



HAL
open science

Déclamation et copia à l'heure du tweet : retour sur une expérience pédagogique

Emma Fayard

► **To cite this version:**

Emma Fayard. Déclamation et copia à l'heure du tweet : retour sur une expérience pédagogique. Exercices de rhétorique, 2024, 22, 10.4000/rhetorique.1673 . hal-04708583

HAL Id: hal-04708583

<https://hal.science/hal-04708583v1>

Submitted on 25 Sep 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

Déclamation et *copia* à l'heure du *tweet* : retour sur une expérience pédagogique

Emma Fayard



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rhetorique/1673>
DOI : 10.4000/rhetorique.1673
ISSN : 2270-6909

Éditeur

UGA Éditions/Université Grenoble Alpes

Édition imprimée

ISBN : 978-2-37747-490-5

Référence électronique

Emma Fayard, « Déclamation et *copia* à l'heure du *tweet* : retour sur une expérience pédagogique », *Exercices de rhétorique* [En ligne], 22 | 2024, mis en ligne le 22 avril 2024, consulté le 27 avril 2024.
URL : <http://journals.openedition.org/rhetorique/1673> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rhetorique.1673>

Ce document a été généré automatiquement le 27 avril 2024.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-SA 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Déclamation et *copia* à l'heure du tweet : retour sur une expérience pédagogique

Emma Fayard

- ¹ L'objet de cette contribution est de retracer une expérience pédagogique et critique, menée au second semestre 2022-2023 à l'Université Paris-8 – Vincennes-Saint-Denis, sur la *copia* érasmiennne, à partir d'un exercice inspiré de la déclamation. Cette expérience s'est déroulée dans le cadre de l'EC¹ « Rhétorique : rédiger, structurer, parler », dont le but, tel que le précise le descriptif des cours, est de « fournir un certain nombre d'outils nécessaires à la réflexion argumentée et l'expression critique, principalement à l'écrit (dissertation, explication de textes, commentaire composé, argumentation, note de synthèse, etc.), mais aussi à l'oral » – donc de former les étudiantes² au maniement des subtilités de la rhétorique. Ma proposition était la suivante :

Emma FAYARD	Rhétorique : rédiger, structurer, parler Semestre de printemps Vendredi 12h-15h
LA RHÉTORIQUE DE L'AMPLIFICATION	
<p>Qui n'a jamais rêvé d'assez maîtriser la langue pour tenir un long et brillant discours, emportant l'adhésion d'un public conquis ? Dès 1512, Érasme nous offre la solution. Dans son traité rhétorique <i>De Duplici copia verborum ac rerum</i> (« De la double abondance des mots et des choses »), l'humaniste rotterdamois expose une myriade de méthodes pour amplifier aussi bien son expression que ses idées, et ne jamais tomber à cours de mots. Fabuleux outil pour penser, écrire, argumenter, et bien sûr pour pérorer brillamment sur n'importe quel sujet, cette langue « copieuse » repose sur des techniques – lexicales, syntaxiques, figurales – qu'Érasme nous invite à maîtriser. Mais le paradigme de l'amplification, qui prend racine chez les rhétoriciens antiques et ne se verra guère désavoué avant l'âge classique, ne laisse aujourd'hui d'interroger : la verbosité, la logorrhée et l'emphase sont autant de défauts communément décriés. Ce cours cherche donc à interroger l'actualité des méthodes érasmiennes de l'amplification : à l'ère de la brièveté du tweet, qu'ont-elles encore à nous apporter ? Si les connaissances de l'enseignante permettent d'éclairer les enjeux du sujet, c'est surtout de la participation des étudiant.e.s à cette expérience de pensée que viendront les réponses.</p>	
<p>La bibliographie et les ressources textuelles seront distribuées en début de cours. Le mode de validation sera discuté collectivement en début d'année.</p>	

- 2 L'idée était ainsi de confronter les conseils et les outils donnés par Érasme dans ses *De duplici copia verborum ac rerum commentarii duo*³, soit sa méthode d'enrichissement à la fois du texte et des idées qui le composent, aux pratiques rédactionnelles d'un groupe d'étudiantes de Licence de lettres. Cette proposition se fonde sur un questionnement double. D'une part, j'étais curieuse de mettre à l'épreuve le *De Copia*, et de voir s'il est toujours possible d'utiliser Érasme en cours, c'est-à-dire si les méthodes d'amplification et de variation qu'il a proposées au XVI^e siècle sont toujours applicables par les étudiantes aujourd'hui : en effet, à une époque où l'amplification textuelle fait plutôt écho à une boursoufflure du langage qu'à une *copia* florissante à l'image de la nature⁴, la pertinence d'une expression amplifiée ne va pas de soi.
- 3 D'autre part, je me suis demandé si la tradition de l'enseignement rhétorique pouvait être d'une aide quelconque dans un processus de « remédiation » à l'écriture, ou d'amélioration des compétences rédactionnelles : c'est-à-dire que j'ai voulu observer si, par exemple, la notion de *dispositio* pouvait permettre aux étudiantes de comprendre pourquoi il faut faire des transitions entre les parties de sa dissertation, ou si l'idée d'*elocutio* comme étape spécifique de l'écriture d'un discours pouvait constituer une porte d'entrée vers le maniement de notions stylistiques. En effet, le rejet, depuis la fin du XIX^e siècle, de la rhétorique comme modèle pédagogique a l'inconvénient de rompre le lien qui pouvait exister entre les étudiantes et des pratiques ou des stratégies d'écriture millénaires, que l'on demande pourtant aux élèves d'analyser : j'ai donc voulu voir si l'on pouvait reconstruire ce lien et, dans cette éventualité, déterminer si c'était utile, souhaitable, pertinent. Je souhaitais déterminer s'il y a là une plus-value pour les étudiantes, dans leur compréhension de ce qu'est la rhétorique, dans l'acquisition de notions souvent complexes, et bien entendu dans leur aisance à l'écrit. C'est la mise en place de cette expérience que je vais détailler à présent.

État des lieux

Sur la *copia* et la déclamation

- 4 Le *De Copia*, on le sait, est un manuel scolaire. C'est même un manuel scolaire à succès : rappelons les propos de Christine Bénévent, dans sa contribution au volume *Érasme et la France*, où elle écrit que « les œuvres érasmiennees qui connaissent le plus grand nombre d'éditions à Paris sont des œuvres pédagogiques : le *De Copia* [...] va connaître 36 éditions à Paris au cours du xvi^e siècle, dont 24 entre 1512 et 1536⁵ ». L'ouvrage connaît la même fortune à Lyon, comme l'a montré cette fois Claude La Charité qui recense les ouvrages d'Érasme publiés chez Sébastien Gryphe : le *De Copia* bénéficie ainsi de dix-sept rééditions de 1531 à 1555, toutes au format in-8°, ce qui en fait l'ouvrage d'Érasme le plus réédité chez Gryphe⁶. Même si les deux critiques s'accordent sur le fait qu'il faut nuancer ce succès, en gardant en tête la dimension commerciale d'une telle abondance d'éditions⁷, il paraît indéniable que le manuel est utilisé à large échelle, et qu'il est même l'un des plus employés de son temps⁸. De fait, on peut lui supposer une certaine qualité, et surtout une grande efficacité dans les conseils et méthodes qu'il offre aux étudiants.
- 5 En outre, la *copia* telle que la présente Érasme apparaît étroitement liée à l'idée même d'apprentissage, d'une part parce qu'elle se fonde sur une expérience personnelle de la langue et des textes, et d'autre part parce que l'actualisation des ressources du *thesaurus* copieux suppose à l'arrière-plan une virtualité, une pluralité de textes possibles et donc toujours l'idée d'une *tentative*. Blandine Perona écrit ainsi :
- L'exercice fait passer du discours en puissance au discours réel et dans une certaine mesure, la *copia* fait que le discours est toujours un exercice, un essai, une des réalisations possibles contenue dans la puissance qu'est la *copia* qui est le reflet de l'inépuisable richesse et complexité du monde⁹.
- 6 La simple constitution d'un *thesaurus*, en effet, qui puisse être mobilisé au besoin – et c'est alors l'actualisation de la *copia* – demande à l'orateur ou à l'auteur de se placer en permanence dans une situation d'apprentissage : c'est en tout cas ce que semble indiquer Érasme. De plus, il faut noter que ce que propose le *De Copia* est certes une méthodologie pour trouver des éléments à imiter, mais c'est aussi une sorte de « boîte à outils » pour l'écriture : en somme, le manuel permet à chacun de se constituer un *thesaurus* non pas de lieux communs mais de techniques, dans lesquelles l'auteur ou l'orateur va puiser à sa convenance.
- 7 Or cette capacité à mobiliser les *bonnes* ressources au *bon* moment, c'est précisément ce à quoi je souhaite former mes étudiantes, depuis ma place d'« enseignante de rhétorique ». Il m'a ainsi semblé que la pensée d'Érasme permettait d'aborder les deux enjeux principaux d'un cours de rhétorique : d'une part, l'apprentissage des « figures de rhétorique », qu'il faut savoir identifier dans les textes pour produire des analyses de discours, et plus largement la constitution d'un *thesaurus* de techniques d'écriture ; et d'autre part, la capacité d'utiliser soi-même ces techniques, certes largement partagées mais incorporées par les étudiantes d'une manière personnelle, et remobilisées au besoin dans leurs propres productions en tenant compte de la pertinence contextuelle de tel ou tel procédé. Il m'a dès lors paru intéressant de voir dans le *De Copia* ce que l'on appellerait aujourd'hui une « ressource pédagogique ». Or cette ressource demandait un cadre où être mise en pratique : et la déclamation était à

cet égard tout indiquée. Très génériquement entendue comme l'exercice auxquels sont censés aboutir les *progymnasmata*, et présentée comme la défense d'une cause, ou d'un plaidoyer *pro et contra*, elle offrait un support adéquat pour faire travailler les étudiantes sur des procédés précis.

Sur les étudiantes

- 8 S'il n'est pas question ici de rappeler des généralités qui n'étonneront aucun.e enseignant.e de Licence, il faut tout de même noter deux caractéristiques marquantes rencontrées dans ce groupe d'étudiantes. Le premier fait notable – qui n'est pas propre au bassin de recrutement – est l'impressionnante différence de compétences rédactionnelles au sein d'une même promotion – sans tenir compte de la question de l'orthographe. Le plus souvent, en effet, deux extrêmes cohabitent : d'un côté des facilités d'écriture où une expression élégante vient soutenir une conceptualisation poussée, et de l'autre des difficultés aiguës dès le niveau linguistique, qui sont aussi un frein à la pensée. Bien entendu, une myriade de niveaux intermédiaires se trouve entre ces pôles ; mais bien souvent, l'organisation et la hiérarchisation du propos sont des points d'achoppement. De ce fait, les enjeux d'un cours de rhétorique sont d'emblée complexifiés par le fait que les étudiantes n'ont ni les mêmes attentes, ni, surtout, les mêmes besoins en termes de travail de l'écrit ; et il est néanmoins difficile de mettre en place une véritable différenciation pédagogique à l'échelle d'un groupe de quarante personnes.
- 9 Le second fait marquant est, à mon sens, la fondamentale *étrangeté* de la rhétorique pour la plupart des étudiantes. Lors du premier cours du semestre, pour lancer la discussion et me faire de la sorte une idée de l'état de leurs connaissances, j'ai demandé aux élèves ce qu'était, selon elles, la rhétorique, ou ce que le terme représentait pour elles. Certaines, bien entendu, ont une culture générale et littéraire qui leur permet de répondre plutôt juste (« C'est l'art de faire des discours ») ; mais d'autres, en revanche, paraissent prises dans une vision moralisante de la rhétorique – dans une perspective presque platonicienne : elles associent étroitement rhétorique, politique et manipulation. Pour l'une d'elles, par exemple, que je me permets de paraphraser, la rhétorique est ce que pratiquent les politiciens pour nous manipuler, et plus largement, la politique est le résultat de ces manipulations – en somme, ni la rhétorique ni la politique ne la concernent. Pour une autre, la rhétorique s'apparente à une forme – discursive – de « drague », qui est elle-même une forme de manipulation : car l'on ne saurait séduire sans se présenter sous un jour flatteur, donc trompeur.
- 10 Ces interactions, lors de la séance d'introduction, ont ainsi donné lieu à de riches échanges, d'où émergent notamment des interrogations sur la fiabilité de la parole rhétorique – ou du moins « rhétorisée », pour ainsi dire –, mais également l'idée que la pratique rhétorique est réservée à certains types de locuteurs, comme les politiques, ou à une optique performative spécifique, comme la séduction : pour le dire autrement, dans leur majorité, les étudiantes ne se perçoivent pas elles-mêmes comme rhéteuses, même lorsqu'elles pratiquent un exercice éminemment rhétorique comme la dissertation.

Sur la démarche

- 11 L'idée d'une telle démarche – l'apprentissage de la rhétorique par sa pratique – n'est pas neuve : outre le fait qu'elle fonde l'existence même des traités de rhétoriques antiques, elle fait également l'objet de projets pédagogiques et critiques contemporains. L'apparition de l'argumentation dans les programmes de l'enseignement secondaire a ainsi conduit les enseignant.e.s à s'interroger sur les modalités de la transmission de ce type d'écriture : au lycée, en effet, les élèves doivent à la fois apprendre à analyser les écrits argumentatifs des auteurs qu'ils étudient, et réaliser par eux-mêmes des productions « argumentatives », au premier rang desquelles la dissertation. Or cet apprentissage conjoint ne va pas de soi : c'est ce dont témoignent de nombreux travaux en sciences de l'éducation sur la didactique de l'argumentation. Caroline Masseron observe ainsi que « les élèves, s'ils se révèlent d'assez bons argumentateurs en production spontanée, manifestent réticences et faiblesses lors de performances écrites nécessitant de construire des discours argumentatifs plus élaborés¹⁰ » : le passage à l'écrit d'un argumentaire reste souvent un point d'achoppement pour les élèves.
- 12 Du reste, l'argumentation que ceux-ci pratiquent se restreint souvent aux exercices canoniques de préparation au baccalauréat, comme la dissertation, ce qui ne peut que renforcer leurs difficultés à produire des écrits argumentatifs hors de ce cadre. Il semble en effet compliqué pour les élèves de penser leur propre production comme obéissant aux mêmes règles que celles qu'ils doivent appliquer à l'étude des textes : comme le remarque Claudine Garcia-Debanc, « les formes de l'argumentation en situation scolaire, sous la forme de la dissertation, sont situées [par les élèves et par les enseignant.e.s] comme un genre particulier d'argumentation, qualifiée de délibération¹¹ » – et elles échappent donc, en partie, au champ de l'argumentation tel que le perçoivent les élèves. Ainsi, ce type spécifique de production écrite tend à s'éloigner de l'argumentation traditionnelle, et *a fortiori* du discours construit sur un modèle « oratoire », en raison de contraintes formelles nécessairement différentes. En effet, la dissertation « se différencie de l'argumentation par l'effacement des marques de l'énonciateur et du destinataire, le guidage du lecteur par des transitions, les reformulations successives de la problématique, autant de critères de réussite de ce genre particulier¹² » : la dissertation doit apparaître comme la discussion « objective » d'un sujet, où le rapport personnel de l'auteur aux questions posées est comme neutralisé. Ainsi, entre l'argumentation enseignée et l'argumentation pratiquée se joue une sorte de déperdition de techniques et de compétences, qui peuvent être identifiées par les élèves à la lecture des textes « canoniques » mais difficilement mises en œuvre. Actuellement, cette problématique paraît encore accentuée par la récente suppression de l'écriture d'invention au lycée ; celle-ci avait pourtant pour fonction, lors de son introduction dans les programmes, de remettre l'écriture, délaissée au profit de la seule lecture, au centre des apprentissages¹³.
- 13 En outre, Claudine Garcia-Debanc relève une difficulté supplémentaire dans l'apprentissage de l'« argumentation », qui trouve son origine dans l'incorporation à cet enseignement de notions d'analyse rhétorique : elle constate ainsi que la théorie, qu'elle soit linguistique ou rhétorique, apparaît trop complexe pour être transmise telle quelle aux élèves – du moins dans le secondaire –, mais que dans le même temps, « les éléments hérités de la rhétorique sont juxtaposés avec ceux issus des recherches linguistiques, sans que leur articulation soit problématisée, alors que les enjeux des

deux types d'études diffèrent profondément¹⁴ ». De cet impensé pédagogique résulte de fait une certaine confusion, entre d'une part l'approche essentiellement descriptive proposée par les recherches en linguistique, qui s'intéressent avant tout à la réception des discours et veulent éviter de donner des instructions quant à ce que serait une « bonne » expression, et d'autre part l'approche de la tradition rhétorique qui se veut nécessairement prescriptive, puisqu'elle consiste à édicter des critères de réussite pour chaque genre de discours.

- 14 Or cette confusion apparaît problématique : car si l'on essaie d'éviter la prescription de « règles » pour privilégier la description des faits de langue, on perd du même coup, dans l'enseignement de la pratique d'écriture, le critère de l'efficacité du discours propre à l'approche rhétorique ; et pour nous, dans le cadre d'un cours dont la fonction est d'améliorer les compétences rédactionnelles et argumentatives des étudiantes, il apparaît pourtant essentiel de proposer aux étudiantes des normes d'écriture, des stratégies, bref des « recettes » rhétoriques, pour reprendre l'expression de Barthes¹⁵, qui leur permettent d'acquérir une plus grande aisance à l'écrit.
- 15 De plus, d'autres propositions pédagogiques, dans d'autres cadres, tentent, elles aussi, de remettre la rhétorique « au programme » de l'enseignement. C'est notamment ce dont témoignent les travaux de Benoît Sans¹⁶ : celui-ci propose régulièrement des analyses des expérimentations pédagogiques qu'il a conduites en classe, dans le secondaire ou à l'Université, et qui constituent des propositions stimulantes qui permettent d'associer pratique pédagogique et interrogations scientifiques. À cet égard, et notamment dans son travail sur l'*ekphrasis*, il mobilise l'idée d'un « principe similaire à l'archéologie expérimentale », qui consiste à « mettre le matériel ancien à l'épreuve de l'expérimentation » pour en améliorer la connaissance¹⁷ : ses expériences pédagogiques avec les élèves visent ainsi, à l'arrière-plan, à tenter de mieux comprendre les ressorts de l'*enargeia*, alors que la définition de celle-ci est en définitive assez floue dans les traités rhétoriques, et que les moyens précis pour l'atteindre sont relativement peu développés. Dans la même perspective, sans aller jusqu'à espérer dégager une « meilleure » compréhension de la *copia*, il me paraissait intéressant de la mettre, elle aussi, à l'épreuve. En outre, les conclusions auxquelles aboutit Benoît Sans paraissent tout à fait cohérentes avec les constats que nous rappelions plus haut quant à l'apprentissage de l'argumentation : il écrit ainsi que « les expériences réalisées [...] montrent que la production n'est pas automatique à partir de l'analyse, qu'elle soulève des difficultés propres et permet parfois de révéler des difficultés situées au stade antérieur¹⁸ » notamment au niveau des compétences d'analyse de l'argumentation, qui se révèlent souvent lacunaires : l'utilisation d'un traité fondé précisément sur le passage de l'analyse (la constitution personnelle du *thesaurus copieux*) à la pratique (la mise en acte opportune de la *copia*) paraissait dès lors pertinente.

Méthode

Participants

- 16 Comme dit plus haut, à Paris-8, les étudiantes de Licence sont relativement libres dans le choix de leurs cours : à partir d'une maquette imposant de suivre certains types d'EC chaque semestre, chaque étudiante construit son propre emploi du temps, en fonction des cours qui l'intéressent – ou de ses disponibilités personnelles. Le « recrutement »

des participants à mon étude, pour ainsi dire, s'est donc fait grâce au descriptif du cours, publié dès le début d'année universitaire sur la brochure à destination des étudiantes – ainsi que, je suppose, grâce à mon cours du semestre précédent, puisque j'ai retrouvé près de la moitié de mon groupe du semestre d'automne au semestre de printemps. Toutefois, si l'inscription se fait donc sur la base du volontariat, les motivations de ce volontariat sont assez diverses, et il semble légèrement présomptueux de postuler chez les étudiantes un intérêt prononcé pour Érasme plutôt que pour le jour et l'horaire de mon cours.

- 17 Le groupe ainsi formé était constitué de 42 inscrits, 8 garçons et 34 filles. La majorité des étudiantes était en Licence 1, mais ont aussi participé quelques L2 et L3 (les cours de la Licence de Lettres l'Université Paris-8 sont ouverts à tous les niveaux, mais l'EC « Rhétorique » est principalement fléché pour les première année). Le taux d'abandon en cours de semestre, mesuré à partir du rendu du devoir final, est de 1,7 %.

Dispositif

- 18 Initialement, le projet qui fondait ma démarche était de déterminer « jusqu'où » il est possible de pratiquer l'amplification textuelle aujourd'hui. Ainsi, face aux *exempla* donnés par Érasme dans le *De Copia* (« ta lettre m'a fait très plaisir » et ses nombreuses variations/amplifications), il semble légitime de se demander s'il est encore possible aujourd'hui de développer à ce point une même idée tout en conservant une forme de pertinence, dans le contexte qu'on a vu de dépréciation de la parole abondante. En outre, j'avais pour objectif de trouver une parade au désinvestissement que l'on peut souvent constater dans les groupes d'étudiants, notamment en première année de Licence ; un projet de rédaction personnelle pouvait donc, à cet effet, constituer une sorte de « cheval de Troie » pour amener les étudiantes à des notions rhétoriques plus complexes. C'est dans ce cadre que j'ai décidé de recourir à un exercice inspiré de la déclamation, qui constituerait un « fil rouge » tout au long du semestre et permettrait d'aborder différents procédés d'écriture, rhétoriques et stylistiques, d'abord d'un point de vue théorique, avec des explications données par l'enseignante, puis d'un point de vue pratique, par leur mise en application par les étudiantes.
- 19 L'optique « copieuse » qui était la mienne m'a conduite à proposer un dispositif différent de ceux mis en place par Benoît Sans : il m'a ainsi semblé plus efficace, pour faire acquérir des compétences en organisation du propos et en pertinence du volume textuel, de « sauter » l'étape des *progymnasmata* pour en venir directement à une *declamatio* complète, enrichie ou ornée de différentes figures et techniques. Ce choix tient à trois considérations. En premier lieu, l'entraînement à chaque exercice de la formation rhétorique aurait, me semble-t-il, pris un temps considérable, qui aurait pu mettre en péril la réalisation d'un projet final « unifié ». Benoît Sans constate lui-même, du reste, que dans de nombreux cas, les élèves peuvent peiner à maîtriser même l'un de ces exercices : il écrit ainsi au sujet de l'*ekphrasis* que « la notion est vraisemblablement perçue comme complexe et [...] dans un grand nombre de cas, elle n'est simplement pas maîtrisée, sans doute dès le niveau de l'analyse ou de l'identification¹⁹ ». Ensuite, le fait de travailler uniquement sur de « beaux morceaux », envisagés comme des exercices distincts, permet certes d'améliorer la qualité et l'efficacité du style, mais moins celle de l'organisation d'un propos – ce qui semble pourtant fondamental dans le cadre de l'argumentation universitaire. Enfin, j'avais dans l'idée que passer d'emblée à la

déclamation permettrait d'impliquer les élèves plus rapidement et plus efficacement dans leur apprentissage de l'argumentation, qui serait de la sorte immédiatement mobilisable ; le but, de mon côté, était aussi de corriger, à terme, de meilleures dissertations, et non nécessairement de faire de mes étudiantes des virtuoses de la création littéraire – ou du moins, pas dans l'immédiat.

- 20 Pour mettre en place cette expérience, je disposais de treize séances de trois heures consécutives, le vendredi de 12h à 15h. En outre, puisqu'il ne s'agissait pas d'une étude sociologique mais d'un cours de Licence, il fallait également déterminer des modalités de contrôle des connaissances, à la fois pour correspondre aux attentes de la formation et pour mesurer l'acquisition des connaissances et des compétences par les étudiantes ; et l'EC « Rhétorique » est validé par le contrôle continu. Le projet d'écriture collectif a donc constitué un « fil rouge » tout au long du semestre, dont le rendu devait être le point d'aboutissement. Les étudiantes ont en outre passé, après quelques séances, un devoir sur table fait de questions de cours et d'une analyse rhétorique d'un discours : il s'est agi par là de vérifier que tout le monde suivait et que les notions de base sur lesquelles se fonde le travail d'écriture étaient, dans l'ensemble, acquises ou en bonne voie de l'être. L'autre note du contrôle continu était celle de la déclamation, qui a pris la forme d'un devoir « maison » : l'idée était de pratiquer en cours une partie des techniques enseignées, mais de poursuivre et de compléter le travail chez soi si nécessaire. Pour soutenir ce travail individuel et encourager la régularité, j'ai par ailleurs mis en place un tableau de suivi collaboratif, en ligne, où chacune devait reporter d'un cours sur l'autre son sujet puis, au fil des séances, sa progression – par exemple donner une liste d'arguments, puis les classer selon la *dispositio* adoptée, etc.
- 21 Pour ce qui est de l'exercice en lui-même, la consigne donnée était la suivante : d'abord, choisir un sujet de déclamation, qui pouvait être réel ou fictif, ressortir aux genres délibératif, judiciaire ou épideictique, voire constituer un éloge paradoxal ; l'essentiel était qu'il fût exprimé en une phrase. L'exercice consistait ensuite à amplifier cette phrase, progressivement, au fil des cours et des « techniques » vues en classe, afin de voir jusqu'où il était possible de l'« allonger »... tout en restant pertinente.
- 22 Sur le plan de la méthode et du déroulé de la séquence pédagogique, j'avais prévu de commencer par jeter les fondations d'une initiation à la rhétorique, c'est-à-dire le cadre et le vocabulaire fondamentaux sans lesquels rien n'est possible, pour ensuite aborder le *De Copia* sous la forme de « blocs » de chapitres, d'abord *verborum* – les *variandi rationes* d'Érasme – puis *rerum* – les *locupletandi rationes*. Les cours se sont ainsi organisés en deux temps, entre une partie d'apport théorique (qui permet au passage d'aborder des points de grammaire et de stylistique, dont les étudiantes ont souvent grand besoin), et une partie de mise en pratique. La première partie a occasionnellement débordé légèrement sur la seconde, puisque beaucoup d'éléments demandaient à être revus, mais aussi parce que les questions étaient nombreuses – j'y reviendrai. Les premières séances ont ainsi porté sur les définitions et conceptions de la rhétorique, autour notamment de l'opposition entre sophistes et philosophes, pour montrer en quoi la rhétorique peut être abstraite de considérations morales pour devenir un exercice d'écriture ; nous avons ensuite abordé la tripartition des genres de discours, et surtout nous avons travaillé sur la distinction entre les cinq étapes de la création rhétorique, avec une focalisation particulière sur la question des « lieux communs » et sur la *dispositio*.

Résultats

- 23 En ce qui concerne les « résultats » obtenus, on peut dire qu'ils offrent un bilan mitigé – en ce qui me concerne. L'idée d'« archéologie expérimentale » mobilisée par Benoît Sans a en effet été un échec relatif : l'exploitation des stratégies « copieuses » proposées par Érasme, et leur mise à l'épreuve des pratiques d'écriture contemporaines, n'ont pas réellement eu lieu. C'est pour une part lié à des facteurs externes : la mobilisation sociale contre la réforme des retraites et les nombreuses grèves reconduites qui l'ont accompagnée ont parfois entraîné la fermeture de l'Université, et plus largement des difficultés d'accès au campus *via* les transports en commun ; les quelques permanences assurées au restaurant « Le Campus » ont à cette occasion confirmé le fait qu'il est délicat de donner ou de suivre un cours au kebab.
- 24 Une autre raison, plus propre à la *copia*, pourrait toutefois expliquer ce bilan en demi-teinte : car l'application systématique de l'amplification demande un véritable effort, qui est en outre à contre-courant des habitudes d'écriture actuelles. Ainsi, les textes « copieux » témoignent certes d'une prolifération à l'image de la nature, toujours vivace, florissante, ou d'une dynamique générative qui imite le mouvement de la vie, mais cette vitalité textuelle ne doit pas faire oublier qu'elle demande aussi à l'écrivain un long travail de lutte contre une certaine *brevitas* instinctive.
- 25 Toutefois, ma frustration personnelle n'est pas le seul produit de cette expérience. J'en détaillerai ici deux aspects : l'implication des étudiantes, et les ressorts principaux de leurs difficultés face à l'exercice.

Implication dans le dispositif

- 26 À mon grand soulagement, les étudiantes ont tout à fait accepté de se prêter au jeu, et, au-delà de certains tropismes dans le choix des sujets de déclamation (l'amour, les chats...), leurs propositions étaient d'une grande diversité ; en voici un échantillon :
- Les fanfictions peuvent-elles être considérées comme des œuvres à part entière ?
 - Éloge de la lenteur
 - Faut-il mettre le lait avant ou après les céréales ?
 - L'empathie est-elle une qualité ?
 - Faut-il ressusciter Proust ?
 - De l'importance de la lettre *U*
 - Les escargots, avec ou sans coquille ?
 - Tu penses vraiment que je n'y ai pas pensé ?
 - Pourquoi le réchauffement climatique est-il une bonne chose ?
 - Faut-il dire « je t'aime » quand on ne le pense pas ?

Le travail personnel donné d'une semaine sur l'autre, consistant à trouver des arguments, les agencer, réfléchir à son *ethos*, etc., et mesuré grâce au tableau en ligne mentionné plus haut, a fait l'objet d'un investissement assez disparate : d'une part parce que certaines ne le faisaient tout simplement pas – malgré la possible surveillance qu'impliquait ledit tableau – et d'autre part parce que la quantité de travail fourni était assez variable d'une étudiante à l'autre. En revanche, la participation en cours était assez homogène, avec peu d'absentéisme et une implication collective dans les échanges ou les questions posées. On peut à cet égard supposer que le choix de faire écrire une déclamation complète, sans passer par des exercices préparatoires, a eu une influence sur l'implication des étudiantes : nous avons en effet abordé presque immédiatement la question cruciale de la distinction entre *inventio*, *dispositio* et *elocutio*

comme trois étapes différentes de l'écriture – ce qui a d'ailleurs semblé incongru pour un certain nombre d'élèves, qui n'envisagent pas qu'on puisse dissocier ce qu'on écrit de la façon dont on l'écrit. Cela en dit long, à mon sens, sur la valeur que donnent les étudiantes aux figures de style, par exemple, qui sont reléguées sans échappatoire dans le champ de l'ornement, sans considération pour leur force de persuasion.

- 27 On constate en outre un très faible taux d'abandon en cours de semestre, ce qui semble bon signe pour des étudiantes de première année, qui plus est au regard de la situation complexe engendrée par la mobilisation sociale (difficultés d'accès au campus, suspension des cours, etc.). J'ai ainsi récupéré 38 copies du devoir final, sur 42 inscrites, dont seulement deux copies vraiment indigentes : l'immense majorité des élèves s'est donc sentie impliquée dans l'exercice – bien qu'il reste difficile d'évaluer leur motivation réelle, puisque l'obtention d'une note conditionne la validation de l'EC. Quant aux notes, attribuées en fonction du respect des consignes (respecter une disposition avec exorde, narration, confirmation/réfutation, péroraison ; 2 pages minimum), de la qualité de l'expression (orthographe et syntaxe, cohésion textuelle notamment) et de l'utilisation des procédés vus en cours, elles ont été satisfaisantes ; égoïstement, j'en retiens surtout que le moment (traditionnellement redouté) de la correction des copies a été agréable, et que les déclamations m'ont souvent fait rire – ou émue.

Les ressorts des difficultés : « désacraliser » la rhétorique ?

- 28 Au fil du semestre, deux grandes familles de difficultés sont apparues – qui sont, du reste, cohérentes avec ce que l'on peut observer dans d'autres niveaux ou lieux de formation. La première paraît liée au niveau initial des étudiantes, qui n'ont que peu de connaissances en rhétorique, en stylistique et en grammaire. De fait, ce défaut de compétences oriente d'emblée les résultats de l'exercice : en début de semestre, les étudiantes ne *comprennent pas* les enjeux rhétoriques qui leur sont présentés, et il faut donc passer un temps certain à leur (ré)expliquer les fondements de la discipline. C'est également ce que relève Benoît Sans au sujet de l'*ekphrasis*, que ses élèves peinent à mettre en place car il y a des carences « dès le niveau de l'analyse ou de l'identification » de la figure²⁰ : c'est-à-dire qu'assez logiquement, si l'on n'arrive pas à faire la distinction entre narration et description, on ne peut pas produire une *ekphrasis* réussie. Ainsi, le travail de repérage et d'identification des procédés et des stratégies d'écriture est indispensable en première instance ; mais ce travail apparaît encore ardu pour une part des étudiantes qui entrent à l'Université. Or ces bases instables entraînent d'autres difficultés, liées notamment à la capacité de « distinguer la forme du fond », et d'envisager tout particulièrement l'écart qui existe entre l'auteur et l'énonciateur : c'est-à-dire qu'il est loin d'être évident, pour une part des élèves, de penser la rhétorique comme un outil, un ensemble de techniques, et non comme une posture morale qui caractériserait nécessairement l'auteur réel.
- 29 Le deuxième grand type de difficultés que j'ai identifié repose sur un sentiment d'illégitimité ou de malaise linguistique, notamment dans le contexte de l'écrit, et plus nettement encore dans le cadre universitaire. La pratique de l'écrit est comme entravée d'emblée par une conscience, chez les étudiantes, des attentes élevées qu'impliquerait le cadre de formation, voire plus radicalement le fait de devoir écrire : ainsi, telle étudiante qui parle, à l'oral, un français tout à fait convenable aura des difficultés

importantes à écrire des phrases qui respectent des règles élémentaires de syntaxe. Assez largement, donc, les étudiantes sont prises entre d'un côté la conscience du caractère discriminant de la bonne expression voire, pour certaines, une véritable insécurité linguistique, et de l'autre, une absence, voire un manque de prescriptions qui leur permettrait de compenser cette insécurité.

- 30 Enfin – mais nous n'avons pas mis cette question à l'épreuve –, il faudrait probablement prendre en considération les paramètres de genre et d'éducation des étudiant.e.s : il est à cet égard notable que les filles* se posent (et me posent) beaucoup plus de questions que les garçons*, pour des résultats parfois... peu cohérents avec cette confiance en soi.
- 31 Il semble en définitive que l'un des enjeux principaux de mon travail ait consisté à « désacraliser la représentation de l'écriture²¹ », et notamment de l'écriture créative : plutôt que de faire étudier la rhétorique à travers des textes si ce n'est canoniques, du moins achevés et donc retravaillés de nombreuses fois, il s'est agi de faire comprendre aux étudiantes que le « bon » écrit s'obtient en travaillant par étapes. Il apparaît en effet important de ne pas les laisser être tétanisées par les « attentes », ou par un éventuel modèle : c'est pour cela que j'ai fait le choix – peut-être contestable – de leur laisser autant de liberté que possible, et de proposer assez peu de modèles de déclamations. Il est vrai que, même selon Érasme, la constitution du *thesaurus* passe aussi par l'imitation et la recomposition des sources ; plus largement, la question du rapport à des modèles anciens ou contemporains d'argumentation aurait pu être riche d'enseignements. J'ai toutefois préféré laisser les étudiantes travailler à partir de leurs propres ressources, précisément parce que le projet consistait à améliorer, séance après séance, cette matière initiale²². Ainsi, chaque version était en quelque sorte le brouillon de la suivante : l'apprentissage de la « méthode » rhétorique et des étapes de composition du discours a ainsi permis aux étudiantes d'envisager la possibilité d'une progression, et les conditions de sa mise en œuvre.

Discussion

Des attentes divergentes ? De la pertinence des cours de rhétorique

- 32 Comme souvent, j'ai débuté le premier cours en demandant aux étudiantes ce qu'elles attendaient du cours, en termes de contenu, de méthodes de travail... C'est à mon sens une bonne façon de se faire une idée, pas tant de leurs attentes réelles, que de leur implication *a priori* dans le cours. Ici, j'ai eu un nombre non négligeable de réponses, et il n'a pas été difficile de créer un échange. Ces réponses se répartissaient globalement en deux catégories : l'étude d'une rhétorique « politisée » et l'amélioration de la maîtrise de l'écrit.
- 33 Ainsi, d'un côté, revenaient souvent les idées d'apprendre à convaincre et à persuader, mais aussi la volonté de savoir déceler les ressorts de la manipulation dans le discours des autres : les étudiantes témoignaient en somme d'une vision très « politique » de la rhétorique, parfois cohérente avec l'engagement de certain.e.s ou leur intérêt pour l'actualité, et surtout dans la lignée des représentations « médiatiques » de la rhétorique, dont l'une des figures actuelles pourrait être Clément Viktorovitch²³. On retrouve dans ces attentes, sous une autre forme, l'association étroite de la rhétorique et d'une forme de manipulation, qui s'exprimerait avant tout dans la parole publique. En outre, l'objectif, ici, ne semble pas tant être d'apprendre à produire un discours

efficace que de parvenir à décoder les tentatives de manipulation médiatiques ou politiques : dans ce cas, le cours de rhétorique s'inscrit dans la tradition de l'étude du « genre argumentatif », où l'enjeu est principalement d'identifier des procédés spécifiques de l'argumentation, voire du « double discours ».

- 34 Pour d'autres étudiantes, en revanche, les attentes exprimées étaient faibles, voire inexistantes, dans une sorte de relation passive à l'apprentissage ; on peut à cet égard supposer qu'entre en jeu, dans la capacité à identifier ses attentes ou ses besoins et à les exprimer, une question de degré de maturité, chez des étudiantes qui sont en début de cursus universitaire. Parmi celles-ci, l'objectif qui est revenu le plus fréquemment est celui d'« apprendre à bien rédiger », dans une vision de l'écriture qui apparaît donc prescriptive, normative : il semble alors que le rôle de l'enseignant.e soit de donner des « consignes » à suivre, et non de faire pratiquer aux élèves une écriture relativement libre afin de développer une plus grande aisance quel que soit l'objet de la rédaction. Toutefois, paradoxalement, ces attentes témoignent d'une relation plus personnelle au champ rhétorique, puisqu'il s'agit de pouvoir mettre en pratique des stratégies d'écriture ; l'analyse de discours passe de fait au second plan.
- 35 Mais hors de ces deux pôles d'attentes, il apparaît que les étudiantes n'expriment que peu, voire pas d'attentes quant à l'histoire de la discipline, ni quant à l'exercice proprement « oratoire » de la mise en scène du discours. Ces « lacunes » révèlent, me semble-t-il, deux éléments : d'une part, malgré la présence du verbe « parler » dans l'intitulé de l'EC (« rédiger, structurer, parler »), la notion de « rhétorique » reste pour les étudiantes ancrée du côté de l'écrit, et la capacité de persuader à l'oral semble secondaire ; les exercices, pourtant fréquents, d'exposés en classe sur une notion ou un texte ne paraissent donc pas envisagés à un prisme oratoire qui inclurait, par exemple, la capacité à convaincre son auditoire par une preuve éthique ou par l'*actio*, mais semblent plutôt perçus du côté d'une démarche explicative, comme la dissertation à l'écrit. En outre, l'idée d'un cours qui porterait sur l'histoire de la rhétorique semble assez exotique aux étudiantes, et relève à leurs yeux de la « culture générale », donc d'apprentissages qui peuvent avoir lieu ailleurs qu'en classe – sur Internet notamment – et seulement en cas de besoin. Quant à l'analyse proprement littéraire des textes, elle n'a pas été réellement évoquée, autrement que sous l'espèce de l'analyse des discours politiques – qui ne sont pas toujours identifiés par les étudiantes comme des textes littéraires. En somme, ce qui ressort des attentes des étudiantes correspond finalement assez peu aux modalités les plus répandues d'enseignement de la rhétorique à l'Université, hors des cours de pratique ou de création littéraire identifiés comme tels.

La copia, une réponse aux difficultés d'écriture ?

Les procédés de la *copia rerum* utilisés comme des outils de l'*inventio*

- 36 Ensuite, on l'a dit, l'un des enjeux auxquels nous avons dû faire face est celui du sentiment d'illégitimité, chez les étudiantes, dans la pratique de l'écriture. Il apparaît ainsi qu'écrire librement, ou relativement librement, n'a rien de naturel pour elles. Le choix du sujet a été source d'une réelle angoisse pour certaines (« Madame, je sais pas quoi choisir »), de même que la sélection des arguments (« J'ai pas d'idées ») : on observe de réels blocages qui concernent surtout, semble-t-il, l'*inventio*, mais pas tant pour des raisons d'inspiration que parce que les idées trouvées semblent trop

« simples » ou hors-sujet. Dans ce cas de figure, la notion de « lieu » comme question-type à poser à un sujet (le lieu du plus et du moins, par exemple) a pu occasionnellement aider, et constituer une méthode applicable presque comme un automatisme – mais seulement à la condition de *ne pas employer d'emblée* le terme de lieu, et de ruser pour amener l'idée : sinon, les étudiantes ont tendance à se concentrer plutôt sur la recherche de la bonne définition d'un « lieu » que sur la mise en œuvre d'une méthode d'invention. La pensée par contraire, au cœur de la pratique de la *declamatio*, porte également ses fruits : le raisonnement par l'absurde, parce qu'il fait souvent rire, ou au contraire parce qu'il semble aberrant, donne envie d'écrire pour étayer ou enrichir son propos.

- 37 L'une des stratégies les plus efficaces, à mon sens, pour faire surgir des idées est toutefois liée à l'amplification : c'est ce qu'Érasme désigne sous le nom de « division en parties » dans le *De Copia rerum*, qu'il classe dans les procédés de la description. Cette division en étapes, ou en morceaux, pour ainsi dire, rejoint l'entreprise de définition du sujet et de ses termes que l'on pratique dans une dissertation, par exemple, ce que les étudiantes connaissent ; et surtout, elle est indéniablement source d'écriture, parce qu'elle permet de faire apparaître de nouvelles idées, par le dépassement d'une acception commune d'un terme ou par la création de nouveaux points de vue. Ainsi, les procédés de la *copia rerum* paraissent encore mobilisables aujourd'hui dans l'expression écrite, et permettent en quelque sorte de répondre à l'angoisse de la page blanche ; et réciproquement, en ce qui concerne les définitions de la *copia*, il apparaît que ces procédés de la *copia rerum* doivent être envisagés, au moins autant que comme des techniques d'amplification *stricto sensu*, comme des outils de l'*inventio*.

Les procédés de la *copia verborum*, un ressort du plaisir d'écrire

- 38 Le sentiment d'illégitimité ressenti par une part des étudiantes paraît en outre être renforcé – j'en suis en partie responsable – par le caractère volontairement vague de la consigne donnée. La liberté dans le choix du sujet était en effet presque totale, à l'exception de sujets trop politiques ou polémiques. Mais de fait, et c'est assez frappant pour des étudiantes qui sont dans un cursus où l'on insiste sur la « création littéraire », la question qu'on m'a le plus posée est : « Est-ce que je peux [choisir tel sujet, utiliser telle figure, adopter tel *ethos*...] ? ». La capacité à utiliser cette liberté apparaît d'ailleurs plus développée chez les étudiantes avec un « meilleur niveau », en termes de connaissances comme de compétences – les deux allant souvent de pair. Pourtant, je suis partie, comme je l'ai dit, de l'idée que la rhétorique pouvait être pensée comme un ensemble de méthodes, de procédés ou de « recettes ». Mais il reste difficile, pour des étudiantes en situation de *blocage* face à l'écrit, de distinguer entre ces recettes, qui peuvent être appliquées *a priori* à tous les sujets, et le propos qu'elles veulent exprimer.
- 39 Une réelle progression s'est toutefois mise en place au sein de l'ensemble du groupe, qui a petit à petit gagné en aisance et en confiance, à force d'encouragements à prendre des libertés, mais également grâce à des conseils stylistiques précis : ainsi, le fait de suggérer le recours à des binômes synonymiques, à des changements de structure de phrase, etc., a été particulièrement utile pour dépasser l'impression de n'avoir « plus rien à dire », pour faire apparaître des idées en germe, comme pour développer une idée déjà exprimée, l'enrichir ou lui apporter de la nuance. Il ressort donc que les procédés de la *copia verborum*, eux, peuvent être utilisés non seulement pour varier l'expression, comme le suggèrent les termes de « *variandi rationes* » qui les caractérisent

chez Érasme, mais aussi pour procéder à des tests, pour ainsi dire, sur le plan des idées comme sur celui de la mise en forme, avant de retenir une version finale ; plus encore, ces procédés peuvent même être accumulés pour le plaisir de jouer avec les mots.

La déclamation, de l'apprentissage passif à l'apprentissage actif

- 40 Il est connu que dans les cursus littéraires, on forme les étudiants à l'analyse des textes, mais pas à la pratique – ou, pour être plus précise, *peu* à la pratique : l'on peut ainsi faire tout une Licence de lettres – sans même parler des classes préparatoires littéraires – sans avoir eu à produire une création littéraire, si ce n'est lors d'exercices très codifiés comme le commentaire, la dissertation ou le mini-mémoire de recherche. Or si, bien entendu, toutes les formations ne préparent pas à la création, nous attendons, en tant qu'enseignants et enseignantes, que les étudiants présentent leurs travaux sous une certaine forme, avec ses critères de réussite, ses codes formels... et donc qu'ils mobilisent une certaine *rhétorique*. À cet égard, le modèle qu'offre l'exercice de la déclamation a permis aux étudiantes de prendre conscience du caractère intrinsèquement rhétorique du travail à rendre – parce que c'était l'intitulé du cours, et que les méthodes d'écritures enseignées étaient replacées dans une histoire qui remonte à l'Antiquité – et du même coup d'attacher une importance particulière à la forme de leur écrit, à sa cohérence, à la posture énonciative qu'il suppose et transmet, et même – ce qui est rare ! – à son style. La volonté – ou du moins la consigne – de produire une argumentation efficace les a obligées à mobiliser des pans de la rédaction qu'elles tendent à laisser de côté dans le reste de leurs productions, et notamment le fait que celles-ci seront *lues*, donc qu'il faut faire un effort en direction de son lecteur : en ce sens, la déclamation, *a fortiori* avec un sujet librement choisi, a constitué un outil efficace, et stimulant, pour l'apprentissage de l'argumentation.
- 41 En outre, j'ai dit qu'on m'avait posé de nombreuses questions pendant ce cours. Les questions du type « Est-ce que je peux » faire telle ou telle chose intervenaient en général après la présentation d'une notion, comme la prosopopée ou la preuve pathétique, dont j'avais donné des exemples. Les questions portaient alors sur une variante de cet exemple, et visaient à la fois à s'assurer de la possibilité de mettre quelque chose de cet ordre dans le devoir (et l'on retrouve ici des travers habituels des étudiants, une certaine peur de la sanction, l'intérêt pour l'évaluation plutôt que pour le contenu de celle-ci) *mais aussi*, et c'est le plus important, à tester la compréhension de la notion, à vérifier qu'on en avait saisi les nuances, la complexité. Or ce travail de vérification des acquis vient rarement spontanément des élèves, et je crois que le fait de devoir remobiliser immédiatement les connaissances dans un travail personnel favorise cette volonté de comprendre et de fixer le savoir. Il y a aussi, en miroir, un effet « Monsieur Jourdain », qui produit de la prose sans le savoir : ainsi, les étudiantes se rendent compte que le fait de faire intervenir une autre voix dans leur discours est en fait une prosopopée. Il s'agit, une fois encore, de mettre en contact « le savoir », prérogative de l'enseignante, et la pratique individuelle, souvent dévalorisée. En définitive, il apparaît que ce qui se joue, c'est de mettre en confiance les étudiantes dans leur rapport à la langue, et à cette « rhétorique » qui n'est décidément pas – et c'est heureux – l'apanage de politiques trompeurs.
- 42 Je rejoins donc les conclusions de Benoît Sans citées plus haut²⁴ : l'analyse ne suffit pas à donner les moyens de produire, et le passage à la production vient souvent mettre en

lumière des difficultés préexistantes ; or pour identifier, puis surmonter les difficultés, la pratique apparaît comme un outil fondamental. Il semble ainsi que cette méthode – puisque c'en est une – d'apprentissage de la rhétorique par la pratique de la rhétorique a eu pour intérêt majeur de sortir les étudiantes d'un rapport passif à ce qu'on leur enseigne, pour tendre vers une véritable implication dans le processus d'apprentissage. J'ai ainsi pu observer que l'implication des étudiantes dans leur apprentissage prend une tout autre forme, et, semble-t-il, gagne en efficacité, quand il faut immédiatement remobiliser ce savoir par soi-même.

- 43 Que retenir, donc, de cette expérimentation ? Sans parler de la question de la notation, j'ai pu constater un véritable investissement de chacun et chacune – seulement deux copies indigentes, ce qui n'est pas si mal pour des L1 en grève. Les séances de travail en groupe, notamment, ont fait l'objet d'une véritable assiduité pour un petit groupe d'étudiantes, qui ont redemandé la définition de l'exorde, travaillé sur les connecteurs logiques, joué avec les digressions, avec une attention au détail que je n'espérais pas vraiment obtenir. Surtout, j'ai senti, chez toutes, un plaisir de l'écriture, qui s'est manifesté dans toute sa splendeur lors de la dernière séance, celle du retour des devoirs – il faut dire que c'était aussi un goûter. Alors qu'elles s'interrogeaient mutuellement sur leurs sujets ou leurs arguments, quelques étudiantes ont commencé à déclamer leur texte à leurs camarades ; et progressivement, tout le monde a lu son travail, même les plus timides, même celle qui ne savait pas si elle arriverait à lire à haute voix deux pages de texte. Surtout, et c'est ce qui m'a marquée, c'est qu'à la fin, ce n'était plus moi qui les encourageais à prendre la parole, ou qui faisais des retours positifs, mais les étudiantes entre elles, qui se disaient de « faire confiance à [leur] texte », relevaient les figures de style qu'elles avaient appréciées, l'ingéniosité de telle ou telle preuve...
- 44 J'ai donc vu émerger, et ce sera mon dernier point, une communauté de rhéteuses. Bien sûr, ce n'était pas parfait. Mais elles étaient capables d'avoir un retour critique sur des procédés rhétoriques, sur des mécanismes complexes qu'elles ne connaissaient pas en début de semestre, elles étaient capables de surmonter leur insécurité linguistique et rédactionnelle et, en outre, de le faire avec humour et bienveillance.
- 45 Il me semble ainsi, au terme de cette « expérience », que pour faire vivre la rhétorique et les textes qui nous passionnent, il est à la fois important et *efficace* de remettre les pratiques créatives au centre des modalités pédagogiques. On voudrait, c'est vrai, faire de l'histoire de la rhétorique et proposer « du contenu ». Mais il faut d'abord s'assurer que les étudiantes maîtrisent les outils élémentaires d'analyse, de compréhension et de rédaction. En somme, rien ne sert de parler de la rhétorique sans en faire, et sans en *faire faire*. La déclamation est un objet d'étude passionnant, qui n'a pas fini de livrer ses secrets ; mais c'est aussi – concluons en forme de tautologie – un outil d'enseignement fabuleux, qui gagne assurément à s'extraire d'une vision binaire qui ne la laisserait exister qu'entre les concours d'éloquence des facultés de droit, et nos activités de recherche.

NOTES

1. EC = « Élément constitutif » (cours, séminaire, atelier constituant l'élément de base d'un curriculum d'études).
2. Je fais ici le choix d'un accord en genre de majorité.
3. Érasme, *De duplici copia verborum ac rerum commentarii duo* [Josse Bade, Paris, 1512], éd. B. I. Knott, *Opera omnia*, Amsterdam, North-Holland, ASD, t. I/6, 1988.
4. Voir S. Macé, « L'amplification, ou l'âme de la rhétorique », *Exercices de rhétorique (Sur l'amplification)*, n° 4, 2014, URL : <https://doi.org/10.4000/rhetorique.364> [page consultée le 10 novembre 2023].
5. Chr. Bénévent, « Impressions parisiennes d'Érasme (1520-1536) », dans B. Perona et T. Vigliano dir., *Érasme et la France*, Paris, Classiques Garnier, 2017, p. 115-151, ici p. 121.
6. C. La Charité, « *Erasmus cum annotatiunculis*. L'atelier de Sébastien Gryphe et la diffusion d'Érasme en France et en Europe au XVI^e siècle », dans *Érasme et la France*, *op. cit.*, p. 153-200, ici p. 156 et 157.
7. Chr. Bénévent, « Impressions parisiennes d'Érasme (1520-1536) », *op. cit.*, p. 146 : « Sont très nettement privilégiées les œuvres pédagogiques, vendues de préférence en in-8°, format particulièrement maniable et entraînant des coûts moindres » ; en outre, « on imprimerait moins un texte d'Érasme par conviction, que parce que c'est un auteur "vendibilior", et dont le nom constitue à lui seul une garantie de vente ».
8. Sur l'influence d'Érasme dans le milieu scolaire, notamment français, voir aussi O. Pédeflous, « François Dubois critique de Valla. Les *Elegantiae* chez les humanistes parisiens des années 1510-1520 : grammaire, rhétorique et stylistique », dans M. Regoliosi et C. Marsico dir., *La Diffusione europea del pensiero del Valla*, Florence, Pagliai Polistampa, 2013, t. I, p. 169-196.
9. B. Perona, « Du *De Duplici Copia* à l'*Ecclesiastes* : la *copia*, ou l'âme de la rhétorique érasmiennne », *Camena*, « *Copia* : théories et pratiques », n° 28, 2022, URL : <https://www.saprat.fr/media/b3e36eb34910066d186a1bb70235f929/camena-28-2-perona-copiaamerhetorique.pdf> [page consultée le 10 novembre 2023].
10. C. Masseron, « Pour une didactique de l'argumentation (écrite) : problèmes, objets, propositions (I) », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 96, 1997, « Enseigner l'argumentation », p. 7-34, ici p. 8.
11. C. Garcia-Debanc, « L'enseignement de l'argumentation au lycée : entre approche linguistique et héritage rhétorique », *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, 2001, n° 111-112, « Les consignes dans et hors l'école », p. 189-208, ici p. 197.
12. *Ibid.*
13. Voir V. Houdart-Merot et A.-M. Petitjean, « La suppression du sujet d'invention à l'épreuve anticipée du baccalauréat : une décision à contre-courant de l'histoire », *Le Français aujourd'hui*, n° 202, 2018/3, p. 105-116.
14. C. Garcia-Debanc, *op. cit.*, p. 194.
15. R. Barthes, « L'ancienne rhétorique : aide-mémoire », *Communications*, n° 16, 1970, « Recherches rhétoriques », p. 172-223, ici p. 173.
16. B. Sans, « D'une *ekphrasis* à l'autre : des exemples antiques à l'expérimentation pédagogique », *Exercices de rhétorique (Sur l'ekphrasis)*, 17|2021, « Sur l'ekphrasis », URL : <https://doi.org/10.4000/rhetorique.1232> [page consultée le 10 novembre 2023] ; *id.*, « From technique to tactics. How to teach *dispositio* ? », dans B. Garssen, D. Godden, G. R. Mitchell, J. H.M. Wagemans dir., *Proceedings of the Ninth Conference of the International Society for the Study of Argumentation*, Sic

Sat, Amsterdam, 2019, p. 1034-1041 ; *id.* et P. Chiron dir., *Les « Progymnasmata » en pratique de l'Antiquité à nos jours*, Paris, Éditions de la Rue d'Ulm, 2020.

17. *Id.*, « D'une *ekphrasis* à l'autre », *op. cit.*

18. *Ibid.*

19. B. Sans, « D'une *ekphrasis* à l'autre », *op. cit.*, p. 9.

20. B. Sans, « D'une *ekphrasis* à l'autre », *op. cit.*

21. J'emprunte cette formule à E. Costero et K. Risselin, « Les gestes du brouillon », *Cahiers pédagogiques*, « Vers l'école du socle commun », n° 515, 2014, URL : <https://www.cahiers-pedagogiques.com/Les-gestes-du-brouillon> [page consultée le 10 novembre 2023], qui soulignent la difficulté, pour certains élèves, d'envisager leur travail autrement que comme un premier jet : il faut donc en passer par une « désacralisation » des textes, qui peut bénéficier par exemple de la comparaison entre les brouillons des écrivains célèbres et leurs productions finales. Je remercie A. Ruciak pour cette référence.

22. En un sens, cette volonté rejoint l'idée d'un travail à partir de « brouillons instrumentaux », destinés précisément à être remaniés, pour reprendre la terminologie de M. Alcorta dans son article « Utilisation du brouillon et développement des capacités d'écrit », *Revue Française de Pédagogie*, n° 137, oct.-nov.-déc. 2001, p. 95-103.

23. Voir, par exemple, son récent ouvrage *Le Pouvoir rhétorique. Apprendre à convaincre et à décrypter les discours*, Paris, Seuil, 2021, sous-titré par l'éditeur « La parole est une arme ! », et ses nombreuses interventions télévisuelles ou sur Internet.

24. B. Sans, « D'une *ekphrasis* à l'autre », *op. cit.* ; pour rappel, « les expériences réalisées tendent à donner raison aux Anciens et montrent que la production n'est pas automatique à partir de l'analyse, qu'elle soulève des difficultés propres et permet parfois de révéler des difficultés situées au stade antérieur ».