

# L'intelligence émotionnelle : un art rhétorique

Victor FERRY

ULB, Groupe de Recherche en Rhétorique  
et Argumentation Linguistique (GRAL)

et Benoît SANS

FNRS, Groupe de Recherche en Rhétorique  
et Argumentation Linguistique (GRAL)

## Introduction

Peut-on maîtriser nos émotions ? Dans quel but ? La rhétorique répond sans ambiguïté à ces questions. Oui, la maîtrise des émotions s'apprend et l'on aurait tort de s'en priver : qui devient l'artisan de ses affects sera non seulement un orateur plus efficace mais, de plus, un citoyen plus fiable<sup>1</sup>. C'est ce que l'on verra dans cet article : une proposition de formation rhétorique à la maîtrise des émotions dans l'argumentation. Cette proposition s'inscrit dans le cadre d'un projet de recherche appliquée, inauguré en 2013 : « Exercices de rhétorique : raison pratique, créativité, citoyenneté »<sup>2</sup>. Ce projet vise à adapter les ressources de la rhétorique antique à la pédagogie contemporaine.

La rhétorique, dans la Grèce du V<sup>e</sup> siècle avant notre ère, était une approche de la parole publique alliant étroitement la théorie et la pratique. Dans sa dimension théorique, la rhétorique consistait en un travail d'observation des pratiques discursives et d'élaboration de concepts tels que les preuves (*ethos*, *pathos* et *logos*) et les genres de discours (délibératif, judiciaire et épideictique). Grâce à ces concepts, les discours publics sont devenus des objets de réflexion et d'enseignement. Les meilleurs spécialistes de la rhétorique rassemblaient leurs observations sous la forme de traités : un ensemble de recommandations que devraient suivre les orateurs pour produire des discours efficaces. En ce début de XXI<sup>e</sup> siècle, les traités de rhétorique antique ne sont plus, à proprement parler, des *outils*. Ils sont devenus des objets d'études littéraires et classiques, que l'on peut lire, relire et commenter,

mais que l'on ne pense plus à utiliser<sup>3</sup>. Les artisans du discours, aujourd'hui, se revendiqueront plus volontiers de la communication que de la rhétorique. Nous pensons, pour notre part, que l'approche antique de la parole publique révèle des trésors d'efficacité, pour peu qu'on la remette sur l'établi. En particulier, il était admis, dans l'antiquité, que la formation rhétorique devait aller au-delà de la simple acquisition de principes théoriques. L'exercice de rhétorique était le pendant indispensable à la lecture des traités et des discours d'orateurs célèbres. Tout l'enjeu et l'intérêt de notre projet tiennent au fait que ces exercices de rhétorique antique nous sont parvenus sans mode d'emploi. Nous disposons d'énoncés et de propositions de corrigés, mais nous n'avons pratiquement pas d'informations sur les modalités pratiques de mise en œuvre de ces exercices ou sur les méthodes d'évaluation des performances des participants. C'est donc par un travail de terrain, en mettant en œuvre des exercices avec des publics variés, que nous pouvons, progressivement, reconstruire une formation rhétorique.

Pour ce qui est, à présent, d'une formation à la maîtrise des émotions, notre travail comporte une dimension supplémentaire. Si les traités de rhétorique accordent une place de choix aux émotions, les recueils d'exercices sont, sur cet aspect, plus lacunaires. Il y aurait pourtant de bonnes raisons d'accorder aux émotions leur propre chapitre dans la formation rhétorique. Les développements contemporains de la recherche en psychologie ont en effet conduit à redéfinir les relations entre les émotions et la rationalité (Damasio, 1994 ; 2004) : ce n'est plus, désormais, la méfiance, mais bien la lucidité vis-à-vis des émotions qui offrirait le meilleur garant d'une pensée et d'un comportement rationnels (Danblon 2013 ; Ferry 2014). L'apparition du concept d'*intelligence émotionnelle* (Salovey et Mayer, 1990 ; Goleman 1995) témoigne de ce changement de perspective. Dans une première partie, nous présentons la démarche que nous avons suivie pour adapter les ressources antiques en vue d'un exercice rhétorique de l'intelligence émotionnelle. Nous passons ensuite de l'atelier à la salle de classe pour décrire les modalités pratiques d'une formation rhétorique à la maîtrise des émotions.

## 1. Dans l'atelier : la conception d'un exercice rhétorique des émotions

### 1.1. Les origines de l'enseignement rhétorique

La rhétorique a très tôt été l'objet d'un enseignement : au V<sup>e</sup> siècle avant J.-C., les premiers sophistes faisaient volontiers la démonstration de leur talent et enseignaient la technique contre rétribution ; ils auraient notamment inventé les « discours doubles » (gr. *dissoi logoi*), un exercice consistant à défendre successivement deux points de vue opposés sur une même question. L'enseignement de la rhétorique, notamment sous l'influence d'Isocrate, a perduré au fil des siècles, s'est étendu dans le monde méditerranéen et s'est diversifié ; des écoles ou centres réputés, animés par des rhéteurs de renom, sont progressivement apparus ; la gamme des exercices s'est également

développée pour devenir aux alentours des premiers siècles de notre ère, un véritable programme qui, malgré quelques adaptations d'une école ou d'un professeur à l'autre, était remarquablement homogène et constituait la principale filière de l'enseignement supérieur. Le parcours de l'étudiant nous est connu grâce aux traités, manuels, recueils, œuvres littéraires et documents papyrologiques, datant de cette époque. Les élèves pratiquaient d'abord les « exercices préparatoires » (gr. *progymnasmata*), qui figurent notamment dans les manuels d'Aelius Théon (probablement I<sup>er</sup> siècle après J.-C.), Pseudo-Hermogène (III<sup>e</sup> siècle après J.-C.), d'Aphthonios (IV<sup>e</sup> siècle après J.-C.) et de Nicolaos (V<sup>e</sup> siècle après J.-C.)<sup>4</sup> : ils étaient organisés en suivant une progression de difficulté croissante, allant des simples exercices d'écriture à la rédaction de développements ou d'argumentaires complets. Ces exercices étaient accompagnés de lectures, auditions, paraphrases, réfutations, corrections et conseils du maître, et s'adaptaient au niveau des élèves<sup>5</sup> ; ceux-ci apprenaient d'abord par l'imitation de modèles, mais étaient rapidement amenés à faire leurs propres compositions. Les premiers exercices préparaient les élèves à l'étape suivante, les déclamations, considérées comme les plus proches des discours réels de la vie publique : la « suasoire » imitait le discours en assemblée politique en proposant de délibérer ou de conseiller sur un problème déterminé, inspiré de la littérature ou de l'histoire<sup>6</sup> ; la « controverse » imitait le genre judiciaire en simulant un procès<sup>7</sup>. Les élèves s'entraînaient en outre aux discours épидictiques<sup>8</sup>, très en vogue à cette époque.

Si ces outils pédagogiques nous ont été transmis par une longue tradition, ont été conservés et édités par le soin des philologues, ils ont rarement été exploités depuis la disparition de la rhétorique des programmes scolaires. Ils ont ainsi été coupés de leur vocation première. À l'heure où le besoin d'une formation à la rhétorique et à l'argumentation se fait à nouveau ressentir, nous tâchons de réintroduire des exercices de rhétorique dans la formation des élèves de l'enseignement secondaire et des étudiants universitaires<sup>9</sup>. En confrontant un examen attentif des sources et la pratique dans les classes, en observant les effets produits par les exercices, nous sommes à même de mieux comprendre la pensée des Anciens et le potentiel de ces exercices, mais aussi de nous en servir en l'adaptant aux publics contemporains. Chaque exercice poursuivait un objectif précis. Cet objectif s'analyse généralement en termes de technique discursive ou de preuve susceptible de constituer la partie d'un discours : rapporter un fait de façon claire et précise, savoir faire une narration ou une description, réfuter, développer des lieux ou des arguments, amplifier, louer, blâmer, etc<sup>10</sup>. À titre d'exemple, nos premières expériences ont porté sur la controverse, dont nous avons conservé de nombreux témoignages : celle-ci permettait d'abord aux élèves d'identifier les arguments disponibles en fonction des éléments de l'affaire, d'explorer et mettre en œuvre les différentes stratégies possibles, qui avaient été théorisées sous le nom d'« états » de la cause (gr. *staseis* ; lat. *status*) et ensuite, par la rédaction d'un discours complet, de mettre en œuvre l'ensemble des techniques acquises lors des étapes précédentes de leur formation. En dégageant ainsi les principes qui sous-tendent l'exercice, il est possible d'en créer de nouveaux, puisant dans d'autres contextes, mais répondant aux mêmes exigences<sup>11</sup>. Qu'en est-il, à présent, des ressources antiques en vue d'une formation rhétorique à la maîtrise des émotions dans le discours ?

## 1.2. L'exercice des émotions dans la rhétorique antique

Les sophistes du V<sup>e</sup> siècle, à l'image de Gorgias dans son éloge d'Hélène<sup>12</sup>, avaient probablement déjà compris l'importance des émotions et l'influence qu'elles pouvaient exercer sur un auditoire. Un siècle plus tard, les émotions, ou le *pathos*, font partie, aux côtés de l'*ethos* (le caractère ou l'image morale que l'orateur donne de lui-même à travers son discours) et du *logos* (le discours lui-même, le raisonnement, les arguments), des trois preuves techniques identifiées par Aristote dans sa *Rhétorique* ; on trouve dans les premiers chapitres du second livre du traité des définitions et des descriptions fines des émotions susceptibles d'être exploitées dans un discours<sup>13</sup>. Plus tard encore, et à la suite d'Aristote, les auteurs latins, comme Cicéron et Quintilien<sup>14</sup>, consacrent eux aussi des développements aux différentes émotions, sur le moment et les façons de les utiliser ou de les contrer. Si les traités théoriques portent un regard distancié sur la pratique et traitent les émotions en tant qu'objet et phénomène dont l'orateur doit savoir tenir compte et se servir, il est étonnant de ne pas trouver d'exercice consacré aux émotions dans les ouvrages plus spécifiques. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les manuels d'exercices, autant que les traités, avaient avant tout en ligne de mire la situation de l'orateur qui doit convaincre dans un cadre institutionnel précis<sup>15</sup>. La formation à la maîtrise des émotions ne constituait donc pas un objectif à part entière : le cours de rhétorique devait amener les élèves à être capables d'écrire un discours complet. Cependant, cela ne signifie pas que les émotions étaient totalement absentes de la formation : les élèves apprenaient à ressentir et à susciter les émotions liées à chaque partie ou à chaque genre<sup>16</sup>.

Les émotions apparaissent ainsi de façon plus ou moins saillante à différentes étapes du parcours : l'exercice du « lieu commun » (gr. *koinos topos*) consistait à amplifier un fait reconnu, souvent négatif, afin notamment de susciter des émotions : on se répandait ainsi contre le meurtre ou le meurtrier, contre le séducteur, en général, et cela passait souvent par la description animée des actes odieux de ce type de personnage ; en lien avec cet exercice, la « description » (gr. *ekphrasis*) apprenait justement à décrire un objet ou une scène à la troisième personne et se distinguait du simple récit, non par son mode descriptif – car les Anciens ne faisaient pas cette distinction – mais par le fait qu'elle « mettait sous les yeux » l'objet représenté en créant une sorte d'évidence cognitive et émotionnelle, appelée *enargeia*<sup>17</sup> ; les *pathè* apparaissaient également dans la conclusion des argumentaires, lieu privilégié de l'appel aux émotions, par exemple dans la « thèse » (gr. *thesis*) ou la « proposition de loi » (gr. *nomos*). Enfin, un exercice, qui associait *ethos* et *pathos*, retient plus particulièrement l'attention. L'exercice qu'Aélius Théon (I<sup>er</sup> siècle après J.-C.) nomme « prosopopée » et qui est appelé « éthopée » dans les manuels postérieurs (Ps-Hermogène, Aphthonios, Nicolaos) : il consistait à imiter, dans un discours à la première personne, l'*ethos*, accompagné d'un *pathos*, d'un personnage déterminé ou non dans une certaine situation (par exemple, « Quelles paroles prononcerait Achille en apprenant la mort de Patrocle ? » ou « Quelles paroles dirait un homme qui part en voyage ? »). Dans le cadre de cet exercice, il faut entendre le terme *ethos* dans un sens large et comprenant des dispositions émotionnelles ou affects modérés

et durables comme l'affection ou la sympathie<sup>18</sup>, par opposition à des émotions plus fortes et passagères comme la colère, la haine ou l'indignation ; les passions violentes étant généralement attribuées de manière stéréotypée à des personnages féminins, issus de la mythologie ou de la littérature<sup>19</sup>. Cet exercice permettait donc aux élèves non seulement de ressentir les émotions et de les exprimer par le discours, mais aussi de les associer à des situations-types avec un souci de convenance et de pertinence (gr. *to prepon*) : le critère, qui apparaît également dans les exercices précités, est de produire l'image et l'émotion appropriées à chaque cas<sup>20</sup>. Patillon explique comment cet exercice disposait à prendre conscience des notions d'*ethos* et *pathos* et à les pratiquer :

L'emploi du seul discours direct impose une première contrainte : l'auteur de l'éthopée n'a pas le secours de notations descriptives pour proposer l'état d'âme du personnage, car tout doit ressortir du discours direct, et le mode de l'énonciation est le même que celui qu'on trouve dans la tragédie ou la comédie. Les autres contraintes viennent de la qualité des personnages et des situations (Patillon, 2002, XXXV-XXXVI)<sup>21</sup>

La rhétorique antique faisait donc de la maîtrise des émotions un aspect important de la formation des élèves, sans qu'elle n'en constitue un chapitre à part entière. La mise en évidence d'une *intelligence émotionnelle* (Salovey et Mayer, 1990 ; Goleman, 1995), dans les dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, pourrait cependant justifier d'accorder un traitement spécifique aux émotions dans la formation rhétorique.

### 1.3. Au-delà de la rhétorique antique : exercer l'intelligence émotionnelle

Dans un article publié en 1990, Peter Salovey et John Mayer définissaient l'intelligence émotionnelle comme : « la capacité de contrôler ses propres sentiments et émotions, de discriminer entre eux et d'utiliser ces informations pour guider sa pensée et ses actions. » (1990, 189). Depuis lors, les chercheurs en psychologie débattent autant sur les compétences que l'on peut classer sous le concept d'intelligence émotionnelle que sur la nature des tests qui permettraient de la mesurer (Schutte, Malouff *et al.* 1998 ; Mayer, Salovey *et al.* 2003 ; Antonakis, 2004). Au sein de ce débat, les rhétoriciens peuvent adopter une position modérément audacieuse : se tenir au courant des évolutions qui pourraient confirmer ou infirmer la pertinence du concept, tout en poursuivant leur travail de terrain.

Afin de mettre en œuvre notre exercice, nous avons dû nous frayer un chemin dans la constellation de compétences qui ont été décrites sous l'étiquette d'intelligence émotionnelle. Ainsi, en 1997, Mayer et Salovey précisaient leur définition en en distinguant quatre composantes : la capacité à percevoir et à exprimer les émotions, la capacité à utiliser les émotions pour faciliter la pensée, la capacité à comprendre et à analyser les émotions, la capacité à réguler les émotions (1997, 11). Dans son ouvrage *Emotional Intelligence*, Daniel Goleman distingue quant à lui cinq composantes : la lucidité émotionnelle, la gestion des émotions, la captation productive des émotions, l'empathie et la gestion des relations (1995, 283-284). Pour prendre un dernier exemple, Reuven Bar-On, dans un questionnaire visant à mesurer

l'intelligence émotionnelle, incluait quinze composantes, dont la tolérance au stress ou encore l'optimisme (Bar-On, 1997). Dans la perspective pratique qui est la nôtre, il nous a alors semblé opportun d'aborder l'intelligence émotionnelle en nous inspirant des tâches de l'orateur (gr. *rhētoros erga*, la *oratoris opera*), c'est-à-dire des étapes à suivre pour composer un discours : recherche des arguments, la composition du discours et son adaptation à la situation et au public, la prise de parole en public<sup>22</sup>. Le tableau ci-dessous présente cette approche rhétorique de l'intelligence émotionnelle :

Les tâches de l'orateur	Composantes de l'intelligence émotionnelle
Invention des arguments	Identifier et attribuer les émotions
Organisation du discours	Accorder un traitement des émotions qui convienne au genre de discours et à l'auditoire
Performance	Contrôler l'intensité des émotions que l'on ressent et que l'on produit

Figure 1 : une approche rhétorique de l'intelligence émotionnelle

Avant de présenter les aspects pratiques de l'exercice rhétorique de l'intelligence émotionnelle, il nous reste à préciser les principes pédagogiques suivis dans l'élaboration de notre exercice.

#### 1.4. La fonction de l'exercice de rhétorique : éveiller la conscience discursive

Les exercices de rhétorique antique avaient une vertu pédagogique essentielle : ils disposaient les participants à porter un regard théorique sur leurs comportements discursifs. Pour cause, Aristote, dans son traité, définissait la rhétorique comme une compétence réflexive : une capacité (gr. *dunamis*) à porter un regard théorique (gr. *theoresai*) sur les moyens de persuasion (*Rhét.*, I, 2, 1356a). Pour disposer les participants à cette réflexivité, les exercices de rhétorique créent une rupture avec l'usage routinier du langage (Ferry et Sans 2014, 99-100)<sup>23</sup>. Ce point peut être illustré par l'exercice des *dissoi logoi*. Dans cet exercice, il est demandé aux participants de défendre deux opinions opposées sur une même question. Cet exercice invite ainsi à rompre avec notre pratique spontanée de l'argumentation, où nous aurons plutôt tendance à faire feu de tout bois pour justifier notre opinion<sup>24</sup>. L'exercice des *dissoi logoi* dispose à aborder l'activité argumentative avec détachement : il n'est pas demandé aux participants de défendre leurs opinions mais d'identifier les arguments disponibles en faveur d'opinions opposées sur une même question. Le jugement ne porte pas sur la valeur d'une opinion mais sur les forces et les faiblesses, la diversité et l'originalité des arguments qui peuvent la soutenir (Danblon, 2013 : 127-128). Les exercices de rhétorique proposent tous des dispositifs comparables pour inciter à un regard réflexif sur une compétence langagière. Cela est particulièrement judicieux dans la perspective d'une formation rhétorique à l'intelligence émotionnelle. Tout

l'enjeu est, en effet, d'amener les participants à une lucidité émotionnelle qui leur permette d'être acteurs, et non seulement sujets, de leurs émotions et de celles des autres.

## 2. Dans la classe : exercer l'intelligence émotionnelle

Pour mettre en œuvre une formation rhétorique à l'intelligence émotionnelle, nous avons conçu l'énoncé suivant :

Aux environs de 8h, en pleine heure de pointe, Véronique, 35 ans, PDG dynamique d'une entreprise prometteuse, est renversée par Marc, 45 ans, chef de rayon dans un magasin d'électroménager. Véronique ne traversait pas dans les lignes et était au téléphone avec un collègue au moment du choc ; elle ne regardait pas et n'a pas vu la voiture arriver. Elle est décédée avant l'arrivée des secours. Marc était pressé de conduire ses enfants à l'école ; il roulait à une vitesse de 47 km/h ; le feu du carrefour tout proche venait de passer à l'orange.

Cet énoncé permet de placer les participants dans le vif du sujet avec le récit d'un événement à fort potentiel émotionnel : un accident ayant coûté la vie à un être humain. En prenant appui sur ce scénario, nous avons conçu un exercice en trois phases, pour permettre aux participants de se former à trois dimensions de l'intelligence émotionnelle : la capacité à reconnaître les émotions, la capacité à concevoir des stratégies émotionnelles adaptées au contexte, la capacité de contrôler l'intensité de leurs émotions et de celles des autres.

### 2.1. Explorer la topique des émotions

La première phase de l'exercice consiste à explorer la *topique* des émotions. Sur toute question, à un certain degré d'abstraction, il existe des formes argumentatives communes, littéralement, des lieux (gr. *topoi*) communs. Par exemple, dans une controverse judiciaire, la défense comme l'accusation pourront tirer leurs arguments des circonstances du crime, qu'il s'agisse d'augmenter ou d'atténuer la gravité des actes. De façon comparable, explorer la topique des émotions consiste à identifier les réactions émotionnelles possibles face à un même événement, à partir de différentes subjectivités. En l'occurrence, un proche de Véronique ressentira vraisemblablement de la stupeur et de la tristesse, de la pitié à l'égard de la victime et de la colère à l'égard de Marc. Mais la pitié pourrait également provenir d'une appréciation du sort de Marc, que l'on pourra percevoir comme un meurtrier malgré lui.

Ce travail d'identification des émotions peut être nourri par la lecture de la *Rhétorique* d'Aristote. Le philosophe grec y adopte une approche empirique : après une brève définition des émotions, il énumère l'attitude de ceux qui les ressentent ou bien les personnes ou les situations vis-à-vis desquelles on éprouve ces émotions. La justesse des descriptions qu'il donne de la colère, de la pitié, de l'envie ou encore de la crainte n'a, à ce jour, pas été démentie<sup>25</sup>. À titre d'exemple, Aristote décrit la pitié comme « une peine

consécutives au spectacle d'un mal destructif ou pénible frappant qui ne le méritait pas et que l'on peut s'attendre à souffrir soi-même, dans sa personne ou dans la personne d'un des siens » (Aristote, *Rhét.* II, 8, 1385b ; traduction P. Chiron, GF, 2007). De telles descriptions contribuent à affiner la capacité des participants à porter un regard théorique sur les émotions. Elles permettent de prendre conscience du fait que, loin d'être de purs jaillissements irrationnels, les émotions sont associées à une évaluation de la part du sujet éprouvant. L'exercice forme précisément à maîtriser les paramètres de cette évaluation : la connaissance et l'utilisation consciente de ces paramètres nourrit la capacité à décoder la rhétorique des émotions et à repérer les éléments d'une situation qui pourront être exploités pour amplifier ou atténuer une émotion donnée. À cette fin, les éléments de notre énoncé ont été sélectionnés pour leur ambiguïté. Par exemple, à propos des circonstances, il est dit que le chauffeur roulait à une vitesse de 47 km/h et que le feu venait de passer à l'orange. Ces éléments peuvent aussi bien être utilisés pour susciter la colère à l'égard de Marc (« c'est tout à fait irresponsable de ne pas adapter sa vitesse lors qu'on arrive à un croisement ») que pour apaiser cette émotion (« on ne peut quand même pas accuser Marc d'être un chauffard »). Au fil de l'exercice, les participants identifient des stratégies plus audacieuses, voire plus risquées. On pourra, par exemple, s'appuyer sur les conditions sociales respectives des deux personnages pour susciter du mépris à l'égard de Marc ou du ressentiment au regard de la réussite de Véronique. Si toutes ces stratégies rhétoriques sont possibles sur le papier, certaines se révéleront maladroitement face à un public. D'où l'importance de la seconde phase de l'exercice : apprendre à juger la pertinence des choix rhétoriques en matière d'émotions.

## 2.2. Concevoir des stratégies émotionnelles

Dans la deuxième phase de l'exercice, les participants sont mis en situation de produire des discours appartenant aux trois genres traditionnels de la rhétorique. Ils expérimentent ainsi le fait que la construction rhétorique des émotions doit s'adapter aux circonstances et aux auditoires. Il conviendra en effet de construire un *pathos* différent selon (1) que l'on veuille faire passer une loi pour limiter la vitesse dans la ville (délibératif) ; (2) que l'on veuille que Marc soit relaxé ou finisse ses jours en prison (judiciaire) ; (3) commémorer la mort de Véronique (épidictique).

La notion clef, pour cette seconde phase, est celle d'une *convenance* en matière d'émotions. Aristote affirmait que « le style aura de la convenance s'il exprime les passions et les caractères, et s'il est proportionné aux choses qui en sont le sujet » (*Rhét.*, III, 7, 1408 a ; traduction P. Chiron, GF, 2007). Lors d'une mise en œuvre de cet exercice avec des étudiants de troisième année de l'Université Libre de Bruxelles, nous avons pu expérimenter le bienfondé de ce critère. Nous avons simulé un procès et demandé aux participants de produire des discours d'accusation et de défense. L'un de nos étudiants, dont le rôle était de défendre Marc, avait alors présenté Véronique comme « une jeune femme inconsciente et distraite qui ne traversait pas sur un passage piéton, et qui ne faisait attention ni à la route ni aux voitures, sans doute trop absorbée par sa conversation téléphonique ». En blâmant la victime,



cet étudiant a adopté une stratégie qui enfreint le principe de convenance ; il a reçu un accueil négatif de la part de l'auditoire<sup>26</sup>. Il est plus judicieux d'envisager une stratégie du type : « Marc aussi pleure la victime. Lui, le père comme un assassin pour avoir seulement manqué de chance ». Cette stratégie poursuit le même but, la défense de l'accusé, tout en tenant compte des émotions que pourrait légitimement ressentir la partie adverse (la tristesse pour la victime). Concéder cette émotion est un bon moyen de s'assurer que le propos touchera un auditoire plus universel<sup>27</sup>. De manière générale, on pourra autant reprocher à un orateur son insensibilité que sa surenchère pathétique. C'est donc bien une *convenance* en matière d'émotion qu'il s'agit de viser.

### 2.3. Contrôler l'intensité des émotions

La dernière phase de l'exercice, qui est la plus périlleuse, consiste à délivrer, publiquement, un discours émotif. L'objectif de l'orateur est de faire ressentir une émotion à son auditoire. Dans son *Institution Oratoire*, Quintilien propose une méthode qui se révèle être d'une grande pertinence pratique :

Le grand secret pour émouvoir les autres, c'est d'être ému soi-même; car toujours en vain, et quelquefois même au risque d'être ridicules, imiterons-nous la tristesse, la colère et l'indignation, si nous y conformons seulement notre visage et nos paroles, sans que notre cœur y ait part. [...] Il faut donc que ce qui doit faire impression sur les juges fasse d'abord impression sur nous, et que nous soyons touchés avant de songer à toucher les autres. (Quintilien, *Institution Oratoire*, Livre VI, Ch. 2<sup>28</sup>)

Pour se préparer à cette dernière phase de l'exercice, le participant devra donc se mettre dans la disposition émotionnelle qu'il cherche à partager avec son auditoire. Un bon conseil, dans cette perspective, est d'éviter toute surenchère pathétique. L'émotion, dès lors qu'elle est surjouée, déclenchera l'incrédulité ou les rires de l'auditoire. Il faut bel et bien, comme le recommande Quintilien, que les émotions affichées soient authentiques. Toute la difficulté de l'exercice tient au fait que l'orateur, dans le même temps, ne doit pas se laisser déborder par l'émotion qu'il parviendra à ressentir. Il doit, à tout moment, avoir la lucidité nécessaire pour adapter sa stratégie rhétorique s'il perçoit que son usage du *pathos* ne fait pas mouche. Partager un sentiment de pitié, de colère, de crainte ou de fierté suppose un juste dosage qui s'acquiert par la pratique. Voici, à cet égard, deux exemples de discours émotifs qui ont été fournis en guise de correctifs et ont produit l'effet voulu :

#### La colère

Ça vous ait déjà arrivé, sur un passage piéton, de vous retrouver face à un chauffeur peu attentif qui vous voit au dernier moment et qui s'arrête à quelques centimètres de vos genoux. Vous ressentez cette agression, celle de la grosse machine de taule vulgaire qui se croit supérieure au corps humain. C'est de ça dont on parle, un homme, bien au chaud dans sa voiture, méprisant le monde qui l'entoure, méprisant la vie de l'autre. On parle d'une machine imbécile et brutale qui bousille un être humain. Moi, cette brutalité, ce déséquilibre des forces, je ne l'admets pas. Cet homme, là, Marc, il fait le fier, dans sa grosse bagnole...qu'il vienne un peu, qu'il vienne un peu pour voir ce que ça fait de se prendre une tonne de taule dans la face.

La pitié

*Imaginez-vous au volant de votre voiture. Vous voyez cette femme, là, devant vous. Vous la voyez, mais vous la voyez trop tard. Son cri de surprise se change en cri de douleur. Vous sentez dans vos mains, dans vos bras, dans votre chaire, le terrifiant craquement d'un corps détruit. Devant vous, par votre faute, un être humain, tendre et fragile, est transformé en petit tas de chair et de sang. Le son, la vibration, l'image de la mort vous hante à tout jamais. Cette expérience est celle de Marc. Pauvre petit homme<sup>29</sup>.*

Si le passage de la colère à la pitié est relativement éprouvant, il s'agit d'un bon moyen de développer la capacité à contrôler l'intensité des émotions. Passer de la colère à la pitié demande, en effet, non seulement de savoir se mettre intentionnellement dans une disposition émotionnelle donnée, mais, de plus, de parvenir à s'en désengager. C'est, finalement, la compétence maîtresse que vise la formation rhétorique aux émotions : un contrôle des affects qui soit suffisamment serein pour permettre aux participants d'agir et non de subir les échanges argumentatifs.

## Conclusion

Pour conclure, nous aimerions partager la conviction qui anime notre projet. Nous voyons dans les exercices de rhétorique l'outil d'un renouveau de l'humanisme. D'une part, car les exercices de rhétorique peuvent être mis au service de l'enseignement de toute discipline : l'apprentissage d'une langue, l'éthique, le droit, l'histoire... les possibilités sont multiples et nous sommes prêts à les explorer, en permettant ainsi aux élèves de bâtir des ponts entre les différents champs du savoir. D'autre part, car les exercices de rhétorique permettent à ceux qui les pratiquent de devenir les acteurs de leur perfectibilité. Dans le cadre d'un exercice de rhétorique, l'élève prend en effet conscience qu'un des fondements de son humanité, sa capacité à communiquer avec les autres, peut être sculptée par la technique.

## Bibliographie

- Aelius Théon, *Progymnasmata*, texte établi et traduit par Michel Patillon (2002). Paris : CUF.
- Angenot Marc (2008), *Dialogue de sourds*. Paris : Mille et Une Nuits.
- Antonakis John (2004), On why "emotional intelligence" will not predict leadership effectiveness beyond IQ or the "big five": An extension and rejoinder. *Organizational Analysis* 12.2, 171-182.
- Aristote, *Rhétorique*, traduction P. Chiron (2007). Paris : GF Flammarion.
- Bar-On Reuven (1997), The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. *Toronto: Multi-Health Systems* 28.
- Damasio Antonio (1994), *Descartes' Error*. New York : Putnam's Sons.
- Damasio Antonio (2004), *Looking for Spinoza*. Londres : Vintage.
- Danblon Emmanuelle (2013), *L'homme rhétorique*. Paris : Cerf.
- Dessalles Jean-Louis (2008), *La pertinence argumentative et ses origines cognitives*. Paris : Hermes.
- Ferry Victor et Sans Benoît (2015), Introduction : éduquer le regard rhétorique. *Exercices de rhétorique*, 5 [En ligne], <http://rhetorique.revues.org/402>.
- Ferry Victor et Sans Benoît (2014), Educating Rhetorical Consciousness in Argumentation. *Proceedings of the Sixth Annual Conference of The Canadian Association for the Study of Discourse and Writing*, 96-112.
- Ferry Victor (2014), *Traité de rhétorique à usage des historiens*. Paris : Classiques Garnier.
- Gibson Craig (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.
- Gill Christopher (1984), The ethos/pathos distinction in rhetorical and literary criticism. *Classical Quarterly* 34, 1984, p. 149-166.
- Goleman Daniel (1995), *Emotional Intelligence*. Londres: Bloomsbury.
- Goyet Francis et Noille Christine (2013), Présentation générale. *Exercices de Rhétorique*, 1 [En ligne], <http://rhetorique.revues.org/87>.
- Goyet Francis (1996), *Le sublime du « lieu commun »*. *L'invention rhétorique dans l'Antiquité et à la Renaissance*. Paris : Honoré Champion.
- Hagen Hans Martin (1966), *Ἥθοποιία. Zur Geschichte eines rhetorischen Begriffs*. Erlangen : Universität Erlangen-Nürnberg.
- Kennedy George (2003), *Progymnasmata. Greek Textbooks of Prose Composition and Rhetoric*. Translated with Introductions and Notes. Atlanta : Society of Biblical Literature.
- Kraus Manfred (2007), Rehearsing the Other Sex : Impersonation of Women in Ancient Classroom Ethopoeia. In José Antonio Fernandez Delgado, Francisca Pordomingo et Antonio Stramaglia (éds), *Escuela y Literatura en Grecia Antigua. Actas del Simposio Internacional. Universidad de Salamanca 17-19 Noveimbre de 2004*, Cassino : Università degli Studi di Cassino, 455-468.
- Micheli Rapaël (2010), *L'émotion argumentée*. Paris : Cerf.
- Ortony Andrew, Clore Gerald & Collins Allan (1988), *The Cognitive Structure of Emotions*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Patillon Michel (1988), *La théorie du discours chez Hermogène le Rhéteur. Essai sur la structure de la rhétorique antique*. Paris: Les Belles Lettres.
- Patillon Michel (2008), *Corpus Rhetoricum*. T. 1. *Préambule à la rhétorique*. *Aphthonios. Progymnasmata. Pseudo-Hermogène, Progymnasmata*. Texte établi et traduit par M. Patillon, Paris : CUF.
- Plantin Christian (1998), La raison des émotions. In Bondi M. (éd.), *Forms of argumentative discourse / Per un'analisi linguistica dell'argomentare*. Bologne, CLUEB, 3-50.
- Pradeau Jean François (2009), *Les Sophistes*. T. I. Paris : GF Flammarion.
- Pernot Laurent (2000), *La rhétorique dans l'Antiquité*. Paris : Librairie générale française (« Le livre de Poche »).

- Salovey Peter & Mayer John (1990), Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9.3, 185-211.
- Salovey Peter & Mayer John (1997), What is Emotional Intelligence. In Peter Salovey et & David Sluyter, *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York : Basic Books.
- Sans Benoît, Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse. *Exercices de Rhétorique*, 5.1, 2015.
- Scherer Klaus (2004), Feelings Integrate the Central Representation of Appraisal-driven Response Organization in Emotion. In Antony S. R. Manstead, Nico Frijda, Agneta Fischer (éds), *Feelings and Emotions. The Amsterdam Symposium*. Cambridge : Cambridge University Press, p. 136-157.
- Scherer Klaus (1984), Les émotions : fonctions et composantes, *Cahiers de psychologie cognitive*, 4, 9-39.
- Schrijvers Piet (1982), Invention, imagination et théorie des émotions chez Cicéron et Quintilien. In Brian Vickers (éd.), *Rhetoric Revalued. Papers from the ISHR*. Binghamton - New York: Center for Medieval & Early Renaissance Studies, p. 47-57.
- Schutte Nicola, Malouff John, Hall Lena, Haggerty Donald, Cooper Joan, Golden Charles et Dornheim Liane (1998), Development and validation of a measure of emotional intelligence, *Personality and individual differences* 25.2, 167-177.
- Ungerer Friedrich (1997), Emotions and Emotional Language in English and German News Stories. In Susanne Niemeier & René Driven (éds), *The Language of Emotions. Conceptualization, Expression and Theoretical Foundation*. Amsterdam – Philadelphie : John Benjamins, 307-328.
- Webb Ruth (2009 [2012]), *Ekphrasis, Imagination and Persuasion in Ancient Rhetorical Theory and Practice*. Farnham – Burlington : Ashgate.
- Wisse Jakob (1989), *Ethos and Pathos, from Aristotle to Cicero*. Amsterdam : Hakkert.
- Woods Marjorie Curry (2002), Weeping for Dido : Epilogue on a Premodern Rhetorical Exercise in Postmodern Classroom. In Carol Dana Lanham (éd.), *Latin Grammar and Rhetoric : From Classical Theory to Medieval Practice*. Londres - New York : Continuum, 284-294.
- Woods Marjorie Curry (1996), Rape and the Pedagogical Rhetoric of Sexual Violence. In Rita Copeland, *Criticism and Dissent in the Middle Ages*. Cambridge : Cambridge University Press, 58-96.

## Notes

<sup>2</sup> Ce projet de recherche a été mené sous la direction scientifique d'Emmanuelle Danblon et financé par le Fonds National de la Recherche Scientifique (FNRS) de la Belgique. Dans le cadre de ce projet, Victor Ferry et Benoît Sans développent, mettent en œuvre et testent les effets d'exercices de rhétorique auprès d'adolescents et d'adultes. Depuis 2013, ils interviennent régulièrement dans un établissement secondaire de la ville de Bruxelles, l'athénée Marguerite Yourcenar, ainsi qu'à l'Université Libre de Bruxelles. En 2014, ils ont notamment donné un séminaire intitulé « Théorie et pratique de la preuve rhétorique » aux étudiants de BA3 romanes. Dans la lignée de ce projet, Victor Ferry a conduit une recherche postdoctorale sur l'exercice rhétorique de l'empathie à l'université d'Oxford (Fondation Wiener-Anspach, Septembre 2014-Septembre 2015).

<sup>3</sup> Ce constat est fait à l'exception notable de la revue *Exercices de rhétorique*, fondée en 2013 par Francis Goyet et Christine Noille. Les deux chercheurs présentaient leur projet en ces termes : « Les musiciens s'entraînent avec leurs gammes et leurs morceaux ; les médecins s'instruisent par la clinique ; les rhétoriciens, eux, n'ont plus l'équivalent. La revue *Exercices de Rhétorique* reprend donc à son compte la conviction des anciens pédagogues de la discipline. La seule lecture des traités et des doctrines ne saurait suffire ; l'analyse des discours en est un complément indispensable, et elle peut, à la limite, se dispenser des traités. Autrement dit, soyons moins contemplatifs, et plus opératoires ; moins byzantins, et plus virtuoses. Osons une rhétorique qui assume sa vocation *expérimentale* » (Goyet et Noille, 2013, 2). Notre démarche rejoint l'appel lancé par les deux auteurs : assumer la vocation expérimentale de la rhétorique. Francis Goyet et Christine Noille invitaient ainsi à mettre en pratique les traités de rhétorique, à soumettre la pertinence de leurs concepts à l'analyse des discours. Nous invitons, de même, à soumettre la pertinence des exercices de rhétorique antique à l'épreuve de la formation des citoyens d'aujourd'hui.

<sup>4</sup> Les éditions les plus récentes de manuels de *progymnasmata* sont dues à Michel Patillon (2002 ; 2008). George Kennedy (2003) a réalisé une traduction anglaise des manuels, y compris celui de Nicolaos. On consultera également les compositions de Libanios (Gibson, 2008) et les remarques de Quintilien (livres II et III principalement).

<sup>5</sup> Les exercices d'accompagnement nous sont connus grâce à la traduction arménienne des *Progymnasmata* d'Aélius Théon et figurent dans la remarquable édition Patillon-Bolognesi (Patillon, 2002).

<sup>6</sup> Par exemple : « Les trois cents Spartiates envoyés contre Xercès délibèrent pour savoir s'il se retireront en même temps que le contingent de trois cents hommes venus de toute la Grèce. » (Sénèque le Rhéteur).

<sup>7</sup> Par exemple, « L'eau froide donnée à un beau-fils ». L'énoncé de cette controverse se lisait comme suit : « Un homme qui avait un fils, après avoir perdu la mère de cet enfant, prit une autre épouse. Le fils tomba gravement malade. Les médecins furent appelés et dirent qu'il mourrait s'il buvait de l'eau froide. La belle-mère lui donna de l'eau froide. Le fils décéda. La belle-mère est accusée d'empoisonnement par son mari. » (Ps-Quintilien, *Petites Décl.*, 350). Pour en savoir plus sur le fonctionnement de ce type d'exercice, voir B. Sans, « Exercer l'invention ou (ré)inventer la controverse » (2015).

<sup>8</sup> Selon Aristote, le genre épidiétique est celui des discours d'éloge et de blâme ; ce genre s'étend aussi aux discours de circonstances (éloge funèbre, inaugurations, anniversaires,...).

<sup>9</sup> D'autres initiatives similaires ont vu le jour et parfois encore menées, notamment par Ruth Webb (Lille), Malcolm Heath (Leeds), Danielle Van Mal-Maeder (Lausanne), Marie Humeau et Christophe Bréchet (Paris Ouest - Nanterre - La Défense), Pierre Chiron (Paris Est - Créteil Val de Marne) ou encore le groupe de rhétorique de l'université de Lund (Suède).

<sup>10</sup> Voir sur ce point l'introduction pédagogique des *Progymnasmata* d'Aélius Théon, datant probablement du I<sup>er</sup> siècle de notre ère. Il est le seul manuel à nous renseigner sur la façon dont les exercices étaient mis en œuvre et les buts poursuivis.

<sup>11</sup> Voir à ce propos, B. Sans, *op. cit.*

<sup>12</sup> « Mais si c'est le discours qui l'a persuadée en leurrant son âme, il n'est pas difficile de la défendre et de la décharger de son accusation de la manière suivante. Discours est un maître puissant qui, par un corps très petit et tout à fait invisible, accomplit des actes au plus au point divins. Il est capable, en effet, d'apaiser la crainte, d'éloigner la peine, de faire naître la joie et d'accroître la pitié. (...) » (Gorgias, *Éloge d'Hélène*, 8 ; traduction M.-L. Desclos in Pradeau, 2009).

<sup>13</sup> Dans la *Rhétorique à Alexandre*, contemporaine du traité d'Aristote (et longtemps faussement attribuée à celui-ci), les émotions sont abordées dans la conclusion des différents genres de discours (exhortation, dissuasion, contre-exhortation, défense, accusation), mais de façon moins développée.

<sup>14</sup> Voir par exemple Cicéron, *De or.* II, 186-211 ; *De imu.* I, 100-109.

<sup>15</sup> Il s'agit, en d'autres termes, d'une situation assez peu interactive. La rhétorique antique s'était peu préoccupée des compétences nécessaires à gérer une variété de situations de la vie professionnelle, civique ou privée (s'adresser à un interlocuteur mal disposé à notre égard, répondre à une critique avec calme, etc.).

<sup>16</sup> On peut également imaginer que les émotions pouvaient faire l'objet des commentaires et des corrections proposées par le maître.

<sup>17</sup> Sur l'*ekphrasis* et l'*enargeia* voir, Webb (2009 [2012]).

<sup>18</sup> Voir à ce sujet, Gill (1984) ; Goyet (1996, 261-267, 279-301) ; Hagen (1966) ; Patillon (2002, XXXV, 130-131 ; 2008, 144 ; 1988, 246-250) ; Wisse (1989, 233-245).

<sup>19</sup> Les éthopées féminines permettaient aux élèves (exclusivement masculins) d'explorer par l'exercice une gamme plus large d'émotions, y compris celles qui étaient réputées féminines, sans mettre en danger leur masculinité (Kraus, 2007). Ces exercices pouvaient en outre aider à développer une empathie pour un point de vue féminin (Woods, 2002 ; 1996). Nous possédons, pour ce genre d'exercice, l'intéressant témoignage de Saint-Augustin sur sa formation (*Confessions*, I, 13 ; 17).

<sup>20</sup> Les émotions et leur adéquation à une situation donnée pouvaient également servir de critère de vraisemblance (déjà dans la *Rhétorique à Alexandre*, chap. 7). L'exercice de « contestation et confirmation » proposait aux élèves de critiquer un récit ou une fable sur la base de tels critères (par exemple, dans le cas de Médée, on aurait pu dire qu'il était invraisemblable qu'une mère ressentît une colère si forte qu'elle en vînt à tuer ses enfants).

<sup>21</sup> Toutefois, au même titre que les exercices précédents, de tels développements, par lesquels l'orateur convoque un tiers (une victime, un ancêtre, ...) pouvaient également être insérés dans un discours afin de susciter l'émotion. Voir Cicéron, *De Or.* III, 204-205 (cf. Quintilien IX, 1, 30-31) ; Quintilien VI, 1, 25 ; 2, 36 ; IX, 1, 30-31.

<sup>22</sup> Également appelées *parties de la rhétorique* (gr. *rhêtorikês mērê*, lat. *rhétorices partes*), les tâches de l'orateur sont, dans la théorie classique (qui n'est pas encore présente chez Aristote), au nombre de cinq : (1) invention (gr. *heuresis*, lat. *inventio*) ; (2) disposition (gr. *taxis*, lat. *dispositio*) : ordonner les arguments dans un plan (c'est-à-dire les différentes parties du discours : exorde, narration, argumentation, conclusion) ; (3) élocution (gr. *lexis*, lat. *elocutio*) : exprimer les arguments avec des mots et des phrases, travailler le style ; (4) mémorisation (gr. *mnêmê*, lat. *memoria*) : fixer le discours dans la mémoire ; (5) action (gr. *hypocrisis*, lat. *actio* ou *pronuntiatio*) : prononcer le discours, avec le ton et les gestes appropriés (voir par exemple Pernot, 2000, 283). Nous avons, pour notre part, identifié trois dimensions de l'intelligence émotionnelle propices à un exercice de rhétorique. La première, qui correspond au travail d'invention, est la capacité à identifier les réactions émotionnelles vraisemblables face à une situation donnée (s'exercer à explorer la *topique* des émotions). La seconde dimension est la prise en compte du contexte et de l'auditoire dans les choix rhétoriques en matière d'émotion. Pour développer ce tact en matière de rhétorique des émotions, le mieux est de s'exercer en groupe : il faut verbaliser le discours, soumettre la pertinence de nos choix rhétoriques à des partenaires d'exercice. Nous nous situons donc bien à la croisée de la disposition et de l'élocution. La troisième dimension de l'intelligence émotionnelle est la gestion des émotions en situation. Un exercice de rhétorique ne peut, cependant, pas véritablement simuler le temps de la performance. Il est néanmoins possible de s'exercer, en vue de l'action, à contrôler l'intensité de nos émotions et à observer les réactions émotionnelles de nos partenaires d'exercice.

<sup>23</sup> Sur le recul théorique permis par l'exercice de rhétorique, voir également le *Traité de rhétorique à usage des historiens* (Ferry, 2015) et, en particulier, le chapitre intitulé « Un modèle humaniste pour une critique rhétorique des preuves ».

<sup>24</sup> L'argumentation peut, en effet, être définie comme une procédure de résolution des conflits cognitifs (Dessalles, 2008, 90) : nous commençons à argumenter parce que les propos tenus par un

interlocuteur déstabilisent nos croyances ou nos valeurs. La fonction de l'argumentation est de rétablir un équilibre : dans notre usage spontané de l'argumentation, nous cherchons à sauver la cohérence de nos points de vue sur le monde face aux propos qui les mettent à l'épreuve. L'argumentation est ainsi une pratique de l'autojustification. C'est ce qui explique d'ailleurs, comme l'a bien montré Marc Angenot (2008), que les controverses débouchent si souvent sur des dialogues de sourds.

<sup>25</sup> Nombre des traits distinctifs identifiés par Aristote ont été redécouverts de façon indépendante dans les recherches en sciences cognitives. Voir Ortony, Clore et Collins (1988) ; Scherer (1989 ; 2004) ; Ungerer (1997). Sur le concept de topique des émotions, voir également Plantin (1998).

<sup>26</sup> Voir note 28 sur la question de l'évaluation en rhétorique.

<sup>27</sup> Sur les stratégies de concessions émotionnelles, voir l'analyse que propose Raphaël Micheli (2010) du débat français sur l'abolition de la peine de mort de 1981. L'auteur relève notamment la manière dont les anti-abolitionnistes brandissent la pitié pour les victimes des condamnés à mort. Les abolitionnistes sont alors obligés de concéder cette émotion, sous peine de paraître insensibles, tout en s'efforçant d'atténuer la force persuasive de cette stratégie.

<sup>28</sup> Voir également Cicéron, *De Or.* II, 185-216.

<sup>29</sup> Ces deux discours ont été présentés comme correctifs par Victor Ferry lors d'une mise en œuvre de l'exercice avec un groupe d'une cinquantaine de participants à l'École Supérieure de Gestion et de Communication de Bruxelles, en mars 2014. Dans leur article « Éduquer le regard rhétorique », publié en ouverture du numéro 5 de la revue *Exercices de rhétorique*, Victor Ferry et Benoît Sans précisent les modalités de l'évaluation des productions des participants. S'il n'existe pas en rhétorique de bonnes ou de mauvaises réponses, il existe, en revanche, de plus ou moins bonnes performances. Le critère d'une bonne performance est le jugement de l'auditoire. Le protocole d'évaluation mis en œuvre par Victor Ferry consiste à demander aux participants de s'évaluer mutuellement, avec une note sur dix prenant en compte trois éléments : l'*ethos* de l'orateur (est-ce qu'il m'apparaît comme bienveillant ?), le *pathos* qu'il construit (est-ce qu'il me fait ressentir des émotions appropriées ?) et le *logos* (le propos de l'orateur est-il clair et bien construit ?). Afin de se maintenir à niveau, le professeur a tout intérêt à soumettre régulièrement ses productions rhétoriques au jugement de ses élèves.