une portée extra-discursive dont l'effet ne saurait être évalué qu'au niveau pragmatique.
- ³ Cf., Dubois et alii (le Groupe μ), *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, 1970, p. 91-122.
- ⁴ *Loc. cit.*
- ⁵ La formule originale est : « L'ennui est entré dans le monde par la paresse ».
- ⁶ La logique ne reconnaît pas l'existence propre d'un type de raisonnement inductif, considérant l'induction comme une procédure assimilable à la déduction. Ces notions méritent pourtant d'être retenues pour leur valeur pratique. Du point de vue théorique, d'ailleurs, l'induction peut être opposée à la déduction « à la condition qu'on ne l'identifie pas, comme on fait quelquefois, à la méthode expérimentale prise dans son ensemble, mais qu'on la limite à la partie ascendante et aventureuse du processus hypothético-déductif que suit cette méthode » (*Encyclopaedia Universalis*, article « Raisonnement », Paris, 1980, vol. XIII, p. 977).