

L'éloge paradoxal à l'école : bilan et perspectives d'une expérience pédagogique

Julie Dainville

Université libre de Bruxelles/F.R.S.-FNRS

GRAL

Résumé

Cet article présente les résultats d'une expérience menée sur la pratique de l'éloge paradoxal dans une classe de l'enseignement secondaire belge (dans le cadre d'un cours de latin). Il vise à montrer que, malgré les difficultés qui peuvent découler de sa mise en place, les bénéfices de cet exercice sont nombreux tant d'un point de vue théorique que d'un point de vue sociétal. Cette étude se fonde sur des recherches en rhétorique et pédagogie, ainsi que sur mon expérience de professeur.

Mots-clés : Éloge paradoxal ; épideictique ; enseignement de la rhétorique ; valeurs ; pédagogie

Abstract

This article presents the results of a teaching experiment on the practice of paradoxical encomium in a Belgian high school (in a Latin class). It argues that the benefits that can be derived from such an exercise much outweigh the difficulties inherent in organizing it, from a theoretical as well as from a societal standpoint. The study is based on research in the fields of rhetoric and paedagogy as well as on my own experience as a teacher.

Keywords: Paradoxical encomium; epideictic rhetoric; rhetorical teaching; values; paedagogy.

1. Introduction : le genre épideictique aujourd'hui

Bien que ce genre soit parfois difficile à cerner, il est maintenant généralement établi que l'épideictique occupait une fonction importante dans la société antique. Outre sa dimension cérémoniale et esthétique, il revêtait selon toute vraisemblance une fonction sociale et politique importante, en rassemblant un auditoire autour de valeurs communes. À l'heure actuelle, du moins en Europe, ce genre rhétorique a largement disparu, le temps de la communion s'effaçant trop souvent au profit d'une volonté d'action rapide. Nous aurions pourtant tort de penser qu'il n'a plus rien à offrir à notre société, surtout en ces temps où la question des valeurs communes se fait plus que jamais ressentir.

Dans cet article, je voudrais me pencher sur une dimension bien spécifique et presque marginale de l'épidictique : le genre de l'éloge paradoxal¹. Mon objectif sera de montrer en quoi la pratique d'un tel exercice peut se révéler pertinente dans l'enseignement secondaire actuel, y compris pour ce qui concerne les valeurs sociétales actuelles. Je m'appuierai pour cela sur ma propre expérience d'enseignante en langues anciennes, et plus spécifiquement sur des exercices réalisés par mes élèves, sous ma supervision.

Je commencerai par justifier le choix de l'éloge paradoxal — qui peut susciter des questions au regard de ce que l'on sait de sa pratique antique, avant de donner des exemples concrets tirés de compositions d'élèves. J'aborderai également les difficultés qui peuvent résulter de sa mise en œuvre, tant pour les élèves que pour les enseignants, et en guise de conclusion, je mettrai en avant les bénéfices que l'on peut selon moi en tirer pour notre société.

2. La rhétorique au cours de latin

L'exercice a été réalisé dans le cadre d'un cours de latin de quatrième année de l'enseignement secondaire belge², avec une classe de vingt-et-un élèves. Le premier intérêt que présente la rhétorique dans le cadre d'un cours de langues anciennes réside dans sa dimension historique. Cette discipline étant omniprésente dans la littérature ancienne, l'étudier et analyser les textes à sa lumière se révèle être d'un intérêt certain, bien que souvent trop peu reconnu. La rhétorique offre en outre un cadre technique à l'analyse des textes, un outil pour les aborder, qu'il s'agisse de textes juridiques, d'historiographie ou même de poésie³. Fournir un commentaire construit et pertinent à propos d'un texte vu ou non en cours est une tâche complexe pour des adolescents, et l'outil conceptuel que constitue la rhétorique leur permet d'avoir un guide, une grille d'analyse, qui les aide à construire leur réflexion étape par étape. Pour ne donner qu'un exemple, les commentaires rhétoriques proposés au 16^{ème} siècle à propos de l'*Énéide* de Virgile, désormais édités, traduits et accessibles en ligne⁴, permettent de faire ressortir des structures dans la construction du récit, de mettre des noms précis sur des phénomènes argumentatifs observés, ou encore de décomposer des passages afin de mieux les cerner. Ils révèlent l'œuvre sous un autre jour, plus technique et montrent aux élèves l'intérêt qu'a suscité à travers les âges le texte, vieux de plusieurs siècles, qu'ils traduisent, redonnant ainsi du sens à leur apprentissage.

Mais ce que j'aimerais plus spécifiquement montrer dans cet article, c'est que faire pratiquer la rhétorique aux élèves peut également être d'un grand intérêt. L'exercice qui va nous occuper a constitué l'étape finale d'une séquence de cours consacrée au portrait chez les historiens latins (en l'occurrence, le célèbre portrait de Catilina par Salluste au

¹ Pour une introduction à ce genre rhétorique, voir en particulier Dandrey 1997 et Pernot 1993. Je précise d'emblée que, pour des raisons de cohérence, je me limiterai à la pratique antique de l'exercice.

² Les élèves avaient donc entre 15 et 16 ans.

³ L'intérêt de la rhétorique pour aborder ces disciplines n'est plus à démontrer aujourd'hui. Voir notamment Dainville 2016 pour ce qui est de la poésie latine. Concernant les liens entre rhétorique et historiographie, voir Kennedy 1972, Wiseman 1979 & 1993, Woodman 1988, Devillers 1994, Marincola 2001, Sans 2012. Pour ce qui touche plus précisément au portrait historique, voir Bernard 2000. Certains rhéteurs, comme Rufus de Périnthe (2^{ème} siècle ap. J.-C.), considèrent même que l'historiographie constitue le quatrième genre rhétorique, l'« ἱστορικὸν εἶδος » (voir Pepe 2013: 303-4).

⁴ <http://rare.u-grenoble3.fr/spip/spip.php?rubrique19>

paragraphe 5 de sa *Conjuration de Catilina*). La dimension rhétorique que pouvait endosser un portrait historique, et l'écriture de l'histoire de manière générale, sont loin d'être évidentes pour des élèves, qui considèrent pour la plupart qu'un historien est objectif et a pour mission d'exposer des *faits* sans influencer le jugement du lecteur. Toutefois, après la lecture du portrait de Catilina, ils ont pu réaliser par eux-mêmes que la manière de décrire un personnage pouvait avoir un impact important sur le jugement du lecteur. Ce constat fut le point de départ de considérations sur les aspects techniques et rhétorique de l'écriture historique.

D'un point de vue théorique, une fois cette première étape franchie, l'objectif était que les élèves soient capables d'identifier les grands principes de l'écriture du portrait littéraire romain. Je me suis concentrée sur sa double dimension, morale et physique ; sur les lieux du genre épictique, tels le lieu de naissance, la famille ou encore le parcours professionnel⁵, ainsi que sur les cinq principales vertus romaines illustrées dans la littérature de l'époque : la *virtus* (le plus haut degré de qualité attendu d'un citoyen romain) ; la *fides* (fondement de l'ordre moral romain, reposant sur la confiance et la loyauté) ; la *pietas* (respect de l'ordre établi, de la volonté des dieux et, plus généralement, de la hiérarchie) ; la *gravitas* (respect de la morale traditionnelle) et la *maiestas*, qui désigne le respect de l'autorité (voir notamment Dubuisson 1985 pour plus de détails à ce sujet). Pour terminer la séquence sur une note plus légère, mais également pour leur montrer ce que la technique pouvait donner lorsqu'elle était poussée à l'extrême, je leur ai proposé un extrait de l'*Éloge de la mouche* de Lucien. À ma grande surprise, ce texte a profondément décontenancé les élèves : ils ne savaient ni comment l'aborder ni comment le comprendre et se demandaient pourquoi un auteur *a priori* sensé avait composé un tel éloge pour une mouche. Ce n'est que dans un second temps, et après leur avoir fait relever les caractéristiques techniques du texte, qu'ils en ont compris la dimension humoristique et ont pu établir des connexions avec le portrait vu précédemment.

Afin de m'assurer de la maîtrise technique et théorique des concepts rhétoriques vus au fil de ces leçons, les élèves ont dû travailler, soit individuellement, soit par groupe de deux ou de trois élèves, à la rédaction d'un éloge paradoxal en veillant à insérer dans leur composition les points techniques vus en cours (la double dimension du portrait, les lieux épictiques et les vertus romaines). Les consignes quant à la manière de mettre le tout en œuvre sont restées volontairement vagues, et j'ai décidé de laisser aux élèves la liberté de choisir leur sujet, à ceci près qu'ils ne pouvaient prendre pour objet une personne physique de l'établissement.

3. Pourquoi l'éloge paradoxal ?

D'après ce que l'on sait de la formation rhétorique dans l'Antiquité, grâce aux manuels de *progymnasmata* et aux traités conservés, l'éloge paradoxal ne faisait pas partie de la formation de base. Il faut dire que l'éloge lui-même demandait déjà des compétences techniques complexes, tant au niveau de l'*inventio* (du choix des arguments), de la *dispositio* (de leur disposition dans le discours) que de l'*elocutio* (leur mise en forme). La composition d'un éloge devait en effet se conformer à un certain canevas : la famille, la cité, l'éducation, le mode de vie, la carrière, les biens matériels, les dons naturels étaient autant d'éléments

⁵ Ménandre le Rhéteur (*Sur les discours épictiques*) propose une description complète de ces lieux. Voir également Pernot 1986 pour une discussion plus approfondie.

qu'il convenait de mentionner, sans parler bien sûr des vertus morales, qui constituaient le véritable cœur du discours. On terminait traditionnellement sur une comparaison, dont la conclusion devait être à l'avantage de la personne louée. L'absence d'un de ces lieux pouvait se remarquer, et conduire au discrédit du discours d'éloge, voire de l'orateur lui-même. Ce dernier devait donc être attentif à respecter le cadre, même dans des situations délicates : une origine modeste, une vie sans hauts faits, une carrière à peine entamée ou une condition physique médiocre sont quelques exemples d'obstacles auxquels l'orateur devait parfois faire face. Une solution pouvait être d'aborder la rubrique problématique par un biais détourné, et considérer, par exemple, une origine modeste comme un signe de persévérance, en insistant sur le fait que la personne avait malgré tout réussi à s'élever. Inventer un élément, tout en veillant à rester dans les limites du vraisemblable, était une autre option. Aristote dit d'ailleurs à ce propos que l'éloge consiste à « traiter les qualités proches de celles existantes comme étant identiques à celles-ci » (*Rhét.* I, 9, 1367a 32-b7), ou mieux, en amplifiant une qualité existante (par exemple en exagérant quelque peu l'impact d'une décision politique ou militaire). Le tout devait être mis en forme avec cohérence, bien ordonné et composé dans un style approprié.

L'exercice se corsait encore avec l'éloge paradoxal, qui supposait que l'on parvienne à remplir ces différentes rubriques pour une personne, un animal, voire un objet généralement perçu négativement dans une société. Sa pratique était selon toute vraisemblance réservée aux rhéteurs avancés, désireux de relever des défis ou de faire montre de leur virtuosité (Pernot 2000 : 194-200 ; Webb 2001 : 289-315 ; Sans 2015). Ce statut particulier permet d'évoquer un autre écueil à éviter lorsque l'on aborde ce genre avec des élèves non formés à la rhétorique : outre la difficulté technique inhérente à l'exercice, faire pratiquer l'éloge paradoxal sans formation préalable pourrait les amener à considérer le genre épideictique, voire la rhétorique dans sa globalité, comme futile et artificiel.

Malgré cela, et tout en gardant ces potentiels écueils à l'esprit, il serait dommage de renoncer à la pratique d'un tel exercice. Plusieurs arguments peuvent être avancés pour préférer l'éloge paradoxal à une forme de récit plus traditionnel. Le premier, qui peut de prime abord sembler anecdotique, est la dimension humoristique de l'exercice. S'il ne s'agit certes pas de traiter le sujet comme un jeu, uniquement dévolu à l'amusement, le plaisir qu'éprouvent les élèves est indéniablement plus important que lorsqu'ils abordent le portrait classique d'un personnage historique, quel qu'il soit. Ils sont dès lors plus réceptifs aux considérations théoriques et il y a fort à parier qu'un tel exercice marquera plus leurs esprits. En outre, de par son caractère satirique, l'éloge paradoxal permet de mettre évidence avec plus de saillance les éléments techniques dégagés à partir de l'analyse d'un portrait plus traditionnel. Mais un tel exercice peut également avoir une ambition plus large. En effet, il n'est pas toujours facile d'obtenir de la part d'adolescents qu'ils se livrent ouvertement, surtout lorsqu'ils sont en groupe et face à une figure d'autorité. Le fait de donner son avis sur un sujet potentiellement sensible, comme les valeurs sociétales importantes à leurs yeux, peut les mettre mal à l'aise. Diverses études en pédagogies montrent d'ailleurs qu'une approche indirecte se révèle souvent plus fructueuse (Lagarrigue 2001, Verdelhan-Bourgade 2001, Nussbaum 2010). L'exercice est dès lors doublement pertinent : premièrement, sa dimension paradoxale et humoristique permet une certaine prise de distance par rapport aux valeurs abordées. Deuxièmement, l'éloge paradoxal reposant sur la transgression d'une *doxa*, d'une représentation considérée *a priori* comme partagée par tous, il peut être révélateur d'une certaine vision du monde, et ce, même si les sujets choisis ne sont pas sensibles.

4. Le choix du sujet

Pour cette raison, les élèves étaient libres de choisir leur sujet, ce qui ne signifie toutefois pas qu'ils furent livrés à eux-mêmes. Une heure de cours a été consacrée à la question : pendant que les élèves travaillaient par groupe, je suis passée parmi eux pour surveiller le bon déroulement de l'exercice et les guider dans son exécution. Ils étaient encouragés à me soumettre leur choix mais il n'y avait pas d'obligation : l'objectif était qu'ils prennent leurs responsabilités. Les seules contraintes étaient que leur sujet soit paradoxal et qu'ils ne prennent pas pour objet une personne physique de l'école.

Au final, la plupart des élèves ont choisi des sujets relativement attendus, comme l'abeille, la guêpe ou le pigeon. D'autres ont fait preuve de plus d'imagination, en choisissant par exemple de composer l'éloge du mucus nasal. J'ai en tout cas pu constater que l'exercice les stimulait et qu'ils avaient à cœur de bien faire.

Deux groupes ont voulu jouer la carte de la provocation⁶. Le premier a d'abord proposé comme sujet Marc Dutroux avant de se tourner vers Adolf Hitler. Dans les deux cas, j'ai donné mon accord, considérant que leurs choix étaient pertinents dans le cadre d'un tel exercice. Mais après avoir réfléchi à la mise en œuvre concrète de leur idée et aux arguments possibles, ils se sont rétractés pour des raisons éthiques, estimant qu'il leur était impossible d'écrire un éloge pour de telles personnalités. Ils ont finalement choisi de travailler sur les « filles de joie » (*sic*). Dans un autre registre, un groupe a proposé un éloge paradoxal de l'école. Je leur ai là aussi donné mon accord, mais cela ne leur a pas suffi : ils ont tenu à s'assurer qu'ils ne seraient pas sanctionnés, ni par moi, ni par une autre autorité de l'école, pour leur texte. Je leur ai répété mon accord, et ils furent enfin rassurés. Ces deux exemples sont déjà révélateurs : la volonté de provocation de ces élèves a été mise à mal, dans un cas par une forme de censure morale qu'ils se sont eux-mêmes imposée, dans l'autre, par une peur de sanction disciplinaire, qui n'est probablement pas sans lien avec un manque de confiance envers l'école et les enseignants, très fréquent chez les adolescents (Lagarrigue 2001 : 73-75; Duru-Bellat & Van Zanten 2012: 224-26).

Au bout du compte, dix sujets ont été traités : le parfum, la pluie, le pigeon, la vague, les prostituées, la solitude, l'école, le mucus nasal, l'abeille et la guêpe⁷. On peut noter que, bien qu'il s'agisse d'un thème courant dans les traités antiques comme ceux d'Aelius Théon ou du pseudo-Hermogène, aucune personnalité (historique ou fictive) n'a finalement été choisie.

5. La rédaction

Pour structurer cette partie, je prendrai pour cadre les traditionnelles tâches de l'orateur : *inventio*, *dispositio* et *elocutio*⁸.

a. *Inventio*

Les élèves devaient tenir compte du cadre théorique que nous avons vu en cours. J'ai pu constater que ce cadre leur était effectivement utile pour guider leur réflexion, mais

⁶ Ce qui n'a rien d'étonnant de la part d'adolescents (Verdelhan-Bourgade 2001 : 183-183).

⁷ Je précise que le contenu des différents textes ne laisse pas de doute sur la dimension « ludique » de l'exercice dans le chez des élèves, bien que certains sujets, comme l'abeille, indispensable au maintien de notre écosystème, puissent être l'objet d'un réel plaidoyer en vue d'une réhabilitation.

⁸ Comme les élèves ne devaient pas présenter leur texte oralement, la *memoria* et l'*actio* ne sont pas pertinentes ici.

également que sa mise en pratique leur permettait de mieux l'assimiler. En effet, certains élèves qui avaient éprouvé des difficultés dans la reconnaissance d'éléments du cadre théorique, comme les vertus mises en avant ou la double dimension du portrait, et à comprendre comment ils se manifesteraient concrètement dans le texte, ont réussi à les mettre en œuvre sans le moindre problème. Pour trouver des arguments, plusieurs élèves ont également fait des recherches supplémentaires sur leur sujet, comme s'ils devaient en faire un exposé.

Le résultat de leur travail fut très intéressant. Ainsi, on constate qu'une stratégie souvent utilisée dans les éloges paradoxaux anciens repose sur la défense, la réhabilitation du sujet traité (Pernot 1993 : 682-689 ; Sans 2015 : 25). C'est le cas par exemple dans l'*Éloge d'Hélène* de Gorgias ou dans l'*Éloge de la calvitie* de Synésius. Cette stratégie s'est retrouvée dans certaines copies. Voici par exemple deux extraits de l'*Éloge de la pluie* : « La pluie, bien que méprisée par beaucoup de citoyens, est honorable Lors de sa chute, contrairement à ce que l'on en croit, elle émet un chant régulier des plus poétiques parmi les sons de la nature ».

Ils ont également intuitivement utilisé l'argument considéré comme le plus adapté à l'éloge dès les premiers traités antiques (voir Aristote *Rhétorique* I, 9, 1368a ; III, 17, 1417b ou encore *Rhétorique à Alexandre* III, 1, 1425b 36-38) : l'amplification. Ils disent par exemple du pigeon, en référence à son utilisation comme messenger en temps de guerre : « Sans toi, nous n'aurions pas gagné la guerre ! ». Ils font ainsi référence à un fait historique et n'inventent donc rien, mais ils exagèrent délibérément le rôle qu'a joué l'oiseau en lui attribuant le mérite de la victoire. Il est intéressant de noter qu'on retrouve un mécanisme tout à fait similaire dans l'*Éloge de la calvitie* (16), où Synésius soutient qu'Alexandre le Grand a pu venir à bout de l'armée perse grâce aux crânes rasés de ses hommes :

Un guerrier macédonien à la chevelure haute et luxuriante, et à la barbe tombante et épaisse, allait attaquer un guerrier perse. Le Perse garda sa présence d'esprit, bien qu'en mauvaise posture, et libéra ses mains du fameux bouclier et de sa javeline, car ils ne suffisaient pas contre le Macédonien ; puis il se précipita à sa rencontre et, après être parvenu à forcer les défenses de son adversaire, il le saisit par la barbe et par la chevelure, renverse ainsi le soldat incapable de combattre, le traîne à sa suite par les cheveux, comme un poisson, et alors que l'homme est déjà au sol, le tue après avoir tiré son poignard. . . . Mais en fait, . . . , s'étant rapidement rendu compte du danger, Alexandre ordonne aux trompettes de sonner la retraite, se retire le plus loin possible, établit l'armée dans une bonne position, et lâche sur elle ses barbiers. Et donc ceux-ci, persuadés par les présents du roi, rasèrent les Macédoniens en masse ! Sur ce, pour Darius et pour les Perses, les événements ne se déroulèrent plus selon leurs espérances : comme ils n'avaient plus de prise, ils se mesurèrent avec leurs armes à des adversaires qui leur étaient bien supérieurs. (trad. : Aujoulat 2004)

Si les aspects positifs sont indéniablement présents, il faut également s'intéresser aux difficultés rencontrées par les élèves. En particulier, certains élèves sont tombés dans le piège du blâme en rédigeant leur texte, sans réaliser qu'ils déforçaient ainsi leur production. C'est notamment le cas dans *L'éloge du pigeon* : « Le pigeon a par contre un grand défaut :

ses fientes. En effet, celles-ci sont acides au point de détériorer nos plus beaux monuments. En se soulageant ainsi au-dessus de nos têtes, le pigeon détruit peu à peu le dur labeur des ouvriers du bâtiment. De plus il trouve un malin plaisir à déverser ses déjections sur les passants ce qui n'est pas très sympathique de sa part ».

b. Dispositio

Le point le plus problématique fut certainement la *dispositio*. Plusieurs groupes, alors même qu'ils avaient trouvé des arguments très intéressants, les ont disposés de manière aléatoire, sans transition ni gradation. Par exemple :

Vivifiante à souhait, elle [= la vague] pourrait faire revivre un homme, ainsi que soigner des maladies incurables ! La vague n'a ni jeunesse ni vieillesse car elle est tout simplement éternelle. Chacune d'entre elles détient un doux bruit unique et agréable qui réjouit nos oreilles. La vague fait plaisir aux plus jeunes qui, grâce à elle, peuvent s'amuser facilement avec elle. (*Éloge de la vague*)

Les différents éléments énoncés sont pertinents, mais perdent de leur puissance argumentative à cause de leur désorganisation.

Ils sont également plusieurs à avoir négligé l'étape de la conclusion, privant ainsi leur éloge d'une chute efficace et affaiblissant à nouveau leur discours. C'est notamment le cas dans l'exemple suivant : « D'ailleurs le pigeon n'a même plus peur de l'homme contrairement à la corneille ou à la pie. Au quotidien, se faire nourrir par l'homme est une habitude pour le pigeon » (*Éloge du pigeon*). Certains ont toutefois bien compris tout l'intérêt de le faire, comme le montrent les derniers mots de l'*Éloge de la pluie* : « En conclusion, lorsque vous vous promenez à l'extérieur, et que la pluie vous prend au dépourvu et vous dérange, pensez à tous ses bienfaits, à ses qualités et à ce qu'elle représente pour l'humanité, vous vous sentirez beaucoup mieux ».

c. Elocutio

Enfin, pour ce qui est de l'*elocutio*, les élèves ont tous adopté un style tantôt humoristique, tantôt poétique, parfois même précieux, voire incompréhensible, comme dans cet extrait tiré de l'*Éloge du parfum* : « Nous sommes nés pour vivre également de nos souvenirs, alors si je devais donner un sage conseil, ces gouttes [de parfum], ces larmes contenues dans cette paroi de verre si fragile sont à utiliser avec modération car lorsqu'émane la dernière goutte de ce flacon, celle-ci sera la dernière à vous offrir ces souvenirs, et donc l'ultime à vous faire vivre » ou encore dans l'*Éloge de la pluie* : « Son plus grand ami [à la pluie] reste cependant le soleil, avec lequel elle crée des arcs-en-ciel en parfaite symbiose ».

D'après le témoignage des élèves, le fait d'utiliser un style poétique ou humoristique leur permettait de prendre une certaine distance par rapport à leur sujet et d'ainsi gérer plus facilement la dimension paradoxale de l'exercice : ils situaient ainsi clairement leur texte dans le contexte d'une production littéraire et pouvaient se permettre plus de libertés.

6. De l'éthique à la technique : un nécessaire apprentissage

Il ne fait nul doute que l'expérience devrait être élargie, pour fournir des résultats plus précis. Néanmoins, cette brève présentation permet déjà de dresser des conclusions intéressantes.

Certes, les élèves ont rencontré des difficultés, aux conséquences parfois importantes dans leur rédaction, et nombre d'entre elles auraient certainement pu être évitées avec une formation préalable. Toutefois, la plupart des stratégies rhétoriques pertinentes pour la composition d'un éloge paradoxal ont été mises en œuvre, au moins par une partie des élèves. Ils ont dans l'ensemble fait un très bon travail, qui présentait une dimension technique indéniable et qui a pu faire l'objet d'un commentaire pertinent et constructif : les aspects d'*inventio*, de *dispositio* et d'*elocutio* sont présents, ils utilisent l'amplification à bon escient et se concentrent sur l'*ethos* de leur objet d'éloge, alors que ces éléments ne faisaient pas partie des consignes. En outre, d'un point de vue pédagogique, le fait de confronter les élèves aux difficultés et de construire la théorie avec eux, à partir de leurs propres réalisations, est d'un intérêt certain pour la compréhension et l'assimilation de la matière (Verdelhan-Bourgade 2001 : 176). Au final, l'objectif pédagogique, qui n'était pas tant de donner à mes élèves une formation rhétorique complète que de leur montrer et de leur faire pratiquer la dimension argumentative que pouvait avoir une description⁹, a été pleinement atteint et cet exercice y a sans nul doute contribué pour une large part.

J'ajouterai que l'intérêt pédagogique n'est pas le seul bénéfique que l'on peut tirer de la pratique de l'éloge paradoxal : il permet selon moi d'avoir une sorte d'instantané des valeurs partagées par un groupe social. Comme nous l'avons vu, la voie frontale se révèle très souvent inadéquate avec des adolescents, ce qui s'explique, notamment, par une certaine pudeur, mais aussi par un manque de confiance vis-à-vis de l'institution scolaire. Aborder cette question par un biais détourné est bien plus efficace. En outre, le fait de donner carte blanche aux élèves renforce la relation de confiance avec leur professeur, car ils se sentent respectés¹⁰.

On peut toutefois supposer que le manque de maîtrise technique a pu avoir un impact sur une des facettes fondamentales de l'exercice : le choix du sujet. En effet, nous avons vu qu'aucune personnalité n'avait été choisie. Nous pouvons ajouter à cela que les sujets choisis sont fondamentalement bien plus adoxaux (c'est-à-dire envisagés de manière neutre par l'opinion publique), que réellement paradoxaux. L'abeille et la guêpe sont certes fort peu appréciées, mais nous sommes loin d'une figure controversée comme a pu l'être celle d'Hélène. Le manque de maîtrise rhétorique peut être une explication à ce constat. En effet, la composition d'un éloge paradoxal requiert une capacité complexe : la suspension des jugements (voir en particulier Danblon 2002 ; 2013 :127-148). En d'autres termes, le rhéteur ou l'élève doit parvenir, durant le temps de l'exercice, à faire fi de son opinion personnelle, afin d'être à même de voir les choses sous un angle différent. Cela peut par exemple revenir à envisager Adolf Hitler positivement. Pourtant, il suffit de considérer cette idée pour ressentir une forme de malaise (Reboul 2014). D'un point de vue éthique, elle est *atopos* : hors du cadre, absurde, inenvisageable (Danblon 2002 ; 2013 ; Danblon et Ferry 2014 ; Goyet 1996 : 207-209). En effet, il n'est pas vraisemblable (au sens poétique) d'imaginer qu'il y ait des choses positives à dire sur un tel personnage, cela va à l'encontre de notre conception. Aussi la suspension des jugements peut-elle faire peur, car cela peut sembler aller à l'encontre de l'éthique, mais également du bon sens. Il est d'ailleurs intéressant de noter qu'une souplesse extrême dans le jugement est un signe de schizophrénie (Danblon

⁹ Il est à noter que pour les Anciens, la description pouvait être considéré comme un procédé persuasif en soi. Voir à ce propos Webb 2009.

¹⁰ Sur l'importance de cette relation de confiance dans le milieu scolaire, voir Vandale 2013, Lagarrigue 2001, Duru-Bellat & Van Zanten 2012.

2013 : 130-32 ; Proust : 1995) : il n'y a, dans ce cas, plus aucun repère. Dans ce contexte, la réaction des élèves serait plutôt un signe positif. Mais elle est également un indice de leur caractère normatif par défaut : intuitivement, dans leur pratique spontanée de l'argumentation, leurs productions sont régulées par des conventions plus ou moins conscientes (Danblon et Ferry 2014 : 408 ; Gilbert 2007). Ce ne serait donc pas un hasard si les sujets choisis sont, somme toute, fort conventionnels : ces choix sont la manifestation d'une norme sociétale. Ils demandent en outre un engagement moins important des élèves, qui ont ainsi pu rester dans la dimension ludique de l'exercice. Si l'on suit ce raisonnement, on pourrait être amené à considérer que pratiquer l'éloge paradoxal est un signe de dysfonctionnement et que les sophistes qui s'y adonnaient n'avaient pas de morale. C'est là que la dimension technique de la rhétorique prend toute son importance. On perçoit déjà l'intérêt de la maîtrise technique dans la réaction des élèves suite à la lecture de *l'Éloge de la mouche*. Pour eux, ce texte était *atopos*, absurde. Ce n'est qu'après un examen technique qu'ils ont pu l'appréhender correctement. On peut donc raisonnablement penser qu'une formation rhétorique plus poussée aurait permis des résultats encore plus percutants. L'intérêt de faire pratiquer cet exercice est d'autant plus grand qu'il dépasse le cadre strict du milieu scolaire. Quitter le point de vue éthico-philosophique pur pour adopter le point de vue de l'artisan de la rhétorique permet de faire face à la réalité complexe du monde qui nous entoure. La technique permet une prise de distance suffisante pour se mettre à la place d'autrui et envisager son point de vue, non pas forcément pour l'adopter (il n'est pas question ici d'abandonner son système de valeurs), mais pour le comprendre et pouvoir, éventuellement, y faire face (Danblon 2013 : 132-54 ; Danblon et Ferry 2014 ; Ferry 2013 ; Ferry et Sans 2015a et b ; Pearce 1994). Dans cette optique, les résultats présentés ici ne seraient qu'un aperçu encourageant de ce que l'on peut escompter avec une formation rhétorique plus poussée.

7. En guise de conclusion : peut-on faire l'éloge d'Adolf Hitler ?

Je terminerai par une question : est-il vraiment raisonnable de permettre à des jeunes de 15 ans de rédiger un éloge d'Adolf Hitler ? La question est légitime et la réponse n'est pas forcément évidente. Je reste toutefois persuadée que la censure est une erreur. D'abord parce que faire ce choix serait incohérent avec l'exercice proposé, ce qui est très mauvais pour la relation de confiance avec les élèves et l'*ethos* professoral de manière générale. Ensuite, et surtout, parce que les élèves ont besoin qu'on leur fasse confiance, d'être écoutés. Parce que nous sommes là pour les guider, et que si l'on souhaite les amener à se questionner sur les valeurs de notre société, il faut leur permettre de mener leur propre réflexion (Verdelhan-Bourgade 2001 : 165). Ainsi, interdire l'éloge paradoxal d'Adolf Hitler reviendrait, d'une certaine manière, à confiner l'élève dans un système de pensée clos, abstrait et idéalisé et à l'empêcher de se confronter aux avis divergents, pourtant nombreux dans la vie réelle. La tâche de l'enseignant n'est pas simple dans une situation comme celle-ci. D'abord parce qu'il doit lui-même faire l'effort de suspendre son jugement pour évaluer correctement l'exercice. Ensuite, parce qu'une fois l'exercice réalisé, il doit pouvoir réagir en conséquence et même se poser la question suivante : cet élève est-il un excellent technicien, ou s'exclut-il de fait de la communauté ? Il faut néanmoins éviter de se retrancher derrière la technique : il n'est pas impossible qu'un élève défende un point de vue qui nous paraisse scandaleux. Mais même dans ce cas, l'exercice aura eu le mérite de le mettre au jour, et de nous donner une occasion de réagir, d'en discuter.

En conclusion, il est bien entendu que l'enseignant doit maintenir un certain cadre. Mais l'argument d'autorité ne peut être la solution à ce genre de problème. Après tout, comment pouvons-nous attendre de nos élèves qu'ils deviennent des adultes responsables dotés de libre examen et espérer qu'ils restent éloignés des sirènes de l'obscurantisme si le modèle que nous leur transmettons est fondé sur la censure et l'autorité statutaire ?

Bibliographie

- Achard, Guy. *Cicéron, De l'invention*, texte établi et traduit par G. A., Les Belles Lettres, 1994 [2002]. Print.
- Aubrion, Étienne. *Rhétorique et histoire chez Tacite*, Université de Metz, 1985. Print.
- Bernard, Jacques-Emmanuel. *Le Portrait chez Tite-Live. Essai sur une écriture de l'histoire romaine*, Bruxelles : Latomus, 2000. Print.
- Dainville, Julie. « Le *genethliakon* dans la poésie de Sulpicia : une transgression érotique ». *Rhetor* 6 (2016), pp. 99-113.
- Danblon, Emmanuelle. *Rhétorique et rationalité. Essai sur l'émergence de la critique et de la persuasion*, Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles, 2002. Print.
- _____. *L'Homme rhétorique. Culture, raison, action*. Éditions du Cerf, 2013. Print.
- _____ et Ferry, Victor. « The Places of Inventio: towards a Rhetorical Approach of the Topics ». *Revue internationale de philosophie* 270 (2014). 403-417.
- Dandrey, Patrick. *L'Éloge paradoxal de Gorgias à Molière*. P.U.F, 1997. Print.
- Devillers, Olivier. *L'art de la persuasion dans les Annales de Tacite*, Latomus, 1994. Print.
- Dubuisson, Michel. « La Vision romaine de l'étranger. Stéréotypes, idéologie et mentalités ». *Cahiers de Clio* 81 (1985), p. 82-98. Print.
- Dufour, Médéric. *Aristote, Rhétorique*. Livre I, texte édité et traduit par M. Dufour. Les Belles Lettres, 1931 [2003]. Print.
- _____. *Aristote, Rhétorique*. Livre III, texte édité et traduit par M. Dufour. Les Belles Lettres, 1973 [2003]. Print.
- Duru-Bellat, Marie et Van Zanten, Agnès. *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2012. Print.
- Ferry, Victor. « The Virtues of Dissoi Logoi ». Ossa Conference Archives. Ossa 10, 2013. <http://scholar.uwindsor.ca/ossaarchive/OSSA10/papersandcommentaries/46>
- _____ et Sans, Benoît. « Educating Rhetorical Consciousness in Argumentation ». Dans Andre, Jo-Anne (éd.), *CASDW 2014 Proceedings*, 2015. 96-112. <https://casdwacr.files.wordpress.com/2015/06/casdw-proceedings-2014.pdf>.
- _____ et Sans, Benoît. « Introduction : éduquer le regard rhétorique ». Dans Ferry, Victor et Sans, Benoît (éds.), *Rhétorique et citoyenneté [Exercices de rhétorique 5 (2015)]*. <https://rhetorique.revues.org/399>.
- Gilbert, Michael. « Natural Normativity : Argumentation Theory as an Engaged Discipline ». *Informal Logic* 27.2 (2007). 149-161. Print.
- Goyet, Francis. *Le Sublime du lieu commun. L'invention de la rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*. Champion, 1996. Print.
- Hornblower, Simon et al. *Greek Historiography*, Clarendon Press. 1994. Print.
- Kennedy, George. *The Art of Rhetoric in the Roman World*, Princeton UP, 1972. Print.

- Lagarrigue, Jacques. *L'École. Le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent*. De Boeck, 2001. Print.
- Lamoureux, Jacques et Aujoulat, Nicolas. *Synésios de Cyrène, Opuscules I*, tome IV, texte établi par J. L., traduit et commenté par N. A., CUF, Les Belles Lettres, 2004. Print.
- Marincola, John. *Greek Historians*, Cambridge UP, 2001. Print.
- Nussbaum, Martha. *Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton university press, 2010. Print.
- Pearce, Charles. « Dissoi Logoi and Rhetorical Invention: Contradictory Arguments for Contemporary Pedagogy », 1994.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370142.pdf>.
- Pepe, Cristina. *The Genres of Rhetorical Speeches in Greek and Roman Antiquity*. Brill, 2013. Print.
- Pernot, Laurent. « Les *Topoi* de l'éloge chez Ménandre le Rhéteur ». *Revue des études grecques* 99 (1986), pp. 33-53. Print.
- _____. *La Rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romain*, 2 vols. Institut d'études augustiniennes, 1993. Print.
- _____. *La Rhétorique dans l'Antiquité*. Livre de Poche, 2000. Print.
- _____. *Epideictic Rhetoric. Questioning the Stakes of Ancient Praise*. U of Texas P, 2015. Print.
- Proust, Joëlle. « Raisonement, argumentation et rationalité chez le psychotique ». *Hermès* 16 (1995). 113-130. Print.
- Rambaud, Michel. *L'art de la déformation historique dans les commentaires de César*. Les Belles Lettres, 1952 [2011]. Print.
- Reboul, Anne. « La Résistance imaginative : émotions, valeurs et fictions ». Dans Tappolet, Christine, Teroni, Fabrice et Konzelmann Ziv, Anita (éds), *Les ombres de l'âme : penser les émotions négatives*. Éditions Marcus Haller, 2011, pp. 131-143. Print.
- Russell, Donald Andrew et Wilson, Nigel Guy. *Menander Rhetor. A Commentary*, Edited with translation and commentary by D. A. R. and N. G. W.. Clarendon Press, 1981. Print.
- Sans, Benoît. *Narratio probabilis : étude comparée des systèmes rhétoriques de Polybe et Tite-Live* (thèse de doctorat). Université libre de Bruxelles, 2012. Print.
- _____. « Enseigner le genre épideictique ». Dans Ferry, Victor et Di Piazza, Salvatore (éds.), *Les rhétoriques de la concorde*, 2015.
- Verdelhan-Bourgade, Michèle (éd.). *École, langage et citoyenneté*. L'Harmattan, 2001. Print
- Vix, Jean-Paul. *L'Enseignement de la rhétorique au II^e siècle ap. J.-C. à travers les discours 30-34 d'Aelius Aristide*. Brepols, 2010. Print.
- Webb, Ruth, *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*. Ashgate, 2009. Print.
- _____. « The Progymnasmata as Practice ». Dans Too Yun Lee (éd.), *Education in Greek and Roman Antiquity*. Brill, 2001, pp. 289-316. Print.
- Wiseman, Timothy Peter. *Clio's Cosmetics : Three Studies in Greco-Roman Literature*. Leicester UP, 1979. Print.

_____. 1993, « Lying Historians : Seven Types of Mendacity », dans Gill Christopher and Wiseman Timothy Peter (éds.) *Lies and Fiction in the Ancient World*, Liverpool University Press, 1993, pp. 122-146. Print.

Woodman, Anthony J. *Rhetoric in Classical Historiography. Fourth Studies*. Aeropagitica Press, 1988. Print.