

**Séquence d'enseignement-apprentissage
visant à amener les élèves à rédiger,
selon le procédé de la réfutation,
un paragraphe argumentatif d'un texte d'opinion
(2^e cycle du secondaire)²⁴**

²⁴ Séquence élaborée à partir du travail d'Audrey Gilmont, Lili-Marion Gauvin Fiset et Josyane Pettigrew

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	37
Activité 1 : Présentation d'un procédé argumentatif : la réfutation	37
Texte 1 : <i>OGM : il faut continuer</i>	40
Texte 2 : <i>OGM : il faut arrêter!</i>	41
Activité 2 : Les structures de phrases qui participent à la modalisation	44
Texte 3 : <i>Un mythe à détruire : les semences « Terminator »</i>	48
Texte 4 : <i>La Révolution génétique</i>	49
Activité 3 : Les subordinées compléments de phrase exprimant la cause, l'hypothèse et la concession	53
Activité 4 : Approfondissement de la notion d'argument et rédaction d'un paragraphe argumentatif	56
Conclusion	60
Bibliographie	61

INTRODUCTION

Le développement de la compétence à rédiger des textes argumentatifs de différents genres est un objectif dans le programme d'études ministériel. En conséquence, nous avons choisi de concevoir une séquence d'enseignement-apprentissage dont l'objectif général est d'amener les élèves de 4^e secondaire à rédiger un paragraphe argumentatif à l'aide du procédé de réfutation dans le but de se préparer à l'élaboration d'un cahier spécial sur les OGM (organismes génétiquement modifiés) pour le journal de l'école. Les divers apprentissages se feront à partir de textes du genre texte d'opinion, puisque c'est ce genre de texte que les élèves seront amenés à rédiger. La séquence a pour objectif final la rédaction d'un paragraphe de développement, car, à l'instar de Chartrand, nous pensons que « la production d'un texte devrait être l'aboutissement d'une séquence d'apprentissage qui implique la rédaction de nombreux textes ou parties de textes répondants à différents objectifs²⁵ ». Les textes du corpus choisi, qui traitent d'un sujet digne d'intérêt pour les élèves dans la mesure où celui-ci fait l'objet d'un réel débat social, reposent tous sur le procédé de la réfutation et présentent des arguments variés, qui pourront être mis à profit par les élèves. La première activité visera la construction, par les élèves, d'une représentation juste du procédé argumentatif à maîtriser. Les deux activités suivantes auront pour objectif l'acquisition de savoir-faire relatifs à deux phénomènes grammaticaux particulièrement utiles pour la réfutation : les types et les formes de phrases qui participent à la modalisation, et les subordonnées compléments de phrase qui permettent la prise en compte d'une contre-thèse. La dernière activité, la rédaction du paragraphe, constituera une activité synthèse qui permettra aux élèves de réinvestir leurs acquis.

ACTIVITE 1 – PRESENTATION D'UN PROCEDE ARGUMENTATIF : LA REFUTATION

Objectif spécifique : En accord avec le programme de 1995, qui prescrit l'apprentissage systématique de diverses stratégies argumentatives, cette activité a pour objectif d'amener les élèves à élaborer une définition du procédé argumentatif de la réfutation, base d'une stratégie argumentative. Elle vise à développer la compétence à identifier et à expliquer les divers aspects d'un texte argumentatif relevant du procédé retenu. Cette activité pourrait durer près de deux périodes de soixante-quinze minutes de travail.

²⁵ Suzanne-G. Chartrand, « Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs », dans *Québec français*, n° 97 (1995), p.35.

Mise en situation

L'enseignant dit aux élèves qu'ils étudieront l'argumentation et leur indique brièvement l'objectif de la séquence. Il fait un retour sur la lecture du dossier thématique qu'il a fait lire en devoir aux élèves dans le but de fournir à tous des connaissances relatives au sujet qui fera l'objet de la séquence²⁶, les OGM. Il demande ensuite aux élèves de formuler spontanément ce qui pourrait être, pour eux, une définition de l'argumentation. Il les amène à identifier le but d'influencer, de persuader ou de convaincre le destinataire de la validité d'un point de vue sur un sujet prêtant à controverses comme étant à la base de toute argumentation. Il leur dit ensuite qu'ils découvriront ensemble qu'il existe plusieurs façons d'atteindre ce but.

La réfutation

L'enseignant présente aux élèves deux extraits tirés d'une bande dessinée²⁷. Il leur dit que ces bandes représentent des personnages en train d'argumenter : dans chaque cas, un personnage veut convaincre un interlocuteur de quelque chose. Il se garde, pour l'instant, de leur dire que la première est un exemple de réfutation et que la deuxième en est un contrexemple (il s'agit plutôt de l'explication argumentative, le personnage qui argumente proposant une explication à un interlocuteur qui se pose comme ignorant). Les élèves doivent établir une différence entre les deux extraits. L'enseignant les guide, les amenant à identifier, par exemple, la virulence du ton et le fait qu'il y a désaccord dans la première série de bandes, ce qui n'est pas le cas dans la seconde, où l'argumentation est moins percutante.

²⁶ L'idée d'un dossier thématique préparatoire est tirée de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz et Bernard Schneuwly, « Séquence 9. Le débat public. », *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et l'écrit. Notes méthodologiques*, vol. IV, 7^e, 8^e, 9^e, Bruxelles, De Boeck (COROME), 2001, p. 294. Par ailleurs, c'est Daniel Bain, Clairette Davaud, Françoise Durand, et al., qui nous ont sensibilisés à la nécessité d'homogénéiser les connaissances en nous rappelant qu'il faut toujours mesurer les apprentissages, et non le bagage culturel préexistant : Commission pédagogique du texte II, « Contributions à la pédagogie du Texte II. Remarques préliminaires », *Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 52, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1988, p. 11.

²⁷ C'est le manuel d'Éric Genevay et al. qui nous a convaincus de la pertinence de sensibiliser les élèves à certaines caractéristiques de l'argumentation à l'aide d'extraits de bandes dessinées qui, par leur aspect visuel, peuvent être particulièrement éloquents : Éric Genevay, Bertrand Lipp et Gilbert Shoeni, *Français 9^e*, Lausanne, LEP, 1987, p. 42-44.



L'enseignant demande aux élèves de faire la lecture de deux textes du corpus : *OGM : il faut continuer* et *OGM : il faut arrêter* (cf. p. 41-42). Il leur demande ensuite d'associer la stratégie argumentative employée par les auteurs à l'un ou l'autre des procédés illustrés par les bandes. Les élèves établissent des parallèles avec la première série de bande. Une fois les hypothèses des élèves formulées, il les confirme avec eux et leur apprend qu'ils viennent de lire des textes d'opinion qui utilisent le procédé de la *réfutation*.



no. Vol: 14 NO: 04

Actualité, jeudi 27 janvier 2000, p. 11

Les Grandes Gueules

OGM: il faut continuer

Légende :

- subordonnée complément de P
(exprimant la cause, l'hypothèse ou la concession)
- Phrase interrogative
- Phrase emphatique

Côté, Roch (*Journaliste indépendant*)

Les OGM, la "frankenfood", la tomate transgénique, la patate bionique, la fraise antigel, le plastique naturel, tout le bazar de la biotechnologie, je ne savais pas trop quoi en penser. Mais je commençais à me méfier... pas des tomates, mais de ceux qui déchirent leur chemise pur lin sur la place publique.

Quand les célébrants de Greenpeace entreprennent un exorcisme, je me sens guidé... dans le sens contraire. Ces croisés ont cultivé l'art de miser sur toutes les peurs pour se faire du capital.

Prétendus chiens de garde de la Terre, ils sont devenus les propagateurs d'une nouvelle foi en la déesse Nature. Dans un monde où la technologie court à une vitesse qui empêche l'honnête citoyen de la comprendre à temps, l'église des écolos-des-derniers-jours a beau jeu de souffler sur les vieilles braises des peurs millénaires: l'imminence de l'apocalypse, la crainte de violer l'ordre divin, le châtement de la Nature offensée.

La prince Charles, qui a tout le loisir d'y penser, a résumé l'affaire du haut de son trône: "Les modifications génétiques entraînent l'humanité dans un domaine qui appartient à Dieu et à Dieu seul." Tout cela vous a des accents qui rappellent les campagnes menées contre les théories de Darwin: n'offensez pas l'oeuvre immuable de Dieu, sinon! Dieu, Nature, peu importe la divinité, on est toujours au royaume du tabou et de la peur.

Mais penser contre Greenpeace et le prince-aux-champs ne suffit pas. Opposer aux nouveaux obscurantistes de l'écologie un optimisme "progressiste" tout aussi sentimental qu'aveugle ne nous avance à rien. Une approche raisonnée est la seule façon de sortir de cette ornière.

D'abord, il faut informer la population. Les "biotechnologues" et les cultivateurs de patates bioniques se sont tiré dans le pied. On apprend un beau jour que notre assiette est remplie de trucs génétiquement modifiés et que personne n'a pris la peine de nous en causer. Quand on n'informe pas les gens, on a l'air de leur cacher des choses inavouables. Après la vache folle, le sang contaminé, l'amiante, ces gens-là ne voient plus le "progrès" du même oeil.

La porte est alors grande ouverte aux vendeurs de chimères comme la culture biologique pour tous, le jardin d'Éden retrouvé. Quand on crèche au palais de Buckingham, on peut rêver à ça mais quand on se demande comment on va nourrir trois, quatre milliards d'êtres humains de plus, la pensée écolo-chic, on s'en passe.

La moindre des choses maintenant est de consentir à l'étiquetage exact des produits. Qu'on le dise, qu'on l'imprime: cette fraise est un produit transgénique. Il paraît que les commerçants sont contre ça, parce que ça pourrait inquiéter la population (cause). Eh bien, il faudra lui répondre, à la population, lui expliquer que le génie génétique, ce n'est pas de la magie noire mais la poursuite de ce que l'homme a toujours fait: transformer rationnellement la nature pour en tirer le meilleur parti.

La biotechnologie, c'est la possibilité d'étendre le patrimoine végétal en créant de nouvelles variétés, d'obtenir des aliments plus abondants et plus nutritifs, d'éradiquer la famine par une protection efficace des cultures, de créer de nouveaux vaccins, de l'hémoglobine, du taxol (contre le cancer) en abondance, de l'insuline, de la lipase pour le traitement de la fibrose kystique, etc. C'est aussi la possibilité de supprimer les effets allergènes de certains aliments et de conférer à d'autres des propriétés nouvelles et utiles à la vie humaine.

Oui, c'est le beau côté de la chose mais il y a des risques, nous dit-on. Oui, il y a des risques à toute invention, même quand elles sont vieilles. Il y a des risques à se faire vacciner, à se faire opérer, à prendre des antibiotiques et à manger le roquefort si cher à José Bové. Le risque zéro, c'est quand on est mort. Tant qu'on est en vie, la question est de savoir si le risque est raisonnable.

Les OGM n'ont tué personne. Il n'y a pas que de gros méchants capitalistes qui s'en servent mais aussi de nombreux scientifiques qui ne complotent pas tous contre l'humanité, au contraire. Les promesses des OGM méritent-elles qu'on continue dans cette voie? La réponse est oui.

Qu'on encadre mieux ce qui se fait à gauche et à droite, qui s'en plaindra?

Mais qu'on arrête tout, non! Qu'on diabolise les OGM, non! Quant à ces messieurs-dames de la science, ils doivent mieux nous expliquer ce qu'ils font, car cela en vaut la peine. Autrement, on n'entendra encore que les éternels charlatans de l'apocalypse.

© 2000 Voir. Tous droits réservés.



no. Vol: 14 NO: 05

Actualité, jeudi 3 février 2000, p. 7

OGM: il faut arrêter!

Selon Roch Côté (Les Grandes Gueules du 27 janvier), nous devons ignorer les avertissements des groupes écologistes, et accepter de prendre le risque d'intégrer des OGM dans notre alimentation.

Monsieur Côté reproche aux groupes écologistes tels que Greenpeace d'annoncer la fin du monde à toute heure. **Un fait que semble ignorer monsieur Côté, et que connaissent bien ces groupes de pression, c'est qu'il faut crier beaucoup pour obtenir peu.** Les OGM font déjà partie de notre alimentation et seraient sans doute passés inaperçus, n'eût été des cris d'alarme poussés par les écologistes.

L'étiquetage obligatoire que nous propose monsieur Côté signifierait la mort des OGM. **Cela, l'industrie le sait bien.** Car **si une étiquette affichant "OGM" peut passer inaperçue sur une boîte contenant des bâtonnets de poisson (concession),** l'effet serait dévastateur sur un étalage de fruits. Les gens veulent manger de la nourriture saine et naturelle, pas des plantes fongicides ou antibiotiques.

Au fait, quels sont les bienfaits des OGM? Augmenter le patrimoine végétal? Non. Des OGM possédant des propriétés insecticides risqueraient, dans la nature, d'éliminer la plante dont ils sont issus, grâce à l'avantage du génie génétique.

Éliminer la famine? Non plus. La famine n'est pas causée par un manque de ressources alimentaires, mais par une mauvaise répartition des aliments et par la production dans le tiers-monde d'aliments destinés à la consommation dans les pays industrialisés. Ce n'est pas en faisant des super bananes et du café nutritif pour les pays riches que le tiers-monde sera mieux nourri.

Éliminer les allergies? Les allergies, presque inconnues il y a cinquante ans, sont causées par l'hostilité de notre environnement générée par la pollution: cigarette, échappement des voitures... Et de nouvelles allergies apparaissent chaque jour. **Pourquoi ne pas simplement dépolluer?** Ce serait moins risqué, tandis qu'éliminer les allergènes est une course sans fin, qui équivaut à tenter d'éliminer toutes les maladies de la surface de la terre.

Et qui sont les capitalistes qui fabriquent les OGM que nous consommons? Les deux plus grands producteurs d'OGM sont Monsanto (producteur du Zyklon B, une arme chimique utilisée durant la Seconde Guerre mondiale) et Dupont (grand fabricant d'armes à feu).

Le DDT, les CFC, la thalidomide... Chaque fois que l'on parle de ces produits, on dit: "On croyait que c'était des produits miracle." On voit aujourd'hui les résultats de leur utilisation... **Les OGM nous causeront-ils, eux aussi, des problèmes?** "Les OGM n'ont tué personne", dit Roch Côté. C'est peut-être vrai. **Mais faut-il attendre le premier mort pour agir?**

Alexandre Clément, étudiant

© 2000 Voir. Tous droits réservés.

En se fiant à ce qu'évoquent les images et la lecture qu'ils viennent de faire, les élèves sont amenés à construire, en équipes de trois, une définition de la réfutation qui s'applique aux textes d'opinion. Les interactions cognitives entre les pairs favoriseront l'apprentissage²⁸. L'enseignant circule dans la classe pour recentrer certaines discussions :

- **Élève 1** : Moi, je pense qu'on pourrait dire que lorsqu'on réfute, dans un texte d'opinion, on contredit la personne à qui on s'adresse.
- **Élève 2** : Je ne suis pas certain qu'on puisse dire ça : dans les deux textes sur les OGM, il me semble que la personne qui écrit ne s'adresse pas seulement à la personne qu'elle contredit, sinon elle n'aurait pas écrit dans un journal, elle aurait écrit une lettre personnelle.
- **Élève 3** : C'est vrai ça, les deux auteurs s'adressent plutôt aux lecteurs du journal.
- **Enseignant** : Très bien! Vous commencez à saisir les subtilités associées à la notion de destinataire en ce qui concerne le texte d'opinion. Comment qualifieriez-vous la relation que les deux auteurs entretiennent avec leurs destinataires, si l'on considère que ceux-ci sont les lecteurs du journal?
- **Élève 1** : Je tente mon coup à nouveau : je dirais qu'ils cherchent à faire des lecteurs leurs amis, à les convaincre de partager leur opinion, et donc de contredire avec eux celui ou ceux qu'ils réfutent.
- **Enseignant** : Bravo!

Les définitions sont ensuite mises en commun de façon à obtenir la meilleure définition possible qui soit parfaitement compréhensible pour les élèves. Ils arrivent à une définition de la réfutation proche de celle-ci : *un texte argumentatif défend un point de vue à l'aide d'énoncés susceptibles de convaincre le destinataire. Un auteur qui fonde son argumentation sur le procédé de la réfutation cherche à rejeter le point de vue adverse pour mieux faire valoir le sien. Pour ce faire, il montre à un destinataire dont il veut faire son allié, selon diverses techniques, l'invalidité des arguments qui appuient le point de vue qu'il rejette*²⁹. L'enseignant guide ce travail en grand groupe, fournissant un vocabulaire plus précis aux élèves : le point de vue défendu dans le texte est la « thèse », les énoncés qui la soutiennent sont les « arguments » (ces derniers peuvent être renforcés par des exemples ou des questions), la thèse rejetée est la « contre-thèse » et les arguments qui soutiennent cette dernière sont des « contre-arguments ». Les élèves vérifient la validité de leur définition en la comparant à celles qui sont proposées dans *Apprendre à argumenter*.

²⁸ Yves Reuter, «Vers une didactique de l'écriture», in REUTER, Y. *Enseigner et apprendre à écrire* (chap. 5), Paris, ESF, 2000, p. 83. Reuter nous a fait comprendre l'intérêt de la notion de conflit sociocognitif pour l'apprentissage.

²⁹ Pour construire cette définition, nous nous sommes inspirés de Suzanne-G. Chartrand [dir.] *Apprendre à argumenter, 5^e secondaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2001, p. 84-85 et 111, et de Suzanne-G. Chartrand, «Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs», *art. cit.*, p. 37.

Ensuite, l'enseignant sensibilise les élèves aux différentes techniques réfutatives (le refus, la disqualification, l'accusation, etc.³⁰), sans en faire une étude systématique.

ACTIVITE 2 – LES STRUCTURES DE PHRASES QUI PARTICIPENT A LA MODALISATION

Objectif spécifique : Cette activité a pour objectif d'amener les élèves à voir en quoi certaines transformations syntaxiques font en sorte que la phrase dévoile d'elle-même l'opinion de l'argumenteur. Plus particulièrement, elle vise à développer la compétence à expliquer le mécanisme et la valeur d'un type de phrase transformée, l'interrogation, et d'une forme de phrase, la phrase emphatique, à propos de laquelle le programme de 1995 propose un enseignement systématique. À la fin de cette activité, qui demandera environ trois périodes de travail, les élèves devraient être en mesure de construire de telles phrases.

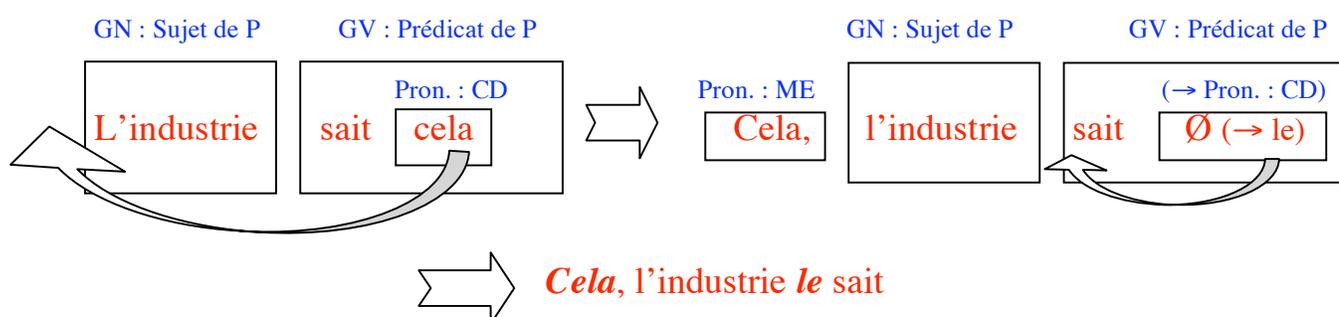
Préalables : Les concepts de modalisation, de phrase de base et de phrase interrogative (en particulier la distinction entre interrogation partielle et totale). Ces préalables feront l'objet de brefs rappels.

Introduction

L'enseignant aborde la question de la modalisation en faisant des liens avec la réfutation. Il rappelle aux élèves que les marques de modalités sont nombreuses, mais dit qu'ils se pencheront, durant l'activité qui débute, sur un type de marque en particulier : les structures de phrases. L'enseignant attire l'attention des élèves sur le texte *OGM : il faut arrêter* (cf. p. 41). Il choisit une phrase qu'il écrit au tableau : « Cela, l'industrie le sait. » Il demande aux élèves s'ils remarquent quelque chose de particulier concernant la structure de cette phrase et les amène à découvrir qu'il ne s'agit pas d'une phrase de base, car elle a subi une transformation. Il les amène alors à découvrir le mécanisme de transformation en question en leur demandant de restituer la phrase de base correspondante : « L'industrie sait cela » (une phrase dont la structure est Sujet de P + Prédicat de P + (Complément de P) et qui est toujours déclarative, neutre, active et positive). Il rappelle qu'il ne faut pas confondre la phrase de base avec une simple phrase déclarative ; elle est le modèle théorique qu'on utilise comme point de repère pour apprécier l'effet des diverses

³⁰ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter, op.cit.*, p. 121-122.

transformations³¹. Les élèves, avec l'aide de l'enseignant, découvrent que le CD du verbe *savoir* (*cela*) a été déplacé hors du GV pour aboutir en tête de phrase et que, comme ce constituant n'était pas facultatif, il a été remplacé, au sein du GV, par un pronom conjoint (*le*) :



Cela et *le* sont donc deux pronoms renvoyant au même référent. *Le* a pris la fonction de complément direct du verbe ; *cela* devient alors ce qu'on pourrait nommer un « marqueur d'emphase » (ME). L'enseignant dit aux élèves que les phrases qui mettent à profit ce type de mécanisme sont appelées « phrases emphatiques ».

Il leur demande ensuite de transformer cette phrase en phrase exclamative : « L'industrie sait cela ! » Puis, il les amène à la transformer en interrogation. Plusieurs possibilités sont alors proposées par les élèves :

Exemples de réponses d'élèves :

- L'industrie sait-elle cela ?
- Est-ce que l'industrie sait cela ?
- L'industrie sait cela ?

Ensuite, en plénière, les élèves sont amenés à établir la différence entre les phrases transformées et la phrase de base afin de dégager les conséquences des transformations sur l'effet produit par la phrase (expressivité, incertitude, étonnement). L'enseignant indique qu'ils viennent de réaliser que certains types et certaines formes de phrases participent de la modalisation dans la mesure où ils révèlent le point de vue du locuteur ; d'où leur utilité pour l'argumentation. Il leur fait remarquer que les différentes structures de phrases étudiées (phrase emphatique, phrase interrogative, phrase exclamative) sont d'ailleurs toutes mises à profit par les textes lus.

³¹ Inspiré de Bernard Combettes, Jacques Fresson et Roberte Tomassonne, *Bâtir une grammaire 6^e, 5^e. Manuel de l'élève. Guide pédagogique*, Paris, Delagrave (G. Belloc), 1977, p. 66-67. Cet ouvrage nous a été utile pour mieux saisir le caractère fondamental de la reconstruction de la phrase de base pour l'appréhension des transformations.

La phrase interrogative et la phrase emphatique

a) La phrase emphatique

L'enseignant demande aux élèves de lire attentivement les textes *OGM : il faut continuer* et *OGM : il faut arrêter* (cf. p. 40-42). Il leur dit que les auteurs, Roch Côté en particulier, ont choisi de faire une utilisation massive de phrases de forme emphatique et leur demande, en équipes de trois, d'en repérer toutes les occurrences. Ensuite, on procède à une mise en commun des résultats. L'enseignant les écrit au tableau. Il demande alors aux élèves d'établir des différences concernant les procédés de construction de ces phrases. Il reformule les réponses des élèves de façon à leur faire comprendre les différentes façons de construire une phrase de forme emphatique à partir d'une phrase de base. Il leur demande de classer les phrases repérées dans le texte selon leur construction. Il spécifie ensuite qu'il existe d'autres techniques et les incite à regarder dans la *GPFA* pour ajouter des exemples à leur classement. Il leur demande aussi de tenter de forger eux-mêmes d'autres exemples. Les réponses sont mises en commun.

Corrigé contenant les exemples tirés du texte (en rouge) et les exemples tirés de la *GPFA* ou composés par les élèves (en bleu)

Le détachement avec reprise du groupe détaché par un pronom	Le détachement avec annonce du groupe détaché par un pronom	Le détachement par les marqueurs emphatiques <i>c'est...qui et c'est...que</i>	Le détachement à l'aide des marqueurs emphatiques <i>ce qui...c'est, ce que...c'est, ce dont...c'est, ce à quoi...c'est, etc.</i>
<p>- <i>Les OGM, la « frankenfood », [...], tout le bazar de la biotechnologie, je ne savais pas trop quoi en penser.</i></p> <p>- <i>Le génie génétique, ce n'est pas de la magie noire.</i></p> <p>- <i>La biotechnologie, c'est la possibilité d'étendre le patrimoine végétal...</i></p> <p>- <i>Le risque zéro, c'est quand on est mort.</i></p> <p>- <i>Quant à ces messieurs-dames de la science, ils doivent mieux nous expliquer ce qu'ils font...</i></p> <p>- <i>Un fait que semble ignorer Monsieur Côté, et que connaissent bien ces groupes de pression, c'est qu'il faut crier beaucoup pour obtenir peu.</i></p> <p>- <i>Cela, l'industrie le sait bien.</i></p>	<p>- <i>Il faudrait lui répondre, à la population.</i></p> <p>- <i>Ça me passionne, l'astronomie.</i></p> <p>- <i>Je suis contre ça, les OGM.</i></p>	<p>- <i>C'est ce phénomène qui m'intrigue.</i></p> <p>- <i>C'est à nous que le public a posé des questions.</i></p> <p>- <i>C'est aux scientifiques qu'il faudrait poser nos questions sur les OGM.</i></p>	<p>- <i>Ce qui me passionne, c'est l'observation des étoiles.</i></p> <p>- <i>Ce dont je rêve, c'est de devenir astronaute.</i></p> <p>- <i>Ce qui me fâche le plus dans ce débat sur les OGM, c'est le manque d'informations.</i></p> <p>- <i>Ce qui est inacceptable, c'est de ne pas savoir ce que l'on mange !</i></p>

L'enseignant note ensuite l'utilité de la phrase de forme emphatique, par son caractère expressif, pour l'argumentation. Puis, il dit aux élèves qu'ils passeront à l'examen de la phrase de type interrogatif.

b) *La phrase interrogative*³²

L'enseignant demande aux élèves de lire les textes *Un mythe à détruire, les semences "Terminator"* et *La Révolution génétique : l'arrogance des défenseurs de la bio-technologie* (cf. p. 48-50). Il attire leur attention sur le deuxième paragraphe de ce dernier texte et leur demande d'identifier le type de phrase privilégié par l'auteur. Les élèves identifient immédiatement l'interrogative, qui est massivement employée dans les deux textes. Puis, il leur demande d'ouvrir leur *GPPA* à la section traitant de la phrase interrogative.

Il leur rappelle brièvement, en illustrant ses propos à l'aide des encadrés de la grammaire, ce qu'ils savent sur l'interrogation : il en existe deux types, l'interrogation totale, qui porte sur l'ensemble de la phrase (la réponse attendue est, par conséquent, oui ou non) et l'interrogation partielle, qui porte sur un élément de la phrase : le sujet, le complément direct, etc. (la réponse concerne alors cet élément). L'enseignant vérifie la compréhension des élèves en leur demandant d'établir la différence entre les deux interrogatives coordonnées dans la phrase graphique suivante, tirée du texte *Un mythe à détruire, les semences «Terminator»* : « De qui s'agit-il vraiment [partielle] et faut-il s'en inquiéter [totale]? » Ensuite, il leur rappelle, comme leurs propres réponses l'ont prouvé lors de la première phase de l'activité, qu'il existe plusieurs façons de construire une interrogation : marqueurs interrogatifs, inversion du sujet, particule « est-ce que », simple intonation, etc. (cf. p. 45, réponses des élèves).

³² Cette activité suit la plupart des étapes de la « démarche de découverte » telles que proposées par Marie-Christine Paret dans « Enseigner stratégiquement la grammaire », *Québec français*, n° 129 (2000), p. 55-56 : 1) observation; 2) rappel des connaissances; 3) observation approfondie et manipulation; 4) vérification des hypothèses; 5) excercisation brève; 6) réinvestissement en situation d'écriture (cf. activité IV)

LE SOLEIL

Éditorial, mardi 4 avril 2006, p. A12
Commentaire

Légende :

- subordonnée complément de P
(exprimant la cause, l'hypothèse ou la concession)
- Phrase interrogative

Un mythe à détruire : les semences "Terminator"

Belzile, François (*Professeur en génétique végétale, Université Laval*)

Au cours des dernières semaines, en marge d'une Conférence de la convention de l'ONU sur la biodiversité qui a eu lieu au Brésil, on a assisté à un battage en règle de la part de nombreux activistes anti-OGM au sujet des semences que ces activistes ont eux-mêmes baptisées "Terminator". **De quoi s'agit-il vraiment et faut-il s'en inquiéter ?**

Ces semences produiraient une récolte dont les graines sont stériles. Les activistes nous assurent que de telles semences constituent *de facto* une grave menace pour l'environnement, la sécurité alimentaire mondiale et l'autonomie de 1,4 milliard d'agriculteurs qui sèment les graines produites sur la ferme. Rien de moins ! **Mais qu'en est-il au juste ?**

Tout d'abord, rappelons les faits. Premièrement, ces semences ne sont commercialisées nulle part sur la planète et restent, jusqu'à nouvel ordre, sur la planche à dessin. **Mais pourquoi diable voudrait-on produire une plante dont les graines sont stériles ?** Ce serait là une façon d'assurer qu'un agriculteur ait l'obligation d'acheter de la semence chaque année.

Présentement, un agriculteur qui achète une semence transgénique (OGM) dotée de caractéristiques qu'il désire (par exemple la résistance à un insecte), mais aussi plus dispendieuse qu'une semence conventionnelle, doit signer un contrat dans lequel il s'engage à ne pas réutiliser sa récolte comme semence. Le fait que sa récolte soit inutilisable en tant que semence n'est donc pas une contrainte nouvelle pour cet agriculteur.

Pareillement, depuis des décennies, tous les producteurs de maïs et de nombreuses espèces horticoles utilisent des semences hybrides qui, encore une fois, produisent une récolte qu'il est impossible d'employer comme semence. **Pourquoi le font-ils ?** Tout simplement **parce que ces semences hybrides offrent des rendements inégalés ou des qualités uniques qui compensent très largement pour le coût supplémentaire lié à l'achat récurrent de semence (cause).**

Deuxièmement, à supposer que de telles semences soient un jour commercialisées (hypothèse), en quoi constitueraient-elles une menace pour l'environnement, la sécurité alimentaire et les agriculteurs ? Malheureusement, ces sombres prédictions vont à l'encontre d'une implacable réalité : les organismes stériles, par définition, ne se reproduisent pas ! Lorsqu'une jument est fécondée par un âne, il en résulte une mule ou un mulet qui, tous deux, sont parfaitement stériles. Pareillement, les clémentines et autres fruits dépourvus de noyaux nécessitent l'intervention humaine pour se reproduire et disparaîtraient rapidement **si on ne les maintenait pas**

activement (hypothèse). Que penserait-on d'une personne qui crierait sur tous les toits que les mules et mulets vont bientôt faire disparaître les chevaux et les ânes de la surface de la terre ? Aussi ridicule que cela puisse sembler, c'est pourtant ce que font ces activistes !

Ainsi, pour qu'un agriculteur se retrouve devant une récolte de graines stériles en raison de semences "Terminator", il aura fallu qu'il s'en procure de son plein gré puisqu'elle ne peut se propager autrement. Et si son voisin en cultivait (hypothèse), un agriculteur pourrait-il voir sa récolte se trouver "contaminée" et devenir stérile ? Bien qu'il soit formellement possible (concession), un tel scénario ne toucherait qu'une minuscule fraction de sa récolte (moins de 1 % typiquement) et serait sans conséquences sur le plan pratique. Pareillement, des impacts sur l'environnement sont difficiles à imaginer car même si une plante issue de semences "Terminator" se croisait avec une espèce sauvage (concession), la semence serait stérile et couperait court à toute possibilité de dissémination.

En somme, en dépit de tout ce qu'avancent les activistes à leur sujet, les semences "Terminator" ne constituent aucunement la menace qu'ils prédisent. En fait, si le Canada et d'autres pays s'opposent à une interdiction de telles technologies visant à restreindre la dissémination des OGM (hypothèse), c'est justement parce qu'elles pourraient favoriser la co-existence des diverses technologies agricoles (cause). Une telle éventualité déplaît grandement à tous ceux qui s'opposent aveuglément à tout OGM quel qu'il soit. Ces grands défenseurs de l'environnement auraient avantage à rafraîchir leurs connaissances élémentaires en biologie !

© 2006 *Le Soleil*. Tous droits réservés.

LE DEVOIR

Idées, mercredi 30 août 2000, p. A7

La Révolution génétique

L'arrogance des défenseurs de la bio-technologie

Lehouillier, Catherine

Québec - À manipuler les gènes autant que l'opinion publique ("La Révolution génétique", *Le Devoir*, 26 et 27 août), les défenseurs de la biotechnologie trahissent manifestement un désir de supériorité ainsi qu'une arrogance radicale face à la Création. L'application des possibilités de ce qu'ils nomment le génie génétique viole des règles soigneusement élaborées depuis plus de trois milliards d'années. Est-il possible de manquer davantage de respect envers la nature qu'en travaillant à la réorganiser et à la repenser selon les desseins les plus bas de l'homme?

Voilà qu'en seulement quelques décennies, mère Nature est devenue la proie d'une science qui n'a plus d'égard pour la vie que pour la contrôler. Et ce, au risque du début d'une fin dont nous ne ferons que constater, au fur et à mesure, les irrémédiables gaffes. Comment croire que les

génétiens atteindront un jour la cime de leur but et qu'ils en seront une bonne fois pour toutes satisfaits? Ne cesseront-ils leur massacre génétique que lorsque tous les hommes de la terre seront en bonne santé - des joues faussement roses sur fond de nature morte? Jusqu'où ira leur commercialisation de l'illusoire immortalité? Veulent-ils vraiment nous faire croire que l'optimisation des productions vise une autre cible que celle de la rentabilité maximale? Le capitalisme ne gouverne-t-il pas les pratiques actuelles en matière de biotechnologie moderne?

Les manipulateurs génétiques transgressent les frontières qui régissent le Tout, l'unique Tout, à qui nous devons pourtant admiration et respect. Comme si la clé de l'écosystème n'appartenait qu'à un petit groupe de scientifiques. Dans leurs manoeuvres pour manipuler l'opinion publique en leur faveur, ils nous font miroiter, entre autres choses, "*la venue [...] de céréales à teneur accrue en vitamine A ou en composés variés nous protégeant de maladies dégénératives comme l'arthrite ou le cancer*". Chaque fruit ou légume possède pourtant des propriétés qui lui sont propres et il suffit d'y être attentif. Ainsi, au lieu de chercher à commercialiser une carotte favorisant un faible taux de cholestérol sanguin, pourquoi ne pas plutôt se demander ce qui ne va pas dans un régime de vie pour que le cholestérol soit si élevé? Nous sommes ce que nous ingérons, tant au chapitre des médicaments qu'à celui de la mal-bouffe. Sachons que, si les compagnies pharmaceutiques se sont développées à si vive allure au siècle dernier (hypothèse), ce n'est pas tant parce que l'homme a besoin d'une médication chimique (cause) que parce que la science a besoin de l'homme pour continuer à doré son image de progrès et de perfectionnement (cause). Pas simplement pour paraître, mais parce que ça rapporte des milliards (cause). Et les OGM, à ce sujet, ne font pas figure d'exception.

Enfin, ma colère n'est pas "*nourrie [...] par une panoplie d'affirmations et d'images fausses ou incomplètes*" sur le sujet de la biotechnologie. Les enjeux environnementaux sont on ne peut plus clairs.

Pendant combien de temps les consommateurs pourront-ils avoir le dernier mot, à savoir si les cultures biologiques non transgéniques seront protégées encore longtemps?

Est-il suffisant, comme argumentation pro-OGM, de dire que ce que nous ingérons n'a pas d'effets secondaires nuisibles pour notre santé immédiate? Ne serait-ce pas le moment de penser à long terme, pour une fois?...

© 2000 *Le Devoir*. Tous droits réservés.

L'enseignant demande aux élèves de classer, dans le tableau ci-dessous, en équipes de deux, les phrases interrogatives du deuxième paragraphe du texte *La Révolution génétique : l'arrogance des défenseurs de la bio-technologie* (cf. p. 49) en fonction de leur sorte (partielle ou totale) et du procédé de construction employé. Il leur demande de se servir du modèle de la phrase de base pour bien saisir les transformations opérées.

Corrigé

Procédé de construction employé	Utilisation d'un adverbe interrogatif	Utilisation d'un pronom interrogatif	Inversion du pronom sujet de P (inversion simple)	Reprise du GN sujet de P par un pronom de reprise (inversion complexe)	Utilisation de la locution « est-ce que »
Interrogation totale			<p>- <i>Ne cesseront-ils leur massacre génétique que lorsque tous les hommes de la terre seront en bonne santé [...]?</i></p> <p>- <i>Veulent-ils vraiment nous faire croire que l'optimisation des productions vise une autre cible que celle de la rentabilité maximale?</i></p>	- <i>Le capitalisme ne gouverne-t-il pas les pratiques actuelles en matière de biotechnologie moderne?</i>	
Interrogation partielle	<p>- <i>Comment croire que les généticiens atteindront un jour la cime de leur but et qu'ils en seront une bonne fois pour toutes satisfaits?</i></p> <p>- <i>Jusqu'où ira leur commercialisation de l'illusoire immortalité?</i></p>				

Les élèves tirent des conclusions de ce tableau. Par exemple, l'inversion du sujet semble possible seulement dans le cas de l'interrogation totale, alors que l'interrogation partielle a souvent

recours aux adverbes interrogatifs. Ils vérifient ensuite ces hypothèses en observant les interrogations contenues dans *Un mythe à détruire, les semences "Terminator"* (cf. p. 48) et nuancent leurs précédentes conclusions : une interrogation partielle peut présenter un marqueur *et* une inversion du sujet (cf. « De quoi s'agit-il vraiment? », §1). L'enseignant les invite alors à regarder la dernière phrase du premier paragraphe étudié : « Le capitalisme ne gouverne-t-il pas les pratiques actuelles en matière de biotechnologie moderne? » Il leur pose la question suivante : Que véhicule cette phrase comme information?

Exemple de discussion :

- **Élève 1** : Eh bien, l'auteure nous dit qu'elle ne sait pas si c'est le capitalisme qui gouverne.
- **Enseignant** : En es-tu bien certain?
- **Élève 2** : Moi, j'ai plutôt l'impression qu'elle connaît la réponse à sa question.
- **Enseignant** : Qu'est-ce qui te fait dire ça?
- **Élève 2** : Je ne sais pas exactement, mais j'ai l'impression que, malgré le point d'interrogation, ce n'est pas vraiment une question : l'auteure affirme presque que c'est le capitalisme qui gouverne.
- **Enseignant** : Bien vu!

L'enseignant les félicite et leur dit qu'ils ont bien affaire à un cas limite qu'on appelle l'interrogation rhétorique, qui est de forme interrogative, mais qui a une valeur déclarative (elle n'est pas motivée par l'intention de questionner). Il leur demande d'effectuer, à l'aide du modèle de la phrase de base, des manipulations sur cette phrase. Les élèves découvrent qu'il s'agit d'une interrogation totale de forme neutre, active et négative. Un élève observe qu'étrangement, il s'agit d'une phrase négative, mais que l'affirmation correspondante est positive : « le capitalisme gouverne les pratiques actuelles en matière de biotechnologie moderne. » L'enseignant confirme leurs hypothèses : une interrogation rhétorique est généralement une interrogation totale et elle implique toujours le contraire de ce qu'exprime sa forme grammaticale; lorsqu'elle est positive, elle nie, et lorsqu'elle est négative, elle affirme³³. Finalement, il fait découvrir l'utilité de ce type particulier d'interrogation pour l'argumentation, étant donné que son but est, justement, de remporter l'adhésion du destinataire.

³³ Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF (Quadrige), 1994, p. 401.

Phase d'exercisation

Pour conclure l'activité, l'enseignant propose l'exercice suivant : transformer cette phrase, tirée du texte *Un mythe à détruire : les semences "Terminator"* (cf. p. 48), pour en faire : a) une phrase emphatique avec reprise de l'élément détaché par un pronom; b) une phrase emphatique avec encadrement de l'élément détaché; c) une interrogative totale; d) une interrogative partielle; e) une interrogative rhétorique.

Ces semences produiraient une récolte dont les graines sont stériles

Corrigé (réponses possibles) :

- a) Ces semences, elles produiraient une récolte dont les graines sont stériles.
- b) Ce sont ces semences qui produiraient une récolte dont les graines sont stériles.
- c) Ces semences produiraient-elles une récolte dont les graines sont stériles ?
- d) Pourquoi ces semences produiraient-elles une récolte dont les graines sont stériles ?
- e) Ces semences ne produiraient-elles pas une récolte dont les graines sont stériles ?

ACTIVITE 3 – LES SUBORDONNEES COMPLEMENTS DE PHRASE EXPRIMANT LA CAUSE, L'HYPOTHESE ET LA CONCESSION

Objectif spécifique : Cette activité a pour objectif d'amener les élèves à comprendre le mécanisme de la subordination dans le cas des subordonnées compléments de phrase exprimant la cause, l'hypothèse et la concession. Elle s'inscrit donc dans le programme de 1995, qui prescrit, pour la quatrième secondaire, l'enseignement systématique de la concession et de la subordonnée exprimant l'hypothèse ainsi qu'un approfondissement de la subordonnée exprimant la cause. Notre activité vise à développer la compétence à reconnaître de telles subordonnées et à comprendre en quoi elles sont un atout pour l'argumentation. Elle vise aussi à développer la vigilance concernant le choix d'un subordonnant. Cette activité devrait demander une période de soixante-quinze minutes de travail.

<p>Préalable : le concept de subordonnée complément de phrase</p>
--

Activité

L'enseignant lit le texte *Un mythe à détruire : les semences « Terminator »* (cf. p. 48). Il demande aux élèves d'identifier, dans les quatre derniers paragraphes, une forme de subordonnée massivement utilisée par l'auteur. Les élèves reconnaissent des subordonnées compléments de

phrase. Il choisit trois subordonnées: « parce que ces semences hybrides offrent des rendements inégaux ou des qualités uniques qui compensent très largement pour le coût supplémentaire lié à l'achat récurrent de la semence » (exprimant la cause), « à supposé que de telles semences soient un jour commercialisées » (exprimant l'hypothèse) et « bien qu'il soit formellement possible » (exprimant la concession). Il demande aux élèves de déterminer, en équipes, s'ils auraient tendance à déclarer ces trois subordonnées semblables sur le plan du sens ou s'ils établiraient des distinctions en fonction de ce qu'elles expriment. La classe met en commun ses réponses.

L'enseignant reformule les réponses des élèves de façon à identifier précisément les différentes valeurs des subordonnées examinées : la cause, l'hypothèse et la concession. À ce moment, il demande aux élèves de tenter d'expliquer en quoi le fait d'exprimer une cause, une hypothèse ou une concession peut servir l'argumentation et, particulièrement, le procédé de la réfutation. La classe, guidée par l'enseignant, en arrive à un consensus : formuler des hypothèses permet, par exemple, d'invalider à l'avance un contre-argument (c'est le cas de la subordonnée donnée en exemple); exprimer une cause permet d'expliquer un phénomène de façon à faire valoir son point de vue sur ce phénomène; la concession, quant à elle, permet « de présenter son point de vue sous une forme qui ne peut pas être remise en cause par celui auquel [on] s'adresse³⁴ » : elle met en scène une situation de dialogue³⁵ dans laquelle l'argument concédé, attribué à l'interlocuteur, est provisoirement présenté comme recevable, pour être mieux rejeté ensuite. La concession s'exprime donc toujours en deux temps : on concède d'abord quelque chose, puis on oppose à l'argument concédé un argument plus percutant³⁶. Cette expression en deux temps est bien entendu particulièrement adaptée au procédé de réfutation.

Après ces éclaircissements, l'enseignant demande aux élèves de repérer toutes les subordonnées compléments de phrase des quatre derniers paragraphes qui expriment la cause, l'hypothèse ou la concession et de les classer dans le tableau ci-dessous. Il les invite ensuite à souligner précisément les subordonnants et leur demande s'ils n'en connaissent pas d'autres qui seraient susceptibles de permettre la construction de telles subordonnées. Des idées sont émises et les nouveaux subordonnants sont notés, en contexte, dans le tableau.

³⁴ Mary-Annick Morel, *La Concession en français*, Paris, OPHRYS, 1996, p. 82.

³⁵ *Ibid.*, p. 16

³⁶ Suzanne-G. Chartrand [dir.], *Apprendre à argumenter*, *op. cit.* p. 137.

Corrigé contenant les exemples tirés des textes (en rouge) et les suggestions des élèves (en bleu)

Subordonnées CP exprimant la cause	Subordonnées CP exprimant l'hypothèse	Subordonnées CP exprimant la concession
<p>- <i>parce que ces semences hybrides offrent des rendements inégalés ou des qualités uniques qui compensent très largement pour le coût supplémentaire lié à l'achat récurrent de semence.</i></p> <p>- <i>parce qu'elles pourraient favoriser la co-existence des diverses technologies agricoles</i></p> <p>- <i>Comme ils sont peut-être mauvais pour la santé (, les OGM sont à bannir.)</i></p>	<p>- <i>à supposer que de telles semences soient un jour commercialisées</i></p> <p>- <i>si on ne les maintenait pas activement</i></p> <p>- <i>si son voisin en cultivait</i></p> <p>- <i>si le Canada et d'autres pays s'opposent à une interdiction</i></p> <p>- <i>À moins qu'on me prouve qu'ils ne sont pas dangereux (, je refuse de manger des OGM)</i></p>	<p>- <i>Bien qu'il soit formellement possible</i></p> <p>- <i>même si une plante issue de semences "Terminator" se croisait avec une espèce sauvage</i></p> <p>- <i>malgré que leurs effets soient inconnus (, on doit se méfier des OGM).</i></p>

L'enseignant dit aux élèves que ce tableau servira d'outil pour la rédaction. Il leur signale qu'il faudra cependant faire preuve de vigilance dans le choix des subordonnants. Pour le prouver, il choisit deux exemples dans le tableau : « même si une plante issue de semences "Terminator" se croisait avec une espèce sauvage » et « bien qu'il soit formellement possible ». Il demande aux élèves d'intervertir les subordonnants : * *bien qu'une plante issue de semences "Terminator" se croisait avec une espèce sauvage,* * *même s'il soit formellement possible.* Les élèves constatent que les subordonnants ayant la même valeur ne sont pas nécessairement interchangeables et comprennent, de ce fait, l'importance de noter les subordonnants en contexte (dans une phrase subordonnée). Ils remarquent également que certains subordonnants commandent des constructions particulières (ex. : un verbe au subjonctif).

Pour vérifier que les élèves sont désormais capables de repérer avec certitude les types de subordonnées étudiés, l'enseignant leur fait relire *La Révolution génétique : l'arrogance des défenseurs de la bio-technologie* (cf. p. 49) en soulignant précisément, dans le troisième paragraphe de ce texte, les différentes subordonnées exprimant la cause, l'hypothèse ou la concession. Il leur demande d'encercler les subordonnants et de noter, dans la marge, leur valeur (cf. p. 50, le travail sur le troisième paragraphe de ce texte).

ACTIVITÉ 4 – APPROFONDISSEMENT DE LA NOTION D’ARGUMENT ET RÉDACTION D’UN PARAGRAPHE ARGUMENTATIF METTANT À PROFIT LES PROCÉDÉS ÉTUDIÉS

Objectif spécifique : La compétence à rédiger des textes argumentatifs en « développant les différents aspects selon la stratégie argumentative retenue, le genre de texte et le sujet de son argumentation³⁷ » constitue un objectif de la classe de français. En conséquence, cette activité synthèse a pour but d’amener les élèves à rédiger un paragraphe argumentatif. Elle visera tout d’abord la compréhension des diverses réalités impliquées par le concept d’argument (notamment l’idée de fondement et les notions de conclusion partielle et de contre-argument), puis le réinvestissement des acquis, en situation d’écriture : le paragraphe rédigé devra en effet intégrer les divers procédés étudiés durant la séquence. Cette activité demandera environ deux périodes de soixante-quinze minutes de travail.

Introduction

L’enseignant annonce aux élèves qu’ils devront écrire un paragraphe argumentatif en utilisant tout ce qu’ils ont appris dans le but de consolider leurs nouveaux savoirs. Il leur demande de revoir la définition élaborée lors de l’activité 1.

L’argument, le contre-argument et les fondements des arguments

L’enseignant demande aux élèves de lire individuellement le texte *OGM : il faut arrêter* (cf. p. 41) et de se pencher plus particulièrement sur les paragraphes 4, 5 et 6. Il leur fait remarquer que l’interrogation qui ouvre le paragraphe 4 (« Au fait, quels sont les bienfaits des OGM? ») peut être considérée comme une interrogation rhétorique³⁸ : on devine bien que l’auteur prouvera que les OGM n’ont *aucun* bienfait. Cette interrogation, de par sa valeur déclarative, sous-entend donc une sorte de « méga-argument » (les OGM n’ont aucun bienfait), c’est-à-dire un argument qui appuie la thèse principale (il faut arrêter la recherche sur les OGM), mais qui est lui-même appuyé par d’autres arguments. Il leur dit que ce « méga-argument » est appelé « conclusion partielle » (dans le programme de 1995) et que les arguments des paragraphes 4, 5 et 6 sont destinés à le soutenir. Il leur demande ensuite d’identifier, en équipes, dans ces trois paragraphes,

³⁷ Direction de la formation générale des jeunes, *Programmes d’études. Errata au programme de français du secondaire*, MEQ, 1997, p. 86.

³⁸ Elle peut, en effet, être rapprochée d’un exemple fourni par Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat et René Rioul, *Grammaire méthodique du français, op.cit.*, p. 400 : « À quoi vos vers sont-ils bons? (Corneille) »

les **arguments** qui appuient la conclusion partielle et les **contre-arguments** qui appuient la position adverse (les OGM ont des bienfaits). Les résultats seront mis en commun (voir l'encadré ci-dessous).

Il attire à nouveau leur attention sur le même texte et les invite à examiner les arguments des paragraphes 4, 5 et 7. Il leur demande ensuite si tous ces arguments ont le même type de fondement. Par exemple, sont-ils tous fondés sur des faits? (« Un argument fondé sur des faits est un énoncé qui présente un ou des faits vérifiables ou admis comme vrais pour justifier le bien-fondé [...] de la thèse défendue [...] [et qui, donc,] est difficilement contestable³⁹. ») Sont-ils fondés sur une valeur, c'est-à-dire « une règle, une obligation, un idéal moral⁴⁰ »? Peut-on imaginer d'autres fondements? Les élèves, toujours en équipe, doivent établir la différence entre les fondements des paragraphes 4, 5 et 7 : le premier est fondé sur une vérité scientifique, le deuxième sur des faits et le troisième sur des valeurs.

Légende :

- Conclusion partielle
- [Arguments]
- Contre-arguments
- Fondements des arguments

Au fait, quels sont les bienfaits des OGM? Augmenter le patrimoine végétal? [Non. Des OGM possédant des propriétés insecticides risqueraient, dans la nature, d'éliminer la plante dont ils sont issus, grâce à l'avantage du génie génétique]. **Vérité scientifique**

Éliminer la famine? [Non plus. La famine n'est pas causée par un manque de ressources alimentaires, mais par une mauvaise répartition des aliments et par la production dans le tiers-monde d'aliments destinés à la consommation dans les pays industrialisés. Ce n'est pas en faisant des super bananes et du café nutritif pour les pays riches que le tiers-monde sera mieux nourri.] **Faits**

Éliminer les allergies? [Les allergies, presque inconnues il y a cinquante ans, sont causées par l'hostilité de notre environnement générée par la pollution: cigarette, échappement des voitures...] [Et de nouvelles allergies apparaissent chaque jour. Pourquoi ne pas simplement dépolluer? Ce serait moins risqué, tandis qu'éliminer les allergènes est une course sans fin, qui équivaut à tenter d'éliminer toutes les maladies de la surface de la terre.]

Et qui sont les capitalistes qui fabriquent les OGM que nous consommons? Les deux plus grands producteurs d'OGM sont Monsanto (producteur du Zyklon B, une arme chimique utilisée durant la Seconde Guerre mondiale) et Dupont (grand fabricant d'armes à feu). **Valeurs**

³⁹ James Rousselle [dir.], *Unités d'apprentissage quatrième secondaire. Lire et dire autrement*, Anjou, CEC, 2000, p. 108. Ce manuel nous a permis de mieux saisir ce qu'implique le choix d'un type d'argument.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 109.

Une fois la différence établie, l'enseignant explique l'impact des types d'arguments choisis par l'auteur d'un texte : les arguments fondés sur des faits et des vérités scientifiques s'adressent plutôt à la raison, tandis que les arguments fondés sur des valeurs s'adressent davantage à la sensibilité et à la moralité. On choisira donc des arguments en fonction de notre stratégie argumentative. Par exemple, François Belzile (*Un mythe à détruire : les semences « Terminator »* (cf. p. 48)) est un scientifique; il choisit donc d'argumenter de façon rationnelle, c'est-à-dire de s'adresser à la raison de son destinataire. Par conséquent, il fonde majoritairement ses arguments sur des faits et des vérités scientifiques (« Tout d'abord, rappelons les *faits*. » §3) Quant à Catherine Lehouillier (*La Révolution génétique : l'arrogance des défenseurs de la biotechnologie* (cf. p. 49)), elle choisit plutôt de recourir à la sensibilité de son destinataire et opte, par conséquent, pour des arguments fondés sur des valeurs, même si de tels arguments sont généralement « plus facilement réfutables⁴¹ » (« Les manipulateurs génétiques transgressent les frontières qui régissent le Tout, *l'unique tout*, à qui nous devons pourtant *admiration* et *respect*⁴². »)

Rédaction d'un paragraphe argumentatif

Individuellement, les élèves doivent écrire un paragraphe argumentatif en respectant la consigne suivante :

Un paragraphe argumentatif est construit autour d'un argument qui vient appuyer la thèse défendue dans le texte⁴³. Vous rédigerez un paragraphe de texte d'opinion, d'environ 200 mots, en défaveur des OGM. Vous utiliserez le procédé de la réfutation. Votre paragraphe devra contenir un argument et un contre-argument. Pour bien intégrer le contre-argument, formulez des subordonnées compléments de phrase. Afin de rendre votre argument plus convaincant ou plus concret, vous pouvez l'illustrer à l'aide d'exemples ou de questions (pensez à l'interrogation rhétorique!). Inspirez-vous des arguments des textes à l'étude. Vous pouvez aussi utiliser tout ce que vous savez par ailleurs sur les OGM (pensez à ce que vous a appris le dossier thématique, qui pourrait vous fournir des exemples). À la fin de votre paragraphe, indiquez la nature du fondement de votre argument (fait, valeur, etc.)

⁴¹ *Id.*

⁴² L'italique est de nous.

⁴³ Suzanne-G. Chartrand [dir.] *Apprendre à argumenter, op. cit.*, p. 36.

Exemple de paragraphe d'élève, accompagné des commentaires de l'enseignant :

Tout d'abord, les gens qui croient que les organismes génétiquement modifiés changeront le monde pour le mieux ignorent que plusieurs savants, dont certains grands scientifiques, considèrent qu'il y a peut-être des dangers liés à la consommation des OGM : des réactions allergiques. En effet, [bien que certains prétendent que les OGM pourraient enrayer certaines allergies si on identifiait et éliminait les allergènes contenus dans les aliments en modifiant génétiquement ceux-ci, on peut aussi affirmer le contraire : les OGM pourraient créer de nouvelles réactions allergiques]. Par exemple, il y a quelques années, des scientifiques ont ajouté un gène de poisson arctique dans des fraises pour qu'elles résistent mieux au froid. Qu'est-ce qui aurait pu arriver à une personne allergique au poisson si elle avait mangé une de ces fraises sans savoir ce qu'il y avait dedans? N'oublions pas que ce n'est qu'un exemple et qu'il y en a d'autres. Si on ne fait rien pour arrêter le progrès des OGM, les savants pourraient commencer à insérer des gènes dangereux dans des produits de consommation courante : lait, beurre, etc. [Ne serait-ce pas un peu imprudent et inconscient d'agir ainsi? Ne serait-ce pas même un peu criminel?] Et c'est ça qu'on appelle le progrès scientifique!

Fondement de mon argument : vérité scientifique

Très bien! Tu identifies immédiatement ceux que tu vas réfuter.

Argument énoncé clairement, bravo!

Ta subordonnée concessive permet de bien intégrer au texte le contre-argument. Par contre, l'élément concédé est un peu long (diminue la clarté)

Ton exemple illustre bien ton argument!

Tes interrogations rhétoriques sont bien formulées, bravo. De plus, elles ajoutent à ton argumentation

Ta phrase emphatique ajoute de l'expressivité.

C'est bien, mais crois-tu que ce soit la seule chose qui soit en cause dans ton argumentation? La fin de ton paragraphe ne fait-elle pas plutôt appel à une valeur, celle de notre responsabilité collective devant les abus de la science?

CONCLUSION

L'élaboration de cette séquence d'enseignement-apprentissage nous a permis de faire plusieurs constatations. D'abord, ce travail nous a sensibilisées au fait que, pour amener les élèves à acquérir des compétences en écriture de textes argumentatifs, il était important de privilégier les démarches plus actives, qui donnent la possibilité de mener de réelles réflexions et, partant, de faire des apprentissages beaucoup plus significatifs. En effet, ces méthodes placent réellement l'élève au centre de ses apprentissages. Toutefois, nous nous sommes aussi aperçues que ces types de démarches demandent beaucoup de temps et exigent, pour être guidés adéquatement par l'enseignant, une grande maîtrise de la grammaire et de l'argumentation. L'élaboration de cette séquence nous a aussi convaincues que, d'un point de vue didactique, le travail à partir d'un corpus de textes d'un genre choisi était la meilleure voie à emprunter : cette manière de procéder permet de développer des savoirs particulièrement fonctionnels dans la mesure où elle implique une étude de la langue telle que cette dernière est utilisée en situation réelle, et ce, à partir d'objectifs précis et pertinents. De plus, nous nous sentons désormais mieux outillées pour la conception de séquences didactiques de qualité, profitables aux élèves.

BIBLIOGRAPHIE

Textes du corpus à l'étude :

BELZILE, François, « Un mythe à détruire : les semences “Terminator” », dans *Le Soleil*, mardi 4 avril 2006, p. A12.

CLÉMENT, Alexandre, « OGM : il faut arrêter ! », dans *Voir*, jeudi 3 février 2000, p. 7.

CÔTÉ, Roch, « OGM : il faut continuer », dans *Voir*, jeudi 27 janvier 2000, p. 11.

LEHOULLIER, Catherine, « La Révolution génétique : l'arrogance des défenseurs de la biotechnologie », dans *Le Devoir*, mercredi 30 août 2000, p. A7.

Ouvrages portant sur la didactique du français :

BAIN, Daniel, Clairette DAVAUD, Françoise DURAND, *et al.*, « Contributions à la pédagogie du Texte II. Remarques préliminaires », *Cahiers des sciences de l'éducation*, n° 52, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1988, p. 11.

BENTOLILA, Alain, [dir.], *Maîtrise de l'écrit 3^e*, Paris, Nathan, 1996, pp. 59,63,64-66,78-80,92.

CHARTRAND, Suzanne-G. [dir.], *Apprendre à argumenter 5^e secondaire*, Saint-Laurent, ERPI, 2001, p. 70-71-84-85-110-111-136-137-158.

CHARTRAND, Suzanne-G., Denis AUBIN, Raymond BLAIN, *et al.*, *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, GRAFICOR, 1999, p.81-85-86-94-95-96-97, 251 à 259.

CHARTRAND, Suzanne-G., « Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs » dans *Québec français*, n° 97 (1995), p. 35-38.

COMBETTES, Bernard, Jacques FRESSON et Roberte TOMASSONNE. *Bâtir une grammaire 6^e, 5^e. Manuel de l'élève. Guide pédagogique*, Paris, Delagrave (G. Belloc), 1997, p. 66-67.

Direction de la formation générale des jeunes, *Programmes d'études. Errata au programme de français du secondaire*, MEQ, 1997, p. 86.

DOLZ, Joaquim, Michèle NOVERRAZ et Bernard SCHEUWLY, *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques, Vol. IV, 7^e, 8^e, 9^e*. Bruxelles, De Boeck/COROME, 2001, p. 265-266.

GENEVAY, Éric, *Ouvrir la grammaire*. Lausanne, Langue et parole, 1994, p. 181 à 183.

GENEVAY, Éric, LIPP, Bertrand et Gilbert SHOENI, *Français 9^e*, Lausanne, LEP, 1987, p. 42-44.

MOREL, Mary-Annick, *La concession en français*, Paris, OPHRYS, 1996, p. 82.

PARET, Marie-Christine, « Enseigner stratégiquement la grammaire », dans *Québec français*, n° 129 (2000), p. 55-56.

REUTER, Yves, « Vers une didactique de l'écriture », in REUTER, Yves, *Enseigner et apprendre à écrire* (chap. 5), Paris, ESF, 2000, p. 77 à 89.

RIEGEL, Martin, Jean-Christophe PELLAT et René RIOUL, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF (Quadrige), 1994, p. 400-401.

RICHARD, Sylvio [dir.], *Répertoires, manuel d'exploitation, français, 5^e secondaire*, Laval, Éditions HRW, 2001, p. 115 à 118, 149 à 152.

ROUSSELLE, James [dir.], *Unités d'apprentissage 4^e secondaire*, Anjou, Les éditions CEC inc., 2000, p. 95 à 198.