

Actes du 16^e colloque de l'AQPC



MOI, J'ENSEIGNE AU COLLÉGIAL...
LE CONTEXTE ACTUEL ET SES EXIGENCES

7A65

**Peut-on apprendre à argumenter rationnellement
à des élèves du niveau collégial ?**

Nicole Toussaint, Gaston Ducasse
Professeurs
Collège de Bois-de-Boulogne



Association québécoise
de pédagogie collégiale

PEUT-ON APPRENDRE À ARGUMENTER RATIONNELLEMENT À DES ÉLÈVES DU NIVEAU COLLÉGIAL?

Nicole Toussaint, Gaston Ducasse
Professeurs de philosophie
Collège de Bois-de-Boulogne

La question que soulève le titre de notre article n'est pas théorique mais se pose dans la pratique pédagogique de la majorité des professeurs du niveau collégial et même du premier cycle universitaire. D'une part, les professeurs de presque toutes les disciplines supposent acquise la compétence à fonder rationnellement leurs points de vue sans devoir s'astreindre à la développer. Ils constatent malheureusement la difficulté sinon l'incapacité de leurs élèves à maîtriser cette habileté. Quant à eux, les professeurs de philosophie de par le lien qui unit la rationalité et la discussion à leur discipline se sont donnés comme un des objectifs principaux de leur enseignement la capacité d'argumenter rationnellement. La question se pose donc avec une réelle acuité : Peut-on apprendre à argumenter rationnellement à des élèves du niveau collégial? Nous répondons «oui». Pour comprendre notre réponse, il faut d'abord savoir ce que nous entendons par argumenter, argumentation et par discours rationnel argumentatif. Nous donnons de ce dernier concept la définition suivante :

*Le discours rationnel argumentatif est l'ensemble des étapes franchies par la pensée de quelqu'un qui pose et défend un point de vue, ce en quoi, il est argumentatif, et qui répond à des exigences de rigueur, de cohérence, ce en quoi il est rationnel*¹.

Cette définition renvoie à une conception de l'argumentation non pas conçue comme la défense de la vérité d'un point de vue — l'argumentation n'appartient pas au champ de la démonstration de type mathématique — mais comme l'expression d'une position que l'on est capable de fonder et que l'on sait restée, malgré sa rationalité, questionnable. En effet, lorsqu'on est dans le domaine de l'argumentation, on est dans le champ non pas du vrai ou de la preuve, mais dans celui de *plausible* et du *probable*. En ce sens, argumenter consiste à fonder une position de façon à ce qu'elle soit acceptable pour toute personne qui veut discuter rationnellement avec une autre personne. Argumenter, c'est aussi être en dialogue avec un interlocuteur réel dans une discussion orale ou un interlocuteur imaginaire dans une délibération écrite. Argumenter ne consiste donc pas à soliloquer, mais à tenir compte de la pensée de l'autre en interaction avec la sienne.

Il va de soi que si l'argumentation appartient au champ du rationnel, elle ne peut être un assemblage de recettes de rhétorique qui visent à la persuasion à tout prix. Elle ressort du champ de la *conviction* et non de celui de la *persuasion*. Le publicitaire veut persuader, le scientifique et le philosophe veulent convaincre par la raison.

En résumé, argumenter est donc, pour nous, tenir et défendre une position sur un sujet à controverse. Il s'agit de convaincre du bien-fondé de son point de vue parce qu'il est fondé sur des arguments rationnels. Et cela dans le contexte de l'écrit.

Malgré la difficulté de cette entreprise, nous croyons, et en avons même fait l'expérience, que des élèves de 16-18 ans peuvent réussir à maîtriser d'une façon assez exceptionnelle l'habileté à argumenter dans un texte. Nous sommes cependant conscients que tel n'est pas l'avis de tous. Voyons donc, avant de présenter notre méthode, les difficultés souvent invoquées pour renoncer à l'enseignement systématique de cette compétence.

1. Quels sont les obstacles supposés insurmontables à l'apprentissage de l'argumentation?

1.1. Une conception laxiste de l'argumentation

Le premier obstacle est lié à la formation donnée par l'école secondaire. Il consiste dans le fait que nous recevons au niveau collégial des élèves qui ont été confortés dans une conception de l'argumentation pour le moins «fumeuse». Par exemple, nombre d'élèves croient fermement qu'argumenter se résume à exprimer son point de vue — c'est le fameux : «c'est mon opinion» — ; que dire «parce que» avant une phrase suffit à en faire un argument recevable; qu'il est possible d'inventer des faits, des statistiques quand on en a besoin pour appuyer sa position et que toutes les opinions se valent, ce qui nous renvoie au problème du relativisme ambiant. Ils ignorent très souvent jusqu'à l'idée même de débat et de controverse intellectuels.

De plus, ils maîtrisent, en général, très mal la langue dans laquelle ils doivent s'exprimer. Quel professeur n'a pas, un jour, rencontré une copie commençant par «donc» ou par «pourtant», ce qui laisse entrevoir non seulement la méconnaissance du français mais aussi des relations logiques.

¹ Nicole Toussaint et Gaston Ducasse, *Apprendre à argumenter. Initiation à l'argumentation rationnelle écrite*, Sainte-Foy, Les éditions Le Griffon d'argile, Collection Philosophie, 1996.

Bref, disons que la formation reçue au niveau secondaire est souvent perçue comme un obstacle tel qu'il faudrait, selon certains, en conclure par un curieux raisonnement que, puisque les élèves n'ont pas les outils intellectuels et langagiers pour argumenter, il est impossible de leur apprendre à le faire et qu'il ne vaut pas non plus la peine de commencer à le faire.

1.2 Une pensée non-structurée

Abordons maintenant le deuxième obstacle. Ce dernier découle d'une formation axée sur l'expression de soi sans référence à la rationalité. Cette absence d'encadrement intellectuel contribue à maintenir chez l'élève une pensée non structurée qui se manifeste par les symptômes suivants : difficultés à établir des relations logiques et à raisonner, incapacité à définir des concepts, impossibilité de sortir de la dimension émotive d'un débat, propension à confondre l'objection qu'un auteur se fait à lui-même avec une contradiction dans sa pensée, difficulté enfin à décoder de façon pertinente l'information.

Le tableau est peu reluisant. Il serait si peu reluisant pour certains qu'il serait impossible de sortir les élèves de leur chaos intellectuel.

1.3. Le trop jeune âge des élèves

À ces deux premiers obstacles s'ajouterait le trop jeune âge des élèves du collégial pour prendre position sur des questions relativement complexes.

Puisqu'ils manquent de connaissances et de culture générale, ce qui est exact, on en déduit qu'il vaut mieux en rester à la seule compréhension des problématiques philosophiques ou autres en leur donnant un savoir encyclopédique et en en restant à l'analyse de textes. Cette façon de voir est affermie parce que certains croient fortement que le contact avec les grands textes de la tradition philosophique ou littéraire occidentale déclencherait automatiquement chez les élèves la capacité de reproduire les raisonnements qu'ils auraient ainsi vus, et structurerait, de ce fait, leur pensée.

N'est-ce pas, après tout, ce que les plus âgés d'entre nous faisons au collège classique? Certes, mais nous étions en contact avec les grands textes, la grammaire, le latin, le grec, etc. pendant une dizaine d'années, ce qui nous permettait d'intégrer les habiletés intellectuelles liées à ces diverses disciplines. Qu'un étudiant étudie pendant trois heures un texte de Descartes ou de Lévi-Strauss est en soi un acquis, mais ne suffit pas à structurer sa pensée de façon à le rendre capable de problématiser, de conceptualiser, d'argumenter rationnellement.

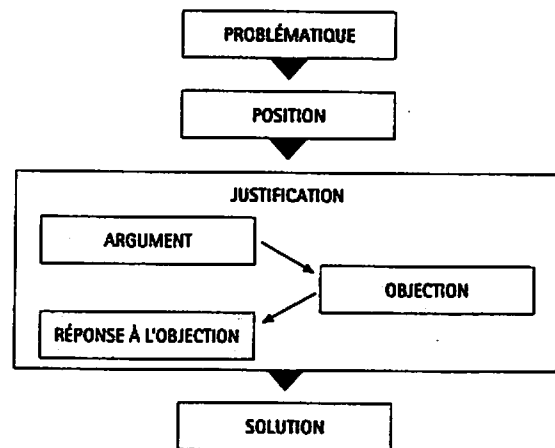
Ces trois obstacles ne sont pas, pour nous, insurmontables, mais il faut les prendre en compte. On peut apprendre à argumenter au niveau collégial, mais à certaines conditions : il faut développer les habiletés intel-

lectuelles nécessaires à la pratique de l'argumentation rationnelle, et les développer en guidant l'élève par un apprentissage progressif et pensé en fonction de sujets, de textes, de consignes, de modèles, etc. adaptés aux élèves de ce niveau.

2. Quelles habiletés intellectuelles faut-il développer pour rendre possible l'apprentissage de l'argumentation rationnelle?

2.1. Structure argumentative

Pour répondre à une telle question, nous nous sommes d'abord demandés dans quel cadre nous voulions faire argumenter les élèves. Dans notre manuel, *Apprendre à argumenter*, nous avons privilégié la structure argumentative suivante.



Pourquoi cette structure plutôt qu'une autre? Tout simplement parce qu'elle est la plus proche de la discussion naturelle : un problème se pose, je me prononce, quelqu'un me demande pourquoi je tiens cette position plutôt qu'une autre, je lui donne mon argument, il objecte² : «oui, mais tu n'as pas vu tel aspect du problème, tu oublies le fait que..., tu ne tiens pas compte de tel principe..., etc.». L'élève retrouve ainsi la structure familière d'une discussion «normale», ce qui l'aide dans son apprentissage; il n'est pas rebuté par l'aspect artificiel de la démarche.

² Il est à noter que l'objection est ici conçue comme une objection à la suffisance de l'argument et non comme une réfutation puisqu'il serait absurde qu'un élève détruise son propre argument. Il s'agit de montrer qu'il est conscient qu'un autre, d'accord ou pas, peut questionner la suffisance de l'argument à valider sa position.

2.2. Habiletés intellectuelles et argumentation

Il est assez difficile de nommer toutes les habiletés intellectuelles requises pour produire un discours argumentatif rationnel. Nous vous présentons cependant les principales. Bien qu'elles soient toutes nécessaires pour tous les éléments du discours argumentatif, certaines paraissent plus adéquates pour certains éléments comme le montre le tableau suivant³.

HABILETÉS INTELLECTUELLES PRÉSUPPOSÉES	ÉLÉMENTS DU DISCOURS ARGUMENTATIF
<ul style="list-style-type: none"> • Comparer • Émettre des hypothèses • Se questionner 	1. Problématique
<ul style="list-style-type: none"> • Juger • Définir • Illustrer 	2. Position
<ul style="list-style-type: none"> • Analyser • Établir des relations logiques (cause/effet, condition/conséquence, moyen/but, général/particulier) • Raisonner • Critiquer 	3. Justification <ul style="list-style-type: none"> • Argument • Objection • Réponse à l'objection
<ul style="list-style-type: none"> • Résumer • Synthétiser 	4. Solution

L'argumentation se présente alors comme un moyen de développer la rationalité puisque les habiletés intellectuelles qu'elle exige et qu'elle développe ne sont rien d'autres, en fait, que les activités fondamentales de la raison.

3. Originalité de la méthode : guider l'élève dans un apprentissage progressif

L'originalité de l'approche proposée dans *Apprendre à argumenter* consiste à dépasser une pratique pédagogique dans laquelle on donne des consignes méthodologiques si générales que l'élève est incapable de les traduire dans la réalisation de son texte. Nous proposons une approche qui permet aux professeurs d'encadrer le développement de la pensée de l'élève de façon à le munir des outils intellectuels nécessaires à l'exercice complexe qu'on lui demande et à le rendre conscient des différentes opérations mentales qu'il effectue.

En quoi cet encadrement consiste-t-il? Quels sont les outils pédagogiques pensés dans notre manuel pour atteindre ce but?

3.1. Premier outil : Panorama et raccourcis pratiques

Le tableau synthétique présenté à la page suivante permet au professeur ou à l'élève de situer dans une typologie précise la question dont il veut traiter ou faire traiter. L'élève saura pour quel type d'argumentation il doit opter selon que la question porte :

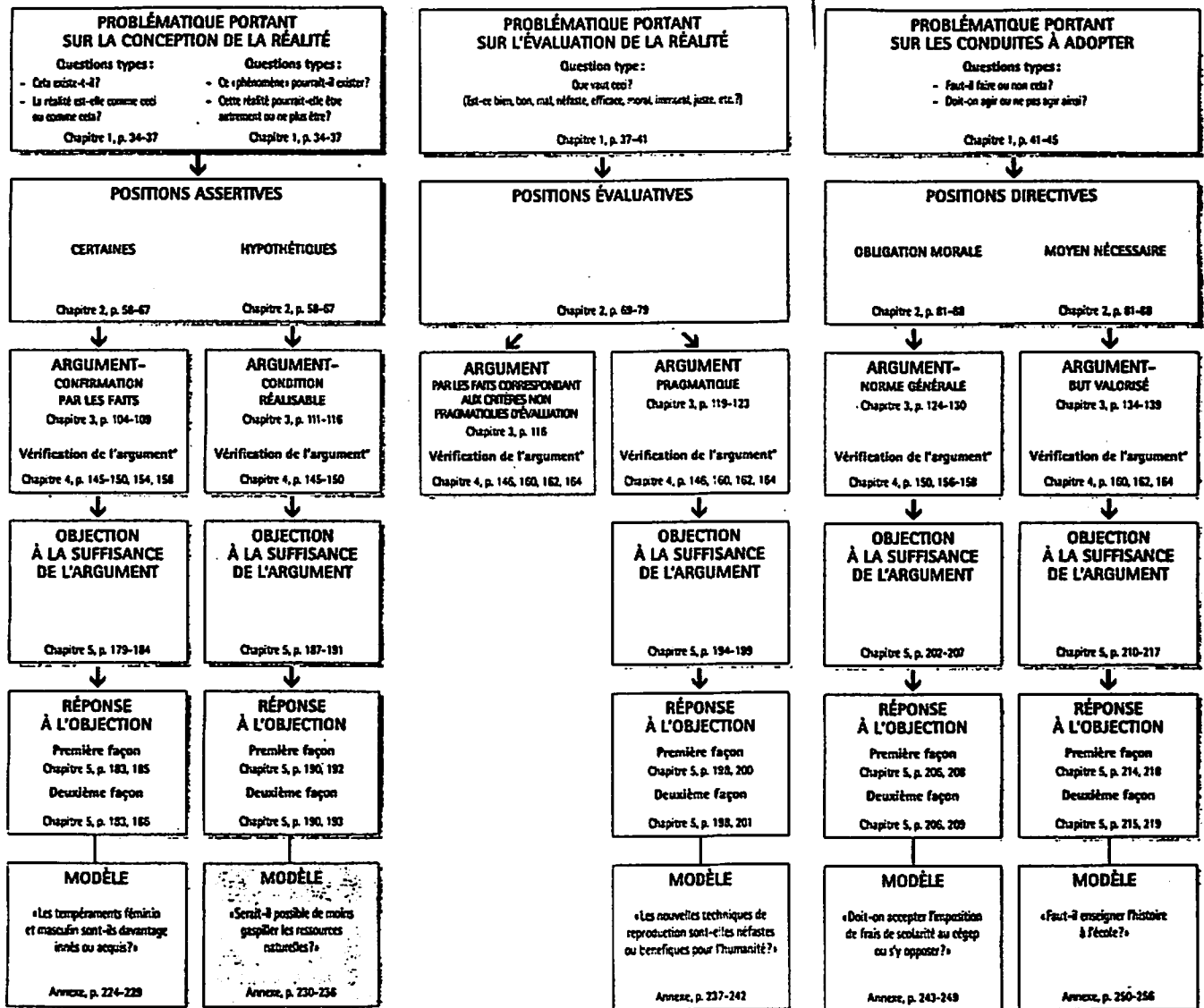
- sur *une conception de la réalité* du type «La liberté existe-t-elle?» et «Les tempéraments féminin et masculin sont-ils davantage innés ou acquis?» ou du type «Serait-il possible de moins gaspiller les ressources naturelles» et «Après Freud ou Marx, la liberté est-elle encore possible?» comme le proposait le concours 1996 de la revue *Philosopher*;

- ou sur *l'évaluation de la réalité*, comme par exemple dans la question «Les nouvelles techniques de reproduction sont-elles néfastes ou bénéfiques pour l'humanité?»;

- ou encore sur *la prescription d'une conduite à adopter* comme par exemple «Faut-il imposer des frais de scolarité ou cégep?» ou «Faut-il enseigner l'histoire à l'école?».

Être capable de déterminer auquel de ces trois types de problématique appartient la question à débattre permet par la suite de sélectionner dans chacun des chapitres du manuel les pages qui ont trait à la catégorie de position, d'argument, d'objection et de réponse à l'objection correspondante. Grâce à ces raccourcis, on peut accéder rapidement à tous les éléments d'un type particulier d'argumentation. Ainsi, la première colonne à gauche du tableau indique où trouver la théorie portant sur une position assertive certaine justifiée par un argument— confirmation par les faits, suivi d'une objection à ce type d'argument et d'une réponse à l'objection ainsi que d'un modèle rédigé illustrant ce type d'argumentation.

³ Idem, page 19.



Ce tableau trace pour l'élève un cheminement qui guide sa recherche d'idées, qui aide à en trouver qui soient pertinentes au sujet traité, qui les canalise dans une organisation séquentielle. Bref, ce tableau est un outil qui permet de choisir et de suivre consciemment la voie la plus appropriée au type de position que l'on veut fonder, c'est-à-dire de choisir le type de raisonnement qui mène à conclure à la position dont on veut montrer le bien-fondé. Cette façon de procéder rend possible l'apprentissage de l'argumentation parce qu'elle oriente l'élève dans une démarche précise qui invite à la cohérence de la pensée.

3.2 Deuxième outil : Un encadrement pédagogique assistant l'élève de l'identification à la production de chaque élément du discours argumentatif

Le premier outil aidait à repérer le chemin que la pensée doit suivre en fonction du type de question à débattre. Chacun de ces parcours implique le développement des mêmes éléments du discours argumentatif : problématique, position, argument, objection, réponse à l'objection. Des dialogues, de nombreux exemples, des schémas, des tableaux et des modèles rédigés forment le cadre de l'apprentissage théorique.

Par exemple, pour mener l'élève à la production d'un argument, nous avons adopté les quatre étapes suivantes.

- On présente d'abord un dialogue où l'un des interlocuteurs développe son argumentation pour convaincre du bien-fondé de sa position, ce qui permet à l'élève de prendre contact simplement avec un type particulier d'argument.

- On explique ensuite la structure de ce type d'argument :

- en définissant et en illustrant sa nature;
- en suggérant une question générale qui oriente sa recherche pour trouver un argument de ce type;
- en donnant un schéma qui montre les étapes du développement de ce type d'argument (Voir annexe 1). Ce développement est un raisonnement qui se fait en trois étapes : la clarification de l'énoncé de l'argument, son lien avec la position, et la conclusion.

- Puis, on invite l'élève à passer au modèle rédigé qui développe complètement les phrases clés du raisonnement présentées dans le schéma.

- Enfin, nous complétons l'apprentissage théorique par la pratique d'exercices de difficulté croissante allant de l'identification de ce type d'argument jusqu'à sa production. Chacun des exercices peut-être adapté au contenu de diverses disciplines.

Nous procédons de la même façon pour trouver et développer une objection à ce type d'argument et une réponse (Annexes 2, 3, et 4).

4. En quoi cette méthode rend-elle possible l'apprentissage de l'argumentation rationnelle?

1° *C'est une méthode qui rend l'élève conscient des habiletés intellectuelles et des opérations mentales impliquées dans les raisonnements argumentatifs.* Cette méthode nomme les habiletés : l'élève sait ce qu'il doit chercher, exprimer, communiquer, il est ainsi outillé. Comme le disent mesdames Céline Thérrien et Gloria Smith, professeures au cegep de Maisonneuve, dans *Pédagogie collégiale* de mai 1996 : «En effet, si l'étudiant était conscient de la complexité des opérations mentales qu'il effectue concurremment en écrivant, peut-être comprendrait-il mieux l'avantage de subdiviser son projet d'écriture.» Il éviterait ainsi ce que Charolles appelle «la surcharge mentale» découlant de la tendance chez l'élève à vouloir tout dire et tout faire d'un seul coup».

2° *Cette méthode est une synthèse entre la logique formelle qui apprend à raisonner en soi et les habituels conseils méthodologiques qui orientent la composition littéraire sans guider la pensée dans la découverte et la structuration des idées après documentation.*

3° *Cette méthode a l'avantage de rendre le professeur conscient de la complexité des tâches qu'il demande à l'élève et de l'importance qu'il doit accorder à l'encadrer rigoureusement dans la rédaction et la production d'une argumentation écrite.*

4° *Cette méthode présente aussi l'avantage d'annoncer clairement les critères d'évaluation sur lesquels l'élève sera jugé.* Ce dernier ne vit plus dans la crainte du jugement qui lui semble aléatoire d'un correcteur ne s'en tenant qu'à des critères flous du genre : originalité, cohérence, pertinence des concepts. Elle met fin à la peur d'être évalué sur l'orientation idéologique de la position défendue parce qu'en donnant l'assurance que l'élève a reçu des consignes très claires et précises, elle permet une évaluation réelle du raisonnement et de la connaissance du sujet.

Conclusion

Premièrement, nous croyons que le type d'encadrement que nous proposons loin d'être un obstacle à la créativité est un soutien catalyseur de la pensée. L'encadrement n'exclut pas la création. Il permet au contraire la maîtrise des habiletés nécessaires à la production intellectuelle. C'est se leurrer que de croire que la complexité et l'originalité d'une pensée et d'une œuvre émergent d'une spontanéité naturelle, sans passer par un apprentissage précis des techniques et des compétences qui servent à leur expression.

Deuxièmement, il nous apparaît que c'est à la philosophie de développer les habiletés intellectuelles par l'argumentation dans la mesure où c'est cette discipline qui, dans la culture occidentale, a la tâche de former à la rationalité. Juger, définir, raisonner, questionner la véracité des faits, l'acceptabilité des normes et des valeurs, chercher les fondements des positions que l'on tient pour acceptables sont des actes éminemment philosophiques. François Châtelet dans *Une histoire de la raison*⁴ ne défend-il pas que la philosophie naît de la discussion et de l'argumentation au temps de Socrate et des Sophistes?

Troisièmement, les habiletés intellectuelles développées par la pratique argumentative sont tellement fondamentales qu'elles sont transférables à toutes les autres disciplines et plus particulièrement aux sciences humaines. En effet, elles sont applicables et nécessaires à tout domaine où sont posées des questions à controverse. Cette façon de lier la réflexion philosophique et les habiletés intellectuelles fondamentales donne à l'élève une compétence plus générale à manipuler toute question qui suscite controverse et polémique, car, qu'il s'agisse de débattre de la peine de mort, de la mondialisation des marchés, de l'indépendance du Québec, du choix d'un matériau pour la construction d'un pont ou encore de savoir si la loi est une

⁴ François Châtelet, *Une histoire de la raison*, Paris, Coll. Points, n° S81, Éditions du Seuil, 1992.

entrave à la liberté ou une clé qui permet la liberté des citoyens, on aura toujours à analyser de l'information, à situer le problème, à en comprendre les enjeux, à comparer des thèses adverses, à définir des mots, à prendre en compte l'avis des autres et leurs objections, à raisonner, à critiquer, etc.

Ces habiletés intellectuelles fondamentales sont transférables parce que l'élève devient autonome du fait même qu'il est conscient de ce à quoi il s'est exercé. Il connaît non seulement les étapes d'une véritable discussion, mais il en connaît aussi les cheminements logiques. Conscient que l'argumentation diffère selon le type de questions à débattre, conscient des opérations mentales inhérentes à la pratique de quelques discours argumentatifs types, l'élève peut les reproduire, les adapter à tout sujet portant à discussion.

La maîtrise de la compétence à argumenter rationnellement fait de l'élève un être plus tolérant, prêt au dialogue et à la discussion, plus critique et moins enclin aux idées toutes faites et aux préjugés de toute nature. On comprendra donc que *Apprendre à argumenter* tout en étant d'abord un outil pédagogique, est aussi une pierre à l'édification d'une démocratie plus vivante.

Non seulement est-il possible d'apprendre à argumenter rationnellement à des élèves de niveau collégial, mais cet enseignement est éminemment souhaitable.

SCHÉMA DU DÉVELOPPEMENT D'UN ARGUMENT PRAGMATIQUE

POSITION ÉVALUATIVE

Les nouvelles techniques de reproduction sont néfastes pour l'espèce humaine...

Clarification

L'insémination artificielle, la fécondation *in vitro*, les diagnostics prénatal et préimplantatoire et le tri des spermatozoïdes sont les principales de ces techniques.

Critère d'évaluation

Pour nous, est néfaste ce qui entraîne la destruction de la vie humaine pour satisfaire à des caprices, c'est-à-dire à des goûts et des envies arbitraires.

Première étape: clarification de l'énoncé

La clarification de l'énoncé d'un argument pragmatique comporte deux éléments. On procède:

- **en définissant et en illustrant le ou les termes clés.** Préciser la signification des mots, puis donner des exemples permet toujours au lecteur de situer les faits invoqués.

Dans notre exemple, Sophie définit ce que signifie « sélection génétique ».

- **en mettant en évidence la relation logique « cause-effet ».** L'explicitation de la relation causale consiste à faire ressortir comment l'effet (bénéfique ou néfaste) invoqué dans l'argument résulte du phénomène évalué dans la position. Si l'on est incapable de montrer comment le phénomène évalué engendre et cause l'effet invoqué, l'argument ne tient plus et la position n'est pas validée.

Dans notre exemple, Jean-Paul ne sait pas que les nouvelles techniques de reproduction engendrent, permettent, rendent possible la sélection génétique. Sophie lui explique comment les unes causent l'autre.

Deuxième étape: lien de validation

Établir le lien de validation entre un argument pragmatique et une position évaluative consiste à expliquer que l'effet invoqué dans l'argument est conforme au critère d'évaluation donné pour définir le terme évaluatif de la position.

Sophie, dans notre exemple, applique à la sélection génétique le critère qui lui avait servi, dans la position, à préciser ce qu'elle entendait par « néfaste ». Elle fait la preuve que la sélection génétique correspond au critère de son évaluation : elle détruit la vie pour des caprices personnels.

ÉNONCÉ

PARCE
OU'

DÉVELOPPEMENT

ARGUMENT PRAGMATIQUE

elles permettent la sélection génétique.

Clarification

- **La sélection génétique** est la fabrication et l'élimination d'êtres humains en fonction de leur conformité à un modèle de perfection humaine relevant de valeurs, voire de fantasmes propres à chacun ou à une collectivité.

- **Les nouvelles techniques de reproduction permettent la sélection génétique.** En effet, les diagnostics prénatal et préimplantatoire rendent possibles le tri et l'élimination des fœtus qui présentent des anomalies même bénignes (becs-de-lièvre, pieds-bots, etc.)

Lien de validation

Cette sélection détruit la vie humaine pour des caprices, ce qui correspond à notre critère pour définir « néfaste ».

En effet, la grossesse est aujourd'hui un processus purement biologique et chimique qu'on interrompt pour satisfaire les parents: les médecins agréent le souhait des parents d'avoir des enfants « parfaits », conformes aux normes de leur environnement culturel ou à leurs préférences esthétiques.

Conclusion

Il est donc justifié d'affirmer que les nouvelles techniques de reproduction sont néfastes pour l'humanité.

Troisième étape: conclusion

Puisqu'on a pu montrer que l'un des effets principaux du phénomène évalué dans la position est néfaste ou bénéfique, on est en droit dans une argumentation pragmatique de conclure que ce phénomène est néfaste ou bénéfique, selon le cas. On transporte la connotation négative ou positive de l'effet sur le phénomène qui en est la cause. Même si le lecteur ne partage pas la position, il est obligé d'admettre son acceptabilité parce qu'elle est rationnellement fondée. Il s'agit tout simplement de réitérer la position.

Ainsi, Sophie, après avoir montré que la sélection génétique est néfaste, peut conclure que les nouvelles techniques de reproduction, leur cause, sont également néfastes.

ÉNONCÉ

DÉVELOPPEMENT

EXEMPLE SCHÉMATISÉ

POSITION (évaluative)

Les nouvelles techniques de reproduction nous semblent plutôt néfastes pour l'espèce humaine...
(Est néfaste ce qui entraîne la destruction de la vie humaine pour satisfaire des caprices, c'est-à-dire des goûts et des envies arbitraires.)

Le phénomène A est néfaste... (néfaste étant défini en fonction du critère pragmatique X).

JUSTIFICATION

ARGUMENT (pragmatique)

...parce que les nouvelles techniques de reproduction permettent la sélection génétique
(ce qui entraîne la destruction de la vie humaine pour satisfaire des caprices).

...parce que le phénomène A engendre un effet B jugé néfaste, c'est-à-dire conforme au critère d'évaluation X.

OBJECTION À LA SUFFISANCE DE L'ARGUMENT

Oui, mais certains objecteront que les nouvelles techniques de reproduction permettent aussi la prévention et la guérison de maladies et de malformations graves avant la naissance
(ce qui n'entraîne pas la destruction de la vie humaine, mais sa sauvegarde et sa qualité).

Oui, mais certains objecteront que le phénomène A engendre aussi un effet C jugé bénéfique, c'est-à-dire non conforme au critère d'évaluation X.

RÉPONSE À L'OBJECTION

- Première façon

Certes, mais les nouvelles techniques de reproduction permettent aussi le choix des sexes
(ce qui entraîne la destruction de la vie humaine pour satisfaire des caprices).

Certes, mais le phénomène A engendre de plus un effet D jugé néfaste, c'est-à-dire conforme au critère d'évaluation X qui s'ajoute à l'effet néfaste B invoqué dans l'argument.

Ou

- Deuxième façon

Certes, mais le danger que représente la sélection génétique l'emporte sur les bienfaits de la prévention des maladies et des malformations graves, parce qu'elle ouvre la porte à des pratiques qui menacent l'intégrité de toute l'espèce humaine, alors que les maladies génétiques ne concernent que quelques individus.

Certes, mais l'inconvénient de l'effet néfaste B l'emporte sur l'avantage de l'effet bénéfique C de l'objection parce que l'effet B, contrairement à l'effet C:

- ou entraîne tel effet jugé néfaste au nom de telle valeur;
- ou ne respecte pas telle valeur fondamentale.

Les seuls énoncés de l'objection et de la réponse ne suffisent pas en général à faire comprendre au lecteur les raisonnements qui les lient à l'argument et les lient entre eux. Il faut les développer. Les tableaux suivants donnent les phrases clés de ces raisonnements.

a) Développement de l'objection

POSITION ÉVALUATIVE

Les nouvelles techniques de reproduction sont néfastes pour l'espèce humaine (est néfaste ce qui entraîne la destruction de la vie humaine pour satisfaire des caprices, c'est-à-dire des goûts et des envies arbitraires)...

ARGUMENT PRAGMATIQUE

...parce qu'elles permettent la sélection génétique, ce qui est néfaste.

Première étape: clarification de l'énoncé

L'objection à un argument pragmatique est, comme lui, un effet du phénomène évalué dans la position. On en clarifie le sens:

- en donnant les définitions nécessaires, et en illustrant avec des exemples. Ici, on donne la définition de « grave ».
- en mettant en évidence la relation logique « cause-effet »: le phénomène évalué dans la position entraîne l'effet invoqué dans l'objection.

Dans notre exemple, on montre comment concrètement, faits à l'appui, les nouvelles techniques de reproduction entraînent la prévention et la guérison de certaines maladies et malformations graves.

Deuxième étape: lien de l'objection avec l'argument

On montre ensuite que le nouvel effet invoqué dans l'objection affaiblit le poids de l'effet invoqué dans l'argument parce qu'il fait contre-poids à celui de l'argument. Alors que celui de l'argument correspond aux critères définissant « néfaste », celui de l'objection va à leur contre; c'est au contraire un effet bénéfique.

Dans notre exemple, on fait ressortir le fait que la prévention et la guérison de maladies graves ne correspondent pas à nos critères pour définir « néfaste ». Autrement dit, on affaiblit l'argument invoquant l'effet néfaste qu'est la sélection génétique en montrant que d'autres effets, mais ceux-là bénéfiques, découlent aussi des nouvelles techniques de reproduction.

Troisième étape: conclusion

La suffisance de l'argument ayant été discréditée, la pensée se voit obligée de conclure qu'il est impossible, à ce stade de l'argumentation, d'admettre la validité de la position.

Comment développe-t-on une objection à un argument pragmatique?



OBJECTION

Oui, mais certains objecteront que ces nouvelles techniques permettent aussi la prévention et la guérison de certaines maladies et malformations graves.

ÉNONCÉ

Clarification

- Une maladie ou une malformation grave. c'est une affection ou une anomalie qui empêche une vie autonome, qui produit une souffrance perpétuelle, ou qui est mortelle à court terme.
- Et ces nouvelles techniques permettent la prévention et la guérison de certaines maladies et malformations graves.
 - Le diagnostic prénatal permet déjà aujourd'hui de prévoir et d'enrayer des maladies comme la myxœdème congénitale et le cancer de la glande thyroïde.
 - Des recherches démontrent que l'introduction de gènes d'insuline, d'hormone de croissance ou d'interféron humain dans un « œuf » humain pourrait permettre de guérir des diabétiques, des nains, des cancéreux en puissance.

DÉVELOPPEMENT

Lien de l'objection avec l'argument

L'existence de ces effets bénéfiques des techniques de reproduction affaiblit l'argument invoquant l'effet néfaste qu'est la sélection génétique. En effet, la prévention et la guérison de certaines maladies et malformations graves ne sont pas néfastes. c'est-à-dire qu'elles ne détruisent pas la vie pour des caprices liés à des goûts ou à des envies arbitraires. Au contraire, elles sauvent des vies, redonnent la santé et assurent des vies « normales », c'est-à-dire que ceux qui les utilisent visent des buts humanitaires.

Conclusion

Puisqu'elles n'entraînent pas que des effets néfastes, mais aussi des effets bénéfiques, il est donc difficile de conclure que les nouvelles techniques de reproduction sont néfastes pour l'espèce humaine.

b) Développement de la réponse à l'objection

Dans l'exemple schématisé de la page 198, nous proposons deux façons de répondre à l'objection.

POSITION

Les nouvelles techniques de reproduction sont néfastes pour l'espèce humaine (est néfaste ce qui entraîne la destruction de la vie humaine pour satisfaire des caprices).

ARGUMENT PRAGMATIQUE

Les nouvelles techniques de reproduction permettent la sélection génétique, ce qui est néfaste.

OBJECTION

Oui, mais elles permettent aussi la prévention et la guérison de maladies graves, ce qui est bénéfique.

Première étape: clarification de l'énoncé

La réponse à une objection à un argument pragmatique est, comme elle, un effet du phénomène évalué dans la position. On procède donc de la même façon pour en clarifier le sens:

- *en définissant le ou les termes clés.* Ici, on définit ce que nous entendons par « choix des sexes »;
- *en mettant en évidence la relation logique cause-effet* qui unit l'effet invoqué et le phénomène évalué dans la position. Ainsi, nous montrons que le choix des sexes est effectivement un effet des nouvelles techniques de reproduction.

Deuxième étape: lien de la réponse avec l'objection

Il faut ensuite montrer en quoi cette réponse affaiblit la portée de l'objection. Il s'agit d'expliciter que le nouvel effet invoqué va à l'encontre de celui présenté comme objection parce qu'il correspond aux critères d'évaluation, et de ce fait s'ajoute à celui invoqué dans l'argument.

Dans notre exemple, il faut donc faire valoir que le choix des sexes est néfaste dans la mesure où il détruit la vie pour des caprices, c'est-à-dire des goûts et des envies arbitraires. On minimise ainsi la portée de l'objection qui invoquait un effet bénéfique.

Troisième étape: conclusion

La réponse à l'objection est donc un deuxième argument qui s'ajoute au premier. Il y a plus d'effets en faveur de la position que d'effets en sa défaveur, ce qui permet de conclure à la validité de la position.

Première façon

Nous avons présenté un deuxième effet contraire aux critères donnés pour définir « néfaste ».



RÉPONSE À L'OBJECTION

Certes, mais ces nouvelles techniques permettent, de plus, le choix des sexes.

Clarification

- **Le choix des sexes, c'est la capacité de décider** si l'enfant à naître sera une fille ou un garçon.
- **Et les nouvelles techniques permettent le choix des sexes.** En effet, elles rendent possible:
 - soit, avant la fécondation, le tri des spermatozoïdes féminins et masculins,
 - soit, après la fécondation, par prélèvement des cellules fœtales, la reconnaissance du sexe des embryons, et l'élimination de ceux du sexe non désiré.

Lien de la réponse avec l'objection

Choisir le sexe des enfants affaiblit la portée des avantages de la guérison et de la prévention de certaines maladies graves parce que ce deuxième effet des nouvelles techniques de reproduction est tout aussi néfaste que la sélection génétique. C'est en effet une façon de détruire la vie pour des caprices liés à la culture ou à des préférences personnelles.

Conclusion

Le choix des sexes s'ajoutant à la sélection génétique, il y a, à nos yeux, plus d'effets néfastes que d'effets bénéfiques découlant des nouvelles techniques de reproduction, c'est pourquoi nous estimons qu'elles sont néfastes pour l'espèce humaine.

ÉNONCÉ

DÉVELOPPEMENT