

**Identification et analyse des besoins langagiers en FOS; cas des apprenants-infirmiers de l'institut de la santé publique Isp de Tiaret**



**Identification and analysis of language needs in French for Specific Purposes: Case of Apprentice Nurses at the Public Health Institute in Tiaret**

**NOUREDINE Djamaleddine**

Université Ibn Khaldoun-Tiaret,(Algérie),djamaleddine.nouredine@univ-tiaret.dz

**Résumé:**

Notre travail de recherche s'intéresse aux difficultés langagières rencontrées par les apprenants-infirmiers de la santé publique de la première année de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret et tente d'analyser leurs besoins et attentes langagiers. En suivant une démarche ingénierique selon les étapes du programme, nous avons essayé de trouver des éléments de réponse à la problématique de recherche qui s'interroge sur les principales difficultés qui devraient entraver les démarches d'enseignement-apprentissage en matière de langue de spécialité.

**Mots clés:** difficultés langagières; démarche ingénierique; besoins et attentes; FOS.

**Summary:**

Our research work focuses on the language difficulties encountered by first year public health nurse trainees at the National Institute of Paramedical Higher Education in Tiaret, and attempts to analyze their language needs and expectations. By following an engineering approach in accordance with the stages of program, we have tried to find elements of response to the research problematic which questions the main difficulties that should hinder the teaching-learning approaches in the field of specialized language.

**Keywords:** Language difficulties; engineering approach; needs and expectations; French for specific Purposes

## 1. INTRODUCTION

Le paysage linguistique en Algérie, depuis son indépendance, a connu une évolution erratique quant à la place que devraient occuper les langues dans le système linguistique à savoir l'arabe classique, le français et l'anglais.

Cette situation a généré un conflit impliquant les principaux acteurs du domaine ; ceux adeptes d'un enseignement arabisé sous prétexte de préserver l'identité nationale et lutter contre la dépendance linguistique et culturelle, et ceux qui appellent à une ouverture vers un enseignement plurilingue prenant en considération les changements que connaît le monde aujourd'hui dans tous les domaines y compris l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

En dépit de la politique d'arabisation, la langue française a occupé et occupe une place importante dans le système éducatif algérien où elle est enseignée depuis la troisième année primaire comme première langue étrangère, de plus elle reste la première langue d'enseignement à l'université pour les disciplines scientifiques et techniques telles que la biologie, la médecine, l'agronomie ou l'informatique, etc. En outre, et mis à part l'apprentissage de la langue spécialisée, les apprenants des instituts supérieurs, sont confrontés tout au long de leur cursus à réaliser certaines tâches académiques en langue française, ce qui nécessite de la part des enseignants de français un intérêt particulier sur ce qui est connu aujourd'hui par l'appellation du français sur objectifs spécifiques (FOS). Dans cette optique, notre travail de recherche s'intéresse aux problèmes linguistiques (compréhension et production de l'écrit) rencontrés par les apprenants-infirmiers de la santé publique, ces problèmes peuvent avoir des répercussions négatives sur le niveau général des apprenants dans leur spécialité.

Dans cette contribution, nous essayerons de trouver des éléments de réponse à la question principale : quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants- infirmiers de la santé publique en matière de langue étrangère ?

La principale difficulté des apprenants réside-t-elle dans la maîtrise du vocabulaire spécifique et la terminologie du domaine du paramédical, ou bien dans le lexique général de la langue ?

Quels sont les principaux besoins et attentes des apprenants-infirmiers de la santé publique en matière de la langue générale ?

## 2. Historique du français sur objectif(s) spécifique(s)

Le début de l'apprentissage du français sur objectifs spécifiques remonte aux années 1920 avec la parution du premier manuel d'un français spécialisé, il s'agit d'un ouvrage intitulé « *règlement provisoire du 7 juillet pour l'enseignement du français aux militaires indigènes (1927)* »<sup>1</sup>, le français enseigné dans ce manuel

---

1 – Poulot, B. (2011). *L'enseignement du français aux troupes coloniales en Afrique*. Revue historiques des armées, (265), 14-23.

est appelé le Français militaire, il ne s'agit pas donc d'apprendre le français mais un bagage réduit de mots et d'expressions précis dans le but de doter les apprenants militaires certaines compétences langagières facilitant la communication avec leurs supérieurs, mais aussi, en revenant à leurs pays, ont la mission de faciliter les relations des indigènes avec l'administration française. Cet apprentissage s'est focalisé surtout sur l'oral.

### **2.1 Le français de spécialité**

Le terme français de spécialité a été utilisé pour la première fois aux années 1950 par les lexicologues. Le dictionnaire de didactique définit ce terme comme étant « *une expression générique désignant les langues qui impliquent la transmission d'une information relevant d'un champ d'expérience particulier* » (Galisson& Coste, 1976, p. 511).

### **2.2 Le Français Scientifique et Technique (FST)**

Vers les années 1950-1960 et dans le but de consolider la place de la langue française face à l'émergence et au déploiement d'autres langues sur la scène internationale, les autorités politiques françaises ont instauré une nouvelle politique linguistique qui vise de nouveaux publics étrangers susceptibles d'utiliser le français notamment dans les domaines scientifiques et techniques, dans ce contexte Holtzer, G. (2004) affirme « *La désignation FST résulte d'une décision politique datant de la fin des années 1950, prise dans un contexte de défense des intérêts économiques de la France, dont les ex colonies françaises.* ». (P. 15). L'enseignement du FST a visé un public d'adultes ayant reçu une formation scientifique dans leur langue maternelle, c'est-à-dire un public d'experts dans leurs domaines de spécialité, Moirand, S et Peytard, J (1992) indiquent que « *le français scientifique et technique intervient pour permettre aux étudiants étrangers de disposer d'un vocabulaire précis pour se documenter au faire connaître leurs travaux* ». (p. 123).

### **2.3 Le Français Instrumental (FI)**

Ce type de français de spécialité est apparu en Amérique latine dans les années 1970 dans le but de mettre l'enseignement au service du développement technique et scientifique, « *l'adjectif « instrumental » véhicule l'image d'une langue objet, d'une langue outil permettant d'exécuter des actions langagières dans une visée pratique et une sorte de transparence des messages* ». (Holtzer, 2004, p. 13), il accorde une importance particulière à la lecture des textes spécialisés, dans ce sens Apuèle et Alvarez (1977) le définissent ainsi « *c'est l'enseignement du français langue étrangère à des étudiants qui, sans se spécialiser en français, doivent avoir accès, en général dans leurs pays, à des documents écrits de caractère informationnel* » (p. 101).

Le Français Instrumental prend en considération les publics auxquels il adresse des textes spécialisés ce qui favorise sa diffusion, le centre d'intérêt de sa

pratique pédagogique était la lecture qui prenait une place importante par rapport aux tendances pédagogiques traditionnelles qui étaient basées sur la grammaire et la traduction, cet enseignement considère l'apprentissage du français comme un moyen et un instrument facilitant l'accès aux textes de spécialité et non un objectif en lui-même.

#### **2.4 Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS)**

Le Français Sur Objectifs Spécifiques (FOS) trouve ses origines dans les travaux de Hutchinson et Waters et leur fameux ouvrage *English for Specific Purposes* (1987), il commence à gagner du terrain à partir des années 1990 en s'intéressant aux besoins des apprenants qui sont souvent des adultes et des professionnels voulant suivre des formations ciblées en fonction de leur temps limité consacré à l'apprentissage et leurs besoins liés aux divers domaines de spécialité qui déterminent en quelque sorte les contenus et les méthodes de l'enseignement de cette approche. Cuq. J. P. (2003) définit le FOS comme étant « né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures » (p. 109).

#### **2.4 Le Français Sur Objectifs Universitaires (FOU)**

C'est une branche du FOS inventée dans les milieux didactiques et qui vise à développer des compétences langagières, méthodologiques ou encore disciplinaires chez les étudiants universitaires ayant la langue française comme langue d'enseignement.

L'objectif du FOU est d'aider les étudiants à acquérir certaines connaissances concernant les études universitaires comme la prise de notes durant les cours magistraux, la technique de résumer un texte, faire une synthèse de documents, rédiger une introduction d'un exposé, etc.

### **3. Les spécificités du FOS**

Branche du Français Langue Étrangère (FLE), le FOS se distingue par certaines spécificités et caractéristiques qui doivent être prises en compte lors de l'élaboration des activités didactiques pour garantir l'efficacité de toute action de formation dans ce domaine.

#### **3.1 La diversité des publics**

Les publics du FOS sont au nombre de trois catégories principales : professionnels, étudiants et émigrés.

##### **3.1.1 Les professionnels**

Cette catégorie concerne tous les domaines professionnels (affaires, médecine, tourisme, etc.), ces professionnels veulent apprendre du FOS pour pouvoir communiquer dans des situations exigeantes au milieu de travail.

##### **3.1.2 Les étudiants**

Ce sont souvent des étudiants non-francophones voulant poursuivre leurs études en français, ils peuvent s'inscrire, soit dans une université francophone, soit dans une filière francophone dans leurs pays.

### **3.1.3 Les émigrés**

Ce sont des étrangers qui viennent s'installer dans un pays francophone avec l'objectif de trouver un créneau professionnel qui leur permettra d'améliorer leur niveau de vie ou du moins d'avoir une rémunération supérieure à ce qu'ils pourraient attendre dans leur pays d'origine.

### **3.2 Les besoins langagiers des apprenants**

Les apprenants du FOS ne cherchent pas à apprendre *LE* français mais plutôt *DU* français pour agir professionnellement, dans ce sens Lehmann, D. (1993) précise ceci : « *se demander ce que des individus ont besoin d'apprendre, c'est poser implicitement qu'ils ne peuvent pas tout apprendre d'une langue, donc que des choix doivent être opérés* » (p. 116), d'où la nécessité d'analyser les besoins de ces publics en vue d'élaborer des cours spécifiques pour chaque domaine professionnel.

### **4. Hypothèses et démarches de recherche**

Pour répondre à toutes ces questions nous émettons l'hypothèse suivante : la principale difficulté des apprenants-infirmiers de la santé publique réside dans la compréhension et la production de l'écrit de la langue générale à travers laquelle ils apprennent leur spécialité.

Les difficultés rencontrées dans leur domaine de formation pourraient être générées des difficultés de maîtrise des points de la langue (grammaire, orthographe, syntaxe).

Pour vérifier la validité de ces hypothèses, les confirmer ou les infirmer, nous proposons à un groupe d'apprenants un questionnaire et un test de niveau pour connaître leur besoins langagiers, à la lumière des résultats du questionnaire et de test de niveau proposés nous proposons des activités didactiques de soutien, ensuite nous leur préparons un test d'évaluation sous forme d'exercices à travers lesquels nous vérifions l'efficacité de l'ingénierie de la formation sur l'apprentissage du français.

### **5. La démarche ingénierique**

#### **5.1 Le contexte de l'enquête**

L'enquête de notre travail de recherche s'est déroulée au niveau de l'Institut National de Formation Supérieure Paramédicale de Tiaret à la fin du mois de février, c'est-à-dire au début du deuxième semestre.

#### **5.2 Le public ciblé par l'enquête**

Pour obtenir un diplôme d'Infirmier de Santé Publique (ISP), les apprenants doivent accomplir une formation de trois ans conclus par un stage pratique au niveau de l'hôpital public, la formation se divise en six semestres, les apprenants ont huit modules chaque semestre, tous dispensés en français et nous avons remarqué que le français langue générale comme module est enseigné seulement en première année sous le nom remédiation linguistique.

Pour notre recherche nous avons choisi de travailler avec la promotion de première année qui comporte soixante apprenants, 39 filles et 21 garçons dont

l'âge varie entre 18 et 25ans, les apprenants sont tous des bacheliers issus des filières scientifiques au lycée, ces étudiants sont répartis en deux groupes, nous en avons choisi un pour notre enquête dont le nombre d'apprenants est 30, 21 filles et 9 garçons. Nous exposons une description du test de positionnement et de présentation de notre dispositif didactique mis en place au profit de notre groupe de recherche, l'analyse des résultats obtenus des exercices de l'évaluation de la séance que nous avons présentée sous forme de tableaux et graphiques facilitant la lecture des chiffres et données collectés pour vérifier les acquis des apprenants en matière de terminologie médicale, le texte que nous leur avons soumis, suivies du bilan et discussion des résultats obtenus de l'ensemble de la partie pratique.

### 5.3 Présentation des séances du travail

Dans le but de mettre l'accent sur l'apport d'une démarche ingénierique sur l'enseignement/apprentissage de la langue française précisément le lexique médical chez les apprenants de la première année, nous proposons une activité à notre groupe de travail composé de trente apprenants, il s'agit d'un texte<sup>1</sup> d'un niveau plutôt accessible pour ce genre de situations distribué aux apprenants.

Les apprenants sont sollicités à lire le texte pour répondre aux questions<sup>2</sup> qui y sont annexées dans une durée d'une heure, l'objectif est de connaître le niveau de compréhension d'un document écrit.

### 6.1 Analyse des résultats

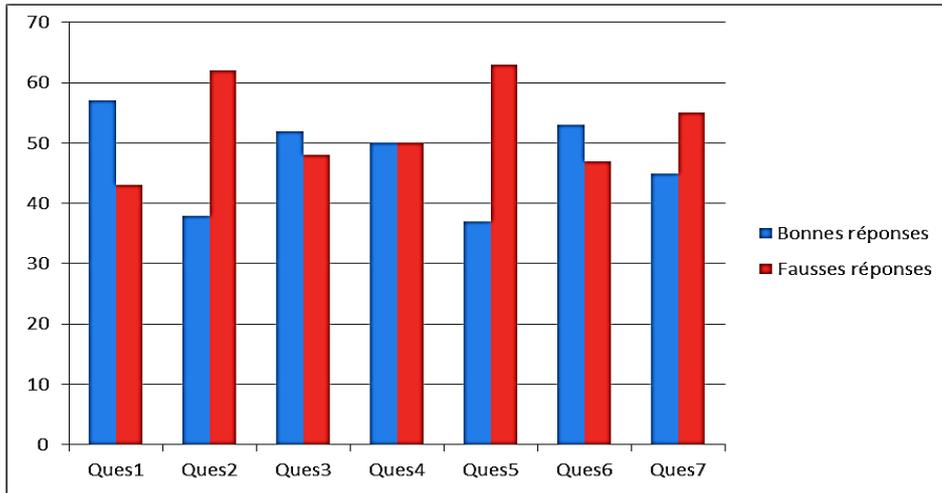
Tableau 1 : test de niveau

	Réponses correctes	pourcentage	Réponses incorrectes	pourcentage
Question 1	17	57%	13	43%
Question 2	23	38%	37	62%
Question 3	47	52%	43	48%
Question 4	15	50%	15	50%
Question 5	11	37%	19	63%
Question 6	16	53%	14	47%
Question 7	68	45%	82	55%

1 Annexe1. P13

4Annexe2.P14

Figure 1 : Taux de bonnes et mauvaises réponses.  
Grille d'évaluation<sup>1</sup>



<sup>1</sup> Grille d'évaluation Delf.A2.

**Grille d'évaluation de la production écrite**

	<i>Nombre</i>	<i>Pourcentage</i>
<b>Respect de la consigne</b> Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	<b>12</b>	<b>40%</b>
<b>Capacité à exprimer sa pensée</b> Peut présenter ses idées, ses sentiments et ou ses réactions et donner son opinion.	<b>6</b>	<b>20%</b>
<b>Cohérence et cohésion</b> Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	<b>8</b>	<b>26.67%</b>
<b>Étendue du vocabulaire</b> Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur le sujet courant.	<b>5</b>	<b>16.67%</b>
<b>Maîtrise du vocabulaire</b> Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	<b>9</b>	<b>30%</b>
<b>Maîtrise de l'orthographe lexicale</b> L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	<b>11</b>	<b>36.67%</b>
<b>Degré d'élaboration des phrases</b> Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	<b>9</b>	<b>30%</b>
<b>Choix des temps et des modes</b> Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	<b>7</b>	<b>23.33%</b>
<b>Morphosyntaxe – orthographe</b> Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	<b>8</b>	<b>26.67%</b>

**6.2 Commentaires et interprétations**

Selon les données, pour la première question (donnez un titre au texte), 17 réponses correctes sur 30 possibles, soit un taux de 57% ; concernant la deuxième question (à quoi renvoie le pronom y), seulement 23 réponses correctes sur 60 possibles, soit un taux de 38%, ce qui signifie que la plupart des apprenants ont des difficultés à utiliser le pronom y ; concernant la troisième question qui porte sur la compréhension, 47 réponses correctes sur 90 possibles, soit un taux de 52%, de même pour la quatrième question qui concerne l'utilisation du conditionnel où 15 réponses sur 30 possibles sont correctes, soit un taux de 50% ; pour la cinquième question qui porte elle aussi sur la compréhension seulement 11 réponses sur 30 possibles sont correctes, soit un

taux de 37%, cette question indique que le niveau de compréhension des apprenants peut parfois descendre au-dessous du niveau moyen ; pour la sixième question qui porte sur la signification d'un mot dans le texte, 16 réponses sur 30 possibles sont correctes, soit un taux de 53% ; quant à la septième question qui consiste à trouver la nature grammaticale des mots soulignés, le taux de réussite revient à la baisse pour atteindre 45%, soit 68 réponses correctes sur 150 possibles expliquant une fois de plus la difficulté des apprenants concernant la grammaire de la langue ; pour la dernière question qui a pour objectif de tester la qualité des productions écrites des apprenants dont les résultats sont présentés dans la grille d'évaluation de l'écrit, nous avons choisi d'en mentionner quelques remarques dans la mesure où il est difficile de la représenter par des données chiffrées précises : la première remarque à attirer l'attention c'est que la question a été délaissée dans 11 copies sur 30, quelques réponses ne dépassent pas les cinq à six lignes et parfois des phrases copiées tout entières du texte, à noter également la présence des erreurs de la langue (grammaire et orthographe) dans presque la plupart des copies, toutes ces remarques ne font qu'expliquer les difficultés dont souffrent les apprenants-infirmiers de la santé publique par rapport à la langue générale d'apprentissage à savoir le français.

#### **6. Conclusion**

La réalisation de ce travail expérimental nous a permis d'avoir une idée globale sur les difficultés langagières rencontrées par les apprenants et la situation de l'enseignement du français médical dans un domaine assez intéressant, en l'occurrence, le paramédical.

les exercices d'évaluation et l'analyse des réponses obtenues ont pour objectif de voir le degré d'efficacité d'une démarche ingénierique sur l'apprentissage du français et de voir de plus près les principales difficultés des apprenants ainsi que leurs besoins et attentes langagiers concernant la langue française comme langue d'enseignement.

L'analyse des résultats obtenus des séances présentées et des exercices d'évaluation nous ont montré que le problème des apprenants ne réside pas forcément dans le lexique de spécialité dans la mesure où la plupart des apprenants ont pu déduire la signification des termes et expressions de leur spécialité après la mise en place d'un dispositif didactique de formation, néanmoins, le problème de la langue, (fautes de grammaire et d'orthographe ou même un problème de vocabulaire qui réduit le niveau de compréhension), apparait comme une évidence à prendre en considération dans toute intention de réforme ou de remédiation en faveur de ces apprenants.

Une autre remarque à retenir est l'écart qui existe entre le français enseigné pendant le cursus scolaire et le français enseigné dans la formation paramédicale, en effet, les apprenants ont reçu tout leur enseignement scolaire par la langue arabe, le français n'est qu'une matière comme les autres, alors que dans la formation paramédicale le français devient une langue d'enseignement

pour tous les modules, ce changement de statut de langue n'est pas sans conséquences et influence le niveau général des apprenants.

## 7. Bibliographie

- Alvarez, G. & Aupècle, M. (1977). *Français instrumental et français fonctionnel*, 101. Montréal: AUPELF.
- Ardouin, T. (2003). Des catégorisations de l'ingénierie de la formation à la naissance de l'archipel.
- n.d, *Master 1 SIFA*. Université de Lorraine.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation*. (é. DUNOD, Éd.) Paris.
- Carras C. (2011). Conception de programmes pour publics non francophones. Poitiers-Futuroscope : CNED.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Cuq, J.-P. (dir.) (2003) : *Le dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé international.
- Cuq, J.-P. & Gruca, I. (2003) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : PUG.
- Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France: Hachette. Gillet, P. (1998). *Pour une écologie du concept de compétence*. *Éducation permanente n° 135/1998-2*.
- Gillet, P. (1998). *Pour une écologie du concept de compétence*. *Éducation permanente n° 135/1998-2*.
- Holtzer, G. (2004). Du français fonctionnel au français sur objectifs, histoire des notions et des pratiques. *Le Français sur objectifs spécifiques : de la langue aux métiers, Le français dans le monde*, 8-24.
- Khan, G. (1990). Un manuel pour l'enseignement du français aux militaires indigènes. In BEACCO, J.-C, & LEHMANN, D.(dir) *Publics spécifiques et communications spécialisées*, 97-103. Hachette.
- Le Boterf, G. (1990). *L'ingénierie et l'évaluation de la formation, édition d'organisation*. paris.
- Le Boterf, G. (1998). *Évaluer les compétences. Quels jugements ? Quels critères ? Quelles instances ?*
- *Éducation permanente n° 135/1998-2*.
- Le Boterf, G. (1999). *Les défis posés à l'ingénierie de formation et à la production des expertises collectives. Quelles évolutions prendre en compte ? Quelles conséquences pratiques ? Journée d'étude : Ingénierie des dispositifs de formation à l'international*. pp. 1, 2.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette. Lerat, P. (1995). Les langues spécialisées. *Linguistique nouvelle*. Paris: PUF.
- Mangiante, J.M. (2006). *Vers une ingénierie de formation en français langue professionnelle*. In Apprendre le français dans un contexte professionnel. Actes de rencontres de DGLF.
- Mangiante, J.M. et Parpette C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Meignant, A. (2006). *Manager la formation*. (E. Liaisons, Éd.) Paris.

- Moirand, S., & Peytard, J. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
- Perrenoud, P. (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances. L'énigme de la compétence en éducation*.
- Porcher, L. (1976). Monsieur Thibaut et le bec Bunsen. *Études de linguistique appliquée*(23), 6-17.
- Qotb, H. A. (2008). *Vers une didactique du français sur objectifs spécifiques médié par internet*. Paris: Hachette.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Richterich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- Sebane, M. (2011). *FOS / FOU : Quel « français » pour les étudiants algériens des filières scientifiques ? Synergies monde*(8), pp. 375-380.
- Richterich, R. (1985). *Besoins Langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris : Hachette.
- Toumi, H. (2009). *Stratégies d'évaluation formative pour une meilleure maîtrise de la production écrite*. In *Les Langues Modernes*, n° 4.
- Wittorski, R. (2012). *Analyse du travail et production des compétences collective ; par Christophe Parmentier ; ingénierie de la formation* (éd. 2édition EYROLLES).

## **8. Annexes**

### **a. Le texte proposé**

Cloner des plantes, personne n'y voit de mal. Le clonage des animaux nous dérange un peu plus, mais on cesse d'y penser dès qu'on parvient à dépasser son anthropomorphisme\* car c'est bien l'idée du clonage de l'homme qui fait peur. Pourquoi ?

« Depuis plusieurs années, nous assistons à la naissance d'une nouvelle utopie\* », dit Lucien Sfez, professeur de sciences politiques à la Sorbonne, celle d'une « santé parfaite », d'un corps à jamais purifié de ses mauvais gènes, vivant sur une planète aux équilibres parfaitement contrôlés, un corps immortel ou, du moins, vivant toujours plus vieux mais en pleine santé. Un corps qui retrouverait la pureté d'Adam avant la chute. Dans la logique de cette utopie, le clonage d'un individu génétiquement parfait serait une sorte d'aboutissement, l'achèvement de la maîtrise de l'homme sur la nature, but que la science et la technique se sont assigné depuis leur naissance. Pure fiction, certes, mais la communauté scientifique, y travaille très concrètement. La fascination est grande, les enjeux économiques sont énormes. La sécurité sociale ne peut que souhaiter le triomphe de la médecine prédictive, qui empêcherait la naissance de trop d'individus à risque.

Qu'est-ce- qui nous retient donc d'adhérer sans réserve à ce projet ? Est-ce le sentiment confus d'être en présence d'une vision totalitaire de l'homme – et du monde – d'autant plus ambiguë qu'elle est « objectivement » bonne pour la santé ? Pour Lucien Sfez, « l'interdit qui pèse sur le clonage de l'homme est avant tout religieux. » Derrière toute position humaine se cache une position religieuse. Malgré les apparences, la religion est restée très forte. Seul Dieu peut créer la vie, ou donner la mort. Qui s'aventure à usurper ce pouvoir s'expose à la colère divine.

Le clonage n'est pas seulement la transgression d'un interdit divin. Ses conséquences bouleversent les fondements de la société. « Au niveau anthropologique, on ne sait plus si le clone est le fils ou le frère de l'original, ce qui anéantit la notion même de filiation. C'est la fin de la famille engendrée, portant la fin de l'interdit de l'inceste et de la loi du père. »

Le clonage signifierait-il la fin de la société humaine ? « Oui, parce qu'il n'en resterait qu'un conglomérat\* d'individus identiques. Mais on peut tempérer ce pessimisme : le clone et l'original peuvent ne pas être semblables puisque les êtres vivants sont malléables, influencés par l'environnement jusqu'au plus profond de leur corps ». **Sciences et Vie N° 956, mai 2007, p. 96.**

### b. Les questions

1- À quoi renvoie chacun des pronoms soulignés ?

« Personne n'y voit de... »

« On cesse d'y penser... »

2- faites correspondre les expressions ci-dessous aux mots suivants : toléré– admis– effrayant Le clonage des plantes → .....

Le clonage des animaux → .....

Le clonage humain → .....

3- « ...la médecine prédictive qui empêcherait la naissance... » Qu'exprime le conditionnel dans cette phrase ?

-Un souhait ?

-Une éventualité? -

-Une certitude ?

- Recopiez la bonne réponse.

4- Le clonage humain parfait reste, selon le texte, un projet irréel.

Relevez du texte l'expression qui le montre.

5- « qui s'aventure à usurper ce pouvoir... » Le mot souligné signifie :

a) donner généreusement

b) partager équitablement

c) s'approprier illégalement.

6- « Le clone et l'original peuvent ne pas être semblables puisque les êtres vivants sont malléables, influencés par l'environnement jusqu'au plus profond de leur corps. »

Quelle est la nature de chacun des mots soulignés dans la phrase ?

7- Rédigez un paragraphe d'une dizaine de lignes de ce que vous avez compris du texte.