

Nouvelle rhétorique et formation du citoyen : perspectives sur l'enseignement du discours à partir d'une université d'été

*New Rhetoric and citizenship: perspectives on teaching discourse from a
summer school*

Lucie Donckier de Donceel et Benjamin Sevestre-Giraud



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/aad/7126>

DOI : [10.4000/aad.7126](https://doi.org/10.4000/aad.7126)

ISSN : 1565-8961

Éditeur

Université de Tel-Aviv

Édition imprimée

Date de publication : 16 avril 2023

Référence électronique

Lucie Donckier de Donceel et Benjamin Sevestre-Giraud, « *Nouvelle rhétorique* et formation du citoyen : perspectives sur l'enseignement du discours à partir d'une université d'été », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 30 | 2023, mis en ligne le 16 avril 2023, consulté le 18 avril 2023. URL : <http://journals.openedition.org/aad/7126> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.7126>

Ce document a été généré automatiquement le 18 avril 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International
- CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Nouvelle rhétorique et formation du citoyen : perspectives sur l'enseignement du discours à partir d'une université d'été

New Rhetoric and citizenship: perspectives on teaching discourse from a summer school

Lucie Donckier de Donceel et Benjamin Sevestre-Giraud

Introduction

- 1 Il est maintenant clairement établi que le modèle d'éducation rhétorique fournit une réponse pertinente aux questionnements sur les méthodes et sur les contenus d'une formation à la citoyenneté en démocratie¹. L'évolution des pratiques des sociétés démocratiques, toujours plus digitales, les inquiétudes sur les normes de la parole publique et médiatique, soulignées par la création de nouveaux concepts comme ceux de *fake news* ou post-vérité, ont renouvelé l'attention de la recherche sur les objectifs d'une formation à la citoyenneté démocratique et les conditions pratiques d'émergence de l'esprit critique auquel se réfèrent tous les programmes pédagogiques européens, du primaire à l'université².
- 2 Dans le cadre d'une réflexion sur les limites de la raison scientifique pour prendre en charge les débats et les conflits de valeurs en démocratie, Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca publiaient en 1958 la *Nouvelle Rhétorique* et initiaient un mouvement de réhabilitation de la rhétorique d'Aristote. La théorie de l'argumentation et la réflexion normative sur le discours et la discussion se sont depuis largement développées dans des directions différentes, mais toutes orientées vers une commune réflexion sur le langage en démocratie³. Récemment, on observe en Europe un regain d'intérêt pour les pratiques argumentatives, les débats et la logique informelle. En

l'occurrence, un nouveau paradigme se diffuse actuellement et trouve ses racines dans l'association – inédite jusqu'alors – entre la *Nouvelle Rhétorique* de Perelman et Olbrechts-Tyteca et un travail de rénovation de la formation rhétorique issue de l'Antiquité gréco-romaine⁴. Ce modèle, qui réactualise la tradition rhétorique, rencontre néanmoins des difficultés dans son expansion, car il doit encore répondre à de nombreux malentendus⁵. Ces critiques sont principalement au nombre de trois. Premièrement, le modèle des disciplines scientifiques s'est largement construit sur un idéal positiviste que ne partage pas la rhétorique. Promouvant depuis ses origines un modèle de rationalité souple, la rhétorique privilégie en effet une réflexion pragmatique sur les conditions de la persuasion en action⁶. Occupée par la vraisemblance (*eikos*) en contexte et par la question de l'efficacité des discours, la rhétorique est ainsi d'emblée disqualifiée face aux sciences. Deuxièmement, le modèle moderne des Humanités et des Lettres, pourtant héritier de la discipline rhétorique ancienne, a lui-aussi emprunté aux sciences son approche objectiviste. L'objectivité de l'explication historique ou esthétique des œuvres désormais visée par les études littéraires, dont l'exercice principal est le commentaire, dévalorise de fait les exercices rhétoriques de production, d'imitation et d'incarnation⁷. Troisièmement, s'est développé un modèle de l'éloquence conçu sur le seul format du concours et de la performance, qui se focalise sur la joute verbale dans une vision soit agonistique soit belles-lettriste de la rhétorique⁸. À l'intérieur même des Sciences humaines et sociales, un soupçon pèse ainsi sur le rhétoricien : en tant que spécialiste du discours et de l'argumentation en contexte, est-il vraiment le mieux placé pour former des étudiants à développer des compétences citoyennes sur des questions politiques ou sociales dont il n'est objectivement pas le meilleur spécialiste ?

- 3 Cette question est d'abord institutionnelle et participe des nouvelles dynamiques dans les études littéraires, en réponse à des interrogations sur la finalité de l'enseignement des Humanités, mais également sur les pratiques de recherche en Sciences humaines et sociales⁹. Elle est également pédagogique, dans la mesure où le modèle rhétorique prétend rompre avec une dichotomie traditionnelle de l'enseignement scolaire et universitaire du discours, entre d'un côté la « culture du commentaire », l'exégèse et l'analyse, et, de l'autre, la « culture rhétorique », de la production, de l'incarnation et de la création¹⁰. Enfin, elle est épistémologique, puisqu'elle implique un rapport aux savoirs et à la vérité qu'une tradition antirhétorique a souvent réduit au relativisme absolu d'un Gorgias. Dans ce contexte, cet article n'a pas pour objectif de proposer une recension des différents types de formations à la citoyenneté, ni de faire l'apologie d'une formation rhétorique à la citoyenneté – que la rhétorique ne saurait d'ailleurs prétendre prendre en charge à elle seule. Toutefois, c'est parce que le modèle rhétorique qui se développe actuellement nous a semblé convaincant et novateur, dans le champ des études d'argumentation et de leur enseignement, que nous avons souhaité le discuter et en présenter une interprétation possible, en insistant davantage ici sur les enjeux de sa mise en œuvre. Pour cela, nous nous appuyons sur un projet pédagogique que nous avons mené en août 2021 à l'Université libre de Bruxelles, dans le cadre d'une université d'été financée par le fonds européen Erasmus+.

1. Présentation de l'université d'été

- 4 Cette université d'été sur l'argumentation rhétorique, volontairement interdisciplinaire, a duré 10 jours, en août 2021, à Bruxelles. Ce programme était

proposé à 12 étudiants, en provenance de quatre universités européennes différentes et de parcours très variés : certains étudiaient les mathématiques, d'autres le droit, l'anthropologie, la musicologie ou encore la géographie.

- 5 Très concrètement, l'objectif de cette université d'été était d'exploiter le modèle d'éducation rhétorique au discours public pour exercer les compétences démocratiques des étudiants¹¹. Pour cela, nous devons bien sûr anticiper l'objection selon laquelle la rhétorique ne serait qu'un discours vide ou réductible à des « manœuvres stratégiques »¹². C'est pourquoi nous avons conçu cette formation dans la perspective de construire un rapport équilibré aux mots et aux contenus, un modèle pédagogique qui évitait autant que possible les trois écueils suivants : une formation à la persuasion réduite à un modèle positiviste, une formation centrée sur une approche littéraire de l'argumentation et une formation rhétorique cantonnée aux concours d'éloquence. Nous avons ainsi articulé ce projet autour de deux grands outils : les *progymnasmata* et les cinq tâches de l'orateur. Il s'agissait, à partir des travaux de Pierre Chiron et de Benoît Sans (2020), d'entraîner les étudiants en suivant une progression d'exercices de difficulté croissante allant de la fable jusqu'à la production d'un discours complet. Le stage s'est conclu sur la présentation, par chaque étudiant, d'un discours délibératif discutant une mesure précise concernant la politique climatique de l'Union européenne¹³.
- 6 Dans l'exploitation de ce matériel pédagogique rhétorique issu de la tradition, nous avons ainsi fait certains choix. Nous avons d'abord décidé de prendre nos distances par rapport à une approche normative et prescriptive de la production des discours, qui cherche à identifier, dans chaque genre, les « bons » modèles. Cette tentation, qui n'est pas absente de la tradition rhétorique¹⁴, nous a semblé illusoire au regard de la multiplicité des modèles contemporains et des auditoires. L'indentification d'un modèle unique de valeurs, de vertus ou même de style d'expression est aujourd'hui très délicate, voire impossible¹⁵. Pour cette raison, nous avons préféré ne pas présenter de modèles a priori de « bons » orateurs aux étudiants, mais privilégier une approche heuristique et inductive de découverte et d'exploration des mécanismes, stratégies et postures de persuasion effectivement utilisées dans l'argumentation politique. Ainsi, il était possible d'éviter l'écueil d'un modèle de perfection, qui aurait pu avoir pour effet d'inhiber les étudiants, en lui préférant d'emblée la variété et la pluralité des modèles, associée à une conception idiosyncrasique du style¹⁶. Le style n'est en effet pas seulement lié aux effets stylistiques recherchés, mais à la personnalité elle-même de l'orateur et à ses capacités psycho-sociales d'incarnation. Dans ce cadre, les *progymnasmata* ont été utilisés pour travailler chacune des cinq tâches de l'orateur en vue de produire un discours devant un public : trouver des arguments (*inuentio*), les organiser (*dispositio*) et les mettre en mots (*elocutio*) pour enfin, mémoriser le discours (*memoria*) et le prononcer (*actio*).
- 7 D'un point de vue pratique, nous avons réparti cette procédure entre différents experts et différents modules. Pour des raisons de clarté et de développement du raisonnement, nous abordons ces tâches dans l'ordre inverse. La *memoria* a ainsi été travaillée, d'une part, lors de l'*exercitatio* (l'entraînement) en cours – progressivement, les exercices préparatoires ont été réalisés sans note – et d'autre part, lors d'un atelier (en deux sessions) dédié au travail du corps, de la voix et de la mémoire. Ces séances ont été animées par une comédienne¹⁷, qui a travaillé pendant deux sessions de quatre heures avec les étudiants, en totale autonomie. L'*actio* a été travaillée de la même façon,

en cours, par des exercices préparatoires. Tandis que les premières prises de parole étaient timides et quelques fois peu assurées, la création d'un groupe uni, la mise en place d'un cadre de confiance et l'entraînement ont permis que les performances finales soient beaucoup moins hésitantes. Ensuite, le travail sur le style et l'expression (*elocutio*) ainsi que sur l'organisation des discours (*dispositio*) a été abordé lors des ateliers et des exercices d'écriture. En effet, certains exercices préparatoires, comme l'éthopée, la fable ou l'ekphrasis¹⁸, invitaient plus particulièrement à une réflexion sur les figures de style, le choix du vocabulaire et la forme du discours. Enfin, des conférences de spécialistes et l'apport d'outils rhétoriques ont contribué à la recherche des arguments et au travail d'*inventio*.

- 8 L'entraînement à ces tâches de l'orateur était organisé en six modules. Chaque module était explicitement construit en deux volets : un volet théorique et un volet pratique. À l'instar des *progymnasmata*, nous les avons conçus dans le but de mener progressivement les étudiants à la production d'un discours délibératif complet. Le premier module (unité 1), exclusivement théorique, consistait en une introduction historique et philosophique à la rhétorique. Le second module (unité 2) était consacré au genre rhétorique délibératif¹⁹ et comprenait un exercice pratique de rédaction et de présentation orale d'une fable. Le troisième module (unité 3) se concentrait sur la notion de vraisemblance²⁰, aspect théorique accompagné par un exercice d'*ekphrasis*. Le quatrième module (unité 4) portait sur la distinction perelmanienne entre le rationnel et le raisonnable²¹ et s'accompagnait d'un exercice de dissociation de notions²². Le cinquième module (unité 5) abordait la question de la théorie rhétorique des émotions dans le discours²³, accompagnée d'un exercice d'éthopée. Enfin, le sixième et dernier module (unité 6) était uniquement pratique : la préparation guidée et la présentation finale d'un discours délibératif dont le sujet et la position (pro/contra) avaient été attribués en amont du stage.

2. Dépasser les critiques : la rhétorique, ou l'art de la persuasion en contexte

- 9 Le fait de lier la formation théorique, comme nous avons essayé de le faire, non seulement à une étude de cas pratique mais aussi à des exercices de production active d'arguments est une caractéristique importante de l'éducation rhétorique. D'autres voies étaient pourtant possibles : nous aurions pu, sur dix jours, proposer une formation intensive à la pensée critique d'origine anglo-saxonne et à l'analyse des *fallacies* dans les discours liés à la politique climatique²⁴. Par exemple, nous aurions pu décrypter avec les étudiants les erreurs de raisonnements et les sophismes utilisés par les climato-sceptiques. Cette formation aurait alors eu pour objectif d'expliquer aux étudiants la logique et la construction du savoir scientifique en rappelant les normes de vérité. Nous aurions également pu, pour éviter d'entrer dans ces questions logiques, nous concentrer seulement sur les connaissances scientifiques disponibles, le fond des dossiers et le travail des experts. Alors, cette formation aurait consisté en une synthèse des résultats et des savoirs sur le changement climatique, ses impacts et leurs gestions politiques au niveau européen. Nous aurions pu aussi nous concentrer sur le travail du style, la compétence orale afin de former les étudiants à la prise de parole en public. Dans ce cas, cette formation aurait principalement porté sur la confiance en soi, la gestion du stress, l'incarnation d'un discours politique et personnel, en même temps qu'un travail sur la forme du discours et ses effets sur le public. Enfin, nous aurions pu

nous concentrer sur l'analyse des discours eux-mêmes, en attirant l'attention des étudiants sur les figures, les topiques et les types d'arguments mobilisés dans les discours politiques sur le climat. Ce faisant, cette formation aurait pris la forme d'un va-et-vient entre les concepts de l'analyse rhétorique et des discours politiques.

2.1. Réinvestir le modèle de la formation antique au discours

- 10 Sans écarter ces différentes voies, nous avons cherché à reconstruire une forme de cohérence, dont nous avons trouvé l'exemple dans les traités de rhétorique ancienne²⁵. Invention, disposition, élocution, action et mémoire, mais également poésie, philosophie, histoire et littérature y sont travaillées dans l'objectif commun de développer le jugement critique (*iudicium*) de l'orateur, de lui donner non seulement une culture générale (*encyclios paideia*)²⁶, mais également des compétences pratiques de persuasion et d'incarnation du discours en situation. Cette démarche rhétorique implique une conception ouverte des stratégies d'argumentation et de persuasion. En effet, certaines procédures, comme l'argument d'autorité ou l'appel aux émotions, peuvent être, dans des approches normatives, a priori disqualifiées²⁷. Dans notre approche, il s'agit ainsi de ne plus segmenter les tâches de l'orateur et ses principales opérations – juger, critiquer, organiser, rédiger, interpréter –, mais bien de construire une combinatoire et une accumulation de compétences. En effet, une formation complète du citoyen devrait non seulement lui permettre de juger et d'analyser des arguments, mais également de les sélectionner et de les utiliser dans un discours persuasif en action. Par « argument », nous désignons ici un ensemble large de stratégies de persuasion que la tradition rhétorique nomme « preuves ». Nous distinguons ainsi les preuves techniques, qui sont construites par l'orateur dans et par son discours et les preuves extra-techniques qui existent en-dehors du discours et sont exploitées par l'orateur²⁸. Il est apparu, dans notre université d'été, que cette distinction ancienne de la rhétorique recouvrait deux approches différentes mais complémentaires de notre formation à la citoyenneté : acquérir, d'une part, des compétences actives en argumentation et en analyse du discours et, d'autre part, des connaissances scientifiques sur le changement climatique. Cette articulation évitait ainsi d'emblée le malentendu commun qui fait de la rhétorique une préparation aux discours vides.

2.2. Dépasser l'opposition radicale entre forme et fond

- 11 En pratique, notre choix d'inscrire les délibérations des étudiants dans un contexte politique réaliste impliquait par ailleurs de distinguer, d'un côté, certains faits, qui fournissent la matière des preuves extra-techniques, qui existe indépendamment de l'orateur et de son discours²⁹ et, de l'autre, les questions ou sujets de controverse, qui concernent une décision pratique à prendre, un point à trancher, et qui mobilisent des valeurs et des opinions³⁰. Cette bipartition invitait les étudiants à distinguer plus clairement la démonstration scientifique de la décision politique, qui est le territoire de la rhétorique délibérative³¹. En effet, dans un cas, il s'agit de démontrer des relations de causalité, par exemple, entre les activités humaines depuis la révolution industrielle et le dérèglement climatique. Dans l'autre, il s'agit d'argumenter et de persuader en vue d'une décision pratique, qui ne relève pas d'une logique du vrai et du faux mais du préférable. En l'occurrence, il ne s'agit pas de se demander si l'usage de la voiture a un

impact sur le climat (la question de fait relève des sciences), mais s'il faut modifier nos usages de la voiture (question pratique et politique).

- 12 Cette distinction rencontre néanmoins de nombreuses critiques et obstacles en pratique comme en théorie. D'abord, la frontière entre discours rhétorique et discours scientifique est loin d'être évidente. Par exemple, il est tout à fait possible d'analyser la rhétorique des économistes, des climatologues ou des roboticiens. La théorie rhétorique contemporaine ne réduit plus la rhétorique aux trois genres traditionnels (délibératif, judiciaire, épideictique) et il est désormais admis qu'il existe autant de rhétoriques que de pratiques discursives³². On peut en effet considérer que tout discours qui comporte une visée persuasive est rhétorique, dans la mesure où il articule, d'une certaine façon, dans un certain cadre, selon certains standards sociaux, épistémologiques, discursifs une forme et un fond. Dans notre démarche, en pratique, cependant, nous n'avons pas interrogé avec les étudiants cette question de la frontière entre discours scientifique et discours rhétorique, puisque notre objectif était de développer des compétences citoyennes actives et pratiques. Il ne s'agissait pas d'étudier les pratiques rhétoriques des scientifiques (quelle que soit leur discipline) qui travaillent sur la question climatique³³, mais de pratiquer et d'exercer des formes de discours délibératif. Dans ce cadre les catégories de *questions de faits* et de *questions politiques* étaient particulièrement utiles d'un point de vue fonctionnel pour distinguer les points dont les étudiants auraient à débattre (la décision à prendre, le point controversé) de la matière et des faits sur lesquels ils pouvaient s'appuyer pour construire leurs argumentations.

2.3. Articuler avec souplesse science et rhétorique

- 13 La démarcation n'est cependant jamais si claire entre faits et valeurs, entre questions de vérité et questions politiques³⁴. L'intrication permanente, en réalité, entre jugement de faits et jugement de valeurs ne rendait pas pour autant cette distinction inutile dans la perspective de production de discours. En effet, dans notre formation rhétorique, cette dichotomie avait une utilité pratique qui permettait, précisément, d'écrire des discours en neutralisant une question épistémologique très complexe. Dans notre cas, nous avons délibérément choisi de nous appuyer sur le consensus scientifique concernant le changement climatique, sans faire état des controverses au sein du débat scientifique lui-même. Néanmoins, lors de cette université d'été, un climatologue est venu expliquer en détail le statut des vérités scientifiques sur le climat³⁵. Plus précisément, il est venu expliquer que ce que le langage courant nomme vérité correspond, dans la démarche scientifique théorisée par Karl Popper³⁶, à des vraisemblances, à des vérités révisables jusqu'à preuve du contraire (critère de falsifiabilité). Par ailleurs, pour introduire la question du discours politique et ses particularités, un politologue est venu présenter aux étudiants les discours et les arguments des extrêmes droites européennes dans le débat autour de la politique climatique³⁷.
- 14 Néanmoins, les six sujets proposés relevaient pleinement de la rhétorique délibérative et de son régime épistémique et pratique particulier : la prise de décision en contexte incertain. Christian Plantin en résume clairement les principales caractéristiques que nous reprenons ici³⁸ : d'abord, les questions délibératives (ou « situations argumentatives ») sont dures et « mobilisent des systèmes de valeurs et d'intérêts incompatibles » (c'est le désaccord qui suscite l'argumentation); ensuite,

« l'information disponible pour les trancher est insuffisante, de mauvaise qualité ou mal configurée » et la décision est urgente (l'orateur n'a pas le luxe du 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.

15 Pour ces raisons, il était possible de désigner, pour chacun des sujets, présentés ci-dessous, un étudiant en faveur de la mesure et un autre contre³⁹ :

- Faut-il inclure les transports routiers dans le marché carbone européen ?
- Faut-il financer l'énergie issue de la biomasse (en l'occurrence le bois) comme les autres énergies renouvelables ?
- Faut-il imposer une taxe sur les biens importés dans l'Union européenne via le Mécanisme d'ajustement carbone aux frontières ?
- Faut-il interdire la vente de voitures à moteur thermique à partir de 2035 ?
- Faut-il inclure l'énergie nucléaire dans la taxonomie verte européenne ? (autrement dit : faut-il considérer l'énergie nucléaire comme une énergie verte et la financer en conséquence ?)
- Pour atteindre la neutralité carbone dans l'Union européenne en 2050, faut-il autoriser les états européens les plus pauvres à émettre davantage et contraindre les états les plus riches à absorber, par compensation, davantage d'émissions carbone qu'ils n'en émettent ?⁴⁰

3. Construire une formation rhétorique à la citoyenneté

3.1. Articuler exercices rhétoriques et apport de connaissances

16 Bien que ne relevant pas de la science, la technicité de ces sujets, tirés des propositions de la Commission européenne pour le Green Deal, nécessitaient des apports précis pour être compris et traités par les étudiants. C'est pourquoi, nous avons donné ces sujets un mois à l'avance, accompagné d'un fichier de documentation succinct mais suffisant pour une première approche des enjeux de la mesure en question. De plus, pendant le stage, plusieurs experts sont intervenus pour apporter des éclairages supplémentaires sur leurs sujets et le contexte institutionnel, politique, économique et culturel de la politique climatique. D'abord, pour rappeler aux étudiants le contexte institutionnel européen (Parlement, Commission, Conseil) et ancrer leur discours dans la réalité des débats parlementaires, nous avons organisé une visite du Musée du Parlement européen et de la Maison de l'Histoire européenne. Ensuite, pour mieux faire comprendre les enjeux économiques et politiques de ces propositions, deux experts ont apporté des informations plus ciblées. Un universitaire, Professeur de Sciences environnementales a présenté un bilan de l'impact des émissions carbone dans le monde et en Europe⁴¹. Un haut fonctionnaire, spécialiste de la politique climatique et ancien agent de la Commission européenne, a proposé une évaluation des avantages et des inconvénients de chacune de ces mesures⁴². Enfin, pour nourrir la réflexion des étudiants, une spécialiste de la culture antique, Professeure de Langue et Littérature latines, a présenté aux étudiants un regard philosophique et historique sur les relations entre l'homme et la nature dans l'Antiquité⁴³. L'objectif final était néanmoins d'ordre rhétorique et c'est pour cette raison que les exercices proposés étaient fermement ancrés dans une pratique que nous développons depuis quelques années à Bruxelles (Dainville et Sans 2016, Danblon *et al.* 2021, Pieters, Danblon et Laumond 2021, Sans

2015, 2017, 2018, 2019). Inspirée de la *Nouvelle Rhétorique* de Perelman et expérimentée par le GRAL, cette démarche a été présentée à l'ouverture du stage⁴⁴ et a servi de fil conducteur à l'ensemble de la formation.

3.2. Pour l'acquisition d'une disposition générale au discours public (*hexis, facultas*)

- 17 Ainsi, toujours dans le même objectif d'accompagner les étudiants dans l'écriture et l'interprétation de leur discours délibératif, nous avons combiné trois aspects de la formation rhétorique traditionnelle qui sont habituellement traités de façon segmentée : d'une part, les émotions de l'orateur et de l'auditoire, créées dans et par le discours, qui comprend un travail sur la présence scénique et la performance, nommé *actio* dans la tradition rhétorique, mais également une réflexion théorique sur le statut des émotions dans l'argumentation ; d'autre part, les schèmes d'argumentation et la part dialectique de la recherche d'arguments, sans disqualifier a priori telle ou telle procédure d'argumentation. Alors que les émotions sont souvent considérées comme des freins à la délibération rationnelle ou assimilées à des stratégies potentiellement illégitimes, nous les avons inscrites dans une théorie de l'argumentation et de la persuasion qui leur laisse aujourd'hui une large place dans une double dimension persuasive – l'objectif d'efficacité – et cognitive, comme jugement sur la réalité⁴⁵.
- 18 Ces deux sessions de quatre heures n'avaient pas pour objectif de proposer aux étudiants un modèle unique et formaté de prise de parole en public, qui leur aurait indiqué des recettes automatiques pour capter l'attention de l'auditoire ou des méthodes infaillibles pour l'émouvoir. Au contraire, nous avons préféré proposer aux étudiants un travail plus approfondi, sur des compétences plus larges impliquées dans la prise de parole en public : la présence devant un public (relation de l'orateur avec son public) et l'incarnation (la relation entre le discours et le corps de l'orateur). En pratique, par exemple, les étudiants ont été amenés à prendre conscience de leur relation personnelle et subjective à la prise de parole en public. Ce travail réflexif était articulé autour de deux questions : comment je me vois quand je prends la parole en public ? comment je pense que les autres me perçoivent quand je prends la parole en public ? Pour ne pas limiter le travail sur les émotions à la seule performance oratoire, le parcours proposé avait pour objectif de les associer à une réflexion théorique sur le rationnel et le raisonnable. Cet objectif unitaire a permis d'éviter de réduire la formation rhétorique à une séquence d'obligations soit psycho-sociales (se présenter de telle ou telle manière standardisée), soit dialectico-logique (utiliser ou ne pas utiliser telle ou telle forme d'arguments). Plutôt qu'une formation segmentée et nécessairement limitée, il nous a semblé plus intéressant de travailler à l'acquisition d'une habileté générale au discours (*hexis, firma facultas*)⁴⁶ qui est bien résumée, dans la tradition rhétorique, par la notion d'*aptum*⁴⁷ et d'adaptation aux différents contextes.
- 19 Lors du stage, les productions écrites et orales d'une étudiante en particulier ont illustré cette difficulté majeure⁴⁸, éprouvée par tous les participants à des degrés divers, d'adapter son discours au public, au contenu et, pour ainsi dire, à l'occasion. Dans le module 5 consacré aux émotions, nous avons demandé aux étudiants de produire à l'oral, après une phase de composition écrite, une éthopée (ou prosopopée)⁴⁹, dont la consigne était la suivante : « Que dirait la forêt à l'Homme pour l'alerter de l'urgence climatique ? ». Lors de sa prestation orale, la charge émotionnelle et les qualités expressives de l'éthopée de cette étudiante avaient impressionné les participants, qui

avaient tous observé, lors de la discussion réflexive, que l'exercice avait été particulièrement réussi. Dans l'extrait que nous transcrivons ci-dessous, nous voudrions surtout insister sur un procédé rhétorique étudié lors du stage, l'*ekphrasis* (ou description saisissante), et utilisé ici, dans un but argumentatif, comme moyen de preuve par l'expérience sensible et la « communication émotive »⁵⁰ :

Et puis, un nouvel être est arrivé, il avait les mains douces, il caressait l'écorce des arbres et ceux-ci étaient si heureux qu'ils bougeaient leurs feuilles en symphonie avec le nouvel être. Et sa voix était belle, son chant attirait les chiens, les grenouilles, les singes et même les oiseaux. Tous chantaient car ils étaient heureux d'être avec l'être humain. [...] Il revint et amena d'autres êtres comme lui, et ils avaient avec eux de terribles instruments métalliques, qui émettaient un bruit terrible, et ils emportèrent les animaux. Et ils commencèrent à couper les arbres qui, un par un, tombaient et mouraient. [...] Et ils coupèrent tellement, et ils tuèrent tellement qu'il ne restait bientôt plus que le premier des arbres, et bien sûr, ils le coupèrent aussi...

20 Comme les étudiants l'ont remarqué, la maîtrise de l'exercice n'a pas seulement reposé sur les qualités littéraires et stylistiques du discours, mais aussi sur les compétences d'incarnation, de présence et de diction de l'étudiante. Tout au long de l'éthopée, celle-ci a ménagé des effets de rythme, de pause, des modulations dans la hauteur de sa voix – tantôt plus grave et profonde, tantôt plus aigüe – et dans son intensité, en jouant sur les sons forts et les sons faibles pour susciter et maintenir la tension émotionnelle.

21 Or, dans l'exercice délibératif final, par lequel se terminait le stage, le réemploi de la description saisissante et de l'éthopée n'a pas eu l'effet persuasif visé. Dans son exorde, en guise de *captatio benevolentiae*, l'étudiante avait mis en scène un petit enfant de dix ans qui témoignait des rigueurs de l'hiver, tout en assurant une transition thématique pour présenter sa question délibérative portant sur l'usage du bois comme énergie :

Il fait si froid, je suis gelé, mes mains tremblent, je ne sens plus mes doigts. [...] Ma maman est allongée sur le lit, elle ne bouge pas, j'ai essayé de la réveiller mais elle est extrêmement froide... J'ai peur, je suis terrifié. [...] J'ai trouvé du bois, et je l'ai allumé [...] ma mère se réveille, oh c'est incroyable, le bois c'est formidable. J'espère que tous les gens qui ont froid peuvent se procurer du bois.

22 Dans leur évaluation individuelle des discours présentés, plusieurs étudiants ont commenté, à l'écrit, l'échec persuasif de cette éthopée en notant, par exemple : « Je n'ai pas apprécié la première partie du discours, avec l'histoire de l'enfant. Elle y a mis trop de pathos, nous ne comprenions pas le rapport que cela avait avec le but du discours ». Le commentaire réflexif écrit de l'étudiante-oratrice a également identifié cet excès dans le maniement du pathos : « Cependant, je pense que je suis allé trop loin avec le pathos. Je voulais convaincre, et mon éthopée a pris trop d'ampleur avec le récit. Après coup, je me suis dit que si je l'avais fait avec une voix monotone, l'effet aurait pu être meilleur. Parfois, on va trop loin pour convaincre, et il faut se dire que le plus simple est le mieux ». Si l'on pourrait regretter que les qualités de l'exercice préparatoire n'aient pas été mécaniquement transférées à l'exercice final, on remarquera, au niveau de la pédagogie rhétorique, que l'échec de la persuasion n'invalide en rien la démarche. Il s'agit moins, en effet, sur un modèle agonistique, de vaincre à coup sûr dans les situations d'argumentation, que d'acquérir un « regard rhétorique », par l'expérimentation, sur ses productions et celles des autres. Or, cette expérience rhétorique, par définition, ne peut s'acquérir qu'à partir de tentatives, plus ou moins réussies.

Conclusion

23 Ainsi, au terme de ce parcours, nous pourrions reprendre la question de Socrate, adressée à Protagoras, le sophiste maître des mots, « Quel profit peut-on tirer de tes leçons ? » (Platon, *Protagoras* 318a). De nos jours, en effet, quel profit pensons-nous que les étudiants puissent trouver dans une formation rhétorique ? D'abord, il nous a semblé évident que ce type de formation pouvait susciter l'intérêt des étudiants, quelle que soit leur discipline – alors même que la discipline rhétorique, en Europe, n'est bien souvent connue que des étudiants de Sciences humaines, et surtout dans son versant théorique. Bien sûr, nos modalités de travail actives et personnalisées n'ont été rendues possibles que par l'effectif limité de 12 étudiants. Ensuite, concernant notre démarche, nos sujets de discussions politiques auraient pu rencontrer davantage de critiques de la part des étudiants, par exemple si certains avaient avancé soit des arguments climato-sceptiques – que nous n'aurions pas prévu, en tant que tel, de déconstruire – soit si certains avaient considéré qu'il n'était pas nécessaire d'agir contre le changement climatique, sans nier sa réalité. En effet, dans la pratique, l'organisation de tels débats délibératifs suppose de préparer une zone où le débat est possible, ce qui élimine d'emblée les sujets soumis à un désaccord profond (Fogelin 1985, Ranalli 2021). Qu'il s'agisse d'un désaccord profond sur les valeurs – par exemple, le voile, l'avortement, ou des questions religieuses dans une société polarisée sur ces questions – ou bien d'épistémologie – sur la construction des vérités scientifiques qui confirment la réalité du changement climatique ou l'efficacité de tel ou tel vaccin –, ce type de désaccord empêche de considérer la rationalité d'un point de vue autre. Cependant, pour éviter le risque d'un « dialogue de sourds »⁵¹ ou bien d'une délibération sans controverse et donc sans enjeu (Fabre 2014), nous avons dû appuyer notre formation au discours sur l'intervention de spécialistes pour apporter aux étudiants des faits et des connaissances fiables. De fait, nous nous sommes délibérément situés dans le paradigme de la rhétorique ancienne qui exploite et articule d'autres disciplines en vue de la maîtrise de l'art de la parole en contexte politique (épidictique, judiciaire, délibératif). En ce sens, aujourd'hui, il nous a semblé que c'est dans l'interdisciplinarité que le travail du rhéteur est rendu le plus pertinent pour répondre aux besoins de formations politiques et citoyennes. Plus largement, loin d'épuiser toutes les formations à la citoyenneté ni toutes les formations possibles au discours, la souplesse de cette approche unitaire et pratique de la rhétorique nous est apparue, pour finir, un bon argument en faveur d'un meilleur équilibre entre « culture du commentaire » et « culture rhétorique » en Sciences humaines et sociales.

Remerciement

Nous remercions chaleureusement les étudiants pour leur investissement ainsi que tous nos collègues qui ont contribué à la réussite de cette université d'été.

BIBLIOGRAPHIE

Sources anciennes

- Aelius Théon, *Progymnasmata*, éd. Patillon et Bolognesi (Paris : Les Belles Lettres, 1997)
- Aristote, *Rhétorique*, trad. P. Chiron (Paris : GF, 2007)
- Quintilien, *Institutions oratoires*, 7 vol. éd. et trad. J. Cousin (Paris : Les Belles Lettres, 1975-1980)

Études contemporaines

- Ahr, Sylviane. 2015. *Enseigner la littérature aujourd'hui : « disputes » françaises* (Paris : Champion)
- Amossy, Ruth. 2012. *L'argumentation dans le discours*. Éd. revue et augmentée (Paris : Colin)
- Amossy, Ruth. 2014. *Apologie de la polémique* (Paris : PUF)
- Angenot, Marc. 2008. *Dialogues de sourds : traité de rhétorique antilogique* (Paris : Mille et une nuits)
- Angenot, Marc. 2011. *Le rationnel et le raisonnable. Sur un distinguo de Chaïm Perelman* (Montréal : Discours social)
- Boger, George. 2006. « Humanist Principles Underlying Philosophy of Argument ». *Informal Logic* 26-2, 149-74
- Charles, Michel. 1985. *L'arbre et la source* (Paris : Seuil)
- Chiron, Pierre. 2017. « Les Arts rhétoriques gréco-latins : structures et fonctions ». *Dossier : Tekhnai/artes* 101-134 (Paris : Éditions de l'EHESS) [En ligne] <http://books.openedition.org/editionsehess/2225>
- Chiron, Pierre. 2018. *Manuel de rhétorique : ou comment faire de l'élève un citoyen* (Paris : Les Belles Lettres)
- Chiron, Pierre & Benoît Sans. 2020. *Les progymnasmata en pratique, de l'Antiquité à nos jours* (Paris : Éditions Rue d'Ulm)
- Citton, Yves. 2010. *L'avenir des humanités : économie de la connaissance ou cultures de l'interprétation ?* (Paris : La Découverte)
- Cospérec, Serge. 2019. *La guerre des programmes (1975-2020) : l'enseignement de la philosophie une réforme impossible ?* (Limoges : Lambert-Lucas)
- Dainville, Julie & Benoît Sans. 2016. « Teaching Rhetoric Today: Ancient Exercises for Contemporary Citizens ». *Educational Research and Reviews* 11-20, 1925-1930 [En ligne] <https://doi.org/10.5897/ERR2016.3003>
- Danblon, Emmanuelle. 2013. *L'homme rhétorique : raison, culture, action* (Paris : Éditions du Cerf)
- Danblon, Emmanuelle, Lucie Donckier de Donceel, Benoît Sans & Benjamin Sevestre-Giraud. 2021. « Enseigner la rhétorique à l'École de Bruxelles ». *Recherches & Travaux* 99 [En ligne] journals.openedition.org/recherchestravaux/4460
- Di Piazza, Salvatore, Francesca Piazza & Mauro Serra. 2018. « The Need for More Rhetoric in the Public Sphere. A Challenging Thesis About Post-Truth ». *Versus* 2 [En ligne] <https://doi.org/10.14649/91353>.
- Dryzek, John S. 1997. *The politics of the earth: environmental discourses* (Oxford: Oxford U. P.)

- Dryzek, John S. 2010. « Rhetoric in Democracy: A Systemic Appreciation ». *Political Theory* 38-3, 319-339
- Eemeren, Frans H. van, Bart Garssen, Erik C. W. Krabbe, A. Francisca Snoeck Henkemans, Bart Verheij & Jean H. M. Wagemans. 2014. *Handbook of Argumentation Theory* (Dordrecht: Springer) [En ligne] <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9473-5>
- Eemeren, Frans H. van & Peter Houtlosser. 2006. « Strategic Maneuvering: A Synthetic Recapitulation ». *Argumentation* 20-4 [En ligne] <https://doi.org/10.1007/s10503-007-9037-z>.
- Eemeren, Frans H. van & Peter Houtlosser. 2017. « Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique », Doury, Marianne & Sophie Moirand (éds). *L'argumentation aujourd'hui : Positions théoriques en confrontation* (Paris: Presses Sorbonne Nouvelle), 45-75
- Fabre, Michel. 2014. « Les « Éducatifs à » : problématisation et prudence ». *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* 36 [En ligne] <https://doi.org/10.4000/edso.875>.
- Ferry, Victor. 2015. *Traité de rhétorique à usage des historiens* (Paris : Classiques Garnier)
- Feyfant, Annie. 2010. « L'éducation à la citoyenneté ». *Dossier d'actualité* 57, 1-15
- Fogelin, Robert. 1985. « The Logic of Deep Disagreements ». *Informal Logic* 7-1, 3-11
- Guerrini, Jean-Claude. 2019. *Les valeurs dans l'argumentation : l'héritage de Chaïm Perelman* (Paris : Classiques Garnier)
- Heinich, Nathalie. 2017. *Des valeurs: une approche sociologique* (Paris : Gallimard)
- Hitchcock, David. 2020. « Critical Thinking », *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, [En ligne] <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/critical-thinking>
- Hoaglund, J. & Christian Plantin. 1990. « L'enseignement de la pensée critique aux Etats-Unis ». *LINX* 22-1 [En ligne] <https://doi.org/10.3406/linx.1990.1147>
- Houdart-Merot, Violaine. 1998. *La culture littéraire au lycée depuis 1880*. (Rennes : P. U. de Rennes)
- Houdart-Merot, Violaine. 2018. *La création littéraire à l'université*. (Saint-Denis : P. U. de Vincennes)
- Houdart-Merot, Violaine & Anne-Marie Petitjean. 2021. *La recherche-crétion littéraire à l'université* (Bruxelles : P. Lang)
- Jablonka, Ivan. 2014. *L'histoire est une littérature contemporaine : manifeste pour les sciences sociales* (Paris : Seuil)
- Jey, Martine. 1998. *La littérature au lycée: invention d'une discipline (1880-1925)* (Metz : Université de Metz)
- Kock, Christian. 2009. « Choice Is Not True or False: The Domain of Rhetorical Argumentation ». *Argumentation* 23-1 [En ligne] <https://doi.org/10.1007/s10503-008-9115-x>
- Kock, Christian & Lisa S. Villadsen. 2012. *Rhetorical citizenship and public deliberation* (University Park: Pennsylvania State U. P.)
- Kock, Christian & Lisa S. Villadsen. 2015. *Contemporary Rhetorical Citizenship* (Leiden: Leiden U. P.)
- 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 », Calboli Montefusco, Lucia (éd.). *Papers on Rhetoric VII*, 129-50 (Roma)

- Leff, Michael. 1987. « Modern Sophistic and the Unity of Rhetoric », Anderson, Charles W. (éd.). *The Rhetoric of the human sciences: language and argument in scholarship and public affairs* (Madison: University of Wisconsin Press)
- Maingueneau, Dominique. 2006. *Contre Saint Proust ou la fin de la Littérature* (Paris : Belin)
- Maingueneau, Dominique. 2008. « Analyse du discours et littérature : problèmes épistémologiques et institutionnels ». *Argumentation et Analyse du Discours* 1 [En ligne] <https://doi.org/10.4000/aad.351>
- Micheli, Raphaël. 2014. *Les émotions dans les discours. Modèle d'analyse, perspectives empiriques* (Paris & Louvain-la-Neuve : De Boeck)
- Molinié, Georges & Pierre Cahné (éds). 1994. *Qu'est-ce-que le style ?* (Paris : PUF)
- Nickerson, Raymond S. 2021. *Argumentation: The Art of Persuasion* (Cambridge: Cambridge U. P. [En ligne] <https://doi.org/10.1017/9781108892032>
- Pârveu, Camil Alexandru. 2016. *Populism, Rhetoric and Political Representation: The New Democratic Challenges* (Bucarest: Editura Universităţii din Bucureşti)
- Pasquinelli, Elena & Gérald Bronner. 2021. « Éduquer à l'esprit critique. Bases théoriques et indications pratiques pour l'enseignement et la formation » [En ligne] https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Ressources_pedagogiques/VDEF_Eduquer_a_lesprit_critique_CSEN.pdf.
- Paveau, Marie-Anne. 2013. *Langage et morale : une éthique des vertus discursives* (Limoges : Lambert-Lucas)
- Pearce, Kimber Charles. 1994. « *Dissoi Logoi* » and Rhetorical Invention: Contradictory Arguments for Contemporary Pedagogy [En ligne] <https://eric.ed.gov/?id=ED370142>.
- Périer, Bertrand. 2017. *La parole est un sport de combat* (Paris : Lattès)
- Petitjean, André & Alain Rabatel. 2007. « Le style en questions ». *Pratiques* 135-1, 3-14 [En ligne] <https://doi.org/10.3406/prati.2007.2152>
- Piazza, Francesca. 2004. *Linguaggio, persuasione e verità. La retorica nel Novecento* (Roma : Carocci)
- Piazza, Francesca & Salvatore Di Piazza (éds). 2012. *Verità verosimili: l'eikos nel pensiero greco* (Milano : Mimesis)
- Pieters, Céline, Emmanuelle Danblon & Jean-Paul Laumond. 2021. « Roboticists and Reporters: A Rhetorical Experiment at the Cité des Sciences et de l'Industrie of Paris ». *IEEE Robotics & Automation Magazine* 28-3, 141-149 [En ligne] <https://doi.org/doi:10.1109/MRA.2020.2994825>
- Plantin, Christian. 2011a. *Les bonnes raisons des émotions: principes et méthode pour l'étude du discours « émotionné »* (Bern : P. Lang)
- Plantin, Christian. 2011b. « Pour une approche intégrée du champ de l'argumentation. État de la question et questions controversées » [En ligne] http://www.icar.cnrs.fr/pageperso/cplantin/documents/7.Ap_Int_11_07.pdf
- Plantin, Christian. 2016. *Dictionnaire de l'argumentation : une introduction aux études d'argumentation* (Lyon : ENS éditions)
- Plantin, Christian & 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* 118, 157-176

- Popper, Karl R. 2007. *La logique de la découverte scientifique*. Trad. N. Thyssen-Rutten & Ph. Devaux (Paris : Payot)
- Ranalli, Chris. 2021. « What Is Deep Disagreement? » *Topoi* 40-5, 983-998 [En ligne] <https://doi.org/10.1007/s11245-018-9600-2>
- Raschieri, Amedeo Alessandro. 2020. *Lettura degli autori e insegnamento retorico: ricerche intorno a Quintiliano e alla retorica antica* (Canterano: Aracne)
- Sans, Benoît. 2015. « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse ». *Exercices de rhétorique* 5 [En ligne] <https://doi.org/10.4000/rhetorique.404>
- Sans, Benoît. 2017. « Des exercices anciens pour les citoyens de demain. Bilan d'un an d'enseignement de la rhétorique ». *Enjeux* 91, 113-135
- Sans, Benoît. 2018. « How to Create Rhetorical Exercises? » Oswald, S. & D. Maillat (éds). *Argumentation and Inference: Proceedings of the 2nd European Conference on Argumentation* (London: College Publications), 717-730
- Sans, Benoît. 2019. « From Technique to Tactics: How to Teach Dispositio? », *ISSA 2018 Proceedings* (Amsterdam: Centre for Scholarship in Argumentation Theory), 1034-1041
- Schaeffer, Jean-Marie. 2011. *Petite écologie des études littéraires: pourquoi et comment étudier la littérature ?* (Vincennes : Marchaisse)
- Tindale, Christopher. 2004. *Rhetorical Argumentation: Principles of Theory and Practice*. (Thousand Oaks, California: Sage)
- Vincent-Lancrin, Stéphane, Carlos González-Sancho, Mathias Bouckaert, Federico de Luca, Meritxell Fernández-Barrerra, Gwénaél Jacotin, Joaquin Urgel & Quentin Vidal. 2020. « Développer la créativité et l'esprit critique des élèves » [En ligne] <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/8ec65f18-fr>
- Walton, Douglas N. 2006. *Fundamentals of critical argumentation* (Cambridge: Cambridge U. P.)

NOTES

1. Dryzek 2010 ; Kock et Villadsen 2012 ; 2015 ; Sans 2015 ; Di Piazza *et al.* 2018 ; Chiron 2018 ; Plantin et Guerrini 2018
2. La vaste enquête menée en 2017 par le réseau Eurydice de la Commission européenne sur les contenus scolaires de la formation à la citoyenneté dans les pays européens a distingué quatre grands domaines de compétences de l'éducation à la citoyenneté : interagir de manière efficace et constructive avec les autres ; agir de manière socialement responsable ; agir démocratiquement et, enfin, développer un esprit critique (p. 9). Sur l'« esprit critique » et sa fréquente réduction à l'« esprit scientifique » ou à la logique, voir notamment Hitchcock 2020 ; Pasquinelli et Bronner 2021 ; Vincent-Lancrin *et al.* 2020. Sur la notion d'éducation à la citoyenneté et ses théorisations, voir Feyfant 2010.
3. En plus de van Eemeren *et al.* 2014, voir Boger 2006 sur les principes de la philosophie de l'argumentation ainsi que le panorama récent de Nickerson 2021.
4. Chiron et Sans 2020
5. Danblon *et al.* 2021
6. Danblon 2013 ; Tindale 2004

7. Pour le contexte, en France, voir Houdart-Merot 1998 ; 2018 ; Jey 1998 et, par exemple, les réflexions de Maingueneau 2008 sur la place singulière de l'étude de la littérature dans la recherche académique sur le discours.
8. Voir, par exemple, Périer 2017 et l'essor des concours d'éloquence comme « Eloquentia » en France ou « Réciproque » en Belgique.
9. Ces questionnements concernent les études littéraires et la (re)définition de leurs approches (Ahr 2015; Citton 2010; Schaeffer 2011; Maingueneau 2006) dont témoigne par exemple l'essor de la recherche-crédation à l'université (Houdart-Merot et Petitjean 2021) mais également l'ensemble des Sciences humaines et sociales, de l'histoire et de ses modes d'écriture et de preuve (Jablonka 2014; Ferry 2015) à l'enseignement de la philosophie (Cospérec 2019) ou à la sociologie (Heinich 2017, 349-90).
10. Charles 1985
11. Voir Plantin 2016, s.v. « rhétorique argumentative » (p.514-519).
12. van Eemeren et Houtlosser 2006
13. Le 14 juillet 2021, la Commission européenne a présenté un ensemble de propositions pour atteindre la neutralité carbone de l'Union européenne avant 2050. Cet ensemble de propositions, dans le cadre du « Green Deal », a fait l'objet de débats au Parlement européen et au Conseil de l'Union européenne, qui réunit les ministres des États membres de l'Union. Nous avons proposé à chacun des étudiants participants à l'université d'été d'incarner l'ethos d'un parlementaire européen discutant, au sein du parlement, une mesure que nous avons formulée à partir des propositions de la Commission.
14. Chez Quintilien, par exemple, l'imitation n'est en rien servile et ne vise pas à reproduire à l'identique le style, les paroles ou les manières d'expressions des modèles illustres (*Inst. or.* X, 2, 1). Mais la tradition rhétorique et Quintilien lui-même, à partir de l'idéalisation de Cicéron ou de Démosthène, a pu parfois favoriser une relation d'admiration avec des modèles à la perfection indépassable, bien éloignée de l'émulation critique et créative. Voir à ce sujet le conseil fameux de Quintilien, attribué à Tite-Live : « après Cicéron, on lira les autres auteurs, à proportion de leur ressemblance à Cicéron » (II, 5, 20 ; cf. X, 1, 39 et VIII, 2, 18).
15. Voir la mise au point de Petitjean et Rabatel 2007.
16. Dans la tradition rhétorique, cette idée est notamment exprimée à travers deux images : la figure mythologique de Protée, et sa capacité à se métamorphoser, et celle des abeilles, qui font leur miel à partir de fleurs variées (cf. par exemple, Lucrèce III, 11-12 ; Sénèque, *Lettre à Lucilius* 84 ; mais aussi Montaigne, *Essais* I, 26). Selon Denys d'Halicarnasse, le grand Démosthène « n'a pas cherché à imiter un seul modèle [...] il a choisi chez chacun ce qu'il y avait de meilleur pour se forger une expression à la fois courante et pleine d'humanité » (*Démosthène*, V, 33, 3). Sur le style en rhétorique, voir Molinié et Cahné 1994.
17. Brune Bazin est une comédienne et metteuse en scène française.
18. La fable, l'éthopée et l'ekphrasis font partie de la série – relativement stable – des exercices de la rhétorique ancienne d'entraînement à la maîtrise du discours public, nommés *progymnasmata*. Chez le rhéteur grec Aelius Théon (Ier s.), la fable est définie comme un discours fictif, dont l'exposé est suivi (ou précédé) par une morale et participe à l'apprentissage de compétences narratives et argumentatives. L'éthopée, ou prosopopée, invite l'élève à endosser l'ethos d'un autre locuteur en écrivant son discours. L'ekphrasis, ou la description, est « un discours qui présente en détail et met sous les yeux de façon évidente ce qu'il donne à connaître ». Pour plus de détails, voir

Aelius Théon, *Progymnasmata*, texte établi et traduit par Michel Patillon 1997, Paris : Les Belles Lettres, 30-38, 70-73 et 66-69.

19. Voir Di Piazza *et al.* 2018 ; Kock 2009 ; Amossy 2014 ; 2012.

20. Voir Kraus 2006; Piazza et Di Piazza 2012.

21. Chaïm Perelman distingue, d'une part, le rationnel logique ou scientifique, et d'autre part, le raisonnable, c'est-à-dire, la logique du discours « ordinaire », la logique informelle et non-démonstrative que l'on retrouve dans les raisonnements, par exemple, du juriste ou du politicien, voir Angenot 2011.

22. Selon Perelman si certaines valeurs – comme la liberté, la justice, l'équité – sont présentes dans nos argumentations, c'est justement en raison de leur caractère flou et indéfini. Leur application, en revanche, dans une situation concrète, implique une opération logique de « dissociation de notion », c'est-à-dire la distinction temporaire entre une définition valide et une définition invalide.

23. Voir Micheli 2014 ; Plantin 2011a.

24. Parmi l'abondante littérature pédagogique anglo-saxonne sur l'argumentation, institutionnellement soutenue par des cours de « pensée critique », voir Hoaglund et Plantin 1990, on peut citer le manuel particulièrement clair et pédagogique de Douglas Walton 2006.

25. Chiron 2017 ; F. Piazza 2004

26. Quintilien, *Inst. or.* I, 10, 1

27. Eemeren et Houtlosser 2017

28. Aristote, *Rhét.*, 1356a 1-3

29. *Id.*, *Rhét.* 1355b235

30. *Id.*, *Rhét.* 1357a1

31. Kock 2009 ; D. Piazza *et al.* 2018

32. Leff 1987

33. Dryzek 1997

34. Perelman et Olbrechts-Tyteca mettaient notamment en garde, à la fin du *Traité de l'argumentation*, contre l'abus de cette distinction (p.680). Sur cette question, voir Guerrini 2019, Heinich 2017 et le débat entre Paveau 2013 et Koren 2019 sur les valeurs dans l'analyse du discours.

35. Vincent Moron est climatologue (CEREGE, Aix-Marseille Université).

36. Popper 2007

37. Camil Pârveu est professeur associé à la Faculté des sciences politiques de l'Université de Bucarest et spécialiste des rhétoriques populistes, voir Pârveu 2016.

38. Plantin 2011b, 13-14

39. Dans la tradition antique les *dissoi logoi*, les « discours doubles », avaient pour ambition de former l'étudiant à l'argumentation, voir Pearce 1994.

40. Nous traduisons librement en français les sujets donnés en anglais.

41. Edwin Zaccai est Professeur de Sciences environnementales à l'Université libre de Bruxelles, fondateur du Centre d'Etudes du Développement durable (CEDD).

42. Jean Sevestre-Giraud, actuellement chef du bureau « Politique climat et atténuation » au Ministère français de la Transition écologique, a été expert national détaché auprès de la Commission européenne (2018-2021) dans le secteur de l'énergie.

43. Sabine Luciani, Professeure de Langue et Littérature latines à Aix-Marseille Université (TDMAM – CNRS), est spécialiste de Lucrèce et de Cicéron.

44. La conférence d'ouverture a été prononcée par Emmanuelle Danblon, Professeure ordinaire de Rhétorique à l'Université libre de Bruxelles, responsable scientifique du GRAL (<http://gral.ulb.ac.be>) et secrétaire générale de la Fondation Perelman.
45. Micheli 2014 ; Plantin 2011a
46. C'est par ces deux concepts, l'un grec, l'autre latin, que Quintilien (X, 1, 1) désigne la compétence, acquise et durable, à produire des discours, également nommée *uis dicendi* (capacité à s'exprimer). Pour une présentation détaillée, voir Raschieri 2020.
47. Voir le chapitre 1 du onzième livre de l'*Institution oratoire* de Quintilien, consacré à la notion stylistique et psycho-sociale d'adaptation au contexte dans le discours (*Inst. or. XI, 1, 1-93*).
48. Les exemples présentés ci-dessous proviennent du corpus récolté, avec l'accord des participants, pendant le stage. Il se compose de l'enregistrement audiovisuel (1) d'exercices d'entraînement (éthopées) à l'oral, (2) des discours délibératifs finaux, ainsi que, sous forme écrite, (3) d'une évaluation personnelle des discours finaux des pairs, (4) d'une analyse réflexive individuelle, concernant la prestation finale de chaque participant. La langue de travail du stage étant l'anglais, nous traduisons en français les extraits cités.
49. Voir la note 18.
50. Sur la distinction entre « communication émotionnelle » (la parole perturbée par l'irruption des émotions) et la « communication émotive » (la communication par l'usage intentionnel de l'émotion), voir Plantin 2011a, 139-42.
51. Angenot 2008
-

RÉSUMÉS

Il est maintenant clairement établi que le modèle rhétorique fournit une réponse pertinente aux questionnements sur les méthodes et sur les contenus d'une formation à la citoyenneté en démocratie. En Europe toutefois, ce modèle rencontre encore des difficultés pour être reconnu comme une formation au discours légitime. À partir de l'expérience d'une université d'été intitulée « Citoyenneté européenne et argumentation rhétorique : le cas du changement climatique », nous répondons aux principales critiques adressées au modèle rhétorique et montrons comment il peut être utilisé, aujourd'hui, pour développer l'esprit critique et les compétences citoyennes.

Even though it is now clearly established that the rhetorical education model provides a relevant framework to question the methods and contents of a democratic citizenship education, this model still encounters difficulties in Europe for recognition as a valid pedagogical approach for working on critical thinking and citizenship skills. Based on the experience of a summer school entitled "European Citizenship and Rhetorical argumentation: the case of climate change", we will try to answer the criticisms addressed to rhetoric and show how it can be used to develop citizenship skills nowadays.

INDEX

Mots-clés : argumentation, citoyenneté, démocratie européenne, Nouvelle Rhétorique, pédagogie

Keywords : argumentation, citizenship, European democracy, New Rhetoric, pedagogy

AUTEURS

LUCIE DONCKIER DE DONCEEL

Università degli studi di Palermo & Université libre de Bruxelles, doctorante

BENJAMIN SEVESTRE-GIRAUD

Université Aix-Marseille & Université libre de Bruxelles, doctorant