

**Séquence d'enseignement-apprentissage  
sur la planification de l'écriture  
de textes de vulgarisation scientifique  
comportant des séquences explicatives  
(I<sup>er</sup> cycle du secondaire )<sup>44</sup>**

---

<sup>44</sup> Séquence élaborée à partir de la séquence de Julie Sylvain, Josée Pigeon et Amélie Verrault.

**TABLE DES MATIERES**

<b>Introduction</b> .....	65
Texte 1 : <i>Qu'est-ce que le stress ?</i> .....	66
Texte 2 : <i>Système immunitaire et stress vont de pair</i> .....	67
Texte 3 : <i>Douze moyens pour faire face au stress</i> .....	68
<b>Activité 1 : Les séquences explicatives dans un texte</b> .....	69
<b>Activité 2 : Les marqueurs de relation</b> .....	72
<b>Activité 3 : Les subordonnées de cause et de conséquence</b> .....	75
<b>Activité 4 : La ponctuation</b> .....	79
<b>Conclusion</b> .....	83
<b>Bibliographie</b> .....	84

## INTRODUCTION

L'objectif général de cette séquence didactique est d'amener les élèves de troisième secondaire à planifier l'écriture de textes de vulgarisation scientifique contenant des séquences explicatives dans le but de publier un article sur le stress qui paraîtra dans le journal de l'école à la veille des examens de fin d'année. La séquence est constituée d'activités basées sur un corpus de trois textes de vulgarisation scientifique à dominante explicative qui portent sur le stress. Ces textes ont été tirés du manuel *Lire et dire autrement : français, troisième secondaire (le texte explicatif)*<sup>45</sup> et s'intitulent : *Qu'est-ce que le stress?*<sup>46</sup> (cf. p. 66), *Système immunitaire et stress vont de pair*<sup>47</sup> (cf. p. 67) et *Douze moyens pour faire face au stress*<sup>48</sup> (cf. p. 68). Les activités prévues par la séquence permettront aux élèves d'acquérir les connaissances nécessaires à la production de textes de vulgarisation scientifique.

Cette séquence d'activités est construite autour de quatre objectifs spécifiques destinés à améliorer la qualité des productions écrites des élèves. La première activité vise à apprendre à cerner les différentes parties de l'organisation d'un texte de vulgarisation scientifique à dominante explicative, afin d'être en mesure d'établir un plan de texte. La deuxième activité amènera les élèves à comprendre que l'utilisation judicieuse de marqueurs de relation, selon leur valeur, contribue à marquer l'enchaînement des contenus. La troisième activité vise la reconnaissance des subordonnées de cause et de conséquence dans un texte contenant des séquences explicatives et l'identification et la compréhension des subordonnants. Enfin, la quatrième activité porte certains signes de ponctuation, dont les deux-points, le point d'exclamation, le point d'interrogation et les points-virgules, qui peuvent tous avoir leur utilité dans un texte de vulgarisation scientifique à dominante explicative. Les deux premières activités portent sur la grammaire du texte et fourniront aux élèves des techniques d'organisation du texte. Les deux dernières, quant à elles, concernent la grammaire de la phrase. Elles donneront aux élèves des outils pour varier les modes d'explication et pour être plus concis.

---

<sup>45</sup> James Rousselle [dir.], *Lire et dire autrement : français, troisième secondaire (le texte explicatif)*, Anjou (Qc), Les Éditions CEC inc., 1999, 264 p.

<sup>46</sup> James Rousselle, « Qu'est-ce que le stress? », *op. cit.*, p. 189-190.

<sup>47</sup> James Rousselle, « Système immunitaire et stress vont de pair », *op. cit.*, p. 192.

<sup>48</sup> Kenneth-F. Walker (*La Presse*), « Douze moyens pour faire face au stress », dans ROUSSELLE James, *op. cit.*, p. 194.

# Qu'est-ce que le stress ?

**O**n a souvent dit que le stress était le mal du XX<sup>e</sup> siècle ! Qui n'a pas entendu quelqu'un se plaindre que le stress l'empêchait de fonctionner normalement ? Mais sait-on exactement ce qu'est le stress ?

Hans Selye, un chercheur canadien, a été le premier, dans les années 1970, à définir scientifiquement le stress. Dans son livre *Le stress sans détresse*, publié en 1974, on peut lire que « le stress est la réponse non spécifique que donne le corps à toute demande qui lui est faite ».

Ce scientifique a prouvé que le corps humain est constitué de telle sorte qu'il peut se défendre contre la plupart des agressions qu'il doit subir dans la vie quotidienne. Ainsi, lorsque nous sommes exposés au froid, nos frissons produisent de la chaleur et contractent nos vaisseaux sanguins pour permettre à notre corps de conserver sa chaleur. De même, lorsque nous sommes exposés à de fortes températures, notre corps est programmé pour se défendre en produisant de la transpiration, laquelle a un effet rafraîchissant. Par ailleurs, lorsque le corps est soumis à un effort musculaire inhabituel, le rythme cardiaque s'accélère, la tension artérielle s'élève et les vaisseaux sanguins des muscles se dilatent pour augmenter l'afflux sanguin.

Grâce à ses recherches, le docteur Selye a découvert qu'il arrive parfois que la demande faite à notre corps dépasse ses limites normales d'adaptation : c'est alors que survient une situation stressante. Tout ce qui

s'écarte, en fait, de nos habitudes quotidiennes peut être source de stress parce que ces situations exigent une réponse non spécifique (inhabituelle) du corps humain. Hans Selye a ainsi prouvé que, contrairement à ce qu'on pensait, le stress n'est pas uniquement une réaction psychologique, mais qu'il implique aussi et surtout des réactions physiologiques du corps humain.

Des êtres humains qui s'affrontent, des athlètes qui se dépassent, des créateurs et des créatrices qui doivent présenter leur production, des personnes qui font un travail monotone ou qui ont un horaire de travail exigeant, des élèves en situation d'évaluation, etc., tous ces gens vivent des situations qui demandent au corps humain une adaptation génératrice de stress. On ne peut donc, en aucune façon, éviter le stress : il est l'expression même de notre statut d'êtres vivants !

## **Ce que le stress n'est pas...**

- Le stress n'est pas seulement de la tension nerveuse.
- Le stress n'est pas toujours le résultat d'un dommage.
- Le stress n'est pas à éviter.
- L'absence complète de stress est la mort.

(HANS SELYE)

## Système immunitaire et stress vont de pair

Des recherches prouvent que la tension psychologique affaiblit les défenses du corps

**MONTREAL (PC) — Intuitivement, nous sentons tous qu'une pression psychologique intense et prolongée nous rend plus vulnérable. Dans la littérature scientifique, certaines recherches font état des répercussions du stress psychologique sur la fonction immunitaire.**

D'autres études démontrent qu'une bonne gestion du stress a un effet bénéfique sur le système immunitaire. Cependant, il n'est pas prouvé scientifiquement que la gestion du stress guérisse une infection ou le cancer.

Une technique simple de méditation : fermez les yeux et observez simplement vos respirations, l'une après l'autre, pendant dix ou vingt minutes. « Le rythme de notre respiration change constamment », écrit le scientifique Jon Kabat-Zinn, directeur d'une clinique d'éducation du stress au Centre médical de l'Université du Massachusetts. Cela nous apprend à nous habituer au fait que tout change sans cesse.

Dans les années 1970, les chercheurs Robert Ader et Nicholas Cohen, de l'Université Rochester, ont été parmi les premiers à démontrer un lien crucial entre le système immunitaire et le cerveau (chez le rat). De nombreuses expériences effectuées sur les animaux ont démontré le lien entre un stress incontrôlable

et un déficit de la fonction immunitaire, associé à une diminution de la résistance au cancer.

« Cela représente une importante interconnexion entre le cerveau et le système immunitaire, et fournit un modèle plausible pour expliquer comment nos pensées et nos émotions peuvent influencer notre susceptibilité ou notre résistance à la maladie », explique M. Kabat-Zinn.

Des collègues de ce chercheur, les docteurs Janice Kielcot-Flaser et Ron Glaser, ont démontré que des étudiants en période de stress intense avaient une diminution d'une classe de globules blancs nommés cellules tueuses. Les mêmes chercheurs ont démontré aussi que le sentiment de solitude, la séparation ou le divorce sont souvent associés à un affaiblissement du système immunitaire.

Enfin, ils ont démontré que la pratique régulière de techniques de relaxation peut avoir des effets positifs sur le système immunitaire.

« Toutefois, on doit s'engager dans la relaxation, la visualisation ou la méditation comme dans un mode de vie, une façon d'être... On pratique ces activités pour le seul intérêt de la chose, pour le bien-être qui en découle », ajoute-t-il. On peut cependant

décharger un peu ce pauvre système immunitaire en limitant les agressions chimiques : aliments frits ou contenant des additifs chimiques, fumée du tabac (la sienne ou celle des autres), etc. Ensuite on peut mettre l'accent sur certains aliments particulièrement importants pour le système immunitaire. « Dans l'ordre, je dirais : les protéines (viande, volaille, oeufs, poisson, fromages), le zinc (huîtres, foie, viande rouge, grains entiers), les antioxydants, le fer et, plus généralement une alimentation qui fournit assez d'énergie. S'il n'y a pas assez de glucides et de lipides dans l'alimentation, l'organisme utilise les protéines comme carburant au lieu de les garder pour construire les cellules », résume le nutritionniste Michel Sanscartier, de l'Institut universitaire de gériatrie de Montréal. M. Sanscartier se spécialise dans le vieillissement et l'impact de la nutrition sur la protection du système immunitaire. Le zinc, explique-t-il, est nécessaire à l'enzyme qui fabrique l'ADN pour multiplier les cellules immunitaires. Quant aux antioxydants, comme les vitamines A et E, le sélénium et la vitamine C, ils maintiennent l'intégrité des parois de ces cellules.

*Le Soleil,*  
6 décembre 1998

## Douze moyens pour faire face au stress

Voltaire a écrit : « La plupart des hommes vivent leur vie dans un paisible désespoir. » Autrement dit, dans un stress constant dont ils essaient de s'accommoder du mieux qu'ils le peuvent. Mais il existe divers moyens de faire face au stress, de façon à le contrôler plutôt que de se laisser contrôler par lui. En voici douze :

1) Soyez réaliste à l'endroit de la solution que vous choisissez : certains conseils que l'on pourrait vous prodiguer n'auront aucune valeur dans votre cas. On recommande parfois aux personnes en état de stress de manger des flocons d'avoine et de dormir plus ; mais si votre épouse est partie avec votre meilleur ami, une tonne de flocons d'avoine ne vous rendra pas la sérénité, et si vous perdez votre emploi et que vos enfants n'ont plus rien à manger, loin de dormir plus qu'avant, vous dormirez probablement encore moins. Il existe toutes sortes de problèmes qu'aucun psychiatre ne peut résoudre : une femme acariâtre qui aurait dû épouser quelqu'un d'autre ; un patron stupide qui n'aurait jamais dû être promu. La solution idéale sera peut-être alors de gagner le gros lot à la loterie, de voir soudain votre patron terrassé par une crise cardiaque ou de placer un océan entre votre femme et vous, mais il vaut mieux apprendre à distinguer le possible de l'impossible.

2) Conservez le sens de l'humour. C'est une arme redoutable pour lutter contre le stress, et si vous la perdez, tout est perdu. Certaines entreprises l'ont bien compris, puisqu'elles ont élaboré des programmes humoristiques qui aident les employés à relaxer dans des situations stressantes.

3) Évitez de considérer certains problèmes comme une « catastrophe ». Essayez de vous convaincre que le verre est à moitié plein plutôt qu'à moitié vide.

4) Ne vous précipitez pas sur les pilules dès que quelque chose va mal. Oliver Wendell Holmes a écrit judicieusement que la plupart des pilules devraient être jetées dans l'océan. « Les poissons s'en porteraient indubitablement plus mal, mais l'humanité s'en porterait mieux. »

5) Faites de l'exercice : l'exercice accroît la production de l'endorphine, une substance qui aide à surmonter la dépression qui accompagne si souvent le stress.

6) Apprenez à vivre avec moins. Vous vous apercevrez que vous pourrez survivre en conduisant par exemple une Ford Escort au lieu d'une Audi Quattro...

7) Attaquez-vous à votre problème de la façon dont un chirurgien s'attaque à un abcès — par une rapide incision. Et si vous dépendez encore de parents qui sont morts depuis dix ans, allez voir un psychiatre.

8) Simplifiez votre vie. Essayez de prévoir les situations stressantes, et si vous ne pouvez les éviter, faites en sorte de n'en affronter qu'une à la fois.

9) Acceptez le fait que la perfection n'existe pas. Contentez-vous de faire de votre mieux.

10) Dans la mesure du possible, oubliez de temps en temps la situation stressante dans laquelle vous vous trouvez et allez vous délasser.

11) Rappelez-vous que si vous mourez de faim en compagnie d'un tigre, c'est le tigre qui mourra de faim le dernier. Il est rarement possible de dire au patron d'aller au diable sans en subir les conséquences.

12) N'oubliez jamais que la vie sans stress, c'est la mort. Le secret est de réagir sainement au stress, et de le contrôler plutôt que de se laisser contrôler par lui.

Kenneth-F. Walker, *La Presse*, 12 janvier 1992.

## ACTIVITE 1 – L'ORGANISATION D'UN TEXTE EN SEQUENCE EXPLICATIVE

**Objectif spécifique :** cette première activité vise à amener les élèves à repérer et à comprendre le sens des différentes parties d'une séquence explicative afin qu'ils soient en mesure d'établir le plan de leur propre texte.

**Préalable :** le concept de séquence textuelle

L'enseignant introduit le concept de séquence explicative en indiquant qu'une telle séquence est habituellement organisée de la façon suivante :

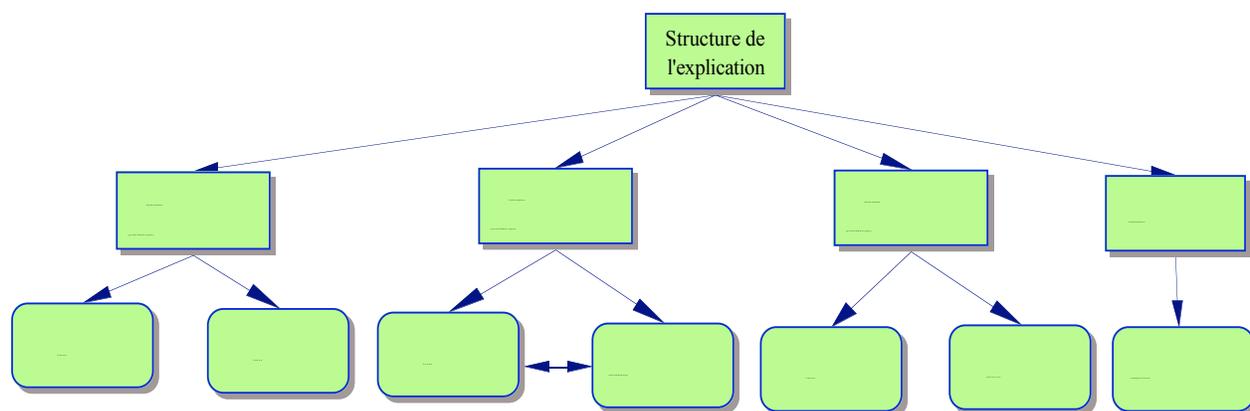
### LES PARTIES D'UNE SEQUENCE EXPLICATIVE<sup>49</sup>

<b>Le sujet de l'explication</b>
<b>La justification du besoin de l'explication</b>
<b>L'explication du phénomène</b> Explication causale : l'explication procède par l'identification d'une série de causes et de leurs conséquences. Chaque conséquence devient elle-même la cause d'un autre phénomène

Afin d'illustrer ces éléments théoriques, l'enseignant propose aux élèves d'analyser une véritable séquence explicative. Il leur distribue le texte *Douze moyens pour faire face au stress* (cf. p. 68) et leur demande de le lire individuellement, puis d'identifier ce qu'ils considèrent comme étant l'introduction. Les élèves identifient le premier paragraphe. L'enseignant les questionne sur ce que celui-ci comprend. Les élèves remarquent alors que le sujet de l'explication s'y retrouve : le stress et les moyens pour y faire face.

Par la suite, l'enseignant questionne les élèves sur les paragraphes de développement. Il leur demande d'établir des liens entre l'organisation du développement et le schéma suivant, présenté au tableau :

<sup>49</sup> Tiré de Suzanne-G. Chartrand et al., *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, p. 54 et 55.



Les élèves comprennent que l’auteur apporte, suivant plusieurs modes, certains éléments (causes et conséquences) susceptibles d’expliquer comment faire face stress. Ces éléments constituent l’explication, soit le corps du texte. L’enseignant demande à chacun de chercher des exemples, dans le texte, pour illustrer ces différents modes d’organisation de l’explication. Les élèves constatent que l’auteur n’apporte parfois que des causes, sous forme d’énumération. En d’autres endroits, il greffe aux causes leurs conséquences ; on retrouve alors le mode cause/conséquence. D’autres fois encore, c’est plutôt un mode cause/solution qui est utilisé ; dans ces cas, c’est que la cause amène un moyen de contrer le problème. L’enseignant ajoute qu’on pourrait aussi parler d’un procédé de comparaison lorsque le phénomène expliqué est simplifié par l’explication d’un fait plus connu, et avec lequel il est facile de faire des liens.

L’enseignant demande ensuite aux élèves de localiser la conclusion. Ils identifient les trois dernières lignes du texte. Les élèves remarquent alors que le sujet est répété et qu’une solution ultime est donnée pour mieux gérer le phénomène expliqué. Le maître précise alors que la phase conclusive d’un texte explicatif consiste à « mettre fin à l’explication ». Elle peut contenir une ou plusieurs conséquences ou solutions du phénomène et elle peut mettre en lumière un nouveau besoin d’explication.

L’enseignant distribue alors le texte *Qu’est-ce que le stress?* (cf. p. 66) et demande aux élèves de faire le travail suivant, en équipes de deux :

**Exercice (Corrigé)****1. Délimitez les grandes articulations du texte (introduction, développement et conclusion).**a) Introduction : 1<sup>er</sup> paragrapheb) Développement : 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> paragraphesc) Conclusion : dernier paragraphe**2. Dans l'introduction, repérez le sujet de l'explication.**Le stress et sa définition**3. À l'aide du schéma et de l'activité réalisés antérieurement, repérez les différents modes d'explication utilisés et donnez des exemples pour chacun d'eux.**a) CausesEx. : « Des êtres humains qui s'affrontent, des athlètes qui se dépassent, des créateurs qui doivent présenter leur production, des élèves en situation d'évaluation... »b) Cause/ conséquenceEx. : « La demande faite à notre corps dépasse ses limites normales d'adaptation : c'est alors que survient une situation stressante. » ; « Tout ce qui s'écarte, en fait, de nos habitudes quotidiennes peut être source de stress parce que ces situations exigent une réponse non spécifique du corps humain. »c) ComparaisonEx. : « Lorsque nous sommes exposés au froid, nos frissons produisent de la chaleur et contractent nos vaisseaux sanguins pour permettre à notre corps de conserver sa chaleur. » ; « Lorsque nous sommes exposés à de fortes températures, notre corps est programmé pour se défendre en produisant de la transpiration, laquelle a un effet rafraichissant. » ; « Lorsque le corps est soumis à un effort musculaire inhabituel, le rythme cardiaque s'accélère, la tension artérielle s'élève et les vaisseaux sanguins des muscles se dilatent pour augmenter l'afflux sanguin. »**4. Dites en quoi la conclusion de ce texte est une conclusion propre à l'explication en justifiant vos affirmations.**Le sujet du texte est répété (le stress) et le paragraphe se termine par une affirmation qui peut se traduire comme la plus simple des définitions du phénomène expliqué.

## ACTIVITE 2 – LES MARQUEURS DE RELATION<sup>50</sup>

**Objectif spécifique :** la deuxième activité a comme objectif d’amener les élèves à comprendre l’utilisation des marqueurs de relation dans les textes du corpus, et ce, dans la perspective d’améliorer l’enchaînement des contenus dans les productions écrites. L’activité permettra aux élèves de développer des connaissances sur les marqueurs de relation et leurs valeurs, en particulier pour ceux exprimant le temps, un lieu, la succession, l’explication et l’argumentation, les principales valeurs observées dans les textes à l’étude.

L’enseignant demande de relire *Qu’est-ce que le stress?* (cf. p. 66). Après la lecture, les élèves doivent observer le texte dans le but de trouver des mots qui, selon eux, marqueraient une relation entre certaines parties du texte. Pour clarifier la consigne, l’enseignant mentionne que la recherche de ces passages suppose qu’il faille se poser la question suivante : « Si j’étais l’auteur de ce texte, quelles informations ajouterais-je à l’essentiel de son contenu pour m’assurer que les informations soient reliées de manière à faciliter la compréhension des lecteurs? » L’enseignant invite les élèves à résumer et à noter les constats auxquels ils parviennent. Une fois le travail individuel terminé, les élèves doivent se placer en équipe de deux pour comparer leurs découvertes et pour se questionner sur l’utilité des mots qu’ils ont préalablement soulignés dans le texte *Qu’est-ce que le stress?*

Les élèves arrivent à cibler la plupart des marqueurs de relation, mais ils voient mal leur utilité dans l’organisation du texte. L’enseignant se sert alors de la *Grammaire pédagogique du français d’aujourd’hui*<sup>51</sup> pour fournir aux élèves un répertoire des principaux marqueurs de relation, mais surtout pour leur faire prendre conscience de la notion de *valeur*. Les élèves constatent que les marqueurs de relation peuvent avoir plusieurs valeurs. L’enseignant demande aux élèves de relever les marqueurs de relation dans le texte et de trouver leur valeur. La classe effectue un retour en plénière et l’enseignant note les réponses au tableau :

---

<sup>50</sup> Note des éditeurs : il ne faut pas confondre les marqueurs de relation avec les organisateurs textuels (cf. GPFA, p. 51), même si une même unité lexicale (*mais, en effet*) peut jouer les deux rôles discursifs.

<sup>51</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *op. cit.*, p. 232-233.

<b>Organisateurs</b>	<b>Valeur<sup>52</sup></b>
1. <i>mais</i> (introduction)	exprime ici une <b>opposition</b>
2. <i>dans les années 1970</i> (développement)	<b>temporelle</b>
3. <i>ainsi</i> (développement)	il s'agit d'un cas d' <b>illustration argumentative</b> ; l'auteur donne un exemple pour soutenir la thèse du scientifique
4. <i>de même</i> (développement)	marque l' <b>extension</b> , i.e. l'ajout d'un énoncé de façon à ce que le texte englobe plus d'éléments
5. <i>par ailleurs</i> (développement)	marque une <b>réorientation énonciative</b> , i.e. le début d'un nouvel aspect traité
6. <i>en fait</i> (développement)	il s'agit d'une <b>réactualisation renforçatrice</b> ; l'auteur présente la vérité de l'énoncé en cours comme la synthèse des énoncés précédents
7. <i>contrairement à ce qu'on pensait</i> (développement)	il s'agit d'une <b>opposition</b> : l'auteur <i>oppose</i> l'ancienne croyance à son explication, jugée meilleure)
8. <i>mais</i> (développement)	exprime une <b>opposition</b>
9. <i>donc</i> (conclusion)	exprime ici la <b>récapitulation</b> en conclusion, i.e. le fait de présenter un énoncé comme une représentation pertinente de ce qui précède

Les élèves remarquent que les marqueurs de relation servent ici à annoncer un nouveau passage, à résumer, à expliciter la relation entre deux énoncés contraires et à conclure. L'enseignant leur fait réaliser, par l'observation, que les marqueurs de relation indiquent l'ordre et la progression des informations, ainsi que le sens de la relation établie entre elles, à l'intérieur d'une même séquence, souvent d'un même paragraphe.

Il est important que les élèves prennent conscience que les marqueurs de relation représentent un élément non négligeable pour la compréhension d'un texte. Ils doivent saisir leur apport pour mieux interpréter les textes lus, mais aussi pour mieux les utiliser dans leurs propres textes. La prochaine étape de l'activité proposée par l'enseignant conscientisera les élèves à l'importance de bien employer les marqueurs de relation dans l'élaboration d'un texte.

<sup>52</sup> Les catégories de valeurs ont été établies à l'aide de la *Grammaire pédagogique* (p. 232-233) et du *Répertoire des marqueurs de relation* de Jacques Lecavalier (2005).

L'enseignant invite les élèves à lire le texte *Système immunitaire et stress vont de pair*<sup>53</sup> (cf. p. 67), duquel ont été enlevés les marqueurs de relation. Il leur demande ensuite si le texte est compréhensible malgré l'absence des marqueurs de relation. Tous s'entendent pour affirmer qu'il est possible de comprendre le contenu du texte et l'enseignant ne dit pas le contraire. Il propose tout de même aux élèves d'écrire, dans le texte troué, les marqueurs de relation (et leur valeur) qu'ils croient les plus appropriés. Chaque choix doit être justifié. Chaque élève fait le travail individuellement et il compare ensuite ses réponses avec d'autres. C'est pendant ces échanges que les élèves se rendent compte que leurs réponses diffèrent, sans qu'il y ait nécessairement des bonnes réponses uniques pour autant. Par exemple, dans le premier paragraphe de développement :

« *D'autres études démontrent qu'une bonne gestion du stress a un effet bénéfique sur le système immunitaire. \_\_\_\_\_, il n'est pas prouvé scientifiquement que la gestion du stress guérisse une infection ou le cancer.*<sup>54</sup> »

Certains ont mis, entre les parenthèses, *cependant*, d'autres ont opté pour *toutefois*, *seulement*, *néanmoins*, *par contre* ou *en revanche*, etc. Par contre, les marqueurs *pourtant* et *de plus* semblent ne pas convenir. La confrontation des réponses fait réaliser aux élèves qu'il existe plusieurs possibilités dans le choix d'un marqueur de relation. Certains mots ont un sens approchant, d'autres ne se ressemblent pas sur le plan sémantique ou ne peuvent être utilisés dans le même contexte. Le choix du marqueur de relation se fait en fonction du sens de la relation ou de la valeur qu'on veut expliciter entre les énoncés. Dans le cas qui précède, tous les marqueurs de relation proposés exprimaient l'opposition.

Avant la fin du cours, l'enseignant annonce aux élèves qu'ils ont à rédiger, dans leur cahier de notes, un résumé de ce qu'ils ont appris sur les marqueurs de relation durant les deux derniers cours.

---

<sup>53</sup> James Rousselle, *op. cit.*, p. 194.

<sup>54</sup> *Id.*

### ACTIVITE 3 – LES SUBORDONNEES DE CAUSE ET DE CONSEQUENCE

**Objectif spécifique :** l'objectif de cette troisième activité est de faire identifier les subordonnées de cause et de conséquence dans les séquences explicatives et d'amener les élèves à répertorier quelques moyens dont dispose la langue pour exprimer ces rapports entre deux énoncés, de façon à enrichir les textes qu'ils rédigeront.

**Préalables :** le concept de subordonnée complément de phrase

L'enseignant demande aux élèves de prendre connaissance du chapitre 26 de la *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*<sup>55</sup>. Au début du cours suivant, il prend quelques minutes pour revenir sur la lecture et clarifier les éléments qui demeurent nébuleux. Il demande ensuite aux élèves de tenter de faire des liens entre le chapitre sur les subordonnées compléments de phrases et corrélatives, et les divers modes d'organisation de la séquence explicative vus auparavant. Les élèves affirment que les subordonnées compléments de phrase peuvent exprimer des causes et des conséquences et que les subordonnées corrélatives peuvent énoncer « un fait qui est la conséquence d'un autre fait marqué d'un haut degré d'intensité dans la phrase enchâssante<sup>56</sup> ». Ces phrases subordonnées sont donc susceptibles de faire partie du développement de plusieurs textes contenant des séquences explicatives, puisque le développement peut justement s'organiser autour d'une suite de causes et de conséquences.

Les élèves ont ensuite à reprendre le texte *Qu'est-ce que le stress?* (cf. p. 66) afin de vérifier leurs hypothèses. L'élève qui tombe, au cours de sa lecture, sur une subordonnée circonstancielle de cause ou de conséquence ou encore sur une corrélatrice à valeur de conséquence doit en faire part à la classe. La première phrase du troisième paragraphe devrait susciter l'attention : « *Ce scientifique a prouvé que le corps humain est constitué de telle sorte qu'il peut se défendre contre la plupart des agressions qu'il doit subir dans la vie quotidienne.* » Les élèves observent ce qui caractérise la phrase, qui contient plus d'un verbe : elle enchâsse donc des subordonnées. Certains remarquent aussi la locution *de telle sorte que* et suggèrent que ce peut être un subordonnant. Sans donner de réponses, l'enseignant demande aux élèves de se

<sup>55</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *op. cit.*, p. 251-261.

<sup>56</sup> *Ibid.*, p. 261.

regrouper en équipes de deux et de recourir à la phrase de base pour analyser la phrase (surligner les sujets de P ou de P sub. et les verbes conjugués de la phrase, noyaux de GV Prédicats de P ou de P sub.). Ils ont aussi à surligner le\les subordonnants ou le\les termes corrélatifs et à préciser ce dont il s'agit :

### Corrigé :

#### Légende :

- Sujet de P ou de P subordonnée
- Verbe conjugué
- Subordonnant ou terme corrélatif

« *Ce scientifique a prouvé que (subordonnant) le corps humain est constitué de telle sorte (GN : termes corrélatifs en relation avec qu') qu' (subordonnant) il peut se défendre contre la plupart des agressions qu' (subordonnant) il doit subir dans la vie quotidienne.* »

Le groupe s'entend pour dire que la phrase contient trois subordonnées puisqu'il y a quatre sujets de P et quatre verbes conjugués. Celle dont le verbe est *est constitué* est une complétive puisqu'elle est le complément du verbe *a prouvé*. Celle qui contient le verbe *doit* est, quant à elle, une relative puisqu'elle est complément du nom *agressions*. L'enseignant demande ensuite aux élèves de dire la fonction de la subordonnée dont le verbe est *peut* pour déterminer, ensuite, de quel type il s'agit. Il devrait se dégager de la discussion que *de telle sorte qu'il peut [...] vie quotidienne* est un GPrép., complément du verbe *est constitué*. *Telle sorte* est un GN en corrélation avec le subordonnant *qu'*. La subordonnée étudiée est donc une corrélatrice qui exprime la conséquence, car le fait que le corps humain puisse se défendre des agressions quotidiennes est présenté comme la conséquence du haut degré de perfection de la constitution du corps humain. Les manipulations syntaxiques permettent de corroborer cette conclusion : la subordonnée pourrait être enlevée sans que la phrase soit asyntaxique, mais ne pourrait pas être déplacée<sup>57</sup>.

Les élèves ont ensuite à parcourir la suite du texte afin de trouver d'autres subordonnées exprimant une cause ou une conséquence. La phrase suivante est relevée :

<sup>57</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *op. cit.*, p. 260-261.

**Corrigé :****Légende :**

- Sujet de P ou de P subordonnée
- Verbe conjugué
- Subordonnant ou terme corrélatif

« **Tout ce qui** (pronom relatif) **s'écarte**, en fait, de nos habitudes quotidiennes **peut être** source de stress **parce que** (subordonnant marquant la cause) **ces situations** **exigent** une réponse spécifique (inhabituelle) du corps humain. »

À l'aide des moyens utilisés précédemment, les élèves sont en mesure de conclure que cette phrase enchâsse une subordonnée relative complément du pronom, mais aussi une subordonnée complément de phrase exprimant la cause puisque cette dernière est mobile, effaçable, qu'elle ne peut pas être pronominalisée et qu'elle est introduite par « parce que », un subordonnant exprimant la cause. De plus, aucun terme n'est en corrélation avec un autre.

Afin que les élèves s'exercent à utiliser des subordonnées exprimant la cause et de conséquence, l'enseignant remet aux élèves un texte fait de phrases sans subordonnées :

L'absence de stress signifie la mort pour le corps humain. Le stress est un signe de santé. Nous ne pouvons pas éviter le stress. La vie amène toujours des événements qui font réagir notre corps. Lors de périodes de stress intenses, notre organisme subit des changements. Il y a une diminution de globules blancs dans notre sang. Il faut apprendre à contrôler notre respiration. Cela nous habitue aux changements de l'environnement. Les agressions chimiques (mauvaise alimentation, tabagisme, etc.) contribuent à surcharger le système immunitaire. Notre corps s'adapte rarement à ce genre d'habitudes.

L'enseignant propose aux élèves d'améliorer la concision et la fluidité du texte en utilisant la subordination, donc en liant, par un subordonnant, les causes et les conséquences des phénomènes abordés. Les élèves sont appelés à proposer plus d'un subordonnant lorsque cela est possible et à déterminer s'il introduit une cause ou une conséquence. Ils comprendront ainsi que la signification des subordonnants peut différer et que leur fonction est d'enchâsser des phrases dans une phrase, ce qui permet, d'une part, d'augmenter la concision en évitant la répétition des sujets et, d'autre part, d'explicitier le lien entre les énoncés.

Les élèves sont amenés à proposer eux-mêmes leurs manières de procéder. Ils s'entendent pour dire que le lien entre les deux phrases doit d'abord être explicite. Une fois que la cause et la conséquence sont trouvées, il ne reste plus qu'à les joindre par un subordonnant exprimant la relation entre les deux et le remplacer au besoin. Les élèves constatent que cette relation dépend souvent de l'ordre dans lequel sont présentées la cause et la conséquence. La première phrase du texte, par exemple, donne la cause de ce qui est énoncé dans la deuxième phrase, qui a valeur de conséquence. Un subordonnant de conséquence pourrait donc les relier.

Avant de les laisser continuer, l'enseignant met les élèves en garde contre le fait que les subordonnants ne se valent pas tous. Leur signification peut être vérifiée dans un dictionnaire à partir des exemples donnés.

### Corrigé (exemples)

L'absence de stress signifie la mort pour le corps humain **si bien qu'/de sorte qu'il** est un signe de santé. Nous ne pouvons pas éviter le stress **parce que/étant donné que/ vu que** la vie amène toujours des événements qui font réagir notre corps. Lors de périodes de stress intenses, notre organisme subit des changements **de sorte qu'** il y a une diminution de globules blancs dans notre sang. Il faut apprendre à contrôler notre respiration **parce que** cela nous habitue aux changements de l'environnement. Les agressions chimiques (mauvaise alimentation, tabagisme, etc.) contribuent à surcharger le système immunitaire **de sorte que/ à tel point que** notre corps s'adapte rarement à ce genre d'habitudes.

L'enseignant remet aux élèves un tableau vierge qu'ils doivent aussi remplir :

Subordonnants	Introduisant une cause/conséquence
<i>si bien que</i>	conséquence
<i>de sorte que</i>	conséquence
<i>parce que</i>	cause
<i>étant donné que</i>	cause
<i>vu que</i>	cause
<i>au point que</i>	conséquence

## ACTIVITÉ 4 – LA PONCTUATION

**Objectif spécifique :** l'objectif de cette activité est d'amener les élèves à comprendre le fonctionnement de certains signes de ponctuation ayant une utilité particulière dans les séquences explicatives.

Les élèves relisent le texte *Douze moyens pour faire face au stress* (cf. p. 68) en portant attention à la ponctuation. Un échange en groupe suit et fait ressortir l'une des particularités de ce texte : les deux-points et les points-virgules sont massivement utilisés. Les élèves doivent alors, en équipes de deux, regrouper ces signes de ponctuation selon la fonction qu'ils remplissent dans les différentes phrases. Les élèves doivent concevoir eux-mêmes des tableaux pour le classement, formuler les titres des colonnes et retranscrire une portion de phrase suffisamment longue pour que la fonction des signes de ponctuation soit claire.

### Exemples de tableaux :

Le deux-points		
Introduire une citation	Introduire une énumération	Introduire une explication
- Voltaire a écrit : « La plupart des hommes [...]	- En voici douze : [...] - [...] toutes sortes de problèmes qu'aucun psychiatre ne peut résoudre : une femme acariâtre [...]	- Soyez réaliste à l'endroit de la solution que vous choisissez : certains conseils [...] n'auront aucune valeur dans votre cas.  - Faites de l'exercice : l'exercice accroît la production d'endorphine [...]

Le point-virgule	
Séparer des phrases en lien	Séparer les éléments d'une énumération
- On recommande parfois aux personnes en état de stress de manger des flocons d'avoine et de dormir plus; mais si votre épouse est partie avec votre meilleur ami, une tonne de flocons d'avoine ne vous rendra pas votre sérénité [...] (Ces P qui présentent une opposition sont séparées par un « ; » pour souligner leur lien de sens.)	- [...] une femme acariâtre qui aurait dû épouser quelqu'un d'autre; un patron stupide qui n'aurait jamais dû être promu.

Lors d'un retour en plénière, la classe devrait arriver à ces diverses conclusions : l'auteur utilise les deux points : 1) lorsqu'il fait appel à l'autorité pour appuyer ses propos; 2) lorsqu'il veut introduire une énumération (ici, c'est le texte qui constitue en lui-même une longue énumération de moyens pour éviter le stress au sein de laquelle d'autres énumérations sont insérées); 3)

lorsqu'il veut introduire une explication. Le point-virgule, quant à lui, sépare les éléments d'une énumération ou sert à la juxtaposition des phrases qui pourraient être autonomes, mais qui sont étroitement liées par le sens. Pour ce dernier cas, les élèves ont remarqué que la ponctuation sépare des éléments qui s'opposent. Ces signes de ponctuation sont en somme utiles pour varier les méthodes utilisées pour l'explication, l'énumération et l'énonciation de causes et de conséquences faisant souvent partie intégrante du développement des séquences explicatives. Ils servent aussi à la concision des textes puisqu'ils remplacent parfois des groupes de mots (dont *parce que* ou *car*, dans le cas des deux-points).

Les élèves auront ensuite à vérifier leurs intuitions en repérant à nouveau les signes de ponctuation dans le texte *Qu'est-ce que le stress?* (cf. p. 66). Ils classeront les phrases relevées à l'intérieur du tableau bâti à l'étape précédente. Ils auront, cette fois, à utiliser des manuels de référence pour s'informer de la terminologie utilisée dans les grammaires<sup>58</sup> et à modifier leur tableau en conséquence. Ces tableaux leur serviront d'aide-mémoire lors de la rédaction de leur texte de vulgarisation scientifique et les phrases, de repères et d'exemples.

<b>Le deux-points</b>		
<b>Introduire un discours rapporté direct</b>	<b>Introduire une énumération</b>	<b>Introduire une explication (équivalents à <i>parce que</i> ou à <i>car</i>)</b>
		<p>- [...] il arrive parfois que la demande faite à notre corps dépasse ses limites normales d'adaptation : c'est alors que survient une situation stressante.</p> <p>- On ne peut donc, en aucune façon, éviter le stress : il est l'expression même de notre statut d'êtres vivants!</p>

<b>Le point-virgule</b>	
<b>Séparer des P étroitement liées par le sens</b>	<b>Séparer les éléments d'une énumération présentée sous forme de liste</b>

<sup>58</sup> Suzanne-G. Chartrand et al., *op. cit.*, p. 283-284.

L'enseignant demande maintenant aux élèves s'ils ont remarqué l'utilisation d'autres signes de ponctuation dans les textes, les amenant à réviser leurs connaissances sur les points d'exclamation et d'interrogation. Les élèves seront appelés à se rendre compte que ces signes peuvent être utiles pour justifier un besoin d'explication, et donc pour introduire une explication.

Ensuite, l'enseignant présentera aux élèves un texte contenant les signes de ponctuation qui viennent d'être étudiés. Certaines contiendront des erreurs, d'autres seront correctement écrites. Les élèves devront trouver les erreurs et les corriger en rédigeant les phrases de la bonne manière. Ils devront justifier leurs corrections à l'aide des régularités découvertes précédemment.

### Techniques de détente<sup>59</sup>

Certaines méthodes de détente très simples sont bien connues et ont toujours été populaires : bains chauds, passetemps délassants et loisirs de natures diverses. En vérité, le simple fait de penser à des lieux agréables peut susciter la même réaction de détente que celle que l'on ressent lorsqu'on s'y trouve en personne. D'autres techniques de détente plus élaborées se sont avérées extrêmement efficaces pour contrôler le rythme cardiaque, la pression sanguine et la tension musculaire; (1.)

- le yoga; (2.)
- le biofeedback; (3.)
- la méditation.

Certaines personnes sont capables d'interrompre le processus d'accumulation des tensions quotidiennes qui aboutit à l'épuisement (Ø) (4.) elles ont appris à détendre leur corps. Lorsqu'elles réagissent à des stressseurs par une tension physique malsaine; (5.) ces personnes parviennent à la réduire en employant les techniques qu'elles ont apprises. Ces personnes ne connaissent plus d'état d'anxiété constante; (6.) elles ont appris à provoquer des périodes de détente.

### Corrigé

#### 1. Correction : « : »

**Justification :** Le signe de ponctuation qui introduit une énumération est le deux-points.

#### 2. Correction : « ; »

**Justification :** Le signe de ponctuation utilisé pour séparer les éléments d'une énumération sous forme de liste est le point-virgule.

#### 3. Correction : « ; »

**Justification :** Le signe de ponctuation utilisé pour séparer les éléments d'une énumération sous forme de liste est le point-virgule.

<sup>59</sup> ASSOCIATION CANADIENNE SUR LA SANTE MENTALE (inspiré de),  
<http://www.acsmmontreal.qc.ca/stress/stressfaireface.html> [en ligne], site consulté le 2006-11-20.

#### 4. Correction : « ; » ou « : »

**Justification :** Le signe de ponctuation sépare deux phrases étroitement liées par le sens. La deuxième résume en quelque sorte la première. Un point-virgule devrait donc être utilisé. Le deux-points serait acceptable si on considère que la deuxième phrase est une explication.

---

#### 5. Correction : « , »

**Justification :** Le signe de ponctuation n'introduit ni un discours rapporté direct, ni une énumération, ni une explication. Il isole plutôt une subordonnée complément de P en tête de phrase. La virgule devrait donc être utilisée.

---

#### 6. Correction : « : »

**Justification :** Le signe de ponctuation pourrait être remplacé par « parce qu' » ou par « car ». Il introduit donc une explication, ce qui est une des fonctions du deux-points et non du point-virgule.

---

Les élèves doivent ensuite composer un court paragraphe explicatif qui rendra compte de ce qu'ils font eux-mêmes quand ils ont besoin de se détendre et qui expliquera en quoi cette activité les aide. Ce texte devra faire recours à au moins un deux-points et à au moins un point-virgule.

#### Exemple de texte

*Lorsque je me sens stressée, j'appelle ma meilleure amie. Je lui fais part de tout ce qui me tracasse : mes parents, mon copain, mes études. Elle me donne des conseils ; elle me change les idées. Nos conversations m'aident à me détendre : j'extériorise mon anxiété et je sens qu'elle est là pour m'écouter. Je fais la même chose pour elle en retour. Comme le dit le proverbe : « Quand on est deux, ça va deux fois mieux. »*

Les élèves feront ensuite lire leur texte par au moins trois autres des membres de la classe. Ils devront corriger l'emploi des « : » et des « ; », s'il y a lieu, et expliquer oralement à leurs pairs ces corrections. Chacun sera ensuite en mesure de parfaire son propre texte.

## CONCLUSION

Nous croyons que l'enchaînement des diverses activités de cette séquence peut permettre l'atteinte de son objectif général ainsi que le développement, chez les élèves, de connaissances et d'habiletés transférables dans l'écriture de textes présentant des explications d'autres disciplines (histoire, géographie, sciences, etc). Ce travail nous a amenées à mieux maîtriser les étapes de la démarche active de découverte, nos activités étant inspirées de cette méthode d'apprentissage. Les séances d'observation de phénomènes d'un texte choisi sont par exemple à la base de l'enseignement des notions de grammaire dont traite notre séquence. Cette étape nous semble primordiale pour que les élèves apprennent à réfléchir sur leur langue et ses régularités. Cela dit, il nous semble aussi important que les élèves écrivent davantage que nous l'avons fait nous-mêmes au secondaire pour développer des compétences dans ce domaine. Plus ils écrivent et sont amenés à réfléchir sur leurs écrits, plus ils comprennent les mécanismes de l'écriture. Il s'agit là d'un processus laborieux et nous considérons qu'il est en notre devoir de futures enseignantes de l'approfondir avec les élèves.

## BIBLIOGRAPHIE

### Références

CHARTRAND, S., AUBIN, A., BLAIN, Raymond, SIMARD, Claude, *Grammaire Pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor, 1999, p.251-259, p.275- 280.

- Notions de grammaire pour nos activités sur la grammaire de la phrase.

CHARTRAND, Suzanne-G., *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Montréal, Les éditions Logiques, 1996, p.109-169.

- Parle de la phrase et de sa composition. Chapitre sur les subordonnées.

GREVISSE, Maurice, *Le petit Grevisse grammaire française*, Bruxelles, de Boeck, 2005, p.249 et 251, p.271-275.

- Explication des notions de grammaire pour nos activités sur la ponctuation et sur les subordonnées.

### Ouvrages québécois

GENEVAY, E., *Ouvrir la grammaire*, Lausanne-Montréal : L.E.P./ La Chenelière, 1994, p. 147-151

- Parle des subordonnées circonstancielles, comment les différencier des autres types de subordonnées.

LECAVALIER, Jacques, *Répertoire des marqueurs de relation*, 2005, 41 p.

PRÉFONTAINE, Clémence, *Écrire et enseigner à écrire*, Paris, Les Éditions Logiques, 1998, p.1-37.

- Notion sur la planification d'un texte explicatif.

ROUSSELLE, James [dir.], *Lire et dire autrement : français, troisième secondaire (le texte explicatif)*, Anjou (Qc), Les Éditions CEC inc., 1999,

- 196 à 209 : Explication des modes d'organisation du développement du texte explicatif, donne des démarches (avant de lire, en lisant, réagir au texte) pour mieux comprendre un texte
- 373 à 378 : Explication sur la construction de la subordonnée circonstancielle, choix de temps de verbe par rapport au type de subordonnée (cause ou conséquence)
- 407 à 417 : Activités sur tous les types de ponctuation, la fonction de chaque signe et leur utilisation dans la phrase

### Ouvrages européens

DOLZ, J. , NOVERRAZ, M. et SCHNEUWLY, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit. Notes méthodologiques*. Vol. IV, 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>. Bruxelles : De Boeck/COROME.

- 303 à 313 : Présentation d'un texte documentaire (informations sur l'expression écrite du documentaire), c'est-à-dire apprendre à utiliser les sources d'informations dans le but d'organiser le contenu d'un texte explicatif, formation d'un plan à partir de fiches

BENTOLILA, A. [dir.], *Maîtrise de l'écrit 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup>*, Paris, Nathan, 1994-96.

- 196 à 208 : Description du texte explicatif et son utilité, donne les caractéristiques d'une explication efficace

### **Textes didactiques**

CHARTRAND, S-G., « Lire et écrire des textes de type explicatif au secondaire », dans *Québec français*, n° 98, p. 26-30

- Notions sur le texte explicatif en général.

COLTIER, D., « Approches du texte explicatif », dans *Pratiques*, n° 51, p. 26 à 29.

- Notions plus scientifiques sur le texte explicatif.

### **Textes du corpus**

WALKER, Kenneth-F. (*La Presse*), « Douze moyens pour faire face au stress », dans ROUSSELLE, James [dir.], *Lire et dire autrement : français, troisième secondaire (le texte explicatif)*, Anjou (Qc), Les Éditions CEC inc., 1999, p. 194.

ROUSSELLE, James, « Qu'est-ce que le stress? », dans ROUSSELLE, James [dir.], *Lire et dire autrement : français, troisième secondaire (le texte explicatif)*, Anjou (Qc), Les Éditions CEC inc., 1999, p. 189-190.

ROUSSELLE, James, « Système immunitaire et stress vont de pair », dans ROUSSELLE James [dir.], *Lire et dire autrement : français, troisième secondaire (le texte explicatif)*, Anjou (Qc), Les Éditions CEC inc., 1999, p. 192.