JOSEPH MELANÇON CLÉMENT MOISAN MAX ROY

LE DISCOURS D'UNE DIDACTIQUE

LA FORMATION LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE AU QUÉBEC (1852-1967)



UNIVERSITÉ LAVAL

CRELIQ
COLLECTION RECHERCHE

NUIT BLANCHE ÉDITEUR

Des subventions du Budget spécial de la recherche (Département des littératures et vice-rectorat à l'enseignement et à la recherche de l'Université Laval) et du fonds F.C.A.R. (Formation des chercheurs et aide à la recherche), volet « Rapports et mémoires de recherche », ont permis la publication de cet ouvrage, huitième cahier du CRELIQ et premier de la collection « Recherche ».

Ce livre a été produit par Nuit blanche éditeur

LE DISCOURS D'UNE DIDACTIQUE

LA FORMATION LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE AU QUÉBEC (1852-1967)

Traitement de textes: Michèle Lafleur, Anne Lambert, Michelle Pelletier

Éditeur délégué: Guy Champagne

Révision du manuscrit et correction d'épreuves: Jean-Pierre Asselin, Max Roy

Graphiste: Anne-Marie Guérineau

Coordination à la production: Denis Lebrun

Photocomposition: Helvetigraf Inc.

Diffusion pour le Québec: Dimedia
539, boul. Lebeau, Saint-Laurent (Québec) H4N 1S2

Édition Centre de recherche en littérature québécoise (CRELIQ)
Département des littératures, Pavillon Charles-De Koninck
Université Laval
Québec, Canada, G1K 7P4

© *Joseph Melançon, Clément Moisan, Max Roy*

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation
réservés pour tous les pays

Dépôt légal, 3e trimestre 1988

Bibliothèque nationale du Canada
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN-2-920801-15-5 (collection)
ISBN-2-920801-16-3 (No 8)

JOSEPH MELANÇON CLÉMENT MOISAN MAX ROY

LE DISCOURS D'UNE DIDACTIQUE

LA FORMATION LITTÉRAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT CLASSIQUE AU QUÉBEC (1852-1967)

Collection « Recherche » no 1

CRELIQ CENTRE DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE

UNIVERSITÉ LAVAL

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ASQ-ASD	Archives du Séminaire de Québec, Académie Saint-Denis
ASC-ASF	Archives du Séminaire de Chicoutimi, Académie Saint-François
B-L	Belles-lettres
CA	Collège de l'Assomption
CJB	Collège Jean-de-Brébeuf
CSAP	Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière
CSM	Collège Saint-Maurice (Saint-Hyacinthe)
D.E.S.	Diplôme d'études supérieures
D.L.	Doctorat ès lettres
M.A.	Maîtrise ès arts
PUF	Presses universitaires de France
PUL	Presses de l'Université Laval
RHET	Rhétorique
SN	Séminaire de Nicolet
SSA	Séminaire Saint-Alphonse
SSH	Séminaire de Saint-Hyacinthe
STR	Séminaire de Trois-Rivières

Avant-propos

Notre projet de recherche sur la formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec est né en 1974 de la fréquentation des archives du Séminaire de Québec. Sur les conseils de l'historien Claude Galarneau et sous la direction de l'archiviste Honorius Provost, nous avons pu prendre connaissance des « Cahiers d'honneur » de l'Académie Saint-Denis où étaient conservés, depuis 1853, les meilleurs travaux littéraires des étudiants. Ces milliers de documents inédits attendaient une certaine mise en valeur par une analyse systématique de leur forme et de leur contenu, non moins que de leur lieu d'émergence et de leur environnement. C'est à cette fin que s'est constituée l'équipe de recherche qui signe le présent rapport sous forme d'un ouvrage sur *le Discours d'une didactique*.

Les auteurs remercient d'abord l'Université Laval qui, par son Budget spécial de recherche, a apporté un soutien continu à leurs travaux. Leur gratitude s'adresse aussi à la Faculté des lettres et au Département des littératures qui ont sans cesse encouragé la poursuite de l'enquête et leur ont permis, par des allègements de tâche, de la conduire à bonne fin. Il faut mentionner de façon particulière le Fonds F.C.A.C. (programme de formation de chercheurs et d'action concertée) qui leur a octroyé des subventions successives tout au long des huit années de leurs recherches, de 1975 à 1983. La confiance que leur ont témoignée ainsi les différents comités d'appréciation a largement contribué à la réalisation de leur entreprise.

La cueillette des documents, par ailleurs, n'aurait pas pu s'effectuer de façon satisfaisante sans la collaboration des collèges et des séminaires qui disposaient d'archives fort précieuses. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés, de même que tous les auxiliaires, nombreux, qui ont participé à l'analyse et à l'interprétation des données. Cette reconnaissance s'adresse nommément à

Claire Blackburn, Madeleine Côté, Marie-José des Rivières, Esther Dufour, Louise Filteau, Réjean Garneau, Lucie Goulet, Denis Hunter, Gilles Huot, Carmel Labbé, Thérèse Ladouceur, Hélène Lazar, Donald Longuépée, Christine Mageau, Dominique Maurel, Andrée Mercier, Jacques Nadeau, Denis Payette, Odette Pelletier, Diane Potvin, Christian Renaud, Normand Renaud, Lucie Robert,James Michael Robinson, Claude Robitaille, Chantal Théry et Carole Tremblay.

Il faut étendre cet hommage au Centre de recherche en littérature québécoise (CRELIQ) qui a participé à la réalisation de l'ouvrage, aux assistants et assistantes de recherche : Robert Dion, François Dumont, Frances Fortier, Linda Fortin et Nicole Fortin, pour leur collaboration à la préparation du manuscrit ainsi qu'à Michèle Lafleur, Anne Lambert et Michelle Pelletier pour le traitement du texte. •

Introduction

La dissolution du cours classique, en 1967, reste un événement majeur de l'histoire culturelle du Québec. Partisans et adversaires voyaient s'écrouler, en quelques mois, un monument séculaire qui avait toujours semblé inébranlable. Il a fallu sûrement une complicité de l'intérieur pour qu'un tel bouleversement puisse avoir lieu sous un gouvernement qui venait d'être élu en dénonçant précisément la réforme scolaire régionale. Le fardeau économique des collèges et des séminaires n'y était sans doute pas étranger, non plus que la crédibilité dont jouissait le nouveau ministère de l'Éducation. Mais l'absence totale de résistance, si ce n'est de survie, dans quelques institutions qui, de toute façon, devaient se plier aux nouveaux programmes, laissait perplexes tous les observateurs du monde scolaire. Ils assistaient, incrédules, à une dernière manifestation de la Révolution tranquille, dont on a dit qu'elle ne fut guère autre chose qu'une réforme scolaire et administrative. L'abolition du cours classique et du baccalauréat devait être le dernier acte significatif de cette réforme. Pourtant, il fut perçu comme une simple réponse aux besoins d'une société en pleine évolution. Les nouveaux programmes des collèges se contentaient d'accorder une place plus importante aux sciences et aux techniques, sans rejeter les études gréco-latines qui demeuraient une option toujours possible. Cette ouverture, toutefois, ne pouvait tromper tous ceux qui savaient, par expérience, que l'humanisme classique était bien plus que l'enseignement d'une langue morte. C'est pour rendre compte de ce « surcroît », qui avait pour nom « la formation générale », que nous avons entrepris l'étude des processus de formation littéraire dans le cours secondaire, le seul qui conduisait au baccalauréat et donnait accès à toutes les facultés universitaires.

Si l'histoire silencieuse des intérêts et des motivations qui ont permis ce changement de cap reste à écrire, celle des justifications

successives qui ont assuré la pérennité du cours classique est déjà bien amorcée. Nous connaissons assez bien l'histoire de plusieurs maisons d'enseignement secondaire, grâce à des monographies documentées que des enseignants ont eu à cœur de publier, en témoignage de leur attachement et de leur loyauté. Nous y avons eu recours pour présenter un aperçu de la diffusion territoriale de ces institutions et de leur projet commun, dans un premier chapitre, qui présente, en quelque sorte, le contexte historique de nos documents et les contraintes idéologiques qui les ont marqués. Par ailleurs, une certaine histoire de la didactique est en cours de réalisation. Nous songeons aux travaux d'Yvan Lamonde ou de Marc Lebel sur l'enseignement de la philosophie[1], aux recherches de J.-F. Gervais et J. Hénaire sur l'enseignement des sciences[2], ou encore aux enquêtes de Pierre Savard sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie[3]. Claude Galarneau a publié une éclairante synthèse de cette histoire des collèges classiques en décrivant à la fois leur statut institutionnel, leur cheminement pédagogique et leur programme didactique[4]. C'est à la description de ce dernier volet que nous avons voulu contribuer.

Notre but et notre ambition ont été, en effet, de retracer les divers processus qui ont été utilisés pour transmettre les valeurs littéraires qu'a sans cesse défendues le cours classique durant les 115 dernières années de son existence au Québec, de 1852, date de la fondation de l'Université Laval, à 1967, année de la création des 12 premiers collèges d'enseignement général et professionnel (cegeps). Notre contribution sera partielle, car elle ne concernera que l'enseignement littéraire. Toutefois, il faut se rappeler que cet

---

1. Y. Lamonde, « l'Enseignement de la philosophie au collège de Montréal (1790-1876) », M.A., Université Laval, 1969 ; *la Philosophie et son enseignement au Québec (1665-1920)*, Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1980 ; M. Lebel, « l'Enseignement de la philosophie », *Aspects de l'enseignement au Petit Séminaire de Québec, Cahiers d'histoire*, no 20, 1968, p. 11-77.
2. J.-F. Gervais et J. Hénaire, « l'Enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles », *Recherches sociographiques*, vol. XV, no 1, 1974, p. 119-126.
3. P. Savard, « l'Enseignement de l'histoire et de la géographie », *Aspects de l'enseignement au Petit Séminaire de Québec, Cahiers d'histoire*, no 20, 1968, p. 81-143.
4. C. Galarneau, *les Collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978.

enseignement a toujours constitué le centre et le sommet de la formation générale. C'est dans le cours de littérature, en belles-lettres et en rhétorique, que l'étudiant effectuait la synthèse de ses connaissances et entrait dans l'univers des humanités classiques. L'humanisme recherché, fait de connaissances étendues, de jugements avisés, de bon goût et de rectitude morale, passait par les grands œuvres de la littérature française et les leçons qu'elles inspiraient. L'apprentissage de l'écriture, de la lecture, de l'analyse et même du raisonnement s'effectuait à travers l'explication littéraire, mieux connue sous le nom d'« explication française », tout au long du *cursus studiorum* du baccalauréat ès arts. Suscitée par un morceau d'anthologie, dès les premières années de français, l'explication de texte, décalquée de l'explication latine, conduisait tout autant à des leçons de vie et de comportement social qu'à une meilleure intelligence de la langue, de la littérature et de la culture. C'est pourquoi la didactique de la littérature, dans tous les sens que celle-ci a pu connaître durant la période que nous avons étudiée, nous est apparue le lieu privilégié d'une analyse globale de la formation classique. Il faut, toutefois, que cette analyse remonte jusqu'au discours que cette didactique littéraire a pu tenir à travers ses programmes, ses manuels et ses exercices scolaires qui ont constitué notre corpus documentaire.

À un premier niveau de lecture, nous rencontrons les discours multiples et variés que les auteurs des manuels et les rédacteurs des compositions littéraires ont formulés de façon plus ou moins explicite. À un second niveau, celui de l'analyse, nous constatons que les manuels eux-mêmes, par leurs sélections, leur traitement des textes ou leur mise en pages, manifestent une autre forme de discours, implicite, qui signale la présence d'un auteur au sein même des énoncés les plus neutres. Il en est de même des « devoirs » que rédigent les étudiants, même si les sujets ou les canevas sont imposés. Cette lecture analytique des documents, dont la démarche, la méthologie et la procédure sont longuement décrites — ce dont il faut sans doute s'excuser —, nous a conduits au discours même de la didactique littéraire. Ainsi, en reliant le discours des manuels qui inspirent, orientent ou guident l'enseignement littéraire à celui des exercices littéraires qui témoignent de la réalité pédagogique dans laquelle ils s'inscrivent, nous avons tenté de reconstituer, dans une certaine mesure, le discours que

la didactique a pu réellement tenir sur les valeurs humanistes des études classiques et qu'elle a pu maintenir, de façon oblique, dans l'enchevêtrement des objectifs et des motivations. Nous n'avons pas la prétention de rendre compte de l'acte pédagogique lui-même qui établit le lien entre nos deux corpus de données — celui des manuels et celui des travaux scolaires —, car la pédagogie concerne la communication maître/élève et elle s'évanouit dans le moment réel de l'allocution. Mais cette communication pédagogique laisse des traces historiques dans les programmes d'études qui prennent en charge la transmission des contenus, la circulation des savoirs et la sanction des compétences. Les manuels et les compositions comptent parmi les traces les plus explicites et les plus soutenues de ces transferts de compétence qui constituent proprement le champ didactique. Dans le cadre même de la formation discursive (chapitre 2) qui a donné lieu à la création des manuels littéraires, à leur usage dans le cours classique québécois et à leur transcription dans des exercices scolaires, nous pouvons parvenir à circonscrire et à nommer le discours de la didactique qui a présidé à la formation littéraire tout au long de la période étudiée, de 1852 à1967. De fait, les manuels indiqués dans les prospectus ou les programmes, et les travaux littéraires conservés dans les « Cahiers d'honneur » ou les cartons d'archives sont autant de témoins authentiques de ce discours, même si sa lisibilité est à un niveau métadidactique et que son décodage fasse appel à des protocoles de lecture quelque peu complexes. Nous avons dû nous en expliquer, dans les chapitres 3 et 5, car la validité de nos analyses était intimement liée à la procédure qui les a fondées. C'est ainsi que les résultats de notre recherche sur les travaux des étudiants, quelque 3 500 (chapitre 4), sont précédés d'une présentation de notre grille de lecture (chapitre 3) et que l'analyse des manuels de composition, de morceaux choisis et d'histoire littéraire (chapitres 6, 7 et 8) est accompagnée d'une problématique qui fonde les concepts et justifie la méthodologie utilisée (chapitre 5). Il s'ensuit nécessairement une certaine austérité de langage dans l'exposé, que nous avons voulu, tout de même, le plus transparent possible. Peut-être que les nombreux tableaux qui jalonnent notre ouvrage aideront à la compréhension de notre propos. C'est à cette fin, en tout cas, qu'ils ont été maintenus.

Il nous reste à souhaiter que notre entreprise n'ait pas été vaine. Pour peu qu'on accepte de dépasser le niveau manifeste des

intentions et des justifications qui constituent la surface didactique des documents analysés, il est possible de repérer un système préconstruit de contraintes qui joue le rôle d'une axiologie et qui articule en discours institutionnel les valeurs masquées de la formation classique. En remontant en amont de la didactique littéraire, nous avons la témérité de croire que nous pouvons parvenir à circonscrire la *didactique* comme formation discursive et à décrire son *discours* qui rend significatifs tous les apprentissages scolaires, d'une signification bien distincte de la littérature elle-même. Si nous réussissons à faire voir l'étendue et la portée de cette signification qui a investi d'un même sens tous les processus de la formation humaniste et, de façon particulière, ceux de l'enseignement littéraire, que révèlent les manuels et les travaux scolaires, nous aurons atteint notre but. •

CHAPITRE I

Le cours classique et la formation littéraire

Il y avait 11 institutions d'enseignement secondaire[1], pour garçons seulement, en 1852, lors de la création de l'Université Laval, par le Séminaire de Québec. L'affiliation à cette nouvelle université, dotée d'une charte royale, au même titre que l'Université McGill, fut proposée, l'année suivante, à sept d'entre elles, les plus anciennes, selon une liste fournie par le surintendant de l'Instruction publique, en y ajoutant le Collège de Montréal. Le projet de règlement comportait une proposition d'examens que les élèves devraient subir pour obtenir le degré de baccalauréat ès arts et être admis aux cours de l'université. La perspective d'examens communs, administrés par la Faculté des arts, provoqua de telles résistances que seul le Séminaire de Sainte-Thérèse se montra disposé à accepter l'affiliation telle que proposée. Tous les autres collèges et séminaires refusèrent de renoncer à leur droit coutumier de décerner eux-mêmes leur certificat d'études. L'autonomie dont ils avaient toujours joui, depuis leur fondation, pour leur programme et leur diplôme, était menacée par ces examens de contrôle. La menace semblait d'autant plus pernicieuse qu'elle venait de l'un des leurs, le Sémi-

1. Toutes les données numériques de ce chapitre ont été puisées dans (1) le « Mémoire de l'Université Laval », Archives du Séminaire de Québec, 1862 ; (2) les deux mémoires de la Fédération des collèges classiques : *l'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, Montréal, Fides, 1954 ; *Notre réforme scolaire*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 1962, 2 vol. ; (3) le document no 19 de la même fédération : « Trois études statistiques sur l'enseignement classique » ; (4) l'ouvrage de Claude Galarneau, *les Collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978.

naire de Québec. C'est du moins la perception qu'exprime le « Mémoire de l'Université Laval », en 1862, au sujet de cette affiliation :

> *Accoutumé à se régir par les lois d'une autonomie complète et à se regarder chacun comme égal, sinon supérieur, à tous ses voisins, les séminaires ou collèges canadiens ont vu dans l'Université Laval, non pas un nouvel établissement fondé par le Séminaire de Québec, mais une simple extension des privilèges de ce séminaire, extension à laquelle la plupart, sinon tous, croyaient avoir autant de droit que leur confrère aîné*[2].

Il fallut de pénibles négociations pour dissiper les malentendus et lever les obstacles. Et encore, une lettre du recteur E.-A. Taschereau au supérieur du Collège de Nicolet, le 15 avril 1863, ne fait état que de cinq affiliations[3]. Depuis 1855, toutefois, l'Université Laval accordait, à titre provisoire, « l'Inscription, sans examen, à tous ceux qui présentaient un certificat d'études complètes, faites avec succès dans un collège classique[4] », en l'occurrence l'un des sept nommés dans le mémoire : les collèges de Montréal, de Nicolet, de Saint-Hyacinthe, de Sainte-Thérèse, de Sainte-Anne-de-la-Pocatière, de Sainte-Marie de Montréal et de l'Assomption.

L'enseignement classique, au Québec, est demeuré marqué, dans la suite de son histoire, par ce débat institutionnel où la reconnaissance des études et des diplômes remettait sans cesse en cause l'autonomie des maisons. Les premiers examens de baccalauréat, en 1853, dont nous reparlerons, constituaient le début d'une dépendance qui allait s'accentuer avec l'établissement de programmes communs, en 1870, pour toutes les « matières de mémoire » : histoire, géographie, littérature et sciences, dont la révision devait être décennale[5]. C'était, par ailleurs, une chance unique pour la concertation des enseignants. Le premier congrès

2. « Mémoire de l'Université Laval », p. 5.
3. Lettre citée par J.-A. Douville, *Histoire du Collège-Séminaire de Nicolet*, tome II, Montréal, Beauchemin, 1903, p. 18.
4. « Mémoire de l'Université Laval », p. 4.
5. J.-A. Douville, *op. cit.*, tome II, p. 19.

de l'enseignement secondaire, en 1880, qui réunissait plus de 75 d'entre eux, en fut la preuve. Avec la législation de 1890 qui imposa le baccalauréat, jusque-là facultatif, pour toutes les professions libérales, les congrès suivants, de 1891, de 1901 et de 1906, furent consacrés précisément aux problèmes que suscitait ce diplôme universitaire. Cette participation effective des enseignants à l'élaboration des programmes et des règlements ne signifiait pas pour autant un engagement réel des institutions elles-mêmes. Messieurs les supérieurs des maisons affiliées maintenaient leur autonomie et leur pouvoir. La direction de l'enseignement classique leur appartenait et c'étaient eux et non la Faculté des arts qui avaient autorité sur le cours classique, même si leur organisme n'avait aucune existence légale. Il faudra attendre 1952 pour que celui-ci se constitue juridiquement sous le nom de Fédération des collèges classiques afin de présenter un mémoire à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, communément appelée Commission Tremblay. Elle regroupera alors, officiellement, 51 collèges et séminaires sans compter les 10 séminaires communautaires. Dix ans plus tard, en 1962, la même fédération, forte de ses 91 adhérents, présentera un nouveau mémoire à une deuxième Commission royale d'enquête mais cette fois sur « l'enseignement dans la province de Québec ». Ce sont précisément les conclusions de cette dernière commission qui conduiront à une refonte totale de l'enseignement secondaire et à la transformation des institutions classiques en collèges d'enseignement général et professionnel (cegeps), dès 1967. Ces nouvelles structures, sanctionnées par un arrêté en conseil, le 30 mars 1966, et par une loi, le 29 juin 1967, marquaient la fin du cours classique, inauguré par le Collège des jésuites, en 1635.

Lors de sa disparition, pourtant, ce cours était dispensé par 158 collèges, séminaires ou juvénats pour garçons, 37 collèges pour filles et une centaine de sections classiques dans l'enseignement public. C'était tout un édifice institutionnel qui s'écroulait par la volonté politique d'un nouveau ministère de l'Éducation. Comme il n'y a pas de décision politique de cette importance qui ne se prenne sans être déjà cautionnée par une opinion publique jugée favorable, on peut penser que l'enseignement classique n'était plus considéré, par les instances responsables, comme un système d'éducation adéquat et qu'il devait se transformer dans

ses structures, comme dans ses objectifs et ses contenus. La collaboration de la plupart des collèges eux-mêmes montre assez, au-delà de leurs difficultés financières, l'opportunité de la réforme de l'enseignement secondaire. L'analyse n'est pas terminée de cette mutation institutionnelle aux retombées considérables. Elle ne pourra l'être avant que n'ait été établi un bilan de l'enseignement qui a été ainsi réformé. C'est à cette tâche que nous voudrions contribuer par notre enquête sur la formation littéraire dans l'enseignement classique.

Il importe, toutefois, de replacer cette formation dans son cadre institutionnel qui a connu des phases évolutives, mais tournées vers l'intérieur comme certains développements organiques que l'on appelle involutifs. Il serait superflu et téméraire de vouloir présenter une nouvelle histoire des collèges classiques après celle qu'a publiée Claude Galarneau, à la suite de ses recherches minutieuses dans les diverses archives du Québec. Nous ne pouvons que renvoyer le lecteur à son ouvrage intitulé *les Collèges classiques au Canada français*[6], qui nous a été d'un précieux secours par l'étendue de son inventaire, la diversité de ses sources, orales, iconographiques et manuscrites, ainsi que par la cohérence de l'exposé aux multiples nuances, en dépit de sa concision. En nous inspirant de ses données, et en nous limitant à la période qui nous occupe, de 1852 à 1967, nous tenterons de reconstruire le cadre qui a conduit à concevoir un type particulier d'enseignement secondaire au Québec, pendant plus d'un siècle, et qui nous a permis, étrangement, de concevoir celui-là.

L'enseignement secondaire classique

« L'enseignement classique complet, est-il écrit en 1954 dans le premier mémoire de la Fédération des collèges classiques, a toujours été désigné dans notre province sous le nom d'enseignement secondaire[7]. » Cette équivalence entre cours classique et cours secondaire, de même que leur limitation réciproque, semblent avoir valeur d'évidence et ce mémoire ne les remet pas en cause. De 1852 à 1954, il est d'une durée de huit ans dont six d'humanités et deux de philosophie-sciences. La seule modifica-

6. C. Galarneau, *op. cit.*
7. *C. Galarneau, op. cit.*, p. 23-24.

tion qu'envisageait alors le Sous-comité de coordination de l'enseignement à ses divers degrés pour le Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique, était de restreindre le terme secondaire aux quatre premières années d'études, en parallélisme avec les *High Schools*. Les quatre autres années deviendraient des « années de collège » et, moyennant un anglicisme, des « études collégiales ». Mais l'enseignement « collégial » n'apparaîtra qu'en 1962, à la suite du rapport de la Commission du programme de l'Université Laval (1960) et sur la pression des sections classiques au nombre de 58 dans les commissions scolaires, en 1961[8]. Réduit à quatre ans, l'enseignement secondaire n'en resterait pas moins l'enseignement classique sous la direction des facultés des arts.

Pourtant, de nombreuses tentatives furent faites pour implanter un enseignement secondaire général, distinct de la formation pédagogique des écoles normales ou des cours de commerce, d'agriculture et d'industrie. Les clercs de Saint-Viateur ouvrirent la première école postprimaire en 1921. Il y en aura 42 en 1928, qui ne furent officiellement reconnues qu'en 1929. C'était, en quelque sorte, un enseignement secondaire non classique, mais il est significatif qu'il fût appelé de façon grotesque « primaire supérieur ». En 1956, toutefois, « l'école primaire supérieure » est nominalement devenue « l'école secondaire publique », tout en ne donnant accès qu'aux facultés de sciences, de génie et de commerce, de par l'absence du latin[9]. Elle ne constituait pas réellement, malgré son vocable, une école qui dispense un enseignement secondaire, puisqu'elle ne donnait accès qu'à certaines facultés universitaires, scientifiques et commerciales. L'enseignement vraiment secondaire restera l'enseignement classique aussi longtemps qu'existera le collège traditionnel, dépositaire du baccalauréat ès arts. Celui-ci subsistera jusqu'en 1969, à Montréal, et jusqu'en 1970 à Québec. C'est sans doute ce diplôme qui a constitué le rempart le plus rigide contre toute tentative d'instauration d'un type d'enseignement secondaire autre que classique, durant toute la période que nous avons sélectionnée.

---

8. *Ibid.*, p. 69.
9. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique*, p. 30.

Le modèle institutionnel

Le collège classique, en 1852, demeure conforme à l'institution hybride qui voit le jour au lendemain de la conquête. Il est à la fois un collège, comme celui que les jésuites mettent sur pied à Québec, dès 1635, afin d'instruire les enfants « en la vertu et en la connaissance des lettres[10] », et un séminaire, à l'instar de celui que Mgr de Laval a fondé, en 1688, pour « la formation morale et religieuse[11] ». C'est pourquoi il convient de le nommer « collège-séminaire », autant pour désigner sa dualité que pour signaler les hésitations historiques sur sa dénomination.

Quand le Collège de Québec, en 1765, prend la relève des jésuites, retournés pour la plupart en France, il accepte, de fait, aussi bien les candidats aux professions libérales que les « vocations sacerdotales ». Toutes les autres institutions qui seront fondées par la suite emprunteront ce modèle. D'autant plus que la diffusion de l'enseignement secondaire sous le régime britannique se fera au rythme de l'expansion de l'Église québécoise, seul corps constitué et reconnu, surtout depuis la loi des fabriques, en 1829.

Cinq fondations diocésaines de ce genre apparaissent dans la première moitié du XIXe siècle. Ce sont le Séminaire de Nicolet (1803), le Séminaire de Saint-Hyacinthe (1811), le Séminaire de Sainte-Thérèse (1825), le Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière (1827) et le Séminaire de Joliette (1846). Cette expansion territoriale se double d'un développement de la vie ecclésiastique avec l'arrivée des congrégations religieuses, invitées par l'évêque de Montréal, Mgr Bourget. De nouveaux collèges-séminaires s'ouvrent : le Collège de Saint-Laurent (1847), dirigé par les pères de Sainte-Croix, le Collège Sainte-Marie (1848) sous la direction des jésuites, et le Collège Bourget (1850), à Rigaud, fondé par les clercs de Saint-Viateur. Si l'on ajoute, pour ces années 1800-1850, les autres fondations, ni diocésaines ni religieuses, telles le Collège Saint-Denis-sur-le-Richelieu (1805), le Collège Saint-Roch à Québec (1818), le Collège de Chambly (1825), le

10. *Relation* du père Lejeune, 1636, éd. de Québec, p. 44, citée par Claude Galarneau.
11. C. Galarneau, *loc. cit.*

Collège de l'Assomption (1832), le Collège Masson à Terrebonne (1847), nous constatons une diffusion importante et continue du même modèle institutionnel.

Il se trouve alors des journaux comme le *Journal de Québec* et *le Nouveau Monde* pour déplorer « le trop grand nombre de petits collèges[12] ». La dispersion des ressources et l'éloignement ne peuvent que nuire à la qualité de l'enseignement. Cet argument ne semble pas l'avoir emporté sur celui de l'accessibilité des collèges classiques. Dans un territoire aussi vaste dont la majorité des habitants sont des cultivateurs, il faut se rapprocher des milieux de vie pour rendre l'enseignement secondaire accessible. Derrière cette justification géographique se dessinent, toutefois, d'autres motivations internes, telles un recrutement sacerdotal mieux adapté aux diocèses, une crainte de la « corruption » des grandes villes et une volonté d'échapper aux desseins d'anglicisation de l'Institution royale, comme nous le verrons. Mais l'accessibilité reste l'argument décisif que confirmera le rapport du surintendant Chauveau, en 1855. Selon ce rapport, on ne comptait alors que 2 380 élèves dans les institutions classiques, soit moins de 1 % de la population masculine[13]. Même s'il est bien convenu que de telles institutions ne recrutent qu'une élite, cette proportion apparaissait en-dessous de la normale. C'est pourquoi l'ère des fondations se continue dans la deuxième moitié du XIXe siècle. Huit collèges voient le jour : le Collège Sainte-Marie-de-Monnoir (1853-1912), le Collège de Lévis (1853), le Séminaire de Trois-Rivières (1860), le Séminaire de Rimouski (1863), le Collège du Sacré-Coeur à Sorel (1868-1885), le Séminaire de Chicoutimi (1873), le Séminaire de Sherbrooke (1875), le Séminaire de Valleyfield (1893). Pour cette même période, il faut ajouter quatre séminaires spécifiques pour le recrutement des nouvelles communautés religieuses : le Séminaire Saint-Antoine à Trois-Rivières pour les franciscains (1892), le Séminaire Saint-Alphonse à Sainte-Anne-de-Beaupré pour les rédemptoristes (1896), le Séminaire Monfort à Papineauville pour les monfortins (1896), le Séminaire Sainte-Croix à Saint-Laurent pour les pères de Sainte-

12. *Ibid.*, p. 35, 220.
13. Cité par Lionel Groulx, *l'Enseignement français au Canada*, Montréal, Granger, 1934, p. 268.

Croix (1900). Ainsi, à la fin du siècle, il y avait 22 maisons d'enseignement secondaire, dirigées exclusivement par des ecclésiastiques, diocésains ou religieux, sur l'ensemble du territoire québécois. Toutefois, il est surprenant de constater que les villes de Québec et de Montréal ne comptent réciproquement qu'un séminaire et deux collèges alors que la population de ces villes constituait le quart de celle de la province.

Le XXe siècle, industriel et urbain, verra à combler cette lacune. Quatre nouveaux collèges seront fondés à Montréal, en moins de deux ans: le Collège Saint-Ignace (1927), le Collège André-Grasset (1927), le Collège Jean-de-Brébeuf (1928) et le Collège Sainte-Croix (1929). Deux autres surgiront à Québec, par la suite: le Collège des jésuites (1930) et l'Externat classique Saint-Jean-Eudes (1937). Ces nouvelles fondations urbaines n'ont pas freiné pour autant la dissémination territoriale de l'enseignement secondaire. Des séminaires et des collèges s'ouvrent partout: à Terrebonne, à Aylmer, à Mont-Laurier, à Limbour, à Rawdon, à Saint-Victor-de-Beauce, à Beauport, à Gaspé, à Chambly, à Roberval, à Amos, à Laprairie, à Sherbrooke, à Shawinigan, à Hull, à Rouyn, à Rivière-du-Loup, à Matane, à Jonquière, à Thetford-Mines, à Alma, et dans 33 autres centres secondaires de la province. En 1908 apparaît le premier collège de filles autorisé à dispenser le cours classique. Il s'agit du Collège Marguerite-Bourgeois, qui aura un concurrent à Québec, le Collège Jésus-Marie, en 1924. 22 autres seront fondés entre 1932 et 1947. Les 15 derniers verront le jour entre 1954 et 1962. C'est ainsi que le réseau de l'enseignement secondaire a pu s'accroître de 165 nouvelles institutions, de 1900 à 1967, atteignant un total de 195 collèges ou séminaires, pour garçons et pour filles, sous la direction des deux facultés des arts, de Québec et de Montréal, responsables, par délégation, de tous les programmes de l'enseignement secondaire.

Contraintes et motivations

Tout comme les collèges latins de France, au XVIe siècle, les collèges classiques du Québec sont fondés pour combattre l'hérésie et former une élite d'hommes cultivés, capables de servir les intérêts de l'Église et de la nation. L'hérétique, dans le Québec du XIXe siècle, c'est le gouverneur colonial, depuis la loi scolaire de 1801, votée pourtant par la Chambre d'Assemblée, qui lui

confère pleins pouvoirs pour l'établissement de l'Institution royale. Le danger d'anglicisation et d'abjuration apparaît si réel que le troisième collège du Bas-Canada est fondé dans un tout petit centre agricole, Nicolet, à mi-chemin entre Québec et Montréal, face à la ville relativement importante de Trois-Rivières. L'abbé Thomas Maurault écrira, en 1807 : « Il pouvait arriver, et le zèle de nos adversaires ne le rendait que trop probable, que les deux boulevards [au sens originel du mot] de la religion [le Séminaire de Québec et le Collège de Montréal] disparussent, que les biens destinés et employés à la diffusion de la vraie foi en devinssent, entre les mains de l'hérésie, l'éteignoir et la ruine[14]. » Ces propos faisaient écho à ceux de Mgr Plessis : « Je n'ai rien de plus à cœur que de voir ces maisons (le Séminaire de Québec et le Collège de Montréal) préparer le règne de Dieu dans cette partie du monde, et il est possible que l'école naissante de Nicolet soit, dans les vues impénétrables de la Providence, une ressource ménagée pour suppléer un jour aux deux autres qui, étant plus connues et plus importantes, sont par là même plus propres à exciter l'envie des ennemis de la religion[15]. »

Dans ce nouveau collège, qui deviendra rapidement un séminaire, il est significatif que l'enseignement de l'anglais précède celui du grec. Sous l'impulsion de Jean Raimbault, prêtre émigré, ancien professeur au Séminaire de Québec et véritable fondateur de l'institution, en 1806, avec des collègues de Québec et de Montréal, les cours portent d'abord sur le latin, le français, l'anglais et les préceptes. Le grec ne s'y est greffé qu'en 1837, avec les mathématiques en 1838, l'algèbre en 1840, l'économie politique en 1849 et l'économie canadienne en 1857[16]. Outre la présence de quelques élèves anglophones, la volonté de contrer l'hérésie protestante, sans risque d'anglicisation, a motivé l'enseignement de l'anglais, dès 1806, dans un centre aussi reculé et si peu exposé à l'influence anglo-saxonne. Il fallait sans doute être

14. Archives du Séminaire de Nicolet, Polygraphie, VIII, p. 4, cité par Claude Lessard, « l'Histoire de l'éducation au Séminaire de Nicolet (1804-1863) », D.E.S., Université Laval, 1963, p. 4.
15. J.-B. Ferland, « Mgr Plessis », *Foyer canadien*, vol. I, cité par J.-A. Douville, *op. cit.*, p. 24.
16. C. Lessard, « Le Collège-Séminaire de Nicolet (1863-1935) », D.L., Université Laval.

en mesure d'affronter l'adversaire et, à cette fin, de disposer d'armes égales.

Une même lutte contre l'hérésie commande la fondation du Séminaire de Saint-Hyacinthe, en 1811. Le curé Antoine Girouard veut former des défenseurs de la foi et de la « race » devant l'envahissement, cette fois réel, des Anglais. Les troupes de Sa Majesté occupaient depuis l'année précédente l'ancien collège de Saint-Denis-sur-Richelieu. L'enseignement de l'anglais y est également une priorité. « Surveillez les classes, écrivait Mgr Lartigue au supérieur, M. Crevier, en 1825, afin qu'on y enseigne avec fruit les hautes sciences et les diverses branches d'une éducation honnête, et entre autres choses que tout le monde s'applique à l'anglais[17]. » M. La Rocque, par la suite, conseillé par Louis-Hippolyte Lafontaine, a maintenu cette priorité en encourageant M. D. Allaire à aller étudier l'anglais à Boston et en obligeant les élèves à parler cette langue pendant les récréations du soir[18].

Il n'en sera pas autrement pour la fondation du Collège de Sainte-Thérèse-de-Blainville. Le projet d'implanter « une Académie et une école de l'Institution Royale[19] » par la communauté protestante incita le curé Charles Ducharme à ouvrir une classe latine dans son presbytère, en 1825. Quand son premier élève, Joseph Duquet, terminera sa classe de rhétorique, en 1832, il se l'attachera comme professeur de latin pour dispenser le cours complet dès 1837, en accordant la priorité à l'anglais. Le grec n'y fut implanté qu'en 1850[20].

Cet enseignement de l'anglais deviendra même un cours autonome, après 1840. Par une association dont il ne faut sans doute pas s'étonner, le cours d'anglais désigne tout aussi bien alors le « cours commercial ». Le Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière possède le sien, de quatre ans, qui s'ajoute au cours de latin de cinq ans. Ainsi, le cours complet est-il de neuf ans. À Nicolet,

17. Cité par C.-P. Choquette, *Histoire du Séminaire de Saint-Hyacinthe*, Montréal, I.S.M., 1911, tome II, p. 76.
18. *Ibid.*, p. 282.
19. E. Dubois, *le Petit Séminaire de Sainte-Thérèse (1825-1925)*, Montréal, Éditions du *Devoir*, 1925, p. 17. Il ajoute en note : « Les auteurs de l'Histoire du Séminaire de Saint-Hyacinthe et de Nicolet trouvent comme nous « un air de réaction » contre les agissements des protestants dans cette effloraison soudaine de maisons d'éducation. »
20. *Ibid.*, p. 119.

par contre, le nouveau cours commercial, en 1843, s'est constitué en parallèle avec le cours classique de huit années. Pour suivre le cours en entier, il aurait fallu y séjourner 12 ans. C'est pourquoi les deux programmes avaient chacun leur clientèle. Comme l'écrira Claude Lessard:

> *Sous le régime ancien, un enfant entrait au Collège, qu'il ait ou non des dispositions. Maintenant, cet élève continuait de s'inscrire au Séminaire comme auparavant mais il passait à la classe anglaise si, à première vue, il ne montrait pas assez de possibilités intellectuelles pour le cours classique* [...]. *S'il ne se montrait pas apte* [...], *il n'avait pas perdu son temps puisqu'il s'était initié grammaticalement et oralement à la langue anglaise*[21].

Cette alternative était une habile réponse au rédacteur de l'*Aurore des Canadas* qui se plaignait, en cette même année 1843, qu'il y ait « trop de médecins, de notaires et d'avocats et pas assez d'agriculteurs, d'artisans, de corps de métier et d'industriels qui connaissent les principes de leurs professions respectives[22] ». Au lieu de réformer les programmes, les collèges classiques consentaient à se doter d'un cours commercial pour satisfaire les exigences pressantes d'une population désireuse de participer au développement du commerce et de l'industrie, dominés par la minorité anglophone. Mais on pouvait prévoir que cette coexistence sous un même toit ne pouvait se faire qu'aux dépens du cours commercial qui ne recrutait que les moins doués. Le prestige du cours classique en faisait un pôle d'attraction, et une hiérarchie s'instaurait tout en perpétuant la bonne conscience de répondre aux besoins de la nation et de réfuter les accusations d'élitisme et d'idéalisme.

Cette situation se reproduira à Saint-Laurent où le curé Jean-Baptiste Saint-Germain désirait implanter une école industrielle et commerciale pour ce village aux limites de Montréal. Il en résultera en 1847, avec l'arrivée des pères et des frères de Sainte-Croix, un cours classique doublé d'un cours commercial. Il en sera ainsi, la même année, à Joliette, la ville de L'Industrie, quand

21. C. Lessard, *op. cit.*, p. 200.
22. Cité par C. Galarneau, *op. cit.*, p. 220.

les clercs de Saint-Viateur participeront au développement du collège. Les cinq classes commerciales seront couronnées par deux années de latin qui, progressivement, deviendront huit années de cours classique. Le Collège de Lévis, plus tard, en 1853, débute à son tour par un cours commercial, puisque les frères des Écoles chrétiennes, en vertu de leur constitution, ne peuvent enseigner le latin. Mais le curé Déziel désire toujours un cours classique et ce n'est que le refus des jésuites et des clercs de Saint-Viateur qui l'a réduit à faire appel à une communauté de frères. À la fin du contrat de sept ans, la direction est remise au Séminaire de Québec. Deux classes latines sont ajoutées au cours commercial. En 1882, le cours latin est complet, aux frais des classes commerciales, réduites à deux ans.

Cette ambivalence des institutions secondaires, classico-commerciales, connut ainsi un vif succès tout au long du XIXe siècle. Le Collège de Saint-Laurent fut le dernier à abandonner son cours commercial, en 1955. Il faut remarquer, toutefois, que ce cours est toujours demeuré une caractéristique de l'institution et non du cours classique. Le cours commercial n'était pas plus un cours secondaire qu'il n'était un cours primaire supérieur du secteur public. Il restait une création typique de chaque institution classique privée et son programme n'était régi par aucune faculté universitaire, ni aucun organisme quelconque de coordination. Pour expliquer cet état de choses, il faut rappeler l'autonomie dont jouissaient encore les collèges et les séminaires, en dépit de leur affiliation.

Le microcosme

Il faut imaginer le collège ou le séminaire de 1852 comme un microcosme qui se suffit à lui-même. Il crée ses propres justifications, tout comme il établit lui-même sa légitimité. Dans un pays où il n'existe encore aucune université francophone, où les notaires forment les notaires et où les médecins font des disciples à l'instar des artisans, l'auto-génération est de rigueur[23]. Sous

23. Le fondateur du Séminaire de Sainte-Thérèse, C.-J. Ducharme, écrira à L.-H. Lafontaine, avocat, le 24 décembre 1844, en post-scriptum: « On m'a dit qu'un de mes élèves s'était présenté chez vous pour y étudier le droit. J'aimerais à vous le voir inviter à se livrer à l'agriculture [...] L'on ne manque pas de bons avocats, de bons médecins, mais on manque de cultivateurs canadiens instruits. » E. Dubois, *op. cit.*, p. 324.

l'autorité de l'évêque ou du supérieur religieux, chaque institution instaure sa tradition. Comme le Québec, toutefois, est déjà un microcosme, les traditions s'engendrent et se croisent. Ainsi le *ratio studiorum* des jésuites, à travers le Séminaire de Québec, encadre les plans d'études de toutes les maisons d'enseignement secondaire. De la France, le collège-séminaire perpétue les habitudes scolaires, parfois aveuglément. L'exemple limite semble être celui des vacances d'été. Celles-ci, en France, correspondaient à la période des vendanges pour permettre aux parents de jouir d'une main-d'œuvre familiale. Il en fut de même au Québec jusqu'au milieu du XIXe siècle bien qu'il n'existât aucun vignoble. Les vacances s'étendaient du 15 août au 30 septembre, au moment où tous les gros travaux de fenaison et de récolte céréalière étaient terminés. Il fallut de nombreux arguments pour devancer ces vacances d'un mois, soit du 15 juillet au 1er septembre. L'abbé J.-O. Leprohon qui lança cette idée, en 1832, et que reprendront les professeurs de Saint-Hyacinthe, l'année suivante, n'invoqua nulle part, cependant, l'intérêt des parents. Seules des justifications internes pouvaient gagner l'adhésion de son évêque et de ses confrères. Il arguait que les grandes chaleurs de l'été n'étaient pas propices aux études, que la conservation de grandes quantités de viande était rendue difficile durant cette période, que les conditions de transport pour le retour des élèves étaient meilleures au début qu'à la fin de septembre et qu'enfin les jeunes garçons étaient ainsi moins exposés aux dissipations des veillées et des rassemblements qui reprenaient, en septembre[24]. Il faut croire qu'il ne fut guère persuasif, puisque le premier changement ne survint qu'en 1844, 12 ans plus tard, et encore pour ne devancer ces vacances que de 15 jours. Il faudra attendre 1860 pour qu'elles soient établies du 15 juillet au 15 septembre.

Cet exemple anecdotique montre assez la force des coutumes et des traditions. Mais il montre également le type d'intérêt qui motivait les décisions. Chaque collège cherchait à créer un monde idéal et, pour ce faire, à éviter le plus possible les contacts avec l'extérieur. Il y entrait des raisons morales, bien sûr, compte tenu de l'âge des étudiants, toujours candidats possibles à la chasteté sacerdotale ou religieuse. Il y avait également des raisons intellec-

24. C. Lessard, *op. cit.*, p. 331.

tuelles et éducatives, car la dissipation du milieu ambiant, peu sensible aux choses de l'esprit, créait une désaffection difficile à éliminer, chaque année, et entraînait de nombreux abandons. Pour reconstituer un monde idéal, de labeur intellectuel et d'intensité religieuse, il semblait nécessaire d'éviter les trop longues absences et de renvoyer les élèves le moins souvent possible dans leur famille. On alla même, à Nicolet, jusqu'à supprimer le congé du temps des Fêtes, de 1850 à 1891. La sortie mensuelle n'apparut qu'en 1951. Le régime de l'internat qui avait d'abord été établi par une nécessité géographique, par suite de la localisation des collèges dans des lieux reculés, est devenu une nécessité constitutive du cours classique. À tel point que, jusqu'en 1950, les externes d'un collège comme celui de Saint-Laurent étaient tenus, s'ils étaient de la ville, de participer à toutes les activités des internes, de la messe du matin à l'étude du soir, ne retournant dans leur famille que pour de brefs repas et pour dormir. Cette concession inévitable était quand même suspecte puisque les contacts entre les externes et les internes étaient déconseillés. Cette tolérance, par contre, rappelle celle des « quart-pensionnaires » qui, depuis 1844, constituaient une troisième catégorie d'élèves. Pour des raisons d'économie, et peut-être de santé, les « quart-pensionnaires » prenaient leurs repas dans le village, comme les externes, tout en demeurant pensionnaires.

À l'inverse, l'influence du collège sur la ville et le village était encouragée. Cela pouvait s'étendre de la participation à la messe dominicale à la présentation d'une pièce de théâtre ou d'un concours oratoire. Ces derniers événements accompagnaient, à l'origine, les examens publics annuels pour toutes les classes[25]. Ils duraient généralement deux jours dont le premier se terminait par une pièce comique, très attendue du public. La deuxième était réservée aux examens des philosophes, des physiciens et des mathématiciens. Un concours d'élocution des rhétoriciens les clôturait. En 1848, lord Elgin vint lui-même interroger publiquement les élèves de Saint-Hyacinthe sur les classiques grecs et latins[26]. Les examens publics disparurent progressivement avec la croissance des collèges. Le Collège de l'Assomption semble

25. J.-A. Douville, *op. cit.*, tome I, p. 234.
26. C.-P. Choquette, *op. cit.*, p. 223.

avoir été le dernier à les supprimer, en 1869[27]. D'ailleurs, les examens communs du baccalauréat qui accompagnaient l'affiliation rendaient toute autre épreuve caduque. Mais cette évaluation uniforme de tous les élèves des collèges ne s'imposa pas sans peine. Il fallut près de 50 ans pour que le diplôme du baccalauréat ait la même valeur pour tous les candidats. Par un compromis particulier, les examens devinrent un contrôle universitaire externe, sans exclure l'apport interne des collèges.

Le baccalauréat ès arts

La charte octroyée à l'Université Laval autorisait le conseil universitaire à dispenser des diplômes aux finissants du cours classique même dans les collèges non affiliés[28]. Ce droit devint rapidement une mission pour le recteur qui adressa aux collèges et aux séminaires, dès le 18 février 1853, par le truchement des évêques, une proposition de règlement du baccalauréat et de l'inscription aux cours de l'université, en 13 articles. Ceux-ci furent publiés plus tard, dans l'*Annuaire* de 1856-1857, sous le titre révélateur : « Règlement provisoire pour les Épreuves du Baccalauréat ès Arts et de l'Inscription, dans l'Université Laval[29] ». Le dernier article heurta bien des susceptibilités en réservant au recteur ou au doyen de la Faculté des arts le choix des matières d'examen et la formulation des questions. Il semblait naturel que le baccalauréat soit régi exclusivement par l'université, de conception alors napoléonienne. Tous les candidats devaient suivre les mêmes programmes et se soumettre aux mêmes examens. Dans les faits, cette dernière exigence entraînait comme conséquence que les étudiants devaient tous se rendre à Québec et y séjourner durant la période des examens. Pour les élèves des collèges autres que le Séminaire de Québec, appelés « collèges étrangers », ce déplacement s'avérait onéreux[30]. Il fut, dès le départ, un argument contre l'affiliation.

---

27. A. Forget, *Histoire du Collège de l'Assomption*, Montréal, Imprimerie populaire, 1932, p. 90.

28. Charte du 8 décembre 1852 éditée dans *Constitutions et règlements de l'Université Laval*, en 1863.

29. On pourra consulter, à cet égard, la thèse de maîtrise de Honorius Provost, « Historique de la Faculté des arts, 1852-1902 », Université Laval, 1952.

30. La première objection de M. Raymond, supérieur du Séminaire de Saint-Hyacinthe, est précisément que « l'obligation imposée aux élèves d'aller deux fois subir un examen à Québec, lequel durerait cinq ou six jours, paraît très onéreuse ». Lettre au recteur de l'Université Laval, citée par Choquette, *op. cit.*, p. 426.

Aux premiers examens de baccalauréat, à l'automne de 1853, seuls deux rhétoriciens et trois philosophes du Séminaire de Québec se présentèrent. Pourtant, la classe de rhétorique de ce séminaire se composait elle-même de 27 élèves. La réponse fut jugée si faible que, le mois d'avril suivant, en 1854, on fit reproduire les règlements du baccalauréat, accompagnés de quelques commentaires, dans le *Journal de Québec*. La deuxième session connut un peu plus de succès. Neuf rhétoriciens se présentèrent, de même que trois autres philosophes, tous du Séminaire de Québec, encore une fois. En 1858, on obligea tous les élèves de cette institution à se soumettre aux épreuves du baccalauréat. Les étudiants étrangers ne s'y prêtèrent qu'à partir de 1856 et par cas isolés. Seuls les plus brillants osèrent tenter leur chance, tel Adolphe-Basile Routhier de Sainte-Thérèse, plus tard juge et auteur de notre hymne national.

Les séances d'examens pour les deux sections, de rhétorique et de philosophie-sciences, se déroulaient en même temps, sous la surveillance de deux jurys, désignés par le recteur. L'historien Honorius Provost en donne une reconstitution détaillée:

> *Les examens se passaient par écrit seulement, en français ou en anglais, au choix du candidat. Au premier examen, il y avait six séances: thème latin ou vers latin, version latine, version grecque, composition en langue maternelle, une séance pour l'histoire universelle, l'histoire du Canada et la géographie, enfin une séance pour les principes et l'histoire de la littérature et de la rhétorique. On prévoyait pour plus tard la possibilité d'une séance pour le thème grec et, après 1856, un examen en langue seconde, mais qui consisterait seulement à rédiger en cette langue une des réponses à l'examen d'histoire* [...] *Au second examen, on donnait une dissertation en logique, une en métaphysique, une en morale, une séance pour la physique et la chimie, une pour les mathématiques et l'astronomie, une pour l'histoire naturelle*[31].

À la suite des premières affiliations, en 1863, le besoin de préciser les programmes se fit sentir. Mais ce ne fut que six ans plus tard,

31. H. Provost, *op. cit.*, p. 15.

en 1869, que les premiers fascicules furent imprimés et diffusés pour chacune des matières du baccalauréat, y compris l'histoire.

Les compromis, qui résultèrent des longues tractations pour affilier les collèges, concernent plus précisément les séances d'examens elles-mêmes. L'Université Laval a été acculée à accepter que les examens soient tenus dans les collèges affiliés, comme l'avaient proposé les directeurs des collèges de Montréal, en 1858, et ceux du Séminaire de Nicolet, l'année suivante, bien que cette pratique ait été explicitement rejetée dans le « Mémoire de l'Université Laval », en 1862. Toutefois, les examens ne devaient pas être ceux des collèges, comme il était proposé, mais bien ceux de la Faculté des arts, sous la surveillance d'un examinateur étranger. Le troisième article du « règlement d'affiliation » dans *Constitutions et Règlements de l'Université Laval*, édité en 1863, se lit comme suit:

> *Art. III. Le travail écrit des candidats se fera, dans chaque collège, sous la surveillance de quelqu'un chargé de ce soin par le Recteur ou le Doyen de la Faculté des arts* [...].

La correction, par contre, se faisait à l'Université Laval par des jurys spéciaux. En 1872, il n'y eut pas moins de 12 jurys de 3 membres pour apprécier les copies de 92 candidats. Cette procédure allait s'alléger dès l'année suivante par octroi aux collèges d'une plus grande autonomie. La surveillance d'un professeur étranger fut abolie. Les questions furent soumises par les professeurs eux-mêmes, en ne laissant au recteur que le tirage au sort. La correction fut laissée aux collèges sous la surveillance du supérieur. Le seul contrôle que se réserva l'Université fut un concours décennal où la correction s'effectuerait comme auparavant, à Québec, pour maintenir une « louable émulation » et permettre aux professeurs « de se communiquer leurs vues[32] ». Le prix du Prince de Galles, attribué depuis son instauration, en 1862, à celui qui décrochait la première place à condition qu'il conservât les quatre-cinquièmes des points aux deux examens, devint, incidemment, l'objet d'un concours spécial. Tous les élèves qui méritaient les quatre-cinquièmes des points attribuables se soumettaient à un

32. *Constitutions et Règlements de l'Université Laval*, troisième édition, p. 77.

nouvel examen, soit une composition française ou latine pour les lettres, soit une dissertation pour la philosophie. Les deux prix du Prince de Galles étaient décernés par des jurys réunis à Québec et composés de délégués des collèges participants.

Ces modifications étonnantes qui allaient à l'encontre du mémoire de 1862 n'étaient pas étrangères au procès en cours, à Rome, au sujet de l'Université de Montréal![33]. La plupart des collèges de cette région n'étaient pas encore affiliés et ils n'allaient pas l'être avant l'issue de ce procès en faveur de l'Université Laval, en 1876. Bientôt, avec la perspective d'un premier congrès de l'enseignement secondaire, en 1880, à l'occasion du premier concours décennal du baccalauréat, les collèges de l'Assomption, de Joliette, de Saint-Laurent ainsi que les trois collèges de Saint-Hyacinthe demandèrent leur affiliation et portèrent à 15 le nombre de maisons affiliées. Les nouvelles dispositions pour les examens avaient enlevé les derniers obstacles.

Le deuxième concours décennal de 1890, accompagné d'un autre congrès, fut tellement tumultueux qu'il fut reporté à l'année suivante. Il fut alors décidé, par vote majoritaire, en dépit de vives oppositions, d'exclure des épreuves du baccalauréat les matières de mémoire comme l'histoire, la géographie, les préceptes, l'astronomie, la botanique ou la géologie. « C'est à partir de cette date, écrivit Camille Roy en 1903, que nous eûmes la double série d'épreuves *collégiales* et d'épreuves *universitaires*, système qui a été maintenu jusqu'à aujourd'hui »[34]. » Les épreuves collégiales échappaient totalement au contrôle de l'université. Elles étaient subies dans chaque collège, sous le seul contrôle des directeurs, au fur et à mesure que les matières avaient été suffisamment étudiées. Cette nouvelle disposition avait l'avantage d'alléger la tâche des candidats qui devaient auparavant revoir toutes ces matières parfois enseignées quelques années plus tôt, mais elle laissait échapper une partie importante de l'évaluation, jusqu'à 34 % des points en rhétorique, puisque leurs résultats s'ajoutaient à ceux des épreuves universitaires pour le classement final des

33. C'est ce que laisse entendre le recteur de l'Université Laval dans une lettre au supérieur du Séminaire de Trois-Rivières, le 21 juin 1873, citée par H. Provost, *op. cit.*, p. 57.
34. C. Roy, *l'Université Laval et les Fêtes du cinquantenaire*, Québec, Dussault et Proulx, 1903, p. 115.

candidats. Cette réforme apparemment marginale pouvait apparaître fâcheuse au moment même où la loi Hall accordait une reconnaissance officielle au baccalauréat et statuait que les porteurs du titre seraient admis, sans autre examen, à l'étude du droit et de la médecine. Ce diplôme n'était plus honorifique comme auparavant, alors que « les Chambres des Médecins, des Avocats, des Notaires ne [lui] reconnaissaient aucune valeur effective », comme le déplorait l'historien du Séminaire de Saint-Hyacinthe, C.-P. Choquette, en 1911[35]. Encore fallait-il que les examens du baccalauréat conservent leur crédibilité! C'est peut-être dans ce but que le troisième congrès de l'enseignement secondaire, en 1901, toujours à l'occasion du concours décennal, reporté d'un an à cause de l'Exposition universelle de Paris, en 1900, où plusieurs professeurs voulurent visiter la section scolaire, proposa de rétablir la correction unique faite à l'université. Tout comme le concours décennal, les jurys seraient composés de délégués des différents collèges affiliés[36]. Pour raffermir le crédit du diplôme, il fut même proposé d'exclure des résultats les « matières collégiales » qui contrevenaient au principe d'uniformité de la correction. Cette proposition, toutefois, ne fut adoptée qu'en 1918. On peut lire dans la revue *l'Enseignement secondaire au Canada*:

> *À partir de juin 1918, les examens collégiaux restent obligatoires, mais ils ne sont plus considérés que comme une condition d'admissibilité à l'examen universitaire. Le chiffre de leurs résultats ne sera donc plus additionné comme auparavant avec le chiffre total de l'examen universitaire pour l'obtention du diplôme. Seul le chiffre de l'examen universitaire déterminera l'aptitude du candidat au grade de bachelier*[37].

Quant aux deux prix du Prince de Galles, ils furent également rétablis dans leur première forme, en abolissant le concours spécial

35. C.-P. Choquette, *op. cit.*, p. 431.
36. C'est par erreur qu'Élias Roy, dans son esquisse historique du Collège de Lévis, fait remonter cette réforme à 1891. Voir É. Roy, *Le Collège de Lévis*, Lévis, Le Quotidien, 1953, p. 75.
37. *L'Enseignement secondaire au Canada*, vol. II, p. 40-41.

et en l'attribuant aux élèves les plus méritants de rhétorique et de la deuxième année de philosophie[38].

Cette procédure d'examens communs de baccalauréat, sur des matières déterminées dont les contenus étaient fixés par des programmes, s'est maintenue intégralement jusqu'à la fin. Les épreuves ont toujours été subies, par la suite, dans les collèges, sur des questions posées par les professeurs et sélectionnées par la Faculté des arts. La correction fut sans cesse effectuée uniformément par des jurys composés de délégués des collèges affiliés. Quand la région de Montréal obtint son université, en 1920, les collèges de cet archidiocèse s'affilièrent à la nouvelle Faculté des arts et reproduisirent exactement le même système d'attribution du diplôme de baccalauréat ès arts. Un prix semblable à celui du Prince de Galles fut également décerné, sous le nom de prix Collin, au candidat qui méritait la meilleure appréciation, à chaque session. Un encadrement aussi rigoureux et aussi stable a conditionné lourdement l'enseignement de la littérature. Les programmes et les épreuves du baccalauréat ont été déterminants dans la formation littéraire et nous verrons qu'ils ont imposé une figure didactique particulière.

Si les diplômes de baccalauréat sont alors décernés par les universités, par le truchement des facultés des arts, ces dernières restent soumises au Conseil des supérieurs et ne sont que les gestionnaires des programmes que celui-ci a bien voulu approuver. L'autonomie originelle des collèges a réussi à se maintenir, mais en collégialité, en marge des universités et du Conseil de l'Instruction publique. Cette structure, aménagée à coup de compromis et d'accommodations, demeurait fragile. Son autonomie pouvait devenir un isolement. C'est ainsi que l'Université de Montréal s'est donné une nouvelle charte, en 1950, en oubliant tout à fait la Faculté des arts. Elle y fut intégrée quelques mois après l'émission de la charte, mais l'incident fait bien ressortir l'inconvénient de structures autonomes pour régir des programmes appelés à se coordonner. Il en est resté des séquelles dans les rapports entre les universités et les cegeps.

38. *Annuaire 1902-1903*, p. 178.

Les humanités

L'argument le plus fondé et le plus officiellement utilisé pour justifier l'intégrité du cours classique a toujours été celui des humanités. Elles constituent le champ spécifique des collèges-séminaires qui doivent les sauvegarder de l'envahissement des sciences. Car ces humanités sont historiquement liées à l'enseignement du latin et du grec. Il est acquis jusqu'en 1967 qu'aucune formation secondaire ne pouvait se dispenser de ces langues mortes, en particulier du latin. À telles enseignes qu'il a suffi à la section scientifique du cours primaire supérieur d'ajouter le latin à son programme d'études pour être reconnue comme une section du « cours classique latin-science[39] », sans modifier autrement sa pédagogie et ses contenus.

La valeur légitimante du latin apparaît tout aussi décisive, ici, que les raisons de son maintien au siècle dernier. Pierre Kuentz a montré dans un article intitulé « le Modèle latin[40] » que sa survivance, après son déclin comme langue d'enseignement, a été sans cesse justifiée par sa contribution à l'apprentissage du français. Or, le latin qui est enseigné n'est nullement celui du Bas-Empire qui est à l'origine du parler « françois », mais celui de César, de Cicéron ou de Virgile qui lui est étranger par ses déclinaisons et ses constructions syntaxiques. C'est pourquoi il est devenu rapidement une langue morte en dépit de tous les efforts, même au XIXe siècle, pour lui conserver son rôle pédagogique. Mgr Plessis exigeait qu'on parlât latin même en récréation, en rhétorique, étant bien entendu qu'il était de rigueur en classe. Le directeur du Séminaire de Nicolet lui fit remarquer, en 1807, qu'« on parle latin en classe tant qu'on veut, mais en récréation, ça ne va pas[41] ». L'autonomisation de l'enseignement du latin ne semblait compromettre aucunement sa raison d'être pragmatique: une meilleure compréhension du français. Quand celle-ci aura perdu sa vertu, à la fin du siècle, avec la mort de la conversation latine, une nouvelle motivation, cette fois formelle, justifiera sa survivance, en déplaçant son rôle d'apprentissage. Le latin contribuera

39. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, p. 30.
40. P. Kuentz, *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 109-122.
41. C. Lessard, *op. cit.*, p. 217-218.

désormais à la formation de l'intelligence et non plus à l'intelligence du français.

C'est probablement une dernière résistance à ces mutations qui pourrait expliquer que la versification soit demeurée l'ultime bastion du latin. On raconte que Louis Fréchette devait se réfugier dans le bureau de son maître, l'abbé Thomas Caron, pour composer, à son aise, des vers français durant la période d'études du soir, de trois quarts d'heure[42]. De fait, toutes les compositions versifiées que nous avons retrouvées dans les « Cahiers d'honneur », datant de la deuxième moitié du XIXe siècle, sont rédigées en latin. Les autres exercices sont tous rédigés en français. La culture gréco-latine se délestait insensiblement de ses contenus pour devenir une discipline de l'esprit. Le labeur de la traduction devenait une finalité. La langue latine survécut ainsi, au Québec, comme exercice de traduction. Son maintien devint même purement stratégique.

Comme nous l'avons signalé, le latin ne pouvait plus servir, en 1967, qu'à signifier une appartenance. Il était la marque de l'enseignement classique et de son statut institutionnel. S'il a pu suffire à rendre « classique » l'enseignement des sciences, c'est que, plus prosaïquement, cet enseignement public, par le latin, tombait sous la juridiction des collèges classiques qui en prenaient le contrôle. Les élèves de la section scientifique du cours primaire supérieur devaient alors se soumettre aux examens d'immatriculation des facultés des arts, première étape vers le baccalauréat. « Le cours latin-sciences de quatre ans proposé pour les écoles publiques, diront, de fait, les auteurs du mémoire de la Fédération des collèges classiques, en 1954, est destiné à s'intégrer dans la structure du cours classique complet, puisqu'il doit être essentiellement ordonné en fonction de l'Immatriculation universitaire [...] et de la classe de belles-lettres dans nos collèges[43]. »

Le latin est, à toutes fins utiles, le moyen d'appropriation d'un enseignement secondaire qui tente de se développer dans les écoles publiques. La Fédération des collèges classiques ne voyait aucune objection à ces développements, aux frais des commis-

42. *Ibid.*, p. 229.
43. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, p. 77.

sions scolaires, pourvu qu'ils se limitent aux quatre premières années et alimentent le niveau « collégial » des collèges privés. « Le cours classique, concluent les auteurs du mémoire, serait ainsi appelé à devenir de nouveau la seule voie d'accès à l'Université. » Une telle conclusion laisse entendre que le mémoire s'adressait, avant tout, aux autorités des collèges classiques que la libéralisation de l'accès aux facultés universitaires et la multiplication des « sections classiques » commençaient d'inquiéter. Elle n'en révèle que davantage les intentions réelles.

L'humanisme

La juridiction des collèges classiques sur l'enseignement des langues anciennes, au demeurant, se fondait sur une mission spécifique reconnue par une tradition séculaire. Les collèges devaient s'adonner à une formation générale, par opposition à la formation professionnelle des écoles commerciales, techniques ou d'agriculture. Cette formation générale, pour les auteurs du mémoire de 1954, consistait à « faire découvrir à l'adolescent les normes de la vie humaine » et à « développer son aptitude à comprendre et à juger,[44] ». De façon plus explicite, la découverte des normes devait se faire « dans la confrontation, à la lumière des grands textes de la Révélation, des pensées humaines aux prises avec la vie », où l'adolescent « reconnaîtra les valeurs authentiques et celles qui ne le sont pas[45] ». La formation générale est la formation humaniste qui plonge l'adolescent « dans le passé de l'humanité.[46] ». Ce passé est forcément livresque et toutes les humanités ne peuvent se concevoir autrement que dans les textes. « Il s'agit donc là, concluent les auteurs du mémoire, avec une belle assurance, d'une formation humaine qui s'efforce de rejoindre à *travers les textes*, par les langues et les cadres de pensée propres à chaque époque, la signification des mouvements majeurs de notre civilisation[47]. » La consécration du « texte », qui n'est peut-être pas étrangère à la sacralisation des « Écritures », fait apparaître utilitaires, pragmatiques et matérialistes les études scientifiques avec leur matériel et leur laboratoire qui stimulent

44. *Ibid.*, p. 22.
45. *Ibid.*, p. 35.
46. *Ibid.*
47. *Ibid.*

l'observation et non la réflexion. Elles forment des savants, non des sages, et cherchent à inculquer des habitudes de calcul et non de raisonnement. L'humanisme ne sait que faire des « têtes bien pleines » et de « l'esprit de géométrie » qu'ont combattus Montaigne et Pascal — du moins, l'humanisme que prône encore la Fédération des collèges classiques, en 1954. Les sciences et les mathématiques contraignent l'esprit à assimiler des connaissances toutes faites, formulées d'avance, alors que la traduction des langues mortes introduit à la formulation elle-même, à la forme de la connaissance.

La noble cause de l'humanisme peut expliquer la longue résistance du Conseil des supérieurs à introduire un véritable enseignement scientifique dans les programmes. En 1945, la Faculté des arts de l'Université de Montréal suspendait encore l'enseignement des mathématiques et des sciences, durant les deux dernières années des « Humanités ». C'est pourquoi l'examen de baccalauréat, en rhétorique, ne comportait aucun questionnaire sur ces disciplines. Le rhétoricien n'aura eu droit, jusqu'à cette date, qu'aux « petites sciences » dans les trois premières années de grammaire, avec des notions élémentaires de physique, de chimie, de botanique, de biologie et de minéralogie. Le véritable enseignement des sciences était relégué aux classes de philosophie. Car la philosophie comprenait la métaphysique et cette dernière, dans la tradition aristotélicienne, se fondait sur la physique. Ainsi, on ne pouvait enseigner la philosophie sans enseigner la physique et, jusqu'en 1835, au Séminaire de Québec, c'est le même professeur qui assurait, alternativement, les deux classes de philosophie et de sciences. John Holmes, alors en Europe, persuada le dernier professeur ambivalent, Jérôme Demers, d'abandonner l'enseignement des sciences puisqu'elles progressaient trop rapidement. Celui-ci se réserva la seule « philosophie intellectuelle » qui ne se référait plus à la physique. L'enseignement des mathématiques et des sciences, en 1852, était confié à des spécialites et tous les bacheliers qui terminaient les deux classes de philosophie-sciences avaient, dans le meilleur des cas, consacré une année à diverses disciplines scientifiques, outre les mathématiques, telles, le plus généralement, la physique, la minéralogie, l'histoire naturelle, la zoologie et la chimie. Celle-ci deviendra matière explicite du baccalauréat, en 1930.

L'autonomie des collèges, en ces matières, fera fluctuer l'enseignement des sciences au gré des goûts, des influences et des ressources de chaque institution. Plusieurs auront d'impressionnantes collections d'entomologie, de botanique ou de zoologie, dues au génie de quelques originaux. La qualité de l'enseignement ne sera guère assurée aussi longtemps que chacune de ces disciplines ne sera pas matière explicite du baccalauréat et que le temps qui y sera consacré ne sera que d'une année. Selon Claude Galarneau, la période 1850-1935 est plutôt « modeste » à cet égard[48]. Ce n'est qu'en 1944, après les polémiques déclenchées dans les journaux par Adrien Pouliot et le frère Marie-Victorin, dès 1929, qu'apparaît la « bifurcation » dans les classes de philosophie. Deux sections parallèles voient le jour, l'une de philosophie-sciences, l'autre de philosophie-lettres, laissées au choix de l'établissement et des élèves. Le Conseil des supérieurs, déjà alerté par les congrès de l'enseignement secondaire de 1923 et de 1927, auront mis tout ce temps pour opérer une réforme aussi impérieuse. Sans doute, le coût des laboratoires et la piètre formation des éducateurs y ont joué un rôle, surtout durant cette période de crise économique, 1929-1940, mais l'obstacle idéologique semble avoir occupé le premier plan. Il faudra que les supérieurs des collèges se convainquent eux-mêmes de la valeur des arguments d'Adrien Pouliot et de Marie-Victorin en faveur d'un apport humaniste des sciences pour qu'ils accordent à celles-ci une plus large place dans l'enseignement des humanités, déjà encombré. Avec le vocabulaire de 1926, le frère Marie-Victorin écrit:

> *Une culture de l'esprit, qui reste exclusivement littéraire tout aussi bien qu'une culture scientifique, ne peut décemment s'appeler culture générale. Les vérités scientifiques, les faits et les lois qui les relient entre eux, la mathématique qui est l'expression de ces lois, font partie du capital spirituel de l'humanité, au même titre que les constructions et les analyses de la métaphysique, et que les formes du langage par quoi les anciens ont exprimé l'âme humaine et ce qui émane d'elle: opérations, amours, admiration, haines, passions. Tout cela forme le milieu complexe*

48. C. Galarneau, *op. cit.*, p. 191.

> *qui enveloppe de toutes parts notre âme raisonneuse et sensible. Vouloir limiter arbitrairement les contacts de l'esprit en formation à certains ordres de pensée, n'est-ce pas le déformer, le mutiler*[49].

Il n'est pas sûr que ce discours ait été vraiment entendu puisque, 28 ans plus tard, les rédacteurs du mémoire de 1954 écrivaient encore que l'enseignement classique comportait « l'étude des langues classiques et maternelles (sic) ; la lecture et l'explication des œuvres littéraires ; l'étude de l'histoire, de la philosophie et des mathématiques ; et une *initiation aux sciences*[50] ».

Dans l'esprit des dirigeants des collèges-séminaires classiques, la caractéristique principale de l'humanisme était de ne retenir, pour toutes les disciplines, que leur dimension formelle. À cet égard, l'enseignement du grec et du latin était exemplaire. C'était davantage le mode d'expression et de raisonnement des auteurs qui y était objet de connaissance que leur situation historique, leurs découvertes ou leurs visées politiques. L'enseignement des langues mortes devenait ainsi le modèle de tout enseignement classique et on n'y étudiait point l'histoire, la géographie, la philosophie et même les sciences pour l'information qu'elles prodiguaient, mais pour la formation qu'elles apportaient. Un porte-parole des jésuites écrira, en 1954 :

> *L'histoire, la géographie, les sciences, les mathématiques n'ont pas pour première fonction de fournir des connaissances, de compenser pour l'inutilité pratique des autres matières ; chacune de ces disciplines complète, à sa façon, le cours principal : les mathématiques donnent à l'esprit la rigueur ; les sciences naturelles, le sens de l'observation, du concret, de la précision ; l'histoire et la géographie, un aperçu plus humain, plus vécu des valeurs découvertes dans les textes, une réalisation des principes élaborés dans l'abstrait trop souvent. Ainsi, toujours et en toute*

49. Frère Marie-Victorin, « la Science et nous », *la Revue trimestrielle canadienne*, Montréal, déc. 1926, p. 426.
50. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, p. 22.

matière, formation plutôt qu'information, pensée avant connaissance[51].

« Un tel enseignement, commentera Claude Galarneau, privilégie d'abord et avant tout les aspects formels des langues anciennes et modernes, dont l'apprentissage offre la meilleure gymnastique intellectuelle qui soit[52]. »

La discipline de l'esprit

Le cœur du problème, tout comme la justification dernière de la pérennité du cours classique, est bien l'acquisition de cette discipline de l'esprit qui ne semblait devoir être acquise que par le lent et patient travail de transfert de la pensée, d'une langue dans une autre, sans autre objectif que l'exercice gratuit du thème et de la version. Cette gratuité avait fait ses preuves depuis les premières générations d'humanistes qui avaient conduit les jésuites du XVIe siècle à remplacer, comme base de culture, la philosophie scolastique devenue querelleuse par les humanités gréco-latines. Il reste à expliquer, cependant, pourquoi les lettres gréco-latines sont devenues, au XIXe siècle, des instruments de culture et non la culture elle-même. C'est ce déplacement qui semble éclairer le plus nettement l'acharnement à maintenir le latin dans l'enseignement secondaire et les raisons profondes des stratégies d'annexion à l'endroit des sections scientifiques.

Paradoxalement, les collèges classiques n'accordaient qu'un intérêt médiocre aux sciences, aux techniques ou au commerce que pour y mieux préparer les futurs candidats[53]. Convaincus que la culture générale humaniste est le véhicule de toutes les connaissances, les éducateurs plaçaient dans les humanités et la philosophie une valeur propédeutique universelle. C'était peu de chose que d'acquérir des connaissances scientifiques ou techniques, pensaient-ils, quand on avait des habitudes de travail intel-

---

51. L. Laurendeau, « la Structure du cours classique », *Mélanges sur les humanités*, Paris/Québec, Vrin/PUL, 1954, p. 251-252.
52. C. Galarneau, *op. cit.*, p. 234.
53. Mgr G. Courchesne dans *Nos humanités* cite, à l'appui de cette thèse, Henri Poincarré, directeur de Polytechnique, M. Wheeler, recteur de l'Université de Californie, et d'autres scientifiques américains. Chaque fois, l'élève qui a reçu une formation classique rattrape rapidement et double prestement celui qui n'a reçu qu'une formation scientifique. Aucune enquête n'a montré que les plus doués ont été incités à entreprendre précisément le cours classique.

lectuel acquises par des heures de traduction, par des principes de raisonnement fondés sur la logique, par des exigences de rigueur et de clarté, par la pratique de l'exposé et des moyens efficaces d'expression, par la connaissance de la rhétorique et de l'argumentation. Cette conviction était renforcée par des témoignages d'autorités éminentes, en la matière. Esdras Minville disait au père M.-J. d'Anjou, en 1946: « Nos statistiques, à l'École des Hautes Études, attestent que la plus grande proportion des élèves qui terminent avec succès leurs études commerciales ou économiques appartient aux bacheliers de nos collèges classiques[54]. » La Commission Massey conclura, pour sa part, en 1951, que

> *l'étude sérieuse de disciplines aussi essentielles que l'histoire, la philosophie, la littérature a pour objet ni plus ni moins que d'enseigner à l'étudiant à penser, de former son esprit, de cultiver son jugement et son goût et de lui apprendre à s'exprimer avec précision et clarté. Que saurait-il y avoir de plus pratique ? S'il nous semble, comme à beaucoup d'autres, que l'enseignement supérieur devient toujours moins efficace dans la poursuite de ces fins, c'est que nous déplorons alors, sans le savoir, la décadence des humanités*[55].

Dégagé des contingences du savoir et des soucis de la carrière, le cours classique formait, à la fois, l'esprit et le caractère pour mieux maîtriser, par la suite, les divers champs de compétence que délimitaient les métiers et les professions. À tort ou à raison, la conviction d'accomplir ainsi une tâche fondamentale, pas toujours bien comprise, a sans cesse, semble-t-il, inspiré les tenants du cours classique, au-delà même des finalités morales et religieuses. Cette conviction apparaît encore dans le dernier rapport de la Fédération des collèges classiques: « À une époque plus récente, est-il écrit, le cours classique traditionnel fit une place plus large à l'enseignement des sciences, mais toujours dans le même esprit de formation intellectuelle. L'enseignement des sciences devait rester plus théorique qu'utilitaire[56]. » Toute

54. Interview rapportée dans *Collège et Famille*, vol. III, no 2 (mars 1946), p. 96.
55. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences au Canada*, Ottawa, l'Imprimerie du roi, 1951, p. 163.
56. *Notre réforme scolaire*, vol. II, p. 22.

description de cet enseignement secondaire qui ne laisserait apparaître que des rivalités mesquines, des exclusions arbitraires, des ambitions farouches ou de sombres desseins de puissance passerait à côté de ce projet de société et ferait insulte à tous ces esprits généreux, parmi les plus brillants de leur génération, qui y ont consacré toutes leurs énergies.

L'explication de texte et la Praelectio

La cohérence du cours classique comme instrument de culture est sa pratique du texte. Les classes, graduées par les phases successives de l'apprentissage de la langue, de l'expression et du raisonnement, portaient, en 1852, des noms qui révélaient cette succession: Éléments-latin, Syntaxe, Méthode, Versification, Belles-Lettres, Rhétorique, Philosophie, celle-ci annexant les sciences. Leur principe de cohésion, toutefois, était enseigné dans la classe de méthode où s'élaborait ce que l'on peut appeler le *schème latin*.

Dès que les rudiments de la langue latine étaient acquis, en effet, dans les deux premières années, un même entraînement se mettait en place pour développer une culture humaniste dans toutes les matières du programme. Cet entraînement consistait essentiellement à faire passer l'élève du texte modèle aux préceptes et des préceptes aux exercices de traduction ou de reproduction. « L'enseignement de l'art d'écrire avec goût, dira Georges Courchesne, en 1927, pour être méthodique, doit procéder, comme le reste, du concret à l'abstrait, des modèles aux préceptes, des préceptes à la composition et de la composition à l'élocution[57]. » Pour celui qui s'interrogerait sur le point de départ, placé dans « le concret », la réponse ne tarde pas: « Le concret en littérature, ce sont les modèles. L'abstrait, c'est la théorie des genres littéraires ou les préceptes:[58]. » L'enseignement littéraire, « comme le reste », obéit à une sorte d'impératif qui semble « aller de soi », comme une évidence, mais qui reproduit, en réalité, la didactique du latin. Sauf que le schème didactique est devenu un schème de pensée. Le schème latin a ainsi

57. G. Courchesne, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'Ecole normale, 1927, p. 457.
58. *Ibid.*, p. 458.

donné naissance à un *processus général de formation littéraire* qui se manifeste dans la fameuse *explication de texte*, également désignée par *l'explication française*, pour marquer son caractère didactique typiquement français[59].

Le schème latin consiste essentiellement en une analyse formelle où le sens des mots se révèle par la syntaxe, la signification de la phrase, par le contexte, et celui-ci par les institutions politiques, sociales ou culturelles qui influencent l'auteur[60]. Une telle méthode exigeait une didactique où l'intervention du maître devait être continue. Elle ne pouvait s'accomoder des apprentissages spontanés, ni des tâtonnements. L'intervention elle-même était réglée et elle portait un nom: la *praelectio*.

La praelectio était une préparation méthodique à la traduction d'un texte[61]. Elle consistait à le déchiffrer en le présentant dans son contexte singulier. Le professeur faisait une première lecture du texte avec le ton et le rythme qui s'imposaient pour le rendre déjà intelligible. Cette lecture était suivie de diverses informations générales sur sa composition et son rôle dans l'économie de l'œuvre. Les élèves étaient ensuite invités à en découvrir les parties et à trouver un titre approprié pour en désigner l'argument. Il était demandé aux plus forts d'écarter les principales difficultés. Le texte était alors repris phrase par phrase pour en dévoiler les articulations et les procédés sémantiques. Cette deuxième lecture était l'occasion de glisser des commentaires sur l'étymologie des mots les plus difficiles qui pouvait laisser soupçonner leur sens, sur l'emploi particulier de certains d'entre eux qui démarquaient un style, sur les particules dont dépendait la cohérence syntaxique ou sur le développement de la pensée. Ces observations tenaient compte du niveau de préparation des élèves. C'est pourquoi elles accordaient priorité, selon le cas, à la grammaire, aux nuances de certaines expressions, aux types de raisonnement, au contexte historique, aux institutions ou à la portée morale de la réflexion. Il faut remarquer que le texte ainsi défriché n'était pas encore traduit. La praelectio ne visait que l'intelligence du texte, non sa

59. À témoin, *l'Explication française* de Joseph Vianey, Paris, Hatier, 1934.
60. Voir P. Crouzet, *la Version latine*, Paris, Didier, 1905; Crouzet et Berthet, *Cours de version*, Paris, Didier, 1909.
61. Voir Jouvency, *De la manière d'apprendre et d'enseigner*, Paris, 1892.

traduction. Celle-ci était proprement un exercice de français. Il s'agissait de reconstruire le texte latin avec les contraintes particulières de la langue française, en évitant comme la peste le mot à mot. C'était la participation spécifique de l'élève à sa formation littéraire. Il devait en rendre compte à la classe suivante en justifiant oralement son interprétation, à partir de tous les renseignements obtenus sur l'œuvre, les personnages, l'époque, le lieu ou l'éthique de l'auteur, lors de la praelectio. Cette traduction commentée pouvait même être mise à l'épreuve par un thème qui reproduisît le vocabulaire et les tournures syntaxiques. La leçon venait le lendemain comme révision et consignation écrite d'un vocabulaire et d'une phraséologie pour une lecture plus immédiate du latin.

L'enseignement classique a retenu la praelectio latine comme modèle didactique général et en a fait sa figure de marque. Le père Louis Laurendeau dira : « Unifié par le but qu'il poursuit et le point de vue pédagogique qu'il adopte, le cours classique possède encore dans sa méthode particulière d'étude de texte un élément d'intégration qu'on ne saurait surestimer : la prélection[62]. » La méthode de prélection n'est pas une découverte des jésuites, mais ceux-ci lui ont conféré une valeur universelle de formation. Le *ratio studiorum* la prescrit même dans les classes de philosophie en recommandant un contact direct avec les textes des philosophes. Rien d'étonnant à ce que la prélection soit également la méthode d'enseignement du français. Les règles de grammaire et de versification doivent se déduire des textes tout comme les règles de composition ou les préceptes de rhétorique. La formation littéraire française doit à la prélection son culte du modèle et sa prédilection pour la beauté formelle. Elle lui doit aussi cette longue et tenace habitude de distinguer le fond et la forme, même à l'intérieur d'une même langue. Si les mêmes idées peuvent recevoir deux modes d'expression (latin et français), on peut déduire, surtout si on utilise la même méthode de travail, que la même pensée peut recevoir, en français, deux formes différentes. Tous les discours sur la précision des termes et les nuances terminologiques, qui postulent qu'aucune expression n'a le même sens qu'une autre, ne réussiront pas à déloger cette fâcheuse habitude, héritée

62. L. Laurendeau, *op. cit.*, p. 258.

de la praelectio. Henri Bergson disait, à une distribution de prix, avec l'autorité qui était la sienne :

> *En vous exerçant, jeunes élèves, à traduire les idées d'une langue dans une autre, elle [l'éducation classique] vous habitue à les faire cristalliser, pour ainsi dire, dans plusieurs systèmes différents ; par là, elle les dégage de toute forme verbale définitivement arrêtée, et vous invite à penser les idées mêmes*, indépendamment des mots[63].

L'appréciation « prélectorale » du texte demeurait assez libre et elle pouvait, au gré de l'érudition, de la culture ou de l'originalité de l'enseignant, connaître des développements importants. Seule la préoccupation de rendre le latin utile pour la compréhension du français rappelait le maître à des considérations linguistiques et stylistiques. Celles-ci s'ordonnaient en préceptes qui, en belles-lettres et en rhétorique, devenaient esthétiques. C'était le passage à la littérature. On verra, dans l'analyse des travaux scolaires, que l'enseignement littéraire est longtemps demeuré une transmission de préceptes pour développer un art d'écrire et de penser. Par un effet de retour, les préceptes consacraient le texte, en lui accordant une valeur canonique, et celui-ci devenait le modèle formel du discours. En repérant les idées maîtresses, l'ordonnance des éléments, les contours des sentiments et des raisonnements, les « lieux communs » ou les figures de style, le maître « modélisait » le texte étudié et préparait l'exercice à venir en dégageant les règles génériques et spécifiques. L'élève était invité soit à reconnaître d'autres textes fondateurs, soit à imiter le modèle présenté. La procédure restait la même pour l'apprentissage de la composition française qui est plus particulièrement l'objet de notre enquête. C'est l'induction des préceptes à partir d'un modèle qui constituait la marque de l'enseignement littéraire, en français, tout au long du XIXe siècle. L'apparition des manuels, lesquels sont également des éléments didactiques que nous avons retenus pour notre analyse, a quelque peu perturbé cette didactique. Présentés, à l'origine, comme des abrégés, des aide-mémoire ou des précis, ces manuels voulaient conforter la praelectio et non

63. H. Bergson, *le Bon Sens et les Études classiques*, Clermont-Ferrand, Éditions de l'Épervier, 1947, p. 37.

s'y substituer. Le maître devait rester le médiateur des préceptes, et sa parole vivante, constituer la référence culturelle. Il faut croire que ce rôle s'est progressivement dévalorisé puisque G. Courchesne s'en prendra, en 1927, à ces manuels qui occupent beaucoup trop de place dans l'enseignement littéraire[64]. Sans doute que les développements notables que connaîtra le manuel au XXe siècle parviendront à transformer le rôle préceptoral du professeur de littérature française, surtout quand le manuel sera entre les mains de tous les élèves. L'accessibilité des ouvrages, comme des œuvres, est un facteur de transformation didactique de première importance et on ne saurait décrire l'évolution de l'enseignement littéraire sans la prendre en considération.

L'importance du maître

En 1852, les collèges avaient deux types de bibliothèque. L'un était la bibliothèque des professeurs, plus ou moins bien fournie selon la situation géographique et économique de la maison. Elle contenait les ouvrages de référence dont, bien sûr, les manuels. L'autre était la bibliothèque des élèves, le plus souvent localisée dans les classes et adaptée à chacune d'elles, selon leur niveau et leurs objectifs. Les modèles littéraires, latins, grecs ou français, s'y trouvaient, mais en nombre insuffisant pour que chaque élève ait le sien. Le maître alors dictait et l'élève notait. L'enseignement s'effectuait lentement, au rythme des dictées et des notes de cours; l'apprentissage progressait à la cadence du groupe. Nulle progression individuelle n'était possible avant la vulgarisation des manuels, après 1900, et les « classiques Larousse », durant les années 1920. Il faut imaginer la formation littéraire, dans une première étape qui se prolongea au Québec jusqu'en 1930, comme le résultat de l'influence personnelle d'un maître qui, par sa culture, en partie héritée de ses propres maîtres, et par son verbe, transmettait oralement son culte du modèle, son respect des règles et son attention aux exercices imposés. Il est significatif que l'un des exercices littéraires qui ait été souvent proposé aux examens de fin d'année, en rhétorique, fût l'« amplification française », jusqu'en 1924. Elle cédera la place à la dissertation, plus sytématique et plus argumentative, mais toujours

64. G. Courchesne, *op. cit.*, p. 462.

comme développement d'un sujet ou d'un canevas, selon les normes présentées par le maître. La communication orale a été longtemps le véhicule de l'explication de texte et la mémoire y joua un rôle décisif dans les succès scolaires. L'originalité n'y était pas particulièrement appréciée.

Le paradoxe qui apparaît alors est bien l'importance accordée à l'oralité et à la mémoire pour une formation qui se fonde sur les textes. Dans une culture qui se veut savante, parce que textuelle, comment expliquer que la parole y occupe une aussi large place? Non pas celle qui s'échange pour susciter la motivation pédagogique, ni celle qui interroge pour « faire accoucher les esprits », mais celle qui commente, qui explique, qui monologue. Il y a plus, semble-t-il, qu'une nécessité, engendrée par la pénurie des textes. Il y a la même énigme que celle qui fonde l'ordre de progression du cours, vers la rhétorique. En d'autres termes, il faut tenter d'expliquer pourquoi l'*éloquence* est le point d'arrivée de six années d'études des « grands textes de l'humanité ».

L'éloquence

Une première explication, la plus répandue, est la persistance de l'idéal hellénistique dans l'éducation supérieure. Dans la démocratie athénienne, l'orateur est vénéré et redouté, car il détient un pouvoir de persuasion certain. Cette force de persuasion n'est pas seulement dans la façon de dire, mais aussi dans la façon de raisonner, d'argumenter et de projeter une image de sagesse par l'étendue des connaissances et l'élévation de la pensée. Avec Aristote, la persuasion ne sera plus un art, mais une technique et cette technique a un nom, la rhétorique. La classe de rhétorique que les jésuites ont placée au sommet de leur *cursus studiorum* est la classe de la synthèse humaniste. En citant Mgr Dupanloup, Camille Mercier dira, au congrès des collèges classiques de la région de Montréal, en 1927, que la rhétorique est le « couronnement des humanités ». Elle est « l'art et la science de bien dire, et par là même, réellement, quoique moins directement que la logique, l'art de bien penser ». Il citera encore ce passage: « Elle est le résumé et comme l'achèvement des classes précédentes[65]. »

65. C. Mercier, *l'Enseignement secondaire au Canada*, vol. VII, no 3 (déc. 1927), p. 488.

Le discours rhétorique fait appel à la *narratio*, pratiquée dans les récits, à l'*exemplum* qui est le modèle, à la déduction qui engendre les règles, aux lieux communs qui reprennent les consensus de la *doxa*, aux citations que les œuvres littéraires peuvent fournir, au style orné que les exercices de composition ont développé. Il exige des connaissances générales sur l'homme, l'histoire, les institutions, les textes et non des connaissances spécifiques comme les sciences ou les mathématiques. La rhétorique se doit d'être humaine pour rejoindre chacun dans ce qui l'unit aux autres. Elle est humaniste et elle doit couronner, à juste titre, un cours d'« humanités ». Chez les Anciens, remarque H.-I. Marrou dans son *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, « apprendre à bien parler, c'était en même temps apprendre à bien penser, et même bien vivre[66] ». L'éloquence écrite est le couronnement d'une longue fréquentation des textes parce qu'elle est d'abord une utilisation bien personnelle des ressources intellectuelles et morales qui y ont été puisées. L'éloquence orale, pour sa part, n'a pas été tout à fait négligée puisque des débats et des concours oratoires ont toujours eu lieu en rhétorique. Mais elle est demeurée secondaire, car elle ne pouvait pas devenir une exigence générale. La preuve en est qu'aucun examen de baccalauréat n'a été proposé pour évaluer la qualité de l'oralité des rhétoriciens. Les autres explications, telles la prédication, la carrière parlementaire ou la plaidoirie demeurent négligeables, même si le cours était destiné à former surtout des ecclésiastiques et des hommes de professions libérales. Ces types d'éloquence sont trop spécialisés pour être retenus comme tels.

Par contre, ils peuvent servir de modèles. Nous avons retrouvé de nombreux travaux littéraires, en rhétorique, qui sont des imitations des plaidoyers de Démosthène, de Cicéron ou des Sermons de Bossuet. Mais ils sont précisément des rédactions littéraires. C'est sans doute par un effet didactique que des sermons qui n'ont été prononcés que dans un but proprement pastoral ou apologétique, comme ceux de Bossuet, soient devenus des œuvres littéraires. Le « génie de la langue » ne suffit pas à rendre compte de cette consécration. Le *Discours sur l'histoire*

66. H.-I. Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1948, p. 271.

universelle n'en manque pas et il est relégué aux oubliettes. Par le biais de l'éloquence, l'idéal hellénistique pouvait rejoindre l'idéal chrétien. Le « bien-penser » de la rhétorique devait rencontrer, dans l'enseignement secondaire québécois, la « vérité catholique » dont parlent abondamment les jésuites du Collège Jean-de-Brébeuf dans leur ouvrage collectif *Mélanges sur les humanités*[67]. Les sermons de Bossuet, de Bourdaloue ou de Massillon contribuaient grandement à christianiser l'humanisme païen et à lever la suspicion qu'avait introduite Jean-Joseph Gaume, en 1850.

Le gaumisme

L'abbé J.-J. Gaume prônait, en France, une réforme des études classiques en remplaçant les auteurs païens par des auteurs chrétiens, tels les Pères de l'Église. Rome avait tranché, en 1853, en faveur des auteurs païens, sans apporter d'arguments convaincants. La querelle fut transportée au Québec par un prêtre alsacien, Jean-Michel Stremler, en 1861, et elle devint le « gaumisme », soutenu par un professeur du Séminaire de Québec, l'abbé Alexis Pelletier, jusqu'en 1891. Il dénonçait les effets néfastes, dans la société, du « paganisme réintroduit dans le monde chrétien par la Renaissance et perpétué par l'éducation[68] ». Ce n'est pas sans surprise ni sans paradoxe que l'on voit Rome condamner, de nouveau, le gaumisme, tout en maintenant une finalité chrétienne aux humanités païennes. L'état de fait semblait devoir se justifier à tout prix, par des aphorismes tels « le surnaturel ne détruit pas le naturel » ou « la rectitude de la raison est une prédisposition à la Révélation ». Le rapport de 1962 de la Fédération des collèges classiques parlera incidemment, pour les maîtres, d'une « synthèse personnelle des valeurs naturelles et surnaturelles[69] ». Mais, ces *a priori* camouflaient mal l'inconfort de l'humanisme chrétien, dans l'enseignement classique québécois. Les raisons qui avaient poussé les jésuites, au XVIe siècle, à rivaliser avec les écoles luthériennes et calvinistes, en se situant sur le terrain des nouveaux humanistes de la Renaissance n'étaient

67. *Mélanges sur les humanités*, Paris/Québec, Vrin/PUL, 1954.
68. Cité par C. Galarneau, *op. cit.*, p. 221.
69. *Notre réforme scolaire*, vol. 2, p. 162.

plus valables et leurs justifications, en 1852, étaient sans objet. Seul l'exercice de traduction avec les objectifs que nous avons vus pouvait défendre le maintien au programme des œuvres païennes gréco-latines, alors que tant d'œuvres de la littérature française étaient proscrites. Le palliatif consistait à neutraliser leur action « néfaste ». Pour ce faire, il y avait toujours l'épuration. On enseignait Horace, mais les *Odes*, non le *Carmen saeculare*. On évitait Épicure, de même qu'Aristophane. Par ailleurs, l'accent était placé sur la valeur littéraire et esthétique des textes. « Ce n'est pas la *matière* qui compte surtout dans une œuvre d'art, dira Georges Courchesne, [...] mais c'est l'ordre, la *forme* que l'artiste a su donner à ces matériaux[70]. » L'enseignement littéraire a été, jusqu'en 1930, ainsi que nous le verrons, la didactique de cette « forme », même pour la composition française. Il s'agissait d'apprendre à écrire littérairement sur n'importe quel sujet, aussi bien sur l'hiver que sur la conquête, ou la poésie. La littérature n'est, comme en France, qu'un ensemble de règles et de préceptes pour écrire bellement, selon les lois du genre et les contraintes d'un esprit bien ordonné.

L'uniformisation didactique

À ce titre, la composition française est un exercice de traduction, comme la version latine. Elle traduit en beau langage (littéraire) les lieux communs (topoï), en y appliquant les préceptes (la littérature) que les chefs-d'œuvre (modèles) ont institués. Écrire, en quelque sorte, c'est traduire en langage un univers déjà constitué. Il est sans doute difficile, aujourd'hui, de nous représenter cette sorte de systématique didactique où les transferts de schèmes ne semblent guère faire problème et dans lesquels, de toute façon, la réalité et le langage semblent devoir coïncider. Traduire le latin ou le grec, imiter La Fontaine ou Daudet, créer des récits ou des portraits, c'est faire le même exercice des facultés pour donner une représentation juste des choses. « L'effort de traduction, de l'imitation et de la création personnelle met en exercice l'intelligence, la volonté, la mémoire, l'imagination, la sensibilité », professera précisément Mgr G. Courchesne. « Toutes ces facultés entrent en activité sur les données réelles

70. G. Courchesne, *op. cit.*, p. 458, note.

qu'il faut lentement trouver sous les mots anciens », poursuit-il[71]. Il faudrait une longue digression pour caractériser ces « données réelles » sous les « mots » qui apparaissent, ici, plutôt symboliques. Si le cadre de pensée n'est pas explicitement exégétique et qu'il ne postule pas nécessairement une réalité cachée, comme l'exégèse biblique, c'est probablement parce que l'auteur n'en a jamais bien pris conscience. Pas plus que du cratylisme de Mgr Dupanloup qu'il cite abondamment : « on fait comprendre peu à peu la profonde harmonie des mots, des idées et des choses. Là est tout le secret des humanités bien faites[72]. » On peut s'interroger sur le type de réalité que les humanités font découvrir et, partant, le genre de société qu'elles veulent contribuer à construire quand le réel est sous les mots et que l'ordre des choses correspond à celui des idées et du langage. Le travail de la praelectio peut devenir ainsi une entreprise idéologique et une manipulation rhétorique. Sous le pseudonyme de Ponocratis, un autre enseignant décrira, dans la revue *l'Enseignement secondaire*, une semblable manœuvre.

> *Quand ils liront que bien écrire, c'est à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre, un commentaire adroit les mènera jusqu'à l'unité foncière de leur être : ils verront que leur formation n'est pas l'œuvre fragmentaire d'artisans qui travailleraient en eux des facultés séparées par des cloisons étanches, mais le résultat harmonieux d'une action concertée sur des puissances dont la connexion est intime, et dont la perfection ou l'imperfection se répercute jusqu'aux limites extrêmes de la personnalité*[73].

Une sorte de hantise de l'unité pourrait peut-être expliquer l'homologation didactique dans l'enseignement littéraire, à partir de la didactique du latin. Le danger, qui est réel, est de réduire l'unité à l'uniformisation et d'abolir les différences significatives au profit d'une similitude insignifiante. C'est le risque qu'ont couru tous les maîtres de français, avant l'exercice spécifique de

71. *Ibid.*, p. 283.
72. *Ibid.*
73. *L'Enseignement secondaire au Canada*, juin 1924.

la dissertation littéraire, en enseignant le français sur le modèle des langues mortes.

La dissertation littéraire

La rupture la plus importante, mais non la plus radicale, dans l'histoire de la formation littéraire classique, au Québec, est bien l'apparition de la dissertation littéraire, en juin 1924, comme deuxième sujet de composition. Elle s'imposera pour constituer une alternative constante avec la dissertation historique, le plus souvent canadienne, à partir des années 1930. Une montée du nationalisme, sous l'impulsion de l'abbé Lionel Groulx, avait donné à notre histoire politique de nouvelles lettres de noblesse. Dans son rapport au congrès de Québec, en 1914, il revendiquait une place pour « la dissertation d'histoire politique qui, appliquée à notre histoire du Canada, peut faire entrer plus avant nos élèves dans l'histoire nationale et servir ainsi l'éducation patriotique nécessaire et urgente[74] ». Jusqu'à la fin du cours classique, les candidat(e)s ont pu disserter, au choix, sur un événement historique ou un fait littéraire. Il arrivait souvent que cette dissertation historique prenne la forme d'un discours oral mimé et prolonge l'éloquence écrite traditionnelle. À cet égard, la dissertation morale, pratiquée plus spécifiquement en Belgique, gardait également toutes les caractéristiques du discours et poursuivait les mêmes buts que la rhétorique didactique du XIXe siècle : la rectitude de la pensée et du comportement, à travers la correction du style et du langage. Elle était une rhétorique de la *dispositio* dont parle Gérard Genette, plus précisément une « rhétorique de la dissertation[75] ».

C'est la dissertation proprement littéraire qui marqua un réel changement de point de vue sur l'enseignement de la littérature. Les comparaisons entre Corneille et Racine ou les discussions sur les caractères que Molière met en scène sont les nouveaux sujets de discours. Tout le système argumentatif y trouve son compte et les techniques aristotéliciennes de persuasion restent d'actualité. Ce qui change, c'est l'objet. Une dissertation littéraire ne peut plus porter sur un objet quelconque, mais sur un auteur, une

74. Cité par G. Courchesne, *op. cit.*, p. 469.
75. G. Genette, *Figures* II, Paris, Seuil, 1969, p. 31.

œuvre, un personnage, un thème ou une école littéraire. Comme l'a bien remarqué Claude Galarneau, dans une formule fort heureuse: « Ce n'est plus un discours littéraire mais un discours sur la littérature[76]. » C'est que, entretemps, et tardivement au Québec, la littérature est devenue un champ culturel. Faire de la littérature ne consistait plus à appliquer des préceptes d'écriture, mais à chercher une forme de reconnaissance dans un champ réservé et consacré. Par voie de conséquence, la littérature était réservée aux auteurs et aux « hommes de lettres ». Enseigner la littérature, c'était étudier des œuvres reconnues dans le champ littéraire, par une didactique de la lecture critique. Sans ignorer le rôle du modèle, ni négliger les règles de la composition, la dissertation littéraire consistait à interpréter ou à commenter une œuvre ou un phénomène d'ordre littéraire, avec références appropriées aux textes et à leurs conditions d'existence. Ce qui est mis à l'épreuve, c'est l'esprit critique dont les manuels d'histoire littéraire deviennent les modèles. En même temps que la littérature change de statut, la didactique change de modèle. Ce rôle n'est plus assumé par le chef-d'œuvre mais par le manuel. De nombreux bacheliers qui ont fait leurs études littéraires avec le manuel de Jean Calvet, après 1940, ont tout à fait ignoré ses *Morceaux choisis des auteurs français*[77]. Le modèle critique que présentait le *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*[78], pouvait suffire à disserter. Jusqu'à ce que surviennent des traités spécifiques de critique, comme celui de G. Fournier, *Comment composer mon devoir de français*[79], ou celui de Chassang et Senninger: *la Dissertation littéraire générale*[80]. Il en sera question dans le chapitre sur les manuels.

76. C. Galarneau, *op. cit.*, p. 174.
77. J. Calvet, *Morceaux choisis des auteurs français*, Paris, J. de Gigord, 1939, 1 014 p.
78. J. Calvet, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, 1929.
79. G. Fournier, *Comment composer mon devoir de français*, Paris, J. de Gigord, 1934.
80. A. Chassang et Ch. Senninger, *la Dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette, 1955.

L'analyse littéraire

C'est l'analyse de texte, en définitive, qui constitue l'exercice le plus résolument littéraire. Contrairement à la dissertation qui apparaît hybride par ses relations avec la rhétorique de la persuasion, l'analyse littéraire cherche à déconstruire, à montrer, à décrire la signification d'un texte. Elle ne peut être un discours et elle n'a rien à démontrer. Elle s'efface devant le texte qui doit occuper sans cesse le premier plan. La littérature comme lieu et processus de consécration ne peut trouver meilleur agent. L'analyse littéraire, pratiquée dans les dernières décennies du cours classique, s'insérait directement dans le système institutionnel et elle contribuait, au niveau didactique, à la légitimation des œuvres au même titre que les manuels et la critique littéraire, dans les revues et les journaux. La seule réserve qu'il faut apporter est la limite que lui imposait la didactique en maintenant toujours, à travers ses mutations, la valeur exemplaire des œuvres soumises à l'analyse. On n'enseignait pas la critique de textes mineurs ou la lecture de genre paralittéraire, comme le roman policier, ou encore l'analyse d'œuvres déficientes. L'enseignement littéraire classique délimitait son champ de légitimité en sélectionnant des œuvres reconnues, des valeurs sûres. Il faut savoir que ces dites valeurs sont axiologiques, comme nous le montrerons, et qu'elles sont toujours à fonder. Analyser des textes de Fénelon et non de Fontenelle; de Marivaux et non de Voltaire, de Diderot ou de Rousseau; de Chateaubriand et de Lamartine et non de Stendhal, de Balzac et de Zola; cela tient d'un autre choix que de celui de la qualité littéraire. Les chefs-d'œuvre que présentaient les nouveaux modèles didactiques (les manuels) devaient être conformes à la morale classique, car, avec l'analyse littéraire, c'était le retour des contenus. Ceux-ci devaient se soumettre aux normes que continuait de dicter l'humanisme chrétien. C'est pourquoi le programme sélectionnait, épurait, fragmentait ou excluait, comme dans les littératures païennes. Le procédé idéologique était le même qui consistait à médiatiser la culture littéraire par l'autorité du modèle et à faire reconnaître comme critères esthétiques des contraintes morales de pensée et d'action. L'analyse littéraire introduisait, dans la formation classique, des concepts du XXe siècle sur la littérature, devenue corpus national d'œuvres reconnues, et sur la didactique, comme apprentissage de la lecture

aussi bien que de l'écriture. Mais elle était pratiquée dans un cadre didactique qui n'avait pas changé. En 1954, la Fédération des collèges classiques dira encore:

> *L'humanisme et les humanités ont pour nous leur objet nécessaire dans l'étude des normes de la pensée, de l'action et de la vie humaine en général, telles qu'on peut les retrouver dans les grandes œuvres de la tradition occidentale*[81].

On peut penser que l'analyse littéraire, par définition *descriptive*, devait poursuivre des finalités *prescriptives* en repérant dans les textes ces « normes de la pensée, de l'action et de la vie humaine en général ». Tout semble s'être passé comme si ce nouvel exercice se conformait tout à fait au schème didactique du latin, sauf qu'il répétait la praelectio[82], au lieu de traduire ou d'imiter le modèle. L'élève était amené, en somme, à dégager lui-même les préceptes et à mimer la lecture commentée du maître. Dans le meilleur des cas, la neutralité et l'objectivité de l'analyse devaient être recommandées, mais nous retrouverons un fort pourcentage de prescriptions dans les travaux de ce genre dont nous ferons état dans nos analyses. L'homologation didactique est donc plus étendue qu'on ne l'aurait pensé. L'institution classique a non seulement réussi à récupérer les sciences et les sections scientifiques, mais aussi les évolutions didactiques que signifiaient la dissertation et l'analyse littéraires, sans doute à cause d'une conscience aiguë de sa mission humaniste. Ces « involutions », ainsi que nous les avons signalées au début, maintenaient le cap et gardaient aux collèges leur spécificité, à travers les générations. La recherche d'une formation générale restait leur raison d'être en dépit des pressions constantes pour infléchir leurs programmes vers des buts plus utilitaires et en meilleure conformité avec les besoins de la société. La résistance à ces pressions a entraîné des paradoxes semblables à ceux qui ont servi à résister au gaumisme et à l'envahissement des sciences. Le cours classique est toujours d'autant plus utile qu'il n'est pas utilitaire. Ces attitudes para-

---

81. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, p. 40.
82. Voir à ce sujet J.-C. Chevalier, « la Pédagogie des collèges jésuites », *Littérature* no 7 (octobre 1972), p. 120-128.

doxales renvoient à un même paradoxe fondamental qui est de préparer la jeunesse à vivre en société en l'isolant de cette même société.

Le projet de société

Tout, dans l'institution classique, semble plaider en faveur d'une société *unanimiste*, fondée sur une même formation, *in vitro*, des individus : la vie recluse des collèges, surtout des internats, en retrait de la famille et du milieu social, l'éducation formelle qui réduit la culture à « ce qui reste quand tout a été oublié », la formation générale qui recherche dans toutes les disciplines un dénominateur commun, par définition le plus petit, l'idéal abstrait de l'humanisme intégral et la nivellation didactique de l'enseignement par les préceptes et les modèles. Cette description peut apparaître caricaturale, mais elle n'est pas en contradiction avec celle que proposaient encore les collèges, dans les années 1950 :

> *La valeur de l'enseignement classique* [...] *lui provient en grande partie de ce qu'il représente un foyer culturel* ***homogène*** *pour toute la période de formation de l'adolescent* [...] *Le collège de sept ou huit ans est non seulement une source* ***d'unité****, de discipline intellectuelle, mais il constitue également une communauté vivante continue, dont l'action quotidienne contribue directement au développement progressif du jeune homme. Il est un instrument plus nécessaire que jamais pour favoriser autant que possible une* ***intégration*** *ou unification intérieure*[83].

Il n'est pas sûr que tous les éducateurs d'alors aient partagé ces vues. Mais le microcosme qui est ici présenté reflète assez fidèlement le projet de société de l'institution classique. Ce projet s'inspire des mêmes principes d'ordre et d'intégration hiérarchique qui doivent guider la formation de l'individu. Il postule, dans sa forme comme dans son devenir, que la vraie vie est celle de l'esprit, que l'idéal est dans un ordre de subordination logique des facultés, que la formation de l'individu contribue directement

83. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, p. 82-83. C'est nous qui soulignons.

au progrès social et que la vie collégiale en vase clos est la meilleure façon de préparer les jeunes générations à faire progresser la société. Quelques citations éparses des porte-parole de l'institution suffiront à étayer le cartésianisme de ces postulats:

> *La loi de la vie, c'est que dans un être vivant il faut regarder au sommet de sa vie, à sa caractéristique, et lui subordonner tout le reste. Or dans l'homme, la caractéristique, l'élément supérieur, est la raison, et dans l'homme régénéré, c'est la raison guidée par la foi*[84].
>
> ***Le bien commun** de la société est tout ce qui permet aux membres de vivre convenablement de la vie raisonnable*[85].
>
> *Voilà la fonction propre, le rôle essentiel de l'enseignement secondaire: procurer à l'élève la formation générale qui met en valeur son intelligence et les autres facultés de son âme raisonnable*[86].

En enseignant la vie raisonnable, à l'échelle du collège, le cours classique remplit une fonction sociale. Le passage du microcosme au macrocosme semble être automatique.

D'autres extraits montreraient que la formation classique inclut le développement de la sensibilité, surtout esthétique, et l'éducation du goût. Mais on pourra toujours y lire, au passage, la nécessité d'une discipline et d'une maîtrise qui font appel à la raison. Toute éducation suppose un ordre, une logique, une hiérarchie. On est alors bien près de lire le vieil aphorisme des sophistes: « Il suffit de penser juste pour agir correctement. » En conséquence, les classes sociales ne sont que la manifestation des disparités de l'esprit. « La nature n'est pas démocratique, dira le père Marcel Marcotte dans *Relations*. Elle admet *les inégalités intellectuelles*[87]. »

Les mêmes principes rationnels qui gouvernent la formation des individus se retrouvent dans l'édification de la société idéale

---

84. G. Courchesne, *op. cit.*, p. 72.
85. *Ibid.*, p. 359.
86. *L'Enseignement secondaire au Canada*, no 1, 1915-1917, p. 249.
87. *Relations*, Montréal, août 1928, p. 202, cité dans *Notre réforme scolaire*, p. 102.

qui doit respecter les inégalités intellectuelles et reconnaître pacifiquement la supériorité des mieux nantis, sur le plan de l'esprit. Dans son dernier rapport, en 1962, qui est un peu son testament, la Fédération des collèges classiques dira:

> *L'existence d'un secteur privé s'avère nécessaire pour protéger les besoins particuliers de l'intelligence et corriger la tendance de l'État démocratique trop enclin à se borner aux besoins de la majorité et à se contenter de ce qui convient à tous*[88].

De façon plus grotesque et plus suave, Mgr G. Courchesne avait déjà dit: « c'est une marque de civilisation et de grandeur que de laisser à quelques-uns la possibilité de s'élever au-dessus des autres[89] ». On semblait vouloir toujours ignorer que l'élite intellectuelle, au Québec, recouvrait largement l'élite sociale puisque l'enseignement secondaire n'était ni public ni gratuit, bien qu'il fût le seul qui conduisît à l'université et aux professions libérales ou cléricales. Par pétition de principes, la Fédération des collèges classiques parviendra même à justifier la nécessité des collèges par le fait que tous les grands leaders et les ecclésiastiques éminents y aient séjourné, comme s'ils avaient pu faire autrement:

> *Qu'on se reporte à l'époque des Panet, des Papineau, des Lafontaine, des Cartier, pour ne pas parler de l'époque contemporaine; qu'on regarde dans le domaine de l'Église, de la politique, du journalisme et de la littérature, des professions libérales, presque toujours trouve-t-on aux postes d'avant-garde des hommes qui sont passés par un collège classique*[90].

Les rédacteurs de ce rapport, par indécence ou par naïveté, invoquent même les échanges d'influences que cette exclusivité permet, entre l'Église et l'élite sociale:

> *Dans l'atmosphère de prestige [et peut-être de nostalgie...] qui entoure toujours le « collège »,*

88. *Ibid.*
89. G. Courchesne, *op. cit.*, p. 97-98.
90. *L'Organisation et les Besoins de l'enseignement classique dans le Québec*, p. 299.

l'Église trouve des appuis précieux, et les professions, des directives familières[91].

Ces arguments intéressés, difficilement avouables, ont toujours existé, en parallèle avec les preuves les plus manifestes de gratuité et de générosité qui sont tout aussi réelles. Le père Fontaine comparait le monopole de l'enseignement classique à un « trust » de dévouement du clergé[92].

C'est bien un certain ordre de pensée qui a assuré, en diachronie, une cohérence historique au cours classique et a engendré les paradoxes les plus contradictoires de son idéologie. À ce sujet, la revue *l'Enseignement secondaire* est fort instructive. L'analyse qu'en a faite Nicole Gagnon, d'ailleurs, est éclairante. Son étude intitulée « l'Idéologie humaniste dans la revue *l'Enseignement secondaire* » montre sans équivoque que « le principe de l'ordre est la caractéristique essentielle de l'enseignement classique[93] ». La société qui y est décrite est une abstraction. Elle est une projection d'un idéal social recherché dans la formation ordonnée de l'individu : « on y montre, commente Nicole Gagnon, le caractère familial de l'internat, présenté comme lieu d'apprentissage de la vie sociale[94] ». C'est pourquoi « la culture classique se présente comme un « patrimoine national[95] ». Rationnellement et historiquement, le génie latin et français, au Québec, ne peut être que national et religieux, rempart efficace contre le génie saxon et l'hérésie protestante, à la fois.

Les implications de ce projet éducationnel et social sont nombreuses. Il y a d'abord la reconnaissance obligée de la compétence de l'Église pour le réaliser adéquatement à cause de sa dimension religieuse. Elle est la seule habilitée à sauver et à promouvoir la langue et la foi, selon le vieil adage : Foi, Langue, Patrie. Gardienne de la survivance, l'autorité qu'elle détient sur le cours classique n'est qu'une conséquence des responsabilités

91. *Ibid.*, p. 44.
92. Cité par C. Galarneau, *op. cit.*, p. 227. Article dans le journal *Le Devoir*, 8 mai, 1934.
93. N. Gagnon, « l'Idéologie humaniste dans la revue *l'Enseignement secondaire* », *Recherches sociographiques*, vol IV, no 2 (mars-août 1963), p. 171.
94. *Ibid.*, p. 183.
95. *Ibid.*, p. 184.

qu'elle assume à l'égard du peuple. Elle prodigue la formation qui convient exactement aux types de dirigeants que le peuple doit se donner et à l'idéal que tout citoyen doit rechercher. Il faut oublier, bien sûr, que cet idéal et cette société ont précisément été définis par cette formation sociale. Mais il y a surtout, comme implication de cette idéologie, la dramatique dichotomie entretenue entre les concepts de nation et d'état. Il revient encore à Nicole Gagnon d'avoir mis au jour ce dilemme qui ne cesse de nous écarteler: « L'État démocratique, qui était le principal adversaire de l'humanisme, constitue une sorte de société concrète en face de laquelle se dresse la société idéale et réelle de la nation. » Ainsi, « il y a deux sociétés: l'idéale, et pourtant la seule réelle parce que la seule authentique, qui est la nation; la concrète [...] qui est l'État démocratique. En tant que fondement de la première, l'élite intellectuelle doit lutter contre la seconde[96]. » « Point surprenant, reprendra Claude Galarneau à la fin de son ouvrage, que vienne de cette idéologie une double notion de la société politique dont l'une est idéale, la nation, l'autre concrète, l'État démocratique[97]. »

Le procès didactique

C'est dans ce cadre idéologique, qui a assuré l'autonomie et la légitimité de l'institution classique, qu'il faut resituer les processus de formation littéraire avec ses variables diachroniques et ses constances définitionnelles. Les résultats de nos recherches nous ont forcés à reconsidérer chacun des termes de notre entreprise. Il faut effectivement parler de formation et non d'instruction, car toute connaissance est considérée vaine et futile si elle n'inclut pas sa forme d'expression et son mode d'emploi. Cette formation est littéraire, sans être limitée à la littérature, encore moins à la littérature française. *Elle est dans son propre procès.* Les processus que nous décrirons, qui sont autant de courroies de transmission des valeurs axiologiques dont les manuels sont les supports et les devoirs, les témoins, constituent un grand *procès didactique* défini par sa fonction de transmettre un objet qui n'est ni la littérature, ni une compétence quelconque, mais une disposi-

96. *Ibid.*, p. 175.
97. C. Galarneau, *op. cit.*, p. 236.

tion de l'esprit, façonnée par les processus eux-mêmes. C'est pourquoi les matériaux et les habiletés ont pu changer au cours de la période de 115 ans que nous avons étudiée, sans que la finalité des processus ait été modifiée. Le traité de rhétorique, les préceptes ou le manuel d'histoire littéraire ne présentent pas les mêmes processus de transmission des valeurs, mais ils alimentent la même praelectio qui forme le même type d'esprit. De même, les compositions, les discours historiques, les dissertations ou les analyses littéraires sont des exercices d'assimilation très divers, mais ils sont voués à la formation d'une même intelligence ordonnée des choses. Nous verrons que ce procès didactique pouvait fort bien servir l'idéologie et faire passer, par incidence, des idées bien arrêtées sur le comportement social et religieux. Mais, cautionné par des langues mortes, il présentait toutes les garanties souhaitables de gratuité et d'universalité. La formation générale, revendiquée si âprement par les collèges classiques jusqu'à la fin de leur existence et reformulée par les cegeps en « enseignement général » dont le sens ne s'entend guère si ce n'est par référence à la culture générale qu'il a remplacée, désignait une façon d'être qui était d'abord intellectuelle et ne connaissait d'autres limites que celles de l'esprit. Elle n'était pas générale parce qu'elle touchait à plusieurs disciplines, mais parce qu'elle se situait à un niveau d'abstraction où toutes les spécificités se résorbaient dans une signification générique. Les langues, comme les sciences, l'histoire ou les mathématiques ont cette signification générique d'être des disciplines de l'esprit quand on les dépouille de leurs particularités d'espèce, de leurs objectifs spécifiques. C'est leur niveau métasignificatif, en quelque sorte, à l'instar de la métaphysique, que les Anciens avaient érigée sur la physique. Chaque discipline manifeste une démarche de l'homme pour comprendre et maîtriser la nature, à commencer par la nature humaine. L'intérêt humaniste est dans la démarche elle-même puisque les conditions concrètes du parcours et les résultats atteints ne cessent de changer. La réflexion sur les modes de compréhension et les voies d'accès à la connaissance, sous tous ses aspects, est la formation générale à transmettre par le procès didactique de l'enseignement classique. Tout au long de l'existence des collèges, cette formation générale a été fondamentalement littéraire parce que seuls les textes, et particulièrement ceux qu'il faut traduire, suscitent cette réflexion.

Notre recherche se situe ainsi au cœur de la formation classique. Toutefois, la contribution de l'enseignement littéraire n'a pas été seulement de placer la pratique du texte au centre des études, mais aussi d'avoir servi de modèle, par le schème latin, à une formation générale qui est, en définitive, une formation de l'esprit, par un procès didactique généralisé. Si le collège classique, comme institution exclusive de l'enseignement secondaire, a pu servir de cadre à la formation littéraire, il faut bien voir que celle-ci, par ailleurs, est constitutive du cours classique. Pas d'enseignement et de formation classiques sans enseignement et sans formation littéraires. Cette équivalence qui a eu des conséquences structurelles sur notre système d'éducation, dont le monopole de l'enseignement secondaire, est symptomatique de l'idéologie didactique qui a toujours caractérisé l'enseignement de la littérature. Elle ne cherche à transmettre qu'une *forme*, qu'elle soit, selon les théories d'époque, une forme d'expression, une forme de pensée, une façon d'être, un mode d'existence, un cadre de formation ou un moule de l'esprit. La didactique classique en a fait la panacée de la culture. Notre enquête nous permet d'affirmer que cette persistance du modèle littéraire n'a pu être possible qu'au prix de certains paradoxes dont celui-là même de son principe : « Une teste bien faicte » semble bien être en mesure de *tout* apprendre et de *tout* résoudre, sans risque de devenir « bien pleine[98] ». •

98. M. de Montaigne, *Essais*, Livre I, chap. XXVI.

CHAPITRE II

La didactique comme formation discursive

La revue Littérature a consacré un numéro entier au « Discours de l'école sur les textes[1] ». Cet intitulé postule que l'école peut tenir un discours qui lui soit propre, au sein même des discours de ses agents. Par ses contraintes et par ses règles, l'école régirait un niveau discursif particulier et *ce qui est dit* acquerrait un sens du seul fait d'être dit dans ce lieu. S'il est sans signification particulière, dans la vie quotidienne, de dire que « le soleil se lève », un enseignant ne peut s'exprimer ainsi dans une classe de physique ou d'astronomie sans que n'apparaisse une signification complémentaire de caducité. Sinon, son énoncé signifierait son incompétence. Cette signification ajoutée n'est pas attribuable à l'énoncé, mais au lieu d'énonciation. Avant Galilée, d'ailleurs, la même assertion avait valeur didactique, dans le système de Ptolémée. Ce n'est donc pas le contenu des énoncés qui constitue « le discours de l'école » mais leur regroupement particulier, à l'instar des « grandes familles d'énoncés, dont traite Michel Foucault, qui s'imposent à notre habitude et qu'on désigne comme *la* médecine, ou *l'*économie, ou *la* grammaire[2] ». Au terme d'une certaine « histoire des connaissances » dont *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*[3], la *Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*[4] et *les Mots*

1. *Littérature*, Paris, Larousse, 1972, no 7.
2. M. Foucault, *l'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969, p. 52.
3. *Id.*, *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961.
4. *Id.*, *la Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*, Paris, PUF, 1963.

et les Choses[5] ont marqué les étapes, ce dernier conclut paradoxalement, dans *l'Archéologie du savoir*[6], que le principe de leur regroupement est dans leur ordre de dispersion. Chacune de ces familles d'énoncés comporte des éléments rebelles, incompatibles ou contradictoires qui ne cessent pour autant de leur appartenir. S'il y a toujours un discours médical, juridique ou philosophique, en dépit des mutations historiques qu'ont connues (1) leurs objets, (2) leurs modes d'énonciation, (3) leur conceptualisation, ou (4) leur champ d'exercice, c'est qu'il existe une forme de corrélation autre que l'homogénéité et qu'elle est à chercher dans ce qui précisément maintient l'unité dans la disparité des énoncés. Le discours de l'école n'y échappe pas. Les relations entre ses énoncés souffrent de semblables disparités que Michel Foucault décrit ainsi: « Pas de domaine d'objets plein, serré, continu », mais des « séries lacunaires et enchevêtrées »; aucun « type défini et normatif d'énonciation », mais des « formulations de niveaux bien trop différents et de fonctions bien trop hétérogènes pour pouvoir se lier et se composer en une figure unique »; nulle conceptualisation réglée, mais des « concepts qui diffèrent par la structure et par les règles d'utilisation, qui s'ignorent ou s'excluent les uns les autres et qui ne peuvent pas entrer dans l'unité d'une architecture logique »; pas de champ thématique constant, mais des « thèmes incompatibles ou encore l'investissement d'un même thème dans des ensembles différents[7] ».

De ces quatre tentatives pour repérer un principe de corrélation, aucune n'a pu donner naissance à une hypothèse valable. « De là, écrit-il, l'idée de décrire ces dispersions elles-mêmes » afin d'y repérer une « régularité[8]. » Pour singulariser ces types de regroupements d'énoncés, il propose de les appeler « formations discursives ». Elles désignent une catégorie, une classe ou un niveau discursif, avec ses caractéristiques propres, et elles ne sont pas à entendre de façon triviale comme des associations empiriques de discours, au gré de chacun. Une formation discursive est un système de dispersion, un système qui intègre la disparité, un

5. *Id.*, *les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966.
6. *Id.*, *l'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
7. *Ibid.*, p. 52.
8. *Loc. cit.*

système où le discours de Newton est toujours un discours de la physique, au même titre que celui d'Einstein.

> *Dans le cas où on pourrait décrire, en un certain nombre d'énoncés, un pareil système de dispersion, dans le cas où entre les objets, les types d'énonciation, les concepts, les choix thématiques, on pourrait définir une régularité (un ordre, des corrélations, des positions et des fonctionnements, des transformations), on dira, par convention, qu'on a affaire à une formation discursive*[9].

Cette désignation, par défaut en quelque sorte, satisfait peut-être plus un besoin de classement qu'un découpage conceptuel, mais elle permet d'isoler une catégorie de discours pour mieux l'examiner. Comme le précisait Pierre Kuentz, dans sa contribution au numéro de *Littérature* déjà mentionné, par un article intitulé « l'Envers du texte » : « les frontières d'une formation discursive ne sont pas des frontières naturelles ; elles doivent être tracées pour déterminer un champ de recherche spécifique[10] ». C'est pourquoi nous tenterons de fixer ces frontières en définissant *le discours de la didactique*, entendu comme une extension du discours de l'école.

Le discours de la didactique

La définition du *discours de la didactique* ne peut faire l'économie d'un certain parcours argumentatif pour établir et défendre des notions aussi fondamentales que celle du « discours » qu'un usage abusif a peut-être rendu banal ou ambigu, et celle de la « didactique » qui est trop souvent confondue avec la pédagogie. Aussi avons-nous placé au début de notre démarche cette étape de théorie que nous avons réduite, toutefois, à l'essentiel pour ne pas trop alourdir notre exposé. Elle servira de fondement à notre problématique et à notre méthodologie car ce sera le discours du *manuel* tout comme celui du *devoir scolaire* qui constitueront nos niveaux de pertinence. Non pas le discours qui *dit*, mais bien celui qui *se dit*, en disant ce qu'il dit.

---

9. *Ibid.*, p. 53.
10. *Ibid.*, p. 19.

Le double procès du discours

La transmission des connaissances, en milieu didactique, passe massivement par le discours. Qu'il soit oral ou écrit, le discours est un médiateur didactique du savoir dont il faut bien évaluer le rôle pour en apprécier la portée. Car il est un médiateur fort ambigu. Il est, à la fois, un *procès de communication* et un *procès de signification*. En même temps qu'il établit un lien entre interlocuteurs — discourir, c'est parler à quelqu'un — le discours produit un sens contextuel par enchaînement significatif de signes et de propositions — discourir, c'est parler de quelque chose. Cette double fonction (communiquer et signifier) peut être repérée et isolée par une procédure que nous décrirons, mais elle se manifeste dans les mêmes énoncés où leur rôle respectif est facilement confondu. On communique en signifiant, tout comme on signifie en communiquant. La confusion peut s'étendre jusqu'à la forme de la communication où le seul fait de communiquer peut être lui-même significatif, comme le montrent les actes de discours. Dire « je promets », c'est plus que communiquer une information ; c'est signifier un engagement. Celui-ci est dans la forme même de l'acte de communication, au présent de l'énonciation. Cette forme est à distinguer de celle d'un énoncé comme « je lui ai fait la promesse » où l'acte de signification est décrit, non posé. Ces ambiguïtés risquent de contaminer toute la transmission didactique du savoir si l'on n'y prend garde. Il n'est pas impossible, à la limite, qu'un discours n'acquière signification que par sa forme didactique de communication. Que l'on songe à l'enseignement par « étude de cas » hypothétiques. Et il est toujours possible que le discours didactique engendre sa propre signification comme plus-value du sens des énoncés. Lire les *Sermons* de Bossuet comme des œuvres littéraires est un effet de communication didactique que n'ont pas connu les sermons des autres évêques français de l'époque. On sait que pour Barthes, et bien d'autres, la littérature n'est même que cela, « ce qui s'enseigne ». Ce qui est transmis prend *valeur* du seul fait d'être transmis didactiquement, et cette valeur est une *valeur de sens*, au sens saussurien du terme. En établissant la communication, le discours didactique peut donc produire une signification. Celle-ci devient propre au « discours de la didactique ». Un avatar sans doute de l'aphorisme

de Marshall McLuhan: « Le message, c'est le medium[11] », avec les mêmes excès.

S'il faut alors bien interroger la notion de discours pour en départager les procès de communication et de signification avec leurs marques respectives, il n'est pas inutile de rappeler la genèse de cette définition contemporaine, d'origine linguistique, par suite de son émancipation de la rhétorique.

Le discours, en rhétorique, était le discours de l'orateur. Il était limité à l'exposé oratoire sur un sujet et son art était celui de l'éloquence. L'oralité le caractérisait et son usage était réservé au prétoire et à l'agora. Les premiers glissements de sens apparaissent avec les grammaires qui étudient les « parties du discours », en termes de nom, d'adjectif, de verbe, d'adverbe ou de toute autre catégorie de mot. Le discours est alors la forme de l'énoncé. Il deviendra didactique au XVIIe siècle, comme en témoignent le *Discours de la méthode* (1637) de Descartes ou le *Discours sur l'histoire universelle* (1681) de Bossuet, qui est un traité de la Providence à travers l'histoire des peuples. Il demeurera didactique, au XVIIIe siècle, avec le *Discours sur l'universalité de la langue française* (1784) de Rivarol, et même au siècle suivant, ainsi que l'atteste le *Discours sur les révolutions du globe* (1824) de Cuvier. C'est à une époque récente, grâce surtout aux travaux d'Émile Benveniste[12], que le discours est devenu une manifestation de l'énonciation, d'une part, par ses liens avec l'oralité, et une sémantique, d'autre part, en transformant les signes en énoncés significatifs.

Le procès de communication

Comme énonciation, le discours est la figure manifeste de l'action d'énoncer. Le *Dictionnaire de linguistique* reprendra à son compte cette première acception que propose Benveniste : « Le discours est le langage mis en action[13] ». Toutefois, la définition de Benveniste est tronquée. Elle se poursuit ainsi : « et nécessairement entre partenaires[14] ». Cette précision a son importance, car elle en restreint singulièrement le sens. L'action du discours se

11. M. McLuhan, *Pour comprendre les média*, Paris, Mame/Seuil, 1968, p. 29.
12. Articles recueillis dans l'ouvrage d'É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, I et II, Paris, Gallimard, 1966 et 1974.
13. J. Dubois et coll., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, p. 156.
14. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale* I, p. 258.

limite à la *communication* et, comme dans l'ancienne rhétorique, à la *communication orale*. De fait, quand Benveniste définit le discours, en 1958, dans son article « De la subjectivité dans le langage », il conçoit celui-ci comme une communication orale que le texte peut mimer[15] ». Il sera plus explicite, l'année suivante, en 1959, dans un article intitulé « les Relations de temps dans le verbe français » :

> *C'est d'abord la diversité des discours oraux de toute nature et de tout niveau, de la conversation triviale à la harangue la plus ornée. Mais, c'est aussi la masse des écrits qui reproduisent des* ***discours oraux*** *ou qui en empruntent le tour et les fins : correspondance, mémoires, théâtre,* ***ouvrages didactiques****, bref tous les genres où quelqu'un s'adresse à quelqu'un, s'énonce comme locuteur et organise ce qu'il dit dans la catégorie de la personne*[16].

Il faut savoir que cette catégorie de la personne n'est aucunement une catégorie linguistique car elle exclut le sujet *il*, parce que « non-personne[17] ». Elle désigne plutôt une instance hors discours, un sujet empirique. Elle est l'instance d'énonciation qui situe les énoncés par rapport à son espace et à son temps d'énonciation. C'est elle et elle seule qui peut dire « hier » et « demain » pour situer son présent d'énonciation. Toute autre temporalité qui articulerait les énoncés autour d'un temps linguistique de représentation, à l'intérieur de l'énoncé, serait contrainte d'utiliser les expressions « la veille » et « le lendemain » pour exprimer un avant et un après d'un présent d'événement. Le modèle du discours oral avec son locuteur « je » et son locutaire « tu » constitue bien la référence constante de la première théorie du discours, chez Benveniste. Toute sa conception de « l'homme dans la langue » ne se comprend guère sans ce postulat d'oralité qui n'est pas toujours signalé. Mais cette postulation peut expliquer qu'il ne se soit pas inquiété d'utiliser des catégories aussi anthropomorphiques que « la subjectivité » et la « personnalité » dans ses paradigmes pronominaux. Tout comme cette assertion assez étonnante chez un

15. *Ibid.*, p. 29. « C'est un homme parlant que nous trouvons dans le monde, un homme parlant à un autre homme.
16. *Ibid.*, p. 242.
17. *Loc. cit.*

linguiste : « est « ego » qui dit « ego »[18] ». C'est « l'émergence dans l'être, ajoute-t-il, d'une propriété fondamentale du langage ». La conscience de soi ne serait qu'un effet du langage.

Cette première acception du terme *discours* renvoie donc à un acte anthropomorphique et elle inscrit le discours dans une sorte de pragmatique morrissienne. Benveniste en était conscient puisqu'il écrivait, deux ans plus tôt, en 1956 : « l'énoncé contenant « je » appartient à ce niveau ou type de langage que Charles Morris appelle pragmatique, qui inclut, avec les signes, ceux qui en font usage[19] ». Ce mode de présence linguistique des partenaires isole le procès de communication. Il conduit à une définition fort large du discours : « toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur, et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière[20] ». C'est par ce procès que la rhétorique retrouve son domaine traditionnel : le discours de persuasion. C'est pourquoi elle sera définie comme action sur autrui, dans un procès de communication.

Le procès de signification

Il faut attendre 1966 pour rencontrer dans les articles de Benveniste la deuxième acception que recense le *Dictionnaire de linguistique*. Le discours n'est plus uniquement du langage mis en action, mais en outre un acte sémantique. Il construit « une sémantique propre, écrit-il, une signification de l'intenté produite par syntagmation de mots où chaque mot ne retient qu'une partie de la valeur qu'il a en tant que signe[21] ». Pour les auteurs du *Dictionnaire de linguistique*, ce discours apparaît dans « tout énoncé supérieur à la phrase, considéré du point de vue des règles d'enchaînement des suites de phrases[22] ». Les processus de régulation des énoncés comportent des traces de discours lors même que les marques linguistiques de subjectivité sont abolies. Cette acception récente attribue au discours tout le procès de signification. Benveniste parlera plus tard, en 1969, d'une sémiologie de « deuxième génération » qui sera déterminée par « l'ouverture

18. *Ibid.*, p. 260.
19. *Ibid.*, p. 252.
20. *Ibid.*, p. 242.
21. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale* II, p. 229.
22. *Op. cit.*, p. 156-157.

d'une nouvelle dimension de signifiance, celle du discours, que nous appelons sémantique, désormais distincte de celle qui est liée au signe, et qui sera sémiotique[23] ». Est discours, dans ce champ de signifiance, tout processus qui organise la production sémantique en propositions dont la cohésion obéit à des règles d'enchaînement linguistiques et logiques. À ce point d'arrivée, les traces du discours ne sont plus seulement dans une « corrélation de subjectivité », mais aussi dans une corrélation syntagmatique d'énoncés. Le procès de signification s'y réalise puisque celle-ci est, par définition, contextuelle. On ne saura jamais si le mot « grève », par exemple, signifie « plage » ou « arrêt de travail », dans un discours, sans le contexte qu'établit la syntagmatique.

À cet égard, la distinction morrissienne entre la syntaxe et la sémantique perd toute pertinence. Il ne peut y avoir de sens sans mise en syntaxe des signes. On peut ajouter, en se rappelant le procès de communication qui demeure présent, qu'il n'y a pas plus de sens sans pragmatique. Ainsi, la sémiotique tripartite de Charles Morris qui distingue trois champs théoriques autonomes : la syntaxe comme rapport entre les signes, la sémantique pour les relations entre les signes et leurs référents, et la pragmatique qui règle les rapports entre les signes et leurs utilisateurs, ne saurait résister à l'épreuve de l'analyse linguistique. Ces trois ordres qu'a adoptés la philosophie analytique débordent, comme l'indique Benveniste, « ce que la langue permet de concevoir[24] ». Il répondra à Perelman, à ce sujet, que « ensemble ou séparément, elles [les trois notions de Morris] appartiennent exclusivement au domaine qui est, dans sa terminologie, celui du sémantique[25] ». Au lieu d'inclure alors la sémantique dans la sémiotique ou encore de réduire l'une à l'autre, il proposera deux champs théoriques bien identifiés :

> *La langue comporte deux domaines distincts, dont chacun demande son propre appareil conceptuel. Pour celui que nous appelons sémiotique, la théorie saussurienne du signe linguistique servira de base de recherche. Le domaine sémantique, par contre, doit*

23. *Ibid.*, p. 66.
24. *Ibid.*, p. 233.
25. *Loc. cit.*

> *être reconnu comme séparé. Il aura besoin d'un appareil nouveau de concepts et de définitions*[26].

En dépassant la notion bipartite du signe saussurien, Benveniste introduit un nouveau mode de signification:

> *Avec la sémantique, nous entrons dans le mode spécifique de signifiance qui est engendré par le* ***discours****. Les problèmes qui se posent ici sont fonction de la langue connue productrice de messages. Or le message ne se réduit pas à une addition d'unités à identifier séparément; ce n'est pas une addition de signes qui produit le sens, c'est au contraire le sens (« l'intenté ») conçu globalement qui se réalise et se divise en « signes » particuliers, qui sont les* ***mots***[27].

On peut sans doute nommer ce champ conceptuel une sémantique discursive pour la distinguer des herméneutiques comme celle de Morris[28] ou, plus récemment, celle de John Lyons[29] dont Leo Zawadowski[30] a fait une critique fort incisive dans la revue *RSSI*. Elle a bien un support sémiotique car le discours est une utilisation de la langue, mais ce support n'est aucunement son simulacre et il ne saurait en rendre compte. La sémantique discursive reste une construction singulière sur le fondement général de la sémiotique de la langue.

La sémantique discursive

La sémantique discursive, comme contextualisation du sens, résulte ainsi d'une opération de transformation des signes en énoncés. Cette opération remet en cause la frontière établie par Saussure entre la langue et la parole. Cette frontière ne peut résister à la nouvelle corrélation entre la sémiotique et la sémantique. Franchir cette frontière, c'est franchir la barre de l'énonciation et faire entrer dans le langage la parole qui l'actualise. L'activité propre du sujet discursif est, conséquemment, de

---

26. *Ibid.*, p. 65.
27. *Ibid.*, p. 64.
28. C. Morris, *Signs, Language and Behavior*, New York, Prentice-Hall Duc, 1946.
29. J. Lyons, *Semantics*, vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.
30. L. Zawadowski, « Où en est la sémantique? », *RSSI*, vol. III, no 4, p. 409-441.

construire avec les signes un procès de signification en utilisant des règles de corrélation syntagmatique des énoncés. Des rapports s'établissent entre le système sémiotique de la langue et le procès sémantique de signification dont « l'intenté », faute d'un meilleur mot, auquel nous proposerons un substitut pour l'analyse rhétorique, est le principe organisateur. Ce n'est plus le système et le signe qu'il faut corréler, comme Saussure, aux dépens du discours, mais bien le système et le procès aux frais de la sémiotique. Les régulations du discours dont on ne fait que commencer à décoder les contraintes, en particulier dans les analyses institutionnelles, en font tout autre chose qu'une parole que Saussure réduisait à un « acte individuel de volonté et d'intelligence[31] ». Les règles discursives commencent avec l'acte d'allocution qui instaure un procès de communication (première acception) et se déploient avec l'acte sémantique qui engendre un procès de signification (deuxième acception).

Analyser le discours de la didactique, c'est mettre au jour ce double procès en repérant les traces d'une communication entre partenaires, qui ne peuvent être, ici, que des instances, et les marques d'une sémantisation qu'engendre la signification didactique des discours scolaires. Cette analyse s'élaborera sur des bases de données définies par la méthodologie à venir et situées au niveau discursif des manuels et des devoirs. Nous aurons l'occasion, en présentant chacun des deux corpus et en les analysant, de spécifier ces procès et de les particulariser en regard des deux domaines en cause: la rhétorique et la littérature. Ces analyses feront ressortir les régularités spécifiques de la didactique comme formation discursive.

La didactique

La didactique n'a pas toujours été bien démarquée de la pédagogie. Tantôt elle s'est confondue avec elle, tantôt elle s'y est substituée. Pourtant, il n'y a rien à gagner à combler le fossé qui les sépare dans les pratiques. Il faudra toujours trouver un moyen de distinguer la transmission (didactique) et la réception (pédagogique), de différencier « ce dont on parle » de « celui à qui on parle », l'objet du discours et son destinataire. Ces distinctions,

31. F. de Saussure, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972, p. 30.

assez voisines de celles qui distinguent la signification et la communication dans le discours, sont tout aussi nécessaires pour décrire les opérations en cause. La didactique est à la pédagogie ce que la transmission est à la communication. Il y a communication quand les conditions d'allocution se réalisent entre un locuteur et un locutaire. Mais cette allocution n'implique nullement que le message a été transmis. « La transmission, dira Greimas, tout en présupposant la communication, comporte le contrôle du transfert des contenus investis[32]. » Le point de vue, celui qui précisément crée l'objet d'étude et spécifie la méthodologie d'analyse, est différent. Le point de vue de la didactique est le *transfert des savoirs*; celui de la pédagogie est la *motivation des récepteurs*. L'un concerne l'objet-valeur, l'autre le sujet-désir. La didactique recherche les voies d'accès à un savoir; la pédagogie invente les moyens de persuader l'élève d'y accéder. C'est pourquoi il n'y a pas de didactique générale, mais des didactiques spécifiques comme celle des langues, des mathématiques, des sciences, de l'histoire, de la géographie et même des œuvres littéraires. Par contre, une même pédagogie, comme celle des centres d'intérêt, de l'apprentissage, des projets ou des cas peut véhiculer toutes les didactiques. Quand elle doit se modifier, la pédagogie se règle sur le sujet: son âge, son milieu, son seuil de tolérance, ses antécédents ou toute autre condition de réception. La didactique, pour sa part, se règle sur son objet qu'elle décompose, programme et articule en processus d'accessibilité selon sa spécificité. La didactique d'une langue ne peut être celle de l'histoire ou de la physique. Et quand leur programmation a été bien établie, rien n'a encore été fait pour leur communication effective.

C'est le rapport allocutif maître/élève, toutefois, qui fournit à la didactique ses conditions d'exercice. En dehors des situations réelles de communication pédagogique, la didactique demeure inefficace. Et il arrive que cette communication s'épuise dans le moment de l'allocution et ne laisse d'autres traces que les programmes didactiques qu'elle a permis. Paradoxalement, la pédagogie ne peut être reconstituée par la didactique bien que celle-ci lui doive l'existence. La didactique n'apparaît pas isolé-

32. A.-J. Greimas, « Transmission et communication », *l'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971, p. 72.

ment, étant liée à la situation pédagogique qui la motive et la manifeste, mais elle perdure en elle-même, par son objet. Les programmes, les manuels ou les devoirs en témoignent qui subsistent dans les archives comme témoins d'une transmission de contenu, d'une circulation des savoirs et d'une procédure de valorisation didactique. La lisibilité du discours de la didactique tient au décodage de ces documents, en l'absence de motivation pédagogique. Nous ne saurons sans doute jamais, si ce n'est par inférence hypothétique, pourquoi les maîtres ont choisi tel manuel au lieu de tel autre, qu'ils ont proposé à leurs élèves des amplifications et non des dissertations, qu'ils ont centré leur programme de formation littéraire sur l'art oratoire et non sur l'analyse des textes, à des époques déterminées de l'enseignement classique. Ce que nous sommes en mesure de savoir, par contre, c'est la nature du savoir, en l'occurrence littéraire, qui était destiné à la transmission, ainsi que les procédures didactiques de valorisation et de formation.

On peut considérer les manuels utilisés et les devoirs primés comme les témoins les plus fidèles et les plus éloquents de ces processus de formation littéraire qui ont fait l'objet de notre recherche. Ils sont des sédiments du procès de signification du discours de la didactique et, à l'occasion — lorsque le discours de l'étudiant mime celui du maître —, du procès même de communication, d'ordre pédagogique. La saisie de ce dernier sera oblique, par dérivation allocutoire et simulation textuelle d'oralité, mais non moins vérifiable. Il suffit, par exemple, que l'étudiant dérive de son univers de représentation et s'adresse à un locutaire dans son présent d'énonciation pour qu'apparaissent une exhortation, une interpellation ou un point d'intérêt de type pédagogique, sur le parcours d'un procès de communication mimétique. Les occasions n'ont pas manqué comme nous pourrons le voir dans l'analyse du discours rhétorique.

Il faut reconnaître, cependant, que la didactique, en particulier celle qui a laissé des traces textuelles, comme les manuels et les travaux scolaires, est particulièrement associée à la sémantique discursive et que son discours se reconstitue plutôt par les procès de valorisation des contenus à transmettre, comme signification didactique ajoutée, que par les stratégies pragmatiques de motivation pédagogique. Si le discours de la pédagogie, en lui-même, nous échappe, il reste les procès de signification que l'acte didac-

tique actualise. Il est l'acte de « transmission d'une compétence », comme le définit Yvan Darrault[33]. Est ainsi didactique tout discours qui investit un programme d'usage (un savoir-faire), par opposition à un programme de manipulation (des actants-sujets). Celui-ci doit s'investir d'un discours de persuasion et il est pédagogique, celui-là, d'un discours de modalisation des savoirs et il est didactique, « propre à instruire » (*didaskein*).

Par ses deux composantes, discursivité et didacticité, le discours de la didactique occupe un champ épistémique particulier. Comme discours, d'une part, il est sémantique et son intenté est d'ordre cognitif. Comme didactique, d'autre part, il régularise le transfert des savoirs et laisse ainsi, sur son parcours, des traces de son propre investissement, de son choix de « ce qui est propre à instruire ».

La médiation didactique

Le savoir transmis par le discours, en effet, n'est plus le même si celui-ci est didactique. Enseigner signifie plus que faire connaître, plus qu'informer. Cela signifie, en plus, un certain rapport au savoir que l'on peut résumer à un *mode d'emploi* ou à une *compétence*. Transmettre une compétence, c'est transmettre, avec le savoir, son usage pour une nouvelle performance. Chaque fois que la lecture d'une œuvre littéraire comme celle de Voltaire, de Rousseau ou de Gide est supplantée, dans un manuel, par un mode de lecture appropriée, il y a recherche d'un transfert d'usage, de la bonne lecture, qui est un savoir distinct de la connaissance des œuvres. Le manuel enseigne alors son savoir-lire en même temps que sa lecture. La compétence transmise sera celle de la didactique et non celle de la discipline enseignée. Ce n'est pas la signification des œuvres qui est en cause, mais bien la signification du discours didactique. C'est même son seul savoir.

La didactique, en réalité, n'invente pas les savoirs qu'elle transmet. Elle se contente de les déconstruire, de les sérier et de les programmer. « Le discours didactique, dira justement Paolo Fabbri dans « Champ de manœuvres didactiques », sélectionne des

33. Y. Darrault, « Pour une description sémiotique de la thérapie psychomotrice », *le Bulletin*, no 7, « Sémiotique didactique », Paris, Groupe de recherches sémiolinguistiques de l'École des hautes études en sciences sociales, janvier 1979, p. 22.

objets cognitifs à l'intérieur d'univers de signification déjà donnés (discours scientifiques de référence)[34] ». Le besoin de toujours spécifier la didactique dont on parle, didactique de la composition, de la géométrie ou de l'anatomie, indique bien qu'un corpus de connaissances lui préexiste. Elle est, de ce point de vue, parasitaire et son discours est au second degré, métadiscursif, là où les discours antérieurs sont utilisés pour un nouvel « intenté » de signification, à l'adresse d'un destinataire que la pédagogie actualisera. Le discours de la didactique trouve son lieu et son mode d'existence à mi-chemin entre deux manifestations discursives qu'il médiatise: le discours constitué en savoir, tel celui des sciences, et le discours pédagogique qui prend en charge la pragmatique de la communication.

Cette médiation est particulièrement délicate en enseignement littéraire, car le savoir à transmettre est précisément de l'ordre du discours. Elle ne peut guère le reprogrammer en ordre d'accessibilité, comme les autres savoirs, puisqu'elle détruirait ainsi son propre objet. Le problème est alors de savoir comment discourir sur un autre discours, sans annuler l'ordre discursif qui le constitue « discours littéraire ». La didactique de l'œuvre littéraire apparaît comme le défi suprême de la didactique. Comment transmettre, en effet, une compétence de lecture d'un roman ou d'un poème sans qu'elle soit la lecture elle-même du roman ou du poème? Le discours didactique est alors une redondance du discours littéraire. À moins qu'il ne soit la didactique d'un savoir non littéraire, telles la morale, la psychologie, la sociologie ou la philosophie comme il est arrivé bien souvent. Le déplacement sémantique est alors si manifeste que le procès de signification didactique occupe le premier plan. L'instance didactique s'approprie le discours littéraire pour un « intenté » nouveau, sinon étranger. Dans ce dernier cas, l'appropriation devient une expropriation.

La compétence modale

Pour exproprier une œuvre littéraire, il suffit de modifier sa base sémantique en changeant de système. C'est ce que T.

34. *Ibid.*, p. 10.

Todorov appelle *l'interprétation*[35]. La lecture de l'œuvre de Jean Racine que propose Charles Mauron, par exemple, re-situe tout le système dramatique des tragédies raciniennes dans la théorie psychanalytique de l'inconscient[36]. Cette lecture psychocritique construit une nouvelle signification du discours racinien, mais psychanalytique. Le *savoir-lire* de Mauron se superpose à la lecture littéraire des tragédies de Racine, sans s'en départir. Le procès didactique de transmission s'est rabattu sur le procès de signification. Enseigner c'est interpréter. La compétence à transmettre est moins la lecture des œuvres littéraires que la relation adéquate du lecteur à la littérature. Moins *lire* que *savoir* lire. C'est à ce titre que l'on devient un « littéraire ».

Ce nouveau savoir, de type relationnel, est éminemment l'objet du *métadiscours* didactique dont parle Greimas[37]. Le savoir-lire est un objet modal, par suite de cette modalité d'usage, qui actualise le sujet, dans la phase de compétence, pour son instauration sémiotique en vue d'une performance. Mais il est également un objet sémantique, comme savoir-valeur. Il faut alors le classer par ses modes d'investissement: « selon la nature des investissements — soit modaux, soit proprement sémantiques —, dira-t-il, on peut distinguer, en tant qu'objectif visé par le discours didactique, l'acquisition de la *compétence modale* et de la *compétence sémantique*[38] ». Cette dernière n'est rien d'autre que l'acquisition d'information. Le discours, en lui-même, peut assurer ce transfert de compétence, car il est, comme nous l'avons vu, un acte sémantique. En cela, il n'est nullement didactique, bien qu'il y joue un rôle fondamental. La *compétence modale*, par contre, est spécifiquement l'objet de la didactique. Au delà de l'information, elle vise le savoir-connaître, le *know-how*, l'habileté, la capacité. Elle est métadiscursive. C'est pourquoi, en littérature, elle ne peut être uniquement la lecture des œuvres littéraires que chacun peut effectuer sans contexte didactique. La compétence modale, comme objet didactique, apparaît dans un

35. T. Todorov, « les Catégories du récit littéraire », *Communications*, no 8, Paris, Seuil, 1966, p. 126.
36. C. Mauron, *l'Inconscient dans l'œuvre de Racine*, Aix-en-Provence, Annales de la Faculté des lettres, Éditions Ophrys, 1957.
37. A.-J. Greimas, « Pour une sémiotique didactique », *le Bulletin*, no 7, p. 4.
38. *Loc. cit.*

méta-discours sur le discours littéraire, pour en déconstruire la signification, en interpréter le sens ou en magnifier la performance, de façon à développer un savoir-lire idoine. En d'autres termes, la suite de performances que devra réaliser l'élève ne s'arrête pas à cette pragmatique, mais se convertit en compétence cognitive, comme *savoir-faire* à acquérir. Mais cette compétence modale, en didactique de la littérature, passe par une signification nouvelle, une valeur ajoutée qui est axiologique.

Le procès axiologique

La *valeur ajoutée* au savoir par le transfert de compétence modale n'est, en fait, que la face externe de l'axiologie, comme système de valeurs. Elle résulte d'un simple processus de valorisation qu'enclenche la didactique sans pourtant le rechercher ou le cultiver.

Enseigner, en effet, implique toujours des choix et ces choix entraînent malgré eux des valorisations. En didactique, on ne retient, par principe, que le meilleur. Et le meilleur ne se sélectionne que sur des critères de valeur. Mais la didactique ne se soucie guère d'expliciter ou de justifier ces critères. Il lui suffit que la sélection s'impose (on ne peut tout enseigner) pour se justifier. Le critère de quantité a l'avantage de s'imposer avec le poids de l'évidence. Pourtant, l'effet produit est d'ordre qualitatif (le meilleur). Le passage de la quantité à la qualité signale, en creux, le travail de l'axiologie. Elle influence les choix d'objectifs, de démarches, de programmes, de corpus, de procédures, d'exercices ou d'instruments. Les manuels en sont des illustrations éloquentes, car ils cristallisent la didactique et ses rouages.

Le manuel, celui de littérature en particulier, présente ses sélections comme des « données », des « déjà là », comme ces « effets de réel » dont parle Roland Barthes[39]. Il retient les fragments d'apologétique de Pascal et ignore les récits d'Honorat de Racan ; il incorpore le *Discours de la Méthode* et non l'*Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, *les Belles-Soeurs* et non *Aurore, l'enfant martyre*. Le propos n'est pas de savoir si ces sélections sont justes et appropriées, mais de signaler que le

39. R. Barthes, « l'Effet de Réel », *Communications*, no 11, Paris, Seuil, 1968, p. 84-89.

manuel ne se soucie point de les discuter. Le manuel a ses « acquis » qui, comme nous le verrons, viennent souvent d'un manuel antérieur, mais qui relèvent de valorisations d'ordre esthétique, moral, idéologique ou encore religieux. Elles résultent de critères qualitatifs de sélection qui fonctionnent comme des préconstruits. Ils ont été établis ailleurs. Quand ils apparaissent dans la transmission didactique, ils ne manifestent que leurs effets de valorisation. C'est pourquoi ils ne sont plus prédicables, ni falsifiables et que le manuel n'est pas en position de les motiver. Quelle esthétique ou quelle morale a pu défavoriser Voltaire dans un manuel comme celui de Calvet[40]? On peut l'induire par des traces et des données, au cœur du construit, mais nulle description de cette esthétique ou de cette morale n'est fournie. Placées à un autre niveau, comme pré-démontrées ou pré-asserties, elles se soustraient à la discussion. Comme l'a montré Régine Robin, « la construction permet à ce qui fonctionne comme préconstruit de *passer* sans discussion comme une base sur laquelle le consensus se fait[41] ». La réduction à l'évidence des critères de sélection est proprement, ici, le travail de l'axiologie. Quand elle a l'occasion d'occulter ce travail sous des raisons de quantité, son efficacité est d'autant plus assurée. À cet égard, la didactique est, sans contredit, son terrain d'exercice favori. Elle peut valoriser des savoirs sans s'afficher et se mettre en péril. Ce qui est transmis est valorisé du seul fait d'être transmis, sans devoir rendre compte des préconstruits axiologiques. Par contre, ce que la sélection rejette est radicalement dévalué, réduit à « l'insignifiance », du seul fait de ne pas être enseigné. Ce fut longtemps le sort des œuvres du Moyen Âge.

Le manuel de littérature peut être considéré comme l'épure du discours de la didactique littéraire. Il fait figure, à plusieurs dimensions, de ce qui se passe dans les rapports au savoir et à la signification, dans l'enseignement. L'accessibilité que la didactique veut octroyer à l'œuvre littéraire comporte des opérations de déconstruction, de fragmentation, de classement, d'évaluation, d'interprétation ou d'analyse qui ne sont pas sans conséquences

40. J. Calvet, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, 1939.
41. R. Robin, *Histoire et linguistique*, Paris, Colin, 1973, p. 107.

sémantiques. L'œuvre acquiert une signification d'être enseignée et cet effet signifiant prend la forme de l'axiologie qui sous-tend la didactique.

Les valeurs axiologiques

On aura sans doute compris que les valeurs de l'axiologie doivent être entendues à la façon des valeurs de sens, en linguistique. Elles sont les formes que prennent les contenus, comme les pièces d'un jeu d'échecs, et que leur confère le système dont elles dépendent. La valeur est ainsi définie par le système — valeur monétaire, boursière, immobilière, linguistique, mathématique — et déterminée par des oppositions systémiques. Cette définition a la particularité d'autonomiser les axiologies pour autant qu'elles sont des « systèmes de valeurs » et de prendre en compte leur composante institutionnelle. Il faut remonter au système lui-même pour décrire les valeurs tout comme « c'est du tout solidaire qu'il faut partir, disait Saussure, pour obtenir par analyse les éléments qu'il renferme[42] ». Les valeurs ont les limites que leur fixent les oppositions réciproques, engendrées par le système. Elles sont formelles et systémiques. Ainsi, « le bien » et « le bon » auront des valeurs différentes selon les axiologies qui les opposent au « mal » et au « mauvais ». Leur sens est fixé par les rapports de différenciation qu'établit le système axiologique qui les articule, religieux, éthique, politique ou autre.

De tels systèmes axiologiques se profilent au sein de toute évaluation. Ils sont plus ou moins explicites et pas toujours élucidables car leur manifestation discursive est souvent brouillée. Mais il importe de les repérer pour analyser les évaluations à leur « juste valeur ». Il faudrait bien, un jour, expliciter les axiologies qui ont accordé une telle place à Claudel ou à Maurras dans les sélections didactiques. Les préférences, en didactique, sont plus que des faits bruts, des choix singuliers ou des tendances subjectives. Elles acquièrent valeur de signification d'être axiologiques. Un philosophe comme Louis Lavelle ne s'y est pas trompé : « La préférence ne se change en valeur, précise-t-il, qu'à la condition de fonder le préféré sur le préférable. » C'est ce processus qui réactive les axiologies et transforme le *prédicatif* (Racine est

42. *Op. cit.*, p. 157.

janséniste) en *significatif* (le jansénisme dans les tragédies de Racine). Pourtant, il a toujours proclamé avoir porté au théâtre les récits des Anciens. En préférant analyser le traitement racinien d'un sujet ancien comme *Britannicus* ou *Phèdre*, la didactique choisit un point de vue qui accorde une valeur janséniste à l'œuvre de Racine, en faisant appel à la doctrine de Jansenius sur le salut, telle qu'enseignée à Port-Royal. Cette axiologie est placée hors discussion, mais elle motive l'interprétation didactique qui a été préférée. Les valorisations qui en résultent créent ainsi des valeurs axiologiques de signification, selon les sytèmes qui les fondent.

Il faut reconnaître que les systèmes axiologiques n'ont jamais la rigidité et l'universalité des codes linguistiques, ni leur saturation formelle. Ils n'ont pas tous, d'ailleurs, la même cohérence selon leur ordre: économique, sociologique, esthétique ou autre. Toutefois, ils sont suffisamment structurés, sur une base institutionnelle que nous définirons plus loin, pour être autonomes et créer leurs propres valeurs. C'est pour marquer cette référence à une structuration particulière que nous parlons de valeur axiologique et non de simples valeurs qui peuvent demeurer totalement subjectives.

À cet égard, il n'est peut-être pas inutile de rappeler que toutes les acceptions du terme valeur ont en commun de postuler l'intervention d'un sujet. C'est toujours par rapport à quelqu'un, plus précisément par rapport à son point de vue, que la valeur s'établit, s'énonce ou s'attribue. La valeur de la mort d'un militaire, par exemple, tient au point de vue de celui qui l'évalue. Elle peut être stratégique pour un commandant, exemplaire pour une troupe, héroïque pour un mythomane, inutile pour un pacifiste ou fatale pour un tacticien. Pour celui qui vient de perdre la vie, elle sera tout simplement mort d'homme. Mais ce n'est pas la mort qui est valeur. C'est une détermination qui lui est ajoutée, un prédicat qui lui est attribué. La valeur est donc le résultat d'une qualification prêtée à un objet, selon le point de vue d'un sujet. Ce résultat, toutefois, peut se donner à entendre comme tel, s'autonomiser et mimer ainsi un objet. On parlera alors de la « valeur militaire », au même titre que la « valeur d'un argument » ou la « valeur d'un tableau », comme autant d'objets de discours. Tout semble se passer comme si les valeurs étaient fixées par la nature des choses, comme si elles se déterminaient par elles-mêmes. C'est pourtant l'efficacité probative que l'on attribue à un

argument qui en fait la valeur et non l'argument lui-même. Mais cette efficacité est également un effet d'argument, un effet d'objet, un effet dans l'objet discursif. C'est ainsi que la valeur s'objective. La subjectivité qui qualifie ou valorise un argument est oblitérée par l'effet de valeur que produit l'argumentation. Pour généraliser ce processus axiologique, on pourrait dire que la *qualification* se transforme en *dénotation*: la *bravoure*, et non la qualité d'un acte, jugé brave. De là, les échelles de valeurs qui se présentent comme des invariants ou des normes.

L'axiologie, au reste, a un statut paradigmatique. La structure syntagmatique qui articule ses prédicats et produit des jugements de valeur (Molière est un classique) se résorbe dans des paradigmes qui en constituent le système d'oppositions (Molière est préférable à Régnard) et qui manifestent les valeurs axiologiques. Celles-ci n'existent plus que par les paradigmes qui les opposent, mais les paradigmes eux-mêmes ont été engendrés par elles. Ce jeu de tourniquet est un jeu formel comme celui des valeurs linguistiques, sauf qu'il sert de véhicule à des axiologies préétablies.

Joseph Vianey écrivait, en 1934, dans son *Explication française* que le récit dramatique doit porter la marque du personnage qui raconte, y compris, au besoin, ses défauts. En conséquence,

> *On conçoit un bon récit de tragédie qui serait un mauvais récit en soi, et on devra féliciter à l'occasion un dramaturge d'avoir réussi à mal raconter un fait, par exemple d'avoir surchargé une narration de hors-d'œuvre parce que c'était un homme du peuple qui avait la parole*[43].

Ce qui est implicité, comme axiologie préconstruite, c'est qu'un bon récit ne contient pas de hors-d'œuvre et que, s'il en contient, il ne peut être que le récit d'un « homme du peuple ». En dernière analyse, les valeurs présupposées sont celles de la cohérence du récit et de l'incohérence du peuple, opposé, à son tour, à l'élite. Tout le théâtre de Beckett ou d'Ionesco ne résisterait pas à ces classements. Mais une autre axiologie est venue intégrer au tragique l'incohérence de leurs récits. Le procès axiologique est resté le même en dépit du renversement des contenus. La didac-

43. J. Vianey, *Explication française*, Paris, Librairie A. Hatier, 1934, p. 8.

tique est demeurée une formation discursive. Ce qui demeure, en réalité, c'est l'autonomie et la légitimité du procès; tout ce qui, en somme, définit l'institution depuis les travaux de Pierre Bourdieu[44] et de Jacques Dubois[45].

Il faut introduire ici, cependant, une distinction fondamentale entre institution et appareil, à la façon de Michel Van Schendel.[46]. Si l'une est rituelle et qu'elle garantit la légitimité et l'autonomie du processus par des règles stables et une distribution structurelle des positions de discours, l'autre prend en charge l'exercice conjoncturel de son pouvoir. Ainsi, il y a une institution juridique, dépositaire des lois, et un appareil judiciaire avec sa police et ses juges. Semblablement, le procès axiologique, en didactique, a une base institutionnelle qui fonde son autonomie et sa légitimité et un fonctionnement d'appareil pour les conjonctures didactiques. C'est son degré particulier de complexité, lequel se répercute dans le manuel et le devoir scolaires.

L'institution didactique

S'il est légitime qu'une préférence puisse devenir une valeur et qu'une opinion fasse raison, c'est qu'une instance de légitimité, telle l'institution didactique, a rendu cette opération licite. C'est, en tout cas, ce qu'on peut observer dans le discours de la didactique. La compétence modale (le savoir-faire), de nature axiologique, se transmet dans le cadre d'une prescription également modale (le devoir-faire), de nature institutionnelle. Le « devoir » que fait l'élève signale déjà, par sa désignation, une prescription institutionnelle. Le manuel la reproduit de façon encore plus figurative.

Le manuel est prescriptif du seul fait de se donner à lire comme manuel. Ce qui y est donné *à savoir* y est présenté comme *devant être su*. Ce *devoir-être* est inscrit dans le manuel par sa forme institutionnelle. Il n'y a de manuel qu'en didactique (art

44. En particulier, P. Bourdieu, « le Marché des biens symboliques », *l'Année sociologique*, no 22, 1971, p. 49-126.
45. J. Dubois, *l'Institution de la littérature*, Paris-Bruxelles, Nathan/Labor, 1978.
46. M. Van Schendel, « Appareils et Institution (littéraire) », introduction au colloque « Discours et histoire », Montréal, 1979.

d'instruire), cette même didactique qui se spécifie par son objet, comme nous l'avons vu. Ce n'est pas l'argumentation particulièrement convaincante d'un manuel qui assigne une valeur axiologique à une œuvre littéraire, mais la forme prescriptive que lui confère la didactique. Les jugements peuvent varier d'un manuel à l'autre, comme dans toute formation discursive, et même s'opposer, ainsi qu'il est arrivé pour les œuvres de Rimbaud et de Nelligan, sans que la légitimité de chacun soit remise en cause. Il est de la définition du manuel de *faire savoir ce qui doit être su* et cette opération ne se légitime pas par la justesse du contenu, mais par son mode didactique d'existence: « ce qui doit être su » est précisément ce que prescrit le manuel. L'institution didactique se donne à voir ainsi, par ses prescriptions qui ont un caractère quasi juridique.

L'institution, quelle qu'elle soit, est toujours associée, de fait, à la loi, à commencer par les institutions financières. Est légitime et institutionnel ce qui remplit les conditions fixées par la loi. Il y a une légitime défense que définit la loi et qui n'est pas l'autodéfense que pratiquerait à sa guise chaque citoyen. Ce n'est pas la nature de l'acte posé qui le légitime, mais ce qu'ajoute son encadrement juridique. Il faut une menace de mort comme circonstance reconnue par la loi pour qu'un homicide devienne légitime. Toute l'institution législative se dessine derrière la légitimité. Mais cette légitimité a la particularité de s'affranchir des conditions qui l'ont vue naître, tout comme la loi. Tous les débats parlementaires s'abolissent dans la loi qui ne reflète aucunement les doutes, les hésitations, les discussions ou les oppositions des législateurs. L'institution législative autonomise la loi tout en rendant légitime ce qui n'était qu'un usage parmi d'autres. Ce qui est désormais légitime et licite n'est plus contingent ni provisoire, ni accidentel, ni discutable. La légitimité du manuel ne se conçoit pas sans ce type d'affranchissement qui est un effet institutionnel, en l'occurrence didactique.

L'institution didactique jouit même d'une double légitimité, celle du droit et celle de la loi. L'instruction est un droit naturel, en même temps qu'elle est régie par une loi. Celle-ci est exercée par l'appareil scolaire. Seules les maisons d'enseignement que l'appareil met en place en vertu de la loi peuvent transmettre des compétences. Toute compétence acquise en dehors de ces lieux ne peut constituer une compétence légitime. Par contre, celle-ci

perdure même si le savoir qui l'a fondée n'est plus adéquat. Un médecin est toujours médecin lors même que le savoir que le diplôme a jadis sanctionné s'est radicalement transformé. Le contenu peut changer, comme celui des manuels; le statut demeure. Un manuel est toujours un manuel, tout comme un docteur en droit, en physique ou en littérature est toujours un docteur. Ce n'est pas le savoir que l'un et l'autre possèdent non plus que la justesse de ce savoir qui leur confèrent ces déterminations, mais bien la « congruité » de ce savoir pour l'institution qui la sanctionne, à travers l'appareil scolaire. Le manuel que l'appareil adopte acquiert toutes les vertus du maître. On peut paraphraser ainsi le processus: comme le maître, le manuel sait et il sait beaucoup; il sait tellement qu'il ne peut tout dire. Il ne dit que l'essentiel. C'est pourquoi ce qu'il retient est présenté comme « devant être connu ». Le reste n'a plus d'existence didactique. Madame de Sévigné existe; Guez de Balzac, avec toutes ses lettres, est un inconnu.

L'ambivalence du manuel et du devoir scolaires

Comme simulacre de la didactique, à la limite même de la caricature, le manuel exerce un pouvoir d'autonomisation de son instance qui peut ainsi créer des paradigmes de valeurs singulières, inscrites dans sa fonction et répercutées dans sa forme. Par ailleurs, la légitimité de cette autonomisation est fondée sur le droit et la loi scolaires. Elle est ainsi institutionnelle. À ce titre, le manuel participe de l'institution didactique tout en demeurant lié aux appareils scolaires. Son ambivalence, comme institution et appareil, l'habilite, en dernier ressort, à véhiculer la dimension axiologique de la didactique. D'une part, l'autonomie légitime des valorisations, opérées par le manuel, relève du statut institutionnel de la didactique. Les axiologies de référence que transmettent ces valorisations, d'autre part, font partie des appareils scolaires, tout comme les agents.

Des traces semblables de cette ambivalence se retrouvent dans les devoirs des élèves, même si elles ne sont pas aussi explicites. Un devoir est toujours un prescrit et le devoir didactique prescrit une forme de contenu bien déterminée. Comme le manuel, les contenus des devoirs peuvent changer sans que la forme soit modifiée. Cette autonomie de la forme est proprement didactique. Nulle part ailleurs, les contenus ne sont ainsi indiffé-

rents. On accordera toujours une importance souveraine à ce dont traite un texte, même littéraire, en dehors de l'enseignement. Mais la didactique littéraire enseigne la composition elle-même quel que soit le sujet proposé. Seule la rhétorique y trouve son compte. L'art de l'écriture est au-dessus des contingences des contenus. De même pour l'art d'analyser ou de disserter. Il y a des formes prescrites d'analyse et de dissertation que Chassang et Senninger[47] ont portées à leur sommet canonique de raffinement et qui s'accommodent de tous les sujets littéraires possibles. L'autonomie de la forme sur le contenu et la légitimité prescriptive du devoir participent de l'institution didactique. Par contre, c'est l'appareil scolaire avec ses agents, enseignants et enseignés, qui investissent les devoirs de valeurs axiologiques et qui prescrivent, avec les préceptes littéraires, un art de penser, de juger ou de se comporter. Il en résultera des préférences, des sélections et des jugements/valeurs comme autant de procès axiologiques.

La théorie du discours de la didactique comme formation discursive

Ces trois procès (de communication, de signification et de valorisation) didactiques constituent les fondements théoriques de notre démarche. Ils postulent une définition du discours dans les termes de Benveniste, repris par le *Dictionnaire de linguistique*. Nous y ajoutons un procès axiologique qui surdétermine, en quelque sorte, le procès de signification. Mais ce nouveau procès, en didactique, se substitue à l'autre et la signification axiologique devient la signification spécifique de la didactique. C'est pourquoi nous pouvons parler du *discours de la didactique*. Celle-ci a été éminemment discursive tout au long de la formation littéraire du cours classique. Elle fut une didactique de la communication tant et aussi longtemps que la formation littéraire a été rhétorique et qu'elle consistait en un art de discourir et de persuader. Elle fut également une didactique de la signification axiologique en valorisant des comportements ou des objets littéraires. Ainsi, la didactique a tenu un discours, dans les deux acceptions du terme, à un niveau métadiscursif. Elle a tenu un discours sur l'art de discourir

47. A. Chassang et C. Senninger, *Dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette, 1955 et *les Textes littéraires généraux*, Paris, Hachette, 1958.

(la rhétorique) et sur l'art d'apprécier les discours (la littérature). Mais ce métadiscours de communication et de signification axiologique tient son efficace des institutions qui le fondent et le déterminent. Le discours de la didactique exprime d'abord l'autonomie et la légitimité que lui confèrent le droit et la loi scolaires. Il manifeste, de plus, l'autonomie et la légitimité de l'institution rhétorique et de l'institution littéraire. Il dit surtout l'autonomie et la légitimité de la prescription qui lui permet d'inscrire le procès axiologique dans son procès de signification. Le discours de la didactique est proprement institutionnel par la dimension prescriptive de son statut (ce qui doit être su). Il est, par ailleurs, discours d'appareil par les pratiques des agents scolaires qui transmettent par la prescription des axiologies préconstruites. À ce double titre, le discours de la didactique s'enracine dans le *discours du manuel* et dans le *discours du devoir* qui constituent alors des *pratiques discursives*. Il est le lieu de convergence et le point d'arrivée de notre double recherche sur les manuels d'enseignement et sur les travaux scolaires. Par ailleurs, les régularités institutionnelles de son discours au sein des dispersions de ses énoncés en font une *formation discursive*, dont on peut dire, avec Pierre Kuentz, que le manuel en constitue « l'épicentre[48] ».

Pour inscrire le discours de la didactique dans une formation discursive, au sens de Michel Foucault, il faut montrer qu'il est soumis à « un ensemble de conditions d'existence[49] » et que ses énoncés obéissent à des « *règles de formation*[50] ». L'analyse que nous allons décrire nous semble avoir mis au jour précisément des conditions institutionnelles d'existence du discours didactique (légitimité, autonomie) et des règles de constitution de ses énoncés (prescription, modalisation, médiation axiologique). Le but de notre recherche évidemment n'a pas été de parvenir à classer la didactique, mais ce classement rend compte de deux émergences que nous avons pu observer, lesquelles constituent deux seuils de pratiques didactiques. Un *seuil de positivité*, c'est-à-dire « le moment à partir duquel une pratique discursive s'individualise et prend son autonomie, le moment par conséquent où se trouve mis

48. P. Kuentz, « l'Envers du texte », p. 4.
49. M. Foucault, *l'Archéologie du savoir*, p. 153.
50. *Ibid.*, p. 53.

en œuvre un seul et même système de formation des énoncés, ou encore le moment où ce système se transforme[51] ». Un *seuil d'épistémologisation* qui est atteint « lorsque dans le jeu d'une formation discursive, un ensemble d'énoncés se découpe, prétend faire valoir (même sans y parvenir) des normes de vérification et de cohérence et qu'il exerce, à l'égard du savoir, une fonction dominante (de modèle, de critique ou de vérification)[52] ». Ces deux seuils constituent les frontières de la didactique comme formation discursive et, partant, le champ de validité de notre recherche sur la formation littéraire dans les collèges classiques, de 1852 à 1967. •

51. *Ibid.*, p. 243.
52. *Ibid.*, p. 243-244.

CHAPITRE III

Les travaux scolaires

Assigner un début et une fin à la temporalité, c'est, paradoxalement, introduire de la fiction dans le réel, lors même qu'il est de la définition du temps d'avoir des limites[1]. Il en est ainsi de l'espace, bien qu'il puisse constamment être découpé. C'est en ce sens que Barthes affirmait que « le paysage est le signe culturel de la Nature[2] ». Nous sommes donc en pleine fiction lorsque nous voulons reconstituer l'enseignement littéraire dans les collèges classiques en analysant des rédactions écrites entre 1853 et 1968, à l'intérieur d'un espace défini : la province de Québec. Cet enseignement a précédé 1853 et il s'est prolongé au-delà de 1968. Mais le hasard a voulu que le premier travail d'étudiant qui ait été conservé dans les archives, grâce à l'Académie Saint-Denis du Séminaire de Québec, remonte précisément à 1853 et que le dernier que nous ayons recueilli soit de l'année scolaire 1967-1968, avec la dissolution du cours classique[3]. Ce découpage temporel est fondé sur un découpage événementiel pour lui enlever une partie de son arbitraire, mais l'analyse devra tenir compte des frontières qui introduisent néces-

---

1. Voir Y. M. Lotman, « la Signification modélisante des concepts de « fin » et de « début » dans les textes artistiques », *Travaux sur les systèmes de signes*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1976, p. 197-201.
2. R. Barthes, « l'Ancienne Rhétorique », *Communications*, no 16, Paris, Seuil, 1970, p. 208.
3. C'est en 1968 que fut établi le réseau des cegeps dont les programmes remettaient en cause les objectifs du cours classique. Douze d'entre eux, toutefois, ont été créés en 1967, à titre expérimental.

sairement des éléments fictifs dans l'objet analysé. Le début et la fin que nous avons déterminés n'ont qu'une valeur opérationnelle. Ils permettent de configurer un enseignement qui déborde dans le temps et dans l'espace.

C'est le même hasard qui a voulu que le premier sujet retrouvé fût « Exemple de dévouement au devoir[4] », et le dernier « Eugénie et Grandet, personnages opposés » (CSM, B-L, 1968). Ce serait pure fiction d'y voir une évolution, du sujet moral au sujet littéraire, comme si l'enseignement littéraire eut été d'abord une réflexion sur l'éthique pour devenir progressivement une description des procédés esthétiques. Une lecture diachronique des travaux, cependant, conduit à reconnaître un parcours semblable où la formation littéraire n'est devenue que tardivement l'étude des œuvres, telle que nous le connaissons aujourd'hui. Enseigner la littérature n'a pas toujours signifié l'enseignement de la lecture des œuvres littéraires ou l'explication de textes. Nous le savions déjà pour la France du XIXe siècle grâce aux recherches de Philippe Lejeune[5]. Nous le savons désormais pour le Québec du XXe siècle où un auteur de manuel, l'abbé C. Vincent, publie encore en 1946 que « le mot *littérature* [...] désigne l'art d'écrire[6] ».

L'auteur ajoute, toutefois, que le terme désigne également « l'ensemble des œuvres où se révèle cet art lui-même[7] ». Les mutations sémantiques qui font passer la littérature d'un art d'écrire à un corpus d'œuvres et, du même coup, transforment sa didactique, de la formation d'« écrivant » à la formation de « lecteur », coïncident avec l'apparition, d'une façon systématique, de la dissertation et de l'analyse littéraires. Ces exercices, au Québec, ne remontent pas de façon significative plus haut que 1930, du moins selon les témoignages apportés par les travaux

4. ASQ-ASD, 1853. Les références aux travaux scolaires seront désormais présentées ainsi. On trouvera, dans la bibliographie, la liste des sources manuscrites consultées et les abréviations correspondantes. La référence sera suivie, s'il y a lieu, du niveau scolaire: belles-lettres (B-L) ou rhétorique (RHET), ainsi que de l'année où a été composé le devoir.

5. P. Lejeune, « l'Enseignement de la littérature au lycée au siècle dernier », *le Français aujourd'hui*, Sèvres A.F.E.F., no 28, 1975.

6. C. Vincent, *Théorie de la composition littéraire*, Paris, J. de Gigord, 1946, 15e édition, p. 12.

7. *Ibid.*

conservés dans les archives. Une simple lecture des sujets proposés aux étudiants durant la période étudiée permet de suivre à la trace les indices de cette transformation progressive des concepts fondamentaux de la formation littéraire. Tout au long du XIXe siècle et du premier quart du XXe, les compositions et les narrations sont dites littéraires sans que les sujets proposés ou les textes de référence le soient. Il suffit d'écrire littérairement, selon les lois de la rhétorique, à propos de l'histoire, de la politique, de la morale ou de la conduite de la vie. Cette mutation de sens affecte la formation littéraire dans ses objectifs et ses programmes didactiques. Ces transformations, cependant, s'opèrent à l'intérieur de la même formation discursive. Les règles de formation et les seuils qui ont été définis dans l'exposé de la théorie sont ceux de l'institution didactique. Celle-ci maintient l'unité formelle du discours. On pourra l'observer amplement dans la clôture fictive de notre documentation.

La documentation

Les travaux scolaires que nous avons retrouvés dans les archives des collèges et des séminaires se comptaient par milliers. Toutes les formes de devoirs y étaient représentées, de la composition des élèves de méthode à la dissertation philosophique des finissants, en excluant, bien sûr, les travaux scolaires dans les autres disciplines. Ils avaient été conservés dans les « Cahiers d'honneur » des diverses académies ou dans des coffrets. Il s'est vite révélé impossible de tous les analyser. Il n'était même pas souhaitable de le faire car les redondances étaient fort nombreuses. Mais, en optant pour une sélection, nous devions faire face au problème redoutable de constituer un échantillon représentatif. C'est pourquoi nous avons eu recours à deux critères de validité, en concordance avec notre objectif général, à savoir la description des processus de formation littéraire dans l'enseignement classique.

Le premier critère de sélection fut le niveau d'enseignement. Il ne nous est pas apparu opportun de retenir les travaux des classes de grammaire où s'enseignaient les rudiments de la langue. Ces années d'apprentissage, significativement désignées par éléments latins, syntaxe et méthode, étaient destinées, en français sinon dans les autres langues, à acquérir une maîtrise définitive de l'écriture. Après le niveau de méthode, il n'était plus question de revenir sur la correction de la langue. L'élève devait posséder

toute la science du langage et passer à la « littérature ». Il laissait la langue pour le style. Cette progression rationnelle, fondée davantage sur un ordre logique que sur une croissance effective, rendait souvent l'apprentissage fastidieux et réduisait tout travail de création à un « devoir ». Les rédactions des années de grammaire se voulaient de purs exercices de langage par l'imitation de modèles. Leur lecture permet de constater rapidement que la didactique qui les autorisait était celle des tournures de phrase et des figures de rhétorique et non l'invention ou l'originalité. L'année suivante, en versification, quatrième année du cours classique, l'étudiant apprenait à versifier. Toutefois, il versifiait en latin, tout au long du XIXe siècle. Il semble bien, comme le remarque Claude Galarneau, que la versification ait été plutôt « destinée à consolider les études grecques et latines[8] ». Il fallait attendre la classe de belles-lettres pour étudier la « littérature », sous forme de principes et de préceptes ou de corpus d'œuvres littéraires, selon les époques. C'était le début du cycle des humanités, couronné par la rhétorique. Nous avons arrêté notre choix d'un niveau d'enseignement sur ces deux années qui étaient particulièrement consacrées à la formation littéraire, durant la période que nous avons résolu d'étudier. Malheureusement, nous n'avons pu trouver suffisamment de ces travaux dans les collèges de filles pour en constituer un corpus spécifique. Jusqu'en 1960, leur cours classique ne compte que peu d'élèves. Les « Cahiers d'honneur » ne semblent avoir existé que dans de rares institutions, parmi lesquelles le Collège Angèle-Mérici (1938-1956). Nos recherches n'ont permis de retrouver que quelques travaux littéraires, du même type que ceux des garçons avec lesquels les étudiantes tentaient toujours de rivaliser.

À ce critère, en quelque sorte externe, nous avons ajouté un deuxième critère, interne, le sujet. En limitant notre enquête aux seuls travaux des classes de belles-lettres et de rhétorique, en effet, notre corpus aurait encore comporté plus de 10 000 devoirs. Il fallait de toute nécessité réduire ce nombre pour rendre l'analyse possible. Parmi les solutions qui se sont présentées, nous avons choisi de retenir les travaux qui présentaient chaque fois un sujet nouveau.

8. C. Galarneau, *op. cit.*, Montréal, Fides, 1978, p. 171.

Les expertises que nous avons effectuées, dans une première étape, nous ont convaincus que le recours au hasard, même en respectant toutes les lois d'un choix non dirigé, ne pouvait nous donner un échantillonnage valable. Trop de variables entraient en ligne de compte, telles la date, le lieu, le genre, le sujet, l'objet, le point de vue, la visée, les dérivations ou les systèmes argumentatifs, pour être assurés qu'elles soient toutes bien représentées par un tirage au sort. Seul le sujet pouvait être considéré comme la variable indépendante qui subordonnait les autres. Par lui, nous étions sûrs de voir apparaître ou disparaître des traits distinctifs qui allaient permettre de reconstituer la configuration générale de cette formation discursive, d'observer ses points de rupture et de décrire le discours du devoir scolaire. Le sujet, plus précisément l'intitulé que l'étudiant assignait à son travail, sans reformulation aucune, est devenu notre critère interne de pertinence. Nous avons retenu la première apparition d'un sujet et ses reprises dans un même collège, le cas échéant, à dix années d'intervalle seulement. Ainsi, nous avons réussi à rassembler une documentation inédite qui comprend tous les sujets littéraires français, proposés aux étudiants du cours classique, de 1853 à 1967, pour autant que leurs travaux dits littéraires aient été conservés. Par hypothèse, le discours de ces devoirs sera à lire dans la permanence des formes sous la mouvance des contenus. Cette lecture implique un niveau de formalisation que nous préciserons dans notre méthodologie.

Sans doute, il n'est pas sans intérêt d'analyser plusieurs devoirs portant le même intitulé. Des écarts significatifs peuvent apparaître et témoigner de pratiques discursives distinctes, d'un élément à l'autre, sur le même sujet. Ces variations, toutefois, déplacent la perspective de départ, car si elles révèlent les particularités du discours de l'étudiant, elles exigent une analyse qui tienne peu compte des effets institutionnels. Nous voulons, plutôt, observer le discours de la didactique elle-même, qui assure la validité et la légitimité des pratiques discursives, malgré leur diversité. C'est à ce niveau institutionnel que le discours du devoir scolaire entretient des rapports avec le discours du manuel dans la même formation discursive.

Une documentation, toutefois, n'est pas un corpus. Celui-ci se constitue avec les données que la théorie détermine et que la méthodologie isole. C'est pourquoi notre analyse ne portera pas sur des *objets empiriques*, tels les 3 501 travaux que nous avons

sélectionnés, mais bien sur des *objets d'étude* que doivent construire les démarches appropriées. Une longue opération est en cause qui consiste à définir un *niveau de pertinence* par le choix motivé d'un domaine théorique et à élaborer une méthodologie appropriée pour isoler, à l'aide de catégories, des données analysables. Le corpus se constitue ainsi de ces données pertinentes qui seront, par la suite, soumises à l'analyse.

La pratique du discours

Si le seul lieu de rencontre pour une éventuelle homologation des manuels et des devoirs est celui des « pratiques discursives », il importe de remonter aux instances qui sont responsables des procès que manifestent ces pratiques: rhétoriques et didactiques.

L'instance rhétorique

Le « discoureur », en rhétorique ancienne, est un orateur. Il a l'intention d'influencer l'autre, non pas « en quelque manière », ainsi que le décrivait Benveniste[9], mais « en toute manière ». Son discours peut être entièrement mobilisé par cette finalité persuasive. C'est pourquoi Aristote souhaitait si vivement que la rhétorique soit une « technique » et non un art. Son traité de rhétorique veut présenter l'ensemble des procédés destinés à forcer l'adhésion de l'auditeur. Cette rhétorique est sans doute assez étrangère à celle des figures et des tropes que Fontanier a codifiée en taxinomie, au XIXe siècle. Cette dernière était en usage dans les classes de grammaire. Dans le cycle des humanités, la rhétorique est plutôt celle du discours. La rhétorique du discours recherche la persuasion et elle subordonne la signification à son action sur autrui. Ainsi, elle ne s'approprie pas spécifiquement la langue et son système de signes, mais plutôt le procès de signification pour le convertir en procès de persuasion. C'est en ce sens que T. Todorov a pu écrire: « La rhétorique ne saisit pas le langage comme forme — elle ne se préoccupe pas de l'énoncé en tant que tel — mais le langage comme action[10]. » Cete action s'exerce par le langage, sur autrui. L'intenté de la sifnification elle-même est subordonné à l'intenté rhétorique de persuasion. C'est pourquoi il faut recourir à une nouvelle instance, responsable de cette

9. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale* I, p. 242.
10. T. Todorov, *Théorie du symbole*, Paris, Seuil, 1977, p. 59.

dimension particulière du discours. L'instance rhétorique rend la signification fonctionnelle. « C'est sur les fonctions de la parole, non sur sa structure, dira encore T. Todorov, que s'interroge la rhétorique[11]. » C'est pourquoi nous avons considéré les devoirs non pas comme des pratiques signifiantes, mais comme des pratiques rhétoriques. En d'autres termes, il nous importe peu que l'étudiant narre de façon originale ou que son analyse littéraire soit judicieuse, bien que ces qualités aient été recherchées, mais il nous est indispensable, pour l'étude du discours du devoir, de savoir à quelle fin il raconte, selon quel ordre d'argumentation il tente de convaincre et à partir de quel lieu axiologique son discours prend autorité. Par ces traits, qui ont leurs marques formelles, nous serons en mesure d'apprécier le procès rhétorique lui-même et l'instance qu'il révèle.

L'« intenté » du discours s'affiche, en rhétorique, dans la finalité des énoncés. L'étudiant exerce sa compétence rhétorique lorsqu'il assigne une visée à sa mise en discours du sujet proposé. Pour être plus précis et demeurer à l'intérieur du procès rhétorique, cette finalité et cette visée peuvent être définies à la façon de Pierre-André Stucki comme des « modes d'adhésion intentionnels[12] ». Ainsi, décrire le discours d'un devoir, quant au mode d'adhésion qu'il sollicite, c'est faire apparaître un mode, au sens linguistique du terme, c'est-à-dire un rapport de l'instance à son énoncé. La différence entre un impératif, « viens » et un indicatif, « il vient », ou un subjonctif, « qu'il vienne », est bien la relation intentionnelle du locuteur à son énoncé, indiquée par le mode verbal. Cette modalité est rhétorique quand l'articulation des énoncés est commandée par un type marqué d'adhésion. Il existe traditionnellement une typologie de ces modes intentionnels d'adhésion. Quand l'orateur sollicite de son auditoire une louange ou un blâme, son discours est épidictique. Quand, par contre, il se contente de conseiller, il est délibératif, et quand il voudra accuser ou défendre, il sera judiciaire. Ces topiques sont des catégories formelles pour classer les finalités du procès rhétorique et décrire leur instance. Ils seront décrits et illustrés dans la méthodologie.

---

11. *Loc. cit.*
12. P.-A. Stucki, *Essai sur les catégories de l'histoire littéraire*, Neuchatel, Messeiller, 1969, p. 13.

L'instance didactique

Tous les devoirs sont régis par une instance didactique. Elle est intégrée à sa définition. Si le devoir prescrit, c'est en vertu de la didactique qui fixe son mode d'existence. Cette insertion institutionnelle, toutefois, est un présupposé général purement logique, au même titre que l'instance d'énonciation, présupposée à tout énoncé. L'instance didactique dont nous voulons faire état dans les travaux littéraires est plutôt son simulacre. Il s'agit d'une mise en discours de cette instance, tout comme une narration peut mettre en scène son narrateur. Pour ce faire, l'instance doit être représentée par un acteur, soit l'étudiant lui-même, soit un personnage de fiction. Mais les marques de cette instance sont à rechercher dans une dérivation du discours littéraire. C'est en quelque sorte le discours d'un discours, ou un discours au deuxième degré. Ainsi en est-il de façon exemplaire du premier devoir recensé. C'est une chose de raconter les faits et gestes du jeune Latour, comme on peut le lire dans la narration d'un « Exemple de dévouement au devoir » ; c'en est une autre d'utiliser ce récit pour prescrire le devoir envers la patrie. Dans l'un, il y a un discours narratif avec ses marques temporelles et modales de discursivité ; dans l'autre, il y a un discours prescriptif où le récit est réactivé dans un temps et un espace didactique qui est celui de l'actualisation de sa pratique discursive : « L'histoire du jeune Latour, dit-il, 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 » (ASQ-ASD, B-L, 1853). Cette transition au présent fait émerger la situation de l'étudiant et apparaître une instance didactique, parce qu'elle a trait à la transmission d'un savoir-faire, à une compétence modale.

Il faut remarquer, dans cet exemple, que la dérivation établit un procès de communication et que ce deuxième discours est allocutif. Comme acteur, l'étudiant s'adresse à ses pairs. Le « nous » et le « on » en sont les attestations. C'est la situation-limite où l'enseigné imite l'enseignant et où la didactique est au plus près de la pédagogie. C'est également l'imitation la plus significative du discours du manuel. La dérivation allocutoire veut convaincre non pas de l'authenticité du récit mais de la relation qu'il est souhaitable d'établir avec le discours de ce récit. Il a valeur de modèle, comme les œuvres littéraires, dans le manuel.

Le devoir scolaire est le lieu où un discours de la didactique peut émerger par un double procès: rhétorique et didactique. L'un, avec ses topiques, configure les modes intentionnels d'adhésion que privilégie le discours particulier du devoir, l'autre, avec les dérivations allocutoires, reproduit, à sa façon, la dimension prescriptive de l'institution didactique. Leurs instances sont en dépendance étroite de celle du discours que tient le manuel et elles sont toutes régularisées par une instance de dernier recours qui est celle de la didactique, comme formation discursive.

La méthodologie

Pour demeurer cohérents avec notre niveau de pertinence et notre théorie des instances, notre méthodologie doit isoler le discours institutionnel de l'étudiant et y déceler les éléments programmatiques qui signalent les instances rhétoriques et didactiques en exercice. Les choix que nous avons dû faire furent d'abord de nous situer à un niveau formel d'analyse en excluant les investissements sémantiques particuliers, responsables des contenus. Les sujets de devoir, en eux-mêmes, n'offraient dans leur contenu que des éléments pittoresques, liés à leur époque et aux traditions d'enseignement. Notre tâche n'eut été, alors, que de les résumer, de les paraphraser et de les comparer pour en tirer des commentaires peut-être instructifs, mais fort peu révélateurs des processus en cause, des stratégies didactiques efficacement organisées et des conditions de production littéraire. En optant pour un repérage des marques formelles du discours particulier que tient le devoir, nous laissions pour compte toute la fiction des textes étudiés. Dans le devoir de l'étudiant qui tente de reproduire le discours de Lévis aux officiers de son armée (SN, RHET, 1882), nous laissons tomber la fable qu'il contient (l'assaut de Québec) pour ne retenir que les traces d'une instance rhétorique dans les modalités d'énonciation du héros: « L'attaque est donc le seul parti que nous *devrions* prendre », ou dans les modalités d'énoncé de son discours: « Il vaudrait mieux mourir sous le fer de l'ennemi [...] que de lui rendre cette arme, et de vivre un seul instant sous ses ordres »; « Les chefs surtout [...] doivent donner l'exemple de la fermeté et d'une noble bravoure »; « Ne rougirions-nous pas de dévier un seul instant de la voie glorieuse que nous ont tracée nos prédécesseurs. » Les modalités d'énonciation et d'énoncé sont, ici, assumées par le sujet d'énoncé (Lévis)

qui prononce un discours et devient orateur, mais elles demeurent des marques formelles d'une instance rhétorique dont nous avons tenu compte, quitte à signaler son attribution particulière. L'instance rhétorique est, ici, mise en scène au lieu d'être simplement inférée. Elle doit être attribuée au héros et non à l'étudiant.

Toutefois, comme nous le verrons, l'étudiant, par cette instance rhétorique, fait parler l'instance didactique par mimétisme. Le devoir-faire que Lévis transmet à ses officiers a, par analogie, une fonction de transfert didactique d'une compétence, mais à un niveau qui ne peut être celui du discours immédiat de l'étudiant. Il n'y a pas de dérivations allocutoires, mais un système discursif et un système d'arguments, marqués par des modalités lexicalisées et des motivations argumentatives. Pour actualiser cette instance didactique, il faudrait une dérivation comme celle-ci, dans une narration de la « Mort de Saint-Louis » :

> *Puisses-tu, vieille France, ne jamais perdre de vue le bel exemple que tu tiens de Saint-Louis et le prier avec ferveur aux jours de l'épreuve (SN, B-L, 1903).*

Ce que nous avons tenté ainsi de lire, de façon homogène, en dépit de la disparité des travaux et des lecteurs, à l'aide d'une grille de lecture que nous allons décrire, c'est la forme et le degré de présence de l'instance didactique dans la narration, dans la description ou dans l'argumentation de l'étudiant. Il s'agit, bien sûr, d'une présence marquée et non d'une présence postulée, étant entendu que chaque énoncé doit son existence à un énonciateur. Il faut distinguer, avec Oswald Ducrot, « les phénomènes liés à l'énonciation et l'intervention du sujet de l'énonciation dans la constitution de la signification[13] ». En d'autres termes, qui sont ceux de Tzvétan Todorov, il ne faut pas « confondre la présence codée du locuteur à l'intérieur de l'énoncé avec le fait que, après tout, chaque élément de l'énoncé doit son existence à une décision de ce même locuteur[14] ». Mais il y a plus. La présence codée de l'étudiant est une présence au second degré, rhétorique et didactique. Il faut essayer de rejoindre cette instance, dans sa situation

13. O. Ducrot, « les Indéfinis et l'Énonciation », *Langages*, no 17, Paris, Didier/Larousse, 1970, p. 106.
14. *Ibid.*, p. 9.

de formation, sur le relais qui s'instaure entre l'énonciation et la rhétorique ou la didactique. Pour ce faire, nous avons créé une grille de lecture qui sélectionne des variables dont la propriété sera de mettre au jour les instances rhétoriques et didactiques.

Les variables qui révèlent ces instances sont celles qui ont pour fonction d'énoncer un rapport à l'énonciation elle-même, dans un acte d'appropriation, comme nous l'avons montré, non pas de la langue, mais d'une signification pour une action persuasive (instance rhétorique) ou d'un discours articulé pour un transfert de compétence (instance didactique). Comme ces instances, toutefois, se greffent sur l'instance d'énonciation, toujours première, et qu'elles peuvent se superposer, il ne serait pas inutile d'indiquer, dès maintenant, leur position respective sur la chaîne de leur relation logique. En définissant l'étudiant par son rôle didactique qui l'institue sujet de cette didactique, nous pouvons dire qu'il est un sujet *virtuel*, comme instance d'énonciation d'un devoir scolaire, sur un sujet donné. Il est un sujet *actualisé* quand l'énonciation emprunte une forme rhétorique de persuasion qui signale une visée ou une finalité. Il est, enfin, sujet didactique *réalisé* quand des dérivations allocutoires font apparaître un acte didactique de prescription, dans la temporalité même du sujet d'énonciation.

Quand il réactualise un récit, exemplifie un événement ou hypostasie un geste pour le rendre définitionnel, l'étudiant révèle à sa façon l'acte didactique que nous cherchons à reconstituer. En plus de témoigner d'une transmission de valeurs — d'une société culturelle dont les manuels scolaires sont les témoins privilégiés à une société aculturée composée d'éduqués —, les travaux des étudiants sont, à l'occasion, quand apparaît un discours prescriptif, des témoignages d'une transmission didactique. Ils sont l'acte didactique en exercice. La prescription serait ainsi une « défictionnalisation » du discours littéraire par un nouvel investissement sémantique des rôles actantiels du sujet, dans une situation réelle d'instance didactique.

La communication didactique

La présence de l'étudiant à son discours littéraire n'atteint pas toujours le degré supérieur de la prescription, comme dans « l'Histoire du jeune Latour ». À des degrés inférieurs comme l'incitation, marquée souvent par le conditionnel, ou l'insinuation

qu'assume la communication « indirecte » ou « l'implicitation » au sens de Grice[15], il y a quand même une instance didactique désignable. Ici, comme dans les actes illocutionnaires, il faut faire une distinction entre la manifestation de l'acte et sa force ou sa valeur. Si à chaque acte de discours correspond un acte illocutionnaire[16], du moins selon les théories d'Austin et de Searle, il s'en faut de beaucoup que l'acte locutionnaire en lui-même ne renseigne sur la force illocutionnaire. Quand une mère dit à son enfant: « Ton père va venir », elle accomplit un acte illocutionnaire. Cet acte, selon le contexte, cependant, peut avoir force de menace, d'avertissement, d'information ou de simple assertion. Ce qui a fait dire à T. Todorov que « la *force illocutionnaire* d'une proposition ne doit pas être confondue avec son sens[17] ». Ainsi, quand l'étudiant raconte que nous serions tout à fait disposés à aimer les Acadiens si nous connaissions leurs malheurs et le courage dont ils ont fait preuve pour les surmonter (ASQ-ASD, RHET, 1936), il insinue que nous devrions les aimer, sans toutefois prescrire cet amour. Il n'en reste pas moins que sa narration débouche sur une attitude didactique. L'instance narrative est débordée par une instance didactique dont la situation n'a plus rien à voir avec celle de narrer. Le sujet implicite de cette instance didactique est l'enseignant et non le narrant. S'il se contentait de raconter l'histoire des Acadiens, il ne serait qu'un narrateur-historien parmi d'autres. En prolongeant son discours dans une exhortation, il crée une situation nouvelle de discours, dans un lieu et un temps différents, dans une deixis autre. Cette instance se donne à lire comme celle d'un enseignement dont l'histoire des Acadiens n'est que l'argument. Le sujet implicite de cet enseignement est l'enseignant dont la contrepartie logiquement nécessaire est l'enseigné. Ce jeu mimétique où la conduite de l'enseigné est proposée en empruntant la conduite de l'enseignant est fréquent dans l'enseignement classique. Ce que nous voulons identifier, c'est toujours la présence ou l'absence de l'étudiant à son discours, non pas comme respon-

15. H.-P. Grice, « Logique et conversation », *Communications*, no 30, Paris, Seuil, 1979, p. 57-72.
16. Voir F. Récanati, « Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire? » *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 190-215.
17. T. Todorov, « Problèmes de l'énonciation », *Langages*, no 17, Paris, Didier/Larousse, 1970, p. 5.

sable d'un récit mais comme partenaire d'une communication didactique par son récit. C'est là que s'effectue la permutation des instances et que perce l'acte didactique que nous voulons décrire dans son actualité propre, comme pratique discursive singulière.

Notre description serait donc incomplète si elle ne se souciait point de mesurer cet acte didactique par son degré d'exhortation. Tout comme un *ordre* doit se distinguer d'un *souhait*, de même une *prescription* comporte une force illocutionnaire à démarquer d'une autre que peut véhiculer une *incitation* ou une *allusion*. Pour mieux décrire ces mécanismes de façon formelle, nous avons décidé de désigner le discours prescriptif et ses degrés d'intensité comme une dérivation allocutoire dont la typologie est le *prescriptif*, le *prévisionnel* et le *prospectif*. Cette décision demande quelques explications.

La dérivation allocutoire

Il va sans doute de soi que nous nommions le discours prescriptif, que nous venons de situer dans le prolongement d'un autre discours, une dérivation. La simple observation des procédés d'écriture tels que nous les connaissons aujourd'hui nous permet déjà de ne pas confondre deux situations narratives marquées dans un même texte. Nous le savions déjà avec les fables et les contes où la morale faisait apparaître un autre univers de références, en rapport plus ou moins direct avec le récit, au point même d'être en rapport avec des éléments parasitaires comme dans certains contes de Perrault[18]. De même le discours prescriptif ne peut être confondu avec un autre discours par ses « marqueurs » de lieu, de temps, d'instance et de force illocutoire, bien qu'il soit en rapport de contenu avec un discours logiquement antécédent. En ce sens, le discours prescriptif est anaphorique par sa forme et dérivatif par son contenu. Nous avons choisi de le nommer « dérivation » pour mettre en relief sa relation au contenu littéraire qui, en définitive, le motive.

Ce terme ne peut suffire à rendre compte d'une autre constante de ce discours dérivé, à savoir sa mise en situation de communication. Quand le discours de l'étudiant dérive de son sujet et manifeste une instance didactique, c'est toujours en exer-

18. Voir en particulier le conte *Cendrillon*.

çant l'une ou l'autre des deux fonctions polarisantes de la communication, la fonction expressive ou la fonction conative. Il s'ensuit que le discours didactique prend la forme d'une « allocution », définie comme « l'acte par lequel un locuteur s'adresse à quelqu'un d'autre[19] ». Cette adresse s'exprime et se détecte par son intensité à la façon de l'acte illocutionnaire, en pragmatique, qui se signale également par sa force. Il faudra préciser ce rapport, mais c'est bien pour le maintenir que nous nommons les dérivations de l'instance didactique des « dérivations allocutoires ». Elles se caractérisent à la fois par l'émergence d'allocutaires et la présence de certaines forces illocutoires en rapport avec le *prescriptif*, le *prévisionnel* et le *prospectif*. Les marqueurs de prescription sont de forme impérative (ordre, requête), tandis que les marqueurs de prévision sont de mode subjonctif (souhait, désir) et que ceux de la prospection empruntent la voie de l'allusion (référence à un modèle ou à une morale de comportement). Il s'agit, bien entendu, de catégories et non de définitions. Elles servent à découper un champ conceptuel en se délimitant les unes par les autres.

Il y aurait eu ambiguïté à leur propos si nous avions parlé de « dérivations illocutoires », puisque cette expression désigne un phénomène précis en pragmatique, à savoir un acte de discours indirect ou implicite, telle une requête (fermer la fenêtre) sous forme d'une interrogation (voulez-vous fermer la fenêtre?).

Ces dérivations illocutoires qu'ont décrites J.-C. Anscombre[20], Eddy Roulet[21] et H.-Paul Grice[22] sont liées aux situations de conversation, dans des contextes sémantiques déterminés. Pour les décrire adéquatement hors contexte, il faudrait établir un inventaire pertinent de ce que Jef Verschueren appelle les « appropriétés contextuelles des énoncés linguistiques[23] ». Il existe bien des conventions conversationnelles généralisées qui font que « je m'excuse » devient « je demande pardon » comme le

19. J. Dubois et coll., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973, p. 20.
20. J.-C. Anscombre, « Voulez-vous dériver avec moi? », *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 61-124.
21. E. Roulet, « Modalité et illocution », *ibid.*, p. 216-239.
22. H.-P. Grice, « Logique et conversation », *Communications*, no 30, p. 57-72.
23. J. Verschueren, « À la recherche d'une pragmatique unifiée », *Communications*, no 32, p. 277.

signale Oswald Ducrot[24] et qui deviennent des « dérivations délocutives » de type « salut » pour dire « je te salue ». Mais les actes de discours indirects sont, pour la plupart, sémantiquement contextualisés et échappent à l'analyse textuelle. Les dérivations que nous voulons décrire, comme traces d'une instance didactique, sont, au contraire, repérables dans les devoirs. Elles ne comportent aucune ambiguïté sur leur statut. C'est pourquoi nous les nommons dérivations allocutoires. Elles porteront toujours les marques d'une dérivation sur le plan du discours et d'une allocution avec force illocutoire sur le plan de la forme linguistique.

Les niveaux

L'instance didactique, qui se manifeste d'une façon explicite dans la dérivation allocutoire, a besoin tout de même d'être située dans le texte. Il ne suffit pas de la reconnaître par son degré allocutoire, positif ou négatif, que nous avons érigé en typologie : la prescription, la prévision, et la prospection, selon que les marqueurs sont de l'ordre de l'impération (ordre, requête), de l'incitation (souhait, désir) ou de l'allusion (référence à un modèle), il faut encore indiquer son niveau d'intervention et son support fonctionnel.

Il faut distinguer, en effet, une dérivation qui crée et met en communication un destinateur et un destinataire du récit, du portrait, du discours ou de toute autre fiction littéraire, de celle qui est mise en scène dans le texte, par personnages interposés. Dans un travail où le récit dérive vers une prescription de la fidélité à la patrie, comme celui que nous avons cité, ayant pour sujet « Exemple de dévouement au devoir », il est évident, par le « nous » qui s'affiche, que le narrateur se double d'un destinateur de prescription et qu'une instance didactique se marque dans le tracé du récit. Dans le « discours d'un évêque à Louis XIV » (ASQ-ASD, B-L, 1855), par contre, c'est un personnage mis en scène qui s'adresse à un autre personnage également représenté. L'évêque incite le roi à voler au secours des chrétiens d'Orient menacés. Il lui raconte ses exploits passés et ceux de ses prédécesseurs pour le persuader de partir pour une « guerre sainte ». Le destinateur du récit n'est pas l'étudiant en situation d'instance didactique,

24. O. Ducrot, « Analyses pragmatiques », *ibid.*, p. 54.

mais l'évêque fictif, à l'intérieur de la fiction. Ces deux exhortations, fidélité envers la patrie et protection des chrétiens d'Orient, sont des dérivations de même nature. Elles se greffent sur un récit pour le détourner de sa fin et le rendre didactique. Le narrateur se transforme en destinateur. Mais la dérivation n'est pas au même niveau. Dans l'un, la dérivation est attribuable à un destinateur-auteur, dans l'autre, à un destinateur-personnage. Pour désigner cette différence de niveau, nous dirons que la première dérivation est au niveau intratextuel et la deuxième au niveau métatextuel. Ce choix correspond à celui qui a présidé à l'établissement des niveaux de récit dans la théorie du discours narratif de Gérard Genette. Ce qui est raconté par un narrateur-auteur est « intradiégétique », tandis que les événements narrés par un narrateur-personnage sont « métadiégétiques[25] ». Le degré de dérivation n'en est aucunement affecté et une prescription demeure une prescription dans un cas comme dans l'autre. La visée didactique, cependant, n'est plus la même. Dans une dérivation intratextuelle, le narrateur est lui-même en position de communication didactique, dans la mesure où il est l'auteur du discours d'exhortation qui vise un comportement souhaité. Dans une dérivation métatextuelle, le narrateur est en position de *témoin* d'une communication didactique assumée par un personnage qu'il met en scène. Dans l'une, l'étudiant est conduit à adopter une ligne de conduite en la traduisant en objet de discours ; dans l'autre, il la voit mimée par un personnage. L'écart entre les deux attitudes découpe deux modèles didactiques. Sur le plan de la stratégie, les deux variables retenues pour marquer les niveaux correspondent à deux pratiques discursives à l'intérieur de la rhétorique du discours.

Les supports

En prenant la forme d'une communication, la dérivation allocutoire implique toutes les fonctions du langage qu'a décrites Jakobson[26]. Elle est un message, exprimé par un locuteur, à l'adresse d'un locutaire, dans un contexte donné, selon un médium de communication qui a son métalangage. À ne retenir que les fonctions polarisantes, celles qui définissent des positions dans la

25. G. Genette, *Figures* III, Paris, Seuil, 1972, p. 238-241.
26. R. Jakobson, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p. 213-218.

communication, nous réduisons ces fonctions à deux paramètres : la fonction expressive qui situe le message par rapport à sa source et la fonction conative qui marque son orientation vers un destinataire. Ces deux fonctions rattachées aux pôles de la communication sont des supports de la dérivation allocutoire. Une dérivation qui s'exprime par un impératif, tel que « sauvez la patrie », s'appuie sur la fonction conative du langage, alors que celle qui utilise le pouvoir, l'autorité ou la position du destinateur pour exhorter, recourt à la fonction expressive. C'est pourquoi nous avons constamment noté le support fonctionnel de la dérivation. L'intentionnalité didactique n'est pas de même portée selon le support emprunté. À la limite, il y a toute la différence qui dissocie l'ordre du souhait. Ce n'est pas sans conséquences comme nous le verrons.

La dimension allocutoire des travaux des étudiants, on l'aura compris, est une trace parmi d'autres de la discursivité. Nous l'avons choisie comme indice, aux dépens des indices de personne, d'ostension ou de temps verbal, pour atteindre l'instance didactique. Car l'allocutoire est, à sa façon, une marque d'ostension, une deixis, mais de l'instance didactique, mais du discours second que nous avons décrit. On peut dire que « l'allocutoire » est un constituant de ce que J.-C. Coquet appelle « une sémantique discursive[27] », au même titre que « les topiques » et « l'axiologique ».

Les topiques

Avec les topiques, nous entrons dans « l'empire rhétorique », pour reprendre le titre d'une étude de C. Perelman[28]. Le topique se fonde sur des figures de pensée et de construction qui sont autant de « lieux » de la rhétorique. La dimension topique des travaux littéraires des étudiants apparaîtra ainsi dans l'aménagement des lieux communs. Le discours rhétorique pratiqué dans l'enseignement classique reste fidèle à la rhétorique aristotélicienne qui n'est pas ornementale, mais fonctionnelle. Dans la

27. Voir J.-C. Coquet. « la Sémiologie en France », *le Champ sémiotique*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1979, p. 1 et 15.
28. C. Perelman, *l'Empire rhétorique, rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, 1977.

cohérence d'une formation littéraire orientée vers l'exercice de l'écriture, la rhétorique fournit les règles fondamentales des articulations de la pensée et du discours. Sont rhétoriques, comme l'a montré Roland Barthes dans *l'Ancienne rhétorique*[29], le choix d'un topique ou d'un lieu logique de discours, d'un objet de raisonnement et d'une finalité qui les subordonne. Nous avons retenu, comme marque topique du discours didactique, cette finalité, entendue comme orientation intentionnelle de ce discours.

L'action rhétorique du discours sera toujours, comme l'indiquait Aristote, la persuasion. L'efficacité ou le résultat de cette volonté de persuader nous sont inconnus parce qu'inaccessibles. Ce que peuvent nous révéler les travaux recensés, c'est l'intention de persuader par la façon de solliciter une adhésion. C'est pourquoi, avec P.-A. Stucki, nous parlons de « modes d'adhésion intentionnels[30] », mode épidictique, judiciaire ou délibératif que nous avons décrits précédemment.

Le mode d'adhésion se manifeste lorsque l'information transmise s'accompagne d'une sollicitation, mise en scène en quelque sorte. Dans la tradition rhétorique, l'orateur pouvait solliciter la louange ou le blâme de la part de son auditoire pour des causes politiques. Le mode d'adhésion intentionnel était alors épidictique. L'action rhétorique, marque particulière d'une instance également rhétorique, se confond avec cette finalité épidictique. Au-delà d'un discours informatif que peut tenir une instance sémantique, il y a cette instance rhétorique responsable de la plus-value de ce discours dans une finalité autre, qui le transforme en moyen de persuasion. La narration intitulée « Qui sera roi? » de 1855 peut servir d'exemple.

Dans cette narration retrouvée dans les « Cahiers d'honneur » de l'Académie Saint-Denis du Séminaire de Québec (ASQ-ASD, RHET, 1855), l'étudiant décrit une réunion d'animaux qui ont résolu d'élire un roi. Il raconte comment quatre candidats: l'Éléphant, la Baleine, l'Aigle et l'Homme vont plaider leurs « droits » à la couronne. Chacun des plaidoyers cherche à faire valoir la supériorité particulière du candidat: l'Éléphant et la

29. R. Barthes, « l'Ancienne Rhétorique », *Communications*, no 16, p. 172-223.
30. P.-A. Stucki, *Essai sur les catégories de l'histoire littéraire*, Neuchatel, Messeiller, 1969, p. 75.

Baleine par la grandeur et la force, l'Aigle par la domination des éléments et la « rapidité de son vol », l'Homme par les moyens dont il dispose pour réduire les animaux à la servitude ou à la mort. L'argumentation est semblable. Il s'agit pour chacun de vanter ses mérites de façon à réduire les prétentions des autres à néant. L'ordre des plaidoyers, cependant, est lui-même un ordre argumentatif. Les arguments de l'Éléphant sont revendiqués par la Baleine qui les prend à son compte, puis dénigrés par l'Aigle au profit de sa liberté et de sa vitesse d'action. À la fin, l'Homme reprend chacun des arguments des animaux pour montrer leur faiblesse et établir sa souveraineté. Le récit montre la supériorité de l'Homme sur les autres êtres vivants.

Une telle narration comporte un enseignement. En même temps qu'elle *renseigne*, elle *enseigne*. En racontant les plaidoyers fictifs prononcés par les quatre candidats, elle informe, d'abord par des « discours rapportés », marqués par des guillemets. Mais leur ordre crée un effet rhétorique. Placé à la fin, l'Homme est en mesure de réfuter les arguments des autres candidats et ainsi de gagner l'adhésion du narrataire. En les disposant dans cet ordre, le discours fait déjà valoir la supériorité de l'Homme et suggère le respect qui lui est dû. On pourrait penser que cette organisation suffit à ranger ce texte dans les discours rhétoriques épidictiques, car « le mode d'adhésion intentionnel » est l'admiration ou la louange.

Implicitement, il est vrai, ce discours narratif contient un discours épidictique. L'intention se révèle dans la disposition des éléments du contenu, même si l'attitude narrative adoptée par l'étudiant reste hétérodiégétique. Mais nous avons décidé de ne pas nous satisfaire d'un pareil implicite qui risquait fort d'introduire des interprétations variables dans notre mode de lecture. Quand nous indiquerons qu'un texte semblable a une finalité épidictique et que sa fonction, par conséquent, n'est pas uniquement de transmettre fictivement une information, mais par cette information de solliciter intentionnellement une adhésion de mode épidictique, c'est que nous aurons trouvé, en plus, des marques explicites de cette sollicitation.

Il arrive, de fait, que le narrateur, à trois reprises, prête à l'homme mis en représentation des paroles qui sollicitent une adhésion à son argumentation et une attitude de soumission : « Reconnaissez en moi votre seigneur et votre maître » ; « Venez donc

tous ensemble me rendre hommage, et reconnaissez mon autorité. » Ces trois impératifs suffisent à déterminer la fonction rhétorique de ce discours narratif, fonction qui consiste à transformer la narration en moyen de persuasion, à transformer « le langage comme forme » en « langage comme action[31] ». C'est pourquoi ce travail: « Qui sera roi? » a été classé comme discours rhétorique ainsi que tous les autres de même facture. Dans la typologie de ces discours rhétoriques, il est épidictique puisque le mode intentionnel d'adhésion est situé dans l'axe sémantique de l'hommage.

On remarquera, toutefois, que cette finalité rhétorique est plus qu'indiquée. Elle est prescrite. La conclusion n'est pas que l'homme a le droit d'être le roi des animaux, mais que les animaux doivent reconnaître son autorité. Les verbes, au mode impératif, « venez » et « reconnaissez », indiquent nettement que l'adhésion est prescrite. L'ordre argumentatif pouvait conduire à une intention manifestée d'adhésion de choisir l'homme comme roi, une adhésion en quelque sorte sapientiale. Le discours eût été épidictique sans comporter une dérivation allocutoire de prescription. Tel n'est pas le cas présent où apparaît sans conteste la prescription d'adhésion, la dérivation prescriptive.

Il faut tenir compte, par ailleurs, que la prescription est attribuée à un personnage et non au narrateur. La dérivation allocutoire est alors métatextuelle et elle est supportée par la fonction conative du langage. Ces caractéristiques précisent le statut de l'instance littéraire qui confie la prise en charge didactique de la fonction rhétorique à un personnage qui peut prendre valeur d'*exemplum* pour un jugement ou une conduite à tenir.

Nous pouvons résumer la lecture de ce texte en disant que la narration de la plaidoirie des quatre protagonistes, l'Éléphant, la Baleine, l'Aigle et l'Homme, devient rhétorique en débordant dans une sollicitation explicite d'adhésion à la thèse de l'Homme: « Reconnaissez en moi votre seigneur et votre maître. » Ainsi, l'instance narrative met en scène une instance rhétorique qui poursuit une finalité épidictique. L'Homme n'a pas seulement le droit d'être roi parce qu'il peut réduire tous les animaux à l'esclavage, il est roi et son discours manifeste son intention d'être reconnu comme tel. L'instance rhétorique se double, par ailleurs, d'une

31. Voir T. Todorov, déjà cité.

instance didactique. Non seulement l'Homme sollicite d'être reconnu comme roi et donc d'être élu roi, mais il prescrit explicitement qu'on lui rende hommage. « Venez donc tous ensemble, dit-il, me rendre hommage. » Il dicte un comportement à adopter, ce qui relève proprement de la didactique. L'instance didactique est représentée par l'Homme. Son discours didactique ne peut s'adresser qu'à d'autres personnages à l'intérieur de la représentation. Ni le narrateur ni le narrataire et, par leur relais, ni l'étudiant ni le lecteur ne sont directement impliqués par cette action didactique allocutoire. Ils n'en sont que les témoins. Dans ces circonstances, la dérivation allocutoire est située au niveau métatextuel et l'instance didactique simule un modèle mimétique de comportement.

Quand le travail analysé restera un récit, nous marquerons sa finalité comme genre par le terme « informatif », sorte de degré zéro du « mode intentionnel d'adhésion ». Les quatre finalités qui nous ont servi à classer les travaux des étudiants selon leur topique sont donc l'informatif, l'épidictique, le judiciaire et le délibératif. Aucune de ces finalités ne sollicite par sa nature une dérivation allocutoire particulière. Elles opèrent à des niveaux différents et nous les avons traitées comme des paramètres indépendants. Seules les configurations statistiques nous permettront de révéler des associations plus récurrentes que d'autres, dans les faits, non de soi.

Les lieux axiologiques

Nous avons décrit les modes d'existence et les procédés de manifestation de l'axiologie, lors de la définition du discours de la didactique. Elle lui préexiste et, partant, elle préexiste au discours du devoir. C'est pourquoi elle ne peut être saisie, comme le devoir, en voie de constitution. Comme système préconstruit, elle échappe à notre observation. Ce que nous pouvons en savoir, c'est le type d'exhortation qu'elle permet, lors de dérivations allocutoires. Elle constitue une instance d'autorité, à l'origine de la forme du contenu que véhicule la prescription, à ses divers degrés. Cette fonction génétique ne se laisse percevoir qu'à la façon d'un lieu d'où parle l'étudiant pour persuader ou prescrire. Il s'agit donc d'une action axiologique et non d'un objet discursif. L'étudiant ne parle jamais de l'axiologie qui fonde son procès rhétorique ou didactique, mais il parle à partir d'elle. Ce qui sera

recommandé le sera au nom d'une axiologie comme l'esthétique, l'éthique, le religieux, le social, le politique ou l'éducatif. Ces six systèmes de valeurs constituent autant de lieux axiologiques dans les devoirs que nous avons analysés. L'étudiant, comme instance rhétorique et didactique, ne décrit pas ces systèmes, mais il établit la finalité de son discours avec sa topique particulière (épidictique, délibérative ou judiciaire) ainsi que la forme de sa dérivation allocutoire — à partir d'eux et à travers eux.

Tout comme les finalités, ces lieux axiologiques sont des paramètres autonomes qui ne seront conjugués aux autres que dans les configurations finales. Il y aura possibilité d'utiliser notre classement pour approfondir la fonction sémantique d'un lieu axiologique particulier en retournant aux travaux avec une autre sélection de variables, une autre grille de lecture. Le choix du lieu s'est imposé, car le lieu est l'aspect marqué de l'axiologie et qu'il se prête à un classement. Il nous a semblé qu'un relevé plus détaillé du fonctionnement axiologique prêterait à interprétation et alourdirait indûment une première reconnaissance des forces en cause dans les processus de formation littéraire.

Les médiateurs

Sur le parcours de la persuasion et dans la recherche d'une adhésion, il arrive que l'étudiant ait recours à des médiateurs autorisés. Il fera appel alors au témoignage d'un écrivain, au jugement d'un critique ou à l'opinion d'un maître. Il nous a paru utile de relever ces indices de médiation. C'est moins leur valeur persuasive qui nous intéresse que le contexte culturel qu'ils expriment. Il nous importe de connaître les types de médiateurs qui établissent une relation d'autorité avec les allocutaires en cause, autant avec l'instance didactique qu'avec le récepteur visé, pour mieux définir les processus de formation littéraires utilisés. Il sera étonnant de constater que la formation littéraire n'a pas toujours impliqué un univers culturel de référence homogène et constant. La littérature, en particulier, n'y trouve pas son compte. Dans les limites de notre corpus, il nous sera possible de circonscrire l'apport particulier de la littérature comme recours littéraire dans l'évolution diachronique de l'enseignement classique au Québec. Nous indiquerons cet apport sous la rubrique « médiateurs » pour bien le distinguer des sujets de travaux qui portent explicitement sur la littérature.

Nous nous sommes contentés de trois types de médiateurs, à savoir « écrivain, critique, autre », parce que nous ne voulons analyser que les rôles de références et non les référents eux-mêmes. Il nous importe de mesurer le degré de références littéraires par opposition aux références non littéraires et, parmi celles-là, les références aux œuvres par opposition aux critiques des œuvres. La présence ou l'absence des médiateurs, l'intensité ou la rareté de cette présence, sa qualité littéraire ou non littéraire, selon l'époque ou le lieu, peuvent être significatives dans les processus de formation littéraire que nous voulons décrire.

Pour faire le point, nous reproduisons, dans le tableau 1 qui suit, cette partie de la grille de lecture qui nous a servi à lire les travaux autres que les dissertations et les analyses littéraires.

Le discours argumentatif

Ces rubriques, cependant, se sont avérées insuffisantes lorsque nous avons rencontré, au XXe siècle, des dissertations et des analyses littéraires qui ont fini par supplanter les narrations et les discours historiques dans la formation littéraire. Il y a là un changement de cap important qui se manifeste de façon décisive à partir de 1930. Quand il pratique l'analyse littéraire, l'étudiant ne s'exerce plus à l'écriture, mais à l'observation de l'écriture des autres. Quand il disserte, il songe moins à créer qu'à argumenter. D'écrivain, en quelque sorte, il devient critique. La formation du jugement semble l'emporter sur la formation du comportement. Ce changement se traduit sur le plan formel par l'ascendant accordé à la *dispositio* sur l'*inventio* et l'*élocutio*, comme l'a montré Gérard Genette[32]. Pour lire cette *dispositio* souveraine, il fallait recourir aux théories de l'argumentation qui nous ont apporté d'autres variables. C'est ainsi que notre grille de lecture (voir tableau 1) s'est enrichie de deux autres sections consacrées au système logique et au système discursif, dont le choix doit être justifié dès maintenant.

« Nous appellerons d'abord argumentation, écrit Georges Vignaux, tout discours finalisé. Mais tout discours finalisé, ajoute-t-il, n'est pas nécessairement une argumentation[33] » Pour

32. G. Genette, « Rhétorique et enseignement », *Figures* II, Paris, Seuil, 1969, p. 23-42.
33. G. Vignaux, « le Discours argumenté écrit », *Communications*, no 20, p. 126.

Tableau 1
Grille de lecture des compositions littéraires

Dérivations allocutoires				Médiateurs	Finalités
Niveaux	Degrés	Supports	Lieux axiologiques		
1-intratextuel	1-prescriptif	1-fonction expressive	1-esthétique	1-écrivain	1-informative (savoir)
2-métatextuel	2-prévisionnel		2-éthique	2-critique	
	3-prospectif	2-fonction conative	3-éducatif	3-autre	2-épidictique (louer/blâmer)
	4-prescriptif négatif		4-religieux	4- 1 et 2	
	5-prévisionnel négatif		5-social	5- 1 et 3	3-délibérative (conseiller/ dissuader)
	6-prospectif négatif		6-politique	6- 2 et 3	
				7- 1,2 et 3	4-judiciaire (accuser/ défendre)

qu'un discours finalisé soit argumentatif, il doit remplir deux conditions : d'une part « être structuré en propositions ou thèses qui constituent un raisonnement et traduisent directement ou indirectement une ou la position de l'orateur », d'autre part, renvoyer « toujours à un autrui, que cet autrui soit individualisé ou non [...], qu'il soit explicitement marqué ou non dans le discours[34] ». Cette définition de l'argumentation situe le discours argumentatif dans le discours rhétorique. La recherche d'un mode intentionnel d'adhésion qui caractérise le discours rhétorique manifeste une finalité de même nature, sinon de même niveau. Les discours délibératifs, judiciaires et épidictiques se discernent par leur fin qui est de conseiller, d'accuser ou de louer, ainsi que leur contraire. Cette fin transforme l'information en action et, partant, en discours rhétorique, comme nous l'avons montré. C'est ainsi que le discours rhétorique renvoie à un autrui au même titre que l'argumentation. Celle-ci, cependant, manifeste sa structure discursive à un autre niveau, celui du raisonnement. La structure en propositions orientées fait apparaître ce que les linguistes appellent les « règles d'enchaînement des suites de phrases[35] ». Et c'est aussi « l'acception linguistique moderne du terme *discours*[36] ». Décrites en propositions, c'est-à-dire en système de dépendance sémantique et logique, les suites de phrases expriment une activité discursive et signalent une instance d'énonciation. À cet égard, le discours reçoit une nouvelle acception. Il n'est pas seulement une « appropriation de la langue pour des fins personnelles » de communication, mais aussi une mise en procès des énoncés. Cette deuxième acception, que nous avons décrite dans le discours de la didactique, permet de repérer des marques d'un discours, lors même que le sujet d'énonciation masque sa présence linguistique. Comme le remarquent les auteurs du *Dictionnaire de linguistique*, il y a un « élargissement de l'objet de la linguistique à l'énoncé conçu comme discours[37] ». Il s'agit, à proprement parler, de « processus discursifs[38] » qui peuvent se manifester en

34. *Ibid.*, p. 126-127.
35. J. Dubois et coll., *Dictionnaire de linguistique*, p. 156. Voir G. Vignaux, *Communications*, no 20, p. 119.
36. *Ibid.*
37. *Ibid.*, p. 157, Voir G. Vignaux, *Communications*, no 20, p. 119-120.
38. *Ibid.*

l'absence de constituants déictiques. C'est pourquoi l'argumentation demeure un discours même si, à la limite, elle recherche, dans la dissertation littéraire par exemple, l'effacement formel du sujet d'énonciation. Elle est un discours comme procès de signification, et discours rhétorique par ses figures de raisonnement. Nous avons cru bon de distinguer ces deux aspects de l'argumentation et de lire séparément le système discursif qui rend compte des procès, bien que les deux systèmes soient intimement liés.

Le système logique du discours argumentatif que nous retrouvons dans les dissertations ou les analyses littéraires comporte trois typologies. Il y a une typologie des « raisonnements », une typologie des « motivations » et une typologie des « métalogismes ». Cette division tripartite est un choix que nous avons fait à partir de théories sur la logique formelle.

Typologie des raisonnements

La logique formelle d'Aristote, en effet, distinguait dans les raisonnements analytiques les enchaînements de propositions par « compréhension » et par « extension ». Déduits de sa définition du concept en épistémologie qui peut se développer qualitativement et embrasser de plus en plus de propriétés d'un même objet, ou quantitativement et étendre une même propriété à de nombreux objets, les processus de raisonnement effectuent des parcours sémantiques semblables par compréhension ou par extension. Un raisonnement par compréhension est sommairement le passage d'une proposition à l'autre par recours à des propriétés nouvelles du même objet, entendu comme concept. C'est « de soi » que la nouvelle proposition est contenue implicitement dans la première. Il va de soi, dira un étudiant, que Rome doit être défendue car Rome est « la ville du Saint-Siège », et rien d'autre. « Elle ne doit pas être autre chose, ou bien, elle ne sera pas. » Par définition, de soi, le siège de l'Église comprend la ville de Rome (SN, RHET, 1906). La transposition de ce parcours en rhétorique correspondra aux synecdoques sur le mode π décrites par le Groupe μ[39]. Ainsi, la décomposition sémique du terme *arbre* montre que le lexème *arbre* embrasse par définition, de soi, ou encore « par compréhension », les lexèmes *racines*, *branches*, *feuilles*, etc.

39. Groupe μ, *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, 1970, p. 100.

Un raisonnement par extension, au contraire, est un passage d'une proposition à l'autre par attribution d'une même propriété à un nouvel objet. Ce qui définit l'un définit également l'autre sous ce rapport. Ainsi la propriété « animé » définit l'homme, mais aussi la bête, l'insecte et tout être vivant. En rhétorique, c'est une décomposition sémique sur le mode Σ. Le raisonnement, en définitive, ne porte plus sur les propriétés, mais sur les constituants. Ces deux types de raisonnement sont à distinguer car ils sous-tendent deux processus discursifs, deux types de discours, à leur niveau.

Dans la même ligne de discrimination, nous avons ajouté le raisonnement par comparaison, même si nous savons fort bien qu'il constitue traditionnellement un sophisme, exprimé axiomatiquement sous la forme de « comparaison n'est pas raison ». Notre objectif n'est pas d'évaluer la qualité ou l'exactitude des discours des étudiants, mais de les décrire et précisément avec leurs sophismes. Nous avons rencontré des dissertations dont l'enchaînement des propositions reposait ainsi sur des comparaisons. L'étudiant qui montre que *Le Cid* est une pièce romantique, par la parenté entre le génie de Corneille et celui de Victor Hugo, effectue un parcours raisonné par comparaison. « Cette comparaison, conclut-il, des génies dramatiques de Corneille et de Victor Hugo en fut la preuve (ASQ-ASD, RHET, 1954). »

Un dernier type de raisonnement, à la limite de la raison, construit une forme logique de discours par décalque du système logique d'un autre discours. C'est le cas des analyses littéraires ou des dissertations qui argumentent en se contentant de décrire le texte soumis à l'analyse ou à la dissertation. Par un discours parallèle, l'étudiant reproduit le système logique qui sous-tend l'objet étudié. Dans une analyse littéraire intitulée « Chrétiens dans *Polyeucte* », un étudiant de belles-lettres montre que Corneille est un historien remarquable parce qu'il a fait ressortir l'arrogance de la noblesse romaine contre les chrétiens. Il en fait la preuve en résumant la pièce, en décrivant l'attitude des personnages et en citant de longs passages (ASQ-ASD, RHET, 1927).

Notre typologie des raisonnements est donc constituée de quatre types, désignés comme suit : raisonnement par compréhension, par extension, par comparaison, par description. Ils sont suffisamment distincts et repérables pour ne pas être confondus. Comme ils sont sous-jacents aux discours, leur mode d'expression

n'est pas nécessairement marqué de la même façon. C'est pourquoi il faut les déduire. Mais déduction n'est pas interprétation, surtout quand les processus logiques sont, comme ici, nettement départagés.

Typologie des motivations

Pour les logiciens, il ne suffit pas de catégoriser formellement les raisonnements; il faut aussi spécifier leur contenu logique. Ce sont les topiques aristotéliciens que les théoriciens de l'argumentation appelleront plutôt des « opérateurs de modalité[40] » pour prendre en compte leur fonctionnalité. C'est ainsi que Georges Vignaux, dans *l'Argumentation*, est amené à parler de « modalités raisonnées[41] » qui sont « celles du certain, du probable, du possible et de leur négation[42] ». Nous sommes bien alors au niveau du contenu logique ou encore de la structure des énoncés. Georges Vignaux les appelle encore les « modalités opératoires de la construction argumentative[43] ».

Pour les linguistes, il existe également des modalités raisonnées qui sont, à proprement parler, des modalités d'énoncé. Parallèlement aux modalités d'énonciation qui se rapportent au sujet d'énonciation et caractérisent des formes de communication entre locuteurs et locutaires selon les modalités assertives, interrogatives, impératives ou autres, il existe des modalités d'énoncé qui affectent, cette fois, le sujet de l'énoncé, et non celui de l'énonciation. Ces modalités, comme l'a montré André Meunier, caractérisent « la manière dont le sujet de l'énoncé situe la proposition de base par rapport à la vérité, la nécessité (vrai, possible, certain, nécessaire et leurs contraires, etc.) par rapport aussi à des jugements d'ordre appréciatif (utile, agréable, idiot, regrettable, etc.),[44] ». Nous retenons ce statut linguistique de la modalité raisonnée, statut qui n'est pas étranger à celui que Benveniste prête lui-même aux modalités en associant modalisation et

40. G. Vignaux. « le Discours argumenté écrit », *Communications*, no 20, p. 134.
41. G. Vignaux, *l'Argumentation*, Genève/Paris, Droz, 1976, p. 136.
42. *Ibid.*, p. 260.
43. *Ibid.*, p. 259.
44. A. Meunier, « Modalités et communication », *Langue française*, no 21, Paris, Larousse, 1974, p. 14.

auxiliation[45]. Pour nous, les « modalités raisonnées » de Georges Vignaux sont des modalités sémantiques et logiques qui se fondent sur les « modalités d'énoncé » décrites par André Meunier. Elles indiquent que le sujet d'énoncé situe ses propositions par rapport au nécessaire, au certain ou à l'obligatoire, selon qu'il recourt à une logique aléthique (le nécessaire), épistémique (le certain) ou déontique (l'obligatoire). Mais ces modalités, en définitive, sont logiquement des motivations de propositions. Elles servent à motiver la structure argumentative. C'est pourquoi notre deuxième typologie du système logique est une typologie des motivations. Quand nous indiquons qu'une dissertation ou une analyse littéraire ou un autre genre de travail est un discours argumentatif dont le système logique comporte une motivation aléthique, épistémique ou déontique, nous voulons marquer que l'enchaînement logique des propositions se situe respectivement par rapport aux modalités du nécessaire, du certain ou de l'obligatoire qui correspondent logiquement à des axes sémantiques distincts. Il importait de relever « la motivation des arguments », en quelque sorte, pour bien décrire les figures de pensée et de raisonnement en cause dans la rhétorique du discours. Par le fait même, nous évitons de confondre les modalités raisonnées avec les modalités discursives dont il sera question plus loin.

Il faut ajouter que la lecture des travaux nous a forcés à introduire un quatrième type de motivation. Certains discours argumentatifs d'ordre littéraire, en effet, échappaient aux trois catégories que nous venons de signaler et que nous pouvons nommer, à la suite de Parret, « des modalités propositionnelles.[46] ». Il s'agit de dissertations qui discutent les jugements des critiques et situent leurs propositions argumentatives par rapport au caractère de nécessité, de certitude ou d'obligation de ces jugements. Elles remettent en cause en quelque sorte les axes sémantiques de référence eux-mêmes. La motivation de ces raisonnements est le relatif, le contingent. La raison est ramenée à l'opinion.

---

45. É. Benveniste, « Structure des relations d'auxiliarité », *Problèmes de linguistique générale* II, p. 187-193.
46. H. Parret, « la Pragmatique des modalités », *Langages*, no 43, Paris, Didier/Larousse, 1976, p. 48.

Nous avons nommé cette motivation « dialectique », dans le sens kantien de « problématique[47] ». C'est ainsi que le dialectique a été ajouté aux trois autres types de motivations, aléthique, épistémique et déontique. Il s'agit moins d'un résiduel que d'une façon de noter l'existence d'un type de motivation rencontré dans notre lecture des travaux des étudiants.

Il importait, par ailleurs, d'indiquer clairement la valeur positive ou négative de la motivation. La valeur négative de la motivation déontique, par exemple, est un interdit, qui modifie tout à fait la valeur sémantique de l'argumentation. Pour ce faire, nous avons complété la section « motivations » par un indice de « valence », positif ou négatif.

Typologie des métalogismes

Un autre apport de la logique à la rhétorique consiste à « départager les figures de pensée par raisonnement » en métalogismes. Le système logique d'un discours argumentatif comporte, en effet, un troisième aspect que nous avons appelé « métalogique » pour signifier une typologie des processus argumentatifs, telles la déduction ou l'induction. Il ne s'agit pas des parcours sémantiques de compréhension ou d'extension que nous avons rencontrés dans la typologie des raisonnements, mais des parcours logiques qui peuvent les accompagner. Nous les isolons des types de raisonnement pour rendre compte de leur autonomie. Un raisonnement par compréhension peut aussi bien s'accommoder d'un parcours inductif que d'un parcours déductif selon le point de vue adopté. On peut induire les racines de l'arbre par sa croissance, tout comme on peut le déduire de sa définition d'être végétal. Le renversement est analogue à celui des synecdoques qui peuvent engendrer tantôt une métaphore comme parties de deux entités, tantôt une métonymie par leur insertion dans un même tout[48]. Selon le Groupe μ, dans *Rhétorique de la poésie*, les métalogismes sont « plus ou moins homologables aux « figures de pensée » de l'ancienne rhétorique[49] ». Si nous nous limitons aux

47. Cité par H. Parret, *op. cit.*, p. 47.
48. Voir T. Todorov, « Synecdoques », *Communications*, no 16, p. 26-35.
49. Groupe μ, *Rhétorique de la poésie*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1977, p. 46.

figures de pensée par raisonnement, nous pouvons homologuer comme métalogismes trois figures de parcours logique: l'induction, la déduction et la syllepse.

L'induction, comme type de métalogisme, est formellement une transition logique de parties à un tout. Il ne manque pas, comme nous le verrons, de discours argumentatifs littéraires qui opèrent ce genre de transition. Ainsi, l'étudiant qui commente une assertion de Thomas Chapais sur notre « littérature vivante », faite avec « la croix, le canon et la charrue », examine chacune des composantes de notre histoire pour conclure sur une proposition générale: « Vénérons et défendons cette littérature » (ASQ-ASD, RHET, 1936). De même, lorsqu'une analyse littéraire conclut que La Fontaine n'aime pas les enfants à partir d'une sélection efficace de trois fables qui en font la démonstration (ASQ-ASD, B-L, 1932).

La déduction, par contre, est un parcours inversé. La transition logique s'effectue du tout aux parties, peu importe que cette transition soit de l'ordre de la qualité ou de la quantité. En partant du système dramatique de Racine, par exemple, un étudiant montrera que l'auteur a une conception définie de l'action, de la violence des passions, de la beauté des sentiments et de l'élégance de l'expression, qui se retrouve aussi bien dans *Bérénice* et *Andromaque* que dans *Britannicus*. Il déduit que Racine a été fidèle aux exigences qu'il s'était données. Son parcours s'effectue du général au particulier.

Ces deux métalogismes, inductif et déductif, sont symétriques mais inversés. Ils forment un système logique binaire qui pourrait se suffire à lui-même. Leur rapport de contrariété par contradiction épuise, en logique, les possibilités de parcours. On ne voit pas comment on pourrait passer d'une proposition à l'autre logiquement en empruntant une autre procédure que celle de l'induction ou de la déduction. Pourtant, la rhétorique reconnaît un parcours de type sylleptique. Il s'agit de transition propositionnelle de parties à parties, de synecdoques à synecdoques, en termes de tropes. Dans le champ de la rhétorique où le discours argumentatif est souvent un discours d'opinions, un discours de la *doxa*, l'argumentation peut recourir à l'association. Le développement y perd en rigueur mais y gagne en finesse et en intuition. Quand l'étudiant associe plusieurs réseaux de considérations sans en tirer une conclusion ou une synthèse ou une proposition

nouvelle, son parcours apparaît sylleptique. Il en est ainsi dans une description du poème « Repentir » de Sully Prudhomme, sous la rubrique « analyse littéraire », où l'étudiant commente le thème, la composition, la versification, les idées et le style sans les relier en conclusion. D'ailleurs, aucune formule de transition ne relie les parties entre elles (ASQ-ASD, RHET, 1936).

Nous reproduisons, dans le tableau 2 qui suit, la partie de la grille de lecture qui sert à transcrire ces composantes du système logique.

Le système discursif

Le dépistage des systèmes logiques par leur typologie de raisonnements, de motivations et de métalogismes ne révèle pas encore le système proprement discursif qui l'exprime. Le discours argumentatif est logique par les rapports de dépendance des propositions. Il est discursif par les marques d'un procès d'énonciation qui enchaîne des suites de phrases. Même si ces deux activités sont concomitantes et interdépendantes, l'une ne pouvant se réaliser sans l'autre, leurs opérations ne se recoupent pas. Un même procès d'enchaînement peut exprimer des métalogismes différents ou des raisonnements distincts. On peut dire en d'autres termes, empruntés à Georges Vignaux, qu'il faut distinguer « de quoi parle le discours argumentatif » et « comment il en parle[50] ». Cette double perspective a été brièvement évoquée par J. Sumpf et J. Dubois dans leur article: « Problèmes de l'analyse du discours[51] ». Le discours véhicule en surface des marqueurs qui renvoient à une logique des enchaînements interphrastiques. Dans le prolongement de la distinction établie par André Meunier entre modalité d'énonciation et modalité d'énoncé, nous pouvons dire que le système discursif a rapport à l'énonciation et le système logique, à l'énoncé.

Les marques du système discursif que nous avons retenues pour les besoins de notre lecture des travaux des étudiants sont celles des « supports discursifs », des « modalités » et des « lieux axiologiques », distincts des « lieux axiologiques » des dérivations

50. G. Vignaux, « le Discours argumenté écrit », *Communications*, no 20, p. 127.
51. J. Sumpf et J. Dubois, *Langages*, no 13, Paris, Didier/ Larousse, 1969.

Tableau 2

SYSTÈME LOGIQUE

RAISONNEMENT	MOTIVATIONS	MÉTALOGISMES
1- par compréhension	1- aléthique/nécessaire	1- inductif/parties au tout
2- par extension	2- épistémique/certain	2- déductif/tout à parties
3- par comparaison	3- déontique/obligatoire	3- sylleptique/parties à parties
4- par description	4- dialectique/contingent	

allocutoires. Nous créons ainsi trois autres sections à ce niveau discursif dont chacune constitue une typologie comme ce fut le cas pour le système logique.

Les supports discursifs

La typologie des supports discursifs a été créée à partir de la théorie des isotopies. Greimas a montré que les énoncés successifs peuvent s'organiser en isotopie, entendue comme « ensemble redondant de catégories sémantiques qui rend possible la lecture uniforme du récit[52] ». Cette redondance qui est une prise en charge des sèmes par les mêmes classèmes, d'un syntagme à l'autre ou d'une proposition à l'autre, a une expression linguistique à la surface du discours: c'est « l'anaphorique ». Par définition, l'anaphorique réfère à un énoncé antérieur et réactive sa présence sur l'axe syntagmatique. Il sert à relier deux énoncés. Il est ainsi tout indiqué pour servir de support à l'isotopie et tenir lieu de marqueur discursif. Greimas et Courtés, d'ailleurs, diront que « l'anaphorisation est l'une des procédures principales qui permettent à l'énonciateur d'établir et de maintenir l'isotopie discursive (les relations interphrastiques[53] ». Un exemple canonique de ce type de support est une anaphorisation comme support d'un métalogisme inductif d'un raisonnement par extension. L'argumentation par induction consiste à « s'appuyer sur plusieurs cas semblables, dira Aristote, pour montrer qu'il en est de même dans le cas présent[54] ». Pour assurer la valeur probative des suites de propositions, il faut maintenir l'isotopie par la redondance des mêmes catégories sémantiques d'un cas à l'autre afin d'induire une proposition nouvelle par extension. Ce raisonnement par extension qui a la forme d'un métalogisme inductif, est marqué canoniquement dans le discours par des anaphoriques de type « de même, ainsi » et leurs synonymes. Il faut prendre garde, toutefois, que ces marqueurs sont d'abord des opérateurs de langage et qu'ils maintiennent un procès avant de maintenir une logique. Aussi, des contextes discursifs différents utiliseront des marqueurs anaphori-

52. A.-J. Greimas, *Du sens*, Paris, Seuil, 1970, p. 188.
53. A.-J. Greimas et J. Courtés, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette Université, 1979, p. 15.
54. Aristote, *la Rhétorique*, Paris, les Belles-Lettres, 1967, trad. de M. Dufour, p. 78.

ques diversifiés pour supporter le même type de métalogisme, de motivation ou de raisonnement. C'est le problème toujours présent, à ce stade-ci, de la double articulation. Les conjonctions « et » ou « ensuite » ou « puis » peuvent jouer le rôle anaphorique de « ainsi », sans nécessairement ni continûment tenir ce rôle. C'est pourquoi il nous faut lire et transcrire les rôles anaphoriques, quelle que soit la forme linguistique de leurs marqueurs. Il ne s'agit point d'interprétation mais de transcription. « La conjonction et pourra ainsi « agir », dira G. Vignaux, dans des contextes marqués différemment[55] ». Nous avons sans cesse confronté et revu nos lectures pour assurer l'homogénéité de nos transcriptions. Nous avons appelé « anaphorique » tout support d'un procès discursif qui maintenait une seule isotopie, en respectant les caractéristiques chaque fois particulières des discours argumentatifs récurrents. Car il nous est vite apparu impossible de nous limiter à des supports formels, délimités en nombre et en formes linguistiques, que le discours peut toujours rendre polyvalents. Il suffit de lire l'étude d'Oswald Ducrot sur la conjonction « mais » pour s'en convaincre. Ayant choisi de nous situer en sémantique discursive, nous avons choisi non seulement de reconnaître les signes, mais aussi de les comprendre comme le remarquera Benveniste[56] ». Nous identifions donc le support par l'enchaînement des propositions argumentatives selon le procédé isotopique. Quand le procès des arguments maintient une seule isotopie, comme il arrive dans le système discursif que nous considérons présentement, nous transcrivons ce procès en supports anaphoriques.

Quand, par contre, le système discursif manifeste un procès à plusieurs isotopies, nous devons noter un autre type de support discursif dit métaphorique. L'apparition d'une nouvelle isotopie est toujours marquée, en effet, par des « conjonctions disjonctives » de type « par ailleurs », « par contre » et leurs synonymes. Au lieu d'anaphoriques qui réactivent l'antérieur, apparaissent des « cataphoriques » qui annoncent le postérieur. En termes d'enchaînement, le cataphorique est le support d'une nouvelle

55. G. Vignaux, *op. cit.*, p. 132.
56. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale* II, p. 64-65 : « Le sémiotique (le signe) doit être *reconnu* ; le sémantique (le discours) doit être compris.

expansion et, partant, se prête à une nouvelle isotopie. Cet appareil linguistique binaire, spécifiquement destiné à un au-delà de la phrase et donc aux suites de phrases, par conséquent aux procès discursifs, départage les supports discursifs en deux catégories, l'une « anaphorique » pour supporter la redondance sémantique de l'isotopie, l'autre « cataphorique » pour supporter la rupture sémantique d'une nouvelle isotopie.

Les « cataphoriques », toutefois, ouvrent un double processus argumentatif. La nouvelle isotopie n'est pas nécessairement étrangère à la première. Elle peut lui demeurer apparentée par un aspect ou un point de vue. Il faut donc distinguer deux types de supports cataphoriques selon que la nouvelle isotopie annoncée sera totalement ou partiellement distincte de la première. La formulation logique de cette distinction est le genre et l'espèce. Le genre est en soi une catégorie alors que l'espèce est une division du genre. Le genre canin est tout à fait distinct du genre humain mais il se divise en espèce de chiens : Samoyède, Husky, Saint-Bernard, etc. Il y a ainsi des isotopies génériques et des isotopies spécifiques. Les unes sont radicalement autonomes, les autres partiellement dépendantes. On pourrait apparenter les premières aux isotopies sémantiques et les secondes aux isotopies sémiologiques si on accrédite le découpage conceptuel du groupe d'Entrevernes[57]. Nous préférons, pour notre part, nous rallier au groupe qui définit la métaphore comme la rencontre de deux isotopies. Ainsi des isotopies partiellement dépendantes ou spécifiquement distinctes mais à l'intérieur d'un même genre, se prêtent à une jonction métaphorique par l'élément qui leur est commun. Un passage est explicitement ménagé d'une isotopie à l'autre par le biais d'un élément commun. C'est ainsi que fonctionne canoniquement le syllogisme déductif dont l'*exemplum* fourni par Aristote illustre bien le processus : « tout homme est mortel ; or Socrate est un homme ; donc, Socrate est mortel ». En raccourci, ce raisonnement s'articule en double isotopie discursive partiellement dépendante. L'homme est d'abord considéré sous l'aspect mortel. Socrate par la suite est considéré sous l'aspect homme. L'élément commun « homme » permet de relier en conclusion les éléments

57. Groupe d'Entrevernes, *Analyse sémiotique des textes*, Lyon, Presses de l'Université de Lyon, 1979, p. 123-126.

distincts « mortel » et « Socrate ». Il suffit pour atteindre la métaphore de parler de Socrate en disant « un mortel ».

L'analogie nous a conduits à nommer métaphorique ce deuxième type de support discursif. Il désignera, chaque fois que nous l'identifierons, des marqueurs de procès bi-isotopiques ou poly-isotopiques. Les « métaphoriques » de type « or, donc » et leurs synonymes sont des « cataphoriques » qui annoncent des isotopies nouvelles, mais apparentées aux précédentes sous un aspect déterminé, toujours lisible. Ils supportent une argumentation qui de deux considérations distinctes déduit une considération nouvelle par l'élément commun qui les relie comme proposition. C'est parce qu'ils permettent la métaphore que nous avons appelé ces supports des « métaphoriques ».

On peut imaginer un autre cataphorique qui introduit une isotopie totalement étrangère et qui maintient la disparité. Des cataphoriques de type « d'autre part » et ses synonymes, supportent des isotopies génériques. Le système discursif qui recourt à ce type de support ne cherche point à marquer dans son procès les relations directes entre les isotopies. Il laisse au destinataire éventuel le soin d'induire ou de déduire de nouvelles propositions. Tel qu'il se présente à la lecture, ce type de discours argumentatif n'utilise que des marqueurs d'homologie, c'est-à-dire des marqueurs d'une analogie non pas entre éléments mais entre les rapports d'éléments. Ainsi le rapport entre le héros cornélien et l'honneur peut être comparé au rapport entre le héros racinien et la passion. L'homologie consistera à maintenir un procès discursif en ne permettant que l'analogie des rapports, en l'occurrence « le tragique ». Aucune jonction directe d'isotopie n'est opérée, comme l'effectuerait un métaphorique. Les isotopies demeurent hétérogènes. C'est pourquoi nous décrivons sémantiquement ce système discursif comme un discours hétéro-isotopique dont les supports sont des « homologiques » de forme « d'autre part ». Ils peuvent être sous-tendus, dans le système logique, par des raisonnements de type description ou comparaison implicite; tout comme ils peuvent être sous-tendus par des motivations dialectiques et des métalogismes sylleptiques. Canoniquement toujours, ces procédés sont homologables, mais nous ne pouvons présumer de la pratique discursive des étudiants. Les écarts observés seront alors significatifs, non pas par rapport à une norme, mais par rapport à l'homogénéité des deux systèmes: logique et discursif.

En résumé, la typologie des supports discursifs est tripartite. Le type « anaphorique » est le support d'un procès discursif qui établit la cohérence sémantique par une unique isotopie. Le type « métaphorique » est un support de procès discursif qui opère une jonction directe entre deux ou plusieurs isotopies, à l'instar du procès métaphorique. Le type « homologique » est, enfin, un support de procès discursif qui laisse les isotopies hétérogènes en disparité, ne suggérant qu'une simple analogie de rapports. Il faut ajouter que ces supports n'ont pas de marques linguistiques formelles constantes ni monovalentes. Nous les isolons et les identifions par coïncidence avec le fonctionnement isotopique du discours. Ils ont des formes canoniques comme « de même », « par contre », « d'autre part », mais le discours littéraire recherche bien souvent l'effacement même des canons de l'argumentation. On peut imaginer un discours argumentatif efficace où tous les supports de procès discursif sont supprimés. L'argumentation restera lisible par le fonctionnement isotopique et la typologie des supports pourra être reconstruite sans danger de tomber dans l'arbitraire. Il nous est apparu essentiel d'isoler ainsi les supports des procès discursifs pour démonter tout le système discursif afin de mieux l'observer. La typologie des supports, comme toutes les autres typologies, est considérée méthodologiquement comme un paramètre autonome de façon à être conjugué, selon l'occurrence, à n'importe quel autre, au moment de l'analyse des données.

Les modalités discursives

Un second paramètre qui correspond à la deuxième section du système discursif, dans notre grille de lecture, est le paramètre des « modalités ». Après les supports discursifs, nous isolons les modalités discursives, dans le prolongement des modalités d'énonciation.

Il nous a fallu choisir, stratégiquement, les modalités à observer pour décrire le discours de la didactique et atteindre notre objectif. Telles que les présente et les synthétise Herman Parret, les modalités se répartissent en quatre catégories: « les modalités lexicalisées, les modalités propositionnelles [...] les modalités illocutionnaires et les modalités axiologiques:[58] ». Les

58. H. Parret, « la Pragmatique des modalités » *Langages*, no 43, Paris, Didier/Larousse, 1976, p. 48.

modalités propositionnelles qui sont des modalités d'énoncé ont déjà été retenues pour décrire le système logique. Nous les avons converties en « motivations » pour mieux indiquer leur fonction logique, mais nous avons maintenu leur typologie: aléthique, épistémique et déontique. Au niveau de l'énonciation, où se situe le système discursif, les modalités prennent une forme lexicale ou illocutionnaire. Il nous fallait décider entre ces deux formes, si nous ne retenions pas les deux puisque les modalités axiologiques, comme nous le verrons, seront ramenées aux lieux axiologiques.

Les modalités lexicalisées que nous avons décidé de retenir présentent l'avantage de s'exprimer par des verbes modaux, facilement repérables, tels, canoniquement, « pouvoir, devoir, savoir, vouloir;[59] ». Mais elles ont surtout l'intérêt d'intervenir dans la syntaxe discursive comme marques d'ostension, ou déictiques d'une instance modalisatrice.

En sémiotique comme en linguistique, la modalisation est « une modification du prédicat par le sujet[60] », dans sa définition la plus large qui la fait découler de l'auxiliation, à la façon de Benveniste. Le verbe modal, comme l'auxiliaire, est aspectuel. Il ajoute au prédicat descriptif l'aspect sous lequel celui-ci est considéré. C'est la différence entre « Pierre mange » et « Pierre peut manger », ou « Pierre veut manger ». Les modalités sont ainsi « des prédicats d'énoncés modaux qui surdéterminent les énoncés descriptifs » comme l'affirme Yvan Darrault[61]. Il s'agit d'une formulation syntaxique des modalités qui les situe dans le discours et non dans la logique. Par ailleurs, leur lexicalisation permet de les traiter comme des valeurs. « Un devoir-faire » sera une « prescription ». Une certaine permanence des valeurs modales peut s'observer ainsi derrière les fluctuations syntaxiques. Il sera alors toujours possible d'identifier dans le système discursif du discours argumentatif un « devoir », un « vouloir », un « savoir » et un « pouvoir », comme modalisations d'énonciation d'un énoncé descriptif. Ils peuvent s'exprimer comme prédicats modaux ou

59. *Ibid.*, p. 47.
60. Définition que A.-J. Greimas reprend de B. Pottier. Voir « Pour une théorie des modalités », *Langages*, no 43, p. 90.
61. Y. Darrault, « Présentation », *Langages*, no 43, p. 7.

comme valeurs modales: pouvoir faire, vouloir faire ou avoir la permission, avoir le désir.

Les modalités lexicalisées sont, en réalité, des « surmodalisations », qui expriment de façon éminente « la subjectivité dans le message linguistique », comme le remarque le linguiste Bernard Pottier[62]. Elles signalent l'instance d'énonciation comme « instance du sujet modalisateur », selon la formulation de Greimas[63].

Dans notre tentative d'identifier le discours de l'étudiant, il est tout indiqué d'accorder la préférence aux modalités lexicalisées. Elles révèlent, à la fois, la présence d'une instance modalisatrice et son type d'activité. L'instance modalisatrice intervient dans la manière de prédiquer, dans la façon de juger ou d'évaluer les objets du discours. Ainsi, quand l'étudiant écrit que Lamartine « en plus de cette admirable mimique de la langue [...] sait choisir ses images » (ASQ-ASD, B-L, 1944), il superpose à sa description du langage du poète, une qualification modale qui est une assertion d'un savoir-faire. En sus d'une argumentation logique qui motive la description d'un certain langage « cratyléen » de Lamartine, l'étudiant, dans son discours, signale l'art de l'écrivain et fait intervenir une modalité de prédication. Il ne se contente pas de dire que le poète choisit bien ses images, mais qu'il « sait » les choisir.

À ce propos, nous avons toujours différencié les modalités qui constituent des objets de discours, tel le savoir-faire de Lamartine, et les modalités discursives qui viennent s'insérer dans la syntaxe prédicative pour modifier un prédicat, lexicalement. Même si les deux niveaux d'analyse se manifestent conjointement, il importe de les distinguer, au même titre que l'énoncé et l'énonciation. Dans une théorie linguistique où l'énoncé serait « l'intenté » et renverrait celui-ci à une instance sémantique, il serait encore nécessaire de décrire le fonctionnement particulier de chacun de ces niveaux, car ils ne s'annulent point, mais se renforcent. Le procès discursif de persuasion peut s'appuyer sur une procédure d'argumentation pour persuader, mais il garde la possibilité de

62. B. Pottier, « Sur la formulation des modalités en linguistique », *ibid.*, p. 39.
63. A.-J. Greimas, *op. cit.*, p. 90.

manifester une compétence didactique autonome par recours à des modalisateurs lexicaux.

Les modalités que nous avons retenues, en conséquence, sont conjugables. Elles sont lexicales et circonscrites, limitées au devoir, au vouloir, au savoir et au pouvoir, toujours identifiables dans le discours. Elles se doublent, cependant, des modalités du « faire » et de l'« être », selon que leur utilisation didactique vise un comportement ou un état. C'est alors que leur couplage en fait des « surmodalisateurs ». Pour prévoir, enfin, leur redondance dans des configurations possibles quoique peu fréquentes, les situations limites que nous avons signalées où l'enseigné se travestit en enseignant, nous avons utilisé deux notations superposées. Ainsi seront relevées ces redondances de surmodalisations que nous avons nommées, par commodité, des « transmodalisations ».

À l'instar des motivations, les modalités ont des valences positives ou négatives que nous indiquons en spécifiant, toutefois, si la négation est modale ou propositionnelle car la portée n'est pas la même.

Les lieux axiologiques

La troisième et dernière section du système discursif reprend la typologie des lieux axiologiques déjà exposée à l'occasion des dérivations allocutoires. Nous rappelons que ces lieux axiologiques ne sont pas des objets de discours, mais des lieux d'où parle l'instance discursive ou didactique. Ils ne remplissent que des rôles classificatoires, mais qui sous-tendent des classèmes pour l'articulation des isotopies et du sens. Aussi, l'esthétique, l'éthique, l'éducatif, le religieux, le social et le politique forment une typologie taxinomique dont la formulation est catégorielle. Ils ne servent, dans le système discursif à l'étude, qu'à démarquer des aires où l'axiologie est active tout en effaçant son énonciation. Le discours argumentatif de l'étudiant, comme enseigné, ne justifie pas ses valorisations, mais les affiche comme des évidences. Pourtant, c'est à l'intérieur des aires discursives valorisées qu'il modalisera son discours didactique et qu'il motivera son argumentation logique. C'est pourquoi il nous a semblé stratégiquement souhaitable de les reprendre spécifiquement pour le discours argumentatif. D'ailleurs, nous avons rencontré des travaux où les dérivations allocutoires s'autorisaient de lieux axio-

logiques distincts, même si elles dérivaient d'un discours argumentatif. Les modalités axiologiques sont à considérer comme des modalités autonomes, non lexicalisées, qui maintiennent un sens contextuel par la redondance des classèmes. Notre grille, cependant, ne détaille pas ces spécifications qui ne peuvent être qu'induites du texte qui les manifeste. Elles s'articulent au niveau profond que nous ne saurions atteindre par les relevés immédiats de lecture. C'est pourquoi nous nous contentons d'indiquer les lieux axiologiques qui, comme les topiques, sont des lieux d'argumentation.

Les supports, les modalités et les lieux axiologiques qui nous servent à identifier et à qualifier les systèmes discursifs dans les travaux des étudiants apparaissent typologiquement dans la grille de lecture indiquée dans le tableau 3.

Notre grille des travaux scolaires, dans son ensemble, reprend donc les catégories précitées. Elle apparaît sous la forme indiquée dans le tableau 4. •

Tableau 3

SYSTÈME DISCURSIF

SUPPORTS	MODALITÉS	LIEUX AXIOLOGIQUES
1- anaphorique (isotopique)	1- devoir (être-faire)	1- esthétique
	2- vouloir (être-faire)	2- éthique
2- métaphorique (poly-isotopique)	3- savoir (être-faire)	3- éducatif
	4- pouvoir (être-faire)	4- religieux
3- homologique (hétéro-isotopique)	Valences:	5- social
	1- positive	6- politique
	2- négative - modale	
	3- négative - propositionnelle	

Tableau 4

DÉRIVATION ILLOCUTOIRE	NIVEAU	1-intratextuel 2-métatextuel
	DEGRÉ	1-prescriptif 2-prévisionnel 3-prospectif 4-prescriptif négatif 5-prévisionnel négatif 6-prospectif négatif
	SUPPORT	1-fonction expressive 2-fonction conative
	LIEU AXIOLOGIQUE	1-esthétique 4-religieux 2-éthique 5-social 3-éducatif 6-politique
MÉDIATEUR		1-écrivain 5-1 et 3 2-critique 6-2 et 3 3-autre 7-1, 2 et 3 4-1 et 2
FINALITÉ		1- informative 3-délibérative 2-épidictique 4-judiciaire
SYSTÈME LOGIQUE	RAISONNEMENT	1-par compréhension 2-par extension 3-par comparaison 4-par description
	MOTIVATION	1-aléthique 3-déontique 2-épistémique 4-dialectique
	valence	1-positif 2-négatif
	MÉTALOGISME	1-inductif 3-sylleptique 2-déductif
SYSTÈME DISCURSIF	SUPPORT	1-anaphorique 3-homologique 2-métaphorique
	MODALITÉ	1-devoir (être-faire) 2-vouloir (être-faire) 3-savoir (être-faire) 4-pouvoir (être-faire)
	valence	1-positif 3-nég. prop. 2-nég. modal.
	LIEU AXIOLOGIQUE	1-esthétique 4-religieux 2-éthique 5-social 3-éducatif 6-politique

CHAPITRE IV

Analyse des compositions scolaires: les pratiques discursives des étudiants

I- LE CONTEXTE DISCURSIF

Du devoir scolaire au comportement moral

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 XXe siècle, ces ouvrages rassemblent les règles et les bons usages reconnus à cette fin. La tradition rhétorique qui inspire la didactique au XIXe 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 a trait à 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 des étudiants traduisent l'influence grandissante de l'histoire littéraire au XXe 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 XIXe 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 XXe 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, selon les époques, sur l'éloquence du style ou sur la précision du plan. 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 allocutoire. Ces trois états de programmes, virtualisation, actualisation et réalisation, apparaissent en proportions inégales tout au long de l'existence de l'enseignement classique.

Les travaux littéraires des étudiants, même les plus neutres ou anecdotiques, échappent à la gratuité puisqu'ils signalent, au moins, un savoir-faire valorisé sur le plan de l'expression. Il en est ainsi des pures descriptions du « Lever de soleil sur une montagne » (ASQ-ASD, B-L, 1867) et des « Premières neiges » (ASQ-ASD, B-L, 1871). Un discours essentiellement descriptif en apparence peut néanmoins manifester la visée « comportementale » de la didactique. Seule une énumération de faits saurait éviter toute valorisation que prodigue l'enseignement d'inspiration classique. Il ne se trouve, de fait, que peu de devoirs de ce genre dans les classes d'humanités: à peine 1 % des travaux recueillis dans les archives (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 » (ASQ-ASD, B-L, 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 » (ASQ-ASD, 1855) 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 soutient 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 ne comporte pourtant pas de 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'allocution.

Les genres littéraires

La répartition des genres littéraires en fonction des niveaux d'études révèle une spécialisation des pratiques scolaires (voir tableau 1). La narration, qui reçoit le plus grand nombre d'occurrences, est un genre pratiqué essentiellement en belles-lettres. Au contraire, le discours se rencontre presque exclusivement en rhétorique où, comme on le sait, l'art de l'éloquence faisait l'objet de la formation, surtout au XIXe siècle. Parmi les genres qui émergent au XXe siècle, la dissertation connaît un peu plus de faveur en classe de rhétorique, mais les écarts sont ici plutôt minces. L'analyse (littéraire ou critique), elle, est nettement mieux représentée en classe de belles-lettres. Pour les besoins de l'analyse, nous avons retenu les désignations explicites de genres ou, en leur absence, nous avons identifié les textes selon les catégories pertinentes : c'est ce qui explique la présence de l'appellation trop générale de composition dans la liste des genres. De fait, elle recouvre, plus souvent qu'autrement, des narrations, et elle apparaît, congrûment, en belles-lettres surtout. Les autres genres se partagent moins de 15 % de tous les devoirs analysés. La lettre est principalement un exercice de niveau supérieur (classe de rhétorique), ce qui s'explique sans doute par le modèle de communication en cause, assimilable à la pratique du discours. L'amplification, pour sa part, se retrouve plutôt dans les devoirs des étudiants de belles-lettres. On sait que ce genre est, en fait, une « figure suivie qui consiste à reprendre, dans une sorte de gradation spirituelle plus encore que formelle, les éléments de la description, soit en approfondissant la pensée, soit en l'enrichis-

sant, en l'agrandissant, en l'ennoblissant[1] ». C'est une forme de développement qui a une fonction initiatrice. Il s'agit de faire ses gammes. L'éloge et le plaidoyer, qui ressortissent à l'éloquence, apparaissent surtout en rhétorique. La description, au contraire, est un exercice pratiqué en belles-lettres. Il en va de même du portrait qui lui est assimilable et, plus curieusement, de l'analyse historique. Ce dernier genre suit, sans doute, une démarche voisine de l'analyse littéraire. Plus surprenante encore est la pratique du genre poétique qui est concentrée en belles-lettres. La faible pratique du genre dans les classes d'humanités est notable. Il faut savoir que la poésie se pratiquait dans les classes inférieures, prioritairement en versification. En somme, les genres littéraires répondent à des visées de formation singulières. Si, en classe de seconde, les étudiants s'exercent surtout à la narration et, plus tard, à l'analyse, en classe de rhétorique, ils pratiquent les genres de l'éloquence, dont le discours mimétique représente le modèle principal, et, plus tard aussi, la dissertation, qui est la forme type de l'exercice de jugement. Ces formes, on le devine, déterminent l'expression quand elles ne fixent pas les contenus. Elles prédisposent en quelque sorte à une originalité, toute relative soit-elle, et à des finalités spécifiques de discours. On peut supposer, en effet, qu'une description, par exemple, aura plutôt pour fin d'informer que de persuader. Mais, il faut y voir de plus près.

1. H. Morier, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, PUF, 1975 (2e édition), p. 100.

Tableau 1

Principaux genres littéraires	Niveaux scolaires		Pourcentage total (par rapport au corpus)
	Belles-Lettres	Rhétorique	
Narration	93,3 %	0,7 %	26,5 %
Discours	3,7 %	96,3 %	24,3
Dissertation	47,1 %	52,9 %	12,6
Composition	59,1 %	40,9 %	10,7
Analyse littéraire ou critique	81,2 %	18,8 %	6,9
Lettre	38,9 %	61,1 %	6,5
Amplification	84,0 %	16,0 %	3,1
Éloge	11,4 %	88,6 %	1,3
Description	83,3 %	16,7 %	1,0
Poésie	91,2 %	8,8 %	0,9
Portrait	57,6 %	42,4 %	0,9
Analyse historique	69,6 %	30,4 %	0,7
Plaidoyer	6,7 %	93,3 %	0,4
Appréciation	54,5 %	45,5 %	0,3

II- LE PROCÈS DE COMMUNICATION

Le discours scolaire s'analyse selon un double procès de communication et de signification. Le premier, dont il va être question, renvoie à la dimension transitive du discours. Il fait de celui-ci un instrument de transmission. Dans cette perspective, le devoir de l'étudiant apparaît comme l'occasion d'une intervention à caractère social, dans l'espace limité, bien sûr, de l'institution scolaire. Cet aspect rhétorique du discours renvoie à la volonté du destinateur d'influencer le destinataire et, plus précisément, dans le contexte didactique, de le faire adhérer à ses propos ou opinions et d'engager sa lecture, d'une part, son comportement, d'autre part. Ainsi se justifie l'examen successif des finalités rhétoriques et des dérivations allocutoires.

Les finalités du discours

Le tableau suivant rend compte de la distribution des finalités rhétoriques dans le corpus des travaux d'étudiants:

Tableau 2

Finalité du discours	Proportion
Informative	*46,5 %*
Délibérative	*25,7 %*
Épidictique	*19,4 %*
Judiciaire	*7,9 %*
Non repérable	*0,5 %*

Près de la moitié des textes analysés ont une visée purement informative. C'est, en quelque sorte, le degré zéro de la dimension rhétorique des textes. Il faut en conclure que les devoirs des étudiants se présentent, dans une large proportion (46,5 %), comme des constats ou comme des savoirs peu problématiques, puisqu'ils n'engagent pas le destinataire. Ils l'informent ou, mieux, confirment ses attitudes à l'égard de la connaissance et de la vie en général. On ne vise pas, dans ces cas, à le persuader de prendre parti pour une cause, d'adopter telle ou telle conduite ou d'entrer en admiration devant un modèle proposé. Le procédé n'est pas innocent et ces devoirs ne deviennent pas insignifiants pour autant. On peut poser, au contraire, que l'efficacité n'en est que plus grande dans le contexte, non du prétoire, mais de la didactique bien sûr. En effet, ces discours non manifestement orientés vers le destinataire se présentent comme des exercices sur l'évidence. Ils attestent, en quelque sorte, des consensus de savoir et de savoir-faire, et reconduisent les valeurs et les schèmes idéologiques des destinataires définis et premiers (sinon uniques) que sont les professeurs. On n'aura pas recours, dans de pareils devoirs, à une mise en scène du discours et à une mise à l'épreuve des opinions reçues, admises et courantes dans le discours singulier de la didactique. Celles-ci témoignent d'un horizon culturel (philosophique, épistémologique, idéologique...) commun. Commun, mais donné. Non acquis par l'expérience individuelle, mais construit par l'institution didactique que l'étudiant doit — c'est le sens de son *devoir* — traduire en y adhérant. Il y a là comme une conspiration à l'endroit du sujet individuel et à

l'endroit de l'univers intellectuel. Ne peut être sanctionné que ce qui a été programmé. L'apparente neutralité du devoir non persuasif masque le parcours didactique d'un savoir pseudo-objectif.

Les exemples précités, tel « le Maëlstrom », appartiennent à ce type de discours où la visée informative l'emporte manifestement sur la visée persuasive. Ces textes échappent à la fin ultime de la rhétorique qui est d'enjoindre à l'action. Ils n'en sont pas moins moraux, même si le didactisme a fait place à l'*exemplum*. C'est peut-être justement par l'illustration que le propos rejoint le mieux l'étudiant. Par sa subtilité, le processus met en évidence la situation particulière du discours. Le procès didactique est, en effet, contextuel. Il ne saurait se suffire d'un modèle unique, applicable dans tous les cas. Celui-ci doit plutôt être adapté aux destinataires, comme il doit pouvoir répondre des valeurs dominantes à une époque donnée et dans une structure singulière. Cela explique la forte proportion d'un discours didactique non persuasif à un moment où, pourtant, règne encore le code rhétorique, comme modèle de la pensée et de l'expression. Hormis sa qualité illustrative, la narration a le pouvoir de susciter un grand intérêt chez les étudiants ; elle frappe l'imagination et rend naturel sinon évident ce qui paraît stratégique dans le discours rhétorique. D'emblée, il semble plus facile ou plus rentable de faire voir les vices et les vertus du genre humain que d'en faire l'objet d'une démonstration logique.

La visée informative d'un discours — qui se déduit de son orientation première ou prioritaire, vue sous l'angle de la sollicitation rhétorique — ne signifie pas l'absence d'une argumentation ou d'un système de preuves et de démonstrations dans le texte. Mais la finalité rhétorique apparaît, à l'analyse, distincte du raisonnement avec ses motivations et ses métalogismes, dont il sera question plus loin. Ces paramètres d'analyse correspondent au système logique d'un discours qui a peu à voir avec le système proprement rhétorique. Si l'efficacité d'un discours tient aussi à la force du raisonnement, à la logique de son contenu, elle ne doit cependant pas être confondue avec son intention de communication qui, elle, tient à la place faite et laissée au destinataire, au rôle qu'elle lui prête et qui est manifesté dans la forme même du discours. Il existe évidemment des rapports entre le but visé et le parcours logique d'un texte, mais ce n'est pas ici le lieu de définir des modèles cano-

niques au risque de perdre de vue la subtilité des processus de signification.

Les autres types de finalités rhétoriques se partagent inégalement un peu plus de la moitié des devoirs analysés. La visée délibérative vient en tête (25,7 %). Elle correspond au genre rhétorique le plus propre à orienter l'action de l'auditoire — dans le cadre de l'éloquence — ou, plus simplement, ici, du destinataire. Les devoirs de ce genre poursuivent prioritairement un but persuasif. Il s'agit de conseiller ou de dissuader un destinataire fictif de prendre tel ou tel parti, d'adopter un certain comportement et, au mieux, d'agir concrètement de façon exemplaire. Le texte est persuasif au sens rhétorique, c'est-à-dire qu'il implique l'adhésion du destinataire.

À titre d'exemple, le discours de « Montcalm haranguant ses soldats avant la bataille du 13 septembre 1759 » (CSAP, RHET, 1875-1876) est une interpellation directe des destinataires. Il s'agit, en fait, d'enjoindre les soldats à combattre avec ardeur pour la liberté de la patrie. Montcalm y tient ces propos :

> *En avant! Soldats, souvenez-vous des exploits des d'Iberville, des Ste-Hélène!* [...] *Combattez comme vous savez combattre, et si la mort vient vous frapper, vous dormirez heureux sur ces plaines.* [...] *Vaincre ou mourir pour la Religion, la Patrie et l'Honneur!*

Ce discours appartient au genre délibératif où se manifeste, chez l'orateur, une intention de persuasion. On retrouve une multitude de compositions scolaires de ce genre, particulièrement au XIXe siècle, dont les quelques titres suivants suffisent à rendre l'esprit : « Un sénateur romain dissuade Constantin de transférer à Byzance le siège de l'Empire » (ASQ-ASD, 1854) ; « le Duc de Lorraine aux chefs des croisés pour les engager à continuer le siège d'Antioche » (ASQ-ASD, RHET, 1873) ; « Dollard à ses compagnons » (SN, RHET, 1891) ; « Christophe Colomb à Isabelle, reine de Castille, pour l'engager de continuer la guerre entreprise contre les Maures malgré une terrible menace du sultan de Jérusalem » (ASC-ASF, RHET, 1893) ; « Discours du duc de Wellington à la chambre des Lords en Angleterre, en 1840 (contre l'Acte d'Union) » (SN, RHET, 1910) ; « Lettre à un ami pour l'engager à ne pas émigrer aux États-Unis » (ASQ-ASD, RHET, 1924).

D'un point de vue didactique, le genre délibératif atteste le savoir-faire persuasif de l'étudiant. La forme que prend ce discours pourrait être la plus grossière expression de la sollicitation si les règles rhétoriques de bienséance et de respect de l'auditoire n'avaient été suivies par les étudiants. Il est sans doute des cas limites de persuasion où l'efficacité le céderait avec profit à la subtilité de la communication discursive.

Ce n'est pas par hasard que la forme la plus engageante (le genre délibératif) occupe le second rang et qu'elle dépasse de loin les autres genres rhétoriques: épidictique et judiciaire. Sa fréquence d'apparition reste, cependant, inférieure à la proportion de discours purement informatifs. Or, la finalité informative correspond à la forme la plus neutre du discours, tandis que la finalité délibérative correspond à sa forme la plus persuasive. La distribution des occurrences dans nos catégories d'analyse des finalités rhétoriques nous porte à croire que le corpus des devoirs traduit l'apprentissage de procès de communication variés et plus habiles qu'efficaces. La didactique classique prend la rhétorique pour modèle mais de façon nuancée et non servile. La distribution des modes d'adhésion rhétoriques (finalités) par année et par genre littéraire montrera, d'ailleurs, que l'influence et l'usage de la rhétorique sont contextuels, c'est-à-dire liés à une conception de la littérature — modèles à imiter ou à déconstruire — et à une attitude didactique — orientée vers l'écriture ou vers la lecture — qui connaissent des déterminations esthétiques à la fois internes (les genres) et externes (les courants critiques).

Par ailleurs, le genre épidictique s'applique à moins d'un cinquième des devoirs scolaires, ce qui reste une proportion appréciable. Les discours de ce type visent à provoquer l'admiration ou son contraire — que l'on pourrait à la rigueur appeler le mépris. Il s'agit de textes louant ou blâmant certaines attitudes. Ce qui est digne d'admiration ou de réprobation tient évidemment à un code moral donné. On n'insistera pas, pour le moment, sur l'ordre des valeurs en cause, mais l'on s'étonnera, plutôt, que ce genre rhétorique ne soit pas dominant, car il ne réclame pas, a priori, un appareil argumentatif complexe et se prête bien à une transmission directe de partis pris idéologiques. C'est le cas du discours apologétique où l'ornementation du style suffit pour soutenir une opinion. Par exemple, la composition ayant pour titre « le Berceau de Marie » (ASQ-ASD, B-L, 1855) est un éloge de

la Vierge qui réclame l'assentiment et la piété. On peut y lire les phrases suivantes:

> [...] *enfin parut Marie qui vint débrouiller ce chaos et donner la lumière au monde* [...] *Que son berceau devait être charmant!* [...] *Soyons donc fiers de la voir décorée du beau titre d'Immaculée. Nous, surtout, ayons une confiance toute particulière en Marie, nous jeunes élèves d'une Institution qui est spécialement confiée à sa sollicitude.*

Citons également d'autres titres, appartenant au genre épidictique: «Dévouement de saint Paulin» (ASQ-ASD, B-L, 1873); «Hommage au père Marquette» (ASQ-ASD, RHET, 1878); «Éloge de Mgr de Laval» (ASQ-ASD, RHET, 1882); «Hymne à saint Jean-Baptiste» (CA, B-L, 1905); «Hymne à mon pays» (SSA, B-L, 1930).

De tels discours paraissent propres à susciter l'émotion. Ils constituent des exercices d'écriture peu problématiques sur le plan méthodologique. Il semble plus facile, en somme, de provoquer l'admiration que de susciter l'action. Il est plus facile de plaire que de faire agir. Or, les éloges et les blâmes apparaissent, dans le corpus des exercices scolaires, en proportion moindre que les discours dont la finalité est de conseiller ou de déconseiller une action (genre délibératif). En revanche, le type judiciaire dont le propre est d'accuser ou de défendre tout en investissant le destinataire du rôle de juge — ce qui reste un rôle plutôt passif car prendre parti n'est pas encore agir — obtient une moindre faveur dans les devoirs des étudiants. Citons, en guise d'exemple du genre judiciaire, le discours de «Walter Raleigh à ses juges» (ASQ-ASD, RHET, 1884), dont l'extrait suivant reflète l'esprit:

> *Ne croyez pas, juges, que ce soit l'image de la mort qui m'effraie! Non, je l'ai bravée trop souvent pour la redouter aujourd'hui! Mais avant de descendre au tombeau, avant de dire un dernier adieu à cette vie qui ne m'a apporté que désenchantements, je vous le demande, ô vous qui allez me juger, dois-je mourir déshonoré, et portant au front l'ineffaçable stigmate de la trahison?*

Voici quelques sujets de composition appartenant aussi au genre judiciaire: «Un Athénien défend Cimon, accusé par Périclès»

(ASQ-ASD, RHET, 1855) ; « l'Âne, condamné à mort par le Lion et ses conseillers, porte sa cause au tribunal de Jupiter » (CSAP, RHET, 1895) ; « Justification de Murray à Londres » (SN, RHET, 1910) ; « les Droits du français en Ontario » (SSA, RHET, 1915).

Ce dernier genre rhétorique, pourtant si pratiqué dans l'éloquence ancienne, n'est absolument pas prédominant. Il arrive même au dernier rang avec à peine 7,9 % d'occurrences. Comment faut-il interpréter ce discrédit? Si les discours du prétoire ne retiennent pas tout particulièrement l'attention, c'est que les sujets proposés ne s'y prêtent guère. La préférence est accordée à des sujets qui supposent d'autres attitudes de discours. Ces dernières s'appuient sur des éléments sans doute mieux connus, qui exigent moins de démonstration que les situations controversées soumises à l'examen des magistrats. Ce sont ces situations, en principe, qui font l'objet du discours judiciaire. On peut penser que ce genre d'exercices est plus difficile ou qu'il est moins rentable d'un point de vue didactique. C'est dire que les étudiants du cours classique ont été peu formés à l'éloquence du barreau, dans les classes d'humanités en tout cas. À ce niveau scolaire, leurs devoirs littéraires répondent à des objectifs moins déterminés, en fait, par l'apprentissage de l'éloquence que ce que laissent croire les sujets qui leur sont proposés et l'éventail des procédés rhétoriques utilisés.

En somme, les finalités manifestes des devoirs scolaires viennent atténuer l'influence de la rhétorique classique, qui était tournée vers l'action. Les exercices des étudiants qui possèdent une visée persuasive apparaissent, il est vrai, dans une proportion de 53 %, mais il s'agit, au total, d'un pourcentage significatif. En effet, ces résultats valent d'être nuancés en regard du contexte historique, d'une part, et en fonction des critères d'analyse, d'autre part. Nous reviendrons sur celui-là. Quant aux autres facteurs à prendre en considération, il suffit de rappeler le caractère arbitraire de ce paramètre que nous avons appelé la finalité du discours. Il s'agit, répétons-le, de la forme d'engagement du destinataire, telle qu'elle peut être clairement identifiée dans un texte. Cet engagement est le mode d'adhésion au discours que ce dernier appelle de façon non équivoque et prioritaire — c'est la dominante, seule, qui est retenue par notre lecture. Si près de la moitié des devoirs paraissent non persuasifs, ils n'échappent pas pour autant au code rhétorique qui règle le bien penser et le bien

dire. Sur un plan synchronique, l'ensemble des devoirs traduit une préoccupation plus grande pour le style rhétorique que pour l'effet rhétorique.

Ce n'est pas par hasard que la proportion de la finalité informative suit une courbe ascendante dans la période étudiée. Cela traduit la perte d'influence de la rhétorique. Avec les années, les discours scolaires sont de moins en moins ouvertement persuasifs. Ils visent moins, en outre, à régler l'action que le jugement. Dans la décennie 1850, la finalité informative s'applique à 45,2 % des cas ; au cours des deux premières décennies du XXe siècle, la proportion passe à 54,2 % ; dans les années 1960, enfin, elle atteint 64,7 %.

En revanche, la finalité délibérative, après avoir connu une faveur réelle dans les devoirs du XIXe siècle — elle représente 60,4 % des cas dans les années 1890 —, va en diminuant au XXe siècle. En 1900, elle ne représente plus que 27,9 % des cas et, en 1940, à peine 13,9 %. C'est, rappelons-le, le genre rhétorique le mieux adapté à la persuasion, entendue ici en relation avec la conduite à tenir. Il paraît évident que les exercices de jugement poursuivent d'autres objectifs, peut-être moins en rapport avec les fonctions sociales des individus formés dans les collèges. Nous aurions tort de conclure prématurément. Par ailleurs, la vogue du genre épidictique connaît des hauts et des bas jusque dans les années 1930. Ce genre atteint alors des proportions ne rivalisant qu'avec les décennies 1850 et 1870 (23,6 % en 1930). À partir de 1940, son importance est décroissante. Il ne représente plus que 5,8 % de l'échantillon des devoirs scolaires écrits durant la décennie 1960. L'exercice d'admiration a cédé le pas à l'exercice critique. Le genre judiciaire, enfin, se retrouve principalement au XXe siècle. Dans les décennies 1940 et 1950, il atteint des proportions de 20,7 % et de 20 %. La faiblesse du genre au XIXe siècle est très curieuse et sa relative importance à une époque plus récente est paradoxale. De fait, c'est plus souvent dans la dissertation que dans le « discours » que cette orientation rhétorique se manifeste. Tout porte à croire que, dans le contexte didactique, le mode d'adhésion judiciaire convenait mieux aux exercices de critique qu'aux exercices d'éloquence. La dissertation est, en fait, un exercice de jugement.

Les niveaux scolaires semblent déterminer les finalités, si l'on se reporte aux résultats statistiques présentés ci-dessous. En

effet, 79 % des occurrences de la finalité informative proviennent des devoirs de belles-lettres tandis que 80,3 % des finalités délibératives ont été identifiées dans la pratique scolaire des étudiants de rhétorique. Il y a là une opposition assez nette entre le plus faible et le plus fort des modes d'adhésion rhétorique. La volonté de persuasion s'observe surtout dans la classe terminale. C'est ce que confirme, par exemple, la proportion des finalités judiciaires (68,2 % des discours de ce type ont été produits dans les classes de rhétorique). À chacun des niveaux, les finalités occupent des rangs différents. En belles-lettres, elles s'ordonnent ainsi :

Informative :	68,9 %
Épidictique :	17,5 %
Délibérative :	9,0 %
Judiciaire :	4,6 %

Les modes les plus faibles sur un plan persuasif se retrouvent en tête. Il en va autrement en rhétorique où, cependant, les proportions n'atteignent pas de tels sommets. De plus, faut-il noter la faiblesse relative du genre judiciaire qui, malgré sa proximité de nature avec le genre délibératif, se situe au dernier rang. Les deux modes « forts » occupent les extrémités de la liste. Voici l'ordre dans lequel se présentent les finalités en rhétorique :

Délibérative :	45,7 %
Épidictique :	22,0 %
Informative :	20,4 %
Judiciaire :	11,9 %

L'usage persuasif du discours paraît sinon réservé aux étudiants de rhétorique, du moins plus fréquent chez eux. Si l'on additionne les proportions des discours délibératifs et judiciaires, on obtient la majorité absolue : 57,6 % plus exactement. Ces mêmes catégories atteignent un faible pourcentage en belles-lettres : à peine 13,6 %. La classe de seconde n'est pas le lieu d'apprentissage de la dimension persuasive du discours. Les résultats laissent entendre, par ailleurs, que l'année d'études suivante en fait un objet privilégié mais non exclusif.

Quant aux genres littéraires, dont nous avons dit précédemment qu'ils répondaient à des objectifs variés d'apprentissage en fonction des niveaux scolaires, ils se répartissent inégalement, aussi, selon le paramètre des finalités rhétoriques. Pour chacune

des finalités, retenons les dominantes uniquement (voir tableau 3). La narration occupe le premier rang des genres parmi les occurrences de la finalité informative (43,2 %), tandis que le discours vient en tête au nombre des finalités délibératives (60,6 %). Ces résultats sont tout à fait cohérents. On pouvait les prévoir. Le genre épidictique, pour sa part, se rencontre surtout dans les discours (28,2 %), mais assez souvent aussi dans les narrations (20,1 %). La visée admirative n'est pas l'objet d'une polarisation. Elle est le lot de plusieurs genres de textes. Le type judiciaire, enfin, s'applique au discours rhétorique et à ses variétés — en particulier au genre plaidoyer —, bien sûr, mais il apparaît principalement dans les dissertations (43,5 %). Celles-ci ont donc, entre autres fonctions, celle d'accuser ou de défendre, bref de juger une cause. La discussion le cède à l'évaluation, dans de tels cas, ce qui confère à ce type d'exercice un caractère normatif. Les analyses, littéraires ou critiques, répondent à d'autres objectifs, essentiellement cognitifs (finalité informative: 11,3 %). Mais l'on aurait tort de conclure immédiatement. L'examen plus approfondi des résultats oblige à nuancer. Ainsi, un grand nombre de dissertations se veulent informatives (189, soit 41,6 % des dissertations, contre 121 à finalité judiciaire, ce qui correspond à 26,7 % de tous les devoirs de ce genre). Cette fréquence dépasse, dans l'absolu, le nombre des analyses à caractère informatif. Mais, en proportion, ces dernières favorisent plus fortement ce mode d'adhésion (184 occurrences d'analyses à finalité informative, soit 76,7 % de toutes les analyses littéraires ou critiques). On peut donc observer des concentrations de genres dans certaines finalités. Les éloges, par exemple, appartiennent surtout au genre épidictique et les descriptions de même que les amplifications, au genre informatif.

Les écarts deviennent également significatifs. Ainsi, la narration exclut presque totalement le genre judiciaire (0,9 %) alors qu'elle fait une place relativement importante au genre épidictique (14,8 %). C'est la finalité informative qui domine largement dans ce cas (76,7 %). Cette même finalité arrive au dernier rang dans les exercices de discours (5,6 %) qui sont plutôt le lieu privilégié du genre délibératif (63,9 %). Ce dernier a peu de faveur dans les dissertations (14,8 %) et est presque absent des analyses littéraires ou critiques (1,3 %).

Les finalités rhétoriques sont donc liées aux genres littéraires auxquels s'exercent les étudiants. Les genres prédéterminent la

Tableau 3

Répartition des principaux genres littéraires* selon les finalités rhétoriques**

GENRES LITTÉRAIRES	FINALITÉS			
	INFORMATIVE	DÉLIBÉRATIVE	ÉPIDICTIQUE	JUDICIAIRE
NARRATION	43,2%	7,8%	20,1%	2,9%
DISCOURS	0,3%	60,6%	28,2%	24,5%
DISSERTATION	11,6%	7,5%	11,4%	43,5%
COMPOSITION	12,5%	8,9%	9,9%	8,3%
ANALYSE LITTÉRAIRE	11,3%	0,3%	6,0%	4,3%
LETTRE	0,4%	10,8%	6,2%	5,0%
AMPLIFICATION	0,3%	2,8%	2,8%	1,8%
ÉLOGE	0,02%	0,6%	5,5%	0,0%
DESCRIPTION	0,2%	0,0%	1,0%	3,6%

* Ne sont retenus, ici, que les genres littéraires possédant au moins 1% des occurrences du corpus.

** Les pourcentages sont calculés sur la base des occurrences de chacune des finalités.

visée des textes, ce qui n'est sans doute pas étonnant. Plus révélatrice nous apparaît la pratique privilégiée de certains genres. Elle signale une spécialisation à des niveaux scolaires pourtant voisins. C'est que leurs objectifs didactiques sont nettement distincts. L'ensemble des résultats trace un portrait assez net du devoir scolaire dans les classes d'humanités : l'exercice est moins tourné vers la persuasion que vers l'attestation d'un savoir qui est d'abord un savoir-écrire. La généralité de cette conclusion n'a d'égale que la singularité des discours où, comme nous le verrons maintenant, apparaît parfois la dérivation allocutoire. Cette dernière manifeste précisément la portée pragmatique d'une activité cognitive.

La dérivation allocutoire

La dérivation allocutoire constitue la trace la plus évidente de l'effet didactique dans les devoirs des étudiants. Elle manifeste, de fait, le discours de la didactique, à cette particularité près qu'elle le traduit dans un discours second dont l'étudiant a la responsabilité. Le sujet de l'énonciation est l'auteur du devoir, mais son discours n'est pas pour autant le sien propre. C'est un discours reconduit et, plus exactement, rendu explicite, car nous n'avons pas accès à sa forme initiale, qui reste implicite. La dérivation en fait un discours construit et analysable. D'autre part, elle constitue un débordement par rapport au topos, identifiable par la ré-insertion du sujet de l'énonciation dans l'énoncé. En ce sens, le discours de la didactique dérive du devoir littéraire. Enfin, ce discours s'inscrit dans un procès de communication. Il fait intervenir et le *je* de l'énonciation et son vis-à-vis, le *tu* qui est le destinataire (réel ou virtuel) du texte. Dans son ensemble, le devoir s'adresse déjà à quelqu'un, comme c'est le cas de tout type de discours. Le discours de la didactique, qui se présente sous la forme de la dérivation allocutoire, manifeste avec encore plus de force l'intention de communication et la dimension transitive de l'énoncé. Il s'analyse selon les catégories du niveau et du support de la communication, de la force de la dérivation (ou son degré de sollicitation) et selon le lieu axiologique auquel il se rapporte (l'analyse qui suit renvoie au tableau 4).

Il faut souligner, d'abord, que la dérivation allocutoire n'apparaît pas dans tous les devoirs analysés. Elle est, en quelque sorte, la dimension explicite de ce discours de la didactique que compose l'ensemble des textes à l'étude. Entendu de la sorte, ce

Tableau 4

Les dérivations allocutoires

DEGRÉ DE LA DÉRIVATION	NIVEAU DE LA COMMUNICATION		SUPPORT DU DISCOURS		PROPORTION	
	MÉTATEXTUEL	INTRATEXTUEL	FONCTION CONATIVE	FONCTION EXPRESSIVE	par rapport aux dérivations	par rapport à l'ensemble du corpus
PRESCRIPTIF	72,6%	27,4%	69,3%	30,7%	56,9%	29,3%
PRÉVISIONNEL	77,5%	22,5%	72,6%	27,4%	28%	14,5%
PROSPECTIF	49,5%	50,5%	30,8%	69,2%	15,1%	7,9%
% par rapport au 1- niveau de la communication 2- support du discours	49,5%	50,5%	30,8%	69,2%	100%	51,7%
% par rapport à l'ensemble du corpus	36,4%	15,2%	33,3%	18,3%		

discours transparent n'a d'égal que celui du manuel. La dérivation a pu être retracée dans 51,7 % des devoirs que nous avons retenus, ce qui représente une faible majorité. Trop faible, en tout cas, pour faire de cet aspect la caractéristique principale du corpus. Pourtant, la présence des dérivations allocutoires est tout à fait étonnante dans les devoirs scolaires. En effet, ce type de discours n'était ni obligé ni vraiment prévisible. Que les visées et les injonctions morales soient explicites dans plus de la moitié des compositions littéraires, voilà, en fait, ce qui a de quoi nous surprendre. Parce qu'elles s'équivalent, les proportions de présence et d'absence de la dérivation indiquent une non-polarisation des processus de formation littéraire. Il semble, au contraire, que les attitudes de manipulation s'équilibrent, tantôt discrètes, tantôt ostensibles. Il n'est donc point besoin d'affirmer ouvertement, d'afficher un parti pris pour y adhérer. Mais il est tout à fait possible de le faire. Le procès didactique paraît d'autant plus subtil. En ce sens, la manipulation didactique dans la formation classique emprunte des voies diverses et se dissimule là où les préjugés historiques croyaient pouvoir la débusquer.

À titre d'exemple, la narration intitulée « l'Ingrat puni par ses remords » (ASQ-ASD, B-L, 1856) ne laisse pas de doute sur la portée morale du discours. Elle est un encouragement à la générosité et à l'hospitalité. C'est le récit d'un vieil homme errant, surpris par une tempête, qui vient frapper à la porte d'un château, mais qui s'en voit refuser l'entrée. Le lendemain, le châtelain découvre le cadavre du vieillard et constate qu'il s'agit de son père. Les remords font suite à son ingratitude. Point n'est besoin d'un épilogue. Le récit constitue un *exemplum* de ce qu'il ne faut pas faire. De même, la composition « le Bonheur dans la médiocrité » (ASQ-ASD, B-L, 1858) comprend, en elle-même, un enseignement. Le motif est le suivant: un bûcheron se met à envier le seigneur, son maître, disant: « Ah! si l'on pouvait dire que Dieu est injuste, ce serait bien l'occasion de le publier, quand on voit tant de gens qui le servent si mal comblés de ses bienfaits. » Un génie lui promet de réaliser ses voeux. Le bûcheron exige la richesse, le don des vers et la puissance. Déçu par tout cela, « il se rappela alors sa première condition [...]. Il connut enfin qu'il avait jadis quitté le vrai bonheur, pour courir après des chimères qui n'en avaient que l'apparence. » Cette histoire se passe de commentaires. Même implicite, la ligne de conduite à suivre est

évidente. Ces deux textes ne contiennent pas de dérivation allocutoire. Ils n'en sont pas moins efficaces. À l'inverse, un éloge de saint Augustin est l'occasion d'une exhortation. Le comportement religieux y est explicitement souhaité. Ainsi peut-on lire, dans « Possédius aux funérailles de saint Augustin » (ASQ-ASD, RHET, 1870), le passage suivant:

> *Mon Dieu soyez béni. Vous nous faites passer par l'épreuve, que votre Saint Nom soit loué. Frappez, frappez encore! Mais que notre sang sauve votre Église, sauve notre Religion* [...] *Ah! Chrétiens, ne craignons pas que notre sainte religion périsse. Estimons-nous heureux de pouvoir la cimenter par notre sang.*

Il s'agit bien ici d'un discours dérivatif, même s'il reste attribuable au personnage et participe, de ce fait, au système discursif. La dérivation allocutoire est prise en charge par le sujet de l'énoncé, ce qui en restreint la portée. Néanmoins, on peut penser que, par mimétisme, le contenu est transmis à l'étudiant et admis par lui. Ce dernier est, du reste, le véritable responsable de ce discours et, à titre de sujet de l'énonciation, il en assume l'expression et le contenu, fussent-ils délégués à un sujet autre. La procédure de relais ou de médiation n'empêche pas l'adhésion à la thèse. La portée de la dérivation paraîtra, toutefois, nettement plus grande dans « la Rose et le Buisson » (ASQ-ASD, B-L, 1854) où la dérivation sera comprise dans un discours de première instance. Le récit se résume ainsi: une rose se plaint d'être dissimulée par un buisson. Un jour, on coupe le buisson. La fleur devient éclatante puis se fane aussitôt sous la brise et les chauds rayons du soleil. En retrait, se trouve la morale de la fable: « 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. » Il s'agit, en fait, d'un avertissement adressé aux élèves de ce qu'il leur en coûterait de s'écarter de leurs protecteurs. Le discours vise donc à soutenir la docilité de l'étudiant en faisant planer sur lui le terrible destin de la rose. La résultante d'un tel discours est de soutenir le comportement de l'étudiant idéal, celui qui obéit à ses maîtres et ne tente surtout pas de dévier du cadre éducationnel. Plusieurs compositions possèdent, de même, un discours dérivatif qui propose ou commande explicitement une conduite idéale.

Sur un plan diachronique, les dérivations allocutoires se distribuent de façon fort inégale. Leur fréquence atteint son sommet dans la décennie 1870, dans une proportion de 67,1 % des travaux durant cette période. Les discours dérivatifs, d'ailleurs, se retrouvent surtout au XIXe siècle. Mais cette pratique discursive survit jusqu'à l'entre-deux-guerres où elle se manifeste encore dans plus de la moitié des travaux scolaires analysés (52,8 %). À partir des années 1940, la proportion des dérivations allocutoires chute au tiers puis au quart des occurrences des travaux, par décennie.

Le niveau de la communication

Le premier paramètre d'analyse de la dérivation allocutoire concerne le niveau de la communication qui peut être de première instance (intratextuel), c'est-à-dire attribuable au *je* de l'étudiant, ou de seconde instance (métatextuel), qui renvoie plutôt au *je* de l'énoncé. Celui-ci se présente sous les formes diverses du discours emprunté, soit intégré dans le discours propre de l'étudiant par le mode de la citation, soit mimé, d'entrée de jeu, par le discours de l'étudiant qui se trouve ainsi occulté — selon une procédure de débrayage énonciatif. Ainsi reproduit-on, parmi tant d'autres discours de personnages illustres, les propos de Lévis exhortant ses soldats avant la seconde bataille des plaines d'Abraham:

> *Vous combattez pour votre liberté. Ah! Généreux Canadiens, loin de vous l'idée de vous soumettre à l'Anglais. Craignez qu'un jour, méprisant encore les serments les plus sacrés, il ne vienne renouveler pour vous les cruels châtiments qu'il a fait souffrir aux valeureux Acadiens.* [...] *Non Canadiens, vous ne devez pas vous soumettre, il vous faut combattre.* [...] *Braves soldats, soyez semblables à vos ancêtres et la journée est à nous (CSAP, RHET, 1871).*

La communication intratextuelle, par contre, instaure l'énonciation du sujet-étudiant. Ce dernier tient son propre discours et tout se passe comme s'il en assumait la pleine responsabilité. À titre d'exemple, une dissertation sur « la Jeunesse contemporaine et la Question nationale » (CJB, B-L, 1943) est l'occasion d'une prise de parole accompagnée d'une prise de position:

> *Notre tempérament national, notre régionalisme, notre chair même est pétrie de rythme laurentien; nous avons droit à notre limitation géographique, à nos ministères, à notre langue, à notre enseignement propre, aussi bien que les Anglais dans leur Angleterre et les Suédois dans leur Suède. Nous sommes un peuple, quoi! et tout ce que je viens d'énumérer, nous pouvons le revendiquer légalement, au nom de Dieu et de la Société des Nations.*

Si tous les devoirs sont contraints et, en un sens, redevables à l'institution didactique, les distinctions du niveau de la communication appliquées à la dérivation allocutoire restent signifiantes du point de vue discursif — interne — et traduisent des stratégies de transfert de valeurs appuyées sur un positionnement « social » — lequel est une détermination externe qui légitime les discours.

L'analyse des devoirs montre que les dérivations allocutoires identifiées s'inscrivent très majoritairement (70,5 %) dans un procès de communication métatextuel. C'est donc dire que l'on privilégie largement l'attitude de discours mimétique pour soutenir un comportement ou une position et, plus précisément, pour les transmettre, car la dérivation incite à l'action. Cette attitude mimétique équivaut à un relais de l'énonciation. Elle masque les intentions réelles du sujet-auteur derrière les propos du sujet-personnage. On a alors l'impression que le sujet de l'énonciation cède au sujet de l'énoncé la responsabilité du discours dérivatif. Le mimétisme signale, d'ailleurs, que le droit à la parole est sanctionné et qu'il n'est pas cédé en propre à l'étudiant. Dans ces cas, celui-ci participe au langage du pouvoir par osmose. Son droit au discours est lié au statut de l'énonciateur dans l'énoncé. Ce procédé a été fort utilisé dans les devoirs des étudiants de rhétorique au XIXe siècle. On faisait rédiger par les étudiants les discours imaginaires de personnages illustres dont la renommée suffisait à accréditer le propos. Le canevas qui leur était proposé comprenait l'essentiel du discours, le système des arguments et la « leçon » à en tirer. L'étudiant devait les mettre en forme de façon satisfaisante. Par exemple, un discours de saint Bernard (de Clairvaux) à l'adresse du roi Louis VII devient un sujet de composition scolaire. Dans le traitement qui en est fait par un étudiant de 1897 (ASQ-ASD), se trouve ce passage:

> [...] *il ne dépend que de votre dévouement et de votre générosité, Sire, pour relever l'honneur de la France, pour payer la dette que vous devez à Dieu et prouver votre fidélité au trône de Saint Pierre* [...] *Courbez le front devant l'ordre de Dieu, Sire, vous n'en serez que plus grand et plus fort* [...] *Prenez les armes, Sire, déployez la bannière des croisés en face du Croissant envahisseur, allez délivrer le tombeau du Christ* [...] *Reculerez-vous? Non, Sire, vous ne le devez pas. Allez anéantir les ennemis du Sauveur.*

Ce texte comprend une dérivation allocutoire manifeste qui est une invitation à l'action politique, action dictée par Dieu lui-même. Pour prescrire le dévouement à la cause divine, attitude qui ne fait pas de doute dans son esprit, l'étudiant s'en remet à saint Bernard auquel il prête une voix. Le procédé est habile. L'étudiant se rompt à l'art de la persuasion en jouant une scène. On pourrait multiplier les exemples de discours dérivatifs semblables. Ainsi, a-t-on fait s'exprimer Napoléon, Papineau, Marie Stuart ou Jacques Cartier, entre autres, pour exalter les grandes valeurs morales et les règles de l'action civique.

Il arrive rarement que l'étudiant intervienne en sa qualité de premier énonciateur dans ce genre de discours. C'est que l'instance didactique suffit à encadrer le texte. Le choix de l'énonciation mimétique se justifie de lui-même. C'est le principe de l'imitation des grands modèles appliqué au discours « historique ». On remarque, en effet, que les quelques sujets indiqués précédemment s'inspirent plus de l'histoire de la France et du Canada que du monde littéraire. Il est permis de croire que l'histoire joue à l'égard de la littérature un rôle de médiation. Elle offre des sujets à développer avec éloquence. Du reste, ce phénomène n'est pas sans affinité avec l'appropriation indirecte du discours par l'étudiant. Celui-ci accède à la parole grâce à un intermédiaire. De même, l'objet de la didactique ne paraît rejoindre la littérature que par l'exercice de la rhétorique sur des sujets d'histoire. S'il en est ainsi au XIXe siècle, c'est sans doute parce que la finalité de la formation littéraire est toute pratique. C'est l'écriture et non la lecture qui est la cible de la didactique, et ses préoccupations sont plus sociales et morales que culturelles.

C'est tout de même dans une proportion intéressante (près de 30 %) qu'apparaît le niveau intratextuel de la communication.

Dans ces cas, le sujet-étudiant assume lui-même la dérivation allocutoire et on peut croire que l'incitation à l'action qu'il adresse au destinataire virtuel ou à ses pairs (sinon à lui-même) est plus révélatrice de ses propres acquis. On aurait tort, cependant, de considérer son discours tout à fait libre et original. Même dans cette situation, l'énoncé est contraint et l'énonciateur est obligé de s'en tenir à un code esthétique comme à un code moral.

Ainsi, dans un discours prononcé lors d'une « Soirée dramatique au séminaire de Québec », un étudiant affirme : « Ce qui convient le mieux à une pièce de rhétorique, c'est la tragédie en vers. Ne dérogeons pas à la tradition et nous n'y perdrons rien ! » (ASQ-ASD, B-L, 1924). Un autre écrira, dans une dissertation sur une maxime de Boileau (« Théories littéraires de Boileau ») :

> *Inspirons-nous donc dans nos écrits des conseils de Boileau. Et que cette maxime si simple en elle-même mais si belle de bon sens : « Rien n'est beau que le vrai : le vrai seul est aimable » soit la règle de notre vie littéraire et aussi de notre vie courante (ASC-ASF, RHET, 1933).*

Un éloge de Champlain et de Mgr de Laval est, pour sa part, l'occasion d'une profession de foi patriotique :

> *Oui, ce que nous appelons notre patrie, ce que nous devons conserver, c'est notre nationalité française, c'est notre foi catholique* [...] *Invitons les fondateurs de notre patrie et de notre religion. Combattons comme ils ont combattu, cultivons en nous cet amour de la religion et de la patrie qui les a animés (ASQ-ASD, RHET, 1899).*

La narration de la « mort de saint Alphonse » se prête également à une dérivation dont le sens est sans équivoque : « Oui, comme Alphonse, aimons la souffrance, cultivons l'amour de Dieu, aimons la prière. [...] Comme Alphonse embrassons la croix avec amour et à notre mort nous aurons ce beau contraste de la souffrance au bonheur (SSA, B-L, 1903). »

Il s'agit, dans ces cas, de discours dérivatifs de première instance, c'est-à-dire énoncés par les sujets-étudiants eux-mêmes. La présence de dérivations intratextuelles atteste la réussite d'une transmission de valeurs éthiques ou esthétiques. Toutefois, leur proportion dans le corpus analysé ne nous permet pas de conclure

aussi facilement. L'écart statistique entre le type de communication intratextuel et le type métatextuel demeure trop important pour être accidentel et notre interprétation doit en tenir compte. De fait, l'acquisition des valeurs « classiques » est, le plus souvent, favorisée par une distanciation. La stratégie de débrayage énonciatif que manifeste la dérivation métatextuelle produit chez le sujet-étudiant une adhésion peu compromettante à une thèse. La formation de la pensée correcte semble se faire surtout de façon indirecte. C'est presque à son insu que l'étudiant se convainc lui-même, soucieux qu'il est de respecter les règles de la communication persuasive et le canevas proposé du discours d'un autre. D'un autre, mais qui pourrait bien être, en définitive, un *alter ego*.

Le pourcentage de dérivations allocutoires de niveau métatextuel (70,5 %) signale que l'argument topique est facilement dépassé par le discours lorsque celui-ci est attribué à un tiers. Cela traduit bien l'autorité du sujet de l'énoncé. Le discours de l'étudiant s'appuie sur elle, et sa crédibilité lui est toute redevable. L'auteur de la composition scolaire se trouve alors assuré et de la vérité et de la légitimité de son discours. Il y a là comme une conversion du fictif en réel.

La dérivation de niveau intratextuel connaît, en classe de belles-lettres, une proportion de 42,1 % alors qu'elle n'obtient que 21,5 % en rhétorique. Le niveau métatextuel, pour sa part, a pu être observé dans 57,7 % des discours dérivatifs produits en belles-lettres et dans une proportion plus importante encore en rhétorique, soit 78,4 % des cas. Les étudiants de seconde s'adonnent plus volontiers à ces deux types d'énonciation tandis que ceux de première favorisent nettement l'énonciation de niveau métatextuel. Il faut rappeler que les principaux exercices scolaires où se manifeste la dérivation sont la narration, en belles-lettres, et le discours, en rhétorique. Or, le discours est souvent l'occasion d'une mise en scène: on fait parler un personnage historique. La pratique du discours mimétique est, en effet, privilégiée en classe de rhétorique, ce qui explique la prédominance d'une énonciation discursive de type métatextuel.

La communication de type métatextuel est surtout manifeste dans les exercices du XIXe siècle. À l'instar des discours dérivatifs, cette catégorie connaît un sommet dans la décennie 1870 (57,8 %). Alors qu'elle s'applique à un peu plus de la moitié des compositions du siècle précédent, sa proportion passe, entre les

années 1900 et 1962, de 39,6 % à 1,9 %. En revanche, le niveau de communication dit « intratextuel », moins représenté au total, obtient ses plus forts pourcentages au XXe siècle, plus particulièrement dans les années 1930 (32,1 %) et 1950 (25,4 % des travaux de cette décennie). Par comparaison, les discours dérivatifs utilisant cette forme ne représentent que 9,1 % des travaux recueillis dans les années 1870, et moins encore dans la décennie suivante (4,1 % en 1880).

Ces faits sont intéressants à plus d'un point de vue. Ils signalent notamment la concentration réelle des travaux d'étudiants, où apparaît une dérivation allocutoire, dans la période antérieure aux années 1930. Toutefois, il appert que le niveau de communication en cause varie avec les époques. Le discours dérivatif est principalement d'un niveau métatextuel au XIXe siècle; il fait intervenir une tout autre situation de communication au XXe siècle. L'influence décroissante de la rhétorique y est évidemment pour quelque chose. Par ailleurs, la visée de la didactique paraît moins pragmatique avec le temps. Ainsi, l'effet comportemental semble avoir progressivement cédé le pas à un intérêt pour les valeurs cognitives. C'est un fait que l'attention accordée à l'attitude sociale de même qu'à l'éloquence écrite appelait, dans les exercices scolaires, la création d'une situation mimétique de discours. Inspirée par l'histoire littéraire naissante et par de nouvelles valeurs culturelles, sans doute, la didactique s'est tournée vers la lecture des œuvres et la formation du jugement critique des individus. La situation de communication intratextuelle, surtout visible depuis la décennie 1930 — dans les discours dérivatifs qui se font plus rares, aussi —, marque l'implication du sujet dans son discours. En somme, l'énonciation paraît plus assumée dans les travaux scolaires récents que dans ceux du XIXe siècle, où le discours prenait fréquemment la forme d'une médiation, c'est-à-dire d'une énonciation mimétique. Il ne s'est pas agi, pour autant, d'un affranchissement du discours de l'étudiant, reflétant l'émergence du sujet psychologique dans l'histoire culturelle. Mais on aurait tort de ne voir dans ce changement de formes qu'une adaptation aux nouvelles attitudes critiques.

Le support de la communication

Un autre paramètre à considérer concerne le support de la dérivation allocutoire, c'est-à-dire le pôle de la communication

mis en cause et en évidence. Tout discours suppose un destinateur et un destinataire. Cependant, leur présence dans le discours même reste plus ou moins marquée et évidente. Dans la mesure où une dérivation allocutoire fait explicitement appel au *tu*, nous dirons qu'elle s'appuie sur la fonction conative du langage. En revanche, lorsque le message est orienté vers le destinateur (*je*), soit de façon explicite, soit par l'absence des traces de l'interpellation, nous dirons qu'il met en évidence la fonction expressive du langage. Cette dichotomie ne recouvre pas celle du niveau de la communication. Il ne s'agit plus d'observer ici le rapport de l'énonciateur à l'énoncé, mais d'identifier plutôt le facteur de la communication qui oriente le discours dérivatif. Dans le premier cas, on interrogeait le sujet (l'origine, l'instance) de la dérivation. La question était la suivante : qui tient ce discours ? Dans le second cas, on retient les marques concrètes de son orientation. La question est maintenant : à qui s'adresse ce discours dérivatif ? Malgré le cadre forcé de la communication — qui suppose toujours la présence de *je* et de *tu* —, le paramètre du « support » permet de rendre compte des formes matérielles singulières du discours.

À l'instar des niveaux de la communication, les supports de la dérivation apparaissent en proportion inégale. En effet, la fonction conative du langage se trouve mise en évidence dans 64,4 % des dérivations allocutoires. Les marques de l'interpellation (du locutaire) sont reconnaissables dans une majorité de devoirs où une dérivation a pu être relevée. L'interlocuteur du discours, auquel s'adresse une incitation à l'action, y est clairement désigné par une forme linguistique : un nom, un titre, un appellatif quelconque ou un pronom de la deuxième personne. En voici quelques exemples :

« Le Volontaire canadien » :

> *Va, mon fils, sois fidèle à ta foi, défends ton pays et ne démens pas la renommée glorieuse de tes ancêtres (CSAP, B-L, 1870).*

À l'occasion des fêtes du tricentenaire de la ville de Québec : « Plus de deux cents cultivateurs occupant [...] la terre ancestrale recevaient des mains du gouverneur [...] la médaille dite des « anciennes familles » :

> *Catholiques dans la paroisse et dans la famille, canadiens-français vous l'êtes encore et il faut le*

> *rester toujours. Il faut continuer de perpétuer dans vos enfants les vertus de nos anciennes familles. Il faut continuer de lutter* [...] *Et pour continuer les traditions, soyez les soldats de la vieille cause de la tempérance qui rallie aujourd'hui sous son drapeau tous les gens de bonne volonté (CSAP, RHET, 1918).*

« Un père, ayant appris que son fils qui étudie en rhétorique néglige complètement ses devoirs de classe pour s'adonner à des lectures peu utiles, lui écrit une lettre pour le détourner de ce penchant » :

> *Mon cher enfant, j'espère que tu mettras ces conseils en pratique* [...] *Mets-toi immédiatement à l'œuvre et accomplis tes devoirs de chaque jour* [...] *Accomplis en tout temps la volonté de tes supérieurs. En leur obéissant, tu obéis à Dieu (ASC-ASF, RHET, 1890).*

« Le Loup et le Jeune Mouton » :

> *Apprends, cher lecteur, que le trop d'indépendance et d'amour de la liberté conduit souvent à la ruine (ASQ-ASD, B-L, 1882).*

Le fils, les catholiques canadiens-français, le « cher enfant » et le « cher lecteur » sont autant de figures du destinataire dans ces discours à finalité nettement persuasive. De telles dérivations mettent l'accent sur la fonction conative du langage. Cette situation se repète dans une proportion importante, soit près du double des occurrences de la « fonction expressive ». Il faut croire que l'on se soucie grandement de l'effet de la dérivation, car celle-ci, qui propose une conduite à tenir, n'a pas la même portée selon qu'elle possède un support expressif ou conatif. Orientée vers le *je*, dans un mouvement de circularité, elle a un effet réflexif que l'on pourrait qualifier d'autorégulation.

Il en va ainsi dans la composition intitulée « le Serment de Frédéric » où le locuteur s'engage à un type de comportement. Il s'interdit l'usage de la torture ou de la barbarie : « Moi, Frédéric, je jure si je deviens roi de ne jamais faire souffrir à personne ce que je viens de souffrir en ce moment, jamais personne ne périra par mes ordres » (ASQ-ASD, B-L, 1862). De même, peut-on trouver dans « Un avocat refuse une cause » l'expression d'un engagement ferme reposant sur des principes éthiques à caractère universel :

> [...] *lorsque je suis entré au barreau, j'ai fait le serment de ne plaider que des causes justes* [...], *je me suis promis à moi-même que jamais, non jamais je ne me ferais le défenseur du mensonge contre la vérité. Voilà mes principes et je crois que tu les approuves parce que ce sont ceux que tout honnête homme et tout bon chrétien doivent avoir gravés dans le cœur* [...] *il faut que ceux qui sont décidés à remplir leur devoir l'accomplissent sans transiger avec cet amour du gain qui envahit tout, de nos jours (CSAP, RHET, 1876-1877).*

D'autres compositions proposent des lignes de conduite plus générales encore qui laissent entendre un assentiment unanime. Par exemple, l'énoncé « Il ne faut jamais désespérer de la bonté de Dieu » (« les Deux frères », ASQ-ASD, B-L, 1902) soutient une valeur religieuse largement admise. Point n'est besoin ici d'interpeller le destinataire pour le persuader, puisque l'énoncé a la force d'un postulat. Il en va de même de ce discours anodin, en apparence, qui enjoint à faire le *bien*: « il est doux de pouvoir faire du bien » (« Une confidence de militaire », ASQ-ASD, B-L 1857). Ce discours dérivatif apparaît à la suite d'un récit où se manifeste la bonté de l'empereur Joseph II. Au mieux, s'agit-il d'un exemple à suivre dont le rendement est incertain. Par contre, la dérivation allocutoire s'assure d'un effet « social » lorsqu'elle implique directement un destinataire distinct du sujet de l'énonciation, quel que soit le rapport de celui-ci à l'énoncé. On peut supposer, en l'occurrence, que l'effet sur autrui, bien qu'il soit plus difficile à obtenir que sur soi-même et qu'il appelle une stratégie discursive différente, représente la forme achevée de la didactique, puisqu'il élargit son champ d'influence. Dans ce cas, en effet, la formation classique devient un moyen d'agir sur la société. La didactique forme des individus qui, à leur tour, sont en mesure de former d'autres individus. Il s'agit, en quelque sorte, d'un « enseignement mutuel ». Les étudiants du cours classique n'étaient-ils pas destinés, au XIXe siècle en tout cas, à devenir l'élite de la société et à occuper des postes d'influence? Le rapport au discours dérivatif — qui contient des préceptes moraux autant qu'esthétiques — garantit leurs dispositions et, au mieux, les y prépare. Cette « préparation » n'a rien d'innocent; elle s'inscrit dans un cadre idéologique précis. Mais l'on aurait tort de réduire la formation

classique à un trivial exercice de propagande, tant ses enjeux sont multiples et ses moyens, raffinés.

Le support de la dérivation diffère selon le niveau scolaire. En belles-lettres, la fonction expressive apparaît dans une proportion de 44,9 % contre 55,1 % pour la fonction conative. L'écart s'agrandit considérablement en rhétorique où le support expressif n'atteint que 29,7 % tandis que le conatif se reconnaît dans 70,3 % des cas. En classe terminale, l'interpellation est donc une pratique très encouragée. Distinct du destinateur, un destinataire singulier ou universel est pris en considération. Le discours dérivatif est ainsi explicitement adressé à quelqu'un. Ces résultats rejoignent la répartition des niveaux de communication précédemment décrits. En effet, la communication métatextuelle, dominante en classe de rhétorique, suppose la plupart du temps un interlocuteur clairement identifié. Même si des variantes sont possibles et réelles, une énonciation de second niveau entraîne, selon une pente apparemment naturelle, la présence d'un destinataire second, c'est-à-dire distinct du destinateur. S'il est toujours vrai qu'un *je* s'adresse à un *tu*, et que celui-ci peut n'être que son double, il paraît tout aussi prévisible qu'un *je* distinct, donc sujet d'une énonciation énoncée, s'adresse à un *tu* lui-même distinct. Il s'agit là, en somme, d'un effet de distance qui va en s'accentuant, avec le niveau scolaire.

Comme pour le niveau de communication métatextuel, la fonction conative apparaît majoritairement dans les travaux scolaires du XIXe siècle, ceux qui comprennent évidemment une dérivation allocutoire. Le point culminant est atteint dans la décennie 1870 (49,8 % des compositions écrites durant cette période). Entre 1890 et 1900, la proportion passe de 48,5 % à 35,2 % et va s'affaiblissant. En 1950, elle ne représente plus que 5,4 % des cas considérés. Quant à la fonction expressive, elle se rencontre davantage au XXe siècle, tout particulièrement dans les années 1920 (20,9 %) et 1930 (33,3 %). Ici encore, les pratiques discursives semblent se démarquer sur un plan formel. Le discours à visée comportementale est nettement orienté vers un interlocuteur (réel ou fictif) dans les travaux du XIXe siècle, tandis que les compositions plus récentes mettent plutôt l'accent sur la fonction expressive du langage. On serait tenté de voir dans cette opposition l'affrontement de deux perspectives, l'une sociale

et collective, l'autre humaniste et individuelle. Mais ce serait donner à nos catégories d'analyse une signification élargie.

Le degré de la dérivation

Le discours de la didactique auquel le sujet-étudiant donne forme connaît, en somme, son expression la plus forte, sinon la plus outrée, dans la dérivation allocutoire. Tout devoir reflète un effet didactique, mais le discours dérivatif en porte la trace la plus évidente. Celui-ci peut être dit éthique en ce sens qu'il vise un comportement. Ce discours éthique est toujours marqué, donc explicite. Il possède néanmoins une intensité variable que l'on peut évaluer sur une base linguistique. C'est une chose de commander un comportement sous la forme verbale de l'impératif; c'en est une autre de le proposer sous le mode du subjonctif ou du conditionnel. Les formes verbales sont ici pertinentes. Il en va de même de la forme de la proposition : affirmative ou négative. Interdire revient à prescrire, mais l'attitude de l'énonciateur à l'égard de l'énoncé diffère dans le sentiment de l'impossibilité. Qu'un comportement lui paraisse inadmissible l'amène à considérer un interdit comme une évidence et à reconnaître aveuglément la légitimité de l'autorité[2]. Notre analyse des dérivations allocutoires révèle, cependant, peu de propositions négatives (12,4 %) : on préfère, et de loin, soutenir un ordre. Cela laisse entendre que, dans le contexte du cours classique — auquel a souvent été associée l'idée de la loi qui procède par interdiction plutôt que par permission —, la didactique est assertive et prescriptive. Elle déclare, allègue, promulgue le beau, le bon, le vrai, assurée qu'elle est de sa légitimité : elle ne peut avoir tort. Ses évidences tiennent moins de l'impossible que de l'obligatoire. Tel peut être compris le rapport de la didactique à l'institution, ce qui ne préjuge pas pour autant des conditions du raisonnement dans les devoirs des étudiants, ce dont nous parlerons plus loin.

Le degré le plus fort de la dérivation allocutoire est aussi le mieux représenté dans les devoirs concernés. En effet, la forme

2. Citons, en guise d'exemple, deux extraits de compositions sur le thème de la désertion : « Ne trahis pas la terre, ne déserte pas le poste de tes aïeux » (« le Déserteur », ASQ-ASD, B-L, 1908) et « Tu n'abandonneras pas ta famille, tes vieux parents, ton grand-père » (« Mercure vaincu par Cupidon », ASQ-ASD, B-L, 1908).

prescriptive — qui correspond, dans l'appareil verbal, au mode impératif — domine dans une proportion de 56,9 %. C'est dire que plus de la moitié des discours dérivatifs tendent à imposer sinon ordonner un comportement. Par rapport à l'ensemble des exercices scolaires étudiés, cela équivaut à une proportion de 29,3 %. Voici quelques exemples de dérivations prescriptives. Dans une variation sur « la Mort de César », un grand prêtre gaulois commande à la foule des soldats :

> *Prenez vos armes encore teintes du sang des Romains, et lorsque vous combattrez contre eux, pensez que les mânes de vos ancêtres vous regardent* [...] *N'oubliez pas votre origine* [...] *Puisque vos Pères ont tenu tête à ces Romains si courageux, imitez leur exemple en faisant bien votre devoir dans les combats et en délivrant la Gaule du joug sous lequel elle gémit* [...] *(ASQ-ASD, B-L, 1858).*

Dans « le Songe du jeune élève », se trouve cette prescription concernant la conduite de l'étudiant :

> *Livre-toi aux œuvres utiles, travaille avec ardeur, travaille sans relâche et tu pourras jouir d'un vrai bonheur, car tu l'auras acquis à la sueur de ton front (ASQ-ASD, B-L, 1875).*

Comme on peut le constater, la forme prescriptive est la moins discrète, la moins subtile. Elle mime l'autorité et reflète ses caractères les moins conciliants ou les plus contraignants, car l'autorité ne s'embarrasse pas de détours, parfois. Il faut se garder, néanmoins, de verser ici dans une interprétation facile qui associerait la didactique à l'embrigadement et au commandement militaire ou encore qui ferait du collège classique un milieu carcéral. Le discours de la didactique se compare plus justement, peut-être, au discours légal.

La forme prévisionnelle correspond à un degré moyen dans l'échelle d'intensité de la dérivation, de même qu'à une place médiane dans le corpus étudié sous ce rapport. Elle concerne 28 % des cas. Ce type de dérivation a l'effet d'une recommandation. C'est ce que l'on peut remarquer dans le discours intitulé : « Un curé, sur les bords du Saint-Laurent veut persuader quelques-uns de ses paroissiens de ne pas émigrer aux États-Unis » :

> *Non, vous ne vous éloignerez pas de votre patrie, de ce sol qu'ont possédé nos ancêtres* [...] *Non, mes chers amis, l'amour de la patrie est trop profondément empreint au fond de votre cœur de Canadiens-Français pour que vous abandonniez le sol où reposent les cendres de vos aïeux (CSAP, RHET, 1864).*

Il en va de même dans la « Lettre d'un père à son fils », qui soutient de façon typique des présupposés esthétiques et éducatifs :

> *Les études d'un jeune homme doivent être solides* [...] *Il faut commencer à se former le jugement par l'étude des modèles* [...] *Le roman est un poison pour un jeune homme. L'étudiant qui se livre à une telle lecture* [...] *gâte son imagination et manque à ses études* [...] *Si vous voulez m'en croire, vous laisserez de côté ces lectures frivoles et vous vous livrerez avec ardeur à la méditation des modèles qui vous sont proposés (CSAP, RHET, 1870-1871).*

Le degré le plus faible, enfin, comparable au subjonctif, est aussi le plus faiblement représenté (15,1 % des discours dérivatifs ; à peine 7,9 % de tout le corpus des devoirs scolaires). C'est également, de toutes les formes explicites de discours persuasifs, la plus subtile, la plus allusive et dont l'efficacité est la plus incertaine. Pour la désigner, nous avons retenu l'adjectif prospectif. En effet, l'action ou la conduite appelée par ce type de dérivation demeure tout éventuelle. Dans les passages suivants, elle paraît dictée par l'exemple. Interprété à la lumière des valeurs humanistes, celui-ci suggère une application dans la vie courante :

> *On vante avec raison l'homme qui supporte l'adversité avec courage ; mais combien n'est pas plus digne de notre admiration l'homme qui souffre, sans se plaindre, une infamie de la part de ses concitoyens, lorsqu'il a droit de n'attendre d'eux que des bienfaits (« Thémistocle banni par l'Ostracisme », CSAP, RHET, 1855).*

Dans le « Portrait d'un bon écolier », par ailleurs, se trouve ce discours :

> *Si tous les élèves lui ressemblaient, la communauté serait un paradis pour la jeunesse avide d'étude et de formation morale (ASQ-ASD, B-L, 1928).*

D'un point de vue diachronique, la répartition des divers degrés de dérivation allocutoire montre que la forme du discours est liée à son époque. Si, comme nous l'avons déjà mentionné, le discours dérivatif apparaît surtout dans les compositions d'élèves du XIXe siècle, c'est aussi à cette époque que se retrouve sa formulation la plus marquée. Bien que les dérivations allocutoires prescriptives se distribuent très inégalement dans toute la période considérée — il n'y a pas une véritable concentration de ce phénomène dans le temps —, on remarque que les trois plus fortes fréquences appartiennent au XIXe siècle. Ainsi, le degré prescriptif apparaît à 15,9 % durant la décennie 1890; à 13,2 % durant celle de 1870 et à 12,4 % dans les années 1900 à 1910. Vient au quatrième rang la décennie 1930 où les dérivations possèdent cette caractéristique — cette force d'allocution — à 12,2 %. Par comparaison, les occurrences de dérivations de degré prévisionnel se distribuent de la façon suivante: 12 % dans la décennie 1870; 11,8 % en 1880; 12,6 % en 1890 et 13,2 % en 1900. Durant les années 1920 et 1930, les proportions atteignent respectivement 11,6 % et 11,4 %. Comme on peut le voir, les deux degrés forts de la dérivation connaissent une distribution historique quasi semblable. Par contre, le degré le plus faible — que nous avons nommé prospectif — se manifeste surtout dans les compositions scolaires du XXe siècle. Ses occurrences se montent à 16,5 % durant la décennie 1930, à 14,3 % durant les années 1900, à 13,2 % en 1920 et à 12,8 % en 1910. Au XIXe siècle, seules les décennies 1870 et 1890 reçoivent au moins 10 % de ses occurrences. En somme, l'intensité de la dérivation (son degré) est historiquement déterminée. Les formes « fortes » de l'allocution se retrouvent surtout dans les compositions du XIXe siècle tandis que la forme « faible » — allusive, peut-on dire — est plutôt une caractéristique du discours dérivatif au XXe siècle. On peut penser qu'avec la perte d'influence de la rhétorique dans le champ de la didactique, s'affaiblit la nature allocutoire du discours scolaire.

Le degré de la dérivation varie peu selon le niveau scolaire de l'étudiant. En classe de belles-lettres, les proportions sont les suivantes: le prescriptif représente 59,7 % des discours dérivatifs, le prospectif 23,6 % et le prévisionnel 16,7 %. En rhétorique, le prescriptif apparaît dans 55,1 % des discours dérivatifs, le prévisionnel dans 35 % et le prospectif dans 9,9 %. On ne peut guère tirer de conclusion. Il faut noter, néanmoins, une légère différence

proportionnelle des degrés prospectif et prévisionnel. Elle laisse entendre que les discours dérivatifs sont plus volontiers allusifs en rhétorique qu'en belles-lettres. Cette tendance paraît contredire l'opinion selon laquelle les étudiants de la classe terminale maîtrisent mieux que les autres les règles de la persuasion. De fait, elle témoigne de leur aptitude à procéder avec nuances.

Les dérivations allocutoires apparaissent dans des genres particuliers. Les discours, surtout, leur font une large place. Sans compter ceux qui reçoivent les appellations les plus variées (plaidoyer, éloge, etc.), 749 des 852 discours possèdent une dérivation allocutoire, ce qui représente 87,9 %. En proportion de toutes les occurrences de discours dérivatifs, ils représentent un pourcentage de 41,4 %. Les narrations comptent, pour leur part, 346 occurrences, soit 19,1 % des dérivations allocutoires. Les autres genres atteignent des proportions infimes. À peine 46 analyses littéraires comportent une dérivation, soit 2,5 % de l'ensemble des discours dérivatifs. Les dissertations sont plus nombreuses dans ce corpus. Leurs 145 occurrences représentent une proportion de 8 %.

Comme nous pouvions le prévoir, les dérivations sont essentiellement métatextuelles dans les discours (87,7 %), ce qui s'explique par le modèle mimétique. Ce même niveau de communication domine aussi dans les narrations (76,3 %), ce qui suppose une situation d'énonciation analogue. Cela n'est possible que dans la mesure où ces récits cèdent la parole à des personnages. Ils impliquent un dialogue — le discours dérivatif est alors un discours rapporté — ou encore un récit second — le discours dérivatif est alors le fait d'un narrateur intradiégétique. Par ailleurs, dans ces deux genres littéraires, discours et narration, le degré prescriptif des dérivations domine. Quant au support des dérivations, c'est, dans les deux cas également, la fonction conative qui s'impose (soit 76,7 % dans le discours, et 70 % dans la narration). Il faut conclure que la situation mimétique détermine également le statut du destinataire. En somme, les destinateurs seconds s'adressent à des destinataires seconds et particuliers plutôt qu'ils ne prescrivent des règles de conduite à l'intention d'un interlocuteur virtuel ou universel. S'il existe un lien entre le genre littéraire et le discours dérivatif, il ne s'agit pas pour autant d'une implication logique. En effet, les différents paramètres de la dérivation se présentent de façon semblable dans les genres favorisés. Ils

constituent un ensemble homogène et les résultats de l'analyse valent pour ce sous-corpus[3].

Les configurations récurrentes

Les données statistiques que nous venons de décrire représentent les fréquences d'apparition de chacune des variables des dérivations. Ces résultats conservent un caractère absolu et ne permettent pas encore de tirer une conclusion. C'est en les confrontant à d'autres données qu'ils deviendront vraiment significatifs. Déjà, le croisement des variables de la dérivation allocutoire entre elles est plus parlant, car il permet d'établir des configurations qui resteraient insaisissables. En partant du degré de la dérivation allocutoire, on peut définir des modèles de communication rhétorique. Nous les décrivons ici par ordre décroissant d'importance quantitative, selon les différents facteurs de la dérivation décrits plus haut (voir tableau 5).

Des 24 combinaisons recensées, à peine trois comptent pour plus de 10 % des devoirs scolaires concernés. Ces trois modèles de discours dérivatifs représentent au total plus de 50 % des cas. L'autre groupe de configurations connaît une dispersion manifeste: les proportions chutent à moins de 6 % du corpus à partir du quatrième rang.

La configuration dominante met en cause une communication métatextuelle (donc médiatisée) à fonction conative (orientée vers un destinataire distinct du destinateur) de nature prescriptive (du plus haut degré). Les dérivations allocutoires de ce type interpellent le locutaire avec force; elles lui donnent un ordre de comportement. Cet ordre est, toutefois, supporté par un tiers: un destinateur second que l'énonciateur-étudiant met en scène. C'est une forme médiatisée du discours de la didactique, que l'étudiant prend à son compte grâce à un intermédiaire fictif dont la figure est variable: personnage historique ou imaginaire, autorité politique ou religieuse, etc. Cette configuration se retrouve dans un grand nombre de discours dérivatifs (31,4 %). Le deuxième modèle en importance (14,7 %) diffère du précédent du seul point de vue du degré de la dérivation. Celle-ci est, en effet, de nature

3. Les calculs statistiques font apparaître, à ce propos, un haut coefficient d'indépendance entre les variables.

Tableau 5

Les configurations du discours dérivatif dans les exercices scolaires

RANG	NIVEAU DE LA COMMUNICATION		FORCE D'ALLOCUTION (degré)			MODE DE LA PHRASE		SUPPORT		PROPORTION
	Intratextuel	Métatextuel	Prescriptif	Prévisionnel	Prospectif	Affirmatif	Négatif	Fonction Expressive	Fonction Conative	
1		X	X			X			X	31,4%
2		X		X		X			X	14,7%
3	X		X			X		X		10,6%
4	X				X	X		X		5,9%
5		X	X			X		X		5,5%
6	X			X		X		X		4,5%
7	X		X			X			X	4,1%
8		X		X			X		X	3,9%
9		X	X				X		X	3,5%
10		X			X	X			X	3,2%
11		X			X	X		X		3,0%
12		X		X		X		X		2,7%
13	X			X		X			X	1,4%
14	X				X		X	X		1,1%
15		X	X				X	X		0,9%
16		X			X		X		X	0,7%
17		X			X		X	X		0,6%
17	X				X	X			X	0,6%
18	X		X				X	X		0,4%
18	X		X				X		X	0,4%
19		X		X			X	X		0,3%
20	X			X			X	X		0,16%
20	X			X			X		X	0,16%
20	X				X		X		X	0,16%

prévisionnelle (le degré moyen): elle recommande plus qu'elle n'ordonne une conduite à tenir. Par contre, la troisième configuration (10,6 %) se distingue nettement, non pas par la force de l'interpellation qui atteint ici sa forme extrême (prescriptive), mais par la représentation des deux pôles de la communication. L'ordre est ici assumé par le sujet-énonciateur; c'est le propre discours de l'étudiant, non médiatisé par un personnage quelconque. Cette communication intratextuelle met l'accent sur le destinateur du message puisqu'elle recourt à la fonction expressive du langage. Il y a là comme une contradiction dans les formes. De fait, les configurations signalent plutôt une cohérence interne du système. Le sujet de l'énonciation (l'étudiant) s'adresse plus facilement à lui-même un discours persuasif. Et c'est par l'intermédiaire du sujet de l'énoncé (le personnage devenu énonciateur second), surtout, qu'il s'adresse à un *tu* distinct. Cette dernière situation s'applique d'ailleurs à un plus grand nombre de devoirs, comme nous l'avons vu plus haut. Tout se passe comme si le discours de la didactique devait nécessairement ou préférablement être médiatisé pour atteindre autrui. Sinon il a tendance à se retourner sur lui-même. En un sens, l'énonciateur-étudiant est lui-même un interprète de la didactique, mais lorsqu'il mime son discours, il ne peut que s'en assigner le contenu ou le faire transitif en utilisant un procès analogue de médiation. Le procès didactique a tout l'air d'être une régulation des transferts axiologiques. C'est dans cette perspective que doit se comprendre un système de communication qui autorise, parce qu'il lui en réserve le droit, le *il* à s'adresser à *tu*. Le *je* s'efface, comme dans le procès axiologique, au profit du contenu transmis qui acquiert, du coup, un caractère d'objectivité et d'évidence.

Il est significatif, à cet égard, que la configuration exprimant la forme canonique de la communication persuasive n'apparaisse qu'au 7e rang et ne concerne que 4,1 % des discours dérivatifs. Ce modèle (intratextuel — prescriptif — fonction conative) peut se traduire par la paraphrase suivante: « *Je te* donne un ordre ». Cette configuration « idéale » est supplantée, comme on l'a vu, par un modèle fondé non sur la langue mais sur la didactique et qui peut être exprimée par la formule: « *Il te* donne un ordre ». Ainsi identifiés, les acteurs de la communication didactique paraissent liés, comme par contrat, à des règles extra-discursives et, plus précisément, institutionnelles. Par ailleurs, le modèle de dérivation le

plus faible, du point de vue de l'effet persuasif, n'apparaît pas très loin de la forme canonique dont nous venons de parler. Cette configuration (métatextuel — prospectif — fonction expressive) occupe, en effet, le 11e rang. Sa version modale négative se situe, elle, au 17e rang. Regroupés, ces deux modèles concernent 64 devoirs d'étudiants. La forme la plus forte, voix assertive et négative réunies, connaît, pour sa part, 82 occurrences. L'écart quantitatif n'est pas grand entre le plus et le moins puissant des modèles de discours dérivatif, ce qui signale, à nouveau, le raffinement du processus didactique, lequel semble éviter la polarisation de l'expression rhétorique alors qu'il réglemente manifestement les contenus. *In absentia*, le discours didactique paraît avoir pour objet le *faire* plus que le *dire*. Autrement dit, les devoirs traduisent en amont une direction plus morale qu'esthétique. Ils gouvernent, en aval, un agir plus qu'un mode de communication. Ils disent, dans une forme non contrainte, un comportement qui, lui, est tout à fait contraint. Cela n'est possible, évidemment, que sur la base d'un apprentissage antérieur, presque achevé en somme, des règles d'expression. La formation à l'écriture est partiellement assurée aux niveaux scolaires inférieurs. Le bien dire est en quelque sorte présupposé dans les classes de belles-lettres et de rhétorique. Par contre, le mieux dire et, plus précisément, le dire persuasif, apparaissent comme des objectifs pragmatiques dans ces classes supérieures. L'étudiant puise dans l'éventail des possibilités qui lui sont enseignées. Il jouit d'une certaine liberté, dans ce cadre pré-réglé de l'expression rhétorique, cependant que les contenus à défendre et à transmettre s'inscrivent dans l'espace étroit d'une morale humaniste et chrétienne. Il faut *faire* ou *ne pas faire*. Quant à la langue, qui doit être correcte, elle dispose d'un tel ensemble de moyens rhétoriques qu'elle n'est pas limitée dans ses formes. Le discours de la didactique, que l'étudiant met en forme, affiche une diversité qui prouve la subtilité des processus de formation littéraire dont on peut convenir, à propos du XIXe siècle surtout, qu'elle est d'abord une formation morale et civique.

Les lieux axiologiques de la dérivation allocutoire

Il nous reste à considérer les lieux axiologiques dans lesquels s'inscrivent les dérivations allocutoires. Celles-ci soutiennent des contenus valorisés de nature diverse. Nous avons retenu, pour

l'analyse, six lieux axiologiques qui se répartissent ainsi:

Social:	*28,2 %*
Religieux:	*25,6 %*
Éthique:	*18,6 %*
Politique:	*17,6 %*
Éducatif:	*7,5 %*
Esthétique:	*2,5 %*

Les valeurs sociales et religieuses représentent, à elles seules, plus de la moitié des occurrences. On prescrit surtout des comportements moraux reliés à la vie en société ou aux convictions religieuses. Il est significatif que ces indices de contenu axiologique soient dominants. Tout porte à croire que ces deux ordres de comportement doivent aller de pair. Le public et le privé, le profane et le sacré retiennent donc tout autant l'attention. Que les valeurs sociales, devant être activées dans la collectivité, arrivent au premier rang (28,2 %) n'a pas de quoi nous surprendre, si l'on se reporte au champ d'exercice de la rhétorique. En revanche, il est étonnant que ce soient les valeurs religieuses (25,6 %) plutôt que les valeurs éthiques et politiques qui occupent le second rang. S'il en est ainsi, c'est bien parce que, dans l'enseignement classique au Québec, les visées religieuses ont toujours prétendu embrasser tout le champ des activités humaines.

On aura remarqué, également, que les valeurs éthiques (18,6 %) et politiques (17,6 %) apparaissent dans des proportions quasi semblables. Il semble bien que, dans le discours didactique, le politique soit à l'éthique ce que le social est au religieux. Il s'ensuit que le politique est moralisé tout autant que le social est traversé par le religieux. D'autre part, les valeurs du monde de l'éducation (7,5 %) paraissent laissées pour compte dans le discours dérivatif. Si celui-ci insiste peu sur le comportement pédagogique du bon élève, c'est que la formation classique est tournée vers l'avenir et qu'elle se préoccupe plus des valeurs générales que des attitudes particulières dans un contexte immédiat.

Les valeurs esthétiques, enfin, devraient remplir une fonction importante dans la formation littéraire. Elles sont pourtant fort négligées (2,5 %) dans le discours dérivatif. Celui-ci ne semble pas avoir pour priorité de soutenir les valeurs de l'éducation ou de l'art. Comment est-ce possible? Il faut rappeler que l'énoncé

dérivatif se retrouve essentiellement dans les genres de l'éloquence (le discours, précisément) ou dans les narrations. Ces exercices scolaires portent sur des sujets très variés qui ont, en définitive, peu à voir avec la littérature. Ce sont tantôt des éloges d'un personnage historique, tantôt une harangue de type militaire, tantôt le récit de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, etc. Ces pratiques discursives apparaissent en très grande majorité au XIXe siècle. À cette époque, la formation littéraire signifiait l'enseignement de la rhétorique. Elle servait de prétexte à la formation morale et intellectuelle des individus — les futurs dirigeants de la société — et l'accent était mis sur l'expression de la pensée correcte plutôt que sur la lecture critique des œuvres littéraires. Ce n'est qu'au XXe siècle que se remarque un intérêt progressif pour l'histoire littéraire et les œuvres elles-mêmes. Cela explique la quasi-absence des discours dérivatifs sur des questions esthétiques.

Une remarque s'impose ici sur les sujets de compositions. Le corpus que nous avons rassemblé comprend, à côté des dissertations et des analyses littéraires, de nombreuses compositions sur des sujets d'histoire canadienne, américaine ou européenne. Aucun sujet imposé n'est innocent, bien sûr, qui délimite déjà, par son statut, un champ et un parcours à l'exercice d'écriture et de raisonnement. Les étudiants sont invités à rédiger sur les sujets les plus divers qui ont peu à voir avec la littérature au sens où nous l'entendons aujourd'hui. En guise d'exemples, mentionnons quelques titres qui parlent d'eux-mêmes: « Conversion de saint Augustin » (ASQ-ASD, RHET, 1853), « l'Empire romain » (ASQ-ASD, B-L, 1853), « l'Amour du sol natal » (CSAP, RHET, 1854), « Discours aux citoyens catholiques de Montréal en faveur des pauvres d'Irlande » (SN, B-L, 1887), « Discours prononcé par le ministre de la guerre pour Louis-Philippe pour favoriser le projet de transporter les restes de Napoléon I de l'île Ste-Hélène à Paris » (ASC-ASF, RHET, 1889), « Entrée triomphale de Jeanne D'Arc et Charles XII à Reims (ASC-ASF, B-L, 1891), « Washington à son armée en la licenciant » (CSAP, RHET, 1897), « Dispute entre un chrétien et un païen » (SN, B-L, 1897), « Prise de Constantinople par Mahomet II » (SN, B-L, 1905), « Protestations des concitoyens du Québec contre la politique persécutrice du gouvernement français » (ASQ-ASD, RHET, 1907), « Soirée d'hiver chez nos anciens Canadiens » (ASQ-ASD, B-L, 1908),

« Montcalm à Berryer, ministre de la marine, pour lui demander de secourir le Canada envahi par les Anglais » (STR, RHET, 1932), « Lettre d'un seigneur canadien à un ami de Paris pour justifier sa décision de rester au pays après la conquête » (SN, RHET, 1934), « l'Alcoolisme engendre la tuberculose » (ASQ-ASD, B-L, 1940).

Retenons, par ailleurs, la répartition des lieux axiologiques selon les deux principaux genres littéraires concernés par la dérivation allocutoire.

Narration		**Discours**	
Religieux	: 39,7 %	Social	: 38,0 %
Éthique	: 29,1 %	Politique	: 28,5 %
Social	: 15,6 %	Religieux	: 19,4 %
Politique	: 9,4 %	Éthique	: 10,7 %
Éducatif	: 5,6 %	Éducatif	: 2,7 %
Esthétique	: 0,6 %	Esthétique	: 0,8 %

On remarque une nette différence dans le rang occupé par les champs axiologiques. Le social et le politique obtiennent les plus forts pourcentages dans le genre « discours » tandis qu'ils occupent les troisième et quatrième rangs dans les narrations. Inversement, le religieux et l'éthique sont aux premiers rangs dans les narrations et aux troisième et quatrième rangs dans les discours. Dans ces derniers, on prescrit surtout une morale collective ; dans les narrations, c'est plutôt une morale individuelle que l'on soutient. Il y a des constantes, néanmoins, puisque les valeurs éducatives et esthétiques viennent aux derniers rangs dans ces deux genres de composition.

Comme les genres littéraires sont liés aux niveaux scolaires, les lieux axiologiques le sont également. On sait que le discours est surtout pratiqué en rhétorique et la narration, en belles-lettres. La répartition des catégories axiologiques, suivant le niveau d'études, reproduit, à peu de chose près, la hiérarchie et les proportions relevées précédemment.

Belles-Lettres		Rhétorique	
Religieux	:38,6 %	Social	:36,6 %
Éthique	:28,2 %	Politique	:25,1 %
Social	:13,9 %	Religieux	:17,7 %
Éducation	:10,7 %	Éthique	:28,2 %
Politique	: 5,6 %	Éducatif	: 5,4 %
Esthétique	: 3,1 %	Esthétique	: 2,3 %

Les niveaux scolaires sont nettement opposés. En belles-lettres, on propose surtout les valeurs qui tiennent d'une morale individuelle, tandis qu'en rhétorique, le discours dérivatif porte prioritairement sur une morale de l'action en société. Se trouve redit, ici, le caractère terminal de la classe de rhétorique où la fonction sociale inspire la didactique. Le niveau d'études antérieur pourrait bien offrir l'occasion d'adhérer à des valeurs « premières ». Il faut acquérir une ligne de conduite individuelle sûre avant d'agir sur autrui. La formation classique n'est pas un amalgame de moyens, mais une programmation continue de la pensée et de l'action. La littérature n'est encore, au XIXe siècle, qu'une référence de culture générale. De ressource, elle deviendra objet du savoir. La didactique se transforme avec le temps comme elle s'adapte aux différences d'âge. Ce qui est une contrainte humaine ou psychologique, ici, est une contrainte historique et idéologique, là.

Si l'on examine la distribution des lieux axiologiques en fonction des types de dérivation allocutoire, on peut observer un effet de grande dispersion (voir le tableau 6). De façon générale, les fréquences d'apparition suivent les proportions des trois degrés d'allocution. Il faut remarquer, néanmoins, que les valeurs en cause dans le discours dérivatif peuvent être liées à la force de l'allocution. Ainsi, le discours prescriptif paraît le plus propre à soutenir les valeurs religieuses (64,6 %). C'est dire l'importance de la loi dans ce champ des activités humaines. De même, on ordonne fréquemment un comportement dans le champ social (56,8 %). Dans ce cas, précisément, le degré prévisionnel atteint également une proportion intéressante (32,4 %). Le discours de ce type a surtout servi à proposer un comportement d'ordre politique (39,2 %). Il faut noter, incidemment, que ce dernier lieu axiologique se retrouve rarement dans les discours dérivatifs du plus faible degré. Observons, enfin, que le lieu esthétique, prati-

Tableau 6

Les lieux axiologiques selon le degré de la dérivation allocutoire

LIEUX AXIOLOGIQUES \ DEGRÉ	PRESCRIPTIF	PRÉVISIONNEL	PROSPECTIF	TOTAL
SOCIAL	56,8%	32,4%	10,8%	28,2%
RELIGIEUX	64,6%	20,9%	14,5%	25,6%
ÉTHIQUE	52,8%	22,7%	24,5%	18,5%
POLITIQUE	52,4%	39,2%	8,5%	17,6%
ÉDUCATIF	52,9%	25,7%	21,3%	7,5%
ESTHÉTIQUE	52,2%	17,4%	30,4%	2,5%
TOTAL	56,9%	28%	15,1%	100%

quement absent de ce corpus, est présent à 30,4 % dans les discours prospectifs, ce qui pourrait être interprété comme un signe. L'intérêt pour les valeurs esthétiques, littéraires plus exactement, reste à venir. Il apparaîtra au XXe siècle et notre étude le relèvera dans une autre rubrique.

Curieusement, les dérivations à caractère social apparaissent surtout dans les compositions du XXe siècle (décennie 1900: 15,5 %; 1920: 13,5 %; 1930: 13,5 %; 1910: 10,4 %). Au XIXe siècle, elles sont redondantes dans les deux dernières décennies (1880: 10,4 % et 1890: 12,2 %). On aurait pu s'attendre à une plus forte concentration de ce lieu axiologique au XIXe siècle, en raison des fins de la formation classique à cette époque. En revanche, les valeurs religieuses sont « naturellement » à l'honneur dans les dérivations allocutoires d'avant le XXe siècle. La décennie 1890 compte le plus grand nombre d'occurrences de l'axiologie religieuse, soit une proportion de 15,5 %. Suivent, dans l'ordre, les années 1900 (14,5 %), les années 1870 (13,6 %) et 1880 (11,4 %). La décennie 1910 comprend, pour sa part, 11 % des cas d'axiologie religieuse recensés. Les valeurs sociales et religieuses semblent donc bien distinctes, voire opposées, dans le temps. Cette différence demeure, cependant, quantitative. Elle ne place pas ces deux ordres de valeur dans une opposition fondamentale. À l'instar des valeurs religieuses, les valeurs éthiques ou morales apparaissent sutout au XIXe siècle. Elles correspondent à 14,9 % à la décennie 1870; à 11,9 % aux années 1880 et 1890; à 10,1 %, enfin, à la première décennie du siècle présent. Notons également leur résurgence dans la décennie 1930 (14 %).

Si les valeurs sociales se manifestent surtout dans les discours dérivatifs du XXe siècle, l'axiologie politique, par contre, connaît une véritable concentration au XIXe siècle, ce qui renvoie à une pratique récurrente de l'éloquence qui a pour forme singulière le discours mimétique. Les références politiques se concentrent principalement dans les trois dernières décennies du XIXe siècle (1890: 21,9 %; 1870: 15,3 %; 1880: 13,4 %). On les retrouve encore, en 1900, dans une proportion de 10 %, proportion qui se fait décroissante par la suite. À l'opposé, les valeurs associées au domaine éducatif se manifestent essentiellement au XXe siècle, avec un sommet en 1930 (25,3 %). Entre 1900 et 1930, les proportions passent le cap de 10 % pour chaque décennie. Il en est fort peu question auparavant, comme si ce lieu axiologique ne pouvait

y trouver sa pertinence, confronté qu'il est à des champs d'activités et d'influence plus essentiels: le domaine religieux et le domaine politique. De même, les valeurs dites esthétiques se retrouvent en majorité au XXe siècle. Dans la décennie 1920, elles comptent pour 19,5 % des cas. Dans les dix années suivantes, elles représentent 17,3 % des occurrences. Elles obtenaient une proportion de 15,2 % dans les premières années du XXe siècle.

De ces distributions des valeurs axiologiques manifestées par le discours dérivatif, on peut déduire des lignes de force historiques. Ainsi, les valeurs religieuses, éthiques et politiques sont-elles surtout le lot des dérivations allocutoires au XIXe siècle, tandis que les valeurs sociales, éducatives et esthétiques semblent plutôt correspondre à des intérêts du XXe siècle. Cette schématisation est sans doute trompeuse, mais elle met au jour des tendances réelles. Il faut garder à l'esprit qu'elles concernent uniquement un discours typique et non pas le discours scolaire dans son entier. C'est la partie la plus visible du discours comme communication à caractère rhétorique qui est ici en cause. Le comportement visé justifie ce discours allocutif et explicite. Il appert, en tout cas, que le caractère individuel ou collectif du comportement n'est pas associé à une époque particulière. Les questions religieuses, éthiques et politiques semblent faire corps, comme si la distinction entre le *privé* et le *public* était sans pertinence. Que les valeurs esthétiques se manifestent essentiellement dans le discours du XXe siècle était sans doute plus prévisible, compte tenu du fait que la littérature (le corpus des œuvres) ne fut pas vraiment enseignée auparavant. Quant aux valeurs éducatives, on peut avancer que leur manifestation discursive a été restreinte au XIXe siècle sous la pression d'intérêts primordiaux. Enfin, la présence des valeurs sociales au XXe siècle ne s'explique guère que par les canevas de discours proposés aux étudiants.

Les médiateurs dans le discours

Les travaux littéraires des étudiants comportent évidemment des renvois explicites aux (grands) auteurs du programme. Le fait devient particulièrement visible au XXe siècle où, enfin, on enseigne les œuvres. L'usage de la citation est abondant dans les dissertations et les analyses littéraires. Les extraits d'œuvres y ont valeur d'illustration sinon de preuves. De même, les opinions et les jugements soutenus par les auteurs de manuels scolaires sont

repris par les étudiants dans leurs énoncés. Selon une procédure axiologique caractéristique, l'énonciation première demeure fréquemment occultée. C'est que le propre discours de l'étudiant intègre celui de l'auteur du manuel comme celui du professeur. Qu'en est-il, cependant, dans les devoirs scolaires inspirés de la rhétorique et rédigés, pour la plupart, avant les années 1930? Nous avons retenu, dans les travaux, la présence de médiateurs, c'est-à-dire d'auteurs cités, par le relais desquels le discours scolaire assure sa cohérence et son efficacité persuasive. Il ne s'agit pas, dans ces cas, de simples extraits d'œuvres à fonction illustrative, mais bien d'un procédé argumentatif fondé sur la valeur de l'autorité. Durant toute la période de l'enseignement classique, à peine 19,9 % des discours d'étudiants comportent des médiateurs. Parmi eux, 47 % comptent plus d'un intervenant cité. Ces proportions étonnent un peu dans le contexte singulier du collège, d'une part, de la culture classique, d'autre part, où le recours à l'autorité constitue l'un des moyens de persuasion les plus sûrs. Cela surprend davantage si l'on examine en détail les champs d'appartenance des auteurs cités. En effet, ceux-ci sont tantôt des écrivains, tantôt des critiques, tantôt encore des personnalités du monde politique, religieux ou autre. Curieusement, les écrivains ne s'imposent pas très fortement parmi les médiateurs. Ils apparaissent dans 44,2 % des cas tandis que les médiateurs les plus variés atteignent une proportion de 39,9 %. Par ailleurs, les critiques littéraires sont nettement sous-représentés dans ce corpus (15,9 %), ce qui paraît démentir le fait que le discours de l'étudiant s'inspire directement de celui du manuel. Il faut rappeler que les travaux en cause ressortissent à une pratique différente de celle de l'histoire littéraire et que cette pratique lui est, pour une bonne part, sinon extérieure du moins antérieure. De plus, si l'on cède peu de responsabilités aux critiques littéraires dans l'argumentation, cela ne signifie pas que leurs idées n'aient pu faire leur chemin. La proportion des médiateurs littéraires, qu'ils soient écrivains ou critiques, l'emporte au total sur le nombre d'autres types de médiateurs. Que l'écart ne soit pas plus grand reste significatif. Au XIXe siècle, en tout cas, l'enseignement littéraire empruntait abondamment à l'histoire et ses figures exemplaires étaient plus souvent des « grands hommes » de la scène politique, militaire ou religieuse, entre autres, que des personnalités littéraires. Les grands écrivains sont devenus plus tard les références

privilégiées de cet enseignement. Leur présence au XIXe siècle représente à peine 10,1 % des cas recensés. Après 1900, leur fréquence d'apparition va grandissant. C'est entre les années 1920 et 1950 que se retrouvent le plus de médiateurs dans les discours scolaires. C'est aussi durant cette période que leur spécificité littéraire est manifeste. La médiation discursive semble donc un phénomène plutôt récent, en dépit des présupposés axiologiques qui gouvernaient la culture classique. Les humanités ne s'inspiraient-elles pas de modèles anciens? Ces modèles n'alimentaient-ils pas la pensée et le langage? Sans doute, mais la formation littéraire est essentiellement la formation à l'écriture, au XIXe siècle, et la formation à la lecture, au XXe siècle. Cela seul justifie, en définitive, que le procédé tout à fait rhétorique de la citation ne soit pas plus évident dans les discours des étudiants du XIXe siècle.

Pourtant, le recours à l'autorité conserve, pendant toute la période étudiée, une efficacité persuasive certaine. Mais il faut tenir compte des époques. Lorsque c'est la rhétorique qui inspire la didactique, l'argument d'autorité donne sa forme à tout le discours. C'est l'énonciateur même de ce discours qui est l'autorité. En effet, l'imitation du discours prononcé par une figure illustre de l'histoire manifeste, en quelque sorte, une délégation d'autorité. Que son propos soit feint importe peu, car le seul fait de parler au nom d'une autorité notoire suffit à accréditer le discours. D'implicite, le procédé devient explicite lorsque c'est l'histoire littéraire qui inspire la didactique. L'argument d'autorité prend alors la forme concrète de la citation.

III- LE PROCÈS DE SIGNIFICATION

Précédemment, nous avons considéré le discours de l'étudiant essentiellement du point de vue rhétorique, c'est-à-dire dans son procès de communication. Ses modes intentionnels d'adhésion et sa visée persuasive traduisent un cadre général dans lequel s'inscrit le discours de la didactique. Le modèle de la communication didactique, exprimé de manière explicite par la dérivation allocutoire, trouve son sens, en dernière instance, dans le champ social. Il renvoie à des positions spécifiques au sein de l'appareil scolaire de même qu'à des intérêts sociaux plus généraux. Les valeurs enseignées correspondent à des présupposés culturels qui débordent le lieu d'exercice de la didactique. Le code

institutionnel donne sa pleine signification à la rhétorique scolaire. C'est donc dire que cette signification est extra-discursive. Néanmoins, la manifestation discursive reste pertinente car, quelles que soient ses déterminations extérieures, elle emprunte des formes qui lui sont propres. Plus spécifiquement, le discours scolaire obéit à un système interne de règles et de fonctionnement. Ce système peut être envisagé selon deux modes d'existence : le mode logique, nécessairement abstrait et sous-jaçent, et le mode discursif, où se réalise la mise en forme des énoncés. Là s'exerce le procès de signification du discours dont nous examinerons les diverses composantes.

Il faut dire, d'abord, que cet aspect du discours n'a pu être observé dans tous les devoirs d'étudiants, même si toute forme de discours répond à des règles de cohérence interne. C'est la composition du corpus qui a déterminé les limites de nos champs d'analyse. En effet, les exercices scolaires du XIXe siècle répondaient, pour l'essentiel, à un objectif d'apprentissage de l'écriture. Peu à peu, ils ont cédé la place aux dissertations et aux analyses de type littéraire qui avaient plutôt une visée critique, donc un objectif d'apprentissage de la lecture, la lecture juste, avertie, éclairée, voire dirigée. C'est dans le nouvel horizon théorique et épistémique de l'histoire littéraire que s'est développée la pratique scolaire de la dissertation et de l'analyse de textes. Les exercices de jugement — fût-il réglé d'avance — ont progressivement remplacé les exercices d'éloquence. Cette transformation a modifié, en aval, notre procédure d'analyse et c'est pour rendre compte d'une nouvelle orientation de la didactique littéraire que nous avons étendu notre observation au système logique que sous-tend tout discours critique.

Le système logique

Inspirée par l'histoire littéraire, la nouvelle orientation de la didactique, au XXe siècle, met les règles de la composition au profit de la pensée plutôt qu'au service du style. L'éloquence fait place à la méthode et la *dispositio* évince l'*élocutio*. Les exercices de jugement que sont les dissertations et les analyses mettent surtout l'accent sur la valeur du plan, la valeur de l'expression lui étant liée. On invite l'étudiant à fréquenter les œuvres pour y reconnaître des éléments dignes d'analyse. Remplaçant les hauts faits de l'histoire qui inspiraient les discours rhétoriques et les

narrations, les morceaux choisis vont alimenter une réflexion dont la procédure doit être 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; 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 dans l'ordre de la raison. En somme, les exercices de dissertation et d'analyse se présentent sous des apparences de cohérence et d'objectivité. Leur caractère « 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 préalable à sa manifestation en discours bien qu'elle ne puisse être saisie à l'extérieur de lui. 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. Des 3 501 devoirs retenus, 961 (27,4 %) se prêtaient à cette forme d'analyse. Le tableau qui suit rassemble les résultats de l'analyse que nous décrivons ci-après.

Le raisonnement

Le premier aspect du système logique observé concerne la structure du raisonnement. Les catégories retenues se répartissent inégalement dans l'ensemble des cas considérés. Ainsi, le raisonnement par « compréhension » devance les autres catégories et s'applique à 45,4 % des exercices de jugement. Ce type de raisonnement 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, d'après les auteurs de *Rhétorique générale*[4]. L'analyse littéraire de « la Dernière heure de l'année » (ASQ-ASD, B-L, 1918) de Lamartine, par exemple, examine les propriétés du poème: le plan, le style, les figures. Caractérisant

4. Groupe μ, *op. cit.*

Tableau 7

Le système logique

RAISONNEMENT	MOTIVATION				MÉTALOGISME			proportion des types de raisonnement	proportion par rapport à l'ensemble du corpus
	ALÉTHIQUE	ÉPISTÉMIQUE	DÉONTIQUE	DIALECTIQUE	INDUCTIF	DÉDUCTIF	SYLLEPTIQUE		
COMPRÉHENSION	7,4%	74,5%	5,1%	13,0%	52,3%	17,8%	29,9%	45,4%	12,5%
EXTENSION	11,2%	61,9%	4,8%	22,1%	57,8%	24,1%	18,0%	30,6%	8,4%
COMPARAISON	6,6%	71,1%	—	21,1%	60,5%	10,5%	27,6%	7,9%	2,2%
DESCRIPTION	2,6%	88,1%	2,6%	6,6%	33,1%	9,9%	57,0%	16,1%	4,4%
TOTAL	7,8%	72,6%	4,2%	15,4%	51,8%	18,0%	30,2%	100%	27,5%

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 son 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 abstrait, fût-il élémentaire.

L'œuvre littéraire, tout comme l'opinion d'un illustre penseur, peut être l'objet d'un raisonnement par « extension ». La fréquence de ce type d'étude le place au second rang (30,6 %). C'est, dans son cas, la recherche d'une parenté inscrite, en termes rhétoriques, sur le mode Σ. Une telle démarche étend une réflexion sur un fait particulier à d'autres faits et établit un principe unificateur. À l'inverse du raisonnement par « compréhension », l'étude par « extension » analyse l'objet dans son rapport à une notion extérieure et constituante. Le raisonnement consiste à le rattacher à un au-delà. Cette approche possède une valeur heuristique, car elle laisse à l'étudiant la découverte d'applications pratiques. Développant une citation de La Bruyère, d'ailleurs inexacte dans sa formulation: « L'ennui naquit un jour de la paresse » (ASQ-ASD, RHET, 1901), la dissertation étend la portée de la réflexion à la vie des mondains et à celle des écoliers. Elle présuppose que les maîtres, eux, ne s'ennuient pas. La conclusion est vite tirée: « pour être heureux, il faut travailler », à l'exemple des professeurs ou suivant les règles de discipline du collège. Le développement déborde la dimension théorique de l'énoncé qui est, faut-il le dire, un lieu commun dans le milieu scolaire. Il rejoint les échos quotidiens de la citation.

Le troisième type de raisonnement, en nombre, est le plus faible sur le plan logique. En effet, la description représente le degré zéro du raisonnement. Elle est une forme tautologique d'analyse qui se contente de résumer ou de reproduire l'objet dans son contenu sinon dans son expression, selon de vagues critères de sélection et de la manière la plus fidèle possible. Ainsi, une analyse du *Cid* (ASQ-ASD, B-L, 1917), qui résume les scènes 3 du IVe acte, 1 et 5 du Ve acte, n'est que la paraphrase de l'intrigue. On procède de la sorte dans 16,1 % des cas.

Le raisonnement par « comparaison », enfin — dont le caractère logique reste fort discutable —, apparaît au dernier rang et s'applique à 7,9 % des devoirs. Il s'agit, comme on le sait, d'établir des correspondances ou de relever des différences entre des objets, ce qui tient lieu d'argument, faute de démonstration plus abstraite. La comparaison met cependant à profit une démarche heuristique. L'extension se limite alors à un ou à des semblables généralement déjà présents dans la formulation du sujet [exemple: « Parallèle entre Rodrigue et Horace » (ASQ-ASD, RHET, 1925)]. La comparaison est aussi une procédure de découverte reconnue, sans être pour autant une argumentation.

Une telle répartition des types de raisonnement dans les devoirs des étudiants n'est pas sans signification. Que les formes les plus discutables se retrouvent au dernier rang, comptant pour 24 % du corpus, n'a pas de quoi nous surprendre mais confirme, au contraire, le caractère méthodique des exercices scolaires visant à former le jugement. On aurait pu s'attendre à ce qu'un plus grand nombre de devoirs scolaires soient des descriptions ou des paraphrases des œuvres à l'étude ou encore que la pratique de la comparaison soit plus répandue, en raison, précisément, de sa valeur didactique reconnue.

L'analyse des raisonnements sur des objets donnés révèle, dans les travaux des étudiants, la prédominance d'une attitude de pensée d'ordre analytique plutôt que synthétique, dans les termes de Kant. 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 » et par « description » qui signalent des parcours de redondance. Les démarches plus heuristiques, par « extension » et par « comparaison », n'obtiennent pas la même faveur. En somme, les résultats laissent croire que l'explication de textes l'emporte sur la réflexion critique. Celle-ci cède donc le pas à la reconduction des valeurs reconnues.

Notre analyse, faut-il le rappeler, ne concerne pas l'ensemble du corpus et exclut, entre autres, la majorité des devoirs du XIXe siècle — qui sont surtout des exercices d'éloquence et de narration. Cela dit, il reste que les analyses littéraires et les dissertations des étudiants attestent une attention à la dimension logique du discours critique. C'est bien ce qui ressort de la fréquence des raisonnements par compréhension et par extension. De telles démarches d'analyse de textes signalent, au minimum, une faculté d'abstrac-

tion et une capacité d'établir des liens — fussent-ils connus d'avance — entre des réalités conceptuelles. Décomposer un objet en ses propriétés suppose l'acquisition d'un principe d'inclusion logique et, dans le cas qui nous occupe ici, l'adhésion à un modèle. L'analyse d'une tragédie en ses divers actes ou situations renvoie à une théorie dramatique apprise. Il en va de même de l'étude des rimes dans un sonnet. Le raisonnement par extension est, apparemment, plus difficile. Il suppose une connaissance élargie qui permet d'établir des rapprochements significatifs, bref d'interpréter l'objet-texte grâce au contexte. On peut penser que l'au-delà du texte, l'univers de références externes convoqué par l'étudiant dans son raisonnement, dérive en droite ligne du discours didactique, qu'il correspond aux valeurs de l'institution.

La répartition diachronique des types de raisonnement est difficilement interprétable. Ce paramètre d'analyse concerne essentiellement le XXe siècle. Sa pertinence, d'ailleurs, est manifeste dans les dernières années de la période considérée, soit les décennies 1950 et 1960. Le raisonnement par compréhension, surtout, y occupe une place impressionnante. En effet, 49 % des compositions des années 1960 soumises à notre analyse adoptent cette démarche logique. Dans les années 1950 et 1940, celle-ci se retrouve dans 42,7 % et 32,8 % des cas, respectivement. C'est dire que le raisonnement par compréhension est largement favorisé dans les dernières années d'existence du cours classique comme institution. À son opposé, le raisonnement par extension, dont la démarche logique semble plus complexe, se concentre plutôt dans les années 1940. Il se retrouve dans 32,1 % des compositions écrites durant cette décennie, voisinant la proportion des raisonnements par compréhension. Les autres types de démarches sont plus faiblement représentés, mais ils connaissent, eux aussi, une faveur croissante avec les années. En somme, la distribution des occurrences de ce paramètre reflète une tendance historique voulant que le discours critique remplace progressivement le discours mimétique. L'inspiration rhétorique de l'énoncé le cède peu à peu à son caractère logique. C'est ainsi que les choses se passent en apparence, mais il faut prendre garde de prêter à ce changement de cadre formel la valeur d'une transformation radicale du contenu des discours. Celui-ci n'est peut-être pas moins « moralisateur » au XXe siècle, mais il doit se présenter différemment pour répondre aux exigences méthodologiques et aux inté-

rêts spécifiquement littéraires de l'époque. Il faut répéter ici que l'aspect critique du discours scolaire se confond souvent avec l'explication de textes.

Le niveau scolaire ne paraît pas déterminant dans l'emploi des raisonnements par compréhension et par extension qui se répartissent assez également dans les classes de belles-lettres et de rhétorique. On peut noter une légère prédominance du raisonnement par compréhension en belles-lettres (50,7 % contre 49,1 %) et une plus grande préférence pour le raisonnement par extension en rhétorique (53,9 % contre 45,2 %). Cette plus grande importance accordée au raisonnement par extension (qui est une démarche apparemment plus difficile) en rhétorique confirme, en un sens, le caractère terminal de la formation littéraire. Par contre, les autres catégories retenues lors de notre analyse sont inégalement distribuées selon le niveau scolaire. Il ressort que le raisonnement par comparaison connaît une nette préférence en classe de seconde (61,8 % contre 36,8 % en classe de première) et que les étudiants de ce même niveau scolaire se distinguent encore plus de leurs aînés en adoptant la description comme démarche dans leurs exercices critiques (cette prétendue forme de raisonnement se retrouve à 70,3 % dans les devoirs des étudiants de belles-lettres). De tels résultats mettent en évidence l'aspect progressif de l'apprentissage. Même si le corpus à l'étude ne contient que des devoirs sanctionnés et primés — les meilleurs, en somme —, il montre bien des faiblesses sur le plan logique, qui s'estompent avec l'année (scolaire) de rhétorique. Il ne s'agit pas encore d'évaluer la qualité de l'argumentation, mais d'identifier le type de démarche logique qu'empruntent les étudiants dans leurs exercices. On observe que 75 % des exercices dits critiques répondent à des exigences de rigueur et que, comme il fallait s'y attendre, les étudiants les plus avancés, dans leur ensemble, sont aussi ceux qui tombent le moins dans la facilité.

Quant aux genres littéraires pratiqués par les étudiants, ils semblent plus déterminants. Les démarches leur sont liées. Notons, d'abord, que le corpus examiné sous l'aspect logique comprend principalement les genres littéraires suivants : la dissertation (32,1 %), l'analyse littéraire (24,0 %), la dissertation spécifiquement littéraire (10,4 %). D'un esprit tout aussi critique, de nombreuses compositions se regroupent sous les genres les plus divers : l'analyse critique, l'analyse historique, l'appréciation, la

comparaison, la description, la démonstration, le développement, l'essai, l'étude, l'explication, le parallèle, le portrait, etc. Ils représentent 15,3 % de l'échantillon. Les types de raisonnement se distribuent de la façon suivante selon les principaux genres littéraires. Les dissertations, qu'elles soient historiques, philosophiques ou autres, présentent surtout des raisonnements par extension (36,6 %) et par compréhension (36,4 %). Les démarches par description ou par comparaison apparaissent dans de plus faibles proportions (14,3 % et 12,6 %, respectivement). Les dissertations proprement littéraires, ou annoncées comme littéraires dans l'intitulé du devoir scolaire, favorisent légèrement le raisonnement par extension (44,0 %). La forme de raisonnement par compréhension obtient, pour sa part, 39 % des occurrences de dissertations littéraires, tandis que les deux autres démarches supposées logiques, la comparaison et la description, se partagent respectivement 10 % et 7 % des exercices de ce genre littéraire. On peut penser que la dissertation littéraire est l'occasion d'un raisonnement assez complexe. Cela est d'autant plus évident si l'on compare ce genre à l'analyse littéraire où la forme apparemment la plus difficile, c'est-à-dire le raisonnement par extension, connaît 13,8 % des occurrences et qu'il est surpassé par la démarche logique la plus faible: la description (20,0 %). Par ailleurs, la comparaison n'atteint qu'une proportion infime (0,1 %). En revanche, le raisonnement par compréhension occupe une grande importance dans ce genre d'exercices, où il apparaît en majorité: 64,5 %. S'il est plus difficile de conclure quant à la dissertation, il paraît clair que la décomposition de l'objet en ses propriétés constitue le parcours logique type dans l'analyse littéraire. L'analyse n'est-elle pas, de fait, l'étude de l'organisation, de la structure d'un objet particulier et, partant, l'identification de ses caractéristiques internes? Par opposition, la dissertation pourrait être assimilée davantage à l'interprétation. Mais nos résultats ne mettent pas ces genres dans un rapport de contrariété. Tout au plus font-ils apparaître une tendance, bien réelle celle-là, quant à la forme de l'analyse littéraire.

Les motivations

Le second paramètre retenu pour cette partie de l'analyse renvoie aux modalités logiques sur lesquelles se construit le texte. Pour éviter toute équivoque nous les appelons motivations. Cette

terminologie suggère, par ailleurs, un classement des arguments selon les relations que l'énonciateur entretient avec le réel. Cette relation « motive » ses propositions. Le raisonnement s'effectue alors sur la base des liens nécessaires, certains, obligatoires ou contingents entre un objet cognitif et un jugement posé sur lui. Ces modalités logiques sont dites aléthiques, épistémiques, déontiques et dialectiques.

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 que « 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 » (ASQ-ASD, RHET, 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 » (ASQ-ASD, B-L, 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 ou donne accès. 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 littéraire classique a largement répandu les « vérités admises ».

Ce n'est que dans 15,4 % 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'élève. Un sujet de dissertation comme « Supériorité du genre lyrique sur le genre épique » (ASQ-ASD, B-L, 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 » (ASQ-ASD, RHET, 1938) ou « Misère de l'homme chez Pascal » (ASQ-ASD, B-L, 1954) se prêtent bien à une argumentation de nécessité, de nature. Cette motivation, dite aléthique, doit sa rareté relative (7,8 %) 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* (ASQ-ASD, RHET, 1952), où l'étudiant prête des attributs ontologiques à des phénomènes culturels, ce qui montre à quel point ces éléments peuvent refléter, sinon sa pensée propre, du moins celle de 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 » (ASQ-ASD, RHET, 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 aphorisme dans une dissertation élogieuse sur « le Cours classique » (ASQ-ASD, RHET, 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. On raisonnait sur la base que les choses vont de soi. La motivation

épistémique renvoie le mieux à l'évidence où les choses sues (et sûres) peuvent être reconduites sans le secours de la démonstration.

À l'instar du type de raisonnement par compréhension, la motivation épistémique ne cesse de croître en importance avec le temps. Elle a pu être repérée dans plus de la moitié des compositions scolaires rédigées depuis 1940. Sa présence proportionnelle est passée de 60,7 % dans les années 1940 à 74,5 % durant la décennie 1960. Les motivations dialectique et aléthique ont connu une progression analogue quoique moins spectaculaire. Seule la motivation logique déontique se distingue, de ce point de vue, puisqu'elle disparaît complètement du discours scolaire dans les années 1960. Le discours critique « moderne » ne s'accomode pas, semble-t-il, de ce type d'argument. Ses apparitions se situent plutôt dans les décennies 1910 et 1940. Il s'agit sans doute, dans le premier cas, d'un relent du XIXe siècle où le sens du devoir, l'obligation morale plus exactement, intervenait avec force pour motiver le jugement. Dans le second cas, la résurgence de cette modalité logique laisse entendre que les arguments d'autorité n'ont pas perdu toute influence dans le discours. Toutefois, les proportions sont ici tellement faibles, en comparaison de l'importance des arguments d'ordre épistémique, qu'elles réduisent considérablement la valeur pratique des autres types de motivations. La grande majorité des preuves dans la composition scolaire sont fondées sur la certitude ou l'évidence. Et si l'on s'exerce parfois au jugement dialectique, ce n'est pas pour lutter contre le poids de l'évidence. En pratique, le système argumentatif reste peu diversifié. C'est peut-être que, dans les faits, les étudiants n'avaient pas vraiment à prouver leurs énoncés mais devaient plutôt prouver le bien-fondé, la légitimité de leur énonciation. Reconduire l'évidence, c'était s'éviter la contestation. C'était aussi s'interdire de juger ou d'avoir des opinions. L'apprentissage de l'éloquence, au siècle dernier, répondait-il à des fins moins avouables? En apparence, seulement, les étudiants devaient prendre parti. Ils ne faisaient que soutenir des thèses reconnues dans le respect des codes (moral et linguistique). Les générations suivantes d'étudiants ne feront peut-être pas autre chose lorsqu'ils simuleront la critique pour répondre aux nouvelles exigences scolaires.

La répartition des motivations par niveau scolaire montre que les élèves de belles-lettres et de rhétorique privilégient également les modalités épistémiques et dialectiques. L'épistémique apparaît en proportion équivalente en belles-lettres (73,3 %) et en rhétorique (72,0 %). La motivation dialectique, par contre, connaît des pourcentages différents: 19,4 % en belles-lettres contre 11,2 % en rhétorique. Les autres catégories présentent des écarts plus ou moins importants. La motivation aléthique représente 9,3 % des exercices de jugement en rhétorique et 5,3 % en belles-lettres, tandis que le déontique obtient un pourcentage de 7,5 % en rhétorique contre à peine 1,4 % en belles-lettres. On peut difficilement interpréter ces résultats. On retiendra, néanmoins, que les compositions de rhétorique font un peu plus de place aux modalités logiques du devoir-faire, l'aléthique et le déontique, même si elles restent supplantées par les autres motivations, qui trouvent leurs arguments dans l'ordre du certain ou du contingent.

Les métalogismes

Notre analyse du système logique ne s'arrête pas là. Les rapports entretenus entre les propositions ou les preuves appartiennent à la dynamique du discours argumenté. L'analyse syntagmatique doit saisir les rapports entre les arguments et répondre à la question suivante: comment s'enchaînent les arguments et comment est tirée la conclusion? L'examen des métalogismes s'inscrit dans cette problématique. Il s'agit d'identifier un parcours d'arguments suivant une logique par induction, par déduction ou simplement par syllepse. Le premier parcours va de la partie au tout; le second, du tout à la partie et le troisième, de la partie à la partie. Les deux premières démarches peuvent se rapprocher du syllogisme. Le métalogisme sylleptique procède de façon plus associative que proprement logique. Il s'agit de juxtaposer les propositions. Dans les autres cas, on les fait procéder l'une de l'autre. Notre analyse des exercices de jugement, de ce point de vue, 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. 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, sur le plan logique, les apparences de la ratio-

nalité. Cette constatation s'obtient en regroupant les raisonnements par induction et 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? » (ASQ-ASD, RHET, 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. D'ailleurs, 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 présuppose, 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 » (ASQ-ASD, B-L, 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 un 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 ou par syllepse. Le rapport procède du rapprochement ou de la juxtaposition des propositions qui ne dérivent pas d'un même principe ni ne le postulent. 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 IXe chant de l'*Iliade* (ASQ-ASD, B-L, 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 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.

Les métalogismes inductif et déductif se concentrent dans les décennies 1940, 1950 et 1960, soit à la fin de la période étudiée. C'est dire qu'on y encourageait l'application d'un principe causal ou, plus simplement, rationnel. La causalité apparaît comme un fondement logique qui assure la cohérence de l'argumentation et

auquel on ne doit pas craindre de recourir dans une critique. Cette dernière devient d'autant plus valable et crédible qu'elle s'appuie sur une implication logique. Que cette relation entre des objets cognitifs soit naturelle ou culturelle importe peu, en somme, puisque l'exercice de la pensée ne déborde pas le champ des activités symboliques. Il reste sans conséquences dans la pragmatique. Les choses seraient différentes dans le domaine de la physique ou de la médecine, par exemple, où peuvent être prouvées, dans le monde sensible, la pertinence des hypothèses et la rentabilité des théories. L'efficace de la didactique de la littérature se mesure à la transparence — qui est aussi la conformité au modèle — du discours de l'étudiant. Paradoxalement, cela justifie également que l'on adopte une démarche sylleptique. Celle-ci consiste en une opération moins rigoureuse en apparence, puisque les relations entre les propositions sont moins logiques que sémantiques. C'est comme si l'idéologique l'emportait alors sur la logique. De fait, la valeur d'une telle démarche tient à l'acceptabilité de la conclusion. Elle repose, en définitive, sur le consensus. Sur le plan diachronique, il faut remarquer la fréquence progressive du métalogisme dit sylleptique. Toutefois, sa concentration, dans les dernières années de la période couverte par cette étude, est nettement moins forte que celle du métalogisme inductif. On peut penser que la force du consensus dans le champ du savoir littéraire le cède en efficacité à la force du raisonnement. La rigueur de la démonstration serait devenue, avec le temps, une garantie d'acquisition des valeurs cognitives. Elle aurait suppléé au seul poids des arguments d'autorité qui ne sont pas devenus inutiles, pour autant.

Le niveau scolaire des étudiants pourrait jouer un rôle dans l'usage des métalogismes. On note, en effet, une distribution différente des catégories. Le métalogisme inductif, bon premier dans l'ensemble du corpus retenu, représente 53,9 % des devoirs de rhétorique contre 49,9 % de ceux de belles-lettres. La démarche déductive occupe une proportion plus importante dans la classe terminale que dans la classe de seconde (23,1 % contre 13,1 %). En revanche, le métalogisme sylleptique, qui est aussi la procédure la moins rigoureuse, apparaît au second rang en belles-lettres avec 37 % des occurrences, cependant qu'il ne s'applique qu'à 22,8 % des devoirs de rhétorique. Il semble, une fois de plus, que les discours argumentés des étudiants de belles-

lettres se plient moins à des règles logiques. On ne peut soutenir, pour autant, qu'ils optent pour la facilité.

Les modèles argumentatifs

L'étude statistique des données du système logique a révélé une grande variété de modèles argumentatifs, ce qui laisserait croire à une possibilité de choix chez l'étudiant. Il y a, effectivement, 47 combinaisons de nos catégories descriptives. Les principales, en terme d'occurrences, apparaissent dans le tableau 8.

On remarque la prédominance de la motivation épistémique dans cette série de modèles récurrents. D'ailleurs, la combinaison en tête de liste correspond bien aux dominantes dans chacune des catégories d'analyse. La variété ne signifie pas ici la liberté. Les sujets de devoirs proposés restreignent le choix de l'étudiant. 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 » (ASQ-ASD, RHET, 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.

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

Tableau 8

Les principales configurations du système logique dans les exercices scolaires

RANG	RAISONNEMENT				MOTIVATION				MÉTALOGISME			PROPORTION
	COMPRÉHENSION	EXTENSION	COMPARAISON	DESCRIPTION	ALÉTHIQUE	ÉPISTÉMIQUE	DÉONTIQUE	DIALECTIQUE	INDUCTIF	DÉDUCTIF	SYLLEPTIQUE	
1	X					X			X			17,4%
2		X				X			X			11,0%
3	X					X					X	10,9%
4				X		X					X	8,4%
5	X					X				X		5,2%
6		X				X				X		4,7%
7				X		X			X			4,5%
8		X						X	X			4,3%
9			X			X			X			3,4%
10	X							X	X			3,2%
10		X				X					X	3,2%

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.

Loin de s'opposer, les 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 systématicité de la logique pure. Tout au plus la procédure d'argumentation logique est-elle, dans le discours scolaire du XXe siècle, ce que les précautions oratoires étaient auparavant: la garantie de crédibilité nécessaire à la persuasion.

Il faut remarquer, enfin, que les dissertations et les analyses (littéraires) 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, par exemple, 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.

Le système discursif

Le procès discursif articule les propositions logiques selon les règles propres du langage. Les rapports sémantiques ressortissent au système des signes pour autant qu'il est actualisé dans le discours. Celui-ci réalise le sens, dont les formes concrètes deviennent repérables. C'est précisément cette articulation de la sémantique sur la logique que nous avons voulu, aussi, examiner dans les devoirs scolaires.

Les supports discursifs

L'analyse des supports du système discursif, que nous avons décrits précédemment (voir le chapitre 3), permet de saisir le parcours sémantique des textes. La notion d'isotopie, ici centrale, recouvre, grossièrement, l'idée d'une unité de sens. Cette unité concerne le développement de l'argumentation. Celui-ci est métaphorique à 49,7 %, anaphorique à 29,7 % et homologique à 20,6 %. Le parcours sémantique est donc prioritairement polyisotopique. On passe d'une isotopie à une autre, mais reliée par un élément commun, comme c'est le cas de la métaphore. Le procès métaphorique témoigne d'ailleurs d'une compétence linguistique réelle puisqu'il suppose la reconnaissance d'une parenté sémantique. Il atteste, en effet, une faculté d'abstraction : l'intersection de deux signes n'est pas matérielle comme dans la paronomase, par exemple, mais plutôt conceptuelle. Il faut maîtriser le langage, ne fût-ce qu'imparfaitement, pour produire une association de type cataphorique qui fonde la métaphore. Que le parcours métaphorique prévale dans les exercices de jugement prouve une certaine compréhension du système linguistique chez les étudiants. Leur performance discursive manifeste leur compétence linguistique. L'expression en est simplifiée dans une comparaison, par exemple, où sont étudiés les caractères d'Alceste et de Philinte. L'auteur de cette dissertation sur *le Misanthrope* (ASQ-ASD, B-L, 1954) conclut que Philinte serait un meilleur ami qu'Alceste. En effet, Philinte possède les qualités in-

contestables d'équilibre et de raison qui lui valent la sympathie de l'étudiant. Entre l'admiration de valeurs humaines et l'amitié, il n'y a, semble-t-il qu'un pas. Dans un autre devoir, intitulé « Saint-Alphonse, modèle de préparation au sacerdoce (SSA, B-L, 1930) », on présente l'image de l'apôtre comme un modèle idéal. Il s'agit de montrer la nécessité pour les jeunes gens de suivre cet idéal afin d'arriver à leurs fins. L'exemple de saint Alphonse, aspirant au sacerdoce, sert d'argument. On trace de lui un portrait élogieux, qui fait ressortir son ardeur à l'étude, son cheminement religieux et ses grandes qualités : l'humilité, la pureté, l'esprit de sacrifice, lesquelles, jointes à son amour pour la Vierge, sont évidemment à imiter. Saint Alphonse devient la figure du bon élève. Il en est la métaphore. Le procédé est évidemment simple, mais il traduit néanmoins un rapport logique bien assumé par le discours.

Le support anaphorique vient au second rang en termes de fréquence. Il signale un parcours discursif linéaire, c'est-à-dire univoque. On développe une même isotopie dans tout le texte. C'est, en définitive, le cheminement le plus simple, et peut-être aussi le plus sûr. Le discours se déroule, pour ainsi dire, sans digression ni collision sémantique. Par exemple, l'analyse littéraire intitulée « Caractères du *Cid* » (ASQ-ASD, B-L, 1923) résume l'intrigue de la pièce en montrant, par la présentation des principaux personnages, Don Diègue, Don Rodrigue et Chimène, que l'action véritable est la lutte entre l'amour et le devoir. Le discours développe cette seule idée.

Le parcours homologique, au contraire — qui apparaît dans une proportion de 20,6 % —, favorise la dispersion. On procède par association, tout comme dans le procès métaphorique, mais sans la fonder sur une parenté sémique. Il s'agit plus d'une accumulation que d'une intersection. On s'éloigne de l'isotopie initiale pour étudier l'objet. Le discours risque de paraître fort hétérogène. C'est le cas, notamment, de cette analyse littéraire du « Monologue d'Auguste (ASQ-ASD, B-L, 1923) », extrait de *Cinna* où quelques passages sont cités puis commentés brièvement. Les commentaires portent tantôt sur la grammaire, tantôt sur le style, tantôt encore sur les idées. Ces différents aspects sont abordés successivement. Leurs liens, dans le discours, restent tout à fait arbitraires. C'est une liste de sujets à aborder.

Il appert, au total, que le discours de l'étudiant développe généralement plusieurs isotopies. À l'exemple de la cataphore, le texte se construit par expansion. La forme la plus simple en est l'énumération, représentée par le support homologique. Une forme plus complexe domine, cependant. En effet, le procès métaphorique s'impose largement. Il consiste en une expansion discursive où les diverses unités sémantiques sont non seulement juxtaposées, mais confrontées. Les isotopies possèdent des rapports concaténés. On peut en conclure que le discours de l'étudiant est rarement univoque. Son étendue sémique ne fait pas pour autant sa force, puisqu'elle est dispersion dans le parcours homologique. Mais le nombre relativement faible de textes à isotopie unique porte à croire que le discours scolaire est un lieu propice à la rencontre de plusieurs discours. Il est un agglomérat de discours cognitifs, évaluatifs et moraux. Il recèle autant de règles apprises que de jugements de valeurs et de préjugés idéologiques.

En conformité avec l'augmentation progressive des compositions scolaires à caractère critique, le repérage des supports discursifs suit une courbe ascendante au XXe siècle. Ainsi, le procès métaphorique se manifeste dans une forte proportion vers la fin de la période étudiée. Il a pu être retracé dans 45,3 % des exercices compris dans la décennie 1940, dans 56,3 % de ceux de la décennie 1950 et, enfin, dans 64,7 % des travaux d'étudiants des années 1960. Par comparaison, le support anaphorique apparaît dans une proportion variant entre 23,2 % et 23,5 % dans cette même période. Le support homologique, qui est une forme discursive nettement plus faible, reçoit peu d'occurrences et voit sa proportion chuter de 14,5 % à 5,8 % du corpus global entre 1950 et 1960. Ici encore peut-on penser que les compositions plus récentes sont généralement mieux articulées. On doit conclure avec prudence, vu le petit nombre de travaux scolaires recueillis dans la dernière décennie concernée par notre enquête. Rappelons, cependant, que nous avons toujours pris soin de pondérer les résultats en conséquence.

À l'égard de ce que nous avons appelé les « supports discursifs », les genres littéraires ne constituent pas une variable déterminante. La distribution des types de parcours dans les genres spécifiques suit, en effet, la courbe générale. On notera, cependant, que l'analyse littéraire fait une large place au support

« homologique » (39,1 % contre une proportion générale de 20,6 %). Le parcours « métaphorique » y domine (46,4 %), comme dans l'ensemble, tandis que le support « anaphorique » y est peu fréquent (14,6 %). Comparé aux résultats d'ensemble, cet état de choses signale une faiblesse relative de ce genre littéraire en ce qui a trait à la logique discursive. Le parcours sémantique y est souvent anarchique. C'est du moins ce qu'on peut penser de l'expansion sémique par simple accumulation dont le support est dit « homologique ». Au contraire, la dissertation semble favoriser davantage une certaine rigueur du discours, puisque les supports « anaphorique » et « métaphorique » se retrouvent dans 38,2 % et 49,5 % des cas, respectivement. Il faut rappeler que ce genre d'exercice est un peu plus pratiqué au niveau d'études terminal, c'est-à-dire en classe de rhétorique. L'analyse littéraire, pour sa part, est nettement mieux représentée en classe de belles-lettres. Les écarts s'expliquent en partie par le niveau scolaire de l'auteur du devoir. De ce point de vue, les résultats sont intéressants. Ainsi, en classe de seconde, les « supports » se répartissent de la façon suivante: le « métaphorique » obtient 39,3 % des occurrences; l'« homologique », 30,5 % et l'« anaphorique », 30,3 %. Il s'établit un équilibre entre ces deux derniers parcours sémantiques, ce qui vient nuancer en la confirmant, l'hypothèse voulant que les discours des étudiants de belles-lettres soient moins bien articulés ou encore moins complexes que ceux de leurs aînés. Les devoirs des étudiants de rhétorique recèlent majoritairement un parcours « métaphorique » (61,5 %), ce qui permet de supposer une compétence sémantique « supérieure ». Le support « anaphorique » apparaît dans 29,2 % de ces exercices, tandis que l'« homologique » est faiblement représenté (9,3 %). Le déroulement du discours s'avère moins une accumulation d'idées qu'une conjonction d'isotopies chez les étudiants de la classe terminale, ce qui s'accorde avec leur maîtrise du système logique, fût-elle imparfaite.

Les modalités

L'analyse du système discursif a porté également sur les modalités lexicalisées que nous avons définies dans un chapitre précédent. Leur contenu a été décrit en termes de lieux axiologiques. Les résultats présentés ici tiendront compte de la conjugaison des modalités et de leurs références axiologiques

respectives. Il faut observer, d'abord, la distribution des modalités, qui se rangent ainsi :

Modalités premières		Modalités secondaires	
Savoir-faire	: 27,8 %	Devoir-faire	: 23,3 %
Vouloir-faire	: 21,9 %	Savoir-faire	: 21,9 %
Devoir-faire	: 21,1 %	Vouloir-faire	: 18,9 %
Pouvoir-faire	: 13,7 %	Pouvoir-faire	: 16,7 %
Devoir-être	: 11,4 %	Devoir-être	: 13,1 %
Pouvoir-être	: 2,7 %	Pouvoir-être	: 4,2 %
Vouloir-être	: 0,9 %	Vouloir-être	: 1,0 %
Savoir-être	: 0,5 %	Savoir-être	: 1,0 %

Notre analyse a permis de relever 781 occurrences de modalités lexicalisées. Plus de 22 % des devoirs scolaires présentaient des formes discursives de cet ordre. La lecture de ces textes nous a convaincus de la nécessité de tenir compte du phénomène de la polymodalité. En effet, dans 503 cas (64,4 %), une seconde apparition de modalités lexicales a pu être enregistrée. Il s'est agi souvent d'une répétition qui venait confirmer l'orientation du discours modal, mais il s'est rencontré également des variantes. Les modalités secondaires que nous avons répertoriées se répartissent de la même façon que les premières, à une différence près. Le premier rang est occupé par le devoir-faire au lieu du savoir-faire. Cette dissemblance est d'autant plus significative que les deux modalités renvoient à des domaines d'activités opposés, le cognitif et le pragmatique. La modalité secondaire en tête de liste vient, en quelque sorte, contredire l'influence du domaine de la connaissance. Il semble donc, sur un plan syntagmatique, que le savoir devienne moins important que la tâche à accomplir. On pourrait penser alors que l'*agir* est successivement présenté ou évalué en fonction d'une connaissance et d'une contrainte. Ce passage de l'influence de la « science » à celle de l'« autorité » n'est toutefois pas démontrable. Pour ce faire, il faudrait une analyse transphrastique de l'ensemble des discours, idéalement, informatisée. L'hypothèse d'un parcours discursif du *savoir* au *devoir* demeure séduisante.

Il faut privilégier les résultats de l'inventaire des modalités premières, plus nombreuses et dont l'ordre proportionnel est, *a priori*, plus représentatif. Que les modalités du *faire* viennent en

tête peut signifier une orientation pragmatique du discours. Le sujet de l'énonciation intervient davantage, semble-t-il, dans des énoncés sur l'*agir*. Cela postule peut-être que la condition (la valeur aussi) de l'*être* est déterminée par l'action. De là à dire que l'*être* dépend du *faire*, il n'y a qu'un pas, vite franchi, d'ailleurs, en sémiotique. Mais l'intérêt du modèle sémiotique ne saurait satisfaire à la compréhension du phénomène ici en cause. Il faut noter, par ailleurs, le rang occupé par chacune des modalités. Est-ce un hasard si le savoir-faire et le savoir-être viennent respectivement en tête et en fin de liste? De même, le vouloir-faire et le vouloir-être occupent le second et l'avant-dernier rang. Il y a là comme une inversion dans le passage du *faire* à l'*être*, qui n'est sans doute pas fortuite. Autre aspect intéressant: les modalités dites cognitives devancent, en pourcentage absolu, les modalités dites pragmatiques. En effet, le savoir et le vouloir l'emportent sur le devoir et le pouvoir. Ce rapport n'existe, cependant, que dans l'ordre du *faire*. Dans celui de l'*être*, précisément, il est inversé. Tout se passe comme si l'*agir* était surtout évalué en fonction du cognitif et l'*état*, en fonction du pragmatique. S'il s'agit d'une contradiction théorique, c'est justement que les résultats doivent être interprétés en contexte. Le contexte discursif se double ici du contexte didactique. S'il faut accorder une valeur représentative au discours modal de l'étudiant, on dira de la didactique qu'elle subordonne l'action à la connaissance plutôt qu'à l'autorité, au savoir plutôt qu'au devoir. En revanche, la nature de l'objet, son *être*, paraît plus facilement déterminée par une loi que par une science, en d'autres mots, reliée au devoir plutôt qu'au savoir. On serait en droit de poser la suprématie de l'être sur le faire et de l'autorité sur la connaissance, mais le modèle didactique pourrait bien renverser cet ordre. Néanmoins, on se gardera d'exagérer la portée de ces résultats d'analyse en raison de la spécificité des paramètres retenus. Ils ne sauraient valoir dans un contexte plus large.

Quant à la forme verbale de la modalité, notons qu'elle est, à 90,5 %, affirmative. Dans le cas contraire, la négation porte presque exclusivement sur la modalité elle-même, rarement sur la proposition que cette dernière affecte. Comme c'était le cas de la forme prise par la dérivation allocutoire et pour autant que reste admise la représentativité du discours scolaire, il faut conclure que l'on s'exprime peu par la négative et que l'interdiction, comme

forme d'intervention auprès du sujet, ne prévaut pas dans la didactique littéraire classique. À cet égard, les idées reçues valent ici d'être écartées. Le code n'est pas fondé sur l'interdit, mais sur la connaissance qui se donne elle-même comme loi, sanctionnée par la force et le prestige d'une institution « historique ».

D'un point de vue diachronique, ces variables de l'analyse sont difficiles à interpréter. Soulignons simplement que leur apparition est croissante et, ici aussi, concentrée vers la fin de la période étudiée, soit depuis les années 1940. Il en va ainsi des modalités discursives du savoir-faire, du vouloir-faire et du pouvoir-faire, tandis que la proportion du devoir-faire décroît sensiblement entre 1950 et 1960. Nous constatons à nouveau la perte d'influence de la *loi* dans les derniers moments du régime d'enseignement classique. Les étudiants d'alors décrivent moins le faire esthétique ou éthique en terme d'obligation qu'en terme de connaissance. Si l'on met ce fait en relation avec les formes de la dérivation allocutoire — bien représentée au début du XXe siècle et davantage au siècle précédent —, il appert qu'un renversement historique s'est opéré. Outre le fait que l'objet de l'énoncé ait changé de nature, et le sujet de statut — les prétextes de l'exercice littéraire ne sont plus les mêmes —, le discours scolaire paraît délaisser peu à peu les considérations pragmatiques pour s'intéresser plutôt aux valeurs intellectuelles. Tout se passe comme si la détermination d'ordre juridique, qui pèse tout autant sur le savoir-faire que sur le devoir-faire, était tellement évidente qu'elle n'a plus à être exprimée. D'explicite, elle est devenue implicite et de pratique qu'elle était, elle s'est transformée en une théorie incontestable de la pratique. En d'autres mots, le mandement a fait place à la sanction, à une sanction cognitive en particulier. De sujet modal du discours persuasif au XIXe siècle, l'étudiant a été amené à se poser en agent d'une sanction cognitive au XXe siècle. Dans la tradition rhétorique, il était appelé à soutenir, par mode de relais, une règle de conduite, donc un code de l'agir; dans la tradition critique, il sera appelé à se prononcer sur la maîtrise du code. Que la matière sur laquelle porte le code/la règle ait été éthique ou esthétique ne change rien au fait.

Pour les seuls genres de l'analyse littéraire et de la dissertation, les modalités lexicalisées apparaissent dans les proportions suivantes :

Modalités premières

Analyse littéraire		Dissertation	
Savoir-faire	44,6 %	Vouloir-faire	28,0 %
Vouloir-faire	24,3 %	Devoir-faire	23,1 %
Pouvoir-faire	10,8 %	Savoir-faire	18,1 %
Devoir-faire	10,1 %	Pouvoir-faire	12,1 %
Devoir-être	8,8 %	Devoir-être	12,1 %
Vouloir-être	1,4 %	Pouvoir-être	4,9 %
Savoir-être	0	Savoir-être	0,5 %
Pouvoir-être	0	Vouloir-être	1,1 %

Modalités secondaires

Analyse littéraire		Dissertation	
Savoir-faire	23,2 %	Vouloir-faire	26,0 %
Devoir-faire	19,5 %	Devoir-faire	21,3 %
Vouloir-faire	18,3 %	Savoir-faire	20,5 %
Devoir-être	18,3 %	Pouvoir-faire	14,2 %
Pouvoir-faire	15,9 %	Devoir-être	12,6 %
Savoir-être	2,4 %	Pouvoir-être	3,9 %
Pouvoir-être	2,4 %	Vouloir-être	1,6 %
Vouloir-être	0	Savoir-être	0

Ces deux genres — les principaux représentés dans le corpus des exercices critiques — ne reproduisent pas parfaitement la distribution générale des modalités. Dans l'analyse littéraire, le premier rang revient au savoir-faire, comme c'était le cas dans l'ensemble. Toutefois, cette modalité y apparaît en proportion plus grande, comme si on accordait à la compétence pragmatique un intérêt marqué. Dans la dissertation, on insiste plutôt, mais dans une moindre mesure, sur le vouloir-faire, ce qui ne permet pas de soutenir que ce genre littéraire encourage les procès d'intention. Remarquons aussi que le devoir-faire revêt plus d'importance dans la dissertation que dans l'analyse littéraire. L'objectif général de celle-ci est de décomposer l'objet en ses parties ; celle-là vise plutôt son appréciation ou sa critique. Si l'on se fie aux modalités lexicalisées, la forme de jugement posée dans la dissertation porte principalement sur la volonté et l'obligation d'agir. Dans l'analyse littéraire, on s'attache davantage, à ce qu'il

semble, à reconnaître dans les œuvres la compétence littéraire de leurs auteurs.

La variable du niveau scolaire intervient à nouveau dans l'apparition des modalités discursives. En belles-lettres, il fallait s'y attendre, c'est le savoir-faire qui occupe le premier rang. En rhétorique, c'est plutôt le devoir-faire qui vient en tête. Voici la répartition des modalités selon le niveau d'études.

Modalités premières

Belles-lettres		Rhétorique	
Savoir-faire	33,8 %	Devoir-faire	24,3 %
Vouloir-faire	23,4 %	Savoir-faire	21,7 %
Devoir-faire	17,8 %	Vouloir-faire	20,7 %
Pouvoir-faire	12,7 %	Pouvoir-faire	14,7 %
Devoir-être	8,9 %	Devoir-être	13,6 %
Pouvoir-être	1,5 %	Pouvoir-être	3,9 %
Vouloir-être	1,0 %	Vouloir-être	0,8 %
Savoir-être	0,8 %	Savoir-être	0,3 %

Modalités secondaires

Belles-lettres		Rhétorique	
Devoir-faire	22,2 %	Devoir-faire	23,8 %
Vouloir-faire	21,8 %	Savoir-faire	22,3 %
Savoir-faire	21,4 %	Vouloir-faire	16,2 %
Pouvoir-faire	19,2 %	Devoir-être	16,2 %
Devoir-être	9,8 %	Pouvoir-faire	14,7 %
Pouvoir-être	3,0 %	Pouvoir-être	5,3 %
Vouloir-être	1,3 %	Vouloir-être	0,8 %
Savoir-être	1,3 %	Savoir-être	0,8 %

La distribution des modalités premières dans les devoirs des étudiants de belles-lettres correspond à l'ordre de ces mêmes modalités dans l'ensemble du corpus analysé, quoique les proportions diffèrent légèrement. Dans les devoirs des aînés, l'ordre reproduit plutôt celui des modalités secondaires, comme si leur discours avait, pour ainsi dire, une longueur d'avance. La hiérarchie des modalités secondaires selon les niveaux scolaires s'écarte davantage de la situation d'ensemble. Le devoir-faire vient toujours en tête, à ce niveau d'analyse. Les compositions de

belles-lettres montrent donc une différence plus nette dans la succession des modalités discursives. Celles de rhétorique reflètent une constance de ce point de vue. Si ce n'était des modalités secondaires en rhétorique, le *faire* déclasserait toujours l'*être*. Dans ce cas unique, en effet, les deux orientations arrivent au troisième rang *ex aequo*. C'est évidemment la présence importante du devoir-faire qui étonne, car elle va à l'encontre des résultats globaux. Mais le savoir-faire conserve des occurrences élevées et vient rarement loin derrière. Il y a ici une forme de hiatus entre les niveaux scolaires. La proportion accordée au savoir-faire, en belles-lettres, dépasse considérablement celle qui est attribuée au devoir-faire, en rhétorique, ou même aux deux niveaux scolaires du point de vue des modalités secondaires. La valeur de la connaissance pragmatique semble plus évidente dans les discours des étudiants de seconde que dans les autres. C'est la valeur de l'autorité (ou de la loi qui régit l'agir) qui ressort des exercices critiques produits en classe de première. Dans sa deuxième manifestation, la modalité du savoir-faire est déclassée en belles-lettres, ce qui suppose un cheminement discursif. La valeur de la connaissance le cède progressivement à celle de la loi. En d'autres mots, on semble prendre en compte ou admettre, peu à peu, un facteur normatif. Les étudiants de belles-lettres reconnaissent moins spontanément que ceux de rhétorique la portée des règlements et obligations. Les aînés en font grand cas dans leurs discours critiques. Cependant, il s'agit d'une attitude fort nuancée, puisque les pourcentages des autres modalités du faire sont relativement importants. Il ne se creuse de véritables écarts qu'entre le *faire* et l'*être*, qu'entre le savoir-faire et le savoir-être, surtout, dont l'éloignement est révélateur. De fait, que la connaissance soit manifestée, dans le propre discours de l'étudiant, dans son rapport avec l'action plutôt qu'avec l'être, cela attribue au savoir un sens pratique. C'est son caractère utilitaire qui importe. Le savoir est voué à l'efficace. Cette conception de l'« épistémè » fonde l'objectif principal de la didactique littéraire classique : communiquer une formation culturelle précieuse parce que utilisable. On se soucie plus du sujet pragmatique que du sujet psychologique, car on construit la valeur de l'*être* sur sa capacité de *faire*. Ce n'est pas le lieu de l'émergence du sujet.

Les lieux axiologiques dans le discours argumentatif

Les lieux axiologiques identifiés lors de l'étude du système discursif se distribuent ainsi :

Esthétique :	*47,9 %*
Éthique :	*22,7 %*
Social :	*13,7 %*
Religieux :	*6,7 %*
Éducatif :	*4,8 %*
Politique :	*4,2 %*

Le rang occupé par le lieu esthétique étonne. Il entre en contradiction avec le contenu manifesté dans les dérivations allocutoires. Il faut dire que celles-ci ressortissent surtout aux exercices de composition du XIXe siècle, qui sont, répétons-le, des discours ou des narrations, pour la plupart. L'analyse du système discursif, par contre, porte plutôt sur les dissertations et les analyses littéraires qui se font de plus en plus nombreuses au XXe siècle. Que les modalités lexicales portent en grande partie sur l'esthétique n'a pas de quoi nous surprendre. Cela réaffirme la nette différence historique des pratiques discursives dans les classes d'humanités et, en amont, des motifs du discours didactique. Les valeurs éthiques et sociales occupent encore, dans le discours modalisé, une relative importance, ce qui laisse entendre que l'aspect comportemental a toujours un intérêt dans la pratique scolaire du discours. On sait que l'histoire littéraire fait grand cas de la biographie, c'est-à-dire de la vie et plus précisément de la conduite « acceptable » des écrivains. Les exercices qui s'inscrivent à cette enseigne — car ils s'en inspirent, à l'évidence — mêlent au discours critique apparemment objectif un discours évaluatif sur l'agir. Ce sont les valeurs religieuses et politiques qui subissent, avec le temps, une perte d'influence notable. Celles-là venaient au second rang dans les dérivations allocutoires, avec 25,6 % des occurrences. La proportion a chuté considérablement dans le discours modalisé des exercices de jugement. La valeur religieuse intervient beaucoup moins dans l'évaluation de l'agir spécifiquement littéraire que dans la prescription d'un mode de vie général, ce qui n'est guère exceptionnel, mais ce qui met à nouveau en évidence le caractère confessionnel des maisons d'enseignement classique. La plupart des manuels scolaires participaient d'un même esprit. On aurait pu s'attendre à ce que les valeurs reli-

gieuses traversent avec autant d'insistance les devoirs inspirés des manuels d'histoire littéraire. Les choses se passent différemment, quoique les opinions des auteurs de manuels aient été largement reprises par les étudiants dans leurs dissertations. Le motif politique, pour sa part, a une certaine importance dans les discours dérivatifs. Par contre, sur un autre plan discursif, celui des modalités précisément, il suscite peu d'intérêt. Faut-il rappeler que les exercices d'éloquence servaient, bien sûr, à la formation oratoire et que celle-ci avait comme lieu éventuel d'utilité la scène politique? Les exemples de personnages historiques du monde politique abondent dans les discours scolaires du XIXe siècle. C'étaient des modèles pour des orateurs en devenir. Les exercices de jugement répondent à d'autres objectifs. Enfin, les valeurs reliées au domaine éducatif ne sont guère plus présentes dans les discours modalisés que dans les dérivations allocutoires. Le discours scolaire parle peu d'éducation; il a d'autres objets, plus « intéressants » ou plus formateurs.

Les valeurs esthétiques connaissent leur plus fort pourcentage d'apparitions dans les années 1960. En 1900, elles se repéraient dans à peine 5,8 % du corpus et durant les années 1920, dans 26,3 % des cas. Il faut remarquer, cependant, que les autres lieux axiologiques suivent à peu près la même progression. Signalons, tout de même, que leur présence est plus marquée dans les décennies 1940 et 1950. Les valeurs religieuses, incidemment, semblent absentes dans les compositions scolaires des années 1960. Par rapport aux valeurs soutenues dans le discours dérivatif, l'écart est énorme. De ce point de vue, la différence est nette entre les travaux d'inspiration rhétorique concentrés au XIXe siècle et les exercices critiques du XXe siècle.

Si l'on compare l'ordre des lieux axiologiques selon leur fréquence d'apparition aux deux niveaux scolaires considérés, on observe plus d'une similitude:

Belles-lettres		**Rhétorique**	
Esthétique	55,2 %	Esthétique	40,1 %
Éthique	23,2 %	Éthique	22,6 %
Religieux	8,1 %	Social	21,4 %
Social	6,9 %	Politique	6,4 %
Éducatif	5,0 %	Religieux	5,2 %
Politique	1,6 %	Éducatif	4,3 %

La proportion accordée aux valeurs esthétiques est encore plus impressionnante en classe de belles-lettres que dans l'ensemble. Par ailleurs, les valeurs religieuses conservent, à ce même niveau scolaire, un peu plus d'importance. Les valeurs sociales apparaissent dans une proportion significative en rhétorique. Leur fréquence n'est pas lointaine du 28,1 % des occurrences sous ce même paramètre dans les dérivations allocutoires. Primordial, dans ce dernier cas, le lieu social a gardé un intérêt véritable au niveau d'études terminal. S'agit-il là d'une résurgence de la rhétorique classique dont la fonction sociale était centrale? Ce qui est plus sûr, encore une fois, c'est la variation des objectifs didactiques selon le niveau scolaire.

Les genres littéraires ont, ici encore, un rôle à jouer. S'ils n'apparaissent pas déterminants, ils autorisent en tous cas la présence de certains contenus. Ainsi, les analyses critiques et littéraires donnent lieu, tout naturellement, à un discours modalisé sur des questions d'esthétique (85,2 %). Les valeurs éthiques sont quelquefois l'objet d'un tel discours (11,3 %), tandis que les autres catégories axiologiques retenues sont ou très rares ou absentes (social: 0,3 %; religieux: 0,09 %). La dissertation présente une situation plus complexe. L'esthétique y domine encore, du point de vue du discours modalisé, mais dans une proportion plus faible (36,5 %). Les considérations d'ordre éthique y reçoivent presque autant d'intérêt (30,5 %). Les valeurs sociales, peu représentées, demeurent néanmoins (13,2 %). Les autres catégories apparaissent dans des pourcentages minimes (religieux: 7,5 %; éducatif: 7,2 %; politique: 5 %). Toutes les catégories sont représentées dans le corpus de la dissertation, ce qui l'oppose assez nettement à celui de l'analyse (critique ou littéraire). Ce dernier genre paraît donc plus spécialisé, réservé à des objets précisément esthétiques. La dissertation embrasse de plus larges sujets et des préoccupations de tous ordres se reflètent dans les modalités lexicales que l'on a pu y repérer à l'occasion.

Croisement des paramètres

Les paramètres des modalités et de leurs lieux axiologiques offrent aussi un intérêt lorsqu'ils sont considérés dans leurs croisements, que reproduisent les tableaux suivants:

Tableau 9

Lieu axiologique: esthétique

Savoir faire	34,5 %
Vouloir faire	22,2 %
Devoir faire	14,5 %
Devoir être	12,1 %
Pouvoir faire	6,0 %
Ne pas pouvoir faire	3,3 %
Ne pas vouloir faire	1,4 %
Ne pas savoir faire	0,8 %
Ne pas devoir faire	0,8 %
Pouvoir être	0,8 %
Vouloir être	0,5 %
Ne pas vouloir être	0,5 %
Savoir être	0,5 %
Ne pas pouvoir être	0,5 %
Ne pas devoir être	0,3 %
Ne pas savoir être	0,3 %
Devoir ne pas faire	0,3 %
Vouloir ne pas être	0,3 %
Savoir ne pas faire	0,3 %

Tableau 10

Lieu axiologique: éthique

Savoir faire	26,3 %
Vouloir faire	19,9 %
Devoir faire	16,4 %
Devoir être	13,5 %
Pouvoir faire	9,4 %
Ne pas pouvoir faire	6,4 %
Pouvoir être	3,5 %
Ne pas savoir faire	2,3 %
Ne pas devoir être	1,2 %
Ne pas vouloir faire	0,6 %
Pouvoir ne pas être	0,6 %

Tableau 11

Lieu axiologique: social

Devoir faire	32,7 %
Vouloir faire	20,0 %
Savoir faire	17,3 %
Pouvoir faire	10,9 %
Devoir être	10,0 %
Ne pas pouvoir être	1,8 %
Ne pas devoir faire	0,9 %
Devoir ne pas faire	0,9 %
Ne pas savoir faire	0,9 %

Tableau 12

Lieu axiologique: religieux

Devoir faire	33,3 %
Vouloir faire	17,6 %
Pouvoir faire	13,7 %
Devoir être	9,8 %
Savoir faire	9,8 %
Ne pas pouvoir faire	7,8 %
Vouloir être	3,9 %
Savoir être	2,0 %
Ne pas pouvoir être	2,0 %

Tableau 13

Lieu axiologique: éducatif

Devoir faire	39,0 %
Pouvoir faire	22,0 %
Vouloir faire	19,5 %
Devoir être	4,9 %
Savoir faire	4,9 %
Ne pas devoir faire	2,4 %
Pouvoir être	2,4 %
Ne pas pouvoir être	2,4 %
Ne pas pouvoir faire	2,4 %

Tableau 14

Lieu axiologique: politique

Savoir faire	24,2 %
Vouloir faire	24,2 %
Devoir faire	15,2 %
Pouvoir faire	15,2 %
Ne pas pouvoir faire	9,1 %
Pouvoir être	6,1 %
Devoir être	3,0 %
Ne pas pouvoir être	3,0 %

Dans trois catégories axiologiques sur six, le savoir-faire occupe le premier rang. Dans les autres cas, c'est le devoir-faire qui domine. Celui-là est primordialement associé aux valeurs esthétiques (34,5 %), éthiques (26,3 %) et politiques (24,2 %); celui-ci s'applique aux lieux: éducatif (39,0 %), religieux (33,3 %) et social (32,7 %). On remarquera notamment que le savoir-faire prévaut dans les deux catégories dominantes; que les modalités du faire (sous la forme assertive) apparaissent aux premiers rangs et que le savoir-être n'obtient que très peu d'occurrences dans les catégories « religieuse » (2,0 %) et « esthétique » (0,5 %). Ce dernier lieu axiologique, le mieux représenté, d'ailleurs, dans les exercices critiques, est l'objet de multiples formulations. C'est dans ce cas que se retrouve le plus grand nombre de possibilités de modalités lexicalisées. On évalue le faire esthétique selon les paramètres ainsi ordonnés: savoir, vouloir, devoir et pouvoir. La valeur de l'écriture tient donc prioritairement à la compétence du sujet. Il est à remarquer que les modalités cognitives viennent, ici encore, en tête, l'emportant sur les contraintes de la loi. Incidemment, seul le lieu éducatif laisse apparaître la primauté des modalités pragmatiques (devoir et pouvoir). C'est peut-être le hasard qui l'a voulu ainsi, mais ces croisements de variables paraissent cohérents. L'éducation est fondée sur la loi, l'autorité; il en va autrement de l'écriture. Que le devoir-faire occupe le premier rang des axiologies sociale et religieuse, également, n'est pas insignifiant. Le comportement moral de ces deux ordres semble préréglé. Il est à noter que le vouloir-faire occupe une large part des modalités dans ces champs axiologiques, ce qui laisse entendre la proximité des déterminations extérieures, c'est-à-dire législatives, et intérieures, c'est-à-

dire volitives, ce qui peut sembler contradictoire. On remarquera, toutefois, que la modalité du vouloir-faire arrive en second, à une exception près (le lieu éducatif, précisément, dont il vient d'être question), dans les catégories axiologiques retenues. On évalue aussi bien les comportements d'ordre politique, religieux ou social que ceux d'ordre esthétique en fonction de la volonté du sujet, ce qui présuppose que la didactique s'intéresse non seulement à sa compréhension mais également à sa motivation. C'est, bien sûr, celle de l'écrivain qui est considérée dans les analyses et les dissertations littéraires, mais on peut supposer que la motivation de l'enseigné est prise en compte ou prise à partie dans ce contexte. Le vouloir-faire esthétique ou éthique, par exemple, reconnu chez un tiers, a, en quelque sorte, la valeur de modèle pour le sujet-étudiant. Curieusement, cette modalité occupe le premier rang *ex aequo* avec le savoir-faire dans l'axiologie politique. On aurait pu s'attendre à ce que les modalités pragmatiques soient dominantes dans ce cas. De fait, la compétence tient non pas tant à la loi qu'à la pensée correcte, ce qui va plus facilement de soi dans le domaine esthétique.

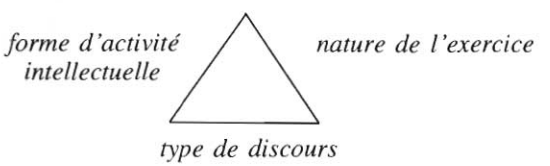
On en revient, en somme, à ce principe classique de la conjonction du beau et du bien. Bien penser permet de bien écrire. C'est ce qu'il faut savoir faire et les étudiants sont appelés à le reconnaître chez les écrivains et dans leurs œuvres choisies. S'ils en sont capables, ils prouvent leur propre savoir-faire et l'objectif cognitif de la didactique classique se trouve atteint, décelable dans la pratique scolaire du discours, d'un discours contraint, faut-il dire, où l'originalité tient de la manière de (re)dire les choses. Les étudiants n'en sont pas dupes, qui empruntent aux auteurs de manuels d'histoire littéraire certaines de leurs propositions.

IV- LES MODÈLES D'EXERCICES SCOLAIRES

Nous avons pris en considération de multiples paramètres dans notre analyse des compositions scolaires. Il en est résulté une accumulation de résultats statistiques qui peut paraître affolante. Ces résultats nous ont permis, toutefois, de reconstituer des modèles d'exercices qui ont le mérite d'être immédiatement intelligibles. Il s'agit, bien sûr, de formes synthétiques induites à partir de nos observations. Le discours didactique peut ne pas y correspondre en tous points, mais ces modèles ne sont pas moins réels et valables.

Nous ne retenons que les paramètres les plus discriminants pour établir ces modèles: le niveau scolaire auquel correspond le devoir littéraire de l'étudiant, d'une part; les genres littéraires typiques, d'autre part. Il appert, en effet, que le niveau d'études appelle des formes discursives particulières, selon les époques. Jusque dans les années 1930, environ, on s'exerce surtout à la narration en classe de belles-lettres, tandis que l'on pratique plutôt les genres de l'éloquence en classe de rhétorique. Dès le début du XXe siècle, cette tendance va s'affaiblissant, mais il a fallu quelques décennies avant qu'elle ne soit vraiment remplacée par une nouvelle attitude critique. Comme nous l'avons signalé à plusieurs reprises, l'objectif pragmatique de la didactique le cède progressivement en importance à un objectif cognitif. Ainsi, la maîtrise du discours convaincant passe, au XXe siècle, par la connaissance du corpus littéraire. La méthode critique de l'histoire littéraire remplace le code pratique de la rhétorique, ce qui transforme la didactique de l'écriture en une didactique de la lecture. De fait, les analyses littéraires rédigées par les étudiants de belles-lettres et les dissertations écrites par ceux de rhétorique attestent un changement profond dans la conception des études littéraires comme dans les moyens de transmettre le savoir.

On peut donc établir deux modèles d'exercices pour chacun des deux niveaux scolaires en cause, lesquels reflètent une rupture épistémologique historiquement déterminée. Ces modèles correspondent à deux grandes orientations didactiques qui ont rapport avec deux champs épistémiques distincts. Ces champs sont celui de la rhétorique, comme discipline, et celui de l'histoire littéraire, comme voie d'accès aux œuvres. L'objet du devoir scolaire est tantôt la composition elle-même, où s'exerce la compétence pragmatique de l'étudiant, tantôt la littérature entendue comme un corpus d'œuvres sur lequel s'exerce une compétence cognitive. La nature de la rédaction, le type de discours et la forme d'activité intellectuelle varient selon le genre de devoir scolaire. Pour les décrire, nous adopterons la figure du triangle:



À la lumière des résultats obtenus précédemment, les exercices scolaires des étudiants du cours classique se résument aux modèles que nous avons représentés dans le tableau qui suit.

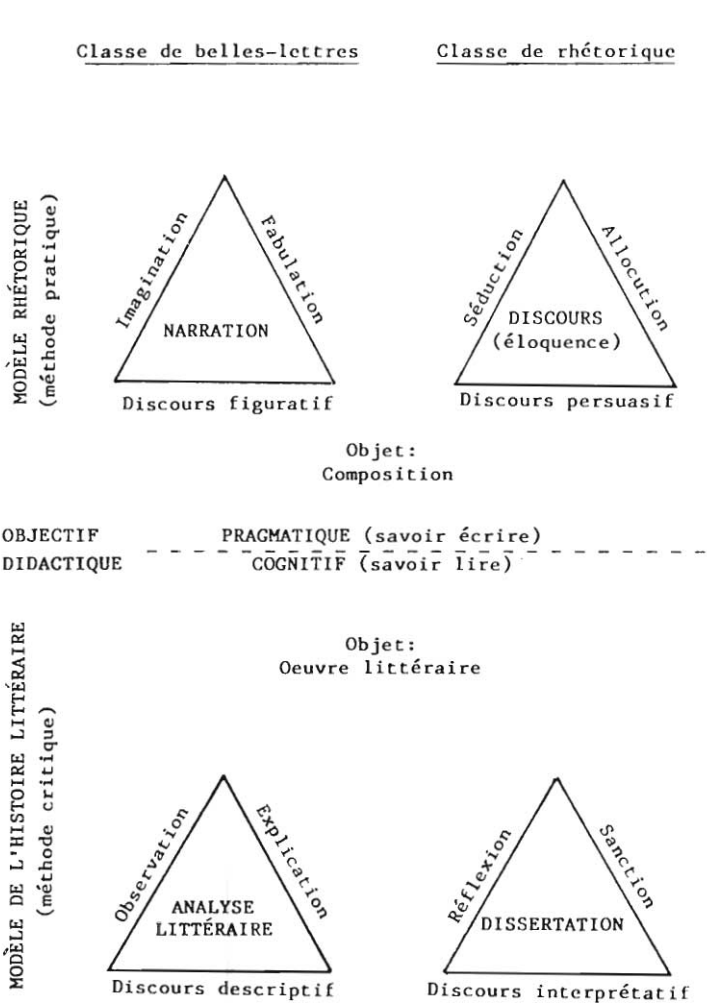
V- COMMENTAIRES GÉNÉRAUX

Le discours de la didactique littéraire classique trouve dans les compositions scolaires l'une de ses manifestations les plus concrètes. L'analyse que nous en avons faite révèle en creux des présupposés culturels, à la fois changeants et unanimes. Il appert ainsi que, de 1853 à 1967, la littérature comme objet cognitif tire moins sa pertinence didactique de ses valeurs esthétiques que de ses valeurs humaines. C'est au nom d'un ordre extérieur qu'elle est prise en charge par l'institution scolaire, où elle peut servir des objectifs de formation morale et sociale. La littérature devient, en fait, l'objet d'une appropriation ; elle n'est jamais vraiment un objet d'étude en soi. Paradoxalement, l'auréole dont semblent l'entourer les porte-parole de l'histoire littéraire et les multiples agents de sa diffusion ne cesse d'*éblouir*, bien que les œuvres soient peu lues. Il y a comme un consensus à cet égard qui, s'il n'a pas besoin d'être négocié, tire profit à être réactivé auprès des générations successives d'étudiants. Si, comme nous l'avons vu, les valeurs esthétiques semblent acquérir avec le temps autant d'importance que les valeurs morales, c'est que la formation du goût et l'apprentissage du discours critique répondent mieux alors à une conception de la culture.

Au XIXe siècle, être cultivé pouvait signifier, au moins, savoir parler et écrire. Peu à peu, on est passé de l'imitation des œuvres anciennes et des orateurs célèbres dans un but moral — fortement orienté par les valeurs religieuses — à la critique des grandes œuvres, françaises essentiellement, dans un but tout aussi moral. La formation sociale paraît l'avoir cédé à la formation intellectuelle, mais le résultat est le même au total. Les gens de goût du XXe siècle savent quoi lire et comment lire ; lorsqu'ils faisaient leurs « humanités », ceux du siècle précédent apprenaient surtout quoi dire et comment le dire. D'une époque à l'autre, d'une tradition théorique à une autre, le savoir transmis est resté l'objet d'une sélection, justifiée par une valorisation des contenus et dont la promotion est clairement attestée dans les discours des étudiants eux-mêmes.

Tableau 15

Modèles d'exercices scolaires



Par ailleurs, la présence des dérivations allocutoires — ce discours du savoir-faire — dans les exercices scolaires signale que la compétence et la performance du sujet enseigné, loin de s'opposer, vont de pair; l'une sert l'autre. La rhétorique inspire alors la didactique en l'inscrivant dans un programme qui régit l'*action*. Pour leur part, les énoncés de jugement à l'égard des œuvres logent à l'enseigne d'un savoir convenu — donc convenable — que le système des modalités discursives vient appuyer clairement et dont les types de raisonnement autant que les motivations (les modalités logiques) prouvent le caractère tautologique. On discute moins que l'on affirme. De fait, dans la majorité des cas, on reproduit l'épistémè — cet « ensemble des connaissances réglées », d'après le *Robert* — classique. Qu'il se retrouve des dérivations allocutoires dans les compositions écrites au XXe siècle, même si la rhétorique n'est plus le modèle de la pensée, montre bien que perdurent et l'esprit et la finalité d'une discipline apparemment morte. Cet esprit de la rhétorique peut se résumer au code de la pensée et de l'expression, et sa finalité — avons-nous à le redire? — consiste dans la communication persuasive.

En somme, le discours didactique participe d'une formation discursive stable qui assure les régulations de formes et de sens et où les enjeux varient moins que les moyens. Ce que l'on veut atteindre, en définitive, c'est toujours une performance. Le diplômé du cours classique doit savoir penser, parler et agir correctement. Parler et écrire, à propos de thèmes littéraires ou autres, deviennent, en fait, sa première façon d'agir en société. Pouvoir persuader ou simplement pouvoir parler de la littérature constituent une compétence reconnaissable qui lui suffira parfois à atteindre un statut social d'importance. À une certaine époque, en tout cas, avoir fait le cours classique assurait à l'individu un certain prestige. Cet atout majeur, combiné, il va sans dire, à une forte personnalité et à une démarche intellectuelle solide, a pu servir à établir une influence dont l'étendue embrasse au mieux, comme par un effet de retour de la didactique, le comportement d'autrui. Devenu adulte, l'étudiant fait agir, à son tour, en fonction de ses convictions et de ses valeurs, dont la transmission est largement facilitée par sa compétence acquise à l'école, réglée qu'elle est sur le discours d'une didactique qui a fait ses preuves. D'une didactique de l'*agir* où la gratuité et la neutralité se confondent avec une profession de foi. •

CHAPITRE V

Problématique générale pour une analyse des manuels

Les manuels de littérature (histoires, préceptes, traités, morceaux choisis) utilisés dans l'enseignement classique au Québec ne l'ont pas été sans intentions, ni de façon absolument naïve. L'examen rapide des rapports des jurys d'examen du baccalauréat de rhétorique, durant les 115 ans d'histoire des collèges classiques et des facultés des arts, le laisse assez vite apercevoir. L'enseignement des lettres et de la littérature vise non seulement à transmettre des connaissances, mais plus encore à former la conscience morale et à éduquer l'esprit civique. Ces buts, clairement indiqués dans le premier chapitre de cet ouvrage, constituent le cadre d'un programme didactique. À la limite, les connaissances peuvent passer au second plan, mais non la formation morale ni l'éducation à l'agir social qui en sont l'aboutissement ultime et qui garantissent un certain ordre politique. Aussi, « tout professeur enseigne, en même temps que ce qu'il *sait*, ce qu'il *est*. Cela est vrai au plus haut point du professeur de lettres, qui, de ce fait, assume une particulière responsabilité[1]. » Une responsabilité que l'institution scolaire, en la prenant à son compte, traduit pragmatiquement ainsi : « L'effort du maître doit tendre à rendre l'élève capable de juger sainement, d'avoir un goût sûr, de critiquer avec discernement, d'admirer ce qui est admirable, de rire de ce qui est ridicule. Pour cela, le

1. G. Raillard, « Esquisse pour un portrait-robot de l'écrivain du XXe siècle d'après les manuels de littérature », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 75.

procédé qui a fait ses preuves, c'est d'étudier [...] la langue[2]. » Mais de quelle langue s'agit-il? S'agit-il de ce « français fictif » dont parle Renée Balibar[3], cette langue « fabriquée[4] » qui permet de hiérarchiser les individus qui l'apprennent selon les *modes d'emploi*, enseignés à partir des normes du langage littéraire, selon le goût, la correction, le style? Et comment la langue qu'on étudie devient-elle le procédé infaillible pour savoir goûter, juger, critiquer, admirer et rire? On a bien lu plus haut que le maître doit rendre l'élève capable d'avoir un goût sûr (lequel? qui obéit à qui ou à quoi?), d'admirer ce qui est admirable (qu'est-ce qui est admirable? qui décide de ce qui doit être ou non admiré?). Quels sont les critères du beau, de l'admirable, du risible?

Déjà, on commence à s'apercevoir qu'il existe, à l'intérieur de l'institution scolaire[5], un discours destiné à valoriser cette formation générale et à rendre à son terme cette communication des valeurs à propos de la littérature, sous ses aspects historiques, stylistiques, génériques, critiques; le but est d'obtenir de l'élève un fonctionnement conforme aux normes instituées qui sont d'abord et avant tout sociales, morales et comportementales. Comme le dit Michel Foucault, « l'éducation a beau être, de droit, l'instrument grâce auquel tout individu, dans une société comme la nôtre, peut avoir accès à n'importe quel type de discours, on sait bien qu'elle suit dans sa distribution, dans ce qu'elle permet et dans ce qu'elle empêche, les lignes qui sont marquées par les distances, les oppositions et les luttes sociales. Tout système d'éducation est une manière politique de maintenir ou de modifier l'appropriation des discours, avec les savoirs et les pouvoirs qu'ils emportent avec eux[6] ». Les mécanismes de contrôle-sélection-organisation-redistribution de la production du discours de la didactique se déduisent, entre autres, de l'analyse

2. G. Courchesne, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'Ecole normale, 1927, p. 441.
3. R. Balibar, *les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 1974. Présentation d'Étienne Balibar et de Pierre Macherey. Avec la collaboration de Geneviève Merlin et de Gilles Tret.
4. F. Vernier, *l'Écriture et les Textes*, Paris, Éditions sociales, 1977, p. 72.
5. Mgr Courchesne a d'abord été professeur au Séminaire de Nicolet, avant d'être nommé évêque de Rimouski.
6. M. Foucault, *l'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1971, p. 45-46.

des manuels; la procédure en cause a précisément pour rôle de maintenir un discours dominant, sinon autonome, et, à cette fin, elle élimine l'aléatoire, le discordant, le scandaleux; elle comble les manques ou rabote les aspérités afin d'obtenir ce dénominateur « idéologique » commun, à savoir le discours conforme, capable d'esquiver la matérialité du texte.

C'est bien ainsi que procèdent les auteurs Lagarde et Michard lorsqu'ils sélectionnent des textes de Rabelais pour leur manuel du *XVIe siècle*[7]. Comme le montrent Halté et Petitjean[8], le choix n'est pas *indifférent*:

> *19 extraits rendent compte des 5 livres. 12 sont consacrés à* ***Gargantua****, 2 à* ***Pantagruel****, 2 au* ***Tiers Livre*** *et 1 au* ***Cinquième Livre****. D'emblée,* ***Gargantua*** *est privilégié par rapport aux autres livres; or, nous savons que le* ***Tiers Livre*** *est consacré au problème de la fonction sociale de la femme au XVIe siècle; quant au* ***Quart Livre****, il est un hymne au progrès* [...]. ***Gargantua*** [...] *n'en subit pas moins une forte réduction: ne sont retenus que les textes consacrés à l'éducation* [...] *Ce faisant, Lagarde et Michard font de l'œuvre de Rabelais un traité de morale et d'éducation (savoir-faire et savoir-vivre). Sont exclus tous les textes relatifs au corps, à la matérialité physiologique (scatologique, sexuel, nutritionnel); sont exclus tous les textes relatifs à la matérialité du langage et à son travail producteur (jeux de mots, emblématique, syntaxe, symbolisme, téléscopage des langages scientifique, juridique, populaire, jeu des emprunts et néologismes), en un mot, toute la pratique textuelle de Rabelais.*

Le manuel ne présente jamais l'*œuvre*, c'est-à-dire tout ce qu'un écrivain a écrit et publié, en raison même de sa nature, de son format et de son cadre matériel. Obligatoirement, le manuel *doit* choisir. Mais il ne dit jamais comment, ni à partir de quels critères il le fait. L'idée même du *choix* est présupposée (donc commune aux utilisateurs et aux auteurs) et nécessaire pour rendre possible

7. Lagarde et Michard, *XVIe siècle*, Paris, Bordas, 1970, p. 42-89.
8. J.-F. Halté et A. Petitjean, *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, 1977, p. 21-22.

non seulement l'utilisation du manuel, mais aussi son intelligibilité. En ce sens, le manuel est un discours « idéologique » et axiologique, en ce qu'il renvoie à un autre champ, l'enseignement. Mais il est aussi, à l'intérieur de ce même champ, une réponse à d'autres manuels qui le précèdent ou sont en concurrence avec lui et avec lesquels il institue un processus de constitution et de légitimation de la littérature. Les manuels sont des discours analysables, que l'on peut considérer comme un *système*, c'est-à-dire comme un ensemble de discours en étroite relation pour constituer un *tout* organisé. C'est pourquoi notre analyse des manuels dans l'enseignement classique au Québec (1852-1967) se donnera d'abord un cadre théorique dont découlera une méthodologie d'analyse des ouvrages eux-mêmes. Ce cadre théorique se fondera sur les propositions suivantes :

Un manuel scolaire est un discours « idéologique »

Ne serait-ce que parce qu'il *dit* et *définit* le littéraire, ce que la littérature est ou n'est pas, ce qui entre dans le littéraire ou ce qui en est exclu, le manuel n'est pas un ouvrage comme les autres. Le manuel de littérature, quel qu'il soit (anthologie, traité, histoire), opère des choix, impose des normes de lecture et d'écriture, d'esthétique et d'éthique, donne comme naturel ce qui devrait être construit à partir de concepts et de méthodes clairement exposés. Le manuel devient « idéologique » lorsque, de discours clos sur lui-même et inscrit dans son contexte strictement scolaire, il devient un discours ouvert qui fonctionne en relation avec d'autres discours voués eux aussi à la transmission des valeurs, tels les revues, les journaux, les pamphlets, les manifestes, les essais, les critiques. Michel Van Schendel a bien explicité cette idéologie :

> *Le manuel d'histoire littéraire, à vrai dire, faisait plus que décréter la norme acceptable (littéraire) des faits de parole (en* ***récitant les valeurs égales pour l'apprentissage de la langue commune et sa consécration****). Il faisait de la littérature le signe développé de la nouvelle langue commune dans la mesure exacte où, par son intervention, la littérature devenait l'indice institutionnel d'un comportement social* ***homogène****. Pour l'éducation des enfants de bourgeois,* ***ce type de manuel avait ainsi la tâche capitale***

d'unir la langue et les systèmes de contrainte idéologique[9].

La référence historique de cette citation renvoie à l'unification linguistique que l'École, en France, a permis d'instaurer en même temps que s'établissaient définitivement les structures de l'État bourgeois[10]. Ce système de relations et d'interrelations entre institutions et discours permet précisément de déceler l'*idéologique*.

Mais cet *idéologique* des manuels de littérature se retrouve dans tous les manuels d'enseignement, de l'histoire[11], de la grammaire[12], voire des sciences humaines en général. Pour les manuels d'histoire de la littérature, on peut consulter plusieurs études fort détaillées et souvent orientées par des positions également « idéologiques[13] ». Toutes débouchent sur les constats suivants, que Jean Thibodeau appelait « la leçon des manuels[14] »:

— le manuel d'histoire de la littérature instaure une lecture monosémique des œuvres, qui cache les rapports histoire/littéra-

9. M. Van Schendel, « Manuels, censure, privilège », *Brèches*, [Montréal], [printemps-été 1976], p. 39.
10. R. Balibar, *op. cit.*, p. 87-103.
11. G. Laloux-Jain, *les Manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*, Québec, PUL, 1974; J. Freyssinet-Dominjon, *les Manuels d'histoire de l'école libre 1882-1959, de la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, Armand Colin, 1969; J. et M. Ozouf, « le Thème du patriotisme dans les manuels primaires », *le Mouvement social*, no 49 (oct.-déc. 1964), p. 5-31; R. Robin, « Autour d'un problème d'hégémonie politique: les manuels d'histoire de la IIIe République », texte dactylographié, inédit, 54 feuillets; B. Arcand et S. Vincent, *l'Image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Montréal, HMH, 1979.
12. S. et M. Salvain, *Comment on abrutit nos enfants. La bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du Jour, 1962.
13. J.-F. Halté et A. Petitjean, « Pour une théorie de l'idéologie dans les manuels scolaires: le Lagarde et Michard », *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, 1977, p. 15-43; R. Barthes, « Réflexions sur un manuel », *l'Enseignement de la littérature* (publié sous la direction de Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov), Paris, Plon, 1971, p. 170-177; J. Thibaudeau, *Socialisme. Avant-garde. Littérature. Interventions*, Paris, Éditions sociales, 1972; F. Vernier, *l'Écriture et les textes*, Paris, Éditions sociales, 1977; P. Kuentz, « l'Envers du texte », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 3-29; M. Van Schendel, « Manuels, Censure, Privilège », *Brèches*, no 6 (printemps-été 1976), p. 7-44.
14. J. Thibaudeau, *op. cit.*, p. 106-108.

ture/politique au profit des rapports littérature/religion/morale sociale ;

— l'esthétique n'est jamais qu'une configuration de la morale, de la religion, de l'agir social que transmet l'École ;

— l'histoire de la littérature impose une structure aux œuvres et à la littérature, qui est calquée sur d'autres structures empruntées aux domaines voisins : histoire générale, philosophie, théologie. L'enseignement de la littérature peut avoir pour objet manifeste de redoubler l'enseignement de l'histoire, ainsi qu'on le constate, par exemple, si l'on s'avise de la place importante et glorieuse que certains manuels font à Adolphe Thiers, plus illustre certes dans l'histoire politique française que dans l'histoire littéraire. Dans ces cas, l'histoire de la littérature devient vraiment une « histoire », surtout si, par ailleurs, elle ignore en même temps et du même souffle Lautréamont, Sade et Rimbaud, ce qui a provoqué en 1922 la colère de Fernand Vandérem[15].

Le manuel est un discours axiologique sur la littérature

Sur ce point, on se reportera au chapitre 2, où l'on précise la nature de l'instance axiologique dans le processus de formation littéraire. Rappelons, toutefois, pour en préciser ici la portée et le cadre exacts, que le discours du manuel n'est pas, comme dans son acception rhétorique restreinte, un moyen de convaincre et de persuader, mais un instrument d'expression et d'échange qui donne des significations aux choses et aux événements. Ce discours devient *axiologique* quand ces significations sont issues d'une *discrimination* (on ne peut tout accepter) concernant les textes, les auteurs, les œuvres, ou encore d'une *valorisation/dévalorisation* (on choisit nécessairement les meilleurs textes, auteurs, œuvres et, partant, on déprécie les autres). Le sous-titre du manuel de Lagarde et Michard exprime bien ce procédé : *les Grands Auteurs français du programme*. On n'a retenu que les grands, et ceux-là seuls méritent une place dans le volume ; cette place se trouve d'ailleurs confirmée par le fait d'une consécration institutionnelle, celle du programme, dont les auteurs se disent explicitement respectueux, qui impose de situer

15. F. Vandérem, « Nos manuels d'histoire littéraire », *l'Intransigeant*, no 15 (22 septembre et 1er octobre 1922).

les textes dans les œuvres et de les accompagner « de lectures complémentaires[16] ».

C'est le point de vue qui valorise (point de vue moral, esthétique, social, religieux), et ce point de vue se fonde sur des *jugements* qui créent des objets de valeur. Le discours de la didactique sur la littérature est fait d'une série d'actes successifs qui *détaillent* le domaine par une distribution réglée dont les deux formes principales, la redondance et l'entropie, sont en rapport étroit. Plus fondamentalement, il peut se définir comme la configuration d'un modèle, la représentation d'un langage donné dans un langage exemplaire, au mieux universel. Le discours de la didactique est *exemplaire* parce que présenté comme *vrai*. Le discours sur le *style* des *Traités de composition* dit la vérité sur le style : défauts, qualités, différences (style élevé, moyen, bas). En même temps, le discours sur le style *détaille* la vérité française sur le *style français*, dont on trouvera dans l'*Histoire de la littérature* des modèles parfaits, chez Voltaire par exemple, dont les idées sont dépassées, mais qui *demeure* par « son sens exquis de la *langue*, pure, juste et nette, de la *phrase française*, lumineuse et brève[17] ».

Ce processus est particulièrement repérable dans des ensembles de discours en diachronie, celui des manuels de littérature et de rhétorique, en particulier. Ces manuels s'adressent aux maîtres et aux élèves qui les utilisent ; dans cette communication s'institue un processus d'échange de connaissances qui se fonde sur les significations que le discours donne, ou prête, aux faits littéraires et aux écrivains. Or, ces significations ne sont jamais que de l'ordre de la sélection (des faits, des écrivains), de la discrimination (certaines idées sont, du point de vue des auteurs des manuels, inadmissibles, pour des raisons idéologiques ou morales). Ce qui reste de ces sélections/discriminations, c'est le meilleur, c'est-à-dire une œuvre ou un écrivain jugés dignes d'entrer dans le manuel, d'y être traités ou célébrés comme représentatifs de la littérature. Ces valorisations dépendent toujours étroitement des points de vue qui ont servi à la sélection ou à la discrimination. Une fois mis en place et reconnus comme les meilleurs (œuvres

16. Lagarde et Michard, *XVIe siècle*, « Avant-propos », p. 5.
17. J. Calvet, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, [1920], 1956, p. 484.

et écrivains), ceux-ci deviennent des *objets de valeur*: Racine est Racine; Shakespeare est Shakespeare. La tautologie est la seule façon de dire le résultat de cette opération. Elle équivaut à cet *énoncé-grille*, dont parle le stylisticien Joseph Sumpf, qui consiste à passer du singulier au pluriel. Deux conditions sont requises. Pour parler de littérature, il faut qu'il y ait d'abord dénotation de singularités: un écrivain, Racine; un mouvement littéraire, le classicisme; une œuvre, *Phèdre*. Mais, en second lieu, pour qu'il y ait un discours, il faut que l'objet soit un référent indéfini, ce que Sumpf appelle la *source*.

> *Le discours sur Flaubert est sur Flaubert et sur Flaubert infini. Et il faut qu'il y ait ce discours infini si je veux parler du style de Flaubert et si l'on veut que l'énoncé « l'homme est l'homme » ne soit pas totalement redondant. Mais en même temps, pour qu'il y ait connaissance du style, il faut qu'on puisse constituer les traits singuliers en une universalité. De ce fait les prédicats sont indéfiniment transmutables. Il y a transitivité de Flaubert à réaliste ou normand et en même temps Flaubert peut être dit, à volonté, romantique, parisien, etc., parce que c'est toujours de l'homme qu'il s'agit*[18].

En définitive: la littérature, c'est la littérature!

Un manuel est une réponse à une attente institutionnelle

Au début de la deuxième partie de son ouvrage-synthèse sur « l'Esthétique de la réception », Hans Robert Jauss propose des études sur l'herméneutique de la question et de la réponse et sur leur fonction historique. Il montre que les changements d'horizons d'attente, selon les époques et les pays, entraînent non seulement des réponses nouvelles, mais aussi des questions inédites. Ainsi, *la Nouvelle Héloïse* de Rousseau et *les Souffrances du jeune Werther* sont des réponses à une « nouvelle » question, en même temps que l'œuvre de Goethe est une première réponse à celle de Rousseau. Dans tous les cas, la réponse n'est souvent qu'une reprise de la question fondamentale qui repousse de plus en plus loin la réponse, voire la suspend tout à fait.

---

18. J. Sumpf, *Introduction à la stylistique française*, Paris, Larousse, 1971, p. 4-5.

Le questionnement des manuels, dans le temps et l'espace, présente un caractère semblable, qui tient à leur nature didactique. On pense aux formes magistrales en cette matière, celles des *Disputationes* ou des *Questiones* où tout se joue entre l'*interrogatio* et la *responsio*. Dans le cas des disputes bibliques, l'autorité de la littérature patristique sert d'argument, et, en dernière analyse, on doit obligatoirement se soumettre à une interprétation conforme à l'orthodoxie. Il y a un peu de cette démarche dans l'interpellation que se font les manuels entre eux. Dans le cadre de l'institution scolaire, tous répondent à des directives ou à des instructions ministérielles. Les manuels se modifient souvent en raison de ces directives qui imposent une réforme et fixent des démarches nouvelles d'analyse, de lecture, de recherche. L'histoire de l'enseignement en France fournit le cadre réel de cet aller-retour. Une évolution similaire se retrouve dans l'enseignement secondaire au Québec, qui a adopté les mêmes programmes, utilisé les mêmes manuels et suivi la même évolution.

C'est en 1840 que les nouveaux programmes du baccalauréat introduisent l'histoire littéraire. Sur leur contenu, Roger Fayolle note :

> *Le poids de la tradition classique est tel que l'on s'interdit toute incursion dans une modernité non encore assimilée. Après 1871, les ministres de l'Instruction publique s'inquiètent de l'anachronisme d'un enseignement littéraire trop étranger aux idées de ce temps. La circulaire adressée par Jules Simon, le 27 septembre 1882,* ***À MM. les Proviseurs sur l'enseignement secondaire****, fait scandale. Elle souligne l'insuffisance de l'enseignement classique : Quand les ignorants raisonnent mal, ce qu'il y a de plus inquiétant c'est que les hommes qui passent pour plus instruits qu'eux ne sachent pas leur répondre et les éclairer : les uns sont armés de paradoxes ; les autres, désarmés de bonnes raisons. Pour Jules Simon, un des moyens de préparer les jeunes bourgeois à ces tâches urgentes, ce serait de renoncer aux prestiges du discours latin et des vers latins et de s'attacher à* ***l'étude de la langue et de la littérature françaises. Nos élèves sont étrangers à l'histoire littéraire. Là aussi, le latin a empiété sur ce qui est***

> ***nécessaire; et le XVIIIe siècle même, si admirable qu'il soit, a un peu usurpé***[19].

En faculté, la licence ès lettres est demeurée unique de 1808 jusqu'en 1880, où le décret du 25 décembre crée une licence à options qui distingue les épreuves communes des épreuves spéciales. De là sont nés trois types de licence: lettres, philosophie et histoire. C'est par ailleurs la même année 1880, écrit Philippe Lejeune, que naît « l'enseignement secondaire tel qu'il existe encore aujourd'hui[20]. » La période de 1880 à 1902 est le moment de cette refonte de « l'appareil linguistique et idéologique scolaire français[21] ». « Quatre dates jalonnent l'intégration progressive de l'enseignement spécial à l'enseignement secondaire: 1881, 1886, 1891 et 1902[22] ». En 1881, on distingue dans les cinq années du cours secondaire un cours moyen de trois années et un cours supérieur de deux années. En 1886, certaines administrations reconnaissent au baccalauréat de l'enseignement spécial les mêmes droits qu'à celui du baccalauréat de l'enseignement classique; en 1891, le baccalauréat cesse de s'appeler « spécial » pour devenir « moderne », mais il conserve son infériorité juridique par rapport au baccalauréat de l'enseignement classique. Cette évolution s'achève en 1902: l'enseignement spécial disparaît pour laisser place à une section moderne de l'enseignement secondaire, avec ou sans latin, en vue d'un baccalauréat de même valeur juridique. Ces transformations peuvent apparaître ici simplement *structurelles*, mais elles ont la valeur de ce que Albert Thibaudet appelle une *révolution scolaire*[23]. Car les programmes et les exercices

---

19. R. Fayolle, « D'une histoire littéraire à une histoire des littératures », *Scolies*, no 2, p. 7-23.
20. P. Lejeune, « l'Enseignement de la « littérature » au lycée au siècle dernier », *le Français aujourd'hui*, no 28 (janvier 1975), p. 20. (article d'abord paru dans le no 4 en 1968).
21. R. Balibar, « Un manuel de poésie sous la IIIe République », *Action Poétique*, no 67-68, 1976, p. 57. Voir le dernier ouvrage de Renée Balibar, *l'Institution du français*, Paris, PUF, 1985, dont la dernière partie est consacrée à l'institution du français scolaire d'école primaire dans les années 1880.
22. A. Prost, *l'Enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968 (coll. »U »), p. 253.
23. A. Thibaudet, *Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours*, Paris, Stock, Delamain et Boutelleau, 1936; Rio de Janeiro, Americ-Edit, [1940], 2 vol. (édition citée dans cet ouvrage), tome II, p. 270.

scolaires ont suivi obligatoirement les modifications de l'appareil. En 1880,

> *La composition latine disparaît du baccalauréat, le discours latin du concours général. [...] La composition française, qui remplace au baccalauréat la composition latine, s'écarte du discours: « on évitera l'abus des matières (dictées) qui favorisent trop les amplifications stériles et on habituera l'élève à trouver les principales idées de ses compositions*[24] *».*
>
> *Les programmes du 2 août 1880 introduisent des* ***Morceaux choisis de prosateurs et de poètes français des XVIe, XVIIe, XVIIIe et XIXe siècles*** *à partir de la classe de Troisième et préconisent l'étude systématique de l'histoire de la littérature française dans les classes de Seconde et de Première. Un arrêté du 22 janvier 1885 énumère une liste de trente questions d'histoire littéraire (quinze pour la Seconde et quinze pour la Première) qui conduisent les futurs bacheliers à parcourir celle-ci jusqu'à la fin de la première moitié du XIXe siècle [...] Dans le texte de l'arrêté du 28 janvier 1890, une note prend acte de l'élargissement de la notion de « classique »*[25].

En réalité, c'est après l'étape de 1890 que la dissertation française « inaugure son règne[26] ».

> *Au début, l'introduction au baccalauréat d'une « composition française » avait plongé les professeurs dans la perplexité: quels sujets donner ? Peu à peu les sujets d'histoire littéraire s'imposent, alors même que l'histoire littéraire n'a pas encore droit de cité [...] les instructions de 1902 condamnent le cours dogmatique et suivi de littérature et le précis qui permet de parler des auteurs qu'on ignore; elles proscrivent les sujets ambitieux, occasions de « mensonge » intellectuel. G. Lanson lui-même affirme que l'histoire littéraire, « chose d'enseignement supérieur », est dans*

24. A. Prost, *op. cit.*, p. 247.
25. R. Fayolle, « la Poésie dans l'enseignement de la littérature: le cas Baudelaire », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 49.
26. A. Prost, *op. cit.*, p. 247.

l'enseignement secondaire « un fléau ». Pourtant, on donne au baccalauréat, dès 1895, des sujets tels que — et nous ne prenons pas des exemples caricaturaux — « comparer Pascal, La Bruyère et La Rochefoucauld », « montrer la supériorité de la prose sur la poésie dans notre littérature du XIXe siècle et en expliquer les raisons », « la Renaissance a-t-elle nui au développement spontané de la littérature française ? ». Le grand nombre des auteurs du programme multiplie les sujets de baccalauréat possibles et condamne les professeurs à être superficiels. La rhétorique ne disparaît donc pas entièrement, et la composition française reste souvent l'art de mettre en forme des idées reçues. Son idéal est cependant bien différent, et la pratique s'en approche dans les classes, lorsqu'une dissertation vient conclure l'étude sérieuse d'une œuvre. Il s'agit de réfléchir sur un donné littéraire, d'en dégager les idées générales et de les organiser. C'est une mutation pédagogique : du discours à la dissertation, le plan l'emporte sur le style, la critique remplace la rhétorique[27].

Quant à l'explication de textes, elle s'enrichit de la méthode expérimentale à laquelle Durkheim avait fait une place de choix dans ses leçons en Sorbonne et qui a mis l'accent dans tout exercice sur une pédagogie empirique. « Ce qui nous appartient en propre, disent les instructions [ministérielles] de 1890, c'est la lecture et l'explication des textes : là est le fond et la vie même de l'enseignement secondaire [...] Le centre de gravité de l'enseignement secondaire est dans l'explication[28]. »

Ces transformations profondes appellent de soi des manuels de dissertation, d'histoire littéraire, d'explication de textes, de morceaux choisis. Ce n'est pas sans raison qu'apparaissent dans les années 1890 et par la suite une pléthore de ces manuels. Durant la première décennie du siècle, il se publie autant sinon plus d'ouvrages que durant le demi-siècle précédent. On sait que c'est le début de la « manuélite » qui répond à un appel de l'Institution.

27. *Ibid.*, p. 247-248.
28. *Ibid.*, p. 248.

Plus significatif encore est ce lien que les manuels établissent eux-mêmes avec les arrêtés ministériels. Quelques exemples le montreront, tirés des préfaces d'ouvrages qui se réfèrent directement ou indirectement à des directives du ministère de l'Éducation nationale. MM. E. Abry, C. Audic et P. Crouzet l'indiquent au passage dans la préface de leur *Histoire illustrée de la littérature française* de 1912: «Comme le disent justement les instructions ministérielles, l'explication doit rattacher le passage à l'œuvre, l'œuvre à l'auteur, l'auteur à l'époque[29].» Cette directive concernant l'explication des textes littéraires dans l'enseignement secondaire sera souvent citée par les auteurs des manuels. MM. C.-M. Des Granges et C.-H. Charrier sont plus précis dans leur *Littérature expliquée*: c'est dans la définition de l'explication de textes qu'on retrace les directives ministérielles:

> *Pour le concours d'admission aux Écoles normales et pour l'examen du Brevet élémentaire, l'arrêté du 18 août 1920 prévoit (art. 92), au nombre des épreuves de deuxième série:* ***la lecture et l'explication d'un texte français****. Au sujet de cette épreuve, les Instructions ministérielles du 30 septembre 1920 s'expriment ainsi: «Dans la lecture expliquée, on s'attachera à dégager d'un développement l'idée essentielle, à reconnaître le sens précis des mots et à en apprécier la propriété, à sentir le caractère et la beauté du morceau.» En outre, l'arrêté précité indique (art. 89), au nombre des épreuves de la première série:* ***une composition française sur un sujet de morale ou de littérature****. L'ouvrage que nous publions fournira aux candidats le moyen de préparer avec méthode l'épreuve de* ***lecture expliquée****, et, par surcroît, celle de* ***composition française***[30].

On pourrait multiplier les exemples de ce genre, où les auteurs disent se conformer exactement aux programmes et aux arrêtés

29. É. Abry, C. Audic et P. Crouzet, *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris/Toulouse, Didier/ Privat, 1912, p. VI.
30. C.-M. Des Granges et C.-H. Charrier, *Littérature expliquée*, Paris, Hatier, 1936, p. III.

ministériels[31].. C'est que ces ouvrages sont suscités par le pouvoir public qui, en précisant certains objectifs pédagogiques, pousse au pragmatisme. Les auteurs de manuels doivent répondre à cette demande, mais la lettre n'empêche pas l'esprit. De telle sorte que la pédagogie implicite des arrêtés répond à une visée humaniste, qui infléchit ou perpétue l'organisation interne des ouvrages. On veut se situer dans la bonne voie de l'explication de textes; on n'oublie pas l'histoire des idées, si nécessaire au « candidat au baccalauréat[32] »; on répond aux besoins « des établissements qui préparent au Baccalauréat de l'enseignement secondaire[33] »; on veut « contribuer à la préparation du Baccalauréat par l'étude des plus grands auteurs »[34]. Commandés de l'extérieur, les ouvrages se conforment donc à des programmes établis par le ministère. Le « livre unique » de Lagarde et Michard, *les Grands Auteurs français du programme*, répond à un programme unique. Ces précisions montrent l'étroite liaison entre les ouvrages et les institutions. L'analyse du discours devrait en rendre compte sous la forme de rapports entre les pratiques discursives des manuels et celles des mêmes pouvoirs publics. L'idéologie des ouvrages, dont on a parlé, se trouve désormais dans cette liaison « dangereuse ».

Un manuel est une réponse à d'autres manuels qui le précèdent

Les manuels sont en compétition les uns avec les autres; ils obéissent à des objectifs économiques: conquérir un marché, étendre sa clientèle. C'est parce qu'ils sont de telle ou telle maison d'édition qu'on les impose dans telle institution. Les auteurs ne travaillent pas pour eux seuls et leur seule renommée, mais aussi pour celle de leurs commanditaires et éditeurs. Aussi, la manœuvre constante est de marquer la différence avec un

31. Castex et Surer, *Manuel des études littéraires françaises, XVIIe siècle*, Paris, Hachette, 1947, p. VIII: L'élève « s'initie en même temps à la pratique de l'explication de textes, selon la méthode définie par les plus récentes instructions ministérielles (30 septembre 1938) »
32. D. Mornet, *Histoire des grandes œuvres de la littérature française*, Paris, Larousse, 1925, préface.
33. Castex et Surer, *XIXe siècle*, p. V.
34. Lagarde et Michard, *XVIIe siècle*, p. 5.

manuel/auteur précédent et/ou concurrent, par deux voies complémentaires: la mise en page et la mise en discours.

Du côté de la mise en page, on peut énumérer les éléments suivants: le format, les titres et sous-titres, la typographie (italiques, gras, capitales), les illustrations proprement dites (estampes, photos, reproductions de tableaux, de manuscrits d'écrivains), les diagrammes. En somme, deux groupes de signes formels: iconiques (photos, images, tableaux, listes, manuscrits) et graphiques (flèches, diagrammes, typographie particulière ou systématisée). Quant à la mise en discours, nous retrouvons les divisions suivantes:

- la somme raisonnée des concepts utilisés par l'auteur du manuel;
- l'encyclopédie des connaissances:
  - fournies par le corpus lui-même;
  - ajoutées par l'auteur, d'une manière plus ou moins systématique pour légitimer sa position (point de vue);
- la grammaire générale des opérations logiques mises en œuvre;
- la récapitulation des axiomes, postulats, présuppositions, règles, codes qui sous-tendent le discours;
- le lien entre le discours et l'idéologie que révèlent les analyses des structures profondes du texte, ce qu'on pourrait appeler le figuratif du texte par rapport au conceptuel[35] ».

Même à ce dernier niveau, on trouve des réponses précises apportées par un manuel à d'autres qui le précèdent. Par exemple, dans le corpus de manuels d'*Histoire de la littérature canadienne*[36] (1918), le premier de ces ouvrages, de Mgr Camille Roy, reprochait au poète Emile Nelligan de « n'être pas très canadien dans sa poésie ». Les manuels des sœurs de Sainte-

35. A.-J. Greimas, « Transmission et communication », *l'Enseignement de la littérature* (Doubrovsky et Todorov), 1971, p. 82. « Les formes [figuratives], prises en elles-mêmes, sont innocentes, c'est leur finalité qui les valorise ou dévalorise.
36. C. Roy, *Manuel d'histoire de la littérature canadienne-française*, Québec, Imprimerie de l'Action sociale, 1918, 120 p.; 1920, 122 p.; 1923, 124 p.; 1925, 132 p. Une nouvelle édition a paru en 1930, 310 p., et une autre en 1939. On compte en tout 21 éditions du manuel (1959).

Anne (1925) reprenaient la même affirmation. Le père Samuel Baillargeon, par la suite (1957), n'acceptait plus entièrement cette affirmation, sans toutefois la contredire. Quelques années plus tard, Gérard Tougas (1960) affirmait nettement : « Nelligan est le plus canadien des poètes[37]. » Il nommait dans une note de son avant-propos les manuels précédents dont il entendait se démarquer[38]. Dans l'annexe sur « la Littérature canadienne-française » qu'Albert Le Grand écrivait pour la fin du deuxième tome de l'*Histoire de la littérature française* publiée chez Colin[39], il s'en prend vivement à Mgr Camille Roy qui serait le représentant d'une critique *moraliste*, sous une étiquette *nationaliste*.

> *La critique récente, écrit Le Grand, réévaluant l'œuvre de Nelligan, en arrive à des conclusions assez diamétralement opposées à celles de Dantin et de Mgr Roy. Non seulement le* ***fond*** *de la poésie de Nelligan n'est pas étranger à notre milieu ; mais, si l'on sait en dégager la signification profonde, son œuvre reflète à la fois, et de manière éminente, son drame personnel et le drame de la collectivité québécoise de son époque*[40].

Ce qu'il importe alors de savoir au terme de ce questionnement, c'est le motif de la transformation de la question et de la réponse, c'est-à-dire le pourquoi du changement de qualification socio-politique. Or, pour trouver ce pourquoi, il faut pouvoir décrire l'espace logique de ce type de questionnement, où les questions n'en sont pas vraiment et se présentent toujours de façon informelle, où l'absence même de question constitue une remise en question dont les réponses ne viendront que plus tard. Le report des réponses dans le temps est bien le type de démarche implicite du manuel, lequel se définit par sa situation ou sa position par rapport aux autres manuels, ce qui détermine leur contenu réel et justifie la forme de leurs réponses.

---

37. G. Tougas, *Histoire de la littérature canadienne-française*, Paris, PUF, 1960, p. 77.
38. *Ibid.*, p. VIII.
39. A. Le Grand, « la Littérature canadienne-française », *Histoire de la littérature française*, tome II, Paris, Colin, 1970, p. 1011-1056.
40. *Ibid.*, p. 1032.

Les manuels font partie du processus de constitution et de légitimation de la littérature

Le processus dont il est ici question est un mouvement dynamique et non pas automatique. Son effet, la mise en ordre et la hiérarchisation des œuvres, des écrivains et des mouvements, se fait par mode de valorisation, de sorte que la *constitution* de la littérature est le fruit d'une lutte constante pour la reconnaissance et l'imposition des valeurs. Le terme du processus est la *légitimation* qui équivaut à une reconnaissance *quasi juridique* des valeurs imposées par le discours, laquelle amène, de façon sous-jacente, la reconnaissance du pouvoir de consécration des œuvres, des écrivains, des mouvements, des faits littéraires. Les discours sur la littérature et l'histoire littéraire démontrent leur légitimité en terme de pouvoir-décider-de-ce-qui-existe-comme-littérature. Prenons quelques exemples: l'importance des siècles littéraires varie d'un manuel à l'autre. Ainsi, dans le manuel d'*Histoire de la littérature française* (1941) des frères des Écoles Chrétiennes, le XVIIe siècle occupe 45 % de l'ouvrage. Dans le Castex et Surer, ce même siècle n'occupe plus que 24 %, et Lagarde et Michard ne lui accordent guère que 17 %. Par contre, ils octroient au XXe siècle 25 % du nombre total de pages, contre seulement 14 % dans le Castex et Surer. Si l'on tient compte, par ailleurs, que le Lagarde et Michard se trouve prolongé par le Bersani *et al*, *la Littérature en France depuis 1945*[41] publié chez les mêmes éditeurs, on voit l'importance désormais accordée au XXe siècle. Cette collection d'histoires littéraires n'est pas originale sous ce rapport.

La comparaison montre que la place matérielle (mathématique) d'un siècle le distingue par rapport aux autres. Y apparaître dans une proportion X, par rapport à d'autres siècles, indique une hiérarchie. Mais cette valeur accordée à la place ou à la situation hiérarchique d'un individu ou d'une classe de personnes, de choses ou d'idées ne reste pas close dans le manuel. Petit à petit, et selon une évolution plus ou moins rapide, les élèves et les maîtres apprennent à considérer tel siècle comme plus important et donc comme ayant plus de valeur. Les frères des Écoles Chrétiennes reconduisaient l'idée longtemps admise que la littérature

41. J. Bersani, M. Autrand, J. Lecarme, B. Varcier, *la Littérature en France depuis 1945*, Paris, Bordas, 1978.

française, c'est le XVIIe siècle, celui que Voltaire appelait le *siècle de Louis XIV*. Ce n'est pas d'après Voltaire qu'ils le disent ; ils construisent plutôt un discours qui valorise dans les œuvres de ce siècle des qualités humaines, sociales, morales, esthétiques qui forment un code conforme à une mentalité commune à deux époques qui se répondent par les liens d'une même stratégie discursive. Le Lagarde et Michard, après le Castex et Surer, opère une modification de valeurs, en faveur du XIXe et du XXe siècles — en faveur de ce dernier surtout — qui devient le siècle par excellence.

Le corpus des littératures se constitue et se reconstitue sans cesse, en raison de ces valorisations successives qui imposent une légitimité à ce qui ne l'était pas. Les manuels contribuent à ce processus plus général, non seulement dans l'école ou l'institution scolaire, mais hors d'elles.

Les manuels sont des discours dont l'analyse permet de déterminer un système de manuels

On pourrait croire, de prime abord, que les manuels sont des ouvrages argumentés, au même titre que des essais, des amplifications oratoires, des panégyriques et des autres genres du même domaine rhétorique. Au contraire, ils apparaissent comme des dictionnaires d'auteurs et d'œuvres, de règles et de préceptes, comme des ouvrages de composition, des répertoires de documentation pour des exercices scolaires. En cela, on les assimile généralement à des sources documentaires « pures », à savoir des documents neutres, des « archives » sans intentionnalité, sans modalisation, voire sans énonciation. Des textes « hors l'histoire », « hors sens », presque « hors langage ». Il apparaît même oiseux d'y chercher une certaine subjectivité des auteurs, un « intenté » qui ferait de ces textes des discours dont le parcours révélerait un sens, un itinéraire portant un message à son but ; un « intenté » qui viserait, dans sa forme la plus simple, à influencer quelqu'un (en l'occurrence les utilisateurs du manuel) et, dans sa forme la plus complexe, à donner du sens et des valeurs aux faits, aux êtres et aux réalités littéraires.

Or, un manuel est un discours comme tous les essais, et il est un discours analysable. Il comporte un double procès, de *communication* et de *signification*, ainsi qu'on l'a rappelé précédemment (chapitre 2). Il établit et maintient des liens entre les

locuteurs et les locutaires. Il produit un sens grâce à l'enchaînement des signes et des propositions, signes anaphoriques et processus discursifs.

L'analyse des manuels permet de constituer un système, c'est-à-dire un ensemble dont les relations entre les entités constituent un *tout* organisé. Les questions/réponses, de manuel à manuel, indiquent déjà des interrelations. Ces interrelations ne sont pas le fruit du hasard. Elles sont elles-mêmes constitutives d'un ensemble qui se trouve ainsi organisé à partir d'elles.

Les manuels de littérature consacrés à l'étude et à l'enseignement d'une littérature depuis ses origines jusqu'à nos jours, fonctionnent dans un temps et un espace communs ; ils ne sont pas des entités juxtaposées ; ils forment un ensemble dont on peut tenter d'étudier les propriétés. Celles-ci se dégagent des processus de différenciation qui s'opèrent à l'intérieur de cet ensemble, ce qui implique que les différences ne sont pas secondaires par rapport à des entités déjà constituées, mais que ces différences constituent les entités elles-mêmes.

L'ensemble dont il est question a ses caractéristiques propres. Les entités y sont en concurrence les unes avec les autres ; chacune d'entre elles cherche à masquer toutes les autres. Chaque entité dans le champ est menacée d'être masquée. Un des moyens de masquer est de créer des marques distinctives ; ce marquage tend à confondre les autres entités du champ en un fond indifférencié. La recherche de l'exclusivité est la première forme — la plus sommaire — de cette lutte pour la différence.

À partir de ces données, on peut circonscrire, sur le plan formel, des processus incessants de différenciation, tels le format, l'illustration, la disposition des chapitres, le titrage des extraits, les schémas, la mise en pages (textes de présentation, notes, questionnaires), les sujets d'exercice auxquels le texte sert de prétexte, etc. L'apparition d'une ou de plusieurs différences dans une série donnée entraîne souvent une exploitation particulière de ces différences dans la région du champ où elles sont apparues ; cela donne lieu à des retraits du champ, lorsqu'une entité s'est donné une marque distinctive qui l'isole des autres ; mais, en retour, les autres entités ont tendance à se rallier à cette différence afin d'en bénéficier. Ce ralliement des autres entités à la différence revient à la combler et à noyer de nouveau dans le champ l'entité qui s'en était détachée. Ces jeux de retrait et de ralliement permettraient

une périodisation du phénomène ou une mise en « séries ».

Ce même jeu de différenciations s'exerce sur le contenu des ouvrages. Les contenus ne sont pas inertes et indifférenciés. Chaque contenu tient compte de la probabilité d'autres contenus ; chaque auteur de manuel représente potentiellement tous les autres, comme le « je » implique en lui-même des partenaires. Autrement dit, il n'y a pas de « je » primitif dans la genèse de ces ouvrages ; il s'agit d'un tissu d'interrelations où les entités conquièrent leur originalité comme une différence par rapport à toutes les autres.

Ce système d'oppositions fonctionne à peu près comme les oppositions linguistiques. Celles-ci ne se déroulent pas dans le temps comme un jeu de questions et de réponses. Il y a une opposition dès qu'un discours de manuel se superpose à un certain nombre d'autres discours. Chaque discours peut être traité comme la variante d'autres discours. Ces variantes, contrairement à ce qui se passe dans la langue, ne sont pas seulement virtuelles, puisqu'elles sont actualisées dans tous les autres manuels superposés. Cependant, elles n'ont pas toujours d'existence réelle pour le lecteur de ces manuels. Pour retrouver les différences entre ces discours, il ne faut pas occuper une position dans le champ, mais prendre le *champ* comme objet, c'est-à-dire se placer en situation d'extériorité par rapport à lui.

Les variantes du discours se situent aux divers niveaux du message que le discours détaille, amplifie, dialectise. Tout discours de manuel d'histoire littéraire est fondé sur une certaine rhétorique ou sur une utilisation de la rhétorique qui véhicule des stéréotypes idéologiques, moraux, esthétiques. L'une des faces de ce discours sur la littérature apparaît dans cette relation dialectique de transformation et d'évolution, qui va de ce qui est inférieur (selon les divers aspects physique, moral, matériel, intellectuel, spirituel) à ce qui est supérieur ; de ce qui est historique à ce qui est éternel. Les oppositions binaires abondent ici et correspondent à un modèle d'acquisition de connaissances et de formation morale : bien/mal, bon/méchant, matériel/spirituel, extérieur/intérieur, réalité/vérité, vie/éternité, particulier/universel, multiple/unique. Il s'agit ou d'isotopies métaphoriques, ou de catégories d'oppositions, qui englobent à peu près toutes les variantes de ce discours sur les œuvres et les auteurs.

De ce qui précède, nous tirons les conséquences suivantes : ce type d'analyse se caractérise par la *recherche des variantes* de forme et de contenu. En cela, il s'apparente à l'analyse structurale, ainsi que le montre Jean Pouillon dans son article « Problèmes du structuralisme[42] », et se distingue de la *typologie*. Le champ est synonyme de structures, c'est-à-dire de « relations qui donnent aux termes qu'elles unissent une valeur de « position » dans un ensemble organisé[43] ». Nous laissons donc de côté la typologie simple qui rassemble des œuvres par leurs rapports de similitudes ou leurs traits communs, au profit de ce qu'on appellerait le différentiel sémantique, c'est-à-dire ce qui les distingue (structures interne et externe ; discours, contenu, forme). Il s'agit de leurs traits distinctifs pertinents, par lesquels, dans un champ donné, une œuvre innove, apporte quelque chose que les autres avant elle n'avaient pas et à laquelle elles se rallient.

Cette analyse se fonde sur le postulat qu'il existe une série temporelle et un ordre spatial des ouvrages d'histoire littéraire ; que cet ordre a plus de chances d'être découvert par l'analyse du contenu et de la forme des ouvrages que par une investigation qui se situerait en deçà ou au-delà de ce contenu et de ces formes (par exemple, une analyse purement évolutive, historique, ou idéologique, etc.). Une fois les systèmes connus, les relations avec les manuels parus avant et après un ouvrage donné peuvent ouvrir des perspectives de recherches nouvelles. En utilisant le terme *champ*, nous avons voulu montrer que les manuels ne représentent pas des entités autonomes et inertes, mais ils s'inscrivent dans un contexte commun, spatial et temporel.

L'hypothèse, on le voit, prend également en compte le contenant et le contenu, la forme (qui est substance) et les axes sémantiques du discours, où l'on peut noter des différences et des ressemblances. À une typologie des manuels correspond une mise en séries des entités. Si ces ouvrages affirment d'un commun accord que la littérature n'existe pas en soi mais par rapport à autre chose — ce qu'on n'aurait pas de peine à montrer —, ils n'expriment jamais de la même manière cette affirmation transmise par les mêmes catégories littéraires (auteurs, siècles, périodes, œuvres,

42. J. Pouillon, « Problèmes du structuralisme », *les Temps modernes*, novembre 1966, p. 769-781.
43. *Ibid.*, p. 775.

mouvements, genres, figures, style). Ici commencent les divergences, plus pertinentes pour l'analyse que les points de rapprochement. En effet, le discours ou la rhétorique du locuteur (qui est aussi orateur) tend à amplifier chaque message particulier, à le rendre absolu en lui enlevant les supports extra-linguistiques (situation-locuteur-destinataire) qui sont nécessaires à l'accomplissement du message ordinaire, ou simple. Dans le cas présent, le locuteur-orateur et le destinataire-auditeur sont reliés par le médiateur-acteur (comme au théâtre) qu'est l'enseignant ou le professeur; celui-ci se situe par rapport à eux comme un traducteur qui livrerait les arcanes du discours et en vulgariserait les formules. L'introduction de ce personnage-médiateur ne change rien au processus qui va du locuteur au destinataire, car tout se produit en circuit fermé; hors les personnes en présence, rien n'intervient, ni du réel, ni de la vie concrète, pour faire dévier le message de sa trajectoire vers l'absolu. N'ayant aucun référent hors de lui, le discours du manuel devient message littéraire: il devient donc de la littérature au second degré.

Pourtant, les manuels entretiennent avec allégresse les contradictions. D'une part, ils cultivent l'absolu, l'abstrait, l'idéal éternel; d'autre part, ils dictent des conduites sur le terrain concret de la vie sociale et humaine en suggérant une morale pragmatique. Dans les deux cas, le message dépend des contenus et des formes du discours. C'est en décodant ce dernier qu'on peut saisir la signification cachée sous les traits communs de tous ces ouvrages. Car il n'est rien de plus semblable à une *Histoire de la littérature* qu'une autre *Histoire de la littérature*. Les titres mêmes varient peu, et les mots *manuels, cours, auteurs du programme* renvoient tous à une formule identique, plus ou moins variée ou renouvelée d'époque en époque. Mais sous ces ressemblances trop voyantes se cachent des différences notables et significatives. On pourrait les attribuer aux auteurs eux-mêmes, aux orientations des maisons d'édition, aux circonstances d'époque, aux milieux d'enseignement public ou privé. Ce serait là chose facile et peut-être vaine. L'explication *biographique* présenterait ici le même travers que celle abondamment utilisée par les auteurs de manuels, qui rendent compte d'une œuvre par la vie de son créateur. Il faut aller au-delà de cette surface, de cet « entourage » des manuels, pour voir leur organisation interne, là où se révèle leur vraie portée.

Le discours du manuel est modalisé

Pour l'historien et le sociologue qui considèrent les ouvrages selon leur perspective propre, il n'y a pas de doute que les manuels véhiculent une idéologie qui est la marque d'une époque, d'un milieu social, des institutions d'un pays. Certes, il y a de tout dans les manuels d'histoire de la littérature. Toutefois, ces ouvrages sont aussi des instruments d'enseignement que leurs auteurs et leurs interprètes considèrent sous un angle particulier. Les manuels ne contiennent pas les données d'une science qu'il faut s'approprier en vue de la connaître le plus exactement possible et de la mettre en pratique. La littérature et son histoire ne servent plus, comme aux XVIIIe et XIXe siècles, à proposer des modèles d'écriture, modèles que les traités de rhétorique, consacrés aux figures et aux tropes, proposaient et encourageaient. Très exactement, la littérature cesse d'être étudiée pour elle-même et ne l'est pas encore pour sa valeur de formation pratique. Elle l'est pour d'autres motifs qui seraient d'ordre moral, social ou humain. La médiation de l'enseignant, difficile à jauger, sert précisément ce but ultime de l'enseignement littéraire. Conditionné par sa propre formation, son milieu, ses habitudes de travail intellectuel, l'enseignant aura tendance à répéter plus ou moins ce qu'il a reçu, à supprimer ce qui dans les œuvres lui paraît faire difficulté pour l'apprentissage de la vie en société, selon la perception qu'il en a. Les prescriptions et les interdits se situent surtout dans cette zone intermédiaire où le message du manuel est traduit et proposé à l'entendement de l'élève. Ce qu'on trouve dans les ouvrages s'amplifie, disparaît ou se transforme au moment de l'intervention de l'enseignant. La vérification de cette modification reste à faire, mais l'existence du fait lui-même semble indubitable.

De toute manière, les structures internes et externes des ouvrages engendrent une double postulation qui aboutit à peu près aux mêmes résultats. La première tend à rendre le texte presque sacré, à le proposer comme impénétrable, pour ensuite laisser place à un déchiffrement possible. La seconde vise à le décortiquer, à le rendre intelligible, au risque de le trahir ou de le déformer. Et pourtant, le manuel n'est pas un texte difficile dont l'élève ignorerait la langue et qui aurait besoin de clefs ou d'une exégèse sûre. C'est sa simplicité même qui voile le message et oblige à un exercice de traduction ou d'interprétation. Consciemment ou non, le médiateur-traducteur-professeur

amplifie les modalisateurs implicites du destinateur (l'auteur du manuel) afin de les rendre efficaces auprès du destinataire (l'élève). À la fois comme texte et comme texte médiatisé, le manuel devient un vrai discours, surtout prescriptif, livrant un message. Rien pourtant n'est ici évident. Le langage des manuels semble tantôt neutre, vide de références au réel, au monde, au présent, tantôt engagé dans un sens social ou moral par le biais de la biographie. Lorsqu'il présente Baudelaire, Mgr Jean Calvet parle de « poèmes *névrosés* du plus pur *romantisme* », de « goût des sujets macabres ». Les deux adjectifs *névrosés* et *macabres*, comme aussi le mot *romantisme*, sont choisis pour leur valeur dépréciative. Dans cette perspective, ils suggèrent au maître et à l'élève un interdit, une exclusion de l'empyrée des grandes œuvres. Quelques paragraphes plus loin, l'on affirme que François Coppée est digne d'admiration et son « meilleur titre de gloire [...] est dans les pièces populaires [...] Il aimait le peuple et comprenait son âme [...] Et il racontait tout cela dans un vers simple [...] qui ressemble à de la prose chantante,[44] ». Si l'enseignant ne va pas jusqu'à proposer la lecture de l'œuvre du poète Coppée, du moins ne dira-t-il rien de mal de cette œuvre sympathique qui, au reste, a rendu le Parnasse « plus humain ». Les auteurs sont, la plupart du temps, traités de cette façon ; il y a les bons auteurs et il y a les autres. Les bons auteurs sont des modèles d'existence rangée ; ils écrivent des œuvres morales ou moralisatrices, pleines de leçons d'humanité, de charité, d'amour pur, de sentiments nobles traduits dans un langage « correct », sans excès ni vulgarités. Les autres constituent l'*enfer* de la littérature, dont il faut tenir compte mais à son corps défendant. Cet enfer est aussi pavé de bonnes intentions ; ainsi, pour citer encore Mgr Calvet, ce Verlaine qui « fut la proie de la boisson et de la débauche » ; il « avait [pourtant] une âme tendre et douce qu'il n'arriva pas à tuer [...] ; dans sa prison, il retrouva une foi naïve qui le fit pleurer sur la misère de sa vie[45] ». Verlaine est l'un de ces « damnés de la terre » qui se rachète par son sage repentir. C'est cette sagesse qui différencie son œuvre d'avec celle résolument « trouble » de Rimbaud, qu'il faut rejeter dans les ténèbres extérieures !

44. J. Calvet, *op. cit.*, [1956], p. 812.
45. *Ibid.*, p. 834.

Dans le discours des manuels de littérature, l'adjectif prend une grande place en tant que *marque* ou *signal* des intentions profondes de l'auteur. Il appelle une réponse immédiate du destinataire, qu'il vise directement. Écrire que l'œuvre de Rimbaud est « trouble » révèle une intention de la part du destinateur et suppose une réaction du destinataire, qui sera vraisemblablement négative. De même, parler de « poèmes *névrosés* » ou de « goût des sujets macabres » chez Baudelaire provoque la suspicion du destinataire de ce discours. Mais tout n'est pas si clair. Les adjectifs peuvent s'ordonner en deux classes : positive et négative. Dans ce cas, le reste du discours contiendra d'autres « conateurs » susceptibles de préciser l'importance de l'une ou de l'autre de ces deux classes. Car nous sommes dans un système référentiel où tout s'ordonne de façon binaire : dichotomie parfaite indiquée plus haut entre *bon et méchant*, entre *vice et vertu*, entre *transitoire et éternel*. Les deux pôles peuvent, chez un auteur et dans une œuvre, se prêter à un jeu d'équilibre où le destinateur hésite à faire pencher le fléau d'un côté ou de l'autre. Mais la plupart du temps, l'un pèse plus lourd que l'autre, de sorte que les marqueurs du discours indiquent sans équivoque la nature du message.

Au discours proprement dit s'ajoutent d'ailleurs la forme même du livre, la disposition de la matière, les indications graphiques, les schémas visuels, l'illustration et la reproduction iconographique, qui deviennent *forme de l'expression et du contenu* à la fois et indistinctement. Toujours dans le manuel de Jean Calvet, les photos et les portraits d'écrivains ont valeur d'exemple, positif ou négatif, ou les deux à la fois. L'auteur sent d'ailleurs le besoin de légender d'un court texte, qui est un commentaire orienté, la valeur documentaire de ces illustrations. Nous avons là une synthèse du texte fondamental sur l'écrivain ou sur son œuvre, un discours second et redondant à la fois. Ainsi, sous le buste de Voltaire par Houdon, se condensent tous les traits distinctifs, marqueurs ou signaux, du discours premier : « Il n'y a plus de chair, plus de muscles ; le visage ressemble au masque de la mort. Mais les yeux sont vivants d'une vie puissante ; la bouche sourit et grimace.[46]. » On y retrouve le *mais*, cet opérateur logique omniprésent chez Calvet qui lie entre eux des

46. J. Calvet, *op. cit.*, [1920], 1956, p. 483.

éléments opposés et contradictoires. La chair et les muscles ont disparus, *mais* les yeux restent. Dans la même bouche, *sourire et grimace* s'équilibrent. Dans un paragraphe consacré au « caractère de Voltaire », l'auteur utilise la redondance de phrases modelées sur le même moule: « [Voltaire] manquait du *sens religieux* au point de ne voir dans l'histoire des religions que fourberie et dans leur action sociale que tyrannie criminelle. Il manquait de *sens moral* ». Le tout se termine par un renversement au profit du style: « mais il atteint la perfection du style de la vulgarisation. C'est un journaliste de génie [...][47] ». Au fond, Voltaire qui est un bon écrivain, du point de vue du style, a eu le tort de ne pas bien penser et d'aller contre les lois morales, religieuses et civiles. Le discours de l'histoire littéraire tentera de tenir compte des deux aspects, stylistique et intellectuel, dans un *mais* qui établit la coexistence des contraires et qui montre que la littérature est le lieu idéal et utopique des synthèses et des oxymores. Élevée à ce niveau où elle devient désincarnée, transcendante et pure, la littérature, en dépassant le monde réel, s'en dissocie tout à fait. En se hissant là où les contraires n'ont plus cours, dans la sphère des existences éthérées, sans question, elle rejette plus bas, dans les régions obscures de la terre, les êtres déchirés par les contradictions existentielles, faites de dichotomies: tradition/révolution, unité/diversité, excès/tempérance, désordre/sagesse, temps/éternité. On comprend alors pourquoi il existe, entre la littérature et la vie, un fossé que les traités de belles-lettres et de rhétorique tentent sans succès de combler. Car les écrivains modèles sont des créatures des manuels d'histoire littéraire avant d'être les auteurs de leurs œuvres: ce qui donne aux manuels une primauté dans l'information. Entre le Ciel où trône la notion de littérature et la Terre où vivent les écrivains, il n'y a aucune relation, comme d'ailleurs chez les hommes où les désirs et les aspirations ne trouvent guère d'appui dans la réalité. Selon Lanson, cité par Calvet, la qualité littéraire majeure de Voltaire, qu'est « sa langue d'une netteté admirable et son tour de phrase [...] si spirituellement français », s'oppose au « caractère bas [de l'auteur, qui] manque du sens du respect, du sens religieux, du sens moral[48] ». Lanson

47. *Ibid.*, p. 484.
48. J. Calvet, *op. cit.*, p. 485.

ajoute : « il paraît hors de doute que si Voltaire a encore quelque action à exercer dans notre France, ce doit être surtout une action *littéraire* et intellectuelle de *pure forme*[49] ».

Ce que nous signalons comme une interdépendance des niveaux d'analyse nous permettra de voir comment les règles de transformation de l'histoire littéraire peuvent expliquer le type de communication établi et, vice versa, comment le message, que ses structures devront attester, correspond aux mutations de cette histoire même. Nous répondrons peut-être par là au voeu de Tzvetan Todorov qui assignait une triple tâche à l'histoire littéraire : étudier la variabilité de chaque catégorie littéraire ; étudier les variantes génériques d'un même genre et les rapports des genres entre eux ; identifier les lois de la variabilité, qui concernent le passage d'une « époque » littéraire à une autre[50]. Ce travail, Todorov l'appelle la *Poétique historique*, « le secteur le moins élaboré de la poétique ». Il a raison, en effet, de considérer l'histoire littéraire comme un parent pauvre dans les recherches théoriques actuelles. Tout compte fait, nous ne ferons peut-être que suivre l'évolution du terme *littérature*, les variations de son contenu qui se sont appelées successivement rhétorique, stylistique (ou plus simplement style), esthétique et enfin poétique. Ce n'est sans doute pas par hasard si l'on revient aujourd'hui aux traités d'Aristote, *Rhétorique* et *Poétique* pour désigner la théorie de la littérature. Car la littérature commence à avoir mauvaise presse. La littérature n'est pas réduite à la formule péjorative de Verlaine (*Et tout le reste est littérature*), mais à une catégorie presque mythique, connotant une association rentable avec la culture bourgeoise et une récupération des œuvres même nocives en un fourre-tout commode où tout s'épuise, s'étiole et meurt. Elle devient ce domaine autonome où se conjuguent tous les avatars de l'histoire littéraire et de son enseignement. La restriction de la rhétorique aristotélicienne au style (élocution), au beau style, au bien-dire, aux figures du discours et enfin à cette « mise à l'écart » dont parle Pierre Kuentz, joue dans l'enseignement un rôle de masque, dissimulant les contradictions. La glorification de

49. G. Lanson, *Voltaire*, Paris, Hachette, 1906, p. 218 ; *ibid.*, p. 504.
50. T. Todorov, « Poétique et histoire littéraire », *Qu'est-ce que le structuralisme ? Le structuralisme en poétique*, Paris, Seuil, 1968, p. 96-97.

cette « rhétorique restreinte », effectuée sous le couvert d'une conception transcendante de la littérature, lui a conféré une valeur de discipline, d'institution politique, de langage propre, de moyen de formation, d'éducation et de promotion sociale (puisqu'elle correspond exactement à la société établie). Au lieu de constituer un lieu d'interrogation, de questionnement, de contestation des idéologies, la littérature est devenue, dans les manuels, une nécessité admise dans un cursus d'études qui la contredit bien souvent. Villemain n'aurait pas tort de dire encore de nos jours : « La littérature mène à tout à la condition d'en sortir. » •

CHAPITRE VI

Traités de rhétorique, manuels de composition, de dissertation et d'analyse littéraires

Dans son « Aide-mémoire » sur l'ancienne rhétorique, Roland Barthes relie le parcours idéologique de la rhétorique à « plusieurs pratiques, présentes simultanément ou successivement selon les époques[1] ». Elle est tantôt une *technique*, un ensemble de règles et de recettes destinées à convaincre et à persuader ; tantôt un *enseignement*, dispensé dans les écoles et les institutions secondaires et universitaires, au moyen de leçons, d'exercices scolaires, d'examens ; tantôt une *science* codifiée dans les traités et manuels ; tantôt une *morale*, dont les prescriptions répondent aux règles devant contrôler les écarts de langage ; tantôt une *pratique sociale* qui, par l'enseignement et l'appareil scolaire, permet aux classes dirigeantes de s'assurer la propriété de la parole ; tantôt une *pratique ludique*, dont on a des exemples dans les jeux, les parodies, les allusions obscènes, les plaisanteries de collège, qui forment une sorte de code culturel restreint à l'usage des initiés. Ces diverses pratiques, transmises par les traités, ont donné aux élèves des collèges classiques du Québec un fonds commun de réminiscences, de souvenirs, de clichés et d'attitudes qui, dans la société où ils ont évolué, ont servi de mots de passe, de connivences, de liens de classe et de clan.

Les manuels de rhétorique, de préceptes littéraires, de composition, de dissertation et d'analyse littéraires constituent donc un corpus privilégié pour l'examen des fins didactiques de

1. R. Barthes, « l'Ancienne rhétorique », *Communications*, no 16, 1970, p. 173.

l'enseignement littéraire dans les collèges classiques. Ces ouvrages se situent à la dernière période de l'histoire de la rhétorique, du milieu du XIXe siècle au milieu du XXe, au terme du parcours historique et idéologique décrit par Barthes, quand la rhétorique survit sans jamais dire son nom, ou plutôt en en empruntant plusieurs autres. Il n'est pas indifférent de constater que les auteurs délaissent complètement l'appellation *Traité de rhétorique* pour adopter *Traité classique de littérature* (Grandperret), *Précis d'un cours de littérature* (C. Urbain), *Théorie et pratique de l'art d'écrire* (abbé Albert Dion) ou *Comment composer un devoir français* (G. Fournier). Ce qu'on trouve dans ces ouvrages est à peu de chose près la reprise du Fontanier du début du XIXe siècle[2], le dernier ouvrage en forme de traité des figures classiques. Mais avec cette différence qu'ils vont devoir intégrer à la fin du siècle les récents développements des études littéraires, dans les exercices d'analyse et de dissertation.

Les manuels utilisés

L'ensemble des manuels qui ont servi dans l'enseignement classique au Québec aux fins de la composition et de la rédaction (classes de belles-lettres et rhétorique) se divisent en trois groupes :

a) les traités de rhétorique qui s'appellent également *cours* ou *principes* de littérature et sont en pratique des manuels de préceptes littéraires et de stylistique ;

b) les précis de littérature qui ajoutent aux ouvrages précédents des développements sur les genres littéraires ;

c) les ouvrages de composition, de dissertation et d'analyse littéraires. Ces deux derniers apparaissant dans notre corpus comme ouvrages autonomes à la fin de la période étudiée.

Nous classons les manuels utilisés dans chacun de ces groupes et notons les années d'utilisation dans les collèges telles qu'on les trouve inscrites dans les programmes et annuaires des

2. P. Fontanier, *les Figures du discours*, avec une introduction de Gérard Genette, Paris, Flammarion, 1966.

institutions[3]. Ces données nous permettent de constituer un corpus acceptable. Toutefois, il est permis de croire que ces mêmes ouvrages ont pu servir dans d'autres collèges que ceux qui sont indiqués et que des ouvrages autres que ceux que nous avons recensés ont été utilisés, même s'ils n'apparaissent pas dans les annuaires des collèges. Ces derniers, toutefois, n'auraient guère changé, croyons-nous, les résultats de notre analyse, car ils sont de même facture. Nous suivrons l'ordre chronologique de leur première édition pour faire apparaître leur diachronie et leur évolution éventuelle:

Traités de rhétorique (stylistique)

1. GRANDPERRET, C.-L., *Traité classique de littérature*, Paris, Brunot-Labbé, 1816 (120 réimpressions de 1822 à 1879)

Séminaire de Québec	1855-1856

2. LEFRANC, Émile, *Abrégé du traité théorique et pratique de littérature*, Paris, Périsse Frères, 1841 (13 rééditions de 1852 à 1880).

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1881-1882
Séminaire de Chicoutimi	1880-1894
Séminaire Saint-Charles-Borromée	1887-1909
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1852 1861-1863 1873
Séminaire de Québec	1863-1905

3. VERNIOLLES, abbé J., *Cours élémentaire de littérature. Style et Poétique*, Paris, Delagrave, 1881, 11e édition. À l'usage des élèves de seconde (la première édition doit remonter à la décennie 1860-1870).

Collège Saint-Joseph	1925-1932
Collège de Saint-Laurent	1892-1902 1921-1934

3. Il a été impossible, avons-nous déjà dit, de constituer un corpus de travaux d'élèves des collèges de jeunes filles. La mise en rapport du discours des auteurs de manuels et du discours des élèves étant alors irréalisable, nous ne pouvons retenir les manuels scolaires utilisés dans les collèges de filles.

Collège Bourget	1904-1924
Séminaire de Valleyfield	1903-1905
	1917-1920
Séminaire Sainte-Croix	1929-1932
Séminaire Saint-Antoine	1927-1945
Séminaire Sainte-Thérèse	1924-1932
Petit Séminaire de Montréal	1921-1932
Collège de Saint-Jean	1915-1921

4. MESTRE, père, *Principes de littérature*, Lyon, Briday, 1882 (11 rééditions de 1883 à 1891).

Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1921-1900
Séminaire Saint-Charles-Borromée	1921-1951
Collège Sainte-Marie	1896-1925
Collège Saint-Joseph	1931-1932
Séminaire de Chicoutimi	1894-1917
Séminaire de Rimouski	1906-1914
Séminaire de Québec	1901-1910
	1922-1934
Séminaire Sainte-Thérèse	1921-1932
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1921-1923
	1928
	1930-1946
	1948
Collège de Lévis	1925-1934

5. DORCHAIN, Auguste, *l'Art des vers*, Paris, Garnier, 1919 (1re édition: 1905).

Séminaire de Nicolet	1950-1963

6. MARTINON, Philippe, *Dictionnaire méthodique des rimes françaises, précédé d'un traité de versification*, Paris, Larousse (1915) 1re édition.

Collège de l'Assomption	1956-1961
Collège Jean-de-Brébeuf	1955-1960

Manuels de littérature (genres littéraires)

1. VEREST, père Jules, s.j., *Manuel de littérature*, Bruxelles, Albert Dewit, [1898].

Collège de Lévis	1934-1950
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1937-1960

Séminaire de Valleyfield	1903-1918
	1924-1951
Collège Jean-de-Brébeuf	1928
	1931-1933
	1936-1945
Collège de Saint-Jean	1920-1937
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1907-1908
	1923-1945
	1934-1941
Collège Sainte-Marie	1923-1930
	1932-1938
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1965
Séminaire de Rimouski	1921-1945
Collège de Saint-Laurent	1934-1960

2. VINCENT, abbé J., *Théorie des genres littéraires*, Paris, J. de Gigord, 1908.

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1909-1913
Séminaire de Rimouski	1935-1944
Séminaire de Nicolet	1937-1951
Séminaire de Québec	1934-1940
Collège de Saint-Jean	1937-1941

3. URBAIN, abbé C., *Précis d'un cours de littérature. Genres et Prose*. À l'usage des classes de première, Paris, Lyon, Emmanuel Vitte, 1921.

Séminaire de Trois-Rivières	1936-1950
Petit Séminaire de Montréal	1921-1932
Séminaire Saint-Antoine	1927-1945

4. SUBERVILLE, Jean, *Théorie de l'Art et des genres littéraires*, Paris, Éditions de l'École [1945].

Collège de l'Assomption	1954-1911
Collège Jean-de-Brébeuf	1950-1959
Séminaire de Trois-Rivières	1950-1959
	1965-1967
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1952-1963
Collège André-Grasset	1953-1956
Séminaire de Rimouski	1958-1963
Collège Saint-Joseph	1958-1959;
	1961-1962
Collège de Joliette	1953-1959

Séminaire de Nicolet	1950-1965
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1965
Collège de Lévis	1950-1966
Séminaire de Québec	1951-1967
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1959-1967
Séminaire de Chicoutimi	1949-1962

5. DOUTREPONT, C., *la Composition et les Genres littéraires*, à l'usage de l'enseignement moyen du degré supérieur ainsi que de l'enseignement normal primaire, moyen et technique; Namur, Wesmael-Charlier, [1955], 10e édition.

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1962-1963
Collège de Saint-Jean	1958-1960

Manuels de composition, de dissertation et d'analyse littéraires

1. VINCENT, abbé Cl., *Théorie de la composition littéraire*, Paris, J. de Gigord [1908].

Collège de Saint-Jean	1937-1941
Séminaire de Rimouski	1935-1941
Séminaire de Nicolet	1937-1951
Séminaire de Québec	1934-1940
Séminaire de Rimouski	1935-1944

2. GRENTE, Mgr Georges, *la Composition et le Style; principes et conseils*, Paris, Beauchesne, 1909.

Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1961-1964
Collège de Saint-Laurent	1912-1934
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1921-1923
Séminaire de Québec	1934-1936
Séminaire Sainte-Croix	1929-1932
Collège Bourget	1915-1924
Collège Saint-Alexandre	1931-1939

3. DION, abbé Albert, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, Québec, l'Événement, [1910].

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1912-1918
Collège de Saint-Jean	1911-1915
Séminaire de Valleyfield	1918-1924
Collège Saint-Alexandre	1920-1921
Séminaire de Rimouski	1913-1914
Collège de Saint-Laurent	1911-1912

Séminaire de Québec 1910-1922

4. LEFEVRE, C., s.j., *la Composition littéraire*, à l'usage de l'enseignement secondaire du degré supérieur; Bruxelles, Albert Dewit, 1926 (nouvelle édition).

   Collège Jean-de-Brébeuf 1931-1933

5. FOURNIER, G., *Comment composer mon devoir de français*, Paris, J. de Gigord, [1934].

   Séminaire de Trois-Rivières 1936-1967
   Séminaire de Saint-Hyacinthe 1941-1962
   Collège de Lévis 1961-1962
   Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière 1963-1967
   Séminaire Saint-Charles-Borromée 1942-1956
   Collège de l'Assomption 1944-1960
   Collège André-Grasset 1953-1960
   Collège de Saint-Jean 1941-1958
   Collège de Saint-Laurent 1945-1951
   Séminaire de Québec 1936-1964

6. DASSONVILLE, Michel, *Comment écrire une dissertation littéraire*, Québec, PUL, 1955.

   Collège de l'Assomption 1955-1960
   Collège de Joliette 1956-1958

7. DASSONVILLE, Michel, *l'Analyse de textes*, Québec, PUL, 1957.

   Collège de Joliette 1958-1959
   (ouvrage de consultation)

8. DESCHAMPS, père Émile, *Comment raconter*, Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1942.

   Séminaire de Trois-Rivières 1939-1959
   Séminaire de Saint-Hyacinthe 1948-1957
   Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière 1943-1964
   Collège de l'Assomption 1944-1957

9. DESCHAMPS, Émile, *Comment décrire*, Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1936.

   Collège de l'Assomption
   Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière

10. DESCHAMPS, Émile, *Composition française*, Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1939.

Séminaire de Trois-Rivières	1936-1959
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1938-1941
Collège de Lévis	1939-1960
Séminaire de Québec	1944-1954
Collège de l'Assomption	1950-1957

Portrait-robot de ces manuels

En regroupant les éléments les plus occurrentiels de ces manuels, nous pouvons parvenir à tracer un portrait général de ces types d'ouvrages. Ils comportent:

— une introduction ou une entrée en matière portant sur les belles-lettres, la littérature (son rôle et ses fonctions), les relations entre la littérature et la morale (Mestre, Vincent, Dion, Suberville);
— une description des facultés littéraires à l'origine de l'œuvre (Verest, Vincent, Urbain, Suberville). Chez Verest, il s'agit d'un véritable traité sur la psychologie littéraire;
— cette description prend deux formes: soit qu'on adopte les trois divisions de la rhétorique: invention (idées), disposition (plan) et élocution (style) (Verest, Lefèvre, Suberville); soit qu'on se restreigne au seul style: définition, qualités, ornements, figures (Lefranc, Verniolles, Mestre, Fournier, Urbain, Grente, Vincent);
— une présentation des genres de composition comme « moyens d'apprendre à bien écrire ». Certains manuels, après avoir traité du style, ne font que définir les lois, les règles, les recettes de ces genres de composition (Lefranc); d'autres consacrent des chapitres à chacun de ces genres (Fournier). Tous les manuels, toutefois, présentent la « composition » elle-même qui s'étend à la dissertation et à l'analyse littéraires;
— une description des genres littéraires, surtout la poésie et l'éloquence. Selon les ouvrages, il peut s'agir d'une histoire du genre, d'une définition de ses espèces (éloquence judiciaire, religieuse, autres) ou de ses divisions (poésie épique, lyrique, dramatique).

Le discours

Tous ces ouvrages, en définitive, ressemblent à des corps de définitions, de lois et de règlements; ils se prêtent donc difficile-

ment à une analyse du discours. Comment analyser le Code civil ou une convention collective? Il reste, toutefois, qu'ils sont des textes d'auteurs identifiés où le sujet d'énonciation se manifeste, s'approprie d'autres discours et propose un système de valeurs en principe décelables. Les auteurs de ces manuels ne s'approprient pas le discours littéraire des œuvres comme le font les auteurs d'histoire de la littérature, mais le discours des écrivains sur la littérature et les œuvres. Ce n'est pas le discours de *Candide* que s'approprie l'auteur du manuel, mais le discours de Voltaire sur le style, sur l'art, sur les lettres. Il est d'ailleurs des écrivains qu'on privilégie parce qu'ils ont énoncé plusieurs opinions sur ces sujets: La Bruyère, Boileau, Buffon, pour n'en nommer que quelques-uns. Leurs phrases ou sentences sont reprises sous la forme de vérités fondatrices d'un système, celui de l'auteur du manuel qui, comme sujet d'énonciation, s'approprie la parole de l'écrivain, la généralise (en la sortant de son contexte) pour en faire une citation d'autorité. Ce discours du manuel est une appropriation à des fins non pas de *savoir*, mais de *faire*, d'un *faire* qui dépasse les fins mêmes de la rhétorique, art de dire, et de bien dire, pour rejoindre l'art de penser (de bien penser) et d'agir (de bien agir).

Le discours de ces manuels, d'ailleurs, en mime d'autres, en particulier le discours théologique. Celui-ci fonctionne également à partir d'une donnée fondatrice qui est le texte sacré et la tradition exégétique. L'étude des questions relatives à la théologie — le dogme, la morale, le droit canon, le culte, la prédication — s'appuie sur ces deux matrices: la Bible (le texte révélé) et la tradition d'enseignement et d'interprétation de ce texte. Le discours des manuels est donc aussi d'autorité, quand il part de postulats indiscutables, indémontrables, souvent apportés sous forme de citations et qu'il fonctionne à l'inverse d'autres discours (philosophique, métaphysique) qui considèrent ces mêmes questions d'un point de vue purement rationnel et, partant, ne posent aucun postulat de départ ni ne recourent à des arguments d'autorité. Pour ces derniers, tout doit être démontré afin d'obtenir l'adhésion du lecteur ou de l'auditeur. Pour le discours théologique, l'affirmation peut suffire bien souvent, étant donné la croyance à laquelle elle se réfère ou fait appel. La valeur de l'adhésion dépend alors de la manière de présenter les propositions, non de la nature des arguments. Il s'agit d'une efficacité

rhétorique, au sens qu'elle avait dans les manuels.

Ce rapprochement entre le discours théologique et le discours des manuels de rhétorique est suggéré par Pierre Kuentz:

> *L'évocation du péché originel se trouve au seuil de la plupart des traités de rhétorique classiques, quand ils ne se bornent pas à l'enseignement d'une technique. Car le dogme chrétien fournit cet écart originel qui permet de poser, d'un seul mouvement, l'écart et la négation de l'écart*[4].

Un mouvement de même nature, mais plutôt manichéen, présente la norme rhétorique et sa négation sous le double aspect de qualités et de défauts, de bien et de mal. Dans son *Cours de littérature*, Verniolles affirme: « Bien écrire, c'est tout à la fois bien penser, bien sentir et bien rendre; c'est avoir en même temps de l'esprit, de l'âme et du goût [...] Le mauvais style vient presque toujours du manque d'idées et de sentiments, et tout ce qui n'est pas bien pensé, bien senti, est mal écrit[5]. » La morale et la rhétorique font bon ménage. Un autre texte, tiré de Lefranc, développe encore la filiation des deux domaines:

> *Par une admirable loi de la Providence, le vice ne saurait s'allier avec le vrai talent* [...] *Les exceptions même prouvent la règle. Mirabeau fut éloquent; mais ses vices sont empreints dans l'abjection de ses paroles, et c'est avec une profonde raison qu'on a pu dire de lui, que de toutes les qualités de l'orateur, il ne lui manquait que la vertu. Voltaire n'est grand écrivain que lorsqu'il respecte la morale, lorsqu'il en parle le langage, lorsqu'il oublie par un effort d'esprit les vices de son caractère, les viles passions de son cœur, pour ne se souvenir que des règles du goût. En un mot, nul écrivain ne mérite de passer éternellement, comme Fénelon, pour un modèle de goût, si ce n'est celui qui mérite aussi de passer pour un modèle de vertu*[6].

---

4. P. Kuentz, « le Rhétorique ou la Mise à l'écart », *Communications*, no 16, 1970, p. 153.
5. J. Verniolles, *Cours de littérature*, p. 14.
6. É. Lefranc, *Traité théorique et pratique de littérature*, Paris, Victor Lecoffre, [1849], p. 34.

Le discours didactique, répété d'un manuel à l'autre, en mimant un autre discours déjà articulé, celui de la théologie, se modèle dans sa forme même sur ce discours théologique qu'il s'approprie. L'existence de Dieu se démontre par la pure et simple affirmation : Dieu ne peut pas ne pas exister. De même le beau littéraire :

> *Le beau littéraire ne peut exister sans ordre, et il n'y a point d'ordre possible sans une règle. Le génie lui-même ne peut impunément se soustraire au frein des lois imposées par les grands modèles et par l'expérience des siècles; de monstrueuses aberrations seraient ici le fruit de l'ignorance ou de la rébellion*[7].

La forme catégorique du discours théologique est reprise ici sans aucune transformation ; la « nécessité des règles » se déduit d'une croyance analogue à la foi chrétienne : *il n'y a point d'ordre possible sans une règle*. Plus encore : comme Dieu ne se définit pas et que la foi seule peut en donner une « présence » (le Dieu du cœur de Pascal), ainsi « le beau ne se définit pas : *il se sent* », écrit Jean Suberville. « Le beau est une sorte de *révélation* », poursuit-il[8]. L'abbé Dion, lui, se réfère directement à saint Thomas et aux Pères de l'Église, à saint Augustin en particulier, qui corrige Platon (« Le beau est la splendeur du vrai ») : « le beau est la splendeur de l'ordre[9] ». On revient ainsi à cet *ordre* dont parlait le père Mestre, qui équivaut à la *norme*. L'enseignement de la littérature, l'examen des œuvres et l'art d'écrire consistent à imposer comme stables certains concepts qui le sont d'autant plus qu'ils entrent dans un système fermé. Mais, d'autre part, cet enseignement consiste aussi à montrer comment peuvent exister les écarts qui sont le fait d'individus appelés écrivains. La norme devient donc, pour reprendre les mots de Pierre Kuentz,

> *ce terrain neutre qui se situe à l'intersection des déviations personnelles auxquelles les textes se trouvent réduits; elle est ce* ***bon sens*** *qui sous-tend tout énoncé, noyau invariant des variations, structure profonde ou degré zéro, essence. En enseignant*

7. Mestre, *Principes de littérature*, p. 8.
8. J. Suberville, *Théorie de l'Art et des genres littéraires*, p. 22.
9. A. Dion, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, p. 8.

> *l'artifice, on peut enseigner artificieusement une* ***nature****, d'autant plus insidieusement* ***donnée*** *qu'on est conduit ainsi à ne poser jamais la question de l'instance donatrice*[10].

Le discours de ces manuels se compare à celui des catéchismes, des dictionnaires et des grammaires, ainsi qu'on l'a laissé entendre au chapitre précédent. Le principe de fonctionnement de tous ces ouvrages est de maintenir l'équilibre entre la *définition pure* et l'*amplification* par mode d'exemples, de citations et de renvois à des « monuments » ou à des œuvres reconnues. Les tendances iront donc de la *codification/définition* du juridique à la *substitution/amplification* de la rhétorique. À cet égard, les manuels obéissent tous à des principes qui les classent. Leurs préfaces, leurs introductions ou leurs avant-propos permettent déjà de les classer avec assez de précision. Le père J. Verest, s.j., écrit en tête de son *Manuel de littérature*:

> *Mon but, en composant cet ouvrage, était d'offrir aux maîtres et aux élèves un instrument de travail dont ils ne peuvent se passer, à savoir: un RÉPERTOIRE COMPLET, exemples à l'appui, des principes, des faits généraux, des lois que révèle l'étude sérieuse des grands auteurs; un LIVRE À CONSULTER, comme la grammaire ou le dictionnaire, pour reprendre, préciser, approfondir, achever, dans la réflexion solitaire, la tâche accomplie en classe*[11].

Répertoire, *grammaire*, *dictionnaire* (c'est l'auteur qui les désigne ainsi), par analogie bien sûr (*comme*), mais non sans qu'il y ait quelques ressemblances. Nous ajoutons le *catéchisme*, avec ses questions et réponses juxtaposées, auquel les auteurs de manuels ne répugnent pas de comparer aussi leurs ouvrages. Enfin, le *répertoire*, dont parle le père Verest, est bien aussi un *code* de lois tirées des « grands auteurs ».

Dans la préface de son *Traité de littérature* (1849) abondamment utilisé dans les collèges durant la dernière moitié du XIXe siècle, Émile Lefranc traite de la *forme* de l'ouvrage et note

10. P. Kuentz, *op. cit.*, p. 156.
11. J. Verest, *Manuel de littérature*, p. VII.

qu'« on a blâmé justement comme fastidieuse ou comme puérile la méthode des demandes et des réponses alternatives[12] ». Il s'agit bien d'une référence à la forme des catéchismes.

> *Cependant, cette méthode a quelque chose de bon, même pour les classes où l'on ne s'adresse plus à des enfants* [...] *Cette difficulté, je crois l'avoir résolue pleinement. À la tête de chaque paragraphe ou de chaque article, j'ai mis un certain nombre de questions numérotées, et dont les numéros se trouvent exactement reproduits à chaque réponse correspondante. Cette disposition offre un avantage frappant et pour les maîtres et pour les élèves : aux uns, elle facilite le moyen d'interroger; aux autres, celui de répondre* [...] *En outre, autant qu'il a pu se faire, les premiers mots de la réponse sont toujours fournis par la question elle-même. Au moyen de cet accord constant, l'énoncé de l'une éveille le souvenir de l'autre* [...] *La reproduction des termes mêmes de la question dans la réponse ne peut donc être pour les élèves qu'un heureux moyen de mnémonique*[13].

L'auteur nomme enfin les auteurs qu'il a mis à contribution pour imposer les réponses à ces questions :

> *Chez les Grecs, Longin, Denys d'Halicarnasse, Lucien, etc; chez les Latins, Cicéron, Horace, Quintilien, etc.; chez les modernes, Boileau, Fénelon, Rollin, les PP. Bouhours, André, Jouvenci, Colona et le Bossu, Racine le fils, Buffon, Marmontel, le cardinal Maury, l'abbé Colin, Dumarsais, d'Aguesseau, l'abbé Fleury, Thomas, Gilbert, Crevier, l'abbé de Boismont, d'Olivet, Cerutti, Clément, La Harpe, l'abbé de Mesplas, Hugues Blair, MM. Leclerc, Gérard, Laurentie, de Bonald, et beaucoup d'autres qu'il serait inutile de nommer après ces illustres maîtres*[14].

12. É. Lefranc, *op. cit.*, p. 9.
13. *Ibid.*, p. 9-10.
14. *Ibid.*, p. 10.

Les auteurs auxquels on recourt pour donner des réponses à des questions de rhétorique, de style, de lois et de préceptes littéraires sont, en général, des « théoriciens ». Les écrivains qui y figurent, Fénelon et Gilbert, y apparaissent comme auteurs d'essais : *Lettre à l'Académie* et *le Dix-Huitième siècle*. Le panthéon se dégarnira d'un bon nombre de ces « maîtres » à mesure qu'on avancera dans le temps, *jusqu'à nos jours*, mais sans toutefois modifier le corps de doctrines et de préceptes. Ce n'est peut-être pas sans raison qu'on voit disparaître ces nombreux abbés du XVIIIe siècle qui faisaient *loi* dans l'École du XIXe. Gilbert, lui-même, qu'on signalait plus haut, n'est sans doute là que parce qu'il a combattu les philosophes de son temps dans son œuvre polémique, *le Dix-Huitième siècle*.

Le rapprochement avec les dictionnaires n'apparaît pas inusité également si l'on remarque que les traités et les manuels sont d'abord et avant tout des recueils de définitions de la littérature, des facultés littéraires, des figures de style, des genres, des types de composition. Il s'agit d'un questionnement indirect. La définition est une réponse à une question. Dans sa *Théorie des genres littéraires*, l'abbé Vincent écrit : « Dans ce volume, nous nous sommes efforcé de répondre avec ordre, aux diverses questions qui se posent touchant un genre littéraire. Nous avons insisté sur les *définitions*, afin de mettre des idées nettes sous des mots devenus banaux, faute d'être précisés[15]. » C'est bien ainsi que l'entend C. Urbain qui commence son « Avant-propos » du *Précis d'un cours de littérature* en donnant les « trois acceptions différentes » du mot *littérature*[16].

Nous sommes encore dans ce sillage des dictionnaires avec le manuel de Jean Suberville qui note dans son « Avant-propos » avoir « porté une attention particulière aux *définitions* qui sont à la base de toute théorie » ; « nous nous sommes efforcés de leur donner, ajoute-t-il, une forme précise et brève, en les illustrant toujours d'exemples appropriés[17] ».

L'un des points communs de tous ces ouvrages est bien la citation. La théorie n'a de sens et de vérité que si elle s'appuie sur

15. C. Vincent, *Théorie des genres littéraires*, p. VI. C'est nous qui soulignons.
16. C. Urbain, *Précis d'un cours de littérature*, p. 1-2.
17. J. Suberville, *op. cit.*, p. 2. C'est nous qui soulignons.

un témoignage ou des exemples. Dans ce même *Traité de littérature* déjà cité, Émile Lefranc note en préface que les définitions qu'il donne (dictionnaires) s'accompagnent d'exemples (dictionnaire et grammaire).

> *Les citations sont nombreuses et variées dans le cours de ce volume, puisque chaque règle, chaque observation, est justifiée par un ou même par plusieurs exemples; mais, comme on ne saurait trop multiplier ces espèces de pièces justificatives, pour former le goût, orner la mémoire ou développer l'intelligence, j'ai terminé l'ouvrage par un recueil de citations qui, par leur nombre, par leur choix et par les développements littéraires dont elles sont quelquefois accompagnées, forment des leçons pratiques de littérature, d'autant plus utiles qu'elles offrent, chacune, l'application d'un principe*[18].

L'exemple ici a également une fonction de valorisation des écrivains et des contenus. Les premiers sont évidemment des modèles, puisqu'ils sont appelés à illustrer dans leurs œuvres la *littérature* sous la forme d'une règle, d'un précepte, d'une loi. Mais, ils le sont parce qu'ils ont été consacrés ailleurs, dans les *Histoires de la littérature*. Les contenus, eux, sont des exemples ou des *exempla*, au sens de *ce-qui-peut-être-imité*, à la fois comme règle et comme idéal, mode d'entraînement et stimuli. Il y a derrière les citations d'un ouvrage une histoire de la littérature avec ses sélections-discriminations.

Dans son article « Réflexion sur un manuel », en l'occurrence celui de Lagarde et Michard, Roland Barthes a montré comment la périodisation de l'ouvrage comporte un *classico-centrisme* assez évident. Les manuels qui nous occupent ici n'échappent pas à ce constat. On ne le vérifie pas à la proportion matérielle accordée à chacun des siècles, mais au choix des auteurs-modèles-exemplaires qui viennent illustrer le propos ou répondre aux questions. S'il fallait dégager un nom, qui rallierait tous les auteurs de manuel, ce serait Boileau[19]: « Rien n'est beau que le vrai »;

18. É. Lefranc, *op. cit.*, p. 7-8.
19. J. Verniolles, *op. cit.*, p. 157.

« Tout doit tendre au bon sens » ; « Que la nature donc soit votre étude unique ». Si Boileau en a appelé à la Postérité pour juger et consacrer les beautés littéraires de son temps, celle-ci le lui a bien rendu. Surtout si on se fie aux manuels scolaires.

L'histoire littéraire

Dans l'enseignement de la littérature, l'histoire est garante des œuvres. C'est pourquoi toute connaissance sur les genres, les écrivains, les mouvements, les siècles doit conduire à comprendre et à juger les textes. Pour être dit littéraire, un texte doit répondre aux propositions suivantes :

— le texte fait partie d'une œuvre reconnue par l'histoire ;
— il a été écrit par un écrivain, issu d'un milieu déterminé et dont la vie est connue, qui a subi des influences ;
— il appartient à un genre spécifique ;
— il manifeste une psychologie, une morale, une manière de penser ;
— il provoque une émotion esthétique.

L'ensemble de ces propositions permet aux auteurs de manuels de dire ce qu'est le style, le bon et le mauvais, ce qu'est le style français, aussi bien que le style de *Madame Bovary* par rapport au style du *père Goriot*.

La caractéristique particulière de l'histoire littéraire dans ces manuels est de se présenter par le biais de chapitres sur les « genres littéraires ». Ils sont de moins en moins nombreux à mesure qu'on avance dans le temps des manuels, mais ils présentent toujours à la fois les éléments qui les constituent et leur évolution diachronique. On aurait pu penser qu'un auteur de manuel se serait contenté, par souci de ne pas faire double emploi, de la définition d'un genre, laissant à l'histoire de la littérature le soin de décrire son évolution. Tel n'est pas le cas. Ainsi, Jean Suberville consacre toute une partie de sa *Théorie* à l'instauration des genres qu'il répartit en deux types correspondant à la « bifurcation de l'art littéraire », la prose et la poésie. Des manuels plus directement orientés vers la composition et ses règles semblent à leur tour ne pas pouvoir éviter le rappel de l'histoire littéraire. Dans les « Notions générales » de sa *Théorie de la composition littéraire*, l'abbé C. Vincent consacre plusieurs articles à l'histoire de la littérature, notamment l'article II, « la Littérature classique, Antiquité, Classiques versus Romantiques », ainsi que l'article IV,

« les Principales écoles artistiques et littéraires : idéalisme, naturalisme, réalisme, Parnassiens, Symbolistes et décadents. » En pratique, il s'agit d'une histoire de la littérature classique, ancienne et moderne, et de la littérature du XIXe siècle.

Mais les manuels ne proposent pas simplement un cadre d'*histoire littéraire*. Ils recourent aux œuvres des diverses périodes pour illustrer en même temps les préceptes littéraires. Les choix qu'ils font sont également valables pour l'évolution des formes. On constate un parallélisme entre les lieux de référence des manuels de préceptes et l'organisation hiérarchique des *Histoires* ; on y voit une évolution semblable qui va du classico-centrisme, dont parlait Barthes, au moderno-centrisme qui privilégie de plus en plus le XXe siècle. On ne sera pas étonné de lire dans le manuel de l'abbé Vincent une illustration de cette évolution dans le discours de Buffon sur le style : « Cette définition (du style) a le mérite de présenter le style comme une effervescence de la pensée, dont il est une dernière forme, une dernière allure, non pas accessoire, mais essentielle[20]. »

Un manuel plus récent, *Comment composer mon devoir français*, de G. Fournier, permet d'observer également le déplacement des périodes de référence vers les XIXe et XXe siècles. Dans la préface de l'ouvrage, Joseph Vianey signale que « le livre est illustré de nombreux exemples [...] Tantôt un mot, un vers, une phrase. Tantôt une page [...] Ces textes sont empruntés à toutes les époques de notre littérature. L'auteur n'a pas hésité à en prendre même dans des pages à peine vieilles de quelques mois. Il a bien fait de donner à ses élèves l'impression que la littérature française poursuit son cours glorieux[21] ». Si Buffon y définit encore et toujours le style (« bien penser, bien sentir et bien rendre »), Paul Valéry, Valéry Larbaud, Paul Bourget, René Doumic, Albert Samain, Anatole France, George Goyau ou Louis Veuillot côtoient La Fontaine, Racine, Molière, Voltaire et Hugo. Plus significative est la liste des écrivains pour illustrer les devoirs de composition : description, portrait et narration. Seize écrivains du XXe siècle par rapport à douze des autres siècles réunis, soit

20. C. Vincent, *op. cit.*, p. 116.
21. G. Fournier, *Comment composer mon devoir français*, Préface de Joseph Vianey, p. 6.

trois du XVIIe, trois du XVIIIe et six du XIXe siècle. En 1934, date de la première édition du manuel de composition de Fournier, le XXe siècle prend déjà toute la place!

Éléments communs

Même s'ils sont différents par les sujets qu'ils traitent, les ouvrages de ces trois groupes ont des dénominateurs communs qui appartiennent à la rhétorique précisément. Pour montrer ce qui les rassemble et les différencie, nous présentons dans trois tableaux à deux entrées quelques éléments communs de ces manuels:

1. les facultés qui sont à l'origine de l'œuvre littéraire et les divisions de la rhétorique appliquées à la composition littéraire;
2. le style et les ornements du style;
3. les qualités du style.

Le X indique qu'il existe dans le manuel placé en ordonnée un développement important (de quelques pages à 10 ou 15 dans certains ouvrages) sur le sujet placé en abscisse. Nous avons réduit le corpus à 13 ouvrages: dans le premier groupe, nous laissons de côté les deux manuels (Dorchain et Martinon) portant sur « l'art des vers » et les rimes; dans le second, le manuel de l'abbé Vincent, parce qu'il n'est qu'une histoire des genres littéraires; enfin, dans le troisième groupe, nous supprimons les deux ouvrages de Michel Dassonville qui, selon l'auteur lui-même, ne sont que des *outils* pour apprendre à faire une analyse et une dissertation et qui ne prétendent pas « remplacer les manuels de stylistique, les traités de rhétorique en usage[22] ». Précisément, c'est cette partie manquante que nos tableaux ont pour but d'identifier. Mais nous reviendrons plus loin sur ces ouvrages de Michel Dassonville.

Les facultés littéraires (voir tableau 1)

Le corpus montre que la nécessité des facultés littéraires pour *réussir dans les lettres* (Verniolles, Mestre) ou faire œuvre de littérature (Dion) est une donnée constante. Si les manuels de Fournier et de Grandperret ne les signalent pas toutes explicite-

22. M. Dassonville, *Comment écrire une dissertation littéraire*, « Introduction », p. XI.

Tableau 1

Facultés littéraires et rhétorique

		OUVRAGES												
		LEFRANC	GRANDPERRET	VERNIOLLES	MESTRE	VEREST	URBAIN	SUBERVILLE	DOUTREPONT	GRENTE	VINCENT	DION	LEFEVRE	FOURNIER
FACULTÉS LITTÉRAIRES	intelligence (logique, esprit, talent)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	sensibilité (volonté, sentiment)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	imagination	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	mémoire			X		X			X			X		
	jugement			X					X					
	goût		X	X	X			X	X	X	X	X		X
RHÉTORIQUE	invention	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	X
	disposition	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	élocution	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	action	X	X											
	prononciation	X	X											
	geste	X												
	mémoire	X												

ment, elles y sont présupposées. Dans tous les ouvrages, il s'agit de facultés de l'âme dont le concours est nécessaire pour « faire œuvre d'écrivain » (Vincent, Suberville, Dion). L'abbé Dion institue une distinction entre le génie et le talent; si les facultés sont « développées par le travail et l'exercice dans une nature heureuse, elles constituent le *talent*; portées, chez un artiste exceptionnel, à un degré extraordinaire de fécondité et de puissance, elles s'appellent le *génie*[23] ». Les trois facultés maîtresses sont l'intelligence, la sensibilité et l'imagination; les autres semblent accessoires. Le goût, auquel des manuels consacrent beaucoup de place, n'est en réalité qu'une manifestation des facultés principales: « la sensibilité [y] joue un grand rôle car le goût est souvent affaire d'impression », et l'on sait par ailleurs que « la sensibilité doit se soumettre au contrôle de la raison[24] ». On constate aussi un glissement (ou une adaptation) qui va de l'œuvre artistique où ces facultés agissent dans leur contexte naturel (la création artistique) au travail scolaire où elles interviennent pour bien composer. La définition de Grente le laissait présager:

> *Bien écrire, c'est « bien penser, bien sentir et bien rendre ». Cela comprend l'**invention**, la **composition** et l'**élocution**, qui doivent être gouvernées par la raison et guidées par le **goût***[25].

La rhétorique

Dans ce même tableau (tableau 1), nous avons relevé toutes les parties de la rhétorique indiquées dans les manuels. Grandperret décompose l'*actio* (hypocrisis) en ses éléments: prononciation (ou diction) et geste. Il est le seul à retenir les cinq parties de la *techné rhetoriké*: *inventio* (euresis), *dispositio* (taxis), *elocutio* (lexis), *actio* (hypocrisis) et *memoria* (mnemé). Tous les autres manuels, sauf Verest qui signale également l'*actio* (gestes et diction), ramènent la rhétorique à la triologie de l'invention, de la disposition et de l'élocution. Ces trois données structurent même certains ouvrages (Verest, Suberville). Verniolles n'en fait pas état, mais on peut les déduire de ce qu'il dit des exercices

23. A. Dion, *op. cit.*, p. 11.
24. G. Grente, *la Composition et le style; principes et conseils*, p. 92-93.
25. *Ibid.*, p. 10.

scolaires: narration, description, analyse. De même pour Fournier qui, à propos de la dissertation, les présente sous la forme suivante:

1- recherchez les idées;
2- disposez les idées ou dressez le plan;
3- soignez le style, les transitions.

On voit que le texte de Grente cité plus haut trouve ici sa réalisation: l'élève doit lui aussi mettre ses facultés à contribution. Il fait également œuvre de littérature en traitant des œuvres littéraires qu'a produites la réunion parfaite et harmonieuse de ces facultés littéraires.

Le style (voir tableau 2)

Tous les ouvrages parlent du *style*. Mais les trois catégories de style, *simple*, *tempéré*, *sublime* (ou *élevé*) disparaissent des derniers manuels (Suberville, Doutrepont, Fournier). Verest non plus n'en parlait pas, car il ne s'intéressait guère aux qualités du style. Tous les ouvrages qui traitent de ces trois styles considèrent qu'il s'agit de « qualités particulières » qui recoupent des qualités du style indiquées au tableau 3:

simple: sobriété, naturel, facilité;
tempéré: élégance, grâce, modération;
sublime: gravité, noblesse, magnificence.

Pour Lefranc et Mestre, *simple* ne signifie pas tout à fait la même chose, puisque pour l'un (Lefranc), *simple* veut dire concision et naïveté, pour l'autre (Mestre), finesse, grâce, délicatesse.

Les ornements du style (voir tableau 2)

Les cases aveugles indiquent ici un refus des auteurs d'ouvrages de procéder à un classement des figures. Vincent remet en cause la double répartition entre *figures de mots* et *figures de pensées*. Grente ne veut instituer aucun classement de figures; il les présente sans ordre. Fournier, de même, fait l'énumération simple de 11 figures. Les ouvrages qui s'attachent à la taxonimie ancienne ne recourent pour les figures de pensées qu'à quatre des cinq classes, soit par développement (figures de construction), mouvement (figures de passion), fiction (figures d'imagination) et raisonnement (figures de raison). Il y manque les figures de combinaison, quoique parfois on en retrouve dans les figures de développement. Le classement des figures en deux catégories, de

Tableau 2

Style et ornements du style

		OUVRAGES												
		LEFRANC	GRANDPERRET	VERNIOLLES	MESTRE	VEREST	URBAIN	SUBERVILLE	DOUTREPONT	GRENTE	VINCENT	DION	LEFEVRE	FOURNIER
STYLE	en général	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	QUALITÉS PARTICULIÈRES: simple	X	X	X	X		X			X	X	X	X	
	QUALITÉS PARTICULIÈRES: tempéré	X	X	X	X		X			X	X	X	X	
	QUALITÉS PARTICULIÈRES: sublime (élevé)	X	X	X	X		X			X	X	X	X	
ORNEMENTS DU STYLE	FIGURES:													
	-en général	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X
	-de mots (tropes)	X	X	X	X	X	X	X				X	X	
	-de pensée	X	X	X	X		X	X				X	X	
	-de construction				X			X					X	
	-de passion							X				X		
	-d'imagination (fiction)				X			X				X		
	-de raison				X			X				X		
	-affectant l'idée dans sa conception								X					
	-affectant l'idée dans son expression								X					

mots et de pensées, reste cependant le plus usité; elles revêtent parfois des termes différents mais leur sens est équivalent: chez Dion, figures de *signification* et figures de *construction* (ou de grammaire); chez Lefèvre, de *similitude* et de *contraste*. Un seul manuel, probablement peu utilisé dans les collèges, le Doutrepont, introduit une classification de figures de pensées qui paraît plus « moderne »: « celles qui affectent l'idée dans sa conception même, en la rapprochant d'idées ou d'images contiguës, semblables, ou opposées; c'est l'essence même de la pensée qui subit une modification; celles qui affectent l'idée dans son expression seulement: c'est la forme purement extérieure par laquelle s'exprime normalement l'idée qui subit une modification[26] ».

Les qualités du style (voir tableau 3)

On se trouve en face d'une gamme dont les caractéristiques s'étendent presque à l'infini. Aux dires de Vincent, les Anciens avaient fixé le nombre des qualités du style à 6 qualités essentielles (pureté, précision, clarté, naturel, noblesse, harmonie) et 12 qualités accessoires (netteté, concision, finesse, délicatesse, naïveté, élégance, richesse, ordre, énergie, véhémence, magnificence, sublime[27]). C'est l'ordre que nous avons choisi pour faire le décompte des occurrences. Puis, nous avons ajouté les autres qualités trouvées dans les manuels. Des 6 qualités essentielles dont parle Vincent, 5 sont les plus citées par les manuels: clarté et harmonie (12 occurrences), donc dans presque tous les manuels, naturel (10 occurrences), pureté (9 occurrences), et précision (8 occurrences). La plupart des manuels placent en tête du chapitre des qualités du style la clarté, de sorte qu'on peut conclure qu'elle est la qualité maîtresse: la clarté française. Quant à l'harmonie, elle vient à la fin, mais avec de longs développements sur l'harmonie des mots et de la phrase, l'harmonie imitative. La noblesse, comme qualité de style, devient dans nos manuels une qualité accessoire alors que l'élégance (la grâce) (8 occurrences) passe pour une qualité essentielle, au même titre que la précision (8 occurrences). Des 12 qualités « accessoires » indiquées par Vincent, la netteté et l'ordre (une seule occurrence) disparaissent;

26. C. Doutrepont, *la Composition et les Genres littéraires*, p. 50-51.
27. C. Vincent, *op. cit.*, p. 201.

Tableau 3

		LEFRANC	GRANDFERRET	VERNIOLLES	MESTRE	VEREST	URBAIN	SUBERVILLE	DOUTREPONT	GRENTE	VINCENT	DION	LEFEVRE	FOURNIER
QUALITÉS DU STYLE	clarté	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	pureté	X		X		X	X	X	X	X	X		X	
	précision	X			X			X	X		X	X	X	X
	naturel	X		X	X		X		X	X	X	X	X	X
	noblesse	X		X							X	X		
	harmonie	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
	netteté, concision	X							X			X	X	
	finesse	X			X							X	X	
	délicatesse	X			X				X			X	X	
	naïveté	X		X	X				X			X	X	
	élégance, grâce	X		X	X	X	X		X			X	X	
	richesse, ornement	X		X	X			X	X				X	
	ordre					X								
	énergie	X		X	X				X			X	X	
	véhémence	X		X	X				X			X	X	
	magnificence	X		X	X							X		
	sublime	X		X	X							X		
	convenance, propriété	X	X	X	X		X	X	X	X		X	X	
	mesure							X						
	dignité, distinction					X			X					
	simplicité	X						X				X	X	
	variété			X					X			X	X	
	facilité	X												
	correction					X							X	
	mouvement					X		X						
	originalité					X								
	couleur					X		X						
	personnalité													X

toutes les autres apparaissent dans l'ordre suivant: concision, naïveté, richesse, énergie, véhémence (6 occurrences); délicatesse (5 occurrences), puis finesse, magnificence, sublime, simplicité, variété et précision (4 occurrences). Elles appartiennent à l'un ou l'autre des 3 styles (voir tableau 3). Beaucoup d'autres variétés de qualités naissent, en particulier dans les manuels plus récents: personnalité (Fournier), mouvement (Verest, Suberville), couleur (Suberville), correction et originalité (Verest).

Dans l'ensemble du corpus, il existe une concordance presque parfaite, du début à la fin du corpus, et d'un manuel à l'autre. On le remarque par le retour presque systématique des mêmes éléments: pour tous les auteurs, les facultés littéraires qui produisent les grandes œuvres sont les mêmes; les parties de la rhétorique sont au nombre de trois: l'invention, la disposition et l'élocution; il existe trois styles qui se nomment simple, tempéré et sublime (ceux qui ne les nomment pas les réduisent aux notions de ceux qui en traitent: ce sont des « qualités particulières » du style); les figures se divisent en deux catégories, même si on répugne à tout mettre sous ces deux chapeaux, d'autant plus que la deuxième, figures de pensées, se subdivise en plusieurs classes; enfin, les grandes qualités du style sont, à une près, les mêmes dans tous les manuels.

Ce qu'on peut noter surtout, et que ne révèlent pas entièrement nos tableaux, c'est l'homogénéité non seulement de la terminologie, mais du contenu ou des notions. Les définitions se répètent, presque dans les mêmes termes, du premier au dernier manuel. L'homogénéité va dans le sens de la réduction des données, des classes; à telles enseignes qu'on y retrouve une sorte de mathématique du chiffre trois: trois styles (simple, tempéré, sublime), trois parties de la rhétorique (invention, disposition, élocution), trois facultés maîtresses (intelligence, sensibilité, imagination), six qualités essentielles, douze secondaires. On s'attendait à voir en diachronie les notions se modifier, se « théoriser » davantage; il n'en est rien. L'exhaustivité fait seule la différence, non l'approfondissement des données ni leur conceptualisation.

Les genres de composition *(voir tableau 4)*

Jusqu'au début du XXe siècle, il existe unanimement trois genres de composition : la description, la narration et la lettre. Au XXe siècle, le portrait se substitue à la lettre dans certains manuels. Le discours (amplification oratoire), par contre, s'y maintient, bien qu'il soit moins présent que dans les ouvrages du XIXe siècle. Ce sont l'analyse et la dissertation qui constituent les nouveautés. Elles apparaissent pour la première fois, dans notre corpus, chez Verniolles (1881) qui ajoute aux trois genres précédents l'analyse et la dissertation philosophique et littéraire. Ces exercices particuliers se distinguent des autres de la façon suivante :

> [...] *lorsqu'on donne une composition aux élèves et qu'ils n'ont ni à raconter un fait, ni à tracer un tableau, ni à converser par écrit, ni à faire un discours oratoire, ils ont à faire un travail qui appartient à ce genre*[28].

La définition de ces nouveaux exercices se fait donc de façon purement négative. Les règles en sont au début assez floues. Pour l'analyse littéraire, Verniolles écrit :

> [...] *il ne suffit pas de rapetisser un auteur et de réduire un livre à un petit nombre de phrases ; il faut marquer, par des traits nets et précis, le but de l'écrivain et le plan de l'ouvrage. Rejetez donc les détails sans importance, et tout ce qui ne laisse pas dans l'esprit une forte impression. Distinguez soigneusement et mettez en lumière les points principaux, les idées essentielles, les endroits où le génie éclate, où l'art se révèle, où le progrès de l'exposition se fait sentir. Une analyse bien faite sera tout ensemble brève et complète, instructive et attrayante*[29].

Pour cet exercice également, le père Mestre répète à peu près les mêmes conseils :

> *Efforcez-vous d'être aussi littéraire que possible par la forme du style, et persuadez-vous bien qu'une analyse ainsi faite n'est pas un froid compte rendu,*

28. J. Verniolles, *op. cit.*, p. 156.
29. *Ibid.*, p. 159.

Tableau 4

Genres de composition

		OUVRAGES												
		LEFRANC	GRANDPERRET	VERNIOLLES	MESTRE	VEREST	URBAIN	SUBERVILLE	DOUTREPONT	GRENTE	VINCENT	DION	LEFEVRE	FOURNIER
GENRES DE COMPOSITION	description	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	narration	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	lettre	X	X	X	X		X		X	X		X		
	portrait							X		X	X			X
	discours		X		X					X				
	analyse (commentaire)			X	X			X	X	X	X	X	X	X
	dissertation			X		X		X	X	X	X	X	X	X

> *ou un inventaire. Votre composition devra être animée du* ***sentiment vif des beautés de l'œuvre*** *et d'une sorte de flamme de conviction, comme si vous vouliez faire comprendre et goûter ces beautés à un auditeur fictif.*
>
> *Donnez à la forme un tour piquant, varié. Vous pourrez débuter par quelques traits caractéristiques* ***de la vie*** *de l'écrivain que vous allez juger, par un* ***court éloge*** *de son œuvre, par quelque* ***jugement*** *d'un grand critique, par* ***une allusion****, ou par quelque* ***circonstance historique****. Cette entrée en matière amènera tout naturellement l'analyse proprement dite*[30].

Il en est de même pour la dissertation littéraire qui « roule ordinairement sur un auteur classique ou sur un précepte de rhétorique et d'humanité », note Verniolles.

> *Un élève n'est pas toujours capable d'approfondir et d'expliquer exactement les principes de l'art et d'en faire l'application aux grands écrivains qu'il étudie. Mais il est certaines questions littéraires qui sont d'un abord plus facile et auxquelles le maître saura d'ailleurs préparer un jeune homme par des lectures ou des explications données à propos.*

Verniolles constate que le travail de dissertation devient à son époque le préféré de l'appareil scolaire:

> *Ceux qui observent avec attention les sujets qu'on choisit pour les épreuves du baccalauréat ont pu remarquer que les Facultés exigent des dissertations littéraires plus souvent que des amplifications ou des discours*[31].

Ce texte révèle un point tournant dans les études littéraires; on passe de l'admiration et de l'imitation des œuvres littéraires à leur analyse, à leur commentaire et à leur appréciation. L'année où paraît le Verniolles [32] est une date dans l'histoire de l'enseignement en France. « L'année 1880 peut être considérée comme celle

30. Mestre, *op. cit.*, p. 231-232.
31. J. Verniolles, *op. cit.*, p. 161.
32. L'édition utilisée dans les collèges au Québec date de 1881.

de la naissance de l'enseignement secondaire tel qu'il existe aujourd'hui », écrit Philippe Lejeune[33]. Le branle est donné: désormais les manuels développeront de plus en plus les chapitres consacrés à ce genre de composition pour en préciser la nature, les règles et les lois. La littérature devient objet d'analyse et de discours et non plus modèle à imiter.

Les manuels d'analyse et de dissertation littéraires n'ont rien changé, toutefois, aux statuts de la rhétorique comme telle; ils ne font que la récupérer pour les fins des nouveaux exercices. Les notions d'invention, de disposition et d'élocution ne s'appliquent plus à l'explication des sources de l'œuvre littéraire, mais au travail scolaire lui-même. Des trois composantes de l'exercice, c'est la disposition qui prend la première place; tout l'art est ici d'organiser les idées, de faire un bon plan de rédaction. Le style, quant à lui, sera de plus en plus neutre; les qualités se réduiront à la clarté, d'abord, à la sobriété, à la précision et à la concision, ensuite. On ne cherche plus l'élévation, la richesse, l'élégance, la grâce, la noblesse, ni, cela va de soi, la véhémence, l'énergie ou le sublime.

La rhétorique de la dissertation et de l'analyse littéraires

Les traités de rhétorique, les manuels de composition et de rédaction utilisés dans l'enseignement de la littérature ont une double postulation: la première, affirmée et explicitée, consiste à bien écrire, à bien composer, en apprenant les règles de la rhétorique, à lire les auteurs, décelant les procédés, les figures de style de leurs œuvres, qui fournissent des exemples de bonne ou de mauvaise utilisation des préceptes. La rhétorique est aussi — et c'est la seconde postulation — un moyen d'élévation de l'esprit, d'anoblissement qui se combine et fait corps avec les autres disciplines pour former l'élève. Ainsi, la règle du *Traité* devient l'énoncé général d'une prescription: *il faut bien écrire*, qui est, en somme, un comportement; bien écrire, c'est éviter les exagérations, les excès de style, les expressions ambiguës; c'est l'équivalent d'un bien agir: éviter les actes condamnables, les écarts de l'imagination et de l'action.

33. P. Lejeune, « l'Enseignement de la « littérature » au lycée au siècle dernier », *le Français aujourd'hui*, no 28 (janvier 1975), p. 20.

Dans les manuels du corpus, il est question du discours rhétorique qui, on l'a vu, se ramène à ses figures, lesquelles varient selon le type de composition : les tropes dans la poésie ; les figures de construction et de passion, dans l'exercice de narration ; les figures de raisonnement dans la dissertation et l'analyse littéraires. Ainsi, tous les manuels depuis 1850 jusqu'à 1968 traitent des figures. Aucune rédaction ne peut se soustraire à la nécessité de recourir aux figures. Mais on peut voir dans le corpus une réduction de l'emphase accordée à tel ou tel genre de figures, selon que l'on passe d'un type de composition à un autre. Cette réduction se constate statistiquement dans le tableau suivant qui donne les pourcentages de l'espace matériel accordé aux figures dans les manuels du corpus :

Lefranc	*: 38 %*
Grandperret	*: 20 %*
Verniolles	*: 10 %*
Mestre	*: 7 %*
Grente	*: 6 %*
Verest	*: 4 %*
Dion	*: 11 %*
Urbain	*: 6 %*
Fournier	*: 3 %*
Suberville	*: 4 %*

On constate, à l'intérieur des figures, des déplacements qui correspondent aussi à la mutation de la rhétorique comme système de règles servant à l'exercice littéraire dans les classes. On note, en effet, que des figures ne sont pas traitées dans les mêmes proportions du début à la fin de notre corpus, c'est-à-dire qu'elles prennent plus ou moins d'espace. Voici le tableau :

Lefranc :	figures de mots (tropes) :	27 %
	figures de pensées (raison, imagination, construction) :	53 %
Grandperret :	figures de mots :	14 %
	figures de pensées :	24 %
Verniolles :	figures de mots :	11 %
	figures de pensées :	25 %
Mestre :	figures de mots :	16 %
	figures de pensées :	20 %
Grente :	figures de mots :	5 %
	figures de pensées :	11 %

Verest:	figures de mots:	20 %
	figures de pensées:	8 %
Dion:	figures de mots:	4 %
	figures de pensées:	12 %
Urbain:	figures de mots:	6 %
	figures de pensées:	11 %
Fournier:	figures de mots:	8 %
	figures de pensées:	4 %
Suberville:	figures de mots:	11 %
	figures de pensées:	8 %

Le mouvement d'évolution dans le temps va dans le sens contraire de celui qu'on attendrait: plus la dissertation et l'analyse prennent de la place dans les programmes et les manuels, plus on devrait voir les figures de pensées prendre de l'importance. Au contraire, les derniers manuels, le Fournier et le Suberville, renversent les proportions qui, depuis le milieu du XIXe siècle, privilégient les figures de pensées. Ils accordent une place privilégiée aux figures de mots.

En réalité, dans les ouvrages consacrés exclusivement à l'analyse et à la dissertation littéraires (qui n'apparaissent pas dans notre corpus), il est très peu question de figures comme telles, et, lorsqu'elles y apparaissent, il ne s'agit que des figures de raisonnement et de construction. Ainsi Michel Dassonville propose dans son *Analyse de texte* des procédés qui sont des moyens de répondre aux objectifs de l'exercice: «essayer de comprendre parfaitement [un texte littéraire] afin de le faire apprécier»[34]». Pour comprendre le texte, il faut pouvoir dissocier les éléments qui le constituent; il faut ensuite, pour l'apprécier, en voir l'intérêt dramatique, psychologique ou autre, en départager le vrai et le faux; il faut présenter l'analyse, enfin, dans une rédaction qui convienne au lecteur éventuel auquel on s'adresse. Ici interviennent des recommandations générales et particulières pour «la construction de l'exposé»: l'exposé doit être clair, logiquement mené[35]; il faut éviter les «constructions vicieuses», surtout la «*confusion entre l'analyse et la paraphrase*[36]»; le tout se

34. M. Dassonville, *op. cit.*, p. XII.
35. *Ibid.*, p. 104.
36. *Ibid.*, p. 105.

découpe sur une distinction systématique entre le fond et la forme. Du même auteur, *la Dissertation littéraire*[37] propose des procédés qui varient selon les formes de la dissertation: discussion, étude critique, démonstration, réfutation, comparaison ou parallèle. La construction ici doit adopter un plan selon la matière, le point de vue, les formes et les procédés. Quant à la rédaction proprement dite, l'auteur indique au départ

> *[qu']il ne saurait être question dans ce petit livre d'inclure tout un cours de stylistique. Nous nous bornerons à donner quelques conseils pour rédiger votre brouillon, pour le corriger; nous rappellerons quelques-unes des fautes les plus fréquentes rencontrées dans les dissertations littéraires; nous terminerons en suggérant une méthode de présentation matérielle de la copie*[38].

On verra plus loin des exemples de fautes dont l'auteur vient de parler.

Sur la dissertation littéraire, le père Verest (1891) donne une règle générale: «Commencez par bien vous approprier toutes les données que vous avez sur le sujet[39].» À ce propos, il indique à l'élève de lire les notices sur les principaux écrivains, dans les *Modèles français* du père Procès. On peut tout de suite déduire que l'élève n'aura qu'à reprendre ce qu'il a lu pour traiter le sujet proposé. Quant aux règles particulières, le père Verest signale les suivantes:

> *Attachez-vous à bien comprendre et à bien apprécier une œuvre; au commencement, une œuvre peu étendue, par exemple une fable de La Fontaine.*
>
> *Tâchez d'en sentir et d'en goûter la* ***vraie*** *beauté; raisonnez vos impressions; puis recueillez vos conclusions et exposez-les avec chaleur et esprit*[40].

Enfin, il présente quelques genres de travaux qui sont le plus à recommander:

---

37. M. Dassonville, *op. cit.*, PUL, 1955.
38. *Ibid.*, p. 107.
39. J. Verest, *op. cit.*, p. 243.
40. *Ibid.*, p. 244.

— *l'étude critique* d'un conte (par exemple: « la Partie de billard » de Daudet), d'une tragédie de Corneille (*le Cid*), d'un roman de René Bazin (*la Terre qui meurt*), etc.

— *l'étude d'un ou de plusieurs caractères* dans une des œuvres que nous venons de citer; par exemple ceux de Polyeucte, de Pauline.

— le *portrait* d'un écrivain ou d'un orateur dont vous avez lu les œuvres ou, du moins, les œuvres principales, par exemple: *le Père de Ravignan orateur caractère de son éloquence*[41].

Le style de la composition, de la dissertation et de l'analyse vient s'ajouter pour « décorer » les idées et leur articulation dans un cadre donné.

La dissertation littéraire

Henri Bénac, dans son *Vocabulaire de la dissertation*, donne trois sens au mot dissertation:

— Examen critique et détaillé, mais assez bref, d'une question précise d'histoire, de philosophie, de religion, etc. [...]

— Exercice scolaire qui consiste à étudier une question littéraire ou philosophique. Le sujet doit être posé dans une introduction et divisé en plusieurs points. Chaque point est développé dans un paragraphe distinct, à l'aide d'arguments nettement classés et appuyés sur des preuves fournies par des faits ou des exemples tirés des œuvres. Le développement aboutit à une conclusion qui, après avoir résumé les arguments, en dégage le sens et donne une solution au problème posé dans l'introduction.

— Dans un sens péjoratif, on qualifie de dissertation tout exposé d'idées pédant, monotone, trop érudit, trop formel. Exemple: certains personnages de Corneille font de véritables dissertations sur la politique[42].

Comme on peut le constater, le mot a son endroit et son envers à l'intérieur même de la notion de dissertation.

---

41. *Loc. cit.*
42. H. Bénac, *Vocabulaire de la dissertation*, Paris, Hachette, 1949, p. VI.

Les manuels du corpus, cependant, définissent la dissertation comme :

— une composition qui a pour but de prouver une vérité littéraire ou morale, d'apprécier un jugement, de commenter une parole célèbre ;
— une discussion (selon le mot latin *disserere*) d'un texte, d'un jugement, d'une maxime.

De plus, la dissertation prend le qualificatif du sujet qu'elle traite : historique, si le sujet relève de l'histoire ; philosophique, si le sujet est la philosophie ; littéraire, si le sujet est la littérature (œuvres, art littéraire, etc.). On distingue, à ce propos, deux types de sujets littéraires : sujet direct : jugement sur une époque, un auteur, une œuvre, un genre, une idée, un fait ; sujet indirect : appréciation d'un jugement critique déjà formulé. Les principaux prédicats qui introduisent le sujet semblent ouvrir un processus laissant la liberté à l'élève d'inventer sa réponse : apprécier ; justifier ; discuter ; réfuter ; mais, en réalité, l'élève est appelé à redire ce qu'il a appris dans les manuels.

La dissertation demande à l'élève de démontrer logiquement, par un enchaînement rigoureux de raisonnements, une idée générale ou une thèse. Elle est donc un exercice qui utilise davantage l'argumentation que l'analyse littéraire. Aussi pousse-t-elle plus loin que cette dernière l'apprentissage qui consiste à structurer sa pensée, à développer son jugement et à rendre convaincante son argumentation. Trois postulats pédagogiques doivent permettre de réussir une bonne dissertation : voir si c'est clair ; voir si c'est bien dit ; voir si rien ne manque. L'élève doit donc rechercher la clarté de l'expression, la précision et la simplicité des termes, la rigueur et la logique de la démonstration. Comme pour l'analyse littéraire, les règles de la dissertation concernent l'organisation : introduction (ou exorde), corps du développement, conclusion, et la rédaction. Les règles qui fixaient les conditions du bon style dans les genres de la narration, la description, le portrait, valent pour cet exercice, mais avec quelques adaptations. Le style doit être simple, naturel et précis (Fournier) ; approprié au sujet et aux circonstances (Dion). Ces qualités et d'autres de même nature indiquent clairement qu'il n'est plus besoin de recourir à l'*elocutio*, au beau style, pour rédiger convenablement une dissertation. Prenant comme exemple *la Dissertation littéraire* de Chassang et

Senninger, Gérard Genette a montré que les règles de la dissertation se ramènent à des prescriptions négatives: contre le jargon, les néologismes, les emprunts aux vocabulaires spécialisés; contre les incorrections grammaticales, les fautes d'orthographe, les impropriétés de vocabulaire.

L'analyse littéraire

Le terme lui-même d'analyse littéraire apparaît dans notre corpus de manuels en 1881 (Verniolles) et en 1882 (Mestre). Il est toutefois plus ancien, et nous le rencontrons dans un manuel de 1852 intitulé *Questions et exercices sur le petit traité des figures et des formes de style* de B. Jullien[43]. Trois des quatre exercices de cet ouvrage appartiennent à ce genre: le premier est une *analyse simple* qui consiste à retrouver dans un morceau d'auteur la forme du style et les figures; le deuxième est une *analyse critique*, qui ajoute à la précédente l'évaluation du style et des figures; le dernier est une *analyse critique comparative* qui doit juger deux morceaux d'auteurs différents portant sur un même sujet. Comme l'indique l'auteur de l'ouvrage, ces «espèces de devoirs [...] sont tout nouveaux [... et] nous ont permis d'élever à près de cent vingt le nombre de nos sujets d'exercices, sans qu'il y ait presque aucune répétition des mêmes données[44]». Nous avons nous-mêmes constaté la présence de tels exercices vers le milieu du XIXe siècle, en particulier dans une « analyse littéraire » d'*Athalie* qui date de 1854 dans notre corpus de travaux d'étudiants, au Séminaire de Québec.

Les définitions de l'analyse littéraire dans les manuels du corpus comportent toutes l'idée de *décomposer* un texte en vue de l'*examiner* dans ses éléments constitutifs, fond et forme, d'en *découvrir* les liens et, ainsi, de le *comprendre* et de l'*apprécier*[45]. Les auteurs de manuels soulignent que l'exercice devrait permettre de faire apprécier le morceau à un lecteur qui est supposé ne pas le connaître. Dans ce travail, l'élève répond à une double postulation: comprendre lui-même le texte et le faire

43. B. Jullien, *Questions et exercices sur le petit traité des figures et des formes de style*, Paris, Hachette, 1852.
44. *Ibid.*, p. X.
45. Voir les manuels de Mgr Georges Grente, du père Mestre, de l'abbé Albert Dion, de Jean Suberville et de G. Fournier.

comprendre à un autre, un lecteur fictif (professeur, maître). Les termes positifs décrivant l'objectif de cet exercice: décomposer, découvrir et apprécier un texte, impliquent aussi des prescriptions négatives: l'exercice ne doit pas être:

— une paraphrase du morceau;
— un commentaire exclamatif;
— un étalage de toutes les connaissances qu'un élève peut avoir sur un auteur.

Le chapitre que Fournier consacre à l'analyse littéraire commence par « ce qu'elle n'est pas ». Les règles de composition se divisent en deux, selon qu'elle concernent l'organisation de l'analyse, qui se présente en trois parties: entrée en matière, explication proprement dite, conclusion; ou la rédaction de l'analyse. Sur ce dernier point, les qualités du travail se ramènent à cette seule prescription: être aussi littéraire que possible pour la forme du style.

L'analyse littéraire vise donc, avant tout, à rechercher pour les exposer et les étudier les éléments constitutifs et essentiels d'un texte littéraire et à se prononcer sur la justesse des idées et les mérites du style d'un auteur. Cette activité intellectuelle qui se traduit dans un travail de composition, doit, en principe, favoriser la formation de l'élève, puisqu'elle permet de développer son goût esthétique, sa capacité d'organiser sa pensée, son bon sens ou son aptitude à poser un jugement esthétique et moral, son habileté à écrire. Exercice total et complet, car en plus de fournir l'occasion de rédiger, au sens où on l'entendait pour la narration, la description, le portrait ou la lettre, on amène l'élève à se prononcer, et cela pour la première fois, sur la convenance des pensées et du style d'un auteur. L'explication critique et le commentaire explicatif, qui sont les deux faces de ce même exercice, font appel à des qualités individuelles. On pourrait voir là un nouveau processus didactique qui affirmerait la prépondérance de l'individualité dans l'apprentissage et la connaissance des faits littéraires. Mais, dans la pratique, ce nouvel exercice, comme la dissertation, ne fait peut-être que mieux dissimuler l'intervention du maître. En réalité, les recettes interviennent comme dans les traités de rhétorique, mais passent par le maître qui en vérifie l'utilisation. Les traités et les manuels proposent aussi, pour l'analyse et la dissertation, des modèles de devoir, que l'étudiant prendra comme exemples de ce qu'il doit faire. Cela amène, pour les fins des deux exercices de dissertation et d'analyse littéraires, à instituer deux

notions complémentaires qui synthétisent et réduisent d'autant la rhétorique: le fond et la forme. La forme englobe à peu près les deux anciennes parties appelées disposition (plan) et élocution (style); le fond, comme invention, se ramène à un exercice de décomposition (d'un texte), pour l'analyse, et de discussion d'une idée, pour la dissertation. Par exemple, Dion classe les divers éléments du style sous ces deux rubriques:

Fond: logique, idées, jugement, pensée, argumentation, raisonnement, images, sensations, sentiments, passions;

Forme: mots, phrases, tours de phrases, qualités et défauts de la phrase: clarté/obscurité, pureté/équivoque.[46].

L'un des derniers ouvrages, le Suberville, en fait l'objet de deux parties qui, avec les facultés littéraires, constituent un livre entier consacré à l'« art littéraire »:

Le Fond ou les idées: I. l'invention;
II. le plan et la disposition;

La Forme ou le style: I. la langue;
II. le mot et la phrase;
III. le style;
IV. les qualités du style;
V. les figures de style;
VI. à propos du style français[47].

Sous la double appellation FOND-FORME, perdurent les trois fonctions de la rhétorique des exercices précédents.

Les manuels de ces nouveaux exercices mettent autant, sinon plus, l'accent sur les défauts que sur les qualités du style de la dissertation et de l'analyse. Il est significatif, à cet égard, que Michel Dassonville, dans son ouvrage intitulé *Analyses de textes*, ait pris la peine de signaler « les fautes les plus fréquentes rencontrées dans les dissertations littéraires ».

> *Il serait illusoire de vouloir rassembler toutes les fautes qui déparent vos copies. Vous les connaissez mieux que quiconque pour les avoir vues souvent soulignées par votre correcteur. Cependant, il en est*

46. A. Dion, *op. cit.*, p. 27-28 et 94-96.
47. J. Suberville, *op. cit.*, p. 94-210.

de si répandues qu'un nouveau rappel, si bref et si incomplet soit-il, ne semble pas inutile. Nous distinguerons trois sortes de fautes : a) les fautes de rédaction, b) les fautes de construction, c) les fautes de réflexion[48].

Se fondant sur le « Rapport des jurys du Baccalauréat ès Arts à l'Université Laval », en 1954, il écrit :

A) Fautes de rédaction :

Sur 727 copies présentées,
7 ont perdu plus de six points d'orthographe,
19 ont perdu entre quatre et six points,
164 ont perdu entre deux et quatre points,
452 ont perdu moins de deux points,
58 seulement n'ont perdu aucun point.

Quand le correcteur retire trois points d'orthographe il pénalise quinze fautes d'épellation (0,2) ou dix fautes d'accord (0,3) différentes ! Et trois points représentent souvent le 1/6 des points obtenus. Il est trop difficile d'obtenir une note honorable pour vous permettre de négliger l'orthographe. En cette même session, selon le rapport officiel, vingt-sept candidats ont échoué à cause de l'orthographe : certains qui avaient 16/30 ont vu leurs points baisser à 11/30 ou à 9/30 après soustraction des fautes d'orthographe. Réfléchissez-y. L'effort qu'on vous demande n'est pas considérable : les fautes d'orthographe les plus fréquentes sont aisément évitables [...]

B) Fautes de plan

Les fautes de plan sont plus graves encore que les précédentes. Elles relèvent à la fois d'une maladresse d'expression, d'un vice de construction et d'une insuffisance de réflexion [...]

C) Fautes de réflexion

Ce sont les fautes les plus graves de celles qui ont été rappelées. Si les premières provenaient de la maladresse ou de la paresse d'apprenti que vous êtes,

48. *Ibid.*, p. 112.

> *celles-ci témoignent surtout de l'inintelligence de leurs auteurs. Ce sont :*
>
> ***les illogismes*** *(contresens, non-sens et, le plus caractérisé de tous, la contradiction) ;*
>
> ***la digression*** *qui mène le lecteur loin du problème débattu parce que l'auteur a un morceau de bravoure à placer ;*
>
> ***l'interversion de la matière et du point de vue*** *qui provient d'une faute initiale et fait déborder la dissertation du cadre restreint que lui imposait le problème.*
>
> *Vous constatez qu'à mesure que les fautes s'aggravent le commentaire diminue. L'explication est simple : les fautes qui apparaissent en rédaction sont corrigibles, un peu d'attention de votre part, une fréquentation assidue de votre grammaire, de fréquents rappels peuvent les faire disparaître. Les fautes de construction se corrigent déjà moins facilement, une longue habitude de la composition, une année d'efforts constants peuvent en avoir raison. Quant aux dernières, la prière peut seule les supprimer. Il n'est pas donné aux professeurs de donner de l'esprit à ceux qui n'en ont pas*[49].

Les deux manuels de Michel Dassonville, composés et publiés à Québec, paraissent à la fin de la période des collèges classiques ; leur auteur enseignait d'ailleurs dans un de ces collèges, Saint-Jean-Eudes, avant de venir à la Faculté des lettres de l'Université Laval. Ils offrent un dernier modèle de ces manuels et des exercices qu'ils proposent au moment où se termine l'enseignement de la rhétorique appliquée aux travaux de dissertation et d'analyse ; tout se trouve dans les procédés d'analyse et d'organisation des idées, la construction et la rédaction de l'exercice consistant presque exclusivement à éviter les défauts, les fautes, donc en une gamme de prescriptions négatives.

La dissertation commence là où la rhétorique classique finit, c'est-à-dire à l'application exacte du principe de Boileau : « Ce qui se conçoit bien, s'énonce clairement » ; le « bien penser » ne peut que conduire au « bien dire ». Le style était alors un aboutissement,

49. M. Dassonville, *Comment écrire une dissertation littéraire*, p. 113-121.

un résultat, une conséquence qui vérifiait l'existence des idées et leur justesse. Au lieu de cela, la dissertation fait de l'idée un point de départ, un « à-démontrer ». Il s'agit de développer l'esprit de raisonnement.

> *Toutes les dissertations où l'on parle principalement à la raison demandent beaucoup d'exactitude et de justesse d'esprit. En effet, si la justesse et la solidité doivent se trouver au fond de toute œuvre littéraire, même de celle où domine le sentiment ou l'imagination, à plus forte raison elles sont indispensables dans une œuvre de science et de raisonnement. Que le jeune homme se rappelle ici plus que jamais ces maximes fondamentales :*
>
> *Rien n'est beau que le vrai, le vrai seul est aimable (Boileau).*
>
> *Aimez donc la raison, que toujours vos écrits / Empruntent d'elle seule et leur lustre et leur prix (Le même)*[50].

Ces dernières citations de Boileau nous amènent à poser la question du discours didactique du manuel et de son auteur. Car on soupçonne déjà que cette utilisation des écrivains, et surtout d'extraits choisis de leurs œuvres, tronqués et décontextualisés, doit bien servir un but, une visée d'ordre axiologique. Le *code* esthétique des manuels devient « un corps de prescriptions morales dont le rôle est de surveiller (c'est-à-dire de permettre et de limiter) les *écarts* du langage passionnel », écrit Barthes[51].

La pratique rhétorique (bien écrire) confirmant une pratique comportementale (bien agir) a été transmise, au Québec, par l'enseignement classique. La rhétorique qu'on y a enseignée a été, de toutes les matières du programme, celle qui a caractérisé les bacheliers. Leur pouvoir leur venait en grande partie de leur maîtrise de la parole.

La force de ce pouvoir était d'autant plus grande que la source en restait ignorée du destinataire. La capacité de convaincre venait de la *manière* de proposer les « vérités », de l'*art* de l'exposition. Seul celui qui avait étudié cette science, qui avait acquis ces deux

50. J. Verniolles, *op. cit.*, p. 157.
51. R. Barthes, *loc.cit.*

aptitudes (manière et art) et en avait reçu l'attestation par une institution reconnue, pouvait en devenir le dispensateur. La rhétorique acquise par les élèves des collèges n'avait pas pour but de transmettre les règles ou les recettes de cette « rhétorique », mais de fournir un art de la parole publique capable de transmettre les valeurs véhiculées par l'enseignement lui-même. On le constate au fait que, dans leurs activités propres, les professionnels ne pouvaient se servir explicitement de la rhétorique apprise qu'avec leurs semblables et en manière de souvenirs. L'effet de l'apprentissage scolaire ne se manifestait dans la pratique de l'ancien élève du collège que par l'aptitude acquise et devenue innée de parler, d'argumenter et de convaincre. Derrière le code lui-même de la rhétorique enseignée, il y avait le postulat qu'en maîtrisant cette discipline on acquérait la maîtrise de soi et des autres.

Objectifs ultimes

Deux objectifs complémentaires viennent recouvrir ceux des exercices eux-mêmes. Ce sont:

— Élever l'esprit
— Conférer un pouvoir social

Élever l'esprit

C'est derrière la question générale de l'importance de la littérature que les traités de rhétorique et de composition formulent ce premier objectif qui, dans certains manuels ne se dissocie pas du second dont on traitera plus loin. Le Père Mestre explique ainsi l'utilité de l'étude de la littérature:

> *C'est* ***une étude aussi utile qu'agréable****. Par l'exercice de la composition et de la critique, par la lecture et l'imitation intelligente des grands écrivains, elle dirige, féconde le talent, développe l'imagination, redresse le jugement, élève l'âme, détourne du vice, inspire l'amour de toutes les belles et grandes choses*[52].

Toutes les opérations que signale le père Mestre vont dans un même sens: élever l'esprit, l'âme, le talent, l'imagination: détourner de ce qui est bas, abject.

---

52. *Mestre, op. cit.*, p. 6.

Verniolles est plus précis:

> *Celui qui, en cultivant [ses facultés], ne songe pas à s'élever soi-même et à élever les autres à une plus haute perfection, n'est qu'un discoureur puéril et frivole, et il ne mérite pas d'être admis dans le sanctuaire des lettres*[53].

Sur ce point, on pourrait multiplier les déclarations qui vont dans le même sens: la littérature entraîne l'élève dans un mouvement d'ascension vers des régions sereines où *bien penser* et *bien écrire* se conjuguent pour préparer à *bien agir*. *Éduquer, élever l'esprit*, «maintenir à des hauteurs sereines» (abbé Dion), tel est le but de tous les traités de rhétorique, de composition et de rédaction. Manuels français et québécois répètent la même chose; notre corpus de traités est unanime sur ce point.

Conférer un pouvoir social

L'idée d'élévation implique que l'élève, grâce à la littérature, est appelé à dépasser ses contemporains, à se placer au-dessus d'eux. La domination est présentée comme une conséquence naturelle de la formation de l'esprit, de la pensée et de l'art d'écrire. La littérature comme instrument de pouvoir est un implicite qui ne demande qu'à être explicité. Ce que fera l'abbé Dion:

> *(a) La littérature apprend à faire des livres, des articles de revues, des discours, plaidoyers, etc.; à choisir, mettre en ordre et revêtir d'une forme convenable les matériaux d'une conférence, d'une causerie, d'une leçon publique. Elle donne aussi la faculté d'intéresser et d'instruire les autres hommes, c'est-à-dire le pouvoir d'exercer sur eux un ascendant fort appréciable* [...]
>
> *(b) Au reste, sans parler des professions qui, incontestablement, exigent des lettres, est-ce que le médecin, l'architecte, l'ingénieur, le financier même, peuvent bien décemment ignorer l'art de manier la plume? N'ont-ils pas, eux aussi, dans l'exercice de leur carrière, des thèses à exposer, des mémoires ou des rapports officiels à rédiger, une volumineuse*

53. J. Verniolles, *op. cit.*, p. 4.

> *correspondance à entretenir, c'est-à-dire à « faire de la littérature » ? Car tout cela, c'est* ***description***, ***narration***, ***discours***, ***dissertation***. Il est donc éminemment utile, pour quiconque se destine à une profession libérale, de devenir, sinon un littérateur, du moins un ***lettré***[54].

Les manuels français (France et Belgique) sont moins explicites sur les conséquences futures de l'enseignement littéraire. Toutefois, l'objectif de domination y est présent. Le père Verest écrit :

> [*La littérature*] *initie à l'art de parler et d'écrire, c'est-à-dire à l'art redoutable et nécessaire d'agir efficacement sur l'âme de nos semblables par le moyen de la parole*[55].

Mgr Grente remarque lui aussi que « l'influence du style s'exerce couramment dans la vie ordinaire[56] ». « Les règles de la description, poursuit-il, ne s'appliquent pas seulement à la peinture des Champs-Élysées ou des forêts du nouveau monde : un agriculteur peut être amené à exposer, dans le bulletin de son Syndicat, le fonctionnement d'une coopérative ; un industriel, à décrire une nouvelle machine ou un procédé récent ; un membre de Conseil d'Administration, à rendre compte de la gestion d'une affaire, etc.[57]. » Comme le dit l'abbé Vincent : « La littérature est l'expression de la société (De Bonald) et, partant, une face de l'histoire générale. »

Pour Verniolles également, la composition littéraire déborde le champ propre de la littérature et devient une aide dans les activités professionnelles :

> *Elle rend capable de poser et de discuter une question, d'exposer nettement et fortement ses raisons, d'écrire convenablement une lettre, de rédiger clairement un récit, un rapport, et de faire triompher partout le bon sens et le bon droit, la justice et la vérité*[58].

54. A. Dion, *op. cit.*, p. 3-4.
55. J. Verest, *op. cit.*, p. 3.
56. G. Grente, *op. cit.*, p. 3.
57. G. Grente, *op. cit.*, p. 4.
58. J. Verniolles, *op. cit.*, p. 3.

Le père Mestre, lui, revient à cette supériorité sur ses semblables que confèrent les belles-lettres : « Les belles-lettres ne contribuent pas peu à polir, à adoucir les mœurs et assurent à ceux qui les cultivent une supériorité marquée sur leurs semblables[59]. » Cette supériorité apparaît également parmi les objectifs du cours classique au Québec, comme nous l'avons montré. Mestre maintient que la maîtrise de l'art de la parole et de l'écrit ne se restreint pas aux seuls littérateurs. À la question : « La littérature n'est-elle pas inutile à ceux qui étudient les sciences ? », il répond :

> *L'étude de la littérature est loin d'être inutile à ceux qui se vouent à la culture des sciences proprement dites. Le philosophe, le mathématicien, le naturaliste seront toujours obligés d'emprunter le secours de la littérature, s'ils veulent faire sortir leurs découvertes des spéculations de l'école et les produire à l'admiration des hommes. Descartes, Pascal, Malebranche et Buffon ont montré avec éclat de quelle grâce et de quelle magnificence l'éloquence peut revêtir les vérités les plus abstraites, ou les choses les plus vulgaires en apparence.*
>
> *C'est qu'en effet, suivant la remarque de Voltaire, « presque toujours, les choses qu'on dit frappent moins que la manière dont on les dit, le style rend singulières les choses les plus communes, fortifie les plus faibles, donne de la grandeur aux plus simples. Sans le style, il est impossible qu'il y ait un seul bon ouvrage en aucun genre*[60] *».*[61]

Cette dernière citation est intéressante en ce qu'elle montre l'ascendant de la littérature (art de dire et d'écrire) sur les autres sciences (philosophie, mathématiques, sciences de la nature) qui doivent passer par elle pour se manifester. Passer par elle, c'est-à-dire lui emprunter l'un de ses caractères propres, le style. Le style, qu'on acquiert dans les exercices scolaires au collège, devient une nécessité pour tous ceux qui écrivent et pour

59. Mestre, *op. cit.*, p. 6.
60. Le père Mestre cite en note ces mots de Buffon : « Les ouvrages bien écrits seront les seuls qui passeront à la postérité. »
61. Mestre, *op. cit.*, p. 6.

n'importe quel écrit. Les auteurs de manuels instituent ici une sorte d'impérialisme de la littérature rhétorique qui lui donne un pouvoir de domination sur tout. En pratique, un traité de science pure ne sera connu comme tel que s'il est bien écrit (style); ce n'est qu'à cette condition que les instances de légitimation (académie, prix, chroniques dans les médias) se chargeront de l'accréditer auprès des littéraires et du grand public lecteur de littérature. La valeur de cet objet se mesure donc au départ à sa conformité aux règles de la rhétorique apprise dans les classes à l'intérieur des institutions collégiales. Cette valeur est elle-même dépendante d'une valeur suprême contenue dans le mot littérature qui, dans notre corpus, s'est substitué à la fin du XIXe siècle, aux belles-lettres. La littérature est non seulement un art de dire et d'écrire bellement (les belles-lettres) et un moyen d'élévation morale, mais une réalité transcendante qui englobe toutes les autres réalités humaines. On en trouve un parfait exposé dans cette amplification oratoire d'un étudiant du Collège de l'Assomption, en 1878:

> *Il est une science belle et gracieuse entre toutes les autres, une science à la fois utile et amusante, deux qualités sans la réunion desquelles l'enfant rejette d'une main dédaigneuse tout ce qui demande travail et application, et l'homme sérieux lui-même voit dans toute occupation un ennui et un dégoût instinctifs, car, selon le mot du poète, toujours il faut savoir joindre l'utile à l'agréable. Cette science s'adresse à tous les âges de la vie avec un charme égal, elle enchante le foyer domestique et réjouit la solitude des cabinets; c'est une science en un mot que l'homme de robe et l'homme d'épée; que le noble et le manant ont recherchée, mais que seules les intelligences d'élite ont pu atteindre, parce que seule l'intelligence d'élite peut arracher l'âme à elle-même, la remplir d'admiration pour tout ce qui est grand, l'élever par la sublimité des sentiments, par les beautés et la force du langage au-dessus de tout ce qui l'entoure pour la transporter dans de nouvelles régions; c'est cette science au reste qui a donné aux hommes doués d'une pareille intelligence le titre le plus glorieux dont ils s'enorgueillissent, celui d'hommes lettrés. Cette science, c'est la Littérature.*

Conclusion

Dans *les Fleurs de Tarbes*, Jean Paulhan propose une anecdote qui résume le périple historique de la rhétorique[62]. Elle serait comme ce parc de Tarbes où, un jour, un gardien aperçut une dame se promenant une rose à la main. « Vous savez bien, lui dit-il, qu'il est défendu de cueillir les fleurs de ce jardin ». — « Je l'avais en entrant », répondit-elle. — « Eh bien ! rétorqua le gardien, il faudra désormais défendre d'entrer avec des fleurs ». D'où l'écriteau à l'entrée du parc :

IL EST DÉFENDU
D'ENTRER DANS LE JARDIN
AVEC DES FLEURS À LA MAIN

Mais cet interdit eut les conséquences de toutes les défenses ; de plus en plus, les promeneurs cueillaient des fleurs. On trouva alors une mesure ingénieuse pour éviter une hécatombe. On apposa à l'entrée du parc un autre écriteau :

IL EST DÉFENDU
D'ENTRER DANS LE JARDIN PUBLIC
SANS FLEURS À LA MAIN

Cependant, il arriva peu à peu que l'on vit des gens se promener sans fleurs à la main. On s'inquiéta de ce qu'ils se mettraient peut-être à cueillir. Et l'on rétablit le tout premier écriteau :

IL EST DÉFENDU
DE CUEILLIR DES FLEURS
DANS LE JARDIN PUBLIC

Un jour, un gardien, voyant une dame qui se promenait une rose à la main... Et l'histoire recommença.

L'histoire de la rhétorique est celle d'une défense qui en entraîne une autre, laquelle en engendre une troisième, cette dernière ramenant la première. La rhétorique est un système d'interdits successifs et contradictoires. Pour faire une application rapide de cette anecdote, il suffit de rappeler trois grandes périodes de la rhétorique. Dans l'Antiquité, elle est une *techné*,

62. J. Paulhan, *les Fleurs de Tarbes*, Paris, Gallimard, 1941 (coll. « Idées »), p. 26 et 165-166.

un art de la communication quotidienne dont le but est de persuader. Elle se sépare nettement de la poétique, art de l'évocation imaginaire, et met l'accent sur l'*inventio*, la recherche des arguments, des preuves qui doivent permettre de convaincre l'interlocuteur ou l'auditeur. Donc, à cette première phase convient l'interdit : « pas de fleurs à la main », ici pas de fleurs de rhétorique.

La rhétorique classique, elle, est celle de l'ornement. En se généralisant, elle devient une poétique et elle privilégie l'élocution que les classiques appellent le style. Émigrant ainsi vers la « littérature », elle devient une esthétique littéraire. C'est désormais le panneau interdisant d'entrer dans le jardin « sans fleurs à la main ». L'élocution caractérise précisément la période où abondent les fleurs de rhétorique, les grands ornements du style littéraire.

Les mutations de la rhétorique à la fin du XIXe siècle et au XXe siècle amènent une survivance du contenu sans le mot. Quand on abandonna systématiquement les traités de rhétorique pour ceux de la composition, on ne supprima pas pour autant cet enseignement qui survécut sous les formes variées qu'on vient de décrire. Gérard Genette a mis en lumière ce passage d'une rhétorique déclarée à une rhétorique implicite, où l'accent est mis sur la *dispositio*, le plan, dont traitent particulièrement les manuels de dissertation et d'analyse littéraires. Il est interdit maintenant non seulement de se promener avec ou sans fleurs, mais d'en cueillir : il s'agit simplement de les observer. C'est l'objet du travail scolaire de la dissertation et de l'analyse qui instituent un discours sur les œuvres où prime l'ordonnance, la *dispositio*, les arguments étant trouvés ou donnés et les ornements se ramenant à des prescriptions négatives (« Le style de la dissertation ne doit pas être... »). Une certaine néo-rhétorique actuelle (Perelman, Vignaux) pourrait être vue comme un retour aux sources, à l'histoire première ou ancienne de la rhétorique, *techné*, *inventio*, art de l'argumentation.

CHAPITRE VII

Manuels de morceaux choisis

Les *Morceaux choisis* de littérature sont assimilables à toutes les anthologies de textes qui servent à présenter une théorie, une méthode, une science. En général, ces ouvrages ne colligent pas les textes sans les accompagner d'une introduction générale, d'une mise en situation et parfois de textes d'accompagnement, de commentaires autorisés, de références à d'autres textes parallèles, de questions ou d'exercices sur les *Morceaux choisis* eux-mêmes. Ce type de « cadrage » est un questionnement.

Éléments de théorie

Le *discours* du manuel de *Morceaux choisis* a cette caractéristique d'aider et de contrôler le passage d'une langue à une autre ; le recours à des textes, à des questions et à des exercices sert à atteindre l'objectif d'acquisition des habiletés d'expression dans la langue d'arrivée. Toute la gamme des *réseaux de discours* entourant un texte choisi institue « le manuel comme l'épicentre d'une formation discursive ». C'est « ce *discours* [...] *institué sur les textes* » que Pierre Kuentz a analysé de la façon suivante :

> *Nous analyserons d'abord (1) le système des* ***extraits*** *; c'est à ce niveau que se jouent les opérations d'occultation les plus importantes ; dire que l'ensemble des « morceaux choisis » constitue un réseau discursif dont on peut déterminer les règles de production, c'est déjà remettre en question le mythe de l'origine, en faisant apparaître le « texte » comme un produit. Nous étudierons ensuite (2) les diverses modalités du* ***discours*** *donné comme* ***secondaire*** *: notes proprement dites, questionnaires, textes de présentation, etc.*

> *Mais l'analyse comportera également l'examen d'un troisième niveau, qui n'est pas directement attesté dans le manuel, (3) celui où s'élabore un discours qui se donne comme une réponse aux deux pratiques discursives explicites, l'ensemble des* ***exercices*** *auxquels le texte sert de prétexte. L'existence de ce troisième niveau souligne le caractère fictif de la « cohérence » de la formation que nous étudions. Ainsi serons-nous amenés à examiner rapidement, dans une dernière partie (4), le « **sens** » de cette incohérence*[1].

Les trois premières parties de notre analyse correspondent, de fait, à ces trois niveaux de discours: le niveau primaire qui concerne le système des extraits, soit la mise en pages avec son encodage, sa censure, sa canonisation des textes, comme si les morceaux choisis étaient tirés d'un musée imaginaire de la littérature; le niveau secondaire qui comprend les questionnaires, les textes de présentation, l'appareil des notes, le titrage et les illustrations qui convergent tous à faire du manuel un « livre unique », ainsi que le proclament Lagarde et Michard pour désigner leurs *Grands auteurs du programme*, et le niveau tertiaire, où se range l'ensemble des exercices auxquels le texte sert de prétexte et qui donnent lieu au redoublement du manuel, à la répétition des leçons, à l'imitation des modèles, selon la rhétorique ancienne, et à la formulation d'un discours, selon la rhétorique moderne. Pierre Kuentz conclut:

> *L'ensemble de* [*ces*] *pratiques* [...] *tend à faire adopter, sans jamais les expliciter, les* ***postures*** *requises pour assurer au meilleur régime le fonctionnement du système social* [...] *Le principe des manœuvres de l'idéologie réside dans la fausse scansion, celle qui ne pose l'endroit que pour poser dans l'ombre son envers. Il semble que l'on s'efforce de promouvoir la consommation de la production littéraire; il s'agit, en réalité, d'assurer la* ***production du consommateur****. Le culte de l'auteur sert à déterminer le modèle du lecteur: on ne lit plus les « classiques »,*

1. P. Kuentz, « l'Envers du texte », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 4.

> *sitôt quittée la classe, mais on a appris un certain type de lecture. L'élève est devenu « public », spectateur désormais « docile » de la publicité et de sa variante officielle, l'« information ». Le discours sur les textes produit ce consommateur « privé », pour qui l'œuvre d'art est un objet d'appropriation individuelle et solitaire, le « client » idéal, celui qui « écoute »*[2].

Le discours des *Morceaux choisis* sur les textes littéraires ressemble donc à celui de l'histoire littéraire. Il a pourtant cet avantage de présenter, comme en synthèse, une configuration idéale de la littérature, de l'humain, des valeurs admises, d'être une sorte d'orchestration formelle des attitudes et des croyances que véhiculent les textes eux-mêmes. France Vernier l'a montré à partir de quelques exemples tirés du *Lagarde et Michard* et des manuels de *commentaires composés* dont l'un est consacré à *Manon Lescaut* (Nathan). « La littérature, hors de l'Histoire, est Mystère [...]; elle secrète donc ses propres techniques inattaquables de l'extérieur puisqu'elles sont issues du Mystère et adaptées à leur objet: la répétition de ce Mystère[3]. » La littérature, c'est ce que le manuel montre de l'œuvre par extraction, par généralisation, par simplification, et qu'on n'y trouve pas nécessairement. Il existe ainsi un modèle préétabli du discours du manuel qui permet d'avaliser les écrivains et les œuvres qu'on a consacrées « littéraires ». C'est le modèle causal (causes-effets; effets-causes): le passé explique le présent; l'extrait est l'effet de l'œuvre; l'écrivain engendre la littérature; la littérature, c'est TOUT. À la fin du processus, les *Morceaux choisis* aboutissent à une *déshistorisation* et à une désincarnation de la littérature.

Partant de l'hypothèse « qu'il existe un discours didactique[4] », Guy Fressange tente d'analyser, à son tour, ce discours particulier. À cette fin, il examine les recueils selon leur « unité paradoxale », qui est faite (1) de gloses; (2) de référents généraux (concepts et fonction de la littérature); (3) de référents singuliers qui sont, contrairement au discours littéraire lui-même,

2. *Ibid.*, p. 25-26.
3. F. Vernier, *l'Écriture et les Textes*, Paris, Éditions sociales, 1977, p. 210.
4. G. Fressange, « le Discours didactique dans les manuels de *Morceaux choisis* de français », *Langue française*, no 5 (février 1970), p. 45-69.

des *signes du lecteur* (impératif, discours au présent). Le discours didactique du manuel n'est jamais en lui-même fini et la hiérarchie imposée — introduction, texte, notes, questionnaires, exercices pratiques — n'en est pas une, puisque ces parties ne s'y trouvent pas toujours toutes ensemble et qu'elles ne sont pas parfaitement différenciées dans le détail. Ces différences viennent souvent du niveau d'études que vise le manuel, des « contraintes de la communication pédagogique[5] ».

Les principaux référents du texte, toutefois, sont de l'ordre de la *représentation* (de l'écrivain, de la nature, des sentiments) : de l'*expression* (les figures, le ton, le style) ; de l'*identification* (valeurs partagées dans un modèle culturel donné). En somme, « on cherche dans les textes les traits qui montrent et démontrent l'excellence de la norme[6] ». On parvient ainsi à proposer une conception de la littérature, plus ou moins implicite, que la « maïeutique » des questionnaires a pour fonction de dévoiler. Ces questionnaires mettent en cause la seconde personne, celle de l'élève, dont les marques sont l'impératif (Résumez, Précisez, Justifiez, Essayez d'imaginer), l'interrogatif (Que pensez-vous? Quels aspects retrouvez-vous?), les interpellations (À votre façon, À votre choix, Comment vous-même jugez-vous? Selon vous...).

Cette stratégie de la question doit renvoyer l'élève au manuel d'histoire de la littérature (qui souvent intègre les *Morceaux choisis*) où l'information abonde et fournit des réponses développées, toujours par mode de répétition. La dominance du présent de l'indicatif indique, au demeurant, que le discours est celui de la permanence, de la vérité « officielle ». « Le discours didactique est fondamentalement présent[7] », conclut Fressange, le présent de la définition, du proverbe et de la grammaire.

> *L'interlocuteur y doit s'identifier au sujet qui énonce* [...] *Le manuel vise à une identification à la Source, à faire tenir un discours* ***sur*** *la Source, qui soit aussi celui* ***de*** *la Source (celle-ci a été soigneusement*

5. *Ibid.*, p. 48.
6. *Ibid.*, p. 53.
7. *Ibid.*, p. 64.

> *adaptée). L'idéal est que l'élève parle comme la Source*[8].

En dernière analyse, le discours du manuel est un *discours sur l'homme*, l'écrivain, le créateur reconnu, modèle de style et de pensée. L'Homme particulier devient l'Homme général ; le singulier se change en universel. C'est ce que décrit bien Guy Fressange :

> *Le pôle du passage du particulier au général étant l'Homme, on comprend que les questions s'orientent généralement vers les thèmes moraux; qu'on trouve relativement peu de notations proprement littéraires ou esthétiques ou que celles-ci soient toujours connotées de valeurs humaines; que la notion d'auteur n'organise pas le discours et soit même souvent estompée; que les textes conçus chacun comme un échantillon représentatif d'un universel humain puissent appartenir aux langues étrangères ou à des « auteurs mineurs »*[9].

C'est là, au reste, l'esprit de la *praelectio*, dont Jean-Claude Chevalier présente un plan utilisé dans les petites classes de grammaire chez les jésuites du XVIIe siècle. Il s'agit de la lecture d'une fable, en six points : le sujet, l'explication, la grammaire, l'érudition, le latin, les mœurs. « Exercice d'autorité », précise-t-il, qui « se définit par rapport aux exercices collectifs de la concertation », laquelle se fonde sur le principe de l'*ordre* (textuel) dont l'interprétation (la pensée de l'auteur) préfigure « le futur ordre social sur lequel se posera l'ancien élève des Jésuites[10] ».

> *Cet exercice scolaire est bien un instrument de combat dont on arme de jeunes gens choisis* [...] *C'est un instrument d'intégration* [...] *en même temps* [*qu'un*] *instrument de gouvernement : aussi entraîne-t-on l'enfant non seulement à comprendre, mais aussi à persuader, aussi double-t-on la prélection de multiples exercices d'entraînement qui tendent à recréer*

8. *Ibid.*, p. 62-63.
9. *Ibid.*, 1970, p. 66.
10. J.-C. Chevalier, « la Pédagogie des collèges jésuites », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 125.

des situations sociales dans lesquelles il faudra être le maître[11].

Le corpus documentaire

Notre corpus documentaire est composé de *Morceaux choisis* qui apparaissent dans les annuaires et les programmes des facultés des arts et des collèges[12]. Les sigles qui identifient les groupes d'ouvrages sont les suivants:

MC: Morceaux choisis non reliés à un manuel d'*Histoire*;

MCH: Morceaux choisis distincts du manuel d'*Histoire de la littérature*, mais reliés à ce dernier;

MCDH: Morceaux choisis intégrés à l'*Histoire de la littérature*.

Les morceaux choisis et leur utilisation

Corpus québécois

1. ROY, Mgr Camille, *Morceaux choisis d'auteurs canadiens*, Montréal, Beauchemin, 1934.

   (MCH)

Collège de l'Assomption	1944-1959
Séminaire de Trois-Rivières	1962-1963
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1955
Séminaire de Valleyfield	1937-1940
Séminaire de Rimouski	1921-1945
Collège Sainte-Marie	1937-1938
Séminaire Saint-Charles-Borromée	1951-1956
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1934-1943
Séminaire de Rimouski	1945-1963
— , *Regards sur les lettres*.	
Collège Saint-Alexandre	1931-1939

11. *Ibid.*, p. 127.
12. Nous renvoyons à la note 3 du chapitre précédent, où nous expliquons pourquoi il n'est pas fait mention des manuels utilisés dans les collèges de jeunes filles.

2. TALBOT, Lucien, *Recueil de textes français à expliquer*, Québec, Séminaire de Québec, 1946.
   (MC)

Séminaire de Trois-Rivières	1959-1964
Collège Saint-Joseph	1958-1959
	1961-1962
Collège André-Grasset	1953-1956
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1952-1954
Collège de Lévis	1955-1963

3. BAILLARGEON, Samuel, *Littérature canadienne-française*, Montréal, Fides, 1957.
   (MCDH)

Collège de l'Assomption	1955-1961
Collège de Lévis	1962-1966
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1962-1963
Séminaire de Québec	1957-1966
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1961-1967
Séminaire Saint-Alphonse	1955-1965
Séminaire de Nicolet	1957-1963
Collège Saint-Joseph	1958-1959
	1961-1962
Collège André-Grasset	1957-1960
Séminaire de Chicoutimi	1960-1963

Corpus francais

1. J.M.J.A., *Histoire de la littérature française*, Paris, Poussielgue, 1880.
   (MCH)

Séminaire de Valleyfield	1916-1928
Collège Bourget	1906-1924
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1921-1949

2. PROCÈS, Edmond, s.j., *Modèles français. Extraits des meilleurs écrivains*, Bruxelles, Société belge de librairie, 5 vol. vol.III — Classe de seconde, 1889; vol.IV — Classe de rhétorique, 1893 (7e et 8e édition, 1928, 1935).
   (MC)

Collège de Saint-Jean	1911-1920
Séminaire de Chicoutimi	1912-1917

Collège Bourget	1923-1924
Collège Jean-de-Brébeuf	1929-1931
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1909-1917
Séminaire de Valleyfield	1903-1929
Collège Sainte-Marie	1908-1921
	1923-1938
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1965
Séminaire de Chicoutimi	1912-1963
Séminaire Sainte-Thérèse	1921-1932

3. CALVET, Mgr Jean, *Morceaux choisis des auteurs français*, Paris, J. de Girord, 1920.
(MCH)

Collège de Lévis	1925-1940
Collège Jean-de-Brébeuf	1943-1948
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1965
Séminaire de Trois-Rivières	1955-1967
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1924-1960
Séminaire de Québec	1923-1934
Séminaire de Nicolet	1950-1959
Séminaire de Rimouski	1921-1963
Collège de Saint-Laurent	1925-1928
	1945-1951
Séminaire Saint-Antoine	1927-1960
Séminaire de Valleyfield	1927-1951
Collège Saint-Alexandre	1921-1922
	1931-1939
	1951-1952
Collège André-Grasset	1953-1960
Collège de Joliette	1953-1956
Collège Saint-Joseph	1958-1959
	1961-1962
Séminaire Saint-Charles-Borromée	1927-1944
	1951-1956
Collège de l'Assomption	1944-1958
Collège de Saint-Jean	1929-1960
Séminaire Sainte-Thérèse	1921-1932

4. CASTEX, Pierre-Georges, et Paul SURER, *Manuel des études littéraires françaises*, Paris, Hachette, 1953, 6 vol.
(MCDH)

Séminaire Saint-Alphonse	1962-1965
Collège de Saint-Laurent	1961-1962
Séminaire de Chicoutimi	1955-1963
Collège de Joliette	1955-1958
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1961-1962

5. LAGARDE, André, et Laurent MICHARD, *les Grands auteurs français du programme*, Paris, Bordas, 1953, 6 vol. (MCDH)

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1962-1963 1967-1968
Collège de Joliette	1958-1959
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1961-1967
Collège de Lévis	1964-1967
Séminaire Saint-Alphonse	1958-1965

La sélection des écrivains

Il s'est avéré impossible de faire une analyse exhaustive de tous les morceaux choisis et de tous les écrivains qui y étaient présentés. Il nous est apparu opportun de sélectionner les trois écrivains les plus importants dans chacun des groupes de manuels, français et québécois, et d'en faire une étude détaillée. Pour effectuer cette sélection, nous avons adopté des critères formels qui révèlent précisément l'importance que ces manuels accordent aux écrivains, indépendamment de leurs jugements de valeur. Ces critères sont les suivants:

a) l'espace matériel consacré aux écrivains, mesuré en pages, en paragraphes et en lignes, si nécessaire;

b) le nombre et la dimension des illustrations (photos, d'écrivains, de manuscrits, estampes, etc.);

c) les caractères d'imprimerie qui mettent en valeur les écrivains et que nous avons différenciés selon leur typologie graphique:

EXEMPLE	DÉSIGNATION
LIBRAIRIE	grandes capitales grasses italiques
LIBRAIRIE	grandes capitales grasses romaines
LIBRAIRIE	grandes capitales romaines
LIBRAIRIE	grandes capitales italiques
librairie	caractères gras romains

LIBRAIRIE	petites capitales romaines
librairie	caractères gras italiques
librairie	italique
librairie	romain ordinaire

Écrivains choisis

Pour les manuels de *Morceaux choisis* de littérature française, qui sont en majorité des *Histoires de la littérature*, la sélection, à l'aide de ces critères formels, place en tête Voltaire, suivi de Racine et de Bossuet.

Les manuels de littérature québécoise accordent, pour leur part, la préférence à Octave Crémazie, à Louis Fréchette et à Étienne Parent, si l'on tient compte de leur utilisation.

Grille de lecture

Comme le texte du manuel d'histoire, celui des *Morceaux choisis* possède une structure et une organisation particulières:

— Un *avant-texte*, qui comprend une introduction de l'extrait, un sous-titre, un résumé de ce qui le précède dans l'œuvre. Cet avant-texte comporte des notions historiques, biographiques, esthétiques. Il y est question de l'écrivain dans sa singularité, de l'œuvre dans son genre et d'un message à découvrir;

— un *intratexte*, qui se trouve dans les notes au bas des pages, lesquelles contiennent des indications ou des orientations de lecture. Le morceau choisi est donné comme une énigme, dont les notes permettent un premier déchiffrement;

— un *métatexte*, comme système de *questions* souvent intégrées aux notes infra-paginales. Ce deuxième mode de déchiffrement du morceau renvoie directement soit au récit, au poème, au drame, comme genre, soit à des qualités ou à des thèmes: la mélancolie, l'ironie, l'exotisme, le style.

Nous avons constitué une grille de lecture qui isole les données pertinentes pour l'analyse de ce discours qui entoure les *Morceaux choisis*. Celui-ci peut se limiter à une présentation succinte de l'extrait: brève biographie de l'écrivain, titre et résumé de l'œuvre. Mais il peut prendre la forme d'un véritable discours institué sur le texte, tel que Pierre Kuentz l'a décrit avec

ses modalités particulières[13]. Ce discours est d'abord et avant tout un discours allocutoire qui met directement en cause les partenaires de la communication. Dans le morceau choisi du manuel, il se définit très exactement comme l'acte par lequel un locuteur s'adresse à un locutaire. Il est facilement identifiable, puisqu'il procède d'habitude par des questions formulées à l'adresse de l'élève qui aura à répondre soit par écrit, soit oralement. Dans ce processus qui s'instaure, on peut reconstituer les phases suivantes: l'élève lit le texte; il répond aux questions en s'aidant des divers éléments du cadrage du texte (introduction, notes, résumé, questions, sujet d'exercices) ou du chapitre correspondant du manuel d'*Histoire de la littérature* si le morceau y renvoie ou y est intégré.

Les éléments de cette analyse sont donc nombreux et variés. Ils se présentent comme une série d'unités que nous avons regroupées à l'aide de grilles spécifiques de lecture:

Grille signalétique générale

MANUEL: auteur et titre du manuel de *Morceaux choisis* analysé;
TYPE: MC, MCH, MCDH, selon la relation des morceaux choisis avec un manuel d'histoire de la littérature (voir les sigles définis précédemment);
GRANDES DIVISIONS: siècles, genres, mouvements, écoles ou autres qu'a choisis l'auteur pour organiser son manuel;
INTRODUCTION: présentation de l'écrivain ou de l'œuvre d'où est tiré l'extrait;
SOUS-TITRE: ancrage de l'extrait;
ANALYSE: analyse textuelle de l'extrait;
QUESTIONS: — GÉNÉRALES: situées à la fin de l'extrait;
— SPÉCIFIQUES: infrapaginales;
SUJETS DE COMPOSITIONS: s'il y a lieu;
ILLUSTRATIONS: ICONOGRAPHIE et DIAGRAMME.

La grille signalétique générale permet d'abord de marquer les trois types de *Morceaux choisis*:

— séparés du manuel et présentés dans un livre à part, mais reliés au manuel d'*Histoire littéraire*

13. P. Kuentz, *op. cit.*, p. 3-5.

Exemple: Jean Calvet, Mgr Camille Roy (québécois seulement);

— indépendants de tout manuel
Exemple: Edmond Procès, Lucien Talbot (français et québécois);

— intégrés au manuel d'*Histoire littéraire*
Exemple: Castex et Surer, Lagarde et Michard, Samuel Baillargeon (québécois seulement).

Les *Morceaux choisis* indépendants du manuel n'ont qu'une introduction générale, d'ordre biographique. On n'y trouve aucun chapeau, aucun questionnaire, aucune note, sauf à l'occasion.

Dans tous les autres se retrouvent tous les éléments qui entourent habituellement les textes, introduction, chapeau, questions, à quoi s'ajoutent des sujets de composition et des illustrations. Dans le Castex et Surer, de même que dans le Baillargeon, les extraits, deux pour les auteurs importants, sont analysés; ces analyses se veulent des modèles du genre et répondent ainsi à des directives ministérielles, comme celle de ne pas séparer le fond de la forme.

Grille descriptive

ÉCRIVAIN: l'extrait est toujours attribué à un écrivain alors que le manuel est attribué à un auteur;

NOMBRE D'EXTRAITS: nombre total d'extraits pour chaque écrivain;

NUMÉRO: ordre numérique des extraits; le cas échéant, on conserve celui qu'emploie l'auteur;

TITRE DE L'EXTRAIT: titre donné par l'écrivain, s'il y a lieu; il est placé entre crochets si l'auteur ne le mentionne pas;

TITRAGE: nouveau titre que l'auteur attribue à l'extrait;

OEUVRE: titre de l'ouvrage de l'écrivain d'où provient l'extrait; si l'auteur indique de quelle partie de l'ouvrage il s'agit (chapitre, livre, etc.), on le note;

GENRE: poésie, théatre, roman, essai, histoire, éloquence, correspondance;

PAGES: nombre de pages qu'occupe l'extrait dans le manuel, discours d'escorte inclus;

NOTES: INFRAPAGINALES (intratexte):
1. MÉTATEXTUELLES: définition, étymologie;
2. SUI-TEXTUELLES: explications par le texte;
3. DIA-TEXTUELLES: références à d'autres textes;

ICONOGRAPHIE: tout ce qui relève du pictural, sauf le diagramme;

DIAGRAMME: tracé ou flèche destinés à présenter, sous forme graphique, le déroulement et les variations d'une vie, d'une œuvre, d'une ou de plusieurs notions.

Grille analytique

INTRODUCTION: résumé succinct du contenu de l'introduction et du chapeau (suivre la démarche de l'auteur);
Ex. Voltaire
I. Voltaire romancier
II. Voltaire essayiste

PERFORMATIF: action que l'étudiant doit accomplir. Cette action se décompose en:

1. PRÉDICAT: ce qu'on dit de faire;
   Ex. Remarquez, y a-t-il, etc.
2. INFORMANT[14]: donnée empirique, immédiatement signifiante;
   Ex. L'âge d'un personnage
3. INDICE: donnée qui doit s'intégrer à d'autres unités pour devenir signifiante. Elles renvoient à une interprétation, à une philosophie ou à une théorie quelconque; l'indice a un signifié implicite et il implique une activité de déchiffrement;
   Ex. Le providentialisme de Bossuet dans son *Histoire universelle*

14. Les définitions respectives d'informant, d'indice et de fonction sont inspirées de Roland Barthes, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications* no 8, Paris, Seuil, 1966, p. 8-11.

4. FONCTION: donnée qui entretient un lien de conséquence avec d'autres unités. Cette dépendance est à la fois logique et temporelle, conséquente et consécutive;
Ex. Montrez le rôle de la volonté dans la *Comédie humaine* de Balzac

PROPOSITION: le contenu de la question;

PRÉ-PROPOSITION: présupposé nécessaire à la formulation de la question;

LIEUX AXIOLOGIQUES: domaines où les valeurs opèrent; ils ont été ramenés à cinq:
1) L'éthique
2) Le religieux
3) Le social
4) Le politique
5) L'esthétique

Cette grille analytique reprend les données qui apparaissent dans la grille signalétique, soit le contenu de l'introduction ou du chapeau, soit la nature des questions, soit les types d'expansion du discours et leurs valeurs axiologiques, pour en extraire les informations pertinentes. S'il y a une introduction ou un chapeau, elle en retient les éléments de contenu, sous la forme d'énoncés. Elle indique ensuite la nature du prédicat de la question, sa typologie et le genre de proposition énoncée. Elle tente ensuite d'identifier la pré-proposition, si elle existe, pour enfin indiquer le ou les lieux axiologiques de cet ensemble de données recueillies.

Résultats

Pour les six écrivains (français et québécois) sélectionnés, nous présentons les tableaux qui rassemblent tous les résultats de nos lectures. Nous regroupons d'abord les éléments de la grille signalétique (I) et de la grille descriptive (II), auxquelles nous ajoutons des explications et des observations d'ordre général.

Grilles signalétiques et descriptives

Le titre du morceau correspond à celui de l'œuvre. Il arrive assez rarement qu'il y ait coïncidence parfaite entre les deux; cela montre bien, ce que l'on savait déjà, que le morceau est découpé d'un ensemble. Le titre entre crochets [titre] indique la présence

en tête du morceau du titre de l'œuvre d'où le morceau est tiré; si l'auteur du manuel ajoute un titre de son cru au morceau choisi, il est indiqué sous *titrage*. Si l'indication de l'œuvre est donnée, la grille la retient sous *œuvre*; *œuvre avec référence* note le renvoi au lieu exact du morceau dans l'œuvre (tel acte, telle scène; tel chapitre; tels vers; telles pages de telle édition).

Tableau 1

On notera l'importance des *titrages* par rapport aux titres. Dans ces titrages, il s'agit de résumer l'épisode d'un roman, l'argument d'une scène de théâtre. Venant des auteurs du manuel, ces titrages imposent déjà un sens au morceau. Ainsi, ce titrage, « la Mort de Louis XIV », donné à un extrait du *Siècle de Louis XIV* de Voltaire, résume le morceau; mais dans l'œuvre elle-même, ce morceau prend place dans un chapitre intitulé « Propos et anecdotes ». Les deux lectures de l'extrait, dans les *Morceaux choisis* et dans *le Siècle de Louis XIV*, apparaissent fort différentes.

Tableau 2

Lagarde et Michard remportent la palme pour le nombre de pages et d'extraits. On notera toutefois qu'ils accordent trois fois plus de pages à Voltaire que ne le fait Calvet, qui en accorde presque deux fois plus qu'eux à Racine et autant à Bossuet. Chez les trois auteurs québécois, on remarque une inversion, de Mgr Roy à Baillargeon: chez le premier, Parent vient en tête, suivi de Fréchette, puis de Crémazie; chez le dernier, Fréchette est en premier lieu, suivi de Crémazie et de Parent, loin derrière. Celui-ci n'est même pas cité par l'abbé Talbot.

Tableau 3

Nous avons noté plus haut les significations des diverses notes infrapaginales. Nous les rappelons brièvement: les notes *métatextuelles* concernant le code sont la définition ou l'explication de mots, l'étymologie, la définition du dictionnaire. Les notes *intratextuelles* sont une explication par le recours au texte lui-même. Enfin, les notes *dia-textuelles* renvoient à d'autres parties de l'œuvre de l'écrivain ou à des œuvres d'autres écrivains.

Ces dernières notes apparaissent presque toutes dans le Lagarde et Michard. On en trouve deux seulement chez Castex et Surer, deux chez Procès et deux chez J.M.J.A. Compte tenu

Tableau 1

Titre / Titrage / Oeuvre

		BOSSUET	RACINE	VOLTAIRE	CRÉMAZIE	FRÉCHETTE	PARENT	TOTAL
TITRE	Baill.				1/1	1/1	0/1	2/3
	Calvet	0/10	4/6	5/12				9/28
	Castex	0/2	0/2	0/2				0/6
	J.M.J.A.	0/4	0/5	0/3				0/12
	Lagarde	0/13	0/5	22/34				22/52
	Procès	0/4						0/4
	Roy				0/3	4/4	0/6	4/13
	Talbot	0/5	0/3			4/4		4/12
[TITRE]	Baill.				0/1	0/1	0/1	0/3
	Calvet	0/10	0/6	4/12				4/28
	Castex	0/2	0/2	0/2				0/6
	J.M.J.A.	0/4	0/5	2/3				2/12
	Lagarde	0/13	5/5	6/34				11/52
	Procès	0/4						0/4
	Roy				0/3	0/4	0/6	0/13
	Talbot	0/5	0/3			0/4		0/12
TITRAGE	Baill.				0/1	0/1	1/1	1/3
	Calvet	10/10	4/6	8/12				22/28
	Castex	2/2	2/2	2/2				6/6
	J.M.J.A.	0/4	0/5	2/3				2/12

Tableau 1 (suite)

		BOSSUET	RACINE	VOLTAIRE	CRÉMAZIE	FRÉCHETTE	PARENT	TOTAL
TITRAGE	Lagarde	13/13	5/5	19/34				37/52
	Procès	0/4						0/4
	Roy				0/3	0/4	6/6	6/13
	Talbot	5/5	0/3			0/4		5/12
OEUVRE	Baill.				1/1	1/1	1/1	3/3
	Calvet	8/10	6/6	12/12				26/28
	Castex	2/2	2/2	2/2				6/6
	J.M.J.A.	4/4	5/5	3/3				12/12
	Lagarde	13/13	5/5	34/34				52/52
	Procès	4/4						4/4
	Roy				3/3	4/4	5/6	12/13
	Talbot	5/5	3/3			4/4		12/12
OEUVRE AVEC RÉFÉRENCE	Baill.				1/1	1/1	1/1	3/3
	Calvet	8/10	5/6	6/12				19/28
	Castex	2/2	2/2	2/2				6/6
	J.M.J.A.	0/4	5/5	3/3				8/12
	Lagarde	8/13	5/5	21/34				34/52
	Procès	0/4						0/4
	Roy				0/3	4/4	0/6	4/13
	Talbot	5/5	0/3			4/4		9/12

Tableau 2

Nombre d'extraits et de pages

	POÉSIE		THÉÂTRE		ROMAN		ESSAI		HISTOIRE		ÉLOQ.		CORRESP.		TOTAL EXTRAITS	TOTAL PAGES
	*	p	*	p	*	p	*	p	*	p	*	p	*	p		
VOLTAIRE:																
Lagarde	4	6	2	3 1/3	8	15 3/4	14	23	4	7 1/5			2	3 1/2	34	58 3/4
Castex					1	1 4/5							1	2	2	3 4/5
Calvet	5	5 3/4	1	1 3/5	2	4			2	3 1/5			2	4	12	18 1/2
J.M.J.A.	1	1 1/2	1	1 4/5					1	1 2/3					3	5
Procès																
Talbot																
RACINE:																
Lagarde			5	11 3/4											5	11 3/4
Castex			2	4											2	4
Calvet			4	15			1	3					1	1 1/5	6	19 1/5
J.M.J.A.			4	7									1	1 1/2	5	8 1/2
Procès																
Talbot			3	1/3											3	1/3
BOSSUET:																
Lagarde											13	16 1/5			13	16 1/5

Tableau 2 (suite)

	POÉSIE		THÉÂTRE		ROMAN		ESSAI		HISTOIRE		ÉLOQ.		CORRESP.		TOTAL EXTRAITS	TOTAL PAGES
	*	p	*	p	*	p	*	p	*	p	*	p	*	p		
Castex											2	4			2	4
Calvet							4	5 2/5	2	2 4/5	3	5 4/5	1	1 1/2	10	15 1/2
J.M.J.A.											4	6 3/4			4	6 3/4
Procès											4	54			4	54
Talbot											5	13 3/4			5	13 3/4
FRÉCHETTE:																
Baillarg.	1	2 1/4													1	2 1/4
Roy	4	10 1/5													4	10 1/5
Talbot	4	9 1/2													4	9 1/2
CRÉMAZIE:																
Baillarg.	1	4/5													1	4/5
Roy	3	9													3	9
Talbot																
PARENT:																
Baillarg.													1	1/3	1	1/3
Roy							2	3 1/2			4	8 3/4			6	12 1/4
Talbot																

* = nombre d'extraits p = nombre de pages

Tableau 3

Notes infra-paginales

	BOSSUET				RACINE				VOLTAIRE			
	MÉTA	SUI	DIA	TOT.	MÉTA	SUI	DIA	TOT.	MÉTA	SUI	DIA	TOT.
Calvet:												
PO									2	18		20
TH									1	3		4
ES	3	6		9		4		4				
HI	9			9	43	23		66		3		3
EL	16	4		20								
CO		1		1		1		1		14		14
Total	28	11		39	43	28		71	3	38		41
Castex:												
CO									1	2	1	4
Total									1	2	1	4
J.M.J.A.:												
PO									1		1	2
TH					1	2		3				
EL		2		2								
CO						1		1				
Total		2		2	1	3		4	1		1	2

Tableau 3 (suite)

	BOSSUET				RACINE				VOLTAIRE			
	MÉTA	SUI	DIA	TOT.	MÉTA	SUI	DIA	TOT.	MÉTA	SUI	DIA	TOT.
Lagarde:												
PO									13	22	9	44
TH					53	25	3	81				
RO									40	61	19	120
ES									35	56	43	134
HI									10	29	11	50
EL	78	32	18	128								
CO									3	25	3	31
Total	78	32	18	128	53	25	3	81	101	193	85	379
Procès:												
EL		5	1	6								
Total		5	1	6								

* On doit ajouter à cela pour l'auteur Parent, chez Roy, une note textuelle (SUI) en essai.

Sigles CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

du nombre différent des extraits, on trouve autant de notes chez Calvet que chez Lagarde et Michard. Mais, chez Calvet, la presque totalité des notes sont *sui-textuelles*, ce qui est un indice de fermeture du texte sur lui-même.

Tableau 4 (a, b, c, d)

La récurrence des extraits montre que Racine est d'abord l'auteur de *Phèdre* (3 occurrences) puis de cinq pièces qui apparaissent chacune à deux reprises : *Andromaque*, *Bérénice*, *Britannicus*, *Iphigénie* et *Athalie*. Deux autres pièces n'apparaissent qu'une seule fois : *Bajazet* et *Mithridate*.

Bossuet, lui, est l'auteur du *Sermon sur la mort* : onze occurrences, par rapport à neuf pour *l'Oraison de Madame* (1670) et pour *l'Oraison du Prince de Condé*.

Quant à Voltaire, il est d'abord l'auteur de *Candide* (6 occurrences) pour Lagarde et Michard, qui présente le plus grand nombre d'extraits de ce conte. Calvet ne cite pas ce conte, mais donne plutôt un extrait de *Zadig* et un autre de *Jeannot et Colin*. On notera aussi que tous les extraits tirés des essais de Voltaire, soit 14, sont également portés au compte de Lagarde et Michard. Là où Calvet et J.M.J.A. les rejoignent, c'est dans les extraits tirés de l'« histoire » et de la « poésie » ; dans ce dernier genre, Calvet donne un extrait de plus que Lagarde et Michard, ce qui, proportionnellement, signifie que, pour lui, Voltaire est d'abord et avant tout un poète. Pour Lagarde et Michard, par contre, Voltaire est d'abord un essayiste et ensuite un romancier.

On notera la belle unanimité des trois auteurs de manuels québécois qui citent tous le poème « Jolliet » de Louis Fréchette. Roy et Talbot, en outre, citent chacun deux des quatre poèmes retenus par les manuels dans l'œuvre de Fréchette.

Tableau 5

Les pages consacrées à Voltaire sont les plus illustrées, quoique, proportionnellement, celles qui sont consacrées à Bossuet viennent en tête avec deux illustrations pour trois extraits. Dans le Lagarde et Michard, c'est *Candide* qui fait l'objet du plus grand nombre d'illustrations. Ce résultat, joint à celui de la récurrence des extraits, confirme la place prédominante donnée à *Candide* par les auteurs de ce manuel, et à Voltaire en général.

Tableau 4a

Récurrence des extraits

RACINE								
GENRE	EXTRAIT	Calvet	Castex	J.M.J.A.	Lagarde	Procès	Roy	Talbot
TH	Andromaque, III, 2		X					
	" V, 3	X						
	Athalie, II, 5			X				
	" V, 6							
	Bajazet, V, 4				X			
	Bérénice, IV, 5	X			X			
	Britannicus, I, 1			X				
	" IV, 4	X						
	Iphigénie, I, 1			X				
	" IV, 4		X					
	Mithridate, III, 5				X			
	Phèdre II, 5				X			
	" IV, 6				X			
	" V, 6			X				
ES	1ère lettre à l'auteur des hérésies...	X						
CO	Lettre à son fils (1693)	X						
	" " (1698)			X				

Sigles - CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 4b

Récurrence des extraits

BOSSUET								
Genre	EXTRAIT	Calvet	Castex	J.M.J.A.	Lagarde	Procès	Roy	Talbot
ES	Sur la brièveté de la vie	X						
	Préparation à la mort	X						
	Maximes et réflexions sur la comédie, V	X						
	Relation sur le Quiétisme, concl.	X						
HI	Disc. sur l'Histoire Universelle, 3e, VI	X						
	" " " , concl.							X
	Histoire des Variations, livre I	X						
EL	Panégyrique de saint Paul				X			
	Sermon sur la Passion				X			
	Sermon sur les Pauvres				X			
	Sermon sur l'Ambition, 2e point	X			X			
	Sermon sur la Mort, exorde		X		X	X		X
	" " , 1er point	X			X2	X		X
	" " , 2e point				X			
	" " , péroraison				X			
	Oraison Reine d'Angl. (1669), exorde			X		X		X
	" " " , 2e partie							X2
	Oraison de Madame (1670), exorde		X	X	X		X	

Tableau 4b (suite)

	Oraison de Madame (1670), 1ère partie				X3	X		X
	Oraison de Condé, exorde					X		
	" " , "Turenne et Condé"					X		X
	" " , "Bataille de Rocroi"				X	X		X
	" " , péroraison			X		X		X
	Royauté et sacerdoce de J.-C.			X				
CO	Lettre à Louis XIV	X						

Sigles - CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 4c

Récurrence des extraits

VOLTAIRE

Genr.	EXTRAIT	Calvet	Castex	J.M.J.A.	Lagarde	Procès	Roy	Talbot
PO	Le Mondain	X			X			
	Désastre de Lisbonne				X			
	Épître à Horace	X			X			
	"L'amour et l'amitié"				X			
	Épigrammes (3)	X						
	Épître XXIX	X						
	À l'auteur des Trois Imposteurs	X						
	Henriade, chant VIII			X				
TH	Zaïre, II, 3	X		X	X			
	" , V, 8-9-10				X			
RO	Zadig, chap. XII				X			
	" , " XIV	X			X			
	" , " XX				X			
	Micromégas, [chap. VII]				X			
	Candide, chap. II				X			
	" , " III		X		X			
	" , " VI				X			
	" , " XIX				X			
	" , " [XXX]				X			
	Jeannot et Colin	X						
ES	Lettres anglaises, VIII				X			
	" " , X				X			
	" " , XXIII				X			
	" " , XXV				X2			
	Essai sur les Moeurs, chap. 197				X			
	Traité sur la Tolérance, [XXIII]				X			

Tableau 4c (suite)

ES	Dialogues philosophiques, [XXI]				X			
	Dict. Philo., "Blé"				X			
	" " , "Dieu"				X			
	" " , "Dogmes"				X			
	" " , "Homme"				X			
	Relation du jésuite Berthier				X			
	Saint Cucufin				X			
HI	Siècle de Louis XIV, chap. X				X			
	" " XXVIII	X						
	" " XXIX				X			
	" " XXXII				X			
	" " XXXIX				X			
	Charles XII, livre VI			X				
	" " [VIII]	X						
CO	À Mme Denis, (18/12/1752)				X			
	Lettre à Rousseau	X	X		X			
	À Bagieu (19/12/1752)	X						

Sigles - CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 4d

Récurrence des extraits

	genre	extraits	Baillargeon	Roy	Talbot
O. Crémazie	PO	La Promenade des trois morts	X		
		Chant du vieux soldat canadien		X	
		Le Drapeau de Carillon		X	
		Les morts		X	
L. Fréchette	PO	Jolliet	X	X	X
		L'Amérique		X	X
		Vive la France		X	
		Papineau			X
		Renouveau		X	X
Étienne Parent	CO	Résistance des Canadiens à l'appât des faveurs	X		
		Considérations sur notre système d'éducation populaire		X	
		Importance de l'étude de l'économie politique		X	
	EL	De l'intelligence dans ses rapports avec la société		X	
		Considérations sur le sort des classes ouvrières		X	
	ES	Le Bas-Canada comparé au Haut-Canada (article non titré, dans le Canadien, 3 septembre 1831)		X	

Sigles - CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 5

1. Iconographie

	Bail-Larg.	Calvet	Castex	J.M.J.A.	L.& M.	Procès	Roy	Talbot
Bossuet			0/5		2/3			
Racine			0/6		4/13			
Voltaire			3/7		6/10			
Crémazie	0/2							
Fréchette	0/1							
Parent	0/2							

2. Extraits illustrés

	BOSSUET	RACINE	VOLTAIRE
Castex			CANDIDE ch. III
Lagarde & Michard	ORAISON DE MADAME (1670) p1.43	PHÈDRE II, 5 p1.52	CANDIDE ch. II p1.13
	"Le Grand Condé" p1.6	BAJAZET V, 4 p1.55	ID. ch. III, p1.14
		ID. V, 4 p1.56	ID. ch. XIX, p1.15
		BÉRÉNICE IV,5 p1.51	ID. ch. XXIX p.1.16
			ZAÏRE II,3 p1.21
			ID. V,9 p1.22

Interprétation

Les résultats de notre grille descriptive nous permettent de déceler le système des *Morceaux choisis*, qui a pour fonction de:

1- *Restituer ce qui manque*. Le chapeau résume ce qui précède l'extrait. Ce faisant, l'auteur, par le choix même des éléments de contenu qu'il juge susceptibles d'introduire la page choisie, *prépare* sa lecture. Les notes infrapaginales complètent l'opération de mise en place de l'extrait; non seulement elles suppléent aux dictionnaires, aux manuels d'histoire, générale et littéraire, mais elles imposent une lecture univoque de l'extrait.

2- *Orienter la lecture*. Une page choisie doit avoir un titre; si elle n'en a pas, et c'est souvent le cas, sauf en poésie, on lui en donne un qui devient le *titrage*. Cette opération, qui apparaît normale pour le roman, le théâtre et l'essai, est une orientation de lecture. Qu'on songe à l'exemple donné plus haut, sur «la Mort de Louis XIV» de Voltaire. Pour l'écrivain, c'était une anecdote; pour l'étudiant et nous, c'est, dans son isolement et par son titrage, la fin d'un empire, celui du grand Roi Soleil qui s'éteint. Même avec son titre originel, l'extrait s'en trouve cette fois *réduit*; ainsi en est-il des poèmes tirés d'un recueil, des épigrammes et des épîtres de Voltaire ou autres. Les notes dia-textuelles, pour leur part, tentent de situer le texte par rapport à d'autres et rétablissent ainsi l'histoire littéraire qui est une succession de causes et d'effets. Les questions sur le texte vont préciser encore ces types de relations ou en introduire d'autres, telles la relation entre la biographie et l'œuvre (montrer que Voltaire est pernicieux), la psychologie individuelle (*Phèdre*) et la psychologie normative (inceste).

3- *Censurer l'auteur et l'œuvre*. La récurrence des extraits, leur nombre et leur importance contribuent non seulement à hiérarchiser les auteurs, mais aussi à les censurer. L'essai (politique, moral, métaphysique) de Voltaire est absent chez Calvet et J.M.J.A.; il occupe une place minime chez les autres. En revanche, c'est au poète, à l'historien et à l'épistolier que Calvet et J.M.J.A. donnent le plus d'espace, sans doute parce que c'est dans ces textes qu'on peut le mieux retrouver l'*esprit*, la *phrase élégante* et le *classicisme* de

Voltaire. Cela confirme les analyses de l'*Histoire littéraire* de Calvet qui propose Voltaire comme modèle de style et non de pensée. Une censure de l'écriture est également exercée. Chez Racine, par exemple, tout le travail textuel se ramène à quelques notations purement rhétoriques (beaux vers, onomatopées expressives: « Pour qui sont ces serpents... », etc.), la meilleure part étant accordée à la psychologie des personnages et à leurs passions: amour, haine, jalousie, etc. L'iconographie censure à sa façon: au lieu de concentrer le lecteur sur le texte ou d'être elle-même une analyse de l'extrait, l'illustration produit le plus souvent un effet de distraction. Ainsi, les quatre illustrations de *Candide*, dans Lagarde et Michard, sont une mise en *bande dessinée* du conte et des extraits choisis! Le désancrage de la page est alors total. Le texte est devenu absolument inoffensif[15].

Grilles analytiques

La recherche des prédicats a permis de les répartir en sept classes:

1- l'infinitif: Résumer le texte
2- l'impératif: Donnez le plan
3- l'interrogatif
   a) simple: Voltaire vous semble-t-il...?
      L'amour de Titus se traduit-il par...?
   b) négatif: N'y a-t-il pas là...?
4- l'adverbe interrogatif: Pourquoi? Comment? En quoi?
5- le pronom interrogatif: Quel? Qui?
6- le pronom personnel: On étudiera..., Vous montrez que...
7- le substantif: l'art de Diderot

Les tableaux suivants permettent de croiser les divers prédicats, les types qu'ils représentent (informant/indice/fonction) et les lieux axiologiques auxquels ils renvoient dans les morceaux. Nous ne présentons que quelques-uns de ces tableaux: Bossuet, Racine et Voltaire dans le Calvet; les mêmes écrivains dans le Lagarde et Michard:

15. Voir D. Hunter, « Analyse de l'iconographie d'un manuel d'histoire littéraire » (le *XXe siècle*, de Lagarde et Michard), thèse de maîtrise, Université Laval, 1981.

Tableau 6 (a, b, c, d, e, f)

On note que certains prédicats ont plutôt tendance à ouvrir une *fonction*: commenter, expliquer, dégager, définir, examiner, tandis que d'autres appellent plutôt un *indice*: préciser, montrer, relever, indiquer, et certains un *informant*: vérifier. On notera toutefois que la valeur indicielle ou fonctionnelle du prédicat dépend aussi de la proposition. Les sujets de composition, pour leur part, appellent généralement une *fonction* chez Castex et Surer.

Tableau 7 (a, b, c, d, e, f)

Le rapprochement de la typologie et des lieux axiologiques permet difficilement de dire que l'indice, par exemple, s'applique davantage à un lieu comme l'esthétique ou que la fonction renvoie plutôt à l'éducation ou au social.

On notera, toutefois, que l'esthétique est partout valorisée dans le Castex et Surer, sauf à propos de Voltaire; il en est de même pour l'éthique.

Il a fallu introduire une case d'*indéterminés*, qui recueille un nombre assez important de cas.

Tableau 8 (a, b, c, d)

Ces tableaux permettent de visualiser les trois coordonnées: prédicat, typologie et lieux axiologiques pour Parent, Crémazie et Fréchette dans le manuel de Camille Roy.

Interprétation des résultats

1- Que les prédicats soient présentés ou non sous la forme interrogative, il s'agit toujours de transmettre une *orientation de lecture*.

2- Toutefois, d'un type de prédicat à un autre, il existe des *degrés* qui suggèrent divers modes de lecture allant du degré zéro (fermeture) au degré maximum (ouverture). Ainsi, « l'Art du conteur » devient chez Lagarde et Michard l'équivalent d'un sujet de dissertation ou d'analyse littéraire, ce que l'on retrouve dans les sujets de composition et les analyses littéraires de textes dans le Castex et Surer. L'élève doit inventer sa réponse; il a le loisir de choisir ses arguments, bien qu'il ne puisse théoriquement aller contre une certaine idée reçue, ni surtout à l'encontre des indications déjà exposées dans le chapeau, l'introduction ou le manuel lui-même

Tableau 6a

ÉCRIVAIN: Racine

MANUEL: Calvet

Prédicat / Typologie / Lieux axiologiques

			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psychologique	indéterminé	TOTAL
II IMPÉRATIF	montrez	7		7		6	4			2	3	6	21
	étudiez	6			6	1				3	5		9
	remarquez	2	2			1				1		1	3
	citez	1		1						1			1
	relevez	1		1						2		1	3
III INTERROGATIF	( )	1		1						1		1	2
IV INTERRO-FORMEL a) adverbe	comment	11		11		2				5	8		15
	quel	2		2							3		3
b) pronom	par quel	1	1								2		2
	en quoi	1		1							2		2
c) verbe	est-ce que	2	2								2	1	3
VI SANS PRÉDICAT	...	9	9			3	1			4	1	5	14
	TOTAL		14	24	6	13	5			19	26	15	

Tableau 6b

Prédicat / Typologie / Lieux axiologiques

ÉCRIVAIN: Voltaire
MANUEL: Calvet

			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psychologique	indéterminé	TOTAL
II IMPÉRATIF	montrez	7		7		1	2		1	4		3	11
	donnez	3	1	3						4			4
	étudiez	2			2						2		2
	relevez	2		2		1				2			3
	remarquez	2	2			1				1			2
	considérez	1	1								1		1
	définissez	1			1							1	1
	mettez	1	1							2			2
III INTERROGATIF	ne...pas?	3	3			2				1			3
IV INTERRO-FORMEL a) adverbe	comment	4		1	3					3	1	1	5
	pourquoi	1			1						1		1

Tableau 6b (suite)

b) pronom	quel	6		6		2	1			1	1	3	8
	pour quel	1		1		1							1
	entre quel	1		1							1		1
	y a-t-il	1			1					1			1
	que	1			1	1							1
	en quoi	4		2	2		2			1		1	4
	à quoi	2		2		2				2		2	6
c) verbe	est-ce que	1	1					1					1
	retrouvez-vous	1		1		1						1	2
VI SANS PRÉDICAT	...	5	5			1				5		3	9
	TOTAL		14	27	11	13	5	1	1	27	7	15	

Tableau 6c

Prédicat / Typologie / Lieux axiologiques

ÉCRIVAIN: Bossuet

MANUEL: Calvet

			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psychologique	indéterminé	TOTAL
II IMPÉRATIF	remarquez	5	5			2	1	1		5		2	11
	donnez	3	3							3			3
	montrez	3		3		1	2			3			6
	mettez	2		2					1	3		1	5
	étudiez	1			1					1			1
III INTERROGATIF a) simple	(?)	1		1								1	1
b) négatif	(ne...pas?)	1	1									1	1
IV INTERRO-FORMEL	comment	8		6	2	6	5	1	3	8	4	2	29
a) adverbe	pourquoi	1		1								1	1
	où	1		1		1				1			2
b) pronom	quel	5	3	2		5	2		1	1		4	13
	sur quel	2		2						2			2

Tableau 6c (suite)

	par quel	1			1													1	
	lesquels	1			1										1			1	
	que	1	1				2					2						4	
	à quoi	1			1										1		1	2	
VI SANS PRÉDICAT	...	12	12				5	4	2	2	2	9	2	3	27				
	TOTAL		25	21	3	22	14	4	9	39	6	16							

Tableau 6d

Prédicat / Typologie / Lieux axiologiques

ÉCRIVAIN: Racine
MANUEL: Lagarde et Michard

			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psychologique	indéterminé	TOTAL
II INFINITIF	étudier	12		5	7					9	12		21
	expliquer	12		2	10					4	8	1	13
	préciser	8		6	2	1				3	6		10
	montrer	6		5	1	1	1			2	6		10
	commenter	5			5					4	1	1	6
	distinguer	3		3						2	2		4
	dégager	2		1	1					2			2
	définir	2			2					1	1	1	3
	noter	2	2							2			2
	imaginer	1	1							1			1
	comparer	1			1					1			1
	analyser	1			1						1		1
	remarquer	1	1							1			1
II IMPÉRATIF	dites	2		2						2	1		3
III INTERRO SIMPLE	(?)	4		4		1			1	1	3		6

Tableau 6d (suite)

IV INTERRO-FORMEL a) adverbe	pourquoi	7		1	6						7		7
	comment	6		3	3					3	6		9
b) pronom	quel	10		5	5	1				3	8		12
	en quoi	6		5	1	1	1			1	2	1	6
	que	5		2	3	2				1	3		6
	à quoi	3			3						3		3
	TOTAL		4	44	51	7	2		1	43	70	4	

Tableau 6e

Prédicat / Typologie / Lieux axiologiques

ÉCRIVAIN: Bossuet
MANUEL: Lagarde et Michard

			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psychologique	indéterminé	TOTAL
I INFINITIF	étudier	30		3	27	1	2			28		4	35
	montrer	30		21	9	3	7	1	2	20		4	37
	commenter	10			10				1	10			11
	préciser	10		8	2					8		2	10
	expliquer	8		1	7		3			2		3	8
	relever	8		8			1			8		1	10
	noter	5	5							4		1	5
	comparer	3		1	2					3		1	4
	dégager	3		1	2	1	1			2			4
	souligner	3		3						3			3
	apprécier	2	2							1	1		2
	distinguer	2		1	1					1		1	2
	exposer	2		2						1		1	2
	justifier	2		2						2			2
	chercher	1			1							1	1

Tableau 6e (suite)

I INFINITIF (avec prép.)	remarquer	1	1									1	1
	à étudier	2			2					2			2
	à commenter	1			1					1			1
	à expliquer	1			1							1	1
	à rapprocher	1			1					1			1
II IMPÉRATIF	montrez	1	1							1			1
III INTERRO SIMPLE	(?)	2		2						2			2
	(ne... pas?)	2	2			1						1	2
IV INTERRO-FORMEL a) adverbe	comment	24	1	23			2	2	4	22		5	35
	pourquoi	2		1	1					1			2
	où	1		1						1			1
b) pronom	quel	25		23	2	4		1	2	7		15	29
	que	9		8	1					4		5	9
	à quoi	4		4						1		3	4
	en quoi	3		1	2		1	1		2		1	5
	par quel	3		3						3		1	4
	dans quel	1			1					1			1
c) verbe		5		4	1					2		3	5
	(avec nég.)	1		1								1	1
VI SANS PRÉDICAT	...	2	1		1							2	2
	TOTAL		13	122	75	11	17	5	9	144	1	58	

Tableau 6f

Prédicat / Typologie / Lieux axiologiques

			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psychologique	indéterminé	TOTAL
I INFINITIF	étudier	42		2	40		3	1	2	39	1	3	49
	préciser	29		24	5	2	6	2	8	6		12	36
	expliquer	21		6	15	3		1	3	6	1	8	22
	montrer	17	1	10	6	3	2		1	9		3	18
	dégager	12		4	8	1	6		2	1		4	14
	définir	9			9		2	1		3	1	2	9
	relever	8		8		1	1			4		2	8
	exposer	8		5	3	3	3			1		3	10
	commenter	7			7		1			6		1	8
	comparer	5			5	1	1			2		2	6
	distinguer	4		3	1		2		1	2			5
	songer	3	3				1	2					3
	vérifier	3	3							3			3
	indiquer	2		1	1							2	2
	justifier	2		1	1					1		1	2

Tableau 6f (suite)

	rattacher	1			1				1				1
	élucider	1			1					1			1
	apprécier	1			1					1			1
	voir	1	1									1	1
	tracer	1		1								1	1
	opposer	1		1					1				1
	tenter	1			1		1						1
	souligner	1		1						1			1
III INTERROGATIF	(?)	9	2	4	3	2	2		1	2		2	9
	(ne...pas?)	5	3	2			3			2			5
IV INTERRO-FORMEL	comment	20		9	11	1	4	1		13	1	2	22
a) adverbe	pourquoi	9		5	4		5		3			2	10
	quand	1		1						1			1
b) pronom	quel	34		26	8	4	8	1	5	7		10	35
	en quoi	20		8	12	3	1		2	1	2	11	20
	que	7		2	5			1			3	3	7
	à quoi	2		2			1			1			2
	qui	1			1		1						1
V PRONOM PERS. AVEC VERBE	on étudiera	5		1	4					4		1	5
VI SANS PRÉDICAT	...	7			7					7			7
	TOTAL		13	127	160	24	54	10	30	124	9	76	

Tableau 7a

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Bossuet MANUEL: Calvet		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE	ES:4 HI:3 EL:5 CO:2	ES:3 EL:2 CO:2		ES:7 HI:3 EL:5 CO:4
	RELIGIEUX	ES:4 HI:4 EL:1 CO:1	HI:2 EL:2 CO:1		ES:4 HI:6 EL:3 CO:2
	SOCIAL	ES:1 HI:1 EL:1	HI:1		ES:1 HI:2 EL:1
	POLITIQUE	HI:3 EL:1 CO:2	HI:2 CO:1		HI:5 EL:1 CO:3
	ESTHÉTIQUE	ES:10 HI:3	ES:8 HI:1	HI:1 EL:2	ES:18 HI:5

Tableau 7a (suite)

LIEUX AXIOLOGIQUES	Informant	Indice	Fonction	Total
	EL:10 CO:1	EL:6 CO:1		EL:18 CO:2
PSYCHOLOGIQUE	HI:2 EL:2	HI:1	EL:1	HI:3 EL:3
INDÉTERMINÉ	ES:2 HI:3 EL:5 CO:1	ES:1 HI:1 EL:7		ES:3 HI:4 EL:12 CO:1
TOTAL	ES:21 HI:19 EL:25 CO:7	ES:12 HI:8 EL:17 CO:5	HI:1 EL:3	

Sigles CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 7b

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Voltaire MANUEL: Calvet		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE	PO:4 CO:2	PO:2 RO:2 CO:2	CO:1	PO:6 RO:2 CO:5
	RELIGIEUX	PO:1 TH:1	PO:2	TH:1	PO:3 TH:2
	SOCIAL	RO:1			RO:1
	POLITIQUE	HI:1			HI:1
	ESTHÉTIQUE	PO:4 TH:2 RO:2 HI:4 CO:3	PO:6 TH:1 RO:1 HI:4 CO:3	PO:2 RO:2	PO:12 TH:3 RO:5 HI:8 CO:6
	PSYCHOLOGIQUE	TH:1 RO:1	TH:2	TH:3	TH:6 RO:1
	INDÉTERMINÉ	PO:1 TH:2	PO:3 TH:1	PO:1 TH:1	PO:5 TH:4

Tableau 7b (suite)

LIEUX AXIOLOGIQUES		Informant	Indice	Fonction	Total
		RO:1 HI:1 CO:3	HI:1 CO:2		RO:1 HI:2 CO:5
	TOTAL	PO:10 TH:6 RO:5 HI:6 CO:8	PO:13 TH:4 RO:3 HI:5 CO:7	PO:3 TH:5 RO:2 CO:1	

Sigles —CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 7c

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Racine
MANUEL: Calvet

LIEUX AXIOLOGIQUES	TYPOLOGIE Informant	TYPOLOGIE Indice	TYPOLOGIE Fonction	Total
ÉTHIQUE	TH:4 ES:3 CO:1	TH:2 ES:2	ES:1	TH:6 ES:6 CO:1
RELIGIEUX	TH:1			TH:1
SOCIAL				
POLITIQUE				
ESTHÉTIQUE	TH:3 ES:3 CO:1	TH:8 ES:4	TH:1 ES:2	TH:12 ES:9 CO:1
PSYCHOLOGIQUE	TH:18	TH:17	TH:3	TH:38
INDÉTERMINÉ	TH:6 ES:3 CO:1	TH:2 ES:3		TH:8 ES:6 CO:1
TOTAL	TH:32 ES:9 CO:3	TH:29 ES:9	TH:4 ES:3	

Sigles – CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 7d

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Bossuet MANUEL: Lagarde		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE	EL:6	EL:7	EL:3	EL:16
	RELIGIEUX	EL:10	EL:6	EL:10	EL:26
	SOCIAL	EL:1	EL:4	EL:1	EL:6
	POLITIQUE	EL:3	EL:7	EL:1	EL:11
	ESTHÉTIQUE	EL:21	EL:81	EL:55	EL:147
	PSYCHOLOGIQUE	EL:1			
	INDÉTERMINÉ	EL:9	EL:36	EL:18	EL:63
	TOTAL	EL:51	EL:141	EL:88	

Sigles —CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 7e

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Voltaire MANUEL: Lagarde		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE	PO:2 RO:2	PO:3 RO:7 ES:5	RO:2 ES:6 HI:1	PO:5 RO:11 ES:11 HI:1
	RELIGIEUX	RO:4 ES:14	PO:3 RO:7 ES:14	RO:11 ES:14	PO:3 RO:22 ES:42
	SOCIAL	ES:4	ES:2 CO:1	ES:4 CO:1	ES:10 CO:2
	POLITIQUE	RO:2 ES:12 HI:4 CO:2	RO:6 ES:11 HI:5 CO:1	RO:1 ES:5 CO:3	RO:9 ES:28 HI:9 CO:6
	ESTHÉTIQUE	PO:2 RO:3 ES:9	PO:1 RO:12 ES:16	PO:3 RO:34 ES:26	PO:6 RO:49 ES:51

Tableau 7e (suite)

LIEUX AXIOLOGIQUES	Informant	Indice	Fonction	Total
	HI:2 CO:1	HI:2 CO:7	HI:4 CO:15	HI:8 CO:23
PSYCHOLOGIQUE		RO:4	RO:4 CO:1	RO:8 CO:1
INDÉTERMINÉ	RO:2 ES:1 CO:1	PO:4 RO:14 ES:8 HI:1 CO:2	PO:3 RO:16 ES:19 HI:1 CO:2	PO:7 RO:32 ES:28 HI:2 CO:5
TOTAL	PO:4 RO:13 ES:40 HI:6 CO:4	PO:11 RO:50 ES:56 HI:8 CO:11	PO:6 RO:68 ES:74 HI:6 CO:22	

Sigles — CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie: RO:roman; TH:théâtre

Tableau 7f

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Racine MANUEL: Lagarde		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE	2	4	2	8
	RELIGIEUX		2		2
	SOCIAL				
	POLITIQUE		1		1
	ESTHÉTIQUE	9	16	26	51
	PSYCHOLOGIQUE	7	38	36	81
	INDÉTERMINÉ		1	3	4
	TOTAL	18	62	67	147

Tableau 8a

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

MANUEL: Camille Roy
"Morceaux choisis d'auteurs canadiens"

PARENT			informant	indice	fonction	éthique	religieux	social	politique	esthétique	psycholog.	indéterminé
	INFINITIF	comparer 1			1	P						
	IMPÉRATIF	appréciez 4			4			P	P	P2		
		montrez comment2		2						P2		
		définissez 1			1				P			
		commentez 1			1				P			
	INTERRO-FORMEL	lequel 1			1			P				
		en quoi 1			1			P				
		sous quelle 1		1						P		
		quel est 1		1			P					
		pourquoi 1		1		P						
		quel(les) 2		2					P PP	P		
		partagez-vous1			1			P	P			
		dans quelle 1 mesure		1				P	P			
	PRONOM PERS.	y trouve-t-on1		1						P		
	ABSENCE DE PRÉDICAT	--- 1	1					P PP				
		--- 1	1				P					

Tableau 8a (suite)

CRÉMAZIE	IMPÉRATIF	montrez 1		1						P		
	INTERRO-FORMEL	est-ce 1			1					P		
		pourquoi 1			1				P			
		partagez-vous 1			1					P		
		y apercevez-vous 1		1						P		
	ABSENCE DE PRÉDICAT	--- 1	1							P		
		--- 1	1				P					
		--- 1	1							P		
FRÉCHETTE	IMPÉRATIF	montrez 1		1				P		P		
		essayez 1		1						P		
	INTERRO-FORMEL	quels 1		1						P		
		qu'est-ce 1		1						P		
		sous quel 1		1						P		
	PRONOM PERS.	peut-on 1		1						P		
	ABSENCE DE PRÉDICAT	--- 1	1							P		
		--- 1	1							P		

Sigles - P: proposition; PP: pré-proposition.

Tableau 8b

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Parent MANUEL: Roy		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE		EL: 1	ES: 1	EL: 1 ES: 1
	RELIGIEUX	EL: 1	EL: 1	EL: 1	EL: 3
	SOCIAL	EL: 4	EL: 1	EL: 3	EL: 8
	POLITIQUE	EL: 1	EL: 3	EL: 3 ES: 1	EL: 7 ES: 1
	ESTHÉTIQUE		EL: 5	EL: 2	EL: 7
	PSYCHOLOGIQUE				
	INDÉTERMINÉ				
	TOTAL	EL: 6	EL:11	EL: 9 ES: 2	EL:26 ES: 2

Sigles –CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 8c

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Fréchette MANUEL: Roy		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE				
	RELIGIEUX				
	SOCIAL	PO: 2			PO: 2
	POLITIQUE	PO: 1			PO: 1
	ESTHÉTIQUE	PO: 4	PO: 6		PO:10
	PSYCHOLOGIQUE				
	INDÉTERMINÉ				
	TOTAL	PO: 7	PO: 6		PO:13

Sigles — CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

Tableau 8d

Typologie / Lieux axiologiques (par genres)

ÉCRIVAIN: Crémazie MANUEL: Roy		TYPOLOGIE Informant	Indice	Fonction	Total
LIEUX AXIOLOGIQUES	ÉTHIQUE				
	RELIGIEUX	PO:			PO: 1
	SOCIAL				
	POLITIQUE	PO: 1		PO: 1	PO: 2
	ESTHÉTIQUE	PO: 3	PO: 2	PO: 2	PO: 7
	PSYCHOLOGIQUE				
	INDÉTERMINÉ				
	TOTAL	PO: 5	PO: 2	PO: 3	PO:10

Sigles — CO:correspondance; EL:éloquence; ES:essai; HI:histoire; PO:poésie; RO:roman; TH:théâtre

d'histoire littéraire. Il reste donc lié par la question, même si on semble lui laisser la bride sur le cou.
Par contre, dans la question interro-négative, « N'y a-t-il pas là méchanceté évidente de la part de Voltaire? », l'élève n'a aucune liberté ni de choisir ses éléments de réponse, ni même de choisir une autre réponse que celle qui est déjà contenue dans la question, à savoir : « En effet, Voltaire ici est méchant ou fait preuve de méchanceté. »

3- Étant donné ce qui précède, on peut considérer que le questionnement du texte constitue un véritable *code de lecture*. Les prédicats conduisent l'élève à s'identifier à une source : l'*écrivain*, le personnage d'un récit, l'attitude morale ou sociale.
Une question comme : « Vous semble-t-il... ? », « Que pensez-vous de... ? », « Quel effet produit chez vous... ? » ou « À quoi voyez-vous... ? » suggère tout à fait ce processus d'identification à quelque chose ou à quelqu'un.
Les prédicats portent :
— soit sur des unités abstraites : amour, ironie, méchanceté, style ;
— soit sur des unités concrètes : l'homme, l'œuvre, l'extrait, la citation, la phrase, le mot.
L'apprentissage consiste ici à comprendre et à refaire dans la réponse (rédaction, dissertation ou analyse) le *récit* qui relie ces deux classes. Ce faisant, l'élève rejoint l'universel ou s'identifie à la source.

4- Les canaux par lesquels s'opère cet apprentissage sont nombreux et complexes ; ils varient d'une époque à une autre et d'un manuel à un autre. Ils se manifestent, entre autres choses :
— par l'emploi d'adjectifs ambigus (subtil, élégant, délicat, etc.) qui permettent toutes des dérivations ;
— par le jeu des temps des verbes, (« on étudiera... », « on aura remarqué... ») qui suggère un exercice intemporel ;
— par des marques d'un discours *constatif* exigeant une capacité de reconnaître et de classer (informants et indices), supposant la capacité de manipuler des idées générales,

d'ouvrir un processus de discussion (catégorie de la *fonction*).

5- L'un des schémas d'apprentissage en cause est bien celui de la *translation*, que Jean-Claude Chevalier a déduit des exercices de la *praelectio* des jésuites.

> *On entraîne l'enfant à passer d'un système de signes à un autre, en se référant constamment aux règles de base communes. On confrontera ainsi des organisations de discours parallèles ou homologues*[16].

Il s'agit, en somme, d'être capable de traduire un système signifiant dans un autre système, en acquérant, par l'exercice,

> *la méthode qui permet de traduire d'un système à l'autre selon les nécessités requises par la situation. Le référent n'est, si j'ose dire, rien d'autre qu'une référence; dans le domaine scolaire, les faits ne sont que des points d'amarrage. L'histoire se réduit à la chronologie et la géographie des cartes, la connaissance des sociétés à quelques traits de mœurs*[17].

6- Le code de lecture étant donné, pour permettre le déchiffrement du premier système signifiant, celui du morceau choisi — introduction, notes, explications, vocabulaire —, il s'agit d'amener l'étudiant à *transposer la littérature* dans un autre système signifiant, la *morale*, la psychologie, la société ou autre. Ce qui est visé, ce n'est pas le savoir sur les textes, c'est-à-dire le premier système, mais l'habileté de traduire ce savoir dans un autre système: historique, hagiographique, psychologique, moral, philosophique. Tout texte littéraire est ou devient prétexte à une leçon d'histoire, de civilisation, de comportement social, de morale; respect de la propriété, obéissance aux consignes du maître, punition du méchant, récompense du bon, apologie de la vertu, de la raison, sens du devoir, et ainsi de suite. Le jugement esthétique, de la même façon, doit sa valeur en tant qu'il postule ou présuppose la nature, le naturel; aussi, parler de « fraîcheur dans le senti-

16. J.-C. Chevalier, *op. cit.*, p. 126.
17. *Ibid.*, p. 127.

ment », d'« originalité dans l'expression », de « bon goût », d'« élégance » équivaut à dire que la littérature est une *vertu naturelle* qu'il s'agit d'acquérir par l'exercice du texte. Cette conception réduit le texte à une expressivité univoque d'un signifié transcendant, qui évacue toute historicité, toute subjectivité. Le processus en soi établit chez l'élève un fonctionnement conforme à un ensemble de règles déterminées pour les bons rapports en société.

Le bon usage grammatical est le bon usage littéraire, lequel se transforme en bon usage social. L'analyse grammaticale devient la base de l'analyse littéraire (les questions sur le texte) qui débouche sur un comportement. Les écarts doivent s'expliquer ou être normalisés, comme dans la langue. La *tradition* pèse de tout son poids pour accréditer la reconnaissance du texte, pour le laisser au niveau des informants ou des indices et de ne jamais l'ouvrir vraiment aux *fonctions*. Le profit d'une telle conception ornementale et axiologique de la littérature est de présenter le texte comme un élément irrécusable d'une valeur universelle, sinon transcendante.

Essai d'interprétation générale

On peut donc considérer le *cadrage* d'un texte de morceau choisi (introduction, chapeau, notes, questions, sujets, etc.) comme un *discours didactique* :

— par son intention :

Le discours sur l'auteur ou le texte dit la vérité sur l'auteur, le texte. Il devient donc exemplaire parce qu'il est *vrai*. Son langage lui-même est exemplaire, c'est le langage *rapporté* qui donne au discours une autorité : « X a dit, affirme, pense, etc. » L'écrivain est le sujet topique du langage exemplaire et l'œuvre, en l'occurrence la page excellente, la « belle page », en est le fruit.

— par sa forme :

Le discours *détaille*, *parcellarise* le domaine exemplaire grâce à une série d'actes successifs qui correspondent ici aux séquences *Avant-texte*, *Texte* et *Après-texte*.

Prenons l'exemple du questionnement sur le style, qui renvoie à l'écrivain et à l'œuvre. Pour qu'il y ait

connaissance du style, de l'homme ou de l'œuvre, il faut pouvoir en détailler les traits singuliers. On obtient ce résultat par l'effet de *transmutabilité* indéfini des *proposition et prédicat*: le style, c'est l'art de l'expression; c'est la finesse des expressions; c'est... À la limite on arrive à: le style, c'est l'homme. Il en est de même pour l'homme: Voltaire est un génie, un exilé, un conteur, un philosophe. Il est tout cela, parce qu'il est un homme. *Candide*, c'est une satire, une philosophie de la vie, une œuvre. On en arrive donc à une série d'énoncés de base qui sont des tautologies:

L'homme est l'homme
L'œuvre est l'œuvre
Le style est le style

Mais pour pouvoir parler du style de Voltaire, il faut pouvoir atteindre le Voltaire *indéfini*. Ainsi, aucun de ces énoncés n'est totalement redondant.

— par sa fonction:

L'analyse que nous avons faite permet de voir que la définition (implicite et explicite) du terme littérature (concept et objet) varie d'un auteur à un autre. La notation de ces différences lexicales et sémantiques fait apparaître plus nettement cet espèce de consensus autour de la littérature qui se meut dans un espace discursif commun; c'est là où se manifestent les différences et où elles prennent leur signification. La transformation, qui se situe dans le même espace, obéit aux mêmes règles de formation: elle indique non une hétérogénéité mais un phénomène de continuité fondé sur la répétition, le retour, la réitération. L'identification des clivages entre les manuels (Calvet par rapport à Lagarde et Michard; Roy par rapport à Baillargeon) permet de voir comment les pratiques discursives des *Morceaux choisis* donnent lieu à des *savoir-agir* de même nature, comment les rapports entre les règles de formation et les structures de ces discours correspondent à un même fonctionnement *idéologique*, ainsi que l'a montré Michel Foucault[18].

18. M. Foucault, *l'Archéologie du savoir*, p. 243.

CHAPITRE VIII

Les manuels d'histoire de la littérature

Les histoires de la littérature ont été longtemps des bio-bibliographies, des répertoires, quand ce n'étaient pas de pures nomenclatures d'œuvres. Les noms des auteurs ou les titres des livres en constituaient les seules divisions. De là sont nés les biographies d'écrivains et les *Éloges* des hommes illustres : rois, généraux, évêques, savants. Avant 1800, les histoires littéraires sont des encyclopédies comprenant tous les livres écrits sur tous les sujets d'intérêt général. Elles s'adressent principalement aux enseignants, aux bibliothécaires et aux imprimeurs. Ce sont en quelque sorte des catalogues de bibliothèques et de librairies ou des bibliographies proprement dites. C'est au XIXe siècle, durant le Premier Empire, que paraissent les premières histoires de la littérature « modernes » dont la tradition a été maintenue jusqu'à nos jours. Le *Lycée* de Laharpe, qui fut d'abord un cours professé, porte sur l'*Histoire ancienne et moderne* ; l'*ancienne* est la grecque et la latine, la moderne est la française des XVIIe et XVIIIe siècles. Nisard, de 1844 à 1861, donne une *Histoire de la littérature* française qui commence, elle, en 1540. Ce sera d'ailleurs au milieu du XIXe siècle que paraîtront les manuels d'Eugène-Nicolas Géruzez (1841), de Jacques Demogeot (1852), de Frédéric Godefroy (1859-1863)[1], qui feront date et seront réédités jusqu'à la fin du siècle.

En France comme au Québec, les premières histoires de la littérature utilisées dans l'enseignement secondaire apparaissent

1. Ces manuels n'apparaissent pas dans les annuaires des facultés des arts et des collèges. Claude Galarneau note que le Godefroy aurait été utilisé (*op. cit.*, p. 176).

dans les annuaires vers 1880. Nous présentons d'abord notre corpus documentaire[2].

1. J.M.J.A., *Histoire des littératures anciennes et modernes. Littérature française*, Paris, Poussielgue, 1880.

Séminaire de Valleyfield	1916-1928
Collège Bourget	1906-1924
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1921-1949

2. CLERCS DE SAINT-VIATEUR, *Manuel d'histoire littéraire*, Joliette, 1886.

Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1892-1900

3. PETIT DE JULLEVILLE, *Histoire de la littérature française*, Paris, 1895.

Séminaire de Valleyfield	1904-1914

4. DOUMIC, René, *Histoire de la littérature française*, Paris, Delaplane, 1902.

Collège de Saint-Laurent	1911-1925
Collège Saint-Alexandre	1920-1921

5. FAIVRE, J., *Histoire de la littérature française et analyse des auteurs*, Paris, 1911 (1931).

Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1911-1942
Séminaire de Valleyfield	1914-1916
Collège Sainte-Marie	1923-1930
Collège de Saint-Jean	1915-1922

6. DESGRANGES, Ch.-M., *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris, Holier, 1910 (1920).

   [Aucune attestation dans les annuaires; l'ouvrage a certainement été utilisé, selon divers témoignages].

7. ROY, Mgr Camille, *Manuel d'histoire de la littérature canadienne*, Québec, l'Action sociale, 1918.

   —, *Histoire de la littérature canadienne*, Québec, l'Action sociale, 1930.

   —, *Manuel d'histoire de la littérature canadienne de langue française*, Montréal, Beauchemin, 1945.

---

2. Nous renvoyons à la note 3 du chapitre VI, où nous expliquons pourquoi il n'est pas fait mention des manuels utilisés dans les collèges de jeunes filles.

Séminaire de Nicolet	1937-1957
Collège de l'Assomption	1944-1957
Séminaire de Trois-Rivières	1936-1964
Séminaire de Québec	1934-1940
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1921-1960
Collège de Lévis	1925-1940
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1955
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1938
Séminaire Saint-Antoine	1927-1960
Séminaire de Valleyfield	1918-1951
Collège André-Grasset	1953-1957
Séminaire de Rimouski	1944-1963
Collège de Saint-Jean	1920-1960
Petit Séminaire de Montréal	1931-1932
Séminaire de Sainte-Thérèse	1921-1932
Collège Saint-Alexandre	1920-1921
	1931-1939
	1951-1952
Collège Saint-Joseph	1925-1932
Collège Sainte-Marie	1935-1938
Séminaire de Chicoutimi	1954-1960
Collège Bourget	1923-1924
Collège de Joliette (éd. 1945)	1954-1960
Séminaire Saint-Charles-Borromée	1927-1956
Collège de Saint-Laurent	1922-1956

8. ABRY, Émile, Charles AUDIC, et Paul CROUZET, *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris, Didier, 1912.

   [Aucune attestation dans les annuaires; le manuel a dû servir au moins dans quelques collèges].

9. CALVET, Mgr Jean, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, 1920 (6e édition 1929).

Collège de l'Assomption	1944-1958
Séminaire de Trois-Rivières	1936-1967
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1924-1962
Séminaire Saint-Alphonse	1951-1965
Collège de Lévis	1933-1966
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1941-1945
	1952-1967

Séminaire de Québec	1934-1967
Collège de Saint-Jean	1922-1960
Séminaire de Rimouski	1921-1963
Collège André-Grasset	1953-1960
Séminaire Saint-Antoine	1927-1960
Collège de Joliette	1953-1956
Collège Saint-Alexandre	1951-1952
Séminaire de Valleyfield	1924-1951
Collège Sainte-Marie	1932-1938
Collège Saint-Joseph	1931-1932
	1958-1959
	1961-1962
Séminaire de Nicolet	1937-1960
Collège de Saint-Laurent	1924-1956
Séminaire Saint-Charles-Borromée	1927-1956

10. CASTEX, Pierre-Georges, et Paul SURER, *Manuel des études littéraires françaises*, Paris, Hachette, 1946-1950, 6 vol.

Séminaire Saint-Alphonse	1962-1965
Collège de Saint-Laurent	1961-1962
Séminaire de Chicoutimi	1955-1963
Collège de Joliette	1955-1958
Séminaire de Saint-Hyacinthe	1961-1962
Séminaire de Trois-Rivières	1956-1964
Collège de Lévis	1958-1964
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1965-1967

11. LAGARDE, André, et Laurent MICHARD, *les Grands Auteurs français du programme*, Paris, Bordas, 1953-1960, 6 vol.

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1962-1963
	1967-1968
Collège de Joliette	1958-1959
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1961-1967
Collège de Lévis (+ XXe siècle)	1964-1967
Séminaire Saint-Alphonse	1958-1965

12. BAILLARGEON, père Samuel, *la Littérature canadienne-française*, Montréal, Fides, 1957 (1960, 1963).

Collège de l'Assomption	1955-1961
Collège de Lévis	1962-1966

Séminaire de Saint-Hyacinthe	1962-1963
Séminaire de Québec	1957-1966
Collège Sainte-Anne-de-la-Pocatière	1961-1967
Séminaire Saint-Alphonse	1955-1965
Séminaire de Nicolet	1957-1963
Collège Saint-Joseph	1958-1959
	1961-1962
Collège André-Grasset	1957-1960
Séminaire de Chicoutimi	1960-1963

Les analyses que nous effectuerons seront doubles:

— une analyse du manuel dans son ensemble, dans ses structures globales, que nous appellerons *macro-analyse*;

— une analyse d'une partie du manuel, par exemple un chapitre consacré à un écrivain, un mouvement littéraire, une introduction historique à un siècle; nous l'appellerons *micro-analyse*.

Avant de passer à l'analyse, toutefois, nous présentons la méthodologie générale qui a servi à constituer notre corpus de données. Pour repérer ces données, nous avons élaboré plusieurs grilles de lecture des manuels *d'histoire de la littérature*, que nous allons présenter successivement.

I- GRILLE DE LA MACRO-ANALYSE

La grille de la macro-analyse repère les éléments des manuels selon les catégories suivantes:

— la morphologie du manuel;
— la hiérarchisation des écrivains;
— le paratexte: préfaces, introductions, avant-propos;
— l'iconographie: typographie, illustrations, graphiques, dessins, photos;
— les niveaux de signification;
— l'argumentation;
— les présupposés axiologiques.

Cette lecture du manuel, en ce qui le constitue comme genre et qu'isole la grille, donne lieu à un premier « repérage axiologique », dont nous donnerons quelques résultats, lesquels se conjugueront à ceux de l'analyse subséquente, la micro-analyse.

Morphologie du manuel

Les concepts fondamentaux qui permettent aux auteurs de périodiser l'histoire de la littérature sont au nombre de cinq:

1. les *siècles*, avec leurs *mouvements et écoles*, que déterminent les dates de naissance, les notions de progrès (apogée), de déclin (décadence), de pré-mouvement, de mouvement et d'héritage;
2. les *périodes* proprement dites, soit la Renaissance, le Baroque, le Classicisme, les Lumières, le Réalisme, le Naturalisme, le Symbolisme, le Surréalisme;
3. les *théories*, comme l'humanisme, le jansénisme, le sensualisme, l'illuminisme, le satanisme, le positivisme;
4. les *écrivains*, qui font l'objet de chapitres distincts, autant qu'il en faut pour représenter une période ou un mouvement;
5. les *genres*: poésie, roman, théâtre, essai, critique, histoire ou autre.

Un exemple, tiré du Castex et Surer, peut illustrer l'organisation de ces catégories et de ces concepts entre eux. Ce manuel établit pour le XIXe siècle une période appelée *Positivisme et Réalisme* (1850-1900), qui se subdivise en quatre chapitres consacrés à la poésie parnassienne, au roman réaliste et naturaliste, au théâtre de mœurs, à la critique et à l'histoire positivistes. Ce qu'on remarque, c'est la combinaison des catégories *mouvement* (réalisme) et *idée* (positivisme), lesquelles se combinent à la catégorie *genre* (poésie, roman, théâtre, histoire et critique). Si l'on considère que ces catégories constituent la morphologie du manuel, on peut voir apparaître ce que Barthes[3] appelait une grammaire du manuel qui serait le résultat des deux opérations suivantes[4]:

— sur le plan syntaxique, une opération combinatoire entre des concepts appartenant à plusieurs catégories. Dans l'exemple ci-haut: *genre* + *mouvement* + *idée*;

3. R. Barthes, « Réflexion sur un manuel », *l'Enseignement de la littérature*, Paris, Plon, 1971, p. 172.
4. A. Kibédi-Varga, « Réception et enseignement de l'histoire littéraire », *Théorie de la littérature*, La Haye, Marton, 1980, p. 234-236.

— sur le plan sémantique, une opération combinatoire :

a. antinomique : la poésie parnassienne contre la poésie romantique ; le théâtre de mœurs contre le drame romantique[5] ; donc genre *vs* genre ;

b. synonymique : une équivalence entre trois mouvements de l'histoire de la littérature, le réalisme, le romantisme et le classicisme : « Il n'est meilleur exemple que celui de Flaubert pour prouver que réalisme et romantisme ne s'opposent point, non plus que classicisme et réalisme[6]. »

Dans cette grammaire du manuel, les éléments morphologiques jouent un rôle actif ou passif. Ainsi, les trois groupes majeurs, siècles, périodes et idées, sont des éléments *actifs*, en ce sens qu'ils organisent des subdivisions ; ils sont, comme dans la grammaire de la phrase, des sujets qui font l'action, donc à la voix active. Les genres et les écrivains, eux, sont des éléments passifs en ce sens qu'ils subissent l'« action » posée par les siècles, les périodes et les idées, et deviennent des subdivisions. Toutefois, si les écrivains sont des éléments uniquement passifs, les genres sont, à l'occasion, à la fois actifs et passifs ; ils sont des subdivisions des périodes, mais ils peuvent subdiviser les écrivains. Dans l'exemple du Castex et Surer, pour l'ensemble du siècle, le Romantisme (1800-1850) se subdivise en écrivains singuliers ou en générations d'écrivains, de même que la période appelée *idéalisme et symbolisme* (1850-1890), tandis que la période citée plus haut, *réalisme et positivisme*, se subdivise en genres et les genres en écrivains. Les genres occupent donc une position « critique », en ce sens qu'ils participent des deux autres et sont à la fois *actifs* et *passifs*. C'est ce qui, dans certains manuels, crée une perturbation : l'œuvre d'un écrivain est sectionnée en autant de genres qu'il y a de pratiques. À telles enseignes que l'œuvre de Victor Hugo apparaît à trois ou quatre moments (ou lieux) du manuel, selon qu'on parle de poésie romantique, de drame romantique, de roman romantique, de doctrine et de critique romantiques.

5. Castex et Surer, *XIXe siècle*, p. 211 et 245.
6. R. Dumesnil, cité par Castex et Surer, *ibid.*, p. 244 (« sujets de composition française »).

Tous les manuels de notre corpus se divisent en siècles, en périodes, en genres et en écrivains. Des premiers aux derniers, la prépondérance est accordée à l'un ou l'autre de ces éléments morphologiques. Les clercs de Saint-Viateur s'en tiennent à une nomenclature d'écrivains et de leurs œuvres les plus importantes, qu'ils regroupent selon le siècle dans une première partie, selon un genre particulier dans la seconde, et qu'ils isolent dans la troisième. Il s'agit d'une conception ambivalente de l'histoire littéraire, à la fois étude des genres importants d'une époque, des grandes périodes de l'histoire et des principaux écrivains. J.M.J.A. distribue l'histoire littéraire en cinq grandes périodes correspondant aux siècles. La production littéraire est répartie suivant les deux axes prose/poésie, comme dans le manuel précédent; sous la rubrique prose, on retrouve les différents genres, tels l'histoire, l'éloquence, la philosophie, la religion et la littérature qui se ramène aux genres romanesque, épistolaire et critique. Une large place est accordée à l'éloquence; chose naturelle si l'on songe à l'importance de la rhétorique, avant 1880, dans l'enseignement du français en classes de rhétorique et de belles-lettres.

Sauf dans les récents manuels, la périodisation par siècles permet de voir la place prépondérante du XVIIe. C'est avec la présentation de l'histoire en plusieurs volumes, chez Castex et Surer et Lagarde et Michard, que disparaît le «classico-centrisme» dénoncé par Barthes et que le XIXe et le XXe siècle deviennent les siècles les plus représentés. Avec Petit de Julleville apparaît la division des siècles en périodes auxquelles correspondent les genres déjà privilégiés: poésie/prose. Dans cet ouvrage, le XVIIe siècle se divise ainsi:

Chapitre VIII	Première période	1601-1630	Poètes
Chapitre IX	Deuxième période	1631-1660	Poètes
Chapitre X	Deuxième période	1631-1660	Prosateurs
Chapitre XI	Troisième période	1661-1700	Poètes

C'est alors également qu'on commence à caractériser les périodes, à leur attribuer des qualités. Pour le XVIIIe siècle, «la première (période) comprend les dernières années du règne de Louis XIV, époque de transition et de préparation [...] La seconde s'étend jusqu'au milieu du siècle: c'est une époque de réaction vive contre le siècle précédent, mais tempérée encore par un respect profond des chefs-d'œuvre littéraires qu'il a vus

naître[7] ».

Le manuel de Camille Roy illustre les flottements et les caprices de la périodisation, de même que la qualification des périodes. La première édition de l'ouvrage, en 1918, découpait l'histoire de la littérature canadienne-française en quatre périodes: 1760-1820; 1820-1860; 1860-1900; 1900 -. L'édition de 1930 les ramène à trois: 1760-1860; 1860-1900; 1900 -. Celle de 1939 conserve ces trois périodes, mais la première débute en 1608, avec un chapitre préliminaire sur « la littérature française sur le Canada ». Samuel Baillargeon, lui, fait commencer l'histoire de cette même littérature en 1534, ce qui en repousse encore plus loin les débuts. Toutefois, l'auteur laisse entendre que l'histoire ne commence vraiment qu'à partir de 1850, les périodes précédentes ne constituant qu'une transition « du type français au type canadien-français ».

Hiérarchisation des écrivains

Le corpus des écrivains est un ensemble fini, reconnaissable dans chacun des manuels. Par contre, d'un manuel à l'autre, ce corpus apparaît historique, valable à une époque donnée, en évolution continuelle, avec des modifications constantes. Cette double caractéristique s'est manifestée dès l'étude préliminaire de la série des écrivains de la littérature française, telle qu'elle a été établie à partir des manuels d'histoire de la littérature, française et québécoise, inscrits dans les annuaires. Pour faire ressortir la hiérarchie que les manuels établissent, nous avons relevé tous les noms des écrivains qu'une marque formelle mettait en évidence: caractère typographique, paragraphe, portrait, illustration, ouvrage à consulter. Nous pouvions ainsi les repérer sans interpréter le texte du manuel. Ils ont été classés en catégories, dans une sorte de hiérarchie, afin de donner un premier aperçu d'une quelconque évolution, s'il y avait lieu. Ces catégories se constituaient de la manière suivante:

catégorie 1 : écrivains dont l'étude constitue un chapitre;

catégorie 2 : écrivains dont un extrait de l'œuvre est commenté;

7. Petit de Julleville, *op. cit.*, p. 407.

catégorie 3 : écrivains qui font l'objet de plusieurs marques formelles ;

catégorie 4 : écrivains qui font l'objet d'une marque formelle et d'une caractérisation.
Ex. : « DESTOUCHES (1680-1754). Destouches écrivit d'abord des comédies de caractères, comme *l'Irrésolu* ; puis, sous l'influence anglaise, des comédies *sentimentales* (*le Philosophe marié*). Sa pièce la plus réussie est le *Glorieux* (1732) : il y peint un original plein de vanité, le comte de Tufière, qui finalement s'humilie par amour. Destouches est bon observateur et bon écrivain ; mais il manque un peu de verve et de gaieté[8]. »

catégorie 5 : écrivains qui font l'objet d'une marque formelle et d'une mention.
Ex. : « Dès la fin du XVIIe siècle, les *Récits de voyage* sont à la mode. [...] à son retour d'Amérique, le baron de LAHONTAN publie ses *Voyages*, ses *Mémoires*, ses *Dialogues* (1703)[9]. »

Ces catégories ne sont pas toutes présentes. Ainsi, la catégorie 2 n'existe ni chez Calvet ni chez Mgr Roy ; tous les écrivains sélectionnés par les clercs de Saint-Viateur appartiennent aux catégories 4 et 5. C'est pourquoi elles permettent de départager les types de manuel et de hiérarchiser les écrivains.

Nous avons relevé, de plus, outre les catégories, les marques formelles propres à chacun des écrivains, dans le but, d'une part, de nuancer le classement limité que permet la hiérarchisation en catégories et, d'autre part, de montrer l'évolution dans l'importance accordée à chacun des écrivains, même si cette évolution ne peut en aucun cas être considérée comme définitive, chaque manuel ayant sa forme propre. Ainsi, une page du Castex et Surer n'est pas l'équivalent d'une page du Lagarde et Michard ; elle en vaudrait plutôt trois ou quatre. Le code d'inscription est celui que

8. Castex et Surer, *XVIIIe siècle*, p. 16.
9. Lagarde et Michard, *XVIIIe siècle*, p. 13.

nous avions retenu pour l'analyse des caractères typographiques (voir *Morceaux choisis*) :

R : caractère régulier
I : caractère italique
G : caractère gras
ng : caractère non gras
Ma : majuscules
Mi : minuscules
MC : morceaux choisis
TC : texte commenté
SC : sujets de composition
OC : ouvrages à consulter
P : portrait
i : illustration
T : tableau

L'établissement de cette liste hiérarchique des écrivains, travail long et fastidieux, a permis d'observer un certain nombre de phénomènes importants :

— Le corpus des écrivains est une donnée historique. Les changements sont nombreux d'un manuel à l'autre et sont loin d'être toujours des changements « mineurs » : par exemple, François Villon ne devient un écrivain important qu'à partir du Castex et Surer ; le corpus des écrivains du Moyen Âge tel qu'établi par les clercs de Saint-Viateur n'a à peu près rien à voir avec le corpus des écrivains du Moyen Âge établi par Lagarde et Michard.

— La division en siècles se maintient de façon absolue, mais l'appartenance de certains écrivains à des siècles déterminés est loin d'être aussi stable. Par exemple, Malherbe, après avoir été le dernier écrivain de la Renaissance, devient le premier écrivain « classique » avec le manuel de Jean Calvet. Cette mobilité chronologique des écrivains charnières (Malherbe, Buffon, Bayle et d'autres) est peut-être l'indice d'une variante discursive assez importante.

— Le nombre d'écrivains sélectionnés tend à augmenter avec les siècles. « Le temps, écrivait Camille Roy, plus impitoyable encore que la critique, fera son travail d'élimination. » Et il semble bien éliminer beaucoup. La liste des écrivains des

XIXe et XXe siècles est très longue, comme si un auteur de manuel avait eu peur d'en oublier.

— Le travail d'élimination est à étudier: même si on peut dégager une certaine continuité (certains écrivains sont éliminés une fois pour toutes dans l'évolution des manuels), il semble bien que chacun des auteurs de manuel corrige à sa façon ce qui apparaît comme des « abus » dans cette élimination. C'est ce qui se passe dans le cas d'Alexandre Hardy, par exemple, éliminé par Jean Calvet (élimination maintenue par Castex et Surer) et qui réapparaît soudain, en italiques grasses (catégorie 3), dans le Lagarde et Michard. C'est la même chose dans l'autre sens où certains écrivains apparaissent dans les manuels avec de nombreux siècles de retard.

— Les manuels de Calvet, Castex et Surer, Lagarde et Michard, de même que le Camille Roy et le Samuel Baillargeon, se succèdent dans une continuité beaucoup plus rigoureuse que les manuels qui les précèdent. C'est parce que cette continuité suppose ou laisse supposer une rupture importante marquée par la parution du Calvet et du Roy qu'il vaudrait la peine d'étudier le type de continuité qui s'établit avec les manuels qui les précèdent. D'où la nécessité de considérer un plus grand nombre de manuels du XIXe siècle. Ce que nous avons fait en ajoutant à notre première sélection les manuels de Petit de Julleville, de Doumic et de Faivre que recensent les annuaires des collèges.

— Les manuels étudiés sont beaucoup plus proches les uns des autres qu'on aurait pu le penser: les « gros canons » de la littérature sont à peu près toujours les mêmes, alors que le corpus des écrivains dits « mineurs » change beaucoup plus facilement. Ils s'entendent tous pour valoriser certains courants et pour en dévaloriser d'autres et le plus souvent les mêmes. Ainsi, le symbolisme, le réalisme et le naturalisme occupent toujours une place importante alors que les « précieux » et les parnassiens sont le plus souvent escamotés. Le classicisme est toujours le mouvement central autour duquel se greffent tous les autres.

— Il faut noter l'importance extraordinaire de Voltaire dans tous les manuels, catholiques ou laïcs, républicains ou contre-révolutionnaires. Il est à peu près toujours, sinon le

plus important des écrivains de tous les siècles (clercs de Saint-Viateur et Lagarde et Michard), du moins un écrivain fort contesté à qui on accorde plusieurs pages[10]. Le traitement de Voltaire par chacun des manuels pourrait permettre une étude comparative fort intéressante et permettre de dégager quelques-uns des critères de sélection des écrivains par les auteurs de manuels.

En ce qui a trait à notre littérature, il faut remarquer que deux manuels d'histoire de la littérature canadienne-française ont été utilisés dans les collèges classiques au XXe siècle : le Mgr Camille Roy, de 1920 à 1964, a connu plusieurs rééditions et réimpressions, et le Samuel Baillargeon, publié en 1957, a peu à peu remplacé le précédent, dans les six ou sept dernières années d'existence des collèges classiques. Étant donné cette réduction à deux ouvrages seulement, et le fait que l'un des deux a pratiquement occupé le champ durant toute l'histoire de l'enseignement classique, il était plus difficile de faire un choix des écrivains. D'autant plus que la sélection s'est faite à partir de critères non exprimés, comme toujours, qui donnent des résultats complètement inversés : sur les premiers 27 écrivains, le manuel de Roy accorde la place à 20 écrivains du XIXe siècle, alors que le Baillargeon accorde la place à 25 écrivains du XXe siècle. Pour Camille Roy, les trois premiers écrivains sont : Étienne Parent et Octave Crémazie, *ex aequo*, François-Xavier Garneau et Louis Fréchette, *ex aequo*, et Antoine Gérin-Lajoie et Philippe Aubert de Gaspé (père), *ex aequo* également. Pour Baillargeon, ce sont : Saint-Denys Garneau, Émile Nelligan et Henri Bourassa. Saint-Denys Garneau est à peine nommé dans la dernière édition du Roy (1946[11] ; Nelligan et Bourassa occupent la onzième place, *ex aequo*. Si l'on mettait les deux manuels sur le même pied, il faudrait placer en tête Louis Fréchette, puis Nelligan, et enfin Henri Bourassa. Mais si l'on tenait compte de la durée d'utilisation des manuels, il faudrait accorder une part prépondérante au

10. Il ne s'agit pas ici de savoir si les auteurs de manuels approuvent ou non la position de Voltaire. Il s'agit de savoir pourquoi Voltaire occupe systématiquement une place aussi importante quantitativement.

11. On y souligne surtout l'hermétisme de sa poésie (comparée à celle de Valéry), qui est contraire à la clarté française.

manuel de Roy et, partant, retenir en tête Étienne Parent, en seconde place Louis Fréchette, et enfin Octave Crémazie. Donc, en pratique, donner la prépondérance au XIXe siècle et non au XXe siècle.

Les résultats de cette hiérarchisation des écrivains des deux littératures, française et québécoise, sont les suivants:

Littérature québécoise:
1- Étienne Parent
2- Louis Fréchette
3- Octave Crémazie

Littérature française:
1- Voltaire
2- Racine
3- Bossuet
4- Corneille
5- Molière
6- Boileau
7- Fénelon
8- Rousseau
9- La Fontaine
10- Chateaubriand

Le paratexte: préfaces, introductions, avant-propos

L'examen des préfaces permet de mettre au jour les objectifs, la conception générale du manuel et la démarche des auteurs d'histoire de la littérature. Pour ces divers aspects du manuel, nous avons effectué une analyse de contenu car les auteurs y affirment plutôt directement et explicitement ce qu'ils entendent faire. Ils renvoient à des auteurs précédents et concurrents; ils expliquent leurs visées pédagogiques, leur respect des directives ministérielles, quand il y a lieu. Il s'agissait donc de faire un relevé de tous les énoncés où se manifestait la présence de l'auteur. Voici un exemple de cette étude de la Préface du Lagarde et Michard et de celle de Mgr Camille Roy:

Préface: *les Grands Auteurs français du programme* (Lagarde et Michard)

Objectifs:

— répondre aux exigences du programme du baccalauréat par le choix d'auteurs accrédités;
— former des esprits cultivés;

— proposer un livre unique dans lequel sont insérés des extraits étroitement reliés à l'histoire littéraire et, par conséquent, alléger la tâche du professeur en lui permettant de se consacrer exclusivement à l'explication de texte.

Illustrations :

— Valeur documentaire ;
— Relation avec les textes choisis ;
— Initiation artistique par le biais de la parenté entre la littérature et les beaux-arts.

Extraits :

— se préparer à répondre aux exigences du baccalauréat par l'explication d'extraits en classe.

Préface : *Histoire de la littérature canadienne* (Camille Roy)

Objectifs :

— nationaliser l'enseignement secondaire ;
— remplacer l'*Histoire* de Lareau et la compléter à l'aide de ce guide qui facilite la recherche, en plus d'aider l'étudiant à se rendre compte des mouvements de l'histoire et de l'initier à l'art difficile d'apprécier les œuvres ;
— faire valoir les lignes essentielles du développement de notre histoire littéraire ;
— indiquer les œuvres principales (dont celles des auteurs récents) ;
— rendre visibles à l'élève le programme et le cadre de ses études.

Photographies :

— en nombre limité, mais suffisant pour agrémenter le manuel.

Ouvrages à consulter :

— pour rendre service au lecteur, surtout au professeur.

L'analyse du corpus permet de constater que tous les auteurs de manuels ont des préoccupations tout autant pédagogiques que didactiques. L'objectif principal indiqué dans les préfaces est de répondre à un programme d'enseignement ; il vise à la fois le maître, dans sa fonction d'éducateur, et l'élève, dans sa situation de disciple. La formation, qui est le résultat, non seulement de

l'acquisition de connaissances, mais aussi et surtout de leur utilisation correcte dans l'agir humain ou pour la conduite des hommes, impose cependant des stratégies qu'on ne dit jamais. Si les auteurs de manuels plus anciens du corpus exprimaient des réserves à l'endroit de ces « œuvres, hélas! trop nombreuses, que la morale et la religion désapprouvent[12] », ces affirmations claires n'ont plus cours au XXe siècle. Aussi, le paratexte — avant-propos, avertissement, préface — n'a pas que le but qu'il avoue. Il en cache d'autres. Au delà de l'affirmation générale, constamment répétée, de formation humaniste, « d'éducation morale et religieuse[13] », il existe une visée que seules les stratégies discursives et argumentatives permettent de découvrir. L'orientation pédagogique et humaniste donnée au manuel n'est pas la seule.

Le croisement des données recueillies dans les préfaces présente le discours du manuel sous la forme ou le mode de l'épidictique: amplification/dépréciation. Dans le texte de J.M.J.A., cité plus haut, on projette de donner « quelques notions sur les écrivains les plus célèbres de la France »; de retenir « quelques passages de leurs chefs-d'œuvre ». « Il ne s'agit de rien moins que de former des humanistes: on ne vise qu'à jeter dans la mémoire de jeunes enfants quelques intéressants souvenirs littéraires, qu'à provoquer chez eux le goût des bonnes et saines lectures ». Dans ces lignes, le terme *quelques* souvent répété est déjà indicatif d'une limitation et d'une sélection. Les présupposés abondent: l'histoire de la littérature se ramène aux *grands écrivains* et à *quelques passages de leurs chefs-d'œuvre*; elle est un instrument de *formation humaniste*, c'est-à-dire morale; elle opère par un choix affectif et moral (*saines et bonnes lectures*).

Le texte prescrit certes les bonnes lectures en dépréciant (implicitement) les mauvaises, mais cette stratégie discursive amplifie le caractère de *sélection* des œuvres et des extraits, qui répond elle-même à la nécessité des *morceaux choisis* et de l'analyse littéraire (exercice dominant). La stratégie lie toutes les opérations pédagogiques à la formation qui n'est rien d'autre qu'une acceptation d'un choix déjà opéré de lectures. Quand René

12. J.M.J.A., *Histoire abrégée des littératures anciennes et modernes*, Paris, J. de Gigord, 1929, p. VII-VIII.
13. J. Calvet, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, p. II.

Doumic écrit que « le souci d'être utile aux élèves nous a seul guidé dans le *choix* [nous soulignons] de notre méthode et l'adoption de notre plan[14] », il indique une constante qui se retrouve dans tous ces ouvrages : la sélection. Castex et Surer formulent le même souci en termes plus « scientifiques » : *exigence de renouvellement* et *exigence de netteté*. Le renouvellement répond à une évolution du goût et des connaissances ; la netteté à une réduction de la matière même de l'histoire littéraire devenue, pour les auteurs de manuels, monstrueuse.

L'aboutissement de ce processus est formulé par Lagarde et Michard en tête de chacun des tomes des *Grands Auteurs du programme* :

> *Nous avons réuni dans un* ***livre unique*** *des extraits spécialement présentés en vue de l'****explication*** *en classe, des* ***lectures complémentaires****, une* ***histoire littéraire*** *suivie et toujours en relation étroite avec les textes. Nous voudrions aussi alléger pour le professeur la tâche d'exposer l'histoire littéraire, d'analyser les œuvres, de dicter les questionnaires, et lui permettre de consacrer tout son temps à* ***l'explication des textes****.*

Tous les manuels seraient donc, en définitive, des *morceaux choisis* situés dans une trame historique ; l'exercice dominant consisterait dans l'explication de ces textes. En réduisant sans cesse le phénomène littéraire, les auteurs en arrivent à concevoir l'histoire comme une collection d'extraits d'œuvres à expliquer.

L'iconographie : typographie, illustrations, graphiques, dessins, photos

Il s'agit d'une description matérielle du manuel, typographique et graphique en particulier. Dans leur préface du *Manuel des études littéraires françaises*, Castex et Surer soulignent précisément l'importance de la typographie dans la conception et dans la structuration de leur manuel : « Nous avons attaché une grande importance à la mise en pages et à la disposition typographique. L'usage des manchettes et des sous-titres, l'emploi de l'italique,

14. R. Doumic, *Histoire de la littérature française*, p. V, « Avertissement de la première édition ».

nous ont permis de mettre en valeur les faits majeurs et les idées importantes[15]. »

« Faits majeurs » et « idées importantes », voilà déjà des indices d'un discours d'auteur. Nous avons noté d'ailleurs en parcourant le manuel que l'italique minuscule correspondait aux notes de cours que devait, selon toute vraisemblance, prendre l'étudiant. La typographie illustre donc un choix, une valorisation des données de l'histoire littéraire. La présence ou l'absence d'illustrations, de textes commentés ou suivis d'un questionnaire, de tableaux constitue un critère significatif de différenciation et de mise en relief de certains écrivains.

Dans le discours des auteurs sur l'iconographie, deux tendances se révèlent: la première considère l'illustration du manuel comme un ornement agréable (Des Granges), qui a une valeur documentaire (Lagarde et Michard). Elle permet surtout de souligner « la parenté entre la littérature et les beaux arts » et ainsi de contribuer « à l'initiation artistique » des jeunes lecteurs (Lagarde et Michard). L'autre tendance, que Paul Crouzet a mise en lumière[16], fait de l'illustration l'équivalent d'une critique textuelle. Calvet refuse d'associer le caractère documentaire de l'illustration à l'idée d'embellissement : son *Histoire* « n'est pas un album, un beau livre d'images[17] ». Sachant que les légendes « [guideront] l'interprétation de l'élève », il intervient pour inscrire sous l'image ou l'illustration même le sens qu'elle doit avoir, c'est-à-dire pour l'inscrire dans son système de valeurs[18].

Toutes ces indications imposent une relation, implicite ou non, entre l'art et la littérature. Dans les cas explicites où l'auteur note une relation, comme dans les autres cas où l'éditeur « illustre » l'ouvrage pour répondre à une nécessité, le discours sur la littérature (écrivain, œuvre, genre) et le discours sur l'art correspondent ou coïncident. C'est l'hypothèse heuristique que nous avons formulée. Pour en rendre compte, nous avons eu

15. Castex et Surer, *op. cit.*, p. VII.
16. E. Abry, P. Crouzet, J. Bernès et J. Léger, *les Grands Écrivains de France illustrés*, Paris-Toulouse, Didier/Privat, 1935.
17. J. Calvet, *op. cit.*, p. I.
18. « J'ai aussi voulu écrire un livre de culture et d'éducation morale et religieuse. » *Ibid.*, p. I.

recours à l'analyse sémiologique de l'image[19]. Dans l'analyse de Roland Barthes, elle s'applique à une image publicitaire, mais la démarche vaut aussi pour l'illustration du manuel. Dans celle-ci, il y a des signes iconiques: reproduction de tableaux, d'estampes, de photos; des signes linguistiques: le nom de l'écrivain, la situation de l'image, le commentaire ou la réflexion, la citation d'une œuvre. Pour suivre la démarche de Roland Barthes, il faudrait d'abord caractériser la population des observateurs, élèves, étudiant(e)s et maîtres, que l'auteur du manuel a identifiés dans son avant-propos, et leur savoir *mobilisé* ou *mobilisable* face aux signes dénotatifs des images proposées. Il y a de toute évidence un écart considérable entre la capacité du maître et celle de l'élève à recevoir le message. Le fait que Jean Calvet sente le besoin d'inscrire une légende sous chaque illustration, pour guider « l'interprétation de l'élève » (p. I), montre bien qui a le pouvoir de cerner les traits pertinents de la signification connotée par les images. Cette connotation ne peut venir que d'une connaissance étendue des signes et de leur pouvoir, du maître ou de l'auteur du manuel. En effet, que peut suggérer aux élèves la mise en rapport de l'« Alchimie du Verbe » de Rimbaud et des « Nymphéas » de Monet[20]? À quoi servent les portraits d'écrivains faits par des peintres: Mallarmé par Monet, Balzac par Boulanger[21].

Dans le dernier exemple de Balzac, l'analyse du discours du texte et du discours de/sur l'image établit une relation de contiguïté qui est la construction simultanée d'un *sens*. Le tableau de Boulanger représente Balzac occupant tout l'espace de la peinture (ou de la photo de la peinture). La tête est grosse, le corps est gros, on sent la musculation des bras, des épaules. Le cou large, les cheveux noirs et abondants, la redingote fruste, tout donne l'impression d'un moine. Les yeux passionnés dominent le visage. La lumière du tableau envahit le physique du personnage, l'ombre est autour de lui. Tout dans ce tableau est débordant,

19. R. Barthes, « Rhétorique de l'image », *Communications* no 4, Paris, Seuil, 1964, p. 40-51; L. Marin, « Éléments pour une sémiologie picturale », *Études sémiologiques. Écritures. Peintures*, Paris, Klincksieck, 1971, p. 17-43.
20. Lagarde et Michard, *XIXe siècle*, p. 528.
21. *Ibid.*, p. 529 et 310.

épais, gros, musclé, abondant, primitif, monacal. Lagarde et Michard disent du *génie* de Balzac :

> *Manié par lui, le réel garde toute son épaisseur, sa complexité, son foisonnement. Il y avait* ***quelque chose de matériel dans la personne même de Balzac****, dans son tempérament, et il excelle à nous imposer la présence de la réalité, de toutes les* ***réalités matérielles****. Pas de détail qu'il ne juge trop bas ou trop vulgaire, s'il est vrai et significatif. Les héros de Balzac sont des êtres de chair qui mangent et boivent* [...] [*Balzac*] *hésite entre un spiritualisme mystique et un matérialisme qui ferait de la pensée un fluide magnétique comparable à l'électricité*[22].

De là, on peut, en se plaçant du côté des auteurs du manuel, voir que l'illustration n'est pas un pur accompagnement, mais une redondance du discours du texte. Ainsi, elle contribue à fixer le message, le sens connoté pour le lecteur, pour l'élève[23].

Les niveaux de signification

Tout discours, et celui du manuel en particulier, est constitué d'invariants et de variables qui correspondent aux deux fonctions du langage, à savoir référer et prédiquer, et qui peuvent se démarquer en informants et en indices, pour reprendre les catégories intégratives de Roland Barthes[24]. Les informants (invariants) apportent une connaissance toute faite. Ils sont des données brutes, pures et immédiatement signifiantes. Ils ont, dans le cas du récit, une faible fonctionnalité et ils servent à authentifier la réalité, à situer dans le temps et l'espace. Dans le texte du manuel d'histoire de la littérature, ce sont toutes les données indiscutables de la biographie (date, lieu de naissance et de mort, dates de publication d'œuvres, de représentation scénique, événements de la vie, etc.). Ces données sont certaines et rendent sûres les autres données que l'on nomme variables. Celles-ci jouent le rôle

22. *Ibid.*, p. 304-305.
23. Pour une analyse plus détaillée, on lira la thèse de maîtrise de Denis Hunter, « Analyse de l'iconographie d'un manuel d'histoire littéraire (le *XXe siècle*, de Lagarde et Michard) », Université Laval, 1981.
24. R. Barthes, « Introduction à l'analyse structurale du récit » (1966), *Poétique du récit*, Paris, Seuil, 1977, p. 23-25.

d'indices. Les indices impliquent une activité de déchiffrement; ils ont toujours des signifiés implicites qui ne sont pas perçus immédiatement, au fil de la première lecture. Dans le récit, il faut souvent attendre le déroulement de l'histoire avant de percevoir la signification d'un objet, d'une situation ou d'un fait. Les indices, d'ailleurs, ne sont jamais saturés (complétés) que dans l'ensemble du programme (narratif) ou du parcours discursif. Dans le manuel d'histoire de la littérature, ils désignent toutes les unités à déchiffrer qui portent en elles une signification implicite. Pour les déchiffrer, il faut les indexer sur un axe donné, en relation paramétrique (une constante dont dépend une série de variables) ou en relation isométrique (une constante sans variables) ou selon toute autre relation.

Cette classification des unités permet de distinguer deux discours dans un texte, soit l'hypodiscours et l'hyperdiscours. Ainsi, toutes les unités appartenant à la classe des informants constituent l'hypodiscours. L'hyperdiscours, par contre, est constitué par les indices. Il est en quelque sorte un second niveau de signification. La distinction entre les deux est celle du donné par rapport au construit. Mais pour éviter la fragmentation qu'impliqueraient ces deux termes, on peut considérer l'hyperdiscours comme une forme d'expansion de l'hypodiscours, à l'instar de la définition. En effet, la définition est une formule en expansion qui pose l'équivalence entre un signe et une proposition. Ainsi l'on passe du simple au complexe, du terme présenté sous la forme d'un mot à son explicitation équivalente dans une ou plusieurs phrases. De même, l'hyperdiscours se présente comme une expansion de l'hypodiscours même s'il introduit un deuxième niveau de signification. L'expansion n'est pas de l'ordre du commentaire, mais du développement par enchaînement.

Un exemple tiré du manuel de Mgr Calvet, sur la biographie de Racine, peut éclairer ces distinctions. On y repère deux phrases entre lesquelles existe un écart sensible qui engendre deux discours différents. « Racine naquit à la Ferté-Milon, dans le Valois, le 21 décembre 1639. » D'autres manuels suppriment ou ajoutent certains éléments qui vont de « Racine est né en 1639 » à « Racine est né dans la nuit du 21 décembre 1639. » Quoi qu'il en soit, cette phrase reste fondamentalement la même; il s'agit d'un hypodiscours constitué d'éléments invariants, en plus ou moins grand nombre. L'hyperdiscours, surérogatoire (non

obligé), se greffe sur le premier; il ne se présente pas sous la forme d'une redondance, mais sous la forme d'une intervention dans le premier discours que l'on peut appeler fondamental. Dans le texte de Mgr Calvet sur Racine, la suite du texte se lit comme suit: « Il est impossible de dire ce que Racine doit à La Ferté et au Valois. » Cette excroissance de la phrase précédente est un second discours, un hyperdiscours par rapport au premier, l'hypodiscours. Un autre exemple de ces deux discours, toujours à propos de Racine chez Mgr Calvet, serait:

> *Discours fondamental — hypodiscours: « Il était le fils de Jean Racine, procureur du grenier à sel de cette ville, et de Jeanne Sconin. »*
>
> *Discours surérogatoire — hyperdiscours: « Les Racine étaient doux, polis, timides, pieux; les Sconin étaient ardents, jouisseurs et dominateurs: les tendances opposées des deux races s'unirent dans Jean Racine et s'y combattirent souvent. »*

L'absence de signaux entre les deux discours tend à faire dominer l'effet paradigmatique des invariants de l'hypodiscours sur les variables de l'hyperdiscours et, du coup, l'effet de langue sur l'effet de parole. La signifiance est alors attribuable à l'instance institutionnelle plutôt qu'à celle de l'énonciation. Elle fait ainsi passer un indice pour un informant; elle accorde la valeur d'indiscutabilité de l'invariant à l'indice. C'est précisément l'effet (l'ethos) de cette permutation qui crée une relation d'identité entre des éléments non identiques, voire contraires, et ainsi fait adhérer à deux types d'assertion différents et non assimilables. Ainsi, dire que Racine est né à la Ferté-Milon est une chose indiscutable; dire que ce lieu pourrait avoir influencé son génie, son œuvre, en est une autre, cette fois tout à fait discutable. Cette stratégie discursive a d'autant plus de force que, dans le discours du manuel, le *je* est presque toujours effacé. « Le livre scolaire, écrit Jean Dubois, est en quelque sorte l'exemple typique de la transparence maximale puisque d'une certaine manière le sujet de l'énonciation est nié; il est remis au IL que constitue chaque professeur et chaque élève[25]. »

Ces deux catégories de discours se retrouvent dans la macro-

25. J. Dubois, « Énoncé et énonciation », *Langages*, no 13 (mars 1969), p. 106.

analyse des grandes divisions des manuels. Ces dernières sont constituées en général par les siècles, auxquels sont consacrés des ouvrages entiers dans certaines collections (Castex et Surer, Lagarde et Michard). Les chapitres sont découpés, à leur tour, par les mouvements ou les écrivains eux-mêmes ; ceux-ci sont subdivisés en deux sections correspondant à la biographie et à l'œuvre. Les deux discours qui ont été décrits à l'échelle des phrases de la biographie, se prolongent dans l'ouvrage entier. On pourrait les reconstituer de la façon suivante :

> *Discours fondamental (hypodiscours) : Le manuel de littérature est une histoire organisée par siècles, par périodes, par mouvements et par succession d'écrivains, depuis les débuts jusqu'à nos jours.*
>
> *Discours surérogatoire (hyperdiscours) : Cette histoire de « notre » littérature est l'histoire de notre peuple, de notre pays, de nos aspirations.*

Mgr Calvet définit par exemple son manuel comme un outil pédagogique qui doit faire connaître aux élèves « les grandes lignes, les faits essentiels de l'histoire de notre littérature[26] ». Voilà pour le passé, comme *donné* de l'ouvrage, ou comme hypodiscours. Mais l'auteur précise aussitôt qu'il s'agit d'un « livre de culture et d'éducation morale et religieuse ». « Il faut, ajoute-t-il, replacer la littérature dans le courant de l'histoire générale et la considérer comme la plus haute manifestation de l'âme française, qui n'a jamais cessé de rechercher une expression plus complète de ses rêves généreusement humains[27]. » Il faut donc lire l'ouvrage dans son ensemble comme un système discursif à deux dimensions : l'une, paradigmatique, qui considère les mouvements, les périodes, les écrivains comme des équivalences temporelles de moments d'une grande trame historique ; l'autre, syntagmatique, qui est « la manifestation de l'âme française ». Pour reconstituer cet hyperdiscours, il s'agit de relier entre eux les indices d'une série. La dimension paradigmatique, fondée sur des données irrécusables, donne à la seconde dimension, syntagmatique, un caractère également irrécusable. Ainsi, l'hérédité peut devenir un principe de transmission des caractères psycholo-

26. J. Calvet, *op. cit.*, 1920, p. I.
27. *Ibid.*, p. II.

giques (instabilité, indiscipline) qui seront contraires au code moral ou social. De même, l'association littérature/nationalité implique que les écrivains incarnent les qualités et les défauts de la nation. Dans les deux cas, on établit une norme à partir de laquelle on organise l'histoire pour lui donner un sens. L'hypodiscours, de la phrase jusqu'au manuel en entier, est la somme des énoncés produits par le narrateur-locuteur quand il signale, note, présente, décrit, mais sans intervenir directement dans l'énoncé. Sur le plan de la macro-analyse, c'est la somme des invariants, des énoncés où il n'y a aucune intervention de l'énonciateur. Ils authentifient le réel, ils le montrent du doigt. Mais l'auteur du manuel se contente rarement de cela; s'il écrit, c'est parce qu'il a, sur les sujets qu'il traite, des vues qui sont les siennes ou celles d'un groupe. Quand Mgr Calvet intervient sur l'invariant lieu-de-naissance-de-Racine pour proposer que l'homme de théâtre doit quelque chose à ce lieu de naissance, il embraye sur une règle sociale qui pose que le pays, la ville, le village constituent des lieux d'appartenance déterminants.

Les tableaux suivants rassemblent les données de l'hypodiscours (tableau 1) et de l'hyperdiscours (tableau 2) de la biographie de Racine dans les manuels du corpus. Les classes d'unités apparaissent en chiffres romains (I- Naissance, II- Famille, etc.) et les unités en chiffres arabes (1. lieu (de naissance), 2. région, etc.).

La biographie est une constante dans le discours des manuels. Le discours biographique, toujours présenté sous la forme d'un récit, n'est pas premier au seul sens ordinal, parce qu'il est en tête du chapitre; il occupe aussi une position stratégique. Précédant toujours le discours sur l'œuvre, il passe pour une cause qui détermine la lecture de l'œuvre; il justifie d'avance les jugements qu'on portera sur elle. Le récit biographique occupe la place de l'origine. Il crée une illusion, en ce qu'il se donne comme un point de départ objectif. Rien n'est plus vrai qu'une vie ou que le récit qu'on en fait. Ainsi, dans le manuel de Calvet, la biographie de Voltaire prépare le jugement sur ses œuvres.

« François-Marie Arouet, qui devait prendre, en 1718, le nom de Voltaire, naquit à Paris le 21 novembre 1694, d'un père avisé et pratique et d'une mère frivole[28]. » Ces deux héritages vont

28. J. Calvet, *op. cit.*, p. 466. Les citations qui suivent sont tirées de cette même page.

Tableau 1

Manuels et unités

Racine Biographie Hypodiscours		CALVET	CASTEX	C.S.V.	DOUMIC	FAIVRE	J.M.J.A.	LAGARDE	P. de J.
I Naissance	1. Lieu	X	X	X	X	X	X	X	X
	2. Région	X				X	X		
	3. Jour	X			X		X		
	4. Mois	X			X		X	X	
	5. Année	X		X	X	X	X	X	X
	6. Baptême	X	X						
	7. Date du baptême		X						
II Famille	1. Père	X			X	X		X	
	2. Mère	X			X	X		X	
	3. Grand-parents	X	X		X	X		X	
	4. Frères-soeurs								
	5. Oncles-tantes	X	X		X	X		X	
	6. Cousins-cousines	X						X	
	7. Neveux-nièces								
	8. Famille en général				X			X	X
	9. On	X				X		X	
III Institution	1. Petites écoles		X					X	
	2. Collège de Beauvais	X	X		X			X	X
	3. Port-Royal	X	X	X	X	X	X	X	X
	4. Collège d'Harcourt	X	X		X	X	X	X	
IV Formation	1. Familiale					X		X	
	2. Institutionnelle	X	X		X	X	X	X	X
	3. Littéraire	X	X		X		X	X	X
	4. Événementielle		X					X	
	5. Autres		X						
V Profession	1. Famille	X	X		X	X		X	
	2. Fonction	X	X	X	X	X	X	X	X

Tableau 1 (suite)

		CALVET	CASTEX	C.S.V.	DOUMIC	FAIVRE	J.M.J.A.	LAGARDE	P. de J.
VI Situat. sociale	1. Bourgeois		X						
	2. Noblesse					X		X	
VII Événements	1. Séjour à Uzès	X	X		X	X		X	
	2. Réponse à Nicole	X	X		X			X	X
	3. Brouille Molière	X	X		X			X	
	4. Rivalité Corneille	X	X		X		X	X	X
	5. Conversion	X	X		X	X		X	X
	6. Retraite	X	X	X	X	X	X	X	X
	7. Autour de Phèdre	X	X		X	X	X	X	X
	8. Demi-disgrâce	X	X		X	X	X	X	X
VIII Relations	1. Amicales	X	X	X	X	X	X	X	X
	2. Amoureuses	X	X		X			X	
	3. Familiales	X	X		X	X	X	X	X
	4. Professionnelles	X	X	X	X	X	X	X	X
IX Oeuvres	1. Abrégé hist. Port-Royal		X					X	
	2. Alexandre	X	X	X	X	X	X	X	X
	3. Amasie							X	
	4. Amours d'Ovide							X	
	5. A Nicole				X				
	6. Andromaque	X	X		X	X	X	X	X
	7. Athalie	X	X	X	X	X	X	X	X
	8. Bajazet	X	X		X	X		X	X
	9. Bérénice	X	X		X	X		X	X
	10. Britannicus	X	X		X	X		X	X
	11. Cantiques spirituels		X					X	
	12. Discours académiques							X	

Tableau 1 (suite)

		CALVET	CASTEX	C.S.V.	DOUMIC	FAIVRE	J.M.J.A.	LAGARDE	P. de J.
Oeuvres (suite) IX	13. Épigrammes sonnets							X	
	14. Esther	X	X	X	X	X	X	X	X
	15. Iphigénie	X	X		X	X		X	X
	16. Les Plaideurs	X			X	X		X	X
	17. Mariage du Roi							X	X
	18. Mém. sur la mis. peuple					X	X		
	19. Mithridate	X	X		X	X		X	X
	20. Ode à la Nymphe Seine	X	X		X	X	X	X	
	21. Ode au Roi		X		X	X		X	X
	22. Oeuvre d'historio.							X	
	23. Phèdre	X	X		X	X	X	X	X
	24. Remarques - Odyssée							X	
	25. Renommée aux Muses		X		X		X	X	
	26. Théagène et Clariclée							X	
	27. Thébaïde	X	X		X	X	X	X	X
	28. Sonnet à gl. Mazarin		X						
X Mort	1. Lieu								X
	2. Région								
	3. Jour				X		X	X	
	4. Mois				X		X	X	
	5. Année	X		X	X	X	X	X	X
	6. Dernières volontés		X			X		X	
	7. Détails physiolo.						X		
	8. Funérailles								
	9. Autres								

Tableau 2

L'hyperdiscours dans les manuels du corpus

Racine Biographie Hyperdiscours		CALVET	CASTEX	C.S.V.	DOUMIC	FAIVRE	J.M.J.A.	LAGARDE	P. de J.
I	1. lieu	X							
	2. région	X							
	3. jour								
	4. mois								
	5. année								
	6. baptême								
	7. date du baptême								
II	1. père	X							
	2. mère	X							
	3. grands-parents								
	4. frères/soeurs								
	5. oncles/tantes								
	6. cousins/ines								
	7. neveux/nièces								
	8. famille/parenté	X							
	9. "on"								
III	1. "petites écoles"								
	2. Beauvais								
	3. Port-Royal						X		
	4. Harcourt								
IV	1. famille		X		X			X	
	2. institutions	X			X		X	X	X
	3. littéraire	X	X		X			X	
	4. événementielle								
	5. autres		X						
V	1. famille								
	2. fonctions	X	X	X	X				X
	1. séjour à Uzès	X						X	
	2. réponse à Nicole	X	X		X				X
	3. brouille/Molière				X				
	4. rivalité/Corneille				X			X	

Tableau 2 (suite)

VII	5. conversion 1677	X	X		X	X		X	
	6. retraite	X			X		X	X	X
	7. autour de Phèdre				X		X	X	X
	8. demi-disgrâce	X				X	X	X	X
VIII	1. amicales	X		X	X		X	X	X
	2. amoureuses	X	X		X			X	
	3. familiales	X	X		X	X	X	X	
	4. professionnelles				X			X	X
IX	1. Alexandre		X					X	
	2. Andromaque				X				X
	3. Athalie				X			X	X
	4. Bajazet	X							
	5. Bérénice	X							X
	6. Britannicus								X
	7. épigrammes				X				
	8. Esther							X	X
	9. historiographe							X	
	10. Iphigénie	X							
	11. Mithridate	X						X	X
	12. à Nicole				X				
	13. Phèdre	X			X			X	
	14. Plaideurs				X				X
	15. premiers essais		X						
	16. Thébaïde		X					X	X
X	1. lieu								
	2. région								
	3. jour								
	4. mois								
	5. année								
	6. dernières volontés	X							
	7. détails physiol.								
	8. funérailles								
	9. autres	X	X	X			X		X

suivre Voltaire durant toute sa vie, si l'on en croit le reste de la biographie. Les deux phrases suivantes rappellent:

a) ses études au Collège royal de Clermont sous la direction des jésuites « qui lui donnèrent le goût de l'art classique et le culte du style ingénieux. » C'est la continuation de l'héritage paternel (avisé et pratique);

b) son entrée « dans le cercle très libre de Ninon de Lenclos où il se lia avec des poètes libertins ». C'est la continuation de l'héritage maternel (frivolité).

La phrase suivante, avec ses répercussions, prolonge ce premier cadre binaire. « Son père, qui tenait au solide, le plaça chez Me Alain, procureur au Châtelet. Il y apprit un peu de chicane et en particulier l'art de spéculer et de gagner de l'argent. »

Le père réussit (temporairement) à faire entrer son fils dans son « monde ». « Mais [et ce mais montre le retour de l'héritage de la mère] il s'occupe surtout de poésie; il laisse courir des vers effrontés qui lui valent quelques semaines de Bastille. »

L'argumentation

Nous avons d'abord effectué un relevé de tous les segments où se manifestait la présence implicite de l'auteur par le type d'argumentation qu'il utilise. Chateaubriand, dans tous les manuels, a servi de sujet-témoin pour établir nos paramètres. Ce qui nous intéressait, ce n'était pas d'observer ce qu'a dit tel auteur sur telle œuvre de Chateaubriand, mais quels sont en général ses critères d'évaluation, quels sont les arguments qu'il met en relief. Par exemple, le fait que Castex et Surer racontent que Chateaubriand (1802) « décide alors de consacrer ses forces à la restauration de l'idéal chrétien[29] » ne nous apporte aucun renseignement sur l'attitude ou les valeurs que ces auteurs privilégient. Mais que, dans la phrase suivante, ils qualifient cette entreprise de « grand dessein », voilà qui devient argumentatif.

Il apparaît important, en effet, de distinguer les simples « indications de lecture » (du type: « Dans ce premier ouvrage se résument les angoisses et les déceptions de sa jeunesse[30]. »), qui

29. Castex et Surer, *XIXe siècle*, p. 23.
30. Castex et Surer, *Manuel des études littéraires françaises*, tome V, p. 24.

cherchent à guider l'élève, des véritables jugements de valeurs qui ont une visée critique et dont la prescription est directement prise en charge par une argumentation.

> *Chateaubriand a écrit un ouvrage d'une faiblesse philosophique incontestable : une religion ne se fonde pas sur des émotions de poète et d'artiste*[31].

Notre grille ne retient que les arguments de valeurs positifs et négatifs, c'est-à-dire l'attitude ouvertement prescriptive ou proscriptive de l'auteur. Elle ne tient pas compte, par exemple, des propositions de faits, de type *assertorique* et synthétique : « Chateaubriand veut riposter aux philosophes qui ont taxé la religion chrétienne d'absurdité, de grossièreté, de petitesse », et prouver « qu'il n'y a point de honte à croire avec Newton et Bossuet, Pascal et Racine[32] », ou encore : « Dans cette œuvre touffue, il montre qu'il a subi l'influence des philosophes du XVIIIe siècle, il vante, avec Rousseau, l'état de nature et reprend, à l'occasion, les arguments de la pensée rationaliste contre la foi chrétienne[33]. » Ces énoncés de faits et ces assertions, référentiellement vrais ou faux, ne fournissent pas d'indices sûrs et déterminants de la position du locuteur à l'égard de l'objet de son discours. En définitive, ce sont les énoncés argumentatifs qui nous renseignent sur les jugements de valeur.

Dans le Petit de Julleville, le Faivre et le Doumic, le type d'argumentation qui domine est celui qui se fonde sur les structures du réel ; il a pour but de valoriser ou de montrer l'« objectivité » des conclusions. Petit de Julleville s'en tient aux faits ; Faivre se réfugie derrière les citations, les propos, les anecdotes et « ne prend jamais position en tant que critique » ; dans les deux cas, on part du réel et on revient à lui. Doumic tend plutôt à l'abstraction à partir du réel ; les termes les plus utilisés ne sont jamais clairement définis et, partant, sont indiscutables : génie, amour, raison, classique, nouveauté.

Toute l'argumentation de Castex et Surer tend à classer les éléments des œuvres de manière à y voir une structure, une organisation visible. L'antithèse sert précisément à opérer ce partage

31. *Ibid.*, p. 23.
32. Castex et Surer, *XIXe siècle*, p. 28.
33. *Ibid.*, p. 24.

clair des éléments, par une énumération en double série. Ce procédé a pour conséquence de structurer une réalité inconnue au départ afin de l'appréhender, de la découvrir et de la montrer clairement.

Dans le Lagarde et Michard, l'esthétique et le social sont en situation de corrélation. Tous les amalgames sont possibles: ils répondent à divers types d'argumentation: antithèse, énumération, accumulation, parallèle. Le résultat donne une impression d'exhaustivité et de superfluité; la science voisine avec le commérage. D'un côté: scientificité, ouverture d'esprit, modernité; de l'autre: anecdotisme, rétrécissement des vues, simplifications comme on en trouve des exemples chez J.M.J.A. et les clercs de Saint-Viateur. Présentant une somme de renseignements apparemment organisés, le Lagarde et Michard, contrairement au Castex et Surer, ne propose aucune structure réelle, toutes les divisions étant de fausses fenêtres. Ici, vie-œuvre-milieu composent une sorte de symbiose naturelle, alors que chez Castex et Surer la présentation de la vie et de l'œuvre de Racine était le fait d'un *parallélisme discret*.

Les présupposés axiologiques

Une fois effectué le relevé des jugements de valeur et des généralisations, un autre problème s'est manifesté qui concernait la classification de ces données sous des rubriques axiologiques. Même si nous ne retenons que des catégories de jugement, certaines zones grises subsistent entre des catégories voisines comme l'éthique et le religieux ou l'éthique et l'esthétique. Certains énoncés ou certains thèmes peuvent être classés sous plus d'une rubrique: le prestige ou la grandeur d'un écrivain (sociologique, politique et esthétique); le sujet d'une œuvre (esthétique et moral).

Si notre grille nous a permis de relever dans le discours de l'auteur du manuel des positions envers l'objet de son discours, des jugements de valeur, des assertions et des enthymèmes, il nous restait, toutefois, à découvrir leur origine, leur topoï, sous forme d'axiomes culturels ou de propositions régulatrices des énoncés. Il nous fallait donc circonscrire ce que Oswald Ducrot appelle « les présupposés (ou préconstruits) et sous-entendus qui entrent dans la trame du discours et sont le lieu privilégié des généralisations, clichés d'époque, vérités de La Palice, idées reçues ». « Ils souli-

gnent, ajoute-t-il, les valeurs assumées par l'auteur et retransmises au locuteur par l'énonciation qui les intègre »[34]. » Cette étude peut faire surgir une logique commune, une idéo-logique (le mot est de Jean Levaillant) dissimulée dans l'intertexte. Le présupposé, remarque encore Oswald Ducrot, se présente comme « une évidence, comme un cadre incontestable où la conversation doit nécessairement s'inscrire, comme un élément de l'univers du discours. En introduisant une idée sous forme de présupposé, conclut-il, je fais comme si mon interlocuteur et moi-même ne pouvions faire autrement que de l'accepter[35] ». Ces présupposés, lieux communs et idéologèmes[36], permettent de reconstruire le système axiologique du discours ; ils rendent compte des valeurs et des idées jugées « opinables » par l'auteur du manuel.

L'effet axiologique du discours du manuel est d'autant plus efficace qu'il reste implicite. Le savoir littéraire qui en résulte est ici considéré comme le meilleur parmi tout ce qui, dans l'histoire, a pu être retenu. Or, ce meilleur, toujours limité quoique très extensif, est une valeur ajoutée. Jamais les manuels n'explicitent ni ne justifient les critères de choix des écrivains et des œuvres, de même que la répartition en périodes ou le type de présentation et d'analyse. Les critères de sélection sont antérieurs au discours, donc établis par avance sur des valeurs qui restent inconnues. Jouant dans la sélection de ce que le manuel doit dire, ils n'apparaissent que dans leurs effets de valorisation. Ils demeurent toujours indiscutables, parce que non localisés, non explicités. Pourquoi Buffon fait-il toujours partie de l'histoire de la littérature ? Et pourquoi a-t-il droit à plus d'espace que Lautréamont, quand ce dernier apparaît dans le manuel ? Car Lautréamont n'existe pas encore pour Lagarde et Michard (*XIXe siècle*). D'autre part, ce que le manuel rejette se trouve de ce seul fait dévalué, réduit à l'insignifiance.

Ainsi, les manuels de J.M.J.A., des C.S.V. et de P.J. font surtout ressortir les valeurs esthétiques et religieuses de l'œuvre

34. O. Ducrot, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1972, p. 41.
35. O. Ducrot, « Présupposés et sous-entendus », *Langue française*, no 4 (février 1969), p. 36.
36. « Toute maxime, sous-jacente à un énoncé, dont le sujet circonscrit un champ de pertinence particulier » (Marc Angenot, « Présupposé, topos, idéologème », *Études françaises*, vol. 13, no 1-2 (avril 1977), p. 11-34.

de Racine de même que le caractère harmonieux de la période qui suit sa «conversion». Par ailleurs, le cadre social dans lequel évolue Racine et la psychologie de ses personnages sont retenus dans tous les autres manuels, sauf dans celui de Castex et Surer qui fait abondamment référence à l'Histoire et à la biographie de l'écrivain.

On peut rattacher cette évolution de l'axiologie des manuels du corpus au hors-texte que sont l'appareil scolaire et l'institution littéraire. L'école impose ses règles d'utilisation de la littérature, par la voie du ministère de l'Éducation ou, autrefois au Québec, des facultés des arts qui coordonnent les enseignements donnés dans les collèges. L'organisation, les objectifs et les stratégies discursives des manuels en dépendent largement. En France, selon que l'on écrit pour l'école libre ou l'école laïque, on vise un public différent. Les trois manuels de J.M.J.A., des clercs de Saint-Viateur et de Calvet sont destinés soit à l'école libre, confessionnelle, catholique, soit à l'enseignement religieux d'une congrégation et, par cette voie, des séminaires et des collèges. Que l'éthique, sous la forme de la morale (morale du théâtre et, en particulier, du théâtre de Racine), soit une question importante et une valeur dominante, ne surprend pas.

On n'est guère plus surpris de voir disparaître cette valeur dans l'ouvrage de Doumic, disciple de Lanson et de son groupe, de tendance socialiste et dreyfusarde, laïque et défenseur de la réforme scolaire de 1902. Il en va de même pour Faivre et Petit de Julleville[37]. Castex et Surer affirment dans une préface que leur ouvrage renouvelle l'histoire traditionnelle, en ce qu'ils établissent un lien entre la vie et l'œuvre de l'écrivain et apportent le nouvel éclairage fourni par les travaux d'érudition et de critique. Leur manuel répond aussi à une exigence de netteté. Les textes commentés mettent en pratique «les plus récentes instructions ministérielles» (30 septembre 1938). Le souci extrême de la clarté et de la transparence explique la recherche d'arguments qui posent les structures du réel afin de l'éclairer. L'orientation

37. Petit de Julleville est d'abord historien de la littérature. Il est le maître d'œuvre d'une grande histoire inspirée des méthodes lansonniennes, histoire qui ne croit pas utile de soutenir la morale chrétienne ou catholique dans cette ère de renouvellement des méthodes littéraires de la Sorbonne.

des études littéraires vers la « scientificité » survient après la seconde guerre mondiale, dans un monde qui s'interroge et exige des explications lucides et nettes de l'absurde.

L'histoire littéraire n'est donc pas uniquement une entreprise visant à transmettre un savoir historique, littéraire, documentaire, biographique. Elle est aussi, de façon plus ou moins avouée, un instrument pour perpétuer et reproduire le système culturel d'une époque, d'une formation sociale donnée. Le discours de l'auteur de manuel, même s'il se veut en apparence scientifique, reste un discours persuasif et fonctionne, en général, sur le mode de l'épidictique: valorisation/dépréciation, fondé sur des présupposés axiologiques.

Ces présupposés ont toujours une forme axiomatique. D'une phrase à l'autre, d'un texte à l'autre, par réductions successives, on peut arriver à déceler des ensembles corrélés d'axiomes analogues, toujours implicites. La grille nous fournit les jugements explicites; il nous faut remonter en amont, où ces jugements ont pris forme, repérer sous l'énoncé premier les principes informulés qui lui confèrent une qualité « opinable »: le non-dit, le « ce qui va de soi ».

Dans la grille axiologique sur Chateaubriand, vu par Castex et Surer, par exemple, on trouve un certain nombre de jugements qui se recoupent et qui ne sont en fait que des propositions dérivées d'une même axiomatique:

> *Il [Chateaubriand] s'attache moins à établir la vérité du christianisme qu'à définir son rayonnement: aussi recourt-il, non aux arguments de la raison, mais aux « enchantements de l'imagination » et aux « intérêts du cœur ». Une semblable méthode séduit, plutôt qu'elle ne convainc*[38].

Un peu plus loin, ils affirment que « Chateaubriand n'est pas parvenu à nous convaincre: son merveilleux chrétien est froid[39] ». Ou encore: « Pourtant le goût du rêve n'exclut pas chez lui la vigueur de la pensée[40]. » Tous ces jugements sont des

38. Castex et Surer, *XIXe siècle*, p. 28.
39. *Ibid.*, p. 29.
40. *Ibid.*, p. 34.

corollaires d'un axiome premier implicite instituant la primauté de la raison sur le cœur, de la persuasion sur la séduction, du jugement sur l'imagination.

L'étude des présupposés nous permet donc de mettre au jour les valeurs axiologiques de l'auteur du manuel, lieux particuliers et lieux communs qui sont retransmis à l'élève.

II- GRILLE DE LA MICRO-ANALYSE

La grille de micro-analyse veut prolonger l'examen des manuels en insistant sur un chapitre consacré à un écrivain dans chacun des manuels du corpus. Comme pour la macro-analyse précédente, la micro-analyse vise à distinguer un manuel d'un autre par le repérage des diverses « cotes » accordées à un auteur en particulier.

L'intérêt de cette micro-analyse est d'observer de plus près les instruments de transmission du savoir littéraire. Ces instruments ne sont pas de purs outils. Ils sont structurés par un discours d'auteur qui en indique la finalité et le mode d'emploi. À travers eux parle l'Institution scolaire avec ses critères de sélection et de jugement. La stratégie en œuvre est proprement didactique, en ce sens qu'elle propose des modèles par mode de sélection et de valorisation. L'axiologie, dans ce cas, est plus qu'une composante du discours, elle en est l'objet principal, dans la mesure où les systèmes de valeurs articulent le discours littéraire institutionnel et motivent l'acte didactique qui encadre et oriente la réponse de l'élève, elle-même traduite dans un discours. L'axiologie ne peut donc être dissociée de son lieu d'insertion ni de ses modes de manifestation. Elle est implicite, se profilant à travers l'institution et la didactique.

À la base de cette micro-analyse se trouve toujours l'hypothèse suivante: les manuels, malgré leur souci d'objectivité, sont des discours. Lorsqu'un auteur de manuel raconte, dans un chapitre, la vie d'un écrivain, qu'il décrit ses œuvres et les situe dans une perspective esthétique ou historique, il parle d'un lieu donné et se situe par rapport à un cadre de références sociales, intellectuelles, philosophiques, religieuses, politiques, lequel apparaît en filigrane ou en toutes lettres dans son texte. Nous sommes précisément ici en présence d'une opposition entre récit et discours, au sens où l'entend Benveniste. Le récit représente le degré zéro de l'énonciation: dans le récit tout se passe comme

si aucun sujet ne parlait, « les événements semblent se raconter d'eux-mêmes[41] ». C'est le cas de cet extrait où l'auteur du manuel écrit : « En janvier 1830, le jeune poète [Alfred de Musset] publie son premier recueil de vers, *les Contes d'Espagne et d'Italie* [...] À la fin de 1830, Musset fait jouer, à l'Odéon, une comédie en prose, *la Nuit vénitienne*, qui échoue[42]. » Le discours, lui, se caractérise, au contraire, par une énonciation manifeste, qui est un acte individuel d'utilisation de la langue, supposant un locuteur et un auditeur, et une volonté du locuteur d'influencer son interlocuteur. Prenons cet exemple tiré de l'*Histoire illustrée de la littérature française* de Mgr Jean Calvet, où l'auteur compare les œuvres du XVIIIe siècle à celles du XVIIe siècle :

> *Mais l'art du XVIIIe siècle ne peut pas remplacer celui du XVIIe siècle dans l'éducation de l'esprit. La plupart des idées qu'il exprime sont de celles qui soulèvent la réprobation d'un grand nombre et qui divisent les âmes : on ne fait pas l'éducation d'un peuple en répandant des ferments de discorde et de haine. Toutes les grandes œuvres de ce temps* [...] *contiennent des pages inconvenantes ou libertines ou d'une ironie dissolvante : on ne fait pas l'éducation d'un peuple avec un art malsain. La plupart des grandes œuvres du XVIIIe siècle sont mal composées ; merveilleuses par places, elles tombent par places dans le médiocre ; Voltaire, Diderot, Rousseau, ont sacrifié souvent au mauvais goût : pour faire l'éducation d'un peuple, il faut un art impeccable*[43].

Il est clair qu'il y a derrière ces énoncés quelqu'un qui veut influencer quelqu'un d'autre par des affirmations qui ont la forme de présupposés généraux :

— on ne fait pas l'éducation d'un peuple en répandant des ferments de discorde et de haine ;
— on ne fait pas l'éducation d'un peuple avec un art malsain ;

41. É. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, 1966, p. 241.
42. Castex et Surer, *XIXe siècle*, p. 116.
43. J. Calvet, *Histoire illustrée de la littérature française*, [1956], p. 429.

— pour faire l'éducation d'un peuple, il faut un art impeccable.

Ces axiomes renvoient à des lieux axiologiques identifiables: l'éducation, le politique et l'esthétique, et dont les rapports, tels que les établit le texte, représentent un système de valeurs.

Les codes

L'écriture de l'histoire littéraire dans un manuel obéit à des codes qui forment un réseau permettant au message de passer. Les codes mettent le texte en perspective, le présentent et l'orientent à la fois. Ils l'ouvrent à une signification donnée, à une connotation qui est la trace découverte, « nommable, computable, d'un *certain* pluriel du texte[44] ». Un manuel n'est pas un écrit univoque, monosémique, canonique, qui serait entièrement dépourvu de sens seconds et simultanés.

Le texte d'un manuel s'organise plutôt dans l'inter-réaction spatiale des sens, les termes renvoyant à d'autres lieux du texte, par simple répétition ou par synonymie, suggérant, par présupposition, autre chose que ce qui est dit, se disséminant partout par mode de prolifération, altérant l'unicité du texte par des effets de surdétermination. C'est ici que jouent la dénotation et la connotation qui démultiplient le texte. On peut tout aussi bien prendre comme première valeur le sens connoté ou le sens dénoté, ce qui permet précisément de sortir du cercle et éventuellement de découvrir d'autres sens que l'apparent sens unique d'une première observation. L'auteur d'un manuel parle autant d'autre chose que de Voltaire, de Racine ou de l'esthétique. Le sens du manuel est pluriel et il peut se déchiffrer selon les cinq codes que propose Roland Barthes:

> *Les cinq codes forment une espèce de réseau, de topique à travers quoi tout le texte passe (ou plutôt: en y passant, il se fait texte). Si donc on ne cherche pas à structurer chaque code ni les cinq codes entre eux, c'est d'une façon délibérée, pour assumer la multivalence du texte, sa réversibilité partielle. Il s'agit en effet, non de manifester une structure, mais autant que possible de produire une structuration. Les blancs et les flous de l'analyse seront comme les*

44. R. Barthes, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970 (coll. « Tel Quel »), p. 14.

traces qui signalent la fuite du texte; car si le texte est soumis à une forme, cette forme n'est pas unitaire, architecturée, finie: c'est la bribe, le tronçon, le réseau coupé ou effacé, ce sont tous les mouvements, toutes les inflexions d'un ***fading*** *immense, qui assure à la fois le chevauchement et la perte des messages. Ce qu'on appelle* ***Code****, ici, n'est donc pas une liste, un paradigme qu'il faille à tout prix reconstituer. Le code est une perspective de citations, un mirage de structures; on ne connaît de lui que des départs et des retours; les unités qui en sont issues (celles que l'on inventorie) sont elles-mêmes, toujours, des sorties du texte, la marque, le jalon d'une digression virtuelle vers le reste d'un catalogue* [...]*; elles sont autant d'éclats de ce quelque chose qui a toujours été* ***déjà lu****, vu, fait, vécu: le code est le sillon de ce* ***déjà****. Renvoyant à ce qui a été écrit, c'est-à-dire au Livre (de la culture, de la vie, de la vie comme culture), il fait du texte le prospectus de ce Livre. Ou encore: chaque code est l'une des forces qui peuvent s'emparer du texte (dont le texte est le réseau), l'une des Voix dont est tissé le texte. Latéralement à chaque énoncé, on dirait en effet que des voix* ***off*** *se font entendre: ce sont les codes: en se tressant, eux dont l'origine « se perd » dans la masse perspective du* ***déjà-écrit****, ils désoriginent l'énonciation: le concours des voix (des codes) devient l'écriture, espace stéréographique où se croisent les cinq codes, les cinq voix*-[45].

Le code herméneutique

Toute considération sur un écrivain, une œuvre, une période ou un mouvement se présente, dans un manuel, comme une question, un problème, une sorte d'énigme à déchiffrer. Le questionnaire, par exemple, qui vient à la fin des chapitres, chez Mgr Calvet, pourrait tout aussi bien se placer en tête: « Quelles sont les idées de Voltaire? Qu'avons-nous à prendre aujourd'hui dans son œuvre.[46]? » D'ailleurs, les titres des chapitres sont le plus

45. *Ibid.*, p. 27-28.
46. J. Calvet, *Petite histoire illustrée de la littérature française*, 1938, p. 161.

souvent des questions déguisées. Il existe, pour chaque chapitre ou chaque section du manuel, un code herméneutique (HER) dont l'auteur se sert pour poser la question et permettre une réponse. Ce code herméneutique apparaît à trois niveaux du discours:

— Au niveau des variables: vie des écrivains, types d'éducation, de formation, d'activité professionnelle, de production; situation du moment, circonstances politiques et sociales. Ces variables préparent la mise en place du problème, de la question concernant un auteur, une époque, une œuvre. C'est le niveau du code qui touche à la biographie et à l'histoire (HER 1);
— Au niveau des propositions: sommaires, commentaires, jugements qui ont pour fonction d'articuler de diverses manières le problème ou la question (HER 2);
— Au niveau de la solution du problème ou de la réponse à une question, lesquelles peuvent rester sous-entendues (HER 3).

Dans un premier temps, nous avons cherché à savoir quels postulats suscitaient une question; nous nous sommes penchés sur l'objet de la question, afin d'y déceler les lieux axiologiques mis en cause. En second lieu, nous avons relevé dans les manuels les différents types de questionnement, en essayant de dégager le *fonctionnement* de ce discours, c'est-à-dire la manière de formuler la question et la façon d'y répondre.

On remarque que dans le récit biographique les questions surviennent lorsqu'on évoque des événements qui restent obscurs dans la vie de Racine, par exemple sa retraite. Calvet, Doumic et Faivre évoquent les mêmes motifs mais ils n'y accordent pas cependant la même valeur. Pour Calvet, le motif principal, c'est que « Racine trouva une carrière plus honorable que la poésie[47] » (la charge d'historiographe). Doumic évoque deux raisons: la « lassitude de l'auteur, fatigué par la lutte » et les « scrupules du chrétien[48] ». Quant à Faivre, deux raisons apparaissent aussi: c'est le « dépit » et un « retour aux idées sérieuses et chrétiennes[49] ».

47. J. Calvet, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, p. 353.
48. R. Doumic, *Histoire de la littérature française*, p. 335-336.
49. J. Faivre, *Histoire de la littérature française et analyse des auteurs*, p. 228.

Comme on le voit, il y a divergence d'opinion selon que l'auteur du manuel privilégie l'éthique au lieu de la poésie. À la question « À quoi doit-on attribuer la retraite de Racine? », on retrouve les mêmes réponses, mais, par un choix personnel, l'auteur établit une échelle de vérité qui rejoint l'idéologie générale du manuel. On retrouve la même attitude en ce qui a trait à la semi-disgrâce de Racine, avec cette différence toutefois que l'on ne justifie aucun des motifs que l'on suggère au lecteur. Chez Calvet, ni « l'attitude de Racine, [ni] un mémoire secret sur les malheurs du peuple » n'apportent une réponse satisfaisante: « On ne sait[50]. » Pour Faivre, « suivant quelques auteurs », c'est le mémoire; « suivant d'autres », c'est l'exemption d'une taxe[51].

Calvet et Faivre, bien que pour des motifs différents, préfèrent se tenir à l'écart et refusent de prendre position sur ce trait de caractère qui fait de Racine une personnalité mystérieuse. Calvet usera du même procédé à propos de *Bérénice*; relatant l'histoire de la pièce qui veut que « Madame eût indiqué ce sujet en même temps à Corneille et à Racine », il conclut: « Cette tradition ne repose sur aucun fait prouvé[52]. » Même démarche pour Lagarde et Michard à propos de « l'échec de Phèdre », ils posent les trois questions suivantes:

> « *Avait-il épuisé les ressources de sa puissance créatrice* [...] *?* »
>
> « *Sentait-il le remords d'une jeunesse orageuse* [...] *?* »
>
> « *Était-ce un réveil de la religion de son enfance ?* »

La réponse reste en suspens, bien que les auteurs laissent entendre que Racine « s'est *enfin* réconcilié avec Port-Royal ».

Sur l'œuvre de Racine, une première question traite de *la vérité historique*. Puisque le théâtre de Racine s'oppose à celui de Corneille, il est normal qu'on cherche à savoir en quoi consiste la nouveauté du théâtre racinien. Aussi, tous les reproches adressés à Racine au sujet de son système dramatique découlent du célèbre parallèle Racine/Corneille qu'a légué La Bruyère. Nous en traiterons plus loin.

---

50. J. Calvet, *op. cit.*, p. 354.
51. J. Faivre, *op. cit.*, p. 197.
52. J. Calvet, *op. cit.*, p. 357.

Une deuxième question porte sur la *psychologie et les caractères*. La psychologie du théâtre de Racine ne va pas sans soulever certaines critiques. Calvet reprend un reproche formulé par Taine et Émile Faguet : « Les personnages de Racine sont-ils des abstractions sans vie[53] ? ». Cette question n'est en fait que la résultante de la première si l'on se fie à la réponse qu'il donne : « comme Racine s'attache au vraisemblable, les passions qu'il nous présente ont quelque chose d'universel et de permanent, et l'homme de tous les temps et de tous les pays peut se retrouver dans ses personnages[54] ».

Doumic reprend le débat sur le caractère « nouveau » de la tragédie racinienne : « En quoi consiste la nouveauté de la tragédie de Racine[55] ? », se demande-t-il. La réponse laisse entrevoir le problème de la vérité historique, mais Doumic préfère parler de la « psychologie de l'amour » qui sous-tend tout le théâtre de Racine : « [...]nous reconnaissons dans le théâtre de Racine ces mêmes drames de la passion dont nous sommes témoins chaque jour, et il est facile de constater que l'observation vaut pour nos contemporains comme elle valait pour ceux du poète, étant vraie de cette vérité qui ne change et ne vieillit pas[56] ».

Enfin, Lagarde et Michard posent également une question plus générale qui englobe toutes celles qui peuvent survenir à la lecture du théâtre de Racine. Partant de la définition de la tragédie par Racine (« Une action simple, chargée de peu de matière [...] »), ils cherchent à « comprendre cette formule[57] ». La réponse réside dans la vérité psychologique, « l'action », « le drame intérieur », qui semble ici avoir remplacé la vérité historique, qui se ramène au « principe de la vraisemblance :[58] ».

Une troisième question porte sur la *moralité du théâtre de Racine*. Une fois encore, on en revient au parallèle de La Bruyère, le théâtre de Racine étant « plus naturel », celui de Corneille « plus moral ». Les auteurs de manuels déplorent parfois « le vice irrémé-

53. *Ibid.*, p. 366.
54. *Ibid.*
55. R. Doumic, *op. cit.*, p. 340.
56. *Ibid.*, p. 341.
57. Lagarde et Michard, *les Grands Auteurs français du programme*, p. 289.
58. *Ibid.*, p. 288.

diable de notre tragédie classique », mais on se défend de « l'imputer au seul Racine;[59] ». Calvet est plus catégorique dans sa question: « Le théâtre de Racine est-il immoral[60]? » Dans ses réponses, il émet certaines réserves, qui prennent la forme d'une seconde interrogation: la question reste en suspens. C'est au lecteur de juger:

> *Il faut remarquer, cependant, que Racine, en nous montrant les déboires, les hontes, les tortures* [...] *peut nous incliner à nous méfier et à nous détourner de la passion. Mais considérons-nous sa tragédie avec la raison qui juge ou avec le cœur qui se laisse entraîner à la contagion des passions ? Il faut remarquer aussi que Racine a pris soin quelquefois, comme dans* ***Phèdre****, d'ajouter au spectacle de la passion une sorte de correctif dans la sanction morale (remords, punition), qui les accompagne*[61].

Le code symbolique

Le second code, symbolique (SYM), va permettre d'orienter ce questionnement. Il est constitué par les figures rhétoriques qui organisent les données de la question ou du problème de manière à suggérer une réponse ou une solution. L'une des figures les plus universellement employées est l'antithèse; c'est la dialectique des contraires, dont l'un des termes est plein, l'autre vide. Si, par hasard, il s'agissait de deux plénitudes en opposition, le paradoxisme, figure de rhétorique elle aussi, vient les concilier, les situer en état d'équilibre, instable d'ailleurs comme on le verra plus loin à propos de Voltaire: « la bouche sourit et grimace ». Enfin, le système hégélien peut aussi servir à sortir momentanément de la dichotomie « thèse/antithèse » par l'introduction d'un troisième terme qui en est la synthèse (chez Voltaire, toujours: idées fausses/bonté instinctive/langue parfaitement française). Nous sommes ici au cœur du discours, dont les formes sont du domaine de la dialectique.

L'antithèse, toutefois, présuppose une figure de rhétorique nommée parallèle qui est un procédé classique utilisé par les

59. *Ibid.*, p. 352.
60. J. Calvet, *op. cit.*, p. 369.
61. *Ibid.*

auteurs de manuels d'histoire de la littérature. Il est attesté dans les Traités de rhétorique et de composition. Émile Lefranc le définit ainsi : « Le parallèle consiste à peindre les ressemblances et les différences qui se trouvent entre deux personnages, deux caractères, deux portraits, en un mot, entre deux choses[62]. » À propos du système dramatique de Racine et Corneille, les manuels de notre corpus en font grand usage. Avant d'en décrire l'emploi, nous allons poser quelques bases théoriques à cette étude.

Nous partirons d'une définition de Fontanier : « Le parallèle consiste dans deux descriptions, ou consécutives, ou mélangées, par lesquelles on rapproche l'un de l'autre, sous leurs rapports physiques ou moraux, deux objets dont on veut montrer la ressemblance ou la différence?[63]. »

Nous retrouvons, dans le tableau qui suit, tous les parallèles retracés dans les différents manuels au sujet de Racine. Deux séries de manuels se démarquent très nettement : le Calvet et le Faivre sont différents de tous les autres. Dans le premier regroupement, le parallèle dominant est Racine/Corneille ; dans le second, Racine/Les Anciens. À la limite, on peut ajouter que le manuel des clercs de Saint-Viateur et celui de Petit de Julleville forment un groupe intermédiaire.

Dans les manuels des clercs de Saint-Viateur, il ne s'agit pas d'un parallèle, mais d'une élaboration antithétique. Nous serions tentés d'y voir l'amorce d'un modèle hégélien. Toutefois, aucun des termes limitrophes ne peut être considéré comme thèse ou antithèse. D'autre part, l'élément médiateur entre les premières et les dernières tragédies ne constitue pas un noyau synthétique, mais beaucoup plus un agent catalyseur explicitant le passage d'un stade d'écriture à un autre[64].

Les auteurs de J.M.J.A. font surtout appel aux grands personnages de l'Antiquité qui s'opposent ou s'affrontent dans leur personnalité. Le parallèle s'affaiblit en une comparaison « dérivatoire » où Racine est le modèle de ce genre. Les parallèles font

62. É. Lefranc, *Traité théorique et pratique de littérature*, (1849), 1880, p. 245.
63. P. Fontanier, *les Figures du discours*, Paris, Flammarion, 1977, p. 429.
64. Si nous prenons la peine de relever cet élément étranger à notre commentaire, c'est pour mieux spécifier ce qu'est le parallèle.

Tableau 3
Parallèles établis avec Racine

	CALVET	CASTEX	C.S.V.	DOUMIC	FAIVRE	J.M.J.A.	LAGARDE	P. de J.
Les Anciens	(X)				(X)			X
Appiens	X							
Aristophane	X							X
Cicéron	X							
Corneille		(X)	(X)	(X)	X	(X)	(X)	(X)
Eschyle	X							
Euripide	X		X		X			X
Florus	X							
Furetière					X			
Homère				X	X			
Molière		X		X				
Plutarque	X							
Rabelais					X			
Rotron					X			
Sénèque	X				X			X
Suétone	X				X			
Tacite			X					X
Virgile	X		X		X	X		

Légende: X présent
(X) dominant

surgir une définition du génie racinien qui, pour J.M.J.A., réside dans le style et l'inspiration ainsi que dans l'imagination et la raison.

Le parallèle le mieux développé est celui de Racine/Corneille où Racine représente la régularité, la conformité aux caractères du lecteur; il peint les hommes tels qu'ils sont, il plaît, remue, touche et pénètre. Corneille, lui, représente l'irrégularité; il assujettit le lecteur à ses caractères et à ses idées, il peint les hommes tels qu'ils devraient être; il étonne, maîtrise, instruit.

Pour Petit de Julleville, Racine et Corneille s'opposent dans leur théâtre de la manière suivante: pour Racine, « les incidents, réduits d'ailleurs au moindre nombre, naissent du jeu des caractères et sont amenés par les passions des hommes » (p. 349). Tandis que pour Corneille, « les incidents extérieurs mettent en jeu le caractère des personnages » (p. 349). Par le biais du parallèle, l'on voit une mise en doute par Petit de Julleville de la supériorité de Corneille sur le plan de la vérité historique: « En réalité est-il exact que Corneille soit supérieur à Racine pour la vérité historique? » (p. 351) Ce sera toujours par l'entremise du parallèle Racine/Corneille que Petit de Julleville se permettra de dire que « l'objet du théâtre est de peindre l'homme éternel, incarné dans un type particulier » (p. 351), laissant du même coup savoir que cette co-opposition des auteurs sert beaucoup plus à mettre en relief deux agencements d'un même contenu qu'à valoriser l'un au détriment de l'autre. Le seul élément qui élèvera davantage Racine, ce sera son style. Le manuel de Petit de Julleville est peut-être le premier à considérer ce qui sera si cher aux Formalistes russes et, principalement, à Boris Eikhenbaum: le contenu n'a de valeur que mis en relation avec une forme[65]. En effet, en affirmant que tous deux traitent à peu près des mêmes sujets, puisés aux mêmes sources et que leur différence réside dans le style, c'est avouer que la distinction réelle réside dans la manière de dire, en ce que le message n'est message particulier que pour autant qu'il entretient un rapport étroit avec le « comment » dudit message.

65. Cela constitue l'un des principes élaborés dans un article de Boris Eikhenbaum, « la Théorie de la « méthode formelle », dans *Théorie de la littérature*, textes des Formalistes russes réunis, présentés et traduits par Tzvetan Todorov, préface de Roman Jakobson, Paris, Éditions du Seuil, 1965 (coll. « Tel Quel »), p. 31-75.

Chez Doumic, le parallèle dominant est aussi celui de Racine/Corneille. L'action, dans le théâtre de Racine, est simple; elle est complexe dans celui de Corneille. Quant à l'action dramatique, Doumic favorise Racine. Par contre, pour la reconstitution historique, il préfère Corneille: «Corneille choisit d'abord son sujet et cherche ensuite les caractères, l'action et la situation qui pourront mieux le faire valoir. Ce peu d'importance donnée aux événements explique que Racine se soit en général médiocrement soucié de l'histoire» (p. 342). Doumic insiste aussi sur deux autres oppositions entre les dramaturges: l'étude des caractères et des passions est un trait dominant de Racine par rapport à Corneille; le problème de la conscience des personnages est une trop grande hardiesse chez Racine.

Pour Castex et Surer, les héros de Racine illustrent la misère de l'homme: ses personnages sont des victimes. Chez Corneille, au contraire, les héros illustrent la grandeur de l'homme: ses personnages sont des héros. Ce qui favorise Racine, au détriment de Corneille, c'est la simplicité de l'intrigue: «le drame prend plus d'intensité, si l'imagination du spectateur ne voyage pas dans l'espace ou dans la durée, et ne s'égare pas dans une intrigue complexe» (p. 174).

Chez Faivre, le parallèle se présente d'une façon plus particulière: il a pour objet les sources et l'originalité. Les sources constituent les emprunts, alors que sous l'étiquette «originalité» l'auteur montre comment l'écrivain a su exploiter ses lectures.

Le Calvet et le Lagarde et Michard reprennent en les synthétisant les divers schémas des parallèles Corneille/Racine qui se ramènent à la question des sources de l'œuvre et de l'originalité des écrivains. On se rend compte qu'il ne s'agit pas d'un parallèle au sens strict du terme, mais beaucoup plus d'une double élaboration: les sources et l'originalité mettent en présence un curieux amalgame où les créations de l'esprit racinien constituent un tout homogène qui évite tout rapprochement dyadique hâtif.

Le code gnomique

Le discours du manuel requiert encore un autre code qui se joint intimement au précédent: le code gnomique, ou code des références culturelles (REF). Il s'agit de tout ce qui dans le texte est citation: citation d'une autorité reconnue; citation de maximes, de sentences, de proverbes; tous les préconstruits, les

présuppositions, les implications, les sous-entendus. C'est le domaine des évidences où le locuteur enferme son interlocuteur, le force à entrer dans sa problématique et dans son système de valeurs.

Certains jugements ne sont que rapportés par l'auteur; celui-ci ne fait que reconduire un jugement d'autrui, sans l'évaluer. « Citer, disait Bernard Beugnot, c'est convoquer devant un tribunal une autorité et un témoin; en matière littéraire, c'est introduire dans le texte récepteur un texte étranger élu pour ses particularités expressives[66]. » À titre d'exemple, ce jugement de l'abbé Crampon, dans le *Manuel d'histoire littéraire* publié par les clercs de Saint-Viateur, au sujet de Voltaire: « Sa nièce, Madame Denis, semble l'avoir parfaitement caractérisé en deux mots quand elle lui écrivait: « Vous êtes le premier homme du monde par l'intelligence et le dernier par le cœur[67]. » Ce jugement est reconduit parce qu'il correspond exactement à l'opinion de l'auteur. D'autres jugements, par contre, ne servent qu'à amorcer le discours axiologique de l'auteur du manuel.

> *Le génie de Voltaire, dit M. Philarete Chasle, était à la fois puissant et stérile. Poète facile et brillant, il manqua d'enthousiasme; historien, il réussit à ne pas comprendre l'esprit humain. Voltaire se défit de Dieu, et sa rare intelligence perdit ainsi ce qui fait l'immortalité du génie, ce qui est le génie dans sa pleine acception*[68].

Ces citations fonctionnent comme une adresse au locutaire qu'on invite à accepter sans discussion l'idée que la citation vient appuyer ou simplement répéter en d'autres mots. Dans le chapitre du Lagarde et Michard sur Molière, on trouve trois types de citations:

— les citations tirées des préfaces de Molière ou des propos de ses personnages: « Le public est juge absolu »; « La grande règle de toutes les règles: plaire au public »; « Peindre d'après

66. B. Beugnot, « Florilèges et Polyantheae. Diffusion et statut du lieu commun à l'époque classique », *Études françaises*, vol. 13, no 1-2 (avril 1977), p. 132-133.
67. Clercs de Saint-Viateur, *op. cit.*, p. 181.
68. *Ibid.*, p. 184.

nature». La somme de ces références choisies, donc sélectionnées, forme la doctrine qu'on attribue à Molière; mais on invite le lecteur à la considérer comme étant la seule et unique doctrine de l'écrivain et, par extension, du théâtre comique de l'époque classique.

— les citations tirées de commentateurs inconnus du locutaire: «Ainsi Molière avait découvert, selon le mot de Fernandez, que le ridicule est un point de vue sur l'homme tout entier, un mode d'expression qui vaut, au même degré que la tragédie, pour tout ce qui de l'homme est à exprimer[69].» La citation est un absolu; elle se présente dans le manuel sans aucune référence. Le critique n'est qu'un nom sans prénom, ce qui le pourvoit d'une autorité universelle. Mais quel étudiant du lycée ou du Cegep connaît Ramon Fernandez?

— les citations-références à des œuvres ou à des écrivains qui ont servi de modèle à l'écrivain, ou l'ont influencé. Par exemple, dans le cas de Molière, les farces italiennes ou Aristophane.

Dans tous ces cas, on se trouve en face de ce que Michel Foucault appelle des «sociétés de discours», «qui ont pour fonction de conserver ou de produire des discours, mais pour les faire circuler dans un espace fermé, ne les distribuer que selon des règles strictes et sans que les détenteurs soient dépossédés par cette distribution même[70]». Le code gnomique y pourvoit.

Le code sémiologique

Aux trois codes précédents s'en ajoute un autre, appelé sémiologique (SEM), à défaut d'un autre terme[71], qui est l'analyse du niveau graphique des manuels: mise en pages, titres, sous-titres, paragraphes, cadrage, typographie (italiques, gras, capitales), illustration proprement dite (estampes, photos, reproductions de tableaux, de manuscrits, etc.). Deux catégories de signes sont à retenir:

69. Lagarde et Michard, *XVIIe siècle*, p. 177.
70. M. Foucault, *l'Ordre du discours*, p. 41-42.
71. Ce terme pourrait être phanopoéique, au sens où l'entend Ezra Pound pour un type particulier de poésie, *phanopoeia*: «projection d'images sur l'imagination visuelle» (*ABC de la lecture*, Paris, Gallimard, 1966).

— signes graphiques :

la typographie : caractères, soulignement (qui, souvent, met en relief l'antithèse), titres et sous-titres. Ces signes ont une fonction de complémentarité. Ils permettent de souligner le discours de façon visible.

— signes iconiques :

la reproduction photographique, les estampes, les images, les tableaux, les fac-similés qui sont souvent doublés par un texte descriptif ou signalétique. Les signes iconiques ont une fonction d'ancrage par rapport au discours premier.

Nous avons déjà donné les résultats de l'analyse des illustrations (signes iconiques) dans l'analyse des *Morceaux choisis*. Les signes graphiques ont aussi une grande importance dans ce code. Les titres de chapitres ou de sections, en caractères gras et en majuscules, mettent en relief les grandes divisions des ouvrages. Ils mettent ainsi sur le même pied les périodes, les mouvements littéraires et les écrivains. Les sous-titres, à l'intérieur de la biographie ou de l'œuvre, dans un chapitre consacré à un écrivain, servent de repères mnémotechniques pour l'élève. Ils résument un moment de la vie de l'écrivain ou une de ses œuvres et synthétisent tout ce que l'on doit savoir d'essentiel. Les italiques dans le texte, qu'on retrouve surtout depuis Calvet, servent au repérage des mots-clés. Dans la biographie de Voltaire, Calvet souligne une quinzaine de mots qui tracent une trame du discours sur la vie de l'écrivain. On verra plus loin, dans le croisement des codes, l'importance de ces mots et le rôle qu'ils jouent par rapport à d'autres éléments des codes.

Castex et Surer ont surtout mis l'accent sur les signes graphiques, avec leurs schémas « qui donnent une vision d'ensemble » de la vie et de l'œuvre des écrivains.

> *Le schéma comporte un ou plusieurs cercles, où sont indiqués les événements capitaux, les crises décisives, qui jalonnent l'existence de chaque écrivain* [...] *Ces cercles coupent une flèche où s'inscrivent les grandes divisions de l'étude chronologique ; enfin, des volumes figurés portent l'indication des œuvres principales et de leur caractère essentiel. Ces schémas, examinés avant toute étude, permettent aux élèves de prendre un premier contact avec l'auteur ; consultés*

> *au cours de l'étude, ils l'orientent et en soulignent le plan ; revus après l'étude, ils en fixent les cadres dans la mémoire*[72].

L'histoire littéraire, qui est déjà une réduction à l'histoire des grands écrivains, ramène l'écrivain à un schéma, un cercle, une flèche, un livre dessiné et quelques mots pouvant le caractériser. Tout cela dans un but pédagogique : aider l'élève à mémoriser.

Le code sémique

Enfin, nous arrivons au signifié, à une réponse à la question ou à une solution du problème. C'est le dernier code : le code sémique, celui des signifiés (SIG), aux dires de Roland Barthes. Il appert, toutefois, que le signifié du texte ressortit à tous les codes. C'est le domaine propre de la sémantique, où une signification vient se contextualiser en renvoyant à un ailleurs dans le texte et en formant un ensemble. Tous les sèmes peuvent à la fin constituer un signifié par excellence, c'est-à-dire la réponse à la question implicitement posée par le titre : qui est Voltaire, qui est Racine, qu'est-ce que le romantisme ?

Ces cinq codes reconduisent ceux que Barthes a utilisés dans *S/Z* pour analyser un récit de Balzac. Adaptées au texte d'un manuel, les considérations de Barthes peuvent justifier notre lecture et notre interprétation du texte et nous permettre d'« apprécier de quel pluriel il est fait[73] ».

Comme le propose Roland Barthes lui-même, ces cinq codes sont cinq voix : la voix du symbole (les figures de rhétorique), la voix de la doxa (les codes culturels), la voix de l'image (le code sémiologique), la voix de l'auteur (le code sémique) et la voix de la vérité (le code herméneutique). Le fonctionnement des codes entre eux doit donner la réponse à la question posée. Ce sont ces codes qui, en se tressant, « désoriginent l'énonciation ». Le concours des voix crée ce tissu (texte) où se déploie le manuel.

Croisement des codes

Nous avons effectué un croisement de ces codes pour la micro-analyse de la biographie de Voltaire présentée par Mgr Jean

---

72. Castex et Surer, *XVIIe siècle*, p. VII. Samuel Baillargeon a repris cette technique graphique dans son *Histoire de la littérature canadienne-française*.
73. R. Barthes, *op. cit.*, p. 11.

Calver[74]. Le titre du chapitre, *Voltaire (1694 — 1778)*, sous-tend une question : Qui est Voltaire ? Comme il s'agit d'une histoire de la littérature, la seule réponse est : un écrivain. Si le locutaire a déjà quelques notions, souvenirs ou informations sur Voltaire, la question devient : quel(s) aspect(s) de Voltaire le manuel va-t-il faire ressortir ? le « méchant » ? l'écrivain célèbre ? le philosophe ? le romancier ? l'opposant à la religion (catholique) ? le précurseur de la Révolution ? Car il y a bien des « Voltaire », qu'un discours sur l'homme et son œuvre peut fixer. Toutes les unités du texte, qui peuvent être décrites selon les codes dont il vient d'être question, s'ordonnent à la fin. Leur synthèse serait la réponse à la question initiale. Notre lecture, attentive au fonctionnement des codes entre eux, fait apparaître le réseau sémantique du texte ou, selon l'expression de Barthes, le « tissu des voix ».

La première partie du chapitre consacré à Voltaire par Mgr Calvet trace la biographie de l'écrivain. On y relate les principaux événements de sa vie privée et publique où s'affirment ses positions idéologiques. Il y est question de sa jeunesse et de son éducation, de ses premières activités littéraires et politiques, de ses relations mondaines, de ses séjours à l'étranger, de son exil à Ferney, de son retour à Paris et de sa mort.

La seconde partie porte sur l'œuvre de Voltaire et suit une division par genres : la poésie, l'histoire, le roman et le pamphlet ainsi que la correspondance. C'est l'occasion de souligner des caractéristiques de style, des préjugés et un fort penchant pour la provocation de même que pour l'ironie. Selon Calvet, l'écrivain se trouve résumé par son œuvre épistolaire :

> *Elle nous fait connaître Voltaire tout entier avec sa* ***bonté*** *spontanée, sa vanité, sa malice, son goût de l'intrigue et du mensonge, son amour des singeries bouffonnes, et sa monomanie antireligieuse*[75].

La troisième partie du chapitre sur Voltaire porte sur son caractère et sur ses idées en matière de religion, de morale et de politique. À côté de son manque du *sens du respect*, du *sens religieux* et de *sens moral*, seule sa *bonté* spontanée apparaît positive.

---

74. J. Calvet, *Petite histoire illustrée de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, 1938, p. 148-155.
75. *Ibid.*, p. 152.

En conclusion, Calvet départage ce que l'on doit oublier de Voltaire, soit ses idées et sa tournure d'esprit, et ce que l'on doit en retenir, en l'occurrence son style et sa langue.

Dans la biographie de Voltaire, la seule expression mise en italiques, *lutte philosophique* (SEM), souligne de façon visible l'intention de l'auteur, qui est de faire de cette lutte le principe premier de l'activité de Voltaire. La formule de Calvet est la suivante: « Mais la *lutte philosophique* le prend tout entier[76]. » Cette expression a son équivalent, dans ce même chapitre, au paragraphe précédent, où Calvet parle de la « lutte antireligieuse » qui « absorbera l'activité de Voltaire[77] ». Autour de ces deux expressions, se forme une aire sémantique donnant lieu à une terminologie militaire: « ennemi », « campagne ouverte », « œuvre de destruction » (SYM). Cette série de sèmes du mot-clé *lutte* adopte le modèle endocentrique[78] qui produit un effet de redondance et d'accentuation de ce terme fondamental. Ainsi, la biographie de Voltaire est axée sur l'*activité contre*, qui répond à une antithèse, elle aussi fondamentale. Du début à la fin de sa vie, Voltaire est partagé entre deux tendances parallèles, et ce, sur plusieurs plans: héréditaire, intellectuel, social, moral et littéraire. Son père est « avisé et pratique », tandis que sa mère est « frivole », toujours selon Calvet. Celui-ci note également que Voltaire étudie l'art classique chez les jésuites, mais qu'un oncle maternel lui fait connaître les poètes libertins du cercle de Ninon de Lenclos. Si Voltaire s'adonne à des genres sérieux (théâtre et histoire), il écrit aussi des vers « effrontés qui lui valent quelques semaines de Bastille[79] », des pamphlets orduriers de même que ses *Lettres anglaises* qui seront brûlées « par la main du bourreau[80] ». Sa vie est partagée entre la retraite paisible et l'engagement dans « les affaires où il peut atteindre la religion[81] ». La majeure partie de son existence se passe en exil et divise ainsi sa vie en deux: l'éducation et la formation, au début, le retour à Paris, juste avant sa mort. La lutte se trouve, de fait,

76. *Ibid.*, p. 149.
77. *Ibid.*
78. Groupe μ, *Rhétorique générale*, p. 99.
79. J. Calvet, *Petite histoire illustrée de la littérature française*, p. 148.
80. *Ibid.*, p. 149.
81. *Ibid.*, p. 150.

au centre de la vie et de l'activité de Voltaire. La symbolique (SYM), représentée par une opposition forte, situe Voltaire du côté du vide dans cette dialectique des contraires où le négatif l'emporte sur le positif.

Dans son entreprise pour juger Voltaire, Calvet s'en remet au code gnomique culturel qui contient un ensemble d'idées reçues sur l'art de vivre et l'art d'écrire. Ces références (REF) servent de contrepartie à cette lutte contre les valeurs établies, qui caractérisent la vie de Voltaire. Ainsi, sont reconduites les valeurs morales et esthétiques telles que la « grandeur des idées », la « richesse de l'imagination » et la « profondeur de la sensibilité » qui font les bons poètes et qui sont absents de son œuvre, d'après Calvet. Celui-ci qualifie de « pompeux » et d'« ennuyeux » le style des tragédies de Voltaire. De même, les pamphlets apparaissent parfois orduriers et ne peuvent appartenir à la littérature. Le jugement de l'auteur du manuel repose, en somme, sur une définition de ce qu'est la littérature. Celle-ci se conçoit dans le silence de la retraite, loin du monde corrompu. Elle doit produire des ouvrages sérieux, écrits dans un style impeccable, en accord avec l'esprit de la nation, le génie de la race et les institutions nationales. L'œuvre de Voltaire peut difficilement correspondre à cette définition; elle est parfois bouffonne et malicieuse; elle trouve une inspiration dans les institutions étrangères. On insiste beaucoup, par exemple, sur le séjour de l'écrivain en Angleterre, puis en Allemagne où il trouve les encouragements du roi de Prusse, Frédéric II.

Le discours de Calvet est une défense et une illustration de certaines valeurs nationales, religieuses, sociales et artistiques, que l'on retrouve explicitées par le code référentiel gnomique dans un paragraphe sur les idées et le caractère de Voltaire. Pour réduire ou annuler la valeur de ses idées, Calvet utilise la formule rhétorique de la restriction, exprimée par la conjonction « mais » : « Voltaire croit en Dieu, mais en un Dieu qui ne s'occupe pas de nous et que le philosophe se contentera d'utiliser comme un gendarme moral pour contenir le peuple[82]. » Pour décrire le caractère de l'écrivain, Calvet utilise une autre formule, tout aussi

82. *Ibid.*, p. 152-153.

efficace d'un point de vue rhétorique: la répétition, ainsi qu'on peut le voir dans l'extrait suivant:

> *Voltaire manquait totalement du* ***sens du respect*** *au point de ne voir dans l'histoire de Jeanne d'Arc que le sujet d'une polissonnerie en 24 chants qu'il a retouchés toute sa vie. Il manquait du* ***sens religieux*** *au point de ne voir dans la religion que fourberie et dans l'action de l'Église que tyrannie criminelle. Il manquait de* ***sens moral*** *au point de mentir par une sorte de besoin instinctif: il a renié presque toutes ses œuvres; et il a fait même du mensonge un système*[83].

En définitive, la personnalité de Voltaire, de même que ses idées, le fond de son œuvre et sa vie en général sont lourdement affectés d'un signe négatif. Calvet ne retient de lui que sa maîtrise indéniable de la langue, pour autant qu'elle reflète le génie français. « Ce qui reste de lui, écrit-il, c'est sa langue qui est d'une netteté admirable et son tour de phrase qui est si spirituellement français[84]. » Pour confirmer son jugement, l'auteur du manuel recourt à un argument d'autorité: « Il paraît hors de doute, dit M. Lanson, que si Voltaire a encore quelque action à exercer dans notre France, ce doit être surtout une action littéraire et intellectuelle de pure forme[85]. » Voilà, en somme, ce qui mérite d'être retenu: la pureté de la forme. Il s'agit, pour ainsi dire, du critère suprême d'évaluation de l'œuvre.

L'auteur du manuel répond lui-même à la question implicite du début: « qui est Voltaire? » La réponse est « un être double ». Aux questions subsidiaires, « que vaut son œuvre et que peut-il nous apporter? », Calvet répond à la manière d'un juge. Il soutient que l'œuvre de Voltaire est périmée; elle n'apporte que des leçons de langue et de style. Cette dernière affirmation, d'ailleurs, est renforcée par une citation d'autorité. Il est significatif, à cet égard, que le manuel reproduise, dans une illustration, la statue de Voltaire faite par Houdon. Le code sémiologique intervient pour fixer la signification. Calvet décrit ainsi le personnage représenté à l'âge de 80 ans: « Il n'y a plus de chair, plus de muscles; le

83. *Ibid.*, p. 153.
84. *Ibid.*, p. 154.
85. *Ibid.*, p. 154.

visage ressemble au masque de la mort. Mais les yeux sont vivants d'une vie puissante; la bouche sourit et grimace[86].» Dans son commentaire, l'auteur souligne ce qui vit encore chez Voltaire: le style, la fantaisie, le pétillant de l'œuvre. Les idées, quant à elles, n'ont plus de poids et le fond de la personne est jugé, autant dire rayé. Il ne reste qu'une image de l'écrivain qui «sourit et grimace» à la fois.

Les codes peuvent révéler également autre chose que ce que dit explicitement l'auteur; l'ensemble des codes, dans la démarche de lecture, peut engendrer des connotations. Un code, opérant seul, ne transforme rien; il permet simplement d'exprimer le singulier du texte. Dès qu'il s'allie à d'autres codes, le texte se fait pluriel. Dans notre lecture du chapitre intitulé «Voltaire», le champ symbolique nous est apparu surchargé d'antithèses et étroitement lié aux nombreux éléments du code culturel (REF); les deux codes ainsi mis côte à côte dans une même phrase ou dans un groupe de phrases nouent un lien apparemment naturel. C'est par ce naturel que le locutaire se trouve amené, comme malgré lui, à repérer les oppositions, dans le champ symbolique, et à rétablir la vérité des codes culturels dont les énoncés, selon Roland Barthes, «sont écrits dans ce mode obligatif par lequel le discours énonce une volonté générale, la loi d'une société, et rend inéluctable ou ineffaçable la proposition qu'il prend en charge[87]». On peut voir pointer alors les idéologies des auteurs, qui ne viendraient pas seulement du sens littéral, mais encore de la structure profonde du texte, de tout ce qui est implicite ou présupposé.

L'analyse discursive des manuels montre bien que la littérature dont il est question n'est pas dans la littérarité ainsi que le pensaient les formalistes. La littérature est le fruit d'une axiologie qui prend la forme et la figure d'un système de valeurs. Valeurs esthétiques, certes, mais aussi et surtout valeurs religieuse, morale, philosophique, psychologique, sociale...

Par ces modalités de présentation du savoir, les manuels découpent et tracent, en définitive, des parcours didactiques qui permettent de les regrouper en champs. Les affinités et les

86. *Ibid.*, p. 150.
87. R. Barthes, *S/Z*, p. 106.

contrariétés ne sont pas d'auteur à auteur, de maison d'édition à maison d'édition, d'enseignement privé à enseignement public, mais d'énoncé à énoncé, qui sont alors ou redondants ou discordants. Le classement des manuels, en diachronie, indique que le sens se déplace des uns aux autres et qu'il ne s'explique qu'en raison de la place occupée par le manuel dans le champ.

III- LE SYSTÈME DES MANUELS D'HISTOIRE LITTÉRAIRE

Nous avons exposé dans la « problématique générale » notre théorie des champs de manuels. Les analyses des histoires de la littérature du corpus documentaire permettent de reprendre la théorie. Elles donnent pour chaque manuel trois séries de résultats qui concernent la *grammaire* du manuel (macro-analyse), la sémantique du discours (micro-analyse) et le type de discours privilégié: le discours allocutoire. Le regroupement de ces trois séries de données traitées en synchronie ou en diachronie permet de confirmer cette théorie voulant que les manuels se distribuent en *champs* correspondant à des similitudes ou à des différences discursives, formelles, iconographiques, graphiques et autres.

Pour délimiter ces champs, il faut reprendre les unités précédemment retenues et analysées, et les croiser de manière à en tirer des comparaisons valables et signifiantes. Si, par exemple, on choisit l'unité, « la mort de Voltaire », on voit que les premiers manuels (celui de J.M.J.A. et celui des clercs de Saint-Viateur) ne se contentent pas de signaler le lieu et la date de cette mort, mais vont jusqu'à la dramatiser, en faisant intervenir les témoignages (en soi véridiques) de témoins oculaires. Au tournant du siècle, quand Lanson fixe la méthode de l'histoire littéraire, et sous la poussée d'autres phénomènes (Affaire Dreyfus, lois Combes, etc.), on tend à rétablir le discours fondamental dans son intégralité. Tout se passe comme s'il n'y avait plus d'intrusion dans ce discours; plus d'hyperdiscours. Plus tard, l'hyperdiscours réapparaîtra, mais sous d'autres formes: chez Mgr Calvet, par la mise en scène de la mort, survenue après le couronnement à la Comédie-Française, la représentation d'*Irène* et le dévoilement du buste de Houdon. C'est « le retour de l'enfant prodigue », une sorte de consécration *ante mortem* d'un écrivain qui, comme on l'a vu dans le discours du manuel, n'a de mérite que par son style, « si spirituellement français ». La même mise en scène est reprise par

Lagarde et Michard, mais, cette fois, pour insister sur le fait que ces événements ont hâté la mort de Voltaire, l'ont *fatigué* à l'extrême.

Nous voyons déjà apparaître des *champs* de manuels, que dessinent les diverses façons de traiter une unité. Mais, pour vérifier cette théorie des champs de manuels, il faut d'abord procéder à une analyse pertinente, que nous nommons *analyse différentielle*. Elle consiste en la confrontation des micro-analyses de textes de manuels, différents dans le temps et dans l'espace. Nous sommes en présence de textes de même forme (récit/discours), de thématique semblable (vie et œuvre d'un écrivain; rapports entre l'histoire et la littérature; mouvement ou école littéraire), mais d'époques différentes, ce qui entraîne nécessairement des variantes dans le traitement des thèmes ou dans les formes du discours. Mais la comparaison systématique des textes doit pouvoir rendre compte plus exactement des systèmes discursifs en cause. Il s'agit donc de comparer deux ou plusieurs textes analysés selon les méthodes de micro-analyse. Ainsi confrontés, les textes vont s'interroger entre eux.

Selon le type de micro-analyse utilisé, on met en colonnes les résultats des analyses par codes, ou des analyses par unités et classes d'unités; la lecture parallèle de ces données montre déjà des différences ou des ressemblances et des possibilités de regroupement de textes. Dans un second temps, la relecture des textes confirme, s'il y a lieu, l'hétérogénéité ou la parenté des textes regroupés, sur le plan textuel, formel, thématique ou autre. En principe, à quelque niveau que ce soit, la ressemblance ou la dissemblance acquièrent une importance si l'on considère que la forme est ici substance et que la substance est forme, que les deux sont conjointes. En troisième lieu, il faut recourir à un modèle syncrétique qui permet de réévaluer les résultats de cette première confrontation d'ordre syntaxique et sémantique, c'est-à-dire discursive. Il faut recourir aussi à l'axiologique, c'est-à-dire déceler les valeurs contenues dans le champ d'ouvrages similaires, noter les différences par rapport au champ suivant de manuels (en diachronie) et raccrocher ces valeurs différentes aux pratiques discursives (ou non discursives) de l'institution littéraire et de l'appareil scolaire.

En nous référant aux hypothèses émises dans notre *Théorie des champs*, les manuels d'histoire littéraire (et de morceaux

choisis) « ne sont pas des individus juxtaposés, mais forment un ensemble dont on peut tenter d'étudier les propriétés ». L'on précise plus loin que « l'ensemble dont il est question pourrait se définir comme un champ qui a ses caractéristiques propres: les individus y sont en concurrence les uns avec les autres ». Une telle formulation hypothétique conduira à s'interroger tout autant sur la forme que sur le contenu des manuels. Sur le plan du contenu, nous avons distingué deux types de discours: le discours fondamental—hypodiscours—, relevant du récit, et le discours surérogatoire — hyperdiscours —, lequel laisse transparaître les traces de l'auteur. Comme première incursion, nous tenterons de dégager les éléments qui nous autoriseront à regrouper les manuels.

Notre analyse du discours des manuels a dégagé diverses classes (naissance, formation, relation, etc.) dont les unités pouvaient être plus ou moins nombreuses selon la classe (naissance: date, ville, région, etc.). Après avoir dégagé dans le chapitre sur Racine de tous les manuels 10 classes, totalisant 78 unités dans l'hypodiscours, et avoir signalé leur présence ou leur absence dans les textes-témoins, nous avons fait produire par l'ordinateur les regroupements d'unités selon un ordre décroissant. Le tableau suivant dresse la liste des manuels avec leur nombre d'unités.

Importance quantitative des unités
(10 classes totalisant 78 unités)

1)	Nombre d'unités par manuel:	
	Lagarde et Michard (L.M.)	62
	Doumic (Do.)	47
	Castex et Surer (C.S.)	46
	Calvet (Ca.)	44
	Faivre (Fv.)	41
	Petit de Julleville (P.J.)	33
	J.M.J.A.	30
	Clercs de Saint-Viateur (C.S.V.)	11
2)	Regroupements de deux manuels:	
	L.M.-Do.	45
	Ca.-L.M.	42
	Ca.-Do.	41
	C.S.-L.M.	41
	Fv.-L.M.	38

	Ca.-Fv.	35
	L.M.-P.J.	32
	Do.-J.M.J.A.	27
	Ca.-J.M.J.A.	25
	Fv.-J.M.J.A.	22
3)	Regroupements de trois manuels:	
	Ca.-Do.-L.M.	40
	C.S.-Do.-L.M.	36
	Ca.-Fv.-L.M.	34
	Do.-Fv.-L.M.	34
	Do.-L.M.-P.J.	31
	C.S.-Fv.-L.M.	30
	Do.-J.M.J.A.-L.M.	26
	Ca.-Do.-J.M.J.A.	24
	Ca.-Fv.-J.M.J.A.	21
4)	Regroupements de quatre manuels:	
	Ca.-C.S.-Do.-L.M.	34
	Ca.-Do.-Fv.-L.M.	33
	Ca.-Do.-L.M.-P.J.	29
	L.M.-C.S.-Do.-Fv.	29
	C.S.-Do.-L.M.-P.J.	27
	Do.-Fv.-L.M.-P.J.	26
	Ca.-Do.-J.M.J.A.-L.M.	23
	C.S.-Do.-J.M.J.A.-L.M.	21
5)	Regroupements de cinq manuels:	
	Ca.-C.S.-Do.-Fv.-L.M.	28
	Ca.-C.S.-Do.-P.J.-L.M.	26
	Ca.-Do.-Fv.-L.M.-P.J.	25
	C.S.-Do.-Fv.-L.M.-P.J.	23
	Ca.-C.S.-Do.-J.M.J.A.-L.M.	20
	Ca.-Do.-Fv.-J.M.J.A.-L.M.	20
	Ca.-Do.-J.M.J.A.-L.M.-P.J.	20
6)	Regroupements de six manuels:	
	Ca.-C.S.-Do.-Fv.-J.M.J.A.-L.M.	18
	Ca.-C.S.-Do.-J.M.J.A.-L.M.-P.J.	18
	Ca.-Do.-Fv.-J.M.J.A.-L.M.-P.J.	18
7)	Regroupements de sept manuels:	
	Ca.-C.S.-Do.-Fv.-J.M.J.A.-L.M.-P.J.	16

	Ca.-C.S.V.-Do.-Fv.-J.M.J.A.-L.M.-P.J.	11
8)	Regroupement de huit manuels:	9

Unités communes dans tous les manuels

I.	Naissance	La Ferté-Milon
II.	Institution	Port-Royal
V.	Profession	Historiographe du roi
VII.	Événements	Retraite
VIII.	Relations	Amicales
		Professionnelles
IX.	OEuvres	*Alexandre*
		Athalie
		Esther

Unités propres à un seul manuel

L.M.	OEuvres	*Amasie*
		Amours d'Ovide
		Discours académiques
		[Épigrammes-Sonnets]
		OEuvre d'historiographe
		Remarques sur l'Odyssée
		Théagène et Chariclée
C.S.	Naissance	Baptême
		Date du baptême
	Formation	Autres
	Situation sociale	Bourgeois
	OEuvres	Sonnet à la gloire de Mazarin
Do.	OEuvres	[*A Nicole*]
J.M.J.A.	Mort	Détails physiologiques
P.J.	Mort	Lieu

Manuels n'ayant pas d'unités qui leur soient propres
Ca. et C.S.V.

Le traitement par ordinateur des classes d'unités et des unités retenues pour le dépouillement des manuels permet d'établir une seconde hiérarchie en fonction du nombre d'unités retenues à la fois dans l'hypodiscours (78 unités au total) et dans l'hyperdis-

cours (64 unités au total). Sur une possibilité de 142 unités, on constate que les ouvrages les plus anciens, et selon leur ordre d'apparition, utilisent le moins d'unités: ceux des clercs de Saint-Viateur, de J.M.J.A., de Faivre et de Petit de Julleville. Par contre, à mesure qu'on approche de la période contemporaine, on voit augmenter graduellement le nombre des unités: il en est ainsi dans les manuels de Calvet, de Doumic (édition de 1935), de Castex et Surer et de Lagarde et Michard. Le dernier manuel du corpus, d'ailleurs, arrive en tête de liste. La seule observation à faire concerne le Castex et Surer qui, pour le nombre d'unités traitées, arrive derrière le Calvet et le Doumic, qui le précèdent, pourtant, dans le temps. Mais si l'on considère les éditions utilisées pour nos recherches, soit des rééditions plus récentes de Calvet et de Doumic, on peut constater que peu d'unités séparent le Castex et Surer de ses prédécesseurs.

Voici l'ordre des manuels selon le nombre d'unités utilisées (le classement s'établit à partir de l'importance quantitative des unités traitées):

	Manuel	**Nombre d'unités**	**% par rapport au nombre de fréquence d'unités (142)**
1.	L.M.	83	58 %
2.	Ca.	67	47 %
	Do.	67	47 %
3.	C.S.	58	41 %
4.	P.J.	50	35 %
5.	Fv.	44	31 %
6.	J.M.J.A.	37	26 %
7.	C.S.V.	14	10 %

Ce tableau permet de voir une baisse du nombre d'unités entre le dernier manuel, le Lagarde et Michard, et le plus ancien, celui des clercs de Saint-Viateur. Cela s'explique en partie par le fait que la biographie dans le manuel des clercs de Saint-Viateur se ramène à une courte notice et que l'accent est plutôt mis sur l'œuvre. L'ensemble du chapitre sur Racine dans ce manuel rétablirait les proportions. Du reste, la biographie prend de plus en plus de place et d'importance dans les manuels, à mesure qu'on

avance dans le temps. Ainsi, le rapport entre le nombre d'unités du J.M.J.A., l'avant-dernier de la liste (un ouvrage antérieur à 1900), et celui du Lagarde et Michard, le premier en tête de liste, va du simple à plus du double.

La comparaison des manuels permet aussi de voir que les ouvrages de Lagarde et Michard, de Doumic, de Calvet et de Castex et Surer comptent de 45 à 58 unités communes. Ce sont les plus récents, publiés entre 1920 et 1952, si l'on considère la dernière édition du Doumic. Le Petit de Julleville et le Faivre comportent de 35 à 45 unités en commun avec les manuels précédents, tandis que le J.M.J.A. en compte seulement entre 15 et 35. Le manuel des clercs de Saint-Viateur, enfin, présente entre 11 et 14 unités en commun avec les autres manuels.

Une hiérarchie dessine trois champs de manuels qui correspondent à la diachronie:

I- L.M., Ca., C.S. et Do.
II- P.J. et Fv.
III- C.S.V. et J.M.J.A.

Commentaires généraux

L'histoire de la littérature dans les manuels tend vers la «scientificité», qui correspond ici à l'*exhaustivité* des informations. Avec les ouvrages de Lagarde et Michard, il n'y a plus rien à ajouter à ce que l'élève peut et doit savoir sur Racine et Voltaire, leur vie et leurs œuvres. Le discours du manuel *universalise* les écrivains qui deviennent ainsi des archétypes humains et littéraires. Tous les manuels se rejoignent sur ce point pour créer une tradition d'histoire littéraire qui accrédite ces hommes universels, ces «grands écrivains». De cette accréditation, ressortent des règles qui permettent de juger les œuvres et servent de préceptes de composition. La stylistique, avec ses règles et ses contraintes, envahit l'histoire de la littérature. L'historique devient un ensemble synchronique.

Il en découle que l'histoire évolue paradoxalement dans le sens d'une *déshistorisation* de la littérature. Il s'agit là d'un phénomène d'inversion: alors qu'au XIXe siècle, l'histoire de la littérature s'était constituée selon l'axe *nation*, *esprit*, *génie* français, au XXe siècle, la nation est remplacée par la *science*, c'est-à-dire l'objectivité et l'exhaustivité. Chez Lanson, la science en histoire littéraire devait confirmer la nationalisation de la littéra-

ture, chose acquise depuis l'ouvrage de Désiré Nisard. À la fin de son étude sur « la Méthode de l'histoire littéraire » (1910), Lanson écrit : « Nous ne travaillons pas seulement pour la vérité ni pour l'humanité : nous travaillons pour la patrie[88]. » Or, l'histoire littéraire dans les manuels du XXe siècle semble axée sur de tout autres valeurs : psychologiques, dans les manuels de Calvet et de Petit de Julleville ; scientifiques (exhaustivité), dans les manuels de Doumic, de Castex et Surer et de Lagarde et Michard. Ce caractère « scientifique » prendra d'ailleurs des visages différents dans le Castex et Surer et le Lagarde et Michard, mais il constitue la même marque. Quelles que soient les valeurs de remplacement introduites dans les manuels, elles viennent *déshistoriser* la littérature. Si, d'une part, la multiplication des informants biographiques (lieu, date, famille, éducation, etc.) est de nature à renforcer l'*historicité* des histoires littéraires, l'emphase accordée à la causalité héréditaire, psychologique et sociale, d'autre part, contribue à *déshistoriser* la littérature et à la réduire à un phénomène scientifiquement explicable. Le discours du manuel d'*Histoire de la littérature*, comme celui des *Morceaux choisis*, est un questionnement fondé davantage sur les indices (sens implicite) que sur les faits, bien que ceux-ci soient de plus en plus recensés. À ce titre, il est plus un *construit* qu'un *donné*. C'est pourquoi nous avons voulu décrire ce type de manuel en repérant sa morphologie, son système de hiérarchisation, ses objectifs, son iconographie, son hyperdiscours, ses présupposés, ses codes et ses champs. À ce niveau formel, ces manuels constituent un système qui encadre et conditionne le discours didactique de l'enseignement littéraire. Ce système est complexe et nous n'avons pas la prétention de l'avoir totalement circonscrit. Mais il est sans doute plus fondamental que les anecdotes et les récits qui tissent la surface des manuels et singularisent les discours argumentatifs de leurs auteurs. •

88. G. Lanson, *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1968, p. 56.

Conclusion

C'est finalement dans la grande famille des moralistes que la didactique littéraire, au Québec, a recruté ses auteurs de choix. Sous l'influence sans doute des manuels français, mais avec la complicité de l'institution scolaire, le cours secondaire classique a sans cesse cherché à définir un point de vue moral sur son époque, sa culture et son histoire. La valeur esthétique n'a jamais été négligée, tant dans l'apprentissage de la rédaction que dans l'appréciation des grandes œuvres, mais elle n'a jamais été déterminante. C'est pourquoi les programmes d'études ont favorisé autant les prédicateurs, comme Bossuet et Bourdaloue, les essayistes, comme Montaigne et Pascal, les historiens, comme Voltaire et F.-X. Garneau, que les dramaturges, les romanciers et les poètes. Il faut reconnaître qu'il en était déjà ainsi des études gréco-latines où dominaient Démosthène et Cicéron. Il semble bien que la formation littéraire, qui était tout à la fois une formation humaniste, ait été, ici, un prolongement de la faveur séculaire que la culture française a accordée aux moralistes. Même à l'heure des cegeps, l'auteur classique (celui qui est enseigné) est, par excellence, Albert Camus, le plus moraliste des écrivains du XXe siècle, depuis André Gide.

Au delà de cette tendance moraliste, toutefois, notre recherche a permis de mettre au jour une habitude de contraintes qui semble également un héritage de nos origines françaises. Aucune nation autre que la France, en effet, n'a eu si tôt et si impérieusement des académies pour régir soit la langue (l'Académie française, 1635), soit les sciences (l'Académie des sciences, 1666), soit la philosophie, le droit, l'économie politique, les finances et l'histoire (l'Académie des sciences morales et politiques, 1795), soit les arts (l'Académie des beaux-arts, 1816).

Même lorsqu'elles ne sont que des sociétés de pairs, elles ne cessent de jouer un rôle de gardiennes des valeurs scientifiques et culturelles, quand elles ne les créent pas comme l'Académie Goncourt qui n'existe que pour décerner un prix, mais un prix qui est une norme de valeur. Une même habitude normative a informé l'enseignement littéraire québécois. Le discours de cette didactique est, en grande partie, un discours de la norme. Norme linguistique, rhétorique, littéraire, morale, religieuse, sociale, sans omettre l'esthétique. Le beau n'a pas de frontières. Nous avons pu constater dans les deux corpus de données, celui des « devoirs » et celui des « manuels », que les valeurs en cause passent sans heurt d'un lieu axiologique à l'autre. Mais elles sont toujours marquées par une même quête de rectitude. Ce qui est valorisé est réglé et ce qui est réglé est normé. Ainsi, les valeurs acquièrent un statut normatif, ne laissant aucune place aux préférences individuelles. Le cercle se ferme dans l'idéalisme de la « normalité ».

Le normal, par définition, comporte une certaine prescription. Dans le champ de la didactique, cette dimension prescriptive est au premier plan. Il arrive même qu'elle soit explicitée comme nous l'avons rencontrée dans les dérivations allocutoires des compositions. Mais elle peut demeurer implicite dans les exercices de dissertation et d'analyse, bien que ceux-ci soient davantage raisonnés. Il est significatif, à cet égard, que l'analyse du système logique de ces derniers travaux scolaires ait fait apparaître la motivation épistémique (le certain) comme la motivation la plus récurrente des arguments utilisés. On se soucie moins de démontrer que d'affirmer. On préfère définir plutôt que décrire. On donne plus à entendre qu'à comprendre. Les manuels n'y échappent pas qui établissent une norme rhétorique excluant les excès, orientent les questions et les réponses par des commentaires appropriés (hyperdiscours) et catégorisent les écrivains par réseaux d'influence et par codes. Ce qui n'est pas retenu est exclu, comme anormal, puisque l'objectif du manuel est de recueillir tout ce qu'il faut normalement connaître dans un champ du savoir.

La spécificité de l'enseignement littéraire classique, au Québec, est peut-être que cette habitude normative ait coïncidé, durant la période étudiée, avec une idéologie ultramontaine qui a fortement marqué notre institution littéraire. En dépit des contestations soutenues des libéraux, cette idéologie est demeurée

déterminante pour la définition d'un humanisme chrétien. Elle a donné lieu à une certaine stagnation des études littéraires en faisant taire les grandes voix de Diderot, de Rousseau, de Balzac, de Stendhal, de Zola et de combien d'autres. La fidélité à l'index a conforté la pratique de la norme et l'exclusion de ces écrivains n'est jamais apparue littérairement scandaleuse. Si Voltaire retient tout de même l'attention des auteurs de manuel, ce n'est pas comme conteur, mais comme historien et pamphlétaire. « Nos humanités », sous l'éclairage caricatural de Mgr Georges Courchesne, sont cartésiennes et ultramontaines. La raison logique doit guider l'apprentissage du goût et la hiérarchie des facultés doit fonder la valeur des jugements. Sans atteindre ce degré d'ineptie, d'autres ouvrages que nous avons signalés dans notre histoire des collèges classiques, manifestent une conception tout aussi rationnelle des processus de formation humaniste, qui subordonne les facultés tout comme les pouvoirs, les responsabilités et les fonctions sociales. Les deux mémoires de la Fédération des collèges classiques en sont les plus récents témoins. S'il est assez « normal », au demeurant, que l'enseignement secondaire s'impose des limites qui tiennent compte de l'âge et des conditions d'apprentissage des élèves et qu'il exerce des choix didactiques fondés sur ces contraintes pédagogiques, il reste discutable qu'il tente de justifier en raison et en droit ces limites circonstantielles dont les œuvres les plus significatives font les frais. Mais ce type de justification par transfert des contraintes — de la situation à l'objet de valeur, des circonstances à la nature des choses, du singulier à l'universel, de l'événement à la norme — est également une habitude bien inscrite dans l'idéologie humaniste. Nous l'avons rencontrée dans la justification du pensionnat, du régime disciplinaire, du monopole clérical, de l'exclusive culture gréco-latine, des dérivations rhétoriques et des sélections littéraires.

C'est d'ailleurs la caractéristique toute particulière de l'idéologie de motiver ses propositions par des nécessités, dont la plus inconstestable est l'évidence. La certitude qui en découle est de l'ordre de la doxa, mais cet « ordre du consensus » est celui qui aveugle le plus normalement. De sorte que c'est tout naturellement que les motivations doivent se subordonner, les unes à Rome (l'ultramontanisme), les autres à la raison (le rationalisme), à la beauté (les figures), à l'efficace (la rhétorique), à la logique (l'argumentation), à la morale (la littérature). Le discours de la

didactique littéraire classique est, en définitive, le discours de la norme *rationnelle*, qui parle « l'âme raisonnable » et accrédite, en raison, les contraintes d'époque, de circonstances et de situations sociales.

S'il fallait identifier le processus fondamental qui indexe tous les parcours épistémiques reliés à la formation littéraire, il faudrait remonter à la distinction que nous avons établie entre la didactique et la pédagogie. Tout s'est passé comme si les contraintes pédagogiques, associées à la transmission du savoir et à son contexte scolaire, avaient été transcrites en contraintes didactiques, reliées à la nature du savoir et à son objet. C'est sans doute parce que la pédagogie doit être morale que la littérature se doit de l'être. C'est sans doute aussi parce que la pédagogie embrasse toutes les dimensions de l'être humain que l'enseignement littéraire se préoccupe tout autant des comportements que des connaissances. Ce processus de transfert des contraintes, de la pédagogie à la didactique, peut être tenu pour le processus typique de la formation générale que le cours classique s'est toujours donnée comme objectif essentiel et comme raison d'être.

Nos analyses nous permettent même d'aller plus loin et d'affirmer que le discours de la didactique classique est, à la limite, une désappropriation. Une certaine perte de contact avec le monde extérieur est clairement reconnue et revendiquée, qui n'est pas une simple ignorance des événements. La didactique lui substitue un autre monde, celui des collèges, coupés de la société par isolement physique ou intellectuel. La vie commune, studieuse et conformiste, façonne de nouveaux citoyens qui se solidarisent par une même formation et non par un même projet. Une société de valeurs tend à faire oublier les besoins premiers d'une société et l'appartenance à une nation passe avant la participation au maintien ou au renouvellement de l'État. C'est pourquoi il ne faut pas être trop étonné de lire dans un manuel d'explication française aussi récent que celui de Philippe Deschamps et Michel Dassonville que ce n'est pas la pauvreté du vocabulaire qui rend les élèves « muets comme des carpes », mais la déficience du réel : « ce sont les choses elles-mêmes qui font défaut, les réalités correspondant aux mots, bref, c'est la pénurie des idées[1] ». La pédagogie qui y

1. P. Deschamps et M. Dassonville, *De l'explication française à la rédaction*, Québec, PUL, 1956, livre du maître, avant-propos, p. II.

est présentée est pourtant fort pertinente, mais elle conduit à concevoir une réalité qui est engendrée par les mots et à rechercher les idées pour atteindre le réel. L'explication française rejoint alors l'explication de textes de Mgr Georges Courchesne, qui soutient que « le concret en littérature, ce sont les modèles[2] ». La formation par les « grands textes » comporte bien, si elle est exclusive, un risque d'aliénation devant les réalités brutales de la vie. Cette aliénation n'a rien de schizophrénique, toutefois, puisque le monde construit, assez près de l'univers romantique, présente une cohérence interne remarquable. Il reste à savoir si cette cohérence fait une juste place à la sensibilité, à l'imaginaire, voire à l'irrationnel précisément, tellement elle apparaît pénétrée de rationalité.

La fixation que l'enseignement littéraire, dans les collèges et les séminaires, a maintenue sur le XVIIe siècle, par une acception plutôt étroite du classicisme, est peut-être à l'origine de toute cette médiation des rapports au réel. C'est dans les textes que l'élève apprend à vivre et c'est dans le « dire » que la réalité se loge. L'être de langage fonde l'être réel et la règle du vraisemblable (du dire) annule celle du vrai (du réel). La grammaire logique de Port-Royal s'y éclaire, toute proposition ayant son fondement dans une relation d'être. Le langage interprète tout le savoir. C'est pourquoi l'âge classique, comme l'a montré Michel Foucault, a une grammaire générale pourvue de noms qui veulent être « des signes adéquats » pour toutes les représentations des choses. Ainsi, la visibilité du réel passe par la visibilité du langage et la nature n'est accessible qu'à travers les mots. Dans l'*épistémé* classique, « la nature ne se donne, écrit-il, qu'à travers la grille des dénominations, et elle, qui, sans de tels noms, resterait muette et invisible, scintille de loin derrière eux, continûment présente au-delà de ce quadrillage qui l'offre pourtant au savoir et ne la rend visible que toute traversée de langage[3] ». En définitive, *le visible, c'est le dicible*. Cet axiome peut rendre compte adéquatement de la formation des énoncés que nous avons tenté d'analyser. Il n'explique ni les modulations de surface, ni les paradoxes, ni les

2. G. Courchesne, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'École normale, 1927, p. 458.
3. M. Foucault, *les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966, p. 173.

contradictions, ni les mutations historiques que nous avons relevés. En revanche, il manifeste le discours fondamental (hypo-discours) de la didactique tout comme sa visée rhétorique et sémantique. En réduisant l'écart entre le signe et son référent, le travail rhétorique motive le langage lui-même et lui confère un poids de nécessité dans les rapports au monde. Le *dicible* est l'*intelligible* (bien dire, c'est bien penser) et l'*intelligible* est le *perceptible* (bien penser, c'est bien paraître). Il n'est pas impossible que la formation classique ait donné lieu à un culte de l'apparence, à une culture de la « représentation », à une sorte d'*hypocrisia* (jeu de l'acteur), tellement les trois apprentissages (de l'écriture, du raisonnement et du comportement) ont été, ici, étroitement reliés.

S'il fallait réduire toute la formation générale à l'enseignement littéraire, comme la didactique classique a souvent eu tendance à le faire, on pourrait s'inquiéter des désillusions qu'elle aurait causées. Mais le cours classique a connu ses propres correctifs internes qui ont fait éclater les contraintes idéologiques de la culture littéraire. L'histoire de l'enseignement des arts et des sciences en ferait la preuve. Le grand projet pédagogique de la Révolution tranquille, fondé sur le postulat que l'instruction était la solution de tous nos problèmes, pourrait bien être, d'ailleurs, la métaphore de ce discours de la didactique classique. Ici, également, d'autres projets d'envergure sont venus rectifier le tir pour construire un État au même titre qu'une nation québécoise. Au reste, pour maintenir le rêve, celle-ci continue d'être parlée et chantée bellement. •

BIBLIOGRAPHIE

I. SOURCES MANUSCRITES

LE CORPUS DES TRAVAUX SCOLAIRES ANALYSÉS

« Cahiers d'honneur de l'Académie littéraire » et travaux scolaires (1876-1920), Archives du Séminaire de Saint-Hyacinthe (SSH).

« Cahiers d'honneur de l'Académie Saint-Denis » (1853-1964), Archives du Séminaire de Québec (ASQ-ASD).

« Cahiers d'honneur de l'Académie Saint-François » (1877-1933), Archives du Séminaire de Chicoutimi (ASC-ASF).

« Cahiers d'honneur de l'Académie Saint-François-de-Sales » (1903-1934), Archives du Séminaire Saint-Alphonse (Sainte-Anne-de-Beaupré) (SSA).

« Cahiers d'honneur de l'Académie Saint-Joseph » et travaux scolaires (1856-1949 ; plusieurs textes sans date), Archives du Séminaire de Trois-Rivières (STR).

« Cahiers d'honneur de l'Académie Saint-Thomas d'Aquin » et « Souvenirs littéraires » (1854-1937), Archives du Collège de Sainte-Anne-de-la-Pocatière (CSAP).

« Cahiers d'honneur » (1880-1963) et documents divers (1856-1924), Archives du Séminaire de Nicolet (SN).

Travaux scolaires (1856-1923), Archives du Collège de l'Assomption (CA).

Travaux scolaires (1941-1944 ; plusieurs textes sans date), Archives du Collège Jean-de-Brébeuf (CJB).

AUTRES TRAVAUX SCOLAIRES

Hormis la liste précédente, les archives de plusieurs collèges ont été consultées, qui ne comprenaient pas de travaux scolaires de belles-lettres ou de rhétorique dans la période étudiée. Il s'en est trouvé quelques-uns dans :

Cahiers d'honneur de l'Académie Sainte-Ursule » (1938-1956), Archives du Collège des ursulines de Québec (Angèle-Mérici).

Travaux scolaires (1945-1954), Archives du Collège Jésus-Marie (Outremont).

Travaux scolaires (1964-1968), Archives du Collège Saint-Maurice (Saint-Hyacinthe) (CSM).

THÈSES, RAPPORTS ET MÉMOIRES

HUNTER, Denis, « Analyse de l'iconographie d'un manuel d'histoire littéraire » (*le XXe siècle*, de Lagarde et Michard), thèse de maîtrise, Université Laval, 1981.

LAMONDE, Yvan, « l'Enseignement de la philosophie au Collège de Montréal (1790-1876) », M.A., Université Laval, 1969.

LESSARD, Claude, « l'Histoire de l'éducation au Séminaire de Nicolet (1804-1863) », D.E.S., Université Laval, 1963.

—, « le Collège-Séminaire de Nicolet (1863-1935) », D.L., Université Laval, 1970.

« Mémoire de l'Université Laval avec pièces justificatives », ASQ, 1862, 59 p.

PROVOST, Honorius, « Historique de la faculté des arts, 1852-1902 », M.A., Université Laval, 1952.

ROBIN, Régine, « Autour d'un problème d'hégémonie politique: les manuels d'histoire de la IIIe République », texte dactylographié, 54 feuillets.

II. SOURCES IMPRIMÉES (OUVRAGES CITÉS)

ABRY, Émile, Charles AUDIC et Paul CROUZET, *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris/Toulouse, Didier/Privat, 1912.

ABRY, É., P. CROUZET, J. BERNES, et J. LÉGER, *les Grands Écrivains de France illustrés*, Paris/Toulouse, Didier/Privat, 1935.

ANGENOT, Marc, « Présupposé, topos, idéologème », *Études françaises*, vol. 13, no 1-2 (avril 1977), p. 11-34.

Annuaire de l'Université Laval, 1902-1903.

ANSCOMBRE, J.-C., « Voulez-vous dériver avec moi? », *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 61-124.

ARCAND, Bernard, et Sylvie VINCENT, *l'Image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*, Montréal, HMH, 1979.

ARISTOTE, *La Rhétorique*, Paris, Les Belles-lettres, 1967, trad. de M. Dufour.

BAILLARGEON, Samuel, *la Littérature canadienne-française*, Montréal, Fides, 1957 (1960-1963).

BALIBAR, Renée, « Un manuel de poésie sous la IIIe République », *Action Poétique*, no 67-68, p. 48-57.

—, *les Français fictifs. Le rapport des styles littéraires au français national*, Paris, Hachette, 1974. Présentation d'Étienne Balibar et de Pierre Macherey. Avec la collaboration de Geneviève Merlin et de Gilles Tret.

—, *l'Institution du français*, Paris, PUF, 1985.

BARTHES, Roland, « l'Ancienne rhétorique », *Communications*, no 16, Paris, Seuil, 1970, p. 172-229.

—, « L'Effet de Réel », *Communications*, no 11, Paris, Seuil, 1968, p. 84-89.

—, « Introduction à l'analyse structurale des récits », *Communications*, no 8, Paris, Seuil, 1966, p. 8-11.

—, « Réflexions sur un manuel », *l'Enseignement de la littérature* (publié sous la direction de Serge Doubrovsky et Tzvetan Todorov), Paris, Plon, 1971, p. 170-177.

—, « Rhétorique de l'image », *Communications*, no 4, Paris, Seuil, 1964, p. 40-51.

—, *S/Z*, Paris, Seuil, 1970 (coll. « Tel Quel »).

BÉNAC, Henri, *Vocabulaire de la dissertation*, Paris, Hachette, 1949.

BENVENISTE, Émile, *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, tome I, 1966, et tome II, 1974.

BERGSON, Henri, *le Bon sens et les Études classiques*, Clermont-Ferrand, Éditions de l'Épervier, 1947.

BERSANI, Jacques, Michel AUTRAND, Jacques LECARME, et Bruno VARCIER, *la Littérature en France depuis 1945*, Paris, Bordas, 1978.

BEUGNOT, Bernard, « Florilèges et Polyantheae. Diffusion et statut du lieu commun à l'époque classique », *Études françaises*, vol. 13, no 1-2 (avril 1977), p. 119-141.

BOURDIEU, Pierre, « le Marché des biens symboliques », *l'Année sociologique*, no 22, 1971, p. 49-126.

CALVET, Jean, *Manuel illustré d'histoire de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, [1920], 1929, 1939, 1956.

—, *Morceaux choisis des auteurs français*, Paris, J. de Gigord, 1939.

—, *Petite histoire illustrée de la littérature française*, Paris, J. de Gigord, 1938.

CASTEX, Pierre-Georges et Paul SURER, *Manuel des études littéraires françaises*, Paris, Hachette, 1946-1950, 6 vol.

CHASSANG, A. et C. SENNINGER, *la Dissertation littéraire générale*, Paris, Hachette, 1955.

—, *les Textes littéraires généraux*, Paris, Hachette, 1958.

CHEVALIER, Jean-Claude, « la Pédagogie des collèges jésuites », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 120-128.

CHOQUETTE, C.-P., *Histoire du Séminaire de Saint-Hyacinthe*, Montréal, I.S.M., 1911, tome II.

CLERCS DE SAINT-VIATEUR, *Manuel d'histoire littéraire*, Joliette, publié par les clercs de Saint-Viateur, [1882], 1886.

Collège et Famille, 5 numéros par an, volumes I à XXVI, janvier 1944 à décembre 1969.

Constitutions et règlements de l'Université Laval, 1863 (on y trouve le texte de la charte de l'Université Laval).

COQUET, J. C., « la Sémiologie en France », *le Champ sémiotique*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1979, p. I, 15.

COURCHESNE, Georges, *Nos humanités*, Nicolet, Procure de l'École normale, 1927.

CROUZET, P., *la Version latine*, Paris, Didier, 1905.

CROUZET, P., et BERTHET, *Cours de version*, Paris, Didier, 1909.

DARRAULT, Yvan, « Pour une description sémiotique de la thérapie psychomotrice », *le Bulletin*, no 7, « Sémiotique didactique », Paris, Groupe de recherches sémiolinguistiques de l'École des Hautes études en sciences sociales, (janvier 1979), p. 22.

—, « Présentation », *Langages*, no 43, Paris, Didier/Larousse, p. 3-9.

DASSONVILLE, Michel, *Comment écrire une dissertation littéraire*, Québec, PUL, 1955.

DESCHAMPS, Émile, *Comment décrire*, Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1936.

—, *Composition française*, Montréal, Librairie Saint-Viateur, 1939.

DESCHAMPS, Philippe, et Michel DASSONVILLE, *De l'explication française à la rédaction*, Québec, PUL, 1956.

DES GRANGES, CH.-M., *Histoire illustrée de la littérature française*, Paris, Holier, 1910 (1920).

DES GRANGES, CH.-M. et C.-H. CHARRIER, *Littérature expliquée*, Paris, Hatier, 1936.

DION, Albert, *Théorie et pratique de l'art d'écrire*, Québec, l'Événement, [1910].

DORCHAIN, Auguste, *l'Art des vers*, Paris, Garnier, 1919 (1re édition, 1905).

DOUMIC, René, *Histoire de la littérature française*, Paris, Delaplane, 1902.

DOUTREPONT, C., *la Composition et les Genres littéraires*, Namur, Wesmael-Charlier, [1955], 10e édition.

DOUVILLE, J.-A., *Histoire du Collège-Séminaire de Nicolet*, Montréal, Beauchemin, 2 tomes, 1903.

DUBOIS, Émile, *le Petit Séminaire de Sainte-Thérèse (1825-1925)*, Montréal, Éditions du *Devoir*, 1925.

DUBOIS, Jacques, *l'Institution de la littérature*, Paris-Bruxelles, Nathan/Labor, 1978.

DUBOIS, Jean, « Énoncé et énonciation », *Langages*, no 13 (mars 1969), p. 101-114.

DUBOIS, Jean, et coll., *Dictionnaire de linguistique*, Paris, Larousse, 1973.

DUCROT, Oswald, « Analyses pragmatiques », *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 11-60.

—, *Dire et ne pas dire*, Paris, Hermann, 1972.

—, « les Indéfinis et l'Énonciation », *Langages*, no 17, Paris, Didier/Larousse, 1970, p. 91-111.

—, « Présupposés et sous-entendus », *Langue française*, no 4 (février 1969) p. 36.

DUCROT, Oswald, et Tzvetan TODOROV, *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972 (coll. « Points »).

EIKHENBAUM, Boris, « la Théorie de la « méthode formelle », *Théorie de la littérature*, textes des Formalistes russes réunis, présentés et traduits par T. Todorov, préface de R. Jakobson, Paris, Seuil, 1965 (coll. « Tel Quel »), p. 31-75.

l'Enseignement secondaire au Canada, environ 5 numéros par an, volumes 1 à 46, octobre 1915 à décembre 1967.

FAIVRE, J., *Histoire de la littérature française et analyse des auteurs*, Paris, 1911 (1931).

FAYOLLE, Roger, « D'une histoire littéraire à l'histoire des littératures », *Scolies*, no 2, 1972, p. 7-23.

FÉDÉRATION DES COLLÈGES CLASSIQUES, *Notre réforme scolaire*, Montréal, Centre de psychologie et de pédagogie, 2 volumes, 1962.

—, *l'Organisation et les Besoins de l'enseignement dans le Québec*, Montréal, Fides, 1954.

—, *Trois études statistiques sur l'enseignement classique*, document no 19.

FONTANIER, Pierre, *Figures autres que tropes*, Paris, De Maire-Ivyon, 1827.

—, *les Figures du discours*, avec une introduction de Gérard Genette, Paris, Flammarion, 1968. Reprise de l'édition de 1821 (*Manuel classique* [...]) et de 1827 (*Figures autres que tropes*).

—, *Manuel classique pour l'étude des tropes*, 1821.

FORGET, Anastase, *Histoire du Collège de l'Assomption*, Montréal, Imprimerie populaire, 1932.

FOUCAULT, Michel, *l'Archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.

—, *Folie et déraison: histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon, 1961.

—, *les Mots et les Choses*, Paris, Gallimard, 1966.

—, *la Naissance de la clinique: une archéologie du regard médical*, Paris, PUF, 1963.

—, *l'Ordre du discours*, Paris, Gallimard, 1970.

FOURNIER, G., *Comment composer mon devoir de français*, Paris, J. de Gigord, 1934.

FRESSANGE, Guy, «le Discours didactique dans les manuels de Morceaux choisis de français», *Langue française*, no 5 (février 1970), p. 45-69.

FREYSSINET-DOMINJON, Jacqueline, *les Manuels d'histoire de l'école libre 1882-1959, de la loi Ferry à la loi Debré*, Paris, Armand Colin, 1969.

GAGNON, Nicole, «l'Idéologie humaniste dans la revue *l'Enseignement secondaire*», *Recherches sociographiques*, vol IV, no 2 (mars-août 1963), p. 171.

GALARNEAU, Claude, *les Collèges classiques au Canada français*, Montréal, Fides, 1978.

GENETTE, Gérard, *Figures* II, Paris, Seuil, 1969.

—, *Figures* III, Paris, Seuil, 1972.

GERVAIS, J.-F. et J. HÉNAIRE, «l'Enseignement des sciences dans les collèges classiques, XIXe et XXe siècles», *Recherches sociographiques*, vol. XV, no 1, 1974, p. 119-126.

GRANDPERRET, C.-L., *Traité classique de littérature*, Paris, Brunot-Labbé, 1816 (120 réimpressions de 1822 à 1879).

GREIMAS, Algirdas Julien, *Du sens*, Paris, Seuil, 1970.

—, «Pour une sémiotique didactique», *le Bulletin*, no 7, «Sémiotique didactique», Paris, Groupe de recherches sémiolinguistiques de l'École des Hautes études en sciences sociales, (janvier 1979), p. 3-8.

—, «Pour une théorie des modalités», *Langages*, no 43 (septembre 1976), p. 90-107.

—, «Transmission et communication», *l'Enseignement de la littérature* (Doubrovsky et Todorov), Paris, Plon, 1971, p. 72-81.

GREIMAS, Algirdas Julien, et J. COURTÉS, *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Paris, Hachette Université, 1979.

GRENTE, Mgr Georges, *la Composition et le Style*: principes et conseils, Paris, Beauchesne, 1909.

GRICE, H.-Paul, « Logique et conversation », *Communications*, no 30, Paris, Seuil, 1979, p. 57-72.

GROULX, Lionel, *l'Enseignement français au Canada*, Montréal, Granger, 1934.

GROUPE D'ENTREVERNES, *Analyse sémiotique des textes*, Lyon, Presses de l'Université de Lyon, 1979.

GROUPE μ, *Rhétorique de la poésie*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1977.

—, *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, 1970.

HALTÉ, Jean-François, et André PETITJEAN, « Pour une théorie de l'idéologie dans les manuels scolaires : le Lagarde et Michard », *Pratiques du récit*, Paris, CEDIC, 1977, p. 15-43.

JAKOBSON, Roman, *Essais de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963.

J.M.J.A., *Histoire de la littérature française*, Paris, Poussielgue, 1880.

JOUVENCY, *De la manière d'apprendre et d'enseigner*, Paris, 1892.

JULLIEN, B., *Questions et exercices sur le petit traité des figures et des formes de style*, Paris, Hachette, 1852.

KIBÉDI-VARGA, A., « Réception et enseignement de l'histoire littéraire », *Théorie de la littérature*, La Haye, Marton, 1980, p. 228-239.

KUENTZ, Pierre, « l'Envers du texte », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 3-29.

—, « le Modèle latin », *Littérature*, no 42, Paris, Larousse, 1972, p. 109-122.

—, « le « Rhétorique » ou la Mise à l'écart », *Communications*, no 16, 1970, p. 143-157.

LAGARDE, André, et Laurent MICHARD, *les Grands Auteurs français du programme*, Paris, Bordas, 6 vol. (la première édition a paru entre 1953 et 1960).

LALOUX-JAIN, Geneviève, *les Manuels d'histoire du Canada au Québec et en Ontario (de 1867 à 1914)*, Québec, PUL, 1974.

LAMONDE, Yvan, *la Philosophie et son enseignement au Québec* (1665-1920), Ville LaSalle, Hurtubise HMH, 1980.

LANSON, Gustave, *Essais de méthode, de critique et d'histoire littéraire*, Paris, Hachette, 1968.

—, *Voltaire*, Paris, Hachette, 1906.

LAURENDEAU, Louis, « la Structure du cours classique », *Mélanges sur les humanités*, Paris/Québec, Vrin/PUL, 1954, p. 247-265.

LEBEL, Marc, « l'Enseignement de la philosophie », *Aspects de l'enseignement au Petit Séminaire de Québec*, *Cahiers d'histoire*, no 20, 1968, p. 11-77.

LEFÈVRE, C., *la Composition littéraire*, Bruxelles, Albert Dewit, 1926 (nouvelle édition).

LEFRANC, Émile, *Traité théorique et pratique de littérature*, Paris, Librairie Victor Lecoffre, [1849], 1880.

LE GRAND, Albert, « la Littérature canadienne-française », *Histoire de la littérature française*, Paris, Armand Colin, tome II, 1970 (coll. « U »), p. 1011-1056.

LEJEUNE, Philippe, « l'Enseignement de la littérature au lycée au siècle dernier », *le Français aujourd'hui*, Sèvres A.F.E.F., no 28 (janvier 1975), p. 15-24.

LOTMAN, Youri M., « la Signification modélisante des concepts de « fin » et de « début » dans les textes artistiques », *Travaux sur les systèmes de signes*, Bruxelles, Éditions Complexe, 1976, p. 197-201.

LYONS, John, *Semantics*, vol. 1, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

MCLUHAN, Marshall, *Pour comprendre les média*, Paris, Mame/Seuil, 1968.

MARIE-VICTORIN, frère, « la Science et nous », *la Revue trimestrielle canadienne*, Montréal, décembre 1926.

MARIN, L., « Éléments pour une sémiologie picturale », *Études sémiologiques. Écritures. Peintures*. Paris, Klincksieck, 1971, p. 17-43.

MARROU, Henri-Irénée, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Seuil, 1949.

MARTINON, Philippe, *Dictionnaire méthodique des rimes françaises, précédé d'un traité de versification*, Paris, Larousse, 1915 (première édition).

MAURON, Charles, *l'Inconscient dans l'œuvre de Racine*, Aix-en-Provence, Annales de la Faculté des lettres, Éditions Ophrys, 1957.

Mélanges sur les humanités, Paris/Québec, Vrin/PUL, 1954.

MERCIER, Camille, *l'Enseignement secondaire au Canada*, vol. VII, no 3 (décembre 1927), 1927, 487-491.

MESTRE, père, *Principes de littérature*, Lyon, Briday, 1882.

MEUNIER, André, « Modalités et communication », *Langue française*, no 21, Paris, Larousse, 1974, p. 8-25.

MONTAIGNE, Michel de, *Essais*, livre I, chap. XXVI, les Belles-Lettres, 1931-1932.

MORIER, Henri, *Dictionnaire de poétique et de rhétorique*, Paris, PUF, 1975 (2e édition).

MORNET, Daniel, *Histoire des grandes œuvres de la littérature française*, Paris, Larousse, 1925.

MORRIS, Charles, *Signs, Language and Behavior*, New York, Prentice-Hall Duc, 1946.

OZOUF, Jacques et Mona, « le Thème du patriotisme dans les manuels primaires », *le Mouvement social*, no 49 (octobre-décembre 1964), p. 5-31.

PARRET, Herman, « la Pragmatique des modalités », *Langages*, no 43, Paris, Didier/Larousse, 1976, p. 47-63.

PAULHAN, Jean, *les Fleurs de Tarbes*, Paris, Gallimard, 1941.

PERELMAN, Chaïm, *l'Empire rhétorique, rhétorique et argumentation*, Paris, Vrin, 1977.

PETIT DE JULLEVILLE, *Histoire de la littérature française*, Paris, 1895.

POTTIER, Bernard, « Sur la formulation des modalités en linguistique », *Langages*, no 43, Didier/Larousse, 1976, p. 39-46.

POUILLON, Jean, « Problèmes du structuralisme », *les Temps modernes*, novembre 1966, p. 769-781.

POUND, Ezra, *ABC de la lecture*, Paris, Gallimard, 1966.

PROCÈS, Edmond, *Modèles français. Extraits des meilleurs écrivains*, Bruxelles, Société belge de librairie, 5 vol. (8e édition, 1935).

PROST, Antoine, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968 (coll. »U »).

RAILLARD, Georges, « Esquisse pour un portrait-robot de l'écrivain du XXe siècle d'après les manuels de littérature », *Littérature*, no 7 (octobre 1972), p. 73-86.

Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'avancement des arts, des lettres et des sciences au Canada, Ottawa, l'Imprimerie du roi, 1951.

RÉCANATI, François, « Qu'est-ce qu'un acte locutionnaire? » *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 190-215.

ROBIN, Régine, *Histoire et Linguistique*, Paris, Colin, 1973.

ROULET, Eddy, « Modalité et Illocution », *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 216-239.

ROY, Camille, *Manuel d'histoire de la littérature canadienne-française*, Québec, Imprimerie de l'Action sociale, 1918, 1930 et 1939.

—, *Morceaux choisis d'auteurs canadiens*, Montréal, Beauchemin, 1934.

—, *Regards sur les lettres*, Québec, l'Action sociale, 1931.

—, *l'Université Laval et les Fêtes du cinquantenaire*, Québec, Dussault et Proulx, 1903.

ROY, Élias, *le Collège de Lévis*, Lévis, Le Quotidien, 1953.

SALVAIN, Solange et Michel, *Comment on abrutit nos enfants. La bêtise en 23 manuels scolaires*, Montréal, Éditions du Jour, 1962.

SAUSSURE, Ferdinand de, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot, 1972.

SAVARD, Pierre, « l'Enseignement de l'histoire et de la géographie », *Aspects de l'enseignement au Petit Séminaire de Québec*, *Cahiers d'histoire*, no 20, 1968, p. 81-143.

STUCKI, Pierre-André, *Essai sur les catégories de l'histoire littéraire*, Neuchatel, Messeiller, 1969.

SUBERVILLE, Jean, *Théorie de l'art et des genres littéraires*, Paris, Éditions de l'École, [1945].

SUMPF, J., *Introduction à la stylistique française*, Paris, Larousse, 1971.

SUMPF, J., et J. DUBOIS, « Problèmes de l'analyse du discours », *Langages*, no 13, Paris, Didier/Larousse, 1969, p. 3-7.

TALBOT, Lucien, *Recueil de textes français à expliquer*, Québec, Séminaire de Québec, 1946.

THIBAUDEAU, Jean, *Socialisme; Avant-garde; Littérature. Interventions*, Paris, Éditions sociales, 1972.

THIBAUDET, Albert, *Histoire de la littérature française de 1789 à nos jours*, Paris, Stock, Delamain et Boutelleau, 1936; Rio de Janeiro, Americ-Edit, [1940], 2 vol. (édition citée dans cet ouvrage).

TODOROV, Tzvetan, « les Catégories du récit littéraire », *Communications*, no 8, Paris, Seuil, 1966.

—, « Poétique et Histoire littéraire », *Qu'est-ce que le structuralisme ? Le structuralisme en poétique*, Paris, Seuil, 1968, p. 92-109.

—, « Problèmes de l'énonciation », *Langages*, no 17, Paris, Didier/Larousse, 1970, p. 3-11.

—, « Synecdoques », *Communications*, no 16, Paris, Seuil, 1970, p. 26-35.

—, *Théorie du symbole*, Paris, Seuil, 1977.

TOUGAS, Gérard, *Histoire de la littérature canadienne-française*, Paris, PUF, 1960.

URBAIN, abbé C., *Précis d'un cours de littérature. Genres et Prose*, Paris, Lyon, Emmanuel Vitté, 1921.

VANDEREM, Fernand, « Nos manuels d'histoire littéraire », *l'Intransigeant*, no 15 (22 septembre et 1er octobre 1922).

VAN SCHENDEL, Michel, « Appareils et Institution (littéraire) », introduction au colloque « Discours et histoire », Montréal, 1979.

—, « Manuels, censure, privilège », *Brèches*, [Montréal], [printemps-été 1976], p. 7-44.

VEREST, Jules, s.j., *Manuel de littérature*, Bruxelles, Albert Dewit, [1898].

VERNIER, France, *l'Écriture et les Textes*, Paris, Éditions sociales, 1977.

VERNIOLLES, abbé J., *Cours élémentaire de littérature. Style et Poétique*, Paris, Delagrave, 1881, 11e édition.

VERSCHUEREN, Jef, « À la recherche d'une pragmatique unifiée », *Communications*, no 32, Paris, Seuil, 1980, p. 274-284.

VIANEY, Joseph, *l'Explication française*, Paris, Hatier, 1934.

VIGNAUX, Georges, *l'Argumentation*, Genève/Paris, Droz, 1976.

—, « le Discours argumenté écrit », *Communications*, no 20, Paris, Seuil, 1973, p. 101-159.

VINCENT, abbé C., *Théorie de la composition littéraire*, Paris, J. de Gigord, 1946, 15ème édition.

—, *Théorie des genres littéraires*, Paris, J. de Gigord, 1908.

ZAWADOWSKI, Leo, « Où en est la sémantique? », *RSSI*, vol. III, no 4, p. 409-441.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS 11

AVANT-PROPOS 13

INTRODUCTION 15

1. LE COURS CLASSIQUE ET LA FORMATION LITTÉRAIRE 21

L'enseignement secondaire classique — Le modèle institutionnel — Contraintes et motivations — Le microcosme — Le baccalauréat ès arts — Les humanités — L'humanisme — La discipline de l'esprit — L'explication de texte et la *praelectio* — L'importance du maître — L'éloquence — Le gaumisme — L'uniformisation didactique — La dissertation littéraire — L'analyse littéraire — Le projet de société — Le procès didactique.

2. LA DIDACTIQUE COMME FORMATION DISCURSIVE 71

Le discours de la didactique — Le double procès du discours — Le procès de communication — Le procès de signification — La sémantique discursive — La didactique — La médiation didactique — La compétence modale — Le procès axiologique — Les valeurs axiologiques — L'institution didactique — L'ambivalence du manuel et du devoir scolaires — La théorie du discours de la didactique comme formation discursive.

3. LES TRAVAUX SCOLAIRES 97

La documentation — La pratique du discours — L'instance rhétorique — L'instance didactique — La méthodologie — La communication didactique — La dérivation allocutoire — Les niveaux — Les supports — Les topiques — Les lieux axiologiques — Les médiateurs — Le discours argumentatif — Typologie des raisonnements — Typologie des motivations — Typologie des métalogismes — Le système discursif — Les supports discursifs — Les modalités discursives — Les lieux axiologiques.

4. ANALYSE DES COMPOSITIONS SCOLAIRES: LES PRATIQUES DISCURSIVES DES ÉTUDIANTS 141

I- *Le contexte discursif*
Du devoir scolaire au comportement moral — Les genres littéraires.

II- *Le procès de communication*
Les finalités du discours — La dérivation allocutoire — Le niveau de la communication — Le support de la communication — Le degré de la dérivation — Les configurations récurrentes — Les lieux axiologiques de la dérivation allocutoire — Les médiateurs dans le discours.

III- *Le procès de signification*
Le système logique — Le raisonnement — Les motivations — Les métalogismes — Les modèles argumentatifs — Le système discursif — Les supports discursifs — Les modalités — Les lieux axiologiques dans le discours argumentatif — Croisement des paramètres.

IV- *Les modèles d'exercices scolaires*

V- *Commentaires généraux*

5. *PROBLÉMATIQUE GÉNÉRALE POUR UNE ANALYSE DES MANUELS* 229

Un manuel scolaire est un discours « idéologique » — Le manuel est un discours axiologique sur la littérature — Un manuel est une réponse à une attente institutionnelle — Un manuel est une réponse à d'autres manuels qui le précèdent — Les manuels font partie du processus de constitution et de légitimation de la littérature — Les manuels sont des discours dont l'analyse permet de déterminer un système de manuels — Le discours du manuel est modalisé.

6. *TRAITÉS DE RHÉTORIQUE, MANUELS DE COMPOSITION, DE DISSERTATION ET D'ANALYSE LITTÉRAIRES* 257

Les manuels utilisés — Traités de rhétorique (stylistique) — Manuels de littérature (genres littéraires) — Manuels de composition, de dissertation et d'analyse littéraires — Portrait-robot de ces manuels — Le discours — L'histoire littéraire — Éléments communs — Les facultés littéraires — La rhétorique — Le style — Les ornements du style — Les qualités du style — Les genres de composition — La rhétorique de la dissertation et de l'analyse littéraires — La dissertation littéraire — L'analyse littéraire — Objectifs ultimes — Élever l'esprit — Conférer un pouvoir social — Conclusion.

7. *MANUELS DE MORCEAUX CHOISIS* 305

Éléments de théorie — Le corpus documentaire — Les morceaux choisis et leur utilisation — La sélection des écrivains — Écrivains choisis — Grille de lecture — Grille signalétique générale — Grille descriptive — Grille analytique — Résultats — Grilles signalétiques et descriptives — Interprétation — Grilles analytiques — Interprétation des résultats — Essai d'interprétation générale.

8. *LES MANUELS D'HISTOIRE DE LA LITTÉRATURE* 367

I- *Grille de la macro-analyse*
Morphologie du manuel — Hiérarchisation des écrivains — Le paratexte : préfaces, introductions, avant-propos — L'iconographie : typographie, illustrations, graphiques, dessins, photos — Les niveaux de signification — L'argumentation — Les présupposés axiologiques.

II- *Grille de la micro-analyse*
Les codes Le code herméneutique — Le code symbolique — Le code gnomique — Le code sémiologique — Le code sémique — Croisement des codes.

III- *Le système des manuels d'histoire littéraire*
Commentaires généraux.

CONCLUSION 431

BIBLIOGRAPHIE 437

I- *Sources manuscrites*
Le corpus des travaux scolaires analysés Autres travaux scolaires Thèses, rapports et mémoires.

II- *Sources imprimées*

CHEZ LE MÊME ÉDITEUR

Collection « Bibliographies »

n° 1 — Denis Carrier, *Bibliographie analytique d'Yves Thériault, 1940-1984.*

n° 2 — Dominique Hudon, *Bibliographie analytique et critique des articles de revues sur Louis Fréchette (1863-1983).*

Collection « Essais »

n° 1 — Maurice Arguin, *le Roman québécois de 1944 à 1965. Symptômes du colonialisme et signes de libération.*

n° 2 — Michel Lord, *En quête du roman gothique québécois (1837-1860). Tradition littéraire et imaginaire romanesque.*

n° 3 — Jean Morency, *le Thème du regard dans la* Montagne secrète *de Gabrielle Roy.*

n° 4 — Max Roy, *Parti pris et l'enjeu du récit.*

n° 5 — Roger Chamberland, *Claude Gauvreau : la libération du regard.*

n° 6 — Jeanne Turcotte, *Entre l'ondine et la vestale. Analyse des Hauts Cris de Suzanne Paradis.*

n° 7 — France Nazair Garant, *Ève et le cheval de grève. Contribution à l'étude de l'imaginaire d'Anne Hébert.*

Collection « Création »

n° 1 — Yolaine Tremblay, *Misia Sert et le jeu de dés.* Roman.

NOTICES BIOGRAPHIQUES

Joseph Melançon est professeur de littérature à l'Université Laval et membre du CRELIQ. Ses travaux de recherche portent sur la didactique littéraire, en rapport avec l'axiologie et l'institution. Il a collaboré à plusieurs revues savantes. Certains articles ont été regroupés dans une prépublication du Toronto Semiotic Circle, sous le titre *The Semiotics of Didactic Discourse*, en 1983. Ses recherches actuelles portent sur «la contribution des universitaires à la constitution de la littérature québécoise».

Clément Moisan est professeur de littérature à l'Université Laval et membre du CRELIQ. Il est notamment l'auteur de deux ouvrages récents : *Qu'est-ce que l'histoire littéraire?*, paru aux Presses universitaires de France en 1987 (collection «Littératures modernes»), et *Comparaison et raison. Études sur l'histoire et l'institution des littératures canadienne et québécoise*, publié chez HMH Hurtubise en 1987 (collection «Constantes»).

Max Roy est chercheur au CRELIQ et chargé de cours à l'Université Laval. Intéressé par des questions de théorie et d'analyse du discours, il a également publié plusieurs études sur le roman et la poésie. Son livre intitulé *«Parti pris» et l'enjeu du récit*, paru au CRELIQ en 1987 (collection «Essais»), est consacré à la littérature québécoise des années soixante.

Achevé d'imprimer
sur les presses des Ateliers graphiques
Marc Veilleux inc.
en Septembre 1988

JOSEPH MELANÇON CLÉMENT MOISAN MAX ROY

LE DISCOURS D'UNE DIDACTIQUE

Ce livre rassemble les résultats d'une étude vaste et rigoureuse sur les processus de formation littéraire dans l'enseignement classique au Québec, de 1852 à 1967.

Sous sa forme discursive, la didactique classique révèle ses partis pris, ses parcours axiologiques ainsi que ses processus de transmission des valeurs. Minutieuse, l'analyse proposée ici porte essentiellement sur les manuels en usage dans les séminaires et les collèges classiques au Québec et sur quelque 3 500 compositions inédites d'étudiants de belles-lettres et de rhétorique, où sont représentées toutes les époques et toutes les tendances. Par son objet comme par sa problématique, cet ouvrage est une importante contribution à l'étude du discours institutionnel. Son apport théorique considérable va de pair avec la profusion des résultats, qui font bien voir les fins et les moyens d'une didactique dont l'influence n'a pas fini de se manifester dans le discours sur la littérature. •

CRELIQ CENTRE DE RECHERCHE EN LITTÉRATURE QUÉBÉCOISE

Ce livre a été produit par ***Nuit blanche éditeur***

Illustration de la couverture : (Poésie, littérature, musique)
de Marc-Aurèle de Foy Suzor-Coté.
Cette œuvre fait partie de la collection du Musée du Québec
Photographie : Patrick Altman