

## ETUDIER UNE SITUATION D'ARGUMENTATION DANS UN TEXTE LITTÉRAIRE : *BOULE DE SUIF*

Michèle Gellereau  
Lycée Technique de La Madeleine

Cet article et l'expérience dont il est issu s'inscrivent dans le souci d'aider les élèves de lycée à comprendre et à mieux maîtriser le discours argumentatif dans différentes situations, et pas seulement au travers des textes (dissertatifs ou autres) de type strictement argumentatif, tels qu'on peut les recenser dans des textes à résumer pour l'épreuve du bac, par exemple. Un deuxième souci est de chercher à briser la dichotomie fréquente en classe de lycée entre d'une part, l'étude de la langue et du discours et, d'autre part, l'étude de la littérature.

Dans cette perspective, j'ai mené, avec une classe de 1<sup>ère</sup> d'adaptation, l'étude d'une situation d'argumentation dans *Boule de Suif* de Maupassant

### *I. Etudier une mise en scène argumentative dans un récit romanesque. Pourquoi?*

#### Etudier la situation communicationnelle

En lycée, le professeur de «lettres» (ou de français, suivant les sensibilités) a pour tâche de préparer ses élèves à des épreuves de baccalauréat codifiées : résumé, discussion, dissertation, commentaire de texte. On insiste beaucoup sur les structures des textes, les plans, les formes du discours à produire pour répondre à des objectifs précis : savoir résumer, produire un plan organisé etc... Or, on oublie souvent qu'un élève qui ne maîtrise pas d'avance le discours, qui par exemple ne sait pas argumenter ou ne comprend pas l'enjeu d'un texte, ne peut que se raccrocher à quelques consignes formelles qu'il essaie d'appliquer mécaniquement. Fréquemment cela aboutit à des aberrations : plan sans rapport avec le sujet traité, collage de citations etc... Pour l'anecdote, je peux citer le cas d'un élève qui qualifiait de «texte argumentatif» un poème onirique d'Aloysius Bertrand parce qu'il comportait les mots «d'abord, ensuite, enfin, parce que, mais», termes étudiés dans une précédente leçon comme typiques du texte argumentatif. Si on demande à l'élève de reproduire des schémas, des formes de discours, souvent il oublie la cohérence d'ensemble, ne sait pas s'adapter à des situations

diversifiées. Sauf si cette maîtrise du discours a été acquise dans le milieu familial, ce qui perpétue des inégalités culturelles.

Il me semble donc important d'étudier en classe le discours, notamment le discours argumentatif en considérant les exercices codifiés comme un moyen d'apprentissage et non comme une fin en soi. Il peut être intéressant de rechercher ce qui fonde ce discours, ses modalités d'application, les divers domaines où on peut le rencontrer, dans quelles circonstances et sous quelles formes on peut être soi-même amené à utiliser une argumentation.

Un autre problème, qui me semble lié au précédent, est celui du choix de extraits «types» pour travailler sur le discours. Je ne critiquerai pas ce choix en soi, en lycée, mais le fait que souvent on se limite au travail sur des textes «types», et que l'on fige donc pour l'élève un fait discursif dans une forme particulière, alors qu'on peut le trouver dans d'autres situations. Pour de nombreux élèves, argumenter, c'est produire un texte comprenant une thèse, une antithèse etc. Ont-ils conscience du fait qu'ils argumentent quand ils cherchent à faire reporter un devoir? Ont-ils conscience du fait que le discours publicitaire est presque toujours un discours argumentatif masqué? Bien souvent, non. Il me semble pourtant que parler des enjeux et des formes que peut prendre un discours est nécessaire à sa compréhension et à son utilisation<sup>1</sup>. Mais pour cela, on ne peut limiter l'apprentissage du discours à quelques exercices formels. Etudier une situation d'argumentation permet, par exemple, de tenir compte des enjeux de la communication (sociaux, psychologiques ou textuels) qui influencent le contenu et les formes du discours.

Pour qu'un élève comprenne bien le fonctionnement d'un discours, il me semble primordial de montrer dans quelle situation ce discours prend place, par exemple pourquoi et comment on en vient à argumenter, pourquoi et comment on utilise telle forme d'argumentation.

Toute argumentation prend place dans une situation d'argumentation. En effet, on peut dire que si l'on argumente, c'est parce qu'il y a une situation qui l'exige, et que l'on cherche à la faire évoluer. Comme le signale Ch. Perelman<sup>2</sup> «(...) c'est en fonction d'un auditoire que se développe toute argumentation», (p. 7). Ainsi, ne pas étudier la situation d'argumentation revient à tronquer le discours d'un sens qu'il peut avoir. Citons à nouveau Perelman : «Nous refusons de séparer, dans le discours, la forme du fond, d'étudier les structures et les figures de style indépendamment du but qu'elles doivent remplir dans l'argumentation». (2ème partie p. 192).

1. — Voir à ce propos l'article de D. Brassart et M. Lemoine «Apprendre à écrire des textes argumentatifs au CE1...», *Recherches* n°9.

2. — Ch. PERELMAN et L. OLBRECHTS-TYTECA : *La nouvelle rhétorique, Traité de l'argumentation*, 4ème éd., 1970, Ed. de l'Université de Bruxelles.

Prenons quelques exemples d'analyses possibles avec des élèves : on peut faire observer, dans des situations d'argumentation la situation de départ, les prémisses, les valeurs existantes pour les personnes concernées, les rapports hiérarchiques ; faire apparaître les limites imposées par le temps, les contraintes de certains discours (juridique, publicitaire...), l'évolution de la situation et l'adaptation à cette évolution etc... Bref, il s'agira de montrer que le discours dépend de ses «conditions de production».

On pourra également compléter cette observation par celle du résultat de l'action argumentative, et donc rappeler qu'un acte de parole détermine une situation nouvelle et influe sur les rapports entre personnes ; bref rappeler la fonction communicative de la parole. C'est pourquoi, il est utile aussi d'étudier les interactions entre argumentataires et argumentateurs, pour ne se limiter qu'aux interactions entre personnes. Mais on pourra aussi ne pas oublier une forme de discours souvent exclue des apprentissages scolaires et fréquente dans l'argumentation qu'est l'implicite. Les faits langagiers propres à l'implicite sont difficiles à déceler pour les élèves ; il est facile de dire que tel élève n'est pas fin, alors qu'on n'apprend presque jamais à décoder l'implicite des discours en classe. Il peut donc être judicieux, en complément d'un travail sur quelques textes argumentatifs «types», de montrer qu'il existe d'autres situations de stratégie argumentative, d'élargir la conception que l'élève peut se faire de l'argumentation.

Etudier des situations d'argumentation -je parle ici de l'observation des situations déjà existantes, et non de production d'accord - mais où trouver le corpus? La presse ou des émissions de télévision? Le travail d'analyse n'est pas toujours facile et demande des conditions de travail pas toujours évidentes. **Or de nombreux textes littéraires comportent des mises en scènes de discussions ou stratégies argumentatives, des «séquences» textuelles argumentatives dans des narrations.**

### **L'intérêt didactique de l'étude de l'argumentation dans un récit.**

Le texte littéraire peut être particulièrement riche de ce point de vue puisque l'argumentation fait référence à des actions, des faits passés ; on peut en étudier les motifs, le but, les effets, le résultat dans l'histoire racontée. Cette étude d'une argumentation en situation pourra permettre à l'élève de «reconnaître des phénomènes argumentatifs à l'oeuvre dans le discours d'autrui» selon l'expression de H. Portine et Ali Bouacha (*Langue Française*, n° 50, Paris, mai 1981).

Le texte littéraire présente bien sûr des spécificités ; cependant la mise en scène communicationnelle permet l'observation des interactions. Le texte romanesque est fictif, mais on ne peut nier que les stratégies argumentatives des personnages visent un résultat au niveau de l'action. Les personnages cherchent à agir les uns sur les autres, les situations évoluent, les résultats sont même souvent observables. Tout ceci n'est pas évident à étudier dans des extraits argu-

mentatifs types ; or les interactions que l'on peut analyser dans les textes littéraires sont souvent remarquablement riches sur le plan des rapports de force psychologiques et sociaux, aspects du discours souvent relégués dans les études de caractères des personnages. Un autre aspect du discours qui apparaît là où s'expriment des rapports de force, c'est la situation d'implicite, dont j'ai parlé précédemment. L'implicite est fréquemment employé dans les textes littéraires, notamment les comédies, dans les situations théâtrales. Voilà donc quelques raisons qui justifient d'un point de vue didactique l'étude de séquences argumentatives dans le texte romanesque.

Bien sûr, avant d'aborder les interactions et l'implicite il est préférable d'avoir expliqué ce que sont une thèse et des arguments. Cependant même pour l'étude des arguments, le texte littéraire peut présenter des avantages pédagogiques. C'est dans l'ouvrage de Perelman et Olbrechts-Tyteca que nous trouvons un «argument» pour défendre cette idée : «(...) les textes littéraires -roman, théâtre, discours- ont souvent l'avantage de présenter les arguments de manière simplifiée, stylisée ou exagérée. Situés hors d'un contexte réel où tous les éléments de l'action oratoire se confondent, ils apparaissent avec plus de netteté. Nous pouvons être par ailleurs assurés que si nous les reconnaissons comme arguments, c'est qu'ils correspondent bien à des structures familières» (p. 252).

Par ailleurs, il peut être intéressant de favoriser la rencontre entre littérature et étude des discours au niveau des classes de prébaccalauréat en donnant quelques indications méthodologiques, susceptibles d'être réutilisées, non pour créer une oeuvre littéraire, mais pour produire son propre discours. Cela permettrait peut-être de proposer une étude de la langue un peu plus attrayante et de ne pas limiter l'étude du texte littéraire à un «décorticage» dont les élèves ne voient pas toujours la finalité.

Il est évident qu'un des soucis de l'étude devra être cependant de conserver des distinctions claires entre les divers objectifs pédagogiques, notamment la distinction rhétorique/stylistique.

J'en arrive donc maintenant à la description d'un exemple de travail avec des élèves de 1<sup>ère</sup> sur un extrait de *Boule de Suif*. Le but, dans l'étude de l'argumentation était de s'appuyer sur la richesse du texte pour étudier des phénomènes presque impossibles à étudier dans des textes argumentatifs -types et donc essentiellement tout ce qui constitue la situation de communication et son influence sur le discours.

## II. Comment convaincre *Boule de Suif*?

Rappelons rapidement l'histoire :

La scène se passe près de Rouen pendant la guerre, en 1870. Une diligence contenant un groupe de nobles et de bourgeois, deux religieuses, un «démocrate» et une prostituée (*Boule de Suif*), se dirige vers Dieppe, fuyant les Prus-

siens. Arrêté pour la nuit dans une auberge, le groupe ne peut repartir les jours suivants, suite à un chantage : un officier prussien interdit le départ tant que Boule de Suif n'a pas cédé à ses avances. Pour convaincre Boule de Suif d'accepter, et donc pouvoir partir, le groupe des «bourgeois», aidé des religieuses va organiser un «blocus» contre la jeune fille, «manoeuvrer» pour «forcer cette citadelle vivante à recevoir l'ennemi dans la place».

Aussitôt à table, on commença les approches. Ce fut d'abord une conversation vague sur le dévouement. On cita des exemples anciens : Judith et Holopherne, puis, sans aucune raison, Lucrèce avec Sextus, Cléopâtre faisant passer par sa couche tous les généraux ennemis, et les réduisant à des servilités d'esclave. Alors se déroula une histoire fantaisiste, éclos dans l'imagination de ces millionnaires ignorants, où les citoyennes de Rome allaient endormir à Capoue Annibal entre leurs bras, et, avec, lui, ses lieutenants et les phalanges des mercenaires. On cita toutes les femmes qui ont arrêté des conquérants, fait de leur corps un champ de bataille, un moyen de dominer, une arme, qui ont vaincu par leurs caresses héroïques des êtres hideux ou détestés, et sacrifié leur chasteté à la vengeance et au dévouement.

On parla même en termes voilés de cette Anglaise de grande famille qui s'était laissé inoculer une horrible et contagieuse maladie pour la transmettre à Bonaparte sauvé miraculeusement par une faiblesse subite, à l'heure du rendez-vous fatal.

Et tout cela était raconté d'une façon convenable et modérée, où parfois éclatait un enthousiasme voulu propre à exciter l'émulation.

On aurait pu croire, à la fin, que le seul pôle de la femme, ici bas, était un perpétuel sacrifice de sa personne, un abandon continu aux caprices des soldatesques.

Les deux bonnes sœurs ne semblaient point entendre, perdues en des pensées profondes, Boule de Suif ne disait rien.

Pendant tout l'après-midi, on la laissa réfléchir. Mais, au lieu de l'appeler «madame» comme on avait fait jusque-là, on lui disait simplement «mademoiselle», sans que personne sût bien pourquoi, comme si l'on avait voulu la faire descendre d'un degré dans l'estime qu'elle avait escaladée, lui faire sentir sa situation honteuse.

Au moment où l'on servit le potage, M. Follenvie reparut, répétant sa phrase de la veille : «L'officier prussien fait demander à Melle Elisabeth Rousset si elle n'a point encore changé d'avis».

Boule de Suif répondit sèchement : «Non, monsieur».

Mais au dîner la coalition faiblit. Loiseau eut trois phrases malheureuses. Chacun se battait les flancs pour découvrir des exemples nouveaux et ne trouvait rien, quand la comtesse, sans préméditation peut-être, éprouvant un vague besoin de rendre hommage à la Religion, interrogea la plus âgée des bonnes sœurs sur les grands faits de la vie des saints. Or, beaucoup avaient commis des actes qui seraient des crimes à nos yeux ; mais l'Eglise absout sans peine ces forfaits quand ils sont accomplis pour la gloire de Dieu, ou pour le bien du prochain. C'était un argument puissant : la comtesse en profita. Alors, soit par une de ces ententes tacites, de ces complaisances voilées, où excelle quiconque porte un habit ecclésiastique, soit simplement par l'effet d'une inintelligence heureuse, d'une secourable bêtise, la vieille religieuse apporta à la conspiration un formidable appui. On la croyait timide, elle se montra hardie, verbeuse, violente. Celle-là n'était pas troublée par les tâtonnements de la casuistique ; sa doctrine semblait une barre de fer ; sa foi n'hésitait jamais ; sa conscience n'avait point de scrupules. Elle trouvait tout simple le sacrifice d'Abraham, car elle aurait immédiatement tué père et mère sur un ordre venu d'en haut ; et rien, à son avis, ne pouvait déplaire au Seigneur quand l'intention était louable. La comtesse, mettant

à profit l'autorité sacrée de sa complice inattendue, lui fit faire comme une paraphrase édifiante de cet axiome de morale : «La fin justifie les moyens».

Elle l'interrogeait.

«Alors, ma sœur, vous pensez que Dieu accepte toutes les voies, et pardonne le fait quand le motif est pur?

—Qui pourrait en douter, madame? Une action blâmable en soi devient souvent méritoire par la pensée qui l'inspire».

Et elles continuaient ainsi, démêlant les volontés de Dieu, prévoyant ses décisions, le faisant s'intéresser à des choses qui, vraiment, ne le regardaient guère.

Tout cela était enveloppé, habile, discret. Mais chaque parole de la sainte fille en cornette faisait brèche dans la résistance indignée de la courtisane. Puis, la conversation se détournant un peu, la femme aux chapelets pendants parla des maisons de son ordre, de sa supérieure, d'elle-même, et de sa mignonne voisine, la chère soeur Saint-Nicéphore. On les avait demandées au Havre pour soigner dans les hôpitaux des centaines de soldats atteints de la petite vérole. Elle les dépeignit, ces misérables, détailla leur maladie. Et tandis qu'elles étaient arrêtées en route par les caprices de ce Prussien, un grand nombre de Français pouvaient mourir qu'elles auraient sauvés peut-être! C'était sa spécialité, à elle, de soigner les militaires ; elle avait été en Crimée, en Italie, en Autriche, et, racontant ses campagnes, elle se révéla tout à coup une de ces religieuses à tambours et à trompettes qui semblent faites pour suivre les camps, ramasser des blessés dans les remous des batailles, et, mieux qu'un chef, dompter d'un mot les grands soudards indisciplinés ; une vraie bonne soeur Ran tan plan dont la figure ravagée, crevée de trous sans nombre, paraissait une image des dévastations de la guerre.

Personne ne dit rien après elle, tant l'effet semblait excellent.

**Maupassant.** *Boule de Suif* (Livre de Poche p. 53 à 56).

Je ne ferai pas ici une étude détaillée du texte, que d'ailleurs on peut trouver dans un ouvrage consacré à l'étude de *Boule de Suif*<sup>3</sup>. Je me limiterai à relever ce qui peut être utile dans un travail sur l'argumentation.

Cet extrait apparaît comme une séquence à dominante argumentative insérée dans un récit. Il expose une stratégie argumentative, les deux modes d'énonciation, narrative et discursive ne sont pas séparés. En effet, dans le même texte, Maupassant narre des événements de la vie des personnages, selon le déroulement d'une histoire, et des situations discursives ayant comme modèle de base le schéma question-réponse. Les discours sont donc intégrés à une situation, d'où l'intérêt d'étudier ce passage pour analyser l'argumentation dans un contexte précis.

Avant de mener l'étude du texte avec les élèves, on peut proposer la grille de lecture suivante, qui leur permet de réfléchir à la nature du texte.

3. — Michèle GELLEREAU : *Boule de Suif*, Parcours de lecture, Editions Bertrand-Lacoste, Paris, 1991.

**Grille de lecture :**

Approche lexicale :

1. Vérifier le sens des mots mal connus.
2. Repérer les champs lexicaux (mots appartenant à un même registre de pensée). Eventuellement dégager des thèmes.

Approche organisationnelle :

1. entourer les paragraphes pour visualiser leur volume respectif ; quand il n'y a pas de paragraphe, repérer les alinéas.
2. observer la construction des paragraphes : autour d'un thème ou d'un objectif ou d'un personnage, etc.
3. repérer les mots et expressions servant de connecteurs.

Etude de l'argumentation :

1. Quels sont les argumentateurs (ceux qui argumentent), les argumentataires (ceux pour qui on argumente)?
2. Les argumentateurs ont-ils un objectif? Lequel?
3. Y a-t-il une thèse, des arguments, des exemples?
4. Y a-t-il une évolution dans les prises de position des personnages?
5. Les discours tenus sont-ils toujours clairs et explicites?
6. Quel est l'effet obtenu par les argumentateurs?

L'exploitation de cette grille permet d'observer plusieurs phénomènes originaux, susceptibles d'élargir la compréhension de ce qu'est une stratégie argumentative.

*Une structure qui mêle narration et argumentation :*

En analysant les caractéristiques propres aux récits (par exemple le schéma narratif et les caractères textuels de la narration, temps, expressivité des phrases etc...) et à l'argumentation (processus d'argumentation, termes connecteurs, indices lexicaux etc...), j'ai pu faire remarquer aux élèves que de nombreux textes ne sont pas totalement homogènes (cf. à ce propos l'article de J.M. Adam «Types de séquences textuelles...», *Pratiques* n°56) et que l'argumentation ne se trouve donc pas que dans des textes argumentatifs, (on peut le constater dans des Fables et certaines informations ou publicités à intention argumentative) ; l'état initial du récit (refus de Boule de Suif) est transformé ici par un discours, ce qui indique l'importance que revêt la persuasion par le discours, quand elle aboutit à des actes (sacrifice de la prostituée).

*La situation d'argumentation :*

Elle met en évidence l'importance de la position sociale des personnages, qui crée d'emblée une position de force ou de faiblesse ; face aux bourgeois qui ont le pouvoir de la parole, la prostituée est disqualifiée. Un groupe est soudé contre elle, son isolement lui nuira. Le thème de l'argumentation -la guerre- est lié à la situation concrète et le lieu de l'argumentation, la table, favorise les discussions collectives qui ne s'adressent à personne en particulier...

### *La stratégie argumentative*

...car cette stratégie a ceci de particulier qu'elle vise Boule de Suif mais qu'on ne s'adresse jamais à elle, qu'aucune thèse n'est réellement formulée, qu'il n'y a pas d'antithèse (Boule de Suif ne répond pas). De quoi perturber les élèves puisqu'aucune des formes classiques de l'argumentation n'est respectée, de quoi enrichir leur étude en tout cas, car fréquemment les discours qui visent à convaincre sont aussi peu «classiques». L'argumentation se développe par l'exemple (1ère partie du texte), des arguments de finalité et d'intention (ceux de la religieuse), d'autorité, des paraphrases du même argument. On peut ainsi constater l'importance de la formulation de l'argument pour s'adapter à l'argumentaire.

### *Les interactions entre personnes*

Elles sont ici passionnantes à étudier : l'évolution des agents argumentateurs, du groupe à la personne (la religieuse) qui, au départ, ne prenait pas position montre l'intérêt des alliances ; elle montre aussi comment le discours va changer en fonction de celui qui parle (utilisation d'arguments religieux).

### *L'implicite :*

Il s'agit surtout ici d'un implicite d'énonciation (que C. Kerbrat-Orrecchioni<sup>4</sup> appelle le «trope communicationnel») : officiellement, on parle aux autres, pas à elle, mais en réalité le discours lui est destiné ; cet implicite vise à ce qu'elle soit seule responsable de sa décision, sans que personne ne le soit. D'autres formes visent surtout à éviter de parler ouvertement d'un thème frappé d'interdit : la sexualité.

On peut par ailleurs observer dans ce texte que l'auteur a un parti pris et qu'il argumente lui aussi, d'une certaine manière envers le lecteur. On peut approfondir cette question dans le cadre d'une étude stylistique du texte ; je me limite ici à celle de la mise en scène argumentative.

L'analyse de cet extrait permet une bonne observation d'une argumentation, moins bien sûr, pour l'intérêt de ses arguments que pour l'étude de la stratégie argumentative, de l'adaptation du discours aux personnes auxquelles on s'adresse. On peut en effet faire observer aux élèves que, dans ce passage, la qualité des arguments est médiocre et que ce sont les fins communicatives qui l'emportent : la vérité de ce que l'on dit importe moins que l'effet produit sur l'interlocuteur dont il s'agit essentiellement de changer les représentations. Les exemples des Romaines ou des saints sont tout à fait discutables, peu importe, il suffit qu'ils incitent Boule de Suif à s'interroger. Mais pour que l'argumentation

4. — C. Kerbrat-Orrecchioni : *L'implicite*, A. Colin, Paris, 1986.

porte, il faut prendre garde à ce qu'admet la jeune femme, aux valeurs qu'elle acceptera ou n'acceptera pas de mettre en cause. Certes, il ne s'agit pas de dire qu'on peut argumenter en disant n'importe quoi, mais de signaler qu'une argumentation efficace ne repose pas exclusivement sur la qualité des arguments. La stratégie utilisée a une grande importance. Cette remarque peut inciter les élèves à accorder davantage d'attention à l'organisation de leur discours et à l'adaptation à l'auditoire. Un autre exemple, d'une toute autre nature peut servir à cette observation : il s'agit de l'adaptation du discours du bourgeois, dans *Aux champs* de Maupassant : après un premier échec pour emporter un enfant de paysans, M. d'Hubières réajuste son discours dans une seconde tentative qui réussit.

Pour s'adapter à l'auditoire, il faut le connaître. Or, le texte littéraire offre des possibilités d'observation des interactions entre personnages que ne permet pas un texte argumentatif «type», car ce dernier ne met pas en scène les protagonistes du discours. L'étude de l'argumentation dans *Boule de Suif* a permis d'étudier les détails d'une stratégie de manière vivante, dans la mise en scène de personnages qui, même s'ils sont fictifs, ont des réactions de personnages réels.

L'intérêt primordial de l'étude d'une argumentation insérée dans une narration réside donc dans la possibilité de varier l'approche du texte argumentatif, de compléter un type d'étude (thèse, argument, exemple) par l'analyse de leur insertion dans un discours cherchant à convaincre.

### **III. Exploitation de l'étude en classe/production d'écrits**

Après cette étude du texte j'ai proposé à la classe de réfléchir à la question de la contre-argumentation possible pour Boule de Suif. Si Boule de Suif ne répond pas, essayons d'imaginer ce qu'elle pourrait dire.

J'ai donné la consigne suivante :

«Ecrivez un texte assez court et pouvant s'intégrer au récit de Maupassant, relatant, au choix :

1. un monologue intérieur de Boule de Suif après le discours des bourgeois et de la soeur.
2. une contre-argumentation de Boule de Suif après l'intervention de la soeur».

L'objectif, en donnant le choix n°1, était de réfléchir à des contre-arguments envisageables par l'héroïne, sans changer la situation d'argumentation ni, a priori, la psychologie du personnage. En donnant le choix n° 2, le but était de constater les changements de position, de rapport de forces, de caractère que cette démarche pourrait impliquer. Avant de commenter cet exercice, je proposerai quelques productions d'élèves, qui ne sont pas les meilleures, mais celles qui paraissent les plus représentatives des textes obtenus. Je signalerai que la majorité des élèves (16 sur 24) ont préféré choisir le monologue intérieur parce qu'il évitait de transformer la situation. Six autres ont rédigé une contre-argumentation ; deux n'ont rien écrit.

### Textes d'élèves ayant choisi le monologue intérieur :

*Delphine :* «Boule de Suif réfléchissait : «Il ne faut pas que je cède aux avances du Prussien, ce serait lui donner satisfaction ; il serait content qu'une Française lui ait dit «oui» pour une chose qu'une femme convenable ne ferait pas. Mais il y a les autres, et je ne peux pas les laisser dans cette situation ; de plus c'est à cause de moi qu'ils y sont. Et Dieu, qu'en pense-t-il? Me pardonnera-t-il si j'y vais? Quand je pense que tant de personnes se sont sacrifiées pour leur pays. Mais pourtant, si je comprends bien, ces gens-là veulent me pousser à céder. On peut voir que ce ne sont pas eux qui seront avec le Prussien. Mais je ne peux pas les obliger à rester ici par ma faute».

*Anne :* «Mais comment leur faire comprendre à ces gens que même dans ma position, je ne peux accepter?... un de plus, Prussien ou Italien, cela ne doit rien changer. Et mon honneur, qu'en font-ils? M'abaisser devant un ennemi alors que les hommes se battent dans les campagnes, ça non! Ce n'est ni plus ni moins qu'une trahison! Ils veulent partir, qu'ils partent, rien ne les en empêche, sinon qu'ils ont peur, peur d'affronter l'autre. Mais moi, j'ai ma conscience, jamais je n'accepterai, plutôt mourir. Non, mais, regardez-les, ils me couvent des yeux, ils attendent ma réponse. Ils ne me pardonneront jamais, tant pis, Dieu me pardonnera, lui».

### Textes d'élèves ayant choisi la contre-argumentation

*Isabelle :* «Je sais bien que vous avez des devoirs à remplir, ma soeur ; sauver des hommes est plus important que d'attendre ici que l'officier nous libère. Vous avez des vies à sauver et c'est sûr que je suis coupable car je vous empêche de faire votre travail. Et vous dites donc que l'Eglise pardonnerait ce péché s'il permettait de nous libérer... Mais la religion n'est pas une chose dont on se moque, vous savez, et je m'en voudrais si ce péché me coûtait le ciel».

*Stéphane :* «Vous n'arrêtez pas depuis le début de l'après-midi de citer des exemples de femmes qui se sont dévouées pour la patrie. Mais je n'ai pas l'intention d'offrir mon corps à un Prussien afin que quelques personnes qui ne pensent qu'à elles soient libérées! La cause ici n'est pas assez justifiée et Dieu ne me pardonnerait pas, contrairement à ce que vous dites».

### 4ème étape : analyse des textes et discussion en classe sur le problème de la contre-argumentation.

Si l'on analyse les quatre textes proposés, on peut constater que le choix de conserver la logique de l'histoire (Boule de Suif cède) ou de créer une rupture par rapport à celle-ci (Boule de Suif refuse de céder), est indépendant du mode d'énonciation choisi (monologue intérieur ou réponse). En fait, une des élèves (Isabelle) n'a pas exactement respecté la consigne et a interprété le terme de contre-argumentation comme un terme signifiant «réponse aux bourgeois». Elle

n'était pas la seule, ce qui tend à prouver que la production d'une contre-argumentation n'est pas évidente pour tous les élèves. Plusieurs élèves ont fait part des réflexions, des hésitations de l'héroïne, pesant le pour et le contre, sans réellement contrer le discours des bourgeois. Dans ces textes, Boule de Suif s'appuie sur le discours des bourgeois, reprenant et étudiant leurs arguments, sans opposer de discours «autonome». Nous avons donc été amenés en classe, à distinguer deux types de contre-argumentation : la contre-argumentation de type «concession», modulant le discours d'autrui, («oui, ce que vous dites est vrai, mais...»), mais en acceptant l'essentiel des termes ; la contre-argumentation qui bâtit un discours sur un autre terrain et se fonde sur un point de vue totalement opposé<sup>1</sup>.

Revenons aux productions des élèves. Dans les deux choix, on perçoit des hésitations de l'héroïne, l'impact assez puissant concédé aux arguments de la patrie et de Dieu. Reprenons chaque texte :

*Texte de Delphine* : il entre parfaitement dans la logique de l'histoire ; les hésitations de Boule de Suif montrent que la gestion des contre-arguments s'organise par rapport au problème du sacrifice et à un sentiment de culpabilité à la fois vis-à-vis de Dieu et de ses compagnons. Cette contre-argumentation est justifiée par une certaine animosité du personnage envers les autres et se développe de manière décousue, au fil de l'analyse des arguments des bourgeois. En fait, la décision définitive semble être reportée à plus tard, ce qui cadre bien avec le récit. La démarche de l'élève est de s'intégrer dans celui-ci. La contre-argumentation est relativement faible.

*Texte d'Anne* : cette élève insiste sur l'incompréhension entre Boule de Suif et le groupe bourgeois/religieuses. La contre-argumentation est développée sur des thèmes en contradiction nette avec les discours des argumentateurs : l'honneur, le refus de la trahison ; l'argument du pardon de Dieu est retourné d'une manière assez habile contre le discours précédent. Le ton est vif et la volonté de communication avec le lecteur apparaît vers la fin : «regardez-les». Par contre, il n'y a pas de respect de la cohérence de l'histoire, puisque le refus de Boule de Suif implique une autre suite. La logique du personnage est cependant conservée.

*Texte d'Isabelle* : ce texte est particulièrement révélateur des problèmes rencontrés par les élèves pour tenter de respecter la consigne «produire une contre-argumentation» «pouvant s'intégrer au récit de Maupassant». Par volonté de respecter une partie de cette consigne, l'intégration au texte, Isabelle n'ose pas

---

1. — On peut lire à ce propos l'article de D. Coltier, C. Masseron et M. C. Vinson «Un cycle d'apprentissage sur la réfutation en 3ème», *Pratiques* n°53, Metz, 1987.

produire une forte contre-argumentation qui orienterait le récit vers un refus de l'héroïne ; elle propose donc une réponse ambiguë, laissant ouverte toute possibilité, après acceptation du discours culpabilisant de la soeur. Cette élève a trouvé qu'une réponse contredisant la religieuse transformerait trop le texte.

*Texte de Stéphane* : très vindicatif, ce texte ne respecte pas l'histoire ni même la psychologie de Boule de Suif. Il y a affirmation d'un point de vue contraire, sans arguments réels. En fait, l'élève a trouvé difficile de se mettre à la place du personnage. Pour produire un point de vue opposé à celui du groupe argumentateur, il n'hésite pas à sortir du schéma narratif en terminant par le refus de Boule de Suif. En fait, il intègre ici ses propres valeurs sans tenir compte de celles « présumées » de l'héroïne<sup>2</sup>.

### Conclusion de la discussion en classe :

Il a semblé impossible de rédiger une contre-argumentation en respectant le fil de l'histoire. La perception de l'aspect perlocutoire du discours a incité les élèves à faire suivre la contre-argumentation de l'acte de refus ou alors à évacuer la contre-argumentation pour conserver l'issue de Maupassant. L'alternative monologue intérieur/discours adressé aux bourgeois n'a pas eu d'influence sur le choix, puisque dans les deux cas, il impliquait une prise de décision. Le discours de Boule de Suif est constamment explicite, car elle apparaît comme un personnage honnête qui n'a pas besoin de cacher sa décision. La classe a bien saisi, lors de la rédaction de cet exercice, l'importance de la situation d'argumentation, qui rend ici presque impossible une réponse de Boule de Suif si l'on veut conserver la trame générale de l'histoire et ne pas changer le rôle des personnages. On aurait pu envisager une contre-argumentation, que Boule de Suif aurait ensuite refoulée par crainte des conséquences, mais cela paraissait trop complexe.

La discussion en classe a été poursuivie à propos de la différence entre la production d'un texte s'insérant dans un récit et celle d'un exercice de type dissertation ou discussion. Dans l'épisode de *Boule de Suif*, il faut tenir compte de l'enjeu que représente la discussion pour les personnages ; il y a des interactions à étudier, une logique de récit à respecter. Dans la dissertation, on ne cherche pas à convaincre le lecteur mais à montrer qu'on sait écrire, choisir et organiser des arguments, (cf. à ce propos, l'article de Bernard Delforce « Approches didactiques de la production d'un écrit « fonctionnel » : les difficultés de la dissertation », *Pratiques* n° 48, Metz, 1985).

2. — On peut se reporter sur cette question à l'article de I. Delcambre, M.P. Vanseveren et F. Darras, « Apprendre à gérer des contre-arguments », *Recherches* n°9.

Dans cet exercice de production de texte, il ne s'agissait pas de faire écrire «à la manière de», mais de produire des textes argumentatifs différents, pour que les élèves enrichissent leur représentation des processus de production d'une argumentation.

J'ai construit cette étude de l'argumentation autour de deux axes qui me semblent importants pour améliorer la capacité des élèves à produire leur propre discours :

- la diversification des approches d'un discours, pour mieux en comprendre les caractéristiques,
- le refus de perpétuer les coupures entre les différents domaines de l'enseignement du français en lycée.

J'espère que cette étude pourra servir à d'autres collègues.