L'ancienne rhétorique et l'étude des textes

The Ancient Rhetoric and the Study of Texts

Christine Noille

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/recherchestravaux/4002>

DOI : 10.4000/recherchestravaux.4002

ISSN : 1969-6434

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-326-7

ISSN : 0151-1874

Référence électronique

Christine Noille, « L'ancienne rhétorique et l'étude des textes », *Recherches & Travaux* [En ligne], 99 | 2021, mis en ligne le 08 décembre 2021, consulté le 11 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/4002> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/recherchestravaux.4002>

Ce document a été généré automatiquement le 11 décembre 2021.

© Recherches & Travaux

L'ancienne rhétorique et l'étude des textes

The Ancient Rhetoric and the Study of Texts

Christine Noille

- 1 L'ancienne rhétorique — ou plutôt les anciennes rhétoriques, celles qui se sont succédé depuis l'époque hellénistique jusqu'à la grande rupture dans l'enseignement des lettres à la fin du XIX^e siècle — a été au cœur des systèmes pédagogiques de l'Antiquité et de l'époque moderne. C'est donc avec beaucoup d'intérêt que les spécialistes de rhétorique regardent son retour dans l'enseignement secondaire, sous la forme d'un grand oral aux épreuves du baccalauréat. Car c'est bien de la rhétorique qu'il s'agit ici, comprise dans son sens le plus conventionnel, si l'on en croit le rédacteur du rapport ministériel qui a présidé à la réforme :

S'agissant des techniques de l'oral, l'École doit transmettre des lois connues depuis l'Antiquité et dont les fondements sont confortés par les apports récents des neurosciences. Parmi ces lois, il y a celle qui affirme que, comme dans les autres arts, pour bien parler en public, il faut faire ses gammes et solliciter la mémoire procédurale. *Les techniques fondamentales s'enseignent en quelques heures*¹.

- 2 On reconnaîtra ici, sur le mode allusif, une référence informée à l'art séculaire de bien parler pour persuader : l'« oral », ou plus précisément la parole qui se déploie en public, la prise de parole longue, relève bien d'un *ars*, c'est-à-dire, au sens ancien, d'une technicité ; laquelle s'enseigne effectivement à la fois par des règles, « des lois connues », et par l'*usus*, les « gammes », les exercices d'application². Mais pour qui connaît l'univers épistémologique de la rhétorique, la dernière affirmation de la citation ci-dessus est en revanche passablement déconcertante. Car « depuis l'Antiquité », la « mémoire procédurale » de ces cinq compétences cardinales de la rhétorique que sont l'argumentation, la disposition, l'éloquence (l'apport des figures), la mémorisation et l'interprétation orale (l'*actio*), s'est longtemps perpétuée dans un cursus qui lui était intégralement consacré et qui s'inscrivait dans la durée — un ou deux ans —, bien loin d'une approche « en quelques heures ».

- 3 Notre propos ici sera alors d'éclairer ce rapport institutionnel entre la rhétorique comme pratique sophistiquée et l'enseignement, en privilégiant trois focales sur le temps long : l'ancienne rhétorique à son apogée (xvi^e-xix^e siècle), autrement dit, la pédagogie rhétorique avant l'avènement de la littérature ; la méthodologie rhétorique dans la pédagogie au xx^e siècle, quand elle offre des procédures raffinées à l'enseignement de la littérature ; enfin, l'avènement en France au xxi^e siècle de ce nouvel exercice qu'est le grand oral du baccalauréat et qui signe l'invention d'un *genus dicendi* éminemment complexe.

L'enseignement de l'ancienne rhétorique (xvi^e-xix^e siècles)

- 4 L'enseignement de la rhétorique dans la première modernité est d'abord l'héritier des pratiques pédagogiques de l'Antiquité. Plus précisément, dans l'*Institution oratoire* — dont le titre même (*institutio* : litt. *instruction*) souligne la dimension fondamentalement éducative et pourrait se traduire par *Sur la formation de l'orateur*³ —, Quintilien détaille quatre types d'enseignement : d'abord, un entraînement à de petites rédactions sur des formes simples (fable, description, maxime...) que l'on appelle *progymnasmata*⁴ ; puis trois enseignements liés : l'apprentissage des règles⁵, la lecture commentée des modèles⁶, la composition de déclamations sur des sujets fictifs⁷. Ce sera à peu près les mêmes enseignements que reprendra à la Renaissance, et pour toute l'Europe moderne, le fameux plan des études pour les collèges jésuites, la *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu* (1^{re} éd. 1599, en vigueur sur les trois siècles à venir) que nous citerons ici dans une traduction tardive (1892) du jésuite Henri Ferté⁸.
- 5 Le plan des études spécifie d'abord la place du cycle consacré exclusivement à la rhétorique dans le cursus scolaire : comme dans le *trivium* médiéval, la rhétorique s'intègre d'abord après la grammaire (elle-même divisée en trois cours : haute classe ou cours supérieur ; moyenne classe ou cours moyen ; petite classe ou cours inférieur, qui dure deux ans et qui correspond aux classes de sixième et de cinquième dans les dénominations du xix^e siècle) mais encore après une classe dite des humanités (en seconde, donc, parachevant en quelque sorte l'enseignement de la grammaire par la lecture et l'imitation des poètes). La classe de rhétorique accueille par conséquent les « grands », c'est-à-dire des élèves déjà avancés, âgés de 15 à 17 ans selon le moment où ils ont intégré le cursus principal⁹. Et si l'ensemble du programme qui lui est assigné tient théoriquement en une seule année, l'usage semble bien avoir été de redoubler la classe de rhétorique pour étaler l'apprentissage sur au moins deux ans¹⁰.
- 6 L'élève s'initie aux premiers rudiments de la rhétorique dans la classe dédiée aux humanités, en découvrant les règles élémentaires et surtout en s'exerçant aux *progymnasmata*¹¹. Puis la classe de rhétorique proprement dite est organisée en trois temps complémentaires qui se répètent chaque jour sur un ou deux ans : la leçon sur les règles¹², séquence centrale d'une demi-journée ; en parallèle sur l'autre demi-journée, la leçon consacrée à l'analyse d'un discours¹³ ; et en ouverture et en clôture des demi-journées, les exercices de composition¹⁴ — auxquels peut s'ajouter un exercice collectif, dit de « concertation¹⁵ ». Par leur objet, à la fois distinct et clairement identifié, ces trois séquences principales articulent alors les différents versants de l'*art* pour concourir à une formation rhétorique achevée.

- 7 La pratique de la lecture commentée¹⁶ initie tout d'abord à ce qui constitue un véritable *art de lire* en rhétorique, lequel articule à la compétence méthodologique — savoir analyser le but, le plan et les ressources d'une argumentation dans un discours donné, savoir en restituer l'anatomie¹⁷ — une véritable connaissance encyclopédique : ce qui se transmet dans l'exercice n'est pas uniquement une méthode, un regard, mais avec elle, une mémoire, une culture humaniste, l'innutrition des modèles (des humanités) en même temps que leur formalisation.
- 8 Les exercices de composition, quant à eux, forment à un *art d'écrire* là encore extrêmement élaboré, des premières rédactions dans la classe des humanités à l'imitation systématique des modèles, aux grandes déclamations sur des sujets d'entraînement et jusqu'à l'élaboration collective de pièces de théâtre conçues comme orchestration d'une longue partition oratoire. De l'élève brillant en rhétorique à l'homme de lettres, il n'y aura, dans bien des cas (songeons à Corneille ou à Guez de Balzac¹⁸), qu'un pas à franchir : et cet état perdurera jusqu'au début du ^{xx}e siècle, comme en témoignent encore les publications d'un Antoine Albalat¹⁹.
- 9 Mais le point d'aboutissement du système est bien évidemment dans l'initiation à un *art de parler* qui passe des préceptes généraux à leur usage et entre dans l'adaptation aux circonstances particulières, cet *aptum* qui est depuis l'Antiquité au cœur de la technique oratoire²⁰. C'est la raison pour laquelle ce qu'en termes de l'art on appelle l'« action oratoire » n'est pas réductible à la mécanique de l'*actio*, cette ultime sous-partie du système rhétorique : dans la tradition rhétorique, la déclamation (l'oral) n'est pas un exercice indépendant, mais consécutif à l'effort d'apprentissage et d'adaptation qui a conduit de l'*inventio* à la disposition et de l'éloquence à la mémoire. La performance oratoire finale — l'art de parler — constitue à ce titre une véritable somme du cursus, qui en récapitule les étapes et les parachève dans le mouvement de la profération.
- 10 C'est ainsi que l'empire de l'ancienne rhétorique a été articulé et pérennisé dans l'institution scolaire : la durée et la complexité de l'apprentissage en ont été assurément des marqueurs forts. Après son éclipse à l'âge de la littérature, ses résurgences tardives à la fin du ^{xix}e siècle dans l'enseignement des textes littéraires n'en seront pas moins sophistiquées.

La rhétorique dans l'enseignement à l'âge de la littérature

- 11 La rhétorique a été chassée de l'École, l'histoire est connue²¹ : nous nous contenterons d'en répreciser ici les principales étapes. Tout d'abord, et contrairement à une opinion persistante, ce n'est pas la circulaire de Jules Simon en date du 27 septembre 1872 qui mettrait fin de façon protocolaire à l'enseignement de la rhétorique²² : elle initie plutôt un lent processus qui verra à tous les niveaux d'enseignement le recul des langues mortes et la promotion concomitante de la lecture expliquée — qu'elle porte sur les auteurs antiques ou sur la littérature française²³. Et rien de plus : autant dire que ce programme vaut autant par ce qu'il ne dit plus, que par ce qu'il prescrit ; c'est-à-dire par la suppression sans fanfare des exercices liés à l'art de parler au profit d'un nouvel art de lire détaché de l'art d'écrire²⁴ et finalisé sur la transmission des valeurs. Un développement officiel *infra*-paginal, dans une note des *Instructions* jointes au

programme de 1890, explicitera seul ce déplacement majeur, d'abord en ce qui concerne les auteurs latins :

Il ne s'agit pas de développer les facultés de l'esprit, au sens le plus étroit du mot ; de créer une certaine habileté à discuter, à composer, à tourner agréablement des vers et de la prose : ou du moins il ne s'agit de tout cela que très secondairement. Si c'était là tout l'éducation, ce serait l'éducation du rhéteur et du sophiste. Il s'agit beaucoup plutôt de culture morale, dans le sens le plus large de ce terme. [...] Le centre de gravité des études secondaires doit être dans l'explication [...]. Tout le reste, apprentissage des formes et des règles de la grammaire [...], doit avoir pour fin unique l'explication. Il ne s'agit plus de former des hommes capables de parler, ni peut-être même d'écrire en latin, et l'on peut gagner bien du temps sur l'étude minutieuse des règles, le thème d'élégance, etc. Mais l'explication doit être faite non pour les mots, mais pour les choses²⁵.

Puis à propos des « auteurs français » :

On s'attache trop au bien dire, pas assez à ce qui est dit de vrai et de bien. On lit pour admirer la perfection de leur art et savourer les délicatesses de leur style. C'est ainsi que les Athéniens écoutaient Démosthène [...]. L'attention trop exclusive accordée à la forme aux dépens du fond tend, de la sorte, à rapetisser l'enseignement secondaire et ramène au formalisme pur, duquel on voulait sortir. – Si l'on s'inspire au contraire des vues indiquées plus haut, l'enseignement des lettres sera moins littéraire, mais plus philosophique et humain ; il deviendra à sa manière une véritable leçon de choses morales professée par des écrivains de génie ; il sera, suivant un mot de Descartes, comme une conversation avec les plus honnêtes gens des siècles passés, où se formeront tout à la fois le jugement, le sentiment et le caractère²⁶.

- 12 L'enseignement rejoue ici à son niveau le réaménagement épistémique global qui va conduire d'une culture du texte tournée vers la (re)productivité à une culture marquée par la monumentalité et la singularité²⁷, ou pour le dire autrement, d'une culture des lettres et des techniques à une culture du littéraire. Si la poétique connaîtra de vigoureuses résurgences dès la première moitié du XIX^e siècle (*confer* la chaire de poétique au Collège de France inaugurée par Valéry le 10 décembre 1937²⁸), la littérature et son enseignement excluront durablement tout recours à la rhétorique dans l'interprétation des textes.
- 13 Du côté des critiques littéraires, la survie de la rhétorique en contexte littéraire s'effectue alors en mode mineur. C'est ainsi que dès 1890, Ferdinand Brunetière plaide pour une pertinence restreinte de l'analyse rhétorique aux littératures éloquentes²⁹. Et au tournant des années 1940, Jean Paulhan associe la figuralité, cette dimension pour lui essentielle du littéraire, à l'emprise d'une rhétoricité conçue comme artificialité libératrice³⁰. Mais il faut attendre le renouveau des recherches rhétoriques dans la seconde moitié du XX^e siècle, tant du côté de la philosophie avec l'école de Chaïm Perelman (à partir de 1958³¹) qu'avec la théorie figurale du Groupe mu (1970³²) pour que reviennent avec force dans les études linguistiques puis littéraires des outillages et des propositions se revendiquant de nouvelles rhétoriques. Et la même année 1970 verra la publication de deux études qui reversent dans le champ de l'actualité critique l'ancienne rhétorique elle-même : l'article de Roland Barthes « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire³³ » et l'ouvrage d'Aron Kibédi Varga, *Rhétorique et littérature. Études de structures classiques*³⁴. Le développement des travaux en rhétorique et sur la rhétorique, tant du côté des historiens de la littérature que des théoriciens, en particulier de la communication et de la sémiotique, sera alors exponentiel. Notre objet n'est pas d'en ressaisir l'expansion ni de situer notre propre

réflexion dans cette généalogie, mais d'attirer l'attention sur trois propositions qui ont eu pour ambition, au début du XXI^e siècle, d'articuler en profondeur rhétorique et enseignement de la littérature : les consignes des programmes de français de 1999-2000, lesquelles autorisent une appropriation assez simple ; puis, à un niveau d'expertise renforcée, la redécouverte d'un art de lire en rhétorique par l'équipe de recherche réunie autour de Francis Goyet ; très sophistiquée enfin, la rhétorique de la lecture reformulée par Michel Charles et ses continuateurs.

- 14 Dans les nouveaux programmes de français au lycée mis en place en 1999 et 2000, l'argumentation est introduite au titre de l'une des quatre « perspectives d'études » destinées à enrichir « la formation de pensée propre au français³⁵ ». L'argumentation n'est donc pas du côté des « savoirs » mais des « compétences³⁶ » ; elle devient une aptitude démocratique à la délibération par la raison, par la passion, par le caractère :

Mais pour accéder à cette maîtrise du discours qui est aussi maîtrise de soi, il faut avoir conscience de l'ensemble des processus d'argumentation, selon qu'ils relèvent de la démonstration, de la conviction ou de la persuasion. C'est donc bien à une rhétorique générale que l'on doit être attentif³⁷.

- 15 Par-delà tel ou tel corpus particulièrement marqué par la finalité persuasive, c'est bien à la rhétoricité fondamentale de tout acte de langage et par là de tout écrit que s'attache cet enseignement. Il entend donner les bases d'une grammaire de l'argumentation, les outils minimaux pour cartographier les textes du point de vue de leur rhétorique : la rhétorique devient ainsi une méthodologie d'analyse littéraire susceptible d'être déclinée selon différents niveaux de difficulté. Que cette initiation à la lecture rhétorique participe d'un réel retour de l'ancienne rhétorique et de l'idéologie qui la sous-tend, à savoir celle d'un rapport au texte tourné vers la reproductivité, un complément du programme en témoigne : l'introduction dans les exercices scolaires, de l'« écriture d'invention³⁸ ».

- 16 C'est alors en continuité avec ces présupposés et ces finalités que l'on peut inscrire les travaux de recherche des universitaires associés à l'équipe RARE, Rhétorique de l'Antiquité à la Révolution³⁹. En analysant, en traduisant et en rééditant les anciens commentaires rhétoriques néo-latins que les pédagogues de la discipline ont publiés — à la fois comme morceaux de bravoure de leur talent, comme guides, pour les lecteurs, dans la compréhension et la mémorisation, et pour les professeurs comme modèles d'analyse de textes —, ces travaux de recherche reversent dans l'actualité critique un art de lire en rhétorique expert, bien plus retors que les rudiments démocratisés dans les programmes du secondaire. Au prisme de cette pédagogie par délégation (aux anciens maîtres), chaque discours apparaît comme un dispositif complexe mêlant dans une combinaison cohérente les ressources de l'argumentation, les canevas des modèles génériques et les ornements des figures ; et en tant qu'elle travaille à en interpréter le statut et les enjeux, la lecture rhétorique s'affirme ici comme un prolégomène à une critique littéraire renouvelée, la première étape dans une herméneutique⁴⁰.

- 17 Le but affiché de la théorie rhétorique qu'a élaborée Michel Charles dans les années 1990-2010⁴¹ est en quelque sorte strictement inverse — travailler les dispositifs centrifuges, les facteurs de décohésion et d'ambiguïté, les dysfonctionnements structurels, de façon à étoiler le texte sur les textes possibles qu'il inscrit en palimpseste et sur lesquels il prend appui pour progresser :

La dernière leçon que je retiendrai ici de la pensée rhétorique est la conception du texte « réel » comme texte possible, comme choix fragile, toujours révisable. [...]

C'est cette très puissante conviction, selon laquelle le texte n'est qu'un possible parmi d'autres, qui a autorisé la tradition d'une critique créatrice, capable, historiquement, d'un véritable dialogue avec les œuvres. [...] Dans sa progression d'équilibres locaux en équilibres locaux par des crises ponctuelles, le texte abandonne un certain nombre de développements possibles, qui finissent par tisser autour de lui une multitude d'esquisses⁴².

- 18 Non seulement une telle pratique suppose une sophistication et même une difficulté méthodologique réelle dans la mise en œuvre d'une lecture « contre » le texte, qui à la fois comprend l'effet de cohésion et de lissage que produit le texte et le met à distance ; mais elle transforme le geste critique en pratique interventionniste, d'expérimentation sur ce que des travaux ultérieurs appelleront le montage textuel⁴³. Une telle pratique pourra même donner lieu à une pédagogie de critique « poétique », c'est-à-dire de critique productive — produisant de nouveaux textes⁴⁴.
- 19 C'est ainsi qu'à l'âge de la littérature, la rhétorique s'est toujours plus immiscée dans l'enseignement comme soutien et relais aux pratiques habituelles d'explication : de la grammaire élémentaire de l'argumentation à la lecture anatomique des anciens rhéteurs et à la désagrégation inventive des nouveaux rhétoriciens, la rhétorique nourrit aujourd'hui la pédagogie des textes littéraires, à tous les niveaux d'expertise. Mais il faut reconnaître qu'une telle somme de savoirs et de savoir-faire concernant la textualité ne s'avère d'aucun secours pour éclairer ce nouvel exercice rhétorique en rupture avec les références de la lecture littéraire qu'est l'épreuve du grand oral instituée en 2020 dans l'examen du baccalauréat.

L'épreuve du « grand oral » : un nouveau *genus dicendi*

- 20 La rhétorique n'en finit pas de se renouveler : c'est donc une fois encore sous l'impulsion d'une volonté politique qu'a surgi dans l'horizon des élèves et des enseignants un nouvel objet rhétorique, à la fois complexe et déroutant, l'« épreuve orale dite grand oral⁴⁵ » pour reprendre la formulation du *Bulletin officiel* en date du 13 février 2020 : complexe, parce que composé de plusieurs séquences ; déroutant parce que prescrit sans modèle d'apprentissage. Dans l'esprit du réformateur, l'épreuve ménage une nouvelle place (et un nouveau rôle) pour la rhétorique dans la pédagogie, non pas en liaison avec l'enseignement de la littérature et de la langue, mais comme contrebalancement apporté au primat de l'écrit — comme s'il était possible de penser une rhétorique de l'oral coupée de son substrat de réflexion et de préparation qui l'a fondée et motivée à toutes les époques de l'ancienne rhétorique. Il s'agit là d'un *usus* inédit de l'éloquence, qui signe l'avènement en ce début de XXI^e siècle de ce que l'ancienne rhétorique appelait un *genus*, un genre oratoire, articulant en lui une visée spécifique et un canevas *ad hoc*⁴⁶. Quels modèles possibles sont-ils alors susceptibles d'aider à penser cette pratique sans précédents ? Quel *ars* pour l'enseignement ? Telles sont les interrogations qui nous guideront ici une dernière fois dans l'ancienne rhétorique : car c'est bien avec des outillages et des questionnements issus de l'ancienne rhétorique que l'on pourra — peut-être — poser quelques jalons dans la pédagogie qui reste à inventer de cette nouvelle épreuve.
- 21 L'élément fondamental à prendre en compte est que cette épreuve regroupe trois exercices en un :

L'épreuve, d'une durée totale de 20 minutes, se déroule en trois temps :
Premier temps : présentation d'une question (5 minutes) [...].

Deuxième temps : échange avec le candidat (10 minutes) [...].

Troisième temps : échange sur le projet d'orientation du candidat (5 minutes)⁴⁷.

- 22 Il s'agit là explicitement de trois composantes hétérogènes, qui relèvent bel et bien de trois situations pragmatiques différentes, contrairement au supposé modèle italien du *colloquio* de la maturité, lequel est de part en part un entretien didactique.

La présentation d'une question

- 23 Le *Bulletin officiel* définit ce premier temps ainsi :

Au début de l'épreuve, le candidat présente au jury deux questions. Ces questions portent sur les deux enseignements de spécialité soit pris isolément, soit abordés de manière transversale. [...] Le candidat explique pourquoi il a choisi de préparer cette question pendant sa formation, puis il la développe et y répond⁴⁸.

- 24 Avec les termes de *question*, d'*explication* et de *développement*, nous tenons là un lexique qu'a jadis investi l'ancienne rhétorique de l'*expositio*. C'est aux origines de la renaissance rhétorique, à la fin du xv^e siècle, que l'on en trouve la formulation la plus forte, sous la plume de Rodolphe Agricola (1444-1485). Ce grand humaniste établit un partage fort entre les sujets qui relèvent de la *persuasion* (les matières en débat, où il faut argumenter pour convaincre) et ceux qui relèvent de l'*exposition* pure et simple, et qui par conséquent n'ont pas besoin d'une éloquence passionnée⁴⁹. La rhétorique de l'exposition nous invite ainsi à reporter la première composante de l'épreuve sur les pratiques de l'exposé didactique, structuré en deux ou trois parties et visant à répondre à une problématique (ou *question*) posée en introduction, selon une technique que l'enseignement disciplinaire inculque tout au long du lycée. C'est ici que le lien avec l'épreuve abandonnée des Travaux Pratiques Encadrés est le plus évident, ne serait-ce que par la mention des enseignements de spécialité. De savoir que l'on est dans le cadre d'une rhétorique didactique et non d'une rhétorique argumentative est le premier gain que l'ancienne rhétorique nous apporte.
- 25 Des traditions rhétoriques tardives ajoutent des précisions concernant le niveau de style et l'interprétation orale : d'une part, le xix^e siècle spécialise pour les débats savants un style « élégant et délicat⁵⁰ », « académique », lequel nous invite à reverser l'exercice du côté de l'écrit, ou du moins d'un niveau de langue soutenu : ce que le *Bulletin officiel* décrira dans sa grille d'évaluation comme un « discours fluide, efficace⁵¹ ». Quant à la prestation oratoire, il semble qu'elle ait été pensée sur le modèle — si loin, si proche... — de la conférence savante telle que l'a promue le xix^e siècle européen :

Si au contraire l'orateur se fait conférencier, il pourra [...] dissenter savamment, exposer analytiquement, ranger les arguments suivant une logique sévère, ne pas craindre de paraître systématique ; *on doute des gens qui doutent d'eux-mêmes*. Sa phrase, *de préférence classique*, s'allongera en périodes équilibrées. Sa voix restera dans le médium bref et sonore d'un mouvement habituellement lent, le *geste démonstratif* résidera dans la main et spécialement dans l'index. *Il évitera les grands élans*. [...] *D'un ton calme et déférent*, il donnera des indications précises. Sous la déférence on sentira l'affirmation convaincue, un peu raide même⁵²...

Ce qui donnera, 125 ans plus tard, dans la grille d'évaluation du *Bulletin officiel* :

La voix soutient efficacement le discours. Qualités prosodiques marquées (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes, etc.). Le candidat est pleinement engagé dans sa parole. Il utilise un vocabulaire riche et précis⁵³.

L'échange avec le candidat

- 26 Les consignes concernant ce deuxième temps du grand oral sont assez rapides, ne serait-ce que parce que l'exercice est bien connu des jurys⁵⁴ : il n'en reste pas moins qu'elles s'adossent ainsi à un non-dit qui fait problème. Si l'on se place du côté des candidats, on retrouve sollicitée une connivence culturelle avec les règles de l'entretien savant, telles qu'elles ont été élaborées aux différentes époques de l'ancienne rhétorique. Trois modèles culturels élitistes sont implicitement mobilisés pour normer un échange intellectuel : le modèle dialectique de la maïeutique socratique (se laisser porter par les questions du *magister*, dans une relation d'obéissance et de confiance⁵⁵) ; le modèle connivent du débat mondain, soumis à des impératifs de politesse, d'atténuation et de recherche du consensus⁵⁶ ; enfin le modèle dissensuel de la confrontation entre adversaires, puisant dans les ressources de la réfutation et de la polémique⁵⁷. C'est sans doute en explicitant ces trois *attitudes oratoires* qu'une pédagogie de l'entretien pourrait être amorcée.

Le projet d'orientation du candidat

- 27 On arrive avec cette composante à l'exercice le plus contesté de l'épreuve, sans doute par manque de tout repère. Or, c'est paradoxalement le plus défini par les consignes officielles :

Le candidat explique en quoi la question traitée éclaire son projet de poursuite d'études, voire son projet professionnel. Il expose les différentes étapes de la maturation de son projet (rencontres, engagements, stages, mobilité internationale, intérêt pour les enseignements communs, choix de ses spécialités, etc.) et la manière dont il souhaite le mener après le baccalauréat⁵⁸.

- 28 Nous ne sommes pas ici dans une explication didactique, mais dans la narration de ce qui semblerait devoir s'apparenter à un parcours de vie (une « maturation » intime) : or, l'ancienne rhétorique nous permet de saisir qu'il ne s'agit pas du tout d'« apprendre à parler de soi » pour utiliser la belle formule d'un atelier dédié à l'enseignement général de l'oral au lycée⁵⁹. Elle nous invite bien plutôt à reconnaître ici un dispositif redoublé, la narrativisation d'une argumentation persuasive tout à fait standard — l'important étant d'abord de savoir argumenter, et secondairement, de savoir restituer sous forme narrative les étapes d'une argumentation. Mais argumenter sur quel sujet ? La description fournie par le *Bulletin officiel* nous oriente vers un genre rhétorique ritualisé depuis l'Antiquité, en l'occurrence la forme archétypale d'une délibération.
- 29 Que faire (*quid faciam*) ? C'est à cette question que vise à répondre le parcours argumentatif de la délibération avec soi-même, en accumulant des « preuves », autrement dit des arguments, qui amèneront à la prise de décision finale. Et l'ancienne rhétorique nous enseigne que ces arguments délibératifs gagnent à être tirés du nécessaire, du possible, de l'utile, du légitime et du mode opératoire (de l'agréable) : je prends telle décision parce que cela m'est nécessaire, possible, utile, légitime, et que le *modus operandi* me convient⁶⁰. L'application au cas des études à choisir (vers quelles études s'orienter ?) suivra pour tous le même modèle argumentatif : elle restituera en le narrativisant un raisonnement qui pourra tirer argument du nécessaire (les contraintes en particulier matérielles), du possible (par rapport aux résultats obtenus), de l'utile (en référence à un débouché professionnel), de l'agrément du mode

opératoire (par exemple la préférence donnée à un cursus en CPGE, en écoles post-bac, etc.), et enfin, élément tout à fait décisif pour le *Bulletin officiel*, l'argument tiré du légitime, en l'occurrence ici la légitimité intellectuelle qui motive le choix, autrement dit l'intérêt disciplinaire.

- 30 Ainsi décortiqué, le formatage permet ensuite d'insérer dans le narratif de cette délibération la mention de la question de spécialité traitée dans le premier temps de l'épreuve, comme argument supplémentaire prouvant l'intérêt disciplinaire si tel est bien le cas (et si tel n'est pas le cas, si la question de spécialité a plus ou moins été imposée en raison de contraintes organisationnelles, il conviendra au même titre d'en faire état, sur le mode dénégatif). Quoi qu'il en soit, la narration racontera la forme de cette délibération, en privilégiant les arguments standards importants, les *lieux communs* tels qu'adaptés au cas particulier de l'élève.
- 31 Bref, quelle que soit l'aide que les références culturelles peuvent apporter pour son enseignement, il s'avère que cette nouvelle épreuve du grand oral est passablement redoutable, d'abord parce qu'elle est complexe, triple ; mais encore parce que son degré de difficulté n'est pas le même d'un temps à l'autre de l'épreuve. En rhétoriciens, il nous semble que plus un exercice est technique, plus il peut s'enseigner méthodiquement, mieux il peut s'apprendre, plus il est démocratique. En conséquence, nous dirons que le premier temps, consacré à la question de spécialité, et le dernier temps, dédié à ce que nous proposons de réinterpréter comme la restitution d'une délibération protocolaire, sont aisément formalisables sur des modèles récents (les T.P.E) ou plus anciens (l'exposition didactique, la délibération rhétorique). En revanche, nous attirons l'attention sur le fait que l'art de l'entretien, ce deuxième temps de l'épreuve, est plus ou moins laissé à l'*habitus* conversationnel du candidat avec des adultes, et qu'à ce titre, il est beaucoup plus élitiste. Comme l'est au demeurant, nous le savons tous, la compétence globale à la prise de parole en public, à moins qu'un *usus*, qu'un entraînement régulier, réparti dans la durée, ou à défaut, massif, dans les dernières semaines, prépare l'élève à y faire front.
- 32 Mais ne nous voilons pas la face : l'entraînement ne parviendra jamais au degré de technicité qu'a atteint la déclamation oratoire dans le cursus de l'ancienne rhétorique, cette somme pédagogique sans égal d'une culture et d'un art.

NOTES

1. C. Delhay, *Baccalauréat 2021. Faire du grand oral un levier d'égalité des chances*, Rapport remis à J.-M. Blanquer, ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, le 19 juin 2019, p. 3 ; nous soulignons.

2. Voir R. Barthes, « L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire », *Communications*, 16, 1970, p. 172-223.

3. Dans l'épître dédicatoire à Tryphon, Quintilien désigne lui-même ainsi son traité en douze livres : « les livres que j'avais écrits... sur la formation de l'orateur » (« *libros quos... de institutione oratoria scripseram* »), d'après la trad. de L. Baudet, sous la direction de M. Nisard, Paris, Firmin Didot et Cie, 1842, 0.0.1.

4. Voir *ibid.*, 2.4.1 : « Je vais parler maintenant des exercices par lesquels je suis d'avis que les rhéteurs commencent, ajournant pour quelque temps ce qui, dans l'acception ordinaire, compose proprement la rhétorique. Car rien ne me paraît plus méthodique que d'exercer d'abord les enfants sur des matières qui aient quelque rapport avec ce qu'ils ont appris sous les grammairiens : par exemple, sur des *récits* ».
5. Voir *ibid.*, 2.13.2 : « La rhétorique serait une chose facile et de peu d'importance, si elle se renfermait dans un aussi petit nombre de règles. Mais la plupart de ces règles sont subordonnées à la nature des causes, aux circonstances, à l'occasion, à la nécessité ».
6. Voir *ibid.*, 2.5.1 : « Puisque nous en sommes aux premiers éléments de la rhétorique, je ne crois pas devoir omettre un avertissement qui me paraît d'une grande importance pour le progrès des études. [...] Je voudrais donc que le rhéteur fit connaître à ses élèves les historiens, et surtout les orateurs, en les lisant avec eux. [...] Après avoir expliqué le sujet du discours, dont il aura ordonné la lecture, et avoir ainsi préparé les élèves à bien comprendre ses observations, il ne laissera rien passer de ce qui pourra être remarquable dans l'invention et dans l'élocution ».
7. Voir *ibid.*, 2.6.1 : « Les maîtres diffèrent encore dans leur manière d'enseigner, en ce que les uns, en donnant une matière d'amplification à leurs élèves, non contents de leur tracer la route en divisant cette matière en certains points, la développent de vive voix en y ajoutant des arguments et même des mouvements oratoires ; les autres se bornent à tracer les premiers linéaments, et, après que l'élève a lu sa déclamation, ils traitent eux-mêmes les parties qu'il n'a point remplies, et retouchent même quelquefois certains endroits avec autant de soin que s'ils avaient à parler eux-mêmes. Ces deux manières sont bonnes, et je ne sépare pas l'une de l'autre. [...] Si les élèves font preuve de jugement dans leurs compositions, la tâche du maître est presque entièrement remplie ; s'ils s'égarent encore, il faudra leur donner de nouveau un guide ».
8. Voir *Programme et règlement des études de la Société de Jésus (Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu)*, trad. H. Ferté, Paris, Hachette, 1892.
9. Lequel pouvait être précédé d'une « classe élémentaire » consacrée à l'alphabétisation.
10. Tripler sa rhétorique était un cas de figure tout à fait attesté : voir M. Leroy (dir.) et Sainte-Beuve, *Port Royal*, I, livre II, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1953, p. 544 : « [...] une double et triple année de rhétorique ».
11. Voir le *Candidatus rhetoricae* du jésuite Jouvancy (1^{re} éd. 1710), précisément adressé au postulant (*candidatus*) à la classe de rhétorique, autrement dit à l'élève en classe des humanités : J. de Jouvancy, *L'élève de rhétorique (Candidatus rhetoricae)*, 1^{re} éd. 1710, 1^{re} trad. H. Ferté, 1892), nouvelle traduction par les équipes RARE et STIH sous la direction de D. Denis et Fr. Goyet, Paris, Classiques Garnier, 2019.
12. Voir *Programme et règlement des études...*, ouvr. cité, p. 99-100 : « Il y a deux sortes de leçons : l'une se rapporte à l'art, à la théorie, elle comprend les préceptes ; l'autre se rapporte au style, et c'est en cela que consiste l'explication des discours. [...] En ce qui concerne l'interprétation des préceptes, elle aura lieu de la manière suivante : D'abord, on fera comprendre le sens du précepte ; si ce sens est obscur et que les grammairiens ne s'accordent pas, on comparera ce qu'ils pensent à cet égard. – En deuxième lieu, on citera les rhéteurs qui sont du même avis et qui donnent la même règle. – En troisième lieu, on donnera les raisons qui militent en faveur de cette règle. – En quatrième lieu, on citera quelques passages d'orateurs et de poètes où cette règle est observée. – En cinquième lieu, on ajoutera les preuves que l'histoire, la fable ou l'érudition fourniront. – Enfin on montrera comment ces règles peuvent s'appliquer aux sujets que nous traitons, et avec quel choix et quelle parure d'expressions elles doivent être employées ».
13. *Ibid.*, p. 100 : « Si l'on explique un discours ou un poème, on exposera d'abord le sens du texte ; s'il est obscur, on appréciera les différentes interprétations qui en ont été données. – En deuxième lieu, on s'attachera à faire ressortir ce qui regarde l'art oratoire en étudiant le morceau au point de vue de l'invention, de la disposition et de l'élocution ; on jugera si l'orateur a bien su s'insinuer dans l'esprit des auditeurs ; s'il parle de manière à convaincre ; de quels lieux

communs il tire ses arguments pour persuader, pour embellir son discours, pour toucher ; on jugera si un seul et même passage donne l'exemple de plusieurs préceptes ; comment l'orateur enserme son raisonnement dans des figures de pensées pour qu'on ajoute foi à ce qu'il dit, et comment il entremêle les figures de mots et les figures de pensées. –En troisième lieu on citera des passages où se trouvent le même sujet et les mêmes expressions, on citera aussi des poètes et des orateurs qui se sont servis des mêmes préceptes pour persuader ou pour raconter quelque chose de semblable ».

14. *Ibid.*, p. 98 : « Pendant que le maître corrigera les devoirs écrits, les élèves s'exerceront, par exemple, à imiter un passage d'un poète ou d'un orateur ; à composer une description de jardin, de temps, de tempête et autres choses semblables. On composera une phrase de plusieurs manières, on traduira un discours grec en latin, ou vice versa ; on mettra en prose des vers latins ou des vers grecs ; on changera le genre d'un vers en un autre genre [...] et l'on fera d'autres exercices de même genre ».

Ibid., p. 101 : « Au commencement de chaque mois, on dictera le sujet entier d'un discours, on bien on dictera ce sujet partie par partie. [...] Le maître indiquera rapidement ce qui convient à toutes les parties du discours ; les lieux communs de confirmation et d'amplification ; les principales figures que l'on peut employer ; les lieux communs à imiter dont se sont servis les bons auteurs ».

15. *Ibid.*, p. 101 : « La concertation sera un exercice consistant soit à corriger les fautes qu'un élève aura remarquées dans le discours d'un de ses condisciples ; soit en se faisant l'un à l'autre des questions sur des sujets auxquels ils se sont exercés ».

16. Pratique qui perdure jusqu'au milieu du XIX^e siècle (voir l'article de Fr. Goyet référencé dans la note ci-dessous) et qui a été inaugurée par la Renaissance humaniste, en particulier dans l'Europe du Nord, avec Érasme et Melanchthon. Philippe Melanchthon (1497-1560) a en particulier donné un commentaire rhétorique exhaustif pour les *Familiares* de Cicéron, tout le théâtre de Térence, les œuvres de Virgile et d'Ovide, etc. : voir les tomes XVII-XIX du *Corpus Reformatorum* (Brunschvicg, 1851-1853) des *Philippi Melanthonis Opera quae supersunt omnia*.

17. Sur cet exercice, voir les travaux de Francis Goyet et de Christine Noille ; par exemple, accessibles en ligne : Fr. Goyet, « Charles-Joseph Hubert et la lecture rhétorique », *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio (RIFL)*, J. Dainville et B. Sans (dir.), <<http://www.rifl.unical.it/index.php/rifl/article/view/466>>, octobre 2017 ; et Ch. Noille, « Le commentaire rhétorique classique : un modèle de microlecture non herméneutique », *Fabula-LhT*, n° 3, « Complications de texte : les microlectures », <<http://www.fabula.org/lht/3/noille.html>>, septembre 2007.

18. Voir E. Bury, « De l'imitation scolaire à l'imitation adulte : le cas de la *Ratio studiorum* et son influence sur Guez de Balzac », *Littératures classiques*, n° 74, 2011-1, p. 11-30. DOI : <10.3917/licla.074.0011>.

19. Voir A. Albalat, *L'Art d'écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Armand Colin, 1899 ; *id.*, *La Formation du style par l'assimilation des auteurs*, Paris, Armand Colin, 1901 ; *id.*, *Comment on devient écrivain*, Paris, Plon, 1925, etc.

20. Sur l'*usus*, voir Quintilien, ouvr. cité, 2.13.2 : « Aussi la principale qualité d'un orateur est-elle cet esprit de discernement qui lui apprend à se mouvoir différemment, selon les vicissitudes des causes ».

21. Voir A. Mareuil, « Les programmes de français dans l'enseignement du second degré depuis un siècle (1872-1967) », *Revue française de pédagogie*, n° 7, 1969, p. 31-45 ; A. Compagnon, « La rhétorique à la fin du XIX^e siècle (1875-1900) », dans M. Fumaroli (dir.), *Histoire de la rhétorique dans l'Europe moderne (1450-1950)*, Paris, P.U.F., 1999, p. 1215-1260.

22. Ce n'est d'ailleurs pas une circulaire, mais une « instruction ». Voir *Recueil des lois et des actes de l'instruction publique*, 25^e année, 1872 (Paris, impr. Jules Delalain et fils), n° 18, chap. « Instructions et circulaires », l'item intitulé « Instruction du ministre de l'Instruction publique, des cultes et des beaux-arts aux proviseurs, relative à l'institution des réunions périodiques des

professeurs dans les lycées et à des modifications à apporter au plan d'études de l'enseignement secondaire classique et à l'étude des langues anciennes et des langues vivantes (27 septembre 1872) », p. 341-363.

23. Voir en particulier les programmes de 1890 dans : *Instructions, programmes et règlements*, Paris, Imprimerie nationale, 1890 ; *Plan d'études et Programmes de l'enseignement secondaire classique : prescrits par arrêtés ministériels des 22 janvier 1885, 28 janvier et 12 août 1890, 15 février 1892, 6 août 1895, 9 mars 1897 et 6 août 1898*, Paris, Nony, 1902.

24. Sur ce point, voir G. Genette, « Enseignement et rhétorique au XX^e siècle », *Annales. Économies, sociétés, civilisations*, 21^e année, n° 2, 1966, p. 292-305 ; repris dans *Figures II*, Paris, Seuil, 1969, p. 23-42.

25. Citation en note de bas de page d'un long texte (4 paragraphes) avec pour référence : Extrait des rapports et procès-verbaux de la Commission des réformes, dans le *Bulletin administratif du ministère de l'instruction publique*, tome XLVIII, année 1890 (n° 912 à 937), Imprimerie Nationale, supplément au n° 922, *Enseignement secondaire. Instructions et règlements*, p. 449-450.

26. *Ibid.*, note de bas de page, p. 451.

27. Voir Ch. Noille, « La forme du texte : rhétorique et/ou interprétation », *Fabula-LhT*, n° 14, « Pourquoi l'interprétation ? », février 2015, en ligne : <<http://www.fabula.org/lht/14/noille.html>> : il y a là « deux conceptions pour le coup contradictoires concernant le rapport au texte : d'un côté, l'idée de l'autorité et de la monumentalité du texte détermine une enquête qui en déploie toujours plus les richesses et la singularité ; de l'autre, l'idée que le texte est le composé, la combinatoire — plus ou moins arbitraire, plus ou moins contingente —, de structures et de formes reproductibles et modifiables s'accorde avec une pratique manipulatrice et interventionniste, qui opère une sérialisation toujours possible du texte sur d'autres corpus exemplifiant des formes comparables, sur d'autres versions exemplifiant des formes modifiées. » Cette analyse s'inscrit dans la continuité des analyses de Michel Charles dans *L'Arbre et la source* (Paris, Seuil, 1984).

28. Voir P. Valéry, « Première leçon du cours de poétique », *Œuvres*, t. I, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1957, p. 1340-1358.

29. Voir F. Brunetière, *Apologie pour la rhétorique* [1890], dans I. Vidotto (dir.), *Exercices de rhétorique*, n° 15, 2020, en ligne : <<http://journals.openedition.org/rhetorique/1076>> : « Mais, puisqu'on parle aujourd'hui beaucoup de la constitution future d'un 'enseignement classique français', il ne paraîtra pas inutile d'exprimer le vœu que la rhétorique y reprenne sa place naturelle, et l'on ne trouvera pas mauvais que j'en donne le principal motif. C'est que notre littérature classique, — et je ne dis pas seulement la prose, je dis aussi la poésie, — est essentiellement oratoire. [...] Or comment, sans un peu de rhétorique, pourrait-on interpréter une telle littérature ? ».

30. Voir J. Paulhan, « Autour des *Fleurs de Tarbes* », *Œuvres complètes*, t. III, *Les Fleurs de Tarbes*, B. Baillaud (dir.), Paris, Gallimard, 2011, p. 405 : « Toute œuvre littéraire est un *faux* qui nous touche d'autant plus — qui nous paraît d'autant plus spontané — qu'il est plus concerté, plus conscient, plus artificieusement combiné. [...] D'où il suit clairement que l'écrivain, loin de redouter la conscience accrue que donne aux tours et figures de langage le souci rhétorique, doit encore aggraver cette conscience, et l'étendre dans la mesure du possible. » Texte rédigé à la fin des années 1930 ou dans les années 1940, publié par Paulhan dans *La Preuve par l'étymologie*, Paris, Minuit, 1953, p. 103.

31. Voir l'ouvrage inaugural de C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca, *La Nouvelle Rhétorique. Traité de l'argumentation*, Paris, P.U.F., 1958.

32. Voir [Groupe mu], *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, 1970.

33. Dans la revue *Communications*, n° 16, 1970, ouvr. cité (note 2, *supra*).

34. Paris, Didier, 1970.

35. A. Petitjean et A. Viala, « Les nouveaux programmes de français du lycée », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 107-108, 2000, p. 7-33, ici p. 23. En ligne : <https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2000_num_107_1_1893>.

36. *Ibid.*, p. 23.

37. *Ibid.*, p. 23-24.

38. Voir *ibid.*, p. 27-28 : « Les nouveaux programmes accordent à “l’écriture d’invention” une place plus conséquente qui se justifie d’un point de vue historique, didactique, théorique et pédagogique. On sait que l’invention est depuis les Latins, un élément-clé de l’argumentation ; on oublie, peut-être, que la *Poétique* d’Aristote en fait un de ses éléments essentiels. [...] Il est apparu salutaire de rétablir entre culture rhétorique et culture du commentaire un équilibre qui a été progressivement rompu. [...] Il faut entendre par “invention” essentiellement des activités et des exercices de *réécriture* de textes : imitation de textes (pastiches ou parodies) ; transformation de textes (par amplification ou par réduction) ; transposition de textes... », *Culture rhétorique et culture du commentaire* : la référence est ici explicite aux conceptions développées par Michel Charles dans *L’Arbre et la source* (ouvr. cité).

39. Parmi ceux qui ont publié des articles liés aux travaux de l’équipe, on peut citer I. Cogitore, Ch. Deloince-Louette, C. Denoyelle, E. Delvallée, G. Ferretti, S. Hache, D. Knop, C. Lignereux, P. Mounier, C. Terreaux-Scotto, J. -Y. Vialleton, A. Vibert, ainsi que, bien sûr, le fondateur de l’équipe, Fr. Goyet, et les directeurs successifs, Ch. Noille et S. Macé.

40. Voir Ch. Noille, « La rhétorique est-elle une herméneutique ? », *Exercices de rhétorique*, n° 13, 2019, en ligne : <<http://journals.openedition.org/rhetorique/914>> ; en particulier la deuxième section (« Sur les chemins de la compréhension : rhétorique et herméneutique »), avec respectivement comme sous-parties « Une herméneutique de la cohérence » et « Une herméneutique de l’argumentativité ».

41. Voir M. Charles, *Introduction à l’étude des textes*, Paris, Seuil, 1995 ; « Trois hypothèses pour l’analyse, avec un exemple », *Poétique*, n° 164, nov. 2010, p. 387-417 ; *Composition*, Paris, Seuil, 2018.

42. M. Charles, *Introduction à l’étude des textes*, ouvr. cité, p. 101-102 ; voir aussi, *ibid.*, p. 108 : « Le texte réel sera considéré comme aussi efficace par ce qu’il n’utilise pas et abandonne que par ce qu’il met effectivement en œuvre ; le texte réel sera considéré comme environné de textes virtuels et traversé par eux, au point qu’il devient lui-même un texte virtuel parmi d’autres. [...] On fait ainsi échec au principe d’autorité du texte, puisque, bien évidemment, le pouvoir d’un texte consiste à se faire lire comme seul possible, comme nécessaire ».

43. Voir en particulier la série de travaux de Ch. Noille sur le montage textuel : « Le montage d’un sermon », *Poétique*, n° 179, 2016/1, p. 28-32 ; « Le montage d’un roman », *Poétique*, n° 182, 2017/2, p. 185-190 ; « Le montage dramatique », *Poétique*, n° 189, 2021/1, p. 27-46.

44. Voir M. Escola et S. Rabau, *Littérature seconde ou la bibliothèque de Circé*, Paris, Kimé, 2015 ; F. Pennanech, *Poétique de la critique littéraire*, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 2019.

45. *Bulletin officiel de l’Éducation Nationale* spécial n° 2 du 13 février 2020, *Note de service* n° 2020-037 du 11-2-2020, p. 5-8.

46. Sur la définition de la vingtaine de genres oratoires répertoriés à l’intérieur des trois grands axes définis par les démonstratif, le délibératif et le judiciaire, voir Fr. Goyet, « Le problème de la typologie des discours », *Exercices de rhétorique*, n° 1, 2013, en ligne : <<http://journals.openedition.org/rhetorique/122>> ; et Ch. Noille, « Les genres du discours dans l’ancienne rhétorique : listes, schémas et mode d’emploi, avec un exemple (le discours de Germanicus) », *Exercices de rhétorique*, n° 3, 2014, en ligne : <<http://journals.openedition.org/rhetorique/337>>.

47. *Bulletin officiel de l’Éducation Nationale* spécial n° 2 du 13 février 2020, note de service citée, p. 5-6.

48. *Ibid.*, p. 5-6.

49. Voir R. Agricola, *De inventione dialectica libri omnes* (rédaction c. 1483, 1^{re} éd. 1515), d'après la trad. de Ph. Collé dans son doctorat (soutenu à l'Université Grenoble Alpes, 2020, p. 374) : « Or, celui qu'on instruit, est soit disposé à croire, soit doit y être contraint par la force du discours. Aussi, dans le premier cas, suffit-il au discours de développer la chose dont il parle, de quelque genre qu'elle soit, assuré de la confiance que lui accorde celui qui écoute et de son opinion ; dans le second cas, il sera fait de manière à chercher la victoire sur un auditeur même réticent. L'un est une exposition, l'autre une argumentation. Tout discours (et absolument tout ce qu'on dit), sera donc, soit une exposition, soit une argumentation. L'exposition [...] est un discours qui développe la seule pensée de celui qui parle, sans utiliser aucun moyen pour créer la confiance chez l'auditeur, alors que l'argumentation est un discours par lequel on essaie de créer la confiance au sujet de ce dont on parle ».

50. Voir B. Jullien, *Petit traité de rhétorique et de littérature*, Paris, Hachette, 1853, p. 56-57 : les discours désignés « sous le nom d'éloquence académique », « sont écrits en général dans ce style élégant et délicat [...] ; la forme en est bien réellement celles des discours destinés à une nombreuse assemblée dont on veut flatter le goût ou l'oreille ».

51. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* spécial n° 2 du 13 février 2020, note de service citée, p. 7.

52. E. Sigogne, *L'Art de parler*, Bruxelles, Paul Labomblez, 1895, p. 171. Nous soulignons.

53. *Bulletin officiel de l'Éducation Nationale* spécial n° 2 du 13 février 2020, note de service citée, p. 7.

54. Voir *ibid.*, p. 6 : « Le jury interroge ensuite le candidat pour l'amener à préciser et à approfondir sa pensée. Il peut interroger le candidat sur toute partie du programme du cycle terminal de ses enseignements de spécialité et évaluer ainsi la solidité des connaissances et les capacités argumentatives du candidat ».

55. Voir C. Perelman, « La méthode dialectique et le rôle de l'interlocuteur dans le dialogue », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 60, 1955, p. 26-31.

56. Voir B. Beugnot, *L'Entretien au XVII^e siècle*, Montréal, Presses de l'université de Montréal, 1971 ; D. Denis, *La Muse galante. Poétique de la conversation dans l'œuvre de Madeleine de Scudéry*, Paris, Honoré Champion, 2000.

57. Voir L. Albert et L. Nicolas (dir.), *Polémique et rhétorique de l'Antiquité à nos jours*, Bruxelles, De Boeck, 2010 ; R. Amossy, *Apologie de la polémique*, Paris, P.U.F., 2014.

58. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* spécial n° 2 du 13 février 2020, note de service citée, p. 6.

59. Voir le programme des journées de formation intitulées *La prise en compte de l'oral au lycée : travailler les compétences orales avec les élèves* (9 et 10 mai 2019, Plan national de formation, ESPE Molitor-Paris), Atelier 3 (16.00), « Rêvons demain : apprendre à parler de soi pour se construire et se projeter ».

60. Voir J. Jouvancy, *L'Élève de rhétorique* (1^{re} éd. 1710), trad. H. Ferté, Paris, Hachette, 1892, p. 36 (pour une édition récente, voir *supra* note 11) : « Ainsi, pour le genre délibératif, les preuves doivent être tirées de l'agréable, de l'utile, de l'honnête, du facile, du possible, du nécessaire : vous ne persuaderez pas si vous ne montrez pas que la chose est possible, facile ; qu'elle n'a rien de contraire au devoir, qu'on en recueillera beaucoup d'avantages et de plaisir ; enfin qu'il en résultera des dangers et des malheurs imminents si on ne la fait pas ».

RÉSUMÉS

Notre propos ici sera d'éclairer le rapport institutionnel entre la rhétorique comme pratique sophistiquée et l'enseignement, en privilégiant trois focales sur le temps long : l'ancienne rhétorique à son apogée (xvi^e-xix^e siècles), autrement dit, la pédagogie rhétorique avant l'avènement de la littérature ; la méthodologie rhétorique dans la pédagogie au xx^e siècle, quand elle offre des procédures raffinées à l'enseignement de la littérature ; enfin, l'avènement en France au xxi^e siècle de ce nouvel exercice qu'est le grand oral du baccalauréat et qui signe l'invention d'un *genus dicendi* éminemment complexe.

Our purpose here will be to illuminate the institutional relationship between rhetoric as a sophisticated practice and teaching, focusing on three long-term foci: ancient rhetoric at its peak (16th-19th centuries), in other words, rhetorical pedagogy before the advent of literature; rhetorical methodology in pedagogy in the 20th century, when it offers refined procedures to the teaching of literature; finally, the advent in France in the 21st century of this new exercise that is the "grand oral" of the baccalauréat and which signs the invention of an eminently complex *genus dicendi*.

INDEX

Mots-clés : rhétorique, enseignement, grand oral

Keywords : rhetoric, teaching, oral

AUTEUR

CHRISTINE NOILLE

UMR 8599 CELLF, Sorbonne Université

Christine Noille est professeure à Sorbonne Université. Ses champs de recherche sont la rhétorique et la théorie littéraire. Elle a publié de nombreux travaux sur la littérature du xvii^e siècle. Elle dirige le programme de recherche *Schola Rhetorica*, qui élabore un portail éditorial encyclopédique consacré aux apprentissages de la rhétorique par les manuels, les commentaires et l'imitation. Elle est co-directrice de la revue numérique *Exercices de rhétorique* et membre du conseil de rédaction de la revue *Poétique* (Seuil).