

Enseigner le genre épideictique

Benoît Sans

Université Libre de Bruxelles
Benoît.Sans@ulb.ac.be

Abstract: Since July 2013, my research team (GRAL, Université libre de Bruxelles) has started a new research that aims to reintroduce rhetorical training based on exercises inspired by the ancient practice in high schools and at University. In this paper, I consider the possibility of recreating a rhetorical teaching of the epideictic genre by reconstructing the technical knowledge that an ancient student acquired through epideictic training and by making some suggestions based on the ancient pedagogical material about the way we could teach epideictic to contemporary audiences.

Keywords: ancient rhetoric, rhetorical teaching, rhetorical exercises, speech genres, epideictic

0. Introduction: (ré)enseigner la rhétorique

Dès son émergence, dans le cadre de la Grèce du V^e siècle, on sait que la rhétorique a fait l'objet d'un enseignement. Celui-ci, dans la mesure où nos sources nous permettent encore de l'apprécier, semblait associer étroitement théorie et pratique par le biais d'exercices. Après les premiers sophistes et leurs *dissoi logoi*¹, la rhétorique a continué d'être enseignée durant toute la période classique, hellénistique et romaine, et la gamme des exercices s'est progressivement élargie. Pour les premiers siècles de notre ère, nous connaissons un ensemble relativement homogène d'exercices enseignés par les rhéteurs, chez qui les élèves chanceux poursuivaient leur formation après être passés entre les mains du maître de grammaire; ces exercices, appelés *progymnasmata*² («exercices préparatoires»), étaient organisés en un véritable programme de difficulté croissante, depuis les exercices d'écriture élémentaires jusqu'à des argumentations complètes et contradictoires³. Ces exercices étaient supposés préparer les élèves aux déclamations et au-delà, aux diverses circonstances

¹ Les *dissoi logoi* («discours doubles») sont un exercice qui consistait à défendre successivement deux points de vue opposés sur une même question. Ils nous sont encore connus grâce à un court recueil, probablement inspiré de la pensée de Protagoras (Diels-Krantz, n° 90). Sur l'utilité des *dissoi logoi* voir Danblon (2013: 127-148), Pearce (1994) et Ferry (2013).

² Pour une présentation succincte de ces exercices et du parcours des étudiants, voir Cribiore (2001), Pernot (2000: 194-200) & Webb (2001: 289-315).

³ Plusieurs exercices préparatoires («contestation et confirmation», «loi», «thèse»), comme les déclamations, reposent sur le même principe que les *dissoi logoi*.

de prise de parole de la vie publique⁴. À côté des grands traités de rhétorique (Aristote, Cicéron, Quintilien), qui portent un regard théorique sur la pratique, des discours d'orateurs et de nombreuses indications éparses, nous avons conservé d'autres ouvrages dont la dimension pratique et didactique est plus marquée, comme des manuels de *progymnasmata* et des recueils de déclamation, qui ont inspiré les professeurs de rhétorique pendant les siècles suivants⁵. Nous possédons également des documents papyrologiques qui nous renseignent sur la pratique quotidienne des rhéteurs. Lorsque la rhétorique a disparu des programmes scolaires, les outils pour l'enseigner ont également sombré dans l'oubli et s'ils ont été conservés et commentés par les philologues, ils ont été coupés de leur vocation première. Dans l'idée que la rhétorique peut encore être une capacité utile au citoyen des sociétés modernes, le groupe de recherche en rhétorique et en argumentation linguistique (GRAL) de l'Université Libre de Bruxelles tente actuellement de réintroduire une formation à la rhétorique au niveau universitaire⁶, mais également dans l'enseignement secondaire, en reconnectant les exercices antiques avec la pratique pour laquelle ils avaient été conçus. Il s'agit, en quelque sorte, de faire de l'archéologie expérimentale: tester les exercices sur des publics contemporains afin de voir s'ils permettent toujours d'obtenir les effets escomptés et s'il est possible d'en écrire d'autres afin de développer une compétence technique chez les apprenants. Chaque exercice avait en effet une certaine finalité et permettait d'acquérir des techniques susceptibles de s'intégrer dans un discours complet⁷ et dont nous pouvons toujours ressentir l'utilité en les pratiquant: l'*ekphrasis* consistait en la description vivante d'un objet ou d'une scène⁸, l'*ethopoia* sensibilisait et entraînait les élèves aux catégories de l'*ethos* et du *pathos*; quant aux déclamations, la *suasoria* imitait le genre délibératif, la *controversia* le genre judiciaire, et correspondent à des institutions que, *mutatis mutandis*, nous possédons encore. Mais les rhéteurs travaillaient également avec leurs élèves le troisième genre défini par Aristote dans la *Rhétorique*: le genre épideictique, les discours d'éloge et de blâme. Le présent article se veut une enquête préliminaire, à partir des sources pédagogiques, sur ce que nous pouvons espérer en pratiquant et en enseignant le genre épideictique aujourd'hui. Il convient dès lors de s'interroger tout d'abord sur son utilité propre.

1. La fonction du genre épideictique

On sait que le genre épideictique a longtemps été le parent pauvre de la rhétorique et difficile à cerner. En regard des genres délibératif et judiciaire, la troisième catégorie formée par Aristote semble non symétrique, étrange, éparse et si elle a été largement reprise, elle n'a pas manqué de susciter des interrogations et des problèmes de définition (PERNOT 1993: 25-42, 117-127; PRATT 2012: 177-208). Dès

⁴ Politique locale, plaidoiries, service impérial, concours, enseignement (HEATH 2004: 276-33).

⁵ En particulier les professeurs des classes de rhétorique de la Renaissance et de l'époque classique (voir par exemple, KRAUS 2013), mais aussi bien après.

⁶ D'autres initiatives similaires ont été ou sont encore menées par Ruth Webb (Lille), Malcolm Heath (Leeds), Daniëlle Van Mal-Maeder (Lausanne), Marie Humeau et Christophe Bréchet (Paris Ouest - Nanterre – La Défense) et Pierre Chiron (Paris Est - Créteil Val de Marne) que j'ai eu le plaisir de rencontrer lors de la journée d'études intitulée «L'emploi des manuels antiques dans l'enseignement de la rhétorique» organisée le 13 décembre 2013 à Lille par le professeur R. Webb.

⁷ Voir PATILLON M, *Aelius Théon. Progymnasmata*. Texte établi et traduit par M. P., Paris, CUF, 2002, p. XVIII.

⁸ Sur cet exercice et son extension, voir en particulier WEBB (2009 [2012]).

L'Antiquité, le genre épideictique a souvent été compris comme un genre cérémonial ou d'apparat, un spectacle plaisant et esthétique, sans véritable lien avec la persuasion ou l'argumentation, et où l'auditoire admire la technique et le talent de l'orateur. Le terme «*epideixis*» («démonstration»), sur lequel est construit l'adjectif «épideictique», les premières attestations et les prouesses des sophistes, témoignent que cette dimension ostentatoire a toujours été présente. Mais, dès leurs premiers pas dans le domaine rhétorique, Chaïm Perelman et Lucie Olbrechts-Tyteca insistent sur le fait que ce serait une erreur de réduire le genre à cette unique fonction, en passant à côté du rôle social, politique et rhétorique qu'il pouvait remplir (PERELMAN & OLBRECHT-TYTECA 1950, 2008 [1958]: 62-68). À la différence des genres délibératif et judiciaire, où des adversaires se disputent autour des faits, de leur interprétation et de la décision à prendre, le genre épideictique tente de rassembler la communauté autour de vues non discutées. L'orateur devient alors le porte-parole de la communauté: il fait appel au souvenir des ancêtres, des héros, des mythes fondateurs, convoque les dieux, cite les auteurs et les leaders célèbres il redécouvre le passé pour rappeler aux auditeurs ce en quoi ils ont choisi de croire et pour quelles raisons, afin de former une communauté dans le présent, de prendre des résolutions et contrer d'éventuelles objections dans le futur. La fonction profonde de l'épideictique est donc de renforcer l'adhésion aux valeurs qui fondent la communauté et ses décisions. C'est à cette conclusion que parvient également Laurent Pernot, qui cite les auteurs du *Traité de l'argumentation*, et souligne en outre le lien entre l'épideictique et le délibératif par l'encouragement et le conseil (fonction parénétiq): l'auditeur est incité à rester en conformité avec les valeurs qu'il respecte déjà et à éviter de s'en écarter (PERNOT 1993: 710-723; DANBLON 2001: 19-47). Cet effet est obtenu par une suspension temporaire de la critique, qui n'a de sens que si la critique peut s'exprimer ailleurs et en d'autres d'occasions. Mais lorsque le contenu est déjà connu, l'attention a tendance à se tourner vers la manière et la forme avec lesquelles l'orateur atteint son but, sur sa capacité à créer la communion de pensée (*homonoia*), à soulever des émotions, etc. Mais il s'agit, selon Perelman et Olbrechts-Tyteca, d'une conséquence à ne pas confondre avec le but. Même si le genre épideictique était à l'origine pratiqué dans des sociétés homogènes, on peut soulever l'hypothèse, ou l'espoir, que par sa fonction, qui consiste à rassembler plutôt qu'à diviser, il puisse encore avoir une utilité dans les sociétés multiculturelles modernes, où il trouve encore à s'exprimer lors de commémorations, de cérémonies officielles ou institutionnalisées⁹. Mais avant ou au-delà de sa fonction propre, l'exercice du genre épideictique, par ses différences avec les genres délibératif et le judiciaire, suppose une technique propre, progressivement élaborée par les Anciens, susceptible d'apporter sa contribution à la formation des esprits et d'investir des occasions ou des genres divers. Il s'agit à présent de tenter de reconstituer le contenu de cette technique et de voir ce que les Anciens peuvent nous suggérer sur la manière de l'enseigner¹⁰.

⁹ Depuis Ronald Reagan, les discours sur l'État de l'Union prononcés chaque année par les présidents américains prennent régulièrement une coloration épideictique à travers des exemples de héros du quotidien. Voir à ce sujet FERRY (2014).

¹⁰ Dans les sections 3 et 4, il ne s'agira pas tant de faire preuve d'originalité que de rassembler sous l'angle de la technique des éléments parfois épars dans la bibliographie consacrée au genre épideictique. Nous nous appuyons principalement sur les études de Laurent PERNOT (1993) et de Malcolm HEATH (2004).

2. Le genre épideictique dans la formation rhétorique de base

2.1. L'exemple du papyrus Mil. Volg. III 123

Le point de départ du parcours historique et pédagogique sera le papyrus Mil. Volg. III 123 (Pack² 2525; LDAB 7011). Ce document, qui selon l'éditeur Cazzaniga (1957, 1965) daterait du III^e siècle avant J.-C., est l'un des rares témoignages rhétoriques pour l'époque hellénistique¹¹. Il présente une série d'éloges de héros, parmi lesquels on peut reconnaître Minos, Rhadamanthe et Tydée. Dans le traitement de chaque sujet, on peut connaître certains *topoi* et procédés épideictiques typiques, définis par Aristote et repris dans les manuels des premiers siècles de notre ère, comme la bonne naissance (*eugeneia*), l'éducation (*paideia*), les vertus, les accomplissements, la comparaison. L'éditeur considère qu'il s'agit d'une collection d'éloges d'une période antérieure, mais Pernot (1993: 43-44) et, plus récemment, Fernández Delgado (2012), ont soutenu de manière convaincante qu'il s'agirait des notes de préparation d'un rhéteur. Nous aurions alors affaire à une pièce unique qui pourrait nous aider à faire des liens entre les premiers développements de la période classique et les sources abondantes de la Seconde Sophistique, aux premiers siècles de l'Empire romain. En admettant cette séduisante hypothèse, il me semble intéressant de s'attarder sur certains aspects techniques du document, qui annoncent les évolutions du genre. Il y a tout d'abord quelque chose d'étrange dans la suite des sujets identifiés: Minos et Rhadamanthe sont souvent cités aux côtés d'un troisième héros, Éaque¹²; ces trois personnages ont en commun d'avoir un parcours héroïque exemplaire et d'être devenus juges des Enfers; ils sont des *endoxoi*, des sujets célèbres et dignes d'éloge, qui, parce qu'ils rentrent dans la *doxa*, s'adaptent parfaitement à l'exercice et peuvent également constituer des références exemplaires dans de véritables discours. On peut donc supposer que le rhéteur avait voulu briser la trilogie pour surprendre ses étudiants et accroître la difficulté de l'exercice. Tydée traîne en effet des éléments troubles dans son *curriculum* (GRIMAL 1951 [2007]: 465): il est le fils d'une seconde relation (peut-être illégitime), a été élevé chez des porchers, a dû quitter sa patrie pour avoir commis un meurtre avant de s'illustrer dans l'expédition des Sept contre Thèbes; mais à l'issue de celle-ci, alors qu'il était sur le point d'expirer, il perdit le soutien de la déesse Athéna, et l'immortalité, parce qu'il s'était nourri du cerveau de son adversaire dans son crâne. Ce sujet qui «sent l'école» (PERNOT 1993: 44) aurait été qualifié d'*amphidoxon* dans la terminologie tardive, car il combine des aspects positifs et négatifs. Mais un autre détail retient l'attention dans le traitement même du sujet: même si le document est très endommagé, l'éditeur propose de lire deux fois le groupe «ou...pepaideumenos»: les deux séquences semblent se répondre et le texte vouloir dire que même s'il a eu une éducation défailante, Tydée est devenu digne d'éloge grâce à ses vertus naturelles (CAZZANIGA 1965: 35). Sur le plan technique, cela signifie que le rhéteur avait estimé qu'au lieu de contourner la difficulté, il valait mieux affronter le problème pour le transformer en une source d'éloge et qu'il voulait préparer ses élèves à ce cas de figure.

2.2. Le genre épideictique dans les *progymnasmata*

¹¹ Sur les autres papyrus d'éloges exploitables et ce que l'on peut en dire, voir Pordomingo (2007).

¹² Ils apparaissent notamment chez Ménandre le Rhéteur II, 379, 13-18; 380, 21-22.

L'*encomium* ou *epainos*¹³ avait été intégré dans le programme des *progymnasmata*, tel qu'il est présenté par Aélius Théon, Pseudo-Hermogène, Aphthonios ou encore Nicolaos¹⁴ et faisait donc partie de la formation rhétorique de base ou intermédiaire. Cet exercice permettait aux élèves d'acquérir une méthode de composition combinant l'*inventio* et la *dispositio*: les *topoi* du genre épideictique étaient organisés et abordés dans un certain ordre. Pour faire l'éloge d'une personne, après un bref *exordium*, on louait les origines, la famille, la cité, la nation; ensuite, on passait à l'enfance et à l'éducation, au genre de vie et aux débuts de carrière prometteurs; on pouvait également ajouter les biens extérieurs (richesse,...) et les dons de la nature (beauté, force, talent,...). Mais la partie principale de l'éloge était consacrée à la présentation des vertus, illustrées par les actes ou réciproquement. S'il y avait quelque chose de remarquable à dire à ce sujet, on pouvait également rappeler la mort de la personne louée. Le discours se terminait par une comparaison (*synkrisis*), toujours à l'avantage du sujet traité, et une courte conclusion. L'orateur pouvait remplir librement les différentes parties du discours, mais le plan global restait le même. Un autre exercice, appelé le «lieu commun» (*koinos topos*), exerçait les élèves à l'amplification à partir de certains types de faits ou de personnes, comme le meurtrier ou le séducteur; ce type de développement pouvait aisément s'insérer dans un discours judiciaire ou délibératif. La présence de cet exercice aux côtés de l'éloge dans les exercices préparatoires rappelle que l'éloge pouvait également être compris comme un développement ou une partie dans un autre type de discours¹⁵. Parallèlement à l'éloge, les élèves pratiquaient systématiquement le blâme, parfois sur le même sujet, mais les manuels s'étendent peu à ce propos et se contentent généralement d'affirmer que le blâme s'obtient à partir des lieux contraires à ceux de l'éloge. Comme l'a montré Pernot (1993: 481-490), le blâme n'est que le pendant artificiel de l'éloge, il est resté cantonné au domaine de l'exercice et ne pouvait s'exprimer sur la place publique, sauf en tant que partie d'autres genres de discours¹⁶. Inspirée par les premiers sophistes, la Seconde Sophistique aimait le paradoxe, et l'on peut également supposer que les élèves pratiquaient l'éloge paradoxal¹⁷. Toutefois, cet exercice ne semblait pas faire partie de l'entraînement de base (les manuels de *progymnasmata* l'ignorent): à la manière dont Gorgias commentait son éloge d'Hélène, l'éloge paradoxal était un jeu (*paignion*) plaisant, un exercice de virtuosité pour des rhéteurs de haut vol désireux de montrer leur talent et d'impressionner par une démonstration (*epideixis*) de rhétorique. Mais il suffit déjà de relever les connaissances requises pour composer un éloge standard (PERNOT 1993: 129-178, 254-265, 674-710). Il fallait d'abord maîtriser certaines techniques d'amplification (la comparaison, l'éloge indirect, l'appel à des autorités) et d'argumentation, car on devait non seulement louer, mais également montrer en quoi le sujet était digne d'éloge ou de blâme, en quoi ses actes illustraient la vertu ou le

¹³ Sur la distinction entre ces deux termes concurrents, voir PERNOT (1993: 117-126).

¹⁴ Voir les éditions dues à Michel PATILLON (2002, 2008). Les principaux manuels ont été rassemblés et traduits par Georges Kennedy (2003). On peut encore mentionner les recommandations de Quintilien (*Institution oratoire*, livres II et III), les exercices de Libanios (GIBSON: 2008) et de nombreuses indications éparpillées dans les traités de rhétorique, les discours ou *meletai*, et les autres ouvrages antiques.

¹⁵ *Rhet. Her.* III, 15; Quint. III, 7, 1-3; 28; PERNOT (1993: 25-26). Dans un discours judiciaire, il était fréquent que le défenseur fit l'éloge de l'accusé ou de lui-même.

¹⁶ Dans les discours de reproches, le blâme domine mais est presque toujours associé à une autre composante générique comme l'encouragement, l'avertissement, etc. (SANS: 2014).

¹⁷ Sur ce genre dans l'Antiquité voir PERNOT (1993: 532-543) et DANDREY (1997: 9-35). Polybe (XII, 26b, 5) mentionne toutefois un blâme de Pénélope parmi les exercices pratiqués dans les écoles.

vice; parfois même, lorsque le sujet n'était pas pleinement digne d'éloge (*endoxon*), il était recommandé ou nécessaire de le défendre et de rétablir sa réputation¹⁸. Pour trouver des arguments, l'orateur puisait dans les *topoi* qu'il avait appris, dans sa culture (mythologie, histoire, géographie) et la connaissance du monde dans lequel il vivait : il devait savoir ce qui pouvait être source d'éloge ou de blâme dans la communauté, ce que l'auditoire, ou même tout un chacun, pouvait admirer ou mépriser. Ainsi, les apprenants constituaient progressivement et par la pratique un répertoire riche et souple de valeurs, parfois contradictoires¹⁹, qui leur permettaient de faire face à chaque situation. Bien évidemment, le discours devait être écrit et prononcé dans un style approprié (PERNOT 1993: 333-421). On remarque également qu'au cours de la période hellénistique une diversification des sujets (PERNOT 1993: 178-249): on louait les héros, les grands auteurs et dirigeants, les dieux, les animaux, les végétaux, les *apsycha* (objets ou abstractions), mais aussi des contemporains, membres de la famille, amis, officiels, souverains et bientôt empereurs. Ce dernier point permet d'aborder l'étape suivante.

3. Genre épидictique et stratégie du détour

3.1. Les formes de l'épidictique ou l'éloge au quotidien

On pense que certains élèves suivaient un entraînement avancé dans le genre épидictique pour les nombreux concours d'éloquence qui fleurissaient un peu partout au début de l'Empire (HEATH 2004: 218-254 ; PERNOT 1993: 60-66), mais aussi pour les nombreuses circonstances de la vie publique qui donnaient lieu à un discours de type épидictique. Certains traités sont uniquement consacrés à ce genre, comme ceux attribués à Ménandre le Rhéteur et celui de Pseudo-Denys datant du III^e siècle après J.-C²⁰. Le premier traité de Ménandre est organisé en fonction des sujets des éloges; le second traité de Ménandre et celui de Pseudo-Denys décrivent les différents types de discours épидictiques en fonction des circonstances pour lesquels ils sont conçus: ainsi, le *gamêlios logos* est le discours de mariage, le *klêtikos* est le discours d'invitation, l'*epibatêrios* est le discours d'arrivée, le *syntaktikos* est le discours de départ. Toute allée et venue, tout événement de la vie publique et privée (naissance, mariage, anniversaire, funérailles, couronnement, promotion, inauguration) était l'occasion d'un discours, qui pouvait revêtir une importance politique et sociale: c'était un moyen d'entretenir des relations, d'attirer l'attention, d'acquérir du renom, de commencer une carrière publique et de se rapprocher de ceux qui détenaient le pouvoir. Dans l'état actuel de nos sources, on constate ainsi généralement une intensification et une attention accrue pour le genre l'épidictique qui coïncide avec l'installation du régime impérial: l'explication traditionnelle, qui mérite sans doute d'être nuancée (HEATH 2004: 277-279), est que dans un monde où les principaux enjeux politiques et judiciaires étaient contrôlés par l'empereur et ses représentants, l'activité rhétorique et politique s'était déplacée (PERNOT 2000: 170-178) vers le genre épидictique, grâce à une stratégie de détour²¹. Pernot cite notamment le cas du discours d'ambassade (*presbeutikos logos*): le représentant

¹⁸ Le lien entre éloge et apologie est attesté dès les origines, avec l'éloge d'Hélène de Gorgias. Voir PERNOT (1993: 682-689).

¹⁹ Voir par exemple, Arist., *Rhet.* I, 9 = 1367b 12-20.

²⁰ Les deux traités sont rassemblés dans RUSSELL & WILSON (1981 [2004]).

²¹ PERNOT (1993 : 710-723). Sur l'épidictique comme lieu du détour, voir également l'article de Loïc Nicolas dans le présent volume.

d'une cité qui avait subi un désastre et venait demander une aide de l'empereur, commençait par faire un éloge de ce dernier et de ses bienfaits, puis une lamentation sur sa cité et sa splendeur passée; l'empereur pouvait alors se sentir obligé de faire à nouveau preuve de générosité envers une cité qui avait mérité son aide. L'allocution de bienvenue adressée à nouveau gouverneur faisait l'éloge du nouvel arrivant et de la cité qui l'accueille: le destinataire était alors informé de ce qui faisait la réputation de la cité, de ce dont ses habitants se préoccupaient et implicitement, de ce qu'un bon dirigeant devait faire pour être apprécié de ses administrés.

3.2. Les techniques du détour

Les différents discours circonstanciels qui viennent d'être mentionnés sont particulièrement intéressants car ils dépassaient le cadre de l'exercice et devaient composer avec les conditions du réel, qu'il soit passé, présent ou futur. Dans le chapitre qu'il consacre à la technique, Pernot identifie les problèmes ou tensions qui peuvent naître de ce contact avec la réalité au fil des étapes de la composition d'un discours (1993: 522-523). L'orateur devait tout d'abord trouver l'information et les arguments qui lui permettraient de remplir les différentes parties du discours; ensuite, il ne pouvait se contenter de généralités, mais prendre en compte les caractéristiques particulières de son sujet: montrer ce qui rendait la personne ou l'objet loué différent et meilleur que les autres; enfin, il ne pouvait accumuler tout ce qu'il avait trouvé de bon à dire, mais devait sélectionner les points ou les arguments les plus saillants et susceptibles de plaire. Toutefois, le problème majeur était que la réalité devait rarement correspondre au modèle et idéaux héroïques. Il n'est dès lors guère surprenant de voir apparaître chez Ménandre le rhéteur (I, 346, 9-19 ; 353, 25-26), qui tente de théoriser les différents genres épидictiques, une nouvelle tentative de classification, peut-être plus réaliste et probablement inspirée du genre judiciaire (PERNOT 1993: 537): pour qualifier le sujet au regard de la *doxa* et du discours à faire, Ménandre relève, à côté de l'*endoxon* et du *paradoxon*, l'*amphidoxon* et l'*adoxon* (PERNOT 1993: 537-539); ce dernier terme, qui n'a pas encore été mentionné, semble désigner pour le rhéteur²² un sujet manifestement négatif ou, de façon plus cohérente et séduisante, un sujet qui ne s'accorde pas avec le modèle standard de l'*endoxon*, à un degré moindre que le *paradoxon*, par manque (alpha privatif) plutôt que par opposition (préfixe *para-*): il s'agit simplement d'un sujet obscur, inintéressant ou insignifiant, sans réputation ou sans qualité, plutôt que malfamé²³. Cette réflexion provient peut-être du souci de rendre compte d'une situation ou d'un sentiment fréquent dans la pratique: il arrivait sans doute que le nouveau gouverneur fraîchement débarqué et qu'il fallait accueillir avec un discours approprié n'avait pas d'illustres ancêtres, n'était pas originaire d'une cité fameuse et n'avait pas encore de brillante carrière derrière lui pour témoigner de ses vertus. Dans un esprit jurisprudentiel et avec une claire intention didactique, Ménandre le Rhéteur et ses homologues tentaient d'envisager toutes les situations possibles et d'y apporter des solutions pratiques, que l'on peut résumer de la manière suivante²⁴:

²² Le principal passage (Men. Rhet. I 346, 9-19) est contesté, mais son authenticité a été défendue par Pernot (*ibid.*)

²³ Le terme *adoxon* est attesté dès l'époque classique (voir par exemple Isocrate, *Ev.* 66; *Phil.* 19; 89; Démosthène, *De cor.*, 68, 201), ainsi que des éloges qui semblent correspondre à cette catégorie (PEASE 1926: 27-42).

²⁴ Ces différentes techniques sont répertoriées par PERNOT (1993: 522-525; 715-717).

- a) On pouvait tout simplement ne pas faire mention d'un élément gênant et sauter une rubrique. Mais le modèle du discours, la succession des lieux était sans doute connue de l'assistance et créait des attentes. Aussi les traités recommandaient généralement de cacher le manque et détourner l'attention en mettant l'accent sur les éléments plus positifs: on pouvait ainsi ne parler que des ancêtres illustres ou dire que la personne louée avait gagné suffisamment de gloire par elle-même (Men. Rhet. II, 370, 15-20); si l'empereur n'était pas né dans une famille illustre, on pouvait rappeler son ascendance divine (II, 370, 21-28); si les parents de futurs mariés ne s'étaient pas particulièrement distingués, on louait leur honnêteté et leur modestie pour passer rapidement à l'éloge des héros du jour (II, 403, 21-25).
- b) Lorsque le problème était trop manifeste pour être simplement éludé, un autre procédé consistait à transformer le défaut en une source d'éloge: c'est, semble-t-il, la stratégie utilisée par le rhéteur du P. Mil. Volg. III 123 dans le cas de Tydée, dont tous les élèves devaient connaître l'histoire, et dans le *Eis basilea* de Ps-Aelius Aristide (PERNOT 1993: 261-265). Ménandre (I, 347, 23-30) écrit quant à lui que quand il n'y avait pas d'argument d'éloge à tirer de la position d'une cité, parce qu'elle était située dans une région très froide ou entourée d'un désert (c'est-à-dire en l'absence d'un environnement directement exploitable, comme des plaines, un cours d'eau, un accès à la mer), on pouvait dire que cela rendait ses habitants plus philosophes et endurants; que s'il fallait louer une personne très jeune, sans hauts faits à son actif, dans le cadre d'un discours d'anniversaire, on pouvait déjà louer le fait qu'elle était l'objet de discours (Men. Rhet. II, 412, 23-25). Pernot rappelle que les traités d'inspiration sophistique sont fondés sur le principe que tout pouvait être loué et offraient des traitements doubles pour les différents *topoi*²⁵.
- c) Une autre technique, dans le cas des éloges de personnes, consistait à blâmer les prédécesseurs (Men. Rhet. II, 378, 16-26) ou à parler des espoirs pour l'avenir, des qualités que la personne louée ne possédait peut-être pas encore, mais développerait certainement, ou des erreurs qu'elle ne ferait pas. À propos de la justice par exemple, Ménandre le Rhéteur suggérait d'affirmer le nouveau gouverneur «cherchera à égaler Minos, imitera Rhadamanthe et rivalisera avec Éaque» (Men. Rhet. II, 380, 22-23); ou de façon plus générale, «qu'un homme qui n'ignore rien de ce qu'il convient, examine tout avec précision, comment ne pourrait-il pas être clair et admis de tous qu'il gouvernera pour le bien de ceux qui sont sous sa charge?» (Men. Rhet. II, 380, 3-6).
- d) Enfin, on pouvait également songer à inventer des faits et des qualités. Comme le rappelle Pernot, on lit déjà dans la *Rhétorique* d'Aristote que «pour l'éloge et pour le blâme, il faut traiter les qualités proches de celles existantes comme étant identiques à celles-ci» (*Rhet.* I, 9 = 1367a 32- b 7) et dans la *Rhétorique à Alexandre* qu'«en somme l'éloge est l'amplification de choix, d'actions, de discours fameux et l'appropriation de tels biens s'ils ne sont pas présents» (III, 1 = 1425b 36-38). Le genre épideictique ne visait pas à établir l'historicité des faits, mais plutôt à les interpréter au regard de valeurs

²⁵ Pernot (1993 : 520). Il cite et traduit plusieurs exemples : *Rhet. Ad Her.*, III, 13 ; Ps-Hermog., *Prog.*, 18, 1-4 ; Alex. Noum. 338, 19-26, Spengel III, p. 5 ; *Excerpta rhetorica*, Halm, p. 587, 28-30 ; Ps-Denys, 258, 13-19.

sociales et morales; il s'agissait, inévitablement, d'embellir la réalité, à de nobles fins. En outre, le rôle des traités de rhétorique était d'envisager tous les moyens exploitables: leur objet n'était pas l'éthique, mais la technique. Toutefois, cela ne signifie pas qu'ils ne tenaient aucun compte de l'éthique ou ne la rencontraient pas sur certains points. Dans plusieurs passages (Men. Rhet. II, 371, 11-14; 390, 5-13; Ps-Denys, 273, 18-22; 274, 10-11), l'invention pure et simple est conseillée et peut combler un vide, mais elle doit rester vraisemblable et ne peut servir que lorsqu'il n'y a pas de conséquences à craindre, c'est-à-dire dans les exercices mythologiques ou fantaisistes, ou bien quand les affirmations sont invérifiables. Cette solution était souvent utilisée en dernier ressort car les autres techniques permettent de l'éviter. Quand il s'agissait de discours réels, les rhéteurs hésitaient à recommander le complet mensonge, et les impératifs éthiques et pratiques se rejoignaient: en présence de la personne louée et de son entourage, qui la connaissait bien, le mensonge paraîtrait maladroit, ne convaincrait pas et attirerait le soupçon sur la moralité de l'orateur, autant que sur son talent (Men. Rhet. II, 397, 30 - 398, 5). L'éloge dressait toujours un portrait flatteur, mais devait rester proche de l'original, plausible et pertinent; c'est ce qui faisait toute sa difficulté, mais aussi son intérêt.

S'ils relevaient sans doute de tendances diverses (PERNOT 1993: 493-605), ces derniers procédés s'ajoutaient aux précédents pour s'intégrer l'arsenal technique des futurs orateurs. À celui-ci, il fallait encore associer des qualités intellectuelles indispensables, qui pouvaient également émerger par l'exercice, comme la créativité, la souplesse d'esprit, le sens jugement (HEATH 2004: 16-17, 234) qui permettaient de s'affranchir du modèle et de faire le bon choix dans un délai limité parmi les stratégies rhétoriques possibles.

4. Des pistes pour (ré)apprendre le genre épideictique

Venons-en au point principal de cette réflexion qui, paradoxalement, est rarement abordé dans les travaux modernes qui nous ont permis de restituer l'enseignement et l'exercice du genre épideictique dans l'Antiquité. Si, outre sa fonction et son utilité propre, le genre épideictique apporte des techniques spécifiques aux jeunes apprenants, et s'il était un jour possible de réintroduire le genre épideictique dans une formation contemporaine à la rhétorique, quelles suggestions nos sources peuvent-elles encore nous offrir en termes pédagogiques? Le principe qui se dessine dans les manuels d'exercices et le P. Mil. Volg. III 123 est, somme toute, relativement simple et s'il n'est pas vraiment révolutionnaire, on peut supposer qu'il avait dû prouver son utilité et son efficacité²⁶: dans un premier temps, à l'aide d'exemples et d'exercices, les élèves étaient invités à imiter et à se conformer à un ou plusieurs canevas types afin d'acquérir ces modèles et une certaine topique; on créait ainsi des attentes partagées par tous ceux qui maîtrisaient les codes des genres. Ensuite, on augmentait la difficulté en variant les sujets et en soumettant des cas problématiques au regard du modèle lui-même, de la topique et du principe qui consistait à parler en termes

²⁶ Malcolm Heath développe la même idée à propos de la théorie des états de la cause: «I never found it credible that generations of, presumably intelligent and competent, professional teachers would have persisted in using the theory if their experience did not convince them that it was genuinely useful resource, both for teachers and for students» (HEATH 2007: 106).

positifs avec la rigueur de la technique. Les élèves sont ainsi amenés à adapter le modèle, à faire preuve d'innovation tout en le respectant: le modèle n'était plus une norme à suivre, mais un ensemble souple de règles ou de régularités, qui guidaient la pensée; il permettait à la fois de donner au discours un caractère régulier et générique, et de faire ressortir les originalités du traitement²⁷. Si cette interprétation est correcte, elle était également une préparation cohérente avec la suite du parcours des futurs orateurs. Si adapter le modèle, revisiter de façon inattendue un thème ou un genre bien connu pouvait constituer un jeu littéraire subtil et appréciable pour un public de connaisseurs²⁸, cette relative souplesse était parfois rendue nécessaire par les conditions mêmes de la réalité de l'exercice quotidien du ou des genres épидictiques²⁹, dont l'impact et l'importance sociale et politique n'est pas à négliger. Les sources semblent indiquer que les Anciens envisageaient une progression et que l'on pouvait accroître la difficulté et affiner la technique au moyen de sujets contemporains, en vue d'enjeux réels et sensibles; elles suggèrent une progression de l'*endoxon* vers le *paradoxon*. Il ne faut d'ailleurs pas oublier que les héros, les dieux, les auteurs ou dirigeants célèbres faisaient alors partie d'une culture vivante et de la réalité du temps. Un enseignement expérimental de l'éloge pourrait donc commencer par un sujet endoxal et familier, comme faire l'éloge de sa propre ville, de son loisir ou son personnage favori, notamment à des fins de publicité³⁰; on peut ensuite orienter les élèves vers un sujet adoxal (un animal inconnu des non-spécialistes) ou amphidoxal (une célébrité controversée) plutôt que paradoxal. Faire le blâme des mêmes sujets peut être un moyen d'exercer la flexibilité de l'esprit, mais aussi de ressentir les avantages et les écueils de cette stratégie³¹. Une autre voie pourrait être de placer les apprenants dans une situation fictive où un discours de type épидictique pourrait prendre place, sur le modèle de l'*ethopoia*: imaginer les paroles que pourraient prononcer quelqu'un qui doit faire un discours de commémoration ou d'inauguration. On peut alors pimenter l'exercice en ajoutant des circonstances potentiellement problématiques, comme faire un discours de réception du prix Nobel de la paix alors que son pays est toujours engagé dans des conflits, ou bien célébrer l'anniversaire d'une compagnie pétrolière ou financière impliquée dans de récents scandales. Ainsi, les orateurs pourraient éprouver la difficulté de créer l'*homonoia*, les tensions entre leurs idées et la réalité, la nécessité de la technique et de l'entraînement; l'exercice serait aussi une initiation pratique aux questions éthiques. Quant à l'éloge ou au blâme paradoxal, s'ils paraissent souvent impressionnants ou amusants, mal compris, ils peuvent aussi donner à l'apprentissage un caractère artificiel et coupé de la pratique; mais intégrés dans une progression croissante, ils constituent un défi intéressant auquel on peut s'adonner, comme les anciens sophistes, pour le plaisir de la performance et de la technique elle-même.

²⁷ Sur la notion de genre de discours chez les Anciens, voir notamment GOYET (2013).

²⁸ Voir par exemple l'exploitation du *genethliakon* dans l'élégie latine, et en particulier dans le cycle de Sulpicia (DAINVILLE 2015). Montrer la maîtrise des codes des genres, s'adonner aux jeux littéraires ou rhétoriques, et ainsi faire la preuve d'avoir reçu une certaine éducation, pouvait être la marque ou l'affirmation d'un statut social (GLEASON 1995; RIESS 2008: 58-59; RIVES 2008: 35-49).

²⁹ Dans la section qu'il intitule «stratégie de l'écart», PERNOT (1993: 259-265) mêle ainsi indistinctement des phénomènes d'origines diverses.

³⁰ Dans l'*Argumentation publicitaire* (2012), Jean-Michel Adam et Marc Bonhomme présentent en effet la publicité comme un mélange d'épidictique et de délibératif.

³¹ Voir à ce propos, Dominicy (2001: 49-77) et Ferry (2014).

Bibliographie

ADAM, Jean-Michel. & BONHOMME, Marc (2012), *L'argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Armand Colin.

CAZZANIGA, Ignazio (1957), «Frammenti di encomia a Minosse, Radamanto e Tideo», *Studi Italiani di Filologia Classica* 29, pp. 133–173.

CAZZANIGA, Ignazio (1965), «Frammenti di encomia a Minosse, Radamanto e Tideo», *Papiri dell'Università degli Studi di Milano*, vol. III (P.Mil.Vogliano), Milan, Pubblicazioni dell'Università degli Studi di Milano, pp. 19–49.

CRIBIORE, Raffaella (2001), *Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt*, Princeton, Princeton University Press.

DAINVILLE, Julie (2015), «Le *genethliakon* dans la poésie de Sulpicia: une transgression érotique», *Rhetor* 6, 2015.

DANBLON, Emmanuelle (2001), «La rationalité du discours épидictique» dans Marc Dominicy et Madeleine Frédéric (éds.), *La mise en scène des valeurs. La rhétorique de l'éloge et du blâme*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 19-47.

DANBLON, Emmanuelle (2013), *L'Homme rhétorique. Culture, raison, action*, Paris, Les Éditions du Cerf.

DANDREY, Patrick (1997), *L'éloge paradoxal. De Gorgias à Molière*, Paris, Presses Universitaires de France.

DIELS, Hermann & KRANTZ, Walther (1952⁶), *Die Fragmente der Vorsokratiker*, 2 vol., Berlin, Weidmann.

DOMINICY, Marc (2001), «L'épidictique et la théorie de la décision» dans Marc Dominicy et Madeleine Frédéric (éds.), *La mise en scène des valeurs. La rhétorique de l'éloge et du blâme*, Lausanne, Delachaux et Niestlé, pp. 49-77.

FERNANDEZ DELGADO, José-Antonio (2012), «Modèles progymnasmatiques de l'époque hellénistique: P. Mil. Volg. III 123» dans Paul Schubert (éd.), *Actes du 26^e colloque international de papyrologie. Genève, 10-26 août 2010*, Genève, Droz, pp. 239-247.

FERRY, Victor «The Virtues of *Dissoi Logoi*» dans D. Mohammed & M. Lewiński (éds), *Virtues of Argumentation. Proceedings of the 10th International Conference of the Ontario Society for the Study of Argumentation*, 22-26 May 2013. Windsor, ON : OSSA, 2013, p. 1-8.

FERRY, Victor (2014) «Précarité de la décision démocratique : rhétorique et partage de l'expérience». Publication présentée à la conférence du Groupe de recherches en Rhétorique et en Argumentation Linguistique (GRAL) *Le fragile et le flou*.

Apprivoiser la précarité : un art rhétorique (3-5 avril 2014, Bruxelles).

FERRY, Victor (2014) «How to Blame in Democracy?». Publication présentée à la 8^{ème} conférence de l'*International Society for the Study of Argumentation* (ISSA), (1-4 juillet 2014, Amsterdam).

GIBSON Craig A. (2008), *Libanius's Progymnasmata. Model Exercises in Greek Prose Composition and Rhetoric*. Translated with an Introduction and Notes by Cr. A. Gibson, Atlanta, Society of Biblical Literature.

GLEASON, Maud (1995), *Making Men. Sophists and Self-presentation in Ancient Rome*, Princeton, Princeton University Press.

GRIMAL, Pierre (1951 [2007]), *Dictionnaire de la mythologie grecque et romaine*, Paris, Presses Universitaires de France.

GOYET, Francis (2013), «Le problème de la typologie des discours», *Exercices de rhétorique* [En ligne], 1|2013, mis en ligne le 02 juillet 2013, consulté le 28 septembre. URL: <http://rhetorique.revues.org/122>; DOI: 10.4000/rhetorique.122.

HEATH, Malcolm (2004), *Menander. A Rhetor in Context*, Oxford, Oxford University Press.

HEATH, Malcolm (2007), «Teaching Rhetorical Argument Today» dans Jonathan Powell (ed.), *Logos. Rational Argument in Classical Rhetoric*, Londres, Institute of Classical Studies, pp. 105-122.

KENNEDY, George A (2003), *Progymnasmata. Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. Translated with Introductions and Notes. Atlanta, Society of Biblical Literature.

KRAUS, Manfred (2013), «Staging Exercises: The Tradition of Progymnastic Actus in Seventeenth-Century German Grammar Schools», conférence plénière prononcée au XIX^e congrès de la Société Internationale pour l'Histoire de la Rhétorique, 24 juillet 2013.

PATILLON, Michel (2002), *Aelius Théon. Progymnasmata*. Texte établi et traduit par M. Patillon, Paris, CUF.

PATILLON, Michel (2008), *Corpus Rhetoricum*. T. 1. *Préambule à la rhétorique. Aphthonios, Progymnasmata. Pseudo-Hermogène, Progymnasmata*. Texte établi et traduit par M. Patillon, Paris.

PEARCE, Charles K. (1994), «Dissoi Logoi» and Rhetorical Invention: Contradictory Arguments for Contemporary Pedagogy.» [En ligne: <http://eric.ed.gov/?id=ED370142>].

PEASE, Arthur. S. (1926), «Things without Honour», *Classical Philology* 21, pp. 27-42.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1950 [2012]) «Logique et rhétorique» dans *Rhétorique et philosophie. Pour une théorie de l'argumentation en philosophie*, dans Ch. Perelman, *Rhétoriques*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles, pp. 59-95.

PERELMAN, Chaïm & Olbrechts-Tyteca Lucie, (2008 [1958]). *Traité de l'Argumentation. La Nouvelle rhétorique*, Bruxelles, Éd. de l'Université de Bruxelles, 2008.

PERNOT, Laurent (1993), *La rhétorique de l'éloge dans le monde gréco-romain*, 2 vol., Paris, Institut d'études augustiniennes.

PERNOT, Laurent (2000), *La rhétorique dans l'Antiquité*, Paris, Le Livre de Poche.

PORDOMINGO, Francisca (2007) «Ejercicios preliminares de la composición retórica y literaria en papiro: el encomio » dans J. A. Fernández Delgado, Fr. Pordomingo & A. Stramaglia (éds), *Escuela y literatura en Grecia Antigua (Actas Congreso Internacional Univ. Salamanca 2004)*, Cassino, Università degli studi di Cassino, pp. 405-453.

PRATT, Jonathan (2012), «The Epideictic Agōn and Aristotle's Elusive Third Genre», *American Journal of Philology*, 133-2, pp. 177-208.

RIESS, Werner (2008), «Apuleius Socrates Africanus? Apuleius' Defensive Play» dans Werner Riess (éd.). *Paideia at Play: Learning and Wit in Apuleius*, Groningen, Barkhuis Publishing & Groningen University Library, pp. 51-73.

RIVES, James, B. (2008), «Legal Strategy and Learned Display in Apuleius' Apology», dans Werner Riess (éd.). *Paideia at Play: Learning and Wit in Apuleius*, Groningen, Barkhuis Publishing & Groningen University Library, pp. 17-49.

RUSSEL Donald. A. & WILSON Nigel G. *Menander Rhetor. A Commentary*. Edited with Translation and Commentary, Oxford, Clarendon Press, 1981 [2004].

SANS, Benoît (2014), «Discours sur la transgression et transgression du discours : les formes du reproche dans le corpus livien», communication présentée au congrès annuel de la Société Canadienne pour l'Étude la Rhétorique, 28-30 mai 2014.

WEBB, Ruth (2001), «The Progymnasmata as Practice» dans Yun Lee Too (éd.), *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leyde - Londres - Cologne, Brill, pp. 289-315.

WEBB, Ruth (2009 [2012]), *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*, Farnham, Ashgate.