

NNT : 2025AIXM0126

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université
en cotutelle avec l'Université libre de Bruxelles
le 25 juin 2025 par

Benjamin SEVESTRE-GIRAUD

Prolégomènes à une réinvention de la rhétorique : l'expression,
l'argumentation, la communication et leurs imaginaires
disciplinaires du lycée à l'université

Disciplines

Sciences de l'antiquité (AMU)
Lettres, langues, traductologie (ULB)

École doctorale

ED 355 – Espaces, Cultures, Sociétés

Laboratoire/Partenaires de recherche

Centre Paul-Albert Février – Textes et
documents de la méditerranée antique et
médiévale (AMU)
Philixte – Études philologiques, littéraires
et textuelles (ULB)
Groupe de recherche en rhétorique et
argumentation linguistique (ULB)

Composition du jury

Emmanuelle DANBLON	Directrice de thèse
Professeure – Université libre de Bruxelles	
Sabine LUCIANI	Directrice de thèse
Professeure – Aix-Marseille Université	
Danielle van MAL-MAEDER	Examinatrice
Professeure – Université de Lausanne	
François PROVENZANO	Rapporteur
Professeur – Université de Liège	
Benoît SANS	Examineur
Maître de conférence – Université libre de Bruxelles	
Aude SEURRAT	Rapporteuse
Professeure – Université Paris Est-Créteil	
Sébastien URBANSKI	Président du jury
Professeur – Université de Nantes	
Philippe VITALE	Examineur
Professeur – Aix-Marseille Université	

Affidavit

Je soussigné, Benjamin Sevestre-Giraud, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Sabine Luciani et d'Emmanuelle Danblon, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Saint-Maur-des-Fossés, le 6 avril 2025

A handwritten signature in black ink, consisting of a stylized 'B' followed by a long horizontal stroke.

Liste de publications et activités scientifiques

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. « Esprit critique et discours conspirationnistes : pour des vertus rhétoriques », *Argumentation et analyse du discours*, 33, 2024 ; <https://doi.org/10.4000/12hvh>
2. « Quintilien et le statut de la preuve rhétorique. Invitation à une relecture du 5^{ème} livre de l'*Institution oratoire* », *Rhetorica. A Journal of the History of Rhetoric*, vol. 41, 2023, p. 31-60 ; <https://doi.org/10.1353/rht.2023.0001>
3. « Nouvelle rhétorique et formation du citoyen : perspectives sur l'enseignement du discours à partir d'une université d'été », *Argumentation et Analyse du discours*, 30, avril 2023, co-autrice : L. Donckier ; <https://doi.org/10.4000/aad.7126>
4. « Enseigner la rhétorique à l'École de Bruxelles », *Recherches & Travaux*, UGA Éditions, novembre 2021, co-auteurs : E. Danblon, B. Sans, L. Donckier ; <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4460>
5. Compte rendu d'Amedeo Alessandro Raschieri, *Lettura degli autori e insegnamento retorico. Ricerche intorno a Quintiliano e alla retorica antica*, Aracne, Canterano, 2020, 216 p., dans *Museum Helveticum*, vol. 78, vol. 2, 2021, p. 328-329 ; <https://www.jstor.org/stable/27129413>
6. Compte rendu de Michelle Bolduc, *Translation and the Rediscovery of Rhetoric*, Toronto, Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 2020 (Studies and Texts, 217), 24 × 16 cm, xii-443 p., dans *Latomus*, t. 80, mars 2021

2) Activités scientifiques au cours de la période de thèse :

1. Communication : « La fabrique du citoyen : regards croisés sur les programmes de formation humanistes d'hier et d'aujourd'hui (*Institution oratoire*, France, Belgique) », colloque international *Les exercices de rhétorique : valeurs, vertus, valorisation*, organisé par B. Sans, E. Danblon et D. van Mal Maeder (Université libre de Bruxelles, 27-28 février 2020).
2. Communication : « De la rhétorique (antique) en classe de français ? », stage de l'Association pour le grec et le latin à Aix-en-Provence, Maison Méditerranéenne des sciences de l'homme, janvier 2020
3. « Les enjeux actuels de la rhétorique », capsule vidéo (15 min) pour le séminaire national de formation des enseignants de Lettres (MEN, Direction générale de l'enseignement scolaire), « Développer les compétences orales et l'éloquence des élèves du collège au lycée ».
4. Communication : « Généalogie de l'enseignement rhétorique », séminaire du CPAF-TDMAM (AMU), 9 mars 2021
5. « Les compétences visées par la thèse et par la suasoire » et « Enseignement rhétorique et collaboration interdisciplinaire », deux capsules vidéos, avec L. Donckier, pour un parcours de formation des enseignants conçu par la DGESCO et l'Inspection générale de Lettres (2022)
6. Communication : « Quelle(s) rhétorique(s) pour le citoyen du XXI^{ème} siècle ? », séminaire « Argumenter et convaincre aujourd'hui. Les principes éthiques de l'argumentation » (DICEN-CNAM), 22 mars 2023
7. Organisation : journée d'étude "Rhétorique et pédagogie : la pratique rhétorique dans la classe"(Sorbonne Université), co-organisée avec Lucas Haensler (juin 2022)
8. Organisation : journée d'étude "Réception classique et pédagogie : la matière antique dans la classe", co-organisation : Clara Daniel, Benjamin Sevestre-Giraud, laboratoires CIELAM et TDMAM (2020)
9. Organisation : séminaire "Réception classique et pédagogie", co-organisé avec Clara Daniel (Aix-Marseille Université) et adossé au carnet de recherche [Mentor](#) – la matière antique dans la classe.

10. Communication : « Nisard et Villemain, professeurs de rhétorique », journée d'études du projet « Dire/Montrer l'éloquence », 18 novembre 2021 (Université Paris Nanterre)
11. Organisation : Cycle 2021-2022 des "Rendez-vous Perelman" et "Journée Perelman des Jeunes chercheurs", co-organisés avec Lucie Donckier et Sébastien Chonavey
12. Organisation, conception et animation avec Lucie Donckier (ULB) de la [summer school Civis Erasmus](#) + « European citizenship and rhetorical argumentation : the case of climate change » (17 au 28 août 2021, Université libre de Bruxelles) ; projet soutenu par Emmanuelle Danblon (Pr. ULB), Sabine Luciani (Pr. AMU) et Camil Parvu (Pr. UniBuc) (2021)
13. Vulgarisation : « Une lecture rhétorique de la pédagogie de l'esprit critique face aux théories du complot », Centre culturel de Libramont (Belgique), cycle de conférences 2022, « Théories du complot : symptômes d'une société en crise ? »
14. Communication : « Questions de didactique rhétorique », séminaire de master 2 MEEF d'Hélène Parent, Université de Lorraine, 8 avril 2024
15. Communication : « La rhétorique comme discipline scolaire aujourd'hui : une contre-culture », colloque « La rhétorique au cœur des Humanités : enjeux pédagogiques et politiques d'une formation humaniste globale de l'Antiquité à demain », organisé par Christophe Bréchet et Marie Humeau (Université Paris Nanterre), 17 et 18 octobre 2024.

Résumé

Cette thèse explore les modalités concrètes d'une réintroduction de la rhétorique dans l'enseignement secondaire contemporain. Partant du constat que l'enseignement des lettres est aujourd'hui traversé par une tension profonde entre une conception purement esthétique, centrée sur l'étude patrimoniale des textes littéraires, et une vision exclusivement instrumentale de la communication, ce travail envisage une autre voie fondée sur une réinvention critique de la rhétorique. Dans cette perspective, il s'inscrit dans la continuité des propositions récentes, au sein du champ francophone des études rhétoriques, invitant à un retour de la rhétorique dans l'enseignement.

Cette recherche adopte une démarche pragmatique inspirée de la logique de l'enquête du philosophe John Dewey, reformulée pour les sciences de l'éducation par Joris Thievenaz. En mobilisant des concepts clés issus de la didactique, notamment ceux de « conscience disciplinaire » et de « configuration didactique », cette thèse propose une théorisation prospective de ce que pourrait être aujourd'hui une « rhétorique enseignée » dans la culture scolaire française. Pour cela, elle associe étroitement la théorisation et l'analyse de données empiriques variées : observations ethnographiques des identités disciplinaires des enseignants, étude de programmes scolaires et universitaires et examen critique de manuels de rhétorique anciens – en particulier *l'Institution oratoire* de Quintilien – et contemporains.

Mots clés : rhétorique, théorie de l'argumentation, didactique du français, enseignement, humanités, communication

Abstract

This thesis explores the concrete modalities of a reintroduction of rhetoric into contemporary secondary education. Starting from the observation that the teaching of literature today is characterized by a deep tension between a purely aesthetic conception, centered on the patrimonial study of literary texts, and an exclusively instrumental vision of communication, this work envisages another path based on a critical reinvention of rhetoric. In this perspective, it is in line with recent proposals in the French-speaking field of rhetorical studies, calling for a return of rhetoric in education.

This research adopts a pragmatic approach inspired by the logic of the inquiry of the philosopher John Dewey, reformulated for the educational sciences by Joris Thievenaz. By mobilizing key concepts from didactics, in particular those of « disciplinary awareness » and « didactic configuration », this thesis offers a prospective theorization of what a “taught rhetoric” could be today in French school culture. To this end, it closely combines theorization and analysis of various empirical data: ethnographic observations of teachers' disciplinary identities, study of school and university curricula, and critical examination of ancient – in particular Quintilian's *Institutio oratoria* – and contemporary rhetoric textbooks.

Keywords: rhetoric, argumentation theory, French didactics, teaching, humanities, communication

Remerciements

Tous mes remerciements vont d’abord à Sabine Luciani, professeure de langue et littérature latines, et Emmanuelle Danblon, professeure de rhétorique et de théorie de l’argumentation, pour le temps qu’elles ont consacré à ce travail. Leur bienveillance, leur disponibilité et leur goût pour l’interdisciplinarité ont permis à mes idées d’avancer à leur rythme et à mon projet d’être à la fois une enquête et une aventure, avec ses moments de doute, ses détours, ses découvertes et ses compagnons de route.

Je tiens également à exprimer ma gratitude au Centre Paul-Albert Février — Textes et documents de la méditerranée antique et médiévale et à l’ED 355 d’Aix-Marseille Université, qui m’ont accordé un contrat doctoral et ont soutenu mon projet atypique qui associait Quintilien — un professeur de rhétorique romain du I^{er} siècle — et l’enseignement aujourd’hui. Après ce contrat doctoral, mon arrivée au département GEA de l’IUT de Villetaneuse (Université Sorbonne Paris Nord) a constitué une étape importante dans mon parcours. Mes collègues m’ont permis de poursuivre sereinement mes recherches et de découvrir un nouvel environnement et des missions dans lesquels je me suis immédiatement reconnu. Corinne, Asmaa, Sylvie : merci !

Je me permets également de remercier celles et ceux qui m’ont accompagné dans cette thèse, de très près ou de plus loin : tous mes amis du Groupe de recherche en rhétorique et argumentation linguistique de l’Université libre de Bruxelles, Céline pour nos discussions, Lucie pour le plaisir de travailler ensemble ; Thierry pour son sens de la pédagogie et son envie de faire réussir tous les élèves ; M^{mes} Annie Leguay, Geneviève Bluteau et Marie-Laure Leroy-Bédier pour m’avoir transmis le goût de l’étude des lettres, M^{me} Chantal Hasnaoui pour sa rigueur et sa passion communicative pour la réflexion philosophique, M. Carlos Lévy, en master, pour ma première formation à la recherche en lettres classiques, marquée par le décroisement entre littérature et philosophie,

Mme Fosca Mariani Zini, en master de philosophie, pour m'avoir fait découvrir la rhétorique et la théorie de l'argumentation.

Enfin, merci à mes grands-parents qui m'ont permis de faire des études et à qui je dédie ce travail, à ma sœur jumelle pour nos rires, à mon mari — le plus gentil des sophistes — pour son soutien.

AFFIDAVIT	3
LISTE DE PUBLICATIONS ET ACTIVITES SCIENTIFIQUES	5
RESUME	8
ABSTRACT	9
REMERCIEMENTS	10
INTRODUCTION GENERALE	1
PREMIERE PARTIE – OBSERVER : LA TRADITION RHETORIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DES HUMANITES AUJOURD'HUI	14
INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE	15
CHAPITRE 1 – LOGIQUE(S) DE L'ENQUETE ET QUESTION DE RECHERCHE	17
Introduction	17
1 – Genèse de la question de recherche et construction de l'objet	19
1.1 Un point de départ : le « retour » des exercices de rhétorique	20
1.2 (Re)définitions de l'objet de ma recherche	23
1.3 Des présupposés à questionner	26
1.4 Limites et difficultés théoriques	29
1.4.1 L'argument historique : le bannissement de la rhétorique	30
1.4.2 L'argument définitionnel : la rhétorique comme technique	31
1.5 Ma question de recherche	32
2 - Un ancrage interdisciplinaire dans le « carrefour rhétorique »	33
2.1 Rhétorique et études littéraires : nouvelles pratiques et nouveaux objets	37
2.2 Rhétorique, sciences du langage et éducation	38
2.3 Rhétorique et sciences de l'information et de la communication : une perspective critique	39
3 – Posture de recherche et logique de l'enquête	41
3.1 Ma posture de recherche	42
3.2 La logique de l'enquête	46
4 – Faire le deuil de la Littérature : vers une « rhétorique générale »	49
CHAPITRE 2 – UN MODELE CRITIQUE POUR (RE)INVENTER LA RHETORIQUE AUJOURD'HUI. (RE)LIRE L'INSTITUTION ORATOIRE DE QUINTILIEN	51
Introduction	51

1 - Pour une relecture critique de l'Institution oratoire de Quintilien	55
1.1 Réactualisation, réadaptation ou réinvention ?	57
1. 2 Une relecture critique	60
2 – Quid sit rhetorice ? Polémiques autour de la définition de la rhétorique	62
2. 1 Le projet de Quintilien	62
2. 2 Qu'est-ce que la rhétorique ?	63
3 – Les exercices et les savoirs techniques de la rhétorique : caractéristiques de la configuration didactique rhétorique	70
3.1 Une logique d'intégration	73
3.1.1 <i>Ars/natura</i> : l'inné et l'acquis	75
3.1.2 <i>Praecepta</i> : les savoirs rhétoriques	75
3.1.3 <i>Exercitatio</i> : l'entraînement rhétorique	77
3.1.4 Quelle est la matière de la rhétorique ?	77
3.2 Le bon usage des savoirs rhétoriques : exemples de la théorie des figures et de la théorie des arguments	78
3.2.1 La théorie des figures, entre ornementation et argumentation	78
3.2.2 La théorie de l'argumentation	81
3.3 Des exercices ambivalents : entre rhétorique du forum et littérature	84
4 – « Après Cicéron, on lira les autres auteurs, à proportion de leur ressemblance avec Cicéron » (IO II, 5, 20). La question des normes et de l'imitation rhétorique	88
5 – Premier point de départ	91
 CHAPITRE 3 – LA RHETORIQUE ET LES DISCIPLINES LITTERAIRES	
AUJOURD'HUI : UNE APPROCHE ETHNOGRAPHIQUE	94
Introduction	94
1 – Situation des « humanités modernes » aujourd'hui : la disparition de la matrice rhétorique	97
2 – « Bricolage » méthodologique : description ethnographique, théorisation ancrée et analyse rhétorique	103
2.1 Démarche ethnographique et situation du chercheur	106
2.2 Terrain d'enquête et échantillonnage théorique	108
2.3 L'écriture des résultats : le genre du portrait et l'analyse rhétorique des témoignages	110
3 – La tribu des « humanités modernes ». Série de portraits des enseignants témoins interrogés (lettres, histoire, philosophie)	112
3.1 Variations autour de la figure du « professeur de lettres »	112
Portrait n° 1 : « le commentaire <i>in extenso</i> pendant trois heures jusqu'à ce que mort s'ensuive »	112

Portrait n° 2 : « le fantasme de revenir aux sources »	114
Portrait n° 3 : « Pour moi, le plus important c'était la littérature »	117
Portrait n° 4 : « français, ça restreint la discipline au Bescherelle ou au Bled »	119
3.2 Variations autour de la figure du professeur « d'histoire-géographie et éducation morale et civique »	120
Portrait n° 5 : « Beyoncé et Jay-Z au Louvre »	121
Portrait n° 6 : « les connaissances, les élèves peuvent les trouver sans moi »	124
Portrait n° 7 : « Ce n'est pas si compliqué la programmation Python »	126
Portrait n° 8 : « Nous sommes les plus légitimes pour faire de l'EMC, même si ce n'est pas ma tasse de thé »	128
3.3 Variations autour de la figure du « professeur de philosophie »	129
Portrait n° 9 : « C'est comme si on restait bloqués au niveau de la flamme qui permet de projeter des marionnettes sur le fond de la caverne, on est toujours dans le sensible... »	129
Portrait n° 10 : « Et si on ne défendait pas la philosophie comme le trésor de l'épreuve finale du bac... »	132
Portrait n° 11 : « La raison, la pensée, c'est pas que de la logique, un truc triste, un peu nécessaire, mais pénible »	134
Portrait n° 12 : « Je veux de la sueur, du sang et des larmes dans les copies »	135
4 – Analyse des éthos disciplinaires : théorisation ancrée et analyse rhétorique du corpus	137
4.1 Méthodologie d'analyse : analyse rhétorique et analyse par théorisation ancrée	137
4.2 Les catégories émergeant du corpus et leur intérêt pour l'analyse des témoignages	138
4.3 Le contenu des témoignages (par catégories) en schémas	142
4.4 Des éthos disciplinaires contrastés : une analyse rhétorique des disciplines	146
4.4.1 Le professeur de lettres, ou le passeur de textes littéraires	146
4.4.2 Le professeur de citoyenneté qui apprend à se situer dans le monde	149
4.4.3 Le philosophe, entre mathématiques et sciences humaines	152
5 – Second point de départ	155
 SECONDE PARTIE – THEORISER : JALONS PROSPECTIFS POUR REINVENTER LA RHETORIQUE	 158
INTRODUCTION DE LA SECONDE PARTIE	159
CHAPITRE 1 – IMAGINER UN CURSUS UNIVERSITAIRE	165
 Introduction	 165
1 – Brève situation de l'enseignement de la rhétorique à l'université en France	171
1.1 Un aperçu à travers les maquettes de licence des mentions lettres, humanités, sciences du langage et information-communication	174

1.1.1 Quelques caractéristiques générales	175
1.1.2 La place de la rhétorique dans chaque mention	176
1.2 Un aperçu à partir des principaux manuels universitaires de rhétorique	179
1.3 Bilan	185
2 – (Re)constituer des « études de rhétorique » à l’université : savoirs, objets, méthodologies et valeurs d’un cursus universitaire rhétorique	186
2.1 À la recherche de principes pour les études de rhétorique	187
2.1.1 Se confronter au « fouillis de la rhétorique » (Marc Angenot)	187
2.1.2 Principes pour le rhétoricien	190
Principe 1 : le rhétoricien n’est pas un herméneute ouvert à toutes les interprétations, mais un théoricien professionnel des « textes possibles » (Michel Charles)	191
Principe 2 : le rhétoricien est un linguiste du discours et il mobilise les instruments de l’analyse du discours.	193
Principe 3 : le rhétoricien est à la fois enseignant et didacticien de la rhétorique	196
Principe 4 : les savoirs du rhétoricien ne sont pas neutres, mais critiques et orientés	197
Principe 5 : le rhétoricien est un spécialiste de la culture rhétorique et de son histoire matérielle et conceptuelle	200
2.2 Une configuration fonctionnelle minimale pour les études de rhétorique	201
2.2.1 Objectifs et méthode	201
2.2.2 Vers une configuration minimale des études de rhétorique	203
2.2.2.1 Des concepts et des savoirs fondamentaux	205
2.2.2.2 Réflexivité, objets et pratiques	213
3 – Bilan et perspectives autour d’un cursus d’études de rhétorique en France	214
CHAPITRE 2 – EXPLORER LA NORMATIVITE DE LA RHETORIQUE	217
Introduction	217
1 – Pour une réflexion sur la normativité de la rhétorique	219
1.1 L’éclipse de la normativité rhétorique	220
1.2 Les limites de la rhétorique technique	226
2 – La normativité de la rhétorique : langue et discours, cognition, morale	229
2.1 Explorer les ordres normatifs de la rhétorique	231
2.1.1 L’ordre linguistique et discursif et la question de la variabilité	231
2.1.2 L’ordre cognitif : normes de connaissance et normes de raisonnement	233
2.1.3 L’ordre éthique : la transmission des valeurs et la vie morale	234
2.2 Quelques impasses normatives pour la discipline rhétorique	235

2.2.1 La voie technique	236
2.2.2 La voie déontologique	237
2.2.3 La voie descriptive	238
3 – La voie des <i>vertus rhétoriques</i> pour expliciter la normativité de la rhétorique	239
3.1 Éthique des vertus et retour de la rhétorique	242
3.2 Les critiques adressées aux vertus	244
3.3 Les <i>dicendi uirtutes</i> aujourd’hui : pour un usage pédagogique	247
3.4 Enquêter sur les vertus : illustrations	249
3.4.1 Les vertus dans l’ <i>Institution oratoire</i>	249
3.4.2 Les vertus dans les programmes de français, d’histoire-géographie, d’éducation morale et civique et de philosophie	252
4 – Bilan	258
 CHAPITRE 3 – CREER UNE DIDACTIQUE DE LA RHETORIQUE	 261
Introduction	261
1 – Vers une didactique de la rhétorique	264
1.1 Rhétorique et didactique du français : une perspective nécessaire	264
1.1.1 La question de la démarcation entre rhétorique et français	265
1.1.2 L’absence de la rhétorique dans les recherches en didactique du français	266
1.1.3 L’émergence récente de la perspective didactique dans les études rhétoriques francophones	268
1.2 Qu’est-ce qu’une discipline scolaire ?	269
1.2.1 Une fin en soi et une identité distinctive dans la culture scolaire	269
1.2.2 Analyser les disciplines : « transposition didactique » et « pratiques sociales de référence »	270
2 – Les configurations didactiques du français/lettres et de l’expression-communication : comparaison et effets de contraste pour élaborer une configuration de la rhétorique	274
2.1 Justification du choix des configurations de contraste : le français au lycée et l’expression-communication en IUT	275
2.1.1 Accentuer les effets de contraste pour mieux appréhender les contours de la rhétorique	277
2.1.1.1 Le français/lettres au lycée vs le français au collège	277
2.1.1.2 L’expression-communication en IUT et la culture générale et expression en BTS	279
2.2 La discipline français/lettres au lycée : une configuration ambivalente, mais fortement conditionnée par les épreuves littéraires du baccalauréat	280
2.3 La configuration disciplinaire de la discipline expression-communication en IUT	283
3 – La discipline rhétorique : essai de configuration didactique contrastive	288
3.1 Méthodologie et forme d’écriture : le récit réflexif auto-ethnographique	289

3.2 Du français/lettres à la rhétorique : comment (re)devenir enseignant de rhétorique ?	291
3.3 Essai d'une configuration disciplinaire pour la rhétorique à partir d'une expérience d'enseignement	294
3.3.1 La configuration didactique de la rhétorique en schémas	296
3.3.2 La configuration de la discipline rhétorique à partir du récit de mon expérience d'enseignement en IUT	301
3.3.2.1 L'étiquette sur la porte du bureau ou la question des finalités de la rhétorique	301
3.3.2.2 Au-delà du « catéchisme rhétorique » (Christian Plantin) : savoirs, savoir-faire et attitudes de la rhétorique	305
3.3.2.3 « Ils ne seront jamais avocats... » et la question des pratiques rhétoriques	308
3 – Bilan : un éthos prospectif pour l'enseignant de rhétorique aujourd'hui	312
CONCLUSION GENERALE	316
BIBLIOGRAPHIE	327
ANNEXES	356
1 - Les entretiens	357
1.1 Le formulaire d'information et de consentement	357
1.2 Le guide d'entretien	359
1.3 La transcription anonymisée des entretiens	361
Groupe 1 — Les professeures de lettres	362
Entretien 1 — a	362
Entretien 1 — b	369
Entretien 1 — c	373
Entretien 1 — d	381
Groupe 2 — Les professeurs d'histoire, géographie, éducation morale et civique	386
Entretien 2 — a	386
Entretien 2 — b	394
Entretien 2 — c	401
Entretien 2 — d	407
Groupe 3 — Les professeurs de philosophie	412
Entretien 3 — a	412
Entretien 3 — b	420
Entretien 3 — c	425
Entretien 3 — d	431
2 - Extraits des maquettes de licences de Lettres, Humanités, Information-Communication et Sciences du langage	435

2.1 Mention Lettres	436
2.2 Mention Humanités	438
2.3 Mention Information-Communication	440
2.4 Mention Sciences du langage	442
3 - Traces de mes cours	444
3.1 Organisation générale du cours : Expression-communication et Aide à la réussite	444
3.2 Plan des cours	445
3.3 Écriture créative : le dossier d'affaire judiciaire	446
3.4 Fiche d'enquête extrait du jeu « Intime conviction » (Céline Pieters et Célia Ducaju ; éd. Fika)	447
3.5 Exercice de rhétorique – « La statue chryséléphantine »	448
3.6 Exercice de rhétorique – « La bataille navale »	450
3.7 Barème d'évaluation – le discours judiciaire	453
3.8 Fiche – l'argumentation	455
3.9 Le Pecha Kucha	457

Introduction générale

Face à l'effondrement massif et général de la biodiversité, l'astrophysicien et grand vulgarisateur écologiste Hubert Reeves invitait ses lecteurs, dans sa chronique du *Journal de Montréal*, à réfléchir aux enjeux de sa préservation :

Pourquoi préserver des mollusques, des araignées, des serpents, des insectes et tout ce monde animal, des plus petits aux plus grands ? Pourquoi conserver des centaines de variétés de pommes et de pommes de terre au lieu de se contenter d'un minimum ? À quoi ça peut nous mener de laisser disparaître une à une les espèces ?

Il répondait par une métaphore empruntée à la sénatrice française Marie Blandin, celle d'un avion en vol : « Enlevez un boulon au hasard : il est probable que l'avion continuera de voler. Puis un autre, et encore un autre... Au bout de combien de boulons l'avion finira-t-il par tomber, avec ses passagers ?¹ ». Nous sommes « embarqués » et un problème important est de savoir à quoi servent nos efforts pour modifier nos modes de vie et préserver le vivant dans sa diversité : quelle est sa valeur ? Certaines de ses valeurs sont évidentes : la valeur instrumentale — les services que la biodiversité peut rendre aux humains, par exemple dans l'agriculture —, la valeur esthétique — le plaisir d'admirer un paysage de montagne —, la valeur écologique — chaque espèce vivante a un rôle dans son écosystème — ou la valeur intrinsèque — la biodiversité en elle-même et pour elle-même (Courchamp, 2009, 140-47).

Cette question — à quoi ça sert ? — est celle que doivent aujourd'hui affronter les lettres, face à l'effondrement de leur place dans la formation générale. Un processus d'affaiblissement massif des enseignements littéraires est en effet en cours : la série littéraire représentait 50 % du total des séries générales en 1968, 18 % en 2005, 8 % en 2017 et, en 2024, dans la nouvelle organisation du baccalauréat par « doublette » (*sic*) d'options obligatoires, à peine 2 % des élèves de terminale ont choisi de combiner deux spécialités littéraires, en associant, par exemple, « Humanités, littérature et

¹ *Journal de Montréal*, 20 avril 2008.

philosophie » et « Langues, littératures et cultures étrangères et régionales »². Le latin et la culture antique, à travers la spécialité « Littérature et langues et cultures de l'Antiquité — latin », n'ont été choisis que par 0,1 % des élèves de terminale.

En cinquante ans, les disciplines littéraires ont ainsi connu une révolution sans précédent, qui n'est pas sans paradoxes. Alors que jamais autant d'élèves n'ont accédé à l'enseignement secondaire général, jamais si peu d'élèves — en proportion — ne se sont spécialisés en lettres. Dans le même temps, pourtant, jamais autant de personnes n'ont été capables de lire, d'écrire, de produire et de partager autant de textes et de discours (Aron et Viala, 2005, 8). La démocratisation de l'enseignement secondaire et l'explosion des usages et des technologies de la communication ne se sont pas accompagnées d'une massification des enseignements littéraires, bien au contraire.

À la recherche des facteurs qui pourraient expliquer cette perte d'attractivité de la série L, aujourd'hui disparue, les auteurs du dernier rapport ministériel sur ce sujet concluaient :

Les Lettres n'ont pas résisté à l'exigence de rentabilité qui prévaut dans la société d'aujourd'hui : elles n'ont pas non plus mis au point un discours clair qui leur permettrait de faire la preuve de leur "efficacité" sur le plan de la formation des esprits et indispensable à tout investissement futur (p. 25).

Comme Socrate demandait déjà au sophiste Protagoras : « Quel profit peut-on tirer de tes leçons ? » (Platon, *Protagoras* 318a), quelles valeurs reconnaître aux lettres ? Chez les enseignants de français, ces valeurs sont généralement partagées, comme l'a montré Dumaître (2011) : les lettres visent à former des individus aptes à penser, à argumenter, à communiquer — valeur instrumentale —, mais également à imaginer, à ressentir et à partager des émotions — valeur esthétique — et à s'émanciper, en participant à la discussion démocratique sur les fins et les moyens de nos vies en commun — valeur politique. Elles ont aussi une valeur intrinsèque, dans les corpus eux-mêmes qu'elles ont progressivement constitués au fil des siècles, au prix d'un travail de sélection et de critique, toujours renouvelé. Ces valeurs sont celles des lettres, même si

² Sources : Note d'information de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Ministère de l'Éducation nationale), « Les choix d'enseignements de spécialité et d'enseignements optionnels à la rentrée 2024 » (<https://doi.org/10.48464/ni-25-10>) et rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, « Évaluations des mesures prises pour revaloriser la série littéraire au lycée » (2006 ; <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/064000889.pdf>, consulté le 29/06/2024).

l'on sait bien qu'elles croisent celles de la philosophie, de l'histoire et de bien d'autres disciplines, mais on doit noter qu'elles ne sont pas interchangeables : ce sont précisément ces variations, parfois subtiles mais distinctives, qui attirent certains étudiants vers les lettres, d'autres vers la philosophie ou la physique.

Mais force est de constater que la réaffirmation de ces valeurs ne convainc pas les élèves, leurs familles, certains décideurs publics qu'elles sont autant de boulons nécessaires à la machine démocratique pour relever les défis à venir. La situation française est pourtant moins grave que celle qu'avait analysée la philosophe Martha Nussbaum aux États-Unis dans son essai devenu célèbre *Not for Profit: Why Democracy Needs Humanities*, Princeton University Press, 2010, contre l'érosion des financements des « humanités » dans certains curricula scolaires, au profit des seules sciences appliquées et des formations techniques. Elle opposait ainsi l'« éducation tournée vers le profit », la rentabilité et la compétitivité économiques, et l'« éducation tournée vers la démocratie », qui favorise l'autonomie intellectuelle, l'imagination et l'empathie. En France pourtant, les élèves et les étudiants ont bien la possibilité de choisir des cours de lettres et d'humanités — ces cours n'ont pas été « supprimés » —, mais ils ne s'y inscrivent pas, sans doute en partie parce qu'une certaine confusion entoure à la fois leur utilité et leur signification.

Concernant la discipline « français » de l'enseignement secondaire, les discours de justification oscillent en effet souvent entre deux pôles contradictoires. D'un côté, on trouve la réaffirmation parfois absolutiste de la valeur de la littérature, associée à la gratuité, au désintéressement, à la formation du goût, de la sensibilité et de l'ouverture d'esprit, bien étudiée par Ahr (2015). D'un autre, une réorientation progressive des lettres vers un « français » centré sur les compétences dites fonctionnelles (expression, communication, argumentation), encouragée par des réformes pédagogiques et institutionnelles qui visent à adapter l'enseignement aux besoins contemporains (Halté 2008). Cette dynamique, bien observée par les didacticiens, s'ancre dans une tension historique apparue à partir des années 1970 entre les « lettres », héritières et concurrentes des anciennes humanités gréco-latines qu'elles ont remplacées, et le « français » pensé comme un outil d'intégration et de communication. Toutefois, aucune issue stable n'a encore été trouvée et il semble plus juste de désigner cette discipline

ambivalente sous le nom de « français/lettres », en particulier au lycée (Denizot 2014), où règnent les contradictions.

Dans *Le Deuil de la littérature*, éditions Allia, 2020, un jeune enseignant, Baptiste Dericquebourg, observe son propre parcours d'étudiant en lettres classiques et en philosophie, puis de quelques années d'enseignement, et pointe les incohérences :

On pourrait penser que les études littéraires enseignent à lire, écrire, penser et s'exprimer. Rien de tel [...]

Ni production de discours, de textes narratifs ou dramatiques, ni composition de poésies, ni confrontation à l'écriture d'autres genres, rien : l'étudiant en lettres apprend à commenter des textes qu'il n'apprend pas à produire, et à défendre un avis sur des problèmes identifiés comme littéraires auxquels il n'est confronté que de façon théorique.

[...] La "littérature" et la "philosophie" à l'Université ont donc ceci de particulier, par rapport à la physique, aux mathématiques, ou même à l'histoire, qu'elles ne forment pas à la maîtrise de leur objet d'étude, mais à son observation (Dericquebourg, 2020, 18).

Des études supérieures à l'enseignement secondaire, on remarque en effet que des pans entiers de ce qu'on pourrait appeler la « culture du discours » n'ont qu'une place très périphérique dans les lettres : les explorations de la création littéraire et le travail sur la langue et le style, via des ateliers d'écriture, la pratique du théâtre et du discours public, l'analyse des technologies de la communication et de l'information, l'expérimentation de leurs techniques et la critique de leurs usages, la réflexion sur la langue, son histoire, ses variations et nos représentations linguistiques... En revanche, on y trouvera des textes, presque exclusivement littéraires, et des pratiques, qui relèvent essentiellement du commentaire esthétique et historique. Dans ces conditions, doit-on vraiment s'étonner que des élèves attirés par une meilleure compréhension du monde et désireux d'exercer leurs propres capacités de réflexion et d'invention se tournent vers des disciplines plus ouvertes sur les liens qu'elles peuvent tisser avec les questions de la société et plus variées dans leurs pratiques ?

Par contraste, on notera le succès d'une spécialité comme « histoire géographie, géopolitique et sciences politiques », parmi les quatre spécialités les plus choisies et dont les principaux thèmes de première sont « Comprendre un régime politique : la démocratie » (thème 1) ou « S'informer : un regard critique sur les sources et modes de

communication » (thème 4)³. En « doublette » (*sic*) avec les « sciences économiques et sociales », elles forment la deuxième combinaison la plus choisie (12,9 %), juste après la combinaison « mathématiques » et « physique-chimie » (21 %), laissant très loin derrière la combinaison « humanités, littérature, philosophie » et « histoire géographie, géopolitique et sciences politiques » (3,2 %).

Plusieurs directions sont alors possibles pour préserver les enseignements de lettres et leurs valeurs — instrumentales, esthétiques, politiques et intrinsèques. D'un côté, on trouve une logique de « conservation » et parfois de repli, qui s'accommode de ne former que quelques rares élèves spécialistes ; c'est la direction prise par le latin, le grec et les études classiques à partir des années 1970 et dont on voit le résultat aujourd'hui : la spécialité « littérature et langues et cultures de l'Antiquité – latin » n'a été choisie que par seulement 0,1 % des élèves. Elle est devenue une discipline de passionnés, mais elle n'est plus une discipline générale, et ses valeurs culturelles, dans leurs variations spécifiques et originales, ne sont plus largement transmises. D'un autre côté, existe aussi une logique d'évolution et d'adaptation en vue de répondre aux besoins d'un public plus large, en attente d'outils et de contenus pour penser, agir et se situer dans le monde d'aujourd'hui et ses défis. On remarquera que c'est ici que doit cesser l'analogie entre la préservation de la biodiversité et celle des lettres : les disciplines ne sont pas des entités naturelles, mais des produits de la culture issus de choix et de compromis sociaux et politiques. Elles sont des constructions historiques (Chervel, 1988). C'est dans cette logique d'adaptation que s'inscrit cette thèse, en s'appuyant sur une proposition forte qui a récemment émergé dans les études littéraires, celle d'un « retour » à la rhétorique⁴.

Cette réflexion a pris forme à partir de ma lecture du *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen* (2018) de l'helléniste Pierre Chiron, puis des travaux d'Emmanuelle Danblon et de Benoît Sans en Belgique, où la tradition rhétorique est bien plus vivace. J'avais enseigné pendant quatre ans le français, le latin et le grec, et leur

³ Il s'agit de deux des cinq thèmes au programme de cet enseignement de spécialité en classe de première. Voir le programme complet sur le site Eduscol :

<https://eduscol.education.fr/document/23647/download> (consulté le 17 mars 2025).

⁴ Par la suite, j'ai cherché à distinguer le « retour » à la rhétorique – les travaux qui invitent à « retrouver » la rhétorique – et le « retour » de la rhétorique, qui relève d'un processus que l'on peut observer, questionner et analyser.

principale proposition — (ré)enseigner les exercices de l'ancienne rhétorique — m'a convaincu. On y trouvait un imaginaire rhétorique moins esthétisant et moins aristocratique que celui des « lettres », des finalités d'éducation à la vie démocratique par le discours public et l'engagement, ainsi qu'une pédagogie active, via des exercices de composition et d'incarnation, moins centrée sur l'analyse et le commentaire de textes.

À la lecture du manuel de Pierre Chiron, m'était notamment revenue en mémoire la remarque d'une élève de 5^e (12-13 ans), à qui j'avais donné des conseils pour enrichir une fable, lors d'une séance d'écriture. L'effort de reprise lui semblait un peu difficile et elle m'avait répondu : « Ah, monsieur, mais c'est facile pour vous, vous avez dû en écrire tellement des fables, pendant vos études... » Pourtant, le seul et unique exercice d'écriture littéraire dont je me souvenais remontait au lycée. Comme le soulignait Baptiste Deriquebourg, durant tout mon parcours d'études, je n'avais rien écrit d'autre que des commentaires de textes et des dissertations et, en ce qui concerne l'oral, je ne m'étais exercé qu'aux analyses de textes et aux « leçons », c'est-à-dire à des dissertations oralisées. J'en avais conclu que si nous, enseignants de français/lettres, disposions toujours de certains exercices de l'ancienne rhétorique, comme la fable, nous avions en revanche perdu la « culture professorale » (Cardon-Quint, 2011, § 92) dans laquelle ils s'inséraient. À l'évidence, je me sentais bien plus expert en commentaire de textes qu'en composition de fables ou de discours.

Dans ce contexte, et en lien avec mon expérience d'enseignant, la visée de cette thèse est d'explorer la réintroduction de la rhétorique dans l'enseignement secondaire, sous la forme d'une discipline qui ne soit ni les lettres ni le français. Dans cette perspective, j'ai tenté d'apporter des réponses aux questions que l'on se pose quand on cherche à « réinventer » aujourd'hui la rhétorique et sa culture pédagogique, sous la forme d'un enseignement général. Comme le titre de cette thèse l'indique, il s'agit d'un essai de « réinvention de la rhétorique », avec ses vulnérabilités — celles de propositions, qui relèvent de la spéculation théorique — et ses atouts — l'exploration prospective de nouvelles idées et le travail théorique nécessaire pour les rendre plus robustes, plus convaincantes et plus pertinentes.

Par ailleurs, pour éviter tout malentendu, je distinguerai clairement la démarche de réinvention que j'ai entreprise d'autres tentatives ou tentations, même latentes, de

restauration, au prétexte que ce qui est ancien serait forcément meilleur. C'est en effet l'ambiguïté fondamentale de l'idée d'un « retour » de la rhétorique, à laquelle il faut prêter attention et qui peut mener dans des directions très différentes. À l'inverse, ce qui est nouveau n'est pas nécessairement toujours meilleur non plus. Ma démarche est prospective et spéculative, mais elle est aussi et surtout critique et réflexive : c'est parce que les propositions rhétoriques actuelles me sont apparues, au cours de ma recherche, limitées et parfois fragiles, que j'ai voulu tenter une « reconstruction » plus consciente des enjeux scientifiques et épistémologiques du « retour » concret de la rhétorique à l'école. Il s'agit ensuite de « prolégomènes », c'est-à-dire des premiers jalons pour participer à cette réinvention, si d'autres que moi étaient intéressés par cette voie. Ces jalons soulignent à la fois le caractère expérimental et exploratoire de ma proposition et son ambition de susciter d'autres enquêtes à l'avenir.

De même que le défi de la préservation de la biodiversité gagne à être appréhendé, comme tout objet de recherche complexe, dans un cadre interdisciplinaire, ainsi que l'illustre le *Manuel de la Grande Transition. Former pour transformer* (Les Liens qui libèrent, 2021) du collectif Fortes (Former à la transition dans l'enseignement supérieur), celui de la préservation — par l'adaptation, on l'aura compris — des enseignements littéraires devait s'ancrer dans un espace inter- ou pluridisciplinaire à même de lui donner toute son ampleur, sans pour autant le diluer dans une perspective indéterminée. Je me place ici dans le sillage de nombreux chercheurs qui encouragent le dialogue et la circulation des concepts et des méthodes entre les disciplines afin de nourrir la réflexion scientifique, et j'ai conscience des contradictions que cette revendication suscite dans l'organisation de la recherche : d'un côté, les institutions académiques défendent farouchement les frontières disciplinaires — dans une logique d'accumulation, de structuration et de transmission des savoirs — et, d'un autre, elles reconnaissent que l'innovation scientifique naît souvent de l'hybridation des disciplines (Fabiani, 2006 ; 2013). Comme le soulignent Jean-Michel Besnier et Jacques Perriault dans un numéro important de la revue *Hermès* (2013, n° 67), c'est l'« indiscipline » et son corollaire, le « maraudage » dans les disciplines (Edgar Morin), qui caractérisent l'interdisciplinarité. C'est cet « esprit d'aventure » et d'indiscipline, que Renucci et Pelissier (2013) associent aux nouvelles disciplines et en particulier aux sciences de l'information et de la communication (SIC), qui anime ma recherche. Cette démarche interdisciplinaire

caractérise notamment les travaux d'Yves Jeanneret — passé des lettres aux SIC⁵ — qui affirme, avec beaucoup d'autres, que « la recherche est faite de composites : des objets, des situations, des valeurs, des pratiques, des rencontres éclairantes, des connivences et des admirations », de sorte qu'on peut travailler dans un « large spectre interdisciplinaire », inclure « la philosophie, l'histoire culturelle, les études littéraires classiques et modernes, l'esthétique, l'épistémologie », sans pour autant abandonner leurs exigences (Jeanneret, 2014, 52-53). Ainsi, je justifierai d'autant plus rigoureusement les conditions de validité scientifique de ma recherche, ses ambitions et ses limites, que je revendique une démarche « indisciplinée » sérieuse, à la hauteur de ses enjeux, et non fantaisiste ou superficielle.

Pour explorer la réintroduction de la rhétorique, j'ai suivi une logique d'enquête inspirée du pragmatisme de John Dewey, telle que Joris Thievenaz (2019) l'a reformulée dans ses travaux sur les recherches en éducation et que je présenterai dans le chapitre suivant. Au cours de ma recherche, j'ai adopté successivement deux postures principales : l'observation et la théorisation à partir de données d'enquêtes, qui forment les deux parties de cette thèse.

Dans la première partie, je présenterai l'objet de mon enquête, à savoir la rhétorique, sous la forme d'une discipline générale et fondamentale de l'enseignement secondaire. La construction de cet objet a constitué une part importante de ma recherche, et trois chapitres ont pour objectif d'en justifier les fondements théoriques et empiriques. Le premier chapitre retracera la genèse de ma question de recherche, à partir de ses reformulations successives et des choix que j'ai effectués au cours de mon enquête. Il présentera également la posture que j'ai choisie et la méthodologie que j'ai construite. Dans une logique d'enquête pragmatique, la validité de mes conclusions repose en grande partie sur leur pertinence, en particulier aux yeux des acteurs de la culture scolaire. Pour s'en assurer, il était indispensable d'oser croiser, avec toute la prudence requise, les apports de plusieurs disciplines et de plusieurs modes d'enquête.

⁵ On pourra lire sa trajectoire intellectuelle dans l'appendice autobiographique de sa *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir* (Jeanneret, 2014, 750-58) et dans laquelle je me suis en partie reconnu.

Pour cette raison, les chapitres suivants sont consacrés à deux enquêtes empiriques très différentes, l'une relevant de la philologie et de l'histoire de la rhétorique, l'autre de l'ethnographie des enseignants des disciplines littéraires aujourd'hui.

Dans un premier temps, l'enquête philologique a pour objectif d'ancrer cette réflexion dans la continuité de la tradition rhétorique (chapitre 2). Pour cela, je me suis tourné vers l'*Institution oratoire* de Quintilien, écrite au I^{er} siècle de notre ère : ce traité monumental décrit un modèle de l'enseignement de la rhétorique dont l'influence fut considérable dans toute la tradition rhétorique et en particulier dans la pédagogie humaniste renaissante. Il constitue un point de départ, critique et réflexif, par lequel j'ai souhaité commencer pour contourner certains écueils du « retour » à la rhétorique. En particulier, j'ai voulu éviter ainsi les reconstructions généralisantes, anhistoriques et, parfois, hagiographiques de « la » rhétorique, peu attentives à ses ambivalences et à ses contradictions au fil des siècles.

Dans un second temps, il convenait de situer le « retour » à la rhétorique dans le paysage des disciplines scolaires aujourd'hui. On trouvera ainsi les résultats d'une enquête ethnographique sur les enseignants et les disciplines scolaires qui sont aujourd'hui les héritières indirectes de ce modèle rhétorique humaniste (chapitre 3). Dans l'enseignement secondaire, comme je le montrerai, il s'agit aujourd'hui du français/lettres, de la philosophie et de l'histoire-géographie-éducation morale et civique. Cette enquête a également une fonction heuristique. Puisque la culture scolaire ne discute pas les disciplines scolaires, leur existence, leur composition et leur configuration — on les enseigne comme si elles existaient « de tout temps » et comme si elles devaient « de tout temps » rester ce qu'elles sont —, un recul était nécessaire. L'observation ethnographique a ainsi pour objectif de les mettre à distance, de les « dénaturer », afin de les envisager par la suite comme des entités historiques et susceptibles d'évolutions et d'adaptations.

C'est en effet l'objectif de la seconde partie que d'explorer la possibilité qu'on puisse enseigner autrement d'autres choses et que cela puisse s'appeler « rhétorique ». Dans cette perspective, je me suis concentré sur les questions soulevées par la proposition d'un « retour » de la rhétorique à l'école. En particulier, trois questions fondamentales n'ont jusqu'à présent reçu aucune réponse convaincante de la part des rhétoriciens.

D'abord, on constate que le « retour » de l'enseignement de la rhétorique devrait impliquer l'existence d'enseignants « spécialistes » de rhétorique. On imagine difficilement un enseignement complet et exigeant de rhétorique sans étudiant qui ait jamais appris la « rhétorique ». Mais qu'est-ce que la rhétorique aujourd'hui, en France, alors qu'elle n'est ni une discipline universitaire ni un cursus de formation ? En tant qu'enseignant de français/lettres, j'avais bien étudié l'histoire de la rhétorique, certains concepts d'analyse, mais jamais la théorie ni la pratique de l'enseignement de la rhétorique, ce qui est tout autre chose. De même que l'histoire de la littérature se distingue de la pratique littéraire et de l'enseignement des pratiques littéraires, l'histoire de la rhétorique ne contient pas, en elle-même, une formation contemporaine à la rhétorique, dont on pourrait lire le déroulé et les contenus pertinents pour aujourd'hui. Une question de nature spéculative et prospective s'est donc posée : qu'est-ce qu'un rhétoricien et qu'est-ce qu'un enseignant de rhétorique ? de quoi seraient-ils aujourd'hui les spécialistes ? (Chapitre 4).

Ensuite, on observe que la plupart des rhétoriciens affirment aujourd'hui que la rhétorique est une « technique » neutre et amoralisée et que c'est sous cette forme qu'elle est fondamentale dans la formation des citoyens. Il suffit néanmoins de comparer l'art rhétorique avec d'autres « arts » scolaires pour voir les difficultés suscitées par cette théorisation. Quand l'école enseigne la musique ou les arts plastiques, ce n'est pas essentiellement pour former des musiciens ou des artistes — de bons « artisans » ou « techniciens » de leur art —, mais avec des visées éducatives plus générales : connaître l'histoire des musiques du monde et se repérer dans la culture musicale, développer sa sensibilité musicale et des capacités critiques⁶. On devine qu'il devrait en être de même pour la rhétorique à l'école et, pourtant, les finalités affichées de la rhétorique technique sont le plus souvent formulées en ces termes restrictifs : apprendre et maîtriser les

⁶ Le programme d'éducation musicale s'ouvre ainsi sur ce préambule : « L'éducation musicale conduit les élèves vers une approche autonome et critique du monde sonore et musical contemporain. Elle veille parallèlement à inscrire les musiques étudiées dans une histoire et une géographie jalonnées de repères culturels. Prenant en compte la sensibilité et le plaisir de faire de la musique comme d'en écouter, elle apporte aux élèves les savoirs culturels et techniques nécessaires au développement de leurs capacités d'écoute et d'expression. Par la mobilisation du corps dans le geste musical, elle contribue à l'équilibre physique et psychologique. Éduquant la perception et l'esprit critique sur les environnements sonores et musicaux, elle participe à la prévention des risques auditifs et au bon usage de l'appareil vocal. » À consulter sur le site Eduscol : <https://eduscol.education.fr/1740/programmes-et-ressources-en-musique-voie-gt>

techniques du discours persuasif. Cet art est censé donner aux citoyens et aux citoyennes des outils, dont ils pourront faire ensuite un bon ou un mauvais usage et, puisque la rhétorique est une technique neutre des discours persuasifs, la discussion critique sur ses usages est située hors de la rhétorique.

Pourtant, force est de constater que la rhétorique scolaire, comme la musique, comme les arts plastiques, comme l'informatique ou la technologie, ne pourrait avoir pour seul objectif de former de « bons techniciens », à savoir d'habiles persuadeurs ou des communicants percutants. C'est le propre des disciplines et des savoirs scolaires que d'être orientés vers un projet d'éducation. Les disciplines scolaires ne sont pas neutres — ou ne devraient pas l'être, à moins d'une dérive techniciste —, car elles sont plus qu'un ensemble organisé de savoirs, de méthodes ou de techniques (Chervel 1988 ; Reuter, Cohen-Azria, et Lahanier-Reuter, 2021, 81-85). En effet, à l'école, on forme certes les élèves à des techniques, mais jamais sans interroger les significations et les finalités de leurs usages. Pour les rhétoriciens, de nouvelles questions surgissent alors : Comment décrire le projet d'éducation de la rhétorique, au-delà de la technique et des habiletés techniques ? Comment expliciter ses contenus, sous une forme pertinente aujourd'hui ? Ce sont les questions auxquelles je m'efforcerai de répondre dans ce cinquième chapitre.

Enfin, il est évident que plusieurs « retours » à la rhétorique sont possibles. On pourrait se satisfaire d'une « version faible » ou « moyenne » de la rhétorique, comme nouvel enseignement transversal, sans tenter d'en faire une « discipline ». Cette option est cohérente avec l'essor récent des « éducations à » qui cherchent à contourner les disciplines en se plaçant dans le surplomb de la transversalité (Schneuwly, 2004 ; Fabre, 2014) : à côté de l'éducation morale et civique (EMC), de l'éducation aux médias et à l'information (EMI), de l'éducation à la citoyenneté numérique ou au développement durable, on pourrait aussi envisager une « éducation à la rhétorique ». Je chercherai néanmoins dans un sixième et dernier chapitre à tracer les contours de la discipline rhétorique scolaire — une discipline évidemment « imaginaire » —, parce que c'est sous cette forme que le « retour » à la rhétorique est le plus stimulant dans la discussion sur l'avenir possible des lettres.

Sur cette base, on pourra poser à la culture disciplinaire majoritaire des enseignants de français/lettres quelques questions critiques et constructives à la fois :

pourquoi la littérature devrait-elle forcément être le centre de gravité de la discipline « français », tant dans l'enseignement secondaire que dans ses prolongements dans l'enseignement supérieur ? Pourquoi les enseignants de français devraient-ils principalement s'identifier à des commentateurs, à des conservateurs et à des passeurs du patrimoine littéraire — qu'ils soient esthètes, purs techniciens ou historiens de la littérature — et non à des écrivains, à des philosophes, à des linguistes et à des anthropologues de la communication ? Pourquoi, d'ailleurs, faudrait-il accepter une coupure si nette entre culture littéraire, culture linguistique, culture philosophique et culture technique et scientifique ? Plus largement, quelles finalités et quels contenus devons-nous assigner à l'enseignement du français/lettres aujourd'hui, dans un contexte général de désaffection ?

La tradition rhétorique permet d'envisager de nouvelles réponses à ces questions et, dans l'ordre de la recherche, il dépend bien des rhétoriciens de formuler des propositions et de les étudier avec les outils adaptés. Ce sont elles que je tenterai d'explorer dans les six chapitres qui vont suivre.

Première partie – Observer : la tradition rhétorique et l’enseignement des humanités aujourd’hui

Introduction de la première partie

Dans le paysage éducatif contemporain, la rhétorique occupe une position ambivalente : tout à la fois omniprésente dans les discours sur l'éducation citoyenne et la formation aux compétences de communication, et pourtant marginalisée dans l'organisation disciplinaire de l'enseignement secondaire. Depuis sa disparition des programmes au XIX^e siècle, elle n'a cessé de renaître et de réapparaître sous des formes diffuses et résiduelles, intégrée de manière fragmentaire à l'enseignement du français ou reléguée à des pratiques périphériques, telles que les concours d'éloquence. Tenter une réinvention de la rhétorique, à l'inverse, engage une redéfinition plus profonde des finalités de la formation littéraire, de la place du discours dans l'éducation, de ses pratiques et de ses contenus. Explorer cette proposition suppose de dépasser l'approche strictement historique et de s'interroger sur ce que pourrait signifier aujourd'hui enseigner la rhétorique. Mais avant de faire des propositions, il convient d'observer la situation des disciplines littéraires aujourd'hui et d'analyser les formes et les significations historiques de la rhétorique. Pour cela, cette partie est organisée autour de trois chapitres.

Le premier chapitre examine la genèse de ma question de recherche. J'y retrace son point de départ et ses reformulations successives pour la justifier et pour en construire les fondements théoriques. En l'occurrence, je me suis aperçu que certaines questions avaient jusqu'à présent été éludées par les recherches invitant à retrouver la rhétorique.

Le deuxième chapitre adopte un regard critique sur l'un des modèles historiques majeurs de l'enseignement de la rhétorique : l'*Institution oratoire* de Quintilien. En analysant les principes pédagogiques développés par Quintilien — notamment la place centrale de l'imitation, la dialectique entre théorie et pratique, et l'articulation entre formation morale et formation discursive —, ce chapitre met en lumière les tensions inhérentes à tout projet de réintroduction de la rhétorique aujourd'hui. Loin de proposer

un retour nostalgique à un âge d'or révolu, cette relecture critique de Quintilien sert de point d'appui pour repenser les conditions d'un enseignement rhétorique pertinent au XXI^e siècle.

Enfin, le troisième chapitre adopte une perspective ethnographique pour examiner les représentations des enseignants des disciplines qui sont les héritières, très indirectes bien sûr, de ce modèle rhétorique. À travers une série d'entretiens semi-directifs, il met en évidence les résistances et les adhésions que pourrait susciter l'idée d'un retour de la rhétorique dans l'enseignement. En donnant à voir ces tensions, cette enquête permet d'identifier les obstacles liés aux identités disciplinaires, qui freinent la réintégration de la rhétorique dans l'éducation, tout en mettant en lumière les espaces où elle pourrait trouver un nouvel ancrage.

Ainsi, cette première partie ne se contente pas de retracer l'histoire de la rhétorique scolaire ; elle en interroge les fondements et les conditions de possibilité. En articulant une analyse historique et théorique avec une enquête empirique, elle met en évidence les défis et les enjeux du « retour » de la rhétorique. Cette réflexion servira de base à la seconde partie de cette thèse, où nous passerons de la description et de l'analyse à une tentative de théorisation de la rhétorique comme discipline scolaire à part entière.

Chapitre 1 – Logique(s) de l'enquête et question de recherche

Introduction

Comme les lettres sont en crise, l'heure est aux « disputes », selon le mot d'Ahr (2015), sur leurs finalités et leur(s) valeur(s). Pour éviter d'emblée les faux débats, on doit remarquer que c'est le plus souvent la hiérarchie de leurs principales finalités qui est au cœur des discussions, et non l'intérêt évident de chacune d'entre elles. Comme je l'ai présenté en introduction, la hiérarchie à laquelle je m'intéresserai ici est celle qu'on trouve dans la tradition rhétorique et la culture civique du discours. Les valeurs politique et instrumentale y sont premières, alors que la tradition littéraire met le plus souvent en avant la valeur intrinsèque de la littérature : c'est l'alternative qu'exprime le rhétoricien Michel Charles lorsqu'il distingue la « culture rhétorique » — de la production, de l'incarnation et de la création de nouveaux discours — et la « culture du commentaire », qui vise à préserver l'autorité du texte⁷.

Antoine Compagnon, dans sa leçon inaugurale au Collège de France, « La littérature, pour quoi faire ? » (2006), illustre bien cette conception de la Littérature majuscule, intransitive, dans le sillage de Roland Barthes :

“La littérature ne permet pas de marcher, mais elle permet de respirer”, prévenait Barthes. Il dénonçait ainsi toute compromission instrumentale de la littérature ; il condamnait tous les emplois de supplétif — pédagogique, idéologique, ou même linguistique — auxquels elle s'était successivement prêtée... (Compagnon, 2007).

⁷ Michel Charles distingue en effet deux relations aux textes et aux discours : la « culture du commentaire » et la « culture rhétorique » : « Le commentaire est le perpétuel entretien des textes fondateurs, leur établissement et leur mise à jour, leur reprise, leur actualisation ; le commentaire propose une image de la culture comme relecture incessante de ces textes.

La rhétorique propose une relation différente : à vrai dire, en tant que telle, elle ignore la notion même de texte et, quand elle en traite, c'est parce que le commentaire lui en a fourni ; pour elle, en effet, une culture est une machine à produire des discours : le discours antérieur n'est pas un texte que l'on consigne et relit, mais un instrument à fabriquer d'autres discours » (Charles, 1985, 12).

Ce discours est un lieu commun des études littéraires qui fait à la fois leur force — la littérature y est « vitale », « essentielle » et elle l’est pour beaucoup d’entre nous —, mais également leur faiblesse, puisque ces valeurs intrinsèques ne sont pas largement partagées dans la société. Dans les classes, la grande majorité des élèves ne se plaint pas d’asphyxie par manque de littérature, ce qui ne signifie pas, loin de là, qu’ils s’y désintéressent. Mais on est obligé de constater qu’en situation de lire un long roman, de nombreux élèves tentent l’évitement et ne se jettent pas sur le *Rouge et le Noir* de Stendhal pour y apprendre l’amour⁸ ; c’est l’ordinaire des « non-lecteurs scolaires » que connaissent bien les enseignants et auxquels Eugène (2024) a récemment consacré une enquête.

C’est dans une autre hiérarchie de finalités, celle de la « culture rhétorique », davantage centrée sur l’éducation à la citoyenneté, l’argumentation et le débat, que se situent aujourd’hui les invitations à réinvestir la tradition pédagogique de la rhétorique. Emmanuelle Danblon, Benoît Sans et Pierre Chiron, entre autres, ont ainsi travaillé à une réévaluation positive des exercices de rhétorique, et en particulier des *progymnasmata* (ou « exercices préparatoires » ou « préliminaires »)⁹.

Ces exercices, indiquent Pierre Chiron et Benoît Sans, réunissaient

en un corpus cohérent toutes les principales formes discursives qui non seulement entrent dans la composition d’un discours complet, mais “informent” les échanges sociopolitiques tout en renfermant la matrice de la plupart des genres littéraires. C’est ainsi que les exercices préparatoires, par oral et par écrit, et souvent par écrit pour l’oral, initiaient efficacement les enfants et les adolescents aux différentes fonctions langagières qu’ils auraient à assumer dans leur vie d’adulte. Ils nourrissaient la vie intime, par leur dimension culturelle et affective ; ils préparaient à la vie sociale et à la vie politique ou “citoyenne”, en permettant aux adolescents d’exprimer par eux-mêmes tant leur vécu que leur pensée et de déployer ces compétences aussi complémentaires qu’indispensables que sont la capacité de communication

⁸ C’est le témoignage personnel que livrait Antoine Compagnon dans l’émission « Le Souffle de la pensée » (France culture, le 20 septembre 2024), en supposant que tout adolescent de 14 ans lit Stendhal, Flaubert et Proust pendant son temps libre.

⁹ Chiron et Sans (2020, 7) en présentent la liste plus diffusée, celle d’Aphthonios, qui comprenait « douze formes discursives de difficulté croissante, à savoir la fable, le récit, la chrie, la maxime, la contestation (et la confirmation), le lieu commun, l’éloge (et le blâme), le parallèle, l’éthopée, la description, la thèse et la proposition de loi. À cette série progressive s’ajoutait — avec sans doute une grande variété de formules — une seconde série d’exercices d’“accompagnement”, pratiqués quotidiennement dès le début de la formation ou à partir d’un certain niveau. Cette seconde série comprenait un plus petit nombre d’items (cinq selon Aélius Théon : lecture, audition, paraphrase, élaboration, contradiction). L’ensemble des deux était assorti d’une multitude de manipulations à caractère discursif (invention, transformations) ou métadiscursif (développements critiques) ».

(réception, expression), l'empathie ou la logique argumentative (Chiron et Sans, 2020, 8-9).

C'est cette proposition d'un « retour » aux exercices de l'ancienne rhétorique qui a amorcé ma réflexion en m'offrant une alternative à la « culture du commentaire » à laquelle j'avais été formé et qui, au regard des statistiques présentées en introduction, n'a manifestement pas rempli ses promesses de « Sauver les lettres », pour reprendre le slogan d'une association de professeurs de lettres¹⁰. Je présenterai ainsi dans ce chapitre la genèse de mon questionnement et les différentes étapes qui m'ont conduit à formuler, à partir de ce point de départ, l'objet de ma recherche. Je poursuivrai par la présentation de ma posture de recherche et des modes d'enquêtes que j'ai mobilisés.

1 – Genèse de la question de recherche et construction de l'objet

En quoi consiste plus précisément ce « retour » à la rhétorique ? Il convient d'abord de clarifier en quel sens général y est entendue la « rhétorique ». (Walker, 2011, 1) distingue utilement ses principales acceptions. Un discours « rhétorique » peut désigner un discours oratoire, persuasif, dont les genres traditionnels — mais dépassés, car trop limités pour décrire les pratiques contemporaines — sont délibératifs (politiques), judiciaires et épидictiques (discours d'éloge ou de blâme, relatifs aux valeurs). La « rhétorique » peut aussi désigner les caractéristiques d'un orateur, d'un discours ou d'un ensemble de discours, par exemple quand l'on parle de « la rhétorique de tel homme politique » ou de « la rhétorique populiste ». Dans une autre acception, elle peut encore désigner une théorie des principes généraux qui sous-tendent les pratiques argumentatives, c'est le statut qu'Aristote donne à la rhétorique : la rhétorique est une théorie des moyens de persuasion. Enfin, la rhétorique peut désigner l'enseignement du discours persuasif lui-même et, plus largement, l'entraînement des « compétences rhétoriques » (écrire, parler), autrement dit des compétences discursives. Cet

¹⁰ <https://www.sauv.net/>

enseignement s'appuie à la fois sur l'entraînement et sur des préceptes, autrement dit des savoirs d'action. Comme le souligne Walker, cette rhétorique est la version « prescriptive » des activités « descriptives » de la rhétorique théorique.

1.1 Un point de départ : le « retour » des exercices de rhétorique

La proposition rhétorique la plus ferme et la plus novatrice aujourd'hui porte précisément sur la rhétorique comme enseignement. Ses principaux promoteurs — et en particulier l'École dite « de Bruxelles » (Danblon *et al.*, 2021) — l'ont rattachée à la « nouvelle rhétorique » du philosophe et logicien Chaïm Perelman et de la sociologue Lucie Olbrechts-Tyteca. Leur monumental *Traité de l'argumentation* (1958) s'ouvrait sur une mise en cause radicale de l'« idéal cartésien », fondatrice pour le renouveau de la rhétorique au XX^e siècle :

La publication d'un traité consacré à l'argumentation et son rattachement à une vieille tradition, celle de la rhétorique et de la dialectique grecques, constituent une rupture avec une conception de la raison et du raisonnement, issue de Descartes, qui a marqué de son sceau la philosophie occidentale des trois derniers siècles.

En effet, alors qu'il ne viendra à l'esprit de personne de nier que le pouvoir de délibérer et d'argumenter ne sont un signe distinctif de l'être raisonnable, l'étude des moyens de preuves utilisés pour obtenir l'adhésion, a été complètement négligée depuis trois siècles par les logiciens et les théoriciens de la connaissance. Ce fait est dû à ce qu'il y a de non contraignant dans les arguments qui viennent à l'appui d'une thèse. La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité de l'évidence, car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence. Le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable, dans la mesure où ce dernier échappe aux certitudes du calcul. Or, la conception nettement exprimée par Descartes dans la première partie du Discours de la Méthode était de tenir "presque pour faux tout ce qui n'était que vraisemblable". C'était lui qui, faisant de l'évidence la marque de la raison, n'a voulu considérer comme rationnelles que les démonstrations qui, à partir d'idées claires et distinctes, propageaient, à l'aide de preuves apodictiques, l'évidence des axiomes à tous les théorèmes.

[...] En effet, le logicien, s'inspirant de l'idéal cartésien, ne se sent à l'aise que dans l'examen des moyens de preuves qu'Aristote qualifiait d'analytiques, tous les autres moyens ne présentant pas le même caractère de nécessité. Et cette tendance s'est encore fortement accentuée depuis un siècle où, sous l'influence de logiciens-mathématiciens, la logique a été limitée à la logique formelle, c'est-à-dire à l'étude des moyens de preuve utilisés dans les sciences mathématiques. Il en résulte que les

raisonnements étrangers au domaine purement formel échappent à la logique, et par là aussi, à la raison.

Depuis les années 60, la situation est néanmoins sensiblement différente, car les logiciens ont exploré de nouvelles logiques. L'idéal de rationalité et ses normes ont été largement assouplis et, en quelque sorte, pluralisés, en particulier dans la théorie de l'argumentation contemporaine et ses recherches en logique non formelle, dite « informelle », dans un parcours que retracent très clairement Cantù et Testa (2001). Le concept d'« acceptabilité », par exemple, y a remplacé celui de « validité » logique pour prendre en charge une évaluation beaucoup plus fine des normes de raisonnement en langage naturel, par définition contextuelles. Restent néanmoins, dans les études d'argumentation, des modèles plus ou moins normatifs et plus ou moins critiques : on oppose ainsi souvent le « modèle rhétorique » — descriptif, comparatif (Tindale, 2004 ; Danblon, 2012a) — au « modèle dialectique » — critique et normatif (Walton, 2006 ; Eemeren *et al.*, 1996).

C'est dans le cadre de cette opposition qu'a souvent été située la proposition rhétorique d'un « retour » aux exercices de rhétorique, avec un déplacement qui aura son importance pour ma question de recherche : c'est à partir de la différence entre ces deux modèles théoriques de l'argumentation, qui correspondent tantôt à des programmes de recherche différents, tantôt à des thèses anthropologiques plus générales sur la rationalité humaine (Danblon 2013), qu'on a construit l'idée d'un « retour » à la rhétorique, associé à la fois à l'héritage du *Traité de l'argumentation* et à celui de *The Uses of Argument* (1958) de Stephen Toulmin, qui fit un diagnostic équivalent au même moment.

Dans leurs sillages, les travaux d'Emmanuelle Danblon en particulier opposent ainsi l'« École de Bruxelles » (le modèle rhétorique), qui promeut aujourd'hui un retour à l'enseignement de la technique rhétorique pour la formation des compétences démocratiques d'argumentation et de débat, à l'« École d'Amsterdam » (le modèle dialectique), dont le programme de recherche porte principalement sur les normes de la discussion et de l'argumentation, sous le nom d'approche « pragma-dialectique » (Eemeren et Houtlosser, 2017) :

Dans l'idéal de rationalité contenu dans le modèle dialectique, le raisonnement devrait pouvoir se mener en étant au maximum débarrassé de la pression des auditoires : de

son caractère forcément multiple, particulier, coloré par des avis personnels, histoires individuelles et communautaires, raisons intimes, etc., toute caractéristique citoyenne qui viendrait mettre en danger une possibilité de vivre ensemble (Danblon, 2021).

Emmanuelle Danblon invite au contraire, comme tous les rhétoriciens, à prendre le problème à rebours :

Plutôt que de protéger les citoyennes et les citoyens contre les risques de manipulation, il faut les munir du plus large champ possible d'outils pour défendre leurs points de vue : là résident les enjeux des exercices de rhétorique.

En somme, là où la démocratie est en danger, il ne faut pas brider la rhétorique, il faut en libérer tout le potentiel et l'enseigner au plus grand nombre. De fait, nous voyons souvent la manipulation comme le résultat d'une tromperie intentionnelle obtenue par des stratégies d'obscurcissement de la vérité. Je ne nie en aucun cas qu'il existe de nombreuses stratégies de manipulation. Mais le fait de mettre l'accent sur tout ce qui pourrait masquer, voiler, obscurcir la vérité est une vision trop réductrice. Plus précisément, la conception idéaliste de la rationalité, forcément réductrice, la confond le plus souvent avec le critère de la validité (logique). La formation à l'analyse des fallacies fait ce choix méthodologique. On pense trouver dans les erreurs de raisonnement la source d'un défaut de rationalité (Danblon, 2024).

L'objectif de l'« École de Bruxelles » est alors de « retourner à la raison rhétorique théorisée par Aristote » en permettant à chacun « d'améliorer sa performance à débattre tout en acquérant la capacité à explorer la diversité des opinions, en somme, à apprivoiser le désaccord » (Danblon, 2021).

Cet appel s'est concrétisé par un véritable « tournant pédagogique » dans les travaux du Groupe de recherche en rhétorique et argumentation linguistique dirigé par Emmanuelle Danblon et, en particulier, dans les publications du latiniste Benoît Sans. Avec le rhétoricien Victor Ferry, il explicitait par ces mots en 2015 cette toute nouvelle direction :

De leur côté, les rhétoriciens se sont surtout contentés de pointer l'angélisme des approches normatives sans proposer d'alternative sur le plan pédagogique. Allons un pas plus loin : la nouvelle dialectique ne s'est pas véritablement vue opposer de nouvelle rhétorique. Pourtant, il y a bien une spécificité pédagogique de l'enseignement rhétorique. La rhétorique, depuis l'origine, vise à rendre les apprentis rhétoriciens plus lucides sur les interactions argumentatives. La rhétorique est, selon la définition d'Aristote, une faculté (dunamis) à porter un regard théorique (theoresai) sur les moyens de persuasion. C'est l'activation, par l'exercice, de ce regard théorique, qui est la condition nécessaire à l'acquisition de toute une gamme de compétences civiques dont nous avons plus haut commencé à effleurer la liste. Nous soutenons que l'activation de ce regard théorique suppose un enseignement rhétorique par l'exercice (Ferry et Sans, 2015).

Plusieurs travaux ont ainsi été conduits dans ce cadre pour illustrer les atouts du « modèle rhétorique » et l'intérêt d'actualiser les exercices de l'ancienne rhétorique dans une formation contemporaine au discours (Sans, 2015 ; 2017 ; 2019 ; Ferry et Sans, 2015 ; Dainville et Sans, 2016 ; Danblon *et al.*, 2021 ; Donckier et Sevestre-Giraud, 2023). Plusieurs avantages sont soulignés : la revalorisation des compétences de persuasion et d'incarnation, dont le citoyen a besoin pour participer à la vie démocratique ; une conception élargie et plus souple de la rationalité, parfois réduite à la seule logique démonstrative des sciences dites « dures » ; des pratiques pédagogiques plus actives de production de discours — et non seulement de commentaire.

1.2 (Re)définitions de l'objet de ma recherche

C'est dans cette perspective que j'ai obtenu un financement doctoral pour un projet intitulé « *Homo rhetoricus*. Quintilien et le renouveau de la formation humaniste », sous la direction de Sabine Luciani, professeure de langue et littérature latines, et d'Emmanuelle Danblon, professeure de rhétorique et de théorie de l'argumentation. Je me situais alors dans la continuité directe de ces invitations à actualiser les anciens exercices de rhétorique que je venais de lire. Après avoir enseigné quatre ans les lettres classiques (français, latin et grec ancien), en collège et en lycée, j'avais pour objectif de faire des propositions pédagogiques concrètes, en partant d'un traité pédagogique « total » du I^{er} siècle, sans doute le plus emblématique de la tradition d'enseignement de la rhétorique, l'*Institution oratoire* de Quintilien.

Cependant, au fil de mes lectures, de mes expériences d'enseignement — j'ai obtenu après mon contrat doctoral un poste d'enseignant d'expression-communication en Institut universitaire de technologie — et de mes discussions, notamment avec des enseignants de français, les exercices de rhétorique me sont progressivement apparus beaucoup trop restrictifs et, pour ainsi dire, déjà là. En effet, les enseignants de français n'organisent-ils pas déjà des concours d'éloquence, des débats, des exercices d'écriture, comme des narrations ou des descriptions ?

Il n'est pas rare d'entendre certains rhétoriciens répondre que la description ou la narration rhétorique est par définition orientée vers une thèse — elle est argumentative

—, à la différence d'autres fonctions, par exemple narrative ou poétique. Dans cette perspective, la rhétorique apparaît comme une technique argumentative, tandis que le français constitue une discipline à part entière. Rhétorique et discipline « français » appartiendraient ainsi à deux ordres distincts : l'un, technique et non institutionnel ; l'autre, disciplinaire et inscrit dans le cadre scolaire. Une conséquence immédiate en découle clairement : si la rhétorique peut aisément s'intégrer au sein de la discipline « français », l'inverse n'est pas envisageable. À cet égard, la rhétorique est au français ce qu'est aussi, par exemple, l'atelier théâtre : une pratique appréciée, certes, mais fondamentalement accessoire. Bien sûr, rien n'empêche les enseignants d'organiser ponctuellement des ateliers d'écriture, des débats ou des cours d'éloquence ; beaucoup le font déjà et souhaiteraient même probablement étendre ces pratiques. Toutefois, le temps attribué aux enseignants de lettres dans l'enseignement secondaire est en grande partie absorbé par la préparation des trois exercices clés du baccalauréat (commentaire composé à l'écrit, oral de l'épreuve anticipée de français, dissertation). Compte tenu de ces impératifs, la rhétorique technique, tout comme l'atelier théâtre, restera toujours périphérique par rapport à l'essentiel ; et l'essentiel, comme j'en avais l'intuition, ce n'est pas la rhétorique mais la littérature.

Derrière ces exercices « périphériques », on devine pourtant chez les rhétoriciens l'idée plus large d'un autre modèle d'éducation, dont les contours sont loin d'être fixés. Il s'agit parfois d'un « modèle rhétorique » orienté vers les enjeux civiques et politiques de la parole publique, comme chez Ferry et Sans (2015), Danblon *et al.* (2021) ou Chiron (2018). Il peut aussi s'agir d'un modèle de *soft skills*, par exemple chez Christophe Bréchet (Chiron et Sans, 2020, 401–428)¹¹, dans des finalités professionnalisantes,

¹¹ Christophe Bréchet présente ainsi sa vision d'une « nouvelle alliance » entre rhétorique et humanités dans l'enseignement supérieur : « Par commodité, on peut classer ces *soft skills* en quatre grands domaines : *cognitive Area* (compétences cognitives : raisonnement, logique, analyse, synthèse, résolution de problèmes complexes...), *emotion Area* (développement personnel : conscience de soi, estime de soi, autonomie, adaptabilité...), *action Area* (mise en action : prise d'initiative, volonté, leadership...) et *social Area* (compétences sociales : communication, interaction, collaboration...). Dans un contexte où les *soft skills* acquièrent une importance grandissante, je voudrais montrer que l'enjeu est majeur pour les humanités : soit elles refondent l'alliance entre les disciplines littéraires — au sens large — et la formation rhétorique qui avait fait leur succès, et elles pourront s'imposer de nouveau comme une matrice de formation singulière (dans ce premier scénario, le rôle des *progymnasmata* est déterminant, tant ils constituent une formation globale et distinctive aux *soft skills* les plus recherchés), soit elles cèdent au repli disciplinaire et laissent les modèles de formation concurrents s'approprier leur héritage (en

puisqu'il s'agit de développer, pour l'enseignement supérieur cette fois, un « modèle pertinent » pour une formation « complète des citoyens, capables de penser et de s'exprimer correctement et de construire, par étapes, sur cette base solide, leur identité professionnelle » (p. 427). Mais qu'y a-t-il vraiment pour l'instant dans ces modèles, à part quelques *progymnasmata* ?

S'il y avait une enquête décisive à mener, il m'est apparu qu'elle devait plutôt porter sur les contenus et les finalités du modèle rhétorique et ne pas se limiter à une seule de ses composantes. Progressivement, j'ai donc abandonné ma recherche sur les exercices pour m'intéresser plus largement au « modèle rhétorique » lui-même et, en particulier, à la culture disciplinaire et professorale dans laquelle il s'intègre. En effet, personne ne s'était encore vraiment demandé comment la rhétorique pourrait concrètement être intégrée dans les pratiques des enseignants aujourd'hui : qui enseignerait ces exercices de rhétorique — des enseignants de français, d'histoire, des rhétoriciens, des intervenants extérieurs ? Quelle place et quel statut les pratiques et les savoirs de la rhétorique auraient-ils dans le curriculum scolaire ? Seraient-ils liés à une discipline en particulier ou bien situés en-dehors, comme une activité extra-scolaire ou transversale ? S'agirait-il d'un atelier de rhétorique ponctuel ou bien ces exercices seraient-ils généralisés, au point de remplacer ou de pondérer d'autres pratiques disciplinaires ? On retrouve là les questions habituelles de la « forme scolaire » des savoirs et des apprentissages¹², qui se distinguent d'autres formes d'éducation

particulier les *progymnasmata*) : ce serait une erreur historique dont elles ne pourraient se relever. [...] L'angle des *soft skills* m'a fait prendre la pleine mesure de ce qui avait fait la fortune des humanités et de ce qui leur manquait aujourd'hui pour qu'elles puissent de nouveau, et durablement, prétendre mettre en œuvre un modèle global de formation de l'homme » (p. 401-402).

¹² Comme la définissent (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 107–111), la forme scolaire des apprentissages a des caractéristiques distinctives : la relation pédagogique entre un « maître » et un « élève » y est intentionnelle, consciente, explicite et structurée. Elle est organisée selon des formes et autour de pratiques spécifiques (exercices, leçons, contrôles...) par âge, par niveau, par classe et dans des espaces et des temporalités propres (une époque de la vie, la scolarité obligatoire, voire les études supérieures, etc.). Cette forme scolaire des apprentissages n'est spécifique et autonome qu'au prix d'une sélection et d'une organisation des contenus spécifiquement « scolaires ». Pour une discussion de ce concept, voir (Denizot 2023) qui rappelle au moins deux acceptions, l'une critique — la « forme scolaire », par définition oppressive, est opposée à la « socialisation démocratique », chez Guy Vincent —, l'autre descriptive, en lien avec le concept de « culture scolaire » (Chervel 1998). Ici, mon usage de ce concept est encore différent ; il est à la fois pragmatique et spéculatif, puisqu'il s'agit de se demander quelles seraient les formes scolaires de l'enseignement de la rhétorique.

familiales, amicales ou professionnelles. C'est le principal impensé que j'ai rencontré au cours de cette recherche et les titres successifs que j'ai donnés à ma thèse témoignent du processus qui m'a conduit à centrer la réflexion sur la forme scolaire du « retour » à la rhétorique.

Il fallait tirer les conclusions de ce constat, en allant chercher les méthodologies et les savoirs dont j'avais besoin pour explorer plus avant cette forme. Je me suis d'abord dirigé vers l'ethnographie, afin de confirmer mes intuitions par une saisie empirique, puis vers la didactique, qui dispose des concepts pour décrire les disciplines scolaires et leurs contenus. Cet écart par rapport à mon projet initial m'a amené à reformuler mon titre une première fois pour désigner plus précisément les nouveaux objets de mon enquête : « Les humanités rhétoriques et la conscience disciplinaire des enseignants de français/lettres : vers une nouvelle rhétorique scolaire ». Par « humanités *rhétoriques* », comme l'on parle d'humanités *numériques* ou *écologiques*, je souhaitais caractériser l'autre culture disciplinaire « humaniste » que je cherchais, plus ancrée dans la « culture rhétorique » que dans la « culture du commentaire ». Par ailleurs, en m'appuyant sur le concept didactique de « conscience disciplinaire » (Reuter 2007), je souhaitais analyser la manière dont les enseignants de français/lettres perçoivent et définissent leur discipline. De cette façon, j'avais l'intention d'explorer plus concrètement la place que pourrait avoir la rhétorique dans le paysage des disciplines scolaires et les tensions qu'elle susciterait.

1.3 Des présupposés à questionner

En explorant ces questions didactiques, j'ai découvert d'autres problèmes. Je me suis aperçu que tous les travaux sur le « retour » de la rhétorique étaient partis de deux présupposés : 1 – que l'on savait définir clairement ce qu'était « la » rhétorique ; 2 – que la rhétorique occuperait un « vide » dans le curriculum scolaire, ses contenus et ses pratiques. En effet, tout se passait comme si l'on savait déjà quelle rhétorique était pertinente pour aujourd'hui, comme s'il n'y avait qu'à transposer ou à actualiser un modèle existant, uniforme et clair, celui de « la » rhétorique. Tout se passait également comme si cette rhétorique allait occuper un vide pédagogique dans la formation générale

— l'exercice de la citoyenneté, l'argumentation, l'esprit critique. Je constatais au contraire que cet espace était déjà plein et que ses acteurs, le plus souvent des enseignants, avaient déjà des pratiques et des exercices pour « former le citoyen » ou l'esprit critique et qu'ils étaient parfois déjà rattachés à « la » rhétorique — mais à quelle rhétorique ?

Plus largement, j'ai pris conscience qu'il manquait une étape dans les recherches sur le « retour » de la rhétorique dans l'enseignement. En effet, les tout derniers travaux de ses promoteurs montrent désormais un intérêt marqué pour un programme de recherche fermé, dans une démarche de type « vérificationniste ». Plusieurs rhétoriciens souhaitent maintenant tester la rhétorique — le plus souvent certains exercices — pour montrer son « efficacité », notamment par rapport à d'autres pratiques ou formes d'enseignement¹³. C'est d'ailleurs dans cette voie qu'au tout début de ma thèse, j'ai souhaité m'engager, en candidatant pour un diplôme universitaire en psychologie expérimentale de l'éducation¹⁴ : le moment semblait être celui de l'expérimentation et on avait envie de prouver que la rhétorique « fonctionne ». Très vite toutefois, tant du point de vue théorique que de celui de la pertinence empirique, ce programme fermé m'est apparu prématuré, car il nécessite deux conditions, qui ne sont toujours pas remplies :

¹³ C'est la direction que l'helléniste Pierre Chiron souhaite donner aux futures recherches sur l'enseignement de la rhétorique : « à une époque comme la nôtre qui connaît le formidable développement des sciences cognitives », le but « serait d'objectiver l'apport spécifique des *pogymnasmata* en termes de compétences stabilisées et de nouveaux réseaux neuronaux » (Chiron et Sans, 2020, 13). Dans une perspective vérificationniste similaire, Benoît Sans résume ainsi le programme du Groupe de recherche en rhétorique et argumentation linguistique (GRAL) : « Mais une autre question est de savoir si le parcours imaginé par les Anciens peut encore tenir ses promesses aujourd'hui. C'est ce que nous avons voulu vérifier, de 2013 à 2017, dans le cadre d'un projet scientifique financé par le FRS-FNRS visant à tester les exercices anciens avec des élèves d'un établissement secondaire situé à Bruxelles. Selon un principe similaire à celui de l'archéologie expérimentale, il s'agissait à la fois de mieux comprendre le fonctionnement des exercices par leur mise en pratique et d'observer leurs effets sur les performances et les capacités des élèves, tout en offrant des savoirs et des savoir-faire réels et utiles. Les résultats de cette expérience, qui ont déjà fait l'objet de diverses publications, ont montré que les exercices anciens permettaient non seulement d'acquérir des compétences techniques, mais également de stimuler le développement de capacités cognitives et relationnelles, telles que l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'intelligence émotionnelle ou la créativité. Les élèves transféraient alors ces nouvelles compétences dans d'autres contextes. L'expérience a donc montré que les exercices anciens pouvaient répondre à des besoins et des publics contemporains, mais également, qu'en respectant les principes qui permettent de fabriquer ces exercices, ceux-ci pouvaient être adaptés à d'autres domaines et problématiques qui dépassent le cadre strictement scolaire » (Danblon et al., 2021).

¹⁴ Diplôme universitaire (DU) « Neuroéducation » (Université Paris-Cité), dirigé par les psychologues Olivier Houdé et Grégoire Borst (LaPsyDÉ).

1/ Pour ce type d'enquêtes, les rhétoriciens devraient d'abord disposer d'une théorie de la rhétorique « enseignée », c'est-à-dire d'une modélisation des enseignements qu'ils proposent. Or, le statut des différents enseignements rhétoriques n'est pas si clair : s'agit-il d'un art de la parole, de techniques de persuasion, d'une grille d'analyse, d'une séquence d'exercices discursifs, d'un atelier de « participation citoyenne », d'une épistémologie, ou bien de tout cela à la fois ?

2/ Par ailleurs, quand on disposera d'une ou de plusieurs modalisations théoriques, il faudra encore s'assurer qu'elles sont pertinentes, au sens où elles doivent être jugées acceptables, crédibles et intéressantes par les acteurs à qui on les destine. Or, tester l'« efficacité » des exercices de rhétorique, si c'est la modélisation qui émerge en premier, ne serait pas immédiatement pertinent, puisque la plupart des enseignants pensent qu'ils en font déjà. On pourrait bien sûr chercher à montrer que les exercices de rhétorique des professeurs de français sont des exercices mal compris ou qu'il existe des malentendus, ce qui est toujours possible. Parvenir à cette conclusion exigera néanmoins une enquête de terrain ou des raisonnements qui n'ont pas encore été conduits.

Pour ces raisons, j'ai changé de direction et je me suis tourné vers un autre programme de recherche, plus prospectif. Ce nouveau programme prend acte que « notre » rhétorique, celle qui serait pertinente aujourd'hui, doit être l'objet d'une recherche spécifique et que nous ne la connaissons pas par avance. Ce programme est par définition « ouvert » et exploratoire, puisqu'il n'a pas pour objectif de vérifier que la rhétorique est « efficace » ou d'illustrer son « efficacité ». Son principal objectif est de « (re)construire » cet objet de la rhétorique enseignée, dans une forme dont on aura montré l'intérêt. Je me suis ainsi tourné vers la question plus large des imaginaires et des identités disciplinaires, puisque ce sont elles que les nouvelles « humanités rhétoriques » viendront d'abord renouveler. C'est dans ce programme que je me suis inscrit en posant deux questions fondamentales : que reconstruire ? Et comment le faire ? Ainsi, j'ai préféré orienter ma réflexion vers une problématique plus précise autour de la rhétorique enseignée, forme concrète de ces « humanités rhétoriques » dont les contours, entre expression, argumentation et communication, demeuraient alors imprécis. En effet, certains enjeux liés au « retour » avaient été négligés ou occultés ; c'est

précisément à partir de ces difficultés rencontrées que j'ai formulé ma question de recherche.

1.4 Limites et difficultés théoriques

D'abord, les « cours de rhétorique » ont été trop rapidement opposés aux « cours de dialectique » sur la base d'une opposition entre « modèle rhétorique » et « modèle dialectique » qui désigne *stricto sensu*, dans la théorie de l'argumentation, des programmes de recherche différents. C'est une opposition que soulignent Victor Ferry et Benoît Sans :

Le professeur de logique et argumentation énonce les règles et sanctionne les erreurs. Le professeur de rhétorique propose des exemples et se donne en exemple. En effet, en rhétorique, la critique est une activité plus comparative que normative (Ferry et Sans, 2015).

On voit bien qu'on a transféré l'opposition entre « modèle rhétorique » et « dialectique » d'un domaine vers un autre, de la théorie de l'argumentation vers la didactique et l'enseignement. Cette idée n'est pas sans lien avec une partie de la tradition rhétorique. On y trouve en effet une opposition forte entre la rhétorique — l'art du discours persuasif — et la dialectique — l'art de la discussion des philosophes, orienté vers la vérité (Sevestre-Giraud, 2023). Ce transfert suscite néanmoins des difficultés, car la réflexion épistémologique sur les études d'argumentation — un programme de recherche — n'est pas du même ordre que la réflexion didactique — des contenus et des pratiques d'enseignement. La didactique a en effet ses propres questions à résoudre.

Un « enseignement » n'est pas la reformulation « pratique » de l'épistémologie qui le porte ; la rhétorique enseignée n'est pas une version « pratique » ou en actes du « modèle rhétorique » de la théorie de l'argumentation, de même que l'enseignement de la physique à l'école n'est pas la version « pratique » de tel modèle ou tel cadre d'analyse dans les recherches expérimentales et théoriques des physiciens. On peut les lier ou les apparenter sur certains points, mais le rhétoricien, comme je l'ai éprouvé, sera en difficulté pour (re)construire un enseignement de la rhétorique — une didactique — à

partir d'un programme de recherche en théorie de l'argumentation, car l'un n'est pas déductible de l'autre.

Il est donc important de dissocier plus clairement ces deux réflexions pour pouvoir les traiter dans leur ordre et identifier les questions qu'elles suscitent. Plusieurs questions didactiques sont pour cette raison restées dans l'ombre, alors qu'elles sont fondamentales pour explorer la forme scolaire de la proposition rhétorique.

Parmi elles, la plus importante vient des enseignants de français, dont la discipline est la plus directement liée à l'ancienne rhétorique et qui sont, pour cette raison, les plus susceptibles de la (ré)enseigner un jour. Ceux-ci affirment souvent qu'elle fait déjà partie de leur discipline et que les rhétoriciens leur présentent, sous couvert d'innovation ou de retour, un savoir et des pratiques dont ils disposent déjà. Les enseignants leur posent une question bien légitime, puisque les rhétoriciens sont prescriptifs et prétendent intervenir dans leurs pratiques : pouvez-vous préciser la différence entre vos propositions et ce que nous faisons déjà ? Le principal problème qui surgit est alors de nature théorique, il porte sur la démarcation entre la discipline « français » et la rhétorique, en fonction du statut qu'on est prêt à lui donner. D'une certaine façon, les enseignants demandent aux rhétoriciens de préciser leur théorie de la rhétorique ou, plus exactement, de la forme enseignée de la rhétorique. En général, les travaux des rhétoriciens éludent leurs questions en exploitant, plus ou moins explicitement, deux arguments, l'un historique, l'autre définitionnel.

1.4.1 L'argument historique : le bannissement de la rhétorique

L'argument historique sous-tend la mythologie des rhétoriciens d'aujourd'hui¹⁵ : la rhétorique a été injustement bannie des programmes scolaires. Dans les introductions à la rhétorique, on trouve souvent le récit glorieux de la rhétorique jusqu'à son

¹⁵ Le terme « mythologie » est à prendre dans le sens défini par Philippe Meirieu qui évoque le « foyer mythologique » des enseignants : « L'expression est de Cornélius Castoriadis qui montre, dans *L'institution imaginaire de la société* (Paris, Seuil, 1975), qu'aucune société ne peut "se rassembler" et "s'instituer" dans le registre purement "économique-fonctionnel" et qu'il y faut un "imaginaire social" (« La pseudo-rationalité moderne est une des formes historiques de l'imaginaire », p. 219). De même que l'humanité n'est pas réductible à une vision naïve de ses "besoins matériels", l'engagement de tout humain prend sa source dans une vision qui dépasse l'ensemble des "raisons" mobilisées officiellement pour le justifier » (Meirieu, 2013, p. 7).

bannissement malheureux à la fin du XIX^e siècle. Il s'agit pourtant d'une légende dorée, puisqu'on passe rapidement sous silence les bonnes raisons qui ont conduit à réformer le modèle « humaniste » organisé autour de la rhétorique, comme l'a bien montré Martine Jey (2004 ; 2022). L'absence presque totale des sciences expérimentales, la valorisation exclusive des langues anciennes au détriment du français, une formation littéraire principalement moralisante et édifiante, sans perspective historique et critique, toutes ces raisons ont justifié le désir d'un changement que peu d'enseignants renieraient aujourd'hui.

Par ailleurs, au-delà des postures et des mises en scène dramatiques, on devrait également reconnaître que ce bannissement n'a pas été si radical dans ses effets. Les anciens professeurs de rhétorique ne sont pas soudainement devenus des professeurs de lettres, puis de français, par un simple jeu d'écriture dans des programmes. La rhétorique a persisté longtemps dans les pratiques et dans les valeurs des enseignants, dans leur « culture professorale » (Cardon-Quint 2015), au point qu'aujourd'hui encore les enseignants de français ont l'impression que la rhétorique est déjà dans leur discipline, l'une ayant absorbé l'autre.

Il faudrait ainsi réévaluer la persistance de la rhétorique et son empreinte jusqu'à aujourd'hui sur les études littéraires et les professeurs de français/lettres. À l'évidence, certaines nouveautés des rhétoriciens n'en sont pas. En revanche, il y a peut-être d'autres aspects ou caractéristiques de la rhétorique qui pourraient avoir disparu ou avoir été transformés au point de ne plus être perceptibles dans le français. On les aurait, eux, vraiment perdus. Toutefois, ce travail de comparaison n'ayant pas été fait, l'argument historique est contestable sur le fond et limité dans ses effets. Il vient colorer la rhétorique de l'aura d'une vénérable tradition injustement reléguée, mais il ne contribue pas à une meilleure théorie de l'enseignement de la rhétorique. Il n'est pas une réponse au problème de la démarcation.

1.4.2 L'argument définitionnel : la rhétorique comme technique

L'argument définitionnel, en revanche, tente bien une réponse. Comme on l'a vu, les rhétoriciens peuvent activer plusieurs traits en fonction des contextes : la rhétorique

est tantôt art et technique de composition de discours, tantôt « art de la persuasion » — ce qui n'est pas la même chose —, tantôt seulement grille d'analyse de l'argumentation dans les discours, tantôt projet d'éducation au sens le plus large, tantôt épistémologie opposée au positivisme (l'argumentation rhétorique vs la démonstration scientifique). Le plus souvent, la rhétorique est cependant définie comme une technique neutre qui relève d'un artisanat de la parole, lié aux fondements de la démocratie et de la délibération publique. L'origine « artisanale » signale que l'entraînement et la pratique sont fondamentales dans la proposition rhétorique : il ne s'agit pas d'un savoir purement livresque, mais du développement d'habiletés et de savoir-faire : argumenter, raconter, décrire, apprendre à « toucher et à être touché » par le discours, selon la belle formule d'Emmanuelle Danblon (2012b).

Ce statut technique apporte-t-il une réponse au problème de la démarcation ? On peut en douter, car il ne précise pas non plus ce qu'est la rhétorique, par rapport aux autres enseignements scolaires. En effet, même quand il s'agit d'enseignements artistiques et techniques, qui sont sans doute les plus proches du statut « artisanal » que revendiquent les rhétoriciens pour leur « art », on s'aperçoit qu'ils sont enseignés sous la forme de « disciplines » ou bien qu'ils sont intégrés comme contenus disciplinaires. La musique, le dessin ou l'informatique relèvent bien des arts et des habiletés techniques, mais ils sont enseignés à l'école comme des « disciplines », avec les contraintes de cette forme : des enseignants spécialisés, des heures dédiées, un programme, un « territoire » délimité vis-à-vis d'autres disciplines, des finalités et des valeurs, des pratiques et des contenus. Plusieurs formes sont donc possibles pour la rhétorique, même technique, mais leur intérêt est très variable : un exercice de rhétorique ou un atelier de rhétorique ponctuel dans un cours majoritairement organisé autour du patrimoine littéraire et d'exercices de commentaire est bien éloigné d'une « discipline » rhétorique ; dans un cas, il s'agit de saupoudrage, dans l'autre d'une révolution copernicienne, puisqu'on enseigne autrement d'autres choses. Mais alors, on enseigne quoi exactement et comment ?

1.5 Ma question de recherche

Ainsi, on ne s'est pas encore posé la question de la forme scolaire de la rhétorique aujourd'hui : est-ce une discipline, une sous-discipline, le contenu d'une discipline existante ? Combien de temps y consacrer ? Est-ce un module, une initiation, un atelier transversal ou interdisciplinaire ponctuel, par exemple juste avant le Grand oral ? ou bien s'agit-il d'une nouvelle discipline dotée de ses propres finalités ? Ces « rhétoriques » sont loin d'être équivalentes et aucune ne s'impose d'évidence.

Le programme ouvert de reconstruction de la rhétorique dans lequel je m'engage peut justement accueillir des questions importantes : quels modèles rhétoriques peut-on reconstruire à partir de la tradition ? Lesquels sont les plus intéressants et les plus pertinents pour l'enseignement d'aujourd'hui ? Comment les enseignants de français, en particulier, les recevraient-ils ? Quelles seraient éventuellement leurs contributions pour les améliorer et comment s'en saisiraient-ils ? Quels seraient les effets de l'irruption d'une nouvelle rhétorique scolaire sur des disciplines existantes, comme le français ou la philosophie ?

La question de recherche la plus urgente, cependant, est d'ordre méthodologique et théorique, puisqu'il s'agit en premier lieu d'ouvrir ce programme et de le justifier et c'est pour cette raison que je me suis concentré sur la rédaction de « prolégomènes ». Cette recherche concerne ainsi les rhétoriques qu'on pourrait dire spéculatives — des rhétoriques possibles — et ses enjeux sont méthodologiques, épistémologiques, institutionnels et didactiques. En termes généraux, ma question de recherche peut être formulée ainsi : dans une logique constructive, comment réinventer une rhétorique pertinente dans l'enseignement d'aujourd'hui ? C'est la question à laquelle cette thèse est consacrée.

2 - Un ancrage interdisciplinaire dans le « carrefour rhétorique »

Pour explorer cette question, je ne me suis pas seulement appuyé sur les travaux des rhétoriciens. J'ai préféré élargir la perspective en m'intéressant à ce qu'on pourrait

appeler la « voie rhétorique » en sciences humaines et sociales. J'entends désigner sous cette étiquette un ensemble de réflexions et de discours académiques qui se réfèrent positivement à la rhétorique, en lien avec des questions de formation au discours et, le plus souvent, d'éducation aux valeurs et aux pratiques de la citoyenneté en démocratie. Une référence positive n'est pas forcément une référence admirative ou apologétique — la rhétorique comme panacée —, elle peut aussi être distanciée et critique. Les formes de ces références sont par ailleurs très variées et on ne doit pas y chercher de programme épistémologique ou disciplinaire commun. Comme on va le voir, certaines ressortissent davantage aux sciences humaines, notamment à la philologie, parfois à la philosophie, d'autres nettement aux sciences sociales. C'est pourquoi il s'agit plutôt d'une « voie » et non d'une discipline ou d'une école. Elle correspond à l'idée de « carrefour » rhétorique interdisciplinaire (Angenot, 2008, 108) que les rhétoriciens reconstruisent dans des configurations toujours un peu différentes pour traiter des questions qui n'ont de sens que dans une inter- ou pluridisciplinarité *rhétorique*, comme c'est le cas de ma question de recherche.

Je me limiterai ici aux travaux publiés dans l'espace francophone. La raison est double. La bibliographie sur ces sujets est immense, progresse rapidement et il est impossible d'être exhaustif. À défaut, il convient d'être informé de la diversité des publications et de justifier la pertinence de ses choix. Ainsi, on doit prendre acte que les travaux qui touchent aux questions d'éducation et de formation sont fortement dépendants des contextes nationaux dans lesquels ils sont produits, avec des divergences importantes qui ne sont pas toujours suffisamment soulignées : la « rhétorique » n'a pas la même signification ni la même histoire aux États-Unis ou en Scandinavie qu'en France ou en Belgique. Cette limitation permet d'ancrer mon enquête dans la culture scolaire française, avec ses caractéristiques et ses références propres, en évitant les discours généraux sur une rhétorique qui serait valable partout.

On peut suivre cette voie dans plusieurs travaux de ces trente dernières années en sciences humaines et sociales. Trois foyers principaux me semblent pouvoir être distingués, en fonction de leur ancrage disciplinaire : les études littéraires à dominante historique, les sciences du langage et les sciences de la communication. Parmi ces chercheurs, dont je vais citer les travaux, les uns sont donc des spécialistes de la

littérature ou des historiens des idées, les autres des linguistes ou des analystes de la communication.

Les différences entre les disciplines et les traditions disciplinaires sont évidentes, de sorte que ces travaux sont rarement mis en perspective. Plusieurs ruptures franches sont d'ailleurs régulièrement mises en avant.

Rupture, d'abord, entre un modèle rhétorique ancien, pré-scientifique, et un nouveau modèle scientifique, autour des sciences du langage : d'un côté les arts traditionnels, de l'autre la linguistique « scientifique », qui reprend à la philologie sa rigueur et sa posture descriptive. C'est la position de Dominique Maingueneau — analyste du discours (2008 ; 2014) — ou de Christian Plantin — théoricien de l'argumentation (2011b ; Doury et Plantin, 2015).

Rupture également dans la construction des objets et des outils : les historiens de la rhétorique héritent d'un corpus existant et de ses questions ; une partie d'entre eux pensent que les linguistes ou les spécialistes de la communication sont sans mémoire et que l'érudition permet précisément d'éviter le présentisme et l'illusion de nouveauté. Dans ce champ, les sciences sociales, et en particulier la sociologie, sont souvent accusées de « réductionnisme », notamment quand elles relativisent la valeur culturelle des objets ou des pratiques qu'elles étudient.

De leur côté, les linguistes laissent bien volontiers l'histoire des idées linguistiques aux historiens pour s'intéresser à leurs propres enquêtes sur des corpus contemporains et pour travailler aux progrès (ou avancées) de leurs propres théories *hic et nunc*. Ils se méfient beaucoup de la « persuasion » rhétorique que prétendent étudier les rhétoriciens et qu'ils renvoient aux psychologues sociaux et à des enquêtes empiriques (Doury 2015). Ils prennent également leur distance vis-à-vis des intentions normatives et prescriptives des rhétoriciens qui prétendent enseigner l'art de « bien parler » ou de « persuader » : la « science » dit ce qui est, non ce qui doit être. Ils se méfient également des littéraires quand ils quittent le champ de la philologie et du commentaire stylistique ou historique pour prendre position sur les valeurs, au nom de leur corpus. C'est notamment la « tendance à l'essayisme » des sciences humaines dont parle Robert Boure (2007), favorable à une démarche plus scientifique.

Les spécialistes de l'« interdiscipline » communication¹⁶, derniers venus dans ce grand partage des objets, des disciplines, des méthodes et des légitimités, posent un regard très critique, comme les linguistes, sur le désir de domination qui sous-tend la demande sociale en faveur de la rhétorique et de meilleures compétences persuasives (Bautier, 1994 ; Soulez, 2004). D'un autre côté, ils sont peut-être les seuls à répondre concrètement à cette demande sociale et à s'intéresser aux technologies et aux médiations de la communication, aux pratiques ordinaires et, plus largement, à la « vie triviale » des êtres culturels (Jeanneret 2008)¹⁷. Ce domaine ne leur est pas disputé puisque les rhétoriciens, qui sont souvent des spécialistes de la tradition rhétorique, ont habituellement peu de considération pour la « communication » et la trivialité.

Telles sont les ruptures disciplinaires qui sont en général affichées, quand on suit le fil de la « rhétorique » dans les sciences humaines et sociales. Certaines options, on le voit bien, sont structurantes ; d'autres le sont beaucoup moins, puisqu'on oublie souvent ou que l'on feint d'oublier que chaque communauté disciplinaire construit les objets et les oppositions dont elle a besoin pour justifier son programme de recherche — à dominante descriptive ou normative, théorique ou appliquée, portant sur tel ou tel corpus ou types d'activités... Ces discours de justification n'ont bien souvent qu'une fonction instrumentale et méthodologique. Mais à partir d'eux, on déduit parfois à tort des oppositions identitaires et des territoires exclusifs, en oubliant que pour avancer dans la construction de connaissance de tel domaine, on est bien obligé d'abandonner tel autre ou d'utiliser tel ou tel outil.

¹⁶ Cette interdisciplinarité est revendiquée par les sciences de l'information et de la communication (SIC) dès leur origine, tant dans les disciplines qu'elles sont susceptibles de croiser — linguistique, sémiotique, sociologie, économie... — que dans leurs méthodologies, comme le rappelle Ollivier (2000, 9–14). Sur cette question, et son caractère crucial dans les SIC, voir les contributions importantes du numéro 67 de la revue *Hermès*, 2013, « Interdisciplinarité : entre disciplines et indisciplines ».

¹⁷ Yves Jeanneret définit ainsi la « trivialité » pour penser les phénomènes de la communication : « Les hommes créent, pérennisent et partagent les êtres culturels, qu'ils élaborent en travaillant les formes que ces derniers peuvent prendre et en définissant la façon dont ces formes font sens : il en est ainsi de nos savoirs, de nos valeurs morales, de nos catégories politiques, de nos expériences esthétiques. C'est cette idée que je résume par la notion de trivialité, sans entendre ce terme dans le sens péjoratif qui lui est souvent attribué, en fonction d'un jugement répandu, qui voudrait qu'on n'évoque ce qui circule largement dans la société que pour le dévaloriser. J'use ici de la notion de trivialité comme d'une catégorie descriptive. Parler de trivialité ne signifie pas qu'on s'intéressera particulièrement au banal, à l'éculé, ou encore au bas. Mais plutôt qu'on prendra la culture par un certain côté : par le fait que les objets et les représentations ne restent pas fermés sur eux-mêmes, mais circulent et passent entre les mains et les esprits des hommes » (Jeanneret, 2008, 13).

Malgré ces divergences, plusieurs chercheuses et chercheurs de ces différentes disciplines ont convergé vers un constat commun et c'est lui qui m'intéresse ici : l'éducation aux discours, à l'argumentation, aux débats, aux diverses formes de rationalité, aux compétences discursives, comme l'empathie cognitive ou l'esprit critique, est une finalité majeure de toute formation générale, et la rhétorique, à divers titres, est une ressource pour imaginer des solutions. Sans chercher à dresser un état de l'art exhaustif, je voudrais délimiter un carrefour interdisciplinaire plus riche et plus pertinent qu'il ne l'est actuellement pour des recherches ouvertes sur l'enseignement de la rhétorique. Pour cela, je présenterai quelques travaux emblématiques pour ancrer ma question rhétorique dans les études littéraires, de linguistique et de communication.

2.1 Rhétorique et études littéraires : nouvelles pratiques et nouveaux objets

Les études littéraires, à dominante historique, s'attachent principalement à étudier l'histoire de la culture et de la théorie rhétorique¹⁸. Néanmoins, certains

¹⁸ Le répertoire des thèses de l'Agence bibliographique de l'enseignement supérieur (ABES) qui recense les thèses soutenues et en cours de 1985 à nos jours permet de le constater (<https://theses.fr/> ; consulté le 3/04/2024). Sur les cinquante thèses les plus récentes, soutenues et en cours, auxquelles le mot-clef « rhétorique » a été attribué lors de l'inscription de la thèse, 64 % relèvent de l'histoire littéraire et seulement 4 % de la didactique du français ; 20 % relèvent de l'analyse du discours, 6 % de la psychologie sociale, 4 % de la philosophie et 2 % des études cinématographiques.

À titre d'illustration uniquement, en voici quelques exemples : 32 thèses relèvent de l'histoire littéraire (64 %) : « Une muse diserte. Copia et pertinence dans les Œuvres de Ronsard » (Emma Fayard, soutenue en 2023) ; « Dracontius, *Romuleon* 5. Introduction, traduction et commentaire » (Arianna Fecit, en cours depuis 2023) ; 10 thèses relèvent de l'analyse du discours (20 %) : « Les discours de la publicité sociétale : analyse de campagnes italiennes et françaises » (Elena Gallo, soutenue en 2023) ; « Ethos des présidents français de la V^{ème} République et représentation de la France en Chine » (Runyu Huang, en cours depuis 2023) ; 3 thèses relèvent de la psychologie sociale (6 %) : « L'effet des figures de style utilisées dans les publicités sur l'humour perçu, la persuasion et l'image de marque » (Valentin Piontek, en cours depuis 2022) ; « Les effets du ton d'un message persuasif en santé sur la motivation et l'intention de changer de comportement : regards croisés sur la théorie de l'auto-détermination et de la théorie des niveaux de représentation » (Houda Sassi-Chamsi, soutenue en 2022) ; 2 thèses relèvent de la philosophie (4 %) : « Le discours de Nietzsche : une interprétation poétique et stylistique du nietzschéen comme langue et du nietzschéisme comme pensée » (Julian Boonen, soutenue en 2021) ; « Wittgenstein et les limites du langage : une question platonicienne » (Cédric Mouriès, soutenue en 2022) ; 2 thèses relèvent de la didactique du français (4 %) : « Les influences des conventions rhétoriques en français et en chinois sur les

chercheurs regrettent la perte de cette « culture » et son remplacement par une « culture du commentaire » et font des propositions pour modifier nos pratiques. Dans cette perspective générale, des travaux ont pris des directions différentes, selon la finalité qui a été privilégiée. Il ne s'agit pas d'une opposition, mais d'une pondération : Violaine Houdart-Merot (Houdart-Merot, 1998 ; 2018 ; Houdart-Merot et Petitjean, 2021) a cherché à réhabiliter depuis une trentaine d'années la création littéraire, dans une démarche artistique, sur le modèle des conservatoires de musique. Ses travaux ont surtout porté sur la création littéraire à l'université, mais elle est très régulièrement intervenue dans les débats sur les pratiques dans la discipline scolaire « français », en faveur de l'introduction de l'écriture d'invention, puis pour déplorer sa suppression en 2019 (Houdart-Merot et Petitjean, 2018) ; Benoît Sans, Pierre Chiron, Marie Humeau, Lucas Haensler et bien d'autres travaillent, d'un autre côté, à l'actualisation des exercices de la rhétorique antique, dans différents contextes : les salles de classe, dans l'enseignement secondaire comme supérieur, mais également dans la formation professionnelle ; Alain Boissinot, dans une autre perspective encore, a écrit une thèse, « Argumentation et littérature dans l'enseignement du français : vers une nouvelle rhétorique » (Boissinot, 1999a) puis milité pendant de nombreuses années en tant qu'inspecteur général de l'Éducation nationale pour introduire l'étude de l'argumentation, des textes argumentatifs — et pas seulement « littéraires » — et pour développer l'enseignement de l'oral dans les programmes de français (Boissinot, 1999b).

2.2 Rhétorique, sciences du langage et éducation

En sciences du langage, le centre de gravité rhétorique est aujourd'hui surtout organisé autour de l'analyse du discours (Maingueneau, 2014 ; Charaudeau *et al.*, 2002)

productions écrites d'apprenants sinophones du français » (Qianyun Li, soutenue en 2023) ; « Éloquence et théâtre : quelles implications dans la didactique du français au collège et au lycée ? » (Magalie Guillaume, en cours depuis 2021) ; 1 thèse relève des études cinématographiques : « Essai sur les implications de la musique dans le phénomène cinématographique par l'analyse de l'interférence sémiotique au cinéma : l'exemple de Thomas Newman et de Sam Mendes » (Agathe Deprost, soutenue en 2023).

et en particulier de l'analyse de l'argumentation rhétorique, après l'important travail de synthèse effectué par Ruth Amossy (2006).

Plusieurs travaux rattachés aux sciences du langage participent plus précisément à la réflexion sur l'enseignement du discours, en lien direct avec l'ancienne rhétorique. On peut mentionner, d'abord, les travaux essentiels de Christian Plantin sur la théorie et l'enseignement de l'argumentation dès sa thèse, « Les mots, les arguments, le texte : propositions pour l'enseignement du français à l'université » (Université libre de Bruxelles, 1987). On lui doit d'avoir structuré le champ des études d'argumentation en France (1990 ; 2004). Parmi de nombreux prolongements, ses recherches se sont aujourd'hui développées autour de l'analyse des pratiques langagières argumentatives (Doury 1997), mais également autour du traitement didactique des questions socio-scientifiques complexes (Polo 2020) — qu'on explore avec des élèves plutôt qu'on ne les résout en répondant par oui ou par non — et, plus généralement, les compétences citoyennes d'argumentation et de débat (Plantin et Guerrini, 2018). Dans cette même perspective plus didactique, Alain Rabatel (2004) s'est également intéressé à la didactique du récit et de la description à visée argumentative, en proposant des activités pédagogiques qui jouent en particulier sur la variation des points de vue. L'objectif est de construire, de déconstruire et de retravailler sous des formes plus complexes et plus conscientes les stéréotypes (ou lieux communs) sur lesquels s'appuient nos argumentations, à travers des opérations de réécriture et de composition apparentées à l'ancienne rhétorique.

2.3 Rhétorique et sciences de l'information et de la communication : une perspective critique

On trouve dans les sciences de l'information et de la communication un programme interdisciplinaire différent. Une de ses ambitions est affirmée par Daniel Bougnoux dans sa monumentale anthologie des textes essentiels des sciences de l'information et de la communication (1993) : « nos SIC pourraient se donner pour dernière ambition de surmonter le divorce qui s'élargit depuis le XIX^e siècle entre trois

formes de culture : la littéraire, la scientifico-technique et la culture de masse, dont les représentants s'ignorent ou se méprisent mutuellement. L'étude des machines à communiquer les implique simultanément et pourrait servir à les articuler » (Bougnoux, 1993, 17).

On ne s'étonnera pas d'y trouver, aussi, des appels à réinvestir la culture rhétorique. Le plus emblématique est celui de Philippe Breton (2006) en faveur d'un enseignement de la rhétorique. À partir de ses travaux sur l'histoire des théories de l'argumentation (Breton et Gauthier, 2000) et sur les techniques d'argumentation dans la communication (Breton 2016), il analysait un « malaise politique » dont il trouvait la cause dans le déficit de compétences discursives et argumentatives, un déficit de rhétorique.

Un autre travail important sur ces questions est celui de Roger Bautier dans *De la rhétorique à la communication* (1994), dont l'intérêt premier est de montrer « les cheminements qui vont des rhétoriques d'hier aux rhétoriques d'aujourd'hui » (Bautier, 1994, 281), au-delà des frontières disciplinaires. Dans cette vaste synthèse, on peut retenir un point de vue critique essentiel. Bautier a bien observé le « retour » de la rhétorique dans les études de communication et notamment dans les formations professionnelles à la communication. Sa critique porte sur une exigence sociale, que peut masquer l'idéal civique de la rhétorique :

S'intéresser à la rhétorique, c'est [...] constater que la résurgence de la réflexion en termes de rhétorique peut, assez curieusement, être une façon de ne pas réintroduire la problématique du pouvoir, pourtant bien présente tout au long de l'histoire de la rhétorique [...] C'est le cas [...] dans les analyses selon lesquelles les groupes sociaux dominés auraient, eux aussi, les pouvoirs de la rhétorique à leur disposition, sous forme d'une rhétorique de la réception.

En effet, beaucoup de travaux récents tentent de montrer que, comme toute rhétorique, la rhétorique de la réception revient à devenir fort quand on est faible. Si on a là une perspective très intéressante pour l'examen des rapports entre communication et démocratie, encore faudrait-il tenir compte des caractéristiques de cette faiblesse (les différents groupes sont plus ou moins faibles, ou plus ou moins forts), et, surtout, ne pas considérer la réception et la production de façon symétrique : il y a en fait dissymétrie entre les deux processus. Il est donc nécessaire de penser à la fois les possibilités qu'ont les groupes socialement et culturellement dominés d'échapper aux discours hégémoniques ou de les reformuler, de les transformer, etc., et, aussi, l'infériorité sociale qui se marque dans les limites de cette "liberté", dans les restrictions qui affectent l'accès aux différents messages et la possibilité même de prendre la parole, quand ceux qui sont en position sociale dominante disposent justement de rhétoriques répondant à leur besoin de manipulation symbolique. [...] Le risque est donc grand, d'une part, d'assimiler le récepteur au consommateur libre de ses choix imaginés par la théorie libérale, d'autre part, de négliger les modalités

suivant lesquelles peuvent être régulés les discours susceptibles d'être présents dans l'espace public, ainsi que les contraintes économiques et culturelles qui s'exercent sur la disponibilité des différents biens culturels (Bautier, 1994, 308-9).

Dans les sciences de l'information et de la communication, les regards portés sur la rhétorique sont ainsi plus distanciés, puisqu'ils intègrent une observation plus critique de la communication, de ses acteurs, de leurs pratiques et de leurs effets. La proposition de Soulez (2004), par exemple, est ainsi plus prudente : il s'agit de développer « une culture de la rhétorique et de l'argumentation dans l'enseignement et la recherche », ce qui lui apparaît comme « le véritable enjeu pour les sciences de la communication ». Mais il s'agira beaucoup moins de « contribuer à développer l'imaginaire qui nourrit » la demande de manipulation symbolique identifiée par Roger Bautier, que de former à la compréhension des « interactions entre publics et discours ». On comprend donc que Philippe Breton, dans une direction différente, ait cherché à approfondir une réflexion plus normative sur la « bonne » argumentation, en s'efforçant de distinguer les techniques d'argumentation des techniques de manipulation.

Dans cette voie rhétorique en sciences humaines et sociales, trois apports en particulier sont apparus décisifs pour traiter ma question et ce sont eux que j'utiliserai principalement et que je présenterai au cours de mes développements. Il s'agit de l'histoire de la tradition rhétorique, de la théorie contemporaine de l'argumentation et de la didactique du français. C'est à cette intersection que j'explorerai la réinvention de la rhétorique et ses enjeux théoriques, didactiques et institutionnels, après avoir présenté ma question de recherche et la logique de mon enquête.

3 – Posture de recherche et logique de l'enquête

En effet, partir de controverses vives, y participer par un travail de recherche, en se situant de surcroît dans un cadre interdisciplinaire, n'est pas habituel dans les disciplines auxquelles j'ai été formé. Cette démarche peut aussi susciter des

malentendus sur mes objectifs, qui pourraient apparaître peu « scientifiques », d'autant plus que je suis moi-même enseignant et que c'est évidemment parce que je suis enseignant qu'elles m'ont intéressé, en tant que chercheur. Il est alors important de justifier la posture de recherche que j'ai adoptée au cours de ma recherche.

3.1 Ma posture de recherche

Dans un article de la revue *Questions de communication*, la sociologue Nathalie Heinich a posé quelques jalons pour articuler cette ambivalence propre au monde de la recherche, tiraillé entre « valorisation de l'engagement politique et valorisation de la distanciation scientifique ». Elle invite notamment à distinguer le « chercheur », dont le « rôle est de comprendre et d'expliquer le monde social, grâce à des méthodes spécifiques » ; « l'expert », dont la mission est « d'utiliser la connaissance qu'on a d'un domaine pour répondre à des demandes pratiques, aider à la décision, poser des diagnostics de dysfonctionnement, prescrire des solutions conformes aux objectifs qui lui sont présentés » ; le « penseur », qui s'efforce « de justifier ou de critiquer une situation au nom de certaines valeurs, comme pourrait le faire n'importe quel citoyen engagé, à la différence qu'on dispose d'une capacité de réflexion et, parfois, d'une notoriété propres à accroître l'efficacité des prises de position » (Heinich, 2002, 117).

Pour Heinich,

seul le registre descriptif — ou, à un stade plus sophistiqué, analytico-descriptif — est spécifiquement celui du chercheur, alors que les registres évaluatif et prescriptif relèvent d'une normativité qui est du ressort soit de l'expert, soit du penseur, selon le type et le degré de spécialisation de la compétence. Voilà qui permet de donner un fondement un peu plus précis à l'impératif weberien de "suspension du jugement de valeur"¹⁹ : il s'agit simplement que le chercheur, lorsqu'il intervient en tant que tel,

¹⁹ En particulier, Max Weber distingue clairement les faits et les valeurs dans la recherche scientifique : « On ne peut exiger de lui [du savant] que la probité intellectuelle, ce qui veut dire l'obligation de reconnaître que d'une part l'établissement des faits, la détermination des réalités mathématiques et logiques ou la constatation des structures intrinsèques des valeurs culturelles, et d'autre part la réponse aux questions concernant la valeur de la culture et de ses contenus particuliers ou bien encore celles concernant la manière dont il faudrait agir dans la cité et au sein de groupements politiques, constituent deux sortes de problèmes totalement *hétérogènes*. Si l'on me demandait maintenant pourquoi cette série dernière de questions doit être exclue d'un amphithéâtre, je répondrai que le prophète et le démagogue n'ont pas leur place dans une chaire universitaire » (« Le métier et la vocation de savant », trad. de J. Freund, *Le savant et*

s'interdise les registres évaluatif et prescriptif, en s'en tenant au registre analytico-descriptif. Et cela ne concerne nullement, bien sûr, le citoyen ordinaire (que le chercheur peut fort bien redevenir à l'occasion), mais seulement le chercheur en situation professionnelle (ibid.)

Toutefois, comme le souligne Heinich, cette distinction est elle-même de nature normative et prescriptive, puisqu'elle prétend définir ce que devrait faire le chercheur. Heinich complète ainsi sa présentation par une autre distinction

entre niveaux référentiels, autrement dit entre une énonciation faite au niveau de l'expérience commune (portant sur les objets qui agitent les acteurs) et une énonciation faite au niveau épistémique (portant sur les concepts et les méthodes grâce auxquels les chercheurs enquêtent sur l'expérience commune). Autant les débats sont nécessaires entre chercheurs concernant la qualité des outils scientifiques, autant ces mêmes chercheurs n'ont pas à débattre des valeurs propres aux acteurs qu'ils étudient — du moins tant qu'ils restent en position de chercheur. La première est légitime entre chercheurs, la seconde est légitime entre acteurs (ibid.)

Cette posture purement analytique et descriptive est celle à laquelle j'ai été formé lors de mes études en lettres et en philosophie et c'est elle qui me semble la plus « naturelle », au sens où elle correspond le mieux à l'idée qu'on m'a transmise de la « science » et des travaux universitaires. Pour autant, quand on s'oriente vers le vaste domaine des recherches en éducation (Van der Maren, 2004), comme c'est mon cas, on constate que cette dichotomie est trop restrictive, à moins d'accepter de limiter drastiquement les apports de telles recherches dans la société. Comme le remarque le sociologue Jean-Claude Forquin, pionnier en France des recherches sur les curricula scolaires,

c'est une chose de comprendre pourquoi, à telle époque, dans tel contexte, on enseigne à tel public telle chose plutôt que telle autre, et de décrire les conflits d'intérêts, les rapports de pouvoir, les enjeux idéologiques qui sous-tendent la construction de n'importe quel curriculum. Mais ces apports sur le plan de

le politique, Plon, 1963, 103). Néanmoins, comme le précisent (Beitone et Martin-Baillon, 2016), « Cette prise de position en faveur de la neutralité axiologique ne doit pas conduire à une lecture simpliste de la position de Weber. Comme le souligne H. Albert, cette prise de position en faveur de la neutralité axiologique « n'a jamais conduit Weber à affirmer que la science serait en tant que telle "indépendante à l'égard des valeurs" au sens où les jugements de valeur, normes et idéaux ne joueraient aucun rôle dans le processus de la connaissance. Les critiques du principe de l'indépendance à l'égard des valeurs semblent lui attribuer de telles conceptions de diverses manières pour rendre leurs attaques plausibles. Que la science ait été pour lui une entreprise de la société, un domaine défini institutionnellement et en cela régi par des normes, où les jugements de valeur, les idéaux et les décisions ont une importance essentielle, voilà qui ne devrait guère faire de doute pour qui connaît ses travaux sur la question » (H. Albert, *La sociologie critique en question*, 1987, p. 98, trad. de l'allemand J. Amsler, J.-R. Amsler et L. Deroche) ».

l'élucidation et de l'analyse ne sauraient éliminer pour autant la question de l'évaluation et de la justification des choses enseignées, comme si tous les programmes et toutes les pédagogies possibles revenaient au même. Enseigner, apprendre, supposent des efforts, des coûts et des sacrifices de toutes natures. Aussi faut-il qu'au sens propre du mot, ce qu'on enseigne vaille la peine. Qu'est-ce qui mérite par excellence d'être enseigné dans les écoles, qu'est-ce qui est fondamental dans la culture ? N'y a-t-il pas des choses plus générales, plus constantes, plus incontestables, plus humainement essentielles que d'autres ? De telles questions sont inévitables : l'impératif d'analyse ne saurait nous libérer de la responsabilité de faire des choix pédagogiques et de la nécessité de les justifier (Forquin, 2008, 136).

Comment prendre en charge cette responsabilité normative — juger ce qui vaut le mieux —, tout en maintenant l'exigence de neutralité et une distinction entre le chercheur, l'expert et le penseur ? Selon quelles modalités, par ailleurs, justifier ces jugements de valeur ? Il convient d'accepter que le discours scientifique puisse avoir des objectifs de différents niveaux : l'enquête sur les faits, l'analyse distanciée d'un objet, mais également la discussion critique sur ses usages possibles dans la société et même la formulation de propositions normatives et prescriptives, à condition bien sûr de s'appuyer explicitement sur des théories morales (Daoust, 2015). Pour cela, il faut préciser clairement à quel niveau on se situe et à quel type de vérité on prétend parvenir.

Le carrefour rhétorique, dans lequel j'ai situé ce travail, est un espace de recherche où circulent des valeurs très puissantes. Pour cette raison, quand certains rhétoriciens invitent à retrouver la rhétorique, c'est-à-dire quand ils discutent des préférables éducatifs et de valeurs, il n'est pas toujours aisé de déterminer s'ils traitent de « la » rhétorique, telle qu'on peut la voir sous des formes et dans des configurations parfois contradictoires à travers les siècles — les formes historiques de la rhétorique —, ou bien d'une rhétorique spéculative, telle qu'on voudrait la restituer ou la reconstruire, à un instant donné, en particulier aujourd'hui au prisme de nos besoins et de nos inquiétudes contemporaines. La cause est sans doute à trouver dans le prestige — relatif — de la culture « classique », mais également dans ses réinterprétations (Daniel, 2021). L'idéal de la culture civique du discours est bien vivant dans l'imaginaire collectif : même si la propagande de masse et les totalitarismes ont jeté le soupçon sur les hommes et les femmes éloquentes, l'Athènes démocratique, les grands orateurs romains, l'humanisme renaissant, l'éloquence parlementaire révolutionnaire et républicaine restent des mythes culturels actifs.

Pourtant, ces rhétoriques — formes historiques et spéculatives — ne sont pourtant pas de même nature et une enquête distanciée sur l'enseignement de la rhétorique devrait les distinguer clairement. Les motivations sont épistémologiques et méthodologiques : il s'agit d'éviter les anachronismes ou les contresens, de préserver la singularité des concepts ou des pratiques anciennes de l'illusion de familiarité, de ne pas user de « la » rhétorique comme d'un concept métaphysique, éternel et transcendant. Elles sont également pragmatiques. Une bonne théorie, comme le dit avec malice le rhétoricien Michel Charles, est une théorie qui fonctionne, aux yeux de ceux à qui on la destine. À défaut, on formule non pas une théorie « qui fonctionne », mais un idéal — un horizon —, une utopie — une fiction critique — ou, en mauvaise part, un vœu pieu. Ainsi, pour qu'une théorie de la rhétorique enseignée soit pleinement satisfaisante dans les discussions sur l'éducation, on doit nécessairement se poser la question de l'adéquation entre la théorie que l'on construit et la réalité perçue par les acteurs concernés à qui on la propose, en l'occurrence les enseignants. Or, ce résultat implique une juste évaluation de la part de ce qui est « nouveau », reconstruit, proposé, et de ce qui est déjà là. Autrement dit, il doit s'appuyer sur la description d'un certain état objectif des choses, qu'il soit matériel ou symbolique.

Très simplement, je fonde ma démarche de recherche sur une distinction méthodologique importante entre jugements de fait et jugements de valeur. De même, je souhaite distinguer clairement les visées analytiques, descriptives des visées normatives et prescriptives, qui relèvent de modes d'enquête et de justification différents. Décrire la rhétorique d'Aristote ou de Quintilien dans son contexte et ses significations historiques relève d'une visée analytique et descriptive ; les principaux instruments de cette démarche sont ceux de la philologie et de la méthode historique. Réinvestir aujourd'hui la tradition rhétorique et promouvoir ses valeurs et sa pertinence, par contraste avec d'autres conceptions de l'éducation, relève d'une visée normative et prescriptive. Cette entreprise prend d'ailleurs place dans une discussion philosophique plus générale sur l'idée que l'on se fait d'une « bonne » éducation aujourd'hui. Cette réflexion est notamment au centre des travaux du philosophe de l'éducation et théoricien de la rhétorique Olivier Reboul (1989 ; 1991 ; 1992) et de ceux d'Emmanuelle Danblon (2004 ; 2013), entre rhétorique et démocratie.

Récemment, certains rhétoriciens ont fait une proposition — le « retour » de la rhétorique dans l'enseignement — que je souhaite explorer en distinguant clairement formes historiques et spéculation, autrement dit en faisant le départ entre les modèles que l'on peut trouver dans le passé et la discussion théorique sur ce que pourrait être la rhétorique. La rhétorique d'aujourd'hui ou de demain est bien sûr liée aux rhétoriques d'hier, mais elle n'en est pas déductible. Pour un historien, cette illusion serait celle d'écrire l'histoire de façon téléologique : reconstruire le passé en fonction du futur advenu ; pour un théoricien de la rhétorique, elle consiste à reconstruire le présent de la rhétorique, avec une unique référence au passé, comme si son essence s'y trouvait, en attente d'actualisation. À l'instar de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, qui puisaient dans la *Rhétorique* d'Aristote, tout en refusant de la limiter aux seuls genres oratoires²⁰, les rhétoriciens devraient aujourd'hui plus clairement assumer et exposer la part de reconstruction et de sélection qu'ils proposent, et c'est ce que je ferai ici en précisant la nature de ma démarche.

3.2 La logique de l'enquête

Reconstruire la rhétorique, s'intéresser aux rhétoriques spéculatives sont des activités par définition exploratoires. Plutôt que de vérifier des hypothèses préétablies, j'ai adopté une logique d'enquête inspirée du pragmatisme de John Dewey, tel qu'analysé par Joris Thievenaz dans ses travaux sur les recherches en éducation (2019 ; 2022 ; Thievenaz et Fabre, 2023). Cette démarche a l'avantage de prendre en compte les interrelations entre théorie et pratique, en s'attachant à évaluer les conditions de possibilité d'une proposition. Thievenaz précise qu'une « enquête est ouverte lorsque l'individu est confronté à une situation perturbante ou problématique qu'il ne parvient pas immédiatement à déterminer et qui implique qu'une série d'investigations soient engagées » (Thievenaz, 2019, 20). Dans mon cas, l'enquête a émergé d'une situation de

²⁰ « Si, chez les Anciens, la rhétorique se présentait comme l'étude d'une technique à l'usage du vulgaire impatient d'arriver à des conclusions, de se former une opinion, sans s'être donné la peine d'une investigation sérieuse (Aristote, *Rhétorique* I, 2, 1357 a), quant à nous, nous ne voulons pas limiter l'étude de l'argumentation à celle qui est adaptée à un public d'ignorants. » (TA, p. 9-10).

désaffection pour les lettres et d'incertitude sur leur utilité et leur signification. La proposition d'un « retour » aux exercices de rhétorique tentait bien une réponse, mais de nombreux enseignants considèrent que ces exercices font déjà partie de leur discipline : ces contradictions ont constitué le point de départ de ma réflexion.

Face à cette tension, la première étape a consisté à expliciter précisément le problème de recherche, en transformant une difficulté diffuse en un problème structuré qui ouvre la voie à l'exploration de solutions. Dans cette perspective, j'ai clarifié la question centrale de ma recherche : comment réinventer une rhétorique pertinente dans l'enseignement d'aujourd'hui ? Le problème de la démarcation entre la discipline « français » et la rhétorique est alors apparu comme le cœur de mon enquête.

L'étape suivante a consisté à envisager plusieurs pistes susceptibles d'apporter des réponses. Thievenaz précise que « ce processus, parfois nommé “expérimentation des suggestions”, se réalise selon une série de tests visant à évaluer le degré de pertinence et d'adéquation de la ou des suggestions proposées. L'examen consiste à identifier ce qu'implique telle suggestion ou hypothèse de résolution de problème au regard d'autres propositions possibles » (Thievenaz, 2019, 22). Pour cela, j'ai adopté une méthodologie hybride en combinant l'analyse d'un modèle historique de la rhétorique — celui de Quintilien —, une enquête ethnographique de terrain auprès des enseignants et une discussion critique et spéculative sur la forme scolaire possible de la rhétorique aujourd'hui. Dans ma recherche, l'expérimentation a pris la forme d'un va-et-vient entre réflexion théorique et analyse de données de terrain.

Enfin, la dernière phase de mon enquête a consisté à réunir les résultats obtenus pour proposer des jalons en vue d'une réinvention de la rhétorique dans l'enseignement. En citant Dewey, Thievenaz souligne que

l'enquête prend fin quand les suggestions sont suffisamment corroborées et permettent d'apporter une conclusion et de formuler un jugement pratique. La situation douteuse ou instable est alors requalifiée : “Les idées sont opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent” (p. 178) (Thievenaz, 2019, 22).

Ce sont les résultats et les perspectives que j'ai rassemblés en conclusion.

Dans cette enquête, deux concepts issus de la didactique ont joué un rôle central. Pour cette raison, je les introduis par avance : il s'agit de la « conscience disciplinaire » et de la « configuration didactique ». Mon usage de ces concepts sera principalement heuristique et prospectif, puisque je chercherai à construire la « configuration didactique » de la rhétorique et à envisager sa « conscience disciplinaire », via une réflexion sur les éthos et les identités disciplinaires des enseignants.

La « conscience disciplinaire » a été théorisée par Yves Reuter pour désigner « la manière dont les acteurs sociaux et plus particulièrement les élèves (re)construisent les disciplines scolaires » (Reuter 2007) et les représentations qu'ils s'en forment. Yves Reuter souligne l'avantage de ce concept qui articule les perspectives descriptives et critiques (Reuter, 2007, 63), à travers l'analyse de trois dimensions :

- les *formes* de la conscience disciplinaire — par exemple, le « français » apparaît, aux yeux d'élèves de fin de primaire, comme « la juxtaposition de sous-disciplines (lecture, écriture, oral, littérature...) » ;
- son degré de *clarté* — « la conscience disciplinaire des élèves est plus claire pour certaines disciplines (mathématiques, français, histoire, sport...) que pour d'autres (géographie, arts plastiques et surtout éducation à la citoyenneté...) » ;
- et enfin, la *pertinence* de cette conscience au regard du cadre de référence de la discipline (les instructions officielles, les objectifs de l'enseignant, etc.). Ainsi, « considérer que la philosophie est une discipline où il s'agit essentiellement d'exprimer son opinion (Rayou, 2002) est une (re)construction qui est d'une clarté indéniable. En revanche, sa pertinence au regard du fonctionnement et des objectifs de la discipline est particulièrement discutable... » (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 39–44).

Par ailleurs, la « configuration didactique²¹ » d'une discipline désigne l'organisation — historique et évolutive — d'une discipline scolaire et de ses prescriptions. Son théoricien,

²¹ Voir également la mise au point récente de Garcia-Debanc (2021).

Jean-François Halté, avait ainsi identifié une crise de la « configuration traditionnelle » dans laquelle était entré l’enseignement du français à partir de la fin des années 60, écartelé entre une configuration ancienne et l’émergence d’une « nouvelle configuration » en voie de constitution (1993, 22–44)²².

4 – Faire le deuil de la Littérature : vers une « rhétorique générale »

En guise de bilan de cet exposé méthodologique, je m’appuierai à nouveau sur le témoignage de Baptiste Dericquebourg, que j’ai présenté dans l’introduction générale. Constatant que les études littéraires n’enseignent pas à lire, écrire, penser et s’exprimer, mais à commenter, Baptiste Dericquebourg invite à faire le « deuil de la littérature » et d’une « forme morte du discours » « pour en construire une autre à travers d’autres enseignements, d’autres finalités, mais aussi d’autres figures » (Dericquebourg, 2020, 92).

Son invitation est accompagnée d’une proposition pédagogique concrète, apparentée à mon objet de recherche : l’évolution du cours de « français » de l’enseignement secondaire vers un cours de « rhétorique générale ». Selon lui,

on peut aisément concevoir une évolution pédagogique et disciplinaire : les cours de français qui se prolongent dans les cours de littérature et de philosophie devraient laisser la place à un apprentissage du maniement du langage, et prendre ainsi le visage — renouvelé pour les besoins de notre époque — d’un enseignement rhétorique, qu’on pourrait appeler une rhétorique générale. Il s’agirait de l’éducation à la pratique du langage écrit et oral, aux usages du discours intérieur et extérieur, et il s’adresserait essentiellement à l’enfance et à l’adolescence. [...] La rhétorique générale déborderait donc largement la simple éloquence, plus ou moins ouvertement agonistique, à quoi on associe généralement le mot de “rhétorique”. Ce mot, en revanche, fait apparaître la nécessité d’un enseignement actif, par lequel apprendre à faire usage du langage, pas seulement à l’admirer. La composition de discours ronflants pour un “grand” oral

²² Halté (2008) actualisait récemment son diagnostic : « Nous disions pour notre part, en 1992, que la matière Français dans son état contemporain se caractérisait par une certaine *incohérence configurationnelle* et nous déplorions qu’y étaient à l’œuvre deux logiques différentes, l’une issue de la *configuration ancienne*, celle qui a prévalu de la création du Système éducatif moderne aux années 70, l’autre issue de la rénovation du français entreprise depuis ces années. Près de dix années plus tard, la seconde logique, ni ne s’est imposée, ni n’a évincé l’ancienne : elle l’a seulement pervertie. »

peut être un exercice — mais ce n'est pas le seul. Parfois, au contraire, c'est dans l'écriture pour le happy few que peut s'exercer l'usage du langage : c'est un usage du langage que d'en user pour résister au bruit, s'en abstraire ou le dominer ; le commentaire et la récitation y perdureront donc comme des exercices propédeutiques (Dericquebourg, 2020, 93).

Mais comment mener concrètement la « (re)construction » critique de cette « rhétorique générale » ? C'est la question qui m'a semblé la plus décisive, à ce stade des travaux sur le « retour » de la rhétorique, et à laquelle tenteront de répondre les chapitres suivants. Commençons par deux points de départ : l'*Institution oratoire* de Quintilien (chapitre 2) et une ethnographie des disciplines dites « littéraires » (chapitre 3).

Chapitre 2 – Un modèle critique pour (ré)inventer la rhétorique aujourd’hui. (Re)lire *l’Institution oratoire* de Quintilien

Introduction

À défaut de définir « la » rhétorique, l’objectif de ce chapitre est de présenter un état de ce modèle d’enseignement à partir d’un point fixe de cette tradition. Ce point fixe n’est ni le premier ni le dernier et je ne l’ai pas choisi pour une supposée perfection — revenir à Quintilien, qui aurait déjà tout dit —, mais pour son intérêt dans la réflexion sur le devenir de la rhétorique enseignée.

Jusqu’à présent, le « tournant pédagogique » pris par certains rhétoriciens et rhétoriciennes s’est principalement caractérisé par la réhabilitation, la rénovation et l’actualisation de la tradition des exercices de rhétorique (Sans, 2017 ; Chiron et Sans, 2020)²³. Le chantier, plus large et sans doute plus flou à ce stade, de la reconstruction de l’enseignement rhétorique lui-même, dont les exercices ne sont qu’une composante, n’a pas vraiment été ouvert. Ce nouveau chantier pose en effet une question plus vaste : en

²³ Pour un historique des activités scientifiques récentes liées aux exercices de rhétorique, voir l’avant-propos p. 9-12 des actes publiés (Chiron et Sans, 2020). Pierre Chiron et Benoît Sans y citent notamment l’helléniste Laurent Pernot, qui annonçait déjà vingt ans plus tôt cette démarche plus générale de réactualisation de l’enseignement rhétorique : « À côté des chantiers scientifiques, il y a peut-être aussi des chantiers pédagogiques à ouvrir. Les sophistes étaient des professeurs. Les sophistiques grecques reposaient sur une pédagogie dominée et efficace, faite d’exercices variés que l’enseignement actuel pourrait examiner avec profit. [...] Naturellement, tout cela est à passer au crible et à adapter aux exigences actuelles, mais il est permis de penser que la rhétorique antique offre les moyens, pour des pédagogues bien inspirés, de rafraîchir significativement l’enseignement des langues anciennes voire du français » (p. 11).

quoi peut consister aujourd'hui l'éducation ou la formation des orateurs et des oratrices ?

Or, à une autre époque et dans un tout autre contexte intellectuel, un rhéteur a tenté d'apporter une réponse. Tel était l'objectif d'un important traité de la tradition rhétorique, l'*Institution oratoire* — qui signifie littéralement « éducation » ou « formation » des orateurs — de Quintilien, au premier siècle de notre ère. Sans en être l'inventeur, ce professeur de rhétorique s'est attaché à présenter, en général et en détail, les contenus, les pratiques et les finalités de l'éducation des orateurs de son temps. Son objectif principal était de fournir un traité à l'usage des discussions pédagogiques de son époque, une synthèse critique, à destination d'un public sans doute composite, de rhéteurs, d'orateurs confirmés et peut-être de parents. Ce texte « fondateur » est bien connu des philologues — le livre 10 de l'*Institution oratoire* était d'ailleurs au programme de l'agrégation de lettres classiques quand je l'ai présentée —, mais il est peu lu en dehors des études classiques, en tout cas dans son intégralité. Pour découvrir la rhétorique latine, on préfère toujours lire l'*Orator* de Cicéron plutôt que la monumentale *Institution oratoire* de Quintilien en 12 livres, plus aride, beaucoup plus longue et plus « scolaire » aussi. C'est malgré tout ce traité que je vais présenter ici, comme modèle historique de la rhétorique enseignée, parce qu'il fait partie de la culture savante des enseignants de français et qu'il est une référence fondamentale et massive de la tradition rhétorique, un « classique » dont l'influence reste considérable.

D'autres démarches auraient été possibles pour décrire et présenter un ou plusieurs modèles généraux d'enseignement de la rhétorique. Je signale ces autres voies pour préciser celle qui est suivie ici, son intérêt et ses limites. Il aurait en effet été très intéressant d'explorer des cultures pédagogiques étrangères dans lesquelles les arts du discours sont explicitement présents, comme celles des États-Unis qui ont une longue tradition d'enseignement du discours, des débats publics (Gannet et Brereton, 2016 ; Hogan *et al.*, 2017), du *critical thinking* (« pensée critique »), de la logique et de l'argumentation (Hoaglund et Plantin, 1990 ; Walton, 2006), sans équivalent institutionnel dans l'enseignement français. En Europe même, la rhétorique a fait explicitement son retour en 2011 dans les programmes de l'enseignement secondaire

suédois. Le compte rendu de cette expérience aurait pu servir de base à ma propre enquête sur la rhétorique (Sigrell, 2020 ; Brännström, 2022 ; Hogarth, Matthiesen et Bakken, 2022), comme d'autres initiatives en Écosse, en Norvège ou en Slovénie — où la rhétorique a même le statut d'une matière optionnelle (Holmes-Henderson, Žmavc et Kaldahl, 2022)²⁴.

Une autre approche, plus historique, aurait également pu consister à effectuer une grande synthèse de l'éducation rhétorique dans l'Antiquité — ou à une autre grande époque de « culture rhétorique » —, ainsi que l'a fait par exemple l'helléniste Pierre Chiron (2017 ; 2020), afin d'en présenter les points saillants. Cette description aurait aussi pu être menée à partir d'autres textes importants de la tradition rhétorique, de l'*Orator* de Cicéron au *De Inventionem dialectica* (1479) d'Agricola en passant par le *De arte rhetorica* du jésuite Cypriano Soares (1560) ou le *Candidatus rhetoricae* de Joseph de Jouvancy (1710), la *Rhétorique ou l'Art de parler* de Bernard Lamy (1675) ou la *Nouvelle rhétorique* à destination des classes (1827) de Joseph-Victor Leclerc. Ces textes de la tradition, souvent connus des seuls spécialistes d'histoire de la rhétorique, n'ont jamais été aussi accessibles²⁵.

Néanmoins, pour la plupart de ces auteurs, anciens ou modernes, l'*Institution oratoire* de Quintilien a souvent, à côté d'autres références, le statut de texte « source » et elle a toujours été lue par les rhétoriciens, comme le confirme l'étude de ses éditions et de ses traductions (Van Der Poel, 2021). Par rapport à d'autres traités rhétoriques, et en particulier ceux de son prédécesseur Cicéron, Quintilien a également l'intérêt de

²⁴ Je rappellerai ici, comme dans l'introduction, que je ne souhaite pas explorer les développements de la rhétorique hors de France. Ils sont un sujet en soi, celui des idées aujourd'hui en circulation sur l'enseignement de la rhétorique dans le monde. Toutefois, ils ne sont pas ancrés précisément dans le contexte scolaire français, avec ses formes et ses contraintes. J'ai donc préféré les mettre de côté.

²⁵ On peut lire, entre autres, des extraits du *De Inventionem dialectica* dans la traduction de Marc Van der Poel, le *De Arte rhetorica* dans une traduction anglaise ainsi qu'une récente traduction du *Candidatus rhetoricae* de Joseph de Jouvancy (Flynn, 1956 ; Agricola [trad. van der Poel 2018] ; Jouvancy [éd. Goyet et Denis, 2020]. La *Rhétorique ou L'Art de parler* de Bernard Lamy a bénéficié d'une édition critique [Noille-Clauzade, 1998], accompagnée d'une riche introduction. La *Nouvelle rhétorique* de Joseph-Victor Leclerc n'a pas été rééditée, mais le texte de la 7^e édition (1843) a été retranscrit et mis en ligne (ANR OBVIL, Sorbonne Université : <http://132.227.201.10:8086/projets/lecrivain-linstitution-scolaire-et-la-litterature-lecrivain-face-aux-modeles-scolaires-1840>), avec une cinquantaine d'autres manuels rhétoriques scolaires publiés au XIX^e siècle.

s'intéresser concrètement à l'enseignement de la rhétorique. Il adopte aussi une posture sélective et réflexive et donne l'exemple d'un rapport critique et actif à la théorie et à la tradition rhétoriques, rapport que l'on devra précisément retrouver pour réinventer la rhétorique aujourd'hui.

Ces raisons justifient qu'on se tourne, une fois de plus, vers ce traité, pour envisager l'avenir de la rhétorique. Mais plutôt que de résumer les contenus de l'*Institution oratoire*, dont on trouvera de très bons comptes rendus analytiques dans (Kennedy, 2013 ; Van Der Poel, Edwards et Murphy, 2021), je me concentrerai ici sur les tensions et les problèmes formulés par Quintilien, au prisme de ma question de recherche : comment réinventer une rhétorique pertinente pour aujourd'hui ?

Je commencerai par présenter l'esprit de « réinvention » de la rhétorique dans lequel je propose de (re)lire ici l'*Institution oratoire* (2). Je m'intéresserai ensuite aux tensions qui m'ont semblé les plus pertinentes dans le cadre d'une réinvention critique de la rhétorique.

Il s'agira d'abord du questionnement autour d'une « bonne » définition de la rhétorique, résistante à la critique, qui reste encore vive dans les études de rhétorique (3). Comme solution à ces débats, Quintilien introduit le concept de *uir bonus dicendi peritus* (un « homme de bien habile à parler »), qui pose le redoutable problème de l'articulation entre les vertus éthiques — agir moralement — et les compétences persuasives — persuader efficacement et, dans le cadre agonistique qui est le sien, remporter la victoire. Cette association est loin d'être évidente, mais elle est fondamentale dans son projet d'éducation rhétorique.

Ensuite, les exercices rhétoriques et les entraînements en général sont pris chez Quintilien dans une contradiction (4). D'un côté, ils relèvent de la fiction, du « comme si » et ils ont un statut « scolaire ». De l'autre, ils sont sommés de rester au plus près des pratiques discursives réelles, c'est-à-dire de ce que les didacticiens appelleraient

aujourd'hui des « pratiques sociales de référence²⁶ ». Comment éviter que les exercices de rhétorique ne deviennent des fins en soi, comme l'écriture artiste ou la déclamation spectacle ? C'est la question vive que se pose Quintilien. On retrouve cette difficulté dans le statut ambivalent des savoirs techniques de la rhétorique qui tantôt semblent relever de la critique littéraire, voire de l'érudition, tantôt de préceptes opérationnels et pragmatiques — des savoirs d'action — en vue de la production et de l'incarnation de nouveaux discours.

Enfin, alors que les études littéraires ont aujourd'hui abandonné les jugements de valeur sur les styles, dont on perçoit bien le caractère historique et relatif, l'*Institution oratoire* assume clairement une forme de critique normative. Elle promeut notamment un canon de « bons » auteurs à imiter, voire des modèles de perfection, comme Cicéron (5). Dans le même temps, l'imitation rhétorique est pratiquée sur le mode de l'émulation, au sens où le modèle, même parfait, peut toujours être égalé, voire dépassé. Cette relation ambivalente aux modèles et aux normes est liée à la principale finalité de l'éducation rhétorique chez Quintilien : acquérir une disposition générale à parler (une *hexis* en grec, une *facultas dicendi* en latin). Celle-ci réside, explique Quintilien, dans la maîtrise d'une pluralité de styles (*genera dicendi*) et une capacité dynamique à s'adapter à chaque situation, toujours singulière.

1 - Pour une relecture critique de l'*Institution oratoire* de Quintilien

²⁶ J'introduis cette notion par avance, car elle sera mobilisée dans le chapitre 6. Elle vise à décrire les liens « entre les buts et les contenus de l'enseignement » et « les situations et les tâches existantes en dehors de l'école », en soulignant que des pratiques sociales — et non pas seulement, par exemple, de savoirs — peuvent servir de référence à des activités scolaires (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 199). Chez Quintilien, ce sont évidemment les pratiques d'argumentation judiciaires qui servent de référence à de nombreux contenus « scolaires », qu'ils s'agissent de savoirs (par exemple, la théorie des « états de la cause » pour analyser une situation judiciaire) ou de pratiques, en particulier la « controverse » (l'exercice de la plaidoirie fictive).

Qu'est-ce que l'*Institution oratoire* pour ses lecteurs d'aujourd'hui ? Comme objet, ce texte couvre sept tomes de la Collection bilingue des Universités de France (12 livres), dans lesquels on trouve un cadre particulièrement riche, voire foisonnant, pour discuter les caractéristiques de l'art rhétorique. De texte fondateur de la culture humaniste renaissante, dont l'humaniste italien Le Pogge redécouvrait avec émerveillement un manuscrit complet en 1416 (Winterbottom, 1967 ; Thiermann, 1989), l'*Institution oratoire* est devenue un texte réservé aux spécialistes de l'Antiquité. Si ce n'est quelques citations éparses de doctrine que l'on trouve dans les introductions ou les dictionnaires de rhétorique, comme le *Dictionnaire de rhétorique* (1997) de Georges Molinié ou le *Dictionnaire de l'argumentation* (2021) de Christian Plantin, le professeur Quintilien n'arbitre plus aujourd'hui les débats sur la pédagogie ou les contenus des enseignements littéraires. L'*Institution oratoire*, comme le remarque dès son introduction le récent *Oxford Handbook of Quintilian* (Van Der Poel, Edwards et Murphy, 2021), n'est désormais lue que par les (seuls) philologues classiques, qui le lisent néanmoins beaucoup.

Comme en témoignent les recueils publiés sur les contenus de l'*Institution oratoire* ou leur réception, notamment à la Renaissance (Río, 1998 ; Tellegen-Couperus, 2003 ; Galand-Hallyn, Hallyn et Lévy, 2010), l'érudition a exploré de très nombreux aspects de l'*Institution oratoire*. Plusieurs monographies ont très récemment été publiées qui signalent l'intérêt constant pour ce texte, du point de vue de l'histoire de l'éducation (Nocchi 2020) et de la théorie rhétorique antique (Raschieri 2020), dans la continuité d'ouvrages descriptifs plus anciens (Bolaffi, 1958 ; Bianca, 1963). Malgré une bibliographie extrêmement abondante — une dizaine de références supplémentaires sont ajoutées chaque année dans la base de données bibliographiques des études classiques, l'*Année philologique* —, l'*Institution oratoire* n'a pas encore été explorée dans tous ces détails. Des livres importants et très techniques comme les livres 4 et 5 sur l'*inuentio*, le livre 8 sur l'*elocutio*, ne bénéficient pas à ce jour d'un commentaire linguistique et doctrinal suivi²⁷.

²⁷ Une nouvelle traduction française des chapitres 1 à 5 du livre 8, accompagnée d'une introduction analytique sur l'*elocutio*, vient néanmoins d'être publiée par Sylvie Franchet d'Espèrey et Guillemette Mérot (*Exercices de rhétorique*, 21, 2023 : <https://doi.org/10.4000/rhetorique.1534>) dans le cadre des travaux de l'atelier Quintilien (EA 1491 EDITTA). Par ailleurs, le livre 7, consacré à la *dispositio*, vient tout juste de bénéficier d'un commentaire suivi (Fedder 2024).

1.1 Réactualisation, réadaptation ou réinvention ?

Mais parallèlement à ces recherches philologiques, d'autres antiquisants ont cherché à articuler explicitement le texte de Quintilien avec des enjeux éducatifs contemporains. Ce travail de transposition et d'actualisation des idées et des préceptes de Quintilien est évidemment difficile et les propositions des philologues sont en général prudentes.

Ainsi, après avoir exposé précisément le programme éducatif de Quintilien (Berardi 2017c), Berardi en tire dans une autre étude quelques « enseignements » pour aujourd'hui, en particulier sur l'importance de l'imagination dans la lecture des textes (Berardi 2017a). Il retient surtout deux concepts rhétoriques exposés par Quintilien : l'*enargeia*, qui désigne la capacité à « faire voir », à représenter de façon vivante²⁸ — et la *phantasia*, qui désigne la capacité à imaginer et à se représenter des scènes²⁹. Berardi invite alors, via une relecture de Quintilien, à retrouver un rapport plus actif et plus direct avec les textes, comme expérience émotionnelle. Concrètement, les enseignants pourraient développer la lecture oralisée expressive, pratiquer des exercices de visualisation mentale lors de la lecture littéraire et enseigner des techniques d'écriture immersive et impressive, où l'étudiant devrait « montrer » plutôt qu'expliquer.

²⁸ 8.3.62 : « C'est une grande qualité que de présenter les choses dont nous parlons avec une telle clarté qu'elles semblent être sous nos yeux. Le discours, en effet, ne produit pas un effet suffisant et n'exerce pas pleinement l'emprise qu'il doit exercer, si son pouvoir se limite aux oreilles et si le juge croit qu'on lui fait simplement le récit des faits dont il connaît, au lieu de les mettre en relief et de les rendre sensibles au regard de son intelligence. » (*Magna uirtus res de quibus loquimur clare atque ut cerni ideantur enuntiare. Non enim satis efficit neque, ut debet, plene dominatur oratio, si usque ad aures ualet, atque ea sibi iudex de quibus cognoscit narrari credit, non exprimi et oculis mentis ostendi.*) Sur l'*enargeia* et la *phantasia*, on peut se référer à Webb (2009) et, chez Quintilien en particulier, à Dross (2004 ; 2006 ; 2010).

²⁹ 6.2.29-30 : « Ce que les Grecs appellent *phantasia* (nous pourrions l'appeler *uisio*), la faculté de nous représenter les images des choses absentes au point que nous ayons l'impression de les voir de nos propres yeux et de les tenir devant nous, quiconque aura pu bien le concevoir sera très efficace pour faire naître les émotions. » (*Quas phantasias Graeci uocant (nos sane uisiones appellemus), per quas imagines rerum absentium ita repraesentantur animo ut eas cernere oculis ac praesentes uideamur. Has quisquis bene ceperit is erit in adfectibus potentissimus.*)

De la même façon, Fleming (2016) invite à retrouver l'enseignement de Quintilien contre l'uniformisation des pratiques d'écriture — notamment le « *five-paragraph essay* », sans doute l'équivalent états-unien de l'exercice formel de la dissertation —, contre l'effacement de l'oralité dans l'éducation moderne, alors même que la société est saturée de discours audiovisuels. À un autre niveau, Enos (2016) promeut un retour à la « philosophie de l'éducation » de Quintilien, dont il met en avant certains principes : l'articulation entre formation technique et formation morale, l'intérêt de la déclamation pour travailler des compétences d'argumentation et de délibération et l'importance des finalités sociales et politiques. Parmi tous ces appels à « revenir » à Quintilien — véritable lieu commun qu'on peut suivre dès la Renaissance (Monfasani 1992) —, certains, moins prudents, voudraient prendre Quintilien pour « guide » afin de refonder l'enseignement d'aujourd'hui (Soriano Sancha 2013), lui qui aurait déjà tout compris des besoins éducatifs des enfants, des motivations à apprendre, des techniques efficaces d'enseignement, etc.

Mais concrètement, quelles sont les propositions didactiques ? Que faire en classe ? Tels sont les questionnements qui nourrissent, en France, le « tournant pédagogique », incarné en particulier par Benoît Sans et Pierre Chiron (2020). Ils s'appuient moins sur Quintilien que sur les traités grecs de *progymnasmata*, mais proposent explicitement une illustration de la pédagogie rhétorique antique qui met en avant ses atouts. Benoît Sans a ainsi construit une démarche de recherche innovante en rhétorique : mieux comprendre le fonctionnement du modèle source, en pratiquant une forme d'« archéologie expérimentale », pour faire fonctionner ce modèle en pratique ; et, d'après ces expérimentations, évaluer l'intérêt de ces pratiques pour l'éducation aujourd'hui. C'est ainsi qu'il l'explique, au sujet de l'exercice de la controverse (Sans 2015), mais également de l'*ekphrasis* (la description) (Sans 2021) :

Si la controverse était un outil pédagogique efficace pour exercer la capacité à argumenter, la technique et la créativité dans sa mise en œuvre, il serait tentant de pouvoir l'utiliser à nouveau, et on dispose d'une grande quantité d'énoncés pour le faire. Mais en parcourant les recueils et les traités de rhétorique, on se heurte à l'écart chronologique et culturel. Si la déclamation prise en exemple reste relativement accessible aujourd'hui, la plupart des sujets se réfèrent à des réalités historiques, sociales et économiques très marquées et désormais révolues en Europe occidentale

(esclavage, tyrannie, piraterie, répudiation). Ce côté dépassé et obsolète a sans doute contribué à laisser ces exercices aux seuls philologues. À moins que l'objectif consiste précisément à découvrir la culture et la pensée des anciens, comme dans le cours de Malcolm Heath, ou à aborder de façon détournée des thèmes actuels, et parfois sensibles, exploiter un passé lointain peut constituer un obstacle, un frein et une perte de temps pour un public contemporain et non spécialiste désireux de s'entraîner à la rhétorique. De là naît l'idée de réadapter la controverse à des réalités plus proches et de créer des sujets nouveaux. Cela soulève une question rarement posée : comment les anciens rhéteurs créaient-ils leurs énoncés ? (Sans 2015).

C'est cette démarche de « réadaptation » exploratoire concrète qui semble de loin la plus convaincante et la plus intéressante pour des recherches sur l'« actualisation » de la tradition pédagogique rhétorique (Danblon et Bonnet, 2021), pour mieux la comprendre et donner à voir, en pratique, son intérêt. Elle est bien adaptée à cet objectif : montrer comment « ça fonctionne » et prouver que c'est intéressant.

Cependant, cette logique de l'actualisation et de l'illustration, nécessaire, n'est pas suffisante pour traiter la question du « retour » de la rhétorique aujourd'hui et c'est pour cette raison que je tenterai une approche un peu différente. En effet, une démarche d'actualisation ne remet pas en discussion la définition de la rhétorique, de son périmètre ou de ses pratiques : l'actualisation se fait *mutatis mutandis*, à cadre constant ; l'actualisation diffère donc à la fois de la restauration — le retour souvent fantasmée au même —, mais aussi de la « réinvention » ou de la « recreation », qui tente elle des spéculations et des recompositions.

Pour ne pas anticiper sur la seconde partie, je ne donnerai qu'un exemple de cette différence : dans la formation au discours que présente Quintilien, l'argumentation judiciaire est une pratique sociale de référence majeure, c'est elle qui justifie un très grand nombre de contenus et d'exercices. La rhétorique de Quintilien est de part en part une rhétorique argumentative et l'activité judiciaire — attaquer, se défendre lors d'un procès — en est la composante majoritaire. Actualiser cette rhétorique majoritairement judiciaire consisterait à transposer pour partie l'univers judiciaire ancien — plus ou moins fictif, puisqu'il s'agit d'une tradition scolaire — vers l'univers judiciaire contemporain. On retrouverait ainsi l'espace fictif judiciaire et ses pratiques, sous une

forme actualisée, compréhensible et pertinente. Mais, dans une autre démarche, on pourrait vouloir fournir à la rhétorique d'aujourd'hui de nouvelles pratiques sociales de référence, qui correspondraient à des finalités qui n'existaient pas chez Quintilien. En plus de l'argumentation judiciaire, on trouverait vite beaucoup d'autres pratiques qui auraient un intérêt pour une formation discursive et que l'on pourrait intégrer à la rhétorique d'aujourd'hui : le débat radiophonique, la tribune de presse, la chanson, le théâtre ou le récit de voyage... Toutefois, on aura glissé d'une rhétorique *stricto sensu* argumentative à une « rhétorique générale »³⁰ et cette opération ne relève pas de l'actualisation, mais de la recomposition, de la recreation ou de la réinvention.

Puisque c'est à une réinvention que je travaille ici, je voudrais donc (re)lire Quintilien sans en faire une « source » à actualiser, à réadapter ou à moderniser. Les deux démarches ne sont pas si éloignées, mais l'actualisation relève implicitement d'un rapport « sourcier » à la culture, particulièrement fort chez les antiquisants (Daniel, 2021, 10), qui attribuera toujours plus de valeur à la source première — c'est la puissance du topos antique du *prôtos heurètès* (πρῶτος εὐρετής), du « premier inventeur » — qu'à ses réinterprétations et à ses reconstructions postérieures. Or, pour ma proposition, et il s'agit d'un point de vue méthodologique et non d'un jugement de valeur, c'est par définition la réinvention et son résultat qui seront placés au premier plan.

1. 2 Une relecture critique

Ici, il suffit largement que le modèle historique de Quintilien soit intéressant, riche, complexe, ambivalent et qu'il ait une place majeure dans la tradition rhétorique et dans la culture savante des enseignants, lui dont on a d'ailleurs longtemps voulu faire, à tort (Kraus 2014), le premier professeur « titulaire » d'une chaire financée par l'État, l'ancêtre de notre système public d'éducation. Il n'est pas nécessaire, en revanche, de mobiliser une certaine imagerie antiquisante du « retour à la source » et à la « sagesse des Anciens »

³⁰ Voir le chapitre 1 et la proposition de Dericquebourg (2020).

qui détiendraient la vérité première, au point d'en faire, comme aujourd'hui certains coachs en communication dénoncés par Pascal Lardellier, de nouveaux « gourous³¹ ». Dans nos usages et nos lectures de l'Antiquité, ce risque de mythification a été clairement mis en évidence par l'anthropologie historique, telle que pratiquée notamment par Florence Dupont qui préfère concevoir l'Antiquité comme un « territoire des écarts » et moins comme un support d'identification directe ou de (re)fondation du présent (Dupont, Colonna d'Estria et Taussig, 2013). Pierre Vesperini résume les enjeux de cette méthode par une citation de Virginia Woolf concernant nos rapports imaginaires, en particulier avec les Grecs anciens et leur langue (« *On not knowing Greek* », *The Common Reader*, 1925, 23) :

Entre ces étrangers et nous, il n'y a pas seulement une différence de race et de langue, mais aussi une terrible cassure de tradition. D'autant plus étrange apparaît alors notre désir de connaître le grec, d'essayer de connaître le grec, de nous sentir toujours attirés vers le grec, de ne jamais cesser d'inventer de vagues notions de ce que le grec signifiait, alors que personne ne pourrait dire de quels présupposés incongrus nous partons, à quelles ressemblances ténues avec le véritable sens du grec nous recourons (Vesperini, 2012, 16).

Contre ces tentations, qui affleurent parfois dans les études de rhétorique, je refuse donc de faire des textes antiques, parce qu'ils sont antiques, des arguments d'autorité sur l'enseignement du discours aujourd'hui ni même de supposer qu'ils pourraient l'être en quelque façon. Je propose plutôt de (re)lire Quintilien, comme témoignage d'une ancienne tradition d'enseignement, dont nous sommes éloignés, sans l'avoir complètement oubliée, et dont nous pourrions faire ensuite un usage créatif, qui ne relève aucunement d'un « retour à Quintilien » ou d'un « miracle Quintilien », comme on a longtemps rêvé d'un « miracle grec ».

³¹ Le sociologue Pascal Lardellier commence son enquête critique sur les « gourous de la communication » par un état des lieux que lui fournit Jean-Jacques Boutaud, professeur de sciences de l'information et de la communication : « À la différence des gens ordinaires et de tous ceux qui, au quotidien, font sans savoir, sans comprendre, au risque de subir, de souffrir, d'échouer dans leurs pratiques de communication, le gourou conçoit la communication dans sa totalité, de la pratique au symbolique, de la mécanique au mystique. Une vision globale capable de parcourir tous les degrés, tous les niveaux de la communication, du plus discret et du plus humble (un battement de cil, un croisement de jambes) au plus entier dans le comportement du sujet (son rapport à soi, aux autres, au monde). Ayant une vision sinon totalitaire, du moins totalisante de la communication, le gourou, porteur de révélations et d'une Révélation, peut délivrer des messages aussi bien en faveur de la paix intérieure que de la performance sociale. Paix et performance, par prétention à la complétude, dans la fidélité à la parole du Maître » (Lardellier, 2008, 19).

Dans cette perspective, je me concentrerai sur les tensions de l'*Institution oratoire* qui ont le plus de pertinence dans les débats sur la rhétorique aujourd'hui : les polémiques autour de la définition de la rhétorique, le statut ambivalent des exercices de rhétorique et la question des normes dans l'imitation des modèles. Pour cette raison, je mettrai les réponses de Quintilien en perspective avec les discussions des rhétoriciens aujourd'hui.

2 – *Quid sit rhetorice* ? Polémiques autour de la définition de la rhétorique

2. 1 Le projet de Quintilien

Pour commencer, Quintilien présente ainsi le plan de son ouvrage et insiste sur son originalité dès l'introduction³² :

Mon premier livre contiendra des orientations sur ce qui constitue la formation antérieure à l'intervention du rhéteur. Dans le second, je traiterai des rudiments qui s'enseignent chez le rhéteur et des questions relatives à la substance même de la rhétorique. Les cinq livres suivants seront consacrés à l'invention, à laquelle en fait est liée la disposition ; et les quatre autres à l'expression, section où se rangent la mémoire et le débit oratoire. Viendra enfin un dernier livre, consacré à la formation véritable de l'orateur lui-même : nous y exposerons, dans la mesure de nos faibles moyens, ce que doit être sa moralité, les règles à observer quand il s'agit de se charger d'une cause, de l'étudier, de la plaider, le genre d'éloquence à adopter, le moment où l'orateur doit cesser de plaider, et les occupations auxquelles il doit se consacrer après la retraite.

Selon les exigences topiques de chaque développement, j'adopterai pour tout cela une méthode d'enseignement, qui ne se borne pas à doter les étudiants des seules connaissances, auxquelles certains théoriciens ont donné le nom d'art, et pour ainsi

³² Le texte et les traductions utilisés sont ceux de l'édition de J. Cousin dans la Collection des Universités de France (Paris : Les Belles Lettres) : t. 1, livre 1 (1975), t. 2, livres 2-3 (1976), t. 3, livres 4-5 (1976), t. 4, livres 5-6 (1976), t. 5, livres 8-9 (1978), t. 6, livres 10-11 (1979) et t. 7, livre 12 et index (1980).

*dire, à commenter le code même de la rhétorique, mais qui puisse nourrir l'aisance oratoire, fortifier l'éloquence. [...] Aussi, me suis-je gardé de l'étroite conception qu'ont adoptée la plupart de mes devanciers ; j'ai rassemblé en douze livres tout ce que j'ai jugé utile à la formation de l'orateur, en me promettant de l'exposer brièvement*³³.

On comprend par cette présentation ce qui a retenu l'attention des philologues et de toute la tradition rhétorique. Ce texte se veut à la fois une somme technique — une *ars rhetorica*, un traité de rhétorique —, et un exposé critique et réflexif savant, appuyé sur une pratique personnelle de l'éloquence et de son enseignement. Il est ainsi un résumé analytique et critique de la théorie rhétorique du I^{er} siècle et un traité pédagogique qui expose un programme de formation, avec ses exercices et ses contenus de savoir. À la suite de Cicéron, Quintilien discute également le cadre éthique et les valeurs de l'éducation de l'orateur, dont il cherche à dessiner le portrait parfait, comme horizon et modèle pour ses lecteurs. On a là une des formulations de l'idéal civique de la tradition rhétorique, dont Bolduc (2020) a suivi le topos dans la culture rhétorique, de Cicéron jusqu'à Chaïm Perelman :

*Un homme qui peut vraiment jouer son rôle de citoyen (uir ille uere ciuilis) et qui est capable d'administrer les affaires publiques et privées, l'homme qui est apte à diriger des villes par ses conseils, à leur donner une assise par des lois, à les réformer par ses décisions de justice*³⁴.

2. 2 Qu'est-ce que la rhétorique ?

³³ 1 pr. 21-25 : *Nam liber primus ea, quae sunt ante officium rhetoris, continebit. Secundo prima apud rhetorem elementa et quae de ipsa rhetorices substantia quaeruntur tractabimus. Quinque deinceps inuentioni (nam huic et dispositio subiungitur), quattuor elocutioni, in cuius partem memoria ac pronuntiatio ueniunt, dabuntur. Vnus accedet, in quo nobis orator ipse informandus est : ubi, qui mores eius, quae in suscipiendis, discendis, agendis causis ratio quod, eloquentiae genus, quis agendi debeat esse finis, quae post finem studia quantum nostra ualebit infirmitas, disseremus.*

His omnibus admiscebatur, ut quisque locus postulabit, docendi ratio, quae non eorum modo scientia, quibus solis quidam nomen artis dederunt, studiosos instruat, et, ut sic dixerim, ius ipsum rhetorices interpretetur, sed alere facundiam, uires augere eloquentiae possit. [...] Ideoque nos non particulam illam, sicuti plerique, sed quidquid utile ad instituendum oratorem putabamus in hos duodecim libros contulimus, breuiter omnia demonstraturi.

³⁴ 1 pr. 10.

La définition de la rhétorique est une question importante de l'*Institution oratoire*. Que serait-elle, remarque Quintilien, si elle ne consistait qu'à stupéfier les juges, à l'instar de l'avocat Hypéride dévoilant le corps nu de Phryné pour obtenir son acquittement, par un effet de séduction ?³⁵ Si l'on fait de la rhétorique, comme Gorgias, une « ouvrière de la persuasion » (πειθοῦς δημιουργός)³⁶, on devrait logiquement en accepter tous les instruments. Les arguments rationnels, mais également ceux d'une tout autre nature :

*Mais, au vrai, la persuasion n'est-elle pas apportée aussi par l'argent, le crédit, l'autorité et le rang du sujet parlant, ou même, enfin, sans l'aide de la voix, par le seul aspect, lorsque, par exemple, le rappel des mérites de quelqu'un, ou un visage qui inspire la pitié, ou la beauté physique dicte le verdict ?*³⁷

Dans ses réflexions sur la meilleure définition de la rhétorique, développées au livre 2, Quintilien signale explicitement le risque d'une réduction de la rhétorique au choc visuel et émotionnel — l'« effet Phryné » — de l'évidence persuasive, qui arrache directement et violemment l'assentiment du public, sans rien « prouver ». Mais il défend néanmoins la spécificité de la rhétorique, comme art de la persuasion, chargé de l'argumentation dans le domaine du plausible et du crédible. Parce qu'elle s'intéresse notamment au résultat de l'acte de discours, la rhétorique suscite par définition, et Quintilien s'en fait l'écho, des inquiétudes sur son usage, son pouvoir, ses limites et les modes jugés acceptables, valables ou valides d'argumentation et de persuasion.

Le professeur contourne les inquiétudes suscitées par une rhétorique amoralisée, difficile à distinguer de la manipulation ou de la corruption, en empruntant sa définition aux philosophes stoïciens, les plus sévères sur ces questions³⁸. La rhétorique est alors définie comme la « science du bien dire » (*bene dicendi scientia*)³⁹, dont le but et la finalité suprême sont de « bien dire », c'est-à-dire, selon l'explication avancée, de parler efficacement et conformément au bien. C'est la solution conceptuelle de Quintilien pour préserver la moralité de la rhétorique et son efficacité : même s'il réussit à persuader,

³⁵ 2.15.9.

³⁶ 2.15.5. Cf. Platon, *Gorgias*, 453a.

³⁷ 2.15.6 : *Verum et pecunia persuadet et gratia et auctoritas dicentis et dignitas, postremo aspectus etiam ipse sine uoce, quo uel recordatio meritorum cuiusque uel facies aliqua miserabilis uel formae pulchritudo sententiam dictat.*

³⁸ Sur la rhétorique stoïcienne, voir en particulier les travaux de Sophie Aubert-Baillet (2007 ; 2010 ; 2018).

³⁹ 2.15.38 : *nam si est ipsa bene dicendi scientia, finis eius et summum est bene dicere.*

l'orateur qui dévierait du bien et du juste cesserait immédiatement de maîtriser son *ars* pour ne devenir qu'un habile bavard, mais jamais un « orateur »⁴⁰. L'*orator perfectus* de l'*Institution oratoire*, dont Quintilien trace le portrait pour donner une direction, doit ainsi incarner des valeurs morales et sociales — celles du *uir bonus* (« l'homme de bien »), utile à ses concitoyens, qui inspire de la *fides* (« confiance ») et agit en homme de bien — en même temps que l'expertise dans le domaine de la persuasion et du discours — il est *uir dicendi peritus* (« l'homme éloquent, habile en discours »)⁴¹. Avec cette définition, qui ouvre et clôt l'*Institution oratoire*⁴², Quintilien cherche à parer d'emblée des critiques bien connues de la tradition rhétorique⁴³, en particulier son immoralité et sa dangerosité.

Cette définition de la rhétorique n'est cependant pas sans faiblesse. La pétition de principe et la circularité du raisonnement n'ont pas échappé à la critique (Zinsmaier 2018). Cette définition semble par ailleurs contredite par les stratégies exposées dans l'*Institution oratoire*, qui prône parfois le mensonge ou la ruse⁴⁴. Que penser d'un *uir bonus* qui mentirait pour gagner sa cause ? Une lecture plus charitable est de suivre plus précisément l'effort de théorisation et d'en mesurer les avantages : Quintilien propose une description normative de la rhétorique, à partir d'une distinction entre trois éléments de la rhétorique : l'art (*ars*), l'artisan (*artifex*), et ce qu'il produit (*opus*) qui permet de les traiter dans des ordres différents⁴⁵. Dans l'ordre technique, elle est un enseignement technique neutre, qui vise à faire acquérir des compétences persuasives et une habileté

⁴⁰ 2.15.34 : puisque qu'on ne peut bien parler sans être un homme de bien (*cum bene dicere non possit nisi bonus*), cette définition circulaire de la rhétorique est définitivement la seule possible, selon Quintilien (cf. également 12.1.23).

⁴¹ Sur la célèbre expression *uir bonus dicendi peritus*, attribuée à Caton (Quint. 12.1.1), voir Winterbottom (1964), Brinton (1983), Walzer (2003), Aubert (2007) et Schirren (2017, 216–246).

⁴² 1.pr. 9 et 12.1.1.

⁴³ On peut se référer à Cassin (2015) pour lire une synthèse des redéfinitions successives et polémiques de la rhétorique de Platon à Aelius Aristide.

⁴⁴ 2.17.26–28 ; 12.1.12.

⁴⁵ 2.14.5 : « Donc, pour la rhétorique — car j'emploierai désormais ce mot sans craindre la contestation — la meilleure division, selon moi, sera la suivante : l'art, l'artiste, l'œuvre. L'art, c'est ce que l'on doit acquérir par l'étude, c'est-à-dire, la science de bien dire. L'artiste, c'est celui qui a acquis cette science, c'est-à-dire l'orateur, dont le tout est de bien parler.

L'œuvre, c'est ce qui est réalisé par l'artiste, c'est-à-dire un bon discours. » (*Igitur rhetorice (iam enim sine metu cauillationis utemur hac appellatione) sic, ut opinor, optime diuidetur ut de arte, de artifice, de opere dicamus. Ars erit quae disciplina percipi debet : ea est bene dicendi scientia. Artifex est qui percepit hanc artem : id est orator, cuius est summa bene dicere. Opus, quod efficitur ab artifice : id est bona oratio.*)

à parler⁴⁶. La rhétorique est une *ars actiua* : une technique pratique, qui se réalise dans l'action même selon un ordre et une méthode⁴⁷. En cela, la rhétorique est analogue à l'art de la danse, qui se réalise également dans l'action même de danser. Comme tous les arts, elle repose à la fois sur l'exercice (*exercitatio*) et sur l'observation (*inspectio*). Elle est également apparentée aux arts dits « théorétiques » — qui n'exigent pas d'action, comme l'astronomie — et aux arts « créateurs », comme la peinture, qui consistent en la production d'une œuvre. Mais Quintilien, tout en reconnaissant qu'elle participe des autres catégories d'arts, la range résolument du côté des arts pratiques « parce que l'action est son objet principal et son application la plus fréquente », « elle est un art pratique ou fonctionnel » (*actiua uel administratiua*)⁴⁸. Cet art rhétorique n'est pas clos sur lui-même. Quintilien le présente comme un art architectonique, qui mobilise et articule d'autres arts pour former un « artisan » complet. Il souligne l'importance de la musique⁴⁹, de la géométrie⁵⁰ ou du théâtre⁵¹, pour former l'orateur, qui aura besoin de faire un tour des connaissances sur le monde, désigné en grec par l'*encyclios paideia*⁵².

Mais la rhétorique relève également d'un ordre éducatif normatif : elle doit former un *uir bonus dicendi peritus* ; elle est aussi un projet d'éducation morale. C'est bien sûr cette articulation de la technique et de la morale qui a intéressé tous les philologues dans leur (re)lecture de Quintilien (Wiese et Murphy, 2015 ; Bloomer, 2011 ; Fleming, 2016 ; Enos, 2016). Comme art technique, c'est l'action et le résultat qui sont envisagés, ce qui justifie l'exposé technique (savoirs, préceptes, exercices) qui occupe la plus grande partie de l'*Institution oratoire* (livres 3 à 11). Comme projet d'éducation, la rhétorique est orientée vers un horizon normatif. Pour le dessiner, Quintilien reprend une ancienne formule,

⁴⁶ 10.1.1 : « Mais ces préceptes relatifs à l'expression, s'ils sont nécessaires pour une connaissance théorique, n'ont pas une efficacité suffisante pour < créer > la puissance oratoire, si ne vient s'y ajouter une aisance imperturbable que les Grecs nomment *hexis* ». (*Sed haec eloquendi praecepta, sicut cogitationi sunt necessaria, ita non satis ad uim dicendi ualent, nisi illis firma quaedam facilitas, quae apud Graecos hexis nominatur, accesserit*).

⁴⁷ 2.17.41 : « Si l'art (*ars*), comme l'a voulu Cléanthe, est « un pouvoir qui agit par une méthode (*uia*), c'est-à-dire par un ordre (*ordo*) », personne ne saurait douter, du moins, que bien dire ne suppose une méthode et un ordre ». Voir (Natali 1995) pour une étude de cette définition.

⁴⁸ 2.19.4.

⁴⁹ 1.10.9-33.

⁵⁰ 1.10.34-49.

⁵¹ 1.11.1-19.

⁵² 1.10.1.

attribuée au sévère Caton, celle du *uir bonus dicendi peritus*⁵³ qui allie excellence morale et compétences discursives. À l'ouverture de l'*Institution oratoire*, Quintilien affirme les qualités morales et intellectuelles de l'orateur parfait :

*Or, moi, l'orateur que je forme, je voudrais qu'il soit un sage (uir sapiens), un sage romain, qui révèle un homme vraiment engagé dans la vie de citoyen, non pas dans des discussions fermées, mais dans l'expérience des affaires et l'action pratique*⁵⁴.

Mutatis mutandis, les débats anciens autour de la définition de la rhétorique sont encore vifs, mais ils se sont déplacés. Les quatre ouvrages les plus récents écrits en langue française (Chiron, 2018 ; Ferry, 2020 ; Dross, 2023 ; Viktorovitch, 2021)⁵⁵ qui prennent position en faveur d'un enseignement de la rhétorique procèdent, comme Quintilien, par une mise au point définitionnelle au ton nettement défensif et apologétique. Dans ce contexte, ce n'est pas la définition d'Aristote qui est le plus souvent mobilisée, car elle limite la rhétorique à la capacité à trouver ce qui persuade⁵⁶. Il y manque la dimension pratique et productive de l'enseignement des rhéteurs, qui en ont fait l'art de persuader. Clément Viktorovitch revendique cette ancienne définition et insiste sur le mystère qui entoure les conditions de réussite de cette activité de persuasion (p. 437). Il invite à une conception modeste de cet art, dont les résultats restent incertains. Pour Juliette Dross, elle est « l'art de persuader par la parole » (p. 57).

⁵³ 12.1.1 : « Que l'orateur, tel que nous l'avons conçu, soit donc bien celui que M. Caton définit : « un homme de bien habile à parler », mais surtout, comme il l'a posé en premier lieu, et comme il est naturellement préférable et plus important, il doit être, en tout état de cause, un homme de bien : la raison essentielle n'est pas seulement que, si ce beau talent de parole donnait des armes à la méchanceté, rien ne serait plus pernicieux pour les intérêts publics et privés que l'éloquence, et moi-même, qui, pour ma part, me suis efforcé de contribuer au développement du talent oratoire, j'aurais rendu le plus mauvais service à l'humanité en fournissant ces armes à un brigand, non à un soldat. » (*Sit ergo nobis orator quem constituimus is qui a M. Catone finitur uir bonus dicendi peritus, uerum, id quod et ille posuit prius et ipsa natura potius ac maius est, utique uir bonus : id non eo tantum quod, si uis illa dicendi malitiam instruxerit, nihil sit publicis priuatisque rebus perniciosius eloquentia, nosque ipsi, qui pro uirili parte conferre aliquid ad facultatem dicendi conati sumus, pessime mereamur de rebus humanis, si latroni comparamus haec arma, non militi*).

⁵⁴ 12.2.7 : *Atqui ego illum quem instituo Romanum quendam uelim esse sapientem, qui non secretis disputationibus, sed rerum experimentis atque operibus uere ciuilem uirum exhibeat.*

⁵⁵ J'étudierai plus particulièrement ces ouvrages dans le chapitre 5.

⁵⁶ Aristote, *Rhétorique*, 1355 b 10 (= 1355 b 26) : la tâche de la rhétorique « n'est pas de persuader, mais de discerner ce que chaque cas comporte de persuasif, comme cela se passe aussi dans toutes les autres techniques (car la médecine non plus n'a pas pour tâche de rendre la santé, mais d'en approcher le plus possible, car il est possible, même lorsque les patients sont incapables de recouvrer la santé, de bien les soigner) » (trad. P. Chiron, GF, 2007).

La valorisation de cet enseignement repose néanmoins aujourd’hui sur des arguments qui n’ont pas toujours d’équivalent chez Quintilien. Ils sont clairement présentés par Viktorovitch (2021) et Dross (2023) qui avancent plusieurs raisons. Il y a d’abord, comme le souligne également Breton (2006), un besoin d’art rhétorique, dans la mesure où les compétences discursives et persuasives sont inégalement maîtrisées. La rhétorique est ainsi présentée comme un instrument en faveur d’une meilleure répartition de la capacité à prendre la parole et à défendre ses idées. Ensuite, l’art rhétorique est rattaché au fondement même de la vie démocratique, dans un imaginaire politique évidemment étranger à Quintilien. Cette idée repose plus ou moins explicitement sur une conception délibérative de la démocratie, comme système politique organisé autour de controverses publiquement discutées par les citoyens, et auquel sont rattachées les propositions de « *discursive democracy* » (Dryzek, 2010) et de « *rhetorical citizenship* » (Kock et Villadsen, 2012 ; 2015). À l’instar de l’opposition de Chaïm Perelman entre argumentation rhétorique et démonstration scientifique, il est également souligné que les disciplines scientifiques qui visent à la construction de vérités ne sont pas adaptées à la prise en charge pédagogique des conflits ou des questions qui portent sur des choix pratiques ou des valeurs. L’art rhétorique répondrait alors à ce besoin de formation pour raisonner et argumenter dans le domaine des valeurs, des préférables, des choix.

Hors de ce consensus des rhétoriciens, il n’est pas toujours évident que la rhétorique soit encore considérée comme un art pratique du discours persuasif. Dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* (1995) d’Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, comme dans le *Dictionnaire d’analyse du discours* (2002) dirigé par Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau, la rhétorique est définie au passé, comme un legs important mais dépassé par les théorisations modernes⁵⁷. Par ailleurs, la définition « persuasive » de la rhétorique a elle aussi été vigoureusement remise en

⁵⁷ « La rhétorique a traditionnellement uni un art de la construction des discours et une théorie de ces mêmes discours. Si elle a cessé d’être enseignée comme un corps de préceptes (en France, à la fin du XIX^e siècle), elle reste en partie disponible, par l’ampleur du système qu’elle a constitué ou par nombre de ses propositions, comme le montre l’intérêt que lui portent aujourd’hui les théories de l’argumentation, les linguistiques énonciatives et pragmatiques, la théorie littéraire ou de manière plus diffuse, les sciences sociales et historiques » (Ducrot et Schaeffer, 1995, 166–192). Christian Plantin conclut sa notice en observant que « l’effacement du mot “rhétorique” est peut-être nécessaire à sa survie dans l’analyse du discours » (Charaudeau *et al.*, 2002, 508), autrement dit elle disparaît dans sa version forte.

cause. Dans son *Dictionnaire de l'argumentation. Une introduction aux études d'argumentation* (2016), Christian Plantin plaide en effet pour un abandon pur et simple de la « persuasion » dans les sciences du langage, trop proche de la manipulation et de la propagande⁵⁸. Il analyse en détail sur cette question la définition de Quintilien présentée ici, qui fait de la rhétorique la « science du bien dire ». Cette définition est présentée, avec un malentendu, comme un exemple de rhétorique de la correction et de la justesse du « bien dire ». Quintilien fournirait ainsi une théorie de la rhétorique sans persuasion et donc sans éloquence, que Plantin illustre par une citation de La Bruyère : « Il faut chercher seulement à penser et à parler juste, sans vouloir amener les autres à notre goût et à nos sentiments ; c'est une trop grande entreprise » (« Des ouvrages de l'esprit », *Les Caractères* [1688]). Il est vrai que la formulation de Quintilien avait abandonné la définition de la rhétorique comme *uis persuadendi*⁵⁹, pouvoir ou faculté de persuader — la définition de Gorgias —, mais tout le contenu technique et pratique de l'*Institution oratoire* est néanmoins présenté dans l'objectif d'apprendre à persuader efficacement et d'emporter les foules⁶⁰ : sa « science du bien dire » est donc indissociable de la finalité persuasive.

⁵⁸ Plantin en propose une reformulation en des termes non pas psychologiques, mais strictement langagiers : « persuader, c'est cadrer, c'est-à-dire tenter d'inscrire la réaction langagière de l'interlocuteur dans la "suite idéale", tracée par l'intervention du locuteur. Cette suite idéale a pour caractéristique majeure de respecter les présupposés, et sans doute bon nombre de sous-entendus et d'apporter des propos nouveaux sur le thème donné. Il s'ensuit qu'être persuadé, c'est ratifier le discours auquel on est exposé, respecter le cadrage imposé et produire des interventions argumentativement coorientées à celles de l'heureux persuadeur. On externalise ainsi la notion de persuasion, en d'autres termes, on en fait l'économie » (Plantin, 2016, 458). Voir aussi Plantin (2015).

⁵⁹ 2.15.2-3 : « Parmi ceux qui séparent l'éloquence de ce qui constitue la valeur la plus grande et la plus désirable dans la vie, certains voient seulement dans la rhétorique un pouvoir, d'autres une science, mais non une vertu, d'autres une pratique, d'autres un art, certes, mais distinct de la science et de la vertu ; d'autres, enfin, sont allés même jusqu'à la nommer une "cacotechnique", c'est à-dire une dépravation de l'art. 3. Presque tous ces gens ont estimé que le rôle de l'orateur est de persuader ou de parler d'une manière persuasive ; car, même si l'on n'est pas homme de bien, il est possible d'atteindre à ce résultat. Donc, la définition la plus commune de la rhétorique, c'est qu'elle est "le pouvoir de persuader". Ce que j'appelle pouvoir, la plupart le nomment "possibilité", quelques-uns "faculté". Pour éviter toute équivoque, je dirai que *uis*, "pouvoir" correspond au grec "*dunamis*" ». (*Eorum autem, qui dicendi facultatem a maiore ac magis expetenda uitae laude secernunt, quidam rhetorice uim tantum, quidam scientiam, sed non uirtutem, quidam usum, quidam artem quidem, sed a scientia et uirtute diiunctam, quidam etiam prauitatem quandam artis, id est kakotechnian, nominauerunt. 3. Hi fere aut in persuadendo aut in dicendo apte ad persuadendum positum orandi munus sunt arbitrati ; id enim fieri potest ab eo quoque, qui uir bonus non sit. Est igitur frequentissimus finis : "rhetorice esse uim persuadendi". Quod ego uim appello, plerique potestatem, nonnulli facultatem uocant. Quae res ne quid adferat ambiguitatis, uim dico dunamin.*)

⁶⁰ 6.2.3-4 : « Peut-être en effet aussi un mince et étroit filet de talent, grâce du moins à l'enseignement théorique ou à la pratique, pourrait-il produire quelques résultats et conduire à quelque profit ; du moins,

La critique de Plantin repose en partie sur une évaluation négative de l'imaginaire de l'éloquence, présentée comme désuet et dangereux, appréciation que l'on retrouve chez Bautier (1994) et Soulez (2004). En effet, pourquoi chercher à nourrir l'imaginaire de la « manipulation » des foules ? Pour Quintilien, la réponse s'entendait à la fois dans le cadre d'un pur rapport de force agonistique : l'orateur doit savoir attaquer et parer les attaques, comme un chef militaire doit pouvoir anticiper les manœuvres ennemies, tout en s'intégrant, non sans paradoxe, dans un idéal civique pacificateur repris à Cicéron⁶¹. Je ne chercherai pas à résoudre ces paradoxes, mais on verra dans le chapitre 5 comment reprendre cette discussion aujourd'hui.

3 – Les exercices et les savoirs techniques de la rhétorique : caractéristiques de la configuration didactique rhétorique

Dans la revalorisation récente de l'enseignement rhétorique, les travaux ont surtout porté sur les exercices de rhétorique (Chiron et Sans, 2020 ; Sans, 2017 ; Berardi, 2017c).

il y a et il y a toujours eu, en nombre non négligeable, des plaideurs suffisamment habiles à découvrir des arguments utiles à leurs preuves. Pour ma part, je ne méprise pas ces gens-là, mais je considère qu'ils sont seulement bons à ne rien laisser d'inconnu pour un juge, et, pour dire ce que je pense, informer des faits d'une cause les orateurs qui ont du talent. **Mais vraiment un homme capable d'entraîner un juge et de l'amener à avoir l'attitude d'esprit qu'il désire, et dont la parole provoquât les larmes, l'indignation, s'est rarement vu. 4. Or, c'est ce pouvoir qui peut exercer son emprise dans les tribunaux ; là, l'éloquence est reine.** Et, de fait, les arguments naissent, la plupart du temps, de la cause et la meilleure cause en fournit toujours un plus grand nombre, de sorte que si l'on gagne grâce à eux, on doit savoir que l'avocat a seulement fait ce qu'il devait ». (*Quo nihil adferre maius uis orandi potest. Nam cetera forsitan tenuis quoque et angusta ingeni uena, si modo uel doctrina uel usu sit adiuta, generare atque ad frugem aliquam perducere queat; certe sunt semperque fuerunt non parum multi qui satis perite quae essent probationibus utilia reperirent. Quos equidem non contemno, sed hactenus utiles credo, ne quid per eos iudici sit ignotum, atque, ut dicam quod sentio, dignos a quibus causam disertis docerentur. Qui uero iudicem rapere et in quem uellet habitum animi posset perducere, quo dicente flendum, irascendum esset, rarus fuit. 4. Atqui hoc est quod dominetur in iudiciis ; hic eloquentia regnat. Namque argumenta plerumque nascuntur ex causa, et pro meliore parte plura sunt semper, ut qui per haec uicit tantum non defuisse sibi aduocatum sciat*).

⁶¹ Sur ce thème, Quintilien fait écho à un autre texte très important dans la construction des valeurs transmises par la tradition rhétorique, qui se trouve dans le prologue du *De Inuentione*, 1.2-3 de Cicéron, qui associe le développement de la civilisation, de la politique, de la sagesse et l'éloquence. Voir (Lévy 1995).

Ce sont ainsi les *progymnasmata*, ces exercices dits « préparatoires », qui ont attiré l'attention, dans une perspective tant philologique et historique (Berardi 2017b) que pédagogique (Chiron 2018). Les récits de pratiques pédagogiques soulignent tous l'intérêt de cette gamme d'exercices particulièrement souple pour exercer des compétences discursives et argumentatives actives, auxquelles Lucas Haensler a consacré sa thèse de doctorat⁶² : raconter une histoire crédible et convaincante (la fable, la narration), mais aussi produire une description vivante (la description), écrire le discours d'autrui (l'éthopée) en imitant ses caractéristiques, ou s'initier à l'argumentation par la réfutation et la confirmation⁶³. Ces exercices sont valorisés, car ils présentent plusieurs avantages : un rééquilibrage entre la pratique et la théorie, opposé à un enseignement scolaire plutôt théorique ; une pédagogie active où l'élève n'est pas en situation de commentateur des grands textes de l'histoire littéraire, mais dans celle d'un orateur qui produit et incarne ses propres discours ; une progressivité, de forme courte — la chrie — à des formes longues — la fable ou la narration —, et même une initiation à la logique : d'un point de vue argumentatif, la fable, par exemple, peut initier au fonctionnement et à l'usage des raisonnements par analogie.

Chez Quintilien, ces exercices rhétoriques et les entraînements en général sont intégrés dans une réflexion critique sur leurs usages et c'est elle qui m'intéressera ici. Sa réflexion fait partie d'une théorisation plus générale de l'enseignement de la rhétorique et c'est pour cette raison que je vais utiliser dès à présent pour la caractériser le concept moderne de « configuration » d'une discipline, issu des travaux des didacticiens. C'est lui que je mobiliserai en effet par la suite pour décrire les disciplines scolaires d'aujourd'hui⁶⁴. La « configuration didactique » (Halté 1993) d'une discipline est l'organisation — historique et évolutive — d'une discipline scolaire et de ses prescriptions : quels contenus, quelles pratiques, quels objectifs et pour quelles

⁶² « La transmission pédagogique des compétences rhétoriques dans le système éducatif antique du I^{er} siècle apr. J.-C. » (2025), sous la direction de Charles Guérin.

⁶³ Parmi d'autres initiatives, on peut se référer à la présentation par Marie Humeau du *Cursus Orator* créé à l'université Paris Nanterre (Chiron et Sans, 2020) et aux expérimentations de Benoît Sans (Sans, 2015 ; 2017 ; Dainville et Sans, 2016). Une journée d'études récente, « Rhétorique et pédagogie : la pratique rhétorique dans la classe » (Sorbonne Université, 1^{er} juin 2022) ; co-organisation Lucas Haensler et Benjamin Sevestre-Giraud) a rassemblé les principaux acteurs en France de cette pédagogie des exercices rhétoriques.

⁶⁴ Cette enquête sera l'objet du prochain chapitre.

raisons ? Pour en rendre compte, les didacticiens utilisent notamment le modèle du « triangle didactique », théorisé par Yves Chevallard, qui vise à articuler, pour les décrire, les relations entre l'enseignant, ses élèves et des savoirs (p. 16). Je fais ici un usage très limité et purement heuristique de ces notions, sans chercher à calquer des catégories modernes qui ne sont pas celles de Quintilien. Néanmoins, on peut remarquer que le triangle didactique est cohérent avec la description à trois termes que Quintilien donne de l'enseignement de la rhétorique⁶⁵. Dans l'*Institution oratoire*, il combine en effet explicitement une réflexion :

- sur l'inné et l'acquis — ce qui dépend de la technique (*ars*) et ce qui relève du donné de la nature (*natura*) —, qui est centrée sur les capacités des apprentis orateurs. Dans le triangle didactique, il s'agit du pôle centré sur les « élèves », leurs caractéristiques et leurs besoins ;
- sur les préceptes de la doctrine (*praecepta, doctrina*) pour guider la composition et l'incarnation de discours. Dans le triangle didactique, il s'agit du pôle « savoirs » ;
- sur l'entraînement par des exercices très variés (*exercitatio*), en fonction de l'âge et des besoins de l'orateur à former. Il s'agit du pôle « enseignants », centré sur les situations d'apprentissage qu'ils créent et organisent.

⁶⁵ 1. pr. 26-27 : « Il faut cependant affirmer, avant tout, que **les préceptes et les traités** ne peuvent rien sans **les dons naturels**. Aussi, l'ouvrage que j'écris n'est-il pas plus fait pour l'homme dépourvu de talent qu'un traité d'agriculture pour des terres stériles. 27. Il y a aussi pour chaque homme d'autres auxiliaires naturels, la voix, des poumons qui résistent à la fatigue, la santé, l'assurance, la prestance; si l'on en est doté moyennement, on peut les améliorer méthodiquement, mais parfois, ces dons manquent à un tel point que leur défaut gâte même les qualités qui procèdent de la nature ou de l'étude : inversement, **sans un maître expérimenté, une étude persévérante, une pratique prolongée et assidue de l'écriture, de la lecture, de la parole, ces avantages ne servent à rien par eux-mêmes.** » (*Illud tamen in primis testandum est, nihil **praecepta atque artes** ualere nisi **adiuuante natura**. Quapropter ei, cui deerit ingenium, non magis haec scripta sint quam de agrorum cultu sterilibus terris. 27. Sunt et alia ingenita cuique adiumenta, uox, latus patiens laboris, ualetudo, constantia, decor, quae si modica optigerunt, possunt ratione ampliari, sed nonnumquam ita desunt ut bona etiam ingenii studiique corrumpant : sicut haec ipsa **sine doctore perito, studio pertinaci, scribendi, legendi, dicendi multa et continua exercitatione, per se nihil prosunt.***)

Dans l'*Institution oratoire*, les figures, les arguments et le programme d'exercices ont suscité des discussions critiques approfondies sur leurs usages et c'est à eux que je m'intéresserai en particulier.

3.1 Une logique d'intégration

Pour commencer, comment décrire la configuration didactique de la rhétorique ? Plusieurs caractéristiques émergent de l'*Institution oratoire*. Les savoirs n'y sont pas désintéressés, mais intégrés à une visée pragmatique, voire utilitariste. Ils sont orientés et sélectionnés en vue de la maîtrise de compétences persuasives et discursives. Cela n'exclut pas la connaissance ou la culture générale — Quintilien envisage bien, comme nous l'avons vu, un *uir sapiens* —, mais le savoir n'est pas considéré comme une fin à rechercher pour elle-même, alors que c'est le cas de la *facultas dicendi* (« capacité oratoire ») ou de la *copia uerborum*, cette « aisance imperturbable » (*firma*), précise Quintilien, à produire des discours⁶⁶.

Par ailleurs, la rhétorique fonctionne comme une matrice ou une discipline architectonique qui articule d'autres arts et les met à son service. L'orateur est ainsi situé par rapport à d'autres figures, qu'il intègre sans s'y réduire : le juriste spécialiste du droit, dont l'orateur a besoin pour connaître les lois, mais sans devenir lui-même un expert⁶⁷ ; le grammairien et ses connaissances sur la correction de la langue⁶⁸ ; la poésie a également sa place dans la formation de l'orateur, comme les savoirs de la philosophie — à cette époque, il s'agit de l'éthique, de la logique et de la physique —, mais il ne sera ni un poète — trop intéressé par le style et la recherche d'effets esthétiques (le *placere*) — ni un philosophe — qui privilégie le *docere* (« enseigner ») et la recherche de la vérité

⁶⁶ 10.1.1.

⁶⁷ 12.3.1.

⁶⁸ 1.4-9.

au détriment de la forme et de l'action⁶⁹. La rhétorique de Quintilien insiste également sur l'importance de la performance oratoire (*actio, pronuntiatio*) et sur les savoirs pratiques du comédien concernant la voix et les gestes, mais l'orateur ne sera jamais lui-même un acteur⁷⁰.

Ces savoirs sont ainsi élaborés selon une logique d'intégration, qui les réorientent vers une finalité essentiellement argumentative (Desbordes 1986), à l'exclusion d'autres pratiques discursives. Cette rhétorique couvre en effet les pratiques qui relèvent des discours monologiques traditionnels — les « trois genres rhétoriques » : judiciaire, délibératif, épideictique⁷¹. Comme Quintilien le précise une seule et unique fois, d'autres interactions, comme les conversations ordinaires privées⁷², peuvent être envisagées, mais toujours dans une visée argumentative⁷³. Il apparaît ainsi clairement que la rhétorique de Quintilien n'est pas un art général des discours ni des pratiques discursives dans leur diversité, ce qu'on est en droit de juger insuffisant pour une rhétorique d'aujourd'hui, comme on le verra dans la seconde partie. Elle articule néanmoins plus

⁶⁹ 12.2.7 : « Or, moi, l'orateur que je forme, je voudrais qu'il soit un sage, un sage Romain, qui révèle un homme vraiment engagé dans la vie de citoyen, non pas dans des discussions fermées, mais dans l'expérience des affaires et l'action pratique ». (*instituo Romanum quendam uelim esse sapientem, qui non secretis disputationibus, sed rerum experimentis atque operibus uere ciuilem uirum exhibeat.*)

⁷⁰ 1.11.12 : « Le comédien doit aussi enseigner le ton qui convient à la narration, l'autorité qu'il faut donner à la persuasion, l'excitation qui doit marquer la montée de la colère, la modulation qui convient à la pitié. La meilleure méthode pour y parvenir sera de choisir dans les comédies des passages déterminés et tout à fait appropriés, c'est-à-dire ressemblant à des plaidoiries » (*Debet etiam docere comoedus quomodo narrandum, qua sit auctoritate suadendum, qua concitatione consurgat ira, qui flexus deceat miserationem : quod ita optime faciet, si certos ex comoediis elegerit locos et ad hoc maxime idoneos, id est actionibus similes.*) ; 1.11.3 : « Il [l'orateur] ne doit même pas emprunter au comédien tous ses gestes et tous ses mouvements. Quoique l'orateur doive en effet dans une certaine mesure accomplir les uns et les autres, **il se tiendra à grande distance de l'homme de théâtre et fuira l'extravagance dans les jeux de physionomie, les gestes des mains et les déplacements rapides. Car, s'il existe à cet égard un art de l'orateur, la plus haute expression de cet art est de ne pas avoir l'air d'en être un.** » (*Ne gestus quidem omnis ac motus a comoedis petendus est. Quamquam enim utrumque eorum ad quendam modum praestare debet orator, plurimum tamen aberit a scaenico, nec uultu nec manu nec excursionibus nimius. Nam si qua in his ars est dicentium, ea prima est, ne ars esse uideatur.*)

⁷¹ 3.4.1-16.

⁷² 2.21.4 : « Pour ma part — et ce n'est pas sans avoir des garants — je pense que la rhétorique a pour matière tous les sujets sur lesquels elle sera appelée à parler. » (*4. Ego (neque id sine auctoribus) materiam esse retores iudico omnes res quaecumque ei ad dicendum subiectae erunt.*)

⁷³ Chiron (2003) fait observer cette caractéristique importante de la rhétorique ancienne, essentiellement unilatérale, en soulignant qu'Aristote appelle « spectateur » (θεωρὸς) le destinataire de ces discours. Dans la rhétorique latine, Lévy (1993) conclut que c'est chez les poètes qu'on trouvera une théorie de la conversation (*sermo*) — chez Catulle, 10, chez Ovide, dans l'*Ars amatoria* — dans ses différentes finalités — le jeu, la plaisanterie, la séduction etc. —, mais qu'elle est très fragmentaire chez Cicéron et pour ainsi dire absente chez Quintilien.

largement des savoirs et des exercices dans une perspective éducative générale de perfectionnement de soi, ce qui la distingue dans le même temps d'une formation purement technique : ce sont les trois points que je développerai pour caractériser la configuration de la rhétorique que l'on trouve dans l'*Institution oratoire*.

3.1.1 *Ars/natura* : l'inné et l'acquis

D'abord, Quintilien signale une tension entre la nature de l'élève et les progrès potentiels que permet la rhétorique⁷⁴. Un certain talent naturel est posé comme nécessaire pour être développé par l'entraînement (*exercitatio*) et par les préceptes. Toutefois, ce talent ne relève pas du génie. Au contraire, Quintilien s'agace d'un discours de déploration selon lequel seuls quelques êtres chanceux et choisis auraient la capacité d'apprendre. L'art rhétorique s'appuie chez lui sur une anthropologie optimiste, inspirée du stoïcisme :

C'est que l'homme est fait pour cela, comme les oiseaux sont faits pour le vol, les chevaux pour la course, les fauves pour la cruauté, et que nous, nous avons en propre un esprit actif et ingénieux, qui a fait attribuer à l'esprit humain une origine céleste. Les esprits obtus et fermés à l'instruction ne sont pas plus dans l'ordre de la nature humaine que les êtres anormaux ou marqués d'une monstruosité⁷⁵.

L'éducabilité est ainsi la norme des humains et la rhétorique est précisément ce qui leur permet de réaliser pleinement leur nature.

3.1.2 *Praecepta* : les savoirs rhétoriques

Cet enseignement repose sur des préceptes et une doctrine qui sont la principale matière de l'*Institution oratoire*. Il n'est pas pertinent d'en donner le résumé exhaustif ici,

⁷⁴ 1 pr. 26-27.

⁷⁵ 1.1.1 : *Quippe id est homini naturale, ac sicut aues ad uolatum, equi ad cursum, ad saeuitiam ferae gignuntur, ita nobis propria est mentis agitatio atque sollertia, unde origo animi caelestis creditur.*

mais on peut souligner la diversité de statut des savoirs rhétoriques. Certains savoirs relèvent de préceptes stylistiques, qui sont autant de normes auxquelles l'orateur peut se référer pour produire un « bon » discours, comme la correction de la langue, la clarté et l'élégance de l'expression ou la convenance⁷⁶. Ces normes relèvent de l'évaluation critique d'un lecteur — qui évalue et juge — et d'un orateur, qui doit sélectionner son style en fonction des effets recherchés et de la situation⁷⁷.

D'autres savoirs accompagnent l'écriture et l'interprétation du discours comme autant d'étapes d'une procédure. C'est le cas des parties du discours — de l'exorde (introduction) à la péroraison (conclusion)⁷⁸ —, qui ont chacune leurs propres normes et contraintes, et des parties de la rhétorique — de la conception à l'interprétation du discours. Ce sont ces parties qui donnent au traité son architecture générale⁷⁹, dont les principaux exemples relèvent de l'argumentation judiciaire, puisque ce sont les activités de l'avocat — défendre, attaquer lors d'un procès — qui sont les pratiques sociales de référence de cet enseignement ; celles du poète, du philosophe ou du comédien y sont intégrées, mais avec un statut périphérique et en fait contrastif : l'orateur est vraiment un orateur, parce qu'il n'est ni un poète, ni un philosophe, ni un comédien. Mais les savoirs ne sont qu'un guide, car c'est bien la pratique qui prime sur la théorie⁸⁰.

⁷⁶ 1.5.1 ; 8.2 (*perspicuitas*, la clarté), 8.1 (*ornatus*, l'ornement), 11.1.1 (*aptum*, la convenance). La réflexion sur le style et l'expression a des limites claires chez Quintilien : « en effet, quand des mots sont latins (*Latina*), expressifs (*significancia*), élégants (*ornata*), bien à leur place (*cum apte sunt collocata*), pourquoi faire un effort de plus ? » (8 pr. 31). Voir Mérot (2016).

⁷⁷ C'est le sens de la théorie des trois styles (12.10.58) — simple (*subtile*), noble (*grande*) et mixte (*medium*) — qui est dynamique et contextuelle : « L'éloquence, elle aussi, a donc plusieurs aspects, mais ce serait pire sottise que de chercher (le style) qui doit servir de règle à l'orateur, puisque toutes les espèces, du moment qu'elles sont en elles-mêmes correctes, ont leur utilité, et, puisque, précisément, ce qui est également "genre de styles" ne dépend pas de l'orateur : l'orateur se servira en effet de tous, suivant la nécessité, et cela non seulement d'après la cause, mais d'après les parties de la cause ». Cf. Cicéron, *Orator*, 69 ; 100-101.

⁷⁸ Les parties sont traitées du livre 4 au livre 6 : l'exorde (4.1), la narration (4.2), la digression (4.3), la proposition (4.4), la partition (4.5), auxquelles il faut ajouter l'argumentation (livre 5) et la péroraison (6.1).

⁷⁹ 3.3.1-15 : « Tout le système de l'art oratoire, comme l'enseignent la plupart des auteurs — et les meilleurs — consiste en cinq parties : invention, disposition, élocution, mémoire, débit ou action, car on dit l'un et l'autre ». (*Omnis autem orandi ratio, ut plurimi maxime auctores tradiderunt, quinque partibus constat : inuentione, dispositione, elocutione, memoria, pronuntiatione, siue actione [utroque enim modo dicitur]*).

⁸⁰ 12.11.16 : « La méthode pour apprendre est telle qu'elle ne demande pas beaucoup d'années : n'importe laquelle des parties < des techniques >, dont j'ai fait mention, est généralement contenue en quelques livres, si bien qu'il n'est pas besoin d'un temps infini pour l'enseigner. Reste la pratique ; elle donne des forces, et quand elle les a données, elle les maintient ». (*Discendi ratio talis ut non multos <poscat> annos : quaelibet enim ex iis partibus quarum habui mentionem, in paucos libros contrahi solet,*

3.1.3 *Exercitatio* : l'entraînement rhétorique

Dans cet objectif, la rhétorique s'appuie sur un entraînement, conçu sur le modèle du sport et de l'exercice (Conte, 2022 ; Celentano, 2011 ; Montefusco, 1996). Quintilien exploite l'analogie de l'athlète pour souligner ce programme d'entraînement, destiné à la maîtrise de la doctrine et des préceptes, qui permettra d'atteindre la *copia dicendi* et la capacité, objectif ultime, à improviser⁸¹. Concernant les exercices, Quintilien évoque rapidement les exercices préparatoires, mais sans s'y attarder, sans doute parce qu'ils étaient évidents pour lui⁸². On peut souligner ici la diversité de ces exercices : la lecture, l'écoute d'autres discours, l'analyse rhétorique de discours (*praelectio*) ou le commentaire grammatical et historique des poètes⁸³.

3.1.4 Quelle est la matière de la rhétorique ?

Contrairement à d'autres, Quintilien n'assigne pas de contenu substantiel à la rhétorique, comme certains thèmes politiques, mais tout sujet qui lui sera soumis⁸⁴. S'il y a un point à discuter, alors il relève de la rhétorique : les questions politiques, philosophiques, judiciaires, mais également la conversation et les affaires privées⁸⁵. Ainsi, l'orateur « peut être amené éventuellement à traiter presque tous les sujets

adeo non est infinito spatio ad traditionem opus. Reliqua est <exercitatio> ; quae vires cito facit, cum fecit, tuetur).

⁸¹ 10.7.1 : *ex tempore dicendi facultas*.

⁸² 1.9.1-5.

⁸³ 2.4 ; 2.5.

⁸⁴ 2.21.

⁸⁵ 2.21.4.

(*omnia*) »⁸⁶, dans la mesure où il les aura étudiés⁸⁷. Néanmoins, faut-il encore le rappeler, la rhétorique de Quintilien est principalement une rhétorique de l'argumentation judiciaire.

3.2 Le bon usage des savoirs rhétoriques : exemples de la théorie des figures et de la théorie des arguments

Voilà le cadre général de la « configuration » rhétorique. La discussion devient plus critique lorsque Quintilien aborde ses contenus, selon une logique contrastive. Il délimite en effet strictement les apports de deux arts du discours dans la formation rhétorique : la poétique et la dialectique. L'orateur est situé par rapport au poète, pour le style et l'élocution, et au philosophe, pour l'argumentation et les raisonnements. Sans eux, sa formation ne sera jamais complète, mais l'orateur n'est ni un poète ni un dialecticien. Il existe donc un « bon usage » des principaux savoirs rattachés aux poètes — les figures — et aux philosophes — les arguments — et c'est lui qui m'intéresse ici, car on retrouvera ces questions aujourd'hui⁸⁸ : quels sont les savoirs de la rhétorique, comment les utiliser et quel est leur intérêt ?

3.2.1 La théorie des figures, entre ornementation et argumentation

⁸⁶ 2.21.19 : « L'orateur ne discute-t-il pas la question de savoir si un teint jaune et l'enflure du corps sont des symptômes d'indigestion ou d'empoisonnement ? Et, cependant, c'est affaire de médecins. Ne s'occupera-t-il pas de mesures et de nombres ? Dirions-nous que ce sont des parties de la mathématique ? En ce qui me concerne, je crois qu'un orateur peut être amené éventuellement à traiter presque tous les sujets ; en cas contraire, ces sujets ne seront pas soumis à sa compétence. » (*Liuires et tumores in corpore cruditatis an ueneni signa sint non tractat orator ? At est id ex ratione medicinae. Circa mensuras et numeros non uersabitur ? Dicamus has geometriae esse partes ? Equidem omnia fere posse credo casu aliquo uenire in officium oratoris ; quod si non accidet, non erunt ei subiecta.*)

⁸⁷ 2.21.15.

⁸⁸ Chapitre 4.

Afin de réhabiliter l'étude des figures de rhétorique dans son *Traité de l'argumentation*, Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca citaient — à tort — Quintilien en repoussoir :

L'opinion commune, parmi les théoriciens de l'argumentation, est celle de Quintilien, pour lequel les figures sont sans doute un important facteur de variété et de bienséance, "bien qu'il semble fort peu intéressant pour la preuve que les arguments soient présentés sous telle ou telle figure"⁸⁹.

Ils tentaient ainsi de contourner deux réductions habituelles dans la tradition rhétorique : la rhétorique restreinte à l'*elocutio*, à la littérature, au « bien dire » ou aux ornements, et la rhétorique restreinte à la seule argumentation. Ils introduisaient malheureusement une nouvelle distinction, qui ne faisait que rejouer cette opposition, comme le commente Plantin (2009), en distinguant cette fois « figure *argumentative* » et « figure *de style* » :

Nous considérons une figure comme argumentative si, entraînant un changement de perspective, son emploi paraît normal par rapport à la nouvelle situation suggérée. Si, par contre, le discours n'entraîne pas l'adhésion de l'auditeur à cette forme argumentative, la figure sera perçue comme un ornement, comme figure de style. Elle pourra susciter l'admiration, mais sur le plan esthétique, ou comme témoignage de l'originalité de l'orateur (Perelman et Olbrechts-Tyteca, 2008, 229).

Dans leur perspective, la distinction réside finalement dans l'effet sur l'auditoire, la figure persuasive entraînant un changement cognitif, quand la figure de style reste purement ornementale. Retour, donc, à l'opposition de départ : d'un côté l'ornement, de l'autre l'argument, sans solution de continuité.

Pourtant, c'était précisément le dépassement de l'opposition entre esthétique et argumentation que théorisait Quintilien. Pour lui, les figures au sens large (*conformationes uerborum ac sententiarum*⁹⁰) sont indissociables du discours rhétorique⁹¹ :

⁸⁹ 9.1.19. Voici la citation complète : « Bien qu'il semble fort peu intéressant pour la confirmation qu'une chose soit présentée à l'aide de telle ou de telle figure, ces figures rendent plausible ce que nous disons et se glissent dans l'esprit des juges par où leur attention n'est pas en éveil. » (*Vt uero natura prius est concipere animo res quam enuntiare, ita de is figuris ante est loquendum quae ad mentem pertinent. Quarum quidem utilitas cum magna tum multiplex in nullo non orationis opere uel clarissime lucet. Nam etsi minime uidetur pertinere ad probationem qua figura quidque dicatur, facit tamen credibilia quae dicimus, et in animos iudicum qua non obseruatur inrept.*)

⁹⁰ 9.2.1.

⁹¹ 9.2.3.

À vrai dire, que peut faire l'éloquence, si on la prive de procédés pour amplifier et pour diminuer ? [...] voilà ce qui donne du mouvement et de l'action à un discours qui, sans ces moyens, est languissant et n'est qu'un corps sans âme pour l'animer⁹².

L'analogie est celle de l'incarnation et de l'animation d'une matière qui resterait sinon inerte. Il n'y a aucune opposition entre finalité esthétique — pour faire joli — et finalité persuasive — pour argumenter —, mais entre un discours animé — par la dynamique des figures⁹³, qui sont comparables à des gestes et à des mouvements, que désigne le grec *schèma* (figure ou position du corps⁹⁴) — et un discours sans figures, par nature défectueux, car il lui manque l'énergie d'un discours vivant. Étymologiquement, le discours orné est aussi un discours « équipé » (*ornatus*) pour réaliser son objectif : atténuer ou amplifier⁹⁵.

L'ornementation n'est donc pas une fonction facultative, mais nécessaire. Il y a complémentarité entre argument et ornement, et non opposition ou dépassement de l'un par l'autre. Mais la perspective rhétorique sur le discours, comme le note Quintilien, n'est pas la seule possible et il existe d'autres discours figurés, notamment ceux des poètes (C. Guérin 2013). L'autre distinction que Quintilien met en valeur n'est pas celle qui distingue le discours orné du discours sans figures, mais le discours qui a pour visée la fiction et le seul plaisir et le discours rhétorique et argumentatif, qui lui ne s'y limite pas :

Souvenons-nous cependant que l'orateur ne doit pas suivre en tout les poètes ni pour la liberté dans le choix des mots ni pour la licence des figures. Le genre de la poésie est fait pour la montre, [...] ne vise qu'au plaisir et le poursuit à travers des inventions fantaisistes et incroyables [...]. Nous, au contraire, nous sommes des soldats en armes

⁹² 9.2.4 : *Quid uero agit omnino eloquentia detractis amplificandi minuendique rationibus ? [...] Motus est in his orationis atque actus, quibus detractis iacet et uelut agitante corpus spiritu caret.*

⁹³ 9.1.13.

⁹⁴ 9.1.11 et 13-14. Voir Chiron (2015).

⁹⁵ 8.3.40 : « Venons donc maintenant au système des mots joints ensemble. L'ornement pose au départ deux problèmes : quel style concevoir et comment le réaliser. Car, tout d'abord, doit être clair ce que nous voulons amplifier ou atténuer, dire d'une manière fougueuse ou mesurée, gaie ou sévère, abondante ou serrée, âpre ou conciliante, pompeuse ou simple, grave ou spirituelle ». (*Iam hinc igitur ad rationem sermonis coniuncti transeamus. Cuius ornatus in haec duo prima diuiditur, quam concipiamus elocutionem, quo modo efferamus. Nam primum est ut liqueat augere quid uelimus an minuere, concitate dicere an moderate, laete an seuerè, abundanter an presse, aspere an leniter, magnifice an subtiliter, grauiter an urbane*).

*sur le front de bataille et nous combattons pour les intérêts les plus élevés et nous nous efforçons à la victoire*⁹⁶.

Dans cette représentation utilitaire du discours, où les mots sont surtout envisagés comme des armes, il importe ainsi de modérer le travail stylistique et de conserver la visée strictement argumentative du discours rhétorique :

*Soignons donc la forme le plus possible mais sachons bien qu'on ne doit rien faire pour les mots, puisque les mots n'ont été inventés qu'au profit des idées, et que les plus dignes d'approbation sont ceux qui expriment le mieux notre état d'âme et qui produisent sur l'esprit des juges l'effet que nous voulons*⁹⁷.

Ainsi, chaque genre a ses vertus, que l'orateur doit respecter⁹⁸ : art oratoire et art poétique sont bien distincts, au motif que la beauté est synonyme d'utilité en rhétorique, alors qu'elle ne suscite que le plaisir en poétique⁹⁹. Aujourd'hui, on pourra chercher à adoucir l'opposition entre ces deux arts, puisqu'ils sont sans doute beaucoup plus intriqués, dans la pratique, que ne le laisse supposer cette présentation qui oppose fermement l'orateur au poète. On pourra alors envisager de mettre en valeur le continuum discursif qui les lie et les envisager comme des colorations d'un art plus général du discours, dont ils seraient plutôt des variations.

3.2.2 La théorie de l'argumentation

Pour autant, Quintilien est à la recherche d'un équilibre entre plusieurs finalités du discours oratoire qui sont en concurrence dans sa présentation : le *docere* — auquel sont rattachés les arguments — et le *mouere* et le *placere* — auxquels sont rattachés les

⁹⁶ 10.1.1-28.

⁹⁷ 8 pr. 32 : *Sit igitur cura elocutionis quam maxima, dum sciamus tamen nihil uerborum causa esse faciendum, cum uerba ipsa rerum gratia sint reperta, quorum ea sunt maxime probabilia quae sensum animi nostri optime promunt, atque in animis iudicum quod nos uolumus efficiunt.*

⁹⁸ 10.2.21-22.

⁹⁹ 8.3.

figures. Il fait ainsi l'éloge de l'éloquence pathétique¹⁰⁰, tout en soulignant que l'argumentation doit être le muscle même du discours¹⁰¹.

Ce domaine des arguments est celui des savoirs dialectiques, rattachés à la tradition philosophique. Ces savoirs, comme l'analyse des arguments et la théorie des lieux, sont exposés dans le livre 5 de *l'Institution oratoire* (Sevestre-Giraud 2023). Ce domaine, précise Quintilien, a été généralement ou négligé dans son ensemble, ou traité trop légèrement par ceux qui évitent ces arguments comme hérissés d'épines et d'écueils pour des domaines plus agréables¹⁰².

Quintilien dresse néanmoins une frontière claire non pas entre les objets des philosophes et ceux des rhéteurs, puisque la rhétorique s'occupe de tous les sujets, mais entre les finalités des arts du discours : d'un côté les philosophes, qui cherchent la vérité entre savants ; de l'autre les rhéteurs, engagés dans la vie publique, et qui s'adaptent au contexte et à la pluralité des destinataires. Les uns discutent entre eux, dans un cadre réglé, les autres en situation réelle, dans le brouillon, l'urgence et l'agitation de la vie¹⁰³. Cette opposition s'incarne dans la distinction entre les concepts de vérité et de vraisemblance. Puisque c'est l'efficacité persuasive qui est placée comme seule finalité

¹⁰⁰ 6.2.3-5 = note 60.

¹⁰¹ 5.8.2 : « or, les autres formes d'éloquence, qui se développent davantage avec le cours continu de la plaidoirie, sont faites pour aider et orner les arguments ; elles revêtent ces nerfs, qui soutiennent ensemble la cause, d'une sorte d'enveloppe corporelle brillante » (*Atqui cetera, quae continuo magis orationis tractu decurrunt, in auxilium atque ornamentum argumentorum comparantur, neruisque illis, quibus causa continetur, adiciunt inducti super corporis speciem...*)

¹⁰² 5.8.1.

¹⁰³ 5.14.28 : dans les discussions philosophiques, « des hommes doctes et qui cherchent la vérité avec d'autres hommes doctes scrutent tout avec plus de minutie et de scrupules pour guider vers des notions limpides et reconnues ; aussi revendiquent-ils pour eux-mêmes l'invention et le jugement ; ils appellent l'une *topikè* (topique) et l'autre *critikè* (critique). Pour nous, c'est le jugement des autres qui doit régler notre langage, et il nous faut parler assez souvent devant des hommes totalement dépourvus d'instruction et, du moins, ignorants de l'art littéraire, dont je viens de parler ; et si nous ne savons pas les attirer par le plaisir, les entraîner par la vigueur, et, parfois, les troubler par l'émotion, nous ne pouvons faire triompher le juste et le vrai » (*Namque <in> illis homines docti et inter doctos uerum quaerentes minutius et scrupulosius scrutantur omnia et ad liquidum confessumque perducunt, ut qui sibi et inueniendi et iudicandi uindicent partis, quarum alteram topikèn, alteram kritikèn uocant. Nobis ad aliorum iudicia componenda est oratio, et saepius apud omnino imperitos atque illarum certe ignaros litterarum loquendum est, quos nisi et delectatione adlicimus et uiribus trahimus et nonnumquam turbamus adfectibus, ipsa, quae iusta ac uera sunt, tenere non possumus*). Cf. également 12.2.6.

de l'acte de discours, la vraisemblance prend un rôle fonctionnel, quand la vérité est une fin en soi, qui relève d'une autre logique (Kraus 2006) :

Pour se servir correctement des arguments, il faut connaître la valeur de vérité de chaque chose et ses effets ordinaires : de là naissent ce que les grecs appellent eikota (vraisemblance). Dans les choses vraisemblables, il y a trois degrés : tout d'abord, le plus assuré, parce que se produisant presque toujours [...]; le second, qui penche un peu pour ainsi dire vers l'incertain ; le troisième enfin où l'on se borne à ne pas rejeter absolument une assertion¹⁰⁴.

Quintilien insiste par ailleurs sur le fait que les arguments sont suscités, compris ou intégrés à une question (*quaestio*) qui génère des arguments hétérogènes et contradictoires. On retrouve là une forme ancienne de ce que Christian Plantin a théorisé sous le nom de « situation argumentative » dans la théorie de l'argumentation¹⁰⁵ : selon Quintilien, « il ne peut y avoir lieu à preuves de raisonnement que là où il y a des points controversés (*in re controuersa*)¹⁰⁶ ». Or, « il n'y a pas de question (*quaestio*), qui ne concerne une chose ou une personne, et il ne peut y avoir une base pour les arguments qu'en liaison avec ce qui concerne les choses et les personnes ». Autrement dit, l'orateur produit des arguments, soit en relation aux personnes (*a persona*) parties prenantes de la situation argumentative, soit aux faits eux-mêmes (*a re*). Dans cette théorie de l'argumentation, l'orateur a à disposition une grille à la fois thématique — quand il s'agit d'idées — et logique pour générer des arguments spécifiques, qui s'appellent *topoi* en grec et *loci* en latin (Pernot, 1986 ; Biard et Mariani Zini, 2010). L'orateur y trouvera à la fois une matière pour son discours (les lieux de la personne, les lieux de circonstance), mais aussi des schèmes logiques plus abstraits comme le lieu des contraires, bien étudié par (Kraus 2009), ou de l'espèce. Quintilien résume ainsi sa théorie des lieux :

¹⁰⁴ 5.10.15-16 : (avec les exemples de Quintilien en latin) *Debet etiam nota esse recte argumenta tractaturo uis et natura omnium rerum, et quid quaeque earum plerumque efficiat : hinc enim sunt quae icota dicuntur. 16. Credibilium autem genera sunt tria : unum firmissimum, quia fere accidit, ut « Liberos a parentibus amari », alterum uelut propensius : « Eum qui recte ualeat in crastinum peruenturum », tertium tantum non repugnans : « In domo furtum factum ab eo qui domi fuit ».*

¹⁰⁵ On retrouve en effet, *mutatis mutandis*, certaines caractéristiques de la situation argumentative énumérés par Plantin (2005). Les situations argumentatives « mobilisent des systèmes de valeurs et d'intérêts incompatibles » (c'est le désaccord qui suscite l'argumentation) ; « l'information disponible pour les trancher est insuffisante, de mauvaise qualité ou mal configurée » et la décision est urgente (l'orateur n'est pas un scientifique) ; « les arguments et les preuves sont hétérogènes et proviennent de domaines différents voire incommensurables » ; les conclusions, proposées « faute de mieux », sont par nature révisables ; enfin, la conclusion de l'argumentation ne relève pas de la déduction logique, mais d'un pari sur ce qui est et sur ce qu'il faut faire.

¹⁰⁶ 5.9.2.

Ainsi, pour résumer, des arguments sont fournis par les personnes, les motifs, les lieux, le temps (où nous avons reconnu trois parties : ce qui précède, ce qui accompagne, ce qui suit), les moyens (où nous avons rangé l'instrument), la manière (c'est-à-dire les modalités particulières d'une action), la définition, le genre, l'espèce, les propriétés, l'élimination, la division, l'origine, les accroissements, la conclusion, les similitudes, les dissemblances, les contraires, les conséquences, les causes efficientes, les effets, les résultats, la comparaison, qui est subdivisée en plusieurs espèces¹⁰⁷.

Toute la fin du chapitre 10¹⁰⁸ sera néanmoins consacrée à une mise en garde circonstanciée contre l'usage irréfléchi de cette méthode d'invention des arguments. L'orateur doit ainsi prendre garde à ne pas tomber dans les écueils de ces lieux¹⁰⁹.

Aujourd'hui, on se demandera bien sûr ce que sont devenus ces savoirs de l'argumentation, puisqu'ils ne sont manifestement plus dans la discipline « français » ni dans les études de lettres. On se posera également la question du statut de la rhétorique et de sa relation aux autres arts du discours, qui n'est plus discutée aujourd'hui par les rhétoriciens, alors qu'elle était décisive chez Quintilien. On pourrait en effet contester cette opposition très ferme entre rhétorique, dialectique et poétique et préférer les intégrer dans un art des discours dans leur diversité, une « rhétorique générale » et non pas seulement une rhétorique argumentative des discours oratoires¹¹⁰.

3.3 Des exercices ambivalents : entre rhétorique du forum et littérature

¹⁰⁷ 5.10.94 : *Ergo, ut breuiter contraham summam, ducuntur argumenta a personis, causis, locis, tempore (cuius tres partes diximus : praecedens, coniunctum, insequens), facultatibus (quibus instrumentum subieciimus), modo (id est, ut quidque sit factum), finitione, genere, specie, differentibus, propriis, remotione, diuisione, initio, incremento, summa, similibus, dissimilibus, pugnantibus, consequentibus, efficientibus, effectis, euentis, iugatis, comparatione (quae in pluris diducitur species).* Voir Rubinelli (2009) et Sevestre-Giraud (2023) pour une étude détaillée.

¹⁰⁸ 5.10.125

¹⁰⁹ 5.10.101 : « Aussi, une fois tombés dans ces filets inextricables, de très nombreux étudiants, comme entravés dans les chaînes inflexibles des lois, ont échoué dans tous leurs efforts, même ceux qu'ils auraient pu faire grâce à leur propre talent ». *Vnde plurimi, cum in hos inexplicabiles laqueos inciderunt, omnem, etiam quem ex ingenio suo potuerant habere, conatum, uelut adstricti certis legum uinculis, perdidierunt, et magistrum respicientes naturam ducem sequi desierunt.*

¹¹⁰ Voir la seconde partie, qui explore cette reformulation.

Aux épines de ces savoirs dialectiques, les enseignants préféraient souvent, dit Quintilien, les exercices plus brillants de déclamation (Conte 2024). Son jugement sur cet exercice, qui simule un discours judiciaire (controverse) ou un discours délibératif (suasoire), est d'emblée très sévère. La déclamation est l'exercice le plus emblématique de la rhétorique scolaire et les critiques de Quintilien mettent en lumière des tensions que l'on retrouve dans toute la tradition rhétorique scolaire. Quintilien juge que les pratiques déclamatoires de son temps ont été perverties¹¹¹. De fait, et autant que certaines sources permettent de le documenter¹¹², les déclamations sont bien éloignées du forum, tant dans leurs thèmes que dans leur traitement stylistique, qui en font des morceaux de bravoure, qui accumulent les traits et les figures. Comme les définit van Mal-Maeder (2007),

la plupart du temps, les controverses mettent en scène des conflits de la vie quotidienne dont les acteurs sont un père, une mère, une belle-mère, un fils, un riche, un pauvre, un débauché, un tyran, un héros de guerre, une courtisane ou, au pluriel, une bande de pirates : autant de figures anonymes qui ne sont issues ni de l'histoire ni de l'actualité et qui, parce qu'elles constituent des cas typiques plutôt que des cas particuliers, laissent davantage de place à l'invention des couleurs (p. 10).

¹¹¹ 5.12.17-18 : « J'ai dû y mettre d'autant plus de soin que les déclamations, qui sont des sortes d'armes mouchetées avec lesquelles nous avons coutume de nous entraîner au combat du forum, ont cessé depuis longtemps déjà d'offrir une image exacte des plaidoiries ; **uniquement faite pour le plaisir, elles manquent de nerf et, ma foi, nos déclamateurs ont la même perversion que les marchands d'esclaves qui mutilent la virilité des jeunes garçons pour les rendre plus beaux.** En effet, la force physique, la musculature, et surtout la barbe, ainsi que les autres avantages naturels proprement masculins, ils les regardent comme trop dépourvus de beauté et ce qui serait vigoureux, si on laissait faire la nature, ils le considèrent comme rude et ils l'amollissent ; ainsi la mâle tenue de l'éloquence même, cette vigueur de la parole, serrée et robuste, nous la voilons en quelque sorte sous l'enveloppe délicate de l'expression et, lorsque nos paroles ont du poli et du brillant, nous estimons que le fond n'a aucune importance. » (*Quod eo diligentius faciendum fuit, quia declamationes, quibus ad pugnam forensem uelut praepilatis exerceri solebamus, olim iam ab illa uera imagine orandi recesserunt ; **atque ad solam compositae uoluptatem neruis carent, non alio mediis fidiis uitio dicentium, quam quo mancipiorum negotiatores formae puerorum uiriliter excisa lenocinantur.** 18. Nam ut illi robur ac lacertos barbamque ante omnia et alia, quae natura proprie maribus dedit, parum existimant decora, quaeque fortia, si liceret, forent, ut dura molliunt, ita nos habitum ipsum orationis uirilem et illam uim stricte robusteque dicendi tenera quadam elocutionis cute operimus et, dum leuia sint ac nitida, quantum ualeant nihil interesse arbitramur.*)

¹¹² Les *Déclamations majeures* ou *Grandes déclamations* du pseudo-Quintilien (II^e-III^e siècle), par exemple, font actuellement l'objet d'un important travail de traduction et de commentaire (Schneider, 2004 ; 2013 ; van Mal-Maeder, 2018), qui permet de mieux connaître ce genre qui fut à la fois un exercice et une œuvre littéraire (Poignault et Schneider, 2018).

Par exemple, l'apprenti orateur pourra avoir à traiter le sujet de controverse suivant, qui comprend l'énoncé d'une situation et d'une loi qui doit susciter la situation argumentative :

LE TYRANNICIDE REMIS EN LIBERTE PAR LES PIRATES. LES ENFANTS DOIVENT NOURRIR LEURS PARENTS OU ETRE EMPRISONNES. Un homme assassina l'un de ses frères, qui était tyran, et, malgré les prières de son père, tua l'autre qu'il surprit en flagrant délit d'adultère. Pris par des pirates, il écrivit à son père de la racheter. Son père écrivit une lettre aux pirates, leur disant qu'il donnerait le double de la somme demandée s'ils lui coupaient les mains. Les pirates le libérèrent. Quand son père se trouve dans le besoin, il ne le nourrit pas¹¹³.

Le litige, incroyable, oppose alors le père à son fils et l'exercice consiste à écrire, puis à interpréter le discours de l'un ou de l'autre, devant un public plus ou moins nombreux et plus ou moins ouvert, car les parents pouvaient également assister à ces déclamations.

Pourtant, malgré ses critiques, parmi tous les exercices rhétoriques, cet exercice reste présenté comme le plus formateur et le plus technique,

car la déclamation contient presque tous les exercices dont nous avons déjà parlé, et elle donne en retour une image très proche de la réalité ; aussi a-t-elle acquis une telle vogue qu'on l'a généralement considérée comme suffisante, même à elle-seule, pour former un orateur. On ne peut trouver en effet aucune qualité dans un discours suivi, qui n'ait quelque point commun avec cet exercice de parole¹¹⁴.

À l'instar peut-être de la dissertation telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui, le rapport à cet exercice est donc particulièrement ambivalent. Ces tensions signalent une articulation difficile entre l'intérêt de la fiction dans la formation de l'orateur — l'éloignement vis-à-vis du réel et l'exploration de mondes imaginaires — et la nécessité d'entraîner l'orateur à des situations de prise de parole au plus près de la réalité¹¹⁵. C'est

¹¹³ Sénèque, *Contr.* 1.7 (cité et trad. par [van Mal-Maeder, 2007, 11]).

¹¹⁴ 2.10.2 : *Nam et cuncta illa, de quibus diximus, in se fere continet, et ueritati proximam imaginem reddit, ideoque ita est celebrata ut plerisque uideretur ad formandam eloquentiam uel sola sufficere. Neque enim uirtus ulla perpetuae dumtaxat orationis reperiri potest, quae non sit cum hac dicendi meditatione communis.*

¹¹⁵ 2.10.4-6 : « Donc, que les sujets mêmes qu'on imaginera comme thèmes soient aussi proches possible de la vérité, et que la déclamation, autant qu'elle le peut, imite les plaidoyers, en vue desquels l'exercice de la déclamation a précisément été inventé. Car les magiciens, les épidémies, les réponses

ainsi au nom de la discontinuité entre littérature fictive et rhétorique oratoire que Quintilien critique l'exercice, alors même qu'il envisage pourtant un continuum entre les discours littéraires et oratoires, quand il s'agit de la lecture. Selon lui, l'orateur ne doit en effet pas négliger de lire les poètes pour exercer son art d'écrire. Mais où se situe donc, pour lui, la frontière entre la déclamation littéraire et la déclamation rhétorique ? Quintilien construit une série d'oppositions pour (re)cadrer cet exercice¹¹⁶ : entre la mollesse et la force ; entre le féminin, disqualifié, et le masculin ; entre la fiction et la réalité ; entre l'ornement et les armes prêtes aux combats oratoires. C'est le sens de sa prise de position :

Aussi, bien que l'éloquence dévergondée d'aujourd'hui — je tiens en effet à dire ce que je pense — soit appréciée dans les salles de cours pour son charme alangui, je ne le regarderai pas du tout comme de l'éloquence, car elle ne comporte même pas le moindre indice qui révèle un homme mâle et sain, pour ne pas dire grave et vertueux¹¹⁷.

Sa critique très vive s'exprime dans le vocabulaire traditionnel de la critique littéraire latine qui mêle l'esthétique et la morale. L'exercice apparaît donc utile, mais il est perverti par un excès de soin, qui l'attire vers un pur exercice de style, où la matière ne compte plus. Dans ce contexte, une déclamation trop travaillée sur le plan stylistique ou trop éloignée des pratiques discursives réelles lui semble inutile dans la formation de l'orateur, car elle n'est plus cohérente avec la finalité de former un orateur, prêt à la

d'oracles, les marâtres plus cruelles que les marâtres de tragédie et les autres inventions encore plus fantastiques, nous les chercherons vainement parmi les causes relatives à des engagements réciproques et à des interdits. Quoi donc, dira-t-on, ne permettrions-nous jamais aux jeunes gens de traiter des thèmes qui passent les bornes du croyable et qui sont à vrai dire du domaine de la poésie, des thèmes où ils se donnent librement carrière et se plaisent dans leur sujet et prennent, pour ainsi dire, du corps. Cela serait très bien, mais que ces thèmes, au moins, s'ils sont pompeux et enflés, ne soient pas stupides ni ridicules, même à des yeux quelque peu critiques ». (*Sint ergo et ipsae materiae, quae finguntur, quam simillimae ueritati, et declamatio, in quantum maxime potest, imitetur eas actiones, in quarum exercitationem reperta est. 5. Nam magos et pestilentiam et responsa et saeuiores tragicis nouercas aliaque magis adhuc fabulosa frustra inter sponsiones et interdicta quaeremus. Quid ergo ? numquam haec supra fidem et poetica, ut uere dixerim, themata iuuenibus tractare permittamus, ut expatiantur et gaudeant materia et quasi in corpus eant ? Erat optimum, sed certe sint grandia et tumida, non stulta etiam et acrioribus oculis intuenti ridicula...*)

¹¹⁶ 5.12.17-18 et 2.10.1-10.

¹¹⁷ 5.12.20 : *Quapropter eloquentiam, licet hanc (ut sentio enim, dicam) libidinosam resupina uoluptate auditoria probent, nullam esse existimabo, quae ne minimum quidem in se indicium masculi et incorrupti, ne dicam grauis et sancti, uiri ostentet.*

lutte¹¹⁸. L'orateur, insiste Quintilien, n'est pas un poète. Encore une fois, on pourra contester aujourd'hui la pertinence de ces oppositions traditionnelles pour penser un enseignement général du discours. On sera également moins gêné de nos jours que Quintilien des ambivalences de la déclamation et de la distance entre les exercices scolaires et les pratiques discursives effectivement en circulation dans la société¹¹⁹. De fait, nos lycéens écrivent des dissertations et des commentaires, sans soulever une opposition similaire. Pourtant, leur statut est sans doute plus artificiel encore qu'une déclamation littéraire, qui mime au moins une pratique ayant un correspondant, même éloigné, dans la vie sociale.

4 – « Après Cicéron, on lira les autres auteurs, à proportion de leur ressemblance avec Cicéron » (IO II, 5, 20). La question des normes et de l'imitation rhétorique

En effet, la finalité de cette forme d'éducation est l'acquisition d'une disposition générale (*hexis, facultas dicendi, facilitas*) à prononcer des discours dans des situations de controverses argumentatives. Cette disposition est totalement intériorisée et personnelle, au nom d'une conception du style qui implique à la fois une connaissance de soi et des autres : « tel on vit, tel on parle¹²⁰ », pense Quintilien, et le même genre

¹¹⁸ 5.12.22 : « Donc, d'une part, le jeune homme que nous formons, doit, autant que possible, se mettre en mesure d'imiter la vérité, et, puisqu'il devra souvent prendre part aux combats du forum, il visera déjà dès l'école à la victoire, et il saura frapper chez les autres et protéger chez lui les organes vitaux ». (*Igitur et ille, quem instituimus, adulescens, quam maxime potest, componat se ad imitationem ueritatis, initurusque frequenter forensium certaminum pugnam iam in schola uictoriam spectet, et ferire uitalia ac tueri sciat...*)

¹¹⁹ Chapitre 6.

¹²⁰ 11.1.30 : *Nec sine causa Graeci prodiderunt « ut uiuat quemque etiam dicere ».*

d'éloquence ne convient ni à tous les orateurs ni à toutes les situations, en raison précisément des normes sociales¹²¹.

Quintilien fait reposer l'acquisition de cette disposition sur un principe pédagogique fondamental de la pédagogie rhétorique qui est l'imitation (Salamon 2017). Pour développer son propre style, mais aussi s'adapter aux différentes situations de communication, l'apprenti orateur doit apprendre à imiter les meilleurs modèles, en réemployant leur matière, mais également leur style. Il s'agit à la fois d'une opération mimétique — faire comme — et critique, dans le sens où l'orateur saura juger les modèles les plus pertinents pour sa propre composition, à travers une grille d'analyse prédéfinie (Mérot 2016). La lecture et l'évaluation des écrits du passé, l'écriture imitative, doivent finalement conduire l'orateur à s'approprier les modèles de sorte à créer, pour finir, sa gamme de styles propre, parfaitement adaptée à sa personne et aux situations qu'il rencontre, toujours irréductiblement singulières. Pour cela, Quintilien affirme qu'on lira tous les autres auteurs à mesure qu'il ressemble à Cicéron¹²², faisant ainsi de l'Arpinate un modèle à la perfection, paradoxalement, inimitable. Mais, dans le même temps, il souligne aussi qu'il n'existe ni style ni modèle unique¹²³, puisque l'imitation est

¹²¹ 11.1.31-32 : « Le même genre d'éloquence ne sied pas non plus lui-même à tous les orateurs. En effet, pour un vieillard, un style plein, et fier, et hardi, et très orné conviendrait moins qu'un style serré, et calme et limé, et conforme à l'idée qu'en veut donner Cicéron, lorsqu'il dit que son style commence à "blanchir", comme aussi des vêtements, où éclatent la pourpre et l'écarlate, ne conviennent guère à cet âge. Chez les jeunes hommes, on supporte un style un peu exubérant et presque risqué ; mais chez eux un style qui vise à être sec et circonspect et contraint déplaît généralement en raison de cette affectation même de sévérité, puisque l'on considère aussi comme prématurée chez des jeunes hommes l'autorité morale qui est celle d'un homme d'âge. » (*Ipsium etiam eloquentiae genus alios aliud decet. Nam neque tam plenum et erectum et audax et praecultum senibus conuenerit quam pressum et mite et limatum et quale intellegi uult Cicero, cum dicit orationem suam coepisse « canescere », sicut uestibus quoque non purpura coccoque fulgentibus illa aetas satis apta sit. 32. In iuuenibus etiam uberiora paulo et paene periclitantia feruntur; at in isdem siccum et sollicitum et contractum dicendi propositum plerumque ad affectationem ipsa seueritatis inuisum est, quando etiam morum senilis auctoritas in matura in adulescentibus creditur.*)

¹²² 2.5.20.

¹²³ 10.2.23 : « ceux qui se sont attachés à l'imitation d'un seul genre de style rencontrent ordinairement un autre inconvénient ; si la matière d'un auteur leur a plu pour son âpreté, ils n'y renoncent pas, même dans des causes qui demandent un style doux et détendu ; si c'est pour sa délicatesse ou son agrément, dans les causes âpres et pénibles, leur style répondra ne guère à la gravité du fond ; comme les procès ne sont pas seulement divers dans leur nature, mais même dans leurs parties prises séparément, ils doivent être plaidés, les uns avec douceur, les autres avec âpreté, les uns avec impétuosité, les autres de façon détendue, les uns pour informer, les autres pour émouvoir, et, à tous ces égards, il faut des méthodes différentes et mêmes opposées. **Aussi ne conseillerais-je même pas de s'assujettir à un seul modèle,**

intégrée à un mode de composition plus ouvert, hybride et dynamique, que permet la théorie des trois genres de style issue de Cicéron¹²⁴.

Quintilien intègre en effet les pratiques d'imitation dans une logique de progrès, qui rompt d'emblée avec ce que l'imitation aurait pu avoir de circulaire. L'orateur rivalise avec le modèle, dans une attitude qui n'est pas seulement admirative¹²⁵. Imiter, en ce sens, c'est recréer et adapter, et non reproduire à l'identique. Reste, néanmoins, le modèle éclatant de Cicéron, qui incarne pour Quintilien — puis pour longtemps dans la tradition rhétorique — la perfection, ou ce qui s'en approche le plus¹²⁶. On comprend que l'enseignement rhétorique postule des normes de « bien dire », exprimées dans un vocabulaire souvent essentialisant, tout en les intégrant dans un système d'évaluation dynamique qui rappelle leur nature contextuelle, liées à l'orateur, à la situation de communication et au genre de discours.

Dans la réflexion contemporaine, ce principe de composition rhétorique normative, par imitation des modèles, est régulièrement présenté comme pertinent et distinct de la pédagogie traditionnelle (Chiron, 2018 ; Ferry et Sans, 2015 ; Noille, 2021), qui s'inscrirait dans une logique plus romantique de la « création » et de l'originalité. L'imitation rhétorique serait plus accessible, plus modeste, plus pédagogique, quand la création

quel qu'il soit, pour le suivre en toutes choses. [...] Quoi donc, ne suffit-il pas de parler toujours comme Cicéron ? Pour moi, cela suffirait, si je pouvais atteindre à toutes ces qualités. Mais quel mal y aurait-il à emprunter occasionnellement à César sa vigueur, à Caelius son âpreté, à Pollion sa diligence, à Calvus son goût ? ». *Etiam hoc solet incommodi accidere iis qui se uni alicui generi dediderunt, ut, si asperitas iis placuit alicuius, hanc etiam in leni ac remisso causarum genere non exuant; si tenuitas aut jucunditas, in asperis grauibisque causis ponderi rerum parum respondeant : cum sit diuersa non causarum modo inter ipsas condicio, sed in singulis etiam causis partium, sintque alia leniter, alia aspere, alia concitate, alia remisse, alia docendi, alia mouendi gratia dicenda, quorum omnium dissimilis atque diuersa inter se ratio est.* 24. **Itaque ne hoc quidem suaserim, uni se alicui proprie quem per omnia sequatur addicere.** [...] *Quid ergo ? Non est satis omnia sic dicere quo modo M. Tullius dixit ? Mihi quidem satis esset, si omnia consequi possem. Quid tamen noceret uim Caesaris, asperitatem Caeli, diligentiam Pollionis, iudicium Calui quibusdam in locis adsumere ?*

¹²⁴ 12.10.69.

¹²⁵ 10.2.4 : « Donc, avant tout, l'imitation seule ne suffit pas ne serait-ce que parce que se contenter de ce que d'autres ont trouvé est une marque de paresse d'esprit. En effet, que serait-il arrivé en ces époques lointaines, où l'on n'avait pas de modèle, si les gens avaient cru devoir limiter leur activité ou leurs pensées à ce qu'ils connaissaient déjà ? Évidemment on n'aurait rien inventé. » (*Ante omnia igitur imitatio per se ipsa non sufficit, uel quia pigri est ingenii contentum esse iis quae sint ab alis inuenta. Quid enim futurum erat temporibus illis, quae sine exemplo fuerunt, si homines nihil, nisi quod iam cognouissent, faciendum sibi aut cogitandum putassent ? Nempe nihil fuisset inuentum.*)

¹²⁶ 12.1.19.

pourrait précisément paralyser le processus d'écriture, en lui ôtant son caractère technique, procédural et mimétique. Si l'on souligne à raison ces avantages, on remarque en revanche rarement les difficultés que pose aujourd'hui la mise en œuvre concrète de la conception stylistique qui sous-tend l'imitation rhétorique : elle suppose de « bons » modèles ou de « meilleurs » modèles, alors que nous avons largement relativisé notre regard sur les normes esthétiques. Les modes de lecture majoritaire dans les études littéraires sont aujourd'hui historiques et descriptifs et non rhétoriques et normatifs. Les historiens de la rhétorique eux-mêmes font observer que les jugements stylistiques sont relatifs, historiques et que les définitions des traités sont essentiellement contrastives et dynamiques, comme le montre (C. Guérin 2017) dans son analyse de la notion stylistique de « simplicité » (*simplicitas*). On pense également bien sûr à la querelle stylistique entre Atticistes — au style (trop) sec — et Asianistes — au style (trop) exubérant —, dont Quintilien se fait aussi l'écho¹²⁷. Or, nous ne partageons plus ces certitudes. La question du fondement et de la justification, aujourd'hui, d'une telle grille d'évaluation, se pose, car elle relève d'un jugement de goût que nous ne pratiquons plus, du moins ouvertement, dans les études littéraires. L'enjeu de la discussion normative du livre 10 était pourtant très clair : quel(s) modèle(s) lire et imiter et pour quoi ? Chez Quintilien, c'est par la fréquentation des « bons » auteurs que l'orateur formera son *iudicium*, qui désigne sa faculté à évaluer, à comparer et à sélectionner¹²⁸. Comment reprendre aujourd'hui cette discussion, sous une forme pertinente ? C'est un des défis de la proposition d'un « retour » à la rhétorique.

5 – Premier point de départ

Que retenir de cette relecture de Quintilien, dans la perspective d'une réinvention de la rhétorique ?

¹²⁷ 12.10.16-48. Voir, pour Cicéron, (Aubert 2010).

¹²⁸ Notamment, 10.3.7 (« jugement de goût ») ; 2.4.3 (« sens critique »). Voir également : 3.3.5 ; 5.11.26 ; 6.3.5 ; 12.10.38 et 79.

D'abord, on notera la tension fondamentale entre éthique et efficacité persuasive, mais également entre technique neutre et projet d'éducation normatif. On retiendra la solution de Quintilien qui les articule explicitement dans son affirmation forte qu'il est possible de former un *uir dicendi peritus* qui soit aussi un *uir bonus*. Cette pétition de principe suscite bien sûr des interrogations et en particulier cette question ancienne que Platon avait mise dans la bouche de Ménon : « Pourrais-tu me dire Socrate si la vertu s'acquiert par l'enseignement ou bien par l'exercice, ou bien si elle ne résulte ni de l'enseignement ni de l'exercice, mais est donnée à l'homme par la nature, ou si elle vient de quelque autre cause encore ?¹²⁹ » Est-il vraiment possible de croire qu'on peut enseigner à la fois le discours et la vertu ? On verra, plus bas, les réponses que l'on peut aujourd'hui avancer, si l'on est convaincu, comme Cicéron, comme Quintilien, qu'il ne faut pas dissocier l'éthique et la rhétorique¹³⁰.

Ensuite, on retiendra également que la rhétorique de Quintilien est une rhétorique argumentative presque exclusivement orientée vers le discours public unilatéral, où l'orateur est face aux juges ou à la foule : c'est son imaginaire rhétorique, celui de la rhétorique antique en général, qui fait la part belle à la grande éloquence et aux émotions collectives. Dans ce contexte, l'exercice roi est bien sûr la déclamation, en particulier sur des sujets judiciaires. On se demandera alors quels contours seraient aujourd'hui pertinents pour la rhétorique, de quelles valeurs on souhaiterait l'investir et quel(s) imaginaire(s) on voudrait alimenter, en tant que rhétoriciens¹³¹. En effet, il y a d'autres métaphores possibles pour penser l'activité rhétorique que celles, par exemple, du général face à son ennemi¹³² ou bien du discours viril et fort opposé au discours efféminé et faible. Ces représentations de Quintilien, bien vivantes aujourd'hui encore, ne font pas partie d'une essence de la rhétorique et l'on est en droit de les contester, au nom précisément d'autres normes rhétoriques, mais encore faut-il les nommer, en particulier dans un contexte d'éducation.

¹²⁹ Platon, *Ménon* 70a (texte et trad. A. Croiset, CUF, 1955).

¹³⁰ Chapitre 5.

¹³¹ Chapitre 6.

¹³² 10.1.29 : l'orateur comme stratège ; 2.13.3 : comme bretteur ; en 9.1.20 ; les arguments sont des traits en 12.3.4.

Enfin, la rhétorique de Quintilien, on l'a vu, était bien plus qu'une « discipline » ou un « art », elle était ce dont le monde romain disposait comme « éducation générale » pour former ses élites. Elle correspondait ainsi, *stricto sensu*, à un modèle d'éducation sans équivalent dans la modernité et qu'on aurait bien du mal à « actualiser » sous cette forme. On devra donc se demander comment (re)configurer cet enseignement et quels contenus, savoirs, pratiques y intégrer. Mais avant cela, je voudrais encore faire observer, comme second point de départ, ce que sont aujourd'hui les disciplines « humanistes », les disciplines littéraires, celles qui ont succédé, de manière très indirecte bien sûr, au modèle de Quintilien. C'est l'objet du chapitre suivant.

Chapitre 3 – La rhétorique et les disciplines littéraires aujourd’hui : une approche ethnographique

Introduction

Aujourd’hui, on le souligne peu, mais la rhétorique n’est pas seulement l’affaire des rhétoriciens, car ils ne sont pas les seuls concernés par le « retour » qu’ils proposent. Elle garde en effet la référence aux « humanités », c’est-à-dire à un certain état des enseignements antérieur à l’éclosion des disciplines scolaires, où la rhétorique était encore vraiment « générale ». C’est le modèle historique de la formation au discours que j’ai décrit chez Quintilien et c’est aussi celui, sous des formes très différentes, auquel la culture scolaire s’est majoritairement référée jusqu’à la fin du XIX^e siècle : la rhétorique y unifiait les savoirs, mais dans une version bien particulière, puisque ces savoirs ont longtemps été limités aux seules humanités gréco-latines.

Pour cette raison, il n’y a que deux disciplines scolaires, le latin et le grec — aujourd’hui les « langues et cultures de l’Antiquité (LCA) » —, qui revendiquent fièrement leur héritage rhétorique. Au-dehors, toutes les autres disciplines se sont précisément construites contre l’enseignement des humanités — gréco-latines, classiques — qui, elles, se rattachaient explicitement à la rhétorique. Les sciences, les langues vivantes, la littérature française et le français, toutes ces matières n’ont vraiment émergé qu’à l’issue de la contestation de l’impérialisme « classique » (Chervel 1988), et en particulier du latin, après l’importante réforme de 1902 qui a cherché à établir une égalité entre filières classiques et modernes du baccalauréat (Hery 2016).

Ainsi, même dans les études littéraires, le nom de « rhétorique » n’a pas une bonne réputation. Il évoque souvent, comme chez Victor Hugo, un monde d’Ancien Régime littéraire et politique, antidémocratique et aristocratique¹³³. Sous la Troisième République (1870-1940), son éviction des programmes d’enseignement s’est d’ailleurs produite parallèlement à des réformes majeures en faveur de la démocratisation de l’accès à l’éducation (Albertini et Borne, 2014). Parcourant la période précédente 1815-1870, (Saminadayar-Perrin, 2003) fait le constat sévère d’un enseignement rhétorique « intransitif », coupé des pratiques et des enjeux sociaux et critiques des discours : à ce moment, « il s’agit de garder comme idéal pédagogique, éthique et esthétique la maîtrise du discours, et en même temps de rendre cette pratique de l’éloquence inoffensive hors des murs du collège¹³⁴ », plus encore bien sûr après la période révolutionnaire¹³⁵. Paradoxalement, on retrouve en écho, *mutatis mutandis*, les critiques que nous avons rencontrées chez Quintilien à propos de la déclamation « artiste » : les armes du discours

¹³³ À titre d’illustration bien connue, voir la critique hugolienne de la sclérose rhétorique dans « Réponse à un acte d’accusation », *Les Contemplations* (1856) :

« Au panier les Bouhours, les Batteux, les Brossettes !

« À la pensée humaine ils ont mis les poucettes.

« Aux armes, prose et vers ! formez vos bataillons !

« Voyez où l’on en est : la strophe a des bâillons,

« L’ode a des fers aux pieds, le drame est en cellule.

« Sur le Racine mort le Campistron pullule ! — »

Boileau grinça des dents ; je lui dis : Ci-devant,

Silence ! et je criai dans la foudre et le vent :

Guerre à la rhétorique et paix à la syntaxe ! (v. 114-122)

¹³⁴ Corinne Saminadayar-Perrin présente cette anecdote tirée de *L’Enfant* de Jules Vallès : « Voici, exemple caricatural, mais révélateur, un élève consciencieux confronté à cet exercice formateur : « On nous a donné l’autre jour comme sujet, “Thémistocle haranguant les Grecs”. — Je n’ai rien trouvé, rien, rien ! [...] Qu’est-ce que je vais bien pouvoir dire ? / “Mettez-vous à la place de Thémistocle.” / Ils me disent toujours qu’il faut se mettre à la place de celui-ci, de celui-là — avec le nez coupé comme Zopyre ? avec le poignet rôti comme Scévola ? ». La rhétorique scolaire opère de fait une mutilation : l’élève ne peut s’exprimer qu’au prix d’une renonciation préalable à son identité, et ne saurait donc s’ériger en authentique sujet de parole ; à l’effacement du destinataire répond le brouillage de l’instance énonciative : le collégien parle à la place d’un improbable Thémistocle dont il ne sait pas grand-chose et qui, comble de bizarrerie, s’adresserait à ses compatriotes grecs en latin cicéronien, le tout au V^e siècle avant Jésus-Christ ! [...] » (p. 75).

¹³⁵ « En privant la pratique du discours de tout ancrage dans une situation concrète d’interlocution, en occultant la dimension pragmatique essentielle à la définition gréco-romaine de l’éloquence, les humanités tendent à définir la rhétorique par le travail de l’écriture au sens large du terme. [...] Le discours tend ainsi à devenir, dans l’espace scolaire, un des modes fondamentaux de l’écriture, qui par sa plasticité est susceptible de s’adapter à tous les contextes argumentatifs, de s’enchâsser dans toutes les formes de récit (rappelons la définition classique de l’histoire comme « récit régulièrement orné de discours »), d’inspirer la dynamique des échanges dramaturgiques... C’est pourquoi la pratique du discours constitue la pièce maîtresse du dispositif par lequel l’enseignement classique entend « apprendre à écrire », au sens intransitif du terme. » (Saminadayar-Perrin, 2003, 79).

ont été rendues inoffensives par des pratiques scolaires coupées de la pratique du forum, c'est-à-dire, pour rejoindre (Bautier 1994), coupées de leurs enjeux de pouvoir et de domination.

Le retour de la rhétorique ne s'intègre donc pas spontanément dans la mythologie des enseignants¹³⁶. De bonnes raisons avaient conduit à son éviction, à l'issue d'une longue confrontation (Douay 1999) : il s'agissait d'ouvrir de nouvelles voies d'expression et de création — c'est tout de même de ce geste de rupture romantique et révolutionnaire que sont issues nos littératures modernes —, mais également de démocratiser l'enseignement des lettres, autrefois réservé à une élite sociale très restreinte. Ainsi, les rhétoriciens doivent composer avec cette mémoire encore vive de la rhétorique passéiste, conservatrice, antirévolutionnaire, élitiste et bourgeoise qui a majoritairement été celle de l'école tout au long du XIX^e siècle. Or, personne ou presque ne souhaiterait revenir à la rhétorique des Belles-lettres d'Ancien Régime ni à celle des lycées bourgeois napoléoniens, dont étaient évidemment exclues les filles.

Pour explorer la réintroduction de la rhétorique à l'école, il convient donc de cartographier, au moins à grands traits, les territoires, les croyances, les valeurs et les pratiques qui soutiennent les disciplines auxquelles elle est aujourd'hui apparentée. Puisque la rhétorique ne comblera pas un « vide », puisque son retour aurait aussi un effet sur les autres disciplines, on doit tenter de la situer. C'est l'objectif de l'enquête que je vais présenter. À travers une série d'entretiens semi-directifs, j'ai réuni suffisamment de données pour présenter une configuration didactique — partielle et locale — des disciplines « littéraires » et une saisie de leur conscience disciplinaire¹³⁷.

Je procèderai en quatre étapes. Je commencerai par rappeler les liens qui unissent l'ancienne rhétorique et les « humanités modernes » aujourd'hui, au sens des disciplines dites « littéraires » qui en sont indirectement les héritières **(1)**. Je présenterai ensuite les fondements méthodologiques de mon enquête ethnographique **(2)**. Les résultats, quant à eux, seront présentés selon deux approches complémentaires.

¹³⁶ Voir note 15.

¹³⁷ Voir le chapitre 1 pour la définition de ces concepts.

L'écriture ethnographique dispose de différentes ressources dont j'ai exploité la souplesse et la valeur heuristique : on trouvera des portraits individuels, pour donner à voir la singularité des enseignants interrogés (3), puis une analyse plus traditionnelle du contenu des entretiens (4).

1 – Situation des « humanités modernes » aujourd'hui : la disparition de la matrice rhétorique

Tous les promoteurs du « retour » de la rhétorique, sous quelque forme que ce soit, se réfèrent à un modèle scolaire perdu, celui des anciennes « humanités » (Chiron et Sans, 2020 ; Danblon *et al.*, 2021 ; Houdart-Merot, 2018 ; Boissinot, 1999). Cette référence n'est jamais présentée comme un simple retour au passé — d'ailleurs, l'apprentissage des langues classiques n'y est plus l'objectif principal, ce qui en modifie très substantiellement les contenus. Ce qui est valorisé, c'est la pédagogie active des exercices de rhétorique, d'imitation, de production et d'incarnation de discours, qui s'intégraient eux-mêmes dans une « pédagogie humaniste » renaissante plus large (Bruter 1994), inspirée de l'Antiquité et en particulier de Quintilien. Si certains exercices sont peut-être restés, cette pédagogie n'a en revanche plus d'équivalent dans la configuration actuelle des disciplines « humanistes » qui en sont aujourd'hui la reformulation.

En effet, les professeurs d'humanités ou de rhétorique du XVII^e siècle qui enseignaient essentiellement en latin un large corpus issu de la littérature antique sont progressivement devenus professeurs de lettres classiques, de lettres modernes, d'histoire et de géographie, voire de philosophie¹³⁸ — si l'on veut bien rattacher la

¹³⁸ L'enseignement de la discipline philosophie n'est en effet apparu que tardivement dans le *curriculum* secondaire français — la *Ratio studiorum* jésuite réservait la philosophie, comme la théologie,

philosophie aux humanités¹³⁹, ce que suggère en tout cas, non sans remous, leur association aujourd'hui dans la spécialité « Humanités, littérature et philosophie » du baccalauréat. Sans retracer l'histoire complexe des « humanités », à laquelle de nombreux travaux ont été consacrés (Compère, 1994 ; Compère et Chervel, 1997 ; Vignest *et alii*, 2010), je voudrais seulement rappeler d'où viennent nos disciplines littéraires *modernes*. Pour le dire en un mot, le modèle pédagogique humaniste à dominante rhétorique a laissé place à des « humanités *modernes* », fondées sur des disciplines autonomes et différenciées (Rossignol, 2013, 35-106).

Les « humanités » ont été créées par la pédagogie humaniste, dans le prolongement des *humaniores litterae* médiévales, les « lettres qui rendent plus humains », que les Jésuites codifieront pour les trois siècles suivants dans la *Ratio studiorum* (1599). Dans le cycle d'éducation jésuite, sans doute le plus influent, les *humanités* désignent alors notamment la « classe de poésie », qui suit la « classe de grammaire » et précède la « classe de rhétorique », celle de « philosophie » (trois ans) puis de « théologie » (quatre ans) formant le cycle de formation supérieur.

Par ailleurs, les *humanités* désignent également la principale « matière » de ce cursus — réservé à moins de 1 % d'une classe d'âge, des garçons exclusivement — dont les contenus sont majoritairement littéraires : « 40 % en latin-grec (avec deux fois plus de latin que de grec) ; 13 % en français ; 11 % en histoire-géographie et mathématiques

au cycle d'études supérieures — et occupe de fait une place distincte des humanités gréco-latines (Jacquet-Francillon, d'Enfert, et Loeffel, 2010, 311-17). Conçue comme le « couronnement » des études classiques par Victor Duruy dans les années 1860, la philosophie n'est encore aujourd'hui enseignée qu'une année. Elle partage cependant avec les humanités une partie de son corpus, des questions et des pratiques de lecture, même si le statut de l'enseignement de la philosophie l'en distingue, peut-être davantage encore que certains contenus techniques propres (la logique, la psychologie, l'épistémologie...)

¹³⁹ L'enseignement philosophique, expliquent les Instructions officielles de 1924 en vigueur jusqu'en 2003, « permet aux jeunes gens de mieux saisir par cet effort intellectuel d'un genre nouveau la portée et la valeur des études mêmes, scientifiques et littéraires, qui les ont occupés jusque-là, et d'en opérer en quelque sorte la synthèse. D'autre part, au moment où ils vont quitter le lycée pour entrer dans la vie, et d'abord se préparer par des études spéciales à des professions diverses, il est bon qu'ils soient armés d'une méthode de réflexion et de quelques principes généraux de vie intellectuelle et morale qui les soutiennent dans cette existence nouvelle, qui fassent d'eux des hommes de métier capables de voir, au-delà du métier, des citoyens capables d'exercer le jugement éclairé et indépendant que requiert notre société démocratique » (*Instructions officielles* d'Anatole de Monzie du 2 septembre 1925, extraits dans [Jacquet-Francillon, d'Enfert et Loeffel, 2010, 824-827]).

sciences ; 8 % en langues vivantes » (p. 39). Cette pédagogie se distingue surtout par le rôle qu'y joue le texte : la fonction première du maître n'était pas de « transmettre directement le savoir, mais d'enseigner comment y accéder à travers la lecture des textes » (Bruter, 1994, 62). C'est la polymathie et l'encyclopédisme qui caractérisent cette forme d'enseignement, comme le rappelle Marie-France Rossignol :

À partir des textes des belles-lettres, considérées comme la matrice de tous les savoirs, le maître extrait des connaissances dans différents domaines, histoire, géographie, astronomie, psychologie, botanique, droit, politique, etc. afin d'enrichir la culture de ses élèves. Son enseignement a une vocation encyclopédique que la culture du professeur garantit (p. 41).

Même si la finalité dominante était discursive — visant l'acquisition de compétences pratiques, sur le modèle antique —, la pédagogie humaniste prenait en même temps en charge la formation morale et religieuse. Dans les collèges jésuites notamment, il s'agissait aussi de former de « bons chrétiens » et les rituels de piété occupaient une place importante dans le temps scolaire.

L'enseignement du « français », mais aussi de l'« histoire », prend progressivement son autonomie des « humanités » et des langues anciennes : « le clivage s'effectue autour de l'enseignement du français contre le latin, du domaine littéraire contre le domaine scientifique » (Rossignol, 2013, 51). Cette évolution repose sur des tendances de long terme : la « délatinisation de l'enseignement » engagée depuis le XVIII^e siècle¹⁴⁰ ; la « remise en question de l'enseignement rhétorique », jugé sclérosé et remplacé par l'histoire littéraire et les exercices du commentaire et de la dissertation ; et la « différenciation disciplinaire » (Rossignol, 2013, 47).

Le développement massif des sciences et d'un nouvel idéal positiviste a en effet justifié l'élargissement du corpus et la création de nouvelles « matières », qui aboutissent à la réforme de 1902 qui augmente considérablement le volume horaire des sciences (Hery 2016). Avant cette date, jusqu'à la classe de terminale, les sciences ne dépassaient

¹⁴⁰ À titre d'illustration, D'Alembert, dans son article « Collège » (1753) de l'*Encyclopédie*, critiquait violemment l'apprentissage des langues anciennes, quand il néglige l'apprentissage du français : « Pourquoi passer six ans à apprendre, tant bien que mal, une langue morte ? [...] le temps qu'on emploie à composer en latin est un temps perdu. Ce temps serait bien mieux employé à apprendre les principes de sa propre langue, qu'on ignore toujours au sortir du collège ».

pas 15 % du total des enseignements (Belhoste, 1990, 377). C'est dans ce contexte que le terme « discipline » prend progressivement son sens actuel de « rubrique qui classe les matières de l'enseignement »¹⁴¹. Sans contredire ce mouvement, les disciplines scientifiques — un temps nommées *humanités scientifiques* — tendront tout au long du XX^e siècle à constituer un pôle autonome. Du point de vue de l'histoire de l'éducation, c'est le début de l'éloignement identifié par Daniel Bournoux entre les cultures littéraires et scientifico-techniques (Bournoux, 1993, 16). Les sciences se dissocient de l'héritage des humanités traditionnelles, qu'elles laissent à deux disciplines aux territoires aujourd'hui bien délimités, le français — centré sur l'explication du texte littéraire — et l'histoire — centrée sur l'étude du document historique (Rossignol, 2013, 87). Au cours d'histoire, se grefferont par la suite la géographie, physique et humaine, — qui obtient des horaires égaux et une agrégation en 1943 — puis un enseignement spécifique d'éducation à la citoyenneté (Jacquet-Francillon, d'Enfert, et Loeffel, 2010, 303-10), sous diverses appellations fortement connotées politiquement (« Instruction morale et civique » en 1945, « Éducation civique juridique et sociale » [1995 en collège ; 2000 au lycée], « Instruction morale et civique » [2008], « Éducation morale et civique » [2015]).

Le modèle pédagogique humaniste a ainsi laissé place à des disciplines autonomes, organisées autour de concours de recrutement et de corps d'enseignants dotés d'une identité disciplinaire bien distincte. Comme on le devine, le « retour » de la rhétorique impliquera peu ou prou de remettre en cause cet ordre disciplinaire, qui s'est précisément émancipé de l'ancien modèle rhétorique, polymathe, encyclopédique et oratoire, et la question se pose de savoir ce qu'impliquerait — au niveau des disciplines scolaires — la réinvention de ce modèle, dont les rhétoriciens ont besoin pour la rhétorique et auquel ils se réfèrent tous.

¹⁴¹ « Jusqu'en 1880, jusqu'en 1902 même, il n'y a pour l'Université, qu'une seule façon de former des esprits, qu'une seule « discipline », au sens fort du terme : les humanités classiques. Une éducation qui serait foncièrement mathématique ou scientifique ne saurait être, avant le début du XX^e siècle, pleinement reconnue comme une véritable formation de l'esprit. C'est seulement quand l'évolution de la société et des esprits permettra d'opposer à la discipline littéraire une discipline scientifique que se fait sentir le besoin d'un terme générique » (Chervel, 1988, 64).

Or, comme l’a rappelé André Chervel dans un article fondateur (Chervel 1988), les disciplines scolaires ne se réduisent pas à des constructions institutionnelles historiques. Elles sont aussi des réalités vécues et incarnées par des sujets qui non seulement leur donnent sens, mais les représentent *in vivo* avec une grande variété de postures et des motivations complexes. C’est pour cette raison que j’ai préféré aborder cette question via les enseignants et non à partir des programmes scolaires et des prescriptions officielles.

Quelques travaux antérieurs

La didactique du français s’intéresse depuis longtemps à la configuration de la discipline « français » (Halté 1993) et à la conscience que les élèves — et beaucoup plus rarement les enseignants — peuvent avoir des disciplines (Simard *et al.*, 2019 ; Reuter, 2007 ; Garcia-Debanc, 2021). Des études ont notamment cherché à présenter et à décrire un état des représentations ou des pratiques. En 1997, Bruno Maresca a posé à un échantillon représentatif de 1000 enseignants de toutes les disciplines scolaires la question suivante : « Pouvez-vous écrire, en quelques lignes, ce que représente pour vous votre discipline d’enseignement ?¹⁴² ». Veck (1994) avait décrit en détail la discipline « français » en cinq parties : les représentations de la discipline et ses pratiques, à travers une enquête statistique auprès des enseignants ; les textes réglementaires et les instructions officielles ; les avant-propos de manuels ; les sujets des épreuves du baccalauréat et, enfin, des analyses d’observation de cours. À partir d’une enquête sur les maquettes de formation universitaire, Ropé (1994) s’était intéressé à la formation initiale des enseignants de français, leurs modes de recrutement, les savoirs, les corpus et les pratiques pédagogiques enseignées dans les universités françaises. Tout récemment, Sylviane Ahr et Isabelle de Peretti ont publié les résultats de l’enquête PELAS (Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire) sur les pratiques d’analyse des textes littéraires, en collège et en lycée, à partir d’entretiens et d’observations en classe (Ahr et De Peretti, 2023).

¹⁴² Les dossiers d’éducation et de formation n° 83, mai 1997, disponible en ligne : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/4668/enseignants-les-du-second-degre-et-leur-discipline>

Les enseignants de français ont également fait l'objet d'enquêtes sociologiques, notamment au moment de la démocratisation de l'enseignement secondaire. Lise Demailly avait consacré sa thèse de sociologie sous la direction de Pierre Bourdieu à une enquête sur la pédagogie du français et proposait une typologie des enseignants¹⁴³ : « les littéraires classiques » ; « les intellectuels modernes » ; « les pédagogues militants » ; « les libéraux » ; « les porteurs de la tradition républicaine » ; « les défenseurs des normes » (Demailly 1985). En 1984, Viviane Isambert-Jamati avait étudié les types de pédagogie du français et leurs effets sur les résultats scolaires des élèves (Isambert-Jamati, 1995, 197–230).

Parallèlement, des travaux historiques ont mis en évidence l'histoire de la discipline « français » (Chervel 2006) et les transformations de la « culture littéraire » dans l'enseignement secondaire (Houdart-Merot, 1998 ; Jey, 1998) depuis la fin du XIX^e siècle et le passage d'une « culture rhétorique » à une « culture du commentaire ». L'évolution complexe du corps professionnel lui-même des professeurs de français/lettres a également été étudiée en détail par Cardon-Quint (2015), en particulier dans ses affrontements entre lettres *classiques* et les plus récentes lettres *modernes* — sans langues anciennes, créées en 1959 —, puis entre lettres (littérature) et français. À la fin de son histoire des « professeurs de lettres » (1946-1980), Clémence Cardon-Quint désigne néanmoins un continent encore inexploré : « Mais à quoi correspond, d'un point de vue culturel et cognitif, cette spécialisation ? Quels types de savoirs et de savoir-faire, quels contenus recouvre-t-elle ? Entre histoire des savoirs et histoire des disciplines scolaires, l'histoire de la culture professorale reste à écrire » (Cardon-Quint 2011).

Ainsi, malgré cette abondante documentation, la « culture professorale » contemporaine des enseignants de français/lettres n'est pas si bien connue et, à ma connaissance, il n'existe pas d'étude quantitative ou qualitative qui en présente une description générale récente. Une nouvelle enquête de terrain s'imposait, par ailleurs, parce que l'objet « humanités » — français/lettres, histoire, philosophie — n'était visé

¹⁴³ « Pédagogie du français et rapports sociaux », École des hautes études en sciences sociales, 1980.

dans aucune des enquêtes empiriques précédentes¹⁴⁴. Pour cela, j'ai dû m'intéresser aussi en parallèle aux évolutions de la discipline « histoire » (Bruter, 1997 ; Jacquet-Francillon, d'Enfert, et Loeffel, 2010), désormais articulée à la géographie et à l'éducation morale et civique, et de la discipline philosophie (Rayou, 2002 ; Poucet et Lelièvre, 1999 ; Cospérec, 2019).

2 – « Bricolage » méthodologique : description ethnographique, théorisation ancrée et analyse rhétorique

Pour mener cette enquête, plusieurs démarches étaient disponibles et envisageables dans le champ des recherches en éducation (Van der Maren, 2004). Parmi elles, il aurait été possible :

a) de sélectionner par avance, à partir des enquêtes précédentes, les notions ou les concepts qui auraient pu servir de variables et de les exploiter pour créer, par exemple, un questionnaire. Ce questionnaire aurait ensuite été soumis à un échantillon représentatif d'enseignants. Dans ce cadre, il aurait été possible d'établir, après une enquête exploratoire de validation, combien d'enseignants partagent ou non telle ou telle croyance concernant leur discipline, comme l'avait fait Veck (1994) ;

b) dans une démarche plus qualitative, il aurait aussi été possible de procéder par entretiens et/ou par observations directes et d'utiliser ces notions et ces concepts dans le cadre de l'analyse — à travers une grille de codage, pour les interpréter. Cette démarche aurait permis de produire des connaissances, par exemple sur la « conscience disciplinaire » des enseignants — par l'observation des catégories prédéterminées de

¹⁴⁴ (Rossignol 2013) a toutefois mené une étude croisée auprès d'enseignants de français et d'histoire.

cette notion (Reuter 2007) : ses « formes », son « degré de clarté », sa « pertinence ». Ce concept aurait été au centre de cette recherche et aurait guidé à la fois la préparation des entretiens et leur analyse. C'est en partie la démarche suivie par (Ahr et De Peretti, 2023) dans leur enquête sur les pratiques d'analyse des textes littéraires, qui se sont appuyées sur des concepts développés dans le champ de la didactique, comme les « gestes professionnels » ou les « gestes d'action » (p. 32) ;

c) une autre démarche était également disponible, l'analyse par théorisation ancrée qui procède par induction (Paillé, 1994 ; Raymond et Forget, 2020). C'est la démarche la plus ouverte, puisqu'il s'agit de construire la grille d'analyse à partir des données elles-mêmes. L'analyse s'inscrit alors dans un processus itératif de va-et-vient entre la collecte des données, leur analyse et la définition de la question. C'est cette troisième voie que j'ai choisie ici, pour plusieurs raisons.

D'abord, cette enquête ne vise ni à l'exhaustivité ni à la représentativité. Il ne s'agit pas de mesurer le pourcentage d'enseignants de français ou d'histoire ou de philosophie qui croient en telle ou telle affirmation concernant leurs disciplines ou bien déclarent telle ou telle pratique. Ensuite, et c'est le plus important dans ma démarche, la théorisation ancrée permet, plus que d'autres approches, de s'assurer que la théorie obtenue soit intelligible par les acteurs eux-mêmes, ici les enseignants, puisque les catégories de l'analyse sont reconstruites à partir de leurs propres discours. Comme le soulignent Karsenti et Savoie-Zajc (2018), ce qui motive le plus souvent la recherche qualitative en éducation c'est d'abord de « susciter l'engagement des praticiens », en s'assurant de l'ancrage des résultats « dans les réalités des personnes » et de leur cohérence « avec les dynamiques curriculaires, organisationnelles, culturelles et sociales, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent » (p. 193). C'est la logique pragmatique dans laquelle s'inscrit cette thèse¹⁴⁵.

Cette enquête ethnographique n'a donc pas été pas linéaire, mais itérative (Paillé, 1994 ; Guillemette, 2006). « Plutôt que d'être prédéfini et fermé comme dans la

¹⁴⁵ Voir chapitre 1.

recherche du courant positiviste », « le processus même de la recherche » est « émergent et souple » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, 197). Le processus de collecte et d'analyse des données n'en est pas moins formalisé en différentes opérations : 1) l'échantillonnage théorique (le choix d'un échantillon pertinent) ; 2) la collecte des données ; 3) l'analyse inductive des données, jusqu'à ce que « le chercheur juge que les données nouvelles n'ajoutent plus rien à la compréhension du phénomène » (p. 197).

Dans le processus d'analyse qualitative, il serait illusoire de prétendre à une émergence totalement spontanée des catégories d'interprétation (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, 206). Chaque étape de la recherche — du questionnement initial jusqu'à l'interprétation finale des données — est en effet façonnée par les connaissances préalables, les représentations et les expériences personnelles du chercheur lui-même. Face à cette part nécessairement subjective et orientée de la recherche, la recherche qualitative s'est dotée de procédures méthodologiques pour garantir la rigueur et la robustesse des résultats (Mukamurera, Lacourse, et Couturier, 2006, 127 -28). Parmi celles-ci, on relève notamment : 1) le contrôle systématique de la validité des interprétations sur des segments du corpus non intégrés lors du premier codage, en particulier par le recours à la littérature secondaire ; 2) l'intervention critique d'un chercheur externe, soit par une relecture attentive des résultats, soit par une double analyse indépendante permettant la confrontation directe des interprétations obtenues (double codage en aveugle) ; 3) la recherche active d'éléments contradictoires pour contrer tout biais de confirmation ; et enfin 4) le retour réflexif vers les acteurs — aussi appelé « contrôle par les acteurs » ou « validité écologique » —, en soumettant les résultats aux personnes interrogées afin de les valider et les affiner. À ces garde-fous méthodologiques s'ajoute une exigence centrale concernant l'échantillonnage lui-même : celui-ci doit être intentionnel, explicitement construit en fonction des objectifs poursuivis, cohérent avec les choix méthodologiques adoptés, et toujours inscrit dans une démarche éthique claire (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018, 198). Je détaillerai ci-après la mise en œuvre concrète de ces principes et les conditions de validité méthodologique de mon enquête.

2.1 Démarche ethnographique et situation du chercheur

J'ai choisi de m'appuyer sur une démarche ethnographique, car elle permet, mieux que toute autre, de saisir empiriquement les pratiques, les croyances et les représentations des acteurs dans leur contexte. En matière de recherche en éducation, il me paraît peu pertinent de spéculer sur les finalités ou les pratiques scolaires à partir de lectures théoriques, de souvenirs d'élève ou de représentations héritées de notre propre trajectoire d'enseignant. Lorsque l'on prétend parler de ce que devraient faire les professeurs, on doit se préoccuper de ce qu'ils font effectivement, de ce qu'ils pensent, de ce qu'ils souhaitent ou de ce qu'ils redoutent, au risque sinon de passer à côté d'une partie décisive de leur expérience. C'est cette exigence de confrontation au terrain, à la parole des acteurs eux-mêmes, qui m'a conduit vers les méthodes empiriques en éducation (Van der Maren, 2004), et en particulier vers l'enquête ethnographique. Celle-ci permet de construire un savoir situé, enraciné dans les discours des professionnels eux-mêmes, en cohérence avec l'ambition d'une théorisation ancrée.

Par ailleurs, de façon plus anecdotique, je suivais de longue date les cours de Philippe Descola au Collège de France et la sensibilité des ethnographes, leur « foyer mythologique¹⁴⁶ » de la découverte, du voyage et leur goût pour l'altérité et le décentrement m'avaient toujours profondément attiré. Philippe Descola y signalait que les premiers « ethnographes » avaient été des philologues classiques¹⁴⁷, ce qui achevait de justifier, à mes yeux, mon intérêt, sans me rendre plus compétent pour autant. C'est pour cette raison que j'ai justifié ma méthodologie avec beaucoup de précautions.

L'enquête ethnographique, telle que définie par Paugam (2010, 33-34), repose sur un certain nombre de principes qui ont guidé ma démarche : une observation impliquée

¹⁴⁶ Voir note 136.

¹⁴⁷ C'est du moins la généalogie intellectuelle que retrace Philippe Descola dans son cours au Collège de France (2019, non publié), « Qu'est-ce que comparer ? » (Notamment les cours n° 3 et n° 4) : « ce furent des spécialistes de l'Antiquité classique comme Frazer [James George Frazer 1854-1941] ou Tyler [Edward Tyler 1832-1917] qui entreprirent de créer une science comparative inédite, l'anthropologie sociale et culturelle, afin de traiter ces matériaux nouveaux, annexant ainsi une grande partie du domaine de l'étude des religions païennes qui était resté pendant longtemps de l'histoire des religions » (cours n° 4).

dans le quotidien d'un collectif, une attention portée aux pratiques ordinaires et au sens que les acteurs attribuent à leurs actions, une élaboration progressive, inductive et située du cadre interprétatif, et enfin, une restitution des résultats mêlant rigueur analytique, et description et narration compréhensives. Ces caractéristiques, bien que générales, s'avéraient parfaitement cohérentes avec les objectifs de cette enquête : comprendre de l'intérieur les représentations disciplinaires d'enseignants installés dans l'espace des « humanités modernes ». Par ailleurs, étant moi-même enseignant, cette démarche était aussi la plus confortable, tant au niveau éthique que relationnel. J'étais bien sûr dans une logique d'enquête et de collecte de données, mais l'entretien était mené entre pairs et collègues. Cette relation a facilité, je crois, des entretiens spontanés, authentiques et cohérents avec ma question de recherche.

Dans une enquête ethnographique, il est d'usage que l'observateur précise d'où il regarde et se situe par rapport à l'objet de son enquête. C'est aussi, dans une démarche qualitative, une occasion de poser clairement, par précaution, ses propres jugements de valeur. Le terrain de cette recherche est en effet le mien, celui de mes études, de mon métier d'enseignant et de mon parcours de recherche. Mon expérience des « humanités » est celle d'un professeur de français, de latin et de grec, qui a fait des études de lettres classiques dans le système universitaire français, et qui est actuellement, après quelques années dans l'enseignement secondaire, professeur d'« expression-communication » en Institut universitaire de technologie (IUT). De nombreuses convictions animent ma pratique professionnelle, mais une en particulier concerne cette enquête sur les humanités. Après des études « généralistes » — pensais-je — en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) littéraires, j'avais choisi les lettres classiques — des études de littérature française, grecque et latine — parce qu'elles me semblaient être la voie la plus ouverte, la moins spécialisée. À travers l'étude de genres littéraires différents (la poésie, la philosophie, l'histoire...), il était possible d'aborder des activités et des projets intellectuels très différents. Plus largement encore, il me semblait qu'on y pratiquait aussi moins qu'ailleurs — et c'est sans doute le hasard des rencontres — la séparation entre la forme et le fond, la littérature et la philosophie, la sensibilité et la raison, les idées et la vie. En fait, j'ignorais tout des sciences sociales, que je n'avais pas étudiées au lycée. Par goût pour la littérature, j'avais choisi la série Littéraire, en fait la

plus spécialisée des trois séries générales, ce dont je n'avais pas conscience à ce moment. Par ailleurs, en tant qu'enseignant, et malgré les difficultés du métier, je me suis toujours reconnu dans les discours d'inclusion, d'émancipation et d'éducation au sens large, et moins reconnu dans ceux qui valorisent de façon exclusive — puisque ces finalités sont également nécessaires —, l'instruction, la sélection et la tradition.

2.2 Terrain d'enquête et échantillonnage théorique

Dans la mesure où je suis pleinement intégré au milieu que je prétends décrire, des entretiens ont pu suffire à cette enquête et il n'a pas été nécessaire, à mon sens, d'y ajouter des moments explicites d'observation participante, traditionnelle chez les ethnographes. Je n'ai pas eu de difficulté à approcher ce terrain ou à recruter les quatorze enseignants que j'ai interrogés lors d'entretiens individuels d'environ une heure, enregistrés puis retranscrits. Bien que recrutés, par commodité, dans mon cercle professionnel et personnel, les participants qui ont accepté de se prêter au jeu de l'entretien n'ont pas été choisis en raison de leur représentativité statistique — ce qui est impossible avec un si faible nombre d'entretiens. La théorisation ancrée, dans laquelle j'ai inscrit ce travail, ne vise pas à la constitution d'un échantillon statistiquement représentatif. Comme le signalent A. Strauss et B. Glaser de l'École de Chicago, ses inventeurs, « on élabore un échantillonnage statistique pour déterminer précisément la distribution des individus à l'intérieur de catégories ». À l'échantillonnage statistique, la théorisation ancrée substitue l'« échantillonnage théorique »¹⁴⁸, qui cherche tout autrement à obtenir le maximum de diversité parmi les individus. Le but n'est pas la représentativité statistique, mais la qualité de la théorie produite à partir des données et

¹⁴⁸ (Glaser *et al.*, 2017, 122) : « La production de la théorie à partir de l'analyse comparative requiert une multitude de cas soigneusement sélectionnés, mais il ne s'agit pas d'exiger du sociologue qu'il "connaisse tout le terrain" ou qu'il détaille tous les faits "à partir d'un échantillon aléatoirement constitué". Sa tâche n'est pas de fournir une description exhaustive d'un domaine, mais de développer une théorie qui rend compte d'une grande partie des comportements étudiés. [...] Son rôle et sa formation consistent à faire ce que les profanes ne peuvent pas faire : élaborer des catégories générales et établir leurs propriétés pour rendre compte de situations et de problèmes aussi bien généraux que spécifiques. Ce faisant, il fournit des guides théoriques pour l'action des profanes. » Voir également (Mucchielli 2009) s. v. « échantillonnage théorique ».

dans cette démarche c'est la diversité des individus de l'échantillon qui permet d'accéder à la complexité de la réalité. La reconstruction théorique sera ainsi d'autant plus robuste qu'on aura pu enregistrer le maximum de variations individuelles dans une catégorie. Mon questionnement portant sur les disciplines et leurs acteurs, les catégories à comparer étaient ainsi au nombre de trois : les professeurs de lettres, les professeurs d'histoire-géographie-éducation morale et civique et les professeurs de philosophie. Pour faire varier au maximum les caractéristiques individuelles, j'ai cherché, pour chaque catégorie, les profils d'enseignants les plus divers : selon les niveaux d'enseignement (collège, lycée, CPGE ou université), selon les statuts (certifiés, agrégés, contractuels...) et les parcours académiques (de bac+4 au doctorat).

La question de la variable de genre s'est également posée dans le groupe des enseignants de français, car je n'ai pu interroger que des femmes. On sait que la répartition hommes/femmes dans les effectifs d'enseignants est très inégale selon les disciplines : la grande majorité des professeurs de français sont des femmes (79,5 %), l'histoire-géographie est à parité (50 %), quand la philosophie est surtout enseignée par des hommes (61,5 %) ¹⁴⁹. Cette situation a bien sûr une influence — et est le résultat — des représentations contrastées de ces disciplines dans la société et dans le monde scolaire en particulier. Ce constat étant fait, cette enquête n'avait pas pour objectif l'analyse d'autres variables que celle des disciplines — français, histoire, philosophie. Un autre type d'enquête aurait pu chercher à savoir si les certifiés partageaient les mêmes représentations que les agrégés ou s'il existait des différences selon les genres, mais cela n'était pas directement utile pour répondre à ma question.

Au fil des entretiens, il est apparu que quatre témoins par discipline apportaient une diversité suffisante pour atteindre la « saturation théorique » : à partir d'un moment, les entretiens n'apportent plus d'informations nouvelles à l'enquêteur, qui peut donc raisonnablement mettre un terme à la récolte des données ¹⁵⁰. En l'occurrence, après

¹⁴⁹ Voir le dernier *Rapport de situation comparée relatif à l'égalité professionnelle entre les hommes et les femmes* (MEN, 2019-2020) <https://www.education.gouv.fr/media/73559/download> (p. 22).

¹⁵⁰ (Glaser *et al.*, 2017, 160) : « *saturation* signifie qu'il n'y a plus de données disponibles à partir desquelles développer les propriétés de la catégorie. La répétition régulière d'exemples similaires constitue pour le chercheur le signal empirique de la saturation de la catégorie ».

avoir transcrit et analysé ces entretiens, j'ai néanmoins effectué encore deux entretiens de contrôle, en philosophie et en lettres. Ces entretiens n'ayant rien apporté de nouveau, je ne les ai pas intégrés aux portraits présentés ci-dessous.

Enfin, tous les participants ont donné leur accord écrit pour l'enregistrement, la transcription et la citation de leurs propos. Les entretiens étaient de type semi-directif, c'est-à-dire suivant un plan souple de questions et de thèmes à aborder. La grille et le formulaire d'information et d'accord sont présentés en annexe. Ce type d'entretiens qualitatifs a pour objectif de mettre à jour les représentations, les croyances et les valeurs. Les questions ont été formulées de façon à ne suggérer aucune réponse et prévenir ainsi le phénomène de cadrage bien connu des enquêteurs (Blanchet et Gotman, 1992, 75). Pour cette raison, je n'ai pas exposé l'intégralité de ma question de recherche, mais indiqué que je travaillais plus largement sur les croyances et les représentations disciplinaires des enseignants dans les disciplines dites « littéraires ».

2.3 L'écriture des résultats : le genre du portrait et l'analyse rhétorique des témoignages

Les résultats de cette enquête sont présentés en deux sections distinctes. La première section, volontairement descriptive a pour objectif de présenter les enseignants interrogés en insistant sur leur diversité. Je les présente sous forme de portrait, car c'est le genre qui m'a semblé le plus approprié pour rendre compte de la singularité de chacun et porter sur eux un regard véritablement compréhensif, avant de procéder à l'analyse. Ils sont authentiques et fidèles — autant qu'il est possible — et la transcription intégrale des entretiens, anonymisée, figure en annexe dans la version d'archivage de cette thèse. La deuxième section sera consacrée à l'analyse des entretiens, du double point de vue de l'analyse rhétorique (Danblon 2007) et de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé 1994). Il n'a pas été possible, dans le cadre de cette thèse, d'effectuer un double codage en aveugle des données. Les résultats ont cependant été

contrôlés par un chercheur extérieur, par des enseignants, et présentés à d'autres chercheurs dans un colloque.

L'écriture ethnographique est souple et admet des pratiques discursives différentes, comme la narration ou la description. Quel que soit le genre pratiqué, sa spécificité, selon les ethnographes, est d'être résolument tourné, à la différence du texte littéraire, vers le réel, « il renvoie à autre chose qu'à lui-même » (Laplantine, 1996, 49-50). « Le but, écrit Malinowski, cité par Laplantine, est de saisir le point de vue de l'indigène, de comprendre sa vision du monde ». La description ethnographique concerne par ailleurs des phénomènes sociaux, au sens où l'ethnographie s'intéresse à ce que les individus « sentent et pensent en tant que membre d'une communauté donnée ». Elle situe également le regard particulier de l'ethnographe dans un contexte, une histoire singulière : « la description ethnographique, situante, doit avoir conscience qu'elle est elle-même située ». Enfin,

contrairement à la description littéraire, qui peut suggérer plus que désigner, utiliser les chemins obliques de la métaphore, engager le lecteur dans les voies de l'implicite et de l'allusif — ce qui permet ensuite difficilement un travail comparatif —, la description ethnographique est à la fois directe dans son expression, et médiatisée par tout ce qui permet d'y accéder.

En ethnographie, la description n'a pour objectif ni l'exhaustivité — impossible — ni la représentativité. Dans cette recherche, la pause descriptive ethnographique permet, c'est mon intention, de prendre le temps d'observer et de mettre à distance les représentations et les valeurs des acteurs, en même temps que celles du lecteur.

Un genre descriptif en particulier, le portrait, m'a semblé particulièrement adapté à cet objectif. Comme le rappelle Lahire (2012), l'écriture scientifique du portrait se distingue du portrait artistique, en ce qu'il doit rendre compte du regard de l'observateur — le point de vue du chercheur et de sa question de recherche — et qu'il repose sur des données authentiques, issues d'une collecte intentionnelle (p. 26). Par ailleurs, Lahire apporte des précisions méthodologiques, que je revendique aussi pour cette enquête :

Notre propos n'est ni une critique des statistiques, ni une défense des descriptions ethnographiques idiographiques, mais une tentative de détermination, à partir d'un problème particulier, des champs de pertinence de deux approches. [...] Au lieu de

procéder, comme souvent, à une défense du caractère universellement fécond de notre construction de l'objet, nous préférons le caractère expérimental de notre démarche qui reste consciente des limites de validité, du champ de pertinence du modèle utilisé (p. 62).

3 – La tribu des « humanités modernes ». Série de portraits des enseignants témoins interrogés (lettres, histoire, philosophie)

Les portraits présentés ci-dessous n'ont pas vocation à proposer une typologie, mais à donner à voir d'abord la singularité des témoins et la variété des « professeurs de lettres », des « professeurs d'histoire-géographie-éducation morale et civique » et des « professeurs de philosophie », au regard de la question des humanités *rhétoriques* (ou de la rhétorique « générale »). Ils sont donc présentés comme des « variations »¹⁵¹.

3.1 Variations autour de la figure du « professeur de lettres »

Portrait n° 1 : « le commentaire *in extenso* pendant trois heures jusqu'à ce que mort s'ensuive »

Dans l'attente d'un poste d'enseignante-chercheuse à l'université, F. est actuellement détachée dans une institution culturelle parisienne. F. est agrégée de lettres modernes et docteure en littérature française moderne. Elle a enseigné plusieurs

¹⁵¹ Pour respecter l'anonymat des enseignants interrogés et préserver le caractère vivant et incarné du portrait, chaque participant est désigné par une lettre.

années en collège, en lycée, à l'université, à destination de spécialistes et d'agrégatifs de lettres, dans un département de littérature française, et de non-spécialistes, dans un Institut universitaire de technologie (IUT).

Au lycée, F. hésitait entre la littérature et l'histoire, mais c'est en classes préparatoires littéraires que son amour des lettres s'est révélé. Cette passion est celle de la littérature, mais aussi de son enseignement : « lire des textes, essayer de les partager, essayer de les comprendre, c'était ça que j'avais envie de faire ». Par contraste, l'histoire lui est finalement apparue comme une discipline trop scientifique, voire mécanique dans la mémorisation des faits et des dates, qui laissait trop peu de place à la sensibilité et à l'autonomie du lecteur-commentateur. F. se souvient de ses cours de littérature en CPGE, qui étaient surtout consacrés au commentaire de texte linéaire, « très long et fastidieux », mais également très formateur. C'est cette méthode du « commentaire *in extenso* pendant trois heures jusqu'à ce que mort s'ensuive » qui a sa préférence aujourd'hui : c'est le seul moyen d'approfondir l'analyse et de révéler toute la subtilité des textes littéraires. F. voudrait que ses élèves ou étudiants accèdent à cette richesse de l'interprétation littéraire qui ouvre les significations du texte, à la fois sur ce qu'il veut dire au moment où il est écrit (lecture de contextualisation), mais aussi sur ce qu'il peut signifier aujourd'hui (lecture actualisante). Pour cela, F. insiste sur les savoirs littéraires : les notions d'histoire littéraire — pour éviter les anachronismes — et les figures de style et la rhétorique.

Dans ses pratiques pédagogiques, F. se décrit comme « une prof un peu à l'ancienne, qui aime le magistral ». Elle dit ne pas être à l'aise avec les nouveaux médias, la vidéo ou les activités ludiques et revendique, pour ses cours dans l'enseignement secondaire, le cadre d'un apprentissage exigeant de la littérature qui, même s'il peut apparaître autoritaire et rigide, est nécessaire le temps de la formation. « La liberté viendra après... il faut déjà construire un bagage dont tu te libèreras ensuite ». Dans ses enseignements de littérature à l'université, cette contradiction entre le discours institutionnel et ses pratiques n'existait plus, car F. intervenait dans le cadre de cours d'histoire littéraire et de méthodologie du commentaire de texte, explicitement centrés sur la maîtrise des exercices des concours de recrutement des futurs enseignants. F. attribue sa dévalorisation des « méthodes nouvelles », de la classe inversée ou du jeu, à sa formation

universitaire de haut niveau : « si tu as été habitué à un truc de prépa, d'agreg, une forme d'excellence très universitaire, très magistrale et canonique, c'est difficile de concevoir qu'on puisse faire du ludique, je trouve ». Plus largement, F. revendique un esprit de sérieux pour la discipline elle-même, qui est loin d'être une évidence dans la société : « j'ai envie que la littérature soit quelque chose de sérieux ». En effet, d'après l'expérience de F., les élèves et les étudiants pensent que la littérature n'est pas une matière, mais un passe-temps sentimental, pour lequel « tu as la *vibe* ou pas ». Pour cette raison, F. se présente résolument comme une « professeure de lettres » et non de « français », ce qui aurait pour conséquence de réduire la discipline à la maîtrise de la langue ou à du FLE (français langue étrangère). F. reconnaît pourtant deux limites à sa conception de l'enseignement du français. D'abord, la maîtrise de la langue est bien sûr un objectif fondamental de l'enseignement du français. Ensuite, en évoquant son expérience dans des lycées privés parisiens, F. souligne que la littérature peut également être réduite à un « bel ornement » et le professeur de lettres à un professeur de « vernis culturel » mondain. F. observe néanmoins que la situation générale est plutôt en défaveur de la culture littéraire, en raison d'une inadéquation, difficile à remettre en cause, entre la formation littéraire et la vie professionnelle : « au lycée, on nous expliquait déjà qu'on n'allait rien faire dans la vie en L. Et c'est toujours ça aujourd'hui avec les humanités ; alors que droit ou physique-chimie, tous les possibles s'ouvrent. Mais je ne sais pas pourquoi on n'arrive pas à renverser cette idée-là ».

Portrait n° 2 : « le fantasme de revenir aux sources »

En poste durant plusieurs années dans un collège en Réseau d'éducation prioritaire (REP) dans le sud de la France, B. a obtenu le CAPES puis l'agrégation de lettres classiques et vient d'être affectée dans un lycée de centre-ville en région parisienne. En parallèle de ses enseignements de français et de latin, B. effectue des remplacements temporaires en CPGE (classes préparatoires aux grandes écoles). Elle est également membre du jury du CAPES de lettres classiques.

Après des études dans l'enseignement secondaire catholique, B. a volontairement choisi les lettres classiques (littératures et langues française, latine et grecque anciennes) à l'université. À l'instar de plusieurs professeurs interviewés, son choix s'appuie sur la perception, présentée comme une évidence, d'une haute technicité de la discipline elle-même qui aurait rendu très difficile tout apprentissage en autodidacte. Pour elle, il aurait toujours été possible de revenir à l'histoire, une matière qui aurait pu lui plaire, par d'autres voies, mais les langues anciennes ne lui paraissaient accessibles qu'à travers une formation universitaire spécialisée. B. présente sur un mode distancié et critique l'origine de son goût pour les langues anciennes : « le fantasme de revenir aux sources », mais également une façon de mieux comprendre la littérature en général. B. cite Florence Dupont et adhère à sa démarche de l'Antiquité comme « territoire des écarts ». Dans son expérience d'élève en collège, B. a précisément commencé le latin en 5^e puis le grec en 3^e attirée par l'étrangeté des mondes anciens. Dans l'institution privée catholique dans laquelle elle était inscrite, son professeur de grec prenait plaisir à surprendre ses élèves à travers des récits mythologiques ou en leur montrant, par exemple, des représentations d'amour homosexuel. Si B. juge sévèrement cette « pédagogie par le choc », qui l'irriterait aujourd'hui, c'est précisément l'étrangeté de la culture antique qui a motivé sa curiosité pour les lettres classiques. Lors de ses études universitaires à la « vieille Sorbonne », B. a beaucoup apprécié la diversité des approches — philologique, anthropologique... — et des textes — poétiques, historiques, philosophiques... —, tout en déplorant son manque de culture historique, concernant le monde antique notamment. L'essentiel de sa formation universitaire ayant été consacré à l'acquisition de compétences linguistiques de version et de thème, elle regrette de n'avoir reçu qu'une formation implicite à la chronologie et à la civilisation antique, qui figurent pourtant dans les programmes de l'enseignement secondaire qu'elle doit enseigner. Si l'histoire est perçue comme un manque, la philosophie est une discipline qui lui « résiste ». B. exprime clairement son dégoût pour la langue des philosophes, qui justifie par opposition son amour des textes littéraires.

Dans son enseignement du français, B. affirme valoriser les textes littéraires et leurs potentiels effets sur les élèves lecteurs. B. voudrait que les textes étudiés, pour des raisons différentes et propres à chaque élève, entrent en résonance avec leur vie ou bien les surprennent, les émerveillent ou les choquent. B. ne construit pourtant pas son cours

à partir des réactions de ses élèves et insiste sur la qualité du contenu qu'elle souhaite apporter, comme spécialiste de sa discipline, dans le cadre d'un cours essentiellement magistral. Alors qu'un inspecteur pédagogique lui a suggéré de mettre davantage en activité ses élèves, sympathiques et travailleurs, B. justifie son positionnement et sa démarche par une conception qualifiée d'« élitiste » : il ne doit pas y avoir de place pour la paraphrase ou l'expression du ressenti subjectif, au nom de l'exigence et de la rigueur dans l'explication des textes. L'élitisme est d'ailleurs présenté comme consubstantiel aux enseignements littéraires de façon générale, qui impliquent des « prérequis culturels » et un rapport à la culture que les enfants issus des classes défavorisées sont moins susceptibles de partager, à la différence des sciences ou des mathématiques qui seraient, par nature, plus égalitaires. Quand B. a laissé davantage de liberté à ses élèves dans l'interprétation et la lecture des textes, « très vite ça tourne autour de choses absolument inintéressantes ». Bien sûr, B. a conscience que l'enseignement de français n'a pas pour seul objectif de maîtriser les exercices académiques de la dissertation et du commentaire, mais il lui paraît fondamental que les élèves prennent conscience que le français « n'est pas une matière romantique dans laquelle on se complairait à lire de grands auteurs, à trouver cela très beau et à exprimer un ressenti ».

B. revendique une certaine froideur et un rapport volontairement distant avec ses élèves, conforme à sa représentation des valeurs de l'école républicaine : l'égalité de traitement, l'exigence ou l'élitisme, la culture littéraire classique. Plus largement, B. considère, en prenant, non sans provocation, le contre-pied des discours institutionnels, que le professeur de lettres n'a pas pour objectif de faire aimer la lecture ou de faire de ses élèves des lecteurs, mais d'enseigner des outils pour lire et pour analyser des textes. Les exercices et les activités du cours de français s'organisent donc selon elle autour de trois contenus fondamentaux : l'histoire littéraire, la rhétorique (ou stylistique) et la grammaire. C'est seulement ainsi, argumente B., qu'il est possible de faire prendre conscience aux élèves que le « français est une discipline scolaire comme les autres ». Cet enjeu de reconnaissance est également présent pour les langues anciennes qui, par leur statut de discipline optionnelle, appartiennent à la catégorie implicite des disciplines moins importantes, moins sérieuses, dispensables, comme les arts plastiques, la musique ou la technologie. Concernant la discipline « français », B. observe que sa reconnaissance sociale repose en grande partie sur un malentendu

suscité par la dénomination elle-même de la discipline scolaire. « Quand on dit qu'on fait de la littérature, là je pense que personne ne comprend ce que ça signifie ; on attend de nous qu'on soit professeur de français quand même. Ça, on voit mieux l'utilité du français, on ne cesse de le rappeler : il faut écrire sans faire de fautes, s'exprimer convenablement, etc. Sauf que ce n'est pas ce que l'on fait... ».

Portrait n° 3 : « Pour moi, le plus important c'était la littérature »

Normalienne, agrégée de lettres classiques, docteure en littérature française contemporaine, E. a enseigné en collège, en lycée, à l'université et, la plus grande partie de sa carrière, la littérature française et le grec en CPGE. E. est depuis peu professeure émérite de chaire supérieure.

La littérature française, le latin et le grec se sont imposés comme une évidence naturelle pour E., jamais remise en question. Au moment d'inscrire son doctorat dans une spécialité, le choix assumé de la littérature française a néanmoins semblé atypique pour une spécialiste de lettres classiques — notamment pour des raisons stratégiques de postes à l'université. Lors de ses études et dans ses enseignements, cependant, les langues et littératures anciennes et françaises lui sont apparues absolument indissociables. Si la philosophie, dont elle admire la précision dans l'expression, aurait pu l'attirer, E. avoue ne pas avoir la « tête historique » et n'avoir jamais eu aucune tentation pour l'histoire. Dans le récit de ses études et de sa vocation, E. insiste sur l'exceptionnelle qualité de ses professeurs, qui avaient pour beaucoup de fortes personnalités qu'elle décrit en détail. Au lycée Louis-le-Grand, à Paris, l'un deux, professeur de latin et de grec au tempérament « explosif », qui faisait régulièrement déclamer des vers à ses étudiants, leur disait : « on n'enseigne pas ce qu'on sait, mais ce qu'on est ». Ainsi, « avec des gens comme ça, du coup, être prof, c'est quand même quelque chose ! ». Au collège, en lycée, en classes préparatoires puis à l'École normale supérieure, l'amour des lettres, du latin et du grec — appris dès le collège, le samedi matin, lors de cours particuliers donnés bénévolement par son professeur de français —

a ainsi été vécu sur le mode de l'évidence absolue et du privilège de bénéficier d'une formation d'une qualité exceptionnelle. De ses cours, E. voudrait d'abord que ses étudiants retiennent le bonheur et le plaisir apportés par les textes et la culture littéraires. E. insiste sur son goût pour la langue française et sa fierté de contribuer à transmettre son plaisir et son amour de la langue littéraire. En juin, E. est heureuse de la transformation de ses étudiants, qui citaient en début d'année « les noms des poètes des classes de troisième et de seconde » et qui sont maintenant devenus des « hypokhâgneux », « des littéraires ».

D'un point de vue pédagogique, E. assume ce qu'elle appelle « un coup de force » dans son rapport aux étudiants, à qui elle laissait volontairement très peu la parole en classe. Chaque demande d'étudiants recevait une réponse courtoise, mais E. n'encourageait jamais les questions ou les discussions, trop souvent « oiseuses ». « Chemin faisant, les étudiants se rendaient compte, quand ils étaient très attentifs, qu'ils avaient des questions pertinentes à poser », « ces questions-là, on les prenait en compte [...] et cela nous projetait dans des choses extrêmement excitantes », mais le cours restait un cours magistral entièrement monologique, « un peu atypique ». E. souligne qu'on ne lui a pas appris à faire autrement et qu'elle a d'abord restitué ce qu'elle savait, « des connaissances et des méthodologies pour penser ». Avec l'expérience, E. s'est bien sûr adaptée aux différents retours de ses étudiants, dont un, concernant la sophistication de son vocabulaire. E. assumait d'employer un vocabulaire « très décalé d'avec la vie quotidienne » — « superfétatoire » et non « superflu » —, non pour éblouir ni pour discriminer, mais pour faire entendre une langue que certains n'entendent pas dans leur famille et combler ainsi les « carences culturelles ».

E. n'a pas d'inquiétude sur le sérieux, le statut ni l'avenir de l'étude de la littérature ou des langues anciennes. Au contraire, E. se montre optimiste et croit observer un revirement et moins de mépris pour la littérature, autrefois critiquée comme une discipline de causerie sans fondement, non vérifiable et inutile. « Nos contemporains ont besoin de respiration et la littérature est une respiration », au moment où la parole politique, « qui n'est pas celle que nous pratiquons », s'épuise dans les actualités. Même si la littérature, le latin ou le grec peuvent apparaître inutiles ou exotiques à « l'homme du commun », en dehors du milieu de l'enseignement, il reste selon E. une estime de principe qui, quoique parfois très naïve, montre une voie qui fera évoluer les mentalités.

Portrait n° 4 : « français, ça restreint la discipline au Bescherelle ou au Bled »

Agrégée de lettres classiques, Z. est titulaire d'un doctorat en littérature française du seizième siècle, préparé en parallèle de son affectation dans l'enseignement secondaire. Après une année de stage en lycée, Z. est professeure de lettres classiques depuis six ans dans un collège de région parisienne, en charge de cours de français, de latin et de grec ancien.

C'est la diversité et l'interdisciplinarité qui ont motivé le choix de Z. de se spécialiser, lors de son cursus en CPGE, en lettres classiques. Littéraire, Z. était également attirée par l'espagnol ou l'histoire, mais il était évident pour elle que les lettres classiques étaient la voie la plus diversifiée et donc la plus stimulante. D'abord, le professeur de lettres classiques enseigne trois disciplines, alors que la plupart des enseignants n'en enseignent qu'une. Cette configuration singulière ouvre sur une variété d'exercices — version, thème, lecture littéraire — et de domaines du savoir — histoire ancienne, littérature, philosophie, anthropologie... — sans équivalent, pour Z., en philosophie ou en lettres modernes. Une autre discipline double, l'histoire-géographie, ne présentait pourtant pas d'attrait pour Z., en raison d'un désintérêt pour la géographie, qui lui apparaissait « scientifique » et aride. Ensuite, Z. a trouvé une profonde satisfaction intellectuelle et personnelle à maîtriser un savoir rare et à entrer dans une chaîne de transmission bimillénaire de la culture classique. Précisément, les enseignements littéraires se caractérisent selon Z. par un « supplément d'âme » qui s'ajoute aux exercices académiques auxquels elle doit préparer ses élèves pour les rendre performants dans la compétition scolaire. Ses élèves l'ont d'ailleurs remerciée de son exigence et d'avoir étudié *Jeannot et Colin* de Voltaire ou *Claude Gueux*, qu'ils avaient retrouvés par hasard au lycée, avec le sentiment d'être « avantagés ». Ainsi, Z. voudrait plus largement que les textes étudiés les touchent, dans la mesure où la littérature est un domaine singulier où les émotions jouent un rôle majeur. Z. pense néanmoins se

distinguer dans l'importance qu'elle accorde à l'étude de la langue, qu'elle conçoit selon une pédagogie inductive : observation du phénomène lors d'une activité pratique, hypothèses des élèves sur la règle et discussion, puis explicitation et formalisation dans une leçon. En latin et en grec, Z. souligne également qu'elle cherche à articuler équitablement étude de la civilisation et étude de la langue, alors que beaucoup de collègues se concentrent sur la civilisation et la mythologie. Concernant son programme de littérature, plus libre au collège qu'au lycée, Z. ne souhaite pas s'ouvrir, par exemple, à la littérature jeunesse, à la littérature contemporaine ou à la bande dessinée. Sortir de la littérature classique aurait selon elle pour conséquence d'en priver ses élèves, qui n'y ont de fait accès que par l'école. Malgré la difficulté évidente d'un état ancien de la langue, Z. accompagne ses élèves de 5^e dans la lecture de Molière ou de Corneille et constate souvent avec étonnement que ce sont les séquences qu'ils ont préférées. Plus largement, Z. déplore un appauvrissement général du vocabulaire et la dégradation de la maîtrise de l'expression écrite, qui la heurtent profondément. Malgré l'importance que prend l'enseignement de la langue dans ses cours, Z. préfère l'appellation « professeur de lettres » à « professeur de français », qui restreindrait la discipline « au Bescherelle et au Bled », alors que « lettres » comprend à la fois la grammaire et la littérature.

Z. porte un regard très critique sur sa formation universitaire, qu'elle juge néanmoins, comme tous les autres professeurs interviewés, d'une grande qualité. Venue d'un master recherche en littérature, Z. regrette de ne pas avoir été formée à prendre une classe en main et considère avoir été seulement préparée à enseigner les exercices traditionnels du lycée — le commentaire, la dissertation — et non à répondre aux besoins spécifiques des collégiens, auxquels elle n'a pu répondre qu'en se formant seule.

3.2 Variations autour de la figure du professeur « d'histoire-géographie et éducation morale et civique »

Portrait n° 5 : « Beyoncé et Jay-Z au Louvre »

Après une double licence « Histoire et philosophie » et un master de recherche en histoire, H. a obtenu le CAPES d'histoire-géographie. Elle enseigne depuis une dizaine d'années dans un collège de la banlieue parisienne, après avoir commencé sa carrière dans des conditions très difficiles, à temps complet dans un collège REP+ et sans formation pédagogique ni didactique.

Au lycée, H. rêvait d'abord d'intégrer une école publique dans les arts créatifs. La forte sélectivité — 30 places pour 1200 candidats — ne lui a pas permis d'entrer dans cette école, mais H. s'est inscrite à l'université en histoire et en philosophie, disciplines où elle était très à l'aise. Ce qui fascine H. dans ces deux matières, c'est la gymnastique intellectuelle du plan et de l'organisation logique et claire d'une matière brute. Au moment de choisir une orientation professionnelle, H. s'est destinée — faute d'autres opportunités, mais sans regret — à l'enseignement de l'histoire. La rencontre avec la géographie fut loin d'être évidente. À l'acquisition de connaissances nouvelles s'ajoutaient une épistémologie et des pratiques spécifiques, notamment la cartographie ou l'analyse de paysage, qui nécessitèrent un temps d'adaptation.

À travers ses cours, H. voudrait apprendre à ses élèves à penser par eux-mêmes, à douter et à faire preuve d'esprit critique, « parce que dans la vie, c'est ce dont on a besoin ». H. insiste surtout sur l'importance de la confrontation des points de vue, qui doit permettre aux élèves de comprendre « qu'il n'y a pas d'objectivité », au sens où toute objectivité est nécessairement située. H. souligne que les connaissances évoluent dans ses disciplines et que certaines de ses connaissances pourront un jour être remises en cause, notamment sur la période de la Préhistoire, qui a fait son entrée dans les programmes et qui repose en grande partie sur l'interprétation de sources indirectes. En classe, H. insiste beaucoup sur la distinction entre « document didactique » et « source authentique » pour signaler différentes attitudes intellectuelles à adopter devant des documents ou des traces : il faut ainsi cultiver la confiance des élèves dans l'expertise du manuel ou du texte de l'historien professionnel — document didactique —, dans la mesure où le scientifique n'a pas vocation à les tromper ; en revanche, la source

authentique doit être située dans son contexte et confrontée, le cas échéant, à d'autres points de vue. La méthode critique de l'historien, à laquelle H. initie ses élèves, est alors de confronter ses sources, parfois divergentes, pour approcher la vérité à partir de points de vue et de ressentis différents. Dans ses pratiques pédagogiques, cette initiation s'incarne dans l'organisation d'enquêtes historiques où ses élèves doivent chercher et interpréter des indices pour construire le cours. Le cahier des élèves est ainsi divisé en deux parties : la partie exercice, pour le temps de l'enquête et de la recherche d'indices et d'informations ; la partie cours, qui est le rapport de l'enquête de la journée et le bilan de l'enseignante. Depuis plusieurs années, H. pratique d'ailleurs la « classe semi-inversée » : les corrections des exercices sont faites en classe, mais la leçon — publiée sur son blog pédagogique — est recopiée à la maison pour libérer du temps d'activité et de travail en classe.

En début d'année devant ses élèves, et même à l'extérieur de l'institution scolaire, H. se présente toujours comme professeure d'histoire-géographie-éducation morale et civique. Elle signe d'ailleurs volontairement tous ses documents par l'acronyme complet : « professeure d'HGEMC ». Cette trivalence est revendiquée, mais H. confie qu'elle est loin d'être confortable : alors que l'histoire et la géographie reposent sur des savoirs et des connaissances, à reconstruire, à comprendre, puis à mémoriser, l'EMC est un cours de savoir-être beaucoup plus large qui ne relève pas de la même logique. Conformément aux nouveaux programmes de collège en EMC (2020), H. s'appuie sur des situations-problèmes qu'elle travaille à partir de quatre types d'exercices différents : le débat contradictoire réglé, le conte à portée philosophique, le dilemme et l'analyse de texte de loi. Selon H., la plupart de ses collègues détestent l'EMC et n'en font pas ou se limitent à un cours magistral sur notion, comme la laïcité ou la liberté d'expression : présenter à ses élèves une chronologie du droit de vote prend 20 minutes, quand organiser un débat pour savoir s'il faut rendre le droit de vote obligatoire exige bien plus de temps. À rebours de ses collègues, H. a souvent l'impression que ses cours d'histoire et de géographie débordent et se prolongent en cours d'EMC : le cours sur la « France défaite, le régime de Vichy, la collaboration et la résistance » est l'occasion d'une activité

autour de l'expérience de Milgram et de la question de la soumission à l'autorité¹⁵². En géographie surtout, sont régulièrement abordés des « sujets chauds » qui suscitent des débats entre élèves, et même dans les familles. Après un travail sur le développement durable qui comparait différents moyens de transport, certains parents d'élèves ont protesté contre la conclusion de l'étude de documents qui avait justifié en classe une critique de l'usage du 4x4 en ville pour des trajets courts, au profit du vélo. Sur ces questions socialement vives, qui impliquent des modes de vie et des conflits de valeur, H. a toujours la crainte de ne pas respecter le principe de neutralité, exigé par sa fonction d'enseignante et auquel elle tient, et de sembler tenir à ses élèves des propos militants. C'est pourquoi H. distingue clairement dans ses cours les moments de documentation et d'information, qui peuvent aussi susciter des réactions et l'expression de points de vue personnels, et ceux réservés à l'engagement personnel, qui est une des compétences visées par l'EMC (« la culture de l'engagement »)¹⁵³. Plus largement, ce sont dans ces moments-là que H. se sent la plus utile, car « à quoi ça sert de savoir ce qui s'est passé en 1870, la bataille de Sedan, si un élève n'est pas capable de comprendre ce que c'est de vivre en société, d'être tolérant et d'être capable de parler avec ses compatriotes ? ». Le cours d'histoire-géographie-éducation morale et civique est alors naturellement l'occasion pour H. d'organiser régulièrement des sorties et des projets — autour de la laïcité, de la semaine de la presse, de l'Union européenne... Récemment, après *Casse-Noisette* à l'Opéra Garnier, H. a accompagné ses élèves au Louvre pour voir le dernier clip de Beyoncé et Jay-Z et une exposition autour de la représentation des Noirs dans l'art européen. Malgré ses nombreuses activités, H. ne réclame pas davantage que ses trois heures hebdomadaires pour ses disciplines et juge normal — à rebours, selon elle, des collègues de sa discipline — que le français et les mathématiques soient mieux dotés. H. souligne qu'elle corrige à la fois l'expression

¹⁵² Cette célèbre expérience de psychologie sociale menée par Stanley Milgram et publiée en 1963 avait pour objectif d'analyser le processus de soumission à l'autorité, notamment quand elle concerne des actions qui impliquent des cas de conscience. En l'occurrence, il s'agissait de l'administration à un tiers d'une décharge électrique en cas d'erreur dans la mémorisation d'une liste de mots, à la demande d'un chercheur dans le cadre d'une étude présentée comme scientifique et donc censément légitime.

¹⁵³ Les compétences de l'EMC du programme national s'articulent autour de quatre « cultures » : la culture de la sensibilité (par exemple, exprimer ses émotions ou coopérer) ; la culture de la règle et du droit ; la culture du jugement (notamment la réflexion critique et la capacité à s'informer) ; et la culture de l'engagement. Voir *BOEN* n° 31 du 30 juillet 2020 (p. 73-74) : <https://eduscol.education.fr/document/621/download>.

écrite et orale de ses élèves, mais elle ne pense pas contribuer beaucoup à leur formation linguistique.

Portrait n° 6 : « les connaissances, les élèves peuvent les trouver sans moi »

P. est actuellement formateur académique en poste à l'étranger dans le réseau AEF (Agence pour l'enseignement français à l'étranger). Titulaire d'un DEA d'histoire, il a obtenu, après son CAPES, l'agrégation interne d'histoire. Dans son académie d'origine, P. était formateur académique dans un INSPE (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) et professeur dans un lycée, où il coordonnait notamment un programme d'égalité des chances pour favoriser l'entrée d'élèves issus de milieux modeste ou défavorisé dans les Instituts d'études politiques. P. est également membre du jury du CAPES externe.

P. doute que ce soit encore le cas aujourd'hui, mais il a choisi l'enseignement parce que ce métier avait une certaine reconnaissance dans la société. Il a eu le « déclic » dès la classe de 4^e, lors d'un cours sur la Révolution française qui l'avait passionné. C'est en le mémorisant qu'il avait pris plaisir à le réciter, comme s'il l'expliquait à quelqu'un. P. insiste sur son goût de la transmission et de la compréhension : l'histoire c'est comprendre et expliquer et non pas seulement apprendre par cœur. À l'université, comme une très large majorité des collègues de sa double discipline, P. a choisi une majeure d'histoire et une mineure de géographie. Dans ses cours, P. se sent néanmoins plus libre en géographie qu'en histoire, où il est, par tradition disciplinaire, plus attaché aux connaissances. P. montre d'ailleurs régulièrement cette particularité de l'enseignement de l'histoire à ses collègues lors de ses missions de formateur académique. Selon P., le parent pauvre de la triade « histoire-géographie-éducation morale et civique » est l'EMC¹⁵⁴. À la différence du collège, tous les enseignants, quelle

¹⁵⁴ La dotation horaire hebdomadaire est la suivante, du collège au lycée : 3 heures pour l'histoire-géographie et 30 minutes pour l'EMC (soit 18 heures par an). Voir : <https://eduscol.education.fr/1681/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-gt>

que soit leur discipline, peuvent se charger de cet enseignement au lycée, mais dans « 99 % des cas, c'est pour les profs d'histoire-géo ». Pourtant, P. remarque qu'en formation et au fond des salles, comme observateur, il s'agit bien souvent d'une variable d'ajustement : les heures d'EMC sont utilisées pour terminer le programme d'histoire et de géographie ou bien « ça reste un modèle d'exposé où les élèves travaillent deux exposés dans l'année — dans le meilleur des cas : sept séances où ils ne fichent rien puis Wikipédia à la dernière séance ». P. souligne que l'EMC est un cours bien souvent complexe à assurer en pratique, car il soulève des « sujets un petit peu sensibles » et dès qu'on aborde certaines questions, comme la liberté d'expression, « il y en a qui vont faire deux pas de côté » et si c'est la laïcité, « on freine plus que des quatre fers ». Pour peu que les élèves, surtout au lycée, aient un peu de répartie, de nombreux collègues, souligne P., vont hésiter. Dans certains établissements en particulier, la situation peut bien sûr devenir « tendue ». P. remarque que l'autocensure peut aussi être du côté des élèves, qui préféreront écouter l'enseignant et taire des conflits et des désaccords, pourtant bien présents. P. insiste sur l'importance du contexte et de l'actualité ; il suffit d'un événement pour rendre une notion ou une thématique problématique, ou non. P. admet avoir lui-même de l'appréhension quand il doit animer des formations sur la liberté d'expression ou la laïcité devant des publics d'enseignants. Même du côté formateur, on va avoir « des moments plus difficiles, plus qu'enseigner la Révolution française où il n'y aura pas de problèmes ».

De ses cours, P. espère que ses élèves ne diraient pas qu'ils ont retenu des connaissances, mais qu'ils savent comment les trouver. Plus largement, P. voudrait que ses élèves acquièrent deux qualités qui lui semblent absolument fondamentales : la capacité à travailler en équipe, à s'appuyer sur l'intelligence du groupe, puisqu'aujourd'hui, « au XXI^e siècle, on ne peut pas tout faire tout seul » ; et la confiance en eux, pour leur permettre de croire à leur avenir et d'y travailler, sans être paralysés par les évaluations. Dans ses pratiques pédagogiques, P. pense se distinguer à la fois par sa rigueur — dans les contenus et dans l'organisation — et par son goût du jeu, qui fait partie de sa personnalité et qu'il exploite très régulièrement en classe lors de travaux de groupe. P. se présente comme un passionné d'histoire et de géographie qui est désormais davantage intéressé par la pédagogie et la didactique. Les connaissances — « *Wikipédia* est ton ami » —, le « transmissif », l'« histoire très érudite », « *Koh-Lanta* ou *Rendez-vous*

en terre inconnue » pour enseigner la géographie, « moi, je prends tout », insiste-t-il, mais tout dépend des objectifs visés. Dans ses disciplines, observe finalement P., les connaissances évoluent tellement vite qu'il est en pratique impossible pour les enseignants de se mettre à jour scientifiquement ou d'en faire l'unique objectif de leurs cours.

Portrait n° 7 : « Ce n'est pas si compliqué la programmation Python »

Certifié puis agrégé d'histoire, O. est également titulaire d'une thèse de doctorat — préparée en parallèle de ses enseignements — consacrée à l'histoire du mouvement pédagogique de l'« Éducation nouvelle », dont les figures les plus connues sont Ovide Decroly, Célestin Freinet, Maria Montessori ou le philosophe américain John Dewey. O. a milité plusieurs années au SNES (Syndicat national des enseignements de second degré), notamment dans la commission sur les contenus d'histoire-géographie. Il a enseigné en SEGPA (Section d'enseignement général et professionnel adapté), dans un collège public auto-géré, en lycée de centre-ville — où il est actuellement affecté — et effectue depuis plusieurs années des vacations à l'université et en CPGE dans un grand lycée parisien.

O. insiste sur l'absence de tout plan de carrière. L'histoire, discipline ouverte sur le monde, lui a plu en terminale, comme lui plaisaient aussi la philosophie ou l'espagnol, des disciplines qui font « réfléchir ». Une université venait tout juste d'ouvrir près de son domicile, dans la grande banlieue parisienne (« le front pionnier du périurbain à l'époque »), et il s'y est inscrit en licence d'histoire. Il a découvert la géographie au niveau universitaire, en prise avec des questions politiques et sociales qui l'intéressèrent immédiatement. O. note qu'il n'y a aucune « leçon » à tirer de l'histoire, la seule utilité politique de l'histoire c'est de « déconstruire le discours des autres, de ceux qui veulent utiliser l'histoire dans leur argumentation, pour leur montrer qu'ils ont tort ». En géographie, au contraire, on observe les « rapports de force, les conflits d'acteurs » et

c'est ce qui l'a passionné. O. est le seul enseignant interviewé qui pose la question de l'articulation entre histoire et géographie : on s'en moque parfois, mais « ce n'est pas idiot », « tout être humain a une place dans l'espace et dans le temps ». O. est également le seul à souligner qu'il n'a pas étudié l'EMC à l'université et qu'il s'agit d'une matière exclusivement scolaire qui n'est pas adossée à une discipline universitaire autonome. O. souligne comme ses collègues que cet enseignement est le plus souvent mal compris, voire dénigré, notamment sa dimension « morale » — ajoutée en 2013 par le ministre Vincent Peillon en remplacement de l'éducation civique, juridique et sociale (ECJS). Pourtant, corrige O., ce n'est pas de « l'enseignement moral qui nous est demandé, au sens où on dirait la morale » aux élèves, « on fait des recherches, on réfléchit aux limites, aux critiques [...], on apprend comment on peut transformer une loi, contester une loi. Toute la vie démocratique classique ». Contrairement à la plupart de ses collègues qui, selon lui, « font allègrement de l'histoire ou de la géographie sur des heures d'EMC », O. trouve un très grand intérêt à ces cours. Poussé par ce même goût pour les questions politiques et l'interdisciplinarité qui caractérisent l'EMC, O. a accepté de prendre en charge dans son établissement le nouvel enseignement de sciences numériques et technologie (SNT, créé en 2019 par la réforme du lycée)¹⁵⁵, « qui est un peu la suite de la technologie » du collège. Il y a un côté « un peu geek techno » qui assurément lui plaît, mais O. prend aussi beaucoup de plaisir à présenter l'histoire des techniques et à discuter leurs enjeux sociaux avec ses élèves, par exemple à travers la lecture de textes de Guy Debord ou de Hartmut Rosa. « Chez nous, il fallait six profs, pour six classes de seconde, j'étais le seul volontaire ». Le plus souvent, souligne O., ce sont les professeurs de mathématiques qui sont sollicités, mais sans envie parce qu'ils considèrent que ce n'est pas leur métier. Pourtant, « tout le monde peut y arriver [...] ce n'est pas si compliqué la programmation Python ».

De ses cours, O. voudrait surtout que ses élèves retiennent un rapport positif au savoir. Comme ils auront sans doute oublié une grande partie des connaissances

¹⁵⁵ Les sciences numériques et technologie sont un nouvel enseignement de tronc commun de 1 heure 30 hebdomadaire à destination de tous les élèves des classes de seconde. Le programme comprend à la fois des compétences numériques pratiques (fonctionnement du Web et d'Internet, photographie numérique et cartographie, traitement des données personnelles...) et une réflexion sur ces usages : <https://eduscol.education.fr/1670/programmes-et-ressources-en-sciences-numeriques-et-technologie-voie-gt>

mémorisées, O. indique les compétences qui lui semblent les plus importantes : le recul critique, la clarté dans l'organisation de la pensée, l'ouverture culturelle et la curiosité. « Je leur rappelle tout le temps, ce n'est pas la note qui compte, mais ce que vous apprenez, c'est beau. » Concernant ses pratiques pédagogiques, O. insiste sur l'importance, pour lui, de la variété ; tout ce qui est répétitif l'ennuie et il suppose que cela ennue aussi les élèves. O. organise ainsi ses cours autour de projets à réaliser (podcasts audio, reportages vidéo...), souvent en groupe, pour impliquer ses élèves. Dans le supérieur, et notamment en CPGE, c'est en revanche la perspective du concours qui prime. O. les prépare à cette compétition et apporte le contenu sous une forme essentiellement magistrale, « là on n'a pas le temps ». Mais au lycée, O. explique qu'il se reconnaît davantage dans le rôle d'« éducateur » que de « professeur » d'une discipline. Il peut se désigner spontanément ainsi lors du Conseil d'administration de son établissement, car « la discipline est importante, mais ce n'est pas que la discipline qui est en jeu en fait dans ce qu'on fait ».

Portrait n° 8 : « Nous sommes les plus légitimes pour faire de l'EMC, même si ce n'est pas ma tasse de thé »

Après une longue carrière dans un collège populaire de la banlieue parisienne, I. est affectée depuis quelques années dans un collège de centre-ville. I. a obtenu le CAPES d'histoire à 28 ans, en ayant déjà acquis d'autres expériences professionnelles dans la culture et l'éducation de jeunes enfants.

I. s'est d'abord inscrite en droit, cursus qu'elle a vite abandonné pour lui préférer l'histoire, de la licence à la maîtrise. I. précise qu'elle n'aurait pas eu, à 23 ans, au moment de commencer sa vie professionnelle, la maturité suffisante pour enseigner. À l'université, I. s'est spécialisée en histoire ancienne et se passionnait pour l'égyptologie. « L'Antiquité, ça me faisait rêver, les monuments, les traditions, les textes, les bijoux, les arts. » La rencontre avec la géographie, limitée alors à la géographie physique, a été « horrible ». C'est en découvrant la « nouvelle géographie », la géographie humaine, que I.

s'est finalement réconciliée avec cette discipline. En revanche, l'EMC reste selon elle très difficile à enseigner, « parce que tu es vite dans le cours de morale [...]. Tu es très vite dans voilà ce qu'il faut dire, voilà ce qu'il faut penser ». Dans ses disciplines, I. voudrait que ses élèves développent surtout des compétences, « c'est sûr ». Elle souligne néanmoins l'importance des « documents patrimoniaux », il faut bien sûr que tous les élèves de 3^e aient lu l'appel du général de Gaulle, « sinon tu n'as pas fait ton job ». Mais les compétences sont aujourd'hui fondamentales : « la capacité à chercher l'information tout seul » ; « la curiosité »... I. remarque qu'elle n'aurait sans doute pas eu cette réponse vingt ans plus tôt. Selon I., la trivalence histoire-géographe-EMC est « assez logique ». L'EMC, en théorie, pourrait être enseignée par toutes les disciplines, mais dans la pratique, elle ne voit pas « un prof de techno ou de maths faire de l'EMC. Nous c'est inhérent aux matières ». « Je pense qu'on a les repères géographiques et historiques qui nous permettent de le transmettre. » Néanmoins, à choisir, I. préfère « un cours d'histoire-géo, mais [elle] fai [t] de l'EMC, car [elle] sai [t] que c'est fondamental ». I. était plus à l'aise avec l'ancienne dénomination, « éducation civique », car l'adjectif « moral » de l'EMC la gêne beaucoup, « à quel titre je donnerais une morale ? c'est lourd ».

Dans ses pratiques pédagogiques, I. valorise le travail d'équipe et sa salle est ainsi organisée en îlots. Ses élèves peuvent discuter, échanger. Le travail d'historien est un travail de groupe, « même si c'est bruyant... »

3.3 Variations autour de la figure du « professeur de philosophie »

Portrait n° 9 : « C'est comme si on restait bloqués au niveau de la flamme qui permet de projeter des marionnettes sur le fond de la caverne, on est toujours dans le sensible... »

Agrégé de philosophie, auditeur à l'ENS de Lyon après une CPGE B/L puis A/L, Q. n'a jamais enseigné en lycée et ne le souhaite pas. Spécialiste de Descartes et de philosophie des sciences, il a effectué son stage de titularisation pendant ses années de préparation de thèse sous contrat doctoral, à Paris. Q. a une expérience variée de l'enseignement de la philosophie, à destination de spécialistes (TD et CM), dans un département de philosophie, et de non spécialistes, inscrits notamment dans des filières de santé et de médecine. Dans l'attente d'un poste d'enseignant-chercheur, Q. est actuellement post-doctorant dans un projet européen de recherche en éthique médicale appliquée.

Q. se décrit d'emblée comme un scientifique et non comme un littéraire. Au lycée, se souvient-il avec un léger sourire, « tout ce qui touchait au domaine littéraire, en gros, pour moi, ceux qui faisaient de la littérature, c'était des gros shootés ». Il décrit une entrée dans la discipline philosophique par les sciences physiques, la biologie et les mathématiques : la philosophie, découverte en classe de terminale, a été l'occasion de « transcender les sciences pour mieux les comprendre ». Fasciné par les sciences, Q. s'est pourtant inscrit en prépa B/L (lettres et sciences sociales). À sa première rentrée, Q. dit s'être aperçu que l'enseignement de mathématiques était pour l'essentiel appliqué à la microéconomie et que les sciences de la vie et de la terre, qui l'attiraient beaucoup, n'étaient pas au programme. Q. explique ne pas s'être reconnu dans les sciences sociales et notamment dans la sociologie — « qui trônait dans cette prépa » — et préféra se réorienter dans une autre voie des CPGE, en A/L (humanités). « Le seul point noir [...] c'est qu'en fait je n'ai pas du tout fait de la philosophie des sciences » en A/L, mais de la philosophie morale, de la philosophie politique et de la métaphysique. Malgré ses bons résultats dans les autres disciplines littéraires — Q. a validé une double licence philosophie-lettres modernes —, Q. indique n'avoir jamais hésité, notamment avec la littérature. Les études de textes de ses cours de lettres l'ont intéressé, mais « cette technicité restait quand même au service d'une certaine sensibilité qu'on pouvait trouver chez l'auteur », une « sensibilité qu'on n'avait pas du tout en philosophie ». Q. s'est demandé si la voie de la philosophie ne serait pas un jour trop aride, mais il affirme ne pas avoir dévié de « son objectif premier de terminale, à savoir la philosophie pour les sciences ».

Dans ses propres enseignements de licence à l'université, notamment de méthodologie du commentaire de texte et de la dissertation, Q. voudrait que ses étudiants aient appris la rigueur dans la lecture des classiques de la philosophie et la clarté. Q. explique qu'il distribuait pour chaque devoir une grille d'évaluation « extrêmement claire » afin que ses étudiants puissent, chaque mois, suivre leurs progrès. Q. souligne qu'il leur expliquait d'abord que leur pensée était « informe » pour les obliger « à creuser et recréer » les concepts qu'ils utilisaient. Au fil des devoirs, les critiques des étudiants — « finalement, vous ne nous faites pas penser par nous-mêmes, puisque vous nous forcez à devoir écrire plus ou moins de telle façon » —, se muaient en remerciements pour la plupart. Q. signale son admiration pour le « style géométrique » de Descartes, Kant ou Leibniz, dont il dit retrouver l'esthétique et la beauté formelle dans l'écriture des sciences contemporaines : « Un article de neurosciences, on se rend compte que c'est extrêmement cadré, extrêmement clair aussi. Il y a même des articles où on n'a pas de phrases comme en philosophie, des passages où il y a carrément hypothèse, premier élément démonstratif vis-à-vis de l'hypothèse, test 1, test 2, interprétation du test 1 [...] Quand on lit ce genre de choses, je pense que ça agit sur sa façon de penser et de formaliser sa pensée ».

Concernant l'enseignement de la philosophie dans le secondaire, Q. précise qu'il n'y a jamais enseigné, mais que sa forme actuelle est à ses yeux le reflet de la situation de la philosophie à l'université. Q. se montre très critique des projets de recherche appliquée « à toutes les questions à la mode » et qui sont « censés donner des résultats concrets sur le terrain plus ou moins rapidement ». Selon Q., cette incompréhension et ce désintérêt de la société et de l'État pour ce qu'il nomme « la recherche fondamentale » sont perceptibles dans les programmes de philosophie de l'enseignement secondaire : les programmes et les manuels, auxquels il s'est intéressé, sont de moins en moins abstraits et les exercices s'appuient beaucoup trop sur des cas concrets. « On ne fait plus réfléchir ou on fait moins réfléchir les élèves sur des problèmes philosophiques fondamentaux [...] pour structurer leur capacité à conceptualiser de façon quasiment pure. Directement, il faut que leur conceptualisation soit rattachée à des choses concrètes. Pour revenir à la philosophie platonicienne, c'est comme si on restait bloqués au niveau de la flamme qui permet de projeter des marionnettes sur le fond de la caverne, on est toujours dans le sensible... » Ainsi, il faudrait au contraire apprendre à philosopher

« à vide », « sans utilité », « dans l'abstrait ». « La philosophie a commencé par la métaphysique, je ne vois pas pourquoi on devrait la faire commencer aujourd'hui par un pur empirisme. »

Portrait n° 10 : « Et si on ne défendait pas la philosophie comme le trésor de l'épreuve finale du bac... »

H. est professeure contractuelle de philosophie depuis de nombreuses années, après sept ans d'expérience dans la communication culturelle dans le monde de la danse, art vivant auquel elle avait consacré son mémoire de maîtrise en philosophie. H. est notamment chargée de la partie philosophique du programme de la spécialité « Humanités, littérature et philosophie ».

H. aurait bien voulu s'inscrire en double licence italien-philosophie, mais elle n'était pas proposée dans son université. La philosophie étant pour elle ouverte sur tout ce qu'il était possible de penser ou d'apprendre, abandonner l'italien n'a pas été difficile. La discipline lui semblait par ailleurs exigeante, rigoureuse, plus que la littérature, discipline dans laquelle elle avait de bons résultats aussi et à laquelle il lui semblait qu'elle pourrait toujours revenir plus tard. La rencontre avec la philosophie universitaire s'est bien passée, notamment grâce à des professeurs, « dans un petit département », particulièrement accueillants et attentifs à la réussite de tous. H. dit avoir néanmoins souffert en logique, en épistémologie et en histoire des sciences, où elle retrouvait les « blocages » qu'elle avait pu rencontrer en mathématiques dans l'enseignement secondaire. H. identifia très vite ses préférences dans le corpus philosophique : la philosophie morale et politique, et l'esthétique. Elle prit par ailleurs des options en psychologie et en sociologie, et c'est à ce moment qu'elle perçut la cohérence de ses goûts intellectuels. H. explique que la philosophie était aussi un moyen de penser la danse contemporaine, qui occupait une place importante dans sa vie, au point de choisir une option « Arts et Beaux-Arts » en deuxième année, en partenariat avec une école d'art appliqué.

H. souligne que les programmes de philosophie de terminale sont tellement ouverts qu'elle ne s'en est jamais plainte¹⁵⁶. Les nouveaux programmes (2020) ont été légèrement simplifiés et lui semblent pertinents pour l'enseignement de philosophie de terminale, qu'elle présente comme une initiation. De ses cours, H. voudrait que les élèves retiennent la possibilité de remettre en question leurs évidences, si ce n'est pour changer d'avis, au moins pour savoir pourquoi ils les pensent. H. fait également observer à ses élèves que la pensée philosophique est apparentée aux mathématiques et que cette « matière littéraire » a beaucoup de points communs avec la pensée scientifique, la pensée démonstrative. Ce qui compte en philosophie, c'est la clarté et la robustesse du raisonnement.

Concernant ses pratiques pédagogiques, H. dit être la plus à l'aise dans le « cours dialogué », qui se prête bien à la préparation des exercices philosophiques scolaires qui seront évalués à la fin de l'année. Soit « je prends la notion centrale, la religion ou la foi, et je leur demande ce qu'est la foi pour eux, jusqu'à ce que des choses sortent et on en vient au sujet par-là », soit la notion est abordée à partir d'un texte. La philosophie, reconnaît H., ne plaît pas à tout le monde, « trop intellectuelle ou élitiste », en raison sans doute d'un statut trop singulier dans le cursus secondaire. « Si finalement on acceptait de donner à la philosophie une place plus commune, plus tôt dans la scolarité », au lieu de la garder « comme le trésor de l'épreuve finale du bac », cela changerait selon elle naturellement les choses. H. fait référence à la chaire de l'UNESCO sur la pratique de la philosophie avec les enfants¹⁵⁷ ou bien à l'attrait pour les « ateliers philo » et suggère de commencer la philosophie plus tôt pour diversifier les pratiques philosophiques et ne pas les réduire à la dissertation et au commentaire.

¹⁵⁶ Le cœur du programme de philosophie s'étend sur une demi-page et consiste en une liste sèche de dix-sept notions : l'art, le bonheur, la conscience, le devoir, l'État, l'inconscient, la justice, le langage, la liberté, la nature, la raison, la religion, la science, la technique, le temps, le travail et la vérité. Voir : <https://eduscol.education.fr/document/24043/download>

¹⁵⁷ Créée en 2016, cette chaire financée par l'UNESCO et coordonnée par Edwige Chirouter, à l'Université de Nantes, est consacrée à la recherche et au développement de projets de pratique de philosophie avec les enfants. Voir : <https://chaireunescofiloenfants.univ-nantes.fr/ressources-pedagogiques>

Portrait n° 11 : « La raison, la pensée, c'est pas que de la logique, un truc triste, un peu nécessaire, mais pénible »

Agrégée, V. n'a étudié la philosophie qu'en CPGE et lors de la préparation de son concours. En master, elle s'est en effet spécialisée en études cinématographiques. La philosophie est cependant une tradition dans la famille de V., dont la mère et le grand-père étaient également professeurs de philosophie.

La perspective d'enseigner à des enfants de collège ne faisait pas rêver V., et c'est ce qui a motivé sa préférence pour l'enseignement de la philosophie et non de la littérature. 16-17 ans est un âge qu'elle « aime bien », où les élèves commencent « à avoir envie de réfléchir par eux-mêmes ». La philosophie est également une discipline particulière, avec « une espèce d'aura, un peu trompeuse parfois », qui n'est pas désagréable, du moins au début. Plus les années passent, plus V. est favorable à une « normalisation de la discipline », en explicitant davantage pour ses élèves les attendus « scolaires », « formels » et « rhétoriques » des exercices philosophiques. V. explique que les élèves arrivent souvent avec des attentes et une forte « envie de philosophie », qu'il n'est pas toujours aisé de satisfaire. V. voudrait néanmoins leur transmettre non seulement le traditionnel « esprit critique », mais aussi et surtout « le plaisir qu'il y a à penser » : « c'est tout le succès des films à twist », un renversement final qui oblige « à questionner tout à coup toute la réalité sous un angle différent ». « C'est la partie la plus importante peut-être parce que ça permet de se rendre compte que la raison, la pensée, c'est pas que de la logique, un truc triste, un peu nécessaire, mais pénible, mais qu'il y a la possibilité d'y trouver une vraie joie. » En cours, V. indique avoir un peu de mal à monopoliser la parole et préférer le « cours dialogué » et les activités, même si elle reconnaît que certains collègues sont capables de faire des cours magistraux très vivants. V. utilise tous les supports et tous les médias en classe, mais elle apprécie surtout le cinéma. Souvent, elle associe un texte avec un extrait de film : *l'Ion* de Platon et un extrait d'*Amadeus* de Milos Forman (1984), qui oppose le génie Mozart au bon musicien travailleur Salieri ; *Seul au monde* (2000) avec Tom Hanks, une robinsonnade moderne, pour poser le problème de ce qui appartient à la nature et de ce qui n'est pas naturel... V. essaye surtout de

développer depuis plusieurs années des exercices type « expériences de pensée » : le dilemme du Tramway, le dilemme du chirurgien ou la machine à expérience du philosophe Robert Nozick : « Accepteriez-vous de monter dans une machine qui réaliserait tous vos rêves, mais sous forme de réalité virtuelle, car en réalité vous êtes endormi avec électrodes ? » Après plusieurs mauvaises expériences dans l'organisation de débats philosophiques en classe, V. indique s'être tournée vers un dispositif interactif inventé au sein de l'ACIREPh (l'Association pour la création d'instituts de recherche sur l'enseignement de la philosophie), le « colloque des philosophes » : « c'est un débat, mais l'idée c'est qu'on fait d'abord travailler les élèves en groupe sur un texte ». Sur la question de débat : « est-il toujours immoral de mentir ? », certains groupes auront un texte de Kant, d'autres de Benjamin Constant... « et on laisse les élèves travailler sur le texte pour relever les arguments et ensuite seulement on passe, à l'heure suivante, à un moment de débat et de discussion », « ce qui les oblige à s'appropriier les arguments et à ne pas seulement réciter l'auteur ».

Portrait n° 12 : « Je veux de la sueur, du sang et des larmes dans les copies »

Agrégé et docteur en philosophie, N. vient d'obtenir un poste en CPGE B/L après plusieurs années dans un lycée de centre-ville en région parisienne. À côté de ses activités d'enseignement, N. collabore à un magazine mensuel consacré à l'actualité philosophique.

N. peut trouver les textes beaux, mais ce qui l'émeut le plus, dit-il, ce sont les belles idées. Par ailleurs, le texte littéraire reste toujours le texte « de quelqu'un d'autre, alors que les idées se partagent plus ». « Si je bossais, je pouvais aller au même niveau » que les philosophes, alors qu'atteindre le niveau des écrivains lui semblait un idéal inaccessible, même si N. indique avoir écrit « comme tout le monde des petites choses pour [se] tester ». En prépa B/L, rien ne l'a détourné de la philosophie : un professeur de philosophie « inspiré », « très bizarre, très lacanien » lui avait semblé mener « une vie plus

riche que les autres », ce qui, dit-il, le touchait et lui apparaissait « génial ». Dans ses cours, N. voudrait que ses élèves aient compris d'autres manières de voir le monde et des idées qu'ils n'auraient jamais eues par eux-mêmes. « Plus ils sont mauvais, plus c'est vrai » et N. met un point d'honneur à décevoir leurs attentes de certitudes. En philosophie, « on peut questionner, on peut creuser, on peut penser autrement ». Le meilleur cours est celui où « on trouve un sujet ensemble, qu'on prend un chemin inattendu et qu'on arrive à dire des choses dessus ». N. prévient qu'il fait partie de ces philosophes qui « commencent à faire la grimace quand on leur parle de pédagogie », « l'amour des idées suffit un petit peu à faire en sorte que ça passe », mais il décrit le style pédagogique qui le caractérise selon lui : il fait le « clown », pour que les élèves ne soient pas passifs et, surtout, il insiste sur l'importance de la problématisation, de façon systématique : « thèse, on remonte au problème, on fait les thèses opposées, le triangle de base c'est ça. Un problème avec deux thèses ». Le cours est « très magistral », tant au lycée qu'en CPGE, mais N. cherche à provoquer : en philosophie, « il y a plusieurs options », « ce n'est pas seulement le déroulement d'une pensée du ciel des idées jusqu'à nous, c'est une option qui peut nous heurter nous faire réagir ». N. dit surtout regretter que les élèves ne s'engagent pas ou ne prennent pas position, en préférant les « synthèses ». « Il faut qu'il y ait un enjeu de vérité », dans une copie, il faut penser au même niveau que les auteurs, avec « une prise de position » : « Je leur dis que je veux de la sueur, du sang, des larmes dans les copies [...], il faut aller se battre pour connaître le survivant », sinon la philosophie n'est plus qu'un « cours de culture générale ». N. encourage les prises de parole et dit apprécier que les élèves entrent dans le débat, même s'il regrette parfois d'avoir pu répondre trop sèchement. Ses lycéens le surnommaient « le roi de la casse », « il faut que je me retienne ». La place de la philosophie dans l'enseignement secondaire, avec ce côté « marginal », « couronnement des études » lui convient. De fait, la philosophie n'est pas nécessaire dans la vie économique, c'est pour la « vie intérieure », « voilà un petit avant-goût », en terminale, « une expérience dont les gens font ce qu'ils veulent ». N. souligne qu'il n'a rien contre une extension de l'enseignement de la philosophie, en classe de seconde par exemple, mais il n'y voit pas l'intérêt. N. précise qu'une inspectrice lui a dit de ne pas participer à des initiations à la philosophie à l'école élémentaire, « c'est totalement décrédibilisé par l'inspection ».

4 – Analyse des éthos disciplinaires : théorisation ancrée et analyse rhétorique du corpus

Ces portraits individuels donnent à voir la variété des représentations et des sensibilités disciplinaires et la singularité des témoins interrogés. Il convient maintenant de porter un regard plus synthétique sur ce corpus. Le développement qui suit est consacré à l'analyse des données et à l'exposé des conclusions que l'on peut en tirer sur les consciences disciplinaires et la configuration didactique des « humanités modernes » qui s'en dégagent. Sur la base de ces conclusions, je proposerai dans la seconde partie de cette thèse une configuration, cette fois spéculative, de la rhétorique enseignée.

4.1 Méthodologie d'analyse : analyse rhétorique et analyse par théorisation ancrée

L'analyse des entretiens se situe du double point de vue de l'analyse rhétorique de témoignages (Danblon 2007) et de l'analyse par théorisation ancrée (Paillé 1994). Dans les deux cas, il s'agit de dépasser la description et de raisonner par induction. C'est ainsi au chercheur de construire ses catégories d'interprétation par l'analyse, avec la conscience que la réalité est toujours plus riche et nuancée que les concepts qui tentent de la cerner. Le critère de sélection des catégories est alors la pertinence et c'est pourquoi je commencerai par définir et justifier ces catégories dans le tableau ci-dessous. Elles ont été construites de façon à expliciter la conscience disciplinaire des participants et la configuration de leur(s) discipline(s). Pour des raisons de clarté, je présenterai tout d'abord, sous forme de schémas, les principales caractéristiques de

chacune des disciplines (français/lettres, histoire-géographie-éducation morale et civique, philosophie). Ces schémas sont une modélisation synthétique du contenu des entretiens, qu'ils organisent et donnent à voir. Ancrés dans les données des entretiens, ils sont les garants de la validité des conclusions qui seront formulées. Ils présentent le plus fidèlement possible le contenu des témoignages des enseignants, sans finalité statistique ni hiérarchique.

Enfin, une dernière précision s'impose. Les définitions et les descriptions proposées, puis les analyses qui suivront comportent des généralisations. Celles-ci ne concernent jamais les enseignants ou les disciplines en général, mais les enseignants que j'ai interrogés.

4.2 Les catégories émergeant du corpus et leur intérêt pour l'analyse des témoignages

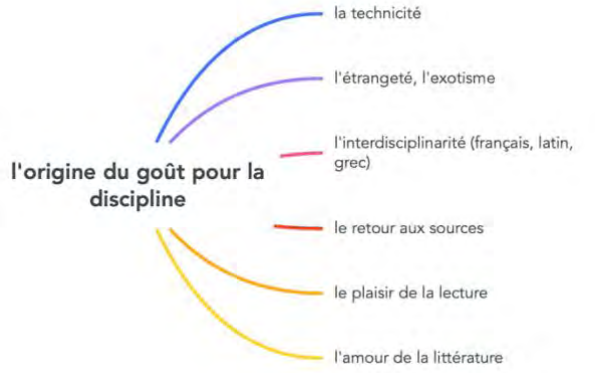
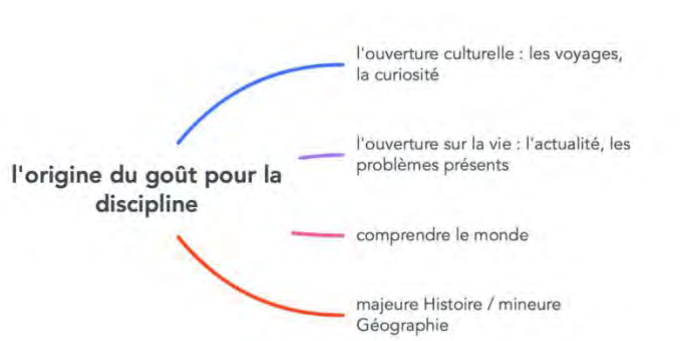
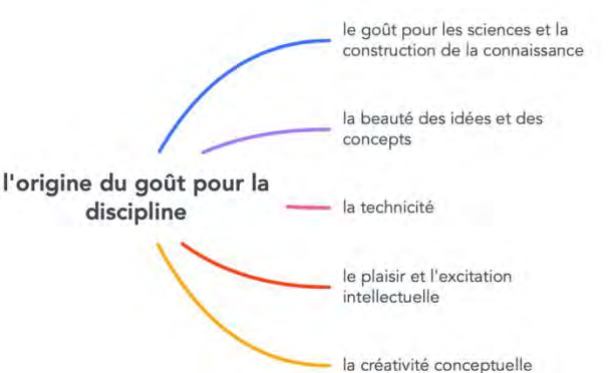
Catégories	Définitions et intérêts pour décrire la conscience disciplinaire et la configuration des « humanités modernes »
L'origine du goût pour la discipline	Les raisons qui ont motivé, aux yeux du témoin et d'après sa propre expérience scolaire, le choix de sa discipline d'enseignement. La conscience disciplinaire d'un enseignant est en effet d'abord construite à partir d'un vécu d'élève et seulement ensuite par son expérience professionnelle. Parmi ces raisons, on trouve notamment les qualités qui rendent la discipline intéressante et désirable — par exemple, <i>l'exotisme, la démarche de connaissance, l'ouverture sur la vie, la beauté des idées, le plaisir des textes...</i> —, éventuellement par comparaison ou en opposition avec d'autres disciplines (par exemple, le choix des lettres, par opposition à l'histoire, jugée trop

	scientifique, ou de la philosophie, par opposition à la littérature, jugée moins rigoureuse).
L'objet de la discipline	La discipline est organisée autour d'objets qui lui sont propres — un territoire — et qui viennent justifier son enseignement. Un objet peut être perçu comme évident, stabilisé, ou bien problématique, instable et en discussion. L'objet « histoire/étude du passé », aux yeux des participants, a fusionné avec la discipline « histoire », ils sont présentés comme totalement symétriques. Au contraire, la discipline « français/lettres » apparaît à la fois composite — <i>histoire littéraire, poétique, rhétorique et grammaire</i> — et unitaire — la littérature est toujours présentée comme le centre de gravité de la discipline « français », dès le collège.
Les finalités	Elles désignent les fins en vue de quoi les disciplines sont enseignées, selon les enseignants ; ces fins ne sont pas seulement scolaires car elles dépassent le cadre de l'école et s'appuient sur les valeurs — éthiques et sociales — des témoins. La discipline s'insère en effet dans un système de valeurs, plus ou moins explicité et plus ou moins cohérent : des tensions sont par exemple relevées en « français », entre des valeurs esthétiques ou <i>la quête de sens</i>, et des valeurs plus utilitaires (la <i>promotion sociale</i>, à travers l'acquisition d'un <i>vernissage culturel</i>) ; la valeur de <i>vérité</i> est signalée en histoire et en philosophie, mais pas en français.
La hiérarchie et le prestige	La discipline est intégrée à un réseau d'évaluation symbolique qui la valorise ou la dévalorise, en fonction non

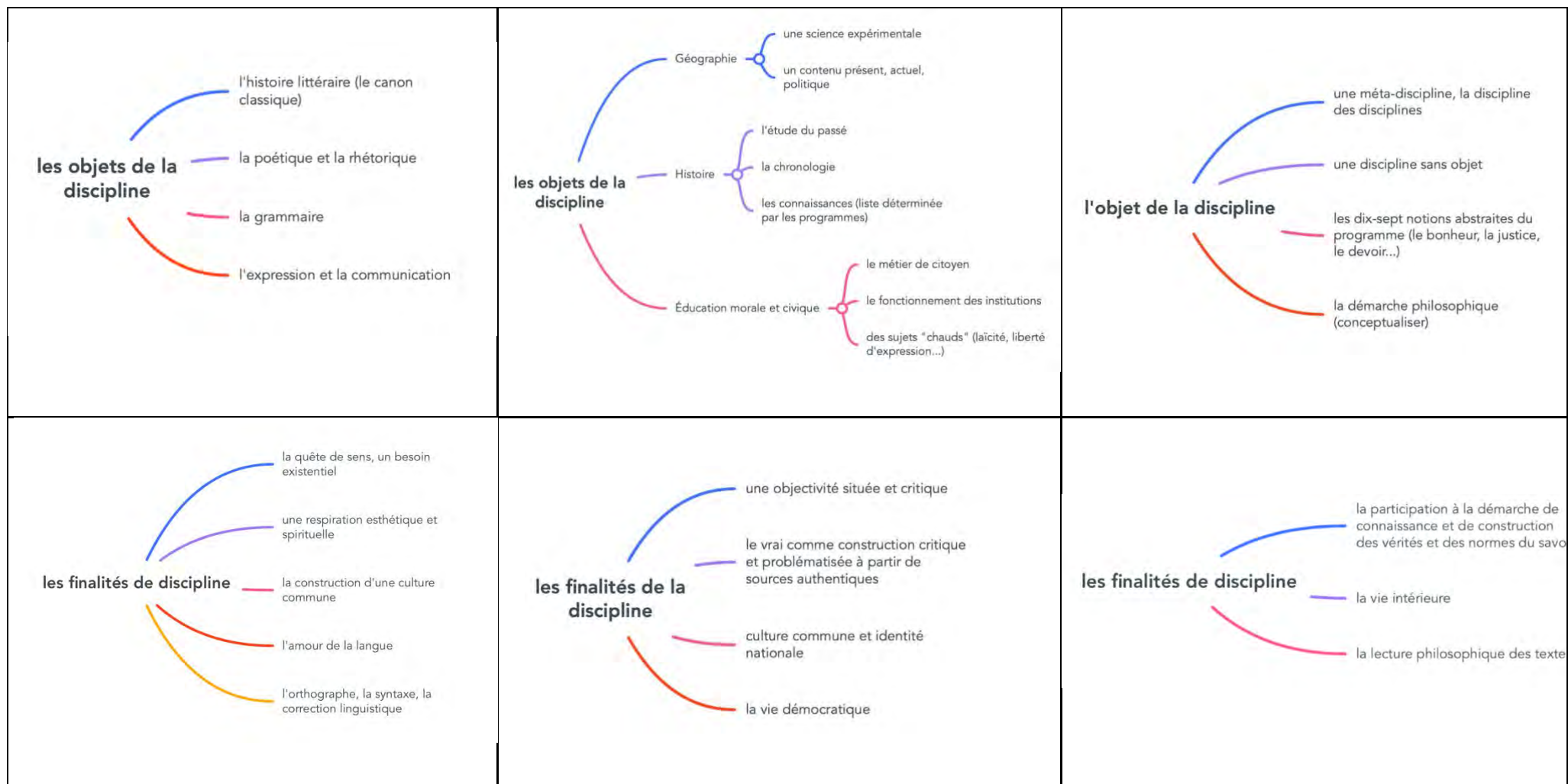
	seulement des contenus et des pratiques qui lui sont propres, mais aussi de la place que l'institution lui donne dans le système scolaire, aux yeux du témoin. Ce prestige semble justifié — ou non — et il peut être analysé par les témoins comme un frein ou bien comme un levier au regard des finalités attribuées à la discipline. Les enseignants de philosophie ou de lettres — notamment ceux qui enseignent, en plus du français, le latin et le grec — notent le <i>prestige</i> et l'<i>aura</i> de leur discipline dans la hiérarchie symbolique, ce qui n'est pas le cas en histoire.
Les compétences clefs	Il ne s'agit pas de finalités — trop larges et générales — ni de contenus — extérieurs à l'élève — mais des qualités, vertus et compétences principales visées par la discipline et que les élèves peuvent acquérir. Ces compétences sont souvent présentées comme disciplinaires, intrinsèques à la discipline enseignée. Par exemple, la compétence <i>lecture littéraire</i> d'un texte classique avec les outils de l'analyse littéraire, en cours de français, se distingue de la <i>lecture philosophique</i>, davantage reliée à l'argumentation, à la démonstration et à la conceptualisation. Les professeurs d'histoire jugent que la maîtrise de la langue écrite et orale est une compétence clef du cours de français, mais plus secondaire en histoire ; en revanche, les compétences « citoyennes » (esprit critique, engagement, etc.) sont perçues comme une spécificité du cours d'histoire, adossées à des savoirs (connaissances historiques, géographiques et juridiques) que ne possèdent pas les autres disciplines.
Les pratiques pédagogiques	On peut désigner ainsi les activités proposées, la pédagogie privilégiée, les exercices qui semblent les plus pertinents ou les plus étrangers à l'essence de la discipline

	et à ses finalités, selon les témoins. En histoire, les travaux de groupe sont unanimement valorisés. Au lycée et en CPGE, en philosophie et en français, ce sont les exercices du commentaire et de la dissertation qui sont les plus pratiqués — notamment pour des raisons stratégiques de préparation de l'épreuve du baccalauréat ou des concours —, le plus souvent sous la forme d'un cours magistral.
L'éthos disciplinaire	On peut décrire ainsi les caractéristiques que les participants ont attribuées à leur « style pédagogique », à leur façon d'être, à leur personnalité et aux qualités humaines associées, à leurs yeux, à la pratique d'enseignement de leur discipline. En philosophie et en lettres ont émergé les notions de <i>charisme</i>, de <i>rigueur</i> et d'<i>autorité de la culture</i> ; en histoire, la <i>posture de neutralité</i> et de distanciation sur des sujets « chauds » liés à l'actualité.

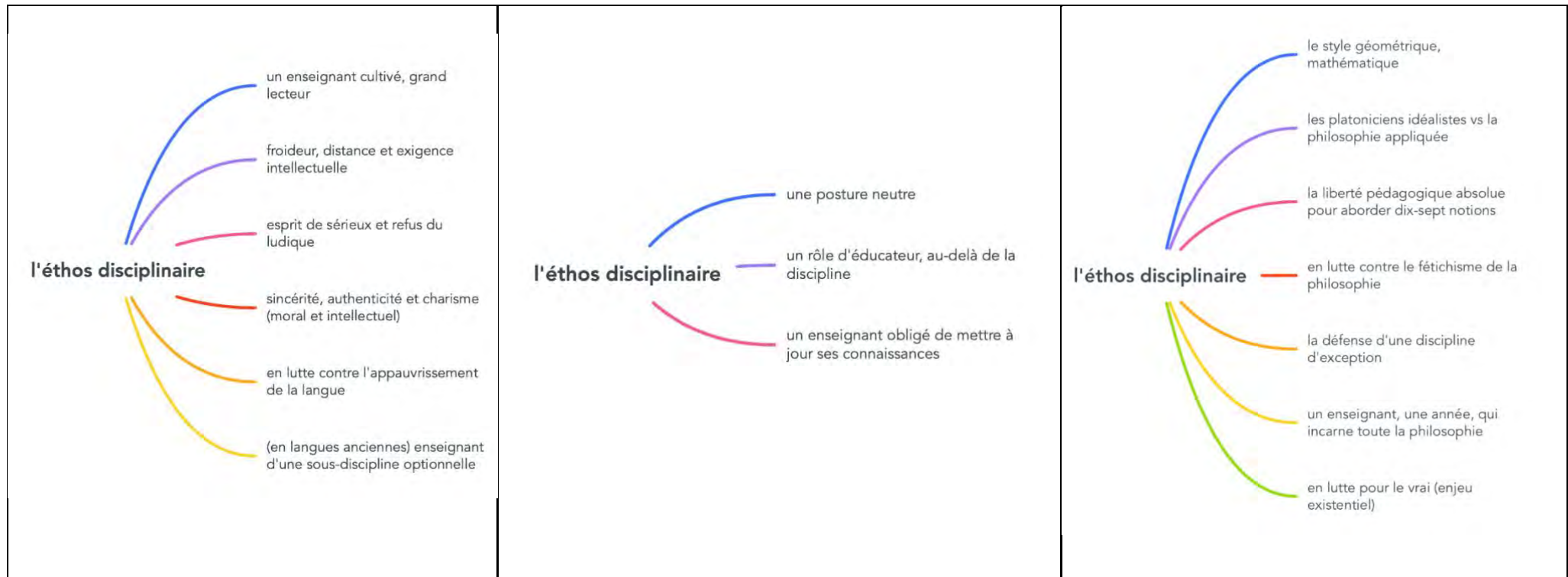
4.3 Le contenu des témoignages (par catégories) en schémas

Français/lettres	Histoire-géographie-EMC ¹⁵⁸	Philosophie
 l'origine du goût pour la discipline - la technicité - l'étrangeté, l'exotisme - l'interdisciplinarité (français, latin, grec) - le retour aux sources - le plaisir de la lecture - l'amour de la littérature	 l'origine du goût pour la discipline - l'ouverture culturelle : les voyages, la curiosité - l'ouverture sur la vie : l'actualité, les problèmes présents - comprendre le monde - majeure Histoire / mineure Géographie	 l'origine du goût pour la discipline - le goût pour les sciences et la construction de la connaissance - la beauté des idées et des concepts - la technicité - le plaisir et l'excitation intellectuelle - la créativité conceptuelle

¹⁵⁸ Pour respecter le contenu des entretiens, les schémas distinguent histoire/géographie/éducation morale et civique quand les enseignants ont choisi d'activer cette distinction. En l'occurrence, c'est surtout en relation avec la catégorie « objets de la discipline » qu'a émergé la différence entre ces disciplines. Ces enseignants ont par ailleurs surtout souligné l'unité et la cohérence de cette trivalence : savoir se situer dans le temps (histoire) et dans l'espace (géographie), dans une finalité d'éducation citoyenne (éducation morale et civique).



les compétences clefs - la lecture autonome - la pensée rigoureuse et précise - l'interprétation du corpus littéraire avec des outils d'analyse littéraire - la maîtrise de la langue	les compétences clefs - l'engagement par la discussion - l'esprit critique et d'analyse - l'ouverture d'esprit - la connaissance de la culture patrimoniale	les compétences clefs - la rigueur de la pensée - la conceptualisation, l'abstraction - l'argumentation et la démonstration (comme dans les sciences) - la dialectique et l'analyse critique des thèses et des arguments
les pratiques pédagogiques - exercices d'écriture variés, à l'oral et à l'écrit (collège) - dissertation et commentaire de textes littéraires (lycée) - cours magistral (histoire littéraire, analyse de textes) au lycée	les pratiques pédagogiques - l'enquête et l'analyses de documents - pédagogie de projets - sorties pédagogiques extra-scolaires	les pratiques pédagogiques - dissertation et commentaire - analyse de sujets de dissertation - cours dialogué - débats, expériences de pensée



4.4 Des éthos disciplinaires contrastés : une analyse rhétorique des disciplines

Les schémas permettent de modéliser une première configuration des « humanités modernes », reconstruite à partir des entretiens. Pour entrer dans le détail, je vais chercher ici à caractériser la conscience disciplinaire des enseignants à travers la notion d'*éthos disciplinaire*. Quel rôle se donnent les enseignants, dans leur discipline ? Quelles sont également les tensions ou les conflits dans la représentation qu'ils se font de leur discipline, de ses finalités, de ses pratiques et de ses objets ? À travers une analyse des entretiens, il s'agit de mettre en lumière le système éthique et épistémologique qui soutient chaque discipline. Comme défini plus haut, l'*éthos disciplinaire*, notion créée pour les besoins de cette enquête, n'est pas celui du sujet interviewé. Je n'ai pas observé ni transcrit les pratiques pédagogiques des enseignants interrogés, dans le but d'analyser leur éthos d'enseignant, en interaction avec leurs élèves. Ici, il s'agit de l'éthos allégué, reconstruit, de l'enseignant d'une discipline, tel qu'il apparaît *dans* les témoignages et non *chez* les témoins eux-mêmes. Cet objet est bien celui visé dans cette enquête, car c'est à l'aune de cet éthos que les enseignants perçoivent leur(s) discipline(s), quelles que soient leurs pratiques effectives en classe. C'est celui dont j'ai besoin pour répondre à ma question de recherche. Il importe peu, de ce point de vue, que les pratiques des témoins soient en réalité bien plus souples et diverses que les éthos disciplinaires reconstruits ne le laissent penser — ce qui est très certainement le cas. Pour chaque citation, je renvoie au portrait du témoin, qui en fournit en quelque sorte le contexte.

4.4.1 Le professeur de lettres, ou le passeur de textes littéraires

La question de la dénomination est fondamentale dans la construction de l'éthos disciplinaire, car c'est ce nom qui est censé représenter la discipline, ses contenus, mais aussi ses valeurs, ses objets et même ses finalités — ce qui est particulièrement visible dans l'*Éducation morale et civique*. Lors des entretiens, une question en particulier

permettait d'aborder la définition de la discipline sous un angle réflexif et métalinguistique : « comment vous présentez-vous ? Pourquoi ? » En réponse, toutes les témoins ont construit en français/lettres la même opposition. Les quatre enseignantes ont exprimé leur très nette préférence pour l'expression « professeur de lettres » plutôt que celle de « professeur de français ». Cette étiquette n'est pas rattachée, ce qui aurait pu être une auto-analyse possible, à leur discipline de recrutement et de concours — CAPES ou agrégation de lettres classiques ou modernes — ou à leur désignation institutionnelle qui est officiellement *professeur de lettres*. Les enseignantes l'interprètent plutôt en termes d'objet de la discipline : « Je dis je suis prof de lettres. Français, il y a un côté un peu, je fais de la grammaire. Donc ça réduit la discipline à un truc de maîtrise de la langue qui est très importante, mais qui n'est pas la chose qui me fascine le plus. Je ne suis pas un prof de FLE [français langue étrangère] » (**portrait n° 1, F.**). Le « professeur de lettres » est ainsi construit en opposition au *professeur de langue française*. Dans le cas des lettres, les contenus de la discipline ne se limitent pas aux connaissances linguistiques et aux compétences d'expression et de communication : « Je préfère aussi professeur de lettres, parce que « français » on a l'impression que ça restreint la discipline à des exercices de langue, au Bescherelle ou au Bled. Alors que « lettres », à mon sens, ça englobe la littérature » (**portrait n° 4, Z.**). Mais qu'est-ce que la « littérature » ? D'abord, il s'agit de son étude et non de son écriture : le cours de français n'est pas un cours d'écriture littéraire et les exercices de style — comme les concours d'écriture — sont considérés, au lycée et en CPGE, comme extra-disciplinaires et non évalués (**portrait n° 3, E.**) Ensuite, elle y est définie notamment comme une pratique de lecture distincte de la prolifération des discours du monde commun, un espace de respiration esthétique et spirituelle avec les grands textes classiques¹⁵⁹.

Selon les témoins, le centre de gravité doit donc être l'étude de littérature, qui seule permet à la discipline « français » de ne pas s'enfermer dans une vision étroitement instrumentale de la langue française. Ce choix de la littérature fédère la communauté disciplinaire littéraire ; les témoins se situent toutes dans une opposition eux/nous, entre

¹⁵⁹ « On est, c'est sûr, dans un monde politique où la parole est majeure, toujours plus sur le devant de la scène, mais ce n'est peut-être pas cette parole-là que nous pratiquons [en cours de lettres] ; mais pour l'homme du commun, il y a sans doute des circulations. Et puis, peut-être je me dis que nos contemporains ont besoin de respiration et que la littérature est une respiration » (**portrait n° 3, E.**)

des attentes sociales jugées trop utilitaires et la lecture littéraire, associée au plaisir, à la gratuité et à la sensibilité. Cette configuration en opposition est source de tensions : « En fait pour moi on est victime aussi d'un problème de dénomination parce que quand on dit qu'on fait de la littérature, là je pense que personne ne comprend ce que ça signifie et on attend de nous qu'on soit professeur de français quand même. Ça, on voit mieux l'utilité du français, on ne cesse de le rappeler : il faut écrire sans faire de fautes, s'exprimer convenablement, et cetera. Sauf que ce n'est pas ce qu'on fait donc là c'est peut-être même d'ailleurs plus dans le cours de littérature que je me sens peu considérée où j'ai le sentiment qu'on ne perçoit pas ce qu'on y fait ni l'intérêt » (**portrait n° 2, B.**).

L'articulation entre les différents objets de la discipline « français/lettres » — *l'histoire littéraire, la poétique, la rhétorique, la grammaire et l'expression-communication*¹⁶⁰ — est ainsi vécue, à l'intérieur de la discipline, sur le mode de la contradiction, entre les finalités esthétiques de l'étude de la littérature et la maîtrise utilitaire de la langue française, de l'expression et de la communication. Au lieu de penser une continuité — de la lecture littéraire, par exemple, aux compétences d'expression et de communication, la perception d'une contradiction entre les attentes de la société, d'une part, et l'étude des textes littéraires, de l'autre, met les témoins dans une posture défensive et apologétique. La littérature, très menacée par l'extérieur, doit se fortifier à l'intérieur de la discipline, faire ses preuves et montrer son sérieux, notamment dans des exercices formels comme la dissertation et le commentaire. Cette mise en cause du sérieux de la discipline était d'ailleurs présente dans l'entretien d'un témoin au profil plus scientifique (**portrait n° 9, Q.**). Les élèves doivent ainsi prendre conscience que la littérature est « quelque chose de sérieux » (**portrait n° 1, F.**), que « le français n'est pas une matière romantique dans laquelle on se complairait à lire de grands auteurs, à trouver cela très beau et à exprimer un ressenti par rapport à ça » (**portrait n° 2, B.**).

L'éthos disciplinaire du professeur de français/lettres, tel qu'il se dégage de ces entretiens, se caractérise ainsi par une posture défensive de « passeur de textes littéraires ». Selon les témoignages recueillis, cette discipline semble en quête de

¹⁶⁰ Voir précédemment le contenu des témoignages présenté en schémas à travers les catégories qui ont émergé des entretiens : *l'origine du goût pour la discipline*, les *finalités de la discipline*, les *compétences clefs*, les *objets de la discipline*, les *pratiques pédagogiques*, *l'éthos disciplinaire*.

légitimité disciplinaire, dans la mesure où ni les élèves, ni la société, ni les autres disciplines ne paraissent en reconnaître la valeur singulière. Dans cette configuration, les compétences discursives ou langagières sont importantes, mais elles sont perçues comme moins nobles et en partie hétérogènes au cœur véritable de la discipline, l'étude technique de la littérature patrimoniale. En cela, quand elles s'interrogent sur l'avenir de leur discipline, les témoins partagent toutes le jugement et les inquiétudes déjà anciennes du didacticien du français Bernard Veck :

Si l'avenir de la discipline doit se jouer dans une alternative entre un enseignement des techniques de communication, d'argumentation, etc., ou l'étude de la littérature, il importe de remarquer que dans le premier cas la discipline risque de perdre ce qui est encore son objet propre, et sans doute tout objet clairement délimité, pour se trouver fondée sur des objectifs d'enseignement qui en feraient une sorte de discipline de service transversale aux autres disciplines (Veck, 1990, 116).

4.4.2 Le professeur de citoyenneté qui apprend à se situer dans le monde

En comparaison avec l'éthos disciplinaire du « français/lettres », structuré autour de la seule littérature, celui de l'histoire-géographie-éducation morale et civique pourrait faire figure d'être hybride à trois têtes assez étrange. Certes, à côté du professeur de lettres modernes qui enseigne la langue et la littérature françaises, il existe un professeur de lettres classiques, lui aussi trivalent, qui enseigne en plus du français les langues et cultures latines et grecques. Toutefois, depuis les années 80, cette trivalence n'est plus la norme chez les enseignants de français¹⁶¹.

En histoire-géographie-éducation morale civique, la trivalence s'est imposée, soutenue au contraire par un fort sentiment de légitimité et d'utilité. L'étiquette « professeur d'histoire-géographie-éducation morale civique » est revendiquée par les quatre enseignants interrogés (**portraits n° 5, 6, 7 et 8**). Malgré des contenus différents — *la chronologie et l'étude du passé en histoire, la démarche expérimentale et l'observation empirique en géographie, le fonctionnement des institutions en EMC...* —, la finalité de l'éducation citoyenne unit les trois disciplines dans une configuration

¹⁶¹ Sur cette question, voir les études de (Cardon-Quint 2011) et (Cardon-Quint 2015).

disciplinaire présentée comme atypique, mais cohérente : « on peut se moquer du fait qu'en France les deux [histoire et géographie] soient liées alors qu'il n'y a pas d'obligation intellectuelle, mais je trouve que ça fait sens. Tout être humain a une place dans l'espace et le temps. Ce n'est pas idiot » (**portrait n° 7, O.**). Et, finalement, « à quoi ça sert de savoir ce qui s'est passé je sais pas moi en 1870, la bataille de Sedan, si en fait un élève n'est pas capable de comprendre ce que c'est de vivre en société et d'être tolérant, d'être capable de parler à ses compatriotes. Souvent, je déborde, il y a beaucoup de cours d'histoire-géographie qui débordent en EMC » (**portrait n° 5, H.**). L'opposition qui est activée par les témoins n'est pas entre les contenus disciplinaires — l'histoire plutôt que la géographie — mais entre les finalités et les compétences clefs¹⁶² : les connaissances disciplinaires *versus* l'éducation plus large à la vie démocratique, l'esprit critique et l'engagement¹⁶³.

Pour remplir ses missions plus larges d'« éducateur » à la vie démocratique, « au-delà de la discipline » (**portrait n° 7, O.**), le professeur d'histoire-géographie-éducation morale civique valorise souvent la pédagogie de projet (**portrait n° 8, I.**), caractéristique des quatre témoins interrogés : « dans un même projet, tu peux mettre peut-être plus de notions à aborder. Et puis tu peux annexer d'autres matières, c'est ça qui est important. Quand je fais un projet avec le prof de lettres, ça m'arrange qu'il fasse lire aux élèves des mythes, parce que ça me fait gagner du temps sur mon cours » (**portrait n° 8, I.**). Alors que l'éthos défensif des enseignants de français craignait la dilution dans la transversalité, l'histoire-géographie-éducation morale et civique semble à l'aise dans l'interdisciplinarité. Ses savoirs disciplinaires lui apparaissent stabilisés et ne sont pas l'objet d'une remise en question — par la société ou par les témoins : les programmes, jugés lourds et exigeants, impliquent d'importantes connaissances à mémoriser et des documents ou repères imposés ; « il faut qu'un élève de troisième ait entendu l'appel du général de Gaulle, sinon tu n'as pas fait ton job » (**portrait n° 8, I.**). Précisément, c'est cette fonction de boussole, à travers l'acquisition de repères, qui légitime la prise en

¹⁶² Voir note précédente.

¹⁶³ Par exemple, à la question « Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec vous, dans votre discipline, que seriez-vous le plus fier d'entendre ? », O. (**portrait n° 7**) répond : « en termes de connaissances rien, ça c'est sûr. Je pense qu'ils ont tout oublié quasiment et ce n'est pas grave. Après ce serait des compétences à savoir un recul critique sur un discours, savoir organiser sa pensée, des choses comme ça, qui n'est pas propre à l'histoire-géographie en soi, tous les enseignants y participent. En tout cas c'est sûr, pas des connaissances ».

charge de l'éducation à la citoyenneté et à la vie démocratique : « il me semble qu'en histoire-géographie on n'est plus à même d'expliquer ça, même si on n'est pas forcément versé dans le droit, on a les repères historiques, les grands textes dans la tête, qui font que tu arrives à situer, à montrer l'évolution » (**portrait n° 8, I.**).

D'après ces témoignages, l'unité histoire-géographie-éducation morale aurait pourtant pu être bien plus problématique. Historiens de formation — comme la majorité de leurs collègues —, les témoins racontent pour certains une découverte douloureuse de la géographie universitaire scientifique, lors d'un cours d'option dans un cursus d'histoire, voire l'année de préparation du concours. L'EMC, quant à elle, n'est pas adossée à une discipline universitaire et n'a été étudiée par aucun des témoins interrogés, qui s'en sont néanmoins emparés avec plaisir et un grand intérêt (**portrait n° 7, O.**). Les témoins signalent les confusions possibles entre « éducation morale » et « leçon de morale » : « sur l'EMC, il y a un énorme quiproquo parce que quand on regarde le contenu ce n'est pas du tout ça, [...] ce n'est pas de l'enseignement moral qui nous est demandé, au sens où on dirait la morale. On fait des recherches, on réfléchit aux limites, aux critiques, on ne va pas dire qu'une loi forcément c'est bien, on apprend comment on peut transformer une loi, contester une loi. Toute la vie démocratique classique » (**portrait n° 7, O.**). Cette prise avec les questionnements politiques et l'actualité entraîne des interrogations sur le positionnement de l'enseignant, absent de l'éthos des enseignants de français. Les enseignants d'histoire-géographie-éducation morale et civique s'interrogent sur la place de leurs opinions, de leurs convictions et de celles de leurs élèves dans le cours ; émergent ainsi les notions de neutralité, de prosélytisme et les questions de gestion du désaccord, à l'intérieur de la classe — « ça remue un peu » parfois (**portrait n° 6, P.**) —, lorsque sont abordés par exemple la laïcité, la liberté d'expression ou tout simplement les modes de vie (l'usage de la voiture ou le végétarisme, en lien avec des préoccupations environnementales inscrites au programme).

L'éthos disciplinaire du professeur d'histoire-géographie-éducation morale et civique, tel qu'il se dégage de ces entretiens, se caractérise ainsi par une posture d'éducateur à la vie démocratique, en prise avec l'actualité et des questions sociales et politiques parfois vives. La configuration disciplinaire est complexe, mais s'impose comme une évidence : à l'histoire — l'étude du passé — et à la géographie — l'étude des

êtres humains dans leur relation à l'espace —, s'ajoute un enseignement plus transversal — l'éducation morale et civique — moins bien délimité et parfois incompris, mais qui donne en fait son sens à cette discipline composite.

4.4.3 Le philosophe, entre mathématiques et sciences humaines

En philosophie, le contenu des entretiens oblige à distinguer d'abord nettement deux aspects de l'éthos disciplinaire philosophique. D'un côté a émergé un modèle que l'on pourrait qualifier de « platonicien », pour reprendre la qualification du témoin, qui se sent proche des sciences et notamment des mathématiques. De l'autre, un modèle qui s'arrime aux sciences humaines et sociales et aux questions éthiques et politiques.

Le modèle mathématique est défini en détail par Q. (**portrait n° 9**), qui est spécialiste de Descartes et de neurosciences : « Je ne dis pas que la philosophie doit rester détachée des problèmes concrets, mais sur ce niveau-là je suis très platonicien, je pense qu'on sort d'abord de la caverne pour mieux y rentrer. Une fois qu'on est sorti de la caverne et qu'on a été apte à abstraire au niveau pur, on est capable ensuite de mobiliser ses capacités d'abstraction. Former des esprits critiques, comme ils disent, les former à quoi ? s'ils n'ont pas de capacités d'abstraction ?

Je pense qu'il faudrait commencer la philosophie dès la classe de première et que de la première jusqu'au premier tiers de la terminale, on devrait forcer les étudiants uniquement à abstraire. Et une fois qu'ils auraient acquis certains outils conceptuels, on pourrait commencer par de la philosophie pratique sur des sujets concrets en leur montrant comment ils peuvent commencer à l'appliquer, sur des problèmes éthiques du vivant ou des problèmes de jurisprudence ou liés au problème de genre s'ils veulent.

Conceptualiser, formaliser, sans avoir besoin en permanence d'un élément d'essence ou d'un élément qui fait sens dans l'imagination. De toute façon la philosophie a commencé comme ça, la philosophie a commencé par la métaphysique, je ne vois pas pourquoi on devrait la faire commencer aujourd'hui par du pur empirisme. Je pense qu'on peut mieux développer un esprit critique qui est capable d'abstraire sans être rattaché à

quelque chose de concret plutôt que d’être fier de former un esprit qui n’est capable de conceptualiser que sur un cas particulier. Si jamais on fait varier au sens fort du terme la nature du cas, comment on reconfigure ses catégories d’abstractions ? Combien de temps il faudrait pour reconfigurer ses catégories d’abstractions ? ». Dans ce modèle, la principale finalité de la philosophie n’est pas l’« esprit critique », quelle que soit sa définition, mais la capacité à formaliser des raisonnements et à conceptualiser des idées. La formalisation doit donc prendre une place importante dans les exercices proposés en philosophie, qui est apparentée aux sciences et non aux lettres.

Le second modèle, qui conçoit la philosophie à l’intérieur des sciences humaines et sociales, est porté par des témoins aux profils plus littéraires et artistiques : H. (**portrait n° 10**) a consacré un mémoire de recherche à l’esthétique de la danse, V. (**portrait n° 11**) au cinéma. La première souligne d’ailleurs les difficultés qu’elle a pu rencontrer, à l’université, en logique et en épistémologie, à l’inverse de la philosophie morale et politique, de l’esthétique où elle se sent toujours plus à l’aise, encore aujourd’hui (**portrait n° 10, H.**). Dans ce second modèle, les exercices proposés sont néanmoins toujours liés à la formalisation de la pensée, à la démonstration — rattachée à la démarche scientifique par tous les témoins — et à l’argumentation logique. Les pratiques pédagogiques peuvent donc s’ouvrir sur la littérature, le cinéma, les expériences de pensée ou les débats philosophiques — à partir et après lecture de textes philosophiques — (**portrait n° 11, V.**), mais le cours est orienté vers l’entraînement aux deux exercices de l’épreuve finale du baccalauréat, la dissertation et le commentaire philosophiques.

Une autre tension, moins nette, mais signifiante, traverse également la discipline philosophie, d’après ces témoignages. Certains affirment la traditionnelle singularité de la discipline philosophie et s’en satisfont : discipline à part, qui n’est enseignée qu’une année, elle constitue en quelque sorte le couronnement des études secondaires. « C’est pas mal en terminale de découvrir ça comme quelque chose d’optionnel, une expérience dont les gens font ce qu’ils veulent. Ce n’est pas figé dans un parcours [comme toutes les autres disciplines] [...] C’est pas mal la place que ça a comme ça, un couronnement des études, voilà un petit avant-goût, vous en faites ce que vous voulez » (**portrait n° 12, N.**).

D’autres sont plus critiques et invitent à une normalisation de la discipline, qui devrait désormais se donner des objets plus clairs et plus réalistes : « Je me rends compte que

plus les années passent, plus je suis plutôt dans la normalisation de la discipline, sur son côté scolaire dans la mesure où c'est surtout ce qu'on va faire dans le cadre d'une année de terminale. Certains élèves arrivent avec une envie très forte de philo, comme le moment où ils vont pouvoir s'exprimer, développer leurs opinions, alors que c'est souvent le contraire. On leur demande une apparence de neutralité, de se plier à des codes rhétoriques très lourds, très formels. [...] Idéalement, après, ce que j'aimerais leur transmettre, c'est le plaisir qu'il y a à penser, plus que l'esprit critique et tout ça, qui bien sûr fait partie des ambitions en philo. Mais c'est toujours un peu hypocrite de dire ça, car on leur demande de confronter des points de vue, mais aussi de suivre des chemins un peu formels » (**portrait n° 11, V.**).

Normalisée ou non, la discipline philosophique se distingue clairement des autres disciplines, selon tous les témoins. Elle bénéficie d'un programme très ouvert, voire indéterminé (**portrait n° 11, V.**) — dix-sept notions (le bonheur, la justice, le devoir...), accompagnées d'un préambule, soit le programme le plus court de toutes les disciplines scolaires de l'enseignement secondaire. L'enseignant y est particulièrement libre. À partir du moment où il maîtrise la tradition philosophique, « l'amour des idées suffit un petit peu à faire en sorte que ça passe » (**portrait n° 12, N.**). La philosophie se distingue également des lettres, qui cultivent l'attitude du commentateur — qui explique, sans être lui-même écrivain. L'élève de philosophie, lui, doit affronter, comme un philosophe, les thèses qui lui sont présentées. Il existe en philosophie un « enjeu de vérité » dans la discussion philosophique des thèses, qui la distingue de la « culture générale » et des autres disciplines (**portrait n° 12, N.**). Plus précisément, la philosophie n'est pas de même nature que les autres disciplines, qui ont des objets. Elle est en quelque sorte une méta-discipline : « Les autres disciplines, l'histoire, la géographie, visent un objet, dans la capacité qu'elles ont à faire abstraire les étudiants dans un champ particulier, elles visent toujours un objet, la compréhension de ce qu'il s'est passé dans l'histoire, la modélisation géophysique de notre planète ou l'agencement des hommes en fonction de leur milieu pour la géographie et je pense qu'on peut faire varier ça dans de nombreuses disciplines littéraires. Je pense que ce qu'on devrait faire comprendre d'abord c'est que la philosophie n'a pas d'objet » (**portrait n° 9, Q.**).

L'éthos disciplinaire du professeur de philosophie, tel qu'il émerge de ces entretiens, n'est pas uniforme. Les uns se sentent proches des mathématiques, les autres des

sciences humaines et sociales ; certains souhaitent une normalisation, quand d'autres sont attachés à un statut prestigieux, qui leur semble sans doute excessif ou suranné, mais qui fait partie de la spécificité de l'enseignement philosophique, discipline pour « la vie intérieure » de ceux qui en voudront bien (**portrait n° 12, N.**). Malgré ces tensions, la philosophie qu'ils enseignent se caractérise par une démarche de vérité particulière, qui « transcende les disciplines » (**portrait n° 9, Q.**). « Sans objet », la philosophie scolaire s'appuie néanmoins sur un corpus de textes philosophiques qui lui est propre, à partir duquel les élèves sont censés développer une posture de « penseur » autonome, juge et arbitre en raison des thèses qu'ils discutent.

5 – Second point de départ

Que retenir de cette ethnographie des humanités aujourd'hui, dans la perspective d'une réinvention de la rhétorique ?

D'abord, il apparaît que le « retour » de la rhétorique, s'il se produit, n'aura pas lieu dans un espace « vide » mais dans un espace « plein ». Ses finalités, mais également ses contenus, et même ses pratiques — des exercices d'analyse de discours, d'argumentation, de débats — relèvent aujourd'hui d'autres disciplines, qui ne lui cèderont rien. À juste titre, puisqu'elles ont leur propre logique. Plus encore, les enseignants ne verront pas la différence entre la rhétorique et ce qu'ils font déjà, puisque leurs disciplines sont issues de sa reconfiguration.

Les compétences aujourd'hui alléguées par les rhétoriciens — l'esprit critique, l'empathie cognitive, la culture générale, la formation citoyenne — font en effet partie du programme explicite ou implicite du français/lettres, de l'histoire-géographie-éducation morale et civique et de la philosophie. Dans ces conditions, on comprend que les rhétoriciens ne puissent pas espérer qu'on les accueille dans cette configuration, sans construire au préalable la spécificité de leur « retour », par rapport aux disciplines existantes.

Ce « retour » peut prendre différentes formes. Il peut être très modeste, voire minimaliste — quelques exercices en plus, un atelier de rhétorique, un concours d'éloquence —, comme il pourrait aussi être ambitieux, c'est la proposition d'une « rhétorique générale » de (Dericquebourg 2020). Quoi qu'il en soit, le plus important est de constater que les configurations disciplinaires évoluent : entre le XIX^e et le XXI^e siècle, les humanités gréco-latines ont été remplacées par les lettres, puis par le français ; la géographie s'est greffée à l'histoire, puis l'éducation morale et civique. Comme l'ont bien décrit les didacticiens, ce processus relève moins de la substitution — les lettres sont remplacées par le français — que d'une reconfiguration cumulative, ambivalente et parfois contradictoire — les humanités gréco-latines, et les lettres et le français. Est-il possible d'envisager que la rhétorique puisse un jour être une nouvelle configuration du français ? C'est la perspective qui a le mérite de la clarté pour donner une forme plus concrète et plus complète au retour de la rhétorique.

Pour cela, il convient néanmoins de faire l'effort de « construire » la rhétorique pour produire une théorie de la rhétorique enseignée, car tout n'est pas déjà là et il y a bien des rhétoriques possibles. Évidemment, pour un tel projet, le principal risque serait de construire une théorie fermée, dogmatique et étriquée ; mais on verra que des solutions méthodologiques et des postures de recherche existent pour théoriser sans figer et sans imposer.

Quoi qu'il en soit, sans cet effort théorique, il est probable que la réponse des enseignants sera toujours la même, et elle sera sincère : la rhétorique est déjà là, parce que l'argumentation, la culture du débat, la dialectique, les figures de style, l'éducation à la vie civique, l'étude critique des jugements des valeurs et de goût, tous ces contenus de l'ancienne rhétorique, qui étaient chez Quintilien, ont été redistribués dans les disciplines scolaires « humanistes ».

Ainsi, comme on le voit, c'est moins en termes de « modèle rhétorique » — orienté vers l'efficacité persuasive — et de « modèle dialectique » — orienté vers la vérité ou vers un idéal de rationalité — que les enseignants sont susceptibles d'analyser le retour de la

rhétorique, mais au prisme de leur discipline et du rapport que la rhétorique entretient avec leur discipline. Contrairement à ce que l'on a pensé et à ce que j'ai d'abord moi-même pensé (Danblon *et al.*, 2021), ce n'est pas l'épistémologie, la persuasion, la valorisation de l'éloquence ou les ambiguïtés de la rhétorique qui gênent le « retour » de la rhétorique, mais tout simplement le fait qu'elle n'est la discipline, l'identité, le territoire de personne : les enseignants ne peuvent ni l'identifier ni s'y projeter, car elle n'existe pas pour eux sous une forme distincte.

Cette approche ethnographique, limitée et localisée, aura par ailleurs permis de « dénaturiser » les disciplines scolaires, préalable indispensable pour autoriser l'exploration de la « réinvention » de la rhétorique. En effet, sans prise de distance vis-à-vis des disciplines scolaires et de leur organisation, dont on a vu à la fois l'évolution historique et la redistribution des savoirs et des pratiques, il est impossible d'imaginer enseigner autrement d'autres choses et de penser que cela puisse s'appeler un jour « rhétorique ». Or, c'est ce que je voudrais proposer, avec toute la prudence requise.

Seconde partie – Théoriser : jalons prospectifs pour réinventer la rhétorique

Introduction de la seconde partie

Une certaine version de la rhétorique, qui ne dit pas toujours son nom, est aujourd'hui courante en France, comme elle l'est aussi en Belgique francophone, ainsi que le remarque François Provenzano :

Le Programme d'étude du cours de français (enseignement secondaire général, 2^e et 3^e degrés), que le ministère de la CFWB recommande depuis le début des années 2000, affiche "le souci prioritaire du savoir-communiquer 78". Ce souci se traduit concrètement par un apprentissage centré d'une part sur "l'observation de modèles", qui "contribue à l'amélioration des performances", d'autre part et surtout sur ces performances elles-mêmes, dont la définition reprend presque mot pour mot les objectifs visés et les techniques proposées par la rhétorique antique (bien que ce terme ne soit jamais repris). Il s'agit en effet, tant à l'oral qu'à l'écrit, d'"utiliser à bon escient des stratégies susceptibles d'emporter la bienveillance et/ou la conviction 79" du destinataire. Pour ce faire, l'enseignant est invité à expliquer aux élèves les différentes phases du processus de production d'un texte ou d'un discours : "rechercher des idées", "élaborer un plan", "rédiger" (phase qui comprend notamment l'injonction d'"utiliser les principales figures de style"), "se relire et se corriger", "présenter le texte en vue de sa diffusion" ; bref l'enchaînement bien connu des inventio, dispositio, elocutio et actio (la memoria trouvant sans doute son avatar dans la relecture et l'auto-correction) (Provenzano 2011)

Pourtant, cette version purement instrumentale de la rhétorique semble bien limitée pour prendre en charge les objectifs de formation générale et citoyenne au discours des rhétoriciens présentés dans l'introduction générale. Ainsi, si on tient à ces objectifs et que l'on souhaite les préserver, il vaut la peine d'envisager d'autres solutions. Dans cette perspective, je propose ici d'explorer la rhétorique sous une forme plus structurée, plus complète et moins diffuse, celle d'une discipline scolaire. Il y a bien sûr un long chemin entre l'idée d'une discipline et la théorie d'une discipline, et c'est l'objet de cette seconde partie que d'explorer et de justifier cette théorie. Ensuite, il y a encore un gouffre entre la théorie d'une discipline et une discipline effectivement enseignée. Ce travail théorique prospectif n'est pas vain pour autant, car, une fois théorisée comme discipline scolaire à part entière, la rhétorique — ou une certaine idée de la rhétorique — ne pourra plus se réduire à un stage, à un atelier, à une boîte à outils pour développer des *soft skills*

ou à des stratégies — bien utiles par ailleurs — pour prendre la parole en public et « être à l'aise à l'oral ».

Il ne sera plus possible de supposer qu'elle est toujours et éternellement *déjà là*, au prétexte que tout est discours et que les programmes scolaires et les manuels proposent depuis longtemps des exercices et de la théorie rhétoriques. On pourra aussi distinguer plus fermement, d'un côté, les « humanités modernes » et en particulier le français/lettres, telles qu'on les pratique aujourd'hui, et dont les élèves ne perçoivent pas toujours la signification ni les finalités puisqu'ils préfèrent d'autres spécialités, et, de l'autre, des « humanités *rhétoriques* », issues d'une autre culture disciplinaire, aujourd'hui minoritaire et dont la rhétorique pourrait être la principale discipline scolaire. On aura les inconvénients de la spéculation et de l'exploration — tout semblera peut-être bien fragile —, mais également ses avantages : l'ouverture de nouvelles voies, la proposition de nouvelles idées structurées.

Dans cette nouvelle discipline que j'envisage, il est toutefois nécessaire d'être clair sur ce que signifie la rhétorique et sur le statut qu'y occupent les orateurs et les oratrices. La figure contemporaine de l'orateur est bien sûr très éloignée de celle de l'orateur antique, dont le métier même était d'être citoyen dans des formes sociales bien différentes des nôtres. Une formation rhétorique au lycée ou à l'université ne prétendra pas aujourd'hui préparer principalement au métier d'avocat ni faire des étudiants de futurs responsables politiques, des experts de la communication, ou des enseignants de rhétorique. En revanche, elle pourrait constituer une formation généraliste, susceptible de développer des compétences et des qualités pertinentes pour la vie démocratique, dans ses contextes tant privés que publics ou professionnels.

De nouvelles questions

Or, quand on situe la réflexion au niveau de la discipline rhétorique scolaire, de nouvelles questions émergent. Parmi elles, les trois suivantes m'ont semblé les plus importantes :

1 – La rhétorique, définie comme discipline scolaire, n'est pas immédiatement compatible avec les définitions traditionnelles de la rhétorique comme art ou technique *neutre* du discours persuasif. Les disciplines scolaires sont aujourd'hui investies de valeurs et de finalités, comme l'émancipation ou l'égalité, qui les éloignent de la neutralité des techniques et en font de puissants vecteurs de normes, éthiques, sociales, mais également discursives et cognitives. La réinvention de la discipline rhétorique scolaire invite donc à réfléchir plus particulièrement aux dimensions normatives de la rhétorique. Or, ces normes de la rhétorique n'ont été que très peu explorées pour l'instant par la réflexion contemporaine. Au contraire, dans le champ de la rhétorique et de la théorie de l'argumentation, les débats se sont souvent polarisés autour de deux approches présentées comme opposées : d'un côté, l'approche rhétorique, neutre et technique, de l'autre, l'approche dialectique, normative (Danblon 2005). Cette alternative, qui porte sur les modèles théoriques de l'argumentation (Danblon 2012a), doit néanmoins être dépassée pour la discipline rhétorique *scolaire*, mais par quoi la remplacer ?

Pour répondre à cette question, je proposerai, dans le cinquième chapitre, d'exploiter une autre théorisation de la rhétorique, que l'on trouve chez Quintilien, mais également chez Isocrate ou Cicéron, beaucoup plus large et finalement plus adaptée au statut des disciplines modernes. Abandonner la conception strictement artisanale de la rhétorique permet en effet de retrouver une version de la rhétorique comme projet d'éducation orienté, qui est le propre des disciplines scolaires. On peut alors préciser ses contenus disciplinaires techniques (ses objets et ses pratiques), mais également ses finalités et, notamment, ses normes et ses valeurs. Certaines questions importantes de la tradition rhétorique peuvent alors être à nouveau posées, au regard des valeurs démocratiques qui sont aujourd'hui celles des acteurs du monde de l'éducation : qu'est-ce qu'un *bon* orateur ou une *bonne* oratrice pour la discipline rhétorique ? Peut-on vraiment répondre que la rhétorique ne vise à former que des habiles persuadeurs et des communicants percutants ?

2 – Par ailleurs, l'enseignement de la rhétorique *scolaire* implique la formation d'enseignants spécialistes d'une discipline rhétorique *universitaire* de référence. Les disciplines scolaires sont en effet spontanément conçues comme les transpositions pour l'école de savoirs savants universitaires. Même si cette représentation a ses limites, comme le soulignait (Chervel 1988), puisque les disciplines scolaires suivent des logiques largement autonomes par rapport aux disciplines universitaires, (ré)enseigner la rhétorique à l'école implique qu'elle soit étudiée à l'université et que son champ soit identifié, d'un point de vue institutionnel — à travers un cursus — mais également académique — à travers des champs et des méthodologies de recherche. Par comparaison, la formation initiale des enseignants de français/lettres est certes pluridisciplinaire — en histoire littéraire, en poétique, en rhétorique et en linguistique, comme les ont décrites les enquêtes de Ropé (1994) et Elalouf (2023) —, mais la rhétorique n'est qu'une partie sans autonomie d'un cursus organisé autour des « études de lettres ». De même, dans les études d'information-communication, la rhétorique n'est qu'une partie du cursus, quand elle n'est pas concurrencée par d'autres disciplines, comme la sémiotique ou l'analyse du discours. En toute logique, il n'existe pas pour l'instant de cursus universitaire organisé autour des « études de rhétorique » et le champ des recherches en rhétorique, à dominante historique et littéraire, n'est pas majoritairement orienté vers les besoins de formation théorique et pratique de rhétoriciens et d'enseignants de rhétorique — ce qui est bien normal, puisque la rhétorique n'est pas enseignée à l'école. Mais quel pourrait donc être, dans ses grandes lignes, le cursus d'études des rhétoriciens ?

L'objectif du quatrième chapitre sera ainsi de proposer un état de l'art des travaux sur lesquels pourraient s'appuyer des « études de rhétorique » analogues aux « études de lettres » dans la formation des enseignants de français. Ce cursus des « études de rhétorique » formerait des rhétoriciens, comme les « études de lettres » forment des spécialistes de l'étude de la littérature, dont certains se destinent vers l'enseignement du français, d'autres non. Plus spécifiquement, ces études auraient pour objet d'étudier les pratiques discursives, les discours et leurs significations, en particulier dans une perspective d'éducation et de formation. Il ne s'agit pas de (re)fonder un champ de

recherche sur la rhétorique (Angenot, 2008, 103-7 ; Leff, 1987 ; Provenzano, 2017), mais de montrer que tout est là pour former des enseignants de rhétorique, si on le souhaitait.

3 – Une discipline qui s’enseigne dispose enfin d’une réflexion propre sur ses pratiques d’enseignement, leurs significations et leurs effets. Cette réflexion ne se confond ni avec la discipline elle-même ni avec la pédagogie en général, qui ont chacune leurs propres questions. Cette perspective réflexive et analytique sur les disciplines est celle des recherches en didactique, notamment à travers l’étude des interrelations entre les savoirs d’une discipline, les enseignants qui l’enseignent et leurs élèves, qui forment le triangle didactique (Halté 1993). Dans le monde francophone, les recherches qui relèvent, explicitement ou non, de la didactique de la rhétorique sont émergentes. À la suite de travaux pionniers, notamment de Benoît Sans (Sans, 2019 ; 2018 ; 2017 ; 2015 ; Dainville et Sans, 2016 ; Chiron et Sans, 2020), elles mériteraient d’être développées pour explorer les formes et les contenus de l’enseignement de la rhétorique, et ouvrir une discussion sur ses pratiques pédagogiques aujourd’hui. Quelle(s) didactique(s) pourrait-on inventer pour la rhétorique aujourd’hui ?

Je chercherai dans un sixième et dernier chapitre à fournir aux rhétoriciens et aux enseignants de français/lettres une description en actes de la discipline rhétorique. Il s’agira, en partie, d’une discipline « imaginaire » et je ne la proposerai pas comme modèle idéal pour réformer de fond en comble l’enseignement du français, mais pour susciter des comparaisons et des réflexions. La discipline français/lettres a plus d’un siècle d’existence, mais elle a été novatrice et au service d’une éducation nouvelle, quand on l’a inventée pour remplacer l’enseignement sclérosé des humanités gréco-latines¹⁶⁴. La rhétorique ne pourrait-elle pas prendre la suite ?

¹⁶⁴ (Compère et Chervel, 1997, 33) résume ainsi la trajectoire du « français » au XIX^e siècle : « Parmi les matières qui constituent ce qu’on appelle maintenant des disciplines littéraires, le “français” bénéficie du travail considérable qui a été opéré par le corps enseignant depuis les arrêtés de 1840, au sein d’une discipline qui ne portait même pas encore de nom au début du XIX^e siècle. C’est d’abord la grammaire française qui, dès le Premier Empire, se taille la première place aux dépens de la grammaire latine dans les petites classes. L’enseignement orthographique systématique suit, mais plus tardivement, surtout dans les grands lycées. Les principales avancées de la discipline coïncident avec la disparition des exercices latins jugés obsolètes. Les progrès de la composition en français, tant dans les classes (où ils descendent

peu à peu de la rhétorique vers les classes élémentaires) que dans leurs modalités (le discours, la rédaction du cours et l'analyse littéraire cédant la place à la dissertation, à la « narration », à la « rédaction », au nouveau sens du terme) compensent le déclin et la disparition de la composition latine, en vers et en prose.» Sur l'histoire de la discipline « français » du XVII^e au XX^e siècles, voir les travaux essentiels de (Chervel 2006).

Chapitre 1 – Imaginer un cursus universitaire

Introduction

Imaginons un monde où la rhétorique est une discipline générale enseignée au lycée. Un jeune enseignant prépare ses premiers cours de rhétorique. Très consciencieux, il veut se rafraîchir la mémoire. Il se tourne vers sa bibliothèque pour feuilleter certains de ses manuels favoris de rhétorique. Qu’y trouverait-il ? Et, dans ses manuels, que devrait-il réviser en premier, parce qu’il s’agit du cœur de sa discipline, des contenus essentiels de son cours ?

En tant qu’enseignant de lettres classiques, de français, de latin et de grec ancien, je sais assez bien quelles sont les notions et les savoirs fondamentaux de mes disciplines de formation. C’est bien normal : toute la culture scolaire et universitaire est organisée autour des disciplines, de leurs objets et de leurs finalités. Des programmes scolaires nationaux les définissent, mais également, en France, des concours de recrutement : les enseignants savent précisément ce qu’ils sont censés connaître, parce qu’une partie de leur formation a consisté à préparer des épreuves et à réviser un programme national de concours, auxquels préparent les universités. Les enseignants sont ainsi « spécialistes » de leur(s) discipline(s), du moins ils s’y sont spécialisés ; et quoi qu’il en soit c’est ainsi qu’ils se perçoivent.

Pourtant, les enseignants savent aussi que l’étiquette « discipline » est très imprécise et sont conscients de tout ce qui distingue les « disciplines » qu’ils ont étudiées à

l'université et les « disciplines » scolaires qu'ils enseignent. L'historien du français André Chervel le soulignait en 1988 dans un article fondateur :

On estime couramment, en effet, que les contenus de l'enseignement sont imposés tels quels à l'école par la société qui l'entoure et par la culture dans laquelle elle baigne. Dans l'opinion commune, l'école enseigne les sciences qui ont fait leurs preuves par ailleurs. Elle enseigne la grammaire parce que la grammaire, création séculaire des linguistes, dit la vérité de la langue ; elle enseigne des sciences exactes comme les mathématiques, et, quand elle se met aux mathématiques modernes, c'est, pense-t-on, parce qu'il vient d'y avoir une révolution dans les sciences mathématiques ; elle enseigne l'histoire des historiens, la civilisation et la culture latines de la Rome antique, la philosophie des grands philosophes, l'anglais qu'on parle en Angleterre ou aux États-Unis, et le français de tout le monde. C'est à cette conception des enseignements scolaires qu'est directement liée l'image qu'on se fait généralement de la "pédagogie". Si l'on rattache directement les disciplines scolaires aux sciences, aux savoirs, aux savoir-faire qui ont cours dans la société globale, tous les écarts entre les unes et les autres sont alors attribués à la nécessité de simplifier, voire de vulgariser, pour un public jeune, des connaissances qu'on ne peut lui présenter dans leur pureté et dans leur intégralité. La tâche des pédagogues, estime-t-on, consiste à mettre au point les "méthodes" qui permettront de faire assimiler par les élèves le plus vite et le mieux possible la portion la plus grande possible de la science de référence. Les disciplines se réduisent, dans cette hypothèse, à des "méthodologies" : tel est bien, d'ailleurs, le terme qui désigne, en Belgique, et même parfois en France, la pédagogie. À côté de la discipline-vulgarisation s'est imposée l'image de la pédagogie-lubrifiant, chargée de graisser les mécanismes et de faire tourner la machine. Ce schéma [...] ne laisse aucune place à l'existence autonome des "disciplines" : elles ne sont que des combinaisons de savoirs et de méthodes pédagogiques (Chervel, 1988, 65).

Il faudrait donc laisser aux disciplines scolaires toute leur autonomie vis-à-vis des savoirs « scientifiques » de référence, qu'elles reconstruisent selon une logique propre de formation et d'éducation qui n'est pas de nature « applicationniste » et c'est heureux¹⁶⁵. Cependant, toute la culture scolaire, comme l'indique Chervel, fonctionne

¹⁶⁵ Sans anticiper sur le chapitre consacré à la didactique de la rhétorique, je peux introduire ici la notion de « transposition didactique » qui désigne précisément ce processus (Chevallard 1985) : pour devenir « scolaire », un savoir subit toujours « un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement » d'une discipline (Reuter, Cohen-Azria, et Lahanier-Reuter, 2021, 235). Yves Chevallard a en effet fait remarquer qu'une distance s'introduit toujours entre la logique ouverte de la recherche scientifique, ses « savoirs savants » spécialisés, et les « savoirs scolaires », qui sont eux présentés aux élèves comme des savoirs de référence stabilisés et clos. « La physique du physicien n'est pas celle du professeur de physique, la linguistique du linguiste n'est pas celle du professeur de langue, etc. » (Forquin, 2008, 142). Résumant les apports spécifiques de cette notion en didactique du français, (Petitjean 1998) fait observer plusieurs caractéristiques des savoirs en français : ils sont divers et hétérogènes, inscrits dans une logique d'action, parfois soumis à des facteurs aléatoires et imprévisibles et ils ont toujours une dimension sociale (p. 30).

néanmoins « comme si » les disciplines scolaires étaient les versions « simplifiées » et vulgarisées des disciplines universitaires.

Quels sont les savoirs « scientifiques » de la rhétorique à l'université ?

Quand on envisage la réinvention de la rhétorique scolaire, dans les formes qui sont celles de la culture scolaire, on est confronté à ces questions : quels sont les savoirs « scientifiques » de la rhétorique à l'université ? On pourrait contourner cette question et avancer que l'enseignement de la rhétorique n'a pas besoin de « fondements » scientifiques, car il suffit qu'il y ait de bonnes raisons sociales, politiques ou philosophiques pour l'enseigner : on enseigne bien des pratiques et des savoirs importants à l'école, qui ne sont pas les transpositions mécaniques de savoirs universitaires — le sport en est peut-être le meilleur exemple. Ainsi, ce pourrait être également le cas de la formation à la rhétorique, qu'on pratiquerait, comme on pratique la gymnastique. En effet, comme le souligne Michel Foucault, cité par Seurrat (2024, 16), « un savoir, c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par-là spécifiée » (Foucault, 1969, 246). Dès lors,

il y a des savoirs qui sont indépendants des sciences (qui n'en sont ni l'esquisse historique ni l'envers vécu), mais il n'y a pas de savoir sans une pratique discursive définie ; et toute pratique discursive peut se définir par le savoir qu'elle forme (Foucault, 1969, 247).

C'est tout à fait vrai, mais cette réponse ne prend pas en compte les représentations des enseignants, notamment de français — les plus susceptibles de réenseigner un jour la rhétorique — : la culture scolaire nous a habitués à penser que nos savoirs scolaires sont appuyés sur des savoirs « scientifiques » de référence, comme d'ailleurs les enseignants d'éducation physique et sportive, qui étudient l'anatomie, la physiologie, mais aussi l'histoire de l'éducation et bien d'autres choses, en plus de pratiquer des activités sportives. Dans la formation des enseignants de français, en revanche, point de pratique hors de l'explication et du commentaire, puisque le modèle épistémologique majoritaire est celui de l'analyse. L'approche dominante, et attendue lors des concours, relève de l'histoire littéraire et de la philologie, et donc d'une logique « scientifique »,

historiciste, objectiviste et descriptiviste, opposée à l'« impressionnisme critique » et au « psychologisme » (Vaillant, 2023, 79-101).

Dans les formations à la persuasion ou à la communication, il arrive qu'on réduise les savoirs « scientifiques » universitaires aux seuls savoirs produits par les neurosciences ou bien par la psychologie expérimentale. L'attente forte de procédures efficaces rejoint alors les promesses de maîtrise et de contrôle « scientifiques » infaillibles. C'est en effet une des formes du rapport aux savoirs « rhétoriques », comme l'a montré (Seurrat 2024). À partir d'une enquête ethnographique, elle observe que l'activité de communication suscite par définition une inquiétude et que « cette inquiétude est un moteur pour chercher les manières de conjurer ce qui semble échapper à notre maîtrise » (Seurrat, 2024, 93), en reprenant les mots d'Yves Jeanneret. Cette attente se prolonge alors souvent dans une quête de certitude qui conduit parfois « à prendre pour étalon de scientificité les sciences du vivant¹⁶⁶ ».

Mais on sait bien que les savoirs « scientifiques » sont aussi produits dans d'autres modèles, notamment en sciences humaines et sociales. Ainsi, on peut mettre à distance les attentes scientistes de certitude absolue et d'infailibilité, mais sans contourner la question des « savoirs » et de la production des savoirs rhétoriques aujourd'hui. Il apparaît alors évident que les savoirs de la tradition rhétorique ne sont pas suffisants : comme on l'a vu, on ne trouvera pas chez Quintilien de « formation » au discours directement transposable aujourd'hui ; la *Rhétorique* d'Aristote ne suffira pas non plus à

¹⁶⁶ Aude Seurrat analyse par exemple cette biologisation de la communication dans un entretien ethnographique :

« ENTRETIEN

« On va leur parler du cortisol, de l'ocytocine. C'est intéressant de mettre quand même la communication interpersonnelle au niveau hormonal, parfois ça aide à faire le tri, à dédramatiser. Mais il ne faut pas que ça devienne, qu'on ouvre trop la porte, parce que c'est très intéressant, il y a des profils de participants qui sont très friands de ça, et si on ouvre trop la porte, ça va vite tourner au cours magistral sur la problématique hormonale dans la relation interpersonnelle. On ne va pas parler des travaux qui ont été menés sur les phéromones, alors que c'est super intéressant, mais la contrainte du temps et l'exigence de les faire ressortir mieux équipés font qu'à un moment donné on doit trancher. » Dans les propos de ce directeur pédagogique, on voit bien à quel point la communication est pensée comme un phénomène biologique. Si les savoirs issus des sciences du vivant ne sont pas particulièrement mobilisés dans les formations, ce n'est pas par manque de « validité », mais, car la formation courte ne laisse pas assez de temps pour les déployer » (Seurrat, 2024, 176).

analyser toutes les argumentations, et c'est précisément pour la compléter que Chaïm Perelman et Lucie Olbrecht-Tyteca avaient entrepris la rédaction de leur « nouvelle rhétorique¹⁶⁷ ». Dans leur sillage, je voudrais rassembler les savoirs utiles non pas à la rhétorique au sens où ils l'entendaient — à savoir l'analyse des « moyens discursifs d'obtenir l'adhésion des esprits » —, mais à la rhétorique scolaire, la « rhétorique générale » (Dericquebourg 2020), celle qui a pour objectif d'entraîner des compétences discursives, d'étudier la persuasion, la communication, l'argumentation, l'expression et d'analyser les activités qu'elles recouvrent, leurs traces et leurs significations.

Ce travail, exploratoire et sans doute démesuré — si on ne lui fixe pas de limites claires —, est indispensable, car les tout premiers enseignants de cette rhétorique scolaire voudront connaître, étudier, assimiler les savoirs qui la composent aujourd'hui. C'est pour répondre à cette question, à la fois pragmatique et théorique, que je souhaite ici décrire, virtuellement, le cursus d'études de rhétorique qui pourrait être celui d'un enseignant de rhétorique. On peut espérer plusieurs bénéfices de cette description. D'abord, elle fournira à la discipline rhétorique scolaire, que je décrirai dans les deux prochains chapitres, un équivalent de ce que sont aujourd'hui les études de lettres pour les enseignants de français. Même si le lien entre l'université et l'enseignement secondaire n'est pas mécanique ou applicationniste, l'une et l'autre sont à l'évidence intimement liés. Par ailleurs, ce lien est fondamental dans la culture scolaire et dans la constitution de l'identité disciplinaire de la rhétorique, qui aura ainsi, comme toutes les disciplines scolaires, ses fondements scientifiques. Les enjeux de cette description sont donc pour partie épistémologiques, puisqu'il s'agit d'explorer le cadre universitaire, réflexif, critique et pluriel qui pourrait être celui de la rhétorique et de son enseignement aujourd'hui. Ils sont également « sociaux » puisqu'il s'agit au fond de proposer un espace

¹⁶⁷ « Si, chez les Anciens, la rhétorique se présentait comme l'étude d'une technique à l'usage du vulgaire impatient d'arriver à des conclusions, de se former une opinion, sans s'être donné la peine d'une investigation sérieuse (Aristote, *Rhétorique* I, 2, 1357 a), quant à nous, nous ne voulons pas limiter l'étude de l'argumentation à celle qui est adaptée à un public d'ignorants. [...]

En effet, l'orateur est obligé, s'il veut agir, de s'adapter à son auditoire et l'on comprend sans peine que le discours le plus efficace sur un auditoire incompetent ne soit pas nécessairement celui qui emporte la conviction du philosophe. Mais pourquoi ne pas admettre que des argumentations puissent être adressées à toutes espèces d'auditoires ? [...]

Nous montrerons d'ailleurs que les mêmes techniques d'argumentation se retrouvent à tous les niveaux, à celui de la discussion autour d'une table familiale, comme à celui du débat dans un milieu très spécialisé » (TA, p. 9-10).

commun virtuel — des « études » — à des chercheurs et à des chercheuses qui s'intéressent à l'enseignement de la rhétorique, dans une version qui ne soit pas purement instrumentale.

Un cursus d'études ou une discipline rhétorique ?

Toutefois, on pourrait légitimement se demander pourquoi il faudrait chercher à définir un cursus d'études rhétoriques plutôt qu'une discipline rhétorique ? La discipline rhétorique universitaire pourrait bien, tout simplement, être intégrée aux études de lettres, sans constituer un cursus distinct. Ce choix est principalement motivé par ma démarche, à la fois pragmatique et programmatique. Je voudrais en effet m'assurer que ma description de la rhétorique à l'université soit vraisemblable aux yeux des enseignants, au sens où elle possède tous les attributs d'une « identité disciplinaire¹⁶⁸ », cohérente, crédible et, éventuellement, désirable.

Or, c'est la logique institutionnelle spontanée des enseignants, comme l'a rappelé Chervel, que de considérer que chaque discipline scolaire a son pendant dans le supérieur sous la forme d'un cursus spécialisé et d'un concours de recrutement *ad hoc*. Par contraste, le droit, la psychologie, la communication répondent à d'autres logiques. Ainsi, les contenus des programmes universitaires eux-mêmes qui forment des enseignants sont toujours en partie déduits des attentes et des exercices des concours de recrutement. L'exemple le plus extrême de ce fonctionnement est l'institutionnalisation de la « stylistique de concours » dans les cursus de lettres modernes, non pas à partir d'une épistémologie ou de pratiques de recherche cohérentes, mais à partir des seules attentes d'une épreuve de concours — à savoir une question — lors de la création de l'agrégation de lettres modernes en 1960 (Bordas 2007). Cette logique est si forte que j'aurais pu commencer par imaginer une « agrégation de rhétorique », dont on aurait déduit le programme d'études universitaires, puis la discipline scolaire et inversement en remontant jusqu'à l'agrégation. Mais, quelles que

¹⁶⁸ Cette idée sera développée dans le chapitre 6, consacré à la didactique de la rhétorique.

soient les critiques qu'on puisse adresser à ce modèle, c'est celui de la culture scolaire française. Ce choix d'un cursus est donc purement heuristique, c'est une hypothèse de travail, qui a pour seule ambition de décrire les savoirs académiques qui pourraient être ceux des rhétoriciens, dans une forme qui s'intègre aussi naturellement que possible dans la culture scolaire existante. Ainsi, il est évident pour moi qu'il y aurait mille autres façons d'intégrer la rhétorique dans les cursus existants que celle que j'ai imaginée, mais c'est celle qui m'a semblé la plus pertinente pour amorcer la réflexion.

Ce chapitre est structuré en deux temps. Je procèderai d'abord à un état des lieux de l'enseignement de la rhétorique au sein de l'université française (1), à travers l'analyse d'une sélection de maquettes de licence (1.1), puis des principaux manuels universitaires d'introduction à la rhétorique (1.2). Cette contextualisation, sans visée exhaustive, a pour but de mettre en évidence différentes versions de la rhétorique telle qu'elle est aujourd'hui enseignée à l'université.

En m'appuyant sur ces résultats, je chercherai ensuite à décrire une configuration *minimale* des « études de rhétorique » (2), qui formeraient des rhétoriciens et des enseignants de rhétorique, par analogie aux « études de lettres », dont sont issus les enseignants de français/lettres. Cette exploration aurait pu être menée à partir des études en sciences du langage ou en information-communication. Les « études de lettres », comme analogue heuristique, avaient néanmoins l'avantage d'être directement liées à l'enseignement secondaire — puisque c'est lui qui m'intéresse principalement.

1 – Brève situation de l'enseignement de la rhétorique à l'université en France

Il n'est pas possible ici de faire un état exhaustif de l'enseignement de la rhétorique dans les universités en France, auquel aucun travail descriptif n'a encore été consacré à ma connaissance. Je me limiterai à la saisie partielle de la situation de la rhétorique, à

travers deux objets complémentaires. Je voudrais ainsi mettre en évidence un état de l'enseignement de la rhétorique dans les universités et la manière dont elle est présentée aux étudiantes et aux étudiants à qui ces cours sont destinés.

Le premier objet que j'étudierai est constitué d'un échantillon de maquettes de licences. J'ai sélectionné toutes les mentions susceptibles de comporter un enseignement qui porte explicitement l'étiquette « rhétorique » dans les mentions les plus contigües, autant qu'on peut le supposer, au « carrefour » rhétorique. Cela m'a permis de réduire le corpus possible, car de nombreux enseignements d'« expression-communication », de « techniques de communication », d'« éloquence » sont par ailleurs proposés dans presque toutes les licences, du droit aux mathématiques. Leurs finalités sont variées, mais il s'agit en général de cours de « méthodologie du travail universitaire » (écrire des synthèses, des rapports, etc.), de « professionnalisation » (préparation d'entretiens professionnels, simulation de réunion) ou de « remédiation » (aisance à l'écrit ou à l'oral, remise à niveau, etc.). J'ai donc préféré me concentrer sur les mentions qui relèvent explicitement du domaine du langage, du discours et de la communication, à savoir les licences de mentions lettres, humanités, sciences du langage et information-communication¹⁶⁹.

Le second objet est constitué des principaux ouvrages contemporains d'initiation à la rhétorique. Ces ouvrages sont surtout à destination d'étudiants de premier cycle universitaire et sont tous écrits par des enseignants-chercheurs ; ils ont donc le statut de « textes de référence universitaire ». Pour la plupart, ce sont des classiques de la rhétorique à l'université et ils figurent pour certains dans les bibliographies des cours de rhétorique présentes dans les maquettes. Dans cette sélection, j'ai exclu par principe des ouvrages d'introduction à l'argumentation ou aux techniques de persuasion qui

¹⁶⁹ Les contenus des licences sont très variables, même s'ils sont en dernier lieu encadrés par un référentiel national, le Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). Il n'était pas pertinent ici de s'appuyer sur ce référentiel national, car son contenu n'est pas formulé en termes de « disciplines », mais de compétences. Pour cette saisie ponctuelle, j'ai parcouru un grand nombre de maquettes et retenu celles qui me sont apparues emblématiques de la place de la rhétorique dans les différentes mentions. Par ailleurs, je dois signaler que certaines maquettes ne prévoient parfois aucun module qui mentionne l'étiquette « rhétorique » (par exemple, la licence mention Lettres de l'université Paris-Est Créteil), ce qui ne signifie pas que la rhétorique n'y soit pas présente dans les faits.

n'étaient pas explicitement inscrits dans la « discipline » rhétorique par leurs auteurs¹⁷⁰, même si leur matière est, de fait, apparentée à la rhétorique.

Mon objectif est en effet de décrire une situation des cours et des contenus de cours qui sont explicitement rattachés et attribués à la rhétorique, sans chercher pour l'instant à reconstruire le domaine qu'on pourrait lui reconnaître aujourd'hui. Je me suis donc appuyé sur les ouvrages suivants, souvent réédités :

- Ruth Amossy, *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, 2021 4^e éd., 1^{re} éd. 2000 ;
- Jean-Jacques Robrieux, *Rhétorique et argumentation*, Armand Colin, 2015 3^e éd., 1^{re} éd. 2000 ;
- Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*, PUF, 2018 2^e éd., 1^{re} éd. 1991 ;
- Christelle Reggiani, *Initiation à la rhétorique*, Hachette Supérieur, 2001 ;
- Laurent Pernot, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Le Livre de Poche, 2000 ;
- Françoise Desbordes, *La Rhétorique antique*, Hachette Supérieur, 1996 ;
- Christine Noille-Clauzade, *La rhétorique et l'étude des textes*, Ellipses, 1999 ;
- Georges Molinié, *Dictionnaire de rhétorique*, Livre de Poche, 1997¹⁷¹ ;
- Roland Barthes, « L'ancienne rhétorique : aide-mémoire », *Communications*, 16, 1970, p. 172-223¹⁷² ;

¹⁷⁰ Par exemple, le très pédagogique manuel de Marianne Doury, *Argumentation. Analyser textes et discours*, Armand Colin, 2016 ou *L'art d'influencer. Analyse des techniques de manipulation*, Armand Colin, 2000 d'Alex Mucchielli ne s'inscrivent pas dans la discipline rhétorique. Ce second manuel propose une synthèse analytique, à destination des étudiants en sciences de l'information et de la communication, des principaux moyens d'influence par la communication, qui ont été le plus souvent mis en lumière par des expériences de psychologie sociale (le « pied dans la porte » etc.) On peut mentionner également, en sciences de la communication, les synthèses de (Breton et Gauthier, 2000 ; Breton, 2016).

¹⁷¹ Deux raisons justifient d'ajouter ce dictionnaire au format poche. Il s'agit, sous forme de lexique, d'une introduction à la rhétorique, longuement présentée (p. 1-21), qui est un classique des études littéraires en France.

¹⁷² Cette publication est la transcription d'un séminaire de Roland Barthes à l'EPHE (1964-1965), qui se présente comme un « aide-mémoire ». Par ses qualités de synthèse, ce texte est également un classique.

- Pierre Chiron, *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen*, Les Belles Lettres, 2018¹⁷³.

1.1 Un aperçu à travers les maquettes de licence des mentions lettres, humanités, sciences du langage et information-communication

Parmi les quarante-cinq intitulés actuels de mentions de licence en France¹⁷⁴, m'ont intéressé, pour leur lien potentiel avec la rhétorique, les licences de lettres, d'humanités, de sciences du langage et d'information-communication. L'échantillon retenu se veut uniquement illustratif, mais j'ai sélectionné ces maquettes à la fois pour leur caractère emblématique — leurs éléments constitutifs se retrouvent aussi dans la plupart des autres maquettes que j'ai consultées — et, parfois, pour leur originalité¹⁷⁵. Il est constitué des maquettes suivantes, dont je précise à chaque fois l'UFR de rattachement, dans la mesure où il s'agit de projets pédagogiques singuliers, négociés par les équipes qui les composent et qui sont issues de disciplines très variées :

- **Mention Lettres** : licence de lettres modernes et licence Culture antique et monde contemporain de Sorbonne Université (UFR Lettres) ; licence de lettres d'Aix-Marseille Université (UFR Arts, lettres, langues et sciences humaines) ;
- **Mention Humanités** : licence d'humanités de l'université Paris-Nanterre (UFR Philosophie, Information-Communication, Littératures, Arts du spectacle) ; licence d'humanités de l'Université de Rennes (UFR Arts, Lettres, Communication) ;

¹⁷³ Malgré son titre de « manuel », cet ouvrage relève plutôt de l'essai et du plaidoyer, en faveur des exercices de rhétorique. Son titre, son succès et ses qualités pédagogiques invitent néanmoins à le classer dans le genre des ouvrages de référence, désormais largement diffusés.

¹⁷⁴ <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000028545004>

¹⁷⁵ Il va de soi que ces maquettes ne donnent accès qu'à des objectifs et des contenus affichés, qui sont ici suffisants pour mon propos. Une enquête de terrain complémentaire pourrait chercher à analyser comment ils sont concrètement mis en œuvre et, finalement, quels regards sont portés sur la rhétorique dans ces différents cours et selon quelles modalités concrètes elle est enseignée.

- **Mention Information-Communication** : licences d'information-communication de l'université Sorbonne Nouvelle (UFR Arts et Média) et de l'université Panthéon-Assas (Institut français de la presse) ;
- **Mention Sciences du langage** : licences de sciences du langage de Sorbonne Université (UFR Lettres) et de l'université Paris-Descartes (UFR Sciences humaines et sociales).

1.1.1 Quelques caractéristiques générales

Plusieurs caractéristiques générales émergent à la lecture de ces maquettes. La rhétorique y est toujours une discipline mineure, qui n'est jamais enseignée selon une logique d'approfondissement, à l'exception notable du « cursus Orator » de la licence Humanités de l'université Paris-Nanterre¹⁷⁶. Dans la plupart des cas, la rhétorique se limite à un module unique sur tout le cycle de licence. Ses contenus sont souvent centrés sur un seul aspect du « carrefour » disciplinaire rhétorique : l'histoire littéraire ou l'histoire culturelle de la rhétorique (dans l'Antiquité ou à tel siècle), l'argumentation (théorie de l'argumentation, analyse des arguments), la création littéraire (l'atelier d'écriture littéraire), l'analyse du discours, ou l'éloquence (l'atelier de prise de parole en public, qui allie théorie et pratique).

Par exemple, le cours « Rhétorique et argumentation » (Delphine Denis et Laurent Perrin, Sorbonne Université ; Mention Lettres) est conçu comme une introduction à la « rhétorique traditionnelle et à son prolongement moderne dans les théories de l'argumentation ». Le cours « Atelier de création littéraire » (Jean-Marc Quaranta, Aix-Marseille Université ; Mention Lettres) se positionne explicitement dans le contexte de l'atelier d'écriture, dont cette université fut pionnière en France autour d'Anne Roche et du « groupe d'Aix » dans les années soixante-dix¹⁷⁷, où chacun est amené « à fonder sa

¹⁷⁶ <https://dep-lettresclassiques.parisnanterre.fr/diplomes-universitaires/diplomes-universitaires-%C2%A0orator%C2%A0> (consulté le 5 juillet 2024). Depuis 2020, dans sa nouvelle version, ce cours tout à fait singulier dans le paysage universitaire est conçu selon une logique de progression en six niveaux, soit un niveau par semestre tout au long de la licence (12 h par module, soit 144 h au total). Chaque module est construit autour d'un exercice principal (chrie, narration, jusqu'à la déclamation), associé à un apport théorique et culturel.

¹⁷⁷ Houdart-Merot, 2018, 25–29.

propre rhétorique ». Le cours « Rhétorique et langues médiévale et classique » (Valérie Naudet et Mathilde Thorel, Aix-Marseille Université ; Mention Lettres) est un cours d'histoire littéraire avec un programme de lecture (Christine de Pizan et Étienne de la Boétie).

Quelques modules néanmoins articulent explicitement plusieurs aspects, comme la théorie de la rhétorique et sa dimension pratique. C'est notamment le cas des modules « Introduction à la rhétorique et à la lecture des orateurs antiques » (Cécile Corbel et Benoît Sans, Université de Rennes ; Mention Humanités), qui associe l'étude de la doctrine rhétorique ancienne et de son héritage à des exercices pratiques, mais également « Argumentation, rhétorique et éloquence » (Marianne Doury, université Paris-Descartes ; Mention Sciences du langage), qui associe analyse de discours persuasifs (tweets, éditoriaux de presse, publicités...) et production. On remarque également que certains cours ne sont pas rattachés à la discipline rhétorique, alors que sur le fond rien ne semble les distinguer des cours précédents. C'est par exemple le cas des cours « Principes de l'argumentation », mais aussi « Pratiques des tours et détours de l'argumentation » (Michel Dufour, Sorbonne Nouvelle ; Mention Information-Communication) dont les contenus et les pratiques sont de fait rattachés à la rhétorique, comme le signale la présence de *L'empire rhétorique* (1977) de Chaïm Perelman, dans la bibliographie du cours.

1.1.2 La place de la rhétorique dans chaque mention

Quelle place occupe la rhétorique dans les différentes mentions de cet échantillon ? On remarque qu'en lettres les cours de rhétorique sont, en toute logique, d'abord arrimés à l'histoire littéraire. Ils sont également très peu nombreux, même si on souhaitait y intégrer certains modules optionnels d'écriture créative ou d'analyse du discours, que l'on peut rattacher à la rhétorique, bien que les maquettes ne s'en réclament pas. La rhétorique est-elle si évidente dans les études de lettres qu'il ne serait même pas

nécessaire de la mentionner dans les intitulés de cours ? C'est une explication plausible. Quoiqu'il en soit, par comparaison, les cours d'histoire littéraire, de stylistique et de grammaire, sont eux explicitement présents à chacun des six semestres des licences, ce qui témoigne du statut beaucoup plus incertain de la rhétorique. Par contraste avec la stylistique, on comprend qu'il s'agit là d'un partage disciplinaire et institutionnel lié aux principaux débouchés professionnels des études de lettres. La rhétorique ne figure pas explicitement dans ces études, parce que les programmes de concours de recrutement des enseignants de lettres modernes et classiques (et de grammaire) ne lui reconnaissent pas non plus de statut disciplinaire autonome. La situation de la « stylistique » de concours à la française (Bordas 2007) est inverse : elle a été créée pour répondre aux attentes de l'épreuve de stylistique de la nouvelle agrégation de lettres modernes (1960). Apparentée à beaucoup de contenus rhétoriques, c'est elle qui est massivement présente dans les maquettes, et non la rhétorique, parce qu'elle est une discipline de concours.

Dans la licence Humanités, on note un seul cours obligatoire à l'Université de Rennes sur tout le parcours licence et un cursus complet à Nanterre, qui est un hapax. La situation atypique de Nanterre montre, par contraste, que d'autres configurations sont possibles. On retrouve néanmoins une logique de progression, envisagée dans une perspective de remédiation, dans le module « Pédagogies alternatives-Éloquence » (Université de Rennes ; mention Humanités), destiné aux étudiants en difficulté, mais la rhétorique n'y est pas explicitement mentionnée et il s'agit d'un enseignement optionnel et à destination d'étudiants en difficulté avec les attentes universitaires.

En information-communication, aucun cours de rhétorique n'est prévu à l'université Sorbonne Nouvelle. En revanche, la sémiotique y est fortement présente (au moins un cours obligatoire chaque année) ainsi que l'analyse du discours, surtout médiatique. On retrouve également des modules de « compétence professionnelle : expression orale », d'« écriture créative », de « principes de l'argumentation » et de « pratiques de l'argumentation », mais sans référence explicite à la discipline rhétorique dans les intitulés. À l'université Panthéon-Assas, en plus d'un cours de « Sémiologie de l'écrit et de l'image » en première année, existe aussi un cours obligatoire de « Rhétorique et

argumentation », ayant pour objet d'étude l'argumentation politique contemporaine, dans un format analytique.

En sciences du langage, à Sorbonne Université, l'unique cours de « Rhétorique et argumentation » est mutualisé avec celui à destination des étudiants de lettres et propose une introduction à la « rhétorique traditionnelle » et aux théories de l'argumentation. Il s'appuie en termes de bibliographie sur l'*Argumentation dans le discours* (2000) de Ruth Amossy, qui se rattache à l'analyse du discours, et sur l'*Initiation à la rhétorique* (2001) de Christelle Reggiani, qui relève de l'analyse littéraire des genres rhétoriques classiques. Un autre cours est proposé, « Introduction à l'analyse du discours », qui ne mobilise pas la rhétorique mais la linguistique du discours (Maingueneau 2014). À l'université Paris-Descartes, la rhétorique n'apparaît qu'en troisième année dans un cours obligatoire d'« Argumentation, rhétorique et éloquence », qui associe théorie et pratique à partir d'un corpus littéraire et non littéraire. D'autres cours peuvent être rapprochés de la rhétorique, comme « Analyse du discours et des médias », « Outils pour la communication », à l'écrit et à l'oral, sous la forme d'ateliers, « Sémiologie et communication », « Langage et interaction », mais sans référence à la rhétorique.

Que conclure de ce bref parcours ? D'abord, la présence latente de la rhétorique est massive dans d'autres disciplines, mais elle n'apparaît pas explicitement dans les intitulés ni dans les descriptifs. Ensuite, quand elle est mentionnée explicitement, elle est toujours une discipline ancillaire ou instrumentale, ce qui la singularise parmi d'autres disciplines du discours. On remarquera que d'autres disciplines, comme elle, ne disposent pas de cursus entièrement organisé autour de leurs contenus : c'est le cas de la sémiotique, de l'analyse du discours ou de la stylistique, qui sont, elles aussi, au service d'un cursus plus général. Pourtant, ces trois disciplines ont des statuts bien différents de celui de la rhétorique dans ces mentions : elles sont enseignées sur plusieurs années, comme des domaines susceptibles d'être approfondis. Au contraire, l'étiquette « rhétorique » se caractérise par des contenus très hétérogènes, qui relèvent soit d'autres disciplines (en particulier la stylistique ou l'histoire littéraire), soit d'objectifs linguistiques et langagiers très généraux, qu'ils soient ou non de l'ordre de la

remédiation. De fait, la discipline rhétorique n'est pas en France une discipline comme les autres, si tant est qu'elle soit véritablement perçue comme une « discipline ».

1.2 Un aperçu à partir des principaux manuels universitaires de rhétorique

En complément de cette rapide présentation des maquettes, les manuels universitaires de rhétorique permettent de décrire plus précisément la situation de la rhétorique à l'université. Ils sont en effet une des manifestations de l'institutionnalisation ou des tentatives d'institutionnalisation des disciplines. Ils permettent d'avoir accès, au moins en partie, aux disciplines telles qu'elles sont — ou ont été — enseignées et constituées par des enseignants-chercheurs à destination d'un public d'étudiants, et bien sûr bien au-delà, comme l'a précisé Provenzano (2012) dans son analyse d'un autre corpus de manuels, celui des manuels de sémiotique :

Les manuels donnent prise à un premier ordre d'observations portant sur la représentation qu'ils construisent de la discipline elle-même, d'une part de son corpus conceptuel, d'autre part, serait-on tenté de dire, de son anima historique. D'une part [...], le discours de vulgarisation rend en effet saillantes les lignes de fracture intra-disciplinaires, aussi bien en synchronie qu'en diachronie. Observer la forme et l'évolution des manuels, c'est observer des migrations / apparitions / disparitions conceptuelles, des hiérarchisations différentes du champ des problématiques pertinentes, des sélections variables d'objets pris en charge par la discipline, des mises en tension polémiques, des divisions spécialisantes. D'autre part [...], la discipline s'institue également en donnant à voir sa propre historicité.

Je classerai ici les manuels, présentés en introduction, selon leurs visées, ce qu'ils prétendent apporter aux étudiants à qui ils sont — officiellement — destinés, puisque je m'intéresse à la configuration de la rhétorique qu'ils leur donnent à voir. Il s'agit toujours de rhétorique et pourtant les différences sont majeures entre les manuels d'analyse rhétorique de la littérature, de théorie rhétorique de l'étude des textes (littéraires), d'histoire de la théorie et de la culture rhétorique ancienne, d'introduction générale au « système rhétorique », d'analyse rhétorique des discours argumentatifs, de théorie rhétorique de l'argumentation contemporaine ou de didactique de la rhétorique. Pour

entrer quelque peu dans les détails, j'en proposerai donc une brève présentation pour mettre en évidence les différents visages de la rhétorique qui peuvent être présentés à des étudiants de premier cycle universitaire.

- **Analyse rhétorique et littérature :**

- Christelle Reggiani, *Initiation à la rhétorique*, Hachette Supérieur, 2001 ;
- Georges Molinié, *Dictionnaire de rhétorique*, Livre de Poche, 1997.

Bien que Georges Molinié montre clairement dans son introduction l'actualité de la rhétorique, l'importance de ses nouveaux développements dans la théorie de l'argumentation, mais également comme pratique d'enseignement et comme compétence, l'essentiel de son dictionnaire s'appuie sur des exemples tirés de la littérature. L'usage du dictionnaire semble donc nettement orienté vers ce que l'on peut appeler l'analyse rhétorique de la littérature, c'est-à-dire l'interprétation des textes littéraires à l'aune des concepts techniques de la rhétorique, qui sont expliqués par Georges Molinié. C'est également la perspective adoptée par Christelle Reggiani, qui propose des modèles d'explication de textes littéraires (Molière, Abbé Prévost, Louise Labé, Paul Éluard...), étudiés à travers la grille technique rhétorique. Les origines de la rhétorique sont rappelées, notamment sa fonction politique dans les sociétés anciennes, ainsi que sa double dimension — théorique et pratique —, mais elle est ici uniquement mise au service de l'étude des textes littéraires. Par ailleurs, le manuel de Christelle Reggiani fait souvent intervenir des notions de linguistique et de narratologie (Maingueneau 2010), qui font aujourd'hui partie des études littéraires, mais qui ne sont pas mentionnées dans les autres manuels de rhétorique. Il s'agit donc d'une *rhétorique élargie* — mais implicite — de l'analyse des textes littéraires, qui ne se limite pas aux concepts de la tradition rhétorique.

- **Théorie rhétorique et étude des textes :**

- Christine Noille-Clauzade, *La rhétorique et l'étude des textes*, Ellipses, 1999 ;

Ce manuel à la fois original et dense se veut une réhabilitation théorique de la lecture rhétorique des textes, que Christine Noille oppose à un autre mode, celui de la lecture herméneutique. Il ne s'agit donc pas d'un manuel d'analyse rhétorique des textes littéraires. On n'y trouvera même pas le « catéchisme rhétorique » traditionnel, selon le mot de Christian Plantin, car sont uniquement définis en préambule une série de concepts que je cite car ils font partie de la démonstration : épistémé (configuration de savoirs) ; esthétique (critique du jugement de goût) ; heuristique ; herméneutique ; pathos ; philologie (discipline se consacrant à l'établissement des textes) ; scolastique (fondée sur la glose et la paraphrase des textes sacrés) ; et topique (sous-partie de la rhétorique qui traite des preuves reposant sur le recours au lieu commun).

Dans le sillage des travaux de Michel Charles, Christine Noille-Clauzade invite à retrouver l'ancienne critique rhétorique, son équipement analytique, mais aussi la continuité qu'elle instaure entre le lecteur et l'orateur, entre le critique et l'écrivain. Sans chercher à résumer le parcours proposé par Christine Noille-Clauzade, qui vise à déconstruire les évidences de notre « culture du texte » pour retrouver une « culture rhétorique », je citerai quelques propositions chocs — qui sont l'occasion de formuler des problèmes et non des thèses dogmatiques :

Supprimons l'esthétique (ou, moins agressivement, reportons-nous avant l'âge de l'esthétique, [c'est-à-dire avant le sacre de la littérature] ; supprimons la méthode du commentaire linéaire (qu'il se modèle sur l'analyse philologique, linguistique, ou sur toute autre étude des unités minimales du discours) et envisageons de traiter le texte sans respect : priver l'état du texte de son autorité revient à lui refuser son intégrité, à nier la nécessité de chacune de ses parties [...] Pour nous, chaque élément du texte deviendra alors un des possibles du texte, celui qu'il a choisi d'actualiser ; et un travail lectorial se proposera, qui pluralisera le texte en plusieurs versions possibles, et qui a contrario trouvera pour la version retenue une nécessité non pas esthétique, mais technique, interne, une fonctionnalité faisant défaut aux autres ; supprimons le sens du texte [...] ou pour dire la chose plus scientifiquement, disons que mettre un terme à la recherche du sens psychologiquement dit "caché" (le texte ne cache rien, c'est en nous que ce sens est caché, ce sont notre habileté à produire du sens, notre maîtrise d'une herméneutique, qui nous permettent d'accéder à des réseaux de sens complexes ancrés dans des réseaux textuels), bref, en finir avec la production d'interprétations raffinées dépend d'une décision personnelle, de la volonté du lecteur. [...] une question se pose alors : que faire de la lecture ? ; une alternative s'offre en effet de droit à tout lecteur professionnel, soit opter pour une herméneutique particulière soit œuvrer à une recherche théorique ; en d'autres termes, soit vouloir interpréter un texte, filer un réseau de sens à travers un parcours textuel, soit analyser le fonctionnement de la 'machine' textuelle (p. 11-12).

Pour résumer, Christine Noille-Clauzade propose une « contre-culture (rhétorique) de la littérature », qui ne semble plus aujourd’hui si marginale, au regard de l’évolution des études littéraires qui ont pour partie abandonné l’herméneutique au profit de l’analyse du discours littéraire, en tout cas dans la perspective des concours de recrutement des enseignants de lettres (Maingueneau 2010).

- **Histoire de la théorie et de la culture littéraire rhétorique :**

- Laurent Pernot, *La Rhétorique dans l’Antiquité*, Le Livre de Poche, 2000 ;
- Françoise Desbordes, *La Rhétorique antique*, Hachette Supérieur, 1996 ;
- Pierre Chiron, *Manuel de rhétorique. Comment faire de l’élève un citoyen*, Les Belles Lettres, 2018.

Ces deux ouvrages sont des classiques de l’histoire de la théorie rhétorique et de l’histoire de la culture littéraire de l’Antiquité, qui était une « culture rhétorique ». Le propos est donc à la fois culturel, puisqu’il s’agit de décrire les différents aspects de la culture rhétorique en Grèce puis à Rome, historique et théorique, dans la mesure où les concepts rhétoriques sont présentés dans leur développement chronologique — et non comme un « système » cohérent et sans histoire. Cette histoire de la rhétorique, dans ces manuels, est plutôt écrite du point de vue des traités de rhétorique, et moins des œuvres et des pratiques littéraires, qui sont plus précisément abordées par les historiens des littératures anciennes. Le manuel de Pierre Chiron (2018), à mi-chemin entre l’histoire de la rhétorique et le manuel de didactique rhétorique contemporaine, cherche à assurer une continuité entre les connaissances sur les théories et la culture rhétoriques anciennes et un enseignement contemporain de la rhétorique, via ses exercices canoniques.

- **Les manuels d’introduction générale au « système rhétorique » :**

- Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*, PUF, 2018
2^e éd., 1^{re} éd. 1991 ;
- Roland Barthes, « L’ancienne rhétorique : aide-mémoire », *Communications*, 16, 1970, p. 172-223.

Les manuels de Roland Barthes et d'Olivier Reboul ont la caractéristique d'insister sur la dimension systémique de la rhétorique, à la fois théorie et pratique du discours, même si son inscription culturelle est bien sûr rappelée. Olivier Reboul mène une réflexion générale sur le sens de la rhétorique, son héritage en démocratie et ses concepts fondamentaux — arguments, figures... —, en soulignant son actualité. En guise de pratique, le manuel donne des exemples d'analyse de textes littéraires et philosophiques, qui s'appuient surtout sur la caractérisation de schèmes d'arguments (argument pragmatique, dissociation de notion...). Cette part dialectique de la rhétorique, en particulier, était beaucoup plus discrète, voire inexistante, dans le manuel de Christelle Reggiani, plus tourné vers la stylistique que vers la dialectique ou les procédés argumentatifs.

L'aide-mémoire de Roland Barthes (51 pages), transcription de son séminaire de 1964-1965 à l'EPHE, est plus ancien et paraît dans un contexte intellectuel différent. La rhétorique est présentée comme un système clos (un « code rhétorique »), que Barthes oppose à une nouvelle discipline en cours d'élaboration, la « sémiotique de l'écriture », dont certains « Éléments de sémiologie » ont d'ailleurs été publiés un peu plus tôt¹⁷⁸. Dans ce contexte, la Rhétorique — je souligne la majuscule — n'est plus qu'un code rigide et fermé, ni une technique, ni une esthétique, ni une morale », il ne reste donc qu'une histoire de la Rhétorique à écrire, celle d'un système révolu et oppressif. De ce point de vue, écrire l'histoire de la rhétorique est un acte politique, lié au constat que

toute notre littérature, formée par la Rhétorique et sublimée par l'humanisme est sortie d'une pratique politico-judiciaire [...] : là où les conflits les plus brutaux d'argent, de propriété, de classes, sont pris en charge, contenus, domestiqués et entretenus par un droit d'État, là où l'institution règle la parole feinte et codifie tout recours au signifiant, là naît notre littérature.

Il n'y a donc aucune liberté « rhétorique » possible, ce qui est l'exact opposé par ailleurs de la réflexion d'Olivier Reboul qui conclut sur le « libre dialogue » que permet une véritable formation au « code rhétorique » (p. 231).

- **L'analyse rhétorique du discours argumentatif :**

¹⁷⁸ « Éléments de sémiologie », *Communications*, 4, 1964.

- Ruth Amossy, *L'argumentation dans le discours*, Armand Colin, 2021
4^e éd., 1^{re} éd. 2000 ;
- Jean-Jacques Robrieux, *Rhétorique et argumentation*, Armand Colin, 2015
3^e éd., 1^{re} éd. 2000.

D'emblée, précisons que ces deux manuels n'ont pas le même statut. L'ouvrage de Jean-Jacques Robrieux est strictement pédagogique et présente de façon synthétique l'histoire de la rhétorique *argumentative* (et non de la culture littéraire rhétorique), ses principales problématiques ainsi que ses outils d'analyse : les figures du discours, une typologie très précise des arguments et une étude de certaines stratégies rhétoriques (liées à la disposition). Il s'agit d'un manuel précis et informé, mais à visée pratique, destiné à fournir les principaux outils de la rhétorique pour analyser des discours argumentatifs.

Le manuel de Ruth Amossy, en revanche, a une ambition épistémologique et situe son propos dans les études linguistiques et les théories de l'argumentation d'aujourd'hui. Ruth Amossy y défend la « théorie de l'argumentation dans le discours », en associant rhétorique et argumentation, à l'instar du *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* (1958) de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca, et analyse du discours. Amossy présente ainsi l'analyse argumentative comme une branche de l'analyse du discours (Maingueneau 2014), qui a la spécificité de s'intéresser non seulement à la visée explicitement argumentative des discours, mais également à leur dimension argumentative, qui oriente simplement le regard (p. 7). Les concepts fondamentaux de la rhétorique sont redéfinis au prisme de l'analyse du discours, mais aussi des théories de l'argumentation contemporaines : on y trouve une théorie des auditoires, de l'éthos discursif et de l'éthos préalable, de la doxa et des topoï (ou des évidences partagées, fondements de l'argumentation), des schèmes argumentatifs, y compris les paralogismes, des éléments issus de la pragmatique, de la linguistique énonciative, de l'analyse conversationnelle, une théorie linguistique des émotions dans le discours, une théorie argumentative des figures et une théorie des genres de discours. De fait, le manuel de Ruth Amossy offre une synthèse très réussie, dans une perspective

analytique, entre l'ancienne théorie rhétorique de l'argumentation et les différents apports de la linguistique et de la théorie de l'argumentation contemporaine.

1.3 Bilan

Ce panorama n'avait pas pour ambition de rendre compte de l'ensemble des travaux menés aujourd'hui sur la rhétorique, mais seulement d'en décrire les différentes versions comme discipline *enseignée*, auxquelles aurait accès notamment un étudiant de premier cycle en France. Or, la rhétorique enseignée à l'université n'a plus le statut de discipline vivante. Dans les études littéraires, elle semble certes omniprésente, tant la culture rhétorique a imprégné les œuvres et les activités littéraires, principalement passées, mais elle apparaît sous la forme d'un contenu culturel, dont on se contente de retracer l'histoire. La dynamique n'est plus du côté de la rhétorique, mais des études historiques, dont elle n'est d'ailleurs qu'un objet, parmi d'autres.

Elle est présente également comme grille pour l'analyse textuelle, dont elle a fourni les instruments traditionnels, mais elle est sur ce terrain concurrencée par la linguistique (Maingueneau 2010) et la stylistique, institutionnellement beaucoup plus installée — notamment en raison des épreuves des concours de l'enseignement et enseignée pour cette raison à tous les semestres de licence. Dans les études de communication, cette présentation a également clairement montré que ce n'est pas autour de la rhétorique, mais de la sémiotique — défendue par Roland Barthes pour remplacer l'ancien « code rhétorique » — et de l'analyse du discours que s'est structurée la question de l'interprétation des signes et des textes. En sciences du langage, la rhétorique n'est pas non plus une discipline de référence, au profit de la linguistique et des différents modèles d'analyse du discours et des pratiques langagières.

Dans les manuels, la rhétorique renvoie à des contenus et des approches très différentes selon les visées des auteurs. Dans les manuels qui relèvent de l'analyse littéraire, la rhétorique est une grille d'analyse traditionnelle, particulièrement bien adaptée aux textes qui ont précisément été produits à des époques où prédominait une

culture rhétorique. Dans les manuels qui relèvent de l'analyse du discours, de la linguistique et de la théorie de l'argumentation contemporaine, le corpus est plus diversifié — incluant notamment la presse et des corpus numériques — et la discussion porte en partie sur les modèles théoriques de l'analyse de l'argumentation et du discours aujourd'hui. Enfin, d'autres manuels adoptent une perspective historique, orientée vers la connaissance des théories rhétoriques de l'Antiquité et de la culture rhétorique dans son développement chronologique, et l'Antiquité y occupe manifestement une place à part. Dans ce champ historique, certains philologues, comme Pierre Chiron ou Benoît Sans, ont cherché à établir un lien entre tradition rhétorique ancienne, stylistique et enseignement contemporain.

La rhétorique est donc explosée en trois pôles disciplinaires et méthodologiques : la philologie autour de l'érudition et des connaissances sur la tradition et l'histoire de la théorie rhétorique ; l'analyse du discours et la théorie de l'argumentation ; et l'analyse littéraire et stylistique. Or ces trois pôles sont très loin de former une « discipline », au sens d'un projet épistémologique et didactique cohérent. La rhétorique apparaît aujourd'hui comme un thème et une collection d'approches, qui ne trouvent leur sens ni dans la formation d'un rhétoricien ni dans celle d'un orateur — le projet fondamental de la rhétorique ancienne — ni dans les questions qui leur sont liées. Dans ces conditions, comment des enseignants pourraient-ils imaginer (ré)enseigner la rhétorique ? C'est tout l'intérêt de réfléchir, virtuellement, à un cursus d'études de rhétorique.

2 – (Re)constituer des « études de rhétorique »

à l'université : savoirs, objets, méthodologies et valeurs d'un cursus universitaire rhétorique

Pour proposer des « études de rhétorique » susceptibles de prendre en charge la formation d'un rhétoricien, je procèderai en deux temps. D'abord, je m'appuierai sur le « carrefour rhétorique » pour identifier quelques grands principes qui pourraient orienter ces études, dont on attend qu'elle forme un « rhétoricien ». Dans cette entreprise, il faut assumer la part de reformulation et je m'efforcerai de justifier les choix qui m'ont semblé les plus judicieux pour une proposition orientée, mais en aucun cas fermée. Sur cette base, je proposerai ensuite une configuration minimale possible des études de rhétorique, par analogie avec les études de lettres. Pour l'illustrer, je présenterai quelques travaux essentiels.

2.1 À la recherche de principes pour les études de rhétorique

Commençons par admettre les difficultés. La constitution d'études de rhétorique est une gageure, ce que je montrerai en m'appuyant sur la tentative du rhétoricien Marc Angenot de reformer le territoire de l'ancien « empire rhétorique », pour reprendre le mot de Chaïm Perelman. Pour ma part, je me dirigerai dans une direction moins totalisante.

2.1.1 Se confronter au « fouillis de la rhétorique » (Marc Angenot)

La rhétorique a disparu, mais renaît sous d'autres formes. Dans son *Dialogue de sourds. Traité de rhétorique antilogique* (2008), Marc Angenot retrace cette résurgence, issue des travaux pionniers de Perelman et Olbrechts-Tyteca (*Traité de l'argumentation*, 1958) et de Stephen Toulmin (*The Uses of Argument*, 1958). Citant Michel Meyer, il explique ce retour de la rhétorique par l'effondrement des systèmes idéologiques et la crise des vérités définitives, scientifiques ou dogmatiques. Le « tournant rhétorique » touche ainsi divers domaines (philosophie, linguistique, psychologie, droit, littérature,

anthropologie), érigeant la rhétorique en « carrefour interdisciplinaire par excellence des sciences humaines » (Angenot, 2008, 103).

Marc Angenot s'efforce alors de reconstruire le carrefour rhétorique qui semble le plus adapté au principal objet qu'il lui assigne : « l'analyse du discours argumenté ». Il dresse ainsi la liste, qu'on trouvera en note, des disciplines qui en font partie, accompagnées des références *ad hoc*, sous la forme d'un impressionnant état de l'art. La lecture en est peut-être fastidieuse, mais elle dit l'essentiel : la rhétorique est « nécessairement immergée dans de très nombreuses problématiques, concernée par elles et partie prenante », de l'analyse du discours, en passant par la logique, les sciences de la communication ou la sociologie de la connaissance¹⁷⁹. En toute lucidité, Angenot conclut :

¹⁷⁹ Voici la liste, sous une forme résumée, qu'en propose Marc Angenot : **l'analyse du discours**, « au premier chef » ; Angenot fait remarquer qu'un bon tiers des articles du *Dictionnaire d'analyse du discours* de Patrick Charaudeau et de Dominique Maingueneau vient de la tradition rhétorique ; **les « sociologies »** : « sociologie de la conversation notamment, de la discussion, dont le modèle serait l'ouvrage *Forms of Talk* d'Erving Goffman, *Façons de parler* » ; sociologies de la connaissance, des valeurs, des stéréotypes, de l'argumentation dans la vie quotidienne, des croyances, des sciences et des communautés scientifiques ; psycho-sociologie de la persuasion politique et commerciale, des conflits et des malentendus ; théorie des choix ; psychologie cognitive ; « sciences de la communication en bloc et en détail » ; **les sciences politiques** : « théorie de la communication politique, de la persuasion politique ; littérature portant sur la démocratie délibérative, le débat public ; histoire des doctrines politiques et des idéologies » ; critique du raisonnement militant ; philosophie politique en générale ; la **pragmatique linguistique** : « la rhétorique s'inscrit pour une bonne part dans le domaine que balise à présent la pragmatique » ; analyse de l'« argumentation dans la langue » ; pragmatique du dialogue, de la conversation et de la communication langagière ; rhétorique du langage quotidien ; ethnométhodologie de l'oral ; linguistique de la présupposition ; sémantique des « univers de croyance » ; la « **logique naturelle** » et « son équivalent anglophone », la logique informelle : l'étude des opérations de pensée « permettant d'engendrer des discours pratiques et quotidiens » ; « logique floue et ses développements du côté de l'informatique et de la technologie » ; logiques inférentielle, inductive, abductive, contrefactuelle ; logiques de la probabilité, du possible « etc. » ; logique du raisonnement non-monotone ; sciences cognitives dans leur rapport à la persuasion et au raisonnement ; sémiotique ; axiologie et théories post-webériennes de la « rationalité axiologique » ; « théories (en conflit du reste) du raisonnement sociologique : Raymond Boudon, Jean-Claude Passeron, Wolf Lepenies, Berthelot, Nelson *et alii* » ; le **Droit** : théorie de la preuve, de la probabilité, de l'argumentation jurisprudentielle ; la **philosophie** : éthique et théories du raisonnement moral ; herméneutique et philosophie de l'interprétation ; épistémologie « au sens anglo-saxon du terme, qui pose la question de la connaissance ou croyance *justifiée* » ; critique philosophique des sciences humaines et sociales ; « toute la philosophie analytique, « la philosophie du langage ordinaire » avec ses conflits d'écoles ; et toute une tradition philosophique, encore une fois essentiellement anglo-saxonne, qui s'occupe de philosophie de l'argumentation (et de l'argumentation en philosophie), dont le lieu de débat est notamment la revue *Philosophy and Rhetoric* ; les **études littéraires** : la rhétorique des figures et des tropes ; « étude en particulier des genres de l'essayistique (la littérature d'idées demeure la parente pauvre des études littéraires), des genres de la polémique, satire, pamphlet, ainsi que des genres de l'éloquence ».

À quoi rime cette longue et accablante liste, cette “congerie” comme eût dit l’ancienne rhétorique ? [...] C’est beaucoup, c’est trop, mais il est impossible d’écarter l’une de ces disciplines en la déclarant étrangère à notre objet. [...] on tire sur un des fils et toute la pelote emmêlée de notions et de conceptions diverses vient avec lui (p. 107).

L’impressionnant essai de Marc Angenot montre l’enthousiasme que l’on peut ressentir à reconstituer la rhétorique. Toutefois, il n’en a encore reconstitué qu’un des aspects, autour de l’analyse du discours argumenté, sans jamais envisager le retour de l’enseignement de la rhétorique. Pour ma part, je chercherai un carrefour plus nettement orienté vers la formation d’un rhétoricien et d’un enseignant de « rhétorique générale » (Dericquebourg 2020). Il se limitera également au contexte des études littéraires et linguistiques de tradition francophone, où la Belgique a eu une place singulière et importante. On pourrait se lancer dans une entreprise totalisante, comme Angenot, qui a son intérêt, mais dans ma perspective il est plus pertinent de se concentrer sur les travaux directement utiles à un rhétoricien, à un enseignant de rhétorique et à leurs « études de rhétorique ».

Durant les quarante dernières années, qui sont les plus éclairantes pour mon propos, quatre discussions théoriques en particulier ont contribué à renouveler en France la théorie littéraire, la théorie de l’argumentation et la théorie du discours dans des perspectives stimulantes pour penser une formation rhétorique à l’université. Ces quatre discussions sont 1 – la théorie rhétorique de l’étude des textes littéraires, élaborée par Michel Charles (1977, 1985, 1995, 2018), 2 – l’analyse de l’argumentation, autour des travaux de Christian Plantin depuis sa thèse « Les mots, les arguments, le texte. Propositions pour l’enseignement du français à l’université » (Université libre de Bruxelles, 1987 ; 1990 ; 2005 ; 2016), puis de Marianne Doury (Doury et Plantin, 2015 ; Doury, 2021), 3 – l’analyse du discours, autour des études de Dominique Maingueneau depuis *Genèses du discours* (1984 ; 2010 ; 2014 ; 2015), puis de Ruth Amossy (2012), et 4 – le « tournant pédagogique » de la rhétorique, autour, notamment, des travaux d’Emmanuelle Danblon (2013) et de Benoît Sans (2015). Ces travaux ont contribué à rendre aujourd’hui possible l’émergence d’études de rhétorique à l’université, autour d’un centre discursif, plutôt argumentatif, mais ouvert sur tout l’univers des discours et des pratiques discursives.

Dans des perspectives très différentes, Michel Charles, Christian Plantin et Dominique Maingueneau ont conduit une réflexion importante sur l'organisation de leur cadre de travail et les enjeux épistémologiques, méthodologiques mais aussi institutionnels de son découpage. Chacun s'est respectivement demandé ce qu'étudier les textes littéraires (Michel Charles), l'argumentation (Christian Plantin) et le discours (Dominique Maingueneau) impliquait et en quoi cela consistait. Par ailleurs, cet effort métathéorique se trouve depuis peu considérablement enrichi par le « tournant pédagogique » qui a cherché à (ré)associer rhétorique pratique et théorie de l'argumentation (Emmanuelle Danblon, Benoît Sans). Je voudrais ici m'inspirer de ces gestes théoriques et programmatiques effectuées par Michel Charles, Christian Plantin, Dominique Maingueneau, Ruth Amossy et Emmanuelle Danblon dans les cadres qui étaient les leurs, pour formuler des « études de rhétorique », autour des rhétoriciens et des enseignants de rhétorique. Pour cela, je vais commencer par proposer quelques principes pour préciser l'orientation de ces études.

2.1.2 Principes pour le rhétoricien

Je propose ici cinq principes pour le rhétoricien, qui sont autant de thèses, dont je vais m'efforcer de justifier l'intérêt, sur le contour de ses études. Il s'agit de propositions pour donner à voir une orientation, car un cursus d'études n'est pas encyclopédique — il n'empile pas les connaissances. Il ne se réduit pas non plus à des contenus ou à des méthodologies ; c'est en quelque sorte un « projet » de savoir et de formation, intellectuel et en partie professionnel.

Avant d'exposer ces principes, une autre précision s'impose : ces principes pourraient laisser entendre que le rhétoricien est le contraire d'un « spécialiste », tant ses domaines sont variés, mais ce serait une erreur. Ce que j'essaye de cerner, ce sont les différentes facettes des études de rhétorique. Ainsi, je ne prétends pas que les rhétoriciens devraient les accomplir toutes à la fois et à leur plus haut niveau. En revanche, il serait logique

qu'ils y soient *suffisamment* initiés, de même que les littéraires sont *suffisamment* historiens de la littérature, *suffisamment* stylisticiens, *suffisamment* grammairiens, etc.

Principe 1 : le rhétoricien n'est pas un herméneute ouvert à toutes les interprétations, mais un théoricien professionnel des « textes possibles » (Michel Charles)

Apport principal :

L'objectif de ce principe est de distinguer la lecture courante, spontanée, et la lecture professionnelle, qui a des contraintes particulières. Ce principe n'est pas original pour un enseignant de lettres, puisque c'est la posture attendue dans les exercices de commentaire et de dissertation. À partir des travaux du rhétoricien Michel Charles, il permet néanmoins d'affirmer résolument, avec dans le détail plus de souplesse qu'il n'y paraît, que toutes les interprétations ne se valent pas. Andrei Minzétanu, le principal commentateur de l'œuvre très originale de Michel Charles, qualifie sa théorie des « textes possibles » de « constructiviste soft » — dans une dialectique entre sens construit et sens donné —, de « structuraliste soft » — les structures définies y sont souples —, rationnelle et anti-relativiste – puisque sa conviction est qu'il existe « une différence considérable entre la lecture courante et la lecture professionnelle, que toutes les “interprétations” ne se valent pas, qu'on peut dire quelque chose des textes qui ne soit pas le simple effet que ces textes produisent sur nous » (Minzétanu, 2018, 933). Dans la perspective d'enseignement qui est la sienne, la rhétorique forme donc à ce type de lecture professionnelle.

Essai de justification :

En suivant Michel Charles, on peut en effet distinguer le rhétoricien de « l'herméneute » — ouvert à toutes les interprétations qu'il peut construire — et de

« l'érudit » - qui cherchera à les comparer, mais peut bien les empiler. Michel Charles fait observer que

l'érudition ne cherche pas le système. Elle lui préfère en effet l'accumulation. Elle s'autorise bien, comme le travail théorique, d'un progrès dans la connaissance de l'objet, mais, précisément parce qu'elle n'a pas le goût du système, une nouvelle pièce de savoir ne lui impose pas un réaménagement de l'ensemble (Charles, 1995, 9).

Michel Charles distingue alors la lecture herméneutique de la lecture rhétorique. L'une se demande « qu'est-ce que le texte veut dire ? », l'autre « comment fonctionne-t-il ? » :

Le grand choix, donc, nous met devant une alternative : on a, d'une part, la rhétorique, ou, en termes contemporains, la théorie littéraire, dont l'objectif — faut-il le rappeler — n'est ni de produire des interprétations, fussent-elles considérées comme justes, ni de les négliger, puisqu'elles sont évidemment le nerf de la dynamique littéraire, mais d'essayer d'expliquer comment elles sont produites ; et l'on a, d'autre part, l'herméneutique (Charles, 1995, 15).

Michel Charles développe à partir de cette distinction fondamentale une théorie sophistiquée de la lecture rhétorique, dont je retiendrai ici deux concepts qui pourraient avoir un rôle clef pour caractériser le mode de lecture principal des « études de rhétorique » :

1 – La notion de « textes possibles » : Michel Charles suggère, comme le résume Andrei Minzétanu,

de remplacer le lieu commun critique qui pose qu'un texte peut connaître plusieurs interprétations par le fait d'affirmer qu'il existe plusieurs textes possibles dans un texte réel et que ce que l'on appelle communément une "interprétation" représente l'actualisation d'un de ces textes. L'ensemble de tous ces textes peut être décrit comme un réseau [...]. Si l'ensemble des lectures effectives d'un texte ne peut pas être considéré comme clos, pour Charles, le réseau textuel, c'est-à-dire l'ensemble virtuel de tous les textes possibles, est, au moins en théorie, clos. Y a-t-il malgré tout un "vrai" texte dans cette théorie ? Oui, il désigne l'"ensemble des possibles" et possède un statut virtuel (Minzétanu, 2018, 935).

L'avantage de cette conceptualisation est de contester l'affirmation, banale en cours de français, qu'on peut faire « plusieurs interprétations » d'un texte, avec toutes les ambiguïtés qu'elle suscite. Selon Charles, certaines interprétations sont bien « possibles

— elles sont des « textes possibles », dans un ensemble qui n'est pas ouvert à tous les « possibles », à toutes les interprétations. D'autres en revanche sont « impossibles », car elles ne sont pas permises par le texte.

2 – La notion d'« analogue rationnel » :

De fait, le texte est un objet trop dense, trop complexe [...] pour qu'on puisse envisager de [le] manier en l'état [...] Il convient donc d'en venir à l'idée d'un modèle, en effet, simplifié et comme "réduit", mais qui garderait ou, mieux, mettrait en évidence le régime de lecture particulier auquel le texte ou tel ensemble de textes nous astreint. [...] L'analogie est tel en tant qu'il doit être capable de subir lui-même, comme le texte, un certain nombre d'opérations. Rationnel : il l'est doublement ; en tant qu'il est construit au terme d'une démarche rationnelle, et en tant qu'il est un objet destiné à circuler dans un espace de communication, d'échange et de débat. Il s'agit de transposer une difficulté complexe [...] en une autre, plus simple, susceptible sinon d'être résolue, du moins de se voir proposer des solutions dont l'efficacité et la pertinence seraient évaluables, comparables, mesurables (Charles, 1985, 111–112).

Ainsi, pour Michel Charles, le rhétoricien est avant tout un théoricien des textes possibles, qui discute de façon critique, ouverte et rationnelle de ses théories sur le fonctionnement des textes. Avec ce principe, aujourd'hui largement partagé par les littéraires, le travail de lecture du rhétoricien est résolument contraint par les textes eux-mêmes — et non par des grilles d'analyse externes ou bien des projections de lecteur, il est rationnel, transparent et ouvert à la critique : les rhétoriciens débattent entre eux, parfois vigoureusement, des « textes possibles », permis par le texte qu'ils lisent. Bien évidemment, ce mode professionnel de la lecture n'est pas le seul possible, et encore moins le seul souhaitable dans une perspective éducative — on peut penser aux lectures actualisantes (Citton 2010) ou axiologiques (Rouvière 2018) —, mais c'est celui du rhétoricien en tant que spécialiste de l'étude des textes.

Principe 2 : le rhétoricien est un linguiste du discours et il mobilise les instruments de l'analyse du discours.

Apport principal :

L'intérêt de ce principe est d'affirmer que la rhétorique se prolonge aujourd'hui dans l'analyse du discours, ses outils, ses questions et ses corpus. Le rhétoricien, linguiste du discours, s'intéressera donc à tout l'univers des discours, des discours littéraires, dans leurs caractéristiques propres très clairement présentées par (Maingueneau 2010), aux discours philosophiques (Maingueneau 2015), en passant par les discours de presse (Ringoot 2014) ou les discours de dissertation de concours (École nationale d'administration, École nationale de la magistrature, École de guerre) étudiés par Oger (2012). Principalement, pour reprendre la description de Simone Bonnafous et d'Alice Krieg-Planque,

l'analyse du discours s'intéresse aux formes et aux modalités d'expression des messages médiatiques, politiques, organisationnels... en rapport avec des cadres (le contexte historique, le média, le parti politique, le gouvernement, l'entreprise...). Il s'agit d'une démarche fondée sur la linguistique, mais qui insiste sur le lien entre le discours et le social, entre le verbal et l'institutionnel, entre les mots, les figures, les arguments et ceux qui les énoncent et les interprètent. (Olivesi (éd.), 2006, 223).

Outre l'intérêt de se constituer une culture générale des discours et des pratiques discursives, ce sont fondamentalement les besoins de formation au discours et à la communication qui justifient que le rhétoricien ne se limite pas à la seule analyse de discours oratoires et de leurs trois genres traditionnels. Dans la perspective d'enseignement qui est la sienne, le rhétoricien analyse des discours et forme à l'analyse des discours.

Essai de justification :

Le rhétoricien est un linguiste du discours, parce qu'il étudie les discours dans leur signification sociale, *i.e.* en mettant en rapport le texte et son contexte. Par tradition, le rhétoricien s'intéresse sans doute en particulier à des corpus argumentatifs et oratoires, et notamment ceux constitués par la tradition rhétorique. Mais il s'intéresse aussi, selon ses goûts, à tous les discours : le discours littéraire, la presse, les conversations ordinaires, les discours philosophiques, institutionnels, etc. La linguistique du discours, désormais bien définie, forme un cadre de travail que certains rhétoriciens revendiquent déjà depuis longtemps, comme Ruth Amossy (Amossy 2012).

Dominique Maingueneau en décrit ainsi la genèse dans son *Dictionnaire de l'analyse du discours* co-dirigé avec Patrick Charaudeau (2002) :

À l'intérieur des sciences du langage, l'analyse du discours n'est pas née d'un acte fondateur, mais résulte de la convergence progressive de mouvements aux présupposés extrêmement différents, apparus dans les années 60 en Europe et aux États-Unis ; ils tournent tous autour de l'étude de productions transphrastiques, orales ou écrites, dont on cherche à comprendre la signification sociale (Charaudeau et al., 2002, 185).

En ce sens, la linguistique du discours se distingue de la linguistique de la langue : « la langue définie comme système de valeurs virtuelles s'oppose au discours, à l'usage de la langue dans un contexte particulier, qui filtre ces valeurs et peut en susciter de nouvelles » (*ibid.*).

Cette linguistique du discours a fourni depuis quelques décennies des instruments désormais standards dans l'analyse littéraire — en particulier venus de la linguistique énonciative et de la pragmatique¹⁸⁰. Maingueneau a résumé cette reconfiguration « communicative » de l'analyse des textes littéraires, envisagés sous l'angle discursif¹⁸¹.

À ce niveau, on voit que le rhétoricien est au croisement des études littéraires, des sciences du langage et des sciences de la communication.

¹⁸⁰ On peut se référer à l'excellent manuel de (Maingueneau 2010), écrit à partir de ses précédents manuels, *Éléments de linguistique pour le texte littéraire, Pragmatique pour le discours littéraire et Exercices de linguistique pour le texte littéraire* (co-écrit avec G. Philippe).

¹⁸¹ « En parlant aujourd'hui de « discours littéraire », « on renonce à définir un centre (l'auteur) ou, du moins, s'il y a un centre, c'est en un sens bien différent, puisque c'est le dispositif de communication. On cherche à restituer les œuvres aux espaces qui les rendent possibles, où elles sont produites, évaluées, gérées. [...] Les écrivains produisent des œuvres, mais écrivains et œuvres sont eux-mêmes produits par tout un complexe institutionnel de pratiques. En raisonnant en termes de « discours littéraire », on s'efforce donc d'articuler :

- les institutions de divers ordres qui donnent sens à chaque énonciation littéraire : la structure du champ littéraire, le statut de l'écrivain, les genres de texte... ;
- le mouvement par lequel s'institue le discours, à la fois en instaurant progressivement un certain monde dans son énoncé et en légitimant la scène d'énonciation et le positionnement dans le champ qui rend cet énoncé possible » (Maingueneau, 2010, 32).

Principe 3 : le rhétoricien est à la fois enseignant et didacticien de la rhétorique

Apport principal :

L'intérêt de ce principe est de lier ensemble les pratiques d'enseignement et la réflexion critique et réflexive sur ces pratiques. Le rhétoricien n'est pas seulement enseignant de rhétorique, il s'intéresse également aux formes, aux pratiques et aux contenus de l'enseignement de la rhétorique. Dans la perspective d'enseignement qui est la sienne, le rhétoricien forme donc à la pratique et à l'analyse des discours et de la communication — il est enseignant de rhétorique —, tout en analysant les pratiques de sa discipline, en particulier dans ses prolongements vers l'enseignement secondaire¹⁸² — il est didacticien de la rhétorique.

Essai de justification :

Le rhétoricien est un enseignant d'expression, de communication et d'argumentation. Il vise à développer chez ses étudiants des compétences discursives, argumentatives et communicationnelles, qui reposent à la fois sur des connaissances et des savoir-faire. Ces compétences sont d'ordre linguistique — elles relèvent d'une connaissance et d'une compréhension critique et réflexive du système linguistique du français — et langagier — elles relèvent de la production, mais aussi de la compréhension, puisque la communication s'établit toujours en interaction (Simard *et al.*, 2019, 84). Il enseigne donc également l'analyse du discours (voir principe 2).

Il s'appuie pour cela sur des exercices d'analyse et de production et des situations pédagogiques adaptées aux compétences visées ; il crée notamment des exercices de

¹⁸² Le chapitre 6 est consacré à la description de la rhétorique sous la forme d'une discipline scolaire.

rhétorique, en s'appuyant sur les ressources de la tradition pédagogique rhétorique (Chiron et Sans, 2020). Dans ces situations, le rhétoricien s'intéresse parfois davantage aux connaissances linguistiques, parfois aux compétences argumentatives et logiques, parfois aux compétences communicationnelles, parfois aux compétences culturelles. Ces compétences sont aussi celles qui sont visées par la discipline rhétorique dans l'enseignement secondaire, dont l'objectif est de former des individus bien outillés sur un plan cognitif, éthique et discursif¹⁸³.

Mais le rhétoricien étudie également sa discipline sous un angle didactique, parce qu'il pense et critique ses pratiques. En ce sens, le rhétoricien est également didacticien de la rhétorique parce qu'il s'intéresse à ses modèles didactiques, à ses pratiques pédagogiques, à son curriculum, à ses contenus d'enseignement et à ses modes d'évaluation (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021)¹⁸⁴.

Principe 4 : les savoirs du rhétoricien ne sont pas neutres, mais critiques et orientés

Apport principal :

Ce principe permet de dépasser les conceptions purement instrumentales de la formation rhétorique. Celles-ci insistent sur son caractère purement neutre et technique, par opposition notamment au « modèle dialectique », normatif. Affirmer que les savoirs rhétoriques ne sont pas neutres permet d'engager une discussion sur ses normes et ses valeurs, ce que je ferai dans le chapitre suivant. *A minima*, on peut dire que les valeurs de la rhétorique sont des valeurs éducatives — l'émancipation et le perfectionnement de soi —, politiques — le goût du débat et de la discussion —, et

¹⁸³ Cette définition s'appuie par avance sur la démonstration qui sera menée dans le chapitre suivant.

¹⁸⁴ Cette didactique de la rhétorique n'existe pas pour l'instant. On verra dans le chapitre 6 un essai de constitution d'une telle didactique.

épistémiques — le goût du vrai —, comme on peut le voir notamment chez Reboul (1992). En ce sens, la rhétorique est un projet d'éducation normatif, et non un empilement de techniques.

Essai de justification :

Comme tous les savoirs, ceux des rhétoriciens sont enchevêtrés de valeurs, comme l'a montré récemment (Guerrini 2019) à partir d'une relecture de l'œuvre de Chaïm Perelman et des commentaires qu'elle a suscités. Ces valeurs, qui impliquent également des normes discursives — sociales, éthiques, mais également logiques et cognitives —, plus ou moins contraignantes et plus ou moins explicitées, ont une histoire que les historiens de la rhétorique recontextualisent dans une approche critique : les valeurs rhétoriques de la Rome antique républicaine, celles de l'ancienne Athènes démocratique ou les nôtres ne sont pas symétriques. Ce principe permet donc de contester la prétendue neutralité de la rhétorique, comme elle permet de revendiquer pour elle le statut de projet d'éducation démocratique.

Les valeurs de la rhétorique et des rhétoriciens ont évolué, mais le socle fondamental de ses valeurs contemporaines a été posé de façon décisive, au sortir de la Seconde Guerre mondiale, par Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca dans leur *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique* (1958). Ils y insistent sur deux aspects fondamentaux : le refus de la force — la logique du plus fort —, en lui substituant la valeur de la coopération¹⁸⁵, et la valeur de l'argumentation et de la discussion, raisonnable et

¹⁸⁵ « On peut, en effet, essayer d'obtenir un même résultat soit par le recours à la violence soit par le discours visant à l'adhésion des esprits. C'est en fonction de cette alternative que se conçoit le plus nettement l'opposition entre liberté spirituelle et contrainte. L'usage de l'argumentation implique que l'on a renoncé à recourir uniquement à la force, que l'on attache du prix à l'adhésion de l'interlocuteur, obtenue à l'aide d'une persuasion raisonnée, qu'on ne le traite pas comme un objet, mais que l'on fait appel à sa liberté de jugement. Le recours à l'argumentation suppose l'établissement d'une communauté des esprits qui, pendant qu'elle dure, exclut l'usage de la violence. Consentir à la discussion, c'est accepter de se placer du point de vue de l'interlocuteur, c'est ne s'attacher qu'à ce qu'il admet et ne se prévaloir de ses propres croyances que dans la mesure où celui que nous cherchons à persuader est disposé à leur accorder son assentiment. "Toute justification, dit E. Dupréel, est déjà par essence, un acte modérateur, un pas vers plus de communion des consciences" » (TA, 73).

faillible, distinguée de la démonstration scientifique, nécessaire, évidente et absolue¹⁸⁶. Ainsi, aujourd'hui, les savoirs rhétoriques se situent le plus souvent dans un ensemble vaste de valeurs démocratiques et humanistes (Danblon 2004).

Boger (2006, 167), dans une tradition anglo-saxonne qui discute plus facilement et plus explicitement des normes, a cherché à en résumer les points fondamentaux dans une synthèse qui correspond assez bien aux grandes valeurs des théoriciens de l'argumentation aujourd'hui, qu'ils se reconnaissent dans le « modèle rhétorique » ou dans le « modèle dialectique » : l'argumentation représente une pratique essentielle à la vie d'une société démocratique pluraliste, car elle refuse tout absolutisme au profit d'une délibération rationnelle ouverte. En reconnaissant la relativité des expériences humaines, elle valorise une rationalité souple, assumant ainsi que toute connaissance est fondamentalement liée aux individus qui l'élaborent. Fondée sur l'hypothèse du respect mutuel, l'argumentation impose aux participants de reconnaître l'autre dans son individualité et de respecter ses croyances, ce qui implique l'adoption de règles dialogiques. Elle promeut de cette façon des valeurs fondamentales telles que la justice, l'honnêteté ou la connaissance¹⁸⁷.

¹⁸⁶ « La nature même de la délibération et de l'argumentation s'oppose à la nécessité et à l'évidence, car on ne délibère pas là où la solution est nécessaire et l'on n'argumente pas contre l'évidence. Le domaine de l'argumentation est celui du vraisemblable, du plausible, du probable, dans la mesure où ce dernier échappe aux certitudes du calcul » (TA, 3).

¹⁸⁷ « 1. *Argumentation opposes all kinds of philosophical absolutisms and promotes free and open rational deliberation in modern democratic, pluralistic society. Argumentation is egalitarian, opposing a top-down method of persuasion.*

2. *Argumentation is associated with a notion of reasonableness that recognizes the relativity of diverse human experiences. Participants embrace, endorse, and cherish rationality, an especial human faculty.* 3. *Argumentation recognizes that all thought is human thought, that knowledge is not impersonal but personal. Argumentation encourages personal development.*

4. *An absolute precondition of argumentative practice is the assumption of good will. Argumentation recognizes the personhood of the other; participants respect other minds and their beliefs.* 5. *Argumentation, in promoting the free exchange of ideas, recognizes the necessity to regulate argumentative discussion by means of dialogical rules that result from the various wills of participants. Participant obligations and responsibilities to abide the rules arise from a duty to respect the person of the Other.*

6. *Argumentation promotes the values of acting fairly, justly, honestly, and sharing; acting so as not to take advantage of a situation unfairly for the benefit of the one and the harm of the other. Participants eschew the use of prejudice and thoughtlessness. Participants forswear the use of force, flattery, trickery, deception, baneful use of the informal fallacies and illicit dialogue shifts.*

7. *Argumentative discussion aims to change ignorance to knowledge, prejudice into reasoned judgment, to promote human well-being — as much as these may be hoped for. This is especially important since*

On a là sans doute l'essentiel des valeurs implicite ou explicite de la rhétorique et des chercheurs en argumentation aujourd'hui. Il reste bien sûr, dans la perspective d'enseignement du rhétoricien, à en explorer les normes éthiques, cognitives, discursives voire les éventuelles prescriptions au travers desquelles elles pourraient s'exprimer — ou pas — concrètement dans un cours de rhétorique. Ce sera l'objet du chapitre suivant que d'en proposer une exploration, non pas dans une perspective édifiante — établir un code moral —, mais critique et réflexive : quelles sont les normes que cherchent, volontairement ou non, à transmettre les rhétoriciens quand ils enseignent la rhétorique ?

Principe 5 : le rhétoricien est un spécialiste de la culture rhétorique et de son histoire matérielle et conceptuelle

Apport principal :

Ce principe permet d'inscrire le rhétoricien dans la tradition culturelle et intellectuelle de la rhétorique. Le rhétoricien est un spécialiste de la culture rhétorique et de son histoire matérielle et conceptuelle. Il a donc en mémoire la tradition rhétorique et ses reformulations, qu'il connaît et envisage sous un angle réflexif et critique.

Essai de justification :

La rhétorique est une ancienne tradition et il serait intéressant que le rhétoricien puisse s'appuyer sur son riche héritage, sans pour autant être écrasé sous son poids. On

knowledge and beliefs aim at practical implementations that affect the well-being of the community of human beings. Argumentation promotes the idea of the human. »

peut donc dire que le rhétoricien serait aussi un spécialiste de la culture rhétorique, et en particulier de l'étude de ses traces dont il aurait une connaissance directe par la lecture de ses textes : discours, traités, commentaires, œuvres littéraires produits par les cultures rhétoriques. Il s'intéresse bien sûr en particulier à l'histoire des concepts et des débats théoriques de la tradition rhétorique occidentale. Mais le rhétoricien pourrait aussi s'intéresser à la rhétorique comparée, comme l'a pratiquée Plantin à partir de modèles chinois (Plantin 2024) ou dans le monde arabe (Plantin, 2005, 106–120), ou bien étudier la réception et le devenir des œuvres rhétoriques à d'autres époques et dans d'autres contextes.

Selon ce principe, le rhétoricien est un spécialiste de la culture rhétorique, dont il contribue à écrire l'histoire critique, à la manière de Bautier (1994). Cette perspective est fondamentale pour historiciser les savoirs, les pratiques et les valeurs de la tradition rhétorique, dans laquelle s'inscrivent les études de rhétorique. Elle est une condition de leur réflexivité.

2.2 Une configuration fonctionnelle minimale pour les études de rhétorique

Si l'on accepte ces principes, comment formuler une configuration certes virtuelle mais vraisemblable pour les études de rhétorique ? L'exigence de vraisemblance n'est pas générale, mais située dans le mode d'existence habituel des disciplines qui est celui de la culture scolaire et des enseignants en particulier.

2.2.1 Objectifs et méthode

Pour produire un cadre aussi vraisemblable que possible, je partirai des paramètres qui caractérisent actuellement les « études de lettres ». Ce cadre n'est pas fermé et il sera toujours possible de détailler par la suite d'autres disciplines — par

exemple, la sociologie de la cognition, la psychologie de la persuasion, l'histoire et la philosophie politiques, la philosophie de la connaissance... —, d'autres territoires, d'autres objets, d'autres méthodologies que pourraient prendre en charge ou explorer les études de rhétorique.

Ici, mon objectif est uniquement de formuler une configuration rhétorique *minimale* des études de rhétorique, pour amorcer la réflexion des rhétoriciens et d'autres chercheurs de la « voie rhétorique »¹⁸⁸ qui souhaiteraient réfléchir à la formation d'enseignants de rhétorique. Ces études devraient former des enseignants de rhétorique dans les différents aspects *disciplinaires* de leur métier, en laissant de côté d'autres aspects. Un enseignant aurait également besoin de contenus transversaux, psychologiques, sociologiques, philosophiques, historiques pour comprendre la réalité complexe du monde éducatif et de son métier. Néanmoins, je les laisse de côté, car ils ne relèvent pas spécifiquement des études de rhétorique, puisqu'ils ont leur place dans la formation de tout enseignant, quel que soit son cursus.

Ainsi, j'ai construit ci-dessous pour les besoins de la réflexion un analogue à partir de la situation que je connais le mieux et qui est la plus apparentée à la rhétorique, celle des études de lettres. Cette configuration est volontairement schématique. Il s'agit d'un repère. On peut ainsi décrire les études de lettres à travers cinq paramètres : ses concepts et savoirs disciplinaires fondamentaux ; ses objets privilégiés ; ses pratiques de recherche standards ; ses valeurs et ses finalités, pratiques, mais aussi théoriques ; ses exercices canoniques. Cette configuration est détaillée dans le tableau suivant. Les différents contenus n'y sont pas présentés de façon hiérarchique par ordre d'importance ; dans cette logique très schématique, ils sont tous essentiels.

Tableau : configuration schématique des études de lettres

Concepts et savoirs fondamentaux (sous-disciplines)	Poétique, rhétorique, stylistique, linguistique pour l'étude de la littérature,

¹⁸⁸ Voir chapitre 1.

	grammaire, histoire et théorie des genres littéraires
Objets privilégiés	Textes et paratextes littéraires
Pratiques de recherche standard	Analyse de texte et de corpus littéraires, selon des approches très variées, parfois empruntées à d'autres disciplines et qui peuvent s'hybrider : stylistique, thématique, générique, narratologique, psychanalytique, sociologique, rhétorique, sémiotique, etc.
Valeurs et finalités	Former un spécialiste de la culture littéraire et de son interprétation ; valeur intrinsèque du texte littéraire (esthétique, politique, philosophique, patrimoniale...) qui forme une <i>œuvre</i>
Exercices universitaires canoniques	Commentaire linéaire ou thématique, dissertation sur œuvre, dissertation de littérature générale (esthétique littéraire), traduction (pour le latin et le grec)

2.2.2 Vers une configuration minimale des études de rhétorique

Marc Angenot avait visé le panorama le plus complet possible de la rhétorique. Cette fois, pour atteindre mon objectif — imaginer des études de rhétorique vraisemblables —, je dois au contraire viser le maximum de sélectivité afin de laisser de côté tout ce qui n'est pas immédiatement pertinent. Je me limite donc ici aux savoirs les plus essentiels pour dessiner les contours des études de rhétorique.

Pour se diriger et motiver des choix, on peut d'abord s'appuyer sur la tradition rhétorique. En termes de contenus, comme on l'a vu chez Quintilien, la rhétorique classique comprenait schématiquement une stylistique — une théorie des figures et des

ornements du style —, une dialectique — une théorie des arguments —, une théorie des genres de discours — presque exclusivement oratoires, même si Quintilien envisage par exemple la conversation — et de leur composition. S’y ajoutent également une théorie de la mémoire, pour l’apprentissage et la restitution d’un discours préparé à l’avance, et une théorie de l’incarnation des discours (voix, gestes, attitudes), adaptée à chaque situation et à chaque personne. Par ailleurs, on peut aussi et surtout s’appuyer sur les principes directeurs que j’ai présentés ci-dessus et retrouver à partir d’eux les contenus qui seraient les plus essentiels pour former un lecteur professionnel (principe 1), qui soit également analyste du discours (principe 2), enseignant et didacticien de rhétorique (principe 3), dans une perspective de formation générale à la vie démocratique et à ses valeurs (principe 4) et historien de la culture rhétorique (principe 5). Ces différents partis pris orientent la composition de cette proposition. À la suite du tableau ci-dessous, j’illustrerai les points les plus importants.

Tableau : configuration schématique des études de rhétorique

Concepts et savoirs fondamentaux (sous-disciplines)	Stylistique (une théorie des figures et du style), dialectique et argumentation (une théorie des arguments et de l’argumentation), linguistique du discours (une théorie du discours, y compris littéraire), grammaire, anthropologie de la communication, histoire de la théorie rhétorique et des cultures rhétoriques
Objets privilégiés	Les discours et les pratiques langagières, en particulier argumentatives ; la culture rhétorique et son histoire (de l’Antiquité à nos jours) ; la didactique de la discipline rhétorique
Pratiques de recherche standard	Les méthodes d’enquêtes qualitatives, quantitatives ou mixtes en sciences humaines

	et sociales : étude de corpus, entretien, observation extérieure ou participante, questionnaire, expérimentation pour tester des hypothèses, recherche-action...
Valeurs et finalités	Former des enseignants de rhétorique, <i>i.e.</i> des spécialistes des disciplines du discours, de la culture rhétorique et de l'enseignement des compétences linguistiques et langagières fonctionnelles Valeurs démocratiques, raison, émancipation, critique, vérité, pluralisme...
Exercices universitaires canoniques	Analyse de discours, exercices de rhétorique et d'argumentation, dissertation de théorie du discours, analyse réflexive de situations pédagogiques, traduction (latin, grec, langues vivantes)

2.2.2.1 Des concepts et des savoirs fondamentaux

Plusieurs contenus émergent de la tradition rhétorique et des principes que j'ai énoncés : les apports descriptifs et critiques de la théorie de l'argumentation contemporaine ; les apports d'une théorie pragmatique des figures et ceux de la linguistique du discours. Ce sont eux que je présenterai dans un premier temps. Dans un second temps, pour illustrer les autres catégories du tableau, je détaillerai plus rapidement les travaux que l'on pourrait associer aux « objets privilégiés » des études rhétorique, à leurs « pratiques de recherche standard » et à leurs « exercices universitaires canoniques ». Il s'agit bien d'une tentative de caractérisation des contenus essentiels des « études de rhétorique », dont j'ai énoncé en introduction les bénéfices et les limites, et non de la proposition d'un quelconque programme institutionnel.

Des théories de l'argumentation

Pour analyser les discours argumentatifs, le rhétoricien n'aura pas à trancher entre différents modèles concurrents. Il pourra s'appuyer sur les directions foisonnantes de la théorie de l'argumentation, dont le *Handbook of Argumentation Theory* fournit aujourd'hui un panorama large et diversifié (van Eemeren *et al.*, 2014). Ses deux orientations principales intéresseront le rhétoricien, qui pourra enfin dépasser l'opposition ruineuse et pourtant si commune entre « modèle rhétorique » et « modèle dialectique ». Il trouvera en effet dans ce champ deux orientations tout à fait complémentaires : une théorie normative et critique des « bons » arguments et une théorie descriptive et compréhensive des pratiques argumentatives.

Du point de vue des programmes de recherche, ces deux perspectives sont incompatibles et on ne manque pas de railler de part et d'autre l'idéalisme normatif simpliste des uns (Herman 2011) et le pur descriptivisme des autres (Danblon 2012a). En revanche, du point de vue de la formation d'un rhétoricien, ces deux orientations sont complémentaires. Ces deux théories lui fourniraient des outils pour évaluer la qualité des arguments, selon des normes de validité — celles de la logique formelle —, mais aussi d'acceptabilité — celles de la logique dite « informelle ». La notion de validité relève de la logique propositionnelle — des règles d'inférences abstraites. En France, ces règles sont surtout étudiées par les étudiants de philosophie — en cours de logique —, mais totalement inconnues des étudiants de lettres. Une initiation pourrait ainsi avoir sa place dans la formation d'un rhétoricien, à partir d'un manuel comme celui de Dufour (2018).

Mais on sait bien que ces normes sont inadaptées pour étudier les pratiques réelles d'argumentation selon leurs exigences propres, pragmatiques et contextuelles¹⁸⁹.

¹⁸⁹ On trouvera une présentation claire et détaillée des débats modernes entre rhétorique, dialectique et logique dans (Cantù et Testa, 2001). Les acteurs en sont Chaïm Perelman et Stephen Toulmin, qui s'opposent à l'approche logico-formelle — c'est l'opposition entre rhétorique et logique —, mais également Charles Hamblin, Else M. Barth et Erik C. Krabbe, Paul Lorenzen, qui s'y opposent également, mais cette fois du point de vue de la reconnaissance de la nature essentiellement dialogique de l'argumentation — c'est l'opposition entre dialectique et logique. C'est dans le cadre de cette opposition à trois termes que l'on comprend le mieux la proposition de l'approche pragma-dialectique (Eemeren

Ce sont donc surtout les normes d'acceptabilité dont le rhétoricien aura besoin (Boger 2005), puisqu'il s'intéressera davantage à l'argumentation et beaucoup moins à la démonstration. Les conclusions de la logique formelle sont nécessaires, tandis qu'elles sont présomptives et révisables dans le cas de l'argumentation.

Dans cette perspective normative d'évaluation critique des arguments, la *New Dialectic. Conversational Contexts of Argument* (1998) de Douglas Walton fournit aujourd'hui une base théorique solide pour analyser les arguments selon les normes propres à chaque contexte d'échanges argumentatifs (ou genres de « conversation »). Walton y définit notamment six types de contextes pragmatiques d'interactions argumentatives qui ont chacun leurs normes propres¹⁹⁰. Par exemple, dans le cas d'un débat politique entre deux candidats, la discussion peut relever du « dialogue persuasif » ou bien du « dialogue éristique ». Dans un dialogue persuasif, il est fréquent que les arguments soient incomplets — c'est l'enthymème défini par Aristote — et la situation l'impose — le débat TV a ses codes, le colloque universitaire fermé a les siens —, mais on peut le distinguer du dialogue éristique : l'enjeu du premier est de convaincre, celui du second de gagner la confrontation verbale ; or on peut gagner le rapport de force dans un échange sans jamais convaincre.

Dans cet essai de typologie particulièrement fin, Walton analyse les normes possibles et leurs ambiguïtés en fonction des finalités spécifiques de chaque genre. Cette approche permet de dépasser une autre opposition binaire entre rhétorique — l'effet persuasif — et dialectique — la résolution rationnelle du désaccord. Il arrive en effet, décrit Walton, que nous argumentions pour rechercher la vérité — c'est le dialogue d'enquête —, pour trouver un arrangement qui satisfasse équitablement deux parties — c'est le dialogue de négociation —, pour dominer ou humilier — c'est le dialogue éristique... Cette théorie est subtile et Walton envisage bien évidemment les discours

et al., 1996) et ses évolutions (van Eemeren et Houtlosser, 2006), à savoir produire des « règles » pragmatiques qui garantissent une discussion équitable, au regard des droits et des devoirs — idéaux bien sûr — des participants à un échange argumentatif. C'est par exemple le cas de la transparence et de la bonne foi, de l'absence de coercition ou d'intimidation.

¹⁹⁰ Walton distingue ainsi le dialogue persuasif, le dialogue informatif, le dialogue de négociation, le dialogue d'enquête, le dialogue éristique, le dialogue délibératif.

mixtes — dans un tribunal, l’argumentation judiciaire relèverait ainsi à la fois de l’enquête, de la persuasion et de la délibération — et les *dialectical shifts*, les glissements entre ces différents types de dialogue, où le débat change de nature : de la persuasion à l’éristique, de la négociation à l’enquête... Cette théorie est ouvertement normative, puisqu’elle s’efforce de rendre possible et pertinente l’évaluation des dialogues argumentatifs dans leurs contextes¹⁹¹.

À l’inverse, des travaux comme ceux de Marianne Doury et de Christian Plantin fournissent les instruments et le cadre méthodologique pour étudier les pratiques argumentatives, dans une perspective descriptive et compréhensive (Doury et Plantin, 2015). Les normes n’y sont pas moins présentes, puisqu’elles sont un enjeu important de l’interaction argumentative elle-même ; l’un des participants peut tout à fait argumenter que « ce n’est pas un bon argument », en s’appuyant ainsi lui-même sur des normes d’argumentation. Toutefois, elles sont objectivées par les analystes et laissées aux argumentateurs, sans évaluation de surplomb. Dans cette autre voie, beaucoup plus traditionnelle dans la tradition linguistique française, l’analyste n’a pas à prendre position sur leur validité ou leur acceptabilité, mais se donne pour but de les restituer et de les comprendre, en développant les outils adéquats¹⁹². Les outils de ce champ s’affinent au fil des travaux. L’analyse des émotions dans les discours a ainsi fait l’objet d’une théorisation très approfondie (Plantin, 2011a ; Micheli, 2014) pour développer un langage analytique opératoire qui intéressera beaucoup le rhétoricien — comme il intéresse les analystes du discours.

¹⁹¹ Walton propose quatre étapes : identifier le type de dialogue, analyser les règles du dialogue (ses attentes rationnelles), déterminer la pertinence des arguments (au vu des objectifs du dialogue) et repérer les éventuels glissements dialectiques (Walton, 1998, 249–252).

¹⁹² (Doury et Plantin, 2015) : « La tâche des études d’argumentation est de construire un langage analytique substantiel et cohérent, rendant possible la construction de représentations éclairantes de données construites, qui permettent de le mettre à l’épreuve. Ces représentations peuvent, dans une certaine mesure, faire l’objet de restitution aux argumentateurs informés (adéquation descriptive) ; elles doivent, dans tous les cas, éclairer ces pratiques (adéquation explicative). Sur cette base, à la suite de Max Weber (1913), nous parlerons d’approche compréhensive de l’argumentation, c’est-à-dire d’une approche qui prend en compte le sens que les interlocuteurs donnent à leurs activités argumentatives, les savoirs qu’ils construisent sur ces activités, et leurs intentions, telles qu’elles s’y manifestent. En particulier, nous prenons au sérieux et reconnaissons la valeur des évaluations réciproques qu’ils portent sur leurs activités argumentatives » (par. 92-93).

Une linguistique du discours

Chez les analystes du discours, la rhétorique est tantôt présentée comme une discipline dépassée sur le plan scientifique (Maingueneau, 2003 ; Plantin, 2005), tantôt redéfinie dans le cadre de l'analyse du discours. Dans cette seconde perspective, (Amossy 2012) a ainsi revendiqué clairement une « réorientation de l'ancienne et de la nouvelle rhétorique qui permet d'articuler analyse argumentative et analyse du discours » (p. 8), qui seraient bien évidemment essentielles dans les études de rhétorique. Ruth Amossy détaille ainsi les principes fondamentaux de l'analyse du discours :

Pas de discours sans énonciation (le discours est l'effet de l'utilisation du langage en situation), sans dialogisme (le mot est toujours, comme l'a dit Bakhtine, une réaction au mot de l'autre), sans présentation de soi (toute parole construit une image verbale du locuteur); pas de discours non plus sans ce que l'on pourrait appeler "argumentativité", ou orientation plus ou moins marquée de l'énoncé qui invite l'autre à partager des façons de penser, de voir, de sentir (p. 9).

Ainsi, l'analyse de l'argumentation dans le discours, comme l'analyse du discours,

« 1 – rapporte la parole à un lieu social et à des cadres institutionnels ; 2 – dépasse l'opposition texte/contexte : le statut de l'orateur, les circonstances socio-historiques dans lesquelles il prend la parole ou la plume, la nature de l'auditoire visé, la distribution préalable des rôles que l'interaction accepte ou tente de déjouer, les opinions et les croyances qui circulent à l'époque, sont autant de facteurs qui construisent le discours et dont l'analyse interne doit tenir compte ; 3 – refuse de poser à la source du discours « un sujet énonciateur individuel qui serait maître chez lui » (Mazière 2005) : le locuteur est toujours, comme l'auditoire, traversé par la parole de l'autre, par les idées reçues et les évidences d'une époque, et de ce fait conditionné par les possibles de son temps » (Amossy, 2012, 8).

Dans une perspective interactionnelle plus marquée, Christian Plantin situe lui aussi l'analyse des pratiques argumentatives et les études d'argumentation dans le cadre de l'analyse du discours¹⁹³.

¹⁹³ (Plantin 2001) : « Du point de vue méthodologique, l'analyse de l'argumentation utilise les méthodes de l'analyse du discours comme celles de l'analyse des interactions, tout en mobilisant un ensemble de concepts spécifiques. En conclusion, et pour revenir au préambule, les études d'argumentation peuvent facilement cesser d'être poursuivies par leur karma et briser le cycle des renaissances et des oublis, en

Cependant, il faut remarquer que les études de rhétorique n'ont pas seulement vocation à étudier les discours argumentatifs, mais tous les discours. C'est bien en effet l'univers des discours qui semble le plus pertinent pour former un rhétoricien aujourd'hui, sans le réduire à des corpus exclusifs, dont la forme caricaturale serait celle-ci : la littérature aux littéraires, la philosophie aux philosophes, les discours oratoires aux rhétoriciens. Comme les études de rhétorique s'inscrivent dans une linguistique du discours plus large, les discours oratoires et les pratiques argumentatives ne sont qu'un objet très important, mais parmi d'autres. Selon Dominique Maingueneau la linguistique du discours est moins une « discipline » qu'une perspective dans le cadre plus général de l'étude des discours. Dominique Maingueneau a précisé ses idées-forces (Charaudeau *et al.*, 2002, 187–190)¹⁹⁴, qui seraient essentielles dans des études de rhétorique.

Une stylistique pragmatique « intégrative »

s'inscrivant dans le champ de la grammaire de texte, de l'analyse de discours et de l'analyse des interactions ».

¹⁹⁴ Voici la liste qu'il dresse dans son *Dictionnaire d'analyse du discours* (co-dirigé avec Patrick Charaudeau) : 1 – le discours suppose une organisation transphrastique, soumise à des règles d'organisation en multiples genres de discours, en vigueur dans une communauté déterminée ; 2 – le discours est orienté : il est conçu en fonction d'une visée ; comme il se développe dans le temps, il n'est pas toujours linéaire, mais géré et guidé par l'énonciateur ; 3 – le discours est une forme d'action : c'est la problématique des actes de langage développée par J. L. Austin (1962) et J. R. Searle (1969) — toute énonciation est un acte (promettre, suggérer, affirmer, interroger...), que l'on peut aussi comprendre à un niveau supérieur : ces actes élémentaires s'intègrent dans les activités langagières d'un genre déterminé, elles-mêmes en relation avec des activités non-verbales ; 4 – le discours est interactif : tout discours ne relève pas de la conversation et de l'interaction orale, mais on peut considérer que toute énonciation, même produite sans la présence d'un destinataire, est en fait prise dans une interaction constitutive : elle suppose toujours la présence d'une autre instance d'énonciation, à laquelle s'adresse le locuteur et en rapport à laquelle il construit son propre discours ; 5 – le discours est contextualisé : il n'intervient pas dans un contexte, comme si le contexte n'était qu'un cadre, un décor. Par ailleurs, le discours contribue à définir son contexte et peut le modifier en cours d'énonciation ; 6 – le discours est pris en charge : le discours n'est discours que s'il est rapporté à une instance qui se pose à la fois comme source de repérages personnels, temporels, spatiaux, et indique quelle attitude il adopte à son égard (le processus de modalisation) ; 7 – le discours est régi par des normes : il est soumis à des normes sociales très générales, mais également spécifiques à chaque discours particulier ; 8 – le discours est pris dans un interdiscours : le discours ne prend sens qu'à l'intérieur d'un univers d'autres discours à travers lequel il doit se frayer un chemin. Pour interpréter le moindre énoncé, il faut le mettre en relations avec d'autres, que l'on commente, parodie, cite...

Concernant l'étude du style et des figures, on doit aussi partir des besoins essentiels de la perspective rhétorique. Comme pour la théorie de l'argumentation, on a besoin d'une théorie du style qui fonctionne pour la compréhension et pour l'analyse, mais également pour la critique normative. C'est en effet la spécificité et le principal intérêt de la rhétorique pratique et prescriptive : orienter la production de discours en fournissant des modèles — à imiter ou à éviter —, mais également former une capacité critique à manier différents styles et à motiver des choix.

Plusieurs tendances peuvent être distinguées dans les études stylistiques aujourd'hui, comme le résume très clairement (Kiviniemi 2018) : la « stylistique littéraire », la « stylistique de la langue » et, celle qui paraît la plus pertinente pour la rhétorique aujourd'hui, « la stylistique pragmatique » (Bonhomme, 2005 ; Jaubert, 2023). La « stylistique littéraire » se concentre sur l'usage des grands écrivains, qui inventent leur langage en transcendant l'usage commun. Elle se développe dans deux principaux courants : une stylistique littéraire d'inspiration rhétorique des procédés, associés à des effets ; et une stylistique littéraire « organique » qui consiste à identifier des faits stylistiques et à les associer à l'œuvre littéraire, dans l'idée qu'ils constituent ensemble une totalité consciente et voulue par l'écrivain.

La « stylistique de la langue » est associée au linguiste suisse Charles Bally (1865-1947), qui a fait du style une caractéristique générale de tous les actes verbaux, et qui s'est développée ensuite sous les influences de la sociolinguistique et de l'analyse du discours : elle privilégie non pas la valeur esthétique, mais la valeur sociale de la variation stylistique. Pour dépasser cette opposition traditionnelle entre « stylistique littéraire » et « stylistique de la langue », Anna Jaubert (Jaubert 2023) a proposé une perspective « intégrative », à cheval entre le linguistique et le littéraire.

Son modèle a pour objectif de ne pas séparer la littérature — le domaine du style par excellence, à partir du XIX^e siècle et du sacre de la subjectivité de l'écrivain — et les autres discours. Il a également l'avantage de ne pas disjoindre non plus la langue — le code linguistique partagé — et son usage en discours, c'est-à-dire que les figures y sont conçues comme une variation expressive permise par la langue elle-même et non comme des écarts :

La langue, qui permet au locuteur de se représenter et d'exprimer n'importe quelle pensée, est formée d'institué — qui tend du côté normatif — et de permissions de variation. L'institué est le système préconstruit qui se trouve en chaque sujet parlant ; c'est un savoir-dire, composé de la langue et d'un mécanisme d'emploi (par exemple, le mécanisme de construction de la phrase). La permission est la variation expressive plus ou moins marquée corollaire à tout fait de discours [...] La variation expressive varie donc de la simple expression suscitée par tout acte de langage à la mise en relief du discours à visée pragmatique (variation en expressivité), voire à une mise en relief du discours à visée esthétique (variation en stylistique) (Kiviniemi 2018).

L'étude du style s'intègre alors dans une perspective beaucoup plus large, celle de la stylisation des discours et de ses visées, sans laisser le « style » à la seule pratique littéraire artistique et sans en faire non plus des « écarts » par rapport à la norme ou bien des « ornements », dans une opposition plus ou moins implicite et si réductrice entre le fond et la forme. Bonhomme (2005) en particulier a souligné les difficultés que posent les théorisations du style de la tradition rhétorique. Elles supposent bien souvent que, pour une figure utilisée, il existerait une forme « normale », virtuellement opposée à l'expression « figurée » — c'est la figure comme écart. Pourtant, les figures semblent moins une déviance — qu'on imaginerait rare — qu'un phénomène généralisé du langage lui-même : il s'avère que nous pensons et que nous parlons spontanément et généralement en mobilisant des schèmes figuraux, qui nous apparaissent par la suite parfois, à l'interprétation, comme des « figures » identifiables. Nous nous exprimons rarement en sélectionnant par avance des « procédés » rhétoriques ou stylistiques dans une liste consciente ; les figures sont ainsi sans doute beaucoup plus spontanées, moins techniques et moins artificielles qu'il n'y paraît — c'est d'ailleurs tout le paradoxe qu'illustre le « Paysan du Danube » de La Fontaine et que soulève aussi la tradition rhétorique : la puissance de l'éloquence spontanée de ceux qui n'ont jamais appris aucune figure de rhétorique.

Il n'est pas question ici de dénoncer la rhétorique scolaire, mais d'observer que des recherches plus poussées sur le style, dans des études de rhétorique, devront nécessairement échapper à certains *a priori* de l'ancienne rhétorique, et notamment ceux des figures *de style* comme des « ornements » et comme des « écarts » par rapport

à la norme. On devra également considérer que le « style » n'est pas l'apanage de la littérature ou des discours oratoires, mais une propriété de l'expression en général et de tous les discours, ce qui n'apparaît pas d'évidence dans les manuels de stylistique, qui sont presque exclusivement consacrés aux stylistiques littéraires. Pour se diriger vers cette voie, on pourra utilement s'appuyer sur la « stylistique pragmatique » qu'a cherché à développer Anna Jaubert (2023). Cette approche trouvera évidemment ses prolongements dans des exercices d'appropriation de la « valeur pragmatique des codes, des règles et des normes et des variations qu'ils autorisent, en réception comme en production » (Rabatel, 2007), ce que sont précisément les exercices de rhétorique.

2.2.2.2 Réflexivité, objets et pratiques

Les approfondissements pourraient être l'objet de recherches ultérieures, qui auraient tout à gagner à être menées dans le cadre d'un travail collectif interdisciplinaire. J'esquisserai quelques idées pour amorcer cette réflexion.

Concernant les pratiques de recherche des études de rhétorique, on y trouvera les méthodes d'enquêtes qualitatives, quantitatives ou mixtes en sciences humaines et sociales : étude d'un corpus, entretien, observation extérieure ou participante, questionnaire, expérimentation pour tester des hypothèses, recherche-action... Du point de vue pédagogique, on peut supposer que l'étudiant de rhétorique pratiquera sans doute régulièrement l'analyse de discours, la dissertation en philosophie du langage (ou du discours), tout en s'exerçant à la rhétorique pratique, dans des visées variées, plus ou moins instrumentales, plus ou moins esthétiques, plus ou moins professionnalisantes. Il rédigera sans doute aussi des mémoires d'enquêtes sur la théorie, l'histoire ou les usages de la rhétorique et des pratiques discursives.

Il semble aussi intéressant d'y prévoir une place importante pour l'histoire de la culture rhétorique, qu'il s'agisse d'une histoire des idées et des théories rhétoriques, mais également de ses pratiques et de l'évolution de ses formes en diachronie. Plusieurs études très riches témoignent de ses apports importants : Fumaroli (1999) et Conley

(1990), des origines à nos jours, ou Mack (2011) pour un panorama de la rhétorique renaissante (1380-1620). Cette perspective laisse une place à la lecture du patrimoine intellectuel et culturel de la tradition et à sa fréquentation via une lecture directe : lire Cicéron, Aristote, Platon, mais aussi Agricola, Pierre de la Ramée, Melanchthon, Bernard Lamy, etc.

Parmi les objets d'études privilégiés des études de rhétorique, les pratiques discursives et argumentatives en particulier figureraient sans doute en première place, dans toute leur variété. Puisque le rhétoricien est également didacticien¹⁹⁵, il s'intéressera en particulier à des questions didactiques : la didactique de l'oral, de l'écrit, mais également de la littérature, celle aussi des questions socialement vives ou des questions socio-scientifiques (Polo 2020) ; le rhétoricien didacticien s'intéresserait également aux pratiques, aux enjeux et aux savoirs de l'éducation aux médias et à l'information et à ses liens avec l'éducation à la citoyenneté (Petit 2020). La rhétorique scolaire permettrait d'ailleurs de leur faire une place plus importante dans le curriculum en leur conférant un statut de contenu disciplinaire à part entière. En effet, les « éducations à » sont en général mal identifiées par les enseignants, qui n'y ont pas été formés pendant leurs études disciplinaires (Fabre 2014).

3 – Bilan et perspectives autour d'un cursus d'études de rhétorique en France

Ce premier chapitre avait pour ambition d'imaginer ce que pourrait être une réinvention de la rhétorique dans le contexte universitaire français actuel.

Le constat central de cette exploration révèle une position paradoxale : si la rhétorique demeure omniprésente, quoique souvent implicite, dans les disciplines universitaires

¹⁹⁵ Voir le chapitre 6 consacrée à la didactique de la rhétorique.

consacrées au discours, elle ne bénéficie pas d'un statut disciplinaire autonome. Elle apparaît comme ancillaire ou purement instrumentale, et ses savoirs ne sont mobilisés que partiellement, souvent en fonction d'autres objectifs disciplinaires ou méthodologiques. Ainsi, les cursus examinés — lettres, humanités, sciences du langage, information-communication — ne présentent en général que des modules isolés ou très ponctuels, rarement conçus selon une progression ou un approfondissement méthodique. En complément, l'analyse des manuels universitaires révèle une rhétorique explosée en trois pôles : la philologie autour de l'érudition et des connaissances sur la tradition et l'histoire de la théorie rhétorique ; l'analyse du discours et la théorie de l'argumentation ; et l'analyse littéraire et stylistique.

Face à ce constat, j'ai formulé l'hypothèse pragmatique et heuristique de constituer un cursus d'études rhétoriques. Pour formuler une description de ces études, le principal écueil aurait été de rédiger une encyclopédie qui empile les savoirs et les connaissances, sans proposer une véritable formation, par définition sélective. C'est pourquoi j'ai cherché à définir, à partir de travaux récents sur le discours et la rhétorique, des « principes » directeurs pour orienter ces études et leur donner une cohérence, dans une proposition au format résolument ouvert. À partir d'eux, il s'agissait ensuite de remonter vers les contenus les plus essentiels pour former un lecteur professionnel (principe 1), qui soit également analyste du discours (principe 2), enseignant et didacticien de rhétorique (principe 3) et historien de la culture rhétorique (principe 5), dans une perspective de formation générale à la vie démocratique et à ses valeurs (principe 4).

Cette description devrait logiquement être complétée par celle d'un CAPES et d'une agrégation de rhétorique, puisque c'est ainsi que s'affirment en France les disciplines scolaires et leurs formations universitaires. Mais cet aspect est évidemment très secondaire, car c'est l'enjeu théorique qui était le plus important : il s'agissait d'inscrire la rhétorique dans les apports des sciences humaines et sociales contemporaines et d'abandonner définitivement son statut de technique neutre du discours persuasif, beaucoup trop limité pour fonder, nourrir, enrichir une discipline rhétorique scolaire. C'est le saut qualitatif majeur que permet la définition d'« études » de rhétorique et que permettrait l'ouverture d'une recherche collective et interdisciplinaire sur ses contenus

les plus pertinents. On retrouve ici, réadapté pour les questions d'éducation, le geste de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca qui avaient prodigieusement rouvert le champ de l'argumentation, en élargissant et en reconfigurant la rhétorique d'Aristote, bien au-delà des genres oratoires¹⁹⁶.

Pour développer cette proposition, le chapitre suivant tentera par un autre moyen de dépasser la conception neutre, amoral et instrumentale, souvent associée à la rhétorique, afin d'y réintroduire cette fois la réflexion éducative, éthique et citoyenne : c'est la rhétorique envisagée comme projet d'éducation.

¹⁹⁶ *TA*, p. 9-10.

Chapitre 2 – Explorer la normativité de la rhétorique

Introduction

Le « retour » concret de la rhétorique dans l'enseignement se heurte au problème que constitue la théorisation purement technique de la discipline, difficilement compatible avec la forme scolaire, comme le montrent les comparaisons avec d'autres disciplines « artistiques » ou « techniques ». L'enseignement de la musique, des arts plastiques ou de l'informatique ne vise pas seulement à doter les élèves d'une solide maîtrise technique, mais aussi à développer une culture générale, une sensibilité, un esprit critique et des éléments de réflexion pour un « bon » usage de leurs outils. Plus largement, on remarque que les disciplines et les savoirs scolaires ne sont jamais neutres, car ils s'intègrent toujours dans un projet d'éducation orienté : c'est la dimension normative de l'enseignement, autrement dit sa normativité. Notre idéal d'éducation étant de nature démocratique, cette normativité n'est pas autoritaire ; elle n'a pas pour objectif l'endoctrinement, l'aliénation ou la soumission, car elle vise au contraire à créer les conditions d'une émancipation des sujets, par la connaissance et la réflexion critique (Go 2012). On devine alors que la rhétorique scolaire ne devrait pas se limiter à former d'habiles persuadeurs ou des communicants efficaces, car le projet d'éducation démocratique ne justifie pas qu'on enseigne un rapport purement instrumental et utilitaire au discours, dans un unique objectif d'efficacité ; à lui seul, il serait très insuffisant pour une véritable formation au discours et à ses enjeux dans la société.

Pourtant, la réflexion sur la normativité de la rhétorique a été progressivement abandonnée par les rhétoriciens, sans doute parce qu'ils ne pouvaient plus définir les « bons » orateurs et les « bons » discours aussi clairement que leurs prédécesseurs de la tradition rhétorique. Cicéron, Quintilien, les traités de rhétorique avaient une idée souvent très claire de ce que devaient être un bon orateur et une bonne rhétorique. Cette entreprise pose aujourd'hui de nombreux problèmes et à juste titre. On se méfie des prescriptions moralisantes, autant que des supposés modèles de perfection. En effet, qu'est-ce qu'un *bon* orateur, quand l'expérience montre l'irréductible variété des talents — et des échecs — oratoires ? Par ailleurs, comme le fait remarquer le linguiste Sylvain Detey, nous préférons souvent certains gentils « bafouilleurs » à des « beaux parleurs » pervers, ceux qui « parlent mal » à ceux qui « parlent bien » (Detey, 2023, 17).

Toutefois, puisqu'il s'agit ici d'éducation, cette question se pose bel et bien : au-delà de la seule maîtrise des techniques persuasives, quels orateurs et quelles oratrices les rhétoriciens ont-ils l'ambition de former ? Quel projet d'éducation ont-ils à proposer ? Le problème ne serait pas si grave si les rhétoriciens n'avaient pas précisément « neutralisé » tous les enjeux éthiques de la rhétorique en la technicisant sous la forme d'un pur instrument. De nos jours, les enseignants de mathématiques ou de français ne sauraient sans doute pas non plus décrire intégralement le patrimoine normatif de leur discipline ni expliquer en détail la signification de chacune de ses normes et de ses valeurs. Mais un enseignant de mathématique sait bien qu'il enseigne des normes cognitives et logiques et un enseignant de français des normes linguistiques, et bien d'autres encore. Comment ne pas abandonner l'enseignant de rhétorique à la seule efficacité persuasive ? Comment retrouver une discussion plus pertinente sur les normes et les valeurs de la rhétorique ? C'est l'objectif de ce chapitre.

Pour cela, je commencerai par justifier plus précisément l'intérêt de renouer avec une réflexion explicite sur la normativité de la rhétorique (1). Je m'appuierai pour cela sur l'analyse des quelques manuels contemporains récents de rhétorique. Ensuite, j'étudierai différentes voies qui pourraient permettre de discuter aujourd'hui du projet d'éducation rhétorique, sans le réduire, ni à des normes d'efficacité, ni à des prescriptions simplistes de « bon usage », ni à un code universel du dialogue avec des

arguments « interdits » et des arguments « autorisés », puisque c'est là tout l'enjeu (2). Enfin, je proposerai une démarche d'enquête possible pour réintégrer à l'avenir la réflexion normative dans les recherches sur la rhétorique enseignée (3). Dans cette perspective, je montrerai l'intérêt d'une théorie en particulier de la philosophie morale contemporaine, l'éthique des vertus, pour expliciter les valeurs et les normes de la rhétorique. Comme on l'a compris, c'est précisément ce travail d'explicitation qui rend possible l'émancipation, par la réflexion et le jugement critique sur les valeurs et sur les normes.

1 – Pour une réflexion sur la normativité de la rhétorique

Du point de vue de la discipline rhétorique, la question du bon (et du mauvais) orateur se pose, car il s'agit, au fond, de savoir si l'on doit placer sur le même plan les stratégies rhétoriques d'un Donald Trump et celles d'un Barack Obama ou bien si l'on doit les distinguer pour des raisons morales, esthétiques, logiques, voire politiques. Si l'on accepte qu'une formation à la rhétorique doit permettre de les distinguer, comme nous y invite Manfred Kraus (2019), rare rhétoricien à ne pas abandonner la rhétorique à la pure neutralité technique, en particulier face au phénomène des « faits alternatifs » et du mensonge dans le débat public, une question difficile émerge. De quels outils normatifs pourrait disposer la discipline rhétorique pour évaluer et caractériser les discours et les actions des orateurs. Autrement dit, comment faire la différence entre les « bons orateurs » — les *uiri boni dicendi periti* de Quintilien —, et les « habiles persuadeurs », voire les manipulateurs ?

Pour tenter une réponse, il convient de refuser par avance la tentation d'une « ordalie rhétorique », dans laquelle l'éthique ou la vérité d'un discours seraient jugées à l'aune d'une « épreuve » infaillible ; cette idée, qui mène à la censure généralisée et au procès d'intention, est profondément inquiétante et ce n'est évidemment pas la direction dans

laquelle je m'engage. Il y a une différence majeure entre chercher une pierre de touche universelle pour distinguer de façon simpliste les bons et les mauvais discours et créer les conditions d'une réflexion critique sur les pratiques discursives, leurs conséquences et leurs significations, y compris morales et politiques. En fait, il n'y a là rien d'étranger aux enseignants, qui portent quotidiennement en classe des jugements normatifs — sur le vrai, le bon, le juste, le beau —, mais sans toujours pouvoir s'appuyer sur des critères explicites issus de leur discipline de référence.

1.1 L'éclipse de la normativité rhétorique

En effet, autrefois évidente, la réflexion normative a perdu une partie de sa légitimité dans les disciplines du discours, que ce soit chez les rhétoriciens, les littéraires ou les linguistes. D'abord, la rhétorique a été historiquement discréditée en tant que discipline scolaire à la fin du XIX^e siècle et avec elle son système normatif : la discipline français/lettres, aujourd'hui, n'a plus l'ambition de former un (bon) orateur et n'a donc plus besoin des normes et des prescriptions de la tradition rhétorique, même si elles n'ont pas entièrement disparu. Au niveau du lycée, il existe bien une rhétorique normative de la dissertation et du commentaire littéraires, comme l'a souligné Genette (1966) dans un article bien connu. Les enseignants de français/lettres ont d'ailleurs été sélectionnés pour leur maîtrise de cette rhétorique de l'analyse littéraire. Au niveau du collège, l'enseignement des normes linguistiques et discursives — et notamment orthographiques — est resté plus explicite, mais elles ne sont de fait plus pensées au prisme de la discipline rhétorique.

Ensuite, et plus largement, les discours normatifs eux-mêmes ont aujourd'hui un statut complexe dans les sciences humaines et sociales, qui sont les héritières d'un vif débat épistémologique sur les postures acceptables ou non pour le scientifique. Dans une conférence célèbre sur le métier et la profession de savant prononcée en 1917, le sociologue Max Weber avait défini le critère aujourd'hui décisif de la « neutralité axiologique » (*Wertfreiheit*, littéralement « libre de valeurs ») du chercheur envers son

objet d'étude, par contraste avec l'homme politique¹⁹⁷. Il pouvait ainsi distinguer les rapports aux valeurs — susceptibles d'une enquête scientifique factuelle — et les jugements de valeur. Cette exigence d'objectivité a été par la suite assouplie, puisque l'on doit reconnaître que le discours scientifique peut, dans certaines configurations et selon certains paramètres, être à la fois descriptif et normatif (Daoust 2015). En particulier, quand les objets sont politiques, comme l'économie ou l'éducation, il est évidemment nécessaire de pouvoir produire un savoir scientifique, sur la base de faits, mais également de théories morales. La posture scientifique standard repose néanmoins sur une opposition nette entre, d'un côté, le discours descriptif et analytique — réservé au scientifique qui s'intéresse aux faits — et, de l'autre, le discours normatif — attribué aux seuls militants, engagés dans des débats sur les valeurs (Heinich 2002).

Ce partage strict entre jugements de valeur, rattachés à la subjectivité, et jugements de faits, liés à l'objectivité, est aujourd'hui la norme dans la formation des étudiants de français/lettres. La posture critique et évaluative ne leur est plus familière, au profit d'appréciations objectivantes ou bien de commentaires historiques sur l'évolution des styles, des formes et des genres, comme l'indiquent les rapports de jury de concours et les principaux manuels universitaires de méthodologie de l'explication de texte¹⁹⁸. En objectivant les jugements de valeur, la sociologie de la culture, en particulier, a relativisé et mis à distance les valeurs esthétiques, et notamment le « bon goût », qui étaient autrefois l'apanage des études littéraires (Bourdieu, 1979 ; Heinich, 2017), dans leur version idéaliste, universalisante et conservatrice¹⁹⁹. Les jugements de valeur ont-ils

¹⁹⁷ Voir chapitre 1.

¹⁹⁸ À titre d'illustration, on peut mentionner le très bon manuel de (Ravoux Rallo et Guichard, 2009) qui explicite clairement la logique de l'exercice dans le cadre des concours en France (p. 7-28). L'explication de texte est une herméneutique, un art de la construction du sens littéraire : « la clef de toute cette affaire est dans la mise au point de questions pertinentes : la réflexion critique comme art de la question, comme art de poser des questions à un texte ou, plus exactement, comme art d'inventer des questions et d'évaluer leur pertinence » (Michel Charles, cité, p. 13). Parmi ces questions qui font, ensemble, une explication, (Ravoux Rallo et Guichard, 2009) mentionnent : les connaissances encyclopédiques — l'érudition —, l'analyse stylistique et rhétorique, l'histoire littéraire, l'étude générique ; « on aboutira donc à une tentative de clarification de la spécificité du texte par rapport aux textes de la même époque et de même genre, par rapport à l'œuvre de l'auteur [...] On peut tenter dès lors de proposer un protocole de lecture, en essayant de mesurer le ton et les effets du texte sur le lecteur... » (p. 28).

¹⁹⁹ Désiré Nisard (1806-1888), professeur de littérature française à l'Université de Paris (1852-1867), est emblématique de cette posture, aujourd'hui anachronique. La leçon d'ouverture de son cours d'éloquence française est placée sous le signe de l'admiration idéalisante pour le XVII^e siècle et de l'évaluation critique

disparu des études littéraires ? On peut en douter, d'abord parce que les disciplines scientifiques reposent elles-mêmes et en dernier lieu sur des jugements de valeur, comme le soulignait d'ailleurs Max Weber²⁰⁰. Pratiquer l'histoire littéraire implique de fait de poser la valeur des textes littéraires ou de la lecture littéraire, un axiome que l'on peut argumenter, mais non démontrer. Ensuite, comme l'a fait observer Nathalie Heinich dans une enquête ethnographique sur les conservateurs du patrimoine — évaluateurs eux aussi censément objectifs de ce qui mérite ou non d'être classé et conservé au titre des « monuments historiques » —, les jugements de valeur bannis par principe, au nom d'une objectivité intransigeante, resurgissent souvent sous une autre forme, inavouée et implicite, mais bien réelle²⁰¹. Il en est à l'évidence de même dans les études littéraires aujourd'hui.

Quoi qu'il en soit des pratiques effectives d'évaluation des enseignants de français/lettres, l'histoire littéraire et le commentaire analytique objectivant ont de fait remplacé l'ancienne critique rhétorique évaluative dans la formation des enseignants de français/lettres (Charles, 1985 ; Houdart-Merot, 1998) : les textes ou les discours ne sont plus des modèles à imiter et à critiquer — et l'on imite ce que l'on juge bon, beau ou utile,

de la valeur des productions passées et présentes, dans un rejet ostensible de la « culture rhétorique », mais également de la création littéraire de son temps, en l'occurrence la poésie des Romantiques : « Eh bien, cette sécurité, cette admiration sans envie pour la supériorité aimable, ce sentiment du peu qu'on vaut, d'où naît le désir de valoir mieux : voilà ce qu'on gagne à fréquenter les grands écrivains du dix-septième siècle. Nous sommes bien loin de la rhétorique, messieurs ; c'est de la vie réelle ; il ne s'agit pas d'auteurs à imiter pour devenir auteur à son tour ; il s'agit des plus fidèles amitiés de notre intelligence et des guides les plus sûrs de notre vie. [...] Nous reviendrons souvent, messieurs, à cet idéal, ou plutôt, dans tout le cours de cet enseignement, nous ne le quitterons pas un moment des yeux. N'oublions pas que nous contemplons l'esprit humain lui-même, dans son expression la plus élevée et la plus pure, sous la forme du génie français, à ce moment unique où ce génie semble formé de l'union des plus grands sentiments et des plus grandes pensées.

Pour vous dire aujourd'hui tout ce que j'en pense, un cours d'éloquence française doit être, pour les époques qui précèdent le dix-septième siècle, comme une attente des promesses de ce grand siècle, et, pour l'époque qui suit, comme un regret de ce qu'on vient de quitter. » (« Leçon d'ouverture du cours d'éloquence française » prononcée à la Faculté des Lettres de Paris (p. 71-100), dans Désiré Nisard, *Mélanges d'histoire et de littérature : première série*, Paris, Michel-Lévy Frères, 1868).

²⁰⁰ « Les sciences de la nature comme la physique, la chimie ou l'astronomie présupposent comme allant de soi qu'il vaut la peine de connaître les lois dernières du devenir cosmique, pour autant que la science est en mesure de les établir. Non seulement parce que ces connaissances nous permettent d'atteindre certains résultats techniques, mais surtout parce qu'elles ont une valeur "en soi" en tant qu'elles représentent une vocation. Néanmoins, personne ne pourra jamais démontrer cette présupposition. [...] Prenons encore une autre discipline, par exemple la science de l'art. L'esthétique présuppose l'œuvre d'art. [...] Elle ne se pose pas la question : *devrait-il y avoir des œuvres d'art ?* » (Max Weber, « Le métier et la vocation de savant », trad. de J. Freund, *Le savant et le politique*, Plon, 1963, p. 100).

²⁰¹ Parmi d'autres exemples, Heinich (2009, 219-32), analyse ainsi le critère proscrit de la « beauté ».

mais ils sont devenus une *littérature* que l'on explique et que l'on admire, plus ou moins explicitement selon les contextes. L'étude des textes littéraires, comme le résume Noille-Clauzade (1999, 7), relève désormais de trois disciplines « professionnelles » : « l'esthétique (ou la philosophie du jugement de goût) ; la philologie (ou la discipline se consacrant à l'établissement des textes) ; et l'herméneutique (ou la pratique et théorie de l'interprétation, de la construction du sens) ».

Du côté des sciences du langage, la posture normative n'est pas non plus familière aux linguistes, qui renvoient eux aussi traditionnellement les jugements normatifs et prescriptifs à une subjectivité non scientifique (Auroux, 2014, 221-89). Les études d'argumentation francophones, qui s'inscrivent dans une approche linguistique, préfèrent ainsi la description (Doury et Plantin, 2015 ; Micheli, 2014) à l'évaluation normative. Christian Plantin souligne qu'« il n'y a pas plus de marqueur linguistique du discours vrai que de marqueurs linguistiques du bon discours ou du beau discours » (Plantin, 2002, 237). L'analyste qui évalue la qualité des arguments, l'éthique d'un énoncé ou l'esthétique d'un style se met ainsi, d'une certaine façon, au même niveau que les locuteurs eux-mêmes qui jugent et participent au débat, au risque de dériver vers une perspective engagée, voire militante (Doury 2013). Des tentatives existent néanmoins pour intégrer dans la linguistique l'engagement axiologique des chercheurs, à travers les « vertus discursives », théorisée par Paveau (2013), que je présenterai par la suite, ou bien à travers la notion de « responsabilité énonciative » que défend Koren (2019) à partir d'une relecture de l'œuvre de Chaïm Perelman.

En s'appuyant sur l'œuvre de Chaïm Perelman, Roselyn Koren défend la possibilité et la nécessité de l'engagement éthique dans les sciences du langage. Cet engagement repose sur un acte d'évaluation axiologique qui consiste « à suspendre l'axiome de la neutralité descriptive lorsqu'un texte requiert de par sa structure et ses enjeux l'analyse critique de pratiques argumentatives fallacieuses et/ou de la responsabilité énonciative de l'auteur » (p. 15).

Je partage ici fermement son invitation à réintégrer, sous certaines conditions, les jugements de valeur dans la science et les jugements normatifs dans la rhétorique, au

nom de la reconnaissance d'une intrication, soulignée en particulier par Perelman (TA, p. 680), des faits et des valeurs. En revanche, le *Traité de l'argumentation* ne me semble pas apporter, en tant que tel, les outils normatifs dont la rhétorique — du moins scolaire — a besoin, dans la mesure où sa démarche est explicitement descriptive. Pour cette raison, je suivrai plutôt ici la voie des « vertus discursives », proposée par Marie-Anne Paveau, qui est plus directement cohérente avec la rhétorique comme discipline d'enseignement. Quoi qu'il en soit, ces deux démarches restent minoritaires dans une discipline linguistique qui valorise la posture de description et exclut *a priori* les évaluations normatives et les jugements de valeur²⁰².

Du côté des rhétoriciens contemporains, l'évaluation, quand elle concerne l'efficacité d'un discours, est bien sûr revendiquée. Comme discipline qui étudie les discours persuasifs, la rhétorique est supposée capable d'évaluer l'effet persuasif, en analysant les stratégies et les mécanismes discursifs de l'adhésion. Cette évaluation est limitée à la persuasion, puisque l'éthique ou la logique sont généralement exclues du champ de la rhétorique, construite en opposition aux théories normatives de l'argumentation. Chez Danblon (2005 ; 2012), le débat est ainsi souvent présenté comme une alternative entre d'un côté, les courants normatifs, qui s'interrogent sur les normes idéales de rationalité et de validité des arguments, et, de l'autre, la rhétorique, réaliste, qui pose la question de l'efficacité persuasive, indépendamment de l'évaluation logique ou éthique, dans le sillage d'Aristote et de Perelman. Dans cette perspective, il est souligné à juste titre que l'approche déontologique par les règles des courants normatifs est souvent très éloignée des pratiques discursives réelles, car l'enjeu d'une discussion ne se résume pas à la résolution d'un conflit :

En somme, les modèles normatifs de l'argumentation débouchent involontairement, et malgré de grandes prétentions théoriques, sur une vision où la rhétorique doit céder la place à une politique éclairée par une vision idéalisée de la raison. De manière révélatrice, la pierre d'achoppement de toutes ces théories réside souvent dans la vision qu'elles se donnent de l'entente comme un idéal pacificateur que l'on veut imposer comme étant le seul but "rationnel" poursuivi par tout individu engagé dans un débat (Danblon, 2005, 113).

²⁰² Pour un panorama clair et précis sur les valeurs dans le champ de l'argumentation et de la linguistique en général, on peut aujourd'hui se référer à l'étude de (Guerrini 2019).

Du point de vue de l'enseignement de la rhétorique, l'alternative s'incarne alors dans une opposition entre, d'un côté, le professeur de logique normative et, de l'autre, le professeur de rhétorique comparative :

Le professeur de logique et argumentation énonce les règles et sanctionne les erreurs. Le professeur de rhétorique propose des exemples et se donne en exemple. En effet, en rhétorique, la critique est une activité plus comparative que normative. Le travail du professeur consiste à montrer la multiplicité des stratégies disponibles pour la défense d'une opinion. C'est la conscience de cette richesse qui formera des citoyens prêts à argumenter dans les situations argumentatives les plus diverses (Ferry et Sans, 2015, 5).

Pour préciser les finalités du « cours de rhétorique », les rhétoriciens mentionnent alors des « vertus » citoyennes, que viseraient précisément les exercices qu'on y pratique. Parmi ces « vertus », on trouve notamment cités l'esprit critique ou l'empathie. Mais ces « vertus » sont paradoxalement décrites comme des compétences purement techniques (Danblon et Koren, 2024), autrement dit comme des vertus que l'on aurait évidées de tout contenu normatif relatif au bien ou au juste, au profit des seules normes d'efficacité : ces « vertus » rhétoriques restreintes à l'efficacité sont ainsi très éloignées de celles qu'on trouve dans l'éthique des vertus d'Aristote et dans la réflexion contemporaine qui s'en inspire. Dans cette théorie morale, sur laquelle je reviendrai, les vertus sont précisément des dispositions normativement orientées à *bien* agir (Morel 2017) et non pas seulement des habiletés techniques. C'est pour cette raison que je tenterai de reprendre cette discussion pour préciser la signification et le contenu normatifs de ces « vertus ».

Toutes les normes ne sont évidemment pas rejetées de la rhétorique, puisque la persuasion et l'argumentation elles-mêmes reposent, ne serait-ce que du point de vue de l'auditoire, sur des attentes et des conventions normatives, mais elles sont relativisées par la maîtrise technique. À quelques exceptions (Di Piazza, 2018), la rhétorique n'est jamais présentée comme « normative », ce qu'elle est pourtant bel et bien. Toutefois, que les rhétoriciens se réclament d'Aristote et de Perelman — qui définissent la rhétorique comme une capacité théorique à déterminer ce qui est

persuasif²⁰³ — ou du *Gorgias* de Platon (Viktorovitch 2021) — pour qui la rhétorique est un pouvoir neutre, ses normes sont le plus souvent tronquées ou invisibilisées, au profit du seul effet persuasif. Cette réduction est d'autant plus injustifiée qu'on pourrait aisément admettre l'hétérogénéité des normes rhétoriques — plusieurs chemins mènent au *bon* discours — et ne pas limiter la rhétorique à une heuristique des seules stratégies de persuasion efficace. L'étude des manuels contemporains montre pourtant clairement que ce n'est pas cette hétérogénéité normative qui a été choisie par les rhétoriciens.

1.2 Les limites de la rhétorique technique

Un sondage à partir des quatre manuels francophones de rhétorique les plus récents — écrits par Victor Ferry, Clément Viktorovitch, Juliette Dross et Pierre Chiron — permet d'établir clairement ce constat²⁰⁴. C'est la rhétorique de Gorgias, telle que présentée par Platon, qui est principalement mise en avant chez les rhétoriciens : la rhétorique y est « ouvrière de persuasion²⁰⁵ » et donne à celui qui la maîtrise des « pouvoirs » quasi magiques. Chez Ferry (2020), la rhétorique est ainsi définie comme un pouvoir, qui implique des responsabilités. La rhétorique est un pouvoir de transformer le monde, « un outil pour mettre nos convictions en discours et notre public en mouvement » (p. 21).

²⁰³ Cette dimension normative de la rhétorique n'était pas évidente chez Aristote, qui définissait la rhétorique comme la « capacité de discerner dans chaque cas ce qui est persuasif ». Sa *Rhétorique* avait en effet pour objet la description technique des modalités de preuves efficaces (*pisteis*) et non l'exposé des vertus que doit effectivement acquérir un orateur. Dans le sillage d'Aristote, le *Traité de l'argumentation ou la Nouvelle rhétorique* de Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca conçoit également la rhétorique comme une théorie de l'argumentation et de la persuasion — et non une pratique. Ses auteurs posent néanmoins une norme dans l'exercice de l'argumentation rhétorique, à travers le concept d'auditoire universel, conçu comme un idéal régulateur. Mais la réflexion éducative de Perelman, par exemple dans « Rhétorique et éducation » (Perelman 1952), ne pose pas clairement la question de l'enseignement de la rhétorique dans ses dimensions normatives. Ce qui l'intéresse alors, c'est la question de la différence entre éducation — qui repose en grande partie sur l'argument d'autorité, mais dans une finalité d'émancipation et de libre examen — et propagande — qui s'arrête à l'argument d'autorité.

²⁰⁴ Pour cet état des lieux, j'ai retenu trois critères pertinents pour mon propos : ces ouvrages sont les plus récents, ils se présentent comme des manuels ou traités de rhétorique à visée pratique et ils ont été écrits par des chercheurs spécialistes de rhétorique. Victor Ferry est docteur en rhétorique (Ferry 2015), Clément Viktorovitch a soutenu en 2013 une thèse en sciences politiques intitulée « Parler, pour quoi faire ? La délibération parlementaire à l'Assemblée nationale (2008-2012) », Juliette Dross est maîtresse de conférences en langue et littérature latines et spécialiste de rhétorique et de philosophie anciennes, Pierre Chiron est professeur émérite de langue et littérature grecques et spécialiste de la rhétorique grecque ancienne.

²⁰⁵ Platon, *Gorgias*, 455a.

Dans cette présentation, la discussion sur les responsabilités de l'orateur n'est évidemment pas l'objet de la rhétorique ni du manuel, qui s'intitule *12 leçons de rhétorique pour prendre le pouvoir*. Clément Viktorovitch, dans *Le Pouvoir rhétorique* (2021), s'inscrit dans cette même orientation, en phase avec les attentes et l'imaginaire social de la prise de pouvoir par la parole. La rhétorique y est définie comme « l'art d'argumenter, de plaire et d'émouvoir afin de susciter ou de renforcer l'adhésion des individus aux propositions que nous leur soumettons » (p. 54) ; « elle est, évidemment, une technique. [...] Elle est également une sensibilité. L'art de convaincre exige du tact, de l'élégance, parfois même de la beauté : il faudra, progressivement, parvenir à nous y éveiller. Mais elle est aussi un mystère. La conviction, lorsqu'elle a lieu, est irrémédiablement une boîte noire » (p. 435). Ce qui garantirait une maîtrise juste de la technique rhétorique, ce serait d'en généraliser l'enseignement : « Universellement enseignée, la rhétorique cesserait d'être un pouvoir exercé brutalement par ceux qui se la sont appropriée. Elle deviendrait, au contraire, l'outil permettant l'exercice d'un débat de qualité » (p. 435). Dross (2023) invite également à la diffusion de la compétence rhétorique : « étudions-là, maîtrisons-là, faisons-en un instrument de pratique oratoire autant que de vigilance critique : et surtout, enseignons-là », car

« s'intéresser à la rhétorique, c'est s'intéresser à l'énigme de la persuasion par la parole, c'est-à-dire la magie d'un phénomène qui, par la seule force, conduit un auditoire à adopter un avis qu'il n'avait pas auparavant, ou à l'ouvrir à des thèses qui lui étaient étrangères » (p. 29).

Cette théorisation technique de la rhétorique est bien sûr intéressante. Elle concentre l'attention sur la mécanique des discours, dans une démarche de formation. En suspendant le jugement normatif, éthique, mais aussi logique, on comprend qu'il est alors possible d'explorer les ressorts persuasifs d'une stratégie tant dans l'analyse que dans la production. L'approche technique est également nécessaire à une démarche compréhensive — qui s'attache à comprendre les phénomènes discursifs selon leurs logiques propres — et heuristique — pour explorer et expérimenter la pluralité des stratégies, mais également des thèses possibles (Ferry, 2013 ; Ferry et Sans, 2015).

Pourtant, dans la réflexion pédagogique, cette réduction de la rhétorique à la technique suscite des difficultés. Elle contribue en effet à nourrir l’imaginaire gorgianique des « pouvoirs » de la rhétorique et du contrôle des esprits²⁰⁶, sans jamais le mettre à distance, comme nous y invite à l’inverse Soulez (2004). Or, rien ne justifie de séparer la rhétorique de la logique et de la morale pour cultiver le seul imaginaire du « pouvoir rhétorique », fût-il réactualisé dans un contexte démocratique. On oublie ou, pire, on occulte dans le même temps le fait que ces « pouvoirs » et leur efficacité dans l’espace public dépendent d’autres facteurs, en particulier économiques et sociaux (Bautier, 1994, 308), ce que soulignait d’ailleurs déjà Quintilien dans sa réflexion sur la définition de la rhétorique²⁰⁷. L’argument le plus fort — celui qui l’emporte dans le rapport de force —, on le sait bien, n’est parfois ni le plus éthique, ni le plus logique, ni même le plus persuasif. Des contraintes fortes s’exercent sur les orateurs dans leur accès aux lieux de parole, de même que s’exercent sur les prises de parole des rapports complexes de domination sociale et culturelle. Dans ces conditions, rien ne justifie que les rhétoriciens se concentrent sur le seul critère de l’efficacité, alors qu’ils pourraient aussi analyser les usages des discours et les contraintes qui s’exercent dans l’espace public sur les orateurs et leurs discours, en acceptant de porter sur eux un regard à la fois critique et normatif. Concrètement, un cours de rhétorique pourrait être le lieu où l’on nomme les stratégies déloyales ou fallacieuses au regard de normes communes, comme les attaques *ad personam* ou les énoncés qui remettent en cause la dignité des personnes. Un cours où l’on analyse aussi les discours et les formes de discours en relation avec les conditions socio-économiques qui les rendent possibles.

²⁰⁶ Dans l’*Éloge d’Hélène*, le sophiste Gorgias démontre ses talents rhétoriques en développant une défense paradoxale de l’innocence d’Hélène de Troie, partie rejoindre Pâris. Ce texte assez court est également connu pour sa présentation, en actes et en mots, de différents « pouvoirs » attribués à la parole (logos) : le logos est une force contraignante, analogue à la force physique ; le logos peut tromper et séduire, il est analogue à la magie ; le logos suscite des émotions, comme les acteurs de théâtre produisent de puissantes réactions sur les spectateurs ; le logos façonne les croyances (la doxa) et peut orienter les jugements.

²⁰⁷ 2.15.6 : « Mais, au vrai, la persuasion n’est-elle pas apportée aussi par l’argent, le crédit, l’autorité et le rang du sujet parlant, ou même, enfin, sans l’aide de la voix, par le seul aspect, lorsque, par exemple, le rappel des mérites de quelqu’un, ou un visage qui inspire la pitié, ou la beauté physique dicte le verdict ? » (*Verum et pecunia persuadet et gratia et auctoritas dicentis et dignitas, postremo aspectus etiam ipse sine uoce, quo uel recordatio meritorum cuiusque uel facies aliqua miserabilis uel formae pulchritudo sententiam dictat.*)

Parmi les manuels les plus récents, un ouvrage articule cependant explicitement compétences éthique, intellectuelle et discursive. Le *Manuel de rhétorique. Comment faire de l'élève un citoyen* (2018) de Pierre Chiron insiste en effet sur « la continuité entre le long et patient travail sur le langage à l'aide de beaux modèles et le plein développement des capacités intellectuelles et des potentialités éthiques et politiques des citoyens. Le gain escompté est non seulement la civilité, mais la concorde, non seulement dans un groupe social, mais à l'échelle internationale » (p. 68). À travers la présentation de trois pédagogues de l'ancienne culture rhétorique — Isocrate, Quintilien et Théon —, Pierre Chiron clarifie davantage certaines valeurs de la rhétorique, sans la limiter à une technique ou à un pouvoir. Leurs contenus sont néanmoins à peine esquissés, car le manuel est en grande partie consacré aux pratiques pédagogiques rhétoriques et, parmi ces pratiques, aux seuls *progymasmata*. Plusieurs questions restent alors en suspens. Qui sont, aujourd'hui, ces beaux modèles à imiter ? Qu'est-ce qu'un orateur citoyen qui aurait pleinement développé ses capacités, à la fois éthiques, discursives et intellectuelles ? Cet orateur « prêt à argumenter » (Ferry et Sans, 2015, 5) n'est pas décrit et la normativité de la rhétorique n'est pas explorée plus avant.

2 – La normativité de la rhétorique : langue et discours, cognition, morale

Parler de la normativité de la rhétorique, c'est attirer l'attention sur la dimension éducative de la rhétorique. Ses normes ne sont pas intemporelles et je les envisagerai ici au prisme de la réflexion sur les normes éducatives et les valeurs de l'éducation en démocratie aujourd'hui²⁰⁸. Comme le fait observer le philosophe Henri-Louis Go,

²⁰⁸ Cette réflexion relève de la philosophie de l'éducation (Reboul 1989), quels que soient les modes d'enquêtes possibles sur les valeurs et les normes éducatives. Les valeurs — dont découlent les normes — peuvent être minimalement définies comme *ce à quoi nous tenons* collectivement (Dewey *et al.*, 2011, p. 11). Elles peuvent être explorées dans une démarche théorique, comme c'est le cas de Reboul (1992) et de Canivez (1995) pour les valeurs de l'éducation en général, ou bien empirique, comme l'a bien illustré

le maître mot de l'éducation est d'assurer la continuité d'une culture donnée, et l'école en est un peu le conservatoire : ce n'est pas rien de rappeler que dans toute société, la génération des adultes s'attache à transmettre aux enfants ses acquis de façon à assurer sa survie, préserver sa continuité et permettre son développement, en exerçant notamment une contrainte au travail et un renoncement aux instincts. [...] Ce que l'on considère comme la continuité d'une culture présuppose une conception de la normalité de cette culture [...] On peut dire que l'enfant est éduqué avec succès s'il intériorise les normes qui lui sont transmises (ce qui est nécessairement le but premier de l'éducation), et cela doit se constater dans sa façon d'agir (Go, 2012, 78).

Cette normativité de l'éducation est parfois pensée sous une forme transcendante, universelle et statique. Mais ce n'est pas la seule manière possible de l'envisager. Si les éducateurs ont bien pour mission de transmettre des normes, au sens de « manières raisonnables d'agir » dans une société et une situation données, on peut aussi reconnaître que ces normes ont une histoire et sont, pour certaines, discutables. En tant qu'elle s'inscrit dans une histoire,

[une] collectivité hérite d'un répertoire de significations normatives, qui s'expriment dans ses usages, et c'est d'abord la transmission de ces significations que l'éducateur prend en charge. [...] Ce sont ces contenus hérités dans l'usage qui font donc autorité sur la façon correcte d'appliquer une norme. [...] Cet héritage fournit des raisons crédibles à toute éventuelle décision d'action (Go, 2012, 87).

Dans les sociétés démocratiques, le rapport à cet héritage normatif est transmissif, mais il est également créatif. L'éducation démocratique, comme le formule Henri-Louis Go à partir de John Dewey, ne consiste pas seulement à transmettre un patrimoine normatif, mais également à créer les conditions d'une délibération possible et renouvelée sur ce qui vaut le mieux et sur ce qu'il faut faire. En ce sens, la normativité rhétorique que je cherche est à la fois déjà là — et il reste à l'explicitier, car ses normes circulent — et à renégocier, au regard des valeurs démocratiques de l'éducation aujourd'hui. C'est en effet le rôle d'une éducation au discours que d'explicitier et de transmettre ce patrimoine normatif du discours et des pratiques discursives, tout en créant les conditions d'un rapport plus conscient et plus réflexif à cet héritage. C'est précisément ce qui distingue, chez Chaïm Perelman, la propagande — le pur argument

Heinich à travers ses enquêtes sociologiques (2009 ; 2017). Ici, comme on le verra ci-dessous, je proposerai une exploration théorique de la normativité de la rhétorique à partir du champ de la réflexion sur la rhétorique, l'argumentation et la linguistique.

d'autorité — de l'éducation véritable, qui vise l'émancipation et le libre examen (Perelman 1952).

2.1 Explorer les ordres normatifs de la rhétorique

Ainsi, il vaut la peine d'explorer les ordres normatifs de l'éducation rhétorique en posant, à nouveau, cette ancienne question devenue si délicate : qu'est-ce qu'un *bon* orateur ? Dans la tradition rhétorique, la réflexion normative sur la formation de l'orateur s'est articulée autour de trois pôles : un pôle linguistique et discursif — *bien parler* ; un pôle cognitif et logique — *bien penser* ; et un pôle éthique — *bien agir*. Cette tripartition était en effet contenue dans le *uir bonus dicendi peritus* de Quintilien : un homme de bien, habile à parler, parce que compétent en logique et en discours (Sevestre-Giraud 2023). Bien que distingués, ces ordres ne sont pas distincts, mais enchevêtrés les uns dans les autres. Le « bon » orateur n'est pas successivement celui qui parle, raisonne et agit bien, mais il est cela, tout à la fois et en même temps. Du *uir bonus dicendi peritus* aux bons orateurs et aux bonnes oratrices du XXI^e siècle, cette question se pose néanmoins très différemment. C'est pourquoi je décrirai d'abord les ordres normatifs de la rhétorique et les difficultés que posent aujourd'hui les principales options normatives pour les reconstruire. Je présenterai pour finir la voie des « vertus rhétoriques », inspirée de l'éthique des vertus, qui me semble la plus adaptée et la plus cohérente avec la rhétorique.

2.1.1 L'ordre linguistique et discursif et la question de la variabilité

Comme le rappelle Chiron (2020), l'instruction stylistique est une dimension fondamentale de l'enseignement rhétorique. Dans les manuels récents, les enjeux liés à l'enseignement de la langue et du style sont pourtant peu abordés, alors qu'ils posent des questions aujourd'hui difficiles. En effet, les apports fondamentaux de la linguistique

contemporaine ont conduit à relativiser et dénaturiser le regard sur les normes d'usage (Abeillé et Godard, 2021). Quelles normes enseigner et quel statut leur donner dans l'instruction linguistique et stylistique du cours de rhétorique ? Nous n'avons plus les claires évidences de Quintilien. Même les normes orthographiques, peut-être les plus stabilisées et les plus évidentes, suscitent de vifs débats, par exemple autour de l'écriture inclusive ou de la simplification de conventions d'écriture (Les Linguistes atterrées 2023). Dans les anciens traités de rhétorique, les possibilités expressives à la disposition de l'orateur étaient régies par une pluralité de normes, documentées par des modèles et des exemples : des normes linguistiques — comme la correction de la langue — mais également discursives — la clarté, la convenance — et stylistiques — l'ornementation²⁰⁹. Cependant, la conscience moderne de la variation linguistique, associée à l'hétérogénéité sociale et linguistique de l'école contemporaine — les élèves maîtrisent parfois plusieurs langues et tous les francophones de naissance n'ont pas été au contact des mêmes normes linguistiques —, ne permet pas de transférer sans aménagement les normes linguistiques et discursives de l'ancienne culture rhétorique. La recherche utopique de la « langue parfaite », que retraçait Umberto Eco dans la culture européenne (Eco, 1994), a disparu, de même que l'idéologie spontanée du « français standard » (Guérin, 2008 ; 2010) a été déconstruite devant la reconnaissance de la diversité des accents et des parlers des locuteurs francophones. La question portera donc principalement sur les modalités de l'enseignement de ces normes linguistiques et discursives dans la discipline rhétorique, dans une version dénaturisée qui est aujourd'hui celle des linguistes²¹⁰.

²⁰⁹ *Inst. or.* 1.5.1 ; 8.1.1 ; 11.1.1. Pour une présentation historique détaillée des *uirtutes elocutionis* dans la tradition rhétorique, on peut se référer à (Ueding, Kalivoda et Robling, 1992), s. v. « Virtutes-/Vitiae-Lehre » (p. 1143-1164).

²¹⁰ Deux colloques récents (Bertrand et Schaffner, 2010 ; 2011) autour de la question des normes dans l'enseignement du français ont dressé un état des lieux de la question des normes linguistiques, dans une perspective théorique, historique, mais également didactique. Parmi les propositions pédagogiques, il est notamment proposé de travailler avec les élèves à partir de corpus variés qui donnent accès aux différentes variétés et formes de français, à l'oral comme à l'écrit.

2.1.2 L'ordre cognitif : normes de connaissance et normes de raisonnement

Par ailleurs, la rhétorique prétend non seulement former un orateur bien armé linguistiquement, mais également cognitivement. Contrairement à l'ordre linguistique, l'ordre cognitif est une question aujourd'hui traitée dans les études de rhétorique et d'argumentation, mais fortement polarisée. Le « retour » de l'enseignement rhétorique insiste beaucoup sur l'apport de la rhétorique dans la formation de l'esprit critique, mais l'approche rhétorique s'est pour l'instant surtout attachée à défendre la neutralité rhétorique et le seul critère de l'efficacité, au nom d'une conception plus ouverte de la rationalité (Danblon *et al.*, 2021). Cette orientation n'est cependant plus adaptée, dès lors que l'on pose la question de savoir quel orateur forme la rhétorique. Sans verser pour autant dans le cours de *critical thinking* (Hoaglund et Plantin, 1990 ; Herman, 2011), former un orateur nécessite également de lui fournir des outils critiques pour construire et motiver ses évaluations, comme c'est le cas en stylistique.

Pour cela, l'apprenti orateur aurait besoin des apports de différentes disciplines pour éclairer les mécanismes cognitifs de la persuasion, comme ceux que l'on trouve dans la synthèse particulièrement claire de Nickerson (2021), au croisement de la psychologie sociale et de la théorie de l'argumentation. En particulier, l'objectif rhétorique de formation de l'esprit critique implique non seulement la maîtrise active, mais la compréhension des mécanismes en jeu dans la persuasion et dans l'argumentation, et en particulier les biais cognitifs. Ce savoir, aujourd'hui produit par les sociologues de la cognition et les psychologues sociaux (Joule et Beauvois, 2002 ; Boudon, 1990 ; Bronner, 2015), devrait avoir sa place dans la rhétorique pour lui permettre de comprendre et d'évaluer la qualité des raisonnements et des preuves.

Le *bon* argument rhétorique est en effet régi par une pluralité d'évaluations et la logique est insuffisante, mais elle n'en est pas moins nécessaire. Un argument, même efficace, peut être invalide sur le plan logique, incomplet ou fragile, pour des raisons formelles ou substantielles, par manque de connaissances fiables par exemple (Walton

2006). Sur un plan dialectique, il peut aussi être plus ou moins acceptable en fonction des contextes et de la nature de l'interaction : un congrès d'astrologues n'est pas un congrès d'astrophysiciens, comme le dit Marianne Doury ; un discours épideictique n'est pas une notice encyclopédique ; un débat réglé n'est pas un discours judiciaire. Mais encore faut-il pouvoir nommer ces normes logiques et dialectiques avec précision (Walton 1998), comme je l'ai montré dans le chapitre précédent.

2.1.3 L'ordre éthique : la transmission des valeurs et la vie morale

La dimension morale et éthique²¹¹ de l'enseignement suscite souvent des malentendus, encore plus si l'on utilise comme je le ferai le mot de « vertu ». La vertu évoque immédiatement les « Liges de vertu » américaines ou leur équivalent contemporain. Il ne s'agit pas de cela dans l'ordre éthique dont il est question ici. En fait, il convient de reconnaître que l'école a pour finalité de transmettre des normes morales et non pas seulement des savoirs ou des techniques. Ces normes reposent sur des valeurs éthiques auxquelles la société attache de l'importance et qui sont, pour cette raison, l'objet d'une transmission générationnelle (Go 2012).

²¹¹ Comme la linguiste Marie-Anne Paveau (Paveau, 2013, 23), je citerai ici le philosophe Ruwen Ogien au sujet de la distinction supposément pertinente entre éthique et morale : « Une dernière remarque générale, sur un sujet qui, manifestement, préoccupe pas mal de philosophes en France, alors que son intérêt réel est loin d'être évident : la distinction entre éthique et morale. En dépit de leur sens étymologique commun ("éthique" vient du grec *ethos*, "morale", du latin *mores* et tous deux signifient "mœurs"), l'usage récent tend à distinguer fortement "éthique" et "morale". Il y a différentes façons de justifier cette distinction. Selon la plus proche de mes préoccupations, "éthique" servirait plutôt à qualifier le rapport de soi à soi et "morale", le rapport de soi aux autres ou des autres entre eux. Mais je considère ici que mettre l'accent sur le rapport de soi à soi plutôt que sur le rapport de soi aux autres, ce n'est pas discuter de deux choses différentes qui méritent deux noms différents, mais parler de la même chose en adoptant deux perspectives théoriques opposées : maximaliste et minimaliste. Pour parler de cette "même chose", de ce sujet commun, j'emploierai donc indifféremment les mots "éthique" et "morale" en suivant, sur ce point, les coutumes des philosophes moraux analytiques » (Ogien, 2007, 16-17).

Du point de vue de la rhétorique, réfléchir à l'ordre éthique soulève en particulier des questions sur les normes du discours et de l'interaction argumentative : quelle place, par exemple, pour l'invective, dans un cours de rhétorique ? ou bien pour le mensonge ? comment analyser et qualifier des discours *malhonnêtes*, *trompeurs* ou des arguments *offensants* ? L'enjeu pédagogique n'est évidemment pas de dresser la liste de ce qu'il est acceptable de dire, de faire dire ou de lire en cours de rhétorique. Mais on ne peut éluder cette question en se limitant à la question de l'efficacité. Une question se pose alors pour la prise en charge de l'éthique en rhétorique : quels sont les critères et les outils disponibles pour énoncer ces jugements normatifs sur les discours et les orateurs ?

2.2 Quelques impasses normatives pour la discipline rhétorique

Une fois reconnue la nécessité de cette réflexion normative qui associe l'ordre discursif et linguistique, l'ordre logique et cognitif et l'ordre éthique, une question se pose : comment reconstruire le cadre normatif de la rhétorique ? Dans les études de rhétorique et d'argumentation, plusieurs voies ont été explorées pour réfléchir aux normes du discours et cette réflexion n'est pas nouvelle, en particulier dans la théorie de l'argumentation anglo-saxonne²¹². Trois voies principales me semblent pouvoir être distinguées : la voie utilitariste — rattachée traditionnellement à la rhétorique définie comme un « art de persuader » — qui se concentre uniquement sur l'effet persuasif, indépendamment de toute autre considération ; la voie déontologique qui cherche à établir des normes *a priori*, sur la base d'un « contrat linguistique » (Detey 2023) pour réguler les pratiques discursives ou définir les « bonnes pratiques » de la discussion en

²¹² Cette cartographie se limite aux études de rhétorique, d'argumentation et de linguistique. D'autres champs ont problématisé cette question de l'apprentissage des normes, en didactique du français — notamment les normes de prononciation à l'oral (Detey et Le Gac, 2008) ou d'usage (Genouvrier 1972), mais aussi pour lutter contre les discriminations, à travers le mouvement de la « pédagogie critique des normes » (Janvre 2018) par exemple.

démocratie (Eemeren *et al.*, 1996) ; la voie descriptive qui vise à identifier les normes d'argumentation spontanées qui émergent de corpus variés, dans une finalité de distanciation critique et de compréhension (Doury, 2021 ; Claudel et Doury, 2018). Ces voies offrent chacune des perspectives nécessaires pour l'enseignement du discours, mais elles restent segmentées, du point de vue d'une rhétorique scolaire. Chacune privilégie un aspect — l'efficacité en action, le respect de la règle *a priori*, la description compréhensive — alors que la discipline rhétorique a plutôt besoin d'une approche intégrée, qui accepte la pluralité des ordres normatifs.

2.2.1 La voie technique

Comme nous l'avons déjà vu, cette voie est majoritaire chez les rhétoriciens, car elle met en avant l'efficacité et la réussite de l'intention persuasive. La norme rhétorique est réduite à la norme d'efficacité persuasive. Il serait néanmoins excessif d'affirmer que cette voie se désintéresse totalement des normes morales. Un certain nombre de moyens d'influence, comme la force ou la contrainte psychologique, sont ainsi par principe exclus du champ de l'argumentation rhétorique, notamment chez Chaïm Perelman. L'étude de la rhétorique est arrimée chez lui à la démocratie pluraliste où règnent le désaccord et la liberté d'expression. Comme le souligne Claude Guerrini :

Il existe, à coup sûr, une visée normative du Traité : il met en avant le rôle des valeurs, il oppose débat éristique et discussion conduite dans un esprit de coopération, il opère la dissociation auditoires particuliers / auditoire universel et soutient l'idée d'une hiérarchie des auditoires. On observe également chez Perelman une impressionnante éthique de la recherche qui souligne l'importance des choix épistémologiques et la responsabilité du philosophe et du savant ; son intérêt pour la discipline juridique et pour la fonction du juge manifeste une sensibilité aiguë à la justice et aux enjeux de la décision pratique. Mais on ne trouve chez lui aucune reprise systématique des travaux d'Aristote sur les réfutations sophistiques comme chez Hamblin ou chez Walton par exemple (Guerrini, 2019, 276).

L'essentiel du *Traité de l'argumentation* est en effet consacré à des schèmes et à l'étude des techniques argumentatives, et non aux valeurs ou aux normes, puisque finalement, la rhétorique reste l'étude théorique des moyens discursifs de persuasion et

ne prévoit pas de réflexion sur les normes, sinon celles de l'efficacité en tant que procédure d'adhésion à une thèse.

2.2.2 La voie déontologique

Une deuxième voie, clairement normative, relève d'une logique de la règle *a priori*. Elle implique d'établir *a priori* la finalité d'un bon discours, le plus souvent la résolution d'un conflit par la reconnaissance du meilleur argument par toutes les parties. Le bon discours devrait ainsi conduire à ce qu'on appelle un consensus. L'enquête normative a alors pour principal objectif de définir les meilleures règles en vue de cette finalité. Le projet récent d'un « contrat social linguistique » de Detey (2023), dans une perspective contractualiste, s'inscrit dans cette voie, avec une distance critique évidente. Comme les principes constitutionnels, on fixe *a priori* les « bonnes pratiques » et les règles de la discussion et de l'expression.

Ce modèle est également celui des pragma-dialecticiens de l'École d'Amsterdam, qui s'est construit comme une alternative et en opposition à l'« approche rhétorique » (Eemeren *et al.*, 1996) : fournir un ensemble normatif et critique qui permette d'évaluer la bonne discussion et la bonne interaction dans une discussion. Cette approche est théoriquement utile, puisqu'elle permet de disposer de normes *a priori* et de savoir, au fond, quel idéal on cherche à cultiver, et il n'est pas si évident de le décrire. Elle s'inscrit par ailleurs dans une longue tradition intellectuelle dialectique sur l'art de raisonner et l'art de la discussion critique (Hadot 1980), toujours plus ou moins liée à la rhétorique. Mais elle ne prend en charge qu'une partie d'une formation au discours, à savoir les règles d'une bonne discussion dialectique, dans le cadre d'une discussion qui n'aurait pour seul but que la résolution d'un conflit par la parole.

Du point de vue pédagogique, ce modèle est surtout pertinent pour l'enseignement de la pensée critique et l'évaluation des arguments (Walton 2006). Mais l'entraînement pédagogique pourrait alors risquer de porter majoritairement sur le repérage de ce qui enfreint les règles, au détriment de la production de discours en interaction. Ce modèle

ne prend pas en charge non plus les normes linguistiques et discursives d'un « bon » discours qu'une discipline rhétorique ne pourrait omettre d'intégrer. Par ailleurs, toutes les interactions argumentatives n'ont pas pour finalité le consensus, ni même la persuasion : on peut argumenter pour d'autres raisons, comme l'a montré (Doury 2015), parfois par pur plaisir de la discussion ou de la réaffirmation de thèses. Cette formation dialectique ne pourrait donc prendre en charge qu'une partie de la formation au discours.

2.2.3 La voie descriptive

Dans une perspective différente, on trouve en particulier l'analyse argumentative (Doury 2021). Il y a beaucoup d'intérêt en effet à s'extraire des débats et à chercher à comprendre comment fonctionnent les arguments et quelles normes sont activées par les participants. Cette voie permet de mieux comprendre les pratiques réelles, qui se distinguent des normes *a priori*, et de développer un regard compréhensif et critique sur les discours.

Toutefois, en cours de rhétorique, l'enseignant et ses élèves sont bien invités, par la nature des exercices proposés, comme la controverse — le discours judiciaire — ou la suasoire — le discours délibératif —, à explorer subjectivement des situations argumentatives complexes. Les questions socialement vives comme les questions socio-scientifiques²¹³, dans lesquelles sont intriqués les faits et les valeurs, impliquent

²¹³ Selon ses principaux théoriciens en France, « Les Questions Socialement Vives (QSV) sont désormais reconnues dans le système éducatif français comme des questions spécifiques, ce qui ne signifie d'ailleurs pas qu'elles ne puissent pas être également étudiées, sous un angle différent, avec d'autres outils notamment didactiques. Ces préoccupations peuvent être rapprochées du courant éducatif intitulé Sciences-Technologies-Société qui a émergé dans les années 70. Ce courant a développé dans le monde anglo-saxon des travaux sur l'enseignement des questions socio-scientifiques (*socio-scientific issues*) controversées. Il s'agit de questions à propos desquelles les opinions divergent et qui ont des implications dans un ou plusieurs domaines, comme par exemple la biologie, la physique, la chimie, le social, l'éthique, le politique, l'économique, l'environnemental... Les questions socio-scientifiques font l'objet de controverses, au niveau de la recherche et de la société, notamment à propos des risques qui y sont attachés » (Legardez, Simonneaux et Simonneaux, 2008). Plus particulièrement, la « vivacité » des QSV se décline à trois niveaux : la question est vive dans la société, vive aussi dans les savoirs de référence et dans les savoirs scolaires, dans des intensités variées.

un engagement cognitif et émotionnel bien décrit par Polo (2020)²¹⁴, qui ne peut pas relever de la seule posture analytique et descriptive. Cet engagement personnel et subjectif peut être aussi, paradoxalement, l’occasion de découvrir les différents points de vue possibles et leurs bonnes — ou moins bonnes — raisons.

Comme alternative à ces trois voies, trop limitées et segmentées pour la discipline rhétorique, je proposerai celle des « vertus rhétoriques » que je vais m’efforcer de justifier.

3 – La voie des *vertus rhétoriques* pour expliciter la normativité de la rhétorique

Restituer à la rhétorique sa normativité n’a rien d’évident, pour les raisons qui ont été rappelées, mais également à cause des difficultés propres à son caractère hybride, hétérogène et contextuel. Les normes sociales, mais également linguistiques, éthiques et cognitives ne forment pas un ensemble normatif analogue au droit positif, au sens où tout ce qui ne serait pas explicitement interdit serait en principe autorisé. Il peut y avoir des contradictions entre normes d’un même ordre, mais également entre ordres normatifs. Comme on le constate, ce qui est efficace d’un point de vue persuasif — norme d’efficacité — n’est pas toujours le plus robuste du point de vue des normes logiques ou éthiques. Ce qui était « bien dit » un instant plus tôt ne l’est plus du tout dans un autre contexte. L’usage de ces normes est en effet flou en pratique, car elles sont mouvantes et contextuelles.

²¹⁴ Claire Polo souligne que l’exploration d’une controverse se fait nécessairement « dans l’émotion au sens où les objets qu’elle met en scène sont en partie façonnés à partir du matériau affectif, comme un canoë peut être creusé dans du bois » (p. 19). En conséquence, elle mobilise de la part des argumentateurs trois types de ressources cognitives liées : des savoirs, des valeurs et des émotions (p. 54-55), qui répondent à des logiques spécifiques, descriptive (à partir de faits), prescriptive (à partir de normes et de valeurs) et affective (à partir des émotions). La rhétorique, comme l’argumentation, est à cette intersection.

La tradition rhétorique évaluait les qualités des orateurs en référence au vocabulaire des « vertus » et des « vices ». Ces vertus et ces vices pouvaient être stylistiques — comme l’obscurité d’une expression peu claire —, mais également moraux — un stratagème ou un comportement de l’orateur considéré comme inapproprié — ou logiques — par exemple, une erreur de raisonnement. Cette réflexion normative sur l’éducation au discours a historiquement appartenu à la rhétorique, dans ses versions fortes, par exemple chez Quintilien, Cicéron ou Isocrate. Dans cette réflexion, il ne s’agissait pas d’énoncer les lois d’un modèle unique de discours parfait ou de la conduite morale universelle, selon une approche qu’on qualifierait aujourd’hui de déontologique. Il ne s’agissait pas non plus, en revanche, d’abandonner toute exigence éthique pour soumettre l’activité de l’orateur à la seule loi de l’efficacité persuasive. Toutes les stratégies n’y sont pas égales. À l’inverse, dans les conceptions techniciennes de la rhétorique, il est fréquent d’opposer les normes d’efficacité et les normes morales : les bons arguments — du point de vue de l’éthique — seraient rarement les meilleurs — du point de vue de la persuasion (Ferry, 2020 ; Viktorovitch, 2021). C’est alors tout l’intérêt de l’éthique des vertus et de la réflexion que l’on peut conduire dans ce cadre sur les bons orateurs et les *vertus rhétoriques*, que de dépasser ce dilemme.

Pour le dire en un mot, et centrer le propos sur l’aspect qui nous intéresse ici, l’éthique de la vertu met au centre de la vie morale les notions de vertu, de disposition et de trait de caractère durable²¹⁵. Posséder une vertu, c’est être un certain type de personne, avec un certain état d’esprit et certaines motivations à (bien) agir, à la fois rationnelles et émotionnelles. Dans cette perspective, un *bon* orateur ne prononce pas un *bon* discours parce qu’il le doit ou parce que c’est son intérêt, mais parce que le développement de l’ensemble de ses vertus — son assurance, son courage, sa franchise, sa rigueur, sa clarté d’esprit, son savoir, sa compassion... — l’y dispose.

²¹⁵ Pour une description générale de cette « troisième voie » de la philosophie morale, présentée comme une solution aux impasses du déontologisme — qui met d’abord en avant les devoirs — et du conséquentialisme — qui se concentre sur les bonnes conséquences —, on peut se référer à (Canto-Sperber, 2004, 2011-2024 ; Hursthouse et Pettigrove, 2023).

La philosophie de l'éducation (Arthur *et al.*, 2016 ; Gagnon, 2020 ; Charbonnier, 2015), la linguistique (Paveau, 2013 ; Labarta, 2019) et la théorie de l'argumentation (Aberdein, 2010 ; 2023 ; Finley, 2023) — dans leurs courants normatifs — se sont déjà réappropriées la réflexion sur les vertus et lui trouvent beaucoup d'avantages. Ce n'est pas encore le cas de la rhétorique contemporaine. S'inscrire dans cette éthique des vertus et discuter, à nouveau, des bons orateurs et des vertus de la rhétorique permet pourtant de retrouver un champ de problématisations important de la tradition rhétorique. En tant que discipline de formation des orateurs, la rhétorique actualise en effet des normes, les enseigne et ouvre une discussion sur ce que l'on *pourrait* dire — pour gagner le procès par exemple (*quid expediat*) — et ce que l'on *devrait* dire — du point de vue de la morale, mais aussi de la logique ou de la décence commune (*quid deceat*).

En orientant la réflexion sur les dispositions que possèdent les *bons* orateurs et les *bonnes* oratrices à produire de *bons* discours, dans tous les sens de cet adjectif, ce cadre évite de susciter une alternative — et un choix — entre normes éthiques et normes persuasives. Il fournit également un espace de discussion ouvert et critique pour expliciter les normes de la rhétorique, qui pourraient autrement être tronquées — réduites à l'efficacité — mais également imposées, sur les seuls modes de l'évidence, de l'implicite ou de la connivence.

Je tenterai ici d'inscrire le retour de la rhétorique dans le vaste mouvement de renouveau de l'éthique des vertus — inspiré par une relecture de la philosophie ancienne²¹⁶ —, centrée sur les agents et leurs dispositions à bien agir — ou vertus. Dans

²¹⁶ Olivier Renaut, dans un article de synthèse sur l'ancrage antique et les enjeux contemporains de l'éthique des vertus, résume ainsi l'article séminal « *Modern moral philosophy* » d'Elizabeth Anscombe (1958), qui a ouvert la voie d'un retour de la réflexion sur les vertus : « Il s'agissait en somme de réhabiliter la notion de vertu et de disposition ; de rendre à la délibération pratique son importance pour expliquer l'action humaine et en justifier le caractère « moral », afin d'aboutir à une description de l'action morale plus adéquate à la réalité éthique de tel ou tel événement ; et enfin de s'interroger sur le fondement réel de l'éthique et non s'en remettre à un légalisme universel kantien ou à un calcul utilitariste des coûts et bénéfices. Faisant l'hypothèse que nous n'avons jamais vraiment abandonné le lexique de la vertu, lexique que nous avons en commun avec les Anciens pour décrire un caractère individuel, une action ou même une politique publique, Anscombe en appelait ainsi à repérer ce qui, dans l'action éthique, constituait pour l'agent une véritable exigence, qui ne soit ni de l'ordre de la loi à laquelle on obéit de manière coercitive, ni de l'ordre d'une simple ratiocination, une exigence à laquelle doit répondre une intention spécifiquement éthique » (Renaut, 2020, p. 30).

cette perspective, mon objectif n'est pas de reconstruire l'édifice normatif de la rhétorique, mais de justifier l'intérêt d'une théorie morale pour restituer à la rhétorique sa normativité et engager une discussion critique et explicite à son sujet.

3.1 Éthique des vertus et retour de la rhétorique

Récemment, un courant de la théorie de l'argumentation (Aberdein, 2014 ; 2010 ; 2023) a proposé une nouvelle approche, inspirée par le renouveau de l'éthique des vertus, en philosophie morale et en philosophie de la connaissance. Dans cette perspective des « vertus argumentatives », il ne s'agit plus de chercher à définir les meilleures normes de l'argumentation ou de la discussion, mais de réfléchir aux compétences et aux qualités qui caractérisent le bon argumentateur. À partir des valeurs et des modèles en circulation dans la société, il est en effet possible de décrire les vertus qui sont généralement attribuées aux bons argumentateurs et de les mobiliser pour évaluer les pratiques argumentatives. Comme l'a souligné Ferry (2013), pour en contester l'intérêt, la plupart de ces vertus sont évidentes et peu contestables : qui contesterait le fait que l'ouverture d'esprit ou l'empathie intellectuelle sont importantes chez un argumentateur ? Mais c'est cette évidence normative qui en fait précisément l'intérêt et la force. Par ailleurs, il ne sera jamais vain, dans une perspective éducative, de clarifier les valeurs auxquels on tient et de critiquer celles auxquels on ne tient plus : c'est la discussion sur les normes qui émancipe, et non leur imposition tacite.

Précisons immédiatement que l'étude de ces vertus n'a pas vocation à être un contenu de savoir théorique dans un programme scolaire — la vertu de la rigueur et ses déclinaisons, au programme d'un cours ou d'une séquence de cours. Elle permet cependant de nommer les qualités que l'on cherche à développer. Dans cette éthique des vertus, d'origine aristotélicienne (Canto-Sperber, 2001, 2011-24), l'avantage est de concentrer l'attention sur la personne — le locuteur, l'argumentateur ou l'orateur — et sur ses qualités, en évitant la formulation de lois abstraites à vocation universelle, qui se révèlent souvent mal adaptées à la vie morale, aux choix pratiques et aux situations d'argumentation concrètes. Cela ne signifie pas que les maximes d'action ou les règles

ne sont pas nécessaires, mais qu'il est plus pertinent de poser d'abord la question en termes de vertus et de bonnes dispositions de la personne amenée à délibérer et à s'orienter dans sa vie morale (Hursthouse et Pettigrove, 2023).

Cette voie a été largement explorée dans le domaine de la philosophie de la connaissance (Dutant et Engel, 2017, 395-419). Plus réaliste, comme le résume Pouivet (2008), elle entend

décrire les qualités humaines, les vertus intellectuelles ou épistémiques, qui garantissent la légitimité de nos croyances. Alors qu'une épistémologie déontologique (une épistémologie des règles) se propose de déterminer à quelle condition une croyance est légitime, tout comme une éthique déontologique recherche la ou les maximes à suivre pour agir moralement (p. 125).

Dans la théorie du discours, la linguiste Marie-Anne Paveau a également développé, à partir de l'éthique des vertus, une importante réflexion sur le langage et la morale et proposé des « vertus discursives » à l'aune desquelles évaluer les disputes sur des objets moraux²¹⁷. Pour elle, le discours vertueux est

un discours qui est ajusté aux valeurs en circulation dans la réalité complexe et instable des agents et de leurs environnements. Cet ajustement concerne trois éléments : les agents et leurs relations (que l'on peut décrire par la notion de décence, empruntée à A. Margalit), le monde (la réalité et ses représentations) et l'ensemble des productions verbales constituant la mémoire discursive des sociétés (discours, prédiscours, lignées discursives). Ces éléments formant un système à la fois discursif, cognitif et éthique, dans lequel ils sont profondément enchevêtrés (Paveau, 2013, 160).

L'éthique des vertus trouve un prolongement attendu dans la philosophie de l'éducation (Charbonnier, 2015 ; Pouivet, 2008), mais également dans la didactique, notamment des sciences (Caroti 2022). Appliquée à l'enseignement de l'esprit critique, par exemple, il ne s'agit plus d'établir les normes de la (bonne) pensée critique ou les meilleures règles pour produire des raisonnements valides. La discussion porte,

²¹⁷ Voir Paveau (2013 et Labarta (2019).

différemment, sur les vertus intellectuelles du « bon penseur critique », comme l'humilité, la rigueur ou le goût de la vérité²¹⁸.

Un programme de recherche anglais très élaboré invite plus largement à s'intéresser à la formation du « caractère » des élèves, en s'appuyant sur l'éthique des vertus (Kristjánsson et Arthur, 2022 ; Arthur *et al.*, 2016). Ses promoteurs s'inquiètent en particulier d'une dérive techniciste et utilitariste de l'enseignement secondaire, qui néglige les finalités morales et civiques, ce que permet d'éviter le cadre théorique des vertus. Ils proposent ainsi des déclinaisons pédagogiques possibles de cette approche dans les différentes disciplines scolaires²¹⁹.

Étonnamment, ces réflexions sur les vertus — en linguistique, en argumentation et en philosophie de l'éducation — n'ont encore jamais été vraiment associées à la rhétorique, pourtant située à leur intersection.

3.2 Les critiques adressées aux vertus

Avant de s'intéresser aux vertus rhétoriques, il convient de rappeler les principales critiques qui sont aujourd'hui adressées à l'éthique des vertus. Hursthouse et Pettigrove (2023) mentionnent différents problèmes : l'application de l'éthique des vertus en

²¹⁸ (Caroti 2022) décrit plus précisément les dispositions du bon « penseur critique » dans les sciences, qui se caractérise selon lui par son « autonomie épistémique » : « être un penseur critique, nécessite certaines dispositions (inclination et sensibilité), qui amènent à vouloir (ou non) procéder à l'évaluation de la qualité épistémique de l'information et porter un jugement épistémique. Ce jugement est bien sûr guidé, entravé, aidé, par des mécanismes cognitifs qui nécessitent l'utilisation de capacités critiques pour traiter l'information. Il est également influencé par les émotions et motivations. Certaines vertus épistémiques permettent alors au penseur critique d'avoir tendance à mettre en œuvre ses capacités critiques, et d'être sensibles aux situations nécessitant l'examen de l'information (succès interne). Ces vertus critiques que sont l'humilité épistémique, la rationalité épistémique et le scepticisme modéré ont alors fait l'objet d'une analyse plus poussée pour repérer les critères utiles au penseur critique dans l'exercice de ces vertus » (p. 147).

²¹⁹ Après plusieurs années de travail collectif, le *Jubilee Centre for character and virtues* de l'université de Birmingham a produit la synthèse d'une approche originale très structurée (Arthur *et al.*, 2016), rattachée à l'éthique aristotélicienne (p. 18-32), d'éducation aux vertus. Les propositions de déclinaisons pédagogiques par disciplines (p. 108-122), notamment en cours d'anglais, sont particulièrement cohérentes avec les pratiques rhétoriques : discours persuasifs engagés et incarnés, discussion critique sur les valeurs à partir de la lecture d'œuvres littéraires, écriture créative pour explorer des questions morales ou politiques. Les activités scientifiques de ce centre, très dynamique au Royaume-Uni, sont présentées sur leur site internet qui réunit une importante documentation à destination des chercheurs et des enseignants : <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education/>.

pratique, le relativisme culturel et la critique « situationniste », auxquels on peut aussi ajouter, pour la théorie de l'argumentation, la question de la pertinence des vertus dans l'évaluation des arguments (Aberdein, 2023 ; Paglieri, 2015).

Il est en effet reproché à l'éthique des vertus de ne pas atteindre ses objectifs. N'étant pas fondée sur des règles, elle serait incapable de fournir des conseils d'action clairs. Hursthouse et Pettigrove (2023) soulignent, à l'inverse, la richesse et la finesse du vocabulaire des vertus et des vices, qui permet de caractériser avec précision les actions et de s'orienter dans la vie morale²²⁰. Par ailleurs, comme l'éthique déontologique ou l'utilitarisme, l'éthique des vertus est confrontée au défi du relativisme culturel : il ne faut sans doute pas exagérer les variations culturelles, mais les différentes cultures humaines ont des idées différentes sur les vertus. Lesquelles privilégier ? Quoi qu'il en soit ontologiquement, ce problème est d'office résolu dans la perspective de l'enseignement, puisque les vertus sont situées à l'intérieur d'une culture donnée, de ses valeurs et de ses propres discussions sur ses valeurs.

La principale critique adressée à l'éthique des vertus provient aujourd'hui des travaux en psychologie sociale. De nombreuses études ont en effet montré l'importance des facteurs situationnels dans la réaction des individus face à des problèmes moraux : le comportement moral serait moins prédit par les vertus attribuées aux sujets — une personne reconnue comme *généreuse*, par exemple — que par les caractéristiques de la situation elle-même²²¹. Le philosophe Ruwen Ogien avait attiré l'attention sur ces facteurs en intitulant son livre *L'influence de l'odeur des croissants chauds sur la bonté*

²²⁰ Hursthouse et Pettigrove (2023) : « *It is a noteworthy feature of our virtue and vice vocabulary that, although our list of generally recognised virtue terms is comparatively short, our list of vice terms is remarkably, and usefully, long, far exceeding anything that anyone who thinks in terms of standard deontological rules has ever come up with. Much invaluable action guidance comes from avoiding courses of action that would be irresponsible, feckless, lazy, inconsiderate, uncooperative, harsh, intolerant, selfish, mercenary, indiscreet, tactless, arrogant, unsympathetic, cold, incautious, unenterprising, pusillanimous, feeble, presumptuous, rude, hypocritical, self-indulgent, materialistic, grasping, short-sighted, vindictive, calculating, ungrateful, grudging, brutal, profligate, disloyal, and on and on.* »

²²¹ Gagnon (2020) mentionne les expériences du bon samaritain de John Darley et Daniel Batson (1973), du biscuit et du téléphone public d'Alice Isen et Paula Levin (1972) ou du volume ambiant de Kenneth E. Mathews et Lance K. Cannon. « Ces études ont montré que des facteurs, tel qu'être en retard, manger des biscuits, trouver une pièce dans un téléphone public ou encore entendre une tondeuse à gazon pouvaient dramatiquement influencer le comportement de venir en aide à une personne dans le besoin » (p. 37).

humaine et autres questions de philosophie morale expérimentale (Livre de Poche, 2012). L'éthique des vertus implique en effet qu'il soit possible de développer des dispositions stables à bien agir et que ces dispositions puissent raisonnablement prédire un comportement « vertueux », indépendamment par exemple de l'odeur des croissants chauds ou du volume sonore. Cette critique dite « situationniste » a notamment conduit une partie des éthiciens de la vertu à s'intéresser à la question de l'éducation du caractère — les vertus, mais reformulées en traits de caractère — et à s'interroger sur des méthodologies empiriques pour les évaluer (Arthur *et al.*, 2016, 108–122), en tenant compte du contexte d'éducation et de la nature des disciplines scolaires²²².

Enfin, une critique a été adressée en particulier aux vertus développées dans la théorie de l'argumentation, à laquelle seront également exposées les vertus rhétoriques, du moins celles qui relèvent de l'ordre logique et cognitif. Certains auteurs contestent en effet que les vertus argumentatives soient pertinentes pour l'évaluation normative de la validité des arguments (Paglieri, 2015 ; Finley, 2023). Ils font observer que le caractère de l'argumentateur n'a pas d'impact, du point de vue de l'évaluation, sur la validité interne d'un argument. Récemment, Aberdein (2023) a néanmoins montré qu'il était possible de retrouver sans trop d'effort, à partir des vertus, les principales normes développées dans le cadre de la logique informelle, celles que nous avons vues chez (Walton 1998) dans le chapitre précédent. Par exemple, Aberdein montre que des règles classiques comme le *modus ponens* peuvent aisément être justifiées et exprimées en termes de vertus cognitives²²³. Un argumentateur « vertueux », soucieux de sa propre cohérence

²²² Arthur *et al.* (2016) et Gagnon (2020) soulignent la nécessité de méthodologies hybrides — observation directe qualitative, auto-évaluation, tests à partir de dilemmes pour évaluer le jugement moral —, à la fois pour « évaluer » le développement des vertus des élèves, mais également pour mesurer les effets de différents programmes éducatifs sur les vertus. Pour cette raison, il me semble plus pertinent de reconstruire les vertus rhétoriques en relation avec les pratiques pédagogiques et les critères d'évaluation susceptibles d'être utilisés en cours de rhétorique. On s'assurera ainsi de disposer de vertus à l'usage des élèves et des enseignants de rhétorique.

²²³ Le *modus ponens* est une règle de logique déductive qui affirme que si une proposition conditionnelle (« Si P alors Q ») est vraie et que son antécédent (P) est avéré, alors sa conséquence (Q) doit également être vraie. Nous appliquons quotidiennement cette règle qui structure notre pensée logique. Par exemple :

Si je vois qu'il pleut, alors je prends mon parapluie (Si P alors Q)

Je vois qu'il pleut (P)

Donc je prends mon parapluie (Donc Q).

Quelqu'un qui refuserait la conclusion (Donc Q), tout en ayant accepté que la proposition conditionnelle est vraie (Si P alors Q) serait incohérent ; il ne manifesterait pas dans ce cas sa vertu argumentative.

rationnelle, acceptera les conclusions qui découlent logiquement de ses propres prémisses. De cette manière, les vertus argumentatives ne s'opposent pas à la connaissance des règles, elles sont une autre façon de les concevoir et de les présenter, dans le cadre plus large d'une formation de la personne.

3.3 Les *dicendi uirtutes* aujourd'hui : pour un usage pédagogique

Chez les éthiciens des vertus, il n'existe pas de liste fermée des vertus, car il est toujours possible de raffiner leur description. Pour (re)trouver des vertus rhétoriques, plusieurs démarches sont possibles. On pourrait mener une enquête approfondie sur l'histoire des vertus et des vices rhétoriques²²⁴, d'où l'on verrait émerger des vertus auxquelles nous tenons encore aujourd'hui, d'autres moins. Une autre enquête pourrait être menée à partir des programmes scolaires, dans lesquels on peut aisément identifier les qualités, ou les vertus, qui sont visées. Je ne m'engagerai pas ici dans une enquête pour dresser une liste possible des vertus de la rhétorique, car il me semble que ce travail, pour être pertinent, doit s'inscrire dans une démarche de recherche-action, en coopération avec des enseignants. Qu'on cherche ces vertus dans la tradition, dans les programmes scolaires ou bien dans la littérature ou la réflexion philosophique, elles devraient être évaluées et testées par des enseignants, pour en justifier l'intérêt en pratique dans le cours de rhétorique. On ne garderait bien sûr que les vertus pertinentes pour l'enseignement du discours et pour expliciter et discuter la constellation des normes du discours et de la communication. Je me limiterai ici à deux illustrations de cette démarche, d'abord à partir de Quintilien — une relecture de la tradition rhétorique —, puis des programmes scolaires.

²²⁴ À ce sujet, on peut utilement consulter les articles de synthèse suivants du monumental *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (12 tomes, 1992-2015) : « Virtutes-/Vitiae-Lehre » (la doctrine des vices et des vertus ; t. 9, p. 1143-1164), « Tugendlehre » (la théorie de la vertu ; t. 9, p. 829-840) « Angemessenheit » (le *prepon*, l'*aptum* ; t. 1, p. 579-604) ; « Iudicium » (le jugement critique ; t. 4, p. 662-692).

Dans l'expression « vertus rhétoriques » — reprise à Quintilien qui nomme les *dicendi uirtutes*²²⁵ —, *rhétorique* signifie que ces vertus sont attachées à cette discipline en particulier. Les vertus rhétoriques sont celles que possèdent les orateurs et les oratrices, qui ont été formés à la rhétorique et l'actualisent en situation dans leurs activités langagières, notamment oratoires, mais pas uniquement. Est-il vraiment possible de croire que les vertus, c'est-à-dire des dispositions à *bien* agir, s'acquièrent par l'enseignement ? Il n'est pas nécessaire de rouvrir ici la discussion métaphysique du *Ménon* de Platon et de trancher. On peut en effet raisonnablement accepter, conformément à nos intuitions, que l'institution scolaire et les enseignants font par définition le pari de l'éducabilité et du perfectionnement moral et intellectuel des élèves. Ce pari est bien suffisant pour enseigner, tenter d'enseigner et justifier l'enseignement de vertus et, en particulier, celles de la rhétorique.

Comme Quintilien, on pourrait faire de la rhétorique elle-même une vertu, à savoir celle du « bien dire » (*scientia bene dicendi*)²²⁶, l'expression n'étant pas à prendre dans un sens esthétisant et belles-lettriste restreint, comme on a pu le comprendre à tort parfois²²⁷. « Bien dire » consisterait en ce sens à prononcer un (bon) discours (bien) ajusté aux normes éthiques, intellectuelles, discursives et persuasives. C'est le cadre des « vertus discursives » que Paveau (2013) avait décrites, du seul point de vue de l'analyse (morale) du discours, et qu'il faudrait aussi mobiliser du point de vue de l'éducation : la rhétorique a non seulement besoin de vertus pour analyser des discours, mais aussi pour en orienter la composition et l'incarnation. L'intérêt des vertus rhétoriques est alors de supposer qu'il existe bien, pour chaque situation, pour chaque orateur, un énoncé « bien dit », au sens de bien ajusté à tous les ordres normatifs rhétoriques. Dans une perspective philosophique naturaliste, on supposerait que de telles vertus existent dans le monde — les êtres humains seraient naturellement disposés à les développer — et

²²⁵ *Inst. or.* 12.11.1.

²²⁶ 2.15.38 : *nam si est ipsa bene dicendi scientia, finis eius et summum est bene dicere*. Voir chapitre 2, partie 1.

²²⁷ Voir le chapitre 1 consacré à l'*Institution oratoire* de Quintilien.

qu'elles seraient même un acquis de l'évolution humaine²²⁸. Mais il est également possible d'utiliser plus modestement ces vertus sans statuer sur leur ontologie, en considérant qu'elles sont, quoi qu'il en soit, nécessaires pour orienter l'éducation des humains.

3.4 Enquêter sur les vertus : illustrations

Je vais maintenant m'efforcer d'illustrer cette démarche à partir de Quintilien — la tradition rhétorique —, puis des programmes scolaires. Le principal intérêt de cette entreprise n'est pas d'inscrire ces vertus telles quelles dans un programme d'éducation. Décrire les vertus, c'est en effet d'abord expliciter les valeurs et les normes dont nous investissons la rhétorique quand nous l'enseignons. C'est ensuite, pour les élèves, tenter de clarifier les attentes et les intentions normatives d'un cours de rhétorique en démocratie. En les nommant, on ouvre également un espace de discussion critique et de réflexivité.

3.4.1 Les vertus dans l'*Institution oratoire*

Quintilien décrit un grand nombre de vertus rhétoriques²²⁹, et notamment l'intelligence (*intelligentia*) et la prudence (*prudentia*). Il cite également le courage (*fortitudo*), la facilité à s'exprimer — l'orateur est *disertus* —, le sens du devoir (*pietas*), qui sont opposés à des vices comme la cupidité (*cupiditas*), la feinte (*simulatio*) ou le manque de raison (*stultitia*).

²²⁸ Sur les débats contemporains liés au naturalisme téléologique impliqué par la théorie des vertus, on peut se référer à la discussion de Gagnon (2020, 15–33). Quoi qu'il en soit, on trouve chez Quintilien le réemploi, dans la théorie rhétorique, du philosophème naturaliste stoïcien de l'appel à vivre *secundum naturam*. Les vertus rhétoriques sont inscrites dans la nature humaine : « C'est que l'homme est né pour cela, comme les oiseaux faits pour le vol, les chevaux pour la course... » (*Inst. or.* 1.1.1) ; « car la nature nous a faits pour l'excellence de l'esprit, et, quand on le veut bien, apprendre ce qui est meilleur est si facile qu'à bien considérer il y a plutôt lieu de s'étonner qu'il y ait tant de méchantes gens. Si l'eau en effet convient aux poissons, le sol aux êtres terrestres, l'air qui nous entoure aux oiseaux, de même assurément, il devrait être plus facile de vivre selon la nature que la contrarier » (12.11.12).

²²⁹ Voir en particulier la longue discussion sur les vertus de l'orateur menée en 12.1.1-45.

Toutefois, dans l'ensemble de l'*Institution oratoire*, deux notions clefs sont toujours associées aux bons orateurs, au point qu'on peut les interpréter comme les deux vertus cardinales de la rhétorique : le jugement critique (*iudicium*)²³⁰ et le convenable ou le bon ajustement (*aptum, decorum*). Le jugement critique permet à l'orateur de délibérer rationnellement sur ce qu'il doit faire, en exploitant ses capacités à évaluer, à comparer et à anticiper. Quintilien rapproche ainsi, au point de les fondre ensemble, le *iudicium* — jugement critique — et le *consilium* — la capacité à délibérer²³¹. En retour, le convenable ou le bon ajustement permet à l'orateur d'adopter la configuration la plus adaptée à chaque situation pour « bien parler ».

Ces vertus sont normativement orientées, puisqu'il s'agit à chaque fois de formuler de bons jugements pour trouver les bons ajustements. Ce qu'il est alors important de souligner dans la perspective de Quintilien, c'est l'enchevêtrement des ordres normatifs qui font les bons orateurs et, symétriquement, les bons discours : linguistique et discursif, logique et cognitif, éthique. Le *iudicium* est ainsi mentionné dans le choix des arguments rationnels (livre 5)²³², des styles et des idées (livre 8 et livre 10)²³³ et de la

²³⁰ *Inst. or.* 6.5.1 : « Pour ma part, le jugement est lié et mêlé si étroitement à toutes les parties du présent traité qu'il ne peut même pas être dissocié des pensées ni des mots, et qu'il n'est pas plus matière d'enseignement que le goût et l'odorat. Aussi, montrons-nous et montrerons-nous plus tard ce qu'il y a lieu de poursuivre et ce qu'il y a lieu d'éviter en chaque cas, pour que ces orientations servent de guide au jugement. » Quintilien fait également état d'une discussion théorique sur le statut du *iudicium*, dont certains rhétoriciens se sont demandés s'il était ou non une sixième partie de la rhétorique, à côté de l'invention (3.5.5-6).

²³¹ *Inst. or.* 6.5.3 : « Il n'y a pas grande différence, selon moi, entre le jugement (*iudicium*) et la sagacité (*consilium*), sauf qu'il s'applique le premier à des choses qui se manifestent, la seconde à des choses cachées ou qui n'ont pas encore été mises à jour ou qui restent douteuses ; et le jugement se fonde souvent sur des certitudes, mais la sagacité est une certaine forme de raisonnement qui se tire de loin et qui, la plupart du temps, pèse soigneusement et compare les éléments, et qui inclut en elle-même l'invention et la faculté de juger. »

²³² *Inst. or.* 5.11.26 : « souvent, cependant, les similitudes trompent par leurs apparences ; aussi, faut-il les employer avec discernement (*iudicium*). »

²³³ *Inst. or.* 8.3.11 : « Jamais la beauté ne se sépare de l'utilité. Pour s'en rendre compte, d'ailleurs, il suffit d'un modeste discernement (*modicum iudicium*) » ; 10.1.6 : au sujet de la *copia uerborum* : « Mais s'il y a des idées qui sont appropriées à chaque cas particulier ou communes à quelques-uns seulement, il faut préparer les mots pour tous. S'il y avait des mots spéciaux pour chaque idée, ils réclameraient un moindre soin ; car tous se présenteraient d'emblée avec les idées elles-mêmes. Mais comme, par eux, il est de mieux appropriés ou de plus ornés ou de plus expressifs ou qui sonnent mieux, il faut non seulement les connaître tous, mais les avoir à sa portée, et pour ainsi dire, sous les yeux, afin qu'on puisse aisément choisir les meilleurs, quand ils s'offriront à l'appréciation (*iudicium*) de l'orateur ».

correction de la langue (livre 1)²³⁴. Parallèlement, il existe un continuum du *iudicium* à l'*aptum*, qui est bien explicité dans la description que Cicéron donne de l'*aptum* (ou *decorum*) dans l'*Orator*²³⁵ : c'est parce que l'orateur est sage et doté d'un excellent jugement critique qu'il est capable de discerner dans chaque situation ce qu'il convient de dire (*quid deceat*), bien au-delà de la seule efficacité.

Ainsi, dans un passage important sur l'*aptum*, Quintilien peut-il donner en exemple l'attitude de Socrate lors de son procès, qui a préféré dire ce qui convenait — dire la vérité, être courageux et franc — et non ce qui persuadait, en refusant d'utiliser tout artifice²³⁶. Si une conception technicienne de la rhétorique voit seulement ici une contradiction, celle-ci est résolue si l'on se place du point de vue des vertus rhétoriques :

²³⁴ *Inst. or.* 1.4.2-3 : « Donc cet enseignement (chez le *grammaticus*), malgré sa division très sommaire en deux parties, la correction de l'expression orale et commentaire des poètes, a plus de richesse dans son arrière-plan qu'il n'en promet en façade. Car l'art d'écrire est lié avec l'art de parler et le commentaire implique d'abord une lecture sans faute et, dans tous ces exercices, intervient le sens critique (*iudicium*) ; les grammairiens anciens en ont fait un usage si sévère qu'ils se sont permis d'affecter des vers d'une sorte de virgule "ensoriale" et d'éliminer de l'œuvre d'un écrivain, comme apocryphes, des livres dont l'attribution leur semblait inexacte ».

²³⁵ *Or.* 69-71 : « Mais autant de devoirs (*probare, delectare, flectere*) de l'orateur, autant il y a de genres de style : précis dans la preuve, moyen dans le charme, véhément quand il s'agit de fléchir, car c'est là seulement que réside toute la puissance de l'orateur. Il faudra donc un grand jugement (*magnum iudicium*) et aussi de très grands moyens à celui qui devra mesurer et en quelque sorte doser cette triple diversité ; car il aura à juger ce qui est nécessaire dans chaque cas et il lui appartiendra de parler à chaque fois de la manière que la cause exigera. Mais l'éloquence comme toutes les autres choses est fondée sur la sagesse (*sapientia*). Comme dans la vie, ainsi que dans le discours rien n'est plus difficile que de voir ce qui sied. Les Grecs appellent cela *prepon* (le bienséant), nous pouvons très bien dire de notre côté *decorum*. [...] Or l'orateur doit voir ce qui est séant non seulement dans les idées, mais aussi dans les mots. En effet, ni toutes les conditions, ni toutes les dignités, ni toutes les autorités, ni tous les âges, ni même tous les lieux, les temps, les auditoires ne doivent être traités avec la même sorte de mots ou d'idées, et toujours dans chaque partie d'un discours comme dans la vie il faut considérer ce qui est séant (*quid deceat*). »

²³⁶ *Inst. or.* 11.1.8-11 : « Ce qu'il faut enseigner avec un soin particulier, c'est qu'on peut parler avec convenance non seulement si l'on a vu ce qu'il est utile, mais encore ce qu'il sied de dire. Et il ne m'échappe pas que ces deux considérations vont en général de part. Car ce qui est séant est presque toujours utile, et habituellement il n'y a pas de meilleur moyen de se concilier la sympathie des juges, ou, inversement, si on les néglige, de se l'aliéner. Parfois, cependant, ces deux considérations se contredisent : toutes les fois qu'elles s'opposeront, ce qui est séant l'emportera sur l'utilité même. Qui ne sait que rien n'aurait été plus avantageux pour l'acquiescement de Socrate que d'user du genre de défense habituel dans le genre judiciaire et, par un discours de ton modeste, de se concilier la sympathie des juges et de réfuter l'accusation même avec une grande attention ? [...] Le plus sage des hommes aime mieux en effet ce qu'il lui restait de vie que ce qu'il avait déjà vécu. [...] Ce seul exemple suffit à rendre évident que la fin de l'orateur n'est pas de persuader, mais de parler comme il faut, puisqu'il est parfait malséant de persuader. »

le convenable rhétorique est bien situé à l'intersection de l'éthique, du cognitif et du discursif²³⁷.

Pour l'enseignement, ces vertus de l'orateur — le *iudicium*, l'*aptum* — apparaîtront bien instables et leurs contenus normatifs sembleront bien flous ; c'est évident, mais c'est précisément l'intérêt de l'éthique des vertus que de chercher à expliciter nos questionnements et nos choix et, dans une perspective éducative, d'explicitier leurs significations.

3.4.2 Les vertus dans les programmes de français, d'histoire-géographie, d'éducation morale et civique et de philosophie

On peut constater que les disciplines scolaires disposent déjà de leurs « vertus » et qu'il est assez facile de les identifier dans les programmes. Pour des raisons de clarté, j'en proposerai quatre tableaux à partir de citations des programmes de français, d'histoire-géographie, d'éducation morale et civique et de philosophie de lycée²³⁸.

Programme de français

<i>Clarté et correction de l'expression</i>
« L'étude de la langue [...] permet d'améliorer la compréhension et l'expression écrites et orales. »
« Il s'agit d'un travail qui permet à l'élève d'enrichir son lexique, de structurer sa pensée par le mot le plus juste. »
« La maîtrise de l'orthographe demeure une préoccupation constante au lycée : la connaissance et le respect des codes qui règlent une communication claire et précise,

²³⁷ Chez Cicéron, le convenable (*decorum*) est également une vertu qui circule de la rhétorique (Or. 69-72) à la philosophie (*de Off.* I, 93), où elle est indissociablement attachée à l'*honestum*.

²³⁸ On trouvera ces programmes sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale : <https://www.education.gouv.fr/les-programmes-du-lycee-general-et-technologique-9812>

partagés par tous, constituent l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement scolaire. »
<i>Jugement critique et discernement</i>
« Approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique des élèves, les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante. » « Il s'agit de poursuivre le travail de formation du jugement et de l'esprit critique. » « L'analyse et l'interprétation des textes et documents amènent les élèves à dégager la visée d'une argumentation, à en déterminer les présupposés et à l'inscrire dans un courant de pensée plus large. »
<i>Adaptation</i>
« Adapter son expression aux différentes situations de communication. » « Exprimer et nuancer une opinion. »
<i>Ouverture d'esprit</i>
« Faire lire les élèves et leur permettre de comprendre et d'apprécier les œuvres, de manière à construire une culture littéraire commune, ouverte sur les autres arts, sur les différents champs du savoir et sur la société. »
<i>Créativité et sens esthétique</i>
« Former le sens esthétique des élèves et cultiver leur goût, en favorisant l'appropriation de leurs lectures et en renforçant leurs capacités d'analyse et d'interprétation. » « Structurer cette culture en faisant droit à la sensibilité et à la créativité des élèves dans l'approche des formes, des œuvres et des textes. » « Encourager les pratiques de la parole, de l'écriture et de la lecture qui sont au cœur des humanités. »
<i>Engagement et responsabilité</i>
« Les amener à adopter une attitude autonome et responsable, notamment en matière de recherche d'information et de documentation. »

Programme d'histoire-géographie

<i>Contextualisation</i>

« L'élève doit comprendre ce qu'est un événement, une permanence, une continuité, une rupture, une mutation, une évolution pour saisir la manière dont des sociétés se transforment dans le temps. »

« L'élève apprend à évaluer les ressources et les contraintes d'un événement, d'un contexte humain, temporel ou spatial. »

Jugement critique

« L'élève apprend comment la connaissance du passé est construite à partir de traces, d'archives et de témoignages, et affine ainsi son esprit critique. »

« Procéder à l'analyse critique d'un document selon une approche historique ou géographique. »

Responsabilité

« L'histoire et la géographie montrent aux élèves comment les choix des acteurs passés et présents (individuels et collectifs), qu'ils soient en rupture ou en continuité avec des héritages, influent sur l'ensemble de la société : elles éduquent ainsi à la liberté et à la responsabilité. »

« La prise de conscience par l'élève de son appartenance à l'histoire de la nation, de l'Europe et du monde, ainsi que des valeurs, des connaissances et des repères qui contribuent au développement de sa responsabilité et de sa formation civique. »

Rigueur

« Construire et vérifier des hypothèses sur une situation historique ou géographique. »

« Justifier des choix, une interprétation, une production. »

Ouverture d'esprit

[L'histoire et la géographie] « confrontent [les élèves] à l'altérité par la connaissance d'expériences humaines antérieures et de territoires variés. »

« Étudier la France tout au long du lycée, en la replaçant dans un contexte plus large, pour que les futurs citoyens aient conscience des enjeux et de leurs possibilités d'action. »

Programme d'éducation morale et civique

Jugement critique

« Savoir exercer son jugement et l’inscrire dans une recherche de vérité ; être capable de mettre à distance ses propres opinions et représentations, comprendre le sens de la complexité des choses, être capable de considérer les autres dans leur diversité et leurs différences. »
Responsabilité
« La question de l’extension des droits et de la responsabilité individuelle et collective : questions environnementales ; politique de santé ; principe de précaution. » « Rechercher, collecter, analyser et savoir publier des textes ou témoignages ; être rigoureux dans ses recherches et ses traitements de l’information. »
Respect et écoute
« S’exprimer en public de manière claire, argumentée, nuancée et posée ; savoir écouter et apprendre à débattre ; respecter la diversité des points de vue. »
Solidarité
« Les nouvelles formes de solidarités et d’engagements : Internet et les réseaux sociaux ; le mécanisme du participatif ; de l’association au collectif. » « Développer des capacités à contribuer à un travail coopératif/collaboratif en groupe, s’impliquer dans un travail en équipe et les projets de classe. »
Vigilance
« Les réseaux sociaux et la fabrique de l’information : biais de confirmation, bulles de filtre ; surinformation et tri ; fiabilité et validation. » « Les phénomènes et mécanismes de contre-vérités : le complotisme et le révisionnisme, les “fake news”. »
Engagement
« Les valeurs, les principes et les notions étudiées dans le cadre de l’enseignement moral et civique se doivent d’être incarnés. » « Les nouvelles modalités de mobilisation et d’implications politiques : pétitions, tribunes, référendums locaux, collectifs. » « Le “projet de l’année” permet l’apprentissage des notions et favorise l’acquisition des capacités attendues. »

<i>Jugement critique</i>
« L'enseignement de la philosophie a pour but de former le jugement critique des élèves et de les instruire par l'acquisition d'une culture philosophique initiale. » « Le professeur [...] suscite et accompagne la réflexion des élèves qui apprennent progressivement à faire usage de la culture philosophique qu'ils acquièrent pour traiter les questions abordées. » « Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées. »
<i>Autonomie intellectuelle</i>
« L'enseignement de la philosophie vise à développer chez les élèves le souci de l'interrogation et de la vérité, l'aptitude à l'analyse et l'autonomie de la pensée sans lesquels ils ne sauraient appréhender la complexité du réel. » « Son but est de permettre à chaque élève de s'orienter dans les problèmes majeurs de l'existence et de la pensée. »
<i>Rigueur conceptuelle</i>
« Il procède par l'analyse de notions et la délimitation de concepts, permettant ainsi à ses élèves de mettre en œuvre des raisonnements et de formuler des objections. » « Prenant appui sur les savoirs et savoir-faire acquis au cours de sa scolarité, l'élève apprend à analyser des notions, à les interroger, à les distinguer les unes des autres, à les articuler de manière pertinente. »
<i>Aptitude à l'argumentation</i>
[l'élève] « Justifie ce qu'il affirme et ce qu'il nie en formulant des propositions construites et des arguments instruits. » « La dissertation est l'étude méthodique et progressive d'un problème que l'analyse d'une question permet de construire. » « Il met en œuvre une pensée propre, déployée en un discours continu dont il prend la pleine responsabilité. »
<i>Ouverture d'esprit</i>
[l'élève] « Confronte différents points de vue sur un problème avant d'y apporter une solution appropriée. »

« Les notions retenues le sont précisément parce qu'on ne saurait réduire d'avance leur examen à une dimension unique de l'expérience humaine. »
<i>Précision et clarté de l'expression</i>
« Il s'exerce à exposer clairement ses idées, à l'oral comme à l'écrit, à les formuler avec précision et exactitude. »
« Explication de texte et dissertation sont deux exercices complets qui reposent sur le respect d'exigences intellectuelles élémentaires : exprimer ses idées de manière simple et nuancée, faire un usage pertinent et justifié des termes qui ne sont pas couramment usités. »
<i>Esprit de synthèse</i>
« Les notions ne sont pas articulées à des champs de problèmes qui seraient prédéfinis ni n'appartiennent à des domaines qui indiqueraient soit une exclusivité soit une priorité de traitement. »
« L'explication de texte s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche propre d'un passage extrait de l'œuvre d'un des auteurs du programme. »
<i>Sens de la complexité</i>
« Il s'applique à les soumettre au doute, à examiner les objections, à y répondre sur la base de justifications raisonnées. »
« Il développe, en vue de l'élaboration d'une réponse fondée à la question posée, une réflexion étayée par des analyses conceptuelles, des références et des exemples pertinents. »

Comme on le voit, aucune de ces disciplines n'est « neutre », puisqu'elles ont pour objectif de développer des qualités non seulement techniques, mais également intellectuelles et morales. Certaines vertus auraient bien sûr tout intérêt à être décrites plus finement pour pouvoir être utiles dans un cours. Quand on désigne la « clarté de l'expression » ou « l'ouverture d'esprit », que désigne-t-on précisément ? Quelles sont les « vertus » de la clarté ? C'est bien sûr la correction orthographique dans un texte écrit, le soin qu'on apportera à sa présentation matérielle, mais c'est également la cohérence et la cohésion textuelles, l'enchaînement des idées, le choix d'un lexique approprié, etc. Qu'est-ce que l'ouverture d'esprit ? Il s'agit sans doute de l'empathie cognitive, d'une

certaine souplesse intellectuelle et du sens de la complexité, ce qui implique dans le même temps l'humilité épistémique — envisager que l'on puisse avoir tort ou ne pas savoir — et le goût de l'altérité et du savoir.

Sans qu'il soit nécessaire d'entrer plus avant dans ces descriptions, on voit bien que cette démarche aurait l'avantage de préciser l'orientation normative de la rhétorique, ce qui éviterait de l'abandonner à la neutralité et à la technique. Elle ouvrirait également un espace de discussion critique, à la fois en classe avec des élèves — Qu'est-ce qu'un texte clair ? Qu'est-ce qu'un bon argument ? Qu'est-ce qu'une information fiable ? — et entre rhétoriciens. Parfois, l'enseignant de rhétorique, comme ceux d'autres disciplines, aura une réponse normative claire — cet argument est invalide ou faible ; cette phrase est syntaxiquement bancal —, parfois il ne tranchera pas et il préférera sans doute montrer les ambivalences et les ambiguïtés d'une position ou d'une stratégie. Sans doute serait-il également pertinent d'explorer les vertus du rhétoricien, en abandonnant clairement et définitivement la tentation de la perfection idéale de Cicéron ou de Quintilien — l'*orator perfectus* —, aussi lourdes à porter pour des élèves que pour des enseignants : à la différence de l'imaginaire antique du « sage » invulnérable et de l'« orateur » infaillible, on préférera aujourd'hui des vertus « suffisantes », pour bien s'ajuster. Ce serait beaucoup trop peu pour une éducation aristocratique et compétitive, mais bien assez pour l'idéal d'éducation démocratique.

4 – Bilan

Comme on l'a vu chez Quintilien, la tradition rhétorique et les rhétoriciens se représentent l'orateur comme un citoyen actif et engagé dans sa cité, ce dont témoigne le topos rhétorique de l'orateur comme homme d'État et pacificateur de cités²³⁹. Dans ce récit mythique, la rhétorique est précisément l'invention technique qui permet de remplacer la violence physique par la parole, la discussion et l'argumentation. L'orateur

²³⁹ Cicéron, *De Inu.* 1. 1-6

a donc le goût de la discussion et du débat. Mais il a aussi le goût de la vérité, de la justice et de l'intérêt général, ce qui implique des normes épistémiques et éthiques : l'orateur de Quintilien n'est pas seulement un habile technicien, il est aussi un *uir bonus*.

Toutes les vertus de l'ancienne rhétorique ne sont certes plus les nôtres, mais l'approche par les vertus offre précisément les outils nécessaires pour repenser aujourd'hui la discipline rhétorique. Elle permet en effet de lui fournir un cadre normatif à la fois souple, contextuel et critique : un cadre affranchi des prescriptions impératives (éthiques, logiques ou discursives), qui refuse dans le même temps de réduire la rhétorique à la seule efficacité persuasive. Au lieu de revendiquer une approche technique de la formation au discours, partielle et limitée, la rhétorique scolaire pourrait affirmer une approche continuiste plus complète, qui articule la description compréhensive et l'évaluation critique. La première exige une neutralité méthodologique, voire une suspension provisoire des jugements normatifs ; la seconde, en revanche, assume clairement ces jugements, aussi bien sur les discours passés — modèles ou contre-modèles — que sur les discours possibles, en vue de la production et de l'incarnation de nouveaux discours ; il s'agit alors plus précisément de normes prescriptives.

Cette démarche permet donc de mettre à jour la dimension normative inhérente à une éducation rhétorique et, en cela, de la soumettre à la discussion en classe quand c'est pertinent et entre rhétoriciens quand ils réfléchissent à l'enseignement de la rhétorique. On ne peut en effet discuter des normes, les comprendre, ni les choisir, si elles restent, pour une grande partie d'entre elles, implicites ou tacites. La rhétorique pourrait ainsi assumer sa normativité — réflexive et critique —, en tant que discipline au service d'un projet d'éducation engagé : un tel projet sera orienté vers la figure positive des orateurs et des oratrices, conçus comme des citoyens et des citoyennes actives qui participent à la discussion sur les fins et les moyens de la vie en commun en démocratie (Canivez 1995). En cela, la principale finalité de la discipline rhétorique sera de former des orateurs et oratrices, c'est-à-dire des personnes bien équipées sur un plan éthique, cognitif et logique, linguistique et discursif, dans le contexte de la vie démocratique et de

ses défis. Il reste encore, dans le prochain chapitre, à tenter de décrire plus précisément les contours de cette « discipline » aujourd'hui.

Chapitre 3 – Créer une didactique de la rhétorique

Introduction

Comme établi dans le chapitre précédent, la rhétorique est fréquemment définie par les rhétoriciens comme une technique du discours persuasif. En tant que telle, elle trouve aisément sa place dans divers contextes disciplinaires : dans un cours de français par la pratique de l'éloquence et des discours publics, dans un cours d'histoire via l'organisation de débats, ou même dans les sciences à travers l'étude des raisonnements scientifiques. Cette transversalité fait de la rhétorique une pratique, si ce n'est courante, du moins familière à beaucoup de disciplines, mais elle la dilue aussi au point que les enseignants, notamment ceux de français, peinent à percevoir ce qu'elle apporte de spécifique à leurs pratiques existantes. Les enseignants de français n'organisent-ils pas déjà des concours d'éloquence, des débats, des exercices d'écriture, comme des narrations ou des descriptions ? Dans ces conditions, pourquoi ajouter une rhétorique technique, à une discipline qui semble déjà en maîtriser les outils essentiels ?

On est ici confronté au problème de la démarcation entre rhétorique et discipline « français », dont l'enjeu est principalement de décider quel statut et quelles formes sont les plus pertinentes pour la rhétorique à l'école : est-ce un art de la persuasion, des techniques du discours persuasif, une théorie des moyens de persuasion ? est-ce un module, un atelier, une initiation, par exemple en préparation du Grand oral du baccalauréat ? Dans la mesure où la rhétorique est bien antérieure à l'émergence des

disciplines scolaires que nous connaissons, il n'est pas surprenant que son ancien statut technique persiste si fortement et que les spécialistes de rhétorique l'y rattachent. Toutefois, il est vrai aussi que la tradition rhétorique n'a pas simplement défini la rhétorique comme une technique parmi d'autres, au même titre que la danse, la cuisine ou le chant, mais avant tout comme un projet éducatif ambitieux, à l'image des valeurs démocratiques que les rhétoriciens défendent aujourd'hui. Afin de préserver ces ambitions éducatives et d'éviter qu'elles ne soient réduites à des objectifs purement instrumentaux, il vaut la peine d'explorer, à nouveaux frais, le statut qui pourrait lui être donné dans le cadre scolaire.

Dans ce contexte, deux options principales s'offrent sans doute à nous aujourd'hui : la première serait une « éducation à la rhétorique », inspirée par la logique des enseignements transversaux récents — éducation morale et civique, éducation aux médias et à l'information, éducation à la citoyenneté numérique, éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité... —, situés hors des disciplines. On pourrait même conserver à la rhétorique son statut purement technique : elle serait une technique très spécialisée du discours persuasif, parmi d'autres techniques très spécialisées. Cette approche est cohérente, mais elle risque de ne pas résoudre une difficulté majeure, qui est de spécifier la valeur ajoutée d'une rhétorique que les enseignants de français en particulier considèrent comme déjà là. Une seconde option, plus prospective, consisterait à envisager une rhétorique conçue comme discipline autonome et forte, capable de mobiliser toutes les ressources de la tradition rhétorique, de ses savoirs et de ses valeurs afin d'interroger directement la place dominante de la littérature dans les enseignements littéraires. Faire l'hypothèse d'une discipline permettrait en effet de renouveler les finalités de l'enseignement du français et d'engager un débat constructif sur les frontières actuelles entre littérature, linguistique, philosophie, communication et discours, en exploitant les vertus critiques d'un autre modèle.

C'est cette voie prospective que j'explorerai dans ce chapitre. Je chercherai ici à installer la rhétorique dans le découpage des disciplines qui lui sont aujourd'hui apparentées, sans la confondre avec elles ni en faire leur instrument — c'est le risque de la dilution —, mais sans viser non plus à rédiger un programme scolaire rhétorique et encore moins à organiser une réforme de la discipline « français ». Ce modèle

disciplinaire rhétorique, par définition spéculatif, ne devra verser ni dans le dogmatisme autoritaire ni dans l'incantation idéaliste, qui constituent deux écueils importants au regard de la logique d'enquête pragmatique dans laquelle j'ai inscrit cette recherche. Pour les éviter, je veillerai d'abord à ce que des enseignants puissent s'y projeter, s'ils le souhaitent, en lui conférant toutes les caractéristiques d'une « vraie » discipline. Ensuite, le modèle proposé sera envisagé comme un point de départ pour d'autres recherches sur l'enseignement de la rhétorique et sans visée prescriptive. Il ne s'agira ni d'un programme scolaire ni d'une évaluation empirique, par exemple, des « bonnes » ou des « meilleures pratiques » d'enseignement de la rhétorique, comparées ou non à celles du français. Ces objectifs de recherche ont leur intérêt, mais ils supposent en fait l'existence d'une discipline rhétorique, dont nous ne disposons pas, car elle n'a pas encore été (re)construite.

Ainsi, mon premier objectif sera d'ordre méthodologique : je voudrais d'abord proposer aux rhétoriciens d'intégrer dans leurs recherches à venir les outils des didacticiens et la perspective didactique. Mon second objectif sera d'ordre théorique : il s'agira de proposer une description de la rhétorique en tant que discipline à part entière dans le curriculum d'enseignement fondamental.

Pour cela, je procèderai en trois étapes. Je commencerai par justifier l'intérêt de la perspective didactique et des concepts élaborés par les didacticiens pour analyser la rhétorique (1), ce qui n'a pas encore été entrepris à ma connaissance.

À l'aune de ces concepts, je chercherai ensuite à spécifier la configuration disciplinaire de la rhétorique, comme j'avais cherché à spécifier la configuration du français, de l'histoire-géographie-EMC et de la philosophie²⁴⁰. La discipline rhétorique — au sens fort — n'ayant pas aujourd'hui d'existence institutionnelle, cette élaboration sera nécessairement spéculative et son critère de réussite ne sera pas sa fidélité à un objet observable préexistant. Dans cette perspective conjecturale, elle aura rempli son rôle si elle semble crédible au regard de la culture scolaire dans laquelle elle s'insère et pertinente pour poursuivre la voie d'une réinvention de la rhétorique.

²⁴⁰ Voir le chapitre 3 de la première partie.

Pour assurer la pertinence et la crédibilité de ma construction, je présenterai les configurations de deux disciplines existantes qui lui sont apparentées, en l'occurrence le français au lycée général et technologique, et, dans l'enseignement supérieur, l'expression-communication, qui est enseignée dans les filières de licences professionnelles (2). Ainsi, par contraste avec ces configurations, je pourrai m'engager dans une description spéculative de la configuration de la discipline rhétorique. Pour cela, je m'appuierai sur un récit descriptif de mon expérience de l'enseignement de la rhétorique, dans une démarche auto-ethnographique (3).

1 – Vers une didactique de la rhétorique

Pour commencer, je justifierai l'intérêt de la perspective didactique, dont je définirai les concepts les plus pertinents pour la réinvention de la rhétorique.

1.1 Rhétorique et didactique du français : une perspective nécessaire

La perspective didactique a en effet de nombreux atouts pour réfléchir aux formes de l'enseignement de la rhétorique aujourd'hui. Quand l'on présente tel quel un exercice *de rhétorique*, comme la composition d'une fable ou d'un discours, beaucoup d'enseignants de français se disent à juste titre — et les rhétoriciens en font souvent l'expérience — qu'il n'y a décidément rien de nouveau sous le soleil un peu trop brillant de l'innovation rhétorique. Formellement, les enseignants de français/lettres pratiquent en effet presque tous déjà, si ce n'est au lycée, du moins au collège, la plupart des exercices rapportés par la tradition rhétorique. La fable, le récit, la description et même la déclamation sont, de fait, déjà intégrés à l'enseignement du français, au même titre que le théâtre ou l'écriture de journaux. Les enseignants de français/lettres ne perçoivent

donc pas aisément la différence entre leur discipline et la rhétorique, surtout si elle leur est présentée de façon restrictive comme un art de persuader. Ce décalage entre rhétoriciens et enseignants de français repose en grande partie, on peut le supposer, sur un effet de métonymie : certains exercices, comme la dissertation pour le français/lettres et la déclamation pour la tradition rhétorique, sont tellement emblématiques qu'ils paraissent parfois incarner à eux seuls leur discipline. Mais cette métonymie est abusive, car les exercices ne sont qu'un des produits des disciplines et les disciplines sont des réalités bien plus larges qu'une gamme d'exercices. Ainsi, pour spécifier la rhétorique, il faudrait moins s'intéresser à certains de ses exercices stéréotypés ou à ses préceptes traditionnels qu'à l'organisation générale des savoirs, des pratiques et des valeurs qu'elle articule et rend possible à la fois.

1.1.1 La question de la démarcation entre rhétorique et français

L'organisation propre à chaque discipline est précisément l'objet de recherches dans le champ de la didactique, sous le concept de « configuration didactique » (Halté, 1993). Ce concept désigne l'organisation — historique et évolutive — d'une discipline scolaire et de ses prescriptions : quels contenus, quelles pratiques, pour quelles finalités ? Pour en rendre compte, les didacticiens utilisent notamment le concept de « triangle didactique » qui articule l'enseignant, ses élèves et les savoirs de sa discipline (p. 16). La perspective de recherche didactique ne se confond ni avec la discipline elle-même ni avec la pédagogie en général²⁴¹, puisqu'elle vise à analyser les contenus scolaires en tant

²⁴¹ Comme le souligne Yves Reuter, « La notion de didactique(s) souffre comme d'autres notions (telle celle de pédagogie) d'être prise dans une ambiguïté entre un sens ancien ou commun (dire comment enseigner) et un sens actuel ou spécialisé qui est celui des didacticiens. Dans cette seconde perspective, on pourrait définir, en première approche, les didactiques comme les disciplines de recherche qui analysent les contenus (savoirs, savoir-faire...) en tant qu'ils sont objets d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires. [...] De fait, c'est la focalisation sur les contenus et sur leurs relations à l'enseignement et aux apprentissages qui spécifie les didactiques. Plus précisément encore, les didacticiens sont des spécialistes des disciplines scolaires (français, mathématiques, sciences, musique...) Cette référence fondamentale aux disciplines renvoie à l'école, à ses fonctionnements et à ses modes de structuration à long terme — ce que d'aucuns appellent la *forme scolaire* — qui catégorise et organise les contenus en matières » (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 75).

qu'on les réfère à une discipline particulière. Cette perspective n'a pas encore été explorée par les rhétoriciens, alors qu'elle pourrait apporter une solution intéressante au problème de la démarcation entre le français, en tant que discipline institutionnelle, et un nouvel enseignement de la rhétorique. On pourrait en effet chercher à les décrire comme deux disciplines différentes et admettre ainsi sans difficulté la circulation des savoirs, des exercices et même des valeurs entre des disciplines si proches d'un point de vue historique. En adoptant ce point de vue, le cours de français ne devient pas « rhétorique » parce qu'on y prononce un discours dans l'année ou que l'on y écrit une fable à visée argumentative, et le cours de rhétorique ne deviendrait pas non plus cours de français, parce qu'on y pratiquerait occasionnellement l'exercice d'esthétique littéraire qu'est la dissertation au baccalauréat.

1.1.2 L'absence de la rhétorique dans les recherches en didactique du français

Interventionniste et critique à ses débuts dans les années 70²⁴², les recherches en didactique ont pris un tournant nettement descriptif et analytique et leur programme de recherche porte aujourd'hui sur l'analyse des contenus et du fonctionnement des disciplines scolaires. Pour Schneuwly, citant une préface de la revue *Pratiques*, fondatrice du champ, ce qui se noue dans ces années d'émergence, c'est en particulier le refus pour des enseignants militants, devenus chercheurs engagés,

d'être les transmetteurs inconscients de valeurs qui se prétendent universelles alors qu'elles sont historiquement datées comme celles d'une classe présentement dominante. Il s'agit d'avoir conscience des limites objectives de ce refus ; participant nous-mêmes, enseignants, de cette société, ayant été formés par elle, nous ne sommes pas à l'abri de son idéologie. Il s'agit de transmettre un savoir susceptible de déboucher sur un efficace réel (Anonyme, 1974, 4).

²⁴² Sur l'émergence de la didactique et de la didactique du français en particulier, on peut notamment lire l'hommage de Bernard Schneuwly aux travaux d'André Petitjean (Masseron, Privat et Reuter, 2015, 225–235) et les bilans successifs de Bronckart et Schneuwly (1991) puis Daunay et Reuter (2008).

Ainsi, les didacticiens du français, en particulier, s'intéressent depuis plus d'une cinquantaine d'années aux formes et aux contenus de l'enseignement des compétences linguistiques, langagières mais aussi littéraires²⁴³. Ils ont construit pour cela des démarches d'enquêtes empiriques et des concepts spécifiques pour analyser les disciplines telles qu'elles sont enseignées et non pas telles qu'on imagine bien souvent qu'elles le sont, sans avoir enquêté dans les classes avec les dispositifs appropriés, qu'ils soient qualitatifs, quantitatifs ou mixtes²⁴⁴. Par définition, dans le champ de la didactique, il n'existe pas pour l'instant de « didactique de la rhétorique », puisque la rhétorique n'est pas une discipline scolaire ni un contenu scolaire bien identifié dans le curriculum français.

Les didacticiens mentionnent bien l'ancienne rhétorique comme arrière-plan historique d'une réflexion sur l'oralité et l'enseignement des compétences orales, mais ils ne s'y réfèrent pas comme à un ensemble de connaissances ou de pratiques positives que les enseignants pourraient mobiliser en classe, même dans les travaux consacrés à la didactique de l'oral (Schneuwly et Dolz, 1998 ; Nonnon, 1999 ; 2011 ; 2016). La rhétorique n'est pas considérée comme une discipline — ce qui n'a rien d'étonnant — ni même comme un contenu scolaire suffisamment spécifié, à la différence remarquable d'autres contenus ou sous-disciplines désormais bien identifiés de la discipline « français », comme l'oral, l'écrit, la littérature, la grammaire, et même le théâtre. Une réflexion spécifique sur la didactique du théâtre s'est ainsi développée²⁴⁵, mais aucune, pour l'instant, n'est en projet pour la rhétorique chez les didacticiens du français.

²⁴³ On trouvera un panorama des recherches en didactique du français — autrement nommé « français langue première » — dans Simard *et al.* (2019) ; Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter (2021) et un bilan rétrospectif récent dans Garcia-Debanc (2010 ; 2021) et Bishop et Fradet-Hannoyer (2023).

²⁴⁴ Pour une présentation claire et critique des méthodes de recherche en éducation, on peut se référer à Van der Maren (2004) et, en didactique en particulier, aux réflexions d'Yves Reuter (2006).

²⁴⁵ Pour un état des lieux, on peut se référer à deux numéros thématiques dans des revues importantes du champ : l'un dans la revue *Le français aujourd'hui*, 180, 2013, « Pour l'enseignement du théâtre » ; l'autre dans la revue *Pratiques*, 103-194, 2022, « Pour une didactique du théâtre : entre textes, jeux et représentations ».

1.1.3 L'émergence récente de la perspective didactique dans les études rhétoriques francophones

De leur côté, les rhétoriciens ne se sont pas désintéressés des modes concrets d'enseignement de la rhétorique. Au contraire, dans le monde francophone, certaines recherches récentes pourraient même relever d'une perspective de recherche didactique, bien qu'elles ne s'en réclament pas et qu'elles ne mobilisent pas ses concepts (Chiron et Sans 2020 ; Chiron, 2018 ; Sans, 2017). Les rhétoriciens qui travaillent à illustrer et à clarifier les formes, les contenus et les pratiques de l'enseignement de la rhétorique se posent en effet des questions didactiques, puisqu'ils s'interrogent sur les modalités concrètes d'enseignement et la définition des savoirs de la rhétorique quand on l'enseigne aujourd'hui. À la différence des didacticiens, on peut cependant remarquer qu'ils travaillent dans une perspective plus interventionniste et plus critique. Ils proposent des pratiques, dans une logique qui relève le plus souvent de la défense et de l'illustration : à partir du constat d'un déficit de compétences discursives, et en particulier argumentatives (Danblon *et al.*, 2021 ; Ferry et Sans, 2015), il s'agit de donner à voir des pratiques d'enseignement de la rhétorique et de montrer leur intérêt, notamment pour la formation à la citoyenneté.

Ce volet didactique des études de rhétorique est porté par les travaux pionniers, notamment de Benoît Sans (Sans, 2017 ; 2018 ; 2019), qui ont contribué à réhabiliter les exercices de rhétorique et à en fournir des exemples concrets, testés et actualisés. Dans l'espace francophone, ce champ réunit des chercheurs autour de questions qui croisent l'histoire de la rhétorique et l'enseignement actuel et dont témoignent plusieurs colloques réguliers²⁴⁶. Jusqu'à présent, ces recherches restent néanmoins dans une logique de réhabilitation — les avantages de la rhétorique — et d'actualisation — la

²⁴⁶ Après l'important colloque de 2018, « Les *progymnasmata* en pratique de l'Antiquité à nos jours » (Université Paris Est Créteil), organisé par Benoît Sans et Pierre Chiron, ont suivi, entre autres, « Les exercices de rhétorique : valeurs, vertus, valorisation » (2020, Université libre de Bruxelles), organisé par Benoît Sans, Emmanuelle Danblon et Danielle van Mal Maeder, « Rhétorique et pédagogie : la pratique rhétorique dans la classe » (2022, Sorbonne Université), organisé par Lucas Haensler et Benjamin Sevestre-Giraud, et, plus récemment, « La rhétorique au cœur des Humanités » (2024, Nanterre Université), organisé par Christophe Bréchet et Marie Humeau.

reformulation contemporaine d'exercices anciens, proposés aux enseignants de français. On peut donc observer qu'il y a bien des propositions didactiques rhétoriques, mais qu'il n'existe pas encore de travaux en didactique de la rhétorique, au sens strict. Ces travaux porteraient précisément sur la forme disciplinaire que pourrait prendre la rhétorique, dans le contexte scolaire français aujourd'hui. C'est cette voie que je propose d'explorer ici.

1.2 Qu'est-ce qu'une discipline scolaire ?

Mais avant de chercher à spécifier la discipline rhétorique, qu'est-ce donc qu'une « discipline scolaire » aujourd'hui ?

1.2.1 Une fin en soi et une identité distinctive dans la culture scolaire

À un premier niveau, on peut remarquer que les disciplines correspondent à des « territoires didactiques institutionnalisés » où elles « valent moins en elles-mêmes que par les relations mutuelles qu'elles entretiennent, relations de complémentarité fonctionnelle (ou, comme dit Chervel, de “solidarité didactique”) en même temps que de différenciation distinctive et de rivalité dans le partage du temps, du travail, de l'autorité et du prestige » (Forquin, 2008, 155). Les disciplines correspondent à un partage, dont la finalité est principalement éducative, mais dont les enjeux sont institutionnels — des heures, des postes — et, pour les enseignants, identitaires. Cette cristallisation des disciplines autour d'enjeux identitaires et de partage disciplinaire n'est pas le propre des enseignants, mais de tous les acteurs de la culture scolaire, y compris les élèves et leurs familles. C'est ce qu'Yves Reuter a cherché à explorer en proposant la notion de « conscience disciplinaire » (Reuter 2007), autrement dit « la manière dont les acteurs sociaux et, en premier lieu, les sujets didactiques — élèves, mais aussi enseignants — (re)construisent telle ou telle discipline ». Ainsi, Patrick Rayou avait montré les

divergences entre les représentations affichées de la philosophie — discipline fondamentale de formation de l'esprit qui vient couronner en quelque sorte l'enseignement secondaire — et celles des élèves, qui la perçoivent souvent comme un « art de baratiner » (Rayou 2002).

Pour ces raisons identitaires, il convient aussi de remarquer que rien n'est plus étranger à un enseignant que de relativiser la valeur de sa discipline ; il l'enseigne de toute évidence parce qu'elle vaut d'être transmise²⁴⁷. Comme le fait remarquer le sociologue Jean-Louis Forquin, pionnier en France des recherches sur les curricula scolaires, les disciplines ont la caractéristique d'être naturalisées par la culture scolaire et sont vécues par ses acteurs sur le mode de l'évidence. Les disciplines et leurs contenus deviennent en effet des fins en soi qui ne sont plus interrogées, puisqu'elles fondent précisément la culture légitime. Tout projet d'éducation organise et hiérarchise en effet des valeurs et des contenus pour les transmettre, parce qu'ils sont jugés dignes d'être transmis et méritent de ce fait les efforts d'un apprentissage continu :

Reconnaissons-le, le projet d'éduquer ou d'enseigner suppose toujours à un certain niveau l'adhésion plus ou moins explicite à une image normative ou idéale de l'homme. Toujours et partout, l'éducation suppose cette idée d'un développement, d'un perfectionnement, d'un accomplissement de l'individu par le moyen de l'initiation à certaines sphères d'activités, à certaines "formes de vie" qui relève de la catégorie du "worth while", de ce qui est valable ou « vaut la peine » d'être connu ou accompli. [...] Et de même toujours et partout l'enseignement scolaire s'effectue à partir d'un choix dans les contenus de la culture, et sous la présupposition que certaines choses méritent plus que d'autres d'être étudiées dans les écoles (Forquin, 2008, 184).

1.2.2 Analyser les disciplines : « transposition didactique » et « pratiques sociales de référence »

Plus précisément, une discipline est donc

²⁴⁷ Pour une illustration de cette « évidence », à la base de l'idée d'éducation, on peut lire l'*Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*, Albin Michel (2003), entretiens de Georges Steiner, professeur de littérature à Oxford, avec Cécile Ladjali, enseignante de lettres en Seine-Saint-Denis.

*un ensemble cohérent, articulé et hiérarchisé de **contenus**, un corpus de savoirs communément reconnus et acceptés à un moment donné par un corps de “spécialistes”, constitutifs de ce que Chervel appelle une “vulgate”. Mais pour réaliser sa fonction didactique, sa fonction de support d’un travail de formation et d’apprentissage, une discipline suppose autre chose qu’un répertoire de contenus de savoirs typiques ou “topiques”, elle suppose **un appareillage d’exercices**, lesquels peuvent revêtir eux-mêmes deux fonctions différentes, **une fonction d’entraînement**, de familiarisation, d’assimilation ou de construction d’habitus et une fonction d’épreuve, **une fonction d’évaluation** (périodique ou “terminale”) du travail fourni et des compétences acquises. [...] Mon on peut également identifier d’autres caractéristiques constitutives d’une configuration disciplinaire : des **finalités spécifiques** (qui lui sont généralement attribuées « de l’extérieur », en fonction d’une “demande sociale” ou d’une “commande politique”), des pratiques typiques de motivation et d’incitations à l’étude, enfin, peut-être aussi, comme c’est le cas dans l’enseignement secondaire dans beaucoup de pays, un corps professoral propre, formé et recruté selon une logique de spécialisation (Forquin, 2008, 154).*

Ces catégories que j’ai soulignées en gras sont précisément celles que tentent de décrire les didacticiens avec leurs concepts, et dont les rhétoriciens pourraient se saisir pour analyser la rhétorique.

Sans entrer dans tous les détails, on peut mentionner quelques orientations utiles pour la rhétorique. Une réflexion originale s’est ainsi développée autour de la notion de « transposition didactique » (Chevallard 1985) : pour devenir « scolaire », un savoir subit toujours « un ensemble de transformations adaptatives qui vont le rendre apte à prendre sa place parmi les *objets d’enseignement* » d’une discipline (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 235). Yves Chevallard a en effet fait remarquer qu’une distance s’introduit toujours entre la logique ouverte de la recherche scientifique, ses « savoirs savants » spécialisés, et les « savoirs scolaires », qui sont eux présentés aux élèves comme des savoirs de référence stabilisés et clos²⁴⁸. « La physique du physicien n’est

²⁴⁸ Petitjean (1998) a résumé les principaux apports de ce concept en didactique du français : « La théorie de la TD (transposition didactique) de Chevallard est un concept puissant qui, on espère l’avoir montré, sert d’analyseur à différents niveaux :

— statut des savoirs scolaires et justifications de leur renouvellement, statut des transpositeurs et logiques de leurs interventions, statut d’une discipline et de ses finalités culturelles. Pour une discipline comme le Français, le concept de TD gagne, cependant, à ne pas se limiter à sa version « restreinte » et à s’élargir, en interaction avec d’autres concepts, dans la mesure où, comme le rappelle J.-F. Halté citant Raisky (1996), les savoirs en français intègrent des savoirs divers ; sont inscrits dans une logique de l’action ; sont soumis à des facteurs aléatoires et ont toujours une dimension sociale.

— statut de la didactique.

Le travail de Chevallard aura contribué, avec d’autres, à faire émerger la didactique en tant que discipline

pas celle du professeur de physique, la linguistique du linguiste n'est pas celle du professeur de langue, etc. » (Forquin, 2008, 142).

Néanmoins, tous les savoirs scolaires ne dérivent pas de la transposition d'un savoir scientifique en savoir scolaire. Certaines pratiques en circulation dans la société servent aussi souvent de référence à des contenus disciplinaires : « pratiques techniques aussi bien que scientifiques, pratiques politiques ou civiques, pratiques domestiques, pratiques professionnelles, pratiques artistiques, pratiques de communication et de sociabilité » font partie de ce que les didacticiens nomment « pratiques sociales de référence » (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 175), qui légitiment et constituent aussi des contenus disciplinaires, au-delà de la transposition des savoirs scientifiques. Les contenus scolaires sont aussi parfois des créations originales produites par la culture scolaire elle-même, comme le souligne André Chervel :

On voit trop communément dans les contenus d'enseignement et de formation le reflet, le véhicule ou l'image dégradée des idées et des connaissances scientifiques en vigueur dans la société globale [...] Il faut au contraire partir de l'hypothèse que ces contenus sont des créations relativement autonomes de l'école : une alchimie complexe les a produits, qui tient compte, dans des proportions variables suivant les âges, les matières, ou les filières de tout un ensemble de contraintes didactiques ou de convenances sociales (Chervel, 1988, 70).

À titre d'exemple, André Chervel avait ainsi montré en détail que la constitution de la « grammaire scolaire » du français a été construite *sui generis* par l'institution elle-même, d'abord pour servir à l'apprentissage de l'orthographe. Ainsi, bien souvent,

les disciplines d'enseignement apparaissent-elles moins comme des transpositions de savoirs épistémologiquement bien identifiables que comme des constructions occasionnelles ou des "montages composites" à partir d'éléments empruntés, ce qui pose cependant la question de savoir pourquoi certaines configurations "tiennent" et se font reconnaître comme des composantes stables et légitimes du curriculum, et d'autres non (Forquin, 2008, 143).

scientifique. En ce sens, le concept de TD permet de délimiter des objets, des méthodes d'interrogation, des acteurs et des paradigmes de recherche (historique, épistémologique, praxéologique) ainsi que des usages de la didactique différenciés (discours de la recherche, de la vulgarisation, de la formation et de l'institution) » (p. 30).

La question des contenus scolaires²⁴⁹ est indissociable de celle de l'évaluation des connaissances et des compétences. Comme on le sait, la forme scolaire tend naturellement à privilégier les exercices dont les critères d'évaluation sont clairement définis et objectivables. Elle délaisse ainsi les pratiques dont l'évaluation apparaît plus floue ou complexe, ce qui explique le traitement marginal réservé aux compétences orales et langagières dans le système éducatif français, comme l'ont mis en évidence les recherches d'Élisabeth Nonnon (1999 ; 2011 ; 2016). L'abandon récent de l'écriture d'invention comme épreuve certificative du baccalauréat de français (2000-2021) en est un exemple révélateur : jugé trop difficile à enseigner et à évaluer de manière standardisée, cet exercice a progressivement disparu des évaluations officielles (Daunay, 2005 ; Houdart-Merot et Petitjean, 2018).

De fait, certains contenus, notamment ceux relevant des normes sociales ou culturelles, font souvent l'objet d'évaluations implicites. Leur transmission se fait alors principalement par imprégnation ou imitation. Ce non-dit didactique, déjà identifié par Élisabeth Nonnon, révèle un angle mort dans la formation des enseignants. Faute d'une préparation suffisante, ils adoptent généralement une posture distante, purement descriptive, hésitant à expliciter les significations sociales ou historiques de ces normes, et évitant ainsi toute discussion critique sur leur pertinence ou leur légitimité (Nonnon, 2011, 206).

Ces difficultés expliquent pourquoi l'enseignement de l'oral et, plus largement, de l'expression est si délicat à évaluer. En effet, ces compétences convoquent les représentations linguistiques et culturelles des enseignants, qui disposent rarement d'outils conceptuels adéquats pour les analyser ou les justifier au-delà d'une simple

²⁴⁹ Par ailleurs, les contenus eux-mêmes ont également des statuts différents en didactique : des « savoirs (savoir quelque chose) dont le statut peut varier (voir le caractère plutôt scientifique de certains d'entre eux à la différence de règles de grammaire ou de procédés de mémorisation) ainsi que les formes (plus ou moins langagières par exemple) » ; des « savoir-faire (savoir comment procéder), des valeurs (beau, vrai, raisonnable, juste...), des « rapports à » (attitude réflexive ou implication non distanciée)... » ; des « attitudes intellectuelles : [...] l'esprit critique ou la soumission, des controverses scientifiques, des démarches (de problématisation, d'investigation, de projet...), des dispositifs ou exercices (débat, dissertation...), des pratiques langagières (scolaires et disciplinaires)... » (Reuter, Cohen-Azria et Lahanier-Reuter, 2021, 45).

référence au « français standard » (Guérin, 2008 ; Rebourcet, 2008), à la correction grammaticale, ou, de manière plus instable encore, à des notions d'élégance ou de bon goût. Par contraste, le commentaire littéraire et la dissertation bénéficient d'une apparente objectivité. Pourtant, cette objectivité n'est que le résultat d'une forte standardisation scolaire, dont la contrepartie est précisément d'écarter la diversité réelle des genres, des situations de parole, ainsi que la complexité contextuelle et parfois conflictuelle des normes sur lesquelles reposent véritablement les pratiques langagières.

2 – Les configurations didactiques du français/lettres et de l'expression-communication : comparaison et effets de contraste pour élaborer une configuration de la rhétorique

Ce sont les attributs propres de la discipline rhétorique que l'on doit rechercher si l'on souhaite l'inscrire dans la culture scolaire. Il n'est évidemment pas possible d'observer la configuration de la rhétorique, puisqu'elle n'est pas enseignée comme une discipline autonome. On peut néanmoins construire ce nouvel objet par analogie pour spécifier une « discipline » rhétorique, ou ce qui s'en approcherait le plus. Je présenterai donc dans cette section (2) deux configurations de disciplines existantes apparentées à la rhétorique pour établir des comparants. Dans la section suivante (3), par contraste, je chercherai à mettre en lumière les lignes de force d'une configuration rhétorique possible, à partir de mon expérience de l'enseignement de la rhétorique.

2.1 Justification du choix des configurations de contraste : le français au lycée et l'expression-communication en IUT

Plusieurs disciplines ont pour objectif de développer des compétences orales et écrites d'expression, de communication et de culture générale ainsi que des dispositions plus générales, comme l'esprit critique, l'empathie ou le goût de la discussion. Pour produire une description réaliste de la rhétorique, il convient d'abord de trouver les comparants les plus pertinents pour déterminer, par analogie et par contraste, ses contours.

Dans le paysage institutionnel actuel, il s'agit en premier lieu du « français », tel qu'il est enseigné dans l'enseignement secondaire, au collège puis au lycée. En ouvrant quelque peu l'espace d'observation, on s'aperçoit que d'autres disciplines apparentées à la rhétorique sont massivement enseignées dans l'enseignement supérieur. On y trouve en effet de très nombreux enseignements généralistes d'expression et de communication, avec des visées variées, comme l'aisance à l'oral ou à l'écrit, la culture générale, l'aide aux apprentissages universitaires ou la communication dans des contextes professionnels. Certains cours ne sont pas constitués en « disciplines » et ne sont pas vécus non plus comme tels par les enseignants et par les étudiants concernés. D'autres, en revanche, sont bien des disciplines au sens institutionnel et c'est notamment le cas de l'« expression-communication » dans les filières de licences professionnelles en Instituts universitaires de technologie (IUT) et de la « culture générale et expression » dans les sections de techniciens supérieurs (STS), dans le cadre du diplôme national du Brevet de techniciens supérieurs (BTS). Comme le français, ces deux « matières » font l'objet de prescriptions au niveau national, d'épreuves certificatives et d'une organisation sur plusieurs années, avec des contenus, des pratiques et des finalités spécifiques. Il ne s'agit pas d'ateliers ou de modules isolés à l'initiative d'un enseignant ou d'une équipe qui a identifié des besoins, mais bien d'une « discipline »

constituée et légitimée par l'institution avec certains objectifs et des moyens prescrits pour les atteindre (programmes, pratiques, heures dédiées).

Ces disciplines du discours n'ont pas le même statut, que le français, qui s'intègre en grande partie dans un temps de formation obligatoire pour tous les élèves. Le français est un enseignement scolaire « général », ce qui n'est pas le cas des disciplines du discours enseignées en IUT ou en BTS, qui prennent place dans des filières spécialisées et professionnalisantes. On peut également remarquer que le corps enseignant y est recruté selon des logiques différentes, qui ont évidemment des conséquences sur les identités disciplinaires. Le recrutement est uniforme dans le cas du français dans l'enseignement secondaire et dans les sections de techniciens supérieurs (STS) : les enseignants sont, dans leur grande majorité, des enseignants du secondaire, affectés en collège, en lycée ou en STS. Il s'agit, le plus souvent, d'enseignants de français/lettres.

Le recrutement est à l'inverse beaucoup plus varié dans les IUT, qui dépendent des universités. Depuis leur création en 1966, les enseignants y ont des statuts très variés : enseignants de lettres de l'enseignement secondaire, enseignants-chercheurs en sciences du langage, sciences de l'information et de la communication ou langues et littérature françaises²⁵⁰. Les enseignants d'expression-communication en IUT sont issus de formations universitaires diverses, pour des raisons à la fois institutionnelles et épistémologiques que signale le mot-valise qui désigne aujourd'hui la discipline, après de nombreuses hésitations (Nouailler 2014) : du côté de l'expression, on trouve plutôt les enseignants de français, spécialistes de langue et de grammaire, issus d'une formation en lettres ; du côté de la communication, on trouve plutôt les spécialistes issus d'une formation en information-communication.

²⁵⁰ Comme il n'existait pas d'études en expression ou en communication à l'université au moment de leur création, cette discipline s'est en partie constituée sur le mode du « ralliement » (Bautier 2007) de littéraires qui devenaient enseignants d'expression, de communication et de culture générale, en même temps que se constituaient les sciences de l'information et de la communication, institutionnalisées en 1975 par la création de la 71^e section du CNU (Boure, 2006 ; 2007 ; 2008).

2.1.1 Accentuer les effets de contraste pour mieux appréhender les contours de la rhétorique

Pour dessiner les contours de la discipline rhétorique, je ne retiendrai ici que les disciplines existantes au sens institutionnel et restrictif du terme et, parmi elles, celles qui permettent d'accentuer autant que possible les effets de contraste. Comme je le justifierai dans les deux sections suivantes, il s'agit du français/lettres au lycée — à l'exclusion du collège — et de l'expression-communication en IUT.

2.1.1.1 Le français/lettres au lycée vs le français au collège

Du point de vue de l'identité de la discipline, dans mes entretiens²⁵¹, les enseignants maintenaient, du collège au lycée, une forte continuité du français. Pourtant, au-delà de la continuité affichée, force est de constater que l'enseignement du français au collège n'est plus une propédeutique du lycée. Au collège, si du moins l'on se fie à la lecture des programmes scolaires, la discipline « français » est plus généraliste dans ses objectifs et bien plus variée dans les activités proposées qu'au lycée. Le français y est intégré au processus d'acquisition d'un « socle commun de connaissances, de compétences et de culture²⁵² ». En français, ce socle définit un ensemble de compétences linguistiques, langagières et culturelles qui ne sont pas exclusivement littéraires, à la différence du lycée : « comprendre et s'exprimer à l'oral » ; « lire » ; « écrire » ; « comprendre le fonctionnement de la langue » ; « acquérir des éléments de culture littéraire et artistique ». Ces compétences sont explicitées par des propositions d'activités (p. 13-14), dont on constate qu'elles sont proches, dans leurs formulations, de certaines propositions actuelles des rhétoriciens. À titre d'exemples, on peut citer quelques suggestions du programme de français du collège, parmi de nombreuses autres : « narrations orales, entraînement aux techniques narratives » ;

²⁵¹ Voir chapitre 3.

²⁵² Ce socle est organisé autour de cinq domaines non disciplinaires : les langages pour penser et pour communiquer ; les méthodes et les outils pour apprendre ; la formation de la personne et du citoyen ; les systèmes naturels et les systèmes techniques ; les représentations du monde et l'activité humaine. Source : https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000038895266

« débats variés (débats interprétatifs, débats littéraires, cercles de lecture, etc.) » ; « utilisation de sa connaissance des techniques argumentatives » ; « lecture à haute voix et mémorisation de textes » ; « alternance d'écrits courts et d'écrits longs : invention, argumentation, imitation, etc. : avec changements de destinataire, de situation d'énonciation, de visée, de tonalité, etc. [...] ». Ainsi, du point de vue des activités et des finalités prescrites dans les programmes, toute opposition franche entre enseignement du français au collège et enseignement de la rhétorique semblerait artificielle. Même en partant d'une définition restrictive de la rhétorique, l'analyse et la pratique de discours à visée argumentative sont inscrites dans les programmes. Imitation, débat, narration, oral, argumentation : de nombreux contenus aujourd'hui proposés par les rhétoriciens figurent ainsi peu ou prou dans les programmes du collège en vigueur depuis 2014.

Certes, les programmes, qui n'ont jamais été aussi longs et aussi détaillés, n'entrent pas dans le détail de la définition d'une bonne narration, de l'organisation ou de l'évaluation d'un débat ou des techniques de mémorisation. Certains rhétoriciens pourraient ainsi contester le rapprochement entre ces pratiques et celles de la rhétorique et supposer que les pratiques actuelles de débat, d'écriture par imitation ou d'exercices d'argumentation organisés dans les classes de français ne relèvent pas de la rhétorique ou reposent sur une mécompréhension de ses techniques. Il ne faudrait pas en effet confondre les mots et les choses. Quoi qu'il en soit, aucun rhétoricien n'a jusqu'à présent avancé d'arguments en ce sens sur la base d'une analyse comparative des programmes ou bien d'observations faites dans des classes, ce qui serait encore plus pertinent. Pour l'instant, il serait donc abusif de considérer par principe que les « narrations », les « descriptions » ou les « déclamations » couramment pratiquées en classe de français au collège ne relèvent pas de la rhétorique, quelle que soit l'extension qu'on lui donne.

En revanche, et c'est ce qui m'intéresse ici, les différences sont beaucoup plus nettes au lycée. Le français y conserve bien sûr des finalités générales de développement de compétences d'expression et de culture. Toutefois, il se distingue nettement du français au collège par ses objets d'études et ses contenus qui sont presque exclusivement littéraires. Comme l'a montré récemment (Denizot 2014), le français du

lycée est resté, tout au long des réformes qui l'ont successivement redéfini, un cours de lettres, au sens de l'étude du « patrimoine littéraire » et de son commentaire. C'est ainsi du français enseigné au lycée que la rhétorique se distingue le plus clairement et c'est pour cette raison qu'il s'agit du comparant le plus pertinent²⁵³.

2.1.1.2 L'expression-communication en IUT et la culture générale et expression en BTS

D'autres configurations étaient également disponibles dans l'enseignement supérieur pour servir de comparant. En particulier, la « culture générale et expression », enseignée dans les sections de technicien supérieur (bac +2)²⁵⁴, est apparentée à la fois à la rhétorique et à l'enseignement généraliste du français du collège²⁵⁵, d'abord en raison de la place qui y est dévolue à l'argumentation — évaluée en tant que telle par une épreuve écrite obligatoire — et à l'ouverture explicite du cours sur des corpus très divers (littérature, films, philosophie, arts plastiques et bandes dessinées...), selon une logique de thèmes de culture générale, comme « À table — formes et enjeux du repas » (session 2025), « Paris : ville capitale ? » (session 2024) ou « Corps naturel, corps artificiel » (session 2020). Comme pour le cas du français au collège, plusieurs caractéristiques généralement attribuées aujourd'hui à la rhétorique par les rhétoriciens sont déjà présentes dans le programme de « culture générale et expression », ce qui diminuait sa force contrastive.

²⁵³ J'ai également limité ce comparant à la seule discipline « français » du lycée général et technologique, en mettant de côté le français enseigné au lycée professionnel. Une raison en particulier a motivé ce choix. Le lycée général et technologique accueille près des trois quarts des élèves et représente la configuration majoritaire, qui est celle qui m'intéresse ici. La Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), dans sa dernière note « L'Éducation nationale en chiffres, édition 2024 », indique 1 618 800 lycéens généraux et technologiques (71,8 %) et 633 000 lycéens professionnels (28,1 %).

²⁵⁴ Plus de 400 000 étudiants étaient inscrits en 2023-2024 dans les sections de techniciens supérieurs, sur un effectif étudiant total de 2,9 millions, soit environ 14 %. Source : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-10/nf-sies-2023-23-29529.pdf>

²⁵⁵ Le programme national indique les compétences suivantes : « S'exprimer à l'oral en interaction en s'adaptant au contexte » ; « S'exprimer à l'oral en continu en s'adaptant au contexte » ; « Argumenter à l'écrit » ; « Recourir efficacement aux écrits de travail » ; « Comprendre et interpréter un texte » ; « Tisser des liens entre des textes » ; « Développer une réflexion sur la langue pour améliorer et réviser ses productions écrites et orales » ; « Mobiliser de manière personnelle une culture commune ». Source : <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000047915248>

Par ailleurs, l'expression-communication avait d'autres atouts. À la différence des enseignants de BTS, qui sont très majoritairement des enseignants de français, l'expression-communication en IUT est enseignée par des professeurs aux profils très variés. Or, comme il s'agit de recomposer une nouvelle culture disciplinaire rhétorique, il était plus intéressant de sélectionner un comparant lui-même hybride, au carrefour des sciences humaines, des sciences du langage et des sciences de l'information et de la communication. Ensuite, comme je le présenterai dans la section 3, j'ai une expérience personnelle de l'enseignement en IUT, qui a en partie suscité ces réflexions et ces comparaisons.

2.2 La discipline français/lettres au lycée : une configuration ambivalente, mais fortement conditionnée par les épreuves littéraires du baccalauréat

Pour décrire précisément la discipline français/lettres et en saisir les évolutions majeures, il convient de partir de l'analyse, désormais ancienne mais toujours pertinente, d'André Petitjean (1999). À travers une étude attentive des programmes scolaires depuis les origines relativement récentes de la discipline — moins d'un siècle dans l'histoire de l'éducation —, Petitjean souligne que l'enseignement du français se caractérise avant tout par l'importance accordée à la transmission de valeurs esthétiques, morales, civiques et intellectuelles, et la préservation d'un patrimoine littéraire consacré. Cependant, il révèle également, à partir des *Instructions officielles* de 1987, une crise profonde de la discipline, marquée par la coexistence conflictuelle de deux configurations didactiques distinctes : d'un côté, les « lettres », configuration traditionnelle en perte d'influence depuis les années 1970 ; de l'autre, le « français », configuration plus récente cherchant à s'adapter aux évolutions contemporaines,

comme la démocratisation scolaire et l'émergence d'une culture scientifique dominante.

Dans cette dynamique de recomposition disciplinaire, la littérature connaît des transformations importantes de ses finalités pédagogiques. Elle privilégie désormais la valeur esthétique des textes, définie par leur structure et leur polysémie, au détriment de leurs dimensions morales, civiques ou intellectuelles. Cette redéfinition a conduit, selon Petitjean, à adopter un modèle de lecture dit « méthodique », qui favorise une posture analytique et formelle plutôt qu'une approche immersive dans l'univers fictionnel ou référentiel des œuvres. Les savoirs enseignés se concentrent alors surtout sur la technique littéraire et réduisent la prise en compte des contextes et des dynamiques historiques, culturelles et sociales dans lesquels ils sont inscrits.

Ces constats sont confirmés et approfondis par (Denizot, 2014, 240–41), qui observe que les tendances relevées par Petitjean se sont maintenues. Denizot rappelle que la discipline « français » au lycée est structurée historiquement autour de trois composantes : langue, littérature et pratiques langagières. Mais la littérature y occupe invariablement la place dominante depuis les années 1880. Même si des inflexions notables sont intervenues ponctuellement, comme les programmes de 1981, qui mettaient en avant des objectifs « émancipateurs » ou axés sur le « développement de l'imagination », cette suprématie de l'analyse littéraire n'a jamais été véritablement remise en cause. À partir de 2010, cette position centrale est même réaffirmée officiellement : la « constitution et l'enrichissement d'une culture littéraire » est explicitement redevenue la finalité principale des programmes.

Pourtant, des tentatives significatives de rééquilibrage disciplinaire avaient été amorcées dans les années 1980 avec l'introduction progressive de l'argumentation, envisagée alors comme un possible « nouveau champ disciplinaire », néanmoins très contesté (Veck et al. 1990). L'intégration officielle de textes argumentatifs non littéraires dans les programmes et les épreuves anticipées de français (résumé-discussion en 1983, lecture méthodique du texte argumentatif en 1988, épreuve dédiée à l'argumentation en 1994) ont semblé, un temps, ouvrir la discipline à d'autres types de

discours, tels que la presse, les essais ou la publicité. Mais Denizot relève que ces évolutions n'ont finalement pas permis un rééquilibrage durable : à partir des années 2000, l'argumentation a été réintégrée dans le champ strictement littéraire, réduisant de nouveau la place accordée aux textes non littéraires. Ainsi, malgré plusieurs tentatives d'ouverture ou d'évolution, la discipline français/lettres reste fortement ancrée dans une conception strictement littéraire.

Plus récemment, ces conclusions ont été confirmées et amplifiées par la réforme de 2021, qui prévoit désormais un programme national obligatoire de lectures littéraires en classe de première, organisé autour du patrimoine littéraire français traditionnel, qui s'est néanmoins ouvert en 2024 à la littérature francophone contemporaine, avec la poétesse québécoise Hélène Dorion²⁵⁶. Par ailleurs, si l'écriture d'invention est toujours présente dans les programmes sous forme d'exercices d'écriture, elle a perdu son statut d'épreuve certificative au baccalauréat. Les exercices centraux demeurent et sont redevenus le commentaire littéraire et la dissertation, à partir d'un corpus presque exclusivement littéraire.

²⁵⁶ Pour l'année 2024-2025, en voici le programme officiel :

La poésie du XIX^e siècle au XXI^e siècle

Rimbaud, *Cahier de Douai* (aussi connu sous les titres *Cahiers de Douai*, « Recueil Demeny » ou Recueil de Douai), 22 poèmes, de « Première soirée » à « Ma Bohème (Fantaisie) » / parcours : émancipations créatrices.

Ponge, *La rage de l'expression* / parcours : dans l'atelier du poète.

Hélène Dorion, *Mes forêts* / parcours : la poésie, la nature, l'intime.

Le roman et le récit du Moyen Âge au XXI^e siècle

Abbé Prévost, *Manon Lescaut* / parcours : personnages en marge, plaisirs du romanesque.

Balzac, *La Peau de chagrin* / parcours : les romans de l'énergie : création et destruction.

Colette, *Sido* suivi de *Les Vrilles de la vigne* / parcours : la célébration du monde.

Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle

Molière, *Le Malade imaginaire* / parcours : spectacle et comédie.

Marivaux, *Les Fausses Confidences* / parcours : théâtre et stratagème.

Jean-Luc Lagarce, *Juste la fin du monde* / parcours : crise personnelle, crise familiale.

La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle

Rabelais, *Gargantua* / parcours : rire et savoir.

La Bruyère, *Les Caractères*, livres V à X / parcours : la comédie sociale.

Olympe de Gouges, *Déclaration des droits de la femme et de la citoyenne* (du « préambule » au « postambule ») / parcours : écrire et combattre pour l'égalité.

2.3 La configuration disciplinaire de la discipline expression-communication en IUT

Pour décrire la configuration disciplinaire de l'expression-communication, je m'appuierai sur l'enquête récente de François Annocque dans sa thèse sur l'enseignement de l'expression-communication en IUT (Annocque 2019). L'expression-communication est une discipline plus récente encore que le français et ses contenus restent en partie mouvants et ouverts à des influences disciplinaires variées. Historiquement, les « techniques d'expression », apparues dans les années 1970-1980, ont progressivement évolué vers une approche plus large de l'« expression-communication » (Nouailler 2014), intégrant ainsi les apports d'autres disciplines telles que la linguistique, la sociologie, la philosophie, l'épistémologie et les sciences de l'information et de la communication. Ce mouvement s'est poursuivi par l'intégration de pratiques de formation à la communication issues du monde professionnel. La discipline dépasse alors les objectifs de l'expression claire et de la culture générale pour intégrer désormais la dimension relationnelle et communicative dans des contextes universitaires et professionnels.

Selon Annocque, les enseignements d'expression-communication ont initialement été perçus comme des formations compensatoires, destinées à pallier les difficultés d'expression et de communication des étudiants arrivant à l'université après les réformes éducatives telles que la loi Haby de 1975 (création du « collège unique »). Ces enseignements visaient ainsi à favoriser la réussite universitaire de « nouveaux » étudiants en tenant compte de leurs parcours scolaires et de leurs besoins.

François Annocque identifie deux paradigmes qui structurent historiquement ces enseignements et qui continuent de coexister aujourd'hui dans les programmes des DUT. Le premier, qualifié d'« humaniste », vise principalement à libérer l'expression individuelle des étudiants et à développer leurs aptitudes intellectuelles face aux problématiques du monde contemporain. Le second, plus « techniciste » et majoritaire

dans les programmes actuels, insiste sur l'efficacité communicationnelle : s'exprimer clairement et précisément, consolider les compétences linguistiques des étudiants, comprendre et maîtriser les modes et phénomènes de communication en situation professionnelle.

Concernant les contenus eux-mêmes, l'enquête de François Annocque en donne une description précise et diversifiée. Sans entrer dans tous les détails, je reprendrai seulement ici quelques tableaux synthétiques pour donner à voir les contenus de cette discipline, car elle est moins connue que le français/lettres. L'enquête de François Annocque en dessine les caractéristiques à la fois dans les programmes (tableaux 43 et 45), mais également via les contenus que déclarent les enseignants (tableau 44) et ce que les étudiants déclarent apprendre (figures 11 et 12).

Tableau 43 : Les principaux contenus des EEC dans les 96 fiches descriptives des programmes de DUT

Contenus	Occurrences
Recherche documentaire	41
Renforcement des compétences linguistiques	40
Techniques de recherche d'emploi	35
Réseaux sociaux/réseaux sociaux professionnels/réseau de connaissances	32
Lettre de motivation/de candidature	28
Méthodologie du rapport de stage	26
Compte rendu de réunion/de lecture	26
Communication verbale/prise de parole/règles de prise de parole	20
Argumentation écrite	19
Normes de présentation	18
Communication interpersonnelle/analyse de situations de communication interpersonnelle/relations interpersonnelles	18
Normes typographiques	17
Fiche bibliographique et références bibliographiques/sources d'information	17
Ecrits professionnels/rédaction d'écrits professionnels	17
Sensibilisation à l'environnement culturel et socio culturel /différences socio culturelles/sensibilisation à l'environnement social	17
Communication interne	16
Conduite de réunion/animation de réunions	15

Tableau 45 : Répartition des contenus d'enseignement en fonction de domaines de référence

Domaines de référence	Contenus identifiés
Contenus issus de savoirs créés par et pour l'institution éducative	le rapport de stage, la synthèse de documents, orthographe, syntaxe, vocabulaire, l'exposé, méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes), l'introduction, la conclusion, le plan, les écrits argumentatifs, l'interculturel, la soutenance de stage, le résumé
Contenus relevant d'une transposition didactique des savoirs savants ou contenus scientifiques	les situations de communication (Jakobson), les registres ou niveaux de langue (lexicographie, sociolinguistique)
Contenus issus de pratiques socioprofessionnelles	la présentation personnelle, le non-verbal, le plagiat, réaliser un site, un blog professionnel, le courrier d'entreprise, la note de service, le cahier des charges, document de qualité/document de logistique, l'animation d'équipe/de formation, la gestion de conflit, la recherche et la préparation du stage, la revue de presse, les écrits de la vie courante, l'entretien, la communication téléphonique/visio, les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi, la conduite de réunion, les médias (découverte et analyse), sorties (visites, expositions culturelles, salons), la création d'un projet, le débat, le compte rendu, analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles), l'entretien (d'embauche/stage), le CV (papier, numérique), la lettre de motivation, les outils de communication numérique en situation scolaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion), les supports de présentation (diaporama, poster), l'oral

Tableau 44 : Les contenus que les enseignants déclarent enseigner en EEC (aperçu global)

Contenus enseignés	Occurrences dans les discours
le rapport de stage	5
la synthèse de documents	5
orthographe, syntaxe, vocabulaire	5
l'entretien (d'embauche/stage)	4
le CV (papier, numérique)	4
la lettre de motivation	4
les outils de communication numérique en situation éducative et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion)	4
méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes)	4
l'exposé	4
les supports de présentation (diaporama, poster)	4
<i>l'oral</i>	3
<i>le débat</i>	3
<i>la soutenance de stage/PPP</i>	3
<i>les écrits argumentatifs</i>	3
<i>le compte rendu</i>	3
<i>analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles)</i>	3
l'entretien, la communication téléphonique/visio	2
la conduite de réunion	2
les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi	2
les registres (ou niveaux de langue)	2
les situations de communication (Jakobson)	2
les médias (découverte et analyse)	2
sorties (visites, expositions culturelles, salons)	2
la création d'un projet	2
l'écriture "créative" (poème, nouvelle)	2
la présentation personnelle	1
le non-verbal	1
le plagiat	1
réaliser un site, un blog professionnel	1
le courrier d'entreprise	1
la note de service	1
le cahier des charges	1
document de qualité/document de logistique	1
l'animation d'équipe/de formation	1
la gestion de conflit	1
la recherche et la préparation du stage	1
les formes d'argumentation	1
le résumé	1
l'introduction, la conclusion, le plan	1
la revue de presse	1
l'interculturel	1
préparation à des épreuves de concours (épreuves, culture générale)	1
les écrits de la vie courante	1

Figure 11 : Ce que les étudiants de première année déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)

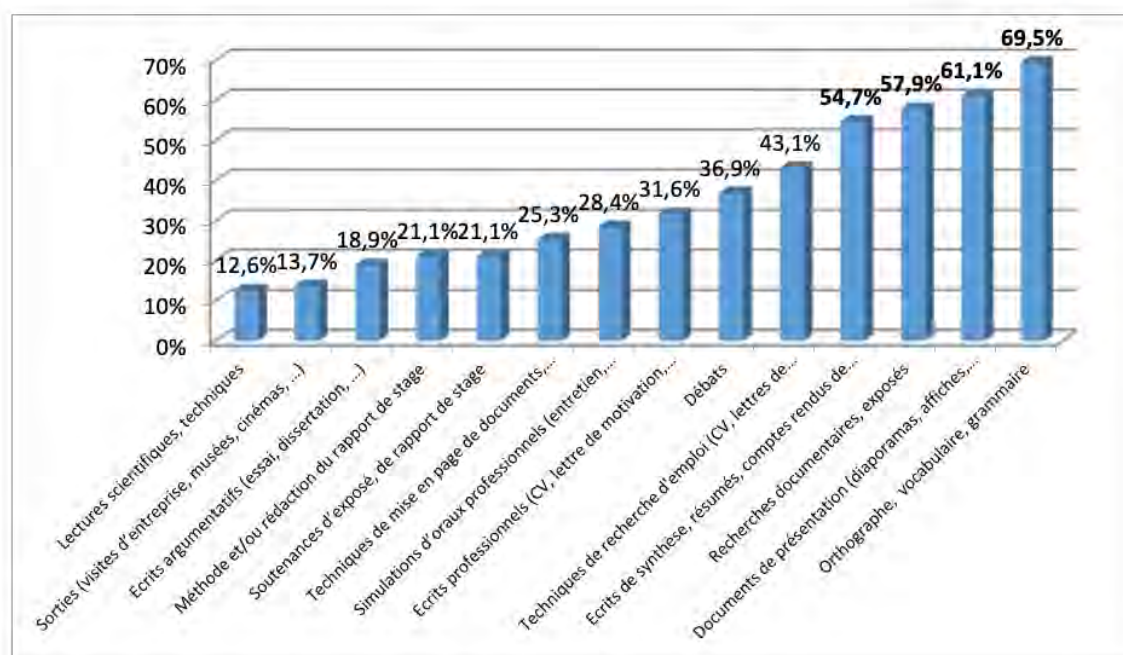
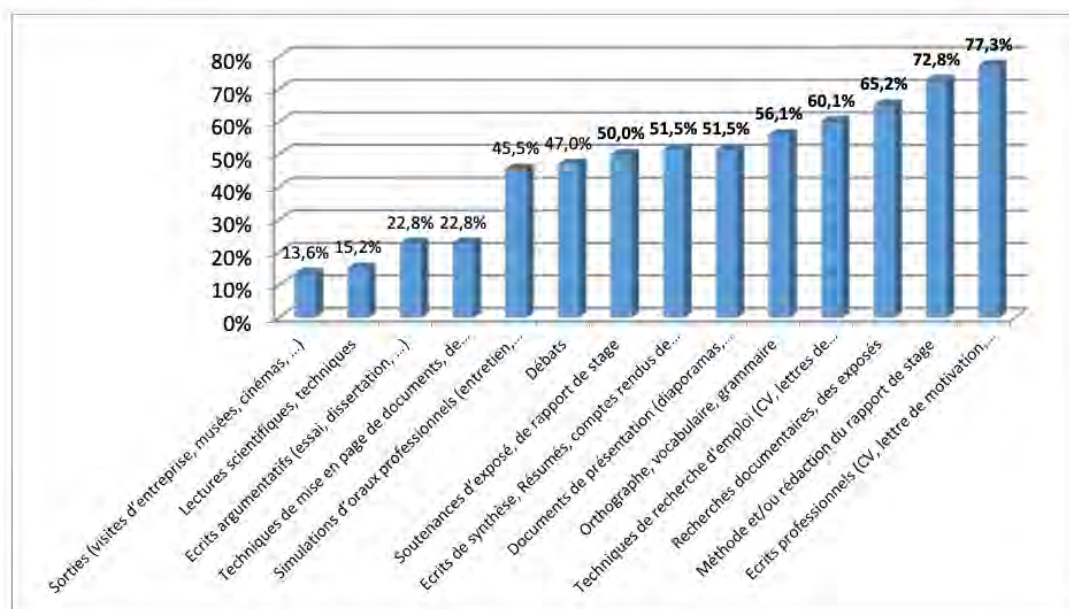


Figure 12 : Ce que les étudiants de deuxième année déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)



3 – La discipline rhétorique : essai de configuration didactique contrastive

Sur le modèle de ces deux configurations et par contraste, je m’engagerai maintenant dans une description de la rhétorique. Cette description est (re)construite spéculativement à partir des chapitres précédents, dont elle est le prolongement. Dans le chapitre sur *l’Institution oratoire* de Quintilien, j’ai mis en évidence les caractéristiques générales d’un modèle emblématique de l’enseignement de la rhétorique et de sa tradition²⁵⁷. Dans le chapitre ethnographique, j’ai présenté des témoins pour illustrer comment des enseignants reconstruisent aujourd’hui leurs disciplines héritières des humanités. J’ai également proposé dans les deux chapitres précédents de redéfinir la finalité générale de la rhétorique et le champ de savoirs minimal qu’elle pourrait représenter aujourd’hui. J’ai expliqué pourquoi il est préférable d’abandonner la définition technique de la rhétorique et de réinvestir plutôt la réflexion sur le projet général d’éducation qu’elle a historiquement porté, à savoir celui de former non pas des « habiles persuadeurs », mais de « bons » orateurs et de « bonnes » oratrices. Reformulé au regard de nos valeurs éducatives actuelles, on pouvait préciser que le projet de la rhétorique est de former des individus bien outillés sur un plan discursif, cognitif et éthique dans le contexte de la vie démocratique contemporaine. J’ai également proposé, à titre exploratoire, des « études de rhétorique » à l’université que pourraient suivre ses enseignants, non pas pour les « fonder », mais pour montrer qu’un large champ pluridisciplinaire est disponible. Mais des « études » universitaires ne constituent pas une discipline scolaire ni une culture disciplinaire ou professorale.

Pour aller un peu plus loin, je proposerai donc ici une description de la rhétorique sous la forme d’une discipline, analogue au français ou à l’histoire. Je tenterai ainsi de répondre à la question légitime des enseignants de français qui se demandent, sans

²⁵⁷ Voir chapitre 1.

excès de critique, si la rhétorique n'est pas déjà là dans leur discipline. À quoi pourrait donc ressembler aujourd'hui la discipline rhétorique ?

Pour cela, je vais m'appuyer à la fois sur les configurations de contraste présentées ci-dessus et sur un récit auto-ethnographique de mes propres pratiques et questionnements d'enseignant de rhétorique.

3.1 Méthodologie et forme d'écriture : le récit réflexif auto-ethnographique

Dans ma logique d'enquête pragmatique²⁵⁸, ma réponse doit s'intégrer « naturellement » dans la culture scolaire et c'est pour cette raison que la démarche auto-ethnographique s'est imposée. Plusieurs de ses caractéristiques me seront utiles : l'observation participante — à ceci près que dans ce cas je serai souvent le seul participant observé —, le statut privilégié d'« *insider* » — car je fais partie de la communauté enseignante —, et la réflexivité — qui porte en l'espèce sur mes pratiques et mes pensées.

La méthode auto-ethnographique recouvre une grande diversité de pratiques et d'approches théoriques, bien décrites par ses théoriciens (Ellis, Adams et Bochner, 2011). Brougère (2014) souligne que l'auto-ethnographie contemporaine relève souvent d'une posture post-moderne ou post-structuraliste, valorisant fortement la subjectivité, l'émotion, voire l'intimité. Cette orientation peut susciter des interrogations quant à la scientificité d'une démarche qui accorde une telle centralité à l'expérience personnelle. Toutefois, il insiste aussi sur l'existence d'autres approches, comme celle d'Anderson (2006), qui développe le concept d'« auto-ethnographie analytique ». Celle-ci intègre explicitement la dimension réflexive dans une épistémologie plus classique et se distingue par la volonté de produire, à partir d'une auto-observation rigoureuse, des connaissances qui enrichissent l'ethnographie traditionnelle. Dans ce cadre, l'observation de soi est perçue comme un moyen privilégié d'accéder à des savoirs

²⁵⁸ Voir chapitre 1.

tacites, à des processus d'apprentissage ou de transformation des pratiques professionnelles.

C'est précisément dans cette deuxième approche, plus analytique que strictement subjective, que j'inscris ma propre démarche²⁵⁹. L'auto-ethnographie est ainsi envisagée ici non pas comme une fin en soi, mais comme un outil permettant d'explorer concrètement une proposition théorique relative à l'enseignement de la rhétorique. Il ne s'agit donc pas d'affirmer que cette proposition est la seule possible, mais simplement d'en démontrer la crédibilité, l'authenticité et l'intérêt pratique pour les enseignants de français. Par là même, elle vise également à offrir aux chercheurs en rhétorique un nouvel objet d'étude plus fécond et plus riche que la « technique » rhétorique.

Dans l'ordre du processus de ma recherche, il y a eu des effets évidents de rétroactions entre ma réflexion théorique et mon activité professionnelle. Le processus de théorisation n'a pas été linéaire — et rien n'impose qu'il le soit. En revanche, dans l'ordre de l'écriture des résultats, il convenait de choisir un point de vue pour éviter tout raisonnement circulaire : soit une démarche inductive — théoriser et modéliser à partir d'auto-observations de terrain —, soit déductive — déduire la configuration de la rhétorique à partir d'une théorie préalable.

Ici, pour la clarté de l'exposé, la configuration de la rhétorique que je présenterai sera *supposée* reconstruite à partir de la définition de la discipline rhétorique que j'ai justifiée dans les chapitres précédents. Pour autant, le lien qui les lie n'a rien de mécanique, puisque je n'étais pas dans une démarche de type « applicationniste » ou « vérificationniste », mais exploratoire et réflexive. Je rappellerai donc deux

²⁵⁹ Anderson (2006) pose cinq caractéristiques clefs que je reprends : le chercheur autoethnographe est un membre à part entière du monde social étudié, dont il contribue par son étude à former et réformer les concepts ; il est donc engagé dans une analyse sociale réflexive et une auto-analyse ; ce qui implique qu'il soit visible, actif et engagé de manière réflexive dans le texte qu'il produit, en rendant compte de ses expériences et de l'évolution de ses représentations ; pour éviter l'égocentrisme, il doit rester en dialogue avec des informateurs au-delà du soi ; enfin, l'objectif de l'ethnographie analytique n'est pas simplement de documenter une expérience personnelle, de fournir « un point de vue d'initié », mais de produire un ensemble de connaissances plus large que celui fourni par les données elles-mêmes. En l'occurrence, il s'agit ici d'apporter une contribution à la réflexion sur l'enseignement de la rhétorique aujourd'hui.

caractéristiques de la théorisation de la rhétorique dont il est question ici : concernant ses objets, la rhétorique ne se réduit pas à l'argumentation, à la communication persuasive, à l'analyse littéraire ou à l'éloquence — elle s'intéresse plus largement aux discours et aux pratiques discursives ; concernant ses finalités comme discipline, la rhétorique est orientée vers la formation d'orateurs et d'oratrices, *i.e.* d'individus bien équipés sur un plan linguistique et langagier, logique, cognitif et éthique pour la vie démocratique — autrement dit d'individus qui actualisent dans la société ce que l'on pourrait appeler des « vertus rhétoriques », non pas transcendantes et immuables mais historiquement situées dans une communauté politique.

3.2 Du français/lettres à la rhétorique : comment (re)devenir enseignant de rhétorique ?

Pour commencer, je présenterai ici les raisons majeures qui, dans mon parcours d'enseignant et de chercheur, m'ont conduit à poser les questions qui sont au cœur de cette recherche. Passer de l'enseignement du français/lettres à celui de l'expression-communication en IUT m'a amené à réfléchir à ce que pourrait être aujourd'hui un enseignant de rhétorique.

Pendant ces six années de thèse, j'ai en effet enseigné la rhétorique dans des contextes très variés : initiation à la rhétorique antique (Université de Lille), théorie contemporaine de l'argumentation auprès d'étudiants en lettres (Université libre de Bruxelles), ateliers d'écriture littéraire en lettres et communication (Université de Lille), ateliers d'éloquence pour des collégiens à l'invitation d'anciens collègues, ou encore une *summer school* internationale, « Citoyenneté européenne et argumentation rhétorique autour du changement climatique » (12 jours), conçue et animée avec Lucie Donckier. À cela s'ajoutent un atelier de formation professionnelle destiné à des adultes (Université libre de Bruxelles), la préparation d'étudiants juristes à un concours national de plaidoirie (IUT de Villeteuse) en collaboration avec un avocat, et enfin, un cours intitulé « Argumentation dans les médias : analyses et débats » auprès d'étudiants de L1 Information-Communication (Université Sorbonne Paris Nord).

La diversité de ces expériences m’a permis d’explorer différentes formes d’enseignement de la rhétorique, avec à chaque fois des objectifs pédagogiques spécifiques. Par exemple, mon cours sur la rhétorique antique s’apparentait à un cours classique d’histoire littéraire, axé sur la compréhension des concepts fondamentaux de la rhétorique latine, qui se concluait par un commentaire de texte. Pour dynamiser l’apprentissage, j’avais néanmoins proposé un exercice d’imitation créative, invitant les étudiants à produire une « suite de textes » à la manière de Cicéron, puis de Lucrèce, afin de mieux intégrer leur style, leur raisonnement et leurs idées. En revanche, mon cours « Argumentation dans les médias » poursuivait une ambition plus concrète : outiller les étudiants pour analyser des tribunes d’actualité et développer leur aisance dialectique à travers des débats en classe. Quant aux cours dispensés en IUT, ils se sont inscrits dans une perspective plus professionnalisante.

À travers ces expérimentations pédagogiques, j’ai pris conscience des limites évidentes de ma formation universitaire initiale, principalement centrée sur l’histoire des idées, de la littérature et de la philosophie. Il m’a manqué les outils spécifiques à l’analyse des interactions langagières, des discours sociaux ou de la communication, tout comme les méthodes pratiques des comédiens pour incarner une parole vivante devant un public, ou encore les approches des psychologues sociaux spécialistes de la persuasion. En clair, la rhétorique traditionnelle dont je disposais, héritée des études littéraires et de ma lecture de Quintilien, m’a semblé insuffisante pour répondre pleinement aux exigences d’une véritable formation rhétorique contemporaine. En toute honnêteté, je constatais alors l’écart considérable entre mon bagage initial et les contenus et pratiques réellement requis pour devenir un « rhétoricien » crédible à mes propres yeux et à ceux de mes étudiants et collègues, puisqu’il était évident que je ne voulais pas faire de fausses promesses sur les « pouvoirs » infinis et mystérieux de la rhétorique ni prétendre maîtriser tout le « carrefour rhétorique²⁶⁰ », qu’on ne m’avait jamais enseigné.

Je n’avais pas à tout réinventer, mais j’ai constaté l’ampleur de la tâche pour recomposer et renégocier une posture d’enseignant « de rhétorique » qui soit crédible à

²⁶⁰ Voir le chapitre 4.

mes yeux d'ancien professeur de français, mais également à ceux de mes élèves et de mes collègues, puisque personne ou presque ne se présente aujourd'hui comme « enseignant de rhétorique ». Mon expérience d'enseignement de la rhétorique, notamment en IUT, a été l'occasion d'éprouver et parfois d'observer, chez des collègues, différentes postures, qui me sont apparues plus ou moins « naturelles » et, parfois, clairement inadaptées.

D'abord, je ne me suis pas reconnu dans la figure du « sophiste » indifférent à la vérité et à la morale et uniquement concerné par la technique (Ferry 2020). Je me sentais encore moins à l'aise dans celle du « coach » expert en prises de parole percutantes ou en communication assertive, qui est le versant professionnel de la rhétorique dans les formations d'entreprises, bien incarné par (Wildhaber 2024) et analysé sur le terrain par (Seurrat, 2024). Je ne me suis pas non plus reconnu dans celle du « maître d'éloquence » emphatique, défenseur d'une belle langue idéalisée et, souvent, du « génie » de la littérature française, ni du formateur au « *stand-up* », toujours plus ou moins latente dans certains concours d'éloquence et de plaidoirie. Ces figures, pour caricaturales qu'elles soient, existent dans l'imaginaire associé à la rhétorique et constituaient des éthos disponibles.

Dans le même temps, les discours scientifiques ou positivistes qui dévalorisent la persuasion et les compétences rhétoriques, au prétexte que seuls les faits et la vérité comptent, me semblaient oublier les autres fonctions de nos pratiques discursives, qui méritent tout autant d'être enseignées : partager des émotions, justifier des jugements de goût et de valeur, imaginer et rêver... De même, la littérature et certains textes — « beaux », « grands », « fondateurs »... —, plus que d'autres, me semblaient avoir une place importante dans une formation aux discours, en tant que mémoire culturelle et réservoir d'idées, de sentiments, de formes et de pratiques. Ensuite, même si j'avais des difficultés à me projeter dans un rôle d'arbitre des élégances de la « belle langue », il me semblait évident que le rôle d'un enseignant en discours est aussi de transmettre des normes linguistiques et discursives, y compris d'ordre esthétique, et de contribuer à leur appropriation, ce qui n'exclut pas de porter, en même temps, un regard critique et historique sur leurs variations et les idéologies linguistiques spontanées ou non qui les

légitiment²⁶¹. Enfin, il était également évident pour moi qu'on ne peut pas restreindre une formation au discours au seul objectif utilitaire de l'effet persuasif, sauf à accepter de décharger la rhétorique de ses finalités éducatives générales. Devant des élèves et des étudiants, certaines postures techniciennes ou professionnalisantes qui prétendaient évacuer toute orientation éthique, logique et cognitive normative étaient tout simplement inadaptées. Mes publics d'élèves et d'étudiants, car la situation est différente dans le cadre d'une formation en entreprise, attendaient bien sûr des techniques et des procédures qui fonctionnent, mais aussi des normes et des valeurs pour agir, pour penser et pour parler, et des concepts qui permettent de les repérer, d'en discuter et, finalement, de les choisir.

Ainsi, si l'éthos de l'enseignant de rhétorique m'a semblé au départ si inconfortable, j'en suis venu à la conclusion que c'était en partie parce que la rhétorique était aujourd'hui mal configurée et qu'il lui manquait à la fois une configuration didactique et un éthos pertinent.

3.3 Essai d'une configuration disciplinaire pour la rhétorique à partir d'une expérience d'enseignement

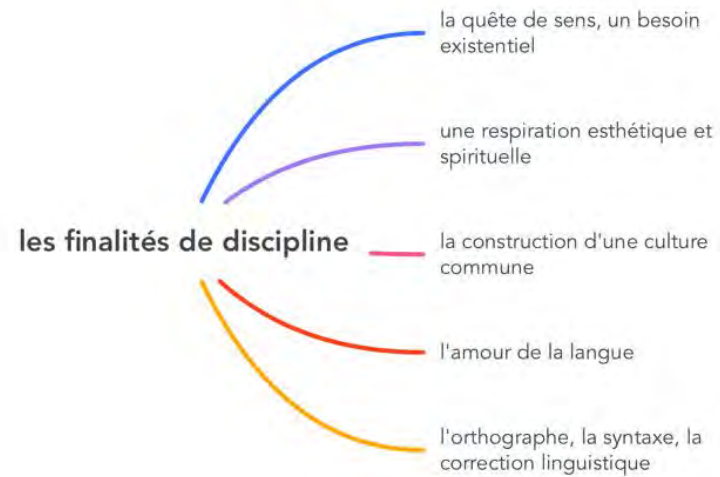
Pour des raisons de clarté, je présenterai la configuration de la discipline rhétorique à laquelle j'ai abouti sous la forme de schémas. Je la mettrai ensuite en perspective au travers d'un récit auto-ethnographique de mon expérience d'enseignement de la rhétorique en IUT, qui l'illustre et qui a contribué à la susciter. Pour donner à voir les dynamiques en jeu, la situation actuelle — la configuration actuelle de la discipline « français » — est présentée en regard de la configuration rhétorique. Cette

²⁶¹ On peut se référer aux travaux réunis dans Chiss (2022), qui soulignent les questions, sans apporter de réponse définitive, si ce n'est l'importance d'enseigner « l'historicité » (p. 80) des cultures linguistiques.

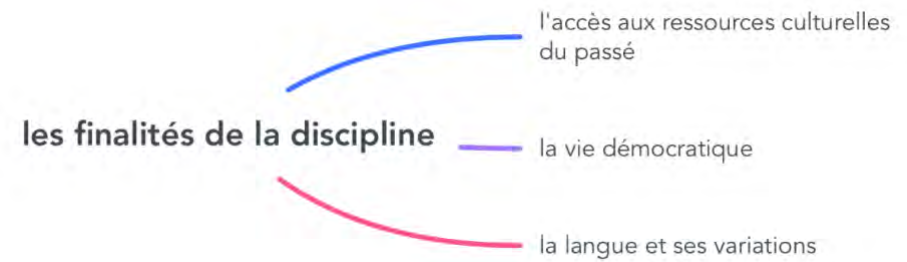
(re)configuration, comme je l'ai précisé, a le statut d'un instrument théorique. Pour conclure, je proposerai sur cette base un éthos crédible et positif pour les enseignants de rhétorique, à l'image de ceux qui avaient émergé des entretiens avec les enseignants.

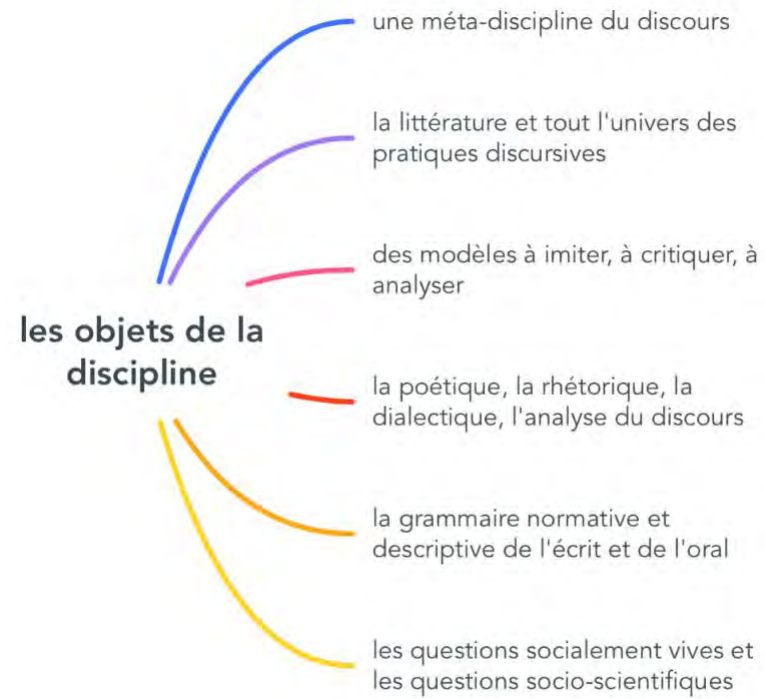
3.3.1 La configuration didactique de la rhétorique en schémas

La discipline français/lettres (d'après les entretiens)



La discipline rhétorique aujourd'hui





les compétences clefs

la lecture autonome

la pensée rigoureuse et précise

l'interprétation du corpus littéraire
avec des outils d'analyse littéraire

la maîtrise de la langue

les compétences clefs

les vertus rhétoriques
(épistémiques, morales et
discursives) : le goût de la vérité,
l'humilité épistémique, la
confiance, la franchise, l'ouverture
d'esprit, la patience...

l'analyse des discours et des
pratiques discursives

la production et l'incarnation de
nouveaux discours dans des
finalités variées (expliquer,
raconter, imaginer, chercher,
convaincre...)

les pratiques pédagogique

exercices d'écriture variés, à l'oral
et à l'écrit (collège)

dissertation et commentaire de
textes littéraires (lycée)

cours magistral (histoire littéraire,
analyse de textes) au lycée

les pratiques pédagogiques

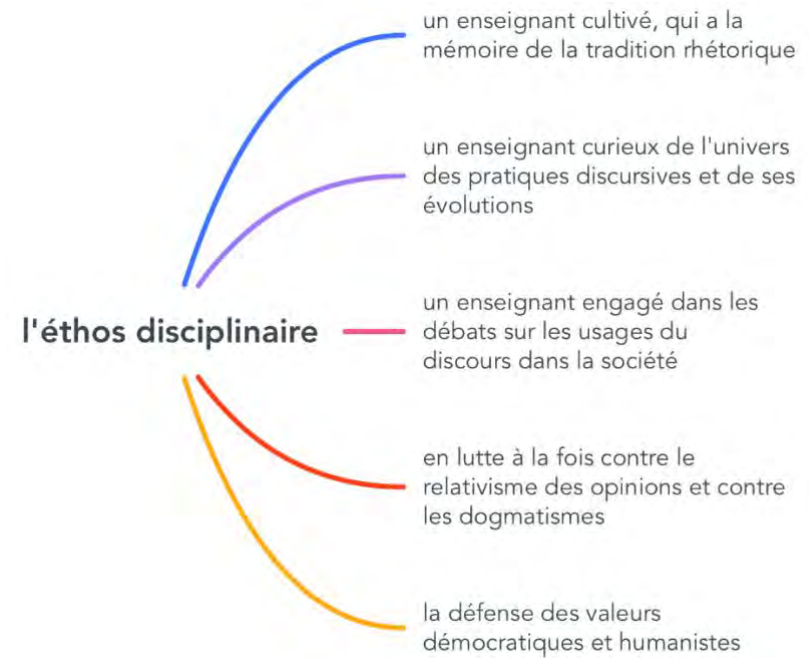
les exercices de rhétorique :
progymnasmata, suasoire,
controverse, discours épideictique

toutes pratiques discursives
pertinentes : débats, journalisme,
écriture littéraire (récit, poésie...),
médias écrits et audiovisuels, etc.

projets interdisciplinaires
(rhétorique et histoire, rhétorique
et sciences etc.)

dissertation de rhétorique et de
philosophie du discours (éthique,
épistémologie etc.)

commentaire et analyse de
discours



3.3.2 La configuration de la discipline rhétorique à partir du récit de mon expérience d'enseignement en IUT

Pour structurer ce récit d'expérience, je me concentrerai sur trois difficultés que j'ai rencontrées en tant qu'enseignant venu des lettres pour réinvestir la rhétorique aujourd'hui : comment me présenter ? quels contenus enseigner ? et quelles activités proposer en classe ?

3.3.2.1 L'étiquette sur la porte du bureau ou la question des finalités de la rhétorique

Quelle fonction afficher sur la porte de mon bureau à l'IUT ? À mon arrivée dans ce nouveau poste, cette question, en apparence anodine, a interrogé mon identité disciplinaire et professionnelle. Elle m'a en particulier contraint d'en percevoir les limites pour aborder l'enseignement de l'expression et de la communication, et donc de la rhétorique²⁶². Devais-je me présenter comme « enseignant de communication » — que je n'avais jamais étudiée à l'université —, « professeur d'expression-communication et de culture générale » — un peu long —, ou encore « enseignant de français », de « lettres classiques » — ce que je suis d'un point de vue administratif —, voire de « rhétorique » — l'art des discours persuasifs, mais trop réducteur dans sa définition traditionnelle ?

À l'inverse, les finalités de ma discipline d'origine — les lettres — étaient évidentes à mes yeux. En tant qu'enseignant de lettres, je m'étais souvent demandé comment transmettre mon goût pour la littérature, mais rarement, à quelques exceptions près, si ces textes du patrimoine méritaient vraiment d'être enseignés ou étudiés. Leur valeur

²⁶² Comme j'ai créé mes cours d'expression-communication au prisme de ma recherche sur l'enseignement de la rhétorique, ces deux « disciplines » sont intriquées dans mon expérience. Quoiqu'il en soit, la discipline rhétorique n'existant pas, une discipline apparentée comme l'expression-communication était un très bon candidat pour explorer en pratique le modèle rhétorique.

n'est pas mise en doute dans la culture littéraire, et c'est bien normal. C'est parce qu'on reconnaît à l'étude de la littérature des valeurs, à la fois esthétiques, mais également éducatives, politiques et même psychologiques, que son apprentissage constitue en tant que tel une finalité de l'enseignement général, bien analysées par (Dumaître 2011).

En rhétorique, en revanche, la valeur de mes enseignements était plus ambivalente. Bien qu'il y ait en général un consensus sur le déficit de compétences linguistiques et langagières des élèves, il n'y en a pas vraiment pour un enseignement de la rhétorique qui s'étendrait sur plusieurs années, même chez les rhétoriciens. Dans mes activités, j'ai découvert les limites que s'imposaient les rhétoriciens en présentant la rhétorique comme un art du discours persuasif efficace : cette vision nous contraint à changer de « discipline » pour aborder les nombreux autres aspects qui composent un enseignement du discours. Cette définition technique répond très directement à une demande sociale qui n'est pas à négliger, celle d'acquérir des compétences « efficaces » pour agir par le discours, et qui est également très présente dans le monde de l'entreprise. Mais prendre en compte cette demande ne signifie pas nécessairement que l'enseignant de rhétorique soit un sophiste indifférent à la vérité et à la morale ni un « coach » en persuasion, en élégance de style ou en manipulation psychologique. Quoiqu'il en soit, je ne me suis pas reconnu dans ces figures et je doute que beaucoup d'enseignants de français puissent s'y reconnaître un jour.

J'ai également été confronté au manque de reconnaissance qui est en général accordé dans ma culture disciplinaire de formation aux compétences rhétoriques d'expression et de communication. Alors que mes cours étaient « naturellement » valorisés quand j'enseignais le français/lettres, on me demandait souvent ce que je pouvais trouver d'intéressant dans mes nouveaux enseignements et, si on ne me le demandait pas, il me suffisait d'observer les réactions un peu navrées que je pouvais susciter. Dans un colloque de rhétorique où je présentais ce que pourrait être une nouvelle discipline rhétorique, une enseignante de français/lettres m'a dit sur le ton de la connivence « on n'a quand même pas fait tout ça pour ça », ce qui signifiait qu'elle n'avait pas consacré tant d'efforts à étudier les lettres pour « finir » par enseigner l'expression et la communication, en somme une déchéance.

Dans les entretiens menés avec les enseignants, les mêmes oppositions étaient apparues : nous ne sommes pas des « profs de FLE » et de Bescherelle, mais de littérature. On comprend que l'objet trivial et ordinaire qu'est la communication n'est qu'une finalité secondaire, par rapport à l'objet légitime et noble qu'est la littérature. Hissée au rang de finalité presque exclusive de l'enseignement du français, la valeur de la littérature est telle, dans ce modèle, qu'elle en vient à disqualifier celle des autres discours et des autres pratiques langagières, comme l'a très bien montré (Paveau 2001).

Cette distribution inégale des valeurs impose ainsi à tout enseignant d'expression, de communication et d'argumentation, quand il est issu d'un cursus de lettres, comme c'était mon cas, de se positionner autrement. Je ne pouvais évidemment pas reprendre à mon compte le dualisme habituel de la culture littéraire qui oppose les discours ordinaires et triviaux — le bavardage du monde, « l'universel reportage » d'un Mallarmé — à une littérature en surplomb. Il ne s'agissait pas non plus d'abolir la distinction entre discours ordinaires et littérature, mais simplement de refuser de faire de cette différence une rupture constitutive de la discipline rhétorique que je voulais enseigner.

Comment déjouer ces oppositions ? C'est précisément ce que m'a permis le réinvestissement de la tradition rhétorique, en légitimant par son ancienneté un autre système de valeurs. On peut construire le « modèle rhétorique » de bien des façons (Chiron, 2018 ; Danblon *et al.*, 2021 ; Kock et Villadsen, 2012 ; Fleming, 2016). Toutefois, défini traditionnellement comme un « art du discours », il admet en général beaucoup plus facilement la circulation entre les pratiques discursives artistiques et les pratiques plus ordinaires : l'art du poète est une des composantes du modèle rhétorique et la lecture de textes littéraires en fait partie, mais le discours rhétorique traditionnel a une fonction plus instrumentale (convaincre) qu'esthétique. La littérature y occupe donc une place importante, mais pas toute la place et dans une relation plus créative et imitative

qu'exégétique, ce que Michel Charles résume en distinguant la « culture rhétorique » et la « culture du commentaire » (Charles 1985)²⁶³.

Le modèle rhétorique oppose ainsi moins frontalement les valeurs d'utilité — persuader efficacement, bien parler, bien communiquer — et de désintéressement — la culture, la connaissance, le perfectionnement de ses capacités humaines pour elles-mêmes. Dans la tradition, la rhétorique est en effet un outil ou une capacité, dans une finalité très instrumentale de persuasion ; dans le même temps, elle est aussi le véhicule de valeurs beaucoup plus larges, à la fois éthiques, sociales et cognitives, qui inscrivent toujours les finalités utilitaires dans un horizon éducatif. Les rhétoriciens réfèrent tous aujourd'hui la rhétorique à des valeurs démocratiques et humanistes, en particulier depuis son grand retour dans *La Nouvelle rhétorique* (1958) de Chaïm Perelman. Il faudrait sans doute aujourd'hui, comme je l'ai montré dans le chapitre précédent, expliciter et réévaluer les contenus normatifs implicites de cette rhétorique. Mais ce projet d'éducation singulier, aussi général soit-il pour l'instant, a bien pour ambition de former de « bons » orateurs et de « bonnes » oratrices », et non pas seulement des « habiles persuadeurs ». Quoi qu'il en soit, c'est cette version de la rhétorique qui m'a semblé la plus en phase avec les missions dont se sentent généralement investis les enseignants dans la société.

Ainsi, devant les étudiants, j'ai situé mon cours dans la continuité de la tradition bimillénaire d'enseignement rhétorique et de ses valeurs, telles qu'elles sont mises en avant dans les études de rhétorique. Je me suis appuyé sur les grandes valeurs affichées dans les études de rhétorique francophones, dans lesquelles je me reconnais en tant qu'enseignant : construire une culture commune, au sens d'une mémoire culturelle et de références partagées, dans une dimension critique, réflexive et créative, où la littérature a une place importante, mais non toute la place ; préparer à la vie démocratique et aux débats sur les fins et les moyens de la vie en commun, ce qui implique des compétences éthiques, cognitives et linguistiques ; apprendre à « bien parler », c'est-à-dire s'appropriier la langue française, ses normes et ses variations et en

²⁶³ Voir note 7.

découvrir les significations dans les différentes situations de la vie. J'ai également insisté sur la continuité entre la rhétorique et le domaine des compétences d'expression, de communication et d'argumentation qui est au programme en IUT. Il m'a semblé que je pouvais de cette façon investir positivement des finalités d'expression et de communication ordinaires — c'est-à-dire courantes dans la vie sociale —, sans les discréditer au regard du discours littéraire et artistique ni exclure en retour les apports de la culture littéraire, et en particulier la fiction, la sensibilité et les modèles. Ainsi, pour en revenir à l'étiquette de mon bureau, j'ai revendiqué les deux cultures disciplinaires : « enseignant de lettres/communication », que la discipline rhétorique m'a permis d'associer dans ma pratique, sans les opposer.

3.3.2.2 Au-delà du « catéchisme rhétorique » (Christian Plantin) : savoirs, savoir-faire et attitudes de la rhétorique

Si les finalités d'une discipline peuvent rester plus ou moins générales dans leur formulation, ce n'est pas le cas de ses contenus. Un enseignant se demande ce qu'il faut enseigner, non pas simplement parce qu'il le doit — les prescriptions officielles — mais parce qu'il juge les contenus de son cours profondément nécessaires à l'idée qu'il se fait d'une « bonne » éducation, dans sa discipline. Les manuels et les traités anciens donnent sur ce point des orientations, mais j'ai dû constater tout au long de ma recherche une difficulté insuffisamment mise en évidence par les rhétoriciens : il ne suffit pas d'ouvrir *l'Institution oratoire*, le *Candidatus rhetoricae* de Jouvancy, la *Nouvelle rhétorique* (1827) de Joseph-Victor Leclerc ni même le récent *Manuel de rhétorique* de Pierre Chiron pour construire un cours suivi de rhétorique ou ordonner sa kyrielle de concepts descriptifs, normatifs et procéduraux. Je ne désigne pas ici des exercices de rhétorique en particulier, mais le fait que l'on sait intuitivement ce que l'on doit enseigner quand on enseigne le français/lettres, parce que l'on conserve sa mémoire disciplinaire d'élève, alors que rien n'est évident pour la rhétorique — sauf à se contenter d'un atelier d'éloquence.

Malgré les efforts des rhétoriciens pour reconstruire cet enseignement, il reste un travail important de sélection et de reformulation, car les contenus désignés par les

manuels sont souvent anciens — et un cours de rhétorique n'est pas un cours d'histoire de la rhétorique — et peu s'imposent sans discussion préalable à des enseignants d'aujourd'hui, en tout cas ce ne fut pas mon cas. Comme le souligne la sociologie de l'éducation, le propre de la « scolarisation » des contenus est en effet de les naturaliser au point d'en faire des « fins en soi », dont il devient évident qu'ils doivent être appris et connus de tous (Chervel, 1988 ; Forquin, 2008), comme les tables de multiplication en mathématique ou les figures de style en français/lettres. Parmi ces contenus, certains apparaîtront fondamentaux — la métaphore ou la notion de genre littéraire — et d'autres plus accessoires. Mais une des conséquences importantes de cette naturalisation, qui fait la force des disciplines scolaires en tant qu'institutions culturelles, est de rendre suspecte toute innovation aux yeux des enseignants, dont j'ai naturellement partagé les inquiétudes.

Bien que certains contenus rhétoriques soient évidents pour tout rhétoricien et bien installés dans la tradition, ils me sont apparus en pratique incomplets. Si l'on devait décrire les contenus « naturalisés » de la rhétorique, ceux que tout rhétoricien commence par présenter, on pourrait dire qu'il s'agit principalement d'une grille conceptuelle à visée pragmatique : des savoirs et des savoir-faire pour apprendre à produire un type de discours bien particulier, des discours monologiques persuasifs. Cette grille a peu évolué depuis Quintilien et sa reprise souvent à l'identique par les rhétoriciens a pu susciter des réactions très critiques ou agacées, au regard notamment du développement des sciences du langage ou des sciences de la communication. Le théoricien de l'argumentation Christian Plantin juge péjorativement ce « catéchisme rhétorique » traditionnel²⁶⁴ et l'anthropologue de la communication Yves Winkin qualifie cette tradition universitaire d'« usée jusqu'à la corde » (Winkin, 2004, 104), ce qui n'est pas si surprenant.

Pour ne prendre qu'un exemple emblématique, la triade rhétorique traditionnelle des genres délibératif, épideictique et judiciaire est trop restrictive pour analyser des discours, et s'y limiter conduirait étrangement à n'étudier et à ne pratiquer en classe que

²⁶⁴ Plantin (2016), s. v. « rhétorique ».

des discours qui s’y intègrent *a priori*, comme si tout l’univers des discours se résumait à trois genres. Ces genres ont un intérêt pédagogique évident pour travailler l’argumentation et correspondent à des pratiques sociales de référence bien identifiées, ce qui facilite leur enseignement. Toutefois, aucun enseignant ne jugerait aujourd’hui satisfaisante une formation au discours de type rhétorique qui se limiterait pendant plusieurs années à ces trois genres inlassablement repris et répétés, sans prendre en compte la diversité des situations de parole contemporaines et la pluralité des genres qu’elles contribuent à structurer. Dans ma pratique, ce travail a tout simplement consisté à enrichir ces genres et à les adapter aux besoins de mes étudiants, en puisant dans des pratiques discursives variées, y compris artistiques : la lettre, le manifeste, la tribune, le portrait, le récit de voyage, la critique littéraire, le débat radiophonique ou télévisuel, pour n’en citer que quelques-unes. Pour investir la rhétorique comme une formation généraliste au discours, on est ainsi conduit, comme je l’ai montré dans le chapitre précédent, à l’augmenter de nouveaux apports, pour compléter et prolonger le cadre que la rhétorique traditionnelle a dessiné.

Comme l’ont montré les didacticiens, les disciplines scolaires sont des montages composites conçus en vue de finalités éducatives. Dans ma pratique je ne me suis donc pas empêché de rassembler les contenus dont j’avais besoin pour enseigner la rhétorique aujourd’hui. Ici, il s’agit seulement d’illustrer une démarche de recomposition de la rhétorique. Je présente dans le tableau ci-dessous, à titre d’exemples, les contenus que j’ai utilisés en distinguant les savoirs, les savoir-faire, mais également les attitudes intellectuelles. Ils ont constitué les principaux contenus didactiques de « ma » rhétorique dans le contexte qui était le mien en IUT.

Des savoirs	Des outils d’analyse : rhétorique, stylistique, grammaire, dialectique, analyse du discours, pragmatique... Des corpus : presse ; textes de fiction ; films ; discours oratoires...

	Notions de culture rhétorique et dialectique (Platon, Aristote, Cicéron, Perelman...)
Des savoir-faire	Raconter, décrire, argumenter, organiser ses idées Identifier, analyser et utiliser des techniques d'argumentation et de communication persuasive Parler en public (discours monologique) et débattre en interaction Travailler en groupe La recherche documentaire et la critique des sources
Des attitudes intellectuelles et des valeurs	Esprit critique, goût de la vérité et de l'information fiable Empathie et écoute Pluralisme et goût pour la discussion Collaboration et échange pour se perfectionner

3.3.2.3 « Ils ne seront jamais avocats... » et la question des pratiques rhétoriques

Quand on se donne pour principal objectif de développer des compétences discursives, on s'interroge sur les savoirs qui permettent de mieux les appréhender, mais également sur les pratiques pédagogiques qui permettent de les développer. Au niveau didactique, mon principal travail d'enseignant a alors été de créer des activités qui suscitent l'intérêt des étudiants, leur engagement, et déclenchent des situations de travail rhétoriques, autour de l'expression, de la communication et de l'argumentation.

Sur ce point, il n'y avait pas de consensus chez mes collègues d'autres disciplines sur l'intérêt de ses exercices traditionnels ni chez les rhétoriciens sur l'intérêt de les renouveler et de les enrichir. Une critique que j'ai souvent entendue, à la fois de collègues venus des sciences de l'information et de la communication et d'enseignants de français/lettres, est qu'il n'est pas très pertinent de faire écrire et prononcer des discours judiciaires ou délibératifs à des étudiants, qui ne se destinent pas *a priori* à une carrière d'avocat ou de député, ce qui semble peu contestable. Dans le contexte de l'IUT, il vaudrait donc mieux faire écrire des contractions de textes, des revues de presse, des notes de synthèse, organiser des simulations d'entretien, comme si les uns excluaient nécessairement les autres. D'un autre côté, peu de rhétoriciens considèreraient aujourd'hui la note de synthèse ou la soutenance de stage comme des exercices proprement rhétoriques.

Ainsi, je me suis senti aussi à l'étroit dans la série des *progymnasmata* que dans des genres réputés plus professionnalisants, ce qui m'a convaincu que je devais d'abord partir des finalités rhétoriques pour retrouver ensuite des pratiques, et non l'inverse. Cette posture d'invention très ouverte était facilitée par les programmes des IUT, qui sont beaucoup moins détaillés que ceux de l'enseignement secondaire, mais également par l'absence d'épreuves certificatives standardisées, de type brevet ou baccalauréat. Au lycée, les exercices sont imposés par l'institution, et leur maîtrise devient une fin en soi — c'est le propre d'un exercice scolaire —, ce qui a aussi pour conséquence moins souhaitable de faire oublier que d'autres chemins sont possibles pour structurer sa pensée ou travailler l'argumentation que d'écrire une dissertation ou un commentaire de texte.

Je ne me suis donc pas senti lié par une liste imposée d'exercices de rhétorique ni par des écrits exclusivement professionnalisants. Je peux seulement ici observer la grande variété des pratiques pédagogiques que j'ai mobilisées dans mon enseignement de la rhétorique depuis trois ans. En rhétoricien, avec un peu d'expérience, je me suis senti à l'aise pour travailler la note de synthèse, l'écriture d'une tribune, organiser des débats dialectiques filmés, écrire des fables à visée argumentative, préparer au Pecha Kucha — une sorte de « pitch » — et organiser un concours d'éloquence autour de sujets

délibératifs... Cet inventaire pourrait être long et ne serait pas utile à ce stade, car le champ de la créativité pédagogique est vaste et l'on peut imaginer, sélectionner, reformuler un grand nombre de pratiques intéressantes, dans le cadre rhétorique d'une formation généraliste au discours. Je présenterai donc seulement ici, à titre d'exemple, un projet qui a structuré le cours d'un semestre en première année, autour de compétences orales, d'argumentation et d'écriture professionnelle, dont les traces se trouvent en annexe.

Pour travailler des compétences d'analyse et introduire le thème du projet, je me suis appuyé sur un jeu pédagogique « Intime conviction » créé par la docteure en rhétorique de l'Université libre de Bruxelles Céline Pieters, qui a pour objectif de placer les joueurs dans ce que l'on peut nommer une « situation argumentative » (Plantin 2005). Les étudiants, répartis en petits groupes, se retrouvent jurés d'un procès fictif dont ils découvrent au fur et à mesure les éléments rassemblés par l'enquête puis les arguments à charge et à décharge, avec quelques effets de suspens et des retournements de situation. Le jeu est explicitement pensé pour susciter l'expérience de la relativité des jugements, en obligeant les joueurs à confronter et à discuter leurs conclusions, dans une situation où ils doivent absolument rendre une décision à l'issue de la partie. En ouverture culturelle, j'avais diffusé le classique du cinéma *Douze hommes en colère* de Sidney Lumet (1957), un huis clos qui réunit douze jurés qui doivent décider de la culpabilité d'un jeune homme accusé de meurtre. J'ai profité du dispositif de ce film, adapté d'une pièce de théâtre, pour travailler un genre professionnel, le compte rendu de réunion, qui figure dans les programmes en IUT : aidés d'un plan des séquences, les étudiants devaient prendre des notes et écrire par la suite le compte rendu non pas du film, mais des positions des personnages et du déroulé de leurs échanges.

À l'imitation du film et du jeu, les étudiants devaient ensuite inventer et rédiger une « affaire judiciaire » fictive, en suivant le formalisme de présentation et de rédaction d'un « rapport de synthèse d'enquête », d'après un modèle que j'avais trouvé sur le site internet d'une formation pour officiers de police judiciaire. Il s'agissait ainsi de travailler des compétences narratives : créer une situation argumentative cohérente et raconter

une suite d'événements de façon claire, sans écrire pour autant un roman policier — le principal écueil. L'intérêt de ce format était d'analyser un genre formel — le rapport de synthèse — et de travailler certains attendus d'écriture et de présentation. Il s'agissait d'un exercice d'écriture créatif, qui impliquait des opérations complexes : la situation inventée devait constituer un sujet de controverse susceptible d'être distribué, à la fin du semestre, à un binôme procureur-avocat. La situation inventée devait ainsi être à la fois possible, crédible et argumentable, au sens où elle devait permettre un discours et un contre-discours (Plantin 1996). Après avoir étudié en classe des plaidoiries et des réquisitoires et présenté quelques notions d'argumentation rhétorique, j'ai donné un exercice de controverse fictive que j'avais inventé, en guise d'entraînement. La séquence se terminait par un atelier d'écriture puis par la présentation à l'oral en binôme d'un discours pro et d'un discours contra, à partir des meilleures affaires créées par les étudiants pendant le semestre.

J'avais bien conscience que mes étudiants ne deviendraient ni avocats ni policiers, sachant par ailleurs que, même en IUT, en général, ils ne savent pas encore quels métiers ils souhaitent précisément exercer. Cette séquence les a intéressés et a été l'occasion de présenter des notions techniques de rhétorique et d'analyse du discours, de travailler des attitudes intellectuelles et des questionnements éthiques — toutes les stratégies sont-elles acceptables pour défendre/attaquer ? quelle est la validité de tel ou tel argument ? —, de réviser ou de s'approprier des attentes de présentation écrite formelle — et bien peu ont une maîtrise satisfaisante de leur logiciel de traitement de texte —, d'analyser et de distinguer les contraintes de différents genres (avec ou sans marque de subjectivité), de travailler la cohérence d'un récit long, de mémoriser un discours et de l'incarner devant la classe en présentant clairement des informations et des arguments, de soigner leur tenue le jour de l'oral — certains sont venus en costume, en tailleur, en chemise, ce qui n'est pas le code vestimentaire habituel de mes étudiants et a été l'occasion d'une discussion sur la relativité de la mode et ses effets prévisibles lors d'un entretien d'embauche.

D'un point de vue pédagogique, il importe bien sûr que ces compétences et ces savoirs du discours soient transférés et réinvestis les semestres suivants, à d'autres

occasions et dans d'autres contextes. Quoi qu'il en soit, j'ai pensé ma séquence dans le cadre d'une éducation plus générale au discours, dont on pourrait imaginer des variations, des approfondissements, des thématiques diverses, comme c'est le cas du français/lettres.

3 – Bilan : un éthos prospectif pour l'enseignant de rhétorique aujourd'hui

Pour conclure, je vais tenter de formuler un éthos minimal pour l'enseignant de rhétorique. Puisque cet enseignant et sa culture disciplinaire n'existent pas, une solution consiste à imaginer son éthos, en écho avec la tradition rhétorique et mon expérience de son enseignement. Cet effort n'est pas vain, puisque j'ai montré précédemment la nécessité théorique de disposer d'une configuration et d'un éthos disciplinaires pour la rhétorique, si l'on veut mener plus loin les propositions des rhétoriciens — dépasser le stade de l'atelier — et répondre aux objections des enseignants, qui ne voient rien de nouveau dans la rhétorique. À côté de l'éthos de l'enseignant de FLE, de Bescherelle et de communication, que rejettent les enseignants de français/lettres, quel pourrait être l'éthos positif de l'enseignant de rhétorique, qui ne soit ni un « maître d'éloquence » suranné ni un « coach » d'entreprise en communication assertive ?

Lorsque les témoins enseignants avaient évoqué l'origine de leur goût pour leur discipline, trois pôles de réponses s'étaient nettement distingués²⁶⁵ : en français/lettres, le goût pour la littérature et le plaisir de la lecture ; en histoire-géographie-EMC, l'ouverture sur le monde, ancien et présent ; et en philosophie, la beauté des concepts et le plaisir de penser. L'enseignant de rhétorique pourrait s'y reconnaître tout à la fois.

²⁶⁵ Voir le chapitre 3, « 4.3 4.3 Le contenu des témoignages (par catégories) en schémas ».

Cet enseignant pourrait en effet revendiquer le rôle plus large d'« éducateur » à la vie démocratique, à la citoyenneté et au pluralisme, qui est actuellement pris en charge par l'histoire-géographie-éducation morale civique, puisque c'est ce que désignent tous les rhétoriciens, sans en reconnaître toujours les conséquences normatives.

Ensuite, alors que la discipline français/lettres était organisée autour de la littérature, au point de rendre les compétences d'expression et de communication secondaires, l'enseignant de rhétorique pourrait se présenter comme spécialiste des discours et de l'enseignement de compétences discursives, dans leur diversité, puisqu'il s'agit d'abord de former de « bons » orateurs et de bonnes « oratrices », au sens d'individus bien outillés sur un plan linguistique, cognitif et éthique dans le contexte de la vie démocratique. La rhétorique de Quintilien avait pour objectif de former un orateur compétent et adapté à la société de son temps, ce qui impliquait une forte composante oratoire et une priorité donnée aux discours judiciaires. Aujourd'hui, l'enseignant de rhétorique adapterait logiquement ses pratiques aux finalités éducatives, aux valeurs et aux formes discursives de notre société. Il mettrait en avant son goût pour l'univers des discours et les pratiques discursives d'hier et d'aujourd'hui : la littérature, mais également la philosophie, l'histoire, la presse, en s'ouvrant également aux médias (radio, télévision, en ligne...). Il s'appuierait à la fois sur les sciences humaines et sur les sciences sociales pour mieux appréhender les formes et les significations de la « culture rhétorique » à la fois dans sa dimension contemporaine et dans son développement historique.

Comme la philosophie, qui était définie par les témoins comme une méta-discipline, sans objet — l'« art » de conceptualiser ou de raisonner —, la rhétorique scolaire aurait également cette caractéristique transversale, interdisciplinaire et générale — un « art » de parler, d'écrire, de raisonner, d'argumenter et de persuader. L'enseignant de rhétorique aurait cette culture « encyclopédique » que Quintilien assignait à l'éducation rhétorique, qui implique de faire le « tour » raisonné des savoirs et des connaissances disponibles, au prisme d'une formation au discours. Il prétendrait lui aussi apprendre à penser, à raisonner et à argumenter sur des questions humaines générales (la justice, le

bien, le mal...) ²⁶⁶. Son approche discursive serait par définition décloisonnée : la littérature et les autres arts, mais également la presse, les récits d'historiens, la réflexion philosophique, les enquêtes de sciences sociales... qui, dans le curriculum obligatoire, sont aujourd'hui segmentés entre la philosophie, l'histoire-géographie-EMC et le français.

On peut également opposer plus précisément la rhétorique au français et à l'expression-communication. Comme on l'a vu, ces trois disciplines ont un programme national et des heures dédiées pour enseigner des compétences transversales d'expression, de communication, d'argumentation et de culture générale et, à ce niveau de description, elles sont très similaires. Dans le détail on s'aperçoit qu'elles actualisent des configurations didactiques très différentes et ces différences sont pour partie visibles dans les dénominations des enseignants. Le professeur de lettres du lycée se définit en effet rarement comme professeur de « français » et absolument jamais comme professeur de « communication ». Pourtant, on sait bien que les compétences de communication sont aussi travaillées en cours de français/lettres, mais elles sont rarement affichées comme telles et leurs enjeux — sociaux, éthiques, technologiques... — ne sont pas explicitement abordés, puisque le centre de gravité de la discipline est l'étude des textes littéraires. On retrouve cette même opposition, sous une forme inversée, dans l'expression-communication en IUT : cette discipline est résolument tournée vers les techniques d'expression et une conception très instrumentale de la communication, dans un objectif affiché de formation professionnelle. Pourtant, les enseignants y pratiquent aussi largement le débat d'idées, l'écriture créative, le théâtre ou les concours d'éloquence, comme en témoignent les publications de l'Association des enseignants de communication en IUT (AECIUT) ²⁶⁷ et l'enquête d'Annocque (2019). Dans cette perspective, de nombreux enseignants et chercheurs ont pris pour objet d'enquête leurs pratiques pédagogiques d'enseignement des ateliers d'écriture, tant

²⁶⁶ 1. pr. 12

²⁶⁷ Cette association organise chaque année une journée d'étude autour d'échanges de pratiques — partagées sur son site internet — et contribue par ses publications, comme la revue *Pratiques de la communication* et d'autres ouvrages (Nouailler 2014) à enrichir et à structurer la discipline. Chaque année, elle organise le « Prix d'écriture des IUT ».

dans les IUT (Lafont-Terranova, 2018 ; Théval, 2024) qu'à l'École des hautes études en sciences de l'information et de la communication (Bary 2020), comme en témoignent Emmanuel Souchier et Olivier Aïm.

Il n'en reste pas moins que ces deux disciplines sont bien différentes de la rhétorique. Les raisons en sont d'abord institutionnelles, mais elles s'appuient aussi sur des imaginaires disciplinaires et des systèmes de valeur binaires — l'instrument vs le désintéressement — sur lesquels j'ai achoppé. La littérature est rattachée à l'esthétique et à la gratuité, quand la communication est réduite au statut de pur instrument technique. Entre les deux se trouve un impensé qui pourrait distinguer la rhétorique : elle est à la fois attirée du côté des humanités, par son histoire, par sa tradition et par ses références, et du côté des compétences pratiques, du monde des techniques et des instruments, des discours ordinaires et de la trivialité²⁶⁸. De ce point de vue, et c'est tout son intérêt dans la discussion sur l'avenir de la discipline français/lettres, sa configuration originale en ferait une discipline médiatrice, de la rhétorique à la communication, de la communication à la rhétorique et des lettres à la communication.

²⁶⁸ Voir note 17.

Conclusion générale

Au terme de cette enquête, il est temps de faire le bilan du chemin parcouru, en repartant de son point de départ : la désaffection pour les lettres et leur contestation, sous leurs formes actuelles, au motif qu'elles ne rendent pas compte de pans entiers de la « culture du discours ». Cette contestation en rejoint beaucoup d'autres en sciences humaines et sociales, qui ont formé la toile de fond de ma recherche et sur lesquelles s'appuient mes prises de position en faveur de la « culture rhétorique ».

Dans les études littéraires, on trouve le geste déflationniste de François Coste qui promeut « l'ordinaire de la littérature » contre les « tentations fétichisantes qui isolent la littérature de ses conditions de production et la privent de toute puissance d'intervention » (Coste 2024, 162). Dans sa perspective, il s'agit concrètement d'interroger le corpus en rediscutant nos critères d'inclusion et d'exclusion de la « littérature ». Ce geste de François Coste rencontre un écho dans les travaux universitaires sur la recherche-crédation littéraire. Violaine Houdart-Merot fait remarquer que « la littérature jouit en France d'un prestige qui la rend intouchable, réservée aux génies, générant une posture de vénération et suscitant un art de la célébration. » (Houdart-Merot 2018, 19-20). Comme elle le constate, pour inviter fermement à l'action, « la littérature est le seul art qui n'ait pas en France d'école, de conservatoire », à la différence des arts plastiques, de la musique ou du théâtre. En dehors des études littéraires, on peut suivre également ce fil dans la linguistique. Dominique Maingueneau souligne un présupposé de l'esthétique romantique qui oppose la littérature au reste des autres productions discursives d'une société. À l'inverse, l'analyse du discours qu'il défend ramène le discours littéraire « à l'ordinaire de la communication » et à ses conditions de production (Maingueneau 2008, 1). Du point de vue des études historiques, on retrouve cette même aspiration à retrouver l'ordinaire de la littérature et des pratiques littéraires, dans le domaine de l'écriture

scientifique. C'est notamment l'appel de l'historien Ivan Jablonka à « réconcilier la recherche en sciences sociales et l'écriture littéraire » et à accepter que l'histoire puisse (re)devenir « une littérature contemporaine » (Jablonka 2014, 3), qui, sans abandonner ses exigences scientifiques, s'appuie sur les ressources d'un travail sur la langue, le style et l'expérience subjective du chercheur écrivain.

Ainsi, comme on le voit, le « deuil » de la Littérature d'où je suis parti et qui m'a mené à la rhétorique n'est pas un « adieu à la littérature » (Marx 2005). Il s'agit bien plutôt d'une invitation à enrichir nos rapports à la littérature, à ses corpus, mais également à l'écriture et à la recherche.

Dans ce contexte, la visée de cette thèse était ambitieuse. Elle avait pour principal objectif d'explorer la réintroduction de la rhétorique dans l'enseignement secondaire, dans la continuité des invitations à retrouver la rhétorique, son imaginaire démocratique et ses pratiques d'éducation au discours. Tout au long de ce travail, il s'agissait de documenter ce que pourrait signifier aujourd'hui, dans l'enseignement secondaire, cette « culture rhétorique », que Michel Charles oppose à la « culture du commentaire » dominante dans l'enseignement des lettres en France. Dans cette perspective, l'enquête ethnographique que j'ai menée auprès d'enseignants de lettres, de philosophie et d'histoire-géographie-éducation morale et civique a mis en évidence les résistances et les tensions qui seraient inévitablement suscitées par la réintroduction de cette autre culture littéraire. À partir d'elle, j'ai proposé une réponse ferme au problème essentiel de la démarcation entre français et rhétorique. L'enjeu était important, car il s'agissait au fond de choisir entre deux options : diluer la rhétorique et la rendre inoffensive — quelques exercices dans une discipline essentiellement organisée autour du commentaire de la littérature patrimoniale —, ou bien chercher, d'une façon ou d'une autre, à préserver ses atouts et sa singularité. C'est la voie que j'ai privilégiée.

Mon enquête a alors consisté à construire un cadre théorique et didactique qui définisse ce que serait concrètement aujourd'hui une discipline rhétorique, une « rhétorique générale » (Dericquebourg 2020). Cet autre modèle disciplinaire que

j'ai proposé, tourné vers des corpus plus diversifiés (discours anciens et contemporains, littéraires, médiatiques, numériques...) et des pratiques plus variées, n'est qu'esquissé, mais il est maintenant disponible : on peut désormais le décrire, dans une forme complète et familière aux enseignants et les inviter à s'y projeter.

Pour aboutir à ce résultat, j'ai adopté une logique d'enquête pragmatique que j'ai empruntée aux travaux de Thievenaz (2019) sur John Dewey et les méthodologies de recherche en éducation (chapitre 1). Cette démarche, usuelle dans les recherches en éducation, m'a permis de poursuivre les propositions des rhétoriciens. De cette façon, j'ai tenté de répondre aux questions que l'on se pose inévitablement quand on imagine le « retour » de la rhétorique : qui l'enseignent, quels sont leurs savoirs ? quels sont leurs objectifs ? et, enfin, quelle(s) forme(s) serai(en)t la(es) plus pertinente(s), dans l'organisation des enseignements aujourd'hui ? Ce projet exploratoire et spéculatif, j'en ai bien conscience, s'expose à plusieurs critiques, que je souhaite mettre en balance avec les bénéfices de mes résultats dans le cadre de futures recherches.

Une première critique pourrait concerner la méthodologie de l'enquête ethnographique dont j'ai présenté les résultats (chapitre 3). J'ai mené une enquête qualitative fondée sur un corpus limité de quatorze entretiens avec des enseignants issus de disciplines dites « littéraires » différentes²⁶⁹. L'objectif principal était de saisir les subtilités des « éthos disciplinaires » ainsi que leurs enjeux identitaires et territoriaux. Par sa nature, cette enquête ne peut pas prétendre à la représentativité statistique et il n'est guère possible de généraliser les résultats obtenus à partir d'un si faible échantillon, bien qu'ils soient tout à fait cohérents avec les résultats d'autres enquêtes précédentes que j'ai mentionnées. Malgré cette limite, on voit cependant la valeur heuristique d'une telle approche et les nuances dont elle permet de rendre compte dans l'expérience que les enseignants ont de leur identité disciplinaire. J'en ai

²⁶⁹ J'ai présenté douze portraits, mais j'ai interviewé quatorze enseignants. Après l'analyse des douze premiers entretiens, j'ai eu un doute concernant la « saturation des données » en Lettres et en Philosophie. Deux entretiens supplémentaires m'ont confirmé que mes entretiens étaient suffisants.

tiré deux conclusions importantes : 1 — la littérature est aussi centrale pour les enseignants de français/lettres, que l'éducation à la citoyenneté en histoire-géographie-éducation morale et civique, ou l'apprentissage de l'argumentation en philosophie ; et 2 — loin d'être originaux ou innovants, les finalités, les contenus et les pratiques de l'ancienne rhétorique ont été redistribués dans d'autres disciplines. Dans ces conditions, envisager le « retour » de la rhétorique oblige à se confronter à ces enjeux d'identités et de territoires disciplinaires, dont je peux maintenant affirmer qu'ils sont des freins bien plus forts à sa réintroduction que les questions liées à l'épistémologie de la rhétorique — l'opposition entre « modèle rhétorique » et « modèle dialectique » — ou aux craintes que peut susciter la persuasion, comme on a d'abord pu le croire (Danblon et al. 2021).

Une deuxième critique pourrait concerner l'orientation explicitement normative que j'ai donnée aux « vertus rhétoriques », lesquelles avaient été auparavant restreintes par les rhétoriciens aux seules normes de la réussite technique (chapitre 5). Bien que j'aie clairement rejeté tout dogmatisme et toute tentative de moralisation simpliste de la rhétorique, on pourrait s'inquiéter des risques ou des dérives possibles d'une telle entreprise, si elle est mal comprise. Je rappellerai alors clairement que la normativité que je propose de réinvestir est explicitement réflexive et critique : on y retrouve, formulée autrement, la distinction opérée par Chaïm Perelman entre l'éducation — qui cherche à susciter l'émancipation et le libre examen — et la propagande, qui vise la soumission à l'autorité. La discussion normative que j'invite les rhétoriciens à retrouver ne vise aucunement à imposer des normes rigides. Il s'agit au contraire d'objectiver et d'explicitier les normes afin de permettre aux élèves et aux enseignants eux-mêmes d'en exercer une critique raisonnée en vue d'une appropriation démocratique plus libre et plus consciente.

Une troisième critique, la plus sérieuse au regard la logique pragmatique que j'ai choisie, tient à la question de la faisabilité concrète de ma proposition. Peut-on vraiment croire, dans le contexte éducatif français actuel, structuré autour de concours de recrutement disciplinaires et d'examens nationaux comme le

baccalauréat ou le brevet, qu'on puisse réintroduire la rhétorique ? Ma proposition ne manque-t-elle pas de crédibilité et, quoi qu'on en pense, ne serait-elle pas foncièrement utopique et peu vraisemblable ? Cette critique a hanté cette recherche et c'est en fonction de ces objections que j'ai conduit mon exploration, pour mettre à distance, autant que possible, l'utopie dont sont porteurs tous les projets d'éducation et toutes les intentions éducatives. En effet, quand on s'intéresse à l'éducation et aux recherches en éducation, c'est toujours en ayant à l'esprit un certain idéal. En ce sens, il n'y a rien d'utopique à enquêter sur les valeurs de l'éducation, puisque c'est le propre de l'éducation que d'instituer certaines valeurs et certaines normes, plutôt que d'autres. En revanche, c'est pour éviter l'écueil d'une théorie impossible à mettre en pratique que j'ai construit chacune de mes propositions en lien avec la culture scolaire actuelle, ses formes et ses représentations, y compris les miennes, que je me suis efforcé de mettre à distance.

Dans cette culture scolaire qui est celle du temps long et de la décantation des savoirs — les disciplines sont réputées transmettre l'*essentiel* (Forquin 2008, 121-35) —, il est peu crédible d'envisager de faire table rase ou de (re)fonder une discipline ou des enseignements *ex nihilo*, en espérant susciter ainsi l'intérêt des enseignants. L'écriture d'invention du baccalauréat, mal comprise et supprimée en à peine une génération, montre clairement qu'on doit considérer différemment les cultures disciplinaires, qui s'inscrivent dans des traditions durables, et les prescriptions des programmes nationaux, dont les contenus évoluent beaucoup plus vite : les enseignants se positionnent face aux attentes de leur institution, les réinterprètent et se les approprient selon des modalités très variées. Élaborer un autre modèle disciplinaire, comme je l'ai fait, à partir d'une tradition rhétorique prestigieuse mais reléguée, est ainsi une façon créative de participer à la réflexion sur les contenus, les pratiques et les finalités des disciplines existantes. Pour cela, j'ai insisté sur le processus culturel de réinvention, à partir d'éléments composites déjà là, en le distinguant fermement à la fois de la restauration — le retour au même — et de la réactualisation — la « modernisation ».

Mais au-delà de ses limites, constatons les apports de cette démarche. À partir du nouvel objet « discipline rhétorique » que j'ai défini (chapitre 6), on dispose désormais d'une théorie de la rhétorique enseignée bien intégrée à la forme scolaire. Son principal intérêt réside dans la configuration didactique originale qu'elle rend possible : l'enseignant de rhétorique est capable d'articuler, sans les dévaloriser, les finalités pratiques des techniques de persuasion et de communication et les valeurs des lettres et de leur corpus, sans leur attribuer pour autant toute la place. Ainsi, il agirait comme un médiateur entre des univers aujourd'hui trop cloisonnés : celui des lettres, attaché à la gratuité, au désintéressement, à la culture la plus légitime, et celui de la communication, souvent réduit à une approche instrumentale. En rhétorique, on pourrait circuler beaucoup plus librement entre l'étude des textes littéraires et celle de la trivialité des phénomènes de communication ou entre le monde des arts, de la sensibilité et de l'imagination et celui des sciences et des techniques.

Ce modèle n'est évidemment pas une panacée. Il est néanmoins susceptible de fournir une autre culture disciplinaire aux enseignants de français/lettres qui se reconnaissent dans l'imaginaire démocratique de la rhétorique, mais sans pouvoir jusqu'à présent s'identifier à une « discipline », dotée de ses savoirs et de ses pratiques spécifiques. C'est maintenant le cas. Les enseignants et les rhétoriciens disposent désormais d'une théorie précise pour désigner ce que serait la rhétorique scolaire. À l'évidence, on l'a vu, cette rhétorique n'est ni celle d'Aristote, ni celle de Chaïm Perelman, ni celle de Quintilien, parce que les rhétoriciens n'ont jamais cessé de composer et de recomposer des rhétoriques — des théories de la rhétorique — en fonction de leurs besoins et ma proposition ne fait pas exception. La « discipline rhétorique » que j'envisage est destinée au chantier plus général de reconstruction de la rhétorique enseignée ; il ne s'agit pas d'une théorie des moyens discursifs pour susciter l'adhésion ni d'un programme de formation à destination des avocats, mais d'une discipline générale qui a pour ambition de former des personnes bien outillées sur un plan cognitif, éthique et discursif dans le contexte de la vie démocratique contemporaine, de ses valeurs, de ses pratiques et de ses défis.

Ce travail métathéorique s'est imposé, parce qu'il m'est apparu que la discipline rhétorique avait peu d'avantages à être étroitement (re)construite en référence aux seuls contenus de la tradition rhétorique. Comme on l'a vu au fil des chapitres, et notamment chez Quintilien (chapitre 2), ses contenus traditionnels sont parfois surannés, parfois inadaptés — notamment certaines normes et certaines valeurs —, insuffisants, comme les trois genres oratoires — judiciaire, délibératif, épideictique —, dépassés — comme l'ancienne théorie du style et des arguments — ou, inversement, déjà là, à l'instar de nombreux exercices et de nombreux préceptes rhétoriques que les enseignants de lettres connaissent très bien.

Dans le cadre de cette discipline rhétorique qui forme à la pratique et aux enjeux du discours dans la société, de nombreux savoirs contemporains sont pertinents. Je n'ai pas cherché à en dresser la liste exhaustive, puisque leur repérage, leur sélection et leur structuration complète devraient être l'objet d'une enquête en soi, qui n'aura d'ailleurs de sens que dans le cadre d'un collectif interdisciplinaire, tant la matière est vaste. Mais quelques lignes de force se dessinent (chapitre 4). L'analyse du discours, la théorie de l'argumentation, la stylistique, comme je l'ai montré, mais également la sémiotique, la sociolinguistique, l'anthropologie de la communication et bien d'autres disciplines y auraient leur place pour former des compétences discursives de production et d'analyse. À ce stade des travaux sur le « retour » de la rhétorique, l'objectif immédiat n'est évidemment pas de créer demain un cursus d'études de rhétorique ni d'envisager une institutionnalisation prochaine de la rhétorique. Ma description minimale de ces études avait pour objectif plus modeste, mais non moins important, de présenter un champ de recherche interdisciplinaire qui porte explicitement sur la rhétorique et l'enseignement du discours. Des chercheurs de disciplines très variées pourraient s'y retrouver, tant les enjeux s'y croisent et tant ils sont nombreux.

À ce stade, quel serait son programme ? Plusieurs pistes mériteraient d'être explorées pour commencer.

En intégrant la perspective didactique, les chercheurs en rhétorique pourraient investir de nouvelles questions et de nouveaux terrains. On pourrait documenter les formes et les contenus possibles de l'enseignement de la rhétorique aujourd'hui : interroger des enseignants et des formateurs sur leurs pratiques, collecter les traces de leurs cours, analyser leurs dispositifs pédagogiques, leurs postures, leurs normes, leur didactisation des savoirs — quels savoirs universitaires ou traditionnels ont-ils jugés bons et pertinents pour leurs publics ? Comment les reformulent-ils ?

Les rhétoriciens pourraient également effectuer un grand inventaire des contenus de la tradition rhétorique et réfléchir à l'intégration de nouveaux contenus. La logique actuelle de réactualisation de la tradition d'enseignement rhétorique — les rhétoriciens qui s'y intéressent se demandent principalement comment adapter des pratiques anciennes dans l'enseignement contemporain, parce qu'ils les jugent pertinentes — gagnera beaucoup à être complétée par une logique de reformulation rhétorique des pratiques contemporaines. On se demandera alors comment la rhétorique peut intégrer, s'approprier et reformuler des pratiques et des savoirs déjà en circulation dans des disciplines apparentées, dans la mesure où elles sont intéressantes pour une formation au discours. Concrètement, la pratique du théâtre, la réalisation de podcast audio, de clips vidéo, la déclamation de poèmes ou de slams, pour ne donner que quelques exemples très différents, auraient toute leur place dans une discipline rhétorique, comme ils l'ont déjà parfois dans la discipline français/lettres.

En parallèle de ce mouvement d'ouverture et de recomposition, il semble aussi important de travailler à stabiliser la discipline autour de pratiques et de savoirs suffisamment identifiés pour constituer un socle de contenus nécessaires pour un enseignement « complet » de la rhétorique. Pour cela, il faudrait prévoir un volet de recherche critique et évaluatif sur ses pratiques pédagogiques, leurs caractéristiques et leurs limites. La comparaison avec d'autres disciplines du discours et de la communication, comme l'expression-communication en IUT, serait sur ce point très

instructive. Ce volet ne se bornerait pas à l'évaluation de l'efficacité de telle ou telle méthode ou dispositif pédagogique rhétorique. On pourrait en effet se demander comment les élèves ou les étudiants se représentent cette discipline et ses apports dans leur formation, comment elle est reconstruite et perçue par les enseignants et ce qu'ils en attendent eux aussi. C'est ainsi que l'on pourra d'ailleurs vérifier l'intuition qui m'a conduit vers ma question de recherche, à savoir que la rhétorique serait une discipline plus claire, plus lisible, plus ouverte et plus pertinente aujourd'hui que les lettres, telles qu'elles sont en général enseignées.

Dans ce projet de « disciplinarisation » de la rhétorique, même virtuel et spéculatif, une précaution devrait néanmoins s'imposer. La rhétorique gagnerait en clarté, en stabilité et en autorité sous cette forme disciplinaire, ce qu'elle pourrait perdre dans le même temps en souplesse et en dynamisme. Dans la réflexion sur la discipline français/lettres aujourd'hui, Alain Boissinot porte un regard très critique sur cet état de fait :

Une fois installée dans le système, une discipline tend le plus souvent à durcir et figer ses propres traits. Les disciplines sont guettées par le fixisme : elles se pensent volontiers comme immuables et nettement distinctes les unes des autres. Du coup, elles peinent à répondre à des demandes et à des besoins sociaux nouveaux : par-là elles se fragilisent, alors même qu'elles croient défendre leur essence... Le décalage qui s'instaure peu à peu entre les disciplines constituées et les besoins entraîne deux conséquences qui ont l'inconvénient de stratifier toujours davantage l'organisation des enseignements : le système, pour répondre à des besoins nouveaux, est réduit à construire de nouvelles disciplines, comme les SES ou l'ECJS.

Cet empilement, selon Alain Boissinot, est « l'un des signes d'un décalage entre l'évolution — ou l'absence d'évolution — des disciplines et la demande sociale » et s'incarne dans

le développement de "thèmes transversaux". Il s'agit d'enseignements qui, n'étant explicitement assumés par aucune discipline, cherchent à s'installer dans un espace interstitiel où ils seraient pris en charge par tous. L'expérience montre qu'ils ne sont en réalité le plus souvent traités par personne... » (Boissinot 2014).

Face à ces difficultés, tout l'intérêt d'une réflexion sur les disciplines spéculatives est d'envisager qu'on puisse faire évoluer les « vraies » disciplines et de permettre à des enseignants d'imaginer que c'est possible et que ces adaptations ne sont pas menaçantes. Dans le cas de la rhétorique, on partira donc d'une définition évolutive et intégrative car. En effet, sauf à concevoir les disciplines comme des monuments à conserver pour eux-mêmes, rien ne justifie que le périmètre et les savoirs de la rhétorique dans l'antiquité ou au XIX^{ème} siècle soient les mêmes que ceux d'aujourd'hui ou de demain. Imaginaire ou pas, restent les finalités si importantes de cette nouvelle discipline, résumées par le poète Francis Ponge : « Somme toute fonder une rhétorique, ou plutôt apprendre à chacun l'art de fonder sa propre rhétorique »²⁷⁰.

²⁷⁰ « Rhétorique », in *Proêmes*, 1942.

Bibliographie

- Abeillé, Anne, et Danièle Godard, éd. 2021. *La Grande Grammaire du français*. Arles : Paris: Imprimerie Nationale.
- Aberdein, Andrew. 2010. « Virtue in Argument ». *Argumentation* 24 (2): 165-79. <https://doi.org/10.1007/s10503-009-9160-0>.
- . 2014. « In Defence of Virtue: The Legitimacy of Agent-Based Argument Appraisal ». *Informal Logic* 34 (1): 77-93. <https://doi.org/10.22329/il.v34i1.3938>.
- . 2023. « Virtues Suffice for Argument Evaluation ». *Informal Logic* 43 (4): 543-59. <https://doi.org/10.22329/il.v43i4.8483>.
- Agricola, Rudolf (1444-1485). *Écrits sur la dialectique et l'humanisme* (2018). éd. et traduit par Marc G. M. Van Der Poel. Textes de la Renaissance 18. Paris: Classiques Garnier.
- Ahr, Sylviane. 2015. *Enseigner la littérature aujourd'hui: « disputes » françaises*. Paris: Honoré Champion éditeur.
- Ahr, Sylviane, et Isabelle De Peretti, éd. 2023. *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : Quelles pratiques, pour quels enjeux ? Analyser des textes littéraires du collège au lycée : Quelles pratiques, pour quels enjeux ?* Didaskein. Grenoble: UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.29322>.
- Albaladejo Mayordomo, Tomás, Emilio del Río Sanz, et José Antonio Caballero López, éd. 1998. *Quintiliano, historia y actualidad de la retórica: actas del Congreso Internacional Quintiliano, historia y actualidad de la retórica : XIX Centenario de la Institutio Oratoria*. 3 vol. Logroño, Espagne: Instituto de Estudios Riojanos.
- Albertini, Pierre, et Dominique Borne. 2014. *L'École en France. Du XIXe siècle à nos jours, de la maternelle à l'université*. Paris: Hachette Education.
- Amossy, Ruth. 2012. *L'argumentation dans le discours*. éd. revue et augmentée. Paris: A. Colin.
- Anderson, Leon. 2006. « Analytic Autoethnography ». *Journal of Contemporary Ethnography* 35 (4): 373-95. <https://doi.org/10.1177/0891241605280449>.

- Angenot, Marc. 2008. *Dialogues de sourds : traité de rhétorique antilogique*. Paris: Mille et une nuits.
- Annocque, François. 2019. « Les enseignements d'expression-communication et les pratiques instrumentées : regards d'enseignants et d'apprenants ». Thèse de doctorat, Université de Lille. <https://theses.fr/2019LILUH060>.
- Aron, Paul, et Alain Viala. 2005. *L'enseignement littéraire*. Que sais-je ? Paris: Presses universitaires de France.
- Arthur, James, Kristján Kristjánsson, Tom Harrison, Wouter Sanderse, et Daniel Wright. 2016. *Teaching Character and Virtue in Schools*. Londres et New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315695013>.
- Aubert, Sophie. 2007. « Stoïcisme et romanité. L'orateur comme "homme de bien habile à parler" », *Camenae*, 1. <https://www.saprat.fr/wp-content/uploads/2023/06/camenae-01-s-aubert-definitif.pdf>.
- . 2010. « La polémique cicéronienne contre atticistes et stoïciens autour de la santé du style ». In *Les noms du style: dans l'Antiquité gréco-latine*, édité par Pierre Chiron et Carlos Lévy, 87-111. Bibliothèque d'études classiques 57. Louvain Paris Walpole (Mass.): Éditions Peeters.
- Aubert-Baillet, Sophie. 2018. « Philosophes et philosophèmes dans le livre 10 de l'Institution Oratoire de Quintilien ». *Latomus* 1 (77): 3-25. <https://doi.org/10.2143/LAT.77.1.3284720>.
- Auroux, Sylvain. 2014. *La raison, le langage et les normes*. Sciences modernités philosophies. Paris: P.U.F.
- Bary, Cécile de, éd. 2020. *Les ateliers d'écriture et l'Oulipo*. Paris, France: Hermann.
- Bautier, Roger. 1994. *De la rhétorique à la communication*. Communication, médias et sociétés. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- . 2007. « Rallier les sciences de l'information et de la communication dans les années 70 ». *Questions de communication*, n° 12 (décembre), 149-61. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.2361>.
- Beitone, Alain, et Alaïs Martin-Baillon. 2016. « La neutralité axiologique dans les sciences sociales, Une exigence incontournable et incomprise ». *Revue du MAUSS (en ligne)*. <https://journaldumauss.net/.?La-neutralite-axiologique-dans-les-1340>.

- Belhoste, Bruno. 1990. « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XXe siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes ». *Revue d'histoire des sciences* 43 (4): 371-400. <https://doi.org/10.3406/rhs.1990.4502>.
- Berardi, Francesco. 2017a. « A scuola da Quintiliano: spunti per riscoprire la lettura dei classici (e non solo) ». *Latinitas* 5 (1): 117-33.
- . 2017b. *La retorica degli esercizi preparatori: glossario ragionato dei Progymnasmata*. Spudasmata, Band 172. Hildesheim Zürich New York: Georg Olms Verlag.
- . 2017c. « Quintilian and the “progymnasmata” to develop writing ability and gather communication rules ». *Journal of Latin Linguistics* 16 (2): 157-66. <https://doi.org/10.1515/joll-2017-0008>.
- Bertrand, Olivier, et Isabelle Schaffner, éd. 2010. *Quel français enseigner ? : la question de la norme dans l'enseignement-apprentissage*. Palaiseau: Les Éditions de l'École polytechnique.
- , éd. 2011. *Variétés, variations & formes du français*. Palaiseau: Les Éditions de l'École polytechnique.
- Bianca, G. G. 1963. *La pedagogia di Quintiliano*. Pubblicazioni dell'istituto universitario di magistero di Catania, I. Padoue: CEDAM.
- Biard, Joël, et Fosca Mariani Zini, éd. 2010. *Les lieux de l'argumentation : histoire du syllogisme topique d'Aristote à Leibniz*. Studia artistarum 22. Turnhout: Brepols.
- Bishop, Marie-France, et Marthe Fradet-Hannoyer. 2023. « La didactique du français : un domaine en mutation ». *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 67 (juillet), 7-21. <https://doi.org/10.4000/reperes.5681>.
- Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 1992. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. 128. Paris: Nathan.
- Bloomer, W. Martin. 2011. *The School of Rome: Latin Studies and the Origins of Liberal Education*. Berkeley (Calif.) Los Angeles London: University of California Press.
- Boger, George. 2005. « Subordinating Truth – Is Acceptability Acceptable? » *Argumentation* 19 (2): 187-238. <https://doi.org/10.1007/s10503-005-6578-x>.
- . 2006. « Humanist Principles Underlying Philosophy of Argument ». *Informal Logic* 26 (2): 149-74.

- Boissinot, Alain. 1999a. « Argumentation et littérature dans l'enseignement du français: vers une nouvelle rhétorique ». Thèse de doctorat, Université Paris VIII - Vincennes.
- . 1999b. « La place de l'oral dans les enseignements ». Rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale.
- . 2014. « Disciplines : l'ère du soupçon ». *Administration & Éducation* 144 (4): 65-72. <https://doi.org/10.3917/admed.144.0065>.
- Bolaffi, Ezio. 1958. *La critica filosofica e letteraria in Quintiliano*. Vol. 30. Collection Latomus. Berchem-Bruxelles: Latomus.
- Bolduc, Michelle. 2020. *Translation and the Rediscovery of Rhetoric*. Pontifical Institute of Mediaeval Studies. <https://doi.org/10.1515/9781771104036>.
- Bonhomme, Marc. 2005. *Pragmatique des figures du discours*. Bibliothèque de grammaire et de linguistique 20. Paris: Honoré Champion.
- Bordas, Éric. 2007. « La « stylistique des concours » ». *Pratiques* 135 (1): 240-48. <https://doi.org/10.3406/prati.2007.2166>.
- Boudon, Raymond. 1990. *L'Art de se persuader: Des idées douteuses, fragiles ou fausses*. Paris: Fayard.
- Bougnoux, Daniel, éd. 1993. *Sciences de l'information et de la communication*. Textes essentiels. Paris: Larousse.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *La Distinction: critique sociale du jugement*. Le sens commun. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Boure, Robert. 2006. « L'Histoire des Sciences de l'Information et de la Communication ». *Questions de communication*, n° 10 (décembre), 277-95. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7718>.
- . 2007. « L'histoire des sciences de l'information et de la communication (2) ». *Questions de communication*, n° 11 (juillet), 257-87. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7358>.
- . 2008. « L'histoire des sciences de l'information et de la communication (3) ». *Questions de communication*, n° 13 (juillet), 131-52. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.1724>.

- Brännström, Maria. 2024. « Rhetoric, and the Swedish high-school mission for democracy ». *Scandinavian Journal of Educational Research* 68 (2): 204-17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2126000>.
- Breton, Philippe. 2006. *L'incompétence démocratique : la crise de la parole aux sources du malaise (dans la) politique*. Cahiers libres. Paris: La Découverte.
- . 2016. *L'argumentation dans la communication*. 5e édition. Repères. Paris: La Découverte.
- Breton, Philippe, et Gilles Gauthier. 2000. *Histoire des théories de l'argumentation*. Repères 292. Paris: La Découverte.
- Brinton, Alan. 1983. « Quintilian, Plato, and the vir bonus ». *Philosophy and Rhetoric* 16:167-84.
- Bronckart, Jean-Paul, et Bernard Schneuwly. 1991. « La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable ». *Bildungsforschung und Bildungspraxis* 13:8.
- Bronner, Gérald. 2015. *L'empire de l'erreur: Éléments de sociologie cognitive*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Brougère, Gilles. 2014. « Chapitre 8. Soi-même comme touriste apprenant – Essai d'autoethnographie ». In *Apprentissages en situation touristique*, édité par Giulia Fabbiano, 155-80. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.15226>.
- Bruter, Annie. 1994. « La pédagogie humaniste : un autre paradigme (l'enseignement de l'histoire sous l'Ancien Régime) ». In *L'histoire en partage. Le récit du vrai*, édité par Henri Moniot et Maciej Serwanski, 1:57-68. Nathan.
- . 1997. *L'histoire enseignée au Grand siècle: naissance d'une pédagogie*. Histoire de l'éducation. Paris: Belin.
- Canivez, Patrice. 1995. *Éduquer le citoyen ?* Paris: Hatier.
- Canto-Sperber, Monique, éd. 2004. *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. 3e édition mise à jour. Vol. 2. Paris: Presses universitaires de France.
- Cantù, Paola, et Italo Testa. 2001. « Dalla nuova retorica alla nuova dialettica: il 'dialogo' tra logica e teoria dell'argomentazione ». *Problemata: quaderni di filosofia* 1:123-73.

- Cardon-Quint, Clémence. 2011. « Des lettres impures ? » *Histoire de l'éducation*, n° 129 (janvier), 39-84. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2299>.
- . 2015. *Des lettres au français: une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*. Collection « Histoire ». Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Caroti, Denis. 2022. « Effets des formations à l'esprit critique sur les croyances et dispositions épistémiques des enseignants ». Thèse de doctorat, Aix-Marseille Université. <https://theses.fr/2022AIXM0014>.
- Cassin, Barbara. 2015. « Esquisse de typologie des définitions de la rhétorique de Platon à Aelius Aristide ». In *La rhétorique au miroir de la philosophie*, édité par Barbara Cassin, 9-38. Paris: Librairie Philosophique Vrin.
- Celentano, Maria Silvana. 2011. « Oratorical exercises from the “Rhetoric to Alexander” to the “Institutio oratoria”: continuity and change ». *Rhetorica* 29 (3): 357-65. <https://doi.org/10.1525/RH.2011.29.3.357>.
- Charaudeau, Patrick, Dominique Maingueneau, Jean-Michel Adam, Simone Bonnafous, et Josiane Boutet. 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Éditions du Seuil.
- Charbonnier, Sébastien. 2015. « Les “vertus épistémiques” : un champ de problèmes crucial pour les sciences de l'éducation ». *Le Télémaque* 48 (2): 105-16. <https://doi.org/10.3917/tele.048.0105>.
- Charles, Michel. 1977. *Rhétorique de la lecture*. Collection Poétique. Paris: Éditions du Seuil.
- . 1985. *L'arbre et la source*. Paris: Éditions du Seuil.
- . 1995. *Introduction à l'étude des textes*. Collection Poétique. Paris: Éditions du Seuil.
- . 2018. *Composition*. Paris: Seuil.
- Chervel, André. 1988. « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation* 38 (1): 59-119. <https://doi.org/10.3406/hedu.1988.1593>.
- . 1998. *La culture scolaire: une approche historique*. Histoire de l'éducation. Paris: Belin.
- . 2006. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Les usuels Retz. Paris: Retz.

- Chevallard, Yves. 1985. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Chiron, Pierre. 2003. « Le dialogue entre dialogue et rhétorique ». *Ktèma*, n° 28, 155-81. <https://doi.org/10.3406/ktema.2003.2357>.
- . 2015. « Les doctrines antiques des figures : quelques idées reçues ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 165-166 (octobre). <https://doi.org/10.4000/pratiques.2462>.
- . 2017. « Les Arts rhétoriques gréco-latins : structures et fonctions ». *Mètis*, n° 5 (juin), 101-34.
- . 2018. *Manuel de rhétorique : ou comment faire de l'élève un citoyen*. Paris: Les Belles Lettres.
- . 2020. « L'instruction « stylistique » dans la rhétorique gréco-latine ». *Semitica et Classica* 13 (janvier):79-104. <https://doi.org/10.1484/J.SEC.5.122982>.
- Chiron, Pierre, et Benoît Sans. 2020. *Les progymnasmata en pratique, de l'Antiquité à nos jours*. Paris: Editions Rue d'Ulm.
- Chiss, Jean-Louis. 2022. *Idéologies linguistiques, politiques et didactiques des langues*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Citton, Yves. 2010. *L'avenir des humanités: économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* Paris: La Découverte.
- Claudel, Chantal, et Marianne Doury. 2018. « Les arbres argumentatifs comme support à l'enseignement de l'argumentation en FLE ». In . <https://shs.hal.science/halshs-01790012>.
- Compagnon, Antoine. 2007. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris, France: Fayard.
- Compère, Marie-Madeleine. 1994. « La formation littéraire et pédagogique des jésuites en Europe, fin du XVIIème et début du XVIIIème siècle ». *Paedagogica Historica* 30 (1): 99-117. <https://doi.org/10.1080/0030923940300105>.
- Compère, Marie-Madeleine, et André Chervel. 1997. « Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français ». *Histoire de l'éducation* 74 (1): 5-38. <https://doi.org/10.3406/hedu.1997.2907>.
- Conley, Thomas M. 1990. *Rhetoric in the European Tradition*. Chicago London: University of Chicago press.

- Conte, Sophie. 2022. « Perspectives pédagogiques chez Quintilien. Exercere, exercitare et exercitatio dans l'Institution oratoire ». In *Passeurs de culture: La transmission de la culture grecque dans le monde romain des Ier-IVe siècles après J.-C.*, 32:183-98. Recherches sur les Rhétoriques Religieuses. <https://doi.org/10.1484/M.RRR-EB.5.121141>.
- . 2024. « Les frontières de la déclamation dans l'Institution oratoire de Quintilien ». *Exercices de rhétorique*, n° 22 (avril). <https://doi.org/10.4000/rhetorique.1613>.
- Cospérec, Serge. 2019. *La guerre des programmes (1975-2020) : l'enseignement de la philosophie une réforme impossible ?* Limoges: Lambert-Lucas.
- Coste, François. 2024. *L'ordinaire de la littérature. Que peut (encore) la théorie littéraire ?* Paris: La fabrique.
- Courchamp, Franck. 2009. *L'Écologie pour les nuls*. Paris: First.
- Dainville, Julie, et Benoit Sans. 2016. « Teaching Rhetoric Today: Ancient Exercises for Contemporary Citizens ». *Educational Research and Reviews* 11 (20): 1925-30. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3003>.
- Danblon, Emmanuelle. 2004. *Argumenter en démocratie*. Bruxelles: Labor Sciences Humaines.
- . 2005. *La fonction persuasive: anthropologie du discours rhétorique origines et actualité*. Collection U. Paris: Armand Colin.
- . 2007. « Stratégies de la rationalité discursive face à la représentation de l'extrême ». *Tangence*, n° 83, 45-68. <https://doi.org/10.7202/016764ar>.
- . 2012a. « Il y a critique et critique : épistémologie des modèles d'argumentation ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 9 (septembre). <https://doi.org/10.4000/aad.1395>.
- . 2012b. « La rhétorique ou l'art de pratiquer l'humanité ». *Semen. Revue de sémiolinguistique des textes et discours*, n° 34 (novembre). <https://doi.org/10.4000/semen.9725>.
- . 2013. *L'homme rhétorique : raison, culture, action*. Editions du Cerf. Paris.
- Danblon, Emmanuelle, et Valérie Bonnet. 2021. « “L'idée d'une réactualisation de la rhétorique est directement liée au rapport qu'une société entretient avec les questions politiques et épistémologiques” ». *Mots. Les langages du politique*, n° 125 (mars), 111-28. <https://doi.org/10.4000/mots.28133>.

- Danblon, Emmanuelle, Lucie Donckier de Donceel, Benoît Sans, et Benjamin Sevestre-Giraud. 2021. « Enseigner la rhétorique à l'École de Bruxelles ». *Recherches & Travaux [En ligne]*, n° 99.
- Danblon, Emmanuelle, et Roselyne Koren. 2024. « Emmanuelle Danblon : Les exercices de rhétorique ou l'art de retrouver « le goût du vrai » ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 32 (avril). <https://doi.org/10.4000/aad.8202>.
- Daniel, Clara. 2021. « De la source antique à la réception contemporaine : le classique et la traduction : le cas de la comédie de Plaute ». Thèse de doctorat, Aix-Marseille. <https://theses.fr/2021AIXM0222>.
- Daoust, Marc-Kevin. 2015. « Repenser la neutralité axiologique ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, n° 53-1 (mai), 199-225. <https://doi.org/10.4000/ress.3000>.
- Daunay, Bertrand. 2005. « Les ambiguïtés des textes officiels sur l'écriture d'invention ». *Pratiques*, n° 127-128, 17-30. <https://doi.org/10.3406/prati.2005.2073>.
- Daunay, Bertrand, et Yves Reuter. 2008. « La didactique du français : questions d'enjeux et de méthodes ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 137-138 (juin), 57-78. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1152>.
- Demilly, Lise. 1985. « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques ». *Revue française de sociologie* 26 (1): 96-119. <https://doi.org/10.2307/3321805>.
- Denizot, Nathalie. 2014. « L'enseignement du français au lycée : mutation ou reconfigurations ? » In *École et mutation*, édité par Martine Meskel-Cresta, Jean-François Nordmann, Philippe Bongrand, Séverine Colinet, Marie-Laure Elalouf, et Catherine Boré, 231-41. Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.paqu.2014.01.0231>.
- . 2023. « « Culture scolaire » et « scolarisation » : des concepts didactiques pour questionner la « forme scolaire » ». *Raisons éducatives* 27 (1): 35-50. <https://doi.org/10.3917/raised.027.0035>.
- Dericquebourg, Baptiste. 2020. *Le deuil de la littérature*. Paris: Allia.
- Desbordes, Françoise. 1986. « L'argumentation dans la rhétorique antique: une introduction ». *Lalies*, n° 8, 81-110.
- Detey, Sylvain. 2023. *Savons-nous vraiment parler ? du contrat linguistique comme contrat social*. Malakoff: Armand Colin.

- Detey, Sylvain, et David Le Gac. 2008. « Didactique de l'oral et normes de prononciation : quid du français « standard » dans une approche perceptive ? » In *Congrès mondial de linguistique française 2008*, 061. Paris: EDP Sciences. <https://doi.org/10.1051/cmlf08209>.
- Dewey, John. 2011. *La formation des valeurs*. Traduit par Alexandra Bidet, Louis Quéré, et Gêrôme Truc. Les Empêcheurs de penser en rond. Paris: la Découverte.
- Di Piazza, Salvatore. 2018. « Rhetorical deliberation. A sustainable normativism from a Gorgianic-Aristotelian perspective ». *Paradigmi, Rivista di critica filosofica* 3 (36): 427-42. <https://doi.org/10.30460/91900>.
- Donckier de Donceel, Lucie, et Benjamin Sevestre-Giraud. 2023. « Nouvelle rhétorique et formation du citoyen : perspectives sur l'enseignement du discours à partir d'une université d'été ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 30 (avril). <https://doi.org/10.4000/aad.7126>.
- Douay, Françoise. 1999. « 23 – La rhétorique en France au XIXe siècle à travers ses pratiques et ses institutions : restauration, renaissance, remise en cause ». In *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, édité par Marc Fumaroli, 1071-1214. Hors collection. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.fuma.1999.01.1071>.
- Doury, Marianne. 1997. *Le débat immobile. L'argumentation dans le débat médiatique sur les parasciences*. Paris: Éditions Kimé. <https://doi.org/10.3917/kime.doury.1997.01>.
- . 2013. « Positionnement descriptif, positionnement normatif, positionnement militant ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 11 (octobre). <https://doi.org/10.4000/aad.1540>.
- . 2015. « Prêcher un convaincu - Pourquoi argumente-t-on quand on est tous d'accord ? » In *Persuasion et argumentation*, édité par Georges Roque et Ana Laura Nettel, 103-22. Rhétorique, stylistique, sémiotique. Paris: Classiques Garnier. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-4613-9.p.0103>.
- . 2021. *Argumentation: analyser textes et discours observations et analyses, méthodologie pratique, exercices corrigés*. 2e édition. Portail. Malakoff: Armand Colin.

- Doury, Marianne, et Christian Plantin. 2015. « Une approche langagière et interactionnelle de l'argumentation ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 15 (septembre). <https://doi.org/10.4000/aad.2006>.
- Dross, Juliette. 2004. « De la philosophie à la rhétorique: la relation entre “phantasia” et “enargeia” dans le traité “Du sublime” et l’“Institution oratoire” ». *Philosophie Antique* 4:61-93.
- . 2006. « De l'imagination à l'illusion: quelques aspects de la “phantasia” chez Quintilien et dans la rhétorique impériale ». In *Incontri triestini di filologia classica*, édité par Lucio Cristante, 273-90. Polymnia, 6. Trieste: EUT.
- . 2010. *Voir la philosophie: les représentations de la philosophie à Rome rhétorique et philosophie, de Cicéron à Marc Aurèle*. Collection d'études anciennes 71. Paris: Les Belles Lettres.
- . 2023. *L'art rhétorique. Petit manuel pour un usage éclairé de la parole*. Paris: Armand Colin.
- Dryzek, John S. 2010. « Rhetoric in Democracy: A Systemic Appreciation ». *Political Theory* 38 (3): 319-39.
- Ducrot, Oswald, et Jean-Marie Schaeffer. 1995. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Points. Paris: Éditions du Seuil.
- Dufour, Michel. 2018. *Manuel d'argumentation*. Armand Colin. Paris.
- Dumaître, Eric. 2011. « Quelques variantes d'un lieu commun pédagogique : la formation de l'esprit par l'étude des Lettres ». <https://doi.org/10.3406/spira.2011.1140>.
- Dupont, Florence, Pauline Colonna d'Estria, et Sylvie Taussig. 2013. *L'Antiquité, territoire des écarts: entretiens avec Pauline Colonna d'Istria et Sylvie Taussig*. Itinéraires du savoir. Paris: Albin Michel.
- Dutant, Julien, et Pascal Engel, éd. 2017. *Philosophie de la connaissance : Croyance, connaissance, justification*. Paris: Vrin.
- Eco, Umberto. 1994. *La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Traduit par Jean-Paul Manganaro et Danielle Dubroca. Faire l'Europe. Paris: Éditions du Seuil.
- van Eemeren, Frans H., Bart Garssen, Erik C. W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henkemans, Bart Verheij, et Jean H. M. Wagemans. 2014. *Handbook of*

- Argumentation Theory*. Dordrecht: Springer Netherlands.
<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9473-5>.
- van Eemeren, Frans H., et Robert Grootendorst. 1996. *La nouvelle dialectique*. Traduit par Christian Plantin, Sylvie Bruxelles, Marianne Doury, et Véronique Traverso. Argumentation, sciences du langage. Paris: Éditions Kimé.
- van Eemeren, Frans H., et Peter Houtlosser. 2006. « Strategic Maneuvering: A Synthetic Recapitulation ». *Argumentation* 20 (4): 381-92. <https://doi.org/10.1007/s10503-007-9037-z>.
- van Eemeren, Frans H., et Peter Houtlosser. 2017. « Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique ». In *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation*, édité par Marianne Doury et Sophie Moirand, 45-75. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Elalouf, Marie-Laure. 2023. « La formation des enseignants de français ». *Le français aujourd'hui* 221 (2): 63-77. <https://doi.org/10.3917/lfa.221.0063>.
- Ellis, Carolyn, Tony E. Adams, et Arthur P. Bochner. 2011. « Autoethnography: An Overview ». *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 12 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>.
- Enos, Richard Leo. 2016. « Quintilian's Message, Again: His Philosophy of Education ». *Advances in the History of Rhetoric* 19 (2): 111-23. <https://doi.org/10.1080/15362426.2016.1182401>.
- Eugène, Maïté. 2024. *Étudier la littérature sans la lire ? Enquête sur les non-lecteurs scolaires*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Fabiani, Jean-Louis. 2006. « À quoi sert la notion de discipline ? » In *Qu'est-ce qu'une discipline ?*, édité par Jean Boutier, Jean-Claude Passeron, et Jacques Revel, 11-34. Enquête. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales. <https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.20081>.
- . 2013. « Vers la fin du modèle disciplinaire ? » *Hermès, La Revue* 67 (3): 90-94. <https://doi.org/10.4267/2042/51891>.
- Fabre, Michel. 2014. « Les « Éductions à » : problématisation et prudence ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 36 (octobre). <https://doi.org/10.4000/edso.875>.

- Fedder, Fabian. 2024. *Quintilians ›Institutio oratoria‹ Buch VII: Einleitung, Text und Kommentar*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783111344515>.
- Ferry, Victor. 2013. « The virtues of dissoi logoi ». *OSSA Conference Archive*, mai. <https://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA10/papersandcommentaries/46>.
- . 2015. *Traité de rhétorique à usage des historiens*. Paris: Classiques Garnier.
- . 2020. *12 leçons de rhétorique pour prendre le pouvoir : Mettez vos idées en discours et votre public en mouvement*. Paris: Eyrolles.
- Ferry, Victor, et Benoît Sans. 2015. « Introduction : éduquer le regard rhétorique ». *Exercices de rhétorique*, n° 5 (septembre). <https://doi.org/10.4000/rhetorique.402>.
- Finley, Cassie. 2023. « From Virtue Argumentation to Virtue Dialogue Theory: How Aristotle Shifts the Conversation for Virtue Theory and Education ». *Educational Theory* 73 (2): 153-73. <https://doi.org/10.1111/edth.12571>.
- Fleming, David. 2016. « Quintilian, Progymnasmata, and Rhetorical Education Today ». *Advances in the History of Rhetoric* 19 (2): 124-41. <https://doi.org/10.1080/15362426.2016.1182402>.
- Flynn, Lawrence J. 1956. « The De Arte Rhetorica (1568) by Cyprian Soarez, S.J.: A Translation with Introduction and Notes ». Thèse de doctorat, University of Florida.
- Forquin, Jean-Claude. 2008. *Sociologie du curriculum*. Paideia. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Fumaroli, Marc, éd. 1999. *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne: 1450-1950*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gagnon, Alex. 2020. « Vertus et éducation morale ». Mémoire, Université de Montréal. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/24356>.
- Galand-Hallyn, Perrine, Fernand Hallyn, et Carlos Lévy, éd. 2010. *Quintilien ancien et moderne*. Turnhout, Belgique: Brepols, 2010.
- Gannet, Cinthia, et John Brereton, éd. 2016. *Traditions of Eloquence: The Jesuits and Modern Rhetorical Studies*. Fordham: Fordham University Press. <https://doi.org/10.1515/9780823264551>.
- Garcia-Debanç, Claudine. 2010. « Les enjeux de la didactique du français comme discipline de recherche et de formation ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 145-146 (juin), 22-25. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1490>.

- . 2021. « Configuration didactique, modèles disciplinaires en actes, conscience disciplinaire : validité et valeur euristique de trois concepts de la didactique du français langue première ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 189-190 (juillet). <https://doi.org/10.4000/pratiques.9653>.
- Genette, Gérard. 1966. « Enseignement et rhétorique au XXe siècle ». *Annales* 21 (2): 292-305. <https://doi.org/10.3406/ahess.1966.421370>.
- Genouvrier, Émile. 1972. « Quelle langue parler à l'école ? Propos sur la norme du français ». *Langue française* 13 (1): 34-51. <https://doi.org/10.3406/lfr.1972.5584>.
- Glaser, Barney G., et Anselm Leonard Strauss. 2017. *La découverte de la théorie ancrée: stratégies pour la recherche qualitative*. Traduit par Kerralie Ouevray, Marc-Henry Soulet, et Pierre Paillé. 2e édition. Individu et société. Malakoff: Armand Colin.
- Go, Henri Louis. 2012. « La normativité dans l'éducation ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 45 (1-2): 77-94. <https://doi.org/10.3917/lse.451.0075>.
- Guérin, Charles. 2013. « “Non per omnia poetae sunt sequendi” ». La figure du poète comme modèle et contre-modèle de l'exercice oratoire dans la rhétorique latine classique ». In *Poètes et orateurs dans l'antiquité. Mises en scène réciproques*, édité par Hélène Vial, 103-19. Clermont-Ferrand: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- . 2017. « Du non-style à l'élégance : la simplicité stylistique dans la rhétorique et l'éloquence latines du Ier siècle av. J.-C. » In *La Simplicité stylistique*, édité par Claire Stolz et Anne-Marie Paillet, 49-68. Paris: Honoré Champion.
- Guérin, Emanuelle. 2008. « Le 'français standard' : une variété située ? » *Congrès mondial de linguistique française*. <https://doi.org/10.1051/cmlf08250>.
- . 2010. « L'« outre-langue » des enseignants ou le mythe d'une langue monovariétale ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 145-146 (juin), 45-54. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1501>.
- Guerrini, Jean-Claude. 2019. *Les valeurs dans l'argumentation: l'héritage de Chaïm Perelman*. Paris, France: Classiques Garnier.
- Guillemette, François. 2006. « L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? » *Recherches qualitatives* 26 (1): 32-50. <https://doi.org/10.7202/1085397ar>.
- Hadot, Pierre. 1980. « Philosophie, dialectique, rhétorique dans l'Antiquité ». *Studia philosophica*, 139-66.

- Halté, Jean-François. 1993. *La didactique du français*. 2ème éd. corrigée. Que sais-je ? Paris: Presses Universitaires de France.
- . 2008. « Le français entre rénovation et reconfiguration ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 137-138 (juin), 23-38. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1150>.
- Heinich, Nathalie. 2002. « Pour une neutralité engagée ». *Questions de communication*, n° 2 (décembre), 117-27. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7084>.
- . 2009. *La fabrique du patrimoine : « De la cathédrale à la petite cuillère »*. Ethnologie de la France. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- . 2017. *Des valeurs: une approche sociologique*. Paris: Gallimard.
- Herman, Thierry. 2011. « Le courant du Critical Thinking et l'évidence des normes : réflexions pour une analyse critique de l'argumentation ». *A contrario* 16 (2): 41-62. <https://doi.org/10.3917/aco.112.0041>.
- Hery, Évelyne. 2016. « La réforme pédagogique des lycées en 1902 ». *Carrefours de l'éducation* 41 (1): 31-46. <https://doi.org/10.3917/cdle.041.0031>.
- Hoaglund, John, et Christian Plantin. 1990. « L'enseignement de la pensée critique aux Etats-Unis ». *LINX*, n° 22, 81-103. <https://doi.org/10.3406/linx.1990.1147>.
- Hogan, J. Michael, Jessica A. Kurr, Michael J. Bergmaier, et Jeremy D. Johnson, éd. 2017. *Speech and Debate as Civic Education*. Pennsylvania: Penn State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271080369>.
- Hogarth, Claire, Christina Matthiesen, et Jonas Bakken. 2022. « Advancing citizenship through language arts education: conceptions of rhetoric in Scandinavian national curricula ». *Journal of Curriculum Studies* 54 (4): 559-75. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1989050>.
- Holmes-Henderson, Arlene, Janja Žmavc, et Anne-Grete Kaldahl. 2022. « Rhetoric, Oracy and Citizenship: Curricular Innovations from Scotland, Slovenia and Norway ». *Literacy* 56 (3): 253-63. <https://doi.org/10.1111/lit.12299>.
- Houdart-Merot, Violaine. 1998. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- . 2018. *La création littéraire à l'université*. Saint-Denis: Presses Universitaires de Vincennes.

- Houdart-Merot, Violaine, et Anne-Marie Petitjean. 2018. « La suppression du sujet d'invention à l'épreuve anticipée du baccalauréat: Une décision à contrecourant de l'histoire ». *Le français aujourd'hui* 202 (3): 105-16. <https://doi.org/10.3917/lfa.202.0105>.
- . 2021. *La recherche-création littéraire à l'université*. Bruxelles: Peter Lang.
- Hursthouse, Rosalind, et Glen Pettigrove. 2023. « Virtue Ethics ». In *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, édité par Edward N. Zalta et Uri Nodelman, 2023     d. Metaphysics Research Lab, Stanford University. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2023/entries/ethics-virtue/>.
- Isambert-Jamati, Viviane. 1995. *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris: L'Harmattan.
- Jablonka, Ivan. 2014. *L'histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales*. Paris:   d. du Seuil.
- Jacquet-Francillon, François, Renaud d'Enfert, et Laurence Loeffel,   d. 2010. *Une histoire de l'  cole: Anthologie de l'éducation et de l'enseignement en France, XVIIIe-XXe siècle*. Paris: Retz.
- Janvre, Caroline. 2018. « La "pédagogique critique de la norme", sortir de la tolérance pour lutter contre les discriminations ». *Cahiers de la LCD* 8 (3): 81-102. <https://doi.org/10.3917/clcd.008.0081>.
- Jaubert, Anna. 2023. *La stylisation du discours*. Investigations stylistiques 15. Paris: Classiques Garnier.
- Jeanneret, Yves. 2008. *Penser la trivialité. Volume 1, La vie triviale des êtres culturels*. Paris: Hermès-Lavoisier.
- . 2014. *Critique de la trivialité: les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Collection SIC 4. Paris: Editions Non standard.
- Jey, Martine. 1998. *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880-1925)*. Metz: Université de Metz.
- . 2004. « Gustave Lanson : De l'histoire littéraire à une histoire sociale de la littérature ? » *Le français aujourd'hui* 145 (2): 15-22. <https://doi.org/10.3917/lfa.145.0015>.
- . 2022. « 5. De la démocratisation des lettres dans l'enseignement: Un enjeu à la fin du XIXe siècle ». In *Splendeurs et misères de la littérature*, édité par Olivier

Bessard-Banquy, 133-53. Armand Colin.
<https://doi.org/10.3917/arco.bessa.2022.01.0133>.

- Joule, Robert-Vincent, et Jean-Léon Beauvois. 2002. *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Nouvelle version. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Jouvancy, Joseph de. 1710. *L'élève de rhétorique* (2020). Traduit par Francis Goyet et Delphine Denis. L'univers rhétorique 10. Paris: Classiques Garnier.
- Kalivoda, Gregor, et Franz-Hubert Robling. 1992. *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Édité par Gert Ueding. 12 vol. Tübingen, Allemagne: M. Niemeyer.
- Karsenti, Thierry, et Lorraine Savoie-Zajc. 2018. *La recherche en éducation. Étapes et approches*. 4ème éd. rev. et mise À jour. Les Presses Universitaires de Montréal.
- Kennedy, George A. 2013. *Quintilian: A Roman Educator and His Quest for the Perfect Orator*. Revised Edition. Sophron.
- Kiviniemi, Anne-Laure. 2018. « Stylistique pragmatique et écriture des poilus ». Aix-Marseille Université, CIELAM, Malice. Aix-en-Provence. 3 août 2018. <https://cielam.univ-amu.fr/malice/articles/stylistique-pragmatique-ecriture-poilus>.
- Kock, Christian, et Lisa S. Villadsen, éd. 2012. *Rhetorical Citizenship and Public Deliberation*. Penn State University Press. <https://doi.org/10.5325/j.ctt7v660>.
- . 2015. *Contemporary Rhetorical Citizenship*. Leiden University Press.
- Koren, Roselyne. 2019. *Rhétorique et éthique : du jugement de valeur*. Paris: Classiques Garnier.
- Kraus, Manfred. 2006. « Nothing To Do With Truth? Εἰκός in Early Greek Rhetoric and Philosophy ». In *Papers on Rhetoric VII*, édité par Lucia Calboli Montefusco, 129-50. Roma.
- . 2009. « From Figure to Argument: Contrarium in Roman Rhetoric ». In *Pondering on Problems of Argumentation: Twenty Essays on Theoretical Issues*, édité par Frans H. van Eemeren et Bart Garssen, 117-32. Argumentation Library. Dordrecht: Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9165-0_9.
- . 2014. « La « chaire » de Quintilien et les chaires de rhétorique dans l'antiquité gréco-romaine ». In , édité par Lucia Calboli Montefusco et Maria Silvana Celentano, 125-43. Perugia: Pliniana.

- . 2019. « Trumped-up Arguments : Lies, “Alternative Facts” and Deception in Political Debate ». *Proceedings of the Conference of the International Society for the Study of Argumentation - Amsterdam 2019*. <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/125808>.
- Kristjánsson, Kristján, et James Arthur. 2017. « The Jubilee Centre Framework for Character Education in Schools, 3rd revised version ». <https://www.jubileecentre.ac.uk/character-education-/the-jubilee-centre-framework-for-character-education-in-schools/>.
- Labarta, Gaëlle. 2019. « Le discours critique et ses valeurs : Une éthique des vertus discursives à partir de quelques polémiques en littérature française contemporaine ». Thèse de doctorat, Université Paris-Nord - Paris XIII. <https://theses.hal.science/tel-03156963>.
- Lafont-Terranova, Jacqueline. 2018. « Deux ateliers d'écriture créative à l'université pour « réfléchir » l'écriture de manière singulière ». *Recherches en didactiques* 26 (2): 9-24. <https://doi.org/10.3917/rdid.026.0009>.
- Lahire, Bernard. 2012. *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. 1re éd. 1995. Paris: Le Seuil / Gallimard.
- Lamy, Bernard. 1675. *La rhétorique ou L'art de parler* (1998). Édité par Christine Noille-Clauzade. Sources classiques 7. Paris: Honoré Champion.
- Laplantine, François. 1996. *La description ethnographique*. 128 119. Paris: Nathan.
- Lardellier, Pascal. 2008. *Arrêtez de décoder*. Paris: Les Éditions de l'Hèbe.
- Leff, Michael. 1987. « Modern Sophistic and the Unity of Rhetoric ». In *The Rhetoric of the human sciences: language and argument in scholarship and public affairs*, édité par Charles W. Anderson. University of Wisconsin Press.
- Legardez, Alain, Jean Simonneaux, et Laurence Simonneaux. 2008. « Compétences et enseignement des Questions Socialement Vives ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n° 24 (janvier), 101-14. <https://doi.org/10.4000/edso.15952>.
- Les Linguistes atterrées. 2023. *Le français va très bien, merci*. Paris: Gallimard.
- Lévy, Carlos. 1993. « La Conversation à Rome à La Fin de La République: Des Pratiques sans Théorie? » *Rhetorica* 11 (4): 399-414. <https://doi.org/10.1525/rh.1993.11.4.399>.

- . 1995. « Le mythe de la naissance de la civilisation chez Cicéron ». In *Mathesis e Philia, Studi in onore di Marcello Gigante*, édité par S. Cerasuolo, Pubblicazioni del Dipartimento di Filologia Classica dell'Università degli Studi di Napoli Federico II, 155-68. Naples.
- Mack, Peter. 2011. *A History of Renaissance Rhetoric, 1380 - 1620*. Oxford-Warburg Studies. Oxford New York (N.Y.) Auckland: Oxford University Press.
- Maingueneau, Dominique. 2003. « Les apports de l'analyse du discours à la didactique de la littérature ». *Le français aujourd'hui* 141 (2): 73-82. <https://doi.org/10.3917/lfa.141.0073>.
- . 2008. « Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 1 (octobre). <https://doi.org/10.4000/aad.351>.
- . 2010. *Manuel de linguistique pour le texte littéraire*. Paris: Armand Colin.
- . 2014. *Discours et analyse du discours: une introduction*. Collection ICOM. Paris: Armand Colin.
- . 2015. *La philosophie comme institution discursive*. Le discours philosophique. Limoges: Éditions Lambert-Lucas.
- van Mal-Maeder, Danielle. 2007. *La fiction des déclamations*. Mnemosyne, volume 290. Leiden Boston: Brill.
- Marx, William. 2005. *L'adieu à la littérature. Histoire d'une dévalorisation XVIIIème-XXème siècles*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Masseron, Caroline, Jean-Marie Privat, et Yves Reuter, éd. 2015. *Littérature, linguistique et didactique du français : Les travaux Pratiques d'André Petitjean. Littérature, linguistique et didactique du français : Les travaux Pratiques d'André Petitjean*. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. <https://books.openedition.org/septentrion/18788>.
- Mazière, Francine. 2005. *L'analyse du discours: histoire et pratiques*. Paris: Presses universitaires de France.
- Meirieu, Philippe. 2013. *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*. Paris: Ecole sans frontières.

- Mérot, Guillemette. 2016. « L'évaluation stylistique des poètes grecs dans l'«Institution oratoire» (X, 1, 46-72): quelle(s) grille(s) d'analyse ? » *Vita Latina*, n° 193-194, 121-50.
- Micheli, Raphaël. 2014. *Les émotions dans les discours: modèle d'analyse, perspectives empiriques*. Champs linguistiques. Louvain-la-Neuve: de Boeck Duculot.
- Minzétanu, Andrei. 2018. « La "rhétorique spéculative" de Michel Charles ». *Critique* 858 (11): 929-46. <https://doi.org/10.3917/criti.858.0929>.
- Monfasani, John. 1992. « Episodes of anti-Quintilianism in the Italian Renaissance : quarrels on the orator as a vir bonus and rhetoric as the scientia bene dicendi ». *Rhetorica*, n° 10, 119-38. <https://doi.org/10.1525/rh.1992.10.2.119>.
- Montefusco, Lucia Calboli. 1996. « Quintilian and the Function of the Oratorical exercitatio ». *Latomus* 55 (3): 615-25.
- Morel, Pierre-Marie. 2017. « Vertu éthique et rationalité pratique chez Aristote. Note sur la notion d'hexis proairetikê ». *Philonsorbonne*, n° 11 (janvier), 141-53. <https://doi.org/10.4000/philonsorbonne.892>.
- Mucchielli, Alex. 2009. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Paris: Armand Colin.
- Mukamurera, Joséphine, France Lacourse, et Yves Couturier. 2006. « Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques ». *Recherches qualitatives* 26 (1): 110-38. <https://doi.org/10.7202/1085400ar>.
- Natali, Carlo. 1995. « Ars ed actus: il fine dell'arte retorica secondo Quintiliano ». *Rhetorica* 13 (2): 161-78. <https://doi.org/10.1525/rh.1995.13.2.161>.
- Nickerson, Raymond S. 2021. *Argumentation: The Art of Persuasion*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108892032>.
- Nocchi, Francesca Romana. 2020. *Quintiliano: modelli pedagogici e pratiche didattiche*. Saggi 123. Brescia: Scholé.
- Noille, Christine. 2021. « L'ancienne rhétorique et l'étude des textes ». *Recherches & Travaux*, n° 99 (décembre). <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4002>.
- Noille-Clauzade, Christine. 1999. *La rhétorique et l'étude des textes*. Ellipses.
- Nonnon, Élisabeth. 1999. « Note de synthèse ». *Revue française de pédagogie* 129 (1): 87-131. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>.

- . 2011. « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 149-150 (juin), 184-206. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>.
- . 2016. « 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 169-170 (juin). <https://doi.org/10.4000/pratiques.3115>.
- Nouailler, Mathilde, éd. 2014. *L'enseignement de l'expression-communication dans les IUT Fondements théoriques, représentations, réalité*. Paris: L'Harmattan.
- Oger, Claire. 2012. *Le façonnage des élites de la République : culture générale et haute fonction publique*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Olivesi, Stéphane et Presses universitaires de Grenoble, éd. 2006. *Sciences de l'information et de la communication: objets, savoirs, discipline*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Ollivier, Bruno. 2000. *Observer la communication: naissance d'une interdiscipline*. CNRS communication. Paris: CNRS éditions.
- Paglieri, Fabio. 2015. « Bogency and Goodacies: On Argument Quality in Virtue Argumentation Theory ». *Informal Logic* 35 (1): 65-87. <https://doi.org/10.22329/il.v35i1.4209>.
- Paillé, Pierre. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée ». *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, 147-81. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>.
- Paugam, Serge. 2010. *Les 100 mots de la sociologie*. Que sais-je ? Paris: Presses universitaires de France.
- Paveau, Marie-Anne. 2001. « Œuvre littéraire et textes journalistiques : la querelle des implicites ». *Le français aujourd'hui* 134 (3): 13-31. <https://doi.org/10.3917/lfa.134.0013>.
- . 2013. *Langage et morale : une éthique des vertus discursives*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Perelman, Chaïm. 1952. « Education et rhétorique ». *Revue belge de psychologie et de pédagogie* 14 (60): 129-38.
- Perelman, Chaïm, et Lucie Olbrechts-Tyteca. 2008. *Traité de l'argumentation: la nouvelle rhétorique*. 6e édition (1re éd. 1958). UBlire. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles.

- Pernot, Laurent. 1986. « Lieu et lieu commun dans la rhétorique antique ». *Bulletin de l'Association Guillaume Budé* 1 (3): 253-84. <https://doi.org/10.3406/bude.1986.1308>.
- Petit, Laurent. 2020. *L'éducation aux médias et à l'information: repenser l'approche critique*. Édité par Presses universitaires de Grenoble. Fontaine: Presses universitaires de Grenoble.
- Petitjean, André. 1998. « La transposition didactique en français ». *Pratiques*, n° 97-98, 7-34. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2479>.
- . 1999. « Valeurs, savoirs et textes dans les Instructions officielles du lycée ». *Pratiques*, n° 101-102, 117-38. <https://doi.org/10.3406/prati.1999.1836>.
- Plantin, Christian. 1987. « Les mots, les arguments, le texte : propositions pour l'enseignement du français à l'université ». Thèse de doctorat, Université libre de Bruxelles. <http://hdl.handle.net/2013/>.
- . 1990. *Essais sur l'argumentation: Introduction à l'étude linguistique de la parole argumentative*. Argumentation et sciences du langage. Paris: Éditions Kimé.
- . 1996. « Le trilogie argumentatif. Présentation de modèle, analyse de cas ». *Langue française* 112 (1): 9-30. <https://doi.org/10.3406/lfr.1996.5358>.
- . 2001. « L'argumentation entre discours et interaction ». *Casa da Argumentação e da Retórica*. https://www.ruigracio.com/CAR/PASSP/pdf/N3_02PlantinLargumentationentre.pdf.
- . 2002. « Analyse et critique du discours argumentatif ». In *Après Perelman : quelles politiques pour les nouvelles rhétoriques ?*, édité par Roselyne Koren et Ruth Amossy. Paris: L'Harmattan.
- . 2004. « Situation des études d'argumentation : de délégitimations en réinventions ». In *L'argumentation aujourd'hui: Positions théoriques en confrontation*, édité par Marianne Doury et Sophie Moirand, 159-81. Sciences du langage. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. <https://doi.org/10.4000/books.psn.768>.
- . 2005. *L'argumentation : histoire, théories et perspectives*. Que sais-je ? 2087. Paris: Presses universitaires de France.

- . 2009. « Un lieu pour les figures dans la théorie de l'argumentation ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 2 (avril). <https://doi.org/10.4000/aad.215>.
- . 2011a. *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours « émotionné »*. Bern, Suisse, Allemagne, Belgique.
- . 2011b. « Pour une approche intégrée du champ de l'argumentation. État de la question et questions controversées ». http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/cplantin/documents/7.Ap_Int_11_07.pdf.
- . 2015. « Persuasion, post-persuasion, alignement ». In *Persuasion et argumentation*, édité par Georges Roque et Ana Laura Nettel. Classiques Garnier. <https://doi.org/10.15122/isbn.978-2-8124-4613-9.p.0075>.
- . 2016. *Dictionnaire de l'argumentation: une introduction aux études d'argumentation*. Langages. Lyon: ENS éditions.
- . 2024. « Notes sur le modèle occidental de l'argumentation au prisme de l'argumentation chinoise ». *Argumentation et Analyse du Discours*, n° 33 (octobre). <https://doi.org/10.4000/12hvm>.
- Plantin, Christian, et Jean-Claude Guerrini. 2018. « « Les problèmes d'acquisition des connaissances, de développement de formes nouvelles de citoyenneté sont les sources majeures du renouvellement des théories de l'argumentation » ». *Mots. Les langages du politique*, n° 118 (novembre), 157-76.
- Poignault, Rémy, et Catherine Schneider. 2018. « Avant-propos ». In *Fabrique de la déclamation antique : Controverses et suasoires*, 9-15. Collection de la Maison de l'Orient et de la Méditerranée. Lyon: MOM Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.momeditions.888>.
- Polo, Claire. 2020. *Le débat fertile: explorer une controverse dans l'émotion*. Langues, gestes, paroles. Grenoble: Université Grenoble Alpes éditions.
- Poucet, Bruno. 1999. *Enseigner la philosophie: histoire d'une discipline scolaire, 1860-1990*. Paris: CNRS éditions.
- Pouivet, Roger. 2008. « Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation ». *Éducation et didactique*, n° 2-3 (décembre), 123-39. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.380>.

- Provenzano, François. 2011. « Littérature et rhétorique : enquête sur des retours (récent et présent) du refoulé ». *Fabula-LhT*, mai. <https://www.fabula.org:443/lht/8/provenzano.html>.
- . 2012. « Institutiones semioticæ : L'enseignement des manuels ». *Signata. Annales des sémiotiques / Annals of Semiotics*, n° 3 (décembre), 91-129. <https://doi.org/10.4000/signata.837>.
- . 2017. « La rhétorique pour les études francophones : enjeux de catégorisation et d'institutionnalisation ». In *Écrire le monde en langue française*, 21-42. Littérature Hors Frontière. Saint-Denis: Presses universitaires de Vincennes. <https://doi.org/10.3917/puv.bagg.2017.01.0021>.
- Quintilien. *Le malade racheté: « Grandes déclamations », 5* (2018) Traduit par Danielle Karin van Mal-Maeder. Collana di studi umanistici 10. Cassino: Edizioni Università di Cassino.
- Quintilien. *Le soldat de Marius: Grandes déclamations, 3* (2004) Traduit par Catherine Schneider. Collana scientifica 5. Cassino: Edizioni dell'Università degli studi di Cassino.
- . *Le tombeau ensorcelé: Grandes déclamations, 10* ». (2013) Traduit par Catherine Schneider. Collana di studi umanistici 3. Cassino: Edizioni Università di Cassino.
- Rabatel, Alain. 2004. *Argumenter en racontant. (Re)lire et (ré)écrire les textes littéraires*. Bruxelles: De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.rabat.2004.01>.
- Raschieri, Amedeo Alessandro. 2020. *Lettura degli autori e insegnamento retorico: ricerche intorno a Quintiliano e alla retorica antica*. A10. Canterano: Aracne editrice.
- Ravoux Rallo, Élisabeth, et Sylvie Guichard. 2009. *L'explication de texte à l'oral des concours. Méthode et exercices corrigés*. Paris: Armand Colin.
- Raymond, Caroline, et Marie-Hélène Forget. 2020. « Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques ». *Éducation et didactique*, n° 14-1 (mai), 31-47. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>.
- Rayou, Patrick. 2002. *La « dissert de philo »: sociologie d'une épreuve scolaire*. Le sens social. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Reboul, Olivier. 1989. *La philosophie de l'éducation*. Que sais-je ? Paris: Presses Universitaires de France.

- . 1991. *Introduction à la rhétorique: théorie et pratique*. Paris: Presses universitaires de France.
- . 1992. *Les valeurs de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rebourcet, Séverine. 2008. « Le français standard et la norme : l'histoire d'une « nationalisme linguistique et littéraire » à la française ». *Communication, lettres et sciences du langage* 2 (1).
- Renaut, Olivier. 2020. « I. L'éthique des vertus : ancrage antique et enjeux contemporains ». In *Humains, animaux, nature. Quelle éthique des vertus pour le monde qui vient ?*, édité par Gérald Hess, Corine Pelluchon, et Jean-Philippe Pierron, 29-40. Paris: Hermann. <https://doi.org/10.3917/herm.pierr.2020.01.0029>.
- Renucci, Franck, et Maud Pelissier. 2013. « L'esprit d'aventure, le trésor perdu des SIC ». *Hermès, La Revue* 67 (3): 113-21. <https://doi.org/10.4267/2042/51896>.
- Reuter, Yves. 2006. « Penser les méthodes de recherches en didactique(s) ». In *Les méthodes de recherche en didactiques*, édité par Marie-Jeanne Perrin-Glorian, 13-26. Éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14879>.
- . 2007. « La conscience disciplinaire ». *Éducation et didactique*, n° 1-2 (septembre), 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>.
- Reuter, Yves, Cora Cohen-Azria, et Dominique Lahanier-Reuter. 2021. *Traité des didactiques*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Ringoot, Roselyne. 2014. *Analyser le discours de presse*. Paris: Armand Colin.
- Ropé, François. 1994. *Savoirs universitaires, savoirs scolaires. La formation initiale des professeurs de français*. Paris: L'Harmattan - INRP.
- Rossignol, Marie-France. 2013. « Le cours d'humanités dans l'enseignement secondaire contemporain. Scolarisation et disciplinarisation de la culture humaniste en français et en histoire pour les élèves de milieu populaire ». Thèse de doctorat, Université Paris VIII - Vincennes.
- Rouvière, Nicolas. 2018. *Enseigner la littérature en questionnant les valeurs*. Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien, Band 112. Berlin: Peter Lang.
- Rubinelli, Sara. 2009. *Ars topica: the Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9549-8>.

- Salamon, Gérard. 2017. « L'imitatio au livre X de l'Institution oratoire ». *Vita Latina* 195 (1): 249-62. <https://doi.org/10.3406/vita.2017.1852>.
- Saminadayar-Perrin, Corinne, et Corinne Saminadayar-Perrin. 2003. « Pratiques scolaires du discours ». In *Spectacles de la parole*, édité par Hélène Millot, 65-82. Saint-Etienne: Les Cahiers Intempestifs.
- Sans, Benoît. 2015. « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse ». *Exercices de rhétorique*, n° 5. <https://doi.org/10.4000/rhetorique.404>.
- . 2017. « Des exercices anciens pour les citoyens de demain. Bilan d'un an d'enseignement de la rhétorique ». *Enjeux* 91:113-35.
- . 2018. « How to Create Rhetorical Exercises? » In *Argumentation and Inference: Proceedings of the 2nd European Conference on Argumentation*, édité par S. Oswald et D. Maillat, 717-30. London: College Publications.
- . 2019. « From Technique to Tactics: How to Teach Dispositio? » In *ISSA 2018 Proceedings*, 1034-41. Amsterdam Sciential International Centre for Scholarship in Argumentation Theory.
- . 2021. « D'une ekphrasis à l'autre : des exemples antiques à l'expérimentation pédagogique ». *Exercices de rhétorique*, n° 17 (novembre). <https://doi.org/10.4000/rhetorique.1232>.
- Schirren, Thomas. 2017. « Wieviel Philosophie braucht der Redner?: Zur Bedeutung der Philosophie in der Institutio oratoria des Quintilian ». In *Philosophie in Rom - Römische Philosophie? Kultur-, literatur- und philosophiegeschichtliche Perspektiven*, édité par Gernot Michael Müller et Fosca Mariani Zini, 189-246. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110493108-009>.
- Schneuwly, Bernard. 2004. « Plaidoyer pour le «français» comme discipline scolaire autonome, ouverte et articulée ». *La Lettre de l'AIRDF*, n° 35, 43-52. <https://doi.org/10.3406/airdf.2004.1620>.
- Schneuwly, Bernard, et Joaquim Dolz. 1998. *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: Ecole sans frontières.
- Seurat, Aude. 2024. *Médiation et hiérarchisation des savoirs sur la communication Le cas de la formation professionnelle*. ISTE Éditions.

- Sevestre-Giraud, Benjamin. 2023. « Quintilien et le statut de la preuve rhétorique. Invitation à une relecture du 5ème livre de l’Institution oratoire ». *Rhetorica* 41 (1): 31-60.
- Sigrell, Anders. 2020. « Rhetorica rediviva : Den återuppståndna retoriken ». In *I Pallas Athenas huvud*, édité par Henrik Rahm, David Dunér, Sten Hidal, et Bibi Jonsson, Vetenskapssocieteten i Lund. Vol. 98. Lund: Vetenskapssocieteten i Lund.
- Simard, Claude, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz, et Claudine Garcia-Debanc. 2019. *Didactique du français langue première*. 2ème édition revue et Augmentée. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Soriano Sancha, Guillermo. 2013. « Una guía para el estudio con veinte siglos de antigüedad : planteamientos de Quintiliano sobre el estudio útiles para la educación actual ». *Berceo*, n° 165, 13-25.
- Soulez, Guillaume. 2004. « Rhétorique, public et “manipulation” ». *Hermès, La Revue* 38 (1): 89-95. <https://doi.org/10.4267/2042/9430>.
- Tellegen-Couperus, Olga Eveline. 2003. *Quintilian and the Law: The Art of Persuasion in Law and Politics*. Louvain: Leuven University Press.
- Théval, Gaëlle. 2024. « Littérature, enseignement en Culture-Communication et agentivités vers une indisciplin ? » *Pratiques de la Communication*, n° 5. <https://pratiquescom.numerev.com/articles/revue-5/3371-litterature-enseignement-en-culture-communication-et-agentivites-vers-une-indiscipline>.
- Thiermann, Peter. 1989. « Redécouverte et influence de manuscrits d’auteurs classiques au début du XVe siècle ». *Revue d’Histoire des Textes* 17 (1987): 55-72. <https://doi.org/10.3406/rht.1989.1308>.
- Thievenaz, Joris. 2019. « La théorie de l’enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l’éducation et de la formation ». *Recherche et formation*, n° 92 (décembre), 19-38. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.5626>.
- . 2022. « La théorie de l’enquête de John Dewey comme modèle d’analyse des processus de professionnalisation du sujet en situation de travail ». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill* 57 (1): 201-21. <https://doi.org/10.7202/1102020ar>.

- Thievenaz, Joris, et Michel Fabre. 2023. « La Théorie de l'enquête de John Dewey : fondements, réception et usages dans la recherche francophone en éducation et formation ». *Revue française de pédagogie* 219 (2): 129-78.
- Tindale, Christopher. 2004. *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Vaillant, Alain. 2023. *L'histoire littéraire*. Paris: Armand Colin.
- Van der Maren, Jean-Marie. 2004. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2ème éd. Bruxelles: De Boeck / Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Poel, Marc. 2021. « Survey of Quintilian Editions and Translations from 1470 until the Present ». In *The Oxford Handbook of Quintilian*, édité par Marc Van Der Poel, Michael Edwards, et James J. Murphy, 25-46. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198713784.002.0003>.
- Van Der Poel, Marc, Michael Edwards, et James J. Murphy, éd. 2021. *The Oxford Handbook of Quintilian*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198713784.002.0003>.
- Veck, Bernard. 1994. *La culture littéraire au lycée: des humanités aux méthodes ?* Paris, France: INRP.
- Veck, Bernard, Lewis Brown, Nicole Esnault, Jean-Marie Fournier, Romain Lancrey-Javal, Catherine Robert-Lazès, et Marc Robert. 1990. *Trois savoirs pour une discipline: histoire littéraire, rhétorique, argumentation : enseignement du français dans le second cycle*. Paris, France: INRP.
- Vesperini, Pierre. 2012. *La Philosophia à Rome et ses pratiques d'Ennius à Cicéron*. Rome : École française de Rome.
- Vignest, Romain, et Jean-Noël Laurenti, éd. 2010. *Enseigner les humanités: Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris: Editions Kimé.
- Viktorovitch, Clément. 2021. *Le Pouvoir rhétorique*. Paris: Seuil.
- Walker, Jeffrey. 2011. *The Genuine Teachers of This Art: Rhetorical Education in Antiquity*. Studies in Rhetoric-Communication. Columbia: the University of South Carolina press.
- Walton, Douglas N. 1998. *The New Dialectic: Conversational Contexts of Argument*. Toronto: University of Toronto Press.

- . 2006. *Fundamentals of Critical Argumentation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Walzer, Arthur E. 2003. « Quintilian's "vir bonus" and the Stoic Wise Man ». *Rhetoric Society Quarterly* 33 (4): 25-41. <https://doi.org/10.1080/02773940309391266>.
- Webb, Ruth. 2009. *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*. Londres: Routledge.
- Wiese, Hugh C, et James J. Murphy. 2015. *Quintilian on the Teaching of Speaking and Writing: Translations from Books One, Two, and Ten of the « Institutio oratoria »*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Wildhaber, Matthieu. 2024. *Petit manuel de rhétorique en entreprise: La règle aujourd'hui ? Parle, ou crève*. Eyrolles. Paris.
- Winkin, Yves. 2004. « De quelques origines américaines des sciences de la communication ». *Hermès, La Revue* 38 (1): 103-10. <https://doi.org/10.4267/2042/9432>.
- Winterbottom, Michael. 1964. « Quintilian and the Vir Bonus ». *The Journal of Roman Studies* 54 (1-2): 90-97. <https://doi.org/10.2307/298654>.
- . 1967. « Fifteenth-Century Manuscripts of Quintilian ». *The Classical Quarterly* 17 (2): 339-69.
- Zinsmaier, Thomas. 2018. « Quintilians vir bonus-Ideal – eine pädagogische List? » *Rhetorica* 36 (4): 333-43.

Annexes

1 - Les entretiens

1.1 Le formulaire d'information et de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

N° d'identification du participant :

Enquête qualitative sur les représentations disciplinaires des enseignants des disciplines scolaires dites « littéraires »

Contexte de l'enquête

Cette enquête qualitative est effectuée dans le cadre de la thèse « *Homo rhetoricus*. Quintilien et le renouveau de la formation humaniste » (Aix-Marseille Université / Université libre de Bruxelles).

L'objectif de cette enquête est de mettre en évidence les croyances, valeurs et représentations disciplinaires des enseignants interrogés.

Réalisation de l'entretien

Cet entretien sera réalisé par M. Benjamin Sevestre-Giraud (doctorant), en présentiel ou à distance.

Il durera de 30 à 90 minutes et sera enregistré de façon anonyme.

Comment se déroule l'entretien ?

Vous participerez à un entretien individuel où l'on vous posera des questions concernant votre expérience de l'enseignement et de l'étude de votre discipline.

Vous avez la possibilité de quitter l'étude à n'importe quel moment sans fournir d'explication.

Comment sera traitée l'information recueillie ?

Les enregistrements (audio) seront retranscrits mot à mot de façon anonyme.

Une fois transcrits, les enregistrements (audio) seront détruits.

L'analyse des données sera réalisée par M. Benjamin Sevestre-Giraud.

Les résultats seront utilisés dans le cadre de sa thèse et pourront éventuellement être publiés.

Vous donnez votre consentement à l'utilisation éventuelle de la transcription de cet entretien, entièrement anonyme, dans une thèse ou dans une publication.

Signature pour accord

Prénom et nom du participant à l'enquête :
Date 15/02/2023
Signature

Prénom et nom de l'enquêteur : Benjamin Sevestre-Giraud
Date 2/02/2023
Signature 

1.2 Le guide d'entretien

Consigne initiale

L'enquête porte sur ce que nous pensons de notre discipline et de son enseignement dans les disciplines littéraires (Lettres, Histoire et Philosophie) ; en gros, nos croyances, nos représentations subjectives, notre vision personnelle de nos disciplines.

I - Première partie : ce que vous pensez de votre discipline

Origine(s) du choix de la discipline

- Lors de vos études, vous vous êtes spécialisé en Lettres classiques / Lettres modernes / Histoire / Philosophie, pourquoi pensez-vous avoir choisi cette discipline ?
- Dans votre parcours, dans votre histoire, qu'est-ce qui a fait que vous avez choisi cette voix et pas une autre ?
- À votre avis, pourquoi cette discipline a piqué votre intérêt ? Et si vous n'aviez pas fait cette discipline, laquelle ? Pourquoi ?
- Est-ce qu'il y a des professeurs en particulier qui vous ont marqué ? Pourquoi ?

Les justifications de l'utilité de la discipline dans la société et de ses valeurs

- Si on demandait à élève ce qu'il a appris avec vous et votre discipline, qu'est-ce qui vous rendrait le plus fier d'entendre ? quelles qualités ou attitudes, quelles compétences, quels savoirs...
- Pour vous l'élève qui sort de votre cours, à la fin de l'année, du semestre, qu'est-ce qu'il a appris de plus important dans votre cours ?

Les pratiques pédagogiques, les situations pédagogiques

- Pouvez-vous décrire des pratiques pédagogiques qui vous caractérisent ? une pédagogie particulière, une façon de transmettre ou d'organiser votre cours et les activités qui est importante pour vous ?

- Comment est-ce que vous vous différenciez de vos collègues ? Ce qui vous distingue de vos collègues ou d'autres collègues dans votre discipline, mais aussi dans d'autres disciplines ?
-

II - Deuxième partie : la place de votre discipline dans la société

- Entre collègues, quand vous vous présentez, que dites-vous ? Pourquoi choisir ce terme ? Quel sens il a pour vous ? Pourquoi pas un autre ? Est-ce qu'il y a une raison ?
 - Pensez-vous que votre discipline est reconnue à sa juste valeur dans la société ? Qu'est-ce qui vous fait penser qu'elle n'est pas reconnue à sa juste valeur ?
 - Qu'est-ce qui pourrait vous faire changer d'opinion ? Qu'est-ce qui vous ferait penser que votre discipline est enfin reconnue sa juste valeur ?
 - La meilleure expérience de votre carrière, le meilleur cours ?
-

III – Troisième partie : études universitaires et le métier d'enseignant

- Aujourd'hui, après votre expérience, que pensez-vous du rapport entre votre formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ? Autant les bonnes surprises que les désillusions ou les franches déceptions...
- Qu'avez-vous appris qui a semblé fondamental, suffisant au contraire insuffisant pour enseigner votre discipline au collège / lycée / université ? Que pensez-vous qui a pu vous manquer par rapport à la réalité et aux exigences du terrain ?

1.3 La transcription anonymisée des entretiens

Lettres – groupe 1

Numérotation des portraits dans la thèse	Code de l’entretien
Portrait 1	1 - b
Portrait 2	1 - a
Portrait 3	1 - c
Portrait 4	1 - d

Histoire, géographie et Éducation morale et civique – groupe 2

Portrait 5	2 - a
Portrait 6	2 - b
Portrait 7	2 - c
Portrait 8	2 - d

Philosophie – groupe 3

Portrait 9	3 - a
Portrait 10	3 - b
Portrait 11	3 - c
Portrait 12	3 - d

Chaque transcription est précédée de quelques informations que l’enseignant m’a donné sur son parcours au cours de l’entretien. Ces transcriptions sont littérales et je n’ai pas cherché à gommer les marques d’oralité ni à résumer le propos.

Pour faciliter la lecture de ces données brutes, j’ai indiqué en gras les questions que j’ai posées pendant l’entretien.

Groupe 1 — Les professeures de lettres

Entretien 1 — a

Parcours

Certifiée puis agrégée de Lettres classiques

Lycée en région parisienne

Jury du capes épreuve disciplinaire

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Je pense qu'il y a trois choses essentiellement la première serait le désir qui est de l'ordre du fantasme de revenir aux sources en fait de se dire qu'en matière de littérature, mais parce que justement c'est une science humaine et qu'elle se construit, il fallait partir d'une base donc il y a cette idée-là : pas du tout de remonter aux origines, mais plutôt d'aller vers les aïeux, vers les ancêtres. Il me semblait que ce serait une façon de comprendre mieux la littérature de façon générale. Et de façon assez paradoxale en fait, je ne suis pas du tout conservatrice en matière de littérature et au contraire je suis plutôt une lectrice de littérature contemporaine j'ai lu les classiques, mais je ne fais pas du tout partie des gens qui s'y replongent... après je pense qu'il y a aussi la technicité en fait de la matière qui me semblait être d'une nature telle que je ne me voyais pas capable de m'y mettre toute seule. Je me suis dit en tant qu'étudiante en fait quitte à faire des études là voilà un domaine dans lequel je n'arriverai pas à me former si je n'ai pas des professeurs et une fois de plus avec le fantasme et pour le coup que j'ai laissé complètement de côté en me disant, mais pour le reste la littérature en langue étrangère où ça je m'en sortirai je saurais trouver les informations enfin ce sera plus simple. Bon et en fait en fait pas du tout. Et j'ai hésité à un moment donné entre les Lettres et l'histoire et il y a aussi cette dimension-là en fait qui m'intéressait en me disant par les lettres classiques et étant donné la diversité des textes qu'on peut lire que ce soit en latin ou grec. Il me semblait que c'était une façon de ne pas faire que de la littérature, mais notamment d'aller voir du côté de l'histoire et après très modestement de l'anthropologie la philosophie, modestement parce que issue de la vieille Sorbonne ce n'est pas vraiment ce sur quoi on mettait l'accent quoique je le regrette vraiment humainement et personnellement ; puis pour le coup directement en lien avec les programmes en fait je ne cesse de voir mes limites parce qu'il y a des sujets que je sais difficilement traiter. Alors après là pour le coup c'est aussi le plaisir de l'enseignante de continuer à se documenter, mais j'ai encore en histoire romaine en fait je savais rien. Alors maintenant c'est lumineux, mais c'est vraiment en l'enseignant, je n'avais aucune notion de la chronologie et je crois que j'exagère à peine, mais les grandes périodes elles étaient très floues

alors que pour moi il me semble que c'est très limpide désormais ce que c'est que la République ce que c'est que l'Empire, mais en licence honnêtement un auteur j'aurais été incapable de le situer ne serait-ce que par rapport à ces deux périodisations-là.

J'ai l'impression en fait que spécialement les lettres classiques se cherchent un peu dans la manière de concevoir un parcours pour des étudiants et qu'il y a quand même toujours à l'arrière-plan l'idée qu'il faut former au concours de l'enseignement et qui sont centrés sur l'exercice de la version, du thème, des trucs très linguistiques et que finalement le reste va de soi parce que je pense qu'il y a l'idée que de toute façon dans le secondaire on a appris l'histoire et donc on sait situer, placer les événements les personnages les uns par rapport aux autres. Mais je pense que les historiens doivent dire globalement la même chose qu'en sortant du collège et du lycée les notions d'histoire sont très vagues.

J'ai fait un an de prépa qui s'est très mal passé. J'y suis allé vraiment par défaut avec cette idée que je voulais rester généraliste le plus longtemps possible, mais en fait je n'ai jamais adhéré à la masse de travail qui était attendu de nous. Quand je dis ça c'est que ce n'est pas par paresse, mais j'étais vraiment très dilettante et ça, je n'étais pas concentrée quoi. Je le regrette maintenant parce que je vois ce que je n'ai pas fait, ce que j'aurais pu faire un bon, ce que j'ai manqué vraiment et bon. Mais globalement j'ai cessé pratiquement d'aller en cours de façon assidue à partir de février et ça a coïncidé avec la mobilisation contre le CPE ; c'est un peu mon excuse noble de militantisme, mais c'est au point que de toute façon je n'ai pas été autorisée à passer en khâgne, ce qui n'était pas mon vœu de toute manière (...) ce n'est pas bête, mais j'avais demandé une validation d'acquis en Lettres modernes au moment de m'inscrire à la fac. J'ai pensé que finalement les Lettres classiques pour ces raisons-là étaient plus judicieuses et j'ai recommencé une première année à la fac.

Et au lycée ?

Oui et là, je crois, de façon enfin un peu naïve, c'est vraiment lié à des figures d'enseignants marquants. J'ai commencé et le latin et le grec dès le moment où on pouvait débiter donc en 5^e pour le latin et en 3^e pour le grec. En latin j'ai eu des profs très très rébarbatifs pour le coup et qui ne donnaient franchement pas très envie, mais en revanche en 3^e j'ai eu un prof que j'ai perdu de vue par la suite. Je ne sais pas s'il était brillant en fait avec le recul j'en sais rien, mais il avait vraiment une façon de capter votre attention par l'étrangeté de tout ce qui nous était présenté. Je me souviens très bien qu'il nous avait montrés en alphabet donc il nous avait dit que ce serait difficile de s'en emparer, montrer des textes en disant qu'ils nous choqueraient. J'étais dans une institution privée à Lille donc c'est un vrai privé catholique, mais le poids de la morale catholique n'est pas nécessairement extrêmement présent. Il y avait un crucifix dans la classe et il y avait une messe à la rentrée, mais pour le reste ni mes condisciples ni les enseignants n'étaient très intégristes. Mais pour le coup je pense qu'il avait un plaisir malicieux tu vois à nous montrer des représentations d'amour d'homosexuels tu vois de choses comme ça. Il faisait exprès de le présenter comme ça. Il y avait une volonté de presque un peu de pédagogie par le choc en fait et heureusement que j'étais adolescente à ce moment-là parce que j'ai trouvé ça très fort, mais je me rends compte qu'un peu après ça aurait pu au contraire m'irriter au plus haut point que c'était peut-être ridicule et parce que je me rends compte que ce que j'ai beaucoup gardé de son cours comme souvenir c'est ça et pas tellement le fond. Mais ça m'était vraiment apparu de façon très forte comme un lieu marginal et je me retrouve beaucoup dans ce que Florence Dupont écrit, fait avec

beaucoup de limites, mais dans l'ensemble j'adhère vraiment à sa démarche et qu'elle appelle ce « territoire des écarts ». Je ne l'ai pas du tout en tête à ce moment-là, mais je crois que c'est tout à fait ça qui m'intéresse

(...) j'étais en manque de représentations en fait là pour le coup de couples d'homosexuels et évidemment je pense que ça ça monte ma curiosité et du coup plus vers le grec que vers le latin un peu par un peu par la force des choses là où finalement je suis plus devenue une latiniste qu'une helléniste.

Et la philosophie ?

Ben alors là c'est la mauvaise rencontre dans l'autre sens j'ai eu un prof de philo en terminale qui, je ne veux pas dire qu'il m'a dégouté parce que ce serait excessif, mais vraiment absolument sans charisme et encore maintenant la philosophie continue de me résister. D'abord je me rends compte que je manque beaucoup là aussi de repère autant l'histoire littéraire, j'y suis à l'aise. Mais l'histoire de la philosophie j'ai beaucoup plus de mal donc je perçois difficilement des évolutions et puis je crois que je suis très rebutée par le langage philosophique et par contre coup c'est pour ça aussi que j'aime tant la littérature. Mais globalement je me rends compte que les seuls philosophes que je lis pendant très longtemps ça a été Sartre et Camus parce que précisément c'était un langage qui était à ma mesure en fait. Mais sinon je m'y mets maintenant par la force des choses, mais ça continue à être difficile.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

(...) je pense que c'est une question d'ouverture en fait pour le coup d'ouverture au texte à l'autre et il me semble que c'est ce que les élèves m'ont renvoyé. J'ai souvent changé de poste souvent pris congé de classe et d'élèves et des publics assez différents en collège, en lycée et puis de régions aussi en fait assez différentes qui venaient chercher des choses différentes aussi en cours et le retour que j'ai souvent eu que j'ai toujours trouvé flatteur même si j'en perçois un peu les limites : je n'aimais pas le français et finalement je me suis rendu compte que ces textes la pouvaient me parler et dans le fond je crois que c'est ce que je conçois comme étant le centre, ce qui est capital dans ma démarche en fait.

oui et puis l'idée que la littérature n'est pas une chose étrangère à des élèves, mais qu'elle peut pour plein de raisons entrer en résonance avec eux ou bien parce qu'ils sont choqués par un personnage, simplement surpris et parfois même c'est plus rare vraiment émerveillé par la langue par la beauté d'un passage une évocation

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Je suis un peu troublé par la question parce que je me rends compte que je ne pratique pas du tout de la même façon en français et dans les cours de langues anciennes, aussi par le fait là d'être en lycée je pense que ça renforce cela ; c'est un cours qui est très magistral et je crains que ce soit un signe de ce qui se passe parce que justement, je me rends compte que j'ai un vœu d'avoir un contenu vraiment d'une grande qualité. Je n'ai pas envie de perdre de temps alors qu'il ne s'agit pas de priver les élèves de la possibilité de s'exprimer et de dire des choses ; sans doute beaucoup la volonté de les encadrer en fait à ce moment-là où en latin et en grec je travaille vraiment de plus en plus en groupe.

A leurs yeux ça c'est devenu une signature pour eux c'est le fait que je mise sur leurs capacités d'autonomie à s'organiser eux-mêmes face à une tâche complexe et ça s'établit dans un rapport de confiance. En fait ça veut dire que là au contraire j'essaie d'en apporter le moins possible dans un premier temps, mais vraiment de les laisser... parce qu'ils savent qu'il y a un terrain confortable, si j'ose dire, se débrouiller avec la difficulté d'un texte, d'une notion avant d'intervenir et ils savent qu'ils peuvent me solliciter à tout moment. Mais là je fais vraiment en sorte qu'ils se sentent assez rassurés pour aborder les choses sérieusement.

(...) j'ai été inspectée là en décembre et on en a parlé avec l'inspecteur et qui m'a dit, mais si vous pouvez en plus vous avez des classes très sympas, pas du tout pas des élèves remuants, vous pourriez leur faire plus confiance, et cetera. Mais je pense que je continue avoir une conception assez élitiste de l'enseignement de façon générale y compris l'attention à la langue et à la qualité du commentaire de texte et il y a vraiment un obstacle que j'essaye de surmonter de la paraphrase ou la glose ou alors de l'expression du ressenti. Là j'ai l'impression qu'en laissant une marge trop grande en fait de travail individuel aux élèves, y compris en groupe, j'ai vraiment la crainte de les entretenir dans l'idée qu'en cours de français on peut faire et dire n'importe quoi au sujet des textes

et donc c'est plus que je ne fais pas confiance alors niveau en réalité il me semble que leurs outils ne sont pas encore suffisamment forgés (...) j'ai l'impression que dès que je les laisse un peu trop seuls en fait très vite ça tourne des choses absolument inintéressantes. Alors c'est un problème parce qu'il s'agit bien de les rendre aussi autonomes en tant que lecteurs et élèves ; il est vrai que si on ne leur lâche jamais complètement la main on n'y parvient pas. J'ai conscience des limites de ce que je dis. Il est vrai que je me force à certains moments de pratiquer ce travail-là ; les laisser justement sans directives proposer des choses, mais rarement ça m'a semblé très intéressant.

Les objectifs ne sont pas exclusivement académiques, ce n'est pas c'est pas simplement de les voir faire une dissertation, un commentaire de texte léché, mais c'est quand même de leur faire prendre conscience que le français et pas une matière romantique dans laquelle on se complairait à lire de grands auteurs, a trouvé ça très beau et à exprimer un ressenti par rapport à ça. Et justement j'ai l'impression alors très réactionnaire qu'on nous conduit, c'est vraiment l'institution de plus en plus vers le fait que ce qui compte c'est de faire lire les élèves. Mais je suis convaincu de l'importance de lire, mais d'abord je pense ne pas mettre toutes les lectures sur le même plan et que précisément ce qu'il faut aussi montrer aux élèves c'est qu'une lecture scolaire n'est pas la même chose qu'une lecture pour le plaisir ou même une lecture personnelle. Je crois pas il me semble pas que ce soit le rôle en fait du cours de français que de leur faire aimer la lecture fondamentalement ni même d'en faire des lecteurs en tant que tel. Ce que je veux dire par là c'est que pour moi il y a des vraiment des outils pour lire des textes pour les analyser et moi mon objectif c'est qu'ils les identifient donc c'est vraiment avoir des repères dans l'histoire littéraire, avoir des repères de rhétorique, avoir des repères grammaticaux. Enfin mon objectif il est en fait leur faire prendre conscience du fait que le français est une discipline scolaire comme les autres, que les raisonnements qu'ils appliquent en mathématiques les outils d'analyse qui sont utilisés pour résoudre un problème, c'est les mêmes conceptuellement que ceux qu'on peut utiliser en français.

Ce qui te différencie de tes collègues ?

Ouais alors là depuis je suis en lycée c'est peut-être un peu moins en collège moi ce qui m'a vraiment frappé c'est la distance des profs de lettres par rapport à l'objet littéraire ; c'est moins dans la pratique en fait que vraiment dans les à côté. Je sais que j'ai été horrifiée en débarquant dans une salle des profs la première fois de constater qu'il n'y avait pas de livre. Après en fait c'est pas un endroit où on lit donc à la réflexion ce n'est pas si étonnant, mais j'avais été surprise de ne pas avoir voilà de livres circuler dans les conversations, qu'il soit si peu fait mention d'objets culturels. C'est lié aussi au poste sans doute, aux endroits vraiment j'avais été frappé par une forme de très grand éloignement par rapport à la culture de façon générale et de manière plus vaste en fait, ça ne me distingue pas de mes collègues ; mais je pense que j'ai un véritable attachement à l'institution elle-même c'est-à-dire c'est un mot un peu galvaudé, mais la notion de valeur républicaine et ça, je me rends compte que c'est quelque chose qui est relativement partagé, mais la conscience de devoir être à la hauteur de cela, je ne l'aperçois pas toujours. Et moi ça se traduit très concrètement dans le rapport aux élèves par exemple que je maintiens volontairement assez distant parce que quelque part il me semble qu'il est important dans la classe que chacun de ces individus que sont les élèves sentent bien qu'ils sont traités de la même façon que leur voisin de classe, qu'il n'y a pas de préférence ; alors parfois j'en néglige certains autres aspects je pense que dans la diversité d'une équipe pédagogique ce n'est pas grave parce que ma froideur est compensée par autre chose chez un autre. Mais moi je pense qu'il y a vraiment cet attachement en fait à l'éducation nationale dans tout ce qu'elle veut dire a vraiment l'idée que n'importe où sur le territoire c'est important que n'importe quel élève ait en face de lui n'importe quel prof. il y a une forme de en fait justement de l'absence de volonté de distinction de ma part je pense.

4 — Comment te présentes-tu ?

Le plus fondamental pour moi c'est d'être enseignant de lettres classiques, mais je me rends compte que je vais rarement jusqu'à l'adjectif vu que je suis prof de lettres. Mais très simplement parce que souvent c'est un animal identifié en fait le professeur de lettres classiques comme il est souvent seul dans son établissement il n'y a pas de point de comparaison si c'est toi c'est pas l'autre et là aussi je pense que j'ai une volonté président de ne pas me distinguer et le fait est que dans mon emploi du temps en fait la majeure partie du temps est consacré à l'enseignement du français donc j'ai une espèce de volonté de me solidariser au maximum avec l'équipe de lettres et donc je me présente plutôt comme ça.

(...) pour ne pas non plus apparaître comme un prof d'options parce que on voit bien ce qui a frappé de plein fouet nos collègues professeurs d'allemand ou le prof d'art plastique ou une musique qui est considéré comme enseignant une sous-discipline et là je pense qu'il y a une volonté de sérieux.

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Dans la société oui et même très fortement je n'ai jamais à une exception près avec Charlotte quand on était étudiante à cette époque. Je n'ai jamais été confronté au discours de personnes de milieu hors de l'éducation nationale qui aurait considéré que je ne sais pas ce soit des disciplines inutiles, une perte de temps que d'apprendre la terre le grec ; ça suscite au moins une curiosité très grande et pour le coup on va plutôt me renvoyer une image assez flatteuse : ah oui, mais c'est c'est difficile. Après en revanche c'est plus en discours que j'ai pu entendre en salle des profs par des collègues qui

considèrent que la oui c'était vraiment des matières complètement mortes, qui concernaient très peu d'élèves qui n'avait plus de raison d'être d'ailleurs dont ils ne concevaient pas très bien les objectifs, les ambitions de la matière elle-même d'ailleurs.

En fait pour moi on est victime aussi d'un problème de dénomination parce que quand on dit qu'on fait de la littérature là je pense que personne ne comprend ce que ça signifie et on attend de nous qu'on soit professeur de français quand même. Ça on voit mieux l'utilité du français, on ne cesse de le rappeler : il faut écrire sans faire de fautes, s'exprimer convenablement, et cetera. sauf que ce n'est pas ce qu'on fait donc là c'est peut-être même d'ailleurs plus dans le cours de littérature que je me sens peu considérée où j'ai le sentiment qu'on ne perçoit pas ce qu'on y fait ni l'intérêt.

(...), Mais en fait je pense que c'est commun à toutes les disciplines dans le fond où on ne voit pas forcément très bien ce que font les uns et les autres. (...) j'ai l'impression qu'on est un peu victime professeur de lettres de façon générale quand même d'un désintérêt progressif pour les matières littéraires. J'en veux pour preuve simplement le fait que l'enseignement spécialité HLP ne fait pas du tout le plein. Au contraire les élèves se jettent tous comme un seul homme dès qu'ils le peuvent sur l'enseignement spécialité mathématiques. Et mes collègues de maths ont un discours extrêmement militant, en fait ils continuent d'avoir ce discours, mais il était déjà tenu à l'époque à laquelle j'étais au lycée, mais de dire : hors les maths, point de salut ; et en Lettres on ne tient pas ce discours. Pour ma part je le tiens absolument pas et même je crois que je continue d'avoir un peu une espèce de pudeur au fond de moi qui considère même peut-être que et puis c'est le cas je pense que en effet peut-être que pour s'orienter pour s'ouvrir le maximum de portes il vaut mieux faire se lancer en spécialité maths que

en humanité littérature et philosophie (HLP). Donc j'ai l'impression qu'on a intégré en fait, mais du fait du fonctionnement de notre système scolaire le fait que les matières littéraires peuvent être finalement de plus en plus périphériques.

(...) en fait, la littérature a quand même toujours une dimension élitiste et les matières littéraires de façon générale parce que leurs présupposés impliquent d'avoir une culture personnelle très riche et nombre d'enfants issus des classes défavorisées me l'ont pas et donc en fait quelque part peut-être qu'il vaut mieux que le système scolaire s'il a pour volonté de former de plus en plus de jeunes personnes et les emmener loin vers des diplômes a plus tendance à s'appuyer sur des disciplines qui ont moins de prérequis culturels en fait. Non pour moi c'est le signe d'une société qui favorise sans doute une dimension très utilitaire de l'enseignement former de futurs travailleurs ou même simplement leur permettre d'accéder à tel ou tel diplôme histoire de faire du chiffre si j'ose dire au détriment d'un enseignant plus profond qui, compris, permet de faire société parce que je crois qu'on se comprend mieux en tant que citoyens si on a lu les mêmes textes que si on sait résoudre avec le même raisonnement un problème en mathématiques.

(...)

4 — Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

J'ai l'impression que je suis sortie de l'université avec un bagage disciplinaire vraiment solide et pour moi c'est ça qui emporte pour exercer notre métier, je crois, assez peu à l'idée qu'on puisse former un enseignant à priori. j'ai vraiment l'impression qu'il y

a que l'expérience du terrain qui permet réellement d'être pertinent et bien faire les choses. (...) moi ce qui m'a manqué au début, le sentiment que j'avais c'était plus en fait de l'ordre psychologique et sociologique on m'a mis face à des individus que je ne connais pas du tout. Parce qu'un adolescent je sais c'est une bête inconnue pour moi. Je ne sais pas comment ils réfléchissent comment ils apprennent (...) je sais que je suis venu avec les représentations du milieu scolaire dont j'ai hérité enfin c'est-à-dire mes souvenirs et puis je pense l'idée que je me faisais de ce qu'était un bon prof ou un bon élève.

Entretien 1 — b

Parcours

CPGE

Master recherche (littérature 19^{ème})

agrégée de Lettres modernes

docteure

expérience en collège, lycée, UFR de Lettres et IUT

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Je pense que j'ai toujours aimé la littérature très profondément et lire de mon côté indépendamment de ce qu'on me faisait lire ; j'ai toujours su que je ferai un bac et puis ensuite que je ferai des études globalement dans les études littéraires, pour garder le contact avec les textes. Après je suis rentrée en prépa un peu par hasard parce que je ne savais pas vers quelle discipline des humanités j'allais m'orienter, histoire ou littérature ; j'ai vraiment hésité. Les deux me plaisaient très très fort et pour trancher je vais aller en prépa et ça va me donner une vraie idée du contenu de ces matières et de comment on les traite à l'université. Ce qu'est un peu différent de ce qu'on fait au lycée. Et c'est vrai que les profs qu'on avait en prépa que ce soit X (professeur de Lettres) ou X (professeur de Lettres) m'ont conforté dans le fait que j'aimais profondément lire des textes, essayer de les partager, essayer de les comprendre et que c'était ça que j'avais envie de faire. En prépa la question était claire et nette, c'était vraiment les Lettres.

Pourquoi pas l'histoire ?

Il y a plus une addition de faits, de dates à retenir, pas un truc de tâcheron, mais presque, il faut apprendre par cœur des trucs que tu recraches. C'est un peu lourdingue, j'ai envie d'être autonome face à mon texte et non de savoir par cœur des trucs. Il y avait quelque chose de très scientifique aussi dans ce que disais X (professeur d'histoire), tu donnes un argument, puis tu donnes une date, puis tu donnes je ne sais quoi, un truc très mécanique dans le déroulement de la pensée, que tu n'as pas dans une dissertation de lettres ou dans un commentaire de texte, même si bien sûr il y a aussi de la rigueur. L'aspect un peu scientifique et tâcheron de l'histoire a fait que, ça ne m'a pas plus ;

Pourquoi pas Lettres classiques ?

(...) le latin j'ai eu un déclic plus tard, pas en prépa ; ce n'est pas avec X (professeur de latin) que j'ai eu une révélation. (...) c'est vraiment préparant l'agreg que j'ai découvert que j'aimais vraiment la langue latine et que je me suis investie et dit que j'étais passé à côté de quelque chose. Je pense que je n'ai pas rencontré le bon prof. J'aurais pu vraiment me passionner pour la culture antique et les textes de l'antiquité, mais que je suis tombé sur des textes choisis pour un point de langue, sans contextualisation, qui n'étaient pas mis en perspective ; du coup, tu ne comprenais pas la beauté du texte ou son enjeu ou sa place dans le monde latin ou son dialogue avec d'autres sources. Je n'ai pas fait les bonnes rencontres. Je n'avais pas les bons interlocuteurs pour me guider.

Des enseignants particuliers qui t'ont marquée ?

Mme X (professeure de Lettres) qui avait une manière de faire très particulière que je trouvais intéressante, mais ensuite en y repensant je me dis qu'elle avait vraiment la bonne technique : un commentaire in extenso pendant trois heures jusqu'à ce que mort s'ensuive. J'ai le souvenir d'avoir lu les Liaisons dangereuses, en le commentant avec elle je me suis rendu que je n'avais rien compris ; je n'ai pas compris pourquoi Merteuil et Valmont se déchiraient la gueule comme ça. J'avais pris ça pour un combat romantique entre un homme et une femme et puis en fait c'était un combat littéraire, de valeurs. J'avais lu à un premier degré d'adolescente, qui n'a pas les outils littéraires et culturels pour comprendre tous les enjeux qu'il y avait derrière. Et vraiment le commentaire linéaire comme ça, très long et fastidieux aussi parfois, permettait de dégager, de creuser de plus en plus les problématiques et les nuances. C'était rédhibitoire comme ça de s'enquiller le lundi trois heures de linéaire, en fait c'était hyper formateur.

(...) et en fait non, il y avait toujours une beauté nouvelle du texte, un nouveau truc que tu n'avais pas vu, une figure de style... Je me souviens sur Marivaux, je me disais comment on peut faire du linéaire sur Marivaux ? Il n'y a pas de figures de style et en fait sur Marivaux c'était passionnant de bout en bout. En fait sur la finesse de l'analyse, je trouve qu'elle était incroyable, très subtile.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu la plus fière d'entendre ?

Ressentir un plaisir face au texte, de quelque nature que ce soit, par les figures de style, le contenu, l'enjeu dans la littérature, qu'il y ait un intérêt, quelque chose qui s'éveille à la lecture du texte littéraire. Se rendre compte de sa beauté, de son originalité, mais c'est très difficile en réalité donc je ne suis pas sûre, c'est le rêve pas le réel.

Je voudrais que les élèves se questionnent un peu plus après le cours, se pose des questions sur le sens, sur ce que veut dire le texte au moment où il est écrit, ce qu'il veut dire aujourd'hui, sur le fait que ce n'est pas la même, sur la plasticité du texte, sa richesse, c'est quelque chose que j'aimerais que les élèves s'en rendent compte ; que la signification est ouverte et qu'il ne faut pas enfermer le sens.

En termes de savoirs, j'aime bien que les élèves aient des notions d'histoire littéraire en sortant de mon cours ; c'est très important de pouvoir contextualiser une pensée et de ne pas dire des idioties en calquant des idées d'aujourd'hui sur des textes qui n'ont pas été produits dans le même contexte culturel ou idéologique. Plus que les figures de style et la rhétorique, une conscience de l'historicité des choses.

J'ai l'impression que sans l'histoire tu ne comprends pas le sens premier de ce que tu lis. Comment on peut dialoguer avec un texte dont on ne comprend pas le sens premier ou l'intention de l'auteur, si on peut la restituer bien sûr ? Là aussi il y a débat. (...)

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Je ne suis pas très à l'aise avec tous les médias, les trucs et les machins, surtout en collège, pour intéresser ; pour moi c'est compliqué d'utiliser de la vidéo ou des trucs un peu ludiques, ça c'est ma personnalité. Il y a des profs qui savent faire ça super bien et je les envie ; mais le truc de ludifier le texte pour le rendre accessible à des enfants, ça je ne sais pas faire. J'ai l'impression que je ne suis pas un prof qui fait plein d'exercices, des mots croisés, des textes à trou, des machins dans tous les sens. Ce n'est pas mon truc.

J'ai l'impression d'être un prof un peu à l'ancienne, qui aime le magistral, même si ce n'est pas à la mode. J'ai toujours trouvé sa super con quand les inspecteurs te disent, c'est l'élève qui fait le savoir du cours, c'est lui qui fait la trace écrite. OK, si on parle de gamins de 12 ans qui vont sur TikTok tous les jours, la trace écrite ne va pas aller bien loin. Aucun intérêt que je sois si on se contente de ça. J'aime bien guider quand même énormément les élèves, quitte à ce que ce soit quand même enfermant ; au collège parfois il faut guider. Par exemple, j'ai été inspecté pour mon année de stage, sur un texte de Molière l'inspecteur m'avait reproché de trop les guider sur les différents types de comique, de plaquer des catégories. Mais en même temps pour se libérer de la catégorie, il faut l'apprendre un jour. Mais si à aucun moment il n'y a cette phase là un peu schématique, tu ne passes pas par la case libératoire ou tu peux dire des choses très fines sur ce que tu es en train de lire. J'ai l'impression qu'il y a au moins au début dans l'apprentissage de la littérature besoin d'un cadre et tant pis si tu es un peu magistral, autoritaire ; la liberté viendra après. La liberté pour dire de la merde...

J'ai l'impression que jusqu'au bac il faut déjà construire un bagage dont tu te libèreras ensuite, mais au moins avoir des bases.

Ce qui te différencie de tes collègues ?

Ça dépend du milieu dont on parle. Les collègues du collège, je pense que moi j'étais la vieille prof qui fait du commentaire de texte linéaire ou composé et qu'apprend du lexique, des figures de style, beaucoup de rhétorique par rapport aux autres, beaucoup de poétique aussi ; je faisais beaucoup de cours sur la versification, des trucs très pointus ; et les autres m'avaient dit pourquoi tu fais ça ?

Sur les autres niveaux, c'est plus difficile de le dire. J'ai l'impression que quand tu donnes des cours à la fac, on est déjà guidé par les plaquettes, on a moins de liberté sur le contenu, la façon de faire, et il y a des épreuves communes ; on est tous un peu uniformisés. Je donnais des cours d'histoire littéraire, de méthodologie du commentaire de textes. Les cours d'histoire littéraire c'est très fermant, car tu choisis ni le contenu ni l'évaluation. Le commentaire de texte c'est intéressant, mais très frustrant, car en 1 h par semaine, apprendre à des jeunes comment commenter un texte avec 12 heures sur un semestre, c'est un peu illusoire.

Pourquoi penses-tu que tu faisais des choix différents de tes collègues au collège ?

Je ne sais pas. Je pense que quand j'ai commencé c'était la déformation du concours ; je sortais de l'agrégation, j'étais habitué à faire des exercices très exigeants du point de vue technique, et je n'ai pas su baisser mon exigence. Donc j'ai fait avec mes collégiens comme on aurait fait avec une classe d'agrégation. Une espèce de formalisme de la pensée, je ne sais pas comment le dire, qui peut avoir son négatif. Peut-être que quand j'étais en stage, je plaquais mes façons de faire magistrales et directives, mais avec le recul, malgré tout, peut-être que c'est fait maladroitement, mais c'est comme ça que je veux continuer de faire. Je n'ai pas envie d'aller vers la classe inversée, vers les méthodes nouvelles, pédagogiques de l'ESPE, parce que si c'est bien fait c'est sans doute très bien. Mais moi je ne sais pas faire.

Je pense c'est un mélange de ta formation, si tu as été habitué à un truc de prépa, d'agreg, une forme d'excellence très universitaire, très magistrale et canonique, c'est difficile de concevoir qu'on puisse faire du ludique, je trouve. Et j'ai envie que la littérature soit quelque chose de sérieux, on peut rire avec les textes, j'aime bien l'Oulipo, mais ça limite aussi.

4 — Comment te présentes-tu ?

Je dis je suis prof de Lettres. Français il y a un côté un peu, je fais de la grammaire. Donc ça réduit la discipline à un truc de maîtrise de langue qui est très importante, mais qui n'est pas la chose qui me fascine le plus. Je ne suis pas un prof de FLE ; je me rends compte que j'ai ma limite aussi. Ce que j'aime vraiment, c'est la littérature.

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

J'ai l'impression que ça l'est, mais comme un bel ornement, comme un ornement mondain. Tu vois, je réfléchissais peut-être à enseigner à Ginette ou à Franklin et en fait les gens qui m'ont parlé pour me préparer aux éventuels entretiens, ils m'ont dit à Ginette ou à Franklin on fait des maths, mais par contre la littérature c'est quand même bien, car ça fait la différence en société. Et c'est sur ces critères-là de distinction sociale qu'on va recruter. Donc tu as l'impression que toi tu seras le polissage, le petit vernis. À la fois je trouve ça triste de réduire la littérature à un truc utilitaire, parce que évidemment que c'est beaucoup plus. En même temps je trouve ça intéressant dans le sens où moi je ne viens pas d'une famille d'intellectuels et je trouve que cette chose qui est un vernis social et mondain elle peut être enseignée par des gens qui ne l'avaient pas à l'origine. C'est un savoir qui a une totale liberté ; tu peux t'autoformer par une transmission extérieure et je trouve ça assez beau que cette distinction tu puisses l'acquérir d'une façon autonome.

Pourquoi il n'y aurait que les maths pour faire quelque chose dans la vie ? Comprendre l'implicite, l'ironie, ce sont des outils très importants dans ta vie de citoyen. Au lycée on nous expliquait déjà qu'on n'allait rien faire dans la vie en L. Et c'est toujours ça aujourd'hui avec Humanités ; alors que Droit ou Physique-Chimie, tous les possibles s'ouvrent. Mais je ne sais pas pourquoi on n'arrive pas à renverser cette idée-là.

J'ai l'impression que les élèves et les étudiants n'ont souvent l'idée que la littérature c'est pas une matière. Tu lis, tu as tes sentiments face au texte, tu dis tes sentiments, mais en fait il n'y a pas de rigueur. Bon, tu as la fibre ou tu n'as pas la fibre, tu as la vibe ou pas. C'est une idée reçue très con, car ce n'est pas que tu es sensible ou pas ; tout le monde peut vibrer sur un texte. Simplement il faut une éducation à la lecture, comme il y a une éducation au regard dans la peinture et il faut avoir la chance de l'avoir.

5—Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Je trouve que ma formation disciplinaire est incroyable, je n'ai pas l'impression d'avoir de lacunes, je ne me sens pas en insécurité quand je rentre dans une classe. Je sais que si on me pose une question de fond, c'est peut-être un peu prétentieux, mais je vais y répondre, je ne suis pas en panique si on me pose une question sur le romantisme. Bien sûr il y a des trucs qui vont me poser problème, mais je sais que disciplinairement je maîtrise mon sujet.

Ce n'est pas propre aux Humanités, mais comme tous les profs, on n'a pas la formation pédagogique qu'il faudrait. Je ne sais pas forcément me comporter face à un élève qui refuse de s'asseoir ou monte sur la table, mais je pense qu'un prof de maths a le même problème que moi. Ce n'est pas lié à la discipline du tout, c'est de la pédagogie pure et dure et c'est autre chose qui mériterait une formation complémentaire.

Entretien 1 — c

Parcours

CPGE

ENS

Agrégée de Lettres classiques

Docteure en littérature française

agrégée de Lettres modernes

docteure

expérience en collège, lycée, université, CPGE

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi votre discipline ?

Je n'ai pas choisi cette discipline par défaut ; on va déjà éliminer cette hypothèse. Même si c'est vrai il y a quand même une discipline pour laquelle jamais jamais je n'aurais pu avoir de tentation, mais je n'ai pas besoin de dire laquelle, mais voilà. Parce que finalement c'est quelque chose qui s'est présenté de façon assez naturelle. Pour moi le plus important c'était la littérature. J'irais peut-être même jusqu'à dire la littérature française, mais que je ne pouvais pas concevoir ayant été formée comme lettres classiques autrement que dans ses enracinements dans les langues anciennes et littératures anciennes. Moi les langues anciennes je les avais commencées très tôt comme souvent dans ma génération. Dès le collège et ensuite ça a été une espèce d'évidence de les continuer même s'il a fallu de temps en temps que je joue avec le CNED. et ensuite la spécialité à l'école puis à l'agrégation de lettres classiques s'est imposée comme une espèce d'évidence que je n'ai jamais remise. Je n'ai pas eu dans l'idée de remettre en cause. En revanche au moment où j'ai inscrit mon doctorat pour moi c'était aussi une évidence de continuer de faire de la littérature française et là c'est vrai qu'à l'école du point de vue stratégique on a essayé de m'en dissuader un peu en me disant que les ouvertures seraient plus nombreuses et plus faciles en langues et en littératures anciennes. Aller faire de la littérature française quand on est lettres classiques c'était sans doute un petit peu atypique, ils ont dû penser risqué, pour une carrière universitaire et en tout cas atypique. Mais comme je ne sais pas écouter les conseils, je ne les ai pas écoutés. C'est donc la littérature française tout en continuant toujours comment dire palpiter pour les langues et littératures anciennes qui sont de toute façon totalement indissociables.

Donc à dire vrai je n'ai pas cette spécialisation. C'est vrai que le fait d'avoir soutenu un doctorat de littérature française et notamment du 20^e siècle a fait que me suis trouvé en compétition à l'université au moment de postuler avec des lettres modernes qui avait d'autres approches, peut-être d'autres réseaux aussi, enfin ce sont deux mondes qui sont assez différents. Dès lors que j'ai été amené à enseigner dans le secondaire d'abord puis en prépa littéraire finalement tout s'est réconcilié très facilement puisque finalement j'avais la chance qu'on m'ait confié à la fois un enseignement de lettres et un enseignement de grec et ici ou là des compléments en latin qui faisait que finalement

je pouvais tout mettre en lien et circuler d'une discipline à l'autre sans jamais avoir de compte à rendre.

La matière pour laquelle je n'avais pas de tentation, c'était l'histoire. C'est très personnel et je serai très incapable d'argumenter. Et oui, mais je ne suis pas une tête historique, donc j'étais sans doute plutôt façonné comme une grammairienne. Peut-être secondairement ce que j'aurais pu faire s'il y avait eu un plan B à trouver sans doute ce que j'aurais pu faire et je le dis sans prétention et j'aurais peut-être pas réussi, mais en tout cas j'aurais pu avoir le désir de le faire c'est de la philo.

Moi j'ai fait un bac scientifique, après l'hypokhâgne j'y suis entré en lettres classiques et la khâgne de même et donc ensuite je suis entré à l'ENS en lettres classiques, mais c'est vrai que je n'ai pas interrogé ce qui était pour moi une facilité en termes relatifs. J'ai eu sans doute la chance d'avoir en langues anciennes des professeurs très très remarquables de très fortes personnalités qui aussi pouvaient donner envie.

(...) dès les années de collège j'avais beaucoup de bonheur toujours en lettres je crois que j'ai toujours eu de bons professeurs de français. Le grec je l'ai appris ça c'est très personnel et je l'ai appris en cours particuliers donner gracieusement par un professeur qui s'était avisé tout d'un coup que, mais XXXX, vous voulez faire des Lettres, quel dommage de ne pas avoir fait de grec, venez chez moi tous les samedis matins. Gracieusement elle m'a mise en selle pour qu'au niveau de la seconde je puisse rejoindre un groupe d'hellénistes déjà bien démarrés. Les années lycée ont peut-être été un peu moins spectaculaires parce que j'étais en classe scientifique et donc quand même je donnais beaucoup d'énergie à tenir la route dans ces matières scientifiques que j'aimais aussi. Après l'hypokhâgne et la khâgne, j'ai eu quelques très grandes personnalités. S'il fallait en citer, en hypokhâgne nous avions un professeur M. XXXX aujourd'hui disparu, qui était en même temps un poète, qui avait l'amour des élèves, mais aussi l'amour de l'amour des lettres vécu de l'intérieur. Et puis ensuite en khâgne là je suis venu à Louis le Grand, j'ai eu alors deux remarquables professeurs de philosophie, mais pour autant je ne suis pas devenue philosophe et j'ai eu un remarquable professeur qui nous enseignait le latin ou le grec avec une personnalité et il s'appelait là aussi il a disparu M. XXX avec une personnalité absolument explosive à laquelle il fallait arriver à s'ajuster avec souvent des notes négatives. À partir de quoi quand nous avions zéro c'était déjà pas si mauvais, mais enfin moi je ne suis jamais descendue en dessous de cette ligne de flottaison ; il était une personnalité absolument extraordinaire qui nous faisait comment dire déclamer des vers en les scandant. Jeu que nous trouvions un peu décalé, mais qui avait souvent son sens. Il nous disait on n'enseigne pas ce qu'on sait on enseigne ce qu'on est. Avec des gens comme ça du coup c'est vrai être prof c'est quand même quelque chose.

Et puis à l'ENS, c'était les dernières années avant la mixité, donc que des filles avec des professeures qui étaient dédiées aux jeunes filles boulevard Jourdan, anciennement Sèvres. (...) j'ai eu boulevard Jourdan beaucoup de professeurs très passionnés. Il y avait une formidable médiéviste qui était à la fois immergée dans la recherche et dans l'enseignement avec la même passion des deux côtés. Il y avait un professeur de grec qui était quelqu'un aussi de très rare, elle nous expliquait que quand elle était arrivée à l'ENS elle n'avait pas eu la chance socialement qu'on lui ait fait faire, qu'elle n'était pas rentrée en lettres classiques. Elle n'avait pas eu cette chance et elle avait tellement besoin de satisfaire enfin cette envie qu'elle s'était mise au grec à l'ENS. Une personnalité un peu abrupte, mais très exceptionnelle.

Il y avait aussi des professeurs invités, qui étaient aussi des esprits très brillants, très attachants. En réalité je sais pas si je peux dire ce qui m'a donné envie, ce que je peux dire c'est que rien ne m'a détourné.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec vous, dans vos disciplines, que seriez-vous la plus fière d'entendre ?

Alors je vais vous dire quelques fois de plus en plus à mesure que j'ai avancé dans la carrière j'ai eu des petits témoignages en fin d'année. Donc ces petits témoignages, comme ils savent que je suis quelqu'un de très franc, que je ne me flatte pas moi-même et que je n'aime pas la flatterie, ce sont souvent des témoignages sobres. Celui qui m'a le plus touchée, (...) c'est celui d'une jeune XXX qui à sa sortie de khâgne m'avait fait un petit mot : je quitte maintenant la filière lettres de XXX (lycée) ; malheureusement je ne suis pas normalien, mais je vous remercie, c'est avec vous que j'ai appris ce qui me rend heureux. Et de tout ce que j'ai reçu comme témoignage, je crois que c'était celui-là le plus fort. il y en a d'autres, mais après tout, je ne suis pas certaine qu'il y ait quelque chose de plus important dans la vie malgré tout.

Donc sinon sans doute parce que je suis quand même très amoureuse de ma langue je serai très heureuse quand même ils me disent que vous nous avez appris à aimer notre langue, c'est quelque qui me serait très cher. C'est un point sur lequel j'ai essayé de travailler. Dans les dernières années, je ne sais pas si je l'avais déjà mis en place dans votre promotion. Je leur proposais, 10, 12, 15 volontaires se présentaient seulement pour le concours AMOPA, le concours des palmes académiques qui propose chaque année par section d'âge aux élèves et étudiants des premières années y compris à l'université d'écrire un texte dans trois rubriques possible : poésie, récit, un thème. Chaque année je leur expliquais que c'était complètement libre, que ça n'entrerait évidemment pas dans l'évaluation académique de l'année, que c'était une expérience à faire s'il en avait le temps ou l'envie, s'ils s'en sentaient capables, mais même s'ils étaient curieux. Alors il y avait toujours dans le lot des volontaires qui écrivaient déjà pour eux-mêmes et qui trouvaient un terrain pour concourir. Il y avait aussi des gens curieux, c'était aussi très bien et il arrivait aussi chaque année à raison de deux ou trois élèves qui venaient d'horizons peu favorisés ou cette question d'écrire ne s'était jamais posée et qui se lançaient et qui découvraient qu'il était agréable et même enthousiasmant de faire effort pour bien écrire et qui, une fois qu'ils avaient concouru et quelquefois gagné, ils me disaient qu'il n'auraient plus jamais le même rapport à leur langue.

Je n'ai jamais entendu expressément un compliment qui aurait été madame vous m'avez donné le goût de ma langue, mais j'en ai eu la substance implicitement. Ça fait sans doute partie des compliments qui m'auraient beaucoup beaucoup touchée. Et puis j'en ai eu d'autres aussi alors là souvent c'est d'amour propre, là souvent d'étudiants qui étaient déjà des étudiants très très mûrs sur le plan culturel et déjà très avancés qui me disaient en fin d'année : madame je vous remercie de nous avoir fait découvrir des choses de m'avoir donné envie d'aller plus loin et de ne nous avoir jamais forcés pour une interprétation

alors ça je trouvais que c'était bien aussi parce qu'après tout de quel droit on fermerait les choses dans une logique descendante pour une tête de 18 ans.

Alors ce sont des éléments qui ne sont pas strictement académiques, mais qui prennent en compte je trouve le fait que ce sont des individus entiers qui nous sont confiés. Et puis

oui s'il y a eu un retour, c'est un retour que pourrait avoir beaucoup de professeurs comme ça tout court, pas forcément le professeur de lettres. Vous m'avez redonné de la confiance, de l'attention et de la confiance alors ça c'est pas probablement spécifiquement lié aux lettres, mais avec un horaire important en lettres on est un peu au cœur des choses malgré tout.

3 — Une pratique pédagogique qui vous caractérise ?

Ce que moi j'ai l'impression de percevoir, mais peut-être voilà peut-être suis-je complètement à côté de la question. Je suis une grande bavarde donc je pense que mes cours sont très largement magistraux et heureusement de ce point de vue que j'enseignais dans le supérieur et non pas dans le secondaire parce que c'est vrai que j'ai bien conscience que je ne laissais pas beaucoup la parole aux élèves. Mais pour autant il y avait beaucoup de doigts levés en début d'année, des réponses toujours données courtoises et attentives à chacun, même si les questions pouvaient paraître quelques fois oiseuses. Au fil de l'année, les questions se faisaient plus rares, mais pas forcément plus découragés et plus pertinentes, plus comment dire plus productives pour l'ensemble de la classe. et c'est vrai que plus j'ai avancé, c'était une espèce de comment dire c'était sans doute une espèce de coup de force que les élèves ressentaient en début d'année, je ne peux pas m'exprimer, je ne peux pas poser une question, je ne peux pas interrompre le professeur, ou vraiment il faut que je le veuille ; un doigt levé quand même j'y faisais droit. Petit petit ils se rendaient compte et je sais que c'est très contradictoire avec les positions pédagogiques actuelles, mais j'assume c'est vrai que ce sont dans mon cours ce sont pas les élèves qui construisent le cours. Là-dessus je fais amende honorable. Sans doute les élèves étaient en point de départ un peu perturbés, mais en même temps c'est cette cassure qui pouvait être aussi assez productive et chemin faisant finalement ils se rendaient compte quand ils étaient très attentifs ils avaient des questions pertinentes à poser. Ces questions on les prenait en compte on y répondrait et que ça nous projetait dans des choses extrêmement excitantes. On va dire au bout de trois semaines, un moins, ces questions ils pouvaient y en avoir seulement 5 dans une heure de cours — je suis très très consciente de cette espèce de rapport apparemment très disproportionné — mais elles étaient tellement passionnantes y compris pour moi. Au bout du compte, j'avais l'impression que le pari était gagné. Mais sans doute le travail d'adaptation était difficile pour les élèves et je crois que je n'ai peut-être pas oublié une seule de ces questions passionnantes d'élèves qui finalement dans l'ensemble de la classe avait pu être comme ça tirée vers le meilleur de lui-même. Y compris d'ailleurs quelques fois des questions qui me laissaient sans réponse et quand j'étais sans réponse je leur disais j'espère que j'ai répondu le moins mal possible ou bien je n'ai pas la réponse à votre question, mais je peux essayer de la trouver d'ici le cours prochain.

Un professeur n'est pas une encyclopédie et avec cette honnêteté-là finalement de part et d'autre je pense que les choses à terme fonctionnaient. Probablement c'était un fonctionnement, j'imagine, un peu atypique. Je l'imagine.

Ce qui vous différencie de vos collègues ?

J'ai horreur de l'indiscrétion et de tout ce qui peut contrevenir à la déontologie, mais il a pu arriver que j'entende des cours de collègues à travers les cloisons qui sont toujours fines. Il m'est arrivé de me dire, mais qu'est-ce qu'ils sont bons, notamment telle collègue de philosophie. Je me disais qu'on peut philosopher avec une langue comme

celle-là, mais c'était très ponctuel ce type d'impression. Comment mes collègues travaillent honnêtement je n'en sais rien, sans doute leurs cours étaient moins magistraux parce que je ne savais pas faire autrement en réalité. Ce n'est pas du tout quelque chose que j'aurais comme ça construit comme une décision. On ne m'a pas appris à faire autrement. On m'a d'abord appris à restituer des connaissances et des méthodologies pour penser. Donc j'ai essayé de transmettre ce que je savais faire. Et puis la pédagogie elle est venue sur le tas chemin faisant, avec quelques interruptions, avec quelques questions, quelquefois quelques retours d'élève : madame vous parlez trop vite, madame on n'a pas le temps de prendre des notes, madame il y a trop de vocabulaire. Alors ça c'est quelque chose que j'ai entendu la première année de ma carrière, alors j'ai eu une réponse très nette, très assumée et que j'assumerai encore : il est tout à fait naturel que le vocabulaire que j'emploie ne vous soit pas familier, il ne faut pas le laisser passer sans poser la question, il ne faut pas non plus avoir honte de poser la question parce que vous vous imaginez être seul dans cette carence culturelle alors que probablement en réalité vous n'êtes pas seul. Ça va même plus loin je fais exprès d'employer un vocabulaire très, je n'aimais pas dire au-dessus, mais très décalé avec la vie quotidienne, mais pour moi ce n'est pas du tout pour vous éblouir à bon compte ce serait bien trop facile, c'est pour tirer tout le monde vers le haut, pour faire en sorte que ceux qui n'ont pas eu la chance dans leur famille d'entendre cette langue-là l'entendent à l'école. Donc il ne faut pas m'en vouloir finalement, ce n'est ni vous perdre, ni par pédanterie, ni pour discriminer, mais pour apporter à tous la même chose parce que si l'école n'apporte pas ça, rien ne l'apportera. Mais en revanche il y a une espèce de contrat moi je vous apporte ça parce que c'est mon rôle je suis là pour ça et vous vous posez la question, vous ne restez pas sur des amertumes. Vous posez la question : « qu'est-ce que ça veut dire ? » À partir de ce moment-là, il y avait une forme de décrispation. Et un élève pouvait me dire, Madame, « péricliter » qu'est-ce que ça veut dire. Voilà je pouvais être à mille lieues de savoir qu'un jeune homme ou une jeune fille de 18 ans ne savait pas ce qu'était péricliter. Donc cette question du vocabulaire, elle est très importante ; il y avait toujours une mise au point à faire au point de départ.

4 — Comment vous présentez-vous ?

Je dis toujours professeur de lettres classiques et si ce sont des interlocuteurs qui n'ont pas de lumière particulière, je dis professeur de littérature française, de latin et de grec. Avec les pairs, Lettres classiques est tout de suite parlant, si ce n'est que je précise que je me suis spécialisée en littérature française.

Vos disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

C'est très ambivalent. Je trouve que les choses deviennent de plus en plus ambivalentes. Il y a eu dans les décennies passées une espèce de mépris. La littérature, discipline de causerie sans fondement, non vérifiable, non utile. Et puis j'ai le sentiment maintenant que les gens sont plus attentifs et peut-être même plus favorables. Je ne sais à quoi ça tient. On est c'est sûr dans un monde politique où la parole est majeure, toujours sur le devant de la scène, mais ce n'est peut-être pas cette parole-là que nous nous pratiquons ; mais pour l'homme du commun, il y a sans doute des circulations. Et puis peut-être je me dis que nos contemporains ont besoin de respiration et que la littérature est une respiration. C'est peut-être à lier à un ressenti que j'ai pu avoir au début quand j'enseignais en classes préparatoires, j'avais la classe de lettres, mais aussi de prépa scientifique qui étaient des formats intellectuels très performants et qui pour

plusieurs d'entre eux venaient aussi une forme de respiration dans le cours de littérature, au-delà des calculs de coefficient de réussite. Je suis peut-être une optimiste très candide, mais je me dis que notre société finalement méprise peut-être moins la littérature qu'on a pu le penser pendant quelques décennies.

Pour les langues anciennes, la question se pose différemment. C'est très ambivalent aussi, mais pour une autre raison. Les langues anciennes hors du milieu de l'enseignement c'est quelque chose de très éloigné, pour ne pas dire exotique. Il y a deux réactions possibles : la réaction toujours un peu désagréable pour une professeur de lettres classiques qui consistent à dire qu'est-ce que c'est cette discipline tellement loin des préoccupations, des priorités et puis il y a aussi un intérêt, une curiosité, une estime de principe. Et même si cette estime de principe relève sans doute de quelque chose de très naïf, je la trouve malgré tout très précieuse. Et je trouve que c'est une voie qu'on pourrait explorer. Parce que je pense que les lignes sont en train de bouger dans les mentalités, entre ce qui est utile et ce qui n'est pas utile, entre ce qui est bon et ce qui semble bon seulement. Avec mon optimisme incorrigible je pense que dans les décennies qui viennent où tellement de choses vont bouger de toute façon, de tous ordres, on le sait bien, pas seulement dans nos microcosmes intellectuels, ce sont des questions qu'on va poser de plus en plus.

Le meilleur cours de votre carrière ?

Non pas du tout que je m'offre des fleurs, mais j'ai presque toujours été en situation de bonheur ; je crois que je n'ai presque jamais été contrariée en tout cas dans les années de classe préparatoire, mais même avant au bout du compte et sans doute dans ces dernières années des moments de très très grand plaisir au-delà de ces dialogues singuliers que j'évoquais tout à l'heure, quand tout le monde s'était un peu hissé au meilleur. C'est ce que nous avons mis en place à l'initiative d'un de mes collègues d'espagnol très fin littéraire qui m'avait dit Marie-Laure j'ai une idée on devrait suggérer à ces élèves de se choisir un nombre de promotions. J'avais trouvé l'idée extraordinaire à ce moment-là et j'avais dit oui.

Et donc c'était juste l'année, pour moi ce n'est pas du tout une coïncidence anodine, il y a eu l'année du Bataclan qui a été catastrophique, dans ce qu'on a vécu avec les élèves. Et l'année suivante ce collègue est arrivé et m'a dit j'ai envie que ces élèves se donnent un nom de promotion. Et moi je vais le dire comme une confidence un peu intime que je peux très bien assumer, je me suis dit oui l'année dernière c'était la promotion Bataclan, je ne veux plus jamais ça. Et donc chaque année nous les prévenions en début d'année qu'au fil de l'année ils allaient collectivement réfléchir à un nom de promotion, un nom de penseurs, un nom d'écrivains, qu'il fallait qu'ils en discutent entre eux et qu'ils allaient organiser une espèce de réunion un peu festive, mais en notre présence autour de ça. Bien avancés auparavant dans l'année pour gagner en maturité et ne pas sortir évidemment les noms des poètes des classes de troisième et de seconde. Donc ça se faisait en mars, avril, mai et on leur donnait une heure. Ils arrivaient seuls ou en petits binômes ou une petits trinômes, ils avaient choisi un nom d'écrivain qu'ils avaient envie de défendre, ils disaient un fragment et expliquaient pourquoi ils avaient envie de proposer ce fragment. Nous n'étions que spectateurs, nous n'intervenions pas même s'ils nous le demandaient. Et alors on découvrait à ce moment-là tout le travail fait dans l'année, qui était quelque chose d'extraordinaire, à la fois cette espèce de développement quelquefois très imprévisible de leur sensibilité. Parce qu'il pouvait arriver que tel élève un peu pâle dans la classe tout d'un coup se révélait sur une passion

ou bien des élèves qui n'avaient pas eu l'occasion de montrer des qualités d'orateur, d'animateur enfin bon. Donc c'était des moments très importants parce que c'était le moment où ils restituaient un écrivain, une littérature, une thématique qui les faisait vibrer. Alors naturellement ce n'était pas évalué, c'était en fin d'année, c'était totalement libre. On essayait de les mettre à l'aise parce que ce n'est pas toujours facile de prendre la parole devant une assemblée de pairs. Donc ça c'était des moments très très forts, mais j'ai un peu envie de dire des moments desquels nous nous absentions comme professeur, si ce n'est que nous étions là attendris, souriants, et cetera et je leur promettais quand même ce que je faisais quelques jours plus tard j'écrivais un compte-rendu de ces tournois organisés entre les écrivains. (...) ça, c'était des moments de pur délice, ça ne venait plus de moi en réalité, ça ne pouvait plus rien avoir de narcissique, il n'y avait aucune place pour quelque narcissisme que ce soit parce que la parole était de leur côté et c'était le moment où après quelques mois on se disait ça y est ils sont devenus des hypokhâgneux, ils sont devenus des littéraires. Donc ça, c'était de très bons moments bien sûr, mais c'est ceux-là qui me viennent à l'esprit.

5 — Que pensez-vous du rapport entre votre formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Moi j'ai eu une très grande chance, on m'a tellement appris tellement avant que je commence à enseigner que j'ai toujours été en situation de confiance. c'est dire que je n'ai jamais été dans une situation de crainte vis-à-vis d'une question d'élèves, c'est très socratique un élève pose une question on sait répondre, on répond. Il pose une question, on ne sait pas répondre, il n'y a pas lieu de masquer. On sait dire, je ne sais pas, mais je peux trouver la réponse. La formation pour moi c'est très important et de ce point de vue on n'est jamais trop formé pour donner cette assise qui n'est pas une assise de condescendance, mais qui permet une confiance, une écoute et finalement une honnêteté.

Le rapport à des classes, évidemment le niveau a baissé. Je ne sais pas comment on peut répondre. Ou bien on va tomber dans le travers habituel, ils ne savent plus rien, comment enseigner la grammaire latine à des élèves qui ne savent pas ce qu'est un COD ou accorder les verbes. La question pour moi n'est pas tout à fait celle-là. Ils en savent beaucoup moins, mais ils ne sont pas moins intelligents. En revanche, il y a deux choses qu'ils n'ont plus, c'est la faculté de concentration et finalement cette véritable autonomie qui consiste à savoir qu'on peut trouver, mais pas en se promenant sur internet, qu'on peut trouver en réfléchissant et avoir confiance en soi. Et cette conviction est tellement forte, je n'ai pas encore de petits-enfants, mais quand j'aurai des petits-enfants, si on me dit quelles sont les deux choses à cultiver pour qu'un enfant réussisse dès son petit âge, pas seulement sur le plan académique, mais aussi sur celui de la formation de l'homme, je dirais la concentration et la confiance en soi. À force d'avoir traversé des classes où nos collègues ont tellement d'élèves qu'ils sont forcément dans une espèce de traitement statistique. Ces élèves-là n'ont pas pu être écoutés, en tout cas pas tous, ou considérés individuellement et du coup, ils n'ont pas la confiance. (...) Alors ce que je dis là n'est pas du tout pour dénigrer mes collègues en amont, ils font ce qu'ils peuvent le nombre de classes qu'ils ont et le nombre d'élèves qu'ils ont à traiter, moi j'ai eu une chance extraordinaire et j'en suis parfaitement consciente qui m'a permis évidemment de venir exactement à l'opposé de ces deux défaillances-là, c'est que pendant des années je n'ai eu qu'une classe en responsabilité. Ça, c'est magique

chaque année est une histoire d'amour avec une seule classe et ça permet tout : concentration et confiance parce que quand ils n'ont pas confiance ils ne peuvent pas avancer. (...) Alors oui ils sont moins armés, mais ils ne sont pas moins intelligents.

Entretien 1 — d

Parcours

CPGE

Master recherche

Agrégée de Lettres classiques

Docteure en littérature française (16^e siècle)

agrégée de Lettres classiques

expérience en lycée (stage) et collège (6 ans) en région parisienne

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

C'était la pluridisciplinarité qui me plaisait. Le fait d'enseigner trois disciplines différentes et en même temps connectées. Et puis en même temps le fait que ces disciplines offrent plein de types d'exercices différents, le fait de passer intellectuellement d'une version à un thème de la mythologie, de l'histoire pure, d'exercices littéraires, des exercices de langue. C'est la diversité des tâches que proposaient ces disciplines qui me plaisaient. Il y a aussi en fait aussi la rareté qui me plaisait, le fait de maîtriser un savoir que peu de gens possèdent et d'être un peu le réceptacle d'une culture millénaire, je trouvais cela beau tout simplement.

Ce choix s'est fait en Première et en Terminale, c'est là que j'ai vraiment senti que c'était quelque chose qui me plaisait qui m'enthousiasmait, que j'allais vraiment dans ses cours avec entrain et c'est comme ça que j'ai fait mon choix en fait. J'ai visité avec un ou deux disciplines, j'ai hésité avec l'histoire. Mon problème c'était que c'était couplé en France à la géographie et c'est ça qui m'a fait renoncer. Et j'ai hésité avec l'espagnol, parce que j'adorais l'espagnol. Mais j'ai réfléchi et toujours dans ces termes à savoir que je sacrifiais deux disciplines, le latin et le grec, pour une et ça ça me gênait beaucoup.

Pour moi la géographie c'était une discipline scientifique. Je savais que par exemple, en spé histoire-géo il me semble qu'ils faisaient de la cartographie en hypokhagne. Voilà, ce n'était pas quelque chose qui me plaisait tout simplement. Sacrifier ce que j'adorais pour une discipline que j'aimais moins, une discipline double que j'aimais moins, non.

Et puis, j'aimais aussi l'exercice de lecture, de littérature pure, donc ça m'obligeait aussi à sacrifier le français. C'était évidemment que non. Et puis avec les lettres modernes, je perdais quelque chose en fait finalement. Je perdais deux enseignements pour un enseignement de littérature qui est quasiment équivalent.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu la plus fière d'entendre ?

Les élèves n'ont jamais verbalisé clairement les choses, c'est-à-dire qu'ils m'ont remercié, mais je ne sais pas de quoi. Je pense qu'ils m'ont remercié de mon exigence envers eux. Je pense que quand ils m'ont dit ça, ils ont pu me détester parfois quand je

les avais en classe. Ils me trouvaient pénible, ils ont dû me trouver agaçante en fait et quand il me revoit il me remercie de l'avoir été avec eux parce qu'en fait ils se rendent compte que ça leur a servi. En fait voilà je pense qu'ils me remercient de l'exigence que j'avais et de la rigueur j'exigeais d'eux, des efforts de précision, de rigueur.

Après en termes de contenus là dernièrement, lorsque j'ai revu des 3^e lors de la remise des diplômes, ils m'ont remercié de la séquence sur Augurste, la naissance du Principat parce qu'ils ont vu ça après en histoire en seconde. Je me souvenais plus que c'était au programme, mais visiblement ça l'est. Et aussi ils m'ont remercié de certains livres qu'on a lus aussi au collège. Je pense effectivement que ce sont des livres qui peuvent être lus au lycée simplement nous on les a vus par un biais collège, mais où ils n'étaient pas perdu en fait. Il me semble que tu vois l'année il y a 2 ans j'avais fait *Jeannot et Colin* de Voltaire, qui a été refait par un collègue du lycée. Donc mes élèves étaient bien avantagés. Et une élève m'a parlé de *Claude Gueux* qu'on avait étudié en 4^e et qui a été relu cette année en seconde au lycée. Oui s'il avait quelque chose qui doit me rendre fière, ce serait une méthode de travail exigeante, une rigueur dans l'apprentissage des leçons, dans la retranscription des connaissances lors des évaluations.

Plus largement, je voudrais que les textes qu'on a étudiés les aient touchés. La littérature c'est quand même quelque chose de très spécifique dans le sens où ce n'est pas une mécanique, c'est une émotion. Quand je vois qu'on termine un texte qu'il y a des élèves qui posent des questions sur ce texte et continuent à poser des questions sur ce texte sur le contexte historique. Je me dis qu'il restera quelque chose, il restera un souvenir. C'est que les textes les aient marqués et que ça reste dans leur cœur plus que dans leur esprit finalement.

Il faut faire les exercices académiques, mais en même temps ce n'est pas que ça. La maîtrise des exercices académiques, elle est fondamentale parce que c'est pour la poursuite de leurs études. Mais il faut quand même qu'ils perçoivent qu'il y a un supplément d'âme en fait dans l'enseignement du français.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Ce qui peut me caractériser, c'est surtout pour les séances de langue. C'est toujours en trois étapes. J'ai une partie en gros observation en fait. Je propose des phrases et il faut qu'à partir de ces exemples-là ils déduisent les règles à revenir du point de grammaire. Ça leur permet de partir de ce qu'ils savent progressivement et de trouver les points d'accroche de la séance de langue. Et ensuite donc il y a la formalisation de la leçon avec une espèce de leçon à trou pour réemployer les termes clés et ensuite une série d'exercices. En fait je les laisse se débrouiller seuls en leur expliquant la consigne et ensuite on corrige au fur et à mesure.

Avec ce rituel il savait à quoi s'attendre. Ils savent comment ça fonctionne et que ça va plus vite. Je pense en même temps que le fait de partir de ce qu'ils savent pour essayer de développer une leçon de grammaire c'est plus simple à mémoriser pour eux.

Ce qui te différencie de tes collègues ?

Alors pour le français je ne sais pas ; peut-être en latin. Par respect je ne me suis jamais penché sur le travail des autres. Moi je considère que le travail de mes collègues ne me regarde pas. S'ils me demandent mon avis, je vais le leur donner. Pour enseigner le latin et le grec, je ne voulais pas faire de distinction entre... je voulais un rapport d'égalité entre l'histoire, la mythologie, la langue, et les exercices liés à la langue, thème

et version. Je sais qu'il y a ce vieux débat sur le latin au collège, est-ce qu'il faut faire de la langue, dans quelle proportion, etc. ce qui j'espère peut-être me caractérise c'est cette conception égalitaire de tous les pans de l'enseignement du latin et du grec. Quand je formalise une séquence, j'essaye d'accorder une part égale à tous ces exercices.

Ma connaissance de ce que font les autres est très limitée en fait. Mais je pense que j'ai énormément de mal à sortir de la littérature classique, parce que je me dis que les élèves la plupart d'entre eux y ont accès grâce à l'école, donc les priver de ça me paraît être problématique en fait. Par exemple dans le choix des sujets proposés pour le brevet blanc par exemple je m'évertue toujours à proposer des auteurs que l'on pourrait qualifier de classiques. Ça effectivement ça pourrait me caractériser, même si ça m'est arrivé de donner des auteurs contemporains, mais ça reste à la marge en fait. Ce n'est pas du sectarisme littéraire, c'est que je me dis, si un élève de 5^e ne lit pas Molière avec nous, les chances qu'il le lise spontanément sont quand même maigres, parce que le texte est difficile, la langue est difficile et ce sont des livres qui ont besoin d'être étayés pour être accessibles. C'est pareil pour le *Cid*, j'ai toujours une appréhension et en réalité c'est la séquence qu'ils préfèrent parce que cette histoire d'amour et d'honneur ça les passionne.

Je prends du temps, je prends énormément de temps, mais il me semble que ce n'est pas inutile pour lire des passages avec eux. Et je leur pose des questions en fait quand je vois qu'il y a quand même des difficultés de compréhension. Je leur pose des questions et il y en a toujours qui arrivent à saisir le sens qui l'expliquent aux autres. Ce n'est pas de la traduction, mais de la retranscription en langage moderne pour que le message, l'essentiel du message soit compris. Et en fait ça fonctionne parce que l'évaluation de fin de séquence fonctionnait bien. Ils arrivaient seuls à saisir le sens global de l'extrait. Finalement en fin de séquence ils s'étaient approprié le texte, mais je ne les laissais pas seuls. Ou alors je leur mets le pied à l'étrier, je vais commencer la lecture avec eux, d'un acte par exemple ou un chapitre et puis après je vais leur donner des questionnaires avec des questions ciblées, telle page il faut repérer tel élément, des choses qui leur permettent d'avoir accès au texte. J'essaye aussi de dédramatiser en fait. Personne ne connaît tous les mots de vocabulaire de la langue française, rares sont ceux qui les connaissent. Vous n'allez pas passer votre lecture et le nez dans le dictionnaire à chercher des mots. Ce qui importe c'est que vous compreniez le sens global, que ça n'entrave le sens global du texte et puis après vous continuez la lecture et si vraiment vous voyez qu'il y a un problème de compréhension globale, vous vous servez d'un dictionnaire ou interrogez un adulte. L'exercice de lecture doit être fluide et plaisant, si on passe son temps dans le dictionnaire, ce n'est pas la peine.

4 —Comment te présentes-tu ?

Spontanément je dis professeur ou enseignant de lettres classiques, lettres classiques c'est sûr. Mais dans l'esprit des gens qui ne sont pas familiarisés avec ces domaines, j'ai toujours besoin d'explicitier ce que signifient lettres classiques. Les gens ne font pas nécessairement la distinction entre lettres modernes et lettres classiques ; souvent je précise, ça veut dire que j'enseigne le français, le latin et le grec.

Je préfère aussi professeur de Lettres, parce que français on a l'impression que ça restreint la discipline à des exercices de langue, au Bescherelle ou au Bled. Alors que lettres, à mon sens, ça englobe la littérature.

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Je dirais que le signe, c'est l'appauvrissement global de la langue. Je ne sais pas quand on entend les gens s'exprimer à la télé, quelle que soit d'ailleurs l'émission qu'on regarde. Ça ne veut pas dire que je n'en fais pas, mais les fautes d'orthographe me heurtent, surtout quand il s'agit de messages officiels où finalement la formulation de la phrase a été pensée en amont. Je n'en fais pas une maladie, mais je me dis qu'il y a quand même un petit problème à ce niveau-là.

Après si on parle du latin et du grec, là finalement ce sont des disciplines qui à mon sens devraient être pas obligatoires, parce que ce serait trop difficile à réaliser, mais enfin il me semble que quand on n'a pas accès à ces disciplines on perd quelque chose en fait intellectuellement, philosophiquement. Dans l'approche également que l'on peut avoir du français, je suis constamment en train de faire des ponts avec d'autres disciplines. Il me semble que les élèves gagneraient beaucoup à connaître ces cultures.

Pour donner leur juste valeur à ces disciplines, il faudrait augmenter le temps dédié à ces disciplines scolaires comme je t'ai dit quand je veux lire en classe une œuvre intégrale avec des élèves et bien c'est un temps que je ne peux pas consacrer à d'autres choses dont ils auraient aussi besoin. On est sans cesse tiraillés entre des impératifs, alors qu'il faudrait énormément de temps. Je pense que les gens n'ont pas conscience que la dictée par exemple alors oui il y a 20 minutes et puis après il y a la correction où il faut s'arrêter sur tous les mots, parce que tous les mots sont susceptibles de poser un problème à un élève. Expliquer l'orthographe grammaticale, l'orthographe lexicale lorsque c'est possible. Et en fait une dictée si on veut qu'il en reste véritablement quelque chose ça dure une semaine, c'est les 4 heures. J'exagère, mais au moins 2 h 30.

Le problème c'est que moi je vois les choses d'un point de vue de professeure de collège et on a toujours tendance à se dire, que s'est-il passé au primaire ? Mais je sais qu'au lycée ils se disent la même chose, que s'est-il passé au collège pour que les élèves soient aussi en difficulté ? Et à l'université c'est pareil. Je ne sais pas où trouver la source. Mais il faudrait identifier d'où viennent les difficultés de nos élèves. Où est-ce que ça se joue en fait la difficulté à apprendre les règles de grammaire ou à mémoriser les règles de conjugaison, et c'est là en fait qu'il faudrait créer un dispositif pour ce moment en fait où il y a une sorte de décrochage. Là je n'ai pas la solution, il faudrait enquêter.

Le numérique est une très bonne chose dans beaucoup de domaines, mais c'est une catastrophe pour la capacité des élèves à se concentrer, à ouvrir un livre. Tant qu'on ne se sera pas penché sérieusement sur ça, on va vers de très grandes difficultés.

5—Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Pour moi ma formation disciplinaire à la fac est complètement déconnectée de ce que je fais au quotidien. En plus moi j'ai fait un master en recherche en études littéraires, donc je n'ai pas du tout été formé à prendre en main une classe ou même un cours. Compter que lorsque j'ai été en stage et que j'ai été à l'ESPE parallèlement à mon enseignement au lycée et du coup mon année de stage j'ai été formé au lycée. J'ai été formée aux enseignements aux exercices du lycée et j'ai reçu une affectation en collège. Je n'étais pas démunie parce que je pense qu'il y a beaucoup de bon sens qui joue. On a été collégiens, on a des manuels, on peut parler avec les collègues, je sais qu'on avait tous les deux échangé l'été qui avait précédé ma venue à Jules Ferry. Mais quand même,

mes premiers cours n'ont plus rien à voir avec ce qu'ils sont aujourd'hui. Donc en fait ce sont les élèves qui m'ont formée. C'est la vérité, je me suis adapté à leurs besoins, mais personne ne m'a fait la liste de leurs besoins. C'est en étant confrontée à eux que je me suis formée et adaptée.

Si j'avais été au lycée, le niveau d'analyse littéraire par exemple exigé est quand même très haut en fait en première et en terminale. Après, depuis la réforme, je sais pas exactement comment ça se passe en terminale. Mais en Première on peut proposer des analyses littéraires très poussées qui sans être du niveau d'une agrégation peuvent aller relativement loin. Je ne pense pas que j'aurais eu un tel décalage, si j'avais été en lycée.

En revanche, en latin et en grec, pour avoir enseigné le latin en seconde cette fameuse année de stage, je me suis rendu compte qu'en fait les élèves n'avaient pas compris le fonctionnement de la langue. Ils adoraient toute la partie civilisation, c'était sûr, mais j'ai dû refaire les cas et les fonctions grammaticales et en creusant qu'ils ne savaient pas ce qu'étaient un attribut du sujet, un complément circonstanciel. Là il y a de gros écarts, même au lycée entre notre formation et ce que les élèves savent faire. Alors ce n'est pas tous les élèves, mais c'est quand même la majorité d'entre eux. On leur propose un exercice de version, ils se jettent dans le dictionnaire et ils essayent en fonction des mots de constituer une phrase. (...) du coup, c'était difficile et ça a pris du temps.

La meilleure expérience de ta carrière ?

Quand je leur explique comment lire des élèves, quel que soit le profil de l'élève, ils se prêtent au jeu. On voit qu'ils saisissent la beauté de cette prononciation même sans me le dire ils apprécient. En fait le fait qu'ils veuillent intervenir à l'oral alors même que certains sont plutôt réservés, cela montre qu'ils apprécient ces sonorités. Et en général ça fonctionne très bien. Je sais que c'est un cours qui fonctionne très bien. Je n'ai aucune gestion de classe à faire ; je sais qu'ils vont prendre plaisir, qu'il va rester quelque chose et que cette chose va leur servir aussi parce qu'après il y aura des exercices de versifications. J'aime aussi les activités qui sortent de l'ordinaire, l'année dernière la dernière œuvre que j'ai faite c'est *J'accuse* de Zola. Donc à la fin d'une édition scolaire, il y avait un exercice d'oral, mettre en voix une partie de la lettre. Donc on avait fait des exercices d'abord diction pour articuler correctement, même des exercices filmiques pour qu'ils positionnent correctement leur corps, brandir le poing à des moments particuliers. Et ils s'étaient bien prêtés au jeu, et c'était un bon souvenir. (...)

Groupe 2 — Les professeurs d’histoire, géographie, éducation morale et civique

Entretien 2 — a

Parcours
Double licence histoire-philosophie
Master recherche
certifiée d’histoire-géographie
expérience en collège, depuis 15 ans
tutrice de stagiaire

Transcription de l’entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Ça, c’est décidé du coup au lycée, je m’étais inscrite à un concours pour normalement travailler dans la création, mais sauf que c’était une école publique avec 30 places pour 1200 candidats. Donc je me suis lancé et je n’ai pas eu ce concours. Donc heureusement je m’étais inscrit en faculté et quand il a fallu s’inscrire en faculté j’ai choisi en fait les matières que je préférais donc d’histoire et philo. Tout simplement parce que je m’y sentais extrêmement à l’aise, voilà au lycée et au collège. C’est des matières que je trouve très faciles et en tout cas pas ingrates parce que le simple fait voilà des coups d’écouter ou de lire et comme j’avais un esprit relativement logique ça me permettait facilement de réussir. Donc je me sentais à l’aise, ça a été un choix par goût en fait. Ce choix d’histoire-géo et de philo. Ça me passionnait de réfléchir, de faire des plans aussi. Et en philo c’est ce qu’on nous demande de faire en fait on nous donne une matière première et avec cette matière première tu peux répondre à un sujet. Tu peux te poser des questions et tu peux transformer cette matière première en quelque chose de construit et ça m’a toujours fasciné.

Mon professeur de terminale était passionnant. Il se servait de ses voyages en fait pour nous faire faire de la géographie par exemple ou pour nous parler de l’histoire, il nous montrait des films ou des photographies de ses voyages. Ce n’était peut-être pas très académique, mais voilà.

Je me suis inscrit à l’accueil d’histoire je me suis jamais dit je vais devenir professeur d’histoire j’ai juste fait ça parce que j’aimais et que je ne le savais pas trop ce que je voulais faire de ma vie. Donc j’ai choisi les deux matières j’aimais histoire et philo et quand je me suis rendu compte qu’il fallait que je choisisse une orientation et qu’il fallait me destiner au métier de professeur parce que de toute façon quand tu es en fac d’histoire il n’y a pas non plus un choix extraordinaire. Le concours demande évidemment histoire et géo.

(...) j'avais beaucoup plus d'heures en histoire et c'était vraiment ça le domaine qui m'intéressait et voilà et effectivement en philo. (...) j'ai dû abandonner la philosophie pour découvrir la géographie, comment dire, petit moment de solitude, parce que la méthodologie est très différente en fait de l'histoire. Donc en fait apprendre des cours parce que c'est ce qu'on te demande pour le concours ça ça me posait aucun souci, mais par contre la méthodologie de la dissertation, de la cartographie voilà c'est ça qui m'a posé le plus de problèmes.

Ce qui m'a poussé à aller voir l'histoire, c'est oui c'est que tout simplement j'ai aimé ça en fait je me sentais à l'aise. Mes professeurs étaient passionnants. Je me suis dit fac d'histoire, mais pas forcément professeur en fait, contrairement à mes sœurs. (...) Je me sentais à l'aise à la fac c'était agréable, je suis très nostalgique de mes années fac. Quel bonheur d'être assise, au chaud et d'avoir le savoir. C'est pour ça que les élèves qui ne sont pas motivés j'ai toujours un peu de mal à comprendre (...) c'était pas un effort pour moi.

La géographie je l'ai découverte sur le tard l'année du concours c'était un peu compliqué parce qu'il fallait à la fois ingérer des connaissances et en même temps oui apprendre une nouvelle méthode une façon de voir les choses, de réfléchir aussi autrement beaucoup de beaucoup beaucoup d'observation en fait en géographie. Des observations de photographie, de paysages et conclure des hypothèses à partir de ces observations alors j'aime beaucoup maintenant faire ça, mais c'était nouveau donc j'ai eu un temps d'adaptation.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu la plus fière d'entendre ?

D'apprendre à réfléchir. J'espère que je leur apprend à réfléchir et à avoir un esprit critique à douter en fait, parce que dans la vie c'est ce dont on a besoin en fait, d'être capables de se poser des questions, de se remettre en question aussi, de réfléchir par soi-même.

(...) c'est-à-dire que c'est à travers des analyses de faits ou deux documents, confronter des points de vue en fait c'est là que ça leur permet de voir qu'il n'y a pas d'objectivité. Ça dépend du point de vue où tu te places. Être capable de saisir qu'un fait est vu à l'aune d'un point de vue, c'est ce qui leur permet d'apprendre à réfléchir et de se dire finalement je dois questionner ce fait et non pas prendre ce qu'on me raconte pour quelque chose de vrai.

(...) même si on regarde l'histoire justement des manuels scolaires, il y a 80 ans qu'on enseignait qu'il y avait 4 races d'hommes ; le savoir qu'on enseigne en ce moment qui nous dit que dans quelques années il ne pourra pas être remis en cause. D'autant qu'en histoire on se pose beaucoup de questions, surtout pour la Préhistoire. On a des sources archéologiques on a des vestiges on les interroge ces vestiges on fait des hypothèses est-ce que l'hypothèse est bonne ? On ne sait pas beaucoup, il y a beaucoup d'interprétation et de points de vue. Parce que dans une bataille quand on prendra exemple la bataille de Homs, entre le point de vue d'un chrétien et le point de vue d'un musulman, les deux points de vue sont bons. Enfin c'est leurs ressentis et les hommes qui nous racontent l'histoire ils racontent leur ressenti il raconte pas forcément la vérité. Après c'est à l'historien de construire cette vérité, en prenant le point de vue de l'un et de l'autre on a une vue d'ensemble d'un fait.

En cours je fais un cours sur la différence entre le document didactique et la source authentique et donc je leur explique que le document didactique pour moi c'est le document historique fait par un expert donc par exemple la carte d'un manuel ou le texte d'un historien et que ça il faut le prendre pour quelque chose d'avérer il faut pas forcément douter parce que le scientifique n'est pas là pour tromper les élèves. En revanche la source authentique il faut toujours la positionner dans son contexte et se demander qui est-il ? cette personne est-elle vraiment objective ? (...) et du coup voilà on travaille comme ça. L'une des premières questions que je leur demande toujours quand on analyse un document c'est : présentez le document ; deuxième question : est-ce qu'une source authentique ou un document didactique ? Et du coup ils savent se positionner ils savent que si c'est une source authentique alors ils doivent se mettre à distance et se poser les bonnes questions et c'est très utile en 6^e quand on travaille sur les textes de la Guerre des Gaules ou quand on travaille sur des textes d'Hitler, heureusement qu'ils se rendent compte que c'est le point de vue de quelqu'un et non une vérité absolue. Et donc l'objectif c'est de leur montrer que l'historien justement il doit se servir de ses sources pour essayer d'approcher la vérité en utilisant les points de vue contenus dans les sources.

En cours, ils font des enquêtes. Ils cherchent des indices ; c'est pour ça que mon cahier est coupé en deux la partie exercice il cherche les informations les indices et la partie cours c'est le rapport de l'enquête de la journée.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Il y en a plusieurs, mais mon système de classe inversée maintenant je ne retournerai pas en arrière. Pour moi le plus important là où je me sens le plus utile, si ça se trouve c'est faux, c'est quand je les laisse travailler en autonomie et que je passe dans les rangs pour les aiguiller et pour justement leur apprendre à réfléchir, à se poser les bonnes questions et du coup le cours je ne le fais plus classe en fait. Je fais la correction, mais la leçon ils l'écrivent chez eux. Donc c'est ce qu'on appelle la classe semi-inversée. Ils vont sur mon blog, ils recopient la leçon. Ce n'est pas ce que je faisais avant, mais je perdais du coup 20 minutes à les attendre parce qu'ils recopiaient un cours et je ne servais à rien et en plus il y avait un stress pour certains. Ils n'ont pas la même vitesse d'écriture donc certains écrivaient mon petit résumé en 10 minutes et puis y en a d'autres qui mettaient 25 minutes. Donc c'était complètement contreproductif.

Il y a un corpus documentaire et ils doivent aller fouiller chercher les informations pour se poser des questions et trouver des réponses et après parfois leurs réponses sont fausses, mais ce n'est pas du tout grave. Il y a la place de l'erreur, voilà des fois on cherche on fait une hypothèse cette hypothèse est fausse, ce n'est pas grave parce que des hypothèses il peut y en avoir plusieurs. Les choses peuvent s'être passées de différentes manières et c'est la correction qui permet de venir apporter un savoir scientifique.

(...)

Dans mes évaluations j'ai un tableau en plus de la note avec les compétences que j'évalue et donc j'entoure à chaque fois est-ce que c'est non acquis en cours d'acquisition satisfaisant ou expert. En classe j'ai tout un pan de mur qui est complètement rempli de compétences avec les ceintures de compétences parce que

c'est bien beau de leur dire ce n'est pas acquis ou c'est acquis. Il faut leur dire quelles sont les conditions pour que la compétence soit acquise. Et donc ça c'est très important dans qui se repère au tableau et donc ils peuvent s'autoévaluer. (...)

Le problème de matière d'histoire-géographie c'est qu'il y a beaucoup de compétences qui sont liées à la connaissance et que mon problème de gestion des compétences c'est qu'en fait des fois il y a un élève qui n'est pas capable de faire un exercice non pas parce qu'il n'a pas les compétences, mais parce qu'il n'a pas le savoir. (...)

c'est pour ça que mes évaluations se vend en trois parties je sais me repérer je sais réutiliser des connaissances et je sais analyser un document

Différence entre ta discipline et les autres disciplines ?

Alors déjà moi je dirais que j'ai trois disciplines parce qu'en fait je ne fais pas du tout cours de la même manière en EMC en géo et en histoire. C'est déjà le problème là des fois j'ai l'impression de me perdre, parce que l'EMC c'est pas du tout un cours de savoir c'est du savoir-être et donc je ne veux pas leur donner un document où en cherchant des informations ça n'a rien à voir, ce n'est pas du tout ça. Il faut leur mettre des situations-problèmes donc en EMC on s'appuie sur 4 types d'exercices différents. Donc il y a le débat contradictoire, le conte à portée philosophique, le dilemme, voilà c'est intéressant et le texte de loi, l'analyse d'un texte de loi.

Et moi ce que je préfère c'est le dilemme. J'adore parce que ça les met justement en situation de réfléchir de se positionner d'être capable aussi d'émettre un choix et de le justifier en fait de dire pourquoi pourquoi il dirait plutôt de ce côté-là qu'un autre. Je le fais par exemple au sujet du fairplay avec le cas de Judith Guinness qui aux Jeux olympiques elle était championne d'escrime et en fait l'arbitre a mal arbitré le match et donc elle a gagné les Jeux olympiques sauf qu'en fait c'est sur une erreur d'arbitrage. Et donc je ne dis pas le résultat aux élèves et je leur demande : qu'auriez-vous fait ? Est-ce que vous préférez garder votre médaille tout en sachant que vous ne la méritez pas ou est-ce que vous préférez rendre votre médaille et donc ne pas être champion olympique, mais

pouvoir vous regarder en face ? Et donc c'est hyper intéressant parce que les élèves se positionnent. (...) on revient après sur la notion de fairplay. (...) donc, c'est vraiment c'est plus du savoir-être et du débat alors qu'en histoire je ne fais pas de débat en fait, parce que parce que c'est aussi le statut des documents ou du fait. Le fait il est passé et on ne demande pas forcément aux élèves en histoire de donner leur avis. On leur demande voilà de réfléchir au fait, mais pas de pas de juger, alors qu'en EMC ils peuvent se positionner. On ne demande pas en histoire de prendre parti par exemple pour les juifs ou pour les nazis. (...) des fois, on fait des débats par exemple en EMC on a fait un débat sur faudrait-il rendre le vote obligatoire et donc dans ce cas-là je fais un jeu d'enveloppes parce que sinon ils peuvent manquer d'arguments et surtout ils vont avoir du mal à se positionner parce qu'il leur manque des informations. Des fois je leur dis bah voilà c'est complètement autoritaire, mais je leur dis voilà les tables une deux trois vous êtes pour les tables quatre cinq six vous êtes contre. Donc c'est complètement organisé c'est pas un débat personnel et subjectif. Sinon il y a des élèves qui vont ne jamais lever la main qui vont attendre que ça se passe et qui vont pas s'investir.

L'EMC c'est censé être complètement transversale, mais dans les faits en fait tout revient au professeur d'histoire-géographie (...) c'est compliqué de demander voilà à un

professeur de SVT par exemple de réussir à intégrer dans son cours qui est déjà prêt une notion avec laquelle il ne se sent pas forcément à l'aise. (...) au quotidien en fait ce n'est pas inscrit dans leur programme ils ne regardent pas le programme d'EMC. Il y a des vademecum sur Eduscol, il faut faire l'effort d'y aller et c'est pour ça qu'il y a beaucoup beaucoup de collègues d'histoire-géo qui détestent l'EMC qui n'en font pas. (...) moi j'ai presque plus tendance à penser que l'EMC — je vais me faire taper sur les doigts par mes collègues — mais l'EMC est plus importante que l'histoire-géo pour moi. C'est les futurs citoyens en fait c'est juste essentiel. Et franchement je passe plus de temps, mais du coup je suis dans la galère parce qu'on a un vrai problème de temps. Entre faire une petite chronologie sur le droit de vote et voilà un petit texte de Régis Debray *La République expliquée à ma fille* sur le droit de vote, ça te prend une demi-heure à faire ; en revanche un débat c'est 1 h quoi, donc il y a des choix de temps aussi.

(...)

Pour la géo, on va plus partir de leur vécu, de choses plus concrètes en fait pour faire passer la géographie. Donc ça peut partir d'observations, de photographie, ou on va aller sur Google maps et puis on va aller voilà je leur donne des coordonnées donc pareil c'est sur mon blog ils vont sur les coordonnées donc il regarde une photo satellite et on commence à se poser des questions. Pourquoi l'espace est organisé comme ça ? (...) oui, on passe beaucoup plus par l'observation et par des faits. (...)

J'ai l'impression que l'histoire c'est plus abstrait je sais pas. Parce que c'est les documents utilisés qui vont être différents. Ça va plus passer par des textes ou par des supports auxquels ils n'ont pas accès si je ne suis pas là. (...) n'importe qui peut aller observer dans la rue ou n'importe qui peut le voir partir en vacances et voir si les paysages sont différents tout le monde peut le faire en fait.

Les sujets sont parfois chauds ou d'actualité enfin voilà par exemple clairement on a toute une partie en 5^e sur le développement durable. On a tout un tas de de questionnement sur comment aborder un sujet sans paraître militants et d'ailleurs j'ai eu des remarques des parents sur les 4x4 en ville. On a fait un travail autour des voitures et de l'utilisation de la voiture et la conclusion c'était qu'utiliser un 4x4 en ville c'était stupide. On a comparé les tailles et voilà une 4x4 de 2 tonnes pour faire déplacer quelqu'un qui pèse 70 kg c'est complètement illogique. Et ça fait référence aux choix des gens et à leurs modes de vie, c'est problématique, car en plus c'est un sujet d'actualité. C'est difficile de se positionner j'ai toujours l'impression en fait de passer pour une militante quand je travaille sur la géographie et ces sujets-là. (...)

Déjà il y a des élèves qui vont intervenir et donner leur point de vue. Par exemple on a plusieurs élèves végétariens qui donnent leur avis ou qui parfois essaient de convaincre leurs camarades donc il faut tout de suite poser le débat : on n'est pas là pour faire du prosélytisme ; vous allez le droit de donner votre avis, mais on ne vous demande pas de convaincre vos camarades, même si vous êtes passionné que voilà vous avez un point de vue. Quand on travaille sur le développement durable on parle évidemment de l'impact de l'agriculture d'élevage et moi je fais le cas de l'Amazonie avec le Mato Grosso qui est la déforestation pour ces élevages intensifs de bœufs donc forcément on parle de la place de la viande et de moins en consommer. Donc cette fois il y a des élèves ben voilà qui tout de suite lèvent la main donc il ne faut pas manger de viande et ils ont leur espace d'expression, mais on leur dit bah oui c'est ta pensée il y en a qui pense

autrement, mais effectivement tu penses ainsi parce qu'effectivement ça soulève tel ou tel problème et c'est un fait, mais après il faut laisser les gens choisir.

Il y a une deuxième partie sur le côté militant, je leur apprend, je pense, en partie à devenir engagé et à être militant quelque part, pour le sujet qu'ils veulent parce que dans les compétences d'EMC il y a justement d'être capable de s'engager dans la vie collective que ce soit pour l'environnement ou pour leur vie citoyenne, et cetera. donc la notion d'engagement elle est forte. Et c'est d'ailleurs pour ça que je les ai emmenés voir le film *Bigger than us* : c'est 7 jeunes engagés sur des sujets extrêmement divers donc le but ce n'était pas justement que ce soit autant centré sur un sujet, mais leur montrer qu'ils peuvent s'engager sur n'importe quel domaine. Et j'ai fait des travaux de groupe aussi sur plusieurs formes d'engagement donc on a vu le syndicalisme on a vu le service civique on a vu le fast fashion et donc mieux consommer les vêtements. Ça, ça leur parle énormément enfin, tu vois quand on parle de Shym ou de Zara et sur la production plastique. Et donc à chaque fois je leur montre qu'on peut s'engager, mais qu'il y a différentes formes d'engagement puisque je remets un texte de loi pour leur montrer qu'il y a l'engagement politique et qu'on peut faire changer les choses et des associations et qu'il y a nos actes quotidiens. En fait à chaque fois il y a les trois axes de l'engagement pour qu'ils comprennent qu'il n'y a pas de fatalité et que mêmes jeunes ils peuvent agir.

180 secondes pour convaincre, c'est un projet inter établissement puisqu'on va envoyer la vidéo de notre établissement qui lui-même aura fait aussi une vidéo de 180 secondes et voilà et on va se les échanger et donc en fait ils choisissent un sujet qui les touche donc je leur avais demandé de faire une liste de sujets, de trouver des peuples dont les droits sont bafoués. On a écrit tous les peuples dont les droits sont bafoués et ils ont choisi par un vote.

(...)

4 — Comment te présentes-tu ?

J'insiste parce que souvent sur les papiers c'est marqué professeur d'histoire et moi je rajoute géographie et EMC et d'ailleurs du coup le sigle que j'utilise partout c'est HGEMEC sur mes documents alors que sur beaucoup de professeurs c'est juste marqué HG tout ça parce que bah parce que déjà c'est ce qu'on leur enseigne en classe c'est-à-dire que la place de l'EMC dans mes cours c'est hyper important et en plus je considère que l'EMC c'est vraiment extrêmement important parce que je leur apprend à devenir citoyen. À quoi ça sert de savoir ce qui s'est passé je sais pas moi en 1870 la bataille de Sedan si en fait un élève n'est pas capable de comprendre ce que c'est de vivre en société et d'être tolérant et d'être capable de parler avec ses compatriotes. Souvent je déborde, il y a beaucoup de cours d'Histoire-Géographie qui débordent en EMC. Exemple, du coup je fais beaucoup de hors programme. On fait la Seconde Guerre mondiale à la fois dans le monde et ensuite on a un cours sur la Seconde Guerre mondiale en France. Ça s'appelle « la France défaite régime de Vichy collaboration et résistance » et dans ce cours je rajoute quasiment une heure autour de l'expérience de Milgram ; c'est un Américain qui demande à un acteur de jouer le patient qui se fait électrocuter. Voilà et donc on travaille autour de l'obéissance et de la capacité à dire non. Alors pourquoi je fais ça parce qu'on voit en dernier point le procès Nuremberg où les officiers nazis disent « ah, mais je l'ai fait parce qu'on m'a demandé de le faire ». Donc on voit la place de l'obéissance, c'est complètement hors programme.

(...)

L'EMC ça peut vite devenir moralisateur en fait ça dépend comment tu fais ton cours et c'est horrible de donner des leçons de morale. Mais bon faut pas prendre l'EMC comme de la morale même si parfois ça peut paraître très rébarbatif. C'est sûr qu'enfin selon la façon dont tu présentes les choses ça peut vite devenir : c'est pas bien ça. Et donc les élèves, ça les ennuie profondément et puis toi tu as l'impression de passer pour l'autorité malveillante qui n'entend pas les débats de société parce qu'en fait derrière les enjeux de l'EMC il y a des questionnements. Je ne trouve pas toujours un bon équilibre, mais j'essaie de faire quelque chose de non moralisateur et si tu laisses la place au débat c'est facile de faire quelque chose de pas moralisateur. Mais le débat c'est difficile à organiser.

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Alors il y a beaucoup d'élèves en début d'année qui me disaient « mais ça sert à quoi l'histoire géo, ça ne sert à rien » parce que je leur fais remplir un petit questionnaire pour mieux apprendre à les connaître en début d'année. (...) la dernière question c'est est-ce que tu aimes l'histoire la géographie et l'EMC oui ou non et pourquoi si oui pourquoi et sinon pourquoi. Il y en a plein qui ne disent rien donc au fur et à mesure de l'année, je ne reprends pas les trucs en disant vous avez dit que ça ne servait à rien ; je sais que tous les ans ça va tomber donc je ne reviens pas dessus. Mais au fur et à mesure de l'année, j'essaie de leur montrer en quoi c'est intéressant de savoir ceci ou cela. Et c'est à ce moment que je ressors parfois, mais vous voyez que ça sert à quelque chose. Ça, c'est leur avis personnel, est-ce que ça vient aussi de ce qu'ils ont entendu à la maison ou pas j'en sais rien. Mais c'est sûr qu'en tout cas quand on fait la DHG — la dotation horaire globale — et qu'on doit se disputer les horaires et ce qui ressort c'est que les maths et le français c'est intéressant, les autres ce sont des matières subsidiaires. C'est ce qui ressort aussi du gouvernement, il faut donner plus d'heures de français et de mathématiques et en même temps moi je suis un peu d'accord. En général ça énerve mes collègues d'histoire-géo qu'on n'ait pas plus d'heures qu'on ne puisse pas faire de demi-groupe, mais honnêtement si un élève ne maîtrise pas le français s'il ne comprend pas ce qu'il lit, il n'arrivera pas à comprendre une consigne qu'il n'arrivera pas à comprendre le sens d'un document qu'il n'arrivera pas à rédiger un développement construit. Donc moi je comprends qu'en termes d'horaire on ne m'attribue pas plus de 3 h.

Je n'ai pas assez de temps pour faire un retour sur la syntaxe sur les fautes d'orthographe je les souligne je fais des commentaires dans les copies, mais je sais qu'il y a la moitié des élèves qui ne lisent pas les commentaires. Dans les travaux de groupe quand un ambassadeur vient donner le résultat du travail de groupe quand il fait des fautes de langage je vais le reprendre, mais c'est mineur. (...) je n'ai pas l'impression que j'y contribue tant que ça.

(...) donc, l'importance en fait de se rendre compte qu'en étudiant l'histoire on met à distance, on se met à distance en fait du fait parce qu'on est et du coup on arrive peut-être à mieux lire le monde aujourd'hui. Ça permet d'avoir une grille de lecture.

La meilleure expérience de cours ?

Les sorties scolaires et les projets. Là on a un projet, mais je sais plus si tu le connaissais Ferry jet, ça te dit quelque chose le « Ferry jet » dans cette appellation « Ferry Jet — le voyage culturel » et en fait c'est un club culturel hors temps scolaire, le mercredi après-midi ou le vendredi soir. Donc là par exemple on est très fiers de nous parce qu'on

va les emmener voir Casse-Noisette à l'opéra et la semaine dernière on est allé le mercredi après-midi au Louvre pour suivre le clip de Beyoncé et Jay-Z parce qu'ils ont tourné un clip au Louvre. Donc en classe je leur ai fait une présentation du clip et des combats de Beyoncé : voilà humaniste, féministe, qui lutte pour les droits des Noirs aux États-Unis et en fait les choix des œuvres sont très intelligents puisque c'est des œuvres qui démontrent la place des Noirs dans l'art et dans l'art européen. Et donc en fait sous couvert de passer par Beyoncé en fait on a fait quelque chose d'extrêmement poussé et notre petite fierté c'est que c'est des élèves voilà qui ne sont pas forcément scolaires. On a un lot d'élèves qui en fait qui nous ont même dit et ça nous a fait super plaisir. Ils ont dit oh là là quand vous nous avez dit que la prochaine sortie était au musée, on était dégouté, mais en fait c'était trop bien, c'était trop génial parce que voilà après on est allés voir les différentes œuvres de Beyoncé et de Jay-Z dont le Radeau de la Méduse que j'ai complètement découvert grâce à ce clip. En fait c'est incroyable parce qu'en fait il y a celui qui agite le mouchoir c'est un métis et c'est lui qui porte l'espoir et donc effectivement Jéricho il est provocateur d'autant temps que ce bateau allait coloniser le Sénégal. C'était super porteur comme sorti j'ai adoré toutes les sorties en fait j'adore parce qu'aussi on voit les élèves autrement.

5—Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Bah ça ne va pas du tout. J'ai été enfin je suis devenu professeur l'année où Nicolas Sarkozy a enlevé la formation. Alors tout le monde me dit que la formation ESPE ne servait à rien, mais au moins ça m'aurait permis de préparer mes premiers cours tranquillement avec 8 heures et j'ai commencé à 18 h. (...)

C'est un savoir qui est très très poussé qu'on a en faculté et les premières années on se dit pourquoi j'ai appris tout ça, ça ne me sert à rien, on est un peu dégouté ; on aurait préféré des cours de pédagogie, mais en fait je pense qu'il faut les deux parce que moi je sais que mes cours en fait de fac et notamment de philo aussi m'ont permis de devenir une machine à plan et quand tu veux faire un cours structuré à des collégiens il faut avoir un plan bien précis. Et en plus il faut qu'une partie égale une heure pour que ce soit efficace. En fait je sais que là ça m'a appris à réfléchir et à synthétiser et à organiser et sans ça je ne serai peut-être pas capable de faire des cours cohérents comme j'ai l'impression que c'est cohérent. Maintenant j'ai quand même beaucoup souffert dans les premières années de l'absence de pédagogie. Je te dis ça maintenant pourquoi parce que j'ai 10 ans d'expérience et que maintenant voilà je me sens à l'aise, mais les premières années...

Le master enseignement est beaucoup plus adapté. J'ai eu un stagiaire, j'ai été tutrice, j'ai vu les cours qui étaient proposés franchement on leur demande justement de réfléchir à la façon dont on transmet un savoir, c'est beaucoup plus intelligent que bah que ce que j'ai eu. Il m'a manqué cette partie pédagogique. (...) mon stagiaire avait déjà un esprit critique sur ses premiers cours que moi je n'avais pas. Mes premiers cours, j'avais la tête sous l'eau, je me couchais à 1 h du matin, je faisais 18 h. c'était l'enfer sur terre. On nous a mis en difficulté, car il faut être disponible. Je ne veux pas avoir mon nez dans mes fiches pendant le cours, donc le dimanche soir j'apprends mes cours. Il m'arrive de regarder mes fiches, mais je veux être en train de circuler dans la classe, sans avoir à me dire, mais mince cette date...

Entretien 2 — b

Parcours

actuellement enseignant formateur — réseau AEFE

DEA Histoire

Agrégé interne HG

Formateur académique — ESPE

Coordonnateur programme DISPO égalité des chances — Sciences Po

Jury CAPES externe

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline

Ça c'est décidé je pense de 4^e oui vraiment ça me plaisait beaucoup et c'est là que je me suis rendu compte que bah finalement c'était plutôt sympa. Et puis après c'est venu un peu comme une évidence sans que j'y réfléchisse plus que ça, enfin voilà. Ça me plaisait. C'était à une période où les métiers de l'enseignement c'était quand même assez valorisé on va dire dans la société, tout le monde disait être enseignant c'est bien et tout et tout. Voilà je sais pas si aujourd'hui ce serait tout à fait la même chose. Le déclic sur l'Histoire-Géo c'était en 4^e et puis après ça n'a pas arrêté. Je pense aussi que j'ai rencontré des enseignants à partir la 4^e qui m'ont donné envie et que voilà que ça de mémoire je n'ai pas eu ensuite d'enseignants qui m'ait coupé cette envie au contraire

C'était une façon de faire es très très très traditionnel très très descendante, c'était vraiment surtout la personnalité des des enseignants parce que je me rappelle un sixième je détestais ça et au primaire je n'ai pas le souvenir d'avoir fait grand-chose en géographie. C'est en 5^e c'était pas mal. De mémoire c'était un cours sur la Révolution française qui m'avait plu.

Je me rappelle quoi que j'avais une évaluation j'avais révisé et je m'étais acheté un bloc-notes pour réviser et quand j'y repense des fois le déclic c'était que j'avais compris, que j'aimais bien faire comprendre les choses et pas faire apprendre les choses par cœur. Et là je me rappelle que je m'étais récité le cours comme si je l'expliquais à quelqu'un et ça m'avait plus en fait de faire comme ça.

À l'université c'était majeure histoire et mineure géo. J'ai glissé petit à petit. J'ai fait une maîtrise d'histoire, j'ai commencé un DEA d'histoire et puis j'ai passé les concours de l'enseignement et du coup après je n'ai pas repris et puis maintenant aujourd'hui j'ai vraiment beaucoup plus glissé sur la géographie. Et d'ailleurs j'en rigolais l'autre fois avec des collègues ici qui veulent passer les concours et après je me suis rendu compte que je n'ai jamais eu la moyenne en histoire et que j'ai toujours eu la moyenne géographie soit au CAPES soit à l'agrégation ; j'étais peut-être prédestiné.

J'adore l'histoire et vraiment en fait je me régale et autant en histoire qu'en géographie il y a des chapitres de géographie que je n'aime pas, il y a sans doute des chapitres d'histoire que je n'aime pas. Mais je pense que je suis autant à l'aise en classe. Il n'y a pas de vraiment de différence quand je demande aux élèves ; ils me disent que par rapport aux autres profs ils sentent bien ouais que je suis plus les deux, concrètement mes cours d'histoire et de géo sont bien alors qu'avec d'autres collègues les cours

d'histoire sont bien et les cours de géo bon c'est pas toujours c'est pas toujours ça quoi et donc il n'y a pas de raison particulière pas ça m'a plu et puis voilà.

Non je me laisse peut-être plus de liberté en géographie qu'en histoire. Bon je faisais encore une formation en Guinée la semaine dernière et on parlait que voilà je trouvais qu'en histoire on était trop attachés aux connaissances, beaucoup plus qu'en géographie. Je fais plein de tests avec eux très rapides pour leur montrer qu'en fait les connaissances sont très importantes alors qu'en géo elles le sont moins, que leurs cours sont plus denses en histoire qu'en géographie. Enfin bref je donne peut-être plus de latitude à mes élèves en géographie. Je les laisse plus réfléchir. Il n'y a plus d'ouverture dans le sens où entre la géographie prospective, les jeux d'acteurs bon on peut plus facilement utiliser le « si » qu'en histoire géographie et même si je me rappelle avoir fait passer des mémoires quand j'étais à l'ESPE sur l'uchronie je pense que c'est quand même un petit peu difficile. Je tenterai, mais je sais que c'est plus facile en géographie. La journée citoyenne les laisser réfléchir, c'est peut-être plus facile.

(...)

Voilà sur l'histoire je pense qu'il y aurait beaucoup beaucoup beaucoup beaucoup de précautions à prendre et ça prend aussi du temps et on n'a pas toujours un temps qui est infini en classe.

Pour l'EMC, vraiment je m'éclate beaucoup à cette année j'ai pris les classes de terminale. Pour vraiment bien, travailler l'EMC et je m'amuse beaucoup beaucoup. Mais je pense que ça reste quand même le parent pauvre. Au collège c'est pour les profs d'histoire-géo, au lycée c'est normalement pour tout le monde, mais on va dire que dans 99 % des cas c'est pour les profs d'histoire-géo. Mais ça reste quand même au collège et au lycée une variable d'ajustement, de ce que je vois moi en formation et pour être quand même assez souvent au fond des salles, ils le font, mais bon voilà ça reste soit on prend des heures dessus de temps en temps pour faire de l'histoire et de la Géo. J'ai vu dans des établissements en France où on prenait beaucoup d'heures à l'aller pour terminer le programme d'histoire exclusivement, soit ça reste sur un modèle d'exposé où les élèves travaillent deux exposés à l'année — dans le meilleur des cas sept séances où ils ne fichent rien puis Wikipédia à la dernière séance. On voit souvent ça alors que j'ai quand même pas mal de demandes dans ma zone de formation sur comment on peut travailler l'EMC un peu différemment sur des débats, etc., mais ce n'est pas encore trop ce qu'on voit.

Le problème de l'EMC c'est qu'on va avoir des sujets un petit peu sensibles dès qu'on va partir sur liberté d'expression déjà y en a qui commence à faire deux pas de de côté voir de recul, si c'est la laïcité alors là on freine plus que des quatre fers. Je fais des formations laïcité ici XXX voilà il y a des manières de l'aborder, c'est juste que voilà. Je pense que pour des collègues qui débutent en collège, ça remue un petit peu, ou en lycée pour peu que les élèves aient de la répartie, les collègues vont hésiter, ce que je peux entendre. Ce n'est pas évident de se retrouver face à une classe de 30 qui peut être parfois pas tout à fait d'accord ou dans le pire des cas montrer une certaine hostilité.

Sur les questions de laïcité sur les questions de liberté d'expression, je pense que ça peut être tendu dans certains établissements, même si quand je le vois ça peut l'être, mais je pense aussi qu'il y a aussi la réponse de l'enseignant. Je pense que l'enseignant qui se fait chahuter en cours d'histoire et en cours de géographie, peu importe le sujet, même en EMC il se fera chahuter. Je pense que l'enseignant qui a montré une certaine

ouverture d'esprit avec ses élèves en histoire et en géographie ça passera un petit peu mieux. Des fois moi ils me regardent comme ça, mais ils ne vont pas aller au conflit, parfois ils vont aussi s'autocensurer.

Je pense que parfois il y a de la provocation de la part des élèves qui se construisent et voilà il y a aussi parfois une volonté juste de taquiner le prof ou d'être dans la vraiment juste pour ennuyer et faire en sorte que la séance saute. Il y a des effets de groupes parfois je pense qu'il y a aussi parfois des enseignants qui sont sur la retenue et les élèves le sentent et donc ils se disent qu'ils ne peuvent pas en parler et voilà je pense qu'il y a des enseignants qui ont du mal à se positionner. On le voit sur les réseaux sociaux, parfois clairement des positionnements qui peuvent être parfois compliqués, voire problématiques. Il y a des enseignants qui sont aussi très bien positionnés et parfois voilà sur une séance ça va être un petit peu plus un petit peu plus difficile, ça va tellement dépendre du contexte autour d'un événement qui va complètement tout foutre en l'air alors que sans cet événement tout serait passé crème sans doute.

Quand les enseignants osent le mettre en place un je pense qu'ils ont de la retenue et de l'appréhension, même nous formateurs quand je vois la formation à la liberté d'expression la laïcité, on se dit c'est tombé pour nous. Ça ne va pas être « enseigner l'écrit en histoire-géographie », même pour nous, on se dit OK, allez, on va le faire, mais même côté enseignant on va voir des anecdotes croustillantes, des moments où il va falloir qu'ils parlent, des moments plus difficiles, plus qu'enseigner la Révolution française où il n'y aura pas de problèmes.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu la plus fière d'entendre ?

Comme je rabâche sans arrêt que les connaissances ils peuvent les trouver sans moi et qu'il faut juste que je leur apprenne où bien les trouver, j'espère qu'ils ne me sortiraient pas des connaissances. Mais je pense que des fois ils se rappelleront d'un cours où il y avait des trucs comme... s'il y a une compétence vraiment que je veux qu'ils acquièrent c'est celle, j'en aurai deux : la première c'est comment on peut utiliser le travail de groupe pour progresser individuellement, sur l'intelligence collective c'est quelque chose que j'essaie de leur inculquer, aujourd'hui au 21^e siècle on ne peut pas tout faire tout seul qu'il faut se servir des autres. Je travaille beaucoup comme ça, mes cours tournent beaucoup autour de ça où on travaille en groupe, mais à la fin ce sera une production individuelle et on essaie de voir un petit peu ce qu'a pu nous apporter le groupe. L'autre chose c'est d'avoir confiance en eux ça c'est quelque chose que je travaille vraiment au quotidien voilà qu'ils arrêtent de stresser pour leurs évaluations même si ce n'est pas possible, mais voilà leur dire que c'est possible en fait. Juste qu'ils y croient. J'étais plutôt avec des établissements avec beaucoup de mixité, ici XXX j'ai quand même un public qui est plus favorisé, ça se sent très vite. J'ai des élèves c'est génial.

(...)

Voilà les deux choses : qu'ils aient eu confiance en eux ou pris confiance en eux et qu'ils aient compris qu'on avance plus vite, on va plus loin quand on est en groupe.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

(...) mon style c'est un mélange de beaucoup de rigueur, que ce soit en classe et que ce soit dans ma manière d'organiser mes cours. Un jeu amusant c'est que je formalise énormément, à timer et à dire je vais faire ça et voilà et en même temps beaucoup ensuite de de place pour mes élèves et des moments où ils ont une classe qui est limitée, mais ils le savent et ces moments restent rythmés, mais quand même bien codifiés et ils savent qu'il y a une partie assez magistrale et descendante, même s'il y a un peu de place à l'intérieur. Et ensuite à un autre moment où concrètement ce n'est pas à moi de travailler c'est à eux, c'est les deux tiers du temps (...) donc mes élèves ont beaucoup de beaucoup de latitude, beaucoup de marges. Parfois je suis face à face et les trois quarts du temps je suis côte à côté, voire même je suis en retrait et je les laisse faire. (...)

Là, j'ai une posture de formateur parce que ça fait partie du job, mais je l'étais déjà en académie et je faisais beaucoup de choses dans mon académie. J'étais chargé de mission d'inspection donc j'allais au fond des classes et ben j'étais identifié quand même par beaucoup de collègues dans l'académie de XXX comme un formateur. Ils le savaient voilà à force, je suis d'abord enseignant et ensuite formateur ; avec mes collègues c'est pareil j'ai pas une casquette de formateur, je fais ça et puis voilà si tu veux venir voir, viens voir dans ma salle si ça te tente.

(...) j'essaie de mettre en place dans des établissements juste voilà ouvrir la salle aller se voir moi je leur dis de venir 10 minutes un quart d'heure, c'est un marché de connaissances venez voir (...). C'est une partie de la formation il y a la formation continue, moi j'appelle ça le hard power on y va ou alors on est obligé d'y aller c'est imposé il y a un formateur et puis il y a le soft power avec tout ce qui se fait en classe, ce qui relève plus de l'informel et de la discussion entre deux collègues et qui pour moi est tout aussi intéressante.

(...)

Je suis vraiment ouvert à tout, j'adore l'histoire-géo, mais je crois que ce qui me plaît le plus c'est la pédagogie et la didactique. Je lis plus maintenant d'ouvrages de didactique que d'ouvrages d'histoire-géographie. J'arrive à me tenir à peu près au niveau d'un point de vue scientifique, mais je dois faire une formation sur la Révolution française, je suis plus sur comment on l'enseigne, clairement s'ils me demandent des apports scientifiques sur l'historiographie, j'ai lâché depuis longtemps quoi et et puis je n'aurais pas le temps. Il y a des collègues qui sont friands d'apport scientifique un petit peu c'est les collègues qui sont encore vraiment le transmissif et qui voilà voilà qui n'ont pas tout à fait compris même le rôle de l'histoire-géographie.

(...)

C'est juste que l'abus de cours magistral je pense que c'est pas c'est pas forcément c'est pas forcément nécessaire et bénéfique, mais je le fais et moi je me régale. Je veux dire je peux faire un cours magistral de 2 h je m'éclate parce que je peux raconter vraiment je vais dans le détail et l'heure d'après il y a un marché de connaissance où mes élèves se promènent dans tous les sens dans la classe et où moi je suis en retrait.

(...)

Il y a des choses que je garde un on va dire en fil rouge pour moi c'est le jeu, c'est quelque chose que j'adore parce que je suis joueur dans la vie tout le temps et que voilà.

Mais le jeu en classe ça c'est quelque chose le jeu et le travail de groupe ça fait partie de mon identité.

(...)

4 — Comment te présentes-tu ?

Alors ça va dépendre entre collègues dans mon établissement je prends la casquette enseignant, je parle je parle de collègue à collègue. (...) après, c'est difficile parce qu'ils savaient que tu es formateur parce qu'il y a des moments j'ai eu des décharges. C'est difficile de changer de casquette, mais plutôt c'est plus difficile pour eux que moi. Parfois, qu'est-ce que tu en penses et ben je dis ça dépend : si tu demandes au prof j'en pense ça, si tu demandes au formateur j'en pense le contraire ; par exemple sur la réforme, des choses comme ça.

Aujourd'hui même si je dis que je suis enseignant le formateur prend le dessus pour plein de raisons même si mes collègues ça c'est quelque chose qui me fait plaisir me disent je pense que ça se voit dans ma manière d'enseigner ma manière de faire, tu es pas un formateur atypique, tu es formateur comme avec tes élèves.

Je dis histoire-géographie, EMC.

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Oui parce que sur l'histoire-géographie en France alors on va faire discipline par discipline là pour le coup je pense que pour l'histoire oui ; pour la géographie moins, mais pour d'autres raisons ça l'est, mais pour une géographie plus de plaisir et d'autres choses voilà. Mais je pense que oui rien que la démocratisation qu'on voit dans les revues *Histoire*, *Historia* tout ça, la manière dont c'est fait je pense que les gens le regardent et surtout voilà des chaînes comme Arte les gens qui regardent des reportages sur l'histoire. Enfin je n'ai pas la télé depuis maintenant une dizaine d'années, mais je regarde les émissions parce que j'aime bien faire des cours un petit peu donc genre le Koh-Lanta ou Rendez-vous en terre inconnue voilà je sais pas trop à quoi ça je crois que je n'ai jamais vu les émissions parfois, mais juste je me tiens au courant juste pour ça, mais je pense que ça permet aux gens voilà de voyager et la géographie, ça se passe dehors. Sans aller jusqu'à l'histoire-géographie à la Stéphane Bern et à la Laurent Deutsch pas jusque là. Ça nous dessert parce qu'ils sont quand même très orientés monarchistes, mais je pense que la manière dont il raconte ça a pu aussi intéresser les gens. Ils sont sur une histoire très érudite et tout, mais moi je prends tout. Oui franchement et avec la réforme du lycée on n'a pas été perdant avec l'enseignement de spécialité.

Après ce qui ce qui me dérange c'est l'usage qu'on peut en faire voilà. Il y a beaucoup de chaînes YouTube qui sortent sur la géographie pas trop parce que je pense qu'ils ne sont pas à l'aise puis ils sauraient pas trop quoi raconter, mais bon sur l'histoire on peut avoir du révisionnisme sans problème et je pense que l'histoire le paiera assez cher dans les années à venir.

L'EMC c'est la variable d'ajustement. ECJS, EMC, ce n'est pas que ça n'a pas été accepté juste vu le nombre d'heures, ça a été toujours pris pour ce que c'était en nombre d'heures. Je ne pense pas que si on y passait 18 h de plus à ça changerait grand-chose.

(...) franchement pour le voir souvent ça sera se transforme plutôt en heures supplémentaires pour le prof d'histoire-géographie.

(...) ça n'a pas été très bien vendu au départ, ça n'a pas été très bien compris, ça n'a pas voulu être compris et puis ce n'est pas que c'est fini, mais enfin je vois pas trop comment on pourrait faire. Ce n'est pas un changement de nom et ce n'est pas avec le gouvernement actuel que ça pourrait changer.

(...) un exemple, mais quand c'est sorti de EMC de mémoire les fiches ressources d'EMC de collège ne sont toujours pas publiées. Il y avait eu des trucs, sur le dilemme moral, il y a eu des fiches comme ça toutes prêtes déjà faites qui existe toujours, mais je m'en rappelle de mémoire que certaines fiches n'avaient pas été publiées. Entre l'ECJS et l'EMC, les collègues ont toujours fait la même chose, peu importe le nom, les thématiques n'ont pas changé.

5—Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

J'ai quitté l'université il y a quelques années maintenant. C'est ma 18^e année d'enseignement. Je pense pas que ça m'ait beaucoup plus servi que ça parce que je pense que c'est comme au lycée, il y a des cours de fac dont je me souviens et d'autres pas du tout. En plus il faudrait sans doute une forte actualisation, historiographique et épistémologique. Heureusement que j'ai passé l'agreg pour me faire plaisir de ce côté-là. Quand j'étais à l'ESPE et qu'on faisait passer des mémoires de recherches, j'étais toujours avec un collègue universitaire et il y avait vraiment un fossé : l'université c'était vraiment les connaissances et nous c'était la didactique. (...) Concrètement, de ce que je me souviens, l'alternance cours magistral/TD, c'était cours magistral et cours magistral, je ne voyais pas en TD ce qu'on aurait pu faire, alors qu'on aurait pu faire des trucs. Ça m'a servi pour avoir un bagage, mais le problème c'est que malheureusement si on ne lit pas on a le même bagage que si on enseigne depuis 30 ans, certains ils doivent enseigner ça comme il y a 30 ans, alors que des trucs ont changé. Je pense au moyen âge ou à l'antiquité voire à la préhistoire, ça bouge et les collègues n'ont pas le temps de bouger, c'est impossible de se mettre à jour scientifiquement.

Concrètement je veux dire quand on a un nouveau programme — je pense aux anciens avec « Socialisme, communisme et syndicalisme en Allemagne depuis 1870 », « Religion et société aux États-Unis » — les collègues n'ont pas le temps de lire un beaucoup dessus. Le temps de trouver un manuel universitaire type concours qui soit quand même assez accessible, parce que si tu vas lire le bouquin du spécialiste, parfois moi je ne les comprends pas. Je commence par un Que Sais-je parce que sinon je ne vois pas l'ensemble. Non, ils n'ont pas le temps malheureusement.

Je pense que grosso modo quoiqu'on en dise avec cinq ou six manuels si on est malin on arrive à en savoir plus que les élèves, et Wikipédia est ton ami. Ce sera plus facile de lire Wikipédia que de lire un bouquin.

(...)

Je pense qu'il faudrait peut-être des mises au point scientifiques, mais pour moi c'est le temps et quoi qu'on en dise les enseignants de ce que je vois ils sont passionnés, mais voilà quand ils rentrent chez eux pour le salaire qu'ils ont je veux dire qu'ils ne vont pas prendre le temps. Ils lisent sur un domaine qui leur plait ça veut dire que j'ai le prof qui adore la révolution l'autre son truc c'est le moyen âge l'autre son truc c'est la Seconde

Guerre mondiale, mais je ne suis pas certain que ce soit une lecture de mise au point scientifique même s'il y en a qui le font parce qu'ils se sentent pas le bagage.

Entretien 2 — c

Parcours

Certifié puis agrégé

Cours à l'université et en CPGE à Paris

Doctorat en histoire de l'éducation

20 ans d'expérience en collège et lycée

Dont SEGPA

En poste en lycée

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Et je crois que juste que ça ça m'intéressait ça me plaisait l'histoire le côté curiosité ouverture sur le monde donc curiosité ouverture sur le monde et je n'avais absolument aucun projet professionnel en tête. Je venais d'une famille où mon père avait eu son bac et était devenu un instituteur parce qu'à l'époque ça recrutait au bac. Ma mère avait juste son BEPC et déjà rien que d'entrer à l'université c'était une promotion sociale incroyable, mes parents avaient le sentiment que c'était quelque chose d'important, alors que tout le monde allait à l'université dans ma génération. Mais moi je ne m'étais pas posé de questions, eux ils n'avaient aucune stratégie, juste que leur fils aille à l'université c'était vraiment super, à aucun moment ils se sont posé la question de savoir sur quoi ça va déboucher qu'est-ce qu'on peut faire. Ils étaient contents que j'aille à l'université, en histoire parce que bon voilà ça me plaisait, c'était sympa, l'idée de raconter des histoires tout simplement et voilà.

Au lycée en terminale en année de terminale quasiment sur la fin parce que je n'avais pas de goût particulier plus pour l'histoire que la philo par exemple ; j'aimais les trucs stimulants intellectuellement, réfléchir, mais je pense que si on m'avait fait par exemple à l'époque si j'avais je m'étais retrouvé en filière A1 Lettres-mathématiques, mais si j'avais fait B et que j'avais eu SES, j'aurais très bien pu partir en socio par exemple. Il n'y avait pas de foi qui m'animait pour aller absolument faire des études d'histoire.

C'était pas littérature, mais franchement ça se trouve si on avait eu du français en terminale ça aurait pu tu vois j'adorais l'espagnol, mais je ne me sentais pas assez fort, mais si j'avais été plus fort en espagnol ça aurait pu être des études en espagnol parce que j'aimais beaucoup ce qu'on y faisait. C'est un peu un hasard quelque part. J'habitais dans les Yvelines dans une zone, le front pionnier du périurbain à l'époque. Il n'y avait pas non plus une tonne de choix à l'époque, à l'époque l'université ouvrait. Il y avait encore des préfabriqués, des trucs en travaux. L'UVSQ j'y suis arrivé en 94. C'est ça aussi qui jouait, l'opportunité. S'il y avait eu une fac plus près qui proposait autre chose, j'aurais peut-être fait autre chose.

En licence, en 3^e année, on a vu arriver des élèves que je n'avais jamais vus, mais d'où vous venez ? On vient de classes prépa de Versailles. J'ai découvert en L3 l'existence des CPGE, je n'en avais jamais entendu parler. C'est tout à fait normal vu le niveau scolaire

que j'avais à l'époque. Si j'avais eu 16 de moyenne, je suis persuadé que des enseignants m'en auraient parlé. Je n'ai pas de ressentiment, on m'a caché quelque chose où j'aurais pu réussir, j'étais un élève plutôt moyen, mais j'étais vraiment dans le brouillard, j'ai avancé pas après pas sans avoir de vision d'ensemble ni sur l'horizontal ni sur le vertical.

J'ai découvert la géographie au niveau universitaire, j'ai trouvé ça très intéressant, car très en prise avec des questions plus politiques qui m'intéressent beaucoup. L'histoire c'est intéressant pour le côté intellectuel, culture, mais il n'y a aucune leçon de l'histoire, la seule utilité politique de l'histoire, c'est pour dénier, déconstruire le discours des autres de ceux qui veulent utiliser l'histoire dans leur argumentation, pour leur montrer qu'ils ont tort. Mais jamais je ne me suis dit étudier l'histoire va permettre de défendre une opinion politique, alors qu'en géographie par contre il y a des choses très contraintes, d'organisation des territoires, de rapports de force, de conflits d'acteur, ç'a m'a intéressé. Mais de toute façon où j'étais il n'y a pas de possibilité de faire des études de géographie, c'était seulement un complément. J'avais pris le renforcement géographie en licence, mais il n'y avait pas de licence de géographie dans mes souvenirs.

Et puis c'est vrai qu'on peut se moquer du fait qu'en France les deux soient liées alors qu'il n'y a pas d'obligation intellectuelle, mais je trouve que ça fait sens. Tout être humain a une place dans l'espace et le temps. Ce n'est pas idiot.

L'EMC je l'ai découvert en arrivant dans le monde professionnel de l'enseignement, c'est en arrivant, je n'en avais jamais fait avant. Et en fait moi je trouve ça très intéressant, parce que c'est aussi des questions politiques, ça permet aussi une pédagogie parfois libre, plus riche et plus intéressante pour les élèves, on est moins contraints par le programme, il y a moins d'indications sur les horaires, des connaissances à assimiler dans un temps imparti qui oblige parfois à cavalier. Ça fait écho à des questions politiques qui sont pour moi toujours très vives. Et sur l'EMC il y a un énorme quiproquo par ce que quand on regarde le contenu ce n'est pas du tout ça. Le souvenir que j'en ai c'est qu'à l'époque il y a eu une demande politique de faire de l'enseignement moral et les gens qui ont fait les programmes ont appelé ça « moral », mais quand on regarde les problèmes, ce n'est pas de l'enseignement moral qui nous est demandé, au sens où on dirait la morale. On fait des recherches, on réfléchit aux limites, aux critiques, on ne va pas dire qu'une loi forcément c'est bien, on apprend comment on peut transformer une loi, contester une loi. Toute la vie démocratique classique. Le nom pour moi est très trompeur.

Dans mon souvenir, à l'époque « moral » c'était à l'ancienne quand on écrivait au tableau la petite phrase de morale et qu'on ne demandait pas aux élèves de réfléchir dessus, mais de la répéter, de l'intégrer et de se conformer à l'ordre disciplinaire. Ce que le programme ne demande pas en fait.

Généralement ce n'est pas quelque chose qui intéresse beaucoup les collègues. Ce n'est pas tellement qu'ils se demandent comment faire, c'est le cadet de leur souci. Généralement les collègues font allègrement de l'histoire ou de la géo sur des heures d'EMC. Mais moi l'heure d'EMC je la fais vraiment et je trouve ça très intéressant. Et pour la même raison, je fais la SNT (sciences numériques et technologie), qui est un peu la suite de la technologie. On a six thématiques dans l'année, l'internet, le web, les réseaux sociaux, la photographie, etc., et sur chaque thématique il faut voir quelle est l'origine de l'invention, avec un côté historique d'histoire des techniques que je trouve passionnante, en deux le fonctionnement, avec un côté un peu geek techno que je trouve marrant, et en trois les enjeux sociaux. Sur la photographie, je me fais un peu plaisir, je fais des petits

textes de Guy Debord, de Hartmut Rosa sur la résonance, qu'est-ce que c'est même que de prendre une photographie, on se met hors du monde... Il y a aussi un petit côté programmation qui est marrant.

(...)

En fait c'est une discipline à part entière, mais que tout le monde peut faire. Au lycée comme il n'y a pas de profs de techno, c'est souvent les profs de maths qui sont sollicités, mais souvent ils n'ont pas du tout envie parce qu'ils considèrent que ce n'est pas leur métier. En fait aucun prof ne voulait le faire au départ. Chez nous il fallait six profs pour le faire parce qu'à 6 classes de seconde j'étais le seul volontaire tous les autres se sont fait plus ou moins forcés la main pour le faire. Là maintenant ça change un peu parce qu'il se trouve qu'il y a une heure dédoublée parce que comme les élèves doivent programmer il faut faire des petits trucs en atelier. Donc du coup les anciens se disent c'est pas mal ça parce qu'on a une heure dédoublée dans la semaine. Moi j'étais volontaire dès le début parce que la question me passionnait, mais globalement c'est soit les profs de sciences physiques soit les profs de maths. Comme il y a une partie programmation tout de suite les gens disent non j'y arriverai pas alors que c'est une programmation assez basique. Tout le monde peut y arriver, n'importe quel adulte qui a envie d'essayer franchement ce n'est pas si compliqué la programmation Python un peu de bon sens et de logique tu t'en sors. Mais bon il y a des gens qui n'ont pas du tout envie.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

Franchement c'est compliqué de dire ça comme ça. Au moins déjà qu'ils se souviennent déjà rien que ça ça fait plaisir. Je serai pas te dire quoi, mais déjà ça fait plaisir de croiser des années après un élève qui se souvient qui vient dire bonjour qui est souriant donc on se dit que ça leur a donné un rapport positif au savoir déjà ça.

En termes de connaissance rien ça c'est sûr. Je pense qu'ils ont tout oublié quasiment et ce n'est pas grave. Après ce serait des compétences à savoir avoir un recul critique sur un discours, savoir organiser sa pensée des choses comme ça, qui n'est pas propre à l'histoire-géographie en soi, tous les enseignants y participent. En tout cas c'est sûr pas des connaissances. Mais ça fait vraiment très plaisir de revoir après des élèves même très longtemps après dans leur parcours professionnel et se dire oui qu'on a dû participer à leurs choix.

Je fais aussi des cours en prépa aussi et là c'est beaucoup beaucoup plus concret alors voilà un an ou deux ans après ils vont vers des masters d'urbanisme ou des choses comme ça bon bah clairement c'est qu'on les a accrochés à la géographie. Ça les a stimulés, ça leur a plu et puis ça fait encore plus plaisir de voir cinq six sept ans, ils bossent sur la gestion des déchets dans un truc, la gestion d'un cours d'eau. J'ai une élève qui s'est retrouvée à travailler pour la plus grosse association parisienne d'aide aux SDF et qui s'est retrouvée à faire la cartographie de la localisation des déplacements des SDF.

(...)

S'être enrichi intellectuellement ; une certaine ouverture sur le monde, un esprit de curiosité. Je leur rappelle tout le temps, ce n'est pas la note qui compte qui compte, mais ce qui vous apprenez, c'est beau.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Déjà j'aime bien la variété, parce que je m'ennuie vite quand c'est répétitif et je suppose que les élèves aussi. J'aime vraiment varier les activités et les types d'exercices. Après je sais que par rapport à d'autres collègues, je sais que je fais beaucoup de travail de groupes. Je sais que ça déstabilise parfois les élèves au début. J'aime bien les faire travailler à l'oral et les évaluer sur des petites capsules audios par exemple. (...)

En fait en un, ma signature pédagogique c'est la variété. En ce moment on travaille sur des BD. Et en tout cas ce qui est sûr c'est que je ne fais pas c'est le cours magistral, sauf avec les terminaux de temps en temps pour les préparer enseignement supérieur. Ça je ne le fais jamais et du coup parfois les élèves ça... et du coup il y a des parents qui me demandent si je peux leur envoyer le cours. En fait je ne peux pas parce qu'il sera fait à la fin. À la fin oui je peux vous envoyer une photo d'un cahier d'un élève, à la fin une fois que les activités auront été faites ils auront leur trace écrite, mais ce sera de toute façon le bilan de cet élève ce sera pas le bilan global. Ils n'auront pas tous le même forcément. Je peux envoyer les consignes, mais je ne peux pas envoyer la trace écrite du cours.

Il y a un côté personnalité, si c'est répétitif je m'ennuie. Après, l'idée c'est aussi de les armer pour tout. Faire face à toutes les situations pour plus tard. Parfois ils sont en groupe, parfois ils sont seuls. Dans la vie il faut parfois être dans l'introspection, ne pas se reposer sur les autres. L'idée c'est de les préparer à un maximum de situation, à l'oral comme à l'écrit, sur un texte de Thucydide comme des reportages vidéos, leur donner un maximum d'outils.

En cours magistral je m'ennuierais et ensuite parce que en fait c'est appauvrissant intellectuellement. Ces fameux débats sur exigence/bienveillance n'ont pas vraiment de sens. C'est beaucoup plus exigeant pour un élève de l'obliger, si on y arrive, à faire vraiment un exercice plutôt que de parler pendant 1 h et la moitié qui ne prend pas de note ou n'est pas impliqué intellectuellement. Alors que quand ils ont un travail à faire, ils sont obligés de s'impliquer intellectuellement. J'ai des étudiants en terminal qui au débat qui n'y arrivent pas et me disent, mais en fait vous nous faites travailler. Moi en cours je ne travaille pas, je vous regarde travailler, c'est pour les provoquer, mais l'idée c'est que ce soit eux qui travaillent.

Dans le supérieur, en TD, ils ont 1 h de travail en autonomie sur un texte qu'ils doivent travailler puis présenter à l'oral. Puis je fais une reprise. En prépa en revanche c'est du pur cours magistral, mais il n'y a pas moyen de faire autrement. On a 30 semaines de cours pour les préparer à une question où ils vont être en compétition, là on n'a pas le temps.

4 — Comment te présentes-tu ?

Je pense que je dirais prof d'histoire ou prof d'histoire-géo. Entre collègues, c'est informel. Mais après par exemple quand on fait des interventions en CA, c'est plus formel, moi j'emploie souvent le terme d'éducateur aussi, je pense qu'en fait notre métier c'est au-delà de la discipline. La discipline est importante, mais ce n'est pas que la discipline qui est en jeu en fait dans ce qu'on fait.

(...)

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Quelque part elles le sont moins qu'avant si on regarde dans les années 70 80 il y avait des livres d'histoire qui faisait des centaines de milliers de ventes, des historiens qui allaient à Apostrophe, qui étaient des intellectuels de premier plan. C'est sûr qu'aujourd'hui c'est plus le cas, mais moi ça ne me gêne pas du tout. Je ne crois pas que ce soit très grave et puis de toute façon je pense que les élèves ils ont besoin de tout. Enfin je me dis par exemple sur le volume horaire je trouve 3 heures par semaine pour une classe c'est bien. Je n'irais pas réclamé plus il faut être raisonnable après ils ont d'autres choses.

Globalement par rapport aux enjeux contemporains, si c'était moi qui décidais, il n'y aurait pas de spécialité ni de filières au moins jusqu'à 18 ans. Ça obligerait à ce qu'on fasse des choses différemment parce qu'on les ferait pour tous les élèves. Je pense même qu'on pourrait prolonger les études d'un ou deux ans avant qu'ils rentrent à l'université pour pourquoi pas faire deux années de propédeutiques avant de commencer à se spécialiser justement voilà avant de rentrer à l'université. J'ai conscience que c'est probablement utopique.

Un enfant aujourd'hui qui va devenir adulte, il a besoin d'avoir des connaissances minimales en SVT. On voit avec la crise covid que les gens ne savent même pas différencier un virus et une bactérie. Il va avoir besoin d'avoir des connaissances minimales en sciences physiques pour avoir des connaissances autour du nucléaire. Effectivement en géographie il faut des connaissances de base, mais aussi en sociologie en économie, tous les débats autour de la retraite, donc voilà. Moi j'irai pas réclamé plus pour ma discipline je pense que l'enjeu n'est pas là à mon avis pour se construire de manière complète.

5—Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Très honnêtement il n'y en a pas beaucoup en fait. Je me suis plus nourri après sur ma réflexion pédagogique soit par des lectures soit par des rencontres. Au niveau syndical, par exemple j'ai participé au SNES au secteur « Contenu ». Il y avait beaucoup de réflexion pédagogique. C'est des gens qui discutent avec l'inspection générale sur les programmes. Et contrairement à une idée reçue, la CGT serait ouverte et innovante et un SNES réactionnaire et figé sur la pédagogie traditionnelle, la réalité est beaucoup plus nuancée. J'étais jeune enseignant et j'ai vécu une forme de compagnonnage intellectuel. Après il y a aussi un côté politique clair. Quand on défend une société fondée sur la liberté, l'émancipation, ça me paraît inconcevable en tant qu'enseignant de vouloir diriger sa classe par la contrainte et l'oppression, c'est excessif, mais c'est l'idée. Si on part du principe qu'on est contre un mode de gouvernement jupitérien où la population écoute le président et doit obéir à la parole des experts, on ne doit pas faire de cours magistral, c'est contradictoire. D'abord, les lectures, ensuite les rencontres, syndicales, trois la politique et quatre, au cours de ma carrière je suis passé par le collège Decroly, à Saint-Mandé (...) c'est collège public, mais autogéré. Tous les actes officiels sont signés par la principale du collège Charcot de Joinville, mais concrètement on faisait ce qu'on voulait. On avait des dérogations pour beaucoup de choses, notamment le « projet ». On travaillait en projet hors de toute discipline, il n'y a pas de carnet de correspondance, pas

de note, les élèves tutoient les profs. Sans les notes, ça change énormément, les parents sont impliqués dans l'école, ne sont pas des potentiels ennemis ou suspects. Ils participent à la vie de l'école. Certains ne sont pas toujours sur des logiques très saines, soit ils cherchent à échapper au système classique soit ont un rapport élitiste, mais c'est globalement plus sympathique. Juste de voir des enfants de trois ans dans la cour, ça met une ambiance très différente. Ce passage pas Decroly, j'ai pu y rester que deux ans, le temps que la collègue d'histoire-géo s'occupe de la direction. Je prenais la moitié de son service et je complétais mon service par de l'informatique, un enseignement qui n'existait pas dans les autres collèges à l'époque. Socialement, ce n'était pas de milieux favorisés, mais culturellement oui, beaucoup d'enfants d'intermittents du spectacle, de graphistes, de créateurs...

Parmi les expériences qui m'ont beaucoup marqué, il y a le premier collège où j'ai enseigné. Le proviseur était en conflit lourd avec une prof d'histoire géo et voulait lui faire un service complet en SEGPA pour la faire chier pour le dire clairement et on avait décidé en équipe que chacun on prendrait une classe de SEGPA et ça m'a énormément marqué. Là il faut revenir aux fondamentaux, au basique. Niveau méthodologique tout doit être pensé, tout doit être réfléchi, faut tout prévoir et anticiper. Ça m'a obligé à vraiment partir de l'élève plutôt que soit de moi en tant qu'enseignant soit des programmes. Les élèves sont comme ça, comment j'organise mes séquences ? Pendant 5 ans au lycée Schuman avec un collège de LP, on a fait des cours d'ECJS en mixant classes de GT et classes de voie professionnelle. Là aussi c'est une expérience de voir des élèves de classes professionnelles qui obligent à réfléchir la mise en œuvre, car ce sont des niveaux extrêmement fragiles.

Entretien 2 — d

Parcours

études de droit, puis histoire

Concours passé à 28 ans

En fin de carrière

Uniquement des postes en collège

CAPES histoire

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Parce que j'aimais l'histoire, parce que j'ai fait des études d'histoire. Je ne me serais pas vu enseigner une autre matière. Je trouve que je trouve que c'est une matière essentielle pour comprendre le monde voilà.

(...) je ne suis pas inscrite d'emblée en fac d'histoire, j'ai fait du droit une licence de droit j'ai détesté. Et il s'est trouvé que j'avais un cours d'histoire des institutions qui m'a beaucoup plu et qu'il y a un prof de la fac qui m'a dit « faites des études d'histoire ». Et donc j'ai viré vers une fac d'histoire voilà. Je crois que je n'avais pas la maturité suffisante pour le droit. En fait aujourd'hui je ferais volontiers du droit, mais je pense que à l'époque oui j'avais pas la maturité, je crois, pour faire ça.

J'ai viré j'ai fait une licence histoire ce qu'on appelait à l'époque une maîtrise d'histoire et j'ai passé les concours. Mais donc j'avais déjà un certain âge et je n'ai pas passé les concours tout de suite parce que je ne savais pas ce que je voulais faire. Donc j'ai été tout ce que tu veux j'ai été éducatrice pour jeunes enfants, guides touristiques, gardien de musée, maître nageur, serveuse... et puis je me suis dit faut que tu fasses quelque chose de tes vieux os et la seule chose qui m'intéressait c'était de raconter des histoires, ce qui m'avait plu quand j'étais guide touristique, ça en fait j'aime bien faire ça voilà et c'est comme ça que j'ai viré vers les concours de l'éducation nationale, vers 28 ans. (...) j'aurais été incapable d'enseigner à 23 ans, j'étais moi-même dans ma tête pas préparée, pas terminée. Je n'ai jamais regretté et plus j'ai enseigné plus j'ai aimé.

En maîtrise, j'étais spécialisée dans l'histoire dans l'Antiquité, l'histoire romaine. Alors ceci dit il y avait un petit truc parce que mon mon mémoire c'était sur les rites autour de la naissance des enfants à Rome, mais c'est parce qu'à l'époque je travaillais dans une crèche parentale et donc j'étais un peu baignée dans ces histoires de naissance, d'enfants, de bébés. Et pourquoi j'ai fait ça parce qu'il y avait une équipe de professeur antiquisant qui était absolument sensationnelle. J'ai fait beaucoup d'histoire de l'antiquité, j'ai fait beaucoup d'égyptologie, beaucoup de l'histoire grecque parce que les profs étaient extraordinaires.

L'histoire contemporaine, ça ne me faisait pas rêver. L'antiquité à ma faisait rêver. J'ai toujours pas mal voyagé avec mon père. J'ai fait pas mal les anciens pays de l'Est et ce me faisait pas rêver l'histoire contemporaine, je savais que c'était fondamental, mais je trouvais ça dur. L'antiquité, ça me faisait rêver, les monuments, les traditions, les textes, les bijoux, les arts.

(...)

Alors pendant mes études la géographie ça a été horrible. J'avais horreur de ça, je trouvais ça aride. Je trouvais très scientifique et je détestais, mais parce que j'ai un certain âge et on faisait beaucoup de géographie physique et j'avais l'impression d'être noyée, d'être nulle et c'est quand je suis entrée dans la géographie humaine, dans la nouvelle géographie, les nouveaux géographes qu'ils m'ont fait découvrir la géographie. À tel point qu'aujourd'hui j'adore enseigner la géo. J'ai changé mon point de vue par rapport à la matière. La nouvelle géographie a débroussaillé ça. Cette géographie physique c'était un pouvoir qu'exerçaient les géographes, c'était très aride, tu ne pouvais pas entrer comme ça dans la matière, aujourd'hui la nouvelle géographie est beaucoup plus accessible. Elle a ouvert des portes et les gens y vont plus facilement qu'avant.

L'EMC c'est fondamental, mais c'est très difficile à enseigner parce que tu es vite dans le cours de moral. Faut faire très attention à ça. C'est le plus compliqué, vraiment. Tu es très vite dans voilà ce qu'il faut dire, voilà ce qu'il faut penser et c'est compliqué.

(...)

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

Des compétences, c'est très net. La capacité d'aller chercher l'information tout seul. La curiosité, la capacité d'aller voir ailleurs ce qui se passe. C'est des compétences c'est sûr. Surtout aujourd'hui il me semble que les 15 dernières années elles ont complètement modifié ça. Je ne suis pas sûr que je t'aurais fait la même réflexion il y a 20 ans. (...)

aller voir dans les autres pays dans les autres régions, dans les autres régimes politiques dans les autres histoires, il me semble que c'est ça qui est important et que c'est ça qu'apporte l'histoire-géo. C'est justement ça d'entrer dans d'autres mondes, je pense que c'est l'attrait numéro 1 de la matière.

(...)

Je ne sais pas s'il y a une matière plus importante. Il me semble que c'est une espèce de convergence et je trouve assez logique qu'on enseigne les 3. Et par opposition, je ne vois pas, dans les programmes on te dit tout le monde fait de l'EMC, mais dans la pratique, je ne vois pas un prof de techno ou de maths faire de l'EMC. Nous c'est inhérent aux matières. Je trouve ça assez logique. Personnellement je préférerais un cours d'histoire-géo, mais je fais de l'EMC, car je sais que c'est fondamental. (...)

Au début c'était enseignement civique et c'est devenu EMC et le moral me gêne beaucoup en fait, voilà. Je trouve ça gênant dans la matière. À quel titre moi je donnerais une morale quoi. C'est lourd.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Il y aurait peut-être la disposition de la salle en îlots. Je ne travaille pas avec des rangs d'ignons. Je travaille par projet, de plus en plus, et je les sors beaucoup. Je pense que

j'en fais parce qu'au départ l'institution me l'a dit. On nous a dit de réfléchir par projet et que le fait de travailler par projet ça te permet de gagner du temps. Dans un même projet, tu peux mettre peut-être plus de notions à aborder. Et puis tu peux annexer d'autres matières, c'est ça qui est important. Quand je fais un projet avec le prof de lettres, ça m'arrange qu'il fasse lire aux élèves des mythes, parce que ça me fait gagner du temps sur mon cours. Parce que nous on est toujours débordé, les programmes sont gigantesques. La pédagogie par projet permet de faire entrer beaucoup de choses.

J'ai l'impression d'avoir passé ma vie à réduire mes cours. J'ai l'impression que je n'ai fait que ça en fait. Réduire. Comment je peux enlever 15 mots dans ma trace écrite là elle est trop longue. Comment est-ce que je peux arrêter l'activité qui est trop longue ? Je crois que je n'ai fait que ça. Je crois que c'est inhérent aux profs d'histoire-géo, je pense.

(...)

Je comprends bien la notion de programme il faut qu'on fasse tous la même chose voilà c'est ça. Il y a des documents patrimoniaux, il faut qu'un élève de 3^e il ait entendu l'appel du général de Gaulle tu vois sinon tu n'as pas fait ton job et en même temps bah oui.

C'est comme si tu allais au Musée du Louvre et que tu n'aies pas vu la Vénus de Milo quoi c'est pareil tu es obligé de passer par là et ça, c'est très contraignant. Mais je pense que c'est inhérent aux matières en histoire tu as ces contraintes-là tout le temps. Même si vraiment il y a des documents où on se dit voilà... mais il faut que les élèves les connaissent, ensuite les élèves se les approprient. Ils s'en feront leur propre image. Mais toi tu auras fait ton rôle de passeur patrimonial.

J'ai passé 20 ans à avoir des rangs d'ognons devant moi et que ça me soule. Et parce que j'aime bien l'idée qu'ils ne sont pas au garde-à-vous devant moi et qu'ils peuvent échanger, qu'ils peuvent facilement faire un exercice ensemble. Tu vois quand on fait des exercices en classe je leur dis même pas c'est un travail en ilot. Ils ont un exercice à faire, ils savent qu'ils peuvent échanger. Voilà c'est ça, ça va de soi. Le travail d'historien c'est aussi souvent un travail d'équipe et je trouve que de les cantonner tout seul, là tu compares tu changes tu dis, mais non c'est pas ça, c'est essentiel. Même si c'est bruyant, ça génère du bruit. (...)

J'ai des collègues qui sont scandalisés par mes pratiques pédagogiques, qui je trouve que je sors trop les élèves, qui ne comprennent pas mes projets. Mais ça dépend de l'établissement. Là où je suis maintenant, on est moins de la moitié à travailler comme ça. C'est lié à des enseignants qui sont là depuis 25 ans. Et aussi c'est lié à l'établissement qui est en train de basculer, les catégories socioprofessionnelles sont en train de descendre et ça exacerbe les sensations. Cette idée qu'il faut changer tes méthodes parce que le public change. Je pense que certains collègues n'avaient pas encore connu ça. J'ai des collègues qui sont à cinq rapports par jour, et quand tu en es là c'est qu'il y a un problème. Ces collègues sont dans une logique de bas en haut et n'acceptent pas la transmission horizontale ; l'élève ne sait rien et c'est eux qui transmettent. En vieillissant dans le métier, on a aussi moins envie de la transmission verticale, on a plus envie d'échanger avec les élèves, pour mieux les comprendre, à mesure qu'on s'éloigne aussi de leur monde et qu'on les comprend moins.

4 — Comment te présentes-tu ?

Je dis les trois, tout le temps. HG EMC, tout le temps. Parce que je revendique l'EMC je pense que nous sommes les plus légitimes pour faire de l'EMC voilà même si encore une fois ce n'est pas ma tasse de thé. Je pense qu'on a les repères géographiques et historiques qui nous permettent de le transmettre.

Alors il y a peut-être aussi une part qui est liée à moi parce que le fait d'avoir fait du droit de tout ce qui est institution j'aime beaucoup ton père savait que tu organisation du pouvoir ça j'aime bien. Et il me semble qu'en HG on est plus à même d'expliquer ça, même si on n'est pas forcément versé dans le droit, on a les repères historiques, les grands textes dans la tête, qui font que tu arrives à situer, à montrer l'évolution. Les profs de Lettres aussi, parce que vous avez pas les mêmes repères que nous, mais vous en avez ; un prof de Lettres classiques est capable de parler de la démocratie ou de la royauté, je donne ce genre d'exemple ou bien des valeurs, des principes, des symboles. Le prof de lettres est à même de le faire. C'est vrai.

J'ai fait plusieurs années de suite un projet Savanturiers qui était un projet de sociologie. On travaillait une année sur l'école et les enfants dans le monde et une autre année sur l'égalité filles garçons. J'avais fait ça avec le prof de lettres et ça fonctionnait super bien malheureusement elle est partie de chez nous. (...)

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Ah non, et de moins en moins. Après peut-être que les autres profs ont la même sensation dans d'autres matières peut-être, mais moi j'ai l'impression qu'on devient de plus en plus la matière annexe, la matière qu'on n'a pas le temps de réviser. Je pense que les élèves aiment le cours d'histoire-géo en règle générale, mais que c'est une matière qu'ils ne travaillent pas beaucoup. Et je pense qu'ils ne la travaillent pas beaucoup parce qu'ils ont l'impression qu'à l'extérieur ce n'est pas très important. Je me trompe peut-être, c'est mon ressenti.

J'ai quand même encore beaucoup d'élèves qui me disent, l'histoire géo ça sert à rien. Il me semble que j'en ai plus aujourd'hui qu'il y a 20 ans.

Je crois que c'est lié à la société, on a une société qui est devenue très, il n'y a que l'argent, il y a que l'argent, le blingbling et donc forcément l'histoire-géo, tu ne fais pas fortune avec l'histoire-géo...

5 — Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Alors je ne regrette pas du tout ma formation universitaire parce que je trouve qu'elle était complète et encore aujourd'hui par exemple j'avais un prof en égyptologie à Strasbourg qui était absolument extraordinaire et il m'arrive encore aujourd'hui quand je fais l'Égypte avec mes élèves de dire des choses, j'entends sa voix qui résonne dans ma tête ou je revois le cours que j'avais appris. Tu allais dans son cours, tu étais en Égypte quoi. Je ne regrette pas, je trouve que j'ai eu quelque chose, une formation très académique, l'Université de Strasbourg elle est très enfin c'est très classique, très méthodique et j'ai trouvé que ça m'a vraiment tout appris.

Par contre, d'un point de vue pratique, quand tu fais une heure de cours c'est totalement inutile, c'est-à-dire que ce que je mets en œuvre aujourd'hui pour faire des cours, je ne l'ai pas appris à la fac. Ce que j'ai appris à la fac ce sont des connaissances dont je me sers, qui reviennent comme ça par bouffées, mais tout ce qui est pédagogique je l'ai appris toute seule. Je n'ai même pas l'impression que l'institution m'a aidé à l'apprendre. J'ai l'impression que c'est mon cheminement personnel, les rencontres que

j'ai faites, les stages que j'ai pu faire. Donc si c'est quand même l'institution. Les rencontres et les échanges avec les collègues qui font qui m'ont permis de faire mes cours.

Moi quand j'ai commencé à enseigner, personne ne m'a dit voilà comment on fait une heure de cours jamais. Jamais on ne m'a dit ça. Donc quand je réfléchis je me suis mise devant ma feuille et j'ai gratté et j'ai dû faire des cours merdiques en début de carrière. Mais vraiment je me dis, personne ne m'a jamais dit voilà comment il faut faire une heure de cours. Je crois que ça a un peu changé.

Groupe 3 — Les professeurs de philosophie

Entretien 3 — a

Parcours
CPGE BL puis AL
Auditeur ENS Lyon
Agrégation philosophie
Docteur en philosophie
Uniquement enseignement TD et CM à l'université

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Du coup j'ai fait un bac S spé maths et mon objectif premier c'était de faire des sciences et d'ailleurs je portais un avis extrêmement critique à ce moment-là sur les lettres et tout ce qui touchait au domaine littéraire en gros pour moi ceux qui faisaient de la littérature c'était des gros shootés. On était une bande de scientifiques extrêmement critiques sur ceux qui faisaient des lettres et qui étaient du côté littéraire. Quand j'ai découvert la philo en terminale à ce moment-là je me suis rendu compte qu'il existait une discipline qui pouvait porter une réflexion sur les disciplines qui m'attiraient énormément à savoir notamment la biologie, les mathématiques et les sciences physiques. À partir de là je me suis rendu compte grâce à la philosophie que les sciences finalement les explications qu'elles pouvait apporter qu'elle pouvait donner du monde, les explications qu'elles pouvaient apporter vis-à-vis du réel que c'était des explications qui étaient limitées à des modèles et je ne m'étais jamais posé la question avant de la validité de ces modèles. Ce qui veut dire que la philosophie en fait a été pour moi une façon un petit peu de transcender les sciences pour mieux les comprendre. Donc à la fin de mon année de terminal je voulais faire à la base une prépa scientifique, une classe prépa scientifique pour faire idéalement de la recherche dans les sciences physiques ou en bio je savais pas trop encore à ce moment-là. Mais j'étais plutôt parti sur les sciences physiques et donc ça a été vraiment un énorme boum en terminale puisque je me suis vraiment demandé : est-ce que j'ai envie de travailler dans les modèles qui sont vraiment établis et travailler dans des microdétails de ces modèles sans vraiment questionner en permanence le modèle parce que si on questionne trop le modèle à la fin on ne travaille plus véritablement dans le modèle ou est-ce que j'ai envie de plutôt rester dans le champ de la philo appliquée aux sciences si possible pour questionner les modèles, clarifier les paradigmes théoriques de ces modèles et finalement participer à ma façon aussi à l'entreprise scientifique sans faire véritablement de la science. C'est comme ça que j'ai bifurqué vers la philo sachant qu'à la base je m'étais destiné à faire des sciences.

(...)

Je suis parti en prépa hypokhâgne BL et quand je suis arrivé en fait je me suis rendu compte que les sciences c'est soi-disant que j'étais censé faire en fait il y avait pas de biologie il y avait pas de physique c'était des maths donc à la limite les maths j'avais fait spé des maths donc j'étais quand même content de continuer les mathématiques sauf que les maths étaient des maths appliquées ensuite quand même assez rapidement à la microéconomie. Et l'autre matière scientifique message, je ne sais pas si on y reviendra, mais qui trônait dans cette prépa, c'était les sciences économiques et sociales où j'avais je sais plus exactement, mais je crois que j'avais 9 h, je crois, quand on préparait Cachan de sciences sociales. Donc beaucoup de sociologie, beaucoup d'éco et à mon avis il fallait rattraper le programme d'ECE et rattraper le niveau de terminale et de première puisqu'on sortait majoritairement de scientifiques.

Donc quand je suis arrivé dans cette prépa j'ai été doublement doublement déçu d'abord hein parce que je ne faisais plus de science telle que je concevais les sciences on va dire, plus de physique et de bio, et la seule science entre guillemets pour peu qu'on puisse parler de science qui restait à savoir les mathématiques, en fait c'était des mathématiques théoriques dans un premier temps et très rapidement qui se sont vues appliquées à la microéconomie. Et concernant les matières littéraires il y avait beaucoup de géographie, il y avait autant de géographie que d'histoire de français et que de philosophie. J'étais très déçu parce que la géographie j'ai appris on va dire j'ai appris à apprécier les matières littéraires à ce moment-là, que j'ai appris à apprécier les matières littéraires à ce moment-là, mais je n'avais que 4 heures de philosophie par semaine contre 4 h d'histoire, 4 h de géo, 7 heures et demie de socio-éco, 4 h d'anglais, 4 h d'espagnol. Je ne me reconnaissais plus dans ce champ et paradoxalement donc j'ai été mis en échec très vite en prépa BL, mais bizarrement mes très bons résultats dans les matières littéraires m'ont donné la possibilité de me réorienter en prépa AL, sans mathématique, avec que des matières littéraires et donc là j'ai appris encore plus à devoir et aimer les matières littéraires.

Pourquoi j'ai choisi la prépa AL à ce moment-là parce qu'il y avait la possibilité de se spécialiser en philo. Il y avait une spé philo ce qui n'était pas le cas de la prépa BL. et finalement c'est en prépa AL où j'ai appris véritablement à développer le goût des matières littéraires en plus qu'en plus de la philo. Il y avait quand même un manque. Ce qui a fait que j'ai développé cet amour on va dire des matières littéraires c'est peut-être que j'étais un peu plus mature.

(...)

Le seul point noir que j'ai que j'ai à dire vis-à-vis de la prépa AL c'est qu'à la base je voulais faire de la philo des sciences de la philosophie des sciences et en fait je n'ai pas du tout fait de la philosophie des sciences. Mais en hypokhâgne ça a été une découverte généraliste on va dire le nom de la philo donc beaucoup de philo politique beaucoup de philo morale, beaucoup de métaphysique, les grands classiques de la philosophie et du côté de l'épistémologie je me souviens que j'ai fait une dissertation d'épistémologie parce que j'avais demandé à la prof pourquoi on ne faisait pas du tout de philo des sciences.

(...)

Non j'étais déçu j'étais vraiment déçu parce que je mon objectif c'était avant tout de faire de la philosophie pour les sciences et pas de faire de la philosophie pour faire de la philosophie.

Concernant la littérature j'ai hésité d'abord quantitativement juste par les notes au niveau de mes résultats, car j'avais d'aussi bonnes notes en français qu'en philo alors que dans les autres disciplines c'était un peu (...). Je trouvais que dans la littérature par rapport à la philosophie y avait un côté où on travaillait beaucoup une certaine forme je dirais de sensibilité qu'on n'avait pas du tout en philosophie. Les études de textes qu'on faisait en prépa les commentaires de texte bon c'était technique, mais cette technicité restait quand même au service d'une certaine sensibilité qu'on pouvait trouver chez l'auteur ou à x façons d'interagir avec le réel.

Et c'est vrai que je me suis posé la question parce que je me disais peut-être que la philo au bout d'un moment ça va être très très sec., mais je n'ai jamais dévié de mon objectif premier de terminale à savoir la philosophie pour les sciences et j'espérais et d'ailleurs les profs m'ont fait espérer en me disant que si jamais quand je ferais de la philosophie plus tard en master ou si j'intégrais l'un des ENS i je pourrais revenir aux sciences et être beaucoup plus libre dans ma façon d'orienter mes sujets de recherche. j'ai maintenu le cap sur la philosophie, mais j'ai validé une double licence philosophie et lettres modernes

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

Déjà j'ai je n'ai jamais enseigné au lycée donc ça au moins à la question du lycée elle est balayée par contre j'ai enseigné à différents niveaux de la licence au Master 2 et je pense qu'en fonction du niveau les élèves ne répondraient pas la même chose. Typiquement concernant les licences 1 et les licences 2 dans un premier temps j'ai donné des cours plutôt de méthodologie pour leur apprendre à construire des dissertations, apprendre à construire des commentaires de textes, apprendre à faire des fiches de lecture pour réussir à lire, essayer de lire directement les philosophes classiques dans le texte et ne pas lire les commentaires de commentaires de commentaire du philosophe classique. Donc pour ce public-là, je pense que ce qu'il pourrait dire c'est que je leur ai appris et d'ailleurs ils me l'ont dit parce que je faisais remplir des fiches à la fin du semestre pour savoir ce qu'ils estimaient bien dans mon cours et ce que je pouvais améliorer. C'est une façon de rester humble et perfectible, de garder une forme de pouvoir, disons continuer à perfectionner les cours et pas juste se reposer sur des acquis. Et ce donc ce qu'il me disait c'est qu'au début c'était dur avec moi parce que je leur ai appris la rigueur dans la pensée. Je prends un exemple concret. C'est ce qu'ils m'ont dit eux-mêmes. Typiquement je leur faisais régulièrement des devoirs sur table de contrôle de connaissances et je faisais en sorte et ça je leur disais en amont bien sûr hein, mais je faisais en sorte qu'ils ne puissent pas répondre aux questions demandées sans qu'ils aient lu directement le texte que je leur demandais de lire. Ce qui veut dire que j'ai fait un devoir sur Saint Augustin par exemple et en fait il s'est avéré que ceux qui ont eu des notes on va dire au-dessous de la moyenne m'ont avoué à posteriori qu'ils n'avaient pas lu Saint Augustin parce qu'il trouvait ça au début trop aride, mais qu'ils étaient passés par des commentaires et qu'effectivement les commentaires ne ciblaient pas des micros détails dans le texte. Et pour le prochain devoir ils se sont forcés à lire l'auteur demandé et je pense que une des choses qu'ils ont pu retenir de mes

cours c'est la nécessité d'aller lire directement le texte, le classique directement à son origine pour ensuite éventuellement compléter bien sûr avec des commentaires.

Donc je dirais ça une rigueur dans la lecture des classiques, une rigueur dans la façon de commenter les classiques c'est-à-dire qu'ils savaient très bien que les paraphrases je laissais jamais passer dans les commentaires de texte et qu'il fallait vraiment qu'ils creusent et cherchent plus loin. Pour les masters oui là je ne faisais plus du tout de méthodes, mais uniquement du contenu. Souvent ce qu'ils ont pu dire, c'est que mes cours étaient extrêmement clairs, toujours la clarté, la rigueur, c'était ça. Ils me disaient qu'avec certains profs c'était intéressant, mais ça partait dans tous les sens. Il n'y avait pas forcément de plan de cours, pas de sous-partie dans la partie, ils prenaient en note, mais il n'y avait pas de cadre.

Or, moi dans mes cours ce qui m'intéresse avant tout c'est bien sûr le contenu, mais c'est surtout qu'ils sortent du cours avec une idée extrêmement claire d'où on est parti, par quelles étapes on est passé et où c'est qu'on est arrivé.

Je pense que la meilleure chose que pourraient dire les étudiants de mes cours c'est la rigueur et la clarté, je pense

(...)

Moi ce qui me plaisait dans les sciences à la base c'était la rigueur c'est ça qui me plait la rigueur. Pour revenir en première, c'était le fait que quand on sortait d'un devoir de sciences y compris de biologie, contrairement à ce que je pouvais entendre, on savait modulo deux ou trois points la note qu'on aurait leur d'un devoir, on le savait. Et je ne me trompais quasiment jamais. (...) pour moi rien que ça c'était, il y avait une part que j'associais à la subjectivité à ce moment-là qui faisait que je trouvais que ces disciplines étaient effectivement moins rigoureuses que les sciences. Et donc dans mon amour des sciences et de la philosophie pour servir les sciences j'ai gardé cette conception que quand on fait des sciences ou de la philosophie appliquée aux sciences il faut avoir la rigueur qui va avec. Et qui dit la rigueur qui va avec, c'est pas juste avoir de la rigueur dans ses recherches, c'est également lorsqu'on enseigne ses recherches en master j'estime qu'il faut être aussi rigoureux dans la façon de transmettre le contenu.

(...)

Peut-être aussi dans le sens où je suis spécialiste de Descartes, j'ai mon doctorat sur Descartes et quand on lit des auteurs comme Descartes ou les classiques du 17^e, Leibniz, Kant ou Spinoza. Ils ont un style d'écriture et un style de penser surtout qui me correspond complètement. C'est vraiment comme ça que je conçois la philosophie, un style géométrique. Et dans mon enseignement je pense que les étudiants ressentent ce style-là y compris dans ma façon d'élaborer des plans de cours c'était des plans vraiment très détaillés. Je ne marque rien c'est-à-dire que c'est juste des titres, mais c'est vraiment extrêmement cadré. Descartes qui peut agir sur ma personnalité dans ma construction et professionnelle et ensuite autre chose. En faisant de la philo des neurosciences, j'ai été amené à lire une quantité de texte en philosophie analytique. Au niveau du contenu et au niveau du fond philosophique, je trouve ça nul, mais vraiment nul au sens fort du terme. Mais formellement je pense que ça m'a aussi inspiré. Quand je lisais ces textes-là, formellement je trouvais ça très beau formellement. Je trouvais une certaine esthétique dans la façon d'écrire la philosophie. Au niveau du contenu c'était

justement peut-être tellement formel, tellement formalisé qu'au niveau du contenu on avait l'impression de presser un citron qui n'avait plus de jus.

Et enfin dernier versant, troisième élément, la philo des sciences et carrément des articles scientifiques en eux-mêmes quand on lit un article scientifique pas philosophie, mais vraiment un article de neurosciences on se rend compte que c'est extrêmement cadré et extrêmement clair aussi. Même des articles où on n'a pas des phrases comme en philosophie, des passages où il y a carrément hypothèse, premier élément démonstratif vis-à-vis de l'hypothèse, test 1, test 2, interprétation du test 1 qui s'inclut dans la démonstration, reformulation de l'hypothèse suite au test 1. Quand on lit ce genre de choses, je pense que ça agit sur sa façon de penser et de formaliser sa pensée

(...)

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Je donnais une grille extrêmement claire où ils pouvaient suivre en direct leur progrès, un devoir tous les mois. Les étudiants me disaient avec vos critères du coup, on se sent limite brimés dans la façon de philosopher, de donner les idées. C'était ça que je cherchais, comme je leur expliquais : leur pensée était informe, même si eux ils pensaient qu'ils pouvaient la mettre en forme facilement. En réalité l'idée c'était juste de réussir à leur donner cette forme et qu'ils soient capables de l'appliquer par eux-mêmes, que cette forme devienne un automatisme dans la façon de penser. Je me suis pris bien sûr des reproches dans un premier temps qui se sont transformés par la suite en remerciement pour la plupart, à savoir : finalement vous ne nous faites pas penser par nous-mêmes puisque vous nous forcez à devoir plus ou moins écrire de telle façon, de moduler l'idée ou le concept de telle façon. Certains me disaient, mais des fois on avançait un concept, ils tombaient à un moment donné un concept de philosophie générale et il continuait à avancer parce qu'ils avaient plein d'autres idées. Et je leur disais que vous mettez toutes vos autres idées et vous creusez et recréez ce concept. Et ils me disaient, mais si on fait ça, toutes les autres idées qu'on a envie de vous exprimer, vous nous empêchez de les exprimer.

Je leur disais que la philosophie c'était avant la clarté conceptuelle et qu'ils ne pouvaient pas se permettre de donner des mots qui pour eux faisaient sens, mais sans plus, sans élever ces mots au stade de ce qu'on appelle vraiment un concept en philosophie. C'est-à-dire qu'eux en font les concepts philosophiques, ils les traitaient comme des mots qui étaient à mi-chemin entre le langage courant, dans la vie courante et la façon dont ils sentaient un petit peu qu'il y avait un truc de philo derrière. Et moi ce que je voulais c'est que ce mot-là qu'ils utilisaient parce qu'ils le connaissaient avant tout du langage courant peut-être, avant le sens philosophique, je voulais que progressivement ils abandonnent ce langage courant, ou plutôt qu'ils n'en restent pas au niveau du langage du courant, mais qu'ils s'élèvent vers la conceptualisation et qu'ils ouvrent la sémantique du concept, qu'ils fassent rayonner le concept pour servir leur idée. (...)

4 — Comment te présentes-tu ?

Si on me demande ce que je fais, je réponds que j'enseigne la philosophie à l'université et que je fais de la recherche en philosophie. Je ne dis pas que je suis philosophe, non. Mais que je suis spécialiste de XXX d'épistémologie, philosophie des

sciences, cartésianisme, philosophie du XVII^e siècle. Je pense que je me présenterais comme ça, même sur une lettre de motivation où il faudrait que j'affiche ce que je suis à quelqu'un qui ne connaît pas. (...)

Et aux étudiants c'est pareil d'ailleurs quand ils ne me connaissent pas, les masters notamment ceux qui sont intéressés par la recherche et que je me présente d'abord à des gens qui me connaissent pas je leur dis pas je suis philosophe. Je leur dis que je vais assurer le semestre dans cette UE et que je suis spécialiste de XXX

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

J'aurais tellement de choses à dire. Il y a la reconnaissance de la discipline et la reconnaissance de ceux qui font tourner la discipline. Pour la discipline elle-même, je dirais qu'elle est à la fois de plus en plus reconnue et de moins en moins reconnue, pour une raison simple qui concerne toutes les disciplines et notamment les sciences dures. C'est que la société et l'État, les deux, ne reconnaissent pas ou de moins en moins la recherche fondamentale, ce qui me semble représenter le cœur même, mais vraiment le cœur même de la discipline, ceci n'est pas reconnu par la société. Parce que la société comprend rien, enfin ne comprend pas ce qu'est la recherche fondamentale, et même si elle pouvait à peu près comprendre, ça ne sert à rien. Et au niveau de l'état on voit bien comment l'état au niveau de la recherche alloue les financements ou au niveau de l'enseignement comment les programmes de philosophie ont évolué et ce qu'on peut trouver dans les manuels que toute la question de la recherche fondamentale ou toutes les questions fondamentales sont aujourd'hui vues comme inutiles ou accessoires. Paradoxalement, parallèlement je pense que la philosophie est de plus en plus reconnue quand on commence à regarder la façon dont elle peut s'appliquer à des problèmes concrets.

Du côté de la recherche, de nouveau, il suffit de voir comment les financements sont répartis au niveau des contrats doctoraux, au niveau des postdocs. Tous les contrats quasiment aujourd'hui, tous les financements doivent être justifiés par une application concrète qui pourra à court terme et au mieux à moyen terme, on ne parle même pas du long terme, la recherche fondamentale est balayée, pourra avoir une utilité pratique. À ce niveau-là, la philosophie s'intègre de plus en plus dans les intérêts de l'état, mais également peut-être de plus en plus par certaines strates ou certaines professions du corps social qui initialement ne voyaient pas du tout ce qu'ils pourraient tirer de la philosophie. Tout ce qui est recherche appliquée c'est très en vogue, que ce soit de la recherche appliquée dans le domaine du droit. La philosophie du droit, la philosophie des sciences, c'est la même chose dans la mesure où c'est appliqué à des programmes spécifiques qui sont censés donner des résultats concrets sur le terrain plus ou moins rapidement. La philosophie des sciences humaines et sociales, la sociologie s'est appliquée à toutes les questions à la mode, le genre et tout ce qui s'en suit. La philosophie conçue comme ça oui, elle est de plus en plus reconnue.

Mais moi la question que je pose c'est : si on finance de moins en moins la recherche fondamentale qu'on a l'impression que la seule utilité de la philosophie c'est de produire un savoir utilisable par d'autres disciplines, au bout d'un moment est-ce qu'on ne va pas tourner en rond. Et c'est valable aussi pour la recherche dans les autres sciences. Je prends un exemple concret : les mathématiques ont environ soi-disant entre 100 et 200 ans d'avance sur l'application que peuvent en faire les physiciens, par conséquent on peut très bien raisonner en se disant, si notre outil mathématique est trop évolué par rapport à toutes les applications physiques qu'on peut en faire, à quoi bon faire de la

recherche fondamentale en mathématique. Mais ce genre de logique, deux choses, ça vaut à moyen terme, car à long terme quand on aura fait le tour de l'outil mathématique et de son utilisation, quand la recherche en maths n'avancera plus si la recherche physique ouvre de nouvelles voies qui nécessitent un outil mathématique différent, ce n'est pas en un an ou dix ans qu'on va produire un outil efficace. Je pense qu'en philosophie c'est la même chose.

Du côté de l'enseignement, c'est la même chose. Ce phénomène ruissèle au niveau de l'enseignement. Quand on ouvre aujourd'hui les programmes de philosophie. Dans une librairie je regardais par curiosité les livres de philosophie et les nouveaux programmes. Bah, je n'ai pas envie de tout critiquer, mais c'est à la fois bien et moins bien. Ce qui est bien c'est que les élèves voient directement en ouvrant leur livre toutes les utilités et tous les problèmes pratiques que la philosophie peut les amener à penser. Sauf que le problème c'est que quand on regarde les questions de cours ou même la façon dont les sujets d'exercices dissertatifs sont écrits, c'est de suite en permanence des applications sur des cas concrets. On ne fait plus réfléchir ou on fait moins réfléchir les élèves sur des problèmes philosophiques fondamentaux qui étaient selon moi essentiels pour structurer leur capacité à conceptualiser de façon quasiment pure. Directement, il faut que leur conceptualisation soit rattachée à des choses concrètes. Pour revenir à la philosophie platonicienne, c'est comme si on restait bloqué au niveau de la flamme qui permet de projeter des marionnettes sur le fond de la caverne, on est toujours dans le sensible, et à aucun moment on ne demande aux élèves ou aux étudiants de monter dans la pure conceptualisation. Pourquoi ? Parce que ça ne sert à rien d'être dans la pure conceptualisation. Il faut conceptualiser pour quelque chose...

Il y avait une chercheuse à l'ENS de Lyon qui travaillait sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie et en fait elle avait clairement montré que dans les années 70 ou 80 qu'en réalité les livres de philosophie et l'enseignement de la philosophie c'était beaucoup moins concret et beaucoup plus abstrait que ce qu'on fait aujourd'hui. (...)

Pour commencer à donner l'impression aux élèves qu'ils peuvent appliquer la philosophie, il faudrait juste commencer par les faire réfléchir à vide, sans utilité, sans devoir fixer des fins pratiques, juste les faire philosopher, dans l'abstrait, dans un premier temps. Pour qu'ils arrivent à avoir un degré d'abstraction qu'ils ne peuvent pas développer si jamais de suite on les rabat sur des problèmes concrets. Je ne dis pas que la philosophie doit rester détaché des problèmes concrets, mais sur ce niveau là je suis très platonicien, je pense qu'on sort d'abord de la caverne pour mieux y rentrer. Une fois qu'on est sorti de la caverne et qu'on a été apte à abstraire au niveau pure, on est capable ensuite de mobiliser ses capacités d'abstraction. Former des esprits critiques, comme ils disent, les former à quoi ? s'ils n'ont de capacités d'abstractions ?

Je pense qu'il faudrait commencer la philosophie dès la première et que de la première jusqu'au premier tiers de la terminale on devrait forcer les étudiants uniquement à abstraire. Et une fois qu'ils auraient acquis certains outils conceptuels, on pourrait commencer à de la philosophie pratique sur des sujets concrets en leur montrant comment ils peuvent commencer à l'appliquer, sur des problèmes éthiques du vivant ou des problèmes de jurisprudence ou liés au problème de genre s'ils veulent.

Conceptualiser, formaliser, sans avoir besoin en permanence d'un élément d'essence ou d'un élément qui fait sens dans l'imagination. De toute façon la philosophie a commencé comme ça, la philosophie a commencé par la métaphysique, je ne vois pas pourquoi on devrait la faire commencer aujourd'hui par du pur empirisme. Je pense qu'on

peut mieux développer un esprit critique qui est capable d'abstraire sans être rattaché à quelque chose de concret plutôt que d'être fier de former un esprit qui n'est pas capable de conceptualiser que sur un cas particulier. Si jamais on fait varier au sens fort du terme la nature du cas, comment on

reconfigure ses catégories d'abstractions ? Combien de temps il faudrait pour reconfigurer ses catégories d'abstractions ?

(...)

Les mathématiques et la philosophie Grèce antique sous Platon, c'était quasiment la même chose, ça se nourrissait mutuellement. Les capacités d'abstraction qu'on peut développer en mathématiques et en philosophie, elles sont très proches. Ensuite, le premier niveau qu'il faudrait enseigner, la première finalité que devrait avoir la philosophie c'est déconstruire des préjugés, je veux dire attention, pas juste déconstruire des préjugés qu'on pourrait avoir dans la vie quotidienne, c'est déconstruire les préjugés de la vie quotidienne en retravaillant le langage, les mots de la vie quotidienne et les reprendre pour monter en abstraction pour ouvrir le sens. Déconstruire les préjugés, ça veut dire également ne pas rester bloquer dans toute une série de problèmes concrets qu'on pourrait rencontrer dans la vie. Des préjugés dans le langage, mais aussi les préjugés au niveau des problèmes familiers. Les autres disciplines, l'histoire, la géographie, visent un objet, dans la capacité qu'elles ont à faire abstraire les étudiants dans un champ particulier, elles visent toujours un objet, la compréhension de ce qu'il s'est passé dans l'histoire, la modélisation géophysique de notre planète ou l'agencement des hommes en fonction de leur milieu pour la géographie et je pense qu'on peut faire varier ça dans de nombreuses disciplines littéraires. Je pense que ce qu'on devrait faire comprendre d'abord c'est que la philosophie n'a pas d'objet, et vous n'allez pas commencer à philosopher à partir de cas pratiques. Il faudrait donc faire le mouvement radicalement inverse à celui d'aujourd'hui.

5 — Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

D'abord, je n'ai jamais enseigné au lycée. Quand on est en master, les rapports sont simples. Les étudiants ont déjà le background pour saisir les choses. Au contraire, je trouve que ça se nourrit mutuellement. Du côté de la recherche, on est bien content quand on enseigne sa recherche, de clarifier et de mettre en forme ce qu'on fait toute la journée. Et rétroactivement et réciproquement cette mise en forme peut par processus de clarification permettre de faire naître de nouvelles idées ou de gommer certains traits accessoires finalement. En licence, il y a une frustration évidente c'est qu'on ne peut pas transmettre les choses sur lesquelles on travaille, il faut donc mettre en place des processus de simplification dans dénaturer le fond du propos. Sinon au niveau des frustrations, je pense que ça fait quand même du bien aux chercheurs d'enseigner même au niveau licence 1 même, parce qu'il peut enfin redevenir philosophe généraliste, revenir, se nourrir à nouveau de ce qui a fait qu'il a aimé la philosophie quand même plus ou moins dans un premier temps. Ça lui permet de dépoussiérer ses classiques aussi. Ça peut faire du bien pour l'intégrité intellectuelle du chercheur.

Entretien 3 — b

Parcours

Maîtrise de philosophie

Enseignante contractuelle

10 ans d'expérience professionnelle dans la communication dans le monde de la danse

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Je crois qu'en terminale ça a été une vraie découverte, peut-être en première aussi, j'aimais beaucoup le français et puis les lettres, enfin la littérature. Mais j'ai passé toute l'année de terminale à me dire que je devrais faire un choix l'année prochaine. Je ne voulais pas du tout aller en prépa. J'étais une élève plutôt moyenne, sauf en lettres où ça allait très bien et en italien. Mais je savais que j'avais envie de continuer cette ouverture de la pensée, découverte en terminale et je ne m'imaginais pas arrêter après la terminale. C'est vraiment comme ça j'ai choisi la philo et pas une autre matière.

Dans des moments de doute, je me disais que je pourrais revenir à la littérature, alors que dans la philo je suis dans quelque chose d'exigeant, je débute. Puis peut-être aussi à Nantes j'ai essayé après pendant mon DEUG de faire de l'italien, de m'inscrire en italien en parallèle, mais comme il n'y avait aucun aménagement possible à Nantes entre deux disciplines, ce n'était pas gérable.

Je crois que c'est l'ouverture de la pensée sur tout ce qu'il était possible de penser, apprendre à penser c'est une bonne base pour savoir après, peut-être faire autre chose de plus précis. Là ça prend le pas sur une envie de métier ou l'envie de découvrir une autre discipline. J'ai avant tout envie d'approfondir l'apprentissage d'une pensée assez rigoureuse, je crois que c'est cette volonté-là.

La rencontre avec la philosophie à l'université s'est bien passée. J'aimais la philosophie en terminale, mais je n'avais pas d'atomes crochus avec mon professeur de terminale que je trouvais un peu froid, pas pédagogue. Humainement je ne me retrouvais pas trop dans la relation. Par contre à la fac j'ai trouvé un petit département, à Nantes, des professeurs que j'ai trouvé particulièrement accueillants. On avait du tutorat, de professeurs et d'autres étudiants, notamment le premier semestre avec des exercices de type explication de texte, dissertation. Et j'avais une correction individualisée au bureau. Et je me rappelle avoir compris véritablement ce qu'on attendait de moi en explication de texte à la fac, et pas au lycée. En octobre, arrivée à la fac, là je vois ce qui va ou ce qui ne va pas dans mon explication et j'ai compris ce que demandait le prof. Je n'avais peut-être pas d'idées préconçues sur comment ça allait se passer, même si j'avais peur tout de même. J'étais une élève moyenne en philo, c'était un risque de choisir la philo à la fac.

J'ai trouvé mes préférences la philosophie morale et politique, et en esthétique aussi. L'esthétique parce qu'à Nantes il y avait au-delà de la part logique, épistémologie et histoire des sciences très marquée à Nantes — là ce n'était pas du tout mon truc. J'ai souffert beaucoup en logique et même en épistémologie à l'époque. C'était très compliqué.

Je trouvais ça intéressant intellectuellement, mais j'avais un blocage avec la logique vraiment terrible. Il y a des choses qui m'ont semblé presque évidentes aujourd'hui, mais j'ai conservé des blocages comme je pouvais en avoir dans les matières scientifiques, en maths. Je les ai retrouvés à la fac ces difficultés. Par contre ça me semblait beaucoup plus évident sur le côté ouverture sur les sciences humaines, on avait des options. On peut avoir des ponts avec d'autres départements, soit des options. Et à l'époque on avait le choix en première année de prendre des options sciences humaines, j'avais donc pris psycho et socio et je m'y plaisais beaucoup. Ça marchait bien et puis cette ouverture aux sciences humaines en général, je l'ai vraiment rencontré à l'université. C'est là que j'ai repéré vraiment qu'il y avait une cohérence pour moi de gout.

Et puis l'esthétique, car je m'intéressais à la danse particulièrement qui est un gros morceau de ma vie à cette période-là. Et l'envie d'aller vers la théorie de ces questions-là aussi, sur la danse contemporaine précisément. Donc ça a pris de la place et en deuxième année, ça s'est transformé en option « arts et beaux-arts », on avait un cours aux Beaux-Arts d'analyse d'œuvre, un cours d'art grec, un cours d'esthétique qu'on partageait avec d'autres étudiants issus d'autres disciplines. Je m'y suis bien retrouvée.

Et j'ai fait mon mémoire de maîtrise sur la danse contemporaine, sur le solo en danse contemporaine. Voilà, il y avait une prof de danse de l'université et mon directeur de mémoire en philo. C'était plus tourné quand même vers l'esthétique jusqu'à la maîtrise, mais mes meilleurs résultats étaient dès la première en morale et en politique, ce qui m'a toujours semblé le plus solide peut-être au niveau de la pensée. Et je me rends compte que dans mon enseignement aujourd'hui c'est toujours ça. C'est là où je le plus de facilité à construire des choses, à aller plus loin en cours, en relation avec les élèves. Ça me semble toujours plus évident.

Les programmes sont tellement ouverts en philo, avec une liberté que peu de collègues ont, que je ne me suis jamais plainte des programmes. Les nouveaux programmes ont été un peu simplifiés, mais c'est bien, car on retrouve la liberté qu'on avait avant sans avoir cette double entrée entre qui était un peu superflue. Avant on avait plein de blocs qui étaient la morale, la politique, la métaphysique, en gros cinq blocs, et puis après à l'intérieur on avait des notions précises qui étaient par exemple l'état, la justice dans le bloc politique. Et finalement aujourd'hui on a quelques notions qui ont sauté, mais on a juste une liste de notions individualisées et les croisements on les fait comme avant, mais sans se demander dans quel bloc on doit être. On a peut-être une liberté encore plus grande dans la façon de formuler les questions pour traiter telle ou telle notion de façon transversale ou élargie. Le programme me semble pas mal pour une initiation en philo, de toucher à tous les aspects de la philosophie.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

Alors là, comme souvent on a des élèves qui rentrent avec un énorme à priori sur la philo, ça ne sert à rien bien sûr. (...)

Ce que moi je leur dis et ce que j'aimerais qu'ils puissent en garder, c'est cette possibilité que ce qu'on croit souvent évident, aller de soi peut être remis en question, au moins pour savoir pourquoi on le pense et pourquoi on le dit. Même s'ils n'ont pas changé d'avis sur une idée pensée à l'emporte-pièce ou formulée rapidement, s'ils comprennent peut-être mieux pourquoi ils pensent comme ça, c'est déjà ça. L'autre chose que je dis souvent, quand ils doivent faire un travail, c'est qu'on n'est pas si éloigné des

mathématiques et qu'ils doivent en prendre conscience. Notre matière littéraire a beaucoup de points communs avec une dimension scientifique, démonstrative de la pensée et c'est ce qu'on attend de leur travail. Si on se fiche de leur opinion personnelle, c'est qu'on a envie de voir un raisonnement construit, clair, quel que soit ce qu'il pense. Être capable de faire une démonstration claire en repérant les idées, pour que nous on arrive à les lire, mais aussi que ça ait du sens, ce ne soit pas seulement dire oui ou non à un sujet ou oui et non, mais qu'est-ce qu'on en pense, qu'est-ce qui fait qu'on peut penser quelque de ça, que ça mérite d'être pensé.

Concernant les savoirs, ça ressemble peut-être encore plus avec la HLP aujourd'hui, je me suis retrouvé à me dire qu'au-delà de la dissertation et de l'explication de texte, qu'on reprend à zéro en terminal, même s'ils ont fait des dissertations en français et en histoire-géo. En HLP je me suis retrouvé avec des élèves qui à mon sens ne savait pas faire de paragraphe argumenté, simplement ça. Une idée principale, des justifications ou des arguments illustrés par des exemples. Cette logique de paragraphe argumenté qui n'est pas une partie en tant que telle d'une dissertation. Mais une idée, un exemple. J'ai l'impression de devoir revoir cette exigence à la baisse ou ce qu'il devrait acquérir à la fin de l'année. Qu'est-ce qu'un argument, un exemple, une idée générale ? Comment on peut articuler les idées entre elles. S'il y a ça dans un devoir, même s'il manque des connaissances ou de la culture philosophique, s'il formule une pensée qui tient la route en ne faisant pas la bêtise de citer des listes d'exemples en lieu et place d'argument, c'est déjà ça.

À l'échelle des copies, à chaque étape de l'année, je leur dis bien sûr que vous avez peut-être la représentation qu'on peut philosopher au génie. Pourtant les connaissances sont là pour vous aider à penser et une copie sans référence philosophique posera problème. Ils doivent se servir de ce qu'ils ont vu en cours.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Ce que je fais le plus c'est le cours dialogué, c'est vraiment là où je suis le plus à l'aise. Quand on pose des questions aux élèves, j'insiste pour avoir des réponses, même si je parfois je me sens seule et que c'est inconfortable. En dehors des fois où ça fonctionne moins bien, c'est là qu'on va le plus loin. On peut partir d'une idée, l'oublier, et arriver quand même là où on voulait aller. Plus on est habitué à l'exercice, plus on a tendance à savoir questionner, même si on n'emmène pas les élèves à un point précis, partir d'eux, de ce qu'ils ont amené, c'est vraiment ce que je préfère.

La plupart du temps, je travaille sur des textes ou un sujet de dissertation. Mais même si je commence sur la question de cours. En ce moment, je travaille sur la foi est-elle irrationnelle ? À partir de là on a fait une analyse de sujet, mais j'essaye de la faire un peu différente à chaque fois : soit une analyse méthodique, on prend les termes, on les croise, on donne du sens à la question, en mode mallette à outils ; soit de façon un peu plus souple, on n'est pas dans l'analyse, je prends la notion centrale, la religion ou la foi et je leur demande ce qu'est la foi pour eux, jusqu'à ce que des choses sortent et on en vient au sujet par là. Ça peut aussi être lié à un sujet de cours que l'on aborde par un texte.

Par exemple, je leur demande ce qu'est la foi pour eux, on a analysé le sujet, puis la foi d'après des textes, un texte sur le mythe de Paul Ricoeur sur sa définition, son histoire et la place que ça a dans l'histoire de la religion, pour dire qu'on n'était pas dans une explication, mais dans une fonction symbolique qui est importante même aujourd'hui à

l'heure moderne de la démythologisation. Et ce texte on ne l'a pas étudié comme un texte philo, d'ailleurs il est assez simple et pas structuré comme un texte qu'on aurait donné au bac, mais on a travaillé à poser du vocabulaire comme le monothéisme, le polythéisme, etc. on est arrivé à parler un peu d'histoire des religions avec ce petit texte. Ça m'a permis après, en travaillant sur deux autres textes philosophiques, de Pascal et de Spinoza et j'ai trouvé qu'ils étaient finalement assez à l'aise pour les traiter. Le dialogue qui avait été dans plusieurs dimensions avait facilité la prise en main des textes, peut-être.

J'ai un collègue qui est réputé un peu élitiste, exigeant. Je pense qu'il a à la fois une exigence par rapport aux élèves et je trouve aussi qu'il leur fait faire des petites séances avec des procédures que je trouve très carrées, peut-être trop pour moi, que je trouve chouette. J'ai la sensation d'être différente des collègues qui sont très carrés avec des procédures très marquées, car je ne fais jamais pareil et de la même façon.

J'ai été inspectée il y a peu et une des choses qui est ressorti c'est que je n'étais pas obligé de travailler tout le temps avec des textes. Quand je suis inspiré par des textes, j'ai envie de m'appuyer systématiquement dessus. Des fois je m'autorise juste à parler d'un auteur, sans l'exercice plus ou moins détaillé de l'explication de texte. Je passe peut-être trop systématiquement par l'explication, mais en même je ne suis pas carré au point de proposer tout le temps les mêmes procédures à chaque fois. Ce collègue très carré propose des cours photocopiés aux mots près et il les projetait pendant ses cours. Les élèves peuvent écouter, mais ils peuvent écrire le cours en même, car il y a le support écrit. Je sais que je ne pourrais pas faire ça. Un cours projeté, rédigé, je ne vois pas ce que je ferais, mais pourquoi pas pour éviter l'exigence de la prise de notes.

4 — Comment te présentes-tu ?

(...)

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Je le note surtout depuis quelques années, quand quelque te demande ce que tu fais et que tu dis la philo, il y a un « ouh là »... et il y a des regrets. Et souvent c'est positif sur une matière qui devrait nous parler à tous et que tout le monde devrait y avoir accès. Je rencontre beaucoup de gens qui pensent ça. Mais dans la pratique l'effort de pensée, l'effort de la remise en question, l'effort de lecture et de compréhension d'une pensée qui peut sembler hermétique, de dépasser les concepts pratiques pour être plus abstrait, ce n'est pas du gout de tant de monde que ça finalement. Souvent, c'est ça qui fait dire que les élèves ne sont pas assez murs, que c'est trop compliqué, que la philo c'est de la prise de tête. Même si les gens ont tendance à considérer la philosophie comme quelque chose d'un peu trop intellectuel, élitiste.

Si politiquement on ne défendait pas la philosophie comme quelque chose qui ne bouge, par exemple on l'a gardé aujourd'hui comme le trésor de l'épreuve finale du bac avec toute la symbolique que ça porte, si finalement on acceptait de donner à la philosophie une place pour commune, plus tôt dans la scolarité... on trouve paradoxalement une grande mode des ateliers philo, la chaire de philosophie à l'UNESCO pour les enfants, si ça passe dans la pratique, si ça s'ouvrait, ça changerait assez naturellement les choses. Et on accepterait alors que la dissertation et l'explication de texte ne soient pas les seuls exercices possibles. Ça me semble difficile de faire l'impasse sur ces exercices, mais est-on obligé de sanctionner leur année de

philosophie par ces exercices ? si on apprenait à philosopher plus tôt et qu'on n'avait pas cette volonté d'élitisme qu'on n'a pas les moyens d'assumer en plus dans les faits, ça pourrait changer les choses.

5 —Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Comme je n'ai pas eu de master enseignement, moi je n'ai pas été confronté comme les jeunes qui ont fait l'IUFM ou l'ESPE qui ont eu de la théorie là-dessus et qui souvent sont tiraillés entre ce qu'on leur a montré, dit et la réalité du terrain. J'ai tout de suite vu la réalité du terrain. J'ai eu le blabla des formations académiques ou d'inspecteurs. Mais par rapport à ma formation, je suis revenu à la philosophie après six ou sept ans après ma maîtrise. J'ai fait de la communication relation publique dans le milieu de la danse. Quand j'y suis revenu, tout me semblait plus évident, parce que précisément je m'étais posé la question de comment le transmettre. Il me semblait évident de partir de certains concepts et de les expliquer, de trouver les images ou les exemples. La discipline me semble plus abordable que lorsque j'étais étudiante, me demande moins d'effort et je sens que j'ai été formée à la discipline que j'enseigne et que c'est cohérent.

Entretien 3 — c

Parcours

CPGE BL

Master études cinématographiques

Agrégation philosophie

Enseignante de philosophie au lycée

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Déjà j'avais un gout pour la philosophie depuis le lycée. Un gout qui ne vient pas de nulle part, car ma mère et mon grand-père sont profs de philo. Il y a souvent, je crois, des histoires de génération de profs et dans ma famille c'est ça. Il y a clairement un côté reproduction sociale, mais aussi transmission. Il y avait beaucoup de livres de philo chez moi, j'en ai toujours beaucoup parlé avec ma mère.

J'ai fait des études littéraires plus généralistes, et ensuite j'ai fait un master recherche en études cinématographiques, ce n'était pas vraiment de la philo. Mais il y avait des liens : Deleuze, l'esthétique en général, et ça marchait toujours plutôt bien pour moi en philo donc il y avait un côté évidence.

L'autre raison un peu plus pratique c'est que quand je me suis dit que j'avais envie d'enseigner j'ai hésité un petit peu entre la littérature et la philo et l'avantage c'était qu'en philosophie je n'avais que des élèves de 16 à 18 ans. J'avoue que la perspective d'enseigner à des enfants en collège ce n'était pas vraiment ce qui me faisait rêver. C'est d'ailleurs 16-17 ans un âge que j'aime bien. Bien sûr aujourd'hui je suis face à des lycéens qui se comportent à peu près bien, mais c'est un âge intéressant à plein de points de vue, dans cet âge de transition. Ils commencent à avoir envie de réfléchir par eux-mêmes, même s'ils sont bien sûr pétris d'héritage, comme nous tous d'ailleurs. J'aime bien discuter avec eux à cet âge-là. Et en plus il y a quelque chose d'intéressant aussi pour la philo c'est que c'est une matière qu'ils n'ont qu'un an ; deux ans avec l'option avec la réforme du bac. C'est une matière nouvelle qui a un peu une espèce d'aura, un peu trompeuse d'ailleurs parfois, mais du coup j'aimais bien ce côté-là.

Je me rends compte que plus les années passent plus je suis plutôt dans la normalisation de la discipline, sur son côté scolaire dans la mesure où c'est surtout ce qu'on va faire dans le cadre d'une année de terminale. Certains élèves arrivent avec une envie très forte de philo, comme un moment où ils vont pouvoir s'exprimer, développer leurs opinions, alors que c'est souvent le contraire. On leur demande une apparence de neutralité, de se plier à des codes rhétoriques très lourds, très formels. La dissertation, l'explication de texte c'est quand même beaucoup un exercice formel. J'essaie qu'il y ait des moments où je travaille plus l'oral, etc., mais même à l'oral c'est toujours en s'appuyant sur des textes en essayant de formaliser des arguments de façon traditionnelle. Plus les années passent, plus j'ai l'impression de les mettre en garde là-dessus, sur le fait que c'est avant tout une matière scolaire.

Je suis passé par un entredeux, car en sortant de prépa j'ai d'abord fait un master ciné. Du coup c'est un moment où à la fois j'ai abandonné plein de discipline, mais dans mon travail en études cinématographiques il y avait une volonté de croiser beaucoup les disciplines. Il y a toute une tradition à la Didi-Huberman de croiser l'esthétique, la question de l'histoire des arts, comment on peut retrouver des motifs artistiques dans le cinéma, qui s'inspire lui-même de la tradition littéraire. Je suis un peu partie dans cette idée-là en philo et j'essaye pas mal en philo de m'appuyer sur d'autres supports. Des supports picturaux, même si ce n'est pas ma spécialité, beaucoup de films, parce que ça parle plus immédiatement aux élèves et un peu de littéraires. Mais ensuite il y a eu cette nouvelle matière, HLP, où on nous incite à croiser tout ça. Donc je raccroche un peu la littérature par ce biais-là. Je n'ai pas eu l'impression que ça me manquait, parce que c'est un autre avantage de la discipline philo : le programme est très indéterminé, c'est le terme qu'on emploie entre profs de philo, pour ne pas dire très vague. On a des grandes notions qu'on peut aborder dans n'importe quel ordre et on est très libre dans la façon de les aborder. J'ai des collègues, dont la pratique m'intéresse, qui organise toute leur année autour de trois films ou d'une seule problématique qu'ils vont décliner en fonction des notions. On nous fiche vraiment la paix au niveau de l'inspection, beaucoup plus j'ai l'impression qu'en littérature, surtout après la réforme du bac qui a imposé des œuvres obligatoires. En philo on est vraiment tranquille là-dessus. Je sais que pendant un temps dans les années 90 c'était mal vu de faire appel à la littérature par exemple en philo par l'inspection, autant aujourd'hui on nous encourage pas mal à essayer de raccrocher à des choses que les élèves ont vues l'année précédente. J'ai douté de beaucoup de choses sur ma vocation d'enseignants, mais pas du tout sur le choix de la matière.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

Du contenu, parce que les élèves sont très attachés à ça. Des citations, des références. C'est la partie qu'ils retiennent beaucoup. Idéalement, après, ce que j'aimerais leur transmettre c'est le plaisir qu'il y a à penser, plus que l'esprit critique tout ça, qui bien sûr fait partie des ambitions en philo. Mais c'est toujours un peu hypocrite de dire ça, car on leur demande de confronter des points de vue, mais aussi de suivre des chemins un peu formels voilà. Les parties du programme qui marchent le mieux c'est souvent les moments où on fait des expériences de pensées, des textes qui renversent nos *a priori* comme les *Méditations métaphysiques* de Descartes, le doute cartésien, ou alors l'inconscient, c'est toujours un truc qui marche très bien. Et pour moi il y a un vrai plaisir intellectuel dans le fait de comprendre quelque chose, d'avoir l'impression d'accéder à une idée, c'est la partie qui me plaît le plus et que j'aimerais bien transmettre, mais je ne sais pas trop si j'y arrive.

C'est un plaisir intellectuel qui est que quand on comprend quelque chose, il peut y avoir un vertige, quelque chose d'un peu désagréable aussi, mais en même temps il y a aussi pour moi quelque chose de très plaisant et d'un peu euphorisant, excitant. Tout le succès des films à twist, avec un renversement, c'est pour moi un peu philosophique le fait de requestionner tout à coup toute la réalité sous un angle différent, de relire une suite d'évènement avec un autre point de vue. C'est la partie la plus importante peut être parce que ça permet de se rendre compte que la raison, la pensée, c'est pas que de la logique, c'est qu'un truc triste et un peu nécessaire, mais pénible, mais qu'il y a aussi la

possibilité d'y trouver une vraie joie complètement inaliénable qu'on peut trouver dans beaucoup d'autres domaines que le domaine scolaire.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Ça a sans doute changé. Au début je faisais des cours très magistraux, car je pensais que c'est ça que je devais faire, et j'ai des collègues qui font des cours magistraux très vivants. Moi j'ai un peu de mal à monopoliser la parole et j'ai tendance à faire, ce qu'on nous apprend aussi à l'INSPE, des activités. La plus classique et la plus fréquente dans mon cours c'est un texte avec des questions et l'idée c'est qu'on commence à travailler le texte avec des questions. Je leur laisse un temps de réflexion seul sur leur feuille, puis on met en commun, j'interroge pour cumuler les réponses et après il y a un temps de prise en note classique où je restitue les idées principales pour qu'ils aient tous en note le cours. Après ce que je fais beaucoup, ce sont les extraits vidéos ou de films, ce que je pratique encore plus avec les élèves de filières technologiques et avec ces élèves, c'est plus difficile, car ils sont vite découragés par la lecture d'un texte. Du coup j'associe systématiquement la lecture d'un texte avec un extrait de film. Un texte de Platon sur le génie et un texte d'Amadeus où on voit Mozart en génie face à Saglieri en bon musicien travailleur, mais sans génie. La méthode la plus efficace c'est de commencer par l'extrait vidéo pour ensuite quand ils lisent le texte avec déjà une idée du problème. Ça, c'est vraiment le point classique. Il y a aussi des moments où je fais travailler sur des extraits vidéos ou des œuvres en intro de cours, par exemple la nature avec un extrait du film Seul au monde avec Tom Hanks pour commencer à poser le problème sur ce qui appartient à la nature, ce qui n'est pas naturel. Une autre chose que j'aime bien et que j'essaie de développer de plus en plus ce sont les exercices type expérience de pensée. Ce qui marche très bien au moment du cours sur la morale c'est de faire des petits dilemmes moraux, des trucs hyper classiques que j'ai récupérés dans les manuels : le dilemme du tramway, puis le même sous une autre forme qu'on appelle le dilemme du chirurgien je crois, c'est le même dilemme, mais au lieu d'actionner un aiguillage, il faut décider de tuer une personne bien portante pour récupérer ses organes. Les élèves sont spontanément utilitaristes, mais avec le dilemme du chirurgien ça devient insupportable. Ça permet de présenter différents courants moraux, mais aussi de montrer que nos valeurs morales sont très fluctuantes, qu'on a l'impression d'obéir à des règles universelles, mais qu'en fait on a tendance à beaucoup louvoyer en fonction des circonstances.

Ils ont des attentes sur la philo qu'on n'arrive pas à satisfaire comme je disais, du coup justement, les mettre en position de sujet de première personne ça leur plaît toujours. Un autre exercice, la machine à expérience de Robert Nozick, un philosophe libéral : est-ce que vous accepteriez de monter dans une machine qui réaliserait tous vos rêves, mais sous forme de réalité virtuelle, en réalité vous êtes endormi avec des électrodes, c'est Matrix. Pareil, l'idée de Nozick c'est que plus que la satisfaction des désirs, ce qui nous intéresse c'est la notion d'accomplissement et de réussir quelque chose par soi-même, du coup si c'est une illusion ça ne nous intéresse pas. J'aimerais bien en faire ma signature pédagogique, je le fais que deux ou trois fois sur des séances qui sautent s'il manque un cours, mais là typiquement c'est le genre de chose où il peut y avoir un côté ludique au plaisir de penser.

Le débat, les élèves sont très demandeurs, et moi les premières années où j'ai essayé, ça se passait assez mal, ça tournait très vite au café du commerce, les élèves

s'interpellent, ils veulent savoir qui a gagné. Il n'y a pas vraiment d'échanges d'argument, mais juste la confrontation de point de vue à qui crier le plus fort. Et maintenant quand je fais des débats je m'inspire de pratiques de mes collègues — une de mes grandes sources ça a été un groupe Facebook : « Enseigner la philosophie avec le cinéma » ; au départ j'étais sceptique, mais en fait j'ai trouvé une mine d'idée à remettre à ma sauce, des astuces, etc. — et donc là en particulier j'ai découvert la pratique du « colloque des philosophes » qui est un grand classique des pratiques pédagogiques interactives en philo. C'est un débat, mais l'idée c'est qu'on fait d'abord travailler les élèves en groupe en les faisant travailler sur un texte : est-il toujours immoral de mentir ? Et ils auront un texte de Kant, un texte de Benjamin Constant... et on laisse les élèves travailler sur le texte pour relever les arguments et ensuite seulement on passe à l'heure suivante à un moment de débat et de discussion. Ça marche, car du coup ils enrichissent d'exemples, mais ils arrivent déjà avec des arguments et des concepts, ce qui évite de rester à l'opinion. Ça les oblige à s'appropriier les arguments et à ne pas seulement réciter l'auteur.

L'autre version que je fais avec les HLP, on a fait Hanna Arendt et la polémique autour de la notion de banalité du mal. Je leur donne un texte d'Arendt et un texte sur ces critiques. Parfois on le fait sur la forme d'une fausse émission de TV, dans le sens où sur Arendt je ne voulais pas un débat. Du coup avec une émission, les élèves interviennent comme des chroniqueurs avec une posture journalistique de relai. Parfois ils sont enchantés de se faire l'avocat du diable donc du coup on se retrouve avec des propos dont on n'a pas envie dans une salle de classe.

4 — Comment te présentes-tu ?

(...)

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

La philo a une espèce d'aura, un attachement à cette discipline, les gens sont un peu impressionnés alors qu'on est confrontés finalement aux mêmes problèmes, des classes très chargées avec des difficultés de disciplines. Mais il y a cette espèce de reconnaissance qui est assez valorisante quand on enseigne la philo. J'ai plutôt des réactions sympathiques quand je dis que j'enseigne la philo. Après parfois du coup c'est un peu fétichisé, j'ai trouvé ça frappant avec les épreuves du bac : on a supprimé toutes les épreuves du bac, on en a maintenu quelques-unes en maths, et on ne sait pas pourquoi on a maintenu la philosophie toute seule en juin. J'ai l'impression qu'on l'a laissé là parce qu'on est attaché au marronnier en juin sur les formulations de sujet un peu vague dans les médias. Parfois c'est un peu frustrant qu'on ne se demande pas par exemple si vraiment c'est si important. Est-ce qu'on ne pourrait pas en introduire plus tôt ? Il y a des expérimentations dès la maternelle, mais c'est très marginal et on est attaché à cette image d'Épinal de la philo en classe terminale avec une épreuve assez nébuleuse au bout.

Ça me semble de plus difficilement tenable, notamment avec des classes technos. Et on leur propose une épreuve illisible, 4 h, une dissertation. Je ne souhaite pas être trop critique, car l'inspection a défendu nos intérêts : les maths étaient sorties du tronc commun, mais pas la philo. On rajoute maintenant les maths. Mais il y a plein de points où on voit la spécificité de la discipline. Dans la formation académique, les collègues de Lettres me disent qu'ils ont beaucoup de formation sur les pratiques pédagogiques, sur

des points de didactique. En philo, et pour moi, c'est une vraie chance, on a des formations sur du contenu, par exemple cette année j'ai une formation sur le travail, avec une sociologue. Tous les ans, il y a à Langres les Rencontres philosophiques de Langres où il y a un thème chaque année. Pour moi c'est génial d'y aller parce qu'on se retrouve en position d'élève, on prend des notes comme à la fac, on a des profs que j'ai eus parfois à l'université qui viennent nous expliquer tel ou tel point de doctrine, et ça m'enrichit beaucoup plus que les formations à l'INSPE où on fait quelque chose, par exemple sur « gérer l'hétérogénéité ». Mais les conseils sont tellement généraux... ça me semble une richesse de garder un attachement à la discipline universitaire et les inspecteurs revendiquent cet ancrage.

5—Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

Je n'ai pas eu complètement la formation typique, car je n'ai pas de master en philo. Et quand j'ai fait les concours j'ai fait deux ans de prépa concours où j'ai rattrapé la philo classique, que j'avais pas mal en prépa, mais seulement 4 h par semaine. Je suis quand même arrivée avec un petit syndrome d'imposteur, que je n'avais pas forcément le bagage philosophique et il y a des points, comme l'épistémologie ou la philosophie des sciences où je ne me sens pas vraiment armée. C'est pour ça que les formations me semblent importantes et pour retrouver le plaisir de lire. Je me rappelle ma première année d'enseignement et mon collègue me disait : qu'est-ce que tu lis en ce moment ? J'étais épuisé... je ne lisais pas et le fait de retourner en formation oblige à se former, à lire des références.

Sur l'aspect décalage, quand on se retrouve en face des élèves, le choc a été rude pour moi et pour la majorité des collègues. Pas trop la première année, car j'ai un poste de stage dans un lycée de centre-ville avec des élèves qui connaissent bien leur métier d'élève, plutôt mignon, qui râlent pas. Par contre ma première année de titulaire, à plein temps, et pour la première fois des classes de techno, je me suis plantée. J'ai lutté toute l'année, j'ai fait toutes les bêtises possibles, je n'ai pas bien pris les classes et ça s'est mal passé avec une classe. Ça allait avec les autres donc je me disais que c'était un cas particulier. Mais en fait avec l'expérience j'ai repéré que je me retrouvais à être en conflit avec un certain type de profils, des garçons qui roulent des mécaniques et jouent avec les limites et ça on n'est pas préparés à ça. Mais je ne m'attendais pas à ce que mes études me préparent à ça. J'avais bien conscience que mon travail serait un travail d'initiation à la philosophie. Mais à l'INSPE c'était la cata, il y avait quelques formateurs intéressants ; les choses les plus intéressantes c'était des informations factuelles : la sociologie, les chiffres sur la reproduction sociale, pour nous permettre de réfléchir à nos pratiques... on avait aussi des formateurs qui n'étaient pas très pédagogues eux-mêmes, les astuces qu'on nous donnait étaient complètement décorrélées de la réalité. Par exemple à propos du handicap, l'inclusion c'est de s'occuper de l'élève comme tous les autres, alors qu'en fait on devrait bien sûr avoir davantage de moyens pour lui... j'ai eu des cas, une élève malvoyante qui était prise en charge par un institut spécialisé et du coup là il y avait un vrai accompagnement et l'inclusion devient possible quand il y a des moyens, un interlocuteur, un accompagnant... et le discours officiel à l'INSPE, c'est à vous par votre force individuel de faire un miracle, alors qu'on échouait dans nos pratiques quotidiennes... mais ça me semble difficile de donner des recettes miracles et après il y a aussi à comprendre pour des jeunes profs qu'on doit seulement apprendre

parfois à limiter les dégâts. Mettre en place des choses pour que ce ne soit pas trop fatigant pour eux et pour moi. Les extraits de films j'y suis venu en lisant un livre d'Hugo Clémot et il disait qu'il utilisait des extraits de films pour « hypnotiser » les élèves et les gérer. Mais en fait en pratique il y a des astuces qui permettent de ramener le calme.

Entretien 3 — d

Parcours
CPGE BL
Master philo
Agrégation philo
Docteur en philosophie
Enseignant en lycée puis en CPGE

Transcription de l'entretien

1 — Pourquoi avoir choisi ta discipline ?

Ça a été toujours un peu une évidence, c'était la discipline qui me rendait le plus curieux. Déjà un peu au lycée, sans prof qui m'a révélé, mais c'est ce qui m'intriguait le plus. La nouveauté aussi et les idées, finalement ce que je trouve beau, ce qui m'émeut c'est une belle idée. Je peux trouver les textes beaux aussi, mais j'ai toujours l'impression que ça reste le texte de quelqu'un d'autre alors que les idées se partagent plus. J'étais plus réceptif à l'émotion de la clarté d'une idée, j'ai toujours trouvé ça beau. Plus jeune déjà, même dans les sciences et dans les autres matières, j'aimais bien comprendre des choses. Après effectivement l'avantage en prépa c'est qu'on se détache un peu d'une étude du français très formel sur les assonances que je trouvais un peu technique et un peu terne. On rentre vraiment dans la vision d'un auteur, la pensée d'un auteur, ce ne sont pas des pures idées, mais c'est une vision. Je suis plus familier avec les idées, où c'est un domaine dans lequel moi-même je m'exprime le mieux. L'histoire je trouvais ça intéressant, mais sans plus. La littérature, ça aurait pu m'intéresser. J'ai écrit comme tout le monde des petites choses pour me tester. Mais je trouvais que je m'y sentais moins capable, je me suis toujours dit que quand il y avait un pur auteur, en littérature ou même en voyant un film, ce n'est pas mon domaine. Je serai vraiment incapable de faire ça. Alors qu'en philo, je me disais que si je bossais je pouvais aller au même niveau que l'auteur. Il y avait une échelle plus accessible et donc ça m'intéressait plus.

J'avais un prof d'hypokhâgne très bizarre, très lacanien qui vraiment avait une singularité, une personnalité, qui donnait des sujets de dissertation pas scolaire du tout et je me disais que lui il avait une vie plus riche que les autres, il était inspiré. Ça, ça me touchait. Un sujet par exemple : « seules les larmes seront comptées », « si l'ignorance suffit pour se perdre, que suffit-il pour s'égarer ? ». J'avais l'impression de quelque chose de génial. Alors qu'en littérature et en histoire ça m'intéressait comme matière humaine, même si j'ai fait une hypokhâgne BL. En maths, le prof était inaccessible et ça ne m'a pas intéressé. L'économie et ses mécanismes ça m'a intéressé et on manque de culture économique, je crois. Les gens qui ont fait des lettres pures n'y comprennent rien. Et je trouvais intéressant de comprendre le fonctionnement du monde, mais ce qui éclairait le plus le fonctionnement du monde et ma vie au sens existentiel c'était la philo. Mes parents étaient plutôt scientifiques et voulaient que je fasse math sup. en BL c'était un compromis.

L'univers humain, les Humanités en général, je n'étais pas sûr de la philosophie, j'en étais plus ou moins sûr, car j'avais choisi l'équivalence en philo. Mais la philo c'est

bouché, à part faire prof, bon en tant que parents j'imagine qu'ils ont fait un peu la tête. Mes parents les deux étaient un peu dans leurs discours en tout cas des littéraires frustrés. Ma mère voulait faire des lettres, mais les livres coûtaient trop cher alors elle est devenue prof de math. Mais je doute qu'elle ait vraiment une vraie sensibilité. Mon père c'est bizarre aussi, mais en gros il était tenté par la psycho, la philo, c'est un fan d'opéra et finalement il a fait banquier parce qu'il avait besoin de gagner de l'argent à la mort de sa mère. Il avait d'un métier qui rapporte. Je ne suis pas sûr qu'il aurait pu en faire son métier, mais il y avait quelque chose comme ça. Ils n'étaient pas rassurés, mais ils l'ont accepté.

2 — Si on demandait à un élève ce qu'il a appris avec toi, dans ta discipline, que serais-tu le plus fier d'entendre ?

Je dirais l'ouverture d'esprit, c'est-à-dire j'essaie, j'apprécierais qu'ils me disent : j'ai compris d'autres manières de voir le monde, j'ai vu des choses que je n'aurais jamais pu imaginer tout seul. C'est plutôt ça je trouve. C'est très vrai en terminal et plus ils sont mauvais, plus c'est vrai. Ils ont des certitudes et c'est ce qu'ils attendent de la philo et je me mets un point d'honneur des fois à les décevoir, parce qu'ils veulent savoir mon avis surtout les plus mauvais : monsieur, qu'est-ce que vous en pensez vous ? ce serait un avis de plus pour vous quel est le prestige dont je jouirais qui vous garantirait que mon avis serait le bon. C'est assez fort chez et dont ils ont conscience ou non, et qui m'agace beaucoup. Après ils voient bien qu'en dehors de l'autorité intellectuelle, sur le plan des sanctions on est complètement bloqués, c'est à peine si on peut leur mettre un zéro, sans parler de l'importance de la note. Même quand j'enseignais un terminal STMG, ils me disaient, mais pourquoi monsieur vous nous enseignez à nous. Même parfois ils n'osent pas penser, ils estiment qu'il faut forcément réciter des choses, des grands auteurs, un peu trop de respect d'une certaine manière. Évidemment c'est variable, mais un trait commun ce serait ça.

Qu'il pense aussi en s'ouvrant et sans dire au bout d'une heure, je sais plus quoi dire, j'ai donné mon avis. On peut questionner, on peut creuser, on peut penser autrement, on peut retourner l'argument, que ce n'est pas en attendant l'inspiration que ça vient. Il faut aller chercher et quand on cherche on trouve, mais faut pas attendre. C'est pour ça qu'il y a des digressions dans mes cours, à l'occasion je trouve ça bien qu'on puisse penser ensemble quelque chose. Le meilleur cours c'est celui où on trouve un sujet ensemble qu'on prend un chemin inattendu et qu'on arrive à dire des choses dessus aussi, on peut découvrir. Ce n'est pas un déroulé, un cours qui a un déroulé pur, ça m'ennuie.

En prépa, vraiment, en khâgne et en hypo, c'est la première année que je le fais. En première année je suis vraiment libre, il n'y a quasiment de programme. En khâgne il y a un programme, c'est plus compliqué et j'ai compris cette année qu'il faut beaucoup bosser en khâgne. Je saurai mieux dans quelques années avec le recul, j'essaie de leur donner des connaissances parce que c'est ce qu'ils attendent pour les concours. Mais c'est vraiment intéressant parce qu'il faut approfondir des auteurs que j'avais survolés un peu. En ce moment je suis sur Gadamer, il faut des repères et là-dessus on ne peut pas vraiment se contenter de survoler. Je fais 4 h ou 6 h sur Gadamer et je dois me plonger dans le texte et je trouve que c'est un bon dosage d'investissement, sans passer l'année non plus sur Gadamer, ce n'est pas ce que je me souhaite, mais trouver les idées fortes avec un degré d'approfondissement suffisamment éclairant. Je n'ai pas de vrais philosophes, il n'y a pas de spé philo avec qui je pourrais m'éclater. Quand les collègues

ont des spécialistes, ils sont contents, car il y a un partage à un autre niveau. Les étudiants vont vraiment lire les textes et discuter. J'ai des esquisses, mais j'ai aussi des étudiants qui sont géographes ou théâtre et pour lesquels la philo ce n'est pas les meilleures heures de la semaine. J'aimerais qu'il y ait une véritable lecture des textes, ce qu'on ne peut faire qu'avec des spécialistes. Ils s'approprient mon cours pour les meilleurs d'entre eux, mais je ne peux pas leur demander beaucoup plus. Je les ai 4 h par semaine en khâgne, 5 h en hypo, mais ça me permet moi-même de me rassurer, il faut que je construise un cours dense et pédagogique en même. Je suis content.

3 — Une pratique pédagogique qui te caractérise ?

Je fais partie de ces philosophes qui commencent à faire la grimace quand on leur parle de pédagogie, c'est assez courant chez les philosophes de regarder ça avec distance parce qu'on pense que l'amour des idées suffit un petit peu à faire en sorte que ça passe. Mon style, j'insiste beaucoup sur la problématisation. J'essaye d'insister sur les questionnements systématiquement par exemple quand il y a un texte : thèse, on remonte au problème, on fait les thèses opposées, le triangle de base c'est ça. Un problème avec deux thèses. Ce n'est pas simplement les idées de l'auteur c'est ce qu'un autre aurait pu dire étant confronté à la même question, ça permet de mieux souligner l'originalité d'une position dans un texte. Il dit ça, mais qu'est-ce que j'aurai envie de dire si je m'étais la même question. Essayer de voir qu'il y a plusieurs options et que ce n'est pas seulement le déroulement d'une pensée du ciel des idées jusqu'à nous, c'est une option qui davantage nous heurter, nous faire réagir. Mon style serait d'essayer de faire réagir les élèves. Évidemment c'est très facile en pré bac, un peu moins en khâgne car ils sont plus dociles. Je fais un cours magistral, mais en même j'aime bien provoquer. Je ne le fais pas pendant les inspections bien sûr. Je faisais le clown en terminal, quand j'ai exposé l'anarchisme j'ai donné un coup de pied dans la chaise et dans la table, je jouais l'anarchiste. Pour pas qu'ils soient passifs. Ou sinon j'insulte les philosophes, qu'ils disent de la merde, que ce n'est pas sérieux, j'ai bien faire de la théâtralisation. Parfois je gardais de vieilles copies et je la déchirais devant eux en disant « c'est nul » et ils croyaient que je déchirais vraiment une copie, pour leur montrer que les idées c'est sérieux. On peut être scandalisé, les aimer, montrer que les idées ne nous sont pas indifférentes, y compris pour les aimer ou les détester. Ils ont parfois l'impression qu'il faut toujours faire des synthèses, ne pas prendre position, ne pas s'engager. Mettez moins d'auteurs dans les copies, mais approfondis, retravaillez et qu'à la fin il y ait une prise de position : il faut penser avec les auteurs. Il faut être au même niveau, il faut qu'il y ait un enjeu de vérité. Pas forcément de donner son avis, mais penser avec les auteurs au même niveau qu'eux, se battre avec eux. Je leur dis que je veux de la sueur, du sang, des larmes dans les copies, faut pas faire un cours où on fait un panorama avec les différentes idées. Il faut aller se battre pour connaître le survivant, le but ce n'est pas un consensus. C'est un affrontement avec un vainqueur à la fin. Une dissertation c'est une prise de position, sinon c'est de la culture, un cours de culture générale. C'est de l'histoire.

Il y a des prises de parole, je l'encourage, même si je n'organisais pas de débat. C'est précieux pour moi quand ils rentrent dans le débat. Des fois je m'en veux, parce que j'ai pu leur répondre trop sèchement. Il faut que je trouve ce qu'il y a d'intelligent dans leur réponse. Ils m'appelaient parfois le « roi de la casse », il faut que je me retienne.

4 — Comment te présentes-tu ?

(...)

Tes disciplines sont-elles reconnues à leur juste valeur dans la société ?

Il y a un succès d'estime, c'est du prestige, c'est de la philo, le bac, ça reste l'épreuve du mois de juin et pour le décor il y a cette cérémonie. On va en parler dans les journaux, c'est l'heure de gloire et les philosophes s'accommodent un peu trop peut-être de côté charmant de la philo comme rite de passage à l'âge adulte. Alors qu'en fait ça ne compte pas dans Parcoursup. Un vernis culturel. Mais on ne peut pas vraiment demander, on est dans un café ici, c'est une matière scolaire qui ne doit être requise pour avoir un métier. Historiquement c'était pour le prestige politique, aujourd'hui c'est pour la vie intérieure, nous sommes des êtres pensants, sensibles, elle a ce côté marginal, car on n'en a pas besoin pour conduire une vie économique. On en a besoin, comme la psychologie peut-être, pour tout le reste. C'est pas mal la place que ça a comme ça, un couronnement des études, voilà un petit avant-gout, vous en faites ce que vous voulez. J'ai même vu une inspectrice dire de ne pas participer à des initiations à la philosophie en classe élémentaire, c'est totalement décrédibilisé par l'inspection. Je n'ai rien contre à titre individuel, mais institutionnaliser l'enseignement de la philosophie en classe de seconde... je ne suis pas convaincu de l'intérêt. C'est pas mal en terminal de découvrir ça comme quelque chose d'optionnel, une expérience dont les gens font ce qu'ils veulent. Ce n'est pas figé dans un parcours, c'est que marrant que tout le monde parle de son prof de philo, plus que du contenu des cours, les cours ils s'en souviennent. Parce qu'ils n'en ont eu qu'un, c'est le prof qui incarne la matière.

5 — Que penses-tu du rapport entre ta formation disciplinaire et la réalité de l'enseignement ?

J'ai été aussi loin qu'on pouvait, agrégation, doctorat donc je comprends qu'on puisse trouver que cet écart est trop grand, entre des choses hyper pointues et spécialisées de la recherche de pointe, soi-disant internationale. Il faut voir aussi les chercheurs où chacun a sa marotte, une fois qu'ils ont un poste. Et en même temps tous les profs de fac ne sont pas comme ça. Mon directeur de thèse qui est bizarre a une intelligence épatante et ça inspire. Je trouve que pour la philosophie c'est bien de faire des études longues et approfondies, parce qu'on peut assez vite être coincé par une question d'élève. Parfois les questions sont évidentes, mais on est vite pris au dépourvu et si on a du bagage. Mais pas besoin de faire un doctorat d'anglais pour enseigner l'anglais en collège. Mais en philosophie c'est une matière tellement singulière pour ça, ce qu'ils attendent de nous c'est quand même un peu de recul. Et puis en enseignant en prépa, finalement je peux me replonger dans des petites choses que j'avais travaillées à vingt ans. J'avais mis de côté, sans approfondir, mais ça a quand même laissé une trace. Et j'imagine que si j'avais fait des lettres, ça aurait été pareil. Quand les étudiants me parlent de Ronsard, ce n'est pas de mes cours de lycée dont je me souviens, mais ceux d'hypokhâgne. Essayer de comprendre une poésie, un sonnet, c'était plus marquant, plus sérieux, pareil pour l'histoire, etc. finalement la manière dont on enseigne l'histoire, pour moi, je ne me souviens de pas de grand-chose avant l'hypokhâgne. Je travaillais vraiment l'histoire. Peut-être parce que je ne travaillais pas suffisamment au lycée. J'ai fait une année d'IUFM, c'était ridicule, j'ai échappé à la pédagogie.

2 - Extraits des maquettes de licences de Lettres, Humanités, Information- Communication et Sciences du langage

Les maquettes des licences sont des documents longs de plusieurs dizaines voire centaines de pages. Comme il n'était pas possible de les faire figurer en totalité, on trouvera ici quelques extraits pour illustrer les informations qu'on y trouve ainsi que leurs modes de présentation. J'ai sélectionné en priorité les pages qui mentionnaient la rhétorique.

2.1 Mention Lettres

- licence de Lettres modernes et licence Culture antique et monde contemporain de Sorbonne Université (UFR Lettres)

L3AC66GR

Textes contemporains

Responsable :
M. DHENAIN

Évaluation :
Contrôle continu intégral
Volume horaire :
1h TD
Jeudi 10h-11h

Descriptif :

Ce cours cherche à étudier de manière parallèle des textes célèbres de l'Antiquité grecque et les commentaires ou utilisations qu'ont pu en faire des intellectuels contemporains.

Bibliographie : précisée à la rentrée.

MCC

Contrôle continu intégral (modalités précisées en début de semestre)

UE2 - LATIN

L3LTZ233

Rhétorique et éloquence de la Rome classique

Responsable :
M. GUÉRIN

Évaluation :
Contrôle continu intégral

Volume horaire :
1h CM+1h TD
Mardi 10h-12h

Descriptif : Rhétorique et éloquence de la Rome classique : théorie et pratique de l'argumentation à Rome

CM (M. Guérin) : À partir d'une sélection de textes rhétoriques, philosophiques, oratoires et historiques, le cours s'intéressera aux **théories de l'argumentation** et à leur mise en œuvre concrète (pédagogie, discours) dans la Rome classique, en reliant l'argumentation romaine aux théories contemporaines et au versant grec de la tradition.

Bibliographie : fournie en cours. Pour une première approche, on se reportera à : DESBORDES F., *La Rhétorique antique. L'art de persuader*, Paris, Hachette, 1996. PERNOT L., *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, Le Livre de Poche, 2000

TD (Mme Dross) : Étude de textes en rapport avec le CM et pratique de l'argumentation par le biais d'exercices variés (notamment).

MCC :

Contrôle continu (modalités précisées en début de semestre)

L3LM05LA

Langue latine (débutants)

Responsable :
Mme. DUBOIS

Évaluation :
Contrôle continu intégral

Volume horaire :
2h TD
Mercredi 16h-18h

Descriptif :

Apprentissage de la langue latine à partir du manuel de S. Déléani, leçons 11 à 14

Bibliographie :

S. Déléani, *Initiation à langue latine et à son système*, Paris, Armand Colin.

MCC

Contrôle continu intégral (modalités précisées en début de semestre).

OU

L3LM03LA

Littérature latine

Responsable :
M. JOLIVET

Évaluation :
Contrôle continu intégral

Volume horaire :
1h CM
Mercredi 13h-14h

Descriptif :

Enseignement de langue et littérature latines.

Programme : Rhétorique et Politique : l'argumentation politique. Apprendre à argumenter à partir des textes latins. (M. Jolivet)

MCC

Contrôle continu (modalités précisées en début de semestre)

- **licence de Lettres d'Aix-Marseille Université (UFR Arts, Lettres, Langues et Sciences humaines)**

AMU - Licence Lettres (parcours 2 et 3) 2023-2024 – Licence 3, Semestre 5

Œuvres étudiées (outre celles figurant dans la partie théorique du cours) :

- Mme de Lafayette, La Princesse de Clèves, Le Livre de Poche.
- Huysmans, À Rebours, Folio.
- Emmanuel Carrère, L'Adversaire, Folio.

Modalités de contrôle des connaissances :

Session 1, régime standard : contrôle continu partiel

- **Contrôle continu** (coeff.2)

N.B. Les modalités du contrôle continu seront précisées par l'enseignant-e au premier cours.

- **Contrôle terminal** : 1 écrit de 4h (coeff.1)

Session 1, régime dérogatoire et FAD : en contrôle terminal, 1 écrit de 4h (coeff.1) et 1 oral (coeff.1)

Session 2, standard, dérogatoire et FAD : 1 écrit de 4h (coeff.1)

HBM5U12 « Atelier de création littéraire 4 : projet personnel d'écriture » (6 crédits)

Parcours 3 – Tronc commun

Domaine : Atelier de création littéraire

Responsable UE : Jean-Marc Quaranta

Volume horaire étudiant : 48h – soit 4h / semaine

Descriptif du cours :

Enseignant : Martin Chabert / Isabelle Rodriguez

Cet atelier est orienté vers la réalisation d'un projet d'écriture personnel conduit tout au long du semestre et destiné à des publications et/ou présentation publiques.

Il repose sur des retours réguliers au cours du semestre, de la part des enseignants qui animent l'atelier et de la part du groupe. L'objectif est autant de travailler son écriture, de faire émerger son propre regard et de « fonder sa propre rhétorique » que de développer la capacité à avoir une lecture éditoriale pertinente pour accompagner les textes des autres auteurs du groupe.

Les textes de l'atelier font également l'objet d'un suivi par un éditeur professionnel en vue de leur diffusion sous forme de livre collectif qui constitue une première publication pour les étudiants.

Cette année l'écriture portera sur un polar (nouvelle) pour les éditions Zaleucus (<https://zaleucus-edition.com/#presentation>) dont le directeur travaillera avec les étudiants.

Modalités de contrôle des connaissances :

Session 1, standard et dérogatoire :

- **Contrôle terminal** : 1 dossier à remettre en fin de semestre, dont l'élaboration est suivie au cours du semestre. *N.B. Les modalités d'élaboration du dossier seront précisées par l'enseignant au premier cours.*

Session 2, standard et dérogatoire : dossier remanié

HBM5U13 « Français parlé et oral représenté à l'écrit » (6 crédits)

Parcours 3 – Tronc commun

Domaine : langue et linguistique françaises

Responsable UE : Sandrine Caddeo

Volume horaire étudiant : 48h / étudiant – soit 4h / semaine

Descriptif du cours :

Enseignants : Sandrine Caddeo et Anthony Le Berre

2.2 Mention Humanités

- licence d'Humanités de l'Université Paris-Nanterre (UFR Philosophie, Information-Communication, Littératures, Arts du spectacle)

D.U. « ORATOR NIVEAU I » : POSER LES BASES

1^{ER} SEMESTRE

- ORATOR 1 – REVENIR AUX ORIGINES
 - Panorama de la rhétorique gréco-romaine : les conditions de son apparition ; l'invention des différentes techniques de persuasion ; les débats sur la valeur de la rhétorique...
- ORATOR 2 – TROUVER L'ANGLE D'ATTAQUE
 - Identifier et mettre en pratique les principaux outils de l'argumentation rhétorique (*vraisemblable, lieu commun, syllogisme*)

2^{ÈME} SEMESTRE

- ORATOR 3 – PESER LE POUR ET LE CONTRE
 - Développer des arguments pour et contre :
 - ❖ une idée (*thèse*)
 - ❖ un récit (*confirmation/réfutation*)
 - ❖ quelqu'un ou quelque chose (*éloge/blâme*)
- ORATOR 4 – FAIRE MOUCHE
 - S'exercer à la *forme brève* pour trouver des formules percutantes : anecdote, titre, « punchline », slogan...

D.U. « ORATOR NIVEAU II » : CONSTRUIRE LA CRÉDIBILITÉ

1^{ER} SEMESTRE

- ORATOR 5 – PEAUFINER SON STYLE
 - Pratiquer la *paraphrase* (reformulation) pour améliorer la maîtrise du vocabulaire, de la syntaxe, des registres de langue...
- ORATOR 6 – ENTRER DANS SON RÔLE
 - Se mettre en situation grâce à l'exercice d'*éthopée* (jeu de rôles) pour construire son *éthos*, l'image de soi-même que l'on projette lorsqu'on prend la parole.

2^{ÈME} SEMESTRE

- ORATOR 7 – COMMENCER DU BON PIED... ET FINIR EN BEAUTÉ
 - Explorer les techniques spécifiques à l'*exorde* pour capter l'attention, et à la *péroration*, pour conclure son propos.
- ORATOR 8 – INCARNER LE DISCOURS
 - Apprendre les techniques d'*action* pour prononcer un discours de manière à le rendre recevable, l'interpréter en maîtrisant sa voix, ses gestes et l'ensemble de sa présence physique.

D.U. « ORATOR NIVEAU III » : DÉVELOPPER SON PROPOS

1^{ER} SEMESTRE

- ORATOR 9 – RACONTER POUR CONVAINCRE
 - S'exercer au « storytelling » pour faire (re)vivre à son public des événements en les présentant sous un angle stratégique. Un *récit* bien conçu donne du corps aux arguments.
- ORATOR 10 – FAIRE VOIR POUR ÉMOUVOIR
 - Apprendre à faire naître des images mentales qui emportent l'adhésion : la *description* n'est pas un simple ornement, mais une technique de persuasion émotionnelle.

2^{ÈME} SEMESTRE

- ORATOR 11 – POLÉMIQUER AVEC EFFICACITÉ
 - Structurer et développer un discours complet en mobilisant toutes les techniques apprises : exercices de *controverse* (réfuter le point de vue ou l'opinion d'un adversaire)
- ORATOR 12 – CONVAINCRE SANS OPPOSER
 - Structurer et développer un discours complet en mobilisant toutes les techniques apprises : exercices de *suasoirie* (convaincre un interlocuteur de prendre une décision)

- licence d'Humanités de l'Université de Rennes (UFR Arts, Lettres, Communication)

Semestre 3

UEF 1 – Littératures et civilisations antiques

« Introduction à la rhétorique et lecture des orateurs antiques ». Ce cours comprend une partie grecque et une partie latine.

Littérature et civilisation grecques (code 01YF311) – 12h CM et 12h TD

et Littérature et civilisation latines (code 01YF312) – 12h CM et 12h TD

Ces cours sont consacrés à l'étude de la rhétorique gréco-romaine, cet « art du bien parler » qui cherche à comprendre les mécanismes de la persuasion et à élaborer les règles destinées à la production d'un discours efficace. Ce dialogue entre théorie et pratique oratoire sera étudié à travers la lecture de traités et de discours variés pris dans les domaines grec et latin. D'origine orale, la rhétorique a ensuite marqué de son empreinte, en Grèce comme à Rome, bien des types d'écrits, au point d'incarner, au-delà de l'Antiquité même, l'un des fondements de la grande tradition occidentale. Ainsi, l'attention sera portée sur les conditions historiques, sociales, politiques et intellectuelles dans lesquelles la rhétorique est née et s'est développée dans l'Antiquité, mais l'on verra aussi que la rhétorique constitue un aspect majeur de l'héritage antique et qu'elle donne des clefs pour aborder les problèmes actuels de la théorie littéraire, de la communication médiatique et du débat politique. Du côté de la littérature latine en particulier, le cours proposera une étude de l'art oratoire latin à travers divers traités et discours, s'interrogera sur son rôle majeur dans la société, l'éducation et dans les divers genres littéraires à Rome, en prendra en compte l'importance de cet héritage rhétorique antique dans la vie culturelle et intellectuelle, du Moyen Âge à nos jours.

Indications bibliographiques :

Ruth Amossy, *L'Argumentation dans le discours* (3^e édition), Paris, 2010.

Roland Barthes, *L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire*, Paris, Le Seuil.

Aurélien Berra et alii, *Dixit. L'art de la parole dans l'Antiquité*, Paris, Les Belles-Lettres, 2009.

Françoise Desbordes, *La Rhétorique antique. L'Art de persuader*, Paris, 1996.

Marc Fumaroli, *L'Âge de l'éloquence. Rhétorique et "res litteraria" de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, Paris, 1994.

Michel Meyer (dir.), *Histoire de la rhétorique des Grecs à nos jours*, Paris, 1999.

Laurent Pernot, *La Rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, Livre de poche, 2000.

Olivier Reboul, *Introduction à la rhétorique*, Paris, P.U.F., 1991.

Revue *Exercices de rhétorique*, F. Goyet, C. Noailles (dir.).

Le titre des œuvres étudiées en cours sera précisé ultérieurement.

Enseignant.e.s : Cécile Corbel (rhétorique grecque), Benoît Sans (rhétorique latine)

UEF 2 – Littérature française

Littérature française de la Renaissance (code 01YF321) – 12h CM et 12h TD

***L'Heptaméron* de Marguerite de Navarre**

À la fin de sa vie, Marguerite d'Angoulême (1492-1549), sœur du roi François I^{er}, Reine de Navarre par un second mariage, entreprend l'écriture de *L'Heptaméron*, un recueil de nouvelles inspiré du *Décameron* de l'Italien Boccace mais qui s'en émancipe néanmoins de nombreuses manières. Dix aristocrates français – cinq hommes et cinq femmes – isolés du monde dans une abbaye des Pyrénées à la suite d'un déluge, entreprennent de conter chacun une nouvelle par jour afin d'oublier leur « ennui ». Les 72 nouvelles conservées, tantôt piteuses, tantôt joyeuses, ainsi que les débats animés qu'elles suscitent parmi les dix narrateurs-devisants, renouvellent de manière radicale le genre de la nouvelle en France, tout en offrant un riche tableau de la société du XVI^e siècle, marquée notamment par la violence des rapports entre les hommes et les femmes.

2.3 Mention Information-Communication

- licence d'Information-Communication de l'université Sorbonne Nouvelle (UFR Arts et Média)

C1MA004 – Communication et image : sémiologie (1) – F. Georges

Présentation

Ce cours vise à initier les étudiants aux objets et aux méthodes d'analyse de la sémiologie des images.

Afin de comprendre comment les messages visuels signifient le cours s'appuiera sur l'exposé des différentes théories de la représentation analogique (Barthes, Eco, Metz, Gombrich, Schaeffer) à travers un parcours menant des images fixes (peinture, dessin, photographie, etc.) aux émissions de télévision et aux images numériques.

Qu'est-ce qu'une image ? Existe-t-il un seul type de signes visuels ? Qu'est-ce que l'analogie ? Quelles sont les relations entre le texte et l'image ? etc.

Le cours répondra à ces questions (et à bien d'autres !) en présentant les concepts principaux de la sémiologie (signe, message, code, dénotation/connotation, etc.) et les outils de l'analyse d'image afin de comprendre ce que « font » les images dans notre société.

La lecture du polycopié est indispensable à la réussite de ce cours.

Bibliographie

Un polycopié est disponible.

Les références suivantes sont fortement recommandées :

R.Barthes, « **Rhétorique** de l'image », *L'Obvie et l'obtus*, Seuil, Paris, 1982

R.Barthes, « Le message photographique », *L'Obvie et l'obtus*, Seuil, Paris, 1982.

C.Metz, « Le perçu et le nommé », Klincksieck, 1977

C.Metz, *Essais sur la signification au cinéma*, Klincksieck, 1977, tome 1 et tome 2

Eco, U. : « Sémiologie des messages visuels », *Communications*, 15, 1970.

Les Modalités de contrôle des connaissances sont disponibles sur le site de l'université.

- **licence d'Information-Communication de l'université Panthéon-Assas (Institut français de la presse)**

RHÉTORIQUE ET ARGUMENTATION

Programme de cours :

Responsable

M. Guillaume Campredon

Contenu de l'enseignement

Ce cours est une invitation à dépasser les stéréotypes que l'on peut avoir sur la rhétorique : elle n'est pas que l'affaire d'anciens à la barbe grisonnante qui rivalisent de techniques argumentatives pour persuader leur auditoire, ni la chasse gardée des belles lettres qui usent d'une palette de « figures de style » pour façonner leurs récits. Non, la rhétorique est une discipline vivante que l'on côtoie au quotidien sans toujours la percevoir. Pour comprendre ce qu'est la rhétorique aujourd'hui, il faut connaître ses principales trajectoires dans l'histoire de la pensée. C'est pourquoi après avoir dressé une généalogie de la rhétorique dans la pensée occidentale, nous prendrons ensemble pour terrain de jeu un thème contemporain : la campagne pro-Brexit ; à travers l'analyse de nombreux objets médiatiques (vidéos, affiches, etc.) nous allons tester, relever, et tenter de comprendre les rouages rhétoriques et argumentatifs performants de cette campagne politique majeure, qui a su persuader la majorité du peuple britannique à quitter l'Union Européenne. Plus généralement, ce cours a vocation à développer notre regard critique sur les multiples stratégies de langage (textuel, audio-visuel, etc.) utilisées afin de convaincre et persuader un public.

2.4 Mention Sciences du langage

- licence de Sciences du langage de Sorbonne Université (UFR Lettres)

L5LFA041 Linguistique romane, langue et littérature d'oc	
Responsable : M. J.-P. CHAMBON	Descriptif : Initiation à l'occitan du Moyen Âge : phonologie, morphologie, dialectologie ; éléments d'histoire littéraire ; lecture et commentaire linguistique de poésies des troubadours, d'extraits de <i>Flamenca</i> (roman du XIII ^e siècle) et de textes non littéraires.
Évaluation : Contrôle continu intégral	
Volume horaire : 2h CM	
L5LFA051 Rhétorique et argumentation	
Responsables : Mme D. DENIS et M. L. PERRIN	Descriptif : Ce cours constitue une introduction à la rhétorique traditionnelle et à son prolongement moderne, les théories de l'argumentation.
Évaluation : Contrôle continu intégral	Bibliographie : R. AMOSSY., <i>L'Argumentation dans le discours</i> , A. Colin, 2000. C. REGGIANI, <i>Initiation à la rhétorique</i> , Hachette, 2001.
Volume horaire : 2h CM+2h TD	
L5LFA081 Signification et théories linguistiques	
Responsable : M. P. MONNERET	Descriptif : Le cours introduit à une réflexion sur les plans de manifestation de la signification (discours, phrase, mot, morphème, submorphème, phonème). Il sera l'occasion de faire le point sur un certain nombre de notions importantes pour l'analyse linguistique (valeur de vérité, signification, inférence, référence, prédicat, anaphore, présupposition, implicature, organisation de l'information, relations de discours, connecteurs argumentatifs), et de tracer des liens entre linguistique, logique, philosophie du langage et sciences cognitives.
Évaluation : Contrôle mixte	Bibliographie : La bibliographie est disponible sur le site du cours à l'adresse suivante : (http://philippemonneret.jimdo.com/cours-et-séminaires/)
Volume horaire : 2h CM+1h30 TD	

- **licence de Sciences du langage de l'université Paris-Descartes (UFR Sciences humaines et sociales)**

Donner du sens à ses mots et ses gestes et dynamiser sa présence verbale et non verbale. S'exprimer et communiquer plus efficacement avec ses pairs, ses collègues et/ ou des élèves/apprenants/étudiants. Adapter sa posture oratoire en fonction de l'espace et des supports.

Contenu : Ces ateliers se présentent sous la forme de plusieurs sessions qui articulent théorie, mise en pratique et analyse de pratiques (identifier ses difficultés pour mieux y remédier).

Évaluation : contrôle continu

2/ Activité « Anglais 6 » -

Responsable : Eglantina DHIMA - 24h de TD

Objectif : acquisition/consolidation du niveau B2 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues).

Contenu : Travail des 5 compétences langagières (compréhension écrite/orale, expression écrite/orale, interaction) selon une approche actionnelle et sur des thématiques liées à l'actualité et aux sciences du langage.

Évaluation : contrôle continu (devoir sur table, présentation orale, participation en classe).

Bibliographie :

- GRELLET F., *The Guide*, Paris, Nathan, 2015.

L3 / S6 - UE OBLIGATOIRE

UE ANALYSE DU DISCOURS DES MÉDIAS (ITINÉRAIRE EXPERTISE LINGUISTIQUE)

Responsables : Marie VENIARD & Christine BARATS

24h de TD - 3 ECTS -

Objectif : s'initier aux méthodes et théories de l'analyse du discours ; connaître le circuit de production d'une information médiatique.

Contenu : ce cours est une introduction à l'analyse de discours, qui prendra notamment comme exemple le

cas du discours médiatique.

Après un rapide historique de l'analyse du discours en France, on présentera différentes notions centrales à la discipline (contrat de communication, genres de textes) ainsi que certaines entrées privilégiées telles que l'énonciation (pronoms personnels, discours rapporté, modalité) ou le lexique. Le rôle des médias dans la construction des événements sera développé.

Ces notions seront appliquées au discours médiatique (presse, radio, TV, nouveaux médias), dont on cherchera à définir la spécificité en termes de situation de communication et de textualité.

Évaluation : contrôle continu (dossier d'analyse de données, devoir sur table).

Bibliographie :

- CHARAUDEAU P., *Le discours d'information médiatique. La construction du miroir social*, Nathan, Paris, 1997.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, 2002.

L3 / S6 - UE OBLIGATOIRE

UE ARGUMENTATION, RHÉTORIQUE ET ÉLOQUENCE (ITINÉRAIRE EXPERTISE LINGUISTIQUE)

Responsable : Marianne DOURY

24h de TD - 3 ECTS -

Objectif : ce cours vise à familiariser les étudiants avec certains modes d'organisation du discours essentiellement orientés vers la persuasion.

Contenu : On examinera certains procédés persuasifs identifiés par la rhétorique à partir de l'observation de données diversifiées, de tweets à des éditoriaux de presse en passant par des publicités ou des textes littéraires.

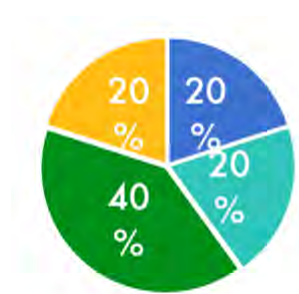
Évaluation : contrôle continu (production d'un discours persuasif + analyse de ce discours).

Bibliographie :

- DOURY M., *Argumentation. Analyser textes et discours*, Paris, Armand Colin, 2016.

3 - Traces de mes cours

3.1 Organisation générale du cours : Expression-communication et Aide à la réussite



Modalités d'évaluation en Expression-communication

- 40% examen écrit en temps limité (questions sur un texte)
- 40% projet de groupe (par 4) : dossier écrit (20%), discours oral à la fin du semestre (20%)
- 20% Pecha Kucha et investissement

Modalités d'évaluation en Aide à la réussite

- 30% dossier documentaire (en binôme)
- 30% rédaction d'une note de synthèse en temps limité
- 40% QCM de connaissances linguistiques



3.2 Plan des cours

Plan du cours – Expression-communication

Semaines	Contenus	Évaluations	Dates limites de rendu
S37	Présentation du cours		
S38	Qu'est-ce que la rhétorique ? 1/2		
S39	Qu'est-ce que la rhétorique ? 2/2		
S40	Jeu d'argumentation « Intime conviction » + création de la situation argumentative		
S41	Rédaction des pièces du dossier (1/2)		
S42	Rédaction des pièces du dossier (2/2) et relecture		
S44	Analyse de plaidoiries et de réquisitoires / techniques d'argumentation (1/2)		
S45		épreuve écrite commune (2h)	remise du dossier (fin S46)
S47 - TP	TP / entraînement à l'oral + techniques d'argumentation (2/2)		
S48 - TP	TP / rédaction du discours	QCM de connaissances linguistiques (20 min.)	
S49	Présentation des discours par binôme avocat/procureur devant la classe	évaluation orale (3h)	
à définir	Concours d'éloquence du département GEA (promotion BUT 1)		

Plan du cours – Aide à la réussite

Semaines	Contenus	Évaluation	Dates limites de rendu
S37	Présentation des consignes / constitution des binômes + choix des sujets		
S38 – 3h	Méthodologie de la recherche documentaire + normes de présentation du dossier (salle info) + les outils numériques linguistiques		
S39	Rédaction d'une note de synthèse (1/2) – « Démontage » du dossier / stratégies de lecture synthétique / analytique		Remise du dossier documentaire (fin S39)
S40	Rédaction d'une note de synthèse (2/2) – « Montage » de la note / classer et organiser (les plans) + intro		Remise de la note de synthèse d'entraînement (fin S40)
S41	Correction de la note de synthèse d'entraînement		
S42		Note de synthèse en temps limité (3h, salle info)	
à définir	Concours d'éloquence du département GEA (promotion BUT 1)		

3.3 Écriture créative : le dossier d'affaire judiciaire

Dossier de l'affaire judiciaire

En prenant pour exemple le jeu d'argumentation « Intime conviction », vous inventez le dossier d'une affaire judiciaire (fictive). Ce dossier sera transmis à un autre groupe qui devra le lire et l'analyser pour écrire un plaidoyer – pour les uns – et un réquisitoire – pour les autres. Pour faciliter ces argumentations pro et contra, votre dossier doit absolument contenir des éléments à charge – qui prouvent et renforcent la culpabilité de l'accusé(e) – et à décharge – c'est-à-dire susceptibles d'atténuer sa responsabilité, voire de le disculper. Votre dossier **n'est pas** une « enquête » ou une histoire policière, mais **une « situation argumentative » (Ch. Plantin).**

Forme du dossier
❑ Toutes les pièces sont réunies dans un seul document PDF, avec sommaire automatique et numéro de pages. En page de garde (page 0 sans numérotation) doivent figurer : ❑ le nom de l'affaire fictive ❑ les noms, prénoms et le groupe de TD des rédacteurs du dossier En page 2, ❑ un sommaire automatique paginé présente les éléments qui compose le dossier et ses annexes. ❑ A la fin du dossier, vous présentez les références à la norme Harvard References System - livres, films, séries, articles, blogs, vidéos, podcast...- que vous avez éventuellement utilisées pour réaliser votre dossier. ❑ L'utilisation de Chat GPT est autorisée dans les conditions suivantes : 1) en tête du dossier, vous placez une justification authentique (=non générée par une IA) des raisons, du besoin et de l'utilité de votre utilisation de cet outil dans le cadre de ce travail ; 2) en annexe, vous placez l'intégralité des scripts. Toute utilisation de Chat GPT ne respectant pas ces conditions sera considérée comme du plagiat et sanctionnée comme tel.
Composition du dossier
Il s'agit d'un travail d'écriture créative long et vous êtes libres du format, de la nature et du contenu des pièces versées au dossier de votre affaire judiciaire. Néanmoins, deux pièces et une annexe sont imposées : ❑ 1 – un rapport de synthèse d'enquête judiciaire qui présente la synthèse de l'enquête et restitue l'atmosphère de l'affaire selon les enquêteurs. Plan conseillé : les faits et le problème à résoudre, le déroulement de l'enquête (constats, hypothèses, recherches menées), les conclusions. ⇒ Méthodologie et exemple à consulter sur la page Moodle du cours. ❑ 2 – une lettre de motivation (écrit à visée professionnelle) : lors de l'enquête, une lettre de motivation, écrite par l'accusé(e), en vue d'un entretien d'embauche dans le domaine GEA, est retrouvée. Les officiers de police judiciaire sont impressionnés par les qualités rédactionnelles de l'accusé(e) et en apprennent davantage sur sa personnalité, son parcours, ses qualités et ses compétences professionnelles (alléguées). ⇒ Méthodologie de la lettre de motivation à consulter sur la page Moodle du cours. ❑ 3 – en annexe, vous rédigez une analyse des stratégies argumentatives possibles (discours et contre-discours) : a) la liste des preuves à charge et à décharge qui sont présentes dans le dossier ; b) les lignes d'argumentation en défense et en attaque (ce qu'il est possible de plaider d'une part pour l'avocat, d'autre part pour le procureur) que l'on peut reconstruire en lisant votre dossier. Cet annexe a pour but de vous aider à vérifier qu'il s'agit bien d'une situation argumentative (sinon, votre travail sera hors sujet). Pièces complémentaires possibles : verbatim d'auditions de témoins ; extrait(s) de rapport(s) d'expert, concordants ou non ; extrait d'enquêtes de personnalité ; photographie(s) ; reconstitution de la scène de crime etc.
Barème du dossier (/20 points)
❑ Créativité, inventivité, investissement et recherches pour rendre la situation crédible : 5 points ❑ Respect de la composition du dossier, avec des éléments crédibles à charge et à décharge. La situation que vous présentez est suffisante pour être argumentée pour et contre : 5 points ❑ Qualités rédactionnelles / style administratif, clarté et organisation des idées (expression, syntaxe, orthographe) : 5 points ❑ Respect des normes de présentation (mise en page, titres, sous-titres, typographie uniforme etc.) : 5 points

3.4 Fiche d'enquête extrait du jeu « Intime conviction »

(Céline Pieters et Célia Ducaju ; éd. Fika)²⁷¹

Polizei-Police-Politie

Lundi 12 octobre 2020

Günther Ernst se présente comme témoin



Vous avez
1 nouveau message.
Vendredi 9 octobre,
à 21h15 :

*Bonsoir Gun', c'était juste
pour te dire que... je ne
viendrai pas ce soir, ni les
autres soirs d'ailleurs.*

*Je suis désolé de te laisser tomber Capitaine, mais tu savais bien
que j'allais finir par partir. Dans quelques heures, je serai un
homme riche alors ça y est, je prends le large et j'emmène ma belle
avec moi. Figure-toi que j'ai découvert quelque chose d'horrible
sur la croque-mort et elle va me payer cher pour que je garde son
secret. Ce soir, ça passe ou ça casse. Adieu l'ami!*

Relevés téléphoniques d'Erik

9/10	16:03	Funérarium Berghoff	00:13:23
9/10	18:26	Ada	00:04:16
9/10	21:15	Günther	00:00:48

Interrogatoire d'Helen Berghoff

Inspektor Stein : Où étiez-vous vendredi soir ?

Helen : Laissez-moi voir... En début de semaine j'ai été bien occupée avec la petite Mamy Schmit. Comme il y avait une suspicion de violences faites par son aide-soignante, il y a eu une autopsie et les médecins légistes m'ont remis le corps dans un de ces états, vous n'imaginez pas ! Ils avaient coupé n'importe comment, il a fallu recoudre tout ça et...

I.S. : Oui, oui, bon ! Vous étiez donc au funérarium le soir du 9 octobre. Jusqu'à quelle heure ?



H. : Oh il était vraiment tard. Je devais absolument terminer avec Mamy Schmit car la cérémonie d'adieu avait lieu le lendemain. Du coup, je lui ai collé les paupières, donné un coup de maquillage et oui... il était 23h peut-être ? Ensuite, je suis rentrée.

I.S. : Vous êtes donc passée par le lac de Bütgenbach pour rentrer chez vous ?

H. : C'est sur la route, oui.

I.S. : Bon, écoutez. Nous avons des preuves qui indiquent qu'Erik vous faisait chanter. Alors ?

H. : Ça m'embête de salir la mémoire d'un jeune comme ça mais, oui, c'est vrai. Enfin, il avait l'intention de me faire chanter.

I.S. : À propos de quoi ?

H. : C'est personnel.

I.S. : Madame Berghoff, vous vous rendez compte de la situation dans laquelle vous êtes ?

H. : Il est temps que j'appelle mon avocat j' imagine ?

I.S. : On n'est pas dans un film à Hollywood Madame Berghoff ! Soit vous nous dites pourquoi il vous faisait chanter, soit on vous charge directement avec le meurtre d'Erik Leno, et avec circonstances aggravantes.

H. : Mais...

I.S. : Scheisse, Madame Berghoff !

H. : Il... Il avait découvert je ne sais pas trop bien comment, que [REDACTED]

[REDACTED]

I.S. : Appelez votre avocat.

En vue du procès, Maître Lötzer (l'avocat d'Helen) a obtenu le retrait d'une partie du témoignage de sa cliente pour cause d'intimidation du témoin.

²⁷¹ Pour rappel, le principe du jeu est le suivant : les joueurs sont jurés et découvrent au fur et à mesure les éléments d'une enquête ; la partie, ponctuée par quelques actions, se termine par un vote (coupable/non coupable). Plusieurs scénarios sont disponibles : « L'affaire des poissons de Chine » ; « L'affaire du passeur » ; « L'affaire du bouchon de Liège » ; « L'affaire des huîtres » ; « L'affaire des flammèches » ; « L'affaire de la croque-mort », dont est tirée cette fiche d'enquête.

3.5 Exercice de rhétorique – « La statue chryséléphantine »

Situation n°1 – La statue chryséléphantine

Après plusieurs batailles victorieuses sur les Perses, Athènes affirme sa puissance en mer Égée. Un vaste programme de rénovation et d'embellissement des temples est alors voté par les citoyens pour remercier Athéna, sur proposition d'**Alexandros**. La somme investie est colossale et comprend notamment la réalisation d'une magnifique statue chryséléphantine de la déesse, dont les amateurs d'art se souviendront longtemps. Chacun sait que seul ce jeune citoyen, **Alexandros**, très actif sur l'agora et bien connu pour sa piété et sa force de conviction, pouvait convaincre ses concitoyens de prendre une telle décision.

Quelques mois plus tard, alors que les travaux sont pourtant bien engagés et que les artisans et les esclaves sont déjà au travail, un autre citoyen, **Gerôn**, d'un âge avancé et bien connu de la jeunesse athénienne qui avait souvent à subir ses réprimandes, attaque **Alexandros** en justice. Il l'accuse de dilapider les ressources publiques : les caisses sont vides et il reste bien peu d'argent pour financer d'autres actions plus importantes. L'accusation semble suffisamment grave et réaliste aux archontes pour organiser un procès. Un jury est constitué par tirage au sort.

Pendant ce temps, les rumeurs vont bon train et il se murmure qu'une sombre affaire de jalousie se cacherait derrière cette accusation : **Gerôn**, le vieil homme, serait, a-t-on entendu dire sur le marché aux légumes, amoureux de la femme d'**Alexandros**, la jeune et belle **Hélène**.

Mais ce procès très attendu est prévu pour aujourd'hui. Assis par terre ou sur des chaises, de nombreux citoyens, de toutes classes sociales, se sont réunis autour des jurés pour entendre ce débat contradictoire. Les uns sont pour, les autres contre et, parfois, les discussions s'enveniment sur l'agora au point que certains en viennent aux mains.

Selon la procédure classique, le plaignant prend d'abord la parole, suivi de l'accusé, qui se défend.

Détails sur la situation / aide pour développer des arguments

CONTRE (les dépenses)	POUR (les dépenses)
Des conditions météorologiques défavorables ont donné de mauvaises récoltes	Athéna, notre déesse tutélaire, nous protège et nous devons la remercier pour ses bienfaits
Les Perses, mêmes après plusieurs défaites, se montrent encore très menaçants et semblent reconstituer leur armée	Les temples se dégradent si nous ne les entretenons par régulièrement
Le port est en très mauvais état et l'on s'inquiète depuis longtemps de ses conséquences sur le commerce avec d'autres cités alliées de Grande Grèce	Grâce aux nouveaux temples et à la statue chryséléphantine, on peut espérer créer un lieu de pèlerinage qui attirera beaucoup de riches voyageurs

3.6 Exercice de rhétorique – « La bataille navale »

Situation n°2 – Bataille navale

Alors en guerre contre la cité hostile d'Égine, située sur une île juste en face, les Athéniens ont de bonnes chances de gagner, mais personne n'est encore rassuré. Malgré les difficultés, l'argent ne manque pas, car l'on vient de découvrir les mines argentifères du Laurion, à quelques stades de la cité. Pendant que certains parlent des menaces à l'extérieur, d'autres agissent. Un citoyen, **Héraklès**, très actif sur l'agora et bien connu pour ses victoires militaires et sa force de conviction, a d'ailleurs réussi à faire voter la construction des Longs Murs pour relier Athènes au Pirée, son port, mais également une impressionnante flotte de guerre.

L'effort financier est considérable. Deux cents trières de combat, composées chacune de 170 rameurs, répartis en trois rangs, sont en construction. Les quantités de bois pour les coques et de bronze pour les rostres sont colossales, à tel point qu'un autre citoyen, **Économos**, connu pour sa bonne gestion passée des finances publiques pendant son archontat, s'inquiète. Il attaque **Héraklès** en justice selon la procédure dite de « reddition de compte », qui oblige à justifier des dépenses publiques engagées.

Alors que le Pirée est plein d'ouvriers, d'architectes et d'esclaves au travail, un jury populaire est constitué par tirage au sort pour trancher. Les conditions sont d'autant plus exceptionnelles qu'un marchand d'huile d'olives, originaire d'Égine, raconte partout en ville avoir vu, lors d'un récent voyage en Perse, la toute nouvelle flotte du Grand Roi Xerxès.

Ce procès très attendu est prévu pour aujourd'hui : assis par terre ou sur des chaises, de nombreux citoyens, de toutes classes sociales, se sont réunis autour des jurés pour entendre ce débat contradictoire. Les uns sont pour, les autres contre et, parfois, les discussions s'enveniment sur l'agora au point que certains en viennent aux mains. Selon la procédure classique, le plaignant prend d'abord la parole, suivi de l'accusé, qui se défend.

Détails sur la situation / aide pour développer des arguments

CONTRE (la construction de la flotte)	POUR (la construction de la flotte)
Des courants philosophiques, notamment pythagoriciens, qui rassemblent toujours plus d'adeptes, s'élèvent contre l'exploitation massive du bois de construction et la destruction de la forêt	Pour nous les Grecs, les Perses sont des barbares parce qu'ils acceptent de se prosterner devant leur roi. Nous devons défendre notre liberté.
Même si les Perses font peur, un traité de paix vient d'être signé et la construction d'une flotte risque d'être interprétée comme une manœuvre hostile.	Comme dit l'adage : si tu veux la paix, prépare la guerre.
Artisans, ouvriers, architectes, esclaves sont tous réquisitionnés sur les chantiers navals. Les temples se délabrent... et si Athéna, notre déesse tutélaire, se vexait ?	Le frère d' Économos n'est-il pas marié à une femme d'Egine ?

Brouillon

Exorde - mettre les auditeurs en état de comprendre l'affaire - Les rendre attentifs - Susciter leur bienveillance (<i>captatio benevolentiae</i>)	
Narration = rappel de l'affaire - clarté - brièveté - crédibilité	
Argumentation : preuve et réfutation	
Péroration - récapitulation - amplification - indignation ou appel à la pitié	

3.7 Barème d'évaluation – le discours judiciaire

Barème et critères d'évaluation du discours judiciaire

- 20% de la note du semestre -

A - Invention : capacité à trouver et à former des arguments pertinents, spécifiques et convaincants.	5 points

Vous variez vos arguments (de droit, de fait, de valeurs, d'émotion) en utilisant les lieux de l'argumentation judiciaire les plus pertinents pour votre système de défense ou d'attaque.

B - Disposition : capacité à organiser votre discours et à le structurer de façon claire et convaincante. Vous suivez la structure traditionnelle du discours judiciaire.	5 points

Objectif à viser : construire la clarté ; vos parties (exorde, argumentation, péroraison) sont bien identifiées et votre discours est facile à suivre ; vous respectez la fonction de ces différentes parties ; vous travaillez la place de vos arguments de façon à anticiper, à préparer ou à surprendre la compréhension du public.

Problèmes à éviter : la structure du discours est confuse ; le public doit deviner l'articulation logique et les liens entre vos parties et entre vos arguments ; les liaisons sont bien explicitées, mais non pertinentes ou illogiques.

C - Expression et style : capacité à s'exprimer dans une langue correcte, sans erreur de vocabulaire ni de syntaxe, et adaptée au contexte (niveaux de langue, tonalités, vocabulaire spécifique...)	5 points

Objectif à viser : correction, précision de la langue et variété ; niveau de langue soutenu, adapté à une prise de parole solennelle devant une assemblée ; la prise de parole est orale, mais elle suit certains codes de l'écrit (liaisons, inversion sujet-verbe dans les interrogatives directes, éviter les ruptures de construction, choix des mots précis...) ; le discours est solennel et sérieux, mais il doit comporter des variations dans la tonalité employée, en cohérence avec le contenu de l'argumentation.

Problèmes à éviter : formulations orales et familières inadaptées à la situation ; vocabulaire imprécis qui manque de clarté ; un style monotone qui ne donne pas vie à vos idées.

Techniques :

- respect du contexte : éthos de l'avocat ou du procureur ;
- variez les tonalités pour rendre votre discours plus dynamique. Liste indicative de tonalités possibles : comique (pour susciter le rire), ironique (pour critiquer), tragique (pour la dramatisation et la gravité), pathétique (pour susciter l'émotion et la pitié), lyrique (pour créer une connivence entre l'orateur et le public, en exprimant des sentiments plus personnels), oratoire (pour la solennité et la persuasion), didactique (pour expliquer), polémique (pour attaquer et dénoncer).

D - Performance oratoire : capacité à incarner vos idées en construisant une véritable relation avec le public (regards, voix, gestes, positionnements, déplacements...).	5 points

Objectif à viser : susciter la bienveillance du public et montrer votre force de conviction ; vous avez appris votre discours et vous le prononcez sans lire vos notes ; vous ménagez des pauses dans votre débit de parole, voire des silences, lors de moments importants ou des accélérations, en fonction du contenu de votre argumentation.

Les problèmes à éviter : trop d'émotion ; oubli du texte ; effet de récitation mécanique et désincarnée ; manque de naturel, effet d'un masque ; votre éthos semble artificiel ou trop théâtral ; aucun regard pour le public ; débit de parole trop rapide (ou trop lent) ; corps figé ou mouvements inadaptés (mains dans les poches etc.)

3.8 Fiche – l’argumentation



L’argumentation

I – Lexique

- **l’argumentation** : il y a argumentation dès qu’un contre-discours est opposé à un discours, dès qu’il y a une contestation qui avance des raisons. L’argumentation s’oppose à la démonstration scientifique : deux vérités scientifiques opposées ne peuvent pas coexister (soit la terre est ronde, soit elle est plate), alors que deux bonnes raisons opposées peuvent coexister dans le cas de situations argumentatives (*faut-il légaliser le cannabis ? dois-je faire telles ou telles études ?*).
- **la charge de la preuve** – En droit, l’attribution de la charge de la preuve détermine qui doit prouver quoi (en général, c’est l’accusateur qui assume la charge la preuve ; le doute joue en faveur de l’accusé). En argumentation, la charge de la preuve revient à celui qui défend la thèse ou une proposition qui n’est pas admise par la doxa (les croyances partagées) du groupe dans lequel il s’exprime. Lors d’un congrès d’astrologues, la charge de la preuve revient à celui qui remet en cause la validité de l’astrologie.
- **un argument** – une bonne raison en soutien d’une conclusion (ou thèse ou affirmation). Ces bonnes raisons ont souvent des formes ou des contenus typiques, qu’on appelle « schèmes d’argumentation », « lieux » ou « topoï » : par ex., l’argument par analogie, l’argument d’autorité, l’argument par les conséquences, ou les lieux de la circonstance (où, quand, comment, pourquoi ?) dans le cas de l’argumentation judiciaire.
- **les scripts argumentatifs** : plus les situations argumentatives restent ouvertes, plus elles attirent les arguments (*faut-il légaliser le cannabis ?*). Des argumentaires (ou scripts) se constituent, s’accumulent et fournissent des « stocks » d’arguments mobilisables dès que la question surgit. La plupart du temps, nous n’inventons donc pas des arguments « nouveaux », nous puisons dans des scripts hérités. Le travail de l’orateur consiste alors davantage à amplifier et à incarner ces arguments.
- **un sophisme** – un argument volontairement trompeur, par paralogisme ou par une autre manœuvre, comme le mensonge ou la dissimulation. On peut ainsi distinguer l’erreur de raisonnement, qui est de bonne foi, du sophisme, qui relève de la mauvaise foi.
- **un paralogisme** – désigne un raisonnement invalide, *i. e.* incorrect du point de vue logique. Exemples de paralogismes : l’argument *ad hominem*, la fausse analogie, l’*ignoratio elenchi* (argumentation non pertinente, sans rapport avec le thème de la discussion), la *petitio principii* (pétition de principe, raisonnement circulaire), le *post hoc propter hoc* (présenter l’antécédent comme la cause), le *secundum quid* (généralisation hâtive).

II – Les types d’arguments – classement par la matière

- 1) **Les arguments de droit (*de iure*)** : les arguments qui s’appuient sur la norme juridique pour qualifier les faits. L’argument de droit exploite les différentes sources du droit : les sources premières (traités et dispositions constitutionnelles, lois, décrets et règlements), mais également les sources secondes ou dérivés (la jurisprudence, la doctrine, les principes généraux du droit).
- 2) **Les arguments de fait (*de facto*)** : les arguments tirés des circonstances ayant donné lieu au litige. Les faits peuvent être analysés du point de vue de leur cause, de leurs caractéristiques, de leurs conséquences...
- 3) **Les arguments de valeur** : les arguments qui reposent sur des valeurs (le bien, le mal, le juste, l’injuste, le beau, le laid, mais aussi la générosité, la fraternité, l’égalité, le savoir, le respect, l’honnêteté...) Les valeurs sont des principes d’évaluation et de justification ; elles sont contextuelles et dépendantes du système de valeurs (valeurs éthiques, politiques, religieuses, philosophiques...) auquel on adhère, mais aussi de la situation et de l’objet évalué.
- 4) **Les arguments tirés des émotions** : ces arguments ont pour but de créer un mouvement psychologique qui favorise l’adhésion de l’auditoire à la thèse développée. Ce conditionnement psychologique repose sur l’éthos de l’avocat et sa relation avec le public, mais également sur le cadrage émotionnel des faits qu’il propose (description émouvante ou non ; jugements de valeurs...)

III – Les schèmes d'argumentation (lieux ou *topoi*) traditionnels de l'argumentation judiciaire

Lieux extra-techniques	Les précédents judiciaires Les rumeurs Les témoins Les expertises judiciaires (matérielles, psychologiques...)	
Lieux techniques	Tirés des personnes	La famille La nation Le sexe L'âge L'éducation et la formation L'état physique La situation financière et la condition sociale le caractère et la psychologie les occupations et le genre de vie les ambitions les activités et paroles antérieures les pathologies mentales les desseins, projets, décisions concernant le passé, l'avenir, le présent les surnoms
	Tirés des faits	Le lieu Le temps L'occasion La manière ou le moyen L'instrument Les motifs ou les raisons
	Tirés des relations logiques	La définition des termes (par ex. requalification) L'argument par élimination L'argument par les ressemblances ou par les différences L'argument par les contraires L'argument par les conséquences L'argument par les causes L'argument par la comparaison (plus, moins, égal)

3.9 Le Pecha Kucha

Comment préparer un Pecha Kucha ?



© Mykyta Dolmatov

- Trouvez un sujet précis qui vous intéresse et que vous connaissez très bien (actualité sociale, politique, économique, juridique, culturelle ; un film, une série, un livre, un jeu vidéo, un humoriste, une personnalité politique inspirante, un artiste...) ;
- Préparez une présentation type Pecha Kucha sur ce sujet (à la maison) :
 - ✓ 20 diapositives de 20 secondes (= 6min. 40 sec.) sur un sujet
 - ✓ Une présentation **claire, concise et percutante**

Barème

Visuel aéré et percutant (jeu de couleurs cohérent ; polices uniformisées ; illustrations ; minimum de textes etc.)	/ 5 points
Exposé clair, narratif (un récit et non un exposé de connaissances en deux ou trois parties), débutant par une accroche et se terminant par un effet clôture (conclusion, ouverture, chute...)	/ 5 points
Dynamisme et présence devant le public (voix, regards, posture etc. ; sans note papier)	/ 5 points
Expression orale correcte = adaptée à la situation (ici, registre de langue soutenu et style professionnel ou académique ; lire le vade-mecum)	/ 5 points



© Mykyta Dolmatov

Compétences travaillées

- Mise en récit et narration captivante
- Esprit de synthèse et clarté à l'oral
- Présence et incarnation de ses idées devant un public
- Maîtrise d'un logiciel de diaporama (PWP, Keynote, Canvas...)