

## **La pratique et la connaissance de l'ALM dans le monde arabe**

Dans ce chapitre, nous examinons la manière dont l'ALM est pratiqué dans le monde arabe. À la lumière d'un certain nombre de publications dans la littérature, nous analysons la façon dont l'ALM y est abordé, en milieu scolaire ou ordinaire. Nous nous intéressons également à la classification de cette variété : s'agit-il d'une langue « A » ou « B » chez les locuteurs arabophones ? Cette question est posée au regard de son apprentissage, de sa pratique et à travers les différentes opinions et les travaux dans la littérature soulignant la maîtrise insuffisante de l'ALM par les étudiants.

### **L'état de l'enseignement de l'ALM dans le monde arabe**

C. Thiéry (1976 : 54) considère que la langue maternelle, langue « A », est acquise

« par immersion et non pas en suivant un enseignement délibéré. C'est le langage que le jeune enfant élabore en guise de réaction aux sollicitations sonores qui l'entourent. (...). Ce processus peut être renforcé par un enseignement : on 'fait' du français à l'école, mais il s'agit alors surtout d'apprendre à *écrire* le français, ce qui est autre chose ».

Nous notons que cette définition générale ne correspond pas au cas de l'ALM, et notamment en ce qui concerne l'acquisition de la compétence de production (orale en particulier). Abdelqader Alfasi Alfehri (1986 : 20-21) affirme que l'ALM n'est pas une langue « A » acquise, sans apprentissage, au sein de la famille (au niveau cognitif, sensoriel et psychologique). L'enfant n'acquiert pas en effet cette variété hors milieu scolaire comme c'est le cas d'un enfant français ou anglais. Il ne l'apprend pas non plus comme une langue seconde. Sa capacité à parler le dialecte influe fortement dans son acquisition de l'ALM. Selon lui, l'ALM se situe entre la langue « A » et la langue « B ». Au cours de sa scolarité, l'enfant arabe transfère un certain nombre de règles grammaticales du dialecte vers l'ALM.

Taha Hussein (1956 : 2-3) estime que l'ALM n'est pas « entre les mains » des peuples arabes. Cette variété n'est pas maîtrisée par ces derniers. Beaucoup de ceux qui peuvent écrire en ALM ne peuvent pas le parler. D'après lui, de nombreux jeunes arabophones pensent que l'ALM est incapable d'exprimer la vie moderne. Certains trouvent que le dialecte manifeste mieux leur pensée. L'auteur met aussi l'accent sur le « vrai » danger que constitue la mauvaise didactique de l'ALM en général. Il souligne que les méthodes employées pour

l'enseigner sont difficiles et ennuyeuses. Les étudiants aiment cette variété mais détestent son apprentissage (*Ibid.*, 3). Selon lui, les temps ont changé mais l'enseignement de cette langue est resté traditionnel et démodé (méthodes anciennes qui remontent à mille ans).

Quelques dizaines d'années plus tard, Abdo Alrajih (1995 : 88-89) évoque les mêmes symptômes : l'enseignement de l'ALM aux natifs arabes se trouve dans une situation très précaire. Il constitue objectivement un « problème » qui ne peut être nié, qu'il faut affronter et étudier. Il indique que, durant les trois dernières décennies, cet enseignement s'est détérioré. Bien des diplômés arabes ne peuvent ni écrire ni parler en ALM. Pire encore, cette dégradation est devenue la norme. Maîtriser cette variété nécessite toute une spécialité universitaire que peu d'étudiants choisissent (souvent à contre cœur). Par ailleurs, selon l'auteur, l'enseignement de l'ALM à l'université n'est pas meilleur qu'à l'école. L'absence d'une méthodologie scientifique d'enseignement constitue la principale raison de l'affaiblissement de l'ALM.

La question syntaxique illustre parfaitement le dysfonctionnement dans l'enseignement de l'ALM. À titre d'exemple, la majorité des lycéens en Égypte détestent l'apprentissage de la syntaxe car elle est très difficile à comprendre (Alrajih, 1995 : 101). Nous retrouvons ce même phénomène dans tout le monde arabe. La terminologie de la syntaxe arabe est complexe, difficile à appréhender pour de jeunes élèves. Or, pour savoir lire l'ALM, ils doivent comprendre cette syntaxe. C'est là que réside la principale difficulté. Cela peut expliquer le fait que ces mêmes étudiants apprennent plus rapidement l'anglais et le français (Hussein, 1956 : 4-6).

Nader Masawra (2004 : 33-38) soulève d'autres problématiques. Il évoque l'incompétence en matière de pédagogie de certains enseignants qui considèrent que les cours d'expressions orale et écrite ne sont pas importants. En effet, peu de temps est consacré à l'exercice de dissertation. La dictée et l'écriture occupent la majorité du temps des cours. En outre, l'auteur note l'absence d'un cadre administratif adapté qui fournirait les supports éducatifs nécessaires. Les manuels, chargés et redondants, ne permettent pas à l'enseignant de donner des cours d'expression. Pour l'expression orale, le dialecte entrave la pratique de l'ALM à l'extérieur de l'école. Ajoutons que, même à l'école, en dehors du cours d'arabe, les enseignants et élèves communiquent en dialecte. Enfin, l'auteur souligne le facteur social du cadre familial. De manière générale, les familles ne s'emploient pas à acheter des livres,

magazines ou revues à leurs enfants. Pour certaines, l'enfant ne doit pas échanger avec les adultes : ceci l'empêche de s'exprimer librement.

T. Hussein appelle à simplifier l'enseignement de l'ALM et notamment la syntaxe (1956 : 3). Il estime que si l'on ne le simplifie pas, la *mort* de l'ALM et la domination du dialecte local seront inévitables (*Ibid.*, 6). Mais simplifier la syntaxe (l'étude abstraite des structures de la phrase indépendamment de son contexte discursif) est une chose, simplifier son enseignement en est une autre. Pour ce faire, il faudrait utiliser une grammaire pédagogique qui décrirait la syntaxe tout en s'appuyant sur des critères psycholinguistiques, sociologiques et sur des éléments théoriques en science de l'éducation. Or, cette démarche est absente dans les tentatives de réforme de l'enseignement de la syntaxe arabe. Dans l'enseignement de l'arabe, la syntaxe n'est pas le problème. Toute langue a sa syntaxe (Alrajih, 1995 : 102). Les manuels d'enseignement se basent sur des livres de syntaxe existants (en tant que domaine linguistique en soi) dont le contenu n'a rien de pédagogique. De ces sources biaisées pédagogiquement est alors issu un contenu voué à l'échec. Le choix des cours n'est pas adapté à la capacité cognitive des étudiants. A. Alrajih affirme qu'il n'existe pas de recherche réelle sur ce problème dans le monde arabe ni d'études pour un enseignement graduel des règles grammaticales et syntaxiques les plus répandues. Les manuels scolaires comprennent des cours sur des règles qui sont peu utilisées en pratique. Qui plus est, ces règles sont enseignées dans des phrases isolées de leurs contextes d'utilisation. Ainsi, l'ALM reste coupé de la réalité. Les exercices proposés sont mécaniques : l'étudiant peut les réaliser parfaitement sans être capable d'employer cette grammaire pour s'exprimer correctement dans différentes situations (*Ibid.*, 106-108).

Abdullah Laraoui (1982 : 359) considère que le statu quo linguistique dans le monde arabe se paie au prix d'une diglossie (ALM/dialecte) et, en conséquence, d'un analphabétisme. Selon lui, la solution est de moderniser l'ALM, le réformer au niveau grammatical, morphologique, syntaxique et lexicographique. Cela peut mener à une *langue* différente de celle connue aujourd'hui, tout comme l'ALM diffère de l'ALC. Pour cela, une institution de haute qualification gérant des capacités humaines et financières sera nécessaire pour créer un centre spécial de recherche de l'enseignement de l'arabe réunissant des spécialistes en linguistique, psycholinguistique, sociolinguistique et éducation (Alrajih, 1995 : 111).

### III.2 L'oralité de l'arabe

L'oralité étant l'une des principales distinctions faite entre traduction et interprétation, il est important de l'examiner, ici, à travers le discours arabe en interprétation de conférence<sup>51</sup>. Dans cette situation, l'interprète se trouve face à un orateur pouvant prononcer un discours en ALM ou en dialecte (régional ou local).

Comme nous l'avons souligné, en arabe, il est impensable de s'exprimer en dialecte à l'écrit, à quelques exceptions près. Dans les conférences internationales, l'orateur se doit théoriquement de parler en ALM. En effet, d'une part, les dialectes arabes ne permettent pas d'exprimer la culture et les sciences de manière exhaustive. Ils n'expriment que le quotidien. (Al-Didaoui, 2002 : 274). D'autre part, l'ALM assure une meilleure compréhension par les délégués. Il évite aussi toute équivoque susceptible de créer des malentendus entre auditeurs de régions géographiques lointaines (Hatim & Mason, 1990 : 40-42).

Aussi, l'ALM est un facteur d'unification dans le discours arabe. Les divers dialectes régionaux, dont certains ne sont pas compris dans d'autres régions, sont considérés comme une menace pour le développement de l'héritage linguistique fonctionnel (Abdulaziz, 1986 : 20-21)<sup>52</sup>. En pratique, les choses ne sont pas si simples.

L'ALM, enseigné dans le système éducatif de chaque pays arabophone, est utilisé pour l'expression écrite et orale. En revanche, il n'est utilisé par aucun membre de la communauté dans une conversation usuelle. Tareq Naji, (2012 : 42-44) souligne que l'ALM est une langue seconde et que l'arabe dialectal demeure une langue spontanée. L'écriture et la lecture ne se font qu'en arabe classique (voir aussi Anghelescu, 1995 : 174).

En milieu scolaire et universitaire, sauf pour les cours de religion et de langue arabe, la production orale se fait dans un mélange de dialecte et d'ALM (MO2). Ainsi, l'étudiant se retrouve confronté en situation d'écoute à une forme différente de celle captée en lecture ou écriture. L'ALM et les dialectes ont des fonctions indépendantes dans certaines situations de communication et se chevauchent dans d'autres. Maintenir l'ALM, essentiellement littéraire et formel, dans un discours oral, reste une difficulté (Abdulaziz, 1986 : 21). L'impact peut être

---

<sup>51</sup> En traduction, on aborde très peu le sujet de l'oralité notamment dans la façon dont on traduit les dialogues. Faut-il les traduire en ALM ou en variété régionale ou locale ? Et si c'est en dialecte, lequel choisirait-on ? (Hatim & Mason, 1990).

<sup>52</sup> Cependant, si l'ALM est un facteur d'unification, il ne peut pas devenir une langue parlée ; il ne peut être qu'une langue littéraire, langue d'écriture (Abdulaziz, 1986 :21). L'écart entre les dialectes, qui sont la vraie langue maternelle des locuteurs arabes, et l'ALM cause plusieurs problèmes pour les écrivains et les spécialistes en éducation (*Ibid.*, : 22).

réel sur la qualité du discours de l'orateur en ALM. En effet, ce dernier s'exprimant spontanément en variété locale ou régionale, peut rencontrer des difficultés lors du passage en ALM pour un discours plus soutenu. Les normes grammaticales fondamentales de l'ALM doivent être maîtrisées pour cet emploi.

Notons aussi qu'il existe une graphie, actuellement très répandue en arabe, qui ne comporte pas les désinences casuelles et modales habituellement marquées par les voyelles brèves. L'orateur est implicitement invité à apprendre les règles de leur utilisation, parfois compliquées, pour pouvoir choisir la flexion casuelle *ad hoc* lors d'un discours en ALM à haute voix (Angheliescu, 1995 : 175)<sup>53</sup>. Beaucoup de personnes non instruites, ou parfois même certains intellectuels, font des fautes de lecture. Ces nombreuses fautes peuvent entraver la compréhension du discours de l'orateur en ALM (*Ibid.*, 166). Ceci se produit lors d'un discours préparé et lu, mais ajoutons que les fautes deviennent plus nombreuses lors d'un discours improvisé. Quelle peut être la source de ce problème ? L'interlocuteur arabe pense et parle par conséquent d'une manière qui diffère sensiblement de celle par laquelle il s'exprime à l'écrit. M. H. Kamil décrit ce paradoxe :

« (...) [l'] arabe est une langue transmise oralement (*samā'iyya*) et que nous n'entendons sous sa forme correcte que dans le Coran. Nous parlons et pensons dans une langue que nous n'écrivons pas, et la langue que nous écrivons, nous ne la parlons pas et nous ne pensons dans cette langue que bien rarement. Nous comprenons la langue littéraire élevée (*'al-fuṣḥā*) convenablement et nous ne nous heurtons à des difficultés que lorsque nous voulons nous exprimer en cette langue ou lorsque nous voulons la lire correctement. Entre ces deux langues, il y a une langue que nous nommerions « la langue littéraire simplifiée » que nous écrivons plus ou moins correctement, mais lorsque nous la lisons nous nous débrouillons mal dans l'agencement des mots et la flexion désinentielle. Dans cette langue littéraire simplifiée, que représente la langue de la presse, les fautes de lecture se multiplient et ceux qui veulent la lire avec toutes les désinences casuelles et modales se voient ironiser par leur entourage qui trouve qu'une telle emphase déplacée n'est pas la preuve du bon goût.<sup>54</sup> »

---

<sup>53</sup> « The problem in the school system is made more complicated due to the difficult nature of the unvocalized script, where the affixes denoting person, number, and tense vary in the two forms of the language » (Abdulaziz, 1986 : 21).

<sup>54</sup> Muhammad Husayn Kamil. (1976). *La langue arabe contemporaine*, le Caire, p. 7 cité dans Angheliescu (1995 : 175-176). La référence n'est pas disponible.

La production orale occupe une place importante parmi les quatre compétences linguistiques nécessaires à l'interprète. Pourtant, elle est inhibée par la concomitance d'une pensée véhiculée en dialecte local et l'ALM, devenu semblable à une langue seconde (voir le phénomène de la pluriglossie qui caractérise l'arabe au chapitre II). Selon M. Kamil, la situation se complique un peu lorsque l'orateur ne connaît pas les circonstances dans lesquelles il doit utiliser une variété plutôt qu'une autre. Il est très courant que l'orateur use de son propre dialecte lorsqu'il s'adresse à des participants de la même zone géographique que lui (Anghelescu, 1995).

La compréhension est en revanche moins touchée par ce phénomène. En effet, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture se fait en ALM. L'écoute, est quant à elle, partagée entre le dialecte local et régional d'une part, l'arabe littéraire classique (patrimoine et religion) et l'ALM (média et littérature moderne) d'autre part. De ce fait, A. Alrajih (1995 : 85) met l'accent sur le fait que la compréhension orale de l'ALM chez un auditeur arabe analphabète est tout à fait naturelle (comme c'est le cas avec le discours hebdomadaire de l'imam le vendredi à la mosquée). Cependant, il ne précise pas si la production (orale en l'occurrence) de ce même auditeur est aussi naturelle que sa compréhension.

Avec le temps, l'arabe parlé est devenu la véritable langue maternelle de ses interlocuteurs (Hardane, 2000 : 476). Pratiquer l'ALM n'est plus pour l'interprète arabophone (ni d'ailleurs pour l'orateur qui n'a pas l'habitude du registre dans lequel il est censé faire son discours) spontané, mais exige des efforts mentaux importants. Cependant, cette « difficulté de taille », selon Jarjoura Hardane (*Ibid.*, 475), n'est pas insurmontable pour l'interprète, car ce mode d'expression nous entoure partout : dans les médias, les livres scolaires, la presse écrite et l'audiovisuel (qui comprend toujours les deux variétés). Ainsi, selon certains auteurs, l'ALM est-il une langue passive : sa lecture et son écoute sont beaucoup plus présentes que sa production orale et écrite chez le public arabophone. D'après certains interprètes arabes :

« (...), le problème le plus important qu'affrontent les interprètes pour la langue arabe, c'est le registre de la langue. Les niveaux familier, populaire et vulgaire n'existent pas en arabe littéraire moderne et on les rencontre seulement dans l'arabe dialectal. Par exemple, les mots fric ((pop.), sous (fam.), blé (pop.), pognon (pop.), pèze (argot.)) ne trouvent pas d'équivalents dans l'arabe moderne et sont rendus en arabe par des mots appartenant au niveau soutenu comme 'نفد' /naqd/ ou 'مال' /māl/. Le registre de la langue arabe oblige

l'interprète à traduire de la même façon et au même niveau les paroles des cultivés et des incultes » (Hassan, 2009 : 242).

A ce sujet, M. Al-Didaoui (1992 : 247) qualifie de « maladie de l'arabe » cette pensée arabe ambiguë qui se répercute sur la langue. En fait, les mots proches ne se distinguent plus : ils sont devenus des synonymes. Ceci engendre une domination de la synonymie, des fautes syntaxiques et une redondance inutile (*Ibid.*, 248). Au Moyen-âge, les Arabes se préoccupaient beaucoup plus de la précision sémantique et terminologique du discours (*Ibid.*, 264). Après cette période prospère, la phrase arabe est devenue répétitive.

### **III.3 Les lacunes terminologiques en ALM**

Selon D. Seleskovitch, les mots en interprétation simultanée, évanescents, n'ont guère d'importance formelle alors que leur valeur sémantique est capitale (Seleskovitch, 1968 : 27). Et d'ajouter, à propos de l'analyse des discours interprétés :

« [l'interprète] ne s'arrête pas à la langue, pas plus qu'il ne se préoccupe longuement des formulations qu'il choisira pour s'exprimer dans l'autre langue, mais il achève son analyse rapide et exprime spontanément « *ce* » qui a été dit, transmettant ainsi le contenu sémantique du message » (*Ibid.*, 32)<sup>55</sup>.

Selon la TIT, le vide lexical n'existe pas dans l'usage de la parole (Seleskovitch et Lederer, 1989 [2<sup>e</sup> éd. 2002] : 150). Devant cette affirmation concernant les tournures et expressions idiomatiques, nous posons la question suivante : qu'en est-il du lexique moderne en langue de spécialité ? Sophie Pointurier-Pournin (2014), par exemple, a mis en lumière le vide lexical dans la langue des signes française comparée au français. Pour ce qui est de l'ALM, les problèmes terminologiques y abondent (Bahumaid, 1994 : 133). Cet auteur relève l'afflux de centaines de termes étrangers en ALM parmi les problèmes terminologiques dominants traités depuis 60 ans (*Ibid.*, 134).

L'ALM, bien qu'il dispose de larges possibilités de dérivation (Angheliescu, 1995 : 169), souffre d'un vide lexical important, particulièrement dans les domaines scientifiques et techniques. L'ALM connaît de toute évidence un retard dans la traduction des termes modernes surtout face à l'anglais, très productif en matière terminologique (Al-Qinai, 2002 : 314). M. Al-Didaoui (2000 : 56) souligne les nombreux défauts des organisations travaillant sur la terminologie dans le monde arabe.

---

<sup>55</sup> Voir le commentaire de W. Wilss sur ce point au chapitre II.

Il note, d'un côté la lente production terminologique (voir aussi Al-Didaoui, 1992 : 252) devant se développer d'avantage au rythme des avancées technologiques et d'un autre, une mauvaise méthodologie de travail en terminologie. Dans tous les domaines, les termes techniques diffèrent d'un pays arabe à un autre.

Certains terminologues reconnaissent l'absence de normalisation dans leur domaine malgré l'effort d'unification terminologique à travers le monde arabe (Van Hoof, et Barrada, 1990 : 795 et Al-Didaoui, 1992 : 250). D'autres mentionnent (comme nous avons pu le constater lors de notre observation du cours d'interprétation à l'ESIT) que beaucoup de termes en arabe sont imprécis, inadéquats ou prêtent parfois à confusion. Showqi A. Bahumaid, (1994 : 136-137) parle également de *non-uniformity* du terme arabe et de l'existence de plusieurs équivalents du même terme. Selon lui, plusieurs termes peuvent être utilisés en ALM pour désigner un seul signifié en LS.

Le problème n'est pas limité à la création de nouveaux termes. Il s'étend aussi à leur diffusion au sein du public arabophone. L'auditeur arabophone se familiarise-t-il avec les nouveaux termes techniques ? Certains termes ne sont pas encore utilisés par les spécialistes eux-mêmes. S. Bahumaid met en évidence l'instabilité persistante de la terminologie dans le monde arabe et rappelle que peu de publications en arabe ont traité de ce problème pendant les deux dernières décennies. Qui plus est, cette question est souvent abordée par son aspect linguistique et laisse de côté les facteurs extralinguistiques nécessaires à sa résolution (*Ibid.*, 134-135).

S. Bahumaid (*Ibid.*, 136) relève l'absence d'un cadre institutionnel garantissant l'utilité et l'utilisation de l'arabisation<sup>56</sup> d'un terme étranger. D'après lui, nombreux sont les termes étrangers arabisés difficiles à comprendre. Qu'en est-il dans la pratique ? Nous étudions cette question au chapitre V, (V.2.2.4). L'auteur, lui, attribue la chose à l'échec des Académies de langue arabe à faire circuler les termes nouveaux et à l'absence de coordination entre les institutions officielles arabes (*Ibid.*, 138). Les mêmes explications sont mentionnées par M. Al-Didaoui (1992 : 209-210). Il désigne le *problème du texte scientifique arabe* se manifestant essentiellement dans la dispersion de la terminologie arabe dans la synonymie. Il précise (1992 : 417) que, quand il s'agit de l'interprétation vers l'ALM, l'interprétation simultanée pose problème au niveau de la traduction de terminologie scientifique. Pour

---

<sup>56</sup> Le terme *arabisation* est polysémique car il peut désigner : a) parler en arabe dans tous les domaines, b) traduire un terme en arabe, c) prononcer le terme étranger comme il est mais en arabe, c'est-à-dire une adaptation morphologico-phonétique (Bahumaid, 1994 : 133).

M. Al-Didaoui (1992, 250) le problème de normalisation de la terminologie constitue un obstacle dans le travail de l'interprète, car cette terminologie a besoin d'unification et de coordination. À titre d'exemple, le terme « linguistique » a au moins quatre équivalents en arabe : اللسانيات /'alissāniyyāt/, الألسنية /'al'alsunniyyā/, اللغويات /'alluḡawiyyāt/ et علم اللغة /'ilmu 'alluḡā/. Hassan Hamzé (2010 : 47) parle également d'une *anarchie de la terminologie linguistique arabe* (prolifération de termes, polysémie, imprécision, etc.).

Ce problème peut se refléter dans les dictionnaires arabes, qu'ils soient monolingues ou bilingues. En dépit des efforts louables des spécialistes, ces dictionnaires ne contiennent toujours pas les nouveaux termes créés ou introduits en arabe (Didaoui, 2000 : 64). De plus, ils ne permettent pas de suivre l'évolution de la langue et de la méthodologie de l'analyse linguistique (Alfaci-Alfehri, 1986/1999 : 13). Par exemple, il n'existe pas un seul dictionnaire de synonymes complet en arabe malgré les tentatives permanentes (Didaoui, 2000 : 68). Le grand défaut du travail terminologique arabe, selon M. Didaoui, réside dans l'absence d'un travail continu et permanent. Cette difficulté peut engendrer des effets négatifs sur la traduction et l'interprétation. B. Hatim et I. Mason (1990 : 48-49) estiment que :

« In translating and interpreting, field [of discourse] can become a problem when working from a source language such English which has developed a scientific and technical culture (...). Translators working into target languages in the developing world face the challenge of forging new expression in these fields ».

Jamal Al-Qinai, (2002 : 313) parle de *l'incompatibilité lexicale* et donne comme exemple le terme anglais *macdonaldization*. Il se demande s'il peut être traduit par مكذلة /makdala/, un mot qui n'a aucun sens sans contexte. Au regard de ces difficultés, comment un interprète arabophone peut-il se préparer pour une conférence qui traite, par exemple, des dernières inventions en matière de communication ou d'informatique ?

Le vide lexical se retrouve enfin dans le phénomène des acronymes que l'ALM ne permet que dans très peu de cas comme UNESCO, FAO, etc. (Al-Didaoui, 1992 : 66). Ainsi, l'importante quantité d'acronymes que l'orateur occidental utilise dans son discours peut poser problème à l'interprète et ce, parce qu'ils n'ont pas d'équivalents aussi courts et expressifs en arabe.

### **III.4 L'influence des langues étrangères sur l'ALM**

Un nombre non négligeable d'auteurs (Abdulaziz, 1986 et Asfour, 2009) considèrent que l'ALM subit une grande influence d'autres langues, surtout de l'anglais et du français.

L'addition des élaborations lexico-sémantiques basées sur les langues européennes a créé un écart important entre les dialectes et l'ALM. M. Abdulaziz (1986 : 22) évoque la complexité du rapport des langues européennes avec l'ALM. Selon lui, ces langues, à travers lesquelles sciences et technologies, entre autres, sont apprises, sont un modèle et une référence pour le développement de l'ALM. Mohammed Asfour (2009 : 15-20) estime que les difficultés des traducteurs arabes ne concernent pas la flexion (déclinaison). Pour lui, elles proviennent de la syntaxe de la phrase arabe qui subit l'influence des langues étrangères, de l'anarchie dans les emprunts et de l'arabisation. D'après lui, les langues étrangères influent fortement sur la pensée et l'expression arabes (voir aussi Al-Didaoui, 1992 : 63).

### **III.5 La maîtrise de la production orale en ALM, dégradation ou faiblesses ?**

Les faiblesses en langue « A » chez les étudiants en traduction écrite ont été abordées par certains textes traductologiques. Par exemple, Margaret F. Lang (1994) souligne que les enseignants, dans plusieurs domaines, ont tardé à identifier la compétence linguistique d'anglais langue maternelle. Ce retard a d'autant plus un effet négatif sur la traduction, une discipline qui exige un niveau de maîtrise élevé en langue maternelle (*Ibid.*, 395). Elle ajoute qu'on trouve fréquemment, en 2<sup>e</sup> année de licence en traduction à l'université Heriot-Watt, des étudiants étrangers maîtrisant mieux l'anglais (lexique, grammaire et stylistique) que certains étudiants natifs (*Ibid.*, 397). Selon elle, « one of the problems for trainee translators is not so much foreign language competence as mother tongue competence » (*Ibid.*). En ALM, M. Shamy (2017 : 108) indique à propos des participants (étudiants arabophones en interprétation de conférence) de son étude :

« There was no formal measurement of the participants' proficiency in Modern Standard Arabic. Conference interpreting programmes in the UK do not require applicants to take a language proficiency test in their mother tongue or to provide proof of their command of their A-language. »

M. Asfour (2009 : 5-7) abonde dans le même sens et pense que beaucoup de problèmes découlent de la maîtrise insuffisante chez les traducteurs de leur langue arabe littéraire. Il ajoute qu'un test portant sur la langue maternelle (ALM) d'étudiants de licence et de master inscrits dans plusieurs universités dans le monde arabe laisse apparaître un très faible niveau, même chez ceux d'entre eux qui sont spécialisés en arabe.

Il est clair que ce phénomène ne se restreint pas à la langue arabe. D'autres auteurs ont noté, en situation de traduction, une régression ou un recul du niveau des étudiants dans leur langue maternelle quand ils s'expriment sous pression. Cependant, nous notons que l'étudiant arabe subit cette régression non seulement en situation de traduction ou d'interprétation, mais également en situation de communication monolingue en ALM. Par exemple, lors de notre observation du cours de traduction et d'interprétation en master 1 et 2 à l'ESIT, nous avons remarqué que lorsque l'enseignant demandait aux étudiants de ne s'exprimer qu'en ALM, certains étudiants avaient beaucoup de mal à finir leurs phrases. Ils perdaient le fil de leurs idées dans certaines situations.

De même, Mohamed Helmy Heliel (1994 : 146-147) mentionne le problème de la maîtrise de l'ALM chez les étudiants arabophones. En comparant les syntaxes (ALM-anglais), l'auteur cite douze problèmes de traduction arabe-anglais dont l'un touche à la question de la préposition dans la phrase arabe. Choisir la préposition appropriée selon le contexte semble poser problème chez beaucoup d'étudiants en traduction. Selon lui, un nombre considérable de verbes arabes peuvent être utilisés avec une ou plusieurs prépositions donnant des sens différents.

A travers une étude de cas sur la traduction de dix-neuf courts textes par deux groupes d'étudiants arabophones libyens (56 en licence et 18 en master) à l'université Al-Fateh et à l'Académie d'études supérieures en Libye, Zakia Ali Deeb (2005) propose une classification des problèmes de traduction de l'anglais vers l'ALM. La comparaison des traductions produites par les deux groupes révèle que les étudiants ont certaines difficultés en langue « A », notamment avec les expressions figées, les formes passives, les éléments culturels et les choix terminologiques inappropriés.

En interprétation de conférence, S. Al-Salman et R. Al-Khanji (2002 : 621) notent que l'ALM utilisé par presque tous les interprètes dans leur étude empirique est insuffisamment maîtrisé. En cause, différents facteurs tels qu'une familiarité insuffisante avec le sujet, la vitesse de l'orateur, une compétence linguistique insuffisante (production), etc. Ceci apparaît clairement lorsque, plutôt que de reconstituer le discours en ALM, les interprètes résument ce dernier en dialecte. Pour les deux auteurs, les acquis des orateurs natifs en arabe dialectal, ALM et ALC ne sont pas les mêmes.

Dans sa thèse, M. Shamy (2017) aborde les questions de la spécificité linguistique et de la pédagogie de l'interprétation de conférence. Elle examine les sept éléments linguistiques

« déclencheurs » de problèmes, spécifiques à l'interprétation de l'anglais vers l'ALM. Ces éléments sont : les acronymes (voir chapitre V), l'ordre des mots, la construction de la voix passive, *counter-argumentation*, l'article défini en tant qu'outil emphatique, les verbes modaux et les marqueurs discursifs. Quinze étudiants de onze nationalités, tous locuteurs natifs de l'arabe, en master d'interprétation dans trois universités du Royaume-Uni, ont interprété deux discours (anglais-ALM) dans lesquels se trouvent ces éléments. Une méthode mixte d'analyse de production et de rétrospection est utilisée. Les discours produits par les étudiants sont analysés dans le cadre conceptuel des Modèles d'Efforts de D. Gile (2009). Le but est d'apprécier le traitement des éléments cités. La méthode de rétrospection permet de savoir si ces éléments sont perçus comme sources de difficultés par les participants et d'identifier, le cas échéant, les stratégies qu'ils ont utilisées pour les traiter. Enfin, une comparaison est établie entre les discours produits par les participants et leur perception après l'expérience.

L'analyse des données indique un nombre élevé de participants rencontrant des difficultés face à tous ces éléments. Ils n'ont pas été capables de produire un discours cible approprié, correspondant aux segments sources contenant ces problèmes linguistiques spécifiques. Ainsi, ces sept éléments déclencheurs peuvent encombrer la production de l'étudiant et, en tant que tels, méritent une attention pédagogique particulière. M. Shamy met l'accent sur la nécessité de sensibiliser l'étudiant à cette question et sur le besoin de concevoir des exercices ciblés qui permettraient aux interprètes de développer une compétence stratégique spécifique. La méthode a en effet montré un niveau relativement bas de prise de conscience de ces problèmes.

Par ailleurs, l'étude révèle que la nature diglossique de l'arabe (terme discutable puisqu'il n'y a pas que deux *glosses* en arabe mais quatre, voir chapitre II) crée des défis supplémentaires à l'interprète (anglais-arabe). M. Shamy affirme que l'ALM est tellement éloigné des variétés dialectales qu'il peut être considéré comme une langue seconde. Le décalage non négligeable entre le parler au quotidien et l'ALM entraîne par supposition une faible disponibilité de certains composants linguistiques. Le caractère diglossique de l'arabe ralentirait donc la production en ALM. Le processus et le produit de l'interprétation sont alors affectés par ces faits qui doivent être pris en compte dans la formation des étudiants. Les données démontrent également chez ces participants une maîtrise insuffisante de l'ALM et un manque de compétences pragmatiques (Shamy, 2017 : 324). Enfin, pour M. Shamy, les problèmes linguistiques spécifiques doivent être traités de manière systématique dans les cours

d'interprétation de conférence. Il est important de consacrer plus de temps à l'enseignement des tactiques et stratégies spécifiques afin de les rendre automatiques et éviter une défaillance dans la capacité de traitement.

D. Gile (1987) parle d'une dégradation du niveau de la langue « A » relevée au cours d'exercices d'interprétation en cours de formation. Dans cette étude, l'auteur a enregistré des discours spontanés ainsi que des interprétations de discours anglais vers le français par des étudiants francophones. Ensuite, des informateurs français ont été invités à relever les fautes et maladresses de français de ces enregistrements. Il a été constaté que les fautes et maladresses étaient bien plus nombreuses que celles relevées dans les discours spontanés, et ce, tant en consécutive qu'en simultanée. D'autres auteurs ont étudié les fautes de sens et les omissions dans les interprétations d'interprètes professionnels (Barik, 1971 ; Altman, 1994 et Cheung, 2012) sans pour autant étudier leur rapport avec la qualité du niveau de la LC de l'interprète.

En interprétation, la « dégradation » renvoie souvent à la détérioration de la qualité d'expression de l'interprète en langue « A » par rapport à la qualité de son expression libre (Gile, 1987 : 420). K. Déjean Le Féal (1985 : 59) estime que la langue maternelle de l'interprète de conférence subit un affaiblissement, sans pour autant que celui-ci le remarque. Deux facteurs en cause sont cités : l'interférence linguistique entre la LS et la LC et le manque de *feed-back* auditif. Concernant ce dernier, elle écrit :

« (...) pour le locuteur, la perception normale de sa voix et de ses paroles joue un rôle important dans le déroulement correct du processus de l'expression. Or, l'interprète en simultanée s'entend mal. Certes, il essaie de partager son potentiel d'écoute entre l'original et ses propres paroles, mais compte tenu de l'importance que revêt l'écoute concentrée dans le processus d'interprétation, c'est sur l'orateur que son oreille est branchée en premier lieu. En fait, il n'entend pas vraiment ce qu'il dit, même s'il s'astreint à prêter une certaine attention à ses propres paroles » (*Ibid.*, 63).

Sur la base de son expérience personnelle en tant qu'interprète, K. Déjean Le Féal assure qu'en interprétation simultanée, le *feed-back* est inexistant ou, du moins, extrêmement faible (*Ibid.*).

Malgré ces difficultés, l'interprète en simultanée doit pouvoir produire un discours cohérent tant sur le fond et que sur la forme. Dans sa préface au livre de M. Lederer (1981 : 9),

D. Seleskovitch estime que la fidélité en interprétation se définit à la fois par sa valeur d'équivalence avec les sens exprimés dans le texte original et par sa conformité à la stylistique de la langue dans laquelle elle s'exprime. Elle pense également que dans la langue maternelle de l'adulte :

« (...) le processus de codification linguistique est spontané. C'est là un avantage naturel dont l'interprète ne se départit pas ; il choisit pour s'exprimer sa langue maternelle, réservant à son analyse sa langue acquise » (Seleskovitch, 1968 : 163).

Dans quelle mesure cette spontanéité évoquée par D. Seleskovitch correspond-elle à la réalité de la pratique en interprétation de conférence dans les différentes paires de langues ? Des chercheurs en psycholinguistique et des psychologues cognitivistes (Moray, 1967 ; Kahneman, 1973 et Kerr, 1973) classent les opérations mentales chez l'homme en deux catégories : opérations automatiques et opérations non automatiques. Ces dernières consomment une partie de la capacité de traitement disponible :

« (...) some, but not all, mental operations require space in a limited capacity central mechanism and that any operation that requires space will interfere with any other operation that also demands space. Time on task fails as a sensitive measure of capacity demands because some task components require time but not full processing capacity » (Kerr, 1973 : 401).

D. Gile (2009 : 159-165 et 1995 *a* : 92-97), qui intègre ce point de vue dans ses Modèles d'Efforts, développe un Effort de production chez l'interprète de conférence et souligne que la production du discours n'est pas une opération automatique (voir plus de détails au premier chapitre).

Précisons également qu'une charge cognitive importante pendant l'interprétation est susceptible d'affecter même la langue « A » de l'interprète. Dans l'étude de D. Gile (2011 *b*) sur des interprétations du discours inaugural de M. Obama (2009) vers différentes langues (voir chapitre I), des problèmes de français sont constatés chez des interprètes ayant pourtant cette langue comme langue « A ».

Qu'en est-il des interprètes professionnels et étudiants arabophones en interprétation ? Mesurer la dégradation de la maîtrise d'une langue (active ou passive) nécessite des repères précis. Or, les interprètes arabophones s'expriment au quotidien en dialecte et non en ALM

auquel on pourrait se référer. Par conséquence et par souci de prudence, nous parlons dans cette thèse de *faiblesses* plutôt que de dégradation.

Nous avons assisté à trente-neuf séances de cours de traduction et d'interprétation (français-ALM) d'une durée de 90 minutes chacune à l'université Sorbonne nouvelle, Paris III dans le cadre de la préparation de cette thèse. D'abord, la faiblesse de la maîtrise de la langue « A » chez les étudiants arabophones a été identifiée par l'enseignant et par nous-même dans trois cours de traduction (version français-ALM), en licence 3 LEA du deuxième semestre (2012-2013). Dans ce cours, une proportion importante des étudiants avait l'arabe en langue maternelle. L'enseignant déclare :

« Certains étudiants de ce cours évoluent au long de cette formation, mais il y en a qui n'ont pas l'arabe comme langue « A ». Ils ne font pas d'efforts en matière de compétence linguistique en ALM. Dans ce cas, il y a donc un problème de langue et l'effort que l'enseignant déploie pour la méthode devrait être partagé entre enseignement de la méthode de traduction et mise à niveau de l'arabe » (Communication personnelle).

Ensuite, la même faiblesse générale a été relevée lors de l'observation de l'ensemble des cours (onze séances) de traduction générale (premier semestre) du master 1 professionnel à l'ESIT (2012-2013), et ce, autant dans les exercices de traduction que dans l'expression orale en ALM. Onze des douze étudiants avaient l'arabe comme langue maternelle. Enfin, toujours à l'ESIT, les prestations du seul étudiant inscrit en interprétation de conférence, (vingt-cinq séances sur deux semestres) ont fait apparaître des problèmes d'ordre grammatical et stylistique, mais il est difficile de tirer des conclusions avec un sujet unique<sup>57</sup>.

Nous soulignons que ces observations concordent avec ce que nous avons lu dans la littérature.

### **III.6 Conclusion**

Ainsi, nous avons examiné la situation de l'enseignement de l'arabe littéraire moderne au sein du monde arabe. Les différentes études théoriques et empiriques ont mis l'accent sur les problèmes entravant la bonne acquisition des quatre compétences linguistiques dans la langue qui est destinée à être la langue « A » des étudiants arabophones. Nous avons surtout noté des méthodes d'enseignement démodées, comme celles employées pour enseigner la syntaxe de

---

<sup>57</sup> De même pour l'année suivante où le cours d'interprétation arabe-français-anglais ne comptait qu'un seul étudiant ayant l'arabe en « B ». Le cours n'était plus assuré pendant les deux années 2014-2015 et 2015-2016 faute d'effectifs.

l'ALM, et une focalisation excessive sur les cours de compréhension et de production écrite au détriment de ceux en production orale. D'autres facteurs d'ordre sociologique jouent un rôle non négligeable dans la difficulté de maîtriser cette variété. L'étude de l'ALM est en effet peu considérée et valorisée dans les sociétés arabes. Les auteurs évoquent également, comme problématique, l'écart important entre l'oral et l'écrit dans le monde arabe. Par ailleurs, la terminologie spécialisée demeure non-unifiée par manque de coopération entre les académies de langue arabe. La performance du Traducteur arabe s'en voit affaiblie linguistiquement dans sa production écrite et orale.

En somme, toutes ces opinions renforcent l'impression que la question du statut de langue « A » des étudiants et des interprètes arabophones mérite une investigation empirique.

## **DEUXIÈME PARTIE : APPORTS EMPIRIQUES**

## Introduction méthodologique

Les considérations passées en revue dans la première partie de cette thèse indiquent fortement que la question de la maîtrise de l'ALM est sujet qui mérite approfondissement quant à la compétence de l'interprète arabophone et à sa formation. Aussi avons-nous cherché à examiner les idées mentionnées à travers des apports empiriques de deux formes : des enquêtes de terrain et une analyse de corpus. Dans cette introduction, nous présentons brièvement la méthodologie choisie pour mener à bien cette étude.

La problématique de cette recherche est la suivante : dans leur étude citée plus haut, S. Al-Salman et R. Al-Khanji (2002) disent avoir démontré que l'interprétation de l'anglais vers l'ALM présente des problèmes particuliers pour les interprètes et que la grande majorité de ceux-ci sont plus à l'aise quand ils interprètent de l'arabe « A » vers l'anglais « B ». Les résultats peuvent sembler surprenants étant donné que beaucoup de publications, notamment celles du groupe de la TIT, ainsi que certaines observations effectuées sur le terrain, suggèrent au contraire qu'interpréter vers sa langue « A » est plus facile que vers sa langue « B ».

L'ALM est-il réellement une langue « A » pour les (futurs) interprètes arabophones ? L'hypothèse que nous voulons vérifier serait que tel n'est pas le cas. La production orale en ALM n'étant pas acquise par l'interprète arabophone depuis la naissance, le dialecte local est dans les faits sa langue « A ». Mais alors, n'est-il pas amené à travailler sous une charge cognitive plus importante que l'interprète francophone ou anglophone ? Le statut ou la classification de l'ALM en tant que langue « A » est ainsi à remettre en question. Les données recueillies ont été collectées par méthodes ethnographiques<sup>58</sup>, à savoir :

1. Une enquête par questionnaire auprès de trente-cinq praticiens et enseignants de l'interprétation de conférence.
2. Deux enquêtes par entretiens, l'une auprès de douze interprètes professionnels pour connaître leurs difficultés sur le marché du travail, et l'autre auprès de quatorze étudiants et huit enseignants-praticiens dans quatre établissements, afin d'avoir plus de données qualitatives sur les difficultés linguistiques en interprétation de conférence dans ces formations. L'analyse du contenu de ces deux enquêtes sera thématique. Il est à signaler que l'accord des répondants

---

<sup>58</sup> La méthode ethnographique se caractérise par l'utilisation d'une famille de méthodes comme l'observation, l'enregistrement d'entretiens et la recherche documentaire (Hale et Napier, 2013 : 87-88).

a été demandé pour pouvoir les enregistrer et ainsi analyser fidèlement et avec neutralité le contenu.

3. L'analyse d'un corpus d'enregistrements de l'interprétation de deux discours (six interprétations du premier discours et trois du deuxième). L'analyse comparative permet d'identifier d'éventuelles difficultés récurrentes à travers l'étude des maladresses et fautes de langues et de sens (FMLS) et de proposer des recommandations aux étudiants arabophones.

Ainsi, le nombre total des participants à l'étude de notre thèse, parmi lesquels des praticiens, enseignants et étudiants, est de soixante. Sur les douze personnes ayant répondu à l'enquête numéro 2, neuf avaient également répondu à notre questionnaire (enquête 1). Si nous ajoutons la seule interprétation vers l'anglais du discours du mufti syrien au chapitre II et les neuf interprétations au chapitre VII, nous comptons soixante-dix participants dont les données ont pu être exploitées pour cette thèse.