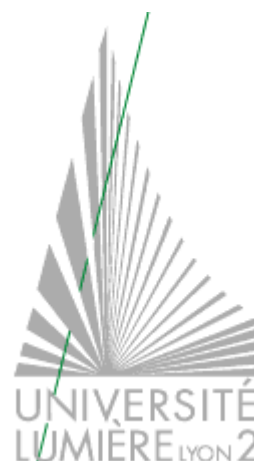


Thèse pour le doctorat en Lexicologie,  
Terminologie Multilingues et Traductologie

**LA FORMATION DES TRADUCTEURS EN  
ARABE/FRANÇAIS :  
ETUDE DE TERRAIN A DAMAS ET A L'UNIVERSITE  
LUMIERE LYON 2**

**Ward HASSAN**

Sous la direction de M. Joseph DICHY  
Professeur de linguistique et de didactique de l'arabe



## Remerciements

- à M. Joseph Dichy pour sa direction ;
- à tous les professeurs qui m'ont aidé dans ce travail, et notamment à Mme Loubana Mouchaweh, à MM. Fouad Khoury, Xavier Lelubre, Marc Rebet, Nabil Ajjan ;
- à Mme Marie Elyas pour ses encouragements permanents ;
- à tous les amis qui n'ont pas ménagé leurs efforts pour m'aider dans ma recherche, et spécialement à Khidr Ibrahim, Hazem Ibrahim, Habib Mustarih, Mohammad Nabil Al-Khayyat, Youssef Mahmoud, Kinda Jawiche, Sara Madany, Mohamed Salim Redjimi, Abdelmajid Oussar, Ridha Torche, Manaf Abbas ;
- à mes parents.

## Convention de transcription

Pour la transcription des termes et des noms arabes, nous avons adopté le système de translittération suivant :

Translittération	Lettres arabes
’	ء
b/B	ب.ب
t/T	ت.ت
<u>t/T</u>	ث.ث
j/J	ج.ج
h/H	ح.ح
x/X	خ.خ
d/D	د.د
<u>d/D</u>	ذ.ذ
r/R	ر.ر
z/Z	ز.ز
s/S	س.س
š/Š	ش.ش
ş/Ş	ص.ص
đ/Đ	ض.ض
ṭ/Ṭ	ط.ط
ẓ/Ẓ	ظ.ظ
‘	ع.ع
ġ/Ġ	غ.غ
f/F	ف.ف
q/Q	ق.ق
k/K	ك.ك
l/L	ل.ل
m/M	م.م
n/N	ن.ن
h/H	ه.ه

Tā’ marbūṭa sera transcrit soit par (a), soit par (at) à l’état construit.

Voyelles brèves : a – i – u.

Voyelles longues : ā/Ā – ī/Ī – ū/Ū.

Diphtongues : aw – ay.

# Sommaire

Introduction.....	12
PARTIE I - FORMATION DES TRADUCTEURS : CONCEPT, ETAT DES LIEUX, TOUR D'HORIZON BIBLIOGRAPHIQUE, CADRE DE REFERENCE...	22
CHAPITRE I - FORMATION DES TRADUCTEURS : CONCEPT, ETAT DES LIEUX, TOUR D'HORIZON BIBLIOGRAPHIQUE.....	23
Introduction.....	24
1. Traduction et pédagogie.....	25
1.1. Traduction pédagogique et traduction professionnelle.....	25
1.2. Traduction pédagogique et formation de traducteurs.....	26
2. Programmes de formation : état des lieux en 2011.....	29
2.1. L'ESIT.....	29
2.1.1. Aperçu historique.....	29
2.1.2. La formation.....	30
2.1.3. La formation continue.....	38
2.1.4. L'insertion professionnelle.....	38
2.1.5. Travaux de traduction.....	38
2.2. L'ISIT - Paris.....	39
2.2.1. But.....	39
2.2.2. Le public.....	39
2.2.3. Le programme.....	39
2.3. L'Université de Caen.....	41
2.3.1. Les objectifs.....	41
2.3.2. Divers débouchés.....	41
2.3.3. La spécialité Sciences de la traduction.....	41
2.4. L'Université Lyon 2.....	42
2.4.1. Le public.....	42
2.4.2. Le contenu.....	43
2.4.3. La certification.....	43
2.4.4. Master 2 Systèmes d'Information Multilingues, Ingénierie Linguistique et Traduction (SIMIL-TRA).....	44
2.5. L'ENS - LSH.....	44
2.5.1. Traductologie perfectionnement (version).....	44
2.5.2. La méthodologie.....	44
2.6. Le D.E.S.E.....	45
2.6.1. Présentation.....	45
2.6.2. Les modalités d'accès.....	46
2.6.3. La durée de la formation.....	47
2.6.4. L'organisation par année.....	47
2.6.5. Certaines exigences.....	48
2.6.6. L'évaluation des exposés.....	48
2.6.7. Publications.....	49
2.6.8. Les stages.....	49
2.6.9. Soutenance de la thèse.....	49
2.7. L'Ecole de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève.....	50
2.7.1. Présentation.....	50
2.7.2. Départements et unités.....	51
2.7.3. Le Département français de traductologie et de traduction.....	51
2.7.4. Le Département de traitement informatique multilingue (TIM).....	51
2.7.5. Le Département multilingue de traductologie et de traduction.....	52

2.7.6. L'Unité d'interprétation .....	56
2.7.7. Cours communs .....	56
2.7.8. Doctorat.....	57
2.8. La Faculté de Traduction et d'Interprétation – l'EII de l'Université de Mons...	57
2.8.1. Objectif et moyens .....	57
2.8.2. Inscriptions.....	58
2.8.3. Bachelier en traduction et en interprétation .....	58
2.8.4. Master en interprétation .....	59
2.8.5. Master en traduction .....	60
2.9. L'Institut de Linguistique appliquée - l'Université de Varsovie .....	62
2.10. L'Université de Montréal .....	63
2.10.1. Majeure en traduction .....	63
2.10.2. Baccalauréat en traduction .....	64
2.10.3. D.E.S.S. (traduction).....	65
2.10.4. Maîtrise ès arts (M.A.) en traduction .....	65
2.10.5. Doctorat (Ph.D.) en traduction.....	65
2.11. Le CUSB.....	66
2.11.1. Les programmes de traduction.....	66
2.11.2. Formation pratique.....	66
2.11.3. Différents débouchés .....	67
2.12. L'ISAT .....	67
2.12.1. Présentation.....	67
2.12.2. Les activités .....	68
2.12.3. Les études.....	68
2.13. L'ETIB .....	70
2.13.1. Objectifs de la formation .....	70
2.13.2. Licence en langues vivantes – mention traduction .....	71
2.13.3. Master professionnel – traduction.....	71
2.13.4. Master professionnel – interprétation .....	72
2.13.5. Master en traduction – option : traducteur de conférences .....	72
2.13.6. Master en traduction – option : traducteur-rédacteur.....	72
2.13.7. Master Recherche – interprétation .....	73
2.13.8. Master Recherche en Traduction : Traducteur-Traductologue .....	73
2.13.9. Doctorat – Traduction .....	73
2.13.10. Doctorat – interprétation .....	73
2.14. Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction .....	74
2.14.1. Objectifs.....	74
2.14.2. L'organisation des semestres.....	74
2.14.3. Conditions d'accès.....	75
2.14.4. Les modules .....	75
2.15. Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation (ISIT) - Université de Damas .....	76
2.15.1. Présentation.....	76
2.15.2. Diplômes .....	77
2.15.3. Admission .....	77
2.15.4. La formation continue.....	77
2.15.5. Les départements .....	78
3. Tour d'horizon bibliographique .....	79
3.1. Littérature étendue et faible recherche empirique .....	80
3.2. La Traduction. La comprendre, l'apprendre.....	81

3.2.1. Présentation.....	81
3.2.2. L'enseignement de la traduction .....	82
3.2.3. La qualité dans la traduction professionnelle.....	84
3.2.4. La fidélité en traduction .....	85
3.2.5. Le modèle séquentiel de la traduction .....	87
3.2.6. L'acquisition de connaissances <i>ad hoc</i> .....	88
3.2.7. Les langues de travail.....	89
3.2.8. Eléments pédagogiques pratiques .....	90
3.2.9. Eléments de traductologie.....	91
3.3. Pédagogie raisonnée de l'interprétation .....	92
3.3.1. Présentation.....	92
3.3.2. La formation : principes et méthodes.....	93
3.3.3. Multilinguisme et interprétation .....	99
3.4. Analyse d'erreurs en traduction français/arabe : Etudiants arabophones et francophones à Damas (CCF) et à Lyon (Université Lyon 2) .....	101
3.4.1. La problématique .....	101
3.4.2. Analyse des erreurs et des interférences .....	102
3.4.3. La langue étrangère et la langue maternelle .....	104
3.5. Le débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français.....	106
3.5.1. Présentation.....	106
3.5.2. Spécificité de l'interprétation par langues .....	108
3.5.3. La spécificité de la langue arabe en interprétation.....	111
3.6. La formation du traducteur arabe : le cas de la mise à niveau linguistique ...	112
3.6.1. La problématique .....	112
3.6.2. Mise à niveau en arabe.....	113
3.6.3. Mise à niveau en langues B et C .....	113
3.6.4. La perpétuelle évolution des cours de mise à niveau.....	114
3.7. Traduction, poésie, figement et jeux de mots .....	114
3.8. Terminologie et traduction (cas de l'ornithologie et de la linguistique) .....	116
3.8.1. La terminologie ornithologique .....	116
3.8.2. La terminologie linguistique .....	117
3.9. Le bilan .....	118
Conclusion .....	118
<b>CHAPITRE II - PROPOSITION DE CADRE DE REFERENCE POUR LA FORMATION DES TRADUCTEURS .....</b>	<b>120</b>
Introduction.....	121
1. Cadre de référence : définition et exemples.....	121
1.1. Définition .....	121
1.2. Exemples de cadres de référence .....	121
1.2.1. Cadre de référence pour l'informatique .....	121
1.2.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues .....	122
1.2.3. Cadre de référence, le transfert des apprentissages en alphabétisation ...	125
1.2.4. Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia .....	131
2. Un Cadre de référence pour l'enseignement de la traduction .....	142
2.1. Présentation.....	142
2.2. Les niveaux initiaux .....	142
2.2.1. Les avantages de II .....	144
2.2.2. Initial – niveau 2 .....	146

2.3. La traduction informative .....	147
2.3.1. Exemple de TI1 .....	148
2.3.2. Exemple de TI2 .....	151
2.3.3. Exemple de TI3 .....	153
2.4. La traduction littéraire.....	156
2.4.1. Exemple de TL1 .....	157
2.4.2. Exemple de TL2.....	158
2.4.3. Exemple de TL3.....	160
2.5. Remarques.....	162
2.5.1. Conciliation des deux grilles précédentes.....	162
2.5.2. La traduction audiovisuelle.....	163
2.5.3. La recherche des connaissances <i>ad hoc</i> .....	164
2.5.4. Le cahier des charges .....	164
2.5.5. Le facteur du temps en traduction écrite.....	165
2.6. L'interprétation.....	171
2.6.1. Initiation.....	173
2.6.2. L'interprétation consécutive .....	176
2.6.3. Au-delà de la consécutive .....	187
2.6.4. Compétences complexes ou croisées .....	196
2.7. Récapitulation .....	198
2.8. Cadre de référence et planification de programmes .....	202
2.8.1. Se situer par rapport aux autres programmes.....	203
2.8.2. Déterminer les matières .....	206
2.8.3. Personnel et moyens logistiques .....	214
2.9. Le cadre de référence dans la phase de l'admission.....	217
2.9.1. Programme sur un seul niveau .....	217
2.9.2. Programme sur plusieurs niveaux .....	222
2.10. Cours et évaluation .....	223
2.10.1. Le déroulement des cours de traduction/interprétation.....	223
2.10.2. L'évaluation en traduction écrite.....	225
2.10.3. L'évaluation en interprétation .....	228
2.10.4. Notes et critères d'évaluation .....	229
2.10.5. Remarques.....	231
2.11. Les échantillons .....	232
2.11.1. Lyon 2 .....	232
2.11.2. Diplôme Universitaire de traduction français/arabe - DUTFA.....	234
2.11.3. Diplôme de Traduction – Université de Damas.....	236
Conclusion .....	237
<b>PARTIE II - LES ECHANTILLONS : METHODOLOGIES PEDAGOGIQUES</b>	
<b>ET PROBLEMES .....</b>	<b>239</b>
<b>CHAPITRE III - COURS DE TRADUCTION ECRITE ET</b>	
<b>D'INTERPRETATION .....</b>	<b>240</b>
Introduction.....	241
1. Cours de traduction écrite .....	242
1.1. Le choix des textes.....	242
1.1.1. Critères généraux .....	242
1.1.2. La nature des textes.....	243
1.1.3. Le niveau des textes .....	249
1.2. Le travail en classe.....	258
1.2.1. Traduction FR/AR (L3 et M1).....	258

1.2.2. Traduction AR/FR (L3 et M1) .....	266
1.2.3. Le DUTFA .....	273
1.2.4. Le Diplôme de Traduction .....	283
1.3. Quelques propositions.....	286
1.3.1. Exercices de perfectionnement .....	286
1.3.2. Traduire les textes .....	297
1.3.3. Le choix des textes .....	315
1.3.4. Solutions pour la pression du temps .....	316
2. Les cours d'interprétation.....	317
2.1. Initiation à l'interprétation – Lyon 2 .....	317
2.2. Interprétation – Diplôme.....	321
2.3. Certaines propositions.....	325
2.3.1. L'initiation à l'interprétation.....	325
2.3.2. La consécutive sans notes .....	331
2.3.3. La consécutive avec notes.....	336
3. L'évaluation.....	357
3.1. Les matières de traduction écrite .....	357
3.1.1. Textes, durée et références.....	357
3.1.2. Notes et critères d'évaluation .....	362
3.1.3. Propositions.....	364
3.2. L'évaluation en interprétation .....	373
3.2.1. Initiation à l'interprétation – L3 .....	373
3.2.2. Interprétation – Diplôme de Traduction .....	374
Conclusion .....	377
<b>CHAPITRE IV - LES COURS COMPLEMENTAIRES .....</b>	<b>379</b>
Introduction.....	380
1. Lyon 2 .....	380
1.1. L3 .....	380
1.1.1. Négociation et communication .....	380
1.1.2. Domaines de spécialité .....	385
1.2. Méthodologie de la traduction – M1 .....	390
1.2.1. Le contenu.....	390
1.2.2. Le côté pédagogique .....	395
2. DUTFA et Diplôme de Traduction .....	396
2.1. Contraction de texte - DUTFA .....	396
2.1.1. Définition, avantages et consignes.....	396
2.1.2. Le travail en classe.....	397
2.1.3. L'évaluation.....	406
2.2. Méthodologie de la traduction – DUTFA.....	409
2.2.1. DUTFA I-II.....	409
2.2.2. DUTFA III .....	412
2.3. Problèmes linguistiques – Diplôme de Traduction.....	419
2.3.1. Les objectifs .....	419
2.3.2. Le travail dans les cours.....	421
2.3.3. L'évaluation.....	424
Conclusion .....	431
<b>CHAPITRE V - LES APPRENTIS TRADUCTEURS : PROBLEMES ET PROPOSITIONS .....</b>	<b>433</b>
Introduction.....	434
1. Manque de connaissances <i>ad hoc</i> .....	434



1.1. Les erreurs concernant la traduction des noms propres .....	435
1.1.1. Les noms de personnes .....	435
1.1.2. Les noms d'organismes .....	435
1.1.3. Les noms de lieux .....	438
1.2. Cas divers .....	439
1.2.1. Erreurs d'orthographe .....	439
1.2.2. Absences d'accord en genre .....	446
1.2.3. Erreurs liées au choix des prépositions et des conjonctions .....	447
1.2.4. Erreurs liées au choix des noms .....	450
1.2.5. Erreurs liées au choix des adjectifs et des adverbes .....	451
1.2.6. Erreurs liées au choix des verbes .....	454
1.2.7. Erreurs liées à la traduction des tournures .....	458
1.3. Les erreurs concernant les termes spécialisés .....	461
1.3.1. Choisir de faux équivalents .....	462
1.3.2. Termes non traduits .....	471
1.4. Propositions .....	472
2. Grammaire .....	473
2.1. Orthographe .....	474
2.1.1. La hamza .....	474
2.1.2. Non-élision de ḥarf al-‘illa .....	475
2.1.3. Cas divers .....	476
2.2. Articles .....	477
2.2.1. ‘Al at-ta‘rīf .....	477
2.2.2. Les articles partitifs .....	477
2.3. Prépositions .....	478
2.3.1. De .....	478
2.3.2. En .....	478
2.4. Pronoms et adjectifs .....	479
2.4.1. Pronoms personnels .....	479
2.4.2. Pronoms démonstratifs .....	480
2.4.3. Pronoms qui remplacent des noms .....	480
2.4.4. Adjectifs possessifs .....	483
2.4.5. Pronoms relatifs .....	484
2.5. Accord .....	486
2.5.1. Masculin/féminin .....	486
2.5.2. Singulier/pluriel .....	489
2.6. Conjugaison .....	491
2.6.1. Choix de modes et de temps .....	491
2.6.2. Choix d'auxiliaire .....	500
2.7. Marques .....	500
2.8. Formulations .....	509
2.8.1. Cas divers .....	509
2.8.2. Ponctuation .....	515
2.9. Suggestions .....	516
3. Style .....	518
3.1. Hétérogénéité .....	518
3.2. Faiblesse de style .....	521
3.3. Répétition .....	522
3.4. Manque de fluidité .....	524
3.5. Solutions .....	527

4. Fidélité .....	529
4.1. Omissions.....	529
4.2. Fausser le sens du texte source .....	531
4.2.1. Inattention .....	531
4.2.2. La négligence du contexte .....	532
4.2.3. Manque d'exactitude .....	534
4.3. Propositions.....	536
5. Le sens critique chez les étudiants dans le DUTFA III .....	537
5.1. Les points positifs signalés dans les commentaires .....	537
5.2. Les points négatifs signalés dans les commentaires .....	539
5.2.1. La traduction du titre.....	539
5.2.2. La traduction du premier paragraphe.....	540
5.2.3. La traduction du deuxième paragraphe.....	545
5.2.4. Remarques fautives.....	552
5.3. Le bilan .....	556
6. Cours de perfectionnement en français – Diplôme de Traduction .....	560
Conclusion .....	570
Conclusion de la thèse .....	572
ANNEXES.....	578
ANNEXE I - QUESTIONNAIRES ET ENTRETIENS SUR LES METIERS DE TRADUCTEUR ET D'INTERPRETE .....	579
I. Questionnaire sur le métier de traducteur.....	580
I.I. Traducteur et cahier des charges .....	580
I.II. Le facteur du temps.....	580
I.III. Le réviseur .....	581
II. Questionnaire sur le métier d'interprète .....	581
II.I. Consécutive.....	582
II.II. Simultanée .....	582
II.III. Traduction à vue.....	583
II.IV. Simultanée avec texte.....	583
III. Entretien avec des traducteurs et des interprètes.....	583
III-I. Entretien avec M. S. R., traducteur et interprète (AR/FR/AN).....	583
III-II. Entretien avec A. O., traducteur (AR/FR/AN) .....	584
III-III. Entretien avec R. T., traducteur et interprète (AR/FR) .....	585
ANNEXE II - TEXTES A TRADUIRE A LYON 2, DANS LE DUTFA ET DANS LE DIPLOME DE TRADUCTION.....	586
1. Les textes en L3 – Lyon 2.....	587
1.1. Les textes de traduction écrite.....	587
1.1.1. Les textes français.....	587
1.1.2. Les textes arabes .....	592
1.2. Les textes d'initiation à l'interprétation .....	596
1.2.1. Les textes arabes .....	596
1.2.2. Les textes français.....	597
2. Les textes en M1 – Lyon 2.....	599
2.1. Les textes français.....	599
2.2. Les textes arabes .....	604
3. Les textes dans le DUTFA.....	609
3.1. Les textes dans le DUTFA I.....	609
3.1.1. Traduction politique.....	609
3.1.2. Traduction sur dossier.....	618

3.1.3. Traduction scientifique, technique et juridique .....	620
3.2. Les textes dans le DUTFA II .....	626
3.2.1. Traduction politique.....	626
3.2.2. Traduction sur dossier.....	630
3.2.3. Traduction scientifique, technique et juridique .....	633
3.3. Les textes dans le DUTFA III.....	636
3.3.1. Traduction politique.....	636
3.3.2. Traduction sur dossier.....	638
3.3.3. Traduction scientifique, technique et juridique .....	647
4. Les textes dans le Diplôme de Traduction Damas.....	650
4.1. Les textes de traduction journalistique .....	650
4.1.1. Les textes arabes .....	650
4.1.2. Les textes français.....	653
4.2. Les textes de traduction économique.....	658
4.2.1. Les textes arabes .....	658
4.2.2. Les textes français.....	660
4.3. Les textes de traduction scientifique.....	663
4.3.1. Les textes arabes .....	663
4.3.2. Les textes français.....	667
4.4. Les textes de problèmes linguistiques.....	670
4.4.1. Les textes français.....	670
4.4.2. Les textes arabes .....	670
4.5. Les textes d'interprétation (traduction à vue).....	671
4.5.1. Les textes arabes .....	671
4.5.2. Les textes français.....	673
ANNEXE III - TEXTES TRAITES EN DOMAINES DE SPECIALITE ET EN CONTRACTION DE TEXTE.....	678
1. Textes proposés en domaines de spécialité.....	679
2. Textes proposés en contraction de texte .....	686
2.1. Les textes dans le DUTFA I.....	686
2.2. Les textes dans le DUTFA II .....	692
2.3. Les textes dans le DUTFA III.....	694
Bibliographie.....	708

## Introduction

Cette thèse s'inscrit dans le domaine de la traductologie et vise à présenter des propositions susceptibles d'intéresser surtout les professeurs concernés par la formation des traducteurs de l'arabe en français et vice-versa. La traduction contemporaine de l'arabe vers les autres langues et vice-versa affronte en effet certains problèmes. Selon l'ONUDI (l'Organisation des Nations Unies pour le développement industriel), l'arabisation est lente malgré le grand besoin de termes scientifiques et techniques. Les termes arabisés diffèrent par ailleurs d'un pays arabe à l'autre. Il n'y a pas assez de références scientifiques arabes servant la traduction. Les méthodes de traduction ne sont pas homogènes et les traducteurs n'ont pas toujours un haut niveau que ce soit en arabe ou en langues étrangères. Essayant de relever ces défis, certains intellectuels arabes tinrent plusieurs réunions pour trouver des solutions. Suite à la première conférence de l'arabisation tenue à Rabat en 1961, on créa le Bureau permanent d'arabisation (B.P.A.) (مكتب تنسيق التعريب). Sa mission est de coordonner tous les efforts déployés dans le monde arabe pour unifier les termes scientifiques et les généraliser en arabe.

A la fin de l'an 1966, ce bureau effectua un sondage sur la langue arabe et les problèmes qu'elle affronte. Bon nombre de savants appartenant à onze pays arabes et enseignant dans dix-neuf facultés y participèrent. Pour la lenteur de l'arabisation, la plupart proposa de former une commission universitaire qui serait responsable de la traduction des manuels en arabe facile. Les savants appelèrent en outre les universités à participer à la création de termes scientifiques exacts et à essayer de publier un dictionnaire des termes scientifiques et techniques étrangers avec leur(s) équivalent(s) arabe(s). Certains chercheurs n'hésitèrent pas à proposer la traduction mot à mot des termes scientifiques, afin d'accélérer l'arabisation. Cela aurait risqué d'augmenter les différences des termes arabisés d'un pays arabe à l'autre. Pourquoi ? Les langues étrangères répandues dans le monde arabe diffèrent d'une contrée à l'autre. L'arabisation des termes aurait été par conséquent basée sur l'anglais en Egypte et en Irak et sur le français au Liban, au Maroc et en Algérie. D'autres chercheurs proposèrent d'adopter la prononciation latine des termes scientifiques qui sont utilisés avec cette dernière dans toutes les autres langues. Pour arabiser les autres termes, ils suggèrent la dérivation. L'ONUDI signale en tout cas que choisir le bon chemin

nécessite au début de créer une Académie Arabe unifiée qui assurerait l'unification des termes arabisés dans tous les pays arabes. Pour y arriver, on tint une conférence en Algérie en 1964 avec la participation de tous les pays arabes. Mais, ce but n'est pas encore atteint (Didawi, 1984, p. 1344-1345). En conséquence, la situation est toujours difficile. Xavier Lelubre indique que les utilisateurs non spécialistes interviennent de près ou de loin dans le processus terminologique en arabe, utilisant et par conséquent diffusant leurs propres créations terminologiques. Selon Lelubre, les auteurs de dictionnaires marquent les différents termes proposés par les différents terminologues, sans expliquer quel choix faire parmi eux ni sur quels critères fonder ce choix. Les traducteurs, les auteurs d'ouvrages de vulgarisation et les enseignants sont obligés de créer des termes : d'un côté il n'y a pas de dictionnaires assez complets ou satisfaisants, d'un autre côté les documents terminologiques mis au point par les instances officielles sont diffusés en un tout petit nombre d'exemplaires et il est impossible d'en trouver sur le marché (Lelubre, 2008-2009, p. IV-2).

D'autre part, il y a un grave manque d'ouvrages traduits, que ce soit vers l'arabe ou de l'arabe vers les autres langues (News.bdr, <http://news.bdr130.net>). Xavier Lelubre affirme que le volume annuel de traduction scientifique et technique vers l'arabe est très modeste. Il ajoute que la part de la traduction scientifique et technique dans le volume global de la traduction vers l'arabe est très faible (Lelubre, 2008-2009, p. IV-3). D'après Ibrahim Istanbuli, tous les observateurs trouvent que le mouvement de traduction arabe est trop lent. Voilà pourquoi il estime que les bibliothèques arabes ont un grand besoin des milliers de livres parus chaque année (Istanbuli, 2007, p. 7). Selon Jamal Chehayed, les Arabes ont actuellement une faible contribution dans le mouvement de traduction universel. Par exemple, la Hongrie qui compte dix millions d'habitants traduit plus que les vingt-deux pays arabes qui comptent plus de trois cents millions d'habitants. Chehayed attribue cela au fait que le monde arabe ne fait pas d'efforts pour élargir l'horizon de ses peuples par le biais de la traduction et que les maisons d'édition arabes ne tiennent pas à la révision des traductions (Adh-Dhib, 2007, p. 9). L'UNESCO indique que les Arabes qui comptent plus de 270 millions d'habitants ne traduisent annuellement que 475 livres, contrairement aux Espagnols qui en traduisent plus de dix mille chaque année bien qu'ils ne comptent que 38 millions d'habitants. Le Rapport arabe sur le développement humain montre que la moyenne des livres traduits dans le monde arabe est 4.4 livres

pour un million de citoyens chaque année. Le rapport signale que la moyenne est beaucoup plus élevée en Hongrie (519 livres traduits environ pour un million d'habitants par an) et en Espagne (920 livres traduits pour un million d'habitants par an) (Moheet, <http://www.moheet.com>).

En revanche, il y a certains projets ambitieux, qui visent à donner une impulsion à la traduction de et vers la langue arabe. Le Conseil Supérieur de la Culture en Egypte fait le Projet National de Traduction (المشروع القومي للترجمة) qui est basé sur les principes suivants :

1. traduire en arabe les connaissances et le patrimoine de toutes les civilisations humaines
2. transférer en arabe les savoirs dans tous les domaines (littérature, sociologie, sciences...)
3. créer un équilibre entre le patrimoine de l'humanité et ses chefs-d'œuvre créatifs et intellectuels d'une part et les réalisations contemporaines qui ne cessent pas de se développer d'autre part
4. ne pas limiter le travail aux traducteurs égyptiens et essayer de fonder un centre de traduction arabe actif.

Notons que le Projet National de Traduction publia jusqu'à maintenant la traduction de plus de 500 ouvrages (Ministère égyptien de la Culture, <http://www.ecm.gov.eg>).

Par ailleurs, on lança à Abu Dhabi en 2007 un projet arabe appelé « Kalima » (كلمة). Son objectif est de traduire les œuvres utiles du monde qui sont choisies en collaboration avec les maisons d'édition arabes (Hussein Al-Ali, 2007, p. 7). Les responsables du projet font l'équilibre entre les ouvrages classiques et les ouvrages contemporains. Les chefs-d'œuvre relèvent de différents domaines (littérature, sciences, etc.). L'essentiel est de combler les lacunes des bibliothèques arabes. Les responsables du projet signalent que la priorité est accordée actuellement à la traduction vers l'arabe. Ils s'intéresseront à la traduction de l'arabe vers les autres langues quand ils seront parvenus à :

1. gagner la confiance des éditeurs étrangers
2. établir des relations basées sur la confiance mutuelle avec les éditeurs arabes

3. contribuer largement à l'édition et à la publication des livres traduits dans le monde arabe (Misshad, <http://ar.qantara.de>).

En dépit de la grande importance des projets mentionnés plus haut, il en faut également plusieurs autres, vu les larges horizons des publications dans tous les domaines et la forte densité de population dans le monde arabe. Il est par ailleurs nécessaire d'accélérer l'arabisation des termes scientifiques et techniques et d'accroître les références scientifiques arabes susceptibles d'aider les traducteurs, tout en tenant à une efficace coopération interarabe pour assurer l'homogénéité des efforts faits dans ce domaine. Il va sans dire que le succès de tels projets exige de soigner la formation des traducteurs pour fournir au marché des spécialistes qui puissent relever ce déficit culturel et aider les pays arabes à progresser et à augmenter leur contribution au développement des civilisations humaines. Voilà pourquoi nous essayerons dans cette thèse de présenter certaines idées susceptibles d'intéresser les professeurs concernés par l'enseignement de la traduction de et vers l'arabe, surtout quand la deuxième langue est le français. Notre recherche portera en effet sur l'élaboration d'un cadre de référence indiquant les différents niveaux de compétence à offrir progressivement aux apprenants en formation de traducteurs. Nous profiterons de ce cadre de référence en faisant une étude de terrain qui aura pour objet trois programmes de formation de traducteurs de l'arabe vers le français et vice-versa. Le premier est assuré à l'Université Lumière Lyon 2 et plus précisément au département des Langues Etrangères Appliquées. L'étude concernera notamment les cours de traduction et d'interprétation dispensés en troisième année de Licence (L3) et en première année de Master (M1). Le deuxième programme est le DUTFA (Diplôme Universitaire de traduction français/arabe) qui est assuré au Centre Culturel Français de Damas en collaboration avec la Faculté des Langues de l'Université Lumière Lyon 2. Le troisième programme est le Diplôme de Traduction de l'Université de Damas – département de Français. Analysant la méthodologie adoptée dans chacun d'eux et les problèmes des apprenants aux niveaux du savoir et du savoir-faire, nous tirerons profit du cadre de référence pour faire certaines suggestions susceptibles de contribuer à optimiser, non seulement ces trois programmes, mais aussi l'enseignement de la traduction de l'arabe vers le français et l'inverse.

Le travail se fera en deux étapes. La première (partie I) présentera au lecteur la formation des traducteurs qui est bien entendu l'objet de la thèse. Nous chercherons à éclaircir ce concept à travers deux distinctions : la première sera entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle, tandis que la seconde sera entre la traduction pédagogique et la formation des traducteurs (chapitre I). Nous analyserons ensuite la situation actuelle dans ce domaine-ci à travers des exemples sur des programmes de formation en France, en Europe, au Canada et dans le monde arabe. Les points étudiés à ce propos seront les modalités d'accès, les objectifs, les niveaux d'études, les modules, les méthodologies, les systèmes d'évaluation et les débouchés (chapitre I). Nous ferons par ailleurs un tour d'horizon bibliographique (chapitre I) qui montrera l'étendue des recherches faites sur la formation des traducteurs et à quoi elles consistent exactement. Pour bien éclaircir ce point-ci, nous traiterons plusieurs recherches qui portent sur la formation des traducteurs. Le tour d'horizon bibliographique nous permettra de préciser la place de notre thèse par rapport aux autres recherches faites dans ce domaine.

Nous proposerons au chapitre II un cadre de référence pour la formation des traducteurs. Nous indiquerons d'abord la notion de cadre de référence. Puis, nous présenterons le cadre de référence que nous avons conçu pour la formation des traducteurs. En mettant au point ce cadre de référence, nous nous sommes basé sur quatre sources. La première a été l'état des lieux fait au chapitre I. Les deuxième et troisième sources ont été des questionnaires portant l'un sur la traduction écrite et l'autre sur l'interprétation. La quatrième source a été des entretiens que nous avons faits avec des traducteurs et des interprètes pour discuter de leur métier et de la formation des traducteurs/interprètes. Nous nous sommes inspiré de l'état des lieux indiqué au premier chapitre pour faire des suggestions dans le cadre de référence concernant l'admission dans un programme de formation de traducteurs/interprètes, ses buts, les méthodologies de l'enseignement et l'évaluation.

Le questionnaire lié à la traduction écrite avait pour but de nous aider à obtenir des indications sur le métier de traducteur tel qu'il est pratiqué sur le terrain. Le premier groupe de questions touchait au cahier des charges soumis au traducteur par le donneur d'ouvrage. Notre objectif à ce propos était de connaître exactement les points auxquels tient le plus le donneur d'ouvrage en s'adressant au traducteur. Nous



avons signalé dans le cadre de référence la nécessité d'y tenir en donnant des devoirs aux étudiants. Ainsi, le professeur jouera le rôle du donneur d'ouvrage indiquant le cahier des charges au traducteur dont le rôle sera joué par les apprenants. Les exercices de traduction seront en conséquence plus proches de la réalité, ce qui augmentera leur efficacité par rapport à la formation. Le deuxième groupe de questions concernait les conséquences des limites du temps par rapport au travail du traducteur et les moyens qui lui permettent de les contourner. Nous avons mentionné ces points dans le cadre de référence, mettant l'accent sur l'importance de les prendre en compte en formation de traducteurs.

Lié à l'interprétation, le deuxième questionnaire avait pour objectif de nous fournir certains détails touchant à la profession d'interprète tel qu'elle est exercée sur le terrain. Ce questionnaire comprenait quatre groupes de questions : le premier était consacré à la consécutive, le deuxième à la simultanée, le troisième à la traduction à vue, le quatrième à la simultanée avec texte. Il y avait dans chacun de ces quatre groupes des questions portant sur la nature des discours auxquels les interprètes sont confrontés normalement (les domaines et les sujets dont les discours relèvent, leur durée). Il y avait en outre dans chaque groupe des questions qui concernaient les orateurs prononçant les discours (accent, emplois particuliers à une ou plusieurs régions, erreurs de langue). L'intérêt de ces deux types de questions a été de nous permettre de bien définir les critères selon lesquels il faut choisir les discours à interpréter en formation d'interprètes. Chacun des quatre groupes évoqués plus haut comprenait également des questions sur le travail de l'interprète (préparations thématique et linguistique, rôle de la culture, prise de notes, ton de la restitution). Cela nous a donné la possibilité de mettre en valeur certains détails qu'il sera nécessaire de souligner aux apprentis interprètes afin qu'ils s'entraînent bien à pratiquer leur futur métier.

Bref, nous avons cherché par le biais des questionnaires présentés plus haut à rendre autant que possible les suggestions faites dans le cadre de référence proches de la pratique des métiers de traducteur et d'interprète, pour garantir l'efficacité et la crédibilité de notre travail.

Malgré la grande difficulté de joindre des professionnels, nous avons pu tirer profit de différentes expériences. Les traducteurs et les interprètes interrogés sont en effet assez nombreux. Il y a douze traducteurs dont les combinaisons linguistiques sont diverses : arabe-français (5 traducteurs), arabe-anglais (3 traducteurs), arabe-allemand (2 traducteurs), arabe-russe (1 traducteur), russe-français (1 traducteur). Nous sommes d'ailleurs parvenu à obtenir les réponses de neuf interprètes ayant passé des années à pratiquer l'interprétation en conférences internationales et en réunions à huis clos. Cela a été très profitable à notre recherche, d'autant plus que les combinaisons linguistiques des interprètes interrogés sont variées : arabe-français (quatre interprètes), arabe-anglais (trois interprètes), arabe-allemand (un interprète), arabe-russe (un interprète). Notons que nous avons joint aux deux questionnaires une présentation indiquant aux traducteurs et aux interprètes le but des documents, l'objectif de la thèse et comment nous tirerions profit de leurs réponses dans la recherche. Il était en effet important que les professionnels prennent en compte le contexte pédagogique de la thèse en traitant les questions posées.

Les traducteurs et les interprètes qui ont répondu à nos questionnaires devaient choisir parmi les réponses que nous avons proposées pour chaque question. Mais, cela ne leur a pas peut-être donné l'occasion de nous offrir d'autres détails utiles, liés à leur travail ou à la formation des traducteurs. En conséquence, il fallait compléter les questionnaires par des entretiens avec eux. Or, ils n'avaient pas suffisamment de temps. Voilà pourquoi nous avons contacté d'autres traducteurs et interprètes. Ils nous ont gentiment accordé des entretiens. Le premier d'entre eux a été traducteur et interprète arabe-français-anglais, le deuxième traducteur arabe-français-anglais, le troisième traducteur et interprète arabe-français. Ces trois personnes sont récentes dans les métiers de traducteur et d'interprète, mais elles ont été les seules à répondre à nos contacts. Nous avons essayé en tout cas de profiter extrêmement de leurs connaissances dans nos entretiens avec elles. Nous avons préalablement expliqué à chacune d'elles le but de l'entretien, l'objectif de la thèse et comment nous profiterions des réponses dans la recherche. Cela a permis aux traducteurs d'adapter leurs idées au contexte pédagogique de la thèse. Nous avons commencé chaque entretien en demandant à la personne interrogée la combinaison linguistique et le domaine où elle traduisait ou interprétait. Nous voulions en effet avoir une idée sur son contexte professionnel pour bien gérer le dialogue. Nous avons ensuite demandé à

chaque traducteur et à chaque interprète de nous indiquer les compétences qu'ils trouvaient nécessaires pour l'exercice de leur métier. Leurs réponses nous ont aidé à déterminer les compétences à fournir aux apprentis traducteurs et aux apprentis interprètes. Nous avons pourtant invité les personnes interrogées à donner des conseils pour la formation des traducteurs et des interprètes. Leurs suggestions ont effectivement été prises en compte dans le cadre de référence. A la fin de chaque entretien, nous avons demandé à notre interlocuteur s'il y avait des questions qu'il attendait de notre part que ce soit sur la formation des traducteurs/interprètes ou sur les métiers de traducteur et d'interprète. Cela a en effet permis aux personnes interrogées d'élargir les dialogues vers des points qu'elles trouvaient importants pour la formation dans les domaines de la traduction et de l'interprétation (gestion du temps en traduction, rémunération des traducteurs et des interprètes). Nous en avons également profité en mettant au point le cadre de référence.

Les trois entretiens ont été enregistrés pour que nous puissions les réécouter plusieurs fois, y réfléchir profondément et en tirer profit au maximum par la suite. Cela nous a donné en outre la possibilité de citer les propos des traducteurs et interprètes dans le cadre de référence. Nous pensons que cela nous permettra de mieux convaincre les lecteurs de nos propositions que s'il s'agit de rapporter les paroles de nos interlocuteurs en style indirect : rapporter en style direct est plus crédible. Pourtant, nous citerons dans l'annexe I le texte complet de chaque entretien pour permettre aux lecteurs d'identifier le contexte des citations faites dans le cadre de référence.

Comment ce dernier sera-t-il présenté au deuxième chapitre de la thèse ? Nous expliquerons d'abord les niveaux de compétence à offrir aux étudiants aux étapes initiales, en traduction informative, en traduction littéraire et en interprétation. Nous montrerons ensuite l'utilité de ce cadre de référence pour la planification d'un programme de formation, l'admission de nouveaux apprenants au sein d'un tel programme, le déroulement des cours et l'évaluation des étudiants. Puis, nous présenterons les échantillons sur lesquels nous nous baserons dans la deuxième partie de la thèse où nous analyserons les méthodologies adoptées pour former des traducteurs à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction de

l'Université de Damas et les différents problèmes des apprentis traducteurs dans ces programmes.

Par souci d'exactitude et de clarté, nous distinguerons dans cette analyse trois types de cours. Le premier (chapitre III) portera sur les matières qui visent à enseigner la traduction écrite. Nous étudierons pour chacune d'elles les critères selon lesquels les textes sont sélectionnés, les domaines auxquels ils appartiennent, leur niveau, les stratégies adoptées pour le travail en classe et l'évaluation des étudiants. Nous inspirant du cadre de référence, nous formulerons ensuite certaines propositions en vue d'une optimisation des programmes étudiés en particulier et de la formation des traducteurs de l'arabe en français et l'inverse en général. Le deuxième type de cours touchera à l'interprétation (chapitre III). Nous examinerons pour chaque module les objectifs, le choix des discours, les façons d'entraîner les étudiants et de les évaluer. Puis, nous nous référerons au cadre de référence afin d'avancer quelques idées pratiques qui pourraient intéresser notamment les professeurs assurant les matières analysées et d'une façon plus générale les enseignants d'interprétation de l'arabe vers le français et vice-versa. Le troisième type de cours correspondra aux matières qui cherchent à donner aux apprentis traducteurs des connaissances complémentaires à propos de la traduction et de sa pratique (chapitre IV). Traitant le rôle, la place et l'importance de chacune d'elles dans le programme étudié, nous en montrerons les objectifs, la méthode, la manière dont l'enseignement est assuré et le système d'évaluation. Nous nous fonderons également sur le cadre de référence pour faire quelques suggestions susceptibles d'accroître l'efficacité de ces matières. Nous analyserons ensuite les problèmes des apprentis traducteurs sur les plans du savoir et du savoir-faire, pour essayer de leur trouver des solutions à partir du cadre de référence (chapitre V).

Les sources sur lesquelles l'étude faite dans la partie II sera basée sont les suivantes : les observations que nous avons réalisées en assistant aux cours de L3 et de M1 à Lyon 2 ; les enquêtes faites auprès de plusieurs professeurs à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction ; les éclaircissements faits par certains étudiants des trois programmes, qui nous ont fourni également leurs cahiers et les textes qu'ils avaient traduits en suivant leur formation.

Il y aura enfin trois annexes. Nous citerons dans la première les questionnaires faits pour la traduction écrite et l'interprétation et les entretiens accordés par plusieurs traducteurs et interprètes. Cela indiquera certaines des bases sur lesquelles a été conçu le cadre de référence proposé au chapitre II. La deuxième annexe comprendra des exemples des textes qui ont été traduits par nos échantillons dans les cours de traduction et d'interprétation. Cela aidera à mieux éclaircir l'étude faite dans la deuxième partie de la thèse. Nous mettrons en exergue dans la troisième annexe deux textes traités en domaines de spécialité qui sont un module dispensé en L3 – Lyon 2. Cela permettra évidemment au lecteur de mieux comprendre les explications faites pour cette matière dans la deuxième partie. La même annexe comprendra également certains des textes proposés à nos échantillons dans les cours de contraction de texte (DUTFA), ce qui éclairera davantage l'analyse de cette matière.

**PARTIE I**

**FORMATION DES TRADUCTEURS :**

**CONCEPT, ETAT DES LIEUX, TOUR D'HORIZON**

**BIBLIOGRAPHIQUE, CADRE DE REFERENCE**

**CHAPITRE I**

**FORMATION DES TRADUCTEURS :**

**CONCEPT, ETAT DES LIEUX, TOUR D'HORIZON**

**BIBLIOGRAPHIQUE**

## Introduction

Il va sans dire que la traduction concerne toute forme de médiation interlinguistique dont l'objectif est la transmission de l'information entre des locuteurs de langues différentes. La pédagogie est une science ayant pour objet l'instruction que ce soit à l'école ou à l'université. Nous montrerons ci-dessous la nature du lien qui existe entre les deux et son intérêt par rapport à la formation des traducteurs.

D'autre part, nous passerons en revue différents programmes de formation de traducteurs assurés à des universités françaises, européennes, canadiennes et arabes. Ce tour d'horizon portera sur les conditions d'accès à chacun de ces programmes. Nous verrons de plus les objectifs de chaque formation, les cours qu'elle dispense et la méthodologie qu'elle adopte. Nous montrerons en outre la durée des études et le système d'évaluation à chaque programme. Nous indiquerons par ailleurs les diplômes décernés et les divers débouchés de chaque formation. Notons que ce tour d'horizon sera seulement descriptif. Nous en tirerons profit en mettant au point notre cadre de référence (chapitre II) et en faisant quelques suggestions pour l'optimisation des échantillons que nous traiterons dans la deuxième partie de la thèse.

Nous passerons ensuite à la littérature qui porte sur la formation des traducteurs. Plusieurs points seront étudiés à ce propos. Le premier sera l'étendue de cette littérature et la nature des documents qu'elle comprend. Nous montrerons en outre à quoi cette littérature consiste précisément. Plusieurs exemples typiques seront étudiés à ce propos, ce qui éclaircira davantage la question. Puis, nous situerons notre thèse par rapport à la littérature touchant à la formation des traducteurs.



# 1. Traduction et pédagogie

## 1.1. Traduction pédagogique et traduction professionnelle

A première vue, on ne croit pas que ces deux notions soient différentes l'une de l'autre : il s'agit de traduire en fin de compte. Les chercheurs montrent néanmoins le contraire. Quelles sont donc les différences entre la traduction exercée dans une classe de langue et celle pratiquée par un spécialiste de traduction ?

Selon Mohammed-Ahmed Tijjo, professeur à l'Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction au Maroc, Jean Delisle est le premier à utiliser l'expression « *traduction pédagogique* » pour désigner l'emploi d'exercices de traduction visant à enseigner une langue étrangère quelconque (Tijjo, 2005, p. 37).

Cette idée figure également chez Jean-René LADMIRAL selon qui le thème (traduire de la langue maternelle en langue étrangère) et la version (traduire de la langue étrangère en langue maternelle) « *définissent un type tout à fait particulier de traduction : la traduction comme exercice pédagogique* » (LADMIRAL, 1979, p. 41).

Mais, il distingue un autre type de traduction qu'il nomme la traduction proprement dite ou la traduction traductionnelle. Celle-ci est sa propre fin : le texte traduit est la raison de l'opération de traduire. Il est produit pour être publié et lu par un public qui n'aura pas alors besoin de lire le texte source. La traduction pédagogique n'est par contre qu'un test de compétence linguistique qui fait partie d'un ensemble pédagogique plus vaste (LADMIRAL, 1979, p. 41).

Daniel Gile explique parallèlement, dans *La Traduction. La comprendre, l'apprendre*, que la traduction, dans les programmes de formation universitaires linguistiques, est adressée aux étudiants pour les aider à apprendre et à maîtriser une langue étrangère et parfois « *une certaine compétence méthodologique traductionnelle* », loin de tout enjeu économique, de tout transfert d'information ou de toute autre communication avec le monde extérieur au moyen de la traduction. Alors qu'au contraire, la traduction proprement dite n'est que rarement un moyen d'acquérir

des compétences linguistiques ou de vérifier ces dernières. Elle vise normalement des lecteurs ne tenant pas compte du traducteur. Son but est de leur communiquer le contenu du texte d'un livre écrit en langue qu'ils ne maîtrisent pas. Cette traduction est faite à la demande d'un client et en échange d'un prix donné. Servant des intérêts industriels, économiques, scientifiques, politiques, culturels, littéraires, etc., elle fait partie de la vie économique-scientifique extra-universitaire (Gile, 2005, p. 9).

Elena Carpi, de l'université de Pise en Italie, estime que la différence entre ces deux types de traductions réside dans le centre d'intérêt : si, dans la traduction proprement dite, l'attention est fixée sur le résultat final (le texte produit), la traduction pédagogique touche essentiellement à « *l'acquisition d'objets mentaux de la part de l'apprenant* », qui doit se baser sur la compréhension du contexte culturel de la langue étrangère (Carpi, 2006, p. 72).

Jean Peeters détaille beaucoup plus cette question dans *La Médiation de l'étranger : Une sociolinguistique de la traduction*. Selon lui, la différence ne réside pas seulement dans la finalité. Il y a également la nature de l'échange. Si celui-ci est indirect en traduction proprement dite (c'est le traducteur qui l'assure entre l'auteur et le public), il est direct en traduction pédagogique. Il n'y a en effet aucun intermédiaire entre le professeur et les étudiants. L'enseignant assume de plus une responsabilité complète de « *son* » savoir-faire qu'il transmet aux apprenants, contrairement au traducteur qui ne rapporte pas ses propres idées, mais celles d'un autre auteur (Peeters, 1999, p. 240).

En bref, il ne faut jamais confondre la traduction comme exercice de compétence linguistique et la traduction comme métier pratiqué par un spécialiste.

## **1.2. Traduction pédagogique et formation de traducteurs**

La question qui se pose maintenant est la suivante : est-ce que la traduction pédagogique est capable de former des traducteurs ? Sinon, y a-t-il une discipline spéciale pour enseigner la traduction ?

Jean Delisle fait la distinction entre deux notions. La première est la proposition d'exercices de traduction pour aider à apprendre une langue étrangère. La seconde consiste à enseigner la traduction à des apprenants ayant déjà un bon niveau que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère, afin qu'ils deviennent des traducteurs (Tijjo, 2005, p. 37). Daniel Gile explique dans *La Traduction. La comprendre, l'apprendre* les différences entre la formation qu'il qualifie de professionnalisante et la formation qu'il qualifie d'universitaire. Cette dernière existe dans les départements des langues étrangères, appliquées ou non. L'apprentissage et le perfectionnement en langues étrangères sont parmi les objectifs essentiels du cursus. La traduction et quelquefois l'interprétation y sont soit un outil d'apprendre des langues, soit un statut de spécialité dans le cadre d'une option. La plupart des enseignants sont des universitaires spécialisés en langues et civilisations concernées. Quoiqu'ils n'exercent pas la profession de traducteur, certains parmi eux ont une expérience de la traduction rémunérée. Nous ajoutons qu'il y en a qui traduisent des textes dans le cadre de travaux universitaires. Selon Gile, bien que les programmes des langues étrangères appliquées proposent des cours de traduction spécialisée à partir d'une certaine étape, le thème et la version enseignés dans ces programmes ne forment pas de traducteurs de haut niveau pour le marché.

Ce rôle est joué par les programmes à vocation professionnelle de haut niveau, comme ceux de l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) de l'Université Paris III, de l'Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation (ISIT) en France, ainsi que de certaines autres institutions. Les étudiants sélectionnés par de tels établissements sont supposés maîtriser d'ores et déjà leurs langues de travail. Mais, cette condition n'est pas toujours remplie. L'enseignement des langues ne figure pas parmi les buts de tels programmes. Le perfectionnement linguistique y existe pourtant. Les enseignants sont essentiellement des traducteurs professionnels en activité. Les universitaires et les enseignants à plein temps sont une minorité.

Gile va plus loin et détaille beaucoup plus les différences entre la traduction pédagogique et la formation des traducteurs. D'après lui, l'enseignement universitaire de la traduction se concentre sur « *la correction linguistique du texte produit par les étudiants et sur les correspondances linguistiques entre texte de départ et texte d'arrivée* ». La traduction professionnalisante s'intéresse par contre à l'information et

aux objectifs du texte d'arrivée. De plus, l'attention des enseignants et des étudiants, dans l'enseignement universitaire de la traduction, porte sur des phénomènes locaux au niveau du mot, du syntagme ou de la phrase, contrairement à la traduction professionnalisante qui traite le texte dans son ensemble (théoriquement tout au plus). La traduction pédagogique est d'ailleurs orientée produit, c'est-à-dire que les enseignants se concentrent sur les textes produits par les étudiants et en évaluent les mérites et les faiblesses. La traduction professionnalisante suivit cette voie pendant longtemps. Mais, dès le début des années 1990, elle s'intéresse de plus en plus au processus de traduction qui aboutit au texte d'arrivée.

En outre, l'enseignement universitaire de la traduction, surtout aux départements des langues étrangères, accorde une grande importance à la connaissance des langues et parfois à leur dimension terminologique. Les départements des langues étrangères appliquées enseignent aussi les domaines et les langues de spécialité. Au contraire, la traduction professionnalisante tient essentiellement à la connaissance des domaines et des sujets des textes à traduire d'une part et aux compétences méthodologiques et techniques du traducteur d'autre part. Par conséquent, se contentant d'indiquer des sources lexicographiques (des dictionnaires bilingues en général), la traduction universitaire néglige la « *recherche d'informations ad hoc* » qui est une dimension importante de la traduction proprement dite, contrairement à la traduction professionnalisante qui s'y intéresse beaucoup (Gile, 2005, p. 7-12).

Une idée proche est également évoquée par Maddalena de Carlo qui, se référant à Sophie Moirand, oppose à la traduction pédagogique la formation des traducteurs où l'on ne s'intéresse pas seulement à « *l'analyse linguistique* » : le texte à traduire est traité en tant que discours et la langue devient un moyen d'expression dans un certain contexte socioculturel :

« *L'intervention de facteurs cognitifs, psychologiques et sociologiques, strictement dépendants de la structure sociale dans laquelle se réalisent les énoncés, impose que la connaissance des règles d'usage et la capacité de les utiliser en contexte réel ne soient pas dissociées de la connaissance des règles grammaticales. Traduire signifie alors savoir mettre à profit la combinaison des différentes compétences mobilisées lors d'un événement de communication : la compétence linguistique, bien sûr, mais aussi*

*les compétences discursive, référentielle, socioculturelle... » (Carlo, 2006, p. 122).*

Daniel Gile indique que dans certains pays il y a des professeurs de traduction universitaire classique qui suivent des méthodes inspirées des formations professionnelles. Pourquoi ? Ces enseignants relativement nombreux s'intéressent à la traduction professionnelle après avoir fait des recherches en traductologie (Gile, 2005, p. 11). Gile ne précise pas toutefois si leurs méthodes d'enseignement sont capables de former des traducteurs pour le marché.

Deux différences essentielles existent en tout cas entre la traduction pédagogique et la formation des traducteurs. La première concerne l'objectif, alors que la seconde émane de la méthodologie adoptée en chacune d'elles.

## **2. Programmes de formation : état des lieux en 2011**

Ayant expliqué la notion de formation des traducteurs, nous ferons dans ce domaine un tour d'horizon descriptif des principaux programmes qui se trouvent en France, en Europe, au Canada et dans le monde arabe. Cela permettra de mieux éclaircir le concept de formation des traducteurs.

### **2.1. L'ESIT**

#### **2.1.1. Aperçu historique**

L'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) fut fondée le 3 octobre 1957. Cette école de 2<sup>ème</sup> et de 3<sup>ème</sup> cycles fait partie de l'Université Paris III - Sorbonne Nouvelle. Elle siège dès 1970 dans les bâtiments de l'Université Paris Dauphine, au 16<sup>ème</sup> arrondissement de Paris. L'ESIT est membre associé de la F.I.T. (Fédération internationale des traducteurs), organisation non gouvernementale en relations formelles de consultation avec l'UNESCO qui rassemble les associations professionnelles nationales et organismes de formation dans le monde (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

## 2.1.2. La formation

La direction de l'ESIT tient à souligner que cette dernière n'est pas une école de langues. En réalité, elle adresse son enseignement à des étudiants qui maîtrisent, en plus de leur langue maternelle, une ou deux langues étrangères. Dès sa fondation, l'ESIT a pour objectif de former des traducteurs professionnels capables de s'adapter à n'importe quel domaine, notamment scientifique et technique. Elle propose dans cette optique quatre filières sanctionnées par des diplômes d'Etat. Lesquelles ? (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>)

### *a. Traduction éditoriale, économique et technique*

La première filière est appelée Master professionnel de traduction éditoriale, économique et technique (bac+5). Elle vise à former des spécialistes de traduction, et non des traducteurs étroitement spécialisés dans un ou plusieurs domaines des sciences et des techniques. Le but de l'ESIT est en effet la formation de traducteurs professionnels capables de s'adapter vite à n'importe quel domaine, qu'il soit littéraire, économique, technique ou scientifique.

Ce master se prépare en deux ans normalement, mais en deux semestres pour le Régime Spécial. Il faut que la langue A soit « *une langue maternelle cultivée dans laquelle on possède une grande richesse de vocabulaire et que l'on sait manier avec précision et aisance* ». La langue B « *se différencie de la langue A par un vocabulaire moins riche, une trace d'accent et une moindre élégance d'expression. Il faut cependant comprendre les nuances en langue B aussi bien qu'en langue A. Le traducteur doit pouvoir, fût-ce moins parfaitement, tout exprimer en langue B. La langue B doit être un moyen d'expression rapide et précis* ». La langue C « *doit être comprise de façon aussi complète et précise que les langues A et B* ». Or, les étudiants ne seront pas appelés à traduire vers la langue C. Mais, puisque l'on risque de ne pas parvenir à comprendre parfaitement une langue que l'on ne parle pas, il est indispensable de savoir au moins s'exprimer de manière véhiculaire en langue C. Les langues A, B et C possibles sont l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le russe.

Passons au Régime Spécial. L'ESIT organise une formation spécifique sur deux semestres pour les étudiants dont la langue A ne figure pas parmi les langues de travail de l'école, mais qui ont le français en langue B. Il y a toutefois certaines conditions. L'étudiant doit d'abord être titulaire d'un diplôme de français (langue et littérature, FLE, linguistique...) équivalent à 8 semestres d'études universitaires (maîtrise de français). Il faut en outre qu'il y ait au moins 4 candidats de même langue A à la réussite aux examens et à l'inscription. Mais, les apprenants inscrits en « Régime Spécial » préparent un certificat de méthodologie de la traduction, et non pas un Master.

Comme nous l'avons déjà souligné, le cursus de traduction de l'ESIT a pour vocation, non pas d'enseigner des langues, mais d'enseigner « *la méthodologie du métier de traducteur à des étudiants maîtrisant déjà leur langue maternelle et une ou deux langues étrangères* ». On vérifie donc la compétence linguistique aux examens d'entrée qui sont obligatoires pour tout le monde, quel que soit le niveau universitaire ou les diplômes déjà acquis (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

### ***b. Sciences du langage : interprétation de conférence***

La deuxième filière s'appelle Master « Sciences du langage, Didactique des langues » spécialité : Interprétation de Conférence (bac+5). Ses buts sont de former des interprètes de conférence de haut niveau qui « *disposeraient* » des techniques de l'interprétation consécutive et simultanée. Cette section forme exclusivement des interprètes de conférence, mais elle ne forme pas aux carrières d'« *interprétariat* » (interprète de liaison ou d'affaires, guide-interprète, secrétaire polyglotte...). Pour évaluer les aptitudes et les capacités de compréhension de tous les candidats, l'ESIT organise des épreuves d'admissibilité. Les candidats admissibles seront ensuite convoqués à l'examen d'admission oral. Ce master se prépare en deux ans (M1 et M2). Il s'agit donc de quatre semestres. Nous soulignons que seulement la deuxième année du cursus est diplômante en cas de succès à l'examen final.

Il y a deux conditions pour que l'on pose sa candidature aux examens d'entrée. La première est d'avoir fait au moins six semestres d'études supérieures

(équivalent licence). En d'autres termes, on doit avoir une licence ou tout autre diplôme d'Etat français ou étranger, qui équivaut à trois années d'études universitaires suivies avec succès. La deuxième condition est d'avoir fait un séjour d'au moins 12 mois consécutifs dans un pays de langue B. Quand il s'agit des combinaisons ACCC, un séjour de 12 mois est requis dans l'un ou plusieurs des pays des langues C. Si l'étudiant a une difficulté dans l'une de ses langues, il est possible de lui proposer de suspendre sa formation afin qu'il se perfectionne dans le pays étranger concerné. Etant donné que les cours dans cette filière visent l'apprentissage très spécifique du métier d'interprète de conférence, l'étudiant doit avoir le niveau requis en langues utilisées avant le début de la formation.

Il faut que la langue A soit « *une langue maternelle cultivée dans laquelle on possède une grande richesse de vocabulaire et que l'on sait manier avec précision et aisance* ». La langue B « *se différencie de la langue A par un vocabulaire moins riche, une trace d'accent et une moindre élégance d'expression. Il faut cependant comprendre les nuances en langue B aussi bien qu'en langue A. L'interprète doit pouvoir, fût-ce moins parfaitement, tout exprimer en langue B. La langue B doit être un moyen d'expression rapide et précis* ». La langue C « *doit être comprise de façon aussi complète et aussi précise que les langues A et B* ». Or, les apprenants ne seront pas appelés à interpréter vers la langue C. Comme on ne saurait pas comprendre parfaitement une langue que l'on ne parle pas, il faut savoir au moins s'exprimer de manière véhiculaire en langue C. Le français et l'anglais sont obligatoires en A, B ou C.

Les langues de travail sont l'allemand, l'anglais, l'arabe, le chinois, l'espagnol, le français, le grec, l'italien, le japonais, le polonais, le portugais, le roumain et le russe. Si la langue A d'un candidat ne figure pas dans cette liste, l'ESIT peut ouvrir une section en Régime Spécial (langue A non travaillée à l'école), selon les demandes ou les besoins du marché. L'ESIT s'efforce de réaliser une adéquation entre les combinaisons linguistiques et les besoins sur le marché de l'interprétation. Voilà pourquoi elle exige une combinaison quadrilingue dans certains cas.

Il y a différentes combinaisons linguistiques. La première est le Master de Paris III où les candidats trilingues ou quadrilingues s'inscrivent soit en ABC, soit en



ABCC, soit en ACCC. Les candidats bilingues (anglais-français seulement) ont la possibilité de s'inscrire soit en AA, si les deux langues sont du niveau d'une véritable langue maternelle, soit en AB. Or, la langue B, dans ce cas-ci, doit être d'une qualité exceptionnelle. Les candidats qui terminent le cursus avec succès reçoivent le Master de Paris III, le diplôme de l'ESIT, ainsi qu'un Master européen.

La deuxième combinaison linguistique est le Certificat d'Aptitude à l'Interprétation de Conférence – Régime Spécial. Les critères d'évaluation et les exigences pédagogiques sont les mêmes que pour les autres étudiants de la filière. Or, pour certaines raisons administratives, les étudiants inscrits en « Régime Spécial » doivent préparer un certificat d'aptitude et non un Master de Paris III. On leur délivre aussi un Master européen. L'inscription universitaire ne peut se faire – sauf exception – que lorsqu'il y a au moins deux étudiants admis avec une même langue maternelle. Sinon, la réussite à l'examen d'entrée restera valable pour l'année suivante.

La première année d'études est consacrée à l'acquisition d'une méthode de travail. On y assure en effet les cours magistraux suivants : théorie de l'interprétation, économie et vie des affaires, droit, sociolinguistique / analyse du discours. Il y a également les ateliers suivants : interprétation scientifique, méthodologie de l'interprétation, perfectionnement linguistique (en français et en anglais), pratique de l'interprétation consécutive, traduction à vue. La deuxième année d'études est axée sur la professionnalisation de l'interprète. On y dispense en effet deux cours magistraux. Le premier est intitulé : l'interprétation professionnelle – préparation aux conférences, vie internationale, interprétation diplomatique. Le deuxième cours s'appelle « espace européen ». Il y a en deuxième année aussi les ateliers suivants : pratique de l'interprétation consécutive, pratique de l'interprétation simultanée, atelier sur la voix. Les étudiants en deuxième année doivent faire également un stage.

Nous signalons que la formation des interprètes de conférence est très exigeante et ne délivre que peu de masters chaque année. Elle garantit en revanche un excellent niveau de spécialisation qui est vite valorisé dans le monde professionnel. Tous les professeurs sont des interprètes professionnels. Les étudiants diplômés peuvent rapidement être en contact avec les institutions internationales (ONU,

UNESCO, OCDE...), les décideurs politiques (ministères) et les grands groupes internationaux (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

### ***c. Master en Langue des Signes Française***

Troisièmement, il y a le Master en Langue des Signes Française (bac+5). Vu l'émergence de besoins nouveaux (participation de personnes sourdes aux conférences, leur intégration à l'université...), les interprètes et les preneurs de notes sont amenés à assurer des prestations nécessitant une qualification de haut niveau qui ne peut être garantie que par une formation universitaire. Les interprètes qui en sont issus sont capables d'apporter une contribution importante à l'insertion sociale des sourds.

Quelles sont les conditions d'admission ? Les candidats doivent justifier d'une licence ou de titres admis en équivalence et être aptes à s'exprimer correctement en français et en LSF (Langue des Signes Française). Il est prévu pour les candidats qui ne disposent pas d'un niveau suffisant en LSF, une Année Préparatoire afin d'élever essentiellement leurs compétences en LSF au niveau C du référentiel de compétence en langue des signes.

Celui-ci tient compte de deux aspects : la situation de communication et la nature de l'information. Il y a trois niveaux de compétence. Au premier niveau, on peut dialoguer (s'exprimer et comprendre) dans le cadre d'une interaction. On est par ailleurs capable de présenter et d'identifier des éléments situationnels et des protagonistes. On peut interagir, régler, moduler, commenter. Au deuxième niveau, on est en mesure de dialoguer sur des sujets pris hors situation, d'évoquer des événements passés, futurs ou imaginaires qui mettent en œuvre des protagonistes absents ou imaginaires. On est en outre capable de présenter des éléments situationnels, des protagonistes et des interactions virtuels, de les identifier, ainsi que de faire des commentaires (échanges en LSF avec un sourd). Il faut que les candidats à l'Année Préparatoire maîtrisent ce niveau. Au troisième, on peut comprendre des locuteurs qui s'expriment à jet continu sur des sujets de portée générale. Ceux-ci ne sont pas forcément simples, ils peuvent être inédits en LSF. On est de plus capable de

s'exprimer à jet continu sur des sujets du même type. C'est à ce niveau de compétence que l'on admet les candidats en Master. L'année préparatoire porte sur ce niveau même.

Les candidats à l'année préparatoire doivent être soit en licence, soit en cours de formation d'un niveau équivalent à la licence, soit titulaires de celle-ci ou de tout autre diplôme équivalent. Il faut que le français soit une langue cultivée : le candidat possède une certaine richesse de vocabulaire en français et il sait manier cette langue avec précision et aisance. La LSF doit être maîtrisée au niveau B, tel qu'il est défini dans le référentiel de compétence.

Un examen d'admission sert à déterminer les aptitudes du candidat à suivre les enseignements de l'Année Préparatoire. Cet examen consiste en deux entretiens en LSF. Le premier porte sur le parcours individuel du candidat et le second sur un sujet « grand public ». Ces deux épreuves sont orales. Le jury est composé de professeurs de langue des signes du Centre d'Education Spécialisé pour Déficients Auditifs (CESDA) ou de l'Ecole Française de Langue des Signes, ainsi que des responsables pédagogiques.

L'examen d'admission en Master n'est pas un concours : le nombre d'admis n'est pas limité ; c'est une sélection permettant de retenir tous les candidats susceptibles d'obtenir le master. On cherche au moyen de l'examen à déterminer si l'aptitude à l'interprétation et les connaissances linguistiques et générales des candidats leur permettent d'acquérir les méthodes enseignées à l'ESIT. Les épreuves sont strictement orales. Le jury est composé d'enseignants de l'ESIT, de professeurs sourds de LSF, d'interprètes en langues vocales et d'interprètes en LSF. Il faut que les candidats apportent la preuve de leur compréhension de chacune des deux langues en expliquant dans l'autre langue une information dont le contenu, qui leur est exposé une fois pour toutes, n'est pas nécessairement simple. Ils ne prennent pas de notes. On leur demande de s'exprimer d'un côté en français et de l'autre en LSF sur des sujets de portée générale. On les invite également à traiter de sujets connexes, à préciser le sens des termes qu'ils emploient, à répondre à des questions sur les termes voisins. L'interprétation n'est pas en effet un acte qui découle uniquement de la connaissance des langues, mais un exercice de compréhension et d'expression de discours. Cet

exercice exige par conséquent une grande ouverture d'esprit, des facultés d'adaptation et d'assimilation et la capacité d'acquérir rapidement des connaissances dans des domaines très variés (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

#### ***d. Master recherche et doctorat***

Il y a également le Master 2 Recherche (bac+5) et le Doctorat de Traductologie. Les objectifs de cette filière sont de former à la recherche des praticiens de la traduction et de l'interprétation, pour les aider à acquérir une maîtrise conceptuelle et une analyse critique qui leur permettra de théoriser sur leur pratique professionnelle. Cette filière vise en outre à former des formateurs en la matière.

Ouvrant la voie de la recherche en Traductologie, le Master 2 Recherche fait partie de l'Ecole Doctorale « Langage et langues : description, théorisation, transmission » (ED268). Les candidats au Master 2 Traductologie doivent être titulaires d'un master 1 ou d'un diplôme équivalent. Ils doivent en outre présenter un projet de recherche cohérent. Le Master 2 Traductologie est une année d'initiation à la recherche. Il prépare aux années de travail personnel qui aboutiront à la rédaction d'une thèse. Il comprend des cours théoriques et des séminaires (12 heures par semaine environ).

Le territoire de la traduction étant immense, la recherche qui se poursuit dans le cadre de la formation du Master Recherche et du Centre de Recherche en Traductologie (SYLED – CR-Trad) de l'ESIT est limitée à l'opération de traduction à proprement parler, éliminant l'étude des langues, les études contrastives, le domaine de la terminologie et l'herméneutique des œuvres traduites. La constitution et l'analyse de corpus donnent l'occasion d'étudier les processus cognitifs à l'œuvre dans l'opération de traduction et d'analyser les stratégies d'écriture et de verbalisation. Le CR-Trad mène aussi des recherches en didactique de l'interprétation et de la traduction. Il rejoint en 2005 l'équipe de recherche du SYLED (Systèmes Linguistiques, Enonciation et Discours), s'ouvrant ainsi à de nouvelles synergies, notamment les recherches en lexicométrie.

Il y a deux sortes de recrutements en Doctorat. La première est le recrutement interne qui concerne les étudiants ayant passé avec succès le Master 2 Recherche en Traductologie. La mention Bien représente le minimum requis pour l'inscription en doctorat. Deuxièmement, il y a le recrutement externe qui touche aux étudiants étrangers ou qui viennent d'autres disciplines. Leur niveau est évalué sur dossier par le Comité Pédagogique du CR-Trad. Mais généralement, on recommande aux étudiants de suivre le Master Recherche de l'ESIT.

L'admission en Doctorat de Traductologie à l'ESIT - qui fait partie de l'Ecole Doctorale ED268 – nécessite l'obtention de l'accord d'un directeur de recherche. Il faut de plus que l'étudiant fournisse un exemplaire de son Master et de ses publications s'il demande une équivalence. Il doit d'ailleurs présenter une lettre de recommandation et remplir un formulaire/questionnaire pour que l'on teste son niveau d'aptitude générale et spécialisée en traductologie. Le Comité Pédagogique du CR-Trad détermine l'orientation de l'étudiant. Le directeur de l'apprenant est systématiquement invité à participer au débat.

Aidant le doctorant à augmenter ses chances d'insertion, on l'encourage à choisir une mineure dans une autre spécialité que sa majeure, soit à l'intérieur de l'Ecole Doctorale 268 (par exemple, « Traductologie » comme majeure et « analyse du discours » comme mineure), soit à l'extérieur de l'Ecole Doctorale (par exemple, « Traductologie » et « Informatique »). Le choix des majeure et mineure est conditionné par le sujet de thèse du doctorant qui doit le faire avec l'accord de son directeur de recherche.

Il y a trois types d'activités obligatoires. Le premier est la rédaction de la thèse. Le second concerne les cours et séminaires : on exige 150 heures au minimum pendant les années de préparation de la thèse. Le troisième type est représenté par d'autres activités. Lesquelles ? Il y a d'abord la participation et l'acceptation à des journées jeunes chercheurs, des journées nationales et des colloques internationaux. On prend en compte par ailleurs les articles soumis ou publiés ; les stages, masters recherche ou professionnels obtenus pendant la préparation de la thèse ; la participation à des projets de recherche et la conduite ou la participation active à des contrats ; l'encadrement pédagogique et le tutorat dispensés ; l'organisation de

jours d'études spécialisées ; des formations pratiques en informatique, bases de données, statistiques. Le Comité Pédagogique du CR-Trad répartit les ECTS en en donnant 100 à la thèse, 40 aux cours et séminaires et 40 aux autres activités.

Nous signalons qu'il n'y a pas de limite d'âge et que l'ESIT n'admet pas d'auditeurs libres. Il n'y a ni de cours par correspondance ni de cours du soir ni de cours d'été (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

### **2.1.3. La formation continue**

L'Association des Amis de l'ESIT peut préparer des stages de remises à niveau pour des professionnels de la traduction ou de l'interprétation. Il faut noter à ce propos que ces formations ponctuelles concernent des groupes déjà constitués de professionnels, et non pas des étudiants ni des personnes en réorientation professionnelle. Ce sont les intéressés qui proposent les sujets de ces formations. L'association les contacte ensuite pour leur signaler la faisabilité de leurs projets (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

### **2.1.4. L'insertion professionnelle**

Les diplômés de l'ESIT trouvent vite un travail motivant et rémunérateur dans un secteur lié au monde de la communication et à l'internationalisation des échanges (fonction publique, industrie, commerce et organisations internationales : OCDE, ONU, UNESCO, UE, etc.). L'Association des Anciens Élèves de l'ESIT (A.A.E.ESIT) peut aider les jeunes diplômés à ce propos (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

### **2.1.5. Travaux de traduction**

Il reste à signaler que l'Association « Lingua Esit » réunit des étudiants de deuxième et troisième années, dans le but de répondre aux divers besoins de

traduction qu'ont les sociétés, les associations, les organismes publics ou privés ou même aux besoins des particuliers (ESIT, <http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>).

## **2.2. L'ISIT - Paris**

### **2.2.1. But**

L'ISIT (Institut Supérieur d'Interprétation et de Traduction) de Paris forme entre autres des interprètes de conférence professionnels, capables de travailler au plus haut niveau, que ce soit pour les organisations internationales ou pour le secteur privé, lors de congrès ou séminaires. Le diplôme visé dans cette filière est master 1 (bac+5) (ISIT, [http://www.emagister.fr/master/master\\_interpretation\\_conference-ec2398091.htm](http://www.emagister.fr/master/master_interpretation_conference-ec2398091.htm)).

### **2.2.2. Le public**

Il s'agit des étudiants qui ont choisi cette spécialisation en quatrième année du programme Management-Communication-Traduction. Il s'agit également des titulaires d'une licence, d'un master ou d'un titre de niveau bac+3, quel que soit le domaine principal du diplôme obtenu. Le candidat doit toutefois avoir effectué un séjour d'un an au moins dans un pays des langues B ou C qu'il présente. Il subit en outre des épreuves orales (ISIT, [http://www.emagister.fr/master/master\\_interpretation\\_conference-ec2398091.htm](http://www.emagister.fr/master/master_interpretation_conference-ec2398091.htm)).

### **2.2.3. Le programme**

Il y a en première année 60 ECTS. Basées sur une combinaison linguistique de type A, B, C, les matières sont les suivantes :

- interprétation consécutive
- traduction à vue
- prise de parole en public

- consolidation des connaissances générales (économie politique, relations internationales, traductologie)
- terminologie de conférence
- autoformation en petits groupes
- travail personnel en groupe dans chaque combinaison linguistique (travail par paire de langues).

Les cours d'interprétation sont assurés en 117 heures et les cours généraux en 26 heures. Nous évoquons de plus l'autoformation.

En deuxième année, il y a également 60 ECTS. Les matières qui sont basées sur la combinaison linguistique A, B, C sont :

- interprétation consécutive
- traduction à vue
- interprétation simultanée (avec ou sans texte)
- séminaire de droit des affaires
- autoformation en petits groupes
- entraînement en cabines d'interprétation
- stages dans différentes organisations internationales et institutions européennes.

Les cours d'interprétation s'étalent sur 117 heures et les cours généraux sur 26 heures. Nous mentionnons aussi l'autoformation.

Des formations similaires sont en outre dispensées. Il y en a qui sont linguistiques (français, anglais, portugais...) et d'autres qui sont professionnelles (interprétariat, traduction, affaires ou autres). Une partie de ces formations est à distance ou par correspondance (ISIT, [http://www.emagister.fr/master/master\\_interpretation\\_conference-ec2398091.htm](http://www.emagister.fr/master/master_interpretation_conference-ec2398091.htm)).



## **2.3. L'Université de Caen**

Le Master de Sciences du Langage à l'Université de Caen comprend deux spécialités : linguistique et sciences de la traduction (Université de Caen, <http://www.unicaen.fr/ufr/homme/linguistique/master.php>).

### **2.3.1. Les objectifs**

Le Master de Sciences du Langage vise l'approfondissement et le perfectionnement de la formation linguistique des étudiants aux niveaux méthodologique, théorique et descriptif. Il propose une initiation progressive à la recherche dans les domaines suivants : linguistique générale, linguistique française, linguistique anglaise, traductologie, linguistique de corpus, traitement automatique des langues, FLE. Ce sont les membres du laboratoire CRISCO (Centre de Recherche Inter-Langues sur la Signification en Contexte) qui assurent principalement l'encadrement pédagogique et scientifique (Université de Caen, <http://www.unicaen.fr/ufr/homme/linguistique/master.php>).

### **2.3.2. Divers débouchés**

Cette formation prépare aux études doctorales et aux métiers de la recherche et de l'enseignement dans les domaines cités plus haut. Elle prépare en outre aux métiers de la traduction et de l'interprétation que ce soit en entreprises, dans les organismes publics ou dans les organisations internationales. Il y a aussi d'autres débouchés mais qui ne concernent pas notre thèse (Université de Caen, <http://www.unicaen.fr/ufr/homme/linguistique/master.php>).

### **2.3.3. La spécialité Sciences de la traduction**

Relevant de la coopération franco-hellénique, cette formation francophone pluridisciplinaire de deux ans concerne principalement des chercheurs et de futurs enseignants de traduction ou d'interprétation. Les étudiants pourront également

exercer des fonctions en entreprises, dans des organismes publics ou des organisations internationales. L'objectif est de fournir une formation pluridisciplinaire débouchant sur de nouvelles activités (ergonomie linguistique plurilingue, documents électroniques, traitement automatique des langues) et/ou de nouvelles modalités d'exercice d'activités établies (traduction et interprétation).

Les établissements partenaires sont l'Institut Supérieur de Traducteurs et d'Interprètes (ISTI) de la Haute école de Bruxelles, l'Université Ionienne - Corfou (Grèce). Les enseignements du premier semestre en Master 1 se passent à l'ISTI, alors que les enseignements du deuxième semestre sont dispensés à l'Université de Caen. La collaboration avec l'établissement partenaire dépend d'une convention. Les enseignements du premier semestre en Master 2 se déroulent à l'Université de Caen, tandis que les enseignements du deuxième semestre ont lieu à l'Université Ionienne. Ce programme faisant l'objet d'une co-habilitation, le diplôme délivré est appelé Master conjoint franco-hellénique Sciences de la traduction – Traductologie et Sciences cognitives (Université de Caen, <http://www.unicaen.fr/ufr/homme/linguistique/master.php>).

## **2.4. L'Université Lyon 2**

Parmi les formations professionnelles offertes à l'Université Lyon 2 dans le domaine de la traduction, il y a le Master 2 LTMT (Lexicologie et Terminologie Multilingue, Traductologie) qui est l'une des deuxièmes années possibles du Master LEA (Langues Etrangères Appliquées). Il remplaça en 2004-2005 le DEA du même intitulé (Université Lyon 2, <http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/sitelea/master2ltmtinfo.htm>).

### **2.4.1. Le public**

Le Master 2 LTMT concerne les titulaires d'un M1 LEA (Langues Etrangères Appliquées) ou LCE (Langues et cultures européennes) qui souhaitent atteindre un niveau master en formation initiale, avant une entrée dans le secteur des industries de la langue ou la recherche, ainsi que les professionnels qui veulent approfondir leur

formation. Une partie de cette formation peut être d'ailleurs dispensée à des étudiants inscrits en d'autres M2 recherche, et notamment LCE. Les enseignements sont également ouverts aux étudiants d'autres M2 à dominante linguistique, auxquels LTMT peut fournir une partie de leur formation. Ce master est de plus adressé aux étudiants étrangers ayant un niveau reconnu comme équivalent. L'objectif est la formation de chercheurs et de cadres dans les domaines de l'intitulé. Des spécialistes de diverses langues constituent l'équipe enseignante. Le Centre de Recherche en Terminologie et Traduction (CRTT) sert de soutien à ce Master (Université Lyon 2, <http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/sitelea/master2ltmtinfo.htm>).

### **2.4.2. Le contenu**

Il y a au premier semestre trois unités d'enseignement de 42 heures à choisir parmi quatre unités proposées (le choix est entre c et d) :

- a. lexicologie-lexicographie
- b. traductologie
- c. terminologie et linguistique de corpus
- d. terminologie arabe.

Il y a par ailleurs un mémoire de recherche dont la préparation s'étale sur toute l'année. Mais, elle s'intensifie au deuxième semestre. Il est dirigé par un membre de l'équipe enseignante (Université Lyon 2, <http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/sitelea/master2ltmtinfo.htm>).

### **2.4.3. La certification**

Il y a des épreuves pour les trois unités choisies (10 ECTS chacune) et 30 ECTS pour la soutenance du mémoire. A propos de l'unité « traductologie », l'étudiant doit remettre un dossier (coefficient 0,5) et passer une épreuve écrite (coefficient 0,5) d'une heure et demie à la fin du premier semestre. Le coefficient global du mémoire de recherche est trois (Université Lyon 2, <http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/sitelea/master2ltmtinfo.htm>).

#### **2.4.4. Master 2 Systèmes d'Information Multilingues, Ingénierie Linguistique et Traduction (SIMIL-TRA)**

Les titulaires d'un M1 LEA (Langues Etrangères Appliquées) ou LCE (Langues et cultures européennes) ont également la possibilité de s'inscrire en Master 2 Systèmes d'Information Multilingues, Ingénierie Linguistique et Traduction (SIMIL-TRA). Ce parcours est assuré par l'Université Lyon 2 en collaboration avec l'Ecole Nationale Supérieure des Sciences de l'Information et des Bibliothèques (ENSSIB). Le but est d'offrir aux apprenants en langues (LEA, LCE, etc.) des compétences techniques qui satisferont les besoins issus de l'émergence des technologies de l'information et les industries de la langue. SIMIL-TRA cherche aussi à fournir aux traducteurs des compétences liées à l'utilisation active d'outils qui appartiennent aux nouvelles technologies (traduction automatique, recherche d'informations, veille technologique, conception de bases de données multilingues, conception de sites web, etc.). La durée des études est d'un an. Les étudiants peuvent ensuite se diriger soit vers la recherche, soit vers les industries de la langue, soit vers les deux (Université Lyon 2, <http://univ-lyon2.fr>).

### **2.5. L'ENS - LSH**

#### **2.5.1. Traductologie perfectionnement (version)**

Dans le cadre de la discipline langues et littératures étrangères, l'Ecole normale supérieure Lettres et sciences humaines à Lyon fournit un cours de master 1 intitulé « traductologie perfectionnement (version) » qui relève des études anglophones. Pour être admis, il faut avoir un très bon niveau en français et anglais écrit (ENS LSH, <http://www.ens-lsh.fr/ANG015/0/fichecours/&RH=90004>).

#### **2.5.2. La méthodologie**

Cette formation adopte une méthodologie raisonnée de la traduction de l'anglais vers le français. On amène toujours les étudiants à confronter les différences de fonctionnement des deux langues sur un plan grammatical et syntaxique : on les

encourage à appliquer leurs connaissances linguistiques lors de l'analyse de la traduction. On insiste sur la méthodologie pour que les étudiants ne se contentent pas d'une pratique intuitive de la traduction. L'apprentissage de celle-ci passe par l'acquisition d'une terminologie précise et la maîtrise des principales notions de traductologie (calque, compensation, modulation, transposition, etc.). Ces derniers font l'objet d'exercices spécifiques (réécriture, traduction de courts extraits, confrontation de traductions différentes). On cherche en effet à mettre en place des stratégies de réponse face aux problèmes liés à la traduction de l'anglais vers le français. On traite en outre des traductions préparées par les étudiants et on propose un modèle de traduction. 21 heures sont dispensées par semestre. Les cours sont hebdomadaires. Le contrôle final consiste en un devoir sur table et en un rattrapage oral (ENS LSH, <http://www.ens-lsh.fr/ANG015/0/fichecours/&RH=90004>).

## **2.6. Le D.E.S.E.**

### **2.6.1. Présentation**

Né sous les auspices de l'Union Européenne (Programme Socrates) et inscrit dans le Curriculum Development at Advanced level (CDA), le Doctorat d'Études Supérieures Européennes (D.E.S.E.) a pour but de permettre à l'étudiant de faire, dans les meilleures conditions scientifiques, une thèse dans le cadre d'une collaboration européenne entre les universités partenaires. Conforme à la réglementation de chaque université, le doctorat prévoit, à l'intérieur d'une convention cadre, une série de travaux et d'enseignements incluant une spécialisation en méthodologie et en techniques de la recherche, en relation directe avec le sujet de la thèse. Les établissements partenaires sont Alma Mater Studiorum - l'Université Degli Studi (Bologne, Italie), l'Université d'Artois (Arras, France), la Haute Ecole de Bruxelles (ISTI), l'Université Jagiellonski W Krakowie (Cracovie, Pologne), Stiftung Universität Hildesheim (Hildesheim, Allemagne), l'Université d'Etat des Sciences Humaines de Russie (Moscou), l'Université de Haute Alsace (Mulhouse, France), Aristotelio Panepistimio (Thessaloniki, Grèce), l'Université Blaise Pascal (Clermont Ferrand, France), Universitatea Babeș-Bolyai (Cluj-Napoca, Roumanie), Plekhanov Graduate School (Russie) et Sofia University St. Kliment Ohridski (Bulgarie).

Ce doctorat vise la formation de spécialistes de haut niveau, disposant d'une véritable compétence culturelle européenne et qui sont en conséquence capables de répondre aux exigences du marché de l'emploi dans les domaines de la culture et des échanges interculturels. A côté des débouchés traditionnels dans l'enseignement supérieur, le DESE donne des possibilités de recrutement dans tous les domaines du secteur privé qui exigent des compétences et des connaissances concernant entre autres la traduction en littérature et en sciences humaines. Pour ce faire, le DESE cherche à favoriser les rapports avec les industries culturelles, notamment sous forme de stages.

Les doctorants de chaque promotion entament des recherches sur un sujet commun et ils se rencontrent régulièrement lors de séminaires obligatoires (1 par an) ou facultatifs (en moyenne 2 par an). Ils peuvent échanger soit en français (langue véhiculaire du doctorat), soit dans la langue « thématique » propre à chaque promotion. Ils peuvent de même échanger en français avec les doctorants des autres promotions (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.2. Les modalités d'accès**

Le candidat doit maîtriser au moins trois langues : le français (langue véhiculaire du doctorat), une ou plusieurs langues thématiques selon le thème général de recherche déterminé par le Conseil des Enseignants pour chaque promotion et la langue de l'université d'inscription ou une troisième langue au choix si la langue officielle de l'université d'inscription est le français ou la langue thématique. Les candidats sont sélectionnés en fonction de concours, d'épreuves d'aptitude ou d'entretiens spécifiques, selon les conditions d'accès aux doctorats et les lois particulières en vigueur dans chacun des pays concernés. Les concours, les épreuves d'aptitude ou les entretiens spécifiques permettent de s'assurer du niveau de formation du futur chercheur et de ses capacités d'expression, tant à l'écrit qu'à l'oral, dans les trois langues requises. Trois candidats par institution partenaire au maximum sont admis chaque année, sauf pour les exceptions prévues par le protocole d'« élargissement » de la convention pour les partenaires adjoints (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.3. La durée de la formation**

La formation dure trois ans ou six semestres consécutifs, à la fin desquels le doctorant obtient, en fonction des modalités propres à chaque université, une ou plusieurs inscriptions dérogatoires jusqu'à la soutenance de la thèse. Au bout de chaque année, les doctorants des institutions signataires ont le droit de solliciter une attestation d'assiduité délivrée par le Conseil des Enseignants (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.4. L'organisation par année**

Le Conseil des Enseignants fixe pour chaque promotion le thème général de recherche. En relation avec ce dernier, les doctorants doivent accomplir des travaux spécifiques dans certains domaines. Lesquels ? En première année, il y a histoire de la littérature, histoire des idées, arts et lettres, littérature et informatique. Les deux premières sont présentées oralement au Collège Européen des Traducteurs Littéraires de Seneffe (CTLS) lors de la rencontre annuelle. Chaque exposé, qui dure 20 minutes au maximum, donne lieu à la production d'un article de 23.000 à 30.000 signes. Avant de présenter ses travaux, l'étudiant expose son projet de thèse pendant 20 minutes au maximum. Les deux autres types de travaux (arts et lettres, littérature et informatique) sont présentés au Conseil des Enseignants sous forme écrite à la fin de l'année académique.

En deuxième année, il y a analyse textuelle (« Objectalité » de texte) et traductologie. On présente les travaux oralement à Seneffe lors de la rencontre annuelle. Cela se fait à travers une intervention unique de 30 minutes au maximum, suivie par une discussion commune. Cependant, l'étudiant expose préalablement l'avancée de son travail de thèse. A la fin de la troisième année, il y a deux types de travaux à présenter avec un accompagnement visuel de type PréAO (Présentation Assistée par Ordinateur) lors du « Colloque Doctoral ». Exposant les résultats de leur recherche, les doctorants décrivent les méthodes adoptées, les problèmes rencontrés pendant le travail de thèse et les solutions proposées. Les doctorants développent par ailleurs un ou plusieurs aspects novateurs de la recherche. Chaque exposé, qui dure

20 minutes au maximum, est suivi par une discussion qui sert à évaluer l'avancée de la thèse et à prévoir en conséquence la date de la soutenance (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.5. Certaines exigences**

On exige le respect de certains points pour chaque type de travail. Concernant l'histoire de la littérature, il faut situer l'auteur ou les auteurs choisis pour l'exposé et pour le travail écrit dans la perspective de la littérature européenne. A propos de l'histoire des idées, il faut situer l'auteur ou les auteurs choisis pour l'exposé et pour le travail écrit dans une perspective esthétique et philosophique de théorie littéraire. En ce qui concerne les Arts et lettres, il faut situer l'auteur ou les auteurs choisis pour le travail écrit dans une perspective iconologique ou iconographique. Concernant littérature et informatique, il faut prouver la connaissance d'un ou de plusieurs instruments utiles à l'analyse du texte et de l'intertexte. Pour l'analyse textuelle (« Objectalité » du texte), l'étudiant doit se montrer capable d'analyser un des textes au programme en créant un lien entre le plan de l'expression et le plan du contenu. A propos de la traductologie, l'étudiant doit prouver sa capacité de faire une traduction critique ou une critique de traductions. Les langues sources sont celles du DESE. La langue cible est la langue officielle de l'université où le doctorant est inscrit (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.6. L'évaluation des exposés**

Chaque institution met une note pour chacun des types de travaux présentés. La note finale correspond à la moyenne des notes données par chaque institution représentée. Le résultat obtenu est communiqué au candidat par son directeur de recherche sous la forme qu'il trouve opportune (note exacte, appréciation...). Ce résultat a un caractère indicatif, mais il doit servir de référence pour l'évaluation éventuellement prévue par les législations nationales. (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).



### **2.6.7. Publications**

Etant officiels et « publics », les travaux sont publiés sur la revue électronique *Rilune* ([www.rilune.org](http://www.rilune.org)) ou sur le site du DESE. Les thèses soutenues sont à leur tour publiées sous forme électronique (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.8. Les stages**

Le doctorat prévoit, en général pendant la deuxième année, une période de stage dans des maisons d'édition, des bibliothèques, des institutions culturelles, etc. Cette période dure trois mois au minimum. Il est possible, pour la validation de ces trois mois, de prendre en compte les séjours à Seneffe et les autres rencontres organisées dans le cadre du DESE (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

### **2.6.9. Soutenance de la thèse**

La thèse est rédigée en français et la soutenance se passe en trois langues : la langue véhiculaire du doctorat (français), la langue thématique et la langue de travail à l'université d'inscription. Le DESE organise autant que possible des soutenances « regroupées » au printemps et en automne à l'une des universités partenaires. À la fin du cycle, tous les doctorants qui ont 180 crédits ECTS et qui ont soutenu leur thèse avec succès obtiennent le diplôme de Docteur de leur pays avec la mention « Doctorat d'Études Supérieures Européennes en Littératures de l'Union Européenne (DESE) en collaboration avec la Haute École de Bruxelles, ISTI et (l'une des universités partenaires) ». Le diplôme est reconnu par les institutions partenaires en fonction d'une convention actualisant l'entrée de nouveaux membres. Cette convention fut adoptée par le conseil d'administration de l'UBP (l'Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand) le 14 novembre 2007. Depuis cette date, l'école doctorale LSHS (Lettres, Sciences Humaines et Sociales) est impliquée dans cette convention (DESE, <http://www2.lingue.unibo.it/dese/>).

## **2.7. L'Ecole de traduction et d'interprétation de l'Université de Genève**

### **2.7.1. Présentation**

Il y a à l'Université de Genève l'Ecole de traduction et d'interprétation (ETI). Celle-ci reçoit à peu près 500 étudiants du monde entier et compte une centaine d'enseignants. Les étudiants bénéficient d'un encadrement optimal, de plusieurs ressources informatiques et audiovisuelles et d'une bibliothèque qui est l'une des mieux équipées et des plus spécialisées d'Europe. Les étudiants choisissent leur combinaison linguistique parmi les langues de l'Ecole qui sont l'allemand, l'anglais, l'arabe, l'espagnol, le français, l'italien et le russe. S'il s'agit de la traduction (écrit), l'étudiant apprendra à traduire de sa langue passive B et de sa langue passive C vers sa langue active A (maternelle ou de culture). S'il s'agit de l'interprétation (oral), il apprendra à interpréter de sa langue active A (maternelle ou de culture) vers sa (ses) langue(s) passive(s) B et vice-versa et il apprendra aussi à interpréter de sa (ses) langue(s) passive(s) C vers sa langue active A.

Les formations proposées débouchent sur tous les métiers étant en rapport avec la communication multilingue, les relations publiques, les médias, le tourisme, la médiation linguistique et évidemment la traduction et l'interprétation de conférence ou encore la recherche. Tenant à sa tradition d'ouverture au monde, l'Ecole de traduction et d'interprétation encourage et favorise la mobilité des étudiants et des enseignants. Elle conclut en conséquence des accords d'échange avec une quarantaine d'universités dans le monde, soit dans le cadre du programme Erasmus (programme de mobilité européenne), soit sur la base d'accords bilatéraux. L'Ecole assure aussi l'organisation des études du Geneva International Students'Program qui est un programme bilingue (français/anglais) sur trois mois (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.2. Départements et unités**

L'Ecole de traduction et d'interprétation est subdivisée en trois départements, ainsi qu'une unité directement rattachée à l'Ecole. Il y a le Département français de traductologie et de traduction, le Département de traitement informatique multilingue (TIM) et le Département multilingue de traductologie et de traduction. Ce dernier comprend l'Unité d'allemand, l'Unité d'anglais, l'Unité d'arabe, l'Unité d'espagnol, l'Unité d'italien. L'Unité multilingue d'interprétation est directement rattachée à l'Ecole (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.3. Le Département français de traductologie et de traduction**

Ce département fournit l'enseignement de la traductologie et de la traduction vers le français à partir de cinq langues : l'anglais, l'allemand, l'espagnol, l'italien et le russe. Il prépare les étudiants francophones au Baccalauréat universitaire en communication multilingue (Ba) et à la Maîtrise en traduction (Ma). Il dispense les enseignements de français nécessaires au Département multilingue de traductologie et de traduction. Le Département offre également d'importants programmes de recherche (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.4. Le Département de traitement informatique multilingue (TIM)**

Le Département de traitement informatique multilingue (TIM) assure une formation en trois ans à l'issue desquels l'Ecole décerne un Baccalauréat en communication multilingue (Ba). Les matières enseignées pendant ces trois années sont technologie de l'information et de la communication multilingue (au premier semestre de chaque année), gestion et recherche documentaire (deuxième semestre de chaque année), environnement informatique du traducteur (deuxième semestre de chaque année) et introduction à la traductique (premier semestre de chaque année).

TIM fournit ensuite une formation de trois ans sanctionnés par une Maîtrise en traduction. Les matières enseignées sont terminologie (aux deux semestres en première et deuxième années et au premier semestre en troisième année),

terminographie (aux deux semestres chaque année), terminotique (aux deux semestres chaque année), traduction assistée par ordinateur (au premier semestre chaque année), nouvelles technologies pour la traduction (au deuxième semestre chaque année), traduction automatique (au premier semestre chaque année), traduction automatique et ses applications (au deuxième semestre chaque année), localisation et gestion de projet (au deuxième semestre chaque année), exploitation et gestion des données textuelles (au deuxième semestre chaque année), documents structurés multilingues (au premier semestre chaque année). Il y a de plus deux séminaires de recherche en traductique (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.5. Le Département multilingue de traductologie et de traduction**

Comme nous l'avons déjà dit, le Département multilingue de traductologie et de traduction comprend cinq unités. Chacune d'elles fournit un Baccalauréat en communication multilingue (Ba) et une maîtrise en traduction (Ma). Chacun de ces deux diplômes est décerné au bout de trois ans d'études.

Les cours de l'Unité d'allemand – Baccalauréat sont initiation à la traduction FR/DE (aux deux semestres de chaque année), initiation à la traduction EN/DE (aux deux semestres de chaque année), initiation à la traduction IT/DE (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction FR/DE (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction EN/DE (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction IT/DE (aux deux semestres de chaque année), analyse de la langue DE (aux deux semestres de chaque année), linguistique de la langue DE (au premier semestre de chaque année), linguistique des textes DE (au deuxième semestre de chaque année), rédaction DE (au premier semestre de chaque année), initiation au droit DE (aux deux semestres de chaque année), aspects de la langue contemporaine DE (aux deux semestres de la deuxième année), traduction et civilisation DE (au premier semestre de la première et de la troisième années), traduction et culture DE (au deuxième semestre de la première et de la troisième années), thème FR/DE (aux deux semestres de chaque année) et thème IT/DE (aux deux semestres de chaque année).

Les cours de l'Unité d'allemand – Ma sont traduction argumentée FR/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction argumentée EN/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction argumentée IT/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique FR/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique EN/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique IT/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction économique FR/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction économique EN/DE (aux deux semestres de chaque année), traduction économique IT/DE 1 et traduction économique IT/DE 2 (aux deux semestres de chaque année).

Pour l'Unité d'anglais – Baccalauréat, les cours sont aspects de la langue EN 1 (aux deux semestres de chaque année), aspects de la langue EN 2 (au deuxième semestre de chaque année), traduction et civilisation EN (au premier semestre de chaque année), traduction et culture EN (au deuxième semestre de chaque année), thème DE/EN 1 (au premier semestre de la première et de la troisième années), thème DE/EN 2 (au deuxième semestre de la deuxième année), thème AR/EN (aux deux semestres de chaque année), thème ES/EN 1 (au premier semestre de la première et de la troisième années), thème ES/EN 2 (au deuxième semestre de la deuxième année), thème FR/EN (aux deux semestres de chaque année), thème IT/EN 1 (au premier semestre de la deuxième année), thème IT/EN 2 (au deuxième semestre des première et troisième années).

Les cours de l'Unité d'anglais – Ma sont traduction argumentée FR/EN (aux deux semestres de chaque année), traduction argumentée ES/EN (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique FR/EN (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique ES/EN (aux deux semestres de chaque année), traduction économique FR/EN (aux deux semestres de chaque année), traduction économique ES/EN (aux deux semestres de chaque année), rédaction technique EN (aux deux semestres de la première année), traduction FR/EN (aux deux semestres de chaque année).

Concernant les cours de l'Unité d'arabe – baccalauréat, il y a initiation à la traduction FR/AR 1 (au premier semestre de la deuxième et de la troisième années), initiation à la traduction FR/AR 2 (au premier semestre de la troisième année),

initiation à la traduction EN/AR 1 (au deuxième semestre de la deuxième année et aux deux semestres de la troisième année), initiation à la traduction EN/AR 2 (au premier semestre de la troisième année), méthodologie de la traduction FR/AR (aux deux semestres de la première et de la troisième années), méthodologie de la traduction EN/AR (aux deux semestres de la première et de la troisième années), analyse de la langue AR (aux deux semestres de la deuxième année), linguistique de la langue AR (au premier semestre de la première année), linguistique des textes AR (au deuxième semestre de la première année), rédaction AR (au deuxième semestre de la première année), initiation au droit AR (au premier semestre de la première et de la deuxième années).

Les matières enseignées dans le cadre de l'Unité d'arabe – Ma sont traduction argumentée FR/AR (aux deux semestres de la première et de la deuxième années), traduction argumentée EN/AR (aux deux semestres de la première et de la troisième années), traduction juridique FR/AR (aux deux semestres de la première et de la troisième années), traduction juridique EN/AR (aux deux semestres de la première et de la troisième années), traduction économique FR/AR (aux deux semestres de la deuxième année), traduction économique EN/AR (aux deux semestres de la deuxième année).

Concernant les cours de l'Unité d'espagnol – Baccalauréat, il y a initiation à la traduction FR/ES (aux deux semestres de chaque année), initiation à la traduction EN/ES (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction FR/ES (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction EN/ES (aux deux semestres de chaque année), analyse de la langue ES (aux deux semestres de chaque année), linguistique de la langue ES (au premier semestre de la première et de la troisième années), linguistique des textes ES (au premier semestre de la deuxième année et au deuxième semestre de la troisième année), rédaction ES (au deuxième semestre de la deuxième année), initiation au droit ES (aux deux semestres de chaque année), aspects de la langue ES (aux deux semestres de chaque année), traduction et civilisation ES (au premier semestre de la deuxième année), traduction et culture ES (au premier semestre de la première et de la troisième années), thème FR/ES (au deuxième semestre de chaque année).

Les cours de l'Unité d'espagnol – Ma sont traduction argumentée FR/ES (aux deux semestres de chaque année), traduction argumentée EN/ES (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique FR/ES (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique EN/ES (aux deux semestres de chaque année), traduction économique FR/ES (aux deux semestres de chaque année), traduction économique EN/ES (aux deux semestres de chaque année).

A propos de l'Unité d'italien – Baccalauréat, les cours sont initiation à la traduction FR/IT (aux deux semestres de chaque année), initiation à la traduction EN/IT (aux deux semestres de chaque année), initiation à la traduction DE/IT 1 et initiation à la traduction DE/IT 2 (au premier semestre de chaque année), méthodologie de la traduction FR/IT (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction EN/IT (aux deux semestres de chaque année), méthodologie de la traduction DE/IT 1 et méthodologie de la traduction DE/IT 2 (au deuxième semestre de chaque année), analyse de la langue IT (aux deux semestres de chaque année), linguistique de la langue IT (au premier semestre de chaque année), linguistique des textes IT (au deuxième semestre de chaque année), rédaction IT (au deuxième semestre de chaque année), initiation au droit IT (aux deux semestres de chaque année), aspects de la langue IT (aux deux semestres de chaque année), traduction et civilisation IT (au premier semestre de chaque année), traduction et culture IT (au deuxième semestre de chaque année), thème FR/IT 1 et thème FR/IT 2 (au deuxième semestre de chaque année), thème DE/IT 1 et thème DE/IT 2 (au premier semestre de chaque année).

Les cours de l'Unité d'italien – Ma sont traduction argumentée FR/IT (aux deux semestres de chaque année), traduction argumentée EN/IT (aux deux semestres de chaque année), traduction argumentée DE/IT 1 et traduction argumentée DE/IT 2 (au premier semestre de chaque année), traduction juridique FR/IT (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique EN/IT (aux deux semestres de chaque année), traduction juridique DE/IT 1 et traduction juridique DE/IT 2 (au premier semestre de chaque année), traduction économique FR/IT (aux deux semestres de chaque année), traduction économique EN/IT (aux deux semestres de chaque année), traduction économique DE/IT 1 et DE/IT 2 (au

deuxième semestre de chaque année) (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.6. L'Unité d'interprétation**

Décernant une maîtrise universitaire en interprétation de conférence, l'Unité d'interprétation comprend un module théorique (lectures en théorie de l'interprétation, organisations internationales, procédure parlementaire et terminologie de conférence), trois modules pour l'interprétation consécutive, deux modules pour l'interprétation simultanée, un module Mémoire/Stage. Les paires de langues possibles sont DE/EN, DE/ES, DE/FR, DE/IT, EN/AR, EN/ES, EN/FR, EN/IT, EN/RU, AR/FR, ES/IT, FR/ES, FR/IT, FR/RU (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.7. Cours communs**

Il y a aussi des cours communs à tous les départements et unités. Les matières aux années du Baccalauréat sont sciences du langage et traduction (au premier semestre de la première et de la troisième années et au second semestre de la deuxième année), traduction et traductologie (au second semestre de chaque année), sciences de la communication et traduction (au premier semestre de chaque année), initiation à l'économie (aux deux semestres de chaque année), initiation à l'interprétation 1 et initiation à l'interprétation 2 (au second semestre de chaque année).

Les cours communs aux années de la Maîtrise sont histoire et théories de la traduction (au premier semestre de chaque année), théories contemporaines de la traduction (au second semestre de chaque année), épistémologie gén. et méth. de la recherche (au premier semestre de chaque année), didactique de la traduction (au premier semestre de chaque année), traduction et langues de spécialité (au premier semestre de chaque année), critique de la traduction (au premier semestre de la première et de la troisième années et au second semestre de la deuxième année), processus de traduction et apprentissage (au second semestre de chaque année),



séminaire de traductologie (au deuxième semestre de chaque année), spécialité : droit (aux deux semestres de chaque année), spécialité : économie (aux deux semestres de chaque année), spécialité : techniques (au premier semestre de chaque année), traduction et littérature (au premier semestre de chaque année, cours assuré à l'Université de Lausanne) (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

### **2.7.8. Doctorat**

L'Ecole de traduction et d'interprétation prépare également à l'obtention d'un doctorat assorti de l'une des mentions suivantes : traductologie, traitement informatique multilingue, interprétation de conférence, gestion de la communication multilingue. Pour être admis, il faut avoir soit une Maîtrise universitaire en traduction de l'ETI, soit une Maîtrise universitaire en interprétation de conférence de l'ETI, soit un titre jugé équivalent (Université de Genève, <http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>).

## ***2.8. La Faculté de Traduction et d'Interprétation – l'EII de l'Université de Mons***

### **2.8.1. Objectif et moyens**

La Faculté de Traduction et d'Interprétation – EII (Ecole d'Interprètes Internationaux) de l'Université de Mons en Belgique fournit un enseignement très spécifique afin que ses diplômés puissent, au bout de cinq années d'études au minimum, traduire ou interpréter au moins à partir de deux langues vers une troisième dans tous les domaines. La formation est basée sur des documents ou des interventions qui sont souvent préparés par des spécialistes de haut niveau. Présentant aux étudiants de larges compétences linguistiques et culturelles, la Faculté de Traduction et d'Interprétation les aide à connaître profondément la matière traduite, les environnements politique, économique, social et intellectuel. Les cours généraux sont en conséquence essentiels et fondamentaux. La Faculté de Traduction et

d'Interprétation donne aux apprenants en outre la possibilité de maîtriser la langue de base (en l'occurrence le français) (Université de Mons, <http://portail.umons.as.be/FR/universite/facultes>).

## **2.8.2. Inscriptions**

L'admission à la Faculté de Traduction et d'Interprétation - EII ne dépend ni d'examen ni de concours d'entrée. Les inscriptions commencent la dernière semaine de juin. Les candidats qui n'ont pas un diplôme de l'enseignement secondaire de la Communauté française doivent présenter une demande d'équivalence (Université de Mons, <http://portail.umons.as.be/FR/universite/facultes>).

## **2.8.3. Bachelier en traduction et en interprétation**

Ce cursus s'étale sur trois ans. Les cours obligatoires de la première année sont : grands courants artistiques (30 heures – quadrimestre 1), histoire économique et sociale (30 heures – quadrimestre 2), initiation au droit (45 heures – toute l'année), sociologie (30 heures – quadrimestre 2). Concernant la langue de base, il y a en première année les cours suivants : analyse de textes (30 heures – toute l'année), communication écrite (60 heures – toute l'année), communication orale (30 heures – toute l'année), grammaire française raisonnée (45 heures – toute l'année). Pour les deux langues au choix, il y a en première année les cours suivants : compréhension à la lecture (30 heures – toute l'année), compréhension à l'audition (30 heures – toute l'année), expression écrite (45 heures – toute l'année), expression orale (45 heures – toute l'année). Divisées par deux, les heures sont partagées entre les deux langues choisies.

En deuxième année, il y a les cours obligatoires suivants : droit international public (30 heures – quadrimestre 1), économie politique (45 heures – toute l'année), linguistique (30 heures – quadrimestre 1), philosophie (30 heures – quadrimestre 1). A propos de la langue de base en deuxième année, il y a les cours suivants : analyse du discours écrit et oral (50 heures – toute l'année), prise de notes et communication orale (50 heures – toute l'année), synthèse de textes et communication écrite

(50 heures – toute l'année). En ce qui concerne les deux langues au choix, il y a en deuxième année les matières suivantes : connaissance du pays (30 heures – toute l'année), initiation à la traduction (60 heures – toute l'année), maîtrise de la langue écrite (45 heures – toute l'année), maîtrise de la langue orale (45 heures – toute l'année). On consacre à chaque langue au choix 50% des heures.

En troisième année, il y a les cours obligatoires suivants : encyclopédie de la traduction (30 heures – quadrimestre 1), informatique appliquée à la traduction (30 heures – quadrimestre 1). Concernant les deux langues au choix en troisième année, il y a les matières suivantes : culture et institutions (60 heures – toute l'année), initiation à la TAV et à l'interprétation (30 heures – toute l'année), langue (30 heures – toute l'année). Le nombre d'heures est divisé par deux et partagé aux deux langues de choix. Il y a également en troisième année les cours facultatifs suivants : danois, espagnol, allemand, anglais, arabe, chinois, français langue étrangère, grec, hongrois, italien, japonais, néerlandais, norvégien, polonais, portugais, russe, suédois. Assuré en 60 heures, chacun de ces cours s'étale sur toute l'année, sauf français langue étrangère qui est uniquement dispensé au premier quadrimestre. Il y a aussi en troisième année (quadrimestre 2) des activités d'immersion multiculturelle. Mais, le site de la Faculté de Traduction et d'Interprétation ne précise pas le volume horaire consacré à ces activités (Université de Mons, <http://portail.umons.as.be/FR/universite/facultes>).

#### **2.8.4. Master en interprétation**

Il s'agit d'un cursus de deux ans. En première année, il y a les modules obligatoires suivants : culture et langue étrangère 1 (30 heures), traduction générale de la langue étrangère 1 vers le français (60 heures), terminologie langue étrangère 1 (30 heures), culture et langue étrangère 2 (30 heures), traduction générale de la langue étrangère 2 vers le français (60 heures), terminologie langue étrangère 2 (30 heures), outils d'aide à la traduction et à l'interprétation (30 heures), ateliers de traduction (2 semaines), séminaire de révision de textes (30 heures). Les modules professionnalisants en première année sont : interprétation consécutive de la langue étrangère 1 vers le français (partie 1) (90 heures), interprétation consécutive de la langue étrangère 2 vers le français (partie 1) (90 heures), interprétation consécutive du

français vers la langue étrangère 1 (partie 1) (30 heures), interprétation consécutive du français vers la langue étrangère 2 (partie 1) (30 heures), interprétation simultanée de la langue étrangère 1 vers le français (partie 1) (45 heures), interprétation simultanée de la langue étrangère 2 vers le français (partie 1) (45 heures).

En deuxième année de master en interprétation, il y a les modules obligatoires suivants : analyse et commentaire de documents spécialisés (30 heures), traduction générale de la langue étrangère 1 vers le français (partie 2) (30 heures), traduction générale de la langue étrangère 2 vers le français (partie 2) (30 heures). A propos des modules professionnalisants en deuxième année, il y a : interprétation consécutive de la langue étrangère 1 vers le français (partie 2) (90 heures), interprétation consécutive de la langue étrangère 2 vers le français (partie 2) (90 heures), interprétation consécutive du français vers la langue étrangère 1 (partie 2) (30 heures), interprétation consécutive du français vers la langue étrangère 2 (partie 2) (30 heures), interprétation simultanée de la langue étrangère 1 vers le français (partie 2) (90 heures), interprétation simultanée de la langue étrangère 2 vers le français (partie 2) (90 heures) (Université de Mons, <http://portail.umons.as.be/FR/universite/facultes>).

### **2.8.5. Master en traduction**

Le master en traduction s'étale sur deux ans. Les modules obligatoires en première année sont : culture et langue étrangère 1 (30 heures), traduction générale de la langue étrangère 1 vers le français (60 heures), terminologie langue étrangère 1 (30 heures), culture et langue étrangère 2 (30 heures), traduction générale de la langue étrangère 2 vers le français (60 heures), terminologie langue étrangère 2 (30 heures), outils d'aide à la traduction et à l'interprétation (30 heures), ateliers de traduction (2 semaines), séminaire de révision de textes (30 heures). Il y a de plus trois types de cours dont l'étudiant choisit un : modules professionnalisants, traduction en contexte interculturel, préparation à la recherche. Les modules professionnalisants sont : traduction du français vers la langue étrangère 1 (partie 1) (30 heures), traduction du français vers la langue étrangère 2 (partie 1) (30 heures), traduction spécialisée de la langue étrangère 1 vers le français (60 heures), traduction spécialisée de la langue

étrangère 2 vers le français (60 heures). Les modules de traduction en contexte interculturel sont : institutions internationales (30 heures), stratégies de communication et d'argumentation langue étrangère 1 (60 heures), stratégies de communication et d'argumentation langue étrangère 2 (60 heures). En ce qui concerne la préparation à la recherche, il y a les modules suivants : méthodologie générale de la recherche (60 heures), méthodologie de la recherche appliquée à la traduction et à l'interprétation (60 heures), recherche et critique de sources (30 heures).

En deuxième année de master en traduction, il y a les modules obligatoires suivants : analyse et commentaire de documents spécialisés (15 heures), traduction générale de la langue étrangère 1 vers le français (partie 2) (30 heures), analyse et commentaire de documents spécialisés (15 heures), traduction générale de la langue étrangère 2 vers le français (partie 2) (30 heures). Il y a également le choix entre trois types de modules : traduction professionnalisante, traduction en contexte interculturel et préparation à la recherche. Les modules de traduction professionnalisante sont : traduction du français vers la langue étrangère 1 (partie 2) (30 heures), traduction du français vers la langue étrangère 2 (partie 2) (30 heures), traduction spécialisée de la langue étrangère 1 vers le français (textes juridiques et politiques, textes scientifiques, technologiques et économiques) (60 heures), traduction spécialisée de la langue étrangère 2 vers le français (textes juridiques et politiques, textes scientifiques, technologiques et économiques) (60 heures). Les modules de traduction en contexte interculturel sont : communication écrite et orale en milieu professionnel langue étrangère 1 (45 heures), communication écrite et orale en milieu professionnel langue étrangère 2 (45 heures), traduction de documents spécialisés dans le domaine des institutions internationales – langue étrangère 1 (30 heures), traduction de documents spécialisés dans le domaine des institutions internationales – langue étrangère 2 (30 heures). Pour préparation à la recherche, il y a les modules suivants : questions spéciales de méthodologie appliquées aux langues étrangères (60 heures), rédaction scientifique (90 heures), aspects psychologiques de la traduction (30 heures). Il y a également un stage professionnel et un travail de fin d'études (Université de Mons, <http://portail.umons.as.be/FR/universite/facultes>).

## **2.9. L'Institut de Linguistique appliquée - l'Université de Varsovie**

L'Institut de Linguistique appliquée à l'Université de Varsovie (Pologne) forme entre autres des spécialistes en traduction et en interprétation. Les étudiants acquièrent une très bonne connaissance de deux langues et civilisations étrangères (au choix parmi l'anglais, l'allemand, le français, le russe et l'espagnol). Cette formation est complétée par des savoirs en linguistique générale et en théorie de la communication. En outre, on tient particulièrement compte de la langue maternelle des apprenants (le polonais). Dès la quatrième année, les étudiants en master sont orientés soit vers la traduction écrite soit vers l'interprétariat. Les étudiants ont par ailleurs la possibilité de s'initier à une troisième langue étrangère en suivant les cours donnés à l'Ecole des langues de l'Université de Varsovie.

Sur le plan théorique, on dispense les cours suivants : études culturelles, didactique des langues étrangères, traductologie, linguistique, théorie de la communication, sciences de l'éducation, psychologie, philosophie, logique. Il y a aussi des éléments de linguistique anthropologique, de sociolinguistique, de médiologie et de pragmatique de la communication interculturelle. L'Institut offre un haut niveau de connaissances générales et spécialisées afin de faciliter aux apprenants l'insertion professionnelle ultérieurement. Ils trouveront des débouchés dans l'enseignement, la traduction et l'interprétariat, l'édition, les relations internationales, les médias et le monde des affaires.

Notons que l'Institut de Linguistique appliquée est membre de l'EMCI (European Masters in Conference Interpreting) qui regroupe les 15 meilleurs établissements européens de formation d'interprètes de conférence. Conformément aux attentes et aux besoins européens, l'Institut forme des interprètes de conférence trilingues en collaboration avec les quatorze autres membres du groupe, la Commission européenne et le Parlement européen.

Le cycle de formation en 3 ans débouche sur une licence. Le cycle de formation en 3+2 ans est sanctionné par un master de philologie mention didactique des langues vivantes et traduction trilingue (polonais + anglais, allemand, français,

russe ou espagnol). Les diplômés des Collèges universitaires de formation des professeurs de langues peuvent suivre à l'Institut une formation continue en deux ans et demi ou en trois ans. Ils obtiendront par la suite un master de philologie mention didactique des langues vivantes (et, à titre optionnel, traduction bilingue : polonais + anglais, allemand ou français). Il y a également des formations post-universitaires EMCI et IPSKT (Etudes interdisciplinaires post-diplôme en traduction et interprétation) en un an. L'Institut assure aussi une formation doctorale en trois ans (Institut de Linguistique appliquée, <http://www.ils.uw.edu.pl/251.html>).

## **2.10. L'Université de Montréal**

Cinq programmes d'études sur la traduction sont proposés par l'Université de Montréal. Lesquels ? (Université de Montréal, <http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>)

### **2.10.1. Majeure en traduction**

Pour être admis dans le programme intitulé Majeure en traduction, qui s'étale sur deux ans, on doit avoir un diplôme d'études collégiales (DEC) délivré par le ministre de l'Éducation du Québec ou démontrer une formation équivalente au DEC. Il faut d'ailleurs réussir un test de français et d'anglais. En général, les candidats sont regroupés en quatre catégories. La première est intitulée « collégien ». Elle concerne tout candidat titulaire d'un DEC, qui est en voie de l'obtenir ou disposant d'une formation équivalente. La deuxième catégorie est « universitaire ». Elle comprend les candidats ayant un DEC, prouvant une formation équivalente ou ayant suivi au moins douze crédits de cours d'un programme universitaire à la date limite fixée pour que l'on dépose les demandes d'admission. La troisième catégorie est intitulée « candidat admissible sur la base de crédits universitaires ». Elle touche à toute personne ne disposant pas d'un DEC ou d'un diplôme équivalent et qui a réussi au moins 24 crédits de niveau universitaire. La quatrième catégorie est « candidat admissible sur la base d'une formation acquise hors Québec ». Il s'agit de toute personne ayant suivi ailleurs qu'au Québec une formation jugée équivalente soit au DEC soit à des études universitaires faites au Québec.

Quels sont les critères de sélection ? La capacité d'accueil est répartie entre les différentes catégories sous réserve de l'excellence des dossiers. Concernant les collégiens et les universitaires, il y a 50% pour le dossier et 50% pour le test. L'importance relative du dossier universitaire par rapport à celui du collège égale en pourcentage le nombre de crédits de cours universitaires multiplié par 2. A propos des candidats admissibles sur la base de crédits universitaires et des candidats admissibles sur la base d'une formation acquise hors Québec, on accorde également 50% au dossier scolaire et 50% au test. Néanmoins, si le candidat étranger ne réussit pas au test, on l'admettra au programme de la Mineure arts et sciences et il suivra des cours dont la majorité des crédits pourra être intégrée au programme régulier de la Majeure en traduction quand il y sera admis. On dispense du test d'admission le candidat qui a passé avec succès le test d'admission de la Faculté de l'éducation permanente, sauf si elle lui impose encore un ou deux cours préalables. On dispense du test d'admission également le candidat qui a fini au moins 30 crédits de cours d'un des programmes de traduction agréés par l'Association canadienne des écoles de traduction (ACET) avec une moyenne d'au moins 2,7 sur 4,3 (70% ou B-) (Université de Montréal, <http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>).

### **2.10.2. Baccalauréat en traduction**

Si la priorité du Baccalauréat en traduction est de former des traducteurs généralistes de l'anglais en français ou l'inverse, il donne aussi l'occasion d'acquérir des compétences en vue d'une carrière dans le secteur plus large des professions langagières (rédaction, terminologie, révision...). Le diplômé sera capable de travailler dans les services de traduction des gouvernements fédéral et provinciaux ; les organismes publics et parapublics ; les grandes sociétés industrielles, commerciales et internationales ; les bureaux de traduction privés ou même à son compte. Il pourra également faire carrière dans un organisme international s'il fait preuve d'une très bonne connaissance d'une troisième langue. Les conditions d'admissibilité, les catégories de candidats et les critères de sélection sont les mêmes que la Majeure en traduction. Les études durent trois ans et il y a un stage facultatif (Université de Montréal, <http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>).



### **2.10.3. D.E.S.S. (traduction)**

Pour que l'on soit admis à ce programme (Diplôme d'études supérieures spécialisées), il faut avoir un diplôme de premier cycle universitaire (baccalauréat ou l'équivalent) avec une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent. On doit en outre démontrer une excellente connaissance du français et de l'anglais à l'écrit. La scolarité minimale est de deux semestres à plein temps et la scolarité maximale de six trimestres (deux ans) à partir de l'inscription initiale du candidat. L'évaluation dépend notamment de trois éléments : l'acquisition des connaissances, le développement d'habiletés, l'intégration des savoirs (Université de Montréal, <http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>).

### **2.10.4. Maîtrise ès arts (M.A.) en traduction**

La Maîtrise ès arts (M.A.) en traduction inclut deux options : « Recherche » et « Traduction professionnelle anglais-français ». L'admission à ce programme nécessite d'avoir un baccalauréat spécialisé en traduction, un baccalauréat avec majeure en traduction ou un D.E.S.S. en traduction. On doit de plus avoir eu au premier cycle ou au D.E.S.S. une moyenne d'au moins 3,0 sur 4,3 ou l'équivalent. Il faut en outre prouver une excellente connaissance du français et de l'anglais (Université de Montréal, <http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>).

### **2.10.5. Doctorat (Ph.D.) en traduction**

L'admission nécessite d'avoir soit une maîtrise en traduction ou un diplôme équivalent dans une discipline connexe, soit un diplôme de premier cycle en traduction (baccalauréat, majeure ou l'équivalent). Dans ce cas-ci, il faut aussi avoir fait la scolarité minimale du programme de la maîtrise en traduction et avoir satisfait aux exigences de l'article 71 du Règlement pédagogique des études supérieures et postdoctorales. On doit en outre avoir eu au deuxième cycle une moyenne d'au moins 3,3 sur 4,3 ou l'équivalent. Il faut d'ailleurs démontrer une excellente connaissance du français, de l'anglais et de toute autre langue jugée nécessaire à la recherche (Université de Montréal, <http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>).

## **2.11. Le CUSB**

### **2.11.1. Les programmes de traduction**

Le Collège universitaire de Saint-Boniface (CUSB) au Canada assure, dès septembre 1983, deux programmes en traduction : le programme de baccalauréat ès arts spécialisé (120 crédits) et le programme de certificat (30 crédits). En avril 1984, ces deux programmes furent officiellement reconnus par l'Association canadienne des écoles de traduction (ACET) qui admit de même le CUSB comme membre électeur. En décembre 1984, on approuva la création d'une école de traduction au CUSB, prenant en compte la spécificité de ce type d'enseignement dont l'objectif professionnel nécessite un encadrement particulier. A partir de janvier 1989, l'École de traduction héberge un laboratoire où il y a des ordinateurs et les outils informatiques les plus récents qui sont indispensables aux traducteurs actuels (banques de données terminologiques, dictionnaires électroniques...). Le laboratoire est en outre équipé pour l'enseignement du sous-titrage et le cours d'initiation à l'interprétation (CUSB, [http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole\\_presentation.htm](http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole_presentation.htm)).

### **2.11.2. Formation pratique**

Dès septembre 1993, les programmes assurés par l'École de traduction, totalement remis à jour, tiennent encore davantage à la formation pratique des étudiants. Comment ? Cette formation sensibilise les apprenants répartis en petits groupes aux exigences concrètes du marché du travail dès leurs études universitaires. Les étudiants au baccalauréat spécialisé en traduction ont la possibilité de s'inscrire pendant les deux dernières années de leurs études à des laboratoires ou à des stages en entreprises. Cela leur permet de pratiquer leur futur métier dans des conditions proches de celles des milieux professionnels. L'école donne des cours de traduction vers le français ou l'anglais dans de nombreux domaines de spécialisation : droit, littérature, commerce et économie, médecine, sciences et techniques, sciences sociales... Les apprentis traducteurs peuvent par conséquent s'exercer dans différents domaines de la connaissance humaine. L'École dispense de plus un cours d'initiation à

l'interprétation dont le but est de permettre aux apprenants de se familiariser avec ce type particulier et d'acquérir quelques techniques de base qui lui sont propres. Il y a aussi un cours de sous-titrage pour le cinéma et un cours sur la gestion d'un service de traduction (CUSB, [http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole\\_presentation.htm](http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole_presentation.htm)).

### **2.11.3. Différents débouchés**

A l'issue de cette formation, il y a deux sortes de débouchés. Sur le marché du travail, notamment dans le domaine des activités langagières orales ou écrites, il y a la traduction, la terminologie, la révision (après quelques années d'expérience), la rédaction, l'interprétation (après une formation complémentaire) et les communications. Un diplôme de premier cycle débouche en outre sur des études supérieures dans différentes disciplines. Citons-en la traduction ou la traductologie, la linguistique, l'interprétation de conférence, les communications, la bibliothéconomie et les sciences de l'information, les technologies langagières (CUSB, [http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole\\_presentation.htm](http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole_presentation.htm)).

## **2.12. L'ISAT**

### **2.12.1. Présentation**

L'Institut Supérieur Arabe de Traduction (ISAT) est un organisme scientifique appartenant à la Ligue des Etats Arabes. Ayant été officiellement mis en place à Alger en 2004, il fut inauguré en 2005. Le but de sa fondation est de combler le déficit qui marque l'enseignement et la production de la traduction de et vers l'arabe. L'ISAT représente pour les traducteurs et les interprètes un espace où ils peuvent enrichir leurs connaissances et améliorer leurs capacités à entretenir tout type de travail en la matière. L'ISAT est par ailleurs un centre de recherche dont les activités ont pour axe essentiel la linguistique et les nouvelles technologies de la traduction. L'un des objectifs majeurs de l'Institut est l'apprivoisement et le

développement des technologies de la traduction automatique (ISAT, <http://www.isatdz.com/index.php>).

### **2.12.2. Les activités**

L'ISAT est divisé en trois départements. Premièrement, il y a le département pédagogique qui organise la formation (niveau master) des traducteurs et interprètes. Le deuxième est le département de la recherche qui s'occupe des projets de recherche liés à la traductologie et aux technologies des langues. Troisièmement, il y a le département de traduction qui encadre les projets de traduction des ouvrages scientifiques et littéraires. Ouverte à partir de janvier 2006, la branche « enseignement » se base sur un programme de master établi par un groupe d'enseignants qui appartiennent à plusieurs universités (Alger, Casablanca, Lyon 2, Ottawa, etc.).

D'autre part, l'ISAT est en train de préparer différentes bases de données concernant les traducteurs et leurs productions. Il y a à ce propos un recensement des traducteurs par spécialités et un recensement des traductions. Afin de compléter ce travail, l'ISAT constitue des corpus terminologiques qui rassemblent un large éventail de dictionnaires multilingues. Comme nous l'avons mentionné, l'ISAT représente un cadre de recherche pour les traducteurs, les interprètes et les experts en linguistique. Toutefois, il accorde actuellement la priorité à la recherche sur les technologies de langue et sur la traduction automatique. Le département de traduction couvre toutes les activités de traduction et d'interprétation, qu'elles soient initiées par l'Institut ou commandées par des partenaires. Ce département réalise la traduction de tout type d'ouvrage ou brochure (ISAT, <http://www.isatdz.com/index.php>).

### **2.12.3. Les études**

Tout titulaire d'un diplôme universitaire ou de son équivalent que ce soit en traduction ou en littérature arabe, française ou anglaise, peut déposer sa candidature à l'ISAT. Les candidats sont admis sur étude de dossier. L'ISAT sélectionne une

trentaine d'étudiants annuellement. Il y a deux combinaisons linguistiques : arabe-français-anglais et arabe-anglais-français.

Le programme proprement dit fut mis au point par une commission d'enseignants universitaires. Le premier semestre de la première année représente un tronc commun. Les matières sont : linguistique et communication (18 heures) ; sources d'information, banque de données et traduction (36 heures) ; perfectionnement des langues A, B, C (144 heures) ; la traduction, facteur de communication interculturelle (18 heures) ; traduction générale A-B et B-C (36 heures) ; lecture spécialisée (54 heures) ; analyse de traduction (18 heures). Le volume horaire total est 324 heures et le volume horaire hebdomadaire 27 heures. Les matières au deuxième semestre en première année traduction sont : méthodologie de la traduction (18 heures) ; stylistique rhétorique (18 heures) ; techniques de la traduction (18 heures) ; perfectionnement des langues A, B, C (modèles textes) (24 heures) ; traduction spécialisée (économique, juridique, scientifique, technique) (24 heures) ; traduction littéraire (18 heures) ; terminologie (18 heures) ; introduction aux technologies de la traduction (18 heures). Le volume horaire total est 156 heures et le volume horaire hebdomadaire 23 heures.

Les matières du premier semestre en deuxième année traduction sont : méthodologie de la recherche (18 heures) ; de la technologie – traduction appliquée (18 heures) ; traduction A-B, B-A ou C-A (45 heures) ; perfectionnement des langues A, B, C (36 heures) ; évaluation de la qualité de la traduction (18 heures) ; traduction spécialisée (interdisciplinaire) (54 heures) ; traduction rédactionnelle et de synthèse (18 heures). Le volume horaire total est 207 heures et le volume horaire hebdomadaire 18 heures. Les matières du deuxième semestre en deuxième année traduction sont : traduction A-B, B-A ou C-A (72 heures) ; perfectionnement de la langue C (18 heures) ; orientation professionnelle et localisation (18 heures) ; traduction spécialisée interdisciplinaire (72 heures) ; traduction rédactionnelle et de synthèse (18 heures) ; mémoire (24 heures). Le volume horaire total est 222 heures et le volume horaire hebdomadaire 18h30.

Les cours au deuxième semestre en première année interprétation sont traduction à vue A-B/B-A (36 heures) ; exercices collectifs de traduction à vue

(18 heures) ; prise de notes et traduction consécutive (36 heures) ; exercices collectifs, prise de notes et traduction consécutive (18 heures) ; préparation à l'interprétation en conférence A-B/B-A (36 heures) ; droit international et institutions internationales (18 heures) ; perfectionnement des langues A, B, C et expression orale A-B (54 heures). Le volume horaire total est 216 heures et le volume horaire hebdomadaire 19h30. Les cours du premier semestre en deuxième année interprétation sont : traduction à vue A-B/B-A (36 heures) ; exercices collectifs de traduction à vue (18 heures) ; traduction consécutive A-B/B-A (72 heures) ; interprétation A-B/B-A (36 heures) ; exercices collectifs d'interprétation (36 heures) ; entraînement pratique à l'interprétation (48 heures) ; préparation aux conférences (18 heures) ; perfectionnement de l'expression orale B-C (36 heures). Le volume horaire total est 300 heures et le volume horaire hebdomadaire 28 heures. Il y a au deuxième semestre traduction consécutive A-B/B-A (72 heures) ; interprétation A-B/B-A (72 heures) ; exercices collectifs d'interprétation (36 heures) ; exercices pratiques d'interprétation (72 heures) ; préparation aux conférences (18 heures) ; synthèse orale A-B/B-A/C-A (54 heures). Le volume horaire total est 324 heures et le volume horaire hebdomadaire 27 heures (ISAT, <http://www.isatdz.com/index.php>).

## **2.13. L'ETIB**

Fondée en 1980, l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de Beyrouth (ETIB) se présente comme un espace d'accueil. Comment ? Lors de la formation dispensée, que ce soit en Licence, en Master ou en Doctorat, l'apprenant accueille l'autre, essaye de le comprendre et réfléchit sur cette interaction (la traduction) qui facilite la communication entre les gens. La formation fournie par l'ETIB vise à procurer aux étudiants un passeport spécial qui facilitera leur participation active à l'établissement d'une société d'entente, de respect et de dialogue sur les plans local, régional et international (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

### **2.13.1. Objectifs de la formation**

L'ETIB cherche à former des traducteurs et des interprètes de haut niveau, qui ont l'arabe pour langue de base. Tenant à l'histoire et à la situation culturelles au

Liban, l'ETIB entend favoriser un bilinguisme arabe-français équilibré. Vu le rôle de l'anglais dans le monde moderne et surtout au Moyen-Orient, il est la troisième langue de l'Ecole. Au-delà de la maîtrise des langues qui n'est qu'un préalable et de la capacité à traduire qui peut être uniquement une technique, l'Ecole veut offrir à ses étudiants deux qualités indispensables au traducteur et à l'interprète. La première est d'apprendre à travailler, soit à comprendre, réfléchir et s'exprimer. Comment ? L'Ecole essaye de développer chez l'apprenant l'attention et la capacité d'écoute, la rapidité de saisie et de sélection des informations, l'habitude de la synthèse et la finesse de l'analyse, la précision et la clarté de l'exposition. La deuxième qualité consiste à acquérir la notion de système. En effet, c'est en situant les faits – qu'ils soient linguistiques, économiques, juridiques, religieux, etc. – qu'on les comprend. Selon l'équipe de l'ETIB, il faut que le traducteur ou l'interprète puisse comprendre la façon dont chaque société ou culture appréhende la réalité. Sans renoncer à ses propres opinions, convictions et engagements, le traducteur ou l'interprète doit, peut-être plus que d'autres, œuvrer pour l'ouverture de l'esprit et la tolérance : il est en fin de compte un agent de la communication interlinguistique et interculturelle (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

### **2.13.2. Licence en langues vivantes – mention traduction**

Il s'agit d'une formation en six semestres. Il y a un module de perfectionnement linguistique, des modules disciplinaires (initiation à la traduction, stratégies, domaines, modules multidisciplinaires). L'arabe est la principale langue d'enseignement. Pour que l'on soit admis dans cette filière, il faut avoir un baccalauréat et passer un concours (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

### **2.13.3. Master professionnel – traduction**

La langue d'enseignement principale est également l'arabe. Les cours sont rapport de stage – professionnel traduction et interprétation ; séminaire arabe/espagnol ; séminaire : interpréter et traduire la peinture ; traduction espagnol/arabe (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

#### **2.13.4. Master professionnel – interprétation**

L'arabe est la langue d'enseignement principale. Les matières sont conférence simulée ; dire, chanter, mimer : maîtrise de la parole ; interprétation consécutive A-B ; interprétation consécutive A-C ; interprétation consécutive B-A ; interprétation consécutive C-A ; interprétation simultanée A-B ; interprétation simultanée B-A ; interprétation simultanée C-A ; riposte – professionnel – interprétation ; riposte – professionnel – recherche – interprétation ; séminaire interprétation (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

#### **2.13.5. Master en traduction – option : traducteur de conférences**

Il s'agit d'une formation professionnelle de quatre semestres ayant l'arabe pour principale langue d'enseignement. Les cours sont : déontologie ; faits et effets ; fonctionnement des organisations internationales ; gestion de projet ; lexicographie ; linguistique ; localisation ; projet terminologique ; rapport de stage ; révision ; séminaire – langue des signes ; séminaire – traduction – conférences ; séminaire – linguistique juridique ; terminologie et terminotique ; traduction de textes de conférences A-B ; traduction de textes de conférences A-C ; traduction de textes de conférences B-A ; traduction de textes de conférences B-C ; traduction de textes de conférences C-A ; traduction de textes de conférences C-B ; verbatim reporter ; webmastering (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

#### **2.13.6. Master en traduction – option : traducteur-rédacteur**

C'est également une formation professionnelle en quatre semestres où l'arabe représente la principale langue d'enseignement. Il y a les cours suivants : copywriting ; déontologie ; domaine médiatique A-B/C-B ; domaine médiatique B-A/C-A ; domaine médiatique B-C/A-C ; doublage ; écritures (anglais) ; écritures (arabe) ; écritures (français) ; faits et effets ; gestion de projet ; linguistique ; maquette sur support informatique ; rapport de stage ; reportage en A, B et C ; révision ; séminaire – linguistique juridique ; séminaire - sous-titrage (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).



### **2.13.7. Master Recherche – interprétation**

Il y a dans cette filière ayant l'arabe pour langue d'enseignement principale un cours intitulé traduction espagnol/arabe (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

### **2.13.8. Master Recherche en Traduction : Traducteur-Traductologue**

Cette formation de quatre semestres a l'arabe pour langue d'enseignement principale. Les cours sont atelier de mémoire, histoire de la traduction, préparation du mémoire, problèmes terminologiques, problèmes théoriques, rapport de stage, révision, séminaire (traduction et traductologie), séminaire – linguistique juridique, soutenance (traduction et traductologie), stage intra-muros (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

### **2.13.9. Doctorat – Traduction**

Contrairement aux filières précédentes, la principale langue d'enseignement est le français. Pour être admis, on doit avoir un DEA ou un master en traduction. Les matières sont : recherche et connaissance, recherche et pluridisciplinarité, retard thèse, séminaire pour formation doctorale, suite scolarité, suite scolarité – séminaire (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

### **2.13.10. Doctorat – interprétation**

Comme le cas de la filière précédente, la langue d'enseignement principale est le français. L'inscription nécessite un DEA ou un master en interprétation. Les cours sont : recherche et connaissance, recherche et pluridisciplinarité, retard thèse, séminaire pour formation doctorale, suite scolarité, suite scolarité séminaire (ETIB, <http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>).

## **2.14. Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction**

Appartenant à l'Université Abdelmalek Essaâdi – Tétouan (Maroc), l'Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction qui est située à Tanger délivre un master en traduction (Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, <http://www.jamiati.ma>).

### **2.14.1. Objectifs**

Ce cursus vise à former des traducteurs professionnels capables d'accomplir leurs tâches aussi bien dans les secteurs publics et privés qu'au sein des organisations internationales. Cela se fait par l'enseignement des techniques de la traduction, le renforcement des compétences linguistiques (textuelles et rédactionnelles) de l'apprenant, l'enrichissement de ses connaissances dans différents domaines (juridique, économique, etc.), la familiarisation de l'apprenant à l'usage de l'outil informatique, l'insertion de connaissances théoriques et la préparation de l'étudiant à faire des études doctorales (Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, <http://www.jamiati.ma>).

### **2.14.2. L'organisation des semestres**

Le cursus comprend quatre semestres. Les deux premiers sont concentrés sur la maîtrise des compétences linguistiques et sur les connaissances théoriques relatives à la traduction. On prévoit aussi des stages de formation dans le milieu professionnel. Aux troisième et quatrième semestres, on renforce les compétences relatives à la traduction, tout en procurant à l'apprenant des outils et des méthodes de recherche qui l'aident à bien faire le mémoire de fin d'études. Les modules complémentaires ou en option contribuent à enrichir les connaissances relatives à la traduction. A ce propos, on prend en compte la progression, notamment dans les matières de traduction générale et spécialisée. En bref, les études durent deux ans et il y a trois options : traduction et techniques de communication, linguistique fonctionnelle et sujets d'actualité, l'Espagne moderne (Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, <http://www.jamiati.ma>).

### **2.14.3. Conditions d'accès**

Le candidat doit avoir une licence ou un diplôme reconnu équivalent selon la spécialité. Pour la combinaison linguistique arabe–français–anglais, il faut être titulaire d'une licence dans l'un des domaines suivants : études arabes, études françaises, droit public français ou droit privé, sciences économiques, sciences exactes. Pour la combinaison linguistique arabe-anglais-français, on doit avoir une licence en études anglaises. Concernant la combinaison arabe-espagnol-français, on doit être titulaire d'une licence en études espagnoles. A propos de la combinaison arabe-allemand-français, il faut avoir une licence en études germaniques. Les critères de sélection sont les mentions, les notes des matières principales, l'historique des études... Il y a un jury issu de tous les départements, qui détermine chaque année les critères de sélection et étudie les dossiers. Les titulaires d'une licence en sciences économiques, en sciences exactes, en droit public français ou en droit privé sont également invités à passer un concours et un entretien (Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, <http://www.jamiati.ma>).

### **2.14.4. Les modules**

Il y a dix-neuf modules. Ceux du premier semestre sont : maîtrise des techniques textuelles en langues A (arabe), B, C ; traduction générale B-A/A-B/C-A ; initiation au droit et à l'économie ; questions linguistiques + traductologie 1 ; maîtrise des techniques de rédaction 1 en langues A (arabe), B, C ; traduction générale 2 B-A/A-B. Les modules du deuxième semestre sont : maîtrise des techniques de rédaction 1 en langues A (arabe), B, C ; traduction spécialisée 1 B-A/A-B/C-A ; stage. Au troisième semestre, il y a : maîtrise des techniques de rédaction 2 en langues A (arabe), B, C ; traduction générale 3 B-A/A-B/C-A ; traduction spécialisée 2 B-A/A-B/C-A ; méthodologie de la recherche + traductologie 2. Au quatrième semestre, il y a : traduction spécialisée 3 B-A/A-B/C-A ; mémoire ; stage ; modules en option 1 (traduction simultanée - traduction et technologie - techniques de communication) ; modules en option 2 (documentation, informatique et technologie – stylistique et pragmatique – sujets d'actualité) ; modules en option 3 (l'Espagne

moderne – la civilisation latino-américaine) (Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, <http://www.jamiati.ma>).

## **2.15. Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation (ISIT) - Université de Damas**

### **2.15.1. Présentation**

Il est évident que la traduction a un rôle crucial par rapport à la transmission des savoirs, au contact scientifique et technique et à l'interaction des nations. Or, il manque en Syrie et plus généralement dans le monde arabe des institutions supérieures chargées d'enseigner la traduction et l'interprétation et de former des professionnels selon les méthodes les plus modernes et les techniques mondiales, pour satisfaire les besoins des marchés syrien, arabe et international. En conséquence, la fondation d'instituts supérieurs de traduction et d'interprétation en Syrie représente une nécessité nationale et scientifique et elle aide à développer la société dans ce pays. On commença à étudier ce projet en 2002. Trois ans plus tard, le président de la République Arabe Syrienne décréta de créer l'Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation. Les études y débutèrent en 2006. L'Institut a les objectifs suivants :

- suivre des méthodes pédagogiques modernes permettant de développer la formation des traducteurs et des interprètes de et vers l'arabe
- former des professionnels selon les critères internationaux
- satisfaire les besoins des marchés local, arabe et international en matière de traduction et d'interprétation de et vers la langue arabe
- accueillir les étudiants étrangers souhaitant améliorer leur niveau en arabe et connaître davantage sa dimension culturelle
- améliorer la recherche dans les domaines de l'arabisation, de la terminologie et de la formation des traducteurs
- coopérer avec les grandes universités et institutions scientifiques européennes, ce qui aide à renforcer les relations syro-européennes
- assurer des sessions de formation spéciales de différentes durées aux employés des secteurs public, mixte et privé (Atida, <http://www.atida.org>).

### **2.15.2. Diplômes**

L'Institut offre les diplômes suivants :

- magistère en traduction
- magistère en traduction assistée par ordinateur et en traduction audiovisuelle
- magistère en interprétation.

La durée des études pour chaque magistère est deux ans. Les principaux axes pédagogiques à l'Institut sont :

- la traduction de et vers la langue maternelle
- l'interprétation sous toutes ses formes (traduction à vue, consécutive, simultanée, interprétation à distance)
- la traduction assistée par ordinateur et la traduction audiovisuelle (sous-titrage et doublage)
- diverses matières aidant les étudiants à améliorer leurs capacités linguistiques, culturelles et intellectuelles en arabe, en français et en anglais (réviser des traductions, perfectionnement linguistique, analyser et résumer des textes, stylistique, informatique, relations internationales, loi internationale, économie, commerce...) (Atida, <http://www.atida.org>).

### **2.15.3. Admission**

Afin que l'on soit admis à l'Institut, il faut avoir une licence ou un diplôme équivalent, quelle que soit la spécialité. Tous les candidats font un test écrit et un test oral en arabe et en langue étrangère. On en admet les meilleurs tout en tenant compte des places disponibles (Atida, <http://www.atida.org>).

### **2.15.4. La formation continue**

Comme nous l'avons indiqué, l'Institut dispense pour les employés aux secteurs public, mixte et privé des sessions de formation de différentes durées. Elles concernent les compétences liées à la traduction et à l'interprétation, notamment la prononciation, l'expression écrite, la révision des textes, le résumé, l'analyse des

textes, la prise de notes, la traduction, la traduction à vue, la communication orale, la traduction assistée par ordinateur, la traduction audiovisuelle, la consécutive, la simultanée, la dissertation et la rhétorique, les nouvelles technologies, la terminologie, les lettres et la civilisation, la loi et les relations internationales, l'économie mondiale, la littérature comparée, la critique littéraire, l'initiation à l'écologie, etc. (Atida, <http://www.atida.org>).

### **2.15.5. Les départements**

Il y a à l'Institut le département de Traduction, le département d'Interprétation et le département de Traduction Audiovisuelle (Atida, <http://www.atida.org>).

#### ***a. Le département de Traduction***

Le département de Traduction est formé de la section de Français et de la section d'Anglais. Il se charge de former et d'évaluer les étudiants en traduction, en traduction à vue, en révision de la traduction de et vers l'arabe et en d'autres domaines nécessaires au marché. Les apprenants s'entraînent à traduire des textes juridiques, économiques, scientifiques, littéraires... Les matières sont traduction écrite, traduction à vue, expression écrite, analyse des textes et terminologie (Atida, <http://www.atida.org>).

#### ***b. Le département d'Interprétation***

Le département d'Interprétation est également formé de la section de Français et de la section d'Anglais. Il vise à former des interprètes dans différents domaines (économique, juridique, politique, social...). Les matières sont interprétation consécutive, interprétation simultanée, prise de notes, langue étrangère, expression orale et traduction à vue (Atida, <http://www.atida.org>).

### ***c. Le département de Traduction Audiovisuelle***

La section de Français et la section d'Anglais forment le département de Traduction Audiovisuelle qui entraîne les étudiants, non seulement à ce type de traduction (sous-titrage et doublage), mais aussi à la traduction automatique et à la traduction assistée par ordinateur. Les matières sont en effet traduction automatique, traduction audiovisuelle, doublage, sous-titrage, traduction assistée par ordinateur, traduction écrite, communication orale, terminologie, ainsi que des matières facultatives qui servent à augmenter la culture des apprentis traducteurs (Atida, <http://www.atida.org>).

### ***d. Matières obligatoires et matières facultatives***

La première année est commune à tous les départements. Parmi les matières obligatoires qui y sont enseignées, il y a traduction écrite, traduction à vue, prononciation, résumé, révision des textes, etc. Il y a par ailleurs des matières facultatives communes à tous les départements, qui aident à enrichir la culture des apprenants. Citons-en organisations internationales, loi internationale, littérature comparée, environnement et développement durable, terminologie... (Atida, <http://www.atida.org>).

## **3. Tour d'horizon bibliographique**

Après avoir fait l'état des lieux de plusieurs programmes de formation de traducteurs, nous passerons à la littérature qui porte sur ce sujet. Ce faisant, nous traiterons plusieurs points. Le premier portera sur l'étendue de cette littérature et la nature des documents qui s'y trouvent. Nous verrons en outre en quoi cette littérature consiste exactement. Deux exemples typiques seront étudiés pour plus de clarté.

### **3.1. Littérature étendue et faible recherche empirique**

Il y a une large littérature sur la formation des traducteurs (livres, articles, thèses de doctorat...). Cette littérature consiste à décrire et à analyser des programmes de formation, des problèmes, des exercices. De même, elle comprend des échanges d'idées et d'expériences entre formateurs. Au niveau scientifique, il s'agit d'une recherche appliquée, qui décrit et évalue les méthodes d'enseignement. Elle traite de plus de la progression des apprentis traducteurs dans le savoir et le savoir-faire. Etudiant les épreuves d'admission, de passage et de fin d'études, cette recherche appliquée vise à les améliorer. Actuellement, le niveau scientifique est relativement pauvre. Mais, il y a quelques exceptions, comme le groupe espagnol PACTE qui examine de près la compétence traductionnelle.

La part de théorisation en formation de traducteurs s'accroît depuis presque vingt ans, et notamment avec la théorie du Skopos (voir p. 314) et les autres formes du fonctionnalisme en Allemagne, dans d'autres pays européens et ailleurs. La principale composante empirique de ce cadre est la comparaison des compétences et l'étude des stratégies chez des apprenants de différents niveaux et chez des traducteurs professionnels. Bien que les méthodes d'enseignement soient analysées par beaucoup d'études, elles sont peu évaluées par la recherche empirique.

De toute manière, les publications sur la formation des traducteurs reflètent dès le milieu des années 1980 une convergence parmi les traductologues pédagogues sur certaines idées qui les distinguent assez bien des enseignants de thème et de version adoptant la démarche linguistique de la traduction universitaire (Gile, 2005, p. 257). Pour notre part, nous allons présenter plusieurs échantillons de ces publications. Nous soulignons que cette présentation va être à titre indicatif pour montrer des exemples sur les publications traitant de la formation des traducteurs. Nous profiterons en outre de ces textes en présentant notre cadre de référence pour la formation des traducteurs au chapitre II.



## **3.2. La Traduction. La comprendre, l'apprendre**

### **3.2.1. Présentation**

Publié en 2005 par les Presses Universitaires de France à Paris, le livre intitulé *La Traduction. La comprendre, l'apprendre* représente le fruit d'une expérience et d'une expérimentation dans l'enseignement de la traduction qui débutèrent en 1979, quand l'auteur (Daniel Gile) fut chargé de créer un cours de traduction scientifique et technique japonais-français à l'INALCO (l'Institut national des Langues et Civilisations orientales) en France. En principe, cet ouvrage est un manuel méthodologique pour l'enseignement de la traduction dans le milieu universitaire. Basé sur des concepts et des modèles relativement simples, l'ouvrage exprime progressivement et systématiquement les principes de la démarche du traducteur professionnel. Certains de ces modèles décrivent des situations ou opérations concrètes et d'autres visent à expliquer à l'aide d'images métaphoriques. En tout cas, l'ensemble est explicatif et pousse à réfléchir sur l'environnement, les objectifs, les choix et les contraintes de la traduction.

Cependant, ce livre n'est pas uniquement destiné aux étudiants, mais également aux traducteurs professionnels qui apprécient en général les modèles inclus. L'auteur souligne que cet ouvrage n'est pas un manuel de traduction au sens pratique d'une série d'indications méthodologiques et d'exercices, d'autant qu'il est adressé aux enseignants, étudiants et praticiens de toute langue de travail. S'il comprend certains exemples et particulièrement dans le couple anglais-français, il n'est pas un cours de traduction à lui seul. Il constitue plutôt une référence dans des cours où les textes de départ sont sélectionnés par les enseignants dans leurs sources non littéraires habituelles.

Gile indique que cet ouvrage concerne la traduction de textes dits « informatifs » ou « pragmatiques », et non littéraires. Expliquant la différence entre ces deux types, l'auteur estime qu'il y a dans les textes littéraires un élément esthétique important à travers la forme (et notamment les métaphores, le vocabulaire et la phraséologie) et à travers les personnages ou les situations créés. En outre, les textes

littéraires cherchent à provoquer chez le lecteur l'émotion autant ou même plus que des réactions rationnelles et l'acquisition d'informations. Par contre, les textes informatifs se fondent essentiellement sur l'information véhiculée pour transmettre leur message. Le rôle de l'élément esthétique et de l'émotion y est secondaire généralement. Justifiant son choix, Gile signale qu'il est possible d'analyser la traduction des textes informatifs de façon suffisamment approfondie afin de proposer aux apprentis traducteurs des outils conceptuels relativement puissants et de leur permettre ainsi de mieux profiter, en matière de discipline intellectuelle, des exercices qu'on leur propose. Toutefois, la traduction littéraire est souvent loin de ces principes intellectuels et cela est en faveur de l'intuition et du sens artistique. Par conséquent, on ne peut pas l'enseigner de la même façon : il est difficile et même inutile d'y séparer par l'analyse la forme et le sens. Pourtant, Gile espère que des traducteurs littéraires trouvent à leur tour des éléments intéressants dans son livre.

La traduction est présentée dans cet ouvrage en tant que discipline au sens professionnel, au sens de démarche et au sens universitaire. Etant didactique et destiné essentiellement à des étudiants et à des enseignants de traduction, ce livre a pour axe la démarche. Les aspects strictement professionnels (conditions d'exercice de la profession, matériel, marchés, pratiques commerciales), n'y sont mentionnés que brièvement pour contribuer à expliquer la démarche avec des références à d'autres sources d'information pour ceux qui aimeraient approfondir.

Bref, il s'agit d'un tour d'horizon analytique où l'auteur se contente d'aborder quelques éléments qu'il juge importants. La priorité est accordée à la littérature étrangère qui est trop peu connue en France (Gile, 2005, p. 1-5).

### **3.2.2. L'enseignement de la traduction**

Le premier chapitre est consacré à expliquer les fondements de l'enseignement de la traduction, sous-tendant les éléments théoriques et méthodologiques présentés dans les chapitres suivants. Au début, Gile met l'accent sur les différences entre la traduction universitaire et la traduction professionnelle. En distinguant le linguistique du thématique et le savoir du savoir-faire, il explique les

éléments de base de la compétence traductionnelle dans un contexte professionnel (compréhension suffisante de la langue source sous sa forme écrite, connaissances extralinguistiques générales ou spécialisées, bonne capacité rédactionnelle en langue cible, maîtrise des principes de la démarche du traducteur, connaissance des aspects pratiques et commerciaux du métier). L'écrivain passe ensuite à la formation du traducteur professionnel. Il traite à ce propos la variété des besoins (formation initiale en début d'études, formation des étudiants avancés, recyclage et reconversion). Il étudie en outre les trois options fondamentales qui concernent la formation à la traduction professionnelle (auto-apprentissage, formation en entreprise en mode apprenti, formation en milieu universitaire). Par ailleurs, Gile cite certains points pour l'optimisation de la formation des traducteurs en milieu universitaire (sélectionner des enseignants compétents pédagogiquement et professionnellement et/ou former les enseignants chez qui il faut développer la compétence pédagogique ou traductionnelle, réduire le temps consacré à enseigner des éléments déjà connus des étudiants ou non pertinents, optimiser la démarche pédagogique proprement dite).

Abordant la théorie dans la formation des traducteurs, Gile indique que pendant longtemps elle était absente. Toutefois, la situation s'améliore un peu depuis deux décennies. Les formateurs enseignent quelques éléments théoriques en Angleterre, au Danemark, en Espagne et dans les pays germanophones. La théorie interprétative et la théorie du Skopos sont les plus répandues dans les milieux d'enseignement. Gile trouve à ce propos que l'idéal serait une théorie de la traduction qui pourrait orienter le traducteur dans sa démarche de routine et dans ces décisions face à des problèmes, avec un support conceptuel et terminologique aussi léger que possible. Au lieu de proposer des théories scientifiques au sens classique du terme, qui décriraient et prédiraient la réalité aussi complètement que possible, qui sont par définition évolutives et par nature complexes, Gile opte pour des modèles. Il s'agit de représentations simplifiées de la réalité, qui peuvent être construites au niveau de détail et de précision souhaité selon les buts. L'auteur propose pour la formation initiale à la traduction certains concepts et modèles ayant trois buts :

1. montrer aux apprenants des facteurs qui existent dans l'environnement de la traduction, qui déterminent des besoins et expliquent des phénomènes qu'ils rencontreront pendant et après leur formation ;

2. expliquer aux apprenants certains phénomènes qui affectent les processus de la traduction et de son apprentissage, ainsi que certaines normes et recommandations proposées par les formateurs ;
3. guider les apprenants dans leur apprentissage et dans leurs décisions concrètes dans les cours de traduction.

Les modèles sont : le modèle de communication autour de la traduction professionnelle (chapitre II), le modèle de la composition informationnelle de l'énoncé informatif (chapitre III), le modèle séquentiel de la traduction (chapitre IV), le modèle de la disponibilité linguistique (chapitre VI), caractérisation des sources d'information (chapitre VII) (Gile, 2005, p. 7-36).

### **3.2.3. La qualité dans la traduction professionnelle**

Gile dit au début du deuxième chapitre que jusqu'à la fin des années 1970 la traduction n'était considérée que comme une activité linguistique. L'activité des traducteurs professionnels est néanmoins en très grande partie déterminée par des intentions, des intérêts et des rapports de pouvoir, qui dépassent largement les questions linguistiques. A partir des années 1980, les traductologues s'intéressent beaucoup à ces facteurs. Gile consacre ce chapitre à sensibiliser les apprenants à ces éléments d'une manière simple mais qui permet de comprendre la démarche et les choix proposés par la suite.

Gile explique en effet le rôle que joue chacun des acteurs de la traduction professionnelle : l'auteur et son destinataire, le traducteur et son destinataire, le client. Gile analyse par ailleurs la fonction principale du texte à travers quatre cas d'espèce : le cas de la « traduction judiciaire antagoniste », le cas de la « traduction ethnologique », le cas de la « traduction de presse d'opposition », le cas de la « traduction pour comprendre ». Gile montre de cette manière que le texte produit par la traduction peut ne pas avoir la même fonction que celle affectée par l'auteur à son texte original. Voilà pourquoi Gile pense que la traduction est jugée selon qu'elle remplit bien ou mal la fonction qui lui est assignée. Au vu de ce qui précède, les buts et les intérêts des acteurs en traduction professionnelle ne sont ni automatiquement

superposables ni forcément convergents ou même compatibles. Cela explique pourquoi Gile indique la position du traducteur par rapport à chacun des autres acteurs.

Se basant sur l'analyse des rôles joués par les acteurs dans la traduction professionnelle, Gile expose les paramètres de la qualité de la traduction. Lesquels ? Il y a les paramètres textuels (la traduction en tant que texte autonome, normes de correspondance entre texte de départ et texte d'arrivée) et les paramètres extratextuels (la rapidité de la prestation, le prix de la traduction, le plaisir ou les sentiments désagréables lors des contacts entre le client et le traducteur, les enjeux du client, la personnalité du traducteur, son savoir et son savoir-faire techniques, l'équipement de communication et de traitement de texte utilisé par le traducteur, la documentation personnelle dont il dispose, la largeur de la gamme de ses spécialités, son éloignement géographique par rapport au client). Gile signale concernant l'évaluation que la plupart du temps le client évalue la traduction de façon très globale et avec une fiabilité incertaine, d'où l'importance de la fonction de révision qui assure une vérification et une amélioration de la qualité des traductions avant qu'elles ne soient envoyées au client ou au destinataire (Gile, 2005, p. 37-68).

#### **3.2.4. La fidélité en traduction**

Au troisième chapitre, Gile part de l'argumentation de l'intraduisibilité pour dire que quand l'original et la traduction ont des effets équivalents, la traduisibilité est réalisée, même si les deux textes n'ont pas les mêmes caractéristiques textuelles. L'effet est cependant variable même au sein d'un groupe relativement homogène sur les plans linguistico-culturel et socioprofessionnel. Pourtant, la gamme des effets d'un texte cible sur ses destinataires peut correspondre à la gamme des effets du texte source sur ses destinataires. Continuant son analyse, Gile exprime deux objections à la fidélité « linguistique » en traduction. Premièrement, si l'auteur connaissait la langue cible et écrivait directement dans cette langue, il pourrait choisir d'autres constructions linguistiques que celles de l'original : il y en a qui sont habituelles dans la langue de départ mais maladroites dans la langue d'arrivée. Deuxièmement, les mots et les structures linguistiques qui figurent dans un énoncé ne sont pas toujours

issus d'un choix de l'énonciateur. Il y a une part aléatoire ou au moins non maîtrisée et non voulue dans l'énonciation. Il y a également une part qui montre d'éventuelles faiblesses linguistiques, cognitives ou autres qui interviennent chez l'auteur pendant l'énonciation. Le degré de contrôle exercé par l'énonciateur sur son énoncé est par conséquent important pour l'étude de la fidélité en traduction.

Cette notion mène Gile à décrire une expérience faite à l'INALCO à la fin des années 1970. Il en résulte que des énoncés à vocation informative peuvent comporter, à côté des informations primaires ou du message dont la transmission est la raison d'être, des informations secondaires. Celles-ci sont soit induites par les contraintes linguistiques (« madame » ou « mademoiselle » en français, « Ms. » qui englobe les deux mots français dans certains milieux américains), soit choisies par l'énonciateur pour faciliter la compréhension des informations primaires, soit personnelles (qui renseignent sur l'énonciateur). Gile estime à propos de la fidélité informationnelle en traduction qu'il faut toujours rendre les informations primaires telles quelles, sous réserve que la fonction de la traduction soit compatible avec celle du texte source. Il y a plusieurs cas pour les informations secondaires. Lorsque le traducteur est fidèle à l'auteur, il ne restitue pas les informations personnelles qui peuvent nuire à son image ou affaiblir l'impact de son texte. En ce qui concerne les informations induites par les contraintes linguistiques, certaines omissions sont préférables pour éviter des maladresses ou même pour ne pas fausser la réalité. Les traducteurs maintiennent généralement les informations d'orientation telles quelles, sauf quand elles ont un effet nettement affaiblissant sur le message et sur les intérêts de l'auteur. Les traducteurs ajoutent dans un tel cas des informations afin d'orienter leurs propres lecteurs.

De toute façon, il est souvent difficile de distinguer les informations choisies délibérément par l'auteur et celles qui lui sont plus ou moins imposées par des facteurs extérieurs à sa volonté. D'après la norme sociale prédominante, le traducteur doit reproduire précisément le texte source. Ainsi, les traducteurs professionnels de textes à vocation informative ne tiennent pas compte des informations secondaires tant qu'elles ne posent pas de problèmes par rapport à l'effet escompté de l'énoncé sur leur destinataire. Sinon, les traducteurs cherchent des solutions qui leur permettent de rester autant que possible proches de l'original. Pourtant, cette stratégie de

pondération et de prudence ne permet pas quelquefois d'éviter de prendre des décisions importantes (Gile, 2005, p. 69-100).

### **3.2.5. Le modèle séquentiel de la traduction**

Montrant dans quelle mesure et de quelle façon les principes de communication et de fidélité étudiés jusqu'ici fonctionnent effectivement dans le processus de traduction, Gile met au point un cadre conceptuel qui comprend les considérations et décisions du traducteur dans une description des différentes étapes de la traduction sous la forme d'un modèle. D'après ce dernier, le traducteur commence en lisant une unité de traduction et en proposant une hypothèse sur le sens de cette unité. S'il n'a pas suffisamment de connaissances pour faire cette hypothèse, il procède à une recherche d'informations *ad hoc* dans des sources textuelles ou auprès d'informateurs humains. Ayant élaboré une hypothèse de sens, le traducteur voit si elle est plausible par rapport à ses connaissances. Si le test de plausibilité donne un résultat insatisfaisant, le traducteur cherche une autre hypothèse de sens pour la même unité et la vérifie, et ainsi de suite. Dès qu'il trouve une hypothèse de sens plausible, il passe à la phase de reformulation qui commence par la rédaction en langue cible d'un premier énoncé correspondant à l'unité de traduction. Si le traducteur n'a pas assez de connaissances linguistiques ou extralinguistiques pour le faire, il effectue une recherche d'informations *ad hoc*. Après la rédaction de l'énoncé, il vérifie son acceptabilité linguistique et sa fidélité. Si l'un ou les deux tests ne donnent pas des résultats satisfaisants, il faut rédiger un nouvel énoncé en langue cible et vérifier son acceptabilité et sa fidélité, et ainsi de suite. Dès qu'il y a un énoncé acceptable et fidèle, le traducteur passe à l'unité de traduction suivante. De temps en temps, il vérifie l'acceptabilité et la fidélité d'agrégats de plusieurs unités de traduction, pour voir si l'acceptabilité de chacune est conservée au niveau du texte dans son ensemble et s'il n'a rien omis. Voilà le modèle séquentiel de la traduction.

Gile traite à ce propos les principaux facteurs de difficulté dans la compréhension en traduction (connaissances linguistiques insuffisantes, maîtrise insuffisante de la langue source, mauvaise qualité du texte source, fluctuations d'attention chez le traducteur, mauvaises conditions de travail et manque de

conscience professionnelle). Pour minimiser l'impact de ces facteurs chez les apprentis traducteurs, Gile rappelle la nature et les interactions des composantes de la compréhension du discours (connaissance passive de la langue source, connaissances extralinguistiques, complémentarité entre informations linguistiques et informations extralinguistiques, analyse omniprésente dans la compréhension du discours). Gile conseille par ailleurs aux apprenants d'enrichir leurs connaissances et de ne pas négliger le test de plausibilité pour élaborer une exacte hypothèse de sens. A propos de la reformulation, Gile discute le débat sur la direction de la traduction (les partisans et les opposants à la traduction vers la langue étrangère), se mettant à mi-chemin entre les deux camps. Il met en valeur d'ailleurs les avantages de l'informatique, et notamment du traitement de texte, par rapport à la reformulation en traduction.

Gile indique toutefois que le modèle séquentiel schématise la réalité sans la refléter à cent pour cent. Par exemple, le traducteur ne cherche pas forcément à résoudre un problème de compréhension ou de reformulation pour une unité de traduction avant de passer à une autre. Il est possible en outre que les tests de plausibilité, de fidélité et d'acceptabilité d'un énoncé en langue cible aient lieu plus ou moins parallèlement, plutôt que de façon séquentielle. Gile cite en tout cas certains critères qui aident les étudiants à prendre de bonnes décisions en traduisant. Ces critères sont le risque d'erreur, le coût de l'erreur, le gain espéré, la probabilité du gain.

D'autre part, Gile explique les intérêts du modèle séquentiel pour la formation des traducteurs. Il sert en effet à présenter les différentes composantes de la traduction qui aident à optimiser la qualité. Il peut par ailleurs fonctionner comme référence pour permettre d'identifier les causes des faiblesses des apprenants et les orienter dans leurs efforts vers l'amélioration de telle composante de leur travail (Gile, 2005, p. 101-135).

### **3.2.6. L'acquisition de connaissances *ad hoc***

L'écrivain traite au cinquième chapitre différents types de sources selon leurs caractéristiques, leurs avantages et leurs limites. Il propose de même quelques stratégies d'acquisition de connaissances à travers elles. Gile met en garde contre



certaines faiblesses méthodologiques très fréquentes, non seulement chez les apprenants, mais aussi chez des traducteurs confirmés s'aventurant en dehors de leur domaine de spécialité : l'utilisation exclusive de dictionnaires bilingues, la non-détection d'un terme ou d'une tournure spécialisée, la traduction intuitive sans recours à une source, la dérive terminologique, l'utilisation inadéquate des sources.

Gile présente ensuite une catégorisation des sources d'informations, tout en analysant leurs caractéristiques respectives. Ainsi, il distingue trois types de sources : les sources humaines (locuteur natif de la langue source ou de la langue cible, spécialiste du domaine, etc.), les sources textuelles (textes sur papier, textes électroniques) et les sources audiovisuelles (films, fichiers audiovisuels...). Les principaux paramètres des sources sont l'existence de la source, l'accès externe à la source (achat d'un livre, prix de communication téléphonique...), l'accès interne (atteindre l'information recherchée dans la source quand on l'a sous la main), le taux de couverture des besoins du traducteur, la finesse de la source, sa fiabilité (compétence linguistique des auteurs ou sources humaines, connaissances extralinguistiques des auteurs ou sources humaines, authenticité de la source, âge de la source, similitude entre nature du texte source et nature du texte à traduire). Gile explique par ailleurs comment ces paramètres se combinent afin de caractériser les sources disponibles sur le terrain et comment faire usage de ces sources. Il montre de même comment utiliser les sources dans la recherche terminologique (Gile, 2005, p. 136-166).

### **3.2.7. Les langues de travail**

Présentant des aspects méconnus de la maîtrise linguistique du traducteur, le sixième chapitre prouve qu'elle est clairement différente du multilinguisme ordinaire et du multilinguisme de l'interprète. Cela signifie qu'elle nécessite des stratégies de perfectionnement et d'entretien dont certaines peuvent paraître étonnantes à première vue. Gile étudie au début les langues actives (vers lesquelles le traducteur traduit) et les langues passives (à partir desquelles le traducteur traduit) sur deux plans : connaître les langues de travail en général et les connaître en tant que langues de spécialité. Passant aux aspects cognitifs des connaissances linguistiques, Gile

explique trois types de mémoire : les registres sensoriels, la mémoire de travail et la mémoire à long terme.

A partir de cette explication, il traite des questions centrales en matière de traduction, liées aux interférences entre les langues de travail. Il étudie ensuite la disponibilité de ces dernières. Il montre à travers le modèle gravitationnel de la disponibilité linguistique les modifications dans le degré de maîtrise des langues. Gile démontre ainsi que l'utilisation d'une langue de travail est un antidote efficace contre son oubli, d'où l'importance de l'entretien des langues, y compris la langue maternelle. A ce propos, Gile met au point certains principes et des stratégies pratiques pour le perfectionnement linguistique du traducteur. Il analyse par ailleurs la grande différence entre les besoins des traducteurs et ceux des interprètes concernant la maîtrise linguistique. Enfin, Gile met en garde contre la linguistique contrastive en formation des traducteurs. Il invite plutôt à sensibiliser les apprenants aux éléments les plus pertinents dans la combinaison linguistique concernée au fil des exercices de traduction (Gile, 2005, p. 167-199).

### **3.2.8. Eléments pédagogiques pratiques**

Le septième chapitre de ce livre est consacré à la proposition de quelques recommandations sur le noyau d'une formation à la traduction (concepts, modèles, éléments méthodologiques de base et exercices permettant de les assimiler et de s'entraîner).

Gile conseille en effet d'enseigner certains éléments théorico-méthodologiques avant d'entamer les exercices de traduction proprement dits. Cela donne aux premiers exercices un cadre de référence et explique d'éventuelles suggestions et critiques de la part de l'enseignant. Parmi ces éléments introductifs, il y a les critères textuels et extratextuels de qualité (chapitre II), l'analyse de la composition informationnelle des énoncés informatifs (chapitre III), le modèle séquentiel (chapitre IV).

D'un autre côté, Gile aborde les critères selon lesquels le professeur choisit les textes à traduire et la progression dans un programme de formation de traducteurs. Proposant un schéma de travail, il étudie le rythme des exercices, la longueur des textes, les devoirs faits par les étudiants et le travail dans les cours. Il aborde de plus les diagnostics et traitements individuels des erreurs et maladresses. Il traite en outre l'évaluation aux niveaux individuel (pendant les cours) et global (l'examen). Gile exprime par ailleurs certaines considérations concernant la formation à l'acquisition des connaissances *ad hoc*. D'autre part, il aborde la formation des enseignants et il met en garde contre certains pièges liés à l'enseignement de la traduction. Enfin, Gile aborde l'enseignement de l'interprétation « dans » la formation à la traduction. Il propose à cet égard quelques principes pour une initiation à l'interprétation consécutive. Or, il déconseille les exercices de simultanée à ce stade pour éviter aux apprenants le piège du mot à mot (Gile, 2005, p. 200-233).

### **3.2.9. Éléments de traductologie**

Au dernier chapitre de cet ouvrage, Gile aborde la nature et les fonctions de la traductologie. Il présente de plus un aperçu historique de la réflexion sur la traduction d'avant la traductologie. Il traite en outre l'émergence de cette dernière en tant que discipline. Contrairement aux traductologues qui rejettent toute implication de la linguistique en traductologie, Gile croit que celle-là peut être utile dans ce domaine. Il est possible par exemple de profiter de l'analyse linguistique sur corpus pour mieux identifier et catégoriser les problèmes qu'affrontent les traducteurs dans leurs démarches d'extraction du sens et de reformulation. D'autre part, Gile aborde la traductologie de l'interprétation, la traductologie de la didactique de la traduction et l'interdisciplinarité de la traductologie (Gile, 2005, p. 234-263).

Bref, il s'agit d'un ouvrage très important. D'un côté, il permet aux apprentis traducteurs de mieux comprendre la traduction. D'un autre côté, les formateurs et les traducteurs peuvent s'en servir à leur tour pour mieux pratiquer leurs métiers respectifs.

### **3.3. Pédagogie raisonnée de l'interprétation**

#### **3.3.1. Présentation**

Le deuxième livre que nous abordons est la seconde édition corrigée et augmentée de *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Écrit par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, cet ouvrage publié en 2002 fait partie de la collection « Traductologie » dirigée par l'office des publications officielles des Communautés européennes. Cherchant à définir les critères d'aptitude et de sélection des interprètes de conférence et à mettre au point une méthode pour les former, la Commission des Communautés européennes demanda aux deux auteurs de faire cette étude. Les deux sont en effet réputés pour leur grande expérience pédagogique en la matière. Cet ouvrage guide à la fois ceux qui veulent devenir interprètes de conférence et ceux qui veulent enseigner ce métier. Il peut épargner aux jeunes de graves erreurs d'orientation et aux collectivités des dépenses budgétaires inadéquates aux résultats. Il contribue par ailleurs à mieux éclairer cette profession.

Ce livre est basé sur plusieurs centaines de cours et d'exercices de consécutive et de simultanée enregistrés à l'ESIT et au Service commun Interprétation-Conférences (SCIC) de la Commission européenne. Ces échantillons permirent aux auteurs de faire des observations et d'avoir des exemples dans une dizaine de sens linguistiques. Seleskovitch et Lederer en déduisirent des méthodes pédagogiques qui ont une validité générale parce qu'elles s'appliquent à des enseignements dans des langues diverses avec une très grande variété d'enseignants et d'apprenants.

D'après ce livre, il est impossible d'enseigner l'interprétation à partir des correspondances qui peuvent exister entre les langues à tous les niveaux (marques morphologiques, syntagmes, alignements syntaxiques, motivations lexicales, sémantisme). En effet, l'interprétation ne consiste pas à passer directement d'une langue à une autre, de sorte que son enseignement se confond avec l'enseignement des langues. Il s'agit plutôt de dégager les sens des discours et de les exprimer à travers des équivalences inédites en langue cible. Enseigner l'interprétation consiste par

conséquent à faire acquérir une méthode aux apprentis interprètes. Bien que ce soit la même base que la première édition, on eut besoin d'une deuxième version : avec l'entrée de nombreux pays à l'Union européenne, le nombre de langues employées dans les instances européennes augmente, ce qui entraîne des modifications des méthodes de travail des interprètes et du même coup de nouvelles réflexions pédagogiques. Celles-ci concernent les formateurs dont l'Europe va avoir besoin pour former des interprètes de conférence de niveau troisième cycle (post-graduat) dans des centaines de combinaisons linguistiques.

Ce livre présente une pédagogie raisonnée. Comment ? Seleskovitch et Lederer ne se contentent pas de citer les réussites et les échecs, mais elles les expliquent aussi. Ainsi, les apprenants maintiendront les bons usages et éviteront leurs fautes. Cependant, cet ouvrage n'est pas un manuel qu'il est possible d'appliquer à la lettre. Chaque enseignant peut se concentrer sur le type d'exercice qui lui convient, selon ses goûts et son tempérament (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 10-16).

### **3.3.2. La formation : principes et méthodes**

La première partie de ce livre expose les principes et les méthodes de la formation des interprètes à travers six étapes.

#### ***a. Initiation à l'interprétation***

La première étape concerne l'initiation à l'interprétation, et notamment la consécutive sans notes. Plus clairement, il ne s'agit pas d'analyser les techniques de la consécutive et de la simultanée, mais de permettre aux étudiants de les aborder. La formation commence à partir des bases qu'ils ont : connaissances linguistiques et esprit de synthèse et d'analyse. Au début, on ne demande pas aux apprenants d'interpréter à proprement parler, mais seulement de restituer sans notes les idées principales d'un discours. Ainsi, on les sensibilise au processus sous-tendant la perception et la compréhension de tout échange de paroles. On élimine de plus les problèmes d'écoute qui se poseront tôt ou tard s'ils ne sont pas résolus dès le départ (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 19-43).

## ***b. L'interprétation consécutive***

La deuxième étape est consacrée à l'interprétation consécutive. Soulignant que cette dernière n'est ni un résumé ni une paraphrase mais l'exacte équivalence d'un discours dans toutes ses nuances, les auteurs indiquent qu'uniquement une pratique approfondie du mode consécutif permet d'acquérir un savoir-faire réel et transférable à l'opération simultanée. Alors, l'enseignement de la consécutive a un double but : d'un côté présenter un mode d'interprétation encore nécessaire car moins onéreux que la simultanée pour de petites réunions à deux langues et plus fiable pour des discussions très techniques, d'un autre côté préparer à une simultanée intelligente. Vu le rôle primordial de la prise des notes, les auteurs insistent sur la maîtrise de cette technique qui n'est pas facile à apprendre. Seleskovitch et Lederer expliquent par ailleurs certains points pour la mise en pratique des principes : l'authenticité de la formulation orale, prise de notes et restitution sans notes, faire noter en langue d'expression, montrer comment il faut noter, ne faire noter que le minimum indispensable, soigner la note des dernières phrases, reproduire les formules qui frappent, analyser le discours tout en le notant, augmenter la difficulté des exercices au fur et à mesure de l'amélioration des apprenants. Pour ce qui est du choix des discours, les auteurs mettent en valeur certaines caractéristiques que l'enseignant doit prendre en compte : relever de l'actualité, avoir une autonomie interne et un caractère international, être en langue étrangère...

D'autre part, les écrivains signalent certains principes qui servent à habituer les apprentis interprètes à user des compléments cognitifs : la mise en situation, l'identification à l'orateur, tenir compte du contexte, préparer les thèmes, l'acquisition des compléments de connaissance, le degré de connaissances nécessaire pour interpréter, faire confiance à l'orateur. Seleskovitch et Lederer estiment, concernant l'expression, qu'il faut exiger avant tout la clarté, refuser le charabia, montrer que l'implicite relève des idées à exprimer, restituer toutes les idées mais pas forcément dans le même rapport explicite/implicite, tenir compte du style (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 45-129).

### *c. L'interprétation simultanée*

La troisième étape est consacrée à l'interprétation simultanée. D'abord, les écrivains mettent en garde contre la croyance si répandue que la simultanée n'exige que deux systèmes linguistiques bien présents à l'esprit et l'établissement rapide de correspondances entre eux. Puis, les auteurs mettent en valeur la méthode interprétative qu'ils trouvent valable pour toutes les paires de langues, qu'elles soient proches ou éloignées. Seleskovitch et Lederer signalent ensuite le danger des transcodages intempestifs provoqués trop facilement par la présence auditive de l'original. Les auteurs prescrivent à ce propos un effort délibéré de formulation spontanée et de variation dans le décalage. Le côté méthodologique proprement dit commence par quelques indications préalables : décrire le matériel pédagogique indispensable (écouteurs, potentiomètre, micro) et le rejet des laboratoires de langues. Pédagogiquement parlant, Seleskovitch et Lederer disent qu'une bonne formation nécessite la limitation des apprenants à une dizaine dans une combinaison linguistique donnée. Elles sont toutefois contre un groupe trop restreint (deux, trois ou quatre étudiants) : cela risque de pousser l'enseignant à intervenir plus fréquemment, ce qui démobilisera les apprenants.

Pour la mise en place de la méthode simultanée, les auteurs mettent en garde contre le « shadowing » et expliquent les exercices préparatoires (compte à rebours, reportage-commentaire, conte de fée) et la nécessité de l'enchaînement consécutive-simultanée. Les écrivains indiquent certains points importants concernant la première période de la formation : la correction et l'évaluation des prestations étudiantes, éviter au début la difficulté de sujets inconnus, tenir à l'enchaînement des idées, dissocier critiques de fond et critiques de forme, repousser à plus tard l'exercice du transcodage correct. Il faut dans la deuxième période augmenter les difficultés et les exigences. Le formateur doit en effet faire basculer la méthode dans le réflexe, travailler des sujets argumentatifs, enseigner à interpréter tous les points de vue et à traiter les aspects culturels. Une fois la méthode acquise, l'enseignant doit insister sur la bonne restitution des détails.

Seleskovitch et Lederer passent ensuite à la simultanée avec texte qui s'impose de plus en plus dans les grandes assemblées internationales. Les écrivains

expliquent à ce propos comment préparer les étudiants à ce type de traduction. On demande en effet à l'étudiant qui veut traduire de résumer en sa langue un texte lu et on engage une discussion entre les étudiants sur ce résumé. Puis, on les entraîne à faire de la traduction à vue. Les auteurs proposent quelques conseils méthodologiques à donner aux apprenants à ce propos : se baser sur l'idée assimilée, balayer – en traduisant – le texte du regard au lieu de s'attarder sur chaque mot, ne pas commencer une phrase par le même mot que l'original pour assurer la rapidité et la clarté de la traduction, préparer le texte avant de le traduire, coordonner l'oreille et l'œil. D'après Seleskovitch et Lederer, former les étudiants à la traduction à vue les habitue à dégager la substantifique moelle d'un texte écrit et les prépare bien à la simultanée avec texte. Concernant la reformulation en cette dernière, l'enseignant doit adopter une méthode progressive. Au début, il permet à l'apprenant de quitter le segment de texte où il est bloqué, même sans le terminer, pour rattraper l'orateur. Petit à petit, l'apprenant comprend qu'il ne doit pas toujours retenir tous les mots et que le foisonnement verbal est quelquefois nuisible à cause du temps qu'il nécessite. De même, l'étudiant se rend compte de l'importance d'être concis et de maintenir sous les yeux le passage lu tout en gardant le contact auditif avec l'orateur. Progressivement, l'enseignant lui demande de conserver la maîtrise de ce qu'il dit, de formuler les idées du texte de manière correcte grammaticalement dans sa langue et de terminer la phrase ou le paragraphe du passage qu'il est en train de traduire. Ainsi, l'étudiant s'habitue à l'omission de certains éléments secondaires au lieu de renoncer de manière purement aléatoire à traduire certains passages. Le but à la fin de la formation est de parvenir à une traduction fluide, intelligente et linguistiquement correcte (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 131-216).

#### ***d. Les cours théoriques***

La quatrième étape touche aux cours théoriques. Intitulé « la chaîne interprétative », le premier cours aborde les notions qui seront traitées dans les cours suivants. Son objectif est de montrer aux apprenants que l'interprétation, n'étant pas une simple conversion d'une langue dans une autre, implique la présence de tous les acteurs de la communication, y compris l'interprète lui-même. Les écrivains analysent la situation d'un discours qui, émis par un orateur, passe par un interprète et donc par



une deuxième langue pour atteindre un auditeur qui n'entend pas la première. Seleskovitch et Lederer examinent de cette manière le rôle joué par chacun des acteurs, à savoir l'orateur, l'interprète-auditeur, l'interprète-orateur, l'auditeur de l'interprète.

Le deuxième cours concerne l'oral et l'écrit. Il vise à expliquer que l'écrit ne consiste pas à fixer l'oral et que celui-ci est totalement différent d'un écrit oralisé : il faut montrer aux étudiants les retombées du mode oral sur la communication généralement et sur l'interprétation particulièrement. Le troisième cours est intitulé « la langue et le discours ». Quel est son but ? Comme la plupart des apprenants sont issus de filières de langues, ils n'ont pas une grande idée de la nature du discours. Voilà pourquoi ce cours cherche à mettre en évidence les différences entre les langues apprises par les étudiants et les discours qu'ils devront comprendre, et non pas apprendre. Parmi les différences citées dans ce cadre, il y a la polysémie lexicale des langues et les ambiguïtés des phrases qui sont contraires à l'univocité du discours et de ses éléments.

Le quatrième cours est consacré aux compléments cognitifs (activer les souvenirs passifs, réagir à l'information, mise en situation, s'identifier à l'orateur, tenir compte du contexte, préparer les thèmes, compléments de connaissance à acquérir, degré de connaissances nécessaire pour interpréter, avoir confiance en l'orateur). Pour le cinquième cours, il s'agit de la mémoire et l'intelligence. Son but est de donner une idée de la variété des phénomènes couverts par le terme « mémoire » et de leur rôle dans toute compréhension. On doit en effet montrer aux apprenants qu'il ne faut pas avoir une mémoire prodigieuse pour interpréter. En réalité, pratiquer ce métier exige une activité mentale permanente.

Le sixième cours qui est intitulé « la synecdoque (une partie pour le tout) – l'explicite et l'implicite » explique que le langage comporte toujours une part d'explicite et une part d'implicite. Cela s'applique à la langue, à la parole et au discours. L'interprète ne peut pas en conséquence se contenter de traduire l'explicite. La compréhension et la reformulation nécessitent de s'appuyer aussi sur l'implicite compris par le discours.

Pour le septième cours qui est intitulé « le sens », il s'agit de dissiper, s'il le faut encore, l'impression qu'il suffit de connaître la langue d'un discours pour le comprendre. Ce cours cherche par ailleurs à expliquer la manière dont se constitue le sens des discours. Au huitième cours, on passe à la déverbalisation. Comment ? On pousse les apprenants à tirer les leçons de leur jeune expérience en consécutive. Ils se souviendront ainsi que la forme sonore des discours laisse derrière elle un sens pratiquement dénué de liens avec le verbal, que l'on peut restituer à l'identique dans n'importe quelle langue.

Le neuvième cours touche au bon transcodage (identifier les termes techniques et les notions qu'ils recouvrent, préparer les thèmes et les termes du texte, la recherche des correspondances, régler les problèmes des termes ignorés et des mots « sur le bout de la langue », les traductions irréversibles, le choix délibéré de mots) et le mauvais transcodage (les transphonations, transcoder les motivations, la correspondance quantitative, le calque syntaxique ou les mots intraduisibles).

On se concentre au dernier cours sur la reformulation du discours par l'interprète (équivalences et correspondances). L'apprenant doit comprendre que la reformulation spontanée de l'interprète consiste à créer des formes qui ne sont pas identiques à celles de l'original, mais équivalentes car elles expriment les mêmes sens. Pourtant, il s'agit quelquefois de correspondances et de mots qui correspondent à l'original sans y avoir été mentionnés (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 217-266).

### *e. L'interprétation en langue des signes*

Seleskovitch et Lederer analysent dans la cinquième étape l'interprétation en langue des signes. Elles signalent qu'elles ne le firent pas dans la première édition de cet ouvrage. En revanche, ce sujet est actuellement important parce que les sociétés européennes veulent intégrer les sourds dans les collectivités nationales. Cela entraîne une augmentation des besoins en interprétation entre entendants et sourds et du même coup les besoins de former des interprètes. Les auteurs commencent par donner un aperçu historique des langues des signes et de l'interprétation vers ces langues. Seleskovitch et Lederer passent ensuite aux analogies entre l'interprétation en langues

vocales et en langues des signes selon les phénomènes généraux du langage (affichage mnésique et unités de sens, le caractère lacunaire de la chaîne parlée et la suppléance mentale, la synecdoque, l'évanescence du sensible et la déverbalisation) et selon les correspondances et les équivalences entre les vocables et entre les termes (traitement des termes, transcodage, interférences syntaxiques, progression pédagogique). Puis, les auteurs traitent les particularités de l'enseignement de l'interprétation en Langue des Signes Française (consécutive, simultanée, perfectionnement linguistique, corps enseignant, correction des prestations étudiantes) (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 267-287).

### *f. L'évaluation*

La sixième étape est consacrée à l'évaluation. Premièrement, les auteurs évoquent la formation universitaire préalable (au moins trois ou de préférence quatre années universitaires faites avec succès), les critères de sélection (qualités non enseignables, qualités enseignables, niveau nécessaire des connaissances linguistiques à l'admission), le jury d'évaluation et les épreuves de sélection. Les écrivains passent ensuite à l'évaluation à la fin de la formation : le jury (formateurs pratiquant le métier d'interprètes de conférence) et les facteurs d'évaluation (connaissance des langues, méthode, fautes ponctuelles) (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 289-307).

### **3.3.3. Multilinguisme et interprétation**

Parallèlement à l'extension de l'Union européenne, il y a une augmentation de ses langues (onze en 2002, date de publication du livre). Cela implique d'assurer l'interprétation dans toutes les combinaisons linguistiques qui en découlent, y compris celles qui sont rares comme le grec-danois ou le finnois-portugais. Un double phénomène contribuerait cependant à l'élimination des langues les moins parlées : le manque de fiabilité de l'interprétation et le désistement des locuteurs eux-mêmes. Voilà pourquoi il est nécessaire que l'enseignement de l'interprétation dans les langues de petite diffusion soit de tout premier ordre. C'est la problématique traitée dans la deuxième partie de cet ouvrage. Comment cela se fait ?

Seleskovitch et Lederer étudient en premier lieu le perfectionnement de langues passives et l'activation de langues B. Selon elles, lorsque les langues de travail des apprenants sont si peu diffusées qu'en dépit de la demande du marché il n'y a pas de candidats qui en ont assez de connaissances, il vaut mieux penser aussi bien à former des apprenants qui ont ajouté sur le tard une langue peu répandue à leur panoplie linguistique qu'à former des apprenants de langues peu diffusées qui devront travailler en simultanée en langue véhiculaire B. Les auteurs abordent à ce propos le perfectionnement d'une langue de petite diffusion (méthodologie d'auto-perfectionnement) et l'activation d'une langue B en vue de la simultanée.

Seleskovitch et Lederer étudient ensuite le relais auquel on a recours en simultanée quand les cabines ne couvrent pas chacune la totalité des langues d'une réunion. Les auteurs font certaines considérations d'ordre linguistique concernant le choix d'interprètes pivots (pivot maternel à partir d'une langue complètement maîtrisée, pivot maternel à partir d'une langue mal maîtrisée, pivot B à partir d'une langue maternelle). Seleskovitch et Lederer montrent de plus comment enseigner à faire le pivot et à prendre en relais.

Cette étude aborde par ailleurs la formation des formateurs. Assurée par le biais d'un stage, cette formation cherche à expliciter pour les stagiaires qui pratiquent déjà l'interprétation les principes qu'ils suivent déjà dans leur travail, en leur transmettant des méthodes pédagogiques et des indications sur la progression de la formation qui ont fait leurs preuves.

A la fin, ce livre jette la lumière sur la contribution des nouvelles technologies à l'interprétation. Il explique en effet les avantages et les inconvénients d'une interprétation à distance que permettrait l'amélioration de la transmission du son et de l'image. Les écrivains montrent en outre les services que les nouvelles technologies pourront rendre à l'interprète concernant sa préparation documentaire et terminologique, comment il peut employer l'ordinateur portable pendant le travail que ce soit à l'extérieur ou à l'intérieur de la cabine, l'apport des nouvelles technologies à l'enseignement de l'interprétation, comment y former les apprenants si c'est nécessaire. Les auteurs se demandent par ailleurs si les nouvelles technologies

(reconnaissance vocale, voix synthétique et traduction automatique) parviendront à remplacer l'interprétation humaine (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 309-377).

Ainsi, cet ouvrage représente une excellente référence pour les formateurs et les apprentis interprètes. Nous en profiterons en expliquant notre cadre de référence pour la formation des traducteurs et des interprètes au chapitre II.

### **3.4. Analyse d'erreurs en traduction français/arabe : Etudiants arabophones et francophones à Damas (CCF) et à Lyon (Université Lyon 2)**

#### **3.4.1. La problématique**

Le troisième livre que nous abordons est intitulé : *Analyse d'erreurs en traduction français/arabe : Etudiants arabophones et francophones à Damas (CCF) et à Lyon (Université Lyon 2)*. Il s'agit d'une thèse de doctorat faite par Rim Al-Attrache à l'Université Lyon 2 sous la direction du professeur Joseph Dichy. Elle l'a soutenue en 2003. La problématique dans cette thèse est les raisons principales des erreurs faites par les étudiants arabophones et francophones en formation de traducteurs. Al-Attrache essaie, en traitant cette question, de voir comment le processus d'enseignement/apprentissage des langues maternelle et étrangère peut être lié directement au processus de la traduction. L'auteur tente également de savoir comment la langue maternelle des étudiants peut être à la fois la source de plusieurs interférences linguistiques et erreurs de traduction et un moyen leur permettant d'éviter de telles erreurs. Al-Attrache essaie d'ailleurs d'identifier des techniques concrètes qui donnent l'occasion de généraliser des données pour trouver des solutions convenables à ces problèmes chez les apprentis traducteurs arabophones et francophones qui étudient la traduction de l'arabe en français et vice-versa.

Le corpus sur lequel la thèse est basée est représenté par des étudiants adultes, cultivés, instruits, arabophones et francophones. Il y en a qui étudient au département de Langue Arabe de la Faculté des Langues de l'Université Lyon 2. D'autres apprenants étudient dans le DUTFA (Diplôme Universitaire de Traduction

Français/Arabe) qui est assuré au Centre Culturel Français de Damas en collaboration avec l'Université Lyon 2.

La thèse est divisée en deux parties. La première comprend le corpus des erreurs linguistiques et des erreurs de traduction identifiées dans les copies d'examens des échantillons. Cette partie est faite de quatre chapitres. L'auteur analyse dans le premier les erreurs de traduction (contresens, faux-sens, non-sens, traduction littérale, traduction faible, traduction tronquée). Al-Attrache présente dans le deuxième chapitre les erreurs intralinguistiques en arabe (interférences phonétiques, morphologiques, syntaxiques, dialectales, culturelles). Il y a également les interférences et les problèmes lexicaux. Le troisième chapitre est consacré aux erreurs intralinguistiques en français (interférences phonétiques, morphologiques, syntaxiques, culturelles). Il y a aussi les interférences et les problèmes lexicaux. L'auteur explique dans le quatrième chapitre les catégories générales des erreurs (erreurs de phraséologie, erreurs transphrastiques, erreurs inclassables).

La deuxième partie de la thèse comprend deux chapitres. Le premier porte sur l'apprentissage des langues maternelle et étrangère d'un côté et sur les différences et ressemblances des langues maternelle et étrangère d'un autre côté. Al-Attrache suggère dans le deuxième chapitre des exercices de traduction qui aident à perfectionner les langues source et cible chez les apprentis traducteurs (Al-Attrache, 2003, p. 9-12).

### **3.4.2. Analyse des erreurs et des interférences**

La première partie de la thèse préparée par Rim Al-Attrache est consacrée aux erreurs et interférences qui figurent dans son corpus. Elle définit, au début du premier chapitre, les différents types d'erreurs de traduction. Elle indique que le contresens est une interprétation contraire à la signification véritable : il s'agit d'un sens contraire au bon sens. Le faux-sens est un sens qui n'est pas vrai ou qui est contraire à la vérité ou au sens voulu à l'origine. Le non-sens représente ce qui est dépourvu de sens (phrase ou proposition) : il s'agit d'un manque de signification. La traduction littérale suit un texte lettre à lettre ou elle est faite mot à mot, sans que le

contexte ne soit pris en compte. La traduction faible manque de vigueur et elle est faite dans un style faible. Elle comprend en effet des erreurs de langue, des erreurs de niveau de langue. Elle est d'ailleurs incompréhensible à cause de la faiblesse de l'expression. La traduction tronquée touche à une partie du texte. Autrement dit, l'apprenti traducteur omet une partie de l'original (Al-Attrache, 2003, p. 51-53).

L'auteur présente ensuite beaucoup d'exemples sur chacun des types d'erreurs indiqués plus haut tout en les analysant. Citons l'exemple suivant :

« *La troisième phrase arabe (page 57)*  
*Le mot مكاتبات a été confus dans l'esprit de l'apprenant avec (مكتبات)\*, ainsi l'apprenant La 21 a transformé toute sa phrase en un contresens : (مكاتبات veut dire correspondances). Ici, nous pouvons remarquer la confusion, chez l'apprenant, des voyelles longues et courtes en arabe. » (Al-Attrache, 2003, p. 54)*

L'auteur traite dans le deuxième chapitre les erreurs intralinguistiques commises en arabe par ses échantillons. Elle en identifie des interférences phonétiques (par exemple « الموسيكا » à la place de « الموسيقى »), des fautes d'orthographe (par exemple « مستعدت » au lieu de « مستعدة »), des interférences morphologiques (par exemple « إن العروض علم موضوعها الشعر » tandis que cela doit être : « إن العروض علم موضوعه الشعر » : il y a une interférence entre « علم » qui est masculin et « science » qui est un nom féminin), des interférences syntaxiques (par exemple « منذ ثمانية أعوام » au lieu que ce soit : « منذ ثمانية عام »), des interférences et des problèmes lexicaux dus au fait de choisir des équivalents inadéquats aux mots de l'original (par exemple traduire le mot « courant » par « تيار » et non pas par « متداول »). Al-Attrache identifie également dans ce chapitre des interférences entre l'arabe dialectal et l'arabe standard (par exemple écrire « أن » et non pas « إن » après le verbe « قال » comme : « نقول عن منظر أنه شاعري ») et des interférences culturelles entre l'arabe et le français (par exemple traduire « le Pacifique » par « منطقة السلمية » (ville en Syrie) et non pas par « المحيط الهادئ »).

AL-Attrache consacre le troisième chapitre aux erreurs intralinguistiques commises par les échantillons en français. Elle en relève des interférences phonétiques (par exemple « en Torquie » à la place de « en Turquie »), des fautes d'orthographe (par exemple « pandant » au lieu de « pendant »), des interférences morphologiques (par exemple traduire « شخص » qui est masculin par « un personne »

et non pas par « *une personne* »), des interférences syntaxiques (par exemple traduire « *في* » par « *dans* » et non pas par « *à* » dans « *la participation de la banque dans le financement* »). L'auteur distingue également des interférences et des problèmes lexicaux dus largement à la confusion de l'arabe et du français (par exemple traduire « *بطول منتصف ١٩٩٦* » par « *en moitié du 1996* » et non pas par « *au milieu de l'année 1996* »). Al-Attrache relève aussi des erreurs en français provenant d'interférences culturelles entre la langue française et la langue arabe (par exemple deux étudiants francophones traduisent « *المسلمون* » par « *les Arabes* » et non pas par « *les Musulmans* » vu la confusion des deux notions chez plusieurs Occidentaux).

L'auteur indique dans le quatrième chapitre trois catégories générales d'erreurs. La première est les erreurs de phraséologie, c'est-à-dire l'utilisation de phrases vides de sens (par exemple « *مستتيرة – كانت في حاجة إلى موظفين – كان ماقتاً أشد – المقت* »). La deuxième catégorie concerne les erreurs transphrastiques, c'est-à-dire aller au-delà du sens de l'original ou le changer (par exemple écrire une phrase interrogative dans la traduction bien qu'il n'y en ait pas dans le texte de départ). La troisième catégorie touche aux erreurs inclassables (mettre « *pas* » là où il ne le faut pas : « *Mais ils n'ont pas fait d'effort...que pendant...* » ; mal conjuguer les verbes au passé et mal choisir les pronoms qui les précèdent comme dans « *elles l'ont lui étaient transmises* » qui doit être : « *elles lui ont été transmises* ») (Al-Attrache, 2003, p. 47-228).

### 3.4.3. La langue étrangère et la langue maternelle

Ayant analysé les erreurs commises par les échantillons dans la première partie de la thèse, l'auteur commence la deuxième partie en traitant le lien entre la compétence de traduction et la connaissance des langues de travail (chapitre 5). Al-Attrache souligne que la traduction implique chez le traducteur les compétences linguistiques suivantes :

1. une connaissance détaillée du vocabulaire, de la grammaire, de la syntaxe et de la stylistique des langues de travail (en premier la langue maternelle)
2. une compréhension profonde et rapide du texte, du contexte et des circonstances qui entourent l'écrit et le discours



3. la capacité d'inventer une expression juste – morphologiquement, syntaxiquement, stylistiquement – qui corresponde à la signification de la langue source et au génie de la langue cible.

Etant donné que l'analyse faite dans la première partie de la thèse montre le manque de ces compétences chez les apprentis traducteurs, l'auteur propose au sixième chapitre des exercices de traduction qui les aident à perfectionner la langue de départ et la langue d'arrivée. Al-Attrache propose un travail en groupe de deux personnes qui doivent énumérer à l'enseignant les problèmes qu'ils affrontent lors de la traduction. Le professeur aide les étudiants à classer leurs erreurs au tableau pour comprendre leur origine et trouver les solutions convenables. Al-Attrache souligne d'ailleurs la nécessité de ne pas se contenter des traductions offertes par les dictionnaires unilingues ou bilingues et de les adapter au contexte du texte de départ. L'auteur suggère en outre aux apprentis traducteurs d'utiliser les dictionnaires informatisés qui donnent la possibilité d'accéder à une base de connaissances où le lexical se mêle à l'encyclopédique. Les dictionnaires informatisés offrent à la fois les avantages du dictionnaire traditionnel et ceux des thésaurus et des dictionnaires spécialisés.

Al-Attrache met l'accent de plus sur l'importance de comprendre l'original avant de traduire. Elle fournit plusieurs conseils aux enseignants afin qu'ils aident leurs étudiants à ce propos : poser des questions à choix multiples, encourager les étudiants à faire une lecture analytique du texte source en identifiant sa structure et son organisation interne, les métaphores, les allusions, les jeux de mots, les références culturelles, les conditions des actualités... Le professeur aborde l'original en posant plusieurs questions pour aider les étudiants à le comprendre : identifier l'auteur, le destinataire, le(s) motif(s) d'écrire le texte, le fond du texte et la manière de l'exprimer.

L'auteur suggère d'ailleurs de choisir des textes susceptibles d'attirer l'attention des étudiants aux erreurs qu'ils commettent en langue maternelle et en langue étrangère (la déclinaison et les cas en arabe, les prépositions en français, le genre et le nombre dans les deux langues...). Al-Attrache conseille aussi de faire traduire des proverbes. Elle indique que cela sert à augmenter le bagage culturel des

apprentis traducteurs et à les entraîner à trouver la traduction exacte des proverbes au lieu de les traduire littéralement. L'auteur propose d'ailleurs de souligner aux étudiants des exemples montrant que les langues n'appréhendent pas la réalité de la même façon. Elle relève du corpus certaines erreurs dues au fait d'ignorer ce détail et elle met à titre indicatif les corrections. Par exemple, « *Un mariage blanc* » est traduit par « *زواج أبيض* » au lieu que ce soit « *زواج مع وقف التنفيذ* ». D'ailleurs, « *Avoir la dent* » est traduit par « *عنده سين* » tandis que la bonne traduction est : « *عصافير بطنه تترقزق* ». L'auteur met en valeur les procédés de base en traduction (emprunt, calque, transposition, modulation, équivalence, adaptation) (Al-Attrache, 2003, p. 229-360).

Ainsi, l'écrivain présente dans sa thèse une conception des erreurs commises par les apprentis traducteurs arabophones et francophones qui s'entraînent à traduire de l'arabe en français et vice-versa. Al-Attrache avance également plusieurs propositions afin de les aider à les éviter.

### ***3.5. Le débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français***

#### **3.5.1. Présentation**

Nous allons traiter une thèse préparée par Fathya Hassan sous la direction du professeur Joseph Dichy à l'Université Lyon 2. Elle est intitulée *Le Débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français*. L'auteur se base sur des interviews faites avec des interprètes professionnels en arabe et sur l'analyse d'interprétations arabes de discours français prononcés dans une conférence à l'Unesco en 2005. Le but de Fathya Hassan est d'étudier certains problèmes liés à l'interprétation arabe-français.

La thèse est divisée en deux parties. La première est à vocation pédagogique : des apprentis interprètes ou des chercheurs en interprétation peuvent s'y baser dans leurs études. Elle touche en effet à la littérature de l'interprétation, notamment la théorie interprétative de la traduction de Danica Seleskovitch et le modèle d'efforts de Daniel Gile. Cinq chapitres composent la première partie de la thèse.

Le premier chapitre concerne la différence entre traduction et interprétation, les compétences nécessaires à l'interprète et les éléments nécessaires à la pratique de l'interprétation (connaissances linguistiques et thématiques). Le deuxième chapitre est consacré à l'interprétation simultanée et à l'interprétation consécutive. Fathya Hassan explique les difficultés liées à ces deux modes d'interprétation. Le troisième chapitre porte sur les trois tâches accomplies par l'interprète pendant la simultanée ou la consécutive : la compréhension, la mise en mémoire et la production. L'auteur indique dans le chapitre quatre les facteurs qui entravent le processus de l'interprétation (contraintes temporelles, densité et technicité de l'information, fatigue, accent étranger...). Elle traite également les différentes stratégies de communication (anticipation, transcodage, naturalisation) suivies par l'interprète pour la transmission du message de l'orateur. Le cinquième chapitre touche à la théorie interprétative de Seleskovitch.

Fathya Hassan fait dans la deuxième partie de la thèse une étude portant sur l'interprétation arabe-français. Le but est de voir si l'interprétation entre deux langues éloignées tels l'arabe et le français provoque plus de difficultés que celle entre des langues proches. Le sixième chapitre touche au caractère pluriglossique de l'arabe, qui pose une difficulté pour l'interprète. Le même chapitre porte également sur certaines caractéristiques de l'arabe qui facilitent l'interprétation à partir de cette langue. Le septième chapitre concerne les ressources néologiques en arabe, les problèmes synonymiques, l'absence de normalisation, l'insuffisance des outils de traduction... L'auteur analyse dans le huitième chapitre l'impact des différences culturelles entre l'arabe et le français sur l'interprétation entre ces langues. L'écrivain cite plusieurs exemples sur des différences de coutumes sociales, de croyance et de traditions entre la culture arabe et la culture française (Fathya Hassan, 2009, p. 9-16).

### **3.5.2. Spécificité de l'interprétation par langues**

#### ***a. Compétences nécessaires à l'interprète***

Fathya Hassan indique au premier chapitre de la thèse les compétences nécessaires à l'interprète :

1. une bonne connaissance des langues de travail
2. une bonne capacité d'analyse
3. une bonne capacité de synthèse
4. une capacité intuitive d'extraction du sens du discours
5. une bonne capacité de concentration
6. une bonne mémoire à court terme et à long terme
7. une voix et une présentation acceptables
8. la curiosité intellectuelle
9. le tact et un certain diplomatique
10. une bonne endurance physique
11. une bonne endurance nerveuse
12. une bonne santé
13. une bonne culture générale.

L'auteur estime que d'autres aptitudes aident aussi à optimiser le travail de l'interprète : la densité de l'information, la familiarité de l'interprète avec le sujet du discours, la similarité syntaxique et lexicale entre les langues source et cible, le débit de l'orateur (Fathya Hassan, 2009, p. 27-30).

#### ***b. Eléments indispensables pour la pratique de l'interprétation***

Fathya Hassan explique dans le premier chapitre plusieurs éléments nécessaires au bon déroulement de l'interprétation. Elle commence par la connaissance des langues. L'auteur souligne cet élément d'autant plus que l'interprète est coincé par le temps. Il doit rapidement comprendre le sens du discours et le réexprimer en langue d'arrivée, ce qui implique une connaissance solide des langues de travail.

Fathya Hassan évoque aussi les connaissances thématiques approfondies qui garantissent de suivre le raisonnement de l'orateur et de compenser dans certains cas des lacunes en langue B ou C de l'interprète. L'auteur ajoute que la préparation préalable faite par l'interprète revêt un aspect fondamental dans son travail. Elle lui donne la possibilité d'avoir une éloquence ardue, un rythme naturel et d'utiliser des automatismes d'expression en langue d'arrivée. Cette préparation doit être aussi bien linguistique que thématique (Fathya Hassan, 2009, p. 30-49).

### ***c. Le processus d'interprétation***

L'auteur explique au chapitre trois le processus d'interprétation en traitant trois éléments : la compréhension, la mise en mémoire et la production. Fathya Hassan signale que la compréhension chez l'interprète s'effectue en deux phases. La première est la perception des sons par l'oreille. La deuxième consiste à traiter sémantiquement les unités supportées par le signal acoustique dans le cerveau pour en extraire le sens. L'auteur estime qu'en écoutant le discours, l'interprète n'enregistre pas passivement les sons émis, mais qu'il essaie de construire un sens à partir des informations linguistiques et thématiques qu'il possède. Le manque de certaines informations chez l'interprète entrave l'identification des mots du discours. Fathya Hassan indique certains facteurs susceptibles d'entraver la compréhension : le manque de connaissances chez l'interprète, la technicité du discours, la densité de l'information et l'accent étranger de l'orateur.

L'auteur analyse en outre la mise en mémoire chez l'interprète. Fathya Hassan indique que l'interprétation simultanée implique le recours à la mémoire à court terme et à la mémoire à long terme. Elle l'explique comme suit :

*« En réalité, la simultanée nécessite un certain effort de mémoire parce que la tâche de l'interprète en simultanée ne consiste pas à transcoder des mots d'une langue vers une autre, mais il doit aussi comprendre le sens de l'énoncé pour pouvoir assimiler l'information entendue et pendant ce temps-là, il continue à recevoir de nouvelles informations qu'il emmagasine dans sa mémoire » (Fathya Hassan, 2009, p. 96-97)*

Fathya Hassan considère par ailleurs que la production du discours en langue cible ne signifie pas la répétition des propos de l'orateur, mais la transmission du sens

aux auditeurs. L'auteur cite les éléments nécessaires pour une bonne restitution en langue d'arrivée :

1. la transmission de la totalité du message de l'orateur
2. la clarté de la transmission
3. la justesse du registre et de la terminologie pour convaincre les auditeurs
4. la transmission agréable du message grâce à la voix, à la prosodie et au comportement hors cabine (Fathya Hassan, 2009, p. 66-106).

#### ***d. Argumentation en faveur d'une spécificité de l'interprétation***

Fathya Hassan identifie quelques contradictions dans les textes de Danica Seleskovitch sur la théorie interprétative de la traduction. Bien que Seleskovitch estime que les méthodes d'enseignement de l'interprétation doivent être les mêmes pour toutes les combinaisons linguistiques, elle signale que la manière de prendre les notes dépend de la similarité et de la différence entre les langues de travail. Seleskovitch et Lederer mettent en garde d'ailleurs contre les risques d'interférence linguistique quand la langue source et la langue cible sont proches l'une de l'autre. Fathya Hassan pense que cela prouve la spécificité de l'interprétation par langues qui est contraire à la théorie interprétative.

L'auteur croit que les structures linguistiques sont un élément de spécificité de l'interprétation. Les structures enchâssées impliquent une plus grande capacité de traitement. Quand elles sont plus fréquentes dans une langue que dans une autre, la perception du sens exprimé dans la langue où elles sont les plus nombreuses comme l'allemand exige plus de capacité de traitement que dans la langue où elles sont moins nombreuses. Cependant, lorsqu'il y a une similarité entre l'ordre d'arrivée des informations en langue source et l'ordre d'expression des informations en langue cible, la production du discours d'arrivée est plus facile.

Fathya Hassan estime d'ailleurs que l'interprétation vers une langue riche en vocabulaire et en règles linguistiques permet de faire un travail plus souple. L'interprète peut en effet reconsidérer son choix quand l'original comprend un segment inattendu. L'interprète a en outre plusieurs façons de construire une phrase.

L'auteur souligne de plus que la différence de l'ordre des mots entre langue source et langue cible provoque des hésitations chez l'interprète. Elle cite comme exemple l'allemand où le verbe se trouve à la fin de la phrase, ce qui est susceptible de causer de graves problèmes lors de l'interprétation vers le français ou l'anglais. Fathya Hassan indique toutefois que la similarité syntaxique entre les langues de travail rend l'anticipation moins risquée en interprétation et permet à l'interprète de suivre les structures syntaxiques de la langue source avec un taux de risques moins élevé (Fathya Hassan, 2009, p. 198-234).

### **3.5.3. La spécificité de la langue arabe en interprétation**

Fathya Hassan traite dans la deuxième partie de la thèse la spécificité de la langue arabe dans l'interprétation. Elle étudie au chapitre six les caractéristiques de l'arabe en analysant le registre de langue, la problématique de l'arabe en tant que langue maternelle (pluriglossie de l'arabe, apprentissage de l'arabe), l'ordre des mots en arabe, la redondance (redondance grammaticale, redondance dans l'introduction du discours, redondance sémantique). L'auteur explique de plus les problèmes de synonymie terminologique en arabe et les causes de la variation dans la terminologie scientifique et technique (absence de normalisation, emprunt à plusieurs langues étrangères, acceptation et utilisation des termes proposés par les organismes arabes).

Fathya Hassan souligne que certaines de ces caractéristiques sont susceptibles d'avoir des impacts sur le déroulement de l'interprétation contrairement à d'autres caractéristiques qui peuvent le faciliter. L'interprète arabe travaille vers l'arabe littéraire moderne qu'il utilise moins que l'arabe dialectal dans sa vie quotidienne. Cela provoque des problèmes concernant l'interprétation en arabe de termes ou d'expressions qui relèvent des niveaux vulgaire et familier qui sont absents en arabe. Les lacunes terminologiques en langue arabe, les problèmes synonymiques et le manque de normalisation peuvent produire des effets négatifs par rapport à la compréhension du discours arabe par l'interprète et à la clarté de sa restitution. En revanche, la redondance grammaticale en arabe permet à l'interprète qui fait de l'interprétation vers une autre langue de récupérer les informations perdues à un moment d'inattention. La flexibilité de l'ordre des mots en arabe donne à l'interprète la

possibilité de suivre l'ordre des mots de la langue source et de faire une interprétation plus souple par la suite.

Fathya Hassan traite au chapitre sept le problème de la création terminologique en arabe et ses impacts sur l'interprétation. L'auteur mentionne que l'interprète arabe a deux problèmes terminologiques : ne pas trouver l'équivalent arabe ou en trouver plusieurs dont une partie n'est pas acceptée par les auditeurs. Fathya Hassan relève d'ailleurs les lacunes dans les dictionnaires arabes et le manque de certains outils de traduction (encyclopédies, bases de données). Elle propose à l'interprète arabe de compenser ces insuffisances en consultant les revues spécialisées et Internet lors de la préparation de son travail avant l'interprétation.

L'auteur étudie au chapitre huit l'impact des différences culturelles entre l'arabe et le français sur l'interprétation entre ces deux langues. Quand il s'agit de référents culturels, le traducteur peut écrire des notes en bas de page pour éviter l'intraduisibilité. L'interprète doit néanmoins fournir des définitions et des paraphrases afin de restituer les faits culturels évoqués dans l'original, ce qui élargit l'écart temporel entre lui et l'orateur. Voilà pourquoi il ne peut pas tout expliciter (Fathya Hassan, 2009, p. 235-397).

En bref, l'auteur vise dans sa thèse à démontrer la spécificité de l'interprétation par langues et à traiter certaines questions liées à l'interprétation arabe-français.

### ***3.6. La formation du traducteur arabe : le cas de la mise à niveau linguistique***

#### **3.6.1. La problématique**

Jarjoura Hardane publie dans la revue *Meta* (vol. 45, n. 3, 2000) un article intitulé *La Formation du traducteur arabe : Le Cas de la mise à niveau linguistique*. L'écrivain constate que la plupart des écoles de traduction et d'interprétation ne font pas de mise à niveau dans la première langue choisie par l'apprenant. Elles



s'intéressent beaucoup par contre à la mise à niveau des deux autres langues de la combinaison linguistique. Hardane pense cependant que la mise à niveau de l'arabe choisi comme première langue est indispensable. Il signale qu'un séjour linguistique à l'étranger n'est pas la seule solution pour le perfectionnement des langues B et C. Il estime d'ailleurs que la mise à niveau linguistique implique une autre mise à niveau concernant la structuration de la pensée (Hardane, 2000, p. 475)

### **3.6.2. Mise à niveau en arabe**

Etant donné que l'arabe littéraire choisi comme première langue n'est pas le moyen le plus spontané de la communication quotidienne, un apprenti traducteur arabophone ne dispose pas d'une compétence suffisante en cette langue pour suivre une formation dans le domaine de la traduction ou de l'interprétation. Cette carence apparaît principalement sur le plan de la communication orale. Hardane l'attribue à la primauté donnée à l'écrit dans les cours d'arabe à l'école. L'auteur constate pourtant beaucoup de lacunes chez les apprentis traducteurs en arabe littéraire au niveau de l'écrit. Il l'explique par les pratiques pédagogiques basées sur la mémorisation, qui consacrent un petit espace à l'expression personnelle à l'école (Hardane, 2000, p. 475-476).

### **3.6.3. Mise à niveau en langues B et C**

Hardane estime que les apprentis traducteurs arabophones n'ont pas une meilleure compétence de communication orale et écrite en langues B et C. Il l'attribue également aux méthodes d'enseignement à l'école, qui considèrent la langue comme un objet d'observation et de description, et pas comme un véritable instrument de communication. Hardane croit que se contenter des séjours linguistiques à l'étranger pour le perfectionnement des langues B et C ne suffit pas, bien que ce soit la solution adoptée le plus souvent. Le succès de cette dernière nécessite selon l'écrivain plusieurs conditions : programmation des activités, disponibilité d'un bon enseignant pour le suivi des travaux individuels et pour l'acquisition de l'auto-correction. Hardane signale pourtant que cela est très coûteux et n'est pas possible pour tout le monde. Il mentionne que les apprenants arabophones contournent le problème de faire un séjour

à l'étranger en suivant des cours de perfectionnement linguistique en langues B et C à leur école. Le succès de cette solution est grâce à la façon dont ces cours sont conçus et assurés (Hardane, 2000, p. 476-477).

#### **3.6.4. La perpétuelle évolution des cours de mise à niveau**

Hardane croit que fournir aux apprenants une compétence communicative centrée sur une bonne utilisation de la pensée et de la langue nécessite que les cours de mise à niveau soient basés sur des matériels et des stratégies spécifiques. Ces matériels ne doivent pas être définitifs, mais perpétuellement ouverts aux innovations dans une perspective foncièrement problématique et imperméable à toute tendance au figement ou au cloisonnement. Le professeur doit en outre jouer le rôle d'animateur. Distribuant aux apprenants des documents variés et des exercices adéquats à leurs besoins, il crée une ambiance de discussion interactive. Ainsi, les apprenants jouent le rôle d'acteur, et pas d'auditeur. Hardane souligne que le professeur doit aider l'apprenant à avoir les mécanismes de l'auto-évaluation, car c'est le meilleur moyen de progresser. L'écrivain invite le professeur à enrichir l'environnement socioculturel de la mise à niveau linguistique en assurant aux apprenants les moyens de lire, parler et écrire en dehors des cours (Hardane, 2000, p. 477-479).

#### **3.7. Traduction, poésie, figement et jeux de mots**

Salah Mejri publie dans la revue *Meta* (vol. 45, n. 3, 2000) un article intitulé *Traduction, poésie, figement et jeux de mots*. Ce texte porte sur des questions importantes en traduction littéraire (traduire les textes poétiques, les séquences figées, les jeux de mots) qu'il faut éclaircir aux apprentis traducteurs. Voilà pourquoi nous allons le traiter. L'auteur essaie dans son article de montrer comment la traduction aide à fonder le rapprochement de trois entités différentes : le figement, la poésie et les jeux de mots.

Mejri signale que des écarts dus aux habitudes linguistiques arrivent en traduction poétique. Le message reste pourtant transposable d'une langue à l'autre. Il est possible en traduisant un texte poétique de conserver les correspondants lexicaux,

les images créées par les associations lexicales et syntaxiques, une partie des isotopies structurant le texte. La déperdition est toutefois plus ou moins importante selon que le traducteur parvient ou pas à créer à partir de la matérialité des signes de la langue cible l'équivalent des choix faits en langue source. Mejri indique que la matérialité de la langue est un ensemble de spécificités phoniques, syllabiques, morphémiques, lexicales et syntaxiques appréhendées en tant que telles, c'est-à-dire dans leur expression et pas dans leur fonctionnalité. Autrement dit, la présence du signe linguistique dans la chaîne parlée suffit pour qu'il participe au sens par ses sonorités, sa configuration et sa position dans l'énoncé. L'auteur souligne que le traducteur doit prendre en compte le rôle de catalyseur culturel joué par les séquences figées. Le traducteur a deux possibilités en les traduisant : soit trouver des correspondants, soit leur substituer des équivalents. Pourtant, il y a dans un cas comme dans l'autre une rupture inévitable avec les constituants libres des séquences figées. Mejri donne deux exemples : « *prendre une veste* » - c'est-à-dire subir un échec - « *retourner sa veste* », c'est-à-dire changer brusquement et totalement d'opinion, de parti. L'auteur indique que ces deux séquences figées comprennent le même élément nominal « *veste* » qui ne peut pas avoir de correspondant en arabe littéral. Il est vrai que ce terme existe en arabe littéral, mais son statut de constituant en français dans les séquences figées citées plus haut ne permet pas son transfert en arabe. L'écrivain pense par ailleurs que la traduction d'un jeu de mots lui fait perdre les ingrédients dont il est formé. Mejri l'explique par le fait que le point de départ d'un jeu de mots est localisé dans les mots, leur matérialité et leur contenu sémantique. Le passage d'une langue à une autre implique par conséquent le changement des signifiants et des signifiés, d'où la perte des ingrédients du jeu de mot original. Etant donné que la traduction de la poésie, du figement et des jeux de mots comporte des pertes inévitables, Mejri estime qu'elle révèle un rapprochement des trois domaines. Ce rapprochement peut servir de base à de nouvelles pratiques didactiques qui feraient de la traduction, pas seulement un simple exercice de passage d'une langue à une autre, mais aussi un vrai moyen de découverte des principes de fonctionnement de chaque système linguistique (Mejri, 2000, p. 412-423).

### **3.8. Terminologie et traduction (cas de l'ornithologie et de la linguistique)**

Taïeb Baccouche et Salah Mejri publient dans la revue *Meta* (vol. 45, n. 3, 2000) un article intitulé Terminologie et traduction (cas de l'ornithologie et de la linguistique). Les auteurs se basent sur des expériences aussi différentes que celles qui couvrent la terminologie ornithologique et la terminologie linguistique pour essayer de montrer les grandes difficultés méthodologiques liées à la traduction des termes. Nous pensons que cela est très important pour la formation des traducteurs. Voilà pourquoi nous allons traiter cet article.

#### **3.8.1. La terminologie ornithologique**

Un projet de recherche regroupant des linguistes et des ornithologues fut lancé en Tunisie en 1991-1992. L'objectif fut de doter la langue arabe d'une terminologie dénommant toutes les espèces d'oiseaux qui vivent en Tunisie et tout ce qui est lié à leur mode de vie, leur habitat, leur environnement... La tâche des traducteurs terminologues fut conditionnée par une série d'exigences méthodologiques. Baccouche et Mejri en citent les suivantes :

1. la nécessité d'une enquête de terrain dont le but était de collecter les dénominations locales en vigueur, d'une recherche lexicographique et de l'analyse de textes spécialisés ou autres pour déterminer la terminologie en cours dans le littéral
2. l'évaluation d'une telle terminologie pour en dégager les insuffisances, les contradictions, les lacunes et bien délimiter les données exploitables dans la traduction
3. le choix d'un ensemble de repères linguistiques qui déterminent la configuration des dénominations suggérées en arabe : mot simple/mot composé, recours au calque, exploitation des données dialectales, transfert référentiel, exploitation du patrimoine...
4. le traitement des dénominations par séries, profitant ainsi des différents paradigmes linguistiques en correspondance avec l'organisation référentielle des données et abandonnant le traitement par termes isolés

5. le caractère déterminant du contenu des descriptions scientifiques dans l'élaboration de la dénomination proposée : habitat, mode de vie, morphologie, nidification, nourriture...

Baccouche et Mejri affirment que ces repères méthodologiques permirent de pallier beaucoup de difficultés par le projet de recherche évoqué plus haut (Baccouche et Mejri, 2000, p. 438-440).

### **3.8.2. La terminologie linguistique**

Baccouche et Mejri pensent que la traduction des termes relevant du domaine de la linguistique implique les précautions méthodologiques suivantes :

1. éviter systématiquement les transferts automatiques : toute notion doit être bien située dans son cadre et bien illustrée par des faits linguistiques qui aident à en délimiter les contours avec le maximum de précision
2. être conscient de la très grande difficulté du transfert terminologique d'un système vers un autre parce que les concepts ne peuvent pas être appréhendés isolément
3. être attentif aux confusions conceptuelles : les précautions évoquées plus haut ne suffisent pas pour éviter certaines confusions conceptuelles quand les termes consacrés en langue source et en langue cible ne sont pas suffisamment étudiés dans leurs structurations conceptuelles
4. éviter les pièges des faux amis terminologiques
5. s'assurer qu'un minimum de transparence est garanti dans les suggestions avancées.

Ainsi, Baccouche et Mejri indiquent dans cet article des repères méthodologiques montrant l'extrême complexité de la création terminologique dans une situation de traduction (Baccouche et Mejri, 2000, p. 440-443).

### **3.9. Le bilan**

Les études sur la formation des traducteurs sont nombreuses. Elles augmentent depuis une vingtaine d'années. Les traductologues didacticiens qui les font s'éloignent de la démarche linguistique suivie par les enseignants de thème et de version. Les recherches faites en pédagogie de traduction traitent des programmes de formation. Néanmoins, le volet scientifique qui consiste à évaluer empiriquement ces programmes (modalités d'accès, objectifs, modules, méthodologie, système d'évaluation) est relativement faible. Contribuant à renforcer ce volet, nous proposerons au chapitre II un cadre de référence où nous indiquerons les différents niveaux de compétence à acquérir en traduction/interprétation, la planification d'un programme, l'admission, le déroulement des cours et l'évaluation. Ce cadre de référence sera la base des suggestions avancées pour l'optimisation de trois programmes de formation (Université Lumière Lyon 2, Centre Culturel Français de Damas, Université de Damas) qui seront analysés en détail à partir d'un grand corpus aux chapitres III, IV et V.

## **Conclusion**

Une double relation existe entre la traduction et la pédagogie. Elle est importante et utile : d'un côté, elle met la traduction au service de l'enseignement d'une langue seconde ; d'un autre côté, elle fait de la pédagogie un moyen qui sert à former de nouveaux traducteurs pour le marché.

Les différents programmes abordés plus haut – qu'ils soient en Europe, au Canada ou dans le monde arabe - proposent des formations de premier, deuxième ou troisième cycle. Leur but consiste en général à former des traducteurs ou des interprètes qui disposent de toutes les compétences indispensables à leur futur travail, que ce soit au niveau technique ou au niveau culturel. Le dossier du candidat compte toujours pour l'admission. Mais, il y a des cas où il faut passer des concours.

La méthodologie suivie dans ces programmes vise généralement à procurer à l'apprenti traducteur le savoir-faire dont il aura besoin lors de son travail. La durée des

études dépend évidemment du diplôme visé. Il y a en général des examens de fin d'études, sauf s'il s'agit d'un doctorat où il faut préparer une thèse et faire des activités similaires avant de la soutenir. Les programmes cités plus haut ont divers débouchés que ce soit sur le marché du travail ou dans le domaine de la recherche.

D'autre part, les recherches portant sur la formation des traducteurs sont nombreuses. Elles s'accroissent depuis une vingtaine d'années. Les traductologues didacticiens qui les effectuent s'éloignent de la démarche linguistique adoptée par les enseignants de thème et de version. Les recherches faites en pédagogie de traduction touchent aux programmes de formation. Mais, le volet scientifique qui vise à évaluer empiriquement ces programmes (modalités d'accès, objectifs, modules, méthodologie, système d'évaluation) est relativement faible. Renforçant ce volet, nous suggérerons au chapitre II un cadre de référence où nous préciserons les différents niveaux de compétence à acquérir en traduction/interprétation, la planification d'un programme, l'admission, le déroulement des cours et l'évaluation. Ce cadre de référence sera la base des propositions faites pour l'optimisation de trois programmes de formation (Université Lumière Lyon 2, Centre Culturel Français de Damas, Université de Damas) qui seront analysés en détail à partir d'un large corpus aux chapitres III, IV et V.

**CHAPITRE II**

**PROPOSITION DE CADRE DE REFERENCE POUR LA  
FORMATION DES TRADUCTEURS**



# Introduction

Après les tours d'horizon faits au chapitre précédent, nous proposons un cadre de référence pour la formation des traducteurs. Il sera la base des suggestions que nous ferons en traitant notre corpus dans la deuxième partie de cette recherche. Par souci de clarté, nous éclaircirons d'abord la notion de cadre de référence. Nous présenterons ensuite en détail le cadre que nous avons conçu pour la formation des traducteurs.

## 1. Cadre de référence : définition et exemples

Nous préciserons tout d'abord la notion de cadre de référence en général. Nous en donnerons ensuite des exemples.

### 1.1. Définition

Un cadre de référence, c'est un document écrit auquel se réfèrent des programmes relevant d'un ou de plusieurs domaines, pour déterminer leurs buts, leur durée, leurs méthodes et les systèmes d'évaluer leur progrès. Nous en citerons certains exemples.

### 1.2. Exemples de cadres de référence

#### 1.2.1. Cadre de référence pour l'informatique

Le Centre de Recherche en Informatique (Université Paris 1) conçoit un cadre de référence dans le but de classer les problèmes relatifs aux processus de développement de systèmes d'information ou de logiciels. Cela a pour avantages de permettre aux experts et non experts du domaine d'identifier les différentes facettes de l'ingénierie des processus, de les classer et de comprendre les dépendances entre ces facettes. Il y a dans le cadre de référence quatre mondes en interaction : le monde du

sujet, le monde du système, le monde du développement et le monde de l'usage. Ainsi, le cadre permet de présenter la problématique de l'ingénierie des processus autour de quatre vues : la description des processus, leur représentation (leur modélisation), le développement des représentations et l'usage des représentations de processus. Le monde du sujet touche en effet au domaine de l'étude, soit les processus de développement de systèmes. Il consiste à les définir et à montrer de quelle façon on peut les décrire. Le monde du système correspond aux aspects de représentation, de modélisation des processus. Le monde du développement concerne l'ensemble des acteurs et des activités qui aboutissent à la construction de modèles de processus. Le problème posé par le monde du développement est la construction d'un modèle de processus adapté aux attentes des ingénieurs d'application, qui les conseillerait et leur apporterait l'expérience de leurs confrères. Le problème posé par le monde de l'usage est la façon dont les acteurs du développement de systèmes peuvent utiliser les modèles de processus pour augmenter leur productivité et améliorer la qualité des produits (Centre de Recherche en Informatique, <http://crinfo.univ-paris1.fr>).

## **1.2.2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues**

### ***a. Présentation***

Le Conseil de l'Europe mit au point le Cadre européen commun de référence pour les langues. Il s'agit d'une base commune pour l'établissement de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. De plus, le Cadre décrit autant que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser en communication. Il cite les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir pour disposer d'un comportement langagier efficace. Le Cadre décrit en outre le contexte culturel qui soutient la langue. Il définit par ailleurs les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'étudiant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. Le Cadre européen commun de référence fut élaboré pour aider à pallier les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui sont dues à la différence entre les systèmes éducatifs. Le Cadre offre des outils aux responsables, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examens, etc. afin qu'ils

réfléchissent à leur pratique habituelle et puissent ainsi coordonner leurs efforts et répondre aux besoins réels de leurs étudiants (Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 2000, p. 9).

### ***b. Avantages***

Le Cadre européen commun de référence sert notamment à concevoir des programmes d'apprentissage des langues tout en prenant en compte :

- les savoirs antérieurs supposés acquis et l'articulation de ces programmes avec les apprentissages précédents, notamment aux interfaces entre le primaire, le premier cycle du secondaire, le second cycle du secondaire, l'enseignement supérieur et l'enseignement continu ;
- les objectifs ;
- les contenus.

Le Cadre aide par ailleurs à organiser une certification en langues à partir :

- d'examens définis en terme de contenu
- de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs, plutôt qu'en soulignant les insuffisances.

Le Cadre permet en outre d'établir un apprentissage autodirigé qui vise à :

- développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire
- l'habituer à déterminer des buts valables et réalistes
- l'entraîner à choisir du matériel
- lui apprendre l'autoévaluation (Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 2000, p. 12).

### ***c. Le plan du Cadre***

Le Cadre européen commun de référence est composé de 9 chapitres, 4 annexes, ainsi qu'une bibliographie générale. Le chapitre 1 définit les objectifs et les fonctions du Cadre à la lumière de la politique générale en langues du Conseil de

l'Europe et, surtout, de la promotion du plurilinguisme en réponse à la diversité linguistique et culturelle de l'Europe. Le chapitre indique de même les critères auxquels le Cadre doit satisfaire. Basé sur une analyse de l'usage de la langue en termes de stratégies suivies par les apprenants, le chapitre 2 met en œuvre les compétences générales et communicatives pour mener à bien les activités et les opérations supposées par la production et la réception de textes traitant de thèmes donnés. Cela permet aux apprenants d'accomplir les tâches auxquelles ils se trouvent confrontés avec les conditions et les contraintes de situations survenant dans les divers domaines de la vie sociale. Le troisième chapitre introduit les Niveaux communs de compétence en la matière. Le quatrième chapitre présente en détail les catégories nécessaires à la description de l'utilisation de la langue par l'apprenant/utilisateur selon les paramètres identifiés qui couvrent tour à tour : les domaines et les situations qui forment le contexte de l'utilisation de la langue ; les tâches, buts et thèmes de la communication ; les activités, les stratégies et les opérations de communication et les textes, surtout en relation avec les activités et les supports. Le chapitre 5 entre dans le détail des compétences générales et communicatives de l'utilisateur/apprenant. Le chapitre 6 établit les opérations d'apprentissage et d'enseignement des langues et analyse la relation entre acquisition et apprentissage, la nature et le développement d'une compétence plurilingue, les choix méthodologiques en rapport avec les catégories indiquées aux troisième et quatrième chapitres. Le chapitre 7 expose plus en détail le rôle des tâches dans l'apprentissage et l'enseignement de la langue. Le chapitre 8 concerne les implications de la diversification linguistique dans l'élaboration du curriculum et analyse certaines questions : plurilinguisme et pluriculturalisme ; objectifs d'apprentissage différenciés ; principes de conception d'un curriculum ; scénarios curriculaires ; apprentissage continu des langues ; compétences modulaires et partielles. Le neuvième chapitre indique les diverses finalités de l'évaluation et les types d'évaluations correspondants à la lumière de la nécessité de réconcilier les critères concurrents d'exhaustivité, de précision et de possibilité opératoire. L'annexe A commente la mise au point des descripteurs de compétence langagière. L'annexe B présente une vue d'ensemble du projet qui permet, en Suisse, de formuler et d'étalonner les exemples de descripteurs. L'annexe C comprend les descripteurs pour l'autoévaluation d'une série de niveaux adoptés par le projet DIALANG de la Commission européenne pour Internet. L'annexe D montre les descripteurs qui entrent dans la constitution des seuils fonctionnels d'apprentissage

conçus par ALTE (Association des centres d'évaluation en langues en Europe). La bibliographie présente des ouvrages et des articles à consulter par les utilisateurs du Cadre pour approfondir les questions étudiées (Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe, 2000, p. 7-8).

### **1.2.3. Cadre de référence, le transfert des apprentissages en alphabétisation**

La direction de la formation générale des adultes (DFGA) du ministère de l'Éducation du Québec et Initiatives fédérales-provinciales conjointes en matière d'alphabétisation (IFPCA) publièrent en novembre 1998 un document intitulé *Cadre de référence, le transfert des apprentissages en alphabétisation*. Ce travail est le résultat d'une expérimentation faite dans les commissions scolaires de Valleyfield, de Tracy, de Rivière-du-Loup, des Draveurs, du Lac Saint-Jean et des Chênes. L'expérimentation donna l'occasion d'observer les facteurs les plus susceptibles de faciliter le transfert des apprentissages et d'élaborer par conséquent un cadre de référence adressé aux enseignants qui s'occupent de l'alphabétisation dans les commissions scolaires. Le cadre de référence comprend six chapitres. Le premier concerne la problématique qui touche au transfert des apprentissages. Le deuxième chapitre porte sur le transfert et la formation en alphabétisation (guide de formation sur mesure en alphabétisation, la réussite en alphabétisation, l'évaluation en alphabétisation). Le troisième chapitre définit les éléments du cadre de référence (apprentissage, transfert, apprentissages à transférer, comportement et environnement, facteurs favorisant le transfert, évaluation du transfert, lieux et étapes du transfert). Le quatrième chapitre indique les responsabilités dans la réalisation du transfert (responsabilités liées aux caractéristiques du programme de formation, responsabilités liées à l'adulte, responsabilités liées à l'enseignant, responsabilités liées au milieu de formation, responsabilités liées au milieu social et familial, responsabilités liées au milieu de travail). Le cinquième chapitre touche à la formation continue du corps enseignant. Le sixième chapitre concerne les développements futurs (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 1).

### ***a. La problématique touchant au transfert des apprentissages***

Considérant le transfert des apprentissages comme le but ultime de toute formation, le cadre de référence estime que l'évaluation du transfert pose une difficulté majeure, d'où la nécessité de la création de moyens servant à évaluer le transfert. Cette question fut étudiée lors d'une journée de consultation et de réflexion à Québec le 3 mai 1995 tenue pour l'identification des éléments d'un cadre commun de référence pour le transfert des apprentissages. A l'issue de cette rencontre, on eut l'idée de pousser plus loin la démarche de validation en mettant au point un projet donnant l'occasion d'expérimenter dans l'action les éléments fondamentaux d'un cadre commun de référence. Le cadre de référence résultant de cette expérimentation fut amélioré par les participants aux sessions de formation continue sur la troisième édition du *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* (Gouvernement du Québec, 1996) (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 3-4).

### ***b. Le transfert et la formation en alphabétisation***

Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* indique des orientations favorisant le transfert des apprentissages. Le *Guide* montre que le diagnostic des besoins est une étape cruciale dans le choix et l'élaboration de la démarche de formation et n'a de sens que par rapport au transfert des apprentissages dans la situation où les besoins naissent. Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* suggère en outre un processus respectant les aspects fondamentaux de la personne en tenant compte par exemple du développement et du maintien de la motivation et s'orientant essentiellement vers l'action. Le *Guide de formation sur mesure en alphabétisation* suggère aussi une formation permettant l'intégration de l'apprentissage des savoirs (communiquer, lire, écrire, calculer) dans le développement des habiletés fonctionnelles rattachées aux thèmes ou aux situations fonctionnelles choisies par le groupe de formation. La formation intégrée représente par conséquent l'axe principal de la formation en alphabétisation.

D'autre part, le principal défi de l'évaluation du transfert des apprentissages consiste à observer le transfert dans les situations de la vie quotidienne. La démarche

science-action qui produit le présent cadre de référence donna l'occasion d'identifier trois principaux moyens de vérification du transfert : l'observation directe à l'aide de véritables activités de transfert faites au centre de formation ou dans ses environs, le témoignage de personnes proches de l'adulte qui ont observé le transfert et le rapport verbal de l'adulte même. Pourtant, le défi de l'évaluation du transfert subsiste (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 5-7).

### *c. La définition des éléments du cadre de référence*

L'apprentissage est défini dans le cadre de référence comme un processus inféré, non directement observable, qui recouvre des modifications plus ou moins durables du comportement et attribuables à l'expérience ou à la pratique de l'organisme (et non à la motivation, à la maturation, à la fatigue ou à l'intervention chirurgicale ou chimique).

Le concept de transfert recouvre deux réalités différentes. La première touche à l'effet d'un apprentissage sur un autre apprentissage. Il y a dans un tel cas différents types de transfert : positif (l'apprentissage a un effet facilitant un autre apprentissage) ; négatif (l'apprentissage a un effet qui nuit à un autre apprentissage) ; spécifique (l'apprentissage porte sur des compétences particulières) ; général (l'apprentissage porte sur des stratégies applicables à plusieurs situations) ; latéral (réinvestissement de l'apprentissage à un même niveau de difficulté) ; vertical (réinvestissement de l'apprentissage à un niveau supérieur de difficulté) ; séquentiel (progression dans les difficultés) ; court (réinvestissement de l'apprentissage à court terme) ; long (réinvestissement de l'apprentissage à moyen ou long terme) ; informé (le sujet reçoit des indices sur la relation de similitude qui existe entre la situation d'apprentissage et la situation nouvelle) ; spontané (le sujet ne reçoit pas d'indices sur la similitude qui existe entre la situation d'apprentissage et la situation nouvelle). La deuxième réalité recouverte par le concept de transfert touche à l'utilisation d'un apprentissage dans les situations de la vie quotidienne. La personne passe d'une situation d'apprentissage à une situation de la vie quotidienne où elle est capable de se servir de cet apprentissage. En bref, le transfert est défini dans le cadre de référence comme l'utilisation, dans différentes situations de la vie quotidienne, de connaissances

déclaratives, procédurales et conditionnelles (savoir, savoir-faire, savoir-être) acquises en contexte de formation.

Trois ordres d'apprentissages à transférer sont identifiés dans le cadre de référence. Le premier est le savoir (le quoi, le que), c'est-à-dire les connaissances déclaratives encodées dans la mémoire déclarative (connaître la règle de trois par exemple). Le deuxième ordre est le savoir-faire (le comment), c'est-à-dire les connaissances procédurales encodées dans la mémoire procédurale (résoudre un problème concernant la règle de trois par exemple). Le troisième ordre est le savoir-être (le quand et le pourquoi), c'est-à-dire les connaissances conditionnelles encodées dans la mémoire conditionnelle (reconnaître une situation où l'application de la règle de trois est utile par exemple).

Le cadre de référence indique par ailleurs trois moyens servant à évaluer le transfert. Le premier est le rapport verbal : l'adulte dit qu'il a adopté tel comportement. Néanmoins, cette modalité est la moins rigoureuse. Sa fiabilité est incertaine. Le deuxième moyen est l'observation indirecte : une personne dit que l'adulte a adopté tel comportement. Cette modalité est moyennement rigoureuse. Sa fiabilité est moyenne. Le troisième moyen est l'observation directe : on observe l'adulte en train de manifester le comportement. Cette modalité est la plus rigoureuse. Sa fiabilité est totale (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 9-15).

#### ***d. Les responsabilités dans la réalisation du transfert***

Différents types de responsabilités dans la réalisation du transfert sont distingués dans le cadre de référence. Il y a d'abord les responsabilités liées aux caractéristiques du programme de formation. Le cadre de référence signale à ce propos que diagnostiquer les besoins réels de l'adulte représente une étape cruciale dans l'élaboration et le choix d'une démarche de formation orientée vers le transfert des apprentissages. Voilà pourquoi il est indispensable que le programme prévoie le temps et les moyens nécessaires à l'établissement de ce diagnostic.



Il y a aussi les responsabilités liées à l'adulte. Le cadre de référence précise certains facteurs qui influent sur ces responsabilités : les caractéristiques biographiques de l'adulte, les caractéristiques psychologiques de l'adulte, l'engagement de l'adulte par rapport au transfert, le sentiment d'appartenance. Mais, quelles sont les responsabilités liées à l'adulte ?

- Développer les compétences préalables à l'apprentissage, surtout concernant la motivation, l'attention, la généralisation, l'application ;
- déterminer ses besoins à l'aide de l'enseignant pour entrevoir plus facilement la (les) situation(s) où le transfert s'effectuera ;
- s'assurer que la situation prévue est réelle et adéquate et imaginer ensuite comment le transfert sera fait ;
- contribuer à la planification et à la réalisation de sa formation en s'assurant de la cohérence des buts poursuivis et des contenus explorés relativement aux besoins qu'il a identifiés ;
- risquer l'application de ses apprentissages dans les différentes situations de sa vie quotidienne tout au long de la formation pour voir ce qu'il peut désormais effectuer ;
- planifier le transfert en prévoyant les résultats de ses actions et sa capacité d'assumer le changement qu'elles entraînent ;
- faire de l'autoévaluation pour déterminer ses insatisfactions et le développement de ses nouvelles capacités.

Les responsabilités liées à l'enseignant dans le cadre de référence sont les suivantes :

- aider l'adulte à prévoir les situations de transfert ;
- aider l'adulte à cerner les enjeux ou les obstacles susceptibles d'apparaître : le risque, la peur, l'effort, l'erreur ;
- aider l'adulte à généraliser ses apprentissages en créant des liens avec les situations de sa vie quotidienne ;
- aider l'adulte à s'évaluer ;
- amener l'adulte à développer son sens des responsabilités et à l'appliquer surtout dans le transfert des apprentissages ;

- indiquer précisément les buts visés et mettre au point un plan de formation conforme à ces buts ;
- aider l'adulte à définir ses besoins de formation ;
- informer l'adulte des apprentissages effectués et buts poursuivis pour qu'il appréhende toujours le milieu où il vit ;
- motiver le transfert en favorisant des situations de transfert dans le centre de formation et en mettant l'accent sur les nouvelles capacités acquises ;
- s'assurer du réalisme des situations où l'adulte veut employer ses apprentissages ;
- aider l'adulte à s'apercevoir de ses insatisfactions et de ses nouvelles capacités ;
- aider l'adulte à tirer la morale de ses erreurs et à dédramatiser l'échec ;
- employer les situations fonctionnelles, ce qui donne l'occasion d'instrumenter les adultes afin d'effectuer le transfert et de développer les moyens nécessaires à cette instrumentation ;
- connaître son mode d'apprentissage et permettre à l'adulte de connaître le sien ;
- s'assurer d'avoir la formation appropriée afin de connaître les principaux facteurs influant sur le transfert et les autres éléments qui composent le cadre de référence (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 19-24).

### *e. La formation continue du corps enseignant*

Étant donné que les enseignants sont les intervenants de première ligne, le cadre de référence met en valeur leur formation continue et il en distingue deux types. Le premier est la formation initiale qui fournit un premier contact avec les concepts et le modèle d'intervention. Il est possible d'effectuer cette formation individuellement à partir de la documentation. En revanche, le cadre de référence conseille de la faire au sein d'un groupe, dans une session formelle. Le deuxième type de formation continue du corps enseignant représente un prolongement de la formation initiale et consiste en application réfléchie des apprentissages réalisés pendant la formation initiale (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 35).

## *f. Les développements futurs*

Le cadre de référence évoque deux opérations souhaitables pour l'avenir. La première est la meilleure diffusion possible du cadre de référence. La seconde opération consiste à continuer l'expérimentation dans différentes régions et à mettre en commun les résultats lors de forums locaux, régionaux et nationaux (Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1998, p. 37).

### **1.2.4. Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia**

Créé par la Direction générale de la Traduction (DGT) en avril 2007, le groupe d'experts EMT (European Master's in Translation) a la mission d'avancer des suggestions concrètes à propos de l'élaboration d'un référentiel européen pour les masters en traduction au sein de l'Union européenne. Il publia en janvier 2009 un document intitulé *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*. Le groupe justifie au début les raisons de faire le projet. Il indique ensuite les défis issus de la diversification des marchés et des métiers et qui menèrent la Direction générale de la Traduction à demander la mise au point d'un référentiel européen pour la formation des traducteurs. Puis, le groupe explique un référentiel de compétences appliquées aux professions langagières ou à la traduction (EMT, 2009, p. 1-7).

#### *a. Justification du projet*

Le groupe d'experts EMT signale que plusieurs facteurs expliquent la recherche de convergences entre la formation des traducteurs en Europe et le souci de son amélioration :

- le développement des marchés, dans le cadre de la mondialisation des échanges, et le développement des technologies font évoluer vite les pratiques professionnelles et les critères de qualité des services de traduction ;

- l'élargissement de l'Union européenne en mai 2004 montra la difficulté de recruter des traducteurs qualifiés dans les neuf nouvelles langues de l'UE et mit en évidence le besoin de rendre les critères et les procédures de recrutement mieux connus et mieux diffusés aux institutions ;
- étant donné que l'exercice du métier de traducteur n'est pas réglementé, il faut élaborer et appliquer des critères d'excellence ;
- il est nécessaire de valoriser les conditions de travail et de rémunération des traducteurs qui jouent un rôle essentiel concernant toutes formes d'échange et d'intégration, ainsi que l'encouragement de la diversité linguistique ;
- la diversification et la multiplication des programmes impliquent de définir un véritable référentiel suggérant un profil minimal de qualité et explicitant les compétences nécessaires.

Ainsi, le groupe d'experts EMT présente un document de référence afin d'aider à planifier, élaborer, actualiser, évaluer et comparer les programmes de formation en traduction (EMT, 2009, p. 1-2).

### ***b. Diversification des marchés et des métiers***

Le groupe d'experts EMT explique l'évolution rapide des professions de la communication multilingue ces deux dernières décennies par la pression des changements technologiques et les transformations des marchés liées à la mondialisation, à l'externalisation et à la flexibilité. Cette double évolution a des répercussions sur la division du travail et sur les rapports entre volume à traduire, contrôle de qualité et prix. Cependant, le terme « traduction » est assimilé aux transferts de mot à mot (comme les traductions de poche qui ne sont que des dictionnaires de correspondance lexicale hors contexte) ; à la localisation de logiciels, de sites Web, de jeux vidéo ; à la versionisation des documents audiovisuels ; à l'édition des informations publiées par les médias ; à la rédaction technique multilingue ; à l'adaptation de publicités ; à la révision ; à la traduction synoptique... Le groupe EMT estime que cela crée une ambiguïté empêchant l'établissement de statistiques fiables concernant le volume des traductions, le nombre des traducteurs, leurs statuts, leurs revenus. Il est d'ailleurs difficile d'anticiper toutes les

transformations encore à venir dans les prochaines décennies (par exemple avec les logiciels permettant le passage de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral), alors que les apprenants en cours de formation seront toujours sur les marchés du travail.

Relevant ces défis, la Direction générale de la Traduction organisa une conférence à Bruxelles en octobre 2006, à laquelle assistèrent des représentants de près de 70 institutions de l'enseignement supérieur de l'Union européenne et d'organisations internationales (ONU, OTAN, OCDE). Ils étudièrent le développement de la formation des traducteurs en Europe, en cherchant des convergences et des optimisations des ambitions et des cursus à partir du projet de Master européen de traduction (EMT) – cadre de référence établi par la DGT.

Visant à assurer la continuité des efforts à l'issue de cette conférence, on proposa une structure intégrée qui comprend :

- un comité de pilotage dirigeant l'ensemble du projet pour les trois ans suivants ;
- un groupe de travail de 23 membres (un par langue) au sein de la DGT, assistant le comité de pilotage ;
- un groupe de huit experts, chargé d'avancer des suggestions au comité de pilotage et au groupe de travail des 23 pour créer les convergences et les optimisations souhaitées ;
- un réseau de programmes universitaires développant la qualification des traducteurs et appliquant les recommandations établies, tout en prenant en compte les contraintes locales (institutionnelles, juridiques, financières, etc.).

Plusieurs autres rencontres eurent lieu afin de terminer un référentiel européen pour une formation de traducteurs cohérente, de haut niveau, comparable entre les lieux d'enseignement et compatible avec les exigences de l'environnement international, surtout avec les exigences des institutions européennes (EMT, 2009, p. 2-3).

### *c. Référentiel de compétences*

Le groupe d'experts EMT présente effectivement un référentiel de compétences appliquées aux professions langagières ou à la traduction prise dans une large extension sémantique/professionnelle, y compris diverses modalités d'interprétation. Or, le référentiel ne prend en compte ni les exigences spécifiques du formateur en traduction ni celles du chercheur en traductologie. La primauté est accordée aux objectifs de la formation, qui sont exprimés en termes de compétences à acquérir.

Le groupe d'experts EMT mentionne qu'il faut tenir compte du référentiel dans le contexte global de la formation des traducteurs, qui dépasse très largement les compétences professionnelles recensées. Le référentiel indique ce qu'il faut atteindre, acquérir, maîtriser que ce soit à la fin de la formation ou pour les besoins d'une activité déterminée, quels que soient les moments d'apprentissage, leur lieu, leur organisation. Le référentiel correspond à une formation de deuxième cycle de 60 à 120 crédits (ECTS) qui présuppose la maîtrise des langues de travail (au moins de niveau C1 – utilisateur expérimenté autonome – selon le Cadre européen commun de référence pour les langues). Le référentiel représente une base pour l'établissement du contenu des séquences/modules/cours/séances de formation et pour la sélection des moyens pédagogiques les plus appropriés. Bien qu'il s'intéresse aux fins (les compétences), il ne préjuge en rien des moyens (ressources, cursus, pédagogie).

Le groupe d'experts EMT définit le terme « compétence » par l'ensemble des aptitudes, connaissances, comportements et savoir-être nécessaires à la réalisation d'une tâche donnée dans des conditions déterminées. Cet ensemble est reconnu, légitimé par une autorité déterminée (institution, expert). Le groupe EMT identifie six domaines de compétence dont chacun comprend des compétences interdépendantes. En conséquence, l'aptitude à prendre des décisions raisonnées est par exemple transversale, c'est-à-dire qu'elle s'applique aussi bien quand on offre un service de traduction que quand on fait de la recherche documentaire. Toutes les compétences contribuent à la qualification des experts en communication multilingue et multimédia. Leur totalité représente le minimum exigible auquel il est toujours possible d'ajouter d'autres compétences spécifiques (par exemple en localisation, en

traduction audiovisuelle, en recherche). Nous allons citer ci-dessous le tableau où le groupe EMT indique les compétences à fournir en formation de traducteurs :

<i><b>TYPE DE COMPETENCE</b></i>	<i><b>DEFINITIONS/COMPOSANTS</b></i>
<p><b>COMPETENCE EN MATIERE DE PRESTATION DU SERVICE DE TRADUCTION</b></p>	<p><b>Dimension INTERPERSONNELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etre conscient du rôle social du traducteur</li> <li>- Savoir suivre les besoins des marchés et les profils d'emploi (savoir rester à l'écoute de l'évolution de la demande)</li> <li>- Savoir organiser ses démarches auprès des clients/donneurs d'ouvrage potentiels (marketing)</li> <li>- Savoir négocier avec les donneurs d'ouvrage (pour définir délais, tarifs/facturation, conditions de travail, accès à l'information, contrat, droits, responsabilités, spécifications de traduction, cahier des charges, etc.)</li> <li>- Savoir expliciter/faire expliciter besoins, objectifs et finalités du donneur d'ouvrage, des destinataires de la traduction et autres parties prenantes</li> <li>- Savoir planifier, gérer son temps, son stress, son travail, son budget, sa formation continue (mettre à niveau ses diverses compétences)</li> <li>- Savoir préciser et calculer ses</li> </ul>

	<p>services offerts, ses plus values</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir respecter consignes, délais, engagements, qualités relationnelles, organisation en équipe</li> <li>- Connaître les normes et standards qui s'appliquent à la prestation de service de traduction</li> <li>- Savoir respecter la déontologie professionnelle</li> <li>- Savoir travailler sous pression et avec d'autres experts, avec un chef de projet (capacités de contact, de coopération, de collaboration), y compris en situation multilingue</li> <li>- Savoir travailler en équipe, y compris virtuelle</li> <li>- Savoir s'auto-évaluer (remettre en cause ses habitudes ; être ouvert aux innovations ; avoir le souci de la qualité ; être prêt à s'adapter aux situations et conditions nouvelles) et prendre ses responsabilités</li> </ul> <p><b>Dimension de PRODUCTION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir créer et offrir un type de traduction appropriée à la demande du client, c'est-à-dire à la visée/skopos et à la situation de traduction</li> <li>- Savoir définir étapes et</li> </ul>
--	---



	<p>stratégies de traduction d'un document</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir définir et évaluer ses problèmes de traduction et trouver des solutions appropriées</li> <li>- Savoir justifier ses choix et décisions de traduction</li> <li>- Maîtriser le métalangage approprié (pour parler de son travail, de ses stratégies, de ses décisions)</li> <li>- Savoir relire et réviser une traduction (maîtriser techniques et stratégies de relecture et de révision)</li> <li>- Savoir mettre en place et contrôler des normes de qualité</li> </ul>
<p><b>COMPETENCE LINGUISTIQUE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir comprendre les structures grammaticales, lexicales et idiomatiques ainsi que les conventions graphiques et typographiques de sa langue A et de ses autres langues de travail (B, C)</li> <li>- Savoir utiliser ces mêmes structures et conventions en A et B</li> <li>- Développer sa sensibilité au changement langagier, à l'évolution des langues (utile pour exercer sa créativité)</li> </ul>

<p><b>COMPETENCE</b></p> <p><b>INTERCULTURELLE</b></p> <p>(la double perspective – sociolinguistique et textuelle – est dans la comparaison, la confrontation des pratiques discursives, en A, B et C)</p>	<p><b>Dimension SOCIOLINGUISTIQUE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir reconnaître fonctions et sens des variations langagières (sociales, géographiques, historiques, stylistiques)</li> <li>- Savoir identifier les règles d'interaction propres à une communauté spécifique, y compris les éléments non-verbaux (savoir utile pour être apte à négocier)</li> <li>- Savoir produire un registre approprié à une situation donnée, pour un document (écrit) ou discours (oral) particulier</li> </ul> <p><b>Dimension TEXTUELLE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir comprendre et analyser la macrostructure d'un document, sa cohérence d'ensemble (y compris quand il est composé d'éléments visuels et sonores)</li> <li>- Savoir appréhender les présupposés, l'implicite, les allusions, les stéréotypes, l'intertextualité d'un document</li> <li>- Savoir décrire et évaluer ses problèmes de compréhension et définir des stratégies de résolution de ces problèmes</li> <li>- Savoir extraire et résumer les informations essentielles d'un</li> </ul>
--	--

	<p>document (capacité de synthèse)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir reconnaître, identifier éléments, valeurs, référents propres aux cultures mises en présence</li> <li>- Savoir rapprocher, comparer des éléments culturels, des modes de composition</li> <li>- Savoir composer un document selon les conventions de genre et les normes rhétoriques</li> <li>- Savoir rédiger, reformuler, restructurer, condenser, post-éditer vite et bien (en langues A et B)</li> </ul>
<p><b>COMPETENCE EN MATIERE D'EXTRACTION DE L'INFORMATION</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir identifier ses besoins en information et documentation</li> <li>- Développer des stratégies de recherche documentaire et terminologique (y compris auprès d'experts)</li> <li>- Savoir extraire, traiter des informations pertinentes pour une tâche donnée (informations documentaires, terminologiques, phraséologiques)</li> <li>- Développer des critères d'évaluation vis-à-vis des documents accessibles sur le Web ou tout autre support, c'est-à-dire savoir évaluer la fiabilité des sources documentaires (esprit critique)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir utiliser efficacement des outils et moteurs de recherche (exemples : logiciels de terminographie, corpus électroniques, dictionnaires électroniques)</li> <li>- Maîtriser l'archivage de ses propres documents</li> </ul>
<p><b>COMPETENCE THEMATIQUE</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir rechercher l'information appropriée pour mieux appréhender les aspects thématiques d'un document</li> <li>- Apprendre à développer ses connaissances dans des domaines de spécialité et matières d'application (maîtrise des systèmes de concepts, modes de raisonnement, mode de présentation, langage contrôlé, terminologie, etc.) (apprendre à apprendre)</li> <li>- Développer son esprit de curiosité, son esprit analytique et de synthèse</li> </ul>
<p><b>COMPETENCE TECHNOLOGIQUE</b> (maîtrise d'outils)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir utiliser avec efficacité et rapidité et intégrer divers logiciels d'aide à la correction, à la traduction, à la terminographie, à la mise en page, à la recherche documentaire (par exemple : traitement de texte, correcteur orthographique et grammatical,</li> </ul>

	<p>Internet, mémoire de traduction, base de données terminologiques, logiciel de reconnaissance vocale)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir créer, gérer une base de données et des fichiers</li> <li>- Savoir s'adapter et se familiariser avec de nouveaux outils, notamment pour la traduction des multimédias et de l'audiovisuel</li> <li>- Savoir préparer et produire une traduction selon divers formats et pour divers supports techniques</li> <li>- Connaître les possibilités et limites de la TA (EMT, 2009, p. 3-7).</li> </ul>
--	---

Ainsi, le référentiel proposé par le groupe EMT fait le bilan des compétences à offrir aux apprentis traducteurs sur différents plans : prestation de service de traduction, linguistique, culture, recherche d'information, technologie. En revanche, nous croyons qu'il est nécessaire de compléter ce référentiel en éclaircissant les moyens pédagogiques permettant le transfert de ces compétences aux apprentis traducteurs, c'est-à-dire la nature des matières à dispenser et des exercices à proposer en formation, les façons de les assurer, les méthodes permettant d'évaluer les acquis des apprenants. Il est également utile d'identifier les différents niveaux par lesquels les apprentis traducteurs devront passer pour acquérir progressivement les compétences identifiées dans le référentiel. Cela permettra évidemment une meilleure utilisation de ce document dans le contexte pédagogique auquel il est destiné. Nous signalons que les points qui manquent dans le référentiel fait par le groupe EMT seront inclus en détail dans le cadre de référence que nous suggérerons dans ce chapitre.

## **2. Un Cadre de référence pour l'enseignement de la traduction**

### **2.1. Présentation**

Nous proposons pour notre part un cadre de référence propre à l'enseignement de la traduction. Les buts de notre cadre de référence sont d'aider les responsables des programmes de formation des traducteurs à bien déterminer le niveau des candidats dans la phase de l'admission, à bien fixer le niveau que les apprenants devront atteindre grâce au programme qu'ils auront suivi, à bien planifier et appliquer les méthodes d'enseignement et à bien évaluer les compétences des apprenants. Le cadre de référence est en effet un ensemble de grilles décrivant les niveaux de compétence qui seront exigés que ce soit pour l'admission ou pour l'obtention d'un diplôme. La première grille indique les niveaux initiaux en formation de traducteurs et représente ainsi un tronc commun aux trois autres grilles principales, qui sont consacrées respectivement à la traduction informative, la traduction littéraire et l'interprétation. Nous présenterons et expliquerons chacune des grilles en allant dès le niveau de compétence le plus bas jusqu'au niveau le plus haut. Nous montrerons ensuite comment se servir du cadre de référence pour planifier les programmes de formation, sélectionner les candidats à l'admission, assurer les cours et évaluer les apprenants.

### **2.2. Les niveaux initiaux**

Comme nous l'avons indiqué dans la présentation, les niveaux initiaux représentent un tronc commun aux trois autres grilles qui concernent la traduction informative, la traduction littéraire et l'interprétation. Les niveaux initiaux consistent en effet en des compétences basiques requises chez le traducteur. Il est par conséquent nécessaire de les fournir aux apprenants afin qu'ils puissent bien suivre une formation spécialisée en la matière que ce soit en traduction informative, en traduction littéraire ou en interprétation. Mais, pour que les apprenants assimilent bien ces compétences, il vaut mieux les leur présenter progressivement. Voilà pourquoi nous distinguons deux niveaux de compétence initiaux. Nous allons les citer successivement :

<b>Niveaux</b>	<b>Sigles</b>	<b>Descripteurs</b>
Initial – niveau 1	I1	L'apprenti traducteur peut traduire des expressions familières, quotidiennes, très simples, visant à satisfaire des besoins concrets. Il peut également traduire des phrases isolées concernant des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) (p. 144-146).
Initial – niveau 2	I2	L'apprenti traducteur peut traduire un texte rédigé dans un langage standard et très clair ; parlant de choses familières à l'école, dans le travail, dans les loisirs, de situations rencontrées en voyage, d'un événement, d'une expérience, d'un rêve ; décrivant un espoir ou un but ; exposant brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée (p. 146-147).

### 2.2.1. Les avantages de I1

Selon la grille présentée plus haut, le premier niveau (I1) concerne des expressions et des phrases isolées qui appartiennent à des domaines de priorité. Bien qu'elles soient élémentaires, les soigner à la première étape initiale de la formation permet d'attirer l'attention des apprenants sur des questions de premier ordre en traduction. Nous allons en citer huit.

1. Les différences de genre entre certains mots des langues concernées : *le feu* (n.m.)/النَّار (n.f.) ; *la porte* (n.f.)/الباب (n.m.).
2. Les différences liées aux règles du nombre : il y a par exemple en français le singulier et le pluriel (*un paysan, des paysans*) contrairement à l'arabe où il y a le singulier, le duel et le pluriel (فلاح، فلاحان، فلاحون).
3. Les différences liées aux comparatif et superlatif : par exemple, on ne traduit pas « العلمُ خيرٌ من الجهلِ » par « *la science est plus bien que l'ignorance* » (traduction littérale), mais par « *la science est meilleure que l'ignorance* » ; on ne traduit pas « هذا أفضلُ موظفٍ » par « *voilà le plus bien fonctionnaire* » (traduction littérale), mais par « *voilà le meilleur fonctionnaire* ».
4. Les différences d'usage concernant certaines prépositions : on ne traduit pas par exemple la préposition « من » dans « اشترت كتاباً من بائع كتبٍ » par « *de* » (traduction littérale) mais par « *à* » : « *elle a acheté un livre à un libraire* ».
5. L'impossibilité d'établir une équivalence mot à mot entre des lexiques de deux langues différentes. Celles-ci n'ont pas un même nombre de mots. Ces derniers ne sont pas des étiquettes collées aux concepts, qu'il suffit de changer pour passer d'une langue à une autre. Il est possible qu'un mot d'une langue ait un seul équivalent dans une autre langue (par exemple, *guerre* = حرب). Mais, le plus souvent, un mot en langue A a plusieurs équivalents en langue B, tandis que plusieurs mots en langue A n'ont qu'un seul équivalent en langue B. Par exemple, le mot français « *raison* » a plusieurs équivalents arabes dont on cite « عقل، حكمة، حق » , alors que les mots français « *mont* » et « *montagne* » n'ont que « جبل » pour équivalent arabe.
6. Eviter le piège des faux amis. Prenons comme exemple le mot « مسكين » qui désigne une personne infortunée, malheureuse, pauvre. Il est faux de le traduire en français par « *mesquin* ». Quoique la prononciation de ce mot-ci soit proche de celle de « مسكين » [miskīn], ses significations sont



complètement différentes : il s'agit soit de quelque chose de médiocre, sans importance ni valeur, soit d'une personne attachée à ce qui est petit, médiocre ou qui manque de générosité, soit d'une chose faite par une personne mesquine, soit d'une personne qui témoigne d'avarice, de parcimonie (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1580).

7. La possibilité de proposer plusieurs bonnes traductions pour une même phrase de départ. Par exemple, il est possible de proposer pour « *Epris d'Internet, ils n'étudient plus* » plusieurs bonnes traductions : « إِيهِمْ مَتَهَوِّسُونَ بِالْأَنْتَرْنِتِ، لِدَرَجَةِ أَنْهَم » ; « تَهَوِّسُهُمْ بِالْأَنْتَرْنِتِ » ; « تَهَوِّسُهُمْ بِالْأَنْتَرْنِتِ جَعَلَهُمْ يَتَوَقَّفُونَ عَنِ الدَّرَاسَةِ » ; « تَوَقَّفُوا عَنِ الدَّرَاسَةِ تَهَوِّسُهُمْ » ; « تَهَوِّسُهُمْ بِالْأَنْتَرْنِتِ أَبْعَدَهُمْ عَنِ مَتَابَعَةِ دَرَاَسَتِهِمْ » ; « دَفَعَهُمُ لِلتَّوَقُّفِ عَنِ الدَّرَاسَةِ »... « بِالْأَنْتَرْنِتِ مَنَعَهُمْ مِنْ مَتَابَعَةِ دَرَاَسَتِهِمْ »...
8. L'importance de bien comprendre la culture source et la culture cible pour éviter la traduction littérale dans plusieurs cas. Citons à titre d'exemple :
  - a. certains pronoms personnels : il faut par exemple comprendre le contexte du texte source français pour bien faire le choix entre « أنت/ أنتِ » et « أنتم » en traduisant le vouvoiement vers l'arabe
  - b. plusieurs termes affectifs : traduire littéralement « *mon loup* » par « يا نئبي » produit un contresens ; il faut un équivalent conforme aux règles d'usage en arabe comme « يا غزالي », « يا عصفوري », etc.
  - c. expressions non connotées : traduire littéralement « *fer à repasser* » ne mène pas au bon équivalent arabe qui est formé d'un seul mot : « مِكْوَاة »
  - d. expressions rituelles : il est faux de traduire « كيف حالك؟ » par « *quel est ton état ?* » ou par « *quel est votre état ?* » car on dit normalement en français : « *comment ça va ?* », « *comment vas-tu ?* », « *comment allez-vous ?* », etc.
  - e. expressions d'ordre international : « الدَّوْلُ السَّائِرَةُ عَلَى طَرِيقِ التَّمَوُّ » qui est une traduction littérale de « *les pays en voie de développement* » ne correspond pas au terme utilisé d'habitude en arabe et qui est : « التَّامِيَّة »
  - f. proverbes : bien que « *aucune dignité à un prophète en son pays* » rende le sens de « لا كرامة لنبي في وطنه », cette traduction littérale est différente du proverbe équivalent utilisé normalement en français et qui est : « *nul n'est prophète en son pays* »

- g. sigles : traduire « O.M.S. » littéralement par « المنظمة العالمية للصحة » ne convient pas aux règles d'usage en arabe selon lesquelles le bon équivalent est « منظمة الصحة العالمية » (O.M.S., <http://www.who.int/ar/index.html>).

Régler toutes ces questions linguistiques basiques liées à la traduction dès le début de la formation permet aux apprenants de les maîtriser et d'éviter toute erreur liée à ce sujet lors des phases suivantes de l'entraînement où ils pourront ainsi se concentrer sur des questions beaucoup plus difficiles en la matière.

### 2.2.2. Initial – niveau 2

Après avoir habitué les apprentis traducteurs à prendre en compte les spécificités linguistique et culturelle des langues source et cible à travers la traduction d'expressions et de phrases isolées, il est possible d'avancer vers la traduction des textes. Or, le bon déroulement du travail nécessite de le faire progressivement. En conséquence, les textes à proposer en I2 sont caractérisés par la grande clarté de leur style et la simplicité de leur sujet. Eclaircissant ces critères, nous allons citer comme exemple le texte suivant :

#### « الصَّبَاحُ فِي الْقَرْيَةِ »

بدأت أبواب البيوت تُفتحُ، وأخذت الأصواتُ في القرية تتصاعدُ : هُنَاكَ كلابٌ تنبُحُ في المزارعِ، و هُنَاكَ رُعيانٌ تُنادي القطعانَ، و هُنَا دُيوكٌ تُصيحُ في وجهِ الهِواءِ.

و ظَهَرَتْ فِي زُرْقَةِ السَّمَاءِ قِطْعُ غيومٍ، لَوَثَّهَا الشَّمْسُ المُشْرِقةُ بِلونٍ وَرَدِيٍّ. وَ بَعْدَ قَلِيلٍ مِنَ الزَّمَنِ تَحَوَّلَ ذَلِكَ اللَّوْنُ إِلَى لَوْنٍ رَمَادِيٍّ قَاتِمٍ، وَ رَاحَتِ الغيومُ تَتَلَبَّدُ فِي السَّمَاءِ، وَ هَبَّتْ رِيحٌ بارِدةٌ، إِيذَانًا بِدُنُو سُقُوطِ المَطَرِ.

(Maroun Ghosn cité dans Alverny et N. Hajjar, 1997, p. 303)

Le texte que nous venons de citer est rédigé dans un style très clair et très simple. Prenons par exemple : « هُنَاكَ كلابٌ تنبُحُ في المزارعِ » / « Il y a des chiens qui aboient dans les fermes ». Il y a ici une principale et une subordonnée. La principale (الجملة الأساسية) est formée de :

1. un démonstratif (اسم إشارة) en position de complément circonstanciel de lieu - « هُنَاكَ » / « il y a » - lié à un attribut antéposé élidé (خبر مُقدَّم محذوف)
2. un mubtada' postposé (مبتدأ مؤخر) « كلابٌ » / « des chiens ».

La subordonnée (الجملة الثانوية) est faite de :

1. un verbe au présent - « تَنْبِجُ »/« *aboient* » - qui est en position d'adjectif épithète du nom « كِلَابٌ »/« *chiens* »
2. une préposition « فِي »/« *dans* » et un nom au cas indirect (اسم مجرور) « المزارع »/« *les fermes* » liés au verbe « تَنْبِجُ »/« *aboient* ».

Une telle construction est très facile, ce qui permet au lecteur de comprendre très simplement le contenu. Cela est aussi le cas de : « وَهَبَّتْ رِيحٌ بَارِدَةٌ »/« *Un vent froid souffle* ». Cet exemple est en effet formé d'un wāw isti'nāf « وَ », d'un verbe au passé « هَبَّتْ »/« *souffle* », d'un sujet grammatical (فاعل) « رِيحٌ »/« *vent* » et d'un adjectif qualificatif « بَارِدَةٌ »/« *froid* » qui est une épithète du nom « رِيحٌ »/« *vent* ». Comprendre le contenu d'une telle structure est très facile. D'autre part, nous signalons que le texte relève d'un sujet familier : il s'agit d'un matin à la campagne. Entraîner les étudiants à bien traduire de tels textes leur permet de passer à des étapes plus élevées, c'est-à-dire la traduction de textes informatifs ou littéraires ou l'interprétation. Quels sont les niveaux de compétence pour chacune de ces filières ?

### **2.3. La traduction informative**

Nous entendons par la traduction informative le fait de donner dans une langue quelconque l'équivalent d'un texte écrit dans une autre langue et fournissant des informations liées aux domaines politique, juridique, économique ou social. Elles peuvent relever aussi des domaines scientifiques (mathématiques, informatique, physique, astronomie, chimie, médecine, géologie, etc.). Ces informations sont véhiculées indépendamment de tout élément esthétique marquant le texte qui les exprime. En conséquence, la traduction informative transfère le contenu de l'original vers la langue d'arrivée sans qu'il n'y ait d'élément esthétique à rendre dans le texte cible. Il y a plusieurs exemples sur les textes qui font l'objet de la traduction informative : bulletin d'information, texte de loi, livre portant sur l'un des domaines cités plus haut, notice de médicament... Nous allons citer ci-dessous les niveaux de compétence distingués dans le domaine de la traduction informative :

Niveaux	Sigles	Descripteurs
Premier	T11	L'apprenti traducteur peut traduire des textes spécialisés, rédigés dans un langage clair et simple (p. 148-151).
Deuxième	T12	L'apprenti traducteur peut traduire des textes spécialisés, écrits dans un langage marqué par une certaine complexité (p. 151-153).
Troisième	T13	L'apprenti traducteur peut traduire des textes spécialisés, caractérisés par la complexité de leur structure (p. 153-156).

Selon la grille marquée plus haut, le niveau de compétence s'élève parallèlement à l'augmentation de la difficulté des textes. Pour chaque niveau, nous mettrons en exergue un exemple français ou arabe sur les textes qui lui correspondent.

### 2.3.1. Exemple de T11

Les textes conformes au niveau T11 sont spécialisés : ils appartiennent aux domaines politique, juridique, scientifique... Le langage dans lequel ils sont écrits est clair et simple. Citons l'exemple suivant :

*« Espagne : les fonctionnaires en grève contre la baisse de leurs salaires*

*MADRID (AFP) – Les fonctionnaires espagnols [...] étaient convoqués pour un premier rassemblement dans la matinée devant le ministère de l'Economie à Madrid.*

*La grève des fonctionnaires, à laquelle sont appelés à participer plus de 2,5 millions d'employés publics, a débuté à 00H00 [...].*

*Des manifestations sont prévues dans tout le pays pour protester contre la baisse des salaires des fonctionnaires, de 5% en moyenne, décidée par le gouvernement socialiste de José Luis Rodríguez Zapatero [...].*

*Une soixantaine de rassemblements et manifestations sont prévus sous le mot d'ordre : "8-J. Grève des services publics. Arrête le travail. Non aux coupes salariales et sociales".*

*Un premier rassemblement était prévu à Madrid à 11H30 (09H30 GMT) devant le ministère de l'Economie, convoqué par les deux grands syndicats UGT et CCOO.*

*Les fonctionnaires sont ensuite appelés à manifester à 18H30 dans le centre de la capitale.*

*UGT et CCOO se sont dits satisfaits mardi matin des premiers chiffres de suivi de la grève dans les services de nuit.*

*"On peut parler d'un chiffre global d'environ 75%", a déclaré à l'AFP Rafael Espartero, secrétaire général de la fédération des services publics d'UGT.*

*"C'est un chiffre pleinement satisfaisant et nous espérons un chiffre similaire, d'entre 65% et 75% pour l'ensemble de la journée", a-t-il ajouté [...].*

*Selon le gouvernement, la participation ne s'est élevée qu'à 15% dans les services de nuit, a indiqué en conférence de presse la secrétaire d'Etat à la Fonction publique, Consuelo Rumi [...].*

*Elle a souligné que ces estimations concernaient les seules administrations contrôlées par l'Etat central et non celles des régions autonomes.*

*La grève doit toucher tous les secteurs de la fonction publique : ministères, administrations centrales, régionales et locales, santé, éducation, police, justice, ainsi que la poste, les agences pour l'emploi, les douanes... » (Libération, <http://liberation.fr>)*

Le texte cité plus haut est informatif : il s'agit d'une mobilisation faite par les fonctionnaires contre la baisse des salaires en Espagne. Les idées sont généralement claires. En effet, le titre - « *Espagne : les fonctionnaires en grève contre la baisse de leurs salaires* » / « *إضراب الموظفين احتجاجاً على تخفيض رواتبهم* » - situe le pays concerné par l'article (Espagne) et donne clairement l'idée générale du texte : grève des employés publics contre la baisse de leurs salaires. L'auteur évoque au début de l'article l'événement le plus récent à ce propos

(premier rassemblement des fonctionnaires espagnols devant le ministère de l'Economie à Madrid le matin). Il rappelle ensuite les événements précédents liés à ce sujet (déclenchement de la grève des employés publics à minuit, prévision de manifestations partout en Espagne suite à la baisse des salaires décidée par le gouvernement). Ce rappel éclaire davantage la situation au lecteur, d'autant plus qu'il cite les événements dès le plus récent jusqu'au plus ancien d'entre eux, ce qui permet de les suivre logiquement. Aidant le lecteur à les lier à l'événement mentionné au premier paragraphe, l'auteur l'évoque de nouveau, avant d'indiquer le deuxième pas prévu (deuxième rassemblement des fonctionnaires dans le centre de la capitale à 18H30). L'auteur décrit après la réaction des deux grands syndicats à l'ampleur de la mobilisation, avant de passer à la réaction du gouvernement au nombre des grévistes. Juxtaposer les deux réactions permet au lecteur de les comparer pour avoir une idée objective sur le taux de participation à la grève. Au dernier paragraphe, l'auteur indique les secteurs qui doivent être touchés par la grève. La conclusion ouvre par conséquent l'article sur d'autres textes qui montreraient à quel point ces secteurs seraient influencés par la grève. Ainsi, les idées de cet article s'enchaînent logiquement, ce qui garantit leur clarté dans l'esprit du lecteur.

D'autre part, le style du texte est simple. Citons comme exemple : « *Arrête le travail* » / « *توقف عن العمل* ». Formée d'un verbe à l'impératif « *Arrête* » / « *توقف* » et d'un complément d'objet direct « *le travail* » / « *العمل* », cette phrase simple est facile à comprendre. La facilité marque également le style dans l'exemple suivant : « *Elle a souligné que ces estimations concernaient les seules administrations contrôlées par l'Etat central et non celles des régions autonomes* » / « *وقد شددت على أن هذه التقديرات متعلقة فقط بالإدارات التابعة للحكومة المركزية وليس بالأقاليم ذات الحكم الذاتي* ». Deux propositions juxtaposées forment cette phrase. La première - « *Elle a souligné* » / « *وقد شددت* » - a une structure facile à analyser : il s'agit en effet d'un sujet « *Elle* » et d'un verbe « *a souligné* ». C'est aussi le cas de la structure de la deuxième proposition : « *que ces estimations concernaient les seules administrations contrôlées par l'Etat central et non celles des régions autonomes* » / « *على أن هذه التقديرات متعلقة فقط بالإدارات التابعة للحكومة المركزية وليس بالأقاليم ذات الحكم الذاتي* ». La conjonction « *que* » qui introduit la proposition est en effet un complément d'objet direct du verbe « *a souligné* ». Elle est suivie par un

sujet « *ces estimations* », par un verbe « *concernaient* » et par un complément d'objet direct « *les seules administrations contrôlées par l'Etat central et non celles des régions autonomes* ». Ainsi, la phrase est faite de propositions juxtaposées, peu nombreuses, dont chacune a une structure facile à traiter. Cette phrase ne nécessite pas par conséquent un grand effort afin d'être comprise par le lecteur. Comme cela, tous les critères qui correspondent au niveau TI1 sont présents dans le texte que nous venons de citer. Un étudiant disposant de ce niveau est censé le bien traduire vers la langue cible.

### 2.3.2. Exemple de TI2

Spécialisés, les textes conformes au niveau de compétence TI2 ont une structure marquée par une certaine complexité. Nous allons en proposer l'exemple suivant :

« بكين-سانا »

قالت وزارة حماية البيئة الصينية إن الصين تعمل على تطوير مشروعات تكنولوجية لحماية البيئة تتضمن الابتكار التكنولوجي و نظام المعايير و إدارة الفن البيئي.

و نقلت وكالة الأنباء الصينية /شينخوا/ عن مسؤول بوزارة حماية البيئة قوله إن الوزارة ستعمل على تطبيق هذه المشروعات بصورة شاملة و أولها مشروع المياه [...] بالإضافة لمشروعات إقليمية و إصلاح التربة و المعايير البيئية و خفض الانبعاثات.

يذكر أن الوزارة ستضع معايير بشأن جودة البيئة و الانبعاثات و المراقبة و العينات و الإنتاج النظيف و التقييم البيئي و معلومات عن الملوثات الرئيسية مثل ثاني أكسيد الكبريت و الملوثات المضوية من أجل زيادة مستوى العلمية و النظامية و الصلاحية لنظام المعايير البيئية. « (SANA, www.sana.sy)

Le texte cité plus haut est scientifique : il s'agit d'un article qui porte sur des projets servant à protéger l'environnement en Chine. La structure des phrases est assez complexe. Nous allons mettre en exergue l'exemple suivant :

« قالت وزارة حماية البيئة الصينية إن الصين تعمل على تطوير مشروعات تكنولوجية لحماية البيئة تتضمن الابتكار التكنولوجي و نظام المعايير و إدارة الفن البيئي ».

Il s'agit d'une phrase formée de plusieurs propositions. La première est principale (أساسية) : « *قالت وزارة حماية البيئة الصينية* » : « *Le ministère chinois de la Protection de l'environnement dit* ». Elle est faite d'un verbe au passé « *قالت* » / « *dit* », d'un sujet grammatical (فاعل) « *وزارة* » / « *Le ministère* » qui est un premier

terme d'annexion (مضاف), d'un second terme d'annexion (مضاف إليه) « حماية »/« la Protection » qui est à son tour un premier terme d'annexion, d'un second terme d'annexion « البيئة »/« l'environnement », d'un adjectif qualificatif « الصينية »/« chinois » qui est une épithète du sujet grammatical « وزارة ». La deuxième proposition est subordonnée (ثانوية) :

« إن الصين تعمل على تطوير مشروعات تكنولوجية لحماية البيئة تتضمن الابتكار التكنولوجي و نظام المعايير و إدارة الفن البيئي ».

Or, elle est à son tour formée d'une principale et d'une subordonnée. La principale - « إن الصين تعمل على تطوير مشروعات تكنولوجية لحماية البيئة » - est une proposition nominale simple (جملة اسمية بسيطة). Elle est en effet composée des éléments suivants :

1. une particule « إن »/« que »
2. ism 'inna « الصين »/« la Chine »
3. un verbe au présent « تعمل »/« essaie » qui est en position d'attribut de 'inna (خبر إن)
4. une préposition « على »/« de »
5. un nom au cas indirect (اسم مجرور) « تطوير »/« développer » qui est un premier terme d'annexion
6. un second terme d'annexion « مشروعات »/« projets »
7. un adjectif qualificatif « تكنولوجية »/« technologiques » qui est une épithète du nom « مشروعات »
8. une préposition « ل »/« pour »
9. un nom au cas indirect « حماية »/« protéger » qui est un premier terme d'annexion
10. un second terme d'annexion « البيئة »/« l'environnement ».

La subordonnée est :

« تتضمن الابتكار التكنولوجي و نظام المعايير و إدارة الفن البيئي »

Il s'agit d'une proposition verbale (جملة فعلية) en position d'adjectif qualificatif caractérisant le nom « مشروعات ». Cette proposition est faite de :

1. un verbe au présent « تتضمن »/« incluent »



2. un complément d'objet direct (مفعول به) « الابتكار »/« l'innovation »
3. un adjectif qualificatif « التكنولوجي »/« technologique » qui caractérise le nom « الابتكار »
4. une conjonction de coordination « و » coordonnant les noms « الابتكار » et « نظام »/« système » qui est un premier terme d'annexion
5. un second terme d'annexion « المعايير »/« critères »
6. une conjonction de coordination « و » coordonnant les noms « الابتكار » et « إدارة »/« la gestion » qui est un premier terme d'annexion
7. un second terme d'annexion « الفن »/« l'art »
8. un adjectif qualificatif « البيئي »/« écologique » qui est une épithète du nom « الفن ».

Ainsi, la phrase que nous sommes en train d'analyser est faite de deux propositions dont la deuxième comprend à son tour plusieurs propositions. La structure étant par conséquent assez complexe, l'étudiant doit avoir suffisamment de connaissances linguistiques en langue de départ (l'arabe) et en langue d'arrivée pour parvenir à bien comprendre et à bien traduire cette phrase informative, ce qui équivaut au niveau de compétence (TI2).

### 2.3.3. Exemple de TI3

Conformément au niveau de compétence TI3, l'apprenti traducteur doit traduire de manière bien structurée des textes spécialisés dont la structure est exigeante. Mettons en exergue un exemple sur de tels textes :

**« Loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française –  
Version consolidée**

*Date de publication sur le site : 5 août 1994  
Journal officiel du 5 août 1994*

**Articles 5 et 14 ainsi que les articles 2, 12 et 13 relatifs à  
l'audiovisuel**

#### **Article 2**

*Dans la désignation, l'offre, la présentation, le mode d'emploi ou d'utilisation, la description de l'étendue et des conditions de garantie d'un bien, d'un produit ou d'un service, ainsi que dans les factures et quittances, l'emploi de la langue française est obligatoire. [...]*

*Les mêmes dispositions s'appliquent à toute publicité écrite, parlée ou audiovisuelle.*

*Les dispositions du présent article ne sont pas applicables à la dénomination des produits typiques et spécialités d'appellation étrangère connus du plus large public. La législation sur les marques ne fait pas obstacle à l'application des premier et troisième alinéas du présent article aux mentions et messages enregistrés avec la marque.*

#### **Article 5**

*Quels qu'en soient l'objet et les formes, les contrats auxquels une personne morale de droit public ou une personne privée exécutant une mission de service public sont parties sont rédigés en langue française. Ils ne peuvent contenir ni expression ni terme étrangers lorsqu'il existe une expression ou un terme français de même sens approuvés dans les conditions prévues par les dispositions réglementaires relatives à l'enrichissement de la langue française. Ces dispositions ne sont pas applicables aux contrats conclus par une personne morale de droit public gérant des activités à caractère industriel et commercial et à exécuter intégralement hors du territoire national. [...]*

#### **Article 12**

*Avant le chapitre Ier du titre II de la loi n°86-1067 du 30 septembre 1986 relative à la liberté de communication, il est inséré un article 20-1 ainsi rédigé :*

*"Art. 20-1. –L'emploi du français est obligatoire dans l'ensemble des émissions et des messages publicitaires des organismes et services de radiodiffusion sonore ou télévisuelle, quel que soit leur mode de diffusion ou de distribution, à l'exception des œuvres cinématographiques et audiovisuelles en version originale.*

*"Sous réserve des dispositions du 2° bis de l'article 28 de la présente loi, l'alinéa précédent ne s'applique pas aux œuvres musicales dont le texte est, en tout ou partie, rédigé en langue étrangère.*

*"L'obligation prévue au premier alinéa n'est pas applicable aux programmes, parties de programme ou publicités incluses dans ces derniers qui sont conçus pour être intégralement diffusés en langue étrangère ou dont la finalité est l'apprentissage d'une langue, ni aux retransmissions de cérémonies culturelles. [...]*

*"Lorsque les émissions ou les messages publicitaires visés au premier alinéa du présent article sont accompagnés de traductions en langues étrangères, la présentation en français doit être aussi lisible, audible ou intelligible que la présentation en langue étrangère."*

#### **Article 13**

*La loi n°86-1067 du 30 septembre 1986 précitée est ainsi modifiée :*  
*I. –Après le sixième alinéa du II de l'article 24, il est inséré un alinéa ainsi rédigé : "-Le respect de la langue française et le rayonnement de la francophonie." II. –À l'article 28, il est inséré, après le 4°, un 4° bis ainsi rédigé : "4° bis Les dispositions propres à assurer le respect de la langue française et le rayonnement de la francophonie ;" III. –À l'article 33, il est inséré, après le 2°, un 2° bis ainsi rédigé : "2° bis Les dispositions propres à assurer le*

respect de la langue française et le rayonnement de la francophonie ;".

#### Article 14

I. –L'emploi d'une marque de fabrique, de commerce ou de service constituée d'une expression ou d'un terme étrangers est interdit aux personnes morales de droit public dès lors qu'il existe une expression ou un terme français de même sens approuvés dans les conditions prévues par les dispositions réglementaires relatives à l'enrichissement de la langue française. Cette interdiction s'applique aux personnes morales de droit privé chargées d'une mission de service public, dans l'exécution de celle-ci.

II. –Les dispositions du présent article ne sont pas applicables aux marques utilisées pour la première fois avant l'entrée en vigueur de la présente loi. » (Conseil supérieur de l'audiovisuel, <http://www.csa.fr/infos/textes>)

Le texte cité plus haut est juridique : il s'agit d'une version consolidée de la loi du 4 août 1994 relative à l'emploi de la langue française. Ce texte est marqué par la longueur et la structure exigeante de ses phrases. Citons à titre indicatif l'exemple suivant : « *Dans la désignation, l'offre, la présentation, le mode d'emploi ou d'utilisation, la description de l'étendue et des conditions de garantie d'un bien, d'un produit ou d'un service, ainsi que dans les factures et quittances, l'emploi de la langue française est obligatoire* » / « *إنّ تسمية و عرض و تقديم و شرح طرق تشغيل أو استخدام و وصف أبعاد و شروط كفالة عقار أو منتج أو خدمة و الفواتير و براءات الذمة محررة إلزامياً باللغة الفرنسية* ». Cette phrase est tellement longue qu'elle implique une très forte concentration pour être comprise. Elle commence en effet par un complément circonstanciel de lieu où beaucoup d'éléments sont énumérés : « *Dans la désignation, l'offre, la présentation, le mode d'emploi ou d'utilisation, la description de l'étendue et des conditions de garantie d'un bien, d'un produit ou d'un service, ainsi que dans les factures et quittances* ». Cela nécessite d'avoir de la persévérance en lisant cette longue proposition afin de pouvoir la lier dans l'esprit au sujet « *l'emploi* », complément de nom « *de la langue française* », verbe « *est* », attribut du sujet « *obligatoire* » et comprendre par la suite la phrase. Il faut de même disposer d'un très bon niveau en langue cible pour arriver à y composer l'équivalent. Cela est également le cas dans l'exemple suivant : « *Quels qu'en soient l'objet et les formes, les contrats auxquels une personne morale de droit public ou une personne privée exécutant une mission de service public sont parties sont rédigés en langue française* » / « *كان الهدف و الصيغة، فإنّ العقود التي يسافرُ بموجبها شخصٌ يعمل لدى الجهات العامة أو شخصٌ يقوم* »

بمهمّةٍ لصالح الجهات العامة تصاغ باللغة الفرنسية». Il y a dans cette longue phrase quatre propositions. La première est : « *Quels qu'en soient l'objet et les formes* ». Après avoir commencé par « *les contrats* », la deuxième proposition est coupée par deux autres propositions qui se chevauchent : « *auxquels une personne morale de droit public ou une personne privée [...] sont parties* » ; « *exécutant une mission de service public* ». La deuxième proposition reprend ensuite : « *sont rédigés en langue française* ». Le chevauchement des deuxième, troisième et quatrième propositions exige une grande concentration de la part de l'apprenant pour qu'il puisse comprendre la phrase, d'autant plus qu'elle est longue. Il doit d'ailleurs posséder la capacité de trouver un équivalent adéquat à cette phrase en langue d'arrivée, d'autant plus que le contenu des troisième et quatrième propositions est souligné par leur insertion au cœur de la deuxième proposition, ce qui implique d'en tenir compte lors de la traduction. Entraîner les apprentis traducteurs à traduire des textes informatifs caractérisés par une telle complexité sert à leur offrir le niveau de compétence (TI3).

## **2.4. La traduction littéraire**

Nous entendons par la traduction littéraire le fait de fournir dans une langue l'équivalent d'un texte écrit dans une autre langue et marqué par un élément esthétique à travers lequel le contenu est exprimé. Cela implique de transférer en langue cible le contenu du texte source par le biais d'un élément esthétique qui équivaldrait à celui de l'original. Plusieurs exemples peuvent être donnés sur les textes qui font l'objet de la traduction littéraire : romans, contes, poésies, pièces de théâtre, etc. Comme le cas des niveaux initiaux et de la traduction informative, il y a une présentation progressive des niveaux de compétence distingués en traduction littéraire :

Niveaux	Sigles	Descripteurs
Premier	TL1	L'apprenti traducteur peut traduire des textes littéraires rédigés dans un style simple et clair (p. 157-158).
Deuxième	TL2	L'apprenti traducteur peut traduire des textes qui comprennent des images reflétant une grande sensibilité littéraire, mais exprimées dans un style simple ou assez complexe (p. 158-160).
Troisième	TL3	L'apprenti traducteur peut traduire des textes écrits dans un style littéraire très complexe (p. 160-162).

Eclairant davantage la grille précédente, nous citerons pour chaque niveau de compétence un texte correspondant français ou arabe.

### 2.4.1. Exemple de TL1

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les textes qui relèvent du niveau de compétence TL1 sont littéraires et rédigés dans un style simple et clair. Citons un exemple à ce propos :

**« LE LABOUREUR ET SES ENFANTS »**

*Un vieux laboureur sentit que sa mort était proche ; il fit venir ses enfants pour leur parler une dernière fois. Il leur dit qu'un trésor était caché dans son champ ; il ajouta : "Si vous le cherchez longtemps, vous le trouverez ; appliquez-vous à votre travail comme la fourmi." Comme il avait fini de parler, il rendit l'âme. Quand les fils eurent enterré leur père, ils labourèrent la terre si bien qu'ils ne laissèrent aucun coin ; mais bien qu'ils eussent fait leur possible, ils ne trouvèrent aucune trace de trésor. Alors ilsensemencèrent le*

*champ pour ne pas perdre leurs peines. Quelques mois après, ils firent une abondante récolte et comprirent que le travail était un trésor.*

*D'après La Fontaine »*

*(Alverny et N. Hajjar, 1997, p. 307-308)*

Le texte cité plus haut est littéraire : il s'agit d'une fable de Jean de La Fontaine. Elle se caractérise par la clarté et la simplicité de son style. Mettons en exergue les exemples suivants : « *Un vieux laboureur sentit que sa mort était proche* » / « *شعرَ حارثٌ عجزاً أن موته قريب* » ; « *Si vous le cherchez longtemps, vous le trouverez* » / « *إن تبحثوا عنه طويلاً تجدوه* » ; « *ils firent une abondante récolte et comprirent que le travail était un trésor* » / « *فجنوا حصاداً وفيراً و فهموا أن العمل كنزٌ* »... Chacun des segments que nous venons de citer est formé de deux ou trois courtes propositions juxtaposées : « *Un vieux laboureur sentit* » ; « *que sa mort était proche* » ; « *Si vous le cherchez longtemps* » ; « *vous le trouverez* » ; « *ils firent une abondante récolte* » ; « *et comprirent* » ; « *que le travail était un trésor* ». La structure de chacune de ces propositions peut d'ailleurs être facilement analysée. Par exemple, la proposition « *Si vous le cherchez longtemps* » est faite d'une conjonction « *si* », d'un sujet « *vous* », d'un complément d'objet direct « *le* », d'un verbe « *cherchez* » et d'un complément circonstanciel de temps « *longtemps* ». En outre, la proposition « *vous le trouverez* » est formée d'un sujet « *vous* », d'un complément d'objet direct « *le* » et d'un verbe « *trouvez* ». La construction du texte rend en conséquence le style clair et le sens facile à comprendre. Bien traduire un tel texte équivaut au niveau de compétence TL1.

## 2.4.2. Exemple de TL2

Les textes qui correspondent au niveau de compétence TL2 comprennent des images qui émanent d'une grande sensibilité littéraire, mais elles sont exprimées dans un style simple ou assez complexe. L'exemple que nous allons en donner va être un poème de Mahmoud Darwich :

« *كنت أحب الشتاء* »

*كُنْتُ فِي مَا مَضَى أَنحَنِي لِلشَّتَاءِ احْتِرَاماً،  
وَأَصْغَى إِلَى جَسَدِي. مَطَرٌ مَطَرٌ كَرَسَالَةٍ  
حُبِّ تَسْيِلِ ابْأَحْيَةِ مِنْ مُجُونِ السَّمَاءِ.*

شتاءٌ نداءٌ . صدَى جانعٍ لا احتضان النساءِ .  
 هواءٌ يُرَى من بعيدٍ على فرسٍ تحمل  
 الغيم... بيضاءً بيضاءً . كنت أحبُّ  
 الشتاء، و أمشي إلى موعدِي فرحاً  
 مرحاً في الفضاء المبلل بالماء . كانت  
 قناتي تنسّف شعري القصير بشعرٍ طويل  
 ترعرع في القمح و الكستناء . و لا تكتفي  
 بالغناء : أنا و الشتاء نحُبُّكَ، فأنقِ  
 إذاً معنا ! و تُدقِّي صدري على  
 شادنيّ ظبيّةٍ ساخنين . و كنت أحبُّ  
 الشتاء، و أسمعُه قطرةً قطرةً .  
 مطر، مطر كنداءٍ يُرَفُّ إلى العاشق :  
 اهطلْ على جسدي ! ... لم يكن في  
 الشتاء بكاءً يدلُّ على آخر العمر .  
 كان البدايةً، كان الرجاءُ . فماذا  
 سأفعل، و العمر يسقط كالشعر،  
 ماذا سأفعل هذا الشتاء ؟

(Darwich, 2009, p. 59-60) « و تُدقِّي صدري على شادنيّ ظبيّةٍ ساخنين ».

Le poème précédent comprend beaucoup d'images reflétant une grande sensibilité littéraire, mais exprimées dans un style simple. Citons :

« و تُدقِّي صدري على شادنيّ ظبيّةٍ ساخنين ».

Montrant que sa bien-aimée lui réchauffait les seins en le serrant contre les siens qui étaient chauds, Darwich la compare à une antilope et ses seins à des faons chauds. Ces deux métaphores créent dans l'esprit du lecteur une image où une antilope réchauffe ses petits et le poète à la fois en les couvant. La notion de réchauffement est donc mise en relief par la chaleur et la tendresse qu'évoque la maternité figurant dans l'image. Ainsi, Darwich décrit les forts sentiments qu'il éprouvait dans les bras de sa bien-aimée, en présentant au lecteur une image émanant d'une importante sensibilité littéraire. Or, le style exprimant cette image est simple : il s'agit en effet d'un wāw isti'nāf « و », d'un verbe au présent « تُدقِّي », d'un complément d'objet direct « صدري », d'une préposition « على », d'un nom au cas indirect « شادنيّ » qui est un premier terme d'annexion, d'un second terme d'annexion « ظبيّة » et d'un adjectif qualificatif « ساخنين » qui caractérise le nom « شادنيّ ». L'apprenti traducteur doit pourtant avoir une grande sensibilité littéraire pour arriver à produire dans le texte cible une image équivalente à celle qui figure dans le texte source. Citons-en l'exemple suivant : « Elle me réchauffe le sein sur de chauds faons d'antilope ». Cela s'applique aussi à l'image suivante : « اهطلْ على جسدي ! ... ». Une amoureuse appelle son bien-aimé à se jeter sur son corps telle la pluie qui tombe. Les métaphores consistant à comparer le bien-aimé à la pluie et le corps de la bien-aimée à la terre montrent le grand désir chez cette

femme amoureuse : c'est comme s'il s'agissait de la terre priant la pluie de l'arroser. Le grand désir ressenti par l'amoureuse est d'ailleurs souligné par la brève phrase qui l'exprime. Courte, elle montre que l'amoureuse est pressée de faire satisfaire son désir. Cette notion-ci est mise en évidence également par la construction de la phrase. Elle commence en effet par un verbe à l'impératif - « *اهطلن* » - suivi par l'endroit ravagé par le désir qu'il faut satisfaire en tombant sur lui « *على جسدي* » et elle finit par un point d'exclamation suivi par trois points de suspension. Cette structure exprime effectivement un ordre à exécuter immédiatement, que l'amoureuse désirante donne à son bien-aimé. Ainsi, il y a dans cette image un style simple exprimant une forte sensibilité littéraire. Celle-ci est donc nécessaire à l'apprenant pour qu'il puisse traduire exactement la phrase. Nous citons comme exemple la traduction suivante : « *Tombe sur mon corps !* » Cela relève du deuxième niveau de compétence TL2.

### 2.4.3. Exemple de TL3

Au niveau de compétence TL3, l'apprenti traducteur est capable de bien traduire des textes écrits dans un style littéraire très complexe. Le texte que nous allons citer comme exemple à ce propos va être un conte extrait de *أخبار النساء* d'Ibn Qayyim Al-Jawziyya :

« *خبر سلامة الزرقاء مع عبد الرحمن بن أبي عمار* »

قال الزبير بن بكار : كان عبد الرحمن بن أبي عمار من عباد أهل مكة، فسمي القس من عبادته. فمر ذات يوم بدار سهل بن عبد الرحمن بن عوف مولى سلامة الزرقاء، و هي تغني، فسمع غناءها، فبلغ منه كل مبلغ، فرآه مولاها و تبين ما لحقه، فقال له : هل لك أن تدخل إليها و تسمع منها ؟ فامتنع و أبى. فقال له : أنا أقعدك في موضع تسمع من غنائها و لا تراها و لا تراك. و لم يزل به حتى دخل و سمع غناءها، فأعجبه، فقال له : هل لك أن أخرجها لك ؟ فامتنع بعض الامتناع، ثم أجابه. فأخرجها إليه، و أقعدها بين يديه، و غنته، فشغف بها، و شغفت به. و كان أديباً ظريفاً. و اشتهر أمره معها بمكة حتى سموها سلامة القس.

و خلا معها يوماً، فقالت له : أنا، و الله، أحبك فقال لها : أنا، و الله، كذلك. قالت له : أحب أن أضع فمك على فمي. قال : و أنا، و الله. قالت : فما يمنعك من ذلك، فو الله إن الموضع لخال ؟ فقال لها : ويحك، إنني سمعت الله عز و جل يقول في كتابه : "الأخلاء<sup>1</sup> يومئذ بعضهم لبعض عدو إلا المتقين"<sup>2</sup>. و أنا أكره أن تكون خلة<sup>3</sup> ما بيني و بينك عداوة يوم القيامة. ثم نهض و عيناه تذرفان من حبها و عاد إلى الطريقة التي كان عليها من النسك و العبادة. و كان يمر في بعض الأيام ببابها فيرسل إليها بالسلام فيقال له : ادخل ! فيأبى. و قال فيها أشعاراً كثيرة، و غنته بها. فمنها :

<sup>1</sup>الأخلاء : الأصدقاء.

<sup>2</sup>سورة الزخرف الآية ٦٧.

<sup>3</sup>الخلة : الصداقة و الإخاء.



إن التي طرقتك<sup>4</sup> بين ركائب<sup>5</sup> تمشي بمزهرها<sup>6</sup> و أنت حرام  
 باتت تعلقنا، و تحسبُ أننا، في ذلك أيقاظ و نحن نيام  
 حتى إذا سطع الصباح لناظر فإذا الذي ما بيننا أحلام  
 قد كنت أعذل في السفاهة أهلها فاعجب بما تأتي به الأيام  
 فاليوم أعذرهم و أعلم أنما طرقت الضلالة و الهدى أقسام  
 (و فيها قوله) :  
 على سلامة القلب السلام تحية من زيارته لمام  
 أحب لقاءها، و ألوم نفسي، كأن لقاءها شيء حرام  
 إذا ما حنّ مزهرها إليها و حنّت نحوه، أذن الكرام  
 فمدوا نحوه الأعتاق حتى كأنهم و ما ناموا نيام

وله فيها أشعار كثيرة تركت ذكرها هنا لأنها مستقصاة من أخبارها في  
 كتاب طبقات المغنين. « (Al-Jawziyya, 1990, p. 32-33) »

Plusieurs exemples peuvent être donnés sur la complexité du style littéraire dans le conte précédent. Commençons par « فبلغ منه كل مبلغ ». Le second terme d'annexion (المضاف إليه) « مبلغ » est l'infinitif du verbe « بلغ » situé au début du segment. En conséquence, le premier terme d'annexion (المضاف) « كل » est un substitut de complément absolu (نائب مفعول مطلق) indiquant que Abd Ar-Rahman Ben Abi Ammar fut extrêmement touché par le chant de Salama Az-Zarqa (Al-Farkh, [s.d.] p. 225). Cela implique de trouver en langue d'arrivée une tournure aussi forte que celle se trouvant dans le texte de départ, pour montrer l'état sentimental de Ben Abi Ammar tel qu'il est décrit dans l'original. Nous citons à ce propos l'exemple suivant : « *Il fut extrêmement touché* ». D'autre part, plusieurs points sont à prendre en considération lors de la traduction du vers suivant :

« على سلامة القلب السلام تحية من زيارته لمام »

Premièrement, dans « على سلامة القلب السلام », le poète antépose le syntagme prépositionnel (شبه الجملة) qui est en position d'attribut (خبر) - « على سلامة القلب » - et postpose le mubtada' « السلام ». Ainsi, il met en relief, non seulement le nom de sa bien-aimée « سلامة », mais aussi son fort attachement à elle. Le nom de la bien-aimée « سلامة » est en effet un premier terme d'annexion (مضاف). Le second terme d'annexion (المضاف إليه) est « القلب », c'est-à-dire le cœur du poète. Cette annexion reflète à quel point Salama est chère au cœur de Ben Abi Ammar, d'autant plus que l'une des significations du mot « سلامة » en arabe est le salut, c'est-à-dire le fait de

<sup>4</sup> طرقتك : زارتك ليلاً.

<sup>5</sup> الركائب : الإبل.

<sup>6</sup> المزهر : العود (من آلات الطرب).

garder en bon état. C'est comme si le poète disait : « سلامة القلب<sup>7</sup> », soit : « *le salut du cœur* ». Par conséquent, l'expression « سلامة القلب » montre au lecteur que Ben Abi Ammar est tellement passionné de Salama Az-Zarqa que son cœur ne peut vivre qu'en l'aimant. Cela nécessite de trouver en langue cible une tournure reproduisant sur le lecteur de la traduction un effet aussi impressionnant que celui émanant de l'expression « سلامة القلب ». Par ailleurs, « تحية من زيارته لمأم » est une phrase très complexe. « تحية » est en effet un attribut. Le mubtada' « تحيته » est élidé. Le syntagme prépositionnel « من زيارته » est en position d'attribut antéposé et « لمأم » est un mubtada' postposé. Autrement dit, paraphraser la phrase donne :

« تحيته تحية من زيارة له لمأم ».

La traduction de la paraphrase en français est : « *La salutation du cœur est adressée pendant qu'il fait une courte visite* ». Il faut évidemment avoir un très haut niveau en arabe pour arriver à bien analyser cette phrase afin de la comprendre. Il est également nécessaire de parvenir à créer en langue cible une structure aussi complexe que celle de la phrase source, pour refléter la complexité du style de l'original, le texte étant littéraire. Citons à titre indicatif la traduction suivante :

« *Le salut du cœur ! mon cœur te salue  
Salutation envoyée lors d'une courte visite* ».

## 2.5. Remarques

### 2.5.1. Conciliation des deux grilles précédentes

Deux des programmes analysés dans la deuxième partie de la thèse, notamment Lyon 2 et le Diplôme de Traduction de l'Université de Damas, proposent à la fois des textes informatifs et des textes littéraires (en voir des exemples dans l'annexe II, p. 587-609 et 650-671). Cela peut être aussi le cas d'autres programmes.

<sup>7</sup> « تكون الإضافة على معنى "اللام" إن كان معناها هو الذي يحقق القصد، دون معنى : "من" أو "فى" ؛ كالإضافة التى يراد منها بيان الملك، أو الاختصاص، فى مثل : يضع العربى يده فى يد أخيه، و يعاهده على النصر و التأييد و الفداء. أى : يد له فى يد أخيه. و قول شوقى يخاطب أبا الهول :  
أبا الهول، أنت نديم الزمان - نجى للأوان - سمير للعصر، فالإضافة فى هذه الصور و أشباهها على معنى : "اللام" و لا تصلح أن تكون على معنى "من" أو "فى". و الغالب فى اللام الملحوظة أن تكون لبيان الملك أو الاختصاص. فإن صلح فى مكانها ملاحظة حرف آخر و يجب أن يقوم المعنى على ملاحظة الحرف الذى يحقق القصد ؛ لأن لكل حرف [...] معنى يؤديه ؛ فالحرف الذى يؤدى المعنى الذى يريده المتكلم يكون هو الحرف المطلوب. » (Abbas Hassan, 1968a, p. 20)

Comment donc peuvent-ils concilier les deux grilles précédentes ? Nous croyons qu'il faut utiliser les deux grilles à la fois que ce soit pour l'admission, pour la planification des méthodes ou pour l'évaluation. On se sert de la première pour planifier la formation en traduction informative. La grille est utilisée aussi afin que l'on voie si l'apprenant est capable de suivre la formation sans se sentir inférieur au niveau des textes informatifs proposés à traduire. On profite de la même grille pour vérifier que l'apprenant a atteint à la fin de la formation le niveau visé en traduction informative. Pareillement, on emploie la deuxième grille afin de planifier la formation en traduction littéraire. On utilise de plus cette grille pour vérifier que le candidat à l'admission peut suivre la formation sans avoir l'impression d'être inférieur au niveau des textes littéraires proposés à traduire. La même grille sert à évaluer à la fin du programme les compétences acquises par l'apprenti traducteur en traduction littéraire.

### **2.5.2. La traduction audiovisuelle**

Quelle est la place de la traduction audiovisuelle par rapport aux deux grilles précédentes ? Nous pensons que cela dépend de la nature du texte à traduire. S'il s'agit d'une émission politique, économique, scientifique, juridique, sociale ou d'un discours appartenant à l'un de ces domaines, la traduction sera informative, car le contenu de tels textes est exprimé indépendamment de tout élément esthétique. Or, s'il s'agit d'un feuilleton, d'un film, d'une pièce de théâtre, d'un concert, etc., la traduction sera littéraire puisqu'il y a un élément esthétique à transférer à travers la traduction. Comme cela, les enseignants adoptent la première grille, non seulement pour planifier l'entraînement à la traduction audiovisuelle de textes informatifs, mais aussi pour évaluer, dans la phase de l'admission et à la fin de la formation, les compétences des apprenants dans ce domaine. De plus, les professeurs tirent profit de la seconde grille pour planifier la méthode de formation en traduction audiovisuelle de textes littéraires et pour vérifier les compétences des apprenants à ce propos, que ce soit dans la phase de l'admission ou à la fin de la formation. En revanche, il faut, en utilisant les grilles, tenir compte des contraintes dues au lien étroit entre les textes et les images (mettre un nombre restreint de caractères tout en préservant le sens dans le cas du sous-titrage, prendre en compte les mouvements de la bouche dans le cas du doublage...). Autrement dit, il est important d'entraîner les apprenants à respecter ces deux points

pendant qu'ils suivent la formation en la matière. Il faut d'ailleurs que ces deux points comptent dans l'évaluation faite que ce soit dans la phase de l'admission ou à la fin de la formation.

### **2.5.3. La recherche des connaissances *ad hoc***

Quel que soit le niveau de compétence que la formation cherche à offrir aux apprenants en traduction écrite (niveaux initiaux, traduction informative ou traduction littéraire), il faut soigner la recherche des connaissances linguistiques et thématiques. Il est utile d'entraîner les apprenants à consulter des sources non-humaines (dictionnaires, livres, presse, logiciels de traduction assistée par ordinateur, Internet...) pour chercher les informations linguistiques et thématiques qui leur manquent lors de la traduction. Il est par ailleurs nécessaire de les habituer à demander de telles informations auprès de sources humaines. Tout cela contribue à l'optimisation de leur formation et de leur travail dans l'avenir.

### **2.5.4. Le cahier des charges**

Il est important de sensibiliser les apprenants en traduction écrite (niveaux initiaux, traduction informative ou traduction littéraire) à la notion de cahier des charges. En leur demandant de traduire, on leur détermine certaines conditions (destinataires de la traduction, rectifier ou non les fautes du texte de départ, la mise en page du texte d'arrivée, niveau de langue dans le texte d'arrivée, les mots interdits en langue cible...).

Nous nous sommes basé en mettant ces points-ci sur le questionnaire que nous avons fait pour la traduction écrite. La moitié des douze traducteurs interrogés signalent en effet que le cahier des charges indique les destinataires du texte cible. Cinq autres traducteurs le nient, alors que le douzième n'a pas donné de réponse. Il est utile en conséquence que les cahiers des charges faits par le professeur portent fréquemment sur les lecteurs du texte d'arrivée. Cela s'applique aussi à la rectification ou la non-rectification des erreurs figurant dans l'original. La majorité des traducteurs interrogés (sept sur douze) affirment que

ce point fait partie des conditions fixées dans le cahier des charges. Quatre traducteurs le nient, tandis qu'un traducteur n'a pas marqué de réponse.

Par contre, trois traducteurs seulement mentionnent que le cahier des charges fixe des conditions liées à la mise en page du texte cible. Huit autres traducteurs répondent par la négative et un traducteur s'est abstenu de répondre. Trois traducteurs indiquent d'ailleurs que le cahier des charges détermine le niveau de langue dans la traduction. Les neuf autres traducteurs disent le contraire. Un seul traducteur estime en outre que le cahier des charges signale des mots interdits en langue cible, c'est-à-dire des mots à ne jamais mettre dans le texte d'arrivée. Les onze autres le nient. Or, cela ne signifie pas qu'il faut négliger les trois points que nous venons de citer (mise en page de la traduction, niveau de langue en texte cible, mots interdits en langue d'arrivée). Il est vrai qu'une minorité de traducteurs dit qu'ils figurent dans le cahier des charges. Mais, cela prouve que de tels cas existent sur le terrain, ce qui implique de les prendre en compte de temps en temps en formation de traducteurs pour préparer les apprenants à toutes les circonstances de leur travail dans l'avenir. Nous citerons certains exemples sur le cahier des charges en formation de traducteurs, dans la deuxième partie de la thèse où nous présenterons nos propositions pour l'application de notre cadre dans les trois programmes analysés (Lyon 2, DUTFA, Diplôme de Traduction).

### **2.5.5. Le facteur du temps en traduction écrite**

Nous avons consacré, dans le questionnaire fait sur la traduction écrite, un groupe de questions au temps dans ce domaine. Nous avons demandé aux douze traducteurs interrogés si les limites du temps avaient des conséquences négatives par rapport à la traduction écrite. Un traducteur a dit que cela arrivait toujours, trois traducteurs ont indiqué que cela arrivait dans la plupart des cas, deux traducteurs ont estimé que cela avait rarement lieu. Toutefois, deux traducteurs ont nié tout effet négatif dû aux limites du temps en traduction écrite. Quatre traducteurs se sont abstenus de répondre. De toute manière, la plupart des traducteurs qui ont répondu à cette question (six sur huit) ont signalé que les limites du temps avaient des

conséquences négatives en traduction écrite. Une bonne partie des professeurs enseignant dans les trois programmes qui seront analysés dans la partie II mettent en garde contre ce phénomène. A. O., traducteur algérien arabe-français-anglais, nous a souligné la gestion du temps en traduction. « *Un traducteur professionnel doit respecter les délais* », dit-il. Cela implique d'en tenir compte en formation de traducteurs.

Voilà pourquoi nous avons demandé aux six traducteurs mentionnés plus haut les meilleurs moyens permettant de contourner la pression du temps. Deux d'entre eux ont considéré que les bagages linguistique et culturel du traducteur l'aidaient « toujours » à limiter les conséquences négatives dues à la pression du temps. Les quatre autres ont plutôt indiqué que ces deux moyens étaient efficaces à ce propos dans la plupart des cas, et non pas toujours. De toute façon, que ce soit toujours ou dans la plupart des cas, tout le monde a mis l'accent sur l'importance des bagages linguistique et culturel par rapport à la réduction des effets négatifs du temps en traduction écrite. Il est par conséquent nécessaire en formation de traducteurs, que ce soit aux niveaux initiaux, en traduction informative ou en traduction littéraire, d'aider les apprentis traducteurs à enrichir leurs connaissances linguistiques et culturelles. Cela ne se passe pas seulement à travers les conseils donnés par l'enseignant lors de la correction des traductions faites par les apprenants. Mais, il y a également des exercices et matières complémentaires portant aussi bien sur le domaine linguistique que sur le domaine culturel. Nous expliquerons ce point en détail en indiquant la planification des programmes (p. 210-214) et le déroulement des cours (p. 223-225). Il est d'ailleurs utile de toujours souligner aux apprenants la nécessité d'accroître en permanence leurs bagages linguistique et culturel pour augmenter le rythme de leur travail tout en évitant le maximum d'erreurs dans leur future vie professionnelle.

D'autre part, nous avons demandé aux six traducteurs interrogés si la traduction automatique aidait à limiter les conséquences négatives dues à la pression du temps. Un seul traducteur a indiqué que cela arrivait dans la plupart des cas et un autre a estimé que cela avait lieu plutôt de temps en temps. Par contre, trois traducteurs ont dit que cela arrivait rarement et un autre a nié toute utilité de la traduction automatique face à la pression du temps. Autrement dit, la plupart des

réponses (quatre sur six) n'ont pas été en faveur de la traduction automatique. Vassilis Koutsivitis (Commission Européenne – Service de Traduction) considère pour sa part que rentabiliser la traduction automatique dans la totalité du circuit de la traduction exigerait de standardiser la rédaction ou d'admettre une traduction d'une mauvaise qualité mais à peine compréhensible. Or, Koutsivitis souligne que le premier choix altérerait une fonction capitale du langage humain et que le deuxième choix altérerait la fonction de la traduction sauf dans certains cas précis et limités. Voilà pourquoi il mentionne que le monde de la traduction professionnelle tend principalement à opter plutôt pour la traduction assistée par ordinateur (Koutsivitis, 1998, p. 153).

Effectivement, les six traducteurs interrogés dans notre enquête ont évoqué le rôle de la traduction assistée par ordinateur par rapport à la réduction des effets négatifs de la pression du temps. Trois d'entre eux ont estimé qu'elle était efficace à ce propos dans la plupart des cas, un d'eux a dit qu'elle l'était plutôt de temps en temps, les deux autres ont considéré qu'elle était rarement efficace à ce propos. En revanche, aucun d'eux n'a nié son efficacité concernant la limitation des mauvaises conséquences provoquées par la pression du temps. Ainsi, il est nécessaire de l'insérer en formation de traducteurs. Le tour d'horizon fait au chapitre I montre que certains programmes tiennent compte de ce point (ETI – Université de Genève, EII - Université de Mons, CUSB, ISAT, Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation – Université de Damas).

Il est donc important d'entraîner les étudiants à profiter des techniques de la traduction assistée par ordinateur. Citons-les :

1. le traitement de texte : intégrer des textes, des images, des graphiques, demander le nombre d'occurrences d'un terme, exécuter très vite des modifications globales, créer des modèles pour les documents répétitifs et des macros pour l'automatisation de certaines tâches ;
2. les bases de données : se référer à des dictionnaires, à des encyclopédies et à d'autres références sur CD-ROM ; se référer à des textes similaires ou connexes que ce soit en langue source ou en langue cible ;
3. les gestionnaires de bases de données : engranger et mettre en commun sa propre terminologie ;

4. Internet : faire des recherches linguistiques ou thématiques sur le Web, communiquer avec d'autres traducteurs ou des spécialistes partout dans le monde pour les consulter sur des questions liées à la traduction ;
5. les mémoires de traduction : charger une mémoire de traduction, lui demander la traduction des parties déjà traduites du texte source, vérifier et modifier si nécessaire la réponse offerte par une mémoire de traduction.

Nous soulignons l'importance d'habituer les apprenants à vérifier les réponses fournies par les bases de données et Internet et à les adapter au contexte du texte d'arrivée. Cela s'applique aussi aux réponses présentées par les mémoires de traduction. Selon Véronique Anne Sauron (ETI – Université de Genève), certains phénomènes liés à l'utilisation des mémoires de traduction seront susceptibles d'altérer la qualité de la traduction si le traducteur les gère mal. Sauron signale que la conception phrastique de ces logiciels provoque une approche microstructurée du texte sur le plan des syntagmes et de la phrase, et non pas une approche du texte dans sa globalité. Il y a d'ailleurs à l'écran des champs isolant la phrase à traduire et permettant d'insérer la traduction et de l'enregistrer dans le système. Or, ces champs empêchent le traducteur d'avoir une vue globale sur le texte. De ce fait, la traduction se fait phrase par phrase, ce qui réduit la cohérence du texte cible. Sauron affirme que se contenter de mettre les étudiants en garde contre ces phénomènes n'est pas suffisant. Selon elle, il vaut mieux les accompagner dans la traduction de textes à l'aide de mémoires de traduction et développer chez eux un réflexe mental de retour en arrière permanent pour qu'ils aient tout le temps à l'esprit la trame des textes de départ. Cela garantira par la suite la cohérence des textes d'arrivée. Sauron propose également une autre solution selon laquelle l'enseignant aide les étudiants à améliorer leurs compétences de révision. Il s'agit en effet d'habituer les apprenants à faire une relecture finale du texte cible loin de la mémoire de traduction. Cela ne permet pas seulement de développer leur capacité rédactionnelle, mais ils constatent aussi que le texte final présenté au donneur d'ouvrage et le texte qui se trouve dans la mémoire de traduction peuvent être différents vu les liens ou les éléments anaphoriques ajoutés à la traduction produite initialement à l'aide du logiciel.

Sauron évoque aussi un autre problème dû à l'emploi interactif d'une mémoire de traduction. Ce problème est lié à la fonction d'analyse et de pré-traduction



qui l'accompagne. Cette fonction consiste à faire une comparaison entre le texte source et la mémoire de traduction pour saisir les segments ou les mots pour lesquels il y a une traduction dans la mémoire. Ce processus est complété dans la plupart des cas par une phase de pré-traduction qui donne la possibilité d'insérer directement ces mots ou ces segments dans le texte cible. Ce dernier subit par conséquent un morcellement aléatoire brisant le continuum de la traduction et poussant le traducteur à utiliser de micro-stratégies afin de boucher les trous. Ce phénomène est fréquemment accentué à cause des donneurs d'ouvrage qui insistent pour que le traducteur accepte les équivalents parfaits dans la mémoire. Sauron signale que cela met en doute la qualité de la traduction finale et peut provoquer de graves conséquences s'il y a une erreur d'alignement. Voilà pourquoi Sauron conseille d'entraîner les étudiants à utiliser la fonction d'analyse et de pré-traduction. Selon elle, cela leur donne l'occasion dans un premier temps d'apprendre à employer la fonction de ressources documentaires propres à la mémoire de traduction. S'y basant, les apprenants s'entraînent à évaluer les solutions de traduction et à distinguer clairement entre autorité et antériorité des solutions suggérées. Certaines traductions ne revêtent en effet le statut de référence que parce qu'elles ont été insérées dans la mémoire sans que leur exactitude ou leur qualité intrinsèque ne soient vérifiées. Sauron ajoute que dans un deuxième temps l'apprenti traducteur doit réfléchir sur la notion de créativité ou plutôt de manque de créativité des traductions faites à l'aide des mémoires de traduction. Sauron s'explique par le fait qu'il y a une grande tentation d'admettre telle quelle la solution suggérée par la mémoire de traduction, « *parfois par facilité, souvent par humilité* », d'autant plus qu'il est difficile pour l'apprenant de questionner le domaine de spécialité et la langue où il s'exprime afin d'évaluer la traduction suggérée. Sauron estime qu'à partir de ce moment-là il faut se concentrer sur le questionnement systématique des solutions suggérées, y compris à l'intérieur de la mémoire, et sur la recherche de variantes externes à l'aide des outils documentaires mentionnés plus haut (Sauron, 2007, p. 219-222).

D'autre part, il est préférable, en formation à la traduction audiovisuelle, d'entraîner les étudiants à l'utilisation des logiciels de sous-titrage et de doublage qui servent à accélérer le travail. Un logiciel de sous-titrage permet en effet de fixer pour chaque sous-titre un point d'entrée (TC in) montrant le début du sous-titre et un point de sortie (TC out) montrant la fin du sous-titre. Ce procédé s'appelle le repérage.

Notons qu'il faut énormément de temps pour repérer un document. Wikipédia indique néanmoins que l'amélioration des logiciels de sous-titrage encourage de plus en plus les traducteurs à effectuer leur repérage eux-mêmes. Ils touchent en échange de ce travail technique une rémunération indépendante de celle qui leur est versée en échange de la traduction faite pour le sous-titrage (Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-titrage>). Joël Savidé (traducteur français) met en valeur l'informatisation du sous-titrage. Elle donne selon lui la possibilité de faire un repérage beaucoup plus précis et elle assouplit le travail du traducteur (Justamand, 2006, p. 68). Il y a aussi des logiciels de doublage qui servent à accélérer la détection (transformation des mouvements de la bouche en signes) et l'adaptation (mettre le texte cible en mots compte tenu des mouvements de la bouche). Il est donc important d'enseigner ces logiciels aux apprentis traducteurs, d'autant plus que ces deux démarches exigent énormément de temps (Wikipédia, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Cappella\\_\(doublage\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Cappella_(doublage))). Il se peut que l'on propose d'entraîner les étudiants à se servir de tels logiciels pour l'adaptation uniquement puisque leur travail dans l'avenir touchera à cette démarche en matière de doublage. Or, Wikipédia mentionne qu'il y a des fois où l'on demande au traducteur de faire lui-même la détection du document. Wikipédia indique que ce travail supplémentaire ne provoque pas forcément de perte de temps pour le traducteur, car il peut en faisant la détection établir un premier jet du texte d'arrivée (Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org/wiki/Doublage>). Thierry Le Nouvel dit à son tour que quelques studios mettent à la disposition du traducteur des logiciels afin qu'il fasse, en plus de la détection et de l'adaptation, la calligraphie (mise au propre du texte cible, qui s'apparente à un décalque) (Nouvel, 2007, p. 66-68). Cela implique d'habituer les apprenants à profiter de l'informatique pour effectuer également la calligraphie.

Nous signalons qu'il vaut mieux entraîner les étudiants à utiliser les techniques de la traduction assistée par ordinateur à chacun des niveaux de compétence de la traduction écrite. D'une part, ils prennent conscience de la spécificité liée à l'utilisation de ces techniques à chacun des niveaux de compétence en traduction écrite. D'autre part, cela leur donne l'occasion de s'entraîner davantage à profiter de la traduction assistée par ordinateur.

Notons qu'il est efficace d'expliquer aux apprentis traducteurs les techniques utilisées pour la traduction automatique : cela est susceptible de créer chez certains d'entre eux le désir de faire de la recherche dans ce domaine pour contribuer à son optimisation. Le tour d'horizon présenté au chapitre I cite certaines universités qui vont dans ce sens : ETI – Université de Genève, ISAT, Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation – Université de Damas.

## ***2.6. L'interprétation***

La troisième filière possible après l'acquisition des niveaux initiaux, c'est l'interprétation. Différents niveaux de compétence sont à distinguer à ce propos. Citons-les :

<b>Niveaux</b>	<b>Sigles</b>	<b>Descripteurs</b>
Initiation	II	Résumer oralement en langue (A) un texte simple, rédigé en langue (B ou C). L'apprenant fait le résumé sans consulter l'original (p. 173-176).
Consécutives	IC	Ecouter un discours oral tout en prenant des notes pour s'en servir en l'interprétant quand l'orateur aura fini de parler (p. 176-186).
Simultanée	IS	Interpréter un discours oral pendant que l'orateur s'exprime (p. 187-190).
Traduction à vue	ITV	Traduire oralement un texte écrit (p. 190-192).
Simultanée avec texte	IST	Interpréter en simultanée un discours lu tout en consultant la version écrite du texte source (p. 192-195).
Interprétation de liaison	IIL	Faire de l'interprétation pour assurer la communication entre des gens se parlant en différentes langues (p. 195-196).

### 2.6.1. Initiation

Comme le titre du premier niveau (II) l'indique, il s'agit d'une initiation à l'interprétation qui vise à entraîner les étudiants à bien percevoir les idées essentielles d'un texte écrit en langue (B ou C) et à le résumer clairement à l'oral en langue (A) sans s'y référer. Cela a différents avantages. Résumant le texte, les apprenants s'habituent à bien analyser le contenu d'un énoncé pour le comprendre. Le résumé étant oral, les étudiants apprennent à bien s'exprimer oralement, ce qui sera très nécessaire pour les prochaines étapes de la formation et pour leur vie professionnelle. Ne consultant pas le texte en le résumant, les apprenants augmentent leur capacité à mémoriser, ce qui les aidera beaucoup quand ils s'entraîneront à l'interprétation et quand ils la pratiqueront. M. N. K. (interprète syrien arabe-français) nous a en effet affirmé la grande importance de la mémorisation en interprétation, surtout en cas de discours relevant du domaine politique ou de domaines scientifiques.

Précisons ce que nous entendons par « langue (A) » et par « langue (B ou C) ». La langue (A) est cultivée. L'apprenti interprète y dispose d'un vocabulaire très riche, qu'il peut manier avec précision et aisance. Cependant, l'étudiant possède en langue B un vocabulaire moins riche. Il s'y exprime moins élégamment et il est susceptible d'y avoir une trace d'accent. Il risque même d'être moins capable de comprendre les nuances en langue B qu'en langue A. En langue C, l'apprenant est capable de s'exprimer de manière véhiculaire. Son vocabulaire y est moins riche et ses capacités de compréhension y sont moins importantes qu'en langue B.

Quelle est la nature d'un texte proposé dans un cours d'initiation à l'interprétation ? Un tel texte peut être lu en plus d'une minute et au maximum en cinq minutes. Pourquoi ? S'il est court (soit lu en une minute environ), sa mémorisation sera tellement facile que l'on risquera de le traduire mot à mot en le résumant à l'oral (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 21). M. N. K. nous a également souligné qu'en consécutive l'interprète risquait d'oublier certaines idées importantes quand la durée du discours dépassait les cinq minutes. Voilà pourquoi nous pensons que si le texte proposé en initiation à l'interprétation est trop long (c'est-à-dire lu en plus de cinq minutes), certaines idées essentielles risquent d'échapper aux étudiants ou au moins d'être ambiguës dans leur esprit pendant qu'ils résumant, d'autant

moins qu'ils ne prennent pas de notes et qu'ils n'ont pas le droit de se référer à l'original en le résumant. Or, leur proposer vers la fin de l'initiation à l'interprétation des textes dont chacun est lu en cinq minutes afin qu'ils les résumant sans les consulter leur facilitera la mémorisation totale de tels textes quand ils s'entraîneront à la consécutive. On estime en effet que l'étudiant maîtrise le savoir-faire en consécutive dès qu'il est capable de bien interpréter un passage de 5 minutes (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 76). Aider les apprenants à améliorer leur capacité de mémorisation nécessite évidemment d'augmenter progressivement la longueur des textes à résumer en initiation jusqu'à atteindre la limite des cinq minutes. Etant donné que l'un des buts de l'initiation est d'entraîner les étudiants à s'exprimer clairement à l'oral, il est préférable que les textes donnés dans cette phase soient en langue B ou C. Le résumé est par conséquent en langue A. Les lacunes que les apprenants ont en langues B et C sont en effet susceptibles de diminuer la clarté de leur expression ou même de les empêcher de s'exprimer. C'est le cas par exemple des étudiants dans le Diplôme de Traduction à Damas : en plus des problèmes de vocabulaire, de grammaire et de style, ils ne pratiquent guère l'oral en français (langue B), d'autant moins qu'ils n'ont jamais visité la France et que leurs échanges en français, que ce soit dans les cours ou ailleurs, ne suffisent jamais. Etant plus familiarisés avec la langue A surtout à l'oral, les apprenants disposent d'un large espace de manœuvre où ils ont la possibilité de s'exprimer clairement, malgré les problèmes qu'ils peuvent avoir en cette langue. Afin que l'on réduise autant que possible les problèmes de compréhension en langues B et C, les textes proposés doivent être simples, d'autant plus qu'il s'agit d'une phase initiant les étudiants à l'interprétation. Le professeur explique d'ailleurs les mots difficiles qui figureraient dans les textes.

Les apprenants qui ont l'arabe pour langue A auraient des difficultés à s'exprimer oralement en arabe standard, car ils ne l'utilisent pas dans leurs communications verbales quotidiennes : ils parlent à leurs interlocuteurs en arabe dialectal. Ils sont pourtant familiarisés avec l'arabe standard. Ils l'écoutent en effet dans les médias, dans les lieux de culte, dans les cérémonies officielles, etc. Ils l'utilisent en outre dans leurs prières, en lisant silencieusement ou à haute voix la presse écrite ou des livres, en prononçant des discours... Cela signifie

qu'il leur est beaucoup plus facile de s'exprimer à l'oral en arabe standard qu'en langues B et C, comme le cas des étudiants dans le Diplôme de Traduction à Damas. Voilà pourquoi nous soulignons la nécessité de les faire travailler à partir des langues B et C vers la langue A (l'arabe standard) dans cette phase initiale.

Il se peut qu'il y ait des cas exceptionnels. En L3 – Lyon 2 par exemple, le groupe est parfois hétérogène, c'est-à-dire que les apprenants n'ont pas une même langue A, comme en 2007-2008 où elle est l'arabe pour trois d'entre eux et l'anglais pour le quatrième. Etant donné que tous les étudiants maîtrisent le français aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, il vaut mieux leur proposer des textes en arabe qui conviennent au niveau général du groupe. Ainsi, ils parviendront plus facilement à comprendre et à s'exprimer clairement.

D'autre part, il faut que les sujets traités intéressent les étudiants pour les motiver et faciliter la compréhension à travers leurs connaissances mobilisées. Nous proposons à titre d'exemple le texte suivant qui peut être lu en deux minutes :

**« Vol AF447 : Gallois évoque une "convergence de différentes causes" »**

*Le président exécutif d'EADS Louis Gallois estime que le drame du vol AF447, qui s'est abîmé le 1er juin au large du Brésil avec 228 personnes à bord, est sans doute dû à "une convergence de différentes causes" plutôt qu'à une seule, même s'il est encore tôt pour se prononcer.*

*S'exprimant devant la presse ce week-end au Bourget, où s'ouvrira lundi le Salon international de l'aéronautique et de l'espace, M. Gallois a averti qu'on "ne va pas trouver les causes de cet accident rapidement parce qu'un accident comme celui-là a de multiples causes, il n'y a pas une seule cause".*

*Interrogé sur les diverses spéculations concernant le drame, M. Gallois a réclamé qu'on laisse travailler le Bureau d'enquête et analyse (BEA) de l'Aviation civile et ne "pas trop élaborer d'hypothèses qui affolent les gens ou les perturbent". Selon l'ancien PDG d'Airbus, il faut de la patience pour démêler "l'écheveau de causes".*

*Au cours des quatre dernières minutes connues du vol, l'Airbus A330-200 d'Air France a émis une série de 24 messages automatiques (ACARS) au service maintenance montrant notamment une avarie de la gouverne, des défaillances majeures du système électrique, des incohérences dans le relevé de la vitesse par*

*les sondes Pitot, l'arrêt du pilote automatique et une dépressurisation.*

*D'après Airbus, l'un des messages ACARS montre une modification de la pressurisation équivalente à une perte d'altitude de plus de 1.800 pieds (550m), sans pouvoir en donner une interprétation précise. Toutefois, des experts ont jugé qu'à la lumière de ces premiers indices, une dislocation partielle de l'appareil en plein air semblait probable. AP (Yahoo, <http://fr.news.yahoo.com>) »*

Nous expliquerons au troisième chapitre de la thèse (p. 325-331) nos propositions concernant le déroulement des cours dans cette phase initiative.

### **2.6.2. L'interprétation consécutive**

Ayant entraîné les apprentis interprètes à bien saisir les idées principales d'un texte écrit en langue (B ou C) et à les bien restituer oralement en langue (A) sans consulter l'original, on peut les enseigner à interpréter en consécutive, c'est-à-dire écouter un discours oral tout en prenant des notes pour s'en servir en l'interprétant lorsque l'orateur aura fini de parler. Différents niveaux de compétence sont à distinguer dans ce domaine :



<b>Niveaux</b>	<b>Sigles</b>	<b>Descripteurs</b>
Consécutives sans notes	IC1	Interpréter en consécutive sans prendre de notes un discours oral de deux minutes environ de la langue (B ou C) en langue A (p. 177-179).
Consécutives en langue (A) avec notes	IC2	Interpréter en consécutive un discours oral de cinq minutes en moyenne de la langue (B ou C) en langue (A) (p. 179-184).
Consécutives en langues (B ou C) avec notes	IC3	Interpréter en consécutive un discours oral de cinq minutes en moyenne de la langue (A) en langues (B) ou (C) (p. 184-186).

### *a. Consécutives sans notes*

La consécutive sans notes (IC1) est une phase transitoire dont le but est de faire faire aux apprenants des efforts concentrés sur le sens d'un discours purement oral, et non pas écrit et lu par un orateur. Au lieu de proposer des discours authentiques qui ont été prononcés par des hommes de politique, des savants, etc., il est préférable dans cette étape que le professeur s'en charge. Cela permet en effet de dédramatiser ce type de discours aux yeux des apprentis interprètes. Nous soulignons que les discours du professeur doivent être oraux, et non pas des lectures faites d'un texte déjà écrit. Il faut en effet entraîner les apprenants à interpréter le type de discours qu'ils traiteront dans leur vie pratique. L'interprétation d'un discours déjà écrit relève d'ailleurs de la traduction à vue ou de la simultanée avec texte pour lesquelles il y a des cours

d'entraînement spéciaux (Oléron et Nanpon, Seleskovitch cités par Fathya Hassan, 2009, p. 160-161). Or, le but du cours que nous étudions est la consécutive. Il se peut que l'on suggère de faire de la traduction à vue une initiation à l'interprétation en formation d'interprètes. Mais, les étudiants disposent de l'original en traduction à vue, ce qui les prive de s'entraîner à la mémorisation qui doit être l'un des objectifs d'une bonne initiation.

Comme dans le cas de la phase précédente, il faut que les sujets traités intéressent les étudiants afin de les motiver et de faciliter la compréhension à travers leurs connaissances mobilisées. Il vaut mieux que la durée de chaque discours soit plus d'une minute pour éviter aux apprenants l'interprétation mot à mot. Nous croyons par contre qu'elle ne doit pas trop dépasser les deux minutes, pour ne pas surcharger la mémoire des apprenants, d'autant moins qu'ils ne prennent pas encore de notes et qu'ils ne disposent d'aucun aide-mémoire. Il est préférable que la langue des discours soit B ou C pour épargner aux apprenants les problèmes de l'expression orale autant que possible. Etant donné qu'il s'agit de la première étape dans la formation à la consécutive, il est nécessaire que le niveau des discours soit simple. Autrement dit, la structure des phrases est claire, le nombre des termes est petit et les idées s'enchaînent logiquement. Cela a plusieurs avantages. D'un côté, on tient compte du principe de la difficulté croissante qui permet aux apprenants de bien assimiler leurs acquis. D'un autre côté, proposer de simples discours à cette première étape de l'entraînement à la consécutive dédramatise cette dernière aux yeux des apprentis interprètes et les encourage par conséquent à faire beaucoup d'efforts lors des prochaines étapes de la formation dans ce domaine. Nous avons préparé comme exemple le discours oral suivant où les trois points « ... » indiquent un bref arrêt entre les différents segments :

*« Vu la nouvelle politique menée par les Etats-Unis... et surtout les positions du président Obama... vis-à-vis de la Syrie... vis-à-vis de l'Irak... vis-à-vis du processus de paix... et vu l'initiative turque qui a fait bouger les choses en 2008... après des années de blocage... et l'engagement français au processus de paix... la Syrie se dit prête... à relancer les négociations de paix directes avec Israël... tout en tenant aux résolutions du Conseil de sécurité... 242 et 338... et tout en soulignant son engagement... en faveur du peuple palestinien... et tout en appelant à respecter... son droit d'avoir un Etat indépendant... avec Jérusalem pour capitale... »*

*En outre... la Syrie affirme à nouveau... son droit à récupérer tout le plateau du Golan occupé... jusqu'aux lignes du 4 juin 1967... ».*

Ce texte comporte évidemment les caractéristiques d'un discours oral : les arrêts fréquents ; la répétition de plusieurs mots (« *vu* », « *vis-à-vis* »...). Il peut être prononcé en une minute dix secondes. La structure de ses segments est simple. Prenons comme exemple le segment suivant : « *Vu la nouvelle politique menée par les Etats-Unis* ». Il est formé d'une préposition « *Vu* », d'un article défini « *la* », de deux adjectifs qualificatifs - « *nouvelle* », « *menée* » - caractérisant le nom commun « *politique* », d'une préposition « *par* » suivie par l'article défini « *les* » et par le nom propre « *Etats-Unis* ». Le sens exprimé par une telle structure est facile à comprendre. Cela est également le cas du segment suivant : « *la Syrie se dit prête* ». Il est en effet fait d'un sujet « *la Syrie* », d'un complément d'objet direct « *se* », d'un verbe « *dit* » et d'un attribut du complément d'objet direct « *prête* ». D'autre part, il n'y a pas beaucoup de termes liés au domaine politique dans le discours. Il n'y en a que 12 dans un texte qui compte 126 mots. Citons les termes : « *politique* », « *positions* », « *président* », « *processus de paix* », « *initiative* », «  *négociations de paix directes* », « *résolutions* », « *Conseil de sécurité* », « *Etat* », « *capitale* », « *occupé* », « *lignes* ». Les idées du discours sont bien ordonnées. On cite certaines données positives (nouvelle politique américaine au Proche-Orient, initiative turque en 2008, engagement français au processus de paix) avant d'annoncer l'initiative syrienne qui en est issue, dont l'orateur parle en détail (reprenre les négociations de paix directes avec Israël, s'attacher aux résolutions du Conseil de sécurité, mettre en évidence le soutien syrien au peuple palestinien, réaffirmer le droit de la Syrie à récupérer la totalité du Golan jusqu'aux lignes du 4 juin 1967). Au vu de ce qui précède, le texte marqué plus haut convient au niveau des discours à proposer à l'étape intitulée « consécutive sans notes ». Cette phase transitoire dure un ou deux cours au maximum, selon le besoin du groupe.

### ***b. Consécutive en langue (A) avec notes***

Il est ensuite possible de passer à la consécutive avec notes où le travail ne porte plus seulement sur la compréhension du sens, mais aussi sur la prise de

notes qui nécessite un soin particulier. Nous expliquerons largement ce point au troisième chapitre de la thèse (p. 336-343). Les critères de choix pour les discours diffèrent de ceux de la phase précédente. Les discours proposés doivent en effet être authentiques pour deux raisons. La première est de mettre les étudiants autant que possible dans des circonstances proches de celles où ils travailleront dans l'avenir. La seconde est de les entraîner à suivre différentes manières de présentation de discours, les orateurs ne le faisant pas pareillement. Tout cela implique l'utilisation d'un magnétophone, d'une télévision ou d'un magnétoscope. Or, il y a le problème de trouver des enregistrements. Si l'on n'arrive pas à en acheter soit aux Nations Unies soit à un autre établissement faute de moyens, le professeur peut lui-même faire des enregistrements soit en assistant à des réunions ou à des conférences, soit en les suivant à la radio ou à la télévision. Il est possible même de télécharger des discours depuis Internet (soit sous forme audio soit sous forme audiovisuelle) et d'utiliser l'ordinateur avec un rétroprojecteur pour les passer dans les cours. Il faut en tout cas veiller sur la qualité du son et de l'image. Sinon, les étudiants se trouveront face à des passages ambigus, ce qui les empêchera de bien s'entraîner. Rappelons que les discours ne doivent pas être lus : cela relève de la traduction à vue ou de la simultanée avec texte, et non pas de la consécutive.

Il vaut mieux par ailleurs que les discours soient en langue B ou C, tant que les cours de perfectionnement en ces deux langues – dont nous donnerons un exemple au chapitre V (p. 560-570) – n'ont pas encore permis aux apprenants d'arriver à un niveau où ils peuvent s'en servir correctement à l'oral. Ce point-ci est basique en formation d'interprètes. R. T., interprète algérien arabe-français, nous l'a souligné en disant :

*« Il faut distinguer entre interprétariat et traduction. Pour l'interprétariat, les compétences nécessaires sont la maîtrise parfaite des deux langues. Comme cela se fait directement avec les personnes, on n'a pas le droit de dire : " je ne connais pas". Ce n'est pas comme la traduction écrite où l'on a le temps de voir un dictionnaire, de consulter des archives. L'interprétariat demande la maîtrise parfaite des deux langues et beaucoup de concentration pour écouter l'autre sans rien oublier et essayer de reproduire en temps réel. »*

D'autre part, quand le savoir-faire aura été bien établi chez les apprenants en consécutive vers la langue A, il sera possible de les entraîner à interpréter des discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional et des discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions. Cela permettra aux apprentis interprètes de connaître certaines différences entre les usages généraux et les usages régionaux d'une langue, que ce soit concernant la prononciation ou concernant le vocabulaire. Prenons la langue française comme exemple. La voyelle nasale [ã] diffère, en français parlé au Canada, du [ã] français et se rapproche beaucoup plus de l'articulation du [à] français antérieur, mais sans atteindre l'avancement et l'élévation de la langue que ce son nécessite (Gendron, 1966, p. 103). Le mot « *baccalauréat* » désigne chez les Canadiens des études universitaires de premier cycle ou le diplôme qui les sanctionne. Or, « *baccalauréat* » signifie chez les Français soit un grade décerné après des examens ayant eu lieu à la fin des études secondaires, soit ces examens eux-mêmes, soit un grade qui était autrefois fourni aux étudiants en droit ayant passé avec succès les deux premiers examens en vue de la licence (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 204). Le verbe « *crocher* » veut dire, dans une ou plusieurs régions en Suisse, « *accrocher* », « *fixer solidement* » : on dit par exemple « *crocher un vêtement* », c'est-à-dire « *l'attacher* ». Ce verbe peut être utilisé sans complément, dans la (les) même(s) région(s) en Suisse, pour donner un sens figuré : « *crocher à son travail* », soit « *s'y attacher* ». Or, ce verbe est, dans le monde francophone généralement, un terme de marine, qui signifie soit « *saisir avec un croc, un crochet* » - « *crocher un palan* » -, soit « *se fixer, tenir* » - « *l'ancre croche* » -, soit « *saisir fortement en serrant, agripper* » : « *je croche les mains sur le plat-bord* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 588).

Il y a bien entendu beaucoup d'autres exemples sur de telles différences. Qu'elles touchent à la prononciation ou au vocabulaire, elles pourront créer des problèmes de compréhension chez les apprentis interprètes s'ils ne les connaissent pas. Notons qu'à ce stade-là on leur fera interpréter également des discours qui comportent des tournures bizarres ou fautives, dues au fait que les orateurs s'expriment dans leur langue étrangère. Néanmoins, proposer ces trois derniers types de discours avant que les étudiants ne maîtrisent les techniques de

la consécutive risque de leur susciter des problèmes de compréhension qui les priveraient de bien interpréter et par conséquent de se former comme il faut.

D'autre part, le discours doit avoir une autonomie interne pour être compris par les apprentis interprètes. Sinon, l'exercice n'aboutira pas. Il faut de plus que le sujet dont le discours relève ait fréquemment un caractère international. Selon l'enquête que nous avons faite auprès de neuf interprètes, trois parmi eux indiquent que les discours à interpréter en consécutive ont un caractère international dans la plupart des cas. Quatre interprètes disent que les discours revêtent un caractère international plutôt dans la moitié des cas. Un interprète estime toutefois que cela arrive rarement. Le dernier interprète s'est abstenu de répondre. Bref, sept interprètes sur neuf signalent que les discours en consécutive ont fréquemment un caractère international, d'où la nécessité d'en tenir compte en formation d'interprètes tout en proposant de temps en temps des discours revêtant un caractère local. Les discours proposés ne doivent pas cependant se limiter au domaine politique. Selon les interprètes interrogés, on interprète également en consécutive des discours relevant de tous les autres domaines (économie, sociologie, médecine, technologie...). Il ne faut pas par ailleurs se limiter aux sujets concernant la région d'où les apprenants sont originaires (le monde arabe pour les Arabes, l'Europe pour les Français, etc.). Il vaut mieux les entraîner aussi à interpréter des discours qui touchent à d'autres régions du monde : la plupart des interprètes interrogés (huit sur neuf) signalent qu'une telle situation est possible dans la vie pratique.

Au fur et à mesure de l'avancement des cours, la difficulté des discours (construction de phrases, nombre de termes spécialisés, etc.) et leur longueur augmentent de façon à assurer aux apprentis interprètes une acquisition logique du savoir-faire en la matière. Comme le cas en initiation à l'interprétation et en consécutive sans notes, il est préférable que les discours soient prononcés en plus d'une minute afin d'éviter aux étudiants l'interprétation mot à mot. Il vaut mieux toutefois que la longueur des discours ne dépasse pas les 10 minutes. Comme nous l'avons déjà signalé, on considère normalement que l'apprenant maîtrise le savoir-faire en consécutive dès qu'il est en mesure de donner une bonne interprétation d'un passage de 5 minutes (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 76).

Cela signifie que dépasser cette durée n'aura pour intérêt qu'habituer les étudiants à traiter de plus longs discours. Voilà pourquoi nous proposons la durée des 10 minutes comme limite : cela permet de créer un équilibre entre la longueur des passages et la variété des sujets qui donne l'occasion d'enrichir les acquis des étudiants (s'entraîner à suivre différentes façons de prononciation, à interpréter dans différents domaines...). Notons que nous avons demandé aux interprètes interrogés si la durée des discours en consécutive pouvait atteindre les dix minutes. La majorité (quatre sur neuf) l'a confirmé, trois l'ont nié, deux n'ont pas répondu. L'enseignant peut, vers la fin du programme, proposer quelques discours prononcés en 15-20 minutes afin de faire faire aux étudiants des épreuves d'endurance. Les discours en consécutive peuvent, selon notre enquête, atteindre de telles durées. Cinq interprètes ont affirmé que la durée des discours en consécutive pouvait être de 15 minutes, trois l'ont nié, un n'a pas répondu. Quatre interprètes ont d'ailleurs signalé que la durée des discours en consécutive pouvait atteindre les 20 minutes, quatre autres l'ont nié, un n'a pas répondu.

Nous citons à titre d'exemple un passage qui peut être donné à des apprenants ayant l'arabe pour langue A et le français pour langue B, comme le cas du Diplôme de Traduction à Damas. Le passage qui dure 2 minutes 6 secondes est extrait d'une interview faite avec Rashid Khalidi, professeur d'origine palestinienne à l'Université de Columbia. Diffusée par Radio Orient le 7 juin 2009, l'interview porte sur le discours où Barack Obama s'était adressé au monde musulman depuis le Caire en juin 2009. Nous rappelons que les trois points « ... » indiquent un bref arrêt fait par l'orateur. Nous signalons par ailleurs que les quelques fautes de grammaire qui figurent dans le passage ont été commises par les orateurs. Nous les avons gardées pour tenir à la fidélité de la transcription, d'autant plus qu'il faut entraîner les étudiants à de tels cas : la formation doit être autant que possible proche de la réalité.

*« Présentatrice : Barack Obama dans ce discours n'a fait que... réitérer ses positions déjà exprimées à plusieurs occasions... notamment lors de sa visite en Turquie... Aucune annonce inédite donc durant ce discours... Mais tout de même... ce symbole il a parlé... à un milliard et demi de Musulmans depuis Le Caire... Alors pensez-vous que la symbolique puisse avoir un impact... »*

puisse être le déclencheur peut-être d'un processus d'apaisement ?...

*Khalidi : je crois que oui... je crois que comme... symbole... d'une nouvelle page dans les relations entre... les Etats-Unis et le monde musulman... ce discours c'est un bon commencement... parce que c'est difficile à comprendre la profondeur de la haine qui a excité la politique de Georges Bush... dans le monde musulman et surtout dans le monde arabe... et... il a fallu un tel... sursaut... pour le président... Obama pour renoncer enfin à cette... je ne veux pas dire haine... renoncer à la mésentente entre les Musulmans généralement et les Arabes surtout et... les Etats-Unis...*

*Présentatrice : oui vous pensez qu'il a pris la mesure... du... sentiment d'humiliation comme on dit dans la communauté musulmane ?...*

*Khalidi : je crois que oui... Je crois que ses références au Coran... que ses louanges pour... l'histoire... oui que... ont été bien reçus... Bien sûr... beaucoup de gens... ont constaté l'effet qui... comme je vous avais dit... il n'y avait pas beaucoup de nouveau... comme politique... comme ligne... d'ère... d'une nouvelle politique il n'a pas beaucoup dit sur l'Irak ni sur l'Afghanistan... et il n'a pas beaucoup dit même sur la Palestine... bien qu'il a bien évoqué la question de la démocratie qui concerne beaucoup de gens dans le monde arabe surtout...*

*Présentatrice : alors on va en reparler... Le numéro deux d'Al-Qaïda mais aussi... les Frères musulmans égyptiens ont dénoncé une opération de relations publiques... On peut dire que... pour une fois ils ont raison la question ça serait... n'est-ce plus une opération de communication ?...*

*Khalidi : oui c'était une opération de communication pour quelqu'un qui est un bon communicateur... Il a je crois réussi en ce qu'il voulait faire... C'était d'apaiser les esprits... Mais... pour vraiment songer à l'attitude des surtout des Arabes qui sont très sceptiques envers les Etats-Unis en ce qui concerne... la démocratie c'est-à-dire l'appui... des Etats-Unis aux régimes autoritaires... dans le monde arabe... et... la question de la Palestine... il faudra... des changements... je dois dire de la politique et sur la terre... c'est-à-dire... ça ne suffit pas de... dire que les Israéliens doivent cesser la construction des colonies... il faut qu'il y a des mesures concrètes pour qu'on... qu'on commence à croire que ça c'est plus qu'une opération de communication...» (Radio Orient, <http://www.radioorient.com>).*

### **c. Consécutive en langues B ou C avec notes**

Lorsque le cours de perfectionnement linguistique - que nous avons déjà mentionné et dont nous donnerons un exemple au chapitre V de la thèse



(p. 560-570) – permet aux étudiants d'atteindre un niveau où ils peuvent s'exprimer correctement en langues B et C non seulement à l'écrit mais à l'oral aussi, on commence à les faire travailler vers ces deux langues. Il n'est pas nécessaire de reprendre les exercices d'initiation et de consécutive sans notes : les principes fondamentaux existent déjà dans l'esprit des apprentis interprètes. Le choix des discours et la progression sont les mêmes que pour la consécutive en langue A. Nous citons comme exemple un discours qui peut être proposé à des apprenants dont la langue A est l'arabe et la langue B le français, comme ceux du Diplôme de Traduction à Damas. Il s'agit d'un passage télévisé de 2 minutes 11 secondes, extrait d'un discours improvisé en arabe standard par le président Hafez Al-Assad pendant l'inauguration du barrage de l'Euphrate le 20/7/1976. Il s'exprime dans cet extrait sur la guerre civile au Liban, 50 jours après le début de l'entrée des troupes syriennes dans le pays du cèdre.

« اتصل بي... وزير الخارجية وقال... اتصلوا معاً بالهاتف... من قِمة عَرَمون... قِمة عَرَمون... أنا لا أعرف بيروت جيداً لكن حسب ما... أصبحت الصورة في ذهني... مكان... فيه دار للمفتي... يجتمع هناك المفتي والإمام ورؤساء الوزارات و... بعض الشخصيات الإسلامية الأخرى... وبعض رؤساء الأحزاب منهم كمال جنبلاط... اتصلوا بوزير الخارجية ورجوه... أن يطلب إلي أن أتصل بالرئيس سليمان فرنجية... لكي يوقف القتال لأن الأمر سيء جداً... وقلت لوزير الخارجية لن أتصل... عليهم أن يصنموا... وبعد أقل من ربع ساعة اتصل بي مرة ثانية... وقال كرروا الاتصال وهم بحالة سيئة جداً... وقد سقطت بعض الأحياء... و مسلحو الكتائب... يجتاحون المنازل... ويتساقط أمامهم كل شيء... وقلت له... لن أتصل و عليهم أن يصمدوا... عندما كنت أقول هذا القول أيتها الإخوة... ليس من قبيل التردد أو من قبيل... عدم الرغبة في بذل الجهد... وإنما كنت أستغرب... مثل هذه الطلبات... لأنني كنت أعرف... ونحن الذين نعرف بطبيعة الحال... أن لدى المقاومة والأحزاب الوطنية من السلاح والذخائر... ما لا يملكه جيش لبنان بكامله... وليس الكتائب والأحرار فقط... »  
(Youtube, <http://www.youtube.com>)

Lorsque le savoir-faire est assimilé par les apprenants, il est nécessaire de les entraîner à interpréter des discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional et des discours où il y a des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions. Nous en donnerons plusieurs exemples en faisant nos suggestions pour l'application de notre cadre de référence dans les cours d'interprétation dans le Diplôme de Traduction à Damas (p. 351-357). Tous les interprètes interrogés dans notre enquête soulignent que les discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional sont susceptibles de créer un facteur psychologique gênant le travail de l'interprète en consécutive. Un seul interprète indique que ce facteur se produit chaque fois qu'il y a de tels orateurs, alors que les huit autres estiment que la production de ce facteur dépend des orateurs qui ont un tel

accent. Tous les interprètes interrogés affirment d'ailleurs que les discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions risquent de gêner le travail de l'interprète en consécutive. Deux interprètes disent que cet effet négatif naît chaque fois qu'il y a de tels discours, tandis que les sept autres considèrent que la naissance de cet effet dépend plutôt des mots ou des emplois régionaux utilisés.

L'enseignant peut également à ce stade de la formation passer des discours prononcés par des orateurs étrangers qui s'expriment mal en langue A des apprentis interprètes. Ainsi, ces derniers ne seront gênés, dans leur vie pratique, ni par l'accent ni par les erreurs de langue qui marqueront le discours de tels orateurs. Tous les interprètes à qui nous nous sommes adressé confirment que l'accent des orateurs qui parlent mal en leur langue B ou C gêne le travail des interprètes en consécutive. Un indique que cela se produit chaque fois qu'il y a un tel cas, tandis que huit disent que cela dépend plutôt de l'accent de tels orateurs. Les neuf interprètes interrogés assurent de plus que les erreurs de langue commises par les orateurs qui s'expriment mal en leur langue B ou C ont des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en consécutive. Selon trois interprètes, cela se passe chaque fois qu'il y a de telles erreurs, alors que les six autres disent que cela dépend des erreurs commises.

D'autre part, nous conseillons qu'une partie des exercices de consécutive avec notes, que ce soit en langue A, B ou C, soit faite, non pas à haute voix, mais à voix basse : chaque étudiant effectue des interprétations à voix basse pour le professeur et il fait d'autres interprétations à voix basse pour le professeur et un autre apprenant. Ainsi, il s'entraîne à faire de l'interprétation dite « chuchotée » ou « de contact » :

*« L'interprétation chuchotée est une interprétation simultanée ou consécutive effectuée à voix basse pour une ou deux personnes au lieu de l'être à haute voix pour l'ensemble du public d'une salle. En effet, sauf à multiplier les interprètes, le chuchotage ne peut convenir que pour des publics extrêmement restreints. » (Faire-Traduire, <http://www.faire-traduire.net>)*

Lorsqu'une telle interprétation est écoutée par deux personnes en classe, il faut que l'enseignant soit l'une d'elles pour pouvoir l'évaluer.

### 2.6.3. Au-delà de la consécutive

Fournir aux apprentis interprètes les compétences nécessaires à la consécutive (IC) les habitue à se distancier des formes de l'original en l'interprétant. Pourquoi ? Ils font l'interprétation après que l'orateur a fini son allocution, ce qui diminue l'influence des structures de l'original. Ainsi, les apprentis interprètes deviennent prêts à acquérir des compétences de niveaux plus élevés. Ils peuvent en effet s'entraîner à la simultanée (IS), c'est-à-dire interpréter un discours oral pendant que l'orateur s'exprime. Ce type d'interprétation exige évidemment beaucoup plus de concentration que la consécutive, non seulement pour que l'interprète puisse suivre l'orateur tout en interprétant, mais aussi afin qu'il résiste aux éventuelles interférences linguistiques dues à la présence parallèle de deux systèmes linguistiques : la langue source et la langue cible. Or, habitués dès la phase de la consécutive à interpréter sans se laisser influencer par les structures de la langue de départ, les étudiants arrivent plus facilement à éviter les interférences linguistiques en s'entraînant à la simultanée. Cela leur épargne bien entendu énormément d'efforts et les aide à acquérir plus vite les compétences en la matière.

Comme dans le cas de la consécutive avec notes, les discours à interpréter en simultanée sont authentiques : cela met les apprenants dans des circonstances proches de celles de leur futur travail et leur donne la possibilité de suivre différentes manières de prononciation de discours. Il faut en outre veiller sur la qualité du son et de l'image pour assurer un meilleur entraînement aux étudiants. Il est par ailleurs préférable que les apprentis interprètes fassent une partie des exercices en cabine pour s'entraîner à utiliser le matériel qui s'y trouve et s'habituer à faire de la simultanée dans de telles conditions. Nous conseillons cependant que chaque apprenant fasse l'autre partie des exercices en dehors de la cabine, et plus précisément en chuchotant tantôt à l'enseignant tantôt à l'enseignant et à un autre étudiant : cela habitue les apprentis interprètes à d'autres conditions en simultanée, qui font partie de l'interprétation dite « chuchotée » ou « de contact ». Les discours proposés, que ce soit pour l'interprétation en cabine ou pour l'interprétation chuchotée, peuvent être à interpréter de la langue B ou C en langue A. Il est également possible qu'ils

soient à interpréter de la langue A en langue B ou C. Pourquoi ? Les cours de perfectionnement fournis en langues B et C parallèlement aux cours de consécutive (p. 560-570) ne servent pas seulement à combler les lacunes des apprenants en ces langues, mais ils les préparent aussi à s'entraîner à faire de la consécutive en langues B et C. Les apprentis interprètes deviennent par conséquent censés résister à l'influence de la langue A en faisant de la consécutive vers les langues B et C. Ainsi, ils sont prêts à suivre une formation en simultanée en ces deux langues.

En revanche, pour ne pas gêner l'acquisition du savoir-faire, il vaut mieux attendre qu'il soit bien établi chez les apprentis interprètes avant de leur proposer des discours prononcés par des orateurs ayant un accent, faisant des emplois régionaux ou s'exprimant mal en leur langue étrangère. Il est vrai que les apprentis interprètes se sont entraînés en consécutive à interpréter de tels discours. Mais, leur contact le plus grand est généralement avec les langues A, B et C standard. Cela veut dire qu'aborder des usages linguistiques qu'ils n'entendent pas fréquemment risquera de les presser psychologiquement et par conséquent de diminuer l'efficacité de la formation, si c'est fait avant qu'ils n'appréhendent la simultanée. Notons que tous les interprètes répondant à notre questionnaire affirment que les types de discours que nous venons d'évoquer sont susceptibles de provoquer des conséquences négatives en simultanée. Huit interprètes signalent que les discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional créent, de temps en temps, un facteur gênant le travail de l'interprète en simultanée. Le neuvième estime que cela arrive chaque fois qu'il y a de tels orateurs. Sept interprètes considèrent que les discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions produisent, de temps en temps, un obstacle qui gêne le travail de l'interprète en simultanée. Mais deux autres interprètes disent que cela se passe chaque fois qu'il y a de tels discours. Huit interprètes mentionnent que l'accent des orateurs qui s'expriment mal en leur langue B ou C gêne, de temps en temps, le travail des interprètes en simultanée. Le neuvième interprète estime que cela a lieu chaque fois qu'il y a de tels orateurs. Sept interprètes assurent que les erreurs de langue commises par les orateurs qui s'expriment mal en leur langue B ou C ont, de temps en temps, des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en simultanée. Les

deux autres interprètes signalent que cela se produit plutôt chaque fois qu'il y a de telles erreurs.

Comme dans le cas de la consécutive, les discours doivent disposer d'une autonomie interne et relever de différents domaines. Les interprètes interrogés dans notre enquête indiquent en effet que les discours interprétés en simultanée appartiennent à tous les domaines (politique, économie, sociologie, médecine, technologie...). D'autre part, deux interprètes seulement disent que les discours interprétés en simultanée sont toujours internationaux. Deux autres interprètes disent par contre qu'ils revêtent un caractère international dans la plupart des cas, alors que cinq interprètes disent que les discours ont un caractère international plutôt dans la moitié des cas. Ainsi, il est préférable que les discours proposés aux apprentis interprètes en simultanée soient tantôt internationaux tantôt locaux. Notons que tous les interprètes interrogés affirment qu'il est possible en simultanée d'être confronté à des sujets concernant d'autres régions du monde que celle dont l'interprète est originaire. Voilà pourquoi les discours proposés aux apprenants doivent toucher à différentes régions du monde.

Garantir une acquisition logique du savoir-faire en la matière nécessite par ailleurs d'accroître progressivement la difficulté des discours (structure des phrases, nombre de termes spécialisés, etc.) et leur longueur. On commence par des discours prononcés en une minute quelques secondes environ pour éviter l'interprétation mot à mot. On continue après jusqu'à atteindre le seuil des dix minutes, ce qui permet de réaliser un équilibre entre la longueur des passages et la variété des orateurs, c'est-à-dire les façons de s'exprimer. La plupart des interprètes interrogés dans notre enquête (sept sur neuf) confirment que la durée des discours à interpréter en simultanée peut atteindre les 10 minutes. Un le nie et le neuvième n'a pas répondu. Il est possible vers la fin du programme de proposer quelques discours prononcés en 15-20 minutes pour faire faire aux étudiants des épreuves d'endurance. La majorité des interprètes interrogés (six sur neuf) signalent que les discours interprétés en simultanée peuvent atteindre de telles durées. Un seul interprète le nie et un autre n'a fourni aucune réponse. Le neuvième interprète ne nous a pas indiqué si les discours en simultanée pouvaient être de 15 minutes ou non. Mais, il a dit qu'ils ne pouvaient pas

atteindre les 20 minutes. Nous soulignons que les passages proposés aux apprenants sont oraux, et non pas lus. Or, il y a deux autres niveaux de compétence concernant les discours écrits : la traduction à vue (ITV) et la simultanée avec texte (IST).

La traduction à vue (ITV) consiste à traduire oralement un texte écrit. Il n'est pas nécessaire pour les apprentis interprètes de se former à la simultanée avant de suivre une formation en traduction à vue. Comme la consécutive les entraîne à dissocier les structures des langues source et cible, ils peuvent passer à la traduction à vue sans faire préalablement de simultanée. Les textes proposés dans les cours doivent bien entendu être authentiques et autonomes. Ils possèdent tantôt un caractère international, tantôt un caractère local. Il n'y a en effet que deux interprètes indiquant que les textes à traduire à vue ont toujours un caractère international. Un troisième interprète dit au contraire qu'aucun texte traduit à vue ne revêt un caractère international. Les six autres interprètes signalent que cela dépend des circonstances. Quatre d'entre eux disent que les textes traduits à vue sont internationaux dans la moitié des cas. Un interprète considère qu'ils le sont plutôt dans la plupart des cas. Le sixième mentionne qu'ils sont rarement internationaux. D'autre part, huit interprètes affirment la possibilité d'être confrontés en traduction à vue à des sujets concernant d'autres régions du monde que celle dont ils sont originaires. Un seul interprète le nie. Il vaut mieux donc que les textes proposés en formation d'interprètes touchent à différentes régions du monde. Il est également préférable qu'ils relèvent de différents domaines (politique, sciences, etc.), conformément à ce qui se passe sur le terrain : tous les interprètes interrogés le confirment.

Les textes distribués aux étudiants peuvent être à traduire soit de la langue B ou C en langue A, soit de la langue A en langue B ou C. Or, il faut attendre que le savoir-faire soit bien assimilé par les apprenants avant de leur proposer des textes comprenant des usages régionaux ou des tournures bizarres ou fautives dues au fait que les auteurs s'expriment en leur langue étrangère. Tous les interprètes à qui nous nous sommes adressés soulignent que les textes comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions sont susceptibles de produire un obstacle gênant le travail de l'interprète en traduction

à vue. Deux interprètes indiquent que cela a lieu chaque fois qu'il y a de tels textes, alors que sept interprètes pensent que cela dépend des mots ou des emplois régionaux choisis. Tous les interprètes interrogés signalent en outre que les erreurs de langue commises par les auteurs étrangers qui écrivent mal en leur langue B ou C sont susceptibles de provoquer des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en traduction à vue. Un interprète dit que cela se passe chaque fois qu'il y a de telles erreurs, tandis que huit interprètes considèrent que cela dépend des erreurs commises.

Comme dans le cas de la consécutive et de la simultanée, il y a ici une progression touchant à la structure des textes et à leur longueur. On commence par des textes écrits avec un langage simple et clair. Au fur et à mesure de l'avancement dans la formation, la construction des phrases devient plus complexe et le nombre des termes augmente. Les textes peuvent être au début lus en une minute quelques secondes. Cette longueur s'accroît progressivement jusqu'au seuil des dix minutes. Quelques textes plus longs (15-20 minutes) peuvent être proposés vers la fin de la formation en tant qu'épreuves d'endurance. Les textes à traduire à vue peuvent être de telles longueurs, selon les réponses données à notre questionnaire. Huit interprètes mentionnent en effet que des textes à traduire à vue peuvent être lus en 10 minutes. Le neuvième s'est abstenu de répondre. Six interprètes signalent de plus que des textes à traduire à vue peuvent être lus en 15 minutes. Un le nie et deux n'ont pas répondu. Trois interprètes indiquent d'ailleurs que des textes à traduire à vue peuvent être lus en 20 minutes. Trois autres le nient et trois interprètes n'ont offert aucune réponse. Nous mettons en exergue un passage qui peut être lu en 2 minutes 14 secondes. Il est extrait d'un discours prononcé le 1<sup>er</sup> avril 2010 par Bruno Le Maire, ministre français de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche, de la Ruralité et de l'Aménagement du territoire, à la clôture du 64<sup>ème</sup> Congrès de la FNSEA à Auxerre en France. Nous le citons tel qu'il figure sur le site qui s'appelle VIE PUBLIQUE Au cœur du débat public :

« Messieurs les Ministres, Cher Henri de RAINCOURT, Cher Jean-Pierre SOISSON,  
Monsieur le Président de la FNSEA,  
Cher Jean-Michel, Monsieur le Président des JA, Cher William VILLENEUVE,  
Je suis heureux de vous retrouver aujourd'hui pour la clôture du 64<sup>ème</sup> Congrès de la FNSEA.  
Je sais que vos travaux ont été riches et constructifs. Je compte sur vous pour me transmettre vos propositions et pour que nous puissions poursuivre notre travail en commun.  
La FNSEA est le 1<sup>er</sup> des syndicats agricoles. Cela lui donne une responsabilité particulière dans la crise actuelle que traverse le monde agricole. Une responsabilité que vous avez su exercer. Je veux donc saluer l'attitude courageuse que vous avez eue dans ces moments difficiles.  
Je prends un seul exemple : la crise du lait. Vous avez signé et défendu l'accord du 3 juin dernier. Vous avez eu des discussions entre vous à ce sujet. Mais à tous ceux qui vous critiquent, je voudrais poser les questions suivantes : où en serions-nous sans cet accord ? Quel prix aurait été payé aux producteurs de lait durant l'année 2009 ? Les producteurs français ont-ils été mieux ou moins bien payés que leurs homologues européens ? La vérité est qu'ils ont été mieux payés en 2009. La vérité est que nous avons connu deux augmentations successives des prix du lait pour les deux premiers trimestres de 2010 parce que nous avons l'accord du 3 juin comme référence.  
Je ne connais pas d'autre attitude que la responsabilité pour obtenir des résultats positifs au service des intérêts dont vous avez la charge.  
Au moment où je vous parle, nous sommes encore dans une crise agricole qui remet en cause 30 ans de certitudes en Europe. Je vous le dis simplement : rien ne pourra plus être comme avant. Je mesure la détresse des paysans français tous les jours. Depuis des mois, je les rencontre dans leurs fermes, dans leurs exploitations, je les écoute et je les entends. Je vois des paysans de 50 ou 60 ans obligés d'emprunter pour couvrir leurs dettes. Je vois des jeunes de 20 ou 30 ans qui s'interrogent sur leur choix et hésitent à s'installer. Je vois des femmes d'agriculteurs contraintes de travailler deux fois plus pour combler le manque à gagner. Je vois les drames personnels que vivent des centaines de familles, touchées par la crise ou la tempête Xynthia. Dans toutes les campagnes de France, le doute et le désarroi se sont installés. » (VIE PUBLIQUE Au cœur du débat public, <http://discours.vie-publique.fr/notices>)

La simultanée avec texte (IST) consiste bien entendu à interpréter un discours écrit tout en le consultant pendant que l'orateur le lit. Il est donc utile que les apprentis interprètes acquièrent les compétences liées à la traduction à vue (ITV) et à la simultanée (IS) avant de recevoir les compétences liées à la simultanée avec texte (IST). La traduction à vue les habitue en effet à traduire oralement un texte écrit, alors que la simultanée les entraîne à la compréhension



et à la restitution simultanées du sens d'un discours. Cela signifie qu'ils font ainsi 80% du chemin pour arriver à maîtriser la simultanée avec texte. Il ne leur reste que de s'habituer à la rapidité de la lecture faite par l'orateur, qui dépasse celle de sa prononciation en simultanée (IS) où le discours est oral contrairement à la simultanée avec texte où le discours est écrit. Il faut toutefois souligner aux étudiants que, vu le débit rapide de l'orateur, il est nécessaire de donner la primauté au sens au lieu de chercher à fournir en langue cible une forme qui correspond exactement à celle du texte source. Seleskovitch et Lederer commentent en effet la simultanée avec texte comme suit :

*« Imposée aux interprètes, et acceptée par eux, la traduction de textes à la vitesse imposée par la lecture qu'en donne un tiers serait un exercice impossible si l'on entendait par "traduction" la restitution exacte, prête pour l'impression, des sens d'un texte dans le respect du registre de la langue de départ et des contraintes grammaticales et stylistiques de la langue d'arrivée. Traduire au rythme de 2 minutes la page de 250 mots signifierait traduire en une journée de travail un ouvrage de 180 pages. En admettant qu'il y parvienne, celui qui effectuerait ce tour de force ne serait certainement pas fier du résultat.*

*N'étant pas une vraie traduction, la simultanée avec texte n'est pas non plus une interprétation au plein sens du mot. L'exercice est assez différent de l'interprétation simultanée de discours prononcés spontanément [...] Les interprètes traduisent des textes qu'ils entendent et qu'ils ont en même temps sous les yeux. Les méthodes de stricte séparation des langues qui leur ont été inculquées pour la simultanée libre sont contrariées par la présence matérielle des signes graphiques sur le papier ; la tentation du transcodage étant encore plus grande que dans la simultanée libre, les interférences se multiplient.*

*Cependant, la lecture de textes au micro étant très répandue dans les réunions avec interprétation, l'enseignement de la simultanée avec texte doit être assuré afin de donner une certaine utilité à un exercice qui risque sinon de pousser au psittacisme intégral et donc en fin de compte de rendre l'interprétation inutile. » (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 204)*

Il vaut mieux augmenter progressivement la difficulté et la longueur des discours (d'une minute quelques secondes jusqu'aux dix minutes). Il est d'ailleurs préférable d'attendre l'établissement du savoir-faire chez les étudiants avant de leur faire interpréter des discours où il y a des usages régionaux, prononcés avec des accents régionaux ou écrits et prononcés par des orateurs s'exprimant mal en leur langue étrangère. Sept, parmi les interprètes à qui nous avons donné notre questionnaire, affirment en effet que les discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional peuvent créer un facteur gênant le travail de l'interprète en simultanée

avec texte. Deux interprètes le nient. L'un des sept interprètes évoqués plus haut estime qu'un tel phénomène existe chaque fois qu'il y a un orateur ayant un accent régional, alors que les six autres indiquent que cela dépend de l'orateur s'exprimant avec un tel accent. Huit interprètes soulignent par ailleurs que les discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions sont susceptibles de produire un obstacle qui gêne le travail de l'interprète en simultanée avec texte. Un seul interprète le nie. Deux, parmi les huit interprètes qui l'affirment, disent que ce phénomène se produit chaque fois qu'il y a de tels discours, tandis que les six autres croient que cela dépend du discours où il y a de tels mots ou de tels emplois. Sept interprètes mentionnent de plus que l'accent et les erreurs de langue commises par les orateurs qui s'expriment mal en leur langue B ou C risquent de gêner le travail des interprètes en simultanée avec texte. Deux interprètes ne sont pas d'accord. L'un d'entre les sept interprètes indiqués plus haut pense que ces risques existent chaque fois qu'il y a de tels orateurs, contrairement aux six autres interprètes selon lesquels ces risques dépendent de l'accent et des erreurs commises.

Il est possible dès le début de la formation de proposer des textes à interpréter de la langue A en langue B ou C, comme il est possible que les textes soient à interpréter de la langue B ou C en langue A. Les textes doivent être authentiques et autonomes. Ils revêtent tantôt un caractère international, tantôt un caractère local, conformément à ce qui a lieu sur le terrain. Il n'y a que deux, parmi les interprètes interrogés, qui disent que les discours interprétés en simultanée avec texte sont toujours internationaux. Or, les sept autres considèrent que cela dépend des circonstances : quatre interprètes signalent que les discours à interpréter en simultanée avec texte sont dans la moitié des cas internationaux, alors qu'ils le sont plutôt dans la plupart des cas selon trois autres interprètes. D'autre part, tous les interprètes interrogés affirment la possibilité d'être confrontés en simultanée avec texte à des sujets qui touchent à d'autres régions du monde que celle dont ils sont originaires. Ainsi, il est nécessaire que les discours proposés dans les cours de simultanée avec texte concernent différentes régions du monde. Ils doivent également porter sur des domaines variés (économie, politique, médecine, société, sciences...) : tous les interprètes interrogés confirment ce point. Comme dans le cas de la simultanée, nous conseillons qu'une partie des exercices

en simultanée avec texte soit faite hors cabine afin que les étudiants s'entraînent à l'interprétation dite chuchotée. Les neuf interprètes à qui nous nous sommes adressé assurent en effet qu'il y a en simultanée avec texte des cas où l'interprète s'exprime en chuchotant à une ou deux personnes au lieu de parler en cabine.

L'interprétation de liaison (IIL) consiste à interpréter les propos de deux personnes ou de deux groupes présents et se parlant dans un même endroit. Cela nécessite d'avoir une très grande habileté pour pouvoir rapidement bien comprendre et bien réexprimer les propos des interlocuteurs, d'autant plus que le travail de l'interprète dans un tel cas est au moins dans deux sens (B-A et A-B) si la langue C n'entre pas en jeu. Voilà pourquoi nous croyons que maîtriser les compétences liées à la simultanée (IS) offre aux apprenants une expérience qui leur facilite l'entraînement à l'interprétation de liaison. La simultanée les habitue en effet à la rapidité de la compréhension et de la réexpression d'un discours oral. Les étudiants peuvent en profiter, d'autant plus que le rythme du travail en interprétation de liaison est moins rapide qu'en simultanée : ils doivent attendre la fin de chaque segment prononcé avant d'interpréter dans le premier cas, alors qu'il faut interpréter parallèlement à l'orateur dans le deuxième cas. Les apprenants prennent d'ailleurs l'habitude, dans les cours de simultanée, d'interpréter des discours de la langue B ou C en langue A et d'interpréter d'autres discours dans le(s) sens inverse(s). Il leur reste donc de s'entraîner à travailler dans plusieurs sens lors d'une même discussion en interprétation de liaison. Or, est-il possible d'enseigner celle-ci en classe ? Est-il possible dans chaque cours de créer l'ambiance d'une conférence, d'un colloque ou d'une réunion en invitant des gens spécialisés dans des domaines quelconques, dont les uns parlent en langue A sans comprendre la langue B et les autres parlent en langue B sans comprendre la langue A ? Certains pourraient proposer de réaliser un montage pour des enregistrements faits de réunions afin de supprimer les restitutions prononcées par les interprètes. Ce sera néanmoins peu naturel : les réactions des intervenants dans les enregistrements dépendent de ce que leur propre interprète leur dit, mais les restitutions de ce dernier ne correspondent pas nécessairement à celles des apprenants. Nous avons fait nos propres recherches pour voir comment on forme à l'interprétation de liaison que ce soit en France ou ailleurs, mais nous n'avons obtenu aucune réponse. L'idéal à notre avis est de

faire faire aux étudiants un stage dans une entreprise. Le programme aide les apprenants à trouver une entreprise pour y faire le stage. Le programme dispense parallèlement des matières complémentaires ayant pour but d'offrir aux apprenants des connaissances théoriques en interprétation, des connaissances linguistiques liées aux langues utilisées en stage, des informations thématiques concernant les sujets dont relèvent les discussions à interpréter en stage. Nous expliquerons plus en détail ces cours complémentaires aux pages 211-214. Nous soulignons qu'acquérir préalablement les compétences liées à la simultanée (IS) facilite l'entraînement aux apprentis interprètes.

Il reste à signaler qu'en offrant aux apprenants chacun des niveaux de compétence en interprétation, il est nécessaire de les habituer à enrichir leurs connaissances aussi bien sur le plan culturel que sur le plan linguistique. Cela les aide à mieux comprendre les textes à résumer ou les discours à interpréter et à mieux faire les résumés ou les interprétations. Ainsi, ils avancent plus vite, ce qui donne l'occasion d'accroître les exercices et d'améliorer par la suite la formation. Nous en citerons des exemples dans la deuxième partie de la thèse (p. 343-344 et p. 349-351).

#### **2.6.4. Compétences complexes ou croisées**

Nous remarquons que les compétences en interprétation correspondent largement au concept de compétences complexes ou croisées proposé pour l'enseignement des langues par Dichy. L'initiation à l'interprétation nécessite à la fois la compréhension écrite et l'expression orale. La consécutive implique la compréhension orale, l'expression écrite (prise de notes), la compréhension écrite (déchiffrer les notes) et l'expression orale. La simultanée et l'interprétation de liaison exigent la compréhension orale et l'expression orale. En traduction à vue, la compréhension écrite et l'expression orale sont nécessaires. Ces deux dernières s'ajoutent à la compréhension orale en simultanée avec texte. Un rapport de quasi simultanéité existe entre les différentes compétences mises en œuvre dans chaque type d'interprétation. Voilà pourquoi nous estimons qu'elles sont croisées ou qu'elles représentent des éléments d'une même compétence complexe. Nous

soulignerons en expliquant la planification des programmes et le déroulement des cours les méthodes permettant d'aider les apprenants à perfectionner ces compétences et à bien profiter de leur proximité chronologique pour assurer une interprétation de bonne qualité.

Notons que Joseph Dichy introduit en didactique des langues le concept de compétences complexes ou croisées. Il donne comme exemple l'écriture sous dictée : il y a une activité de compréhension orale suivie à intervalles suffisamment brefs – pour éviter de saturer la mémoire à court terme – d'une activité d'expression écrite. Dichy signale que la compréhension orale et l'expression écrite sont sollicitées ici partiellement, d'où l'impression d'une activité mécanique. Il cite également l'exemple de la reformulation par écrit d'un texte entendu. Il fait la distinction entre les deux exemples. Le texte entendu puis écrit demeure le même dans le premier cas, tandis que le texte entendu subit des transformations relevant globalement de la reformulation dans le second cas. Autrement dit, les deux textes sont voisins par le sens. Dichy distingue onze compétences complexes dont six sont utilisées dans des activités langagières où il y a une similitude entre les textes oral et écrit : répétition (compréhension orale, expression orale), suivre des yeux une lecture oralisée (compréhension orale, compréhension écrite), écriture sous dictée (compréhension orale, expression écrite), lecture oralisée (compréhension orale, expression orale), oraliser en écrivant une copie (expression orale, expression écrite)/(compréhension écrite, expression écrite). Les cinq autres compétences complexes sont liées à des activités langagières où le texte oral est transformé en un texte écrit de sens voisin : reformulation orale d'un texte oral (compréhension orale, expression orale), écouter un texte en lisant la reformulation (compréhension orale, compréhension écrite), lire un texte en écoutant la reformulation (compréhension écrite, compréhension orale), reformulation écrite d'un texte oral (compréhension orale, expression écrite), reformulation orale d'un texte écrit (compréhension écrite, expression orale), reformulation écrite d'un texte écrit (compréhension écrite, expression écrite) (Dichy, 1990, p. 82-83).

## **2.7. Récapitulation**

Nous avons fait ci-dessus une présentation progressive des différents niveaux de compétence à fournir en formation de traducteurs. Il y a au début deux niveaux initiaux, qui offrent aux apprenants les premiers éléments en traduction. Le niveau I1 consiste en effet à traduire des expressions familières, quotidiennes, très simples, visant à satisfaire des besoins concrets. Les étudiants qui disposent de ce niveau sont également censés traduire des phrases isolées concernant des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Les apprentis traducteurs qui maîtrisent le niveau I2 peuvent traduire un texte rédigé dans un langage standard et très clair ; parlant de choses familières à l'école, dans le travail, dans les loisirs, de situations rencontrées en voyage, d'un événement, d'une expérience, d'un rêve ; décrivant un espoir ou un but ; exposant brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée.

Ayant acquis les niveaux initiaux, les apprenants ont le choix entre trois filières : la traduction informative, la traduction littéraire ou l'interprétation. La traduction informative comprend trois niveaux de compétence progressifs. Conformément au niveau TI1, les étudiants sont capables de traduire des textes spécialisés, rédigés dans un langage clair et simple. Le niveau TI2 consiste à traduire des textes spécialisés, écrits dans un langage marqué par une certaine complexité. Les apprentis traducteurs qui possèdent le niveau TI3 sont censés traduire des textes spécialisés, caractérisés par la complexité de leur structure.

La traduction littéraire comprend également trois niveaux de compétence progressifs. Les étudiants qui disposent du niveau TL1 sont en mesure de traduire des textes littéraires rédigés dans un style simple et clair. Conformément au niveau TL2, les apprenants peuvent traduire des textes qui comprennent des images reflétant une grande sensibilité littéraire, mais exprimées dans un style simple ou assez complexe. Les apprentis traducteurs qui maîtrisent le niveau TL3 sont censés traduire des textes écrits dans un style littéraire très complexe.

La troisième filière possible après l'initiation à la traduction est l'interprétation. Elle comprend six niveaux de compétence. Le premier est l'initiation à

l'interprétation (II). Il s'agit de résumer oralement en langue (A) un texte simple, rédigé en langue (B ou C). Les étudiants font le résumé sans consulter l'original. Cela les prépare à suivre une formation en consécutive (IC) qui consiste à écouter un discours oral tout en prenant des notes pour s'en servir en l'interprétant quand l'orateur aura fini de parler. Maîtriser la consécutive facilite aux apprentis interprètes l'entraînement à faire de la simultanée (IS) ou de la traduction à vue (ITV). La première consiste à interpréter un discours oral pendant que l'orateur s'exprime, alors que la deuxième est de traduire oralement un texte écrit. Maîtriser ces deux niveaux de compétence (simultanée et traduction à vue) rend les étudiants plus capables de s'entraîner à la simultanée avec texte (IST) qui signifie l'interprétation en simultanée d'un discours lu tout en consultant la version écrite du texte source. Apprendre la simultanée facilite aux apprentis interprètes l'acquisition du savoir-faire lié à l'interprétation de liaison (IIL). Celle-ci veut dire faire de l'interprétation pour assurer la communication entre des gens se parlant en différentes langues.

Nous allons présenter ci-dessous un tableau récapitulatif pour fournir une vue d'ensemble de tous les niveaux de compétence distingués dans notre cadre de référence :

**Tableau récapitulatif des descripteurs**

Niveaux	Sigles	Descripteurs
Initial – niveau 1	I1	L'apprenti traducteur peut traduire des expressions familières, quotidiennes, très simples, visant à satisfaire des besoins concrets. Il peut également traduire des phrases isolées concernant des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) (p. 144-146).
Initial – niveau 2	I2	L'apprenti traducteur peut traduire un texte rédigé dans un langage standard et très clair ; parlant de choses familières à l'école, dans le travail, dans les loisirs, de situations rencontrées en voyage, d'un événement, d'une expérience, d'un rêve ; décrivant un espoir ou un but ; exposant brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée (p. 146-147).
Traduction informative – niveau 1	TI1	L'apprenti traducteur peut traduire des textes



		spécialisés, rédigés dans un langage clair et simple (p. 148-151).
Traduction informative – niveau 2	TI2	L'apprenti traducteur peut traduire des textes spécialisés, écrits dans un langage marqué par une certaine complexité (p. 151-153).
Traduction informative – niveau 3	TI3	L'apprenti traducteur peut traduire des textes spécialisés, caractérisés par la complexité de leur structure (p. 153-156).
Traduction littéraire – niveau 1	TL1	L'apprenti traducteur peut traduire des textes littéraires rédigés dans un style simple et clair (p. 157-158).
Traduction littéraire – niveau 2	TL2	L'apprenti traducteur peut traduire des textes qui comprennent des images reflétant une grande sensibilité littéraire, mais exprimées dans un style simple ou assez complexe (p. 158-160).
Traduction littéraire – niveau 3	TL3	L'apprenti traducteur peut traduire des textes écrits dans un style littéraire très complexe (p. 160-162).
Initiation à l'interprétation	II	Résumer oralement en langue (A) un texte simple,

		rédigé en langue (B ou C). L'apprenant fait le résumé sans consulter l'original (p. 173-176).
Consécutives	IC	Ecouter un discours oral tout en prenant des notes pour s'en servir en l'interprétant quand l'orateur aura fini de parler (p. 176-186).
Simultanée	IS	Interpréter un discours oral pendant que l'orateur s'exprime (p. 187-190).
Traduction à vue	ITV	Traduire oralement un texte écrit (p. 190-192).
Simultanée avec texte	IST	Interpréter en simultanée un discours lu tout en consultant la version écrite du texte source (p. 192-195).
Interprétation de liaison	IIL	Faire de l'interprétation pour assurer la communication entre des gens se parlant en différentes langues (p. 195-196).

## **2.8. Cadre de référence et planification de programmes**

Comment tirer profit du cadre de référence proposé plus haut en planifiant un programme de formation de traducteurs ? Plusieurs pas sont à prendre à ce propos. Lesquels ?

### **2.8.1. Se situer par rapport aux autres programmes**

Il faut tout d'abord déterminer la place du programme par rapport aux autres programmes en la matière aux niveaux local et mondial. Les planificateurs doivent en effet voir les buts des autres programmes dans le pays concerné. Ils étudient en outre le niveau des traducteurs/interprètes qui ont été formés par ces programmes, ce qui a deux avantages. Le premier est de vérifier que les programmes concernés arrivent à leurs buts. Le deuxième est de déterminer à quel point ces traducteurs/interprètes répondent au besoin du marché local. Analyser les buts des programmes assurés dans le reste du monde et le niveau des traducteurs/interprètes qu'ils forment permet de voir d'un côté à quel point ces programmes réussissent et d'un autre côté l'apport de leurs anciens apprenants sur le marché mondial. Un traducteur ou un interprète peuvent néanmoins travailler sur le marché sans avoir forcément suivi une formation en la matière. Cela implique d'évaluer la production et le travail de tels traducteurs/interprètes sur les plans local et mondial. Il faut voir de même le nombre des traducteurs/interprètes et le volume de leur travail pour déterminer à quel point ils couvrent les besoins des marchés local et mondial. Il ne faut pas se limiter à des combinaisons linguistiques quelconques en traitant les points que nous venons de citer, mais il vaut mieux le faire pour toutes les combinaisons linguistiques, aussi bien sur l'échelle locale que sur l'échelle mondiale. Cela offre aux planificateurs une conception claire de la situation de la formation des traducteurs/interprètes et de la traduction/l'interprétation dans le pays concerné et dans le monde. Ils parviennent ainsi à concevoir la manière qui leur permettra de compléter les efforts faits dans les autres programmes et d'aider par conséquent à répondre aux besoins des marchés local et mondial. Comment ?

Les planificateurs choisissent les combinaisons linguistiques en tenant compte des critères suivants :

1. leur importance pour les marchés local et mondial
2. le nombre et la qualité des traducteurs/interprètes qui travaillent dans ces combinaisons linguistiques aux niveaux local et mondial
3. le nombre des traducteurs/interprètes issus annuellement des autres programmes concernés par ces combinaisons linguistiques

4. la qualité de l'enseignement dispensé par ces programmes localement et mondialement.

Choisir des combinaisons linguistiques qui ne revêtent pas une grande importance pour les marchés localement et/ou mondialement ne devra pas être exclu, si les planificateurs veulent donner un élan à la traduction/l'interprétation dans les langues concernées. Cela contribuera en effet à enrichir les cultures correspondantes à travers la traduction des textes publiés dans ces langues. Cela favorisera de plus les rencontres entre les locuteurs parlant les langues concernées, puisqu'il y aura eu des interprètes assurant la communication orale. Il vaut mieux en revanche donner la primauté aux combinaisons linguistiques les plus importantes pour les marchés local et mondial afin d'éviter un grave déficit retardant le progrès humain et le développement durable. Selon quel critère est évaluée l'importance d'une combinaison linguistique quelconque pour un marché, que ce soit sur le plan local ou sur le plan mondial ? Toute communication culturelle entre les civilisations est importante. Or, le degré de cette importance diffère selon les relations qui existent entre une civilisation et chacune des autres. Plus cette importance est grande, plus la traduction/l'interprétation dans la combinaison linguistique concernée est importante.

S'il y a sur les marchés suffisamment de traducteurs/interprètes dans une combinaison linguistique quelconque, il faudra voir si la qualité de leur travail est suffisante ou non. En cas de réponse positive, il sera préférable d'opter pour une autre combinaison linguistique : sinon, le programme n'aura pas une grande utilité. Or, s'il y a assez de traducteurs/interprètes dont le travail n'est pas de la qualité voulue, il faudra opter pour cette combinaison linguistique afin d'offrir aux marchés des traducteurs/interprètes bien formés et d'améliorer par la suite la qualité des traductions/interprétations faites selon cette combinaison. Mais, afin que ce choix réponde le mieux possible au besoin des marchés, il faudra le faire en donnant la primauté à la filière (traduction informative, traduction littéraire, interprétation) où il est le plus nécessaire de renforcer la formation des traducteurs/interprètes. Si la nécessité est la même pour toutes les filières, il vaudra mieux que les planificateurs donnent la primauté à celles en quoi ils sont plus expérimentés, car cela garantira plus de succès pour leur plan.

Voir le nombre des traducteurs/interprètes issus chaque année des autres programmes dans les combinaisons linguistiques permet aux planificateurs de fixer le nombre des apprenants qu'ils devront fournir aux marchés chaque année. Ainsi, leur programme contribuera à compléter les efforts quantitatifs faits par leurs confrères sans dépasser le besoin des marchés. Les planificateurs ne sont pas pourtant censés concevoir le programme de façon à combler à cent pour cent la lacune quantitative sur les marchés : d'une part, le nombre des apprenants dépendra également de la capacité de l'établissement à les recevoir ; d'autre part, moins il y aura des apprenants dans les cours, plus la formation sera efficace.

Etudier la qualité de l'enseignement assuré par les autres programmes en traduction/interprétation dans les combinaisons linguistiques permet aux planificateurs d'en profiter. Ils adopteront les idées fructueuses tout en évitant les erreurs déjà commises par les autres. Les planificateurs doivent en conséquence analyser profondément les autres programmes afin d'en distinguer les avantages et les défauts. Il ne suffit pas toutefois d'imiter les bonnes méthodes suivies ailleurs. Les planificateurs les enrichissent aussi par leurs propres idées pour optimiser la formation des traducteurs/interprètes et la qualité de leur travail par la suite. L'optimisation de cette formation nécessite également de choisir le(s) niveau(x) de compétence à fournir aux apprenants de manière à compléter le rôle des autres programmes. Sinon, le programme ne sera pas d'une grande utilité. Notons tout de même que le nombre des niveaux à enseigner dépend aussi du budget consacré à la formation : plus le budget est grand, plus il y aura des niveaux de compétence à offrir aux apprenants.

Les planificateurs doivent donner la primauté au marché local en traitant chacun des quatre points expliqués plus haut. Sinon, il y aura un chaos : certains marchés profiteront des programmes assurés dans leurs pays respectifs et des programmes assurés dans d'autres pays, tandis que d'autres marchés ne profiteront pas suffisamment des programmes dispensés dans leur propre pays. Le marché mondial doit pourtant être pris en compte lors de la planification d'un programme. Ce dernier contribuera ainsi à combler le déficit dans les autres pays.

## 2.8.2. Déterminer les matières

Ayant situé le programme pour choisir les combinaisons linguistiques et fixer le nombre des apprenants et le(s) niveau(x) de compétence à leur fournir, les planificateurs déterminent les matières qu'il faudra enseigner. Nous en distinguons dans ce cadre deux types : les matières de traduction/interprétation et les matières complémentaires.

### *a. Les matières de traduction/interprétation*

Les matières de traduction/interprétation consistent à proposer aux apprenants des textes/discours à traduire/interpréter conformément au(x) niveau(x) visé(s) par la formation. Il est préférable de consacrer à chaque discipline une matière quand il s'agit de la traduction informative, de la traduction littéraire ou de l'interprétation. Prenons comme exemple un programme de traduction informative. Consacrer une matière à la traduction politique, une deuxième à la traduction économique, une troisième à la traduction juridique, une quatrième à la traduction scientifique, etc. permet de traiter dans chacune d'elles les problèmes liés à chacun de ces types de traductions. C'est pareil quand il s'agit d'un programme de traduction littéraire : consacrer une matière à la traduction poétique, une deuxième à la traduction théâtrale, une troisième à la traduction des romans... donne la possibilité de se concentrer sur la spécificité de chacune d'elles. Même quand il s'agit de l'interprétation, destiner une matière à l'interprétation dans le domaine politique, une deuxième à l'interprétation dans le domaine juridique, une troisième à l'interprétation dans le domaine économique, une quatrième à l'interprétation dans les colloques littéraires, etc. a pour intérêt d'attirer l'attention des apprentis interprètes sur les détails en liaison avec l'interprétation dans chacun de ces domaines. Le traducteur A. O. nous a affirmé l'importance de consacrer une matière à chaque domaine en disant :

*« S'il s'agit de la formation des traducteurs dans plusieurs domaines, il faut diviser selon la spécialité (traduction juridique, traduction économique, traduction littéraire, etc.). »*

On doit cependant éviter de surcharger le programme lorsque l'on crée ces matières. Autrement dit, les planificateurs réalisent un équilibre entre le nombre des

matières et l'importance de chacune d'elles par rapport au programme. Une formation donnant la primauté à la traduction informative propose plusieurs modules dans cette filière alors qu'elle consacre à chacune des autres filières un ou deux modules. Sinon, le volume horaire de chaque module sera insuffisant. Epuisés, les apprenants n'arriveront pas à assimiler le programme.

Après avoir déterminé les matières de traduction/interprétation, il faut planifier chacune d'elles. Comment ? Les planificateurs choisissent pour chaque module les textes/discours à proposer aux apprenants. Ces textes/discours doivent évidemment correspondre au niveau de compétence qu'il faut offrir aux étudiants. Or, pour que cela soit logique, il est préférable d'enchaîner les textes/discours dans le sens de la difficulté croissante. Une question peut être posée à ce propos : comment les organiser de façon progressive alors qu'ils correspondent à un même niveau de compétence ? Nous avons déjà signalé, concernant les cours d'interprétation, qu'à chaque niveau de compétence la durée des discours devait augmenter parallèlement à la difficulté de leur structure. Les textes proposés dans les cours de traduction écrite ne peuvent pas être tous à un même degré de difficulté même quand ils relèvent d'un même niveau de compétence. Voilà pourquoi il est nécessaire de les enchaîner progressivement, ce qui facilitera l'apprentissage aux étudiants. Nous allons mettre en exergue deux textes correspondant au niveau TI3, mais n'étant pas à un même degré de difficulté. Commençons par le texte le moins difficile :

**« BP consacrera 20 milliards de dollars au dédommagement des victimes**

*Par Dépêche le 16/06/2010 – 16:47*

*Le groupe pétrolier BP a accepté de placer sur un compte bloqué la somme de 20 milliards de dollars en vue de dédommager les victimes de la marée noire du golfe du Mexique, a révélé Barack Obama à l'issue d'un entretien avec les responsables de BP.*

*AFP – Le président Barack Obama a obtenu mercredi que les dirigeants de BP, convoqués à la Maison Blanche, acceptent de mettre 20 milliards de dollars de côté pour indemniser les victimes de la marée noire qui ne cesse de s'étendre au large des côtes américaines.*

*"Je suis heureux d'annoncer que BP est d'accord pour mettre 20 milliards de dollars de côté afin de satisfaire les demandes de dédommagements à la suite de cette pollution", a déclaré M. Obama à l'issue d'une visite de plus de quatre heures des*

responsables de la société pétrolière britannique au siège de la présidence.

*"Ces 20 milliards de dollars vont permettre que les demandes d'indemnisations des habitants et des entreprises soient honorées. Et ce n'est pas un plafond. Les gens du golfe (du Mexique) ont ma parole. BP remplira ses obligations à leur égard", a affirmé le président, qualifiant la réunion de "constructive".*

*BP a en outre accepté de mettre en place un fonds de 100 millions de dollars en faveur des ouvriers du secteur du pétrole licenciés à la suite de la marée noire, a indiqué le président. » (France 24, <http://www.france24.com/fr>)*

Passons au texte le plus difficile :

**« Loi n° 66-457 du 2 juillet 1966 relative à l'installation d'antennes réceptrices de radiodiffusion – Version consolidée**

[...]

**Article 1<sup>er</sup>**

*Le propriétaire d'un immeuble ne peut, nonobstant toute convention contraire, même antérieurement conclue, s'opposer, sans motif sérieux et légitime, à l'installation, à l'entretien ou au remplacement ainsi qu'au raccordement au réseau interne de l'immeuble, aux frais d'un ou plusieurs locataires ou occupant de bonne foi, que ces derniers soient personnes physiques ou morales, d'une antenne réceptrice et émettrice de télécommunication fixe.*

*L'offre, faite par le propriétaire, de raccordement soit à une antenne collective, soit à un réseau interne à l'immeuble qui fournissent un service collectif dont le contenu et la tarification sont définis par un accord collectif pris en application de l'article 42 de la loi n° 86-1290 du 23 décembre 1986 tendant à favoriser l'investissement locatif, l'accession à la propriété de logements sociaux et le développement de l'offre foncière, constitue, notamment, un motif sérieux et légitime de s'opposer à l'installation ou au remplacement d'une antenne individuelle.*

*Les modalités de remplacement d'une antenne collective par un autre mode de réception des programmes sont déterminées par un accord collectif pris en application de l'article 42 de la loi n° 86-1290 du 23 décembre 1986 précitée.*

*Toutefois, le propriétaire d'un immeuble ne peut s'opposer, sans motif sérieux et légitime, à l'installation, au remplacement ou à l'entretien des antennes individuelles, émettrices et réceptrices, nécessaires au bon fonctionnement de stations du service amateur autorisées conformément à la réglementation en vigueur. Les bénéficiaires sont responsables, chacun en ce qui le concerne, des travaux d'installation, d'entretien ou de remplacement et des conséquences que pourrait comporter la présence des antennes en cause. » (Conseil supérieur de l'audiovisuel, <http://www.csa.fr/infos/textes>)*



Marqués par la complexité de leurs phrases, les deux textes précédents équivalent au niveau TI3. La structure du premier texte est cependant moins complexe que celle du deuxième. Les phrases du premier texte sont en effet longues et comprennent plusieurs propositions. Prenons comme exemple la phrase suivante : « *Le groupe pétrolier BP a accepté de placer sur un compte bloqué la somme de 20 milliards de dollars en vue de dédommager les victimes de la marée noire du golfe du Mexique, a révélé Barack Obama à l'issue d'un entretien avec les responsables de BP.* » Longue, cette phrase comprend deux propositions juxtaposées, qui sont longues à leur tour. La première est : « *Le groupe pétrolier BP a accepté de placer sur un compte bloqué la somme de 20 milliards de dollars en vue de dédommager les victimes de la marée noire du golfe du Mexique* » ; la seconde est : « *a révélé Barack Obama à l'issue d'un entretien avec les responsables de BP* ». Citons aussi la phrase suivante : « *Le président Barack Obama a obtenu mercredi que les dirigeants de BP, convoqués à la Maison Blanche, acceptent de mettre 20 milliards de dollars de côté pour indemniser les victimes de la marée noire qui ne cesse de s'étendre au large des côtes américaines.* » Plusieurs propositions composent cette longue phrase. La première est : « *Le président Barack Obama a obtenu mercredi* ». La deuxième est : « *que les dirigeants de BP [...] acceptent de mettre 20 milliards de dollars de côté pour indemniser les victimes de la marée noire* ». Or, « *convoqués à la Maison Blanche* » est une troisième proposition insérée dans le corps de la deuxième, ce qui rend la phrase plus complexe. La quatrième proposition est : « *qui ne cesse de s'étendre au large des côtes américaines* ».

Les phrases du second texte ne sont pas seulement plus longues, mais leurs propositions se chevauchent beaucoup plus que celles du premier texte. Cela implique d'être vigilant pour pouvoir les comprendre et les rendre en langue cible. Mettons en exergue la phrase suivante : « *Le propriétaire d'un immeuble ne peut, nonobstant toute convention contraire, même antérieurement conclue, s'opposer, sans motif sérieux et légitime, à l'installation, à l'entretien ou au remplacement ainsi qu'au raccordement au réseau interne de l'immeuble, aux frais d'un ou plusieurs locataires ou occupant de bonne foi, que ces derniers soient personnes physiques ou morales, d'une antenne réceptrice et émettrice de télécommunication fixe.* » Cette longue phrase est marquée par le chevauchement de ses multiples propositions. Après avoir commencé par « *Le propriétaire d'un immeuble ne peut* », l'auteur coupe cette

proposition en insérant une incise : « *nonobstant toute convention contraire, même antérieurement conclue* ». Il reprend ensuite la première proposition en écrivant : « *s'opposer* ». Il la coupe de nouveau en mettant une autre proposition incise : « *sans motif sérieux et légitime* ». Puis, l'auteur continue la première proposition : « *à l'installation, à l'entretien ou au remplacement ainsi qu'au raccordement au réseau interne de l'immeuble* ». Il l'arrête encore une fois pour placer deux nouvelles propositions juxtaposées : « *aux frais d'un ou plusieurs locataires ou occupant de bonne foi* » ; « *que ces derniers soient personnes physiques ou morales* ». La phrase est conclue par la suite de la première proposition : « *d'une antenne réceptrice et émettrice de télécommunication fixe* ». Ainsi, il faut se concentrer pour pouvoir, non seulement comprendre cette phrase, mais aussi la traduire en langue d'arrivée. Insérer à plusieurs reprises des propositions dans le corps de la première proposition souligne en effet leur contenu, ce qui implique d'en tenir compte dans la traduction. Ces compétences sont plus grandes que celles que les étudiants pourront acquérir en s'entraînant à traduire le premier texte. Voilà pourquoi il vaut mieux le leur proposer au début, car ils arriveront plus facilement par la suite à acquérir les compétences fournies par la traduction du second texte.

D'autre part, il faut préparer des exercices de perfectionnement qui viseront à combler chez les apprenants certaines lacunes diagnostiquées lors des tests d'admission. Cela signifie que la nature des exercices dépend de la nature des lacunes. Nous pouvons les regrouper en deux catégories : les exercices de langue et les exercices de savoir et savoir-faire. Nous expliquerons largement ces deux catégories en faisant des suggestions pour l'application de notre cadre de référence à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction (p. 286-297).

Il est préférable de planifier chaque matière avant le début du programme. Cela donne l'occasion de bien vérifier l'utilité des textes/discours et exercices de perfectionnement et de les bien organiser dans le sens de la difficulté croissante. Or, choisir les textes/discours et les exercices de perfectionnement au fur et à mesure de l'avancement des cours risquera de priver de bien tester ces deux critères, faute de temps suffisant pour le faire. Il sera pourtant possible, après le début des cours, d'ajouter des textes/discours ou des exercices de perfectionnement à ceux déjà prévus,

s'ils revêtent une importance exceptionnelle pour la formation. Il sera toutefois nécessaire de respecter le principe de la difficulté croissante en le faisant.

### ***b. Les matières complémentaires***

Nous distinguons trois types de matières complémentaires : matières théoriques en traduction, matières de culture générale et matières de perfectionnement linguistique. Les matières théoriques en traduction expliquent aux apprenants les différentes théories dans ce domaine. Cela pousse les apprenants à réfléchir sur la traduction/l'interprétation et les aide à l'appréhender par la suite. Ils deviennent en outre tentés par la recherche dans ce domaine, ce qui les guide probablement à produire des idées créatives améliorant les réflexions théoriques liées à la traduction et la pratique des traducteurs/interprètes. Ce type de cours décrit aux apprenants de plus comment la traduction/l'interprétation sont pratiquées sur le terrain : comment s'entretenir avec les agences de traduction ou les maisons d'édition, les droits d'auteur, comment un interprète se comporte en conférences ou en réunions à huis clos, la rémunération des traducteurs/interprètes, les syndicats qui les représentent, etc. Tout cela prépare évidemment les apprenants à la vie professionnelle. Rappelons que selon l'état des lieux fait au chapitre précédent, il y a des cours théoriques en traduction assurés par certains établissements : ESIT, ISIT - Paris, Lyon 2, ETI, EII, Institut de Linguistique appliquée – Université de Varsovie, CUSB, ISAT, ETIB, Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction.

Les matières de culture générale – deuxième type de matière complémentaire – ont pour but d'offrir aux apprenants les connaissances nécessaires à la compréhension des textes/discours à traduire/interpréter. Cela implique d'adapter la nature de telles matières au but de la formation. Si un programme vise à enseigner la traduction informative, les cours de culture générale offriront aux apprentis traducteurs des connaissances basiques en politique, économie, droit... pour les aider à bien connaître ces domaines et à bien comprendre par la suite les textes à traduire, que ce soit pendant la formation ou dans leur vie professionnelle. Si un programme cherche à entraîner les apprentis traducteurs à la traduction littéraire, les cours de culture générale leur éclairciront les courants littéraires liés aux langues concernées,

les circonstances de la naissance de chacun d'eux, ce que les critiques littéraires en pensent, etc. Tout cela facilitera aux apprenants la compréhension des textes à traduire. S'il s'agit d'un programme d'interprétation, les cours de culture générale indiqueront aux apprentis interprètes les savoirs nécessaires à la compréhension des discours à interpréter : conjonctures politique et économique dans le monde, éléments de base scientifiques, connaissances littéraires... En corollaire à la nature de tels cours, il faut qu'il y ait une complémentarité entre leur contenu et les sujets dont relèvent les textes/discours à traduire/interpréter dans les cours de traduction/interprétation. Sinon, il y aura un décalage entre ces deux types de cours, ce qui réduira leur efficacité. Nous avons montré au chapitre I que des cours de culture générale étaient dispensés dans certains programmes de formation de traducteurs/interprètes : ESIT, ISIT - Paris, ETI, EII, Institut de Linguistique appliquée – Université de Varsovie, ISAT, ETIB, Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, ISIT – Université de Damas. En outre, le traducteur A. O. a mis l'accent sur les connaissances offertes par de tels cours en parlant à titre d'exemple de la traduction juridique :

*« Quand il s'agit de la traduction juridique et administrative, il faut être au courant du système juridique et administratif en France par exemple, le système juridique dans les pays arabes, le système juridique anglais... »*

Le traducteur R. T. nous l'a confirmé en disant :

*« Quand on nous demande de traduire, ce n'est pas que de transmettre une chose d'une langue dans une autre, mais cela demande de connaître les domaines dans lesquels on traduit. »*

A. O. a également mis en valeur les matières de culture générale en formation de traducteurs en disant :

*« dans le cadre de la traduction spécialisée, il faut parler des domaines de spécialité : le droit, l'économie, la littérature, la politique, etc. »*

Passons aux matières de perfectionnement linguistique (troisième type de matière complémentaire). Nous en distinguons deux sous-types. Le premier consiste à améliorer en général le niveau des apprenants en langues A, B et C. Cela se fait dans des cours où les enseignants cultivent chez les étudiants leurs compétences linguistiques dans ces langues : compréhension et expression orales et écrites.

Travailler les compétences orales est utile pour optimiser la compréhension et l'expression orales des apprenants en interprétation. Augmenter les compétences écrites sert à améliorer la compréhension et l'expression écrites des apprenants en traduction. Soigner la compréhension écrite est également nécessaire pour l'initiation à l'interprétation, la traduction à vue et la simultanée avec texte. Le deuxième sous-type touche à des points quelconques en langues A, B et C. Il est possible de consacrer des cours à la lexicologie, à la terminologie, à la stylistique... De tels cours peuvent être théoriques, pratiques ou les deux à la fois. Servant à améliorer ces détails chez les apprenants, ils les aident à optimiser leur fonctionnement en traduction/interprétation. Rappelons que des cours de perfectionnement linguistique relevant des sous-types mentionnés plus haut sont assurés dans certains des programmes expliqués au chapitre précédent : ESIT, ISIT - Paris, ETI, EII, ISAT, ETIB, Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, ISIT – Université de Damas. D'ailleurs, M. S. R., traducteur et interprète algérien arabe-français-anglais, nous a souligné l'importance de maîtriser les langues de travail pour un traducteur en disant :

*« Il faut déjà maîtriser sa langue maternelle et une deuxième langue : c'est primordial. »*

Les planificateurs choisissent de ces trois types de matières complémentaires selon leur importance pour le programme et l'espace de temps disponible. Autrement dit, il faut partager le temps entre les matières de traduction/interprétation et les matières complémentaires. On consacre plus de temps aux premières qu'aux secondes afin qu'il y ait suffisamment de temps pour l'entraînement à la traduction/l'interprétation. Celui-ci est en effet l'objet essentiel d'un programme de formation de traducteurs/interprètes. Les éléments complémentaires qui ne pourront pas être enseignés dans des matières à part seront dans un tel cas fournis par les enseignants lors des exercices de traduction/interprétation. En planifiant chaque matière, qu'elle concerne la traduction/l'interprétation ou les connaissances complémentaires, on doit voir le volume horaire nécessaire à chacune d'elles. Il faut ensuite évaluer le volume horaire total de toutes les matières afin de vérifier deux points :

1. il y a plus de temps pour les matières de traduction/interprétation que pour les matières complémentaires ;

2. le volume horaire total ne surchargera pas les apprenants et ne les privera par conséquent ni d'assimiler le programme ni d'avoir suffisamment de temps pour étudier chez eux.

A la lumière de cette vérification, les planificateurs garderont la distribution du temps si elle est bonne ou ils la modifieront si c'est nécessaire. La modification ne se fera pas seulement par la suppression de certaines matières. Elle pourra être faite aussi par la réduction du volume horaire de certaines d'entre elles. Il faudra dans un tel cas réduire également le contenu prévu pour les matières concernées. Il sera même possible de réduire le volume horaire de certaines matières et d'en supprimer certaines autres à la fois. Le choix entre ces trois solutions dépendra de la satisfaction aux deux critères cités plus haut. Nous tenons à souligner l'importance de planifier le contenu des matières complémentaires avant le commencement de la formation : cela permet d'avoir assez de temps pour y bien réfléchir.

### **2.8.3. Personnel et moyens logistiques**

Après avoir déterminé le but du programme, les matières à enseigner et le volume horaire, les planificateurs choisissent les enseignants qui s'occuperont de l'application de la méthode. Quels sont les critères de choix ?

1. La formation de l'enseignant, c'est-à-dire les diplômes obtenus que ce soit en traductologie, en domaines liés à la traductologie (linguistique, psychologie, informatique...) ou en domaines faisant l'objet de la traduction/l'interprétation (politique, économie, droit, lettres, etc.) ;
2. l'expérience de l'enseignant en traduction/interprétation ;
3. l'expérience de l'enseignant en formation de traducteurs/interprètes ;
4. les mœurs de l'enseignant.

Avoir un diplôme en traductologie signifie que l'enseignant possède une très bonne base théorique en la matière : il connaît l'histoire de la traduction, les différentes théories dans ce domaine, la place de chacune d'elles par rapport aux autres... Ainsi, l'enseignant pourra mettre tout cela au profit des apprenants pendant la formation, que ce soit à travers les matières de traduction/interprétation ou à travers

les matières complémentaires. Or, cette capacité sera plus importante s'il pratique la traduction/l'interprétation, car il pourra offrir aux étudiants une conception beaucoup plus exacte de la pratique de la traduction/l'interprétation sur le terrain. Il attirera en conséquence leur attention sur les avantages et les inconvénients afin qu'ils adoptent les premiers et évitent les deuxièmes.

Quelqu'un qui est spécialisé, non pas en traductologie, mais en domaines liés à la traductologie ou en domaines faisant l'objet de la traduction/l'interprétation peut être utile à la formation des traducteurs/interprètes. Nous distinguons deux cas à ce propos. Selon le premier, le spécialiste pratique la traduction/l'interprétation et dispose suffisamment d'une expérience à ce propos. Là, les planificateurs peuvent penser à lui demander d'enseigner une ou plusieurs matières de traduction/interprétation et/ou une matière complémentaire correspondant à sa spécialité. Le spécialiste, dans le deuxième cas, ne pratique pas la traduction/l'interprétation ou la (les) pratique sans avoir assez d'expérience dans ce domaine. Les planificateurs réfléchiront à lui demander d'enseigner une matière complémentaire qui corresponde bien entendu à sa spécialité. De toute façon, plus le niveau du diplôme que possède l'enseignant est élevé – que ce soit en traductologie ou non – plus il a des connaissances à présenter aux apprenants. En outre, plus la spécialité de l'enseignant et/ou sa pratique de la traduction/l'interprétation sont proches de la (des) matière(s) dont il est chargé, plus il sera utile aux étudiants.

L'expérience du professeur en formation de traducteurs/interprètes joue à son tour un rôle important dans le choix du corps enseignant. Plus cette expérience est grande, plus il sera utile à la formation, surtout si le contenu de cette expérience est proche de la (des) matière(s) dont il s'occupera. Or, il est possible de ne pas trouver suffisamment d'enseignants ayant assez d'expérience, que ce soit dans une matière quelconque ou en formation de traducteurs/interprètes généralement. Là, il faut réfléchir à la formation des formateurs. Comment ? Les enseignants sélectionnés en fonction, non pas de leur expérience, mais des trois autres critères, seront convoqués à un stage qui pourrait être fait sous différentes formes. Selon la première, il y aurait une série de conférences données par des professeurs compétents s'exprimant sur leur expérience en formation de traducteurs/interprètes. Selon la deuxième forme, les stagiaires assisteraient en tant qu'observateurs à des cours de traduction/interprétation

et/ou à des cours complémentaires en formation de traducteurs/interprètes pour tirer profit des méthodes suivies par les enseignants expérimentés qui les assureraient. Il se peut que les deux formes précédentes alternent au sein d'un même stage. La forme et la durée d'un stage dépendent de plusieurs facteurs : le besoin des stagiaires, la disponibilité des conférenciers et la possibilité de trouver des cours auxquels les stagiaires assisteraient : il n'est pas toujours possible de trouver des cours assurés par des enseignants compétents. Certains parmi ces derniers pourraient de plus ne pas admettre de stagiaires dans leur classe pour de multiples raisons : éviter de distraire les apprenants, salles étroites...

Les planificateurs tiennent compte évidemment des mœurs des enseignants en les choisissant. Un enseignant doit être souple pour pouvoir collaborer avec ses collègues et transmettre son savoir-faire aux apprenants. Sinon, il y aura deux inconvénients : d'une part, l'enseignant ne parviendra pas à assurer la complémentarité des matières, faute d'entente mutuelle avec ses collègues ; d'autre part, il n'encouragera pas les étudiants à interagir avec lui, ce qui limitera l'efficacité du programme. L'objectivité de l'enseignant est par ailleurs nécessaire afin qu'il évalue de façon neutre le travail des étudiants, que ce soit pendant la formation ou à sa fin. Plusieurs manières permettent aux planificateurs de vérifier ces détails. Il y a d'abord leur contact direct avec l'enseignant s'ils le connaissent depuis un certain moment. Il y a aussi sa réputation et les attestations fournies par les autres établissements où il a déjà travaillé. Les planificateurs peuvent de même tenir une rencontre avec lui pour dialoguer sur la formation des traducteurs en général et sur le programme en particulier. Une telle rencontre est susceptible de leur offrir une certaine conception à propos de sa personnalité. Mais, elle doit se dérouler pendant un temps suffisant (20-30 minutes) pour permettre aux planificateurs d'aborder la mentalité de l'enseignant. Se baser sur plusieurs critères permet en tout cas de mieux connaître sa personnalité et de mieux voir s'il peut être intégré dans le programme ou pas.

Il est préférable bien entendu de ne pas surcharger les enseignants en leur donnant trop de matières à enseigner, surtout s'ils ont d'autres activités (enseigner à d'autres programmes, pratiquer la traduction/l'interprétation, etc.). Sinon, ils n'auront ni un temps suffisant pour préparer leurs cours ni le courage de faire assez d'efforts en



classe, ce qui diminuera l'efficacité de la formation. Les planificateurs réfléchissent par ailleurs à la structure administrative et aux personnes qui l'assumeront pour :

1. coordonner le travail des enseignants
2. être en contact permanent avec les apprenants afin de connaître leurs besoins scientifiques
3. assurer la coopération avec d'autres programmes de formation de traducteurs/interprètes
4. gérer le budget du programme
5. soigner les locaux qui hébergent le programme.

Notons que les planificateurs pensent aussi aux locaux et équipement nécessaire au bon déroulement de la formation (salles de cours assez larges, bureaux confortables pour le personnel, tableaux, bancs, feutres, bibliothèque, références, salles informatiques...). Or, cela dépend évidemment du budget consacré à la formation.

## ***2.9. Le cadre de référence dans la phase de l'admission***

Comment profiter du cadre de référence pour sélectionner les candidats à un programme de formation de traducteurs/interprètes ? Nous estimons que cela dépend des objectifs visés par le programme. Nous distinguons différents cas à ce propos. Lesquels ?

### **2.9.1. Programme sur un seul niveau**

S'il s'agit d'un programme qui ne comprend qu'un seul niveau, il y aura un test où les candidats seront invités à traduire des textes correspondant au niveau préalable qui, s'ils en disposent, leur permettra de suivre le programme sans se sentir inférieurs aux méthodes d'entraînement. Supposons que le but d'un programme d'un seul niveau soit d'offrir aux étudiants le niveau TI2. Cela implique que les candidats disposent préalablement du niveau TI1 pour pouvoir bien suivre le programme. Le test d'admission consistera en conséquence à traduire des textes correspondant au niveau TI1, c'est-à-dire des textes spécialisés, écrits dans un langage clair et simple.

Notons que les textes proposés devront être traduits selon la combinaison linguistique choisie par le candidat ou proposée par le programme. Si la combinaison est arabe-français par exemple, le candidat sera invité à traduire un texte de l'arabe en français et un autre du français en arabe. Il est possible que l'on trouve suffisant de lui proposer un seul texte à traduire d'une langue à une autre au lieu que ce soit des textes couvrant toutes les langues de la combinaison linguistique. Proposer un seul texte permettra, à notre avis, de tester la compréhension écrite dans la langue source et la compétence de traduire vers la langue cible, sans donner la possibilité de tester la première dans la langue cible et la deuxième vers la langue source. Proposer un texte en langue A et un autre en langue B permettra en revanche de tester les deux compétences dans les deux cas. Par conséquent, si le test montre que le candidat est capable de traduire un texte correspondant au niveau TII quand le sens de la traduction est A-B mais qu'il ne peut pas le faire lorsque le sens de la traduction est B-A, il ne sera pas admis au programme : sinon, il n'arrivera à profiter de la formation que dans le sens A-B. Au cas où le programme ne viserait qu'un seul sens de traduction (de A en B ou l'inverse par exemple), il suffirait de proposer un seul texte à traduire selon le sens de la traduction qui serait travaillé dans le programme.

Il se peut qu'un programme d'un seul niveau ne se limite pas à la traduction informative et qu'il vise aussi à entraîner les apprenants à la traduction littéraire et/ou l'interprétation. Il y a là plusieurs tests d'admission selon le cas : le premier concerne la traduction informative, le deuxième porte sur la traduction littéraire, le troisième est consacré à l'interprétation. Ecrits, les deux premiers consistent à traduire des textes convenables au niveau initial requis pour l'admission : les textes du premier examen sont informatifs, tandis que ceux du second sont littéraires. Comme il est indiqué dans les grilles consacrées à la traduction écrite, maîtriser chacun des niveaux de compétence nécessite préalablement d'avoir le niveau précédent. Cela signifie qu'il faut proposer à chaque examen écrit des textes correspondant au niveau précédant le niveau que la formation devra fournir aux apprenants. Supposons qu'elle vise en traduction littéraire le niveau TL3. Le niveau requis pour l'admission est dans un tel cas TL2 et les textes proposés au test nécessitent chez le candidat une grande sensibilité littéraire pour qu'il puisse traduire les images qui y sont exprimées par des structures assez complexes. Il est vrai que le niveau TL2 consiste aussi à traduire des textes où des structures simples expriment de fortes images littéraires. Mais, il vaut

mieux que la structure des textes proposés au test soit assez complexe, afin de vérifier que le candidat sera en mesure de s'entraîner à traduire des textes littéraires très complexes et acquérir ainsi le niveau TL3. Les critères d'évaluation dans les tests de traduction écrite sont les mêmes que ceux que nous suggérerons pour l'évaluation finale en traduction écrite (p. 230-231). Il faut avoir dans chaque test au moins le niveau passable- (P-) pour réussir.

Oral, le troisième examen sert à vérifier que les candidats disposent du niveau nécessaire pour pouvoir suivre la formation en interprétation. Ainsi, si le but du programme est la consécutive, il faut voir si le candidat est capable de résumer oralement en langue (A) des textes simples rédigés en langues (B) et (C) sans les consulter. Si le programme vise à former à la simultanée ou à la traduction à vue, il faut voir si le candidat est en mesure d'interpréter en consécutive quatre discours dont chacun est de 5 minutes : le premier est de la langue B en langue A, le deuxième de la langue C en langue A, le troisième de la langue A en langue B, le quatrième de la langue A en langue C. Si le programme se fixe pour but la simultanée avec texte, il y a un test de traduction à vue et un test de simultanée. Chacun d'eux consiste à traduire oralement/interpréter quatre textes/discours dont chacun est de cinq minutes selon la même disposition indiquée plus haut. Le test de simultanée est également fait si le but de la formation est l'interprétation de liaison. Les critères d'évaluation à ces examens sont les mêmes que ceux que nous proposerons pour l'évaluation finale en interprétation (p. 231). Il faut avoir au moins le niveau passable- (P-) afin de réussir à chaque test. Echouer à l'un des trois types d'examens expliqués plus haut (traduction informative, traduction littéraire, interprétation) élimine évidemment le candidat car il ne sera pas en mesure de suivre le programme dans le domaine lié au test raté.

Au cas où un programme d'un seul niveau chercherait à offrir aux apprenants le premier niveau de compétence initial en traduction (II), comment tirerait-il profit du cadre de référence dans la phase de l'admission ? Rappelons que selon le niveau II, l'apprenti traducteur peut traduire entre autres des expressions familières, quotidiennes, très simples, cherchant à satisfaire des besoins concrets. Il faudrait par conséquent vérifier que le candidat connaîtrait ces expressions dans les langues concernées : il y aurait un examen écrit où l'on proposerait des dessins représentant des objets que les candidats devraient nommer dans ces langues. Au cas où la

combinaison linguistique serait arabe-français par exemple, on proposerait aux candidats des dessins représentant une machine à laver, un immeuble, une voiture, un bateau, un cheval... et on leur demanderait d'écrire sous chaque dessin le nom de l'objet en arabe et en français. Testant certaines connaissances grammaticales ou culturelles de base chez les candidats, on leur poserait aussi d'autres questions. Elles pourraient consister en de simples phrases où il y aurait des verbes à conjuguer. Donnons les exemples suivants :

1. Elle (lire) demain à la bibliothèque.
2. إلى أين أنتما (ذهب) الآن ؟

Les deux phrases donneraient la possibilité de voir si les candidats seraient capables de choisir les bons temps et les bonnes terminaisons aussi bien en français qu'en arabe. De courts dialogues où il y aurait des vides aideraient à vérifier que les candidats connaîtraient les règles d'usage en langues concernées. Mettons les exemples suivants :

- *Merci !*
- .....

- ..... التعازي !  
- شكراً .

Si l'apprenant écrit dans le premier vide « à vous ! », « à toi ! », « de rien ! », « il n'y a pas de quoi ! »... et dans le deuxième vide « أحرَّ », « أصدق », etc., il fera preuve d'une bonne connaissance des règles d'usage en français et en arabe. Nous soulignons la nécessité de faire faire un tel examen à l'écrit afin de saisir sur ce plan-ci d'éventuelles lacunes empêchant les candidats de bien suivre la formation. Il y a par conséquent pour chaque question deux notes. La première est consacrée au choix de la bonne réponse. La deuxième porte sur la façon d'écrire la réponse, à condition que cette dernière soit convenable : le but essentiel de ce test est lié au contenu. Cela signifie que, pour chaque question, la note consacrée au fond doit être plus élevée que celle consacrée à l'orthographe. L'importance de chaque question détermine la valeur des deux types de notes qui la concernent. On fait pour chaque langue le total des notes consacrées au fond et le total des notes consacrées à l'orthographe. Il faut avoir au moins la moyenne des notes consacrées au fond et la moyenne des notes

consacrées à la forme dans chaque langue pour être parmi les candidats susceptibles d'être admis en fonction de la capacité d'accueil du programme. Si celui-ci ne peut pas admettre tous les candidats ayant obtenu les moyennes, il faudra calculer pour chacun la moyenne de ses notes et choisir les meilleurs selon la capacité d'accueil.

Il y aura par contre quatre tests d'admission si un programme d'un seul niveau se fixe pour but d'offrir aux apprenants le premier niveau de compétence en interprétation (initiation - II) : le premier sera écrit, et les autres oraux. Comme nous l'avons déjà expliqué, le niveau II consiste à résumer oralement en langue (A) un texte simple rédigé en langue (B ou C) sans s'y référer. Il faudra donc vérifier que le candidat dispose en langues A, B et C des niveaux nécessaires pour suivre la formation. Il doit avoir en effet un vocabulaire très riche en langue A et arriver à la manier avec précision et aisance. Le candidat doit posséder en langue B un vocabulaire moins riche et s'y exprimer de manière moins élégante. On acceptera d'ailleurs que le candidat y ait une trace d'accent et qu'il soit moins capable d'y comprendre les nuances. Il faut en outre que le candidat puisse s'exprimer en langue C de façon véhiculaire, sans avoir nécessairement ni un vocabulaire ni des capacités de compréhension aussi importants qu'en langue B. Il y aura, pour tester tout cela, trois examens oraux : le premier sera en langue A, le deuxième en langue B, le troisième en langue C. A chaque examen, un professeur mènera avec le candidat une discussion de 10 minutes sur un sujet quelconque. Le sujet ne sera pas forcément le même aux trois examens. L'échec à l'un de ces derniers éliminera le candidat parce qu'il ne sera pas en mesure de suivre la formation. Mais, avant de les faire, il devra prouver qu'il possède déjà le niveau initial I2 : les niveaux initiaux (I1, I2) représentent un tronc commun à la traduction informative, à la traduction littéraire et à l'interprétation. Voilà pourquoi le candidat fera préalablement un test écrit, consistant à traduire dans tous les sens de la combinaison linguistique concernée des textes du niveau I2, pour démontrer qu'il n'aura pas lors de la formation de soucis dus à des questions basiques en traduction. Rappelons que le niveau I2 consiste à traduire des textes écrits dans un langage standard et très clair ; parlant de choses familières à l'école, dans le travail, dans les loisirs, de situations rencontrées en voyage, d'un événement, d'une expérience, d'un rêve ; décrivant un espoir ou un but ; exposant brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée.

## 2.9.2. Programme sur plusieurs niveaux

Quand il s'agit d'un programme sur plusieurs niveaux, on propose au test d'admission en traduction écrite des textes qui correspondent au plus haut niveau de compétence offert par la formation. Cela permet de voir par combien de niveaux les candidats devront passer pour l'atteindre, les niveaux de compétence en traduction écrite étant progressifs selon le cadre de référence que nous suggérons. Si le test montre des problèmes linguistiques étant tellement graves qu'ils empêcheront le candidat de suivre les cours consacrés au premier niveau initial (I1), il ne sera pas admis au programme. D'autre part, nous distinguons différents cas à propos du test d'admission en interprétation dans un programme à plusieurs niveaux. Si le candidat n'a déjà suivi aucune formation en la matière, il fera les tests d'admission consacrés au niveau d'initiation (II) indiqués plus haut. S'il a déjà suivi une ou plusieurs formations pour avoir un ou certains des niveaux de compétence en interprétation ou s'il a déjà pratiqué un ou plusieurs types d'interprétations sans formation préalable, il faudra voir s'il les maîtrise ou pas. Comment ? On lui fera faire un examen pour chacun des niveaux de compétence qu'il dit avoir acquis. S'il échoue partiellement ou totalement aux tests, on lui demandera de suivre les cours liés au(x) niveau(x) de compétence concerné(s) par le(s) test(s) raté(s), avant de passer à d'autres niveaux selon la progression proposée dans le cadre de référence. Or, s'il réussit à tous les tests, il passera au niveau de compétence qu'il est déjà prêt à acquérir selon la hiérarchie indiquée dans le cadre de référence. Rappelons que l'initiation (II) prépare à la consécutive (IC), que celle-ci prépare à la simultanée (IS) et à la traduction à vue (ITV), que ces deux dernières préparent à la simultanée avec texte (IST) et que la simultanée (IS) prépare à l'interprétation de liaison (IIL). Les critères d'évaluation dans ces tests sont les mêmes que ceux que nous proposerons pour l'évaluation finale en interprétation (p. 231). Le candidat doit avoir au moins le niveau passable- (P-) pour réussir à chaque test. Comme dans le cas des programmes d'un seul niveau, si un programme de plusieurs niveaux propose aux mêmes étudiants des cours relevant de plusieurs filières, il faudra faire un test d'admission pour chacune d'elles.

## **2.10. Cours et évaluation**

Nous indiquerons ci-dessous certaines idées essentielles concernant le déroulement des cours de traduction/interprétation et l'évaluation de l'acquisition de chaque niveau de compétence.

### **2.10.1. Le déroulement des cours de traduction/interprétation**

Nous avons montré plus haut l'importance de planifier chaque matière en choisissant les textes/discours à traduire/interpréter et les exercices complémentaires dans le sens de la difficulté croissante avant le début d'un programme de formation de traducteurs. Or, il est nécessaire de préparer chaque cours avant de le donner. Représentant le degré zéro de chaque séance, la préparation revêt une importance capitale pour son aboutissement, quelles que soient la compétence et l'expérience dont l'enseignant dispose. Il ne s'agit pas seulement de réviser les textes/discours prévus pour le cours selon le plan de la matière. Mais, il faut aussi traduire par écrit les textes à proposer dans le cours de traduction écrite. Le professeur prend en compte, en le faisant, les différents équivalents de chaque unité de traduction. L'enseignant écrit par ailleurs les différents équivalents des termes qui figurent dans les discours prévus pour le cours d'interprétation, vu l'importance de cette question. Il est en outre utile de marquer les différents problèmes prévus et les solutions à proposer afin de les pallier, que ce soit dans le cours de traduction ou dans le cours d'interprétation. Il faut d'ailleurs préparer à l'écrit les différents exercices complémentaires que les étudiants feront pendant le cours. Il est également préférable de planifier à l'écrit les différentes étapes de la séance. Nous insistons sur la préparation écrite que ce soit des exercices ou du plan pour deux raisons. Premièrement, le fait d'écrire permet à l'enseignant de réfléchir profondément sur les détails du cours qu'il prépare. Il maîtrise en conséquence le message qu'il communiquera aux étudiants. En outre, les activités prévues pour la séance répondront exactement aux besoins des apprenants. Deuxièmement, les notes préparées par le professeur lui serviront de rappel pendant la séance et lui épargneront certains oublis qui perturberont éventuellement le déroulement du travail et par la suite la

transmission des savoir et savoir-faire. Ainsi, la préparation écrite produira un travail méthodique qui aidera mieux les apprenants et qui sera beaucoup plus efficace pour eux.

La première séance est spécifique : c'est lors de ce cours que les bases du travail sont jetées. Comment ? Au début de cette séance, l'enseignant procède à créer une ambiance amicale entre lui et les étudiants d'une part et entre les étudiants eux-mêmes d'autre part. Par exemple, il se présente gentiment tout en se montrant prêt à faire tout son possible pour aider le groupe à profiter à l'extrême du programme. Il invite ensuite chaque apprenant à se présenter à ses collègues, pour les rapprocher les uns des autres. Réduire l'espace entre le professeur et les étudiants lui permet de comprendre davantage leur mentalité, leur fort, leur faible et ainsi les meilleures manières de leur fournir les savoir et savoir-faire nécessaires. Le rapprochement des apprenants leur donne la possibilité d'échanger les idées en dehors du cours et par la suite d'enrichir mutuellement leur expérience. Cette amitié constructive entre les étudiants permet en outre au travail commun et logique d'empêcher la rivalité dont découlent certains phénomènes nocifs (jalousie, haine, etc.) susceptibles de les priver de coopérer ensemble pour augmenter leurs acquis.

L'enseignant profite par ailleurs de cette première séance afin de montrer aux apprenants à quoi la matière consiste : le but, la progression des cours, la modalité de travail générale chaque séance, la nature des textes/discours à traduire/interpréter, le système d'évaluation... Comme cela, les étudiants comprennent le contexte dans lequel ils suivront la formation, ce qui leur permet de mieux organiser leurs études. L'enseignant peut de plus leur désigner certains dictionnaires unilingues et bilingues à utiliser. Il peut même leur en indiquer d'autres à ne pas utiliser si c'est nécessaire. Le faire dès le premier cours épargne aux apprenants plusieurs pièges et les guide dès le début vers le bon chemin concernant l'identification du sens des mots et la compréhension de leurs usages. Il est préférable, par exemple dans le cas des trois programmes que nous analyserons dans la deuxième partie de la thèse, de conseiller aux apprentis traducteurs *المنجد في اللغة العربية المعاصرة* (arabe-arabe), *المعجم الوسيط* (arabe-arabe),



*Larousse : As Sabil al wasit arabe français, Al-Manhal : Dictionnaire français-arabe, Le Petit Robert (français-français), TLF (français-français)...*

Qu'il s'agisse d'exercices de perfectionnement ou d'exercices de traduction/interprétation proprement dits, c'est l'ambiance de la discussion entre le professeur et les étudiants qui permet à ces derniers de bien réfléchir et par conséquent d'acquérir le savoir et le savoir-faire en la matière. Nous donnerons plusieurs exemples à ce propos dans la deuxième partie en étudiant la formation à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction.

### **2.10.2. L'évaluation en traduction écrite**

Nous distinguons en traduction écrite l'évaluation aux niveaux initiaux d'une part et l'évaluation en traduction informative et en traduction littéraire d'autre part. Il y a, à la fin de la formation consacrée à chacun des niveaux initiaux, un examen conforme aux compétences que les apprenants ont dû acquérir. Comment ? On leur propose, à la fin de la formation portant sur le niveau I1, des expressions familières, quotidiennes, très simples, visant à satisfaire des besoins concrets et des phrases isolées, qui portent sur des domaines immédiats de priorité (informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail) et on leur demande de les traduire selon la combinaison linguistique. On leur distribue, à l'issue de la formation consacrée au niveau I2, des textes à traduire selon la combinaison linguistique, qui correspondent évidemment à ce niveau : ils sont rédigés dans un langage standard et très clair ; ils touchent à des choses familières à l'école, dans le travail, dans les loisirs, à des situations rencontrées en voyage, à un événement, à une expérience, à un rêve ; ils décrivent un espoir ou un but ; ils exposent brièvement des raisons ou des explications pour un projet ou une idée. Nous rappelons l'importance d'un équilibre entre le volume du travail à faire et la durée de l'examen, que ce soit à propos de I1 ou I2. Sinon, l'examen ne permettra pas de bien évaluer les compétences des apprenants : coincés par le temps, ceux-ci ne pourront pas se concentrer suffisamment afin de produire des traductions reflétant leurs compétences en la matière.

Nous croyons cependant que l'évaluation en traduction informative et en traduction littéraire doit être faite à travers, non seulement un examen, mais aussi un projet de traduction. Pourquoi ? L'apprenant dispose à l'examen d'un nombre limité de références : deux ou trois dictionnaires ou sources spécialisées en général. Il ne peut pas en emporter davantage : personne n'est en mesure de déplacer énormément de références d'un lieu à un autre juste pour un délai de quelques heures. Les sources emportées ne correspondent pas forcément aux sujets dont relèvent les textes à traduire à l'examen. La durée de ce dernier ne suffit pas en outre pour bien chercher dans les références les informations nécessaires, qu'elles soient linguistiques ou thématiques. Même si l'apprenant a la possibilité de se connecter à Internet pendant l'examen, le temps ne permettra pas de faire suffisamment de recherches. Quoique les logiciels de traduction assistée par ordinateur aident l'apprenant, ils ne peuvent pas seuls combler cette lacune. L'apprenant ne peut pas d'ailleurs chercher les informations nécessaires auprès d'un expert humain à l'examen. Ainsi, celui-ci ne donne pas la possibilité de tester suffisamment la capacité de l'apprenant à faire la recherche des connaissances linguistiques et thématiques, qui revêt une importance particulière par rapport à la traduction informative et à la traduction littéraire, vu la nature spécialisée de leurs sujets.

Voilà pourquoi nous conseillons d'ajouter à l'examen, dans ces deux filières, des projets de traduction. On donne aux apprenants des textes à traduire conformément à la combinaison linguistique et aux compétences qu'il faut tester. Les apprenants doivent les traduire à domicile selon les cahiers des charges fixés par l'enseignant. Le délai donné pour la remise des projets doit bien entendu correspondre à leur niveau. Comme cela, les apprenants arrivent à bien faire la recherche des connaissances nécessaires, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan thématique. Ils parviennent en outre à bien réfléchir à leurs traductions et à les bien réviser, surtout quand le niveau de compétence testé est assez élevé. Les textes de TI2 sont en effet assez complexes. Ceux de TI3 sont exigeants. Il y a dans les textes de TL2 des images émanant d'une grande sensibilité littéraire. Les textes de TL3 sont rédigés dans un style littéraire très complexe. La traduction de tels textes implique en conséquence assez de temps pour que l'apprenant puisse y bien réfléchir et la bien réviser, d'autant plus qu'une bonne révision ne se fait pas immédiatement après l'écriture d'un texte mais quelque temps après. Ainsi, les apprenants peuvent, en

faisant un projet de traduction, mettre en œuvre leurs compétences mieux qu'en faisant un examen. Cela assure par la suite une meilleure évaluation de leur niveau.

Nous estimons que les projets de traduction doivent être les mêmes pour les apprenants d'un même groupe. Pourquoi ? Cela leur donne l'occasion de s'entraider en échangeant des noms de sources ou des sources ou en se consultant les uns les autres sur la valeur de certaines d'entre elles, sur la façon d'y chercher ou sur certains détails liés aux projets. Par conséquent, ils prennent conscience de l'importance de la coopération des traducteurs et ils s'y habituent pour l'optimisation de leurs traductions.

Afin de vérifier si c'est bien l'apprenant qui a fait les projets et qu'il n'a pas triché en demandant à un traducteur ou à un meilleur apprenant de les faire à sa place, l'enseignant a deux moyens. Le premier est bien entendu sa connaissance du niveau de l'étudiant à travers les cours, surtout si le professeur arrive à être en contact avec les étudiants et à les motiver en classe. Le deuxième moyen est la discussion qui se déroule entre l'enseignant et l'apprenant après la correction des traductions. Quand le professeur finit de corriger les copies, il tient une séance où il désigne à chaque étudiant certains des choix les plus remarquables qui figurent dans ses traductions et il l'invite à les justifier. Le professeur ne vise pas seulement à travers cette séance à vérifier si c'est l'apprenant qui a traduit, mais aussi à lui expliquer les avantages et les défauts de son travail pour qu'il en tire la morale, connaisse exactement son niveau en la matière et augmente ses connaissances par les corrections qu'il lui propose. Cela consolide en outre le savoir-faire de ses collègues : assistant à la séance, ils tirent des leçons de la discussion et ils peuvent y contribuer ce qui permet de l'enrichir et de la rendre beaucoup plus utile à l'ensemble du groupe. Or, les deux moyens que nous venons d'expliquer ne suffisent pas pour vérifier à cent pour cent que l'apprenant n'a pas triché en faisant les projets de traduction. Il est donc préférable que l'évaluation, en traduction informative et en traduction littéraire, soit faite également à travers un examen. Ce dernier consiste à traduire des textes conformes au niveau de compétence qu'il faut tester, selon la combinaison linguistique. Il est évidemment nécessaire de réaliser un équilibre entre la durée de l'examen et le volume du travail à faire. Aidant les apprenants à tirer des leçons de cet examen, l'enseignant leur explique les erreurs les plus graves qu'ils

y ont faites et il leur suggère des corrections au début de la séance tenue pour la discussion des projets de traduction. L'enseignant consacre 50% de la note aux projets de traduction et 50% à l'examen. Il est vrai que celui-ci consiste en travail moins important que les projets de traduction. Mais, l'examen assure une évaluation plus transparente, d'où l'importance de partager la note par moitié entre lui et les projets de traduction.

### **2.10.3. L'évaluation en interprétation**

Conformément à la nature des différents niveaux de compétence en interprétation, l'examen pour chacun d'eux est oral. Sa nature dépend des compétences qu'il faut tester. L'apprenant doit, à la fin d'une formation consacrée à l'initiation (II), résumer oralement en langue (A) des textes rédigés en langues (B) et (C). Il n'a pas le droit de s'y référer en les résumant. Comme le cas des textes proposés dans les cours, les textes de l'examen sont simples et relèvent de sujets qui intéressent les étudiants. L'apprenant doit, à la fin d'une formation liée à la consécutive (IC), interpréter des discours oraux tout en consultant les notes qu'il a prises pendant qu'il écoutait chacun d'eux. A la fin d'une formation qui concerne la simultanée (IS), l'apprenant interprète des discours oraux pendant que les orateurs s'expriment. A la fin d'une formation touchant à la traduction à vue (ITV), l'étudiant traduit oralement des textes écrits. A la fin d'une formation consacrée à la simultanée avec texte (IST), l'apprenant interprète en simultanée des discours lus tout en consultant leur version écrite. L'interprétation dans les quatre derniers cas se fait selon la combinaison linguistique de l'apprenti interprète. La durée et le niveau de chaque discours dans ces quatre cas correspondent aux compétences que les étudiants ont dû acquérir juste avant de faire chaque épreuve. Cela s'applique également à la durée des textes à résumer à l'examen d'initiation (II). Conformément aux discours à interpréter dans les cours, ceux des examens d'interprétation doivent être authentiques, avoir une autonomie interne et un caractère international ou local, le son et l'image doivent être clairs. Mais, il vaut mieux proposer à chaque apprenant des textes à résumer ou des discours à interpréter différents de ceux donnés aux autres afin que les étudiants ne trichent pas, que ce soit en prenant des notes (dans le cas de la

consécutives) ou en empruntant chacun aux autres certains mots ou tournures lors du résumé ou de l'interprétation. Sinon, la capacité des examens à évaluer leurs savoir et savoir-faire diminuera. Lorsqu'il s'agit de la consécutive, de la simultanée ou de la simultanée avec texte, l'interprétation est faite soit à haute voix soit par chuchotement.

Mais, est-ce qu'il est possible de faire faire un examen pour l'interprétation de liaison (IIL) ? Est-il possible pour y arriver de créer l'ambiance d'une conférence, d'un colloque ou d'une réunion en invitant des spécialistes dans des domaines quelconques, dont les uns parlent en langue A sans comprendre la langue B et les autres parlent en langue B sans comprendre la langue A ? Nous pensons que c'est peu probable. Nous avons déjà montré l'inutilité de réaliser un montage pour des enregistrements faits de réunions afin de supprimer les restitutions prononcées par les interprètes (p. 195). Voilà pourquoi nous croyons que l'obtention d'un diplôme dans ce cas spécial dépend d'une attestation faite par l'entreprise où l'apprenant effectue un stage d'interprétation de liaison. Pour que le diplôme soit remis, l'attestation doit indiquer que le stagiaire parvient à assurer la communication entre des interlocuteurs parlant en différentes langues. Nous ne pensons pas néanmoins que l'attestation doive comprendre une évaluation sous forme d'une note exacte, car les responsables de l'entreprise ne sont pas forcément spécialisés en évaluation d'apprentis interprètes. Mais, quels sont les critères d'évaluation pour les autres types d'examens expliqués plus haut, que ce soit en traduction écrite ou en interprétation ?

#### **2.10.4. Notes et critères d'évaluation**

##### ***a. L'évaluation globale selon Gile***

Daniel Gile indique que les normes d'évaluation en traduction écrite sont chiffrées dans le système universitaire en France : elles sont traduites par des notes. Gile le trouve toutefois mal adapté à l'évaluation dans la formation des traducteurs. Il y a en effet une variabilité interindividuelle et intra-individuelle

non négligeable dans l'appréciation de la qualité linguistique et dans les normes de fidélité des enseignants. Cela figure clairement quand il y a de doubles corrections ou quand un correcteur fait une deuxième correction afin de vérifier des cas limites. Il est en outre plus difficile de chiffrer précisément une démarche que de chiffrer précisément un produit. Les systèmes de points de pénalité pour fautes de langue et de sens à différents degrés de gravité, qui aboutissent à une note globale en fonction d'un barème ne conviennent pas non plus à une démarche dont le but est d'enseigner des processus.

Gile estime que dans le cas idéal, au moment de la progression initiale, c'est-à-dire plusieurs semaines à un semestre, il vaut mieux adopter une évaluation holistique axée sur la démarche. Une évaluation en échelons qui correspondent aux mentions françaises classiques (TB pour très bien, B pour bien, AB pour assez bien, P pour passable) augmentée des échelons insuffisant (I) et très insuffisant (TI) est par conséquent intéressante. Une telle évaluation donne la possibilité de passer facilement à un système de notes classique lorsqu'il est exigé par l'institution universitaire pour les contrôles institutionnels et les relevés de notes correspondants. Selon ce système, la mention Insuffisant correspond à 8 sur 20 et la mention Très Insuffisant à 6 sur 20 (Gile, 2005, p. 221).

### ***b. Notes et critères d'évaluation en traduction écrite***

Nous rejoignons l'opinion de Daniel Gile concernant la variabilité interindividuelle et intra-individuelle dans l'appréciation de la qualité linguistique et les normes de fidélité chez les professeurs de traduction écrite, la difficulté de chiffrer précisément une démarche (recherche de connaissances linguistiques ou thématiques, test de plausibilité de traduction...) et l'inadéquation du système de points de pénalité. Nous optons en revanche pour un système d'évaluation holistique plus large, qui permet de passer plus facilement à un système de notes classique quand il est exigé par l'institution universitaire. Il est constitué des échelons suivants : très bien+ (TB+), très bien- (TB-), bien+ (B+), bien- (B-), assez bien+ (AB+), assez bien- (AB-), passable+

(P+), passable- (P-), insuffisant+ (I+), insuffisant- (I-), très insuffisant (TI). Nous montrerons dans la deuxième partie de la thèse comment appliquer ce système à l'évaluation en traduction écrite dans chacun des programmes qui y seront analysés (Lyon 2, DUTFA et Diplôme de Traduction).

### ***c. Notes et critères d'évaluation en interprétation***

Comme le cas de l'évaluation en traduction écrite, nous croyons qu'il est difficile de chiffrer exactement la qualité linguistique et la fidélité d'un résumé oral ou d'une interprétation. Il est en outre difficile de mettre une note précise pour une démarche en interprétation (écoute, analyse du discours...). Un système de points de pénalité ne convient pas non plus à ce domaine où l'on enseigne les processus d'interprétation. Voilà pourquoi nous optons là aussi pour un système d'évaluation holistique, qui donne la possibilité d'aboutir à une évaluation autant que possible exacte et à bien classer les étudiants selon leur niveau. Les échelons sont : très bien+ (TB+), très bien- (TB-), bien+ (B+), bien- (B-), assez bien+ (AB+), assez bien- (AB-), passable+ (P+), passable- (P-), insuffisant+ (I+), insuffisant- (I-), très insuffisant (TI). Nous indiquerons dans la deuxième partie de la thèse comment appliquer ce système à l'évaluation à Lyon 2 et dans le Diplôme de Traduction.

### **2.10.5. Remarques**

La préparation écrite et l'ambiance de la discussion dans les cours complémentaires permettent à l'enseignant de mieux transmettre les savoir et savoir-faire aux étudiants. L'évaluation dans ces matières dépend bien entendu de la nature de chacune d'entre elles. Nous mettrons des exemples à ce propos dans la deuxième partie de la thèse en traitant les cours complémentaires dispensés dans les programmes que nous analyserons. D'autre part, nous citerons, en analysant ces mêmes programmes, des exemples sur les textes et les discours à proposer aux examens de traduction/interprétation, ce qui éclaircira davantage les détails fournis à cet égard dans ce chapitre. Nous présenterons ci-dessous les

programmes dont nous avons pris des échantillons pour les étudier tout en proposant certaines idées basées sur notre cadre de référence.

## **2.11. Les échantillons**

Nos échantillons relèvent de programmes assurés dans trois établissements. L'un est en France, alors que les deux autres en Syrie.

### **2.11.1. Lyon 2**

Le premier établissement est l'Université Lumière Lyon 2, et plus précisément la Faculté des Langues – département des Langues Etrangères Appliquées. Ayant une finalité professionnelle, cette filière forme aux carrières de la communication trilingue dans les entreprises et les organismes publics ou privés, nationaux ou internationaux (traduction indépendante ou dans un service, interprétation, conception et réalisation de dictionnaires, documentation, information...). Les étudiants qui terminent la Licence (bac+3) ont la possibilité de s'inscrire en Master option Langues Etrangères Appliquées (Université Lyon 2, [http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/SiteLEA/presentation\\_lea.htm](http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/SiteLEA/presentation_lea.htm)). Nous nous concentrerons, pour notre part, sur les cours de traduction arabe/français et français/arabe dispensés en L3 (troisième année de Licence) et en M1 (première année de Master) aux années universitaires 2007-2008 et 2008-2009.

#### ***a. Licence troisième année - L3***

Les cours qui portent sur la traduction à chacun des deux semestres sont traduction (thème et version) (42 heures par semestre) et initiation à l'interprétation (21 heures par semestre – 105 minutes chaque séance). Il y a par ailleurs négociation et communication (21 heures au premier semestre – 1 heure 45 minutes par cours) et domaines de spécialité (21 heures au deuxième semestre – 105 minutes chaque séance). Il s'agit, dans la première matière (traduction), de proposer aux apprenants



des textes à traduire du français vers l'arabe (21 heures par semestre – 1 heure 45 minutes chaque séance) et de l'arabe vers le français (21 heures chaque semestre – 105 minutes par cours). Le professeur qui s'en charge au premier semestre a un doctorat en sciences du langage. Il s'occupe, au deuxième semestre, de la traduction du français en arabe, alors qu'un professeur ayant un doctorat en sciences du langage s'occupe de la traduction de l'arabe vers le français. Notons que ces deux enseignants pratiquent la traduction. La nature des textes, leur longueur, la méthodologie suivie et le système d'évaluation seront analysés dans la deuxième partie de la thèse. Le cours intitulé initiation à l'interprétation consiste à préparer les étudiants à ce type d'activité à travers des exercices préparatoires où le professeur leur demande de s'exprimer oralement en arabe sur des textes français et vice-versa. L'enseignant qui assure cette matière a un doctorat en sciences du langage et pratique l'interprétation. Nous traiterons ce module dans la deuxième partie.

Les apprenants doivent, en négociation et communication, faire un dossier à partir de dix à quinze pages en français et de dix à quinze pages en arabe. Les textes français et arabes doivent appartenir à un thème choisi (crise financière, fluctuations du prix du pétrole, énergie solaire...). L'intérêt de cette matière est de sensibiliser les étudiants aux questions et problèmes liés à la traduction du lexique. Les étudiants doivent en effet extraire des textes le vocabulaire français, son équivalent en arabe et vice-versa. Cela sera étudié en détail dans la partie suivante. Le professeur qui s'en charge est celui qui enseigne la traduction au premier semestre. Les apprenants doivent, en domaines de spécialité, faire une liste de termes arabes et de leur(s) équivalent(s) français à partir de textes spécialisés (relevant de la physique, du tourisme, etc.). Ainsi, ils prennent conscience de la spécificité de la traduction des termes. Le professeur qui l'enseigne est celui qui s'occupe de la traduction de l'arabe vers le français au deuxième semestre. Cette matière sera également traitée dans la deuxième partie. Les étudiants ne sont pas nombreux (quatre chaque année en moyenne). La plupart a l'arabe pour langue A et le français pour langue B. Les apprenants ont tous été admis en L3 après avoir fait les deux premières années de Licence au département des Langues Etrangères Appliquées, sauf deux étudiants qui se sont inscrits en L3 (année 2008-2009) après avoir obtenu une licence en traductologie en Algérie.

### ***b. Master première année - M1***

Il y a, au premier semestre, traduction français/arabe (21 heures – 1 heure 45 minutes chaque cours) assurée par le professeur qui enseigne la traduction du français vers l'arabe en L3 et traduction arabe/français (21 heures – 105 minutes par séance) assurée par le professeur qui se charge de la traduction de l'arabe vers le français en L3 – deuxième semestre. La traduction dans les deux sens existe au deuxième semestre et elle est dispensée par les mêmes enseignants. Mais, le volume horaire est réduit de moitié. En outre, il y a au premier semestre un cours magistral intitulé méthodologie de la traduction. S'étalant sur 21 heures (105 minutes chaque séance), cette matière dont s'occupent plusieurs professeurs vise à fournir des savoirs théoriques concernant la traduction en général, indépendamment des combinaisons linguistiques proposées aux étudiants du département : typologie des textes scientifiques, utilisation du web pour la traduction médicale, communication et qualité dans la traduction, fidélité dans la traduction, éléments de la vie du traducteur professionnel, traduction sous contrainte (traduction audiovisuelle), outils d'aide à la traduction, traduction littéraire, traduction et interprétation – similitudes et différences, traduction juridique. Chacun de ces points fait l'objet d'un cours magistral donné par un professeur spécialisé en traduction et pratiquant cette activité. Ces matières seront étudiées profondément dans la deuxième partie. Les étudiants ne sont pas nombreux (cinq en moyenne). La majorité a l'arabe pour langue A et le français pour langue B. Les apprenants en 2007-2008 ont tous été admis en M1 après avoir réussi en L3. Deux étudiants en 2008-2009 n'avaient pas suivi les cours de L3 : la première avait fait des études d'arabe à l'Université d'Alep en Syrie, alors que le deuxième avait eu une licence en traductologie en Algérie. Un troisième étudiant est redoublant, tandis que les deux autres avaient fait L3.

#### **2.11.2. Diplôme Universitaire de traduction français/arabe - DUTFA**

Le Diplôme Universitaire de traduction français/arabe (DUTFA) touche à un public syrien et égyptien des centres culturels français de Damas et du Caire, en collaboration avec la Faculté des Langues de l'Université Lumière Lyon 2. Le niveau de recrutement minimum est bac+1. Il y a au Centre Culturel Français de Damas un

examen d'admission oral où le candidat doit se présenter en français et traduire oralement une petite partie d'un texte écrit. L'évaluation de son niveau détermine s'il est admis dans le DUTFA I, II ou III ou s'il doit suivre une ou deux sessions de traduction (niveau moyen ou supérieur) avant d'être admis dans le DUTFA. Ce Diplôme cherche à initier les apprenants à la traduction professionnelle (non littéraire) de l'arabe vers le français et l'inverse. Il a pour débouchés la traduction professionnelle (hors traduction littéraire), les métiers du tourisme, du commerce international et de la culture. Nous traiterons ce programme en détail dans la prochaine partie, en nous basant sur un large corpus des cours dispensés au Centre Culturel Français de Damas à chacun de ses trois niveaux : DUTFA I (2000-2001), DUTFA II (2001-2002) et DUTFA III (2002-2003). Il est vrai que cette période n'est pas très récente d'un point de vue chronologique, mais c'est complètement le contraire sur le terrain : les conditions sont environ les mêmes (enseignants, modalité d'accès, niveau général d'étudiants, matières, méthodologie, système d'évaluation).

Chaque niveau correspond à une année d'études (DUTFA, [http://etu2.univ-lyon2.fr/TFA/0/fiche\\_formation/](http://etu2.univ-lyon2.fr/TFA/0/fiche_formation/)). Chaque année (pour chaque niveau d'études), il y a cinq matières. La première est traduction sur dossier. Elle est assurée par deux enseignants. L'enseignant qui se charge de la traduction vers l'arabe est un professeur ayant un doctorat en langue et littérature arabes et pratiquant la traduction. Celui qui s'occupe de la traduction vers le français est un professeur pratiquant la traduction et ayant un doctorat en littérature comparée. Il enseigne aussi une autre matière intitulée traduction politique. Il y a également traduction scientifique, technique et juridique (dispensée par un professeur ayant un doctorat en littérature française et pratiquant la traduction), contraction de texte (assurée par une enseignante qui ne pratique pas la traduction) et méthodologie de la traduction (enseignée par un professeur ayant le français pour langue B et l'arabe pour langue C). La première matière (traduction sur dossier) consiste à traduire des dossiers dont chacun comprend des textes relevant d'un même thème qui peut être politique, social, technique... Les deuxième et troisième matières (traduction politique et traduction scientifique, technique et juridique) consistent à traduire des textes dans les domaines concernés. Il s'agit, en contraction de texte, de résumer de longs textes français en français, après les avoir analysés. Cela a plusieurs avantages par rapport au perfectionnement de la langue française, à l'analyse et la compréhension des textes, à la rédaction, etc. La cinquième

matière (méthodologie de la traduction) consiste à proposer des exercices spécifiques afin d'aider les apprenants à approfondir les savoir et savoir-faire liés à la traduction. Il y a 80 heures par an (40 heures par session) pour traduction sur dossier. C'est pareil pour traduction politique. Or, il y a 40 heures par an (20 heures par session) pour traduction scientifique, technique et juridique. C'est également le cas pour contraction de texte. Méthodologie de la traduction est assurée en 20 heures par an (10 heures chaque session). Chaque séance s'étale sur deux heures dans chaque matière, sauf méthodologie de la traduction où chaque cours est dispensé en une heure. Nous ne nous contenterons pas d'analyser le niveau des apprenants qui ont suivi le programme entre 2000 et 2003, mais nous examinerons aussi les feuilles d'examens finaux ayant eu lieu en mai 2009, ce qui élargira l'horizon de la thèse et par conséquent son efficacité. Les étudiants sont environ vingt dans le DUTFA I, quinze dans le DUTFA II et dix dans le DUTFA III. La plupart a l'arabe pour langue A et le français pour langue B.

### **2.11.3. Diplôme de Traduction – Université de Damas**

Le département de Français de la Faculté des Lettres de l'Université de Damas propose un diplôme de traduction arabe/français. L'objectif est de former les apprenants ayant déjà une licence en littérature française (bac+4) à la traduction professionnelle du français vers l'arabe et vice-versa. Les étudiants qui auront obtenu le diplôme trouveront plusieurs chances de travail : la traduction professionnelle, FLE, le commerce, les métiers du tourisme... Ce diplôme s'étalant sur un an, les matières sont traduction journalistique (enseignée par une professeure ayant un doctorat et pratiquant la traduction), traduction économique (enseignée par une professeure ayant un doctorat en linguistique et pratiquant la traduction), traduction scientifique (enseignée par un professeur ayant un doctorat en linguistique et pratiquant la traduction), interprétation (enseignée par un professeur ayant un doctorat, pratiquant l'interprétation et spécialisé en la matière), problèmes linguistiques (enseignés par un professeur ayant un doctorat en linguistique), anglais (enseigné par une professeure spécialisée en anglais).

A part ces deux dernières matières, les autres visent à former les apprenants à traduire dans les domaines concernés. « Problèmes linguistiques » consistent à demander aux étudiants de traduire des textes difficiles, pour les sensibiliser à différents problèmes linguistiques liés à la traduction (ponctuation, emprunt, style complexe, etc.). La matière intitulée « anglais » consiste à traduire des textes anglais en arabe et à proposer des exercices d'anglais qui aident les apprenants à le faire. Autrement dit, l'anglais est considéré dans ce programme comme une langue C. Ces matières seront analysées dans la prochaine partie à partir d'un grand corpus datant de l'année universitaire 2005-2006. Il y a 64 heures par an (32 heures chaque semestre) pour chaque matière sauf deux : interprétation (48 heures par an – 24 heures par semestre) et anglais (80 heures par an – 40 heures chaque semestre). Chaque cours, en traduction journalistique, traduction scientifique et problèmes linguistiques, est assuré en 4 heures. Il y a, en traduction économique, deux séances par semaine, dont chacune est de 2 heures. Chaque cours s'étale sur 3 heures en interprétation et sur 5 heures en anglais. Il y a treize étudiants. L'arabe est leur langue A et le français leur langue B.

## **Conclusion**

Un cadre de référence représente une base utile à des responsables de programmes dans un ou plusieurs domaines. Ils en tirent profit pour optimiser la mise au point de leur projet. Le cadre de référence proposé dans ce chapitre offre une conception globale de la formation des traducteurs dès le plus bas niveau jusqu'au niveau le plus élevé, tout en tenant compte des différentes filières en la matière. Tout programme de formation de traducteurs pourra en profiter dans les phases de la planification, de l'admission, de l'enseignement et de l'évaluation. Pourtant, plusieurs équipes de recherche pourront détailler et élargir les descripteurs des niveaux de compétence indiqués dans le cadre de référence que nous suggérons, ce qui permettra de le mieux éclaircir et par conséquent d'améliorer la formation des traducteurs. Ces équipes pourront être pluridisciplinaires et internationales. Cela permettra à des experts dans différents domaines (traductologie, linguistique, pédagogie, psychologie...) s'exprimant en différentes langues d'enrichir le cadre de référence par leurs diverses expériences liées directement ou indirectement à la formation des traducteurs, d'autant plus qu'ils auront différentes langues d'expression. En analysant

notre corpus dans la prochaine partie, nous exposerons nos suggestions pour l'application de ce cadre de référence à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction.

**PARTIE II**  
**LES ECHANTILLONS :**  
**METHODOLOGIES PEDAGOGIQUES ET PROBLEMES**

**CHAPITRE III**  
**COURS DE TRADUCTION ECRITE**  
**ET D'INTERPRETATION**



## Introduction

Nous traiterons les cours de traduction à travers trois phases dans ce chapitre. La première concernera les cours de traduction écrite dans chacun des trois programmes, c'est-à-dire traduction FR/AR, traduction AR/FR (L3 et M1 – Lyon 2) ; traduction politique, traduction sur dossier, traduction scientifique, technique et juridique (DUTFA) ; traduction journalistique, traduction économique, traduction scientifique (Diplôme de Traduction). Nous étudierons, pour chacune de ces matières, le choix des textes, leur longueur, leur niveau et le travail en classe. En nous basant sur les observations faites pour les matières citées plus haut et sur notre cadre de référence, nous ferons quelques propositions dans le but de contribuer à perfectionner surtout les trois programmes analysés et en général la formation des traducteurs de l'arabe en français et l'inverse.

La deuxième phase sera consacrée aux cours d'interprétation : initiation à l'interprétation (L3 – Lyon 2) et interprétation (Diplôme de Traduction). Nous montrerons l'objectif et la méthodologie suivie dans chacune de ces matières. Nous ferons après certaines suggestions qui pourraient être profitables particulièrement aux deux modules évoqués plus haut et généralement à tout autre programme de formation d'interprètes de l'arabe en français et vice-versa. La troisième phase touchera à l'évaluation dans les matières traitées dans ce chapitre (choix et niveau de textes, durée, références, critères). Il y aura également quelques propositions qui pourraient être intéressantes pour le perfectionnement de l'évaluation en formation de traducteurs de l'arabe vers le français et l'inverse en général et dans les trois programmes étudiés en particulier. L'annexe II comprend beaucoup d'exemples sur les textes qui servent de base pour l'analyse faite dans ce chapitre. Nous indiquons à ce propos que le sigle LL désigne les textes proposés à Lyon 2 – L3, le sigle LM les textes proposés à Lyon 2 – M1, le sigle DU les textes dans le DUTFA, le sigle DT les textes dans le Diplôme de Traduction.

# 1. Cours de traduction écrite

Les cours traités ci-dessous sont consacrés à la traduction écrite. Il s'agit exactement des matières suivantes : traduction FR/AR ; traduction AR/FR (L3 et M1 – Lyon 2) ; traduction politique ; traduction sur dossier ; traduction scientifique, technique et juridique (DUTFA) ; traduction journalistique ; traduction économique ; traduction scientifique (Diplôme de Traduction – Damas).

## 1.1. *Le choix des textes*

### 1.1.1. Critères généraux

Le premier critère du choix des textes (les voir dans l'annexe II), c'est leur authenticité. Que ce soit à Lyon 2, dans le DUTFA ou dans le Diplôme de Traduction, les textes sont « vrais », pas « fabriqués ». Autrement dit, au lieu de les fabriquer, les enseignants les extraient de journaux (par exemple LL16 – p. 592, DU3 – p. 609, DT9 – p. 653-654), revues (LL5 – p. 588-589, LM1 – p. 599, DU40 – p. 618), Internet (LM6 – p. 601-602, DU82 – p. 633-634, DT32 – p. 662-663) et livres (LL10 – p. 590-591, LM18 – p. 605-606, DU99 – p. 640). Les textes peuvent même être des documents originaux indépendants comme DU37 (p. 616-617) qui est un manifeste, DT36 (p. 664) qui est une notice de médicament et DT42 (p. 666-667) qui est un guide donnant des conseils pour l'achat d'un ordinateur. Cela a deux avantages. Le premier est de ne pas proposer des textes artificiels comportant des éléments peu naturels, empêchant par conséquent les apprenants de connaître le processus de traduction tel qu'il est. Le deuxième avantage est d'habituer les « futurs traducteurs » aux types de textes qu'ils devront traduire quand ils pratiqueront leur métier.

Que les textes soient complets ou des extraits, ils sont dans la majorité des cas courts (approximativement de 70 à 250 mots chacun, comme LL9 – p. 590, LM17 – p. 605, DU1 – p. 609, DT8 – p. 653). Cela permet évidemment d'augmenter la quantité des textes et donne l'occasion par conséquent de varier leur sujet, leur vocabulaire et leur style, ce qui élargit les acquis des étudiants.

Or, il y a des cas où les textes sont moyens (de 350 à 550 mots à peu près, par exemple LL2 – p. 587, LM27 – p. 608-609, DU96 – p. 638-639, DT32 – p. 662-663). Les textes sont même parfois longs (de 700 à 1000 mots environ, comme LL16 – p. 592, LM6 – p. 601-602, DU49 – p. 621-622, DT42 – p. 666-667). Les professeurs proposent de temps en temps de moyens ou de longs textes vu leur importance pour la formation des apprentis traducteurs aux niveaux linguistique (entraînement à traduire les mots et les tournures qui s'y trouvent) et thématique (enrichissement des connaissances des étudiants).

### **1.1.2. La nature des textes**

Les textes en L3 et en M1 (Lyon 2) relèvent de différents domaines : l'agriculture (LL2 – p. 587, LL25 – p. 595) ; l'archéologie (LM2 – p. 599) ; la sociologie (LL16 – p. 592) ; la physique (LL7 – p. 589-590, LM15 – p. 605) ; l'écologie et l'environnement (LL23 – p. 594, LM21 – p. 606-607) ; la santé (LM25 – p. 608) ; l'économie (LL14 – p. 591, LM20 – p. 606) ; l'industrie (LL17 – p. 593, LM4 – p. 600) ; la littérature (LL9 – p. 590, LL20 – p. 594) ; le journalisme (LM7 – p. 602, LM8 – p. 602-603) ; la géologie (LL5 – p. 588-589) ; le tourisme (LL18 – p. 593, LL19 – p. 593-594).

Les textes proposés en traduction politique (DUTFA) portent sur la conjoncture politique au Moyen-Orient, région dont la plupart des étudiants sont originaires. Il y a par exemple DU15 – p. 610-611, DU17 – p. 611, DU21 – p. 611, DU27 – p. 612, DU36 – p. 616, DU37 – p. 616-617 (DUTFA I) ; DU60 – p. 626, DU64 – p. 627-628 (DUTFA II) ; DU87 – p. 636, DU89 – p. 636 (DUTFA III). On propose en outre des textes traitant de questions politiques dans d'autres zones du monde arabe : DU68 – p. 628-629 (DUTFA II). Il y a également des textes dont le sujet politique concerne d'autres régions du monde : DU2 – p. 609, DU11 – p. 610, DU12 – p. 610, DU23 – p. 611 (DUTFA I) ; DU66 – p. 628 (DUTFA II) ; DU88 – p. 636 (DUTFA III). Un texte peut toucher à la fois à la conjoncture politique au Moyen-Orient et dans d'autres zones du monde : DU25 – p. 612 (Moyen-Orient, Afrique et Asie – DUTFA I). Notons que l'on propose parfois dans cette matière des textes économiques. Citons à ce

propos DU1 – p. 609, DU4 – p. 609, DU5 – p. 609, DU7 – p. 610, DU9 – p. 610, DU10 – p. 610, DU16 – p. 611, DU18 – p. 611, DU22 – p. 611, DU24 – p. 612 (DUTFA I). Il arrive quelquefois de proposer aussi dans cette matière des textes portant sur d'autres domaines : catastrophes naturelles (DU29 – p. 613-614 – DUTFA I) ; pédagogie (DU30 – p. 614 – DUTFA I) ; condition des femmes (DU31 – p. 614 – DUTFA I) ; esclavage (DU38 – p. 617 – DUTFA I) ; événements littéraires (DU61 – p. 626-627 – DUTFA II). Il y a des fois où un même texte a un côté politique et un ou deux autres côtés appartenant à un ou deux autres domaines : DU3 (politique et économie – p. 609 - DUTFA I) ; DU6 (politique, droit et économie – p. 609-610 - DUTFA I) ; DU8 (politique et droit – p. 610 – DUTFA I) ; DU67 (politique et économie – p. 628 – DUTFA II) ; DU70 (politique et journalisme – p. 629-630 - DUTFA II) ; DU71 (politique et racisme – p. 630 – DUTFA II). Cela a pour intérêt d'entraîner les étudiants à traduire des textes relevant de domaines qui ne sont pas beaucoup traités dans les deux autres matières de traduction écrite dans le DUTFA.

Des textes à traduire en traduction scientifique, technique et juridique touchent en effet à la médecine : DU46 – p. 620-621, DU50 – p. 622, DU53 – p. 623, DU54 – p. 623-624, DU56 – p. 625 (DUTFA I) ; DU81 – p. 633, DU82 – p. 633-634, DU83 – p. 634-635, DU84 – p. 635 (DUTFA II) ; DU103 – p. 647-648, DU104 – p. 648, DU105 – p. 648, DU106 – p. 648-649 (DUTFA III). D'autres textes relèvent de l'écologie : DU47 – p. 621, DU55 – p. 624 (DUTFA I). Il y a également des textes qui portent sur les beaux-arts (DU48 – p. 621 – DUTFA I) ; l'informatique (DU49 – p. 621-622 – DUTFA I) ; la géologie (DU51 – p. 622-623 – DUTFA I) ; le droit (DU103 – p. 647-648 – DUTFA III).

Les sujets proposés en traduction sur dossier sont par ailleurs divers. Chacun d'eux est traité à travers plusieurs textes qui constituent un dossier. Il y a parmi les sujets étudiés dans cette matière les effets de la télévision sur la vie des spectateurs (DU40 – p. 618, DU41 – p. 618, DUTFA I) ; la condition des femmes arabes (DU42 – p. 619, DU43 – p. 619, DUTFA I) ; l'architecture dans les mondes arabe et musulman (DU73 – p. 630, DU74 – p. 631, DU75 – p. 631, DUTFA II) ; la science des cartes et des prédictions (DU76 – p. 632, DU77 –

p. 632, DU78 – p. 632, DUTFA II) ; l'Islam (DU95 – p. 638, DU96 – p. 638-639, DU97 – p. 639, DUTFA III) ; l'histoire (DU98 – p. 640, DU99 – p. 640, DUTFA III). Il arrive de traiter un sujet au moyen d'un très long texte au lieu de le faire à travers plusieurs textes. La personnalité de Saddam Hussein est par exemple étudiée par le biais d'un texte comptant 5020 mots (DU100 – p. 641-646, DUTFA III). Il y a dans un cas comme dans l'autre un travail concentré sur chacun des sujets choisis dans cette matière, ce qui accroît la capacité des étudiants à traduire des textes appartenant à ces sujets.

Il est vrai que « traduction sur dossier » recoupe deux autres matières dispensées dans le DUTFA (traduction politique et traduction scientifique, technique et juridique) : elle consiste à traduire des textes qui relèvent entre autres de leurs domaines respectifs. Le texte DU100 a été par exemple proposé en traduction sur dossier (DUTFA III) quoiqu'il soit politique. Les textes DU73, DU74 et DU75 ont été en outre traités dans cette même matière (DUTFA II) bien qu'ils soient techniques. Mais, elle permet ainsi de renforcer les savoir et savoir-faire que les deux autres modules fournissent, d'autant plus qu'elle assure un travail concentré sur les sujets proposés : chacun d'eux est étudié à travers plusieurs textes ou un très long texte.

Les textes proposés en traduction journalistique (Diplôme de Traduction) sont des articles et des extraits d'articles portant sur différents domaines : le journalisme (DT1 – p. 650, DT13 – p. 656) ; la sociologie (DT1 – p. 650) ; la médecine (DT2 – p. 650-651) ; la politique (DT5 – p. 652, DT9 – p. 653-654, DT12 – p. 656) ; les religions (DT4 – p. 651) ; les langues (DT6 – p. 652) ; la philosophie (DT8 – p. 653). Ces articles concernent tantôt la Syrie, d'où la plupart des apprenants sont originaires (DT1 – p. 650), tantôt le reste du monde (DT5 – p. 652, DT9 – p. 653-654, DT13 – p. 656). Les étudiants doivent de plus chercher dans la presse des phrases ou des expressions françaises comprenant des mots nouveaux pour eux et les traduire, quel que soit le domaine dont elles relèvent. Il y en a des exemples dans l'annexe II, regroupés sous les titres DT11 (p. 654-656) et DT14 (p. 656-658). Ils touchent à l'économie, à la politique, à l'industrie, à la sociologie, à la santé, au droit, à la sécurité et au journalisme. La traduction de ces textes entraîne les apprenants à traduire le style

journalistique, quels que soient le domaine ou le pays concernés. Etant donné que les articles traités dans cette matière portent entre autres sur les religions, la politique, les langues, la philosophie, la sociologie, le droit et la sécurité, elle couvre des domaines qui ne sont pas abordés par les deux autres matières de traduction écrite qui sont dispensées dans le Diplôme de Traduction (traduction économique et traduction scientifique).

Les textes à traduire en traduction économique touchent en effet à la conjoncture économique en Syrie (DT16 – p. 658, DT17 – p. 658-659, DT18 – p. 659, DT20 – p. 659, DT21 – p. 659, DT22 – p. 660), dans le monde arabe (DT23 – p. 660) et dans le reste du monde (DT25 – p. 660, DT26 – p. 660, DT27 – p. 661, DT29 – p. 661, DT30 – p. 661-662, DT31 – p. 662, DT32 – p. 662-663). On propose d'ailleurs en traduction scientifique des textes portant sur l'astronomie (DT34 – p. 663, DT35 – p. 663, DT45 – p. 667-668, DT51 – p. 669) ; la médecine (DT36 – p. 664, DT38 – p. 664-665, DT46 – p. 668, DT48 – p. 668-669, DT49 – p. 669) ; l'écologie (DT49) ; l'industrie technologique (DT39 – p. 665, DT41 – p. 666, DT44 – p. 667, DT46 – p. 668) ; l'informatique (DT40 – p. 665, DT42 – p. 666-667, DT50 – p. 669, DT52 – p. 669). Ainsi, la nature des textes proposés dans chacune de ces deux matières donne l'occasion de faire faire aux apprenants un travail concentré sur la traduction dans le domaine concerné (économique ou scientifique), afin qu'ils aient les compétences nécessaires à ce propos.

Notons qu'il y a dans le Diplôme de Traduction une interaction entre la traduction journalistique d'une part et la traduction économique et la traduction scientifique d'autre part. Une partie des textes proposés en traduction journalistique porte en effet sur des sujets économiques (DT11 – p. 654-656, DT14 – p. 656-658) et sur des sujets scientifiques (DT2 – p. 650-651, DT11), alors que certains textes traités en traduction économique (DT17 – p. 658-659, DT27 – p. 661...) et en traduction scientifique (DT39 – p. 665, DT44 – p. 667, etc.) sont journalistiques. Comme cela, chacun des deux côtés augmente chez les apprenants les connaissances présentées par l'autre.

D'autre part, il y a une interaction entre la traduction économique et la traduction scientifique. Les textes à traduire dans la première matière comprennent quelquefois des termes scientifiques. Citons comme exemples :

- « *l'assainissement* » (DT32)
- « *la lutte contre le sida* » (DT32)

- « نقل الكهرباء » (DT17)
- « توزيع الكهرباء » (DT17)
- « حقن المياه و الغاز في الآبار » (DT21)
- « التشقيق الهيدروليكي » (DT21).

Cela permet d'entraîner davantage les apprenants à la traduction dans les domaines de la médecine, de l'énergie et du pétrole.

Le texte DT39 qui est proposé en traduction scientifique sert d'ailleurs à entraîner les étudiants à la traduction des textes économiques. Il comprend en effet certains termes et tournures relevant de ce domaine :

- « قطاع الصناعات التكنولوجية المتطورة »
- « التراجع الكبير في أسعار أسهم شركاتها »
- « ارتفاع كبير في معدلات البطالة »
- « طفرة ثراء »
- « القطاع الحيوي »
- « تقليص نشاطاته »
- « الصناعة الوليدة نسبياً »
- « صناعة الدوت كوم »
- « الشركات »
- « ستنهض و تستفيد »
- « تقلص نشاطات و فعالية الاقتصاد الأمريكي »
- « تحقيق رغبات المستهلك »
- « الخاسر الأكبر »
- « العالم الصناعي »
- « مرحلة الركود »
- « الكساد الاقتصادي »
- « التباطؤ الاقتصادي »

- « تقليل قوة العمل »
- « تخفيض كمية المخزون السلعي »
- « أسواق وول ستريت »
- « انطلاقات شركات الدوت كوم السابقة »
- « الأرقام القياسية... »

Ce texte fournit en outre des détails concernant les difficultés dont souffre l'industrie des technologies avancées et les innovations auxquelles elle parvient pourtant. C'est également le cas du texte DT42 proposé en traduction scientifique. Présentant des conseils pour l'achat d'un ordinateur de bonne qualité et au meilleur prix, il contient des expressions qui appartiennent au domaine économique comme :

- « طلبُ شراء »
- « ملءُ استثمارة »
- « المشتري الذكي »
- « صممنا الاستثمارة »
- « الشراء منها »
- « سعر أفضل »
- « الموزع... »

Donc, la matière intitulée traduction scientifique contribue parfois à renforcer chez les étudiants la capacité à traduire dans le domaine économique.

Au vu de ce qui précède, il y a une grande variété thématique qui marque les textes proposés aux apprentis traducteurs dans tous les programmes analysés. Cela permet d'enrichir leur expérience. Comment ? Traitant des textes variés, les étudiants se rendent compte des problèmes spécifiques liés à la traduction dans chaque domaine (traduire les termes et les tournures, adopter le style convenable). Le fond des textes leur donne en outre la possibilité de consolider les diverses connaissances qu'ils ont déjà et d'en obtenir d'autres. Ainsi, leurs savoir et savoir-faire s'élargissent, ce qui leur assurera beaucoup plus de chances sur le marché du travail : ils seront capables de traduire divers types de textes.



### 1.1.3. Le niveau des textes

#### a. Lyon 2 (L3 et M1)

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les textes proposés à Lyon 2 (L3 et M1) appartiennent à différents domaines. Il y en a par conséquent des textes qui relèvent de la traduction informative et d'autres qui relèvent de la traduction littéraire. Les textes informatifs sont à différents degrés de difficulté. Il y en a qui se caractérisent par la simplicité de leurs phrases :

- « *Le budget annuel de la Fondation Hironnelle s'élève à près de 10 millions de francs suisses* » (LM11)
- « *15 personnes travaillent au siège à Lausanne* » (LM12)

- « *للحجز و الاستعلام شركة عربيات النوم الدولية* » (LL19)
- « *وزير الري المصري محمود أبو زيد يؤكد على أهمية التعاون الدولي و تعاون ألماني مصري في هذا المجال* » (LL31) ...

De tels textes correspondent au niveau de compétence TI1 selon le cadre de référence proposé au deuxième chapitre de la thèse. D'autres textes correspondent au niveau TI2 puisque la structure de leurs phrases est assez complexe :

- « *Considérons un conducteur AB dans lequel toute l'énergie apportée par le courant est transformée en chaleur ; on dit qu'un tel conducteur est une résistance morte* » (LL7)
- « *Depuis 1981, l'Egypte dispose d'une stratégie globale concernant l'eau, bien que celle-ci soit constamment remise à jour pour refléter les réalités économiques, politiques et sociales* » (LL11)
- « *Partout où elle opère, la Fondation Hironnelle supplée au manque d'information, dissipe les rumeurs et lutte contre les effets de la propagande* » (LM7)

- « إن دراسة أسباب تلك الأخطاء و نتائجها تفضي إلى قناعة بأنه كان في الإمكان تفاديها لو اعتمد الإنسان، في حله للمشاكل التي تواجهه، معايير إيكولوجية إلى جانب الأهداف الاقتصادية » (LM21) ...

Une bonne partie des textes à traduire correspond cependant au niveau TI3, surtout en M1, car la structure de leurs phrases est très complexe :

- « *Les autres momies ont été laissées sur place, leur mauvais état ne permettant pas leur transfert, a-t-il ajouté, soulignant que la mission égyptienne poursuit ses fouilles dans ce site où pourraient se trouver d'autres momies* » (LM1)

- « كما لا يفوتنا أن نؤكد بمناسبة يوم البيئة العربي الذي يحتفل به الوطن العربي في 14/نشرين الأول/ تحت شعار (نحو استخدام آمن للكيمياويات) على أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به مجالس الإدارة المحلية للحفاظ على بيئة سليمة، تحقيقاً لحياة أفضل من خلال تطبيق القوانين والتشريعات الداعمة لحماية البيئة والعمل على تطبيق الاتفاقيات الدولية المبرمة تحت مظلة الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الأخرى بما يضمن سلامة البيئة واستدامة مواردها والاطلاع والتعرف على المشاكل والأنظمة والقوانين البيئية الدولية والعربية والمحلية... » (LL21)
- « المركبات التي تحتوي على الهيدروجين والنيتروجين والكلور والفلور تصنع بكميات وافرة في الدول الصناعية، و ما يحدث لهذه الكيماويات بعد ذلك ذو أهمية حاسمة لطبقة الأوزون، إذ أن الكثير من هذه المركبات تتحد فيما بينها داخل الطبقة الدنيا من الغلاف الجوي لنتج جزيئات مثل حمض النتريك و حمض الهيدروليك، و هذه الأحمضة قابلة للذوبان في الماء و عليه يمكن أن تتساقط من الجو إلى الأرض مع المطر و هي على ذلك لا تصل الستراتوسفير و بالتالي لا تمثل خطراً على طبقة الأوزون نفسها إلا أنها تسبب تلوثاً واسعاً في شكل مطر حمضي » (LM23)

- « قد يؤدي استخدام المواد الكيماوية إلى إحداث أضرار جانبية خطيرة بالجسم، و تتفاوت تلك الأضرار طبقاً لدرجة تراكم المواد الكيماوية بالجسم، و نوع المواد الكيماوية المستخدمة، و قد يصل تأثير المادة الكيماوية إلى طفرات بالجسم على مستوى الجين تنوارثها الأجيال المختلفة » (LM25) ...

Les textes littéraires sont également à différents degrés de difficulté. Il y en a qui sont rédigés dans un langage clair et simple et qui équivalent donc au niveau TL1 :

- « *Judith avait le fou rire et le communiqua à ses amies* » (LL4)

- « *Irène l'avait remarquée dès le départ, car elle était beaucoup plus belle que les autres filles* » (LL4), etc.

Il y a toutefois d'autres textes littéraires écrits dans un style d'une très grande difficulté, relevant ainsi du niveau TL3 :

- « *Ah ! j'en ai trop pris : - Mais, cher Satan, je vous en conjure, une prunelle moins irritée ! et en attendant les quelques petites lâchetés en retard, vous qui aimez dans l'écrivain l'absence des facultés descriptives ou instructives, je vous détache ces quelques hideux feuillets de mon carnet de damné* » (LL9)
- « *D'eux, j'ai : l'idolâtrie et l'amour du sacrilège ; - oh ! tous les vices, colère, luxure, - magnifique, la luxure ; - surtout mensonge et paresse* » (LL10)

- « *هو حين زعم أنني أحسن من القمر، و أشد من الأسد، و أن لساني أقطع من السيف، و أن أمري أنفذ من السنان، جعل في يدي من هذا شيئاً أرجع به إلى شيء ؟* » (LL20) ...

### **b. Traduction politique – DUTFA**

Comme le cas à Lyon 2, les textes proposés en traduction politique (DUTFA) sont à différents degrés de difficulté, quel que soit le niveau des études : DUTFA I, DUTFA II, DUTFA III. Il y a en effet des textes rédigés dans un langage facile. Nous allons en citer les extraits suivants :

- « *D'avantage de bombes et davantage de bombardements ?* » (DU37)
- « *وقد توقف عن العمل مئات من عمال الخدمات الأساسية بمن فيهم عمال أحواض السفن* » (DU16)
- « *وأعلنت الإذاعة أن التدريبات العسكرية الجوية و البرية مستمرة في منطقة الجليل* » (DU21) ...

De tels textes correspondent évidemment au niveau de compétence TI1 selon notre cadre de référence. Mais, il y a d'autres textes qui équivalent au niveau TI2, leur structure étant assez complexe :

- « *Cet homme de 55 ans aux cheveux argentés a pourtant accompli un double exploit : battre contre tout pronostic un rival travailliste, Shimon Pérès, couvert d'honneurs et de titres (dont il est vrai celui d'"éternel loser")* » (DU28)

- « *أصدرت محكمة عسكرية في السودان أحكاماً بالسجن على ثمانية من صف الضباط تتراوح بين عام و ستة أعوام، و ذلك بتهمة التآمر للإطاحة بحكومة الرئيس الحالي* » (DU8)
- « *و حض وفد الكونغرس الأميركي الشهر الماضي لبنان على إنهاء طريق مسدود مع واشنطن بكيح جماح " حزب الله" الذي تصفه الولايات المتحدة بأنه " جماعة إرهابية"* » (DU63)...

Une bonne partie des textes à traduire relève par ailleurs du niveau TI3 vu leur complexité :

- « *Lors d'une conférence de presse avec le ministre israélien des affaires étrangères, Shimon Pérès, mardi le 26 février à l'Elysée, le président de la République a appelé de ses vœux à une rencontre directe, "sans préalable", entre Ariel Sharon et Yasser Arafat afin de "tracer un horizon politique" pour le règlement du conflit* » (DU71)

- « *بعد ساعات قليلة من دعوة الرئيس الأمريكي إلى إحداث تغييرات كبيرة في المصروفات للمساعدة في مكافحة التضخم و البطالة المتزايدة وافق زعماء عمال المناجم الأمريكيون على اتفاق جديد يعطي العمال زيادات في الأجور تبلغ أكثر من ستين في المئة خلال السنوات الثلاث القادمة* » (DU4)
- « *تجد الولايات المتحدة اليوم، نفسها في موقع شبيه بالموقع الذي اختارته في الخمسينيات عند نشوب الحرب الباردة ضد موسكو، أي أنها، خوفاً من أن يستغل اليساريون الأوضاع المتخلفة في العالم الثالث ليشعلوا ثورات طبقية تشجعها و تستفيد منها موسكو، عملت على تشجيع الانقلابات العسكرية و على إقامة و دعم الأنظمة العسكرية، ديكتاتورية فاسدة، كانت، أم إصلاحية* » (DU92)...

### ***c. Traduction scientifique et traduction sur dossier – DUTFA***

Quel que soit le niveau des études, les textes proposés en traduction scientifique (DUTFA) se caractérisent par la longueur de leurs phrases et la complexité de leur structure. Ils correspondent par conséquent au niveau de

compétence TI3 selon notre cadre de référence. Plusieurs exemples vont être cités à ce propos :

- « *On les avait déjà étudiés dans des cultures de cellules (voir Science & Vie n.966, p.66), mais, pour la première fois, une équipe américaine du Dana-Farber Cancer Institute vient d'obtenir des générations successives de souris, qui naissent avec des télomères de plus en plus courts (Cell volume 96, n.5) » (DU104)*

- « *التوقعات السيسمولوجية-الجيولوجية التي تم جمعها بواسطة أحدث المراصد في العالم، نتيجة ملاحظة تشققات أرضية جديدة يصل طولها إلى نحو ٦٦٥ كيلومتراً، و يصل عمقها في بعض المناطق إلى عشرات الأمتار، و الوضع ذاته بدا في الصين، و تحديداً في المناطق المحاذية للجزر اليابانية الجنوبية، و بروز هذه التشققات، يعني وجود ضغوط جوفية بلغت مستوى عالياً من القوة، و هذه مقدمة لحصول اهتزازات أرضية مدمرة، تتراوح قوتها بين ٤, ٧ و ٢, ٩ درجات حسب مقياس ريختر » (DU51)*

- « *قبل سنتين شخصني الأطباء بأني أعاني من مرض الروماتويد و كانت صدمة بالنسبة لي لا اعتقادي بأنه مرض يصيب الشيوخ و كنت أعاني من آلام في المفاصل و عدم قابليتي على الحركة، الأدوية الطبية و الأعشاب، لم تنفع معي حتى عولجت من قبل الدكتور عمر فخري بالكهرباء وقتها شعرت بالتحسن و عدت إلى حياتي الطبيعية مرة أخرى » (DU83)...*

Les textes proposés en traduction sur dossier (DUTFA I, II et III) sont également informatifs et marqués par la longueur de leurs phrases et par une structure complexe, ce qui équivaut au niveau de compétence TI3. Citons-en les exemples suivants :

- « *Donald Rumsfeld, le ministre de la Défense, a, lui, affirmé qu'un dirigeant de l'organisation de Ben Laden (il a refusé de dire lequel) se serait récemment réfugié à Bagdad et qu'il y avait des preuves, "en béton" dit-il, de cette collusion entre Saddam et Al-Qaida » (DU100)*

- « *و من ناحية أخرى، فقد عني الرجال بتعليم الجوّاري – كما يظهر – أكثر من عنايتهم بتعليم الحرائر، و دعاهم إلى ذلك الناحية التجارية، فقد رأيت أن علم الجارية و أدبها كان يُقوّم في سوق الرقيق بأكثر مما يُقوّم بدنّها، و أن الجارية إذا قوّمت بمئتي دينار جاهلة قومت بأضعاف ذلك مغنية أو أديبة، و المال في كل عصر هو قوام الحركات الاجتماعية، أما الحرائر فلم يكن يُعنى بتعليمهن و تربيتهن إلا طبقة قليلة، و هي طبقة الأشراف و من في حكمهم و قليل ما هم » (DU43)*

- « أن يأخذ طالب الفأل (صاحبُ الطالع) الفئجان بقلب خالص و نية سليمة وأن تكون سريرته متجهة إلى الغرض الذي يقصده، و النية التي ينويها بإخلاص و بساطة، و أن يكون على تمام الاعتقاد أن الأمر كله بيد الله عز و جل و هو القادر الفعال و هو المسخر لكل شيء »  
...(DU77)

#### **d. Diplôme de Traduction**

Nous rappelons que nous allons indiquer la nature des textes proposés en traduction journalistique, traduction économique et traduction scientifique. La plupart des textes à traduire dans ces trois matières correspondent au niveau de compétence TI3 :

- « *Nous devons aussi renforcer la confiance : la France propose que les pays du G8 énoncent les principes d'une économie de marché responsable et tournée vers le développement durable, accompagnés d'actions concrètes, par exemple pour lutter contre la corruption ou pour mettre la recherche et l'innovation au service de l'environnement* » (DT32)
- « *L'attraction gravitationnelle de la lumière, venant d'une galaxie voisine, a aussi donné un coup de pouce aux astronomes en amplifiant naturellement l'image du nouvel amas d'étoiles, soit en le rendant plus lumineux* » (DT45)

- « *مع استمرار الاحتجاجات في الشارع الإسلامي تنديداً بالرسوم المسيئة للنبي محمد (ص) و في مسعى من الأمين العام للأمم المتحدة كوفي أنان لتهدئة الغضب الذي تفجر على خلفية هذه الرسوم فقد قرر إلقاء خطاب في مؤتمر لتحالف الحضارات يعقد في الدوحة الأحد القادم بدعم من الأمم المتحدة و أنه سيتطرق إلى القضايا التي فجرتها الرسوم المسيئة و يأمل في هذه المناسبة أن يلتقي مع عدد من زعماء أوروبا و العالم الإسلامي ليناقد معهم سبل تهدئة الموقف و بدء حوار بقاء بين مختلف الأديان و التقاليد على أساس التفاهم المشترك و الاحترام* »  
...(DT4)

Il y a néanmoins des textes qui équivalent au niveau TI2, c'est-à-dire marqués par une certaine complexité :

- « Certes, le dressage d'un plat eut toujours son importance en cuisine, et Carême y fut un maître, mais ce dressage, aussi séduisant soit-il, passait après la saveur » (DT8)
- « Ils considèrent même que l'accentuation du ralentissement dans le G10 renforcera la désinflation sous-jacente, ce qui compensera le surcoût d'inflation en provenance de l'énergie » (DT29)

- « و خلافاً للنجوم – التي تزودها التفاعلات النووية بالوقود – فإن الكواكب تعكس ضوءاً خافتاً و تصدر إشعاعاً حرارياً تحت أحمر ضعيفاً » (DT35)...

Quelques textes sont par ailleurs simples et relèvent donc du niveau TII :

- « Le réseau de Web est riche en fichiers de l'audio et la vidéo coulante » (DT52)

- « أما الدول العربية التي لم تستكمل إجراءات انضمامها لمنطقة التجارة العربية الكبرى فهي : جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية – جمهورية جيبوتي – جمهورية الصومال – جمهورية جزر القمر المتحدة – الجمهورية الإسلامية الموريتانية » (DT23)

- « سوبر افيت مركب من خمسة فيتامينات و ثلاثة معادن » (DT36)...

### **e. Suggestions**

A partir de l'étude faite plus haut, nous suggérons de modifier le choix des textes du point de vue du niveau, de façon à prendre en compte les facteurs suivants :

1. le principe de la difficulté croissante
2. l'espace de temps disponible.

Il est évident que le principe de la difficulté croissante assure une meilleure formation, que ce soit dans le domaine de la traduction ou dans d'autres domaines. Il permet en effet de soigner chacun des détails en la matière tout en tenant compte des compétences dont l'apprenant dispose et qui lui permettent d'assimiler les explications offertes par l'enseignant. Or, si les

compétences de l'étudiant sont trop inférieures au niveau des savoir et savoir-faire que le professeur cherche à lui présenter, la formation aura moins de chances d'aboutir. Le prochain sous-chapitre mettra en valeur les grands efforts faits par les professeurs dans les trois programmes analysés. Mais, le chapitre V (p. 433-571) comprendra énormément d'exemples montrant les graves problèmes des apprenants que ce soit sur le plan du savoir (connaissances linguistiques et thématiques) ou sur le plan du savoir-faire (recherche de connaissances *ad hoc*, tenir à la fidélité au texte source...). Voilà pourquoi nous allons proposer un plan pour chaque programme tout en tenant compte de ses buts et de l'espace de temps sur lequel il s'étale.

Commençons par Lyon 2 où l'on propose à la fois des textes informatifs et des textes littéraires. Le premier semestre en L3 sera consacré à des textes correspondant aux niveaux TI1 (textes spécialisés faciles) et TL1 (textes littéraires rédigés dans un style clair et simple). Les textes à traduire au deuxième semestre équivaldront au niveau TI2 (textes spécialisés assez complexes) et partiellement au niveau TL2 (textes comprenant des images émanant d'une très grande sensibilité littéraire mais exprimées uniquement dans un style simple). L'acquisition du niveau TL2 continuera au premier semestre de M1 où les textes littéraires à traduire seront caractérisés par des images provenant d'une très grande sensibilité, mais exprimées dans un style assez complexe. Cette progressivité dans l'acquisition du niveau TL2 donnera évidemment l'occasion de bien s'entraîner à traduire les textes correspondants. Ainsi, on pourra avancer tranquillement vers la traduction de textes littéraires très complexes (niveau TL3) au deuxième semestre de M1. Toute l'année consacrée au Master 1 consistera parallèlement à traduire des textes informatifs exigeants : cela permettra de bien maîtriser le niveau de compétence TI3 qui représente l'apogée en traduction informative.

Les trois matières dans le DUTFA que nous traitons dans ce sous-chapitre portent sur la traduction informative. Il y a en revanche trois niveaux d'études dans le DUTFA, c'est-à-dire un large espace de temps permettant de bien s'entraîner à chacun des trois niveaux de compétence liés à la traduction informative. Il vaudra mieux en conséquence consacrer DUTFA I au niveau TI1,



DUTFA II au niveau TI2, DUTFA III au niveau TI3. Vu le grand espace de temps, nous pensons que la traduction sur dossier pourra toucher aussi à la traduction littéraire au lieu de se limiter à la traduction informative. Autrement dit, outre les textes informatifs proposés à traduire, il sera possible de proposer des textes littéraires dans cette matière. Le niveau TL1 sera dans un tel cas enseigné dans le DUTFA I, le niveau TL2 dans le DUTFA II, le niveau TL3 dans le DUTFA III. Ainsi, le programme élargira davantage l'éventail des textes à traduire et par conséquent les compétences des apprentis traducteurs. Le Diplôme de Traduction ne s'étale cependant que sur un an. Ses trois matières de traduction écrite analysées dans le présent sous-chapitre concernent la traduction informative. Il sera donc préférable de consacrer le premier semestre au niveau TI1 et le deuxième semestre au niveau TI2. Les étudiants complèteront après leur formation en traduction informative à l'Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Damas, pour acquérir le niveau de compétence TI3. Comme cela, on assurera la complémentarité des deux programmes, ce qui optimisera la qualité de l'entraînement dans chacun d'eux.

En corollaire à ces suggestions, il sera préférable de modifier les méthodes d'enseignement de la traduction aux deux premières années de licence à Lyon 2 et aux années de licence au département de Français de l'Université de Damas, pour fournir aux apprenants les niveaux de compétence initiaux (I1, I2) expliqués dans le cadre de référence (p. 142-147). Les étudiants en L3 et en M1 (Lyon 2) pourront en conséquence s'entraîner facilement à la traduction informative et à la traduction littéraire. Les apprenants dans le Diplôme de Traduction arriveront d'ailleurs à mieux acquérir les niveaux de compétence liés à la traduction informative. Nous proposons en outre de ne pas se contenter d'étudier le dossier des titulaires d'une licence ou d'un diplôme équivalent, qui demandent à s'inscrire à Lyon 2. Il vaudra mieux les inviter aussi à faire un test d'admission consistant à traduire deux textes français en arabe et deux textes arabes en français. Un texte français et un texte arabe relèveront du niveau TI3 et les deux autres du niveau TL3. Etant donné que les textes équivaldront aux plus hauts niveaux assurés par le programme, on pourra mieux évaluer les compétences des candidats et par la suite mieux déterminer en quelle année ils devront s'inscrire. Nous croyons qu'un test d'admission pareil dans le DUTFA

permettra de mieux sélectionner les candidats et de leur mieux fixer le niveau des études convenable.

## 1.2. Le travail en classe

### 1.2.1. Traduction FR/AR (L3 et M1)

Nous allons aborder en premier lieu la traduction du français vers l'arabe en L3, M1, ainsi que la traduction de l'arabe vers le français en L3 (premier semestre). Le nombre limité des étudiants permet au professeur d'évaluer chacun d'eux et de discuter leurs différentes propositions. Comment cela se fait ? Pour chaque segment du texte de départ, l'enseignant demande à un apprenant de traduire et il discute avec lui la forme et le fond de sa traduction pour le sensibiliser à ses choix les plus remarquables, à l'origine de ses erreurs et à la façon de les rectifier. Le professeur demande ensuite à un autre étudiant de traduire le même segment et il mène avec lui une discussion pareille à la première. Prenons comme exemple la phrase suivante :

« ليس عيباً أنك لا تعرفين شيئاً عن شرائط الكاسيت، ولا تجيدين الرقص الأجنبي، وليس لك صديق تتحدثين عنه، فأنت فتاة ذات خلق، متفوقة في دراستك » (LL16).

Une étudiante l'a traduite par : « *Ce n'est pas honteux de ne rien savoir à propos des cassettes, de ne pas connaître la danse étrangère et de ne pas avoir un ami dont vous parlez. En effet, vous êtes une bonne fille excellente en vos études* ». Acceptant « *Ce n'est pas honteux* »/« ليس عيباً », le professeur a indiqué que conformément aux règles d'usage en français il fallait mettre « *la danse étrangère* »/« الرقص الأجنبي » au pluriel : « *les danses étrangères* ». Il a de plus invité l'apprenante à remplacer « *une bonne fille* »/« فتاة ذات خلق » par une traduction beaucoup plus conforme à l'original. L'étudiante a effectivement dit : « *une fille de bonne éducation* ». Etant d'accord, l'enseignant a ajouté une autre proposition : « *une fille ayant de bonnes manières* ». Evidemment, il l'a fait pour enrichir les connaissances du groupe. Il a ensuite demandé à un autre apprenant de traduire la même phrase. La traduction a été : « *Ce n'est pas une honte de ne rien savoir des cassettes, de ne pas connaître les danses étrangères et de ne pas*

*avoir un copain dont vous en parlez. En effet, vous êtes une fille bien éduquée, qui excellez en vos études* ». Approuvant « *Ce n'est pas une honte* »/« ليس عيباً » et « *copain* »/« صديق », le professeur a écrit au tableau la tournure fautive dite par l'apprenant : « *dont vous en parlez* ». Il l'a fait pour concentrer la réflexion de l'étudiant sur le segment fautif. Puis, il lui a demandé de préciser ce que « *dont* » remplaçait dans la subordonnée. L'apprenant a répondu : « *d'un copain* ». Tout de suite, l'enseignant l'a invité à indiquer ce que « *en* » remplaçait dans la subordonnée. L'étudiant a redit : « *d'un copain* ». Là, le professeur a signalé que cette expression-là ne pouvait pas être remplacée deux fois dans une même phrase. Comprenant l'erreur, l'apprenant a corrigé : « *dont vous parlez* ». L'admettant, l'enseignant a accepté aussi « *une fille bien éduquée* »/« فتاة ذات خلق ».

Souligner les choix les plus remarquables faits par les apprentis traducteurs a bien entendu deux avantages. Le premier est de les consolider dans l'esprit du groupe, d'autant plus qu'ils touchent à la traduction de mots et de tournures problématiques comme nous venons de le voir. Le deuxième consiste à motiver les étudiants en augmentant leur confiance en eux-mêmes. Si un apprenant est bloqué devant un mot quelconque et n'arrive plus à interagir avec le professeur, celui-ci demande les propositions des autres apprenants pour débloquer cet étudiant. Donnons un exemple à ce propos. Traduisant la phrase suivante : « *Si les conditions ne sont plus les mêmes qu'en 1946, les défis à relever sont tout aussi stratégiques* » (LL2), une étudiante a dit :

« *إذا كانت الظروف لم تُعدّ مماثلة لظروف عام ١٩٤٦ فإنّ التحدّيات التي يجبُ مواجهتها ما زالت على أهمّيتها الاستراتيجية* ».

L'enseignant lui a toutefois signalé que l'équivalent de « *Si* » ne devait pas être hypothétique, car il s'agissait de mettre l'accent sur la comparaison entre d'une part les circonstances et les défis lancés à l'Institut national de la recherche agronomique en 1946 et d'autre part les circonstances et les défis à relever par l'Institut à l'époque de la publication de l'article. L'apprenante n'est pas cependant parvenue à donner une autre traduction. Voilà pourquoi l'enseignant s'est adressé à un autre étudiant qui a donné le bon équivalent : « *لئن* ». Le professeur a approuvé cette proposition et a accepté le reste de la traduction faite

par la première étudiante. Si les apprenants n'arrivent pas à débloquent leur collègue, le professeur le fait lui-même en donnant la traduction du mot qui le bloque. Par exemple, ni l'étudiant qui avait traduit le titre du texte LM2 ni ses camarades n'ont pu donner l'équivalent du mot « *Saqqara* ». Voilà pourquoi le professeur le leur a fourni en disant « *صقارى* » et il a indiqué que cela se terminait par un « *ى* », afin qu'ils ne commettent pas de faute d'orthographe.

Enrichissant les connaissances des apprenants, l'enseignant élargit quelquefois son explication vers des mots liés au mot traité, mais qui ne figurent pas dans le texte source. Un étudiant a par exemple traduit « *avec toutefois une grande dispersion* » (LM4) par :

« *مع تنوع كبير في كل مرة* ».

Mais, le professeur lui a signalé que « *toutefois* » désignait une opposition. Là, l'apprenant a rectifié :

« *لكن مع تنوع كبير* ».

L'enseignant a ensuite cité d'autres mots français qui marquaient l'opposition et il a mis au tableau un exemple explicatif sur chacun d'eux afin que les apprenants le fixent bien sur leur cahier, le retiennent et qu'ils comprennent mieux la structure oppositive en français. Citons les exemples qui concernaient « *mais, par contre, en revanche* » : « *Ce restaurant est cher mais il est bon* » ; « *Ce restaurant est cher. Par contre il est bon* » ; « *Ce restaurant est cher. En revanche il est bon* ». Puis, le professeur a expliqué que ce qui suivait « *en revanche* » était positif et que ce qui suivait « *par contre* » était soit positif soit négatif. Il a ajouté que « *par contre* » désignait une opposition plus forte que celle indiquée par « *en revanche* ». L'enseignant a distingué deux cas en ce qui concernait « *or* ». Le premier était l'opposition et il a écrit au tableau l'exemple suivant : « *Ce restaurant est cher. Or il est bon* ». Le deuxième cas consistait à marquer un moment particulier d'une durée ou d'un raisonnement. L'exemple que l'enseignant a rédigé à ce propos a été : « *Ils étaient longtemps contents. Or, leurs circonstances ont changé plus tard* ». Ainsi, le professeur est parti d'un mot qui était dans le texte à traduire, pour aborder des mots voisins mais qui n'y figuraient pas. Cela a évidemment renforcé le savoir du groupe.

Il faut souligner que l'enseignant n'impose pas ses propres choix quand il discute les traductions des apprenants, mais il les présente en tant que propositions tout en admettant ceux des étudiants, à condition qu'ils soient bons. Par exemple, un apprenant a traduit « سبحان الله » (LL20) par « *mon Dieu* » ; un autre par « *que Dieu soit loué* ». Les acceptant, le professeur a proposé « *louanges à Dieu* ». Il ne dicte pas par ailleurs de traduction exemplaire. Le but de tout cela est de montrer aux étudiants qu'il n'y a pas qu'une traduction optimale mais plusieurs et les pousser ainsi à chercher au fond d'eux-mêmes pour activer leurs propres capacités. Nous soulignons que le professeur tient toujours à être de bonne humeur et gentil en classe. Comme cela, il encourage les apprentis traducteurs à interagir davantage avec lui et par conséquent à lui donner l'occasion de les aider à améliorer leur niveau.

Tantôt l'enseignant distribue les textes et demande aux étudiants de les traduire en classe sous sa direction (LL5 – p. 588-589, LL16 – p. 592), tantôt il leur demande de les traduire à domicile pour que leur travail soit corrigé lors de la séance suivante (dans une semaine) (LL4 – p. 588, LL20 – p. 594, LM9 – p. 603). Vu la grande difficulté du texte LL20, l'enseignant a discuté avec les apprenants la traduction des mots et des tournures difficiles qui y existaient quand il le leur a fourni. Il visait par là à leur faciliter le devoir. Il demandait une traduction pour chaque mot ou chaque tournure difficiles. Il approuvait les bons choix comme « *tranchante* » pour « *أقطع* ». Il ajoutait quelquefois une autre bonne proposition à celle faite par le groupe. Par exemple, un étudiant a traduit « *الخسران الذي ما سمعت به* » par « *une perte jamais vue* ». L'admettant, l'enseignant a suggéré pour sa part : « *une perte dont je n'ai jamais entendu* ». Le professeur n'acceptait pas par contre les fausses propositions et il les remplaçait par les bons choix. Par exemple, un apprenant a traduit « *مثل هذا الحديث* » par « *une même histoire* ». Indiquant que ce n'était pas correct, l'enseignant a dit : « *une histoire semblable* ». Le professeur a également offert la traduction des mots et des tournures que le groupe n'était jamais parvenu à traduire. Par exemple, personne n'a pu traduire « *جَعَلَ فِي يَدِي مِنْ هَذَا شَيْئًا أَرْجِعُ بِهِ إِلَى شَيْءٍ؟* ». Or, le professeur a dit : « *est-ce qu'il a mis dans ma main quelque chose que je puisse utiliser ?* »

Il corrige parfois les devoirs chez lui, soulignant les choix les plus notables et les fautes et mettant une évaluation générale sur chaque copie (bien, assez bien, etc.). Puis, il rend les devoirs aux apprenants. Par exemple, un étudiant en L3 (2008-2009) lui a présenté la copie suivante qui était une traduction du texte LL9 – p. 590 :

« في الماضي، إذا لم تخي الذاكرة، كانت حياتي وليمة تُفْتَحُ فيها كل القلوب،  
و تسيل فيها كلّ الخمرور.  
و ذات مساء أجلسُ الجمالَ على ركبتي. فوجئتهُ مرّاً. فشنئتهُ.  
تسلخُ ضدّ العدالة.  
لذتُ بالفرار. يا أيتها المشعوذات، يا أيها البؤس، يا أيها الحقد، لديكم أودعُ  
كنزي !  
تمكّنتُ أن أبدد من ذهني كلّ أثر للأمل الإنساني. لأخفق كل فرح انقضضتُ  
عليه كوحش مقترس.  
ناديتُ الجلادين لأعضن أعقاب بناذقيهم و أنا أهلك. ناديتُ الآفات لأقضي في  
الرمال، لأغرق في الدم. كانت التعاسة الهتي. تمددتُ في الوحل. تنشفتُ بهواء الإثم.  
و حكّتُ حيلاً خبيثة للجنون.  
و جلب لي الربيع ضحكة الغبي الفطيرة.  
لكن، في نهاية المطاف، عندما وحدث نفسي على وشك تنويج حفلة جنوني،  
فكرتُ بالبحث من جديد عن مفتاح وليمتي القديمة حيث سأستعيد ربما شهيتي.  
المحبة هي هذا المفتاح. هذا الوحي يُثبتُ أني حلمتُ !  
"ستبقى ضيقاً... الخ" صرخ الشيطان الذي كان قد توجني بخشاخيش بالغة  
الرقّة. "أحصد الموت مع كل شهواتك، مع أنانيتك، مع كل الخطايا المميتة."  
آه ! لقد أسرفتُ كثيراً : لكن - عزيزي الشيطان - أتصرخ إليك، خفف من  
حنقك علي ! و بانتظار بعض الصغائر الجبنة المتأخرة، أقتطع لك - يا من تحب في  
الكاتب غياب ملكات الوصف أو الإرشاد - هذه الصفحات القليلة الشنيعة من خواطر  
إنسان خاطيء. »

Quelles sont les remarques écrites par le professeur sur la copie ? Il qualifie de « جميل » la phrase suivante : « و حكّتُ حيلاً خبيثة للجنون » (traduction de « Et j'ai joué de bons tours à la folie. ») L'enseignant souligne les erreurs en les commentant dans la marge. Il rectifie en effet « s'ouvraient » par « تُفْتَحُ » « تنفتح ». Il corrige de plus « أودعُ كنزي » par « أودعَ كنزي » tout en rappelant les mots de l'original : « mon trésor a été confié ». Il remplace en outre « لأقضي » par « en périssant » « و أنا أهلك ». Il souligne par ailleurs « لأقضي » tout en indiquant l'original : « pour m'étouffer ». Il fait la même chose pour « crime » et pour « tout dernièrement » « نهاية المطاف ». Il souligne « تنويج » et il rappelle l'original tout en expliquant son sens selon le contexte : « faire le dernier couac = la mort ». Il rectifie en outre « الهتي » par « إلهتي ». L'évaluation générale qu'il met pour la copie est « AB », c'est-à-dire assez bien. Ainsi, en corrigeant de temps en temps les devoirs chez lui, le professeur a trois buts. Le premier consiste à observer le niveau des étudiants à l'écrit. Le second est d'augmenter leur capacité à bien traduire : il met l'accent sur leurs choix les

plus importants et il leur écrit l'origine de leurs erreurs. Le troisième consiste à leur communiquer ce qu'il pense de leur niveau en traduction en marquant l'évaluation de leur copie. Nous signalons qu'il se base sur l'un de ces devoirs écrits afin de mettre à chacun une note de contrôle continu. Nous expliquerons ce point dans le paragraphe 3.1.2 (p. 362-364).

Il arrive plusieurs fois qu'à la fin de la traduction du texte, l'enseignant distribue aux apprenants une traduction déjà faite et publiée dans la presse. Puis, il attire leur attention sur ses mérites et ses faiblesses tout en analysant leur éventuelle origine. D'un côté, cet exercice renforce les savoir et savoir-faire des apprenants. D'un autre côté, il permet de les sensibiliser à la contrainte du temps qui empêche fréquemment les traducteurs de soigner leur travail et les mène à commettre des erreurs involontaires. Comme cela, les étudiants comprennent la nécessité de créer un certain équilibre entre les limites du temps et la qualité du travail. Par exemple, un traducteur avait traduit « *Les ingénieurs d'Airbus Industrie ont tout d'abord limité l'envergure et la longueur de l'A3XX à moins de 80 mètres. Ainsi, il suffira de réaliser quelques changements mineurs dans les infrastructures des aéroports existants, dans le cadre de leur développement normal, afin que l'A3XX puisse utiliser les pistes, voies de circulation et aires de stationnement de ceux-ci.* » (LL3) par :

« لقد قام مهندسو شركة إيربوس بتحديد عرض و طول هذه الطائرة إلى أقل من ٨٠ م ليكون من الممكن استخدام المسارات و طرق التحليق و أماكن التوقف في المطارات الموجودة مع إدخال تغييرات بسيطة سهلة ضمن نطاق التطور في البنى التحتية. »

Le professeur a mis en valeur les bons choix :

- « مهندسو شركة إيربوس »
- « عرض و طول هذه الطائرة »
- « المسارات »
- « أماكن التوقف »
- « المطارات الموجودة »
- « تغييرات بسيطة »
- « البنى التحتية ».

L'enseignant a également relevé des manques de fidélité : ne pas traduire « *tout d'abord* » ; traduire « *ont [...] limité* » par « تحديد » au lieu de le rendre par « تقليص » ou « تقصير » ; traduire « *voies de circulation* » par « طرق » et non pas par « طرق التجول » ni par « مسارات المرور » ; ajouter l'adjectif « سهلة » alors qu'il n'avait pas d'équivalent dans l'original ; traduire « *développement* » par « تطور » et non par « تطوير » ; renverser l'ordre de la deuxième phrase en écrivant :

« ليكون من الممكن استخدام المسارات و طرق التحليق و أماكن التوقف في المطارات الموجودة مع إدخال تغييرات بسيطة سهلة ضمن نطاق التطور في البنى التحتية. »

Le professeur a estimé que le traducteur aurait dû écrire :

« و هكذا سيكفي إحداث بعض التغييرات البسيطة في البنى التحتية للمطارات القائمة، و ذلك في إطار تطويرها الطبيعي، كي تتمكن الـ A3XX من استخدام المسارات، و طرق التجول، و مساحات التوقف الموجودة فيها. »

L'enseignant a indiqué aux étudiants que la pression du temps aurait empêché le traducteur de soigner son travail et de le réviser, d'où les lacunes qui marquaient sa traduction. Les remarques positives et négatives faites par le professeur à propos de cette traduction ont évidemment rappelé aux apprenants les bons choix mentionnés pendant le travail collectif sur leurs propres propositions. Ils ont été par ailleurs prévenus contre les erreurs faites dans la traduction distribuée.

Le professeur demande parfois aux apprenants de traduire certains mots techniques d'un texte avant de leur demander de le traduire totalement. Citons-en comme exemples tirés du texte LM3 – p. 599-600 « *STRUCTURES MOBILES* », « *CHAPITEAUX* », « *hangar modulaire* », « *arches* », « *vérins* », « *déformations* », « *hôpital de campagne* », « *l'installation complète* », « *démontage* », « *transport* », « *assemblages* », « *rebut* ». En conséquence, les étudiants se rendent compte davantage de la finesse et de la précision exigées par la traduction de tels mots. Notons que le professeur indique des dictionnaires unilingues (comme المنجد في اللغة العربية المعاصرة، الوسيط) et des dictionnaires bilingues (comme *As Sabil*) qui servent mieux que d'autres à traduire, que ce soit dans cet exercice ou en général. D'autre part, l'enseignant demande quelquefois



aux apprenants de résumer un texte arabe en arabe, pour les aider à s'améliorer en cette langue où ils ont beaucoup de lacunes. Par exemple, il a distribué une fois aux étudiants de M1 (2007-2008) une traduction arabe du texte LM3, qu'il avait extraite de la presse (*Nouvelles Scientifiques*) et il leur a donné comme devoir de la résumer en arabe en 100 mots au maximum. Citons à titre indicatif le texte arabe :

### « أكبر الخيام »

هذا العنبر المركب لإيواء طائرة، مصنوع كله من المعدن و النسيج، إنه قابل للنقل في شحنة واحدة، و له مقاسات مذهشة حقاً. وزنه ١٠٥ طناً و طوله ٧٢,٥٠ متراً و يقوم على ثلاثة أقواس صغيرة بعرض ٤٣ م في قسمه الأمامي، و على ثلاثة أقواس كبيرة بعرض ٧٦ م من الخلف، و يارتفاعين ١٦,٥٠ م و ٢٧ م. له غطاء كتيم تماماً، مساحته ٤٥٠٠ متر مربع و قادر على تحمل ٩٥ كغ من الثلج في المتر المربع و رياح سرعتها ١٨٠ كم/ساعة.

الغرض منه إيواء الطائرات لحمايتها من التقلبات الجوية الصعبة في حالة استحالة تحركها بسبب ظروف جوية سيئة أو حوادث توجب إصلاحها ميدانياً، في مطارات غير مجهزة بمركز صيانة ثقيل. "لأننا، كما يقول المسؤولون في شركة باشمان الفرنسية التي صنعتها، في ٩٥٪ من حالات إصلاح الطائرات مجبرون على وضعها على رافعات. و لهذا كان ينبغي إيجاد وسيلة لحماية الطائرة لا سيما من تأثيرات الحرارة. فالشمس تحدث تشوهات في اتجاه الطول و هذا ما يسمى بظاهرة الموزة"، و العنبر هو عبارة عن "مشفى ميداني" لطائرات عملاقة من طراز A340/A330 أو B747400 مقام حالياً في مدينة تولوز و قد تزودت به مؤخراً شركة "إيربوس أندوستري" Airbus Industrie

إن إصلاح أضخم الطائرات، يتطلب إنشاء العنبر لتغطيتها و يستغرق هذا العمل (بين فك و نقل و تجميع) ستة و خمسين يوماً، بينما تحتاج طائرة من طراز A320 التي يكفيها القسم الأمامي البسيط من العنبر إلى خمسة و ثلاثين يوماً، إنها مدة قياسية تسمح بإصلاحات هامة و بذلك ننقذ الطائرة من اعتبارها صالحة فقط لترحها في الخردة. و مهما يكن من أمر، لا يعطي الزبون أو شركة التأمين إشارة البدء بالإصلاح قبل إعداد تقارير الخبرة التي تعقب كل حادث كبير و تستمر حوالي أربعة أسابيع، و لا يبدأ الإصلاح الفعلي إلا خلال الأسبوع السادس على العموم.

ترجمة يمام بشور (مراجعة وليد الحافظ) «

Demandant aux étudiants de résumer en 100 mots au maximum ce texte de 290 mots, le professeur avait différents buts :

1. renforcer leur capacité à analyser un texte arabe ;
2. les habituer à y identifier l'essentiel et l'accessoire ;
3. les enseigner à être concis en arabe ;
4. les entraîner davantage à rédiger en cette langue.

Ces quatre points sont bien entendu nécessaires à la formation d'un traducteur traduisant vers l'arabe. Ce n'était pas la seule fois où l'enseignant donnait un tel devoir aux apprenants de M1 (2007-2008), mais il l'a fait encore une fois. Or, le manque de temps causé par les grèves n'a permis au professeur ni

de rendre les copies corrigées aux étudiants ni de traiter un tel exercice en classe. Bref, l'enseignant cherche à offrir aux apprentis traducteurs les savoir et savoir-faire, non seulement en leur faisant traduire des textes, mais aussi à travers d'autres activités parallèles.

### 1.2.2. Traduction AR/FR (L3 et M1)

Nous allons aborder ici la traduction de l'arabe vers le français en L3 (deuxième semestre) et en M1. Le professeur distribue au début de chaque cours un texte et demande aux apprenants de le traduire par écrit. Quand il y a des termes difficiles dans le texte, l'enseignant ne dit pas tout de suite au groupe de le traduire, mais il demande la traduction de ces mots techniques. Il approuve les bonnes propositions comme « *le gène* »/« *الجين* » (LM25). Il en corrige celles qui sont fausses. Par exemple, un apprenant a traduit « *المختص في المدن* » (LM27) par « *le spécialiste en villes* ». Mais, le professeur lui a corrigé la faute par « *l'urbaniste* ». Si les apprenants ne peuvent pas donner la traduction des termes difficiles, le professeur le fait lui-même. Par exemple, aucun étudiant n'est arrivé à faire une suggestion pour traduire « *ذات عازلية كهربائية* » (LM18). Là, l'enseignant l'a fait en proposant « *diélectriques* ». Il donne parfois plus d'un seul équivalent pour un même terme afin d'augmenter le bagage linguistique des apprenants. Par exemple, il a fourni pour « *النطاق الموجي* » (LM18) deux traductions : « *le domaine de longueur d'onde* » et « *la bande de longueur d'onde* ». Après avoir réglé la question des termes susceptibles d'entraver la traduction des étudiants, le professeur leur demande de traduire le texte par écrit.

Quelques minutes après, il commence à faire le tour pour corriger à chaque étudiant les segments qu'il vient de traduire. En le faisant, l'enseignant apprécie les bons choix faits par chaque apprenant et il l'encourage ainsi à faire plus d'efforts pour s'améliorer. Par exemple, il a mis l'accent sur la tournure suivante : « *de par l'influence qu'il exerce* », qui était une traduction de « *من حيث التأثير* » (LL23 – p. 594). Il y a des fois où il dit à l'étudiant une ou plusieurs autres possibilités que la bonne traduction qu'il fait. Par exemple, un apprenant a traduit « *تكتسي الصناعة التقليدية أهمية متزايدة* » (LL17) par « *L'artisanat a une*

*importance qui augmente* ». Mettant en valeur cette traduction, le professeur a suggéré « *revêt* » comme un autre équivalent possible de « *تكتسي* ». Il a également proposé « *grandissante* » et « *croissante* » en tant que deux autres équivalents possibles de « *متزايدة* ». L'enseignant vise bien entendu par là à accroître le savoir des étudiants. Quand l'apprenant fait une erreur, le professeur la lui signale tout en la discutant avec lui afin de le guider vers le choix convenable. Nous allons donner un exemple à ce propos. Pour traduire « *أحيائها البرية و المائية* » (LM13 – p. 604), un étudiant a écrit « *ses animaux terrestres et marins* ». Indiquant qu'il s'agissait d'une traduction fautive, l'enseignant lui a demandé s'il avait une autre proposition. Comme la réponse a été négative, le professeur a mentionné la bonne traduction. L'apprenant a cependant commis deux fautes d'orthographe en la notant ainsi : « *sa phone et sa flaure* ». Là, l'enseignant est intervenu à nouveau pour les rectifier en écrivant sur le cahier de l'apprenant : « *sa faune et sa flore* ». Notons que le professeur indique les erreurs doucement et il évite comme cela de décourager les étudiants. Au fur et à mesure que ces derniers avancent dans leur traduction, le professeur leur corrige. Nous signalons qu'il discute leur travail à voix basse pour ne pas gêner leurs collègues qui sont en train de traduire.

Lorsque les apprenants finissent, ils lisent à tour de rôle leur traduction pour chacun des segments du texte. L'enseignant exprime aussi ses propres propositions, tout en admettant les bonnes traductions faites par les étudiants. Par exemple, un apprenant a traduit « *الجهود الرامية إلى مكافحة المجاعة* » (LM17) par « *les efforts de combattre la famine* ». Un autre a traduit le même segment par « *les efforts visant à combattre la famine* ». Approuvant les deux choix, l'enseignant a proposé pour sa part « *les efforts pour combattre la famine* » et « *les efforts contre la famine* », sans les imposer. L'objectif que le professeur cherche en demandant aux étudiants de lire leur traduction du texte quoiqu'il leur ait corrigé au moment même où ils traduisaient, c'est de permettre à chacun d'eux de connaître les bons choix adoptés par ses collègues, au lieu de se contenter des bonnes solutions dont il dispose. Comme cela, il enrichit ses connaissances. L'enseignant en profite de plus pour répéter les différentes suggestions qu'il a faites lors de la correction et pour les ancrer dans l'esprit des apprentis traducteurs par la suite.

Ensuite, le professeur ne dicte pas de traduction exemplaire. Mais, il distribue, dans la majorité des cas, une ou parfois plusieurs propositions de traduction. Pendant qu'il lit chacune d'elles ou qu'un apprenant se charge de la lire, le professeur attire l'attention du groupe sur les erreurs qui y figurent et il les rectifie. Dans l'une des propositions distribuées pour le texte LL17 – p. 593, il a identifié par exemple « *rétrograder* » qui était une fausse traduction de « *التراجع* ». Il l'a remplacée par « *reculer* » ou « *diminuer* ». Dans une autre proposition donnée pour le même texte (LL17), l'enseignant a mis en cause « *l'intensification* » en indiquant que c'était une fausse traduction de « *تزايد* » et en la corrigeant par « *l'augmentation* ». Il améliore par ailleurs les propositions de traduction au moyen des suggestions faites par les apprenants et qu'il juge meilleures. Dans la proposition distribuée pour le texte LM16 – p. 605 par exemple, le segment « *إنقاصه [الأوزون] في الطبقة العليا التي يُفترضُ أن يظل موجوداً فيها* » était traduit par « *sa diminution dans la couche supérieure où elle est supposée se trouver* ». Un apprenant a considéré « *est supposée* » comme une fausse traduction car elle ne correspondait pas au sens : il ne s'agissait pas d'une supposition, mais d'une nécessité. Le professeur a adopté la proposition de l'étudiant, qui était « *doit* », tout en rappelant de remplacer le pronom personnel « *elle* » par « *il* » car le mot « *ozone* » est masculin.

L'enseignant met l'accent en outre sur les bons choix qui apparaissent dans les propositions distribuées, qu'ils soient mentionnés pendant le travail du groupe sur le texte de départ comme « *les extrémités/les bornes d'un conducteur* »/« *طرفي ناقل* » (LL32 – p. 596) ou non, d'autant plus qu'il est fréquent de trouver dans ces propositions plusieurs traductions pour une même expression. La proposition présentée concernant le texte LM14 comprenait par exemple deux équivalents pour « *انتشار الملوثات التي تسبب الأمراض أو تحصد الأرواح* ». Le premier était « *la propagation des polluants qui causent des maladies ou fauchent les vies* ». Le professeur l'a souligné pour rappeler aux apprenants qu'il l'avait évoqué en leur corrigeant. Il a mis en valeur également le deuxième équivalent, d'autant plus qu'il n'avait pas figuré lors du travail des étudiants sur le texte source : « *la propagation des polluants, causes de maladies ou de mortalité* ». En bref, donner des propositions de traduction aux étudiants a trois avantages : les prévenir contre plusieurs fautes, consolider leurs acquis (que ce

soient eux qui corrigent ces erreurs ou l'enseignant, cela leur rappelle les solutions élaborées pendant leur propre travail sur le texte de départ) et accroître leurs connaissances par des choix différents de ceux faits avant la distribution des traductions.

La stratégie du professeur en classe montre évidemment aux étudiants qu'il n'y a pas qu'une bonne traduction et qu'ils doivent chercher de plus en plus à améliorer le texte cible et par conséquent à enrichir leur savoir et leur savoir-faire. L'enseignant leur conseille à ce propos certains dictionnaires (comme *As Sabil*) à utiliser et il leur explique de temps en temps comment profiter d'Internet pour faire des recherches linguistiques et des recherches thématiques : vérifier dans des textes publiés sur Internet comment un nom propre arabe s'écrit en français (قابوس بن سعيد – LM13, نور الحسين – LL29, دبي – LL25, الأطلس الكبير – LM26) ; visiter des sites pour comprendre certaines notions ambiguës dans le texte source (par exemple, chercher le site de « المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي » au Sultanat d'Oman pour connaître la nature de cette entreprise et choisir par la suite entre « *institution* » et « *organisme* » en traduisant « المؤسسة » dans le texte LM26).

Pour mettre une note de contrôle continu à chaque apprenant, le professeur demande chaque semestre au groupe de traduire à domicile un texte et de lui remettre la traduction par écrit. Ayant corrigé les copies chez lui, l'enseignant les rend aux étudiants afin qu'ils en tirent la morale. Il rectifie en effet certaines erreurs par une ou plusieurs propositions dont il marque fréquemment l'explication et il souligne certaines autres erreurs pour que l'apprenant s'en rende compte. Le professeur met en outre sur la copie la note méritée par l'étudiant, ce qui montre exactement à celui-ci le niveau de son travail. Les critères d'évaluation, la nature et le niveau du texte choisi pour un tel devoir seront largement expliqués dans le paragraphe 3.1.2 (p. 362-363). Nous allons en revanche examiner une copie corrigée par l'enseignant et qui est une traduction du texte LM16 (p. 605) proposé en M1 en 2007-2008. Citons tout d'abord la traduction :

*« Peu de gens savent que des recherches scientifiques sérieuses se font à des centres évolués dans le monde arabe. En effet, leurs*

*résultats restent souvent dans des milieux scientifiques étroits et des bulletins spécialisés. Toutefois, si les médias s'intéressent à ces recherches, même d'une manière simplifiée, ils élargiront la conscience de l'opinion publique, ils encourageront la recherche scientifique appliquée et ils aideront à éviter toute redondance possible.*

*Le présent article montre les mesures de la concentration de l'ozone, que la Station de Mesures Spéciale à Abu-Dhabi a prises.*

### ***Les changements de la couche d'ozone au-dessus des Emirats Arabes Unis***

***Mawzah Ali Hamad Al-Mualla***

*L'ozone est l'un des éléments constitutifs de l'atmosphère. Sa proportion ne dépasse pas 0,000002% (190 millions de tonnes environ). Quelques gaz s'anéantissent dans l'atmosphère au-delà d'une certaine altitude. En effet, il est connu que l'oxygène nécessaire à la permanence (à la pérennité) de la vie sur la Terre diminue de manière à causer éventuellement une asphyxie au-delà de 4 kilomètres d'altitude au-dessus du niveau de la mer. Mais, ce n'est pas le cas concernant l'ozone qui augmente surtout dans la stratosphère, région située entre 18 et 40 kilomètres d'altitude au-dessus du niveau de la mer. La présence de l'ozone avec cette concentration là-bas a un grand rôle dans la protection des êtres vivants sur la Terre contre les risques des rayons ultraviolets et des rayons cosmiques.*

*L'ozone (O<sub>3</sub>) est un complexe chimique constitué par l'union de trois atomes d'oxygène. Il représente pour la vie un bouclier, s'il se trouve dans la stratosphère. Mais, il constituerait un élément destructif pour la vie, au cas où il se trouverait massivement dans la troposphère collée à la Terre.*

*La pollution provoque (cause, entraîne) l'augmentation de l'ozone dans la couche terrestre où il ne doit pas exister et elle provoque (cause, entraîne) sa réduction (diminution, baisse) dans la couche suprême où il doit toujours se trouver. La fumée des voitures et des machines qui brûlent de l'énergie est la cause principale de la constitution de l'ozone terrestre. En outre, on remarque la hausse de sa concentration dans les villes aux heures de la journée, en raison de plusieurs activités bureautiques, industrielles et à domicile.*

*La couche d'ozone préventive dans la stratosphère est directement au-dessus de la troposphère collée à la Terre. Elle est située entre 12 et 55 kilomètres d'altitude au-dessus du niveau de la mer. Elle est marquée par les gaz légers qu'elle comprend soit sous une forme atomique ou parcellaire, soit sous une forme de complexes gazeux. Plusieurs atomes de ces gaz sont actifs, c'est-à-dire capables d'interagir. L'élément constitutif le plus important de cette couche, c'est l'ozone qui s'y trouve en très faible quantité suffisante pourtant pour faire sa fonction. La plus haute concentration de l'ozone à 20-30 kilomètres d'altitude arrive jusqu'à*

0,00000010%. Cela se fait à travers un strict équilibre dynamique entre les vitesses de sa composition et de sa décomposition. »

Le professeur a corrigé « se font à des centres évolués »/« تجرى في مراكز » par « se font dans des centres évolués » ; « leurs résultats restent souvent dans des milieux scientifiques étroits »/« نتائجها تبقى غالباً ضمن أوساط »/« علمية ضيقة » par « leurs résultats restent souvent confinés à des milieux scientifiques étroits » ; « bulletins spécialisés »/« نشرات متخصصة » par « revues spécialisées »/« publications spécialisées » ; « les mesures de la concentration de l'ozone »/« قياسات تراكيز الأوزون » par « les mesures de concentration de l'ozone » ; « La présence de l'ozone avec cette concentration là-bas a un grand rôle dans la protection des êtres vivants »/« وجود الأوزون هناك بهذا التركيز له دور كبير » par « La présence de l'ozone avec cette concentration à cette altitude a un rôle important pour la protection des êtres vivants » ; « les risques des rayons ultraviolets et des rayons cosmiques »/« مخاطر الأشعة فوق البنفسجية و الأشعة الكونية » par « les risques causés par les rayons ultraviolets et les rayons cosmiques » (il a expliqué sur la copie même cette correction-ci comme suit : « risque de [conséquence], risque causé par/venant de [cause], risque encouru par [celui qui subit] » ; « s'il se trouve dans la stratosphère »/« إذا وجد في نطاق الستراتوسفير » par « quand il se trouve dans la stratosphère » ; « dans la couche terrestre où il ne doit pas exister »/« في الطبقة الأرضية التي يجب ألا يكون موجوداً فيها » par « dans la couche terrestre, là où il ne doit pas exister » ; « la couche suprême »/« الطبقة العليا » par « la couche supérieure » ; « La couche d'ozone préventive »/« طبقة الأوزون الواقية » par « La couche d'ozone protectrice » ; « La plus haute concentration de l'ozone à 20-30 kilomètres d'altitude arrive jusqu'à 0,00000010% »/« يصل أعلى تركيز للأوزون إلى ارتفاع 20-30 كيلومتراً ليلعب حوالي عشرة أجزاء في المليون » par « La plus haute concentration de l'ozone se trouve à 20-30 kilomètres d'altitude pour atteindre 0,00000010 p.p.m. » (il a indiqué sur la copie même : « p.p.m. = partie par milliard ») ; « sa composition »/« تكوينه » par « sa formation ». L'enseignant a par ailleurs souligné les fautes suivantes : « s'anéantissent »/« يتلاشى », « machines qui brûlent de l'énergie »/« آلات الاحتراق », « parcellaire »/« جزئية ». La note mise pour cette traduction a été 12 sur 20. Notons qu'en rendant les copies aux étudiants, le professeur leur donne une proposition de traduction qu'ils traitent comme d'habitude.

Etant donné qu'il y avait en M1 (2008-2009) deux apprenants (une Française et un Américain) qui étaient très faibles en arabe, l'enseignant leur a fourni un guide de déclinaison en cette langue afin qu'ils le consultent que ce soit en traduisant vers l'arabe ou en y rédigeant. Ce guide est composé de deux parties. Portant sur la fonction du nom dans la phrase et sur son type de déclinaison, la première partie comprend trois tableaux : le premier concerne le nominatif, le deuxième l'accusatif, le troisième le génitif. Il y a dans chaque tableau trois colonnes : la première est pour la fonction du nom dans la phrase, la deuxième pour le type de déclinaison, la troisième comprend un ou deux exemples où le nom est mis en gras pour être distingué. Citons-en les exemples suivants :

الوظيفة	حالة الإعراب	أمثلة
فاعل	مرفوع	يمشي الولدُ
اسم "كان" و أخواتها	مرفوع	كان الولدُ يمشي
خبر (إلا خبر "كان" و أخواتها)	مرفوع	الولد مجتهدٌ

الوظيفة	حالة الإعراب	أمثلة
مفعول به (أول)	منصوب	أكل الولد تفاحةً – أعطى الرجل الولدَ تفاحة
خبر "كان" و أخواتها	منصوب	كان الولد جالساً
ظرف = مفعول فيه	منصوب	وصل اليومَ

الوظيفة	حالة الإعراب	أمثلة
جار و مجرور	مخفوض	يسكن في المدينةِ
مضاف إليه	مخفوض	مركز المدينةِ بعيد

La deuxième partie du guide présenté par le professeur touche aux types de déclinaison du nom en général. Elle comprend en effet un tableau pour chacun des éléments suivants : al-mutaṣarrif, al-mutaṣarrif al-muntahī bit-tā' al-marbūṭa 'aw al-hamza al-masbūqa bil-fatḥa 'aw al-'alif, al-'asmā' al-xamsa, al-jam' al-mu'annaṭ as-sālim, al-ism al-manqūṣ, al-ism al-maqṣūr al-muntahī bi'alif maqṣūra, al-ism al-maqṣūr al-muntahī bi'alif mamdūda, al-mamnū' minaṣ-ṣarf, al-manqūṣ



al-mamnū‘ minaṣ-ṣarf, al-ism al-mabnī ‘alas-sukūn, al-jam‘ al-mudakkar as-sālim, al-jam‘ al-mudakkar as-sālim lil’asmā’ al-maqṣūra (ism al-maf’ūl), al-muṭannā. Il y a dans chaque tableau une ligne pour le nominatif, une ligne pour l'accusatif et une ligne pour le génitif, avec des exemples en exergue. Nous allons citer les tableaux suivants :

الأسماء الخمسة		
(و هي مضافة وجوباً)	٢	
رُفِعَ	ذُو	الرفع
نُصِبَ	ذَا	النصب
خُفِضَ	ذِي	الخفض

المنقوص الممنوع من الصرف		
غير مسبوق ب"ال" و غير مضاف	مَسْبُوقٌ بِ"ال"/مُضَافٌ	٧
لِيَالٍ	لِيَالِي	الرفع
لِيَالِي	لِيَالِي	النصب
لِيَالٍ	لِيَالِي	الخفض

Ainsi, le professeur ne se contente pas d'entraîner les apprenants à la traduction, mais il tient également à soigner leurs problèmes linguistiques.

### 1.2.3. Le DUTFA

Nous rappelons que nous allons traiter ci-dessous le travail en classe dans trois matières : traduction politique ; traduction sur dossier ; traduction scientifique, technique et juridique. Chaque texte à traduire est un devoir que les apprenants doivent faire à domicile. Les professeurs ne corrigent pas les devoirs chez eux, mais ils font la correction en classe. Chaque segment de texte est traduit par plusieurs étudiants. Les professeurs discutent chaque traduction des points de vue de la forme et du fond, rectifiant doucement les erreurs et approuvant les bons choix. Ils dictent ensuite pour le segment une traduction où figurent certaines des bonnes propositions faites par les apprenants qui viennent

de traduire. Cela a différents avantages. Le premier est d'augmenter la confiance des étudiants en eux-mêmes et les encourager ainsi à faire davantage d'efforts. Le deuxième consiste à enrichir les connaissances du groupe car les enseignants insèrent leurs propres choix dans la traduction dictée. En comparant cette dernière à la leur, les apprenants réfléchissent par ailleurs à différentes propositions de traduction, ce qui leur prouve la possibilité permanente d'améliorer le texte cible et les pousse à essayer de plus en plus d'optimiser leur travail et d'augmenter leurs savoir et savoir-faire. Si l'étudiant est bloqué pendant la discussion, le professeur lui dit la bonne traduction du mot ou de la tournure afin d'augmenter ses acquis. Par exemple, une apprenante a traduit « *Saïd Aburish est un journaliste et écrivain palestinien naturalisé américain* » (DU100 – DUTFA III) par :

« سعيد أبو ريش صحفي و كاتب فلسطيني أمريكي ».

L'enseignant lui a cependant dit qu'elle aurait dû traduire « *naturalisé* ». Comme elle a indiqué qu'elle ne comprenait pas ce mot, le professeur lui a expliqué qu'il signifiait quelqu'un ayant obtenu une autre nationalité que la sienne. Or, l'étudiante est restée incapable de traduire le mot. Voilà pourquoi le professeur a dit : « *مُجَسَّس* ». En débloquent l'apprenant qui vient de traduire, les enseignants de traduction politique et de traduction sur dossier donnent parfois plusieurs équivalents, et non pas un. Par exemple, le professeur a donné pour « *البيان* » (DU76 – p. 632 – traduction sur dossier - DUTFA II) deux équivalents : « *le manifeste* » et « *le guide* ». Même en dictant la traduction, les enseignants de ces deux matières donnent quelquefois plusieurs équivalents pour un seul mot. Prenons comme exemple le texte DU29 (p. 613-614 - traduction politique – DUTFA I). La traduction dictée par le professeur comprend deux équivalents pour le mot « *vengeance* » : « *النَّار* » et « *الانتقام* ». C'est le cas aussi du mot « *admission* » : « *الدخول* » et « *القبول* ». Cela s'applique également à « *coincé* » : « *حُبِسْتُ* », « *بَقِيْتُ* ».

Or, l'enseignant de traduction scientifique, technique et juridique donne fréquemment plusieurs équivalents pour un seul mot, que ce soit en discutant avec l'étudiant, en le débloquent ou en dictant la traduction. Citons à ce propos les exemples suivants :

- « عبر » = « *par le biais de* »/« *via* » (DU49 – DUTFA I)
- « صانعو » = « *les fabricants* »/« *les concepteurs* » (DU49 – DUTFA I)
- « تشققات » = « *des failles* »/« *des fissures* » (DU51 – DUTFA I)
- « قوتها [الاهتزازات] » = « *l'amplitude* »/« *la magnitude* » (DU51 – DUTFA I)
- « أساليب غير دوائية » = « *des procédés non-médicamenteux* »/« *des méthodes non-médicamenteuses* » (DU83 – DUTFA II)
- « لتسليط الضوء » = « *pour mettre en évidence* »/« *pour mettre l'accent sur* »/« *afin de mettre en lumière* »/« *afin d'attirer l'attention sur* » (DU83 – DUTFA II)
- « بدائياً » = « *rudimentaire* »/« *primitif* » (DU83 – DUTFA II)
- « سلبية » = « *nocifs* »/« *nuisibles* » (DU83 – DUTFA II)
- « فوائد » = « *avantages* »/« *bienfaits* »/« *vertus* » (DU84 – DUTFA II)
- « بشكل عشوائي » = « *sporadiquement* »/« *arbitrairement* » (DU84 – DUTFA II)
- « *lésion* » = « *آفة* »/« *ضرر* » (DU106 – DUTFA III)
- « *Parkinson* » = « *داء الشلل الرعاشي* »/« *باركينسون* » (DU106 – DUTFA III).

Le professeur de cette matière donne quelquefois, en plus de l'équivalent convenable, un autre choix tout en signalant qu'il n'est pas utilisé dans le domaine dont relève le texte à traduire. Par exemple, il a proposé pour « مضار » (DU84 – DUTFA II) « *les inconvénients* ». Il en a ensuite fourni une autre traduction - « *les préjudices* » - tout en mentionnant qu'elle n'était pas employée dans le domaine médical dont le texte relevait.

Notons que les trois enseignants ajoutent parfois aux choix qu'ils présentent ou que les apprenants font, leur contraire. Citons les exemples suivants :

- « مناطقهما الصناعية الفقيرة » = « *leurs régions sous-industrialisées* » # « *leurs régions sur-industrialisées* » (DU1 – traduction politique – DUTFA I)
- « رفع ضغط الدم » = « *l'hypertension artérielle* » # « *l'hypotension artérielle* » (DU84 – traduction scientifique – DUTFA II).

Les professeurs offrent quelquefois la traduction de mots liés à ceux du texte source ou du texte cible, mais qui n'y figurent pas. Nous allons en donner quelques exemples. Après avoir fourni la traduction de « مناطقهما الصناعية الفقيرة » (DU1 – traduction politique – DUTFA I) et le contraire de la traduction - « leurs régions sous-industrialisées » # « leurs régions sur-industrialisées » -, l'enseignant a évoqué deux autres mots qui ne se trouvaient pas dans la traduction et il a dit leur traduction : « sous-estimer » = « بَحَسَّ قِيَمَةً » ; « surestimer » = « بِالغَ فِي التَّقْدِيرِ ». De cette façon, il a éclairci davantage la signification des préfixes « sous- » et « sur- ». Ayant traduit « من جانب واحد » (DU14 – p. 610 – traduction politique – DUTFA I) par « unilatérale », le professeur a cité d'autres mots liés à celui de l'original, mais qui n'y existaient pas et il a dit leur traduction :

- « ثنائي » = « bilatéral »
- « ثلاثي الجوانب » = « trilatéral » ;
- « مُتَعَدِّد الجوانب » = « multilatéral ».

Après avoir traduit « صانعو » (DU49 – p. 621-622 – traduction scientifique – DUTFA I) par « les concepteurs », l'enseignant a dit d'autres mots proches que le texte d'arrivée ne comprenait pas et il a mentionné leur traduction :

- « concevoir » = « صَمَّمَ »
- « la conception » = « التصميم ».

Ayant traduit le mot « العمى » (DU83 – traduction scientifique - DUTFA II) par « cécité », le professeur a traduit des mots proches qui n'apparaissaient pas dans le texte de départ comme :

- « عاهة بصرية » = « infirmité visuelle »
- « قِصْرُ التَّظَرِ » = « myopie »
- « عمى الألوان » = « daltonisme ».

Ces diverses techniques (offrir plusieurs équivalents pour un seul mot, présenter l'équivalent et son contraire, traiter des mots proches de ceux de l'original ou de la traduction) enrichissent bien entendu le vocabulaire des apprenants en langue source et en langue cible. Notons que les enseignants

conseillent au début de la formation d'utiliser des dictionnaires précis : il y en a qui sont unilingues (*Le Robert, Larousse*), tandis que d'autres sont bilingues comme *Al-Manhal*.

Chaque fois que l'on finit de traduire un texte de l'arabe en français en traduction sur dossier, on distribue aux étudiants une copie imprimée du texte cible. Cela leur permet en effet de vérifier l'orthographe de la traduction dictée par le professeur, d'autant plus que le français est la langue B de la plupart d'entre eux et que les textes dans cette matière nécessitent une grande finesse. En présentant le texte d'arrivée imprimé, l'enseignant rappelle aux apprenants les choix les plus importants pour consolider leurs acquis. Nous citons à titre indicatif la traduction distribuée par le professeur pour le texte DU95 (p. 638, DUTFA III) :

**« *L'Islam est une religion mondiale qui ne s'oppose pas forcément à la mondialisation prise en tant que concept. Les Musulmans souffrent de l'antagonisme qui régit leur système de valeurs... La violence n'est pas une solution.***

*Penseur, écrivain et ancien vice-président du Conseil d'Etat égyptien, Tarek el-Bichri est également l'auteur de nombreux ouvrages et articles sur la pensée musulmane et le mouvement islamiste en Egypte et dans le monde arabe. Son œuvre la plus importante est peut-être ses six fascicules consacrés à la question islamique contemporaine ; il y aborde des sujets comme l'Islam politique, les rapports entre Islam et arabité, Islam et laïcité, et la nature de la modernité.*

*El-Bichri a participé au colloque qui s'est déroulé dernièrement à Beyrouth, sur le thème de l'héritage d'Abraham et du dialogue entre Christianisme et Islam. Dans une interview accordée à As-Safir, il nous donnait son point de vue sur la mondialisation et les rapports entre l'Islam et la mondialisation, évoquant la question des relations avec l'Occident et la tentative des Etats-Unis et de l'Europe d'exercer leur domination à travers ce nouveau concept.*

*Selon el-Bichri, les mondes arabe et islamique n'ont cessé de combattre cette domination depuis deux siècles. Le mouvement islamiste n'est autre que le prolongement du mouvement nationaliste qui luttait contre le colonialisme, mais à l'intérieur d'un cadre se référant ouvertement à la civilisation islamique. "Tous les commandements nationalistes qui ont vu le jour au dix-neuvième siècle, tous les mouvements de résistance à l'hégémonie occidentale qui ont marqué l'histoire moderne, étaient islamiques", même s'ils n'utilisaient pas cette dénomination pour s'identifier officiellement.*

*Convaincu que les modérés finiront par l'emporter, el-Bichri condamne la violence à laquelle ont trop souvent recours certains groupes islamistes. Enfin, à propos de sa position vis-à-vis de la laïcité, il déclare : "Si laïcité ne signifie pas refus de la référence islamique dans les affaires de ce monde, pourquoi pas !"*

*Tarek el-Bichri, As-Safir, 24-8-1998 (Carole Daghir pour l'interview). »*

En distribuant la traduction marquée plus haut, l'enseignant a rappelé certains choix avec leur équivalent dans le texte source. Citons-les :

- « *l'antagonisme* » = « *ازدواجية* »
- « *ouvrages* » = « *مؤلفات* »
- « *articles* » = « *مقالات* »
- « *fascicules* » = « *كراسات* »
- « *dernièrement* » = « *مؤخراً* »
- « *Dans une interview accordée* » = « *وكان له حديث مع* »
- « *évoquant la question* » = « *مثيراً مسألة* »
- « *exercer leur domination* » = « *ممارسة السيطرة* »
- « *le colonialisme* » = « *الاستعمار* »
- « *à l'intérieur d'un cadre* » = « *ضمن إطار* »
- « *les modérés finiront par l'emporter* » = « *للاعتدال الكلمة الأخيرة* ».

On distribue en traduction politique une copie imprimée de la traduction française qui a été dictée aux apprenants, quand le texte arabe est difficile. Citons-en à titre d'exemple la traduction du texte DU3 (p. 609 – DUTFA I) :

*« - Pékin – On apprend que le ministre américain des Affaires étrangères se trouve à Pékin pour avoir des entretiens avec les leaders chinois. Il a entamé des pourparlers tendant à débloquer les quelques deux cents millions de dollars dont la saisie avait eu lieu à la suite de la conquête du pouvoir par les communistes de Chine. A cette somme correspondent les avoirs de la Banque de Chine dont la valeur atteint presque quatre-vingts millions de dollars et qui ont été bloqués aux Etats-Unis pendant la guerre de Corée. Un correspondant de la B.B.C. à Pékin indique qu'une solution (résultat) de ces négociations sera trouvée peut-être avant le départ de Chine du ministre américain des Affaires étrangères, prévu pour vendredi. »*

Comme il fait pour les copies distribuées en traduction sur dossier, l'enseignant rappelle aux étudiants les choix les plus importants qui se trouvent dans la traduction. Il a souligné concernant le texte marqué plus haut ce qui suit :

- « *les leaders* » = « *الزعماء* »
- « *a entamé* » = « *بدأ* ».

Notons qu'en donnant de telles copies, le professeur jette la lumière parfois sur des détails linguistiques épineux, que ce soit en traduction sur dossier ou en traduction politique. Prenons comme exemple le texte cité plus haut. L'enseignant a attiré l'attention du groupe sur deux points : la terminaison « *ent* » du verbe « *correspondre* » car le sujet qui le suivait était au pluriel : « *les avoires* » ; l'absence de l'article défini « *la* » entre « *départ de* » et « *Chine* ».

Le professeur de traduction scientifique, technique et juridique distribue une copie imprimée de la traduction qu'il a dictée aux apprenants, que le texte de départ soit arabe ou français. Il vise par là à leur permettre de vérifier l'orthographe. Etant donné que le français est la langue B de la plupart des étudiants et que les textes proposés sont spécialisés, il leur rappelle, en fournissant les copies françaises, certaines traductions intéressantes et parfois des remarques linguistiques pour renforcer leurs acquis. Nous allons mettre en exergue deux textes présentés par le professeur. Le premier est une traduction de DU82 (p. 633-634 – DUTFA II) :

#### *« L'arsenic tue »*

*La raison réside peut-être dans l'appellation arabe "Zarnikh" et la lourdeur du phonème Kh. Elle pourrait également découler des légendes qui lui sont attribuées et qui lui imputent la mort de rois et d'empereurs.*

*Toutefois, l'arsenic est une substance que l'on rencontre relativement en abondance dans la nature, que ce soit dans l'air, dans l'eau, dans la terre ou dans la nourriture. C'est le sol qui contient probablement le taux d'arsenic le plus élevé, évalué à 5000 unités dans chaque milliard d'unités de sol, alors que dans les aliments, son taux varie entre 20 et 140 unités pour un milliard, et 2 unités dans l'eau. Dans l'air, le taux maximum atteint 1.0 microgramme dans un mètre cube.*

*En conséquence, nous sommes exposés quotidiennement à respirer ou à inhaler quelques quantités d'arsenic avec l'air, l'eau et la nourriture. Cependant, ces quantités sont expulsées en grandes proportions avec l'urine, tandis qu'un petit taux pourrait se fixer*

*dans l'organisme pour une durée plus longue atteignant parfois quelques jours, voire quelques semaines.*

*L'arsenic est présent dans la nature sous forme de molécules liées par un noyau d'oxygène, de chlore ou de soufre constituant ainsi l'arsenic inorganique. En revanche, dans l'organisme des animaux ou des plantes, l'arsenic est soudé au carbone et à l'hydrogène pour constituer l'arsenic organique.*

*L'exposition à de grandes quantités d'arsenic entraîne l'apparition de nombreux symptômes physiologiques et provoque le plus souvent le décès du sujet. L'exposition à l'arsenic par le toucher entraîne des érosions au niveau des couches dermiques qui peuvent mener jusqu'à la congestion veineuse et artérielle.*

*Quant à la seconde façon d'exposition, c'est-à-dire par voie orale, elle provoque un goût métallique dans la gorge, une hypersécrétion salivaire et des difficultés de locution et de compréhension dues à l'atteinte du cerveau. Ces symptômes sont accompagnés de vomissements, de diarrhées, de spasmes et de sueurs abondantes. Une quantité d'arsenic élevée dans l'organisme provoque un dysfonctionnement au niveau de la répartition des minéraux et un traumatisme suivi par le décès.*

*L'arsenic provoque également une baisse de la production des globules blancs et rouges, une tachycardie ou une bradycardie et un endommagement des vaisseaux sanguins. Une longue exposition à cette substance par ailleurs, assombrit la couleur de la peau.*

*Ces symptômes, dans leur majorité, résultent des processus d'oxydation qui ont lieu à l'intérieur des cellules notamment, dans l'appareil respiratoire. Ainsi, de nombreuses études ont-elles révélé que l'arsenic inorganique est plus dangereux car il est susceptible d'augmenter les risques du cancer des poumons, de la peau, de la vessie, du foie, des reins et de la prostate. D'ailleurs, l'OMS l'a classifié substance cancérigène. L'arsenic inorganique contenu dans l'eau entraîne l'agonie en raison de son accumulation dans l'organisme. Il pourrait également favoriser le développement de divers types de cancer à long terme. Les savants ont bien constaté à travers leurs expériences, le rôle que joue l'arsenic dans l'apparition de ces types de cancer sans pour autant comprendre le pourquoi et le comment. Toutefois, une équipe de chercheurs américains de la Faculté de Dartmouth a réalisé une étude qui montre que cette substance provoque un dysfonctionnement fonctionnel du glucocorticoïde, une hormone qui règle le taux de glycémie et lutte contre les tumeurs. L'arsenic inhibe la fonction des récepteurs incapables de reconnaître ces hormones dont la forme se trouve en conséquence modifiée.*

*En définitive, l'arsenic ne favorise pas le cancer directement, mais plutôt d'une manière indirecte. Il contribue en effet, au développement des tumeurs provoquées par d'autres substances cancérigènes. Ces résultats pourraient être constatés dans un litre d'eau potable contenant un taux de 2 microgrammes d'arsenic.*

*Récemment, les calibrages américains se sont rapprochés de ceux établis par l'OMS, en ce qui concerne le taux toléré dans l'eau de cette substance évalué à 10 microgrammes par litre d'eau. Ce taux reste inférieur à celui appliqué aux Etats-Unis depuis 1942 et qui atteint 50 microgrammes par litre. Ce point continue toutefois, à alimenter les débats. Même si l'administration Clinton a réclamé la réduction de ce taux à 5 microgrammes, la pression des industriels*



pourrait entraîner à nouveau sa hausse dans la mesure où cette situation ne pourrait qu'engendrer des frais supplémentaires au niveau qualificatif.

Le grand risque que représente l'arsenic, en tant que substance toxique, réside dans les expositions de longue durée même à petites doses... Peut-être le temps des trahisons et des assassinats par l'arsenic est-il révolu cédant ainsi sa place de première substance meurtrière à d'autres moyens plus destructeurs en conformité avec l'ère technologique. »

Les choix signalés par le professeur ont été les suivants :

- « *inhaler* » = « استنشاق »
- « *l'urine* » = « البول »
- « *est soudé* » = « يلتحم »
- « *dermiques* » = « الجلدية »
- « *veineuse* » = « الأوردة »
- « *L'exposition à l'arsenic par le toucher entraîne des érosions au niveau des couches dermiques qui peuvent mener jusqu'à la congestion veineuse et artérielle* » = « فالتعرض للزرنيخ من خلال اللمس يؤدي إلى حدوث تآكل في الطبقات الجلدية » « وصولاً إلى احتقان في الدم وزيادة في كمياته داخل الشرايين والأوردة »
- « *une hypersécrétion salivaire* » = « تزايد في إفراز اللعاب » (le professeur a expliqué que le préfixe « *hyper-* » désignait la notion d'excès de sécrétion)
- « *spasmes* » = « تشنجات »
- « *un dysfonctionnement* » = « خلل »
- « *un traumatisme* » = « صدمة »
- « *des globules blancs et rouges* » = « خلايا الدم البيضاء و الحمراء »
- « *une tachycardie ou une bradycardie* » = « خلل في ضربات القلب » (le professeur a mentionné que « *tachycardie* » signifiait « تسرع في خفقان » « تباطؤ في خفقان القلب » et que « *bradycardie* » signifiait « »).

Passons à la traduction arabe distribuée pour le texte DU54 (p. 623-624 –

DUTFA I) :

« إدوار جينير هو أول من قام بمحاولة للتلقيح المنتظم ضد الجدري عام ١٧٩٦. و مع أنه اكتشف و طبق لأول مرة، إحدى ردادات الفعل المتصالبة الأكثر فائدة، فلقد كان بعيداً كل البعد عن أن يتنبأ بدقائق علم المناعة الأساسي الحالي. و في الواقع، مر قرن قبل التمكن من تناول مسألة التلقيح و فهمها، و الفضل في ذلك يعود إلى باستور الذي لم يبين فقط أصل الأمراض السارية، بل برهن أيضاً إمكانية الوقاية

منها، من خلال الحقن بجراثيم تم إضعافها لينتج عنها مرض حميد مستتر يؤدي إلى مناعة فعالة و قوية و دائمة.

و في العام ١٨٨٥، تم تجاوز مرحلة هامة في مجال المناعة عند الإنسان حين طبق "باستور" للمرة الأولى أول علاج ضد الكلب، على "جوزيف مايبستر"، الذي عضه كلب بشراسة و ذلك من خلال تعريضه لاحقاً للقاح زرعه على نخاع أرنب، كان قد أثبتت فعاليته على الكلب.

و في العام ١٨٩٦، أجرى "وريت" اختبار أول لقاح مخدم ضد الحمى التيفية على الإنسان. و في العام ١٩١٥، اقترح "فيدال" استخدام لقاح ثلاثي يجمع ما بين عصبية "ايبيرت" و عصبية الحمى شبه التيفية A و B.

و في العام ١٨٨٤، اكتشف "كوخ" بكتيريا الكوليرا و من ثم حاول "فيران" و "هافكين" في العام ١٨٩٢ تأمين المناعة بوساطة عصبية حية. و لم يتوصل "مادسن" إلى النتائج الأولى للتلقيح ضد السعال الديكي إلا في العام ١٩٢٣. و توصل "رامون" إلى اكتشاف ترياق للدفتيريا (الخناق) و الكزاز من خلال استخدام سموم (أشبه ديفانات) معطلة، كما اكتشف "كالميت" و "غيران" اللقاح ضد السل.

و منذ العام ١٩٣٧ تم إعداد العديد من اللقاحات، و من بينها لقاح ضد النزلة الوافدة، و آخر ضد الحمى الصفراء. و لكن الأمل بالتوصل إلى وقاية من الفيروسات لم يتبلور إلا في العام ١٩٤٩، بعد التجارب التي قام بها "انديرز" و "ويلر" و "روبينز" من خلال زرع الفيروس في خلايا قرودة أو إنسان.

و في العام ١٩٥٥، نشر "سالك" النتائج التي توصل إليها بعد إجراء أول تلقيح شامل ضد شلل الأطفال. و في العام ١٩٥٧ أجرى "سابان" و لأول مرة تلقيحاً ضد شلل الأطفال عن طريق الفم، معتمداً في البدء لقاحاً أحادياً ثم ثلاثياً.

و في العام ١٩٥٨، أتاح زرع فيروس الحصبة الحصول على لقاحات حية مخففة، أولها لقاح "ادمستون" B ثم لقاح "شفايرتز". و بدأ استخدام اللقاحات ضد الحصبة الألمانية و النكاف منذ ١٩٦٩، و لقاح التهاب الكبد (الكبد) B منذ ١٩٧٦ و التهاب الكبد A منذ ١٩٩٢. و وضعت لقاحات متعددة السكرية ضد السحايا A و C ثم Y و W135 للوقاية من التهاب السحايا، كما تم وضع لقاح ذات الرئة يحتوي على ٢٣ زمرة من المصلات، تغطي على الأقل ٨٥% من الالتهابات الرئوية، و لقاح الناعور الإنفلونزي b المرافق للکزاز المسؤول عن ظهور العوارض السابقة للحالة المرضية، خاصة التهابات السحايا و الغلصمة. »

Pour que les apprentis traducteurs s'entraînent mieux à traduire et profitent davantage de la formation, le professeur de traduction scientifique, technique et juridique leur donne au premier cours de chaque année quelques conseils à suivre lors de la traduction :

1. lire le texte à traduire afin de le comprendre
2. repérer les difficultés
3. traduire (faire un premier jet de traduction)
4. vérifier la langue du texte cible
5. confronter le texte source avec le texte cible afin d'identifier les non-sens, les contresens et les faux-sens.

Nous signalons qu'il offre ces conseils au début de chaque année des trois niveaux dans le DUTFA. Comme cela, il les consolide dans l'esprit des anciens étudiants, et les nouveaux apprenants en tiennent compte.

#### 1.2.4. Le Diplôme de Traduction

Nous allons aborder ci-dessous le déroulement des cours dans les matières suivantes : traduction journalistique, traduction économique et traduction scientifique. Les textes sont traduits à domicile par les étudiants. Ils sont ensuite corrigés en classe. Comment ? Chaque segment est traduit par plusieurs étudiants à tour de rôle. Quand chacun d'eux termine sa traduction, l'enseignant indique les bons et les mauvais choix pour guider les apprenants qui vont participer vers de meilleures propositions. Puis, le professeur dicte aux étudiants une proposition de traduction tout en profitant des bons choix qu'ils ont faits : cela augmente leur confiance en eux-mêmes et les pousse par la suite à faire davantage d'efforts afin de s'améliorer. Notons que les propositions de traduction dictées par les enseignants comprennent plusieurs équivalents pour certaines expressions, ce qui a deux avantages. Le premier est d'accroître le bagage linguistique des apprenants. Le deuxième est de leur montrer qu'il n'y a pas qu'une bonne traduction mais plusieurs et les encourager ainsi à renforcer leurs propres capacités. Nous allons mettre en exergue la traduction que le professeur de traduction scientifique a dictée aux étudiants pour le texte DT44 (p. 667) :

« باختصار...  
بونغ (Pong) : وجهٌ آليٌ يعرفُ أن يقرأ المشاعر

يطوّر الباحثون في شركة IBM اليوم بنية للاتصال بين الإنسان والآلة موجهة للتعرف على الانفعالات، وذلك ضمن إطار برنامج BlueEyes (العيون الزرقاء) الذي بُدئ العمل به عام ١٩٩٧ .  
تنطلق الفكرة من المبدأ القائل إن الآلة قد تقدرُ على أن تعرفَ مشاعرنا بكل بساطة عندما تقرأ التعبيرَ على وجهنا أثناء عملنا أمام الشاشة. و أما في الحياة اليومية فإننا نستعمل هذه التقنية بشكل طبيعيٍّ إزاء الآخرين. فنحن نعلم مباشرةً إن كان الآخر يملُ حديثنا أم لا بإلقاء نظرةٍ واحدةٍ فحسب على ملامحه. ولقد وجد باحثو IBM أن حالات انفعاليةً – مثل القلق أو الفرح – تبدو منّا عندما نعملُ (أو نلعبُ) على الحاسوب. و تقوم الفكرةُ إنْ – بالنسبة للحاسوب – على الاستفادة من هذه الانطباعات (التسجيلات). وهكذا و بدعم كبير من علماء مختصين بالإدراك و من علماء اللسانيات و علم النفس و مصممين، استطاع العلماء أن يبتدعوا بونغ (Pong). و ما هو إلا رأسٌ مزوّدٌ بكاميرا فيديو موضوعة في الأنف و سماعات موضوعة على الأذنين. لا تتغزوا بمظهره المتناهي الصغر، فبونغ (Pong) يستطيع جيّداً أن يتعرفَ عليكم أو يتكلّم إليكم أو يُرسلَ لكم تعبيراً مماثلاً لهذا الذي رسمتموه و حسب. »

Dans cette proposition, le professeur a ajouté à ses propres choix des traductions correctes faites par les étudiants : le terme « *émotions* » est rendu une fois par « المشاعر » (choix de l'enseignant) et une autre fois par « الانفعالات » (choix d'un apprenant). C'est également le cas pour le mot « *renseignements* »

qui a deux équivalents dans la traduction : « الانطباعات » (choix du professeur) et « التسجيلات » (proposition faite par un étudiant).

Nous signalons qu'en discutant le travail des apprenants, les enseignants donnent parfois le contraire de mots se trouvant dans l'original avec sa traduction, ce qui sert aussi à renforcer le savoir des étudiants. Par exemple, ayant traduit « l'inflation » (DT25 – traduction économique) par « التضخم المالي », l'enseignante a donné le contraire du terme français et sa traduction : « la déflation » = « انكماش النقد ». Les professeurs offrent fréquemment d'ailleurs la traduction de mots proches de ceux du texte source. Par exemple, en traitant le mot « كاميرا » (DT39 – traduction scientifique), l'enseignant a fourni diverses traductions pour le mot « مُصَوِّر » qui n'existait pas dans l'original. Les équivalents qu'il a présentés ont été : « photographe », « caméraman », « cadreur ». Traitant le verbe « تنتج » (DT39 – traduction scientifique), le professeur a également parlé de « صَنَعَ » en le traduisant par « fabriquer ». Cela élargit bien entendu les connaissances linguistiques des apprentis traducteurs. Nous soulignons à ce propos que la professeure de traduction économique conseille aux étudiants de chercher sur Internet des textes économiques et d'en extraire les termes spécialisés. Cet exercice enrichit évidemment le bagage terminologique des apprenants. Par ailleurs, l'enseignante essaie, en traitant les textes, de sensibiliser les apprenants à certaines contraintes de la vie pratique en leur donnant des conseils sur l'interprétation en conférences économiques. Citons-en les suivants :

1. l'importance de l'entraînement ;
2. la distinction dans le discours entre le sens propre et le sens figuré des mots ;
3. la restitution du style de l'orateur et du ton sur lequel il parle.

En discutant la traduction des textes avec les étudiants, l'enseignant de traduction scientifique parle toujours des méthodes de perfectionnement linguistique (lire des journaux arabes et français ; suivre des émissions arabes et françaises à la radio et à la télévision ; chercher des articles spécialisés dans la presse et sur Internet pour apprendre de nouveaux termes scientifiques ; utiliser toujours des dictionnaires spécialisés, comme *Petit Larousse de la médecine*,

afin de vérifier la traduction que l'on fait pour un texte scientifique). L'un des apprenants dans le Diplôme de Traduction nous a affirmé que ces conseils l'avaient beaucoup motivé vu leur efficacité. L'intérêt porté par l'enseignant de traduction scientifique à la vie pratique ne se limite pas à la traduction écrite, mais il touche aussi à l'interprétation : il a organisé aux étudiants une visite en cabine de simultanée pour la leur décrire, d'autant plus qu'ils ne suivent pas de cours en la matière.

A chaque semestre, les apprenants font dans chacune des trois matières un devoir sur table qui consiste à traduire en deux heures deux textes (150-350 mots environ). L'un est arabe et l'autre français. Ils correspondent en général au niveau de compétence TI3 selon notre cadre de référence. Nous citons à titre d'exemples les textes DT5 (p. 652) et DT12 (p. 656) qui ont été proposés en traduction journalistique. Les enseignants se basent sur le devoir sur table, l'assiduité de chaque étudiant et sa participation dans les cours pour mettre une note de contrôle continu. Nous traiterons ce point dans le paragraphe 3.1.2. (p. 363). La professeure de traduction journalistique rend les copies corrigées aux apprenants afin qu'ils voient leurs erreurs et les évitent en traduisant les textes de l'épreuve collectivement sous sa direction. Mettons en exergue quelques fautes de sens qu'elle a soulignées dans l'une des traductions arabes du texte DT12 :

- « مسرح ضغط »/« leur répression »
- « تحديد جرعة الرجال المسلحين (مكافحة الشغب) »/« doser alarmisme »
- « لديهم الآن وردية كاملة »/« ont pour le moment le monopole »
- « نمسكه »/« désamorcer »
- « المفوض »/« préfet »
- « لم تكتمل فصولها »/« malintentionnée ».

D'autre part, elle demande quelquefois aux étudiants de chercher dans un journal français des dizaines de mots nouveaux pour eux, de citer et de traduire les expressions ou les phrases où ils figurent. Dans l'annexe II, nous citons sous les titres DT11 (p. 654-656) et DT14 (p. 656-658) les phrases et les expressions qu'un apprenant a extraites de la presse tout en marquant en gras les mots et les tournures nouveaux qu'il y avait identifiés. Cet exercice permet

d'acquérir beaucoup de mots en langue B et de comprendre leur usage puisqu'il faut marquer les expressions où ils sont utilisés. Comme celles-ci doivent être traduites par les étudiants, cet exercice donne également l'occasion de s'entraîner davantage à la traduction journalistique.

### **1.3. Quelques propositions**

Nous basant sur les observations que nous venons d'exposer et sur notre cadre de référence, nous allons faire quelques suggestions dans le but de contribuer à l'optimisation des trois programmes étudiés en particulier et de la formation des traducteurs arabe/français en général.

#### **1.3.1. Exercices de perfectionnement**

Nous avons indiqué dans le cadre de référence qu'un cours de traduction écrite ne consistait pas seulement à proposer des textes à traduire et à les corriger. Il y a également des exercices de perfectionnement qui visent à combler certaines lacunes chez les apprenants, conformément au programme prévu. Nous avons regroupé ces exercices en deux catégories : les exercices de langue et les exercices de savoir et savoir-faire. Nous allons expliquer chacune d'elles en donnant des exemples concernant le couple arabe-français.

Commençons par les exercices de langue. Si les étudiants ont des problèmes d'orthographe, l'enseignant peut leur écrire certains mots, leur demander s'ils sont écrits correctement ou pas et de les rectifier en cas d'erreur. Nous donnons comme exemples les mots suivants : « *envisagant* », « *écologique* », « *laser* », « *pollusion* », « *somul* », « *اوائل* », « *لاكين* », « *خَبِي* », « *مَحَا* », « *بَدَأُ* ». Il peut également leur prononcer certains mots ou les transcrire phonétiquement et leur demander de les écrire. Nous proposons comme exemples : « *vispresidā* », « *ekspāsjō* », « *völe* », « *bafwe* », « *il* », « *al-istitnā'iyya* », « *'ussisa* », « *mir'āb* », « *yulāqū* », « *šinā'iyyū dimašq* ». Il est possible dans un premier temps de laisser les apprenants consulter le dictionnaire en faisant de tels exercices : cela les habitue à y chercher pour

vérifier l'orthographe. Mais plus tard, il vaut mieux leur demander de ne pas y recourir lors de tels exercices : il faut les habituer à mémoriser l'orthographe. Après un bref délai où les apprenants répondent à la question posée, chacun se prononce sur un des mots proposés. L'enseignant approuve les bonnes réponses et explique à chaque étudiant son erreur. La comprenant, lui et ses collègues l'éviteront. Par exemple, si, dans le premier exercice, un apprenant juge « *envisagant* » correct, l'enseignant lui demandera de prononcer le mot. S'il dit [ãvizagã], le professeur lui indiquera que ce mot n'existe pas en français et qu'il s'agit dans l'exercice du participe présent du verbe « *envisager* ». Si l'étudiant ne réussit pas à donner ce dernier - « *envisageant* » -, l'enseignant le lui dira tout en expliquant la raison de mettre un « *e* » entre le « *g* » et le « *a* ». Si par contre l'apprenant trouve « *envisagant* » correct tout en le prononçant [ãviza3ã], l'enseignant lui indiquera que la lettre « *g* » se prononce [g] quand elle est devant un « *a* », un « *o* » ou un « *u* » et qu'il faut mettre après elle un « *e* » pour qu'elle se prononce [3]. Passons au deuxième exercice. Au cas où par exemple un étudiant écrirait au tableau « *صِنَاعِيُو دِمَشَق* » pour « *Ṣinā'iyū dimašq* », l'enseignant lui rappellerait que « *صِنَاعِيُو* » est un nom pluriel externe masculin (jam' mudakkar sālim). Il lui expliquerait que le « *ن* » a été supprimé car le nom est un premier terme d'annexion (muḍāf) et que 'alif at-tafrīq ne s'ajoute jamais après le « *و* » du pluriel externe masculin, mais dans le verbe seulement après le wāw du pluriel (wāw al-jamā'a) comme « *صَنَعُوا* », « *لَمْ يَصْنَعُوا* », « *اصْنَعُوا* ». Là, l'étudiant rectifierait en écrivant : « *صِنَاعِيُو* ».

En cas de problèmes de conjugaison ou de choix de temps, le professeur peut proposer aux apprenants des phrases où les verbes qui sont à l'infinitif doivent être conjugués. Nous mettons comme exemples les phrases suivantes :

1. *Mon frère m'a dit qu'il (aller) le lendemain à la piscine.*
2. *J'ai appris qu'un séisme (frapper) le Japon.*
3. *Vous (ne pas devoir) agresser le marchand hier.*
4. *Quand elles eurent réussi à l'examen, l'université leur (décerner) les diplômes.*
5. *Nous sommes sûrs qu'il (changer) d'avis dans deux heures.*
6. *Il faut que tu (savoir) à quoi cela nous mènera.*

Après un court délai accordé pour que les étudiants fassent l'exercice, chacun d'eux s'exprime sur une seule phrase. Le professeur met en valeur les bonnes solutions et explique les fautes afin que tout le groupe en tire profit. Si un apprenant fait la première phrase comme suit : « *Mon frère m'a dit qu'il va le lendemain à la piscine* », l'enseignant lui signalera que le verbe « *aller* » désigne ici le futur du passé et que cela nécessite de le conjuguer au conditionnel présent. Par conséquent, l'étudiant corrigera par : « *Mon frère m'a dit qu'il irait le lendemain à la piscine.* » Au cas où un apprenant ferait la sixième phrase de la façon suivante : « *Il faut que tu saves à quoi cela nous mènera* », le professeur lui dirait que la règle de conjugaison au subjonctif qui s'applique à la plupart des verbes ne concerne pas le verbe « *savoir* » et il expliquerait qu'il faut remplacer le radical « *sav* » par « *sach* » tout en gardant les terminaisons du subjonctif. Là, l'étudiant rectifierait en écrivant : « *Il faut que tu saches à quoi cela nous mènera.* » Or, même lorsque l'apprenant conjugue correctement, le professeur l'invite à justifier le choix du temps ou du mode ou à expliquer sa manière de conjuguer (selon le but de l'exercice), pour que ses collègues qui ont éventuellement commis une erreur le comprennent. Par exemple, l'étudiant qui fait la quatrième phrase de la manière suivante : « *Quand elles eurent réussi à l'examen, l'université leur décerna les diplômes* », doit l'expliquer comme suit : étant au passé antérieur, le verbe « *réussir* » désigne une action précédant dans le passé une autre action - « *décerner* » - qui doit être donc conjugué au passé simple. Si cet étudiant ne parvient pas à s'exprimer de cette façon claire, l'enseignant le fera lui-même. Au cas où un apprenant ferait la troisième phrase en écrivant : « *Vous n'auriez pas dû agresser le marchand hier* », il expliquerait sa manière de conjuguer le verbe « *devoir* » au conditionnel passé de la façon suivante : conjuguer l'auxiliaire « *avoir* » au conditionnel présent - « *auriez* » - et mettre ensuite « *dû* » qui est le participe passé du verbe « *devoir* ». Que le but soit de résoudre des problèmes de conjugaison ou de pallier des problèmes de choix de temps, il est possible de laisser les apprenants consulter le dictionnaire ou un livre de conjugaison en faisant l'exercice marqué plus haut : cela les habitue à y chercher pour vérifier les conjugaisons. Mais plus tard, il vaut mieux leur demander de ne pas s'y référer en faisant cet exercice : il faut les habituer à mémoriser la conjugaison.



En cas de problèmes de rédaction, le professeur peut mener un travail collectif afin d'analyser les textes à traduire de façon à offrir aux étudiants les connaissances nécessaires à ce propos. Supposons qu'ils aient à traduire le texte suivant :

**« Visite du Secrétaire général à Tokyo »**

*Dans une allocution prononcée aujourd'hui à l'Université de Tokyo, le Secrétaire général a abordé la question de la réforme de l'ONU et celle des défis croissants posés par la non-prolifération et le désarmement.*

*Il a prévenu que la communauté internationale semble avancer comme une somnambule sur une voie où de plus en plus d'Etats se croient obligés de se doter de l'arme nucléaire, et où des acteurs non étatiques pourraient trouver les moyens du terrorisme nucléaire.*

*Il a dénoncé l'échec des gouvernements à consolider les fondements du Traité de non-prolifération nucléaire (TNP), alors que l'occasion leur en avait été donnée deux fois l'année dernière, lors de la Conférence des parties chargées de l'examen du TNP, et lors du Sommet mondial.*

*Le Secrétaire général a lancé un appel pour que soient intensifiés les efforts destinés à trouver des solutions, par la voie de la diplomatie, en ce qui concerne les programmes nucléaires de l'Iran et de la République populaire démocratique de Corée. Le Secrétaire général a reçu de l'Université de Tokyo un diplôme honoraire.*

*Il a achevé sa visite au Japon par une conférence de presse. » (Nations Unies, <http://www.un.org/fr/>)*

Après qu'un apprenant a lu à haute voix le texte pour rappeler son contenu au groupe, l'enseignant demande aux étudiants le sujet de l'article. Quand un apprenant dit qu'il s'agit de la visite du Secrétaire général des Nations Unies au Japon, le professeur attire l'attention du groupe sur le fait que cela est exprimé par le titre : « **Visite du Secrétaire général à Tokyo** ». Là, il leur souligne qu'un titre doit toujours refléter l'idée générale d'un texte pour que le lecteur comprenne dès le départ de quoi il s'agit. L'enseignant demande ensuite d'identifier les idées « principales » du texte. Lorsque les apprenants terminent, il leur signale que chacune de ces idées principales se trouvent dans un paragraphe à part : les menaces nucléaires qui guettent la communauté internationale (paragraphe 2), l'échec des Etats à renforcer le TNP (paragraphe 3), l'appel lancé

par le Secrétaire général pour l'intensification des efforts faits dans le but d'un règlement diplomatique des dossiers nucléaires iranien et nord-coréen (paragraphe 4). A cette occasion, le professeur indique aux étudiants qu'il vaut mieux ne pas mettre plus d'une idée principale dans un même paragraphe pour éviter de le surcharger et par la suite de gêner la lecture. L'enseignant demande après l'idée du premier paragraphe. Lorsqu'un étudiant répond par exemple : « *Ce paragraphe dit que le Secrétaire général a parlé, dans une allocution faite à l'Université de Tokyo le jour de la publication de l'article, de la réforme des Nations Unies et des défis croissants représentés par le TNP et le désarmement* », le professeur montre au groupe qu'il s'agit d'une initiation au contenu du texte ou en d'autres termes d'une introduction où l'on situe le contexte (allocution), le temps (aujourd'hui), le lieu (Université de Tokyo), l'orateur (Secrétaire général des Nations Unies), les sujets abordés par l'article (TNP et désarmement). Puis, l'enseignant signale que le premier paragraphe dans un texte doit initier le lecteur au contenu pour lui assurer une compréhension progressive et par conséquent meilleure. Le professeur demande également l'idée du dernier paragraphe. Quand il acquiert la réponse suivante : « *terminer la visite au Japon par une conférence de presse* », il dit qu'il s'agit effectivement de la conclusion du texte et qu'une conclusion doit être toujours dans un paragraphe à part par respect de la progressivité qui augmente la clarté.

Le professeur demande après qu'est-ce que le pronom démonstratif « *celle* » remplace dans le premier paragraphe. Quand un apprenant lui dit : « *la question* », l'enseignant lui propose de substituer cette dernière au pronom démonstratif et de relire le segment après. Là, le groupe remarque qu'il y a désormais un peu de redondance du fait de la répétition de « *la question* » : « *le Secrétaire général a abordé la question de la réforme de l'ONU et la question des défis croissants...* ». Saisissant l'occasion, le professeur met en valeur le recours aux pronoms démonstratifs pour éviter un tel défaut. Il attire l'attention du groupe par ailleurs sur trois points. Le premier est que le titre est mis en gras afin que le lecteur le distingue du reste du texte. Le second point concerne l'espace qui se trouve entre le titre et le premier paragraphe et les espaces qui existent aussi entre les paragraphes, accroissant ainsi la lisibilité du texte. Le

troisième point touche à l'espace vide montrant le début de chaque paragraphe et augmentant par la suite la clarté du texte.

D'autre part, l'enseignant peut émettre certaines idées à propos d'un sujet bien connu des étudiants – afin qu'ils n'aient pas de problème thématique - et leur demander de rédiger un texte à partir de ces idées tout en respectant un nombre limite de mots. S'il s'agit d'un texte arabe, le professeur donnera par exemple les idées suivantes :

- *عدوانٌ إسرائيليٌّ كبيرٌ على قطاعِ غزّةِ (كانون الأوّل ٢٠٠٨ – كانون الثاني ٢٠٠٩).*
- *تصميمُ حركةِ حماس على القتالِ حتّى التّهايةِ.*
- *تضاربُ المواقفِ العربيّةِ الرّسميّةِ.*
- *حالةُ الألمِ و الحزنِ في الشّارعِ العربيّ بسببِ هذا العدوانِ.*
- *المساندةُ الأمريكيّةُ المطلقةُ للهجومِ الإسرائيليّ.*
- *رفضُ روسيا و الاتحادِ الأوروبيّ لهذه الحربِ.*

Ayant corrigé les copies chez lui, l'enseignant les rend aux apprenants et leur présente une synthèse des qualités et des défauts de leur rédaction tout en leur indiquant les bonnes solutions pour qu'ils s'améliorent sur ce plan (éviter les longues phrases, utiliser les connecteurs logiques, recourir aux pronoms personnels pour éviter la répétition des noms, etc.). Il est en outre possible de leur demander de résumer le texte à traduire tout en leur déterminant un nombre limite de mots et leur corriger de la même manière suivie pour l'exercice précédent. Parmi les conseils qui peuvent être donnés à ce propos, il y a l'emploi de la nominalisation, des participes présents (ou actifs pour l'arabe) et des adjectifs. Il y a aussi entre autres les solutions citées pour l'exercice précédent. Le fait de fixer un nombre de mots dans ces deux exercices a pour intérêt d'entraîner les apprentis traducteurs à être concis. Selon quatre des spécialistes interrogés dans notre enquête sur le métier de traducteur, il arrive que le client pose des conditions par rapport au nombre des mots dans le texte cible. Trois traducteurs l'attribuent au souci de diminuer les frais, alors que le quatrième l'explique par la volonté de réduire le volume du texte d'arrivée.

La question de la rédaction nous mène vers la question du traitement de texte en informatique. Il est utile de demander aux étudiants de rendre certains devoirs (de traduction ou de rédaction tout court) imprimés, tout en leur déterminant la police, le style et d'autres paramètres nécessaires en traitement de texte. En rendant les copies aux apprenants, l'enseignant leur signale les défauts et les bonnes démarches à suivre. Il est même possible de leur demander d'emporter leur ordinateur portable ou de faire certaines séances dans une salle informatique pour résoudre leurs problèmes à cet égard (les enseigner à régler l'interligne, à insérer une nouvelle section ou des notes de bas de page, à faire l'en-tête et le pied de page...). Pour toute opération, le professeur fait chaque pas sur son poste et les apprenants font ensuite le même pas chacun sur son ordinateur. S'il n'y a pas de rétroprojecteur, l'enseignant dictera aux étudiants chaque pas pour que chacun le fasse sur son appareil. A la fin de l'opération, le professeur fait le tour pour vérifier que tout le monde a réussi. Quand il y a quelqu'un qui a échoué, l'enseignant lui dicte les démarches l'une après l'autre pour qu'il les applique successivement sur son poste. Ainsi, les apprenants maîtrisent les manipulations expliquées car ils s'y entraînent progressivement. Nous soulignons la nécessité d'indiquer aux apprentis traducteurs l'importance de s'y exercer toujours pour ne pas les oublier, d'autant plus que cela fera partie de leur travail dans l'avenir. Trois des traducteurs interrogés dans notre enquête mentionnent que le cahier des charges peut comprendre des conditions liées à la mise en page du texte cible.

Quand il s'agit de la traduction littéraire, surtout aux niveaux TL2 et TL3 où une grande sensibilité littéraire est nécessaire pour comprendre le texte source et le bien traduire vers la langue cible, il est possible de consacrer le début du cours à un travail d'analyse du texte à traduire afin d'augmenter la sensibilité littéraire des étudiants. Nous allons mettre en exergue nos propositions concernant un travail d'analyse d'une poésie de Badr Chakir As-Sayyab, qui comprend de fortes images exprimées dans un style assez complexe (niveau de compétence TL2). Citons la poésie :

« شاعرُ الرّوح  
هذا الجريحُ و جُرْحُهُ لا يضمُدُّ  
جارَ الغرامِ عليه فهو مُسَهَّدُ  
صبُّ أطارِ الصّفوفِ من أضلاعِهِ  
قلْبٌ يمرُّ به الهوى فيعربُدُّ  
أوحى إليه الشعرُ من آياتِهِ  
سِحراً تحلُّ به النفوسُ و تُعقَدُ  
باتت تحلّقُ في الأعلى روحُهُ  
نشوى، و باتت خياله يتصعّدُ  
واهي الكيان كأنّ خطباً هدّه  
ذاوي الشفاه لطول ما يتنهّدُ  
و هو المعطلُّ من قوامِ فارغ  
ببسي العيون و وجنة تتورّدُ  
لم يُعطِ من مالٍ سوى أحلامِهِ  
و كفى بها من ثروة لا تنفدُ  
ما زال صرفَ الدهرِ أبقي أمّه  
تأسو الجراحُ بكفّها أو تضمُدُ  
كم باتت يلتمسُ الحنانَ فما رأى  
طيبَ الحنان و فائتُهُ ما ينشدُ  
و أحبّ من جارائه فئانه  
ما زال صائدٌ طرفها يتصيّدُ  
عفّ الغرامُ بحسبه من حبّه  
نظرٌ يعفُّ عن الآثام و يبعُدُ »  
(As-Sayyab, 2000, p. 336-338)

Le professeur fait premièrement une lecture exemplaire du texte. Il demande ensuite à certains apprenants de le faire à tour de rôle. Pendant que chacun d'eux lit, l'enseignant lui donne des remarques concernant le ton et le rythme de façon à le mener à faire une lecture qui le plonge dans la poésie. Evidemment, il ne faudra épargner ni les erreurs de langue ni les erreurs de prononciation si l'étudiant en commet. Sinon, elles limiteront le caractère poétique de la lecture. L'enseignant pose après certaines questions pour amener les apprenants à fournir les idées principales de la poésie. Mettons à titre indicatif les questions suivantes :

- أ - صِفْ حالةَ الشّاعرِ في البيتِ الأوّلِ.
- ب - ما الذي بدّد الصّفوفَ من أضلاع الشّاعر ؟
- ت - ماذا أوحى له الشّعر ؟
- ث - صِفْ حالةَ الشّاعرِ الرّوحيةِ في البيتِ الرّابعِ و الجسديّةِ في البيتِ الخامسِ.
- ج - ما هو سببُ معاناةِ الشّاعر ؟
- ح - ما هي ثروته ؟ و هل تكفيه ؟
- خ - كيفَ يصفُ الشّاعرُ حالتهُ الرّوحيةِ في البيتين الثامن و التاسع ؟
- د - مَنْ هي محبوبتهُ ؟ و كيفَ يصفُها في البيتِ العاشر ؟
- ذ - ما هي طبيعتهُ الحبّ الذي يُكئنه لها الشّاعر ؟

L'intérêt de ces questions n'est pas seulement de faire déduire les idées aux étudiants, mais il s'agit également de mobiliser leur bagage linguistique dans la langue où le texte est écrit (l'arabe dans notre cas). L'exercice suivant consiste en effet à expliquer chacun des vers de la poésie, ce qui permet d'entraîner les apprenants à réexprimer en prose les sentiments et les images qui se trouvent dans le texte. Cela enrichit en conséquence la sensibilité littéraire des étudiants et les rend plus capables d'exprimer des sentiments en arabe (la langue du texte dans notre exemple) : cela les aidera beaucoup quand ils auront à traduire un texte littéraire vers l'arabe. Examinant en classe leur traduction de la poésie citée plus haut, le professeur les enseignera à réexprimer la sensibilité du poète en langue d'arrivée. A propos de l'explication du texte en arabe, plusieurs étudiants s'expriment à tour de rôle pour chaque vers. Quand chacun d'eux finit, l'enseignant évalue le style littéraire de l'explication présentée afin de l'aider à l'améliorer. Mais, il ne faudra sous-entendre ni les fautes de langue ni les fautes de sens s'il y en a : une sensibilité littéraire doit mener à identifier exactement les idées d'un texte et à les réexprimer correctement.

Passons à la deuxième catégorie des exercices de perfectionnement qui concerne les savoir et savoir-faire. Si les étudiants ont des difficultés par rapport à la recherche dans les dictionnaires, qu'ils soient unilingues ou même bilingues, l'enseignant peut leur donner certains mots hors contexte et leur demander de les chercher en classe dans un dictionnaire unilingue ou bilingue selon leur problème. Après un petit délai, le professeur passe à la correction. Il a deux possibilités pour chaque mot. La première est de demander qui n'ont pas pu trouver le mot. Il en choisit un et il discute avec lui pour voir ce qu'il a fait et le diriger vers la bonne méthode. Par exemple, au cas où un étudiant dirait qu'il a cherché le mot « *أصلع* » dans le chapitre du 'alif – que ce soit dans un dictionnaire arabe-arabe ordonné selon l'initiale des mots ou dans un dictionnaire arabe-français -, l'enseignant lui signalerait que le vocabulaire arabe est rangé dans de tels livres selon l'ordre alphabétique des racines. Au cas où l'apprenant ignorerait la racine de ce mot, le professeur lui dirait d'enlever l'augment (ḥarf az-zyāda). A défaut, l'enseignant lui désignerait le « *أ* » et l'étudiant se référerait immédiatement à l'entrée-base « *صلع* ». Il serait préférable d'expliquer ensuite à

l'apprenant l'identification des augments en arabe. La deuxième possibilité dont le professeur dispose, c'est de demander qui ont pu trouver le mot dans le dictionnaire et de dire à l'un d'eux d'expliquer sa méthode afin que tout le groupe en profite.

Si les apprenants ne parviennent pas à bien adapter la signification trouvée dans le dictionnaire au contexte du mot qu'ils veulent traduire, il sera efficace de leur désigner certains mots dans un texte à traduire et leur demander de les chercher dans le dictionnaire et de les traduire selon le contexte textuel. Lorsque les étudiants termineront, le professeur entamera une discussion où chaque mot sera traduit par l'un d'eux. Prenons comme exemple le texte cité à la page 289 et intitulé Visite du Secrétaire général à Tokyo. Supposons que les apprenants doivent chercher dans un dictionnaire français-français le sens du mot « *allocution* » qui figure au premier paragraphe et le traduire après selon le contexte. Si l'un d'eux le traduit par « *خطابٌ مألوفٌ ومختصرٌ* », le professeur comprendra tout de suite qu'il s'agit d'une traduction littérale de l'explication fournie par le dictionnaire : « *Discours familier et bref...* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 70). Voilà pourquoi il invitera l'étudiant à paraphraser en arabe la traduction qu'il vient de faire. A défaut, il s'adressera au reste du groupe. Si celui-ci n'y aboutit pas non plus, l'enseignant le fera lui-même en disant : « *خُطْبَةٌ* » ou « *خُطْبَةٌ مُقْتَضِبَةٌ* ». Là, les apprenants auront l'impression d'entendre une expression arabe beaucoup plus naturelle que la première. Le professeur en profitera pour leur indiquer la nécessité d'éviter la traduction littérale des explications présentées par un dictionnaire unilingue et l'importance d'en tirer la notion et de l'exprimer dans une langue cible normale. Soulignant cette remarque, le professeur signalera qu'il y a un manque de fidélité dans la première proposition car le mot « *مألوفٌ* » ajoute au mot « *allocution* » un sens qu'il n'a pas en français.

Pour enrichir le vocabulaire des étudiants, l'enseignant peut leur demander de chercher dans les journaux ou sur Internet des textes en langue A (ou B) qui traitent d'un sujet quelconque (qui touche à la matière concernée en cas de traduction spécialisée), d'en extraire un nombre déterminé de termes techniques et de voir leur(s) équivalent(s) dans des textes en langue B (ou A) qui

concernent le même sujet. Discutant avec les étudiants quelques résultats de leur recherche (quatre ou cinq termes avec leur(s) équivalent(s) dans l'autre langue), le professeur leur montre les éventuelles erreurs qu'ils auraient commises et il leur explique les différents usages des termes extraits et de leurs équivalents indiqués. Il leur rappelle par ailleurs ces termes et leur(s) équivalent(s) pendant la correction des traductions, ce qui leur permet de les mémoriser.

Par exemple, si un apprenant sélectionne d'un texte arabe le terme « قرارٌ » - qui désigne dans le contexte textuel une résolution du Conseil de sécurité internationale -, et lui choisit intuitivement d'un texte français comme équivalent le terme « *décision* », le professeur lui indiquera que c'est faux. S'expliquant, il lui dira qu'il aurait dû se référer à plusieurs sources fiables (dictionnaires de haute qualité, bons journaux, bons articles sur Internet...) pour voir si l'on dit en français : « *décision du Conseil de sécurité internationale* ». Le professeur demandera ensuite les propositions des autres apprenants pour qu'ils donnent le bon choix avec sa justification. A défaut, l'enseignant le fera lui-même en disant qu'en français on emploie dans ce contexte le terme « *résolution* » qui désigne une décision prise avec la volonté de s'y tenir fermement. Egalement, au cas où un étudiant extrairait d'un texte français – qui parle de l'informatique – l'expression « *écraser un fichier* » et lui choisirait comme équivalent dans un texte arabe l'expression « *حذف ملف* », l'enseignant lui demanderait s'il l'a vérifié. Dans l'affirmative, il l'inviterait à expliquer comment il l'a fait. Là, il serait possible que l'apprenant ait uniquement lu les trois premiers mots de l'explication présentée par un dictionnaire français-français comme *Le Petit Robert* : « *Détruire (un fichier)...* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 817). Le professeur lui dirait que s'il avait continué jusqu'à la fin, il aurait déduit le vrai sens de ce terme, car l'explication complète du dictionnaire est : « *Détruire (un fichier) en copiant un autre fichier à la place.* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 817) Quand l'étudiant, ses collègues ou le professeur fourniraient le bon équivalent - « *استبدال ملف* » -, il faudrait souligner l'importance de bien lire et analyser ce qui figure dans la source afin d'éviter de telles graves erreurs.

Dans le cas de la traduction informative ou littéraire, il est nécessaire d'habituer les apprenants à enrichir leurs connaissances thématiques dans le



domaine concerné (politique, économie, sciences, lettres, etc.). Menant une discussion de cinq minutes pour aborder un sujet qui relève de ce domaine, le professeur évalue le savoir des étudiants, leur signale différents moyens de l'enrichir (livres, journaux, médias, Internet...) et les sensibilise à l'importance de cette question pour l'optimisation de leur travail et de leurs chances d'embauche dans l'avenir. Notons que cet exercice permet du même coup à l'enseignant d'identifier certaines des lacunes que les apprenants ont par rapport aux termes spécialisés, ce qui lui donne l'occasion de les aider à les combler que ce soit en les leur corrigeant, en les encourageant à augmenter leurs connaissances linguistiques et thématiques ou en leur indiquant à quelles sources fiables linguistiquement il faut se référer pour le faire.

Il est préférable de commencer le cours avec un exercice de perfectionnement : cela réchauffera le groupe et épargnera à l'enseignant quelques explications lors de la correction des traductions faites par les étudiants. Or, il ne faut pas prendre un long temps pour faire un exercice de perfectionnement : la primauté doit être accordée à la traduction des textes, car le but est de former des traducteurs. Il ne faut pas néanmoins laisser les étudiants négliger les exercices de perfectionnement : le professeur doit leur montrer leur importance et les motiver à s'y intéresser autant qu'il le fait pour la traduction des textes. Il est possible que, par souci d'augmenter la quantité des textes à traduire, on préfère glisser, lors de leur traduction, les remarques qui pourraient résulter des exercices de perfectionnement, au lieu de leur consacrer une partie même minime du cours. Nous pensons en revanche que de tels exercices offrent l'occasion de déployer des efforts concentrés sur les lacunes des apprenants. On arrivera par la suite à les combler plus rapidement et les étudiants pourront par conséquent faire des propositions plus créatives en traduisant les textes et avancer plus vite dans le programme.

### **1.3.2. Traduire les textes**

La deuxième partie du cours est consacrée à corriger les traductions faites par les étudiants à domicile. Pour notre part, demander aux apprenants de

traduire les textes avant la séance a plusieurs avantages. En effet, ils ont à leur disposition toutes les sources nécessaires, qu'elles soient humaines (consulter un expert pour acquérir des connaissances *ad hoc*) ou non humaines (divers dictionnaires, Internet, livres, journaux, revues, télévision...). Par contre, ils n'ont en classe qu'un ou éventuellement deux dictionnaires. Cela veut dire que faire la traduction avant le cours leur donne l'occasion de mieux s'entraîner à la recherche des informations *ad hoc* et de bien comprendre leur importance pour la qualité du texte d'arrivée. En outre, le travail avant le cours avec un délai assez confortable (quelques jours) leur permet d'une part de mieux se concentrer et d'autre part de réviser leur traduction. Comme cela, le professeur obtient une conception beaucoup plus exacte de leur niveau, de leurs acquis et de leurs problèmes que celle qu'il en a s'ils traduisent en classe : dans ce cas-ci, la pression du temps (vingt minutes ou une demi-heure pour chaque texte) empêche l'apprenant de se concentrer et de bien réviser.

Au début de chaque texte, l'enseignant rappelle le contexte quoiqu'il l'ait mentionné quand il a donné le devoir la fois passée. Au moment où il éclaircit le contexte (auteur, époque, sujet, motif d'écrire le texte), que ce soit en donnant le devoir ou avant de le corriger, le professeur montre aux étudiants son importance par rapport à l'obtention de meilleurs choix en traduction. Prenons par exemple un texte que nous avons trouvé sur Internet. Quand nous l'aurons cité, nous ferons notre propre proposition pour l'éclaircissement du contexte textuel et de sa relation avec la traduction.

« الأسهم السعودية تتجاهل تصاعد السيولة في الاقتصاد المحلي

تنفيذ أكبر صفقة تداول في سوق الصكوك و "الطباعة و التغليف"

الرياض : محمد الحميدي

تجاهلت سوق الأسهم السعودية المؤشرات العامة للسيولة في الاقتصاد المحلي حيث سجلت خلال الأسبوع المنصرم تنامياً قوامه 1.4 في المائة إذ ختمت تعاملاتها اليومية على هبوط ملموس و فقدت على إثره مكاسب نقطية قد أرهقتها لكسبها في الفترة الماضية. و يأتي ذلك في وقت أعلنت مؤسسة النقد العربي السعودي (البنك المركزي) أمس أن حجم السيولة في السوق المحلية سجلت خلال الأيام المنصرمة تنامياً لتتخطى حاجز تريليون ريال (266.6 مليار دولار) مجدداً بعد أن كانت خلال الأسبوع قبل الماضي عند مستوى 996.4 مليار ريال.

و رغم تصاعد السيولة المتداولة في السوق المحلية فإن المؤشر العام لسوق الأسهم السعودية سجل أمس تراجعاً قوامه 1.1 في المائة تمثل خسارة 72 نقطة ليقتل عند 5990.3 نقطة، جاء من خلال تداول 279.3 مليون سهم، بلغت قيمتها الإجمالية 7.3 مليار ريال (1.9 مليار دولار) عبر تنفيذ 188.2 ألف صفقة.

و كشف ل"الشرق الأوسط" إبراهيم الربيش (محلل مصرفي) أن سلوك المؤشر العام حالياً يمثل حالة طبيعية تتغير عن عمليات جني أرباح في المدد المتوسطة، مشيراً إلى أن ذلك لا يعني شح السيولة أو قلتها.

و أضاف الربيش أن عملية التراجع كانت متوقعة من قبل شريحة واسعة من المتعاملين و ذلك مع تجاوز الحاجز النفسي عند 6000 نقطة و بالتالي انتظار تداولات منخفضة جاءت بمناخ الراحة قبل الأسبوع المقبل، متوقفاً أن تشهد التداولات المقبلة عملية تراجع قد يكون متوسطها عند 5800 نقطة أو صعود لن تخترق 6400 نقطة.

و زاد الربيش أن ذلك يأتي مع قرب انتهاء الربع الحالي، مضيفاً : "في العموم ستكون عمليات الهبوط مستقبلاً أكثر عمقاً من عمليات الصعود التي ستكون بشكل تدريجي و هي السمة الغالبة في تداولات سوق الأسهم السعودية على المدى الطويل".

من ناحية أخرى، انتعشت السوق المالية المخصصة لتعاملات الصكوك و السندات في السعودية في آخر يوم لتداولاتها الأسبوعية حينما سجلت أعلى صفقات منفذة بحجم صفتين حجمها 200 ألف صك بلغت قيمتها الإجمالية 200.2 مليون ريال (53.3 مليون دولار) من سهمي "سابك1" و "سابك3" لتكون بذلك أكبر تداول لسوق الصكوك في السعودية منذ إطلاقها مطلع الأسبوع الجاري.

و كانت سوق الصكوك سجلت خلال يومها الأول تنفيذ بيع 100 ألف صك بقيمة 101 مليون ريال تمت من خلال صفتين، و في اليوم الثاني 50 ألف صك بقيمة 51 مليون ريال، نفذت عبر صفقة واحدة، لتغيب بعدها في اليومين التاليين. من جانب آخر، وقعت "الشركة السعودية للطباعة و التغليف" (إحدى شركات المجموعة السعودية للأبحاث و التسويق) مع أحد البنوك المحلية عقد بيع و إعادة استئجار منته بالتملك، لأرض ذهبان المملوكة لها في مدينة جدة، بقيمة 190 مليون ريال (50.6 مليون دولار)، مشيرة في بيان بثته على موقع "تداول" أمس أنه قد نتج عن ذلك "مكاسب مؤجلة عن عمليات بيع و إعادة الاستئجار" مبلغ 81 مليون ريال، في حين سيتم تسجيلها (إطفاؤها) شهرياً بطريقة القسط الثابت على المدى الزمني لعقد الإيجار. «  
(Al-Hamidi, <http://www.aawsat.com>)

Situant ce texte, le professeur indique qu'il s'agit d'un article écrit par Mohammad Al-Hamidi, publié le 18 juin 2009 sur le site Internet du quotidien *Ash-Sharq al-awsat* et que cela implique d'adopter dans la traduction un style journalistique pour rendre le style de l'original. L'enseignant signale que c'est un texte économique où il y a certains mots spécialisés qui ont des équivalents précis en français, d'où la nécessité de les bien vérifier dans de bonnes sources, surtout des dictionnaires spécialisés. Le professeur pourra en mentionner quelques-uns si c'est nécessaire. Il précise par ailleurs que ce texte concerne la baisse des actions sur la place boursière saoudienne, la réanimation du marché obligataire saoudite et la réalisation d'un très grand marché par une compagnie et une banque saoudiennes. L'enseignant éclaircit en conséquence le sujet et aide du même coup les apprenants à le mieux comprendre et par la suite à mieux traduire. Ainsi, en éclairant le contexte, le professeur initie les étudiants à traduire le texte. Le rappelant avant la correction en classe, il ancre dans leur esprit l'importance de comprendre le contexte du texte afin de le bien traduire.

Pour sensibiliser les apprenants à la notion de cahier des charges, il vaut mieux leur déterminer certains points en leur donnant le devoir (destinataires de la traduction, niveau de langue, rectifier ou pas les erreurs de l'original, les mots interdits en langue cible, certaines conditions concernant la mise en page du texte cible, etc.). Nous avons choisi ces points-ci en nous basant sur les réponses données au questionnaire lié au métier de traducteur. Nous les avons expliquées en détail au chapitre II (p. 167-168). Pour la traduction de l'article cité plus haut, l'enseignant peut demander aux apprenants d'imaginer de la faire pour le compte d'un journal français. Il leur dit que cela impliquera de marquer entre parenthèses à côté de chaque somme indiquée seulement en rial son équivalent en euro pour donner aux destinataires du texte d'arrivée – qui sont français – la valeur exacte de ces montants.

Passant à la correction, l'enseignant demande pour chaque segment plusieurs propositions. Quand l'étudiant termine sa traduction, le professeur la souligne si elle est bonne tout en faisant une comparaison entre elle et les autres bonnes propositions faites par les autres pour montrer quelle est la meilleure. Prenons le segment suivant :

« و رغم تصاعد السيولة المتداولة في السوق المحلية فإن المؤشر العام لسوق الأسهم السعودية سجل أمس تراجعاً قوامه 1.1 في المائة تمثل خسارة 72 نقطة ليقف عند 5990.3 نقطة ». »

Un étudiant peut le traduire par : « *Malgré l'augmentation des liquidités circulant sur le marché local, l'indice général sur la place boursière saoudienne a enregistré hier une baisse de 1.1% qui représente une perte de 72 points et il a ainsi clôturé à 5990.3 points* ». Un autre apprenant est susceptible de le traduire par : « *Malgré l'augmentation des liquidités circulant sur le marché local, l'indicateur général sur la place boursière saoudite a accusé hier une baisse de 1.1% (-72 points) à 5990.3 points à la fermeture* ». Mettant en valeur le fait de donner de bons équivalents dans les deux traductions, l'enseignant estime par contre que la deuxième proposition est présentée dans un meilleur style. En effet, le segment « *تمثل خسارة 72 نقطة ليقف عند 5990.3 نقطة* » est rendu dans le deuxième cas par un style plus fluide que dans le premier cas. A défaut, le professeur avance lui-même la deuxième possibilité tout en indiquant au groupe qu'elle est formulée dans un style beaucoup plus pratique.

S'il y a des lacunes dans la proposition faite par l'apprenant ou si elle est complètement fautive, l'enseignant la discute avec lui pour lui montrer la (les) faute(s) et son (leur) origine. Ainsi, il le guide petit à petit vers un (de) bon(s) choix avant de passer vers les autres apprenants. En le faisant, il ne faut surtout pas blesser l'étudiant ; sinon sa confiance en lui-même diminuera, il sera démotivé et la formation lui sera moins profitable. L'enseignant doit de plus veiller à empêcher les autres de se moquer de l'apprenant. Sinon, il y aura des conséquences négatives, non seulement pour son moral, mais aussi pour ses relations avec ses camarades, ce qui est contraire au bon déroulement du travail collectif. Le professeur tient en revanche à maintenir l'ambiance amicale en classe quand il invite les étudiants à respecter leur camarade : cette ambiance est l'une des conditions nécessaires à la réussite de la formation comme nous l'avons déjà expliqué. Supposons qu'un apprenant rie d'une fautive traduction faite par son collègue. Tout de suite, l'enseignant lui dit calmement : « *S'il vous plaît, on est tous ici pour apprendre, n'est-ce pas ?* » Comme cela, il le contraint gentiment à garder les limites. Pour bien rétablir la situation, l'enseignant fait un sourire amical aux deux étudiants. D'autre part, si l'apprenant est complètement bloqué pendant la discussion avec l'enseignant, il est utile de demander les propositions de ses camarades pour le débloquent et relancer le dialogue avec lui : l'essentiel est de traiter les faiblesses de chaque apprenant, d'autant plus que normalement les étudiants en formation de traducteurs ne sont pas très nombreux. Nous allons prendre comme exemple la phrase suivante :

« *ويأتي ذلك في وقت أعلنت مؤسسة النقد العربي السعودي (البنك المركزي) أمس أن حجم السيولة في السوق المحلية سجلت خلال الأيام المنصرمة تنامياً لتتخطى حاجز تريليون ريال (266.6 مليار دولار) مجدداً بعد أن كانت خلال الأسبوع قبل الماضي عند مستوى 996.4 مليار ريال.* »

Un apprenant peut proposer la traduction suivante : « *Cela est arrivé au moment où l'Organisme de la Monnaie Arabe Saoudienne (la Banque Centrale) a déclaré hier que le volume de la liquidité sur le marché local a enregistré pendant les jours passés une croissance et a dépassé la limite d'un trillion de rials (266.6 milliards de dollars) de nouveau après avoir été lors de l'avant-dernière semaine au niveau de 996.4 milliards de rials (190.9 milliards d'euros).* »

Soulignant le fait de respecter le cahier des charges en fournissant pour la somme marquée seulement en rial son équivalent en euro, l'enseignant rappelle à l'étudiant qu'il s'agit d'un texte spécialisé et qu'il comprend par conséquent des termes techniques qui ont des équivalents exacts en français. Comme cela, le professeur prépare doucement l'apprenant à la critique qu'il va lui adresser. L'enseignant lui dit ensuite que « مؤسسة النقد العربي السعودي » est un nom propre ayant un équivalent français précis. Ne pas le rendre tel quel dans le texte cible – comme il est le cas dans la proposition faite par l'apprenant - est susceptible de perturber les lecteurs : ils se demanderont si le nom d'origine et par conséquent le statut et les fonctions de l'établissement ont changé. Il se peut en outre que les lecteurs se réfèrent à cette traduction pour citer dans des textes spécialisés le nom de l'établissement. Un nom fautif se propagera par la suite dans le milieu financier français et peut-être francophone, ne reflétant pas exactement à quoi consiste l'établissement qu'il désigne. Puis, le professeur demande les propositions des autres étudiants pour cette expression. S'ils donnent la bonne traduction, il les invitera à expliquer comment ils l'ont cherchée. A défaut, il dira comment le faire : on demande en français à un moteur de recherche (comme google) de trouver le site Internet de la Banque Centrale saoudienne ; on a parmi les résultats obtenus le site du Consulat Général d'Algérie à Djeddah (<http://www.consalg-jeddah.org>) qui marque en français les noms de différents établissements en Arabie Saoudite avec leur adresse électronique ; en consultant ce site on trouve le nom français qu'il faut mettre dans la traduction et qui est « *l'Agence monétaire d'Arabie Saoudite (SAMA)* » ; vérifiant si c'est le bon, on clique sur le lien marqué à côté (<http://www.sama.gov.sa>), ce qui emmène au site de l'Agence où l'on lit : « *مؤسسة النقد العربي السعودي* ».

A propos du terme « سيولة » rendu par « *liquidité* » dans la proposition de l'étudiant, l'enseignant attire l'attention de ce dernier sur les différences entre les significations de ce mot français quand il est au singulier et sa signification lorsqu'il est au pluriel. Dans le premier cas, « *liquidité* » indique soit le caractère de ce qui est plus ou moins liquide (la liquidité du mercure, du sang, de l'eau), soit l'état d'un bien liquide, soit l'état d'une créance, d'une dette ou d'une chose pareille, soit la faculté de pouvoir se réaliser rapidement (liquidité d'un

placement, d'un investissement, etc.). Or, quand ce terme est au pluriel, il désigne une somme immédiatement disponible (liquidités d'une banque, liquidités internationales...) (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1465). Ainsi, l'étudiant comprendra qu'il aurait dû mettre « *liquidité* » au pluriel. L'enseignant, pour sa part, demande à l'apprenant s'il a vérifié la traduction de ce mot dans une bonne source. En cas de réponse négative, il lui souligne la nécessité de prendre en compte ce point qui est extrêmement important pour la traduction spécialisée et il lui explique que la moindre faute est susceptible de rendre le texte ambigu ou même d'engendrer un sens tout à fait faux comme dans le cas du mot qu'ils viennent de traiter : la traduction de l'étudiant montre au lecteur qu'il s'agit du volume des investissements ou des placements, et non pas l'argent circulant. Autrement dit, il a donné un faux-sens. En cas de réponse positive, l'enseignant lui demande de préciser les sources. Si elles sont mauvaises, il lui en conseillera d'autres. Or, si elles sont vraiment bonnes, cela signifiera qu'il n'y a pas bien cherché. Le professeur devra en conséquence lui demander d'expliquer la manière dont il s'y est référé. Cela lui permettra d'y identifier les lacunes qui ont causé l'erreur et de donner à l'apprenant des conseils pour les combler.

Concernant les verbes « *enregistrer* » et « *dépasser* » qui sont conjugués au passé composé, l'enseignant signale à l'étudiant que le choix du temps dans sa phrase ne correspond pas à l'ordre des événements. Il l'invite ensuite à préciser qui a eu lieu avant : la déclaration faite par la Banque Centrale ou l'enregistrement de la croissance et le dépassement de la limite d'un trillion de rials. Lorsque l'apprenant opte pour le deuxième choix, le professeur lui dit que cela implique de conjuguer les verbes correspondants - « *enregistrer* » et « *dépasser* » - au plus-que-parfait : ils expriment une action accomplie et antérieure à une autre action passée « *déclarer* ». Quand l'étudiant rectifie ces deux erreurs, il doit récapituler la traduction de la phrase afin de consolider dans l'esprit et chez ses collègues les acquis issus de la discussion qui vient de se dérouler.

Discuter la traduction avec les apprenants au lieu d'imposer les bons choix a bien entendu certains avantages. Premièrement, cela prouve aux étudiants qu'il est toujours possible d'améliorer la traduction, ce qui les pousse à

chercher davantage afin d'y arriver. Faire réfléchir les apprenants au lieu de leur imposer les bonnes solutions permet en outre de mieux leur fournir le savoir et le savoir-faire et de les bien renforcer dans leur esprit : la traduction est une question de réflexion et de bon sens. L'échange des idées dirigé par l'enseignant en classe permet par ailleurs aux étudiants d'acquérir de la souplesse qui leur sera nécessaire dans leur futur travail où il y aura des réviseurs. Voilà pourquoi le professeur doit veiller sur l'ambiance amicale en classe, surtout pendant les discussions afin d'éviter d'éventuelles polémiques entre les apprenants.

L'un des moyens efficaces d'y arriver est le déplacement de l'enseignant en classe lors des discussions. Cela lui permet aussi de superviser les copies des étudiants pour y saisir d'éventuelles fautes flagrantes et en prévenir le groupe. Par exemple, un apprenant traduit « 200.2 مليون ريال » par « 200.2 millions de rial ». L'enseignant signale à cet étudiant et à tout le groupe la nécessité de mettre un « s » à la fin de « rial » car il est précédé d'un nombre qui le multiplie et il rappelle la grande importance de vérifier la concordance des chiffres et des noms qui les suivent en révisant la traduction. Le déplacement du professeur lui donne de plus l'occasion d'être proche des apprenants passifs et de profiter davantage de l'ambiance amicale pour les encourager à participer. Nous distinguons deux types d'étudiants passifs. Le premier concerne ceux qui ont un bon niveau, mais que leur timidité empêche de participer. Evidemment, la gentillesse du professeur et l'ambiance de la discussion et de l'interaction qui règne en classe les motivent à entrer activement en jeu. Les apprenants du deuxième type ont certaines faiblesses en la matière. Les obliger à participer ou se montrer un peu virulent envers eux en leur montrant les défauts de leur passivité les déçoit et les démotive davantage au lieu de les encourager. Quelle est donc la solution ? L'ambiance amicale en classe soulage de tels étudiants et rend le cours et l'enseignant proches de leur cœur. Alors, le terrain est prêt pour que le professeur s'en approche doucement. En se déplaçant, il peut remarquer dans leur copie de bonnes propositions. Il saisit tout de suite l'occasion en leur demandant de les lire et en les appréciant quand ils terminent. A défaut, il peut, en évaluant la proposition d'un de leurs collègues, entamer une discussion avec eux pour les motiver à s'exprimer. Comme cela, il arrivera petit à petit à les



encourager et à les introduire en jeu, pour qu'ils puissent mieux profiter de la formation.

Il peut y avoir des étudiants qui ne font jamais le devoir. Si c'est dû à la faiblesse ou au désintérêt, l'enseignant pallie ce problème en impliquant ces apprenants dans les débats et en soulignant leurs bonnes propositions ou, à défaut, en affirmant qu'ils réfléchissent bien et qu'ils peuvent déployer beaucoup plus d'efforts. Comme cela, il les stimule de manière à leur donner vraiment envie d'interagir davantage en traduisant à domicile. Notons qu'il faut toujours être en contact avec de tels apprenants afin de pouvoir les pousser à prendre l'initiative. Les approcher rarement ne produit jamais le résultat escompté. Au cas où certains apprenants ne pourraient pas traduire avant le cours pour une raison majeure (faute de temps à cause du travail par exemple), l'enseignant ne devrait pas les laisser inactifs en classe, mais les pousser à participer pour mieux acquérir les savoir et savoir-faire nécessaires et enrichir les débats menés dans les cours.

Nous soulignons que l'enseignant doit profiter des discussions afin de sensibiliser les étudiants aux conditions et méthodes de travail du traducteur, d'où l'importance de tenir compte du cahier des charges lors de la correction. D'autre part, il est utile d'acheminer les débats vers la traduction de mots proches de ceux du texte à traduire : cela accroît le vocabulaire des étudiants. Par exemple, la discussion autour de « سوق الأسهم السعودية », « محلل مصرفي », « المجموعة », « السعودية للأبحاث و التسويق » qui figurent dans le texte marqué plus haut peut se diriger vers des expressions proches mais qui ne s'y trouvent pas comme « شركة », « مساهمة مغفلة », « محلل سياسي », « شركة قابضة ». Cela ne doit pas cependant dépasser quelques minutes ; sinon on s'éloignera du but principal de la séance, qui est de traduire le texte proposé. Il est également préférable lors des débats d'indiquer aux apprenants comment profiter d'Internet pour faire des recherches thématiques. Prenons un exemple tiré du texte cité plus haut. Il se peut que certains étudiants traduisent « أرض ذهبان » par « la terre "Dhahban" ». Ne pas écrire la préposition « à » avant le mot « Dhahban » et mettre ce dernier entre guillemets montrent au lecteur que c'est le nom propre de la terre, alors que ce n'est pas le cas. Là, l'enseignant demande à ces apprenants s'ils estiment que le

mot « *Dhahban* » l'est vraiment. En cas de réponse négative, il leur explique le mauvais effet des guillemets et de l'absence de la préposition « à » ici. En cas de réponse positive, il leur demande s'ils ont fait une recherche thématique à ce propos. Au cas où ils répondraient que non, il leur expliquerait comment le faire au moyen d'Internet : lancer une recherche pour le mot « *ذهبان* » sur un moteur de recherche ; vérifier dans des articles fiables la désignation de ce mot ; on trouvera qu'il s'agit d'un village à proximité de Djedda en Arabie Saoudite. L'enseignant pourrait par ailleurs leur indiquer qu'ils auraient pu vérifier ce mot dans un dictionnaire de noms propres, qu'il soit arabe ou français. Il leur signalerait que de tels dictionnaires classent les noms propres selon leur ordre alphabétique et qu'il suffit donc de le suivre afin de trouver le mot qu'ils veulent chercher.

Ayant terminé la discussion du segment après avoir guidé le groupe vers les meilleurs choix, l'enseignant leur rédige une traduction-synthèse où il met en valeur les différents bons choix traités pendant la discussion, sous réserve que le texte d'arrivée soit homogène. Cela a divers avantages. Premièrement, le fait d'insérer les différentes solutions vers lesquelles le professeur a orienté le débat sans les imposer renforce la confiance des étudiants en eux-mêmes et les pousse à travailler encore mieux. En outre, comprenant les divers bons choix, la traduction-synthèse rappellera aux apprenants, quand ils la consulteront après le cours, qu'il n'y a pas qu'une bonne traduction mais plusieurs et qu'il faut donc toujours chercher à améliorer de plus en plus le travail. La traduction-synthèse pourra de plus servir de référence aux étudiants. Comment ? En la consultant, ils se souviendront des bonnes solutions, ce qui assurera la permanence de ces dernières dans leur esprit. En faisant une comparaison entre leur propre copie et la traduction-synthèse, les étudiants se souviendront de leurs erreurs et ne les referont pas. Voilà pourquoi il est nécessaire de souligner aux apprenants l'importance de faire cette comparaison après le cours, de réviser la traduction-synthèse de temps en temps et de s'y référer en faisant les prochains devoirs.

Au vu de ce qui précède, rédiger la traduction-synthèse au tableau vaut mieux que de la dicter, sinon il y aura deux risques. Premièrement, il sera possible que les étudiants commettent des erreurs, ce qui diminuera l'efficacité

de la traduction-synthèse en tant que référence. S'ils vérifient leur dictée après le cours, cela prendra du temps qu'il faudra consacrer au devoir suivant et aux autres activités liées à leurs études, d'où le second risque. Notons que l'enseignant doit demander les propositions des apprenants à propos de l'homogénéité de la traduction-synthèse, d'autant plus qu'elle inclut différents choix. La relecture à la fin de chaque paragraphe et à la fin du texte joue un rôle crucial à ce propos. Cela rappelle par ailleurs aux étudiants la nécessité de prendre en compte l'homogénéité du texte d'arrivée en traduisant.

Il se peut que l'on propose de distribuer aux apprenants la traduction préparée déjà par le professeur et de l'enrichir en classe par leurs bonnes propositions, au lieu de rédiger au tableau une traduction-synthèse au fur et à mesure de l'avancement du travail. En revanche, extraire la traduction-synthèse des propositions faites par les étudiants renforce beaucoup plus leur confiance en eux-mêmes, donne l'occasion de traiter la construction du texte cible et permet d'obtenir une traduction plus homogène que s'il s'agit d'une proposition toute faite et modifiée par les bons choix des apprenants. Le professeur peut bien entendu consulter la traduction qu'il a faite lors de la préparation du cours, pour proposer certaines solutions pendant la discussion ou en écrivant la traduction-synthèse, sans les imposer. Il se peut aussi que l'on suggère de rédiger la traduction-synthèse après avoir discuté la traduction de tous les segments du texte : cette rédaction sera ainsi une sorte de révision. Rédiger la traduction-synthèse juste après la discussion de chaque segment permet toutefois de mieux ancrer les acquis que les étudiants viennent d'obtenir. On risque d'ailleurs, en rédigeant la traduction-synthèse à la fin, d'oublier certains des bons choix issus des débats successifs faits pour chaque segment, surtout s'il s'agit d'un long texte. Citons à titre indicatif une traduction-synthèse de l'article que nous avons traité plus haut et qui est marqué aux pages 298-299 :

**« Les actions saoudiennes ignorent l'augmentation des liquidités dans l'économie locale »**

**Exécuter les plus grandes transactions sur le marché obligataire et dans "l'Imprimerie et la Reliure"**

Riyad : Mohammad Al-Hamidi

Le marché boursier (le marché des actions/le marché des valeurs/la place boursière) saoudien(ne) (saoudite) a ignoré (a méconnu) les indices (les indicateurs) généraux des liquidités dans l'économie locale, qui ont enregistré lors de la semaine passée une croissance de 1.4%. En effet, il (elle) a clôturé ses circulations (transactions/échanges) quotidien(ne)s à une baisse sensible à la suite de laquelle il (elle) a perdu des points qu'il (elle) avait gagnés laborieusement (péniblement) ces derniers temps (ces temps derniers). Cela est arrivé (a eu lieu) au moment où l'Agence monétaire d'Arabie Saoudite (SAMA) (la Banque Centrale) a déclaré hier que le volume des liquidités sur le marché local avait enregistré pendant les jours passés une croissance, dépassant la limite d'un trillion de rials (266.6 milliards de dollars) à (de) nouveau après avoir été lors de l'avant-dernière semaine au niveau de 996.4 milliards de rials (190.9 milliards d'euros).

Malgré (en dépit de) l'accroissement des liquidités circulant sur le marché local, l'indice (l'indicateur) général sur la place boursière saoudienne a accusé hier une baisse de 1.1% (-72 points) à 5990.3 points à la clôture (à la fermeture). Cela a émané (a résulté/est arrivé/est provenu) de la circulation de 279.3 millions d'actions d'une valeur globale de 7.3 milliards de rials (1.9 milliard de dollars) à travers l'exécution (la conclusion/la réalisation) de 188.2 mille marchés.

Ibrahim Ar-Rbiche, analyste bancaire, a révélé à Ash-Sharq al-awsat que le comportement de l'indice général représentait dans cette période un état normal (naturel) reflétant le dégagement (la réalisation) de bénéfices (gains) à moyen terme. Il a indiqué que cela ne signifiait ni une pénurie ni un manque de liquidités.

Ar-Rbiche a ajouté que la baisse avait été prévue par une large proportion d'opérateurs vu le dépassement de l'obstacle psychologique des 6000 points et qu'attendre des transactions à la baisse représentait ainsi une pause avant la semaine prochaine. De même, Ar-Rbiche a prévu que les prochains échanges verraient soit une baisse dont la moyenne serait peut-être 5800 points, soit une hausse qui ne dépasserait pas 6400 points.

De plus, Ar-Rbiche a dit que cela arrivait à l'approche de la fin du quart présent (actuel/en cours) : "En général (généralement), la baisse sera dans l'avenir plus profonde que la hausse qui sera progressive, et c'est la caractéristique dominante des circulations sur la place boursière saoudienne à long terme", a-t-il rajouté.

D'autre part, le marché obligataire (le marché des obligations/le marché des titres) en Arabie Saoudite s'est ranimé le dernier jour de ses transactions hebdomadaires, quand il a conclu (réalisé,

*passé, exécuté) les deux plus grands marchés en vendant 200 mille obligations d'une valeur totale de 200.2 millions de rials (53.3 millions de dollars) contre les actions "SABIC1" et "SABIC3". C'étaient ainsi les plus grandes circulations sur le marché saoudien depuis son lancement au début de la semaine en cours.*

*Le marché obligataire avait enregistré dans sa première journée la vente de 100 mille obligations d'une valeur de 101 millions de rials (1.93 million d'euros) au moyen de deux marchés et, dans sa deuxième journée, la vente de 50 mille obligations d'une valeur de 51 millions de rials (9 millions d'euros) à travers un seul marché. Puis, il avait disparu les deux jours suivants. D'un autre côté, la Compagnie Saoudienne d'Imprimerie et de Reliure (l'une des compagnies du Groupe Saoudien pour la Recherche et le Marketing - GSRM) a signé avec l'une des banques locales un contrat de vente et de location-vente pour la terre qu'elle possédait à Dhahban à proximité de Djedda, d'une valeur de 190 millions de rials (50.6 millions de dollars). Dans un communiqué diffusé (publié) sur le site Internet "تداول Tadawul" hier, elle a indiqué que la vente et la location avaient produit des gains (bénéfices) à terme de 81 millions de rials (1.5 million d'euros) qui seraient chaque mois remboursés régulièrement sur (tout au long de) la durée du contrat. » (Traduction d'un article publié sur <http://www.aawsat.com>)*

Voici une traduction-synthèse homogène bien qu'elle comprenne différents choix.

La traduction étant terminée, l'enseignant peut distribuer aux étudiants des traductions déjà faites pour le même texte – qui sont soit publiées dans la presse, soit extraites d'un livre, etc. – afin qu'elles soient évaluées. Cela permet de consolider les acquis obtenus que ce soit pendant la traduction de ce texte ou dans un autre exercice. Mais, il ne faut pas que cela prenne un long temps, pour que l'on puisse passer à un autre texte si c'est possible. Nous précisons à ce propos que proposer un tel exercice ne signifie pas qu'il faut choisir pour le cours uniquement des textes déjà traduits. Simplement, si les textes proposés ont déjà été traduits, il sera utile d'évaluer en classe ces traductions une fois la correction achevée. Nous allons mettre en exergue un texte arabe, sa traduction faite par une traductrice assermentée et les remarques que l'enseignant peut faire à ce propos après avoir traduit le texte avec les étudiants. Commençons par le texte arabe :

« الجمهورية العربية السورية  
وزارة التعليم العالي  
جامعة دمشق

قرار رقم ١٩٦٤/د

وزير التعليم العالي  
بناء على أحكام قانون تنظيم الجامعات رقم ٦/ لعام ٢٠٠٦ و لائحته التنفيذية  
و على اتفاق التعاون السوري الفرنسي الموقع بتاريخ ١٧/٨/١٩٩٥  
و على قانون البعثات العلمية رقم ٢٠/ لعام ٢٠٠٤  
و على قرار مجلس جامعة دمشق رقم ٢٨/٢٥٣٠ تاريخ ٥/٦/٢٠٠٦  
قرر ما يلي :

المادة ١ – يوفد السيد ورد حسن (المعيد المتفرغ في كلية الآداب / قسم اللغة الفرنسية – بجامعة دمشق) و الحائز درجة الإجازة في الآداب إلى جامعة ليون الثانية في فرنسا بموجب الاتفاق السوري الفرنسي /المجموعة الثانية عشرة/ للحصول على شهادة الدكتوراه المؤهل العلمي المطلوب للتعيين في عضوية الهيئة التدريسية – الدكتوراه باختصاص /الترجمة/ على نفقة جامعة دمشق لمدة أربع سنوات اعتباراً من تاريخ الانفكاك الذي يحدده له السيد عميد الكلية.

المادة ٢ – يضاف إلى مدة الإيفاد شهران لاتباع دورة لغة تكميلية في بلد الإيفاد و لا تدخل هذه المدة في حساب التمديد.

المادة ٣ – يتقاضى السيد حسن من ميزانية جامعة دمشق خلال مدة إيفاده التعويضات و النفقات المخصصة للموفد إلى ذلك البلد أو تعويضاً يعادل راتبه أيهما أكثر.

المادة ٤ – تصرف النفقة الناجمة عن هذا القرار من الاعتمادات المخصصة لذلك في الباب الأول و البند (١٩) من موازنة جامعة دمشق.

المادة ٥ – يبلغ هذا القرار من يلزم لتنفيذه.

دمشق في ١ تشرين الأول ٢٠٠٦

وزير التعليم العالي  
الدكتور غياث بركات

١٩٦٤/د صورة تبلغ إلى :

مكتب التعليم العالي و البحث العلمي القطري (الحاسب) – وزارة التعليم العالي (الحاسب) – فرع جامعة دمشق لحزب البعث العربي الاشتراكي – فرع جامعة دمشق  
لنقابة المعلمين – العلاقات الثقافية في الوزارة علماً بأن الأستاذ المشرف العلمي المحلي هو السيد الدكتور فؤاد خوري – الذاتية مع الأصل – المحاسبية – التخطيط – الإحصاء – التفرغ العلمي – محاسب الموفدين – ديوان القرارات و الصادرة – السيد الملحق الثقافي السوري في باريس – صاحب العلاقة – كلية الآداب : الرجاء موافقتنا بتاريخ الانفكاك – إدارة الهجرة و الجوازات : رجاء تسهيل أمر سفر السيد ورد حسن

دمشق في ١ تشرين الأول ٢٠٠٦

أمين جامعة دمشق «

Citons la traduction :

**« REPUBLIQUE ARABE SYRIENNE  
Ministère de l'Enseignement supérieur**

**Décision N° 1964**

***Le ministre de l'Enseignement supérieur,***

*Vu les dispositions de la loi N° /6/ de l'année 2006 régissant les universités,*

*Vu l'accord de coopération syro-français signé le 17/08/1995,*

*Vu la loi des Bourses scientifiques N° /20/ de l'année 2004,*

*Et conformément à la décision du Conseil de l'Université de Damas N° 2530/28 du 05/09/2006,*

***Décide ce qui suit :***

*Article 1- Sera délégué en France à l'Université de Lyon II M. **Ward HASSAN** (Assistant à la Faculté des Lettres / Section de la Langue française à l'Université de Damas), titulaire de Licence ès-Lettre, en vertu de l'accord syro-français (12<sup>ème</sup> groupe) pour obtenir le Doctorat en /Traduction/ qualification scientifique revendiquée par l'Université, et ce, au compte de l'Université de Damas, pour une période de quatre ans à partir de la date fixée par le Doyen de la Faculté.*

*Article 2- Deux mois seront ajoutés à la période sus- mentionnée pour suivre un stage de langue dans le pays de délégation qui ne s'ajouteront pas au délai de prolongation.*

*Article 3- M. **Hassan** touchera les indemnités et les dépenses fixées pour le délégué du budget de l'Université de Damas ou une indemnité égale à son salaire, le montant le plus élevé.*

*Article 4- Les dépenses résultant de la présente décision seront remboursées par les crédits consacrés à cette fin prévus dans le chapitre I, article 19 du budget de l'Université de Damas.*

*Article 5- La présente décision sera informée à qui de droit pour exécution.*

*Le 1<sup>er</sup>/10/2006*

*Le ministre de l'Enseignement supérieur  
Traduction conforme au texte arabe ci-joint »*

Evaluant la traduction qui est distribuée aux apprenants – afin qu'ils puissent suivre les remarques du professeur -, celui-ci met l'accent sur certains bons choix pour rappeler au groupe les bonnes solutions adoptées pendant la correction de leur travail. Nous citons parmi ces choix :

- « Vu » = « بناء على »
- « au compte de » = « على نفقة »

- « *les indemnités* » = « *التعويضات* »
- « *le montant le plus élevé* » = « *أيهما أكثر* »
- « *remboursées* » = « *تصرف* »
- « *les crédits* » = « *الاعتمادات* »
- « *le chapitre I, article 19 du budget de l'Université de Damas* » = « *الباب الأول و البند (١٩) من موازنة جامعة دمشق* ».

En outre, la traductrice ne cite pas les destinataires des copies de l'original. Pourquoi ? La fonction du texte source concerne les cercles administratifs syriens. Par contre, la fonction du texte cible touche à des cercles administratifs français (ambassade de France à Damas et préfecture du Rhône) qui n'ont rien à voir avec les premiers. A quoi cela sert donc de les mentionner ?

Le professeur met en cause cependant les défauts de cette traduction pour que les étudiants les évitent et qu'ils se souviennent de remarques pareilles qu'il a éventuellement données lors de la correction de leur travail. Quels sont ces points négatifs ? L'expression « *Bourses scientifiques* », traduction de « *البعثات العلمية* », ne convient pas aux règles d'usage en français selon lesquelles il est préférable d'écrire plutôt : « *bourses d'études* », c'est-à-dire en remplaçant le « *B* » majuscule par un « *b* » minuscule et « *scientifiques* » par « *d'études* ». Il faut de plus corriger « *ès-Lettre* » par « *ès lettres* », c'est-à-dire sans le trait d'union, sans le « *L* » majuscule mais avec un « *l* » minuscule et avec un « *s* » à la fin de « *lettres* ». Egalement, l'expression « *sus- mentionnée* » doit être rectifiée par « *susmentionnée* ». Il faut d'ailleurs remplacer « *pour suivre* » par « *pour que le boursier suive* » : le sujet dans la subordonnée - « *le boursier* » - est différent du sujet dans la principale « *Deux mois* ».

D'autre part, il y a beaucoup de lacunes à propos de la fidélité. En effet, « *قرار* » est traduit par « *Décision N° 1964* » tout court, alors que la traductrice aurait dû écrire : « *Décision N° 1964 d* ». En outre, quelques noms propres ne sont pas rendus fidèlement : « *جامعة ليون الثانية* »/« *l'Université de Lyon II* » et « *قسم اللغة الفرنسية* »/« *Section de la Langue française* ». Il faut mettre « *l'Université Lyon 2* » dans le premier cas et « *département de Français* » dans le deuxième cas. De plus, selon : « *Deux mois seront ajoutés à la période sus- mentionnée pour suivre un* »



stage de langue dans le pays de délégation qui ne s'ajouteront pas au délai de prolongation », les deux mois ajoutés à la durée de la bourse ne seront pas ajoutés à la durée de la prolongation. Or, la phrase source indique que ces deux mois ne seront pas pris en compte lors de la prolongation :

« يضاف إلى مدة الإيفاد شهران لاتباع دورة لغة تكميلية في بلد الإيفاد و لا تدخل هذه المدة في حساب التمديد ».

Il faut en conséquence corriger la traduction comme suit : « Deux mois seront ajoutés à la période susmentionnée pour que le boursier suive un stage de langue dans le pays de délégation. Mais, ces deux mois ne seront pas pris en compte lors de la prolongation. » Il y a d'un autre côté des mots complètement omis sans aucune raison valable. Les citant, l'enseignant rappelle leur traduction aux apprenants :

- « جامعة دمشق » = « *Université de Damas* »
- « و لائحته التنفيذية » = « *et ses règlements d'exécution* »
- « متفرغ » = « *à plein temps* »
- « للتعين في عضوية الهيئة التدريسية » = « *afin qu'il soit nommé membre du corps enseignant* »
- « تكميلية » = « *complémentaire* »
- « خلال مدة إيفاده » = « *pendant la durée de sa bourse* »
- « إلى ذلك البلد » = « *à ce pays-là* »
- « دمشق » = « *Damas* » (ce mot-ci est raté avant la signature du ministre)
- « الدكتور غياث بركات » = « *Ghyath BARAKAT* »
- « دمشق في ١ تشرين الأول ٢٠٠٦ » = « *Damas, le 1 octobre 2006* »
- « أمين جامعة دمشق » = « *Le secrétaire de l'Université de Damas* ».

Il vaut mieux que le professeur signale les côtés positifs et ceux négatifs de la traduction examinée au lieu de demander aux apprenants de les identifier. Sinon, il se sentira obligé de limiter le temps consacré à l'évaluation de leur devoir pour pouvoir leur faire critiquer une traduction déjà faite, ce qui diminuera la possibilité d'évaluer leur propre travail et de l'améliorer.

Le professeur fait à la fin du cours une appréciation générale de l'état actuel du groupe (progrès, immobilité ou même recul) tout en donnant des conseils généraux pour pousser le travail en avant. Il est possible de signaler l'avancement marqué chez certains étudiants afin de les motiver davantage et

exhorter leurs camarades à faire plus d'effort. Mais, il faut indiquer à ceux-ci qu'ils sont capables d'y arriver. Sinon, l'ambiance amicale constructive cèdera la place à la jalousie destructrice. Il est par ailleurs préférable de ne pas désigner les apprenants faibles, pour éviter de les décourager. L'appréciation générale doit être douce. Il ne faut en effet ni blesser ni presser les étudiants. Au contraire, l'enseignant leur souligne qu'ils ont des capacités qu'ils doivent chercher au fond d'eux-mêmes. Il donne ensuite un ou plusieurs textes comme devoir, tout en expliquant le contexte et le cahier des charges. En insistant sur l'importance du cahier des charges en formation de traducteurs, nous tirons profit de la théorie du Skopos selon laquelle le texte de départ et le texte d'arrivée peuvent être considérablement différents l'un de l'autre, non seulement dans la formulation et la distribution du contenu, mais également dans leurs buts respectifs qui déterminent la manière dont le contenu est arrangé (Gonzalez, [www.theses.ulaval.ca/2003/21362/ch03.html](http://www.theses.ulaval.ca/2003/21362/ch03.html)). Par exemple, conformément au cahier des charges que nous avons proposé pour l'article intitulé *الأسهم السعودية تتجاهل تصاعد السيولة في الاقتصاد المحلي* le texte cible comprend l'équivalent de certaines sommes en euro, alors que ce n'est pas le cas dans le texte source.

Chaque apprenant fait le devoir sur deux copies : l'une sert de support lors des débats en classe et l'autre est destinée au professeur afin qu'il l'examine après le cours et puisse ainsi observer le niveau de l'étudiant à l'écrit. Corrigeant le devoir chez lui, l'enseignant souligne les fautes d'orthographe tout en mettant à côté de chacune d'elles sa correction. Initiant les apprenants aux exercices de perfectionnement dans le cours suivant, le professeur leur rend les copies tout en indiquant les fautes d'orthographe les plus graves ou les plus répandues. Il explique même les corrections pour les consolider dans l'esprit du groupe. Par exemple, s'il y a une erreur comme « استئناف », l'enseignant fera le commentaire suivant : la voyelle de la hamza en milieu de mot (al-hamza al-mutawassiṭa) est le sukûn (as-sukûn) et celle de la lettre précédente est « i » (al-kasra) ; cette dernière est plus forte que le sukûn, ce qui implique de mettre la hamza sur le support du yā' (nabra) « استئناف ». Au cas où il y aurait la faute suivante : « échantillon », le professeur la rectifierait par « échantillon » et soulignerait l'extrême importance de vérifier l'orthographe en se référant au dictionnaire pendant la révision. Il évoque également certains des défauts marquant le style des étudiants et la lisibilité de leur texte et il fait quelques

suggestions afin de régler ces problèmes : utiliser autant que possible les synonymes pour éviter la répétition, bien séparer les paragraphes pour faciliter la lecture... Notons que corriger les copies après la séance permet aussi à l'enseignant d'identifier les erreurs de grammaire et les erreurs de sens qui n'ont pas figuré en classe. Les soulignant, il écrit à côté les bons choix pour les rappeler. Il en aborde les plus graves dans le cours suivant pour en prévenir le groupe en les expliquant.

### **1.3.3. Le choix des textes**

Comme nous l'avons déjà signalé, il est préférable que les textes à traduire soient authentiques. Cela habituera les apprentis traducteurs aux types de textes qu'ils devront traduire dans leur travail. Les textes fabriqués peuvent de plus comprendre des éléments peu naturels, ce qui faussera le processus de traduction. Mais, il faut ajouter que la fabrication des textes nécessite un temps beaucoup plus long que le temps nécessaire à la recherche de textes convenables au niveau des étudiants et au but de la formation. Fabriquer des textes est par conséquent susceptible de diminuer le temps qu'il faut consacrer aux autres tâches liées à la planification du programme et par la suite à l'efficacité d'une telle planification. Même si les planificateurs parviennent à créer des textes tout à fait naturels, le style se répétera fréquemment, ce qui privera les étudiants de traduire des styles divers et réduira l'efficacité de la formation.

Cela nous mène vers l'importance de la variété des sujets dont les textes relèvent. Cette variété ne permet pas seulement de traduire des styles et des expressions différentes, mais elle donne l'occasion également de traiter des notions différentes. Tout cela enrichit les savoir et savoir-faire des apprentis traducteurs et rend la formation beaucoup plus profitable pour eux. Voilà pourquoi nous soulignons la nécessité de les habituer à traduire, non seulement des textes exprimant des opinions proches des leurs, mais aussi des textes où figurent des opinions différentes ou complètement contraires aux leurs. D'un côté, cela renforce leurs acquis. D'un autre côté, ils apprennent à traiter de tels textes, d'autant plus qu'ils auront une forte chance de traduire des textes pareils dans la vie pratique (surtout s'ils traduisent pour la presse).

### 1.3.4. Solutions pour la pression du temps

Nous basant sur les réponses données au questionnaire que nous avons fait à propos du métier de traducteur, nous avons signalé au chapitre II que la pression du temps avait des conséquences négatives par rapport à la traduction écrite. Les réponses fournies à notre questionnaire nous ont également permis de proposer plusieurs solutions susceptibles d'aider à limiter les effets négatifs dus à la pression du temps en traduction écrite : l'augmentation des bagages linguistique et culturel, la traduction assistée par ordinateur. Nous avons souligné la nécessité d'en tenir compte en formation de traducteurs. Selon les observations présentées aux deux sous-chapitres précédents, le choix des textes à traduire et le travail en classe dans les trois programmes que nous sommes en train d'étudier aident beaucoup les apprentis traducteurs à accroître leurs connaissances aux niveaux linguistique et thématique. Les matières complémentaires qui seront analysées au chapitre IV jouent un grand rôle à ce propos. Les exercices de perfectionnement suggérés au paragraphe 1.3.1. du présent chapitre donneront l'occasion pourtant d'augmenter davantage les bagages linguistique et culturel des étudiants, ce qui les aidera à limiter les conséquences négatives de la pression du temps dans leur future vie professionnelle. Nous avons d'ailleurs indiqué dans les observations présentées aux deux sous-chapitres précédents que l'on entraînait dans certains cas les apprenants à chercher des connaissances *ad hoc* sur le Web. Cela fait partie des moyens permettant d'accélérer le travail du traducteur. Nous conseillons néanmoins d'enseigner aussi aux étudiants l'utilisation des autres techniques qui relèvent de la traduction assistée par ordinateur : le traitement de texte (intégrer des textes, des images, des graphiques, demander le nombre d'occurrences d'un terme, exécuter très rapidement des modifications globales, créer des modèles pour les documents répétitifs et des macros pour l'automatisation de certaines tâches) ; les bases de données (consulter des dictionnaires, des encyclopédies et d'autres références sur CD-ROM ; se référer à des textes similaires ou connexes que ce soit en langue de départ ou en langue d'arrivée) ; les gestionnaires de bases de données (engranger et mettre en commun sa propre terminologie) ; les mémoires de traduction (charger une mémoire de traduction, lui demander la traduction des parties déjà traduites du texte de départ, vérifier et modifier si nécessaire la

réponse offerte par une mémoire de traduction). Mais, comme nous l'avons souligné au chapitre II, il est nécessaire d'habituer les apprenants à réfléchir aux traductions offertes par les mémoires de traduction afin que le texte cible soit exact et homogène. Expliquer aux étudiants les techniques utilisées pour la traduction automatique est en outre susceptible de pousser certains d'entre eux à faire plus tard de la recherche dans ce domaine afin de contribuer à l'optimiser.

## **2. Les cours d'interprétation**

### ***2.1. Initiation à l'interprétation – Lyon 2***

Nous passons à initiation à l'interprétation, cours dispensé à Lyon 2 – L3. Au début de chaque séance, l'enseignant distribue aux étudiants un texte français ou arabe, qui compte entre 300 et 600 mots, c'est-à-dire qui peut être lu en plus d'une minute et en cinq minutes au maximum. Il y en a des exemples dans l'annexe II (p. 596-599). Chaque texte fait l'objet de trois exercices : lecture rapide de l'original, restitution de l'original en langue source, restitution de l'original en langue cible.

Commençons par le premier exercice (lecture rapide de l'original). Avant de l'entamer, le professeur indique aux apprenants qu'il vaut mieux essayer de ne pas prendre de notes. S'expliquant, il dit qu'il faut faire des efforts pour entraîner la mémoire à retenir le maximum d'informations écoutées. L'enseignant fait ensuite une lecture rapide du texte, alors que les apprenants le suivent sur leur copie.

Passant au deuxième exercice (restitution de l'original en langue source), le professeur invite les étudiants à dire en langue de départ ce qu'ils ont compris du texte qu'il vient de lire. Dans les premiers cours, certains apprenants ne comprennent pas à quoi cet exercice consiste exactement. Autrement dit, ils ne savent pas précisément qu'est-ce qu'ils doivent faire. L'enseignant leur dit en revanche d'imaginer qu'ils ont à rapporter à quelqu'un le contenu d'un discours

qu'ils viennent d'écouter. Notons qu'en faisant cet exercice, les étudiants ont la possibilité de consulter l'original pour se rappeler certains détails. Pendant qu'ils s'expriment, le professeur n'intervient pas. Quand chaque étudiant termine, l'enseignant ne commente pas les lacunes figurant dans son allocution, que ce soit au niveau de la forme ou au niveau du fond. Il souligne au contraire les efforts que l'étudiant vient de déployer afin de restituer le sens du texte source. Ce geste vise bien entendu à augmenter la confiance des étudiants en eux-mêmes et à les encourager à aller de l'avant en la matière. Pourtant, l'enseignant les invite de temps en temps à comparer les interventions faites par leurs collègues pour qu'ils identifient leurs points positifs ou négatifs (restitution un peu proche de l'original, restitution qui a commencé par citer les détails et qui est devenue générale après, restitution très synthétique...). A travers ces comparaisons faites de temps en temps pendant que le groupe fait cet exercice, l'enseignant attire l'attention des étudiants sur de graves erreurs commises dans certaines restitutions et qui ont été corrigées dans d'autres restitutions. Par exemple, trois apprenants ont montré dans leur intervention sur le texte (LL37 - p. 598) que les manifestants avaient fait trois témoignages. Un quatrième étudiant a cependant dit en restituant le texte qu'il y en avait eu quatre. Le professeur a signalé qu'effectivement quatre manifestants s'étaient exprimés, et non pas trois comme certains apprenants l'avaient dit. Du point de vue de la langue, le professeur ne réagit que s'il y a une grave faute. Par exemple, en restituant le texte LL37 une étudiante a dit : « *Beaucoup de gens se sont manifestés* ». Or, l'enseignant a rectifié : « *Beaucoup de gens ont manifesté* ». Notons que tous les étudiants font cet exercice à tour de rôle.

Passons au troisième exercice (restitution de l'original en langue cible). L'enseignant demande aux apprenants de faire une lecture silencieuse du texte. Chacun d'eux doit ensuite le restituer en langue cible sans le consulter. A défaut, l'apprenant a la possibilité de le faire au début en consultant l'original. Mais après, il doit le refaire sans s'y référer. Toutefois, avant que les apprenants ne se lancent dans la restitution, l'enseignant leur demande s'il y a dans l'original des mots incompris ou ambigus. Chaque fois qu'un étudiant en relève un, le professeur demande aux autres leur proposition et il s'exprime à ce propos. Par exemple, une étudiante a demandé la traduction exacte de « *حزب المجتمع الديمقراطي* ».

المغربي» (LL34). Une autre a dit : « *le Parti social démocratique marocain* ». Mais, le professeur a indiqué que c'était plutôt : « *le Parti socialiste démocratique marocain* ». Pendant que les étudiants restituent le texte, que ce soit en le consultant ou pas, l'enseignant intervient pour attirer leur attention sur certains détails. Par exemple, une apprenante a commencé à restituer le texte LL37 (p. 598) en parlant de grandes protestations populaires. Or, elle n'a signalé ni le lieu ni la date de cet événement. Voilà pourquoi l'enseignant lui a coupé la parole, lui faisant cette remarque. Là, elle a dit que c'était dimanche le 6 janvier à Tbilissi en Géorgie. Il a par ailleurs indiqué à la troisième apprenante qui était en train de restituer le même texte que ni elle ni ses deux premiers collègues n'avaient interprété « *des gueules cassées et des mains calleuses* ». L'apprenante s'est justifiée par le fait que les traductions fournies par le dictionnaire pour ces deux expressions - « *مشوهو حرب* » et « *أيادي متحجرة* » - ne convenaient pas au contexte textuel. Une autre apprenante a néanmoins considéré qu'il s'agissait d'une métaphore désignant les gens pauvres. Le professeur l'ayant approuvé, l'étudiante qui était en train d'interpréter a repris en disant : « *كان هناك أناس معدّمون* ». Notons que l'enseignant ne rectifie les fautes de langue que de temps en temps, pour ne pas décevoir les étudiants. Par exemple, il a sous-entendu « *كان هذا زمنُ النشوة* » qui avait été une traduction fautive de : « *C'était le temps de l'euphorie* » (LL37). Evidemment, l'étudiante aurait dû dire : « *كان هذا زمنُ النشوة* ». Le professeur signale de plus aux apprenants les incohérences figurant dans leur interprétation s'il y en a. Par exemple, en restituant le texte LL37, une étudiante a dit :

« *كلّهم كانوا قد صوتوا لسكاشفيلي عام ٢٠٠٤ أيّام نشوة ثورة الورود التي حدثت عام ٢٠٠٣* ». »

L'enseignant lui a toutefois indiqué la contradiction qui se trouvait dans ces propos : comment ils avaient voté pour Saakachvili en 2004 au temps de l'euphorie de la révolution des roses, alors que celle-ci avait eu lieu en 2003 ? Puis, l'enseignant a expliqué qu'au début cette révolution s'était passée en novembre 2003 et que monsieur Saakachvili avait été élu en 2004. Corrigeant, l'apprenante a dit :

« *كلّهم كانوا قد صوتوا لسكاشفيلي عام ٢٠٠٤. كان وقتها زمنُ النشوة بعد ثورة الورود في تشرين الثاني ٢٠٠٣* ». »

Si l'apprenant qui a restitué le texte en le consultant n'arrive pas à déclencher son interprétation sans s'y référer, l'enseignant le lui facilitera en lui rappelant les premiers mots de l'original sur un ton motivant. Si l'étudiant s'interrompt en faisant l'interprétation sans texte, le professeur l'aidera à reprendre. Comment ? Il lui soufflera sur un ton encourageant les mots de l'original auxquels il est arrivé en restituant. L'enseignant fait de temps en temps une comparaison entre différentes restitutions pour en indiquer celles qui sont lentes. Il ajoute tout de même qu'en s'entraînant on parvient à avoir un débit plus rapide.

Si le texte est difficile – comme LL34 (p. 596-597) et LL36 (p. 597-598) – les interprétations avec et sans original se feront paragraphe par paragraphe. Si l'étudiant montre, en faisant l'interprétation sans texte, qu'il maîtrise l'original, l'enseignant l'arrêtera et lui demandera de continuer en langue source. Puis, il l'arrêtera encore une fois, lui demandant de continuer en langue cible. Par exemple, en restituant en langue d'arrivée le texte LL34 (p. 596-597), une apprenante a dit : « *Dieu merci, chaque fois que la femme assume une responsabilité* ». Là, l'enseignant l'a interrompue, lui disant de continuer en arabe. Elle a tout de suite repris : « *تبذل قصارى جهدها لتكون على مستوى هذه المسؤولية* ». Ici, le professeur lui a demandé de continuer en français. Elle a donc dit : « *J'espère être à la hauteur des attentes de ceux qui me font confiance car le but est de servir ce pays en fin de compte* ». Le but de cette technique est d'habituer les étudiants à exprimer le sens mémorisé selon les règles de la langue d'expression au lieu de se laisser influencer par celles de la langue source. Autrement dit, l'enseignant veut entraîner les apprenants à séparer le sens et les structures linguistiques qui l'expriment. Cela leur permet d'interpréter ce sens dans une langue cible correcte et claire, d'autant plus qu'ils évitent ainsi les interférences linguistiques. Notons que le professeur souligne toujours aux apprenants la nécessité de rendre le sens retenu selon les règles de la langue d'arrivée. Tous les apprenants restituent le texte en langue cible à tour de rôle. L'enseignant leur conseille de faire les mêmes exercices chez eux pour s'entraîner davantage.



A la fin du cours, il y a des fois où le professeur distribue aux apprenants le texte qui fera l'objet du cours suivant. Cela a été le cas par exemple du texte LL35 (p. 597). Le professeur demande de le préparer à domicile en cherchant le sens des mots incompris qui s'y trouvent éventuellement. Cela permettra évidemment de gagner du temps dans le prochain cours.

Ainsi, cette matière vise à entraîner les étudiants à restituer en langue d'arrivée le plus vite et le plus clairement possible le contenu d'un discours prononcé en langue de départ. En intervenant pendant les contributions des apprenants, l'enseignant attire de temps en temps l'attention du groupe sur certains détails professionnels liés à l'interprétation. Par exemple, il dit qu'en consécutive beaucoup d'orateurs n'arrêtent pas assez fréquemment en prononçant leur discours et que cela surcharge la mémoire des interprètes et leur fait oublier par conséquent certains points du discours de départ. On traite dans chaque cours (105 minutes) un seul texte qui est généralement un article complet (LL36 - p. 597-598) ou extrait d'un journal (LL34). Un extrait est généralement la première partie d'un texte, ce qui permet aux étudiants de comprendre le contexte et de mieux travailler dans le cours. Le fait de choisir un texte moyen ou long chaque séance permet de préparer les apprenants à traiter des discours d'une longueur pareille quand ils suivront une formation spécialisée en la matière. Ce choix permet par ailleurs d'entraîner les étudiants à mémoriser le contenu essentiel des discours oraux : choisir de courts textes risque de les habituer à retenir les mots au lieu de retenir le sens. Notons qu'il y a un certain équilibre entre le nombre des textes arabes et le nombre des textes français pour assurer une bonne formation dans les deux sens : de l'arabe vers le français et du français vers l'arabe. La nature des textes est variée (politique – LL35 – p. 597, économique – LL36 – p. 597-598, etc.), ce qui donne l'occasion d'entraîner les apprenants à traiter différents types de discours.

## **2.2. Interprétation – Diplôme**

Nous passons à l'interprétation, module dispensé dans le Diplôme de Traduction. On interprète dans chaque cours (qui s'étale sur trois heures) trente

ou trente-cinq courts textes (en général 50-150 mots chacun) qui sont de petits articles (DT74 – p. 673, DT82 – p. 674, DT94 – p. 676) ou de petits extraits d'articles tirés d'un journal (DT61 – p. 671, DT64 – p. 672, DT70 – p. 672). L'objectif visé par le biais de cette très grande quantité est d'enrichir autant que possible les savoir et savoir-faire des étudiants. Les textes concernent la politique (DT62 – p. 671, DT93 – p. 676), l'économie (DT67 – p. 672, DT80 – p. 674), le droit (DT68 – p. 672, DT89 – p. 675), la société (DT79 – p. 674), la médecine (DT86 – p. 675, DT88 – p. 675), des faits divers (DT87 – p. 675, DT105 – p. 677). Ils touchent tantôt à la Syrie (DT71 – p. 672, DT72 – p. 672), tantôt au monde arabe (DT65 – p. 672, DT84 – p. 675), tantôt au reste du monde (DT73 – p. 672-673, DT102 – p. 677). Alors, on entraîne les étudiants à interpréter des discours relevant de divers domaines et concernant différentes régions du monde. Les textes possèdent en général un caractère suffisamment explicite pour être compris sans nécessiter de se référer à des données ignorées ou inaccessibles. Cela épargne bien entendu des problèmes d'expression aux étudiants. Comme le niveau général du groupe en français est inférieur à son niveau en arabe, la plupart des textes sont à interpréter de l'arabe vers le français : l'enseignant vise par là à épargner aux apprenants les difficultés de compréhension et à améliorer du même coup leur langue B. Notons que dans la première séance de l'année on ne traite qu'une dizaine de textes très courts (à peu près de trente à quarante mots chacun). Cela a deux buts : d'une part, dédramatiser l'interprétation aux yeux des étudiants ; d'autre part, donner l'occasion au professeur d'insister sur les principes de base suivants :

1. les fautes commises en simultanée sont susceptibles de créer une tension entre des pays ou empêcher de communiquer des idées en conférence économique ;
2. l'interprète doit toujours chercher en détail autant que possible tout ce qui est nouveau dans tous les domaines qu'ils soient politique, scientifique, économique, etc. ;
3. il faut toujours s'entraîner à lire à haute voix ou silencieusement en arabe et en français : la lecture à haute voix sert à améliorer la prononciation et la lecture silencieuse enrichit la culture ;
4. il est rare d'adopter un style littéraire dans les discours faits en conférences internationales ;

5. l'interprétation n'est pas limitée à rendre les idées, mais elle consiste aussi à rendre le ton sur lequel l'orateur parle ;
6. il faut tenir à la fidélité que ce soit aux niveaux du vocabulaire, du style, du ton, etc. ;
7. le travail en réunions à huis clos est secret.

Au premier semestre, on fait de la traduction à vue, tandis que l'on passe à l'interprétation consécutive au second semestre. Commençons par les cours de traduction à vue. Au début de chaque séance, l'enseignant distribue les textes qui vont être interprétés. Pour chacun d'eux, le professeur explique les mots difficiles. Mettons en exergue les exemples suivants :

- « *pourparlers multilatéraux* » = « مباحثات متعددة الأطراف » (DT77)
- « *Crash* » = « تحطُّم طائرةٍ » (DT78)
- « *martiniquaises* » = « المارتينيكيون » (DT78)
- « *le SPF* » = « الإسعاف الشعبيّ الفرنسيّ » (DT79)
- « *l'échelle mondiale* » = « الصَّعيد العالميّ » (DT82)

- (DT61) « *nouvelles* » = « مستجدات » -
- (DT62) « *la référence de Madrid* » = « مرجعية مدريد » -
- (DT71) « *le délégué permanent* » = « المندوب الدائم » -
- (DT72) « *de manière dure* » = « بشكل فجح » -
- ...(DT73) « *combattre les crimes financiers* » = « مكافحة الجرائم المالية » -

L'enseignant donne ensuite aux étudiants un délai de cinq minutes pour qu'ils préparent le texte. Puis, il le lit. Après, deux d'entre eux traduisent à vue successivement. Le professeur présente ensuite sa traduction à vue et on passe au texte suivant. Dans les cours de consécutive, l'enseignant lit lentement le texte, alors que les étudiants prennent des notes. Puis, deux d'entre eux l'interprètent à tour de rôle tout en se référant chacun à ses notes. Après, l'enseignant fait sa propre interprétation. Nous signalons qu'il ne dit pas aux étudiants les sujets dont relèveront les discours qu'il faudra interpréter en consécutive lors de la séance suivante : il veut les habituer à travailler sans préparation préalable, pour qu'ils soient prêts à toute surprise dans la vie pratique.

En passant d'un texte à l'autre, le professeur donne beaucoup de conseils en la matière, au lieu d'évaluer l'interprétation faite par chaque étudiant : l'enseignant cherche à fournir aux apprenants le savoir-faire nécessaire sans les décevoir en s'exprimant sur leur intervention, d'autant moins qu'ils ont beaucoup de difficultés linguistiques en arabe et en français. Nous les expliquerons au chapitre V. L'enseignant souligne toujours la nécessité d'établir des liens entre les notes prises en consécutive : il vaut mieux que ce soit des phrases complètes qui reproduisent autant que possible tous les détails de l'original. Cela permet de faire une interprétation homogène. Nous en donnons un exemple tiré du cahier d'un étudiant :

« ← القاهرة الإثنين اجت وز اقت سو + مص ».

La flèche (←) représentait dans cet exemple (سين الاستقبال) qui indique le futur en arabe, (اقت) désignait (اجتماع), (وز) était l'abréviation de (وزير), (اجت) indiquait (الاقتصاد و التجارة), (سو) représentait (السوري), (+) signifiait (و), (مص) indiquait (المصري). Mises dans une phrase complète, les notes - qui étaient tantôt des symboles, tantôt des mots complets, tantôt des abréviations – ont épargné à l'apprenant de se perturber en s'exprimant et l'ont aidé à donner une interprétation claire et homogène. Ainsi, il a dit : « *Il y aura au Caire lundi une réunion entre le ministre syrien de l'Economie et du Commerce et son homologue égyptien* » pour interpréter :

« سيجري في القاهرة يوم الإثنين اجتماع بين وزير الاقتصاد و التجارة السوري و نظيره المصري ».

Le professeur tient de plus à l'utilisation des symboles (surtout les flèches) dans les notes, car cela permet de gagner du temps et de réduire le décalage temporel entre l'interprète et l'orateur. Notons que parmi les points sur lesquels l'enseignant insiste dans chaque cours, que ce soit en traduction à vue ou en consécutive, il y a la clarté de l'interprétation et la restitution du style de l'orateur. Le professeur essaie en outre d'éclairer les conditions de travail aux apprenants en leur donnant un aperçu sur la consécutive pendant les pourparlers officiels. Il signale à ce propos qu'elle exige une fidélité extrême. Poussant les étudiants à s'améliorer en la matière, il leur conseille toujours de lire (des livres, des journaux, etc.) pour enrichir leurs connaissances linguistiques et thématiques.

## **2.3. Certaines propositions**

A partir des observations que nous venons de présenter pour les deux matières précédentes et des idées qui figurent dans notre cadre de référence, nous ferons quelques propositions qui pourraient servir à augmenter l'efficacité des deux programmes analysés en particulier et de la formation des interprètes en arabe/français en général.

### **2.3.1. L'initiation à l'interprétation**

#### ***a. Le premier cours***

Comme nous l'avons dit dans le cadre de référence, l'enseignant en formation d'interprètes, comme en formation de traducteurs, doit lors du premier cours créer une ambiance amicale en classe. Cela le rapproche en effet des étudiants, ce qui les encourage à interagir avec ses cours, d'autant plus que ceux-ci sont fondés essentiellement sur leur participation qui est le seul moyen d'entraînement : le travail dans ce domaine est purement oral. Rapprochant les apprenants les uns des autres, cette ambiance amicale les motive par ailleurs à coopérer ensemble que ce soit pendant ou en dehors des cours et permet d'éviter une rivalité malsaine qui les empêchera d'échanger les idées, les conseils, etc. L'enseignant explique de plus aux étudiants le but de la matière, la progression des cours, la nature des discours qui seront proposés, le système d'évaluation... Comme cela, les apprenants comprennent le contexte où ils seront formés, ce qui leur permet de mieux organiser leurs efforts.

Le professeur distribue ensuite un texte de 300 mots environ, c'est-à-dire qui peut être lu en plus d'une minute. Ce texte écrit en langue B du groupe doit être suffisamment clair et rédigé dans une langue simple pour ne pas créer de problèmes de compréhension. L'enseignant demande pourtant aux étudiants s'il y a des mots techniques qu'ils ne comprennent pas et il leur donne leur traduction en langue A. Il faut d'ailleurs que le sujet traité intéresse les apprenants pour les motiver et faciliter la compréhension à travers leurs

connaissances mobilisées. Nous avons cité comme exemple, dans le cadre de référence (p. 175-176), un texte français qui peut être proposé à des apprenants ayant l'arabe pour langue A et le français pour langue B. Comptant 272 mots, ce texte peut être lu en 1 minutes 40 secondes. Son sujet concerne les éventuelles causes d'un drame aérien qui a secoué le monde car il avait fait quelques centaines de victimes de différentes nationalités le 1<sup>er</sup> juin 2009. Le sens général peut être compris sans impliquer de recourir à d'autres sources pour obtenir des éclaircissements, d'autant plus que la langue de l'article est simple.

Après la distribution du texte, le professeur mène une discussion collective en langue A pour le situer avec le groupe en identifiant l'auteur et le titre et en discutant le sujet évoqué par le titre. Comme cela, les apprenants mobilisent leurs connaissances pour comprendre le texte. S'il s'agit par exemple de l'article mentionné plus haut, une telle discussion aidera les étudiants à ranimer leurs souvenirs d'un drame aérien qui a bouleversé le monde en juin 2009.

Puis, le professeur lit, alors que les apprenants le suivent sur leur exemplaire. Ayant terminé, il leur demande s'il y a des mots ou des termes qu'ils ne comprennent pas et il leur fournit leur traduction. Donnons certains exemples tirés du texte indiqué plus haut avec leur traduction en arabe :

- « *l'aéronautique* » = « الصناعات الجويّة »
- « *service maintenance* » = « دائرة الصيانة »
- « *une avarie de la gouverne* » = « عطل في أجهزة الإدارة »
- « *des défaillances majeures du système électrique* » = « عجز هائل في النظام الكهربائي »
- « *des incohérences dans le relevé de la vitesse par les sondes Pitot* » = « تضارب في بيان السرعة الصادر عن مسابر بيتوت »
- « *pilote automatique* » = « طيار آلي »
- « *une dépressurisation* » = « انخفاض الضغط الجويّ داخل الطائرة »
- « *pressurisation* » = « الضغط الجويّ داخل الطائرة »
- « *une dislocation partielle* » = « انشطار جزئيّ ».

L'enseignant dirige après une discussion en langue A sur les points essentiels du texte, afin d'amener les étudiants à en donner une synthèse dans leur langue A. Notons que le débat ne doit pas porter sur les détails, mais sur les grandes lignes. Pourquoi ? Il faut qu'il ranime la mémoire des apprenants en les poussant à exprimer ce qu'ils ont compris de la lecture faite par le professeur. Par contre, si les détails entrent en ligne, les étudiants seront obligés de se référer longuement au texte pour les y rechercher. Or, le but est de leur faire faire un travail d'analyse, de compréhension et d'expression orales, et non pas d'expliquer un texte. Par exemple, dans le cas de l'article évoqué plus haut, le débat doit porter sur l'avis de Louis Gallois concernant les origines probables de la catastrophe aérienne, le temps nécessaire pour les détecter, les effets psychologiques des nombreuses hypothèses sur l'opinion publique, l'état général de l'avion sinistré pendant les derniers moments connus du vol (il avait certaines pannes), ce que cela montre à certains techniciens. Il est cependant inutile de traiter les points suivants : le lieu et la date où Gallois parle, l'ouverture présumée du Salon international de l'aéronautique et de l'espace, la nature des différentes pannes subies par l'avion juste avant sa chute. Les étudiants ont pourtant la possibilité de jeter un coup d'œil sur le texte en s'exprimant : il fonctionne là comme aide-mémoire. Cela veut dire qu'avant d'entamer la lecture du texte, l'enseignant demande aux apprenants de se concentrer sur le sens et il leur explique la nature et le but du débat qui aura lieu après. En discutant avec les étudiants, l'enseignant se concentre sur deux points. Le premier est d'aboutir au sens du texte. Le deuxième est la clarté des interventions faites par les étudiants. Par exemple, au cas où un apprenant dirait : « أسباب تحطم الطائرة متعددة » و لن يتم تحديدها سريعاً, il ne préciserait pas pourquoi les causes du crash ne seront pas vite identifiées. Là, l'enseignant lui demanderait : « لماذا لن نتحدد هذه الأسباب ؟ بسرعة ؟ ». L'étudiant indiquerait : « بسبب تعددها ». Nous soulignons que le débat doit être en langue A afin de mobiliser le bagage linguistique des apprenants en cette langue et les préparer ainsi à faire l'exercice suivant.

En effet, une fois la discussion terminée, le professeur demande à chacun de résumer oralement le texte en langue A sans le consulter. Si l'apprenant oublie une idée en résumant, l'enseignant l'interrompra par une question pour la lui rappeler. Il pourra par exemple lui demander pourquoi

Gallois est formellement contre le fait d'émettre trop de suppositions à propos des causes de l'accident aérien. De cette manière, il lui rappellera de l'indiquer dans son résumé. Si l'apprenant ne s'exprime pas d'une façon cohérente, le professeur l'interrompra par certaines questions ou certaines remarques sur la forme de son discours pour lui montrer son hétérogénéité et le pousser à donner des phrases claires. Il lui dira par exemple de mettre les voyelles à la fin des mots pour ne pas fournir un sens ambigu (s'il parle en arabe évidemment), il lui demandera de ne plus répéter un mot quelconque perturbant par sa répétition la compréhension chez ses collègues... Supposons qu'un apprenant dise : « هاجمَ مِنْ الأفضل تشكيلُ أواخرِ » « أربابُ العملِ رؤساءُ التّقاباتِ ». Le professeur l'arrête en disant : « الكلماتِ لأننا لم نفهمَ مَنْ هاجمَ الآخرِ هاجمَ أربابُ العملِ رؤساءَ » L'étudiant reprend : « هاجمَ أربابُ العملِ رؤساءَ التّقاباتِ ». Lorsqu'un apprenant dit : « *Ils doivent être de bons exemples. Ainsi, ils seront bien éduqués et ils seront satisfaits* », il fait une phrase ambiguë à cause de la répétition du « *ils* ». C'est pourquoi l'enseignant invite l'étudiant à éclaircir dans son résumé à quoi ce pronom personnel se réfère car ce qu'il dit est vague. Là, l'apprenant éclaircit en disant : « *Les parents doivent être de bons exemples. Ainsi, ils seront satisfaits car leurs enfants seront bien éduqués* ». Comme cela, les étudiants comprennent dès le premier cours que l'interprétation consiste à transmettre le sens d'un discours oral d'une façon claire.

Il est préférable de corriger les fautes de langue qui produisent des fautes de sens dès qu'elles sont commises : l'initiation à l'interprétation doit habituer les étudiants à soigner, non seulement la perception du sens, mais sa formulation aussi. Par exemple, si un apprenant interprète la phrase suivante : « إني أنفهمُ غضبهم » , par « *Je comprends qu'ils sont fâchés* », l'enseignant lui expliquera l'erreur qu'il vient de faire :

- « *comprendre que + l'indicatif* » = « *se rendre compte de quelque chose* »
- « *comprendre que + le subjonctif* » = « *avoir une idée claire des causes, des motifs de l'enchaînement logique de quelque chose* ».

S'apercevant de l'erreur qu'il a produite, l'étudiant rectifiera : « *Je comprends qu'ils soient fâchés* ». Même quand les apprentis interprètes font des fautes de langue qui n'ont d'impact ni sur la clarté de leurs propos ni sur le sens de l'original, il ne faut pas les négliger. Elles sont en effet susceptibles de réduire



la confiance des auditeurs en l'interprète. Par exemple, si un apprenant dit : « *une tarif* », l'enseignant lui corrigera immédiatement : « *un tarif* ». C'est pareil pour « *خمسمة و خمسون متر* » que le professeur corrige tout de suite par « *خمسون* » et que le nom suivant les nombres 11, 12... jusqu'aux 99 prend la marque de l'accusatif : il s'agit d'un complément modal « distinctif » (tamyz).

### **b. Les cours suivants**

Pour bien préparer les apprenants à l'interprétation, les cours suivants dans la phase d'initiation continuent de la même façon : distribuer et situer un texte, lecture faite par l'enseignant, discussion collective qui aboutit à une synthèse, résumé oral du texte. Nous rappelons que les critères de choix des textes dans cette phase initiative sont cités dans le cadre de référence (p. 173-175). Nous proposons à titre d'exemple le texte suivant qui peut être lu en trois minutes :

#### **« دراسة أميركية : التقدم في العراق "بطيء و سطحي" الانقسامات السياسية و الاجتماعية عميقة للغاية**

تواجه الولايات المتحدة خطر الغرق في مستنقع مكلف لا نهاية له في العراق نتيجة عدم تحقيق أي تقدم سياسي في هذا البلد الذي يعاني انقسامات على ما جاء في تقرير أعده خبراء أميركيون.

و أوضح تقرير معهد "يو إس اينستيتوت أوف بيس" "أن التقدم السياسي بطيء جداً و غير منظم و سطحي و الانقسامات السياسية و الاجتماعية عميقة للغاية بحيث أن فرص حصول انسحاب أميركي اليوم ليست أكبر مما كانت عليه قبل عام".

و أضاف أن الوجود الأميركي في العراق "يحمل كلفة هائلة على الصعيدين البشري و المادي" فضلاً عن المصالح الأخرى الكبيرة التي تضحي بها الولايات المتحدة. و اعتبرت الدراسة أنه يلزم خمس إلى عشر سنوات من "الالتزام الأميركي التام و غير المشروط في العراق" قبل البدء بتحقيق تقدم سياسي جدي.

و أتت الدراسة قبل إفادة مهمة جداً يدلي بها اليوم أمام الكونغرس قائد القوات الأميركية في العراق الجنرال ديفيد بترابوس و سفير الولايات المتحدة في بغداد راين كروكر.

و أضاف التقرير "حتى لو تواصل التقدم في العراق فإن النتائج قد لا تكون تستحق هذه الكلفة".

و أشرف على الدراسة التي اقترحت خيارات بشأن سياسة الولايات المتحدة في المستقبل، الخبراء أنفسهم الذين أعطوا نصائح لمجموعة الدراسات حول العراق التي شارك في رئاستها وزير الخارجية السابق جيمس بيكر في ٢٠٠٦. و قد رفعت هذه المجموعة استنتاجاتها إلى الرئيس جورج بوش و الكونغرس.

و قد نصحت هذه المجموعة التي كان يرأسها كذلك عضو الكونغرس السابق لي هاملتون بانسحاب على مراحل للوحدات القتالية من العراق و بالانفتاح سياسياً على إيران و سوريا.

و أقر التقرير الجديد أن الأمن تحسن بفضل سياسة التعزيزات الإضافية التي أرسلت بموجبها ٣٠ ألف جندي إضافي أميركي إلى العراق لكنه أشار إلى أن الوضع يبقى هشاً و أن نفوذ واشنطن محدود على الحكومة العراقية.

و تقترح الدراسة خيارين في حال قررت الولايات المتحدة خفض وجودها في العراق. يقضي الخيار الأول بربط دور الولايات المتحدة بتعزيز سلطات المحافظات على أساس اللامركزية مع إشراف الحكومة المركزية على عائدات النفط و الإبقاء على جيش فعال لا يستند إلى أساس طائفي.  
أما الخيار الثاني، وفقاً للدراسة، فيشمل انسحاباً "شبه كامل" و غير مشروط للقوات الأميركية من العراق مع تركيز جديد على الجهود الدبلوماسية لإعادة بناء تحالفات إقليمية. « (Ad-Dyar, 2008, p. 14)

Etant donné que l'initiation vise entre autres à entraîner les apprenants à bien analyser ce qu'ils écoutent, il vaut mieux consacrer une partie du cours à ce but au lieu d'y porter en évaluant les résumés oraux qu'ils font. La discussion orale qui suit la lecture du texte les habitue à être logiques et exacts en l'analysant et à bien profiter de leurs connaissances pour le comprendre. Par contre, travailler à la fois l'analyse et le résumé risque de pousser les apprenants à concentrer leur réflexion beaucoup plus sur la forme de leur discours que sur l'analyse de l'original ou l'inverse. Rappelons l'exemple cité à la page 309 : en restituant le texte LL37, une étudiante a dit :

« كلهم كانوا قد صوتوا لسكاشفيلي عام ٢٠٠٤ أيام نشوة ثورة الورود التي حدثت عام ٢٠٠٣ ».

Cette contradiction est provenue du fait que l'apprenante se concentrait sur la forme de la restitution plus que sur le contenu, d'autant moins qu'un vrai travail d'analyse n'avait pas été fait avant que les étudiants ne restituent le texte. Le résumé oral que nous proposons a deux buts. Le premier est d'entraîner les apprenants à mémoriser le sens du discours qu'ils écoutent. Cela explique pourquoi ils n'ont pas le droit de se référer à l'original en résumant. Le deuxième but est de les habituer à restituer clairement à l'oral en langue cible ce qu'ils ont retenu. Il est vrai qu'à Lyon 2 – L3 on demande aux étudiants de restituer la totalité du texte et non pas de le résumer. Mais, nous avons constaté en assistant aux cours que cela leur demandait des efforts laborieux, d'autant moins que les apprenants n'avaient pas déjà pratiqué l'interprétation et qu'il s'agissait d'un nouveau type d'exercice pour eux. Le professeur lui-même l'a toujours remarqué. Voilà pourquoi nous proposons qu'à cette étape préliminaire les étudiants résumant le texte sans s'y référer au lieu de le restituer dans sa totalité. Ainsi, leur mémoire acquiert de la souplesse nécessaire pour la mémorisation totale du contenu d'un discours oral lors des prochaines étapes de la formation.

On peut proposer un ou deux textes par cours selon le volume horaire. La période qu'il faut consacrer à l'initiation à l'interprétation dépend du programme et de ses buts. Par exemple, le programme en L3 – Lyon 2 ne prévoit ni de cours de consécutive ni de cours consacrés à d'autres types d'interprétations : l'initiation à l'interprétation vise seulement à préparer les étudiants à suivre d'autres programmes plus avancés en la matière. Elle s'étale par conséquent sur toute l'année. Nous trouvons cependant qu'une telle phase est indispensable à un programme comme le Diplôme de Traduction à Damas qui fournit entre autres des cours d'interprétation à des étudiants qui n'ont jamais été initiés à ce type d'activité. Pour un tel programme où il y a 16 séances par an (3 heures chacune), nous pensons que la phase d'initiation peut s'étendre sur trois ou quatre cours selon le niveau et l'avancement des apprenants.

### **2.3.2. La consécutive sans notes**

Ayant entraîné les étudiants à analyser le sens d'un discours entendu et à en faire un résumé oral clair, l'enseignant passe à la deuxième phase qui consiste à interpréter en consécutive un discours oral sans prendre de notes. Mais, pourquoi on ne passe pas directement vers la consécutive avec notes ? Comme nous l'avons déjà précisé, le but de cette phase transitoire est de faire faire aux apprenants des efforts concentrés sur le sens d'un discours purement oral, et non pas écrit et lu par un orateur.

Conformément à notre cadre de référence, on ne propose pas à ce stade des discours authentiques qui ont été prononcés par des hommes de politique, des spécialistes, des savants... Mais, c'est l'enseignant qui s'en charge. Cela a pour intérêt de dédramatiser ce type de discours aux yeux des apprentis interprètes, d'autant plus qu'il y a une ambiance amicale qui les lie au professeur. Nous soulignons que les discours de l'enseignant doivent être oraux, et non pas des lectures faites d'un texte déjà écrit. Il faut en effet habituer les étudiants à interpréter le type de discours qu'ils traiteront dans leur vie pratique. L'interprétation d'un discours déjà écrit relève d'ailleurs de la traduction à vue ou de la simultanée avec texte pour lesquelles il y a des cours spéciaux. Or, l'objet

des cours que nous traitons est la consécutive. Rappelons qu'il est préférable de ne pas enseigner la traduction à vue avant la consécutive. Les apprenants disposent en effet de l'original en traduction à vue. Cela les prive de s'entraîner à la mémorisation qui doit être l'un des objectifs d'une bonne initiation à la consécutive. Celle-ci habitue les étudiants de plus à résister aux interférences linguistiques, ce qui leur facilite l'apprentissage de la traduction à vue (chapitre II - p. 178).

D'autre part, il vaut mieux que l'enseignant prépare ses discours avant le cours, au lieu de les improviser. Sinon, ils risqueront de ne pas convenir au niveau des apprenants. Cette préparation doit être toutefois orale, accompagnée de quelques notes comme aide-mémoire si c'est nécessaire. Nous avons déjà expliqué les paramètres de tels discours dans le cadre de référence tout en donnant un exemple là-dessus (p. 178-179). Avant de prononcer le discours, le professeur informe les étudiants du sujet à traiter. Puis, il leur pose des questions sur ce sujet afin de mobiliser leurs connaissances. Prenons comme exemple le discours proposé dans le cadre de référence (p. 178-179). Supposons que l'enseignant veuille le prononcer devant les apprenants en mars 2009. Il leur dit avant de le prononcer qu'ils interpréteront un discours où un responsable syrien (le professeur va jouer ce rôle) va parler des négociations de paix entre son pays et Israël. L'enseignant leur indique qu'il y avait eu l'année passée des négociations indirectes entre les deux parties. Il pose après des questions sur le sujet :

- متى توقفت المفاوضات المباشرة؟
- هل ستكون إعادة إطلاق الحوار السوري الأمريكي مفيدة لاستئناف المفاوضات المباشرة؟

Le professeur passe ensuite à des questions générales sur le processus de paix au Proche-Orient :

- منذ متى تحتل إسرائيل هضبة الجولان؟
- عددوا الدول العربية التي وقعت اتفاقيات سلام مع إسرائيل؟
- ما هو دور فرنسا و الاتحاد الأوروبي في عملية السلام؟

Peu à peu et avant même d'entendre le contenu du discours, les apprenants mentionnent les points suivants :

- جمودُ عمليّةِ السّلامِ على المسارِ السّوريِّ خلالِ ثماني سنواتٍ تقريبا
- الأهميّةُ التي توليها الإدارةُ الأمريكيّةُ الجديدةُ لدورِ سورية في المنطقة و لعمليّةِ السّلامِ
- نكسةُ حزيران عامَ ١٩٦٧
- الخلافاتُ بين الأقطارِ العربيّةِ
- تحسُّنُ العلاقاتِ بين سورية من جهة و فرنسا و الاتحادِ الأوروبّيِّ من جهةٍ أخرى.

Réactivant ainsi leurs connaissances, les apprenants préparent le terrain aux éléments d'information qu'ils vont recevoir à l'écoute du discours. Ils deviennent en outre prêts à comprendre et à restituer les idées et le raisonnement sous-jacent à ses phrases. Nous signalons que cette discussion doit être en langue d'arrivée (A), afin que les étudiants mobilisent leur bagage linguistique lié à ce sujet.

L'enseignant prononce ensuite le discours à vitesse normale, tout en promenant le regard sur les étudiants. Jetant des coups d'œil rapides sur ses notes, le professeur fait que sa voix et ses traits interagissent avec le contenu de ce qu'il est en train de prononcer. En bref, il fait tout son possible pour montrer aux étudiants comment on prononce un discours. Cela leur permet de s'habituer à suivre l'orateur dont ils veulent interpréter les propos.

Après la prononciation du discours, il est interprété par certains apprenants. Si l'étudiant qui interprète omet une idée, le professeur l'interrompra par une question pour la lui rappeler. Par exemple, un apprenant arabophone traduit la phrase suivante : « *Le président syrien entamera demain une visite d'Etat en France* », par « سيبدأ الرئيس السوريُّ غداً زيارةً ». Là, le professeur l'arrête pour lui demander la nature de la visite. L'apprenant rectifie : « سيبدأ الرئيس السوريُّ : غداً زيارةً دولةً لفرنسا ». Si l'étudiant calque sur l'original, l'enseignant l'arrêtera par des questions qui lui montreront son erreur et son origine et qui le guideront vers le bon choix. Par exemple, un étudiant arabophone traduit « *Il s'est donné la mort* » par « استحصل الموت ». Là, l'enseignant l'interrompt et une petite discussion se passe entre les deux :

« الأستاذ : ماذا تقصدُ بعبارة "استحصل الموت" ؟  
الطالب : أفصدُ أنه أعطى لنفسه الموت.  
الأستاذ : كيف تُعبّرُ عن هذه الفكرة باللغة العربيّة عادةً ؟  
الطالب : لقد فهمتُ. كان عليّ أن أقولَ : "انتحر". »

Un tel débat rappelle aux apprentis interprètes que l'interprétation ne consiste pas à rendre mot à mot l'original, mais à faire passer son sens tout en respectant la langue cible. Lorsque l'étudiant qui interprète commet une faute de langue qui n'est pas due à une intervention linguistique, l'enseignant l'arrête et la discute avec lui pour l'y sensibiliser et le guider vers le choix convenable. Par exemple, un apprenant arabophone traduit : « *La Syrie a appelé les Etats-Unis à coopérer pour réaliser la paix dans la région* », par « *دَعَتْ سورية الولايات المتحدة* ». Tout de suite, l'enseignant l'arrête :

« الأستاذ : أتيه دولة دعت الأخرى ؟  
الطالب : سورية .  
الأستاذ : هذا غير واضح في ترجمتك .  
الطالب : لماذا ؟  
الأستاذ : لأتلك لم تُضبط أواخر الكلمات بالشكل .  
الطالب : دعت سورية الولايات المتحدة للتعاون لتحقيق السلام في المنطقة . »

Il se peut que l'on propose de faire l'évaluation à la fin de chaque interprétation ou même à la fin de toutes les interprétations faites pour chaque discours afin d'éviter de décevoir les apprenants. Nous croyons en revanche que discuter l'erreur avec l'étudiant dès qu'il la commet permet de mieux ancrer le meilleur choix et la meilleure manière de réfléchir dans son esprit. Si le professeur tient à être aimable et patient en menant ce débat, celui-ci ne risquera pas de décourager l'étudiant. Il encouragera au contraire tout le groupe à participer et par conséquent à donner à l'enseignant beaucoup plus d'occasions de l'aider à acquérir le savoir et le savoir-faire nécessaires.

Il est possible par ailleurs que l'on suggère de dire immédiatement la bonne solution à l'étudiant au lieu de discuter la faute avec lui : cela permet de gagner du temps pour faire interpréter beaucoup plus de discours et pousse l'étudiant à déployer des efforts personnels. Nous pensons néanmoins que l'essentiel est d'accoutumer les apprentis interprètes à bien réfléchir pour trouver les meilleures solutions, d'où l'extrême importance du débat qui suit chaque erreur. Même lorsqu'il s'agit d'une faute de langue qui ne provient pas d'une intervention linguistique, il se peut que l'on propose de la rectifier vite ou de la sous-entendre pour gagner du temps et éviter de démotiver l'apprenant en lui donnant trop de remarques. Pour notre part, discuter ce type d'erreur avec l'étudiant l'aide mieux à combler ses lacunes en langue A de manière à ce qu'il ne

répète pas la même faute : la discussion lui permet de comprendre l'erreur et la bonne solution. Cela lui fait prendre conscience en outre de l'importance d'une bonne langue pour la clarté et la fidélité de l'interprétation : certaines fautes de ce type sont susceptibles de rendre le sens ambigu comme nous l'avons vu ou même de le fausser. Par exemple, au cas où un apprenant interpréterait la phrase suivante : « *Comme il y a de sportifs dans ce championnat !* », par « كم رياضياً في هذه البطولة » sur un ton qui ne permettrait pas de savoir si c'est une interrogation ou autre chose, il commettrait une faute de langue produisant un contresens : les auditeurs croiraient qu'il s'agit d'une question puisque le nom qui suivrait « كم » prendrait la marque de l'accusatif « رياضياً ». Là, l'enseignant lui demanderait : « أهذا استفهام أم إخبار ؟ ». Si l'étudiant opte pour la deuxième possibilité (al-'ixbār), le professeur lui dira : « إبدأ "كم" في جملتك خبرية و يجب أن يكون الاسم بعدها مجروراً ». Il l'invitera ensuite à redire la phrase sur un ton convenable. Le résultat sera : « كم رياضي في هذه البطولة ! »

Même les fautes de langue qui ne faussent pas le sens ou qui ne nuisent pas à sa clarté pourraient diminuer la confiance des auditeurs et par conséquent la crédibilité de l'interprète. Par exemple, une phrase comme « إنَّ التلوثَ خطيراً. » est claire : la pollution est grave. Pourtant, l'erreur grammaticale qui consiste à donner à l'attribut (al-xabar) la marque de l'accusatif - « خطيراً » - et non pas celle du nominatif - « خطيرٌ » -, montre aux auditeurs que l'interprète a des lacunes en langue d'expression (l'arabe) et qu'il est susceptible par conséquent de commettre d'autres fautes de langue faussant le sens. Dans un tel cas, leur confiance en lui risque de se réduire.

Cette phase transitoire (consécutive sans notes) dure un ou deux cours au maximum, selon le besoin du groupe. La quantité des discours interprétés en chaque séance dépend évidemment de sa durée et du niveau des apprenants.

### 2.3.3. La consécutive avec notes

#### *a. La prise de notes*

Comme la prise de notes représente un point très délicat en consécutive, il vaut mieux la soigner dans le premier cours de cette troisième phase. L'enseignant souligne dès le départ le double rôle des notes : rappeler les points essentiels du discours et aider l'interprète à s'exprimer. Pour mieux expliquer la prise de notes, le professeur peut commencer par montrer aux apprentis interprètes des notes de leurs aînés et d'interprètes confirmés. Nous allons mettre en exergue des notes fournies par l'interprète arabe-français M. N. K. (exemples 1 et 2) et des notes marquées dans le cahier d'un étudiant dans le Diplôme de Traduction à Damas (exemples 3, 4, 5, 6, 7, 8).

Exemple 1 :

« *uni pol* ».

Exemple 2 :

« *1 pol* ».

Exemple 3 :

« *conf prs bc parl gv → tec ou Fat + Ham* ».

Exemple 4 :

« *USA + JAP dép mil 284 mila \$ = +14,7%* ».

Exemple 5 :

« *rég esc Isr + Ham Ga : avi isr → 2 bât gv pa* ».

Exemple 6 :

« *سانا ذك تط علق تج +تبا =مشك* ».



Exemple 7 :

« أرب حو و ط ملفت عقة اتف ← ثو و ط ساح مق أر محت ».

Exemple 8 :

« حك فلسط اس هن مج مف ← لح أخ + مح عب ».

Le professeur signale aux apprenants en analysant les notes qu'elles doivent être brèves pour que leur prise n'augmente pas le décalage temporel entre l'orateur et l'interprète. Parallèlement à cette brièveté, il faut qu'elles soient lisibles par l'interprète. Sinon, elles ne seront pas efficaces. Seleskovitch et Lederer proposent d'expliquer aux étudiants les avantages et les désavantages des abréviations. La pression du temps nécessite en effet d'abrégé. Il y a toute une série de termes ayant des abréviations comprises et admises de tout le monde, comme celles utilisées pour toutes les unités de mesure (كم pour كيلوغرام, كغ pour كيلومتر...). Par contre, la majorité des termes et des mots notés n'ont pas d'abréviations conventionnelles. Cela veut dire que l'on doit tenir à ne pas les rendre ambigus ni même incompréhensibles en les abrégé trop et à ne pas risquer d'utiliser pour un mot une abréviation susceptible d'être également employée pour un autre mot. L'enseignant peut conseiller aux étudiants d'ajouter aux trois premières lettres d'un mot (façon la plus courante d'abrégé) sa terminaison, pour le distinguer d'un mot de même racine ou d'un mot qui a le même segment initial (اقتصد pour اقتصاد ; اقتني pour اقتصادي ; اقتد pour اقتصد) (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 54-55). Il faut de plus souligner aux apprenants que le contexte peut jouer un rôle crucial pour aider l'interprète à déchiffrer ses notes en cas d'ambiguïté.

Ayant expliqué aux étudiants la nature des notes, le professeur leur indique qu'est-ce qu'il faut noter. A ce propos, nous nous référons à Danica Seleskovitch et Marianne Lederer. Selon elles, il y a premièrement les idées. Comme elles sont l'essentiel des discours, elles représentent l'essentiel de ce qui est noté. Il faut les retenir par un signe (mot, symbole, dessin, etc.) qui ravivera le souvenir de tout un pan de l'argumentation. Cela signifie que la note ne renvoie pas à une forme verbale organisée : il est possible que l'idée qu'elle désigne soit restituée avec des termes ne reproduisant pas les mots de la langue

source. On note aussi les charnières, soit les liens de causalité, de conséquence, etc. entre les différentes idées. On note également les relations temporelles entre elles : ces relations relèvent de l'argumentation.

On note deuxièmement les termes transcodables : il faut les retenir pour les relire. Il y a à ce propos les chiffres que les apprenants doivent noter précisément, sans attendre, même s'ils interrompent la note des idées qui pourra être reprise après. Pourquoi ? Les chiffres ne se fondent pas dans le contexte pour faire un segment de sens. Afin d'être correctement notés, ils doivent se trouver encore dans l'empan mnésique et résonner à l'oreille. Dès qu'ils le quittent, rien ne pourra les rappeler s'ils désignent des grandeurs ignorées. Dans ce cas-ci, on pourra tout au plus fournir un ordre de grandeur. Parmi les termes transcodables à noter, il y a également les noms propres. Contrairement aux chiffres, il n'y a généralement rien ou presque à traduire dans les noms propres en dehors d'un petit infléchissement de la prononciation pour que les auditeurs étrangers les entendent. Percevoir un nom ignoré représente néanmoins une difficulté considérable. Sa rétention mnésique est pratiquement impossible. Alors, chaque fois qu'il n'est pas courant, il faut le noter d'une manière qui serait autant que possible proche de la prononciation perçue. S'il n'est pas saisi avec certitude, il vaudra mieux opter pour une désignation générique en lieu et place du nom propre : le représentant du Japon, l'ambassadeur d'Allemagne, etc. Les termes transcodables comprennent également les termes techniques. Il y en a des milliers dans chaque langue. En revanche, ils sont dans chaque discours moins nombreux que les mots courants. On doit les faire apparaître très progressivement en formation d'interprètes. Ils seront abondants quand, la méthode étant assimilée, on fera progresser les difficultés et aborder des descriptions de machines, d'ouvrages d'art, d'opérations chirurgicales...

Il est nécessaire aussi de noter les énumérations : n'étant pas intégrées dans des phrases, elles risquent de surcharger la mémoire. Il y a en outre les mots voulus par un orateur comme mots et non seulement comme porteurs d'une idée réexprimable volontairement par d'autres expressions. Il y a également les mots appartenant à une certaine rhétorique, marquant le registre du discours choisi par l'auteur, nuançant... Certains mots sont de plus notés vu leur fréquence

particulière dans un discours : cette fréquence montre qu'ils désignent un sujet central (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 50-52).

D'autre part, le formateur doit, selon Seleskovitch et Lederer, souligner l'importance de noter soigneusement la première phrase du discours et la phrase qui aborde une idée nouvelle. Ne relevant pas d'une idée en cours de développement, de telles phrases sont dénuées de contexte cognitif, d'où la nécessité de les noter de façon particulièrement claire. Seleskovitch et Lederer estiment en outre qu'il ne faut pas négliger la dernière phrase du discours en prenant des notes. Elles l'expliquent comme suit :

*« [...] lorsque l'interprète travaille intelligemment, ses notes sont prises avec un certain décalage sur le déroulement du discours ; mais dès que celui-ci est terminé, les participants s'attendent à ce que la "traduction" enchaîne immédiatement ; plus d'une fois les meilleurs interprètes se sont entendus dire "interpretation please" par un président de séance qui ne comprend pas la raison des quelques secondes d'attente qu'il lui faut subir tandis que l'interprète achève de prendre ses notes et en retrouve le début... Or, la fin d'un discours est tout aussi importante que ce qui précède et il vaut mieux prendre quelques secondes de plus pour la noter plutôt que de rater la chute d'un discours. » (Seleskovitch et Lederer, 2002, p. 55)*

L'enseignant donne ensuite aux apprentis interprètes certains conseils concernant la manière de prendre les notes. En effet, ils ne doivent pas se précipiter en notant. Sinon, ils risqueront de marquer des notes fautives qui provoqueront des erreurs lors de la restitution. Il est donc préférable de noter à vitesse normale, d'autant plus que la brièveté des notes permet de gagner du temps. Il faut par ailleurs qu'elles soient bien ordonnées afin de rappeler la succession des différentes étapes du discours.

Nous avons demandé dans notre enquête si prendre des notes en langue source activait à la fois le système linguistique de départ et le système linguistique d'arrivée dans l'esprit de l'interprète et risquait par la suite de causer des interférences linguistiques. Quatre interprètes ont répondu par oui, alors que cinq interprètes ont dit non. Voilà pourquoi il vaut mieux signaler aux étudiants qu'ils peuvent noter soit en langue source soit en langue cible, c'est-à-dire selon le choix qui garantit à chacun d'entre eux un meilleur travail. Tous les interprètes

interrogés dans notre enquête affirment en effet qu'il n'y a pas qu'une manière de noter pour donner une interprétation exacte : deux interprètes peuvent bien restituer un même discours quoique leurs notes ne soient pas identiques à cent pour cent.

Après avoir présenté cette longue introduction qui est importante surtout pour que les étudiants ne croient pas que la prise de notes consiste à transcrire le discours oral afin de le relire en interprétant, l'enseignant propose un passage oral authentique en utilisant un magnétophone, une télévision ou un ordinateur après l'avoir situé (orateur, sujet et circonstances du discours). Pendant que l'orateur s'exprime, les apprenants prennent des notes et le professeur marque ses propres notes au tableau. Une fois le passage terminé, l'enseignant l'interprète en exemple, c'est-à-dire pour montrer comment interpréter tout en consultant les notes. Il demande ensuite l'interprétation de différents étudiants. L'évaluation faite pour chacun d'eux n'est plus limitée au sens, à la clarté et à la langue de la restitution, mais elle touche aussi à la prise de notes. Comment ? A travers certaines maladroites marquant la restitution de l'apprenant qui interprète, l'enseignant détecte les lacunes dans ses notes (restitution incorrecte d'un chiffre ou d'un nom propre qui ne sont pas bien notés, omettre une idée qui n'est pas notée, etc.). Chaque fois que le professeur saisit de telles fautes, il rappelle à l'apprenant les conseils liés à la prise de notes, avec lesquels il avait commencé le cours. A la fin de chaque restitution, l'enseignant souligne à l'apprenant l'importance d'interagir avec le discours interprété en s'adressant aux auditeurs au lieu de fixer les notes des yeux et en donnant à la voix un ton qui reflète les idées transmises : tout cela relève de la fidélité de l'interprétation, le texte étant oral. Voilà pourquoi il vaudra mieux demander à l'étudiant de refaire sa restitution en tenant compte de cela s'il y a manqué.

Une fois le texte interprété par certains apprenants, le professeur discute avec le groupe ses propres notes marquées au tableau. Il demande ensuite à l'un des étudiants qui ont fait une bonne interprétation de rédiger ses notes au tableau avec la même disposition qui figure sur son papier. La discussion qui y porte et la comparaison qui montre plusieurs différences entre les notes de l'étudiant et celles du professeur démontrent aux apprenants que chacun réagit différemment

et doit donc noter ce qui mentionnera pour lui ce qu'il a compris. Après, un étudiant qui n'a pas bien interprété le passage car il avait mal noté, écrit au tableau ses notes telles qu'elles sont disposées sur son papier. Le groupe les discute et les compare avec les notes de l'autre étudiant et celles du professeur pour en tirer la morale. Ces trois discussions donnent la possibilité aux étudiants de bien retenir et de mieux comprendre le savoir-faire lié à la prise de notes. Supposons par exemple qu'en écoutant le segment suivant : « *La Maison-Blanche a décidé d'envoyer vingt mille soldats supplémentaires en Afghanistan dans un délai de 90 à 120 jours* », l'enseignant note : « بي أض ← ٢٠ ٠٠٠ جن أفغ ٩٠ - » ; un premier apprenant note : « بي أبيض فر ٢٠ ٠٠٠ مق ← أفغ ٩٠ - ١٢٠ يو » ; un deuxième apprenant note : « أم ٢٠٠٠٠ أفغ ١٢٠٩ يو ». Les trois interprétations successives sont :

- أ - « قرّر البيت الأبيض إرسال عشرين ألف جندي إضافي إلى أفغانستان خلال مدّة تتراوح بين تسعين و مئة و عشرين يوماً » (interprétation du professeur)
- ب - « قرّر البيت الأبيض أن يُرسل عشرين ألف مقاتل إضافي إلى أفغانستان في فترة تتراوح بين تسعين و مئة و عشرين يوماً » (interprétation du premier étudiant)
- ت - « قرّرت أميركا إرسال مئتي ألف عسكري إضافي إلى أفغانستان خلال فترة لا تتجاوز مئة و عشرين يوماً » (interprétation du deuxième étudiant)

En comparant avec le groupe les notes prises par les deux apprenants ainsi que ses propres notes, l'enseignant doit souligner 6 points.

1. Il n'y a pas qu'une façon de noter pour donner une interprétation exacte : le professeur et le premier apprenant ont bien interprété bien que leurs notes ne soient pas identiques à cent pour cent.
2. L'importance d'utiliser les abréviations et les symboles en notant, ce qui figure dans les notes des trois personnes : cela sert à réduire le décalage temporel avec l'orateur.
3. La nécessité de bien noter les noms propres pour faire une interprétation exacte. Ayant marqué « بي أض » et « بي أبيض » pour « البيت الأبيض », l'enseignant et le premier étudiant ont dit dans leur interprétation que la décision avait été prise par la Maison-Blanche. Par contre, ayant noté « أم » qui désigne « أميركا », le deuxième étudiant a montré que la décision avait été prise par les Etats-Unis. Evidemment, cela ne correspondait pas à cent pour cent à l'original, ce qui aurait poussé les auditeurs à croire que

toute l'administration américaine était d'accord là-dessus, si l'interprétation avait été faite dans une situation réelle. Or, il avait été possible que la Maison-Blanche ait procédé à faire ce pas malgré l'opposition du Congrès par exemple.

4. Les notes doivent être lisibles pour qu'on ne se trompe pas en les consultant. Le professeur et le premier apprenant ont en effet séparé « ٢٠ » des « ٠٠٠ » en marquant « ٢٠ ٠٠٠ », ce qui a rendu ce chiffre clair. Ils ne se sont pas trompés par conséquent en le consultant. Le deuxième apprenant n'a pas cependant séparé « ٢٠ » et « ٠٠٠ » ce qui a montré le chiffre un peu ambigu. Il y a eu par la suite une interprétation fautive qui a exagéré l'information : il y a une énorme différence entre l'envoi de 20 000 soldats et l'envoi de 200 000 soldats. Si cette erreur avait eu lieu dans une situation réelle, elle aurait créé des réactions et de graves conséquences sur la scène internationale.
5. L'importance de prendre le temps pour bien écrire les chiffres, même si cela augmente le décalage temporel avec l'orateur : la suite du discours compensera l'essentiel de ce que l'on a peut-être raté. Sinon, les informations fournies à travers les chiffres ne seront pas exactes. Cela est arrivé au deuxième étudiant qui, ne prenant pas le temps pour écrire précisément le délai pendant lequel les troupes américaines seraient envoyées en Afghanistan, a marqué le premier chiffre partiellement (« ٩ » au lieu de « ٩٠ ») et sans indiquer de lien entre lui et le chiffre suivant. Voilà pourquoi il n'est pas parvenu, en interprétant, à bien déchiffrer la note « ١٢٠٩ ». Il s'est contenté en conséquence de dire que l'envoi des troupes aurait lieu dans un délai qui ne dépasserait pas les 120 jours. Or, ce n'est pas identique à l'information véhiculée par l'original : selon celui-ci, les soldats seront envoyés dans un délai de 90 à 120 jours. Manquant d'exactitude, la troisième interprétation n'aurait pas reflété à cent pour cent les calculs de la Maison-Blanche si le deuxième apprenant s'était exprimé dans une situation réelle.

Le professeur passe ensuite aux discours suivants et les traite de la même façon avec les apprenants. Etant donné que ce cours est concentré beaucoup plus sur la prise de notes que sur les autres détails liés à la

consécutive, il est préférable que chacun des passages à interpréter ne dépasse pas les trois minutes, afin qu'il y ait assez de temps pour que l'on discute ce point technique.

### ***b. Le travail en classe***

Avant de passer au travail dans les cours lors de cette troisième étape (consécutive avec notes), nous rappelons que le choix des discours à interpréter est expliqué avec un exemple dans le cadre de référence (p. 180-184). Le professeur mène au début de chaque séance une petite discussion générale sur le sujet dont vont relever les discours à interpréter pendant le cours. Cela permet de réactiver les connaissances des étudiants à propos de ce sujet, non seulement au niveau thématique mais aussi au niveau linguistique : l'enseignant en profite pour attirer l'attention des apprenants sur les principaux mots liés au sujet en langue A et leur(s) équivalent(s) en langue B. Supposons qu'il s'agisse d'une séance d'interprétation du français en arabe et que le sujet soit la crise financière mondiale. L'enseignant pose dans un tel cas les questions suivantes :

- متى بدأت هذه الأزمة ؟
- أين نشأت ؟
- بماذا تجلّت ؟
- ما هي آثارها على الاقتصاد العالمي ؟
- ما هي تبعاتها على الأفراد ؟
- ما أبرز الإجراءات التي تم اتخاذها لمواجهة الأزمة ؟

En répondant à ces questions, les apprenants réactivent dans leur esprit toutes les informations nécessaires à comprendre les discours liés à ce sujet : ils disent que la crise est née aux Etats-Unis en 2008, qu'elle a consisté en la faillite de plusieurs banques et compagnies, qu'elle a provoqué l'effondrement de nombreuses compagnies dans le monde et le licenciement de plusieurs salariés et ils évoquent le plan de relance économique fait par Obama, les mesures prises par les pays industrialisés, etc. Parmi les expressions françaises dont le professeur peut demander les équivalents arabes pendant la discussion, il y a :

- « *la crise financière mondiale* » = « الأزمة الماليّة العالميّة »

- « *déclarer sa faillite* » = « *أعلن إفلاسهُ* »
- « *la nationalisation des compagnies effondrées* » = « *تأميمُ الشركات المنهارة* »
- « *licencier des salariés* » = « *تسريحُ موظفينَ* »
- « *le plan de relance économique* » = « *خُطَّةُ الإنعاش الاقتصاديِّ* »

Ainsi, les apprentis interprètes auront moins de risques d'avoir des problèmes liés au vocabulaire lors des exercices : la discussion que nous expliquons le prépare généralement dans leur esprit. Si un étudiant commet une faute pendant le débat, que ce soit concernant le sujet en général ou concernant le vocabulaire, il sera préférable que l'enseignant lui corrige sur-le-champ au lieu de la discuter avec lui ou de demander les propositions de ses collègues : il ne faut pas que le débat préliminaire que nous mentionnons dure longtemps, pour laisser beaucoup plus de temps aux exercices de consécutive. Notons que le débat évoqué plus haut est pratiquement un exercice de perfectionnement : il renforce les connaissances linguistiques et thématiques des apprenants et leur permet ainsi de mieux faire les exercices d'interprétation.

Passant au premier discours, le professeur le situe en expliquant l'identité de l'orateur (nom, nationalité, titre) et les circonstances où il prononce le discours (quand, où, pourquoi, devant qui, etc.). Grâce à cette explication, les étudiants s'imaginent comme s'ils avaient vraiment à interpréter ce discours dans les mêmes conditions où il a été prononcé, ce qui rend l'exercice beaucoup plus efficace car il est autant que possible proche de la réalité. Supposons qu'il s'agisse de l'interview citée aux pages 183-184. Le professeur dit dans ce cas-là :

« هذا جزءٌ من مقابلةٍ إذاعيةٍ بثَّها إذاعةُ الشرق من باريس في السابع من حزيران عام ألفين و تسعة، و أجرَّها ماريا لافيت مع رشيد خالدي، و هو أستاذٌ فلسطيني في جامعة كولومبيا الأمريكية و يشغلُ كرسيَ الراحل إدوارد سعيد. يتناولُ الحوارُ الذي أجرى ضمن برنامج "Retour Sur l'Actualité" الخطاب الذي كان قد وجهه قبل أيام الرئيس الأمريكي باراك أوباما إلى العالم الإسلامي أثناءَ زيارته إلى القاهرة، هادفاً من خلاله فتحَ صفحةٍ جديدةٍ في العلاقات الأمريكية الإسلامية بعدَ سنواتٍ من التوتر في أعقاب أحداث الحادي عشر من أيلول عام ألفين و واحد. أمَّا أنتم فتخيلوا أن إذاعة الشرق تطلبُ إليكم إجراءَ ترجمةٍ تتبعيةٍ للجزء المقتطف من المقابلة بعد بثه باللغة الفرنسية. »

Comme cela, les apprenants prendront conscience de tous les paramètres de l'exercice. Notons qu'il vaut mieux utiliser la langue cible, que ce soit en faisant le débat préliminaire au début du cours, en situant les discours ou même en évaluant les interprétations des étudiants : cela contribue à dynamiser



le bagage linguistique des apprentis interprètes et à leur faciliter l'interprétation par la suite. Lorsque la langue d'arrivée est l'arabe, il est préférable que les discussions soient dans la plupart des cas en arabe standard et rarement en arabe dialectal : selon les interprètes interrogés dans notre enquête, c'est l'arabe standard qui est utilisé durant les interprétations consécutives dans la plupart des cas.

Le professeur passe ensuite le discours. Puis, il demande plusieurs interprétations. Si l'étudiant qui est en train d'interpréter fait une faute de langue, l'enseignant l'interrompra pour le guider vers la bonne solution comme nous l'avons déjà montré. Si cet apprenant oublie une idée, le professeur la lui rappellera à travers une ou quelques questions comme nous l'avons déjà expliqué. Au cas où l'étudiant n'y arriverait pas, l'enseignant repasserait uniquement le passage qui comprend l'idée omise. Si l'apprenant reste toujours incapable de la restituer car il ne connaît pas l'équivalent d'un ou de plusieurs mots dans l'original, le professeur le débloquera en demandant à ses collègues des propositions pour le(s) mot(s) incompris. Il les discutera ensuite avec le groupe afin de guider la réflexion des étudiants vers la bonne solution au lieu de l'imposer sans la leur expliquer. L'enseignant repasserait également le passage où il y aurait des éléments omis au cas où il s'agirait d'idées, de noms propres, de termes techniques, de chiffres ou d'énumérations que l'apprenant n'aurait pas notés.

Il se peut que l'étudiant évoque des détails qui ne correspondent pas à l'original. Repasser le passage permettra à l'apprenant de rectifier sa faute si elle émane d'une erreur dans ses notes. Or, au cas où elle proviendrait d'une mauvaise analyse du discours, une discussion à ce propos mènerait l'étudiant vers la bonne solution. Un apprenant est susceptible par exemple d'interpréter l'énoncé suivant : « *Obligatoirement... vous devrez accepter nos conditions... et vous obtiendrez le crédit...* », par : « *عليكم... أن تقبلوا شروطنا... و أن تحصلوا على القرض...* ». Evidemment, l'étudiant n'analyse pas bien l'original : cela est dû au fait que l'adverbe « *Obligatoirement* » est placé au début de l'énoncé. L'enseignant lui rappelle dans un tel cas des énoncés précédents du même discours, où l'orateur se refusait à accorder le crédit à son interlocuteur qui essayait de le convaincre de

changer d'avis. Ainsi, l'apprenant comprend que l'obligation ne concerne pas l'obtention du crédit, mais seulement l'admission des conditions posées à ce propos. Il rectifie par la suite : « عليكُم... أن تقبلوا شروطنا... لتحصلوا على القرض... ». Il est possible aussi que l'apprenant mentionne des détails incorrects en interprétant des mots incompris. Il se peut par exemple qu'il interprète « un cyclone » par « مُنْخَفَضٌ جَوِّيٌّ ». En effet, il choisit intuitivement un équivalent parce qu'il ne connaît pas le choix convenable. Le professeur souligne dans un tel cas qu'une telle solution risque beaucoup de fausser le sens du discours de départ, comme dans l'exemple que nous venons de citer. Il se dirige après vers les autres membres du groupe pour qu'ils offrent le terme convenable. A défaut, il peut dire les deux premières lettres : « اع ». Tout le monde dit tout de suite : « إعصارٌ ». Si l'on n'y parvient pas toujours, l'enseignant le fera lui-même.

Le professeur indique par ailleurs à chaque étudiant, avant de le laisser interpréter, la nécessité d'interagir avec le contenu de l'interprétation à travers la voix, le regard et les gestes : les interprètes interrogés dans notre enquête affirment que cela relève de la fidélité à l'original. Rien n'empêchera de demander à l'apprenant de refaire son interprétation, s'il ne tient pas compte de ce point. Il est nécessaire que dans chaque cours une partie des discours soit interprétée, non pas à haute voix, mais à voix basse : chaque étudiant fait des interprétations à voix basse pour le professeur et il effectue d'autres interprétations à voix basse pour le professeur et un autre apprenant. Ainsi, il s'habitue à faire de l'interprétation dite « chuchotée » ou « de contact ». Lorsqu'une telle interprétation est écoutée par deux personnes en classe, il faut que l'enseignant soit l'une d'elles pour pouvoir juger de sa qualité. Si la voix de l'étudiant n'a pas été suffisamment basse lors de la restitution, l'enseignant lui expliquera que s'il avait interprété de cette manière dans une situation réelle, sa voix aurait gêné les assistants qui suivaient directement l'orateur. Si la voix de l'apprenant a été trop basse pendant l'interprétation, le professeur lui dira que cela a rendu cette dernière ambiguë. L'étudiant sera invité, dans un cas comme dans l'autre, à refaire la restitution afin de s'entraîner à maîtriser la voix en pratiquant ce type d'interprétation. Quand la langue cible est l'arabe, il est nécessaire que la restitution soit faite la plupart du temps en arabe standard conformément à ce qui se passe sur le terrain selon notre enquête. Etant donné

qu'il y a de rares cas où l'interprète arabophone restitue en son dialecte, il est efficace d'inviter les étudiants à faire quelques restitutions en leur dialecte arabe. Certaines de ces restitutions sont à haute voix et d'autres chuchotées. Cela habitue les apprentis interprètes à toutes les circonstances de leur futur travail.

A la fin de chaque restitution, qu'elle soit à haute voix ou chuchotée, le professeur peut faire une comparaison entre elle et celles faites précédemment par d'autres étudiants du groupe, afin de sensibiliser les apprenants aux choix les mieux faits. Prenons comme exemple l'énoncé suivant prononcé par Bernard Kouchner : « *C'était l'occasion pour le président Ahmadinejad d'ouvrir ce dialogue... et la France regrette qu'au contraire de l'ouverture... il y ait eu une réaction un peu brutale...* » (Radio Orient, <http://www.radioorient.com>). Supposons qu'il y ait les deux interprétations suivantes :

- « كانت هذه فرصة للرئيس أحمدى نجاد لفتح هذا الحوار... و تأسف فرنسا... لأنه بدلاً من الانفتاح... حدثت ردّة فعلٍ عنيفةٍ بعض الشيء... »  
- « كانت هذه فرصة للرئيس أحمدى نجاد لفتح هذا الحوار... و تأسف فرنسا... لأنّ ردّة فعلٍ... بدلاً من الانفتاح حدثت... و هي عنيفة نوعاً ما... ».

Les deux interprétations rendent exactement le sens de l'original. Or, l'enseignant doit expliquer pourquoi la deuxième est moins bonne : il indique que les segments « *ردّة فعلٍ* » et « *عنيفة نوعاً ما* » sont éloignés l'un de l'autre et que cela risque de gêner les auditeurs.

Une fois le discours interprété par plusieurs étudiants, l'enseignant fait une interprétation-synthèse qui a deux avantages. Comprenant les meilleurs choix faits par les apprenants, elle renforce leur confiance en eux-mêmes et les pousse ainsi à faire beaucoup plus d'efforts pour s'améliorer. Le professeur peut d'ailleurs en profiter afin de glisser certaines propositions qu'il soulignera, après la fin de son interprétation, pour enrichir les acquis du groupe. Nous mettons en exergue une interprétation-synthèse de l'interview citée dans le cadre de référence (p. 183-184) et qui a été diffusée sur Radio Orient :

« المذيعه : لم يقم باراك أوباما في هذا الخطاب... سوى بتجديد مواقفه التي كان قد عبّر عنها سابقاً في مناسبات كثيرة... و خاصة أثناء زيارته إلى تركيا... لم يكن هناك أي إعلان غير مسبوق إذاً خلال هذا الخطاب... لكن مع ذلك... هناك رمزٌ لقد تحدّث... إلى

مليار و نصف مليار مسلم من القاهرة... إذا هل تعتقد أن الرمزية تستطيع امتلاك أثر...  
تستطيع أن تكون مؤلداً ربما لعملية تهدئة؟...

خالدي : أعتقد ذلك... أعتقد أن هذا الخطاب... من خلال ترميزه لصفحة جديدة في العلاقات بين... الولايات المتحدة و العالم الإسلامي... بداية جيدة... لأنه من الصعب فهم عمق الحقد الذي حرّض (هيج) سياسة جورج بوش... في العالم الإسلامي و خاصة في العالم العربي... و... كان لا بُد للرئيس أوباما من... قفزة كهذه... لوضع حدّ أخيراً لهذا... لا أريد أن أقول إنه حقّ... بل سوء تفاهم بين المسلمين عموماً و العرب خصوصاً من جهة... و الولايات المتحدة من جهة أخرى...

المذبة : نعم هل تعتقد أنه أظهر... شعوراً بالخزي (بالعار) كما يُقال في العالم (الوسط) الإسلامي؟...

خالدي : أعتقد ذلك... أعتقد أن استناده المتكرر للقرآن... و مديحه... للتاريخ... قد لا يقا تر حياً جيداً... طبعاً (بالطبع)... كثير من الناس... لا حظوا الأثر الذي سبق و قلته لك... فلم يكن هناك الكثير من الأمور الجديدة... سياسياً... كعصر... سياسة جديدة لم يقل الكثير عن العراق و لا عن أفغانستان... حتى عن فلسطين لم يقل الكثير... رغم أنه ذكر جيداً قضية الديمقراطية التي تخص كثيراً من الناس في العالم العربي خاصة (بخاصة، خصوصاً)...

المذبة : سنتحدث عن ذلك مجدداً بعد حين... ندد الشخص الثاني في تنظيم القاعدة و كذلك (أيضاً)... الأخوان المسلمون المصريون بعملية علاقات عامة... يمكن القول إهم... على حق هذه المرة و السؤال ربما هو... ألم تكن هذه عملية تواصل أكثر من أي شيء آخر؟...

خالدي : نعم كانت عملية تواصل لشخص يجيد التواصل... لقد نجح كما أعتقد فيما كان يريد فعله (القيام به)... لقد كان يريد تهدئة النفوس... لكن... للتفكير فعلاً (بحق) في موقف العرب خصوصاً الذين يتشككون كثيراً حيال (إزاء) الولايات المتحدة فيما يتعلق... بالديمقراطية أي دعم (مساندة)... الولايات المتحدة للأنظمة المتسلطة (الديكتاتورية)... في العالم العربي... و... قضية فلسطين... لا بد من... تغييرات... في السياسة و على الأرض... أي... لا يكفي... القول إن على الإسرائيليين إيقاف (وقف) بناء المستوطنات... بل يجب أن تكون هناك إجراءات ملموسة كي نبدأ بالا اعتقاد أن هذا أكثر من عملية تواصل...»

Nous signalons que l'ambiance dominée par le dialogue entre l'enseignant et les apprentis interprètes donne la possibilité d'accoutumer ces derniers à bien écouter, à bien réfléchir, à bien analyser, à bien noter et à bien restituer, même si une telle méthode est susceptible de diminuer la quantité des discours proposés : l'essentiel est d'offrir aux futurs interprètes une meilleure méthodologie de travail. Nous ne pensons pas néanmoins qu'il soit nécessaire de refaire dans chaque cours à la fin de chaque discours l'exercice de comparaison des notes que nous avons expliqué plus haut. Pourquoi ? Premièrement, cet exercice prend un long temps. De plus, les bases étant jetées pendant le cours consacré à ce point, les étudiants n'ont qu'à s'entraîner lors des cours suivants et ils arriveront à maîtriser la prise de notes au fur et à mesure de leur avancement dans le programme.

D'autre part, la virulence déçoit les apprenants passifs au lieu de les motiver. Les négliger contribue à les priver de profiter de la formation. Comme nous l'avons déjà dit pour les cours de traduction, l'ambiance aimable rapproche le professeur des étudiants, d'autant plus qu'il ne les blesse pas en les critiquant. Donc, le terrain est déjà prêt pour que l'enseignant invite gentiment les étudiants passifs à participer. Au cas où leur passivité ne proviendrait ni de leur timidité ni de leur désintérêt mais de leur faiblesse, il serait préférable de sous-entendre les erreurs commises dans leurs premières interprétations, afin de les encourager à interagir davantage avec le cours. Notons qu'il ne suffit pas de demander la participation des apprenants passifs une ou deux fois, mais il vaut mieux leur montrer sans cesse que le professeur s'intéresse à eux, ce qui les pousse de plus en plus à participer. Ainsi, l'ambiance amicale qui règne en classe joue un rôle très important pour la motivation du groupe. Elle doit être en conséquence une des priorités pour le professeur, surtout quand il évalue la restitution des étudiants. Tout manque de patience risque de les décevoir et par conséquent de les démotiver et priver de tirer profit du cours. Si l'un des apprenants se moque d'une telle ou telle faute faite par son collègue ou même s'il l'attaque pour elle, l'enseignant doit immédiatement intervenir afin de réhabiliter l'étudiant qui interprète. En revanche, il ne blesse pas l'autre pour ne pas le décourager. Par exemple, il lui dit doucement : « *Votre collègue a fait un bon effort, mais nous risquons tous de commettre des erreurs* ». Ainsi, il défend le premier sans démotiver le second.

Le professeur fait à la fin de chaque séance une évaluation générale du groupe, afin d'indiquer leur fort et leur faible et donner des conseils pour aider les apprentis interprètes à s'améliorer. Il leur dit ensuite le sujet sur lequel porteront les discours du prochain cours, afin qu'ils le préparent. Cette préparation se fait sur deux plans. Le premier est thématique : les étudiants lisent des textes sur le sujet pour l'appréhender, surtout si leurs connaissances à ce propos ne sont pas suffisantes à l'origine. Le deuxième plan est linguistique : les apprenants identifient pendant leur lecture les différents mots liés au sujet et leur(s) équivalent(s) dans l'autre langue. Comme les étudiants sont plus forts en langue A qu'en langue B, il est préférable de leur dire de commencer à lire des textes en langue A avant de passer aux autres : cela facilitera leur compréhension

des textes en langue B et leur épargnera du temps par la suite. Il est utile de leur demander de faire une liste des mots liés au sujet et de leur(s) équivalent(s) dans l'autre langue pour la consulter dans le cours. Par exemple, si le sujet des discours est le processus de paix au Proche-Orient, les étudiants pourront préparer une liste qui comprendra des expressions comme :

- *la bande de Gaza* : قِطَاعُ غَزَّةَ
- *la Cisjordanie* : الضَّقَّةُ الغَرِيبِيَّةُ
- *la feuille de route* : خَارِطَةُ الطَّرِيقِ
- *la paix juste et globale* : السَّلَامُ العَادِلُ و الشَّامِلُ
- *la résistance* : المَقَاوِمَةُ
- *le Golan* : الجَوْلَانِ
- *le Liban-Sud* : جَنُوبَ لِبْنَانِ/الجَنُوبَ اللِّبْنَانِيَّ
- *le processus de paix* : عَمَلِيَّةُ السَّلَامِ
- *les concessions* : التَّنَازِلَاتُ
- *le volet syrien* : المَسَارُ السُّورِيَّ

Notons que tous les interprètes auprès desquels nous avons effectué notre enquête affirment que l'interprète fait une liste des mots liés au sujet et de leur(s) équivalent(s) dans l'autre langue pour s'y référer lors de l'interprétation consécutive. Il la prépare dans la plupart des cas selon quatre interprètes, de temps en temps selon trois interprètes, rarement selon deux interprètes. Il vaut mieux que le professeur indique aux apprenants les sources les plus fiables d'un point de vue thématique et d'un point de vue linguistique, afin de leur assurer une meilleure préparation. S'il s'agit par exemple de la conjoncture politique au Liban, l'enseignant leur conseillera les références suivantes : *Ad-Dyar* (quotidien arabophone), *La Revue du Liban* (revue francophone), Radio Orient de Paris (qui est à la fois arabophone et francophone), les chaînes télévisées Al-Manâr et Futur TV (pour l'arabe et le français), etc. Alors, la préparation permet aux apprentis interprètes de mieux comprendre les discours à interpréter et d'être plus capables de passer le message dans l'autre langue. Voilà pourquoi nous préférons que dans un premier temps chaque cours soit consacré à un seul sujet que les étudiants doivent préparer préalablement : cela leur donne l'occasion de faire une préparation approfondie et par conséquent très efficace. L'utilité de cette

préparation lors de la séance leur montre d'ailleurs l'extrême importance de la faire dans leur future vie professionnelle. Tous les interprètes que nous avons interrogés soulignent que les préparations préalables aux niveaux thématique et linguistique des sujets à interpréter en consécutive permettent à l'interprète de mieux comprendre les discours à interpréter et d'être plus capable de passer le message dans la langue cible. Il est cependant possible selon eux que l'interprète soit soudain appelé à faire de la consécutive sans qu'il n'y ait suffisamment de temps pour la préparation. Cela a lieu dans la moitié des cas selon sept interprètes, dans la plupart des cas selon un interprète, rarement selon un autre interprète. Tous les interprètes considèrent que dans un tel cas la culture générale les aide beaucoup au niveau thématique. La plupart des interprètes interrogés (huit sur neuf) signalent que la culture générale est d'un grand secours au niveau linguistique quand il n'y a pas suffisamment de temps pour la préparation. Le neuvième le nie. De toute façon, l'interprète R. T. met en relief, dans l'entretien qu'il nous a accordé, la culture générale en interprétariat en disant :

*« quand on est interprète, on ne sait pas qu'est-ce qu'on va faire, qu'est-ce qu'on va traduire. Donc, quand c'est un domaine qui englobe d'autres, il faut être au courant de tout ce qui se passe pour ne pas être surpris. »*

Ainsi, lorsque les apprenants maîtrisent le savoir-faire en consécutive, il est utile de faire fréquemment des séances sans préparation préalable. Cela montre aux apprentis interprètes l'importance de la culture générale dans un tel cas, ce qui les pousse à la soigner et à l'enrichir. Etant donné que de tels cours ne sont pas précédés de préparation, il est possible que les discours proposés relèvent de différents sujets : cela élargit l'éventail des thèmes abordés lors de la formation.

### ***c. La consécutive en langue B ou C***

Quand les cours de perfectionnement linguistique - que nous avons déjà évoqués et que nous expliquerons au chapitre V (p. 560-570) – amènent les apprenants à un niveau où ils peuvent s'exprimer correctement en langues B et C non seulement à l'écrit mais à l'oral aussi, on commence à les faire travailler vers ces deux langues. Mais, il faut que les cours de perfectionnement linguistique ne

surchargent pas le programme. En conséquence, si l'espace de temps ne permet pas de créer des cours de perfectionnement linguistique pour la langue C ou pour les langues B et C, on se contente d'entraîner les étudiants à faire de la consécutive vers les langues A et B ou vers la langue A selon le cas. Nous croyons qu'il est possible au premier semestre dans le Diplôme de Traduction à Damas d'améliorer le niveau des apprenants en français (langue B) de façon à ce qu'ils puissent s'entraîner à faire de la consécutive vers cette langue à partir de l'arabe (langue A) au deuxième semestre. Or, vu leur niveau en anglais (langue C), nous ne pensons pas que le cours qui est déjà consacré à cette langue puisse leur permettre de s'entraîner à la consécutive en langue C, d'autant moins que le programme ne s'étale que sur une seule année.

Passons à l'entraînement à la consécutive en langue B ou C. Il n'est pas nécessaire de reprendre les exercices d'initiation et de consécutive sans notes : les principes fondamentaux existent déjà dans l'esprit des apprentis interprètes. Le choix des discours, la progression et le travail en classe sont les mêmes que pour la consécutive en langue A. Nous avons mis en exergue, dans le cadre de référence (p. 185), un discours en arabe standard, qui peut être proposé à des étudiants dont la langue A est l'arabe et la langue B le français, comme ceux dans le Diplôme de Traduction à Damas.

D'autre part, il y a des mots de l'arabe standard qui sont utilisés dans des pays arabes et qui ne le sont pas dans d'autres. Par exemple, les Syriens désignent la concurrence par « المنافسة », tandis que les Marocains la désignent par « الحَمَائِيَّة ». Les municipales sont désignées chez les Syriens par « انتخاباتُ » et chez les Marocains par « الانتخاباتُ الجماعِيَّة ». Il y a en outre des cas où la manière de prononcer les mots en arabe standard diffère un peu selon le pays de l'orateur, même s'il s'agit de mots communs à tous les pays arabes. Il y a par exemple des fois où la prononciation d'un Libanais est un peu plus prolongée que celle d'un Syrien. La prononciation d'un Egyptien est dans plusieurs cas plus prolongée que celle d'un Syrien ou d'un Libanais. Par contre, la prononciation d'un Maghrébin est généralement plus concise que la prononciation d'un Syrien. Un Jordanien prononce dans certains cas plus



rapidement qu'un Syrien. Par ailleurs, un orateur arabophone ne s'exprime pas forcément en arabe standard, mais en arabe dialectal aussi.

Il est par conséquent nécessaire d'habituer les apprenants dans le Diplôme de Traduction à Damas à traiter quatre types de discours : des discours complètement en arabe standard (syrien), des discours tout à fait en arabe standard (d'autres pays arabes), des discours où il y a à la fois l'arabe standard (syrien ou autre) et l'arabe dialectal, des discours totalement en arabe dialectal. Nous trouvons efficace à propos de ces deux derniers types d'entraîner ces étudiants à interpréter des discours où il y a différents dialectes syriens : les dialectes de Damas, d'Alep, de Lattaquié... Nous allons mettre comme exemple un passage de 1 minute 21 secondes où il y a à la fois l'arabe standard et le dialecte damascène. Il s'agit en effet d'une intervention faite par le général Mustafa Tlass sur la chaîne télévisée Al Alam et il s'y prononce sur le nucléaire iranien. Mais, nous n'avons pas pu connaître la date de diffusion.

« أنا ... أرى ... من حق إيران أن تمتلك ... ال ... أشياء التي تؤهلها ... للسلاح النووي ... لماذا إسرائيل ... عندما سلاح نووي ... وهي كيان تخيل ... ولا يؤخذ ... دولة ثانية ... على الأقل تحقق التوازن؟ ... بشأن معلوماتك الخاصة ... الباكستان ... كيف امتلكت السلاح النووي؟ ... وهذا يسجل للشيخ زايد ... رحمه الله عليه ... قدم ل ... الباكستان ... مليار ... و خمسمائة مليون دولار ... مليار ... و خمسمائة مليون دولار ... لكي تصنع القنبلة الذرية الإسلامية ... و صنعت الباكستان القنبلة الذرية ... ال ... إسلامية ... و عندما جاء ... قدير ... اللي صنع القنبلة ... أنا أكرمتو ... في ... دمشق ... و ... عملتو سلسلة من الدعوات الطبيعية خفيفة ال ... الظل ... و كان من حق الباكستان أن تمتلك ... و أنا ... أيضاً أؤمن بأن من حق إيران أيضاً ... أن تكون ... دولة إسلامية ثانية ... تمتلك القنبلة الذرية ... هذا علم ... و ما في حدا بيوصل ل ... بيوقف ضبو ... »  
(Youtube, <http://www.youtube.com>)

Comme les apprenants dans le Diplôme de Traduction à Damas devront probablement, dans leur vie pratique, interpréter pour des orateurs originaires d'autres pays arabes, nous croyons à l'importance de leur proposer des discours prononcés complètement ou partiellement en dialectes du Liban, de la Jordanie, de la Palestine, des pays du Golfe, de l'Irak et de l'Egypte.

Ainsi, on leur évitera un éventuel facteur psychologique qui gênerait leur travail quand ils auront à interpréter un discours où figurera soit leur propre dialecte soit un dialecte différent du leur. Ils sont en effet habitués, dès les années de licence, à confronter le français (langue B) à l'arabe standard beaucoup plus qu'à l'arabe dialectal, d'autant moins que ce dernier n'a aucune place dans

les cours de traduction écrite. La plupart des interprètes interrogés dans notre enquête (sept sur neuf) mentionnent qu'un interprète arabophone subit un facteur qui gêne son travail quand son propre dialecte arabe figure dans le discours à interpréter. Selon deux des sept interprètes, cela se passe « chaque fois » qu'il y a un tel discours. Mais selon les cinq autres interprètes, il y a « des fois » où le facteur indiqué plus haut ne se produit pas quoique le dialecte de l'interprète soit utilisé dans le discours. Huit interprètes indiquent de plus qu'un interprète arabophone subit un facteur gênant son travail lorsqu'un autre dialecte arabe que le sien apparaît dans le discours à interpréter. Deux des huit interprètes soulignent que cela arrive « chaque fois » qu'il y a un tel discours. Les six autres disent néanmoins qu'il y a « des fois » où le facteur évoqué plus haut n'apparaît pas quand il y a un tel discours.

D'autre part, la stratégie que nous proposons épargnera aux étudiants un facteur psychologique négatif qui pourrait émaner des petites différences de prononciation qui marquent les orateurs provenant d'autres pays arabes que la Syrie et qui s'expriment pourtant en arabe standard. La plupart des interprètes interrogés (sept sur neuf) disent qu'un interprète arabophone subit un facteur gênant son travail à cause des petites différences de prononciation marquant les orateurs originaires d'autres pays arabes que le sien et qui parlent en arabe standard. Un interprète signale que cela se passe « chaque fois » qu'il y a de tels orateurs, alors que les six autres disent que cela dépend de la prononciation de l'orateur.

Notons que la méthodologie que nous suggérons permet aux apprenants en outre de prendre conscience de certains mots de l'arabe standard qui ne sont pas utilisés en Syrie mais dans d'autres pays arabes et qui pourront leur paraître ambigus. Pour nous par exemple, l'expression « الانتخابات الجماعية » a été au début vague : nous nous sommes demandé s'il s'agissait des législatives, des municipales ou d'autres types d'élections. C'était pareil pour le terme « حَمَائِيَّة » que nous n'avons pas compris au départ.

Au vu de ce qui précède, nous préférons qu'il y ait une certaine progression à ce propos. Dans un premier temps, on propose uniquement des

discours prononcés en arabe standard (syrien). Ensuite, on passe, en plus de ces derniers, des discours prononcés en arabe standard par des orateurs originaires d'autres pays arabes. Puis, on commence à insérer en outre des discours où sont mélangés l'arabe standard et l'arabe dialectal de la plupart du groupe si ce n'est pas de sa totalité (le dialecte damascène en général). Après, on ajoute aux types précédents des discours où l'arabe standard se mêle à des dialectes qui ne sont pas pratiqués par le groupe ou au moins par la plupart de ses membres. Ces dialectes sont syrien, libanais, jordanien, palestinien, irakien, égyptien et utilisés aux pays du Golfe. Dans la cinquième étape, on rajoute des discours prononcés en arabe dialectal. Les dialectes relèvent bien entendu des pays cités plus haut. Nous allons mettre en exergue une intervention de 2 minutes 4 secondes, faite par le président Yasser Arafat sur la chaîne télévisée Al-Jezira. Ce passage où se mélangent l'arabe standard et le dialecte palestinien raconte quelques détails concernant la naissance de l'Armée de libération de la Palestine. Mais, nous ne connaissons pas la date où les propos de monsieur Arafat ont été diffusés.

« كان مفروض أن يُطلق... في أربعة وسبسين... قبل ذلك وقبل اجتماع المجلس الوطني الفلسطيني الذي انعقد أول ما انعقد أول مرة في... القدس... أنا كنت مُتخَب في ذلك الحين... أخذ الإخوة الفلسطينيين... أنا من ضمن الإخوة الفلسطينيين التي اتُخِبوا... من الفلسطينيين في الكويت... كأعضاء في المجلس الوطني... الفلسطيني... ولكن ما حضرتش... لأنو كنت أحضر... أن يُطلق العمل... ال... عسكري... هدية... كنت موجود في القدس... كنت... يعني كان المفروض... أنو... يُطلق كهدية... من فتح... للمجلس الوطني... الفلسطيني... عملنا العسكري... ولكن... تذكر في تلك الجلسة... أخذ الشفيري قراراً... بتسكيل... جيش التحرير... الفلسطيني... فلما أخذ هذا القرار... لنا لا ما يبصيرش أحسن ما... يعني... يُعتبر... محاولة... ل... فرغية... أو... التشنوئش... على جيش التحرير... التي أعلن تسكيلو... فتأجل... رغم أنو أنا محضرتش... الجلسة رغم أنو أنا كنت على بُعد أمتار... من الأوتيل... في القدس... بس ما حضرتش ال... وفي الآخر بعد ذلك... رُحنا رجعت الكويت... فررنا... فعلا أن نطلق في واحد واحد... خمسة وسبسين... » (Youtube, <http://www.youtube.com>)

Les étudiants syriens ne sont pas toutefois familiarisés avec les dialectes maghrébins, ce qui nécessite un énorme travail pour les aider à y arriver. Nous ne croyons pas que l'espace de temps permette de le faire. Un orateur maghrébin n'aura pas intérêt d'ailleurs à s'exprimer en son propre dialecte en Syrie : sinon, le message arrivera difficilement au public syrien. Pourtant, si le groupe comprend des apprenants maghrébins, on leur proposera aux quatrième et cinquième étapes des discours où leur dialecte est utilisé. Cela servira à les entraîner à les interpréter et permettra aux autres étudiants de connaître quelques mots des dialectes maghrébins car ils écouteront les interprétations en français. Mais, cela nécessitera préalablement que le formateur lui-même connaisse ces

dialectes. A défaut, il pourra engager un coéquipier natif, c'est-à-dire un Maghrébin qui vit en Syrie, pour qu'il s'exprime sur la fidélité des interprétations faites par ces apprenants. Si l'enseignant n'en trouve pas, il pourra juger de la fidélité de chaque interprétation à travers le débat qui l'aura suivie entre les apprenants maghrébins. Il se peut quand même qu'il n'y ait qu'un seul apprenant maghrébin. Il ne faudra pas dans un tel cas le priver de s'entraîner à interpréter de tels discours. Mais, la critique portera seulement sur la qualité du français.

Lorsque le groupe aura bien avancé dans la cinquième étape, il sera possible de faire encore un nouveau pas. Celui-ci consistera à passer des discours prononcés par des orateurs étrangers qui s'expriment mal en arabe standard ou en arabe dialectal, que ce soit syrien, irakien... Ainsi, les apprentis interprètes ne seront gênés, dans leur vie pratique, ni de l'accent ni des erreurs de langue qui marqueront les discours de tels orateurs. Notons que tous les interprètes interrogés dans notre enquête affirment que les discours prononcés par des orateurs étrangers ayant un accent créent un facteur psychologique gênant le travail de l'interprète en consécutive. Huit d'entre eux indiquent que la production de ce facteur dépend de l'accent de l'orateur, alors que le neuvième dit que ce facteur naît chaque fois qu'il y a un tel accent. Tous les interprètes interrogés signalent par ailleurs que les erreurs de langue commises par les orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C ont des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en consécutive. Selon six interprètes, la naissance de telles conséquences dépend des erreurs commises par l'orateur étranger. Or, trois interprètes considèrent que ces conséquences se produisent chaque fois que les orateurs étrangers commettent des fautes de langue.

La quantité des discours en langue A et celle des discours en langue B ou C dépendent du besoin du marché. Quatre des interprètes interrogés dans notre enquête croient que le besoin en bons interprètes en consécutive de l'arabe en français et l'inverse est grand, alors que les cinq autres pensent que c'est plutôt moyen. Nous estimons par conséquent qu'il est nécessaire de réaliser un certain équilibre entre les discours en langue A et les discours en langue B dans le Diplôme de Traduction à Damas. Selon les propositions faites dans ce sous-chapitre pour ce programme, l'initiation à l'interprétation dure trois ou quatre

séances (3 heures chacune). Un ou deux cours sont consacrés à la consécutive sans notes. En conséquence, l'entraînement à la consécutive avec notes vers l'arabe commence pratiquement dans la deuxième partie du premier semestre qui comprend 8 séances. Voilà pourquoi il est nécessaire de ne pas limiter le deuxième semestre à la consécutive en langue B et d'y continuer à entraîner les apprenants à la consécutive en langue A afin d'assurer un équilibre entre la quantité des discours français et celle des discours arabes. Ainsi, les apprenants deviennent prêts à apprendre d'autres types d'interprétations (traduction à vue, simultanée, etc.) à l'Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation à Damas, ce qui garantit la complémentarité des deux programmes dans le domaine de la formation à l'interprétation en arabe/français.

### **3. L'évaluation**

#### ***3.1. Les matières de traduction écrite***

##### **3.1.1. Textes, durée et références**

###### ***a. Lyon 2***

Commençons par la troisième année de licence - L3. Il y a deux examens à la fin de chaque semestre. L'un est de traduction du français vers l'arabe, et l'autre de traduction de l'arabe vers le français. La durée de chacun d'eux est une heure et demie. Les étudiants ont le droit de consulter des dictionnaires unilingues et bilingues et tout autre document (livre, journal, etc.) susceptible d'éclaircir les notions spécialisées de l'original. Les textes proposés sont généralement courts : à la session de janvier 2009, le texte français (LL6 – p. 589) comptait 293 mots et le texte arabe (LL22 – p. 594) 188 mots. Complet, le premier était clair, ce qui a épargné aux étudiants des problèmes de compréhension les empêchant de le bien traiter et par la suite de montrer leurs capacités en traduction. Le second texte était un extrait, mais la totalité du texte était soumise aux apprenants afin qu'ils comprennent le contexte. Selon notre

cadre de référence, le premier texte correspondait au niveau de compétence TI3, tandis que le deuxième relevait du niveau TI2. En tout cas, c'était normal car les textes à traduire dans les cours équivalent à différents niveaux de compétence, y compris TI2 et TI3.

Il y a également en première année de master - M1 deux examens à la fin de chaque semestre : traduction du français en arabe et traduction de l'arabe en français. Chacun d'eux se passe en une heure et demie. On autorise des dictionnaires unilingues et bilingues et tout autre document (ouvrage, périodique, etc.) qui peut aider à comprendre les idées spécialisées de l'original. Les textes proposés peuvent être moyens ou courts : à la session de janvier 2008, le texte français comptait 497 mots (LM5 – p. 600-601) et le texte arabe comptait 200 mots (LM19 – p. 606). Ces deux derniers étaient complets et clairs et ils correspondaient au niveau de compétence TI3. Rappelons que les textes proposés dans les cours correspondent entre autres à ce niveau. La durée de l'examen est généralement suffisante, que ce soit en L3 ou en M1. Notons qu'il y a en juillet de chaque année une session de rattrapage pour les matières du premier et du deuxième semestres, que ce soit en L3 ou en M1. Les circonstances de chaque examen (longueur de textes, durée et références) sont les mêmes que celles des examens aux autres sessions. Pendant la première séance du deuxième semestre en M1, le professeur qui assure les cours de traduction de l'arabe vers le français fait le point sur l'examen de ce module au premier semestre en signalant à chacun ses erreurs et les corrections afin qu'il en tienne compte et enrichisse ses acquis. Pour le texte LM19 (p. 606) par exemple, il a évoqué certaines fautes comme :

- « *projets environnementals* » / « مشاريع بيئية »
- « *des informations de première main* » / « معلومات أولية »
- « *qui devaient être annoncés* » / « يُتوقع الإعلان عنها »
- « *le jardinage* » / « أعمال حدائق »
- « *quais* » / « أرصفة »
- « *appel d'offres artistiques* » / « استدراج عروض فنية ».

Les corrections qu'il a données ont été : « *projets écologiques* », « *de premières informations* », « *qui devraient être annoncés* », « *des travaux relatifs* »

*aux jardins »/« des travaux d'espaces verts », « trottoirs », « appels d'offres techniques ».*

## ***b. DUTFA***

A chaque session (au milieu et à la fin), il y a quatre examens dans chaque matière : deux pour le thème et deux pour la version. Chacun d'eux se passe en une heure quand il est fait au milieu de la session. Mais, à la fin de celle-ci, il y a pour chaque module un double examen de deux heures où les apprenants doivent traduire un texte pour le thème et un texte pour la version. Les dictionnaires autorisés sont unilingues et bilingues. Qu'ils soient complets (DU93 – p. 637-638) ou des extraits (DU80 – p. 633), les textes proposés sont clairs. Leur longueur dépend de leur difficulté et de la durée. Mais, ils comptent en général entre 80 et 370 mots environ. Leur niveau par rapport à notre cadre de référence dépend de la matière. Les textes en traduction politique correspondent soit au niveau TI2, soit au niveau TI3, conformément aux niveaux des textes proposés dans les cours de cette matière. Or, les textes proposés à traduire aux examens de traduction sur dossier et de traduction scientifique, technique et juridique relèvent généralement du niveau TI3, comme le cas des textes proposés dans les cours de ces matières. Citons-en à titre d'exemples sur DUTFA I : DU26 (TI3 - p. 612), DU39 (TI2 - p. 617-618) (traduction politique), DU41 (TI3 - p. 618), DU44 (TI3 - p. 619-620) (traduction sur dossier), DU47 (TI3 - p. 621), DU52 (TI3 - p. 623), DU55 (TI3 - p. 624), DU57 (TI3 - p. 625) (traduction scientifique, technique et juridique) ; sur DUTFA II : DU69 (TI3 - p. 649), DU72 (TI3 - p. 630) (traduction politique), DU79 (TI3 - p. 632-633), DU80 (TI3 - p. 633) (traduction sur dossier), DU85 (TI3 - p. 635), DU86 (TI3 - p. 635-636) (traduction scientifique, technique et juridique) ; sur DUTFA III : DU93 (TI3 - p. 637-638), DU94 (TI2 - p. 638) (traduction politique), DU101 (TI3 - p. 647), DU102 (TI3 - p. 647) (traduction sur dossier), DU105 (TI3 - p. 648), DU106 (TI3 - p. 648-649), DU107 (TI3 - p. 649), DU108 (TI3 - p. 649) (traduction scientifique, technique et juridique). Nous signalons qu'après les tests qui se passent au milieu de chaque session et qu'après les tests qui ont lieu à la fin de la première session, les professeurs distribuent aux étudiants une proposition de

traduction pour chacun des textes proposés dans les épreuves, tout en attirant l'attention des apprenants sur la traduction des mots problématiques. Le but de cette technique est de renforcer les savoir et savoir-faire des apprentis traducteurs, d'autant plus que les propositions distribuées comprennent plus d'un équivalent pour plusieurs mots. Nous allons mettre en exergue une proposition de traduction donnée aux étudiants dans le DUTFA I pour le texte DU47 (p. 621) qui avait fait l'objet du test de thème en traduction scientifique, technique et juridique au milieu de la première session (novembre 2000) :

« Syrie – Environnement  
La pollution des eaux souterraines à Alep

*Le problème de la pollution de l'environnement est devenu un enjeu vital, tant sur le plan régional qu'au niveau international. Ce problème a fait l'objet d'une prise de conscience récente, en raison de l'accélération du progrès technique dans le monde. La pollution des sources d'eau jouerait un rôle primordial dans la propagation des maladies et des épidémies. Ceci ne se limite pas uniquement à l'eau potable, mais touche aussi les eaux utilisées pour l'irrigation. D'où la contamination des légumes cultivés et du sol (les terres arables), celle des ouvriers et des agriculteurs qui y travaillent et finalement des consommateurs. »*

L'enseignant a attiré l'attention du groupe sur la traduction de certains mots de l'original. Nous allons les citer avec leur(s) équivalent(s) :

- « la pollution de l'environnement » = « التلوث البيئي » -
- « vital » = « الحيوية » -
- « régional » = « الإقليمي » -
- « les sources d'eau » = « مصادر المياه » -
- « l'irrigation » = « الري » -
- « la contamination du sol (les terres arables) » = « تلوث التربة » -
- « les légumes cultivés » = « الخضار المزروعة » -

### **c. Diplôme de Traduction**

Il y a pour chaque matière un devoir sur table qui se passe vers la fin de chaque semestre. Il s'agit de traduire pendant deux heures un texte arabe et un texte français. Ces derniers comptent environ entre 150 et 350 mots. Ils sont clairs et ils équivalent au niveau TI3. Nous mettons comme exemples DT5



(p. 652) et DT12 (p. 656) (traduction journalistique). Il y a à la fin de chaque semestre deux épreuves dont chacune se passe en deux heures. La première est la version : on propose trois textes français (l'un est journalistique, l'autre économique, le troisième scientifique) à traduire en arabe. La deuxième épreuve est le thème : les apprenants doivent traduire en français trois textes arabes dont le premier est journalistique, le second économique et le troisième scientifique. Les textes proposés dans chaque épreuve sont clairs. Ils sont généralement courts (80-190 mots approximativement), ce qui a pour but la création d'un équilibre entre trois éléments : la durée de l'examen, la difficulté des textes et l'évaluation du niveau des apprenants. Etant donné que la plupart des textes proposés dans les cours correspondent au niveau TI3, la majorité des textes des examens correspondent généralement à ce niveau. Mais, il y en a une minorité qui relève du niveau TI2, d'autant plus que quelques textes à traduire dans les cours équivalent à ce niveau. Citons les exemples suivants : DT3 (TI3 - p. 651), DT7 (TI3 - p. 653), DT10 (TI3 - p. 654), DT15 (TI3 - p. 658) (traduction journalistique) ; DT19 (TI3 - p. 659), DT24 (TI3 - p. 660), DT28 (TI3 - p. 661), DT33 (TI3 - p. 663) (traduction économique) ; DT37 (TI3 - p. 664), DT43 (TI3 - p. 667), DT47 (TI2 - p. 668), DT53 (TI2 - p. 669) (traduction scientifique).

Les références autorisées, que ce soit à l'examen ou au devoir sur table, sont seulement des dictionnaires unilingues (arabe-arabe et français-français) : les professeurs veulent protéger les apprentis traducteurs des pièges des dictionnaires bilingues. En effet, ceux-ci n'offrent pas forcément toutes les significations d'un mot et ils n'expliquent pas ses différents usages. Ils sont susceptibles en conséquence de mal guider les étudiants, d'autant plus que leur consultation qui est beaucoup plus rapide risque de pousser les apprenants à ne pas se référer également à des dictionnaires unilingues pour faire une recherche exhaustive. Nous signalons qu'il y a en juin une session de rattrapage pour les modules du premier semestre et qu'il y a en août et en septembre une session de rattrapage pour les matières des deux semestres. Les circonstances de chaque épreuve (longueur et niveau de textes, durée et références) sont les mêmes que celles des épreuves aux sessions ordinaires.

Notons que dans le premier cours du deuxième semestre (année 2005-2006), la professeure de traduction économique a traité avec le groupe le texte DT19 (p. 659) qui avait été proposé à l'examen de thème à la fin du premier semestre. Comment elle l'a fait ? Pour chaque segment, elle indiquait l'équivalent des termes spécialisés afin que les étudiants puissent interagir en classe, d'autant plus qu'ils n'avaient pas préparé le texte à domicile : c'était la première séance du deuxième semestre comme nous venons de l'évoquer. Un apprenant traduisait ensuite le segment et l'enseignante dictait après le corrigé. Nous allons ci-dessous citer la traduction qu'elle a dictée :

*« Le Conseil Monétaire et de Crédit a pris certaines décisions qui ont efficacement contribué à faire constamment bouger le taux d'intérêt qui était resté fixe vingt ans environ. Le Conseil a visé à travers ses décisions à restructurer les intérêts créditeurs offerts par les banques opérant en Syrie sur les comptes courants, les dépôts d'épargne, les dépôts à terme, les épargnes d'enfants et les bons d'investissement et ce pour stimuler l'activité économique, réformer la structure des intérêts, créer un climat convenable à l'évolution du marché monétaire et assurer une base de dépôts fixe et stable sur laquelle le secteur bancaire pourrait compter dans les opérations de prêt et de crédit à moyen et à long termes. »*

Traiter le texte de l'examen par la professeure avait pour objectif d'augmenter chez les étudiants la capacité à traduire.

### **3.1.2. Notes et critères d'évaluation**

En L3 et en M1 (Lyon 2), la note en traduction FR/AR est sur 20 et c'est pareil en traduction AR/FR. La moyenne de ces deux notes et de la note de deux devoirs écrits présentés pendant le semestre représente le résultat final qui est sur 20. Il s'agit, concernant les devoirs écrits, d'un texte français (380 mots environ en L3 et 650 mots approximativement en M1) et d'un texte arabe (160 mots à peu près en L3 et 380 mots environ en M1) qui doivent être traduits à domicile. Il faut remettre la traduction écrite de chacun d'eux au professeur qui la corrige et qui met une note sur 20. Nous donnons comme exemples sur ces textes LL3 (TI3 - p. 588), LL25 (TI1 - p. 595), LM6 (TI3 - p. 601-602), LM16 (TI2 - p. 605). Les copies sont rendues aux étudiants afin qu'ils tirent profit des

remarques marquées par l'enseignant. Nous avons déjà examiné deux exemples là-dessus dans les paragraphes 1.2.1. (p. 262-263) et 1.2.2 (p. 269-271).

Il y a dans le DUTFA 10 notes pour la version et 10 notes pour le thème dans chaque matière. Le total des deux notes donne un résultat sur 20. Mais, c'est la moyenne des examens faits aux deux sessions qui détermine si l'apprenant réussit ou non dans la matière. La note à chaque examen (version et thème) dans le Diplôme de Traduction est sur 100 dont 20 sont évaluées selon l'assiduité de l'étudiant, sa participation aux cours et une appréciation générale des devoirs sur table. Le fait de partager la note finale entre différentes activités dans les trois programmes que nous étudions a bien entendu certains avantages : donner à l'étudiant plusieurs chances de se rattraper et d'améliorer sa note ; ne pas négliger son travail pendant le semestre et le pousser par conséquent à plus d'interaction ; mettre une note qui corresponde le plus exactement possible au niveau et aux activités de l'apprenti traducteur.

Passons aux critères d'évaluation adoptés dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction. On examine deux éléments. Le premier est la compétence en traduction, c'est-à-dire la capacité de l'apprenant à restituer le texte source sans graves erreurs (contresens, faux-sens, non-sens). Le deuxième élément est la compétence linguistique : est-ce que l'étudiant maîtrise la langue source et la langue cible ? ; est-il capable d'aboutir à une bonne traduction tout en respectant la morphologie spécifique et les règles d'usage de la langue d'arrivée ? En traitant ces deux éléments, les enseignants pénalisent chaque erreur selon sa gravité. A Lyon 2 (traduction AR/FR en L3 – deuxième semestre et en M1), on n'évalue pas en fonction d'un barème. La note est plutôt issue d'une évaluation générale de chaque copie, basée sur deux critères. Le premier est la restitution du sens de l'original, alors que le second porte sur le texte cible : sa lisibilité, le rendre dans une langue correcte (où il n'y a ni de faute de grammaire ni de traduction littérale ni de traduction mot à mot).

En L3 (premier semestre) et en traduction FR/AR (L3 – deuxième semestre et M1), le professeur opte pour une évaluation générale holistique de la traduction faite par l'étudiant, selon l'échelle suivante : très bien+ (TB+), très

bien- (TB-), bien+ (B+), bien- (B-), etc. La raison de ce choix est la difficulté d'évaluer par une note des démarches comme celles faites en traduction. Voilà pourquoi le professeur opte pour une échelle large, souple, qui permet de parvenir autant que possible à une évaluation exacte. Cette échelle donne de plus la possibilité de passer facilement au système de notes classiques exigées par l'administration de l'université : TB+ = 16, TB- = 15, B+ = 14, B- = 13, etc.

### **3.1.3. Propositions**

Comme nous l'avons expliqué dans le cadre de référence, il est vrai que l'étudiant à l'examen en traduction informative et en traduction littéraire peut en général consulter des dictionnaires pour comprendre ou vérifier les mots et qu'il a la possibilité de se référer à d'autres documents (ouvrages, périodiques, etc.) pour bien comprendre certaines idées du texte à traduire. Or, il est impossible pour lui de prévoir avant l'examen le sujet exact dont ce texte relèvera. Il est par conséquent possible que les documents qu'il emporte avec lui ne soient pas adéquats à ce sujet. L'apprenant ne peut pas d'ailleurs consulter à l'examen des experts humains pour chercher des connaissances linguistiques ou thématiques. La pression du temps ne lui permet pas en outre de chercher suffisamment dans des documents spécialisés comme les ouvrages scientifiques ou les périodiques. La révision qu'il fait de sa traduction n'est pas forcément satisfaisante : il faut généralement qu'il y ait un espace de temps entre l'écriture d'un texte et sa révision pour que celle-ci permette mieux à l'auteur de saisir les erreurs qu'il a commises. Ainsi, un examen de traduction informative ou de traduction littéraire comporte des lacunes qui limitent son efficacité en tant qu'objet qui doit permettre d'évaluer les capacités de l'apprenti traducteur.

Voilà pourquoi nous préférons que l'évaluation dans ce domaine soit basée, non seulement sur un examen, mais sur des projets de traduction aussi. Commençons par les projets de traduction. Le professeur en propose deux aux étudiants : l'un est pour le thème, l'autre pour la version. Chaque projet de traduction peut être par exemple un texte scientifique, politique, économique ou littéraire (selon le module). Le niveau du texte (vocabulaire, syntaxe, style,

niveau de langue...) doit être évidemment adéquat au niveau auquel la formation a dû amener le groupe juste avant la distribution du projet. Il faut également que le délai accordé soit assez confortable. Comme cela, les apprenants ont suffisamment de temps pour faire une bonne recherche d'informations linguistiques et thématiques et se réviser avant de remettre le projet. Cela signifie que le professeur peut grâce au projet de traduction mieux évaluer la progression des apprenants que s'il le fait seulement à partir de l'examen.

Rappelons que pour vérifier si c'est bien l'étudiant qui a fait les projets de traduction sans tricher en demandant à un traducteur ou à un meilleur apprenant de les faire à sa place, l'enseignant a deux moyens. Le premier est bien entendu sa connaissance du niveau de l'étudiant à travers les cours, surtout si le professeur arrive à être en contact avec les étudiants et à les motiver en classe. Le deuxième est la discussion qui se passe entre lui et l'apprenant après la correction des projets de traduction. Quand le professeur finit de corriger les copies, il y a une séance où il désigne à chaque étudiant certains des choix les plus remarquables qui figurent dans ses projets et il l'invite à les justifier. Notons que l'enseignant ne cherche pas seulement à travers cette séance à vérifier si c'est l'apprenant qui a traduit, mais aussi à lui expliquer les avantages et les défauts de son travail afin qu'il en tire la morale, connaisse exactement son niveau en la matière et augmente ses connaissances par les corrections qu'il lui suggère. Cela renforce en outre le savoir-faire de ses collègues : assistant à la séance, ils tirent des leçons de la discussion et ils peuvent y contribuer ce qui permet de l'enrichir et de la rendre beaucoup plus utile à l'ensemble du groupe.

Or, comme nous l'avons évoqué dans le cadre de référence, les deux moyens que nous venons d'expliquer ne suffisent pas pour vérifier à cent pour cent que l'étudiant n'a pas triché en faisant les projets de traduction. Voilà pourquoi il vaut mieux que l'évaluation, en traduction informative et en traduction littéraire, soit faite également à travers un examen. Celui-ci consiste à traduire des textes qui correspondent au niveau de compétence qu'il faut tester, conformément à la combinaison linguistique. Il est bien entendu nécessaire de réaliser un équilibre entre la durée de l'examen et le volume du travail qu'il faut faire. Aidant les étudiants à tirer des leçons de cet examen, l'enseignant leur

explique les erreurs les plus graves qu'ils y ont commises et il leur propose des corrections au début de la séance tenue pour la discussion des projets de traduction.

D'autre part, la sensibilisation des étudiants à la notion de cahier des charges nécessite de leur fixer certains points, que ce soit à l'examen ou en leur donnant les projets de traduction (destinataires de la traduction, rectifier ou non les fautes dans le texte de départ, niveau de langue dans le texte d'arrivée, mots interdits en langue cible...). Rappelons que nous nous sommes basé en mettant ces points-ci sur le questionnaire que nous avons fait pour la traduction écrite. Nous l'avons déjà expliqué dans le cadre de référence (p. 164-165). Il est important d'expliquer aux étudiants le contexte de chaque texte proposé, que ce soit à l'examen ou pour un projet de traduction (auteur, époque, sujet, motif d'écrire le texte, destinataire(s) du texte source...). Cela a deux avantages. Le premier consiste à aider les apprentis traducteurs à optimiser leur travail. Le deuxième est de rapprocher davantage l'examen ou le projet de traduction des circonstances de la vie professionnelle : le professeur joue le rôle du donneur d'ouvrage qui explique au traducteur le contexte du texte à traduire. Trois des traducteurs interrogés dans notre enquête affirment qu'un tel cas existe dans la vie professionnelle.

Nous avons conseillé dans le cadre de référence de consacrer 50% de la note dans chaque matière aux projets de traduction et 50% à l'examen. Il est vrai que celui-ci consiste en travail moins important que les projets de traduction. Mais, l'examen assure la transparence de l'évaluation, d'où l'importance de partager la note par moitié entre les projets de traduction et l'examen. Mais, quels sont les critères d'évaluation ? Nous avons rejoint dans le cadre de référence l'opinion de Daniel Gile à propos de la variabilité interindividuelle et intra-individuelle dans l'appréciation de la qualité linguistique et les normes de fidélité chez les professeurs, la difficulté de chiffrer précisément une démarche (recherche de connaissances *ad hoc*, test de plausibilité de traduction...) et l'inadéquation du système de points de pénalité. Nous avons cependant opté pour un système d'évaluation holistique plus large, qui permet de passer plus facilement à un système de notes classique. Rappelons qu'il est constitué des

échelons suivants : très bien+ (TB+), très bien- (TB-), bien+ (B+), bien- (B-), assez bien+ (AB+), assez bien- (AB-), passable+ (P+), passable- (P-), insuffisant+ (I+), insuffisant- (I-), très insuffisant (TI).

Comment appliquer les suggestions mentionnées plus haut dans les trois programmes que nous analysons ? Nous avons indiqué que la note dans chaque matière dans le Diplôme de Traduction était sur 100. Elle sera distribuée, conformément à nos propositions, comme suit : 50 notes pour l'examen et 50 notes pour les projets de traduction. La note de l'examen et celle des projets de traduction seront chacune partagée comme suit : 25 notes pour le thème et 25 notes pour la version. Si notre système d'évaluation holistique est adopté dans le Diplôme de Traduction, la mention TB+ correspondra à 22 sur 25, TB- à 20, B+ à 18, B- à 16, AB+ à 14, AB- à 12, P+ à 10, P- à 8, I+ à 6, I- à 4, TI à 2. Nous avons signalé que la note dans chaque matière à Lyon 2 et dans le DUTFA était sur 20. Afin que le système d'évaluation holistique soit appliqué de façon souple, nous suggérons qu'il y ait 20 notes pour l'examen et 20 notes pour les projets de traduction. Leur moyenne donnera le résultat final dans chaque matière. La note consacrée à l'examen de thème et celle consacrée à l'examen de version seront chacune sur 20. Leur moyenne donnera le résultat de l'examen. Ce sera pareil pour les projets de traduction. La mention TB+ vaudra 16 sur 20, TB- 15, B+ 14, B- 13, AB+ 12, AB- 11, P+ 10, P- 9, I+ 8, I- 7, TI 6.

Nous allons mettre à titre indicatif un texte d'examen et un projet de traduction qui pourraient être proposés aux étudiants de chacun de nos trois programmes. Le texte de l'examen est un article français de 183 mots. Portant sur l'écologie, il est publié sur le site [agoravox.fr](http://agoravox.fr). Eclaircissant le contexte textuel, le professeur signale aux étudiants que l'original part d'un film intitulé *Home* et traite de la culpabilité humaine envers la nature. L'enseignant dit aux apprenants d'imaginer de traduire l'article pour une revue scientifique arabophone. Etant donné qu'il s'agit d'un texte spécialisé, le professeur rappelle aux étudiants la nécessité de traduire exactement les termes scientifiques. Citons l'article :

## « Crise écologique : L'Homme est-il coupable ? »

*Le débat qui s'est installé à la suite de la sortie de Home a permis de soulever une question qui dépasse largement le sujet du film évoqué. L'Homme est-il coupable ou victime de la crise écologique actuelle ? Pour répondre à cette question, il faut sortir du simple cadre économique habituel auquel les polémiques autour de l'écologie sont trop souvent réduites. Il s'agit ni plus ni moins que de confronter deux « visions » différentes de ce qu'est l'humanité.*

*Plaçons-nous d'un strict point de vue scientifique... C'est-à-dire ici de biologiste. Reconnaissons alors que l'espèce humaine se comporte effectivement comme toute espèce animale. Ses actions n'auraient d'autre but que d'assurer sa survie par la recherche d'une maîtrise de son environnement. Au même titre que les sauterelles, l'espèce humaine n'aurait d'autre choix que de s'adapter à une Nature avide de conserver son propre équilibre. La sélection naturelle à laquelle il est ainsi fait référence entraînerait, par son efficacité, un renforcement des inégalités entre espèces du vivant. Au final, la domination extrême d'une espèce sur son milieu finit par provoquer sa perte. » (Agoravox.fr, <http://www.agoravox.fr>)*

Notons que le texte que nous venons d'expliquer correspond au niveau de compétence TII. Conformément aux suggestions avancées au premier sous-chapitre, il pourrait être proposé en traduction FR/AR (L3 – premier semestre - Lyon 2) ; en traduction sur dossier ou en traduction scientifique, technique et juridique (DUTFA I) ; en traduction journalistique ou en traduction scientifique (Diplôme de Traduction – premier semestre).

Le projet de traduction que nous allons mettre en exergue va consister à traduire de l'arabe en français un article de 2064 mots. Par souci de clarté, nous allons citer le texte avant d'expliquer le cahier des charges.

« الكلفة تجاوزت ٤ مليار ليرة سورية  
استصلاح ٧ آلاف هكتار للاستثمار الزراعي خلال نيسان  
و الخطة الخمسية تلحظ استصلاح ٦٤ ألف هكتار و دراسة السدود  
تحقيق – حسن محمد الفلاح

أولت الحكومة منذ بداية العمل بمشروع سد الفرات العظيم، اهتماماً كبيراً بمشاريع الري و استصلاح الأراضي و استثمارها و بناء السدود على نهر الفرات الواقعة ضمن الحدود الإدارية لمحافظة حلب و الرقة و دير الزور، و قد تجلّى هذا الاهتمام من خلال إحداث المؤسسة العامة لاستصلاح الأراضي و مقرها مدينة الثورة بموجب المرسوم التشريعي رقم ٢٧ لعام ١٩٨١ و حددت مهامها بإجراء التحريات و الدراسات و وضع النصاميم و الإشراف على تنفيذ و صيانة مشاريع الري و الصرف و استصلاح الأراضي و المنشآت التابعة لها في المناطق التي يمكن ربيها من نهر الفرات و روافده و بحيرة الأسد، و تم تخصيص مشاريع المؤسسة سنوياً باعتمادات مالية ضخمة لإنجاز خططها و برامجها و مهامها التنموية، حيث أنفق على مشاريع حوض الفرات حتى الآن أكثر من ١٩٠ مليار ليرة سورية تقريباً و تهدف مشروعات الري و الاستصلاح في حوض الفرات بعد إنجاز منشأة سد الفرات العظيم إلى زيادة دخلنا القومي و تطوير



صناعتنا الغذائية وتحقيق الأمن الغذائي و اكتفاننا الذاتي، و المحافظة على ثبات و صمود و استقلال قراراتنا السياسي و الاقتصادي و تأمين آلاف الفرص للعاطلين عن العمل، و تحقيق الاستقرار الاجتماعي لأبناء المناطق التي نُقِّدَت فيها مشاريع الري و الاستصلاح.

و تعد محافظة دير الزور الأقل في إنجاز المشاريع المستصلحة و التي لا تتجاوز حالياً ٢٦٣٦٧ هكتاراً، و قد وضعت المؤسسة العامة لاستصلاح الأراضي خطة طموحة لاستصلاح مساحة ٣٦٢١٥ هكتاراً في حوض الفرات الأدنى خلال الخطة الخمسية العاشرة و هي الانتهاء من تنفيذ استصلاح القطاع السادس على مساحة ١١٦٠٣ هكتار مع إقامة محطتي ضخ و رفع و محطة تحويل خلال النصف الأول من العام الحالي، و المباشرة باستصلاح القطاع الثامن مع إقامة محطات ضخ أيضاً خلال العام الحالي ٢٠٠٨ و المباشرة باستصلاح ١٦ ألف هكتار التي ستروى من قناة جر مياه الفرات إلى الخابور الأسفل (قناة الصور بطول ٤٢ كم و بتدفق ١٥ مترًا مكعباً بالثانية) بعد انتهاء الدراسة الفنية و إعداد المخططات التنفيذية و دفتر الشروط الفنية و نسبة الإنفاق المالية على المشروع ٧٠ بالمئة، و المباشرة بالتنفيذ في القطاعات ١ و ٢ و ٣ على مساحة ٣٢ ألف هكتار في باقي المنطقة الأولى مع إقامة محطات الضخ و نسبة الإنجاز العامة ٦٥ بالمئة، و إنجاز دراسة الجدوى الفنية و الجدوى الاقتصادية و المباشرة بدراسة إعداد المخططات الفنية و المباشرة بتنفيذ مشروع سد حلبيبة و زلبية خلال العام الحالي ٢٠٠٨.

### مشروع القطاع السادس :

يقع مشروع استصلاح الأجزاء الثلاثة (A-B-C) من القطاع السادس على مساحة ١١٦٠٣ هكتارات في حوض الفرات الأدنى ضمن الحدود الإدارية لمحافظة دير الزور و هو جزء من المنطقتين ٢ و ٣ في الفرات الأدنى التي تجري دراستها و البالغة مساحتها الإجمالية ٦٧ ألف هكتار، منها القطاع السادس على مساحة ١١٦٠٣ هكتارات و هي قيد الإنجاز و القطاع الثامن على مساحة ٣٥ ألف هكتار مع محطات الضخ و التحويل، المرحلة الأولى منه على مساحة إجمالية ١١٤٨٢ هكتاراً. تم التعاقد بالتراضي مع الشركة العامة للمشاريع المائية على تنفيذ الجزء A-1 منه و مساحته ٣٩١٨ هكتاراً و هو قيد المباشرة و يتوقع قبل نهاية العام الحالي استكمال إجراءات التعاقد على محطتي الضخ و الأقفية الرئيسية و هناك لجنة مشتركة بين مؤسسة الاستصلاح و المشاريع المائية لتحليل أسعار بنود الأعمال التعاقدية. أما الجزء A-2 و مساحته ٣٨٠٠ هكتار و الجزء A-3 و مساحته ٣٧٦٤ هكتاراً أنجزت مخططاتها التنفيذية و وثائق المناقصة سلمت جميعها إلى شركة المشاريع المائية لتقديم عرضها الفني و المالي. أما الجزء B و مساحته ١٧٠٨٢ هكتاراً مع محطات الضخ و الذي قسم أيضاً بدوره إلى خمسة أجزاء بسبب طبيعة المشروع فهو قيد الانتهاء من تدقيق إعداد المخططات التنفيذية و التصميم و الطبعات النهائية و وثائق المناقصة للمشروع تبعاً. أما الجزء C على مساحة ٥٨١٨ هكتاراً فقد قدمت شركة الدراسات الطبعة النهائية من المخططات التنفيذية و وثائق المناقصة بعد تعديل مواصفات أنابيب ال G-R-P و هذا الجزء جاهز للتعاقد على التنفيذ. أما دراسة محطات الضخ للجزئين B-C تم تقديم الطبعة النهائية من التصميم الفني و تقديم الطبعة النهائية من إضبارة التصميم النهائي و وثائق المناقصة للدراسة الكهربائية لخطوط نقل القدرة الكهربائية المغذية لمحطات الضخ باستطاعة ٢٠ ك - ف للأجزاء الثلاثة A-B-C و قد بلغت القيمة المالية المنقفة على دراسة هذه القطاعات نحو ٨٤٨ مليون ليرة بنسبة ٧٥ بالمئة من القيمة العقدية.

أما القطاع ١ على مساحة إجمالية قدرها ١٠٤٨٩ هكتاراً و القطاع ٢ على مساحة ١٢٨٠٠ هكتار و القطاع ٤ على مساحة ٩٥٢١ هكتاراً أنجزت أعمال التحريات الجيو هندسية و الطبوغرافية للقطاع ٢ و لم تنجز التصميم فقط. أما بقية القطاعات تم توقيف دراستها ريثما تنتهي دراسة إقرار موقع سد حلبيبة و زلبية و إمكانية الاستفادة من منسوب البحرية في إرواء هذه القطاعات بواسطة قناة جر بالراحة، و قد بلغت قيمة الإنفاق على مشروعات القطاع السادس منذ بداية العمل و لغاية شهر آذار من العام الحالي ٢٠٠٨ نحو ٣١٦٦ مليون ليرة سورية تقريباً من أصل قيمة الأعمال العقدية الإجمالية بما فيها توريدات أنابيب الإنشاء و تجهيزات محطتي الضخ (المأخذ و الرفع) و تنفيذ محطة التحويل المغذية لمحطات الضخ الخاصة بري كامل مساحة مشروع القطاع السادس - و المقدر بأربعة مليارات و ٢٨٣ مليون ليرة سورية و تقوم بتنفيذ مشروعات هذا القطاع مؤسستا متاع و الإسكان العسكري و الشركة العامة للمشاريع المائية بموجب أربعة عقود و هي :

العقد الأول : ينفذه فرع مؤسسة الإنشاءات العسكرية بدير الزور (متاع) و يتضمن تنفيذ شبكات الري الأنبوبي و المرحلة الثانية من الصرف للجزء الأول (A)

من القطاع السادس على مساحة ٣٣٠٠ هكتار مع تنفيذ الأعمال المدنية و تركيب تجهيزات محطتي الضخ و الرفع و تبلغ قيمة إجمالي العقد نحو ١٥٢٤ مليون ليرة بما فيها قيمة القطع الأجنبي و محاضر التوازن السعري و ملاحق العقد و الأعمال الإضافية الأخرى و مدة التنفيذ ٣٦ شهراً بما فيها مدة ملحق العقد و الأعمال الإضافية اعتباراً من تاريخ تسليم موقع العمل في ٢٠٠٣/١٢/٢١ و لغاية ٢٠٠٨/٥/٣١ بعد التكليف بالأعمال الإضافية و دراسة التأخير المبرر عن المدة العقدية و يتألف المشروع من :

١- محطة ضخ رئيسية تتألف كل محطة من ٦ مجموعات ضخ يضاف إليها مجموعة واحدة احتياطية بتدفق ٢,٧٥ متراً مكعباً بالثانية لكل مضخة و بتدفق إجمالي ١٦,٥ متراً مكعباً في الثانية بارتفاع ٨,٢ م و مردود ٨٤ بالمئة لري كامل مساحة مشروع استصلاح القطاع السادس.

٢- و من محطة تتألف من ٧ مضخات بتدفق ١٦,٥ متراً مكعباً بالثانية (٦ مضخات أساسية و واحدة احتياطية) بارتفاع ٨,٦٣ متراً و بمردود ٨٢ بالمئة.

٣- قناة توريد تربط بين محطتي الضخ ذات مقطع شبه منحرف بطول ٥,٢٢ كم.

٤- القناة الرئيسية ذات مقطع شبه منحرف أيضاً و بطول ٥,٢ كم. قد بلغت قيمة الأعمال المنفذة على المشروع مع زيادات الأسعار و ملحق الأعمال الإضافية و تسديد قيمة التوريدات لغاية شهر آذار ٢٠٠٨ نحو ١٠٨٩ مليون ليرة سورية تقريباً و نسبة الإنجاز وفق القيمة العقدية نحو ١٦ بالمئة متضمنة تنفيذ كامل الحجوم التصميمية للأعمال المدنية بموجب كشوف و قيمة التوريدات و التي شملت تنفيذ أعمال حفریات ترابية للمصارف المكشوفة و مسارات الصرف المغطى و مسار القناة الرئيسية بحجم ٩٥٠ ألف متر مكعب و ردميات و تسوية ترابية للحقول بحجم ٨٩٣ ألف متر مكعب و تنفيذ أعمال صناعية و أعمال إكساء بيتونية بحجم ٣٤ ألف متر مكعب على طول مسار القناة الرئيسية البالغ طولها ١٠ كم الخاصة بري المشروع من قساطل ال G-R-P و قساطل P-V-C و من مختلف الأقطار بطول ١٧ كم : و هي عبارة عن قساطل من الأسبستوس مهمتها نقل المياه من آبار الصرف الشاقولي إلى المصارف المكشوفة. المشروع منجز و هو قيد الاستلام المؤقت بعد تشغيل محطة الضخ الأولى و يجري استكمال تركيب تجهيزات محطة الضخ الثانية.

العقد الثاني : ينفذه فرع مؤسسة الإسكان العسكري بدير الزور و يتضمن تنفيذ شبكات الري الأنبوبي و المرحلة الثانية من الصرف للجزء الثاني (B) على مساحة ٤٤٨٥ هكتاراً مع تنفيذ الأعمال المدنية. بلغت قيمة العقد نحو ١٣٣٨ مليون ليرة تقريباً بما فيها قيمة القطع الأجنبي و زيادات الأسعار و مدة التنفيذ ٣٦ شهراً اعتباراً من ٢٠٠٤/١٢/١١ و لغاية ٢٠٠٧/١٢/١٠. تم تبرير ١٣٧ يوماً من مدة التنفيذ العقدية ليصبح تاريخ الانتهاء العقدي للمشروع يوم ٢٨ شهر نيسان الحالي و نسبة التنفيذ العامة للمشروع ٨٦ بالمئة. أما حجوم الأعمال بالمشروع : يتألف المشروع من قناة رئيسية بمقطع صندوق بطول ٤٤٢٥ م طولياً مع شبكة الري الأنبوبي التي تتألف من قساطل الأسبستوس بأقطار مستوردة و صناعة محلية و آبار الصرف الشاقولي. وفقاً لتقرير تتبّع تنفيذ المشروع فإن قيمة الأعمال المنفذة لغاية شهر آذار بلغت ١٠٩٧ مليون ليرة سورية بما فيها قيمة التوريدات، و نسبة الإنجاز نحو ٨٦ بالمئة من الأعمال المدنية شملت تنفيذ حفریات ترابية للمصارف المكشوفة و مجمعات الصرف المغطى بحجم ٥٣٥ ألف متر مكعب و ردميات و تسوية ترابية للطرق الخدمية و تنفيذ الطريق الموازي للقناة و طرق الدرجة الأولى و الدرجة الثانية و ردميات استبدال مسار القناة الرئيسية بشكل كامل بحجم ٨٨٩ ألف متر مكعب، و تنفيذ أعمال بيتونية نظافة و إكساء للقناة الرئيسية بالكامل و أعمال صناعية بحجم ٢٤٨٣٣ متراً مكعباً و توريد و تركيب شبكات الري الأنبوبي (P,V,C) و (G,R,P) من مختلف الأقطار بطول ١٤٨٧٤٦ متراً طولياً كما تنفيذ شبكات الصرف المغطى و شبكة الصرف العمودي بطول ١٠١١ كم. المشروع منجز بالكامل وفق القيمة العقدية.

العقد الثالث : تنفذه مؤسسة الإسكان العسكري بدير الزور و أيضاً يتضمن تنفيذ شبكات الري الأنبوبي و المرحلة الثانية من الصرف للجزء الثالث (C) على مساحة ٣٨١٨ هكتاراً مع تنفيذ الأعمال المدنية. و يتألف المشروع من قناة صندوقية بطول ٥٦٦٤ م طولياً أنجزت بالكامل و شبكة ري من أنابيب الأسبستوس بأقطار مختلفة، و شبكة مصارف مكشوفة و آبار الصرف الشاقولي. بلغت قيمة العقد نحو ١٢١٣ مليون ليرة سورية تقريباً بما فيها قيمة القطع الأجنبي و زيادات الأسعار، و ملحق قيمة الأعمال الإضافية و مدة التنفيذ ٤١ شهراً اعتباراً من ٢٠٠٤/١٢/١١ بعد أن تم إضافة مدة ٥ أشهر إضافية لمدة العقد الأساسي (٣٦ شهراً) اعتباراً من ٢٠٠٧/١٠/٢٩ و لغاية شهر آذار ٢٠٠٨ بعد إبرام ملحق عقد بقيمة ٢٧٥,٧٠ مليون ليرة لتنفيذ أعمال تقديم و فرش

شرائح البولي إيثيلين سماكة ١ ملم حديد صناعي مع الدهان و كل ما يلزم. بلغت قيمة الأعمال المنفذة لغاية شهر آذار ٩٨٠ مليون ليرة سورية تقريباً و هي قيمة كشوف أعمال مدنية منفذة مع زيادات الأسعار و قيمة التوريدات، و نسبة تنفيذ الأعمال المدنية وفق القيمة العقدية نحو ٩٧ بالمئة. الأعمال الرئيسية المنفذة في المشروع تضمنت إنجاز أعمال حفريات للمصارف المكشوفة و حفريات لمسارات أنابيب شبكة الري و شبكة الصرف المعطى بحجم ٦٠٠ ألف متر مكعب بنسبة تنفيذ ٥٨ بالمئة من التصميم العقدي و ردميات في القناة الرئيسية و تنفيذ الطريق الموازي لها بالكامل و ردم طرق خدمية و تنفيذ أعمال التسوية الترابية للحقول بحجم ٢٨٠ ألف متر مكعب بنسبة تنفيذ ٤٩ بالمئة و تنفيذ أعمال صب بيتون للنظافة و بيتون مسلح في مسار القناة و أعمال صناعية بحجم ٢٧ ألف متر مكعب بنسبة تنفيذ ٨٠ بالمئة، و توريد و تركيب أنابيب الأسبستوس المستوردة بأقطار مختلفة، و تركيب فساطل الري (P, V, C) و (G, R, P) بطول ١٣٥ كم طولياً بنسبة تنفيذ ١٠٠ بالمئة و تنفيذ شبكة الصرف المعطى و أنابيب الصرف الشاقولي بطول ٨١ كم طولياً بنسبة تنفيذ ١٠٠ بالمئة.

و لإنجاز المشروع ضمن المدة العقدية لا بد للجهة المنفذة من تأمين آليات هندسية و زيادة عدد الورش العاملة في المشروع و خاصة في أعمال التسوية و زيادة جبهات العمل، و لا بد من التنويه هنا أن استثمار المشروع مرتبط بإنجاز محطة التحويل الخاصة بتغذية محطات الضخ و التي تم التعاقد على تنفيذها مع الشركة العامة للمشاريع المائية اعتباراً من ٢٥/٩/٢٠٠٦ و لمدة ١٦ شهراً بقيمة ١٩٨ مليون ليرة تقريباً تشمل تنفيذ الأعمال المدنية و توريد التجهيزات و تركيبها و تأمين قطع تبديل احتياطي لها. و قد تم وضع برنامج نهائي من شركة المشاريع المائية لوضع المحطة في الخدمة بتاريخ ١٥ نيسان الجاري و تأمين التغذية الكهربائية لمحطات الضخ الخاصة بري المشروع و بالتالي إمكانية إدخال المياه لمساحة ٧٠٠٠ هكتار و وضعها في الاستثمار الزراعي للموسم الصيفي القادم و إدخال المساحة المتبقية قبل منتصف هذا العام.

أخيراً نشير إلى ضرورة إيجاد نهج عصري جديد و متطور من أجل تسريع العمل في مشاريع الري و بناء السدود في منطقة حوض نهر الفرات بغية استثمار كامل حصتنا من مياه نهر الفرات، سواء تلك المشاريع التي يجري التعاقد على دراستها أو تنفيذها أو المشاريع القديمة التي يجري إعادة تأهيلها، من خلال تفعيل الاجتماعات الدورية لمؤسسة وزارة الري و متابعة تنفيذ القرارات و بنود محاضر اجتماعاتها، و إحياء دور اللجنة الحكومية و الحزبية بالمتابعة الدورية و الميدانية لتتبع واقع العمل و نسب التنفيذ المتحققة و البرامج الزمنية و المادية لمشاريع الري و الاستصلاح الحالية، و الوقوف على الصعوبات التي تواجه هذه المشاريع و تذليلها، و ضرورة إيجاد آلية جديدة لتسريع إجراءات إبرام العقود و تصديقها، و خاصة تلك العقود التي يتم إبرامها مع شركات القطاع العام الإنشائي، و تحسين الحوافز المادية و المعنوية للعاملين، و تذليل عقبات تعثر إنجاز هذه المشاريع و مضاعفة كتلة الاعتمادات المالية السنوية لمشاريع الري في حوض الفرات و بالتالي تضمن تنفيذ المشاريع في مواعيدها الزمنية المقررة و بأفضل الشروط و المواصفات الفنية و الجودة التي نريد و بأقل التكاليف. »  
(Mohammad Al-Fallaj, 2008, p. 9)

Le professeur indique aux apprenants qu'il s'agit d'un article portant sur certains projets d'irrigation sur l'Euphrate en Syrie. Il ajoute que le texte a été publié le 8 avril 2008 dans le quotidien libanais *Ad-Dyar*, mais qu'il avait été écrit par le journaliste syrien Hassan Mohammad Al-Fallaj. La situation où les étudiants doivent s'imaginer, c'est de traduire l'article pour un journal français qui veut l'édition le 12 avril 2008. Le fait de fixer cette date-ci leur évite de se perturber en traitant des expressions comme « العام الحالي », « نيسان الجاري », etc. Sinon, ils se demanderont s'il faut préciser de quelle année il s'agit. Les destinataires de l'original sont toutefois différents des destinataires de la traduction. Il s'agit dans le premier cas du lectorat arabe qui peut lire l'article soit

en visitant le site du quotidien (<http://www.aldiyaronline.com/diyar/>) soit en achetant le journal qui est distribué au Liban, en Syrie, en Jordanie et aux Emirats Arabes Unis. Les destinataires dans le deuxième cas sont par contre le lectorat français. Cela implique de donner aux apprenants certaines consignes à ce propos. Lesquelles ?

1. Les sommes qui figurent dans l'original sont en livre syrienne. Pour que le lecteur français connaisse leur valeur, les étudiants doivent mettre entre parenthèses à côté de chaque somme à quoi elle correspond en euro.
2. Il y a dans le titre de l'original le terme « *الخطة الخمسية* ». Mais, l'auteur n'indique pas à quoi ce plan quinquennal appartient, car il suppose que les lecteurs arabes, surtout les lecteurs syriens, sachent intuitivement qu'il s'agit de l'Etat syrien. Or, le public français se demandera si le plan quinquennal est mis au point par l'Etat syrien ou par une entreprise qui s'occupe de l'irrigation en Syrie. Voilà pourquoi il vaut mieux préciser dans la traduction qu'il s'agit du plan quinquennal de l'Etat syrien.
3. Il y a au premier paragraphe « *منذ بداية العمل بمشروع سد الفرات العظيم* ». Le journaliste ne dit pas néanmoins quand on a entamé le projet du grand barrage de l'Euphrate : les destinataires de l'article, particulièrement les Syriens, le savent. Or, les Français ne le sachant pas, il est préférable de le marquer dans la traduction afin qu'ils ne ratent pas l'information sous-jacente qui consiste à montrer depuis quand le gouvernement syrien porte un grand intérêt aux projets d'irrigation sur l'Euphrate. Cela s'applique également au segment « *بعد إنجاز منشأة سد الفرات العظيم* » qui existe au premier paragraphe. Il faut en effet préciser dans la traduction quand la construction du grand barrage de l'Euphrate a été terminée : cela montre aux lecteurs français à quelle époque ont été lancés les projets d'irrigation qui ont succédé à la fondation de ce barrage-là.
4. Comme les provinces « *الرقفة* », « *دير الزور* » et la ville « *الثورة* » qui sont citées au premier paragraphe ne sont pas connues en France, il est utile de les situer entre parenthèses dans la traduction. Ainsi, le lecteur français identifiera la zone géographique concernée par l'article.
5. Il y a au dernier paragraphe « *اللجنة الحكومية و الحزبية* ». Mais, le journaliste ne précise pas de quel parti il s'agit, car cela doit être évident pour les lecteurs arabes. Or, cela ne sera pas forcément le cas des lecteurs français.

Les étudiants sont en conséquence invités à préciser, non seulement qu'il s'agit du Parti Baas Arabe Socialiste, mais aussi que c'est le parti au pouvoir, pour montrer aux destinataires de la traduction son rôle de premier ordre dans cette question.

Passons à la forme du texte cible. Le style est Times New Roman (pour réduire le volume), la police 12, l'interligne 1.5 (pour la lisibilité du texte). Le titre et les sous-titres doivent être en gras et centrés pour que le typographe du journal puisse les identifier. Ce projet qui équivaut au niveau de compétence TI3 peut être proposé en traduction AR/FR (M1) ; en traduction sur dossier ou en traduction scientifique, technique et juridique (DUTFA III).

## ***3.2. L'évaluation en interprétation***

### **3.2.1. Initiation à l'interprétation – L3**

Il y a une épreuve à la fin de chaque semestre. Il y a également en juillet un examen de rattrapage pour le premier semestre et un autre pour le deuxième semestre. Le professeur propose différents textes qui sont généralement des extraits clairs, convenables au niveau des étudiants et qui comptent environ 300 mots, c'est-à-dire que l'on peut lire en 2 minutes à peu près. Le texte LL38 (p. 598-599) en est un exemple. Chaque apprenant en choisit un (français ou arabe) et le prépare pendant cinq minutes en lisant et en prenant des notes si c'est nécessaire. L'enseignant lui pose ensuite différentes questions : expliquer en langue cible de quoi il s'agit dans le texte, le résumer en langue d'arrivée... L'étudiant qui a le droit de consulter ses notes doit donner rapidement des réponses conformes au sens de l'original tout en tenant compte de la clarté et de la cohérence de la langue d'arrivée. Pour mettre une note sur 20 à chaque apprenant, le professeur se base sur une grille de dix critères : effort de synthèse, contenu équilibré, clarté et bonne structure, niveau du vocabulaire, compréhension, rapidité, précision, qualité de la langue, attitude face aux questions, sérieux. L'enseignant consacre deux points à chacun de ces critères. Si la note d'un étudiant est inférieure à son niveau, le professeur la lui améliorera en

tenant compte de sa participation pendant le semestre. Mais, nous estimons qu'il est difficile de chiffrer exactement chacun des dix critères cités plus haut. Voilà pourquoi nous suggérons d'évaluer l'ensemble des réponses de chaque étudiant en adoptant l'échelle suivante : TB+ = 16 sur 20, TB- = 15, B+ = 14, B- = 13, AB+ = 12, AB- = 11, P+ = 10, P- = 9, I+ = 8, I- = 7, TI = 6.

### **3.2.2. Interprétation – Diplôme de Traduction**

Il y a deux examens : l'un est pour la traduction à vue (à la fin du premier semestre) et l'autre pour la consécutive (à la fin du second semestre). Il y a aussi un examen de rattrapage pour le premier semestre en juin. En août et en septembre, il y a deux autres épreuves de rattrapage : l'une est pour le premier semestre et l'autre pour le deuxième. A chaque examen, le professeur propose à chaque apprenant deux textes (articles journalistiques) : l'un est arabe, l'autre français. Les textes proposés à chaque étudiant diffèrent de ceux proposés à ses collègues : sinon, il y aura un risque qu'ils cherchent le sens des mots des originaux avant de faire l'examen. Chaque texte compte de 50 à 150 mots et convient au niveau des étudiants. Aucune source n'est autorisée à l'examen. L'apprenant doit préparer pendant cinq minutes le texte proposé dans l'épreuve de traduction à vue. L'enseignant le lit ensuite et l'étudiant le traduit à vue après. D'autre part, le professeur lit lentement le texte proposé dans l'épreuve de consécutive, alors que l'apprenant prend des notes. Celui-ci interprète ensuite le discours tout en consultant ce qu'il a noté. Notons que l'interprétation à l'examen de consécutive est à haute voix, et non pas chuchotée. Dans chacune des deux épreuves (traduction à vue et consécutive), l'étudiant doit restituer le sens du texte source dans une langue cible claire et cohérente. Evaluant ces deux éléments (sens et langue), l'enseignant met la note qui est distribuée, à chaque semestre, comme suit : 40 notes pour le texte arabe ; 40 notes pour le texte français ; 20 notes pour l'assiduité, la participation aux cours et un test se passant pendant chaque semestre selon les mêmes critères que l'examen.

Nous croyons en revanche que proposer à l'examen de consécutive des discours qui ne soient pas lus, mais oraux et authentiques rendra l'épreuve

beaucoup plus proche de la situation réelle où l'interprète travaille. Cela nécessitera bien entendu de prendre en compte ces deux points lors des cours afin de ne pas perturber les apprentis interprètes à l'examen. Nous avons proposé au sous-chapitre précédent d'entraîner les apprenants dans le Diplôme de Traduction à la consécutive en langue A (arabe) au premier semestre et de les entraîner à la consécutive en langue A (arabe) et en langue B (français) au deuxième semestre. Ainsi, le test et l'examen se passant pendant et à la fin du premier semestre consisteront chacun à interpréter deux discours en consécutive du français en arabe : l'étudiant interprétera le premier à haute voix et le deuxième en chuchotant au professeur. Cela montrera son niveau en consécutive dans chacun de ces deux cas. Le test et l'examen qui auront lieu pendant et à la fin du deuxième semestre consisteront à interpréter en consécutive un discours du français en arabe et un autre de l'arabe en français. L'apprenant interprétera l'un à haute voix et l'autre en chuchotant à l'enseignant.

Il sera évidemment nécessaire que la durée et le niveau de chacun des discours proposés aux tests et aux examens correspondent aux compétences que les étudiants auront dû recevoir juste avant de faire chaque épreuve. Il sera préférable de proposer à chacun un discours différent de celui donné aux autres afin que les apprenants ne trichent pas, que ce soit en prenant des notes ou en empruntant chacun aux autres certains mots ou tournures pendant l'interprétation. Sinon, la capacité de l'épreuve à évaluer leurs savoir et savoir-faire se réduira. Rien n'empêchera de permettre à chaque étudiant de consulter, pendant les tests et les examens, les listes du vocabulaire en arabe et en français qu'il aura faites lors de la formation. Avant de passer le discours, le professeur expliquera à l'apprenant la situation où il devra s'imaginer en écoutant et en interprétant. Tout cela servira à rapprocher l'épreuve des circonstances réelles du travail d'un interprète et accroîtra par la suite l'efficacité de l'épreuve en tant que moyen d'évaluation des capacités de l'étudiant.

Comme il est indiqué dans le cadre de référence, adopter un système d'évaluation holistique permettra de mieux évaluer les acquis des apprentis interprètes en consécutive. Selon les suggestions avancées plus haut pour le Diplôme de Traduction, chaque épreuve consistera à interpréter deux discours.

La note consacrée à l'interprétation de chacun d'eux sera par conséquent sur 40 aux examens de fin des premier et deuxième semestres. Nous proposons à ce propos l'échelle suivante : TB+ = 36 sur 40, TB- = 34, B+ = 32, B- = 30, AB+ = 26, AB- = 24, P+ = 22, P- = 20, I+ = 16, I- = 14, TI = 10. La note mise pour l'interprétation de chacun des deux passages proposés dans les épreuves qui auront lieu pendant chaque semestre sera sur 20 et la moyenne des deux notes donnera le résultat. Chaque note sera estimée selon l'échelle suivante : TB+ = 16 sur 20, TB- = 15, B+ = 14, B- = 13, AB+ = 12, AB- = 11, P+ = 10, P- = 9, I+ = 8, I- = 7, TI = 6.

Pour mieux éclaircir nos propositions, nous allons mettre en exergue un exemple qui concerne des apprenants ayant l'arabe pour langue A et le français pour langue B, comme le cas du Diplôme de Traduction à Damas. L'étudiant doit interpréter en consécutive un discours télévisé, prononcé par Jacques Chirac le 15 mai 2007, soit un jour avant la fin de son dernier mandat. Il s'y adresse au peuple français pour dire au revoir à la veille de son départ de l'Elysée. Notons que le passage dure 5 minutes 43 secondes. La situation où l'apprenant doit travailler, c'est d'interpréter pour une station de radio qui, s'adressant à la fois à un public francophone et à un public arabophone, retransmet en direct le discours avant de laisser l'interprète le reproduire en arabe. Citons le passage :

*« Mes chers compatriotes... de métropole... de l'outre-mer... de l'étranger... demain... je transmettrai les pouvoirs que j'ai exercés en votre nom... à Nicolas Sarkozy... notre nouveau président de la République... Je le ferai... avec... la fierté... du devoir accompli... et aussi... avec une grande confiance dans l'avenir de notre pays... Nous sommes les héritiers... d'une très grande nation... Une nation... admirée... respectée... et qui compte... en Europe et dans le monde... Vous avez des capacités immenses... de créativité... de solidarité... Grâce à vous... grâce à votre engagement... nous avons... modernisé notre pays... pour l'adapter... aux profonds changements... de notre temps... Et nous l'avons fait... dans la fidélité... à notre identité... et... et en portant aux... les valeurs de la République... Mes chers compatriotes... une nation... c'est une famille... Ce lien... qui nous unit... est notre bien le plus précieux... Il nous rassemble... Il nous protège... Il nous permet... d'aller de l'avant... Il nous donne les forces nécessaires... pour... imprimer notre marque... dans le monde d'aujourd'hui... Restez... toujours... unis... et solidaires... Bien sûr... nous sommes... profondément divers... Bien sûr... il peut y avoir des différences de conceptions... des divergences de vues... Mais nous devons... dans le dialogue... dans la concorde... nous retrouver sur l'essentiel... C'est comme cela... que nous continuerons... à*



*avancer... Dans l'union... dans le respect de notre diversité... et de nos valeurs... dans le rassemblement... nous pouvons... nourrir... toutes les ambitions... Unis... nous avons... tous les atouts... toutes les forces... tous les talents... pour nous imposer... dans ce monde qui se dessine sous nos yeux... Unis... et... en poursuivant... sur la voix engagée... la France... s'affirmera comme... une terre exemplaire de progrès... et de prospérité... la patrie... de l'égalité... des chances... et de la solidarité... une... nation-moteur de la construction européenne... une nation... généreuse... aux avant-postes des défis du monde... que sont la paix... le développement... l'écologie... Dès demain... je poursuivrai... mon engagement... dans ces combats... pour le dialogue des cultures... et pour le développement durable... Je le ferai... en apportant... mon expérience... et ma volonté d'agir... pour faire avancer des projets concrets... en France... et dans le monde... Ce soir... je veux vous dire... le très grand honneur... que j'ai eu... à vous servir... Je veux vous dire... la force du lien... qui... du plus profond de mon cœur... m'unit à chacune et à chacun d'entre vous... Ce lien... c'est celui... du respect... c'est celui... de l'admiration... c'est celui de l'affection... pour vous... pour le peuple de France... Et je veux vous dire... à quel point... j'ai confiance... en vous... à quel point j'ai confiance en la France... Je sais que... le nouveau président de la République... Nicolas Sarkozy... aura... à cœur... de conduire notre pays... plus avant... sur les chemins de l'avenir... Et tous mes vœux l'accompagnent... dans cette mission... qui est la plus exigeante... et la plus belle qui soit... au service... de notre nation... cette nation... magnifique... que nous avons en partage... La France... notre nation... mes chers compatriotes... nous devons... toujours... en être... profondément fiers... Vive la République... et vive la France... » (Youtube, <http://www.youtube.com>).*

## **Conclusion**

Les trois programmes étudiés dans cette thèse sont marqués par la grande variété des sujets abordés. Cela donne l'occasion évidemment de diversifier et d'augmenter les acquis des apprenants. L'interaction de ces derniers représente la base du travail en classe, ce qui permet aux professeurs de connaître leurs besoins et d'œuvrer par conséquent pour les satisfaire. Nous invitons à prendre en considération le cadre de référence proposé au chapitre précédent, afin d'assurer une acquisition progressive des niveaux de compétence en traduction écrite. Nous soulignons par ailleurs la nécessité de proposer des exercices de perfectionnement linguistique et thématique pour consolider la base technique et culturelle des apprenants. Nous signalons en outre l'importance de tirer profit de la théorie du Skopos en déterminant aux étudiants un cahier des charges pour chaque devoir : cela contribue à les sensibiliser aux contraintes de

la vie professionnelle et permet d'orienter leurs efforts et par la suite d'enrichir leur savoir-faire. Nous conseillons de plus d'entraîner les apprenants à profiter de la traduction assistée par ordinateur pour limiter les effets négatifs dus à la pression du temps dans leur future vie professionnelle. Nous tenons à indiquer la nécessité de créer une ambiance conviviale en classe pour aboutir à motiver les étudiants et à discuter avec eux dans le but de les enseigner à bien réfléchir, à bien analyser et par la suite à bien choisir en traduisant. D'autre part, nous insistons sur l'importance de proposer dans les cours d'interprétation consécutive des discours oraux authentiques et de n'enseigner la consécutive en langue B qu'après avoir suffisamment perfectionné cette langue chez les apprentis interprètes.

Nous estimons que l'évaluation en traduction informative et en traduction littéraire sera plus efficace si elle est faite au moyen d'examens et de projets de traduction, au lieu d'être faite seulement à travers des examens. Les projets de traduction permettent en effet de mieux vérifier les acquis des apprentis traducteurs parce qu'ils leur donnent l'occasion d'étaler leur savoir-faire beaucoup plus qu'une épreuve en classe. Or, les examens assurent la transparence de l'évaluation. Nous croyons par ailleurs qu'un système d'évaluation holistique est plus adapté aux matières de traduction et d'interprétation. Ayant analysé les cours de traduction et d'interprétation, nous traiterons les cours complémentaires au chapitre suivant.

## **CHAPITRE IV**

### **LES COURS COMPLEMENTAIRES**

# Introduction

Chacun des programmes que nous traitons propose des cours complémentaires visant à offrir aux apprentis traducteurs des connaissances spécifiques liées directement ou indirectement à la traduction. Afin de voir leurs avantages et la manière dont elles sont présentées, nous analyserons les matières suivantes : négociation et communication, domaines de spécialité (L3 – Lyon 2) ; méthodologie de la traduction (M1 – Lyon 2) ; contraction de texte, méthodologie de la traduction (DUTFA) ; problèmes linguistiques (Diplôme de Traduction). Nous étudierons, concernant chacun de ces modules, les objectifs, la façon dont il est assuré et l'évaluation. Ainsi, nous montrerons l'importance de chacun d'eux par rapport au programme et par conséquent à la formation des étudiants.

## 1. Lyon 2

### 1.1. L3

#### 1.1.1. Négociation et communication

Comme nous l'avons déjà dit, on demande à l'étudiant dans cette matière de préparer un dossier à partir de 10 à 15 pages en français et de 10 à 15 pages en arabe. Il faut que les textes français et arabes relèvent d'un même sujet choisi par l'apprenant (maladies cardiaques, séries doublées en arabe, élections américaines, etc.). Laisser à l'étudiant la liberté de choix par rapport au sujet sert à le motiver parce qu'il peut ainsi traiter le thème qui le passionne. Le plan du dossier comporte une introduction de 2 pages où l'apprenant indique le sujet des textes et justifie les subdivisions pour éclairer le plan. Il y a ensuite un chapitre de 3 à 4 pages où l'on doit expliquer les problèmes affrontés avec des exemples et les points remarquables. Le troisième chapitre est consacré au vocabulaire français et son équivalent en arabe, tandis que le quatrième chapitre concerne le vocabulaire arabe et son équivalent en français. Chacun de ces deux chapitres compte 5 pages.

L'apprenant doit numéroter les textes qu'il traite, les pages et les lignes (même le titre fait partie des lignes). Puis, il extrait uniquement les principales collocations (pour ne pas faire un très grand dossier) selon l'ordre des subdivisions expliqué dans l'introduction. Après, l'étudiant cite chaque collocation, le numéro du texte et de la ligne dont elle est tirée, son équivalent dans l'autre langue et le numéro du texte et de la ligne dont il est extrait. Notons qu'il faut indiquer pour les collocations arabes le pluriel s'il s'agit d'un nom et l'infinitif s'il s'agit d'un verbe. On doit en outre mettre toutes les voyelles afin de faciliter la lecture. Il faut de plus mettre la voyelle que le milieu des verbes arabes au passé prend au présent. Tout ce soin accordé au lexique arabe aide les étudiants à augmenter leurs connaissances grammaticales en cette langue, d'autant plus qu'ils ont beaucoup de problèmes en arabe. Il faut par ailleurs marquer la catégorie des collocations françaises, ce qui permet de renforcer les connaissances lexicales des apprenants.

Mettons en exergue deux exemples tirés des dossiers de l'année 2008-2009.

Le premier concerne une collocation française :

*F2.3 élection (n.f.) : انتخابات (ج) ات A1.3*

*F2.4 –s présidentielles : انتخابات رئاسية A3.6*

*F2.6 –s primaires : أولية -A3.4*

Pour « F2.3 », « F2 » indique le numéro du texte dont la collocation française est tirée, « 3 » représente le numéro de la ligne où elle figure dans le texte. En ce qui concerne « élection (n.f.) », « élection » est la collocation, (n.f.) la catégorie (nom féminin). A propos de « A1.3 », « A1 » indique le numéro du texte dont l'équivalent arabe « انتخابات » est extrait et « 3 » représente le numéro de la ligne où il se trouve dans le texte. « (ج) » signifie « جمع ». « ات » est le suffixe qui s'ajoute à « انتخابات » quand celui-ci est au pluriel. « -s » veut dire « élections ». « - » qui est situé entre « A3.4 » et « أولية » remplace « انتخابات ».

Le deuxième exemple est sur une collocation arabe :

*F3.4 Diffuser (v.) : نبث (بث) A10.2*

*F3.5 – une série (n.f.) : مسلسل (ات) -A10.3*

« A10 » = le numéro du texte dont la collocation arabe est tirée ; « 2 » = le numéro de la ligne où cette collocation apparaît dans le texte ; « نبث » = la collocation ;

« ' » = la marque que prend le milieu du verbe « بَيَّنَّ » lorsqu'il est au présent : « يَبَيِّنُ » ;  
 « (بَيَّنَّ) » = l'infinitif du verbe « بَيَّنَّ » ; « F3 » = le numéro du texte où se trouve  
 l'équivalent français ; « 4 » = le numéro de la ligne où il existe ;  
 « Diffuser » = l'équivalent français ; « (v.) » = la catégorie de « Diffuser », c'est-à-dire  
 « verbe » ; « - » qui est entre « A10.3 » et « مُسَلَّسًا » remplace « بَيَّنَّ » ; « ات » = le  
 suffixe qui s'ajoute à « مُسَلَّسًا » quand ce dernier est au pluriel ; « - » qui est entre  
 « F3.5 » et « une série » remplace « Diffuser ».

Enfin, l'étudiant doit faire une brève conclusion (une page), mettre en annexes les textes français suivis des textes arabes et ajouter une page pour expliquer les abréviations. Traitant des lexiques relevant d'un même sujet en deux langues, les apprenants ont la possibilité d'accroître leur bagage lexical en français et en arabe de façon méthodique puisque les mots sont cités selon un plan logique. Comme les lexiques figurent dans un contexte précis, les étudiants peuvent mieux comprendre leurs différents emplois et significations, ce qui les aide à les mémoriser. Ce double enrichissement du bagage lexical renforce les capacités des apprenants à négocier et à communiquer dans les deux langues, ainsi qu'à traduire de l'une vers l'autre : plus on a de vocabulaire, plus on est capable de bien traduire. Ce travail sur des lexiques de deux langues montre par ailleurs aux étudiants qu'un mot et son équivalent dans une autre langue ne sont pas forcément d'une même catégorie : *élire* (v.) = (n.m.) اِتِّخَابٌ ; *acquérir* (v.) = (n.m.) حُصُولٌ... D'autre part, faire ce travail sous forme de dossier a certains avantages : montrer au professeur la logique du plan ; mettre en question les différents problèmes que les apprenants ont que ce soit en français ou en arabe, ce qui guide l'enseignement vers leurs lacunes pour qu'il les comble.

Passons à la manière dont cette matière est assurée. La première séance est consacrée à dire aux apprenants à quoi le module consiste et à leur expliquer comment faire le plan du dossier avec des exemples. L'enseignant écrit en effet au tableau le schéma suivant :

- « - Introduction
- Les problèmes affrontés
- Le vocabulaire du français en arabe
- Le vocabulaire de l'arabe en français
- Conclusion
- Annexes
- Abréviations ».

Il explique chacun des éléments marqués plus haut. Ainsi, les étudiants notent bien sur leur cahier, non seulement le schéma qu'il faudra suivre, mais aussi le rôle de chacun de ses chapitres. Pour que ce soit plus clair, le professeur fait faire aux apprenants une application concernant les subdivisions qui devront être aux troisième et quatrième chapitres. Comment ? Il leur demande de choisir un sujet quelconque. Ils ont opté en 2008-2009 pour l'économie algérienne. Il leur dit de faire les subdivisions à ce propos sur leur cahier. Quand ils finissent, deux d'entre eux lisent chacun son plan. Citons comme exemple une proposition faite en 2008-2009 à propos de l'économie algérienne :

- « - *Système économique*
- *Sources naturelles*
- *Sources de financement*
- *Projets*
- *Puissance économique*
- *Pouvoir d'achat*
- *Problèmes et obstacles*
- *Plans pour l'avenir* ».

Le professeur marque ensuite au tableau un schéma afin que les étudiants en profitent en faisant leur dossier. Mettons en exergue le schéma qu'il a écrit en 2008-2009 :

- « - *Géographie économique*
- *surface, population...*
- *ressources minières*
- *équilibres et déséquilibres*
  
- *Economie*
- *socialiste ? de marché ?*
- *répartition des richesses*
- *les moteurs de l'économie (pétrole, agriculture, gaz...)*
- *économie financière* ».

Pendant les cours suivants qui s'étalent jusqu'au milieu du semestre, le professeur donne des conseils sur les catégories lexicales majeures : est-ce qu'un adjectif est obligatoirement un prédicat ? ; est-ce que les adjectifs et les verbes peuvent se nominaliser ? ; est-ce que le verbe peut avoir un sujet agentif ? ; peut-il avoir un sujet non-agentif ? ; quel est le critère de l'agentivité ? ; etc. En disant chaque conseil, il cite au tableau plusieurs exemples et il les explique pour bien éclaircir ses idées. Par exemple, mentionnant que le critère de l'agentivité était le contrôle du processus, l'enseignant a écrit au tableau plusieurs phrases à titre indicatif pour que les

apprenants les notent bien et s'y réfèrent que ce soit en révisant le cours ou en faisant leur dossier. Citons les exemples qu'il a donnés :

- سألَ زيدٌ عمرًا عن كريمٍ.
- سألَ زيدٌ عمرًا عن داره.
- سألَ زيدٌ عمرًا متى يذهبُ إلى السُّوقِ.
- طلبَ زيدٌ منَ عمرو أن يساعدهُ.
- طلبَ زيدٌ منَ عمرو الذهابَ إلى السُّوقِ.
- طلبَ زيدٌ منَ عمرو قلمًا.

L'enseignant a ensuite expliqué que l'agent dans toutes ces phrases était « زيدٌ » car il contrôlait les processus : il était l'auteur des actes de langage consistant à demander. Notons que donner plusieurs exemples et non pas un sur chaque idée la rend plus claire et augmente le bagage linguistique du groupe.

Toutes les questions abordées par le professeur à propos des catégories lexicales majeures accroissent les connaissances grammaticales des apprenants et les aident par conséquent à bien préparer leur dossier. Passer la moitié du semestre à étudier ces détails donne d'ailleurs à chaque étudiant le temps de réfléchir au sujet du dossier, à faire le plan et à chercher les textes soit dans la presse soit sur Internet. Les apprenants font au début de la deuxième moitié du semestre un test d'une heure quarante-cinq minutes pour définir leur sujet (en 4-5 lignes) et justifier leur plan (choix, limites) tout en consultant leur dossier (afin de donner des réponses exactes et claires). Cette épreuve a trois objectifs. Le premier est de donner au professeur l'occasion d'évaluer le plan de chaque étudiant et de faire des propositions pour l'améliorer si c'est nécessaire avant la remise du dossier. Le deuxième objectif consiste à révéler à l'enseignant les différents problèmes des apprenants dans cette matière afin qu'il les aide à les pallier. Le troisième objectif est de permettre au professeur de mettre une note de contrôle continu à chacun d'entre eux. L'enseignant choisit, pendant les cours suivants, des exemples des textes de chaque étudiant pour expliquer au tableau comment il faut marquer les collocations sélectionnées. Cela permet d'un côté d'ancrer les conseils donnés dans la première partie du semestre et d'un autre côté de montrer aux apprenants comment noter les collocations à travers des exemples concrets.



Les étudiants remettent, à la fin du semestre, les dossiers à l'enseignant afin qu'il les corrige et en extraie des questions (traduire un passage du dossier, expliquer les problèmes rencontrés lors du travail, etc.) pour l'examen qui dure une heure et demie. Comme chaque apprenant doit répondre à partir de son dossier, le professeur le lui rend au début de l'examen et il le récupère avec les réponses à la fin. Notons qu'il y a une session de rattrapage en juillet de chaque année. Le résultat final est la moyenne de deux notes dont chacune est sur 20 : la première est issue de l'évaluation globale du dossier et de l'examen final et la deuxième représente l'évaluation du test fait pendant le semestre. Le professeur utilise un système d'évaluation pareil à celui qu'il adopte en traduction (p. 363-364), c'est-à-dire un système holistique qui permet de passer facilement aux notes qu'il faut présenter à l'administration. L'essentiel est en effet de vérifier les compétences des étudiants en lexique, en grammaire et en traduction, et non pas d'évaluer les détails des dossiers et des réponses aux examens.

### 1.1.2. Domaines de spécialité

On propose aux apprenants dans cette matière un texte arabe spécialisé avec son équivalent français (en voir des échantillons dans l'annexe III – p. 679-686). Pris sur Internet, ils sont longs (2500 mots environ pour le texte arabe et 2000 mots à peu près pour le texte français) et assez clairs pour être compris. Ces documents relèvent de différents domaines de spécialité (tourisme, physique, informatique, etc.). Les étudiants doivent en extraire une trentaine ou une quarantaine de termes arabes appartenant à un domaine quelconque avec leur(s) équivalent(s) français. Ainsi, ils se rendent compte qu'un terme a toujours un usage ou un sens précis dans un domaine ou un contexte particuliers et qu'il ne peut avoir par conséquent qu'un équivalent ou des équivalents exacts dans une autre langue. Par exemple, le terme arabe « السدُّ العالِي » ne peut pas être traduit par « *le gros barrage* », mais par « *le Haut Barrage* ». Ce terme-ci est en effet un nom propre indiquant un très important ouvrage hydraulique qui a été réalisé sur le Nil en Egypte au milieu du XXe siècle et qui a été lié à de grandes questions politiques et économiques (croissance en Egypte, guerre froide, propriété du Canal de Suez, conflit arabo-israélien, panarabisme). La première traduction - « *le gros barrage* » - n'indique par contre qu'un important ouvrage hydraulique sans avoir aucune autre connotation liée à la notion exprimée par le terme « السدُّ العالِي ».

Pareillement, « هَيْجَانُ الأَلِكْتَرُونَاتِ » ne se traduit pas par « *la perturbation des électrons* », mais par « *l'agitation des électrons* ». Pourquoi ? « هَيْجَانٌ », dans ce contexte, est un terme spécialisé qui indique le mouvement irrégulier, spontané et continu des électrons les uns par rapport aux autres. Cette notion est exactement exprimée par le terme français « *agitation* », et non pas par « *perturbation* » qui désigne, dans le domaine de la physique, le bruit affectant aléatoirement la régularité d'un signal (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1872).

Le contexte où figurent les termes que les étudiants traitent éclaircit par ailleurs leur(s) usage(s) et leur(s) sens. Cela aide les apprenants à les mémoriser et à les bien utiliser plus tard. Cette matière permet par conséquent d'enrichir le bagage terminologique des étudiants et d'augmenter par la suite leurs capacités à s'exprimer dans différents domaines de spécialité en arabe comme en français et à traduire des textes spécialisés de l'arabe en français et vice-versa.

Passons à la méthode de travail dans les cours. Le professeur a consacré la première moitié du deuxième semestre (2007-2008) à donner des notions théoriques élémentaires sur la terminologie : qu'est-ce qu'un terme ? ; à quoi est-il associé ? ; y a-t-il un rapport entre un terme et la chose qu'il représente ? ; quelle est la motivation d'un terme ? ; que signifie la forme lemmatisée d'une unité terminologique ? ; comment faire une liste de termes ? Chaque fois qu'il disait une notion, il l'éclaircissait par plusieurs exemples. Il écrivait ces derniers au tableau afin que les apprenants concentrent leur réflexion sur les explications fournies à ce propos. Citons un exemple à cet égard. Ayant indiqué que la forme lemmatisée de l'unité terminologique représentait l'ensemble de ses formes fléchies, l'enseignant a marqué au tableau l'exemple suivant :

« نَخَلَ ← نَخَلُوا  
← يَدْخُلُونَ ».

Le professeur a expliqué que « نَخَلَ » était une forme lemmatisée et que « نَخَلُوا » et « يَدْخُلُونَ » étaient des formes fléchies. Il a ensuite écrit un deuxième exemple :

« طُولٌ مَوْجَةٍ ← أطوالٌ مَوْجَةٍ  
← أطوالٌ مَوْجَاتٍ  
← أطوالٌ أمواجٍ ».

Puis, il a indiqué que « طُولٌ مَوْجَةٍ » était une forme lemmatisée et que « أَطْوَالٌ » « مَوْجَةٍ », « أَطْوَالٌ مَوْجَاتٍ » et « أَطْوَالٌ أَمْوَاجٍ » étaient des formes fléchies. Une partie des cours du deuxième semestre en 2008-2009 a été bloquée. Voilà pourquoi le professeur a envoyé par mail aux apprenants un document de quatre parties intitulé : « INTRODUCTION A LA TERMINOLOGIE ARABE ». Consacrée à des éléments de terminologie, la première partie traite des notions suivantes :

1. la terminologie comme discipline
2. système référentiel, unité référentielle, unité terminologique
3. langue de spécialité et langue commune
4. la démarche en terminologie
5. l'activité terminologique : néonymie et normalisation terminologiques
6. les lexiques spécialisés.

Ayant pour titre « DOMAINE DE SPÉCIALITÉ. TYPOLOGIE ET CLASSIFICATION DES UNITÉS RÉFÉRENTIELLES », la deuxième partie est subdivisée comme suit :

- A. domaine, sous-domaines
- B. typologie des unités référentielles
- C. représentation des relations entre unités référentielles
- D. les systèmes de classification.

La troisième partie porte sur les ressources de l'arabe dans la création de sa terminologie scientifique et technique. Cette partie traite en effet de la formation des unités terminologiques à l'aide du système de nomination (le système de nomination de l'arabe, les unités amorphes, les unités fléchies, le recours à des affixes et à des formants, la création de racines nouvelles, la centaurisation et la siglaison, la dérivation impropre) ; la formation des UTC (unités terminologiques comprenant plusieurs constituants) à l'aide du système de communication (le système de communication de l'arabe, les unités terminologiques complexes substantivales, les unités terminologiques complexes adjectivales, cas particuliers) ; l'emprunt (bref historique de l'emprunt, les types d'emprunt) ; le recours au transfert sémantique (la métonymie, la métaphore, l'hypallage) ; les signes brachygraphiques. La quatrième partie est consacrée à l'activité terminologique dans le monde arabe : l'arabisation (l'arabisation dans sa globalité, l'arabisation du point de vue de la terminologie) ; les

antécédents historiques de la création terminologique arabe (sciences et techniques dans le monde arabe et musulman au Moyen-Age, la *NAHDA*) ; des espaces et des vecteurs de création terminologique (les élaborateurs, les diffuseurs, les utilisateurs, les normalisateurs) ; des principes et des choix terminologiques (méthodes de travail, la création terminologique, l'unification et la normalisation) ; la place de la terminologie scientifique arabe.

Chacune des quatre parties évoquées plus haut donne des explications théoriques avec plusieurs exemples à titre indicatif. Mettons en exergue le passage suivant qui est extrait de la troisième partie et qui porte sur l'emprunt :

*« Dans la littérature, on distingue [...] un emprunt sous forme de calque (appelé emprunt sémantique), au cours duquel les éléments constitutants de la lexie d'origine sont traduits ou adaptés dans la langue emprunteuse, au sein d'une UTC ou d'une UTS.*

*S1 S2      ناطحة السحاب      'sky.scrapper' gratte-ciel*

*S1 S2      مقياس الطيف      spectro.mètre*

*S1 A1      قنبلة ذرية      bombe atomique*

*Ce sont les traits de substance des unités référentielles dénommées dans la langue d'origine qui sont ici pris en considération par la langue d'accueil ; ils le sont selon des procédés plus ou moins parallèles à ceux utilisés pour la formation du terme de la langue source. »*

Nous signalons que « *UTS* » désigne dans l'exemple cité plus haut une « *unité terminologique simple* ». « *S1* », « *S2* » et « *A1* » indiquent la catégorie des éléments constitutants : « *S1* » = « *Substantif 1* », c'est-à-dire « *ناطحة* », « *sky* », « *gratte* », « *مقياس* », « *spectro* », « *قنبلة* », « *bombe* » ; « *S2* » = « *Substantif 2* », c'est-à-dire « *السحاب* », « *scraper* », « *ciel* », « *الطيف* », « *mètre* » ; « *A1* » = « *Adjectif 1* », soit « *ذرية* » et « *atomique* ».

Ainsi, la première partie du deuxième semestre vise, en ce qui concerne cette matière, à sensibiliser les apprenants à des notions basiques touchant au concept de terme, à sa classification et à la terminologie dans le monde arabe. Cela permet aux étudiants de comprendre l'objet traité dans la deuxième moitié du semestre où ils doivent préparer à domicile une liste de trentaine ou de quarantaine de termes arabes avec leur(s) équivalent(s) français à partir des textes que nous avons expliqués plus haut. Il faut évidemment que ces termes relèvent du domaine indiqué par l'enseignant (l'informatique par exemple). Or, ils ne doivent pas paraître tels quels dans la liste,

mais il faut les lemmatiser et marquer les voyelles et le pluriel pour les termes arabes. Les termes doivent également être rangés par ordre alphabétique arabe. Nous allons en citer un exemple tiré d'une liste faite par un apprenant en 2008-2009 :

« ١ - حاسِبٌ (حاسِبَاتٌ) (ص ١ ، ع ١) : *ordinateur* (P.5, C.1) »  
 « ٢ - دَائِرَةٌ تُحَكِّمُ (دَائِرَاتٌ تُحَكِّمُ) (ص ١ ، ع ١) : *unité de contrôle* (P.5, C.2) ».

- « ١ », « ٢ » : les numéros des termes arabes dans la liste
- « حاسِبٌ », « دَائِرَةٌ تُحَكِّمُ » : les termes arabes lemmatisés et marqués avec les voyelles dans la liste par ordre alphabétique
- « حاسِبَاتٌ », « دَائِرَاتٌ تُحَكِّمُ » : les pluriels des termes arabes lemmatisés
- « ص ١ » : le numéro de la page où se trouvent « الحاسِبَات », qui est la forme fléchie du terme arabe « حاسِبٌ », et « دَائِرَةٌ تُحَكِّمُ » qui est la forme fléchie de « دَائِرَةٌ تُحَكِّمُ »
- « ع ١ » : le numéro de la colonne où « الحاسِبَات » et « دَائِرَةٌ تُحَكِّمُ » figurent
- « *ordinateur* », « *unité de contrôle* » : les équivalents français lemmatisés
- « P.5 » : le numéro de la page où se trouvent « *Les ordinateurs* », qui est la forme fléchie du terme français « *ordinateur* », et « *L'unité de contrôle* » qui est la forme fléchie de « *unité de contrôle* »
- « C.1 », « C.2 » : les numéros des colonnes où « *Les ordinateurs* » et « *L'unité de contrôle* » apparaissent.

Notons que les textes arabe et français sur lesquels l'étudiant s'est basé en faisant la liste se trouvent dans l'annexe III (p. 679-686). Le professeur extrait dans les séances suivantes des échantillons du travail de chaque étudiant pour les corriger au tableau selon certains critères : est-ce que les mots cités sont vraiment des termes ? ; est-ce que les termes appartiennent au domaine déterminé ? ; est-ce que les termes arabes et français sont équivalents ? ; est-ce que les termes sont lemmatisés ? ; est-ce que l'on marque les voyelles pour les termes arabes ? ; est-ce que l'on écrit le pluriel de chacun parmi eux ? ; est-ce qu'ils sont par ordre alphabétique ? ; est-ce que l'apprenant précise le numéro de la page et de la colonne où figure chacun des termes arabes et français ? Le professeur vérifie en outre si les étudiants respectent le nombre des termes qu'il faut extraire. L'enseignant consolide de cette manière les savoir et savoir-faire qu'il a donnés au début du semestre, non seulement concernant la notion de terme, mais aussi à propos de l'établissement d'une liste de termes. Il aide de plus les apprenants à améliorer leur devoir qu'ils doivent lui présenter à la fin du semestre

pour avoir une note de contrôle continu. Celle-ci est issue d'une évaluation générale fondée sur les critères cités plus haut. C'est également le cas pour l'évaluation à l'examen où l'on propose un texte arabe spécialisé avec son équivalent français. Les deux textes sont assez clairs et de la même longueur que les textes proposés dans les cours. Les apprenants doivent pendant une heure et demie en extraire une trentaine de termes arabes avec leur(s) équivalent(s) français et les regrouper dans une liste tel qu'il a été indiqué pendant le semestre. Les étudiants ont la possibilité de consulter tous documents susceptibles de les aider soit à vérifier que les termes arabes et français sont équivalents, soit à comprendre certains détails spécialisés si c'est nécessaire. Ces documents peuvent être des dictionnaires unilingues ou bilingues, des livres, des périodiques... La moyenne des notes de l'examen et du contrôle continu donne le résultat final qui est sur 20. Il y a en juillet une session de rattrapage.

## **1.2. Méthodologie de la traduction – M1**

### **1.2.1. Le contenu**

Comme nous l'avons indiqué dans la partie précédente, méthodologie de la traduction est un cours magistral dont l'objectif est de donner des notions théoriques sur la traduction en général, indépendamment de toute combinaison linguistique. Quelles sont ces notions ?

On aborde au début les textes spécialisés généralement. Comment ? On cite tout d'abord plusieurs exemples sur les textes spécialisés : notice de médicament, notice d'appareil, revue scientifique, thèse de recherche, article de recherche scientifique, compte rendu d'hospitalisation, ouvrages de référence spécialisés, manuels, guides de bonnes pratiques, etc. On éclaire ensuite deux points. Le premier est les différents types de textes (narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, chroniques, injonctifs, informatifs). Le deuxième point est les concepts de domaine et de sous-domaine. Plusieurs exemples sont mis en exergue à ce propos : la médecine, le droit, l'économie, la politique, la chimie, la cardiologie, la physico-chimie... Puis, on passe à l'auteur et aux destinataires des textes en général en expliquant différents cas : textes spécialisés écrits par des spécialistes pour des spécialistes, textes de

vulgarisation écrits par des spécialistes à un public averti, texte écrit par un non-spécialiste à un spécialiste, texte écrit par un non-spécialiste à un non-spécialiste. On explique du même coup les différences entre un spécialiste et un non-spécialiste.

On jette après la lumière sur les différents contextes de production et d'usage des documents spécialisés : le contexte universitaire (documents produits par les enseignants ou par les étudiants), le contexte de recherche scientifique (articles dans divers types de revues par exemple), le contexte de référence (dictionnaires, encyclopédies, monographies, protocoles diagnostiques ou thérapeutiques, etc.), le contexte du soin (informations produites par des professionnels de santé sur un patient par exemple). Abordant les critères selon lesquels la spécialité d'un texte est mesurée, on en distingue deux sortes : les critères externes (type et genre de discours, domaine et sous-domaine, auteur et destinataire, contexte de production, type de source) et les critères internes (les traits linguistiques et stylistiques les plus remarquables). Ainsi, les étudiants élargissent leur connaissance du concept de texte spécialisé, ce qui permet de passer, lors des séances suivantes, à des notions qui concernent la traduction de textes pareils.

On étudie en effet l'utilisation du web pour la traduction médicale. On souligne dans ce cadre que les nouvelles technologies facilitent l'accès à l'information et on explique plusieurs points liés à cette question (traitement de texte, gestion de programmes, traduction assistée par ordinateur, linguistique de corpus, information en ligne, évaluation de sa validité linguistique). On aborde, dans la séance d'après, la traduction juridique en expliquant en gros l'organisation judiciaire en France : l'ordre administratif, le Conseil d'Etat, l'ordre judiciaire, les juridictions civiles et les juridictions pénales. Cela donne aux apprenants une idée de base sur le contexte de la traduction juridique.

On traite, dans le cours suivant, la communication et la qualité dans la traduction en mettant en évidence des points très intéressants. Lesquels ?

- Un texte traduit doit dispenser de recourir à l'original.
- Il faut respecter les règles d'usage de la langue cible.

- On doit en traduction technique corriger les erreurs de l'auteur, contrairement à d'autres types de traductions où il faut les laisser telles quelles.
- Le client évalue la traduction généralement selon la terminologie, le respect des délais et la réactivité d'un autre traducteur pour corriger.
- Le client n'est pas forcément la personne qui évalue le mieux la traduction.
- Le traducteur doit demander à un tiers de réviser son travail, à condition qu'il ne connaisse pas l'original : cela lui permet de saisir les ambiguïtés, les erreurs...

Ainsi, le terrain est désormais préparé pour que l'on explique dans la séance d'après la fidélité en traduction. On conseille à ce propos aux étudiants un modèle efficace à suivre pour vérifier la fidélité au texte source :

1. traduire directement sur Word (écrasement) ;
2. comparer l'original et la traduction afin de vérifier l'exhaustivité et l'exactitude (révision) ;
3. vérifier la traduction linguistiquement loin du texte source (amélioration de la langue) ;
4. imprimer la traduction et la relire sur papier pour la réviser ;
5. réimprimer la traduction et la relire sur papier afin de la réviser à nouveau ;
6. passer le correcteur orthographique ;
7. envoyer la traduction ;
8. on peut même, avant d'envoyer la traduction, la relire à haute voix pour détecter d'éventuelles erreurs inaperçues.

D'autre part, on aborde la traduction-résumé, le style-adaptation, la place de la langue d'arrivée par rapport à la fidélité, la loyauté au client et la loyauté à l'auteur. Ces deux derniers points représentent une initiation au cours suivant qui porte sur certains éléments pratiques de la vie du traducteur professionnel. On signale en effet que la majorité des agences de traduction payent mal les traducteurs et que cela les oblige à augmenter leur travail. On met en garde par ailleurs contre les risques d'insatisfaction dus à l'absence du contact direct entre le traducteur qui travaille dans une agence et le client. On sensibilise de plus les apprenants à la difficulté de



commencer sa carrière en tant que traducteur indépendant : il vaut mieux au début passer dans une agence de traduction afin d'avoir de l'expérience. On met l'accent en outre sur la nécessité de s'entourer de spécialistes pour les consulter et chercher auprès d'eux des connaissances *ad hoc*. On explique d'ailleurs les compétences d'un traducteur : les langues (être parfaitement ancré dans sa langue maternelle, se renseigner sur le but de l'ouvrage et sur le public, maîtriser les langues de travail et l'univers concerné, lire toujours afin d'enrichir ses connaissances linguistiques), l'informatique (connaître Word forcément, Excel, Power Point ; savoir protéger son ordinateur et faire des sauvegardes ; maîtriser la messagerie ; avoir un logiciel de correction linguistique, des logiciels de traduction assistée par ordinateur, un logiciel de gestion terminologique, un logiciel de reconnaissance vocale si l'on clique lentement sur l'ordinateur). On fait ensuite la distinction entre un traducteur technique et un traducteur littéraire de plusieurs points de vue : la nature des textes traduits, le marché concerné, le statut professionnel de chacun (établissement, rémunération, syndicat, contrat, bon de commande, etc.).

Le cours d'après est consacré à la traduction audiovisuelle. Citant les multiples domaines où elle est utilisée (cinéma, feuilletons, émissions politiques...), on souligne le lien étroit entre le texte et l'image qui font un tout. Distinguant deux cas pour la traduction audiovisuelle (sous-titrage et doublage), on donne une explication détaillée de chacun d'eux. On jette la lumière sur huit étapes (opérations) dans le domaine du sous-titrage : le transfert, le repérage, la traduction et l'adaptation, la simulation, la synchronisation, la gravure laser, le traitement ou le lavage polyester, le contrôle de qualité. On met en valeur de plus les avantages du doublage (absence de lecture, plus grande rapidité, meilleure compréhension du document) tout en évoquant l'opinion des puristes selon lesquels l'ambiance du document est perdue. On éclaircit là aussi diverses étapes : la détection, l'adaptation, la calligraphie, la frappe, le doublage, le mixage, le montage, le report.

La séance suivante touche aux outils informatiques et aux ressources électroniques des traducteurs. Signalant leur efficacité en traduction, on les explique en en donnant un large aperçu historique à travers certaines étapes : la naissance des premiers outils électroniques après la Seconde Guerre mondiale (dictionnaires informatisés comme EURODI COTOM), Systran (années 1960), les systèmes de

transfert (années 1970), TAO (scanner le texte, prédiction, traduction, postédition), les mémoires de traduction (milieu des années 1980).

La séance d'après porte sur les similitudes et les différences entre la traduction et l'interprétation. Diverses notions sont éclaircies à ce propos : l'analyse du texte ou du discours, la production de la traduction ou de l'interprétation, l'amélioration du produit, la consultation des sources, la transmission de messages au-delà des mots, l'appréhension des circonstances du message, l'évaluation du produit, le rôle de la mémoire en traduction et en interprétation, les interférences linguistiques, les aptitudes cognitives requises chez l'interprète (réagir vite, résister immédiatement au stress, séparer les langues, gérer les ressources cognitives) et chez le traducteur (patience, persévérance, avoir le goût du bon travail, bien rédiger), la formation des traducteurs et des interprètes.

On étudie dans le cours suivant la traduction littéraire. Après avoir indiqué les différences entre un traducteur littéraire et un traducteur spécialisé, on met en évidence certains points liés à la traduction littéraire : la restitution du rythme ; faut-il normaliser la ponctuation ? ; la temporalité et les changements de langue. On aborde de nouveau dans la dernière séance la traduction juridique. Les savoirs théoriques fournis dans les cours précédents permettent en effet d'avancer des notions assez spécialisées dans ce domaine : le caractère culturel et scientifique de la traduction juridique ; son évolution dynamique ; est-il possible de l'enseigner ? ; est-elle légitime ? ; est-elle possible ? ; le concept de langage du droit ; les problèmes posés par la traduction juridique ; l'interprétation et les textes juridiques ; l'adaptation ; la marge de manœuvre du traducteur.

Ainsi, cette matière consiste à donner aux étudiants des connaissances théoriques basiques à propos de la traduction et de ses différentes circonstances selon une méthode progressive qui va du plus simple au plus complexe.

### 1.2.2. Le côté pédagogique

Comme les connaissances avancées dans cette matière sont purement théoriques et portent sur la traduction indépendamment de toute combinaison linguistique, tous les étudiants en M1, y compris nos échantillons, sont concernés. Chacune des questions citées plus haut fait l'objet d'une séance d'une heure quarante-cinq minutes, où chaque professeur l'explique en détail à l'aide d'un rétroprojecteur qu'il utilise afin de projeter les idées essentielles de son raisonnement. Les apprenants prennent parallèlement des notes pour marquer les notions traitées par l'enseignant. Ce fonctionnement donne aux étudiants la possibilité de réfléchir aux connaissances qu'ils apprennent et de les maîtriser du même coup, tout en les notant sur leur cahier avec leurs propres mots et leur propre style. Autrement dit, les professeurs transmettent leurs idées sans toucher à la spécificité linguistique de chaque étudiant, ce qui assure à ce dernier une assimilation plus rapide et plus aisée du contenu de la matière. Les apprenants peuvent après la séance lire le texte de la conférence sur le bureau virtuel de l'université (<http://cours.univ-lyon2.fr>), ce qui leur permet de trouver les notes qu'ils ont éventuellement ratées ou comparer les leurs à l'original afin de les vérifier ou de bien réfléchir aux notions expliquées dans le cours. Notons que les enseignants déclenchent de temps en temps une discussion avec les apprenants pour réactiver leurs connaissances (notion de terme, concept de langage, champs de la traduction audiovisuelle...). Par exemple, l'enseignante qui a assuré le cours de traduction audiovisuelle a demandé au groupe de citer certains domaines concernés par ce type d'activité. Un apprenant a répondu : « *le cinéma* », un autre a dit : « *les feuilletons* », un troisième a ajouté : « *les émissions politiques* ». Approuvant ces trois réponses issues de la réactivation des savoirs des étudiants, la professeure a enchaîné son explication de ce type de traduction. On pose à l'examen une dizaine de questions qui englobent l'essentiel de la matière. Nous allons mettre en exergue trois des questions qui ont été posées à la session de janvier 2009 :

- « *A qui le traducteur doit-il sa loyauté professionnelle au premier chef ?* »
- « *Un traducteur peut-il réparer des erreurs de fond dans un texte spécialisé ? Dans l'affirmative, de quels types d'erreurs s'agit-il ?* »
- « *En interprétation consécutive, vaut-il mieux prendre ses notes en langue de départ ou en langue d'arrivée ? Pourquoi ?* »

Les étudiants doivent pendant 90 minutes répondre par écrit de façon concise et précise, sans consulter aucun document : ils doivent démontrer qu'ils appréhendent la base théorique qu'ils ont dû acquérir grâce à ce module. On distribue les 20 notes aux questions posées, afin d'évaluer exactement les acquis des apprenants.

## **2. DUTFA et Diplôme de Traduction**

### **2.1. Contraction de texte - DUTFA**

#### **2.1.1. Définition, avantages et consignes**

Afin que les étudiants comprennent à quoi cette matière consiste et comment en tirer profit, on les leur explique dès le premier cours de chaque niveau (car il est possible qu'il y ait de nouveaux apprenants qui ont été dispensés du (des) niveau(x) précédent(s)). Il s'agit en effet d'écrire à partir d'un long texte français un autre texte français plus concis où il y a toutes les informations et les idées essentielles du premier. Autrement dit, il faut résumer l'original en français. Afin de faire un tel exercice, l'apprenant doit imaginer qu'il est à la place de l'auteur du premier texte et qu'on lui demande de répéter ce qui a été écrit mais dans un texte plus court et avec des mots différents de ceux du premier. Quels sont les avantages de cette matière pour le programme du DUTFA ?

1. Pousser l'apprenant à être le plus objectif possible ;
2. développer ses capacités d'analyse ;
3. l'habituer à distinguer l'essentiel de l'accessoire dans un texte ;
4. évaluer chez l'apprenant la compréhension du texte, le niveau du français et l'étendue du vocabulaire.

Il va sans dire que ces quatre points sont extrêmement importants pour la formation d'un bon traducteur. Quelles sont les consignes données à l'étudiant pour qu'il résume bien un texte ?

1. Lire vite le texte dans son intégralité. Ne jamais entamer le résumé d'un texte qui n'a pas été lu en entier. Ne jamais surligner à la première lecture : cela gênerait par la suite.
2. Se demander quel est le sujet général du document. Résumer le texte en une seule phrase dans sa tête.
3. Relire le document en dégagant son plan (par exemple barres obliques entre les parties) et en encadrant les liaisons logiques entre elles s'il y en a : les grandes parties du texte ne correspondent pas forcément aux paragraphes et il est possible que les liaisons logiques soient exprimées autrement que par des mots de liaison. Essayer d'identifier le cheminement de la pensée de l'auteur.
4. Relire le texte très attentivement partie par partie tout en surlignant les mots ou expressions clés, c'est-à-dire qui portent des idées ou informations essentielles. Repérer les liens logiques à l'intérieur des parties. Donner à chaque partie un titre dans la marge en essayant de ne pas trop reprendre les mots du texte.
5. Ecrire le résumé en se servant des titres donnés aux différentes parties. Bannir les exemples, les citations, les parenthèses, les abréviations, les énumérations en colonnes.
6. Reprendre le titre s'il existe. Sinon, il est possible d'en inventer un. Relire le résumé en le comparant à l'original pour voir si l'on a oublié une ou plusieurs idées essentielles, éliminer les mots et expressions qui risquent de trahir la pensée de l'auteur, éliminer les mots imprécis (faire, chose, quelqu'un, on, etc.). Rectifier les fautes de grammaire et d'orthographe.
7. Compter les mots du résumé. S'ils dépassent trop la limite imposée, chercher les expressions qui pourraient être remplacées par d'autres plus économiques. Marquer le nombre de mots à la fin du résumé. Voilà pourquoi l'enseignante apprend aux étudiants à compter les mots dès le premier cours.

### **2.1.2. Le travail en classe**

Nous signalons tout d'abord que l'on traite dans chaque cours (2 heures) un seul texte qui est dans la majorité des cas long (800-1500 mots approximativement – CT17 - p. 699-700). Proposer des textes de telles longueurs donne l'occasion

d'enrichir le vocabulaire des étudiants par les mots qui s'y trouvent et ceux qu'ils écrivent dans les résumés. Les apprenants s'entraînent d'ailleurs à bien faire la distinction entre les idées principales et les idées secondaires, d'autant plus qu'elles sont nombreuses vu la longueur des textes. Or, proposer de temps en temps des textes moyens (400-500 mots environ – CT22 – p. 704) ou courts (250 mots à peu près – CT1 – p. 686) permet d'entraîner les étudiants à distinguer les idées principales des idées secondaires, qui sont dans de tels cas moins nombreuses et par conséquent plus condensées. Qu'ils soient des textes complets (articles en général) (par exemple CT2 – p. 686-688 - DUTFA I) ou des extraits de livres ou de journaux (CT24 – p. 706-707 – DUTFA III), les documents proposés sont clairs. Ils correspondent généralement au niveau TI3 selon notre cadre de référence. Mais, conformément aux suggestions faites au chapitre précédent (p. 256-257), nous proposons que les textes dans le DUTFA I correspondent aux niveaux TI1 et TL1, les textes dans le DUTFA II aux niveaux TI2 et TL2, les textes dans le DUTFA III aux niveaux TI3 et TL3. Ainsi, il y aura une complémentarité entre le contenu de la contraction de texte et le contenu des matières de traduction écrite à chacun des niveaux d'études dans le DUTFA. D'autre part, les sujets dont les textes relèvent en contraction de texte sont divers. Il y en a qui sont économiques (CT5 – p. 689 – DUTFA I), linguistiques (CT9 – p. 692-693 – DUTFA II), scientifiques (CT12 – p. 695-696 – DUTFA III), politiques (CT15 – p. 697-698 – DUTFA III), etc. Cela permet de varier l'expérience des apprenants, que ce soit sur le plan linguistique (enrichissement du vocabulaire) ou sur le plan culturel (acquisition de nouvelles connaissances dans différents domaines). Cela sert évidemment à renforcer la capacité des étudiants à traduire.

Chaque texte doit être préalablement résumé à domicile selon un nombre de mots fixé par la professeure. Il y a pourtant une petite marge concernant le nombre des mots. L'enseignante a demandé par exemple de résumer en 90 mots le texte CT4 (p. 689 - DUTFA I) qui compte 316 mots. Les étudiants avaient pourtant la possibilité de le faire en 80-100 mots. La professeure mène en classe un travail collectif pour consolider les techniques du résumé chez les apprenants et régler les éventuels problèmes qu'ils affrontent, que ce soit à propos du résumé ou à propos du français. Un apprenant lit en effet à haute voix le texte afin de rappeler le contenu à ses camarades. La professeure demande ensuite aux étudiants de situer le document (préciser l'auteur, la date de parution et le sujet) pour qu'ils sachent exactement

qu'est-ce qu'ils sont en train de traiter. Puis, l'enseignante demande aux apprenants d'identifier les différentes parties, les liaisons logiques entre elles et les mots ou expressions clés, de mettre entre crochets les exemples et de formuler brièvement l'idée essentielle de chaque partie tout en évitant de reproduire les mots de l'original autant que possible.

La professeure marque les bonnes réponses au tableau afin de les faire fixer sur le cahier des étudiants et de leur en faire extraire le plan et le résumé. A propos de ce dernier, l'enseignante fait au tableau une grille où le nombre des cases égale le nombre des mots déterminé à cet égard. Elle discute ensuite avec le groupe les notes marquées lors de l'analyse du texte pour en déduire les mots qu'il faut mettre dans la grille, sans répéter ceux de l'original sauf s'il s'agit de mots irremplaçables (noms propres, termes techniques...). On tient évidemment à respecter l'ordre des idées du texte en remplissant la grille. On augmente en outre le nombre des cases dans la limite du possible si c'est nécessaire. Le groupe révisé à la fin la grille sous la direction de la professeure afin de corriger les erreurs de grammaire et d'orthographe et effacer les mots ou expressions susceptibles d'éloigner le résumé de la pensée de l'auteur. Ils comparent d'ailleurs la grille et le texte afin de vérifier qu'ils n'ont oublié aucune idée essentielle. Notons que la grille, en tant que brouillon, a deux avantages : permettre de respecter le nombre des mots fixé et faire réfléchir profondément à la valeur de chaque mot pour l'admettre dans le résumé ou chercher un autre qui soit meilleur. L'enseignante n'impose pas pourtant la méthode de grille aux apprenants : chacun peut faire le résumé de la façon qui lui convient et qui est par la suite plus efficace pour lui.

L'enseignante rend aux apprenants dans le cours suivant le devoir qu'ils lui ont remis à la fin de la séance passée. Elle rectifie sur chaque copie les fautes de langue en donnant une brève explication de chaque correction. Par exemple, un étudiant dans le DUTFA II a écrit dans son résumé : « *bien qu'elle peut arriver* ». Or, l'enseignante a barré « *peut* » et l'a remplacé par « *puisse* ». Expliquant la correction, elle a écrit « *subjonctif* » à côté de « *puisse* » et elle a relié ce mot-ci par une flèche à « *bien que* » pour justifier le choix du subjonctif. Elle indique en outre les fautes de style, tout en les expliquant. Elle a noté par exemple pour un apprenant dans le DUTFA I : « *le mot but est répété 4 fois alors qu'il est facile de trouver un équivalent – des maladresses comme "une chose refusée"* ». Tout cela sensibilise bien

entendu les étudiants à leurs lacunes et leur montre comment les combler, d'autant plus que la professeure leur distribue avec la correction une proposition de résumé dont ils peuvent s'inspirer pour améliorer leur style et consolider leurs acquis grammaticaux. L'enseignante souligne toutefois qu'il ne s'agit que d'une proposition de résumé à titre référentiel. Pourquoi ? Elle veut montrer aux apprenants qu'il est toujours possible d'améliorer un résumé et par conséquent la rédaction d'un texte. Cela les pousse à faire beaucoup plus d'efforts afin d'y arriver, non seulement en résumant un texte, mais aussi en rédigeant une traduction, ce qui représente l'un des buts essentiels de la formation dans le DUTFA. Mettons en exergue une proposition de résumé que l'enseignante a distribuée aux étudiants dans le DUTFA III pour le texte CT20 (p. 702-703) qui compte 774 mots :

**« SUPERIEUR : LA FAILLITE DES FILIERES  
UNIVERSITAIRES**

**Marc Dupuis**

*Document Le Monde de l'éducation octobre 2002*

*Dans les pays riches, les scientifiques ne jouissent plus de la même considération qu'autrefois et les étudiants ne sont plus très attirés par la profession. Le succès médiatique de quelques lauréats de prix prestigieux ne doit pas dissimuler que les jeunes, même ceux qui ont réussi un baccalauréat scientifique, hésitent à entreprendre des études universitaires réputées longues et difficiles. Ils préfèrent des études courtes aux débouchés assurés dans la vie active. Ils ne choisissent les sciences qu'à défaut d'une autre possibilité.*

*Pourtant, la société fait au chercheur une situation enviable, bien que certains lui reprochent parfois de détruire l'équilibre écologique. En fait, ce qui rebute les candidats, c'est le grand effort demandé par les études scientifiques. De plus, les étudiants préfèrent choisir les matières qui ne leur ont pas été imposées à l'école.*

*En outre, l'absence d'enseignement de l'épistémologie engendre une représentation des sciences et des techniques comme coupées de la Culture. Et bien que ce soit au nombre de ses savants que la vitalité d'un pays s'évalue, les vocations, de moins en moins nombreuses, ne sont pas encouragées par l'Etat qui a restreint dernièrement les crédits de la recherche.*

*(190 mots) »*

On concentre le travail en certaines séances sur des détails précis liés au résumé afin de perfectionner les connaissances des étudiants à ce propos. Il est possible par exemple de consacrer un cours au travail sur un ou deux paragraphes, et non pas un texte. Cela permet de faire des efforts beaucoup plus concentrés, qui améliorent chez les apprenants la compréhension et l'expression écrites, compétences



extrêmement importantes pour un traducteur. On a donné une fois comme devoir dans le DUTFA I de résumer en 30 mots le paragraphe suivant (114 mots) :

*«  
Pouvons-nous encore **nous fier aux horaires inscrits sur nos billets d'avion** ? A en croire Karl-Heinz Neumaster, secrétaire général de l'Association of European Airlines comptant vingt-deux compagnies, "le nombre de vols en **retard** de plus de quinze minutes a doublé entre 1986 et 1989". En 1990, 25% des avions d'Air France n'ont pas décollé à l'heure. Sur les 1,6 million de passagers transportés par Air Inter en septembre de la même année, 200 000 sont arrivés à destination avec plus qu'un quart d'heure de **retard**.  
**Conséquences : pour les usagers**, des attentes interminables, des rendez-vous manqués, des correspondances ratées ; **pour les compagnies européennes**, des pertes impressionnantes, notamment en carburant, chiffrées à 27 milliards de francs par an. »*

Un étudiant a lu dans le cours suivant le paragraphe pour rappeler le contenu au groupe. L'enseignante a ensuite dit aux apprenants que les mots en gras étaient les mots-clés et elle leur a demandé de s'y baser pour dégager la structure du paragraphe. Le plan auquel les étudiants ont abouti sous la direction de la professeure a été le suivant :

- *manque croissant de la fiabilité des horaires des voyages aériens européens*
- *exemples sous forme de statistiques*
- *mauvaises conséquences pour les voyageurs et pour les compagnies européennes.*

Puis, on a fait le résumé comme d'habitude, produisant le texte suivant :

*«  
Les heures indiquées pour les avions européens sont de moins en moins fiables. Ce phénomène aboutit à des pénalisations pour les voyageurs et pour les compagnies européennes. » (27 mots)*

Ainsi, la professeure a donné aux étudiants des exemples sur les mots-clés dans un paragraphe pour ancrer dans leur esprit le rôle qu'ils y jouent. Elle leur a fait faire par ailleurs un exercice pour le dégagement de la structure d'un paragraphe et un autre pour le résumer.

On peut d'ailleurs consacrer un cours aux liens logiques – qui représentent une très grande importance pour le traducteur, que ce soit au niveau de la compréhension de l'original ou au niveau de sa traduction - en proposant un texte où ils sont marqués en gras. Nous allons en citer l'exemple suivant qui a été traité dans le DUTFA III :

« "La Carte du Proche-Orient" d'après Bernard LEWIS in *Islam et politique au Proche-Orient aujourd'hui*, Gallimard 1991.

**Au premier abord**, la carte politique du Moyen-Orient, ou comme on dit en France, du Proche-Orient, ressemble beaucoup à celle de n'importe quelle autre région. **En effet**, elle consiste en traits tracés sur la carte, enfermant des territoires qu'on nomme pays ou – suivant l'habitude moderne qui donne une signification nouvelle à de vieux mots – nations, dont chacun a son nom distinct et est le siège d'un gouvernement séparé dirigeant un Etat souverain indépendant.

**Mais** si nous regardons de plus près et comparons la carte politique du Proche-Orient avec celle, par exemple de l'Europe, des différences significatives apparaissent clairement. Des Etats qui composent la carte de l'Europe, tous, à quelques petites exceptions près, telles la Belgique et la Suisse, ont une caractéristique importante en commun. Le nom du pays ou de la nation est aussi celui du groupe ethnique dominant – parfois le seul ; c'est également le nom de la principale langue utilisée dans ce pays. **Quelquefois**, en vérité, elle n'est utilisée que dans ce pays.

**En outre**, cette combinaison d'une nomenclature ethnique, territoriale et linguistique existe depuis bien des siècles. **Ainsi**, certains de ces pays, comme l'Angleterre, la France, la Suède ou l'Espagne, sont parvenus à l'unité et à la souveraineté nationales voilà bien des siècles. Cependant, beaucoup – même parmi ceux qui ne sont pas devenus des Etats souverains – avaient leur nom, leur langue, leur culture propre et un sentiment très fort d'une identité territoriale exprimé dans l'enseignement de leur histoire. **Dans certains cas**, (ceux de la Finlande, de la Hongrie, de la Grèce et notamment de l'Allemagne), les noms sous lesquels ils sont connus à l'étranger ne sont pas les mêmes que ceux dont ils se servent eux-mêmes, mais l'emploi du même terme pour pays, nation et langue demeure. **Si** essentiel est cet aspect du modèle européen d'identité, **que** même les nations qui, telles l'Irlande et la Norvège, s'étaient accoutumées, durant des siècles de domination étrangère, à employer une autre langue que la leur, ont fait de gros efforts pour récupérer ou reconstituer leurs idiomes nationaux perdus.

**Or**, aux Temps modernes, les puissances européennes imposèrent leur domination et leurs habitudes au reste du monde, par un processus qui s'étendit au-delà des limites de la domination coloniale et souvent lui survécut. Une de ces habitudes consista à fixer des frontières et à tracer des traits sur des cartes. **C'est ainsi que**, au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, l'Amérique d'abord, puis la majeure partie de l'Asie et de l'Afrique furent partagées, délimitées et souvent rebaptisées, jusqu'à ce que la carte de la planète se conforme, en apparence du moins, au modèle européen.

**Néanmoins**, l'apparence a souvent été décevante. Des pays que l'on voit sur la carte du Proche-Orient actuel, trois seulement répondent à la convergence entre nation, pays et langue. **Tout d'abord**, la République de Turquie, habitée par des Turcs qui parlent turc. **Ensuite** l'Arabie, habitée par des Arabes qui parlent arabe. **Et enfin** l'Iran qu'on avait coutume d'appeler Perse qui est habitée par des Persans qui parlent persan.

**De plus**, il existe un autre élément de dissemblance. En Europe, les noms, et presque toujours les entités qu'ils désignent, sont anciens

*et leur histoire ininterrompue, au moins depuis le Moyen Age et parfois l'Antiquité. Cela est vrai même de ces pays, comme l'Allemagne et l'Italie, qui n'ont réalisé leur unité qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, ou de ces autres qui n'accédèrent à l'indépendance qu'au XX<sup>e</sup>.*

***Tandis que** les traits de la carte – dont beaucoup, comme dans la majeure partie de l'Amérique du Nord, sont de toute évidence tracés à la règle – qui délimitent les Etats souverains actuels du Proche-Orient sont, à peu d'exceptions près, nouveaux. **Du reste**, pour la plupart, les entités qu'ils représentent sont nouvelles, sans précédents dans le passé médiéval ou ancien.*

***Encore plus remarquable est** la différence de caractère des noms eux-mêmes. Les noms sous lesquels les Etats européens sont connus dérivent de leur propre langue et de leur propre histoire et désignent des entités permanentes et consciemment assumées. **En revanche**, les noms qu'on lit sur la carte du Proche-Orient, mis à part de rares exceptions, sont des restaurations ou des reconstructions de noms datant de l'Antiquité, dont une proportion étonnamment forte est d'origine étrangère. **Par exemple**, Syrie et Libye sont l'un et l'autre des termes dont l'étymologie est contestée, qui apparaissent d'abord dans des textes historiques et géographiques grecs, et furent adoptés par l'administration romaine comme nom de province. **Depuis** la conquête arabe, au VII<sup>e</sup> siècle, ils furent quasi inconnus dans ces pays et ne reparurent pas avant d'avoir été réintroduits sous l'influence occidentale. Le nom de Syrie devint pour la première fois le nom officiel d'un Etat sous le mandat français. La République instaurée sur le territoire défini par le mandat français fut le premier Etat souverain à utiliser le nom de Syrie et son maintien aujourd'hui atteste le pouvoir persistant des modes européens de pensée jusque dans un domaine aussi intime que l'identité nationale. (...)*

***Tout ce que nous venons de voir révèle** des ressemblances évidentes entre la situation du Proche-Orient et celle des Amériques. **Là aussi**, les noms nationaux, territoriaux, ethniques et linguistiques coïncident rarement, sinon jamais, et plusieurs Etats sont connus sous des vocables qui reflètent la fantaisie, l'érudition ou le bon plaisir de leurs premiers conquérants et souverains. **Pour une part**, cette ressemblance est due à une expérience commune. **Dans les deux cas**, au Proche-Orient comme dans les Amériques, ainsi que dans une grande partie de l'Afrique, le tracé des cartes est une relique de l'ère coloniale et traduit les conflits et les compromis entre grandes puissances impériales.*

***Toutefois**, le Proche-Orient est très différent du continent américain, dont la majeure partie, à l'exception de deux régions seulement, n'avait développé ni civilisation, ni langue écrite, ni souvenirs historiques avant l'arrivée des conquistadores. **Alors que** le Proche-Orient est une zone d'ancienne civilisation. **Bien mieux**, la plus ancienne du monde. »*

La professeure a indiqué le rôle de chacun des liens logiques dans le contexte textuel en discutant le texte avec les apprenants. Elle leur a ensuite distribué le même texte, mais où les articulateurs manquaient.

**« Retrouvez les articulateurs manquant dans ce texte**

..... la carte politique du Moyen-Orient, ou comme on dit en France, du Proche-Orient, ressemble beaucoup à celle de n'importe quelle autre région. ...., elle consiste en traits tracés sur la carte, enfermant des territoires qu'on nomme pays ou – suivant l'habitude moderne qui donne une signification nouvelle à de vieux mots – nations, dont chacun a son nom distinct et est le siège d'un gouvernement séparé dirigeant un Etat souverain indépendant.

..... si nous regardons de plus près et comparons la carte politique du Proche-Orient avec celle, par exemple de l'Europe, des différences significatives apparaissent clairement. Des Etats qui composent la carte de l'Europe, tous, à quelques petites exceptions près, telles la Belgique et la Suisse, ont une caractéristique importante en commun. Le nom du pays ou de la nation est aussi celui du groupe ethnique dominant – parfois le seul ; c'est également le nom de la principale langue utilisée dans ce pays. ...., en vérité, elle n'est utilisée que dans ce pays.

....., cette combinaison d'une nomenclature ethnique, territoriale et linguistique existe depuis bien des siècles. ...., certains de ces pays, comme l'Angleterre, la France, la Suède ou l'Espagne, sont parvenus à l'unité et à la souveraineté nationales voilà bien des siècles. Cependant, beaucoup – même parmi ceux qui ne sont pas devenus des Etats souverains – avaient leur nom, leur langue, leur culture propre et un sentiment très fort d'une identité territoriale exprimé dans l'enseignement de leur histoire. ...., (ceux de la Finlande, de la Hongrie, de la Grèce et notamment de l'Allemagne), les noms sous lesquels ils sont connus à l'étranger ne sont pas les mêmes que ceux dont ils se servent eux-mêmes, mais l'emploi du même terme pour pays, nation et langue demeure. .... essentiel est cet aspect du modèle européen d'identité, .... même les nations qui, telles l'Irlande et la Norvège, s'étaient accoutumées, durant des siècles de domination étrangère, à employer une autre langue que la leur, ont fait de gros efforts pour récupérer ou reconstituer leurs idiomes nationaux perdus.

....., aux Temps modernes, les puissances européennes imposèrent leur domination et leurs habitudes au reste du monde, par un processus qui s'étendit au-delà des limites de la domination coloniale et souvent lui survécut. Une de ces habitudes consista à fixer des frontières et à tracer des traits sur des cartes. ...., au cours du XIX<sup>e</sup> siècle et au début du XX<sup>e</sup>, l'Amérique d'abord, puis la majeure partie de l'Asie et de l'Afrique furent partagées, délimitées et souvent rebaptisées, jusqu'à ce que la carte de la planète se conforme, en apparence du moins, au modèle européen.

....., l'apparence a souvent été décevante. Des pays que l'on voit sur la carte du Proche-Orient actuel, trois seulement répondent à la convergence entre nation, pays et langue. ...., la République de Turquie, habitée par des Turcs qui parlent turc. .... l'Arabie, habitée par des Arabes qui parlent arabe. .... l'Iran qu'on avait coutume d'appeler Perse qui est habitée par des Persans qui parlent persan.

....., il existe un autre élément de dissemblance. En Europe, les noms, et presque toujours les entités qu'ils désignent, sont anciens et leur histoire ininterrompue, au moins depuis le Moyen Age et parfois l'Antiquité. Cela est vrai même de ces pays, comme

*l'Allemagne et l'Italie, qui n'ont réalisé leur unité qu'au XIX<sup>e</sup> siècle, ou de ces autres qui n'accédèrent à l'indépendance qu'au XX<sup>e</sup>.*

*..... les traits de la carte – dont beaucoup, comme dans la majeure partie de l'Amérique du Nord, sont de toute évidence tracés à la règle – qui délimitent les Etats souverains actuels du Proche-Orient sont, à peu d'exceptions près, nouveaux. ...., pour la plupart, les entités qu'ils représentent sont nouvelles, sans précédents dans le passé médiéval ou ancien.*

*..... la différence de caractère des noms eux-mêmes. Les noms sous lesquels les Etats européens sont connus dérivent de leur propre langue et de leur propre histoire et désignent des entités permanentes et consciemment assumées. ...., les noms qu'on lit sur la carte du Proche-Orient, mis à part de rares exceptions, sont des restaurations ou des reconstructions de noms datant de l'Antiquité, dont une proportion étonnamment forte est d'origine étrangère. ...., Syrie et Libye sont l'un et l'autre des termes dont l'étymologie est contestée, qui apparaissent d'abord dans des textes historiques et géographiques grecs, et furent adoptés par l'administration romaine comme nom de province. .... la conquête arabe, au VII<sup>e</sup> siècle, ils furent quasi inconnus dans ces pays et ne reparurent pas avant d'avoir été réintroduits sous l'influence occidentale. Le nom de Syrie devint pour la première fois le nom officiel d'un Etat sous le mandat français. La République instaurée sur le territoire défini par le mandat français fut le premier Etat souverain à utiliser le nom de Syrie et son maintien aujourd'hui atteste le pouvoir persistant des modes européens de pensée jusque dans un domaine aussi intime que l'identité nationale. (...)*

*..... des ressemblances évidentes entre la situation du Proche-Orient et celle des Amériques. ...., les noms nationaux, territoriaux, ethniques et linguistiques coïncident rarement, sinon jamais, et plusieurs Etats sont connus sous des vocables qui reflètent la fantaisie, l'érudition ou le bon plaisir de leurs premiers conquérants et souverains. ...., cette ressemblance est due à une expérience commune. ...., au Proche-Orient comme dans les Amériques, ainsi que dans une grande partie de l'Afrique, le tracé des cartes est une relique de l'ère coloniale et traduit les conflits et les compromis entre grandes puissances impériales.*

*....., le Proche-Orient est très différent du continent américain, dont la majeure partie, à l'exception de deux régions seulement, n'avait développé ni civilisation, ni langue écrite, ni souvenirs historiques avant l'arrivée des conquistadores. .... le Proche-Orient est une zone d'ancienne civilisation. ...., la plus ancienne du monde. »*

Les étudiants devaient retrouver les liens logiques et les mettre dans les vides sans consulter l'original. Ils n'étaient pas en revanche obligés de mettre les mêmes articulateurs, mais ils avaient la possibilité de mettre des synonymes quand c'était possible : l'essentiel était de leur apprendre à bien utiliser les liens logiques, et non pas à les mémoriser sans savoir s'en bien servir. Une apprenante a effectivement remplacé « **Mais** » qui se trouvait dans le texte par « *Cependant* ». Un autre a mis « *En plus* » à

la place de « *En outre* ». Quand le groupe a terminé, l'enseignante a discuté avec lui les différentes propositions pour guider sa réflexion vers les meilleurs choix.

Il est par ailleurs possible de consacrer une séance à résumer des chapeaux d'articles, et non pas un article en entier. Mettons en exergue un chapeau qui a été proposé dans le DUTFA III :

**« CAFEINE ET VIGILANCE**

*La caféine est l'un des plus anciens stimulants des fonctions de vigilance, elle est aussi l'un des plus efficaces et des mieux tolérés. Une fois ingérée, elle est absorbée par l'intestin puis circule dans le sang jusqu'aux organes. Elle accélère le rythme cardiaque, dilate les bronches, contracte les vaisseaux. Dans le cerveau, elle agit sur les récepteurs qui régulent les états de veille et de sommeil. Parfois considérée comme une drogue, elle n'engendre pourtant qu'une faible dépendance. (77 mots)  
Pour la science août 2002 »*

Notons qu'il y en a, dans l'annexe III, d'autres exemples regroupés sous le titre de CT14 (p. 697). Les étudiants devaient trier les informations condensées présentées par le chapeau pour en tirer l'essentiel et l'exprimer avec un nombre de mots limité (20 mots dans cet exemple). Cela visait à augmenter leurs capacités à être objectifs, logiques et concis, qui sont très nécessaires pour un traducteur. Nous allons mettre à titre indicatif le résumé proposé par l'enseignante pour le chapeau marqué plus haut :

**« CAFEINE ET VIGILANCE**

*Stimulant des systèmes cardio-vasculaire et respiratoire, la caféine permet de lutter efficacement contre le sommeil sans créer d'accoutumance sévère. (19 mots) »*

### **2.1.3. L'évaluation**

Comme le cas des autres matières dans le DUTFA, il y a pour la contraction de texte quatre examens par an : deux au milieu de chaque session et deux à la fin de chacune d'elles. Chaque épreuve consiste à résumer un long texte (des mêmes longueur et nature que les textes proposés dans les cours) tout en respectant un nombre de mots déterminé. Les textes des examens relèvent en général du niveau de compétence TI3. Citons-en CT3 (p. 688), CT6 (p. 690), CT7 (p. 690-691), CT8 (p. 691-692) (DUTFA I) ; CT10 (p. 693-694) (DUTFA II) ; CT18 (p. 700-701), CT25

(p. 707) (DUTFA III). Chaque copie est évaluée selon une grille qui comprend les éléments suivants :

1. présentation de la copie (1.5)
  - lisibilité de l'écriture (0.25)
  - absence de ratures (0.25)
  - majuscules (0.50)
  - ponctuation correcte (0.50)
2. respect des règles de la contraction de texte (7)
  - nombre de mots indiqué et correspondant à la consigne (0.5)
  - respect de l'ordre du texte initial (1)
  - fidélité stricte à la pensée de l'auteur (2)
  - choix des idées ou informations essentielles (2)
  - reformulation (1)
  - absence de distanciation par rapport au texte (0.5)
3. compréhension fine du texte initial (3)
4. correction de la langue (3)
  - accords adjectif/nom, verbe/sujet (0.5)
  - choix des prépositions adéquates (0.5)
  - respect de l'orthographe d'usage (0.5)
  - choix de formules concises (0.75)
  - maîtrise de la phrase complexe (0.75)
5. cohésion (3)
  - choix des articulateurs (0.5)
  - utilisation des pronoms (0.5)
  - progression (1)
  - cohérence (absence de contradiction) (1)
6. lexique (2.5)
  - richesse du lexique (1.5)
  - choix d'un vocabulaire précis (1)

Total = 20

L'évaluation prend en compte donc tous les éléments liés au résumé, que ce soit sur le plan de la compréhension de l'original ou sur le plan de l'expression écrite.

L'importance de chaque élément détermine son poids dans la grille. Ainsi, l'épreuve de contraction de texte permet d'évaluer chez les étudiants de manière exacte et précise les compétences de compréhension et d'expression écrites qui sont essentielles pour un traducteur. Afin que chaque étudiant sache exactement à quel point il maîtrise ces compétences, on lui donne après chaque examen (sauf bien sûr celui de la fin de l'année car il n'y a plus de cours après), non seulement sa copie corrigée, mais aussi la grille évoquée plus haut, où il trouve les détails de sa note avec des remarques sur l'origine de ses erreurs les plus graves. On lui fournit également une proposition de résumé à titre indicatif. Notons que l'enseignante explique la grille dès le premier cours, indiquant aux étudiants les éléments qu'il faut soigner tout au long de l'année afin de perfectionner les compétences de compréhension et d'expression écrites. La professeure utilise parfois cette grille pour évaluer les devoirs présentés par les apprenants et leur montrer précisément leurs capacités et leurs lacunes.

Nous signalons que les tests faits dans le DUTFA I au milieu de la première et de la deuxième sessions ne consistent pas à résumer un texte, mais à dégager sa structure en répondant à différentes questions à ce propos (situer le texte, le découper en paragraphes, donner un titre à chacun d'eux, citer des phrases dont l'importance est secondaire, indiquer les mots-clés, identifier les mots de liaison, etc.). Cela aide évidemment les étudiants à gagner plus de notes puisqu'en général ils ne disposent pas encore à ce stade d'un niveau élevé en la matière. Les notes sont bien entendu distribuées à chaque question selon son importance. On distribue aux apprenants après le test les copies corrigées où il y a les détails de la note et quelques remarques sur les réponses. Par exemple, pour le texte CT6 (p. 690 - test de mars 2001), on a posé les questions suivantes :

« 1. Découpez ce texte en paragraphes : mettez-les entre crochets (très clairement). 1 point

2. Analysez ces différents paragraphes en : **6 points**

- soulignant les expressions et les mots clés
- entourant les mots de liaison
- barrant (d'un seul trait) les exemples.

3. Faites une lecture d'ensemble active du texte. **2.5 points**

4. Elaborez le plan d'ensemble du texte. **8 points**

5. Donnez des synonymes des mots et expressions suivants :  
*l'information, privilégié, gaspille, torrent de nouvelles, les*



*minorités, le prix de l'information, diffusées, les bourses, sa fiabilité, médias. 2.5 points »*

La troisième question signifiait que l'apprenant devait situer le texte en précisant l'auteur, le genre du texte, la date de publication, le thème principal, le but de l'auteur et le ton du texte. Une étudiante a répondu à cette question comme suit :

*« qui ? J.L. Servan-Schreiber  
quand ? 1972  
quoi ? un article tiré du journal "Le Pouvoir d'informer"  
comment ? un ton neutre, explicatif  
pourquoi ? pour donner une image de la situation de l'information à nos jours. »*

Mettant comme note 2/2.5, l'enseignante a écrit « *ce n'est pas tout !* » à côté de « *comment ? un ton neutre, explicatif* ». Chaque épreuve dure deux heures, que ce soit dans le DUTFA I, II ou III. La moyenne des notes obtenues aux quatre examens faits chaque année donne un résultat sur 20.

## **2.2. Méthodologie de la traduction – DUTFA**

Cherchant à obtenir des éclaircissements à propos de ce module (objectifs, travail en classe et évaluation), nous avons envoyé deux fois un questionnaire au professeur chargé de l'enseigner. Mais malheureusement, nous n'avons reçu aucune réponse. Les anciens étudiants dans le DUTFA qui nous ont gentiment fourni énormément d'informations ne savaient rien à propos de cette matière récemment créée dans le programme. Notre directeur de recherche que nous tenons encore une fois à remercier nous a en revanche procuré des photocopies des examens finaux qui avaient eu lieu en mai 2009. Ainsi, nous avons enfin obtenu un corpus lié à ce module et nous avons pu analyser les buts et les systèmes d'évaluation.

### **2.2.1. DUTFA I-II**

Le travail dans cette matière est concentré à cette étape (DUTFA I-II) sur deux points épineux. Le premier est la traduction des temps des verbes. On propose en effet aux étudiants des phrases à traduire de l'arabe vers le français et vice-versa. Les apprenants doivent, en faisant la traduction, justifier le choix des temps verbaux.

Prenons comme exemple deux phrases. La première, qui a été proposée à l'examen de DUTFA I en mai 2009, c'est : « *Il m'avait demandé d'intervenir avant qu'il ne soit trop tard* ». L'apprenti traducteur doit, en traduisant la phrase, donner à « *Il m'avait demandé* » l'équivalent suivant : « *كان قد طلبَ إليّ* », tout en justifiant le fait de mettre « *كان قد* » avant le verbe « *طلبَ* » par le fait que le verbe « *demandar* » est conjugué au plus-que-parfait qui indique en général une action accomplie et antérieure à une autre action passée. Il faut en outre traduire « *avant qu'il ne soit* » par « *قبل أن يكون قد* » en justifiant « *يكون قد* » par le fait que la proposition originale commence par « *avant que* » qui est une locution conjonctive exprimant l'antériorité. La deuxième phrase, que l'on a proposée à l'examen de DUTFA II en mai 2009, c'est : « *الم يكن هذا البلد يعيش في أمان قبل أن تصيبه هذه الكارثة؟* ». Rendant « *الم يكن [...] يعيش* » par « *ne vivait pas* », l'apprenant doit justifier l'imparfait comme suit : comprenant le verbe à la conjugaison suffixée (nāqīṣ) « *يكن* » qui est suivi par un verbe au présent « *يعيش* », la proposition originale désigne une action en voie d'accomplissement dans le passé et conçue comme non achevée, d'où le choix de l'imparfait dans la phrase cible. Il faut traduire « *قبل أن تصيبه هذه الكارثة* » par « *avant que cette catastrophe ne l'ait frappé* », en l'expliquant de la façon suivante : il s'agit d'une proposition circonstancielle introduite par la locution conjonctive « *avant que* » qui indique l'antériorité par rapport à l'imparfait du verbe de la principale, d'où le choix de mettre le verbe « *frapper* » au subjonctif passé. Exigeant la justification de la traduction des temps verbaux, on pousse les apprenants à réfléchir à la fonction de chacun d'eux et aux manières de les traduire du français en arabe et l'inverse. Ainsi, on aide les étudiants à maîtriser ces deux points basiques en formation de traducteurs.

La deuxième question traitée dans cette matière dans les DUTFA I et II, c'est la traduction du passif. Les étudiants sont invités à traduire des phrases au passif tout en se justifiant. Nous allons l'éclaircir en traitant deux phrases proposées aux examens de mai 2009. La première est : « *سُرِقَ ماله فُجِنَ جنوئه* » (DUTFA I). Traduisant la phrase par : « *Son argent ayant été volé, il fut affolé* », l'apprenant doit faire l'explication suivante : rendant la forme passive de l'original - « *سُرِقَ ماله* » et « *فُجِنَ جنوئه* » - on présente les actions « *voler* » et « *affoler* » comme subies par les sujets « *Son argent* » et « *il* » en utilisant l'auxiliaire « *être* » et les participes passés « *volé* » et « *affolé* ». La deuxième phrase est : « *Atala était couchée sur un gazon de sensitives des*

montagnes ; ses pieds et ses épaules étaient découverts. On voyait dans ses cheveux une fleur de magnolia fanée » (DUTFA II). Traduisant « *Atala était couchée* » par « كانت أتالا مُمَدَّة », l'apprenant doit l'expliquer comme suit : étant à l'imparfait qui exprime un état durable dans le passé, le verbe de l'original « être » correspond dans la phrase cible au verbe à la conjugaison suffixée « كانت » ; pour rendre « couchée » par le participe passif « مُمَدَّة », on prend le verbe inaccompli passif « تُمَدِّدُ » et on remplace le morphème du muḍāri' « تْ » par « مُ ». Concernant « *ses pieds et ses épaules étaient découverts* » qu'il faut traduire par « كانت قدمها وكتفها مكشوفين », il faut dire : le verbe de la phrase de départ - « être » - est traduit par le verbe à la conjugaison suffixée - « كانت » - car il est à l'imparfait qui désigne un état durable dans le passé ; le mot « découverts » correspond au participe passé - « مكشوفين » - formé conformément au schème « مَفْعُولِينَ ». On doit traduire « On voyait » par « كان يُرى » en l'expliquant de la façon suivante : le verbe dans la phrase de départ - « voyait » - est conjugué à l'imparfait indiquant une action en voie d'accomplissement dans le passé et conçue comme non achevée, ce qui implique de le rendre par le verbe à la conjugaison suffixée « كان » suivi par le verbe inaccompli passif « يُرى ». Formant ce dernier, on prend le verbe inaccompli actif « يَرِي » et on remplace la voyelle « a » qui est au début par la voyelle « u ». Demandant aux étudiants d'expliquer leur traduction du passif, on les fait penser aux différentes manières de le former en traduisant de l'arabe vers le français et vice-versa. Ainsi, on leur donne l'occasion d'appréhender l'un des points problématiques de la traduction entre ces deux langues.

Il y a deux questions à l'examen, que ce soit dans le DUTFA I ou dans le DUTFA II. La première demande de traduire deux phrases (l'une est arabe, l'autre française) en justifiant la traduction des temps verbaux. Citons comme exemples les deux phrases suivantes : « يَوْمَ أَحَدُهُمْ لَوْ يَعْمُرُ أَلْفَ سَنَةٍ » (DUTFA I) ; « *Si les hommes aimaient moins l'argent, ils seraient plus heureux* » (DUTFA II). Il faut selon la deuxième question traduire également deux phrases (l'une est arabe et l'autre française) en justifiant la traduction du passif. Nous évoquons à titre d'exemples les deux phrases suivantes : « *La sorcière fut châtiée par le feu* » (DUTFA I) ; « لم يُهَدِّدْ » (DUTFA II) ; « السَّلامُ العالَميُّ يوماً بقدر ما هو اليوم مُهَدِّدٌ » (DUTFA II).

## 2.2.2. DUTFA III

On demande aux apprenants à ce niveau d'analyser des traductions déjà faites et publiées sur le marché. Pour l'éclaircir davantage, nous allons traiter l'examen final de mai 2009. On a proposé dans cette épreuve un texte français de 238 mots, qui équivaut au niveau de compétence TII. Citons-le :

### « LA SEXUALITE EN ISLAM

PAR

ABDELWAHAB BOUHDIBA

*Un danger guette à nouveau les sociétés arabo-musulmanes : le vide éthique, la crétinisation par le sexe, l'infantilisation systématique. La négation des références constitue à coup sûr une étape nécessaire dans notre histoire. Mais la négation des références est encore une référence. Le gros risque est justement la non-référence. Les modèles faciles de comportements sexuels nord-américains ou européens, puissamment diffusés par toutes sortes de mass media, n'incitent pas tellement à trouver un sens à la sexualité. Et nos jeunes devraient réfléchir à ces lignes remarquables de Henry Winthrop :*

*"La liberté véritable et l'authenticité exigent de la profondeur intellectuelle et morale (...). Une morale authentique, aussi bien sexuelle que non sexuelle, est toujours une obligation qu'on s'impose à soi-même. Il faut regarder les autres comme des sujets et non comme des objets. La nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité sont un moyen d'échapper à nos responsabilités envers nos semblables et d'éviter les rapports Je-Tu dans les affaires humaines. La nouvelle sexualité est avant tout égocentrique (...). Les partenaires sexuels sont souvent, à proprement parler, des étrangers qui passent dans la nuit, et dans le grand jour aussi bien souvent. Mais surtout, dans cette nouvelle sexualité, le partenaire est considéré comme un objet, non comme un sujet. Et là est la fable, au propre comme au figuré."<sup>8</sup> »*

On a également proposé la traduction suivante :

« عبد الوهاب بو حديبة  
ترجمة و تعليق : هالة العوري

الإسلام و الجنس

طبعة ثانية مزيدة و منقحة

خطر جديد آخر يحدث بالمجتمعات العربية/المسلمة، يندرها بالفراغ الأخلاقي و المسخ عبر الجنس و الطفولة المنظمة. إن نفي الاتجاهات الأخلاقية التقليدية مرحلة ضرورية في تاريخنا، و لكن نفي هذه الاتجاهات يظل اتجاهًا، و تكمن الخطورة حين لا يوجد اتجاه آخر دقيق. إن الأنماط السهلة للسلوك الجنسي المستوردة من أميركا الشمالية و أوروبا،

<sup>8</sup>Henry WINTHROP, *L'avenir de la révolution sexuelle*, in *Diogène*, n° 70, avril-juin 1970, p. 90.

التي تبثها وسائل الإعلام بلا هوادة، لا تساعد على إيجاد معنى حقيقي للعلاقة الجنسية. وعلى الشباب الحالي أن يُعمل الفكر في كلمات هنري وندروب، بأن الحرية الحقيقية والأصالة الشخصية تتطلبان عمقاً ثقافياً وأخلاقياً. فالخلق الأصيل، سواء في العلاقة الجنسية أو في غيرها، خلق إجباري يفرضه المرء على ذاته من خلال اعتباره الآخرين أناساً لا أشياء. إن الحرية الجنسية الحديثة وعبادة العري أسلوبان يتيحان للمرء الهروب من مسؤولياته تجاه أبناء جنسه، كما يسمحان له بتجنب علاقة أنا/أنت في الشؤون الإنسانية. يتميز الجنس حالياً بالفردية ويعنى بالأنا، وشريك الفعل الجنسي هما غالباً غربيان في الليل، وربما في وضح النهار أيضاً. المهم، أن الشريك في الجنس الحديث بات يُعد هدفاً وليس إنساناً<sup>9</sup>.

Les apprenants ont été invités d'abord à analyser la traduction arabe du texte français. Ils devaient souligner dans leur commentaire certains choix convenables :

- « *références* » = « *الاتجاهات الأخلاقية التقليدية* »
- « *à la sexualité* » = « *للعلاقة الجنسية* »
- « *réfléchir* » = « *يُعمل الفكر* »
- « *des sujets* » = « *أناساً* »
- « *La nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité sont un moyen* » = « *إن الحرية الجنسية الحديثة وعبادة العري أسلوبان* »
- « *éviter les rapports Je-Tu dans les affaires humaines* » = « *تجنب علاقة أنا/أنت في* » « *الشؤون الإنسانية* »...

Il fallait aussi relever et corriger plusieurs erreurs dans la traduction. Il y avait par exemple plusieurs cas de manque de fidélité. Nous allons en citer des exemples dans un tableau comprenant les expressions de l'original, les équivalents choisis par la traductrice et nos propres corrections :

Expressions de l'original	Traductions	Corrections
<i>la crétinisation</i>	المسخ	إفساد العقل
<i>l'infantilisation systématique</i>	الطفولة المنظمة	التطفيل (السعي المنظم لجعل الناس يُفكرون كالأطفال)
<i>Et là est la fable, au propre comme au figuré.</i>	Aucune traduction	وهنا تكمن الحكاية بالمعنى الحقيقي كما بالمعنى المجازي.

Ayant terminé l'analyse, les étudiants devaient retraduire le texte français en arabe, ce qui avait deux avantages : mieux éclaircir le commentaire qu'ils venaient de faire ; leur donner l'occasion d'activer davantage leurs savoir et savoir-faire en offrant

<sup>9</sup> Henry Winthrop. *L'avenir de le revolution sexuelle, in Diogène*, no. 70 Avril-Juin 1970 p.96.

d'autres choix remarquables que les bonnes solutions qui figurent dans la première traduction. Citons deux exemples tirés des copies des apprenants : « réfléchir »/« يُعمل الفكر » (traductrice)/« التفكير » (étudiante), « des sujets »/« أناساً » (traductrice)/« أشخاصاً » (étudiante). Nous traiterons en détail au chapitre V (p. 537-560) les commentaires et les retraductions faits par les apprenants.

Cette matière vise donc à ce stade ultérieur dans le DUTFA à entraîner les étudiants à critiquer les traductions faites par autrui. Cela permet bien entendu de consolider et d'augmenter leur savoir et leur savoir-faire et sert à leur donner des pistes pour qu'ils deviennent plus tard des réviseurs.

Nous pensons en revanche que l'évaluation dans le DUTFA III pourra être plus efficace si l'on ajoute à l'examen un travail sur deux dossiers. Le premier comprendra un long texte français (au moins 700 mots) avec une traduction en arabe. Le deuxième sera composé d'un long texte arabe (au moins 700 mots également) et de sa traduction française. Les apprenants devront analyser les deux traductions pour montrer leurs points positifs et leurs points négatifs tout en faisant des propositions pour les améliorer. Traitant de longs textes, les étudiants appliqueront leurs connaissances beaucoup plus que quand il s'agit d'un petit texte, d'autant plus qu'ils analyseront des traductions faites dans les deux sens (l'une du français en arabe et l'autre de l'arabe en français), et non dans un seul sens comme le cas de l'examen. Ainsi, on parviendra à mieux évaluer leurs compétences en traduction. Il sera bien entendu préférable qu'il y ait un équilibre entre la longueur des textes et le délai accordé, qui s'étalera dans un tel cas sur quelques jours, pour ne pas presser les étudiants et leur donner la possibilité de déployer un grand effort, mais étalé dans le temps. Selon les suggestions que nous avons faites pour le DUTFA au chapitre III, les apprenants seront censés acquérir les niveaux de compétence TI3 et TL3 dans le DUTFA III. Les textes de départ proposés avec leur traduction dans les cours de méthodologie de la traduction (DUTFA III) devront en conséquence correspondre progressivement aux niveaux de compétence en traduction informative et en traduction littéraire. Cela signifie que les textes de départ proposés avec leur traduction pour les évaluations successives (au milieu et à la fin de chacune des deux sessions dans le DUTFA III) correspondront au niveau de compétence atteint par la formation dans cette matière juste avant l'examen et la distribution des dossiers.

Les textes de départ dans les dossiers devront évidemment être clairs afin qu'il n'y ait pas de problèmes de compréhension obligeant les étudiants à trop chercher des informations *ad hoc* : cela prendra du temps consacré à l'objet de la matière qui est d'analyser des traductions. Pour éviter aux apprenants tout problème de compréhension imprévu, il vaudra mieux leur expliquer le contexte de chaque texte source (auteur, lieu et date de publication, sujet...) en leur distribuant les dossiers. Après avoir corrigé leur analyse, le professeur tiendra une séance afin de dire à chacun les avantages et les défauts de son travail. Présents lors de la séance, les autres membres du groupe l'enrichiront par leurs contributions et profiteront des idées évoquées par l'enseignant. Nous proposons concernant les critères d'évaluation, que ce soit pour le commentaire fait à l'examen ou pour les dossiers, le système holistique expliqué au chapitre précédent. Pourquoi ? Il est très difficile d'évaluer une analyse, c'est-à-dire une façon de réfléchir, avec une note. Or, l'évaluation la plus exacte sera celle que nous avons proposée pour la traduction écrite, d'autant plus qu'elle donne la possibilité de passer facilement au système de notes adopté par l'administration du DUTFA. Autrement dit, il s'agit d'un système plus fin et plus pratique à la fois. Mieux éclaircissant ces suggestions, nous allons mettre en exergue un dossier. Il s'agit d'un texte français de 760 mots avec sa traduction arabe. Le texte source qui équivaut au niveau TL3 est un passage de *Léon L'Africain*, roman d'Amin Maalouf :

*« C'est cette année-là que Melilla est tombée aux mains des Castillans. Une flotte était venue pour l'attaquer, elle la trouva déserte, abandonnée par ses habitants, qui avaient fui vers les collines avoisinantes, emportant leurs biens. Les chrétiens s'emparèrent de la ville et entreprirent de la fortifier. Dieu sait s'ils la quitteront un jour !*

*A Fès, les réfugiés grenadins prirent peur. Ils avaient l'impression que l'ennemi était à leurs trousses, qu'il les pourchasserait au cœur même des pays d'islam, et jusqu'au bout de la terre. L'inquiétude montait parmi les miens, mais je n'en étais que peu affecté encore, tout à mes études et à mes amitiés naissantes.*

*Lorsque Haroun vint chez moi pour la première fois, tout timide encore, que je le présentai à mon oncle en lui disant à quelle corporation appartenait sa famille, Khâli prit dans ses mains celles de mon ami, plus menues, mais déjà plus rugueuses, et il déclama ces mots qui, sur le moment, me firent sourire :*

*- Si la belle Schéhérazade les avait connus, elle aurait consacré une nuit paisible à conter leur histoire, elle y aurait mêlé des djinns, des tapis volants et des lanternes magiques et avant l'aube elle aurait miraculeusement changé leur chef en calife, leurs masures en palais et leurs habits de peine en robes d'apparat.*

*Eux, c'étaient les portefaix de Fès. Trois cents hommes, tous simples, tous pauvres, presque tous illettrés, et qui, pourtant,*

avaient su devenir la corporation la plus respectée de la ville, la plus solidaire, la mieux organisée.

Chaque année, aujourd'hui encore, ils élisent un chef, un consul, qui règle minutieusement leur activité. C'est lui qui désigne en début de semaine ceux qui devront travailler et ceux qui se reposeront, selon l'arrivée des caravanes, l'état des souks et la disponibilité des compagnons. Ce qu'un portefaix gagne dans sa journée, il ne l'emporte pas chez lui, mais le dépose entièrement dans une caisse commune. En fin de semaine, l'argent est partagé à égalité entre ceux qui ont travaillé, à l'exception d'une partie, réservée aux œuvres de la corporation, qui sont multiples et généreuses : quand l'un d'eux vient à mourir, ils prennent en charge sa famille, aident sa veuve à trouver un nouveau mari, s'occupent des enfants en bas âge, jusqu'à ce qu'ils aient un métier. Le fils de l'un d'eux est le fils de tous. L'argent de la caisse sert également à ceux qui se marient : tous se cotisent pour leur assurer une somme qui leur permette de s'installer.

Le consul des portefaix négocie en leur nom avec le sultan et ses collaborateurs. Il a ainsi obtenu qu'ils ne paient ni impôts ni gabelle, et que leur pain soit cuit gratuitement dans les fours de la ville. De plus, si l'un d'eux commet par malheur un meurtre passible de mort, il n'est pas exécuté en public comme d'autres criminels afin de ne pas jeter l'opprobre sur la corporation. En échange, le consul doit scruter sans complaisance la moralité de chaque nouveau candidat, afin d'écartier tout individu suspect. La réputation des portefaix en est devenue si bonne que les commerçants se sentent contraints de faire appel à eux pour écouler leurs marchandises. Ainsi les vendeurs d'huile, qui arrivent de la campagne aux souks avec des pots de toutes dimensions, ont recours à des portefaix spéciaux qui vérifient eux-mêmes la capacité des contenants ainsi que la qualité du produit et s'en portent garants auprès des acheteurs. De même, lorsqu'un négociant importe un nouveau genre de tissu, il fait appel à des portefaix crieurs pour vanter l'utilité de sa marchandise. Pour chaque activité, le portefaix perçoit une somme précise, conformément à un tarif fixé par le consul.

Jamais aucun homme, fût-il prince, n'ose s'en prendre à l'un d'entre eux, car il sait que c'est contre l'ensemble de la corporation qu'il devrait se battre. Leur devise est une parole du Prophète : "Aide ton frère, qu'il soit oppresseur ou opprimé" ; mais ils interprètent ces mots comme l'avait fait le Messager lui-même quand on lui avait dit : "L'opprimé, nous l'aiderons, cela va de soi. Mais l'oppresseur, de quelle manière devrions-nous l'aider ?" Or il avait répondu : "Vous l'aidez en prenant le dessus sur lui et en l'empêchant de nuire." Ainsi il était rare qu'un portefaix provoque une rixe dans les souks de Fès, il y avait toujours parmi ses frères un sage pour le raisonner.

Tels étaient ces hommes. Si humbles, et pourtant si fiers. Si démunis, et pourtant si généreux. Si éloignés des palais et des citadelles, et pourtant si habiles à se gouverner. Oui, telle était la race à laquelle appartenait mon meilleur ami. » (Maalouf, 1986, p. 115-117)



En fournissant les textes aux apprenants, le professeur explique le contexte en indiquant certains points. Lesquels ? Il s'agit d'un extrait d'un roman rédigé en français par l'écrivain libanais Amin Maalouf. Parue en France en 1986 aux éditions Jean-Claude Lattès, cette œuvre est une autobiographie imaginaire d'un ambassadeur maghrébin qui, en racontant ses voyages, décrit la chute de l'Andalousie aux mains des Castillans, la prise de l'Égypte par les Ottomans, l'apogée de l'empire de l'Askia Mohamed Touré en Afrique noire, Rome aux plus belles heures de la Renaissance et au moment du sac de la ville par les combattants de Charles Quint. Il s'agit en bref d'une description des points les plus importants de l'histoire du XVI<sup>e</sup> siècle. Le passage proposé indique la situation des portefaix de Fès, auxquels appartient Haroun, l'ami du narrateur qui le présente à son oncle. Le mot « *Khâli* » qui figure dans le texte est une transcription en lettres latines du mot arabe « *خالي* ». L'enseignant propose ensuite aux étudiants la traduction suivante :

« في هذا العام سقطت "مليلة" في أيدي القشتاليين. و كان أسطول قد جاء لمهاجمتها فوجدوها مقفرة من أهلها الذين كانوا قد هربوا إلى التلال المجاورة حاملين معهم ممتلكاتهم. و استولى المسيحيون على المدينة و بدأوا بتحصينها، و الله يعلم إن كانوا سيتخلون عنها ذات يوم !

و ارتاع المهاجرون الغرناطيون في فاس للأمر. فقد تملكهم شعور بأن العدو كان على أثرهم، و أنه قد يطاردهم في عقر دار الإسلام، و حتى إلى آخر الدنيا.

و ارتفعت حدة الفلق في قلوب نوي، و لكنني كنت لا أزال قليل التأثر، منصرفاً بكليتي إلى دروسي و صداقاتي الوليدة.

عندما زارني هارون لأول مرة، و كان لا يزال خجولاً، و قدمته إلى خالي و أخبرته عن الجماعة التي تنتمي إليها أسرته، أمسك خالي بيديه يدي صديقي اللتين كانتا أصغر حجماً، و لكن سبق لهما أن بدأتا تغلظان، و فاه بهذه الكلمات التي أثارت ضحكي في ذلك الوقت :

"لو أنّ شهرزاد الجميلة عرفتهم لكانت خصّصت ليلة وادعة لقصص حكايتهم، و لكانت أدخلت فيها الجنّ و بسط الريح و الفوانيس السحرية، و لكانت حولت قبل طلوع الفجر رئيسهم بمعجزة إلى خليفة و أكوأخهم إلى قصور و خلقاتهم إلى طيالس".

و أمّا هم فكانوا حمالي فاس. ثلاثمئة رجل جميعهم بسطاء فقراء أميون تقريباً، بيد أنهم عرفوا مع ذلك كيف يغدون أكثر جماعات المدينة أهلاً للاحترام و أشدّها تضامناً و أحسنها تنظيماً.

و هم ينتخبون في كلّ عام، حتى هذه الأيام، رئيساً، نقيباً ينظم نشاطهم بعناية فائقة. فهو الذي يُعين في بداية الأسبوع من الذين ينبغي عليهم أن يعملوا، و من الذين سيستريحون تبعاً لمواعيد وصول القوافل و حالة الأسواق و استعداد الرفاق. و لا يحمل الواحد منهم ما يكسبه في يومه إلى بيته بل يُودعه بتمامه في صندوق مشترك. و في نهاية الأسبوع يُقسّم المال بالتساوي بين الذين عملوا، باستثناء جزء يُحفظ لأعمال الجماعة، و هي كثيرة و سخية : إذا مات أحدهم تكفلوا بنفقات أسرته و ساعدوا أرملته على اتخاذ زوج جديد و اعتنوا بالأطفال الصغار حتى يصبح لهم حرفة. و ابن أحدهم هو ابنهم جميعاً. و يعود مال الصندوق بالفائدة كذلك على من يتزوجون : يكتبون كلهم ليؤمنوا لهم ما يساعدهم على السكن.

و يفاوض نقيبُ الحمالين باسمهم السلطانَ و مساعديه . و على هذا فقد نال حقَّ إعفائهم من الضرائب و المكوس، و خُبِرَ عجبهم مَجَانًا في مخابز المدينة . و علاوة على هذا فإنه إن ارتكب أحدهم لسوء الحظ جريمة قتل يُعاقب عليها بالموت فإن إعدامه لا يتم في العلن كما هي الحال مع المجرمين الآخرين لكيلا يصيب الخزي سائر الجماعة . و في المقابل فإن على النقيب أن يتحرى بلا تسامح عن أخلاق كلِّ مرشح جديد لاستبعاد أي فرد قد يكون موضع شبهة . و على هذا غدا صيت الجماعة من الحُسن بحيث وجد التجار أنفسهم مضطرين إلى استدعائهم لتفريغ بضائعهم . و هكذا يستعين تجار الزيت القادمون من الريف إلى الأسواق بأجرار من مختلف الأحجام بحمالين مختصين يتحققون بأنفسهم من مكابيلها و جودة النتاج و يقدّمون بذلك الضمان للمشتريين . كذلك فإنه عندما يستقدم أحد التجار نوعًا جديدًا من القماش تراه يستدعي حمالين منادين يزيتون للناس منافع بضاعته . و يتقاضى الحمال أجرًا محددًا عن كل نشاط يقوم به وفقًا لتعرفة يعيها النقيب .

و لا يجرو أي كان، حتى ولو أميراً، أن يعتدي على أحد منهم لأنه يعرف أن عليه أن يقاتل عندئذ الجماعة بأسرها . و شعارهم قولة عن النبي : "انصر أخاك ظالماً أو مظلوماً"، و لكنهم يفسرون هذه الكلمات كما فسرها الرسول نفسه عندما قيل له : "المظلوم ننصره و هذا لا مرأ فيه . و أما الظالم فكيف ننصره ؟" و قد أجاب : "تنصرونه بالتغلب عليه و منعه من الضرر" . و هكذا فإنه نادراً ما كان يقتعل حمالاً شجاراً في أسواق فاس، فقد كان بين إخوته على الدوام حكيم كفيل برده إلى رشده .

على هذا النحو كان أولئك الرجال، كانوا متواضعين كثيراً، و لكن أصحاب عزّة و أنفة . كانوا محرومين جداً، و كانوا مع ذلك أسخياء جداً . كانوا بعيدين كثيراً عن القصور و الحصون، و لكنهم كانوا مع ذلك ماهرين جداً في حكم أنفسهم بأنفسهم . أجل، أولئك كانوا القوم الذين ينتمي إليهم خير أصدقائي .  
(Traduction Dimachqyya, 1997, p. 115-117)

Le professeur demande aux étudiants d'analyser cette traduction en identifiant ses qualités et ses défauts et en insérant dans leur commentaire des propositions pour améliorer la traduction. Il leur dit évidemment de justifier les qualités évoquées dans leur commentaire : cela éclaircira leur analyse et approfondira leurs acquis. Prenons comme exemple « طيالس »/« robes d'apparat ». Il faudra l'expliquer comme suit : l'expression « robes d'apparat » signifie des vêtements longs et luxueux, ce qui est représenté par le mot arabe « طيالس » dont le singulier est « طَيْلسان » qui désigne : « كساء أخضر يلبسه الخواص » (I. Héchaimé, 2001, p. 914). L'enseignant signale aux apprenants en outre qu'ils ne devront pas se contenter de rectifier les points négatifs qu'ils mentionneront, mais qu'ils les expliqueront également, non seulement pour rendre l'analyse beaucoup plus claire, mais aussi afin d'ancrer leurs connaissances dans leur esprit. Prenons par exemple « pour écouler leurs marchandises »/« لتفريغ بضائعهم ». Quelle sera l'explication qu'il faudra mettre dans le commentaire ? « Ecouler » signifie : « Vendre (des marchandises) de façon continue jusqu'à épuiser » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 816). Cela ne correspond pas à « تفريغ » qui veut dire « إخلاء، إفراغ : "تفريغ قناة"، "تفريغ خزان"، تفريغ بئر مرحاض"، « تفريغ » qui veut dire « إخلاء، إفراغ : "تفريغ قناة"، "تفريغ خزان"، تفريغ بئر مرحاض"، « تفريغ مضخة » (I. Héchaimé, 2001, p. 1087). Le verbe « écouler » correspond plutôt à

« إرسال السلع إلى الأسواق للتجار، عرض للبيع : "تسويق بضاعة" » qui signifie : « تسويق » (I. Héchaimé, 2001, p. 726).

## 2.3. Problèmes linguistiques – Diplôme de Traduction

### 2.3.1. Les objectifs

La matière appelée « problèmes linguistiques » consiste à sensibiliser les apprentis traducteurs à plusieurs problèmes linguistiques liés à la traduction. Citons-en les suivants :

- la traduction de noms propres comme « *Tamerlan* » (DT54 - p. 670), « *Timur* » (DT54 - p. 670), « المدينة » (DT57 - p. 670), « الجاحظ » (DT59 - p. 671)...
- la traduction de mots et de locutions problématiques comme « *si* » (DT54), « *se louer de* » (DT54), « و الحق أن » (DT57), etc.
- la traduction de mots qui désignent des notions étrangères à la culture cible, comme « *yasak* » (DT54), « *morphème* » (DT55 - p. 670), « البلاغة » (DT58 - p. 671)...
- le traitement des problèmes de polysémie : « ضاربة » (DT57), « طائفة » (DT59), etc.
- la traduction du passif : « و قد أخذ الناس يُقتنون : ما البلاغة ؟ » (DT58), « قبيل للرومي : ما البلاغة ؟ » (DT58), « قبيل للناس يُقتنون » (DT58), « بأشياء » (DT59)...
- le traitement des signes de ponctuation qui figurent dans le texte de départ, comme les parenthèses dans : « *Croire possible la description sémantique linguistique d'une langue, c'est croire raisonnable d'attribuer à chaque énoncé un sens ou plusieurs s'il est ambigu (sans nier, bien sûr, que ce sens puisse être ensuite ou infléchi ou précisé par la situation d'emploi).* » (DT55) ; les tirets dans : « و الحق أن العرب – ككل شعوب العالم – كانوا قبل الإسلام و بعده منقسمين إلى » (DT57) « ففتين » (DT57)...
- la restitution d'un style complexe comme « *Cela implique non seulement que les relations sémantiques se définissent autrement que les relations syntaxiques, qu'elles ont un contenu propre, mais surtout, qu'elles ne peuvent* »

*pas être mises en correspondance une à une avec les relations syntaxiques, que les deux réseaux ne se recouvrent pas, qu'il peut y avoir une relation d'un type sans une relation parallèle d'un autre type.* » (DT55) ; « قيل : البلاغة التماس » (DT55) ; « حسن الموقع و المعرفة بساعات القول و قلة الخرق بما التبس من المعاني أو غمض و بما شرد عليك من اللفظ أو تعذر » (DT58)...

- la traduction du titre d'un texte : « *Le fruit inattendu* » (DT54).

Les textes proposés dans cette matière sont marqués en conséquence par la complexité de leur style et l'emploi de mots et de termes qui posent des problèmes que ce soit par rapport à leur compréhension ou par rapport à leur restitution dans le texte d'arrivée. Ces textes correspondent selon notre cadre de référence soit au niveau TI3 (DT55) soit au niveau TL3 (DT58). Comptant généralement entre 70 et 250 mots, ils sont normalement des extraits qui relèvent de domaines variés : l'histoire (DT54), la linguistique (DT55, DT57), la littérature (DT58), la critique littéraire (DT59)... Les textes proposés au premier semestre sont à traduire du français en arabe, tandis que c'est le contraire au deuxième semestre. Le but de cela est de soigner les points cités plus haut dans chaque sens de traduction à part. En revanche, pour qu'il y ait une homogénéité entre le contenu de cette matière et les propositions que nous avons faites pour les trois autres matières de traduction écrite (traduction journalistique, traduction économique, traduction scientifique), nous suggérons de ne pas traiter la traduction du style complexe dans ce module et d'étudier les autres points à travers des textes correspondant au niveau TI1 au premier semestre et au niveau TI2 au deuxième semestre. Etant donné que cette matière porte entre autres sur la traduction littéraire, nous proposons que les textes littéraires à traduire équivalent au niveau TL1 au premier semestre et partiellement – faute de temps - au niveau TL2 au deuxième semestre. Autrement dit, on demandera aux étudiants de traduire des textes rédigés dans un style littéraire clair et simple au premier semestre. On passera pendant le deuxième semestre vers un niveau plus élevé où on leur fera traduire des textes qui comprennent des images représentant une grande sensibilité littéraire, mais exprimées dans un style simple. L'Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation de Damas complètera les efforts faits dans cette matière, comme nous l'avons déjà prévu pour les autres matières de traduction écrite dans le Diplôme de Traduction (p. 257). Or, la complémentarité entre ces dernières et « problèmes linguistiques » nécessitera aussi qu'il y ait dans cette matière-ci du thème et de la version aux deux semestres, tel qu'il

est le cas en traduction journalistique, en traduction économique et en traduction scientifique. Ainsi, ce cours complémentaire règlera les problèmes linguistiques mentionnés plus haut de façon à augmenter la capacité des apprenants à assimiler les savoir et savoir-faire offerts par les autres cours de traduction écrite. Il donnera également aux étudiants la possibilité de s'entraîner progressivement à la traduction littéraire.

### 2.3.2. Le travail dans les cours

Le travail dans cette matière est orienté beaucoup plus vers le traitement de problèmes linguistiques affrontés par le traducteur que vers la traduction d'une bonne quantité de textes. Quand le professeur distribue l'original, il demande la traduction de chaque segment. Lorsque l'apprenant qui traduit commet une faute concernant l'un des détails problématiques évoqués plus haut, l'enseignant l'invite à se justifier et en profite pour expliquer largement les aspects de ce détail, les différents contextes où il peut figurer et les différentes solutions qui aident à le régler. Un étudiant a par exemple traduit « *Si la carrière de Tamerlan consiste avant tout en une série ininterrompue de victoires, de conquêtes et de faits d'armes* » (DT54) par :

« لو كانت سيرة تيمورلنك تشتمل قبل كل شيء على سلسلة متواصلة من الانتصارات، و الفتوحات، و الأعمال الحربية ».

Disant à l'apprenant qu'il avait traduit « *Si* » par « لو », le professeur lui a demandé de justifier son choix. Comme l'étudiant a estimé qu'il s'agissait de quelque chose d'irréel, l'enseignant a expliqué différents usages de « *si* » tout en mettant en exergue des exemples français avec leur traduction en arabe. Citons-les :

« *Si tu étudies, tu réussiras* : إن تدرس تنجح  
*Si tu avais étudié, tu aurais réussi* : لو كنت قد درست لنجحت »

Pour pouvoir évaluer le niveau des étudiants à l'écrit et les aider à s'améliorer sur ce plan, le professeur leur demande, chaque fois qu'il distribue un nouveau texte, de le traduire à domicile et de lui remettre les copies. Les corrigeant, il souligne certaines des erreurs, particulièrement celles qui touchent à la langue cible, et il met la correction des fautes d'orthographe et de quelques fautes de grammaire. Or, il n'indique pas toutes les erreurs pour ne pas décevoir les étudiants, d'autant moins que

le niveau général du groupe est faible. L'enseignant marque de toute manière sur le devoir une évaluation générale du niveau de chaque apprenant en traduction (bien, moyen, mauvais...) pour le lui montrer quand il lui rend la copie. Prenons l'exemple suivant qui est une traduction du texte DT57 (p. 670) :

*« Il est vrai que les arabes, comme tous les peuples du monde, étaient, avant et après l'islam, divisés en deux classes : le privé, qui visait à affiner et à améliorer sa langue, pour élever son expression à un niveau beaucoup plus haut que (le langage courant) celle de tous les jours ; et le public, qui se contente de peu de rhétorique et d'éloquence. Suivant leurs propres traditions et leurs entourages géographiques particuliers, le public s'en va s'attribuer une méthode pour construire les phrases et créer les vocabulaires et le rythme de leurs phonèmes.*

*Il n'est pas douteux que le dialecte de la Mecque et de la Médine, nécessairement influencée par leur environnement citadin, se diffère de celles des environnements bédouins isolés, qui ne reste presque pas sur place : quel qu'il soit, avant l'islam, et l'unification des dialectes de la langue arabe, quel qu'il soit, après l'islam, l'afforcement et l'unification de son unité langagière il n'est pas alors possible d'imaginer que l'arabe soit construit par des unités langagières indépendantes, isolées, représentées par leur tribu beaucoup multiplié. Reste à savoir que les livres, qui ont parlé des dialectes, tournent longtemps le dos pour des dialectes particuliers, auxquels une telle ou telle dialecte appartient, parmi ces livres-là, bien que rares, on déduit les plus célèbres tribus, auxquels des dialectes clairement différentes de la langue idéale littéraire, sont : Tamim, Taye et Houzail, ils sont tous des tribus qui résident dans les quatre coins du désert et qui sont connus par leur éloquence. »*

L'enseignant a souligné les fautes de grammaire suivantes : « s'en va s'attribuer », « quel qu'il soit », « telle ou telle dialecte », « beaucoup multiplié », « parmi ces livres-là ». Pour « celles d'environnements bédouins isolés, qui ne reste », il a barré le mot « celles » et l'a remplacé par « ceux » et il a ajouté « nt » à la fin de « reste ». Il a également rectifié par « citadin » et « tribus » les fautes d'orthographe suivantes : « citadin » et « tribus ». Il a souligné en outre « le rythme de leurs phonèmes »/« لحن أصواتها » et « dialectes particuliers »/« لهجة ما », qui sont de faux-sens, et « leur tribu » qui est un non-sens. Evitant de décourager l'étudiant, le professeur a omis beaucoup de fautes de langue qui consistent à mettre un « a » minuscule au début du nom « arabes »/« العرب » ; à conjuguer quelques verbes au présent et non pas à l'imparfait : « se contente »/« كانت تكتفي », « diffère »/« كانت [...] » ; « résident dans les quatre coins du désert »/« ضاربة في أنحاء الصحراء » ; à conjuguer au subjonctif et non pas à l'indicatif imparfait le verbe « être » dans : « il n'est pas alors possible d'imaginer que l'arabe soit construit » ; à mal choisir le

pronom personnel dans « *leurs propres traditions* »/« *تقاليدها الخاصة* » : l'étudiant aurait dû écrire « *ses propres traditions* » ; à mettre le mot « *vocabulaire* » au pluriel : « *les vocabulaires* » ; à placer le pronom personnel « *se* » avant le verbe « *diffère* » ; à choisir la préposition « *pour* » et non pas « *à* » après « *tournent longtemps le dos* ». L'enseignant a négligé de plus plusieurs faux-sens : « *le privé* »/« *فئة الخاصة* » ; « *le public* »/« *فئة العامة* » ; « *tournent longtemps le dos* »/« *كثيراً ما تغفل* ». Il a sous-entendu par ailleurs le contresens suivant : « *il n'est pas alors possible d'imaginer que l'arabe soit construit par des unités langagières indépendantes, isolées* »/« *لا يسعنا أن نتصورها إذ* »/« *ذلك إلا مؤلفة من وحدات مستقلة منعزلة* ». L'enseignant a négligé également plusieurs cas de non-sens : « *Il n'est pas douteux que* » ; « *avant l'islam, et l'unification des dialectes de la langue arabe, quel qu'il soit, après l'islam, l'afforcement et l'unification de son unité langagière* » ; « *auxquels des dialectes clairement différentes de la langue idéale littéraire* ». Comme nous l'avons précisé, le professeur a omis toutes ces erreurs afin de ne pas décourager l'apprenant. L'évaluation générale qu'il a marquée sur la copie a été néanmoins « *TM* », c'est-à-dire très mauvais. Ainsi, il l'a informé de son bas niveau sans insister sur beaucoup de détails. Il a écrit « *Excellent* » en revanche sur la copie suivante qui est une très bonne traduction du texte DT54 (p. 670) :

« *الثمرة... اللامنتظرة* »

مع أن سيرة تيمورلنك تنضوي قبل كل شيء على مجموعة منقطعة النظير من الفتوحات و الانتصارات و الأعمال الحربية، و مع أن عبقريته ذات الوجوه المتعددة تبدو لنا عسكرية أساساً، فلا يجب أن ننسى أن الأمير العظيم لم يكن أقل شأناً في نشاطاته الأخرى، حيث خطف النجاح تلو الآخر. فقد كان ديبلوماسياً مرناً فعلاً يعرف كيف يفاوض لينتزع التحالف، و كيف يطرب الأذان كلاماً معسولاً و كيف يحوز نجاحات لا تقل أهمية عن أعماله الحربية، و كان إدارياً صارماً لم يكن لمرؤوسيه إلا أن يفخروا بقيادته لهم، و سياسياً ذا رأي توصل إلى توفيق سُلطتين قضائيتين متناقضتين هما الشريعة و الياساك، و بانياً عظيماً : لقد جمع تيمور هذه الصفات كلها، لا بل أكثر.

Le professeur ne donne pas toutefois de traduction exemplaire, pour éliminer la notion de traduction idéale. L'essentiel est d'ailleurs de traiter certains problèmes linguistiques en traduction. Le reste représente des activités complémentaires qui sont pourtant utiles aux apprenants. Notons que lors de ses explications, le professeur attire l'attention des étudiants sur certains détails professionnels (le rôle des maisons d'édition, les frais du traducteur, leur impact sur la qualité de son travail, etc.). Il leur précise que les faibles rémunérations poussent les traducteurs à traduire beaucoup plus de textes et que cela diminue l'espace de temps dont ils disposent pour soigner leur travail, ce qui réduit sa valeur. Or, l'enseignant dit toujours aux étudiants de ne

pas laisser la pression du temps avoir un effet négatif sur la qualité de leur travail dans leur future vie professionnelle. D'autre part, il leur conseille des références précises, que ce soit pour la recherche des connaissances *ad hoc* (TLF, *Le Petit Robert*) ou pour le perfectionnement de leur langue B (lire des romans français du XIXe siècle).

### 2.3.3. L'évaluation

Il y a à la fin de chaque semestre un examen de deux heures où les apprenants doivent traduire un texte qui est du même type, de la même longueur et du même niveau que ceux proposés dans les cours. Ce texte est à traduire du français en arabe à l'examen du premier semestre (DT56 – 153 mots – TL3 - p. 670) où l'on ne travaille que dans ce sens de la traduction, et c'est le contraire pour le second semestre (DT60 – 122 mots – TI3 - p. 671). Pour que l'évaluation soit conforme aux objectifs de la matière, elle est fondée sur une appréciation générale de la façon dont les étudiants traitent les problèmes linguistiques posés par le texte et qui sont semblables à ceux étudiés dans les cours : rendre le style complexe du texte source (DT56) ou d'une de ses parties comme « استعمالُ القلمِ أجدرُ أن يحضُ الذهنَ على تصحيحِ الكتابِ من استعمالِ اللسانِ على تصحيحِ الكلامِ » (DT60), traduire le conditionnel présent dans « *il faudrait* » (DT56), traduire des proverbes comme « القلمُ أحدُ اللسانينِ » (DT60), « قلةُ العيالِ أحدُ » (DT60), rendre la forme passive : « و الكتابُ يُقرأُ بكلِّ مكانٍ و يُدرَسُ في كلِّ زمانٍ » (DT60). A partir de cette appréciation, le professeur estime une évaluation (très bien, bien, moyen, insuffisant, etc.) qui se transforme en note sur 80. Il y a également 20 notes basées sur les éléments suivants : une appréciation générale d'un devoir sur table consistant à traduire - en deux heures ou même plus si les apprenants en ont besoin - vers la fin de chaque semestre un texte semblable à ceux proposés dans les cours, la présence, la participation et le niveau de l'étudiant. Le total de cette note-ci et de la note de l'examen donne le résultat final qui est sur 100. Nous signalons que les apprenants ont la possibilité dans les épreuves de cette matière de consulter, non seulement des dictionnaires unilingues, mais aussi des dictionnaires bilingues : ces derniers sont susceptibles de les aider à pallier les problèmes linguistiques qui figurent dans les textes, d'autant plus que ceux-ci sont très difficiles et que les étudiants ne disposent pas généralement d'un bon niveau en traduction. Il y a en juin de chaque



année une session de rattrapage pour le premier semestre. Il y a de plus en août et en septembre de chaque année une session de rattrapage pour les deux semestres.

Or, comme nous l'avons fait concernant les matières de traduction écrite dans le Diplôme de Traduction, nous trouvons qu'il vaudra mieux évaluer les étudiants dans cette matière à travers un examen et des projets de traduction, que ce soit à la fin de chaque semestre ou aux rattrapages. Etant donné que nous avons suggéré d'entraîner les apprenants à traduire dans les deux sens (du français en arabe et l'inverse) aux deux semestres dans cette matière, chaque examen consistera en thème et en version et les étudiants devront également traduire à domicile un texte de l'arabe en français et un autre du français en arabe. Les textes proposés à la fin du premier semestre équivalront au niveau TI1 ou TL1 et ceux proposés à la fin du deuxième semestre relèveront du niveau TI2 ou TL2. Les problématiques traitées dans les cours figureront dans les textes. Un équilibre entre le volume du travail à faire d'une part et la durée de l'examen ou le délai accordé pour les projets de traduction d'autre part sera nécessaire. Les étudiants auront le droit de consulter à l'examen tout document susceptible de les aider à faire la recherche des connaissances *ad hoc*. La note pour chaque examen sera sur 50 : 25 notes pour le thème et 25 notes pour la version. Cela s'appliquera aussi aux projets de traduction. Les apprenants pourront grâce à ces derniers mieux mettre en œuvre leurs acquis que quand l'évaluation est basée seulement sur l'examen. Ils auront en effet suffisamment de temps et de références pour mieux traiter ces projets et bien réviser leur travail. Or, l'évaluation de leur niveau sera plus transparente grâce à l'examen qu'ils feront parallèlement aux projets de traduction. Nous mettrons en exergue un projet de traduction et un texte qui pourrait être proposé à l'examen dans cette matière. Le projet de traduction consistera à traduire en arabe un passage de 691 mots, extrait de *Hernani*, pièce écrite par Victor Hugo. Nous citerons d'abord le texte. Nous expliquerons ensuite le cahier des charges et les critères d'évaluation.

« ACTE PREMIER  
LE ROI<sup>10</sup>

SARAGOSSE<sup>11</sup>

*Une chambre à coucher. La nuit. Une lampe sur la table.*

**SCENE PREMIERE.** DOÑA JOSEPHA DUARTE, vieille, en noir, avec le corps de sa jupe<sup>12</sup> cousu de jais<sup>13</sup>, à la mode d'Isabelle la Catholique, DON CARLOS.

DOÑA JOSEPHA, seule. Elle ferme les rideaux cramoisis de la fenêtre et met en ordre quelques fauteuils. On frappe à une petite porte dérobée à droite. Elle écoute. On frappe un second coup. Serait-ce déjà lui ?

Un nouveau coup.

C'est bien à l'escalier

Dérobé.

Un quatrième coup.

Vite, ouvrons.

Elle ouvre la petite porte masquée. Entre don Carlos, le manteau sur le nez et le chapeau sur les yeux.

Bonjour, beau cavalier.

Elle l'introduit. Il écarte son manteau et laisse voir un riche costume de velours et de soie, à la mode castillane de 1519. Elle le regarde sous le nez et recule étonnée.

Quoi, seigneur Hernani, ce n'est pas vous ! – Main forte !  
Au feu !

DON CARLOS, lui saisissant le bras.

Deux mots de plus, duègne, vous êtes morte !

Il la regarde fixement. Elle se tait, effrayée.

Suis-je chez doña Sol ? fiancée au vieux duc  
De Pastraña, son oncle, un bon seigneur, caduc,  
Vénérable et jaloux ? dites ? La belle adore  
Un cavalier sans barbe et sans moustache encore,  
Et reçoit tous les soirs, malgré les envieux,  
Le jeune amant sans barbe à la barbe du vieux.  
Suis-je bien informé ?

Elle se tait. Il la secoue par le bras.

Vous répondrez peut-être ?

DOÑA JOSEFA

Vous m'avez défendu de dire deux mots, Maître.

DON CARLOS

Aussi n'en veux-je qu'un. – Oui, - non<sup>14</sup>. – Ta dame est bien

---

<sup>10</sup> Le roi : titre donné à l'acte par Hugo... et destiné au lecteur !

<sup>11</sup> Saragosse : le lieu scénique variera donc selon les actes (à l'opposé de l'unité de lieu chère aux classiques).

<sup>12</sup> le corps de sa jupe : la partie qui entoure le buste.

<sup>13</sup> Jais : pierre d'un noir brillant, utilisée en bijouterie ou pour confectionner des boutons.

<sup>14</sup> Deux mots de plus, duègne, vous êtes morte ! / [...] Vous m'avez défendu de dire deux mots, Maître. / Aussi n'en veux-je qu'un. – Oui, - non : exemple caractéristique de jeu de mots qui participe au grotesque.

*Doña Sol de Silva ? parle.*

*DOÑA JOSEFA*

*Oui. – Pourquoi ?*

*DON CARLOS*

*Pour rien.*

*Le duc, son vieux futur<sup>15</sup>, est absent à cette heure ?*

*DOÑA JOSEFA*

*Oui.*

*DON CARLOS*

*Sans doute elle attend son jeune ?*

*DOÑA JOSEFA*

*Oui.*

*DON CARLOS*

*Que je meure !*

*DOÑA JOSEFA*

*Oui.*

*DON CARLOS*

*Duègne, c'est ici qu'aura lieu l'entretien ?*

*DOÑA JOSEFA*

*Oui.*

*DON CARLOS*

*Cache-moi céans<sup>16</sup>.*

*DOÑA JOSEFA*

*Vous !*

*DON CARLOS*

*Moi.*

*DOÑA JOSEFA*

*Pourquoi ?*

*DON CARLOS*

*Pour rien.*

*DOÑA JOSEFA*

*Moi, vous cacher !*

*DON CARLOS*

*Ici.*

---

<sup>15</sup> *futur* : fiancé.

<sup>16</sup> *Cache-moi céans* : Hugo cite ici Molière [...] *Familier au XVIIe siècle, le mot est archaïque en 1830.*

*DOÑA JOSEFA*  
*Jamais !*

*DON CARLOS, tirant de sa ceinture un poignard et une bourse.*  
*- Daignez, Madame,*  
*Choisir de cette bourse ou bien de cette lame.*

*DOÑA JOSEFA, prenant la bourse.*  
*Vous êtes donc le diable ?*

*DON CARLOS*  
*Oui, duègne.*

*DOÑA JOSEFA, ouvrant une armoire étroite dans le mur.*  
*Entrez ici.*

*DON CARLOS, examinant l'armoire.*  
*Cette boîte !*

*DOÑA JOSEFA, la refermant.*  
*Va t'en, si tu n'en veux pas.*

*DON CARLOS, rouvrant l'armoire.*

*Si.*  
*L'examinant encore.*  
*Serait-ce l'écurie où tu mets d'aventure*  
*Le manche du balai qui te sert de monture<sup>17</sup>.*  
*Il s'y blottit avec peine.*  
*Ouf !*

*DOÑA JOSEFA, joignant les mains et scandalisée.*  
*Un homme ici !*

*DON CARLOS, dans l'armoire restée ouverte.*  
*C'est une femme, est-ce pas ?*  
*Qu'attendait ta maîtresse ?*

*DOÑA JOSEFA*  
*Ô ciel ! j'entends le pas*  
*De Doña Sol. – Seigneur, fermez vite la porte.*  
*Elle pousse la porte de l'armoire, qui se referme.*

*DON CARLOS, de l'intérieur de l'armoire.*  
*Si vous dites un mot, duègne, vous êtes morte.*

*DOÑA JOSEFA, seule.*  
*Qu'est cet homme ? Jésus mon Dieu ! Si j'appelais ?*  
*Qui ? Hors Madame et moi, tout dort dans le palais.*  
*Bah ! l'autre va venir. La chose le regarde.*  
*Il a sa bonne épée, et que le ciel nous garde*  
*De l'enfer !*

*Pesant la bourse.*  
*Après tout, ce n'est pas un voleur.*

---

<sup>17</sup> *Le manche du balai [...]monture : don Carlos traite ainsi la duègne de vieille sorcière.*

*Entre doña Sol, en blanc.  
Doña Josefa cache la bourse. » (Hugo, 2006, p. 21-25)*

Ce texte qui correspond au niveau TL1 peut être proposé à la fin du premier semestre. Sa traduction donnera l'occasion aux apprenants de traiter les points étudiés dans la matière. Il y a en effet la traduction du titre de l'acte premier « *LE ROI* » ; la traduction des noms propres « *SARAGOSSE* », « *DOÑA JOSEPHA DUARTE* », « *Isabelle la Catholique* », « *DON CARLOS* », « *Hernani* », « *Doña Sol de Silva* », « *Pastraña* », « *Jésus* » ; la traduction de mots désignant des notions étrangères à la culture cible arabe : « *duègne* », « *duc* » ; la traduction de mots et de tournures problématiques « *avec le corps de sa jupe* », « *le manteau sur le nez* », « *le chapeau sur les yeux* », « *Elle le regarde sous le nez* », « *seigneur* », « *Main forte* », « *Au feu* », « *à la barbe du vieux* », « *son vieux futur* », « *céans* », « *est-ce pas* », « *Ô* », « *Bah* », « *La chose le regarde* », le va-et-vient entre le vouvoiement et le tutoiement dans le dialogue de doña Josefa et de don Carlos ; le traitement des points d'exclamation fréquents dans le texte source et des tirets qui figurent dans le dialogue se déroulant entre doña Josefa et don Carlos. Le professeur rappelle aux étudiants, en indiquant le cahier des charges, qu'il ne faudra pas seulement tenir compte des rimes qui se trouvent dans l'original, mais aussi de la disposition des vers qui reflète le rythme du texte source. L'enseignant indique en outre la nécessité de traduire les notes de bas de page qui commentent le texte car cela fournira des informations importantes aux lecteurs arabes. Les notes qui expliquent le sens de certains mots ou tournures ne sont pas bien entendu à traduire. Mais, le professeur rappelle leur importance pour la compréhension du texte de départ et la possibilité d'insérer dans le texte d'arrivée des notes éclaircissant le sens de certains mots ou tournures arabes.

En revanche, l'évaluation ne portera pas seulement sur les points cités plus haut, mais sur l'intégralité du travail. Pourquoi ? Préparant le projet à domicile dans un délai confortable (une semaine par exemple), les étudiants auront beaucoup de temps et de références humaines et non-humaines pour bien faire le travail. La traduction de chacun parmi eux sera évaluée par conséquent selon le système proposé au chapitre précédent pour les matières de traduction écrite dans le Diplôme de Traduction (p. 367).

L'exemple que nous citerons sur les textes à proposer à l'examen sera un extrait figurant au début de المنجد في اللغة العربية المعاصرة .

#### « تنبيهات »

- إذا شئت البحث عن كلمة فاطلبها في باب أول حرف منها إن كانت مجردة. وإن كانت مزيدة أو فيها حرف مقلوب عن آخر فجردها أو ردها إلى الأصل، ثم اطلبها في باب الحرف الأول من حروفها الأصلية. **مُخْلَعٌ** تجدها في **خَلَعٌ**؛ **خَانَ** تجدها في **خَوْنٌ**.
- رُدَّ الفعل المضاعف الثلاثي إلى أصله : مثلاً : **قَدَّ** تجدها في **قَدَدَ**.
- المضاعف الرباعي جاء في ترتيبه الألفبائي :  
**عَسَعَسَ** تجدها في **عَسَعَسَ**  
**مَلَمَلَ** تجدها في **مَلَمَلَ**
- الدائرة الكبيرة السوداء جاءت في بدء المدخل الرئيسي، أما الدائرة الصغيرة السوداء فجاءت لتفصل بين المداخل الفرعية ضمن المدخل الرئيسي.
- العلامة // تقوم مقام الكلمة المفسرة سابقاً و تعني عن مراجعتها : **خُدِّرَ** : بيت الحريم // أجمه الأسد، عربيه. و العلامة - و إلى جانبها حرف جرّ أو ظرف تعني أنّ الفعل السابق المفسر يتخذ معنى آخر إذا تعدى بالحرف أو بالظرف ؛ •- **في** : أسرع و عجل : "خَبَّ في إنجاز عمل".
- وحده الفعل الثلاثي جاءت بعده حركة أو حركات عين الفعل المضارع، و المصادر القياسية و السماعية. « (ي-ط (I. Héchaimé, 2001, p.

Le texte que nous venons de citer équivaut au niveau TI2. Il peut être donc proposé à la fin du deuxième semestre. Etant donné qu'il compte 154 mots, il est possible de proposer également aux étudiants un autre texte d'une longueur pareille, qui relève du niveau TI2 ou TL2, qu'il faut traduire du français en arabe. On assure ainsi un équilibre entre la quantité du travail et la durée de l'examen (2 heures). Or, cela n'empêche pas de fixer aux apprenants certains points à respecter lors de la traduction de chaque texte. L'enseignant leur demande par exemple d'imaginer de traduire l'extrait marqué plus haut à une revue française spécialisée en linguistique. Le professeur ajoute que cela impliquera de traduire les exemples arabes tout en les maintenant dans le texte d'arrivée. L'enseignant explique aux étudiants qu'ils indiqueront ainsi aux lecteurs français le sens des exemples arabes qui devront apparaître dans la traduction car ils éclaircissent les idées du texte source. Notons que proposer ce texte donne l'occasion d'évaluer la capacité des apprenants à traduire plusieurs mots et locutions problématiques : « باب أول حرف منها », « مجردة », « مزيدة », « المدخل الرئيسي », « حروفها الأصلية », « ردها إلى الأصل », « جردها », « حرف مقلوب عن آخر », « المداخل الفرعية ». Le présent texte permet en outre d'examiner chez les étudiants la capacité à traduire des expressions désignant des notions étrangères à la culture cible : « الفعل الثلاثي », « تعدى بالحرف أو بالظرف », « المضاعف الرباعي », « الفعل المضاعف الثلاثي », « المصادر القياسية و السماعية », « حركة أو حركات عين الفعل المضارع ».

Comme dans le cas des projets de traduction, l'évaluation ne touchera pas seulement aux points indiqués plus haut, mais à la totalité du travail. Pourquoi ? Le texte correspond au niveau de compétence TI2, ce qui n'implique pas que les apprenants fassent des efforts laborieux pour parvenir à faire la traduction. La longueur et le niveau du texte conviennent d'ailleurs à la durée de l'examen. L'évaluation sera donc basée sur le système proposé au chapitre précédent pour les matières de traduction écrite dans le Diplôme de Traduction (p. 367).

Il est préférable de situer aux étudiants les textes de l'examen et des projets de traduction. Indiquer le type de chaque texte, l'auteur, la date de publication et le sujet permet aux apprenants de mieux appréhender la situation. Par exemple, l'enseignant dit à propos du projet de traduction cité plus haut (p. 426-429) qu'il s'agit de la première scène dans le premier acte de *Hernani*, pièce de théâtre écrite par Victor Hugo en 1830, mais dont les événements se passent en Espagne en 1519. Le professeur précise, concernant le texte de l'examen marqué plus haut (p. 430) qu'il est extrait d'un texte placé au début de *المنجد في اللغة العربية المعاصرة* et qu'il donne des indications concernant la recherche dans ce dictionnaire. Notons que proposer un cahier des charges, que ce soit à l'examen ou pour les projets de traduction, sert à entraîner les apprenants à en tenir compte dans leur future vie professionnelle. Après avoir terminé la correction, l'enseignant tient une séance où il fait le bilan du travail des étudiants à l'examen, afin de leur donner des conseils à ce propos. Il demande en outre à chaque apprenant de justifier sa traduction des points problématiques figurant dans les projets de traduction. Cela sert à vérifier que c'est lui qui a traduit. Le professeur dit d'ailleurs à chaque étudiant ce qu'il pense de ses projets de traduction à propos, non seulement des questions soignées dans la matière, mais de la totalité du travail aussi : l'évaluation porte sur toute la traduction comme nous l'avons indiqué. Ainsi, cette séance permet de consolider les acquis de l'apprenant et de ses collègues qui sont présents et qui peuvent enrichir la discussion par leurs propositions.

## Conclusion

Les cours complémentaires dispensés dans les trois programmes analysés offrent des connaissances qui ne sont pas accessoires mais basiques.

Il y en a qui sont purement théoriques et d'autres qui sont pratiques. Négociation et communication et domaines de spécialité (L3) enrichissent le bagage lexical et terminologique des apprentis traducteurs en français et en arabe, ce qui augmente leur capacité à traduire de l'un vers l'autre. Méthodologie de la traduction (M1) fournit par ailleurs des savoirs théoriques sur la traduction, qui permettent aux étudiants de prendre conscience des circonstances du travail, des compétences requises chez un traducteur, de ses divers moyens et activités et de différentes méthodes de perfectionnement linguistique et culturel. Contraction de texte (DUTFA) a pour objectifs d'améliorer chez les apprenants la compréhension et l'expression écrites en français, ce qui renforce leurs compétences en traduction. Méthodologie de la traduction, qui est l'autre matière complémentaire dans le DUTFA, cherche à entraîner les apprentis traducteurs des deux premières années à traiter des détails linguistiques épineux. Elle vise de plus à enseigner les étudiants dans le DUTFA III à critiquer des traductions faites par autrui, non seulement pour renforcer leurs connaissances, mais aussi afin de les préparer à assumer plus tard la fonction de réviseur. La matière appelée « problèmes linguistiques » (Diplôme de Traduction) a pour but d'apprendre aux étudiants les différentes manières de traiter plusieurs questions majeures qui figurent dans le domaine de la traduction.

Bref, ces cours complémentaires jouent un rôle très important par rapport à la formation assurée dans les trois programmes que nous analysons.



**CHAPITRE V**  
**LES APPRENTIS TRADUCTEURS :**  
**PROBLEMES ET PROPOSITIONS**

## Introduction

Ayant examiné les méthodologies adoptées dans les programmes analysés, nous nous baserons sur nos observations faites pendant que nous assistions aux cours de L3 et de M1, sur les copies fournies par des étudiants qui ont suivi les trois programmes, sur les explications qu'ils nous ont faites et sur les feuilles d'examens du DUTFA (mai 2009) pour analyser les différents problèmes chez les apprentis traducteurs à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction. Nous le ferons en cinq étapes. La première portera sur les problèmes liés à la recherche des connaissances *ad hoc*. Nous étudierons à ce propos les erreurs concernant les noms propres, les termes spécialisés et certains autres cas. La deuxième étape sera consacrée aux fautes de grammaire aux niveaux de l'orthographe, des articles, des prépositions, des pronoms, des adjectifs, de l'accord en genre et en nombre, de la conjugaison, des marques et des formulations. La troisième étape touchera aux problèmes stylistiques chez les apprentis traducteurs (hétérogénéité, faiblesse de style, répétition, manque de fluidité). Nous traiterons dans la quatrième étape certaines sources du manque de fidélité chez les apprentis traducteurs (inattention, négliger le contexte textuel, manque d'exactitude). Nous examinerons dans la cinquième étape le sens critique chez les étudiants dans le DUTFA III à partir de leurs feuilles d'examen en méthodologie de la traduction (mai 2009). En analysant chacun des points indiqués plus haut, nous ferons certaines propositions afin de contribuer à améliorer le niveau des apprentis traducteurs dans nos trois programmes particulièrement. Nous ferons également un sixième sous-chapitre pour suggérer un cours de perfectionnement en français, qui sera très important pour le Diplôme de Traduction.

### 1. Manque de connaissances *ad hoc*

Une très grande partie des erreurs commises par les apprentis traducteurs provient du manque de chercher les connaissances *ad hoc* nécessaires que ce soit pour comprendre le texte source ou pour le bien traduire en langue cible. Nous allons analyser ci-dessous divers cas à ce propos.

## 1.1. Les erreurs concernant la traduction des noms propres

Il est très fréquent chez les étudiants des trois programmes analysés de commettre des erreurs en écrivant des noms propres. Il y a même des cas où ils ne les rendent pas dans le texte cible. Cela est dû au fait de manquer à les vérifier ou à les chercher dans de bonnes sources (dictionnaires, dictionnaires de noms propres, articles publiés dans la presse ou sur Internet...). Nous allons citer beaucoup d'exemples sur ces fautes à travers trois étapes. La première va concerner les noms de personnes, la seconde les noms d'organismes, la troisième les noms de lieux.

### 1.1.1. Les noms de personnes

Ne vérifiant pas les noms de personnes figurant dans leurs traductions, certains apprentis traducteurs ne s'aperçoivent pas des fautes d'orthographe commises à ce propos. Une étudiante a par exemple traduit « *Akhenaton* » (LM2) par « *أكناتون* ». Une autre a écrit : « *أكنائون* ». Or, il aurait suffi de consulter un dictionnaire de noms propres arabe-arabe comme *المنجد في الأعلام* (Baraurz, 1982) pour voir que ce nom s'écrivait comme suit : « *أخناتون* ». Une apprenante a en outre écrit « *Victor B.* » en traduisant « *فيكتور بوت* » (DU88). N'ayant pas cherché comment on écrivait « *بوت* » en français, elle s'est contentée de « *B.* ». Mais, c'est insuffisant car le texte cible ne montre pas clairement de qui il est question, d'autant moins que l'étudiante s'est trompée aussi en écrivant le prénom de la personne. Si l'apprenante avait lancé une recherche sur Internet pour les différentes suppositions concernant la manière d'écrire ce nom - « *Victor Bot* », « *Victor Bote* », « *Victor Bout* », etc. – tout en sélectionnant les articles fiables touchant à l'homme dont il est question dans le texte DU88, elle aurait saisi la réponse : « *Viktor Bout* ». Cela est également le cas de « *الرائيليون* » (DU103) traduits par « *les Raïliens* » et non pas par « *les Raëliens* ».

### 1.1.2. Les noms d'organismes

Là aussi, la traduction intuitive provoque des fautes d'orthographe. Mettons en exergue « *le Hizbullah* » - traduction de « *حزب الله* » (DU63) – et « *l'organisation de la conférence islamique* », traduction de « *منظمة المؤتمر الإسلامي* » (DT4). Chercher

dans des articles sur Internet, dans des journaux ou dans des revues de bonne qualité aurait permis aux apprenants de voir que la deuxième lettre dans « *Hizbullah* » était plutôt le « e », que la cinquième lettre de ce mot était le « o » - « *le Hezbollah* » - et que les initiales de « *l'organisation de la conférence islamique* » étaient plutôt des majuscules : « *l'Organisation de la Conférence Islamique* ».

Ne pas vérifier sur Internet ni dans la presse les traductions faites pour les noms d'organismes mène de même à produire des équivalents qui ne conviennent pas exactement à ce qui figure dans l'original. Une apprenante a en effet traduit « *le Ministère des Ressources en Eau et de l'Irrigation* » (LL11) par « *وزارة الري* ». Chercher cette expression arabe sur Internet lui aurait cependant montré qu'elle ne correspondait pas tout à fait à l'original et l'étudiante aurait appris du même coup la bonne solution : « *وزارة الموارد المائية و الريّ* » (Ministère égyptien des Ressources en Eau et de l'Irrigation, <http://www.mwri.gov.eg>). Il en va de même pour « *l'Autorité Egyptienne des Antiquités* » (LM1) traduite comme suit : « *المصلحة المصرية للأثريات* ». Se référer à une source fiable aurait donné l'occasion à l'apprenante de corriger cette traduction intuitive par : « *السلطة المصريّة للأثريات* ». Nous allons citer des exemples pareils dans un tableau comprenant l'intitulé des textes, les noms d'organismes, les traductions fautives et les corrections :

Textes	Noms d'organismes	Traductions fautives	Corrections
DU3	البنك الصيني	la banque chinoise	la Banque de Chine
DU5	مجلس التوفير الاحتياطي الفدرالي	le conseil d'épargne préventive fédérale	le Conseil fédéral de l'épargne et de la prévoyance
DU22	المجموعة الأوربيّة	le Groupe Européen	la Communauté européenne
DU88	القاعدة	la Base	Al-Qaïda
DU103	البيت الأبيض	le foyer blanc	la Maison-Blanche
DT5	حزب العمال	le parti des Laboureurs	le Parti travailliste
DT29	les pays du G10	الدول الصناعيّة العظمى العشر	الدول الصناعيّة العشر الكبرى
DT48	la Communauté européenne	الهيئة الأوروبية	المجموعة الأوروبيّة

Produire des traductions ne correspondant pas aux noms d'organismes originaux provient aussi du manque de consulter les dictionnaires. Prenons à titre d'exemple « *la Fondation Hirondelle* » (LM6) qu'une apprenante a traduite en écrivant : « *جمعيّة هيرونديل* ». Vérifier dans un dictionnaire arabe-arabe la signification de « *جمعيّة* » lui aurait montré qu'elle s'était trompée. Ce mot veut dire en réalité :

*I. Héchaimé, ) « جماعة تتألف من أعضاء لغرض خاصّ و فكرة مشتركة، رابطة » (2001, p. 217*

Une fondation est néanmoins un établissement d'intérêt public ou d'utilité sociale, créé par voie de donation ou de legs (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1070). L'équivalent convenable est : « *مؤسّسة* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 453). Ainsi, l'étudiante aurait dû écrire : « *مؤسّسة هيرونديل* ». Une apprenante a par ailleurs rendu « *le ministère de la Culture et de l'Information* » (DU102) dans le texte cible de la manière suivante : « *وزير الثقافة و المعلومات* ». Bien entendu, il ne s'agit pas dans le texte source de la personne placée à la tête du ministère, mais du ministère lui-même. Se référer à un bon dictionnaire unilingue ou bilingue aurait permis à l'étudiante de le saisir et de remplacer « *وزير* » par « *وزارة* ». Consulter un dictionnaire français-

français fiable aurait de même donné à l'apprenante l'occasion de savoir que le mot « *information* » ne signifiait pas seulement « *renseignements* », mais aussi l'action d'informer l'opinion sur la vie publique, les événements récents (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1328). Cherchant dans un bon dictionnaire français-arabe l'équivalent qui convienne à cette signification et le vérifiant dans un dictionnaire arabe-arabe de haute qualité, l'étudiante aurait pu parvenir à traduire « *le ministère de la Culture et de l'Information* » par « *وزارة الثقافة و الإعلام* ».

### 1.1.3. Les noms de lieux

Comme dans le cas des noms de personnes et des noms d'organismes, l'absence de recherche de connaissances *ad hoc* dans les dictionnaires, dans la presse ou sur Internet cause des fautes d'orthographe dans la transcription des noms de lieux. Le tableau suivant va en comprendre certains exemples :

Textes	Noms de lieux	Traductions fautives	Corrections
LM15	هيروشيما	Hyrochima	Hiroshima
LM15	ناجازاكي	Naghazaqui	Nagasaki
DU1	جمهورية إيرلندا	la République d'Irland	La République d'Irlande
DU1	بريطانيا	la grande Bretagne	la Grande-Bretagne
DU3	بيكين	Pekkine	Pékin
DU4	الولايات المتحدة	les Etats Unis	les Etats-Unis
DU15	الشرق الأوسط	le Proche-orient	le Proche-Orient
DU21	الجليل	la Galilé	la Galilée
DU24	فنزويلا	le Vénézuella	le Venezuela
DU26	كوسوفو	Cosovo	Kosovo
DU65	العراق	l'Irake	l'Irak
DU67	نيويورك	Newyork	New York
DT4	مصر	l'Egypt	l'Egypte

Il y a de plus des fois où les apprentis traducteurs traduisent des noms de lieux par des équivalents qui ne leur correspondent jamais, faute de recherche d'informations *ad hoc* dans des sources fiables. Citons-en les exemples suivants :

Textes	Noms de lieux	Fausse traductions	Corrections
LM2	Thèbes	تيب/طيب	طَبِيَّة
LM2	Louxor	لوقصور/لوقسور/لوكسور	الأقصر
DU26	صربيا	la Serbe	la Serbie
DU37	Nazareth	نازاريت	النَّاصِرَة
DU57	Mésopotamie	بلاد ما بين الرافدين	بلاد ما بين النهرين/بلاد الرافدين
DU69	في الشيشان	en Shishan	en Tchétchénie

## 1.2. Cas divers

Nous avons constaté dans notre corpus beaucoup d'erreurs consistant soit à mal écrire les mots, soit à ne pas réaliser l'accord masculin/féminin, soit à mal choisir l'équivalent convenable dans la langue cible, soit à ne pas traduire certains mots de l'original. Toutes ces fautes-là auraient été bien entendu évitées si les apprenants s'étaient référés à de bonnes sources linguistiques. Nous allons citer plusieurs exemples sur ces erreurs en sept étapes : les fautes d'orthographe ; les absences d'accord en genre ; les mauvais choix faits par les étudiants en traduisant les prépositions, les noms, les adjectifs et les adverbes, les verbes et certaines tournures.

### 1.2.1. Erreurs d'orthographe

Il y a des fois où les apprentis traducteurs se trompent en coupant un mot en deux parties liées par un trait d'union. C'est le cas de « *Sur ces entre-faites* », traduction faite pour « *في هذه الأثناء* » (DU2). Si l'apprenante qui a fait cette erreur avait vérifié son choix dans un dictionnaire de haute qualité, qu'il soit français-français ou français-arabe, elle l'aurait évitée en écrivant plutôt : « *Sur ces entrefaites* ». Par contre, il arrive aux apprentis traducteurs d'omettre le trait d'union là où il doit exister.

Par exemple, « ناطق بلسان القيادة العليا » (DU12) a été rendu dans le texte d'arrivée comme suit : « *un porte parole du haut commandement* ». Mais, vérifier l'orthographe dans un bon dictionnaire aurait montré à l'étudiante qu'il fallait mettre un trait d'union entre « *porte* » et « *parole* » : « *un porte-parole du haut commandement* ».

Par ailleurs, les apprenants font fréquemment la liaison entre l'article défini « *le* » et le numéro « *onze* » en écrivant par exemple : « *l'onze septembre* », pour traduire « ١١ أيلول » (DU65). Mais, voir les explications fournies par un dictionnaire fiable pour le mot « *onze* » leur indique qu'il ne faut pas faire la liaison : « *le onze septembre* ». Ce point nous mène à un autre défaut provenant de la traduction intuitive : il s'agit d'ajouter faussement un « *e* » soit au milieu soit à la fin d'un mot français. Nous allons mettre en exergue plusieurs exemples à ce propos tout en soulignant les « *e* » superflus :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
DU7	الغلاء	la cher <u>e</u> té	la cherté
DU66	الإعلام الغربي	les mass <u>e</u> s médias occidentaux	les mass medias occidentaux
DU93	تغطية	couvri <u>e</u>	couvrir
DU95	الإسلام	l'islame <u>e</u>	l'islam

Egalement, traduire intuitivement conduit à sauter le « *e* » à l'endroit où il doit figurer :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LM16	طبقة الأوزون	la couche d'ozon	la couche d'ozone
DU24	بتترول	pétrol	pétrole
DU42	أصبح الزواج	le mariage est devnu	le mariage est devenu



De plus, les apprentis traducteurs se trompent très fréquemment à propos des accents car d'une part ils ont des problèmes de prononciation en français et d'autre part ils ne tiennent pas beaucoup à vérifier l'orthographe dans le dictionnaire. Ils oublient en effet de mettre l'accent aigu dans certains cas. Nous allons en citer quelques exemples tout en soulignant les « e » sur lesquels l'accent aigu manque :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
DU24	البتروولية	petro <i>l</i> ière	pétro <i>i</i> ère
DT17	هذا القرض	ce cre <i>u</i> dit	ce cré <i>i</i> t
DT17	المنطقة	la re <i>g</i> ion	la ré <i>g</i> ion
DT17	الكهرباء	l'e <i>l</i> ectricité	l'é <i>i</i> ectricité

Il leur arrive par ailleurs de mettre un accent grave à la place d'un accent aigu, comme dans le mot « *degrès* » qui a été proposé en tant qu'équivalent de « درجة » (DU81). Il fallait toutefois remplacer l'accent grave par un accent aigu et enlever le « s » du même coup : « *degré* ». En outre, les étudiants mettent à plusieurs reprises un accent aigu là où il ne le faut pas :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LL32	المقاومة الكهربائية	La résistance éle <i>l</i> ctrique	La résistance éle <i>i</i> ctrique
DU26	ترفض	re <i>l</i> fuse	refu <i>s</i> e
DU88	المتوردون الأفارقة	les re <i>l</i> belles africains	les rebelles africains

Il en va de même pour les erreurs concernant l'accent grave. Certaines d'entre elles consistent à ne pas le marquer, comme dans « *asechement* » - traduction fautive de « جفاف » (LM13) – qui doit être : « *assèchement* ». D'autres erreurs à ce propos résident dans le fait d'écrire un accent aigu à la place d'un accent grave :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LM16	الأوكسجين	l'oxigéne	l'oxygène
DU17	تسوية	réglement	règlement
DU48	يكشف	révéle	révèle

Il y a aussi des fois où les étudiants ajoutent faussement un accent grave. Par exemple, une apprenante dans le DUTFA I a traduit « أو... الفقر ! » (DU45) en écrivant : « où... la pauvreté ! ». Evidemment, consulter le dictionnaire lui aurait permis de distinguer entre le pronom relatif « où » et la préposition « ou ». Ainsi, elle aurait écrit : « ou... la pauvreté ! ». D'autre part, il arrive aux apprentis traducteurs de remplacer l'accent circonflexe soit par un accent aigu - « son extrême inquiétude », traduction de « بالغ قلقها » (DU15) – soit par un accent grave - « le poète faillit perdre la tête », traduction de « وكاد الشاعر يخرج من جلده » (LL20). Une bonne vérification de l'orthographe aurait en revanche évité ces fautes aux étudiants qui auraient plutôt écrit : « son extrême inquiétude », « le poète faillit perdre la tête ». Il y a également des fois où les étudiants se trompent en ajoutant un accent circonflexe. Citons à titre indicatif ces deux exemples :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
DU6	رهائن	ôtages	otages
DU103	استنساخ البشر	le clônage humain	le clonage humain

Il y a quelquefois des erreurs liées à la transcription de la voyelle [i]. Cela a été le cas de « l'ouïe », traduction de « حاسة السمع » (DU81). Si l'apprenant s'était référé au dictionnaire pour s'assurer de son choix, il aurait constaté qu'il devait mettre deux points sur le « i » : « l'ouïe ». Notons que les étudiants écrivent parfois un « e » à la place du « i », comme dans « le netrogène » qui est une traduction fautive de « النتروجين » (LM23). Si l'apprenant n'avait pas traduit intuitivement, il aurait écrit : « le nitrogène ». Il y a en outre des fautes concernant la transcription de la voyelle [o]. Un étudiant a par exemple traduit « كرة القدم » (DU40) par « le foutebole », alors qu'un autre l'a fait en écrivant : « le foutebaule ». Les deux se sont trompés en transcrivant la

voyelle [o]. Ils auraient pu en revanche éviter ces erreurs en consultant le dictionnaire pour voir le bon choix qui est : « *le football* ». A propos de « *أحيائها البرية و المائية* » (LM13), un apprenant a écrit comme équivalent : « *ses phones et ses flaures* ». Les fautes commises ont touché à la transcription de la voyelle [ö] dans « *flaures* » et à la transcription de la consonne [f] et de la voyelle [o] dans « *phones* ». Il aurait en réalité suffi de voir dans le dictionnaire la bonne manière d'écrire ses termes : « *ses faunes et ses flores* ». Nous signalons du même coup qu'il arrive aux apprentis traducteurs de ne pas transcrire correctement la consonne [f] : ils répètent la lettre « *f* » deux fois de suite alors qu'il n'en faut qu'une. Donnons comme exemple « *a reffusé* », traduction fautive de « *رَفُضَتْ* » (DU7) qu'une vérification dans une bonne source linguistique aurait évitée à l'étudiante. Celle-ci aurait dû plutôt écrire : « *a refusé* ». Il y a de même des cas où les étudiants se trompent en transcrivant la voyelle [ã], à cause de la traduction intuitive. Comment ? Cela se passe de deux manières. La première consiste à écrire « *en* », et non pas « *an* ». Citons comme exemple « *les structures propres existentes* », traduction de « *التكوينات الخاصة الموجودة* » (DU96). L'erreur réside bien entendu dans le fait de transcrire [ã] par « *en* » et non pas par « *an* » dans l'adjectif « *existentes* » qui doit être écrit comme cela : « *existantes* ». Il y a également des fautes consistant à transcrire [ã] en écrivant « *an* » et non pas « *en* » :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
DU42	نفس شروط أمهاتهن	les mêmes exigences que leur mère	les mêmes exigences que leur mère
DU65	شَنَّ	a déclanché	a déclenché
DU95	العنف	la violence	la violence

Les fautes de transcription touchent aussi à la semi-consonne [w]. Notre exemple à cet égard concerne « *المائية* » (LM13) qui a été traduite par « *acoitique* ». Consulter le dictionnaire aurait montré à l'étudiant, non seulement que la semi-consonne [w] devait être transcrite ici par « *ua* », mais aussi qu'il fallait transcrire la consonne [k] plutôt par un « *q* » : « *aquatique* ». Notons qu'il y a des fois où les

étudiants transcrivent faussement la consonne [k] en écrivant soit « *ch* » soit « *que* » à la place du « *c* » :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LM13	بيئية	é <u>ch</u> ologiques	écologiques
DU46	التشخيص	le diagnosti <u>que</u>	le diagnostic

Il arrive pareillement aux apprenants de transcrire la consonne [s] par un « *s* » alors que cela doit se faire avec un « *t* » : traduisant intuitivement « التلوث » (LM16), un étudiant a écrit « *la pollusion* » au lieu que ce soit « *la pollution* ». Cependant, l'erreur suivante que nous allons analyser concerne plutôt la transcription de la consonne [z] par un « *z* » et non pas par un « *s* » : il s'agit de l'expression « *le lazer* » qui est une traduction fautive de « الليزر » (LM18). L'étudiante aurait dû écrire : « *le laser* ». Mais, elle s'est contentée de sa propre intuition.

Nous soulignons qu'il y a des fois où les apprenants ajoutent faussement un « *s* » à des mots divers, par manque de vérification dans le dictionnaire. Prenons à titre d'exemple l'expression « بعض الغازات » (LM16) qui a été traduite comme suit : « *quelques gazs* ». Néanmoins, si l'étudiant avait lu les explications présentées par un dictionnaire français-français pour « *gaz* », il aurait pris conscience du fait que ce mot ne prend pas de « *s* » quand il est au pluriel. Ainsi, il aurait rectifié sa traduction par : « *quelques gaz* ». Il arrive aux apprentis traducteurs par contre d'omettre le « *s* » là où il doit exister. C'est le cas par exemple de « *l'après-midi* », traduction fautive de « بعد الظهر » (DU45). Une consultation attentive de ce mot dans le dictionnaire aurait mené à le corriger par « *l'après-midi* ». Manquer de se référer au dictionnaire empêche les étudiants par ailleurs de remarquer les fautes qu'ils commettent en mettant au pluriel un mot qui se termine avec « *al* ». Il y a en effet des fois où ils transforment ces deux lettres en « *aux* » alors qu'il suffit d'ajouter un « *s* » au mot singulier. Par exemple, un étudiant a traduit « أحواض السفن » (DU16) par « *les chantiers navaux* ». Mettant l'adjectif « *naval* » au pluriel, l'apprenant a transformé les deux dernières lettres en « *aux* ». En revanche, il fallait seulement mettre un « *s* » à la fin du mot singulier : « *navals* ». Il y a également des cas où les apprentis traducteurs se trompent en

ajoutant un « s » au lieu d'écrire « aux » à la fin du mot finissant par « al », quand ils le mettent au pluriel :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LM18	الإشارات الرقمية	les signals numériques	les signaux numériques
DU69	المشاكل الاجتماعية	problèmes sociaux	problèmes sociaux

D'autre part, manquer de vérifier l'orthographe dans un dictionnaire arabe-arabe de haute qualité empêche les apprentis traducteurs de corriger des fautes faites en ce qui concerne la suppression ou la non-suppression du 'alif dans des mots quelconques. Traduisant « *Le malheur a été mon dieu* » (LL9), un apprenant a écrit : « كانت التعاسة الهتي ». Il aurait dû toutefois écrire le 'alif après le lām dans « الهتي » (I. Héchaimé, 2001, p. 38) et mettre une hamza sous le premier 'alif du même mot : « إلهتي ». De toute façon, nous examinerons les erreurs commises par les apprentis traducteurs concernant la hamza au paragraphe 2.1.1. (p. 474-475). A propos de « *dieu* » (LM2), une apprenante l'a rendu dans le texte cible en écrivant : « إله ». Le dictionnaire lui aurait en revanche montré qu'il fallait supprimer le 'alif après le lām : « إله ».

Ainsi, chaque fois que les apprentis traducteurs commettent de telles fautes, il est préférable de leur souligner la nécessité de vérifier l'orthographe dans un dictionnaire de bonne qualité. Il est important de leur indiquer que cela les aidera, non seulement à éviter des erreurs d'orthographe dans leur traduction, mais aussi à améliorer leur prononciation en français. De plus, il est utile de leur proposer les deux exercices de perfectionnement concernant l'orthographe, que nous avons proposés au chapitre III (p. 286-287) : puisque les étudiants peuvent dans un premier temps se référer au dictionnaire, ils s'habituent à le faire, d'autant plus qu'en surveillant ce point le professeur peut combler leurs lacunes à ce propos.

### 1.2.2. Absences d'accord en genre

Il est fréquent chez les apprentis traducteurs ayant le français pour langue B d'ignorer et de ne pas vérifier le genre du nom qu'ils veulent utiliser dans le texte cible français. De ce fait, ils se trompent à plusieurs reprises en plaçant devant ce nom un article qui ne lui correspond pas en genre. Nous allons en citer quelques exemples tout en mettant en italique les articles fautifs et leur correction :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LM18	غلاف واق	<i>un</i> gaine de protection	<i>une</i> gaine de protection
DU69	التهديد	<i>le</i> menace	<i>la</i> menace
DT2	البكتيريا	<i>le</i> bactérie	<i>la</i> bactérie

En outre, ne pas s'assurer du genre du nom mène les apprenants dans certains cas à ne pas réaliser l'accord en genre entre lui et l'adjectif qui le qualifie. Plusieurs exemples vont être mis en exergue :

Textes	Mots originaux	Traductions fautives	Corrections
LM15	مثلها مثل غيرها من ثمار التقدم	comme <i>toutes</i> les autres fruits du progrès	comme <i>tous</i> les autres fruits du progrès
LM16	الرأي العام	l'opinion <i>public</i>	l'opinion <i>publique</i>
DU46	هورمونات الغدة الدرقية	les hormones <i>thyroïdiens</i>	les hormones <i>thyroïdiennes</i>
DU69	المشاكل الاجتماعية	les problèmes <i>sociales</i>	les problèmes <i>sociaux</i>
DU81	اضطرابات في حاسة السمع	troubles <i>auditives</i>	troubles <i>auditifs</i>
DU99	و يكون أرباب السيف [...] أسنى إقطاعاً	les gens d'épée [...] possèdent les <i>meilleurs</i> terres	les gens d'épée [...] possèdent les <i>meilleures</i> terres

### 1.2.3. Erreurs liées au choix des prépositions et des conjonctions

Il arrive fréquemment aux apprentis traducteurs ayant le français pour langue seconde de ne pas vérifier dans le dictionnaire le choix fait à propos des prépositions ou des conjonctions. En conséquence, ils en emploient faussement un bon nombre sans s'en apercevoir.

Prenons comme exemple « لا يفوتنا أن نؤكد » (LL21) qui a été traduit de la façon suivante : « *nous tenons de souligner* ». Si l'étudiante avait vu les explications offertes par un bon dictionnaire français-français pour le verbe « *tenir* », elle se serait rendu compte que la préposition convenable n'était pas « *de* » mais « *à* » : « *nous tenons à souligner* ». Pareillement, un apprenant a traduit « وكان الرئيس السابق أنور السادات » (DU59) par « *L'ancien président Anouar Al-Sadat avait autorisé le quotidien Akhbar Al-Yawm de photographier un jour entier de sa vie* ». Mais, il fallait voir les usages du verbe « *autoriser* » dans un dictionnaire unilingue : cela aurait montré que la préposition à mettre après ce verbe n'était pas « *de* » mais « *à* » : « *L'ancien président Anouar*

*Al-Sadat* avait autorisé le quotidien *Akhbar Al-Yawm* à photographier un jour entier de sa vie ». L'expression « على مستوى » (DU101) a de même été traduite par « sur le niveau ». Or, consulter les usages du nom « niveau » dans le dictionnaire aurait conduit à remplacer la préposition « sur » par la préposition « à » : « au niveau ».

L'expression « شحّة السكر » (DU1) a par ailleurs été traduite comme suit : « la pénurie du sucre ». L'apprenant aurait cependant compris en se référant à un dictionnaire unilingue que la préposition « de » situé après « pénurie » n'était pas suivie d'article défini (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1853). Ainsi, il aurait plutôt écrit : « la pénurie de sucre ». Cela est également le cas de « الأقطار المنتجة للنفط » (DU1) traduites par « les pays producteurs du pétrole ». L'étudiant aurait dû en réalité lire les détails présentés par un dictionnaire unilingue pour l'adjectif « producteur », ce qui l'aurait poussé à remplacer « du » par « de » : « les pays producteurs de pétrole » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2032). Il en va de même pour « [...] يغارون » (DU43) qu'un étudiant a traduit par « les gens étaient [...] jaloux sur les femmes libres » et qu'un autre apprenant a rendu dans le texte cible comme suit : « les gens étaient [...] jaloux pour les femmes libres ». Les erreurs faites dans les deux traductions ont évidemment consisté à mettre la préposition « sur » ou la préposition « pour » après l'adjectif « jaloux ». La préposition à mettre après ce dernier est toutefois « de » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1381) : « les gens étaient [...] jaloux des femmes libres ». Un apprenant a de plus traduit « [...] التصديق أن يصعب » (DT6) en écrivant : « il est difficile [...] à croire que ». Or, les détails cités pour l'adjectif « difficile » dans un bon dictionnaire français-français auraient suffi pour que l'étudiant mette « de » à la place de « à » : « il est difficile [...] de croire que ». Deux apprentis traducteurs ont également traduit « ولو قسمنا كل مرة قيمة فرق الكمون على شدة التيار » (LL32) de la manière suivante : « Si l'on divise à chaque fois la valeur de la différence de potentiel sur l'intensité du courant ». Manquer de se référer à un dictionnaire unilingue pour voir le verbe « diviser » a bien entendu provoqué l'erreur consistant à utiliser « sur » au lieu de « par » : « Si l'on divise à chaque fois la valeur de la différence de potentiel par l'intensité du courant ». L'expression « نفس شروط أمهاتهن » (DU42) a été traduite comme suit : « les mêmes exigences de leurs mères ». Là aussi, il fallait chercher les usages de l'adjectif « même » dans le dictionnaire, ce qui aurait mené à remplacer la préposition « de » par la conjonction « que » : « les mêmes exigences que leurs mères ».



Il y a par ailleurs des fois où les étudiants se trompent en ne mettant aucune préposition après le verbe, faute de vérifier ses usages dans un bon dictionnaire. Prenons comme exemple « دعا وزير الخارجية الإسرائيلية [...] إلى استئناف المفاوضات » (DU64) qui a été traduit par « *Le ministre israélien des Affaires étrangères [...] a appelé la reprise des négociations* ». Si l'apprenant avait vérifié le verbe « appeler » dans un dictionnaire français-français, il aurait constaté qu'il fallait insérer la préposition « à » avant le complément « la reprise » : « *Le ministre israélien des Affaires étrangères [...] a appelé à la reprise des négociations* ». Il arrive aux étudiants en outre de ne pas mettre la préposition « de » après le mot « million » parce qu'ils ne voient pas les usages de ce dernier dans une bonne source. Mettons en exergue l'expression « مليون دولار » (DU103) qu'un étudiant a rendue dans le texte cible par « *un million dollars* », et non pas par « *un million de dollars* ». Il y a de même des fois où les apprentis traducteurs omettent la conjonction « comme » après le verbe « considérer », par manque de recherche linguistique. Nous allons en citer deux exemples avec les corrections :

Textes	Expressions originales	Traductions fautives	Corrections
DU58	و أكدت الأمانة أن أيّ محل تجاري يُعتبر "ملكاً" في مجال السلع يجب أن يكون مكتملاً	La municipalité a affirmé que tout magasin qui se considérait « un roi » dans le domaine des articles devait être parfait	La municipalité a affirmé que tout magasin qui se considérait comme « un roi » dans le domaine des articles devait être parfait
DU65	اعتبرته بعض الأوساط العربية الثقافية [...] معادياً للعرب	certains milieux culturels arabes l'ont considéré anti-arabe	certains milieux culturels arabes l'ont considéré comme anti-arabe

#### 1.2.4. Erreurs liées au choix des noms

Nous distinguons trois cas à cet égard. Dans le premier, la traduction intuitive faite par les apprenants produit des noms qui ne correspondent pas à ceux de l'original. Une étudiante a en effet traduit « كاتبه » (LL20 - p. 594) par « *son scribe* ». Or, ce dernier signifie quelqu'un qui rédigeait les textes officiels dans des civilisations sans imprimerie et où les lettrés étaient rares. Le mot « *scribe* » peut également être utilisé dans un sens péjoratif pour désigner un employé de bureau, un commis aux écritures (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2331). Cependant, le mot « كاتب » veut dire selon le contexte textuel un homme attaché au gouverneur, qui lui écrivait des lettres, des dépêches officielles, etc. Le bon équivalent est par conséquent « *son secrétaire* ». Un apprenant a par ailleurs traduit « *les collaborateurs* » (LM6 – p. 601-602) par « المراسلون ». Toutefois, « *collaborateur* » ne signifie pas une personne qui envoie à un média des nouvelles d'un lieu éloigné, mais quelqu'un qui travaille avec une ou plusieurs autres personnes à une œuvre commune (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 463). Adaptant cette signification au contexte où le mot figure, nous pensons que la bonne traduction est « *العاملون* » : il s'agit des gens qui travaillent au sein de la Fondation Hirondelle.

Un étudiant a de plus traduit « *الزائرة الملكية* » (DU16) par « *l'hôtesse royale* ». Une hôtesse est néanmoins une femme qui donne l'hospitalité ou qui veille au confort et à la sécurité des passagers dans les avions de ligne. Autrement dit, la traduction proposée a produit un contresens. Si l'étudiant avait cherché l'équivalent convenable dans un bon dictionnaire arabe-français et vérifié les résultats dans un dictionnaire français-français, il aurait plutôt écrit : « *l'hôte royale* ». Une hôte est en effet quelqu'une qui reçoit l'hospitalité (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1252). Une apprenante a en outre traduit « *L'état-major* » (DU72 – p. 630) par « القائد الأعلى ». Voir le sens du mot français dans un bon dictionnaire (unilingue ou bilingue) aurait cependant montré qu'il ne s'agissait pas ici d'un homme ayant un commandement militaire, mais du haut commandement d'une armée. La traduction aurait par conséquent été « *هيئة الأركان* ». Pareillement, un apprenant a traduit « *دلائل نجاحاته* » (DT1) par « *les épreuves de ses réussites* ». Se référer au dictionnaire aurait en revanche permis à l'étudiant de savoir que le nom « *épreuve* » ne désignait jamais un moyen servant à montrer qu'une chose était vraie. Chercher dans un dictionnaire

arabe-français de haute qualité l'équivalent de « *تليل* » et vérifier le résultat dans un dictionnaire français-français aurait guidé l'apprenant vers une bonne traduction : « *les preuves de ses réussites* ».

Le deuxième cas que nous remarquons à propos de la traduction des noms, consiste à les rendre par des noms qui n'existent pas dans la langue cible. Autrement dit, les apprenants donnent pour certains noms des équivalents tout en croyant qu'ils existent vraiment dans la langue d'arrivée. Toutefois, s'ils les vérifient dans un bon dictionnaire, ils s'apercevront que leurs propositions ne produisent que des non-sens. Une apprenante a par exemple traduit « *تصرفات* » (DU26) par « *comportants* ». Un autre a traduit « *بساطة* » (DU42) par « *simplesse* ». Mais, les deux traductions n'existent pas en français. Le bon équivalent de « *تصرفات* » est « *comportements* » et il faut traduire « *بساطة* » par « *simplicité* ». Le troisième cas que nous constatons, c'est l'absence de toute traduction faute de recherche dans un dictionnaire unilingue ou même bilingue. Nous allons en citer quelques exemples dans un tableau tout en proposant des traductions selon le contexte où les mots originaux figurent.

Textes	Noms non traduits	Nos traductions
LL10	manant	وضيع نَسَب
LM6	l'encadrement	أطر
LM6	l'altérité	العَيْرِيَّة
DU28	bidonville	مدينة صفيح

### 1.2.5. Erreurs liées au choix des adjectifs et des adverbes

Nous mettons en cause quatre types de fautes en ce qui concerne le choix des adjectifs et des adverbes. Le premier consiste à choisir dans le texte d'arrivée un adjectif qui ne convient pas au mot du texte de départ. Un apprenant a par exemple traduit « *سياسات مائية* » (LM13) par « *politiques aquatiques* ». Or, l'adjectif « *aquatique* » désigne soit ce qui croît, vit au bord de l'eau ou dans l'eau, soit un centre ou un parc proposant des attractions, des activités et des jeux en relation avec l'eau (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 127). Si l'étudiant l'avait vu dans un bon dictionnaire tout en cherchant la solution dans des articles ou des livres français

fiables qui portent sur le même sujet que le texte source, il aurait fait une traduction qui convienne aux règles d'usage en langue cible : « *politiques de l'eau* » ; « *politiques en matière d'eau* » ; « *politiques concernant l'eau* » ; « *politiques en ce qui concerne l'eau* » ; « *politiques par rapport à l'eau* »... Un apprenant a par ailleurs traduit « *des études un peu poussées* » (DU56) par « *دراسات مدفوعة بعض الشيء* ». L'adjectif « *مدفوعة* » est cependant ambigu et il ne reflète pas l'idée représentée par « *poussées* », qui est « *approfondies* ». Voilà pourquoi nous croyons que la bonne traduction est « *مُعَمَّقَة* ». Evidemment, si l'apprenant avait consulté un dictionnaire unilingue, il aurait compris le sens de « *poussées* » dans ce contexte et il n'aurait pas fait cette traduction vague.

Le deuxième type d'erreur est dû au fait que les apprenants ne vérifient pas dans le dictionnaire la catégorie des mots qu'ils utilisent dans la traduction. En conséquence, ils prennent pour des adjectifs ou des adverbes des mots qui ne le sont pas. Une étudiante a par exemple traduit « *الرئيس الصربي* » (DU26) par « *le président sorbe* ». Mais, se référer au dictionnaire lui aurait montré que « *sorbe* » n'était pas un adjectif, mais un nom féminin qui signifiait « *Fruit du sorbier, baie brillante rouge orangé* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2399). Elle aurait du même coup su que l'adjectif équivalent à « *الصربي* » était « *serbe* ». Comment ? Il aurait suffi d'ouvrir dans un dictionnaire unilingue à la liste des noms propres de lieux et des adjectifs correspondants pour y chercher l'adjectif convenant à la Serbie. Un étudiant a en outre traduit « *يجب أن تكون الحمية الغذائية متوازنة* » (DU46) par « *la diète doit être équilibrée* ». Or, s'il s'était référé à un dictionnaire unilingue pour voir le mot « *équilibrée* », il aurait remarqué que celui-ci n'était pas un adjectif mais un nom et que l'adjectif convenable était « *équilibré* ». Un étudiant a de plus traduit « *الكواكب البعيدة* » (DT35) par « *les planètes loins* » : il pensait que « *loin* » était un adjectif. Mais, voir ce mot dans un bon dictionnaire unilingue lui aurait montré bien entendu qu'il s'agissait d'un adverbe et que l'adjectif qu'il fallait mettre était « *lointaines* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1477). Notons qu'il y a des cas où les apprenants prennent des adjectifs pour des noms et commettent ainsi des erreurs dans leur traduction. Un apprenant a par exemple traduit « *ويقولون إنه [...] أمر عادي* » (DT1) par « *en disant [...] que c'est le normal* ». Un autre a traduit le même segment par « *en disant [...] que c'est l'habituel* ». Chacun d'eux a transformé sans le savoir un adjectif en nom. Néanmoins, s'ils avaient consulté un dictionnaire unilingue, ils auraient su qu'il s'agissait

d'adjectifs et leurs traductions respectives auraient été : « *en disant [...] que c'est normal* » et « *en disant [...] que c'est habituel* ».

Le troisième type de faute consiste à produire inconsciemment des adjectifs qui n'existent pas dans la langue cible, en traduisant intuitivement. Un apprenant a par exemple traduit « المنزلية » (LM16) par le mot « *maisonnières* » qui n'existe pas en français. Vérifier ce mot dans le dictionnaire le lui aurait montré et l'aurait poussé à chercher la bonne traduction qui est : « *domestiques* ». Deux étudiantes ont de plus traduit « المعنية » (DU69 – p. 629) par « *conseignées* », alors qu'une autre a écrit : « *concernées* ». Si elles avaient vérifié leur choix dans le dictionnaire, elles auraient constaté qu'il n'y avait pas de tels adjectifs. Elles auraient dû dans un tel cas se référer à un dictionnaire arabe-français et vérifier les résultats dans un dictionnaire français-français pour arriver aux choix convenables au contexte textuel : « *concernées* », « *intéressées* » ou « *en question* ». Reprenons « الرئيس الصربي » (DU26). Nous avons déjà mentionné qu'une apprenante l'avait traduit par « *le président sorbe* ». Nous avons indiqué que « *sorbe* » n'était pas un adjectif, mais un nom qui ne correspondait pas à l'adjectif « الصربي ». Or, nombreux autres apprenants se sont trompés en traduisant le même adjectif par des mots qui n'existent pas en français, faute de vérification dans une bonne source. Une étudiante a en effet écrit « *le président sirbien* », un deuxième « *le président serbien* », une troisième « *le président sébre* », une quatrième « *le président sérp* ». Il y a eu d'ailleurs plusieurs cas où une même apprenante écrivait des traductions différentes pour cette expression qui apparaît trois fois dans le texte source. Ces différentes traductions n'existent pas en français. Une étudiante a en effet écrit deux fois « *le président sèrb* » et une fois « *le président serb* ». Une autre a écrit deux fois « *le président Syrbi* » et une fois « *le président Surbien* ». Evidemment, celle-ci ne s'est pas trompée en mal choisissant le bon équivalent seulement, mais aussi en commençant les adjectifs avec un « S » majuscule. Deux autres apprenantes ont écrit une fois « *le président surbe* » et deux fois la bonne traduction : « *le président serbe* ». De toute manière, traduire différemment une même expression reflète le manque de sérieux chez ces quatre étudiantes.

Le quatrième type d'erreur consiste à ne pas traduire l'adjectif qui se trouve dans l'original : ne le comprenant pas, les apprenants ne prennent pas la peine de le

chercher dans de bons dictionnaires. Nous allons mettre en exergue certains exemples avec notre propre traduction pour chacun selon le contexte textuel :

Textes	Adjectifs non traduits	Nos traductions
LL2	limousin	ليموجية
LL4	narcissique	نرجسية
DU73 – p. 630	السالكين	adroits/débrouillards/démerdards/habiles
DU100	tyrolien	تيرولية

L'adjectif « *limousin* » désigne quelqu'un ou quelque chose appartenant à Limoges (ليموج) en France (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1461). La traduction proposée - « *ليموجية* » - est dérivée du nom « *ليموج* ». Le participe actif « *السالكين* » est dérivé du verbe « *سَالَك* » qui signifie « *نَقَدَ إِرَادَتَهُ وَوَجَّهَ عَمَلَهُ عَلَى نَحْوِ مَا، سَارَ عَلَى طَرِيقَةٍ مِنْ* » (I. Héchaimé, 2001, p. 691). Chercher le mot « *سَالَك* » dans un dictionnaire bilingue de haute qualité et vérifier les résultats dans un dictionnaire unilingue pour en sélectionner ceux qui correspondent au contexte textuel mène aux adjectifs « *adroits* », « *débrouillards* », « *démerdards* » et « *habiles* ». L'adjectif « *tyrolien* » désigne un homme ou une chose originaire du Tyrol (تيرول) qui est une région en Autriche (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2650). L'équivalent arabe « *تيرولية* » est dérivé du nom « *تيرول* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 1057).

### 1.2.6. Erreurs liées au choix des verbes

Ne procédant à vérifier la conjugaison des verbes ni dans un livre consacré à cette question ni dans un dictionnaire qui l'aborde, les apprenants se trompent en choisissant plusieurs terminaisons. Nous allons en mettre certains exemples avec les corrections :

Textes	Verbes originaux	Traductions fautives	Corrections
LL16	يجلس أبي	mon père s'asseoit	mon père s'assoit
DU26	لن نعتزف أبداً	nous ne reconnaitr <u>er</u> ons jamais	nous ne reconnaitr <u>on</u> s jamais
DU26	لن نعتزف أبداً	ne reconnaitr <u>er</u> a jamais	ne reconnaitr <u>a</u> jamais
DU79	كما [...] بيّنا	comme nous l'avont mentionné	comme nous l'avons mentionné
DU99	اعلم أن السيف و القلم	Sach <u>e</u> s que l'épée et la plume	Sach <u>e</u> que l'épée et la plume

Il arrive par ailleurs que les apprenants se trompent en écrivant le participe passé d'un verbe car ils ne le vérifient pas. Un étudiant a par exemple traduit « ترايد » (LL26) en écrivant « *il s'est cru* » au lieu de « *il s'est crû* ». Un apprenant a d'ailleurs traduit « النساء احتشدين » (DT4) par « *les femmes se sont réunit* ». S'il s'était référé à un livre de conjugaison, il aurait trouvé que le participe passé du verbe « *réunir* » ne se terminait pas avec un « *t* » mais avec un « *i* ». Notons du même coup qu'il aurait dû prendre en compte la présence du pronom personnel « *se* » avant le verbe pour mettre un « *e* » et un « *s* » à la fin du participe passé : ce complément d'objet direct représente un nom féminin pluriel : « *les femmes* ». La traduction aurait dû par conséquent être : « *les femmes se sont réunies* ». Signaler sans cesse aux étudiants l'extrême nécessité de vérifier la conjugaison dans un livre spécialisé ou dans un dictionnaire aide à limiter les erreurs faites que ce soit concernant les terminaisons ou les participes passés. L'exercice que nous avons proposé au troisième chapitre (p. 287-288) à propos de la conjugaison est en outre utile à cet égard, d'autant plus que les apprenants ont dans un premier temps la possibilité de consulter les sources nécessaires en le faisant. Ainsi, cet exercice sert à entraîner les étudiants à faire la recherche nécessaire pour vérifier la conjugaison et par conséquent à la mémoriser. Mais, il faut leur souligner la nécessité de vérifier la conjugaison même s'ils ont l'impression de la bien connaître, car il y a toujours un risque d'oubli et par la suite un risque d'erreur.

Il y a des fois où les étudiants croient qu'un verbe français est pronominal, sans le vérifier dans le dictionnaire. Ils commettent par la suite une erreur. Un apprenant a par exemple traduit « *تختلف* » (DT57) par « *se diffèrent* ». Or, s'il avait lu les explications présentées par un bon dictionnaire français-français pour « *différer* », il aurait compris que dans un tel contexte ce verbe n'était pas pronominal mais intransitif. Ainsi, il aurait évité l'erreur en écrivant « *diffèrent* ».

D'autre part, il y a plusieurs cas où les apprenants ne vérifient pas que les verbes qu'ils utilisent dans le texte d'arrivée sont conformes aux mots originaux, d'où un très grand risque d'erreur. Une étudiante a par exemple traduit « *الاتفاق على ما يجب* » (DU1 - p. 609) par « *pour se remettre d'accord sur ce qui devra être étudié* ». Toutefois, « *se remettre* » signifie retrouver le même état (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2182). Le texte cible montre en conséquence que les ministres des Affaires étrangères de la Communauté européenne s'étaient déjà mis d'accord sur ce qui devra être étudié, qu'ils y ont renoncé plus tard et qu'ils veulent s'entendre de nouveau à ce propos. Mais, cela n'existe pas dans le texte source d'après lequel les ministres se réunissent pour déterminer ce qui sera examiné à Paris. Voilà pourquoi la traduction aurait dû être : « *pour se mettre d'accord sur ce qui devra être étudié* ». Evidemment, l'apprenante aurait pu éviter cette faute si elle avait consulté le dictionnaire afin de voir la signification de « *se remettre* ». Par la suite, elle se serait référée par exemple à un dictionnaire bilingue pour chercher l'équivalent de « *اتفاق* » avant de s'en assurer selon les indications d'un dictionnaire unilingue et le contexte textuel.

Un apprenant a de même traduit « *La guerre du Golfe avait consacré CNN* » (DU70) par « *كان قد تم تخصيص قناة سي إن إن الفضائية لتغطية حرب الخليج* ». Néanmoins, s'il avait vu dans un dictionnaire français-français les significations et les usages du verbe « *consacrer* », il aurait distingué deux cas. Dans le premier, on dit : « *consacrer quelque chose à un usage* », c'est-à-dire l'y destiner. Dans le deuxième cas, on dit : « *consacrer quelque chose* », c'est-à-dire le rendre durable et le faire considérer comme valable (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 511). Remarquant que c'était le deuxième cas qui figurait dans le texte de départ, l'apprenant aurait constaté que sa traduction était fautive et il l'aurait rectifiée par « *كانت حرب الخليج قد كرسَتْ قناة سي إن إن الفضائية* ». Une étudiante a de plus traduit « *Comment peut croître le trou noir massif ?* » (DU86) par « *كيف يمكننا زيادة حجم الثقب الأسود الضخم؟* ». Cependant, le verbe



« *croître* » n'est pas transitif, mais intransitif. Il veut dire devenir plus grand (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 590). Se référer au dictionnaire l'aurait montré à l'apprenante qui aurait écrit dans ce cas-là : « كيف يمكن أن يتسع الثقب الأسود الضخم؟ » Une étudiante a par ailleurs traduit « *mais le non qu'ils opposent* » (DU94) par « لكن كلمة "لا" التي « *بواجهونها* ». Or, consulter le dictionnaire lui aurait permis de faire la différence entre « *opposer quelque chose* » et « *s'opposer à quelque chose* ». La première expression signifie : « *présenter comme obstacle, comme une force contraire* », tandis que la deuxième expression veut dire : « *faire obstacle, contrarier* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1748-1749). Comme cela, l'apprenante aurait déduit qu'il fallait opter pour le premier choix et écrire : « لكن كلمة "لا" التي بواجهونها بها ».

Un étudiant a également traduit « فهو يحاول من خلاله تحقيق أكبر قدر من المطالب و الطموحات » (DT2) par « *En effet, il essaie à travers lui de vérifier le plus grand nombre de ses demandes et de ses ambitions* ». L'apprenant aurait dû en revanche vérifier le verbe « *vérifier* » dans un bon dictionnaire pour voir ses significations qui sont : examiner la valeur de quelque chose ; examiner une chose de façon à pouvoir établir si elle est conforme à ce qu'elle doit être, si elle fonctionne correctement (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2693). Ainsi, l'étudiant aurait trouvé que sa traduction n'était pas bonne et aurait cherché d'autres possibilités dans un bon dictionnaire unilingue ou bilingue pour donner une traduction convenable comme : « *En effet, il essaie à travers lui de satisfaire le plus grand nombre de ses demandes et de ses ambitions* ». Un apprenant a de même traduit « *goûter* » (DT8 - p. 653) par « نشعر ». Mais, il aurait suffi de consulter un dictionnaire français-arabe pour voir que la bonne traduction était plutôt « *تذوّق* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 491). Traduisant « *و يمكن أن نسمي* » (DT16), un étudiant a écrit : « *On peut appeler ces facteurs l'atmosphère d'investissement et ce sont eux qui décident si le pays concerné convient à l'activité économique* ». L'erreur a consisté à choisir le verbe « *décider* » comme équivalent à « *تقرر* ». En effet, « *décider* » veut dire entre autres adopter une conclusion définitive sur un point en litige, prendre la décision de faire quelque chose ou amener quelqu'un à agir (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 630). En revanche, un bon dictionnaire français-français indique normalement pour chaque mot d'autres mots ayant des significations proches des siennes. Si l'apprenant en avait extrait ceux qui ont des significations proches de « *décider* » pour les consulter dans un dictionnaire unilingue, il aurait trouvé que le

verbe « *déterminer* » servait à indiquer ou à délimiter avec précision au terme d'une réflexion ou d'une recherche (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 716). Etant donné que c'est exactement le sens de « *تقرر* » selon le contexte textuel, l'étudiant aurait écrit : « [...] *et ce sont eux qui déterminent si le pays concerné convient à l'activité économique* ».

### 1.2.7. Erreurs liées à la traduction des tournures

Se contentant de traduire intuitivement sans aucune vérification dans le dictionnaire, les étudiants commettent plusieurs erreurs en traduisant les tournures qui existent dans l'original. Une apprenante a par exemple traduit « *A peine la passerelle franchie, Irène se sentit prisonnière* » (LL4) par « *بعد اجتياز الجسر شعرت إيرين بنفسها سجيناً* ». Mais, la locution adverbiale « *A peine* » veut dire « *depuis très peu de temps* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1843). Cela n'équivaut pas exactement à « *بَعْدَ* » qui est « *ظرف زمان للدلالة على ما هو لاحق وتالي* » (I. Héchaimé, 2001, p. 104). L'équivalent le plus exact de « *A peine* » est « *ما إن* » qui signifie « *حالما* » (I. Héchaimé, 2001, p. 1315). Si l'étudiante avait vérifié sa traduction dans le dictionnaire, elle aurait pu éviter cette erreur et donner une proposition plus adéquate comme la suivante : « *ما إن اجتازت إيرين الجسر حتى شعرت بنفسها سجيناً* ». Un apprenant a de même traduit « *David Lévy n'en est pas à une démission près* » (DU27 - p. 612) par « *و هذه ليست استقالة ديفيد ليفي القريبة* ». Il fallait toutefois voir les explications fournies pour « *près* » dans un bon dictionnaire. Comme cela, l'apprenant aurait su que la locution adverbiale « *à quelque chose près* » marquait l'exception (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 97). Il aurait par la suite compris que la démission de David Lévy n'était pas un cas exceptionnel dans sa carrière. Confrontant cette idée à l'explication présentée par la phrase suivante dans le texte et qui est : « *Il a déjà claqué la porte des gouvernements Shamir et Netanyahou où il détenait, également, le portefeuille des Affaires étrangères* », l'étudiant aurait déduit que ce n'était pas la première fois où David Lévy démissionnait. Ainsi, il aurait produit une bonne traduction comme : « *و ليست هذه أول استقالة يقدمها ديفيد ليفي* ».

Un apprenant a par ailleurs traduit « *M. Chirac appelle à une rencontre Sharon-Arafat "sans préalable"* » (DU71) comme suit : « *السيد شيراك يدعو إلى لقاء "لا سابق"* ».

« له » بين شارون و عرفات. Il est clair que l'étudiant ne s'est pas référé au dictionnaire afin de voir la signification de l'expression « *sans préalable* ». En réalité, « *préalable* » désigne une condition ou un ensemble de conditions sine qua non dont dépend le lancement de négociations (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1994). La traduction aurait dû par conséquent être : « السيد شيراك يدعو إلى لقاء "دون شروط مسبقة" بين شارون و عرفات ». Une apprentie traductrice a de même rendu « كانت أيضاً فسحة » (DU85 - p. 635) comme suit : « *Autant qu'Internet est un outil de communication, autant qu'il est un espace de liberté* ». Bien entendu, si cette étudiante avait vérifié les usages de « *autant* » dans une bonne source (dictionnaire unilingue ou bilingue), elle ne se serait pas trompée en mettant « *que* » après cet adverbe. Comme cela, elle aurait écrit : « *Autant Internet est un outil de communication, autant il est un espace de liberté* ». Concernant « على الطائرة نفسها » (DU93 - p. 637-638), trois apprenants l'ont traduit par « *Sur le même avion* », deux autres par « *Sur la même avion* », une autre par « *Sur le bord du même avion* », un septième par « *Au bord du même avion* », une huitième par « *A même bord* ». Or, voir les explications fournies pour le mot « طائرة » dans un dictionnaire arabe-français aurait montré qu'il fallait plutôt écrire : « *A bord du même avion* » (Reig, 1987, p. 407). Un apprenant a de plus traduit « *ces deux dictateurs hors du commun* » (DU100 - p. 642) par « هذين الديكتاتورين المتباعين ». En revanche, l'expression « *hors du commun* » veut dire « *extraordinaire* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 478). Si l'étudiant s'en était rendu compte en se référant au dictionnaire, il aurait compris que le segment original portait plutôt sur deux dictateurs originels. Comme cela, il aurait écrit : « هذين الديكتاتورين الفريدين ». La traduction intuitive a en outre provoqué un grave contresens dans la phrase suivante : « في الأردن بدا اعتماد قانون جديد في عام 1999 يشد حزام »، qui est une traduction de : « *En Jordanie, le corset de la censure a semblé être desserré par l'adoption, en 1999, d'une nouvelle loi sur les publications* » (DU102). Evidemment, l'apprenant n'aurait pas dû omettre « *sur les publications* ». Or, le contresens ne réside pas là, mais dans le segment « يشد حزام الرقابة على آخره ». Apparemment, l'étudiant n'a pas vu dans le dictionnaire la signification du verbe « *desserrer* ». Sinon, il aurait constaté qu'il s'agissait de relâcher ce qui était serré (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 709). Il aurait par conséquent traduit la phrase comme suit : « في الأردن بدا أن حزام الرقابة قد أُرخي عام 1999 عبر تبني قانون جديد للمنشورات ».

Pareillement, un étudiant a produit un faux-sens en traduisant intuitivement « *Pas question pour autant de désert le terrain* » (DT13 - p. 656) comme suit : « *لَا يُسألُ الكثيرون عن جعل الأراضي صحراء* ». Apparemment, il ne connaissait pour le mot « *question* » qu'une seule signification : « *demande que l'on adresse à quelqu'un pour en apprendre quelque chose* ». Or, le dictionnaire lui en aurait donné beaucoup d'autres explications. L'une d'elles indique que « *pas question de* » signifie : « *il est exclu de* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2088). D'ailleurs, « *pour autant* » ne désigne pas « *beaucoup de gens* », mais « *une opposition et une coordination causale avec la phrase précédente [...] : Il a beaucoup travaillé, il n'a pas réussi pour autant* » (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 100). Concernant « *désert* », l'apprenant l'a lié dans son esprit au mot « *désert* » et il a cru qu'il s'agissait de transformer un terrain en désert. Mais, il fallait vérifier la signification de « *désert* » dans un bon dictionnaire. Cela lui aurait permis de savoir qu'il s'agissait d'abandonner un lieu où l'on devrait rester (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 702). En d'autres termes, l'étudiant s'est trompé en ayant trop confiance en son propre savoir. Mais, en se référant à de bonnes références, il aurait pu l'élargir et donner une traduction exacte comme la suivante : « *من غير الوارد مع ذلك مغادرة المكان* ».

D'autre part, les étudiants sautent dans leurs traductions certaines tournures car soit ils ne les comprennent pas, soit ils les comprennent mais sans savoir les rendre dans le texte cible. Dans un cas comme dans l'autre, ils ne font pas la recherche nécessaire dans de bonnes sources linguistiques afin de pallier de tels problèmes. Une apprenante n'a pas traduit par exemple « *quoi qu'il en soit* » (LM3). D'après la discussion qui s'est déroulée entre elle et le professeur, elle comprenait le sens de cette locution : « *quelle que soit la situation, en tout état de cause* ». Mais, elle ne savait pas comment exprimer cette idée en arabe. Il aurait pourtant suffi, en faisant le devoir, de chercher l'équivalent de cette expression dans un bon dictionnaire français-arabe pour trouver la solution convenable : « *على أية حال* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 855). Une étudiante a d'ailleurs omis dans sa traduction la locution adverbiale « *in fine* » qui se trouve dans le texte LM4. Elle s'est expliquée en disant à l'enseignant qu'elle ignorait le sens. Or, un dictionnaire français-français lui aurait montré que cette expression signifiait « *en fin de compte* ». Comme cela, l'étudiante l'aurait traduite par : « *في النهاية* ».

Pareillement, un apprenant n'a pas traduit « *إن ذلك* » (DU43) : il ne savait pas comment le rendre en français. En revanche, il n'avait qu'à saisir l'équivalent dans un dictionnaire arabe-français : « *à ce moment-là* » (Reig, 1987, p. 8). Un étudiant a de plus traduit « *Louis Pasteur demeure à juste titre, 100 ans après sa mort, une figure légendaire et emblématique* » (DU56) par « *ببقى لويس باستور بعد ١٠٠ عام على رحيله شخصيّة أسطوريّة و رمزيّة* ». Ne connaissant pas le sens de l'expression « *à juste titre* », l'apprenant l'a sautée au lieu de le chercher dans un dictionnaire français-arabe par exemple. S'il l'avait fait, il aurait saisi le sens qui était « *بحقّ* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 1023). Ainsi, la traduction aurait été : « *ببقى لويس باستور بحقّ بعد ١٠٠ عام على* ». Cela a également été le cas d'un étudiant qui a omis la locution adverbiale « *oultre mesure* » en traduisant « *Alan Greenspan reste un des rares experts à ne pas s'en inquiéter oultre mesure* » (DT27) par « *ببقى آلان غرينسبان أحد الخبراء النادرين الذين لم يُبالغوا بحيال ذلك* ». Pourtant, le dictionnaire explique suffisamment cette locution : « *excessivement, au-delà de la normale* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1772). Alors, l'apprenant aurait pu s'y baser et offrir une traduction plus fidèle comme : « *ببقى آلان غرينسبان أحد الخبراء النادرين الذين لم يُبالغوا بالقلق حيال ذلك* ».

### **1.3. Les erreurs concernant les termes spécialisés**

Comme nous l'avons déjà indiqué, un terme spécialisé a toujours un sens ou un usage précis dans un contexte ou un domaine particulier et il ne peut avoir par conséquent qu'un ou des équivalents exacts dans une autre langue. Donc, il faut toujours bien chercher sa traduction dans de bonnes sources linguistiques ou auprès de bons experts en la matière (physique, économie, médecine...). Or, ces derniers doivent avoir une très grande connaissance de la langue cible, surtout concernant le domaine spécialisé dont il est question. Sinon, ils seront susceptibles de mal guider le traducteur ou l'apprenti traducteur qui les consulte. De toute façon, nous avons constaté de très nombreux cas où les étudiants procédaient plutôt à traduire intuitivement des termes spécialisés, quoiqu'ils suivent des formations spécialisées en traduction. De même, il était très fréquent chez eux de négliger les termes qu'ils ne savaient pas traduire, au lieu de faire l'effort de chercher leur équivalent. Nous allons mettre en exergue plusieurs exemples sur ces deux phénomènes.

### 1.3.1. Choisir de faux équivalents

Traduisant « انعكاساتها الحيوية » (LL23 - p. 594) par « *ses reflets biologiques* », l'apprenant ne s'est pas rendu compte de la différence entre « *reflet* » et « *répercussion* ». Un reflet est en effet soit une lumière réfléchiée par un corps, soit une image réfléchiée (reflet d'un visage dans une vitre par exemple), soit un éclat qui rejaillit (son succès est un reflet de son intelligence), soit une représentation de quelque chose (l'art est un reflet de la civilisation) (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2159). Cependant, tous ces cas n'ont rien à voir avec le contexte du texte LL23. Ici, il s'agit plutôt des effets biologiques de l'environnement sur l'homme. Si l'apprenant avait cherché dans un dictionnaire arabe-français les équivalents de « انعكاس » pour en sélectionner à l'aide d'un dictionnaire français-français le terme exprimant cette idée, il aurait trouvé « *répercussion* ». Ainsi, il aurait donné la traduction suivante : « *ses répercussions biologiques* ». Un apprenant a en outre traduit « مقياس الفولط » (LL32) par « *la mesure de Volt* ». Voir le mot « *volt* » dans un dictionnaire unilingue lui aurait toutefois permis de savoir qu'il y avait en français un terme spécialisé correspondant au terme de l'original : « *voltmètre* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2740). De même, « و هو مقياس مدرج بالفولط » (LL32) a été traduit comme suit : « *Il s'agit d'un instrument de mesure numéroté par Volts* ». Cependant, il fallait plutôt chercher dans un dictionnaire français-français les significations des équivalents fournis pour « نَرَجَّح » par un dictionnaire bilingue. Cela aurait permis de comprendre que le choix convenable était « *graduier* ». Celui-ci signifie en effet diviser en degrés (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1174). Par contre, on entend par « *numéroter* » marquer ou affecter d'un numéro (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1715). Vérifier les usages du terme « *volt* » dans un dictionnaire fiable aurait d'ailleurs donné l'occasion de rectifier le « *V* » majuscule dans la traduction par un « *v* » minuscule. Bref, il fallait écrire : « *Il s'agit d'un instrument de mesure gradué en volts* ». On a traduit « يربط مقياس الفولط » (LL32) de la manière suivante : « *Normalement, le voltmètre est relié en branche entre les deux points dont on veut mesurer la différence de potentiel* ». La faute consistant à rendre « على التفرع » par « *en branche* » a résulté de la traduction intuitive. Mais, elle aurait été évitée si l'apprenante s'était référée à une source fiable (un lexique thématique par exemple). Elle aurait écrit dans ce cas-là : « *Normalement, le voltmètre est relié en dérivation entre les deux points dont on veut mesurer la différence de potentiel* » (Guidère, 2003,

p. 339). Un étudiant a de plus traduit « *إن التيار المتناوب الجيبي تيار شدته دالة جيبيية للزمن* » (LL33) par « *Le courant alternatif sinusoïdal, c'est un courant dont l'intensité indique le temps* ». Une autre apprenante a traduit la même phrase comme suit : « *Le courant alternatif sinusoïdal, c'est un courant dont l'intensité est un sinus qui indique le temps* ». Les deux n'ont pas fourni néanmoins l'équivalent technique du terme « *دالة* », ce qui a rendu la traduction de chacun d'eux moins spécialisée que l'original. Un dictionnaire arabe-français aurait réglé le problème en offrant l'équivalent de « *دالة* » qui est « *fonction* » (Reig, 1987, p. 208). Comme cela, la traduction aurait dû être : « *Le courant alternatif sinusoïdal a une intensité possédant une fonction sinusoïdale qui indique le temps* ». Cette proposition est bien entendu aussi spécialisée que l'original et mieux formulée que les deux propositions marquées plus haut, où la répétition du mot « *courant* » affaiblit le style.

D'autre part, plusieurs apprenants ont traduit « *الرأي العام* » (LM16) par « *l'avis général* ». Mais, consulter un dictionnaire bilingue de haute qualité leur aurait montré que l'équivalent convenable était plutôt : « *l'opinion publique* » (Reig, 1987, p. 228). Un apprenant a en outre traduit « *الطاقة المحمولة* » (LM18) par « *L'énergie portée* ». Mais, s'il s'était référé à un dictionnaire unilingue pour voir les usages de « *porter* » et ceux des autres équivalents français présentés par un dictionnaire bilingue pour « *حَمَلَ* », il aurait trouvé qu'il fallait plutôt écrire : « *L'énergie transportée* ». Cela a également été le cas de « *الطاقة الصوتية* » (LM18) qui a été traduite par « *L'énergie vocalique* » et par « *L'énergie vocale* ». Les deux propositions sont en réalité fautives. L'équivalent convenable est : « *L'énergie sonore* ». Un étudiant a de même traduit « *نقل الطاقة* » (LM18) par « *La transportation de l'énergie* ». Mais, le mot « *transportation* » signifie la déportation, l'exil forcé d'un peuple ou d'un groupe. Ce mot désigne d'ailleurs une institution par laquelle les condamnés aux travaux forcés étaient transportés dans une colonie afin d'y subir leur peine. Au contraire, « *transport* » veut dire entre autres le fait de faire porter pour faire parvenir en un autre lieu (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2606). Alors, la traduction aurait dû être : « *Le transport de l'énergie* ». Pareillement, « *الإشارات الرقمية* » (LM18) ont été traduites comme suit : « *Les signes numériques* ». Le terme « *signe* » signifie soit un élément permettant de percevoir quelque chose, soit un mouvement visible ou une représentation matérielle de quelque chose. En revanche, le terme « *signal* » indique entre autres une grandeur physique variable qui sert de support à une information (Rey-Debove et Rey, 2008,

p. 2370-2371). Cela est exactement le sens de « إشارات » dans le contexte du texte LM18. Il fallait par conséquent écrire plutôt : « *Les signaux numériques* ». De plus, « الموجة الضوئية قد انكسرت » (LM18) a été traduit de la manière suivante : « *l'onde optique s'est cassée* ». Il aurait toutefois suffi de consulter un bon dictionnaire arabe-français afin de savoir que l'équivalent convenable à ce contexte – concernant « انكسرت » - n'était pas « *se casser* », mais « *se réfracter* » (Reig, 1987, p. 581). La traduction aurait dû donc être : « *l'onde optique s'est réfractée* ». On a de même traduit « تقطع الضرائب بصفة مباشرة من مرتبات الموظفين » (LM20) par « *Les impôts sont directement coupés des salaires des employés* ». Une bonne vérification aurait en revanche montré que le bon équivalent de « تقطع » n'était pas « *être coupé de* », mais « *être prélevé sur* ». Autrement dit, il fallait que la traduction soit : « *Les impôts sont directement prélevés sur les salaires des employés* ».

Par ailleurs, « *Dialogue interpalestinien* » (DU39) a été traduit de la façon suivante : « *محاورات بين الفلسطينيين* ». Or, l'équivalent utilisé d'habitude, que ce soit par les hommes de politique arabes ou dans la presse arabophone, c'est « *الحوار الفلسطيني* » ou « *الفلسطيني* ». Il est vrai qu'en traduisant le texte l'apprenante n'avait pas accès à des textes journalistiques pour y trouver le choix convenable : c'était un examen. Mais, sa proposition reflète une lacune dans ses connaissances linguistiques en langue A, d'autant plus que ce terme arabe était beaucoup utilisé par les médias arabophones à l'époque de l'examen (mai 2009). On a en outre traduit « *chef des renseignements égyptiens* » (DU39) par « *رئيس الاستعلامات المصرية* ». Il s'agit évidemment d'une fausse traduction. L'équivalent adéquat est : « *مدير المخابرات المصرية* ». Pour « *مدير* », il s'agit du mot utilisé normalement en arabe afin de désigner le patron des renseignements égyptiens. Quoique l'étudiante ne puisse pas le chercher dans la presse à l'examen, elle aurait dû le connaître, d'autant plus que dans cette période-là (mai 2009) l'expression « *مدير المخابرات المصرية* » était très fréquente dans les médias arabophones. A propos de « *الاستعلامات* », d'où est-ce que cette faute est provenue ? Il y a plusieurs possibilités : soit l'apprenante a traduit intuitivement, soit elle a consulté une mauvaise source, soit elle s'est contentée de choisir arbitrairement l'une des propositions avancées par un dictionnaire bilingue sans prendre en compte le contexte, etc. Il en va de même pour « *les services de sécurité* » (DU39) traduits par « *الخدمات الأمنية* », au lieu que ce soit : « *الأجهزة الأمنية* ». Un étudiant a en outre traduit « *ضريبة جزاء* » (DU40) par « *coup de sanction* ». Bien entendu, c'était une fausse traduction littérale. Il aurait suffi de voir



l'équivalent dans un bon dictionnaire arabe-français : « *penalty* » (Reig, 1987, p. 94). Un apprenant a de plus traduit « الطيب الاختصاصي بأمراض الغدد الصماء » (DU46) comme suit : « *Le médecin spécialisé en maladies des glandes endocrines* ». La traduction intuitive a évidemment produit ici une tournure qui ne convient pas aux règles d'usage en langue cible. Le terme utilisé normalement en français est en réalité « *l'endocrinologue* » (Guidère, 2003, p. 193). Il aurait suffi de voir une bonne source spécialisée pour le trouver. Un apprenti traducteur a par ailleurs traduit « فن الطباعة على الورق » (DU48) en écrivant : « *l'imprimerie* ». En revanche, s'il avait vérifié sa proposition, il aurait remarqué qu'elle n'était pas bonne. L'imprimerie désigne en effet soit l'ensemble des techniques qui permettent la reproduction d'un texte ou d'une illustration par impression, soit l'établissement ou le lieu où l'on imprime des livres, des journaux... (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1292). Si l'étudiant avait consulté dans un dictionnaire français-français les divers équivalents fournis par un dictionnaire arabe-français pour « طَبَعَ », il en aurait sélectionné celui qui convienne au contexte textuel - « *graver* » - et il aurait cherché dans un dictionnaire unilingue le nom qui lui correspondait - « *la gravure* » - et qui représentait la traduction adéquate. Cette expression désigne en effet l'art de graver pour l'ornement d'un objet dur ou la reproduction d'une œuvre graphique (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1183). Un apprenant a de même traduit « القرار ٤٢٥ » (DU64) par « *la décision 425* ». Mais, comme nous l'avons déjà mentionné (p. 296), le bon équivalent de « قرار » dans ce contexte – le Conseil de sécurité - est plutôt « *résolution* ». Il fallait par conséquent écrire : « *la résolution 425* ».

Un étudiant a de plus traduit « الصمم » (DU81) par « *la sourdité* ». Ce mot-ci n'existe pas en français. L'apprenant a ajouté « *ité* » au nom « *sourd* » qui désigne une personne percevant mal les sons ou ne les percevant pas du tout. Mais, l'étudiant s'est trompé ainsi. Le terme français convenable est « *la surdité* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2469). Un apprenant a de même traduit « الديسيبال » (DU81) par « *le dicibal* ». Un autre l'a traduit par « *le décibal* ». Ils se sont évidemment contentés de transcrire les lettres arabes en lettres latines sans vérifier leur travail. Chacun d'eux a par la suite produit un mot qui n'existait pas en français. Ils auraient dû se référer à un dictionnaire français-français afin de chercher le mot dont la prononciation était proche de celle du terme arabe et lire l'explication présentée par le dictionnaire à ce propos pour s'assurer que c'était le bon choix. Effectivement, il y a dans le

dictionnaire le terme « *décibel* » : c'est un nom masculin indiquant une unité qui sert à exprimer une puissance sonore par rapport au seuil conventionnel d'audibilité (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 630). Cette explication est conforme à celle qui existe dans le texte DU81 : « تقاس حدة الأصوات بوحدة صوتية هي "الديسيبال" » (p. 633). Le terme « *décibel* » est donc le bon équivalent. Une apprenante a en outre traduit « *luminosité maximale* » (DU86) par « درجة عالية من النور ». Or, « *la luminosité* » ne signifie pas « *la lumière* », mais la qualité de ce qui est lumineux, brillant (la luminosité du ciel) ou une puissance lumineuse (la luminosité des étoiles) (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1489). L'adjectif « *maximale* » n'exprime pas un haut degré, mais la valeur la plus grande atteinte par une quantité variable (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1556). La bonne traduction aurait dû en conséquence être : « إضاءة قصوى ». Un apprenant a par ailleurs donné pour « *quand il s'est autoproclamé président* » (DU100) la traduction suivante : « عندما طالب أن يكون رئيساً ». Toutefois, « *s'autoproclamer* » veut dire décerner à soi-même tel titre, telle fonction, tel statut (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 186). Alors, il fallait écrire : « عندما أعلن نفسه رئيساً ».

Un étudiant a proposé pour « *Mais, d'ores et déjà, Luc Mallet voit dans ces premiers résultats un espoir de traitement alternatif aux méthodes chirurgicales tentées actuellement (destruction de certaines parties du cerveau)* » (DU106 - p. 648-649) l'équivalent arabe suivant : « ولكن منذ الآن، يعتبر لو ك مالیه هذه النتائج الأولية أملاً لعلاج و لكن منذ الآن، يعتبر لو ك مالیه هذه النتائج الأولية أملاً لعلاج (تدمير بعض أقسام من الدماغ) متناوب مع الأساليب الجراحية التي يتم اختبارها حالياً (تدمير بعض أقسام من الدماغ) ». En traduisant cette phrase, l'apprenant s'est uniquement basé sur ses connaissances selon lesquelles l'adjectif « *alternatif* » désignait seulement quelque chose présentant une alternance. En revanche, s'il avait consulté le dictionnaire, il aurait appris d'autres significations pour ce mot, dont la suivante : une chose qui constitue une solution de remplacement (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 74). Cela correspond bien entendu au contenu du texte DU106. Selon celui-ci, ce traitement qui est réversible vaudra mieux que les méthodes chirurgicales provoquant une lésion définitive. Consulter le dictionnaire aurait par conséquent éclairci davantage le texte à l'étudiant et lui aurait permis de produire une meilleure traduction comme : « ولكن منذ الآن، يعتبر لو ك مالیه هذه النتائج الأولية أملاً لعلاج بديل عن (تدمير بعض أقسام من الدماغ) ». Un apprenant a d'ailleurs traduit « *le développement des premiers ordinateurs* » (DU108) par « ظهور أول الحواسيب ». Néanmoins, le mot « *développement* » ne veut pas dire « *apparition* », mais le fait de donner de l'extension (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis,

Meschonnic, 1971, p. 372). Alors, la traduction aurait dû être : « تطوير الحواسيب الأولى ». Notons que nous avons remplacé « أول » par « الأولى » par fidélité à l'original. En effet, « أول الحواسيب » signifie le premier ordinateur, ce qui ne correspond pas au segment français désignant les premiers ordinateurs (I. Héchaimé, 2001, p. 55).

D'autre part, un étudiant a traduit « le démantèlement des milices et des rebelles de tous bords » (DT9 – p. 653-654) par « الاستجابة لمطالب و نداءات الفرقاء ». Cette traduction intuitive a produit bien sûr un contresens. Il aurait pourtant suffi de voir un dictionnaire français-français et un dictionnaire français-arabe de bonne qualité afin de comprendre le sens de ce segment. En effet, « démantèlement » signifie « désorganiser » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 665), c'est-à-dire « تفكيك » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 306) ; « milice » veut dire « ميليشيا » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 668) ; « rebelle » a pour équivalent « متمرّد » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 871). Concernant « de tous bords », la traduction faite par l'apprenant - « الفرقاء » - montre que le sens de cette expression était clair dans son esprit : il savait qu'elle voulait dire « toutes les parties ». Donc, s'il avait cherché le sens des autres termes marqués plus haut, il aurait donné une bonne traduction comme : « تفكيك الميليشيات و جماعات المتمرّدين من الاتجاهات كافة ». Un étudiant a également proposé pour « les complexes pétrochimiques » (DT11) l'équivalent suivant : « العقد البتروكيمياوية ». Cependant, le terme « complexe » désigne dans ce contexte un ensemble d'industries complémentaires groupées dans un même lieu et concourant à une production (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 486). Cette notion n'est pas exprimée en arabe par « عقدة » qui signifie selon المعجم الوسيط ce qui suit :

« موضعُ العقد، و هو ما عُقدَ عليه. و - في النبات : موضع ظهور الورقة على ساق النبات. و - في علم النفس : ظاهرة تتولد من الكبت و تصبح ذات وجود مستقل. و - في الجغرافيا : وحدة لقياس المسافات البحرية و تطلق على الميل البحري و طوله ١٨٥٢ متراً. و - ما يمسك الشيء و يؤثقه. و - الجماعة، و في خطبة علي لأصحابه : "هذا جزاء من ترك العقدة". و - الولاية على البلد، و منه : "هلك أهل العقدة و ربّ الكعبة". و - من اللسان : حالة خلقية تنشأ عن قصر في حكمة اللسان فتحدّ حركته. [...] و - كل ما يمتلكه الإنسان من ضئيلة أو عقار، أو متاع أو مال. و - أرض كثيرة الكأ و الشجر [...]. و - من كل شيء : وجوبه و إكمامه و إبرامه [...]. و - في الكلام : الصعوبة و الغموض. و - العثم في اليد ؛ تقول : جبرت يده على عقدة [...] و يقال : تحلّت عقده : سكن غضبه. » (Anis, Muntasir, As-Sawalhi, Ahmad, 1998, p. 644)

Quel est donc le bon équivalent arabe de « complexe » ? Il s'agit de « مجموعة » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 226). Alors, il fallait traduire « les complexes pétrochimiques » par « المجموعات الصناعيّة البتروكيمياوية ». La traduction intuitive a

d'ailleurs provoqué un faux-sens quand l'apprenant a écrit « بعد نهاية تفويض الرئيس » *« après la fin du mandat de l'ancien président »* (DT11). Le terme « تفويض » indique en arabe : « توكيل، عَقْد يُقِيم الآخِرِينَ مَقَامَ النَّفْسِ فِي أَمْرٍ وَ » (I. Héchaimé, 2001, p. 1114). Par contre, le mot technique utilisé pour désigner en arabe la fonction et le pouvoir accordé à un chef d'Etat, c'est « ولاية شخص مُنْتَخَب : "ولاية رئيس"، "ولاية نائب" » (I. Héchaimé, 2001, p. 1559). L'apprenant aurait pu le saisir dans des articles journalistiques, des livres politiques, des bulletins d'informations, etc. tout en le vérifiant dans un dictionnaire arabe-arabe de haute qualité. Comme cela, il aurait évité l'erreur en écrivant : « بَعْدَ نِهَائِيَّةِ وِلَايَةِ الرَّئِيسِ السَّابِقِ ».

Traduire intuitivement a par ailleurs causé une mauvaise traduction de « شركة » *« une coopérative de capitalisation par actions anonyme »* (DT18 - p. 659). L'équivalent proposé a en effet été « *une coopérative de capitalisation par actions anonyme* ». Une coopérative est toutefois une entreprise associative dont l'objet est de présenter de meilleurs services pour ses membres. Ce sont ces derniers qui la gèrent sur la base d'une égalité des droits, des obligations et de la participation au profit (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 538). Ce concept correspond plutôt au terme arabe « تَعَاوُنِيَّة » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 251), et non pas à « شَرِكَةُ قَابِضَةٍ ». Ce terme-ci désigne une société ayant pour objet de prendre et de posséder des participations financières dans d'autres sociétés afin de les diriger ou de contrôler leur activité. Cette notion est exprimée en français par le terme « *holding* » qui peut être masculin ou féminin (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1241). De toute façon, l'apprenant aurait pu par exemple demander à un expert humain la signification de l'expression « شَرِكَةُ قَابِضَةٍ » et lancer sur Internet une recherche en français pour la réponse qu'il aurait obtenue afin de trouver le terme français convenable. Vérifiant les usages de « *holding* » et du reste de sa proposition – c'est-à-dire « *par actions anonyme* » - il aurait constaté deux points : premièrement, il fallait mettre « *anonyme* » avant « *par actions* » ; deuxièmement, il était impossible d'écrire : « *un holding anonyme par actions* ». Ainsi, il aurait traduit l'expression originale - « شَرِكَةُ قَابِضَةٍ مَسَاهِمَةٍ مَغْفَلَةٍ » - par « *un holding* » tout en indiquant entre parenthèses qu'il était une société anonyme par actions : « *un holding (société anonyme par actions)* ».

Ne pas vérifier la traduction a de plus mené à un faux-sens lorsque « *la réforme* » (DT25) a été traduite par « *النقد* ». Il va sans dire que la réforme ne signifie pas la critique, mais l'amélioration apportée dans un domaine quelconque (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2160). Le bon équivalent est donc « *الإصلاح* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 880). Cela a été aussi le cas de « *les députés ont approuvé hier le budget fédéral 2002* » (DT26) qui a été traduit par « *أعلن النواب أمس الموازنة الفيدرالية للعام ٢٠٠٢* ». En réalité, « *approuver* » ne veut pas dire déclarer quelque chose, mais donner son accord à quelque chose (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 124). La traduction aurait dû en conséquence être : « *وافق النواب أمس على الموازنة الفيدرالية للعام ٢٠٠٢* ». Il en va de même pour la phrase suivante : « *Les restrictions concédées par l'Argentine, en cessation de paiement d'une dette de 150 milliards de dollars, sont considérables* » (DT26). La traduction proposée a en effet été : « *فالتخفيضات التي وافقت عليها الأرجنتين في ١٥٠ مليار دولار أخذت بعين الاعتبار* ». Evidemment, « *cessation* » n'a pas pour sens essayer de faire quelque chose, mais arrêter de faire quelque chose (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 383). D'ailleurs, « *être considérable* » ne veut pas dire être pris en compte, mais attirer la considération à travers son importance, sa valeur, sa qualité (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 514). Alors, la traduction convenable est : « *فالتخفيضات التي وافقت عليها الأرجنتين المتوقفة عن تسديد دين قيمته ١٥٠ مليار دولار هامة* ».

Cela a également été le cas de « *il y a peu de chance que ces baisses de prix aient des implications macroéconomiques notables* » (DT27) qui a été traduit comme suit : « *فمن غير المرجح أن يكون لانخفاض الأسعار هذا اشتراكات اقتصادية كبيرة ملحوظة* ». « *Implication* » ne désigne pas une souscription, mais une conséquence (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1287). La traduction qu'il fallait proposer est : « *فمن غير المرجح أن يكون لانخفاض الأسعار هذا نتائج اقتصادية كبيرة ملحوظة* ». Traduisant « *pays émergents* » (DT29) par « *الدول البارزة* », un apprenant a produit un contresens. L'adjectif « *émergents* » n'indique pas des pays développés, mais des pays dont l'économie sort du sous-développement. Alors, le bon équivalent est « *الدول النامية* ». De même, « *les ventes de détail* » (DT30) ont été traduites comme suit : « *بيع التفاصيل* ». Or, le terme arabe qui équivaut à l'expression française est : « *البيع بالمُفَرَّق* ». Il aurait suffi de se référer à un dictionnaire français-français pour comprendre la notion exprimée par « *les ventes de détail* » - vendre par petites quantités ce qui a été acheté en gros (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 714) - et la dire à un expert humain pour en obtenir le terme technique arabe.

D'autre part, un apprenant a traduit « إشعاعاً حرارياً تحت أحمر » (DT35) par « *un rayon chaleureux sous-rouge* ». Il fallait cependant vérifier cette traduction dans de bonnes sources pour trouver l'équivalent convenable. Il y a en effet une différence entre « إشعاع » et « شعاع ». Celui-ci est : « [...] ضَوْءٌ يَبْدُو كَأَنَّهُ حَبَالٌ [...] مُمَدَّدَةٌ : "شُعَاعٌ ضَوْئِيٌّ" » (I. Héchaimé, 2001, p. 775). Le terme français exprimant cette idée est « *rayon* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2130), c'est-à-dire le choix qui figure dans la traduction de l'étudiant. Au contraire, « إشعاع » désigne : « [...] ائْبِعَاثٌ [...] ائْبِعَاثٌ : "إشعاعٌ ذرِّيٌّ" » (I. Héchaimé, 2001, p. 777). Cela ne correspond pas à la proposition de l'apprenant, mais plutôt à « *rayonnement* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2131). L'adjectif « *chaleureux* » qui apparaît dans la traduction marquée plus haut qualifie en français ce qui manifeste de la chaleur, de l'animation, de la vie : « *un accueil chaleureux* », c'est-à-dire cordial. L'adjectif « *chaleureux* » qualifie aussi ce qui réchauffe : « *Laisse le vieillard jouir de la saison chaleureuse !* » (Claudel cité par Rey-Debove et Rey, 2008, p. 388). L'adjectif « *thermique* » est toutefois relatif à la forme d'énergie appelée la chaleur, qui se traduit par des phénomènes physiques (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2550). Cela veut dire que le terme convenable au contexte que nous abordons n'est pas l'adjectif « *chaleureux* » choisi par l'étudiant, mais « *thermique* », d'autant plus qu'il y a un exemple à l'appui dans le dictionnaire : « *Rayonnement thermique* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2131). L'apprenant aurait dû également vérifier « *sous-rouge* ». Il aurait ainsi su que c'était une traduction littérale qu'il fallait rectifier par le terme utilisé en français : « *infrarouge* ». Comme cela, la bonne traduction de l'expression originale est : « *un rayonnement thermique infrarouge* ». Traduisant « *أستاذة علم الجنس البشري* » (DT38), un apprenant a écrit : « *professeur de science de la race humaine* ». Bien entendu, « *science de la race humaine* » est une traduction littérale de « *علم الجنس البشري* ». Mais, ce n'est pas le terme spécialisé utilisé d'habitude en français. Une bonne recherche aurait en revanche aidé l'étudiant à trouver la bonne solution qui est : « *anthropologie* ». Le terme « *neurones* » (DT48) a par ailleurs été rendu dans le texte d'arrivée par « *أعصاب* ». On aurait dû néanmoins distinguer entre un neurone et un nerf. Ce dernier est un cordon blanchâtre, cylindrique en général, reliant un centre nerveux (moelle, cerveau) à un organe ou à une structure organique (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1684). Ce concept correspond à la traduction proposée par l'étudiant. Un neurone est par contre une cellule nerveuse comprenant un corps cellulaire (noyau et protoplasme), un prolongement axial, cylindrique et des

prolongements secondaires. Un neurone représente une unité fondamentale, fonctionnelle et anatomique du tissu nerveux (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1687). Le terme arabe qui exprime cette notion est « عَصَبَة » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 697). Comme l'expression du texte de départ est au pluriel, il faut que l'équivalent le soit aussi : « عَصَبَات » (Reig, 1987, p. 435).

### 1.3.2. Termes non traduits

Comme nous l'avons indiqué, beaucoup de mots spécialisés n'avaient pas été traduits par les apprenants, car ces derniers ne les avaient pas cherchés dans de bonnes sources. Nous allons en mettre plusieurs exemples avec notre propre traduction à titre indicatif.

Textes	Termes non traduits	Nos traductions
LL1	usine de pâte à papier d'alfa	مصنع عجين ورق الحلفة
LL1	le cuir	الجلد
LL1	la mécanique	الميكانيك
LL3	en gestation	قيد التصميم
LL3	un marché de 1380 appareils	سوق حجمه ١٣٨٠ طائرة
LL3	les pistes	المَدْرَجَات
LL3	voies de circulation	طُرُق التَّجَوُّل
LL3	aires de stationnement	مساحات التوقف
LL3	dérivé	مُسْتَق
LL3	carburant	وَقُود
LL4	quai	رَصِيف
LL4	ce léger accès de claustrophobie	نوبة الرهاب الاحتجاسي الخفيفة هذه
LL4	dépression	انهيار عصبي
LL25	المعاصر	les presses
LL32	على التسلسل	en série

LL32	ناقل	un conducteur
LM3	par mètre carré	في المتر المربع الواحد
LM3	vérins	رافعات
LM4	synergies	تكامل
LM6	l'encadrement	الإطار
LM18	جيب زاوية الدخول	le sinus de l'angle d'entrée
LM18	جيب زاوية الظهور	le sinus de l'angle d'émergence
DU76	علم الكوتشينة و الفنجان	la science des cartes et des prédictions dans le marc de café
DU77	تفل البن	le marc du café
DU100	la mise au point [...] d'armes chimiques	تصنيع أسلحة كيميائية
DU103	استنساخ البشر	le clonage humain
DU105	الأجنة البشرية	les embryons humains
DU105	الشلل الرعاش	le Parkinson
DT9	listes électorales fiables	لوائح انتخابية موثوقة
DT25	l'inflation	التضخم
DT26	peso	بيزو (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 763)
DT29	la Fed	الاحتياطي الفدرالي الأمريكي
DT38	المادة السنجابية في الدماغ	la substance grise du cerveau/la matière grise du cerveau

#### 1.4. Propositions

Nous fondant sur les cas étudiés dans ce sous-chapitre, nous constatons que la traduction intuitive représente une immense source des erreurs commises par les apprentis traducteurs dans les trois programmes analysés. Les professeurs indiquent pourtant aux étudiants des références fiables à consulter lors de la traduction. Il vaudrait mieux en revanche soigner beaucoup ce problème. Il est en effet nécessaire



d'insister sans cesse sur l'extrême importance de vérifier la traduction dans de bonnes sources. En outre, chaque fois qu'un apprenant fait une faute due au manque de recherche des connaissances *ad hoc* ou à une lacune à cet égard, il est préférable de lui indiquer en détail comment le faire. Il est du même coup nécessaire de lui souligner les effets de négliger ce point par rapport au sens, à la qualité professionnelle du texte cible, à la crédibilité de son auteur et par conséquent à son avenir sur le marché du travail. Nous avons donné trois exemples là-dessus au chapitre III, et notamment dans les paragraphes 1.3.1. (p. 296-297) et 1.3.2. (p. 301-303 et p. 305-306). D'ailleurs, les exercices de perfectionnement suggérés dans ce sous-chapitre, et précisément dans les paragraphes 1.2.1. (p. 445) et 1.2.6. (p. 455), entraînent les apprentis traducteurs à bien faire la recherche linguistique pour éviter certaines fautes d'orthographe ou de conjugaison. De plus, les deux exercices que nous avons proposés au chapitre III (p. 295-297) concernant l'enrichissement du vocabulaire et de la culture des étudiants servent d'un côté à les habituer davantage à faire la recherche des connaissances *ad hoc* - qu'elles soient linguistiques ou thématiques – et d'un autre côté à montrer au professeur leurs problèmes à ce propos pour qu'il les aide à les pallier. Notons qu'il ne suffit pas de proposer les exercices de perfectionnement une seule fois, mais il vaut mieux les faire faire aux apprentis traducteurs tant qu'ils ont des lacunes à propos de la recherche des connaissances *ad hoc*.

## **2. Grammaire**

Parmi les problèmes les plus graves identifiés chez les apprentis traducteurs des trois programmes analysés, il y a ceux qui touchent à leur base grammaticale que ce soit en arabe ou en français.

## 2.1. Orthographe

### 2.1.1. La hamza

Commençons par la hamza initiale (al-hamza al-ibtidā'iyya), c'est-à-dire qui se trouve au début du mot. Le point que nous allons analyser à ce propos est le fait d'écrire une hamza de liaison (hamzat waṣl) à la place d'une hamza « stable » (hamzat qaṭ'). En effet, « je serai obligé » (DU34) a été traduit par « فاضطُرُّ ». On a également rendu « Je condamne » (DU71) par « إنني استنكر ». On a placé au début de « فاضطُرُّ » et de « استنكر » une hamza de liaison et non pas une hamza stable. Or, quand est-ce qu'il faut mettre une hamza de liaison au début d'un mot ?

« تقع همزة الوصل في مواضع محدّدة هي :

- ١ - ال، اسم، ابن، ابنة، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان.
- ٢ - أمر الفعل الثلاثي، مثل: اكتب، انزل، اضرب.
- ٣ - ماضي الفعل الخماسي المبدوء بهمزة زائدة و أمره و مصدره مثل :  
انصبر، انصبر، انصبر، انطلق، انطلق، انطلق
- ٤ - ماضي الفعل السداسي المبدوء بهمزة زائدة و أمره و مصدره مثل :  
استخرج، استخرج، استخرج، اطمئن، اطمئن، اطمئن

و ما عدا هذا فهمزته همزة قطع مثل : أكرم، أعطى، إحسان. »  
(Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 148)

Aucun des quatre cas cités plus haut pour la hamza de liaison ne s'applique à nos deux exemples qu'il faut par conséquent rectifier par « فاضطُرُّ » et par « أستنكر », c'est-à-dire en remplaçant la hamza de liaison par une hamza stable dans chacun d'eux.

Passons à la hamza en milieu de mot (al-hamza al-mutawassiṭa). En traduisant « l'avenir que s'imaginaient ses enfants » (DU29), une apprenante a écrit : « أبناءها », mettant la hamza sur la ligne dans « أبناءها ». Elle n'a pas tenu compte de la règle selon laquelle il faut plutôt la placer sur un « و » car elle prend ici la marque du nominatif (Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 146). Cela veut dire que ce mot aurait dû être écrit ainsi : « أبناؤها ». De même, « à la différence de ses collègues » (DU100) a été rendu par « خلافاً لزملاءه ». Pareillement, « On lui prépare son dîner » (DU100) a été traduit par « يتم تحضير عشاءه ». Dans un cas comme dans l'autre, la manière d'écrire la hamza en milieu de mot n'est pas conforme

à la règle selon laquelle il faut la mettre sur le support du yā' (nabra) : elle prend ici la marque du génitif (Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 145). Alors, les deux mots auraient dû être rédigés comme suit : « *عشائه* », « *لزملائه* ».

Nous allons d'ailleurs traiter deux exemples sur la hamza de fin de mot (al-hamza al-mutaṭarrifa). Premièrement, une étudiante a traduit « *ses confrères se sont mobilisés* » (DU32) en écrivant : « *عبء زملاؤه أنفسهم* ». La place de la hamza de fin de mot dépend normalement de la marque prise par la lettre précédente. Si celle-ci prend comme marque le sukûn, la hamza se mettra sur la ligne (Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 147). Concernant notre exemple, « *عبء* » se termine par une hamza sur la ligne. Mais, la marque prise par la lettre précédente n'est pas le sukûn, mais celle de l'accusatif. Cela signifie qu'il faut placer la hamza sur un 'alif : « *عَبًا* ». Deuxièmement, une apprenante a traduit « *en baissant la tête* » (DU100) en écrivant : « *وهو مطأ الرأس* ». En revanche, le « *ط* » qui précède la hamza de fin de mot ne prend pas la marque de l'accusatif, mais celle du génitif. En conséquence, la hamza ne peut pas être mise sur un 'alif de prolongement ('alif mamdūda) comme l'étudiante l'a écrite, mais sur un 'alif maqṣūra : « *مطأى* ».

### 2.1.2. Non-élision de ḥarf al-'illa

Il y a des fois où les étudiants gardent ḥarf al-'illa à la fin du mot, alors qu'il faut l'enlever. Un apprenant a par exemple traduit « *n'a pas non plus été approuvée* » (LL11) par « *لم تحظى* ». Le verbe « *تحظى* » est au présent et précédé d'un mot-outil entraînant le jussif (ḥarf jazm) « *لم* ». Cela implique de supprimer ḥarf al-'illa « *ى* » (Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 129). L'apprenant l'a néanmoins maintenu en écrivant « *تحظى* » au lieu de « *تحظ* ». Un étudiant a d'ailleurs traduit « *Un niveau de compétences élevé* » (LM6) par « *مستوى مهاراتٍ عالي* ». Etant déclinable (mu'rab) et finissant par un yā' radical (yā' lāzima) précédé d'une lettre prenant la marque du génitif, « *عالي* » est ism manqūṣ. Etant donné qu'il est indéfini et qu'il prend la marque du nominatif, le « *ي* » doit être supprimé et remplacé par la nounation au cas indirect (tanwīn al-jarr) (Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 135). Cependant, l'apprenti traducteur ne l'a pas fait : il a écrit « *عالي* » au lieu de « *عالي* ». En outre, « *Sans restaurants, ni cafés* » (DU94) a été rendu par « *دون أية* ».

« مطاعم أو مقاهي ». Le nom « مقاهي » prend ici ṣīġat muntahā al-jumū‘, il se termine par un yā’ radical (yā’ lāzima) précédé d'une lettre ayant la marque du génitif et ce nom a à son tour la marque du génitif. Cela implique de supprimer le « ي » et de le remplacer par la nounation au cas indirect (tanwīn al-jarr) (Al-Bitar, Al-Moubarak, Elyas, Yaaqoub, 1983, p. 25). Autrement dit, il ne fallait pas écrire « مقاهي », mais « مقاهٍ ». Notons que ṣīġat muntahā al-jumū‘ est :

« كل جمع تكسير بعد ألف تكسيره حرفان<sup>18</sup>، أو ثلاثة أحرف، بشرط أن يكون أوسط هذه الثلاثة حرفاً ساكناً<sup>19</sup>، نحو : (معابد – أقارب – طبائع – جواهر – تجارب – دواب... ) وكذلك (مناديل – عصافير – أحاديث – كراسي – تهاويل - ... )  
و من هذه الأمثلة – و أشباهها – يتضح أن صيغة منتهى الجموع قد تكون على وزن : "مفاعل"، و "مفاعيل" ؛ كمعابد و مناديل. و قد تكون على أوزان أخرى ينطبق عليها وصف تلك الصيغة ؛ كباقي الأمثلة السالفة. » ( Abbas Hassan, ) (1968b, p. 198

### 2.1.3. Cas divers

Traduisant « les auteurs de ces actions doivent être sanctionnés de la façon la plus sévère » (DU71), un étudiant a écrit : « و على مرتكبي هذه الأفعال أن يلاقوا أشدَّ العقوبات ». Il aurait dû toutefois mettre un « / » à la fin de « يلاقو ». Il s'agit en effet de l'un des cinq verbes (al-'af'āl al-xamsa) qui est conjugué au présent et précédé de ḥarf an-naṣb (أن). La marque de l'accusatif dans un tel cas, c'est la suppression du « ن ». Or, il faut mettre, après le wāw du pluriel (wāw al-jamā'a), 'alif at-tafrīq qui sert à distinguer cette lettre de ḥarf al-'illa « و » et du wāw du pluriel externe masculin (jam' al-mudakkar as-sālim). Il faut en bref corriger « يلاقو » par « يلاقوا ». Il y a de plus des fois où les apprenants ne mettent pas de « e » entre le « g » et la voyelle qui le suit. Par exemple, « كانوا يُمضون أحكاماً بالسجن » (DU13) a été rendu par « qui purgiaient une peine de prison ». On a de même traduit « نرات صغيرة تمتزج بالدم » (DU76 - p. 632) par « petits atomes qui se mélangaient au sang ». Il fallait en revanche insérer un « e » entre le « g » et le « a » dans « purgiaient » et « mélangaient », afin que le « g » se prononce [ʒ] et non pas [g]. En d'autres termes, on aurait dû écrire : « purgeaient » et « mélangeaient ». Par ailleurs, les étudiants omettent parfois l'apostrophe là où elle doit exister. L'expression « لأنها » (DU79) a été traduite par « parce que ils ». La conjonction « que » qui se termine par une voyelle est néanmoins suivie par un

<sup>18</sup> و قد يكون أحد الحرفين مدغمًا في الآخر ؛ نحو : خواص – عوام – دواب...  
<sup>19</sup> و قد يكون الثاني ساكن باء مدغمة في مثلها، بشرط وجود هذه الباء المشددة في المفرد أيضاً. نحو : كراسي – قماري (نوع من الطيور المفرد : قمرى) و بخاتي، (نوع من الإبل، المفرد : بُختى). فليس من هذا ما يكون آخره باء مشددة زائدة للنسب أو لغيره : نحو : رباحي (نسبة إلى بلد حَوارى) و من معانيه : الناصر) لأن هذه الباء المشددة ليست في المفرد.

pronom personnel - « *ils* » - qui commence à son tour par une voyelle. Cela implique de supprimer le « *e* » qui se trouve à la fin de « *que* » et de le remplacer par une apostrophe : « *parce qu'ils* ».

## 2.2. Articles

### 2.2.1. 'Al at-ta'rīf

Il y a des fois où les apprentis traducteurs mettent 'al at-ta'rīf à une place inconvenable. L'exemple que nous allons étudier concerne la tournure suivante : « *pour quelques dipômes particuliers* » (LL8). Elle a été traduite par : « *لعدة الثنائيات القطب* » « *لعدة الثنائيات القطب الخاصة* ». Le mot « *ثنائيات* » est annexé (muḍāf) à « *القطب* ». L'étudiant a pourtant mis 'al at-ta'rīf au début de « *ثنائيات* ». Or, c'est faux en arabe :

« [...] وجوب حذف "أل" من صدر المضاف، بشرط أن تكون زائدة<sup>20</sup> في أوله للتعريف، أو لغيره، و أن تكون الإضافة محضة، نحو: بلادنا تاج الفخار للشرق، و هي درّة عقده. و الأصل: البلاد – التاج – الدرّة – العقد. فحذفت "أل" من أول كل مضاف. فإن كانت "أل" غير زائدة؛ (نحو: ألف، و أبواب)<sup>21</sup> لم تحذف. » (Abbas, 1968a, p. 12)

Dans notre exemple, « *أل* » est supplétif et le but de l'insérer a été de rendre le mot « *ثنائيات* » défini. L'annexion est d'ailleurs au sens strict (الإضافة محضة). Voilà pourquoi il faut enlever le « *أل* » et écrire plutôt : « *لعدة ثنائيات القطب الخاصة* ».

### 2.2.2. Les articles partitifs

Les apprentis traducteurs mettent dans certains cas un article défini là où il faut opter pour un article partitif. Nous allons examiner deux exemples à ce propos. Le premier concerne le segment suivant : « *توفير مياه الشرب* » (LL31), qui a été traduit comme suit : « *assurer l'eau potable* ». Il y a avant « *eau* » l'article défini « *l'* ». Mais, il s'agit ici d'un nom désignant une chose que l'on ne peut pas compter. Voilà pourquoi il doit être précédé plutôt de l'article partitif « *de l'* » (Arrivé, Gadet, Galmiche, 1986, p. 75) : « *assurer de l'eau potable* ». Le deuxième exemple touche au

<sup>20</sup> أي: بشرط أن تكون غير لازمة، و اللازمة – هنا – هي المعدودة من بنية اللفظ، أي: من حروفه التي لا بد من وجودها ليؤدى المراد الأصيل منه، كالتى لا تفارق الأعلام مطلقاً؛ مثل: (الكن، ألفى – و الطاف - و الهام، و ألوان، و ألحان) – أعلما...  
<sup>21</sup> جمع: لب، بمعنى: عقل.

segment suivant : « *بيبيع بواسطتها السلاح لعدد من التنظيمات المسلحة* » (DU88), qui a été traduit par « *avec lesquels il vend les armes à certaines organisations armées* ». L'étudiant a placé avant « *armes* » l'article défini « *les* ». Cependant, l'auteur indique ici une quantité d'armes indéterminée. Il faut par conséquent remplacer l'article défini « *les* » par l'article partitif « *des* » (Delaunoy, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2004, p. 41) : « *avec lesquels il vend des armes à certaines organisations armées* ».

## 2.3. Prépositions

### 2.3.1. De

Le mot-outil « *de* » a des emplois épineux dont certains apprentis traducteurs ne tiennent pas compte. Nous allons analyser plusieurs exemples à cet égard. « *اتحاد ثلاث ذرات من الأوكسجين* » (LM16) a été traduit par « *l'union de trois atomes de l'oxygène* ». L'étudiant a mis un « *l'* » entre « *de* » et « *oxygène* ». Ce mot-ci indique cependant la matière dont les trois atomes relèvent. Voilà pourquoi il vaut mieux supprimer le « *l'* » et écrire plutôt : « *l'union de trois atomes d'oxygène* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 615). De plus, l'expression « *ضحايا 11 أيلول* » (DU67 - p. 628) a été rendue dans le texte cible comme suit : « *les victimes de 11 septembre* ». Toutefois, « *11* » est ici un adjectif numéral ordinal désignant avec le nom masculin qui le suit - « *septembre* » - une date très importante dans l'histoire. Cela signifie qu'il doit être précédé d'un déterminant qui est l'article défini « *le* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1744). Mais, celui-ci se contracte en *du* car il est précédé de la préposition « *de* ». L'apprenante aurait dû par conséquent écrire : « *les victimes du 11 septembre* ».

### 2.3.2. En

Il y a des fois où les étudiants utilisent l'article défini « *à la* » ou la préposition « *à* » alors qu'il faut opter pour la préposition « *en* ». Par exemple, « *زيارته لرومانيا* » (DU26) a été traduite par « *sa visite à la Roumanie* ». L'expression « *في فرنسا* » (DU61) a en outre été traduite par « *à la France* ». De même, « *في سورية* »

(DT17) a eu pour équivalent « à Syrie ». Néanmoins, la préposition qui se situe devant les noms de pays féminins, c'est-à-dire qui se terminent par un « e », est « en » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 858). Cela veut dire qu'il fallait écrire : « *sa visite en Roumanie* », « *en France* », « *en Syrie* ». Pareillement, on a traduit « في شهر تموز ٢٠٠٤ » (DT21) par « à juillet 2004 ». Mais, la préposition qui précède les noms de mois est également « en » : « *en juillet 2004* ».

## 2.4. Pronoms et adjectifs

### 2.4.1. Pronoms personnels

Parfois, les apprenants insèrent dans leur traduction des pronoms personnels qui n'ont aucune utilité par rapport au sens. Un étudiant a par exemple traduit « ليست لي » (LL16) par « *Aucune relation ne me lie à un jeune homme dont j'en parle aux jeunes filles* ». Cette phrase complexe avait été à l'origine deux phrases. L'une avait été la principale : « *Aucune relation ne me lie à un jeune homme* ». L'autre avait été la subordonnée : « *Je parle d'un jeune homme aux jeunes filles* ». Comme l'antécédent - « *un jeune homme* » - est introduit dans la subordonnée par la préposition « *de* », l'apprenant a choisi le pronom relatif « *dont* » et le pronom personnel « *en* » : « *dont j'en parle* ». Il aurait suffi en revanche d'utiliser le pronom relatif « *dont* » : « *Aucune relation ne me lie à un jeune homme dont je parle aux jeunes filles* ».

De plus, quand il y a deux pronoms successifs, plusieurs apprenants n'arrivent pas à les bien mettre dans l'ordre. Par exemple, « *دون احترام منه* » (LM15 - p. 605) a été traduit comme suit : « *sans en se méfier* ». L'étudiant a mis « *en* » avant « *se* ». Mais, ce n'est pas correct. Pourquoi ? Le pronom « *se* » est accusatif, tandis que le pronom « *en* » est génitif. L'ordre de base des compléments en français est : pronom accusatif – pronom datif – pronom génitif. Le pronom accusatif « *se* » doit par conséquent précéder le pronom génitif « *en* ». Mais, il faut enlever le « *e* » de la fin du premier et mettre une apostrophe parce que le second commence par une voyelle. Ainsi, la bonne traduction est : « *sans s'en méfier* ».

D'autre part, il y a des cas où les apprentis traducteurs ne choisissent pas le pronom personnel convenable. Nous allons étudier plusieurs exemples là-dessus. « هو شاب فنان ملتزم مع نفسه » (DU48 - p. 621) a été rendu dans le texte d'arrivée par « *Il est un jeune artiste engagé à soi-même* ». Néanmoins, « *soi-même* » renvoie à un sujet de personne qui est le plus souvent indéterminé (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2385). Le sujet ici est déterminé : le « *Il* » désigne « علي علي ». Voilà pourquoi il est préférable d'utiliser dans ce contexte le pronom personnel « *lui-même* » : « *Il est un jeune artiste engagé à lui-même* ». Un étudiant a en outre traduit « *les femmes palestiniennes ne ressentent pas d'affection pour leurs enfants* » (DU36) par « لا تشعر جمع الذكور » « النساء الفلسطينيات بالحنان نحو أولادهم الغائبين ». Or, ce pronom désigne dans cette phrase un nom féminin « النساء », ce qui indique qu'il faut le remplacer par « هنّ » qui renvoie à « جمع الإناث الغائبات » (Abbas Hassan, 1966, p. 204) : « لا تشعر النساء الفلسطينيات بالحنان نحو أولادهنّ ».

#### 2.4.2. Pronoms démonstratifs

Les étudiants emploient quelquefois « *ce* » à la place de « *cela* ». Prenons comme exemple le segment suivant : « مؤكداً أن ذلك يمثل تصرفاً غير أخلاقي و غير قانوني » (DT4). On l'a traduit en écrivant : « *affirmant que ce représente un comportement immoral et illégal* ». L'apprenant a donné comme équivalent à « ذلك » « *ce* ». En revanche, le verbe qui suit ce pronom démonstratif est normalement l'auxiliaire « être » sous l'une des formes suivantes : « *c'est* », « *ce doit être* », « *ce peut être* ». S'il s'agit d'un autre verbe, le pronom démonstratif convenable est « *cela* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 372-373). Il fallait donc écrire : « *affirmant que cela représente un comportement immoral et illégal* ».

#### 2.4.3. Pronoms qui remplacent des noms

Il y a des fois où les apprenants se trompent en choisissant des pronoms qui remplacent des noms. Un étudiant a par exemple traduit « الذين لا يشتركون مباشرة في الاشتباكات أو توقفوا عن المشاركة فيها » (DU15) par « *qui ne participent pas directement aux accrochages ou qui ont cessé de lui participer* ». L'apprenant a indiqué ici « *accrochages* » par le pronom « *lui* » car ce nom avait été à l'origine un complément



introduit par la préposition « à » : « *participer aux accrochages* ». Mais le plus souvent, le pronom « *lui* » représente un nom de personne ou d'animal (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1487). Or, le nom qu'il désigne dans la phrase de l'apprenant représente une chose : « *accrochages* ». C'est la raison pour laquelle il est préférable d'opter pour un autre pronom qui désigne un nom de chose introduit par « à » et dont la fonction est complément. Il s'agit effectivement du « *y* » : « *qui ne participent pas directement aux accrochages ou qui ont cessé d'y participer* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2755).

Il en va de même pour la phrase suivante : « *وحتى لو كان الحل الاقتصادي لأزمات القطاع الصناعي هو في الخصخصة، أي التصفية و البيع و إعطاء العمال تعويضاتهم، فليس من السهل تطبيق ذلك أو اللجوء لهذا الحل* » (DT20), qui a été traduite par : « *Même si la solution économique des crises du secteur industriel résidait dans la privatisation, soit la liquidation, la vente et la rémunération des ouvriers, il ne serait pas possible de l'appliquer ni de lui recourir* ». L'apprenant a désigné « *solution économique* » par le pronom « *lui* ». Il est vrai qu'il s'agit à l'origine d'un complément introduit par « à » : « *recourir à cette solution économique* ». Mais, ce complément n'est ni un nom de personne ni un nom d'animal, mais un nom de chose. Il est donc préférable de remplacer « *lui* » par « *y* » : « *Même si la solution économique des crises du secteur industriel résidait dans la privatisation, soit la liquidation, la vente et la rémunération des ouvriers, il ne serait pas possible de l'appliquer ni d'y recourir* ».

D'autre part, un étudiant a traduit le segment suivant : « *باعتبار أن المفهوم الحقيقي و الاجتماعي و النبيل (إذا أردنا) للزواج يتطلب مستوى تفكيرياً معيناً لإدراكه و أن التعليم قادر على الوصول بأصحابه إلى هذا المستوى* » (DU42), par « *puisque le véritable concept social et noble (si vous voulez) du mariage exige un certain niveau intellectuel pour être pris en compte et que l'enseignement peut lui mener* ». L'apprenant a utilisé le pronom « *lui* » pour indiquer « *niveau intellectuel* » car celui-ci avait été à l'origine un complément introduit par la préposition « à » : « *mener à ce niveau intellectuel* ». Ce complément désigne néanmoins un lieu, ce qui nécessite de choisir plutôt le pronom « *y* » : « *puisque le véritable concept social et noble (si vous voulez) du mariage exige un certain niveau intellectuel pour être pris en compte et que l'enseignement peut y mener* ».

Un apprenant a de plus traduit « مما يسبب تلوث التربة و الخضار المزروعة، إضافة » (DU47) par « d'où la pollution du sol, des légumes cultivés, ainsi que des ouvriers et des agriculteurs qui travaillent où ». L'étudiant a donné comme équivalent à « بها » le pronom relatif « où » parce qu'il s'agit d'un lieu : « le sol ». Or, ce choix est complètement faux. Une principale et une subordonnée sont en réalité reliées par un seul pronom relatif, et non pas par deux. Il y a dans la traduction faite par l'apprenant deux pronoms relatifs : « qui » et « où ». Le choix de « qui » est correct car l'antécédent - « les ouvriers et les agriculteurs » - est un sujet dans la subordonnée : « Les ouvriers et les agriculteurs travaillent sur le sol ». Par conséquent, c'est le pronom « où » qui doit être remplacé, mais par quoi ? Comme le nom qu'il représente indique un lieu - « le sol » -, il faut opter pour le pronom « y » qui doit être placé entre « qui » et « travaillent » : « d'où la pollution du sol, des légumes cultivés, ainsi que des ouvriers et des agriculteurs qui y travaillent ».

Un étudiant a de plus traduit « أما شمعون بيريز، بطل "عناقيد الغضب"، فإنه يتولى الإفتاء » (DU62) en écrivant : « Quant à Shimon Pérès, le héros de "Raisins de la colère", il juge de toute affaire et y trouve l'issue convenable ». L'apprenant a voulu indiquer par le « y » un complément introduit par la préposition « à ». En effet, « y trouve l'issue convenable » avait été à l'origine : « trouve à toute affaire l'issue convenable ». L'étudiant a remplacé le complément « à toute affaire » par le pronom « y ». Or, le complément d'objet direct - « l'issue convenable » - représente quelque chose qui appartient au complément d'objet indirect « à toute affaire ». Cela signifie que cette expression-ci doit être remplacée plutôt par le pronom « lui » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1487) : « Quant à Shimon Pérès, le héros de "Raisins de la colère", il juge de toute affaire et lui trouve l'issue convenable ».

Par ailleurs, « يمكننا تأييد هذه النظرية بأمثلة من الأساطير العربية و ذكر بعض آثار الأساطير الأجنبية فيها » (DU79) a été rendu comme suit : « on peut soutenir cette théorie par des exemples de mythes arabes. De plus, on peut y mentionner quelques traces de mythes étrangers ». L'étudiant a utilisé le « y » afin de désigner « des exemples de mythes arabes ». Comment ? La phrase avait été à l'origine : « De plus, on peut mentionner de ces exemples de mythes arabes quelques traces de mythes étrangers ». Le pronom « y » a remplacé « de ces exemples de mythes arabes ». Mais, ce complément-ci est

introduit par la préposition « *de* », ce qui implique de substituer le pronom « *en* » au « *y* » : « De plus, on peut en mentionner quelques traces de mythes étrangers ».

#### 2.4.4. Adjectifs possessifs

Il est fréquent chez les apprentis traducteurs de mal choisir l'adjectif possessif. Traduisant « *وفئة العامة التي كانت [...] تبعاً لتقاليدها الخاصة وبيئاتها الجغرافية... الخاصة* » (DT57), un étudiant a écrit : « *et le public qui [...] selon leurs propres traditions et leurs entourages géographiques particuliers...* ». Il ne fallait pas bien entendu traduire « *فئة العامة* » par « *le public* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2065-2066), mais par « *la masse* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1547). En tout cas, cette faute résultant de la traduction intuitive ne fait pas l'objet de notre analyse ici. L'erreur que nous voulons commenter réside dans le choix de « *leurs* ». Ce dernier est en effet un adjectif possessif de la troisième personne des deux genres, qui se rapporte à plusieurs possesseurs (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1446). Mais, le possesseur ici n'est pas pluriel, mais singulier : « *la masse* ». Voilà pourquoi l'étudiant aurait dû opter pour « *ses* », et non pas « *leurs* » : « *et la masse qui [...] selon ses propres traditions et ses entourages géographiques particuliers...* ».

Il est par ailleurs fréquent chez les étudiants ayant l'arabe pour langue A et le français pour langue B de choisir l'adjectif possessif « *leurs* » et de mettre le nom qui le suit au pluriel, alors qu'il faut plutôt opter pour l'adjectif possessif « *leur* » et mettre le nom qui le suit au singulier. Les étudiants commettent cette erreur car le mot arabe original et le pronom par lequel il se termine sont au pluriel. Un apprenant arabophone a par exemple traduit « *ستساعد المتقاعدين على تلبية احتياجات أسرهم* » (LM26) par « *aiderait les retraités à satisfaire les besoins de leurs familles* ». L'erreur réside dans le fait de donner à « *أسرهم* » - qui est un nom pluriel « *أسر* » se terminant par un pronom pluriel « *هم* » - un équivalent pluriel « *leurs familles* ». L'adjectif possessif « *leurs* » renvoie en réalité à « *retraités* », ce qui donne l'impression que chacun de ces derniers (c'est-à-dire chaque retraité) a plusieurs familles. Or, chaque retraité a une seule famille, ce qui implique de remplacer « *leurs* » par « *leur* » et de mettre « *familles* » au singulier : « *aiderait les retraités à satisfaire les besoins de leur famille* ». Pareillement, un apprenant arabophone a traduit « *نفس شروط أمهاتهم* »

(DU42 - p. 619) comme suit : « *les mêmes exigences que leurs mères* ». L'erreur consiste à donner à « أمهاتهن » - qui est un nom pluriel « أمهات » se terminant par un pronom pluriel « هنّ » - un équivalent pluriel « *leurs familles* ». L'adjectif possessif « *leurs* » qui représente les filles cultivées, qui ont un haut niveau de formation montre que chacune d'elles a plusieurs mères et non pas une, ce qui est illogique : chaque fille n'a qu'une mère. Voilà pourquoi il faut substituer « *leur* » à « *leurs* » et mettre « *mères* » au singulier : « *les mêmes exigences que leur mère* ». Au contraire, une apprenante arabophone a traduit « جمهورياتنا » (DU69 - p. 629) – qui est un nom pluriel « جمهوريات » se terminant par un pronom pluriel « نا » - par « *notre républiques* ». L'utilisation de l'adjectif possessif « *notre* » signifie que l'orateur (le président russe) et les auditeurs (les responsables de la sécurité en Russie) ont une seule république, ce qui est un contresens : la Russie est l'union de plusieurs républiques. Même si l'étudiante a mis un « *s* » à la fin de « *républiques* », un lecteur n'ayant pas suffisamment de connaissances sur la Russie pourrait le considérer comme un ajout dû à l'inattention. L'opposition entre l'adjectif possessif « *notre* » qui est singulier et le nom « *républiques* » qui est pluriel reflète une éventuelle perturbation chez l'apprenante qui ne parvenait pas à bien formuler la traduction. De toute façon, elle aurait dû écrire plutôt : « *nos républiques* ». Les deux premières fautes ont bien entendu émané du mélange fait entre les règles de la langue A (l'arabe) et les règles de la langue B (le français). La troisième faute a été due au fait de ne pas bien comprendre les usages de la langue seconde (le français). Cela nécessite d'insister sur ce point en formation de traducteurs où il y a des apprenants ayant l'arabe pour langue A et le français pour langue B.

#### 2.4.5. Pronoms relatifs

Les apprentis traducteurs se trompent fréquemment en choisissant les pronoms relatifs. Une étudiante a par exemple traduit « أجرى تاديتش محادثات مع الرئيس » (DU26) par « *Taditche a fait des entretiens avec Trayan Basisco, président roumain, où elles ont traité de la consolidation des nœuds de l'amitié* ». L'apprenante a utilisé le pronom relatif « *où* ». Celui-ci désigne le lieu, l'état ou le temps indiqués par l'antécédent (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1768). Toutefois, l'antécédent - « *des entretiens* » - ne représente ni un

lieu ni un état ni non plus un temps. Il désigne en réalité une chose assumant la fonction du sujet dans la subordonnée : « *des entretiens ont traité de la consolidation des nœuds de l'amitié* ». Le pronom relatif convenable est en conséquence « *qui* ». Cela implique de supprimer le pronom personnel « *elles* » qui se trouve dans la traduction de l'apprenante et qui a été de toute manière mal choisi car le mot auquel il renvoie - « *entretiens* » - n'est pas féminin pluriel, mais masculin pluriel. Ainsi, la bonne traduction est : « *Taditch a fait des entretiens avec Traian Basescu, président roumain, qui ont traité de la consolidation des nœuds de l'amitié* ». Notons que nous avons corrigé les noms propres en consultant Internet, ce qui avait été impossible pour l'apprenante car il s'agissait d'un examen.

Par ailleurs, « *وقد أكد الاتهامات الغربية للرجل تقرير سري أصدره مجلس الأمن أخيراً و* » (DU88) « *أوردت مقتطفات منه نشره "جاينز فورين ريبورت" البريطانية المتخصصة بالشؤون الاستخباراتية* » a été traduit comme suit : « *Les accusations occidentales contre cet homme ont été confirmées par un rapport secret publié récemment par le Conseil de sécurité et que le bulletin britannique spécialisé en affaires de renseignements "jane's foreign report" en a publié quelques fragments* ». L'apprenant a employé le pronom relatif « *que* » et le pronom « *en* », ce qui a été faux. Pourquoi ? Il a eu recours à deux pronoms inconvenables pour qu'ils représentent un seul antécédent. Il fallait en revanche penser à un seul bon pronom. Lequel ? La principale est : « *Les accusations occidentales contre cet homme ont été confirmées par un rapport secret publié récemment par le Conseil de sécurité* ». La subordonnée est : « *Le bulletin britannique spécialisé en affaires de renseignements "jane's foreign report" a publié quelques fragments du rapport secret* ». L'antécédent - « *rapport secret* » - est un complément introduit par « *de* » dans la subordonnée. Alors, l'étudiant aurait dû opter pour le pronom relatif « *dont* » en écrivant : « *Les accusations occidentales contre cet homme ont été confirmées par un rapport secret publié récemment par le Conseil de sécurité et dont le bulletin britannique spécialisé en affaires de renseignements "jane's foreign report" a publié quelques fragments* ».

Un étudiant a en outre traduit « *Ainsi en est-il des critiques gastronomiques qui jugent d'abord d'un plat sur l'excellence de sa présentation* » (DT8) par « *وينطبق و الأمر عينه على نقاد الطعام الذي يحكمون أولاً على الوجبة من خلال رونق تقديمها* ». Le pronom relatif « *الذي* » représente normalement le masculin singulier. Or, le nom auquel il renvoie ici

est masculin pluriel « نقاد الطعام ». C'est la raison pour laquelle il faut remplacer « الذي » par « الذين » : « على الوجبة من خلال » : « رونق تقديمها ».

## 2.5. Accord

### 2.5.1. Masculin/féminin

En arabe, les nombres situés entre 3 et 9 ne sont pas d'accord en genre avec le dénombré, c'est-à-dire al-ma'dūd. Il y a pourtant certains cas où les apprentis traducteurs n'en tiennent pas compte. Le tableau suivant va en comprendre plusieurs exemples avec les corrections que nous allons proposer :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Corrections
LL4	avec trois autres filles	مع ثلاثة فتياتٍ أحر	مع ثلاث فتياتٍ أحر
LM1	huit momies	ثمانية موميئات	ثماني موميئات
LM3	sur trois petites arches	على ثلاثٍ أقواس	على ثلاثةٍ أقواس
DU36	La manifestation a fait six morts	لقد أدت المظاهرة إلى سقوط ست قتلى	لقد أدت المظاهرة إلى سقوط ستة قتلى
DU70	3 000 dollars	ثلاث آلاف دولار	ثلاثة آلاف دولار

De même, quand le nom de nombre « dix » est simple en arabe, c'est-à-dire qu'il ne fait pas partie d'un nom de nombre composé (soit un nom de nombre situé entre onze et dix-neuf), il n'est pas d'accord en genre avec le dénombré. Mais, il y a des fois où les apprenants ne le prennent pas en compte. Par exemple, « à dix ans en moyenne » (LM4) a été traduit par « إلى عشرة سنواتٍ وسطياً ». Etant donné que le nom de nombre « عشرة » est simple et que le dénombré « سنوات » est féminin, il ne faut pas qu'il y ait un accord en genre entre les deux : « إلى عشر سنواتٍ وسطياً ».

A propos des noms de nombres composés en arabe, et plus précisément ceux qui se situent entre 13 et 19, la première partie n'est pas d'accord en genre avec le dénombré, contrairement à la deuxième partie. Or, certains étudiants n'y font pas attention. Par exemple, « *depuis plus de 15 ans* » (LM2) a été rendu dans le texte cible comme suit : « منذ أكثر من خمس عشرة عاماً ». L'apprenant a créé un accord en genre entre « خمس », qui est la première partie du nombre, et le dénombré « عاماً ». De même, il n'a pas pris en compte l'accord en genre entre « عشرة » qui est la deuxième partie du nombre et le dénombré. Il aurait dû toutefois le faire différemment : il fallait que la première partie soit féminine, c'est-à-dire différente en genre du dénombré, et que la deuxième partie soit masculine pour être d'accord en genre avec lui : « منذ أكثر من خمسة عشر عاماً ».

En français, il va sans dire que l'adjectif doit être d'accord en genre avec le nom qu'il qualifie. Il y a néanmoins des fois où les apprentis traducteurs ne respectent pas cette règle. Par exemple, « شبكة معلومات محوسبة » (DU101) a été traduite comme suit : « *un réseau d'informations informatisée* ». L'adjectif « *informatisée* » est féminin, tandis que le nom qu'il qualifie - « *réseau* » - est masculin, ce qui représente une erreur. L'adjectif doit être masculin comme le nom qu'il qualifie : « *un réseau d'informations informatisé* ».

Par ailleurs, lorsque le verbe en français est au passé composé et qu'il est conjugué avec l'auxiliaire « *avoir* » et précédé du complément d'objet direct, le participe passé suit ce dernier en genre. Or, il y a des cas où les étudiants ne soignent pas ce point. Par exemple, « هنا عرض لما توصلت إليه قياسات تراكيز الأوزون في محطة القياس » (LM16) a été rendu dans le texte d'arrivée par « *Cet article montre les mesures de concentration de l'ozone, que la Station de Mesures Spéciale à Abu-Dhabi a pris* ». Le participe passé « *pris* » est masculin, bien que le verbe « *a pris* » soit précédé du complément d'objet direct « *que* » qui représente un nom féminin « *mesures* ». Il faut par conséquent ajouter à la fin du participe passé un « *e* », mais aussi un « *s* » puisque « *mesures* » est au pluriel : « *Le présent article montre les mesures de concentration de l'ozone, que la Station de Mesures Spéciale à Abu-Dhabi a prises* ». On a également traduit « الأزمة التي أحدثتها استقالة رئيس وزراء اليابان » (DU7) par « *la crise qu'a provoqué la démission du Premier ministre japonais* ». Le verbe « *a provoqué* » se trouve après le complément d'objet direct « *que* » qui renvoie à un nom

féminin « *crise* ». Mais, le participe passé « *provoqué* » est masculin, ce qui est faux. Il fallait le mettre au féminin : « *la crise qu'a provoquée la démission du Premier ministre japonais* ».

De plus, le participe passé du verbe pronominal suit en genre le pronom quand ce dernier est un complément d'objet direct. Il y a pourtant des fois où les apprentis traducteurs se trompent là-dessus. On a par exemple traduit « *جلسة مجلس الأمن التي عقدت الإثنين الماضي* » (DU26) par « *la réunion du Conseil de sécurité qui s'est tenu lundi dernier* ». Le pronom personnel « *se* » est un complément d'objet direct renvoyant à un nom féminin « *réunion* ». Au contraire, le participe passé « *tenu* » est masculin, ce qui est une erreur : il doit être féminin comme le nom représenté par le pronom « *se* » : « *la réunion du Conseil de sécurité qui s'est tenue lundi dernier* ».

En outre, si le verbe est conjugué avec l'auxiliaire « *être* », le participe passé suit le sujet en genre. Néanmoins, il y a des fois où les apprentis traducteurs n'en tiennent pas compte. Par exemple, « *ومثل هذا الحديث ما حدثني به* » (LL20 - p. 594) a été traduit de la façon suivante : « *Une histoire semblable me fut conté* ». Le participe passé « *conté* » est masculin, alors que le sujet - « *Une histoire* » - est féminin, ce qui est faux. Il fallait écrire : « *Une histoire semblable me fut contée* ». Le segment « *ثم هي سافرة إلى حد بعيد بحكم أنها في كل وقت عرضة لأن تباع و تشرى* » (DU43) a d'ailleurs eu la traduction suivante : « *Les habits de l'esclave étaient obscènes, car elle pouvait être à tout moment vendu ou acheté* ». Le sujet est féminin - « *elle* » - contrairement aux participes passés « *vendu* » et « *acheté* » qui sont masculins. Ils doivent en revanche être féminins à l'instar du sujet : « *Les habits de l'esclave étaient obscènes, car elle pouvait être à tout moment vendue ou achetée* ».

Il y a par contre des cas où les étudiants se trompent en créant un accord en genre entre le sujet et le participe passé précédé de l'auxiliaire « *avoir* ». Par exemple, « *و بمقتضى هذا القانون فإنّ جميع أوجه الصناعة البترولية ستعود إلى الدولة بعد أن كانت منذ عشرات السنين* » (DU24) a été traduit par « *Selon cette loi, toutes les branches de l'industrie pétrolière appartiendront à nouveau à l'Etat, après avoir étéées durant des dizaines d'années à la disposition des compagnies internationales* ». Mettant un « *e* » et un « *s* » à la fin du participe passé « *été* », l'apprenant a voulu que celui-ci soit d'accord en genre et en nombre avec le sujet - « *toutes les branches* » - qui est féminin



pluriel. Cependant, l'auxiliaire ici n'est pas « être », mais « avoir ». Cela signifie que l'apprenant aurait dû laisser le participe passé invariable en écrivant : « *Selon cette loi, toutes les branches de l'industrie pétrolière appartiendront à nouveau à l'Etat, après avoir été durant des dizaines d'années à la disposition des compagnies internationales* ».

## 2.5.2. Singulier/pluriel

Les mots « *million* » et « *billion* » doivent se terminer avec un « *s* » quand chacun d'eux est précédé d'un nombre qui le multiplie. Il y a néanmoins des fois où les apprentis traducteurs ne respectent pas cette règle. Nous allons en citer deux exemples avec les corrections dans le tableau suivant :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Corrections
LL17	٤٨٠ مليون درهم	480 million de dirhams	480 millions de dirhams
DT34	٤,٥ بليون سنة	4,5 billion d'années	4,5 billions d'années

L'expression « *مئتي مليون دولار* » (DU3) a été rendue dans le texte cible par « *deux cent million de dollar* ». Mais, l'accord en nombre manque dans cette traduction. L'adjectif numéral « *cent* » doit en effet se terminer par un « *s* » parce qu'il est après un nombre le multipliant et qu'il n'est pas suivi par un autre adjectif numéral. Il en va de même pour le numéro « *million* » qui se trouve à son tour après un nombre qui le multiplie « *deux cents* ». Il faut aussi mettre un « *s* » à la fin du nom « *dollar* » parce qu'il est précédé d'un nombre le multipliant : « *deux cents millions* ». Ainsi, le segment original aurait dû être traduit comme suit : « *deux cents millions de dollars* ». Cela est aussi le cas de l'expression « *مئتي دينار* » (DU43) qui a été traduite par « *deux cent dinars* ». Etant donné qu'il est après un nombre qui le multiplie et qu'il ne précède pas d'autre adjectif numéral, le numéro « *cent* » doit avoir un « *s* » à la fin : « *deux cents dinars* ». Par contre, le numéro « *mille* » est toujours invariable. Pourtant, les apprenants se trompent quelquefois en mettant à sa fin un « *s* » afin qu'il

soit d'accord avec le nombre qui le précède et le multiplie. Citons-en les exemples suivants :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Corrections
DU81	١٦ ألف شعيرة	16 milles capillaires	16 mille capillaires
DT21	عشرة آلاف برميل	dix milles barils	dix mille barils

Par ailleurs, il va sans dire qu'en français le nom qui suit un nombre qui le multiplie doit être pluriel. Pourtant, les apprentis traducteurs oublient cette règle parfois. Par exemple, « مليون دولار » (DU103) a eu pour équivalent : « *un million de dollar* ». Il est vrai que le nom « *million* » est singulier. Mais, il multiplie le nom « *dollar* », ce qui implique d'ajouter un « *s* » à la fin de ce dernier : « *un million de dollars* ». Or, il y a un cas un peu différent. Lequel ? L'expression « رجال الدولة » (DU87) a été traduite par « *les hommes d'Etats* ». Mettant un « *s* » à la fin de « *Etats* », l'étudiant a cru que ce mot devait suivre en nombre l'article défini « *les* ». Mais, il a ainsi commis une erreur. En effet, l'article « *les* » détermine seulement « *hommes* », et non pas « *hommes* » et « *Etat* » à la fois. Comme cela, celui-ci doit être singulier : « *les hommes d'Etat* ».

Il est en outre évident que l'adjectif suit en nombre le mot qu'il qualifie. Or, il arrive que les étudiants ne le prennent pas en compte. L'un d'eux a par exemple traduit « مثلها مثل غيرها من ثمار التقدم » (LM15) de la manière suivante : « *comme tout les autres fruits du progrès* ». L'adjectif « *tout* » est singulier, tandis que le nom qu'il qualifie - « *fruits* » - est pluriel, ce qui est faux. Il fallait écrire : « *comme tous les autres fruits du progrès* ». Une apprenante a de même traduit « اعتبرته بعض الأوساط العربية الثقافية [...] معادياً للعرب » (DU65) par « *certain milieux culturels arabes l'ont considéré [...] comme anti-arabes* ». L'adjectif « *anti-arabes* » est pluriel bien qu'il qualifie un pronom singulier « *l'* », ce qui est faux. Cet adjectif doit être singulier au même titre que le pronom qualifié : « *certain milieux culturels arabes l'ont considéré [...] comme anti-arabe* ».

De plus, le verbe en français suit le sujet en nombre. Mais, il y a des cas où les apprenants ne respectent pas cette règle. Par exemple, une apprentie traductrice a choisi à « و كان من بينهم أحد كبار الرهبان الكاثوليك و جماعة من النسوة الكوريات الجنوبيات » (DU2) l'équivalent suivant : « *Parmi eux se trouvait un des grands moines catholiques et un groupe de femmes sud-coréennes* ». L'étudiante a cru que le sujet était seulement : « *un des grands moines catholiques* ». Mais, elle n'a pas fait attention au fait qu'il était plutôt : « *un des grands moines catholiques et un groupe de femmes sud-coréennes* ». C'est la raison pour laquelle elle a conjugué le verbe « *se trouver* » à la troisième personne du singulier : « *se trouvait* ». Or, elle aurait dû le mettre à la troisième personne du pluriel : « *Parmi eux se trouvaient un des grands moines catholiques et un groupe de femmes sud-coréennes* ».

Quand il s'agit d'un verbe pronominal, le participe passé suivra en nombre le pronom si celui-ci est un complément d'objet direct. Or, il y a des fois où les étudiants ne respectent pas cela. Prenons comme exemple « *الذين جهزوا أنفسهم* » (DU93 - p. 637-638) traduits comme suit : « *qui se sont préparé* ». Le participe passé « *préparé* » est singulier contrairement au pronom personnel « *se* » qui est pluriel. Comme ce dernier est un complément d'objet direct, lui et le participe passé doivent être d'accord en nombre. Voilà pourquoi il faut mettre un « *s* » à la fin de « *préparé* » : « *qui se sont préparés* ».

## **2.6. Conjugaison**

### **2.6.1. Choix de modes et de temps**

Il y a des cas où il faut conjuguer les verbes au présent. Or, les étudiants se trompent en optant pour un autre choix. Par exemple, « *لكن بنفس الوقت يصعب [...] التصديق* » (DT6 - p. 652) a eu la traduction suivante : « *Mais en même temps, il est difficile de croire qu'une des langues maternelles des peuples du monde disparaisse tous les deux ans* ». Etant au subjonctif, le verbe « *disparaître* » est mis en doute. Or, l'expression « *croire que* » qui le précède signifie « *considérer comme vraisemblable ou probable* », d'où la nécessité de remplacer le subjonctif par le présent : « *Mais en même temps, il est*

*difficile de croire qu'une des langues maternelles des peuples du monde disparaît tous les deux ans* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 589).

De plus, on utilise fréquemment dans les récits le présent historique qui peut dans un tel cas indiquer le passé (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2010). Le contexte aide bien entendu à le déduire. Il y a pourtant des étudiants qui ne le prennent pas en compte, commettant ainsi des fautes de sens en traduisant du français en arabe. Prenons comme exemple la phrase suivante : « *En 1946, à la sortie de la guerre, le pays n'est pas autosuffisant et doit faire face à la pénurie alimentaire* » (LL2). Elle a été traduite comme suit : « *فبعد انتهاء الحرب عام ١٩٤٦، لا تتمتع البلاد بالاكفاء الذاتي و عليها مجابهة* ». Le texte étant publié en 1996, il est clair que cette phrase décrit un état qui relève du passé. En conséquence, le présent qui y figure - « *n'est pas autosuffisant* », « *doit faire face* » - exprime le passé. La traduction désigne cependant le présent : « *لا تتمتع* », « *عليها مجابهة* ». Etant donné qu'il s'agit dans l'original d'une description du passé, l'étudiant aurait dû employer le verbe à la conjugaison suffixée (al-fi'1 an-nāqīṣ) « *كان* » de la manière suivante : « *فبعد انتهاء الحرب عام ١٩٤٦، لم تكن تتمتع* ». « *البلاد بالاكفاء الذاتي و كان عليها مجابهة الشح الغذائي* ».

Il y a de même des fois où les apprentis traducteurs ne prennent pas en compte la nécessité d'utiliser le passé simple ou le passé composé. Prenons comme exemple « *ففرح الشاعر فرحاً قد يُستطار له* » (LL20) que l'on a rendu dans le texte d'arrivée comme suit : « *le poète était fou de joie* ». Comme le verbe « *être* » est à l'imparfait, le lecteur comprend que l'immense joie du poète était un cas permanent au passé, c'est-à-dire qu'il était toujours fou de joie. Mais, l'original montre plutôt qu'il s'agit d'une action achevée dans le passé, et non pas inachevée. Autrement dit, l'énorme joie emporta le poète seulement pour un certain moment, et non pas toujours. Il faut par conséquent utiliser le passé simple ou le passé composé. Mais, nous préférons le passé simple car le texte est littéraire : « *le poète fut fou de joie* ». Prenons « *لم يُهدد السلام* » (phrase proposée à l'examen de méthodologie de la traduction – DUTFA II – mai 2009). Six apprenantes sur seize ont traduit « *لم يُهدد* » par « *n'était pas menacée* ». Cependant, l'action exprimée par « *لم يُهدد* » n'est pas inachevée dans le passé, mais achevée dans le passé. Cela veut dire qu'il fallait opter pour le passé composé : « *n'a pas été menacée* ». Un étudiant a d'ailleurs traduit « *ثم* »

« لنبدل المولد دون أي تبديل آخر في الدارة فنرى أن الشدة قد تبدلت و كذلك فرق الكمون (LL32) par « *Puis, changeons juste le générateur, on verra que l'intensité et la différence de potentiel changeront* ». Conjugué au futur simple, le verbe « *changer* » donne l'impression qu'il exprime une action se passant au futur. Or, cela ne correspond pas au texte source d'après lequel cette action est achevée au passé. Alors, il fallait choisir le passé composé : « *Puis, changeons juste le générateur, on verra que l'intensité et la différence de potentiel ont changé* ».

D'autre part, le futur prochain du passé est exprimé par la tournure suivante : verbe « *aller* » à l'imparfait + l'infinitif (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 68). Or, il y a des apprenants qui ne le montrent pas dans leurs traductions arabes. Prenons comme exemple « *c'est dans une sorte de bidonville de ce qui allait devenir Kyriat Malachi que le petit Moshé Katsav a découvert Israël* » (DU28) qu'un apprenant a traduit par « وفي مدينة صفيح ستصبح كيريات مالاشي اكتشف موشيه كاتساف الصغير إسرائيل ». Le verbe « *allait devenir* » représente le futur prochain du passé. La traduction « *ستصبح* » indique par contre le futur. L'apprenti traducteur aurait dû en réalité ajouter, tout de suite après, l'expression « *للتوّ فيما بُعد* ». Ainsi, la bonne traduction est : « وفي مدينة صفيح ستصبح للتوّ فيما بُعد ». *بُعْد كيريات مالاشي اكتشف موشيه الصغير إسرائيل*.

Le conditionnel exprime par ailleurs l'éventuel (Delatour, Jennepin, Léon-Dufour, Teyssier, 2008, p. 141). Evidemment, il faut dans un tel cas que le sens de l'éventualité figure dans la traduction arabe. Or, il y a des fois où les étudiants manquent de le faire. Par exemple, « *La cartographie des génomes (carte d'identité génétique) devrait aussi permettre d'améliorer la qualité de la viande* » (LL2 - p. 587) a été traduit par : « *وستسمح الخريطة الوراثية أيضاً بتحسين نوعية اللحوم* ». Selon cette traduction, la cartographie des génomes permettra d'optimiser la qualité de la viande. Le texte source indique néanmoins que cette optimisation est possible, et non pas certaine : le verbe « *devoir* » est conjugué au conditionnel présent. Cela signifie que la traduction a produit un contresens. Nous allons la corriger comme suit : « *وربّما ستسمح الخريطة الوراثية أيضاً بتحسين نوعية اللحوم* ». Pareillement, un apprenant a choisi à « *L'idée part du principe qu'une machine pourrait connaître nos états émotifs* » (DT44) l'équivalent suivant : « *وتتطلق الفكرة من المبدأ القائل إن الآلة قادرة على معرفة حالاتنا النفسية* ». Le sens déduit de la traduction est : l'idée a pour base le principe qu'une machine est capable d'identifier nos états émotifs. Au contraire, le texte de départ montre qu'une

machine est éventuellement capable d'identifier nos états émotifs : le verbe « *pouvoir* » est au conditionnel présent. Rectifiant le contresens résidant dans la mauvaise traduction, nous allons écrire : « وتنطلق الفكرة من المبدأ القائل إن الآلة ربما تكون قادرةً » « على معرفة حالاتنا النفسية ». Cela nous mène à un cas un peu proche. Un étudiant a en effet traduit « *l'idée de construire des appareils de grande capacité semble, de plus en plus, devoir s'imposer* » (LL3) par « يبدو أنّ فكرة بناء طائرات لها قدرة استيعاب كبيرة ستفرض نفسها أكثر فأكثر ». La tournure « *devoir faire quelque chose* » marque entre autres la vraisemblance, la probabilité, l'hypothèse (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 725). Donc, l'expression de l'original « *devoir s'imposer* » indique quelque chose de probable. Or, la traduction donne l'impression qu'il s'agit d'une chose certaine : « ستفرض نفسها أكثر فأكثر ». Ainsi, il faut corriger l'erreur par « يبدو أنّ فكرة بناء طائرات لها قدرة استيعاب كبيرة » « ستفرض على الأرجح نفسها أكثر فأكثر ».

Le conditionnel passé renvoie à une éventualité passée par rapport au moment où l'on parle et qui ne s'est pas réalisée généralement (Aslanides, 2001, p. 100). Ne le comprenant pas, il y a des apprenants qui n'arrivent pas à le bien traduire dans le texte cible arabe. Un étudiant a par exemple traduit « *On aurait dû assister sur les marchés à une accentuation de l'inflation anticipée à dix ans* » (DT29) par « ربما تشهد الأسواق زيادة في التضخم على عشر سنوات ». Selon le texte source, la possibilité de voir l'inflation augmenter a été au passé, et plus exactement il y a dix ans : le verbe « *devoir* » est conjugué au conditionnel passé. Toutefois, la traduction veut dire que l'inflation est susceptible de s'accroître pendant dix ans. Il s'agit bien entendu d'un contresens émanant du fait que l'apprenant ne comprenait pas les significations du conditionnel passé. La bonne traduction est : « ربما كانت الأسواق ستشهد زيادة في التضخم قبل عشر سنوات ».

Par ailleurs, le conditionnel présent est utilisé pour atténuer poliment l'expression d'un désir (Bonnard, 1989, p. 286). Mais, il y a des apprenants qui ne le prennent pas en compte. Prenons comme exemple « *يوذّ أحدهم لو يعمر ألف سنة* » (verset coranique proposé à l'examen de méthodologie de la traduction – DUTFA I – mai 2009). Une étudiante l'a traduit par « *Chacun d'eux voudrait qu'on lui accordât mille ans de vie* ». Nous allons nous concentrer sur le fait de conjuguer « *vouloir* » au conditionnel présent. Nous traiterons « *accordât* » plus tard (p. 498-499). Quoique l'apprenante ait choisi le mode convenable – il s'agit d'exprimer poliment un souhait –

elle ne l'a pas bien expliqué. Elle a en effet indiqué dans sa justification que l'action désignée par le verbe « *vouloir* » était irréalisable. Notons que quinze autres étudiants ont traduit « *يُودُّ* » soit par « *vouloir* », soit par « *souhaiter* », soit par « *aimer* », tout en les conjuguant au conditionnel présent. Huit d'entre eux l'ont justifié par le fait qu'il s'agissait d'une action irréalisable. Une neuvième étudiante s'est trompée à son tour en écrivant : « *c'est le futur du passé* ». Une dixième apprenante a cependant écrit : « *il faut conjuguer le verbe "vouloir" au plus-que-parfait* ». Ainsi, elle a commis une double erreur : d'une part elle ne connaissait pas le nom du mode qu'elle avait choisi, d'autre part elle ne s'est pas bien justifiée. En revanche, les cinq autres apprentis traducteurs qui ont opté pour le conditionnel présent se sont bien expliqués en écrivant qu'il s'agissait d'un souhait.

D'autre part, on désigne en français une action accomplie et antérieure à une autre action passée au moyen du plus-que-parfait. Mais, certains apprentis traducteurs emploient dans un tel cas le passé composé. Prenons comme exemple « *وجدد الرئيس و الصربي ما تناوله لدى مشاركته في جلسة مجلس الأمن التي عقدت الإثنين الماضي* » (DU26) qui a été traduit comme suit : « *Le président serbe a réaffirmé ce qu'il a dit quand il a participé à la réunion du Conseil de sécurité qui s'est tenue lundi dernier* ». Toutes les actions ici sont passées. Or, « *dire* », « *participer* » et « *se tenir* » précèdent « *réaffirmer* », ce qui implique de les conjuguer au plus-que-parfait, et non pas au passé composé comme l'étudiante l'a fait : « *Le président serbe a réaffirmé ce qu'il avait dit quand il avait participé à la réunion du Conseil de sécurité qui s'était tenue lundi dernier* ». Pareillement, un apprenant a traduit « *قرأنا أن فتاة مصرية لجأت إلى صندوق النقد الدولي* » (DU42) par « *Nous avons lu qu'une jeune égyptienne a eu recours au Fonds monétaire international* ». Les deux actions dans ce segment sont passées. Mais, « *avoir recours* » est antérieur à « *lire* », ce qui exige de le mettre au plus-que-parfait, et non pas au passé composé comme l'apprenant l'a fait : « *Nous avons lu qu'une jeune égyptienne avait eu recours au Fonds monétaire international* ». Notons qu'il arrive aux étudiants de ne pas donner une traduction arabe conforme au plus-que-parfait. Prenons comme exemple une phrase qui a été proposée à l'examen de méthodologie de la traduction (DUTFA I – mai 2009) : « *Il m'avait demandé d'intervenir avant qu'il ne soit trop tard* ». Sept apprenantes l'ont traduite par « *طلب مني التدخل قبل أن يفوت الأوان* ». Rendant « *Il m'avait demandé* » par « *طلب مني* », les étudiantes ont montré qu'il s'agissait d'une action passée. Or, c'est une action accomplie et antérieure à une

autre action passée. Cela veut dire qu'il fallait précéder « طلب مني » de « كان قد » : « كان قد طلب مني التدخل قبل أن يفوت الأوان ». Dans les justifications écrites par les apprenantes à l'examen, cinq d'entre elles ont indiqué que « avait demandé » désignait une action accomplie et antérieure à une autre action passée. Pourtant, elles n'ont pas mis au début de leur traduction « كان قد ». Cela reflète chez elles une lacune en langue A (l'arabe).

En ce qui concerne le choix des modes et des temps verbaux quand la subordonnée est introduite par la conjonction « si », il y a des fois où les apprentis traducteurs se trompent soit partiellement soit complètement. Il est en effet évident que le verbe de la principale doit être au conditionnel présent lorsque le verbe de la subordonnée est à l'imparfait et que la conjonction « si » marque une hypothèse irréalisable dans le présent ou réalisable dans l'avenir (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 1072). Il y a toutefois des étudiants qui ne respectent pas cette règle en conjuguant le verbe de la principale à un autre mode que le conditionnel présent. Un apprenant a par exemple traduit « وقبول هذا منك لا يكون إلا من » (LL20) par « Je serai ingrat envers vous si j'acceptais une telle faveur ». Le verbe de la principale est au futur simple : « serai ». Or, le verbe de la subordonnée - « acceptais » - est à l'imparfait et la conjonction « si » désigne une hypothèse irréalisable dans le présent. Cela implique de conjuguer le verbe de la principale au conditionnel présent plutôt : « Je serais ingrat envers vous si j'acceptais une telle faveur ».

D'ailleurs, quand le verbe de la subordonnée est à l'indicatif présent, le verbe de la principale ne peut pas être au conditionnel. Or, il y a des apprenants qui se trompent à ce propos. Un apprenant a par exemple traduit « فإذا ما كان الصوت عنيفاً فإنه قد يؤدي إلى اقتلاع أو إزابة أو تعطيل عدة شعيرات دفعة واحدة » (DU81) par « Si le son est trop fort, il pourrait arracher, fondre ou paralyser plusieurs capillaires à la fois ». Le verbe de la subordonnée est au présent : « est ». Mais, le verbe de la principale est au conditionnel présent - « pourrait » - au lieu d'être au futur simple : « pourra ».

Il est en outre fréquent chez les apprentis traducteurs de mal choisir complètement les modes et les temps verbaux quand la conjonction « si » introduit la subordonnée. Par exemple, « فإذا ما استغللت الاستغلال الصحيح [...] أعطت الثمار المرجوة منها »



(LM15 - p. 605) a été rendu dans le texte d'arrivée par : « *Par conséquent, le nucléaire porterait ses fruits, si on l'exploitait à bon escient* ». Comme nous l'avons évoqué, la formule « *si + imparfait = conditionnel présent* » indique normalement une hypothèse irréalisable dans le présent ou réalisable dans l'avenir (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 1072). Néanmoins, le segment original ici n'indique pas cela, mais le caractère certain du lien établi entre la condition et la conséquence. Voilà pourquoi l'apprenant aurait dû utiliser plutôt la formule « *si + présent = futur simple* » (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 1072) : « *Par conséquent, le nucléaire portera ses fruits, si on l'exploite à bon escient* ». Il en va de même pour « *والاهتمام الإعلامي بهذه الأبحاث، وإن بتغطية مبسطة، يوسع مدارك الرأي العام ويشجع البحث العلمي التطبيقي ويساعد في اجتناب التكرار* » (LM16) traduit par « *Si les médias s'intéressaient à ces recherches, même d'une façon simplifiée, ils élargiraient la conscience de l'opinion publique, ils encourageraient la recherche scientifique appliquée et ils aideraient à éviter toute redondance possible* ». Employant la formule « *si + imparfait = conditionnel présent* », l'apprenant a montré qu'il s'agissait d'une hypothèse irréalisable dans le présent ou réalisable dans l'avenir. L'idée exprimée dans l'original montre en revanche le caractère certain du lien établi entre la condition et la conséquence, d'où la nécessité d'opter pour la formule « *si + présent = futur simple* » en écrivant : « *Si les médias s'intéressent à ces recherches, même d'une façon simplifiée, ils élargiront la conscience de l'opinion publique, ils encourageront la recherche scientifique appliquée et ils aideront à éviter toute redondance possible* ».

Cela est aussi le cas de la phrase suivante : « *إذا كان الإنسان قد بلغ حداً من الذكاء أعلى مما بلغته مجموعات المخلوقات الحية الأخرى فإن ذلك يعود إلى أن أسلافنا البعيدين كانوا يتغذون بمواد غذائية غنية بالطاقة الضرورية (كالغلوكوز) لقيام عضو ما مثل الدماغ بوظائفه الحيوية* » (DT38), qui a eu pour équivalent : « *Si l'intelligence de l'homme était beaucoup plus développée que celle des autres êtres vivants, ce serait grâce à l'alimentation de nos ancêtres lointains, qui était riche en énergie nécessaire (comme le glucose) au fonctionnement d'un organe comme le cerveau* ». La formule « *si + imparfait = conditionnel présent* » utilisée dans la traduction ne correspond pas à la certitude du lien existant entre la condition et la conséquence dans l'original qui montre pourquoi l'intelligence humaine est beaucoup plus développée que celle des autres êtres vivants. Ainsi, il fallait mettre au présent les deux premiers verbes « *être* ». Notons qu'il vaut mieux dans ce cas-ci

conjuguer au présent et non pas au futur simple le verbe de la principale, parce qu'il est lié à une action passée : l'alimentation de nos ancêtres lointains a permis à notre intelligence de dépasser largement celle des autres êtres vivants. Ainsi, il s'agit là du présent historique. La bonne traduction est donc la suivante : « *Si l'intelligence de l'homme est beaucoup plus développée que celle des autres êtres vivants, c'est grâce à l'alimentation de nos ancêtres lointains, qui était riche en énergie nécessaire (comme le glucose) au fonctionnement d'un organe comme le cerveau* ».

D'un autre côté, il est fréquent chez les apprentis traducteurs d'employer l'indicatif au moment où il faut utiliser le subjonctif. Nous allons analyser certains exemples à ce propos. Reprenons « *يُودُّ أَحَدُهُمْ لَوْ يَعْمُرُ أَلْفَ سَنَةٍ* » (le verset coranique proposé à l'examen de méthodologie de la traduction – DUTFA I – mai 2009). Nous avons déjà signalé qu'une étudiante l'avait traduit par « *Chacun d'eux voudrait qu'on lui accordât mille ans de vie* ». Nous avons approuvé la conjugaison du verbe « *vouloir* » au conditionnel présent, tout en critiquant la justification (p. 494-495). Passons à la faute qui concerne le fait de conjuguer le verbe « *accorder* » comme suit : « *accordât* ». S'expliquant, l'apprenante a dit qu'il s'agissait du passé simple. En réalité, « *accordât* » est un subjonctif imparfait. De toute façon, il ne fallait choisir ni le passé simple ni le subjonctif imparfait, mais le subjonctif présent. Ainsi, l'étudiante a commis une double erreur à cet égard. D'un côté, elle n'a pas choisi le mode convenable. D'un autre côté, elle n'a pas vérifié l'orthographe : le passé simple de ce verbe est « *accorda* ». Mais, pourquoi elle aurait dû choisir le mode subjonctif ? Précédé de « *vouloir que* », ce verbe-là aurait dû être conjugué au subjonctif : il désignait une volonté (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2445). Décivant les polythéistes qui refusaient de croire au Prophète (Ben Ahmad Al-Mahalli et Ben Abi Bakr As-Syouti, 1992, p. 15), le verset exprime le présent par rapport à l'époque où il avait été révélé. Cela signifie qu'il fallait opter pour le subjonctif présent : « *accorde* ». Notons que dix autres étudiants, c'est-à-dire presque la moitié du groupe qui en compte 23, ont traduit « *يَعْمُرُ* » par « *accordât* ». L'apprenante dont nous venons d'examiner la traduction et deux de ses collègues ont dit dans leur explication qu'ils avaient choisi le passé simple car c'était une narration. Deux autres étudiants ont indiqué que c'était le passé simple et ils l'ont expliqué comme suit : « *cette action est souhaitée depuis longtemps et pas maintenant* ». Quant aux six autres apprenants, trois d'entre eux n'ont pas justifié leur choix, alors que trois autres ont écrit les

justifications suivantes : « *il s'agit d'une antériorité par rapport à l'autre verbe* » ; « *l'homme sait qu'il ne peut pas vivre mille ans et cela est déjà connu, c'est pourquoi on utilise le passé* » ; « "on" dans "on lui accordât" : passif ». Tout cela reflète la faiblesse de ces apprenants en langue B (le français).

D'autre part, « لا أظن أنني كذلك » (LL16) a été traduit par « *Je ne pense pas que c'est le cas* ». Le verbe « être » est conjugué à l'indicatif présent. Cependant, le verbe « penser » est à la forme négative. Cela signifie que le sujet « Je » n'est pas convaincu de l'état désigné par le verbe « être ». Il faut donc conjuguer ce dernier au subjonctif : « *Je ne pense pas que ce soit le cas* ». De plus, « كان طبيعياً أن الأدباء والشعراء يغنون » (DU43) a été traduit par « *Voilà pourquoi il était naturel que les hommes de lettres et les poètes nourrissent leurs œuvres avec des esclaves chanteuses plus qu'avec des femmes libres* ». Le verbe « nourrir » est à l'indicatif imparfait : « *nourrissent* ». Il se trouve toutefois après la locution impersonnelle « *il était naturel que* ». Cela implique de le conjuguer plutôt au subjonctif : « *Voilà pourquoi il était naturel que les hommes de lettres et les poètes nourrissent leurs œuvres avec des esclaves chanteuses plus qu'avec des femmes libres* » (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 493).

Il y a par contre des fois où les apprentis traducteurs choisissent le subjonctif alors qu'ils doivent opter pour l'indicatif. Prenons comme exemple « ويظهر لنا أن "الجواري" كن أنشط من "الحرائر" » (DU43) qui a été traduit comme suit : « *Il nous semble que les esclaves chanteuses soient plus dynamiques que les femmes libres* ». Le verbe « être » est conjugué au subjonctif. Il est néanmoins précédé de la locution suivante : « *Il nous semble que* ». Le verbe « sembler » est pourvu ici d'un complément d'objet indirect : « nous ». Alors, il est préférable de conjuguer le verbe « être » à l'indicatif (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 493). Etant donné qu'il s'agit d'un état continu au passé, le temps convenable est l'imparfait : « *Il nous semble que les esclaves chanteuses étaient plus dynamiques que les femmes libres* ».

Il y a par ailleurs des fois où les apprenants ne fournissent pas une traduction arabe adéquate au subjonctif figurant dans l'original. Un apprenti traducteur a par exemple traduit « *Comme Staline, il a fait carrière grâce aux services secrets, les seuls organes de l'Etat auxquels il fasse confiance* » (DU100) par : « *و على غرار ستالين،* »

« نجح صدام في عمله بفضل الأجهزة السرية، و هي الوحيدة التي ربما يثق بها في الدولة ». Comme le verbe « faire » est au subjonctif, l'étudiant a compris qu'il désignait une action éventuelle, et non pas sûre. Il a par la suite mis « ربما » avant « يثق ». Mais, conjuguer « faire » au subjonctif porte plutôt le sens de l'exclusivité : Saddam ne fait confiance qu'aux services secrets. Si l'apprenant s'en était rendu compte, il n'aurait pas placé « ربما » dans sa traduction, qui aurait été la suivante : « و على غرار ستالين، نجح صدام في عمله بفضل الأجهزة السرية، و هي الوحيدة التي يثق بها في الدولة ».

## 2.6.2. Choix d'auxiliaire

Il y a des cas où les apprentis traducteurs choisissent faussement l'auxiliaire « avoir » au lieu de l'auxiliaire « être » en conjuguant au passé composé. Le tableau suivant va en donner quelques exemples avec les corrections :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Corrections
DU42	أصبح الزواج	le mariage a devenu	le mariage est devenu
DU69	عاد	a revenu	est revenu

## 2.7. Marques

Il arrive aux apprenants de mettre la marque de l'accusatif ou du génitif au lieu de la marque du nominatif à la fin d'al-mubtada' : ils ne saisissent pas sa fonction. Une étudiante a par exemple traduit « *sur trois petites arches de 43 m d'envergure* » (LM3) en disant : « على ثلاثة أقواس صغيرة طولها ٤٣ متراً ». Ne comprenant pas que « طولها » était mubtada', l'apprenante a mis à sa fin la marque du génitif, et non pas la marque du nominatif : « على ثلاثة أقواس صغيرة طولها ٤٣ متراً ». De même, « *Tout sur l'homme que l'Amérique s'est juré d'abattre* » (DU100) a été traduit par « أمامكم كل شيء حول الرجل الذي أقسمت أمريكا أن تطيح به ». Si l'étudiant avait deviné que « كل » était mubtada', il n'aurait pas écrit à sa fin la voyelle « a » (al-fathā) mais la voyelle « u » (aḍ-ḍamma) : « أمامكم كل شيء حول الرجل الذي أقسمت أمريكا أن تطيح به ». Il y a d'ailleurs des

fois où les apprentis traducteurs donnent à ism 'inna la marque du nominatif à la place de la marque de l'accusatif. Par exemple, « *Toutefois, de nombreux biologistes ont continué de considérer les microbes comme des organismes à part* » (DU56) a eu pour équivalent « *بيد أن كثير من علماء الأحياء ظلوا يعتبرون الجراثيم أجساماً على حدة* ». Comme « *كثير* » est ism « *أن* », il faut remplacer la marque du nominatif par la marque de l'accusatif : « *بيد أن كثيراً من علماء الأحياء ظلوا يعتبرون الجراثيم أجساماً على حدة* ». En outre, les apprentis traducteurs se trompent quelquefois en prenant ism « *كان* » pour l'attribut. Par exemple, « *Saddam a eu son Lénine* » (DU100) a été traduit par « *كان لصدام لينينه* ». L'étudiant a commis une faute en donnant à « *لينينه* » la marque de l'accusatif, pensant qu'il s'agissait de l'attribut de « *كان* ». Or, il s'agissait d'ism « *كان* », précédé d'un attribut antéposé élidé (xabar muqaddam maḥḍūf) parce que ce dernier était šibh jumla (jārr wa majrūr) et qu'ism « *كان* » comprenait un pronom « *هاء الغائب* » renvoyant à l'attribut. Alors, « *لينينه* » aurait dû prendre la marque du nominatif : « *كان لصدام لينينه* » (Amm Ali, 1982, p. 29-30).

Il arrive d'ailleurs aux apprenants de se tromper concernant l'attribut. Par exemple, « *non pas isolée* » (DU44) a été traduit par « *ليس معزول* ». Aucune marque n'est donnée à « *معزول* », ce qui est faux. Il faut en réalité mettre la marque de l'accusatif parce qu'il s'agit de l'attribut du verbe à la conjugaison suffixée (al-fi'l al-māḍ an-nāqiṣ) « *ليس معزولاً* » : « *ليس معزولاً* ». Un étudiant a de plus traduit « *PASTEUR, PERE DES BIOTECHNOLOGIES* » (DU56) en écrivant : « *باستور أبا التقنيات الحيوية* ». Bien que « *أب* » soit un attribut, on a mis à sa fin un 'alif. Or, « *أب* » est l'un des cinq noms (al-'asmā' al-xamsa) dont la marque du nominatif n'est pas le 'alif mais le wāw : « *باستور أبو التقنيات الحيوية* ». Un étudiant a en outre traduit « *bon an mal an* » (DU70) comme suit : « *سواء تحسنت الأحوال أم ساءت* ». Donnant à « *سواء* » la marque de l'accusatif, l'apprenti traducteur a montré qu'il ignorait la fonction de ce mot. Il est en effet un attribut antéposé (xabar muqaddam). Al-mubtada' est la forme infinitive sous-jacente (al-maṣdar al-mu'awwal) située après la « *hamza de l'alternative* » (hamzat at-taswya) supprimée dans « *تحسنت الأحوال أم ساءت* ». A l'origine, c'était : « *تَحَسَّنُ الأحوال أم سَوَّءُها سواءً* ». Alors, il fallait plutôt donner à « *سواء* » la marque du nominatif : « *سواءً تحسنت الأحوال أم ساءت* » (Ad-Daqr, 1993, p. 275). Un apprenant a par ailleurs rendu « *les yeux rouges de larmes* » (DU100) dans le texte d'arrivée par « *عيناه محمرتين من الدموع* ». La faute a résidé dans le fait de donner à l'attribut la marque de

l'accusatif ou du génitif « ي » au lieu de la marque du nominatif « ا » : « عيناه محمرتان من » : « الدموع ».

Les apprentis traducteurs prennent parfois le sujet grammatical (al-fā'il) pour un complément d'objet direct (maf'ul bihi). Une apprenante a par exemple traduit « *Les sociétés industrielles doivent s'adapter* » (LM4) en disant : « *ينبغي على الشركات التصانعية التأقلم* ». Croyant que « *التأقلم* » était un complément d'objet direct, elle a mis à la fin la marque de l'accusatif. Mais, ce mot est un sujet grammatical : c'est lui qui fait l'action représentée par le verbe « *ينبغي* ». Par conséquent, il fallait plutôt lui donner la marque du nominatif : « *ينبغي على الشركات التصانعية التأقلم* ». Il y a au contraire des fois où les étudiants prennent le deuxième complément d'objet direct (al-maf'ul bihi at-tānī) pour le sujet grammatical d'un verbe au passif (nā'ib al-fā'il). Par exemple, « *on dit qu'un tel conducteur est une résistance morte* » (LL7) a été traduit par « *يُدعا ناقلاً كهذا مقاومة غير نشيطة* ». Pensant que « *مقاومة* » était un sujet grammatical d'un verbe au passif (nā'ib fā'il) comme « *ناقل* », l'apprenant a donné la marque du nominatif à ce mot et à l'adjectif qui le qualifie : « *غير* ». Cependant, le sujet grammatical est uniquement « *ناقل* », tandis que « *مقاومة* » est le deuxième complément d'objet direct. En effet, la phrase avait été à l'origine : « *يدعو ناقلاً كهذا مقاومة غير نشيطة* ». « *ناقل* » avait été le premier complément d'objet direct (maf'ul bihi 'awwal) et « *مقاومة* » le deuxième complément d'objet direct (maf'ul bihi tānin). La phrase se transformant à la voix passive, « *ناقل* » est devenu le sujet grammatical du verbe au passif (nā'ib fā'il), alors que « *مقاومة* » est resté un deuxième complément d'objet direct. Alors, l'adjectif qui le qualifie - « *غير* » - a dû garder la marque de l'accusatif : « *يُدعا ناقلاً كهذا* ». Pareillement, un apprenant a traduit « *C'est alors qu'on lui annonce l'épouvantable nouvelle* » (DU29) en écrivant : « *عندها أبلغت الخبر المريع* ». Considérant « *الخبر* » comme le sujet grammatical du verbe au passif, l'étudiant a mis à sa fin et à la fin de l'adjectif qui le qualifie - « *المريع* » - la marque du nominatif. Toutefois, le sujet grammatical du verbe au passif est plutôt *ḍamīr mustatir jawāzan taqdīruhu* « *هي* ». Donc, « *الخبر* » est le deuxième complément d'objet direct. Cela signifie qu'il faut donner la marque de l'accusatif à ce mot et à l'adjectif qui le suit : « *عندها أبلغت الخبر* » : « *المريع* ». D'ailleurs, les apprentis traducteurs s'abstiennent quelquefois de mettre la nounation au cas direct (at-tanwīn bil-fath) à la fin du complément d'objet direct :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Rectifications
LL7	Considérons un conducteur AB	لنتأمل ناقلاً بـج	لنتأمل ناقلاً بـج
DU94	Les Palestiniens n'y voient que provocation impérialiste	الفلسطينيون لا يرون في ذلك إلا استفزازاً إمبريالياً	الفلسطينيون لا يرون في ذلك إلا استفزازاً إمبريالياً

De plus, les étudiants se trompent parfois en donnant au complément circonstanciel de temps la marque du nominatif, et non pas la marque de l'accusatif. Par exemple, en traduisant « *Rhône-Poulenc, un centenaire à l'aube du XXIème siècle* » (LM4 - p. 600), une étudiante a dit : « رون بولانك : عيدها المئوي فجرُ القرن » « الحادي والعشرين ». L'erreur a résidé dans le fait de donner au complément circonstanciel de temps « فجر » la marque du nominatif à la place de la marque de l'accusatif : « رون بولانك : عيدها المئوي فجرَ القرن الحادي والعشرين ».

Il est en outre fréquent chez les apprentis traducteurs de se tromper en traitant le complément modal « distinctif » (at-tamyīz). Cela arrive de différentes manières. La première consiste à ne mettre aucune marque à sa fin. Un étudiant a par exemple traduit « 334 km » (LM1) en écrivant : « ٣٣٤ كيلومتر ». L'apprenant n'a rien mis à la fin de « كيلومتر ». Or, il aurait dû écrire la nounation au cas direct (at-tanwīn bil-fath) parce qu'il s'agissait d'un complément modal « distinctif » : « ٣٣٤ كيلومتراً ». Il y a d'ailleurs des fois où les apprenants donnent au complément modal « distinctif » la marque du nominatif, ce qui est faux. Prenons comme exemple « *Et une soixantaine de diplomates turcs à la retraite se sont prononcés contre* » (DU72) qui a été traduit par « و اعترض عليها حوالي ستون دبلوماسيون أتراك متقاعدون ». Au lieu de prendre la marque du nominatif qui est le « و », le complément modal « distinctif » - « دبلوماسي » - aurait dû prendre celle de l'accusatif. Evidemment, cela s'applique aussi aux deux adjectifs qui le qualifient : « و اعترض عليها حوالي ستين دبلوماسياً أتراك متقاعدين ». A propos de la raison pour laquelle nous avons remplacé « ستون » par « ستين », nous l'expliquerons en traitant les erreurs liées au second terme de l'annexion (al-muḍāf 'ilayh) (p. 605). De

plus, il arrive plusieurs fois de donner au complément modal « distinctif » la marque du génitif au lieu de la marque de l'accusatif :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Rectifications
LL3	à moins de 80 mètres	إلى أقل من ٨٠ متر	إلى أقل من ٨٠ متراً
LM2	depuis plus de 15 ans	منذ أكثر من خمس عشرة سنة	منذ أكثر من خمس عشرة سنة
LM2	une vingtaine de tombes	حوالي عشرين قبر	حوالي عشرين قبراً
LM3	72,50 m de longueur	طولها ٧٢,٥٠ متر	طولها ٧٢,٥٠ متراً

Il y a au contraire des apprentis traducteurs qui considèrent comme un complément modal « distinctif » le nom situé après un nombre qui est moins de 11 ou plus de 99. Voilà pourquoi ils lui donnent la marque de l'accusatif. Or, un tel nom est plutôt le second terme de l'annexion (*muḍāf 'ilayh*) et il prend par conséquent la marque du génitif. Citons-en les exemples suivants :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Rectifications
LM2	plus de mille ans après	بعد أكثر من ألف عاماً	بعد أكثر من ألف عام
LM3	105 tonnes	١٠٥ أطناناً	١٠٥ أطنان
DU70	150 millions de dollars	١٥٠ مليون دولاراً	١٥٠ مليون دولار

Notons que les étudiants se trompent parfois en donnant au second terme de l'annexion soit la marque de l'accusatif, soit la marque du nominatif. Par exemple, « *Les délais entre les découvertes et l'aboutissement des applications en sont raccourcis* » (LM4) a été traduit comme suit : « *و هذا ما أتاح تقليص الفترات الفاصلة* » « *بين اكتشافاتها و نجاح تطبيقاتها* ». Le mot « *الفترات* » a pris la marque de l'accusatif. Il fallait



cependant lui donner la marque du génitif car il s'agissait du second terme de l'annexion. Cela s'appliquait également au sujet qui le qualifiait « الفاصلة » : « وهذا ما » : « أتاح تقليص الفترات الفاصلة بين اكتشافاتها ونجاح تطبيقاتها ». De toute manière, mettre la voyelle « a » à la fin de « الفترات » montre que l'étudiante qui a commis cette erreur ignorait, non seulement la fonction de ce mot, mais aussi qu'il fallait mettre à sa fin la voyelle « i » à la place de la voyelle « a » quand il devait prendre la marque de l'accusatif : il est un pluriel externe féminin (jam' mu'nnaṭ sālim). Reprenons « *Et une soixantaine de diplomates turcs à la retraite se sont prononcés contre* » (DU72) qui a été traduit comme suit : « و اعترض عليها حوالي ستون دبلوماسيون أتراك متقاعدون ». Nous rappelons bien sûr qu'il faut remplacer « دبلوماسيون أتراك متقاعدون » par « دبلوماسياً أتراك متقاعدين ». Mais, l'erreur que nous voulons analyser actuellement consiste à donner la marque du nominatif au mot situé après « حوالي ». Il s'agit en réalité du second terme de l'annexion<sup>22</sup>, ce qui implique de substituer la marque du génitif « ي » au « و » : « و اعترض عليها حوالي ستين دبلوماسياً أتراك متقاعدين ». Il en va de même pour « *Maintenant que notre survie est assurée* » (DU94) qui a été rendu dans le texte d'arrivée par « بقاؤنا », l'apprenant a apparemment estimé que ce mot devait prendre la marque du nominatif. Néanmoins, c'est le second terme de l'annexion. La hamza prend donc la marque du génitif, ce qui nécessite de la placer sur le support du yā' (nabra), d'autant plus qu'elle est précédée d'un 'alif ayant pour marque le sukûn : « و اليوم و بعد أن تم ضمان بقائنا ».

Nous signalons que quelquefois les étudiants gardent faussement le « ن » du pluriel externe masculin (jam' al-muḍakkar as-sālim) quand ce dernier est un premier terme d'annexion. Citons à titre d'exemple « *par les terroristes de l'ASALA* » (DU72) qui a été traduit comme suit : « من قبل إرهابيين ال ASALA ». L'erreur a consisté à laisser le « ن » du pluriel externe masculin « إرهابيين » qui était pourtant le premier terme de l'annexion. Il fallait en réalité le supprimer en écrivant : « من قبل إرهابيي ال ASALA ». Également, lorsque le premier terme de l'annexion est un pluriel externe masculin et que son cas est le nominatif, il arrive aux apprenants de supprimer le « ن » et de mettre 'alif at-tafrīq après le « و » comme dans « و يوضح ذلك » qui est une traduction de « *Car, disent les responsables de* »

<sup>22</sup> « أجاز مجمع اللغة العربية في الجلستين العاشرة و الثلاثين من مؤتمر الدورة الأربعين (أذار سنة ١٩٧٤) استعمال كلمة حوالي بمعنى (زهاء) أو (نحو) كقولنا : حضر حوالي عشرين طالباً، بدأ الحقل حوالي الساعة السابعة مساءً » (Abou Harb, 1985, p. 285)

la société française Bachmann » (LM3). Mais, 'alif at-tafrīq ne s'ajoute jamais après le « و » dans le pluriel externe masculin, mais dans le verbe juste après le wāw du pluriel (wāw al-jamā'a). Cela veut dire qu'il faut rectifier la traduction en écrivant : « و يوضّح ذلك مسؤولو شركة باكممان الفرنسية ».

Par ailleurs, les apprentis traducteurs se trompent plusieurs fois en écrivant la nounation (at-tanwīn) à la fin d'un nom ou d'un adjectif indéclinable (mamnū' minaṣ-ṣarf). Nous allons examiner divers exemples à ce propos. « Sophie était une blonde » (LL4) a été traduit de la façon suivante : « كانت صوفي شقراء ». L'apprenante a mis la nounation à la fin de « شقراء ». Mais, il s'agit d'un adjectif ayant pour schème « فعلاء ». Cela signifie qu'il est indéclinable et qu'il faut remplacer la nounation par la voyelle « a » (al-faḥa) : « كانت صوفي شقراء ». Une étudiante a de plus traduit « mieux connaître » (LM2) en disant : « التعرف بشكل أفضل ». L'apprenante a commis une erreur en mettant la nounation à la fin de « أفضل ». Ce dernier est en effet un adjectif qui a pour schème « أفعال ». Il est en conséquence indéclinable. Comme la marque du génitif pour tout mot indéclinable est la voyelle « a » (al-faḥa) à la place de la voyelle « i » (al-kasra), l'étudiante aurait dû dire plutôt : « التعرف بشكل أفضل ». En outre, les étudiants se trompent fréquemment en plaçant la nounation à la fin de noms communs formulés selon ṣyağ muntahā al-jumū'. Nous allons en citer deux exemples en mettant en italique le mot fautif et sa rectification et en justifiant cette dernière par ṣīgāt muntahā al-jam' :

Textes	Segments originaux	Traductions fautives	Rectifications	Ṣyağ muntahā al-jumū'
LL4	des doigts trop courts	من أصابع قصيرة جداً	من أصابع قصيرة جداً	أفعال
LM2	des statues taillées	على تماثيل منحوتة	على تماثيل منحوتة	مفاعيل

L'expression « de nobles » (LM2 - p. 599) a de même été traduite par « لنبلاء ». Or, le mot « نبلاء » est un pluriel de grand nombre (jam' kaṭra) et il se termine par 'alif ta'nīṭ mamdūda. Il est par conséquent indéclinable et il fallait écrire

plutôt : « لنبلأء ». Cela a été aussi le cas de « avec d'autres partenaires industriels » (LM4) qui a été traduit comme suit : « مع شركاء صناعيين آخرين ». L'apprenante a mis la nounation à la fin de « شركاء ». Mais, ce nom-ci est un pluriel de grand nombre (jam' kaṭra) et il finit par 'alif ta'nīṭ mamdūda. Cela veut dire qu'il est indéclinable et que l'apprenante aurait dû dire : « مع شركاء صناعيين آخرين » (Al-Khatib et Jatī, 1997, p. 27). Un étudiant a d'ailleurs choisi à « ignorant des choses du monde » (DU35) l'équivalent suivant : « يجهل أشياء عن العالم ». La faute a résidé dans le fait de mettre la nounation à la fin de « أشياء ». Ce mot-ci est en réalité indéclinable parce qu'il figure dans un verset coranique de la façon suivante : « لا تسألوا عن أشياء إن تُبد لكم تسؤلكم ». Autrement dit, le fait que « أشياء » est indéclinable a été consacré par l'usage (Al-Khatib et Jatī, 1997, p. 27). Voilà pourquoi l'apprenant aurait dû écrire : « يجهل أشياء عن العالم ».

Nous signalons qu'il y a des fois où les étudiants laissent faussement le « ي » à la fin du nom manqūṣ indéterminé dont le cas est le nominatif. Prenons comme exemple « cette chaîne arabophone d'information continue détonne » (DU70) qui a été rendu dans le texte cible comme suit : « إن هذه المحطة الإعلامية الناطقة بالعربية و ذات البث المستمر لها صدى إعلامي مدوي ». La faute ici consiste au fait de laisser le « ي » à la fin de « مدوي » qui est un nom manqūṣ indéterminé ayant pour cas le nominatif. Il fallait en réalité écrire : « إن هذه المحطة الإعلامية الناطقة بالعربية و ذات البث المستمر لها صدى إعلامي مدو ».

D'autre part, il est évident qu'en arabe l'adjectif prend la même marque que le nom qualifié. Cependant, les apprentis traducteurs ne respectent pas cette règle dans certains cas. L'un d'eux a par exemple traduit « Telles sont les questions qui se posent aux scientifiques de la fin du XXème siècle, munis des concepts de la Tectonique des Plaques » (LL5) par « هذه الأسئلة المطروحة على علماء أواخر القرن العشرين المزودون بمفاهيم علم الصفائح الأرضية ». L'erreur réside dans le fait que l'adjectif « المزودون » prend la marque du nominatif « و » contrairement au nom qu'il qualifie - « علماء » - dont le cas est le génitif. Alors, il fallait écrire plutôt : « هذه الأسئلة المطروحة على علماء أواخر القرن العشرين », c'est-à-dire donner à l'adjectif la marque du génitif « ي ». D'ailleurs, « mais ce sont les jeunes incendiaires qui... » (DT12) a été traduit de la manière suivante : « و لكن الشبان المحرقون هم... ». Le cas du nom qualifié « الشبان » est l'accusatif : il s'agit de ism « لكن ». Il faut par conséquent remplacer, dans l'adjectif

« ولكنَّ الشبان » : « ي » par celle de l'accusatif « و » par celle de l'accusatif « المحرقون », « المحرقين هم... ». Pareillement, un apprenant a proposé pour « *Cela implique non seulement que les relations sémantiques [...] ont un contenu propre* » (DT55) la traduction suivante : « و هذا لا يعني فقط أنَّ للبناء الدلاليَّ فحوىَّ خاصَّةً به ». Le cas du nom qualifié « فحوى » est l'accusatif : c'est ism « أَنْ ». Cela nécessite de substituer la marque de l'accusatif à celle du nominatif à la fin de l'adjectif « خاصَّة » : « و هذا لا يعني » : « خاصَّة » : « فقط أنَّ للبناء الدلاليَّ فحوىَّ خاصَّةً به ».

Par contre, si l'adjectif en arabe est un nom de nombre composé situé entre 11 et 19, sauf le 12, il sera : « مبنِي على فتح الجزأين في محل رفع، أو نصب، أو جر » (Al-Farkh, [s.d.] p. 307). Or, il y a des apprenants qui n'y tiennent pas en donnant à un tel adjectif la marque du nominatif ou du génitif que le nom qualifié prend. Mettons en exergue « *de la XVIIIe dynastie* » (LM2) qui a été traduit par « من السَّلالة الثامنة عشرة ». Comme le nom qualifié « السَّلالة » a pris la marque du génitif, l'apprenante a mis cette même marque à la fin des deux parties de l'adjectif. Mais, celui-ci est un nom de nombre composé situé entre 11 et 19. Cela veut dire qu'il est construit au cas accusatif (mabnī 'alā fath al-juz'ayn fi maḥalli jarr). Par conséquent, il faut écrire plutôt : « من السَّلالة الثامنة عشرة ».

Par ailleurs, le nom coordonné (al-ism al-ma'tūf) en arabe prend la même marque que la base de coordination (al-ma'tūf 'alayh). Mais, les apprentis traducteurs se trompent parfois là-dessus. Par exemple, « *Je condamne profondément toute action qui pourrait être conduite contre la sécurité et contre la dignité de la communauté juive de France* » (DU71) a été rendu dans le texte d'arrivée de la manière suivante : « إنني أدین بشدَّة كلَّ عملٍ يستهدف أمنَ الجالية اليهودية في فرنسا و كرامتها ». Le nom coordonné (al-ism al-ma'tūf) « كرامتها » a pris la marque du génitif contrairement à la base de coordination (al-ma'tūf 'alayh) « أمن » dont la marque est celle de l'accusatif. Il faut donc corriger la traduction comme suit : « إنني أدین بشدَّة كلَّ عملٍ يستهدف أمنَ الجالية اليهودية في فرنسا و كرامتها ». Pareillement, un étudiant a traduit « *Ce fils de bédouin sédentarisé, très attaché à sa tribu et à ces codes ancestraux...* » (DU100) par « ابنَ البدويِّ الذي انتقل إلى حياة الحضر و المتعلِّقُ بشدَّة بقبيلته و أعرافها... ». L'apprenant a donné au nom coordonné « المتعلِّق » la marque du nominatif, tandis que la marque prise par la base de

coordination « ابن » est celle de l'accusatif. Or, l'étudiant aurait dû écrire : « *ابنَ البديوي* » « الذي انتقل إلى حياة الحضر و المتعلق بشدة بقبيلته و أعرافها... ».

D'un autre côté, il arrive aux apprentis traducteurs de se tromper en choisissant le pronom complément enclitique (aḍ-ḍamīr al-muttaṣil) lorsqu'il s'agit de l'un des cinq verbes. Nous citons comme exemple « *La presse dénonce ces gens "qui envoient leurs enfants manifester alors qu'eux restent à la maison"* » (DU36) qui a été traduit par « *و تشجب الصحافة أولئك الناس "الذين يرسلون أولادهم للتظاهر بينما يبقون هم في بيوتهم"* ». La faute réside dans le fait de choisir le yā' de la deuxième personne féminine (yā' al-mu'annata al-muxāṭaba) dans le verbe « *يبقون* ». Le sujet n'est ni féminin ni singulier et la parole ne lui est pas adressée (الفاعل ليس مؤنثاً مفرداً مخاطباً). Il s'agit plutôt d'un groupe absent (جماعة غائبون). Cela implique de remplacer le yā' de la deuxième personne féminine (yā' al-mu'annata al-muxāṭaba) par le wāw du pluriel (wāw al-jamā'a) : « *و تشجب الصحافة أولئك الناس "الذين يرسلون أولادهم للتظاهر بينما يبقون هم في بيوتهم"* ». Il y a de même une erreur fréquente chez les étudiants, qui consiste à mettre le sukûn sur le tā' du féminin (tā' at-ta'nīt) lorsque ce dernier est à la fin du verbe et que le mot suivant commence par 'al at-ta'rīf, comme dans « *عوقبت الساحرة* », « *عوقبت الساحرة بالحرق* » et « *عوقبت الساحرة بالنار* » qui sont des traductions de : « *La sorcière fut châtiée par le feu* » (phrase proposée à l'examen de méthodologie de la traduction – DUTFA I – mai 2009). Or, il fallait remplacer le sukûn par la voyelle « i » (al-kasra) car il est impossible que deux sukûns se succèdent en arabe : « *عوقبت الساحرة بالحرق* », « *عوقبت الساحرة بالنار* », « *عوقبت الساحرة بالموت حرقاً* ».

## 2.8. Formulations

Ne disposant pas suffisamment de connaissances grammaticales, certains apprentis traducteurs formulent mal les phrases dans le texte cible, qu'il soit en langue A ou en langue B.

### 2.8.1. Cas divers

Il y a des fois où les apprentis traducteurs ne donnent pas la marque convenable à la hamza de « *ابن* ». Un étudiant a par exemple traduit « *George W. Bush*

« يُقال أن جورج دبليو » (DU70) par « بوش قد قبل مبدأ إجراء مقابلة مع محطة الجزيرة » . L'apprenant s'est trompé en donnant la marque de l'accusatif à la hamza de « إِنَّ » : ce dernier est situé après le verbe « يُقال », ce qui implique d'opter pour la marque du génitif concernant la hamza (Al-Farkh, [s.d.] p. 210) : « يُقال إن جورج دبليو بوش قد قبل مبدأ إجراء مقابلة مع محطة الجزيرة ». Par contre, un apprenant traducteur s'est trompé en donnant la marque du génitif à la hamza de « إِنَّ » dans « لنكتب إن القدرة الكهربائية التي يحملها التيار تتبدد بالكامل بفعل جول » qui est une traduction de : « *Ecrivons que la puissance électrique apportée par le courant est intégralement dissipée par effet Joule* » (LL7). Il fallait en réalité écrire : « لنكتب أن القدرة الكهربائية التي يحملها التيار، التي يتبدد بالكامل للقدرة الكاملة للجول ». Pourquoi ? Il est possible de remplacer (ta'wīl) « أَنْ », son sujet (ismuhā) et l'attribut du sujet (xabaruhā) par une forme infinitive : « لنكتب التبدد الكامل للقدرة الكهربائية، التي يحملها التيار، بفعل جول » (Al-Farkh, [s.d.] p. 209).

Il y a en outre des fois où les étudiants ayant le français pour langue B ne respectent pas les règles d'usage par rapport à l'ordre des mots dans la phrase française. Un apprenant a par exemple traduit « ما زالت الأزمة [...] تشير الأحزاب » (DU20) en écrivant : « *La crise [...] soulève toujours les uns contre les autres les partis politiques et les gens de diverses tendances* ». L'erreur a bien entendu résidé dans le fait de placer « *les uns contre les autres* » avant « *les partis politiques et les gens de diverses tendances* », alors qu'il fallait procéder inversement : « *La crise [...] soulève toujours les partis politiques et les gens de diverses tendances les uns contre les autres* ». Il arrive également aux apprenants ayant l'arabe pour langue seconde de ne pas respecter les règles d'usage en ce qui concerne l'ordre des mots dans la phrase arabe. Citons à titre indicatif « *Car, disent les responsables de la société française Bachmann* » (LM3) qu'une étudiante francophone a traduit par « و يوضّح ذلك مسؤولو شركة فرنسية باكمان », alors qu'elle aurait dû dire : « و يوضّح ذلك مسؤولو شركة باكمان الفرنسية ». La traduction faite par l'apprenante pour l'expression « *la société française Bachmann* » a été littérale. Nous allons citer plusieurs autres exemples sur ce point-ci.

Traduisant « فين لادن دفع له دولارات أميركية لقاء ما باعه من السلاح لكل من "القاعدة" و "طالبان" » (DU88), un étudiant a écrit : « *Ben Laden lui a versé des dollars américains contre les armes qu'il lui avait vendues à "Al-Qaïda" et à "Taliban"* ». Rendant

littéralement « ما باعه من السلاح لكل من "القاعدة" و "طالبان" », l'apprenant s'est trompé en écrivant : « *les armes qu'il lui avait vendues à "Al-Qaïda" et à "Taliban"* ». L'erreur a consisté exactement à donner deux compléments d'objet indirects au verbe « *vendre* » (« *lui* » et « *à "Al-Qaïda" et à "Taliban"* »). Il fallait toutefois remplacer le deuxième complément par un complément de phrase : « *pour "Al-Qaïda" et pour "Taliban"* ». Ainsi, l'apprenti traducteur aurait dû écrire : « *Ben Laden lui a versé des dollars américains contre les armes qu'il lui avait vendues pour "Al-Qaïda" et pour "Taliban"* ». De plus, « لصيانة كياناتهم من شرور الاعتداء من أية جهة جاءت » (DU98) a été traduit comme suit : « *pour se préserver des agressions du côté qu'elles en viennent* ». Rendre littéralement « من أية جهة جاءت » a produit une tournure complètement fautive en français : « *du côté qu'elles en viennent* ». En revanche, l'équivalent convenable est : « *d'où qu'elles viennent* » ou « *de quel côté qu'elles viennent* ».

De même, la traduction littérale de « وللاستفادة القصوى منها [...] تعطى اللقاحات » (DU107) a causé une faute dans « *Afin d'en profiter au maximum [...] on donne les vaccins aux enfants* ». L'apprenante a en effet traduit « *استفادة* » qui est une forme infinitive (maṣḍar) par un infinitif « *profiter* ». Elle aurait dû néanmoins conjuguer celui-ci tout en remplaçant la préposition « *de* » qui le précède par « *que* » et par le sujet de ce verbe. Pourquoi ? Ce dernier n'a pas le même sujet que l'autre verbe qui est « *donner* ». En conséquence, la bonne traduction est : « *Afin que les enfants en profitent au maximum [...] on leur donne les vaccins* ». Un étudiant a par ailleurs traduit « يشار إلى أنه بعد توقيع قرض توليد الطاقة [...] بحث كارتلو مع وزير المالية السوري » (DT17) en écrivant : « *Il est à indiquer qu'après signer l'accord du crédit pour la production de l'électricité [...] Cartello a examiné avec le ministre syrien des Finances les horizons de la coopération bancaire* ». La traduction littérale de « *بعد توقيع* » a engendré une expression fautive : « *après signer* ». En réalité, l'action désignée par cette expression précède une autre action passée : « *a examiné* ». Cela veut dire qu'il fallait écrire plutôt : « *après avoir signé* ».

Nous signalons que les apprenants qui ont le français pour langue seconde mais qui n'y disposent pas d'un bon niveau essaient pourtant de bien traduire. Or, leurs lacunes en français les font fréquemment échouer. Une étudiante arabophone a par exemple traduit « جلس زوجها على كرسي ممزق يتأمل البحر » (DU45) par « *son mari s'est*

*assis sur une chaise déchirée, contemplé la mer* ». Voulant montrer que le fait de contempler la mer était parallèle au fait de s'asseoir sur une chaise déchirée, l'apprenante a utilisé le participe passé « *contemplé* », ce qui a été faux. En effet, il fallait employer plutôt le participe présent du verbe « *contempler* » : « *son mari s'est assis sur une chaise déchirée, contemplant la mer* ».

Passons à la deuxième question posée à l'examen de méthodologie de la traduction (DUTFA I et II), qui demande de traduire une phrase arabe et une autre française tout en justifiant la traduction du passif. Dans la phrase arabe, que ce soit au niveau I ou au niveau II, il y a deux verbes au passif marqués en gras. Nous avons cependant constaté qu'une bonne partie des apprenants dans le DUTFA I avait fait une bonne traduction française du deuxième verbe arabe passif tout en évitant de le rendre par un verbe français passif. Traitant « *جُنَّ جنوئه* » dans « *سُرِقَ ماله فجُنَّ جنوئه* », une étudiante l'a traduit par « *il perdit la raison* », une autre par « *il a perdu la raison* », une troisième par « *il a perdu sa raison* », une quatrième par « *il est devenu fou* », une cinquième par « *il perdit l'esprit* », un sixième par « *il fut hors de lui* », deux autres par « *il a perdu la tête* », sept autres apprenants par « *il a perdu l'esprit* ». Bref, 15 apprenants sur 23, c'est-à-dire plus de la moitié du groupe, ont bien traduit « *جُنَّ جنوئه* » tout en évitant d'avoir recours au passif. Il n'y a par contre qu'une seule apprenante qui a bien traduit cette expression tout en utilisant le passif. Elle a en effet écrit : « *il s'est affolé* ».

A propos de « *مهتد* » dans « *لم يهتد السلام العالمي يوماً بقدر ما هو اليوم مهتد* » (DUTFA II), une étudiante sur seize a produit une bonne traduction sans recourir au passif : « *La paix mondiale n'a jamais été aussi menacée qu'aujourd'hui* ». Se justifiant, elle a écrit qu'elle l'avait fait pour éviter de répéter le participe passé « *menacée* ». En tout cas, celui-ci n'aurait pas été répété si elle avait bien employé le passif en écrivant : « *La paix mondiale n'a jamais été aussi menacée qu'elle l'est aujourd'hui* ». Concernant les quinze étudiants du DUTFA I qui ont fait de bonnes traductions tout en évitant le passif, quelles ont été leurs justifications ? Une étudiante a écrit qu'il était impossible d'employer le passif ; une autre a estimé que ce n'était pas la peine de le faire car le « *il* » dans « *il a perdu l'esprit* » donnait le sens de l'anonymat ; un troisième s'est contenté d'écrire : « *c'est la folie qui est l'agent* » ; un quatrième a trouvé inutile d'utiliser le passif dans la traduction ; un cinquième a cru



que c'était la façon convenable de traduire l'expression de l'original ; une sixième a expliqué sa traduction en écrivant : « *on connaît que celui dont l'argent a été volé est devenu fou* » ; une septième a écrit : « *جُنَّ ليس مبنياً للمجهول* » ; une huitième s'est contentée d'écrire qu'elle avait employé le passif ; un neuvième a écrit : « *on utilise le passif car le sujet est inconnu* » ; deux apprenants n'ont fait aucune justification ; quatre autres ont justifié plutôt le choix des temps verbaux. Evidemment, les justifications que nous venons de citer, que ce soit pour l'examen du DUTFA I ou pour l'examen du DUTFA II, montrent l'insuffisance des connaissances de ces étudiants par rapport au passif en français qui est leur langue B. L'apprenante qui a estimé que « *جُنَّ* » n'était pas au passif a montré sa faiblesse concernant le passif en sa langue A (l'arabe).

La plupart des étudiants dans le DUTFA I ont fait de bonnes traductions pour « *La sorcière fut châtiée par le feu* ». Citons-les : « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* », « *عُوقِبَت السَّاحِرَةُ بِالنَّارِ* ». Cependant, aucun d'eux n'a fait une bonne justification de la traduction du passif. En effet, 13 apprenants ont traité le passif dans l'original et une étudiante a abordé le choix du passé simple dans la phrase de départ. Au contraire, un apprenant a commenté superficiellement le passif dans la traduction en écrivant : « *هنا نُرجم المبنى للمجهول بالفرنسية إلى مبني للمجهول* ». Deux dernières étudiantes ont fait de faux commentaires. Citons-les : « *l'usage du passé simple en français se traduit par l'utilisation de la forme passive en arabe* » ; « *on a conjugué le verbe "عاقب" au mode passif pour donner le sens qu'elle était châtiée par une source très connue (les hommes de religion)* ». Aucun apprenti traducteur n'a toutefois montré clairement comment il avait produit « *عُوقِبَت* ». Même s'ils l'avaient trouvé difficile à faire en français, ils auraient pu le faire en arabe en écrivant ce qui suit :

« *بُنِيَ الفعل الماضي "عاقب" للمجهول بضم أوله و كسر ما قبل آخره و قلبه*  
*ألفه إلى واو* » (Al-Farkh, [s.d.] p. 149)

De toute façon, le fait que la plupart des apprenants arrivent à bien formuler un verbe au passif en arabe sans pouvoir le bien justifier reflète chez eux une grave lacune théorique en ce qui concerne la grammaire de leur langue A. Ce même

phénomène existe également chez les quelques étudiants qui ont traduit « سُرِقَ مَالَهُ » ou « جُنَّ جَنْوُهُ » tout en bien employant le passif. Ayant traduit « سُرِقَ مَالَهُ » par « *Son argent avait été volé* », une apprenante s'est contentée d'écrire que l'agent était inconnu. L'étudiante qui a traduit « جُنَّ جَنْوُهُ » par « *il s'est affolé* » ne l'a pas justifié. Ainsi, ces deux apprenantes sont parvenues à utiliser le passif en français sans pouvoir le bien expliquer. Cela montre chez elles un manque de connaissances théoriques grammaticales en leur langue B. Notons qu'aucun apprenti traducteur n'a pu traduire totalement « سُرِقَ مَالَهُ فَجُنَّ جَنْوُهُ » tout en bien employant le passif.

Un seul étudiant dans le DUTFA II est arrivé à traduire « لَمْ يُهَيِّدُوا السَّلَامَ الْعَالَمِيَّ » tout en bien utilisant le passif : « *La paix n'a jamais été menacée comme elle l'est aujourd'hui* ». Néanmoins, il n'a pas expliqué comment il l'avait fait. Il a seulement justifié les temps verbaux dans la traduction et le choix de « *jamais* ». A propos du « *l'* » dans « *l'est* », il a uniquement indiqué qu'il servait à éviter la répétition de « *menacée* ». De toute manière, en dépit de sa bonne utilisation du passif en français, sa traduction n'a pas été fidèle à cent pour cent : il n'a pas traduit « *العالمي* ». Concernant « *Atala était couchée sur un gazon de sensitives des montagnes ; ses pieds et ses épaules étaient découverts. On voyait dans ses cheveux une fleur de magnolia fanée* » (DUTFA II), personne n'a traduit ces deux phrases correctement dans leur totalité. Six apprenants sur seize y sont parvenus partiellement, mais sans donner de bonnes justifications. Quatre d'entre eux ont traduit « *On voyait* » par « *كان يُرى* » tout en donnant des explications inutiles : « *il n'y a pas de sujet* » ; « *on ne connaît pas l'agent* » ; « *le sujet est inconnu* » ; « *pour que la phrase ne soit pas incompréhensible* ». Une cinquième étudiante a bien traduit le même verbe en écrivant : « *كان يُشَاهَدُ* ». Cependant, sa justification n'a pas non plus été bonne : « *"on" peut désigner le passif* ». Une autre apprenante a bien traduit le même segment par « *كان يُبْصَرُ* » et elle l'a mal justifié en écrivant : « *le sujet "on" indique le passif* ». Nous rappelons que nous avons indiqué au chapitre IV (p. 410-411) la bonne explication de la traduction des verbes au passif qui se trouvent dans les deux phrases citées plus haut.

En bref, les étudiants dans les DUTFA I et II ont de grandes lacunes par rapport au passif en arabe et en français, non seulement au niveau pratique mais aussi au niveau théorique.

## 2.8.2. Ponctuation

Nous remarquons qu'il y a des fois où les apprentis traducteurs écrivent de longues phrases sans séparer leurs parties par des virgules. Prenons à titre indicatif la phrase suivante : « *David Lévy est un politicien chevronné, un spécialiste des zigzags qui, au fil des années, est passé de la droite nationaliste (Likoud) au centre gauche* » (DU27). Elle a été traduite comme suit : « *إنّ ديفيد ليفي سياسيٌّ مخضرمٌ مختصٌّ بالتقلبات انتقل* ». En revanche, il aurait été préférable d'insérer des virgules entre les différentes parties de cette phrase pour augmenter sa clarté et sa lisibilité, d'autant plus qu'elle est longue : « *إنّ ديفيد ليفي سياسيٌّ مخضرمٌ، مختصٌّ، بالتقلبات، انتقل على مرّ السنين من اليمين القوميّ (الليكود) إلى يسار الوسط* ». De même, les apprenants ne mettent pas dans plusieurs cas les deux points et les guillemets là où ils doivent paraître. Prenons à titre d'exemple la phrase suivante : « *Dessus, on avait fait écrire : "Nous t'aimons beaucoup"* » (DU29). Elle a été traduite par « *وكتبنا عليها نحبك كثيراً* ». Or, il fallait mettre deux points après « *عليها* » et placer entre guillemets « *نحبك كثيراً* ». Cette expression-ci est en effet une citation. Il arrive aux étudiants en outre de ne pas marquer les deux points avant un développement explicatif. Par exemple, « *يرجع السبب في ذلك إلى النظام الاجتماعي إذ ذاك، فقد كان الناس – كما نقلنا قبل عن الجاحظ - يغارون على الحرائر أكثر مما يغرون على الجوارى* » (DU43) a été traduit de la manière suivante : « *Cela était dû à l'organisation de la société à l'époque. Les gens comme nous avons déjà rapporté d'al-Jâhiz étaient plus jaloux des femmes libres que des esclaves* ». L'apprenant qui a fait cette traduction aurait dû bien entendu mettre après « *l'époque* », non pas un point, mais deux. L'énoncé qui vient après explique en effet l'énoncé précédent. Il fallait également placer « *comme nous avons déjà rapporté d'al-Jâhiz* » entre tirets car il s'agit d'une phrase incise : « *Cela était dû à l'organisation de la société à l'époque : les gens - comme nous avons déjà rapporté d'al-Jâhiz - étaient plus jaloux des femmes libres que des esclaves* ». Pareillement, l'étudiant qui a traduit « *Le Grand Oncle, comme il se fait appeler, est partout* » (DU100) a omis les tirets dans « *فالعَم الأكبر كما* ». En réalité, « *كما يسمّي نفسه* » est une phrase incise, ce qui implique de la mettre entre tirets : « *فالعَم الأكبر - كما يسمّي نفسه - في كل مكان* ». Il y a par contre des fois où les apprentis traducteurs mettent les tirets là où ils ne doivent pas figurer. Citons comme exemple la phrase suivante : « *Seules les feuilles officielles avaient ce privilège, octroyé par le pouvoir* » (DT14). Elle a été traduite comme suit : « *كانت هذه* »

المزنية – تمنحها السلطة – فقط للأوراق الرسمية». L'apprenant a mis « تمنحها السلطة » entre tirets. Or, ce n'était pas la peine parce que ce n'était pas une phrase incise.

Il arrive d'ailleurs aux étudiants d'écrire un point-virgule là où il ne doit pas se trouver. Par exemple, « يريدون البحث عن الثغرات لتضخيمها، و تجاهل كل إنجاز ولو كان عملاقاً » (DT1) a été traduit par « *Ils veulent chercher les lacunes pour les amplifier ; et ignorer toute réalisation même si elle était géante* ». L'étudiant a séparé les deux parties de la phrase par un point-virgule. Ce dernier sépare cependant des propositions indépendantes (Riegel, Pellat, Rioul, 1994, p. 88). Or, les propositions dans la phrase citée plus haut ne sont pas indépendantes. Il ne fallait pas par conséquent mettre un point-virgule. Cela a été aussi le cas de « صار واضحاً أن هذا القطاع الحيوي شرع في اتخاذ خطوات تهدف إلى تقليص نشاطاته أو حتى إغلاقها تماماً أو تحويلها نحو اهتمامات أخرى » (DT39) qui a été traduit par « *Il est désormais clair que ce secteur dynamique a commencé à prendre des mesures visant à diminuer ; définitivement arrêter ou même transformer ses activités en d'autres applications* ». L'étudiant a mis un point-virgule entre « *diminuer* » et « *définitivement arrêter* ». Or, ces deux éléments ne sont pas indépendants, mais juxtaposés. Il faut par conséquent remplacer le point-virgule par une virgule. En effet, cette dernière « *Sépare les groupes nominaux ou les groupes verbaux juxtaposés ou apposés* » (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 888).

## 2.9. Suggestions

Pour aider les apprentis traducteurs à résoudre les problèmes d'orthographe étudiés au début de ce sous-chapitre, nous rappelons notre proposition faite au chapitre III (p. 314-315) et qui consiste à demander aux étudiants de présenter une copie de chaque devoir au professeur. En les corrigeant, il saisit les fautes d'orthographe qui n'apparaissent pas s'il se contente d'écouter les traductions lues par les apprenants. Les deux exercices de perfectionnement suggérés au troisième chapitre (p. 286-287) aident en outre à accélérer et à intensifier les efforts déployés contre les fautes d'orthographe.

Concernant les autres types d'erreurs liées à la grammaire, nous constatons qu'ils persistent chez la majorité des apprentis traducteurs dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction et chez une minorité d'eux à Lyon 2, malgré les grands efforts délibérés par les professeurs pour les aider à les dépasser. En effet, nous avons largement expliqué au chapitre III comment les enseignants soignaient ce point. Nous avons d'ailleurs montré en traitant le DUTFA le grand intérêt présenté à ce propos par les matières intitulées méthodologie de la traduction et contraction de texte. L'étude faite dans ce sous-chapitre indique pourtant de grandes lacunes grammaticales, que ce soit au niveau théorique ou au niveau pratique, reflétées par des erreurs commises aux examens du DUTFA. En outre, les professeurs dans le Diplôme de Traduction se plaignent sans cesse des graves fautes de langue qu'ils trouvent en corrigeant les feuilles d'examens, surtout en français (langue B).

Contribuant à faire face à cette situation difficile, nous allons avancer certaines propositions. Premièrement, les exercices de perfectionnement linguistique donnent l'occasion au professeur de faire des efforts beaucoup plus concentrés sur les lacunes qui se trouvent chez les étudiants. De tels exercices permettent de plus aux apprenants de soigner ces questions problématiques et d'acquérir par conséquent de nouvelles connaissances linguistiques, non seulement sur le plan pratique, mais aussi sur le plan théorique. Par exemple, l'exercice de conjugaison proposé aux pages 287 et 268 pousse les étudiants à réfléchir profondément au choix des modes, des temps, des auxiliaires et aux questions de l'accord en genre et en nombre entre le participe passé et le complément d'objet direct qui précède le verbe, entre le sujet et le participe passé du verbe conjugué avec l'auxiliaire être... Comme l'apprenant doit se justifier en faisant cet exercice, ce dernier sert à renforcer à la fois son savoir théorique et sa capacité à s'exprimer en français. Il en va de même pour les exercices de rédaction proposés à la page 291 et qui aident à régler les problèmes de formulation évoqués plus haut. Il est par ailleurs préférable de souligner toujours aux apprentis traducteurs l'extrême importance de vérifier leur traduction dans de bons livres de grammaire. Il est même utile de leur en conseiller les livres les plus importants comme *معجم القواعد الواضح في القواعد والإعراب* (Abd Al-Gani Ad-Daqr, 1993), *العربية في النحو والتصريف* (Mohammad Zarqan Al-Farkh, [s.d.]), *النحو الوافي* (Abbas Hassan, 1966, [s.d.] 1968a et b), *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française* (M. Arrivé, F. Gadet, M. Galmiche, 1986), *Nouvelle grammaire du français : Cours de*

*civilisation française de la Sorbonne* (Y. Delatour, D. Jennepin, M. Léon-Dufour, B. Teyssier, 2004), *Grammaire méthodique du français* (Martin Riegel, Jean-Christophe Pellat, René Rioul, 1994), etc. Mais, pour que ce conseil ait vraiment un écho auprès des apprentis traducteurs dont la majorité manque de sérieux, il vaut mieux le répéter presque chaque fois qu'ils font une faute de grammaire. Par exemple, si un étudiant se trompe en donnant à la hamza de « *أَ* » la marque du génitif au lieu de la marque de l'accusatif ou l'inverse, il ne suffira pas de lui expliquer la règle concernant ce point, mais il sera efficace aussi de lui indiquer des sources précises auxquelles il « devra » se référer pour vérifier ce détail quand il aura à écrire la hamza de « *أَ* », que ce soit en traduisant vers l'arabe ou en rédigeant tout court en cette langue. Nous suggérons de plus d'insister sans cesse sur les avantages d'enrichir les connaissances linguistiques par rapport à la qualité des textes d'arrivée et par conséquent aux chances d'embauche. Nous signalons concernant le Diplôme de Traduction que le cours de perfectionnement en français qui sera proposé au sixième sous-chapitre (p. 560-570) servira aussi à renforcer les conseils que nous venons de faire et à augmenter les efforts déjà déployés par les professeurs assurant le programme.

### **3. Style**

« *Le style résulte d'une sensibilité spéciale à l'égard du langage. Cela ne s'acquiert pas ; mais cela se développe* » (Valéry cité par Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2442). Nous allons voir dans ce sous-chapitre comment le manque de sensibilité par rapport au langage influe sur le style de nombreux apprentis traducteurs. Nous allons en outre avancer certaines idées pour les aider à développer leur style.

#### **3.1. Hétérogénéité**

L'hétérogénéité de la formulation de certaines phrases faites par les apprentis traducteurs les rend ambiguës ou même incompréhensibles. Un étudiant a par exemple traduit « *Le gouvernement central a pris une série de mesures destinées à baisser la température des opérations de macro-contrôle afin de maîtriser aussi bien une surchauffe incontrôlable de certains secteurs qu'une récession brutale, et de*

*continuer à promouvoir la réforme, permettant ainsi à l'économie de fonctionner régulièrement* » (DT25 - p. 660) par « اتخذت الحكومة المركزية سلسلة إجراءاتٍ لخفض وتيرة » عمليات التحكم الشامل و ذلك كي تسيطر على النمو اللا منتظم للعديد من القطاعات كما تكافح ركوداً اقتصادياً L'hétérogénéité réside dans le segment suivant : « كي تسيطر على النمو اللا منتظم للعديد من القطاعات كما تكافح » : « ... تسيطر... ». Il a ensuite expliqué les mesures elles-mêmes : « كما تكافح... ». Puis, il a repris les buts visés par ces mesures, mais de manière différente de celle dont il l'avait fait au début du segment : « و إلى الاستمرار... ». Cela gêne bien entendu la lecture et rend la phrase ambiguë. Nous croyons qu'il fallait énumérer les buts des mesures de la façon adoptée pour en citer le premier, tout en ajoutant, après « تكافح », l'expression « بالمقابل » pour rendre « aussi bien [...] que » : « ... و تكافح بالمقابل ركوداً اقتصادياً هائلاً، و تستمر في دعم الإصلاح ». Les virgules que nous avons mises entre les trois parties du segment accroissent évidemment sa clarté et sa lisibilité.

[...] و مناقشة اقتراحهم بتضمين فقرة تؤكد أن الإساءة إلى الأديان و الأنبياء تتعارض « مع حرية التعبير ضمن قرار الجمعية العامة التابعة للأمم المتحدة الخاص بتشكيل مجلس جديد لحقوق الإنسان (DT4) a été traduit comme suit : « [...] et discuter leur proposition d'insérer un article, dans la résolution de l'Assemblée générale de l'ONU, qui concerne la formation d'un nouveau Conseil des droits de l'homme, qui affirme que l'outrage des religions et des prophètes s'oppose à la liberté d'expression ». Insérer « dans la résolution de l'Assemblée générale de l'ONU, qui concerne la formation d'un nouveau Conseil des droits de l'homme » entre « un article » et « qui » empêche le lecteur de comprendre dès le début à quoi ce pronom relatif se réfère. Il est préférable donc de placer « un article » devant « qui affirme... » : « [...] et discuter leur proposition d'insérer, dans la résolution de l'Assemblée générale de l'ONU, qui concerne la formation d'un nouveau Conseil des droits de l'homme, un article qui affirme que l'outrage des religions et des prophètes s'oppose à la liberté d'expression ».

Un apprenant a de même traduit « *l'élection de Moshé Katsav et non pas du travailliste Shimon Peres au poste de président de l'Etat* » (DU27 - p. 612) en écrivant : « انتخاب موشيه كاتساف و ليس شمعون بيريز عن حزب العمل رئيساً للدولة ». D'après la

traduction, Moshé Katsav rivalisait avec Shimon Peres pour être élu au nom du Parti Travailleuse chef d'Etat. Cependant, Moshé Katsav n'était pas membre du Parti Travailleuse. Le seul candidat de ce dernier avait été Shimon Peres. L'étudiant aurait pu écrire soit : « انتخاب موشيه كاتساف و ليس مرشح حزب العمل شمعون بيريز رئيساً للدولة » , soit : « انتخاب موشيه كاتساف و ليس عضو حزب العمل شمعون بيريز رئيساً للدولة » , etc.

Un étudiant a de plus traduit « (صاحبُ الطالع) الفئجان بقلب خالص و » « نية سليمة وأن تكون سريرته متجهة إلى الغرض الذي يقصده، و النية التي ينويها بإخلاص و بساطة » (DU77) de la façon suivante : « *La personne qui fait cette expérience doit être de bonne foi et sans arrière-pensées en prenant la tasse. Il faut aussi que, dans son for intérieur, celle-ci réfléchisse franchement et sincèrement à ce qu'elle veut faire* ». L'apprenant a utilisé le pronom démonstratif « *celle-ci* » afin de désigner « *La personne* ». Ce nom-ci est néanmoins loin de « *celle-ci* » qui indique en principe ce qui est le plus rapproché (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 375). Il y a par conséquent un très grand risque que le lecteur se perturbe à première vue en lisant la phrase française : il doit dans un tel cas bien réfléchir avant de comprendre que « *celle-ci* » renvoie à « *La personne* ». Voilà pourquoi nous proposons de remplacer « *celle-ci* » soit par « *celle-là* », soit par « *cette personne-là* ».

Un étudiant a en outre traduit « *Ces études devaient jeter les bases de l'unité biochimique du monde vivant et conduire à de nouvelles applications, entre autres dans le domaine des antibiotiques* » (DU56) par « *و كان من المنتظر أن تُرسي هذه الدراسات أسس وحدة الكيمياء الحيوية لعالم الأحياء و أن تؤدي إلى تطبيقات جديدة من بينها في مجال المضادات الحيوية* ». L'ambiguïté se trouve dans « *و أن تؤدي إلى تطبيقات جديدة من بينها في مجال المضادات الحيوية* ». En effet, le lecteur qui ne connaît pas le texte de départ se demandera : « *من بينها ماذا ؟* ». Plusieurs autres questions pourraient lui arriver à l'esprit comme : « *هل المقصود أن من بينها تطبيقات كثيرة أم قليلة أم مجرد تطبيقات ؟* ». L'apprenant aurait dû en conséquence répéter le mot « *تطبيقات* » après « *بينها* » : « *تطبيقات جديدة من بينها : تطبيقات في مجال المضادات الحيوية* ».



### 3.2. Faiblesse de style

La faiblesse du style est l'un des défauts qui marquent les phrases produites par une bonne partie des apprentis traducteurs. Nous allons mettre en exergue certains cas à titre indicatif. Commençons par « إما أن يكون خالداً أخا مهرويه أو غيره » (LL20) que l'on a traduit par : « soit Khaled, le frère de Mahrawayh, ou bien un autre ». Etant donné que l'on a commencé avec « soit », il aurait été mieux de le répéter au lieu d'écrire « ou bien » : « soit Khaled, le frère de Mahrawayh, soit un autre ». En outre, « Cet homme de 55 ans aux cheveux argentés a pourtant accompli un double exploit » (DU28) a été traduit comme suit : « إنَّ هذا الرجل البالغ من العمر ٥٥ سنة بشعره اللامع قد حقق مع » : « تلك مأثرة مزدوجة ». La faiblesse existe dans l'expression « بشعره اللامع » qui ne veut rien dire. Il vaut mieux la remplacer par « ذا الشَّعر اللامع ». De plus, « alors qu'Israël s'est doté d'un nouveau gouvernement de droite » (DU39) a eu pour équivalent : « في حين أن » : « إسرائيل خصصت لنفسها حكومة يمينية جديدة ». Néanmoins, « خصصت لنفسها » qui est une traduction littérale de « s'est doté » paraît faible d'un point de vue stylistique. Voilà pourquoi nous allons proposer plusieurs formules rendant le sens de l'original dans un style fort qui paraît naturel en arabe : « في حين تشكلت في إسرائيل حكومة يمينية جديدة » ; « في حين أبصرت حكومة إسرائيلية يمينية جديدة » ; « في حين تألفت في إسرائيل حكومة يمينية جديدة »... Un apprenant a par ailleurs traduit « ce qu'il fait de moins en moins » (DU100 - p. 642-643) par « و هو ما يمارسه من أقل لأقل ». La faiblesse est représentée par « من أقل لأقل » qui est une traduction mot à mot de « de moins en moins ». Nous éloignant du style de l'original, nous allons proposer deux traductions formulées dans un meilleur style : « إلا أن ممارسته لذلك تتناقص باستمرار » ; « و هو ما يمارسه من قليل لأقل ». On a d'ailleurs traduit « كوفي عنان نفسه يساند هذا اليوم معتبراً أنه يرفع الشعوب كافة إلى وعي قيمة اللغة » (DT6 - p. 652) de la façon suivante : « Kofi Annan lui-même soutient cette journée, considérant qu'elle relève tous les peuples à la conscience de la valeur de la langue maternelle ». La faiblesse se trouve dans le segment suivant : « elle relève tous les peuples à la conscience de la valeur de la langue maternelle ». Cette traduction littérale ne convient pas aux règles d'usage en français. De ce fait, elle risque de paraître ambiguë au lecteur. Différentes formules permettent en revanche de rendre le sens de la phrase de départ dans un bon français. Citons-en quelques-unes : « Kofi Annan lui-même soutient cette journée, considérant qu'elle sensibilise tous les peuples à la valeur de la langue maternelle » ; « Kofi Annan lui-même soutient cette journée, considérant qu'elle fait prendre conscience de la valeur de la langue maternelle à

*tous les peuples* » ; « *Kofi Annan lui-même soutient cette journée, estimant qu'elle relève tous les peuples à un niveau où ils prennent conscience de la valeur de la langue maternelle* »... Traduisant « *بعد قرض لنقل الكهرباء بقيمة ٧٥ مليون يورو* » (DT17), un apprenant a écrit : « *après un crédit (75 millions d'euros) de transporter l'électricité* ». En revanche, si l'étudiant avait suffisamment pu s'exprimer en sa langue B (le français), il aurait formulé ce segment dans un style fort et homogène. En tout cas, nous allons mettre en exergue plusieurs traductions formulées dans un bon style : « *après un crédit de 75 millions d'euros, accordé pour le transport de l'électricité* » ; « *après un prêt de 75 millions d'euros, attribué pour le transport de l'électricité* »...

### **3.3. Répétition**

Il arrive beaucoup aux apprentis traducteurs de répéter certains mots dans la phrase qu'ils sont en train de formuler, ce qui alourdit leur style. En revanche, s'ils profitent des synonymes, des articles, des pronoms, etc., ils pourront contourner ce problème et combler cette lacune. Le tableau suivant comprend d'une part plusieurs traductions où les mots répétés sont en italique et d'autre part les améliorations que nous proposons et qui sont à leur tour en italique :

Textes	Segments originaux	Traductions comprenant des mots répétés	Améliorations
LL2	Plusieurs fois par jour pendant toute la durée du Salon, on pouvait voir évoluer un étrange appareil le "nez artificiel"	و خلال أيام الصالون كافة كان بالإمكان رؤية تطوّر جهاز غريب يُدعى "الأنف الاصطناعي" مراتٍ كثيرةً في اليوم	و خلال كامل الفترة التي أُقيم فيها الصالون كان بالإمكان رؤية تطوّر جهاز غريب يُدعى "الأنف الاصطناعي" مراتٍ كثيرةً في اليوم
LL4 - p. 588	[...] en train de se débattre dans un petit espace, de se répartir les couchettes, d'essayer d'ouvrir et de fermer le hublot	[...] وكانت تتخبّط معهنّ في مكان ضيق، وكانت تتقاسم معهنّ المراقّد، وكانت تحاول معهنّ فتح وإغلاق الكوّة	[...] وكانت تتخبّط معهنّ في مكان ضيق، و تتقاسم معهنّ المراقّد، و تحاول معهنّ فتح وإغلاق الكوّة
LM27	[...] كجزء من خطط لإنشاء جامعة باللغة الفرنسية في دبي	[...] dans le cadre d'un plan de fondation d'une université francophone à Dubaï	[...] dans le cadre d'un plan visant à fonder une université francophone à Dubaï
DU42	العائلة ركن من أركان المجتمع	la famille est un pilier des piliers de la société	la famille est l'un des piliers de la société
DU46	في هذه المجموعة من الأدوية، يوجد كذلك أدوية كثيرة مستعملة بطريقة خاطئة و غير علمية	Dans cette catégorie de médicaments, il y a aussi beaucoup de médicaments qui sont utilisés de façon erronée et	Dans cette catégorie, il y a aussi beaucoup de médicaments qui sont utilisés de façon erronée et non scientifique

		non scientifique	
DU95	يرى البشري أن العالمين العربي و الإسلامي ما يزالان يقاومان هذه السيطرة منذ قرنين	El-Bichri voit que <i>le monde arabe et le monde musulman</i> résistent à cette domination depuis deux siècles	El-Bichri voit que <i>les mondes arabe et musulman</i> résistent à cette domination depuis deux siècles
DU100	Toutes sortes de bâtiments, d'édifices publics, de rues, de stades portent son nom	و شتى المباني، و الأبنية الحكومية، و الشوارع، و الملاعب الرياضية تحمل اسمه	و شتى العمارات، و الأبنية الحكومية، و الشوارع، و الملاعب الرياضية تحمل اسمه
DT27	Pour lui, "de même que la hausse des prix fut un phénomène largement international, il est très probable qu'un retournement serait lui aussi fortement synchronisé"	و هو يرى أنه كما أنّ ارتفاع الأسعار كان ظاهرة دولية على نطاق واسع فمن المرجح أيضاً أن يكون هبوطها متزامناً بشكل قوي على المستوى الدولي	و برأيه كما أنّ ارتفاع الأسعار كان ظاهرة دولية على نطاق واسع فمن المرجح أيضاً أن يكون هبوطها متزامناً بشكل قوي على المستوى الدولي

### 3.4. Manque de fluidité

Ne maîtrisant pas assez les langues de travail, une grande partie des apprentis traducteurs rédige dans un style lourd, c'est-à-dire qui manque de fluidité. Par exemple, traduisant « *toute l'énergie apportée par le courant est transformée en chaleur* » (LL7), une étudiante a écrit : « تتحول كل الطاقة المحمولة من قبل التيار إلى حرارة ». La lourdeur existe dans l'expression « *المحمولة من قبل* ». Or, il aurait été possible de l'exprimer d'une façon plus fluide en écrivant : « *التي يحملها* ». Ainsi, la traduction de la totalité du segment aurait été : « تتحول كل الطاقة التي يحملها التيار إلى حرارة ». De plus, « *على أنّ المرسلين يشيرون بأن المسؤولين المصريين يتشككون كثيراً في أن إسرائيل تعتمد إلى المروعة* »

« في شأن التسوية السلمية المؤقتة الجديدة » (DU17) a été traduit de la manière suivante : « *Mais, les correspondants signalent que les responsables égyptiens sont beaucoup sceptiques par rapport au fait qu'Israël procède à l'attribution concernant le nouveau règlement pacifique provisoire* ». La lourdeur émane ici du fait qu'il y a dans une même longue phrase plusieurs propositions : « *Mais, les correspondants signalent* » ; « *que les responsables égyptiens sont beaucoup sceptiques par rapport au fait* » ; « *qu'Israël procède à l'attribution concernant le nouveau règlement pacifique provisoire* ». D'ailleurs, la fin de la deuxième proposition et le début de la troisième manquent à leur tour de fluidité : « *par rapport au fait que* ». Il est en revanche possible de fusionner les deux premières propositions et de remplacer « *sont beaucoup sceptiques par rapport au fait que* » par « *doutent beaucoup que* ». La phrase sera en conséquence : « *Mais selon les correspondants, les responsables égyptiens doutent beaucoup qu'Israël procède à l'attribution concernant le nouveau règlement pacifique provisoire* ». D'autre part, « *بليير يعمل في وضع يائس للاحتفاظ بمنصبه* » (DT5) a été traduit par : « *Blair tente dans une situation de désespoir de garder son poste* ». Toutefois, remplacer « *dans une situation de désespoir* » par l'adverbe « *désespérément* » rend le style plus coulant : « *Blair tente désespérément de garder son poste* ». Nous allons citer dans un tableau plusieurs autres exemples tout en mettant en italique les segments lourds et nos améliorations :

Textes	Segments originaux	Traductions	Améliorations
LL26	حافظت الواردات في حجمها على وتيرة نمو مستقرة نسبياً	<i>les importations ont maintenu concernant leur volume un rythme de développement plus ou moins stable</i>	<i>le volume des importations a maintenu un rythme de développement plus ou moins stable</i>
LL26	استمر عجز الميزان التجاري و تزايد حجمه	le déficit de la balance commerciale a subsisté et <i>il a crû</i>	le déficit de la balance commerciale a subsisté et <i>a crû</i>
LL33 - p. 596	عموميات حول التيار المتناوب الجيبي	<i>Des choses (règles) générales sur le courant alternatif sinusoïdal</i>	<i>Généralités sur le courant alternatif sinusoïdal</i>
LM15 - p. 605	دون احتراز منه	sans se méfier <i>de lui</i>	sans <i>s'en méfier</i>
DU46	يجب أن تكون الحمية الغذائية متوازنة كمّاً و نوعاً	La diète doit être équilibrée <i>du point de vue de la quantité et du point de vue de la qualité</i>	La diète doit être équilibrée <i>quantitativement et qualitativement</i>
DU100	Il fallait l'aider	كان يجب أن يساعده	كانت تجب مساعدته
DU104	les rongeurs nouveau-nés	القوارض التي وُلدت حديثاً	القوارض حديثة الولادة
DT1	تزعجهم الإشارة إلى شيء إيجابي	Signaler quelque chose de positif <i>les rend agacés</i>	Signaler quelque chose de positif <i>les agace</i>
DT1	يؤلمهم أن يقال إن فلاناً ناجح في عمله	Dire que quelqu'un réussit dans son travail <i>cause la</i>	Dire que quelqu'un réussit dans son travail <i>leur fait mal</i>

		<i>douleur pour eux</i>	
DT40	و يسهل البرنامج الكمبيوترى الجديد مهمة الطبع بالنسبة للأشخاص غير القادرين على استخدام لوحة المفاتيح العادية	Le nouveau logiciel <i>offre</i> à ceux qui ne peuvent pas utiliser un clavier ordinaire <i>des facilités pour</i> <i>qu'ils puissent</i> <i>taper</i>	Le nouveau logiciel <i>facilite la tâche de</i> <i>taper</i> à ceux qui ne peuvent pas utiliser un clavier ordinaire

### 3.5. Solutions

Comme nous l'avons fait concernant les problèmes liés à la recherche des connaissances *ad hoc* et à la grammaire, nous suggérons là aussi des exercices de perfectionnement, et notamment ceux qui portent sur la rédaction et que nous avons expliqués au chapitre III. Le premier exercice (p. 289-291) consiste en effet à mener un travail collectif pour analyser les textes à traduire de manière à offrir aux apprenants les connaissances nécessaires à ce propos. Cela augmente évidemment leur capacité à rédiger un texte et leur présente des solutions pour qu'ils évitent la répétition des mots. Il y a en outre un exercice (p. 291) selon lequel les étudiants doivent résumer le texte à traduire. Cela les aide également à améliorer le style. Bien entendu, on le propose de temps en temps aux apprenants à Lyon 2 comme nous l'avons déjà mentionné (p. 264-266). Nous proposons néanmoins d'intensifier cet exercice que ce soit en L3 ou en M1 pour permettre aux apprentis traducteurs d'optimiser leur style. Rappelons que les deux exercices que nous venons de suggérer sont assurés dans le DUTFA à travers une matière intitulée contraction de texte (p. 396-409). Cependant, ils ne portent que sur des textes français. Autrement dit, ils contribuent à améliorer le style des étudiants en français uniquement. Voilà pourquoi nous suggérons de proposer fréquemment les deux exercices marqués plus haut quand il y a des textes arabes à traduire : cela complète les efforts déployés en contraction de texte.

Il y a par ailleurs une troisième possibilité qui peut être utile aux trois programmes analysés : il s'agit de rédiger à partir de certaines idées émises par le

professeur un texte tout en respectant un nombre limite de mots (chapitre III - p. 291). Quelles sont les différences entre cet exercice de dissertation et le résumé ? L'apprenant a dans le premier cas une marge beaucoup plus grande par rapport au choix du vocabulaire, alors que dans le deuxième cas il doit s'éloigner autant que possible des mots de l'original tout en étant fidèle au sens. En conséquence, l'étudiant peut, en rédigeant une dissertation, mettre en œuvre son stock de vocabulaire beaucoup plus qu'en écrivant un résumé. Or, résumer un texte nécessite d'analyser ce dernier, ce qui enrichit le vocabulaire de l'apprenant et sa capacité à rédiger un texte. De plus, toutes les idées désignées par le professeur doivent figurer dans une dissertation. Par contre, les idées secondaires sont à omettre dans un résumé, ce qui accroît la capacité des étudiants à distinguer l'essentiel de l'accessoire dans un texte et les rend par la suite plus capables de le bien analyser pour le bien comprendre. Autrement dit, la méthode de réflexion et par conséquent de rédaction n'est pas la même. Ainsi, faire faire ces deux types d'exercices aux étudiants permet de varier et par conséquent de renforcer les efforts nécessaires à l'amélioration du style.

D'autre part, il ne faut pas oublier le rôle crucial de la lecture dans ce domaine. Voilà pourquoi il est préférable de conseiller aux apprentis traducteurs de lire différents types de textes fiables au niveau de la langue (articles, livres spécialisés, romans, pièces de théâtre, etc.) : cela leur permet de varier leur bagage linguistique. Mais vu la passivité d'une bonne partie des étudiants, il vaut mieux insister toujours sur ce conseil. Il y a même des moyens susceptibles de les encourager à le suivre : affirmer que cela optimisera leurs chances d'embauche, leur lire soigneusement des fragments remarquables pour leur faire aimer la lecture... Nous soulignons l'importance de leur affirmer que l'amélioration du style est un processus permanent car on n'arrive jamais à un point final sur ce plan et par conséquent sur le plan de la compétitivité sur le marché du travail. Nous ajoutons à propos du Diplôme de Traduction que le cours de perfectionnement en français qui sera suggéré au sixième sous-chapitre (p. 560-570) contribuera à accroître l'efficacité des conseils que nous venons de fournir et les efforts déjà faits par les professeurs dans ce programme. Les solutions que nous venons d'avancer seront plus efficaces si l'on adopte également le plan suggéré au chapitre III (p. 256-257) concernant l'augmentation progressive du niveau des textes à traduire aux trois programmes étudiés. Cela assurera en effet une acquisition progressive et par conséquent meilleure



des compétences liées à la rédaction des textes d'arrivée, car la structure des textes de départ sera progressivement complexe. Cependant, cela ne dispensera pas de proposer des exercices et des cours de perfectionnement linguistique, car ils permettront d'accélérer les efforts faits à travers les exercices de traduction proprement dits.

## 4. Fidélité

Nous avons montré aux sous-chapitres précédents les conséquences des problèmes liés à la recherche des connaissances *ad hoc*, à la grammaire et au style par rapport au sens. Ici, d'autres problèmes concernant la fidélité vont être étudiés.

### 4.1. Omissions

Les apprentis traducteurs omettent dans certains cas la traduction de mots de l'original par inattention. De ce fait, le sens du texte cible ne correspond pas exactement à celui du texte source. Nous allons analyser divers exemples là-dessus. Traduisant « *les défis à relever sont tout aussi stratégiques* » (LL2 - p. 587), une apprenante a dit : « *إنَّ التحديات التي على المعهد مجابتهها استراتيجيَّة* ». La faute a résidé dans l'omission de « *tout aussi* ». Cette expression indique en effet que les défis lancés à l'INRA ont la même importance stratégique qu'à sa naissance. L'étudiante aurait dû par conséquent dire : « *إنَّ التحديات التي على المعهد مجابتهها ما زالت على أهميَّتها الاستراتيجيَّة* ». Un apprenant a par ailleurs choisi pour « *Un peu plus tard* » (LL2) l'équivalent suivant : « *و بعد ذلك* ». Or, il fallait prendre en compte l'adverbe « *peu* ». Comme cela, la traduction aurait été beaucoup plus précise : « *و بعد ذلك بوقتٍ قصير* ». Traduisant « *Précisons qu'une étude réalisée sur plus de 1000 portes d'embarquement* » (LL3), une étudiante a dit : « *إنَّ دراسةً أُجريت على أكثر من ١٠٠٠ بوابة شحن* ». Sautant « *Précisons que* », l'apprenante n'a pas montré explicitement qu'il s'agissait d'une explication, tel que c'est fait dans la phrase de départ. Elle aurait dû en réalité dire : « *تجدرُ الإشارةُ إلى أنَّ* » « *دراسةً أُجريت على أكثر من ١٠٠٠ بوابة شحن* ». Une apprenante a par ailleurs traduit « *Car, on peut bien le dire maintenant* » (LL4 - p. 588) par « *لأننا نستطيع أن نقول الآن* ». Elle a cependant négligé l'adverbe « *bien* ». Par conséquent, sa traduction n'indique pas que le fait de dire est très possible. Voilà pourquoi il faut la rectifier comme suit : « *لأننا* »

« نستطيع فعلاً أن نقول الآن ». On a en outre traduit « *et plus spécialement* » (LL5) par « *و بشكل خاص* ». Il fallait toutefois tenir compte de l'adverbe « *plus* » afin de produire une traduction plus exacte en disant : « *و بشكلٍ أخصّ* ». Cela a été également le cas de « *au sommet des plus hautes montagnes* » (LL5) que l'on a traduit de la façon suivante : « *على قمم الجبال العالية* ». Mais, cela aurait dû plutôt être : « *على قمم أعلى الجبال* ». Une étudiante a de plus donné à « *grâce à l'avènement de la Tectonique des Plaques* » (LL5 - p. 588-589) l'équivalent suivant : « *بفضل علم الصفائح الأرضية* ». D'après cette traduction, la reconnaissance du caractère exotique des ensembles de roches sombres dont il est question fut grâce à la Tectonique des Plaques. Or, ce n'est pas exact : ce fut l'avènement de la Tectonique des Plaques qui mena à cette reconnaissance-là. Cela signifie que la bonne traduction est : « *بفضل بروز علم الصفائح الأرضية* ». Par ailleurs, « *Sans me servir pour vivre même de mon corps* » (LL10) a été traduit comme suit : « *دون أن أستخدم جسدي لأجني رزقي* ». L'adverbe « *même* » désigne dans l'original une gradation. Toutefois, rien ne l'indique dans le texte cible. Voilà pourquoi il vaut mieux écrire : « *دون أن أستخدم حتى جسدي لأجني رزقي* ». Il en va de même pour « *Il m'est bien évident* » (LL10) traduit par « *من البديهيّ جداً* » et non pas par « *من البديهيّ جداً* » : l'apprenant aurait dû traduire l'adverbe « *bien* » afin que le sens de la traduction soit aussi fort que le sens de l'original.

D'autre part, un apprenant a rendu « *وفي سياق الانتفاضة الفلسطينية ضد إسرائيل بوصفها* » (DU15) par : « *A propos de l'Intifada palestinienne contre Israël* ». Il a néanmoins négligé « *بوصفها سلطة الاحتلال* », manquant ainsi d'indiquer la raison de l'Intifada. Il fallait en conséquence écrire plutôt : « *A propos de l'Intifada palestinienne contre Israël en tant qu'autorité d'occupation* ». De même, « *au soir de sa vie politique* » (DU28 - p. 613) a été traduit de la manière suivante : « *في خريف حياته* ». L'original porte sur le parcours politique de Shimon Pérès, tandis que la traduction concerne sa vie. Cela veut dire qu'il faut modifier la proposition de l'apprenant par : « *في خريف حياته السياسيّة* ». En outre, « *il était chargé d'interroger puis éventuellement de tuer les opposants* » (DU100) a eu pour équivalent : « *لقد كان مكلفاً* ». Selon cette traduction, Saddam Hussein était sûrement chargé de tuer les opposants. Mais, l'original montre que c'était éventuel. L'étudiant aurait dû par conséquent écrire : « *لقد كان مكلفاً بالتحقيق مع المعارضين وربما قتلهم* ». Un apprenant a donné à « *LA FIN de la crise ivoirienne n'est pas en vue* » (DT9) la traduction suivante : « *ليست الأزمة في ساحل العاج على المدى المنظور* ».

Evidemment, il s'agit là d'un contresens : la traduction signifie que la crise ivoirienne n'est pas en vue, contrairement au texte source d'après lequel c'est la fin de cette crise qui n'est pas en vue. Autrement dit, le bon équivalent arabe est plutôt : « ليست نهاية الأزمة » « في ساحل العاج على المدى المنظور ».

## 4.2. Fausser le sens du texte source

Il arrive fréquemment aux apprentis traducteurs de fausser le sens du texte source en fournissant un équivalent inadéquat. Cela provient de l'inattention, la négligence du contexte textuel ou le manque d'exactitude. Nous allons traiter beaucoup d'exemples concernant chacun de ces trois cas.

### 4.2.1. Inattention

Ne faisant pas suffisamment attention à l'original ou à ce qu'ils sont en train d'écrire, les étudiants produisent à plusieurs reprises des fautes de sens. Une apprenante a par exemple traduit « *les délais entre la découverte fondamentale et l'application industrielle* » (LM4) par « المهلة الفاصلة بين الاكتشاف الأساسي والتطبيق الصناعي ». Dans la phrase de départ, il s'agit de plusieurs délais, et non pas d'un seul comme dans la phrase d'arrivée qu'il faut rectifier comme suit : « المهل الفاصلة بين » « الاكتشاف الأساسي والتطبيق الصناعي ». S'expliquant, l'étudiante a dit au professeur qu'elle n'avait pas perçu le « s » à la fin de l'article défini « *les* ». On a de plus traduit « *و قالت* » (LM26) de la manière suivante : « *Elle a dit qu'au moins 4600 personnes étaient inscrites auprès de l'organisme* ». C'était un contresens. Si l'apprenante avait été vigilante en rédigeant la traduction, elle aurait plutôt écrit : « *Elle a dit que moins de 4600 personnes étaient inscrites auprès de l'organisme* ».

Ne faisant pas attention à ce qu'il écrivait, un étudiant a donné comme équivalent à « *ألمانيا الغربية* » (DU1) « *l'Allemagne de l'Est* », et non pas « *l'Allemagne de l'Ouest* ». Cela a peut-être été pareil pour « *الأمم المتحدة* » (DU26 – examen de DUTFA I) que l'on a rendues par « *les Etats-Unis* », et non pas par « *les Nations Unies* ». Le manque d'attention a également produit un contresens dans « *En plus de* ».

*cette somme, il y a les avoirs de la Banque de Chine* » qui a été proposé comme équivalent de : « *و يقابل هذا المبلغ موجودات البنك الصيني* » (DU3). Le segment de départ indique en effet que les avoirs de la Banque de Chine équivalent à cette somme. Le segment d'arrivée montre par contre que les avoirs de la Banque de Chine s'ajoutent à cette somme. En revanche, si l'apprenant avait bien fait attention en lisant l'original, il aurait écrit : « *Les avoirs de la Banque de Chine équivalent à cette somme* ». D'autre part, une étudiante a traduit « *reprennent le processus de réconciliation au Caire* » (DU39 - p. 617-618) de la façon suivante : « *تستأنفان التقدم في عملية الصلح في القاهرة* ». Néanmoins, ce qui est repris n'est pas le progrès du processus de réconciliation, mais le processus lui-même. Alors, l'apprenante aurait dû bien faire attention à l'original et le traduire plutôt par : « *تستأنفان عملية الصلح في القاهرة* ».

و ينصب كل تقدم على المادة الصحفية في أنها ذكرت اسم المدير أو أنها نسبت « *النجاح المتحقق إليه ! بالمقابل لو كانت هذه المادة تنتقد خلافاً أو تقصيراً فسيرحبون بها و سيفردون لها ما يناسب* » (DT1) a été traduit de la manière suivante : « *En revanche, si l'article critique un défaut ou une carence, toute leur critique portera sur l'attribution d'une telle réussite à un tel directeur, comme s'il était défendu de parler de personnes qui réussissent !* » La traduction est bien entendu complètement ambiguë. Cela est provenu du manque d'attention : l'apprenant n'a pas bien soigné le texte d'arrivée. L'une des bonnes traductions possibles est : « *Toute leur critique pour l'article portera sur le fait de mentionner le nom du directeur ou de lui attribuer la réussite réalisée ! Par contre, si cet article critique un défaut ou une carence, il sera le bienvenu, ils lui consacreront la taille convenable et ils lui choisiront ce qui est nécessaire comme titres pour créer le suspense, comme si parler de personnes qui réussissent était défendu !* »

#### **4.2.2. La négligence du contexte**

Négligeant le contexte textuel ou ne l'analysant pas comme il faut, les apprentis traducteurs se trompent fréquemment en interprétant le texte de départ et par conséquent en le traduisant. Divers exemples vont être examinés à ce propos. Commençons par « *15 000 emplois dispersés* » (LL1 - p. 587) traduits comme suit : « *١٥٠٠٠ فرصة عمل مبعثرة* ». D'après la discussion entre le professeur et l'étudiant, ce

dernier avait compris que ces emplois étaient répandus arbitrairement dans divers secteurs. Or, l'adjectif « *dispersés* » désigne la diversité des emplois. La bonne traduction est en conséquence : « ١٥٠٠٠ فرصة عمل متفرقة ». Si l'étudiant avait remarqué que sa proposition avait un sens négatif contrairement au contexte où l'on décrivait la prédominance de l'industrie légère tunisienne entre Bizerte et Sfax, il aurait cherché un autre choix qui soit convenable contextuellement. Cela est également le cas de « *une grande dispersion selon les métiers* » (LM4 - p. 600) traduite par « عشوائية كبيرة حسب المهنة », et non pas par « تنوع كبير حسب المهنة ». La phrase où le segment se trouve est en effet la suivante : « *Aujourd'hui les délais entre la découverte fondamentale et l'application industrielle sont raccourcis à dix ans en moyenne, avec toutefois une grande dispersion selon les métiers* ». Evoquant le raccourcissement à dix ans en moyenne des délais entre la découverte fondamentale et l'application industrielle, l'auteur indique que cela varie largement selon les métiers. C'est ainsi que l'apprenante aurait dû analyser le contexte. De plus, une étudiante a traduit « *des appareils de grande capacité* » (LL3 - p. 588) par « طائرات ذات إمكانات كبيرة ». Le contexte textuel porte toutefois sur des avions ayant la propriété de contenir une énorme quantité de voyageurs. Voilà pourquoi il fallait plutôt dire : « طائرات ذات سعة كبيرة ». Traduisant « *hôpital de campagne* » (LM3 - p. 599-600), une apprenante a dit : « مشفى الريف », une autre : « مشفى ريفي », un troisième : « مشفى الحملة ». Evidemment, il s'agissait dans les trois cas de traductions littérales. En revanche, si ces étudiants avaient pris en compte le contexte textuel, ils auraient deviné que cette image symbolisait le chapiteau expliqué dans le texte et qui avait été construit pour permettre de réparer sur place des avions géants immobilisés dans des aéroports non équipés d'un lourd centre de maintenance. Comme cela, ils auraient proposé un équivalent convenable comme : « مشفى ميداني ».

La négligence du contexte a également mal guidé l'apprenante qui a traduit « *Shahdat امرأة* » (DU45 - p. 620) par « *J'ai vu une femme* ». Il est vrai qu'il n'y avait pas de voyelles sur « شاهدت ». Mais, il aurait suffi de prendre en compte le contexte textuel pour comprendre que l'agent était la femme dont le texte parlait dès le début, et non pas le pronom personnel « *je* ». Ainsi, la traduction aurait dû être : « *Elle a vu une femme* ». Traduisant « *Dieu ordonne au Sinäi à Moïse de réaliser un recensement général* » (DU57 - p. 625), un apprenant a écrit :

« فأمر الله (Sinäi à Moïse) بإجراء تعداد عام ».

D'après cette traduction, l'étudiant a cru que « *Sinai à Moïse* » était un nom propre. Eventuellement, les références dont il disposait à l'examen - ce texte a été proposé à l'un des examens du DUTFA I en mai 2009 – ne suffisaient pas pour régler ce problème. En tout cas, ce qu'il a écrit montre malheureusement une grande lacune dans son savoir en français qui est sa langue B. Sinon, la traduction aurait été : « *فأمر الله في سيناء موسى بإجراء تعداد عام* ». Pourtant, il aurait été possible d'aller beaucoup plus loin en analysant l'original. Comment ? La phrase dont il est question est précédée de : « *La Bible fait état de plusieurs recensements* ». L'apprenant avait compris le sens de « *La Bible* » : il avait traduit cette expression par « *الكتاب المقدس* ». S'y basant, il aurait pu mobiliser la mémoire pour y chercher des mots arabes dont la prononciation était proche de celle de « *Sinai* » et « *Moïse* ». Ainsi, il aurait saisi la vraie désignation de ces deux mots.

#### 4.2.3. Manque d'exactitude

Ne soignant pas assez les traductions qu'ils sont en train de formuler, les apprentis traducteurs font dans certains cas des fautes de sens. Une apprenante a par exemple traduit « *on pouvait voir évoluer un étrange appareil le "nez artificiel" »* (LL2) comme suit : « *كان بالإمكان رؤية جهاز متطور غريب يدعى "الأنف الاصطناعي"* ». En réalité, ce que l'on pouvait voir était exactement l'évolution de l'appareil. La bonne traduction est par conséquent : « *كان بالإمكان رؤية تطور جهاز غريب يدعى "الأنف الاصطناعي"* ». Un apprenant a par ailleurs traduit « *Sur toute joie pour l'étrangler j'ai fait le bond sourd de la bête féroce* » (LL9) comme suit : « *انقضضت كوحش مفترس على كل فرح لأخنقه* ». Cependant, l'auteur de l'original met en relief « *Sur toute joie pour l'étrangler* » en le plaçant au début, ce qui n'est pas pris en compte dans la traduction. Voilà pourquoi nous allons l'améliorer comme suit : « *لأخنق كل فرح انقضضت عليه كوحش مفترس* ». Etant au début, « *لأخنق كل فرح* » est mis en évidence tout comme son équivalent dans le texte source. De plus, on a traduit « *Je n'aurai jamais ma main* » (LL10) par « *لن تكون لي يد* ». Mais, la négation dans la phrase d'arrivée est moins forte que celle dans la phrase de départ. Il est préférable de l'améliorer par l'ajout de « *لن تكون لي أبداً يد* » : « *لن تكون لي أبداً يد* ».

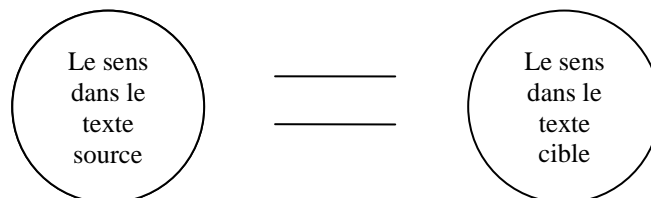
Un apprenant a de plus traduit « *Etrangement, Saddam, qui a fait très peu d'études* » (DU100) par « و الغريب أنّ صدام الذي لم يدرس نظامياً لمدة طويلة ». En revanche, le segment original ne porte pas sur des études régulières. Il fallait donc le traduire par « و الغريب أنّ صدام الذي لم يدرس إلا قليلاً جداً ». Un étudiant a d'ailleurs traduit « *Le mathématicien britannique Alan Mathison Turing propose ainsi, en 1950, un test (appelé test de Turing) permettant d'évaluer l'intelligence d'une machine : un ordinateur est qualifié d'intelligent si, en communiquant avec lui à distance et par écrit, un utilisateur ne peut deviner s'il s'agit ou non d'un être humain* » (DU108) comme suit : « اقترح عالم الرياضيات البريطاني آلان ماتيسون تورينغ القيام باختبار (سُمي اختبار تورينغ) يتيح تقييم درجة ذكاء الآلة و هي عبارة عن حاسوب موصوف بالذكاء و إذا ما اتصل به أحد المستخدمين عن بعد كتابياً لا يمكنه معرفة إن كان الاتصال مع كائن بشري أم لا ». Bien entendu, « *ainsi* » et « *en 1950* » ont été omis. Mais, l'erreur que nous allons traiter réside dans la deuxième partie de la phrase d'arrivée : « و هي عبارة عن حاسوب موصوف بالذكاء و إذا ما اتصل به أحد و المستخدمين عن بعد كتابياً لا يمكنه معرفة إن كان الاتصال مع كائن بشري أم لا ». En effet, il s'agit là de décrire une machine intelligente. Au contraire, l'original indique le critère selon lequel un ordinateur est jugé intelligent. Ainsi, l'apprenant aurait dû écrire : « و هكذا اقترح عالم الرياضيات البريطاني آلان ماتيسون تورينغ عام ١٩٥٠ القيام باختبار (سُمي اختبار تورينغ) يتيح تقييم درجة ذكاء الآلة ؛ فيوصفُ حاسوبُ بالذكاء إذا لم يستطع المستخدم المتصلُ به عن بعد كتابياً معرفة إن كان الاتصال مع كائن بشري أم لا ».

D'autre part, il y a des fois où les apprentis traducteurs produisent des traductions moins fortes que l'original, car ils ne parviennent pas à trouver des équivalents exacts, connus et pratiqués dans la langue cible. Un étudiant a par exemple traduit « *Il a déjà claqué la porte des gouvernements Shamir et Netanyahu* » (DU27) par « لقد سبق له أن انسحب من حكومتيّ شامير و نتانياهو ». Un autre a traduit le même segment par « لقد سبق له أن ترك حكومتيّ شامير و نتانياهو ». Les deux apprenants savaient que « *انسحب* » et « *ترك* » étaient moins forts que « *claquer la porte* ». Mais, l'absence d'une tournure arabe correspondante, connue et pratiquée les a perturbés. Il y a deux solutions dans un tel cas. La première consiste à emprunter l'image française, et cela a été la solution adoptée par le professeur ayant proposé le texte. Sa traduction a en effet été : « فقد سبق له أن صفق الباب وراءه في حكومتي شامير و ». A propos de la deuxième solution, il s'agit de paraphraser en arabe la tournure française. Nous allons proposer plusieurs traductions qui vont dans ce sens : « فقد سبق له أن خرج غاضباً من حكومتي » ; « فقد سبق له أن انسحب غاضباً من حكومتي شامير و نتانياهو ».

« فقد سبق له أن ترك غاضباً حكومتي شامير و نتانيا هو » ; « شامير و نتانيا هو ». Cela a été également le cas de « *l'œil bleu blanc* » (LL10 - p. 590-591) qu'une apprenante a traduit par « عيناوي الزرقاوين البيضاوين ». L'expression « الزرقاوين البيضاوين » est bien entendu ambiguë. Selon l'étudiante, cette erreur avait été due à l'absence d'un équivalent arabe exact. L'enseignant a en revanche paraphrasé l'original en proposant deux traductions : « ازرقاق العين المائل للبياض » ; « عيناوي الزرقاوين المائلتين للبياض ».

### 4.3. Propositions

Les observations faites au troisième chapitre montrent à quel point les professeurs dans les programmes analysés insistent sur l'importance de la vigilance pour la fidélité en traduction. Renforçant leurs efforts dans ce sens, nous allons faire quelques propositions. La première consiste à conseiller sans cesse aux étudiants de réviser méthodiquement leur travail. Comment ? Quelques heures après la fin de la traduction, ils reprennent les textes source et cible pour les comparer segment par segment tout en se posant les questions suivantes : y a-t-il des mots omis ? ; y a-t-il une correspondance exacte entre la traduction et l'original ? Il est utile de représenter cette correspondance aux apprentis traducteurs par la figure suivante :



Cette figure montre aux étudiants que le sens exprimé dans le texte cible doit être identique au sens exprimé dans le texte source. Après avoir vérifié cette correspondance, les apprenants doivent évidemment relire le texte d'arrivée pour améliorer le style si c'est nécessaire. Notons que l'espace temporel de quelques heures mentionné plus haut réduit l'influence du texte cible sur l'apprenti traducteur et lui permet par conséquent d'avoir un point de vue beaucoup plus objectif en ce qui concerne ce qu'il a écrit. A propos des problèmes liés à la mauvaise compréhension du contexte textuel, il y a bien entendu l'exercice de perfectionnement suggéré au chapitre III (p. 289-291) et qui consiste à analyser collectivement les textes à traduire.



Il est vrai que la contraction de texte dans le DUTFA donne l'occasion de le faire constamment, mais cela ne touche qu'à des textes français. Il vaudrait mieux en conséquence accroître les efforts faits à cet égard en faisant analyser certains textes arabes à traduire dans les cours de traduction. Nous rappelons d'ailleurs l'exercice expliqué au troisième chapitre (p. 295), selon lequel les étudiants doivent chercher dans un dictionnaire certains mots désignés dans un texte pour les traduire conformément au contexte textuel. Cela les aide évidemment à être logiques en choisissant les équivalents dans un texte cible. Notons que le cours de perfectionnement en français qui sera proposé plus tard (p. 560-570) renforcera les conseils que nous venons de donner concernant la fidélité et accélérera les efforts déployés dans ce sens par les professeurs dans le Diplôme de Traduction. De même, l'augmentation progressive du niveau des textes à traduire que nous avons suggérée au chapitre III (p. 256-257) permettra un entraînement plus logique à bien analyser l'original et à le traduire fidèlement.

## **5. Le sens critique chez les étudiants dans le DUTFA III**

Nous avons indiqué au chapitre IV (p. 412-414) que l'examen de méthodologie de la traduction dans le DUTFA III consistait à analyser une traduction déjà faite et à retraduire le texte de départ. Nous avons également cité le texte source (p. 412) et le texte cible (p. 412-413) qui avaient été proposés à la session de mai 2009. Nous allons ci-dessous examiner les commentaires faits par les apprenants. Nous signalons à ce propos que nous avons consacré dans le questionnaire fait sur la traduction écrite un groupe de questions liées à la manière dont le réviseur commente le texte cible (traiter les qualités et les défauts, améliorer le texte d'arrivée). Nous allons profiter des réponses offertes par les douze traducteurs interrogés en analysant les commentaires écrits par les apprenants.

### ***5.1. Les points positifs signalés dans les commentaires***

Les remarques positives n'ont occupé qu'une place minimale dans les commentaires rédigés par les apprenants. Elles ont été d'ailleurs très générales. Une

étudiante s'est en effet contentée d'écrire que c'était une bonne traduction. Puis, elle a mis en cause certaines erreurs faites par la traductrice. D'après une autre apprenante, cette traduction paraît bonne pour un lecteur qui ne connaît pas l'original car en la lisant il peut saisir un sens complet. L'étudiante a cependant signalé qu'en comparant le texte cible avec le texte source on trouvait plusieurs fautes. Après les avoir indiquées, l'apprenante a conclu que la traductrice avait transmis le message contenu par le texte de départ.

Toutefois, trois apprentis traducteurs n'ont fait aucune remarque positive dans leur analyse. Trois autres étudiantes ont même considéré cette traduction comme complètement mauvaise. L'une d'elles a en effet estimé que cette traduction était faible et qu'elle ne rendait pas le style de l'original. Selon la deuxième, la traductrice n'avait pas réussi à traduire ce texte qui nécessitait de l'exactitude et de la précision. La troisième étudiante a vu que la traductrice n'avait pas été fidèle au sens tout au long de sa traduction.

Il y a en revanche beaucoup de bons choix faits dans le texte d'arrivée et dont nous avons déjà mentionné certains exemples. Nous allons les citer à nouveau à titre de rappel :

- « *références* » = « *الاتجاهات الأخلاقية التقليدية* »
- « *à la sexualité* » = « *للعلاقة الجنسية* »
- « *réfléchir* » = « *يُعمل الفكر* »
- « *des sujets* » = « *أناساً* »
- « *La nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité sont un moyen* » = « *إن الحرية الجنسية الحديثة وعبادة العري أسلوبان* »
- « *éviter les rapports Je-Tu dans les affaires humaines* » = « *تجنب علاقة أنا/أنت في الشؤون الإنسانية* », etc.

Evidemment, ne pas les évoquer reflète un grave manque d'objectivité chez l'ensemble du groupe. Le commentaire des apprenants donne l'impression qu'ils comprennent mal la notion de critique. Ils croient apparemment qu'analyser une traduction implique de se concentrer sur les points négatifs. En réalité, une bonne analyse porte à la fois sur les avantages et sur les défauts d'un texte cible. Selon l'enquête que nous avons effectuée sur la traduction écrite, la majorité des traducteurs

interrogés (sept sur douze) signalent que le réviseur mentionne dans son commentaire les qualités du texte d'arrivée. Quatre autres traducteurs le nient, tandis qu'un traducteur n'a pas donné de réponse. Parmi les sept traducteurs indiquant que les qualités de la traduction figurent dans le commentaire du réviseur, cinq disent qu'elles y sont évoquées partiellement, alors qu'un traducteur estime qu'elles sont plutôt citées globalement. Le septième traducteur n'a pas fourni de réponse. Trois de ces sept traducteurs estiment par ailleurs que le réviseur explique les qualités soulevées dans son commentaire. Trois autres traducteurs le nient. Le septième traducteur s'est abstenu de répondre. De toute façon, nous pensons qu'il vaut mieux conseiller aux étudiants de mentionner la totalité des qualités de la traduction pour augmenter l'efficacité et l'objectivité de leur commentaire. Il vaut mieux en outre les inviter à les expliquer globalement pour rendre le commentaire autant que possible clair.

## **5.2. Les points négatifs signalés dans les commentaires**

### **5.2.1. La traduction du titre**

Deux étudiants sur huit ont estimé que le titre du texte d'arrivée « *الإسلام و الجنس* » ne correspondait pas à celui du texte de départ « *LA SEXUALITE EN ISLAM* ». Toutefois, ils n'ont pas suffisamment justifié leur opinion. Une apprenante a en effet écrit qu'il y avait une différence entre « *la sexualité en islam* » et « *la sexualité et l'islam* ». L'autre étudiant s'est contenté d'indiquer que sa propre traduction « *الجنس في الإسلام* » convenait bien au sujet évoqué. Notons que cette traduction-ci est la même que celle de la première étudiante. Approuvant le titre proposé par les deux apprentis traducteurs, nous pensons qu'ils auraient dû s'expliquer beaucoup plus largement concernant la différence entre leur proposition et celle faite par la traductrice. « *الإسلام و الجنس* » désigne le rapport entre l'islam et la sexualité, ce qui n'équivaut pas au titre de l'original « *LA SEXUALITE EN ISLAM* » qui touche à la place de la sexualité en islam. Voilà pourquoi il est préférable d'intituler le texte cible « *الجنس في الإسلام* ».

## 5.2.2. La traduction du premier paragraphe

« *Un danger guette à nouveau* » a été traduit par « *خطر جديد آخر يحدق* ». Or, l'auteur de l'original ne dit pas qu'il y a un nouveau danger qui guette, mais qu'un danger guette à nouveau. Il vaut mieux en conséquence que ce soit « *يُحدقُ خطرٌ من جديد* ». Cela rend exactement le sens du segment de départ. Juste un seul étudiant a relevé cette erreur, proposant une bonne traduction : « *خطر يحدق من جديد* ». Mais malheureusement, il ne s'est pas justifié.

En outre, « *la crétinisation* » a eu pour équivalent « *المسخ* ». Mais, cela n'a pas été correct. Pourquoi ? Selon *المنجد في اللغة العربيّة المعاصرة* :

« *مَسَخَ : - مَسَخًا : فلاناً : حَوَّلَ صُورَتَهُ إِلَى صُورَةِ أَقْبَحِ مِنْهَا : "مَسَخَهُ اللهُ قَرْدًا" || أذْهَبَ : "مَسَخَ الحَرَّ طَعْمَ الفَاكِهِة" || أَكْثَرَ الخَطَأَ : "مَسَخَ الكَاتِبَ قِصَّتَهُ" • مَسَخَ : مُسَاخَةٌ : قَلَّتْ حِلَاوَتُهُ أَوْ قَفِدَ طَعْمُهُ : "مَسَخَ الأَحْمَ"، "مَسَخَتِ الفَاكِهِة" • مَمْسُوخٌ : مَشَوهُ الصُّورَةِ : "وَلِدَ مَمْسُوخٌ" || قَبِيحٌ، شَنِيعٌ، دَمِيمٌ : "رَجُلٌ مَمْسُوخٌ" • مَسَخٌ أَوْ مَسَخٌ : جُ مَسُوخٌ : كَانَن مُمَثِّلًا لِمُشَوِّهِ الخَلْقَةِ : "مَسَخَ بَشْرِي" || شَخْصٌ شَدِيدُ النِّسَاعَةِ ذُو قُبْحٍ مُخِيفٍ : "تَزَوَّجَتِ مَسَخًا" || تَشْوِيهِ : "كُتَابَتُهُ الأُولَى لِنَتَلِكِ الرِّوَايَةِ كَانَتِ مَسَخًا" || "مَسَخٌ أُسْطُورِيٌّ" : فِي المِثُولُوجِيَا الإِغْرِيْقِيَّةِ : مَسَخٌ مَكْسُوفُ الرِّأْسِ بِالأَفْعَايِ بِدَلَالَةٍ مِنَ الشَّعْرِ • المَسَخُ : مِنْ أَقْسَامِ التَّنَاسُخِ وَ يُعْتَقَدُ أَصْحَابُهُ بِانْتِقَالِ النَّفْسِ النَّاطِقَةِ مِنْ بَدَنِ الإِنْسَانِ إِلَى بَدَنِ حَيْوَانٍ آخَرَ يُنَاسِبُهُ فِي الأَوْصَافِ كِبَدَنِ الأَسَدِ لِلشَّجَاعِ وَ بَدَنِ الأَرْنَبِ لِلجَبَانِ »  
(I. Héchaimé, 2001, p. 1339)*

Par contre, le mot « *crétinisation* » signifie rendre crétin, c'est-à-dire imbécile (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 582). L'équivalent fourni par le dictionnaire *Al-Manhal* est « *إفساد العقل* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 270). Nous trouvons cette traduction convenable au contexte textuel : « *la crétinisation par le sexe* » veut dire utiliser le sexe comme moyen afin de limiter les capacités mentales. La plupart des apprentis traducteurs – six sur huit – ont critiqué l'erreur commise par la traductrice à ce propos, proposant des traductions dont la moitié étaient correctes. Trois ont en effet écrit « *إفساد العقل* » ; un a écrit dans sa retraduction : « *إفساد العقل بالجنس* ». Or, il a choisi dans son analyse « *الإفساد الجنسي* ». Une étudiante a de même écrit dans sa retraduction « *الإفساد الجنسي* », tandis qu'un étudiant a proposé dans son commentaire « *الفساد الآتي من الجنس* ». Pour notre part, nous considérons ces deux derniers équivalents comme inadéquats à l'expression de l'original parce qu'ils ne montrent pas clairement qu'il s'agit de réduire les capacités mentales à travers le sexe. En tout cas, aucun apprenant n'a expliqué en détail la raison pour laquelle le choix fait par la traductrice était inconvenable.

De plus, « *l'infantilisation systématique* » a été traduite par « *الطفولة المنظمة* ». Le terme « *infantilisation* » indique toutefois le fait de donner à quelqu'un une mentalité, un comportement d'enfant (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1324). L'équivalent fourni pour ce terme par la 29<sup>ème</sup> édition d'*Al-Manhal* est « *تطفيل* » (Idriss, 2001, p. 655). Ce terme arabe est d'ailleurs utilisé dans certains textes spécialisés. Nous allons en citer deux exemples. Le premier est :

« [...] اعتبار المعرفة استثماراً ذهبياً في الحياة العلمية الجادة المسؤولة، و توظيفها في ضوء ذلك؛ للمضي قدماً في تجديدها في إطار سلم بناء المعرفة و تطويرها. في ضوء نهج حضاري يحترم الخصوصية الثقافية لمجتمعاتنا و يبادر إلى نقلها بعقلانية و منهجية الاستبصار في ظل رؤية الجزء في الكل و معرفة العلاقات بين الأشياء و معطيات قانون الأسباب و المسببات و بناء الفرضيات و منهجية حل المشكلات دون التلقين العنجهي المصادر للأخر لأجيالنا في ظل منهجية موضوعية تستهدف تنضيج الصغار لا تطفيل الكبار » (Jabr, <http://www.arabiancreativity.com>)

Le deuxième exemple est :

« علينا أن ننتقل من تطفيل الكبار إلى سرعة إنضاج الصغار »  
(Bakkar cité dans <<http://majles.alukah.net>>)

Le terme « *تطفيل* » a été proposé par deux apprenantes. L'une a écrit « *التطفيل المنظم* », alors que l'autre a suggéré « *تطفيل الشعوب الممنهج* ». Or, puisque ce terme n'existe pas dans les dictionnaires arabe-arabe, et notamment *المعجم الوسيط* et *المنجد في اللغة العربية المعاصرة*, il y a un très grand risque que le lecteur arabophone ne le comprenne pas. Nous avons demandé à certains spécialistes arabophones en psychologie s'ils le connaissaient. Mais, la réponse a été négative. Nous leur avons donc demandé l'équivalent arabe du terme « *infantilisation* ». Ils ont gentiment fait leurs propres recherches à cet égard. Mais malheureusement, ils n'y sont pas arrivés. Ils nous ont tout de même signalé *معجم علم النفس إنكليزي-فرنسي-عربي* (Fakhir Aqil, 1979). Toutefois, nous n'y avons pas trouvé le mot « *infantilisation* ». Voilà pourquoi nous pensons que la traductrice aurait dû, non seulement choisir « *التطفيل المنظم* », mais aussi l'expliquer entre parenthèses en écrivant par exemple : « *السَّعْيُ الْمُنْتَظَمُ لِجَعْلِ النَّاسِ يُفَكِّرُونَ* ». C'est ce que les deux étudiantes évoquées plus haut auraient dû indiquer dans leur commentaire, d'autant plus qu'elles n'ont pas bien expliqué le sens d'« *infantilisation* ». La première a en effet écrit que l'infantilisation ne signifiait pas « *الطفولة المنظمة* », mais « *إبطاء الشباب أو حثهم على التقاعص* ». Elle a bien entendu commis une faute d'orthographe en écrivant « *التقاعص* » au lieu de « *التقاعس* ». De toute façon, cette explication est fautive car elle ne précise pas le sens exact du terme français. L'autre étudiante n'a pas montré le sens de ce terme dans l'analyse. Quoiqu'une

apprenante ait mentionné dans le commentaire que l'infantilisation signifiait donner aux adultes des caractéristiques propres aux enfants, elle a traduit ce terme par « الطفولة الممنهجة ». Autrement dit, elle s'est contredite en fournissant une traduction qui convergeait avec celle de la traductrice. Un autre étudiant a proposé dans le commentaire « الصبائية النمطية ». Or, cela ne montre jamais qu'il s'agit d'offrir à autrui une mentalité ou un comportement d'enfant. Considérant que l'infantilisation était plutôt le fait de garder les caractéristiques de l'enfance chez les gens, une cinquième apprenante a proposé dans la retraduction « الإبقاء على خصائص الطفولة المنظمة ». Il s'agit néanmoins de donner une mentalité d'enfant à quelqu'un, et non pas de la garder chez lui. Autrement dit, on n'empêche pas un enfant de mûrir mentalement, mais on pousse un adulte à réfléchir et à se comporter comme un enfant. Par conséquent, le commentaire et la traduction faits par cette étudiante ne sont pas corrects.

La traductrice a par ailleurs omis « à coup sûr » dans le texte d'arrivée. Le remarquant, une apprenante a estimé que cela n'avait pas eu d'effet par rapport au sens. Or, c'est faux parce que cette omission rend le sens du texte cible moins fort que celui du texte source. De toute manière, l'étudiante a rendu « à coup sûr » dans la retraduction par « بالتأكيد ». Une autre bonne traduction a été fournie pour la même expression par une autre apprenante saisissant l'omission : elle a écrit : « بدون أدنى شك ». La traductrice a rendu « Mais la négation des références est encore une référence » comme suit : « ولكن نفي هذه الاتجاهات يظل اتجاهاً ». Cependant, l'adverbe « encore » ne désigne pas dans ce contexte la persistance d'un état, mais un supplément. Il faut par conséquent remplacer « يظل » par « أيضاً » : « ولكن نفي الاتجاهات : أيضاً هو أيضاً اتجاهاً ». Notons qu'une seule étudiante a soulevé et expliqué cette erreur, proposant une traduction pareille à la nôtre.

Concernant « *Le gros risque est justement la non-référence* », la traductrice a omis « justement » qu'il fallait traduire par « بالضبط ». Identifiant cette faute, une apprenante a proposé une fausse traduction : « بحق ». Bien que ce soit l'un des équivalents arabes possibles du mot « justement », ce choix ne convient pas au contexte textuel. En effet, « justement » ne signifie pas ici à bon droit, mais exactement. En conséquence, l'erreur commise par l'étudiante est provenue soit d'une mauvaise consultation d'une source quelconque, soit de la consultation d'une mauvaise source, soit de la traduction intuitive. Une autre apprenante a proposé le

même équivalent que nous dans la retraduction. Mais, elle n'a pas bien commenté l'erreur faite par la traductrice. L'étudiante a en effet considéré que le mot « *justement* » avait été traduit faussement par « *دقيق* ». Or, nous pensons que « *لا يوجد* » avait été proposé par la traductrice comme équivalent pour « *la non-référence* ». Cette traduction donne bien entendu l'impression qu'il y a d'autres références, mais qui sont ambiguës. Au contraire, l'auteur avait parlé de l'absence de toute référence. Voilà pourquoi l'équivalent convenable selon nous est : « *انعدام الاتجاه* ». Relevant cette faute, un apprenti traducteur ne l'a pas commentée. Il l'a seulement corrigée dans son analyse par une bonne traduction : « *اللا مرجعية* ». Celle-ci a aussi été suggérée dans la retraduction d'un autre étudiant qui s'est contenté de considérer dans l'analyse que « *آخر* » était un ajout ne correspondant à rien dans le texte source. Mais, nous estimons que ce commentaire est insuffisant. Il en va de même pour l'analyse faite par une apprenante qui a vu « *دقيق* » comme un ajout n'ayant pas d'équivalent dans le texte de départ. Nous admettons pourtant le choix fait dans sa retraduction : « *عدم وجود مرجع* ». En revanche, une autre étudiante a bien expliqué la faute, signalant que l'auteur avait parlé de l'absence de toute référence, et non pas de l'absence d'une référence exacte. Elle a fait dans la retraduction un bon choix à cet égard : « *عدم وجود أي مرجع* ».

D'autre part, « *Les modèles faciles de comportements sexuels nord-américains ou européens* » ont été traduits par « *إن الأنماط السهلة للسلوك الجنسي* » « *المستوردة من أميركا الشمالية و أوروبا* ». Toutefois, les modèles dont il est question dans le texte de départ ne sont pas importés, mais ils sont nord-américains ou européens. Ainsi, la traductrice n'aurait pas dû écrire « *المستوردة* », mais plutôt : « *إن الأنماط السهلة* » « *للسلوك الجنسي في أميركا الشمالية وفي أوروبا* ». Soulevant cette erreur, une apprenante a mentionné que l'ajout de « *المستوردة* » n'avait pas été nécessaire. Nous pensons néanmoins qu'elle aurait dû expliquer plus largement la conséquence de cet ajout sur le sens. En tout cas, le choix qu'elle a fait à ce propos dans la retraduction a été bien : « *إن الأنماط السهلة للتصرفات الجنسية للأمريكيين الشماليين والأوروبيين* ». Une deuxième étudiante a critiqué cette même erreur, estimant que « *المستوردة* » ne se trouvait pas dans l'original. Or, il aurait été préférable d'aller beaucoup plus loin dans le commentaire. L'apprenante a bien rendu le segment dans la retraduction : « *فالأشكال السهلة للسلوك الجنسي* » « *في أمريكا الشمالية وفي أوروبا* ». Pareillement, un autre étudiant a évoqué cette faute, mais sans l'expliquer suffisamment : il a seulement écrit que le mot « *المستوردة* » n'existait

pas dans le texte français. A propos de sa retraduction, il est vrai qu'il n'a pas mis « المستوردة », mais il a formulé la phrase dans un style redondant : « فالنماذج السهلة لأنماط ». Désignant le même concept que celui exprimé par « النماذج », le mot « أنماط » est redondant. Cela implique de le supprimer afin que le style soit plus fluide : « فالنماذج السهلة للسلوك الجنسي الأمريكي الشمالي و الأوروبي ».

Deux apprentis traducteurs ont en outre critiqué le fait de traduire « toutes sortes de mass media » par « وسائل الإعلام » et non pas par « كل أنواع وسائل الإعلام » ni par « كل أشكال وسائل الإعلام ». Néanmoins, il y a un point à critiquer en ce qui concerne ces deux propositions. L'expression « toutes sortes de » désigne une multiplicité, une variété (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2400), tandis que le mot « كل » signifie :

« جملة، مَجْموع، كامل، عُموم عناصر أو أجزاء تُؤلف وحدة متكاملة : "أوصى بكل أمواله لـ"، "أنفق كلَّ أُخْرْتَه"، "كلُّ سفونيات بيتهوفن" »  
(I. Héchaimé, 2001, p. 1244)

Il est préférable par conséquent de remplacer « كل » dans les deux propositions par le mot « مُخْتَلَف » qui correspond au sens de « toutes sortes de » car il veut dire :

« تُعَدُّ أو تُنَوِّع : "مُخْتَلَفَ سَاعَاتِ النَّهَارِ" » (I. Héchaimé, 2001, p. 418)

Le segment « n'incitent pas tellement à trouver un sens » a été rendu dans la traduction comme suit : « لا تساعد على إيجاد معنى حقيقي ». Cependant, « inciter » ne signifie pas aider, mais pousser quelqu'un à faire quelque chose (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1300). En corollaire à cette remarque, nous croyons que l'équivalent adéquat à ce verbe n'est pas « تساعد », mais « تَحْضُ » ou « تَحْتُ ». Celui-ci a été proposé dans l'analyse de deux étudiants. Toutefois, l'une d'eux a également avancé comme choix « تشير ». Mais, la tournure « أثار على » ne s'utilise pas dans ce contexte :

« أثار على : أهاج، أفسد و أغرى بعضَ القوم على بعض : "أثارَ فلاناً على فلان" »  
(I. Héchaimé, 2001, p. 175)

Concernant l'adjectif « حقيقي » qui figure dans le texte produit par la traductrice, une seule apprenante a mentionné que c'était un ajout sans aucune valeur. Notons qu'aucun étudiant n'a évoqué l'omission de l'adverbe « tellement ».

L'expression « nos jeunes » a été traduite par « الشباب الحالي ». Or, il ne s'agit pas dans l'original des jeunes actuels, mais de nos propres jeunes, ce qui nécessite de



rectifier la traduction de la façon suivante : « شبابنا ». Trois étudiants ont mis en cause cette faute, la corrigeant de la même manière que nous. Mais là aussi, ils n'ont pas non plus commenté profondément la situation. La tournure « *nos jeunes devraient réfléchir* » a été traduite par « على الشباب الحالي أن يعمل الفكر ». Le verbe devoir est néanmoins au conditionnel présent, ce qui veut dire qu'il s'agit d'inviter gentiment à réfléchir. Cela n'est pas reflété par le style de la traduction où il s'agit pratiquement d'une obligation. Voilà pourquoi nous corrigeons le choix de la traductrice comme suit : « إن شبابنا مدعوٌ لإعمال الفكر ». Aucun apprenti traducteur n'a saisi cette lacune.

La traductrice a traduit « *lignes remarquables de Henry Winthrop* » par : « كلمات هنري ونثروب ». Nous ne sommes pas contre le fait de traduire « *lignes* » par « *كلمات* » : les lignes comprennent les mots de Henry Winthrop en fin de compte. Mais, il est évident qu'il aurait été mieux de choisir plutôt le mot « أسطر » qui est un équivalent plus exact. Les deux apprentis traducteurs qui ont traité ce point ont estimé que le choix de la traductrice avait été faux. Or, nous soulignons que sa proposition n'avait pas été fautive, mais qu'elle avait été moins exacte qu'il le fallait. La traductrice avait d'ailleurs omis « *remarquables* », ce qui avait représenté un nouveau manque de fidélité. Trois étudiants l'ont évoqué. Mais, l'un d'eux a rendu « *lignes remarquables* » dans la retraduction par « الخطوط العريضة ». Cette expression-ci désigne :

« خطوط عامة تُوجز النقط الرئيسيّة : "وَضَع الخطوط العريضة لبحثه"، "وَصَفَ بخطوط عريضة" »  
(I. Héchaimé, 2001, p. 399)

En conséquence, cette traduction ne correspond pas parfaitement à « *lignes remarquables* » qui signifient plutôt un formidable énoncé. C'est la raison pour laquelle nous optons pour « الأسطر المميّزة », la proposition figurant dans le commentaire de l'étudiant lui-même « الأسطر الرائعة » ou les propositions des deux autres apprenants : « الأسطر الهامة » ; « الأسطر الملفتة ».

### 5.2.3. La traduction du deuxième paragraphe

D'abord, Henry Winthrop avait été cité dans l'original dans un style direct, tandis que la traductrice l'a cité dans un style indirect. Nous trouvons qu'il aurait été mieux de plus respecter la forme du texte source en faisant la citation dans un style direct. Deux apprentis traducteurs ont mal abordé ce point. Le premier a seulement

écrit que la traductrice n'avait pas respecté le découpage du texte. Mais, cette remarque est ambiguë : elle ne montre pas au lecteur qu'il y a une différence de style entre le texte de départ et le texte d'arrivée. Le deuxième étudiant a critiqué le fait de n'indiquer qu'il s'agissait d'une citation ni en la mettant entre guillemets ni en commençant à la ligne. Cette remarque paraît toutefois bizarre pour un lecteur qui ne connaît pas l'original, car la traductrice avait bien utilisé le style indirect. En réalité, l'apprenant aurait dû mettre en cause plutôt le fait d'opter pour le style indirect dans le texte cible malgré l'adoption du style direct dans le texte source.

Une apprenante a de plus écrit qu'il fallait traduire « *l'authenticité personnelle* » par « *الصدق الشخصي* », et non pas par « *الأصالة الشخصية* » comme la traductrice l'avait fait. Mais, l'étudiante aurait dû aller plus loin dans son analyse. En effet, « *أصالة* » signifie :

« *جودة، إكّام : "أصالة الرأي" // قوّة الإرادة : "رجلٌ نوأصالة" // صفة ما هو أصيل : "أصالة لوحة" // ما هو غير مُبتذل، ما يُسَم بالابتكار و الطرافة : "أصالة كاتب" // "بالأصالة عن نفسه" : باسمه الشخصي » (I. Héchaimé, 2001, p. 27-28)*

Néanmoins, « *l'authenticité personnelle* » désigne dans le contexte textuel la sincérité personnelle (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 181). C'est la raison pour laquelle il faut substituer « *الصدق الشخصي* » à « *الأصالة الشخصية* ». Cela est également le cas d'une autre erreur commise par la traductrice, mais qu'aucun apprenti traducteur n'a relevée : traduire « *Une morale authentique* » par « *فالخلق الأصيل* » au lieu que ce soit : « *فالخلق الصادق* ».

Par ailleurs, « *exigent de la profondeur intellectuelle et morale (...)* » a été traduit par « *تطلبان عمقا ثقافيا و أخلاقيا* ». Deux points sont à traiter à ce propos. Le premier concerne le fait de traduire « *intellectuelle* » par « *ثقافيا* ». Or, « *intellectuel* » désigne ce qui se rapporte à l'intelligence (connaissance ou entendement) (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1349). En d'autres termes, on entend par « *intellectuel* » ce qui appartient à la faculté de raisonner ou de comprendre, aux connaissances et à l'activité de l'esprit, à l'intelligence (Dubois, Lagane, Niobey, Casalis, Casalis, Meschonnic, 1971, p. 638). Nous proposons donc de remplacer « *ثقافيا* » par « *فكريا* ». De toute façon, aucun apprenant n'a abordé ce point. D'ailleurs, un seul étudiant a montré que la traductrice avait omis « (...) » et qu'elle n'avait pas ainsi signalé la suppression de mots dans le texte français.

La traductrice a traduit « *Une morale authentique [...] est toujours une obligation qu'on s'impose à soi-même* » comme suit : « فالحلق الأصيل [...] خلق إجباري » : « يفرضه المرء على ذاته ». A part « الخلق الأصيل » que nous avons déjà contesté, il y a deux points à discuter. Premièrement, au lieu d'omettre l'adverbe « *toujours* », il fallait le traduire par « دائماً » afin de montrer, comme l'original, qu'il s'agissait d'un état constant. Un seul apprenti traducteur a abordé ce détail dans l'analyse, mais en mal traduisant l'adverbe et sans fournir aucune explication. Il a en effet proposé « ما زال ». En revanche, le contexte n'indique pas qu'une morale authentique est encore une obligation qu'on s'impose à soi-même, mais qu'elle l'est constamment. Deuxièmement, « *une obligation qu'on s'impose à soi-même* » a eu pour équivalent « خلق إجباري يفرضه المرء على ذاته ». Nous considérons que cette traduction restitue le sens de l'original : il s'agit d'une morale dont l'homme se fait une obligation. Le style de cette traduction est pourtant faible. Il aurait été mieux que ce soit : « التزام يفرضه المرء على ذاته ». C'était l'un des deux choix faits par une apprenante qui a bien analysé ce point : admettant la proposition de la traductrice, elle a tout de même vu que l'autre équivalent était plus fort. Cette étudiante a cependant proposé aussi une autre traduction : « شرط ملزم ». En réalité, il ne s'agit pas dans l'original d'une condition. Alors, ce choix n'est pas du tout convenable. Une autre apprenante a essayé d'analyser le point dont il est question, mais nous croyons qu'elle n'a pas réussi. Selon son commentaire, l'expression « خلق إجباري » donne l'impression qu'il s'agit d'une morale imposée à l'homme par quelqu'un d'autre, alors que l'auteur indique que c'est l'homme qui s'impose cette morale. A notre avis, si le lecteur du texte cible tient compte du contexte, il comprendra que c'est l'homme qui se fait une obligation de cette morale : « خلق إجباري » est suivi de « يفرضه المرء على ذاته ». En tout cas, l'étudiante a bien retraduit le segment : « التزام يفرضه الشخص بنفسه على نفسه ». Deux autres apprenantes ont refusé la proposition de la traductrice, mais sans se justifier. La première a choisi : « فرض يلزم المرء به نفسه ». La seconde a écrit : « واجب يفرضه على أنفسنا ». Quoique nous approuvions ces deux traductions, nous pensons que les deux apprenantes auraient dû accepter le choix fait par la traductrice tout en expliquant qu'il fallait l'améliorer.

Une étudiante a indiqué dans son analyse que la traductrice s'était trompée en établissant un rapport entre la phrase que nous venons de traiter et la phrase qui la suivait, à travers l'expression « من خلال » : « فالحلق الأصيل، سواء في العلاقة » : « الجنسية أو في غيرها، خلق إجباري يفرضه المرء على ذاته من خلال اعتباره الآخرين أناساً لا أشياء ».

Rappelant que la deuxième phrase - « *Il faut regarder les autres comme des sujets et non comme des objets* » - était indépendante dans l'original, l'apprenante a estimé que son équivalent arabe aurait dû commencer par : « *علينا أن...* ». Admettant le commentaire de l'étudiante, nous signalons qu'elle a été la seule à identifier ce manque de fidélité.

Deux apprenantes ont par ailleurs mentionné qu'il fallait traduire l'adjectif possessif « *nos* » dans « *nos responsabilités envers nos semblables* » par le pronom personnel « *نا* » - « *مسؤولياتنا تجاه أبناء جنسنا* » - et non pas par le nom « *المرء* » et hā' al-gā'ib comme la traductrice l'avait fait : « *يتيحان للمرء الهروب من مسؤولياته تجاه أبناء جنسه* ». En dépit de la bonne traduction faite par les deux apprenantes, leur analyse des équivalents adoptés par la traductrice n'a pas été complète. Elles auraient dû en effet expliquer davantage pourquoi ils n'étaient pas bons. « *المرء* » signifie : « *الإنسان* » (I. Héchaimé, 2001, p. 1328). Or, Henry Winthrop n'entend pas par « *nos* » les hommes, mais seulement les Occidentaux : la nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité n'existent qu'en Occident. Voilà pourquoi il faut substituer le pronom personnel « *نا* » à « *المرء* » et à hā' al-gā'ib.

La traductrice a traduit « *La nouvelle sexualité est avant tout égocentrique (...)* » comme suit : « *يتميز الجنس حالياً بالفردية ويعنى بالأنا* ». Améliorant le style, un apprenant a proposé dans le commentaire que le début de la phrase soit plutôt : « *العلاقة الجنسية الجديدة* ». Il se peut que l'on n'accepte pas cette proposition en considérant qu'elle donnerait l'impression qu'il s'agit d'une nouvelle liaison sexuelle, et non pas de la nouvelle sexualité. Pour notre part, nous croyons que le contexte textuel éclaircit la suggestion de l'étudiant. En tout cas, il vaut mieux à notre avis que l'amélioration du style ne touche pas seulement au début de la phrase, mais à sa totalité : « *الجنس في أيامنا فردي قبل كل شيء (...)* ». Comme cela, l'équivalent montre de manière beaucoup plus fluide à quoi la sexualité contemporaine consiste. D'ailleurs, la redondance résidant dans « *بالفردية ويعنى بالأنا* » est éliminée. Cela nous mène vers la traduction du terme « *égocentrique* ». Trois étudiants ont catégoriquement refusé l'équivalent fourni par la traductrice, le considérant comme inconvenable au terme figurant dans l'original. Mais, « *فردية* » veut dire : « *نزوع الفرد إلى التحرر من سلطان الجماعة* : « *فردية الفلاح* », « *فردية الفنان* » (I. Héchaimé, 2001, p. 1083). Cela correspond à la signification d'« *égocentrisme* » qui désigne la tendance à être centré sur soi-même et

à ne considérer le monde extérieur qu'en fonction de l'intérêt qu'on se porte (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 829). Comme l'adjectif « *égocentrique* » indique ce qui manifeste de l'égoïsme (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 829), la traduction faite par la traductrice est correcte au niveau du fond, d'autant plus que l'un des équivalents présentés par le dictionnaire *Al-Manhal* pour « *égocentrique* » est :

« *فَرْدِيّ* (معني بالقرء لا بالمجتمع) » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 368)

Mais au niveau de la forme, la traductrice aurait dû utiliser un terme spécialisé, soit en traduisant « *égocentrique* » par « *فَرْدِيّ* » comme nous l'avons fait, soit en optant pour l'équivalent arabe exact d'« *égocentrisme* » qui est « *أَنَانِيَّة* » ou « *ذَاتِيَّة* » (Abdel-Nour et Idriss, 1989, p. 368), etc. En bref, il aurait été mieux que les apprenants refusent la forme de la traduction tout en signalant l'aspect positif de son fond. Tout de même, ils ont proposé des solutions importantes à cet égard. Une étudiante a en effet choisi dans l'analyse : « *ذاتية المركز* ». Cette expression-ci est aussi l'un des équivalents fournis par *Al-Manhal* pour « *égocentrique* ». D'après *المنجد في اللغة العربية المعاصرة*, ce terme veut dire : « *مُتَّسِمٌ بِمَرْكَزِيَّةِ الدَّاتِ* » (I. Héchaimé, 2001, p. 582). Ainsi, l'apprenante a fait un choix remarquable. Un autre apprenti traducteur a suggéré : « *نوطابع أناني* ». Cela correspond au troisième équivalent donné par *Al-Manhal* pour « *égocentrique* ». Une autre apprenante a proposé : « *ذاتية لها علاقة* ». Selon *المنجد في اللغة العربية المعاصرة*, le mot « *ذاتيّ* » signifie entre autres :

« لا يأخذ بعين الاعتبار سوى الشعور والآراء الشخصيّة ويرفض الحقيقة الموضوعيّة أو يتجاهلها : "موقفٌ ذاتيٌّ" [...] لا يفكر إلا في نفسه ولا يهتم إلا بها، أنانيّ : "رجلٌ ذاتيٌّ" » (I. Héchaimé, 2001, p. 517)

D'ailleurs, l'une des traductions présentées par *Al-Manhal* pour « *égocentrisme* » est « *ذاتية* ». L'étudiante a par conséquent rendu le sens de l'original. Or, il y a deux points à signaler là-dessus. Premièrement, « *ذاتية لها علاقة بالأننا* » n'est pas un terme spécialisé fourni par une source fiable. Deuxièmement, « *لها علاقة بالأننا* » est une partie redondante car elle évoque la même notion que « *ذاتية* ». Notons qu'un seul apprenant a soulevé l'omission de « *avant tout* » et de « (...) » dans le segment.

D'autre part, cinq apprenants sur huit ont mis en cause l'hétérogénéité de « *شريك الفعل الجنسي هما غالباً غريبان في الليل* » qui est la traduction de : « *Les partenaires sexuels sont souvent, à proprement parler, des étrangers qui passent dans la nuit* ». Trois d'entre eux ont expliqué qu'il y avait une faute de grammaire résidant dans le

fait que le mot « شريك » était au singulier et que l'expression « هما غريبان » était au duel. Cependant, une quatrième apprenante a mal commenté l'erreur en écrivant : « d'où vient le (مثنى) : غريبان؟! » Elle a pourtant mis « شريك » et « غريب » au duel dans sa retraduction. Cela montre qu'elle n'a pas soigné l'analyse. Un cinquième étudiant s'est contenté d'indiquer que « شريك » aurait dû être « شريكا », mais il n'a pas analysé profondément ce point. De plus, une seule apprenante a critiqué l'omission de l'expression « *à proprement parler* ». La retraduction « حصراً » montre toutefois que les partenaires sexuels sont exclusivement des étrangers qui passent dans la nuit. Or, « *à proprement parler* » veut dire : « *en nommant les choses exactement, par le mot propre* » (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2049). Voilà pourquoi il aurait été mieux d'écrire plutôt : « *بِحَصْرِ المعنى* » ou « *بالمعنى الحرفي للكلمة* ». Deux autres apprentis traducteurs ont estimé dans leur commentaire que la traductrice avait traduit faussement « *à proprement parler* » par « غالباً ». Ce mot-ci avait été néanmoins écrit par la traductrice comme équivalent de « *souvent* ». Les deux étudiants ont eux-mêmes retraduit « *souvent* » par « غالباً ». En conséquence, ils n'ont pas bien fait attention en rédigeant leur analyse, soit faute de temps, soit par manque de sérieux. De toute façon, le choix fait par chacun d'eux concernant l'équivalent de « *à proprement parler* » n'a pas été adéquat non plus. L'un a en effet choisi « *بصراحة* » et l'autre « *بحق* ». En outre, aucun apprenant n'a abordé la traduction faite pour la fin du segment, c'est-à-dire « *qui passent dans la nuit* » dont l'équivalent avait été : « *في الليل* ». Quoique le sens ait été restitué – il s'agit d'une rencontre ayant lieu la nuit -, il avait été exprimé moins explicitement que dans le texte de départ. Il aurait été préférable d'écrire : « *يلتقيان ليلاً* ». Nous ajoutons qu'un seul apprenant a signalé le manque de fidélité dans « *و ربما في وضح النهار أيضاً* » - traduction de « *et dans le grand jour aussi bien souvent* » - considérant que c'était plutôt : « *وأيضاً على الأغلب في وضح النهار* ».

Un seul étudiant a par ailleurs refusé le fait de traduire « *Mais surtout* » par « *المهم* », le corrigeant par « *خصوصاً* ». Mais, il aurait été mieux d'éclaircir la différence entre les deux traductions. En effet, l'adverbe « *surtout* » signifie dans ce contexte par-dessus tout, plus que tout autre chose (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 2477). Cela correspond à « *خصوصاً* », contrairement à « *المهم* » qui désigne ce qui est important (I. Héchaimé, 2001, p. 1491). Par ailleurs, la moitié du groupe (quatre sur huit) n'a pas admis le fait de choisir « *هدفاً* » comme traduction pour « *objet* » dans « *Mais surtout*,

dans cette nouvelle sexualité, le partenaire est considéré comme un objet, non comme un sujet ». Or, deux apprentis traducteurs se sont contentés de la remplacer dans le commentaire même par « شيئاً » qui est un bon équivalent. L'une d'eux a aussi suggéré « غرضاً » que nous trouvons également convenable. En effet, ce mot veut dire entre autres :

« شيء : "ما هذا الغرض الذي معك؟" // حاجة، ما هو لازم و ضروري : "أغراض شخصية" // "أغراض" : حوائج، لوازم شخصية : "رتب أغراضه"، "ضئع أغراضه" (I. Héchaimé, 2001, p. 1050)

Une autre apprenante a vu que la traductrice aurait dû traduire « objet » dans la phrase par « شيئاً » afin que ce soit homogène avec l'équivalent donné à « objet » dans « *Il faut regarder les autres comme des sujets et non comme des objets* » et qui avait été « أشياء ». Cependant, nous ne pensons pas que cette justification soit bonne. Une quatrième étudiante a uniquement fourni le début d'une bonne explication : elle a écrit que le mot « objet » ne désignait pas un but dans ce contexte. Mais, elle aurait dû continuer en indiquant le sens de ce mot. Selon *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2008*, il s'agit entre autres de toute chose solide ayant unité et indépendance et répondant à une certaine destination (Rey-Debove et Rey, 2008, p. 1719). Cela correspond à l'une des significations du mot « شيء » et qui est :

« اسم لموجود حسي غير محدد : "ما هذا الشيء الذي معك؟"، "قدّم بعض الأشياء الصغيرة"، "كثير من الأشياء" (I. Héchaimé, 2001, p. 807)

Si l'apprenante avait évoqué le sens d'« objet » et de « شيء », elle aurait bien justifié le choix fait dans son analyse.

La majorité des étudiants (cinq sur huit) ont signalé que la dernière phrase « *Et là est la fable, au propre comme au figuré* » n'avait pas été traduite. Toutefois, un seul apprenti traducteur a écrit dans le commentaire la traduction de cette phrase, alors qu'au contraire les quatre autres étudiantes l'ont seulement fait dans la retraduction. De toute façon, il aurait été mieux qu'elles la rédigent également dans le commentaire afin de le rendre plus clair, plus profond, plus exhaustif et plus professionnel. Concernant la proposition faite par chacun d'entre eux, il n'y a que celle du premier apprenant qui correspond exactement à la phrase originale. Il a en effet écrit : « *وهنا و هنا تكمن الحكاية بمعناها الأصلي و المجازي* ». Pour les autres, deux sont moins fidèles que la première traduction. En effet, une apprenante a écrit : « *وهنا تكمن الأمثلة في معناها الحرفي* »

«أو المجازي». Or, il ne s'agit pas dans la phrase originale d'une alternative, mais d'une addition : « *comme au figuré* ». Il faut en conséquence remplacer « أو » par « و ». Une étudiante a d'ailleurs écrit : « هنا تكمن الحكاية المضحكة بمعناها الحقيقي و المجازي ». Mais, la fable dont il est question dans le texte source n'est pas drôle. Cela implique de supprimer « المضحكة ». A propos des deux autres apprenantes qui ont soulevé dans leur commentaire le manque de la dernière phrase dans la traduction, elles ont produit un contresens dans leur retraduction. La première étudiante a écrit : « و هنا تكمن الأكذوبة، و هنا يكون الكذب بمعناه، في الواقع كما في الخيال ». Néanmoins, il ne s'agit dans l'original ni de mensonge ni de réalité ni non plus d'imagination. L'autre apprenante a écrit : « و هنا يكون الكذب بمعناه و الحقيقي و المجازي معاً ». Mais comme nous venons de l'indiquer, le mensonge n'a aucune place dans la phrase de départ. Le contresens auquel chaque étudiante a abouti a émané soit d'une traduction intuitive, soit de la consultation d'une mauvaise source, soit de la mauvaise consultation d'une source fiable. De toute manière, si les apprenantes avaient tenu compte du contexte textuel, elles auraient aperçu que leurs choix respectifs ne lui convenaient pas. Ainsi, elles auraient réfléchi à d'autres possibilités et elles seraient parvenues à offrir de bonnes traductions.

D'autre part, aucun apprenti traducteur n'a mentionné les erreurs commises dans la traduction de la note en bas de page : les deux fautes de frappe dans la transcription du titre de l'article de Winthrop : « *le revolution* »/« *la révolution* » ; transcrire faussement le numéro de la page dont la citation originale avait été extraite : « *p.96* »/« *p.90* ».

#### 5.2.4. Remarques fautives

Nous avons constaté plusieurs remarques fautives dans les commentaires. Nous allons les étudier successivement. Mettant en cause « *المجتمعات العربية/المسلمة* » - traduction de « *les sociétés arabo-musulmanes* » - un apprenant a estimé qu'il aurait été mieux d'écrire : « *المجتمعات العربية و الإسلامية* ». L'équivalent qui figure dans la retraduction est : « *المجتمعات العربية-المسلمة* ». Or, les trois traductions sont aussi correctes les unes que les autres, car elles indiquent qu'il s'agit des sociétés arabo-musulmanes.



Deux apprentis traducteurs ont critiqué le fait de choisir « ينذرهاب... » comme équivalent pour les deux points dans « *Un danger guette à nouveau les sociétés arabo-musulmanes : le vide éthique...* ». Selon eux, il fallait plutôt que ce soit : « *الأو هو* ». Le premier étudiant ne s'est pas expliqué, contrairement à sa collègue qui a analysé la différence entre les deux traductions : dans le premier cas, il y a un danger menaçant par le vide éthique, la crétinisation par le sexe, l'infantilisation ; dans le deuxième cas, le danger est représenté par ces trois éléments. Pour notre part, nous trouvons que les deux traductions montrent comme l'original par quoi les sociétés arabo-musulmanes sont de nouveau menacées.

Une étudiante a considéré dans le commentaire que la traductrice avait omis le mot « *constitue* » en traduisant « *La négation des références constitue à coup sûr une étape nécessaire dans notre histoire* » par « *إن نفي الاتجاهات الأخلاقية التقليدية مرحلة ضرورية في تاريخنا* ». Nous croyons cependant que le sens désigné par le verbe « *constitue* » a été exprimé par l'attribut « *مرحلة* ». Ainsi, la remarque faite par l'apprenante reflète chez elle une tendance vers la traduction littérale. Sa retraduction a pourtant été bonne : « *يشكل نفي المرجعيات بدون أدنى شك مرحلة ضرورية في تاريخنا* ».

Cinq étudiants ont mis en cause le fait de traduire « *références* » par « *الاتجاهات الأخلاقية التقليدية* ». Trois parmi eux ont considéré cet équivalent comme faux, le remplaçant par « *المرجعيات* » ou « *المراجع* ». Ce mot-ci a été proposé aussi par le quatrième apprenant qui l'a jugé plus exact que le choix fait par la traductrice. A notre avis, celle-ci avait peut-être cru que le mot « *المراجع* » serait ambigu pour le lecteur. Voilà pourquoi elle avait opté pour un choix beaucoup plus explicite qui serait certainement compris par le lecteur. En fin de compte, les tendances morales traditionnelles - « *الاتجاهات الأخلاقية التقليدية* » - émanent des références, c'est-à-dire « *المراجع* ». Cela signifie que la traductrice n'avait pas pris trop de liberté ici. En conséquence, sa traduction avait été aussi bonne que celles proposées par les quatre apprenants : la traductrice avait peut-être donné la primauté à la clarté, tandis que les étudiants ont tenu à être proches de l'original. Toutefois, l'équivalent proposé par la cinquième apprenante - « *نقاط الاستهداء/الاستدلال* » - est tout à fait loin de l'idée dont il est question dans l'original. Se justifiant, l'étudiante a indiqué que le mot « *références* » signifiait les points de repère nécessaires aux gens déroutés. Cette explication montre

que l'apprenante n'a pas compris le contexte textuel où le mot figure. Sinon, elle aurait déduit son vrai sens.

Un apprenti traducteur a critiqué le fait de choisir « ضرورية » comme équivalent à « nécessaire », jugeant l'adjectif « هامة » meilleur. En revanche, c'est la première traduction qui est meilleure. Pourquoi ? « هام » veut dire entre autres : « قِيَمٌ، الَّذِي لَا غَنَىٰ عَنْهُ، الَّذِي تَمَسُّ إِلَيْهِ الْحَاجَةُ، خِلَافَهُ الْكَمَالِيَّ [...] لَازِمٌ [...] وَاجِبٌ، « ضروري » désigne : « حَتْمِيَّ » (I. Héchaimé, 2001, p. 1491). Cela correspond plutôt à « important ». Quand même, l'adjectif « هامة » peut être utilisé comme équivalent de « nécessaire » dans le contexte textuel : ce qui est nécessaire est du même coup important. Mais, le mot arabe qui donne parfaitement le sens de « nécessaire » est « ضرورية ». En effet, « ضروري » désigne : « حَتْمِيَّ » (I. Héchaimé, 2001, p. 878).

Un apprenti traducteur a mis en cause le fait de traduire « comportements » par « سلوك » : selon lui, il faut que ce soit : « تصرفات ». Les deux traductions sont en revanche équivalentes : « تُصَرِّفُ : جِ تَصَرُّفَاتٍ : سُلُوكٌ » (I. Héchaimé, 2001, p. 831). L'étudiant lui-même a traduit « comportements » dans la retraduction par « سلوك ». Cette contradiction a résulté soit de l'inattention, soit du manque de temps qui a peut-être empêché l'apprenant de corriger le commentaire. Le même apprenti traducteur a également contesté « يُعْمَلُ الْفِكْرُ » - traduction de « réfléchir » - préférant « يفكر ملياً » ou « يتعمق ». Mais, si cet étudiant s'était référé à un bon dictionnaire arabe-arabe afin de voir les significations de « أَعْمَلَ », il aurait constaté que les trois choix étaient pareils : « أَعْمَلَ فِي : رَكَّزَ (الذُّهْنَ أَوْ الْإِتِّبَاهَ) فِي، شَغَلَهُ بَ وَوَجَّهَهُ إِلَى : "أَعْمَلَ فِكْرَهُ فِي الدُّرُسِ" » (I. Héchaimé, 2001, p. 1022)

Cela a été aussi le cas d'une remarque faite par deux étudiants concernant « التي تبثها [...] بلا هوادة », c'est-à-dire l'équivalent de « puissamment diffusés ». La première apprenante a refusé « بلا هوادة », préférant plutôt « بقوة ». Les deux traductions rendent toutefois le sens de « puissamment ». En effet, « هوادة » veut dire entre autres : « اللين والرفق » (Anis, Muntasir, As-Sawalhi, Ahmad, 1998, p. 1040). L'expression « بلا هوادة » correspond par conséquent au sens évoqué par « puissamment ». L'autre apprenant a estimé qu'il aurait été mieux d'écrire plutôt : « المنتشرة بكثرة ». Or, ce choix ne rend pas exactement le sens de l'original : il ne montre pas qui s'occupe de la diffusion. Pourtant, l'étudiant n'a pas adopté cette proposition

dans la retraduction. Il a écrit : « الذي تبثه [...] بقوة ». Autrement dit, il s'est contredit : soit il n'a pas fait attention en faisant la retraduction, soit il a changé d'avis sans se souvenir de modifier le commentaire ou sans avoir le temps de le faire.

Contestant « سواء في العلاقة الجنسية أو في غيرها » - équivalent de « aussi bien sexuelle que non sexuelle » - une étudiante a indiqué que cela aurait dû être plutôt : « في العلاقة الجنسية كما هي الحال في علاقاتنا نحن ». Elle s'est justifiée ainsi : « هي تعني في العلاقة ». Or, nous pensons que les deux traductions sont pareilles.

En outre, une apprenante n'a pas accepté le fait de rendre « regarder », dans « Il faut regarder les autres comme des sujets », par « اعتبار ». Elle a considéré qu'il fallait opter pour le verbe « نَظَرَ ». A notre avis, les deux choix sont corrects. Il aurait suffi à l'étudiante de voir dans un bon dictionnaire unilingue les usages de « اَعْتَبَرَ », dont il y a :

« اَعْتَبَرَ فلاناً عالماً : عَدَّهُ عالماً و عامله معاملته العالم »  
(Anis, Muntasir, As-Sawalhi, Ahmad, 1998, p. 609)

Trois étudiants ont de plus refusé le fait de traduire « un moyen » par « أسلوبان ». L'une d'eux a proposé : « وسيلتان », tandis que les deux autres ont suggéré : « وسيلة ». Trois points sont à relever à cet égard. Premièrement, les trois apprenants n'ont pas justifié leur opinion. Deuxièmement, ils ont considéré le choix fait par la traductrice comme faux. En réalité, si le mot « وسيلة » correspond exactement à « moyen », le mot « أسلوبان » rend à son tour le sens exprimé dans le texte source : il montre aux lecteurs du texte cible que la nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité servent à échapper à nos responsabilités vis-à-vis de nos semblables et à éviter les rapports Je-Tu dans les affaires humaines. Autrement dit, les trois étudiants n'auraient pas dû juger le mot « أسلوبان » faux. Troisièmement, deux d'entre eux ont écrit dans leur retraduction : « [...] الحرية الجنسية الجديدة و عبادة العري هما وسيلة ». Or, il fallait mettre « وسيلة » au duel - « وسيلتان » - car il s'agit effectivement de deux moyens : la nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité. Notons que l'une de ces deux apprenants et une autre étudiante ont refusé aussi le verbe « يتيحان » dans « يتيحان للمرء الهروب », préférant le remplacer par la préposition « ل » : « للهروب ». Mais, juste la première étudiante s'est justifiée, en estimant que le verbe n'avait pas d'équivalent

dans le texte de départ. Admettant leur retraduction, nous ne trouvons pourtant leur remarque valable ni au niveau du sens ni au niveau du style, d'autant moins que l'explication faite par la première apprenante relève de la traduction littérale.

Par ailleurs, une apprenante n'a pas approuvé le fait de traduire « *les rapports Je-Tu dans les affaires humaines* » par « *علاقة أنا/أنت في الشؤون الإنسانية* ». D'après son analyse, il s'agit ici des rapports intimes dans les affaires humaines. Voilà pourquoi elle a écrit dans la retraduction : « *العلاقة الحميمة في الشؤون الإنسانية* ». Reprenons le contexte et précisons la phrase où le segment se trouve : « *La nouvelle liberté sexuelle et le culte de la nudité sont un moyen d'échapper à nos responsabilités envers nos semblables et d'éviter les rapports Je-Tu dans les affaires humaines* ». L'auteur montre ici que deux moyens liés à la nouvelle sexualité servent à l'homme occidental à se débarrasser du devoir consistant à respecter les êtres humains - « *échapper à nos responsabilités envers nos semblables* » - et à établir avec eux un rapport de respect mutuel : « *éviter les rapports Je-Tu dans les affaires humaines* ». En corollaire à cette vérification contextuelle, l'étudiante s'est trompée en traitant ce point, contrairement à la traductrice qui avait produit un équivalent convenable à l'original.

### **5.3. Le bilan**

Résumant les observations des analyses faites par les étudiants dans le DUTFA III, nous soulignons que les remarques positives ont été rares et très générales. Cela montre bien entendu un grand manque d'objectivité chez eux : c'est comme s'ils estiment qu'une critique doit être beaucoup plus négative que positive. Concernant les défauts de la traduction qui a fait l'objet de leur commentaire, chacun d'eux a été identifié par un petit nombre d'apprenants dans la plus grande partie des cas. Cela a peut-être résulté de la limite du temps : l'examen a duré une heure. De toute façon, il y a des erreurs qui n'ont jamais été saisies. Selon l'enquête faite sur la traduction écrite, un seul traducteur indique que le réviseur évoque tous les défauts du texte cible, trois traducteurs disent qu'il le fait plutôt partiellement, huit traducteurs n'ont fourni aucune réponse. En tout cas, nous estimons que l'objectivité et l'efficacité d'un commentaire nécessitent de mentionner tous les défauts du texte cible. C'est la raison pour laquelle nous critiquons le fait de sous-entendre plusieurs erreurs dans les

commentaires des étudiants. Il est possible que la limite du temps ait joué un rôle à ce propos. Mais, il ne faut pas oublier le rôle assumé par les problèmes que les apprenants ont en traduction. En effet, aucune faute n'a fait l'unanimité du groupe. Certains étudiants ont d'ailleurs critiqué des traductions correctes, tout en en proposant d'autres qui étaient aussi ou moins correctes. Certaines des traductions proposées par les apprenants ont en outre été fautives. Bien entendu, c'était normal parce qu'elles comprenaient plusieurs des défauts expliqués aux sous-chapitres 1, 2, 3 et 4 : traduction intuitive, ne pas prendre en compte le contexte ou le mal interpréter, style redondant, manque de fidélité, tendance vers la traduction littérale...

D'autre part, les étudiants, dans la plupart des cas, soulevaient des points négatifs sans les expliquer ou sans le faire suffisamment. C'était pareil concernant les suggestions faites dans leur commentaire pour l'amélioration de la traduction. Quatre des douze traducteurs interrogés dans notre enquête signalent que le réviseur explique les défauts désignés dans le commentaire. Cependant, cinq traducteurs le nient et trois traducteurs n'ont pas marqué de réponse. Parmi les quatre traducteurs indiquant que le réviseur explique les défauts, trois disent que l'explication touche à la plupart des côtés négatifs évoqués, alors que le quatrième ne s'est pas exprimé à ce propos. Mais, est-ce que « tous » les défauts expliqués dans le commentaire sont analysés « en détail » ? Deux des quatre traducteurs disent que cela est fait par certains réviseurs, tandis que les deux autres disent qu'aucun réviseur ne le fait. Trois traducteurs considèrent par ailleurs que des réviseurs expliquent en détail « *la plupart* » des défauts soulevés. Un traducteur le nie. Un traducteur dit que l'explication détaillée faite par certains réviseurs concerne « *la moitié* » des défauts désignés, les trois autres le nient. Deux traducteurs estiment que l'explication détaillée chez certains réviseurs porte sur « *une petite partie* » des défauts indiqués, deux autres traducteurs le nient. De toute façon, nous croyons que mettre en cause tous les défauts de la traduction et expliquer en détail chacun d'eux offrent au lecteur de l'analyse une conception parfaitement claire des côtés négatifs de la traduction. Ainsi, nous conseillons de souligner ce point aux étudiants. Est-ce que le réviseur explique les propositions faites pour l'amélioration du texte cible ? Quatre des traducteurs interrogés disent que oui, cinq disent que non, trois se sont abstenus de répondre. Parmi les quatre traducteurs répondant par l'affirmative, un dit que le réviseur explique la totalité de ses propositions, un indique qu'il en explique la plupart, un signale qu'il en explique une

petite partie, le quatrième n'a pas répondu. Or, est-ce que le réviseur fait une explication « détaillée » de toutes ses propositions ? Aucun traducteur ne répond par l'affirmative, deux traducteurs indiquent que le réviseur le fait plutôt pour la plupart de ses propositions, un traducteur dit que l'explication détaillée concerne juste une petite partie des propositions. Le quatrième traducteur signale que le réviseur explique en détail tantôt la plupart de ses propositions, tantôt leur moitié, tantôt une petite partie d'elles. En tout cas, il vaut mieux souligner aux apprenants la grande importance d'offrir une explication détaillée pour chacune des propositions faites dans leur commentaire : cela renforcera, non seulement la clarté de leur analyse, mais aussi leur capacité à convaincre le destinataire du commentaire.

D'autre part, il arrivait fréquemment que les apprenants critiquaient des traductions sans mettre leur propre retraduction dans le commentaire. Voilà pourquoi il est nécessaire de leur souligner que proposer dans le commentaire de meilleurs choix à la place des défauts accroît l'efficacité de leur analyse. Rappelons qu'il y a eu plusieurs cas de contradiction entre les commentaires et les retraductions, ce qui a réduit encore plus la clarté de l'analyse faite par les étudiants. Le manque de temps a eu peut-être un rôle par rapport à ce phénomène comme par rapport à tous les défauts caractérisant le commentaire des apprenants.

Voilà pourquoi nous soulignons notre proposition faite au chapitre IV et qui consiste à ajouter à l'examen deux dossiers à préparer à domicile. Comme cela, la pression du temps sera éliminée. On pourra par conséquent mieux évaluer le niveau des apprenants en traduction, d'autant plus que le traitement de longs textes dans les deux sens (français-arabe et arabe-français) leur donnera l'occasion de mettre en œuvre beaucoup plus leurs savoir et savoir-faire. Mais afin que ce soit bien fait, il faudra pendant les deux sessions du DUTFA III déployer des efforts beaucoup plus concentrés sur les problèmes des apprentis traducteurs, que ce soit au niveau méthodique ou au niveau de la traduction. Certains conseils vont être présentés à ce propos.

Sur le plan méthodique, nous suggérons de toujours distribuer aux étudiants des critiques faites pour des traductions arabes ou françaises. Il vaut mieux que ces critiques soient autant que possible bonnes et objectives, afin qu'elles servent de bons

exemples aux apprenants. Menant un travail collectif en classe afin d'analyser la critique, le professeur attire leur attention sur le style dans lequel elle est formulée et il les invite à en profiter en rédigeant leurs propres commentaires. Or, il est préférable de varier les auteurs des critiques distribuées pour enrichir les acquis des étudiants que ce soit au niveau du style ou au niveau de la critique proprement dite.

Pour que les étudiants assimilent bien les connaissances méthodiques fournies en classe, il ne suffit pas de leur proposer des critiques déjà faites. Mais, il est nécessaire aussi de leur demander de commenter à domicile d'autres traductions que celles qui font l'objet des analyses distribuées. Une question peut se poser à ce propos : pourquoi faire le commentaire à domicile au lieu de le faire dans les cours sous la direction du professeur ? Nous pensons que préparer la critique par écrit à domicile donne l'occasion aux étudiants de bien s'entraîner à rédiger une analyse professionnelle, d'autant plus que l'espace de temps (une semaine) leur permet de bien chercher et de se bien réviser pour s'assurer de l'objectivité de leur critique. Cette stratégie permet d'ailleurs au professeur d'être plus proche de chacun des apprenants. Comment ? Corrigeant les devoirs chez lui, l'enseignant marque sur chacun d'eux ses remarques positives ou négatives. En rendant les copies aux étudiants, il fait une synthèse des observations faites pour leur travail, ce qui permet à chaque apprenant de profiter des indications faites pour ses collègues, qu'elles soient positives ou négatives.

Nous soulignons l'importance de toujours dire aux apprenants de mentionner les qualités et les défauts de la traduction, au lieu de se concentrer sur les points négatifs. Il est utile de leur offrir « une proposition de critique » pour la même traduction qu'ils ont commentée, afin qu'ils en tirent profit. Cette proposition peut être faite soit par un critique soit par le professeur lui-même. Ce dernier peut en signaler certains points importants. Mais, il vaut mieux que ce soit fait rapidement pour que l'on passe à un commentaire qui touche à une autre traduction : plus il y a des analyses examinées, plus les étudiants ont des acquis non seulement au niveau méthodique mais aussi au niveau de la traduction. En effet, l'enseignant attire l'attention des apprenants sur les traductions mises en valeur dans les critiques et sur celles qu'elles proposent pour améliorer les textes d'arrivée. D'ailleurs, les remarques du professeur concernant les commentaires rédigés par les étudiants contribuent à améliorer leur

niveau en traduction. D'autre part, pour permettre aux apprenants de mieux s'entraîner à critiquer des traductions faites par autrui, il vaut mieux organiser les textes de départ distribués dans cette matière dans le sens de la difficulté croissante : on commence par des textes correspondant aux niveaux initiaux (I1, I2) ; on propose ensuite des textes relevant des niveaux TI1/TL1 ; on passe après par les niveaux TI2/TL2 et on finit par les niveaux TI3/TL3.

## **6. Cours de perfectionnement en français – Diplôme de Traduction**

Nous avons mentionné au chapitre I que plusieurs programmes de formation de traducteurs envisageaient des cours de perfectionnement linguistique (ESIT, ISIT de Paris, ISTI, ETI de l'Université de Genève, Université de Mons, ISAT, ETIB, Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction, Institut Supérieur de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Damas). Le cadre de référence proposé au chapitre II met en valeur la création de cours de perfectionnement linguistique en formation de traducteurs. Nous y basant, nous avons souligné au chapitre III la nécessité de créer un cours de perfectionnement en français dans le Diplôme de Traduction. Ce module ne vise pas seulement à améliorer le niveau des apprenants en langue B de manière à ce qu'ils puissent interagir davantage dans les cours de traduction écrite, mais il sert aussi à les entraîner à l'expression orale en français pour les préparer à faire de la consécutive vers cette langue dès le début du deuxième semestre. Il faut par conséquent que le cours de perfectionnement soit assuré au premier semestre. Cela signifie que le travail dans cette matière doit être intensif. Voilà pourquoi nous suggérons de lui consacrer quatre heures par semaine : deux pour la compréhension écrite et la grammaire et deux pour les expressions orale et écrite. Mais, il vaut mieux dispenser les quatre heures dans un même cours pour augmenter leur efficacité. Chaque séance comprend en effet deux textes : le premier est suivi par différents exercices portant sur la compréhension écrite et la grammaire, tandis que le second fait l'objet d'une analyse stylistique et sert de base pour les expressions orale et écrite. Les deux textes touchent à un même sujet : cela permet aux apprenants de l'appréhender linguistiquement et renforce par conséquent l'efficacité du cours.



Choisissons comme sujet les épidémies. Citons un exemple sur le premier texte. Il s'agit d'un article publié sur le site du journal *Le Monde* le 23 novembre 2009 :

**« A Metz, un centre de vaccination au bord de la crise de nerfs**

*Candidats au vaccin au bord de la crise de nerfs... Aménagé dans un palais des sports, le centre de vaccination contre le virus A (H1 N1) de la ville de Metz (Moselle) s'est laissé surprendre par l'affluence du public au point de frôler la saturation, samedi 21 novembre.*

*Devant la longueur des files d'attente, des dizaines de familles ont préféré rebrousser chemin. D'autres, femmes enceintes, handicapés, insuffisants respiratoires, parents et nourrissons, ont dû attendre plus de quatre heures dans une chaleur étouffante avant de recevoir leur injection. Au total, 698 personnes ont finalement pu se faire "piquer" ce jour-là ; elles étaient 111 la semaine précédente – le centre messin n'est ouvert que les mercredi et samedi de 12 heures à 20 heures.*

*"C'est honteux !" peste Odile, venue faire vacciner sa fille atteinte d'une pathologie pulmonaire. "Mon médecin me conseille d'éviter les lieux publics et nous sommes là, depuis des heures, agglutinés comme du bétail. C'est sûr, elle sortira d'ici malade", s'indigne-t-elle.*

*Son voisin est d'autant plus mécontent que la veille, déjà, il s'était présenté au centre et avait trouvé porte close. Les horaires d'ouverture ne sont pas précisés sur les bons de vaccination, qui mentionnent par ailleurs l'adresse de deux centres alors que le second, prévu en réserve, n'est pas en service pour l'instant. Ce que ne précise pas l'administration.*

**"BATTRE LE RAPPEL DU SERVICE PUBLIC ET PRIVÉ"**

*Dans la file d'attente, l'ambiance est électrique. "C'est catastrophique, je n'en peux plus, se lamente André, 72 ans. Je suis venu car je suis asthmatique. Je suis là depuis quatre heures et avec cette chaleur, je vais finir par crever !" Les secouristes font ce qu'ils peuvent mais il y a longtemps que leurs stocks de chaises et de packs d'eau minérale sont épuisés.*

*"C'est une honte ! A la télé, on nous incite à nous faire vacciner. On s'exécute et regardez le travail !", tempête Peggy, maman d'une petite fille de trois mois. Elle aussi attendra plusieurs heures avant d'accéder aux infirmières.*

*Philippe est arrivé en fin de journée avec sa femme et ses deux enfants. Après vingt minutes d'attente, et constatant qu'il n'a pas "avancé d'un pouce dans la queue monstrueuse" qui serpente encore le long des barrières anti-émeute, ce jeune père de famille décide de s'en aller : "Les gamins hurlent, il fait une chaleur à mourir. On rentre", suggère-t-il à son épouse.*

*Il reviendra en début de soirée, mais seul. "Ils m'ont pris car j'étais déjà enregistré. Tous n'ont pas eu cette chance", témoigne-t-il. A 18H30, en effet, il était trop tard : deux agents de sécurité s'étaient postés à l'entrée du Palais des sports pour éconduire les nouveaux arrivants, une heure trente avant l'heure de fermeture officielle.*

*"C'est vrai que nous avons été débordés, admettait le préfet de Lorraine et de Moselle, Bernard Niquet. Quatre médecins pour 700 personnes, ce n'est pas assez. Il va falloir battre le rappel du service public et privé et, surtout, communiquer davantage sur l'ordre des priorités car ce week-end, de nombreuses personnes qui n'y avaient pas été invitées par l'assurance-maladie ont demandé à se faire vacciner."*

*"Evidemment, on a pris tout le monde. Pas question de refuser qui que ce soit pour l'instant", précise M. Niquet, qui envisage de mettre en place des créneaux d'ouverture supplémentaires "à condition d'en avoir les moyens". "La bonne nouvelle, c'est que le message de la ministre de la santé a porté : les Français ont compris qu'il fallait se faire vacciner", philosophe-t-il. Avant d'ajouter, dans un soupir : "Il y a quinze jours, on nous reprochait de trop en faire. Aujourd'hui, c'est le contraire..."*

*Nicolas Bastuck, <http://www.le monde.fr> »*

Au début de chaque cours, le professeur pose des questions générales sur le sujet pour y initier les apprenants. Dans notre cas par exemple, il leur demande :

- depuis quand la grippe A (H1 N1) guette le monde ? ;
- y a-t-il des pays qu'elle n'a pas atteints ? ;
- quelle est son envergure en Syrie et en France ? ;
- quelles sont les mesures prises pour faire face à ce danger ?

L'enseignant fait ensuite une lecture exemplaire du texte. Il demande après aux apprenants s'il y a des mots incompris et il les leur explique en français pour augmenter leur bagage linguistique. Puis, chaque étudiant lit un paragraphe. Le professeur leur corrige évidemment les fautes de prononciation. Lu deux fois, le texte est bien assimilé par les apprenants. Le professeur peut par conséquent leur poser plusieurs questions sur le contenu tout en leur permettant de s'y référer brièvement sans faire de la lecture afin de répondre. Il y a en effet deux buts : premièrement, vérifier que les apprenants ont bien compris le texte ; deuxièmement, les entraîner à restituer à l'oral ses idées en français sans faire de la lecture, afin qu'ils s'habituent à s'exprimer oralement en cette langue. Pour le texte qui nous concerne par exemple, l'enseignant peut poser les questions suivantes :

1. précisez en détail où se trouve le centre de vaccination ;
2. décrivez l'état des gens qui attendaient devant le centre ;
3. quelle a été la réaction d'Odile ? ;
4. qu'est-ce qui avait augmenté la colère de son voisin ? ;
5. quel a été le sentiment du vieil André ? ;
6. quelle était la situation des secouristes ? ;
7. qu'est-ce que Peggy a dit et quand est-ce qu'elle a pu arriver aux infirmières ? ;
8. quand est-ce que Philippe est venu avec sa famille ? ;
9. pourquoi ils sont rentrés ? ;
10. quand est-ce qu'il est retourné et pourquoi il a été admis ? ;
11. indiquez précisément quand les agents de sécurité ont barré l'entrée du centre de vaccination aux nouveaux arrivants ;
12. comment le préfet a décrit la situation et quelles ont été les solutions prévues ? ;
13. comment est-ce qu'il a commenté la réaction des gens au message lancé par la ministre de la Santé ?

Après avoir discuté les idées principales, l'enseignant passe aux exercices qu'il faut faire sans consulter le texte. Le premier exercice consiste à proposer un paragraphe du texte, où il y a des vides à remplir. Les mots à choisir sont généralement parmi ceux qui sont les plus importants à retenir pour l'enrichissement du vocabulaire. Citons à titre d'exemple le paragraphe suivant :

*« Candidats au ..... au bord de la crise de ..... dans un palais des sports, le centre de vaccination contre ..... de la ville de Metz (Moselle) s'est laissé surprendre par ..... du public au point de ....., samedi 21 novembre. »*

Il y a ensuite deux sortes d'exercices dont l'enseignant peut choisir un :

1. remplacer un mot par un synonyme ou par un contraire : cela donne l'occasion aux étudiants d'acquérir de nouveaux mots tout en connaissant leur(s) usage(s) exact(s)
2. mettre un mot du texte dans une phrase, ce qui permet de s'entraîner à le bien utiliser.

Nous allons mettre en exergue deux exemples.

1. Remplacez les expressions soulignées dans les phrases suivantes par des synonymes :
  - Devant la longueur des files d'attente, des dizaines de familles ont préféré rebrousser chemin.
  - Au total, 698 personnes ont  finalement  pu se faire "piquer".
  - Le second, prévu en réserve, n'est pas en service pour l'instant. Ce que ne précise pas l'administration.
2. Mettez chacun des mots et des expressions suivants dans une phrase : file d'attente, rebrousser chemin, au total, finalement, se faire piquer, le second, pour l'instant, préciser.

Puis, il y a un exercice qui concerne l'usage de certains mots-outils (prépositions, pronoms...). Par exemple, remplissez chaque vide dans les phrases suivantes par le pronom démonstratif ou l'adjectif démonstratif convenables :

1. ....est catastrophique !
2. Avec ..... chaleur, je vais finir par crever !
3. Les secouristes font ..... qu'ils peuvent.

Il y a ensuite un exercice qui touche à la conjugaison (choix de temps et de modes, terminaisons). Par exemple, conjuguez les verbes entre parenthèses dans le paragraphe suivant tout en justifiant vos choix de temps et tout en expliquant la façon de les conjuguer :

*« "Ils m'ont pris car je (être) déjà enregistré. Tous ne pas (avoir) cette chance", témoigne-t-il. A 18H30, en effet, il (être) trop tard : deux agents de sécurité (se poster) à l'entrée du Palais des sports pour éconduire les nouveaux arrivants, une heure trente avant l'heure de fermeture officielle. »*

L'exercice suivant consiste à changer la forme d'une phrase (la mettre à la forme négative, transformer la voix active en voix passive ou le contraire, transformer le singulier en pluriel ou inversement). Nous allons donner deux exemples.

1. Mettez la phrase suivante à la forme négative et justifiez-vous : « *nous avons été débordés* ».

2. Transformez la phrase suivante en voix active, tout en expliquant vos démarches : « *de nombreuses personnes n'y avaient pas été invitées par l'assurance-maladie* ».

Selon l'exercice qui suit, le professeur prend une phrase du texte tout en mettant ses mots en désordre pour que les apprenants la reformulent sans se référer à l'original. Par exemple, il leur demande de formuler une phrase à partir des mots suivants : « *battre, surtout, falloir, priorités, rappel, public, davantage, sur, va, du, l'ordre, et, des, service, et, il, communiquer, le, privé* ».

Le deuxième texte est proposé en tant que sujet exemplaire. Nous allons mettre en exergue un extrait de *La Peste* d'Albert Camus :

*« C'est Tarrou qui avait demandé à Rieux l'entrevue dont il parle dans ses carnets. Le soir où Rieux l'attendait, le docteur regardait justement sa mère, sagement assise dans un coin de la salle à manger, sur une chaise. Elle passait ses journées là quand les soins du ménage ne l'occupaient plus. Les mains réunies sur les genoux, elle attendait. Rieux n'était même pas sûr que ce fût lui qu'elle attendît. Mais, cependant, quelque chose changeait dans le visage de sa mère lorsqu'il apparaissait. Tout ce qu'une vie laborieuse y avait mis de mutisme semblait s'animer alors. Puis, elle retombait dans le silence. Ce soir-là, elle regardait par la fenêtre, dans la rue maintenant déserte. L'éclairage de nuit avait été diminué des deux tiers. Et, de loin en loin, une lampe très faible mettait quelques reflets dans les ombres de la ville.*

*- Est-ce qu'on va garder l'éclairage réduit pendant toute la peste ? dit Mme Rieux.*

*- Probablement.*

*- Pourvu que ça ne dure pas jusqu'à l'hiver. Ce serait triste, alors.*

*- Oui, dit Rieux.*

*Il vit le regard de sa mère se poser sur son front. Il savait que l'inquiétude et le surmenage des dernières journées avaient creusé son visage.*

*- Ça n'a pas marché, aujourd'hui ? dit Mme Rieux.*

*- Oh ! comme d'habitude.*

*Comme d'habitude ! C'est-à-dire que le nouveau sérum envoyé par Paris avait l'air d'être moins efficace que le premier et les statistiques montaient. On n'avait toujours pas la possibilité d'inoculer les sérums préventifs ailleurs que dans des familles déjà atteintes. Il eût fallu des quantités industrielles pour en généraliser l'emploi. La plupart des bubons se refusaient à percer, comme si la saison de leur durcissement était venue, et ils torturaient les malades. Depuis la veille, il y avait dans la ville deux cas d'une nouvelle forme de l'épidémie. La peste devenait alors pulmonaire. Le jour même, au cours d'une réunion, les médecins harassés, devant un préfet désorienté, avaient demandé et obtenu des*

*nouvelles mesures pour éviter la contagion qui se faisait de bouche à bouche, dans la peste pulmonaire. Comme d'habitude, on ne savait toujours rien. [...]*

*La sonnette de la porte retentit. Le docteur sourit à sa mère et alla ouvrir. Dans la pénombre du palier, Tarrou avait l'air d'un grand ours vêtu de gris. Rieux fit asseoir le visiteur devant son bureau. Lui-même restait debout derrière son fauteuil. Ils étaient séparés par la seule lampe allumée de la pièce, sur le bureau.*

*- Je sais, dit Tarrou sans préambule, que je puis parler tout droit avec vous.*

*Rieux approuva en silence.*

*- Dans quinze jours ou un mois, vous ne serez d'aucune utilité ici, vous êtes dépassé par les événements.*

*- C'est vrai, dit Rieux.*

*- L'organisation du service sanitaire est mauvaise. Vous manquez d'hommes et de temps.*

*Rieux reconnut encore que c'était la vérité.*

*- J'ai appris que la préfecture envisage une sorte de service civil pour obliger les hommes valides à participer au sauvetage général.*

*- Vous êtes bien renseigné. Mais le mécontentement est déjà grand et le préfet hésite.*

*- Pourquoi ne pas demander des volontaires ?*

*- On l'a fait, mais les résultats ont été maigres.*

*- On l'a fait par la voie officielle, un peu sans y croire. Ce qui leur manque, c'est l'imagination. Ils ne sont jamais à l'échelle des fléaux. Et les remèdes qu'ils imaginent sont à peine à la hauteur d'un rhume de cerveau. Si nous les laissons faire, ils périront et nous avec eux.*

*- C'est probable, dit Rieux. Je dois dire qu'ils ont cependant pensé aux prisonniers, pour ce que j'appellerai les gros travaux.*

*- J'aimerais mieux que ce fût des hommes libres.*

*- Moi aussi. Mais pourquoi, en somme ?*

*- J'ai horreur des condamnations à mort.*

*Rieux regarda Tarrou :*

*- Alors ? dit-il.*

*- Alors, j'ai un plan d'organisation pour des formations sanitaires volontaires. Autorisez-moi à m'en occuper et laissons l'administration de côté. Du reste, elle est débordée. J'ai des amis un peu partout et ils feront le premier noyau. Et naturellement, j'y participerai.*

*- Bien entendu, dit Rieux, vous vous doutez que j'accepte avec joie. On a besoin d'être aidé, surtout dans ce métier. Je me charge de faire accepter l'idée à la préfecture. Du reste, ils n'ont pas le choix. » (Camus, 1947, p. 116-118)*

Avant de lire le texte aux étudiants, il vaut mieux le leur situer afin de leur éviter tout problème de compréhension dû à des facteurs extérieurs à l'extrait. Le professeur dit par exemple que ce texte est tiré de *La Peste*, roman écrit en 1947 par Albert Camus qui y décrit comment la ville d'Oran en Algérie est frappée par la peste.

On dit que l'auteur se serait inspiré en partie de l'épidémie de choléra qui avait ravagé cette ville-là en 1849 (Wikipédia, <http://fr.wikipedia.org>). D'après le roman, le docteur Rieux et ses collègues font tout leur possible pour affronter la peste. L'extrait porte sur une rencontre entre Rieux et le brave Tarrou qui cherche à renforcer la lutte contre l'épidémie. Après que le texte a été lu une fois par l'enseignant et une autre par les apprenants, ces derniers doivent répondre à certaines questions pour mieux comprendre les idées générales. Les questions à poser à propos du texte cité plus haut peuvent être par exemple les suivantes :

1. qui avait demandé à rencontrer Rieux ? ;
2. quand est-ce que Rieux l'attendait ? ;
3. comment était son visage et pourquoi ? ;
4. énumérez les problèmes que Rieux expliqua à sa mère ? ;
5. comment Tarrou décrivit l'état du service sanitaire ? ;
6. quelle était la réaction des gens au projet d'engager les hommes valides au sauvetage général ? ;
7. comment Tarrou expliqua le manque de volontaires ? ;
8. quel fut le projet conçu par Tarrou ? ;
9. quelle fut la réaction de Rieux à ce projet ?

Le professeur mène ensuite un travail collectif pour mettre en valeur le style du texte de manière à ce que les étudiants en profitent à l'oral et dans leur rédaction. Il leur pose par exemple les questions suivantes :

1. comment l'auteur met en relief le fait que Tarrou avait demandé l'entrevue à Rieux ? ;
2. quels sont les mots qui indiquent l'attente au premier paragraphe ? ;
3. comment vous trouvez le rythme quand Rieux expliquait à sa mère la situation actuelle ? ; qu'est-ce que cela reflète ? ;
4. dans le dialogue entre Rieux et Tarrou, quels sont les mots qui montrent la difficulté de la situation ? ;
5. décrivez le rythme quand Rieux réagissait au projet de Tarrou et indiquez ce que cela reflète chez lui.

Puis, les étudiants doivent découper le texte en parties tout en dégagant l'idée principale de chacune d'elles. Cela leur permet de s'entraîner à mettre les idées

dans l'ordre et à les relier les unes aux autres. Après, l'enseignant lance une discussion sur un sujet proche de celui du texte original. Cela donne l'occasion aux étudiants d'appliquer tous les acquis qu'ils ont obtenus en le traitant, que ce soit au niveau du vocabulaire, au niveau du style ou au niveau des idées. Mais pour que les apprenants comprennent exactement de quoi il faut parler, il est préférable que le professeur leur éclaire dès le départ les principaux points à analyser. Il leur écrit par exemple :

*« La grippe aviaire a secoué le monde à la fin de l'an 2005 et au début de l'an 2006. Parlez-en en montrant l'origine de la maladie, son envergure, ses conséquences, les mesures prises pour l'affronter. »*

Comme cet exercice représente la plus grande occasion pour entraîner les apprenants à pratiquer le français à l'oral, il est nécessaire de les encourager à en profiter au maximum. Nous allons faire certaines propositions à ce propos :

1. ne pas trop couper la parole à l'étudiant qui s'exprime, que ce soit pour lui corriger les fautes de prononciation ou de langue ou pour commenter ses idées : l'essentiel est de l'habituer à parler à jet continu en sa langue B ;
2. autrement dit, il vaut mieux se concentrer dans les premiers cours sur les erreurs les plus flagrantes : les fautes les moins importantes seront réglées au fur et à mesure de l'avancement dans le programme ;
3. si un apprenant est bloqué, il est préférable de ne pas le laisser trop réfléchir : le débloquent par un mot ou une idée ou laisser ses camarades la lui souffler augmente l'ambiance de la discussion en classe et habitue davantage le groupe à échanger des idées en français ;
4. nous répétons les conseils donnés au chapitre III concernant la patience du professeur avec les étudiants et le respect mutuel auquel il faut veiller au sein du groupe ;
5. concernant les apprenants passifs, l'amabilité de l'enseignant et l'ambiance de la discussion qui règne dans les cours sont susceptibles de les encourager à participer ; même s'ils gardent le silence, le professeur pourra les impliquer en demandant leur opinion sur les idées suggérées par leurs collègues ; notons qu'il est préférable de les motiver tout le temps afin que leur timidité ne les empêche pas d'interagir dans les cours.



Evidemment, une telle discussion ne sert pas seulement à entraîner les étudiants à l'expression orale, mais elle les aide aussi à appréhender le sujet aux niveaux du vocabulaire, du style et des idées. Elle les prépare en conséquence à rédiger un texte sur le sujet. Mais, il vaut mieux qu'ils le fassent à domicile afin d'avoir le temps nécessaire pour la révision. Corrigeant leur travail chez lui, le professeur souligne sur chaque devoir les points les plus remarquables tout en rectifiant les erreurs, aussi bien sur le plan linguistique que sur le plan des idées. Rendant les copies aux apprenants, il fait une synthèse des qualités et des défauts de leur travail afin que chacun tire la morale des remarques portant sur le travail de ses collègues.

L'évaluation à la fin du semestre doit se passer à travers deux examens : l'un est écrit et l'autre oral. L'examen écrit s'étale sur deux heures où l'on propose aux étudiants un texte avec des exercices de compréhension écrite et de grammaire tel que c'est décrit aux pages 561-565. 30 notes sont distribuées à ces exercices selon l'importance de chacun parmi eux. Cela permet bien entendu d'aboutir à une évaluation exacte du niveau de chaque apprenant en compréhension écrite et en grammaire. Mais concernant les exercices consistant à proposer des paragraphes où il y a des vides à remplir ou des verbes à conjuguer, il est préférable que les phrases soient différentes de celles du texte proposé à l'examen. Il en va de même pour l'exercice selon lequel il faut reconstituer une phrase à partir de mots mis en désordre. De même, si l'on choisit des mots du texte pour que les étudiants les mettent dans des phrases, il vaudra mieux demander qu'elles soient différentes de celles du texte de l'examen. Le but de tout cela est de bien examiner le niveau des apprenants en vocabulaire et en grammaire. D'autre part, on détermine aux étudiants un thème et on leur demande de rédiger un sujet là-dessus. Evaluant ce dernier, le professeur se base sur les critères suivants : le vocabulaire, la formulation, le style, l'exactitude des idées et leur enchaînement. Il fait ainsi une appréciation générale du texte selon l'échelle suivante : TB+, TB-, B+, B-, AB+, AB-, P+, P-, I+, I-, TI. Evidemment, une telle évaluation sera beaucoup plus exacte que s'il s'agit de distribuer les notes aux critères cités plus haut ou de mettre directement une note fondée sur l'impression que le texte donne au professeur. Il est en outre possible de mettre une note sur 20 à partir de cette échelle comme suit : TB+ = 16, TB- = 15, B+ = 14, B- = 13, AB+ = 12, AB- = 11, P+ = 10, P- = 9, I+ = 8, I- = 7, TI = 6. L'examen oral

consiste à proposer à chaque étudiant un sujet bien déterminé comme nous l'avons indiqué à la page 568 et à lui donner un délai de 20 minutes pour qu'il prépare ses idées et le vocabulaire. Une discussion se déroule ensuite entre lui et le professeur sur le sujet pendant 20 minutes. Ce délai permet à l'enseignant d'évaluer chez l'apprenant les points suivants : la prononciation, la formulation des phrases à l'oral, la capacité de parler à jet continu sans hésiter ni s'interrompre, la capacité à enchaîner logiquement les idées et évidemment à les bien choisir. Comme le cas pour l'expression écrite, il est préférable là aussi d'adopter l'échelle proposée plus haut et de s'y baser en donnant une note sur 30 de la façon suivante : TB+ = 25, TB- = 23, B+ = 21, B- = 19, AB+ = 17, AB- = 15, P+ = 13, P- = 11, I+ = 9, I- = 7, TI = 5. Notons que fixer à chaque étudiant un sujet différent de celui de ses collègues contribue à garantir l'objectivité de l'examen : sinon, chaque apprenant s'inspirera des dialogues entre ses camarades et l'enseignant. Nous signalons que les sujets ne sont pas forcément proches les uns des autres et qu'ils ne sont pas nécessairement proches de celui du texte proposé à l'examen écrit. L'essentiel est d'évaluer la capacité des apprenants à bien s'exprimer oralement en français quel que soit le sujet proposé. Pareillement, le thème de l'expression écrite n'est pas forcément proche de celui du texte de l'examen écrit : ce qui compte est de déterminer le niveau des étudiants en expression écrite quel que soit le thème désigné. Pour les 20 notes de contrôle continu, le professeur adopte l'échelle proposée plus haut concernant l'expression écrite tout en se basant sur la participation de chaque étudiant et son évolution pendant le semestre.

## **Conclusion**

Les problèmes identifiés chez les apprentis traducteurs dans ce chapitre sont situés sur trois plans : le premier est méthodologique, le deuxième linguistique, le troisième culturel. La passivité d'une grande partie des étudiants aggrave ces problèmes, malgré les grands efforts déployés par les professeurs dans les trois programmes. Voilà pourquoi nous soulignons la nécessité de motiver les apprenants et de renforcer leurs acquis à travers des exercices de perfectionnement. D'ailleurs, le cours de perfectionnement en français que nous

avons proposé pour le Diplôme de Traduction est susceptible d'accélérer les efforts faits dans ce sens. Notons qu'assurer un tel cours ne dispense jamais de faire faire des exercices de perfectionnement dans les autres matières. Adopter à la fois les deux solutions crée une interaction entre le cours de perfectionnement et les cours de traduction : ceux-ci renforcent chez les étudiants les acquis fournis par le premier et vice-versa, ce qui accélère l'amélioration du niveau des apprenants d'autant plus que le temps est un peu limité. Nous signalons également que la méthode suggérée pour la méthodologie de la traduction dans le DUTFA III peut servir à améliorer, non seulement le sens critique chez les apprenants, mais aussi leur niveau en traduction. Par ailleurs, organiser les textes à traduire dans le sens de la difficulté croissante contribue à régler les problèmes des apprenants dans les trois programmes.

## Conclusion de la thèse

La thèse que nous sommes en train de conclure relève du domaine de la traductologie et a pour but d'avancer des suggestions susceptibles d'intéresser surtout les professeurs concernés par la formation des traducteurs de l'arabe en français et vice-versa.

La traduction contemporaine de et vers la langue arabe a certains problèmes. Elle est en effet marquée par la lenteur, le manque de références scientifiques et l'hétérogénéité des méthodes de travail. Les termes arabisés diffèrent en outre d'un pays arabe à l'autre. Il y a par ailleurs un grave manque d'ouvrages traduits de et vers la langue arabe. De plus, les traducteurs ne disposent pas toujours d'un haut niveau, que ce soit en arabe ou en langues étrangères. Les maisons d'édition arabes ne tiennent pas à la révision des traductions.

Il y a en revanche certains projets ambitieux, qui cherchent à donner un élan à la traduction de et vers la langue arabe. Nous avons cité comme exemple le Projet National de Traduction en Egypte et le projet « Kalima » à Abu Dhabi. Malgré leur grande importance, il en faut aussi plusieurs autres, vu les larges horizons des publications dans tous les domaines et la forte densité de population dans le monde arabe. Il est de plus nécessaire d'accélérer l'arabisation des termes scientifiques et techniques et d'augmenter les références scientifiques arabes susceptibles d'aider les traducteurs, tout en tenant à une efficace coopération interarabe pour réaliser l'homogénéité des efforts déployés. Le succès de tels projets nécessite de soigner la formation des traducteurs afin de former des spécialistes talentueux, qui soient à la hauteur des missions à assumer dans ce domaine. Voilà pourquoi nous avons essayé de présenter des idées susceptibles de constituer un objet d'intérêt pour les professeurs de traduction de et vers l'arabe en général et de l'arabe en français et l'inverse en particulier. Nous avons en effet suggéré un cadre de référence qui fournit une conception globale de la formation des traducteurs dès le plus bas niveau jusqu'au niveau le plus élevé, tout en prenant en compte les différentes filières en la matière. Nous basant sur ce cadre de référence, nous avons ensuite analysé trois programmes à l'Université Lumière Lyon 2, au Centre Culturel Français de Damas et à l'Université de Damas. Etudiant la méthodologie suivie dans chacun d'eux et les problèmes des

apprenants aux niveaux du savoir et du savoir-faire, nous avons profité du cadre de référence pour faire certaines propositions susceptibles de contribuer à optimiser, non seulement ces trois programmes, mais aussi l'enseignement de la traduction de l'arabe vers le français et l'inverse.

Le travail a été fait en deux étapes. La première (partie I) a présenté au lecteur la formation des traducteurs qui est évidemment l'objet de la thèse. Nous avons essayé d'indiquer ce concept à travers deux distinctions : la première a été entre la traduction pédagogique et la traduction professionnelle, tandis que la seconde a été entre la traduction pédagogique et la formation des traducteurs (chapitre I). Nous avons montré une double relation entre la traduction et la pédagogie. Elle est importante et utile : d'une part, elle met la traduction au service de l'enseignement d'une langue seconde ; d'autre part, elle fait de la pédagogie un moyen qui sert à former de nouveaux traducteurs pour le marché.

Nous avons ensuite analysé la situation actuelle en formation de traducteurs à travers des exemples en France, en Europe, au Canada et dans le monde arabe. Les points traités à ce propos ont été les modalités d'accès, les objectifs, les niveaux d'études, les modules, les méthodologies, les systèmes d'évaluation et les débouchés (chapitre I). Les différents programmes abordés proposent des formations de premier, deuxième ou troisième cycle. Leur but est généralement de former des traducteurs ou des interprètes qui disposent de toutes les compétences indispensables à leur futur travail, que ce soit au niveau technique ou au niveau culturel. Le dossier du candidat compte toujours pour l'admission. Cependant, il y a des cas où il faut passer des concours. La méthodologie adoptée dans ces programmes vise en général à offrir à l'apprenti traducteur le savoir-faire dont il aura besoin lors de son travail. La durée des études dépend évidemment du diplôme visé. Il y a généralement des examens de fin d'études, sauf s'il s'agit d'un doctorat où il faut préparer une thèse et faire des activités similaires avant de la soutenir. Les programmes abordés dans le tour d'horizon ont divers débouchés que ce soit sur le marché du travail ou dans le domaine de la recherche.

Nous avons également fait un tour d'horizon bibliographique des études portant sur la formation des traducteurs (chapitre I). Elles sont de plus en plus

nombreuses depuis une vingtaine d'années. Mais, le volet scientifique qui analyse empiriquement ces programmes (modalités d'accès, objectifs, modules, méthodologie, système d'évaluation) est relativement faible. Renforçant ce volet, nous avons suggéré au chapitre II un cadre de référence qui a été la base des propositions avancées pour l'optimisation de trois programmes de formation (Université Lumière Lyon 2, Centre Culturel Français de Damas, Université de Damas) étudiés en détail à partir d'un large corpus aux chapitres III, IV et V.

En concevant le cadre de référence, nous nous sommes basé sur quatre sources. La première a été l'état des lieux fait au chapitre I concernant différents programmes de formation. Les deuxième et troisième sources ont été des questionnaires portant l'un sur la traduction écrite et l'autre sur l'interprétation. La quatrième source a été des entretiens que nous avons faits avec des traducteurs et des interprètes pour discuter de leur métier et de la formation des traducteurs/interprètes. Nous nous sommes inspiré de l'état des lieux indiqué au premier chapitre pour faire des propositions dans le cadre de référence concernant l'admission dans un programme de formation de traducteurs/interprètes, ses buts, les méthodologies de l'enseignement et l'évaluation.

L'objectif du questionnaire lié à la traduction écrite était de nous aider à obtenir des indications sur le métier de traducteur tel qu'il est pratiqué sur le terrain. Le premier groupe de questions portait sur le cahier des charges fourni au traducteur par le donneur d'ouvrage. Notre but à ce propos était de connaître exactement les points auxquels tient le plus le donneur d'ouvrage en s'adressant au traducteur. Nous avons mis l'accent dans le cadre de référence sur la nécessité d'y tenir en donnant des devoirs aux apprenants. Ainsi, le professeur jouera le rôle du donneur d'ouvrage fixant le cahier des charges au traducteur dont le rôle sera joué par les étudiants. Les exercices de traduction seront par conséquent plus proches de la réalité, ce qui accroîtra leur efficacité par rapport à la formation. Le deuxième groupe de questions concernait les conséquences des limites du temps par rapport au travail du traducteur et les moyens qui lui permettent de les contourner. Nous avons évoqué ces points dans le cadre de référence, soulignant l'importance de les prendre en compte en formation de traducteurs.

L'objectif du questionnaire lié à l'interprétation était de nous donner certains détails touchant à la profession d'interprète tel qu'elle est exercée sur le terrain. Il y avait quatre groupes de questions dans ce questionnaire : le premier était consacré à la consécutive, le deuxième à la simultanée, le troisième à la traduction à vue, le quatrième à la simultanée avec texte. Chacun de ces quatre groupes comprenait des questions portant sur la nature des discours auxquels les interprètes sont normalement confrontés (les domaines et les sujets auxquels les discours appartiennent, leur durée). Il y avait de plus dans chaque groupe des questions qui concernaient les orateurs prononçant les discours (accent, emplois particuliers à une ou plusieurs régions, erreurs de langue). L'intérêt de ces deux types de questions a été de nous donner la possibilité de bien définir les critères selon lesquels il faut choisir les discours à interpréter en formation d'interprètes. Chacun des quatre groupes mentionnés plus haut comprenait aussi des questions sur le travail de l'interprète (préparations thématique et linguistique, rôle de la culture, prise de notes, ton de la restitution). Cela nous a permis de mettre en valeur certains détails qu'il sera nécessaire de signaler aux apprentis interprètes pour qu'ils s'entraînent bien à pratiquer leur future profession.

Les traducteurs et les interprètes qui ont répondu à nos questionnaires devaient choisir parmi les réponses que nous avons proposées pour chaque question. Toutefois, cela ne leur a pas peut-être donné l'occasion de nous évoquer d'autres détails utiles, liés à leur travail ou à la formation des traducteurs. Il fallait donc compléter les questionnaires par des entretiens avec eux. Mais, ils n'avaient pas suffisamment de temps. Voilà pourquoi nous nous sommes adressé à d'autres traducteurs et interprètes qui nous ont gentiment accordé des entretiens. Nous avons invité chaque traducteur et chaque interprète à nous signaler les compétences qu'ils trouvaient nécessaires pour l'exercice de leur métier. Leurs réponses nous ont aidé à identifier les compétences à offrir aux apprentis traducteurs et aux apprentis interprètes. Nous avons pourtant demandé aux personnes interrogées de présenter des conseils pour la formation des traducteurs et des interprètes. Leurs propositions ont effectivement été prises en compte dans le cadre de référence.

Présentant ce dernier au deuxième chapitre de la thèse, nous avons d'abord expliqué les niveaux de compétence à fournir aux apprenants aux étapes initiales, en traduction informative, en traduction littéraire et en interprétation. Nous avons ensuite

indiqué l'utilité de ce cadre de référence pour la planification d'un programme de formation, l'admission de nouveaux apprenants au sein d'un tel programme, le déroulement des cours et l'évaluation des étudiants. Puis, nous avons présenté les échantillons sur lesquels nous nous sommes basé dans la deuxième partie de la thèse où nous avons étudié les méthodologies suivies pour former des traducteurs à Lyon 2, dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction de l'Université de Damas et les différents problèmes des apprentis traducteurs dans ces programmes.

Nous avons distingué dans cette étude trois types de cours. Le premier concerne les matières qui visent à enseigner la traduction écrite (chapitre III). Nous avons analysé pour chacune d'elles les critères selon lesquels les textes sont sélectionnés, les domaines dont ils relèvent, leur niveau, les stratégies suivies pour le travail en classe et l'évaluation des étudiants. Le deuxième type de cours porte sur l'interprétation (chapitre III). Nous avons traité pour chaque module les buts, le choix des discours, les manières d'entraîner les apprenants et de les évaluer. Le troisième type de cours touche aux matières qui visent à donner aux apprentis traducteurs des connaissances complémentaires à propos de la traduction et de sa pratique (chapitre IV). Analysant le rôle, la place et l'importance de chacune d'elles dans le programme analysé, nous en avons éclairci les objectifs, la méthode, la façon dont l'enseignement est assuré et le système d'évaluation. Nous avons ensuite examiné les problèmes des apprentis traducteurs sur les plans du savoir et du savoir-faire, afin d'essayer de leur trouver des solutions à partir du cadre de référence (chapitre V).

Selon l'étude que nous avons faite, ces trois programmes proposent des textes qui appartiennent à différents domaines. Cela permet aux apprenants de diversifier et d'enrichir leur expérience, d'autant plus que les savoir et savoir-faire nécessaires leur sont transmis selon une méthode qui tient compte de leurs besoins en la matière. L'ambiance de la discussion qui règne dans ces programmes a pour but d'apprendre aux étudiants les meilleures manières d'analyser le texte source, de bien réfléchir au texte cible et de bien chercher aux niveaux linguistique et thématique pour l'optimiser. Les cours parallèles assurés dans chaque programme donnent aux apprentis traducteurs des connaissances supplémentaires qui touchent à la traduction directement ou indirectement. Certaines d'elles sont théoriques, alors que d'autres sont



pratiques. Elles sont de toute façon très importantes, car elles accroissent les capacités et les compétences des apprenants.

Pourtant, le bas niveau et la passivité des étudiants – surtout dans le DUTFA et dans le Diplôme de Traduction – les empêchent de profiter suffisamment des efforts faits par les professeurs. Voilà pourquoi nous proposons de tirer profit du cadre de référence afin d'offrir les niveaux de compétence aux apprenants de façon progressive. Nous soulignons d'ailleurs l'importance de s'inspirer de la théorie du Skopos pour éclairer d'une manière pratique la vie professionnelle aux apprentis traducteurs à travers le cahier des charges. De plus, il est extrêmement nécessaire de motiver les apprenants et de leur proposer des exercices de perfectionnement pour résoudre soigneusement leurs problèmes aux niveaux du savoir et du savoir-faire. Nous mettons en outre l'accent sur les avantages d'évaluer les étudiants à travers, non seulement un examen, mais aussi un projet de traduction avec un système holistique : l'évaluation sera ainsi plus sûre et plus exacte. Il serait par ailleurs préférable de fonder le travail en consécutive sur des discours oraux réels et de n'entamer la consécutive en langue B qu'après avoir assuré aux apprenants une formation linguistique suffisante en cette langue.

Nous tenons à souligner enfin que plusieurs équipes de recherche pourront développer les descripteurs des niveaux de compétence expliqués dans le cadre de référence que nous proposons. Il sera préférable que ces équipes soient pluridisciplinaires et internationales. Ainsi, des experts dans différents domaines (traductologie, linguistique, pédagogie, psychologie...) parlant en différentes langues enrichiront le cadre de référence par leurs diverses expériences touchant directement ou indirectement à la formation des traducteurs, d'autant plus qu'ils auront différentes langues d'expression.

## **ANNEXES**

**ANNEXE I**

**QUESTIONNAIRES ET ENTRETIENS SUR LES  
METIERS DE TRADUCTEUR ET D'INTERPRETE**

Eclairant davantage trois des sources de notre cadre de référence et de l'étude de terrain présentés dans cette thèse, nous allons citer ci-dessous les questionnaires que nous avons faits sur les métiers de traducteur et d'interprète. Chaque questionnaire va être précédé de la présentation que nous lui avons jointe afin d'éclaircir aux traducteurs et interprètes interrogés le but et l'intérêt des documents. Nous allons après citer les entretiens que nous avons faits avec des traducteurs et des interprètes pour leur poser des questions sur les compétences qu'ils trouvaient nécessaires à l'exercice de leur métier et leur demander des conseils pour la formation des traducteurs/interprètes.

## I. Questionnaire sur le métier de traducteur

### Présentation

Le présent document est un questionnaire au moyen duquel nous visons à obtenir des précisions sur le métier de traducteur dans le but d'en profiter dans notre thèse en faisant des suggestions pour l'optimisation de la formation des traducteurs. Intitulée *La Formation des traducteurs en arabe/français : Etude de terrain à Damas et à l'Université Lumière Lyon 2*, notre thèse a pour but de présenter des idées pratiques susceptibles d'intéresser surtout les professeurs concernés par la formation des traducteurs de l'arabe en français et l'inverse. Ces propositions ne porteront pas seulement sur les méthodes de transmission des savoir et savoir-faire aux étudiants, mais elles toucheront aussi au contenu même des connaissances transférées. Etant donné que plus une formation est proche du terrain plus elle est efficace, nous cherchons par le biais de ce questionnaire à acquérir des indications sur la profession de traducteur telle qu'elle est pratiquée sur le terrain. Nous les insérerons dans nos suggestions tout en soulignant la nécessité d'insister sur leur importance en formation de traducteurs : les apprenants en prendront conscience et seront par conséquent mieux capables de pratiquer ce métier dans l'avenir.

Le premier groupe de questions concerne en effet le cahier des charges. Notre objectif à ce propos est de connaître exactement les points auxquels tient le plus le donneur d'ouvrage en s'adressant au traducteur. Nous signalerons par la suite la nécessité d'y tenir en donnant des devoirs aux étudiants. Ainsi, le professeur jouera le rôle du donneur d'ouvrage qui indiquera le cahier des charges au traducteur dont le rôle sera joué par les apprenants. Les exercices de traduction seront en conséquence plus proches de la réalité, ce qui augmentera leur efficacité par rapport à la formation.

Le deuxième groupe de questions touche aux conséquences des limites du temps par rapport au travail du traducteur et les moyens qui lui permettent de les contourner. Nous mentionnerons ces points dans la thèse, mettant l'accent sur l'importance de les prendre en compte en formation de traducteurs.

Le troisième groupe de questions porte sur le rôle du réviseur : les points qu'il traite et la façon dont il le fait. Nous en profiterons en faisant des suggestions à propos d'une matière assurée dans le DUTFA (programme de formation de traducteurs en Syrie) et intitulée méthodologie de la traduction. Cette matière consiste en effet, au troisième niveau de ce programme, à entraîner les apprenants à analyser des traductions faites par autrui. Ainsi, les réponses fournies pour le troisième groupe dans notre questionnaire nous permettront de mettre en valeur certains détails nécessaires aux apprentis traducteurs dans cette matière.

Bref, nous cherchons par le biais de ce questionnaire à rendre les propositions offertes dans notre thèse autant que possible proches de la pratique du métier de traducteur, ce qui garantira l'efficacité et la crédibilité de notre travail. Voilà pourquoi nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous : vous contribuerez ainsi à l'optimisation de la formation des traducteurs et par la suite au progrès de l'humanité.

#### I.I. Traducteur et cahier des charges

1. Le donneur d'ouvrage explique-t-il au traducteur le contexte du texte à traduire ? (oui, non)
2. Arrive-t-il que le client pose au traducteur des conditions liées au nombre des mots dans le texte cible ? (oui, non)
3. Si oui, pourquoi le fait-il ? (diminuer les frais, réduire le volume du texte cible, autres raisons)
4. Pose-t-on au traducteur des conditions liées à la mise en page du texte d'arrivée ? (oui, non)
5. Le cahier des charges indique-t-il les points suivants :
  - le(s) destinataire(s) de la traduction (oui, non)
  - le niveau de langue dans le texte d'arrivée (oui, non)
  - la rectification ou la non-rectification des erreurs figurant dans le texte de départ (oui, non)
  - les mots interdits en langue cible (oui, non) ?

#### I.II. Le facteur du temps

1. Les limites du temps ont des conséquences négatives par rapport au travail du traducteur (toujours, dans la plupart des cas, rarement, non).

2. Le niveau linguistique du traducteur l'aide à limiter les conséquences négatives dues à la pression du temps ( toujours,  dans la plupart des cas,  de temps en temps,  rarement,  non).
3. La culture du traducteur l'aide à limiter les conséquences négatives dues à la pression du temps ( toujours,  dans la plupart des cas,  de temps en temps,  rarement,  non).
4. La traduction assistée par ordinateur aide le traducteur à limiter les conséquences négatives dues à la pression du temps ( toujours,  dans la plupart des cas,  de temps en temps,  rarement,  non).
5. La traduction automatique aide le traducteur à limiter les conséquences négatives dues à la pression du temps ( toujours,  dans la plupart des cas,  de temps en temps,  rarement,  non).

### **I.III. Le réviseur**

1. Le réviseur mentionne-t-il les qualités du texte cible ? ( oui,  non)
2. Si oui, le fait-il  globalement ou  partiellement ?
3. Que ce soit globalement ou partiellement, explique-t-il les qualités soulevées dans son commentaire ? ( oui,  non)
4. Le réviseur relève-t-il les défauts du texte cible  globalement ou  partiellement ?
5. Explique-t-il ces défauts ? ( oui,  non)
6. Si oui, en explique-t-il  la totalité,  la plupart,  la moitié ou  une petite partie ?
7. Explique-t-il en détail tous les défauts ? ( oui,  non)
8. Explique-t-il en détail la plupart des défauts ? ( oui,  non)
9. Explique-t-il en détail la moitié des défauts ? ( oui,  non)
10. Explique-t-il en détail une petite partie des défauts ? ( oui,  non)
11. Le réviseur explique-t-il les propositions faites pour améliorer le texte cible ? ( oui,  non)
12. Si oui, en explique-t-il  la totalité,  la plupart,  la moitié ou  une petite partie ?
13. Explique-t-il en détail toutes ses propositions ? ( oui,  non)
14. Explique-t-il en détail la plupart de ses propositions ? ( oui,  non)
15. Explique-t-il en détail la moitié de ses propositions ? ( oui,  non)
16. Explique-t-il en détail une petite partie de ses propositions ? ( oui,  non)

## **II. Questionnaire sur le métier d'interprète**

### **Présentation**

Le présent document est un questionnaire au moyen duquel nous visons à obtenir des précisions sur le métier d'interprète afin d'en profiter dans notre thèse en faisant des suggestions pour l'optimisation de la formation des interprètes. Intitulée *La Formation des traducteurs en arabe/français : Etude de terrain à Damas et à l'Université Lumière Lyon 2*, notre thèse a pour but de présenter des idées pratiques susceptibles d'intéresser surtout les professeurs concernés par la formation des traducteurs de l'arabe en français et l'inverse. Ces propositions ne porteront pas seulement sur les méthodes de transmission des savoir et savoir-faire aux étudiants, mais elles toucheront aussi au contenu même des connaissances transférées. Etant donné que plus une formation est proche du terrain plus elle est efficace, nous cherchons par le biais de ce questionnaire à acquérir des indications sur la profession d'interprète telle qu'elle est pratiquée sur le terrain. Nous les insérerons dans nos suggestions tout en soulignant la nécessité d'insister sur leur importance en formation d'interprètes : les apprenants en prendront conscience et seront par conséquent mieux capables de pratiquer ce métier dans l'avenir .

Ce document comprend en effet quatre groupes de questions : le premier est consacré à la consécutive, le deuxième à la simultanée, le troisième à la traduction à vue, le quatrième à la simultanée avec texte. Il y a dans chacun de ces quatre groupes des questions portant sur la nature des discours auxquels les interprètes sont normalement confrontés (les domaines et les sujets dont les discours relèvent, leur durée). Il y a en outre des questions qui concernent les orateurs prononçant les discours (accent, emplois particuliers à une ou plusieurs régions, erreurs de langue). L'intérêt de ces deux types de questions est de nous permettre de bien définir les critères selon lesquels il faut choisir les discours à interpréter en formation d'interprètes. Chacun des quatre groupes mentionnés plus haut comprend également des questions sur le travail de l'interprète (préparations thématique et linguistique, rôle de la culture générale, prise de notes, ton de la restitution). Cela nous donnera la possibilité de mettre en valeur certains détails qu'il sera nécessaire de souligner aux apprentis interprètes afin qu'ils s'entraînent bien à pratiquer leur futur métier .

En Bref, nous cherchons par le biais de ce questionnaire à rendre les suggestions fournies dans notre thèse autant que possible proches de la pratique de la profession d'interprète, ce qui garantira l'efficacité et la crédibilité de notre travail. Voilà pourquoi nous vous prions de bien vouloir répondre aux questions ci-dessous : vous contribuerez ainsi à l'optimisation de la formation des interprètes et par la suite à l'amélioration de la communication entre les peuples.

### **II.I. Consécutive**

1. Les discours interprétés en consécutive ont un caractère international ( toujours,  dans la plupart des cas,  dans la moitié des cas,  rarement,  jamais).
2. Les discours interprétés en consécutive relèvent des domaines suivants :  politique,  économie,  sociologie,  médecine,  technologie,  autres domaines.
3. Il est possible en consécutive que les sujets dont relèvent les discours touchent à d'autres régions du monde que celle dont l'interprète est originaire ( oui,  non).
4. La durée des discours à interpréter en consécutive peut atteindre les 10 minutes ( oui,  non).
5. La durée des discours à interpréter en consécutive peut atteindre les 15 minutes ( oui,  non).
6. La durée des discours à interpréter en consécutive peut atteindre les 20 minutes ( oui,  non).
7. Les discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional créent un facteur psychologique gênant le travail de l'interprète en consécutive ( toujours,  de temps en temps,  non).
8. Les discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions gênent le travail de l'interprète en consécutive ( toujours,  de temps en temps,  non).
9. L'accent des orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C gêne le travail des interprètes en consécutive ( toujours,  de temps en temps,  non).
10. Les erreurs de langue commises par les orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C ont des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en consécutive ( toujours,  de temps en temps,  non).
11. Un interprète arabophone est susceptible de subir un facteur gênant son travail à cause des petites différences de prononciation qui marquent les orateurs provenant d'autres pays arabes que le sien et qui s'expriment pourtant en arabe standard ( toujours,  de temps en temps,  non).
12. Un interprète arabophone est susceptible de subir un facteur qui gêne son travail quand son propre dialecte arabe figure dans le discours à interpréter ( toujours,  de temps en temps,  non).
13. Un interprète arabophone est susceptible de subir un facteur gênant son travail lorsqu'un autre dialecte arabe que le sien paraît dans le discours à interpréter ( toujours,  de temps en temps,  non).
14. Les préparations préalables aux niveaux thématique et linguistique des sujets à interpréter permettent à l'interprète de mieux comprendre les discours à interpréter et d'être plus capable de passer le message dans la langue cible ( oui,  non).
15. L'interprète fait une liste des mots liés aux sujets et de leur(s) équivalent(s) pour la consulter lors de l'interprétation ( toujours,  dans la plupart des cas,  de temps en temps,  rarement,  jamais).
16. L'interprète est soudain appelé à faire de la consécutive sans qu'il n'y ait suffisamment de temps pour la préparation ( toujours,  dans la plupart des cas,  dans la moitié des cas,  rarement,  jamais).
17. Dans un tel cas, la culture générale aide beaucoup l'interprète au niveau thématique ( oui,  non) / au niveau linguistique ( oui,  non).
18. Prendre des notes en langue source active à la fois le système linguistique de départ et le système linguistique d'arrivée dans l'esprit de l'interprète, d'où un très grand risque d'interférences linguistiques ( oui,  non).
19. Il n'y a pas qu'une façon de noter pour donner une interprétation exacte : deux interprètes peuvent bien restituer un même discours bien que leurs notes ne soient pas identiques à cent pour cent ( oui,  non).
20. Il faut du temps pour que l'interprète s'habitue à prendre des notes dans une langue quelconque ( toujours,  cela dépend du talent de l'interprète,  non).
21. Quand la langue d'arrivée est l'arabe, la restitution en consécutive est en arabe standard ( toujours,  la plupart du temps,  dans la moitié des cas,  rarement,  jamais).
22. L'interprète en consécutive doit interagir avec le discours interprété en s'adressant aux auditeurs au lieu de fixer les notes des yeux et en donnant à la voix un ton qui reflète les idées transmises : tout cela relève de la fidélité de l'interprétation, le texte étant oral ( oui,  non).
23. Vu les échanges entre le monde arabe et la France, le besoin en bons interprètes en consécutive de l'arabe en français est ( grand,  moyen,  petit,  il n'y en a pas besoin).
24. Vu les échanges entre le monde arabe et la France, le besoin en bons interprètes en consécutive du français en arabe est ( grand,  moyen,  petit,  il n'y en a pas besoin).
25. Nous vous prions d'insérer à la fin du questionnaire quelques exemples sur des notes prises en consécutive.

### **II.II. Simultanée**

1. Les discours interprétés en simultanée ont un caractère international ( toujours,  dans la plupart des cas,  dans la moitié des cas,  rarement,  jamais).
2. Les discours interprétés en simultanée relèvent des domaines suivants :  politique,  économie,  sociologie,  médecine,  technologie,  autres domaines.

3. Il est possible en simultané que les sujets dont les discours relèvent concernent d'autres régions du monde que celle dont l'interprète est originaire (oui, non).
4. La durée des discours à interpréter en simultané peut atteindre les 10 minutes (oui, non).
5. La durée des discours à interpréter en simultané peut atteindre les 15 minutes (oui, non).
6. La durée des discours à interpréter en simultané peut atteindre les 20 minutes (oui, non).
7. Les discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional créent un facteur gênant le travail de l'interprète en simultané (toujours, de temps en temps, non).
8. Les discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions produisent un obstacle qui gêne le travail de l'interprète en simultané (toujours, de temps en temps, non).
9. L'accent des orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C gêne le travail des interprètes en simultané (toujours, de temps en temps, non).
10. Les erreurs de langue commises par les orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C ont des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en simultané (toujours, de temps en temps, non).

### **II.III. Traduction à vue**

1. Les textes à traduire à vue ont un caractère international (toujours, dans la plupart des cas, dans la moitié des cas, rarement, jamais).
2. Les textes à traduire à vue relèvent des domaines suivants : politique, économie, sociologie, médecine, technologie, autres domaines.
3. Il est possible en traduction à vue que les sujets dont relèvent les discours touchent à d'autres régions du monde que celle dont l'interprète est originaire (oui, non).
4. Des textes à traduire à vue peuvent être lus en 10 minutes (oui, non).
5. Des textes à traduire à vue peuvent être lus en 15 minutes (oui, non).
6. Des textes à traduire à vue peuvent être lus en 20 minutes (oui, non).
7. Les textes comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions produisent un obstacle qui gêne le travail de l'interprète en traduction à vue (toujours, de temps en temps, non).
8. Les erreurs de langue commises par les auteurs étrangers qui écrivent mal en leur langue B ou C ont des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en traduction à vue (toujours, de temps en temps, non).

### **II.IV. Simultanée avec texte**

1. Les discours interprétés en simultané avec texte ont un caractère international (toujours, dans la plupart des cas, dans la moitié des cas, rarement, jamais).
2. Les discours interprétés en simultané avec texte relèvent des domaines suivants : politique, économie, sociologie, médecine, technologie, autres domaines.
3. Il est possible en simultané avec texte que les sujets dont les discours relèvent concernent d'autres régions du monde que celle dont l'interprète est originaire (oui, non).
4. Les discours prononcés par des orateurs ayant un accent régional créent un facteur gênant le travail de l'interprète en simultané avec texte (toujours, de temps en temps, non).
5. Les discours comprenant des mots ou des emplois particuliers à une ou plusieurs régions produisent un obstacle qui gêne le travail de l'interprète en simultané avec texte (toujours, de temps en temps, non).
6. L'accent des orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C gêne le travail des interprètes en simultané avec texte (toujours, de temps en temps, non).
7. Les erreurs de langue commises par les orateurs étrangers qui s'expriment mal en leur langue B ou C ont des conséquences négatives par rapport au travail des interprètes en simultané avec texte (toujours, de temps en temps, non).
8. En simultané avec texte, il y a des cas où l'interprète s'exprime en chuchotant à une ou deux personnes au lieu de parler en cabine (oui, non).

## **III. Entretiens avec des traducteurs et des interprètes**

### **III-I. Entretien avec M. S. R., traducteur et interprète (AR/FR/AN)**

- *Bonjour je voudrais te poser quelques questions sur tes compétences et ton parcours en traduction, sachant que tu as travaillé comme traducteur et comme interprète, n'est-ce pas ?*
- Oui exactement.
- *Quelle est ta combinaison linguistique ?*

- Je traduis de ma langue maternelle l'arabe vers le français et éventuellement l'anglais.
- *Quels sont les domaines dans lesquels tu traduis et tu interprètes ?*
- Je peux traduire dans n'importe quel domaine. Mais, j'aime bien traduire dans le domaine commercial, juridique, tout en sachant que je travaille avec beaucoup d'émigrants et avec des demandeurs d'asile. Donc, c'est vers ce domaine-là que j'aimerais bien m'orienter, surtout le domaine humanitaire.
- *Quelles sont les compétences que tu trouves nécessaires pour l'exercice de ton métier comme traducteur ou interprète ?*
- Il faut déjà maîtriser sa langue maternelle et une deuxième langue : c'est primordial. Au fur et à mesure on va développer une certaine technique de traduction entre autres avec la formation qu'on suit. Après on s'adapte et on crée un esprit de traducteur.
- *Tu entends dire par technique quoi ? Une manière ? Une conception ? Traduction libre par exemple ?*
- Prenons comme exemple la traduction juridique. Si l'on traduit d'une langue en une autre, de l'arabe vers le français par exemple, il y a des codes à respecter. Si l'on traduit un permis, il y a une procédure à suivre pour traduire correctement. En traduction littéraire, il y a d'autres codes à suivre. Pour chaque domaine, il y a des codes à suivre et à respecter.
- *Quels sont les conseils que tu donnes pour la formation des traducteurs et des interprètes ?*
- Avant de se lancer, il faut être capable.
- *Capable à quel niveau ? Au niveau linguistique ? Culturel ? Ou les deux ?*
- Tout d'abord linguistique, puis culturel. Pour être traducteur, il faut connaître largement la culture maternelle et la culture d'arrivée. Après, il faut être capable. Puis, il faut aimer.
- *Est-ce qu'il y a d'autres questions que tu attends de ma part sur la formation des traducteurs et des interprètes ?*
- Non.
- *Merci.*
- *Merci.*

### **III-II. Entretien avec A. O., traducteur (AR/FR/AN)**

- *Monsieur tu as travaillé comme traducteur. Je voudrais faire avec toi un petit entretien pour voir ton parcours, tes compétences. Ce sera très utile pour ma thèse. La première question, c'est quelle est ta combinaison linguistique ?*
- Arabe-français-anglais.
- *Dans quel domaine tu as traduit ?*
- J'ai fait un stage de traduction où j'ai traduit dans le domaine juridique et administratif.
- *Quelles sont les compétences nécessaires pour l'exercice du métier de traducteur à ton avis ?*
- D'abord, la première compétence est la maîtrise des langues de travail. Ensuite, il faut avoir le vocabulaire. Quand il s'agit de la traduction juridique et administrative, il faut être au courant du système juridique et administratif en France par exemple, le système juridique dans les pays arabes, le système juridique anglais... Ensuite, il faut savoir gérer le temps pour bien traduire. Il faut avoir une expérience pour traduire. Sinon, il faut demander l'expérience des autres. Par exemple, moi j'ai fait le stage dans l'association ISM-CORUM sous la direction de monsieur Rebet qui est un traducteur juridique et un interprète. Il est assermenté auprès de la Cour de Lyon. Donc, j'ai beaucoup profité de son expérience dans ce domaine-là.
- *Quels sont les conseils que tu donnes pour la formation des traducteurs ?*
- Le premier conseil sera de suivre une méthodologie dans la formation du traducteur, c'est-à-dire il faut suivre des étapes. Il faut bien montrer aux traducteurs les compétences essentielles pour l'exercice de la profession. Par exemple, la maîtrise des langues, le vocabulaire si c'est dans le cadre de la traduction générale. Si c'est dans le cadre de la traduction spécialisée, il faut parler des domaines de spécialité : le droit, l'économie, la littérature, la politique, etc. Il faut toujours parler de la gestion du temps qui est très importante dans la traduction.
- *Tu as parlé d'étapes. Qu'est-ce que cela veut dire ? A quel niveau ?*
- Si la formation des traducteurs concerne un domaine particulier, le domaine juridique par exemple, il faut aller de la traduction la plus facile à la traduction la plus complexe. S'il s'agit de la formation des traducteurs dans plusieurs domaines, il faut diviser selon la spécialité (traduction juridique, traduction économique, traduction littéraire, etc.).
- *Est-ce qu'il y a des questions que tu attends de ma part sur la formation des traducteurs ?*
- Une question qui concerne la gestion du temps : est-ce que la gestion du temps est importante dans la formation des traducteurs ?
- *Qu'est-ce que tu en penses ?*
- Oui, elle est importante. Un traducteur professionnel doit respecter les délais.
- *S'il est coincé par le délai, il doit donner la primauté à quoi ?*
- Il doit donner la priorité normalement à la traduction.
- *C'est-à-dire le fond ?*
- Oui, il faut donner une traduction pas parfaite, mais adéquate. Il faut savoir gérer le temps. La gestion du temps est importante, mais aussi la qualité de la traduction.
- *Pour toi, la priorité est au sens ou à la forme ?*



- Cela dépend du type de la traduction. Par exemple pour la traduction littéraire, c'est plutôt la forme. Pour la traduction juridique, il faut respecter à la lettre la forme, car il y a parfois des pièges au niveau de la langue. Dans la traduction technique, c'est la forme. Dans la traduction économique, on peut donner la priorité au sens.
- *Y a-t-il d'autres questions que tu attends de ma part ?*
- Non.
- *Merci.*
- Merci.

### **III-III. Entretien avec R. T., traducteur et interprète (AR/FR)**

- *Monsieur j'ai le plaisir de faire avec toi un bref entretien sur ton métier de traducteur et d'interprète. Tout d'abord, quelle est ta combinaison linguistique ?*
- Je fais de la traduction et de l'interprétariat du français vers l'arabe et vice-versa.
- *Dans quel domaine tu traduis et tu interprètes ?*
- Dans le milieu social.
- *C'est-à-dire est-ce que c'est juridique, administratif ? Pour quel type de gens tu traduis ?*
- Je traduis pour des réfugiés principalement, pour des gens qui demandent l'asile en France, parfois pour des gens qui viennent se soigner en France et qui ne parlent pas en français. Donc, je suis l'intermédiaire entre ces gens et les spécialistes de santé. Il m'arrive aussi de travailler avec des gens qui ont des difficultés sociales, qui cherchent du travail, du logement. C'est principalement un public étranger qui vit en France.
- *Quelles sont les compétences nécessaires pour l'exercice du métier de traducteur et d'interprète à ton avis ?*
- Il faut distinguer entre interprétariat et traduction. Pour l'interprétariat, les compétences nécessaires sont la maîtrise parfaite des deux langues. Comme cela se fait directement avec les personnes, on n'a pas le droit de dire : « je ne connais pas ». Ce n'est pas comme la traduction écrite où l'on a le temps de voir un dictionnaire, de consulter des archives. L'interprétariat demande la maîtrise parfaite des deux langues et beaucoup de concentration pour écouter l'autre sans rien oublier et essayer de reproduire en temps réel.
- *Quels sont les conseils que tu donnes pour la formation des traducteurs et des interprètes ?*
- Beaucoup de lecture, être à jour avec l'actualité pour être au courant de ce qui se passe, pour mieux comprendre les domaines : quand on est interprète, on ne sait pas qu'est-ce qu'on va faire, qu'est-ce qu'on va traduire. Donc, quand c'est un domaine qui englobe d'autres, il faut être au courant de tout ce qui se passe pour ne pas être surpris. Quand on nous demande de traduire, ce n'est pas que de transmettre une chose d'une langue dans une autre, mais cela demande de connaître les domaines dans lesquels on traduit.
- *Est-ce qu'il y a des questions que tu attends de ma part sur la formation des traducteurs et des interprètes ou sur le métier de traducteur et d'interprète en général ?*
- Je m'attendais à une question sur la rémunération.
- *Qu'est-ce que tu en dis ?*
- Cela demande beaucoup de travail pour pouvoir toucher un salaire normal.
- *Merci beaucoup.*
- Merci.

## **ANNEXE II**

### **TEXTES A TRADUIRE A LYON 2, DANS LE DUTFA ET DANS LE DIPLOME DE TRADUCTION**

Nous allons citer ci-dessous des exemples sur les textes qui ont été traduits par nos échantillons dans les cours de traduction écrite et orale. Cela aidera le lecteur à mieux comprendre l'analyse faite dans la deuxième partie de la thèse.

## **1. Les textes en L3 – Lyon 2**

### **1.1. Les textes de traduction écrite**

#### **1.1.1. Les textes français**

##### **LL1**

###### **L'industrie et le tourisme en Tunisie**

L'industrie s'est beaucoup développée après 1960 : en plus des matières premières importées, elle utilise les ressources du sous-sol (hydrocarbures d'El-Borma [plus de 5 Mt de pétrole au total, premier produit d'exportation], phosphates de Gafsa [5 Mt], etc.) et de l'agriculture. A part quelques créations volontaires à l'intérieur (usine de pâte à papier d'alfa de Kasserine, sucrerie de Béja), les usines se trouvent surtout sur la côte ; elles traitent parfois les produits miniers, à Bizerte (raffinage du pétrole et sidérurgie), à Tunis (plomb), à Sfax (superphosphates) et à Gabès, où un nouveau complexe chimique a vu le jour ; toutefois, c'est l'industrie légère qui prédomine, entre Bizerte et Sfax : le textile (21 000 emplois dans le Sahel, à Tunis, à Sfax et à Bizerte), l'agro-alimentaire (15 000 emplois dispersés), le cuir, la mécanique, etc. On a beaucoup investi dans la pêche, qui demeure toutefois une activité secondaire (75 000 t), localisée à Sfax et à Mahdia.

Enfin, si l'artisanat décline, le tourisme a connu une véritable explosion, autour des trois pôles d'Hammamet, Sousse-Monastir et de Djerba. Les touristes rapportent beaucoup de devises (20% environ des exportations), mais leur présence fait monter les prix, perturbe l'agriculture et les modes de vie, et d'ailleurs les revenus du tourisme ne suffisent pas à combler le lourd déficit de la balance commerciale, pas davantage que les envois des émigrés. La France demeure le principal partenaire commercial du pays, malgré un recul sensible de sa part.

##### **LL2**

###### **INRA : 50 ANS DE RECHUERCHES**

*L'Institut national de la recherche agronomique fête cette année son cinquantenaire. Si les conditions ne sont plus les mêmes qu'en 1946, les défis à relever sont tout aussi stratégiques. La mondialisation de l'économie, les souhaits des consommateurs et la nécessité de protéger l'environnement conduisent les chercheurs de l'INRA à être tout à la fois compétitifs, créateurs et citoyens.*

En cinquante ans, l'INRA a orienté et accompagné les transformations de l'agriculture française. Les agros, présents depuis la création de l'Institut, ont été les principaux acteurs de cette "révolution" silencieuse. Le stand de l'Institut au dernier Salon de l'agriculture invitait le visiteur à un voyage dans le temps. En 1946, à la sortie de la guerre, le pays n'est pas autosuffisant et doit faire face à la pénurie alimentaire. Il faut améliorer les rendements. Ainsi naissent la variété de blé "Etoile de Choisy", les premières lignées hybrides de maïs. Un peu plus tard, l'insémination artificielle permet de maîtriser la reproduction des animaux, d'améliorer les races en apportant aux consommateurs plus de choix en viande. Dans les années 80, le transfert et la congélation d'embryons font de l'élevage français un atout commercial majeur : le sperme de taureau limousin et l'embryon congelé sont des vedettes des exportations françaises.

Aujourd'hui, la génétique, animale ou végétale, ouvre de nouvelles voies. Les biologistes créent des plantes résistantes aux insectes, tolérantes aux pesticides, consommant moins d'engrais. La cartographie des génomes (carte d'identité génétique) devrait aussi permettre d'améliorer la qualité de la viande. Les chercheurs ont localisé l'an passé le gène Rn, dit de la "viande acide", dont la contre-sélection devrait à terme rendre plus goûteux le saucisson sec ou le rôti de porc.

Plusieurs fois par jour pendant toute la durée du Salon, on pouvait voir évoluer un étrange appareil le "nez artificiel". Il utilise des capteurs de reconnaissances des arômes. Les données recueillies sont analysées et interprétées par des méthodes informatiques. Ce "nez" permet de disposer d'une base pour le contrôle de la qualité aromatique des produits alimentaires quels qu'ils soient. Pendant le même temps, une enquête était réalisée dans les allées de la Porte de Versailles sur "les goûts du consommateur à travers ses habitudes et ses pratiques alimentaires". Elle a été mise au point au laboratoire INRA sur la consommation (Paris-Ivry) qui en exploitera les résultats.

## LL3

### L'A3XX d'Airbus : l'avion très gros porteur en gestation

Au cours des vingt prochaines années, la croissance du transport aérien devrait tripler. Face à cette augmentation, l'idée de construire des appareils de grande capacité semble, de plus en plus, devoir s'imposer. De tels avions permettraient en effet d'absorber la croissance du trafic sans qu'il soit nécessaire de concevoir de nouveaux aéroports. Les prévisions d'Airbus Industrie font état d'un marché de 1380 appareils de plus de 500 sièges, d'une valeur d'environ 300 milliards de dollars, d'ici à 2004. Asie, Asie-Europe, lignes transatlantiques, tels sont les quatre segments de marché qui pourraient être couverts par l'A3XX.

#### Un véritable géant des airs

Les ingénieurs d'Airbus Industrie ont tout d'abord limité l'envergure et la longueur de l'A3XX à moins de 80 mètres. Ainsi, il suffira de réaliser quelques changements mineurs dans les infrastructures des aéroports existants, dans le cadre de leur développement normal, afin que l'A3XX puisse utiliser les pistes, voies de circulation et aires de stationnement de ceux-ci. Le modèle de base, l'A3XX-100, mesurera en effet 70,8 mètres de long, alors qu'un modèle futur dérivé, l'A3XX, atteindra près de 78 mètres. Précisons qu'une étude réalisée sur plus de 1000 portes d'embarquement, issue des projets à long terme de 16 grands aéroports dans le monde devant accueillir les très gros appareils dans le futur, a montré que, parmi les 134 portes permettant de recevoir des appareils d'une envergure de 80 m, 128 acceptent des appareils d'une telle longueur, mais seulement 41 autorisent une longueur de 85 m, la longueur envisagée du Boeing 747-600X.

Véritable géant des airs, l'A3XX pèsera, en pleine charge, plus de 500 tonnes, dont 300 tonnes de carburant, et sera équipé d'un train d'atterrissage comportant un nombre suffisant de roues, permettant ainsi de ne pas dépasser la masse maximum admissible par roue sur les pistes et les parkings. Rappelons que cette dernière condition constitue le critère majeur pour qu'un avion puisse être accepté ou non sur tel ou tel aéroport. "Grand frère" des Airbus, l'A3XX sera propulsé par quatre turboréacteurs de la classe des 72-78 000 livres de poussée, soit une poussée un peu moins importante que celle des plus gros réacteurs actuellement en service. D'ores et déjà, les motoristes General Electric/Pratt & Whitney et Rolls Royce travaillent sur ce type de réacteurs.

## LL4

A peine la passerelle franchie, Irène se sentit prisonnière. Il n'était plus question de redescendre. Bientôt, le bateau s'éloignerait du quai et irait se perdre au milieu de l'océan, et elle avec. Elle s'efforça de chasser ce léger accès de claustrophobie et suivit les autres qui, guidés par un steward, descendaient vers les cabines. Elle se retrouva bientôt avec trois autres filles et toutes sortes de valises et de sacs, en train de se débattre dans un petit espace, de se répartir les couchettes, d'essayer d'ouvrir et de fermer le hublot. Judith avait le fou rire et le communiqua à ses amies.

- Tu vas voir, dit-elle à Irène, cette croisière est juste ce qu'il te fallait après ta petite dépression. Car, on peut bien le dire maintenant, c'était pratiquement une dépression que tu nous as faite, au début de l'année.

- Je n'ai rien fait à personne, pas même une dépression, dit Irène en souriant à moitié.

Elle se familiarisait avec ses deux autres compagnes de cabine. Sophie était une blonde, très belle, habillée avec recherche, visiblement un peu narcissique. Irène l'avait remarquée dès le départ, car elle était beaucoup plus belle que les autres filles. Bien sûr, si on la détaillait, on découvrirait toutes sortes de petits défauts : des doigts trop courts, des yeux pas tout à fait assez grands. Il devait y avoir, à Paris et ailleurs, bien des filles beaucoup mieux. Mais dans le petit monde clos de ce navire partant en croisière, elle pouvait faire illusion et passer pour une beauté exceptionnelle.

Monique, la quatrième fille, était grande, un peu molle. Elle semblait avoir renoncé à plaire par elle-même, se dévouait à Sophie et devait tirer ses joies des succès remportés par son idole.

Une fois leur cabine à peu près en ordre, les jeunes femmes montèrent sur le pont des premières et firent une sorte de tour du propriétaire. Puis, la sirène ayant mugé très fort, l'émotion du départ les envahit. Elles allèrent guetter le moment où le paquebot décollerait du quai. Le cœur des machines battait. Le mouvement fut d'abord imperceptible. Il était impossible de savoir l'instant précis où il avait commencé et pourtant elles étaient parties.

Roger GRENIER,

*Le miroir des eaux, 1975.*

## LL5

### Oman

#### L'Ophiolite d'Oman

*Françoise BOUDIER*

#### L'ophiolite

Un peu partout dans le monde, et plus spécialement sur le pourtour de l'ancienne Téthys, des fragments de croûte océanique se retrouvent à l'air libre, perchés parfois au sommet des plus hautes montagnes. Le caractère exotique

de ces ensembles de roches sombres fut reconnu dès le siècle dernier par les géologues européens, qui inventèrent le terme d' "Ophiolite". Ce n'est que dans la deuxième partie de ce siècle, grâce à l'avènement de la Tectonique des Plaques, que fut reconnue l'identité de l'assemblage ophiolitique et des constituants du plancher océanique : la "lithosphère" océanique. L'ophiolite inclut une partie du manteau terrestre représenté par les péridotites, et une croûte constituée de trois termes superposés : les gabbros, le complexe filonien doléritique, et les laves basaltiques en coussins.

Ces différents termes sont maintenant connus au plancher des océans actuels, par observation en submersible, par dragage, ou par forage.

Pourquoi ces fragments de lithosphère océanique sont-ils venus s'échouer en bordure des continents ? Comment ont-ils échappé au destin normal de la croûte océanique, qui est de disparaître dans les zones de subduction océaniques ? Et comment ces témoins d'ancienne lithosphère océanique peuvent-ils nous renseigner sur la dynamique actuelle des océans ? Telles sont les questions qui se posent aux scientifiques de la fin du XXème siècle, munis des concepts de la Tectonique des Plaques, et confrontés aux données de plus en plus précises acquises par la Géophysique Marine sur les fonds océaniques actuels. Ainsi, tandis que les mesures géophysiques nous donnent des informations *indirectes* sur le plancher des mers actuelles, l'étude géologique des ophiolites apporte des informations *directes* sur la croûte océanique des océans disparus. Quelle complémentarité ! L'ophiolite d'Oman nous a permis d'exploiter cette complémentarité, grâce à ses affleurements exceptionnels s'étendant sur 500km (figure 1), et représentant l'axe d'une paléo-dorsale océanique ayant fonctionné dans l'Océan Téthysien au Crétacé Supérieur, il y a 100 millions d'années.

#### **La métallurgie appliquée au manteau terrestre**

Les années soixante-dix ont vu le développement de l'application à certains minéraux des roches des concepts de la métallurgie physique. Nous avons largement contribué à ces développements appliqués à un minéral particulier : l'olivine (ou péridot), principal constituant des péridotites du manteau supérieur de la Terre. L'étude au microscope optique ou électronique du péridot déformé dans le manteau (figure 2), ou au laboratoire à des températures supérieures à 1000°C, présente des structures de déformations analogues à celles des métaux forgés à haute température, ou sortant du laminage. Ces matériaux, qui peuvent subir des déformations intenses à l'état solide, sont appelés plastiques. Les péridotites du manteau terrestre se déforment donc plastiquement à haute température, à l'état solide, et l'application des critères métallurgiques permet l'analyse dynamique et cinématique de cette déformation.

### **LL6**

**(Test de janvier 2009 – fin du premier semestre)**

#### **Une statue de Ramsès II découverte près des pyramides de Guizeh**

Une statue de granite rose représentant vraisemblablement Ramsès II a été découverte près des pyramides de Guizeh, dont la construction est pourtant bien antérieure au règne du grand pharaon, a-t-on appris le 4 août auprès du Conseil Supérieur des Antiquités Égyptiennes.

"La statue a été retrouvée par hasard couchée sur le sol par des ouvriers lors de travaux de nettoyage juste derrière la pyramide Mykérinos", la moins grande des trois célèbres pyramides, actuellement fermée pour travaux, a expliqué le secrétaire général du Conseil, M. Abdel Halim Nour Eddine.

"La statue, qui mesure plus de trois mètres de long, est cassée en deux, est inachevée et porte la représentation d'un roi et d'un dieu. Nous pensons que le roi est Ramsès II et le dieu Ra Horakhty, une des formes du dieu Ra sous laquelle le Sphinx lui-même a été représenté" selon M. Nour Eddine. La supposition se fonde sur "les traits, les proportions, le style" de la statue mais aussi sur le fait que Ramsès II "est lié à cette représentation de Ra, auquel est dédié son temple d'Abou Simbel" en Haute-Egypte, a souligné M. Nour Eddine. "Nous pensons que Ramsès II, si c'est bien lui, a dédié quelque chose au Sphinx, il peut s'agir d'une statue, d'une chapelle, d'un petit temple, d'une stèle, nous continuons les recherches." La statue ne porte pas d'inscriptions.

C'est la première fois qu'une statue de Ramsès II est trouvée dans cette région. Célèbre par la longueur de son règne et ses campagnes militaires, Ramsès II a régné de 1298 à 1235, donc sous le Nouvel Empire, près de treize siècles après la construction des pyramides de Guizeh, qui, elles, datent de l'Ancien Empire.

Source : AFP Sciences.

### **LL7**

#### **II. LA LOI D'OHM POUR UNE RESISTANCE MORTE**

##### **61. L'énoncé de la loi**

Considérons un conducteur AB dans lequel toute l'énergie apportée par le courant est transformée en chaleur ; on dit qu'un tel conducteur est une *résistance morte*.

Soient :  $I$  l'intensité du courant,

$R$  la résistance du conducteur,

$U = V_A - V_B$  la différence de potentiel entre A et B.

Ecrivons que la puissance électrique apportée par le courant est intégralement dissipée par effet Joule :

$$P = UI = RI.$$

En divisant par  $I$  on obtient :

$$U = VA - VB = RI.$$

Cette formule exprime la **LOI D'OHM** qui s'énonce comme suit :

**La différence de potentiel entre les extrémités d'un conducteur dans lequel l'énergie électrique est transformée uniquement en chaleur (résistance morte) est égale au produit de la résistance du conducteur par l'intensité du courant qui le traverse.**

### LL8

#### Loi d'Ohm en courant alternatif sinusoïdal

Lorsqu'un dipôle AB est parcouru par un courant d'intensité  $i$ , il existe entre ses bornes une tension électrique  $u$ .

Si le courant est sinusoïdal,  $u$  l'est aussi ; dans ce cas nous avons  $i = I_m \sin \omega t$  et  $u = U_m \sin (\omega t + \Phi)$ . Nous nous proposons d'étudier les relations entre  $U_m$  et  $I_m$  ainsi que le déphasage entre  $u$  et  $i$  pour quelques dipôles particuliers.

### LL9

Jadis, si je me souviens bien, ma vie était un festin où s'ouvraient tous les cœurs, où tous les vins coulaient.

Un soir, j'ai assis la Beauté sur mes genoux. – Et je l'ai trouvée amère. – Et je l'ai injuriée.

Je me suis armé contre la justice.

Je me suis enfui. O sorcières, ô misère, ô haine, c'est à vous que mon trésor a été confié !

Je parvins à faire s'évanouir dans mon esprit toute l'espérance humaine. Sur toute joie pour l'étrangler j'ai fait le bond sourd de la bête féroce.

J'ai appelé les bourreaux pour, en périssant, mordre la crosse de leurs fusils. J'ai appelé les fléaux, pour m'étouffer avec le sable, le sang. Le malheur a été mon dieu. Je me suis allongé dans la boue. Je me suis séché à l'air du crime. Et j'ai joué de bons tours à la folie.

Et le printemps m'a apporté l'affreux rire de l'idiot.

Or, tout dernièrement m'étant trouvé sur le point de faire le dernier *couac* ! j'ai songé à rechercher la clé du festin ancien, où je reprendrais peut-être appétit.

La charité est cette clef. – Cette inspiration prouve que j'ai rêvé !

« Tu resteras hyène, etc... », se récrie le démon qui me couronna de si aimables pavots. « Gagne la mort avec tous tes appétits, et ton égoïsme et tous les péchés capitaux. »

Ah ! j'en ai trop pris : - Mais, cher Satan, je vous en conjure, une prune moins irritée ! et en attendant les quelques petites lâchetés en retard, vous qui aimez dans l'écrivain l'absence des facultés descriptives ou instructives, je vous détache ces quelques hideux feuillets de mon carnet de damné.

### LL10

#### UNE SAISON EN ENFER

##### MAUVAIS SANG

J'ai de mes ancêtres gaulois l'œil bleu blanc, la cervelle étroite, et la maladresse dans la lutte. Je trouve mon habillement aussi barbare que le leur. Mais je ne beurre pas ma chevelure.

Les Gaulois étaient les écorcheurs de bêtes, les brûleurs d'herbes les plus ineptes de leur temps.

D'eux, j'ai : l'idolâtrie et l'amour du sacrilège ; - oh ! tous les vices, colère, luxure, - magnifique, la luxure ; - surtout mensonge et paresse.

J'ai horreur de tous les métiers. Maîtres et ouvriers, tous paysans, ignobles. La main à plume vaut la main à charrue. – Quel siècle à mains ! – Je n'aurai jamais ma main. Après, la domesticité mène trop loin. L'honnêteté de la mendicité me navre. Les criminels dégoûtent comme des châtrés : moi, je suis intact, et ça m'est égal.

Mais ! qui a fait ma langue perfide tellement, qu'elle ait guidé et sauvé jusqu'ici ma paresse ? Sans me servir pour vivre même de mon corps, et plus oisif que le crapaud, j'ai vécu partout. Pas une famille d'Europe que je ne connaisse. – J'entends des familles comme la mienne, qui tiennent tout de la déclaration des Droits de l'Homme. – J'ai connu chaque fils de famille !

Si j'avais des antécédents à un point quelconque de l'histoire de France !

Mais non, rien.

Il m'est bien évident que j'ai toujours été race inférieure. Je ne puis comprendre la révolte. Ma race ne se souleva jamais que pour piller : tels les loups à la bête qu'ils n'ont pas tuée.

Je me rappelle l'histoire de la France fille aînée de l'Eglise. J'aurais fait, manant, le voyage de terre sainte ; j'ai dans la tête des routes dans les plaines souabes, des vues de Byzance, des remparts de Solyme ; le culte de Marie, l'attendrissement sur le crucifié s'éveillent en moi parmi mille féeries profanes. – Je suis assis, lépreux, sur les pots cassés et les orties, au pied d'un mur rongé par le soleil. – Plus tard, reître, j'aurais bivaqué sous les nuits d'Allemagne.

Ah ! encore : je danse le sabbat dans une rouge clairière, avec des vieilles et des enfants.

Je ne me souviens pas plus loin que cette terre-ci et le christianisme. Je n'en finirais pas de me revoir dans ce passé. Mais toujours seul ; sans famille ; même, quelle langue parlais-je ? Je ne me vois jamais dans les conseils du Christ ; ni dans les conseils des Seigneurs, représentants du Christ.

Qu'étais-je au siècle dernier : je ne me retrouve qu'aujourd'hui. Plus de vagabonds, plus de guerres vagues. La race inférieure a tout couvert – le peuple, comme on dit, la raison ; la nation et la science.

Oh ! la science ! On a tout repris. Pour le corps et pour l'âme, - le viatique, - on a la médecine et la philosophie, - les remèdes de bonnes femmes et les chansons populaires arrangées. Et les divertissements des princes et les jeux qu'ils interdisaient ! Géographie, cosmographie, mécanique, chimie !...

La science, la nouvelle noblesse ! Le progrès. Le monde marche ! Pourquoi ne tournerait-il pas ?

C'est la vision des nombres. Nous allons à l'*Esprit*. C'est très-certain, c'est oracle, ce que je dis. Je comprends, et ne sachant m'expliquer sans paroles païennes, je voudrais me taire.

Le sang païen revient ! L'Esprit est proche, pourquoi Christ ne m'aide-t-il pas, en donnant à mon âme noblesse et liberté. Hélas ! l'Evangile a passé ! l'Evangile ! l'Evangile.

J'attends Dieu avec gourmandise. Je suis de race inférieure de toute éternité.

Me voici sur la plage armoricaine. Que les villes s'allument dans le soir. Ma journée est faite ; je quitte l'Europe. L'air marin brûlera mes poumons ; les climats perdus me tanneront. Nager, broyer l'herbe, chasser, fumer surtout ; boire des liqueurs fortes comme du métal bouillant, - comme faisaient ces chers ancêtres autour des feux.

Je reviendrai, avec des membres de fer, la peau sombre, l'œil furieux : sur mon masque, on me jugera d'une race forte. J'aurai de l'or : je serai oisif et brutal. Les femmes soignent ces féroces infirmes retours des pays chauds. Je serai mêlé aux affaires politiques. Sauvé.

Maintenant je suis maudit, j'ai horreur de la patrie. Le meilleur, c'est un sommeil bien ivre, sur la grève.

#### LL11

### **Le problème de l'eau en Egypte**

Le Nil est à la base de la Civilisation Egyptienne. Cependant, une population croissante, une urbanisation rapide, la mise en valeur du désert et la production agricole menacent cette source d'eau première. Depuis 1981, l'Egypte dispose d'une stratégie globale concernant l'eau, bien que celle-ci soit constamment remise à jour pour refléter les réalités économiques, politiques et sociales. La dernière révision de cette stratégie n'a pas non plus été totalement approuvée par le Ministère des Ressources en Eau et de l'Irrigation, pourtant la gestion de la demande en eau est incluse dans la stratégie nationale égyptienne actuelle comme par exemple : a) optimiser l'efficacité d'utilisation de l'eau disponible, b) réduire la pollution de l'eau et freiner la raréfaction de la ressource et c) augmenter l'approvisionnement en eau par des ressources non conventionnelles. La gestion de l'eau en Egypte ne relève pas particulièrement d'un problème d'insuffisance mais plutôt d'insalubrité.

#### LL12

Pour le syndicat, les choses sont claires : il est urgent de régler la question du pouvoir d'achat des fonctionnaires. C'est ce que plus d'un million de fonctionnaires ont revendiqué lors de la dernière journée de grève.

#### LL13

Il est urgent que le Ministre de la Fonction publique entame de véritables négociations, à partir des exigences exprimées par les salariés.

#### LL14

En 1960, les grandes compagnies pétrolières décidèrent, pour la deuxième fois en peu de temps, une réduction du prix du pétrole. Les cinq principaux producteurs (Venezuela, Iran, Irak, Arabie saoudite, Koweït) se réunirent alors à Bagdad pour étudier les moyens de protéger leurs revenus et fondèrent l'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP) qui peu à peu regroupa les grands producteurs du tiers monde.

#### LL15

Avec trois puits dans l'est du pays ne produisant pas plus de 1% de la consommation nationale, la Jordanie reste tributaire du pétrole irakien.

## 1.1.2. Les textes arabes

### LL16

#### مناعب هو و هي

مشكلتك عزيزي القارئ و عزيزتي القارئة موضع عناية و دراسة متخصصين و المجلة تحرص على أن تكفل سرية رسالتك إذا طلبت السرية. و نرجو من الله القدير أن يرشدنا لحلها فنضيف لمسة طبية لحياتك.

#### أمي و أبي يتبادلان عدم الاحترام

أنا طالبة في السنة الأولى الثانوية، متفوقة، و لكنني أحس أنني غير محبوبة من زميلاتي. في الحصص التي يتغيب فيها المدرسون لا أجد مجموعة أستطيع الانضمام إليها، فأنا لا أعرف أن أتكلم مثل باقي البنات، و لا أعرف أحدث شرائط الكاسيت التي نزلت إلى الأسواق، و لا أجد الرقص الأجنبي، و ليست لي صلة بأي شاب أتحدث عنه مع الفتيات. دمي ثقيل. إذا جلست مع أي مجتمع أسكت و لا أجد شيئاً أقوله. أما في محيط الأسرة فأنا وحيدة أبوي، المدللة – كما يظن البعض – لكنني لا أظن أنني كذلك. أبي يهزني دائماً و يقول لي إنني مثل أمي. جو عائلتي غير محتمل، فعندما أجلس مع أمي على انفراد تظل تشكو إلي من أبي و من تصرفاته التي تفقدها احترامه، مع أن أمي تهين أبي أحياناً فلا يرد عليها، و إذا رد عليها بكلمة بسيطة تتأثر و تثور، و ما أن يخرج من البيت حتى تبدأ في البكاء و ندب حظها في شخص مثل هذا، لأنها أكثر ثروة منه. أبي إنسان سلبى و لا يراجعها أبداً. إذا حدثت و تناقشنا فإنهما يرفعان صوتهما فيسمع في الشارع. عندما يجلس أبي وحده معي يحكي لي ما يبثت سخط أمي و قلة عقلها و عدم محبتها، و يصفها بالكذب و الجهل. الآن أصبحت لا أصدق أياً منهما. كلما أراد أحدهما أن يبخس من قدر الآخر، فإن احترامى له يقل، و أصبحت لا أتق فهمها. لماذا يريد كل منهما أن يجعلني أحقر الآخر؟ لماذا تزوجا أصلاً و هما لا يكان لبعضهما الاحترام؟ لماذا تحملا بعضهما كل هذه السنوات، ثم تفجرت هذه المشكلة بعدما كبرت. ما ذنبي أنا في هذا كله؟ أنا لا أطيق أن يذم أحدهما الآخر أمامي. إنني في قمة الحيرة – أرشدني كيف أتصرف؟

ابنتك

م.ن.ه.

ليس عيباً أنك لا تعرفين شيئاً عن شرائط الكاسيت، و لا تجيدين الرقص الأجنبي، و ليس لك صديق تتحدثين عنه، فأنت فتاة ذات خلق، متفوقة في دراستك. و يبدو من رسالتك أنك تخافين الله و تحبينه. أنت لا تجدين ما تقولينه للزميلات عندما تجلسين معهن، لأن موضوعات الاهتمام ليست مشتركة. و لو أنك وجدت أحداً يتفق معك في الفكر، لانطلقت تتحدثين، و لكان حديثك معه جذاباً بمقدار ما كانت عليه رسالتك الطويلة جذابة لي لأقرأها و ارد عليها. أهنك على أسلوبك و ما ذكرته في رسالتك من صفات صالحة.

أعتقد أن والدك اختار والدتك زوجة له بناء على ترشيح من الأسرة، و بغير تعرف عميق بينهما قبل الزواج. و بعد أن تزوجا اكتشفا الفارق الكبير بينهما في الصفات. و واضح أنه ليس هناك توافق فكري بينهما، و الخطأ الذي يقعان فيه أن كلا منهما يريد أن يستميلك إلى صفه، على حين يريد الأولاد و البنات دائماً أن يكون أبواهما على اتفاق معاً، لأنهما يجانبا بذات الدرجة. و ليس الأب أباً للابن إلا لأنه تزوج الأم، و ليست الأم أما لابنتها إلا لأنها تزوجت من أبيها. و هذه حقيقة يجب ألا تغيب عن أي أب أو أم.

أحب أن أهنئك لأن أمك احتملت أباك، كما أن أباك احتمل أمك عبر هذه السنين، ليربياك تربية فاضلة. و كما أن للأبناء و البنات مشكلات هكذا للآباء و الأمهات مشكلات. فعليك أن تحتلمي "البايا و الماما"، و أن تحاولي أن تظهري لكل منهما جوانب الصلاح و الخير في الشريك الآخر. فإذا اشتكى أبوك من أمك، وضحى له الصفات الفاضلة الموجودة في أمك. و هكذا افعلني مع أمك لتقربي وجهة النظر بين الاثنين. قولي لأمك إنك ستكونين أكثر سعادة لأنك تنتمين لأب محترم، و قولي الكلام نفسه لأبيك عن أمك. عندما يذم أحدهما الآخر أظهري أنك غير راضية بالمرءة عن هذه المشاعر. و سوف يقللان من ذلك الهجوم كل منهما على الآخر، إلى أن يحدث ما نأمله و نرجوه، و هو أن يتوقف كل منهما عن ذم شريك حياته.

#### كأنني طفل رضيع أبعده عن أمه

أنا شاب عمري أربعة و عشرون عاماً، طالب بكلية الهندسة في آخر سنة. مشكلتي تتلخص في عدم قدرتي على فراق أهلي أكثر من يوم أو اثنين على الأكثر. إذا سافرت إلى أي مكان بعيداً عن البيت أصاب باكتئاب نفسي، و أشعر بالحنين للعودة فوراً، كأنني طفل رضيع أبعده عن أمه. مثلاً: كنت في رحلة مع بعض أصدقائي، و قررت العودة بعد يومين لأنني اشتقت جداً لأسرتي. أرجع السبب في ذلك إلى أن أسرتي لم تعودنا على الفراق أبداً، بل نعيش معاً دائماً. أخاف من المستقبل. كيف أذهب إلى الجيش لأداء الخدمة العسكرية؟ أحس أنني لو ذهبت إلى الجيش سأفقد عقلي و مستقبلي، فكيف أستطيع أن أبتعد عن أهلي مدة شهر متواصل مثلاً؟

م. ر. أ – شيبين الكوم – مصر

ما تقوله يا صديقي درس لكل الآباء و الأمهات، الذين يتعلقون بأولادهم و يربطونهم بهم، حتى أن الأولاد لا يستقلون بأنفسهم و لا يقفون على أقدامهم و هم. و ها هي النتيجة: خوف من المستقبل من جانب الابن المحبوب. فعلى كل أسرة أن تعطي أولادها الحرية ليعتمدوا على أنفسهم، فلا بد أن الشاب يترك أباه و أمه يوماً ليستقل بحياته الشخصية.

أما ما أقوله لك فهو أنك قادر على أن تفارق أهلك. و لا بد أن هذا سيحدث عندما تؤدي خدمتك العسكرية، و بعد ذلك عندما تلتحق بوظيفة. عندها ستكون بعيداً عن أسرتك. ربما لو وجدت فرصة عمل أفضل في دولة أخرى، ستجد نفسك وقتها قادراً على أن تتباعد عن عائلتك الصغيرة، و يصبح العالم هو عائلتك الكبيرة.

واضح أن لا أصدقاء لك، لأنه لو كان لك صديق عزيز قام بالرحلة معك، لبقيت معه حتى فترة نهاية الرحلة. أشجعك أن تفكر في الجماعة المحيطة بك لتختار واحداً منهم ليكون صديقاً لك تبادل له أنت الصداقة و المحبة. و ستكون هذه هي الخطوة الأولى التي تبعدك عن الارتباط المرضي بأسرتك.



## LL17

### تكتسي الصناعة التقليدية أهمية متزايدة على المستوى الاجتماعي والاقتصادي بالرغم من الصعوبات التي تواجهها

تبرز أهمية قطاع الصناعات التقليدية في مجال التشغيل و المساهمة في تعزيز صادرات المغرب. بحيث وصل عدد العاملين في هذا القطاع حسب تقديرات 1992 بحوالي 497.000 حرفي، أو ما يعادل 13,7% من السكان النشيطين المشتغلين بالحواضر، مما يوهل هذا القطاع لاحتلال المرتبة الثالثة في مجال التشغيل بعد التجارة و الخدمات.

أما دوره في المجال الاقتصادي فيتجلى على الخصوص في تزايد مساهمته في تعزيز الصادرات، بحيث استمر ارتفاع قيمة صادراته من حوالي 480 مليون درهم سنة 1980 (5% من قيمة الصادرات) إلى حوالي مليار درهم سنة 1988، ثم أخذت هذه المساهمة في التراجع لتصل سنة 1993 إلى ما يقارب 510 مليون درهم. و هو الأمر الذي يعكس الصعوبات التي يعاني منها هذا القطاع.

يعاني قطاع الصناعة التقليدية من عدد من الصعوبات. و تتجلى هذه الصعوبات في المشاكل التي يعاني منها الصناع في مجال التزود بالمواد الخام الضرورية، إما بسبب نقص هذه المواد في السوق نتيجة ارتفاع الطلب عليها من طرف قطاع الصناعات العصرية، أو بسبب ظاهرة الاحتكار التي يمارسها بعض التجار. و ينعكس ذلك على السعر الذي يظل متقلبا و حتى على جودة المنتجات حينما يضطر بعض الصناع إلى استعمال مواد من الدرجة الثانية.

و يواجه الصناع التقليديون كذلك صعوبات على مستوى تسويق منتجاتهم، حيث يضطرون أحيانا كثيرة إلى التخلي عن جزء من أرباحهم لصالح بعض الوسطاء الذين يتكفلون بهذه العملية.

و قد حاولت الدولة التدخل في هذين المجالين عن طريق إحداث شركتين لتنظيم تزويد الصناع التقليديين بالجلود و خيوط الصوف و القطن، و عن طريق خلق "دار الصناعة التقليدية" التي أصبحت تتكفل بشراء منتجات الحرفيين قصد إعادة تسويقها خارج المغرب، غير أن ضعف الإمكانيات المالية و البشرية المتاحة لهذه المؤسسات يجعلها غير قادرة على تلبية حاجات كل الصناع التقليديين.

## LL18

### أسوان

تقع مدينة أسوان على الضفة الشرقية للنيل بمسافة ٨٩٩ كم جنوب القاهرة و هي حلقة اتصال بين مصر و السودان و بذلك فهي البوابة إلى قلب القارة الإفريقية مما يجعلها مركزا تجاريا هاما...

#### أهم المزارات

##### - جزيرة الفنتين

كانت من أقوى الحصون على حدود مصر الجنوبية و تقع حاليا مقابل فندق "كترأكت" و كان معبودها هو الإله "خنوم" و هو على شكل رأس كبش. و من الأفضل أن يقوم السائح بجولة في الجزيرة قبل أن يبدأ بزيارة معابدها و متحفها.

##### ا- معابد الجزيرة

يوجد بالجزيرة بقايا من معابد حجرية من العصور المختلفة و يظهر على بوابة إحدى قاعات المعبد الجنوبية نقوش تمثل الإسكندر الثاني على هيئة ملك مصري و هو يقدم القرابين للآلهة المحلية.

##### ب- المتحف

يقع إلى الشرق من المدينة القديمة و يضم المتحف مجموعة هامة من الآثار من العصور اليونانية و الرومانية التي عثر عليها في أسوان و بلاد النوبة.

##### ج- مقياس النيل

و يرجع تاريخه إلى العصر الروماني و تظهر عليه مقياس فيضان النيل باللغات اليونانية و الديموقراطية و العربية و كان مستعملا إلى وقت قريب.

##### - جزيرة اجيلكا :

تحتضن معبد و آثار قبيلة التي أغرقته مياه وادي النيل و قد تم فك معبد قبيلة و أعيد تجميعه فوق الجزيرة التي تبعد بمسافة ٥٠٠ متر من موقع جزيرة قبيلة. يتم عرض الصوت و الضوء في معابد قبيلة باللغات المختلفة...

##### - جزيرة النباتات

تقع في وسط نهر النيل بالقرب من جزيرة الفنتين و تعد معرضا طبيعيا لنباتات و أشجار المناطق الحارة و المدارية.

##### - جزيرة أمون

و هي جزيرة صغيرة أقيم عليها فندق سياحي.

## LL19

### كيفية الوصول إلى أسوان

#### براً :

-بقطار النوم السريع المكيف و تستغرق الرحلة حوالي ١٦ ساعة. للحجز و الاستعلام شركة عربات النوم الدولية. تليفون ٣٤٩٢٣٦٥ - ٧٦١٣١٩

-بأتوبيس السهم الذهبي "سوبرجيت" مكيف الهواء. للحجز و الاستعلام شركة أتوبيس الوجه القبلي تليفون : ٢٦٠٩٣٠٧

-عربات الأجرة الخاصة.

جوا :

شركة مصر للطيران رحلات منتظمة إلى أسوان أبو سمبل للحجز والاستعلام ت : ٣٩١١٢٥٦

بواخر نيلية :

توجد رحلات نيلية بين أسوان والأقصر تستغرق من ٤ إلى ٦ أيام تنظمها شركات السفر والسياحة.

## LL20

و مثل هذا الحديث ما حدثني به محمد بن يسير، عن وال كان بفارس، إما أن يكون خالدًا أخا مهرويه أو غيره، قال : بينما هو يوماً في مجلس، و هو مشغول بحسابه و أمره، و قد احتجب جهده، إذ نجم شاعر بين يديه، فأنشده شعراً مدحه فيه و قرّطه و مجّده. فلما فرغ قال : قد أحسنت. ثم أقبل على كاتبه فقال : أعطه عشرة آلاف درهم، ففرح الشاعر فرحاً قد يُستطار له، فلما رأى حاله قال : و إني لأرى هذا القول قد وقع منك هذا الموقع ؟ اجعلها عشرين ألف درهم. و كاد الشاعر يخرج من جلده ! فلما رأى فرحه قد تضاعف قال : و إن فرحك ليتضاعف على قدر تضاعف القول ! أعطه يا فلان أربعين ألفاً. فكاد الفرح يقتله. فلما رجعت إليه نفسه قال له : أنت – جعلت فداك ! – رجل كريم. و أنا أعلم أنك كلما رأيتني قد ازددت فرحاً زدنتني في الجائزة. و يقول هذا منك لا يكون إلا من قلة الشكر له ! ثم دعا له و خرج.

قال : فأقبل عليه كاتبه فقال : سبحان الله ! هذا كان يرضى منك بأربعين درهماً، تأمر له بأربعين ألف درهم ! قال : ويلك ! و تريد أن تعطيه شيئاً ؟ قال : و من إنفاذ أمرك بد ؟ قال : يا أحمق، إنما هذا رجل سرنا بكلام، و سررناه بكلام ! هو حين زعم أنني أحسن من القمر، و أشد من الأسد، و أن لساني أقطع من السيف، و أن أمري أنفذ من السنان، جعل في يدي من هذا شيئاً أرجع به إلى شيء ؟ ألسنا نعلم أنه قد كذب ؟ و لكنه قد سرنا حين كذب لنا. فنحن أيضاً نسرّه بالقول، و نأمر له بالجوائز، و إن كان كذباً. فيكون كذب بكذب، و قول بقول. فأما أن يكون كذب بصدق، و قول بفعل، فهذا هو الخسران الذي ما سمعت به !

من كتاب/البخلاء للجاحظ

## LL21

كما لا يفوتنا أن نؤكد بمناسبة يوم البيئة العربي الذي يحتفل به الوطن العربي في 14/تشرين الأول/ تحت شعار (نحو استخدام آمن للكيمويات) على أهمية الدور الذي يجب أن تقوم به مجالس الإدارة المحلية للحفاظ على بيئة سليمة، تحقيقاً لحياة أفضل من خلال تطبيق القوانين و التشريعات الداعمة لحماية البيئة و العمل على تطبيق الاتفاقيات الدولية المبرمة تحت مظلة الأمم المتحدة و المنظمات الدولية الأخرى بما يضمن سلامة البيئة و استدامة مواردها و الاطلاع و التعرف على المشاكل و الأنظمة و القوانين البيئية الدولية و العربية و المحلية، مع ضرورة وضع خطط تخدم أهدافاً بيئية فردية و عامة و وضع الاستراتيجيات البيئية طويلة و قصيرة الأمد، إضافة إلى نشر الوعي البيئي و تفعيل سلطة مساءلة المهتمين بالشأن البيئي و محاسبة المخالفين و ضرورة التواصل و التنسيق بين المجالس المحلية و الجمعيات البيئية و الأهلية بما يسهم في تحقيق التكامل بين جهود المجتمع و المجالس المحلية للمحافظة على المكتسبات البيئية وصولاً للتنمية المستدامة.

عن مجلة : **البلديات و البيئة** (مجلة متخصصة دورية تصدر كل ثلاثة أشهر عن وزارة الإدارة المحلية و البيئة في الجمهورية العربية السورية)، العدد الأول، تشرين الثاني ٢٠٠٧

## LL22

(Test de janvier 2009 – fin du premier semestre)

### تكاثر الأيائل و الظباء داخل المناطق المحمية في الصحراء العربية

مرت فترة من الزمن كانت فيها الأيائل و الظباء مهددة بالإبادة بسبب ظاهرة التمدن و صيد الحيوانات. أما اليوم فقد عادت تتكاثر داخل الأراضي المحمية التي نظمتها سلطات الإمارات العربية المتحدة في قلب الصحراء.

يحيط مدينة بيدا زايد ما يقارب مئتين من الأراضي المحمية الواقعة على بعد ٢٠٠ كم جنوب غرب أبو ظبي، و تصل مساحة هذه الأراضي إلى ٢١٠٠ كم<sup>٢</sup>، و سيتم توسيعها أكثر وفق مشاريع جديدة.

يشرح السيد علي بن رساس المنصوري من مكتب نائب حاكم المنطقة الغربية في دولة الإمارات قائلاً : "نقوم حالياً بتوسيع مساحة هذه المحميات بمعدل سنوي قدره ١٠% و ذلك من أجل حماية أكبر عدد من الحيوانات و الطيور". و يتابع قائلاً : "في حين كان لا يوجد في المنطقة منذ بضع سنين سوى عدد قليل من الأيائل فإنه يقدر عددها اليوم بالآلاف. و نظراً لتزايد عددها الكبير، فقد أصبحنا مجبرين على نقلها من بعض المحميات و وضعها في محميات أخرى.

يؤكد المسؤولون في دولة الإمارات أن تنظيم هذه المحميات يدخل ضمن مخطط تشجير واسع النطاق يهدف إلى زيادة المساحات المزروعة و إلى مكافحة ظاهرة التصحر و إلى جذب الطيور المهاجرة إلى المنطقة.

## LL23

الإنسان و البيئة..

التفاعل و التكامل

د. عواد جاسم الجدي

- الكويت -

« الإنسان بن بيئته » مقولة تنطبق لفظاً و معنى على باقي العناصر و القيم البيئية المؤلفة للنظام البيئي و حيث إن الإنسان هو العنصر الأكثر فعالية من حيث التأثير و التأثير فيبقى حلقة الوصل النشطة و الدائمة بين مكونات البيئة و مفاهيمها و قيمها الأخرى.

و البيئة هي الإطار و الخلفية حيث يعيش الإنسان و تنعكس عليها ذكرياته و يتمثل و يتفاعل بما فيها من مياه و تربة و هواء و أشجار و نباتات و أحياء أخرى فابن الجبال يعشق البحر أو البر المتسع الفسيح و لكن ذكريات الجبال تعشعش في داخله دوماً و حبه للجبال و شعوره بالانتماء إليها لا يعادله حب و لا انتماء و لو أحب السفر إلى المناطق الأخرى. فهي « البيئة » نظام متكامل تؤثر فيه بأفعالنا و أنشطتنا المختلفة و تتأثر بانعكاساتها الحيوية و الفيزيائية و الكيمائية.

و ليس جديداً إذا قلنا إن هناك تفاعلاً نفسياً بين الإنسان و بيئته التي يسكنها فيتأثر سلوكه و أدائه النفسي، و ينعكس ذلك إلى أبعد من ذلك حيث يتأثر إنتاجه و إبداعه الفكري و الأدبي.

## LL24

### التجارة الخارجية التونسية

يتدخل في التجارة الخارجية بتونس القطاعان العام والخاص، و يختلف مستوى تدخل كل منهما بين الاستيراد والتصدير. ف فيما يخص التصدير ظلت الشركات والمكاتب العمومية تحتكر حوالي 80 بالمئة من الصادرات. ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى أن القسم الأكبر من المواد المصدرة يعود إنتاجها في الأصل إلى القطاع العام كما هو الشأن مثلاً بالنسبة للبتروول والمنتجات الفوسفاطية. و موازاة هذه الشركات والمكاتب العمومية، يساهم الخواص بدورهم في التصدير بنسبة ضئيلة، و يصدرون على الخصوص النسيج والملبوسات والجلود ومنتجات الصيد البحري. إلا أن هذه الوضعية بدأت تتغير بشكل سريع ابتداءً من أواسط الثمانينيات على إثر برنامج التقويم الهيكلي الذي يرمي من جملة ما يرمي إليه، إلى تشجيع القطاعات الموجهة إلى التصدير، بحيث بدأ دور القطاع الخاص يتزايد في هذا المجال، و أصبحت المواد الاستهلاكية التي يسيطر عليها هذا القطاع تمثل 57,6 بالمئة من قيمة مجموع الصادرات.

## LL25

### ب- يسد إنتاج الخضر و أشجار الفواكه حاجات الاستهلاك الداخلي و يحقق فائضاً يوجه إلى التصدير

تنتمي زراعة الخضر و غراسه أشجار الفواكه إلى ما يعرف بالبستنة التي تتسم بكثافة العمل الفلاحي و المردود المرتفع. و هي تغطي ما يقارب 900.000 هكتار أي حوالي 11% من المساحة الزراعية، و بذلك تحتل المرتبة الثانية بعد الحبوب.

و تمثل أشجار الزيتون أكثر الأشجار المثمرة انتشاراً فهي تمتد على مساحة 301.500 هكتار أو ما يعادل 56,6% من المساحة المخصصة لمغارس أشجار الفواكه. و تنتشر في مناطق الدير من ممر تازة حتى الواجهة الشمالية للأطلس الكبير، و في السفوح الغربية و الجنوبية للريف و جنوب الأطلس الكبير، و كذا في المناطق السقوية العصرية. و قد ساهم التوسع الذي عرفته غراسهها خلال العقود الأخيرة في انتقال إنتاج الزيتون من 153.000 طن كمعدل سنوي للفترة 59/1955 إلى 481.520 طنًا خلال الموسم الفلاحي لسنة 86/1985. و يوجه ما يزيد عن 60% من الإنتاج نحو المعاصر التي تمكن من استخراج ما بين 30.000 طن و 40.000 طن، يصدر جزء منها إلى الخارج.

## LL26

### الميزان التجاري المغربي

و تفسر هذه الوضعية أساساً بظروف العلاقات التجارية السائدة في السوق الدولية، و التي تتعرض فيها المواد الأولية المصدرة في أغلبها من طرف دول العالم الثالث إلى عدم الاستقرار في أسعارها، مقابل التزايد في أسعار المواد الصناعية المصدرة في جزئها الكبير من طرف البلدان المتقدمة؛ مما ينتج عنه تدهور العلاقة بين أسعار المواد الخام و المواد الصناعية أو ما يعرف بتدهور حدود التبادل التجاري، و الذي تفقد خلاله مداخيل نفس الكمية من المواد الخام قدرتها على شراء نفس الكمية من المواد المصنعة. و يضاف إلى هذا العامل وتيرة تطور حجم كل من الصادرات و الواردات بالمغرب؛ إذ بالرغم من الجهود الكبيرة التي تبذلها الدولة للرفع من الصادرات، فقد ظلت وتيرة نموها متذبذبة و بطيئة خلال الفترة 1975-1987، بسبب تقلب الطلب الخارجي على الفوسفات و الصعوبات التي أصبحت تواجهها الصادرات الفلاحية للمغرب من جراء تعاقب سنوات الجفاف و تزايد الحمائية في الأسواق التقليدية للمغرب. و موازاة لذلك حافظت الواردات في حجمها على وتيرة نمو مستقرة نسبياً خصوصاً من المواد الطاقية و مواد التجهيز.

و على هذا الأساس استمر عجز الميزان التجاري و تزايد حجمه إلى حدود 1985. حيث تراجع بنسب مهمة، نتيجة انخفاض أسعار المحروقات و التحسن المهم في مبيعات المغرب من المواد الغذائية و مواد الصناعة الاستهلاكية. و بذلك طرأ تحسن على معدل تغطية الواردات بالصادرات.

## LL27

دخل (فرحات حاشد) إلى الكفاح النقابي عن طريق الجامعة العامة للعمل (س ج ت) و انتخب سنة 1936 كاتباً عاماً لنقابة شركة النقل التابعة لفرع سوسة - تونس من منظمة (س ج ت) ثم انتخب عضواً بالاتحاد المحلي بالمكتب الجامعي لهذه المنظمة.

## LL28

عندما حان موعد إلقاء كلمتي فاجأهم بقصيدة (محمد إقبال) " لينين أمام الله " و بيّنت أنه كان شاعراً تقيماً.

## LL29

بعد الاتفاق بين السعودية و الكويت و ليبيا أنشئت منظمة البلدان العربية المصدرة للنفط في 1968/1/9 و اتخذت مقرّها في الكويت. ثم انضم إليها بعد ذلك كل من العراق و الجزائر و مصر و سورية و أبو ظبي و البحرين و قطر و دبي.

## LL30

و تهدف المنظمة إلى تنشيط التعاون بين الأعضاء في مختلف النشاطات الاقتصادية في صناعة النفط.

## LL31

### إدارة المياه بشكل أفضل في مصر بمساعدة ألمانيا

لا تعود مشكلة نقص المياه في دول عديدة إلى قلة مصادرها بقدر ما تعود إلى سوء إدارتها من قبل الحكومات المختلفة. وزير الري المصري محمود أبو زيد يؤكد على أهمية التعاون الدولي و تعاون ألماني مصري في هذا المجال.

يعد إمداد السكان بمياه الشرب تحدياً بالنسبة للكثير من الحكومات في العالم، وفي مقدمتها حكومات خمس دول عربية حسب تقرير الأمم المتحدة. وفي الوقت الذي يمكن فيه لبعض الدول الغنية إيجاد حلول بديلة، تبقى هذه الحلول تحدياً صعباً أمام الدول الفقيرة. فستون بالمئة من محطات تحلية مياه البحر في العالم تقع في دول الخليج، بينما تبذل حكومات الدول العربية الأخرى جهوداً مكثفة من أجل توفير مياه الشرب. وفي كل الأحوال يمثل معدل النمو السكاني المرتفع في العالم العربي تحدياً كبيراً أمام الحكومات لأنها تصعب من إمكانية توفير المياه النقية في المستقبل. وخير مثال على ذلك مصر التي وصل عدد سكانها إلى 72 مليون نسمة.

## LL32

### ب – المقاومة الكهربائية

#### ٧٦ – قياس فرق الكمون الكهربائي بين نقطتين من دائرة

يُقاس فرق الكمون بين نقطتين من دائرة بمقياس يسمى مقياس الفولط وهو مقياس مدرج بالفولط أو أجزائه أو مضاعفاته وهو في الواقع مقياس أمبير يُدَل من بنائه و تدريجاته كما سنرى فيما بعد.

يربط مقياس الفولط عادة على التفرع بين النقطتين المراد قياس فرق الكمون بينهما، بينما يربط مقياس الأمبير على التسلسل بينهما.

#### ٧٧ – قانون أوم بين طرفي ناقل

لنأخذ دائرة كما في الشكل (٥٨) حيث نستطيع بمقياس الأمبير قياس شدة التيار المار في الناقل ب ج و لكن ش ١، و بواسطة مقياس الفولط يمكن قياس فرق الكمون و ليكن ف ١، بين نقطتي ب، ج. ثم لنبدل المولد دون أي تبديل آخر في الدائرة فنرى أن الشدة قد تبديلت و كذلك فرق الكمون. نفس الشدة الجديدة ش ٢ و فرق الكمون ف ٢ ثم لنبدل المولد من جديد فنرى أن الشدة تصبح ش ٣ و فرق الكمون ف ٣.. الخ

و لو قسمنا كل مرة قيمة فرق الكمون على شدة التيار لوجدنا حاصل القسمة ثابتاً.

## LL33

### 1.7 عموميات حول التيار المتناوب الجيبي

#### 1.1.7 تعاريف

إن التيار المتناوب الجيبي تيار شدته دالة جيبيية للزمن :

$$i = I_m \sin(\omega t + \phi)$$

حيث  $I_m$  وسع أو شدة التيار القصوية.

$$\omega = 2\pi N = 2\pi/T$$

$\omega t + \phi$  طور التيار في اللحظة التي تاريخها  $t$ .

$\phi$  طور التيار في أصل التواريخ.

على العموم، يمثل التيار المتناوب الجيبي استجابة دائرة كهربائية للإثارة التي يفرضها مولد ذو توتر متناوب جيبي.

## 1.2. Les textes d'initiation à l'interprétation

### 1.2.1. Les textes arabes

## LL34

### مقابلة مع زهور الشقافي الأمينة العامة لحزب المجتمع الديمقراطي المغربي

زهور شقافي، الأمينة العامة لهذا الحزب، تحدثت لمغربية في هذا الحوار عن دور المرأة السياسي في المجتمع المغربي، و المعركة المتواصلة من أجل تغيير العقليات معتبرة أن حزب المجتمع الديمقراطي يؤمن بأن الظرفية السياسية التي يعيشها المغرب، في ظل الانتقال الديمقراطي، و في ظل التطور الذي أعطى إشارة قوية للطبقة السياسية في المغرب من خلال الإيمان بكفاءة المرأة كنصف للمجتمع، و من ثم تبدو ضرورة مشاركتها و انخراطها الكامل في العملية السياسية.

**مغربية :** ما هو إحساسك و أنت أول امرأة تقود حزباً سياسياً ؟ هل تقدرين حجم الرهان الملقى على عاتقك ؟

**الشقافي :** هو رهان صعب، لأنه يتعلق بالأمانة قبل كل شيء. أما عن كوني امرأة فأعتقد أن المسؤولية لا تختلف عن مسؤولية الرجل. و إن كان للمرأة كما نعلم مسؤوليات أخرى، تتجلى في البيت و الأولاد، ما يجعل لها مسؤولية مزدوجة أو مضاعفة. فالمرأة لو توفرت لها نفس الظروف التي تتوفر للرجل من تعلم و ممارسة، يمكنها أن تذهب إلى أبعد حد في تحملها المسؤولية و الحمد لله نجد اليوم أن النساء في كل مرة تقلدت مهمة إلا و تعمل بجد كبير لتكون في مستوى المسؤولية التي أعطيها. و أتمنى من جهتي أن أكون عند حسن ظن من وضعوا ثقفتهم في لأن الهدف الأول و الأخير هو خدمة هذه البلاد.

**مغربية :** من أين جاءت الفكرة لتأسيس حزب جديد، و الفكرة لجعل امرأة على رأسه كأمينة عامة ؟

**الشقافي :** لم تطرح الفكرة نفسها بإلحاح إلا بعد انتخابات الجماعات المحلية في 2003. لكن لم يكن وارداً بتاتاً أن تترأسه امرأة. و كنت الوحيدة التي تحضر الاجتماعات التي تناقش إنشاء الحزب. بعدها التحقت أخريات و بدأ العمل يكبر إلى حدود بداية 2006 فأصبحت الفكرة جاهزة. لكن أردنا أن

نكون متميزين شيئاً ما عن باقي الأحزاب، فكان اختيار أن يكون على رأس الحزب امرأة هو التمييز الذي ننشده. و اختياري أنا بالذات من بين 3 أو أربع نساء في الحزب ليس لأنني أفضلهن، بل لأنني كنت أكثرهن تجربة في العمل السياسي الذي مارسه بالتدرج.

**مغربية :** هل حقيقة أردتم له أن يكون حزباً نسائياً ؟ و هل صحيح أردتم به حزباً يحارب الهيمنة الذكورية على العمل السياسي ؟

**الشقايا :** مسألة حزب نسائي، تستفزني كثيراً، لأنني أؤمن بالمساواة المطلقة بين الجنسين. أما عن محاربة الهيمنة الذكورية، فأنا ليست لي أي عقدة من هذه الناحية، لقد كنت دائماً مدعومة من طرف الرجال في كل محطات حياتي لا العملية و لا السياسية، بل أجد أن مجتمعنا المغربي يساند المرأة كثيراً لأنه مجتمع راق و متحضر. و أفضل مثال على ذلك هو أنني استطعت في الانتخابات الجماعية في 1997 أن أفوز على خمسة منافسين رجال بفارق 120 صوتاً إضافياً. و هذا دليل على أن المغاربة حتى في العالم القروي بدؤوا يعون بدور المرأة و كفاءتها و لا يتأخرون عن دعمها إذا كانت في مستوى ما يتطلعون إليه.

لكن المشكلة الحقيقية تكمن في أحرابنا الوطنية التي لا تقوم بأي مجهود لدعم المرأة و تقديمها للانتخابات رغم ما تزخر به من كفاءات نسائية، و رغم ما تدعيه من مساواة و ديمقراطية في خطاباتها إلا أنها على مستوى التطبيق تظل غائبة. و حتى مطالبة الحركة النسائية بالكوطة لم يفلح في شيء، رغم أنني أتخطف بشأن هذه الكوطة لأنها مثلة للنساء.

## LL35

### مقابلة صحفية لدولة رئيس مجلس الوزراء فؤاد السنيورة مع الإذاعة الألمانية ARD

س. دولة الرئيس، اسمح لي بداية أن أتطرق إلى قضية المحكمة الدولية حيث المحتمل أن تقر الأمم المتحدة هذه المحكمة يوم الإثنين. أيمكنك أن تخبرنا لم هذه المحكمة مهمة للبنان ؟

ج. سينظر مجلس الأمن إلى نص المحكمة الدولية و نأمل أن يوافق عليه و يرسل لنا قراراً بذلك أو تصريحاً راسياً حتى تدرس الحكومة نص المحكمة. أنا أظن أنه أمر مهم ليس فقط لمعاقبة المسؤولين عن جريمة الرئيس الحريري و غيره و مثولهم أمام المحكمة بل أيضاً لأن لبنان عانى من الكثير من الاغتيالات السياسية خلال العشرين سنة الماضية إنها محاولة لوضع حد لسلسلة الاغتيالات و حماية النظام الديمقراطي في لبنان و ضمان الاستقلال و السيادة. لذلك من المهم تشكيل المحكمة الدولية، و في الوقت نفسه ليس لصالح البعض في لبنان بل لمصلحة الجميع من أجل حماية حياتهم و مستقبلهم. لا نظن أنه يوجد سبب لرفض هذه المحكمة. و يقول البعض إنهم يوافقون على المحكمة الدولية و في الوقت نفسه يحاولون وضع العراقيل في طريقها. لا بد من التفكير بحكمة و محاولة استخدام المحكمة لمساعدة لبنان بدلاً من استخدامها ذريعة لتدميره. نحن نريد مصلحة كل اللبنانيين و إعادة بناء الوطن و المحافظة على استقلاله و سيادته. لذلك ندعم المحكمة الدولية.

س. يصعب علينا تفهم الوضع، فلبنان كان يطالب الأمم المتحدة بتقديم المساعدة في التحقيق في عملية اغتيال الرئيس الحريري و اليوم حزب الله و حليفه الجنرال عون يقولان إنهما لا يعترضان على المحكمة لكنهما يخشيان من تسييس هذه المحكمة. كيف تتعاملون مع هذا الوضع ؟

ج. سبق و أقرت الحكومة اللبنانية بحضور رئيس الجمهورية المحكمة الدولية. و أرسلنا اثنين من أفضل قضائنا اللذين يعملان مع المسؤولين في الأمم المتحدة لوضع نص الاتفاق و النظام الأساسي للمحكمة. عملاً بجد و نظراً إلى المحاكم الدولية السابقة و وضعوا نصاً يعتمد على القانون اللبناني فقد ناقش أعضاء مجلس الأمن الخمسة عشر هذه الأمور و خصوصاً روسيا لذلك، لا داعي للخوف أبداً. و يتوقع أن تتألف المحكمة من 3 قضاة في المستوى الأول و 5 في المستوى الثاني و هم من أفضل القضاة. ليس هناك من سبب للشعور بالخوف بل على العكس، فحتى المتهمون يجب أن يطمئنوا لتشكيل المحكمة الدولية. فهذه الحجة تستعمل لمنع إقرار المحكمة في الحكومة اللبنانية. في الواقع، أنا أعتبر أن المحكمة الدولية لصالح لبنان و يجب أن يطمئن الجميع إلى أننا لا نريد سوى العدالة و الحقيقة.

س. أنتم تتشاورون حالياً لتضمنوا التزام الجميع بالمحكمة الدولية. هل أنت متفائل بشأن حل هذه الأزمة من دون النزول إلى الشارع و انتشار الجنود على الطرقات ؟

ج. أنا أثق باللبنانيين و نضوجهم و اهتمامهم بمصلحة البلد و وحدتهم. لقد مررنا بأوقات صعبة خلال الاجتياح الإسرائيلي و تمكنا من الخروج من هذه الأزمة رغم كل العوائق.

## 1.2.2. Les textes français

### LL36

Le Japon a décidé mercredi de lever définitivement son embargo sur les importations de bœuf américain, qu'il avait rétabli en décembre dernier, réglant ainsi le principal contentieux avec son grand allié avant la visite de Junichiro Koizumi aux Etats-Unis.

"Nous sommes tombés d'accord sur les modalités de reprise des importations de bœuf américain", a déclaré un porte-parole du ministère nippon des Affaires étrangères à l'issue d'une rencontre organisée entre les fonctionnaires à Tokyo et Washington.

Tokyo a accepté de reprendre les importations de bœuf américain. Le Japon était disposé à lever l'embargo à condition de pouvoir vérifier que les mesures de protection contre la maladie dite de "la vache folle" ont été dûment renforcées aux Etats-Unis.

Si tout se passe bien, la première cargaison de viande bovine américaine devrait débarquer au Japon dans la seconde partie du mois au plus tôt, selon la presse nipponne.

Toutefois, les consommateurs japonais, ultra-prudents, ne semblent pas pressés de retrouver du bœuf américain sur leurs tables, si l'on en croit les sondages.

"Nous ne comprenons pas pourquoi cet accord a été conclu aujourd'hui en ignorant l'opinion des consommateurs", a déploré l'Union japonaise des consommateurs, dans un communiqué.

"Nous estimons que l'accord est intervenu pour respecter l'agenda politique des gouvernements japonais et américain et non au nom de la sécurité alimentaire et de l'importance de la santé des consommateurs", poursuit ce communiqué.

Avant l'embargo, le Japon était le premier importateur mondial de viande bovine nord-américaine, représentant un marché de 1,7 milliard de dollars.

La levée de l'embargo permet d'apaiser un des très rares sujets de désaccord entre les deux alliés, que Tokyo souhaitait régler avant le sommet entre le Premier ministre Junichiro Koizumi et le président George W. Bush la semaine prochaine à Washington.

Mardi, des sénateurs américains avaient menacé le Japon de sanctions destinées à compenser les pertes financières liées à l'embargo, si aucun accord n'était conclu.

### LL37

Il existe un point commun entre tous ces gens qui affluaient, dimanche 6 janvier, vers la place Rike, dans le centre de Tbilissi, pour dénoncer l'issue du scrutin présidentiel de la veille. Sur les trottoirs difficilement praticables en raison du gel, ils traversent la rivière, emmitouflés, et arrivent par grappes de plus en plus consistantes. Il y a là des gueules cassées et des mains calleuses, des petits vieux et quelques jeunes, des femmes venues avec leurs enfants. Tous ont voté Saakachvili en 2004. C'était le temps de l'euphorie, après la "révolution des roses" de novembre 2003. Puis tous ont voté contre le président sortant, le 5 janvier, la rage au ventre.

Depuis l'automne, l'opposition est parvenue à réunir des foules considérables dans la capitale contre le régime de Mikheïl Saakachvili. Ils étaient plus de 40 000 le 2 novembre, encore 10 000 à une semaine du premier tour ; ce sont des chiffres considérables à l'échelle d'une population de 4,3 millions d'habitants, pour laquelle Roustaveli, l'avenue principale de la capitale, est devenue le centre d'une sorte de contre-pouvoir.

Nata Antize, 60 ans, elle est sans emploi depuis quatre ans, période à laquelle elle travaillait comme comptable dans une usine de fabrication de cigarettes. *"Je fais partie des gens qui ont été précipités au fond des toilettes ces dernières années, dit-elle. Mon fils, qui travaille en Irlande, m'aide financièrement."* Elle loue son appartement et vit chez sa sœur. Les réformes ? Quelles réformes ? *"On n'a eu que l'électricité et des routes neuves, dit-elle. Sinon, le chômage est énorme et la corruption règne partout."* A l'écouter, l'opposition, au moins, *"a le cœur pur"*, tandis que M. Saakachvili *"ne pense qu'à son intérêt et à celui de sa clique."*

A ses côtés, Ilia Nakhoutsrichvili, 45 ans, réclame la parole et s'étouffe presque de colère. *"Je travaillais avant comme technicien sur une chaîne de télévision, mais elle a fermé il y a quatre ans. Je suis obligé à mon âge de faire des déménagements pour nourrir mes trois enfants, vous vous rendez compte ?"*, interroge-t-il. *"Si le pouvoir vole le résultat des élections, si on ne nous entend pas, je serai d'humeur très agressive !"*, menace-t-il.

Jana Beriachvili, elle, cache son ressentiment derrière un sourire coquet, honorée d'être écoutée. Agée de 59 ans, elle ne fait rien depuis 2005. *"J'étais enseignante, payée 25 dollars par mois, mais à mon âge, je ne les intéresse pas, soupire-t-elle. Toute ma génération a subi ce sort. Ils considèrent que nous sommes bons à rien car on ne comprend pas leurs réformes."*

Le pouvoir personnel de Mikheïl Saakachvili la rebute. Elle se dit séduite par l'idée d'un régime parlementaire, proposé par l'opposition. Mais en réalité, ce que dit l'opposition est presque secondaire pour ces personnes qui semblent mues par un désir de revanche et aux yeux desquelles le présent est plus hideux et le passé trop vertueux, par rapport à la réalité. Inga Boutikachvili a tout juste 40 ans et travaille comme entraîneuse de patinage sur glace. Dans son esprit, pas de nuance. *"Les choses n'ont fait qu'empirer, socialement, depuis que Saakachvili est arrivé au pouvoir"*, dit-elle. *"Je me dis même que la vie était meilleure durant la présidence d'Edouard Chevardnadze."*

### LL38

(Test de janvier 2009 – fin du premier semestre)

#### Les quartiers vus par leurs habitants

La question des quartiers est particulièrement sensible dans le cadre de la recherche de logements. Certains d'entre eux sont très demandés, d'autres sont au contraire considérés comme à éviter absolument. Le regard des habitants sur le quartier où ils vivent présente quelques différences par rapport au regard extérieur. Dans le premier cas, le jugement sur le quartier s'appuie sur l'expérience d'un vécu concret. Celui-ci est bien sûr susceptible d'évoluer dans le temps, aussi en fonction des transformations objectives qui s'opèrent dans l'environnement physique et social qu'en fonction de la perception subjective qu'en ont les habitants, perception liée elle-même à leur propre évolution. Dans le second, la vision du quartier s'appuie sur des perceptions plus lointaines et plus indirectes, des rumeurs parfois. Cette vision peut se conforter à travers le contact de gens qui ont effectivement vécu dans ces quartiers ou à travers des informations diffusées par les médias. Que cette vision extérieure soit ou non fondée sur des réalités objectivement identifiables ou qu'elle ne repose que sur des a priori, elle n'en joue pas moins un rôle

important par rapport aux stratégies résidentielles. C'est souvent sur elle que se fondent les demandes et les refus en matière de recherche de logement. Mais la vision extérieure des quartiers, quand elle est assez largement propagée, influe aussi sur l'image que les habitants des quartiers en question ont d'eux-mêmes.

Les entretiens réalisés dans le cadre de cette recherche sont riches en considérations à propos des quartiers habités et à propos des quartiers où l'on voudrait habiter et ceux où l'on ne voudrait pas habiter. Le discours des habitants sur leur propre quartier permet d'esquisser une relative hiérarchie des préférences. Celle-ci est, bien entendu, fortement influencée par la situation sociale et économique des habitants et leurs possibilités de choix.

*Texte d'Annie MAGUER, repris dans « Etude sur le logement »*

## **2. Les textes en M1 – Lyon 2**

### **2.1. Les textes français**

#### **LM1**

##### **DECOUVETE DE HUIT MOMIES AU MASQUE D'OR DANS LE DESERT EGYPTIEN**

Huit momies égyptiennes au masque d'or, remontant à l'époque gréco-romaine, ont été découvertes dans l'oasis de Bahariya dans le désert occidental de l'Egypte, a annoncé, le 8 juin, le président de l'Autorité Egyptienne des Antiquités (AEA), M. Abdel Halim Nour Eddine. Elles ont été découvertes par une mission archéologique égyptienne dans une tombe, à 334 km au sud-ouest du Caire. Leur visage est dissimulé sous un masque recouvert d'une fine couche d'or, a indiqué M. Nour Eddine dans un communiqué. Trois de ces huit momies qui représentent un homme, une femme et probablement un enfant, sont en bon état et ont été transférées aux dépôts de l'AEA, sous la supervision d'archéologues et d'experts en matière de restauration archéologique. Les autres momies ont été laissées sur place, leur mauvais état ne permettant pas leur transfert, a-t-il ajouté, soulignant que la mission égyptienne poursuit ses fouilles dans ce site où pourraient se trouver d'autres momies. L'oasis de Bahariya est située dans un site montagneux et était appelée à l'époque romaine la "Petite Oasis" par opposition à celle de Kharga, à environ 330 km plus au sud, qui présente l'aspect d'une large vallée.

#### **LM2**

##### **DECOUVERTES "EXCEPTIONNELLES" DANS DES TOMBES RUPESTRES DE SAQQARA**

Des peintures et gravures *exceptionnelles* ainsi que des statues taillées dans le roc ont été trouvées dans des tombes rupestres à Saqqara, près du Caire, par une mission archéologique française, a déclaré le 23 mai à l'AFP son responsable, M. Alain Zivie.

Elles aideront à mieux connaître le rôle toujours joué, selon lui, par Memphis, la capitale de l'Ancien Empire, et sa nécropole Saqqara, au Nouvel Empire, à l'époque de Thèbes (l'actuel Louxor, à quelques 700 km plus au sud), ainsi qu'à la fin du règne d'Aménophis III et des débuts de celui d'Akhenaton (Aménophis IV, qui avait remplacé le culte d'Amon par celui du dieu solaire Aton et déplacé la capitale, de Thèbes à Akhenaton).

Directeur de recherches au CNRS, M. Zivie fouille depuis plus de 15 ans ce site *méprisé difficile et parfois dangereux* avec les risques d'écroulement de la falaise où sont taillées les tombes. Il y a repéré une vingtaine de tombes de nobles de la XVIII<sup>ème</sup> – 13<sup>ème</sup> siècle avant notre ère) et des débuts de la XIX<sup>e</sup>. Certaines ont été réutilisées plus de mille ans après, à l'époque ptolémaïque, comme catacombes pour chats [...]

#### **LM3**

##### **STRUCTURES MOBILES : LE PLUS GRAND DES CHAPITEAUX**

Tout de métal et de textile, ce hangar modulaire pour avion, aérotransportable en une seule expédition, présente des dimensions véritablement impressionnantes. D'une masse de 105 tonnes, il mesure 72,50 m de longueur et repose sur trois petites arches de 43 m d'envergure dans sa partie avant et trois grandes arches de 70 m à l'arrière, pour des hauteurs de 16,50 m et de 27 m. Il offre 4500 m de couverture parfaitement étanche et est capable de résister à 95 kg de neige par mètre carré et à des vents de 150 km/h.

Sa raison d'être : installer à l'abri des intempéries des avions immobilisés à la suite d'incidents ou d'accidents et qui doivent être réparés sur place, dans des aéroports non équipés d'un lourd centre de maintenance. "Car, disent les responsables de la société française Bachmann qui l'a construit, dans 95% des cas on est obligé, pour intervenir sur un avion, de le mettre sur vérins. Il fallait donc trouver un moyen de protéger l'appareil, surtout

des effets de la chaleur. Sous un soleil trop fort, de légères déformations ont tendance à se produire dans le sens de la longueur : c'est ce qu'on appelle le phénomène "banane". Il s'agit donc d'un "hôpital de campagne" pour avions géants A 340/A 330 ou B 747.400, actuellement installé à Toulouse et dont Airbus Industrie vient de s'équiper.

Pour les plus gros des avions, l'installation complète (démontage, transport, assemblages) demande cinquante-six jours, trente-cinq seulement pour un A 320, qui se contente de la simple partie avant de la structure. Un délai record, qui permet de procéder à d'importantes réparations, autorisant parfois un appareil endommagé à échapper au rebut.

Car, quoi qu'il en soit, avant le feu vert du client et de la compagnie d'assurances, l'expertise qui fait suite à tout incident majeur dure environ quatre semaines, et la réparation proprement dite ne commence généralement que dans le courant de la sixième semaine.

#### LM4

##### **Rhône-Poulenc, un centenaire à l'aube du XXIème siècle.**

Les sociétés industrielles doivent s'adapter aux évolutions de la demande, aux changements des sources d'approvisionnement, aux déplacements géographiques des marchés et de la concurrence, aux fluctuations monétaires, aux pressions réglementaires. Ces adaptations sont de plus en plus rapides, car l'accélération de l'histoire touche aussi les techniques : il a fallu 100 ans pour que la machine à vapeur ait une importance économique, 50 ans pour que l'électricité élimine les autres types d'éclairage. Aujourd'hui les délais entre la découverte fondamentale et l'application industrielle sont raccourcis à dix ans en moyenne, avec toutefois une grande dispersion selon les métiers.

Les sociétés qui réussissent apportent toutes, *in fine*, une meilleure réponse à un besoin social : un médicament, un nouveau textile, une solution à un problème d'environnement, etc. Si les avancées techniques ne sont pas toutes spectaculaires – un perfectionnement technique peut faire gagner un marché vital – elles sont les éléments nécessaires de la dynamique industrielle.

La source qui alimente l'innovation industrielle est la recherche. Mais cette source est coûteuse et ses résultats sont difficilement prévisibles. Pourtant sans recherche, point de salut : point d'amélioration des procédés, point de principes actifs nouveaux, point de compétitivité. *Rhône-Poulenc* consacre 6,7 milliards de francs, soit 7,7 pour cent de son chiffre d'affaires, à la recherche et au développement.

Une longue tradition confère à *Rhône-Poulenc* le pouvoir de mener à bien les innovations techniques grâce aux synergies entre les connaissances et le savoir-faire de ses différents secteurs. Les délais entre les découvertes et l'aboutissement des applications en sont raccourcis.

Ainsi, dans ses domaines d'activités où les besoins sociaux sont pressants (santé, agriculture et environnement), *Rhône-Poulenc* tente d'accélérer les transferts entre la recherche fondamentale et les applications industrielles à travers des programmes de recherches dédiés, tel *Bio Avenir*, lancés en 1991 avec le soutien des pouvoirs publics et, plus récemment, dans le domaine de la chimie et de ses applications, avec d'autres partenaires industriels.

#### LM5

(Test de janvier 2008 – fin du premier semestre)

##### **Inauguration**

##### **La Bibliothèque de La Maison de l'Orient**

##### **L'Orient aux rives du Rhône**

Fondée en 1975, sur une idée de Jean Pouilloux, Professeur à l'Université de Lyon 2, membre de l'Institut de France, aujourd'hui décédé, la Maison de l'Orient Méditerranéen a été conçue pour regrouper en un même lieu plusieurs équipes de recherche lyonnaises de l'Université Lumière Lyon 2 et du CNRS qui, pour la plupart, travaillaient à l'époque sur les pays de la Méditerranée orientale dans l'antiquité. De l'origine des civilisations au monde arabe contemporain, leurs recherches portent sur le bassin Méditerranéen, le Proche-Orient, la Péninsule Arabique et le Bangladesh, et dans des disciplines aussi variées que l'archéologie, la céramologie, l'égyptologie, l'étude des textes anciens, l'ethnologie, l'histoire, la géographie, la préhistoire, la philologie, la linguistique, la politologie, la sociologie, etc. Ils se retrouvent sur des programmes thématiques dont la synthèse fait l'objet de publications. Quelques exemples : l'homme et l'eau en Méditerranée et au Proche-Orient, la femme dans le monde méditerranéen, rites et rythmes agraires, la frontière, études céramologiques, techniques et histoire, système d'information archéologique, etc.

Fédération de Recherche, la Maison de l'Orient Méditerranéen abrite environ 150 personnes qui travaillent au sein de 9 équipes de recherche et de 9 services communs. Centre de recherche en sciences humaines et sociales unique en Europe, la Maison de l'Orient Méditerranéen accueille chaque année plus de 300 chercheurs et étudiants venus du monde entier. Elle a tissé des liens privilégiés avec les grands Instituts français de recherche à l'étranger et avec de nombreux Centres de recherche et Universités étrangères.



### **La Bibliothèque de La Maison de l'Orient**

En 1990, sous le mandat d'Olivier Aurenche, alors Directeur de la Maison de l'Orient Méditerranéen, démarrait le projet de création de la Bibliothèque de la Maison de l'Orient. Les travaux débutés en janvier 1993 se sont terminés en 1995 et l'ouverture de la Bibliothèque a eu lieu en décembre 1995. Elle a été officiellement inaugurée le 6 mai 1996. D'un coût total de 29,3 MF, le projet a été financé par le Ministère de l'Education Nationale, l'Université Lumière Lyon 2, le CNRS, la Région Rhône-Alpes et le Département du Rhône.

Les enjeux de cette nouvelle bibliothèque sont multiples : rassembler les fonds documentaires jusque-là répartis dans différentes équipes de la Maison de l'Orient Méditerranéen, rendre les ouvrages accessibles au plus grand nombre, notamment aux étudiants, réserver un accès privilégié aux chercheurs de la Maison de l'Orient, assurer la conservation physique des livres anciens et précieux, développer de nouveaux moyens de recherche et de formation à l'aide d'outils informatiques, disposer de salles de séminaire à proximité des ouvrages, offrir une capacité de développement et rendre l'information scientifique accessible au public.

La bibliothèque rassemble près de 50 000 ouvrages et de nombreux périodiques, répartis en 19 domaines sur 3 200 mètres linéaires de rayonnages. Elle met à disposition des utilisateurs des postes informatiques, permettant l'accès à des bases de données et la consultation du catalogue de la bibliothèque. Elle abrite trois salles de séminaire ainsi qu'un espace d'échanges culturels.

### **LM6**

#### **Vous vous intéressez au travail de la Fondation Hironnelle.**

*Peut-être que vous serez amené à postuler pour un emploi à la Fondation...*

Dans ce cas, vous devez connaître avant de vous engager quelques réalités de notre Fondation, qui vous concerneront directement si nous travaillons ensemble.

#### **Ce que les collaborateurs nationaux de la Fondation Hironnelle attendent des expatriés...**

Tous les journalistes et les collaborateurs d'un média de la Fondation Hironnelle sont ressortissants du pays où nous travaillons, sauf au démarrage des projets où l'encadrement est composé d'expatriés. Une partie de ces collaborateurs nationaux sont des intellectuels, de futurs cadres. Ils ont de l'ambition pour eux-mêmes et pour leur pays. Ils ont à l'égard des expatriés de grandes exigences. Professionnellement, ils sont souvent déjà bien qualifiés et attendent un savoir-faire, une compétence, une expérience qui leur permette vraiment de progresser. Mais de surcroît, la Fondation Hironnelle prône des valeurs telles que la rigueur professionnelle, l'altérité avec ce qu'elle implique de respect des autres, le souci de la dignité humaine. Les collaborateurs nationaux de la Fondation attendent que nous incarnions ces valeurs aussi. Ce sera pour la Fondation Hironnelle un critère important pour travailler ensemble.

#### **Ce que la Fondation Hironnelle vous demandera...**

Un niveau de compétences élevé...

C'est une gageure que de faire du journalisme indépendant en zones de crises. L'on dérange des militaires, des politiciens, toutes sortes d'arbitraires locaux ; les donateurs doutent souvent de l'impact réel de médias indépendants en zones de crises... Quelles que soient nos précautions, l'on fait parfois prendre des risques majeurs aux collaborateurs de nos médias. Nous devons mettre toutes les chances de notre côté par un niveau élevé de compétences dans tous les domaines de notre pratique professionnelle : journalisme, animation, programmation musicale, technique, analyse de marché, gestion des ressources humaines ou de l'administration et des finances par exemple.

Et une bonne résistance physique...

Les métiers des médias, et notamment des médias électroniques, exigent une bonne gestion du stress quel que soit le pays où on les pratique. Pour les collaborateurs de la Fondation Hironnelle, s'ajoutent à ces facteurs de stress une pression constante de l'environnement (autorités, personnes en armes, partenaires), la conscience permanente de dangers physiques pour soi-même et pour ses collaborateurs, parfois des tensions dans les relations avec les autres collaborateurs. La charge de travail est généralement très grande, les conditions d'hébergement variables. Il faut avoir une très bonne santé physique et psychique pour faire ce travail. Il faut également s'astreindre à des contrôles médicaux réguliers.

Un comportement irréprochable...

L'on part souvent seul pour ce type de mission, soit parce que l'on ne partage pas, à ce moment-là, sa vie avec quelqu'un, soit parce que l'on choisit de ne pas faire ce type de voyage en couple ou en famille, soit parce que le poste est considéré par la Fondation Hironnelle comme trop dangereux pour y aller en couple ou en famille. Sur place, les occasions de rencontres sont multiples. Elles tournent souvent mal, et peuvent devenir dramatiques. C'est un sujet que nous aborderons en détail si nous travaillons ensemble. Le règlement de la Fondation à ce sujet est strict. De surcroît, le stress et les conditions générales favorisent parfois la consommation d'alcool et les produits qui créent la dépendance. Il faut savoir se préserver aussi...

Savoir se supporter...

Notre raison d'être est le service, et nous la partageons avec nos propres collègues, ceux de nos partenaires, ceux des autres ONG ou organisations d'aide sur place... Pourtant, dans ce type de contexte autant qu'ailleurs, des tensions apparaissent, des revendications personnelles, des conflits interpersonnels, des comportements agressifs ou mesquins au sein même de la communauté de ceux qui sont là en principe pour aider. Cela pourrait dérouter ou décevoir. Lorsqu'on le sait et que l'on y est attentif, on peut mieux le gérer et découvrir les personnalités extraordinaires que l'on trouve aussi, toujours, sur ce type de terrain.

## LM7

### **Médias pour la paix et la dignité humaine**

Etablie en 1995, la Fondation Hironnelle est une organisation non gouvernementale suisse de journalistes, qui crée des médias indépendants dans des situations de guerre ou de crise.

Partout où elle opère, la Fondation Hironnelle supplée au manque d'information, dissipe les rumeurs et lutte contre les effets de la propagande. Elle est une des rares organisations dans le monde qui jouisse d'une telle expérience.

La volonté de diffuser un journalisme de qualité à travers des programmes radio variés, permet chaque jour à des millions d'auditeurs de découvrir la réalité de leur pays, de se faire leurs propres opinions et surtout de se faire entendre.

En offrant de l'information crédible et impartiale, la Fondation Hironnelle aide à la reconstruction, au maintien de la paix et à l'édification de sociétés citoyennes.

### **Valeurs et convictions de la Fondation Hironnelle**

#### *Professionalisme et excellence*

Offrir une action utile, concrète et menée de manière professionnelle.

#### *Indépendance*

Garantir une impartialité absolue face aux influences politiques et économiques.

#### *Rigueur*

Rapporter les faits le plus exactement possible.

#### *Diversité*

Respecter les différentes cultures et s'exprimer dans les langues nationales, dans un esprit de tolérance.

#### *Dignité*

Placer l'être humain au centre de nos préoccupations.

#### *Ouverture sur le monde*

Les équipes éditoriales de la Fondation Hironnelle sont composées de journalistes de différentes nations, ethnies et groupes religieux.

## LM8

**1995** – Les journalistes Philippe Dahinden, Jean-Marie Etter et François Gross créent la Fondation Hironnelle afin de reprendre Radio Agatashya (« Radio Hironnelle »), initialement lancée par Reporters Sans Frontière après le génocide au Rwanda en 1994.

**1996** – La Fondation Hironnelle étend sa présence au Tribunal Pénal International pour le Rwanda à Arusha en y créant Hironnelle News Agency.

**1997** – En collaboration avec IFES, la Fondation Hironnelle lance STAR radio au Libéria. Suite à une intervention armée ordonnée par Charles Taylor, la station est contrainte à la fermeture en 2000.

**1999** – Sergio Veira de Mello, représentant spécial des Nations Unies au Kosovo, demande à la Fondation Hironnelle de créer la radio de l'ONU à Pristina. Appelée Radio Blue Sky, elle fera plus tard partie du service public du Kosovo.

**2000** – Après le départ de la mission de l'ONU de la République Centrafricaine, la Fondation Hironnelle reprend la radio des Nations Unies. Radio Ndeke Luka est née.

**2001** – La Fondation Hironnelle crée un programme radio pour les réfugiés du Timor oriental qui s'appelle Moris Hamutuk. Plus tard, de 2002 à 2006, la Fondation Hironnelle va mener un projet de soutien au service public de l'Etat de Timor-Leste nouvellement constitué.

**2002** – Création de Radio Okapi en République Démocratique du Congo, ayant pour but d'accompagner les processus de paix et de reconstruction. C'est le projet radio le plus ambitieux jamais entrepris par l'ONU et la Fondation Hironnelle.

**2005** – Au Libéria, le gouvernement de transition autorise à nouveau STAR radio à émettre. STAR radio est aujourd'hui totalement autonome.

**2006** – La Mission des Nations Unies au Soudan et la Fondation Hironnelle lancent Miraya FM, qui émet ses programmes depuis Juba dans le sud du pays.

**2007** – La Fondation Hironnelle, en partenariat avec Fourah Bay College de l'Université de Sierra Leone, lance Cotton Tree News pour fournir aux radios partenaires, dont la radio des Nations Unies, de l'information indépendante.

**2008** – La Fondation Hironnelle est présente au Népal pour soutenir la radio du service public Radio Népal durant les élections à l'Assemblée Constituante.

## LM9

### 13 ans d'émissions radio à travers le monde, 25 millions d'auditeurs dans trente langues différentes

#### *Pourquoi ils s'engagent à la Fondation Hironnelle*

*Martin Faye, Sénégal – Directeur de Radio Ndeke Luka, en République centrafricaine*

Je suis un homme de terrain, ayant dédié 20 années à la radio nationale de mon pays, comme journaliste.

Ayant toujours privilégié l'action, je me suis engagé aux côtés de la Fondation Hironnelle :

Parce que l'Afrique a besoin de paix pour se développer et qu'il faut créer le réflexe d'une culture de paix ;

Parce qu'elle a besoin d'être accompagnée dans son long et difficile cheminement vers une vraie démocratie ;

Parce qu'il faut appuyer les organismes liés à la condition humaine et à la dignité ;

Parce que trop de femmes n'ont pas accès aux soins de santé appropriés ;

Parce que trop de jeunes décrochent de l'école.

Personne ne peut rester indifférent à ces enjeux. La Fondation Hironnelle m'offre l'occasion de faire la radio dont j'ai toujours rêvé :

agir pour plus de paix et de justice ! Parler de tout ce qui intéresse les populations, de tout ce qui les accable, de tout ce qui les gêne !

Accompagner chaque citoyen au quotidien !

*Anne Bennett, Etats-Unis – Représentante de la Fondation Hironnelle en Sierra Leone*

En Sierra Leone, nous avons construit Cotton Tree News à partir de rien. J'étais à Kabala, au Nord du pays, à la frontière avec la Guinée, le jour où nous avons diffusé pour la première fois dans cette ville, grâce à la radio locale qui diffuse nos journaux en direct. Au marché, un groupe de jeunes hommes m'a arrêtée : "Vous venez de mettre fin à des années de black-out sur l'information", m'ont-ils dit. Pour moi, notre travail, c'est ça.

*Ian Noble, Grande-Bretagne – Chef de projet de la Fondation Hironnelle au Soudan*

Vivre et travailler en Afrique, pendant trois années et demie, dans un environnement politique, social et médiatique dégradé par la guerre n'a pas été facile. Suivre et accompagner une radio depuis sa conception jusqu'au moment où elle est devenue un média massivement écouté a été un intense mélange de succès et de difficultés, de frustrations et de satisfactions. Sans l'état d'esprit de la Fondation Hironnelle, cela aurait été encore plus dur. Cet état d'esprit, c'est aussi la conviction partagée que nous devons nous imposer de fortes exigences professionnelles et éthiques, sans perdre de vue que ce que nous faisons est avant tout un service aux auditeurs et à nos collègues soudanais. Mais cela comporte aussi une grande satisfaction personnelle et cela fait partie du contrat.

## LM10

### Donateurs

La Fondation Hironnelle est soutenue par les gouvernements suivants :

Belgique, Canada, France, Irlande, Allemagne, Pays-Bas, Luxembourg, Norvège, Suède, Suisse, Grande-Bretagne, Etats-Unis, ainsi que la Commission Européenne et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF).

## LM11

### Budget

Le budget annuel de la Fondation Hironnelle s'élève à près de 10 millions de francs suisses.

- Personnel (56%)
- Activités (27%)
- Equipement (9%)
- Administration – Overheads (8%), siège et développement de nouveaux projets.

## LM12

### Personnel

Plus de 200 personnes de 20 nationalités différentes travaillent avec la Fondation Hironnelle.  
En 13 ans d'activités, 145 employés internationaux et plus de 400 employés nationaux y ont travaillé.

### Aujourd'hui

- 15 personnes travaillent au siège à Lausanne.
- 24 employés internationaux travaillent sur des projets à travers le monde.
- Plus de 180 journalistes, techniciens et employés administratifs sont sous contrat avec la Fondation Hironnelle.

## 2.2. Les textes arabes

### LM13

#### نشاطات بيئية في الأردن

عقدت الجمعية الملكية لحماية الطبيعة، برعاية الملكة نور الحسين، مؤتمراً وطنياً في محمية الأزرق المائية، نوقشت خلاله المشاكل التي يتعرض لها هذا الحوض المائي المهم من ضخ جانر أدى إلى جفاف واحة الأزرق وفقدانها للعديد من أحيائها البرية والمائية. وأوصى المشاركون بوضع خطة مشتركة وآلية عمل تنقذ الواحة، إضافة إلى دعم سكانها من النواحي الزراعية والاجتماعية والاقتصادية، وتطبيق سياسات مائية للحوض، وتصميم الأنماط الزراعية الملائمة لطبيعة المنطقة من أجل استدامة حوض الأزرق.

نظمت الجمعية الوطنية للبيئة والحياة البرية ورشة عمل حول تطوير مشاريع الحياة البرية وكيفية صياغة رسائل توعوية وتنقيفية في هذا المجال تستهدف أصحاب القرار والمواطنين.

أقامت جمعية البيئة الأردنية ورشة عمل حول النفايات الطبية في الأردن بالتعاون مع الوكالة الألمانية للتعاون الفني شارك فيها 30 طبيباً ومختصاً.

عقدت المؤسسة العامة لحماية البيئة ندوة حول تفعيل قانون البيئة الأردني شارك فيها عدد من المختصين بالتشريعات البيئية. كما عقدت المؤسسة دورة تدريبية للإعلاميين حول سبل إيصال المعلومات الدقيقة عن الأوضاع والمشاكل البيئية، والمساهمة في تكوين رأي عام ضاغط ومؤثر.

مجلة/البيئة والتنمية – آذار 2000

### LM14

#### مقدمة عامة

للاستاذ الدكتور مصطفى عبد العزيز  
المحرر العلمي للمرجع

البيئة هي الإطار الذي يعيش فيه الإنسان، و هو يتمثل بما فيه من تربة و ماء و هواء، و بما يحتويه كل منها من مكونات جمادية أو كائنات تنبض بالحياة، و بما تزدان به صفحة السماء من شمس تمدنا بالطاقة اللازمة للأحياء. و بما يتألأ فيها من كواكب و نجوم تهدينا سواء السبيل أثناء الليل و إبان الظلمات، و بما يسود هذا الإطار من شتى المظاهر من طقس و مناخ و رياح و أمطار. و يرتبط نجاح الإنسان في هذه الحياة على مبلغ تحكمه في هذا الإطار و تسخير ما فيه من إمكانيات لاستدراار ما فيه منفعة له من عناصر و طاقات، و القضاء على ما يعكر عليه صفو الحياة من مكونات هذا الإطار، أو الحيلولة دون انتشار الملوثات التي تسبب الأمراض أو تحصد الأرواح، و ما الفارق بين أمم بلغت أوج حضارتها و أخرى تعثرت في تقدمها إلا بالفارق بين قدرة الأولى على التجاوب مع إمكانياتها، أو كما يقول زمرمان "إن مصادر الثروة لا تكون، و لكن تتكون كنتاج للتفاعل بين الإنسان و عناصر في البيئة التي يعيش فيها"، فالمحاصيل الزراعية هي نتاج التفاعل بين الإنسان و بين التربة، و لا يكون حقن البترول أو منجم الفحم ثروة إلا عندما يكتشفه الإنسان.

## LM15

إن استخدامات الإشعاع الذي لم تزل في اتساع مطرد منذ اكتشافه قبل حوالي قرن من الزمان، ولا يزال الناس بين مؤيد للاستفادة منه دون وعي بمخاطره القريبة والبعيدة ودون احتراز منه، أو رافض له جملة وتفصيلاً لارتباطه في أذهانهم بالهلاك والدمار الذي أحدثته القنبيلتان النوويتان اللتان ألقاهما الأمريكان على مدينتي هيروشيما وناجازاكي اليابانيتين في أواخر الحرب العالمية الثانية، وما يتحدث عنه الإعلام، وبين حين وآخر، من مخاطر الترسنات النووية لدى بعض الدول وبخاصة أمريكا وروسيا، واحتمال نشوب حرب نووية لا تبقى ولا تذر. وبين هؤلاء وأولئك فريق ثالث يرى أن التقانة النووية مثلها مثل غيرها من ثمار التقدم العلمي والتقني الحديث لها محاسن ومساوئ، فإذا ما استغللت الاستغلال الصحيح مع الوعي بالمخاطر وطرق الوقاية منها، ومع المراقبة النووية، أعطت الثمار المرجوة منها، وأما إذا أسيء استخدامها، وتم تداولها بطريقة غير واعية لمخاطرها ولطرق الوقاية منها انقلبت وبالاً على مستخدميها.

## LM16

### تغيرات طبقة الأوزون فوق الإمارات العربية المتحدة

قلّة من الناس تعرف أن ثمة أبحاثاً علمية جديدة تجرى في مراكز متطورة حول العالم العربي. فنتائجها تبقى غالباً ضمن أوساط علمية ضيقة ونشرات متخصصة. والاهتمام الإعلامي بهذه الأبحاث، وإن بتغطية مبسطة، يوسع مدارك الرأي العام ويشجع البحث العلمي التطبيقي ويساعد في اجتناب التكرار.  
هنا عرض لما توصلت إليه قياسات تراكيز الأوزون في محطة القياس الخاصة العاملة في أبو ظبي.

### موزة على حمد المعلا

غاز الأوزون هو أحد العناصر المكونة للغلاف الجوي للأرض، لا تتعدى نسبته 0,000002 في المئة (حوالي 190 مليون طن)، ويتلاشى وجود بعض الغازات في الغلاف الجوي بعد ارتفاع معين. فالمعروف أن غاز الأوكسجين اللازم لاستمرارية الحياة على الأرض يتناقص بصورة قد تؤدي إلى الاختناق بعد ارتفاع 4 كيلومترات فوق مستوى سطح البحر. أما الأوزون فهو على النقيض منه، إذ تزداد كميته خاصة في المدى الواقع بين 18 و 40 كيلومتراً فوق سطح البحر، ضمن ما يعرف بطبقة الستراتوسفير. ووجود الأوزون هناك بهذا التركيز له دور كبير في حماية الكائنات الحية على سطح الأرض من مخاطر الأشعة فوق البنفسجية والأشعة الكونية.

الأوزون (O3) مركب كيميائي يتكون من اتحاد ثلاث ذرات من الأوكسجين. وهو يعد درعاً واقياً للحياة إذا وجد في نطاق الستراتوسفير. لكنه يشكل عنصراً مدمراً للحياة في حال وجوده بكثافة في طبقة التروبوسفير اللصيقة بالأرض.

ويعمل التلوث البيئي على زيادة الأوزون في الطبقة الأرضية التي يجب ألا يكون موجوداً فيها، وعلى إنقاصه في الطبقة العليا التي يفترض أن يظل موجوداً فيها. وتمثل عوادم السيارات والآلات الاحتراق الداخلي المسبب الرئيسي في تكون الأوزون الأرضي. كما يلاحظ ارتفاع تركيزه في المدن خلال ساعات الظهيرة نتيجة كثير من الأنشطة المكتبية والمنزلية والصناعية.

طبقة الأوزون الواقية في الستراتوسفير تعلق مباشرة طبقة التروبوسفير اللصيقة بالأرض، وتمتد بين ارتفاع 12 إلى 55 كيلومتراً فوق مستوى سطح البحر. وتتميز باحتوائها على مجموعة من الغازات الخفيفة بصورة ذرية أو جزيئية أو بصورة مركبات غازية. ويكون الكثير من ذرات هذه الغازات في حالة مثارة أي قابلة للتفاعل. ويشكل غاز الأوزون أهم مكوناتها، رغم وجوده فيها بكميات قليلة جداً ولكنها كافية لأداء وظيفتها. ويصل أعلى تركيز للأوزون إلى ارتفاع 20-30 كيلومتراً ليبلغ حوالي عشرة أجزاء في المليون. ويتم ذلك وفق توازن ديناميكي دقيق بين مدى سرعة تكوينه وتفككه.

## LM17

### جدل واسع بين بريطانيا وأمريكا حول المحاصيل المعدلة وراثياً !

اتهم الرئيس الأمريكي الاتحاد الأوروبي بعرقلة الجهود الرامية إلى مكافحة المجاعة في القارة الإفريقية بإتارة مخاوف وصفها بأنها لا أساس لها تجاه الأغذية المعدلة جينياً، إذ يحظر بدخول هذه المحاصيل إلى أسواق دولة. تتعزم الولايات المتحدة إقامة دعوى قضائية ضد الاتحاد الأوروبي في منظمة التجارة العالمية ما لم يسمح بتداول هذا النوع من المحاصيل الأمريكية.

وتحرص شركة المحاصيل الأمريكية على بيع منتجاتها في الأسواق الأجنبية إلا أن المستهلكين الأوروبيين تنتابهم المخاوف من الأثر بعيد المدى لمثل هذه المحاصيل على الصحة والبيئة.

عن مجلة "العلم" (المصرية) - العدد ٣٢٤، سبتمبر ٢٠٠٣، ص ١٣.

## LM18

### الفصل الثاني عشر الألياف البصرية والليزر

### 1.12 مقدمة :

يشغل الضوء المرئي والأشعة ما دون الحمراء حيزاً من النطاق الموجي يمتد من (0.4 µm) إلى (1 mm) ولكن لا زال استعمال الألياف الضوئية مقتصر على الأطوال الموجية الواقعة ما بين (0.8 µm) وإلى (1.6 µm). الطاقة المحمولة من قبل الموجات الضوئية ضمن هذا النطاق الموجي يمكن نقلها بواسطة ألياف زجاجية والتي تعتبر بمثابة مسالك موجية (Waveguides) ذات عازلية كهربائية (Dielectric). يتألف الليف البصري من لب (Core) زجاجي أسطواني محاط بغلاف واق (بطانة) (Cladding) من الزجاج. إن استعمال الألياف البصرية لنقل الطاقة الصوتية يمتلك عدداً من الفوائد مقارنة بالأساليب التقليدية المستعملة للاتصالات السلكية والتي هي من النحاس والألمنيوم. تلخص هذه الفوائد :

(أ) ذات وزن خفيف كونها موصلات ذات أبعاد صغيرة.

(ب) ذات نطاق موجي واسع.

(ج) ذات توهين (Attenuation) واطى.

(د) ذات اعتمادية (Reliability) عالية و ذات عمر خدمي طويل.

تعتبر الألياف البصرية و المصادر الضوئية التي تعمل معها مناسبة لنقل الإشارات الرقمية، و من التطبيقات المهمة في مجال الاتصالات السلكية و اللاسلكية (Telecommunications) هي في حقل المنظومة الهاتفية المتعددة القنوات (Multi-channel) المعتمدة لنظام التضمين النبضي المشفر (Pulse code modulation). هناك تطبيقات متعددة و في مجالات أخرى مثل ألكترونيات الناقلات (Automobile electronics) و منظومات السيطرة الصناعية (Industrial Control System).

## 2.12 عملية الانتقال في الألياف البصرية :

عندما تعبر الموجات الضوئية المنتقلة في وسط (Medium) معين إلى وسط آخر فإن اتجاهها قد يتغير، و يقال آنذاك إن الموجة الضوئية قد انكسرت (Refracted). يُعبر عن ذلك رياضياً بنسبة رياضية ما بين جيب زاوية الدخول ( $\sin \theta_i$ ) و جيب زاوية الظهور ( $\sin \theta_r$ ) كما في الشكل (1.12/1).

## LM19

(Test de janvier 2008 – fin du premier semestre)

### مدينة حمص تطلق حزمة مشاريع ببنية خاص بأخبار البيئة

يتحضر مجلس مدينة حمص للإعلان عن حزمة تضم ستة مشاريع ببنية تقدر كلفتها بحدود ٣٥٠ مليون ليرة سورية ما يعادل ٧ ملايين دولار. و قد حصلت أخبار البيئة على معلومات أولية عن هذه المشاريع و التي يتوقع الإعلان عنها في غضون الأسبوع القادم حيث لوحظ تبني المدينة للشراكة مع القطاع الخاص بعد تجارب أثبتت نجاحها خلال العامين الماضيين، و المشاريع هي :

- مشروع الطمر الصحي و أعمال حدائق و أرصفة في موقع المركز البيئي بحمص : كلفة المشروع تزيد عن مئة مليون ليرة و مدة التنفيذ أربع سنوات بموجب مناقصة.
- مشروع الطاقات المتجددة (وحدة طاقة رياح و وحدة طاقة شمسية كهروضوئية) في موقع المركز البيئي بحمص : كلفة المشروع بحدود ١٥ مليون ليرة و مدة التنفيذ أقصر فترة ممكنة بموجب استدرج عروض فنية و مالية.
- مشروع منظومة معالجة النفايات الطبية : كلفة المشروع بحدود ٨٠ مليون ليرة و مدة التنفيذ أربع سنوات بموجب استدرج عروض فنية و مالية.
- ثلاثة مشاريع لجمع النفايات : كلفة المشاريع بحدود ١٥٠ مليون ليرة و مدة التنفيذ ثلاث سنوات بموجب استدرج عروض فنية و مالية.

لمزيد من المعلومات يمكن زيارة موقع مجلس مدينة حمص للاطلاع على دفاتر الشروط الفنية و المالية و الحقوقية عند إعلان هذه المشاريع رسمياً خلال الأسبوع القادم.

## LM20

### تونس : الإصلاح الجبائي

من ضمن القوانين الموروثة عن النظام الفرنسي قوانين الجبائية التي يتدمر منها المواطن و الشركات الخاصة على حد سواء. ففي حين تقطع الضرائب بصفة مباشرة من مرتبات الموظفين في القطاع العام و الخاص، فإن أصحاب المهن الحرة يتهربون من دفع الضرائب و يستخدمون هذه القوانين للتحايل. أما إذا أضفنا الأداءات غير المباشرة التي يدفعها المواطن، فإنه يتضح جلياً إجحاف هذه القوانين الجبائية المعقدة الموروثة عن النظام الفرنسي.

و يهدف الإصلاح الجديد إلى توحيد صيغ الأداء على المرتبات، بحيث لا يتجاوز ٥٠% بعدما كان يصل إلى نحو ٨٨% للفئات المرتفعة الدخل. أما بخصوص التجار و أصحاب المهن الحرة فسيتم وضع صيغ جبائية مرنة مما يجعل الجبائية تنخفض بالنسبة لأصحاب الصناعة و التجارة بنسبة تتراوح بين ٤٥ و ٤٩%.

الدستور، الإثنين ١٢/٥/١٩٨٨

## LM21

### بحار تموت

الم يكن ممكناً تفادي الأخطاء الإيكولوجية الكبيرة ؟  
هنا قصص كارثية لثلاثة بحار مغلقة صحرتها مشاريع " التنمية "  
د. يوسف أبي فاضل

منذ العصر النيوليتي قبل ١٥ - ٢٠ ألف سنة، ترافق نشاط الإنسان مع أخطاء إيكولوجية كبيرة تجلت في نهاية المطاف بأزمات بيئية. و الممارسات البشرية غير المراعية لقوانين الطبيعة تسبب تحولات في الأنظمة الإيكولوجية قد تصل إلى حد فقدان توازنها الطبيعي و عدم قدرتها على التجدد.

إن دراسة أسباب تلك الأخطاء و نتائجها تقضي إلى قناعة بأنه كان في الإمكان تفاديها لو اعتمد الإنسان، في حله للمشاكل التي تواجهه، معايير إيكولوجية إلى جانب الأهداف الاقتصادية.

و في دراسة الكوارث البيئية التي تواجهها ثلاثة بحار مغلقة أمثلة واضحة على تعقيد الظواهر الإيكولوجية وإمكانية وصول الإنسان إلى نتائج معاكسة تماماً لتوقعاته لدى قيامه بنشاطات غير مدروسة من الناحية الإيكولوجية.

### بحر قزوين

يتميز بحر قزوين المغلق بمجموعة من المشاكل الإيكولوجية المرتبطة بنشاط الإنسان و بعوامل طبيعية. فهذا البحر الغني بالسماك كان يعطي في الماضي ٩٠ بالمئة من الصيد العالمي لسماك الحفش الذي يصنع من بيضه الكافيار. و حتى الستينيات من القرن العشرين كان ٧٥ بالمئة مما يصاد في قزوين من الأسماك القيمة اقتصادياً. و في أواسط الثمانينيات، انخفض حجم الصيد بنسبة الثلث، و لم تعد الأنواع القيمة تشكل سوى ١٠ بالمئة من مجمله.

### LM22

#### تغير المناخ

يعتبر الطقس (التقلبات اليومية في الغلاف الجوي) و المناخ (متوسط حركة الطقس لفترة طويلة) من العوامل الهامة المحددة للأوضاع التي تسود في منطقة ما كنمو الغطاء النباتي و استخدام الطاقة و الإمدادات بالمياه و أنماط العيش و التنمية في هذه المنطقة. و يشير تغير المناخ إلى حدوث تحول ما في المناخ، في الغالب، في الاتجاه نفسه و لعقود طويلة. يعتقد العلماء أن تقلبات المناخ، حتى بداية القرن العشرين، قليلاً ما كانت تتأثر بالنشاطات البشرية، و لكن مع التقدم الصناعي الذي حدث في هذا القرن، بدأ الأمر يتغير، و أصبح ثاني أكسيد الكربون و غازات الاحتباس الحراري الأخرى تتراكم في الغلاف الجوي مسببة ظاهرة الاحتباس الحراري (ظاهرة البيوت الزجاجية Green house effect) أي ارتفاع درجة حرارة جو الأرض. و بالرغم من أن تأثير الاحتباس الحراري معروف منذ فترة طويلة، فلم يبدأ القلق بشأن ما قد ينطوي عليه من مخاطر بالنسبة إلى رفع درجة حرارة الأرض إلا في نهاية الستينيات، فقد أشار مؤتمر المناخ العالمي (WHO 1979) إلى أن آثار تغير المناخ في النطاقين الإقليمي و العالمي قد بدأت في الظهور قبل نهاية القرن العشرين، و أن تأثيرها سيزداد قبل انقضاء القرن الواحد و العشرين. عن كتاب: التلوث و حماية البيئة، د. محمد العودات، الأهالي للطباعة و النشر و التوزيع، دمشق ط/٣ ١٩٩٨، ص ٥٥.

### LM23

#### 3 – خطر التلوث بالكيماويات :

المركبات التي تحتوي على الهيدروجين و النتروجين و الكلور و الفلور تصنع بكميات وافرة في الدول الصناعية، و ما يحدث لهذه الكيماويات بعد ذلك ذو أهمية حاسمة لطبقة الأوزون، إذ أن الكثير من هذه المركبات تتحد فيما بينها داخل الطبقة الدنيا من الغلاف الجوي لتنتج جزيئات مثل حمض النتريك و حمض الهيدروليك، و هذه الأحمضة قابلة للذوبان في الماء و عليه يمكن أن تتساقط من الجو إلى الأرض مع المطر و هي على ذلك لا تصل الستراتوسفير و بالتالي لا تمثل خطراً على طبقة الأوزون نفسها إلا أنها تسبب تلوثاً واسعاً في شكل مطر حمضي.

غير أن الأمر يصبح مختلفاً إذا دخلت العناصر الحافظة للغلاف الجوي على شكل جزيئات ثابتة غير قابلة للتحلل نسبياً، من مثل أكسيد النيتروز (N2O) و كلوريد الميثيل، و الميثان و رابع كلوريد الكربون، و مركبات أخرى تحتوي على الكلور و الفلور المعرفة بالكوروفلوروكربونات.

هذه الغازات النزرية تستقر لفترات طويلة في طبقة التروبوسفير و في نهاية الأمر تنتقل إلى طبقة الستراتوسفير و هناك تتفاعل مع كيماويات أخرى تحت تأثير الإشعاع فوق البنفسجي مشكلة جذوراً نشطة تحتوي على الهيدروجين و النتروجين و الكلور و الفلور و البرومين، و هي غازات تسرع عملية تفكك الأوزون بدرجة كبيرة. (الجدول رقم 1 يلخص بعض البيانات الأساسية حول غازات الفضاء التي تؤثر أكثر من غيرها في تركيز الأوزون).

و تضم هذه الجذور كذلك ثاني أكسيد الكربون الذي يستطيع أن يؤثر على تركيزات الأوزون من خلال قدرته على تبريد الستراتوسفير و بذلك يبطل معدل تفكك الأوزون بفعل تأثير كيماويات أخرى و في نهاية الأمر يزيد من تركيزات الأوزون في الستراتوسفير.

### LM24

#### الإنتاج و الإنتاجية

نعني بكلمة " الإنتاج " كل ما ينتجه النشاط العملي للإنسان من أجل صنع الخيرات المادية، ضمن التشكيلة الاجتماعية التي تعيش فيها، كالمكولات و الألبسة و المساكن، و الآلات و المكائن و كل الحاجيات التي ينتجها العمل البشري.

و يختلف هدف الإنتاج بين مجتمع و آخر، أي بين تشكيلة اجتماعية و أخرى، فالهدف المباشر بالنسبة للرأسمالية، هي الحصول على أعلى الأرباح عن طريق استغلال قوة العمل. أما في المجتمع الاشتراكي حيث الملكية الجماعية لوسائل الإنتاج الأساسية، فإن هدف الإنتاج هو تلبية حاجات المجتمع، أي حاجات جميع أعضاء المجتمع، و لهذا فإن المجتمع الاشتراكي يعمل على توسيع الإنتاج باستمرار و يزيد من إنتاجه من أجل رفع الرفاهية المادية و المستوى الثقافي لجماهير الشعب باستمرار.

أما الإنتاجية فهي معدل ما تنتجه وحدة إنتاجية معينة، في وحدة زمنية محددة، ساعة مثلاً، فارتفاع الإنتاجية أو انخفاضها يعني في النهاية، زيادة أو نقص الإنتاج النهائي الذي نتوقف عليه زيادة الرفاه المادي للمجتمع.

و لهذا تهتم المؤسسة المعنية بمراقبة مؤشر الإنتاجية، لكي تراقب تنفيذ خططها الإنتاجية و معالجة أي معوق يؤثر على الإنتاج النهائي للوحدة الإنتاجية المعنية.

عن مفاهيم اقتصادية، وزارة الثقافة و الإعلام – دائرة الإعلام الداخلي العامة، الجمهورية العراقية، ١٩٨٠، ص ٦.

### LM25

لقد عانت البشرية كثيراً من الأمراض الفتاكة، و التي وقف الإنسان أمامها عاجزاً، و هو يرى تلك الأمراض تدمر ذاته، و تسلبه أعلى ما يملك.. صحته.  
من تلك الأمراض التي استعصت على الإنسان طويلاً " السرطان "، و الذي يعمل على تدمير الخلايا، و إققادها التحكم في ميكانيكية انقسامها.  
لقد كان تعامل الإنسان مع ذلك المرض المرعب إلى وقت قريب مقصوراً على بتر العضو المسرطن، حتى لا تمتد عمليات السرطنة إلى بقية الخلايا، و التي ينحتم بترها أيضاً في هذه الحالة.  
انتقل الإنسان بعد ذلك إلى مرحلة أخرى، حاول فيها أن يستخدم المواد الكيميائية الطبيعية التي تفرزها العديد من النباتات، أو المواد التي تم تخليقها في المعمل في التأثير على الأورام السرطانية، و قد يؤدي ذلك أحياناً إلى الوقف المؤقت للنمو السرطاني، و لكن لن يمنعه من النمو مرة أخرى إذا أتاحت له الظروف المناسبة له.  
قد يؤدي استخدام المواد الكيميائية إلى إحداث أضرار جانبية خطيرة بالجسم، و تتفاوت تلك الأضرار طبقاً لدرجة تراكم المواد الكيميائية بالجسم، و نوع المواد الكيميائية المستخدمة، و قد يصل تأثير المادة الكيميائية إلى طفرات بالجسم على مستوى الحين تتوارثها الأجيال المختلفة.  
د. عبد الباسط الجمل، الهندسة الوراثية و أبحاث السرطان، دار الندى، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٦.

### LM26

#### عمان ترفع معاشات المتقاعدين بنسب تصل إلى ٣٥%

مسقط – رويترز

أمر السلطان قابوس بن سعيد سلطان عمان الحكومة بزيادة معاشات المتقاعدين التابعين لصناديق التقاعد الحكومية بنسب بين خمسة بالمئة و ٣٥٪ و ذلك في إطار سعي السلطنة لتعويض تأثير التضخم الذي بلغ أعلى مستوى في ١٦ عاماً.  
و ذكرت وكالة الأنباء العمانية أن الزيادة ستسري اعتباراً من هذا الشهر حسب مرسوم أصدره السلطان قابوس أمس الثلاثاء.  
و قالت إن الزيادة ستساعد المتقاعدين على تلبية احتياجات أسرهم.  
و ذكرت الوكالة دون الخوض في تفاصيل أن المؤسسة العامة للضمان الاجتماعي التي تسدد معاشات المتقاعدين من موظفي القطاع الخاص تدرس زيادة معاشاتها. و قالت إن أقل من ٤٦٠٠ شخص مسجلون لدى الهيئة.  
و ارتفع التضخم في عمان للشهر السابع على التوالي في ديسمبر كانون الأول إلى ٨,٢٩٪ مسجلاً أعلى مستوى منذ عام ١٩٩١ على الأقل مع ارتفاع أسعار المواد الغذائية بسبب ضعف الريال و ارتفاع الإيجارات بوتيرة أسرع. و تربط عمان عملتها بالدولار الأمريكي.  
و قال خليل بن عبد الله الخونجي عضو لجنة الإيجارات الحكومية هذا الشهر إن السلطنة ستخفض أيضاً الحد الأقصى لزيادات الإيجارات حالياً ١٥٪ من أجل المساعدة في خفض تكلفة الإسكان.

### LM27

#### ليون الفرنسية تستنسخ في دبي

بقلم وكالة فرانس برس في يوم الأحد، ٠٦ يناير ٢٠٠٨

الحضارة الفرنسية : تخطط دبي لإعادة تشييد مدينة ليون على أرض الإمارة.

بعد أن وقعت أبو ظبي صفقة بناء متحف اللوفر الخاص بها، تتجه دبي أيضاً إلى اللمسة الفرنسية مع خطط لبناء نسختها الخاصة الكاملة عن مدينة ليون مع المقاهي و دور السينما و المدارس، و ذلك حسب مسؤولي ليون.

و المشروع المزمع إنجازه عام ٢٠١٢ هو فكرة أحد مقاولي دبي و الذي وقع في غرام ليون، إحدى أكبر المدن الفرنسية الثلاث، بعد سفره إلى هناك كجزء من خطط لإنشاء جامعة باللغة الفرنسية في دبي بالشراكة مع جامعة "ليون ٢". و من المتوقع أن يوقع بطي سعيد الغاندي، الذي يترأس شركة "إميفيست" الاستثمارية، مسودة اتفاقية في الأسبوع القادم بين المدينة الفرنسية و دبي.

و هو يرغب بتوسيع مشروع الجامعة إلى مقاطعة ضخمة باسم مدينة ليون-دبي يتم تزيينها بالساحات العامة و المطاعم و المقاهي الخارجية و المتاحف و تضم نفس المؤسسات المختصة بالطعام الشهوي و المؤسسات الثقافية و الرياضية و الاقتصادية الموجودة في المحور المدني الفرنسي.

و يقول المختص في المدن الذي يعمل على المشروع جان بول ليباس : "إننا لن نعمل على نسخ الأبنية و على نسخ تصميم ليون فحسب، بل سنعيد إنشاء جو المدينة مع متاجر الأزياء و الأماكن الثقافية في قلب المدينة و المواصلات و الخليط الاجتماعي و الطرق و الأزقة."

و أضاف : "سيتم تنظيم المدينة وفقاً للطراز الأوروبي بحيث ستجد الجو في مطعم صغير هناك هو ذاته في مطعم صغير في ليون."

و قال تيري النتين نائب رئيس جامعة ليون ٢ إن المدينة الجديدة التي ستكون بمساحة الحي اللاتيني في باريس، ستكون "مدينة صغيرة مع لهجة أفضل ما في الثقافة الفرنسية، و بالتحديد ثقافة ليون."

و إلى جانب المنازل و المكاتب و الفنادق ستضم مدينة ليون-دبي مدرسة فندقية بإدارة معهد الطباخ المشهور بول بوكوسيه، و هي جامعة باللغة الفرنسية تقدم شهادة الماجستير في الموضة و القانون الدولي و الاقتصاد. بالإضافة إلى فروع لمتاحف مدينة ليون الرئيسية و دور السينما و مركز لتدريب كرة القدم بإدارة "أوليمبيك ليونيز".



و سيقع المشروع الذي سيمتد على مساحة من ٣٠٠ إلى ٤٠٠ هكتار، والذي تقدر تكلفته بـ ٥٠٠ مليون يورو (٧٤٠ مليون دولار)، إما في المنطقة المدنية قرب برج دبي أو في الصحراء بالقرب من مشروع المطار الدولي الثاني المخطط إنشاؤه في الإمارة.

### 3. Les textes dans le DUTFA

#### 3.1. Les textes dans le DUTFA I

##### 3.1.1. Traduction politique

###### a. Les textes arabes

###### DU1

باريس \_ يجتمع وزراء خارجية أقطار الجماعة الأوروبية في محاولة للاتفاق على ما يجب بحثه إذا كان لمؤتمر الأقطاب المقترح عقده في العاصمة الفرنسية في الشهر المقبل أن يمضي حسبما هو متوقع. وقد تناول جدول أعمال الجلسة الصباحية مشاكل تنظيمية، علماً بأنّ الوزراء سيبحثون عصر هذا اليوم عدة مشاكل من بينها مشكلتنا فلسطين و قبرص. و يقول مراسل هيئة الإذاعة البريطانية في باريس إنّ جمهورية إيرلندا و إيطاليا مترددتان في الاشتراك في مؤتمر القمة ما لم تحصلا على ضمانات قوية حول مستقبل مساندة مناطقيهما الصناعية الفقيرة. و من جهة أخرى يعقد وزراء المالية و الزراعة لأقطار الجماعة الأوروبية مباحثات منفصلة في بروكسل. و سيبحث وزراء المالية الوضع الاقتصادي العام و سياسة النقد. و سيخصّص وزراء الزراعة معظم اجتماعهم لبحث فائض لحم الأبقار و شحّة السكر في بريطانيا. من المقرر أن توقع وفود أقطار صناعية رئيسية غير شيعوية مجتمعة في باريس اتفاقية لتشكيل وكالة طاقة دولية، و هي منظمة تستهدف التصرف حيال المشاكل الناجمة عن وضع النفط الدولي في الوقت الحاضر. و من بين الأعضاء الستة عشر لهذه الوكالة : الولايات المتحدة و بريطانيا و ألمانيا الغربية و اليابان، علماً بأنّ فرنسا كانت من بين الدول التي قررت عدم الانضمام. و من أهداف الوكالة أيضاً تقليص اعتماد أعضائها على استيراد الوقود و تشكيل صندوق لتمويل مشتريات النفط و مقاسمة مخزون النفط أثناء الأزمات. و يُجرى حفل لتوقيع الاتفاقية صباح هذا اليوم في مطلع محادثات تدوم أربعة أيام، يُتوقع أن تتركز على مشاكل إعادة توزيع الأموال الطائلة التي تتدفق الآن على الأقطار المنتجة للنفط.

###### DU2

كورية الجنوبية \_ وُضعت قوات الشرطة الكورية الجنوبية في حالة استعداد في جميع أنحاء البلاد تحسباً لوقوع اضطرابات معادية للحكومة. و في هذه الأثناء يستعدّ الرئيس الأمريكي للسفر جواً من اليابان إلى كورية الجنوبية في زيارة تدوم يومين. و تقول الأنباء الواردة من العاصمة بأنّ شرطة المظاهرات قد دخلت بناية السفارة الأمريكية بصفة غير قانونية لإخراج جماعة من المتظاهرين. و كان من بينهم أحد كبار الرهبان الكاثوليك و جماعة من النسوة الكوريات الجنوبيات كنّ يطالين بالإفراج عن رجال كانت تعتقلهم الشرطة، و قد أفرجت الشرطة عن المتظاهرين في وقت لاحق، و اعتذرت لدى المسؤولين في السفارة الأمريكية. و من جهة أخرى سيتوجه الرئيس الأمريكي من كوريا الجنوبية إلى أقصى شرق الاتحاد السوفياتي لاجتماع قمة مع الزعيم السوفياتي في مدينة فلاديفوستوك.

###### DU3

\_ بيكين \_ تفيد الأنباء بأنّ وزير الخارجية الأمريكي موجود في بيكين لإجراء محادثات مع المسؤولين الصينيين. و قد بدأ مفاوضات للإفراج عن حوالي مئتي مليون دولار تم حجزها بعد استيلاء الشيوعيين على السلطة في الصين. و يقابل هذا المبلغ موجودات البنك الصيني التي تبلغ قيمتها حوالي ثمانين مليون دولار، التي جمّدت في الولايات المتحدة أثناء الحرب الكورية. و يقول مراسل لهيئة الإذاعة البريطانية في بيكين إنّ تسوية هذه المفاوضات ربما يتم التوصل إليها قبل مغادرة وزير الخارجية الأمريكي للصين يوم الجمعة.

###### DU4

الولايات المتحدة \_ بعد ساعات قليلة من دعوة الرئيس الأمريكي إلى إحداث تغييرات كبيرة في المصروفات للمساعدة في مكافحة التضخم و البطالة المتزايدة وافق زعماء عمال المناجم الأمريكيين على اتفاق جديد يعطي العمال زيادات في الأجور تبلغ أكثر من ستين في المئة خلال السنوات الثلاث القادمة. هذا و ما زال الاتفاق الذي يشتمل أيضاً على معاشات تقاعد محسنة، ما زال يحتاج إلى موافقة من عمال المناجم أنفسهم. و قد ناشد الرئيس الأمريكي في رسالته الموجهة إلى مجلس الكونغرس، ناشد الشعب الأمريكي ليكون مستعداً للقيام بتضحيات، و قال إنّ التخفيضات المقترحة في مصروفات الحكومة ستشمل الدفاع و الصحة و الشؤون الاجتماعية.

###### DU5

الولايات المتحدة \_ في أمريكا حثّ رئيس مجلس التوفير الاحتياطي الفدرالي الحكومة على اتخاذ إجراءات أكثر صرامة لمعالجة نقص الطاقة في الولايات المتحدة الأمريكية و قال : إنّ بالإمكان أن تشتمل تلك الإجراءات على ضريبة ضخمة تفرضها الحكومة على مبيعات النفط و المواد النفطية المستوردة. و كانت قد ظهرت قبل ذلك دلائل جديدة على ازدياد أزمة الركود بصناعة السيارات في أمريكا، فقد أعلنت شركة سيارات فورد أنها قد أوقفت عن العمل أربعة آلاف عامل آخرين إلى أجل غير محدود، فبلغ حتى الآن عدد عمال شركة فورد العاطلين عن العمل إلى أجل غير محدود أكثر من خمسة عشر ألف عامل.

###### DU6

أنكولا \_ قال راديو الكونكو إنّ قوات الكونكو قد أخذت نحو عشرين رهينة برتغالية، و ذلك عقب الاضطرابات الأخيرة التي جرت في جيب كابيندا القريب من أنكولا على الساحل الغربي لإفريقيا. و كان هؤلاء الرهائن معتقلين من قبيل جبهة تحرير أنكولا لتحرير كابيندا. و قال الراديو أيضاً إنّ

قوات الكونكو اعتقلت مرتزقة فرنسيين يقاتلون مع المتمردين. و كانت جبهة أنكولا لتحرير كابيندا احتلت نقطة على الحدود و قد فر أعضاؤها إلى الكونكو بعد أن هاجمهم قوات برتغالية. و من جهة أخرى تفيد أبناء من أنكولا بأن واحداً و ثلاثين من كبار رجال الأعمال قد أُعتقلوا و أخذوا إلى لشبونا حيث ستوجه إليهم تهمة التخريب الاقتصادي.

#### DU7

اليابان \_ في اليابان تستمر إضرابات العمال لتحسين الأجور و أحوال العمل. و قد أثرت الإضرابات على الخدمات الجوية و القطارات و البريد. و قد قبلت إحدى نقابات العمال و هي واحدة من نقابتي السكك الحديدية، قبلت عرض إدارة العمال بأن تزيد أجور العمال، و لكن النقابة الأخرى رفضت العرض، و يقول المراسلون إن الغلاء هو سبب النزاعات التي زادت الأحوال سوءاً بعد الأزمة التي أحدثتها استقالة رئيس وزراء اليابان.

#### DU8

السودان \_ أصدرت محكمة عسكرية في السودان أحكاماً بالسجن على ثمانية من صف الضباط تتراوح بين عام و ستة أعوام، و ذلك بتهمة التآمر للإطاحة بحكومة الرئيس الحالي. و بُرئ أربعة عشر جندياً آخرون، و أُدين جندي آخر و فصل عن الخدمة العسكرية، و لكن لم يصدر عليه حكم بالسجن. و يقول المراسلون إن محاكمة الرجال المتهمين بتزعم المؤامرة من بينهم ضابط برتبة عقيد يُتوقع أن تبدأ قريباً.

#### DU9

فرنسا- عادَ عمالُ البريد و المواصلات السلكية و اللاسلكية إلى أعمالهم اليوم بعد إضرابٍ دام ستة أسابيع بسبب مطالباتهم برفع الأجور، و لم يحصل العمال على الزيادات التي كانوا يرغبون فيها. و قال ممثل النقابات إن الإضراب قد عُلّق فقط و إنه من الممكن اتخاذ إجراءات أخرى مثل رفض العمل ساعاتٍ إضافية.

#### DU10

-القاهرة- بدأ المبعوث الخاص للرئيس الفرنسي محادثات في القاهرة هذا اليوم مع وزير الخارجية المصري و الأمين العام للجامعة العربية. و وصل المبعوث الفرنسي إلى القاهرة من الكويت بعد جولة في منطقة الخليج العربي حيث سلّم رسائل إلى حكومات الأقطار المنتجة للنفط بشأن مقترحات فرنسا الخاصة بعقد اجتماع بين الدول المنتجة للنفط و الأقطار الصناعية و الأقطار النامية، لبحث أفضل الوسائل لمعالجة أزمة النفط.

#### DU11

سيول \_ بدأ أكثر من خمسين عضواً من أعضاء المعارضة في البرلمان في مدينة سيول عاصمة كوريا الجنوبية اعتصاماً بالجلوس في دار الجمعية الوطنية احتجاجاً على ما وصفوه بحكومة استبدادية. و قد اتهم أعضاء البرلمان الحكومة بخيانة ثقة الشعب، و هم يدعون إلى وضع دستور جديد ليحل محل الدستور الذي تمّ تنبيهه في ظل الأحكام العرفية منذ سنتين. و جدير بالذكر أن الدستور المذكور أعطى الرئيس حق البقاء في منصب الرئاسة مدى الحياة تقريباً، و حوّل سلطات لحل الجمعية الوطنية في أي وقت يشاء.

#### DU12

كامبوديا \_ واصلت القوات المعادية للحكومة هجوماتها بالصواريخ على العاصمة و مطارها، و قال ناطق بلسان القيادة العليا إن شخصاً واحداً أصيب، و إن سبعة صواريخ أصابت حياً قريباً من المطار. و تفيد الأنباء الواردة من العاصمة أن ثلاث سفن كمبودية أغرقت في الميكونك على مسافة ستين كيلومتراً جنوبي العاصمة.

#### DU13

مدريد \_ أصدر رئيس الدولة الإسباني عفواً عن ثلاثة من مواطني إقليم كرواسيا كانوا يُمضون أحكاماً بالسجن تبلغ اثني عشر عاماً في أسبانيا لاختطافهم طائرة ركاب سويدية في عام ١٩٧٢. و كان الرجال الثلاثة، و هم أعضاء في جماعة يمينية من المهاجرين قد اختطفوا الطائرة في السويد، و أجبروها على التوجه إلى مدريد بعد حصولهم على الإفراج عن ستة آخرين من الكرواسيين من سجون السويد.

#### DU14

قبرص \_ أعلن زعماء القبارصة الأتراك منذ قليل عن ميلاد دولة اتحادية في قبرص، و اختاروا رئيساً لها وصفوه برئيس الدولة القبرصية التركية التي تتمتع بالحكم الذاتي في الجزيرة. و يقول مراسل إن هذا الإعلان من جانب واحد اتخذ بتأييد تام من الحكومة التركية. و جاء في بيان أصدره رئيس وزراء تركيا أن الخطوة أُخذت لضمان استقلال قبرص و استبعاد فكرة ضم الجزيرة أو تقسيمها، و أكد أنه لا توجد نية للتقسيم. و قال الإعلان الذي صدر في نيقوسيا إن القرار بإصدار الإعلان أُخذ في اجتماع مشترك لمجلس وزراء القبارصة الأتراك و الجمعية التشريعية لها وُصف بإدارة القبارصة الأتراك، و هي إدارة تتمتع بالحكم الذاتي. و قال إن النية تتجه إلى إقامة جمعية تأسيسية للقبارصة الأتراك.

#### DU15

### الصليب الأحمر "قلق للغاية" من استمرار "أعمال العنف"

جنيف – "الحياة" ٢٤-١١-٢٠٠٠

أعربت اللجنة الدولية للصليب الأحمر عن بالغ قلقها إزاء العواقب الإنسانية المترتبة على استمرار أعمال العنف في الشرق الأوسط. و دعت مجدداً إلى ضمان احترام المدنيين و الجرحى و أفراد الخدمات الطبية. و أعربت أيضاً عن قلقها إزاء الخسائر الكبيرة التي لحقت بالمدنيين غير المسلحين، بل حتى بالأطفال خلال الاشتباكات، إضافة إلى العدد الكبير للإصابات الناتجة عن استخدام الذخيرة الحية و الرصاص المغلف بالمطاط أو البلاستيك.

و في سياق الانتفاضة الفلسطينية ضد إسرائيل بوصفها سلطة الاحتلال، أكدت اللجنة الدولية انطباق اتفاقية جنيف الرابعة في شأن حماية المدنيين في زمن الحرب لعام ١٩٤٩ و صلتها الوثيقة بتلك الأحداث.

و من أجل تفادي تعريض السكان المدنيين للخطر دعت أفراد القوات المسلحة و قوات الأمن حماية كافة المدنيين الذين لا يشتركون مباشرة في الاشتباكات أو توقفوا عن المشاركة فيها.

#### DU16

- بيرميودا – بدأت الملكة البريطانية اليوم الكامل الأول لزيارتها الرسمية لبيرميودا ضمن جولة تدوم أسبوعين. و قد تتأثر الزيارة الرسمية من جراء إضراب عام دعت إليه نقابات العمال بسبب خلاف حول الأجور. و قد توقف عن العمل مئات من عمال الخدمات الأساسية بمن فيهم عمال أحواض السفن. و قد تواجه الزائرة الملكية عندما تتوجه في وقت لاحق من هذا اليوم لزيارة أحواض السفن مظاهرات الاحتجاج التي ينظمها المضربون.

#### DU17

- القاهرة – ينوي وزير خارجية مصر عقد مؤتمر صحفي يتحدث فيه حسب بعض المصادر المصرية عن التطورات المهمة في الوضع في الشرق الأوسط في هذه المدة و لم يصرحوا بأكثر من ذلك على أن المراسلين يشيرون بأن المسؤولين المصريين يتشككون كثيراً في أن إسرائيل تعتمد إلى المروعة في شأن التسوية السلمية المؤقتة الجديدة التي تديرها الولايات المتحدة. و قد غادر من جهة أخرى السفير الأمريكي لدى مصر القاهرة متوجهاً إلى واشنطن. و قالت دوائر ديبلوماسية في القاهرة إنه سيجري مشاورات حول الجهود في خصوص هذه التسوية السلمية الجديدة. و الجدير بالذكر أن السفراء الإسرائيليين في أوروبا الغربية و رومانيا يحضرون الآن اجتماعاً في لندن مع وزير خارجية إسرائيل للاطلاع على آخر الخطوات من أجل السلام. و يُعتقد أن سفير إسرائيل في واشنطن يحضر الاجتماع في لندن، و ربما سيحمل إلى واشنطن خارطة تبين المواقع في سيناء التي سيكون الإسرائيليون على استعداد للانسحاب منها.

#### DU18

- السلفادور – رفض أعضاء مجموعة منتجي البن المجتمعون في السلفادور اقتراحاً لتجميد مبيعات البن فوراً، على أنهم قرروا التحديد من البيع إلى أن تحسن أسعار البيع بالجملة. و سيجتمعون مرة أخرى في لندن في غضون شهر تقريباً.

#### DU19

- بريطانيا – عاد إلى لندن عضو البرلمان البريطاني قادماً إليها من أستراليا ليمثل غداً أمام المحكمة بتهمة الاحتيال و التزيف و التأمير. و سقَدَم إلى المحكمة كاتبتة و هي متهمه بالسرقة و التأمير. و مما يذكر أن الرجل و هو وزير سابق في الحكومة البريطانية كان حاول إيهام السلطات بأنه مات حيث تظاهر بالغرق في نوفمبر الماضي. لكن أمره انكشف لما رحل إلى أستراليا فاعتقل بملبورن بعد الموت المفعل بشهر واحد.

#### DU20

- الهند – ما زالت الأزمة التي أثارها طريقة رئيسة الحكومة الهندية في معالجة تسيير البلاد تثير الأحزاب السياسية و مختلف النزعات بعضها على بعض، و قد أتهم اليوم زعيم إحدى هذه الأحزاب السياسية الحكومة بأنها تغالي في حماقتها. و قال متحدث آخر لرئيسة الحكومة، و هو يحاورها في البرلمان الهندي المنعقد للنظر في إمكانية المصادقة على حالة الطوارئ: " عندما أختلف معك حول مسألة سياسية أو مذهبية فليس من المنطقي و لا من الرصانة أن تتهميني بخيانة الهند، فالهند شيء و أنت شيء آخر فيما أعرف." و صوت المجلسان ألا يقولوا قولهما اليوم فيما يتعلق بحالة الطوارئ. و تفيد الأخبار أن المعارضة أضحت مشلولة لأن أغلب زعمائها رهن الاعتقال.

#### DU21

- إسرائيل – يقول وزير الدفاع الإسرائيلي إن إسرائيل تنتظر نظرة جديدة إلى توزيع القوات الأردنية على الحدود الأردنية الشرقية. و قال إن هذا التوزيع له طابع دفاعي، و لكن التحول إلى الطابع الهجومي لن يحتاج إلى وقت كبير. و أضاف أن مما لا شك فيه أن هذا الإجراء له صلة بالتحسن الأخير في العلاقات بين الأردن و سورية. و كانت إذاعة إسرائيل أعلنت أن الجيوش الإسرائيلية اتخذت احتياطاتها لمواجهة إمكانية عدم تجديد مصر لمدة قوات الأمم المتحدة في سيناء. و لم يعط أية تفاصيل. و أعلنت الإذاعة أن التدريبات العسكرية الجوية و البرية مستمرة في منطقة الجليل.

#### DU22

- روما – افتتح خبراء من الجامعة العربية و المجموعة الأوربية الاقتصادية جولة محادثات جديدة في العاصمة الإيطالية، و ذلك لبحث خطط التعاون على المدى الطويل في المجالات الاقتصادية و التقنية. و تدوم الاجتماعات ثلاثة أيام، و هي الدورة الثانية في الحوار الأوربي العربي الذي بدأ في القاهرة في الشهر الماضي. كما تناقش العلاقات التجارية بين البلاد العربية و الدول الأوربية في بروكسل من قبل وزراء الزراعة و الصناعة في المجموعة الأوربية. و يقول مرسلنا في بروكسل إن دول المجموعة ترغب أن تنهي مفاوضاتها مع المغرب و الجزائر و تونس في المستقبل القريب ليكون التوازن بين المعاملات الأوربية و العربية في بلاد المغرب و المشرق العربيين. على أن المجموعة تفضل البدء في المباحثات التجارية مع مصر و سوريا و لبنان و الأردن. و يقول المرسل إن المسؤولين الأوربيين قد بنسوا من تنشيط التجارة مع بعض الدول في البحر الأبيض المتوسط. و رفض الوزراء تقديم العون المالي الذي تطلبه مالطا و هو عشرة ملايين من الكنيهات كانوا وافقوا عليها مبدئياً.

#### DU23

- الهند – انسحب أعضاء أحزاب المعارضة غير الشيوعية في الهند من المجلس الأعلى في البرلمان بعد أن أجاز قرار الحكومة القاضي بحالة الطوارئ التي أعلنت في الشهر الماضي. و قد أصدرت هذه الأحزاب بياناً تقول فيه إنها ستقاطع باقي الجلسات التي ستدوم أسبوعاً، لأنها لا تخدم غرضاً وطنياً نافعاً. و اعترضت المعارضة غير الشيوعية على لوائح الرقابة التي تمنع إذاعة بيانات المعارضة على الصحف و أشار البيان أيضاً إلى القضاء على الحقوق الرئيسية و سجن عدد كبير من أعضاء البرلمان لا لشيء إلا لأنهم لم يقبلوا الانقياد لرئيسة الحكومة. و لم تظهر بعد نتائج التصويت في المجلس الأدنى. و قد دافعت رئيسة الحكومة عن إجراءات الطوارئ رغم المعارضة و قالت إنها ضرورية. و مجرد استدعاء البرلمان يدل على أن الديمقراطية بخير في الهند و حضور الكثيرين من المعارضة يثبت أن الكثيرين منهم ليسوا بالسجون.

## DU24

- فنزويلا – أكد وزير المناجم والوقود الفنزويلي أن الرئيس الفنزويلي سيعلم عن موافقته على قانون تأميم البترول في بحر الأسبوع القادم. وبمقتضى هذا القانون فإن جميع أوجه الصناعة البترولية ستعود إلى الدولة بعد أن كانت منذ عشرات السنين بين يدي الشركات الدولية، وهي شركات كانت تراقب خمسة وتسعين بالمئة من إنتاج الوقود في فنزويلا. وقد أوردت الصحافة المحلية أن مجلس النواب مستعد للموافقة على التعديلات التي أدخلها مجلس الشيوخ والتي تحدد يوم الواحد والثلاثين من ديسمبر تاريخاً لنهاية التنازلات البترولية. وستتم هذه العملية النهائية حسب الأوساط الحكومية والنيابية من حين لآخر ختاماً لمناقشات استحوذت على الرأي العام الوطني والعالمي لعدة أشهر. وللحكومة الفنزويلية عشرة أيام لإمضاء القانون بعد أن تلقاه البرلمان أو لإحالة على المؤتمر لإدخال تعديلات جديدة، ويعتبر المعلقون السياسيون أن فنزويلا بهذه الخطوة تلقي بتحدٍ كبير. والنقطة الوحيدة التي تقوم حولها الخلافات وقد رفضتها أحزاب المعارضة هي تلك التي تشير إلى جعل هذه الصناعة على نظام مختلط.

## DU25

- الفاتيكان – ألقى قداسة البابا خطاباً طلب فيه من إسرائيل أن تعترف بحقوق الشعب الفلسطيني الشرعية، وهو شعب يتألم منذ زمان بعيد. وقد أعلن عن أسفه العميق على استمرار التوتر في الشرق الأوسط، وطلب من كل الأطراف المعنية أن تتخذ موقفاً يتسم بالاعتدال. وذكر البابا أن بيت المقدس مركز روعي بالنسبة للمسلمين والمسيحيين واليهود. وتحدث عن لبنان وقال إن الوضعية المأساوية التي تعيشها هذه البلاد في هذه الشهور ناجمة عن التدخل الأجنبي. وعبر من جهة أخرى عن ارتياحه لاستقلال عدد من الدول الإفريقية وتوقف الحرب في جنوبي شرقي آسيا.

## DU26

(Test final – mai 2009)

الرئيس الصربي : لن نعتزف أبداً باستقلال كوسوفو

سكوبيا - جميل روفانيل

أكد الرئيس الصربي بوريس تاديتش، خلال زيارته لرومانيا، أن بلاده لن تعترف أبداً باستقلال كوسوفو. وأثنى على موقف رومانيا التي ترفض تأييد الاعتراف « غير الشرعي ».

و أجرى تاديتش محادثات مع الرئيس الروماني ترايان باسيسكو تناولت توثيق علاقات الصداقة والتعاون القائمة بين البلدين الجارين، و ضمان حقوق أقبليات كل منهما في البلد الآخر. و جدد الرئيس الصربي ما تناوله لدى مشاركته في جلسة مجلس الأمن التي عقدت الإثنين الماضي للمراجعة الدورية حول الوضع في كوسوفو، بأن « الإقليم الصربي كوسوفو، لن يصبح أبداً دولة، و أن صربيا لن تعترف إطلاقاً بالاستقلال الذي أعلنه الألبان من جانب واحد على جزء من أرض جمهورية صربيا ذات السيادة و ستبقى تطالب بحقها في أراضيها بالوسائل الدبلوماسية، و إن تصرفات حكومة كوسوفو كدولة مستقلة غير شرعية، لأنها لا تحظى باعتراف الأمم المتحدة و غالبية دول العالم ».

الحياة ٢٩/٣/٢٠٠٩

b. Les textes français

## DU27

ISRAEL

L'alliance anti-Camp David

Au suivant... David Lévy est le douzième ministre (sur 23) à quitter le gouvernement Barak en l'espace de quelques semaines. Sa démission du poste de ministre des Affaires étrangères relève-t-elle du "coup de grâce" ? On aurait tendance à le croire. David Lévy est un politicien chevronné, un spécialiste des zigzags qui, au fil des années, est passé de la droite nationaliste (Likoud) au centre gauche (en créant son parti, Guesher, qui s'est allié aux travaillistes d'Ehoud Barak). David Lévy n'en est pas à une démission près. Il a déjà claqué la porte des gouvernements Shamir et Netanyahou où il détenait, également, le portefeuille des Affaires étrangères.

C'est toujours un homme qui a toujours senti vers où le vent tournait et qui se prépare, sans doute, à rebondir en vue de nouvelles élections. En prenant place dans une alliance qui combattrait les "concessions inadmissibles et irréversibles" faites par Ehoud Barak au sommet de Camp David, en particulier sur l'épineux dossier du "partage de Jérusalem".

Une telle alliance anti-Camp David est, en fait, majoritaire dans l'actuel Parlement israélien. Ainsi, dans le sillage de la démission de David Lévy, la Knesset a adopté une proposition de loi sur des élections anticipées. Certes, il ne s'agit que d'un vote en lecture préliminaire. Et plusieurs mois devraient encore s'écouler avant qu'une décision définitive soit prise. Mais, aujourd'hui, l'hypothèse de l'ensemble de la classe politique est que les Israéliens retourneront aux urnes l'hiver prochain.

Or, malgré l'effritement continu de la coalition, illustré par l'élection de Moshé Katsav et non pas du travailliste Shimon Peres au poste de président de l'Etat (*lire ci-dessous*), cette hypothèse semble compatible avec la stratégie d'Ehoud Barak. Mais à une condition, et de taille : parvenir auparavant à un accord de paix définitif avec Yasser Arafat, accord qui deviendrait ensuite l'enjeu de la consultation électorale.

HENRI BINVOL

[A Jérusalem]

## DU28

### Moshé Katsav **La revanche des Séfarades**

Humiliation suprême : au soir de sa vie politique, Shimon Pérès aura raté la dernière marche : celle de la présidence de la République. Son vainqueur, Moshé Katsav, était jusqu'ici surtout réputé pour sa discrétion. Cet homme de 55 ans aux cheveux argentés a pourtant accompli un double exploit : battre contre tout pronostic un rival travailliste, Shimon Pérès, couvert d'honneurs et de titres (dont il est vrai celui d'"*éternel loser*"). Et faire sortir de l'anonymat la ville de Kyriat Malachi, petite localité du sud du pays, dont il est originaire.

Emigré d'Iran à l'âge de 6 ans avec sa famille en 1951, c'est dans une sorte de bidonville de ce qui allait devenir Kyriat Malachi que le petit Moshé Katsav a découvert Israël. C'est là qu'il grandit, au milieu d'une population typique de ce que l'on devait appeler ensuite "*le second Israël*", les juifs orientaux religieux ou traditionalistes, venus des pays arabes. Après avoir obtenu une licence d'histoire et d'économie à l'université de Jérusalem, Katsav reviendra à Kyriat Malachi, pour y décrocher le titre de maire, avec une ambition : sortir sa ville de la misère. Il a à peine 24 ans. Il deviendra rapidement un représentant typique de cette génération de "jeunes Turcs" du Likoud (droite nationaliste) issue des "villes de développement" et qui assurera le succès populaire de leur leader : d'abord Menahem Begin, ensuite Yitzhak Shamir. En 1997, Katsav est élu à la Knesset sur la liste du Likoud. Puis il accomplit un parcours politique rapide mais sans éclat : ministre du Travail, du Logement, du Tourisme... Discret et fidèle, Moshé Katsav ne s'est jamais écarté de la ligne "dure" de son parti, tout en se distinguant par son ton modéré. Autant de qualités requises pour un président en Israël : une fonction essentiellement honorifique de "rassembleur", dépourvue de vrais pouvoirs politiques. Une élection qui marque une revanche historique des juifs séfarades, longtemps tenus en marge par l'"aristocratie" ashkénaze incarnée par le Parti travailliste.

## DU29

### **TURQUIE**

#### *"J'envie ceux qui sont morts pendant le séisme"*

**Un an après le tremblement de terre, la colère n'a pas disparu. Les survivants continuent de crier vengeance.**

#### **Istanbul**

*"Le 16 août, c'était l'anniversaire de Volkan. Nous avons acheté un gros gâteau pour lui. Dessus, on avait fait écrire : "Nous t'aimons beaucoup". On s'est bien amusé pendant la soirée. Et puis nous nous sommes couchés..."* Mais, cette nuit du 17 août 1999, il y a un an, Canan Bayrak ne s'est pas relevée. Elle est coincée sous des tonnes de béton et de gravats. Quand elle rouvre les yeux, elle est à Istanbul, à l'hôpital Gata de la faculté de médecine. Elle apprend que son mari, Sevket Bayrak, un retraité des chantiers navals de Golcuk, se trouve dans le même hôpital.

*"Et mes enfants ?"* demande-t-elle. C'est alors qu'on lui annonce l'épouvantable nouvelle. Son fils Volkan, 20 ans, officier de la marine depuis un an seulement, et sa fille Songul, 18 ans, qui venait de réussir le concours d'admission à l'université, ont péri sous les décombres de leur immeuble. Celui-ci s'était effondré sans même avoir résisté une seconde aux secousses. Mme Bayrak a failli mourir, elle aussi, en apprenant la nouvelle. Et puis, quand elle reprend conscience, elle veut partir en courant vers le lieu de la catastrophe, mais ses jambes ne la portent plus. Elle devra rester encore clouée pendant deux mois et demi sur son lit d'hôpital.

*"Peut-on être jaloux de celui qui est mort ? Oui, moi j'envie ceux qui sont morts. L'un de mes amis a péri avec ses deux enfants et sa femme. Je me demande chaque nuit pourquoi moi je suis restée en vie. Je ne trouve pas de réponse et je fonds en larmes. J'envie ceux qui sont partis. Finalement, ils ont eu plus de chance..."*

### **LES PROMOTEURS ONT CONSTRUIT DES TOMBEAUX**

En larmes, elle montre des papiers à en-tête du tribunal de Golcuk décrivant le résultat de l'expertise du 27 septembre 1999. On y lit ceci :

*"Selon l'enquête effectuée dans l'immeuble Zafer, situé sur l'avenue de Korfez, on a constaté que la qualité du béton n'était pas conforme aux normes ; on n'a pas retrouvé de fer dans les débris de l'immeuble ; d'autres matériaux étaient absents de la construction, qui n'a pas été effectuée selon les règles de sécurité qui s'imposent sur un terrain instable, ce qui a causé son effondrement total... Signé : Namik Birican, ingénieur en bâtiment."*

Mme Bayrak ne cache pas sa colère contre les promoteurs immobiliers, sa rage quand elle parle en sanglotant de l'avenir que s'imaginaient ses enfants, de leurs espoirs, de leurs attentes. "*Aucun de ces assassins n'a été emprisonné*", explique-t-elle. *Au contraire, on leur a encore confié les travaux de restauration des bâtiments endommagés. Je n'arrive pas à comprendre : ils ont construit non pas des appartements, mais des tombeaux. Et maintenant ils participent aux appels d'offres pour pouvoir construire d'autres tombeaux. N'y a-t-il personne pour empêcher ces assassins d'agir ? Qui va les punir de leurs crimes ? Est-ce mon mari qui va les châtier, lui qui rêve de vengeance chaque nuit ? Même si on ouvrait un procès contre eux ici, je n'aurais pas confiance. C'est pour cela que je vais porter l'affaire devant le tribunal des droits de l'homme à Strasbourg."*

Canan Bayrak suit toujours un traitement psychologique et, si elle est encore debout, c'est grâce aux médicaments qu'elle avale chaque jour. Mais rien n'efface sa douleur. *"Je n'ai plus rien à perdre, dit-elle, car je ne vis plus. Le 17 août 1999 est également la date de ma mort. Je suis morte ce jour-là avec mes enfants."*

Son voisin, Yunus Atak, les cheveux blanchis par la douleur, s'explique, en s'efforçant visiblement de retenir ses larmes. *"Blessé, j'ai été sauvé après être coincé huit heures sous les décombres. Et puis j'ai attendu pendant cinq jours à côté des montagnes de gravats dans l'espoir de revoir mes enfants. Mon fils, Emre, venait lui aussi de réussir les concours d'entrée de l'université. Il n'avait que 19 ans. Et ma Tugba, elle était en terminale. Quant à ma petite Aysenur, elle n'avait pas encore commencé l'école primaire. J'ai attendu pendant quatre ou cinq jours à côté des décombres, avec l'odeur âcre de la mort qui envahissait mes narines..."*

Yunus Atak, qui, pendant cinq jours et cinq nuits, a voulu croire à la survie des siens, voit finalement arriver des bulldozers qui retirent des gravats... les cadavres de ses trois enfants.

Ahmet Isik

## DU30

### Recul sans précédent des effectifs scolaires en Tunisie

**Tunis.** Pour la première fois dans l'histoire de la Tunisie, le nombre d'enfants inscrits à l'école primaire a baissé, en dépit du recul de la mortalité infantile, ramenée désormais à 30 pour mille, ont signalé, samedi 30 septembre, les autorités tunisiennes qui se félicitent de ce phénomène. Cet allègement des effectifs au niveau du premier cycle de l'enseignement devrait toucher les universités tunisiennes d'ici à trois ou quatre ans. Plusieurs facteurs expliquent cette baisse : l'élévation de l'âge moyen du mariage (de 20 ans en 1966 à 27 ans aujourd'hui) ; la chute de la fécondité (actuellement de 2,2%), due à l'usage croissant des moyens contraceptifs ; la scolarisation des filles (99%) et l'augmentation sensible du nombre de femmes sur le marché du travail.

## DU31

### AFGHANISTAN La doyenne résiste

Pour les femmes afghanes, le chemin est encore plus dur que pour les hommes. Siddiq Siddiq en avait assez : confinée chez elle pendant quatre ans, l'ancienne doyenne de la faculté d'architecture et de construction de l'Institut polytechnique de Kaboul a bravé les décrets des talibans et s'est remise au travail. Pas à l'université : les talibans n'autorisent toujours pas les femmes à étudier, ni surtout à enseigner. Mme Siddiq a été embauchée à l'hôpital militaire pour concevoir des prothèses à l'intention des victimes des mines. Elle y utilise son savoir-faire à modeler de la mousse et du plastique. Même si ce travail ne correspond pas à ses compétences, Mme Siddiq se console à l'idée d'être utile.

En autorisant un petit nombre de femmes médecins et infirmières à travailler dans les hôpitaux – au sein desquels des espaces distincts leur sont réservés -, les talibans ont ouvert une brèche. Aujourd'hui, des militantes du genre de Siddiq cherchent à s'y engouffrer, et les autorités se montrent un peu plus enclines à les laisser faire.

## DU32

### TUNISIE. Il a fait plier Ben Ali

En six semaines de la grève de la faim, du 3 avril au 15 mai, Taoufik Ben Brik, ce "journaliste sans journal" a mis à bas le mur de silence qui entourait la "douce dictature" tunisienne. Non seulement, ce correspondant de l'agence Syfia et de *La Croix* a fait plier le régime Ben Ali en obtenant un passeport et l'autorisation de voyager, mais il a aussi forcé les dirigeants occidentaux à regarder la part d'ombre du "modèle tunisien". Ce don Quichotte de 39 ans, qui lutte contre l'Etat policier depuis plus de 10 ans, a trouvé des formules cinglantes pour dénoncer l'arbitraire. Sa grève de la faim, achevée à Paris, a eu un grand retentissement jusqu'en Algérie et au Maroc, où ses confrères se sont mobilisés pour faire écho à son combat. Il est devenu un symbole de la volonté d'émancipation de la presse, bien au-delà de son pays d'origine.

## DU33

### L'UE demande à Israël le retour de ses forces aux positions du 28 septembre

Les ministres des Affaires étrangères de l'Union européenne ont demandé lundi aux autorités israéliennes *"de procéder au retrait de leurs forces armées sur les positions qu'elles occupaient avant le 28 septembre"*.

Réunis à Bruxelles, les ministres ont adopté une déclaration dans laquelle ils demandent également à Israël *"de mettre un terme aux restrictions imposées à la circulation des personnes et des biens dans les territoires palestiniens"* et *"de lever les sanctions financières prises à l'encontre de l'Autorité palestinienne"*.

Les Quinze demandent encore à Israël "de n'utiliser, dans le cadre où l'intervention des forces de sécurité apparaît strictement indispensable, que des moyens non mortels".

A l'Autorité palestinienne, ils demandent "de tout faire pour que les violences cessent, de donner des instructions strictes aux forces de sécurité pour faire cesser les tirs contre les Israéliens, conformément à l'annonce faite par le président Arafat".

Les Quinze estiment que "le manque de progrès accomplis au cours du processus de paix, y compris sur le problème des colonies, est au cœur de la frustration de la population palestinienne et de la violence".

#### DU34

##### "Nous n'irons pas la faire"

*"Au moment où l'on franchit la frontière, où l'on entre en Cisjordanie, on devient un assassin potentiel. C'est ce que j'ai senti. Parce que tout enfant peut me lancer une pierre, et je serai obligé de courir après lui, ou de tout faire pour me protéger. Face à ce piège, la seule solution possible, sur le plan émotionnel comme politique, c'est de refuser de faire son service. Refuser de servir revêt une signification politique, et, pour moi, c'était important, quitte à risquer la prison, pour peser sur le cours des choses."*

Ainsi parle Igal Ezrati, un des cinq objecteurs de conscience israéliens interrogés par David Bencheitrit dans son film *On tire et on pleure*. La soirée Thema que propose la chaîne Arte, le 9 novembre, sous le titre "Nous n'irons pas la faire" – et qui comportera le magnifique *Pour l'exemple*, de Joseph Losey (1964) – traitera aussi des déserteurs de la Wehrmacht pendant la Seconde Guerre mondiale et de ceux, français, de la guerre d'Algérie.

Mais le drame qui se joue de l'autre côté de la Méditerranée donne à la réflexion des objecteurs israéliens un poids particulier. Leur acte courageux remonte à la guerre du Liban – et même avant pour le "pionnier", Gadi Algazy. Créé en 1982 pour regrouper les objecteurs de conscience lors de l'invasion israélienne du Liban, le mouvement Yesh Gvoul (Il y a une limite) a publié, début octobre 2000, un nouveau manifeste, intitulé : "La guerre sur les terres d'Ariel, Beit-El, Beit-Hadassa et Kiryat-Arba [colonies juives en Cisjordanie occupée], sur le tombeau de Joseph et le tombeau de Rachel, n'est pas notre guerre". Ce manifeste, qui encourage les soldats – sans décider à leur place – à refuser de s'engager dans cette sale guerre, a notamment été distribué dans les endroits où ils font de l'autostop et dans la gare principale des autobus à Tel-Aviv.

Premier objecteur connu de l'"Intifada d'al-Aqsa", le conscrit Noam Qouzar (dix-neuf ans) a été condamné, le 4 octobre, à vingt-huit jours de prison ferme pour avoir refusé de se rendre dans les territoires occupés.

D.V.

Le Monde diplomatique  
Novembre 2000

#### DU35

##### Joseph Estrada : le "Pote" n'a plus la cote

En 1998, quand Joseph Estrada se présente à la magistrature suprême, il remporte l'une des victoires les plus écrasantes de l'histoire des Philippines. Deux ans plus tard, inculpé de corruption, favoritisme, tromperie de la confiance publique et violation de la Constitution, il risque d'être le premier président destitué dans le pays. Drôle de destinée pour cet acteur de série B qui a gagné les voix des Philippins en incarnant à l'écran le justicier profondeur des méchants. Devenu chef de l'Etat, "Erap" (le Pote) a toujours gardé la nostalgie d'un si beau rôle. Il le retrouve aujourd'hui et se présente comme le gentil, victime du complot des méchants, entendez l'élite politico-financière de Manille appuyée par la hiérarchie de l'Eglise. La haute société n'a jamais accepté ce rejeton de basse classe, sans diplôme, buveur, joueur, accumulant les bourdes et les maîtresses, ignorant des choses du monde et parlant la langue du petit peuple. Cependant, les dizaines de milliers de Philippins qui ont envahi les rues de la capitale en début de semaine pour exiger la démission d'Estrada venaient de tous les rangs de la société. Gauchistes et conservateurs, ouvriers et patrons, étudiants et courtiers en Bourse, syndicalistes et élus, homosexuels et responsables religieux chrétiens comme musulmans, tous ont conspué le chef de l'Etat. Même si le président reste populaire, son étoile pâlit. Les choses se sont gâtées, le mois dernier, avec les accusations d'un ancien ami selon lequel Erap a reçu des millions de dollars des patrons de jeux clandestins. L'argent s'est retrouvé sur le compte d'une fondation dirigée par son beau-frère. Le Sénat doit ouvrir le procès du président début décembre. Estrada est décidé à ferrailer dur, comme dans ses films. Mais le scénario est de plus en plus incertain.

Marie-Pierre Vérot  
A JaKarta

## DU36

### Des enfants au front

*La manifestation a fait six morts et des dizaines de blessés. 18 d'entre eux ont entre huit et seize ans, et 14 entre seize et vingt ans. La presse dénonce ces gens "qui envoient leurs enfants manifester alors qu'eux restent à la maison". Cette manifestation a bien eu lieu en Palestine... mais en 1945. Les sionistes sont descendus dans la rue, et c'est la presse britannique qui les dénonce (cité par Charles Enderlin, Paix ou guerres. Les secrets des négociations israélo-arabes 1917-1997, Stock, Paris, 1997, pp. 51-52).*

*Cinquante ans plus tard, le retour de ce type d'arguments indique Eyyad Sarraj, directeur du centre communautaire de santé mentale de Gaza et partisan convaincu de la paix. Il lance un cri de colère qu'il nous faut écouter.*

CERTAINS interrogent "innocemment" : pourquoi les enfants palestiniens sont-ils poussés vers la ligne de front par leurs mères, qui vont ensuite pleurer leurs dépouilles ? A première vue, la question semble pertinente. En fait, son énoncé est pathologique.

La vraie question est : pourquoi nos soldats tuent-ils ces enfants ? Et j'ajoute, quelquefois de sang-froid et du fait de tirs précis. Une telle interrogation devrait logiquement en amener une autre : que faisons-nous ici, sur la terre des Palestiniens ? Au lieu de cela, ils détournent le visage et considèrent ces enfants comme des voyous et des diables, prenant la pose devant le fusil, provoquant les soldats jusqu'à ce qu'ils les tuent. Ces enfants – nous explique-t-on – n'ont pas le désir de vivre. Leurs mères – suggère-t-on – n'éprouvent pas de sentiments maternels.

Réfléchissons bien au non-dit de ces affirmations : si les femmes palestiniennes ne ressentent pas d'affection pour leurs enfants, alors les Palestiniens ne sont pas réellement des êtres humains. Pire : non seulement nous ne sommes pas égaux aux êtres humains, mais pas non plus aux chiens et aux chats qui, eux, prennent soin de leurs petits durant les moments de danger ! Est-il possible que les Palestiniens soient moins que des animaux ?

De telles conclusions nous rappellent ce que les Blancs sud-africains racistes pensaient des Noirs, ce que les envahisseurs européens du continent américain et de l'Australie pensaient des autochtones et des aborigènes, et comment les nazis percevaient les juifs.

Le même postulat nie complètement que les Palestiniens défendent leur terre et leur dignité, ce qui est un droit humain élémentaire. Il suggère que les Palestiniens seraient violents par goût de la violence et qu'ils haïssent les juifs simplement parce que ceux-ci sont juifs. Quiconque se rallie à cette idée n'est pas conscient – ou ne veut pas l'être – qu'Israël occupe les territoires palestiniens de manière continue, terrible, destructrice et humiliante. Et que nombre d'Israéliens et de juifs à travers le monde condamnent cette occupation.

## DU37

### L'APPEL DE RAMALLAH, NAZARETH, JERUSALEM

Des pierres contre des balles, des cocktails Molotov contre des blindés, et puis des balles contre des missiles : quoi de plus ? Davantage de bombes et davantage de bombardements ? 160 Palestiniens et 10 Israéliens tués en octobre 2000, l'Année du Millénaire... Plus de 4000 Palestiniens et 190 Israéliens blessés le même mois d'octobre 2000, l'Année du Jubilé...

Avons-nous oublié l'avertissement d'Albert Einstein : "La paix ne peut être sauvegardée par la force, elle peut seulement être obtenue par la compréhension" ? Des lynchages, des pogroms, des tueries en série : comment cela peut-il être la Terre sainte ?

Injustice, fanatisme, haine aveugle et séparatisme – Juifs et Arabes aux prises, prêts aux massacres, au nom seulement de ce qu'ils sont : "Juifs" et "Arabes" ? Il faut en finir avec la logique sanglante du Tallon et de la force armée ! Nous appelons à l'arrêt définitif de toutes provocations territoriales et d'une répression à engrenages qui précipite au gouffre.

Devant l'effroyable gâchis de vies et de possibilités de parvenir à une paix réelle, faut-il rappeler encore que celle-ci ne peut se construire que sur des fondations de dignité, d'équité et de justice ?

Les deux peuples ont le droit inaliénable de vivre en paix et en sécurité dans leurs Etats respectifs, selon les règles du droit international. Et l'égalité complète des droits doit être assurée à tous les habitants d'Israël/Palestine, sans discrimination ! Il n'est pas d'autre alternative humaine : il faut aller de l'avant, dans le respect mutuel, la réciprocité et la compréhension.

Claude Simon (France), Prix Nobel de littérature 1985 ; Mairead Maguire (Irlande), Prix Nobel de la paix 1977 ; Ed Lewis (USA), Prix Nobel de médecine 1995 ; Rich Roberts (GB), Prix Nobel de médecine 1993 ; Elias Corey (USA), Prix Nobel de chimie 1990 ; Edmond Fischer (USA), Prix Nobel de médecine 1992 ; Wole Soyinka



(Nigeria), Prix Nobel de littérature 1986 ; Jean-Marie Lehn (France), Prix Nobel de chimie 1987 ; François Jacob (France), Prix Nobel de médecine 1965 ; Sir John W. Cornforth (GB), Prix Nobel de chimie 1975 ; Joseph Rotblat (GB), Prix Nobel de la paix 1995 ; Maurice Wilkins (GB), Prix Nobel de médecine 1962. Neve Shalom/Wahat Al-Salam, Israeli Council for Israeli-Palestinian Peace, Physicians for Human Rights-Israel, Rabbis for Human Rights, Israeli Committee Against House Demolitions, Sabeel, Democracy and Workers' Rights in Palestine.

Peace Lines (Les Messageries de la Paix) sont une ONG humanitaire de médiation, de convois bénévoles dans les Balkans depuis 1993 à maintenant : vivres, médicaments, livres : Sénèque, Plutarque, Descartes, Rabbi Nachman, Thoreau, Gibran, Saint-Exupéry, Luther King, Nhat Hanh... Nous avons organisé la campagne des 33 Nobel en 1995, en Bosnie, pour un cessez-le-feu définitif (soutenue par le Dalaï Lama, Elie Wiesel, le Rév. Tutu, Mère Teresa, Rabin, Arafat, Gorbatchev, De Klerk, Rigoberta Menchu, Louis Néel, Vladimir Prelog...), puis l'Appel des Nobel pour l'Algérie en 1998 (68 signataires : le Dalaï Lama, le Rév. Tutu, Wiesel, Gorbatchev, Saul Bellow, Ilya Prigogine, Stanley Cohen, von Klitzing, Sir Harold W. Kroto, Franco Modigliani, Arno Penzias, Norman Borlaug, Claude Cohen-Tannoudji, Sir Aaron Klug, Jens Skou, Gérard Debreu...). Nous finançons cet encart avec un budget mensuel dérisoire et des emprunts. Nos statuts (loi 1901) et notre bilan (Balkans, Algérie, Sahel, où nous creusons des puits) sont à votre disposition. Vous pouvez nous soutenir par vos dons et vos disponibilités. Nous en avons besoin !

LES MESSAGERIES DE LA PAIX (PEACE LINES)  
106, rue de Richelieu – 75002 Paris E-mail : peace.lines@wanadoo.fr

### DU38

#### **MAURITANIE ESCLAVAGE : UN RAPPORT ACCABLANT**

Maintes fois aboli depuis 1981, l'esclavage reste encore une pratique bien vivante en Mauritanie. En témoigne ce quatrième rapport que l'organisation SOS Esclaves, toujours pas reconnue par les autorités mauritaniennes, vient de publier.

SOS Esclaves sillonne le pays et traque le moindre indice de violation des droits de la personne humaine. « *Il n'y a rien d'inventé dans ce rapport, ni les vexations, ni le déni de droit, encore moins les actes de tortures perpétrés contre les esclaves révoltés* », affirme Abdel Nasser ould Yessa, son secrétaire aux relations extérieures. Les autorités sont alertées sur tout acte de délit avéré. Mais, complices, elles se gardent d'intervenir dans les conflits entre « maîtres » et « esclaves ». Des militants de SOS Esclaves ont été arrêtés et condamnés, début 1998 après la diffusion sur France 3, en marge du rallye Paris-Dakar, d'un documentaire sur des esclaves témoignant de leur sort. Les victimes étaient des Haratines, Maures noirs.

A SOS Esclaves, on récuse le terme de « séquelles » que le gouvernement mauritanien se plaît à employer, face à ses partenaires extérieurs (France, Union européenne et Etats-Unis), pour signifier que ce phénomène est en passe d'être éradiqué. « *Il est ridicule, dit Ould Yessa, de parler de séquelles alors que, directement ou non, la majorité de la population en souffre encore.* »

Le document d'une trentaine de pages montre que, autant dans les campagnes qu'à Nouakchott, la capitale, Nouadhibou, Kaédi ou Rosso, des hommes restent encore en situation de servitude. Soit par contrainte morale, soit par nécessité économique. Où qu'il se trouve, l'esclave n'est jamais désœuvré. On le retrouve gardien des commerces du maître, s'occupant de son linge, de sa cuisine et de ce qui reste du bétail. Toutes ces corvées n'étant assorties du moindre salaire. Et quand il ose le revendiquer ou élever le ton, il est humilié et s'entend dire : « *Tu manges, que veux-tu d'autre ?* »

Le bien-être est un luxe pour l'esclave. A sa mort, le maître hérite de sa progéniture et de sa fortune.

« *Les victimes, soulignent les auteurs du rapport, ne se manifestent pas devant la justice par peur des représailles.* » A cela s'ajoute le fait qu'elles ne sont jamais sûres de l'impartialité d'un procès. On peut regretter que le gouvernement mauritanien tolère les attitudes esclavagistes et décourage très souvent, les initiatives qui tendent à leur éradication. C'est là une autre épine dans le pied du pouvoir de Nouakchott.

Diallo BIOS

### DU39 (Test final – mai 2009)

*L'Orient – Le Jour* 2/4/2009  
Dialogue interpalestinien

#### **Le Fateh et le Hamas reprennent le processus de réconciliation au Caire**

Les deux rivaux palestiniens, le Fateh et le mouvement islamiste Hamas, tentaient à nouveau hier au Caire d'aplanir leurs différends, alors qu'Israël s'est doté d'un nouveau gouvernement de droite. Une réunion entre les deux délégations a eu lieu dans la matinée sous le patronage du chef des renseignements égyptiens, Omar Souleimane, a rapporté l'agence égyptienne MENA. La formation d'un gouvernement d'entente, la refonte des

services de sécurité, le système électoral et l'avenir de l'Organisation de libération de la Palestine (OLP) sont au centre des discussions, selon MENA.

Le Fateh du président Mahmoud Abbas et le Hamas sont en conflit depuis que ce dernier a violemment pris le contrôle de la bande de Gaza en juin 2007, mettant en déroute les services de sécurité fidèles à M. Abbas. Ce coup de force est survenu après 18 mois de coexistence houleuse au sein de l'Autorité palestinienne entre le Fateh et le Hamas, parti majoritaire au Parlement palestinien.

### 3.1.2. Traduction sur dossier

#### a. Dossier n° 1

##### DU40

ينتهي الدوري فيبدأ الكأس.  
تنتهي الدورة الإفريقية لتبدأ المسابقات الآسيوية.  
و تأتي الطامة الكبرى في المسابقات الدولية و كأس العالم.

هذه المسميات و المسابقات كلها خاصة بكرة القدم التي يعشقها زوجي بجنون و يتابعها بانضباط و نظام لا يختل. زوجي يجلس الساعات أمام شاشة التلفزيون يتابع كرة تنط و تقفز من قدم لآخر.

يوصل الليل بالنهار بصرخ و يهدأ، يشجع هذا و يشجب ذاك، يثني على واحد و يكره آخر. يجذبني صراخه من آخر البيت فأظن أن مكروهاً قد أصابه.

و أكتشف أن هدفاً قد أصاب مرمى فريقه.

يفزعني هتافه و تصفيقه فألقي بما في يدي و أركض لأستفهم الأمر، فأعرف أن فريقه الذي يشجعه قد أحرز هدفاً.

حاولت أن أفهم كرة القدم و قواعدها فلم أفجح.

و كاد زوجي يحطم رأسي حين هتفت "ضربة جزاء" و كانت الكرة خارج الملعب.

و رغم غضبي من ارتباط نظام حياتنا بجدول مواعيد كرة القدم و متاعبي من تغيرات زوجي المعلقة بأرجل اللاعبين، إلا أنني تحملت مشاهدته لكرة القدم حتى لا يخرج و يترك البيت، و أتهم بأني زوجة نكدية.

اثنا عشر عاماً و أنا أتحمل متاعب كرة القدم بروح رياضية، إلى أن جاء زوجي بالطبق و وضعه فوق سطح بيتنا. فرحنت لأنني سأشاهد أحدث الأفلام و أجمل البرامج التي تبثها المحطات الفضائية، و لكن فرحتي لم تتم بل في الحقيقة لم تبدأ، فمنذ اليوم الأول أحضر زوجي الصحف و كتب جدولاً طويلاً يحتوي مواعيد مباريات كرة القدم التي تنيعها جميع المحطات التي يستقبلها الطبق و جلس أمام التلفزيون.

و بعد أن كان يشجع فريقاً واحداً أصبح له ألف فريق.  
و بعد الدوري و الكأس المحلي أصبح هناك كأس أوروبا و مسابقات آسيا و دورات العالم.

تحول زوجي إلى كائن تلفزيوني لا يتحدث و لا يرى و لا يأكل إلا أمام التلفزيون.

و تحولت حياتنا إلى كرة معلقة بأقدام لاعبين من كل جنس و مكان.

و تددت أحلامي في مشاهدة أي شيء يمتعني و في قضاء وقت طيب و هادئ مع زوجي. من يومها قررت أن أعلن الحرب على كرة القدم.

عن مجلة "سيدتي"، ٢٦-٨-١٩٩٤

##### DU41

#### (Test de novembre 2000 – milieu de la première session)

أثر عادات المشاهدة التلفزيونية و مدتها على التحصيل الأكاديمي لطلبة الصفوف الرابع و الخامس و السادس الأساسي في الأردن  
عبد الله عويدات، و زهور بدران

في مجال عادات المشاهدة خلصت الدراسة إلى أن مشاهدة التلفاز بالنسبة للأطفال نادراً ما تكون نشاطاً فردياً، حيث أن ٧٥٪ من أفراد عينة الدراسة يشاهدون التلفاز مع أخوانهم و أخواتهم. و إن ٣٢٪ فقط يشاهدونه بصحبة والديهم.

كما أن مشاهدة التلفاز تؤثر على نشاط الطفل حيث أشارت نتائج الدراسة إلى أن ٥٧٪ من الأطفال يتوقفون عن اللعب حين تبدأ برامج الأطفال، و إن ٦٧.٨٪ من أفراد العينة يقومون بواجباتهم المدرسية قبل مشاهدة برامج الأطفال مقابل ١١.٣٪ يقومون بها بعد مشاهدة البرامج.

DU42

قرأنا أن فتاة مصرية لجأت إلى صندوق النقد الدولي للحصول على مساعدة مالية لإتمام زواجها بعد أن عجزت عن مواجهة متطلبات الزواج. و إذا بدا الخبر غريباً و طريفاً في ذات الوقت فإنه يتعين أن نقف عنده لأنه لا يجلب الانتباه بطرافته فقط بل بالعقلية التي باتت سائدة في عالمنا العربي بصفة عامة في ما يتعلق بمفهوم الزواج – الزواج هذا الارتباط المقدس بين الرجل و المرأة و الذي يلعب دوراً بارزاً في بناء المجتمع إذ أن العائلة ركن من أركان المجتمع. فأصبح الزواج في معظم الحالات عملية تجارية و يُنظر إليه خصوصاً من طرف المرأة على أنه صفقة يحصل من ورائها ربح مادي معين كما يتعين إعداد العدة له بأكثر التكاليف. و كان الاعتقاد سائداً بأنه مع تطور مستوى التعليم لدى الشباب سيقع تخطي هذا المفهوم التجاري للزواج باعتبار أن المفهوم الحقيقي و الاجتماعي و النبيل (إذا أردنا) للزواج يتطلب مستوى تفكيرياً معيناً لإدراكه و أن التعليم قادر على الوصول بأصحابه إلى هذا المستوى. لكن التعليم في أغلب الحالات عجز عن التغلب على رواسب تفكير قديم في ما يتعلق بمسألة الزواج و أصبحنا نرى المتفقات و رقيعات المستوى التعليمي يكررن نفس شروط أمهاتهن و جداتهن عندما يواجهن الزواج مثل الحلبي بالإضافة إلى شروط جديدة في نفس الموضوع كجراية الزوج و نوعية الأثاث المنزلي و المنزل نفسه. و بصفة عامة تُعتبر الفتاة العربية الفتاة الأوروبية قودة في ما يتعلق بحياتها و دورها في المجتمع فلماذا لا تكون قودة لها أيضاً في ما يتعلق ببساطة شروط الزواج ؟

فتحي عبد الرزاق، "الحرية"، الخميس ٢٩ سبتمبر ١٩٩٤

DU43

كان هذا هو الشأن في العصر العباسي، و يظهر لنا أن "الجواري" كن أنشط من "الحرائر" في النوعين معاً، أعني في ناحية الإنشاء الأدبي و في ناحية الإيحاء إلى الشعراء. و يرجع السبب في ذلك إلى النظام الاجتماعي إذ ذلك، فقد كان الناس – كما نقلنا قبل عن الجاحظ يغارون على الحرائر أكثر مما يغارون على الجواري، و يحجبون الحرة و يشددون في تحجبها، و إذا أراد أحد أن يتزوجها بعث "بخاطبة" تنتظر إليها، و تصف للرجل محاسنها و عيوبها، أما هو فلا يراها إلا بعد الزواج. و لكن الجارية شأنها غير ذلك. فهو لا يُعبر بها كما يُعبر بقربيتها الحرة، ثم هي سافرة إلى حد بعيد بحكم أنها في كل وقت عرضة لأن تباع و تشتري، و هي تقضي للرجل حوائجه. و إذا أراد أحد من عامة الناس أن يستمتع لغناء، أو يلهو بالقيانات في بيوت المقينين فهن اللاتي يغذين ميله إلى السماع، و رغبته في اللهو، و هن – بحكم سفورهن- اللاتي يقع عليهن نظر الناس، أما الحرائر فلا يقع عليهن إلا نظر أقاربهن، لذلك كان طبيعياً أن الأدباء و الشعراء يغذون أدبهم و شعرهم بالجواري أكثر مما يغذونه بالحرائر. و من ناحية أخرى، فقد عني الرجال بتعليم الجواري – كما يظهر – أكثر من عنايتهم بتعليم الحرائر، و دعاهم إلى ذلك الناحية التجارية، فقد رأيت أن علم الجارية و أدبها كان يُقوّم في سوق الرقيق بأكثر مما يُقوّم بدنها، و أن الجارية إذا قُرمت بمنتي دينار جاهلة قومت بأضعاف ذلك مغنية أو أديبة، و المال في كل عصر هو قوام الحركات الاجتماعية، أما الحرائر فلم يكن يُعنى بتعليمهن و تربيتهن إلا طبقة قليلة، و هي طبقة الأشراف و من في حكمهم و قليل ما هم. و سبب آخر : و هو أن الناس كانوا يرون أن الجواري هن ملهى الرجال. فحاول القائلون بأمورهن أن يرقوا هذه الملاهي بكل ما يتطلبه اللاهون، و رأوا أن الجارية إذا كانت مغنية أديبة موسيقية شاعرة كان ذلك أفعال في قلوب الرجال، فلم يألوا جهداً في تحقيق مطالبهم.

نعم نجد كثيراً من الحرائر اشتغلن ببعض العلوم، و لكن أكثر ما اشتغلن به كان الباعث عليه دينياً ككثير من المحدثات و المتصوّفات. و لكن هذا ليس موضوعنا هنا، إنما موضوعنا الاشتغال بالفنون، و الجوّاري – من غير شك – في هذا الباب كن أكثر و أظهر.

مصدق ذلك أنا نجد – من الناحية الإنسانية – كثيراً من الجواري أديبات متفنات، لا يدانيهن في ذلك الحرائر. فيقول الأغاني في عُريب : "كانت مغنية محسنة، و شاعرة صالحة الشعر، و كانت مليحة الخط و المذهب في الكلام، و نهاية في الحسن و الجمال و الطرف و حسن الصورة، و جودة الضرب و إتقان الصنعة و المعرفة بالنغم و الأوتار، و الرواية للشعر و الأدب" و يقول في "مُنَّيم" : "كانت صفراء موهدة من موهدة البصرة و بها نشأت و تأدبت و غنت، و أخذت عن "إسحاق الموصلي" و عن أبيه من قبله.. و كانت من أحسن الناس وجهاً و غناء و أدباً، و كانت تقول الشعر ليس مما يستجاد و لكنه يُستحسن من مثلها" و يقول في "دنانير" - جارية يحيى بن خالد البرمكي - : "كانت من أحسن الناس وجهاً، و أظرفهم و أكملهم، و أحسنهم أدباً و أكثرهن رواية للغناء و الشعر".

و من الناحية الأخرى، كان الجواري أكثر إيحاء للشعراء بمعاني الشعر للسبب الذي يتنا، فيشار يعيش جارية يقال لها "فاطمة" سمعها تغني فهويها، و قال فيها الشعر، كما قال الشعر في جارية له سواد. و حياة دعبيل الخزاعي، و مسلم بن الوليد – صريع الغواني – مملوءة بما حدث لهما مع الجواري و الشعر فيهن، و أبو نواس كان يهوى جارية اسمها "جنان" و هي جارية لآل عبد الوهاب بن عبد المجيد الثقفي، و كانت جميلة أديبة تعرف الأخبار و تروي الأشعار، يقال : إن أبا نواس لم يصدق في حبه امرأة غيرها. و قد أكثر فيها من بدائع شعره. و شغف العباس بن الأحنف بغوّز، و كانت جارية لمحمد بن منصور، فأتى في شعره فيها بالميمع.

هذا قليل من كثير مما ملئت به كتب الأدب من شعر و قصص، و مما كان بين الفتيان و الشعراء و الأدباء و بين الجواري في ذلك العصر.

c. Examens finaux – mai 2009

DU44

ENVIRONNEMENT  
Droit et politique

Depuis la création d'un ministère de l'Environnement en 1971, tout un mouvement d'idées lent mais continu a pénétré l'administration française, les entreprises, les planificateurs, les partis politiques : protection de la nature et lutte contre les pollutions sont devenues non une idée à la mode, mais une réalité nécessaire, un impératif de survie. Le droit de l'environnement, expression locale d'un mouvement international, va apparaître comme une nouvelle branche du droit non pas isolée des autres, mais au contraire éclairant d'une lumière nouvelle l'ensemble des disciplines juridiques traditionnelles. Le législateur a consacré cette apparition en déclarant dans l'article 1 de la loi du 10 juillet 1976 relative à la protection de la nature : « La protection des espaces naturels et des paysages, la préservation des espèces animales et végétales, le maintien des équilibres biologiques auxquels ils participent et

la protection des ressources naturelles contre toutes les causes de dégradation qui les menacent sont d'intérêt général. »

### *L'écologie politique*

La nouvelle politique de l'environnement va devenir rapidement un thème de propagande politique au sein des partis du fait, essentiellement, que les défenseurs de l'environnement vont eux-mêmes tenter d'entrer dans le jeu politique.

## Encyclopaedia Universalis

### DU45

اليوم عليها أن تقرر : الانتقال إلى شقة نيشان أو... الفقر ! تدور في شقة نمر الفخمة مذعورة. لا شيء يخيفها كالفقر. (...)  
كان الطقس جميلاً و مشمساً. فخرجت بعد الظهر تمشي عليها تجد ذاتها. فما وجدت إلا الرعب.

مرعب منظر الفقراء المكومين في فسحة من الأرض المهجورة - إلا من القمامة - بين قصور « الرملة البيضاء ». لا سيما و أنهم هناك يقصد النزهة !.

شاهدت امرأة حاملاً تلاحق طفلها. بينما جلس زوجها على كرسي ممزق يتأمل البحر و يدخل نارجيلته و قد تدلى كرشه. هذا أفضل مصير يمكن أن ينتظرها إذا تزوجت من طبقتها.

غادة السمان، بيروت ٧٥، منشورات غادة السمان، بيروت ١٩٩٥، ص ٧٥.

### 3.1.3. Traduction scientifique, technique et juridique

#### *a. Les textes arabes*

### DU46

#### **السُّمْنَةُ مشكّلة تتطلب علاجاً دقيقاً : الابتعاد عن "الوصفات" و اللجوء إلى الاختصاصيين**

يُعتبر علاج السمّنة من المهمّات الطبيّة الصّعبة و المعقّدة و هذا يعود لكثرة العناصر الهرمونية و الغذائيّة و الوراثيّة المسبّبة للسمّنة و للتداخل الدقيق بينها.

و إذا بسطنا الأمور فإننا نستطيع أن نقول إن هذا العلاج يجب أن يتبع استراتيجيّة عمل و مراقبة و تحديد للأهداف يحددها الطبيب المتخصّص، و كذلك يعتمد هذا العلاج على عدة وسائل و أدوات يختارها الطبيب و يربط في ما بينها حسب مقتضى التشخيص و حاجة المرض و المريض.

و الطبيب الاختصاصي بأمراض الغدد الصماء هو المخول الوحيد في تصنيف و تشخيص و بالتالي علاج السمّنة. فهو الذي يحدد نوعيّة و أهميّة و خطورة السمّنة و هو الذي يصنّف الحالة الصحيّة العامّة للمريض، و يربط بين المرض و المريض. من هنا يكون قادراً على تحديد نوعيّة و أهداف العلاج و دائماً ضمن القاعدة العلميّة التي تقول يجب علاج المريض كوحدة تامة، و ليس المرض بحد ذاته. كذلك يحدد الطبيب المدة التقديرية اللازمة للوصول إلى تحقيق هذه الأهداف، و طريقة المراقبة، و يجب على الطبيب أن يعتبر المريض شريكاً له في كل مراحل العلاج.

و هناك عدة وسائل علاجية للسمّنة منها :

الريجيم أو الحمية : يجب استعمال هذا السلاح العلاجي ضمن القواعد التاليّة :

- كل مريض سمين يحتاج لنوع معين من الريجيم أو الحمية الغذائيّة حسب تصنيف مرضه و حالته الصحيّة العامّة. من هنا نشدد على عدم اتباع أيّة حمية غذائيّة متداولة أو شعبيّة أو موصوفة لغير مريض فهذه الظاهرة السائدة في مجتمعاتنا تسبب مضاعفات خطيرة جداً على صحّة المريض. و لا تعطي أيّة فائدة مطلقاً.

- يجب أن تكون الحمية الغذائيّة متوازنة كمّاً و نوعاً و غنيّة بالفيتامينات و المواد الغذائيّة الأساسيّة حتى لا تسبب أي عدم توازن غذائي و بالتالي مضاعفات جديدة.

- يجب أن تكون الحمية الغذائيّة مدروسة جيداً و مناسبة للمريض من ناحية عمره، و جنسه، نوع عمله و ظروف جسمه الفيزيولوجية (حمل، بلوغ، سن اليأس.. طفل..).

و هناك العلاج بالأدوية التي تقسم إلى قسمين هما :

القسم الأول : يتضمّن كل الأدوية القديمة و التي أثبتت عدم فعاليتها و تسببت بحدوث الكثير من المضاعفات السيئة و هنا نذكر الأدوية القديمة التي تعمل على قطع الشهية، فقد تسببت بمضاعفات قلبية و شريانية كثيرة لذلك أوقفنا استعمالها.

في هذه المجموعة من الأدوية، يوجد كذلك أدوية كثيرة مستعملة بطريقة خاطئة و غير علمية في علاج السمنة و هي تعطي مضاعفات كثيرة، نذكر منها الأدوية المدرة للبول، تستعمل هذه الأدوية عن خطأ في علاج السمنة، و ذلك لاعتقاد خاطيء بأن السمنة جاءت نتيجة ازدياد الماء بالجسم و هذا خطأ علمي كبير و مفعول هذه الأدوية يولد مضاعفات خطيرة على الكلى و على صحة المريض بشكل عام.

ما يقال عن الأدوية المدرة للبول يقال عن هورمونات الغدة الدرقية، و الأعشاب البحرية المستعملة خطأ كذلك في علاج السمنة، لأن هذه الأدوية تؤدي إلى اضطراب خطير، في وظيفة الغدة الدرقية، و تسبب ضعفاً مرضياً و تؤثر بشكل سيء على شرايين القلب و وظيفته. و كذلك يوجد في هذه المجموعة الكثير من الأدوية أو المستحضرات المشعوذة العلمية، التي ننصح المريض بعدم اللجوء لها بتاتاً.

أما في القسم الثاني فهناك مجموعة من الأدوية الجديدة المتبعة في علاج السمنة نذكر منها :

- دواء يقلل من امتصاص المواد الدهنية في الجهاز الهضمي و الأمعاء، و يخلص الجسم من ٣٠ في المئة من الدهون التي تدخل إلى الجسم بواسطة الطعام و لكنه لا يؤثر على ارتفاع الشهية.

- الدواء الثاني هو دواء جديد كذلك و يتركز عمله على الوظيفة الفيزيولوجية للهورمونات التي توازن عمل مركز الشبع و الجوع في الغدة المسؤولة عن ذلك. و يساعد هذا الدواء على إحداث الشبع المبكر و زيادة حرق و استعمال المواد الغذائية و الدهون في الجسم ما يؤدي إلى انخفاض أكيد في الوزن الزائد.

إلى جانب هذه الأدوية يوجد عدة وسائل علاجية أخرى منها تصحيح النمط الحياتي للمريض، و النمط الغذائي و هنا نشدد على هذا الأخير، كذلك توجد التمارين الرياضية و المعالجات الجسدية الفيزيائية و تصحيح الوضع النفسي للمريض كذلك نرى مما تقدم أن علاج السمنة هو مهمة علمية متخصصة و معقدة يجب أن تكون متبعة بواسطة طبيب اختصاصي لأنه هو القادر على فهم هذا المرض بعمقه و أسباب الاضطرابات الهرمونية التي تحصل فيه و كذلك طريقة تصحيح هذه الاضطرابات بشكل سليم و مفيد.

د. سليمان الجاري

#### DU47

(Test de novembre 2000 – milieu de la première session)

#### تلوث المياه الجوفية في حلب

أصبحت مسألة التلوث البيئي من المسائل الحيوية الملحة على المستوى العالمي و الإقليمي، و لم تأخذ مسألة التلوث أبعادها المثيرة إلا مؤخراً، و ذلك بسبب التطور التقني السريع في العالم. و لعل تلوث مصادر المياه بصورة خاصة يلعب دوراً كبيراً و أساسياً في انتشار الأمراض و الأوبئة، و هذا لا يقتصر على مياه الشرب فقط بل يتعدى ذلك إلى المياه المستخدمة في الري، مما يسبب تلوث التربة و الخضار المزروعة، إضافة للعمال و المزارعين العاملين بها، و بالتالي المستهلكين.

#### DU48

#### علي علي

هو شاب فنان ملتزم مع نفسه، و هي غنية بالمعاناة، نكتنز تطلعات جيله بتوازن بين فردية الروية و المعرفة التقنية.

في حديثه معي كان يصير علي علي في كل مرة على عدم الاكتفاء بما أنجزه حتى الحين، فهو كقطة من شباب سورية الطامحين يريد أن يعرف المزيد حتى يحقق خطوات درب طويل يراه في غمرة الأحداث و ضجة هواجس الإبداع، درب الوجود القاسي بحلاوته المضيء و مضافاً في عتمة المجهول.

في معرضه الحالي يكشف علي علي عن روحه التواقفة إلى تحقيق الذات بواسطة فن الطباعة على الورق، و هو فن صعب المراس، و قد أنجز فيه علي برجولة قطعاً تستوقف العين و الفكر بالروية المعاصرة التي تطرحها إضافة إلى صدق التعبير و حسن الأداء.

٣٠ تشرين الثاني ٢٠٠٠

الياس الزيات

#### DU49

#### وداعاً أيها الكتاب فالكتاب الإلكتروني أت

بدأت المعلوماتية الدخول إلى ميدان الكتب من باب جديد يُسمى «الكتاب الإلكتروني». و هذا الكتاب عبارة عن جهاز يتضمن رقائق إلكترونية و شاشة و يمكن وصله إلى الكمبيوتر أو إلى شبكة الإنترنت مباشرة، و بالتالي سحب النصوص، ثم مطالعتها. هل تصبح المكتبة من مخلفات الماضي؟

بعد سنوات قليلة سيطرح في الأسواق آخر كتاب في العالم يمكن للإنسان أن يشتريه و أن يقرأه. فهذا الكتاب سيحتوي على ٢٥٠ صفحة فقط في حجم الكتاب العادي، و لكن في الإمكان تحميله إلكترونياً بأي عدد من الكتب نشاء، و يمكنك بهذا أن تصطحب مكتبك معك إلى أي مكان، و أن تقرأ الكتاب الذي تريده في الوقت الذي تفضله. و يقول أحد الخبراء إن فكرة اختراع الكتاب نشأت من إحساس بالظلم للأشجار التي تقطع كل يوم لصناعة الورق التي تستهلك الكتب أكبر قدر من إنتاجها. و للفوائد البيئية التي ستنتج من وقف مذابح الأشجار في جميع أنحاء العالم و استعادة العالم لخضرته. و يؤكد هذا الخبير أن الكتاب الجديد لن يلغي الكتاب التقليدي بل سوف يضيف إليه و يشجعه. و الحكاية كلها هي أن جيلاً جديداً من المكتبات الإلكترونية سوف يحتل جزءاً صغيراً من المنزل بدلاً من المكتبات التقليدية الضخمة.

## الكتاب الإلكتروني

و من ناحية أخرى أحدث الكتاب ضجة في أوساط القراء و الناشرين و المؤلفين، من مهاجم يقول إنه سيدمر عادة القراءة التي ازدهرت في السنوات الأخيرة، بحيث زادت مبيعات الكتب في العالم في السنوات العشر الأخيرة بنسبة ثلاثين بالمئة، و إن هذا الكتاب سيهدم دور النشر العربية و يُعرضُ ألوفاً من العمال للتشرد و البطالة، و من مدافع يقول إن الفوائد التي ستعود إلى العالم من الناحية البيئية بعد تقديم هذا الكتاب أهم من السلبيات التي يتحدثون عنها.

الكتاب الإلكتروني الذي يمكن قراءته أو تفريره كل محتوياته أو قسم منها داخل الكمبيوتر الشخصي قادم لا محالة، و ذلك رغم المصاعب التي تحيق بعمليات حقوق التأليف و النشر. و مثلما شهدت تقنيات MP3 الخاصة بضغط المعلومات توسعاً كبيراً في ميدان ضخ استقبال الموسيقى عبر الإنترنت، فإن بعض الشركات الإلكترونية تأمل في تحويل الإنترنت إلى وسط يتيح لكل مشترك الحصول على أي كتاب يشاء.

### مكتبة مصغرة

الكتاب الإلكتروني في طريقه إلينا بعد أن غدا قادراً على احتواء أمهات الكتب و غيرها داخل قرص رقيق يُحمل داخل الجيب، يوفر على صاحبه مشقة ارتياد المكتبات العامة أو شراء ما يحتاج إليه من مؤلفات يحملها معه أينما انتقل أو يحشرها داخل أماكن تضيق بها بعدما تحل مكانها كتب أخرى أحدث و أهم. هذه الكتب تنقل إلى الورق طبعاً و تنتج لك مطالعة قسم الكتب على شاشة الإنترنت عن طريق استخدام جهاز زهيد الثمن و بحجم صغير جداً، و عندما تجد ما تود قراءته فما عليك سوى تفرير المحتويات في الكتاب الإلكتروني الذي يمكن استخدامه بكل سهولة و مرونة تماماً مثل استخدام أي كتاب عادي. و يتوقع البعض أن يشكل هذا الابتكار الجديد تهديداً للكتاب التقليدي.

و تقوم حالياً شركات عدة بتطوير أجهزتها الخاصة التي يمكن من خلالها إززال الروايات من الإنترنت و قراءتها إلكترونياً. فعن طريق هذه الأجهزة يمكنك شراء الكتب عبر الإنترنت لحظياً و لا تزيد مدة تحميل كتاب كامل عن ٥ دقائق. فلا تكلفة نقل و لا مخازن و لا نقص كتب في الأسواق بالإضافة إلى ذلك فإنه يمكن قراءتها في أي مكان فلا داع لإضاءة غرفة النوم و إزعاج أحد عند قراءة كتابك، فالكتاب الإلكتروني يضيء نفسه بنفسه.

### شاشة حساسة

و حسب نوع البطاريات المستخدمة يمكن للكتاب الآلي أن يستمر في العمل لمدة تزيد عن ٢٥ ساعة، و هو مجلد بغلاف جلدي يمكن تقليبهِ مثل الكتاب العادي. و تحت الغطاء هناك شاشة حساسة باللونين الأسود و الأبيض، تعمل باللمس. و هناك أيضاً أربعة أزرار محيطية بالشاشة، واحد للضبط و آخر لعرض قائمة الكتب المخزنة بالجهاز الإلكتروني و ثالث للرجوع إلى الصفحة السابقة و رابع لتقليب الصفحات إلى الأمام و إلى الوراء. و يحتوي على قاموس الكتروني و يمكن رسم خطوط تحت الكلمات و كتابة الملاحظات عليه كما يمكن البحث عن كلمات معينة، و يتوقع صانعو هذه الأجهزة أن تحتوي طائرات و أسواق المستقبل على مكتبات إلكترونية يمكنك التحول فيها، و من ثم تحميل ما تريده من كتب على كتابك الإلكتروني. و هناك حالياً عدد من دور النشر التي أصبحت توفر نسخاً إلكترونية من كتبها و تبيعها لمن يريد عبر الإنترنت.

و كان للتطورات الكبيرة التي شملت تكنولوجيا العرض و البطاريات و الذاكرة أكبر الأثر في تحسين قدرات عرض صفحات الكتاب الإلكتروني المحمول.

و للكتاب الإلكتروني سحره المثير. هذا الجهاز المبسط الذي يخفتي وراء شاشة يخفف أعباء حمل كتب كثيرة، إذ في إمكانه حفظ مجموعة كبيرة من الكتب و المعلومات. هكذا يسهل عملية نقل الدروس و الفروض على التلامذة و يساعد الأطباء و المحامين في جمع الوثائق و حفظ التقارير و يسمح لعشاق الكلمات باصطحاب كتبهم و شعرانهم أينما ذهبوا. و كأي كتاب بإمكان قارنه أن يدون عليه الملاحظات و هو يتصفحه.

### التكنولوجيا و القراءة

و أكثر من استقطبتهم هذه المكتبة المتنقلة هم المعوقون الذين يعلقون عليها أمالاً كبيرة. و بحسب الجمعية الوطنية الأميركية لأهالي الأولاد المكفوفين، يمثل ظهور الكتاب الإلكتروني المتصل بالإنترنت فرصة ذهبية للذين يعانون ضعفاً في النظر، فهو يسهل عملية تكبير الأحرف و يسهل عملية التواصل. أما الثورة التي يشهدها عالم الكتاب الإلكتروني فتتجلى في الشاشات المسطحة. الشهر الماضي قدمت إحدى الشركات الإلكترونية شاشة مسطحة جداً، جودة صورتها تفوق بنسبة أربع مرات ما قد تقدمه الشاشات العادية. و تتوقع مصادر هذه الصناعة أن تصبح التقنية الحديثة مؤشراً إلى تحول الناس و قدرتهم على الاستمتاع بقراءة القصص بطريقة تشكل إنجازاً آخر يوسع آفاق صناعة النشر.

و رغم أن الكتاب الورقي سيظل ميمناً للإنسان بسبب سهولة استخدامه و تجسيده للأفكار على الورق نفسه، فإن الكتاب الإلكتروني تنتظره تحولات كثيرة و يتوقع أن يصبح ٥٠ في المئة مما نقرؤه إلكترونياً سنة ٢٠٢٠ كما يعتقد الخبراء.

## DU50

### مرض الكلب (السُّعار) في الحيوانات

تُعد القطط و الكلاب و الحيوانات الثديية من أكلة اللحوم أكثر الحيوانات إصابة بالمرض، و لكن جميع الحيوانات ذات الدم الدافئ بما فيها الإنسان معرضة للإصابة بالمرض، كذلك الحيوانات الأليفة مثل الكلاب و القطط فإنها تلعب دوراً رئيسياً في نقل الفيروس المسبب لمرض الكلب. و من جهة أخرى فإن الحيوانات البرية مثل الثعالب و الذئاب و الحيوانات المفترسة شبه البرية تشكل مصدر عدوى للإصابة بمرض الكلب بالنسبة إلى الإنسان و إلى الحيوانات الأليفة الأخرى، و ذلك لمقدرتها على حضانة الفيروس المسبب للمرض لفترة طويلة من الزمن.

## DU51

### الزلازل قريباً تحت السيطرة !

١٥٠ عالماً جيولوجياً يحاولون في لقابهم المتوقع أواسط شباط (فبراير)، وضع دراسة شاملة للكثرة الأرضية و خريطة جديدة للزلازل و المناطق المهتدة بها على مدى السنوات المقبلة من القرن الواحد و العشرين، خصوصاً بعد التوقعات السيسمولوجية الأخيرة التي أطلقها عدد من كبار العلماء و المختصين في هذا المجال، اعتماداً على أحدث المراصد الإلكترونية و اللايزيرية الموزعة بين اليابان و كندا و الولايات المتحدة و روسيا و الصين و تركيا و أوروبا و الشرق الأوسط. و أجمع هؤلاء العلماء على أن الزلازل المتعاقبة التي ضربت قبل أشهر، تركيا و الصين و اليونان

و تايوان و اليابان و الولايات المتحدة، يمكن أن تتكرر بين العامين ٢٠٠٨ و ٢٠١٠ بعنف أشد، مخلقة وراءها المزيد من الدمار و الضحايا الذين وصل عددهم خلال موجة الزلازل الماضية إلى نحو ٦٥ ألف قتيل و أربعة آلاف مفقود و مليوني مهجر. و الخطير في هذا الموضوع، أنه مع كل موجة زلازل تبتلع الأرض عبر التشققات، مليارات الأمطار المكعبة من المياه العذبة. فما هو أحدث ما توصل إليه العلماء و المرصد في هذا المجال للحد من الزلازل المدمرة و المخاطر الناجمة عنها ؟

بعد كل زلزال ترتفع علامات التعجب و التساؤلات، و يُعاد بناء المناطق و الأبنية المهتمة، في الأمكنة ذاتها، هذا مع العلم أن الاهتزازات الأرضية تتكرر في المناطق نفسها، خلال فترات متفاوتة زمنياً، سواء في الولايات المتحدة أو الصين و تايوان و تركيا و أرمينيا و اليونان... و ما حرك هذا الموضوع في هذا الظرف أن المعلومات المتجمعة لدى كبار علماء الجيولوجيا في أوروبا و اليابان و الولايات المتحدة، تؤكد احتمال وقوع زلزال عنيف يضرب الصين و يمتد حتى ولاية كاليفورنيا، و ذلك خلال الأشهر القليلة المقبلة، محدثاً المزيد من الضحايا و الدمار الذي يفوق ما حدث أخيراً، بعدما بلغ عدد الضحايا في تركيا وحدها ١٥ ألف قتيل و آلاف المفقودين و مئات آلاف المهجرين، و قد باتوا بدون مأوى، هذا بالإضافة إلى أربعة آلاف عدد ضحايا تايوان و ٢٧٥٠ في الصين و ٤٦٥ في اليونان...

التوقعات السيسمولوجية-الجيولوجية التي تم جمعها بواسطة أحدث المرصد في العالم، نتيجة ملاحظة تشققات أرضية جديدة يصل طولها إلى نحو ٦٦٥ كيلومتراً، و يصل عمقها في بعض المناطق إلى عشرات الأمتار، و الوضع ذاته بدأ في الصين، و تحديداً في المناطق المحاذية للجزر اليابانية الجنوبية، و بروز هذه التشققات، يعني وجود ضغوط جوفية بلغت مستوى عالياً من القوة، و هذه مقدمة لحصول اهتزازات أرضية مدمرة، تتراوح قوتها بين ٧,٤ و ٩,٢ درجات حسب مقياس ريختر.

« الموجة المقبلة من الزلازل، سوف تكون أشد عنفاً و تدميراً من الموجات السابقة التي تعرضت لها دول عدة قبل بضعة أشهر، إذ أن كل الدلائل تشير إلى أن العام ٢٠٠٠ سيشهد سلسلة من الاهتزازات الأرضية العنيفة و المدمرة في الوقت ذاته، موقعة آلاف الضحايا في المناطق المعرضة لمثل هذه الكوارث...»، كما قال عدد من كبار العلماء و من بينهم فريدريك مورني أحد المختصين في هذا المجال. و الجدير بالذكر أن الأشهر التسعة المنصرمة شهدت حدوث نحو ١٢ زلزالاً تتراوح قوتها بين ٧ و ٩ درجات، و من المتوقع أن يرتفع هذا العدد إلى ١٩ هزة خلال الأشهر المتبقية من العام ٢٠٠٠.

#### غليان الأرض

كما يؤكد العلماء أن هناك رابطاً سيسمولوجياً يجمع بين جميع مناطق العالم المعرضة لمثل هذه الاهتزازات العنيفة. و قد ثبت وجود رابط، هو كناية عن مسارب جوفية، تجمع بين مناطق الأرض كافة، المعرضة للزلازل في العالم، و يشمل هذا الخط، الصين و تركيا امتداداً حتى فورموزا و الولايات المتحدة.

كما أن مجرد أي زلزال بقوة ٨ درجات حسب مقياس ريختر، يؤدي إلى اهتزاز أرضي على امتداد مساحة آلاف الكيلومترات المربعة. و يُجمع العلماء، اعتماداً على آخر الدراسات العلمية، على أن الكرة الأرضية أشبه بوعاء ضخم يغلي فوق نار تتراوح حرارتها بين ٦ و ٧ آلاف درجة.

#### DU52

(Examen final – mai 2009)

في مقابلة عفوية مع سائق تكسي في أحد شوارع باريس، سألتني بعدما تعرف على هويتي : بريك هل بإمكانك أن تفسر لي كيف يمكن لهؤلاء المسؤولين أن يقوموا بحملة دعائية هائلة ضد الأمراض التي تشكل خطراً على الصحة العامة في نفس الوقت الذي يبذرون الأموال الطائلة لصنع قنبلة ذرية أكثر تدميراً و تشكل في النهاية خطراً أكبر فعالية على الإنسانية ؟ سؤال يحمل في طياته الجواب، لأن الإنسان تسيره قوتان متناقضتان هما في تركيبته الأصلية : نزعة الحب (Eros) مع استمرارية الحياة، و نزعة الموت و التدمير (Thanatos). أي لا يوجد إنسان خير مطلق، و لا إنسان شر مطلق. فالإنسان بأفعاله هو نتيجة تمازج نوعي و كمي بين النزعتين، و تغلب إحداهما على الأخرى هو الذي يضيء عليه طابع الشر أو الخير.

عدنان حب الله – التحليل النفسي للرجولة و الأنوثة، بيروت، الفارابي، ٢٠٠٤ ص. ١٣

#### b. Les textes français

#### DU53

#### MEMOIRE

#### Bien dormir pour bien retenir

Les étudiants n'ont aucun intérêt à passer des nuits blanches pour réviser leurs cours. Car le sommeil est indispensable à la mémorisation des connaissances. Dans le dernier numéro de la revue scientifique *Neuroscience*, des chercheurs publient les résultats d'une étude très intéressante.

Ils ont analysé les capacités de mémorisation de volontaires soumis à un apprentissage ; après les séances, les uns pouvaient dormir tandis que les autres devaient passer une nuit blanche. Après deux autres nuits complètes pour tous, les « cobayes » ont été testés. Résultat : ceux qui n'avaient pas été privés de repos avaient mieux assimilé leur leçon que les autres.

Selon ces chercheurs, la première nuit est primordiale pour « imprimer » les connaissances. Le sommeil profond, prédominant dans les heures qui suivent l'endormissement, semble essentiel pour initier le processus de mémorisation. Quant au sommeil paradoxal, caractérisé par de fréquents mouvements (notamment oculaires), il permettrait l'enregistrement des connaissances nouvelles.

ANNE JEANBLANC

#### DU54

C'est à Edward JENNER que l'on doit, en 1796, la première tentative de vaccination systématique contre la variole.

Tout en ayant découvert et appliqué, pour la première fois, la plus profitable des réactions croisées, il était loin de soupçonner les finesses de l'immunologie fondamentale actuelle.

Il a fallu, en réalité, attendre un siècle pour pouvoir aborder et comprendre le problème de la vaccination grâce à PASTEUR. Ce dernier a démontré non seulement l'origine des maladies infectieuses, mais a prouvé que l'on pouvait se protéger contre elles par l'injection de germes atténués déterminant une maladie bénigne inapparente, laissant une immunité active solide et durable.

Mais l'étape décisive de l'immunisation humaine fut franchie lorsqu'en 1885 PASTEUR appliqua, pour la première fois, au petit Joseph Meister sévèrement mordu par un chien, le premier traitement antirabique en post-exposition par un vaccin cultivé sur moelle de lapin, ayant déjà fait ses preuves chez le chien.

En 1896, WRIGHT expérimente chez l'homme le premier vaccin tué antithyroïdique et, en 1915, WIDAL suggère l'emploi d'une vaccination triple associant au bacille d'Eberth, les bacilles Parathyroïdiques A et B.

En 1884, KOCH découvre le vibron cholérique et FERRAN puis HAFFKINE, en 1892, tentent d'immuniser les sujets par des bacilles vivants.

Ce n'est qu'en 1923 que les premiers résultats de vaccination antioquelucheuse furent rapportés par MADSEN ; RAMON découvre l'anatoxine diphtérique puis tétanique ; CALMETTE et GUERIN le B.C.G.

Un vaccin contre la grippe a été préparé dès 1937 ainsi qu'un vaccin contre la fièvre jaune. Depuis lors, plusieurs vaccins ont été mis au point, mais il faut attendre 1949, avec la culture du virus sur cellules d'origine simienne ou humaine par ENDERS, WELLER et ROBBINS, pour que l'espoir d'une prophylaxie antivirale prenne forme.

En 1955, SALK publie les résultats obtenus avec son premier vaccin inactivé contre la poliomyélite et, en 1957, SABIN administre pour la première fois le vaccin poliomyélite par voie orale, d'abord monovalent puis trivalent.

En 1958, la culture du virus de la rougeole a permis l'obtention de vaccins vivants atténués, d'abord le vaccin EDMONSTON B puis celui de SCHWARZ. Les vaccins contre la rubéole et les oreillons sont utilisés depuis 1969, un vaccin contre l'hépatite B depuis 1976 et contre l'hépatite A depuis 1992. Des vaccins polysaccharidiques, antiméningococciques A, C puis Y et W 135 ont été mis au point pour la prévention des méningococcies, ainsi qu'un vaccin pneumococciques et un vaccin contre l'*Haemophilus influenzae b* conjugué Tétanos (PRP-T), responsable des manifestations invasives, particulièrement des méningites et des épiglottites.

## DU55

(Test de novembre 2000 – milieu de la première session)

### Mobilisation et gestion de la ressource en eau : Usage urbain, usage multiple Gestion de conflits d'usage

#### Le défi

L'eau est devenue un bien stratégique de première importance en raison de l'augmentation de la demande et de la diminution de l'offre dans les zones à forte concentration démographique.

L'analyse des tendances actuelles montre que dans de nombreuses régions du monde, y compris dans le Moyen Orient, le secteur de l'eau est un secteur qui est déjà – ou sera à très court terme – confronté à des situations de crise aiguë.

La concurrence entre les divers usages de l'eau – usage domestique, usage industriel, usage agricole, production d'énergie, usages écologiques et récréatifs – s'intensifie à tous les niveaux, depuis le niveau local jusqu'au niveau de plusieurs états concernés par une même ressource hydrique.

Dans de nombreux cas le développement de mégapoles entraîne des niveaux de demandes en eau correspondant à des besoins urbains et industriels qu'il est impossible de satisfaire, si ce n'est au détriment de l'agriculture, alors qu'en même temps c'est la disponibilité en eau plus que la disponibilité en terres qui représente un frein à la production agricole.



## DU56

### PASTEUR, PERE DES BIOTECHNOLOGIES

Vers 1850, la biologie et la médecine restaient encore, malgré les efforts de quelques précurseurs, plus proches d'une philosophie de la nature que des sciences où l'homme essaye d'utiliser les connaissances fournies par la recherche fondamentale pour transformer le monde à son profit.

Parmi les savants, qui ont contribué à modifier cette situation, Louis Pasteur demeure à juste titre, 100 ans après sa mort, une figure légendaire et emblématique. Abordant les problèmes biologiques avec la rigueur expérimentale que sa formation de chimiste lui avait apprise et menant toujours en parallèle recherche fondamentale et mise au point de nouvelles technologies dérivées de cette recherche, Louis Pasteur a non seulement créé la microbiologie mais peut être considéré comme le père des biotechnologies.

Entre la science et ses applications, ce sont ces dernières qui frappent et intéressent le public et les gouvernements. Si Louis Pasteur a été reconnu de son vivant comme un des plus grands bienfaiteurs de l'humanité, c'est essentiellement pour ses contributions dans le domaine de la lutte contre les maladies infectieuses, qui ont culminé en apothéose avec le vaccin antirabique. Cependant, tout aussi importantes en termes économiques sont ses contributions aux industries de fermentation, à l'agriculture, à l'agroalimentaire, à la sériciculture, à l'environnement, à l'urbanisme.

Les voies ouvertes par Louis Pasteur ont porté leurs fruits longtemps après qu'il eut disparu. De son vivant et après sa mort, l'exploration du monde microbien a été activement poursuivie et la plupart des grands groupes bactériens impliqués dans des maladies infectieuses ou dans les grands cycles de la matière à la surface du globe ont été identifiés assez rapidement. Toutefois, de nombreux biologistes ont continué de considérer les microbes comme des organismes à part, une sorte de curiosité de la nature qui échappait aux grandes lois de la biologie post-darwinienne et post-mendélienne. Quelques précurseurs commencèrent des études un peu poussées de physiologie et biochimie microbienne à partir des années trente. Ces études devaient jeter les bases de l'unité biochimique du monde vivant et conduire à de nouvelles applications, entre autres dans le domaine des antibiotiques. Mais ce n'est qu'après la Seconde Guerre mondiale que l'intégration de la microbiologie à la biologie générale a été réalisée, grâce en particulier aux apports de la génétique bactérienne et phagique. Cette intégration a puissamment contribué à l'émergence de la biologie moléculaire, au développement ultérieur de ces disciplines, puis à toutes les biotechnologies, qu'on pourrait appeler la seconde génération, qui en découlent encore actuellement.

On ne peut pas dire qu'avant Louis Pasteur il n'y avait rien et que c'est lui qui a tout créé. Il a eu des précurseurs et des rivaux dans tous les domaines, que ce soit les fermentations, la génération spontanée, les maladies des vers à soie, le charbon, le choléra des poules ou la rage. Mais son génie a été de balayer les opinions contradictoires et de présenter une vision globale et synthétique de tout un pan ignoré de la biologie. Cette vision était fondée sur des preuves expérimentales irréfutables et conduisait à des applications biotechnologiques spectaculaires. D'autre part, avec la fondation de l'Institut Pasteur, il a donné à ses élèves, puis à ses successeurs les moyens de poursuivre son message et son œuvre. Peu d'hommes ont allié, avec autant de succès, la passion de la recherche et de l'établissement de la vérité scientifique à une foi inébranlable dans l'amélioration de la condition humaine par des applications de la science.

## DU57

(Examen final – mai 2009)

### *Les dénombrements*

Comme le rappelle Jacqueline Hecht dans son article sur *L'idée de dénombrement jusqu'à la Révolution*, la pratique des recensements est extrêmement ancienne puisque à Sumer, entre 5000 et 2000 avant Jésus-Christ, l'existence de dénombrements d'hommes et de biens est attestée par des tablettes d'argile. En Mésopotamie, en 3000 avant Jésus-Christ, il y eut aussi des dénombrements ; ils s'accompagnaient d'une comptabilité des offrandes : le recensement a en effet un caractère administratif mais aussi religieux (le même mot signifie « recenser » et « purifier »). En Egypte, à la même époque, sont conduits des recensements, à des fins fiscales et militaires.

La Bible fait état de plusieurs recensements. Dieu ordonne au Sinaï à Moïse de réaliser un recensement général (*livre des Nombres*). Dans la civilisation chinoise antique, les recensements servaient au partage des terres et à l'établissement des impôts. En Inde, chez les Incas, etc., on recensait.

Université de tous les savoirs – Qu'est-ce que l'humain, Odile Jacob, 2001, page 189.

## 3.2. Les textes dans le DUTFA II

### 3.2.1. Traduction politique

#### a. Les textes arabes

#### DU58

#### دفاعاً عن الملك !

قررت أمانة عمان عدم منح تصاريح للمتاجر التي تستخدم كلمة "ملك" في أسمائها التجارية، و طلبت من المتاجر التي تملوها لاقفات تحمل أسماء مثل "ملك الملابس" أو "ملك القهوة" أو ما شابه ذلك أن تغيّر أسماءها احتراماً للذات الملكية. و اعتبرت أمانة عمان أن المتاجر التي تحمل كلمة "ملك" في تسميتها تحط من قدر هذه الصفة لا سيما أن الكثير من هذه المتاجر تبيع سلعاً رخيصة أو عادية. و استثنى القرار المحلات التجارية التي لا تعاني نقصاً في جميع النواحي من القرار، و سمح لها بالاحتفاظ باسم "الملك" في تسميتها. و أكدت الأمانة أن أي محل تجاري يُعتبر "ملكاً" في مجال السلع يجب أن يكون مكتملاً من جميع النواحي و التجهيزات.

"السفير" – بيروت

#### DU59

#### "المايوه" يهدد بأزمة برلمانية في مصر

أثار رسم كاريكاتوري لرئيس مجلس الشعب المصري أحمد فتحي سرور مرتدياً لباس البحر برفقة رئيس الحكومة عاطف عبيد ردود فعل بعضها يعزز بقوة الصحافة، و الآخر يعتبر ما حدث إهانة لأعضاء البرلمان جميعاً. و أثار الرسم الذي نشرته صحيفة "أخبار اليوم" المصرية الحكومية مناقشات حامية بين سرور و النائب مرتضى منصور، الذي اعتبر أن ظهور رئيس البرلمان بلباس البحر إساءة إلى سمعة و هيبة المجلس الذي يُمثل السلطة التشريعية.

و تضمنت الردود على الجانب الآخر إشارة إلى أن حكام مصر قبل الثورة و بعدها نشروا صورهم الفوتوغرافية بلباس البحر دون حساسية، بدءاً بالملك فاروق الذي انفرد بصوره بلباس البحر مع زوجته الملكة ناريمان، قبل أن تُظهر صورة ثلاثية للرئيس جمال عبد الناصر بلباس البحر و معه عضواً مجلس قيادة الثورة صلاح سالم و عبد الحكيم عامر. و كان الرئيس السابق أنور السادات قد وافق على أن يتم تصوير يوم كامل في حياته منذ لحظة مغادرته السرير مروراً بكل تفاصيل حياته اليومية، و هو يخلق ذقنه و يمارس الرياضة و يتناول إفطاره في صحيفة "أخبار اليوم".

#### DU60

- إسرائيل – استمرت الاضطرابات في الضفة الغربية من الأردن التي يحتلها الإسرائيليون. و جرت مظاهرات مؤيدة للفلسطينيين في عدة مدن من بينها القدس العربية حيث اشتبكت قوات الأمن الإسرائيلية مع طلبة كانوا يلقون الحجارة. و قد اقتحمت الشرطة الإسرائيلية عدة مدارس في الضفة الغربية. و تفيد آخر التقارير أن أكثر من ستين شخصاً قد اعتقلوا في القدس العربية أثناء المظاهرات صباح اليوم. و قد أغلقت المخازن أبوابها، و تقول الشرطة إنها تنوي اعتقال أصحاب هذه المخازن. و يقول الفلسطينيون الذين ادعوا مسؤولية حوادث القنابل في القدس إنهم نصبوا عدة كامائن داخل إسرائيل ذاتها و في الضفة الغربية أيضاً. و يقول الإسرائيليون إنهم أسروا أحد رجال الضفادع الفدائيين الذي سبى إلى شاطئ يقع إلى جنوب الحدود اللبنانية. و قال المتحدث العسكري في تل أبيب إن رجلاً آخر من رجال الضفادع الفدائيين قد قُتل، و قال المتحدث إن الرجلين كانا مسلحين يحملان المتفجرات. و بعد هذا قصفت الزوارق الحربية الإسرائيلية مخيم الفلسطينيين في الرشيدية، و هو قاعدة رجال الضفادع كما ادّعى. و تقول وزارة الدفاع اللبنانية إن الزوارق الحربية الإسرائيلية قامت بهجومين على المخيم الذي يعيش فيه نحو عشرة آلاف لاجئ فلسطيني.

#### DU61

#### سلمان رشدي جديد في فرنسا ؟

سلمان رشدي آخر يبرز في فرنسا حالياً، هو الروائي الفرنسي ميشال و بليك، الذي أثار روايته الجديدة، و هي الأكثر مبيعاً في الموسم الثقافي الباريسي، جلية و عواصف بين منحاز إليها، و غير متحمس، و كاره لها.

ميشال و بليك، بعدما استراح في تكرسه عبر روايته الجديدة "Plate Forme"، يبدو أنه يريد أن ينتقل إلى إثارة جديدة أو فنقل إلى فضائحية جديدة، تضيق إلى الضيق الذي حرّكته روايته ضجيجاً آخر. و يبدو أن الإسلام هو الموضوع الملائم: فلم لا يصرح أنه يكره الإسلام في مجلة "الير" الشهيرة الفرنسية في عددها الأخير، و أنه يفضل "بيتان" (حليف النازيين)، على ديغول محرر فرنسا مع الحلفاء من النازيين ؟

تصريحات و بليك هذه ضد الإسلام، كان لا بد من أن تثير ردود فعل عنيفة أولاً من الدكتور دليل بو بكر، إمام مسجد باريس، الذي وصف و بليك بأنه مريض نفسي "يعاني بارانويا انفصامية".

أما الأوساط الأدبية فقد تعددت ردودها بين "مدهشة"، و بين "مفاجأة" و بين "عضوية" .. و بين عادية.

فالنقاد جيروم غارسان الذي دافع أصلاً عن "Plate Forme" رأى في تصريحات و بليك أنها "انتحارية"، و الروائي و الباحث فيليب سولرز دعا إلى أخذ أقوال و بليك من باب "الاستفزاز المراءوغ". أما فرانسوا نورليسيه (أكاديمية غونغور) فأحال القضية إلى مكان آخر فقال: "المهم أن نعرف ما إذا كان و بليك مبدعاً جيداً".

الأسئلة المطروحة حالياً في باريس: هل الروائي "اللامع" حالياً بأمجاد "البيست سيلرز"، محترف فضائح، أو مقتول "قضايا" تضيق إلى "هالات" نجاحه هالات أخرى كذلك التي عرفناها عند سلمان رشدي في كتاب "الآيات الشيطانية" ؟ و هل ينتظر، كما لم ينتظر الروائي الإنكليزي من

أصل هندي، أن تتدفق عليه، من العالم الإسلامي هدايا-الفتاوى بإهدار دمه، كما حصل مع سلفه؟ و عندها يصبح قضية سياسية، وعالمية، وإشكالية، فيضمّن في العالم الغربي "حمية" كالتى ضمنها رشدي؟

جانب من الجوانب عند الكاتب نفسه حين يقول في "لير": "أو ليست روح العصر هي التي تسعى إلى جري إلى السجال؟"، إنها روح العصر، نعم! و لكن أيّ سجال هذا الذي يبدأ بالتوجه إلى كسر "تابوهات"، منها الإسلام (بالنسبة إلى الغرب) تحديداً، ولماذا عليه أن يبدأ من هنا، بدلاً من أن يبدأ من أمكنة أخرى أصعب.

ويليك اختار تحدي "التابوهات" الأسهل في محيطه، و هي الإسلام، و لكن لماذا لا يتوجه إلى "التابوهات" الأصعب و هي من المحرمات الأساسية و الجوهرية كمسألة الهولوكوست و الصهيونية و علاقتها باليهودية، و مجازر شارون المرتكبة بحق الفلسطينيين؟ ويليك، بفصاحته هذه، و جراته السهلة، ليس أكثر من ظاهرة غربية تسعى إلى تكريس ذاتها بمحاذاة سياسات الأمر الواقع التي ترسمها، كما هو معروف، الدوائر الإعلامية و السياسية و الثقافية المعادية للعرب و الإسلام. فهنيئاً للأخ ويليك بنجاحين: الأول اجتراحه "بيست سيلرز" (لم نقرأ روايته هذه و سنعود إليها)، و الثاني باجتراحه "بيست سيلرز" آخر: مهاجمة الإسلام.

و المهم في كل ذلك محاصرته. كيف؟ بالأى يعمد أهل الفتاوى إلى إصدار فتوى بإهدار دمه.. لكيلا يتحول قضية "ديموقراطية"، و لكي نفشل خطة هذا الطامع إلى "المجد" من طرفه.

بول شاوول  
"المستقبل" – بيروت

DU62

### خرافة اليسار الإسرائيلي

رهان بعض المثقفين العرب على اليسار الإسرائيلي لم يتوقف، و رغم التحفظ، و بعض الخوف في التعامل مع هذه الظاهرة، نتيجة الرفض الشعبي الحاسم، فإن المحاولات للتقرب و تحضير العقول و النفوس لم تهدأ و لم تتراجع.

و من باب التذكير لا بد من الإشارة إلى أن جميع الحروب العربية-الإسرائيلية جرت و كان حزب العمل في السلطة، و قد خاض تلك الحروب بمنتهى الشراسة و العنف، بل إن الانتفاضتين وقعتا بسبب سياسة حزب العمل، و كان في السلطة أيضاً. أما الآن و في مواجهة انتفاضة الأقصى، فإن من يتخذ قرارات التدمير و التصفية هم وزراء حزب العمل.

أكثر من ذلك، و من قبيل تقاسم الأدوار، يظهر شارون أكثر مرونة و تسامحاً من وزير دفاعه بنيامين بن إليعازر، أما شمعون بيريز، بطل "عناقيد الغضب"، فإنه يتولى الإفتاء في كل قضية و يجد لها المخارج المناسبة، و يظهر للغرب، و للعالم حمامة سلام يبحث ليل نهار عن حلول، لكن الفلسطينيين و العرب لا يساعدونه!

و إذا أردنا تلخيص الموقف ككل فليتنا ألا نصاب بالاستعراب أو الدهشة إذا "قرأنا" الموقف اليهودي منذ البداية إلى الآن، فهذا الموقف لم يتغير تبعاً لموازين القوى إذ كلما تهالك الموقف العربي و تآكل ازدادت مطامع إسرائيل و كبرت مطالبها، و لذلك إذا كانت هناك إدانة فهي للموقف العربي بالدرجة الأساسية و الذي لم يتعلم من تجاربه، و الذي لا يزال يعيش في الأوهام، و لعل أكبر الأوهام و أخطرها الرهان على أميركا بأنها سوف تعود إلى وعيها، و إلى مصالحها، و لا بد أن تنصف العرب، و وهم آخر عند بعض المثقفين و المتحذلقين، أن اليسار الإسرائيلي سوف يعفي العرب من تبعات النضال و سوف يتولى نيابة عنهم حل هذه المشكلة، و بانتظار مثل هذه المعجزات سوف يراق دم كثير و النتيجة لا شيء!

عبد الرحمن منيف  
"الاتحاد" – أبو ظبي

DU63

### تجميد أموال الحريري!

نفي رئيس الوزراء اللبناني رفيق الحريري تقريراً أن الولايات المتحدة تعتزم تجميد أمواله لإرغام بيروت على اتخاذ إجراء ضد "حزب الله". و قال إن الولايات المتحدة "لم تتخذ أي ترتيبات لتجميد" أمواله في الخارج ضمن الحرب التي تقودها ضد الإرهاب.

و في تقرير نُشر في وقت سابق ذكرت صحف كويتية أن بعض أعضاء الكونغرس الأميركي يؤيدون اتخاذ إجراءات ضد أموال الحريري. إلا أن مكتب الحريري لم يؤكد التقرير. و حض وفد الكونغرس الأميركي الشهر الماضي لبنان على إنهاء طريق مسدود مع واشنطن بكبح جماح "حزب الله" الذي تصفه الولايات المتحدة بأنه "جماعة إرهابية".

"أراب تايمز" – الكويت

DU64

### بيريز يقترح إحياء المسار السوري

دعا وزير الخارجية الإسرائيلية شمعون بيريز في تصريح له إلى استئناف المفاوضات مع سورية "من دون شروط مسبقة". و يُعتبر هذا التصريح الأول من نوعه يصدر عن شخصية إسرائيلية رفيعة المستوى بعد فترة طويلة من تجميد المفاوضات على هذا المسار. و كانت مصادر إسرائيلية أشارت إلى أنها لاحظت في الأونة الأخيرة تغييراً في موقف الأمم المتحدة بشأن أراضي مزارع شبعا. و حسب هذه المصادر فإن الأمين العام للأمم المتحدة كوفي أنان يميل حالياً إلى قبول موقف سورية و لبنان الذي يعتبر أن أراضي شبيعا لبنانية، و بالتالي فهي مشمولة بالقرار ٤٢٥. و معروف أن الأمم المتحدة أبدت حتى الآن موقف إسرائيل القائل بأن شبيعا جزء من هضبة الجولان السوري المحتل، و لذلك فهي ليست ملزمة بإخلائها بموجب قرار الانسحاب من لبنان. إلى ذلك أكدت مصادر رسمية أن الإدارة الأمريكية سعت إلى جس نبض لبنان حيال انسحاب إسرائيل من مزارع شبعا، من خلال قيام موقف أميركي خاص إلى لبنان بسؤال "مسؤول لبناني عما إذا كان لبنان سيعتبر أن جبهة مزارع شبعا أفضلت إذا انسحب

الإسرائيليون منها و أفرج عن الأسرى اللبنانيين من السجون الإسرائيلية في مقابل الأسرى الإسرائيليين الأربعة المحتجزين لدى حزب الله"، بحيث سُلم المنطقة عبر القوات الدولية تمهيداً لانتشار الجيش اللبناني فيها بالتزامن مع إجراءات تحول حزب الله إلى حزب سياسي.

"هأرتس" – تل أبيب و "السفير" – بيروت و "الحياة" – لندن

## DU65

### شجاعة غونتر غراس !

غونتر غراس، الكاتب الألماني الكبير الذي اعتبرته بعض الأوساط العربية الثقافية حينما نال جائزة نوبل عام ١٩٩٩ معادياً للعرب، تحدى الهيمنة الصهيونية على العالم و أنعش ضميره الأدبي الكبير و انتقد (إسرائيل)، و وصف أعمالها ضد الفلسطينيين بالإجرامية، بل وصف شارون بالمجرم و ذكر بأن ذهابه إلى لبنان عام ١٩٨٢ و ارتكابه لمجزرة صبرا و شاتيلا كان عملاً إجرامياً.

و شن غراس هجوماً شديداً على الثقافة الغربية التي تميز بين موت الإنسان الغربي أو الأميركي مثلاً في ١١ أيلول و موت الإنسان البسيط في العراق أو أفغانستان أو البوسنة، و هو يسمي ذلك التمييز في طريقة عد الموتى، حيث إن ال ٦ آلاف أميركي الذين قُتلوا في أميركا أهم من ال ٢٥٠ ألف إنسان في رواندا و كذلك القتلى الكثيرون الذين يسقطون في العراق جراء الحصار "وإذا لم ينظر الغرب إلى الموتى بنفس المعيار فسوف نخسر الكفاح الذي نخوضه من أجل حقوقنا الديمقراطية".

علينا إذن أن نحبي غراس على موقفه الشجاع هذا، و نضع في اعتبارنا أننا أصحاب حق مقدس و راسخ، و أن كفاحنا في سبيل هذا الحق سيجد أبطالاً شجعاناً و ضمائر حية في كل العالم تدعم هذا الكفاح و تؤيده. و إن حافظنا على قيمنا النبيلة و نحن نخوض صراعنا ضد الاحتلال، و إن ميزنا بين الكفاح لتحرير الأرض من الاحتلال و بين الاعتداء على البشر بشكل هستيري و عبثي من أي طرف و تحت أي مسمى، لا بد أن يضطر العالم للاعتراف بحقنا و أن يقدم اعتذاراً لنا. نحبي غراس و أمثاله من أدياء العالم و سياسيين و مفكرين الأحرار الذين لا يعادوننا حسب و همناء، و إنما نحن المقصرون في الوصول لهم و لفهمهم أو الاقتراب منهم و إيصال رسالتنا و قضيتنا التي تحتاج فعلاً إلى أصوات قوية في الغرب و العالم مثل صوت صاحب "الطبل الصفيح".

موسى حوامدة  
"الرياض" – الرياض

## DU66

### الغرب مجرماً

لقد أصبحنا مجرمي حرب في أفغانستان. فسلح الجو الأميركي قصف مدينة المزار الشريف لحساب "التحالف الشمالي"، فيما دخل حلفاؤنا "الأبطال"، الذين ذبحوا ٥٠ ألف مواطن في كابول بين العامين ١٩٩٢ و ١٩٩٦، المدينة حيث أعدموا ٣٠٠ من مقاتلي "طالبان". لكن التغطية الإعلامية لما حصل لم تتجاوز سطرًا واحداً على شاشات المحطات الإخبارية الفضائية. فلأفغان، بنظر الإعلام الغربي، تاريخ من الممارسات الانتقامية، لا يستوجب إلقاء الكثير من الضوء. غير أن ما فات هذا الإعلام أن المساعدة الاستراتيجية التي تلقاها "التحالف" من سلاح الجو الأميركي تجعل الغرب مسؤولاً عن جريمة حرب حصلت. و تقام الوضع مع منبحة الأسرى من العرب و الباكستانيين، الذين قاتلوا إلى جانب "طالبان"، في قلعة جانغهي قرب المزار الشريف. فقد تبين أن جنوداً بريطانيين ساعدوا مقاتلي "التحالف" في تنفيذ حملة "الإعدامات". و للأسف لم يعط أي مندوب تلفزيوني غربي ما حصل الأهمية التي يستحقها. فما الذي حصل لبوصلتنا الأخلاقية بعد ١١ أيلول؟ بعد الحربين العالميتين، وضع الغرب أسساً قانونية تمنع حصول جرائم حرب. و قد زيدت هذه الأسس مع كل حرب تورطت فيها القوى الغربية منذ العام ١٩٤٥. و راح الغرب يعط الصيغتين و السوفييات و العرب و الأفارقة عن أساليب احترام حقوق الإنسان. بل إنه أصدر أحكاماً قضائية بحق مجرمي الحرب البوسنيين و الكروات و الصرب. لكن بعد ١١ أيلول، دمر الطيران الحربي الأميركي قرى أفغانية بأسرها، و أعلن الرئيس الأميركي جورج بوش الابن عن إنشاء محاكم عسكرية تأخذ في الحسبان الأدلة التي تتوافر من مصادر استخباراتية، على عكس المحاكم العادية. لقد مزق الغرب الإعلان العالمي لحقوق الإنسان عندما وصلت الموس إلى ذقته.

## DU67

### هروب الأموال العربية من الولايات المتحدة !؟

من نتائج الحرب الأميركية على أفغانستان فرار رؤوس الأموال العربية بكميات ضخمة من المصارف الأميركية. و قد انتقلت رؤوس الأموال هذه، و جُلها سعودي و خليجي، إلى المصارف الأوروبية و الشرق أوسطية. و قد شكك بعض رجال الأعمال العرب من أن المصارف الأميركية لم تعد بعد أحداث ١١ أيلول تدقق في مصادر أموالهم فحسب، بل باتت كذلك تسأل عن وجوه إنفاقها. و قد جاءت هذه الإجراءات في أعقاب صدور عدد من القوانين الأميركية التي أمرت بتجميد أصول المنظمات الإرهابية و مراقبة النشاطات المالية للمؤسسات التي يُشتبه بأن لها صلات ما بهذه المنظمات. و كانت الشعرة التي قصمت ظهر البعير بين رجال الأعمال العرب و المصارف الأميركية رفض رئيس بلدية نيويورك، رودولف جيولياني، شيكاً بقيمة ١٠ ملايين دولار أميركي تقدم به رجل الأعمال السعودي، الأمير الوليد بن طلال، لإسعاد ضحايا ١١ أيلول. و قد برر جيولياني موقفه بتصريح للأمير طالب فيه الولايات المتحدة بمعالجة جذور الإرهاب. و يرى مراقبون أن أبرز المؤسسات التي ستستفيد من هجرة رؤوس الأموال العربية ستكون تلك القائمة في بيروت و المنامة، إضافة إلى المؤسسات الأوروبية العريقة في جنيف و لندن.

"لوموند" – باريس

## DU68

### المغرب : مقتل أسباني كاد يتسبب في أزمة

الرباط – "الوسط"

كاد مقتل صحفي أسباني في الرباط أن يؤدي إلى مزيد من التدهور في العلاقات المغربية الأسبانية المتردية أصلاً و يدفع بها نحو الحافة، إذ بادرت أوساط أسبانية إلى ربط قضية مقتل الصحفي خوسيه لويس بيرسيبال مراسل إذاعة "كادينا كوب" و صحيفة "لوموندو" الأسبانية داخل مسكنه في الرباط بالتدهور الذي تعرفه العلاقات بين البلدين.

و كشفت مصادر أمنية مغربية النقاب عن ملامسات مقتل الصحفي الأسباني داخل شقته في الرباط، فقالت إن شاباً مغربياً يدعى خالد بن مصدق (١٨ عاماً) تلقى دعوة من الصحفي القتل لتمضية "سهرة" معه في مسكنه، و بالفعل لبى الشاب دعوة الصحفي، و هو متلي الجنس، و في

منتصف الليل ارتكب المغربي جريمته بعد أن أفرط الاثنان في الشرب. و بعدما قتل مضيفه بطعنات سكين استدعى القاتل صديقاً له لسرقة بعض محتويات الشقة.

الوسط

## DU69 (Examen final – mai 2009)

### ميدفيديف يطلب إنهاء عملية الشيشان

طلب الرئيس الروسي ديميتري ميدفيديف أمس من السلطات المعنية إنهاء "عملية مكافحة الإرهاب" التي تشنها القوات الفيدرالية الروسية في الشيشان منذ 1999، معتبراً أن الوضع عاد إلى "طبيعته" في هذه الجمهورية. وقال لرئيس جهاز الأمن الفيدرالي الكسندر بورتنيكوف إن "الوضع عاد إلى طبيعته عموماً في الشيشان. و الحياة تعود إلى طبيعتها. يجري تشييد مبان حديثة و حل المشاكل الاجتماعية... و تالياً من الضروري درس الوضع القانوني الساري في الشيشان خلال الاجتماع المقبل للجنة الوطنية لمكافحة الإرهاب و اتخاذ الإجراءات المناسبة و تقديم مقترحات للحكومة لوضع حد نهائي لهذا النظام (مكافحة الإرهاب)".

و أشار الرئيس الروسي إلى أنه "على أجهزة الأمن مواصلة مراقبة الوضع... و العودة عند الضرورة إلى قواعد نظام مكافحة الإرهاب و القيام بعمليات عند الاقتضاء في الشيشان مثل باقي جمهورياتنا في الجنوب (القوقاز) التي لا يزال التهديد بعمليات إرهابية قائماً فيها".

النهار ٢٠٠٩/٤/٢٨

### b. Les textes français

## DU70

### Les scoops d'AL-Jezira

La guerre du Golfe avait consacré CNN ; la riposte américaine en Afghanistan propulse, quant à elle, AL-Jezira au rang de star des médias mondiaux. Grille structurée, antenne rodée, cette chaîne arabophone d'information continue détonne. "Il semble y régner un vent de liberté", souligne Robert Namias, le patron de l'information de TF1, qui voudrait bien lui faire signer dans les jours qui viennent un contrat de fourniture d'images équivalent à celui de CNN. Pour 1,5 million de francs par an, TF1 dispose à sa guise d'une heure de CNN par jour. Mais, pour le moment, AL-Jezira préfère vendre ses scoops au coup par coup. Ainsi, la première interview de Ben Laden était facturée 3 000 dollars la minute. Le sigle de la chaîne devait apparaître à l'image. Sur la forme, AL-Jezira, avec 300 employés, affiche un look résolument moderniste : ses présentatrices (en nombre) s'habillent en tailleur, à l'occidentale. Nombre de ses journalistes sont, du reste, des anciens du "service arabe" de la BBC. Sur le fond, la chaîne n'hésite pas à donner – complaisamment ? – la parole aux islamistes les plus durs. "C'est vrai qu'AL-Jezira relaie des propos choquants, admet Michel Kik, son représentant parisien, ancien grand reporter libanais. Mais c'est l'affaire du présentateur, qui, selon sa personnalité, coupe ou, au contraire, laisse parler ses invités."

Fondée en 1996 avec un capital de 150 millions de dollars par le jeune cheikh Hamad Ben Khalifa al-Thani, prince dirigeant du Qatar, cette chaîne adopte une liberté de ton qui dérange dans une région qui n'a jamais brillé par son pluralisme audiovisuel. Sans intérêt stratégique majeur, le Qatar, petit pays immensément riche, se permet donc de jouer les poils à gratter de l'Orient. Quitte à encourir le reproche d'encourager les extrémistes.

Les régimes algérien, égyptien, jordanien notamment ont tenté à maintes reprises de la faire taire. Jusqu'à Colin Powell, qui, selon l'Institut international de la presse, basé à Vienne, aurait exercé, ces jours-ci, des pressions sur la chaîne qatarie afin d'infléchir son traitement de la guerre. En vain. Finalement, George W. Bush aurait accepté le principe d'un entretien sur AL-Jezira. Une consécration.

Les chaînes françaises, bien qu'affamées d'images, tentent de leur côté, bon an mal an, de conserver quelques distances. Le problème se posera crucialement lorsque les premières images de cadavres afghans seront transmises par AL-Jezira. "Je ne les passerai pas sans avoir tenté au maximum de m'assurer de leur authenticité, promet Robert Namias. Pas question de montrer des têtes coupées en gros plan. Il y a une façon de montrer qu'une guerre ne se fait pas sans morts tout en restant digne."

AL-Jezira connaît depuis quelques mois un important retentissement dans les banlieues chaudes françaises. Nombre de foyers d'origine maghrébine, dotés d'une parabole, la captent sur le canal 332 de TPS. Certains l'accusent de populariser Ben Laden auprès d'une jeunesse désorientée. Faut-il relayer les images de la chaîne qatarie ? "Nous ne sommes pas des irresponsables, se défend Hervé Brusini, le patron de l'information de France 3. Mais ce n'est pas à nous de rétablir le calme dans la cité." Un seul sujet tabou sur AL-Jezira ("L'île", en arabe) : le Qatar.

Mais, après tout, a-t-on jamais vu sur CNN un portrait à charge de Ted Turner, son fondateur ?

Emmanuel Berretta

DU71

### M. Chirac appelle à une rencontre Sharon-Arafat "sans préalable"

Lors d'une conférence de presse avec le ministre israélien des affaires étrangères, Shimon Pérès, mardi le 26 février à l'Élysée, le président de la République a appelé de ses vœux à une rencontre directe, "sans préalable", entre Ariel Sharon et Yasser Arafat afin de "tracer un horizon politique" pour le règlement du conflit. Jacques Chirac s'est élevé contre les affirmations reprises par M. Sharon, selon lesquelles la France connaîtrait une poussée d'antisémitisme.

"J'ai été profondément choqué et je dirais meurtri par les propos qui ont été tenus sur le développement de l'antisémitisme en France ; je tiens à dire clairement que rien ne permet d'étayer ces affirmations", a déclaré M. Chirac, approuvé par Shimon Pérès. "Je condamne profondément toute action qui pourrait être conduite contre la sécurité et contre la dignité de la communauté juive de France, a poursuivi M. Chirac ; les auteurs de ces actions doivent être sanctionnés de la façon la plus sévère. Et c'est ce que nous faisons. C'est la raison pour laquelle je n'ai pas compris quelle était cette campagne, quelles étaient ses origines, pourquoi on avait voulu la faire." Le chef du gouvernement israélien avait récemment estimé que les juifs de France sont menacés et il les avait invités à venir s'installer en Israël.

DU72

(Examen final – mai 2009)

### REACTIONS Une initiative mal accueillie dans certains milieux

Nombreux sont ceux qui en Turquie ont très mal réagi à la pétition demandant pardon aux Arméniens pour le génocide de 1915. L'état-major de l'armée a tenu à faire savoir par un communiqué officiel que cette pétition n'était "pas justifiée" et qu'elle serait "dommageable pour le pays", et une soixantaine de diplomates turcs à la retraite se sont prononcés contre, jugeant cette initiative "déplacée et contraire aux intérêts de la nation". Rappelant les massacres de Turcs commis en 1915 par les Arméniens, ils considèrent que cette demande de pardon est "une trahison vis-à-vis des diplomates assassinés par les terroristes de l'ASALA [Armée secrète arménienne de libération de l'Arménie] dans les années 1970 et 1980". Erdal Safak, éditorialiste du quotidien Sabah, juge négativement cette campagne visant à demander pardon aux Arméniens, dans la mesure où elle va contribuer à saboter l'initiative lancée par le Premier ministre Erdogan pour créer une commission turco-arménienne d'historiens dont le but serait de faire toute la lumière sur les événements de 1915. "Avant même que celle-ci ne remette ses conclusions, la Turquie se trouve déjà condamnée", déplore l'éditorialiste. Estimant qu'il s'agit là d'une "incitation à ce que la future administration Obama reconnaisse le génocide arménien", il conclut en refusant de "tomber dans le masochisme".

COURRIER INTERNATIONAL N° 948 DU 1<sup>er</sup> AU 7 JANVIER 2009

### 3.2.2. Traduction sur dossier

#### a. Dossier n° 1

DU73

#### ممنوع لسكان العلالى !

مكنتني ظروفى المتواضعة من أن أقطن حجرة فوق سطح أحد المنازل. و لعلمك فإن فقراء هذا العصر إما فوق و إما تحت، أي يسكنون مثلى و الحمد لله فى الأعلى و إما و العياد بالله فى البدروم. المهم أنني استطعت بجهدى و كدى أن أجهز حجرتى و أن أستعين بمطبخ و حمام مشترك بينى و بين سكان السطوح أمثالى. ثم جاء الدور علينا لتكريب مواسير الغاز، فامتنت المهندسون بحجة أن المطبخ مع الحمام، و استطعنا بالجهود الذاتية و الحمد لله أن ننبنى بإذن صاحب البيت أكرمه الله مطبخاً مستقلاً حسب المواصفات فوق مطابخ شقق البيت.. حدث ذلك منذ ٩ شهور و لكن المهندسين فى مشروع الغاز الطبيعى بمحافظة الجيزة و بالتحديد فى منطقة العجوزة لا يزالون يماطلون فى التركيب، بحجة ضياع الرسم أنا و بحجج أخرى أنا آخر، الأمر الذى أوقعتنا جميعاً فى حيرة، و جعلنا نرتد مرة أخرى إلى شعورنا الأصلي رغم ما أنفقناه بأننا لسنا من المواطنين الصالحين "السالكين".

فهل السبب فى هذا التقاعس أن المسؤولين عن المشروع يعتبروننا من سكان السماء و أن دورنا لم يحل بعد لأن الغاز يجب أن يأتينا من كوكب آخر، أو من القمر الصناعى المصرى عندما يتم إطلاقه فى القرن القادم !؟

ناصر عبد المنعم حسن  
٣٣ ش محمد شاهين – العجوزة

## DU74

### العمارة في الحضارات السابقة على الإسلام

تجمعت لدى إنسان الشرق القديم في بلاد الرافدين و سورية و مصر، منذ فجر التاريخ، خبرات فنية و مبادئ عمارية مهدت لنشوء المدن و ظهور الحضارات الكبرى.

و لقد كشفت أعمال التنقيب الأثرية التي أجريت في العديد من المواقع في بلاد الرافدين و سورية عن آثار عمارية هامة ترجع إلى الألفوف الثلاثة السابقة للميلاد. أنشأ معظمها أقوام اعتاد المؤرخون أن يطلقوا عليهم اسم الساميين، الذين من بينهم شعوب أكاد و بابل و آشور و كنعان و الآموريين و الآراميين و الأنباط، الذين أثبتت الدراسات أنهم قدموا إلى منطقة الهلال الخصيب في العراق و الشام على هجرات متوالية من جزيرة العرب بسبب ما لوحظ من تشابه في اللغات و المعتقدات و التقاليد بين سكان الجزيرة العربية و بين هؤلاء الأقوام.

فإن صح هذا القول، و هذا ما نميل إلى الأخذ به، فمن الأصح تسمية هؤلاء بالعرب القدماء أو "العرب البائدة" بدلاً من الساميين، الاصطلاح السائد حتى الآن، و هو اصطلاح لا يتفق مع الحقيقة العلمية، و يفسح المجال للاستغلال و تزوير الحقائق من قِبَل اليهودية العالمية. و قد فعلوا ذلك في أكثر من مناسبة.

و قد كان لنتاج هذه الشعوب العربية القديمة و مبتكراتها أثر كبير على تطور الفنون العمارية.

اقتبس عنهم الإغريق و الإيتروسكيون، رواد الحضارة الكلاسيكية الغربية، كما اقتبس عنهم في المشرق الفرس و غيرهم. و بمعنى آخر كان هؤلاء و أولئك إلى حد ما وسطاء بين العرب القدماء و العرب المسلمين مؤسسي الحضارة الإسلامية.

العمارة في الحضارة الإسلامية  
الدكتور عبد القادر الريحاوي

## DU75

### الصفات العامة للعمارة الإسلامية

قبل أن أعد الصفات العامة الأساسية للعمارة الإسلامية من حيث تصميم عمارتها و عناصرها العمارية و الزخرفية، و من حيث القواعد الهندسية و الفنية و المظهر العام، أود أن أوضح ناحية تتبادر إلى أذهان البعض، ذلك أن ما نعتبره من صفات العمارة الإسلامية أو بعض عناصرها، ليس ضرورياً أن يكون من ابتكار المسلمين أو أنه لم يكن معروفاً من قبل. كلا، إنما هو إسلامي لأنه غدا عنصراً أساسياً يُعتمد عليه في العمارة الإسلامية، من حيث شكله و أسلوب استخدامه، و بما أدخله عليه المسلمون من التعديل و التطوير.

و أضرب مثلاً على ذلك بالقبعة و الفناء و الإيوان و العقد و القبة. فكلها عناصر كانت معروفة لدى الأمم السابقة، لكنها غدت وفقاً على العمارة الإسلامية لما نالته من اهتمام خاص و عناية، و لما دخل عليها من التنويع و التجديد. و هأنذا أعد ما بدا لي من الخصائص التي تتميز بها العمارة الإسلامية بشكل عام، مصنفاً إياها كما يلي :

من حيث الهندسة و التخطيط

- 1- الاعتماد في التسقيف على القباب و السقوف المعقودة (الأقباء). و تكاد تكون القبة العنصر الشائع الذي لا يستغنى عنه في العمارات الدينية، و المدنية أحياناً.
- 2- استخدام الصحن أو الفناء المحاط بالأواوين أو الأروقة كعنصر أساسي في تخطيط العمارات بكل أنواعها تقريباً.
- 3- الاعتماد على العقود ذوات الأقواس المختلفة، و العُمد أو العضائد كعناصر أساسية لحمل السقوف.
- 4- العناية بالواجهات و أسوار المباني و الاهتمام بالبوابات بشكل خاص.
- 5- مراعاة التقاليد الاجتماعية و الدينية في الهندسة و التخطيط، و إيجاد الحلول للتكيف مع البيئة الطبيعية و أحوال الجو.
- 6- استخدام الماء كمكيف للبيئة و عنصر تجميل و ترفيه.

العمارة في الحضارة الإسلامية  
الدكتور عبد القادر الريحاوي

## DU76

### البيان في علم الكوتشينة و الفنجان

#### استدلالات علمية

استدل علماء الفلك و النوابع الأعلام، في كشف البخت في فنجان القهوة على أن جسم الإنسان يتركب من ذرات صغيرة تمتزج بالدم الذي يجري في الشرايين امتزاجاً كلياً، و من هذه الذرات التي يمتزج بها دم الإنسان يتركب العالم الطبيعي المحيط به، و لما كانت الجاذبية أمراً طبيعياً كان من الأمور الضرورية خضوع هذه الذرات الطبيعية إلى الذرات الإنسانية و صار من السهل المعقول جداً أن ذرات الدم الكائنة في الإنسان تجذب ذرات الطبيعة المحيطة به و تمتزج بها تماماً. و بواسطة هذا الامتزاج الكلي و المعنوي تتضح الخفايا المكونة في عالم الغيب، و تظهر الأسرار المحيطة بالإنسان و تنكشف طوال المستقبل الذي قضاه له الله منذ الأزل.

جمع و تأليف  
الأستاذ الكبير  
عبد الفتاح السيد الطوخي

## DU77

### طريقة فتح الفنجان

الشرط الأساسي في طريقة الكشف يحتاج إلى اتباع ما يأتي :  
(أولاً) من الحقائق التي تبنى عليها صحة الكشف أن تكون القهوة مخصوصة لعمل الطالع دون سواه.  
(ثانياً) أن تكون القهوة سادة أي بدون سكر، و أن لا يضاف إليها شيء من الروائح كماء الورد و الزهر و العنبر، و لا العطور كالحبهان و الكزبرة و ما شابه كل ذلك، و أن يكون تحميص البن وسطاً أي لا فاتحاً و لا محروقاً غامقاً.  
(ثالثاً) أن يأخذ طالب الفأل (صاحب الطالع) الفنجان بقلب خالص و نية سليمة و أن تكون سريرته متجهة إلى الغرض الذي يقصده، و النية التي ينويها بإخلاص و بساطة، و أن يكون على تمام الاعتقاد أن الأمر كله بيد الله عز و جل و هو القادر الفعال و هو المسخر لكل شيء. ثم يشرب فنجان القهوة شفقة بعد شفقة، و أن يجتهد أن يجعل تنفسه في الفنجان بين فترات الشفطات شفقاً و زفيراً فإذا جاء إلى آخره و انتهى من شربه و بقي ثقل البن الذي يقال له (التنوة) في قاع الفنجان، فما عليه إلا أن يرح الفنجان في يده إلى أن يمتزج الثقل ببعضه و يصير كالمسائل، و لا يزال به حتى يغطي فضاء الفنجان؛ ثم يقلبه في الطبق حتى يتصفى الثقل الزائد و بعد مدة تستغرق الخمس دقائق يرفع الفنجان عن الطبق و يتطلع فيه بامعان فإنه يرى في داخله أشكالاً مرتسمة إذا طبقها على ما سنوضحه في الصفحات التالية اتضحت له رموزها بما يكاد أن يكون حقيقة واضحة لا تختلف عن حالة الطالب و تنطبق عليه تمام المطابقة و يستطيع بكل سهولة أن يفسر الأشكال بمعانيها.  
و متى حفظ بيان هذه الأشكال و درس معانيها درساً دقيقاً و تبحر في كشف رموز هذه الأشكال و معانيها اتضحت له العجائب و أدرك الغاية المقصودة من هذا العلم النفيس و فهم طوال المستقبل بإذن الله تعالى.

## DU78

### الأشكال و معانيها

اعلم وفقك الله أن جميع الأشكال التي يمكن أن تراها ظاهرة في الفنجان لا تخرج عن الصور و الأشكال التي سنذكرها فيما يلي ذلك، و مما يجب ملاحظته :  
(أولاً) عندما تنقرس في شكل أو رسم وجب عليك أن تتميزه بوجه التقريب لا بالأحكام و الضبط.  
(ثانياً) معنى في الجهة (الرائقة) أي في الجهة التي تكون فيها التنوة خفيفة جداً. و أما الجهة (المتكاثفة) فهي التي تكون فيها التنوة متركمة و التنوة الرائقة و المتكاثفة تكون حول دائرة الفنجان من الداخل فقط. أما في قاع الفنجان إذا كان رائقاً أو متكاثفاً يُقرأ على حسب قاع الفنجان و حيث ذكرنا لحضراتكم القواعد و الشروط المطلوبة، نذكر لحضراتكم دلالة الأشكال مع الشرح و الإيضاح...

عبد الفتاح السيد الطوخي البيان في علم الكوتشينة و الفنجان

## c. Examens finaux – mai 2009

## DU79

### بعض المؤثرات في الأسطورة العربية :

الآن يمكننا تأييد هذه النظرية بأمثلة من الأساطير العربية و ذكر بعض آثار الأساطير الأجنبية فيها.  
ينبغي أن نؤكد أولاً أنها أساطير عربية، مهما دخلها من مؤثرات، ذلك لأنها كتبت باللغة العربية، فهي من التراث العربي، و لأنها أيضاً صورة للبيئة العربية و أفكارها، كما سبق و بينا.  
و يجوز لنا أن نكون أكثر دقة فنقول إنها عربية إسلامية لأن صاغتها مسلمون طبعوها بطابع دينهم.  
أما ما نسب منها إلى ما قبل الإسلام، و هو كثير، و لعله يمثل غالبية الأساطير، فلا ريب أن له جذوره الجاهلية العميقة، بدليل أن الشخصيات و القوى الأسطورية التي سبق فيها القول، ورد ذكر لها في القرآن الكريم أثناء الحديث بالخلق و الجاهلية، و ذلك كالآرباب المختلفين و إبليس و الشيطان و الجن و الكهنة و السحر، و قد جاءت رواية الشعر من بعد، على ما يشوبها من عيوب، مصداقاً لهذا الأمر.



و يرجح عندنا أيضاً أن الجاهليين عرفوا القصص :  
أولاً : لكون كثير منهم يهوداً و نصارى تأثروا بالعهد القديم و الجديد.  
ثانياً : لأن القرآن عرض لبعض القصص، و لا سيما قصص الأنبياء، مما قد يعني أن العرب كانوا يعرفون هذه القصص و يستمعون بها.

الدكتور مصطفى الجوزو، من الأساطير العربية و الخرافات، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت ص. ٤٦-٤٥.

## DU80

### LES POLITIQUES DE L'EAU EN SYRIE : REALISATIONS ET OBSTACLES

Les défis ambitieux lancés par la Syrie depuis les années 1970 s'inscrivent dans l'important débat sur les politiques de l'eau. Les ressources hydrauliques du pays sont soumises aux aléas climatiques, environnementaux, mais aussi aux choix institutionnels et économiques.

Si l'on s'en tient au seuil de pénurie d'eau établi à 1 000 m<sup>3</sup>/année/personne, la situation hydraulique de la Syrie s'est détériorée entre 1995 et 2000, puisque sa quote-part est passée de 1 791 m<sup>3</sup>/année/personne à 1 249 m<sup>3</sup>/année/personne, sous la poussée démographique, les effets de sécheresses récurrentes, mais aussi les problèmes liés à la gestion de l'eau. Les ressources du bassin de Damas, par exemple, ont été affectées au point que le Barada, principale source de la capitale, s'en est trouvé complètement asséché. Les autorités locales avaient axé leur exploitation sur les ressources souterraines, en pompant jusqu'à 100 mètres de profondeur afin d'approvisionner la capitale et ses 4 millions d'habitants avec 95 000 m<sup>3</sup>/jour. Le reste était pourvu par la source du Fijeh, affluent principal du Barada, dont l'offre journalière pouvait se monter à 220 000 m<sup>3</sup>/jour. Cette crise de l'eau potable avait entraîné la nécessité de coupures d'eau quotidiennes dans la capitale syrienne, dont le déficit hydraulique (différence entre l'eau disponible et les besoins de la population) était estimé à près de 60%.

*La Syrie au présent Reflets d'une société, p.607*

### 3.2.3. Traduction scientifique, technique et juridique

## DU81

### مكافحة السم

٤٤٪ من أبنائنا الذين تتراوح أعمارهم بين ١٠ و ١٨ سنة يعانون من اضطرابات في حاسة السمع. و ١٤٪ منهم سيصابون بالسمم الجزئي قبل بلوغهم سن الخمسين إذا لم يتجنبوا مصادر التلوث الصوتي ! هذا هو باختصار شديد موجز دراسة طبية إيطالية شملت سبعة بلدان تقع على البحر الأبيض المتوسط، من بينها دولتان عربيتان هما تونس و لبنان. و بطبيعة الحال يمكن تعميم نتائجها، و لو بحدود متفاوتة، على معظم الدول. و تقول الدراسة إن من أبرز العادات السيئة المسببة لمثل هذه المعاناة، هي عادة الإصغاء لساعات طويلة إلى موسيقى صاخبة عبر مكبرات للصوت و في غرف مغلقة تؤدي إلى مضاعفة حدة الأصوات و تدخل تلوئها المؤذي إلى الأذن الداخلية بما يؤدي إلى درجة من درجات السم. و تقاس حدة الأصوات بوحدة صوتية هي "الديسيبال". و قد أجازت معظم القوانين الأوروبية تعريض الناس في الأندية و الأماكن العامة إلى مستوى صوتي لا يمكن أن يتجاوز ١٠٠ ديسيبال، ذلك أن تعريضهم لما يفوق هذا المستوى بقليل، و لو لمدة ربع ساعة فقط لا غير، يشكل خطراً فعلياً على حاسة السمع عندهم. أما خارج وقت الاستماع إلى الموسيقى فإن المعدل المقبول يراوح بين ٦٠ و ٦٨ ديسيبال. و التعرض لمدة طويلة لمثل هذا التلوث الصوتي من شأنه أن يبده رصيد الأذن الداخلية من الشعيرات المجهرية الصغيرة جداً. فكل امرئ منا يولد و في أذنه الداخلية رصيد يراوح حول ١٦ ألف شعيرة. و الشعيرة تهتز لدى وصول الصوت إليها. فإذا ما كان الصوت عنيفاً فإنه قد يؤدي إلى اقتلاع أو إذابة أو تعطيل عدة شعيرات دفعة واحدة. و المشكلة أن هذا الرصيد لا يمكن تجديده أبداً.

## DU82

### ... الزرنيخ يقتل ؟

... قد يكون السبب في الاسم و « الخاء » الثقيلة فيه على القلب و الأذن أو في الأساطير التي حامت حوله و اتهمته بموت ملوك و أباطرة لكن الزرنيخ مادة موجودة في الطبيعة « بكثرة » نسبياً في الهواء و الماء و التراب و الطعام. و لعل النسبة الأكبر منه موجودة في التربة، إذ تقدر بخمسة آلاف وحدة زرنيخ في كل مليار وحدة من التربة. أما في الطعام فتتراوح نسبته بين العشرين و المئة و الأربعين وحدة في المليار و وحدتين في المياه. و في الهواء تصل النسبة في حدها الأقصى إلى ١,٠ ميكروغرام في المتر المكعب. و بالتالي فإننا يوماً معرضون لاستنشاق أو تناول كميات من الزرنيخ مع الهواء و الماء و الطعام. لكن معظم هذه الكميات تخرج مع البول في حين يمكن لنسبة ضئيلة أن تبقى في الجسم لوقت أطول قد يصل إلى بضعة أيام أو أسابيع. و يتواجد الزرنيخ في الطبيعة على شكل جزيئات مرتبطة بنواة من الأوكسجين أو الكلور أو الكبريت لتشكل بالتالي الزرنيخ غير العضوي. أما داخل الحيوانات و النباتات فيلتحم الزرنيخ مع الكربون و الهيدروجين لتشكل الزرنيخ العضوي. و يؤدي التعرض لكميات كبيرة من الزرنيخ إلى ظهور عوارض عدة جسدية و إلى الوفاة في أحيان كثيرة. فالتعرض للزرنيخ من خلال اللمس يؤدي إلى حدوث تآكل في الطبقات الجلدية وصولاً إلى احتقان في الدم و زيادة في كمياته داخل الشرايين و الأوردة. أما طريقة التعرض الثانية لهذه المادة أي عبر تناوله بالفم فتؤدي إلى الشعور بطعم معدني في الحلق و تزايد في إفراز اللعاب و إلى عسر في الكلام و الفهم نتيجة لإصابة الدماغ بالإضافة إلى التقيؤ و الإسهال و تشنجات و تعرق غزير. و إذا كانت الكمية كبيرة فتؤدي إلى خلل في توزيع المواد المعدنية في الجسم و إلى صدمة ثم إلى الوفاة. و يؤدي الزرنيخ إلى خفض إنتاج خلايا الدم البيضاء و الحمراء و إلى خلل في ضربات القلب و إلى أذى في الأوعية الدموية. كما يؤدي التعرض لهذه المادة لمدة طويلة إلى تحول الجلد إلى اللون الداكن.

و تعود مجمل هذه العوارض إلى حصول عمليات أكسدة داخل الخلايا لا سيما في الجهاز التنفسي. و قد أظهرت دراسات عدة على أن الزرنينغ غير العضوي، و هو الأخطر، أن بإمكانه أن يزيد من احتمال الإصابة بسرطان الرئة و الجلد و المثانة و الكبد و الكليتين و البروستات و صنفته منظمة الصحة العالمية كمادة مسرطنة.

و يؤدي الزرنينغ غير العضوي، الموجود في المياه إلى الوفاة في عملية بطيئة بسبب تراكمه في الجسم و تسببه بظهور السرطانات المختلفة على المدى البعيد. و إذا كان العلماء لاحظوا هذه السرطانات و دور الزرنينغ في إحداثها من خلال التجربة إلا أنهم لم يفهموا بالتحديد لماذا يحصل و كيف. غير أن دراسة قام بها فريق من الباحثين الأميركيين في كلية دارتموث الطبية أظهرت أن هذه المادة تقوم بإحداث خلل في عمل نوع من الهرمونات هي « الغليكوكورتيكويد » و التي تنظم نسب السكر في الدم و تحارب الأورام. و يقوم الزرنينغ بوقف عمل مستقبلات هذه الهرمونات مما يغير من شكلها بحيث تتوقف عن التعرف عليها.

و بالتالي فهو لا يسبب السرطان مباشرة بل بشكل غير مباشر عبر المساهمة في نمو الأورام التي تسببها مواد أخرى سرطانية. و يمكن لهذه النتائج أن تظهر مع وجود نسبة انثي ميكروغرام في ليتر من ماء الشرب.

و قد بدأت المعايير الأميركية بالاقتراب مؤخراً من المعايير التي وضعتها منظمة الصحة العالمية حول النسبة المسموح بها من هذه المادة في الماء و المقدره بعشرة ميكروغرامات في ليتر من المياه. و هي نسبة أقل من النسبة المعمول بها في الولايات المتحدة منذ العام ١٩٤٢، و البالغة خمسين ميكروغراماً في الليتر، إلا أن النقاش ما يزال دائراً حول هذه النقطة و إذا كانت إدارة كلينتون قد طالبت بخفضها إلى خمسة ميكروغرامات فإن الضغوط من الصناعيين يمكنها أن تعيد رفع النسبة باعتبار أن الأمر يحتم عليها مزيداً من التكاليف حول النوعية. و لعل الخطر الأكبر من الزرنينغ كمادة سامة هو في التعرض لها لمدة طويلة من الزمن و إن بنسب قليلة... فزمن الحيوانات و الاغتيالات بالزرنينغ ربما ولى و أنزل عن عرشه كمادة أولى للقتل لتحل مكانه أساليب أكثر فتكاً تتوافق مع عصر التكنولوجيا.

## DU83

### استخدام التيار الكهربائي لمعالجة الأمراض المستعصية و الشيخوخة

توجه الباحثون و العلماء حديثاً إلى أساليب غير دوائية لمعالجة الأمراض المستعصية التي لم يجد لها الأطباء حلاً بعد، و من تلك الأساليب استخدام الضوء و الليزر و الأوكسجين و الطب الصيني و الكهرباء.. الخ و لتسليط الضوء على بعض تلك الطرق التقت « الشرق الأوسط » مع الدكتور عمر فخري زميل الكلية الملكية لعلوم الأطراف بلندن و الحاصل على الماجستير و الدكتوراه من جامعة لندن في أمراض المناعة و بحوث السرطان، و له بحوث عديدة أهمها عن الخلايا للمفاوية التي عرفت باسم الخلايا القاتلة، و قيامه بأول عملية في العالم لنقل الخلايا البلعمية Macro phages بين شخصين غير متجانسين نسيجياً و استخدامه لها في معالجة الأمراض الجرثومية المصاحبة للسرطان و هو أول من اكتشف علاقة الصدمة الكهربائية بمرض السكري عام 66 و نشر العديد من البحوث المتعلقة باستخدام الكهرباء في معالجة الأمراض المستعصية.

- بداية هل يمكن أن تعطينا نبذة مختصرة عن تاريخ استخدام الكهرباء في العلاج ؟
- يعود أول استخدام للكهرباء في العلاج إلى العالم العربي ابن سينا. و قد يبدو ذلك غريباً لأول وهلة لأنه هل عرف العرب الكهرباء قبل ألف عام ؟ الجواب على ذلك بسيط و هو أن ابن سينا كان يستخدم السمك الرعاف و هو سمك يعطي شحنات كهربائية مقطعة و ذات شدة عالية قد تصل إلى ألف فولت. فكان يضع هذا السمك في وعاء مملوء بالماء و يطلب من المريض وضع يديه على طرفي الوعاء فإذا ما أعطى السمك الشحنة الكهربائية يصاب المريض بصعقة، و كان على إثرها يشفى من العديد من الأمراض.
- لقد وجدت الوثيقة الأصلية لهذا العلاج في متحف شركة ويلكم لتاريخ الطب في شارع بوستن بلندن و لا تزال محفوظة هناك و مترجمة إلى اللغة الإنكليزية. أما في عهدنا الحاضر فإن الكهرباء تستخدم في معالجة العديد من أمراض الجهاز العصبي و الشلل و الروماتيزم، و حتى نهاية القرن التاسع عشر. و لكن استخدامها كان بدائياً بأجهزة بسيطة. و عند ظهور استخدام الأدوية العصرية اختفى استخدام الكهرباء، لكن بدأ الآن يعود إلى الظهور، بعد التأكيد أن للأدوية الكيماوية جوانب سلبية و أن الكهرباء تخلو من هذه الجوانب. و لقد تأسست جمعية باسم جمعية الدائرة الكهربائية البيولوجية المغلوفة برئاسة البروفسور نورد ستروم (رئيس لجنة نوبل سابقاً) قبل خمس سنوات، التي تجتمع مرة كل سنة، و أنا عضو في هذه الجمعية و التي فيها كل سنة نتائج ما توصلت إليه من بحوث.
- كيف توصلتم إلى اختراع الجهاز الذي قرأنا عنه و الذي استخدم في معالجة العديد من الأمراض ؟
- البداية كانت بالصدفة و الصدفة هي أم الاختراع. حدث ذلك في عام 1966، عندما لاحظت اختفاء مرض السكري عن أحد المرضى بعد معالجته بالصدمة الكهربائية لداء الكابة الذي أصيب به بعد إصابته بمرض السكري. و لقد بادرت بالكتابة إلى مجلة لانست الطبية التي نشرت تلك الملاحظة و كنت أتوقع أنها ستكون البداية لفتح كبير في عالم الطب و العلاج. و عند إعادة التجارب على عدد كبير من مرضى السكري تبين لي و لزملائي الذين شاركوني في البحث أن المرضى الذين يستفيدون من هذا العلاج هم المرضى المصابون بسكري البالغين على أن تكون الإصابة حديثة و لم يمض عليها أكثر من سنة واحدة. لقد أثارت تلك النتائج اهتمام الباحثين في كافة أنحاء العالم بعد نشرها في مجلة لانست الطبية و أبدتها مصادر عديدة مؤكدة تلك النتائج. الآن استخدام الصدمة الكهربائية في العلاج غير محبذ في الوقت الحاضر لما له من آثار جانبية و لذلك فكرنا في إيجاد البديل.

- و ما هو البديل ؟
- بعد سنوات من التجارب و البحوث و بمساعدة أخي المتخصص في هندسة الألكترونيات تمكن من تصميم جهاز يعطي شحنات كهربائية بذبذبات مطابقة للشحنات التي تصدر من القلب، و لكن بشدة أكبر، و وجدنا أن هذه الشحنات لا تأثير لها على القلب و أنها تعطي تأثيرات إيجابية أفضل بكثير من الصدمات الكهربائية و من دون أن تحدث أية صدمة أو ألم و من دون أن يشعر المريض بها أثناء العلاج، و لقد منح هذا الجهاز الميدالية الذهبية للمنظمة العالمية للملكية الفكرية و كذلك براءة اختراع من الولايات المتحدة الأميركية.

- ما هي التأثيرات الإيجابية لهذه الشحنات على الجسم ؟
- لقد وجدنا بأن هذه الشحنات تنشط الدورة الدموية و تنشط الأنسجة الخاملة و تعيد جهاز المناعة إلى حالته الطبيعية و هي بذلك تعالج العديد من الأمراض المستعصية و أمراض الشيخوخة.

- و هل يوجد للعلاج تأثيرات سلبية ؟
- كلا و بصورة خاطفة بل بالعكس يشعر المريض بعد العلاج بهدوء و انتعاش و نشاط غير عادي.
- ما هي أهم الأمراض التي تعالج بهذا الجهاز ؟
- إن أهم الأمراض التي تعالج بهذه الطريقة هي الأمراض التي تعالج بالكورتيزون و الأدوية الكيماوية و بدأ يستعاض عن هذه الأدوية ذات التأثيرات السلبية و الخطيرة، و أهم هذه الأمراض مرض الروماتويد، مرض كرون، التهاب الكبد، الذئبة الحمراء، تليف نخاع العظم، السرطان المبكر، جحوظ العينين، الربو، و بعض أنواع الصدفة. أما الأمراض الأخرى التي عالجانها بنجاح تام فهي قرحة المعدة و الأمعاء و القولون و التقرحات الجلدية التي تنشأ بسبب الرقود في الفراش لفترة طويلة، صداع الرأس و ضغط الدم العالي و العقم عند النساء الناتج عن عدم انتظام الدورة الشهرية و الإسقاط المتكرر و العقم عند الرجال بسبب نقص أو ضعف الحيوانات المنوية، حب الشباب و أمراض الجهاز العصبي و الشلل.

- ماذا يقول الأطباء و المرضى عن هذا الجهاز ؟
- في الواقع إننا نواجه معارضة شديدة من قبل الوسط الطبي و ذلك لاعتبار أن هذا العلاج هو أحد العلاجات البديلة للطب التقليدي، و التي يرفض الأطباء الاعتراف بها، و لكن الحقائق لا يمكن نكرانها إن عاجلاً أم آجلاً. الدكتور ريجنالد دانيلز من أشهر أخصائيي أمراض العيون

في لندن يقول في تقريره عن أحد المرضى المصابين بمرض التهاب الشبكية الصباغي، و هو مرض وراثي يؤدي إلى العمى و لا يوجد له أي علاج في الوقت الحاضر، إنه وجد و بصورة مؤكدة تحسناً في العين اليسرى لهذا المريض عما كان عليه قبل البدء بالعلاج الكهربائي. المريض كفيفين ريلي 35 سنة يقول إنه كان يعاني من مرض الصدفية منذ أن كان عمره 15 عاماً و صاحب المرض اكتئاب شديد. و يضيف قائلاً : « إنه منذ أن أحدثت العلاج بالكهرباء و أنا أشعر بارتياح نفسي و أنام في الليل نوماً هادئاً و لم يتحسن المرض الجلدي فحسب بل إنني أشعر بصحة جيدة على العموم. كنت أعاني من التهاب و تقشر و حكة شديدة في الجلد، كل ذلك أصبح في ذمة الماضي و أقول بأمانة أنا شخص أختلف تماماً عما كنت عليه في السابق ». المريضة هاربرت باينز 23 سنة تقول : « كنت طريحة الفراش حتى اكتشفت علاج الدكتور عمر فخري. قبل سنتين شخصني الأطباء بأني أعاني من مرض الروماتويد و كانت صدمة بالنسبة لي لاعتقادي بأنه مرض يصيب الشيوخ و كنت أعاني من الألم في المفاصل و عدم قابليتي على الحركة، الأدوية الطبية و الأعشاب، لم تنفع معي حتى عولجت من قبل الدكتور عمر فخري بالكهرباء وفتها شعرت بالتحسن و عدت إلى حياتي الطبيعية مرة أخرى. »

#### DU84

##### بخلاف ما هو معروف عنها القهوة لها فوائد صحية عديدة

أظهرت دراسة علمية أن للقهوة فوائد صحية عديدة كمقاومة الانتحار و تليف الكبد و بعض أنواع السرطان و الربو و أمراض القلب و الباركنسون. و تأتي هذه الدراسة التي قام بها معهد دراسات البن في جامعة فاندربيلت الأميركية لتشكّل مفاجأة لمعظم الناس الذين يدركون مضار تناول القهوة المتمثلة بالتسبب في الأرق ليلاً أو التوتر نهاراً أو في رفع ضغط الدم.

و يقول الدكتور بيتر مارتن مدير المعهد إن معظم الأبحاث طيلة العشرين عاماً الماضية تركزت على مادة الكافيين التي تنشط الجهاز العصبي المركزي و التي طالما استخدمت في صناعة الأدوية المخففة للألم و الحد من الشهية المفرطة و مقاومة النعاس و نزلات البرد و الربو.

و يضيف مارتن بأن الدراسة التي قام بها المعهد أظهرت أن القهوة مصدر غني بالمواد المضادة للتأكسد و التي تقلل من آثار المواد الضارة على الجسم و تعمل على الوقاية من بعض الأمراض.

و يوضح ذلك بأنه عند تفاعل الأوكسجين مع المواد الكيماوية في الجسم يتكون ما يسمى بالجزينات الشاردة التي تهاجم خلايا الجسم و أنسجته بشكل عشوائي. و من المرجح أن هذه الجزينات تسبب أمراض القلب و الأوعية الدموية و السرطان و المياه الزرقاء في العيون و ضعف المناعة و الجهاز العصبي.

و استناداً إلى ذلك يقول إن الذين لا يشربون القهوة البتة معرضون للإصابة بهذه الأمراض أكثر من أولئك الذين يتناولون ما بين فنجانين و أربعة فناجين يومياً.

و يقول الباحثون في المركز العلمي لأبحاث البن الذي يتخذ من بريطانيا مقراً له إن المواد المضادة للتأكسد تقضي على الجزينات الشاردة المشار إليها آنفاً.

و يقول المستشار العلمي بالمركز إيوان بول إن أبحاث معهد دراسات البن في الولايات المتحدة أظهرت أن مضادات التأكسد الموجودة في البن تفوق تلك الموجودة في الشاي بأربع مرات.

يذكر أن مضادات التأكسد موجودة في فول الصويا و النبيذ الأحمر و بعض التوابل و الحمضيات و الفواكه الأخرى و البصل و الزيتون.

#### DU85

##### (Examen final – mai 2009)

##### مرضى الأنترنت

عده وازن الحياة ٢٠٠٩/٢/٢

لا يمكن أحد أن ينكر الثورة التي أحدثتها الأنترنت في عالم التواصل و الإعلام. هذه الأداة العجيبة استطاعت أن تهدم « الجدران » التي طالما قامت بين الثقافات و الشعوب، و أن تجعل المعرفة الشاملة في متناول الجميع، و أن تقرب بين الجهات المتباعدة... إنها أجمل الاختراعات الأخيرة التي حظيت بها البشرية. و مثلما كانت الأنترنت أداة تواصل، كانت أيضاً فسحة للحرية، يستطيع المرء من خلالها أن يكتب ما يحلو له أن يكتب، و أن يعبر عما يريد أن يعبر عنه، بعيداً من أي رقابة أو قمع. و تمكنت الأنترنت فعلاً من اختراق التخوم المرسومة قسراً، و من كسر أو هام الرقابة و الرقباء، و من نشر ما منع نشره و ترويح ما وقع عليه الحظر...

إلا أن هذه الفسحة الحرّة سرعان ما أسيء استخدامها، لا سيما في العالم العربي. و عوض أن تكون الأنترنت أداة معرفية تحفز على التقدم و التحرر، غدت بين أيدي كثرة أداة للتزوير و التشنيع و التشهير...

#### DU86

##### (Examen final – mai 2009)

##### Comment peut croître le trou noir massif ?

Toute la matière (gaz ou étoile) qui tombe sur le trou noir va l'alimenter, mais le trou noir ne peut pas être boulimique. Le gaz en tombant rayonne beaucoup, et le gaz à proximité du rayonnement peut être repoussé par la pression de radiation. Si le trou noir avale trop de matière, celle-ci va rayonner tellement que la pression de radiation sera trop forte, et repoussera la matière qui tombait sur le trou noir. Il y a donc une luminosité maximale que peut avoir un trou noir en fonction de sa masse : c'est la limite d'Eddington, proportionnelle à sa masse.

Au mieux, si un trou noir avale de la matière à la limite d'Eddington en permanence, il mettra un milliard d'années à atteindre une masse de 300 millions de masses solaires. Mais en fait, c'est une limite idéale, la matière autour du trou noir n'est pas toujours disponible à la limite d'Eddington.

Université de tous les savoirs – Qu'est-ce que l'univers, Odile Jacob, 2001, page 372.

### 3.3. Les textes dans le DUTFA III

#### 3.3.1. Traduction politique

DU87

أوروبا غير الموحدة !  
افتتاحية "نيو زورثشر تزابيتونغ"  
زوريج

منذ العام ١٩٨٩، كان التحدث بصوت واحد في المحافل الدولية أحد أهم أهداف مشروع الوحدة الأوروبية لإثبات قدرة الاتحاد على تقديم نفسه كلاعب جدي على الساحة العالمية. لكن الاشتباك ما بين الرئيس الفرنسي جاك شيراك ورئيس الوزراء البريطاني توني بلير في القمة الأوروبية الأخيرة شكل نكسة لهذه الجهود. فعلى الرغم من النجاحات التي حققها المشروع الأوروبي، إلا أن الدول الرئيسية في الاتحاد كانت دوماً تسعى إلى حماية مصالحها الوطنية لدى مناقشة القضايا المهمة. لذلك لم ينجح الاتحاد الأوروبي في تبني سياسة موحدة حيال العراق على الرغم من الدور الفرنسي الكبير في النقاش الدائر في العالم حول هذه المسألة. ولم تقم باريس، أو لندن، أو برلين، ببذل جهود جدية لتوحيد سياسة بلدان الاتحاد حيال العراق. ففي ظل استمرار امتلاك دولتين أوروبيتين حق النقض في مجلس الأمن الدولي (على افتراض استمرار الأمم المتحدة في الاضطلاع بدور مهم في الشؤون الدولية)، سيكون من الصعب جداً على دول الاتحاد صياغة سياسة خارجية موحدة. فالسيادة الوطنية تلعب دوراً رئيسياً في تحديد السياسة الخارجية لأي بلد أوروبي، وعندما يتعلق الأمر بقضايا الحرب والسلام، فإن العواطف والصدقات والأحكام المسبقة والعداوات تلعب دوراً حاسماً. وعلى أي سياسة خارجية أوروبية حكيمة أن تأخذ هذه العوامل بعين الاعتبار لدى صياغة رؤيتها على المدى البعيد. لكن المؤسف أن أبرز رجال الدولة في أوروبا يتصرفون كما لو أن هذه المهمة أكبر من طاقتهم بكثير.

DU88

روسيا :  
الكل ضد فيكتور بوت

قد يكون فيكتور بوت، ضابط الطيران السوفياتي السابق، الرجل الثاني المطلوب في العالم بعد أسامة بن لادن. فالولايات المتحدة وحلفاؤها الغربيون يتهمونه بامتلاك ٦٠ طائرة روسية الصنع يبيع بواسطتها السلاح لعدد من التنظيمات المسلحة، في طليعتها تنظيم "القاعدة" بقيادة بن لادن نفسه، و حركة "طالبان" التي حكمت أفغانستان بين العامين ١٩٩٣ و ٢٠٠١، وكثير من التنظيمات المسلحة المتمردة في أفريقيا الوسطى. وقد أكد الاتهامات الغربية للرجل تقرير سري أصدره مجلس الأمن أخيراً وأوردت مقتطفات منه نشرة "جاينز فورين ريبورت" البريطانية المتخصصة بالشؤون الاستخباراتية. وبحسب التقرير، يدفع المشترون لبوت مما يملكون، فين لادن دفع له دولارات أميركية لقاء ما باعه من السلاح لكل من "القاعدة" و "طالبان"، أما المتمردين الأفارقة فدفعوا له معظم الأحيان كميات من الألماس. ويؤكد التقرير أن الرجل ساهم في مساعدة "القاعدة" على تبييض ثروتها من أموال وحجارة كريمة في مصارف عديدة يقع معظمها في دول إسلامية. ويرجح التقرير أن يكون بوت مختبئاً في موسكو حيث أجري معه في آذار الماضي حديث إذاعي مباشر نفى فيه التهم، فيما لم تتحرك السلطات الروسية لتوقيفه على الرغم من وجود مذكرة دولية بهذا الشأن.

DU89

الخرافة العراقية ؟!

محمد السيد أحمد  
"الأهرام" – القاهرة

ما معنى "تغيير النظام" ؟.. هل يعني تغيير صدام، أم تغيير نظام حزب البعث ؟ أم إزاحة قيادات الجيش من السلطة ؟ أم هو على عكس ذلك كله، الحرص على أن تظل مقاليد الحكم في أيدي العسكريين لتجنب الحاجة إلى الاعتماد على المجتمع المدني، الذي يمثل – من حيث الكم – قطاعاً واسعاً ذا وزن من المجتمع العراقي. و يمثل – من حيث الكيف – قطاعاً يصعب إخضاعه لتيار فكري واحد متجانس، و بوسعه إحداث تغييرات بعيدة المدى في العراق قد يصعب احتواؤها والسيطرة عليها. إن قراءة دقيقة لتصريحات بوش حول ضرورة إحداث تغيير في العراق إنما تكشف عن تغيير تدريجي محدود. ولكنه ليس في اتجاه التساهل، بل في اتجاه تشديد الشروط مع عدم تعجيل مواعيد التنفيذ، مما يتيح الفرصة لمرحلة طويلة نسبياً تسبق بلوغ المواجهة ذروتها. و إجراء حلول لحظية الذروة إلى ما بعد الانتخابات النصفية للكونغرس. و بوجه عام، فإن الحديث عن أن هناك إمكانية ما زالت قائمة لتجريد صدام من أسلحة الدمار الشامل بالطرق السلمية تعبير عن أن بوش ما زال يعتقد أن ضغطاً يسبق الضربة العسكرية عملية ما زال استثمارها واردة، خصوصاً في ضوء حقيقة أن إطاحة صدام حسين سياسة أميركية، وليست سياسة الأمم المتحدة. الشيء المؤكد أن تصعيد الموقف العسكري، بأمل تجنب الحاجة للجوء إلى مواجهة عسكرية، مخاطرة كبيرة، أقرب – إذا صحّت – إلى المغامرة منها إلى المخطط السياسي. مغامرة من المبرر تماماً مناهضتها بكل السبل المتاحة.

## DU90

### تركيا : تغيير أم لا تغيير ؟

نال « حزب العدالة و التنمية » الإسلامي في تركيا أغلبية مناسبة من مقاعد البرلمان بعد الانتخابات العامة، ما يسمح له بالانفراد بتشكيل الحكومة المقبلة، و إن لم يترأسها زعيمه، رجب طيب أردوغان، بسبب الحظر الذي فرضته المحكمة العليا على ممارسته العمل السياسي رداً على مواقفه التي وصفتها بالمعادية للنظام العلماني في البلاد. و قد أكد أردوغان أن حزبه سينهمك في العمل على إنقاذ الاقتصاد التركي المتهاوي و لن يعمل على تغيير النظام العلماني أو عرقلة انضمام البلاد إلى الاتحاد الأوروبي. و رأى مراقبون أن الجيش التركي، الذي يُعتبر حارس النظام العلماني، لن يعرقل وصول الحزب إلى السلطة لئلا تتهم أوروبا تركيا بانتهاك الديمقراطية و حقوق الإنسان.

النقاد ١١/١٣٣ تشرين الثاني ٢٠٠٢

## DU91

### الزيتون أولاً ! زينف شيف « هارتس » - تل أبيب

من الخطأ اعتبار سرقات المستوطنين لمحاصيل الزيتون التي يجمعها الفلاحون الفلسطينيون جرائم عادية. فهذه السرقات الواسعة النطاق تمثل تحولاً في النزاع العسكري بين إسرائيل و الفلسطينيين و ثورة في تاريخ المستوطنات. فالإسرائيليون يسرقون طعام الفلسطينيين و يصادرونه. و حتى لو لم يقرروا بذلك، فهم يمهدون الطريق لعملية « ترانسفير »، ليس عن طريق الدولة، بل عن طريق مجموعة من المستوطنين. ففي يانور، جنوب نابلس، اضطرت معظم السكان إلى مغادرة منازلهم. في إحدى جولات النزاع في الماضي البعيد، خلال الثورة العربية في العام ١٩٣٦، كان الفلسطينيون هم من سعوا إلى طرد اليهود عن طريق حرق أراضيهم و محاصيلهم. و يقوم الإسرائيليون اليوم بفعل مماثل بعد أن وعدت دولتهم الولايات المتحدة و رئيسها جورج بوش أن تأخذ في الحسبان المشكلات الإنسانية للفلسطينيين. إن المستوطنين يرسلون إشارة بأن ما يجري ليس حرباً على الإرهاب بل حملة لتعميق فقر الفلسطينيين و جوعهم. إنها وصفة كلاسيكية لإنتاج المزيد من الإرهابيين. فأكثر من ٦٠٠ ألف فلسطيني يعيشون من الزراعة. و جند المستوطنون الحاخام موردخاي إلياهو لتبرير أعمالهم، فقال إن ثمار الأشجار التي زرعتها غير اليهود في أرض ورثها اليهود يجب أن تعود إلى اليهود. إن في هذا القول اغتصاباً للديانة اليهودية، و عملاً من أعمال عبدة الأوثان، و عاراً على الشعب الإسرائيلي، بيمينه و يساره، و علمانيه و متدينيه. و لو لم تتوقف أعمال النهب و يتم التعويض على الفلسطينيين، فلن تتمكن إسرائيل من إقناع الاتحاد الأوروبي بعدم مقاطعة بضائعها المنتجة في المستوطنات أو منع قيام تدخل عسكري دولي في المناطق المحتلة. إن ما يجري من سرقات للمحاصيل يبرر استمرار واشنطن في المطالبة بتجميد الاستيطان.

## DU92

### الأميركي معلماً ؟! باسم الجسر « الحوادث » - بيروت

تجد الولايات المتحدة اليوم، نفسها في موقع شبيه بالموقع الذي اختارته في الخمسينيات عند نشوب الحرب الباردة ضد موسكو، أي أنها، خوفاً من أن يستغل اليساريون الأوضاع المتخلفة في العالم الثالث ليشعلوا ثورات طبقية تشجعها و تستفيد منها موسكو، عملت على تشجيع الانقلابات العسكرية و على إقامة و دعم الأنظمة العسكرية، ديكتاتورية فاسدة، كانت، أم إصلاحية. و اليوم، قد لا تكفي واشنطن بتشجيع الانقلابات العسكرية و مجيء أنظمة عسكرية تقف بوجه الحركات الإسلامية المتطرفة المتهمة بالإرهاب، بل ربما عمدت إلى ما لوحت به، منذ أيام، بشأن نظام الحكم الآتي بعد صدام، أي إقامة حكم عسكري أميركي مباشر مؤقت، كما فعلت في اليابان و ألمانيا، بعد هزيمتهما في الحرب العالمية الثانية. أو بتعبير آخر إن « الحل النهائي » للإرهاب في العالم، قد يؤدي بالولايات المتحدة إلى إقامة حكومات عسكرية أميركية في الدول العربية و الإسلامية، « تساعد شعوبها على تعلم و ممارسة الديمقراطية الصحيحة ». و بديهي أن هذا الحل هو أقرب إلى المستحيل منه إلى الممكن، ما العمل، إذن ؟ هل الإحجام عن ضرب العراق و عن إطاحة نظام صدام حسين يوقف العمليات الإرهابية في أفغانستان و إندونيسيا و الجزائر و الخليج ؟ أم أن مطاردة الإرهابيين و توقيفهم بالتعاون مع حكومات الدول العربية و الإسلامية، هو الحل الممكن و الأقل ثمناً ؟ أم هل ينجح الإرهابيون في الاستيلاء على نظام الحكم في إحدى الدول العربية فتتكرر عملية احتلال أفغانستان ؟ أم يكون تقديم حل القضية الفلسطينية على جدول أولويات واشنطن، هو مفتاح الحل ؟ أي كانت الخطوة التالية في الاستراتيجية الأميركية الجديدة، فإن الهجوم على العراق و احتلاله و إقامة نظام حكم عسكري أميركي فيه يبقى الخيار الأسوأ و الأخطر و الأقل جدوى في ضرب الإرهاب في العالم، بل إنه لا يخدم إسرائيل أو يعزز سلامتها و أمنها كما يتصور بعض الإسرائيليين.

## DU93

### (Examen final – mai 2009)

### زمن عمرو موسى

كانت الطائرة التي انطلقت من القاهرة إلى الدوحة نقل عشرات الزملاء الصحافيين و الإعلاميين الذين جهزوا أنفسهم لتغطية وقائع القمة العربية التي تلتئم غداً و بعد غد في العاصمة القطرية. على الطائرة نفسها كان وفد الجامعة العربية حاملاً ملفات القمة و همومها، و كعادته بدأ الأمين العام للجامعة العربية عمرو موسى نشاطاً مستعداً لخوض غمار القمة بلحواها و مرها. كان من نصيبه الجلوس إلى جواره في رحلة البحث عن حلول للمعضلات العربية التي يبدو أنها ترسخت و صار حل واحدة منها تشديداً لمعضلات أخرى تزيد من أزمة العرب في زمن لم يعد لهم فيه عدو أكثر من أنفسهم.

بدا رغباً في حديث بعيد عن السياسة و هو يدرك حرصه على استغلال الوقت و المسافة في حديث سياسي بعيد عن « الرسميات ». كانت شاشة الطائرة تعرض فيلماً مصرياً صاخباً و كان موسى ينظر إلى مشاهده و كأنه يسترجع الحال العربية، [...] نادى قائد الطائرة على الركاب مُعلنًا عن هبوط الطائرة، و وُضع كلانا حزامه حول وسطه. كانت رغبتي مُلحة في سؤال سياسي للأمين العام للجامعة العربية، فحاولت استدراجه قائلاً : مؤكداً أنك مستعد للسؤال التقليدي الذي يوجه إليك عقب كل قمة : هل أنت متفائل أم متشائم بالنسبة إلى مستقبل العرب ؟ فلم يبخل موسى بإجابة سياسية و رد : « الموضوع تجاوز النقاول و التشاؤم و وصل العرب إلى حد أن يكونوا أو لا يكونوا ».

سألته سريعاً : و هل ما زال هناك أمل ؟ فأجاب : « ليست أمام العرب خيارات أخرى ». هبطنا من الطائرة و انطلق موسى الى مهماته لكن بقي الشعور بأن الرجل يحن إلى زمن آخر... فات أوانه.

محمد صلاح  
الحياة ٢٩/٣/٢٠٠٩

## DU94 (Examen final – mai 2009)

Daniel Barenboim  
Questions pour un anniversaire

Aujourd'hui, beaucoup d'Israéliens n'ont la moindre idée de ce qu'est être palestinien – ce que c'est de vivre à Naplouse, une prison de 180 000 habitants. Sans restaurants, ni cafés, ni cinémas. Où est passée, dans ce cas, la célèbre intelligence juive, pour ne rien dire des sentiments de justice et d'amour ? Pourquoi continuer à nourrir la haine dans la bande de Gaza ? Jamais il n'y aura de solution militaire. Deux peuples ont engagé la guerre pour le même et unique territoire. Quelle que puisse être la force d'Israël, il vivra toujours dans l'insécurité et la peur. Le conflit s'érode lui-même et corrode l'âme juive, parce que l'on s'en est remis à la force. Nous voulons posséder des terres qui ne nous ont jamais appartenu, et y bâtir des colonies. Les Palestiniens n'y voient que provocation impérialiste, et ils ont raison. Leur résistance est compréhensible dans l'absolu, non pas les moyens auxquels ils recourent, ni la violence, ni l'inhumanité gratuite, mais le non qu'ils opposent.

Nous autres, Israéliens, devons pour finir trouver le courage de ne pas réagir à cette violence. Le courage de nous en tenir à notre histoire. Les Palestiniens ne pouvaient attendre de nous que nous soyons capables de prendre soin de quiconque sinon de nous-mêmes au lendemain du génocide. Il nous fallait survivre. Maintenant que notre survie est assurée, nous devons les uns et les autres regarder l'avenir collectivement.

Le débat novembre-décembre 2008

### 3.3.2. Traduction sur dossier

#### a. Dossier n° 1

#### DU95

**طارق البشري ل"السفير"  
الإسلام دين عالمي و لا يتناقض مع العولمة كمفهوم  
المسلمون يعانون من ازدواجية القيم... و العنف ليس حلاً**

طارق البشري، مفكر و كاتب و نائب سابق لرئيس مجلس الدولة في مصر، و صاحب مؤلفات و مقالات عديدة حول الفكر الديني الإسلامي و الحركة الإسلامية في مصر و العالم العربي. و لعل أهم ما وضعه ستة كراسات حول المسألة الإسلامية المعاصرة يتطرق فيها إلى المشكلة في الإسلام السياسي المعاصر و علاقة الإسلام بالعروبة و الحوار بين الإسلام و العلمانية و ماهية المعاصرة.

و قد شارك البشري في الندوة التي انعقدت في بيروت مؤخراً حول التراث الإبراهيمي و الحوار المسيحي الإسلامي، و كان له حديث مع "السفير" تناول فيه نظرتة إلى العولمة و العلاقة بين الإسلام و العولمة، مثيراً مسألة العلاقة مع الغرب و محاولة الولايات المتحدة و أوروبا ممارسة السيطرة عبر هذا المفهوم الجديد (أي العولمة).

يرى البشري أن العالمين العربي و الإسلامي ما يزالان يقاومان هذه السيطرة منذ قرنين، و ليست الحركة الإسلامية سوى تكملة للحركة الوطنية التي قاومت الاستعمار، و لكن ضمن إطار حضاري إسلامي معلن، "فكل القيادات الوطنية التي ظهرت في القرن التاسع عشر، و كل حركات المقاومة التي حصلت في التاريخ الحديث ضد سيطرة الغرب، كانت إسلامية"، حتى و لو لم تتخذ هذه التسمية كتعريف رسمي لها.

و إذ يُدين البشري اللجوء إلى العنف من قِبل بعض الجماعات الإسلامية فإنه متيقن بأن للاعتدال الكلمة الأخيرة. و حول موقفه من العلمانية، يقول : "إذا لم تكن العلمانية تعني نفي المرجعية الإسلامية عن شؤون الواقع، فلا ضرر".

#### DU96

#### العولمة و الإسلام

- ما نظرتك للعولمة ؟ و أين الإسلام من العولمة ؟

- الإسلام دين عالمي بمعنى أنه يوجه دعوته بصرف النظر عن اللغة و العرق و التوصية. و من تلقوا هذه الدعوة، اختلفوا في قومياتهم و في لغاتهم و في حضاراتهم و في أعرافهم. الاستجابة تمت بشكل تعددي. إن مفهوم العولمة يستجيب له الإسلام و لا يتناقض معه.

الإشكال في موضوع العولمة كما يثار الآن هو أن العولمة تعتمد أساساً على التدخلات السياسية والاقتصادية التي صارت تشمل العالم أجمع و الترابطات التي حدثت في السياسة والاقتصاد، وكذلك يعتمد على سرعة الاقتصاد و تبادل الأفكار و سرعة التنقلات و الاتصالات التي أسفرت عنها التكنولوجيا الحديثة التي تتعامل معها كواقع.

و لكن ماذا وراء العولمة ؟ هل هي إرادة تتخذ القرارات بشكل عادل و تستجيب لأوضاع و مصالح التكوينات الخاصة الموجودة في العالم أو تتجاوزها ؟ و إذا كانت تتجاوزها، فهل تتجاوزها لمصلحة أوضاع غير موجودة، في هذه التكوينات السياسية الحالية، أم أنها تتجاوزها باسم العولمة و سيطرة دولة أخرى و جماعات سياسية على جماعات أخرى ؟

إنها ممارسة السيطرة من قبل الدول الكبرى ذات النفوذ و ذات القرار النافذ في شؤون العالم، فتمارس سيطرتها على الآخرين في هذا العالم باسم العولمة، باعتبار أن العولمة قدر لهؤلاء المحرومين، لا يستطيعون الإفلات منه.

لذا، فإن النظام العالمي ليس نظاماً عالمياً، إنه نظام إرادة دولة معينة، الولايات المتحدة، و شريكها الأصغر، (الدول الكبيرة الأوروبية)، و كان من المفروض أن تكون دول شرقي آسيا هي الشريك الثالث، ولكن تبين في الأزمة الاقتصادية الأخيرة، أن هذه الدول، في نظر أوروبا و أميركا، لم تصبح بعد جديرة باحتلال هذه المكانة.

فالسيطرة الأساسية للولايات المتحدة تشاركها الدول الأوروبية الغربية الكبرى. لذا، القرار يعكس مصالح هؤلاء و يصدر باسم العولمة و يطبق علينا.

فلننظر إلى أي بلد من بلاد أفريقيا : المواطن في أفريقيا يتأثر بالقرار الأميركي و القرار الذي يصدره كليلنتون أكثر مما يتأثر في حياته اليومية بقرار يصدره رئيس جمهوريته، و هو لا يشارك في اختيار كليلنتون و ليس له إمكانية محاسبته على قراراته.

### الإسلام و العلمانية

- أنت كتبت عن علاقة الإسلام بالعلمانية، فما هي هذه العلاقة ؟

- العلمانية لفظة واردة من الغرب، بمعنى فصل الدولة عن الكنيسة أو القرار الكنسي. نحن ليس لدينا قرار كنسي، لا توجد مؤسسة تصدر قرارات مقدسة، إنما هو فقه.

- لكن الإسلام دين و دولة ...

- نعم، أي أن الشرعية في المرجعية تكون للإسلام، لكن المرجعية فكرية و ليست مؤسسية.

- إن العلمانية تفصل بين المرجعيات الدينية و السياسية. هل تعتقد أنه يمكن لدولة عربية أو مسلمة أن تصل إلى مرحلة علمانية في نظامها السياسي ؟

- كلمة "علمانية" تستخدم عندنا ككفي للمرجعية الإسلامية. إنها تعني في الأدب السياسي العربي نفي المرجعية الإسلامية عن شؤون الواقع، هذه مشكلة، إذا لم تكن العلمانية تعني ذلك، أي النفي للمرجعية الإسلامية، فلا ضرر.

### DU97

#### السيد محمد حسين فضل الله : المشروع الإسلامي مشروع كوني فشل المشروع العربي لأنه لم يعثر على خصوصياته العميقة

خلال السنوات العشر الأخيرة من مرحلة الحرب اللبنانية، اعتاد الإعلام العالمي على أن يتعرف إلى السيد محمد حسين فضل الله، بالتدريج، بوصفه عاملاً فاعلاً في السياسة الإسلامية في لبنان، و العالم الإسلامي، و بوصفه أيضاً، حسبما كان يوصف في تلك المرحلة – "المرشد الروحي لحزب الله اللبناني". ذلك الإعلام الذي كان في بداياته يصور السيد فضل الله على صورة المقاتل المسلح الداعي إلى العنف و الضالع في عمليات الخطف، سرعان ما اكتشف فيه شخصاً آخر تماماً : اكتشف فيه المفكر العقلاني الواعي، و رجل الفكر المنفتح على الآخرين، دينياً و عقائدياً، بشكل ندر أن كان سمة من سمات رجال الدين. و من هنا راحت تتكون له، منذ ذلك الحين، صورة واضحة المعالم، و صار يُعتبر مرجعاً فكرياً في الشؤون العربية و الإسلامية، بقدر ما يُعتبر مرجعاً دينياً و روحياً.

في الحوار التالي الذي أجريناه مع السيد محمد حسين فضل الله، ضمن هذه "الرحلة في العقل العربي" لم نطرح عليه أسئلتنا و تساؤلاتنا، انطلاقاً من كونه مرجعية دينية، بل انطلاقاً من صفته الواضحة بالنسبة إلينا كرجل فكر، منفتح و محاور، و ناقد في الوقت نفسه، بكل دقة، لما يعتقد مخطئاً من تجارب تاريخنا الحديث. من هنا تنوعت الأسئلة و تنوعت الإجابات. فمن قضية الوحدة العربية إلى التساؤل حول ما إذا كان للمشروع السياسي الإسلامي وجود، وصولاً إلى مسائل مثل نظرة الإسلام إلى العولمة، و العلاقات العربية-الإيرانية التي يرصد متلماً نرصده، تطوراً كبيراً طرأ عليها في الآونة الأخيرة.

الحوار التالي، هو – في نهاية الأمر – جزء أساسي من حوار مطول أجري قبل أيام، و بعد عودة السيد فضل الله من المملكة العربية السعودية حيث أدى فرائض الحج، وفي وقت كانت لا تزال فيه حامية مسألة الزواج المدني في لبنان. في الحوار عثر السيد محمد حسين فضل الله عن مواقف من العولمة (باعتبارها لا تتناقض مع الإسلام) و من الزواج المدني (باعتباره عكس حال عنف كامنة لدى الدينيين كما لدى العلمانيين سواء بسواء)، و من مشاريع الوحدة العربية (التي أجهضها غياب الرؤية الواضحة) وفق الشكل الذي سيدخل به العرب عالم الزمن المقبل.

## DU98

### وضعنا الحاضر

لقد أن لنا أن نلم أطراف هذا البحث وأن نجمع خيوطه وأن نستخرج منه بعض ملاحظات واستنتاجات تفيدنا في تبين الموقف الذي يجب أن نفعه من تاريخنا بوجه خاص ومن التاريخ الإنساني بوجه عام. وقد أشرنا مراراً فيما مضى إلى أن الحياة الإنسانية تتفاعل مستمر بين الحاضر والماضي والمستقبل، وأن الموقف الذي يتخذه الفرد أو المجتمع من تاريخه يتركز إلى حد بعيد على القوى والمشكلات التي تواجهه في حاضره وعلى الغايات التي يرسمها لمستقبله. ولهذا، لا بد لنا من أن نصف بليجاز حاضر المجتمع العربي تمهيداً للبحث في النظرة التي له، أو بالأحرى النظرة التي يجب أن تكون له، لتاريخه وماضيه. ومن الطبيعي أننا لا نستطيع هنا أكثر من رسم الخطوط الكبرى لواقعنا، لأننا لا نقصد إلى هذا البحث بالذات وإنما نتوسله مقدمة و سبيلاً إلى غايتنا : و هي إيضاح علاقتنا بماضينا.

من الواضح البين أن المجتمع العربي اليوم هو في طور انبعاث و تحرك يتمخض بقوى عديدة شديدة تدفعه إلى التبدل و التحول. لقد انتهى الدور الطويل، الممتد على خمسة قرون أو تزيد، الذي كان فيه سادراً مخدراً مستكيناً بفعل عوامل مختلفة، داخلية و خارجية، تضافرت على إحلاله تلك الحال من الشلل و الاستكانة. و بدأ منذ أوائل هذا القرن - أو قبل ذلك بقليل - دور جديد : دور يقظة و تنبيه و تحفز. و سرت قوى التنبيه هادئة متفرقة في أول الأمر، ثم أخذت تشتد و تتفاعل و تتجمع، بفعل التطور ذاته و بفعل الأحداث العالمية العنيفة المتتالية، إلى أن بلغت في يومنا هذا درجة من الشدة و الحدة جعلتها تفرض ذاتها لا على الشعوب العربية فحسب، بل على أنظار الشعوب الأخرى و قادتتها أيضاً.

إن هذه القوى، المنبعثة من مصادرها المختلفة، تلتقي في إثارة الترميم بالحاضر و بالماضي القريب و في النعمة على العوامل و الظروف الخارجية و الداخلية التي أدت إليهما، و في الرغبة في تبديلهما إلى ما هو أقوى و أفضل. فثمة نعمة عارمة على التحكم الخارجي و على الاستعمار الأجنبي الذي تسلط زمنياً طويلاً على أكثر أجزاء الوطن فبسط نفوذه فيها و استغل مواردها و استخدمها أداة لمصلحه و وسائل لغاياته. و لنن تكن البلاد العربية قد تحررت سياسياً، فلا تزال للاستعمار خططه و أطماعه و أساليبه المتعددة الوجوه و الأشكال و المصادر. و كذلك مكن الاستعمار للحركة الصهيونية العالمية الواسعة النفوذ المتفرعة الجذور من أن تستولي على جزء عزيز من الوطن، و أن تقيم فيه دولة طامعة معتدية، و ما زال يمد هذه الدولة بوسائل الحياة و موارد القوة، في حين أن أبناء الوطن مشردون عن ديارهم أو راسفون في قيود الحكم الصهيوني و الاحتلال العدواني. فلا بد، في مثل هذه الحال، أن تثور النعمة على الاستعمار و على الصهيونية، و أن تجتاح أبناء الأمة الدعوة إلى التحرر منهما و من آثارهما، و أن تلتهب الروح الثورية في الجماهير العربية، و ألا يهدأ العرب و لا يستقروا حتى يستعيدوا حقوقهم في فلسطين و حتى يحققوا لأنفسهم أسباب المنعة و السيادة لصيانة كيانهم من شرور الاعتداء من أية جهة جاءت.

و يشعر العرب بأن سبباً هاماً من أسباب ضعفهم و سوء ماضيهم القريب و حاضرهم الذي يطمحون إلى تبديله إنما هو فقرهم و تشتتهم و تبعثر قواهم و جهودهم. فليس من الغريب إذن أن ينزعوا نزوعاً شديداً إلى جمع الشمل و تعزيز الاتحاد فيما بينهم. و قد اتخذت جهودهم و مساعيهم في هذا السبيل مظاهر عدة، لم يُكتب لها النجاح المنتظر. و لكن التيار الذي تمثلته سيفرض نفسه عاجلاً أو أجلاً. و مع أنه من الصعب تحديد الشكل الذي سيتخذه اتحاد الشعوب العربية في المستقبل، و مع أن هذا الاتجاه نحو الاتحاد يصطدم برواسب داخلية كثيفة موروثة من الماضي و بأعراض و عواقب خارجية، فإنه أخذ في التزايد و الانتشار، و سيكون بلا جدال عاملاً من أهم عوامل تطوير المجتمع العربي في المستقبل القريب.

على أن عوامل الحياة ليست منفصلة متباعدة، و إنما هي متصلة متفاعلة، و لذلك فإن النزوع إلى الاتحاد مرتبط أشد ارتباطاً بالتطور الداخلي في المجتمع العربي. إن التحرر السياسي و الاتحاد دعوتان تحمل لواءهما فكرة القومية العربية و حركتها. و لكن التاريخ قد دلنا على أن الحركة القومية - أية حركة قومية كانت - لا تتحقق و تنجح إلا في مجتمع قد بلغ نوعاً معيناً من التطور و الانسجام. و بعبارة موجزة يمكننا أن نقول إن القومية لم تقم في الغرب في مجتمع تسوده أوضاع القرون الوسطى، بل قامت على انقاض هذه الأوضاع. إن القومية تتعارض و التيقوقراطية، و تتطلب - أول ما تتطلب - علمانية الدولة. و لم تتأصل جذور القوميات في العالم، و لن تتأصل جذور القومية العربية، إلا على هذا الأساس. و كذلك تتنافى القومية - أية قومية - و الإقطاع الذي يحصر قسطاً هاماً من موارد المجتمع في أيدي فئات قليلة نافذة اقتصادياً و اجتماعياً و سياسياً. و فوق هذا تتطلب القومية تطوراً اقتصادياً مبنياً على الآلة و قائماً على جهود الطبقات الوسطى و العاملة، و تطوراً اجتماعياً ناشئاً عن انتشار العلم و المعرفة، و تحرير المواطنين من المرض و العوز، و من النزعات القبلية و الطائفية و المحلية، و من الشهوات المصلحية و الألفات الاجتماعية و العلل الخلقية.

ليس معنى هذا أن الحركة القومية تقف مشلولة اليد إلى أن تتحقق هذه الشروط كلها. فإنها هي ذاتها أداة فعالة في هذا التطور الاقتصادي و الاجتماعي و العقلي، تجعله، كما تجعل التحرر السياسي و الاتحاد، غاية لها.

قسطنطين زريق  
"نحن و التاريخ"

## DU99

### فصل في التفاوت بين مراتب السيف و القلم في الدول

اعلم أن السيف و القلم كلاهما آلة لصاحب الدولة يستعين بهما على أمره إلا أن الحاجة في أول الدولة إلى السيف ما دام أهلها في تمهد أمرهم أشد من الحاجة إلى القلم لأن القلم في تلك الحال خادم فقط مُنفذ للحكم السلطاني و السيف شريك في المعونة و كذلك في آخر الدولة حيث تضعف عصبيتها كما ذكرناه و يقل أهلها بما ينالهم من الهرم الذي قدمناه فحتجاج الدولة إلى الاستظهار بأرباب السيوف و تقوى الحاجة إليهم في حماية الدولة و المدافعة عنها كما كان شأن أول الأمر في تمهيدها فيكون للسيف مزبة على القلم في الحالتين و يكون أرباب السيف حينئذ أوسع جاهاً و أكثر نعمة و أسنى إقطاعاً و أما في وسط الدولة فيستغني صاحبها بعض الشيء عن السيف لأنه قد تمهد أمره و لم يبق همه إلا في تحصيل ثمرات الملك من الجباية و الضبط و مباحة الدول و تنفيذ الأحكام و القلم هو المعين له في ذلك فتعظم الحاجة إلى تصريفه و تكون السيوف مهملة في مضاجع إغمادها إلا إذا نابت نائبة أو دُعيت إلى سد فرجة و ما سوى ذلك فلا حاجة إليها فيكون أرباب القلم في هذه الحاجة أوسع جاهاً و أعلى رتبة و أعظم نعمة و ثروة و أقرب من السلطان مجلساً و أكثر إليه تردداً و في خلواته نجياً لأنه حينئذ آتاه التي بها يستظهر على تحصيل ثمرات ملكه و النظر في أعطافه و تنقيف أطرافه و المباحة بأحواله و يكون الوزراء حينئذ و أهل السيوف مستغني عنهم مبعدين عن باطن السلطان حذرين على أنفسهم من بوادره و في معنى ذلك ما كتب به أبو مسلم للمنصور حين أمره بالقدوم أما بعد فإنه مما حفظناه من وصايا الفرس أخوف ما يكون الوزراء إذا سكنت الدهماء سنة الله في عباده و الله سبحانه و تعالى أعلم.

مقدمة ابن خلدون



## DU100

Représente-t-il une menace pour la paix ? Dispose-t-il d'armes de destruction massive, et est-il prêt à les employer ? Quels sont ses liens avec le terrorisme ? Mais aussi, quelle est la vraie personnalité de ce despote aux allures de père tranquille ? Comment tient-il son pays ? Que sait-on de sa vie privée, de sa fortune ? Quelle est sa popularité en Irak et dans le monde arabe ? **Tout sur l'homme que l'Amérique s'est juré d'abattre**

### LE VRAI SADDAM

- Par Saïd Aburish

Né en 1935 à Bethany, près de Jérusalem, **Saïd Aburish** est un journaliste et écrivain palestinien naturalisé américain. Il est considéré comme l'un des meilleurs spécialistes de l'Irak et du Moyen-Orient. A la fin des années 1970, il était consultant et a travaillé à Bagdad. Depuis, il a publié de nombreux livres, dont une biographie de Saddam Hussein : *"Saddam Hussein, the Politics of Revenge"*, Bloomsbury, 2000, 400 p.

#### Un tyran si timide

Saddam Hussein est un grand timide. Il est peu à l'aise avec les autres. Il a une poignée de main molle, presque efféminée. En tête à tête, il évite toujours le regard de son interlocuteur.

En public, il parle mal. A la différence de Nasser, l'autre grand leader arabe du XXe siècle, ce n'est pas un locuteur enflammé. Il a une voix fluette qui fait rire les Irakiens. Saddam est aussi un homme terriblement violent, et en cela il est un pur produit de l'Irak. Dans le monde arabe, les Irakiens sont réputés pour leurs terrifiants accès de brutalité. Cela peut s'expliquer par la tension extrême créée par la présence dans ce pays de 23 millions d'habitants de plusieurs peuples et de plusieurs religions (Kurdes, Arabes, sunnites, chiites, chrétiens...).

Saddam (prénom rare signifiant "le fonceur", "le bagarreur") croit en cette maxime irakienne dont la traduction pourrait être : "Si tu tues un homme, tue aussi tous ceux qui pourront parler de ce crime", c'est-à-dire sa famille, ses amis, sa tribu... Il y croit et il l'applique. Saddam a assassiné plusieurs personnes de ses propres mains. Dans les années 1960, quand il n'était encore qu'un gros bras du parti Baas, il a exécuté lui-même bon nombre d'opposants. Parvenu au sommet du pouvoir, il a continué. Il a abattu le ministre de la Santé d'une balle dans la tête, et ce en plein conseil des ministres. Sa brutalité est sans limite : quand on a essayé de l'assassiner, en 1982, la ville où s'est déroulé l'attentat, Dujail, a été rasée et son nom effacé des cartes d'Irak.

De ses origines très pauvres Saddam garde un étrange fétichisme : les chaussures. Jusqu'à l'âge de 10 ans, il marchait pieds nus. Aujourd'hui, il a des dizaines de paires de chaussures italiennes magnifiques. C'est, semble-t-il, le seul luxe personnel qu'il s'accorde – outre les cigares cubains que Castro lui envoie régulièrement.

A la différence de beaucoup d'autocrates, Saddam n'a pas, semble-t-il, une vie sexuelle débridée. On ne lui connaît pas d'aventures de courte durée. Il a eu quelques histoires extraconjugales longues et stables, en particulier avec la femme du président d'Iraki Airways, dont il fera sa seconde épouse et avec laquelle il aura son troisième fils, Ali. Comme cette femme est blonde, la première épouse de Saddam, Sajida, qui est très brune, s'est fait décolorer les cheveux...

Etrangement, Saddam, qui a fait très peu d'études (et très tard), et qui vient d'un village misérable où il n'y avait ni électricité ni eau courante, est aussi un fou de technologie. Ce fils de bédouin sédentarisé, très attaché à sa tribu et à ces codes ancestraux, a envoyé un missile dans l'espace et a presque réussi à fabriquer une bombe atomique. Saddam vit donc en permanence dans cette sorte de Schizophrénie "sociologique". Cela explique, sans doute, nombre de ses comportements.

Mais, bien entendu, la psychologie profonde de ce tyran demeure un mystère. Pour mieux la comprendre, des psychiatres devraient analyser plusieurs épisodes de sa vie. Ainsi, quand il s'est autoproclamé président, en 1979, il a fait exécuter un tiers des membres du Conseil de Commandement de la Révolution et 21 chefs du parti Baas, tous opposés à sa prise de pouvoir. Parmi les suppliciés, il y avait son ami le plus proche, Adnan Hamdani. Après le meurtre de Hamdani, Saddam s'est enfermé dans un de ses palais. Il en est sorti au bout de deux jours, les yeux rouges de larmes, et a demandé à être conduit auprès de la veuve de sa victime, son "ami" Hamdani. Plusieurs personnes ont alors assisté à une scène incroyable : Saddam, assis au côté de cette pauvre femme, lui disant : *"Il faut comprendre : Adnan était comme mon frère, mais il devait mourir."*

Un autre épisode éclaire étrangement sa psychologie. Au début des années 1960, alors qu'il faisait le tour des prisons (il était chargé d'interroger puis éventuellement de tuer les opposants), il s'est arrêté devant une cellule, a désigné un homme dépenaillé, à l'air misérable, et a ordonné qu'on lui donne des habits propres, un peu d'argent et qu'on le libère sur-le-champ. Des années plus tard, cet homme, réfugié en Israël (il était juif), a ouvert un journal et a vu une photo de Saddam adolescent. Il s'est exclamé : *"Je comprends enfin pourquoi il m'a relâché : Saddam"*

*était ce petit vendeur de cigarettes auquel je donnais toujours un pourboire !"* Saddam, ce tortionnaire, ce bourreau, est donc aussi capable parfois de compassion. Voilà bien un cas pour les psychiatres, n'est-ce pas ?

### **Staline, son modèle**

Staline est le héros, le modèle de Saddam, cela ne fait aucun doute. Il a étudié sa vie et son œuvre. Dans ses palais, il a des centaines de livres sur le "Petit Père des peuples". Plusieurs personnes qui l'ont connu au début de sa carrière m'ont raconté qu'il disait souvent à ses camarades du parti Baas : *"Quand j'aurai pris le pouvoir, je ferai de l'Irak un Etat stalinien."*

Dans la vie et l'irrésistible ascension de ces deux dictateurs hors du commun, il y a de singulières ressemblances. Comme Staline, Saddam a été élevé dans la misère. Comme Staline, il a fait très peu d'études et a longtemps été tenu à l'écart par les leaders du parti, qui étaient pour la plupart des intellectuels. Comme Staline, il a fait carrière grâce aux services secrets, les seuls organes de l'Etat auxquels il fasse confiance. De même, Saddam a eu son Lénine, dans l'ombre duquel il a grandi : le général Bakr, président de l'Irak de 1968 à 1979. Comme Lénine, Bakr a voulu, au bout de quelques années, se séparer de son dauphin, dont il se méfiait. Il était trop tard : comme Staline, Saddam avait petit à petit pris toutes les rênes du pouvoir. Et c'est lui qui renversera son tuteur en juillet 1979. Puis il tiendra parole : il mettra en place un régime totalitaire.

### **Le culte du Grand Oncle Saddam**

Comme Staline, Saddam instaure, dès sa prise de pouvoir, un culte extrême de la personnalité. Il n'en a jamais existé de tel dans le monde arabe. Des millions de posters du nouveau président sont imprimés et collés un peu partout. Des panneaux géants à son effigie envahissent les villes et les villages. Saddam est représenté en bédouin, en costume kurde, en touriste, en militaire, et même en habit tyrolien... Le Grand Oncle, comme il se fait appeler, est partout : sur des montres, des tableaux, des décorations d'appartements, sur les pierres de palais, à la une de tous les quotidiens, au début de chaque journal télévisé... Toutes sortes de bâtiments, d'édifices publics, de rues, de stades portent son nom. Des poèmes, des chansons, des livres sont écrits à sa gloire. Ses écrits et ses dires sont devenus vérité d'Evangile. Une blague circule à Bagdad. A l'école, un élève demande si les éléphants peuvent voler. *"Ta question est absurde"*, lui répond l'institutrice. Le gamin insiste : *"Mais notre leader [Saddam] dit que oui."* La maîtresse regarde autour d'elle, l'air très inquiète, et dit : *"En fait, c'est vrai, ils peuvent voler... mais pas longtemps."*

Saddam fait écrire sa biographie – totalement mythifiée – en 19 volumes. En 1983, il demande au cinéaste Terence Young (celui des premiers "James Bond") de réaliser une série télévisée de six heures sur l'histoire de sa participation – en réalité fort modeste – à la tentative d'assassinat du général Kassem [NDLR : le président de l'époque] en 1959. Six heures ! Il est drôle de noter que l'acteur qui joue Saddam Hussein est un certain Saddam Kamel, dont il sera beaucoup question des années plus tard. Ce Kamel a en effet un frère, qui épousera une fille du maître de Bagdad. Les deux frères feront défection en 1995 et révéleront aux Américains l'étendue du programme d'armement bactériologique de l'Irak. Saddam leur ayant promis sa clémence, ils accepteront, quelques mois plus tard, de rentrer à Bagdad, où ils seront, bien entendu, exécutés.

Aujourd'hui, le culte de la personnalité de Saddam Hussein a atteint un degré quasiment religieux. On le voit à la télévision : lorsqu'il reçoit ses ministres ou les membres du Conseil de la Révolution, ceux-ci ne l'embrassent plus sur la joue, mais sur les deux côtés de sa poitrine. Un tel hommage n'est rendu qu'aux hommes révéérés comme des saints... Pour affirmer sa grandeur, il exige aussi que l'on sorte de son bureau en reculant et en baissant la tête.

### **Son obsession de l'assassinat**

De sa vie au jour le jour on connaît peu de choses. Cet homme de 65 ans, traqué, isolé, vit dans la peur constante d'être assassiné. Les personnes qui savent où il se trouve se comptent sur les doigts d'une main : ses deux premiers fils, Koussaï et Oudaï, son secrétaire, Abed Amid Mahmoud, originaire du même village que Saddam, et peut-être un ou deux autres fidèles. Le jour, il change constamment de bunker ; la nuit, il ne dort jamais au même endroit. On lui prépare son dîner dans cinq ou six lieux différents. Il a plusieurs goûteurs, qui s'assurent que la nourriture n'a pas été empoisonnée. Il ne sort jamais sans son gilet pare-balles.

Il a la même manie que le milliardaire Howard Hughes : il se lave les mains chaque fois qu'il a dû serrer la main de quelqu'un ; il craint d'être empoisonné par un produit déposé sur les doigts de son invité...

Afin d'être à la fois omniprésent et caché, Saddam a de nombreux sosies, qui le remplacent lors de diverses cérémonies. Peu de gens sont capables de reconnaître le vrai du faux. La seule façon est de s'approcher suffisamment de l'homme et de regarder son visage pendant un moment : le maître de Bagdad a un tic presque imperceptible sous l'œil droit – un tic qu'il est, à mon avis, impossible d'imiter.

Son obsession sécuritaire empêche Saddam de pratiquer les exercices recommandés par ses médecins. Il souffre gravement du dos, et il devrait marcher deux heures par jour et nager très souvent, ce qu'il fait de moins en

moins. Manifestement, sa lombalgie s'est aggravée : à la télévision, il apparaît de plus en plus figé, comme bloqué par la douleur. Sans doute pour compenser ce manque d'exercice, il se soumet à un régime très sévère : il a maigri de 10 kilos en quelques mois. Il exige d'ailleurs de son entourage et de ses ministres d'en faire autant.

### **Comment il tient l'Irak ?**

Au fil des ans, Saddam a instauré un régime tribal, un de plus au Moyen-Orient. C'est sa famille et sa tribu, les Takritis (originaires de la ville de Takrit, au nord de Bagdad) qui tiennent le pays. Les instances officielles, le Conseil de Commandement de la Révolution, le parti unique (le Baas) ne sont plus, depuis longtemps, que des chambres d'enregistrement, composées d'hommes sans envergure, totalement soumis à Saddam et qui n'exercent aucun pouvoir.

Son collaborateur le plus proche, celui en qui il a toute confiance, est son deuxième fils Koussaï, 36 ans, qui dirige le redoutable appareil de sécurité. Aucune photo de lui n'est parue dans la presse depuis cinq ans, peu de personnes peuvent le reconnaître : c'est une manière de le protéger, lui, l'héritier désigné. Koussaï est un homme calme, très secret et déterminé. Son frère aîné, Oudaï, qui a longtemps été le dauphin de Saddam, est un psychopathe. Il dirige néanmoins toutes sortes d'institutions, des journaux, des entreprises – notamment celles qui exportent illégalement du pétrole (*voir p. 10*) -, et même le comité olympique irakien.

Des cousins de Saddam occupent des postes clés dans l'armée, pour essayer de tenir une institution en laquelle il a très peu confiance. Des hommes de son village, Al-Awja, souvent à peu près illettrés mais d'une fidélité sans limite, ont eux aussi été nommés officiers supérieurs, au grand dam des militaires de carrière.

La grande peur de Saddam, c'est l'armée régulière, qui a été humiliée pendant la guerre du Golfe et dont une partie s'est mutinée au début des années 1990. Il la craint tellement que les unités autour de Bagdad n'ont pas de munitions et doivent le prévenir de tout mouvement au moins trois jours à l'avance. Pour parer à toute défaillance des troupes régulières, Saddam a créé plusieurs unités d'élite composées de soldats issus de sa tribu ou de tribus associées : la garde républicaine, la garde spéciale, les Fedayin de Saddam... Jusqu'à présent elles lui ont été totalement dévouées.

C'est l'appareil de répression, dirigé par Oudaï, qui tient le pays. Composé d'au moins cinq polices secrètes, il est l'un des plus élaborés au monde. Il associe les techniques et les outils les plus modernes aux pratiques tribales les plus odieuses. Ces services secrets quadrillent le pays ; partout ils créent un climat de terreur et de suspicion. Ils utilisent la délation et la corruption pour diviser tribus et familles. Les chefs locaux de la sécurité font circuler des cassettes montrant des exécutions et des tortures. Façon de dire à la population : voilà ce qui arrive à ceux qui s'opposent à notre leader Saddam.

### **Pourquoi il a fasciné les Arabes ?**

Au début, dans les années 1970, quand il n'était que vice-président, Saddam a lancé le programme de modernisation le plus ambitieux qu'un pays arabe ait jamais imaginé. Grâce à la hausse vertigineuse des prix du pétrole, il a disposé d'une manne formidable, et a entrepris d'industrialiser, d'éduquer et d'armer son pays pour le faire entrer dans le XXe siècle. Les Arabes de ma génération – j'ai deux ans de plus que Saddam – étaient orphelins de Nasser. Vers quel autre leader que Saddam, quel autre pays que l'Irak pouvions-nous nous tourner ? L'Arabie Saoudite ? C'était le Moyen Age. Saddam offrait un futur, un rêve. Son programme d'éradication de l'illettrisme, peut-être le plus réussi de l'histoire de l'humanité, a reçu un prix de l'Unesco. Il a embauché 60 000 enseignants de tous les pays arabes. Des femmes sont devenues des pilotes de chasse. Il a fait venir en Irak les plus grandes entreprises du monde. Il a construit des routes, des chemins de fer, développé des mines de phosphates, de soufre. Selon lui, l'Irak devait devenir un modèle pour le monde arabe, un aimant qui attirerait les autres pays de la région et ferait de lui le leader incontesté du Moyen-Orient.

On ne voulait pas voir l'envers du décor. Pendant ces années-là, les opposants étaient enlevés, assassinés. Des Kurdes, des communistes, des chiites étaient torturés de la pire façon qui soit. Des milliers de personnes croupissaient en prison pour des motifs aussi futiles que d'avoir omis de faire précéder le nom de Saddam Hussein, alors numéro deux du régime, de son titre complet. Et puis il s'est autoproclamé président en 1979, et la face noire du régime a progressivement effacé tout le reste, son ambition pour le monde arabe, la perspective qu'il nous offrait.

### **Pourquoi et comment les Occidentaux l'ont aidé ?**

Dans les années 1970, les Occidentaux ont eux aussi été fascinés par l'Irak de Saddam. Ils étaient surtout intéressés par l'argent de son pétrole. Ils lui ont vendu beaucoup de choses, y compris des armes. La France, qui était son premier fournisseur, lui a fourni des Mirages F1 (Jacques Chirac, le Premier ministre de l'époque, a accepté de réduire le prix exigé par Dassault de 1,7 million de dollars pièce) ; et en 1976 Paris a vendu à Bagdad deux réacteurs nucléaires, qui pouvaient servir, on le sait, à la fabrication de plutonium militaire (celui d'Osirak a été détruit par les Israéliens en 1981). La France a aussi, on le sait moins, assuré la formation de 600 ingénieurs et techniciens atomistes irakiens.

Tous les grands pays occidentaux ont participé à son programme d'armes de destruction massive. Celui-ci a commencé en 1974. Il était financé par le comité dit "*pour le développement stratégique*", instance secrète qui recevait 5% des revenus du pétrole sur un compte en Suisse. Pour installer les usines chimiques militaires, les laboratoires bactériologiques ou les sites d'essai des missiles, Saddam a fait venir en Irak plus de 4 000 scientifiques arabes – Egyptiens, Palestiniens, Jordaniens... De grandes firmes européennes et américaines ont vendu les matériaux nécessaires. Et leurs gouvernements étaient tout à fait au courant.

Après sa prise de pouvoir en 1979, alors qu'il établissait un Etat tortionnaire et totalitaire au vu et au su de tout le monde, l'Occident a continué de soutenir Saddam. Pour Paris, Washington ou Londres (comme pour beaucoup de chefs d'Etat arabes de la région), il était le rempart contre Khomeiny, qui avait renversé le chah la même année et qui entendait exporter sa révolution islamiste. Saddam, lui, était un laïc, un défenseur de l'Etat-nation. Peu importaient ses crimes, son soutien au terroriste Abou Nidal. Il fallait l'aider – on l'a donc surarmé.

Dès le début de la guerre contre l'Iran (qu'il a déclenchée), les Etats-Unis l'ont assisté – secrètement d'abord, car officiellement l'Irak était sur la liste des Etats soutenant le terrorisme. Des pilotes irakiens porteurs de passeports jordaniens ont été entraînés en Amérique. En mars 1982, le patron de la CIA, Bill Casey, est venu à Bagdad : les services américains allaient fournir des renseignements secrets et des photos satellites sur l'Iran. Puis, en 1983, Washington a repris publiquement contact avec Saddam. Devinez qui était alors l'envoyé de Ronald Reagan ? Donald Rumsfeld, l'actuel ministre de la Défense de George W. Bush, celui qui veut absolument attaquer l'Irak ! En 1984, les deux pays ont renoué des relations diplomatiques, et l'Amérique a livré de grandes quantités d'armes à Saddam. Quand il a fait gazer 5000 Kurdes en 1988 à Halabja, les Américains n'ont rien dit – ou si peu.

La France de Mitterrand a suivi la même politique que celle de Giscard et de Chirac. En 1983, elle a prêté à l'Irak cinq avions Super-Etendard équipés de missiles Exocet, avec lesquels Saddam a détruit le terminal pétrolier iranien de Kharg. Claude Cheysson, ministre des Relations extérieures dans ces années-là, tutoyait le maître de Bagdad. Et durant toute la décennie 1980, cohabitation ou pas, Paris a continué à vendre des armes à l'Irak, et ce jusqu'à la veille de l'invasion du Koweït.

C'est à ce moment-là, lorsqu'il a attaqué le Koweït, qu'il a passé les bornes aux yeux des Occidentaux. Saddam a cru que les Etats-Unis lui avaient donné le feu vert pour une telle agression. C'était un pari stupide et la marque d'une grande inculture géopolitique : il était impossible que Washington accepte qu'il contrôle le flux du pétrole du Golfe, et son prix.

Une fois qu'ils l'ont fait reculer, qu'ils ont humilié son armée, les Américains l'ont de nouveau soutenu. Dès la fin de la guerre, en 1991, plusieurs régions se sont soulevées contre le régime de Saddam. Elles répondaient à l'appel à l'insurrection lancé par le président Bush. Mais celui-ci a pris peur – les chefs arabes de la région aussi. Et l'armée américaine a laissé Saddam mater les rébellions, dans le Sud chiite en particulier : elle a empêché les mutins de s'emparer des armes et a même autorisé l'armée irakienne à franchir les lignes alliées pour aller frapper les insurgés chiites. Quant aux Kurdes, également en rébellion, ils ont finalement été protégés par les Occidentaux – probablement parce que les médias étaient présents dans le Nord de l'Irak.

### **Est-il toujours populaire ?**

Qu'on le veuille ou non, la popularité de Saddam est toujours immense dans le monde arabe. Il est adulé en Jordanie, en Palestine, en Syrie, parmi les étudiants du Caire et dans toute l'Egypte. Dans ces pays, on ne comprend pas pourquoi un leader arabe ne pourrait pas, à l'instar d'Israël, avoir la bombe atomique. Au sein de ces masses arabes, Saddam est un héros. Pour elles, il est celui qui tient tête à l'Occident, à l'Amérique, celui qui les défie depuis onze ans. Ces peuples ne voient pas l'autre facette de Saddam. Ils ne souffrent pas de son régime sanguinaire.

En Irak, en revanche, il est haï par une grande majorité de la population. Combien le soutiennent ? Difficile à dire. 20% des Irakiens, 1 million de bureaucrates et leur famille, vivent peu ou prou du système Saddam. Ils sont donc légitimistes. Combien seraient prêts à mourir pour lui ? Très peu, à mon avis.

### **Comment le renverser ?**

Au milieu des années 1990, des officiers ont déjà essayé avec l'aide de la CIA, mais Saddam a découvert le complot, et les officiers mutins – plus de 200 – ont été exécutés. Une autre tentative de ce genre peut-elle réussir ?

Il faut inciter le peuple à se débarrasser lui-même de ce tyran. La communauté internationale doit s'adresser aux Irakiens et leur dire qu'ils auraient plus de nourriture, plus de médicaments si Saddam est renversé ; faire comprendre à ceux qui bénéficient du système Saddam qu'ils ne souffriront pas d'un nouveau régime. Si le peuple est sûr que les choses iront mieux sans Hussein, que le pays ne sera pas fractionné ni colonisé, qu'il n'y aura pas de personnes emprisonnées, cela ouvrira la voie au renversement de Saddam.

Je l'ai dit, peu de gens sont prêts à se faire tuer pour lui. Son cercle de pouvoir est désormais extrêmement étroit. Aucun dictateur des temps modernes n'a été aussi isolé. Pour diriger le pays, s'occuper des forces de sécurité, des ministères, de l'administration, il faut plus de six ou sept personnes de confiance. Son système ne peut plus tenir si longtemps ainsi. Il est trop fragile. Le peuple peut le faire tomber.

Mais une intervention militaire extérieure pourrait avoir des conséquences terribles. Saddam a probablement des armes de destruction massive. S'il est acculé, encerclé à Bagdad, il menacera de les utiliser. Et il est tout à fait capable de le faire, même si cela doit au passage coûter la vie à des milliers d'Irakiens. Comme nombre d'autocrates, Saddam souffre du complexe de Samson : quand tout sera perdu, il préférera que "*le Temple s'écroule sur [lui] et ses ennemis*".

On ne le prendra jamais vivant. Un jour, il a réuni les chefs de la sécurité et leur a montré un film sur le procès et l'exécution de Ceausescu [*le dictateur roumain renversé en décembre 1989*]. A la fin de la projection, il a dit : "*Ici, une telle chose n'arrivera pas.*"

*Propos recueillis par  
SARA DANIEL et VINCENT JAUVERT*

### **Les hommes du raïs Saddam Hussein**

Le raïs cumule les fonctions de président de la République, Premier ministre, secrétaire du Baas, chef des armées et président du Conseil de Commandement de la Révolution.

#### **Koussaï Saddam Hussein**

A 36 ans, le fils cadet de Saddam est aussi son dauphin. S'il arrivait mal au raïs, c'est lui qui serait appelé à le remplacer.

#### **Izzat Ibrahim al-Dori**

Compagnon de longue date du président irakien, il co-dirige le Conseil de Commandement de la Révolution. Sa fille a été mariée à Oudaï Saddam Hussein.

#### **Taha Yassin Ramadan**

Originaire de Mossoul, ce fondateur de "l'armée du peuple", une des formations paramilitaires du régime, est vice-président de la République depuis 1991.

#### **Naji Sabri al-Hadithi**

Ministre des Affaires étrangères. Comme tous les ministres, il ne dépend que de Saddam. Il n'a aucune latitude et peut être révoqué à tout instant.

#### **Ali Hassan al-Majid**

Le cousin de Saddam répond au doux surnom d'"Ali le chimique", car il a participé à la campagne de déportation Al-Anfal au cours de laquelle l'arme chimique a été utilisée.

#### **Tarek Aziz**

Vice-premier ministre, porte-parole du régime, ce chrétien chaldéen de la région de Mossoul tente depuis vingt ans de donner un visage avenant au régime de Saddam.

### **A-t-il des liens avec Al-Qaida ?**

Depuis quelques jours, les responsables américains affirment que l'Irak a soutenu et soutient toujours Al-Qaida. Condoleezza Rice, conseillère de George W. Bush pour la sécurité, a accusé Bagdad d'avoir accueilli des membres du réseau de Ben Laden et d'avoir formé certains terroristes à la mise au point et à l'utilisation d'armes chimiques. Elle a ajouté : "*Nous savons avec certitude qu'il y a eu des contacts entre de hauts responsables irakiens et des membres d'Al-Qaida.*" Donald Rumsfeld, le ministre de la Défense, a, lui, affirmé qu'un dirigeant de l'organisation de Ben Laden (il a refusé de dire lequel) se serait récemment réfugié à Bagdad et qu'il y avait des preuves, "*en béton*" dit-il, de cette collusion entre Saddam et Al-Qaida. Mais pour l'instant l'administration américaine n'a présenté aucune de ces preuves. Refuse-t-elle de les révéler pour ne pas mettre en danger des sources et des méthodes de renseignement ? Ou bluffe-t-elle ? Mystère.

### **Quel est son arsenal d'armes interdites ?**

Peu d'experts doutent de la volonté de Saddam Hussein de reconstituer son gigantesque arsenal d'armes de destruction massive qui a été en grande partie détruit par les inspecteurs de l'ONU dans les années 1990. Toute la question est de savoir où en est son programme clandestin.

Le 24 septembre, Londres a rendu publiques les évaluations des services de renseignement britanniques en la matière. Les principales conclusions sont les suivantes :

1. L'Irak continuerait de produire, en grande quantité, des agents chimiques et bactériologiques à usage militaire, et l'état-major aurait des plans d'utilisation de ces armes biochimiques ; celles-ci demeureraient sous le contrôle de Saddam Hussein (et peut-être de son fils Oudaï) et pourraient être opérationnelles en 45 minutes.
2. L'Irak disposerait de 20 missiles al-Husseïn d'une portée de 650 kilomètres (capables donc d'atteindre Israël, le centre de la Turquie ou Chypre), avec des têtes chimiques ou bactériologiques.
3. L'Irak, qui a rappelé ses ingénieurs atomistes, serait en mesure de mettre au point une bombe nucléaire en un ou deux ans, si Bagdad parvenait à acquérir de la matière fissile à l'étranger. Même s'ils ne sont pas en désaccord avec les estimations britanniques, beaucoup de pays considèrent que Londres n'a pas apporté là les preuves d'une menace immédiate, justifiant une guerre préventive.

### **Que reste-t-il de son armée ?**

Les experts sont unanimes : l'armée irakienne est en piteux état. Démoralisée, ruinée, sans véritable chef, elle ne devrait pas résister longtemps à une attaque massive des Américains. Les seules forces véritablement équipées et encadrées sont les unités d'élite : la garde républicaine (50 000 hommes) et la garde républicaine spéciale (20 000). Il semble que Saddam commence à se méfier de la première et l'aurait éloignée de la capitale ; il n'aurait désormais confiance qu'en la seconde pour défendre le clan et tenir Bagdad le plus longtemps possible.

### **Sa fortune personnelle**

Selon l'agence d'enquêtes financières Kroll, la cassette personnelle de Saddam Hussein et de sa famille avoisine les 10 milliards de dollars. Dont 1 milliard de dollars serait investi dans des sociétés européennes, parmi lesquelles Hachette. Saddam n'a cessé de s'enrichir sous l'embargo : en le contournant. 90% de ses revenus proviennent ainsi du commerce illicite du pétrole – sous la houlette de son fils aîné Oudaï. Chaque jour, c'est près de 600 000 barils qui échappent au contrôle de l'ONU, soit un quart des exportations irakiennes de brut. C'est ce qui explique, selon un spécialiste des affaires irakiennes, que le troisième partenaire commercial de l'Irak soit désormais tantôt la Suisse, tantôt le Lichtenstein... Plus de 900 entreprises pétrolières travaillent avec Saddam en toute illégalité. D'obscures compagnies, mais aussi de grands pétroliers comme Shell. Pour la plus grande prospérité du raïs et de sa famille.

### **A-t-il essayé de tuer Bush père ?**

Dans son discours à l'ONU durant lequel il a dressé la liste des horreurs commises par Saddam, George W. Bush a affirmé que le leader irakien avait essayé en 1993 de faire assassiner l'ex-président des Etats-Unis, George Bush senior. Il aurait pu ajouter qu'en représailles à cette supposée tentative de meurtre, Bill Clinton, alors président en exercice, avait, le 26 juin 1993, fait lancer 23 missiles Tomahawk contre le siège des *mukhabarat*, les services secrets irakiens, à Bagdad. Ces explosions ont causé la mort de huit civils, dont un célèbre artiste irakien. En réalité, cette affaire demeure bien mystérieuse, et une partie de la presse américaine avait, à l'époque, émis de sérieuses réserves sur les preuves avancées par la Maison-Blanche. La version officielle était la suivante. Alors que George Bush senior était en visite au Koweït, la police de ce pays avait arrêté plusieurs "terroristes irakiens" qui, selon leurs propres aveux, s'apprêtaient à faire sauter une bombe au passage de l'ancien président. Ces hommes affirmaient avoir agi sur les ordres des services secrets de Bagdad. Ils ont été exécutés. La première remise en question de cette thèse vint du "Boston Globe", qui, juste après les représailles américaines, a publié un rapport confidentiel de la CIA révélant les doutes de l'agence sur toute cette affaire. Les espions estimaient que le rapport du FBI qui avait convaincu Bill Clinton d'agir comportait beaucoup d'incertitudes. Puis l'enquêteur le plus réputé des Etats-Unis, Seymour Hersh, a découvert des faits troublants. Comme preuve de la collusion entre les services irakiens et ces "terroristes", la Maison-Blanche a publié les photos des détonateurs retrouvés dans la voiture des extrémistes et des clichés de détonateurs identiques saisis en Irak pendant la Guerre du Golfe. Ces instruments étaient donc la signature de Bagdad. En réalité, Seymour Hersh révéla dans le magazine "New Yorker" que les détonateurs en question étaient fabriqués en série à Taiwan, et qu'ils ne constituaient en rien une preuve de la complicité des *mukhabarat*. Il notait également que le Koweït avait très bien pu, par la torture, soutirer des aveux à de pauvres diables. L'objectif des Koweïtiens aurait été d'éviter tout rapprochement entre Bagdad et Washington, deux ans après la fin de la guerre du Golfe – rapprochement souhaité, semble-t-il, par une partie de l'administration américaine.

Hersh n'en concluait pas que Saddam n'avait pas planifié un attentat contre son ennemi George Bush père, mais simplement que les preuves étaient trop minces pour bombarder Bagdad et tuer 8 civils.

DU101

توثيق المعلومات عبر شبكة إنترنت :

لا بد من التأكيد أولاً وقبل كل شيء على أن إنترنت هي شبكة معلومات محوسبة، و هي تتكون من ثلاثة عناصر أساسية مترابطة و متفاعلة مع بعضها، هي أولاً كم هائل من مختلف أنواع المعلومات المفهرسة و المصنفة و المخزونة في حواسيب و شبكات المعلومات المحلية و الإقليمية المشاركة، و عبر مفاتيح و مصطلحات و صيغ للاسترجاع و التعامل مع هذه المعلومات. و ثانياً أجهزة الحواسيب المطلوبة و ملحقاتها، ذات المواصفات المناسبة كالبطاقات التخزينية الكافية و سرعة المعالجة و التعامل مع مختلف أنواع المعلومات و الوثائق المسترجعة. أما العنصر الثالث فيتمثل بوسائل و تقنيات الاتصال المطلوبة التي يتم تناقل المعلومات عبرها، كالمعدل (المودم) و خطوط الاتصال الداخلية على مستوى الشبكات المحلية (LAN) أو ما يطلق عليه بشبكة إنترنت (INTRANET) الصغيرة المحلية، أو المنطقة الجغرافية المحدودة، كالجامعة أو الوزارة أو المؤسسة الواحدة. كذلك فإن هنالك حاجة إلى خط هاتفي خارجي (واحد أو أكثر) يؤمن الاتصال بالشبكة العالمية عبر ما يسمى بالمجهاز (Provider) و الذي غالباً ما يكون مؤسسة البريد و الهاتف في الدول المعنية، أو أن يكون مركزاً وطنياً للشبكة في البلد المعني بالارتباط بإنترنت. و يؤمن هذا الخط (أو الخطوط) تبادل المعلومات و الوثائق، بين الشبكات و الحواسيب المحلية الوطنية و الشبكات و الحواسيب الأخرى في الخارج، للمستخدمين الموزعين في مختلف مناطق و دول العالم.

DU102

FRANCK MERMIER

Le Livre et la ville

Beyrouth et l'édition arabe

La censure peut intervenir en amont ou en aval du processus de publication. En Syrie, les éditeurs sont ainsi contraints d'envoyer les manuscrits à la censure avant de les remettre à l'imprimerie de même qu'en Arabie Saoudite où le ministère de la Culture et de l'Information délivre les autorisations de publier. En 1977, l'Egypte a aboli cette procédure d'autorisation préalable et, comme au Liban, les interdictions éventuelles s'exercent après publication. Il reste que, dans ce premier pays, certains livres suscitant la défiance des autorités religieuses sunnites représentées par les oulémas d'Al-Azhar peuvent être déferés par les imprimeurs à la Sûreté pour obtenir leur accord avant impression comme cela est le cas pour les ouvrages de Sayyid al-Qumnî. En Jordanie, le corset de la censure a semblé être desserré par l'adoption, en 1999, d'une nouvelle loi sur les publications et la décision officielle de rééditer des ouvrages précédemment interdits comme ceux du défunt Ghalib Halsâ. Cependant, l'annonce officielle de la "mort de la censure" qui avait été proclamée à cette occasion apparaissait comme bien prématurée puisque, deux ans après cette décision, 400 ouvrages étaient interdits de diffusion dans le pays. Le caractère multiple de la censure n'est pas que le reflet des différences entre les régimes arabes, elle résulte aussi de la pluralité des institutions en charge de la censure dans un même pays. En Syrie, le manuscrit présenté est dirigé, en fonction de son contenu, soit auprès de la direction de la censure du ministère de l'Information, soit à l'Union des écrivains arabes, soit au parti Baath, soit au ministère des Affaires religieuses.

3.3.3. Traduction scientifique, technique et juridique

DU103

اكتشاف مختبر سري لاستنساخ البشر في أميركا

أفادت أنباء أن مفتشين فدراليين أميركيين اكتشفوا في إحدى مدن ولاية نيويورك مختبراً سرياً له علاقة بمشروع استنساخ البشر و يعود لطائفة تطلق على نفسها اسم الرائيين.

و نقلت وسائل إعلام أميركية عن باحثة فرنسية في طائفة الرائيين القول إن عملاء الوكالة الفدرالية للمنتجات الغذائية و الصيدلانية دامها المختبر و طلبوا منها وقف اختباراتها، و أوضحت أنها قررت نقل نشاطها إلى بلد آخر لم تحدد.

و ذكرت أسبوعية يو.أس. نيوز وورلد ريبورت أن هيئة محلفين في سيراكوز بولاية نيويورك أمرت بمصادرة الوثائق التي عُثِر عليها في المختبر بما فيها لوائح الهاتف.

و قالت شركة "كلونيد" التابعة لطائفة الرائيين إنها بدأت العمل لاستنساخ أول كائن بشري، و يريد الرائيون استنساخ طفل توفي في شهره العاشر أثناء خضوعه لعملية في القلب بناء على طلب والديه.

يشار إلى أن الرائيين طائفة دينية يبلغ عدد أتباعها نحو ٥٥ ألف شخص في العالم يؤمنون بأن الحياة على كوكب الأرض نشأت بفضل كائنات فضائية وصلت إليه في طيار منذ ٢٥ ألف عام.

و يعيش مؤسس الطائفة و هو صحفي فرنسي سابق يدعى كلود فوريلون أطلق على نفسه اسم "رائيل" في كيبك بكندا حيث يزعم أنه نبي من الأنبياء.

يُذكر أن مشروع قانون لحظر الاستنساخ البشري في الولايات المتحدة تجري مناقشته في الكونغرس، و قد تحتاج إلى أشهر أو حتى سنوات للخروج بقرار بشأنه، و هو مشروع يحظى بتأييد البيت الأبيض، ويشار إلى أن الاستنساخ البشري حالياً غير قانوني في أربع ولايات أميركية.

و قدّم التشريع من قبل أعضاء جمهوريين يعتقدون أن ممارسات الاستنساخ مرفوضة أخلاقياً، وهزيمة طبيباً و يقترح التشريع حظر الاستنساخ مباشرة، و يفرض على من يحاولون ممارسته عقوبات قاسية تبلغ السجن عشر سنوات أو مليون دولار غرامة.

المصدر : الفرنسية

#### DU104

##### L'immortalité est ailleurs

**On croyait que la clé du vieillissement se trouvait dans les extrémités des chromosomes. En fabriquant des souris qui en sont dépourvues, des biologistes ont montré que le phénomène est plus complexe.**

A chaque division cellulaire, les chromosomes raccourcissent. Ils perdent une partie de leurs extrémités, les télomères. Quand une longueur critique est atteinte, la cellule meurt. Les télomères constitueraient donc en quelque sorte le compteur de "l'horloge moléculaire" impliquée dans les phénomènes de vieillissement.

On les avait déjà étudiés dans des cultures de cellules (voir *Science & Vie* n.966, p.66), mais, pour la première fois, une équipe américaine du Dana-Farber Cancer Institute vient d'obtenir des générations successives de souris, qui naissent avec des télomères de plus en plus courts (*Cell* volume 96, n.5).

Contrairement à ce qu'on attendait, les rongeurs nouveau-nés ne présentaient aucun signe de vieillissement anticipé.

En outre, parce que les cellules cancéreuses sont immortelles et ne perdent presque jamais leurs télomères, on croyait que ceux-ci participaient au développement de cette pathologie. Or, la découverte américaine montre que l'absence de télomères conduit, elle aussi, au cancer. Une fois adultes, les souris ont développé des tumeurs, ont perdu leurs poils, se sont mal adaptées au stress et sont mortes précocement.

Ainsi, malgré d'importantes avancées scientifiques dans ce domaine, ce lien entre la sénescence cellulaire et le vieillissement général de l'organisme reste mystérieux.

G.M.

#### DU105

(Test de novembre 2002 – milieu de la première session)

##### بريطانيا تسمح باستنساخ الأجنة البشرية

حصل العلماء البريطانيون أمس الأربعاء على الضوء الأخضر لبدء استنساخ الأجنة البشرية لأغراض البحث العلمي و إنشاء أول بنك عالمي للخلايا الجينية. و قررت لجنة بمجلس اللوردات السماح بالمضي قدماً في استنساخ الأجنة في ظل شروط صارمة.

و برر رئيس اللجنة ريتشارد هاريس أسقف أوكسفورد هذا القرار بقوله إن الخلايا التي يتم الحصول عليها من الأجنة في غضون أسبوعين من التخصيب قد تكون بالغة الأهمية بالنسبة للبحوث الرامية لإيجاد علاج لأمراض مثل الشلل الرعاش و الزهايمر. و أضاف في مؤتمر صحفي "خلصنا إلى أنه يتعين عدم منع أي من سبل البحث في هذه المرحلة".

#### DU106

(Test de décembre 2002 – milieu de la première session)

##### Traitement de TOC

*Les troubles obsessionnels compulsifs pourraient être soignés par une stimulation électrique du cerveau*

Plus de 1 million de Français sont atteints de troubles obsessionnels compulsifs (TOC). Une affection grave. Pour chasser de leur esprit des pensées obsédantes (doutes sur ce qu'ils viennent de faire, crainte de la saleté...), ces malades répètent sans cesse les mêmes gestes (vérifier qu'une porte est bien fermée, se laver les mains...). Les deux tiers d'entre eux peuvent être soignés, grâce aux antidépresseurs et à la psychothérapie. Pour les autres, résistants aux traitements, la vie est un enfer. Une découverte réalisée par des chercheurs français pourrait soulager leur calvaire. Une équipe Inserm-CNRS, dirigée par Yves Agid et Luc Mallet, vient en effet de prouver que la stimulation électrique d'une zone particulière du cerveau pouvait faire disparaître ces troubles.

La technique de l'électrostimulation cérébrale date d'une quinzaine d'années. On la doit au Pr. Alim-Louis Benabid, du CHU de Grenoble. Elle n'a rien à voir avec l'électrochoc, qui consiste à faire passer un courant alternatif à l'intérieur de la boîte crânienne. Dans l'électrostimulation, le neurochirurgien cible une aire très précise du cerveau, dans laquelle il implante une électrode. Très fine (2 mm de diamètre), elle n'entraîne aucune lésion. Elle est reliée à un pacemaker, qui délivre un courant continu de haute fréquence. Cette stimulation électrique inhibe les cellules nerveuses concernées. Le procédé a été appliqué avec succès pour traiter la maladie de



Parkinson. Grâce à lui, les symptômes (tremblements, rigidité, difficultés motrices) disparaissent ou sont fortement atténués.

C'est justement en traitant deux parkinsoniens par électrostimulation qu'Yves Agid et Luc Mallet ont fait leur constat : les TOC dont ces patients étaient depuis longtemps affectés avaient disparu. Conclusion : en visant le noyau subthalamique, zone située profondément dans le cerveau, à 10 centimètres de la surface corticale, on peut agir sur les réseaux neuronaux impliqués dans les TOC. D'autres essais cliniques devront être menés pour confirmer cette découverte. Mais, d'ores et déjà, Luc Mallet voit dans ces premiers résultats un espoir de traitement alternatif aux méthodes chirurgicales tentées actuellement (destruction de certaines parties du cerveau). "Contrairement à cette approche, qui entraîne une lésion définitive, notre technique est réversible", insiste-t-il.

Jean-Marc Blais

### DU107 (Examen final – mai 2009)

لقاح الأمراض و الحمل – هل هناك أنواع من اللقاحات يجب على الحامل أخذها، و هل منها شيء ضار بالحمل ؟

نوال – الرياض.

الأساس، أن وسيلة أخذ اللقاحات هي إحدى وسائل الوقاية من الأمراض الميكروبية المعدية. و الإرشادات الطبية تتبنى برامج واضحة للقاح الأشخاص من مجموعات الأمراض وفق جداول واضحة. و للاستفادة القصوى منها، و لضمان تلقيها، تعطى اللقاحات للأطفال بالتدرج بدءاً من بعد الولادة. و على البالغين أن يهتموا بالتأكد من وجود مناعة لديهم ضد الأمراض التي تتوفر لها لقاحات، و أن يهتموا بأخذ الجرعات المنشطة وفق التوجيه الطبي من الطبيب المتابع لحالتهم الصحية.

و خلال فترة الحمل، هناك أنواع آمنة من اللقاحات، و أنواع يجب عدم أخذها من قبل الحامل. و السبب وراء أمان بعض اللقاحات، و عدم أمان بعضها الآخر، هو نوعية المادة التي في اللقاح. و معلوم أن بعض أنواع اللقاح تحتوي على ميكروبات ميتة، و بعضها الآخر يحتوي على ميكروبات حية و لكن ضعيفة، و منها أنواع تحتوي على أجزاء من الميكروب.

و عموماً، فإن اللقاح الذي يحتوي على ميكروب ميت، هو لقاح آمن للحوامل. و اللقاح الذي يحتوي على ميكروبات حية و لكن ضعيفة، ليس آمناً لها.

د. حسن محمد صندقجي

استشاري باطنية و قلب مركز الأمير سلطان للقلب في الرياض h.sandokji@asharqalawsat.com

### DU108 (Examen final – mai 2009)

#### Intelligence artificielle

Intelligence artificielle, branche de l'informatique traitant de la reproduction, par des machines, de certains aspects de l'intelligence humaine.

L'intelligence artificielle apparaît dans les années cinquante, lorsque le développement des premiers ordinateurs donne à penser qu'ils seront rapidement capables de simuler la pensée. Le mathématicien britannique Alan Mathison Turing propose ainsi, en 1950, un test (appelé test de Turing) permettant d'évaluer l'intelligence d'une machine : un ordinateur est qualifié d'intelligent si, en communiquant avec lui à distance et par écrit, un utilisateur ne peut deviner s'il s'agit ou non d'un être humain. Turing et d'autres chercheurs, comme Donald Michie, pensent qu'un tel ordinateur peut voir le jour avant la fin du XXe siècle. Mais les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, car les difficultés pour reproduire les mécanismes de l'intelligence humaine se révèlent considérables. Toutefois, les recherches menées en intelligence artificielle permettent de concevoir des ordinateurs capables d'effectuer des déductions, d'apprendre à partir d'une expérience passée, ou de reconnaître des formes complexes. Aujourd'hui, les travaux réalisés sur la modélisation des connaissances et du raisonnement expert sont effectués dans le but de développer des systèmes experts et plus généralement des systèmes à bases de connaissances.

Encyclopédie Encarta

## 4. Les textes dans le Diplôme de Traduction Damas

### 4.1. Les textes de traduction journalistique

#### 4.1.1. Les textes arabes

##### DT1

##### خارج السرب هل المطلوب جلد الذات ؟

نحن السوريين... و لاسيما بعض الكتاب و الأدباء و المفكرين منا يتميزون عن سواهم من شعوب الأرض بأنهم يعشقون جلد الذات !

يفرحهم النقد، و تزعجهم الإشارة إلى شيء إيجابي.

يسعدهم أن يتم تناول زيد أو عمرو بسوء أو اتهامات حتى و لو كانت دون تدقيق. و يؤلمهم أن يقال إن فلاناً ناجح في عمله أو إن آخر قد حقق خطوات إيجابية في القطاع الذي يديره أو في المؤسسة المسؤول عنها !

يريدون البحث عن الثغرات لتضخيمها، و تجاهل كل إنجاز و لو كان عملاقاً و يقولون إنه تحصيل حاصل و أمر عادي و واجب على من يقوم به ! يتهمون كل من يتحدث بإيجابية عن شخص ما – و لا سيما إن كان مسؤولاً و لو في موقع قيادي متوسط – بأنه يتملق و يزاهد ! يصغون باهتمام لمن ينقل لهم نميمة أو شائعة حتى و لو كان عن زميل أو صديق. و يشاركون بمزايدات جلد المسؤولين من مختلف المستويات عندما يبدأ أحدهم الغمز من قناة هذا المسؤول أو ذاك. إنهم يتلذذون بجلد الذات ! لذلك فعلى من يتعامل معهم أو يتحدث إليهم أو يكتب لهم إذا كانوا قانمين على بعض مفاصل و إدارات إعلامية، عليه أن يبحث في الصغائر و يكثر النقد و الزاوية أو المقالة الصحفية ستأخذ عندها طريقها إلى النشر. أما إذا تضمنت المقالة أن إدارة ما أو مديراً أو مسؤولاً في هذه المؤسسة أو تلك قد نجح فهذا مرفوض حتى لو تضمنت المقالة دلالات نجاحاته !

إنهم يحصون عدد المرات التي يرد بها اسم هذا المدير، و لا تلتفت نظره الأسطر التي تتحدث عن النجاح الذي حققه هذا الشخص في موقعه !!! و ينصب كل نقدهم على المادة الصحفية في أنها ذكرت اسم المدير أو أنها نسبت النجاح المتحقق إليه ! بالمقابل لو كانت هذه المادة تنتقد خلافاً أو تقصيراً فسيرحبون بها و سيفردون لها ما يناسب من حجم، و يختارون لها ما يلزم من عناوين مثيرة، كأنما الحديث عن أشخاص ناجحين ممنوع !!!

##### DT2

##### إيقاعات الزمن و ملكات العقل

رغم أن الزمن هو عامل رئيسي في حياة الإنسان، فإنه من أكثر العوامل المتعبة في حياته فهو يحاول من خلاله تحقيق أكبر قدر من المطالب و الطموحات، و لو على حساب صحته و جهده و عرقه..

و يحاول بذلك الانتصار على ضعفه تجاه الزمن.. فمع مرور السنين يضعف جسمه و تتضاءل قوته و يشيخ.. مهما حاول أن يحد من تأثير هذه العوامل.

يرى أن النهاية محققة و مهما طال عمره أو قصر فنتيجته الموت، و لا يمكن أن يدفع الموت عنه.

و رغم محاولات الإنسان الانتصار على الزمن بالغذاء الجيد و المتعة و الرفاهية، عند من يملكون قوة المال، فإن الزمن عدو تكبره و عجرفته.

و مهما قوى جسمه و صحته و نفسيته، بالمقويات و الأغذية المختارة، و الاحتراس من المرض، فلن يستطيع أن يؤخر أجله المحتوم.

و إيقاعات الزمن لها وقعها الهائل على الإنسان، فالعام به أربعة فصول و اثنا عشر شهراً و ١٥٢ أسبوعاً و ٣٦٥ يوماً و (٨٧٦٠) ساعة و (٥٢٥٦٠٠) دقيقة و (٣١٥٣٦٠٠٠) ثانية عدا ربع اليوم الزائد في السنة.

و كلها إيقاعات الزمن، تمر الثواني و الدقائق و الساعات و الأيام و الأسابيع و الشهور و السنوات.. بإيقاع متسارع أحياناً.. رتيباً أحياناً أخرى..

و كلها تقتطع من حياة الإنسان، فالإيقاع في الزمن يأكل من عمر الإنسان بتوتر متصاعد و كلما أحس بدنو أجله زاد خوفه إن كان شريراً.. و استسلم باطمئنان إن كان خيراً..

و كما تقتضي الطفولة ثم الشباب ثم النضج و الكهولة و الشيخوخة تكبر الأرض و تشيخ و تكبر الشمس و تشيخ.

إيقاعات الزمن تدخل في كل ما حولنا، من دقائق الذرة التي تظهر لثوان ثم تختفي إلى البكتيريا التي قد لا تعيش أكثر من ساعات.

إلى الزرع الموسمي الذي يعيش لأشهر، ثم إلى الحيوانات المتباينة في أعمارها ثم الإنسان الذي يصل متوسط عمره إلى ٧٠ عاماً.. و بعد ذلك تأتي التوابع و الكواكب و النجوم.. إنها إيقاعات الزمن المرعب..

رغم أن الخيال هو سر الإبداع الإنساني، وهبه الله سبحانه وتعالى للإنسان ليغنيه عن عجزه و عمره القصير، وعدم قدرته على النفوذ إلى المجهول البعيد فإن هذا الخيال حين يرتبط بالعالم الحسية، يخبو و هجه.. إنه يتألق ما دام يخلق في عوالم غير منظورة..

يوغل في الماضي البعيد والمستقبل البعيد.. يوصل الإنسان إلى دقائق الذرات والجراثيم والطفيليات وتكاثرها ومضارها وأمراضها، ويوصله إلى الكون الواسع حتى ليسمعه صوت حركة التفاعلات في بطن النجوم و يجعله يحس ببرودة الكواكب البعيدة، أو سخونة النجوم الملتهبة..

الخيال أحد ملكات العقل و به قامت الحضارات و تمت و تطورت و تعاضمت و امتد التراث الإنساني عبر آلاف السنين غنياً بنتاجه و آثاره الباقية.

الخيال هو جزء من واقع محسوس، فمهما جتج يظل مرتبطاً بعالم الإنسان و حقائق وجوده.

إنه جزء من الإنسان.. جزء من تكوينه و فكره الوقاد و دون خيال يصبح الإنسان كالمسائمة.. مخبولاً عديم الأفق.

و عوالم الإنسان الخفية ما زالت لغزاً، لم يصل العلم إلى فك طلاسمها بعد إلا قليلاً و لولا الخيال، لأصبح الخوف حاجزاً يمنع الإنسان عن البحث في تلك الأسرار و به نتعرف و نستكشف.

يؤكد العلماء أن الإحساس المشترك حقيقة واقعة قابلة للتكرار بشكل غير محدود و من الممكن أن يعمل الإحساس المشترك في أية لحظة داخل الإنسان، و الكثير من آثاره لا يبدو واضحاً على كل الناس.. وإنما على بعضهم.

إنه آلية دماغية قد تعطي أثراً واضحاً على البعض و قد لا تُلاحظ عند البعض الآخر.. لأنها تجتاز عتبة الوعي داخلهم..

### DT3

#### (Examen de la fin du premier semestre – janvier 2006)

القضية إذا هي الاستمرار في سياسة الخلط المتعمد بين المقاومة و الإرهاب و وضع الإسلام كدين و الإرهاب كظاهرة في اتجاه واحد، و وضع المقاومة الفلسطينية و أي عمل إرهابي في العالم في سلة واحدة، و إلى الدرجة التي يترافق فيها ذكر مصطلح الإرهاب مع مصطلح القضية الفلسطينية و المقاومة الفلسطينية لقلب المعادلات و الوصول إلى أهداف محددة سلفاً لأن المطلوب من الفلسطينيين و العرب أن تسرق أرضهم و تغتصب ديارهم و يقتل أطفالهم دون أن يسمح لهم بمقاومة هذا الإرهاب الموصوف و إذا فعلوها فإن عملهم سيكون هو الإرهاب بعينه. أخيراً تبقى الحقيقة المطلقة و هي أن مسلسل الأكاذيب و الحملات المغرضة لتثويبه مقاومة الشعوب لن يستمر طويلاً لأن الشعوب بفطرتها تدرك جيداً من هو المعتدي و من الضحية.

### DT4

#### الفاتيكان : حرية إهانة الأديان لا وجود لها أنان سيدعو للحوار في مؤتمر تحالف الحضارات بالدوحة الأحد

#### عواصم – وكالات – الثورة :

مع استمرار الاحتجاجات في الشارع الإسلامي تنديداً بالرسوم المسيئة للنبي محمد (ص) و في مسعى من الأمين العام للأمم المتحدة كوفي أنان لتهدئة الغضب الذي تفجر على خلفية هذه الرسوم فقد قرر إلقاء خطاب في مؤتمر تحالف الحضارات يعقد في الدوحة الأحد القادم بدعم من الأمم المتحدة و أنه سيتركز على القضايا التي فجرتها الرسوم المسيئة و يأمل في هذه المناسبة أن يلتقي مع عدد من زعماء أوروبا و العالم الإسلامي ليناقد معهم سبل تهدئة الموقف و بدء حوار بناء بين مختلف الأديان و التقاليد على أساس التفاهم المشترك و الاحترام.

و اجتمعت مجموعة من السفراء من منظمة المؤتمر الإسلامي التي تضم ٥٧ دولة مع أنان أمس الأول لبحث اجتماع الدوحة و مناقشة اقتراحهم بتضمين فقرة تؤكد أن الإساءة إلى الأديان و الأنبياء تتعارض مع حرية التعبير ضمن قرار الجمعية العامة التابعة للأمم المتحدة الخاص بتشكيل مجلس جديد لحقوق الإنسان.

و في هذا السياق ندد الفاتيكان بالرسوم المسيئة و شدد على أن حرية إهانة الأديان لا وجود لها.

و قال وزير خارجية الفاتيكان الكاردينال أنجيلو سوندانو إن على إيطاليا و أوروبا الدفاع عن مبدأ المعاملة بالمثل في مجال الحرية الدينية عبر مفاوضات و زيارات إلى الدول الإسلامية.

كما قال سوندانو إن الدفاع عن المبدأ القانوني للمعاملة بالمثل يشكل المساهمة التي يمكن أن تقدمها إيطاليا و أوروبا للعلاقات بين الدول و مع الثقافات و الديانات الأخرى. من جانبها طالبت المعارضة اليسارية الدانمركية بتحقيق مستقل حول إدارة الأزمة التي نجمت عن نشر الرسوم الكاريكاتورية معتبرة أنه كان على الحكومة الإصغاء للتحذيرات الدبلوماسية التي صدرت عن مصر خصوصاً.

من جهة ثانية انتقد وزير الخارجية الإسباني مغيل أنخيل موراتيونسو نشر الرسوم المسيئة للرسول الكريم مؤكداً أن ذلك يمثل تصرفاً غير أخلاقي و غير قانوني.

و دعا موراتيونسو الليلة قبل الماضية إلى إجراء حوارات بين جميع الأطراف.

إلى ذلك تظاهرت المئات من النساء أمس في شوارع العاصمة الأندونيسية جاكرتا احتجاجاً على الرسوم المسيئة.

و ذكرت اب أن النساء احتشدن أمام السفارة البريطانية في جاكرتا و رفعن لافتات تندد بنشر الرسوم المسيئة للإسلام و تطالب بمعاينة المسؤولين عن ذلك و جميع المتورطين.

## DT5 (Devoir sur table – deuxième semestre)

### مشيرة إلى التعديلات الوزارية على حكومته الصحف البريطانية : بليز يعمل في وضع يانس للاحتفاظ بمنصبه

أجمعت الصحف البريطانية الصادرة أمس على أن رئيس الوزراء البريطاني توني بليز الذي أجرى تعديلاً واسعاً في حكومته في وضع يانس مشيرة إلى أنه يعمل من أجل الاحتفاظ بمركزه في مواجهة معارضة متزايدة.

و أشارت الصحف سواء المتخصصة بالأعمال مثل "ذي فايننشال تايمز" أو "ذي صن" الصحيفة الشعبية إلى أن زعيم حزب العمال لم يتردد من أجل ذلك في طرد وزير داخلية تشارلز كلارك و في سحب وزارة الخارجية من جاك سترو لإعطائه منصباً أقل أهمية و تقليص مهام نائب رئيس الحكومة جون بريسكوت و تعديل مناصب وزارية أساسية.

و رأت الصحف أن هذه التعديلات التي قام بها بليز يفترض أن تعطي قوة جديدة لحكومته إلا أنها الفرصة الأخيرة لرئيس الوزراء الحالي لإعادة تأكيد سلطته و استعادة ثقة البلاد.

و كتبت "فايننشال تايمز" في افتتاحيتها أن التعديل الحكومي الأوسع الذي حصل منذ وصوله إلى الحكم يعطي إشارة إلى أنه لا يزال قوياً حسب قولها و أنه لن يكون مضطراً لمغادرة الدورة الحالية للبرلمان في وقت مسبق.

و شككت صحيفة "الغارديان" من جهتها بأن تؤدي التعيينات الجديدة أو الإقالات إلى تغييرات واسعة و أشارت إلى أن التعديل الحكومي لن يؤدي إلا إلى تحويل الأنظار عن النتائج السيئة التي حصدها حزب العمال في الانتخابات المحلية. من جهتها قالت صحيفة "التايمز" : إن هذه التغييرات هي في أفضل حال من دون أي تأثير و في أسوأ حال مدمرة.

و رأت ديلي ميل أن هذا التعديل غير مفهوم و يمثل الضربة البانسة لسباسبى يلعب لعبة حظ يحاول من خلالها إنقاذ نفسه و أضافت أنه يضحى بالآخرين و لكن إذا أراد أن يحكم على الفشل الحقيقي لحكومته ليس عليه إلا أن ينظر إلى نفسه في المرآة. و حملت الصحف الشعبية على نائب رئيس الوزراء جون بريسكوت الذي أقر بأنه أقام علاقة غير شرعية مع سكرتيرته و قد أعفاه بليز من قسم كبير من مسؤولياته إلا أنه لا يزال يحتفظ براتبه كوزير إذ جرد من حقيبة الحكم المحلي و الخدمة المدنية التي أسندت إلى روث كيللي.

## DT6

### نافذة للمحرر يوم عالمي للغة الأم

أحد أكبر الخبراء في علم اللغات أعلن أن مستقبل اللغات سوف ينحصر بنحو أربع أو خمس لغات عالمية أساسية فقط، و كل اللغات الباقية سوف تندثر عاماً بعد آخر.

و أكد ضرورة صياغة لغة عالمية جديدة من رحم اللغات الأساسية لتلبية متطلبات العصر.

و هناك مئات من علماء اللغة و التربية و الاجتماع يعملون على تحقيق هذا المشروع منذ العام ١٩٩٢.

و يستغرب المرء مثل هذا الطرح الذي جلبه عصر العولمة، لكن بنفس الوقت يصعب عليه التصديق أن لغة واحدة من اللغات الأم التي تمتلكها شعوب العالم تختفي كل سنتين، وهذا ما ورد في إحصاءات منظمة "اليونيسكو" التي احتفت الشهر الماضي كعادتها كل عام بـ"اليوم العالمي للغة الأم" الذي يصادف الحادي والعشرين من شهر شباط.

و للأسف فإننا لم نسمع بهذه المناسبة خاصة الجهات المعنية بلغتنا الأم "العربية" التي نعتر و نفتخر بها.

منظمة اليونسكو مشكورة تقف في الطرف المقابل حيث يقول مديرها العام : "اللغة هي البعد الأساسي للكانن البشري".

"إننا نحيا في اللغة و بها".

كوفي عنان نفسه يساند هذا اليوم معتبراً أنه يرفع الشعوب كافة إلى وعي قيمة اللغة الأم، مشدداً على أهمية التعدد اللغوي في العالم.

إنها مناسبة للتأمل في اللغات المهددة بالانقراض، و تقصي الأسباب الكامنة وراءها.

اللغة هي التي تحمل قيم الجماعات و هوياتها الاجتماعية، علاوة على دورها الرئيس في الاقتصاد العالمي، و قد تكون العولمة التي يشهدها العالم اليوم سبباً بارزاً في انقراض لغات الشعوب و انحسارها، بعد الانتشار السريع للغة الإنكليزية عالمياً الذي فرضته وسائل الاتصال الحديثة و الثورة المعلوماتية و التقنية و الإنترنت و غيرها.

أخيراً لغتنا العربية و الحمد لله تحتل المرتبة السادسة بين اللغات الأكثر تداولاً في العالم بحسب إحصاءات منظمة اليونسكو، و هي بين اللغات الخمسين الأكثر بروزاً في الترجمة و تحتل العربية المرتبة الثامنة عشرة.

و مع ذلك و بهذه المناسبة و أمام ما يفرضه عصر العولمة، مطلوب منا المزيد من الاهتمام بلغتنا الأم "عربيتنا" و تطويرها نحو المزيد من الانتشار.

ناجي أسعد

**DT7**  
**(Examen final – juin 2006)**

**العفو الدولية : انتهاكات بريطانية خطيرة لحقوق الإنسان**

وقالت إيرين خان السكرتير العام للمنظمة لصحيفة الإندبيندنت البريطانية أثناء إصدار التقرير إن الحكومات الغربية ضحت بالمبادئ الأساسية باسم الحرب على الإرهاب و أغضت أعينها عن الانتهاكات الهائلة لحقوق الإنسان و إن العالم دفع ثمناً باهظاً فيما يتعلق بتآكل المبادئ الأساسية و الضرر الهائل الذي لحق بالناس العاديين.  
و أضافت خان أن بلير يسعى إلى تحويل الانتباه عن انتهاكات حقوق الإنسان بالدعوة إلى إعادة التوازن في الحقوق و إعطاء الأولوية للمجتمعات على الأشخاص.  
و أوضحت خان أنه عندما يصبح الأقوياء متغرسين جداً و يمتنعون عن إعادة النظر و تقييم استراتيجيتهم فإن الفقراء و الضعفاء يدفعون أمدح الأثمان في إشارة إلى العراقيين من نساء و رجال و أطفال.  
و كان التقرير قد أشار إلى أن الانتهاكات الخطيرة في أفغانستان و العراق قد ألفت ظلالاً من الشك على حقوق الإنسان حيث أن التعذيب و الإرهاب يغذي كل منهما الآخر في حلقة مريسة.

**4.1.2. Les textes français**

**DT8**

**La fascination de l'apparence**

**La chronique de Pierre Marcabru**

Nous préférons l'emballage à ce qu'il enveloppe, la boîte à ce qu'elle contient, l'apparence à la réalité. Jamais, dans l'antique lutte qui oppose l'être au paraître, le paraître ne l'a plus clairement emporté sur l'être. Nous vivons dans une civilisation du regard. Dès l'enfance, la télévision nous dresse à voir avant de goûter ou de sentir. Le beau, comme le rêvait Platon, se confond avec le bon. Certaines tribus d'Afrique n'ont qu'un mot pour les désigner – ce qui est bon est beau et ce qui est beau est bon. Ainsi en est-il des critiques gastronomiques qui jugent d'abord d'un plat sur l'excellence de sa présentation. Le cuisinier devient un peintre qui fait de chaque assiette une toile sur laquelle il dessine. Les facultés gustatives ou olfactives deviennent secondaires.

Certes, le dressage d'un plat eut toujours son importance en cuisine, et Carême y fut un maître, mais ce dressage, aussi séduisant soit-il, passait après la saveur.

**DT9**

**Côte d'Ivoire : la confiance manque**

**ANALYSE : JEAN-PIERRE TUQUOI**

LA FIN de la crise ivoirienne n'est pas en vue. Elle va continuer au cours des prochains mois avec son lot de souffrances pour les populations, même si le discours politique ambiant suggère le contraire.

Les apparences qui font espérer un règlement proche pour cette ancienne colonie française, dont le territoire est coupé en deux depuis le putsch de septembre 2002, sont trompeuses. Une résolution du Conseil de sécurité, adoptée le 21 octobre, en a fixé les grandes lignes. Elle passe par la prolongation d'une année au maximum du mandat du président Laurent Gbagbo, le temps pour le chef du gouvernement de préparer des élections présidentielle et législatives "*libres, ouvertes, régulières et transparentes*". Comme l'a rappelé le Conseil de sécurité, le calendrier passe par une réunification du pays, le démantèlement des milices et des rebelles de tous bords, enfin l'établissement de listes électorales fiables.

Quand il sera nommé, le futur chef de gouvernement aura les coudées franches. La résolution de l'ONU précise qu'il bénéficiera de "*tous les pouvoirs et de toutes les ressources*" nécessaires à sa tâche, en particulier dans les domaines-clés de "*la sécurité, de la défense et des affaires électorales*". Le Conseil de sécurité a averti que ceux qui ne joueront pas le jeu feront l'objet de sanctions de la part de la communauté internationale.

Le projet du Conseil de sécurité est inapplicable dans la Côte d'Ivoire actuelle, où le minimum de confiance, de bonne volonté, et de respect mutuel n'existe plus. C'est d'abord vrai entre le pouvoir et l'opposition. Dans son discours du 30 octobre, le chef de l'Etat a fustigé "*les rebelles et les partis politiques qui se sont alliés à eux*" alors que, depuis la fin officielle des hostilités, un gouvernement de coalition réunit les uns et les autres. Un discours aussi agressif ne ramène pas la paix dans les esprits, au contraire. Les anciens rebelles – rebaptisés Forces nouvelles – ne sont pas plus ouverts eux qui, maintenant que le quinquennat est terminé, ne reconnaissent plus M. Gbagbo comme chef de l'Etat, malgré l'onction renouvelée de l'ONU.

La méfiance est générale, alimentée par la grande habileté manœuvrée du président. D'un côté, M. Gbagbo ne perd pas une occasion de dire à ses interlocuteurs tout le bien qu'il pense de la résolution du Conseil de sécurité, il jure qu'il va l'appliquer à la virgule près. De l'autre, il se prépare à la vider de sa substance en s'appuyant sur la Constitution ivoirienne qui, de type présidentiel, lui est favorable.

Le double langage n'est pas l'apanage de la présidence. L'opposition politique le pratique aussi qui revendique le poste de premier ministre mais clame par avance que le chef de gouvernement sera bridé par la présidence – comme le premier ministre sortant – et qu'il n'aura pas les moyens de diriger le pays.

Rassemblement d'une coalition hétéroclite et artificielle, l'opposition politique ne se retrouve que dans sa méfiance vis-à-vis de M. Gbagbo. Mais, mise dans l'impossibilité de montrer sa force – les manifestations sont interdites en Côte d'Ivoire -, elle a abdiqué et attend son salut de l'ONU.

A écouter ses dirigeants, la Côte d'Ivoire, où stationnent 6 000 casques bleus en plus des 4 000 soldats français de l'opération "Licorne", est sous tutelle de l'ONU, et c'est à la communauté internationale d'imposer le partage des rôles entre la présidence et le premier ministre. C'est aller beaucoup plus loin que Pierre Schori, représentant spécial de Kofi Annan, secrétaire général de l'ONU, qui a réaffirmé à l'opposition que la Côte d'Ivoire "n'est pas sous tutelle" mais est un "pays indépendant, souverain".

#### DT10

(Examen de la fin du premier semestre – janvier 2006)

##### Passeurs arrêtés en Allemagne

Un réseau international de passeurs, soupçonnés d'avoir introduit illégalement en Allemagne au moins 500 ressortissants vietnamiens et chinois, certains au péril de leur vie, a été démantelé et 21 suspects ont été interpellés. Selon la police, les passeurs exigeaient entre 7000 et 26000 euros par personne.

##### Italie versus CIA

Le parquet de Milan a demandé, vendredi, l'extradition de 22 collaborateurs de la CIA soupçonnés d'avoir participé à l'enlèvement, en février 2003 en Italie d'un ex-imam faisant l'objet d'une enquête pour terrorisme. Selon *La Repubblica*, ces agents « ont séquestré l'imam Abou Omar en plein centre de Milan et l'ont transféré en Egypte » où il est toujours détenu.

#### DT11

##### Phrases de la presse

CPE : Dominique de Villepin appelle à un dialogue "sans aucun tabou".

Face à l'**afflux d'immigrés clandestins** aux canaries, l'Espagne propose son aide à la Mauritanie.

Mais ces **défections** portent un **coup dur** à X, politiquement et financièrement.

Toutefois, il a reconnu un manque de transparence **dans son mode** de financement.

**Sous le feu des questions de la presse**, M. Blair a cependant reconnu la nécessité de modifier les règles de financement des partis.

Mais il n'a pas nié **une proximité grandissante** entre X et Y.

Sa population a rejeté, à **une écrasante majorité**, le renforcement de la base décidé dans le cadre du **redéploiement** des forces américaines au Japon.

Régulièrement, le **vrombissement des jets**, qui, au décollage, doivent virer immédiatement au-dessus de la mer pour éviter de survoler les complexes pétrochimiques, déchire l'air.

La démocratie **prônée** par les Américains et l'Occident est un mensonge.

**Une gageure** quand on sait les profondes divisions ethniques, confessionnelles et politiques qui séparent désormais les partis.

[...] ils constitueraient, selon X, autant d'**escadrons de la mort** qui torturent et assassinent à tour de bras ?

[...] tout en étant **auréolé** d'une certaine crédibilité.

[...] sur quatre personnes touchées, une seule **développe** la maladie.

Comment **se faire une place au soleil** de la campagne présidentielle.  
L'affaire a pris **une tournure aiguë** à partir du 3 mars.

X est dirigée depuis 1991 avec **une main de fer** par le communiste Igor Smirnov.

M. Smirnov a décidé après le 3 mars de **contrecarrer** la nouvelle réglementation ukrainienne en bloquant les points de passage frontaliers de la Transnistrie.  
Il a présenté cet état de fait comme un **"blocus"** orchestré par l'Ukraine.

Le corps de Pawel, un Polonais de 34 ans, repose toujours **à la morgue** de Malmö, dans le sud de la Suède.

Quand **l'autopsie** sera terminée, le corps sera rapatrié dans une petite ville du sud-ouest de la Pologne.

Il fait le voyage en voiture puis **en ferry** avec eux.

Peut-être certains n'ont-ils pas besoin d'être beaucoup forcés pour aller voler, mais tous sont **grugés** dès le début.

Il devait être ensuite revendu dans de petites boutiques de Malmö ou sur **le marché aux puces**.

Ils ont été condamnés à une peine de prison **avec sursis** par le tribunal.  
Mais le procureur n'a pas poussé plus loin l'enquête sur le trafic, **par manque d'éléments**.

Le résultat doit changer parce qu'il y a des **magouilles** à n'en plus finir, dans toute l'Italie.

Je n'ai pas entendu de **fraudes**. J'ai entendu qu'il y avait eu des irrégularités sérieuses, mais ce n'est pas nouveau.

X **purge** huit ans de prison en Sibérie pour **fraude fiscale**.

A Bagdad, la journaliste Jill Carroll aurait été libérée **contre une rançon**.

Le **magnat** mexicain des télécoms, Carlos Slim, qui a surtout fait **fructifier** sa fortune en 2004, a encore augmenté sa richesse en 2005 pour **se hisser** du 4<sup>e</sup> au 3<sup>e</sup> rang, **volant** la place à l'Indien Lakshmi Mittal.

X, qui avait quadruplé sa fortune en 2004 grâce à son groupe **sidérurgique**, se classe 5<sup>e</sup>.

Après de longues **tractations** avec X [...], le Conseil présidentiel - [...] a décidé de ne tenir la réunion inaugurale du Parlement que le 19 mars.

Le chef de l'Etat, opposé à la **reconduction dans ses fonctions** du Premier ministre chiite Ibrahim Jaafari, candidat de l'AUI, avait proposé dans un premier temps que la séance ait lieu le 12 mars.

Ou, **à défaut de** ce qui apparaîtrait comme une victoire de **l'à-quoi-bonisme**, le Premier ministre devra-t-il compter sur une censure providentielle de sa loi par le Conseil constitutionnel ?

Ils **doivent** à M. de Villepin et à sa dernière **trouaille pour les jeunes** d'avoir été **remis en selle** dans un paysage social où ils semblaient de plus en plus faire de la figuration.

En dehors de journées solitaires et sans visibilité de la CGT, les **banderoles** avaient été remises en attendant des jours meilleurs.

Sur le fond – le refus d'un nouvel **avatar de la précarité** – et sur la forme – l'absence totale de concertation –, les syndicats n'ont guère eu de difficultés à se retrouver et à se mobiliser tous ensemble.

Le Premier ministre leur a ainsi offert l'occasion, avec le CPE, d'afficher leur unité – même si elle est plus artificielle que réelle – et de tirer de cette **fronde sociale** un triple avantage.  
En premier lieu, les syndicats, en se montrant fermes et combatifs, se donnent **un ballon d'oxygène** revendicatif.

Non seulement ils sont visibles, mais **au diapason d'une opinion publique** de plus en plus hostile au CPE.

**Un détenu menace de tuer un otage tandis que deux autres sont à terre et ligotés...**  
Deux cents otages ont été libérés, mais **le bilan des violences est lourd...**

**Motion de censure.** L'UMP soutient le Premier ministre mais le place sous surveillance.

Villepin **met le cap sur 2007** pour surmonter le trouble à droite.

Ou bien **promouvoir** une agriculture paysanne et respectueuse des milieux naturels, comme **l'esquisse** le projet de loi d'orientation agricole adopté par l'Assemblée nationale ?  
De l'attitude de l'UE dépendra donc non seulement le sort de l'agriculture européenne, mais aussi – dans la mesure où **elle est la seule à pouvoir tenir tête à Washington** – l'avenir de l'ensemble des politiques agricoles dans le monde.

Ce débat **surmédiatisé** fait – temporairement – écran aux enjeux du "traité établissant une Constitution pour l'Europe".

Les juristes aiment **les querelles des mots**, surtout si elles durent et qu'elles soient incompréhensibles pour le commun des mortels.

Ils les règlent souvent à **coup d'obscurs adages latins**, moins destinés à faire sens qu'à impressionner l'adversaire.

D'une portée exceptionnelle, le traité "constitutionnel" est **un document hybride**.

Une Constitution est **l'acte solennel** par lequel une communauté politique (un peuple ou une nation) définit ses valeurs et organise la production des règles juridiques, notamment les lois, auxquelles elle se soumet.

Il s'agit de dire si nous voulons que ce texte soit **le socle fondamental** de l'Europe pour la période qui **s'ouvre**.

#### DT12

##### (Devoir sur table – deuxième semestre)

Théoriquement, même les plus beaux quartiers de la capitale française sont devenus le théâtre virtuel des violences... et de leur répression.

Que le gouvernement en soit arrivé à l'admettre sur la foi de quelques rumeurs, et malgré son souci de doser alarmisme et sérénité, cela montre l'étendue de son inquiétude. Les banlieues visées se sentent assiégées – déjà en temps normal – mais ce sont les jeunes incendiaires qui ont pour le moment le monopole du mouvement et de la surprise. Et la rumeur est une arme vicieuse, qu'on propage en la démentant ou en croyant la désamorcer.

La "menace" sur Paris est-elle un pur fantôme, ou bien pas ? La décision du préfet (donc du ministre de l'Intérieur) est-elle une simple application du principe de précaution ou une dramatisation inutile et malintentionnée ? Ces questions sont de nature à provoquer et à entretenir la perplexité.

#### DT13

##### La crise des banlieues interpelle la pratique du journalisme

Comment faire son métier de journaliste dans les banlieues en proie aux violences ? Comment rendre compte des événements sans aggraver la situation ni minimiser les faits ? Comment échapper aux tentatives de manipulation et aux pressions politiques ? Autant de questions qui traversent l'ensemble de la presse écrite et audiovisuelle depuis le début des violences.

Presque tous les journalistes qui ont couvert ces événements ont constaté d'emblée une hostilité à leur encontre de la part des émeutiers. *"Notre voiture a été incendiée dans la nuit du mercredi 2 au jeudi 3 novembre, raconte Jacques Cardoze, grand reporter au service enquêtes et reportages de France 2. Nous suivions un camion de pompiers. Une quarantaine de jeunes ont surgi, certains ont lancé : "Arrêtez de tourner ! Télé Sarkozy !" Nous sommes sortis, les jeunes ont fait brûler le véhicule, qui était banalisé."*

Deux équipes de TF1 ont également été prises à partie. Un cameraman s'est fait voler son matériel, et deux voitures de la chaîne privée ont été abîmées. Une équipe de France 3 a reçu des projectiles. Les journalistes étrangers n'ont pas été épargnés non plus. Une reporter sud-coréenne de la chaîne KBS TV, deux Italiens et des journalistes russes ont notamment été molestés, en Ile-de-France et à Lyon.

Pas question pour autant de désertier le terrain. Plusieurs confrères se sont rendus sur place protégés par des casques de moto. A France 2, consigne a été donnée aux équipes de ne pas s'éloigner de la police et de ne pas rester trop longtemps sur place.

#### DT14

##### Phrases de la presse

2 000 **pigistes** répartis dans 165 pays.

En 1999, un mois après la fin du **mandat de l'ancien président**, X a été nommé à la tête de l'AFP.



Il **inaugura** un nouveau type de journalisme fondé sur l'observation et le voyage.  
Une politique efficace de **diversification**.

Second au monde en **termes de tirage**.

Le journal se diffuse rapidement dans toutes **les couches de la population**.

En 1892, la X fait **faillite**.

L'expérience **pragoise**.

Il est le premier groupe de télévision à **péage** dans le monde.

Seules les feuilles officielles avaient ce privilège, **octroyé** par le pouvoir.

Si un membre de la Société recourt à la guerre, il est *ipso facto* considéré comme ayant commis un acte de guerre contre tous les autres membres de la Société.

Les membres de la Société conviennent, en outre, de se prêter l'un à l'autre un **mutuel** appui.  
Elle s'était montrée **inapte** à gérer efficacement la montée des conflits dans les années trente.

L'**évacuation**, la restauration, l'indépendance absolue de X.

Il dispense de **tenir l'œil** constamment ouvert sur les événements.

Faisant de la **xénophobie**.

Transformer le parti X en **mouvement de masse**.

Il s'y révèle un soldat **zélé** et courageux.

A la fin du mois de novembre commence l'**offensive** contre X, qui tombe le 26 janvier 1936.

C'est la faute **inexpiable**.

Ne **baptisez** pas cela du nom de paix.

Les considérations sont énoncées dans le **préambule** de la Charte.

Préserver les générations futures du **fléau** de la guerre.

**En plein cœur de** la guerre froide.

L'expression "**rideau de fer**" a été employée pour la première fois en 1946.

Sa responsabilité consiste dans la **définition** d'une politique générale.

A **contrario**, les minorités et les communautés géographiquement isolées sont plus couramment abstentionnistes.

La plupart des pays d'Asie **s'émancipent**.

La **mainmise** du gouvernement soviétique sur l'industrie et l'agriculture.

La **démolition** du mur commença le 9 novembre 1989.

La **détente** a un caractère provisoire.

[...] la guerre israélo-arabe [...] vont servir de **détonateur** à une modification du rapport de force.

Le 16 octobre, les dix membres de [...] organisation décident un **embargo** complet envers X, Y, etc.

Envoyer quelqu'un **ad patres**.

On ne va pas l'attendre **ad vitam aeternam** !

**Etre à la coule**, au courant, averti.

Reconnaître un gouvernement **de facto**.  
Reconnaître **de jure** un gouvernement.

Se rendre compte **de visu**.

Lire **en diagonale**.

Voyage **sans encombre**.

Entrer **ex abrupto** dans un sujet, dans le vif du sujet. Brusquement.

Prononcer un discours **ex abrupto**.

Parler **ex cathedra**.

Il a traité cette matière **ex professo**. En personne compétente, qui connaît parfaitement son sujet.

**A fortiori**, il y a là des choses charmantes.

Salles, jardins éclairés **à giorno**.

Ne lui annoncez pas ça **tout de go**.

Raisonner **in abstracto**. Dans l'abstrait, sans tenir compte de la réalité.

#### DT15 (Examen final – juin 2006)

Il y a aussi les parents démissionnaires qui ont abdiqué depuis longtemps toute velléité d'autorité. Il est vrai, comme l'écrivait Charles de Gaulle, que « l'autorité ne va pas sans prestige ». Comment un père au chômage, ou trimant pour gagner en un mois ce qu'un dealer gagne en un jour, peut-il incarner le prestige aux yeux de ses enfants, les obliger à respecter les lois d'un pays dont ils ont la nationalité mais qu'ils n'aiment pas, surtout quand il réduit leurs aînés au rôle d'assistés ? Fils de « laissés-pour-compte », fiers d'une rébellion vécue comme une revanche sur leur histoire.

On peut multiplier les dénonciations – le Français est doué pour l'analyse des causes d'un désastre -, souligner les ravages de l'immigration clandestine, voire de l'immigration légale lorsqu'elle débouche sur une proposition de simple humanité – le regroupement familial.

### 4.2. Les textes de traduction économique

#### 4.2.1. Les textes arabes

##### DT16

هناك العديد من العوامل التي تؤثر على قرار المستثمر في بناء مشروع جديد في بلد ما. و يمكن أن نسمي هذه العوامل مناخ الاستثمار، و هي التي تقرر إذا كان البلد المعني ملائماً للنشاط الاقتصادي و بشكل مناسباتاً جيداً للاستثمار، و من هذه العوامل (العناصر) :

- 1- الاستقرار السياسي الاقتصادي و ثبات سعر صرف العملة المحلية.
- 2- تبسيط الإجراءات الإدارية.
- 3- حرية تحويل الأرباح و أصل الاستثمار إلى الخارج.
- 4- توفير البنى التحتية و اتساع حجم السوق الداخلي.
- 5- النظام الضريبي المناسب.
- 6- وضوح القوانين و سهولة الحصول على ترخيص استثمار.
- 7- التسهيلات و الامتيازات و الإعفاءات من الضرائب و الرسوم الجمركية.
- 8- نظام مصرفي متطور مع توفر سوق منظم لتداول الأوراق المالية.
- 9- الحق في الملكية الخاصة و إقامة المشاريع الاقتصادية.

##### DT17

يُذكر أن هذا القرض لسوريا يُعد القرض الأكبر من نوعه في قطاع الطاقة في المنطقة المتوسطة في عام ٢٠٠٤ و هو القرض الثالث من بنك الاستثمار الأوروبي إلى قطاع الكهرباء السوري خلال السنوات الخمس الماضية، بعد قرض لنقل الكهرباء بقيمة ٧٥ مليون يورو عام ٢٠٠٠ و قرض لتوزيع الكهرباء بقيمة ١١٥ مليون يورو عام ٢٠٠١.

يشار إلى أنه بعد توقيع قرض توليد الطاقة بين نائب رئيس بنك الاستثمار الأوروبي و منيب صائم الدهر بحث كارتلو مع وزير المالية السوري آفاق التعاون المصرفي و إمكانية إقامة مصرف بين سورية و بنك الاستثمار الأوروبي و دور البنك الأوروبي في تمويل المشاريع الصغيرة و المتوسطة في سورية.

#### DT18

تنتظر العديد من الأوساط السورية إقلاع صندوق المشرق الاستثماري في العمل. أمام ما يمكن لهذا الصندوق أن يضيف من حيوية للنشاط الاستثماري على الساحة الاقتصادية السورية.

و كان رئيس مجلس الوزراء قد أصدر قراراً - منتصف العام الجاري - بترخيص هذا الصندوق على شكل شركة قابضة مساهمة مغلقة. غايتها إقامة مشاريع ذات كيان مالي و إداري مستقل ؛ أو المشاركة مع الغير في إقامة هذه المشاريع ؛ أو تأسيس شركات استثمارية و إدارتها وفق أحكام قوانين الاستثمار النافذة في المجالات الصناعية و الزراعية و السياحية، و في مجال النقل. و في أي مجال يوافق عليه المجلس الأعلى للاستثمار.

و يحق لهذه الشركة القابضة تملك الأسهم و السندات و الحصص المنصوص عنها في قانون التجارة و تعديلاته. و في أية قوانين و أنظمة أخرى تصدر في هذا الشأن و ذلك في الشركات المساهمة و المحدودة المسؤولة. في إشارة واضحة إلى قانون الشركات الجديد الذي تلقى مجلس الشعب مؤخراً مشروعه من الحكومة لمناقشته و استكمال أسباب صدوره.

كما يحق لصندوق المشرق شراء و تملك الأراضي و العقارات اللازمة لإقامة المشاريع و المنشآت عليها. و تقديم القروض أو التسهيلات للمشاريع التي يملكها. أو يساهم فيها بنسبة لا تقل عن ٥٠% من رأس مالها، إضافة إلى حق تقديم الخدمات الفنية و الاستشارية و الدراسات و إجراء التصرفات القانونية بالنسبة لما يملكه الصندوق من أموال منقولة أو غير منقولة أو حقوق أخرى. و القيام بأية أعمال أخرى يراها ضرورية لتحقيق أغراضه. على أن لا يكون من هذه الأغراض قبول الودائع و القيام بالأعمال المصرفية.

و أوضح الترخيص أن مركز هذه الشركة الرئيسي دمشق و مدتها خمسون عاماً قابلة للتديد و رأس مالها أربعة مليارات ليرة سورية (٨٠ مليون دولار) يوزع على ثمانية ملايين سهم اسمي قيمة كل سهم ١٠ دولارات أي ما يعادل ٥٠٠ ليرة سورية.

#### DT19

##### (Examen de la fin du premier semestre – janvier 2006)

أصدر مجلس النقد و التسليف العديد من القرارات التي ساهمت بفاعلية في التحريك المستمر لأسعار الفائدة، و التي ظلت جامدة لما يقارب العشرين عاماً. و قد هدف المجلس من خلال قراراته إلى إعادة هيكلة الفوائد الدائنة التي تقتمها المصارف العاملة في سورية على الحسابات الجارية، و ودائع التوفير، و ودائع أجل، و ودائع الأطفال، و شهادات الاستثمار، كي يعمل على تحفيز النشاط الاقتصادي و تصحيح هيكل الفوائد و تهيئة المناخ الملائم لتطور السوق النقدية، و تأمين قاعدة و دائع ثابتة و مستقرة يستطيع القطاع المصرفي الاعتماد عليها في عمليات التسليف و الإقراض المتوسط و طويل الأجل.

#### DT20

##### نوافذ

##### لاءات النائب !

أما بالنسبة للخصخصة القطاع العام فإن الخطة الخمسية العاشرة ٢٠٠٦ - ٢٠١٠ لم تتخذ قراراً بتطبيقها. فهل وجدنا الحلول السحرية لأزمات القطاع العام الصناعي، التي تتراكم عاماً إثر عام، و وجدت الحكومة أو الفريق الاقتصادي في الحكومة طرحتها على الاستثمار أسهل الحلول و هو نوع من الخصخصة الخجولة كما يقول الخبراء ؟

إن الشركات التي تجتذب المستثمرين تعد على أصابع اليبدين، أي أنها هروب من المشكلة و ليس حلاً لها. و حتى لو كان الحل الاقتصادي لأزمات القطاع الصناعي هو في الخصخصة، أي التصفية و البيع و إعطاء العمال تعويضاتهم، فليس من السهل تطبيق ذلك أو اللجوء لهذا الحل. لأن معظم شركات القطاع العام الصناعي غير قابلة و غير مؤهلة للخصخصة، بسبب قدم ألاتها و التأهيل المتدني لكوادرها، و بشكل عام افتقارها لكل معايير الجودة، و بالتالي عدم قدرتها على إنتاج سلع منافسة في الأسواق المحلية، فكيف إذا كان طموحها الأسواق الخارجية !؟

#### DT21

تمكنت شركة كوكب للنفط السورية الصينية من رفع إنتاج حقل كيبية من خمسة آلاف برميل إلى عشرة آلاف برميل يومياً، بعدما كان الإنتاج يتناقص في هذا الحقل القديم.

و قد تم تأسيس الشركة المشتركة بين الشركة السورية للنفط و شركة CNBCA الصينية في شهر تموز ٢٠٠٤، و قد صرح السيد بيانغ هو المدير العام للشركة أن الخطط المستقبلية للشركة تهدف إلى استثمار نحو ٢٠ مليون دولار و استخدام أساليب حديثة في العمل مثل حقن المياه و الغاز في الآبار و التثقيق الهيدروليكي، الأمر الذي سيؤدي إلى تحسين العمل و تطوير الإنتاج و زيادته.

...

نصَّ عقد تأسيس الشركتين السورية و العراقية للنقل البري و البحري على تقديم جميع التسهيلات و الإعفاءات لهما من الرسوم و الضرائب و الأعباء المالية الأخرى لمدة عشر سنوات من تاريخ تأسيسهما. كما أعفيتا من ضرائب دخل الأرباح و مدخلاتها لمدة عشر سنوات و الإعفاء من رسوم أنظمة التحويل الخارجي بالنسبة للأرصدة الناتجة عن نشاطاتهما.

## DT22

### السياسة النقدية و استقرار الأسعار

تهدف السياسة النقدية من جهة إلى تحقيق استقرار الأسعار من خلال الحفاظ على معدل تضخم منخفض. كما تهدف من جهة أخرى إلى إرساء ثقة التعامل بالعملة المحلية من خلال حماية القوة الشرائية للعملة المحلية أولاً، و من خلال الحفاظ على سعر الصرف المطلوب تجاه العملات الأخرى ثانياً. و هما أمران يعدان نتيجة لسياسة معدل التضخم المنخفض. فالاستقرار السعري مرتبط بشكل وثيق مع تحقيق معدل تضخم منخفض حيث يسعى البنك المركزي بدوره إلى تحقيقه على أرض الواقع الاقتصادي من خلال التحكم بمعدل الفائدة الرسمي، و هي بدورها العملية التي تشكل صلب السياسة النقدية كما سنرى لاحقاً.

## DT23

### خمس دول عربية لم تستكمل إجراءات انضمامها لمنطقة التجارة الحرة الكبرى

أصدرت وزارة الاقتصاد و التجارة تعميماً لكافة الوزارات و المديريات و الجهات المعنية بينت فيه الدول العربية الأعضاء في منطقة التجارة الحرة العربية الكبرى و هي : المملكة الأردنية الهاشمية – الجمهورية اللبنانية – جمهورية العراق – الجمهورية العربية السورية – دولة فلسطين – المملكة العربية السعودية – دولة الكويت – دولة قطر – مملكة البحرين – الإمارات العربية المتحدة – اليمن – جمهورية مصر العربية – ليبيا – السودان – مملكة المغرب.

أما الدول العربية التي لم تستكمل إجراءات انضمامها لمنطقة التجارة العربية الكبرى فهي : جمهورية الجزائر الديمقراطية الشعبية – جمهورية جيبوتي – جمهورية الصومال – جمهورية جزر القمر المتحدة – الجمهورية الإسلامية الموريتانية.

## DT24

### (Examen final – juin 2006)

عقد منتدى الاقتصاد العربي مؤتمره الرابع و ركز أعماله على قضايا اقتصادية ثلاث هي أثر ارتفاع أسعار النفط في الاستثمار، و العلاقة بين فرص الاستثمار و النمو التجاري، و التوقعات المستقبلية حيال أسعار النفط و الأسهم و الفوائد. و لعل أكثر الأسئلة إلحاحاً كان هل ما حدث في أسعار البورصات في أسواق الخليج كارثة أم مجرد تصحيح متوقع خاصة و أن الأزمة لم تؤد إلى تراجع في أوضاع المصارف التجارية أو الشركات الاستثمارية. و السؤال الآخر الذي يطرح نفسه هو هل سينعكس التراجع القياسي في أسعار الأسهم على أسعار العقارات ؟

## 4.2.2. Les textes français

## DT25

Ces dernières années, l'économie chinoise maintient sa croissance rapide, mais l'investissement dans l'immobilier a augmenté rapidement, l'envergure de construction était très vaste ; les relations entre l'offre et la demande de charbon, d'électricité et de pétrole sont tendues ; la quantité de monnaie émise et l'envergure des prêts ont augmenté vite ; la pression de l'inflation a augmenté, surtout le prix des moyens de production. Le gouvernement central a pris une série de mesures destinées à baisser la température des opérations de macro-contrôle afin de maîtriser aussi bien une surchauffe incontrôlable de certains secteurs qu'une récession brutale, et de continuer à promouvoir la réforme, permettant ainsi à l'économie de fonctionner régulièrement.

## DT26

### Le fonds a arrêté tout versement à l'Argentine depuis décembre

Après avoir fait du surplace pendant des semaines, les négociations entre l'Argentine et le Fonds monétaire international (FMI) pourraient bien connaître une accélération. Au lendemain d'un accord très attendu sur le partage des revenus fiscaux entre les provinces et l'Etat fédéral, les députés ont approuvé hier le budget fédéral 2002. Il s'agissait des deux principales conditions pour une reprise des discussions avec le Fonds, qui a arrêté tout versement à l'Argentine depuis début décembre.

Les restrictions concédées par l'Argentine, en cessation de paiement d'une dette de 150 milliards de dollars, sont considérables. Du côté des régions tout d'abord : l'accord conclu entre Eduardo Duhalde et les gouverneurs des provinces supprime le minimum mensuel de subventions de 650 millions de dollars qui leur étaient automatiquement allouées par l'Etat fédéral. En outre, la majorité des provinces s'est engagée à réduire ses dépenses de 60%.

A l'échelle nationale, le budget 2002 prévoit de réduire les dépenses de 14% et un déficit global de 3,5 milliards de pesos (1,7 milliard de dollars). Reste à savoir si le FMI jugera ces hypothèses plausibles. Car un tel déficit implique un redressement de la conjoncture dès le second semestre, que beaucoup d'économistes estiment improbable.

## DT27

### **En Australie ou aux Pays-Bas, la bulle immobilière s'est dégonflée en douceur. Mais l'activité de ces pays a connu un net ralentissement**

Les risques de voir exploser cette bulle et que se passerait-il alors, notamment aux Etats-Unis, où 40% des emplois créés depuis 2001 sont liés de près ou de loin à l'immobilier ? Alan Greenspan reste un des rares experts à ne pas s'en inquiéter outre mesure. "Même si nous ne pouvons pas exclure un déclin des prix immobiliers, en particulier sur certains marchés locaux, il y a peu de chances que ces baisses de prix aient des implications macroéconomiques notables", affirmait-il le 9 juin dernier devant le Congrès. Mais la thèse de la non-contagion entre marchés locaux, et à fortiori entre marchés nationaux, est de plus en plus remise en cause. Marco Terrones, économiste au FMI, a démontré que 40% des mouvements de prix immobiliers à travers le monde s'expliquaient par des facteurs transfrontaliers, comme le niveau des taux d'intérêt et la croissance. Pour lui, "de même que la hausse des prix fut un phénomène largement international, il est très probable qu'un retournement serait lui aussi fortement synchronisé". C'est aussi la théorie des "glamorous cities" développée par Robert Shiller, professeur à Yale, dans la deuxième édition de son best-seller, *Irrational Exuberance*.

Bien sûr, on peut espérer que, à l'instar de ce qui semble être le cas aux Pays-Bas, en Australie, voire au Royaume-Uni, cette bulle se dégonfle en douceur. Mais cela n'est pas pour autant indolore : chacun de ces pays subit (ou a subi) un net ralentissement de sa croissance. Quand un ralentissement vire-t-il à la récession ? La Banque d'Angleterre ne semble pas emballée à l'idée de le découvrir, qui pourrait arrêter le resserrement monétaire initié en novembre 2003 en abaissant ses taux cet été. Un mouvement apprécié à sa juste valeur par les experts qui redoutent par-dessus tout une hausse brutale des taux d'intérêt.

## DT28

### **(Examen de la fin du premier semestre – janvier 2006)**

Le déficit des échanges extérieurs de la France sera probablement autour de 25 milliards d'euros en 2005 en dépit d'exportations record, selon la ministre du Commerce extérieur, a déclaré Christine Lagarde à Reuters en marge de ses vœux à la presse.

"Si nous avons un niveau d'exportations record – 350 milliards d'euros, c'est du jamais vu – nous aurons aussi un record du déficit de la balance commerciale", a-t-elle ajouté.

Elle a notamment expliqué le creusement du déficit commercial en 2005 par "des achats d'hydrocarbures massifs que nous sommes en train de faire à des prix qui sont bien plus élevés que l'année dernière".

Sur les onze premiers mois de l'année dernière, le déficit cumulé des échanges commerciaux de la France a atteint 22,825 milliards d'euros, soit près de quatre fois plus que les 5,959 milliards d'euros enregistrés sur les onze premiers mois de 2004, selon les données CVS/CJO communiquées par la direction des Douanes.

L'alourdissement de huit milliards d'euros de la facture énergétique entre janvier et novembre 2005 par rapport à la période correspondante de 2004 n'explique que pour un peu plus de la moitié le creusement du déficit commercial.

## DT29

### **Un retour de l'inflation est-il envisageable à court ou moyen terme ? Les investisseurs ne le croient pas ; les économistes non plus.**

Si ce n'est d'un arrêt du financement du déficit américain par les Banques centrales des pays émergents, d'où pourrait venir une hausse des taux longs ? Ou, pour poser la question autrement, qu'est-ce qui pourrait détourner les investisseurs des marchés obligataires ? En 1994, c'est la hausse des taux décidée par la Fed, interprétée par les marchés comme un retour de l'inflation, qui avait provoqué la crise. Car les porteurs d'obligations ont en horreur l'inflation qui érode la valeur de leurs coupons. Son retour est-il envisageable à court ou moyen terme ? Les investisseurs ne le croient pas. La plupart des économistes non plus. La concurrence des émergents met la pression à la baisse sur les prix et même la hausse du pétrole ne crée pas d'inflation. "La tendance haussière du pétrole devrait, en théorie, accentuer l'inflation totale dans les pays du G10, [...] On aurait dû assister sur les marchés à une accentuation de l'inflation anticipée à dix ans. Or elle s'est repliée aux Etats-Unis et stabilisée à un bas niveau en zone euro. Cette évolution s'explique par le fait que les investisseurs retiennent que le choc pétrolier est avant tout récessionniste. Ils considèrent même que l'accentuation du ralentissement dans le G10 renforcera la désinflation sous-jacente, ce qui compensera le surcoût d'inflation en provenance de l'énergie."

## DT30

### **La Bourse de New York à l'ouverture : DJIA + 0,12%, Nasdaq -0,09%**

L'indice Dow Jones de la Bourse de New York était en hausse lundi à l'ouverture, prenant 0,12% tandis que le Nasdaq reculait de 0,09%.

Vers 14h40 GMT, le DJIA gagnait 12,57 points à 10.944,19 points et le Nasdaq perdait 1,99 point à 2.261,02 points.

Le Standard and Poor's 500 lâchait 0,07% (-0,88 point) à 1.267,37 points.

Vendredi, le DJIA avait fini en hausse de 0,14%, le Nasdaq de 0,13% et le SP 500 de 0,21%.

"Au premier coup d'œil, les ventes de détail du week-end (dernier) sont plutôt positives", a signalé Scott Jacobson, analyste chez Jefferies. "En général, elles ont été meilleures qu'attendu mais ce n'est pas une surprise totale car l'économie est toujours très dynamique."

Les Américains ont en effet dépensé dans les magasins et sur Internet, au cours du week-end de Thanksgiving, quelques 27,8 milliards de dollars soit 21,9% de plus que sur la même période de congés en 2004, selon une étude de la Fédération nationale des détaillants (NRF).

La fête de Thanksgiving a été célébrée jeudi, et la journée du lendemain, surnommée le "Black Friday", est considérée aux Etats-Unis comme le lancement officiel des achats de Noël. Ce jour-là les Américains viennent profiter dans les magasins de promotions importantes, de l'aube jusqu'à tard dans la nuit.

"Le marché a progressé sensiblement lors des dernières semaines et il pourrait donc être difficile de voir une hausse importante" lors de cette séance, a néanmoins modéré Scott Jacobson.

"Je crains que le marché ne soit surévalué", a aussi estimé Marc Pado, analyste à Cantor Fitzgerald. "Si le marché ne parvient pas à conserver ses gains de la matinée, attendez-vous à voir les prises de bénéfices commencer."

Les investisseurs attendaient à 15h00 GMT la publication des chiffres des ventes de logement pour octobre, seul chiffre macroéconomique publié ce lundi.

Sur le marché obligataire, le rendement du bon du Trésor à 10 ans baissait à 4,429% contre 4,431% vendredi soir et celui à 30 ans à 4,649% contre 4,664%.

### **DT31**

#### **La "banque verte" veut donner du punch à sa politique commerciale**

Deux ans après avoir racheté le Crédit Lyonnais, le Crédit agricole – la première banque française avec 21 millions de clients – a présenté, jeudi 17 novembre, son nouveau comité exécutif.

Cet état-major porte l'empreinte du nouvel homme fort du groupe coopératif, Georges Pauget, issu du séraïl agricole, et nommé directeur général en septembre en remplacement de Jean Laurent. Il sera chargé, en janvier 2006, de mettre en œuvre la nouvelle stratégie de développement, sous les deux bannières commerciales du Crédit Lyonnais (devenu LCL) et du Crédit agricole. Son arrimage à la banque verte achevé, LCL doit recruter de 1% à 2,5% de clients supplémentaires chaque année jusqu'en 2007, grâce à une politique de service qu'il annonce plus rapide et moins chère.

Cet objectif cache un fort enjeu pour le groupe présidé par René Carron : prouver aux marchés financiers – le Crédit agricole est entré en Bourse en 2001 – que le rachat à prix fort du Lyonnais (20 milliards d'euros) en 2003 – la plus importante fusion bancaire en France – était une bonne opération.

### **DT32**

Les sommets du G8 sont l'occasion pour nous, chefs d'Etat et de gouvernement, de réfléchir ensemble, de façon informelle, aux questions posées par la mondialisation et d'apporter des réponses à la mesure des responsabilités qui découlent du rôle de nos pays dans l'économie internationale. Il reviendra au sommet d'Evian, les 2 et 3 juin, de fixer des orientations pour le retour de la croissance dans le monde, après des mois difficiles. Pour maîtriser les turbulences et les dangers qui nous menacent, pour tirer parti des opportunités qui s'offrent à tous, nous devons aussi démontrer notre engagement en faveur du dialogue et de la coopération internationale.

La France propose à ses partenaires un sommet orienté autour de quatre principes d'action : solidarité, responsabilité, sécurité et démocratie.

D'abord, la solidarité. A Monterrey et à Johannesburg, la communauté internationale a conclu l'alliance pour le développement durable, pour réaliser les objectifs du millénaire. Evian s'en inspirera.

Avec les chefs d'Etat africains et dans l'esprit de partenariat qui marque le Nepad, nous œuvrerons à la renaissance de l'Afrique dans laquelle ils se sont engagés, en commençant à mettre en œuvre le plan d'action adopté à Kananaskis. Nous voulons stimuler le développement économique africain, notamment par un meilleur accès de ses produits aux marchés mondiaux. Nous travaillerons aussi sur l'un des objectifs majeurs de

Johannesburg : diviser par deux d'ici à 2015 le monde de personnes qui n'ont pas accès à l'eau potable ou à l'assainissement. Nous renforcerons la lutte contre le sida.

Ensuite, la responsabilité. Notre premier devoir est de donner une nouvelle impulsion à la croissance économique mondiale. Nous devons aussi renforcer la confiance : la France propose que les pays du G8 énoncent les principes d'une économie de marché responsable et tournée vers le développement durable, accompagnés d'actions concrètes, par exemple pour lutter contre la corruption ou pour mettre la recherche et l'innovation au service de l'environnement.

La sécurité sera également une priorité : nos concitoyens attendent du G8 qu'il renforce sa mobilisation contre le terrorisme international. A Kananaskis, nous avons pris des décisions importantes pour prévenir l'accès des terroristes aux armes de destruction massive. Nous devons maintenant les mettre en œuvre. Nous devons aussi améliorer encore la sécurité des transports et renforcer la lutte contre le financement du terrorisme.

Enfin, la démocratie. Nous avons besoin de plus de dialogue avec les pays émergents et les pays pauvres. Dans cet esprit, j'ai invité, la veille du G8, une vingtaine de chefs d'Etat et de gouvernement, pour une libre discussion sur la mondialisation et la gouvernance mondiale. Je veille aussi à ce que la préparation du sommet donne lieu à un dialogue soutenu avec différentes composantes de la société civile, et notamment avec les organisations non gouvernementales, les entreprises et les syndicats.

Aujourd'hui, l'humanité prend conscience de sa destinée commune. Il dépend de nous tous qu'elle s'oriente vers le meilleur, c'est-à-dire la réalisation de nos idéaux de démocratie, de justice, de prospérité et de bonheur.

Jacques CHIRAC

**DT33**  
**(Examen final – juin 2006)**

Le présent appel d'offres est ouvert aux soumissionnaires des Etats membres de l'Union européenne et de l'Espace économique européen, ainsi que des Etats parties à l'accord sur les marchés publics conclu au sein de l'Organisation mondiale du commerce, conformément au principe de réciprocité.

Les frais d'envoi de l'offre sont supportés par le soumissionnaire.

Les Communautés sont exonérées de tous droits de douane, droits indirects et taxe à la vente. L'exemption est accordée à la Commission par les gouvernements des Etats membres, soit par remboursement sur présentation de pièces justificatives, soit par exemption immédiate. Le soumissionnaire retenu par le pouvoir adjudicateur recevra de celui-ci les instructions nécessaires à cet effet.

### **4.3. Les textes de traduction scientifique**

#### **4.3.1. Les textes arabes**

##### **DT34**

من السمات المرئية المألوفة للنظام الشمسي أن كل كوكب يسير حول الشمس في مداره المحدد تماماً، بحيث يحافظ على مسافات ثابتة تفصله عن جيرانه. وقد حافظت الكواكب على دوراتها السماوية هذه منذ أن بدأ الفلكيون بتسجيل حركاتها. كما أن النماذج الرياضية تبين أن هذا التشكيل المستقر تماماً لمدارات الكواكب ظل موجوداً طوال كامل تاريخ النظام الشمسي الذي يقدر طوله بنحو ٤,٥ بليون سنة. ومن ثم فمن الطبيعي الافتراض أن الكواكب ولدت في المدار الذي نرصدها الآن فيه. وقد وفرت أنصاف أقطار مدارات الكواكب الوسيلة لاستنتاج توزيع الكتل داخل السديم الشمسي.

##### **DT35**

#### **اكتشاف الكواكب غير الشمسية**

لقد استغرق العثور على الكواكب غير الشمسية زمناً طويلاً. لأن محاولة اكتشافها من الأرض، حتى باستعمال التقانة الحديثة، أمر صعب جداً. وخلافاً للنجوم – التي تزودها التفاعلات النووية بالوقود – فإن الكواكب تعكس ضوءاً خافتاً و تصدر إشعاعاً حرارياً تحت أحمر ضعيفاً. وعلى سبيل المثال، في نظامنا الشمسي يفوق تألّق الشمس تألّق كواكبها بنحو بليون مرة في الضوء المرئي و مليون مرة في الضوء تحت الأحمر. و بسبب ضعف شدة النور الصادر عن الكواكب البعيدة، فقد تعين على الفلكيين ابتكار طرق خاصة لتحديد مواقعها. و الطريقة الرئيسية المتبعة حالياً هي تقنية دوبلر في اكتشاف الكواكب التي تستند إلى تحليل الارتعاشات في حركة النجم.

## DT36

### سوبر أفيت فيتامينات و معادن

التركيب :  
كل كبسولة تحتوي على :

فيتامين ث ٥٠ مغ، فيتامين ب١ ٢٠ مغ، فيتامين ب٢ ١٠ مغ، فيتامين ب٦ ٥ مغ، نيكوتيناميد ٢٠ مغ، فومارات الحديد ٢٠ مغ، كبريتات المغنيزيوم ١٠ مغ، بانثينوات الكالسيوم ٢٥ مغ.

التأثيرات الخاصة :

**سوبر أفيت** مركب من خمسة فيتامينات و ثلاثة معادن. إن مستحضر **سوبر أفيت** يصحح و يقي من اختلال الاستقلاب الناتج عن نقص الفيتامينات و المعادن الحاصل من الخلل الغذائي أو خلل الامتصاص.

الاستطباب :

حالات نقص الفيتامينات و المعادن الناتج عن الخلل الغذائي في سن الشيخوخة الطبيعي، حالات نقص الوزن الشديد الناتج عن الحمية الخاصة، حالات فقدان الشهية، حالات إدمان الكحول، حالات المعالجة الطويلة بالمضادات الحيوية، طور النقاهة، بعد العمليات الجراحية، و حالات فقر الدم (نقص الحديد).

الجرعات و كيفية الاستعمال :

للبالغين و للأطفال الذين تجاوزوا سن الثانية عشر من العمر : كبسولة واحدة من **سوبر أفيت** يوميًا، أو حسب إرشادات الطبيب.

العبوة :

عبوة تحتوي على ٢٠ كبسولة **سوبر أفيت**.

« إن هذا الدواء »

- الدواء مستحضر يؤثر على صحتك و استهلاكه خلافاً للتعليمات يعرضك للخطر.
- اتبع بدقة وصفة الطبيب و طريقة الاستعمال المنصوص عليها و تعليمات الصيدلاني الذي صرفها لك.
- فالتبيب و الصيدلاني هما الخبيران بالدواء و نفعه و ضرره.
- لا تقطع مدة العلاج من تلقاء نفسك.
- لا تكرر صرف الدواء دون وصفة طبية.
- لا تترك الأدوية في متناول أيدي الأطفال.

مجلس وزراء الصحة العرب و اتحاد الصيدالة العرب

إنتاج شركة عمريت للدواء - حلب - سورية - ص.ب. : ٤١٨

## DT37

(Examen de la fin du premier semestre – janvier 2006)

أصبح الليزر أداة واسعة الانتشار في معظم مجالات الحياة منذ اختراعه قبل أربعين عاماً، إذ يستعمل المدرسون و الأدلاء السياحيون حزمته الرفيعة كمؤشر دقيق عند شرحهم موضوعاً ما، كما يستعمل الباعة في الأسواق المركزية ليزرات قارئة لكودات السلع، و يستمتع عشاق الموسيقى، بفضل الليزر المنمنمة، بتسجيلات عالية النوعية لأجهزة تشغيل الأقراص المدمجة. يستند عمل جميع هذه الليزرات إلى المبدأ نفسه الذي يتلخص في عمل عدد هائل من الذرات أو الجزيئات (التي يتراوح عددها ما بين عدة ملايين و عدة آلاف من الملايين) مع بعضها بعضاً لإعطاء حزمة ضوئية شديدة و أحادية اللون. و مع هذا فقد طوّرتنا، حديثاً، ليزراً يعمل بأقل عدد ممكن من الذرات : ذرة واحدة فقط !

## DT38

هل يمر الذكاء عبر المعدة ؟

إذا كان الإنسان قد بلغ حداً من الذكاء أعلى مما بلغته مجموعات مخلوقات الحية الأخرى فإن ذلك يعود إلى أن أسلافنا البعيدين كانوا يتغذون بمواد غذائية غنية بالطاقة الضرورية (كالغلوكون) لقيام عضو ما مثل الدماغ بوظائفه الحيوية. أضف إلى ذلك أن البحث عن مثل هذه المواد الغذائية يحتاج أيضاً إلى الكثير من الوعي و التفكير. لقد اعتمدت كاترين ميلتون، أستاذة علم الجنس البشري في جامعة بركلي التي أثارت هذه الفرضية في عدد أكتوبر ١٩٩٣ في مجلة (بور لا سيانس) Pour la Science على نوعين من أنواع (الرئيسات) primates اللذين يعيشان في أمريكا الجنوبية و هما : النسناس الصياح singe hurleur و اسمه العلمي (ألواتا بالياتا) Alouatta palliata و النسناس المعنكب أو العنكبي singe araignée أو الأتل Atèle و اسمه العلمي (أتلس جيوفروي) Ateles geoffroyi.

يظهر هذان النوعان بحجم واحد تقريباً و يتغذيان فقط على المواد الغذائية النباتية. و لكن، بينما تأكل أفراد النوع الأول (النسناس الصياح) الأوراق و الثمار بكميات متساوية تقريباً فإن أفراد النوع الثاني (النسناس المعنكب) تأكل دوماً الثمار. و في فصول السنة التي لا تتوافر فيها الثمار فإن النسناس التي تنتمي إلى النوع الأول لا تأكل إلا الأوراق بينما بالمقابل فإن النسناس المعنكب، رغم أنها تأكل الكثير من الأوراق، فإنها تنجح في الوصول إلى جني الثمار لدرجة أنها تأكل ثمار جوز النخيل الفجة. لقد ذكرت كاترين ميلتون بعد ملاحظاتها في غابات بانامة : "يبدو لي أن النسناس المعنكب أكثر ذكاء من النسناس الصياح حتى أنه يبدو أحياناً وكأنه من البشر تقريباً"، ثم تساءلت "فهل دماغه يترى يشبه دماغنا؟" علماً أن دماغه يزن ضعف دماغ النسناس الصياح.



"إن الدماغ، كما بينت ميلتون، هو العضو الذي يستهلك مزيداً من الطاقة على شكل سكر الغلوكوز الذي هو خلاصة التغذية. على هذا الأساس فإن الاصطفاء الطبيعي لا يسهم في تناميته إلا إذا تراقق هذا التنامي بمزايا مفيدة (...). إن النسانيس العنكبوية، بفضل أدمغتها الأكبر، تذكرت بسهولة مواقع الأشجار المثمرة في الغابة وكذلك الفترات التي تتضح بها هذه الثمار". و بحسب هذا المنطق فإن ظهور الإنسان، بالنسبة للمجتمع العلمي، هو نتيجة تأثير الاصطفاء الطبيعي على الرئيسات التي تكيفت لاستهلاك المواد الغذائية الأكثر غنى بالطاقة مؤدية بذلك إلى زيادة تدريجية في المادة السنجابية في الدماغ وبالتالي إلى دعم التقدم الاجتماعي والتقني الذي توصل إليه في النهاية الجنس البشري.

## DT39

### كاميرا مراقبة مطورة للجبل الثالث من المحمول

شركة سيوكاج سانجيو تنتج نظاماً جديداً للإشراف الأمني والرقابة المصورة أطلقت عليه اسم "سويوز + ألفا"، ويتضمن الجهاز كاميرا فيديو لديها القدرة على إرسال ما تصوره إلى أجهزة الجيل الثالث للتلفون المحمول وشبكة الإنترنت وقد بدأ بالفعل استخدام النظام في حدائق الأطفال باليابان عبر الإنترنت بحيث يستطيع الآباء والأمهات مراقبة أولادهم.

...

### التكنولوجيا المتقدمة تعود مجدداً

من الحقائق الصعبة المريرة التي شهدتها قطاع الصناعات التكنولوجية المتطورة خلال العامين الماضيين التراجع الكبير في أسعار أسهم شركاتها وما نتج عنها من ارتفاع كبير في معدلات البطالة.

فبعد أن أسهمت تلك الصناعة في طفرة ثراء وتوسع كبير خلال عقد التسعينات، صار واضحاً أن هذا القطاع الحيوي شرع في اتخاذ خطوات تهدف إلى تقليص نشاطاته أو حتى إغلاقها تماماً أو تحويلها نحو اهتمامات أخرى.

لكن رغم هذا لا يمكن تصنيف هذه الصناعة الوليدة نسبياً والتي عُرفت في جزء منها بصناعة الدوت كوم، في معسكر اليأس والقنوط والتراجع تماماً.

وحول هذا تقول الخبيرة في شؤون التكنولوجيا ويندي أبراموفيتز إن بعض الشركات في هذا القطاع ستنهض وتستفيد، وبعضها الآخر لن ينعم بهذا، مع تقلص نشاطات وفعالية الاقتصاد الأمريكي.

وتؤكد هذه الخبيرة، في تصريح لـ ب ب س أونلاين، أن الشركات التي تستهدف تحقيق رغبات المستهلك هي التي ستكون الخاسر الأكبر مع اقتراب العالم الصناعي من مرحلة الركود وربما الكساد الاقتصادي.

ومن الشركات التي يمكن أن تكون في مقدمة الركب الشركات المصنعة للكومبيوترات الشخصية وما تلحقها من صناعات رديفة، وكذلك شركات الاتصالات وشركات الهواتف المنقولة، وتلك التي تقدم خدمات الاتصالات الهاتفية الاعتيادية بعيدة المدى.

إلا أن المحللين يقولون إن المعطيات والمعلومات الواردة من الولايات المتحدة تُظهر أن الشركات هناك تحاول، بشكل عام، التأقلم مع ظروف التباطؤ الاقتصادي من خلال تقليص قوة العمل، وتخفيض كمية المخزون السلي.

واستنتاجاً مما تبديه أسواق وول ستريت من حذر وتردد في العودة إلى انطلاقات شركات الدوت كوم السابقة وما رافقها من تفاؤل مفرط على مدى ثمانية عشر شهراً لا تظهر الصورة مشجعة للعودة إلى الأرقام القياسية التي تم تسجيلها، على الأقل في المستقبل المنظور.

### بصيص أمل

ولكن من بين غيوم التشاوم والقنوط هناك لمحات من بصيص أمل، ليس أقلها قرب ظهور أجهزة من شأنها تحسين مستويات الإنتاجية بالنسبة لأولئك الذين يتحركون باستمرار.

فالمعروف أن أجهزة الكومبيوتر المنقولة، أو الـ لاب توب كما تعرف بالإنجليزية، ومعها الهواتف المحمولة كانت الألعاب التي ينشغل بها المديرون التنفيذيون لأكثر من عقد من الزمن.

هذه الأجهزة أصبحت الآن موضع نظرة مختلفة عند صناعتها الذين يعتقدون أنها ستؤدي وظائف أكثر أهمية مما كان مخططاً لها في الأصل.

ومن الأمثلة هنا جهاز ابتكرته شركة اريكسون العملاقة للاتصالات ويسمى تشاتين، أو قلم الدردشة.

هذا الجهاز ينقل ويخزن النصوص المكتوبة بخط اليد والتصميمات من الورق الإلكتروني، وهو ما يعني محاكاة فعلية للورقة الحقيقية ولكن بقدرة عالية على تقديم خدمات نصية وتصميمية مثلما هو حال شاشة الكومبيوتر.

## DT40

طور عالمان من جامعة كامبردج البريطانية برنامجاً يمكن مستخدمي الكومبيوتر من الطبع بواسطة توجيه النظر للحروف من دون لمس لوحة المفاتيح التي أمامهم. ويسهل البرنامج الكومبوتري الجديد الطبع بالنسبة للأشخاص غير القادرين على استخدام لوحة المفاتيح العادية.

ويستخدم هذا النظام الذي طوره قسم الفيزياء في الجامعة برنامجاً يدعى - داشر - لاقتفاء أثر العين بمقدوره الاستدلال على الموقع الذي ينظر إليه المستخدم في الشاشة. وتُظهر الحروف كسيل غير منقطع على الشاشة وبإمكان "داشر" أيضاً تخمين الكلمات كاملة.

## DT41

### الجيل الثالث من شبكات النقل يصل إلى السماء

تستعد تقنية جيل شبكات النقل الجديد للانطلاق إلى السماء. فقد اختبرت شركة الصناعات التقنية "سيمنس" إمكانية تصميم شبكات سريعة محمولة جواً تعتمد على جيل شبكات النقل الثالث، وقد وجدت الشركة أنها تحسن الأمن وإدارة الملاحة الجوية.

جُرِّبَت التقنية في طائرة أبحاث خاصة. وكانت كاميرا رقمية تنقل نقلاً مباشراً الأنشطة في قمرة القيادة والطائرة إلى مجموعة من الباحثين على الأرض. وأجرى راكب مكاملة صوتية فيما تصفح آخر الإنترنت وشاهد لقطات فيديو يبينها مختم على الأرض.

## DT42

### طلب شراء كمبيوتر طريقة ملء استمارة «المشتري الذكي»

صممنا الاستمارة التي تجدها في الصفحة المقابلة خصيصاً لمساعدتك على شراء كمبيوتر شخصي. ما عليك إلا ملء الاستمارة وإرسالها إلى الجهة التي ترغب في الشراء منها. وتقدم لك فيما يلي شرحاً مفصلاً لطريقة ملء الاستمارة. وهي تتضمن البنود التالية :

### 1- طراز الكمبيوتر PC Brand

وضعتنا قائمة بأسماء بعض شركات الكمبيوتر الشهيرة في العالم العربي، وتركنا فراغات لتكتب فيها أسماء أنواع أخرى (مثل : كومياك، ديل، إيسر، وغيرها). ونذكر أن الأجهزة المجمعة وحدها، تستطيع تغطية جميع الأشكال الواردة في الاستمارة، وأن معظم طرازات الكمبيوتر الشخصي الرئيسية، توفر قدر أقل من الخيارات، ولانتقاء منها. لكن، على الرغم من ذلك، فإن الموزعين يجب أن يكونوا قادرين على إدخال إضافات على الكمبيوترات الشخصية الأساسية. ومن الأفضل أن تطلب احتياجاتك كاملة منذ البداية، بدلاً من أن تضيف المزيد في وقت لاحق، لأنك ستحصل في الحالة الأولى على سعر أفضل، وتقل من احتمالات عدم التوافقية.

### 2- المعالج Processor

يعتبر اختيار المعالج عاملاً حاسماً، فهو يشكل القلب بالنسبة للكمبيوتر، سواء كان ذلك المعالج من النوع قليل التكلفة مثل بينتيوم 100 ميغاهرتز، أو فائق الأداء و باهظ الثمن مثل بينتيوم الثاني. فكر بالحصول على معالج بينتيوم بسرعة 200 ميغاهرتز، للمدى المتوسط، وبينتيوم برو، لنظم التشغيل عيار 32 بت، مثل ويندوز إن.تي و OS/2. أما مستخدمو تطبيقات الملتيميديا، فيجدد بهم اختيار معالجات بينتيوم MMX، التي تقدم زيادة في الأداء عن معالجات بينتيوم التقليدية لا تقل عن 10 بالمئة، مقابل ارتفاع بسيط في السعر. وإذا كانت أعمالك تتطلب أداءً فائقاً فعليك بمعالج بينتيوم الثاني، بسرعة 233 أو 266 ميغاهرتز، وهو من وزن بينتيوم برو، لكنه يتفوق عليه في مجال الملتيميديا، بسبب دعمه لتقنية MMX، وتشغيل التطبيقات من عيار 16 بت، ويعتبر خياراً جيداً لبيئة ويندوز إن.تي. أما ضمن بيئة ويندوز 95، ففكر بالمعالج AMD K6، فهو مزود بتقنية MMX، وتقارب قوته قوة المعالج بينتيوم الثاني، لكن سعره أقل. استخدمنا نظام p-rating الجديد، في اختيار المعالجات من فئة بينتيوم من مصنعين آخرين، مثل IBM و CYRIX و AMD. وما عليك إلا اختيار الأداء الذي تطلبه وفق معالجات بينتيوم المقارنة. فإذا كنت تريد نظام CYRIX 6X86 يعمل بسرعة بينتيوم 120 ميغاهرتز، فأشر على المربعين 120 و CYRIX 6X86.

### 3- اللوحة الأم و ذاكرة رام

#### Motherboard and RAM

الحصول على أفضل أداء، اختر لوحة أم مزودة بناقلي PCI و ISA، و عليك أن تختار أيضاً بطاقة رسومات PCI. و تزداد ألواح EISA نادرة، لكن يمكن أن تجدها في بعض المزودات. و يمكنك الاستغناء عن ذاكرة كاش الثانوية L2 إذا كنت متلهفاً على توفير حصة بسيطة من الدولارات، حيث أن خسائر الأداء ستكون كبيرة. و يجب أن يتمتع أي معالج 100 ميغاهرتز أو أكثر، بما لا يقل عن 256 كيلوبايت من ذاكرة كاش، و يفضل 512 كيلوبايت. و عند تحديد حجم الذاكرة رام، اختر 32 ميغابايت، للكمبيوترات العامة، و انتبه إلى سرعتها (أقل من 70ns لنظم 100 ميغاهرتز و ما فوق)، و ستحتاج إلى التأكد من نوعيتها. و يعتبر النوع EDO أسرع قليلاً و أعلى سعراً من الذاكرة رام التقليدية. و تستخدم الذاكرة رام عيار 8 بت اختبار التمثال لكشف أخطاء الذاكرة، لكنها أصبحت أقل شيوعاً.

### 4- التخزين Storage

من الطرق المعتمدة لتحديد حجم التخزين اللازم، حساب حجوم التخزين المتوقعة حالياً، ثم مضاعفتها. و اختر زمن وصول لا يتجاوز 10 ميلي ثانية. و مع نظام ضخم، ستحتاج إلى استخدام واجهة سكزي SCSI. و الخيار واضح بالنسبة لسواقات الأقراص اللينة، و هو السواقات ذات السعة 44.1 ميغابايت، ما لم تكن تعمل في بيئة تستخدم فيها سواقات أقراص 2.88 ميغابايت. أما سواقات 120 ميغابايت الجديدة التي طرحتها كومياك، فإنها لا تزال حديثة، لكنها مرشحة للانتشار أكثر بمرور الوقت. و باتت سواقات الأقراص أساسياً، و ننصح بالسواقات ثمانية السرعة على الأقل، لكننا تركنا المجال مفتوحاً أمامك لتحديد سرعات أكبر، حسب رغبتك. و لا تنس أن تأخذ بعين الاعتبار احتياجات الأرشفة، و سواقات الأشرطة المغناطيسية QIC و DAT.

### 5- بطاقة العرض و المراقب

#### Graphics Adapter and Monitor

هناك وجهان لبطاقات العرض الرسومية : الأداء و قدرات العرض. و لا يحتاج المستخدم العادي بشكل فعلي إلى مسرّع رسومات. لكن أي كمبيوتر شخصي، معد لتشغيل تطبيقات ويندوز المتقدمة، يحتاج حتماً إلى واحدة منها. فكر بالبطاقات الرسومية و المراقب كنظام واحد، عند النظر في أمر قدرات العرض. و ليكن قرارك هو اختيار أقصى قدر تريده من الكثافة النقطية (resolution)، و عدد الألوان، و تواتر الإنعاش (refresh rate)، و هو عدد المرات في الثانية التي يتم خلالها تحديث الشاشة. و عندما تحدد هذه المتطلبات، فإن موزع الكمبيوتر، يجب أن يختار المراقب و البطاقة، اللذين يستطيعان معاً توفير ما تحتاج إليه. و يمكن لبعض البطاقات الرسومية أن توفر الأداء و الألوان التي تريدها، و لكن فقط بتواتر إنعاش قدره 60 هرتز أو ما شابه ذلك. غير أن هذا النمط متعب عند الاستعمال، لأن الشاشة تكون مضطربة عند تواترات الإنعاش المتدنية. و لا بأس بمستوى 70-72 هرتز، و يفضل ما زاد على ذلك.

## 6- الأجهزة المحيطة

### Peripherals

على المستخدم أن يحدد نوع موائم الشبكة الذي يحتاجه، إن كان يعمل في بيئة شبكية. و ما لم تكن مضطراً لاستخدام نوع معين من تجهيزات الملتيميديا، فإننا ننصح ببطاقة صوت متوافقة مع ساوند بلاستر. و اختر مودماً بسرعة 33.6 كيلوبت/ثانية، لتقليص زمن الاتصال، و بالتالي، التكاليف. ضع إشارة على « SVD Support »، إذا أردت مودماً يسمح بنقل متزامن للصوت مع البيانات. لا تنس أن تذكر التجهيزات الأخرى التي تحتاجها، مثل الماسحة، بوابة الألعاب، و غير ذلك.

## 7- المواصفات الشكلية و الفيزيائية

### Physical requirements

لا تهمل الجوه المادية للكمبيوتر الشخصي، مثل الشكل، و لغة لوحة المفاتيح، و إن كانت اللوحة مصممة لتسهيل العمل في ويندوز 95 أم لا، و عدد الشقوق و حجيرات التخزين الشاغرة، للتوسعات المستقبلية، و كذلك إذا رغبت في نوع محدد من الماوس.

## 8- الخدمات و الدعم

### Service and Support

يقدم معظم الموزعين ضمانات لقطع التبدل و الصيانة لمدة سنة، و يقدمها بعضهم لفترات أطول. لكن لا تفترض أن هذه المسألة بديهية، و تأكد من التأشير على المربعات المناسبة. اختر الصيانة في موقع العمل، إذا كان الكمبيوتر الشخصي حيويًا بالنسبة لعملك، و تريد تقليص فترات التوقف إلى الحد الأدنى.

## 9- البرمجيات المطلوبة

### Software Required

حدد رقم إصدار نظام التشغيل الذي تريده بدقة، دوس و ويندوز، أو OS/2، بالإضافة إلى التطبيقات البرمجية. و من الأفضل دائماً، من حيث التكلفة، أن تشتري برنامجك كجزء من الصفة مع الكمبيوتر الجديد، بدلاً من أن تشتريها في وقت لاحق.

## 10- الكمية Quantity

إذا كنت ستشتري عدة أجهزة كمبيوتر متماثلة، تأكد من إبلاغ ذلك للموزع، حتى تحصل على أفضل سعر ممكن. استخدم نسخة أخرى من الاستمارة، لكل كمبيوتر تطلبه.

## DT43

(Examen final – juin 2006)

## حوسبة متوازية

يسلط الضوء ضمن فعاليات المؤتمر الدولي حول الدارات الإلكترونية على أحدث المعالجات الصغيرة المعروف ب Cell Processor و الذي تعاونت عدة شركات على تطويره للاستخدام في الجيل الثالث من محطات الألعاب PlayStation 3 و الهواتف المحمولة الذكية smart phones و المخدمات. و تستند هندسة المعالج Cell على مفهوم الحوسبة الشبكية Grid computing مما يتيح إمكانية توزيع أكثر من مهمة حاسوبية على أكثر من وحدة معالجة، كأن تستخدم إحدى محطات PS3 معالج محطة أخرى على شبكة تربطهما لإنجاز مهمة حاسوبية بالغة التعقيد.

## 4.3.2. Les textes français

## DT44

### En Bref...

#### Pong : un visage robot qui sait lire les émotions

Au sein du programme BlueEyes débuté en 1997, les chercheurs d'IBM développent aujourd'hui une interface homme-machine destinée à connaître nos émotions.

L'idée part du principe qu'une machine pourrait connaître nos états émotifs simplement en "lisant" l'expression de notre visage lorsque nous travaillons devant l'écran. Face à autrui, dans la vie courante, nous utilisons d'ailleurs tout naturellement ce mode de collecte d'information : nous savons instantanément si l'autre s'ennuie lorsqu'on lui parle, simplement en regardant la tête qu'il fait. Il est acquis par les chercheurs d'IBM que des états affectifs – comme l'anxiété ou la joie – nous traversent lorsque nous travaillons (ou jouons) devant un ordinateur. Du côté de la machine, l'idée est donc de pouvoir mettre à profit ces renseignements. Ainsi, à grands renforts de cognitivistes, de linguistes, de psychologues et de designers, les scientifiques ont créé Pong, une simple tête munie d'une caméra-vidéo située dans le nez et d'écouteurs dans les oreilles. Ne vous fiez pas à son air un peu bêta : Pong sait très bien vous reconnaître, vous parler ou simplement renvoyer une expression faciale identique à celle que vous venez d'avoir.

## DT45

### Repousser les frontières de l'Univers

*Équipée de puissants télescopes, une équipe internationale d'astronomes affirme avoir découvert une nouvelle galaxie : la plus grande et la plus chaude jamais observée à ce jour.*

Etats-Unis

05/11/2003 – La dernière venue dans notre Univers n'est pas à la porte. Baptisée « Arc du lynx », la galaxie découverte à l'observatoire W.M. Keck d'Hawaï est située à plus de 12 milliards d'années-lumière de la Terre. C'est justement parce qu'elle est si éloignée qu'elle est passée inaperçue jusqu'à ce jour. Les astronomes l'ont finalement discernée grâce à de puissants télescopes optiques à rayons X et infrarouges. L'attraction gravitationnelle de la lumière, venant d'une galaxie voisine, a aussi donné un coup de pouce aux astronomes en amplifiant naturellement l'image du nouvel amas d'étoiles, soit en le rendant plus lumineux.

Selon l'équipe en poste à Hawaï, Arc du lynx serait peuplée de plus d'un million d'étoiles bleutées. Atteignant 80 000°C à leur surface, celles-ci seraient deux fois plus chaudes que les étoiles de notre galaxie. Elles seraient apparues seulement 2 milliards d'années après la création de l'Univers. Pas jeune la petite nouvelle ! Mais aux yeux des chercheurs, sa vieillesse fait aussi son charme. En effet, plusieurs croient qu'Arc du lynx pourrait ressembler aux objets célestes primordiaux formés juste après le Big Bang.

Pour observer des astres encore plus vieux et plus lointains, les astronomes devront attendre la mise au point de télescopes hyper puissants. Le futur James Webb Space Telescope (JWST) pourrait apporter des réponses. Les astronomes devront toutefois être patients. Le lancement du JWST n'est prévu que pour 2011.

#### DT46

#### France – Télémedecine LA TELEMEDECINE A L'HEURE DE L'ESPACE

TOULOUSE – Après les prévisions météorologiques ou les communications, les satellites s'appêtent à révolutionner la pratique médicale avec un bel avenir promis à la télémedecine dans l'espace. Dans une poignée d'années, les progrès technologiques issus de la conquête spatiale autoriseront les futurs "télémedecins" à donner de véritables consultations à distance, même à des patients éloignés de milliers de kilomètres.

Présenté cette semaine au Congrès mondial de télémedecine de Toulouse, le cabinet médical du XXIe siècle entre dans une valise. En moins de 10 kg, cette trousse de secours rassemble tout l'équipement d'une chambre d'hôpital, du stéthoscope à l'électrocardiogramme en passant par la sonde échographique. Mieux, elle peut relayer en direct, via le satellite, les signes vitaux d'un patient à l'autre bout du monde.

#### DT47

#### (Examen de la fin du premier semestre – janvier 2006)

Sanjiv Talwar a équipé les rats d'un sac à dos contenant un récepteur radio et un microprocesseur. Il a envoyé des signaux jusqu'à concurrence de 500 mètres grâce à une télécommande. Le récepteur radio les captait et le microprocesseur les transformait en stimulations électriques, qui parvenaient au cerveau des animaux par le biais d'électrodes. Les rats interprétaient ensuite les stimuli en effectuant les tâches correspondantes.

Grâce à ce système, les *ratbots* pourraient être utilisés pour retrouver des survivants après un tremblement de terre ou dénicher une bombe. Petits et agiles, les rats arrivent à se faufiler partout. De plus, ils possèdent un odorat très développé.

#### DT48

#### Recherches européennes sur le cerveau : mille milliards de neurones

La Communauté européenne consacre un vaste dossier aux neurosciences, "Mille milliards de neurones", dans un magazine RDT infos n. 98.

Au sommaire :

- les défis de la neuropharmacologie ;
- quelles cellules pour réparer le cerveau ? ;
- l'imagerie à l'heure des réseaux ;
- aux sources des maladies des sens ;
- comprendre la souffrance psychique ;
- cerveau in silico.

On consultera notamment avec intérêt les chapitres "L'imagerie à l'heure des réseaux", et "Cerveau in silico". Ce dernier explique que les connaissances accumulées sur le fonctionnement du cerveau ont atteint un tel niveau de complexité qu'elles ne peuvent plus être comprises sans le recours à la modélisation informatique du fonctionnement cérébral.

L'article fait aussi notamment mention du réseau dirigé par Yves Burnod (INSERM U 483, Paris) qui entend modéliser le contrôle du mouvement par le cortex cérébral et la moelle épinière. L'enjeu est d'élaborer de

nouvelles hypothèses sur le contrôle volontaire des mouvements des bras, susceptibles d'applications tant cliniques, pour l'évaluation des troubles du mouvement, que technologiques, par exemple en robotique.

#### **DT49**

##### **Les poubelles de la techno**

*Des centaines de millions de téléphones cellulaires aboutissent au dépotoir chaque année. Un désastre écologique et sanitaire est à prévoir.*

Recyc-Québec annoncera demain la création d'une entité ayant le mandat de favoriser la récupération et le recyclage des résidus des technologies de l'information. Ce nouveau type de déchets devient en effet de plus en plus préoccupant. Aux Etats-Unis, le nombre d'utilisateurs de téléphone cellulaire est passé de 340 000 à 135 millions en 15 ans.

Au tournant de 2005, on évalue que 130 millions de ces appareils seront jetés chaque année. Une fois dans la poubelle, ces appareils deviennent de petites bombes à retardement. Leurs composants contiennent des substances toxiques, dangereuses pour l'environnement et la santé humaine. « Les produits contenant du brome, utilisés pour rendre le plastique du téléphone ininflammable, ainsi que le plomb sont particulièrement dangereux », expose Bette K. Fishbein. Le cuivre et le cadmium persistent dans l'environnement et peuvent causer le cancer et différents problèmes neurologiques et reproductifs.

#### **DT50**

##### **Microsoft entre en course avec les pirates**

Pour empêcher les pirates de se servir d'une lacune dans son navigateur, Microsoft, le géant de producteurs de logiciels, entre en course avec eux. 90% d'ordinateurs autour du monde utilisent le système d'exploitation "Windows" développé par Microsoft. La nouvelle menace est plus grave, selon le magazine Business, le pirate peut, en se servant du codeur, concevoir en effet un pseudo-site identique à celui visité par l'utilisateur. "On espère résoudre le problème avant de publier le magazine mensuel" a-t-il dit Microsoft.

#### **DT51**

##### **Le lancement d'un voyage d'exploration pour arriver à un satellite de Saturne.**

Dans un voyage de trois semaines, la sonde américo-européenne s'est séparée du vaisseau mère "Cassini" pour se diriger vers un monde étranger. A l'aide d'un parachute pour atténuer sa vitesse, Huguens avait été entré dans l'atmosphère de Titane, pendant les deux heures de la chute, il ramasserait des informations très importantes. Ainsi on espère reconnaître les réactions chimiques conduisant à créer la vie sur la Terre à travers Titane, à savoir sa froideur atteint les -179 donc il n'est pas possible de créer une vie dans telles conditions.

#### **DT52**

##### **Audio et vidéo coulant sur Internet, Comment les cherchons-nous ?**

Le réseau de Web est riche en fichiers de l'audio et la vidéo coulante. Ces fichiers se caractérisent par le fait de leur fonctionnement pendant et avant l'accomplissement du téléchargement. Ainsi il n'est plus important d'attendre l'accomplissement de l'opération, et c'est le cas d'autres genres de fichiers. Cependant il est très difficile de trouver ce genre de fichiers sur Internet.

#### **DT53**

##### **(Examen final – juin 2006)**

##### **Succès pour le premier vol spatial privé**

Attaché à « White Knight », son avion de transport, SpaceShipOne a décollé lundi matin à 6h46 (heure locale). A quinze kilomètres d'altitude, l'engin a largué son transporteur pour continuer seul sa course. Le pilote a allumé sa fusée et SpaceShipOne a atteint plus de trois fois la vitesse du son – plus de 3000 km/h. Après 80 secondes, Mike Melvill a éteint les moteurs de son engin qui a poursuivi alors sa route pendant trois minutes. Il a dépassé les 100 km d'altitude. Ayant perdu toute vitesse, SpaceShipOne est ensuite redescendu en chute libre jusqu'à 25 km. Il s'est posé après une heure et demie de vol. Le pilote a donc subi l'apesanteur pendant quatre minutes environ.

#### 4.4. Les textes de problèmes linguistiques

##### 4.4.1. Les textes français

###### DT54

###### Le fruit inattendu

Si la carrière de Tamerlan consiste avant tout en une série ininterrompue de victoires, de conquêtes et de faits d'armes, et si son génie aux facettes multiples nous apparaît comme essentiellement militaire, il ne faut pas oublier que le grand émire ne se montra pas inférieur dans les autres domaines de son activité, où il vola également de réussite en réussite. Diplomate souple et efficace, sachant négocier des alliances, endormir par de belles paroles, obtenir des succès souvent aussi concrets que ce qu'il devait aux armes ; administrateur rigoureux dont les administrés n'eurent qu'à se louer ; politique avisé parvenant à concilier deux juridictions aussi dissemblables que celles de la charia et du yasak ; constructeur prodigieux : Timur fut tout cela, et bien d'autres choses encore.

###### DT55

Croire possible la description sémantique linguistique d'une langue, c'est croire raisonnable d'attribuer à chaque énoncé un sens ou plusieurs s'il est ambigu (sans nier, bien sûr, que ce sens puisse être ensuite ou infléchi ou précisé par la situation d'emploi).

C'est croire possible, de plus, de calculer le sens total d'un énoncé, connaissant le sens des unités significatives (mots ou morphèmes) qui y apparaissent et les relations syntaxiques qui les unissent.

Mais si cette combinatoire sémantique prend nécessairement pour point de départ l'organisation syntaxique, beaucoup de linguistes pensent que l'organisation syntaxique est seulement un point de départ, qu'elle fournit uniquement des indices.

Cela implique non seulement que les relations sémantiques se définissent autrement que les relations syntaxiques, qu'elles ont un contenu propre, mais surtout, qu'elles ne peuvent pas être mises en correspondance une à une avec les relations syntaxiques, que les deux réseaux ne se recouvrent pas, qu'il peut y avoir une relation d'un type sans une relation parallèle d'un autre type.

###### DT56

###### (Examen final – janvier 2006)

Il faudrait dix ou cent fois employer les mêmes mots – froid intense, chaleur torride, pistes défoncées, troupes harassées, affamées et pourtant impassibles -, décrire les mêmes paysages – déserts infranchissables, montagnes escarpées, steppes s'étendant à perte de vue -, reprendre les mêmes images – étendards claquant au vent, colonnes innombrables, armes miroitant au soleil, camps dressés comme autant de villes immenses, murailles s'écroulant sous les coups des sapeurs, charges héroïques et nobles coups d'épée, mais aussi enfants piétinés par les chevaux, femmes violées sur la voie publique, plantes des pieds brûlées à petit feu, têtes décollées que l'on entasse mêlées au mortier pour en faire des tours -, des tableaux qui frappent d'abord par leurs couleurs, par leur éclat, par leur horreur, puis dont on se lasse, dont on finit par se détourner, la bouche amère, le cœur plein de dégoût, pressé de tourner la page pour aller droit au résultat de tant de bruit et de fureur.

##### 4.4.2. Les textes arabes

###### DT57

و الحق أن العرب – ككل شعوب العالم – كانوا قبل الإسلام وبعده منقسمين إلى فئتين : فئة الخاصة التي كانت تتطلع إلى صقل لغتها و تحسينها فتسمو في التعبير إلى مستوى أرفع من مستوى التخاطب العادي، و فئة العامة التي كانت تكفي بحظ قليل من فصاحة القول و بلاغة التعبير، و تمضي تبعاً لتقاليدها الخاصة و بيناتها الجغرافية الخاصة إلى الاستقلال في صياغة جملها و تركيب مفرداتها و لحن أصواتها.

و مما لا ريب فيه أن البيئة الحضرية في مكة و المدينة كانت بضرورة الحال تختلف لهجتها عن لهجات البيئات البدوية المنعزلة التي لا تكاد تستقر على حال. فمهما تكن اللغة العربية قد صقلت و توحدت قبل الإسلام، و مهما تكن وحدتها اللغوية قد قويت و توحدت بعد الإسلام لا يسعنا أن نتصورها إذ ذاك إلا مؤلفة من وحدات مستقلة منعزلة متمثلة في قبائلها الكثيرة المتعددة. على أن الكتب التي عرضت لتلك اللهجات كثيراً ما تغفل أسماء قبائل معينة تُنسب إليها لهجة ماء، و من خلال الكتب المذكورة – على ندرتها – نستنتج أن أشهر القبائل التي تروى لها لهجات خاصة تختلف عن اللغة الأدبية المثالية اختلافاً ذا بال هي : تميم و طيء و هذيل، و هي جميعاً قبائل معروفة بالفصاحة، بدوية ضاربة في أنحاء الصحراء.

## DT58

قيل للفارسي : ما البلاغة ( la balaaRa ) ؟ قال : معرفة الفصل من الوصل. قيل لليوناني : ما البلاغة ؟ قال : تصحيح الأقسام و اختيار الكلام. قيل للرومي : ما البلاغة ؟ قال : حسن الاقتضاب عند البدايه و الغزارة يوم الإطالة. قيل للهندي : ما البلاغة ؟ قال : وضوح الدلالة و انتهاز الفرصة و حسن الإشارة.  
قيل : البلاغة التماس حسن الموقع و المعرفة بساعات القول و قلة الخرق بما التبس من المعاني أو غمض و بما شرد عليك من اللفظ أو تعذر.

## DT59

ربما ظن الجاحظ عشق طائفة من المتحمسين للحكمة و الفلسفة و التأملات النظرية الوافدة القديمة، ربما رأى فيها ضرورياً من الحذقة و الإغراب. ربما استعمل كلمة المعاني في مثل هذا، ربما عني الجاحظ أن يقول إن الشعر يمكن أن يواجه موقفاً صعباً يأتيه من التعصب. النظر العقلي بناوئ بكارة الشعر و سداخته، هل كان النظر العقلي خادماً أميناً للشعر. عبارة الجاحظ حادة قاطعة تومئ كما زعمنا إلى انفعال أقرب إلى الهجوم و الدفاع.

كان الجاحظ مولعاً بهذه الحدة التي لا تخلو من اشتباهه، كان يخفي أشياء، و يتظاهر بالسداجة. و لا تزال لغة الجاحظ، لهذا، محتاجة إلى قدر من الأناة، ربما حرص الجاحظ الناس من مكان بعيد على مفارمة سحر بعض الاستعمالات اللغوية، أو الثقافة النظرية بخاصة، كما حرصهم في سياقات أخرى على الأخذ بها، كان الجاحظ يعطي و يمنع، و يذهب في عبارة واحدة أحياناً مذاهب.

هنا يصبح الجاحظ صريحة واضحة. يوشك الشعر أن يرتعد في زحام تجمع كبير، و ثقافات متعكسة يتألف منها جميعاً العالم الإسلامي. الشعر لغة أو محاكاة قد تتعرض لبعض الاضطراب. بعض الاستعمالات اللغوية ليس لها حظ معقول من المحاكاة. لأمر ما أوماً الجاحظ في عصر الثقافة إلى شيء من الريب أو التفكك. لقد حرص فيما زعمنا على شيء من الاستخفاء. لم يشأ الجاحظ أن يصرح بأن بعض الفلسفة خير من بعض و لم يشأ أن يصرح بأن الحساسية اللغوية تتعرض في عصره للامتحان، و قد أخذ الناس يفتنون بأشياء منها الدعاية، ومنها النظر الفلسفي و منها رفض الواقع جملة تحت ستار التقييم و الأخلاق. كيف تسلك الحاسة اللغوية وسط هذا الموج المتدافع ؟

## DT60

### (Examen final – juin 2006)

فأما الخط فمما ذكر الله عز وجل في كتابه من فضيلة الخط و الإنعام بمنافع الكتاب قوله لنبيه عليه السلام : { اقرأ و ربك الأكرم الذي علم بالقلم علم الإنسان ما لم يعلم } و أقسم به في كتابه المُنزَل على نبيه المُرسَل حيث قال : { ن. و القلم و ما يسطرون } و لذلك قالوا : "القلم أبقي أثرًا و اللسان أكثر هنرًا".

و قال عبد الرحمن بن كيسان : "استعمال القلم أجدر أن يحض ذهن على تصحيح الكتاب من استعمال اللسان على تصحيح الكلام".

و قالوا : "اللسان مقصور على القريب الحاضر و القلم مطلق في الشاهد و الغائب و هو للغابر الحائن مثله للقائم الراهن".

و الكتاب يقرأ بكل مكان و يدرس في كل زمان و اللسان لا يعدو سامعه و لا يتجاوز به إلى غيره.

## 4.5. Les textes d'interprétation (traduction à vue)

### 4.5.1. Les textes arabes

## DT61

يَحْتَّ مع أصفي و الضاري المستجدات

الشرع يدعو المجتمع الدولي لتحمل مسؤولياته تجاه الشعب الفلسطيني

أصفي : سورية بلد شقيق – الضاري : ما يقوله البعض لا يعبر عن الشعب العراقي

دمشق – سانا – تشرين : بحث السيد فاروق الشرع و وزير الخارجية و السيد حميد رضا أصفي معاون وزير الخارجية – المتحدث الرسمي في وزارة الخارجية الإيرانية مستجدات الأوضاع الإقليمية و علاقات الصداقة القائمة بين البلدين سورية و إيران.

و حضر اللقاء الدكتور فاروق طه معاون وزير الخارجية و غضنفر ركن عبادي القائم بأعمال السفارة الإيرانية بدمشق.

## DT62

الجمعية العامة تطالب « إسرائيل » بالانسحاب من الجولان و الأراضي الفلسطينية

المقداد : موقف سورية من عملية السلام يتصف بالثبات و المصداقية

نيويورك – سانا : طالبت أغلبية الدول الأعضاء في الجمعية العامة للأمم المتحدة « إسرائيل » بالانسحاب من الجولان السوري المحتل و من الأراضي الفلسطينية و ذلك وفقاً لقراري مجلس الأمن ٢٤٢ و ٣٣٨ و مرجعية مدريد و مبدأ الأرض مقابل السلام.

## DT63

هسام هسام يناشد السلطات اللبنانية و المجتمع الدولي لحماية خطيبته و أهلها من التهديدات

« السفير » تطالب لجنة التحقيق الدولية بتوضيحات قاطعة حول « الشاهد المقنع »

دمشق : أعلن المحامي عمران الزعبي وكيل الشاهد المقنع هسام طاهر هسام أن الجهات اللبنانية التي زجت به في عملية اتهام سورية و تركيب الأدلة ضدها عبر الضغط عليه و بواسطة التهديد و الوعيد تحاول اليوم تكرار العملية مع خطيبته الأنسة ثروت و أهلها بالضغط عليهم عبر التهديد و الترهيب، مناشداً المجتمع الدولي و الحكومة اللبنانية و الهيئات و الأحزاب اللبنانية العمل على كشف الحقيقة.

## DT64

### الرئاسة اللبنانية تستنكر تصريحات بعض النواب افتراءات و أضاليل و فصل آخر من المؤامرة على لبنان

بيروت – سانا : نددت رئاسة الجمهورية اللبنانية بتصريحات بعض النواب اللبنانيين الذين اتخذوا من مجلس النواب اللبناني منبراً لإطلاق حملة من الافتراءات و الأضاليل منقذين بذلك فصلاً آخر من فصول المؤامرة على لبنان و مؤسساته الدستورية و في مقدمتها رئاسة الجمهورية.

## DT65

### دعا الأميركيين للصبر و أشار إلى أيام صعبة قادمة بوش : أمن أميركا مرتبط بتحقيق النصر في العراق !

خالف الرئيس جورج بوش التوقعات بإمكانية إعلان انسحاب قريب من العراق، حيث كان البيت الأبيض قد أعلن أمس الأول أنه يلتقي مع الكونغرس في اقتراحه حول انسحاب تدريجي خلال العام المقبل.  
و حدد بوش الذي كان يتحدث أمام الأكاديمية البحرية الأميركية بولاية ميريلاند ثلاث مراحل لتحقيق نصر كامل في العراق أهمها برأيه تدريب قوات الجيش و الشرطة العراقية لتصبح مؤهلة لتولي مهام الأمن و فرض سيطرتها على البلاد.

## DT66

دمشق : وصل الأمين العام لجامعة الدول العربية عمرو موسى مساء أمس إلى دمشق في زيارة يجري خلالها مباحثات تتعلق بالتطورات الراهنة في المنطقة.  
و كان موسى زار السعودية في وقت سابق أمس و التقى خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز و بحث معه الأوضاع في المنطقة و جهود الجامعة العربية في جميع القضايا التي تهم الأمة العربية.

## DT67

دمشق – سانا : بدأ مجلس الشعب في جلسته التي عقدها أمس برئاسة الدكتور محمود الأبرش بمناقشة بيان الحكومة المالي حول مشروع القانون المتضمن الموازنة العامة للدولة للسنة المالية ٢٠٠٦.

## DT68

القاهرة : قال الأمين العام للأمم المتحدة كوفي عنان : إنه لمس شخصياً التوجه السوري للتعاون مع لجنة التحقيق الدولية بشأن اغتيال رئيس الوزراء اللبناني الأسبق رفيق الحريري بعد صدور القرار الدولي ١٦٣٦.

## DT69

أخذ الوضع السياسي الراهن في المنطقة و الضغوط التي تمارس على سورية الحيز الأكبر من مناقشات جلسة مجلس الوزراء التي عقدت أمس برئاسة المهندس محمد ناجي العطري و التي أقر فيها مشروع قانون الضابطة الجمركية الجديد و مشروع القانون المتضمن تصديق اتفاق التعاون في حالات حدوث الكوارث الطبيعية و الأزمات و الحوادث الخطيرة الذي تم مع الحكومة السويسرية.

## DT70

دمشق – سانا : صرح مصدر مسؤول في وزارة الخارجية أن السفير البريطاني بدمشق تسلم صباح يوم ١١/٧/٢٠٠٥ رسالة جوابية من السيد الرئيس بشار الأسد إلى السيد توني بليز رئيس الوزراء البريطاني، بصفته الرئيس الحالي للاتحاد الأوروبي، و ذلك رداً على دعوته الرسمية التي وجهها للسيد الرئيس بتاريخ ٩/٢٦/٢٠٠٥ لحضور قمة برشلونة الأوروبية-المتوسطة.  
و قال المصدر : إن السيد الرئيس اعتذر في رسالته عن عدم تمكنه من تلبية الدعوة التي تلقاها بسبب الظروف الراهنة في المنطقة، و كلف السيد فاروق الشرع وزير الخارجية بتمثيله في القمة المذكورة.

## DT71

نيويورك : قال الدكتور فيصل المقداد المنسوب الدائم لسورية في الأمم المتحدة : إن سورية عيّرت مراراً عن تمسكها بالسلام العادل و الشامل و ما زالت تطالب بانسحاب « إسرائيل » من جميع الأراضي العربية المحتلة منذ عام ١٩٦٧، و ضمان الحقوق المشروعة للشعب الفلسطيني و إقامة دولته المستقلة و عاصمتها القدس استناداً إلى قرارات الشرعية الدولية و مرجعية مدريد و مبادرة السلام العربية.

## DT72

دمشق : أكد الدكتور مهدي دخل الله وزير الإعلام أن المسؤولين الإسرائيليين يحاولون استغلال موجة الضغوط السياسية و الإعلامية و النفسية على سورية للتعبير بشكل فح عن مواقفهم العدوانية ضد سورية.  
و قال الدكتور دخل الله في تصريح له أمس نقلته « سانا » رداً على تصريحات رئيس الوزراء الإسرائيلي أرييل شارون التي رفض فيها إجراء مفاوضات سلام مع سورية و الانسحاب من الجولان السوري المحتل : إن أحداً لم يكن ليتوهم أن « إسرائيل » سوف تنتهي الاحتلال عن طيب خاطر، فهي دائماً توجه مواقفها و سياساتها نحو استمرار احتلال الأرض العربية...

## DT73

### اتفاق تعاون بين « اليوروبول » و المخابرات الأميركية

أمستردام : قالت شرطة الاتحاد الأوروبي اليوروبول : إنها اتفقت مع المخابرات الأميركية على مزيد من التعاون و تبادل المعلومات في إطار حربهما لمكافحة الإرهاب و الجريمة المنظمة.



و نقلت « رويترز » عن متحدث باسم اليوروبول قوله أمس : نأمل أن نعمل معاً عن كثب في مجالات منها مكافحة الجرائم المالية و تزيف النقود و الاحتيال و تبادل المعلومات عن المجرمين المشتبه بهم و الشبكات.  
و أضافت : إن الجهازين سيتبادلان معلومات مالية حساسة تخص الأفراد كما سيتابع كل جهاز عمليات الجهاز الآخر من خلال تبادل الزيارات. و أوفد جهاز الشرطة الأوروبي ضابطي اتصال إلى واشنطن بينما أوفدت المخابرات الأميركية ضابط اتصال لليوروبول.  
و يُعتبر الاتفاق الذي وُقِعَ أمس الأول تمديداً للعمل باتفاق سابق وقع عام ٢٠٠٢ بين شرطة الاتحاد الأوروبي و وزارة العدل الأميركية.

#### 4.5.2. Les textes français

DT74

##### **BALISES**

##### **ZOOM. ALGERIE**

##### **Référendum sur la paix civile**

##### **Bouteflika en campagne**

###### *Correspondance particulière*

La campagne pour le référendum sur « la charte pour la paix et la réconciliation nationale » bat son plein en Algérie.

Le président Bouteflika sillonne depuis une semaine le pays pour défendre son projet prévoyant une amnistie partielle pour les terroristes islamistes. Selon le chef de l'Etat algérien, l'amnistie partielle est la seule concession possible du moment. Ce nouveau texte devant être adopté par référendum le 29 septembre s'inscrit dans le prolongement de la loi de la concorde civile adoptée en septembre 1999. Selon des ONG internationales et aussi des associations de familles de victimes du terrorisme, elle avait consacré l'impunité à des milliers de terroristes impliqués dans des crimes contre l'humanité ainsi qu'à des agents des forces de sécurité accusés d'être responsables de plusieurs disparitions forcées. C'est sur ce terrain que les rares voix discordantes (que ce soit parmi les familles de victimes du terrorisme ou celles des disparus) ont tenté d'apporter la contradiction au projet de charte de Bouteflika dans une campagne dominée jusque-là par un discours à sens unique où tous les moyens de l'Etat sont mis à contribution pour « un oui massif » qu'il souhaite plus important que le vote pour « l'indépendance de l'Algérie » en 1962. Pour ce faire, il ne cesse de vanter les mérites de la première concorde civile en exhibant le nombre de terroristes descendus du maquis (5 000). Toutefois, à cause du non-jugement de ces derniers, comme le stipulait la loi sur la concorde civile de 1999, la majorité des familles de victimes du terrorisme refuse de cautionner la nouvelle charte « de paix » qui, selon M. Bouteflika, exclut du pardon tous les auteurs d'attentats à l'explosif, de massacres et de viols. Elle interdit aussi aux commanditaires de ces actes (plus de 150 000 victimes) toute activité politique.

**Youcef Rezzoug**

DT75

##### **INSTANTANÉS**

##### **Sahara occidental :**

##### **Déclaration du PCF**

Dans un communiqué daté du 25 août, le Parti communiste français souligne « l'acte politique et humanitaire » positif que constitue la libération de 408 prisonniers de guerre marocains par le Front Polisario qui ne détient désormais plus aucun prisonnier. Selon la formation, ces libérations « ne peuvent que favoriser un climat de paix entre les peuples marocain et sahraoui ». En ce sens, le PCF demande à la France et à ses partenaires européens de « contribuer à une solution conforme aux résolutions de l'ONU et au droit international, notamment par l'organisation d'un référendum libre et démocratique, afin que le peuple sahraoui puisse exercer son droit à l'autodétermination ». Il réclame également que « les autorités marocaines mettent un terme à leur politique répressive dans les territoires sahraouis », aux « emprisonnements arbitraires » et aux « procès iniques », et procèdent à la libération des « prisonniers politiques ».

DT76

##### **Attentat aux Philippines**

Quelque trente personnes ont été blessées, hier, au cours d'un attentat perpétré à bord d'un ferry dans le sud des Philippines. « Un engin explosif était caché sur une pile de réservoirs de GPL » (gaz de pétrole liquéfié), a déclaré le général de brigade Raymundo Ferrer. Tandis que plusieurs responsables des forces de sécurité attribuent la paternité de l'attentat au groupe islamiste Abou Sayyaf, réputé proche d'al Qaeda. Fondé au début des années quatre-vingt-dix, Abou Sayyaf est à l'origine de nombreux enlèvements contre rançon. Il avait notamment pris en otages en 2000 des dizaines de personnes, en majorité européennes, lors d'un raid contre un centre de plongée en Malaisie. Le groupe a revendiqué l'incendie criminel ayant fait une centaine de morts dans un ferry au large de Manille l'an dernier et trois attentats commis en février dernier qui ont fait huit morts et 150 blessés.

DT77

## REVUE DE PRESSE

### Kyodo (Japon)

Les pourparlers multilatéraux sur la crise nucléaire nord-coréenne ont été reportés à la mi-septembre, a annoncé hier le ministre thaïlandais des Affaires étrangères, Kantathi Suphamongkhon. « La Corée du Nord n'est pas prête à reprendre les pourparlers à six (les deux Corées, la Chine, le Japon, les Etats-Unis et la Russie ». Elle refuse de signer un projet de texte qui ne lui garantisse pas le droit à des activités nucléaires civiles.

DT78

## L'ESSENTIEL DE LA SEMAINE

### Crash : la série noire

**La veille du deuil national en hommage aux victimes martiniquaises, un nouvel avion s'est écrasé au Pérou.** Une cérémonie en présence du président de la République, mercredi à Fort-de-France, a honoré la mémoire des 152 Martiniquais décédés dans le crash du 16 août, au Venezuela. Jacques Chirac a fait part de « la compassion de la nation tout entière ». La veille, le crash au Pérou d'un Boeing 737-200 d'une compagnie locale a fait 40 morts. 58 personnes ont survécu. Il s'agit de la cinquième catastrophe aérienne depuis le début du mois dans le monde. La polémique sur les avions poubelles a conduit le gouvernement à rendre publique très prochainement la liste des compagnies aériennes interdites en France.

DT79

### 60 000 enfants avec le SPF

**Pour son 60<sup>e</sup> anniversaire, le Secours populaire français** a réuni 60 000 oubliés des vacances pour un spectacle au Stade de France. Parmi eux, 3 000 copains du monde, venus de 50 pays. De nombreuses personnalités ont également assisté à cette grande journée de solidarité, autour de Julien Lauprêtre.

DT80

### Les autoroutes bradées

**L'Etat sacrifie trois importantes sociétés** concessionnaires du réseau autoroutier pour récupérer 10 milliards d'euros et boucler son budget 2005. Les 8 000 kilomètres en voie de privatisation suscitent la convoitise de nombreux grands groupes de BTP, dont Vinci et Eiffage. Des entreprises espagnoles et italiennes sont sur les rangs.

DT81

### Et aussi...

**Délocalisation.** Le patron américain de l'Orfèverie de Barenthal (Moselle) délocalise l'entreprise en Chine et fait du chantage aux salariés qu'il licencie.

**Education.** Le ministre de l'Emploi a présenté un dispositif pour la réussite éducative des enfants en difficulté, tandis que celui de l'Education nationale veut créer 45 000 « emplois vie scolaire ».

DT82

## L'ESSENTIEL

### Inégalités toujours accrues

#### L'ONU fait état de disparités croissantes entre économie structurée et informelle.

« Les inégalités sont allées de pair avec la mondialisation (et) ont eu des conséquences négatives dans de nombreux domaines, notamment l'emploi, la sécurité de l'emploi et les salaires » souligne un rapport du département des affaires économiques et sociales de l'ONU. Ainsi, près du quart des travailleurs du monde ne gagnent pas assez pour s'élever avec leur famille au-dessus du seuil de pauvreté, soit 1 dollar par jour. La concurrence plus poussée à l'échelle mondiale a favorisé l'explosion de l'économie informelle et la détérioration des salaires, en particulier dans les pays en développement.

DT83

### Koizumi rattrapé

**A deux semaines du scrutin législatif du 11 septembre**, le Parti démocrate, principal parti d'opposition au Japon, réduit l'écart avec le Parti libéral démocrate (PLD) du premier ministre Junichiro Koizumi, selon un sondage publié hier dans *Asahi Shimbun*. 24% des personnes interrogées se sont prononcées pour le PLD contre 16% pour le Parti démocrate. Le premier ministre a été contraint de convoquer des élections anticipées après le rejet par le Parlement de son projet de privatisation de la poste.

## DT84

### **Mahmoud Ezzat libéré**

**Le leader du groupe islamiste les Frères musulmans**, Mahmoud Ezzat, a été libéré samedi par la justice égyptienne après trois mois de détention. Sa libération intervient alors que l'organisation islamiste, considérée comme la première force d'opposition en Egypte, a appelé à ne pas voter pour le président Hosni Moubarak lors du scrutin présidentiel du 7 septembre.

## DT85

### **Et aussi...**

**Europe.** Le commissaire européen au Commerce, Peter Mandelson, présente aujourd'hui un plan aux Etats membres de l'UE concernant les dizaines de millions de produits textiles chinois retenues à la douane en raison du dépassement des quotas.

## DT86

### **L'ESSENTIEL**

#### **Détecteur d'infrasons à Marseille**

**Un appareil de ce type a été installé hier pour tenter de déterminer l'origine des malaises qui frappent depuis la mi-août l'hôpital Nord de Marseille.**

Le détecteur a commencé à effectuer des relevés, dont les premiers résultats doivent être connus d'ici aujourd'hui. Parmi les multiples pistes explorées par les services sanitaires figurent les infrasons, qui peuvent, selon eux, en agissant sur l'oreille interne, créer des symptômes similaires à ceux constatés par le personnel du bloc opératoire. Le mistral pourrait, par exemple, produire des infrasons en entrant en résonance avec les bâtiments. Le bloc central de l'hôpital a été totalement fermé jeudi dernier en raison de nombreux malaises – irritations des muqueuses, vomissements, nausées, fatigue, maux de tête – signalés par plus d'une vingtaine d'agents y travaillant.

## DT87

#### **Fusillade en Isère**

**Une fusillade a éclaté dans la nuit de dimanche à lundi** dans un campement de gens du voyage, à Saint-Marcellin (Isère), faisant un mort et un blessé, tous deux âgés d'une trentaine d'années. D'après les premiers témoignages une altercation a éclaté, lors d'une soirée arrosée, entre deux hommes du campement qui sont allés chercher des armes et ont commencé à se tirer dessus.

## DT88

#### **Overdose au Teknival**

**Un jeune homme âgé de vingt-deux ans** a été hospitalisé dans la nuit de dimanche à lundi à la suite d'une overdose. Le jeune homme qui se trouvait dans « un état critique » a été conduit à l'hôpital de Dreux (Eure-et-Loir) où les médecins des urgences lui ont prodigué les premiers soins.

## DT89

### **Et aussi...**

**Justice.** Une demande d'annulation de l'élection du futur bâtonnier de Paris, qui a eu lieu en novembre 2004, sera examinée le 12 septembre par la cour d'appel de Lyon.

**Noyade.** Un jeune Allemand en vacances dans le département du Gard avec sa famille s'est noyé dans le fleuve Hérault dimanche après-midi.

## DT90

### **L'ESSENTIEL**

#### **Couacs du côté de la majorité**

**L'UMP et l'UDF pas d'accord avec le ministre des Transports sur la limitation de vitesse.**

L'UMP a mis en garde contre la « fausse bonne idée » avancée par Dominique Perben, le ministre des Transports, qui consisterait à limiter la vitesse sur autoroute à 115 km/h pour faire face à l'augmentation du prix de l'essence. « Je ne suis pas sûr que les mesures coercitives soient les réponses les plus appropriées », a affirmé Luc Chatel, porte-parole de l'UMP. Quant à l'UDF, Marielle de Sarnez, sa vice-présidente exécutive, a dénoncé le côté « improvisé » de cette nouvelle idée et ironisé : « Après la TIPP flottante, voilà la vitesse flottante. »

## DT91

### Université d'été du PS (suite)

**Vincent Peillon, co-fondateur** du Nouveau Parti socialiste, estime que l'université d'été du PS qui s'est achevée dimanche à La Rochelle ne constituait qu'un « faux-semblant » et « une opération de communication », reprochant à François Hollande de « reconduire la division ». Il a indiqué que le NPS allait « mettre sur le papier 20 ou 30 points incontournables », qui constitueraient « une plate-forme de la rénovation ».

## DT92

### 2007 se joue « maintenant »

**Olivier Besancenot, porte-parole** de la Ligue communiste révolutionnaire (LCR), a estimé hier, sur France-Inter, que pour gagner les élections en 2007 « il faut qu'il y ait des victoires contre la droite maintenant ». Il a refusé de dire s'il serait lui-même candidat en 2007, notant que cela se discuterait « quand ce sera à l'ordre du jour de nos discussions de parti ».

## DT93

### Et aussi...

**Sondage.** La cote de popularité du président de la République s'est améliorée de 3 points par rapport à juillet, à 35% de satisfaits, tandis que celle de Dominique de Villepin s'effrite de 1 point, à 48%, selon le baromètre mensuel IFOP.

## DT94

### L'ESSENTIEL

#### Après le toluène, les ultrasons

#### L'hôpital Nord de Marseille élargit ses recherches sur l'origine des malaises du personnel.

Le bloc opératoire, dont le personnel est victime de mystérieux malaises depuis quinze jours, est de nouveau fermé depuis jeudi. Les recherches ont d'abord mis en cause le toluène, mais cette hypothèse a été écartée car « il n'y avait que des traces » de ce solvant. L'ingénieur sanitaire de la DDASS doit, ce matin, explorer la piste d'infrasons générés par le mistral. « Depuis la construction de l'hôpital en 1964, nous avons eu du mistral, mais c'est la première fois qu'on ressent des malaises », a commenté, sceptique, la déléguée CGT Danielle Ceccaldi.

## DT95

#### Le CE de la Samar repoussé

**Le comité d'entreprise extraordinaire** de la Samaritaine, prévu vendredi 2 septembre pour étudier les conséquences sociales de la fermeture du grand magasin parisien, a été reporté au 8 septembre à la demande de la direction. La mobilisation des salariés le jeudi 1<sup>er</sup> est maintenue. La plainte de la CFTEC contre la direction pour délit d'entrave et mise en danger de la vie d'autrui doit être examinée mardi au tribunal.

## DT96

#### Le « pacte social » de Chérèque

**Dans une tribune publiée par le Monde**, le secrétaire général de la CFDT François Chérèque en appelle à un « nouveau pacte social » entre un « Etat partenaire, qui se donne les moyens d'assurer la solidarité, qui s'engage au lieu de rognier sur les contributions », un « patronat qui accepte de revenir dans le jeu de la négociation », et des « organisations syndicales qui acceptent d'engager des discussions sans jeter l'anathème sur telle ou telle piste d'évolution de nos règles collectives ».

## DT97

### Et aussi...

**Hewlett-Packard.** Le groupe informatique américain a affirmé jeudi qu'il y aurait des suppressions d'emplois en France, mais pas de suppression de site, dans le cadre du plan de réduction d'effectifs mondiaux de 14 500 employés.

## DT98

### L'ESSENTIEL

#### 70 dollars le baril

#### Le prix de l'or noir a dépassé la barre symbolique dans la nuit allant de dimanche à lundi.

Soixante-dix dollars le baril, soit le triple du niveau des cours du pétrole en 2002... Le cours du « light sweet crude » pour livraison en octobre a atteint 70,80 dollars le baril dans les échanges électroniques en Asie et certains

opérateurs ont évoqué un sentiment de « folie » sur le marché. Le cours du baril ne cesse de grimper depuis près de trois ans, mais l'approche d'un ouragan puissant, conjuguée à une chute inattendue des stocks d'essence aux Etats-Unis cette semaine, a provoqué une envolée de 5 dollars en une semaine. Selon les analystes, le seuil des 70 dollars désormais franchi, la hausse pourrait bien se poursuivre en direction des 80 dollars.

#### DT99

##### Un autre postier exclu ?

**Le tribunal administratif de Bordeaux** a examiné hier le cas d'un cinquième postier Sud-PTT frappé d'une exclusion temporaire pour avoir participé fin mai à la retenue de cadres du centre de tri de Bègles, durant une vingtaine d'heures. Le jugement devrait être rendu demain. Jeudi dernier, la justice avait suspendu les sanctions pour deux postiers et les avait maintenues pour deux autres. Affiliés à la CGT, sept autres postiers ayant participé aux événements de mai ont également déjà été sanctionnés.

#### DT100

##### Un bureau sans Sarko

**Le MEDEF vient de communiquer hier** la composition du bureau de son conseil exécutif, son instance dirigeante. Président de l'Union des industries textiles et candidat malheureux à la présidence de l'organisation patronale, Guillaume Sarkozy n'y figure plus. Parallèlement, deux nouvelles têtes font leur apparition dans le bureau du conseil exécutif : Denis Gautier-Sauvagnac, président de l'UNEDIC, et René Buisson, président de l'Association nationale des industries alimentaires.

#### DT101

##### Et aussi...

**Agriculture.** Pour l'année 2005-2006, l'enseignement agricole devrait bénéficier de 3 000 contrats aidés d'ici fin décembre, a annoncé le ministère.

#### DT102

##### L'ESSENTIEL

##### Les anti-OGM en action

**Ce samedi, entre 250 et 400 faucheurs ont détruit deux parcelles dans le Puy-de-Dôme.**

Cette fois-ci, c'est du maïs génétiquement modifié qui était visé. Entre 200 et 450 faucheurs volontaires ont détruit deux parcelles dans le Puy-de-Dôme. Une quinzaine d'entre eux ont été interpellés. Pour éviter de mettre la puce à l'oreille des gendarmes, ils étaient arrivés dans 120 véhicules réunis en faux cortège de noces, derrière une fausse mariée. Les plans étaient cultivés pour le compte du laboratoire de Clermont-Ferrand Meristem Therapeutics, dans le cadre de recherches pour la fabrication de médicaments.

#### DT103

##### Arrestations au Teknival

**Les gendarmes ont interpellé dans la nuit de samedi à dimanche**, douze suspects de trafic de cocaïne qui opéraient au Teknival, une immense fête techno organisée sur une ancienne base de l'OTAN, à Crucey-Villages (Eure-et-Loir). Les douze personnes, originaires de la banlieue sud de Paris, ont été trouvées porteuses de divers produits stupéfiants dont de l'ecstasy et « plusieurs milliers d'euros ».

#### DT104

##### Fruits et péage gratuits

**Une cinquantaine de producteurs** de fruits du Vaucluse, affiliés à la FDSEA, ont manifesté, hier, au péage de Lançon-de-Provence (Bouches-du-Rhône) contre « la situation catastrophique de plusieurs productions ». Partis en camions de Cavaillon (Vaucluse) avec une dizaine de tonnes de pommes et de poires, les producteurs ont distribué leurs fruits aux automobilistes, après avoir ouvert les barrières du péage dans le sens nord-sud.

#### DT105

##### Et aussi...

**Infanticide.** Un homme, qui s'était retranché vendredi soir chez lui, à Nissan-lez-Enserune (Hérault), a tué son fils de quatre ans et grièvement blessé son épouse, avant de se rendre.

**Accident.** Samedi soir, près de Besançon, deux passionnés d'aviation ancienne ont été blessés dans le crash de leur Blériot 11, réplique de l'avion qui avait permis à Louis Blériot de traverser la Manche en 1909.

**ANNEXE III**

**TEXTES TRAITES EN DOMAINES DE SPECIALITE ET  
EN CONTRACTION DE TEXTE**

## 1. Textes proposés en domaines de spécialité

Nous allons citer ci-dessous un texte arabe et un texte français qui traitent de l'informatique. Ils ont été proposés à l'examen de domaines de spécialité (L3 – Lyon 2) en mai 2008. De même, ils ont été étudiés au deuxième semestre de l'année 2008-2009 dans la même matière.

### DS1

#### حاسوب

من ويكيبيديا، الموسوعة الحرة

#### كيف تعمل الحاسبات

بينما تغيرت التقنيات المستخدمة في الحاسبات بصورة مثيرة منذ ظهور أوائل الحاسبات الإلكترونية متعددة الأغراض من أربعينيات القرن العشرين، ما زال معظمها يستخدم بنية البرنامج المخزن (يطلق عليها في بعض الأحيان بنية (von Neumann)). استطاع التصميم جعل الحاسب العالمي حقيقياً جزئياً.

تصف البنية حاسباً ذا أربعة أقسام رئيسية: وحدة الحساب والمنطق (ALU) ودائرة التحكم والذاكرة وأجهزة الإدخال والإخراج (يعبر عنها بمصطلح I/O). هذه الأجزاء تتصل ببعضها عن طريق حزم من الأسلاك (تسمى "الناقل") عندما تكون نفس الحزمة تدعم أكثر من مسار بيانات) وتكون في العادة مسافة بمؤقت أو ساعة (مع أن الأحداث الأخرى تستطيع أن تتفوق دائرة التحكم).

فكرياً، من الممكن رؤية ذاكرة الحاسب كأنها قائمة من الخلايا. كل خلية لها عنوان مرقم وتستطيع الخلية تخزين كمية قليلة وثابتة من المعلومات. هذه المعلومات من الممكن أن تكون إما تعليمة (أمر) والتي تخبر الحاسب بما يجب أن يفعله وإما أن تكون بيانات وهي المعلومات التي يقوم الحاسب بمعالجتها باستخدام الأوامر التي تم وضعها على الذاكرة. عموماً، يمكن استخدام أي خلية لتخزين إما أوامر أو بيانات.

إن وحدة الحساب والمنطق بالعديد من المعاني هي قلب الحاسب. إنها قادرة على تنفيذ نوعين من العمليات الأساسية الأولى هي العمليات الحسابية، جمع أو طرح رقمين سوياً. إن مجموعة العمليات الحسابية قد تكون محدودة جداً، في الواقع، بعض التصميمات لا تدعم عمليتي الضرب والقسمة بطريقة مباشرة (عوضاً عن الدعم المباشر، يستطيع المستخدمون دعم عمليتي الضرب والقسمة وذلك من خلال برامج تقوم بمعالجات متعددة للجمع والطرح والأرقام الأخرى). القسم الثاني من عمليات وحدة الحساب والمنطق هي عمليات المقارنة: بإدخال رقمين، تقوم هذه الوحدة بالتحقق من تساوي أو عدم تساوي الرقمين وتحديد أي الرقمين هو الأكبر.

إن أنظمة الإدخال والإخراج هي الوسائل التي تجعل الحاسب يستقبل المعلومات من العالم الخارجي ويقرر النتائج ثانية إلى العالم. في الحاسب الشخصي العادي تتضمن أجهزة الإدخال مكونات مثل لوحة المفاتيح والفأرة وتتضمن أجهزة الإخراج الشاشات والطابعات وما يشابهها، ولكن من الممكن توصيل مجموعة ضخمة ومتنوعة من الأجهزة إلى الحاسب وتعمل كأجهزة إدخال وإخراج.

إن نظام التحكم يجمع كل ذلك. إن وظيفته هي قراءة الأوامر والبيانات من الذاكرة أو من أجهزة الإدخال والإخراج، وكذلك فك شفرة الأوامر، تغذي وحدة الحساب والمنطق بالمدخلات الصحيحة طبقاً للأوامر، تخبر وحدة الحساب والمنطق بالعملية الواجب تنفيذها على تلك المدخلات وتعيد إرسال النتائج إلى الذاكرة أو إلى أجهزة الإدخال والإخراج. يعتبر العداد من المكونات الرئيسية في نظام التحكم والذي يقوم بمتابعة عنوان الأمر الحالي، في العادة يزداد قيمة العنوان في كل مرة يتم فيها تنفيذ الأمر إلا إذا أشار الأمر نفسه إلى أن الأمر التالي يجب أن يكون في عنوان آخر (ذلك يسمح للحاسب بتنفيذ نفس الأوامر بطريقة متكررة).

بدءاً من ثمانينيات القرن العشرين، صار كل من وحدة الحساب والمنطق ووحدة التحكم (بسميان مجتمعين بوحدة المعالجة المركزية CPU) في المعتاد موجودين في دائرة متكاملة واحدة تسمى المعالج الدقيق (المايكروبروسيسور).

إن آلية عمل أي حاسب في الأساس تكون واضحة تماماً. في المعتاد، في كل دورة زمنية يقوم الحاسب بجلب الأوامر والبيانات من الذاكرة الخاصة به. يتم تنفيذ الأوامر، يتم تخزين النتائج، ثم يتم جلب الأمر التالي. هذا الإجراء يتكرر حتى تتم مقابلة أمر التوقف.

إن الأوامر التي تقوم وحدة التحكم بتفسيرها وتقوم وحدة الحساب والمنطق بتنفيذها يكون عددها محدوداً، ومحددة بدقة وتكون عمليات بسيطة جداً. بصفة عامة، فإنها تدرج ضمن واحد أو أكثر من أربعة أقسام:

1. نقل بيانات من مكان لآخر (مثال على ذلك أمر "يخبر" وحدة المعالجة المركزية أن "تنسخ محتويات الخلية 5 من الذاكرة و وضع النسخة في الخلية 10")
2. تنفيذ العمليات الحسابية والمنطقية على بيانات (على سبيل المثال "قم بإضافة محتويات الخلية 7 إلى محتويات الخلية 13 و ضع الناتج في الخلية 20")
3. اختبار حالة البيانات ("لو أن محتويات الخلية 999 هي 0 فإن الأمر التالي يكون موجوداً في الخلية 30")
4. تغيير تسلسل العمليات (يغير المثال السابق تسلسل العمليات ولكن الأوامر مثل "الأمر التالي يوجد في الخلية 100" تكون أيضاً قياسية).

إن الأوامر تكون ممثلة مثل البيانات في صورة شفرة ثنائية (نظام للعد قاعدته الرقم 2). على سبيل المثال، الشفرة لنوع من أنواع عملية "نسخ" في المعالجات الدقيقة من نوع Intel x86 هي 10110000. إن الأمر الجزئي يكون معداً بحيث أن حاسباً معيناً يدعم ما يعرف بلغة آلة الحاسب. إن استخدام لغة الآلة سابقة التبسيط جعلها أكثر سهولة لتشغيل برامج موجودة على آلة جديدة: وهكذا في الأسواق حينما تكون إتاحة البرامج التجارية أمراً ضرورياً فإن المبرمجين يتفقون على واحد أو عدد صغير جداً من لغات الآلة البارزة.

إن الحاسبات الأكبر مثل (minicomputers) و (mainframe computers) و (servers) تختلف عن الأنواع السابقة في أمر هام هو أن بدلاً من وجود وحدة معالجة مركزية واحدة فإنه في الغالب يوجد أكثر من وحدة. غالباً ما تمتلك الحاسبات السوبر بيئات غير عادية بدرجة كبيرة وهذه البيئات

مختلفة بشكل ملحوظ عن بنية البرنامج المخزن الأساسية و في بعض الأحيان تحتوي على الآلاف من وحدة المعالجة المركزية، و لكن مثل هذه التصميمات تصبغ ذات فائدة فقط لأغراض متخصصة.

### الدوائر الرقمية

إن التصميم الفكري أعلاه من الممكن أن يطبق باستخدام تشكيلة من التقنيات المختلفة، إن حاسب البرنامج المخزن يمكن تصميمه كلياً من مكونات ميكانيكية مثل الحاسب الذي صممه Babbage. على الرغم من ذلك، تسمح الدوائر الرقمية بتطبيق منطق Boolean و الحاسب باستخدام الأرقام الثنائية باستخدام الحاكمت (relays) بصورة أساسية و مفاتيح يتم التحكم فيها كهربائياً. لقد بين لنا فرض Shannon الشهير كيف يمكن ترتيب الحاكمت (relays) لتشكيل وحدات تسمى بالوابات المنطقية (logic gates) و تنفيذ العمليات البولينية البسيطة. و بعد ذلك، قرر الآخرون أن الأنابيب الصمامية (أجهزة إلكترونية) من الممكن أن تستخدم عوضاً عن الحاكمت. تستخدم الأنابيب الصمامية أساساً كمكبر إشارة في الراديو و التطبيقات الأخرى، و لكنها استخدمت في الإلكترونيات الرقمية كمفتاح سريع جداً : فعندما يتم توصيل الكهرباء لطرف من أطرافه يستطيع التيار المرور بين الطرفين الآخرين.

يمكن إنشاء دوائر رقمية لعمل مهام أكثر تعقيداً و ذلك باستخدام ترتيبات معينة للوابات المنطقية، على سبيل المثال الجامع، و الذي يطبق في الإلكترونيات نفس الطريقة الفنية المستخدمة في الحاسبات.

### أجهزة الإدخال و الإخراج

(I/O اختصار ل Input/Output) هو مصطلح عام يطلق على الأجهزة التي ترسل المعلومات من العالم الخارجي و تلك التي تعيد نتائج الحاسبات. هذه النتائج يمكن إما أن تظهر مباشرة للمستخدم أو أن يتم إرسالها إلى آلة أخرى و التي يكون تحكمها مخصصاً للحاسب. على سبيل المثال في الإنسان الآلي (robot) يكون جهاز الإخراج الرئيسي لتحكم الحاسب هو الروبوت ذاته.

إن الجيل الأول من الحاسبات كان مجهزاً بمدى محدود جداً من أجهزة الإدخال. إن قارئ الكروت المتقبة أو الأشياء المماثلة كان يستخدم لإدخال الأوامر و البيانات في ذاكرة الحاسب، و كذلك استخدم بعض أنواع الطابعات و هو في العادة عبارة عن teletype معدل لتسجيل النتائج. و على مر السنين، أجهزة أخرى تمت إضافتها. بالنسبة إلى الحاسبات الشخصية على سبيل المثال، فإن لوحة المفاتيح و الفأرة هما الطريقتان الرئيسيتان المستخدمتان لإدخال المعلومات مباشرة إلى الحاسب، و الشاشة هي الطريقة الرئيسية لإعادة إظهار المعلومات للمستخدم و ذلك بالرغم من أن الطابعات و السماعات منتشرة أيضاً. يوجد تشكيلة ضخمة من أجهزة الإدخال الأخرى لإدخال أنواع أخرى من المدخلات. مثال على ذلك هو الكاميرا الرقمية حيث تستخدم لإدخال معلومات مرئية. يوجد نوعان بارزان من أجهزة الإدخال و الإخراج. النوع الأول هو أجهزة التخزين الثانوية مثل الأقراص الصلبة (hard disks) و وحدات الأسطوانات (CD-ROM و key drives) و ما يماثلها و التي تتميز بالبطء نسبياً و لكنها ذات ساعات تخزينية عالية، حيث يمكن تخزين المعلومات لاستعادتها لاحقاً. النوع الثاني هي الأجهزة المستخدمة للاتصال بشبكات الحاسب. إن القدرة على نقل البيانات بين الحاسبات فتحت مدى واسعاً من القدرات للحاسب. شبكة الإنترنت العالمية تسمح لملايين الحاسبات بنقل المعلومات من جميع الأنواع بينها و بعضها.

### البرامج

إن برامج الحاسب ببساطة هي عبارة عن قائمة من الأوامر يقوم الحاسب بتنفيذها. تتراوح هذه الأوامر (التعليمات) ابتداء من بعض الأوامر القليلة التي تؤدي مهمة بسيطة إلى قائمة أوامر أكثر تعقيداً و التي من الممكن أن تحتوي جداول من البيانات. العديد من برامج الحاسب تحتوي الملايين من الأوامر و العديد من هذه الأوامر يتم تنفيذها بصورة متكررة. إن حاسباً شخصياً حديثاً نموذجياً يمكنه تنفيذ حوالي 3 مليارات أمر في الثانية. إن الحاسبات لم تكتسب قدراتها غير العادية من خلال قدرتها على تنفيذ الأوامر المعقدة. و لكن بالأحرى فإنها تقوم بالملايين من الأوامر المرتبة عن طريق أشخاص يعرفون بالمبرمجين.

عادة، فإن المبرمجين لا يكتبون الأوامر إلى الحاسب مباشرة بلغة الآلة. إن البرمجة بهذه اللغة عملية مملة جداً و تميل للخطأ بصورة كبيرة مما يجعل المبرمجين غير قادرين على الإنتاج بصورة كبيرة. و عوضاً عن ذلك، يقوم المبرمجون بوصف العملية المرادة في لغة برمجة "عالية المستوى" و التي يتم ترجمتها أوتوماتيكياً بعد ذلك إلى لغة الآلة عن طريق برامج حاسب مخصصة (مفسرات و مجمعات). بعض لغات البرمجة ترسم خريطة قريبة جداً من لغة الآلة مثل لغة التجميع (Assembly لغات برمجة منخفضة المستوى) : و على الجانب الآخر فإن لغات البرمجة مثل البرولوج Prolog مبنية على قواعد مجردة و مفصلة عن تفاصيل العملية الحقيقية للآلة (لغات برمجة عالية المستوى). إن اللغة المختارة لمهمة جزئية تعتمد على طبيعة هذه المهمة و المهارة التي يمتلكها المبرمجون و توافر الأدوات و عادة احتياجات المستهلكين (على سبيل المثال، فإن المشاريع الخاصة بالاستخدامات الحربية الأمريكية في الغالب يجب أن تكون مبرمجة بلغة Ada).

إن (Computer software) الأجزاء غير الملموسة بالحاسب) هو مصطلح بديل لبرامج الحاسب (computer programs). إنها عبارة أكثر شمولية و تحتوي كل المواد الهامة المصاحبة للبرنامج و التي يحتاجها لأداء المهام المهمة على سبيل المثال فإن لعبة الفيديو لا تحتوي فقط على البرنامج نفسه و لكن تحتوي أيضاً على بيانات تمثل الصور و الأصوات و المواد الأخرى المطلوبة لعمل البيئة التخيلية للعبة. تطبيق الحاسب هو قطعة من برامج الحاسب التي تقدم للعديد من المستخدمين غالباً في سوق تجزئة. من الأمثلة الحديثة المطبقة تماماً هي الأدوات المكتبية office suite و هي عبارة عن برامج ذات صفات مشتركة لأداء مهام المكتب الشائعة.

بالذهاب من القدرات شديدة البساطة الخاصة بأمر لغة آلة واحدة إلى القدرات الضخمة للبرامج التطبيقية يعني أن الكثير من برامج الحاسب تكون كبيرة جداً و معقدة للغاية. من الأمثلة المنطقية على ذلك هو Windows XP و الذي يتكون من حوالي 40 مليون سطر من شفرة الحاسب في لغة برمجة : ++C. يوجد العديد من المشاريع التي تكون أكبر هدفاً، يقوم بإنشائها فرق كبيرة من المبرمجين. إن إدارة هذه المشاريع شديدة التعقيد هو مفتاح إمكانية تنفيذ هذه المشاريع : لغات البرمجة و تطبيقات البرمجة تسمح بتقسيم المهمة إلى مهام فرعية أصغر فأصغر حتى تصبح في قدرات مبرمج واحد و في وقت مناسب.

إن عملية تطوير البرامج لا زالت بطيئة و لا يمكن التنبؤ بها و تميل للخطأ : إن نظام هندسة البرامج حاول و قد نجح جزئياً في جعل العملية أكثر سرعة و إنتاجية و تحسين جودة المنتج النهائي.



## المكتبات و أنظمة التشغيل

بعد فترة وجيزة من تطوير الحاسب، تم اكتشاف أن هناك مهاماً معينة تكون مطلوبة في برامج مختلفة؛ إن مثلاً قديماً على ذلك كان حساب بعض الدوال الرياضية الأساسية. و من أجل الفعالية، فقد تم جمع نسخ نموذجية من تلك الدوال و وضعها في مكتبات تكون متاحة لمن يحتاجها. إن مجموعة المهام الشائعة بعض الشيء و التي تتعلق بمعالجة كتل البيانات الخاصة "بالتحديث" إلى أجهزة الإدخال و الإخراج المختلفة، و لذلك تم تطوير مكتبات لها سرياً.

بانتهاء الستينيات من القرن العشرين، و مع الاستخدام الصناعي الواسع للحاسب في العديد من الأغراض، أصبح من الشائع استخدامها لإنجاز العديد من الوظائف في مؤسسة. بعد ذلك بفترة وجيزة أصبح متاحاً وجود برامج خاصة لتوقيت و تنفيذ تلك المهام العديدة. إن مجموع كل من إدارة "الأجزاء الصلبة" و توقيت المهام أصبح معروفاً باسم "نظام التشغيل"؛ من الأمثلة القديمة على هذا النوع من أنظمة التشغيل القديمة كان OS/360 الخاص ب IBM.

إن التطوير الرئيسي التالي في أنظمة التشغيل كان timesharing و فكرته تعتمد على أن عدداً من المستخدمين بإمكانهم استخدام الآلة في وقت واحد و ذلك عن طريق الاحتفاظ بكل برامجهم في الذاكرة و تنفيذ برنامج لكل مستخدم لمدة قصيرة و بذلك يصبح و كأن كل مستخدم يملك حاسباً خاصاً به. إن مثل هذا التطوير يتطلب من نظام التشغيل بأن يقدم لكل برامج المستخدمين "آلة تخيلية" و ذلك لمنع برنامج المستخدم الواحد من التداخل مع البرامج الأخرى (بالصدفة أو التصميم). إن مدى الأجهزة التي يجب أن تتعامل معها نظم التشغيل قد تمدد؛ من الأمثلة الملاحظة كان القرص الصلب؛ إن فكرة الملفات الفردية و الترتيب البنائي المنظم للأدلة "directories" (حالياً يطلق عليها في الغالب مجلدات "folder") قد سهلت و بشكل كبير استخدام هذه الأجهزة للتخزين الدائم. من الأمثلة الحديثة المطبقة تماماً الأدوات المكتبية office suite و هي عبارة عن برامج ذات صفات مشتركة لأداء مهام المكتب الشائعة. إن متحكمات الوصول الآمن سمحت لمستخدمي الحاسب بالوصول فقط إلى الملفات و الأدلة و البرامج التي لديهم تصريح باستخدامها كانت أيضاً شائعة.

ربما تكون آخر إضافة لنظام التشغيل كانت عبارة عن أدوات تزود المستخدم بواجهة مستخدم رسومية معيارية. بينما كانت هناك بعض الأسباب التقنية لضرورة ربط واجهة المستخدم الرسومية (GUI) لباقي أجزاء نظام التشغيل، فقد سمح ذلك لبائع نظام التشغيل بجعل كل البرامج الموجهة لنظام تشغيلهم تمتلك نفس الواجهة.

خارج هذه المهام الداخلية "core"، فإن نظام التشغيل غالباً ما يكون مزوداً بمجموعة من الأدوات الأخرى، بعض منها ربما يملك اتصالاً ضئيلاً بهذه المهام الداخلية الأصلية و لكن وجد أنها مفيدة لعدد كافي من المستهلكين مما دفع المنتجين لإضافتها. على سبيل المثال فإن Apple's Mac OS X يتم تقديمها مع تطبيق لتحرير الفيديو الرقمي.

نظم تشغيل الحاسبات الأصغر ربما لا تقدم كل هذه المهام. نظم التشغيل للمايكروكمبيوتر القديم ذي الذاكرة و قدرات المعالجة المحدودتين كانت لا تقدم كل المهام، و الحاسبات المدمجة دائماً إما تملك نظم تشغيل متخصصة أو لا تملك نظام تشغيل بالكلية، مع برامجه التطبيقية المتخصصة و التي تؤدي المهام التي من الممكن أن تعود بطريقة أخرى إلى نظام التشغيل.

## تحرير أنواع الحاسبات

يمكن تقسيم الحواسيب إلى :

- حواسيب الإطار الرئيسي : و هي الحواسيب ذات السعات التخزينية الضخمة و الكفاءة العالية في المعالجة و التي تستخدم في المنشآت الكبيرة كالدوائر الحكومية و الجامعات و الشركات الكبرى، حيث يتم ربط الجهاز الرئيسي بمجموعة من الأجهزة الفرعية تسمى نهايات طرفية.
- حواسيب شخصية : و هي الحواسيب التي نراها في المنازل و المكاتب. و يستعمل مصطلح الحاسوب بشكل عام في الإشارة إلى الحواسيب الشخصية.
- حواسيب كيفية : و هي أجهزة صغيرة لا يتجاوز حجمها كف اليد، تستخدم في إجراء بعض المهام الحاسوبية البسيطة كحفظ البيانات الضرورية و المواعيد، و قد توسع استخدامها مؤخراً حتى أصبحت تضاهي باستخداماتها الحواسيب الأخرى، حيث تستخدم بعضها في الدخول إلى الإنترنت أو الاستدلال في الطرق من خلال أنظمة الإبحار.
- حواسيب مدمجة : و هي الحواسيب الموجودة في العديد من الأجهزة الإلكترونية و الكهربائية، إذ أن العديد من الأجهزة تحتوي حواسيب لأغراض خاصة. فمثلاً توجد الحواسيب في الهواتف و السيارات و أجهزة الفيديو و الطائرات و غيرها.

و الحواسيب المدمجة أو ما يطلق عليها اسم المتحكم الصغير و هي عبارة عن microcontroller هكذا تسمى باللغة الإنجليزية لأنه عدة أجزاء حاسوب موضوع في رقاقة إلكترونية واحدة و هي ال chip التي تبرمج كيفما تريد و تستطيع عمل برمجة لهذه الرقاقات و تستطيع معيها أكثر من 1000 مرة و إعادة برمجتها. من أهم القطع المستعملة هناك pic 16f84 الشهيرة من شركة microship العالمية و هناك نسخ أفضل من هذه الرقاقة، يمكنك عمل آلاف التطبيقات بواسطة برمجة هذه الرقاقة أي تسيرها حسبما تريد أن تسيرها.

انظر : أنواع الحاسبات

## التسمية

أطلق شارل باباج لفظة computer على الشخص الذي يدخل البيانات إلى الحاسوب، لكن فيما بعد أطلقت اللفظة على الآلة نفسها. في أوائل ظهور الحواسيب كان يطلق عليها البعض اسم العقل الإلكتروني. لكن هذه التسمية نادرة الاستعمال الآن. يشيع في الاستعمال الفصح لفظة حاسوب و في بعض الدول العربية مثل مصر يشيع إطلاق حاسب آلي أو حتى حاسب فقط عليه.

## مكونات الحاسب

1. الشاشة (Monitor)
2. اللوحة الأم (Motherboard)
3. وحدة المعالجة المركزية (CPU)
4. الذاكرة الرئيسية (RAM)

5. ربط العناصر الجانبية (PCI)
6. مولد الطاقة (Power)
7. قارئ القرص المضغوط (CD)
8. القرص الصلب (Hard Disk)
9. فأرة (mouse)
10. لوحة المفاتيح (Keyboard)

يقصد بمكونات الحاسوب المكونات الصلبة أو العتاد Hardware فقط. من الممكن القول إن أي نظام حاسوبي يحتوي على الأجزاء التالية بأشكاله المختلفة:

- وحدة المعالجة المركزية و يطلق عليها اختصاراً "المعالج" و هو المسؤول عن معالجة العمليات الحسابية و تنفيذها
- اللوحة الأم Motherboard
- ذاكرة الوصول العشوائي RAM
- وحدات إدخال و إخراج البيانات مثل لوحة المفاتيح و الفأرة و الشاشة.

و هناك مكونات أخرى تعتبر مكملة لعمل الحاسوب مثل :

- الطابعة
- الماسح الضوئي
- الأجهزة الصوتية و المرئية أو الوسائط المتعددة.

بالإضافة إلى المكونات الصلبة فإن الحاسوب يحتاج إلى :

- نظام تشغيل ليس من مكونات الحاسوب و يعتبر من المكملات
- البرامج ليست من مكونات الحاسوب و تعتبر من المكملات، و يشبه البعض العلاقة بين البرامج و الحاسوب بالعلاقة بين الروح و الجسم.

**انظر أيضاً**

- عتاد الحاسب Computer hardware
- نظرية الحاسوبية
- صحيفة بيانات (حاسوب Computer datasheet)
- معلوماتية أو علوم الحاسب
- أنماط الحاسوب : حاسوب مكتب desktop computer، حاسوب محمول
- حوسبة
- رقمي
- تاريخ الحوسبة History of computing
- قائمة مواضيع الحوسبة List of computing topics
- حاسوب شخصي Personal computer
- معالجة الكلمات Word processing
- برمجة الحاسب
- حاسوب كمومي Quantum Computer.

## DS2

### Généralités

Les ordinateurs furent d'abord utilisés pour le calcul (en nombres entiers d'abord, puis flottants).

- On ne peut cependant les assimiler à de simples calculateurs : en effet, le résultat du traitement d'un ordinateur peut être non seulement une série de nombres, mais aussi un nouveau programme (utilisable par cet ordinateur ou par un autre).
- Dans l'architecture de von Neumann, les données sont banalisées et peuvent être interprétées indifféremment comme des nombres, des instructions, des valeurs logiques ou tout symbole défini arbitrairement (lettre de l'alphabet, par exemple).
- Le calcul représente *une* des applications possibles. Dans ce cas, les données sont traitées comme des nombres.
- L'ordinateur est utilisé aussi pour ses possibilités d'*organisation de l'information*, entre autres sur des périphériques de stockage magnétique. On a calculé à la fin des années 1980 que sans les ordinateurs il faudrait toute la population française juste pour faire dans ce pays le seul travail des banques.
  - Cette capacité d'organiser les informations a généralisé l'usage du traitement de texte dans le grand public ;
  - la gestion des bases de données relationnelles permet également de retrouver et de consolider des informations réparties vues par l'utilisateur comme plusieurs tables indépendantes.

Cette création d'un néologisme fut à l'origine de traductions multiples des expressions *Supercomputer*, superordinateur ou supercalculateur, et *Quantum computer*, calculateur quantique ou ordinateur quantique. Dans ce dernier cas, l'utilisation du mot "ordinateur" est justement surfaite car les possibilités envisageables pour le calcul quantique sont loin de la polyvalence d'un "ordinateur".

L'expérience a appris à distinguer dans un ordinateur deux aspects, dont le second avait été au départ sous-estimé :

- l'architecture physique, matérielle (alias hardware ou hard) ;
- l'architecture logicielle (alias software ou *soft*) ; un ordinateur très avancé techniquement pour son époque comme le Gamma 60 de la compagnie Bull n'eut pas le succès attendu, pour la simple raison qu'il existait peu de moyens de mettre en œuvre commodément ses possibilités techniques. Le logiciel – et son complément les *services* (formation, maintenance, etc.) – forme depuis le milieu des années 1980 l'essentiel des coûts d'équipement informatique, le matériel n'y ayant qu'une part minoritaire.

Les ordinateurs pourraient être sensibles aux bombes EMP.

### ***Fonctionnement d'un ordinateur***

Parmi toutes les machines inventées par l'homme, l'ordinateur est celle qui se rapproche le plus du concept anthropologique suivant :

#### **Organe d'entrée. Organe de traitement de l'information. Organe de sortie**

Chez l'homme les organes d'entrée sont les cinq sens, l'organe de traitement est l'esprit (le cerveau) dont les logiciels sont l'apprentissage avec des mises à jour constantes en cours de vie, puis les organes de sortie sont les membres (action physique et/ou la parole, l'écriture, les réflexes, etc.). Pour les ordinateurs modernes il va de soi que les organes d'entrée sont divers (tactile, reconnaissance vocale, etc.). Cela ne change rien à l'anthropomorphisme de ces matériels tant la possibilité de recueil de l'information par l'homme est immense (avec un avantage non négligeable) « l'auto » **pensée**.

Les techniques utilisées pour fabriquer ces machines ont énormément changé depuis les années 1940 et sont devenues une technologie (c'est-à-dire un ensemble industriel organisé autour de techniques) à part entière depuis les années 1970. Beaucoup utilisent encore les concepts définis par John von Neumann, bien que cette architecture soit en régression : les programmes ne se modifient plus guère eux-mêmes (ce qui serait considéré comme une mauvaise pratique de programmation), et le matériel prend en compte cette nouvelle donne en séparant aujourd'hui nettement le stockage des instructions et des données, y compris dans les caches.

L'architecture de von Neumann décomposait l'ordinateur en quatre parties distinctes :

1. **L'unité arithmétique et logique (UAL)** ou unité de traitement : son rôle est d'effectuer les opérations de base, un peu comme le ferait une calculatrice.
2. **L'unité de contrôle**. C'est l'équivalent des doigts qui actionneraient la calculatrice.
3. La **mémoire** qui contient à la fois les données et le programme qui dira à l'unité de contrôle quels calculs faire sur ces données. La mémoire se divise entre mémoire volatile (programmes et données en cours de fonctionnement) et mémoire permanente (programmes et données de base de la machine).
4. Les **entrées-sorties** : dispositifs qui permettent de communiquer avec le monde extérieur.

### **UAL et UC**

L'unité arithmétique et logique ou UAL est l'élément qui réalise les opérations élémentaires (additions, soustractions, etc.), les opérateurs logiques (ET, OU, NI, etc.) et les opérations de comparaison (par exemple la comparaison d'égalité entre deux zones de mémoire). C'est l'UAL qui effectue les *calculs* de l'ordinateur.

L'unité de contrôle prend ses instructions dans la mémoire. Celles-ci lui indiquent ce qu'elle doit ordonner à l'UAL et, comment elle devra éventuellement agir selon les résultats que celle-ci lui fournira. Une fois l'opération terminée, l'unité de contrôle passe soit à l'instruction suivante, soit à une autre instruction à laquelle le programme ordonne de se brancher.

L'unité de contrôle facilite la communication entre l'unité arithmétique et logique, la mémoire ainsi que les périphériques. Il gère la plupart de l'exécution des instructions dans l'ordinateur.

### **Mémoire**

Au sein du système, la mémoire peut être décrite comme une suite de cellules numérotées contenant chacune une petite quantité d'informations. Cette information peut servir à indiquer à l'ordinateur ce qu'il doit faire (instructions) ou contenir des données à traiter. Dans la plupart des architectures, c'est la même mémoire qui est utilisée pour les deux fonctions. Dans les calculateurs massivement parallèles, on admet même que des instructions

de programmes soient substituées à d'autres en cours d'opération lorsque cela se traduit par une plus grande efficacité. Cette pratique était jadis courante, mais les impératifs de lisibilité du génie logiciel l'ont fait régresser, hormis dans ce cas particulier, depuis plusieurs décennies.

Cette mémoire peut être réécrite autant de fois que nécessaire. La taille de chacun des blocs de mémoire ainsi que la technologie utilisée ont varié selon les coûts et les besoins : 8 bits pour les télécommunications, 12 bits pour l'instrumentation (DEC) et 60 bits pour de gros calculateurs scientifiques (Control Data). Un consensus a fini par se réaliser autour de l'octet comme unité adressable et d'instructions sur format de 4 ou 8 octets.

Dans tous les cas de figure, l'octet reste adressable, ce qui simplifie l'écriture des programmes.

Les techniques utilisées pour la réalisation des mémoires ont compris des relais électromécaniques, des tubes au mercure au sein desquels étaient générées des ondes acoustiques, des transistors individuels, des tores de ferrite et enfin des circuits intégrés incluant des millions de transistors.

### Entrées-Sorties

Les dispositifs d'entrée/sortie permettent à l'ordinateur de communiquer avec l'extérieur. Le nombre de ces dispositifs est très important, du clavier à l'écran.

Le point commun entre tous les périphériques d'entrée est qu'ils convertissent l'information qu'ils récupèrent de l'extérieur en données compréhensibles par l'ordinateur. A l'inverse, les périphériques de sortie décodent l'information fournie par l'ordinateur afin de la rendre utilisable par l'utilisateur.

### Bus

Ces différentes parties sont reliées par trois bus, le bus d'adresse, le bus de données et le bus de commande. Un bus est un groupement d'un certain nombre de fils électriques réalisant une liaison pour transporter des informations binaires codées sur plusieurs bits.

- Le bus d'adresse transporte les adresses générées par l'U.C.T. (Unité Centrale de Traitement) pour sélectionner une case mémoire ou un registre interne de l'un des blocs. Le nombre de bits véhiculés par ce bus dépend de la quantité de mémoire qui doit être adressée.
- Le bus de données transporte les données échangées entre les différents éléments du système.
- Le bus de contrôle transporte les différents signaux de synchronisation nécessaires au fonctionnement du système : signal de lecture (RD), signal d'écriture (WR), signal de sélection (CS : Chip Select).

### Architecture

La miniaturisation permet d'intégrer l'UAL et l'unité de contrôle au sein d'un même circuit intégré connu sous le nom de microprocesseur.

- Typiquement, la mémoire est située sur des circuits intégrés *proches* du processeur, une partie de cette mémoire, la mémoire cache, pouvant être située sur le même circuit intégré que l'UAL.
- L'ensemble reste sur la plupart des architectures complété d'une **horloge** qui cadence le processeur. Bien sûr, on souhaite qu'elle soit le plus rapide possible, mais on ne peut pas augmenter sans limites sa vitesse pour deux raisons :
  - plus l'horloge est rapide et plus il chauffe toutes choses égales par ailleurs, comme le carré de sa fréquence. Une trop grande température peut le détériorer ;
  - il existe une cadence où le processeur devient *instable* ; son comportement devient erratique ce qui amène le plus souvent à des *plantages*.
- La tendance a été à partir de 2004 de regrouper plusieurs UAL dans le même processeur, voire plusieurs processeurs dans la même puce. En effet, la miniaturisation progressive (voir Loi de Moore) le permet sans grand changement de coût. Une autre tendance, depuis 2006 chez ARM, est aux microprocesseurs sans horloge : la moitié de la dissipation thermique est en effet due aux signaux d'horloge quand le microprocesseur fonctionne ; de plus, un microprocesseur sans horloge a une consommation presque nulle quand il ne fonctionne pas : le seul signal d'horloge nécessaire est alors celui destiné au rafraîchissement des mémoires. Cet atout est important pour les modèles portables.
- Le principal écart fonctionnel aujourd'hui par rapport au modèle de Von Neumann est la présence sur certaines architectures de deux antémémoires différentes : une pour les instructions et une pour les données (alors que le modèle de Von Neumann spécifiait une mémoire commune pour les deux). La raison de cet écart est que la modification par un programme de ses propres instructions est aujourd'hui considérée (sauf sur les machines hautement parallèles) comme une pratique à proscrire. Dès lors, si le contenu du cache de données doit être réécrit en mémoire principale quand il est modifié, on sait que celui du cache d'instructions n'aura jamais à l'être, d'où simplification des circuits et gain de performance.

## Instructions

Les instructions que l'ordinateur peut comprendre ne sont pas celles du langage humain. Le matériel sait juste exécuter un nombre limité d'instructions bien définies. Des instructions typiques comprises par un ordinateur sont « copier le contenu de la cellule 123 et le placer dans la cellule 456 », « ajouter le contenu de la cellule 321 à celui de la cellule 654 et placer le résultat dans la cellule 777 » et « si le contenu de la cellule 999 vaut 0, exécuter l'instruction à la cellule 345 ». Mais la plupart des instructions se composent de deux zones : l'une indiquant quoi faire, qu'on nomme le **code opération**, et l'autre indiquant où le faire, qu'on nomme *opérande*.

Au sein de l'ordinateur, les instructions correspondent à des codes – le code pour une copie étant par exemple 001. L'ensemble d'instructions qu'un ordinateur supporte se nomme son *langage machine*, langage qui est une succession de chiffres binaires, *car les instructions et données qui sont comprises par le CPU sont constituées uniquement de 0 (zéro) et de 1 (un)*. 0 = Le courant électrique ne passe pas. 1 = Le courant électrique passe.

En général, les programmeurs n'utilisent plus ce type de langage, mais passent par ce que l'on appelle un langage de haut niveau qui est ensuite transformé en langage binaire par un programme dédié (interpréteur ou compilateur selon les besoins). Les programmes ainsi obtenus sont des programmes compilés compréhensibles par l'ordinateur dans son langage natif.

Certains langages de programmation, comme l'assembleur sont dits langages de bas niveau car les instructions qu'ils utilisent sont très proches de celles de l'ordinateur. Les programmes écrits dans ces langages sont ainsi très dépendants de la plate-forme pour laquelle ils ont été développés. Le langage C, beaucoup plus facile à relire que l'assembleur, permet donc aux programmeurs d'être plus productifs. Pour cette raison, on l'a vu de plus en plus utilisé à mesure que les coûts du matériel diminuaient et que les salaires horaires des programmeurs augmentaient.

## Logiciels

Les logiciels informatiques sont de larges listes d'instructions données à un ordinateur. De nombreux programmes contiennent des millions d'instructions, effectuées pour certaines de manière répétitive. Un ordinateur personnel de 2006 exécute plusieurs milliards d'instructions par seconde.

Depuis le milieu des années 1960, des ordinateurs et des systèmes conçus à cette fin permettaient d'exécuter plusieurs programmes simultanément. Cette possibilité est appelée multitâche. C'est le cas de tous les ordinateurs et systèmes aujourd'hui.

En réalité, le processeur n'exécute qu'un programme à la fois, passant de l'un à l'autre chaque fois que nécessaire. Si la rapidité du processeur est suffisamment grande par rapport au nombre de tâches à exécuter, l'utilisateur aura l'impression d'une exécution simultanée des programmes. Les priorités associées aux différents programmes sont, en général, gérées par le système d'exploitation.

## Système d'exploitation

Le système d'exploitation est le programme central qui contient les programmes de base nécessaires au bon fonctionnement des applications de l'ordinateur.

Le système d'exploitation alloue les ressources physiques de l'ordinateur (temps processeur, mémoire, etc.) aux différents programmes en cours d'exécution. Il fournit aussi des outils aux logiciels (comme les pilotes) afin de leur faciliter l'utilisation des différents périphériques sans avoir à en connaître les détails physiques.

## Types d'ordinateurs

- Machine de Turing
- Ordinateur du futur
- Ordinateur du passé

## Par domaine d'application

- Les moyens systèmes (midrange) (exemple : IBM AS/400-ISeries, RISC 6000...)
- Ordinateur personnel
- Serveur
- Système embarqué

## Par taille

- Assistant personnel
- Mainframe
- Mini PC

- Ordinateur portable
- Station de travail
- Superordinateur
- Tablette PC
- Ultraportable

#### Par architecture

- Amiga
- CISC
- Compatible PC
- Macintosh
- PC lame
- RISC
- X86

## 2. Textes proposés en contraction de texte

Nous citerons des exemples sur les textes qui ont été proposés à nos échantillons dans les cours de contraction de texte – DUTFA. Cela aura pour intérêt d'aider le lecteur à mieux comprendre les explications faites dans la partie II de notre thèse.

### 2.1. Les textes dans le DUTFA I

#### CT1

##### "Les Français à table"

Le repas de midi est le plus souvent rapide et parfois frugal. Celui du soir obéit aux mêmes contraintes de temps, même s'il est plus consistant. Les femmes ont de moins en moins envie de se consacrer à la cuisine et à la vaisselle. Les produits et équipements susceptibles de leur faire gagner du temps sont donc les bienvenus.

L'attitude vis-à-vis des repas de fête est tout à fait différente. Les Français y voient l'occasion de passer un moment agréable en famille ou avec des amis, en profitant de l'ambiance créée par un bon repas. Ils consacrent donc le temps et l'argent nécessaires pour que la fête soit réussie. C'est l'occasion pour certains hommes de faire la démonstration de leurs talents culinaires, tandis que les femmes s'efforcent de mettre une note d'originalité, voire d'exotisme, dans les menus et la décoration de la table.

Face au "fast-food" et au steak-salade de la semaine, les menus du week-end ou des repas d'anniversaire prennent une saveur particulière. Ils constituent une pause appréciée dans un emploi du temps souvent chargé. C'est ainsi que les ventes de champagne en France ont atteint en 1987 un nouveau record : 137 millions de bouteilles.

Finis aussi les horaires stricts qui ponctuaient la journée. L'horaire variable du travail s'étend peu à peu à l'alimentation. Chacun adapte son emploi du temps alimentaire à ses propres contraintes, regardant moins la pendule, écoutant plus son estomac. Le mouvement est en train de gagner la famille où les heures de repas comme les menus sont de plus en plus personnalisés. Comme dans d'autres domaines, c'est le souci d'une plus grande liberté individuelle qui explique l'évolution des mœurs alimentaires.

#### CT2

### **Adoptée il y a dix ans par les Nations unies, la Convention internationale des droits de l'enfant constitue une étape clé dans la longue marche pour la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droits à part entière. Sur le terrain néanmoins, beaucoup reste à faire pour que le XXI<sup>e</sup> siècle soit aussi celui des enfants.**

En 1842, l'homme qui fit abolir l'esclavage dans les colonies françaises, Victor Schœlcher, écrivait : « *La violence commise envers le membre le plus infime de l'espèce humaine affecte l'humanité toute entière.* » C'est dans ce même esprit que le 20 novembre 1989 était adoptée par les Nations unies la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), aujourd'hui ratifiée par 191 pays, dont la France en 1990, mais que les Etats-Unis et la Somalie n'ont toujours pas ratifiée.

Définissant l'enfant comme « *tout être humain âgé de moins de dix-huit ans* », la CIDE, si elle insiste sur le rôle de la famille, estime néanmoins que l'Etat est le garant des droits accordés au mineur, dont il reconnaît la vulnérabilité. Les nations s'engagent ainsi à lui fournir des prestations (nom, nationalité, éducation, soins...), à le protéger contre toute forme de violence ou de négligence, et à favoriser sa participation à la vie de la société (droit d'expression, liberté d'association, loisirs...). Deux principes sous-tendent le texte : la non-discrimination, qui s'applique à tous sans exception et l'intérêt supérieur de l'enfant, qui prévaut notamment en matière d'adoption ou de justice.

## Un précieux outil juridique

Pour rendre l'enfant sujet de droits, les Etats ont dû adapter leur législation. Le droit français s'est ainsi enrichi : en 1994, condamner les Français coupables de tourisme sexuel devient possible ; en 1998, une loi sur la prévention et la répression des infractions sexuelles est votée. Des avancées dues aussi au Cofrade, collectif de 120 associations, qui veille au respect de la CIDE. Mais la Convention insiste également sur la nécessité de la coopération. Par l'action de sa diplomatie au sein des institutions internationales et par le soutien de ses ambassades aux ONG (Organisations non gouvernementales), la France participe à l'amélioration des conditions de vie d'enfants de pays en développement.

Ainsi, au Maroc, l'ambassade a-t-elle cofinancé un centre pour enfants des rues, projet mené par une ONG locale membre de la Voix de l'Enfant, fédération française de cinquante ONG, qui a pour but « *l'écoute et la défense de l'enfance en détresse en France et dans le monde* ». Pointant les dysfonctionnements, proposant des solutions, les associations jouent un rôle clé. En outre, « *par leur pression sur les médias, sur l'opinion internationale, elles initient une véritable évolution des mentalités* », estime le Centre français de protection de l'enfance.

Si en dix ans, des progrès ont été accomplis, la situation reste toutefois alarmante. Ainsi, selon le BIT (Bureau international du travail), plus de 250 millions de mineurs de 5 à 14 ans travaillent, et beaucoup dans des conditions dangereuses. En 1998, pour sensibiliser l'opinion, une Marche mondiale des enfants a été organisée. Les marcheurs se sont rejoints à Genève, où se réunissait l'OIT (Organisation internationale du travail), pour soutenir la création d'une nouvelle Convention – adoptée en 1999 – visant à éliminer « *les pires formes de travail des enfants* ». Parmi elles, l'esclavage, la servitude pour dettes, la prostitution... Chaque année, un million de jeunes tombent, en effet, aux mains des réseaux de prostitution et autant sont vendus ou font l'objet d'un trafic.

## Un tableau bien noir

Autre forme inqualifiable d'exploitation : l'emploi dans les conflits armés de 300 000 enfants-soldats. Permettant leur enrôlement dès l'âge de 15 ans, la CIDE est à ce sujet des plus décevantes. Le Conseil de sécurité de l'ONU vient cependant d'adopter une résolution condamnant l'utilisation d'enfants dans les guerres et appelant les gouvernements à poursuivre leurs recruteurs. Mais les ravages de la guerre ne s'arrêtent pas là : 2 millions de mineurs seraient morts depuis 1987 ; 8 millions, blessés ou mutilés et 15 millions, traumatisés à vie. S'y ajoutent 20 millions d'enfants déplacés.

Pour protéger l'enfant de toute exploitation, il convient de lui garantir une identité – afin de préserver ses droits civiques – et un accès à l'éducation. L'impact de celle-ci sur le développement économique et social commençant à être reconnu, depuis 1990, 50 millions d'enfants de plus ont été inscrits à l'école primaire. Néanmoins, 140 millions de jeunes, dont deux tiers de filles, ne sont toujours pas scolarisés. Or éducation et santé sont souvent liées. De ce côté, le tableau reste noir : tous les ans, 13 millions de jeunes meurent des effets conjugués de la malnutrition et d'infections évitables.

Parmi les avancées, citons tout de même, l'élargissement de la couverture vaccinale, la quasi-éradication de la polio et l'amélioration de l'accès à l'eau potable, grâce notamment à l'action menée par l'Unicef. Coupés, quant à eux, de tout soin et amour, 100 millions d'enfants sont condamnés par l'urbanisation, le chômage et la dissolution des liens familiaux à survivre dans la rue. Livrés à la violence des autorités et d'un environnement sans pitié, la moitié meurt... dans les quatre ans.

Mais la maltraitance est aussi une réalité des pays industrialisés : en France, on recense 83 000 enfants « en danger ». Néanmoins, un « *mouvement mondial de promotion des droits de l'enfant et de son intégrité physique et mentale s'affirme* », selon l'Unicef. L'article 12, qui reconnaît à l'enfant le droit d'émettre son opinion et d'être écouté, y a sans doute contribué.

C'est ainsi qu'en 1993, il a acquis en France le droit d'être entendu dans certaines procédures le concernant. Cet article repose sur un réel changement des mentalités et rompt avec la conception historique de l'enfant comme mineur, en le considérant comme une personne à part entière. Ainsi sollicite-t-on de plus en plus sa participation civique, et voit-on fleurir dans le monde, et en France notamment, des parlements d'enfants. Au programme : démocratie et citoyenneté. Un enjeu de taille pour Martine Aubry, ministre de l'Emploi et de la Solidarité, selon qui « *l'humanité ne progressera que si nous savons partout dans le monde préparer les enfants d'aujourd'hui à devenir les citoyens de demain en respectant mieux leurs droits mais aussi en leur faisant prendre conscience de leurs devoirs.* »

Florence Raynal  
Journaliste

## Coordonnées pratiques

- Cofrade : 3, avenue de l'Europe, 92300 Levallois-Perret. Tél. : (33-1) 49 64 09 10. Mél : lea@slea.asso.fr
- **La Voix de l'Enfant** sur internet : <http://perso.club-internet.fr/lavde>
- **L'Unicef** : [www.unicef.org/french](http://www.unicef.org/french)
- **Programme international pour l'abolition du travail des enfants** : [www.ilo.org/public/french/90ipec/index.htm](http://www.ilo.org/public/french/90ipec/index.htm)

## L'éducation, clé du progrès

Entretien avec Pierre Truche, président de la Commission nationale consultative des droits de l'Homme.

**Label France : La déclaration universelle des droits de l'Homme étant déjà bafouée, qu'a apporté la CIDE ?**

**Pierre Truche :** Dans toute déclaration, il y a un côté proclamation, qui permet d'affirmer certains principes. La CIDE sert ainsi de moteur pour diffuser des idées. De plus, si les Droits de l'Homme sont aussi ceux des enfants, il était bon qu'on apporte des précisions au moment où des problèmes particuliers se posent : guerres, grande pauvreté, éclatement du couple, essor d'internet...

**Au vu de la situation des enfants dans le monde, comment envisager l'avenir ?**

Une déclaration ne peut, du jour au lendemain, changer les mentalités et les règles. La pétition de principe est qu'il reste un énorme travail à accomplir. Mais inscrivons-nous dans une évolution favorable. Au siècle dernier, en France, des enfants de moins de douze ans effectuaient des travaux très durs, n'avaient pas accès aux loisirs, et la mortalité infantile était élevée... Regardons les progrès...

**Quel rôle la France peut-elle jouer ?**

Nous ne sommes pas des donneurs de leçons mais nous devons être des donneurs d'exemples. Réglons d'abord nos problèmes, même s'ils sont moindres : appliquons à nos mineurs en proie à des difficultés économiques ou scolaires, handicapés, malades, ou en prison, les droits qui leur sont reconnus. Puis, transmettons nos expériences.

**Quel est l'enjeu des droits de l'enfant ?**

La dignité. Et le moyen d'y parvenir, c'est l'éducation. Le progrès passera par là. Quand on voit avec quelle joie les enfants du fin fond de l'Ethiopie montrent leurs cahiers de classe... Il faudrait que tout le monde porte le même regard que ces écoliers sur les bienfaits de l'éducation.

Propos recueillis par Florence Raynal

CT3

(Test de novembre 2000 – milieu de la première session)

### Les naufragés de la tempête

La facture est lourde, les aides se font attendre. Mais forestiers et exploitants n'ont pas chômé depuis six mois. Dans l'Allier, c'est un arboretum qui reprend forme, à grand renfort de jardiniers. Dans les Vosges, c'est un village qui trouve des acheteurs pour son bois, grâce à Internet. Après le choc, la montée de sève.

Comment Louise Courteix a effacé les traces du désastre dans son arboretum de l'Allier

#### Une armée de jardiniers aux doigts de fée

Dès 21 heures, l'électricité a sauté. Tous volets fermés pour éviter que le vent n'arrache les fenêtres du vieux château, nous n'avions comme seule information que le baromètre, qui descendait, descendait, et le vacarme assourdissant des arbres arrachés par la tempête... Cette nuit d'apocalypse, Louise Courteix, descendante d'Aglaé Adanson, créatrice au début du XIXe siècle du parc à l'anglaise de Balaine, n'est pas près de l'oublier. Ni sa vision au petit matin : 300 arbres couchés, cassés, déracinés sur les 20 hectares de cet arboretum qui, depuis près de trente ans qu'elle l'a ouvert au public, habite ses jours et ses pensées. A terre, des conifères, dont certains sujets rares comme ce sapin de Sicile ou ces monumentaux pins de Jeffrey, des chênes bicentenaires, mais aussi, plus grave, de rarissimes érables de Chine, étêtés par le vent, un liquidambar d'un âge canonique, et quelques autres, sumacs vénéneux, noyers blancs d'Amérique, érables du Canada... Autant d'essences que sa lointaine aïeule, fille d'un naturaliste du siècle des Lumières, avait rassemblées dans ses terres du Bourbonnais. Mais il en faut plus pour décourager Louise Courteix, qui, dès les premières heures, s'est fait une promesse : supprimer au plus vite ses plaies béantes et rouvrir le parc au 1<sup>er</sup> avril. Le sécateur dans une main, le portable dans l'autre, elle mobilise immédiatement ses 6 jardiniers alors en vacances, en embauche 14 autres, appelle en renfort des équipes d'élagueurs, et au boulot pour quatre mois de chantier, et sans engins lourds, pour ne pas abîmer plus encore le fragile système de drainage qui court sous les allées. Coût de l'affaire : 1,9 million de francs, dont à peine la moitié couverte par des subventions du conseil général, de la Région, et le prix spécial de l'Art du jardin (25 000 francs). Endettée mais victorieuse, l'opiniâtre conservatrice a tenu son impossible pari. Sept mois plus tard, il faut un œil de lynx pour déceler qu'ici, derrière la rangée de calocèdres, la clairière semée de cosmos semble un peu récente ou que là, à l'ombre du magnifique cyprès chauve planté en 1810, il manque peut-être quelque frondaison...

Mais, si elle a voulu effacer l'injure, Louise Courteix ne cherche pas à mentir : pour garder une trace des dégâts, elle a donné carte blanche à un artiste, Marc Averly, qui, en de savants assemblages de bois de tempête, a planté dans les pelouses et sur l'eau des étangs une dizaine de sculpteurs aux noms de vents : *Brise, Simoun, Noroît*... Pour ne pas oublier.

#### A visiter

Arboretum de Balaine, 03460 Villeneuve-sur-Allier.

Tous les jours, de 9h à 12h et de 14h à 19h.

Entrée : 40 F ; tarif réduit : 30 F ; gratuit pour les moins de 8 ans.

Tél. : 04-70-43-30-07.

Télérama n° 2636 – 12 juillet 2000



## CT4

### AFRIQUE DU SUD

#### La future « cité du bonheur »

Une église, une école, des commerces, et même un cimetière : George Hazeldn a pensé à tout. Car ce promoteur immobilier d'origine britannique s'est entiché d'une idée : créer une ville entière ex nihilo, sur un terrain de 200 hectares. Une ville où la sécurité serait assurée. Car, avec 25 000 meurtres et 270 000 cambriolages par an, la criminalité constitue le talon d'Achille de la jeune démocratie sud-africaine.

Pour l'instant, la future cité du bonheur reste à bâtir : à 50 kilomètres de la ville du Cap, le site baptisé « Heritage Park » se résume à quelques bâtiments clairsemés au milieu des broussailles qui dominent l'océan indien. « *La ville sera achevée en 2008, mais l'école est déjà en place, et les premières maisons seront construites dans quelques semaines* », annonce George, qui s'est réservé une villa près du lac artificiel, récemment rempli de truites pour les futurs amateurs de pêche ! « *Je veux créer une ville à dimension humaine comme on en voit en Europe. Un endroit où les gens peuvent faire leurs courses à pied, où on peut laisser les enfants jouer dans la rue sans craindre pour leur sécurité* », souligne-t-il.

A Heritage Park, une ceinture de grilles électriques entoure déjà les fondations de la future cité, dont les entrées et les sorties seront contrôlées par une compagnie de sécurité privée. Mais, dans un pays encore marqué par l'héritage de l'apartheid, cette forteresse assiégée ne risque-t-elle pas de créer un nouveau ghetto ?

« *Heritage Park est ouvert à tous et le prix de certaines maisons ne dépassera pas 150 000 francs* », se défend George, tout en reconnaissant que son projet séduira surtout la communauté blanche. « *De toute façon, les gens veulent vivre avec ceux qui leur ressemblent. Les Blancs préfèrent être avec les Blancs et les Noirs et les Métis n'aiment pas se mélanger. On peut le déplorer, mais c'est comme ça* », affirme George.

MARIA MALAGARDIS-SANNER

## CT5

*Le Nouvel Observateur, 4/3/1983*

### **Du blé, rien que du blé**

Les **plaines désertes, couvertes de céréales**, de loin en loin une étable laitière de plus de cent vaches ou une porcherie industrielle, **tel pourrait être, hélas, le paysage de la campagne a déjà bien changé** : la société paysanne, complexe et hiérarchisée du grand propriétaire à l'ouvrier agricole, a laissé la place à une **agriculture familiale moderne, à haute productivité**. Ainsi la France est devenue le deuxième exportateur mondial, derrière les Etats-Unis.

Mais **cette agriculture connaît une double crise**. La **première** est celle de la **reprise des exploitations modernes**. Pendant trente ans, toute une génération de paysans a capitalisé pour moderniser leurs exploitations en percevant d'ailleurs des aides considérables de l'Etat. Une exploitation moderne de trente hectares vaut désormais "clés en main" près de deux millions de francs. Le revenu que l'on en retire, si l'on est compétent, tourne autour de 6 000 francs par mois, ce qui assure un bon niveau de vie, le logement étant gratuit et le coût de l'alimentation faible. Mais tout change si le jeune agriculteur doit rembourser l'achat de cette exploitation. La tâche devient carrément impossible. Il va ainsi arriver bientôt qu'**aucun candidat ne pourra reprendre certaines exploitations modernes. Celles-ci disparaîtront** : les terres seront vendues ou louées par parcelles aux plus riches voisins. La maison deviendra la résidence d'un "urbain".

Or se greffent là-dessus les effets de la **seconde crise** que connaît l'industrie française, à savoir **le départ prochain à la retraite de près d'un tiers des chefs d'exploitation agricole**.

Sur les exploitations qui vont partir d'ici à 1995, 30% seulement ont un héritier assuré de leur succéder (et qui devra dédommager ses cohéritiers) ; 27% n'ont pas de successeurs certains et 53% n'en ont pas du tout ! Certes, ces derniers dirigent souvent de petites exploitations. Il reste qu'**ils libèreront de trois à cinq millions d'hectares. A qui iront-ils ?** Grossiront-ils les plus grandes exploitations de chaque petite région ? Dès lors, l'agriculture française connaîtra bien une **troisième transformation radicale : la grande exploitation aura chassé l'exploitation familiale**. De huit cent mille agriculteurs aujourd'hui, on passerait à deux cent mille "grands" agriculteurs, plus quelques centaines de milliers de paysans "marginiaux" installés dans les régions difficiles.

**Quel inconvénient, dira-t-on, si ces deux cent mille, peut-être trois cent mille grandes exploitations permettent de produire plus et mieux ?** Dans le système de prix actuel, tout indique que **les exploitants disposant de plus de soixante hectares en plaine abandonnent les productions animales !** Celles-ci exigent plus de travail et rapportent moins que les productions végétales, en particulier les céréales. Ces dix dernières années en Lorraine, dans les plaines de Bourgogne et de Franche-Comté, régions de forte concentration foncière, la production céréalière a doublé tandis que déclinaient celles du lait et de la viande. Mais, après tout, **objectera-t-on, les céréales s'exportent bien et chacun sait qu'il y a trop de lait en Europe**. On oublie que le lait s'accompagne d'une production de veaux, que les veaux deviennent bœufs. **Moins de petits paysans, c'est aussi moins de porcs, de poulets et d'œufs.**

**CT6**  
**(Test de mars 2001 – milieu de la deuxième session)**

J.L. Servan-Schreiber, *Le Pouvoir d'informer*, Éd. Robert Laffont, 1972  
"Quantité et qualité de l'information d'aujourd'hui"

Alors que pendant des siècles l'homme informé a fait figure de privilégié, l'information n'est plus, pour le citoyen des pays développés, qu'un produit de consommation qu'il n'hésite pas à gaspiller. S'il lui paraît encore un peu gênant de jeter de la nourriture ou de ne pas ouvrir un livre après l'avoir acheté, il ne sourcille même pas lorsque le poissonnier enrôle ses harengs dans un journal dont personne n'a lu plus de deux colonnes. Les revues s'empilent sur les tables des abonnés qui n'ont pas le loisir de les parcourir. Les radios et les télévisions demeurent fermées, la plupart du temps, pendant que le torrent de nouvelles qu'elles débitent n'est capté que par des minorités successives d'auditeurs. Plus qu'un produit, l'information est aujourd'hui considérée, au même titre que l'eau et l'électricité, comme une ressource en permanence disponible et à laquelle on n'a accès qu'en fonction des besoins du moment ou de ses habitudes.

Le prix de l'information est, en même temps, devenu dérisoire. Pour la valeur d'une semaine de viande, on reçoit chaque jour, pendant un an, des dizaines de grandes pages bourrées d'articles. Quant aux nouvelles diffusées par la radio et la télévision, elles sont gratuites, une fois que l'on a acheté et payé la redevance d'un appareil conçu avant tout comme un instrument de loisir.

Devenue financièrement un sous-produit de la publicité, l'information, ainsi à la portée de presque toutes les bourses, est la denrée moderne la plus démocratique puisque c'est la même que s'offre un ministre ou un employé de banque. Ce qui diffère entre eux, c'est que l'employé dispose, s'il le veut, de plus de temps que le ministre pour l'absorber et y réfléchir, mais que celui-ci est généralement mieux préparé pour en tirer des conclusions et s'en servir (c'est du moins ce que croit encore l'employé).

Mais de tous les progrès, le plus essentiel et le plus inachevé réside dans la qualité. L'habitude d'écrire et d'enregistrer, la recherche du fait, sa description, sa vérification, la naissance de véritables métiers de l'information ont accru en même temps sa fiabilité et les exigences du public. Il suffit néanmoins de prêter attention aux nouvelles captées en une seule journée pour mesurer la portée limitée de ces efforts. Exagérations, généralisations, simplifications excessives, omissions, mauvaises interprétations, sans insister sur une foule d'erreurs de fait, continuent à déformer les messages diffusés à profusion. Ces inexactitudes et ces contrevérités sont d'autant plus dangereuses que l'intimidante stature des médias laisse les consommateurs de nouvelles supposer que le contenu est à la hauteur du contenant. Ainsi les erreurs font-elles plus facilement leur chemin dans des esprits qui n'ont pas, comme ceux de leurs grands parents, été formés à mettre en doute ce qu'on leur disait. Certes, la grande majorité était à l'inverse erronée. Mais cela ne rend que plus dangereuse la minorité des nouvelles qui demeure fausse et que les lecteurs même rompus à ce métier n'ont pas le moyen de discriminer des autres...

**CT7**  
**(Examen final – avril 2001)**

**Les secrets des bilingues**

Aujourd'hui, c'est cours d'anglais pour le 5<sup>e</sup> B du collège de Trifouillis-sous-Bois. Les élèves sont moins bavards que d'habitude. Non, vraiment, on ne peut pas dire que l'anglais rentre tout seul. Au grand désespoir de la prof, qui sait qu'elle a intérêt à faire preuve de patience. D'ici à quelques années, au mieux, ses élèves commenceront à parler un anglais correct.

L'exercice ferait bien rigoler James, le petit cousin de Romain. Haut comme trois pommes, le bambin a tout juste quatre ans. Il sait à peine compter jusqu'à 10 et zozote encore. Cela ne l'empêche pas de baragouiner dans un anglais quasi parfait avec son père, un Londonien installé depuis des lustres à Grenoble. Et de s'interrompre tout à coup pour répondre en français à sa mère, une Grenobloise, qui l'appelle pour ranger sa chambre. « Ok, j'arrive...! » Sans réfléchir, il passe d'une langue à l'autre, comme si c'était la chose la plus naturelle au monde. De quoi faire enrager Romain, Juliette et les autres.

Quel est le secret de James ? Comment fait-il pour parler si facilement deux langues, alors que, passé un certain âge, cela devient si dur pour les autres ? Ne pourrait-on pas sonder l'intérieur de son crâne pour voir comment ses neurones se débrouillent ? Cela pourrait peut-être aider ceux qui triment pour apprendre une langue étrangère...

**Chez les droitiers, c'est le cerveau gauche qui carbure pour la langue maternelle**

L'expérience, justement, des scientifiques l'ont faite. Ils ont placé des volontiers dans une sorte de scanner, un appareil d'imagerie qui permet de voir le cerveau au travail. Soit des vrais bilingues comme James ; soit des quidams comme Romain, Juliette ou Delphine, qui ont plus ou moins bien appris une deuxième langue.

Résultat ? Pour James et pour tous ceux qui ont appris deux langues au berceau, la conclusion de l'expérience est nette. Français ou Anglais, c'est surtout leur cerveau gauche qui carbure. Plus exactement l'« organe du langage », situé dans l'hémisphère gauche chez les droitiers (chez les gauchers, ça dépend). En fait d'organe, il s'agit plutôt d'un ensemble complexe de neurones spécialisés dans la parole. Tout comme d'autres s'occupent davantage des maths.

En toute logique, ce sont les mêmes régions cérébrales qui travaillent en priorité lorsque les autres, non bilingues, écoutent leur langue maternelle. Mais face à une langue étrangère, l'affaire se corse. Cette fois-ci, tout le cerveau se met, par endroits, à carburer. A droite comme à gauche. Sans règle précise : les zones actives varient beaucoup d'une personne à l'autre.

Bon. Nous voilà bien avancés. Manifestement, le secret de James, c'est que son « organe du langage » réussit à traiter deux langues au lieu d'une. Ce que les autres sont incapables de faire. Mais comment s'y prend-il, sans pour autant s'emmêler les pédales ?

« Dans ce que fait le bilingue, il n'y a rien que celui qui parle une seule langue ne fasse lui aussi, assure l'un des spécialistes mondiaux de la question, le Canadien Michel Paradis. Le bilingue n'utilise pas une partie spéciale du cerveau ni un mécanisme différent. » Depuis des années qu'ils se penchent sur la question, les chercheurs commencent à y voir un peu plus clair. Même s'ils ne sont pas encore tous d'accord.

Tout a commencé avec d'étranges malades croisés dans les hôpitaux. Comme D.S., par exemple (il préfère garder l'anonymat). A cinquante-six ans, il n'avait plus, depuis longtemps, l'occasion de parler sa langue natale, l'espagnol. Et pour cause : sa femme et ses enfants ne parlaient que l'anglais. Lui-même utilisait sans problème la langue de Shakespeare. Jusqu'à ce qu'il soit victime d'une attaque cérébrale. Et là, stupeur : du jour au lendemain, D.S. est devenu incapable d'articuler la moindre phrase en anglais. Pendant deux mois il n'a pas pu communiquer avec sa famille : il ne pouvait plus parler autre chose que sa langue natale, l'espagnol.

Première partie de l'énigme : un bilingue peut perdre une langue et pas l'autre.

### **Un bilingue peut « oublier » une langue un jour et l'autre le lendemain**

Mais il y a plus étonnant encore. Sœur X, une religieuse française de quarante-cinq ans, vivait au Maroc et parlait parfaitement l'arabe. Jusqu'à ce qu'elle ait un accident de Mobylette. A sa sortie du coma, elle était devenue quasi muette : tout juste parvenait-elle à articuler quelques mots arabes. Dix jours plus tard, retournement de situation : elle parlait un français acceptable, mais son arabe s'était évaporé. Un jour après, c'était encore l'inverse : le français était parti, l'arabe revenu. Le lendemain, rebelote : elle ne parlait plus que le français ! De quoi rendre les médecins fous !

Février 2001 Science & Vie JUNIOR

### **CT8 (Examen final – mai 2009)**

#### **Le tabac dans le pif de l'Europe**

#### **Alors qu'une nouvelle hausse des prix entre en vigueur aujourd'hui en France, l'Union Européenne travaille à une interdiction totale dans les lieux publics**

Une Europe sans tabac ? Une perspective de moins en moins fumeuse. [...] Alors que la France augmente aujourd'hui ses taxes sur le tabac pour la troisième fois en un an, le souhait du ministre de la Santé, Jean-François Mattei, « *qu'il n'y ait plus de fumeurs en France* » apparaît comme un objectif de santé publique de plus en plus partagé.

Le tabac tue chaque année 1,2 million de personnes dans toute l'Europe, dont 66 000 en France, et la plupart des pays renforcent leur arsenal de lutte contre le tabagisme. Deux armes principales sont désormais dégainées : la hausse forte et continue des prix et l'interdiction de fumer dans les lieux à usage collectif. Sans oublier l'information : la directive européenne de juillet 2002 a imposé des avertissements sanitaires couvrant 40% de la surface du paquet de cigarettes. [...]

Certes, l'Europe de la santé tarde à voir le jour. Et la Commission peine à convaincre les quinze Etats membres d'harmoniser leurs taxes sur le tabac. Le prix de la cigarette varie donc encore beaucoup. Ce qui explique l'essor en France des achats transfrontaliers, dont l'ampleur reste pourtant à mesurer. Mais si le chiffre de 13% de baisse de la consommation en 2003 se confirme, avec 80 000 morts évitées sur dix ans, les voisins de la France devraient suivre.

Mais il n'y a pas que le prix. Au Royaume-Uni, un pays où le paquet de blondes coûte déjà un peu plus de 7 euros, contre 5 désormais en France, le débat a pris récemment un tour encore plus radical. Le 6 décembre, un éditorial du *Lancet*, l'une des plus prestigieuses revues scientifiques, demandait « *au gouvernement de Tony Blair d'interdire le tabac* ». A l'origine de cette prise de position, la polémique qui oppose depuis plusieurs semaines les médecins les plus réputés du pays au gouvernement britannique, qui renâcle à interdire de fumer dans les lieux publics. La revue s'insurge contre ceux « *qui estiment que le prix est la principale variable faisant fluctuer le nombre de fumeurs. Nous ne sommes pas d'accord. La disponibilité et l'acceptabilité sont les facteurs déterminants. Si le tabac était une substance illégale, la possession de cigarettes deviendrait un crime et le nombre de fumeurs chuterait de façon spectaculaire* ». [...]. Même si cela permettait de résoudre la contradiction consistant, pour un Etat, à autoriser la vente d'un produit « *qui tue* » et à en prélever des taxes, cette solution ne fait pas consensus, y compris parmi les hérauts de la lutte antitabac, qui la jugent pour certains socialement et culturellement inadaptée.

Dans la guerre au tabac, l'année 2004 ouvre un nouveau front. Celui de l'interdiction de fumer dans les bars, cafés et restaurants. La Commission européenne travaille à un projet de directive. Car, si selon l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) 80% des pays européens disposent de lois proscrivant la cigarette dans les lieux publics, leur application est loin d'être uniforme. Et pas seulement en Grèce, au Royaume-Uni et en Allemagne, où la réglementation, plus restrictive depuis un an, ne concerne pas les restaurants. En France, la loi Evin, qui interdit de fumer dans les lieux publics hormis dans des zones spécifiques, n'est guère appliquée. [...] D'autres pays sont plus avancés. [...] En Belgique des extracteurs de fumée sont obligatoires dans les restaurants. En Italie, c'est la police qui s'active. Depuis quelques mois, des unités spéciales effectuent des contrôles dans les lieux publics. Les réfractaires doivent déboursier une amende de 250 euros, qui double s'ils exposent une femme enceinte ou un enfant à leurs volutes. Et les propriétaires de bar et restaurant risquent un PV de 3 000 euros. De quoi les inciter à rendre leurs établissements respirables.

Matthieu Ecoiffier, *Libération*, 5 janvier 2004

## 2.2. Les textes dans le DUTFA II

### CT9

#### DEFAIRE UN EMMUREMENT

Poétique de la traduction selon Yves Bonnefoy (extraits)

*Gisèle Vanhèse*

*Université de la Calabre*

in *Revue des lettres et de traduction* Université Saint Esprit Kaslik Liban Année 2000 n° 6

« *Poésie et voyage sont une même substance.* » Yves Bonnefoy n'a cessé de reconnaître les affinités unissant poésie et nomadisme. Comme l'ange, le poète et le voyageur sont « *passeurs de frontières* ». Dans ce paradigme de la migration, s'inscrit à juste titre le traducteur. Sans doute est-ce un voyageur particulier qui n'hésite pas à descendre dans le royaume des morts.

Nous interrogerons aujourd'hui la méditation d'Yves Bonnefoy sur ce qu'il nomme « *le travail impur de la traduction* ». Ses réflexions sont disséminées dans de nombreux essais, conférences et préfaces et il est parfois difficile d'en définir les principes directeurs. Une autre difficulté réside dans l'évolution que cette réflexion a subie au cours du temps entre 1959 et 1998, l'auteur revenant, par une sorte d'approfondissement en spirales, sur quelques notions qu'il considère comme fondamentales.

#### **La traduction comme expérience du risque**

Yves Bonnefoy s'est exercé à deux sortes de traduction : intralinguistique (ou reformulation) avec la traduction en français moderne de Chrétien de Troyes, et interlinguistique avec la traduction de poètes anglais. Pourquoi la traduction de poètes par des poètes suscite-t-elle un tel intérêt ? Quel en est l'enjeu, et pour la traductologie et pour l'herméneutique textuelle ?

Comme la création poétique, la traduction est elle aussi une épreuve, une véritable *expérience*. Expérience vient du latin *experi*, éprouver. Le radical est *periri*, que l'on retrouve dans *periculum*, péril, danger. La racine indo-européenne est PER à laquelle se rattache l'idée de traversée et, secondairement celle d'épreuve. L'idée d'expérience comme traversée se sépare mal, au niveau étymologique et sémantique, de celle de risque. L'expérience est, au départ et fondamentalement, une mise en danger. La traduction est une traversée périlleuse.

#### **La traduction d'un poème est-elle un poème ?**

C'est surtout l'essai *La traduction de la poésie* qui nous présente les grandes options de Bonnefoy traducteur. Il part d'abord de l'aporie bien connue : traduire un poème est impossible.

Yves Bonnefoy considère que « *traduire un poème est écrire un poème* », dans la mesure où la rencontre d'une parole *singulière* et de la langue comme *système* reprend le geste originel du poète. Une telle conception entraîne une première conséquence : les traductions réalisées par un poète appartiennent de plein droit à son œuvre personnelle.

Il écrira en effet que « *si la traduction n'est pas une copie et une technique mais un questionnement et une expérience, elle ne peut s'inscrire – s'écrire – que dans la durée d'une vie, dont elle sollicitera tous les aspects, tous les actes.* »

Bonnefoy reformule les opérations fondamentales de tout acte traductif. Décentrement d'abord :

« *Et il faudra donc que le traducteur, se dégageant, autant que possible, des myopies du mot à mot ou même d'ailleurs du phrase à phrase, cherche à revivre, autant que possible, cet aspect plus profond du travail de l'écrivain.* »

Retour sur soi ensuite :

« *Après quoi il demandera à ses propres mots de lui parler à peu près de la même chose.* »

Phrase délicate qui se présente comme une véritable épreuve. Ce sera sa propre vie – intuition, imaginaire, rêve, fascination, répulsion – son propre sang, son propre souffle que le traducteur insufflera dans le texte traduit. Bonnefoy est conscient de ce véritable transfert :

« *Il n'y a de traduction authentiquement poétique que si le contenu de présence qui orientait et portait la parole première a pu bénéficier d'un équivalent dans l'existence la plus intime de celui qui cherche à la signifier dans une autre langue.* »

Parmi les règles qui doivent guider le traducteur, Bonnefoy énonce le principe essentiel qui a trait à la restitution du sens. Le signifié ne peut être transmis complètement et fidèlement que par la traduction des connotations. On sait que, pour Ladamir, la tâche du traducteur est essentiellement celle d'un « *dragueur qui fait remonter à la surface, en langue-cible, du fond de la langue-source et en aval d'elle, la substance de ces dépôts connotatifs.* » Comme l'indiquait déjà Roland Barthes, les signifiés des connotations communiquent étroitement avec la culture, le savoir et l'histoire, auxquels s'ajoutent – ainsi que le souligne Yves Bonnefoy – les données existentielles de l'auteur.

#### **Traduction et herméneutique**

Même si cette distinction est souvent difficile, voire impossible, Bonnefoy tente – dans un premier moment – de séparer l'interprétation critique de la traduction dans la mesure où l'une est « *ouverte* » et l'autre « *fermée* ». Il considère toutefois que l'opération traductrice est irremplaçable pour la compréhension profonde de l'œuvre. « *Qui veut traduire de façon pleine ne peut que vouloir retrouver cette pensée, la suivre dans la forme qu'elle aura prise dans le poème, la comprendre.* »

Yves Bonnefoy revendique alors cette « *explicitation* », ce déploiement du sens, qui est souvent critiqué par les traductologues.

Il faut cependant nuancer ces affirmations. En effet, dans *Transposer ou traduire Hamlet*, le poète insiste sur le fait que le traducteur doit le plus possible préserver l'ambiguïté des mots anglais. Il n'en reste pas moins que l'on constate une évolution dans la réflexion de Bonnefoy sur le rapport entre herméneutique et traduction, où le geste personnel du traducteur devient de plus en plus important. Bonnefoy pense que « *cette nécessaire violence de l'explicitation* » est de toute façon préférable à ce qu'il nomme « *une traduction en surface* ».

Il reconnaît cependant que cette stratégie comporte d'indéniables périls et énonce une sorte de maxime générale : « *Plus une traduction interprète, ce qui est le cas si elle explicite, et plus elle devient le reflet de celui qui l'a faite* ». Pour ressusciter le texte, le traducteur – de manière encore plus évidente que le lecteur – devra le nourrir, « *le regonfler de la densité d'un vécu, d'un inconscient, d'un imaginaire.* » Deux imaginaires – celui de l'auteur et celui du traducteur – sont ici confrontés.

#### **Traduction et sacrifice**

Toute traduction ne va pas sans risque ni perte. Qu'est-ce qui se dissipe lors du passage de la langue-source à la langue-cible ? Cette perte est-elle plus importante pour un certain type de textes, comme le texte poétique ? Quels éléments frappe-t-elle ?

Bonnefoy opte résolument pour la non-restitution de la rime dans les traductions modernes. Il souligne cependant combien il est nécessaire de créer un équivalent du rythme. « *Que le rythme fasse défaut dans la traduction, qui peut même la lire ?* »

Face aux différences entre prosodies, « *l'anglaise bâtie essentiellement sur des accents, la française sur le jeu des syllabes longues et brèves, ponctuée de temps forts placés par l'auteur presque librement* », il s'agira d'utiliser toutes les ressources du vers libre pour « *qu'il s'ouvre avec ses moyens à lui au souvenir et à la médiation de la régularité, désormais hors d'atteinte, sinon par de vaines acrobaties.* »

Lorsqu'il parle de l'activité de traduire, le poète use de mots révélateurs : « *Ce traduire sans cesse en cours, ce devenir qui reprend de génération en génération, révélera peu à peu, la pluralité du texte original.* »

Pour Yves Bonnefoy, le traducteur met en acte cet « *expatriement spirituel* » dont parle Louis Massignon. On sait que Massignon a fait de l'hospitalité le centre de sa quête éthique et philosophique et qu'il a formulé cette intuition profonde : « *par lui-même, le langage est pacte d'hospitalité* ». Vérité que la poésie avait pressentie et que l'acte de traduction redouble et révèle de manière plus explicite encore, en renouvelant le pacte, non seulement entre l'auteur et le lecteur, mais aussi entre le Moi et l'Autre, entre le Même et l'Etranger.

### **CT10**

**(Test final – mai 2009)**

#### **Infections à l'hôpital : les malades veulent plus de transparence**

Les infections nosocomiales sont un vrai paradoxe de la médecine : ce sont des infections que l'on contracte à l'hôpital, alors que, par essence, c'est le lieu pour soigner et non pour « rendre » malade. Pourtant, le problème n'est pas négligeable puisqu'une grande enquête nationale française effectuée par le RAISIN (Réseau d'alerte et d'investigation de surveillance des infections nosocomiales) portant sur 1 533 établissements hospitaliers, réalisée en 2001 et publiée il y a quelques semaines, montre que 6,9% des malades hospitalisés présentent une telle infection. Des taux qui paraissent très élevés, mais la tendance est à la régression : en 1996, ce taux était de 7,6%. Ce chiffre de 6,9% masque des situations très disparates : les services de réanimation, de brûlés, d'hématologie, de cancérologie présentent les taux les plus élevés variant de 20 à 30% du fait de la gravité des maladies qui y sont prises en charge et des techniques invasives utilisées. Selon certaines estimations, près de 4 000 décès en France seraient liés à une infection hospitalière. Les comparaisons internationales montrent cependant que la France se situerait dans le groupe des pays européens ayant des taux relativement faibles.

C'est seulement en 1988 qu'une circulaire impose en France pour la première fois la création d'un Comité de lutte contre les infections nosocomiales dans chaque hôpital public. En 1992, le Comité technique contre les infections nosocomiales est créé avec les comités de coordination de lutte contre les infections nosocomiales. En 1995, une circulaire impose la présence d'un médecin spécialisé dans l'hygiène par 800 lits hospitaliers et une infirmière hygiéniste pour 400 lits, pour enseigner l'hygiène aux nouvelles recrues, vérifier les protocoles dans les services.

Certes, le risque zéro n'existe pas. Mais comment réduire encore ces infections ? Un vaste débat agite la profession depuis que certaines associations de malades ont proposé à Jean-François Mattei de réfléchir à la publication

mensuelle d'un tableau de bord des infections nosocomiales service par service. [...] Le ministre de la Santé a donc mandaté un groupe d'experts afin de réfléchir à des « indicateurs » de surveillance des infections nosocomiales. La situation s'est d'ailleurs tendue avec la mise en examen récente de plusieurs professeurs de médecine dans des affaires d'infections nosocomiales.

Si les spécialistes – en particulier les réanimateurs, concernés au premier chef – semblent plutôt favorables à la transparence, ils récusent globalement l'idée d'un tableau de bord mensuel. [...] Actuellement, font l'objet d'une déclaration seulement les infections responsables de décès ou celles provoquées par des bactéries multirésistantes. L'apparition d'une infection ne dépend pas que des mesures d'hygiène, mais de la gravité de l'état du malade, de ses caractéristiques propres. « *Je suis personnellement contre la déclaration mensuelle service par service. Des chiffres mensuels ne sont pas des bons indicateurs. Par ailleurs, il faudrait un audit externe, qui soit le même pour tous* », insiste le Dr Carlet.

[...] A l'hôpital de la Pitié-Salpêtrière, l'équipe d'hygiène hospitalière dirigée par le Pr Vincent Jarlier et Jérôme Robert, qui se bat depuis des années contre ces invincibles bactéries, est plutôt morose. Les mises en examen de plusieurs professeurs de médecine au sein de leur propre hôpital pour infections nosocomiales ont suscité un sentiment de révolte. Quant aux perspectives d'indicateurs mensuels, elles sont accueillies avec une certaine froideur. Ce service d'hygiène, qui compte une petite dizaine de personnes à temps plein, a contribué en dix ans à diviser par deux les souches de staphylocoques résistants à la méthycilline, notamment grâce à une vaste campagne pour inciter à l'hygiène des mains grâce à la diffusion d'un soluté hydroalcoolique aux soignants.

« *Avoir les chiffres mensuels d'infections nosocomiales ? Aucun problème, estime Vincent Jarlier. Si on a les outils et le personnel. Mais faut-il doubler les impôts pour que l'on continue à soigner ? Il faut faire attention à ne pas déséquilibrer le temps consacré à la surveillance et celui dévolu à la prévention...* »

Martine Perez, *Le Figaro*, 20 janvier 2004

### 2.3. Les textes dans le DUTFA III

#### CT11

SYNTHESE :

#### **TABAGISME PASSIF : 3000 MORTS PAR AN**

par Bertrand Dautzenberg Service de pneumologie La Pitié-Salpêtrière (extraits)

**Objectif : sensibiliser les patients sur la nocivité du tabagisme passif. Parmi les 45 millions de non-fumeurs, les ¾ se disent gênés par la fumée des autres et 3000 en meurent chaque année. Le médecin généraliste doit informer le public sur les dangers du tabagisme passif, scientifiquement prouvés, surtout chez les patients à risque.**

Nous passons en moyenne plus de 80% de notre temps à l'intérieur de locaux où la fumée de tabac est la principale source de pollution de l'air respiré. Si des preuves indiscutables de la nocivité de la fumée de tabac pour les fumeurs sont établies depuis plus de 40 ans, les certitudes scientifiques concernant les effets du tabagisme passif subi par l'entourage des fumeurs n'ont été définitivement confirmées que ces dernières années. En 2002, les preuves scientifiques des effets de la fumée de tabac sont clairement avérées pour de nombreuses pathologies. Elle est responsable d'environ 3000 morts par an.

#### **Composition variable de la fumée de tabac**

La composition de la fumée de tabac dépend de l'apport en oxygène et de la température de combustion. Quand le fumeur tire sur sa cigarette (courant primaire) la température est très haute et l'apport en oxygène élevé. Quand la cigarette se consume dans un cendrier (courant secondaire), la température baisse et l'apport en oxygène est faible. La composition de la fumée du courant secondaire inhalé par l'entourage du fumeur est ainsi plus riche en monoxyde de carbone et composés imbrûlés que celle du courant primaire inhalé par le fumeur.

#### **EFFETS NOCIFS SUR L'AVENIR A TOUT AGE**

Un récent rapport au directeur général de la Santé a fait le point des données actuelles des études épidémiologiques.

#### **Aggravation de l'asthme**

Chez l'enfant déjà asthmatique, le tabagisme passif augmente l'intensité et la fréquence des crises, en particulier chez le jeune enfant. La meilleure estimation fait apparaître un excès de crises d'asthme de 14% quand le père fume, de 52% quand les deux parents fument. L'exposition au tabagisme accroît le nombre de patients asthmatiques.

#### **Augmentation des otites**

L'estimation du risque d'otite lié au tabagisme parental est de 48%.

#### **Augmentation du risque de mort subite**

Il existe une relation entre le tabagisme de la mère et le risque de mort subite du nourrisson : celui-ci est multiplié par deux quand la mère fume. Le rôle du tabagisme du père est probable.

#### **Des conséquences sur la femme enceinte**

En plus du risque bien documenté pour le fœtus du tabagisme actif maternel, il existe une relation entre l'exposition d'une mère non fumeuse à la fumée de tabac : risque de retard de croissance intra-utérin (estimé à 11%) et de petit poids de naissance (17%).

Il existe une relation entre l'exposition au tabagisme de la mère pendant la grossesse et la survenue d'un cancer chez l'enfant. Il existe une relation importante entre l'exposition de la femme enceinte au tabagisme paternel et la survenue de tumeurs cérébrales chez l'enfant. L'estimation d'augmentation de ce risque est de 22%. D'autre part, une relation au tabagisme de la mère et du père pendant la grossesse et la survenue de leucémie ou lymphome chez l'enfant est possible.

#### **PATHOLOGIE CHEZ L'ADULTE : PLUS GRAVE ET PLUS FREQUENTE**

##### **Effets cancérigènes**

Un excès de cancers du poumon est lié au tabagisme passif (26%). Le tabagisme passif est aussi associé à un risque de cancer des sinus de la face multiplié par 2 à 6. Il existe des données biologiques expliquant ce risque accru non mis en évidence chez le fumeur. Un risque est suspecté pour l'ensemble des cancers de la tête et du cou.

#### **REPERCUSSIONS AVEREES DE LA FUMEE DU TABAC SUR LA SANTE**

Parmi les 45 millions de non-fumeurs, les  $\frac{3}{4}$  se disent gênés par la fumée des autres et près d'une dizaine en meurent chaque jour. Les effets sur la santé du tabagisme passif sont maintenant bien établis. Les 15 millions de fumeurs en France prennent la responsabilité de fumer et savent déjà que s'ils consomment un paquet par jour, ils ont une chance sur deux de mourir prématurément d'une maladie liée au tabac. C'est eux qui ont choisi de fumer. Même si leur degré de liberté est faible : 90% de l'initiation au tabagisme se fait lors de l'adolescence, à un moment où les notions de danger attirent autant qu'elles repoussent ; adultes, les fumeurs sont devenus dépendants de la nicotine et restent accrochés au tabac.

#### **CONCLUSION**

Le moyen le plus efficace de contrôler une pollution de l'air est la réduction des émissions polluantes. Dans le cas de la fumée de tabac, il faut aider les fumeurs, sinon à arrêter, du moins à respecter les zones non-fumeurs, et les adolescents à ne pas commencer. Le médecin joue un rôle majeur dans l'information du public sur les dangers du tabagisme passif au cours de sa vie sociale et professionnelle, en particulier en interrogeant systématiquement les parents sur l'exposition au tabagisme passif de leurs enfants et en questionnant les adultes asthmatiques, cardiaques ou atteints d'un cancer, sur cette exposition.

LA REVUE DU PRATICIEN médecine générale tome 16 n° 594 du 2 décembre 2002

## **CT12**

### **Recherche sur l'embryon**

CLAUDE SUREAU

#### ***Les embryons issus d'une fécondation in vitro et qui ne font plus l'objet d'un projet parental doivent être disponibles pour la recherche des mécanismes du développement.***

A Sparte, dans la Grèce antique, les nouveau-nés étaient présentés par des membres de la famille, les anciens de la phratry, à des représentants de la Cité, et ceux qui étaient trop faibles ou mal formés devaient disparaître. Aujourd'hui, on dispose de méthodes de dépistage des anomalies fœtales – tests biologiques ou examens échographiques – d'une efficacité telle que l'on élimine le nombre de fœtus où l'on a constaté une anomalie : on ne *présente* plus les nouveau-nés après la naissance, mais avant. La détection précise et précoce des anomalies fœtales entraîne une augmentation des avortements thérapeutiques.

Comment lutter contre cette spirale qui, d'une amélioration des méthodes de dépistage anténatal, aboutit à une augmentation des avortements ? En comprenant mieux les mécanismes biologiques de la fécondation et du développement embryonnaire. Pour ce faire, nous devons mener des recherches sur l'embryon. C'est pourquoi, le Groupe de travail sur la Médecine de l'embryon constitué de membres de l'Académie de médecine, de l'Académie de pharmacie et du Conseil de l'ordre des médecins, a renouvelé ses recommandations à la veille de la discussion sur le projet de loi relatif à la bioéthique ; ce dernier fera l'objet d'un prochain examen parlementaire dans le cadre de la révision des lois de bioéthique de juillet 1994. Confirmant sa position déjà énoncée en 1996 et en 1998, l'Académie soutient qu'il est légitime et nécessaire de mener une réflexion sur le statut médical de l'embryon humain et de poursuivre les recherches sur cet embryon. Nous envisageons là les embryons issus de fécondation *in vitro* d'un ovocyte et d'un spermatozoïde, pas d'un clonage.

Lorsqu'un couple est contraint de choisir une méthode de procréation médicalement assistée, les praticiens préparent de nombreux embryons puisque la moitié des embryons fécondés *in vitro* meurent et qu'une fois dans l'utérus maternel, les embryons ne s'implantent pas toujours. Pour pallier cette faible proportion de réussite, on implante plusieurs embryons, au risque d'induire une grossesse gémellaire et d'être confronté à leur conséquence, les naissances prématurées.

Dans les conditions de procréation naturelle, les anomalies survenant au cours de l'élaboration des cellules sexuelles et de la fécondation entraînent plus de 50 pour cent d'arrêts du développement avant même que l'œuf ne soit implanté dans la paroi utérine ou après implantation, et environ trois pour cent de malformations. Dans l'espèce humaine, le taux d'efficacité de la reproduction est le plus faible de tout le règne animal, mais l'on ignore pourquoi. Ces échecs répétés entraînent un retard dans la survenue des grossesses et, comme l'aptitude à la fécondation diminue avec l'âge, les couples, croyant à une infertilité, ont recours, de plus en plus tôt, à la procréation médicalement assistée.

Sur les 150 000 embryons « conçus » *in vitro*, chaque année, en France, 30 pour cent sont éliminés d'emblée par les praticiens, car les cellules qui les composent présentent des signes de mort cellulaire. L'étude approfondie de ces signes leur permettrait de mieux distinguer les embryons aptes à se développer *in utero*, et de

n'implanter qu'un seul embryon. Tous ces constats imposent la même conclusion : on comprend mal les mécanismes de la fécondation (naturelle ou *in vitro*), de l'implantation et du développement *in utero*. Pour y parvenir, nous devons mener des recherches sur les embryons humains.

Cette recherche impose la destruction des embryons. Or, les embryons issus de fécondation *in vitro* et qui ne font plus l'objet d'un projet parental sont destinés, dans le contexte législatif actuel, à être détruits. Ainsi, nous préconisons qu'ils soient confiés, après accord parental, à des chercheurs qui tenteront d'apporter des réponses à toutes les questions en suspens sur les mécanismes de fécondation, du début du développement et de la différenciation. Ces recherches pourraient également aboutir à une meilleure connaissance du développement des lignées de cellules souches embryonnaires, ces cellules qui peuvent se reproduire « indéfiniment » en un éventail quasi complet de cellules de l'organisme, offrant de précieux outils thérapeutiques.

Pour coordonner les recherches sur l'embryon, le projet de loi prévoit la création d'une Agence de la procréation, de l'embryologie et de la génétique humaine, APEGH. Cette dernière aurait pour mission d'évaluer et de suivre les activités liées à la procréation médicalement assistée, et de contrôler les établissements la pratiquant. Si les moyens accordés sont adaptés à ses missions, cette agence sera d'une taille « mammothésque », au point que nous nous interrogeons sur sa finalité et sur son fonctionnement.

Le champ de la génétique s'étendant tous les jours davantage, est-il raisonnable d'attribuer à une seule agence le contrôle d'un domaine aussi vaste ? On s'inquiète de l'absence de relations prévues avec les grands organismes de recherche, l'INSERM notamment, ou avec les agences qui existent déjà et dont les domaines sont voisins, par exemple l'*Etablissement français des greffes*. La multiplication des agences en lieu et place de leur harmonisation globale est-elle la meilleure des options ?

Enfin, d'une part, l'évaluation du fonctionnement de l'APEGH sera confiée à... l'APEGH elle-même, et le principe de révision tous les cinq ans des grandes options devient caduc. Cela signifie que le législateur cesserait de contrôler les domaines médicaux aux enjeux éthiques majeurs. N'est-ce pas présupposer une agence parfaite, parfaitement apte à remplir toutes les missions qui lui sont dévolues ? L'évaluation régulière par des autorités extérieures compétentes est toujours un gage d'objectivité et d'indépendance. On a longtemps multiplié les commissions avec l'efficacité que l'on sait ; la prolifération des agences sera-t-elle plus performante ?

Claude SUREAU est ancien Président de l'Académie de médecine.  
**POUR LA SCIENCE – N° 292 FEVRIER 2002**

### CT13

document *Sciences Humaines* n° 125 Mars 2002

***Des psychosociologues ont récemment levé le voile sur les nouvelles pathologies professionnelles (stress, dépression...). Elles sont à relier avec l'exercice du pouvoir qui change. Il s'agit moins de « plier l'échine » que de discipliner les esprits.***

#### LA PSYCHOLOGISATION DU POUVOIR

Il était une fois une vieille légende indienne. Une tribu vivait dans la forêt sous un arbre géant couvert de fruits. Un jour, la foudre tomba sur l'arbre et l'abattit. Un tapir, qui passait par là, découvrit les fruits, tous tombés à terre. Il se précipita pour tout manger. Mais sitôt les fruits engloutis, il fut pétrifié par les dieux. Moralité : il ne faut jamais prendre à la forêt plus que nécessaire. Le sociologue Vincent de Gauléjac applique cette fable, *la Gourmandise du tapir* à l'entreprise. Les entreprises sont des tapirs, elles veulent tout dévorer : les concurrents bien sûr, mais aussi leur personnel. Elles sont insatiables : toujours plus de parts de marché, toujours plus de profit... et exigent de leurs employés une performance sans faille. Résultat : la pression monte. De nombreuses enquêtes confirment que l'intensification du travail s'accroît. Et la réduction du temps de travail n'est pas la seule en cause.

#### **Du stress des cadres au stress collectif**

Pour les employés du secteur industriel, les cadences, ils connaissent depuis longtemps. Elles continuent à s'accroître parallèlement à une exigence accrue par rapport à la qualité des produits et à leur diversification. La psychologue du travail Eliane Daujart a listé les causes du stress : productivité, polyvalence, facteurs d'ambiance (bruit, éclairage, exposition aux risques)... tant et si bien que le stress ne peut plus être considéré comme la maladie professionnelle des cadres. Il frappe désormais sans discrimination de catégories. On peut même parler de « stress collectif » selon elle.

#### **De la violence sur le corps à la violence sur l'esprit**

Pour V. de Gauléjac, c'est une maladie de l'excellence car il faut *être à la hauteur...* en haut comme en bas de l'organigramme. « *Tous des winners* »... Cette imposition de la performance, du défi permanent a des conséquences psychologiques lourdes. On parle de *burn out* aux Etats-Unis, de *karoshi* au Japon et en France, de stress. L'angoisse de ne pas y arriver s'exprime par des troubles psychologiques et psychosomatiques (dépression, insomnies, ulcères...). Comment en est-on arrivé là ? V. de Gauléjac, qui fait partie du courant de la sociologie clinique, emprunte une problématique psychanalytique pour éclairer le phénomène. Le management est conçu comme un système « sociomental » qui a connu des transformations majeures ces dernières décennies. « *En passant de l'entreprise patronale à l'entreprise managériale on change profondément les registres sur lesquels s'exerce le pouvoir.* »

Dans l'entreprise de type taylorien, la contrainte s'exerçait sur les corps, le temps et l'espace. « *Dans l'entreprise moderne, l'objet du contrôle tend à se déplacer du corps à la psyché, de l'activité physique à l'activité mentale : plutôt que d'encadrer les corps, on cherche à canaliser les pulsions et contrôler les esprits* » explique V. de



Gauléjac. Diverses méthodes du management participent à cette violence sur les esprits. On n'ordonne plus : on discute, on anime, on négocie. A la surveillance hiérarchique, succède l'autonomie contrôlée. La discipline, le respect des procédures sont remplacés par l'atteinte des objectifs, la motivation. Ce qui se paie en souffrance psychologique, car si cela donne beaucoup d'avantages (plus d'autonomie, plus de responsabilités), cela crée en même temps de nouvelles contraintes. Conséquence « l'individu éprouve beaucoup de satisfaction et beaucoup d'angoisse. » *E.J.*

## CT14

### Monde

#### ROUMANIE : LA RUEE VERS L'OUEST

Un vent de liberté souffle chez les Roumains depuis la suppression le 1<sup>er</sup> janvier 2002 du visa pour gagner l'espace Schengen. Nos envoyés spéciaux ont fait un reportage sur la ligne des cars Bucarest Paris : pas vraiment un voyage d'agrément ! Pourtant, les Roumains n'ont toujours pas obtenu le droit de travailler en Europe de l'Ouest et les conditions de séjour y sont draconiennes.

*Le Point* 22 février 2002 n° 1536

### Société

#### LES MALADIES DU TOUT HYGIENE

Dans les sociétés occidentales aseptisées, les jeunes enfants ne sont plus touchés par certaines infections nécessaires au bon fonctionnement de leur système immunitaire. C'est ainsi que depuis une trentaine d'années, les médecins des pays riches voient progresser les cas d'asthme, les allergies, les diabètes et le rhume des foins. Le phénomène tourne à l'épidémie.

*Le Point* 22 février 2002 n° 1536

#### DOSSIER MEDICAL : UNE LOI INAPPLICABLE ?

Le parlement a adopté la loi sur le droit du malade qui lui permet d'obtenir copie de son dossier médical au plus tard huit jours après sa demande. S'il a fallu longtemps pour que cette loi voie le jour, c'est parce qu'une partie des blouses blanches a freiné. Cependant, le législateur n'a prévu aucune sanction pour les établissements qui traîneront les pieds.

*Le Point* 22 février 2002 n° 1536

### Science et gastronomie

#### LE VERT DES HARICOTS

La verdeur des haricots est appétissante et les fait paraître très frais. Cette couleur est due à la chlorophylle des cellules végétales. Pour la conserver, il faut bien se garder de couvrir la casserole lors de la cuisson. On peut aussi ajouter une pincée de bicarbonate. Mais, le plus important, ce sont les métaux qui constituent les ustensiles de cuisine.

*Pour la science* août 2002

#### LES RACINES DE L'ANGOISSE

Aujourd'hui, on sait que l'anxiété a des causes biologiques : un neurotransmetteur, la sérotonine, serait sécrété en quantité insuffisante ou les récepteurs de cette substance seraient en nombre insuffisant. Or, ces récepteurs se synthétisent pendant les premières semaines de la vie. C'est ainsi que divers facteurs de stress subis au cours de la petite enfance favoriseraient l'établissement de l'anxiété à l'âge adulte et ceci de façon irréversible.

*Pour la science* août 2002

#### LE CHANT DE LA CORROSION

En rongant les métaux, la corrosion émet parfois des bruits. En écoutant ces sons, on localise l'agression chimique et on suit sa propagation. La corrosion est un ennemi insidieux et omniprésent, elle est la cause de drames humains et écologiques. On peut maintenant espérer découvrir les régions rongées pour prévenir les accidents potentiels.

*Pour la science* août 2002

## CT15

### Le bloc-notes

de Bernard-Henri Lévy

#### Pauvres Tchétchènes

Oui, c'est entendu, le terrorisme est toujours, en toutes circonstances, à Moscou autant qu'à Bali, et de quelque façon qu'on le justifie, une impardonnable infamie.

Oui, cela va sans dire, quoique encore mieux en le disant, aucune raison au monde, aucune cause, aucun combat n'excusent que l'on cible des civils, que l'on prenne en otages des innocents : une juste cause se déshonore quand elle recourt à pareilles méthodes ; et loin d'avoir, comme certains le disent, « alerté » l'opinion mondiale sur le long supplice des Tchétchènes, loin d'avoir contribué si peu que ce soit à briser la « conspiration du silence » qui

étouffe les crimes russes, loin de « braquer les projecteurs » sur cette guerre tragique et oubliée, le commando terroriste de Moscou n'a probablement rien fait d'autre que de la plonger un peu plus dans la nuit.

Restent, cela étant dit, deux ou trois autres évidences que l'on aimerait aussi rappeler – restent, au lendemain du dénouement sanglant de la prise d'otages (ne pas oublier, au demeurant, que l'essentiel des 117 victimes sont mortes gazées par les commandos d'intervention de monsieur Poutine ! ne pas oublier l'incroyable mépris de la vie humaine qui fait que l'on avait tout bonnement oublié de prévoir les antidotes qui, administrés dans les minutes qui suivirent l'assaut, auraient permis de sauver tout le monde !), restent, donc, deux ou trois autres évidences qu'il est urgent de rappeler tant risquent d'aller vite la désinformation, la logique de l'amalgame, l'hystérie punitive et guerrière.

1. Les Tchétchènes ne sont pas un « peuple terroriste ». L'islam tchétchène – ceux qui connaissent ce pays le savent – est un islam soufi, plus mystique qu'intégriste, mêlé de paganisme, respectueux des femmes, tolérant. Le président Aslan Maskhadov, élu en 1997 avec 70% des voix contre un candidat fondamentaliste qui n'en recueillit, lui, que 20%, est un musulman modéré, partisan d'un Etat laïque, plutôt pro-occidental, et qui a d'ailleurs condamné, dès la première minute, le commando de Moscou. Gare, donc, à la confusion. Gare à la diabolisation d'un peuple tout entier assimilé à un wahhabisme qui progresse, certes, dans les rangs des combattants les plus durs, mais auquel la population de Grozny, comme celle des villages, reste, pour l'heure, profondément hostile.
2. Les Tchétchènes, en revanche, sont bel et bien un peuple martyr. La Tchétchénie, depuis trois ans, est le théâtre d'une guerre coloniale dont il n'est pas exclu qu'elle tourne – ou qu'elle ait, même, déjà tourné – à la guerre génocidaire. Si le président Maskhadov, autrement dit, n'est pas un terroriste, le président Poutine, lui, l'est ; et il l'est depuis le premier jour d'un mandat conquis, il ne faut pas non plus l'oublier, sur la promesse d'éradiquer la résistance tchétchène (dans le langage étrange de l'ex-kagébiste : de « les buter jusque dans les chiottes »). Horreur d'une guerre où l'on cible les civils. Horreur, monstruosité, de ces Oradour en série, dénoncés par toutes les organisations de défenses des droits de l'homme et pudiquement baptisés opérations de nettoyage. Qui est le plus terroriste : celui qui, depuis cinq ans, avec une pathétique constance, réclame l'ouverture de pourparlers susceptibles de déboucher sur une solution politique mais se voit déborder aujourd'hui par un commando de fous de Dieu qu'il désavoue – ou bien ces généraux qui, après avoir rasé Grozny, après avoir méthodiquement détruit des centaines de villages, entendent briser ce qui reste de résistance en pratiquant, eux, pour le coup, la prise d'otages sur grande échelle, en exécutant ou en laissant mourir leurs prisonniers et en ne rendant les cadavres aux familles qu'en morceaux, et contre argent ?
3. Ce qui est vrai, en revanche, c'est que le drame de Moscou est un avertissement terrible, un message, que la communauté internationale aurait tout intérêt à déchiffrer. Car, désormais, de deux choses l'une. Ou bien nous continuons de fermer les yeux sur les méthodes de monsieur Poutine ; nous l'encourageons dans les projets de guerre totale qu'il semble plus que jamais nourrir ; nous l'accueillons dans une Internationale antiterroriste dont il se sert comme d'une filière de blanchiment de ses crimes ; et alors, en effet, la logique du désespoir peut l'emporter, chez les Tchétchènes, sur celle de la tradition et de l'honneur – et alors, oui, la prise d'otages de la semaine dernière peut très vite apparaître comme le prélude à des actes d'une violence plus grande encore et qui ne cantonneront pas, soyons-en sûrs, au seul territoire de la Russie. Ou bien nous nous réveillons ; nous arrêtons le pompier pyromane ; nous faisons avec Maskhadov ce que nous n'avons pas voulu faire avec Massoud ou que nous avons tant tardé à faire avec le Bosniaque Izetbegovic ; nous tendons la main, en d'autres termes, à cet autre représentant d'un islam modéré qui reste, en Tchétchénie comme ailleurs, notre plus précieux allié dans la lutte contre le terrorisme ; et alors nous conjurerons le pire – et alors, oui, l'engrenage sera brisé qui, lorsqu'on laisse tomber les Massoud, produit les talibans.

1<sup>er</sup> novembre 2002 LE POINT 1572

## CT16

### ISLAM ET POLITIQUE : LE CREPUSCULE DE L'UTOPIE ?

d'après un document *Sciences Humaines* novembre 2002 (extraits)

Olivier Roy

Pour comprendre qui étaient les islamistes afghans, je me suis tout d'abord intéressé à leurs lectures ; des traductions des Frères musulmans pour l'essentiel. Comme tous les islamistes, ils avaient pour idée centrale de créer un Etat islamique. C'étaient des gens qui avaient intégré les sciences sociales : quand vous discutiez avec eux, ils vous parlaient d'économie, de sociologie... Ayant une formation occidentale, ils raisonnaient en termes conceptuels occidentaux. Ils n'étaient question dans leur bouche que d'idéologie, de révolution, de mouvements politiques. Les instituteurs, les ingénieurs, les intellectuels en général représentaient un poids considérable. Et, à côté d'eux, il y avait les gens issus des madrassas, qui allaient par la suite former le mouvement des talibans. Etudiants en théologie, ils n'étaient pas du tout dans les mêmes circuits que les islamistes, n'avaient pas du tout les mêmes idées, avaient des types d'organisation militaro-politiques différents, un rapport à la société différent...

L'ascension des talibans n'infirmait en rien mon diagnostic de 1992 d'échec du projet islamiste, pour la bonne et simple raison que les talibans n'entrent pas dans la catégorie des mouvements que je regroupais sous l'étiquette d'Islamistes. L'échec dont je parlais était celui des seuls mouvements islamistes, échec non pas tant à prendre le pouvoir qu'à réaliser leur projet initial, qui était de créer un Etat islamique : autrement dit, un Etat dans lequel l'islam idéologisé réglerait tous les problèmes politiques, sociaux et culturels. J'insiste sur la notion d'islam idéologisé car elle est fondamentale. Khomeiny employait le terme d'idéologie. Maududi également. Les frères

musulmans vont employer un autre terme que l'on traduit parfois par idéologie mais qui est mieux rendu par conception du monde. Selon moi, c'est l'idéologisation de l'islam qui constitue la grande nouveauté des islamistes. C'est un projet beaucoup plus moderne que celui qui consiste à dire : « Appliquons la *charia* et tout ira bien. » comme l'ont fait les talibans. Ces derniers sur ce plan, se séparent des islamistes. Leur seul point commun avec eux, c'est l'activisme : on ne demande pas le pouvoir, on le prend. Mais pour le reste, leur conception de l'islam est beaucoup plus proche de celle des oulémas... les études en moins. Ils ont passé plus de temps sur les champs de bataille que dans leur madrassas ! Les islamistes, eux, vont développer un véritable projet politique, puisant au besoin dans les sciences humaines, pour défendre leurs idées. Pour les Islamistes, la *charia* n'est qu'une partie de l'islam. Sur le plan intellectuel, il y a donc une nouveauté. Sur le plan politique aussi : ils vont se comporter en mouvement politique moderne, même s'il y a bien sûr des variations d'un pays à l'autre. Le Refah en Turquie fonctionne comme un pur parti politique.

Quand je parlais d'échec des islamistes, il s'agissait d'un échec au regard du projet idéologique initial. J'ai dit qu'ils ne réaliseraient jamais leur objectif de société islamique, de la même manière que les marxistes n'ont jamais réussi à établir une société communiste. Les islamistes sont captés, pris dans des logiques, des stratégies nationales : aucun mouvement n'a de stratégie internationaliste. Ce que je nomme échec des islamistes est en même temps une grande victoire au sens où ils sont devenus des acteurs de premier plan. Mais prenons Ben Laden. Ben Laden est un acteur du champ politique puisque son action a eu pour conséquence de restructurer le champ politique et stratégique. Mais en même temps, je suis tenté de dire qu'il n'a pas de projet politique. Les actions terroristes menées par les islamistes visaient un objectif précis. Les Iraniens, en frappant la France en 1985, voulaient l'inciter à ne plus soutenir l'Irak. Les attentats menés actuellement par le Hamas visent à rendre la situation intenable pour les Israéliens et les pousser à retirer leurs troupes. Mais Ben Laden ? Rien n'avait été prévu après le 11 septembre, dans l'hypothèse prévisible de représailles américaines. Avec Ben Laden, la violence n'est plus politique, elle n'est plus un moyen, au service d'une fin. Elle revêt une dimension mystique. Ben Laden, à mes yeux, est un acteur politique, sans projet politique.

## CT17

### **Comment les Sumériens se racontent l'invention de l'écriture Ce récit d'origine associe l'écriture à la ruse et au pouvoir : ruse d'un roi qui joue astucieusement du pouvoir des signes... par Jacques Glassner**

*Sciences et Vie* Hors série : Comment est née l'écriture n° 219 juin 2002 (extraits)

Au cours du III<sup>e</sup> millénaire, les Sumériens composèrent un récit narratif leur vision de la naissance de l'écriture. Un conflit oppose deux villes entre elles. L'une est une antique capitale sumérienne, Uruk, la patrie de Gilgamesh. L'autre est Aratta, une cité étrangère réputée pour ses richesses. Entre les deux, la confrontation n'épouse pas la forme d'une guerre classique : elle se manifeste par un duel opposant leurs rois sur le plan de l'intelligence et de l'astuce.

Tout au long du récit, le roi d'Uruk, le légendaire Emmerkar, manifeste sa volonté de triompher d'Aratta, de soumettre son roi, Enshugirana, de s'emparer de ses richesses.

Par trois fois, le roi d'Uruk envoie un messager pour exiger la soumission de son adversaire. La stratégie est invariablement la même : le messager est porteur d'un objet qu'il doit remettre au roi d'Aratta. Cet objet est un spectre, symbole très clair de sa propre autorité et de son propre pouvoir. En d'autres termes, il tend à son adversaire le piège qui consiste à lui faire prendre en main un objet qui marque sa défaite. Or, chaque fois, le roi d'Aratta sait s'esquiver et va même, mais sans succès, jusqu'à lancer trois défis à son adversaire.

Emmerkar expédie donc une quatrième fois son messager à Aratta, mais cette fois après avoir mis au point une nouvelle ruse : il invente – sans l'aide d'aucune divinité, le fait est important – l'écriture ainsi que son support, la tablette d'argile, puis il note par écrit son nouvel ordre de soumission. Le Seigneur d'Aratta tombe dans le piège tendu : pour lire le message inscrit sur la tablette, il ne peut pas faire autrement que la prendre en main. Le contenu du message est « Le clou est enfoncé ».

#### **Un marqueur de territoire**

L'expression « enfoncer un clou » est bien connue dans la littérature mésopotamienne. Elle signale une pratique juridico-magique courante au III<sup>e</sup> et II<sup>e</sup> millénaires et qui accompagne une cession mobilière ou immobilière, l'acte de vente d'une terre, d'une maison ou d'un esclave. D'un mot, elle symbolise un transfert de propriété. Le geste auquel elle fait référence est précis. Il consiste, lors de la conclusion d'une transaction, à enfoncer un clou en argile dans un support, un mur de la maison lorsqu'il s'agit d'un édifice. Ce geste est généralement accompagné d'une libation d'huile. Le clou enfoncé est un marqueur de territoire. Certains actes notariés du III<sup>e</sup> millénaire précisent que c'est le cône sur lequel la transaction a été enregistrée qui est planté dans le support.

Mais il y a plus. Trois sources, toujours du III<sup>e</sup> millénaire, ajoutent en effet une clause pénale aux termes du contrat. Selon cette clause, le même clou, qui a été planté dans le support, peut être arraché pour être enfoncé dans la bouche ou le nez de toute personne contestant la légitimité de l'acte. Il s'agit d'une mutilation faciale particulièrement humiliante à laquelle s'expose toute personne qui reviendrait après coup sur une affaire conclue, une mutilation qui consiste dans la perforation du nez ou de la bouche au moyen d'un clou.

Telle est la teneur du message qu'Emmerkar adresse au roi d'Aratta. La ruse du roi d'Uruk consistait à faire prendre en main par son adversaire le support du message afin d'essayer d'en comprendre le sens. Le roi d'Aratta, tenant la tablette sur laquelle figure l'expression « le clou est enfoncé », c'est comme si le clou était planté au cœur de son royaume. Comme si la transaction du transfert de bien était conclue et qu'il n'existait plus aucune possibilité pour s'y soustraire ou l'annuler. S'il se montrait récalcitrant, le roi d'Aratta se placerait lui-même sous la menace d'une pénalité particulièrement infamante !

La suite du texte laisse entendre que le roi d'Aratta cherche vainement à comprendre le contenu du message. Peu importe qu'il en comprenne la finesse et l'astuce puisque le seul fait de tenir en main la tablette le désigne comme le vaincu.

### **Le pouvoir des hommes**

Il ressort de ce récit qu'aux yeux des Sumériens, et des Mésopotamiens plus généralement, l'écriture était une invention humaine dotée d'une grande efficacité. Ils croyaient en la vertu créatrice des mots, le réel s'originant dans les mots qui le désignaient, en d'autres termes, ils croyaient qu'un être ou qu'une chose n'arrivait à l'existence qu'une fois nommé. Le dieu Marduk était sommé par ses pairs de faire ses preuves en nommant les objets pour les faire apparaître. La parole, en ce temps-là, ne se contentait pas de dire les faits, elle les instaurait. Et le même verbe qui créait le monde en le nommant, l'animait et le mettait en mouvement.

Avec l'écriture, dont les signes disaient les mots, l'homme s'autorisait à son tour, à manipuler le réel. En effet, puisque l'écriture avait le loisir de défaire l'ordre des mots, elle avait aussi le pouvoir de défaire celui des choses.

## **CT18**

**(Test d'octobre 2002 – milieu de la première session)**

Document *Le Monde diplomatique* octobre 2002

### **Vassalité par IGNACIO RAMONET**

Un empire n'a pas d'alliés, il n'a que des vassaux. La plupart des Etats de l'Union européenne semblent avoir oublié cette réalité historique. Sous nos yeux et sous les pressions de Washington, qui les contraint à s'enrôler dans sa guerre contre l'Irak, des pays en principe souverains se laissent ainsi réduire à la triste condition de satellites.

On s'est beaucoup demandé ce qui avait changé dans la politique internationale à la suite des attentats du 11 septembre 2001. Après la publication le 20 septembre dernier, par l'administration américaine, d'un document définissant « *la nouvelle stratégie nationale de sécurité des Etats-Unis* », on connaît la réponse. L'architecture géopolitique comporte désormais en son sommet une unique hyperpuissance, les Etats-Unis, qui « *jouissent d'une force militaire sans égale* » et qui n'hésiteront pas « *à agir seuls, si nécessaire, pour exercer leur droit à l'autodéfense en agissant à titre préventif* ». Une fois identifiée « *une menace imminente, l'Amérique interviendra avant même que la menace ne se concrétise* ».

En clair, cette doctrine rétablit le droit à la « guerre préventive » que Hitler appliqua en 1941 contre l'Union soviétique, et le Japon, la même année, contre les Etats-Unis, à Pearl Harbour... Elle efface également un principe fondamental du droit international, adopté lors du traité de Westphalie en 1648, établissant qu'un Etat n'intervient pas, et surtout pas militairement, dans les affaires intérieures d'un autre Etat souverain (principe bafoué en 1999 lors de l'intervention de l'OTAN au Kosovo...)

Tout cela signifie que l'ordre international, fondé en 1945, à l'issue de la seconde guerre mondiale, et régi par l'Organisation des Nations Unies, vient de prendre fin. A la différence de la situation que le monde connut pendant une décennie, après la chute du mur de Berlin (1989), Washington assume désormais sans complexe sa position de « leader global ». Et le fait de surcroît avec mépris et arrogance. La condition d'empire, naguère considérée comme une accusation typique d'un « antiaméricanisme primaire », est ouvertement revendiquée par les faucons qui pullulent autour du président Bush.

A peine mentionnées dans le document du 20 septembre, les Nations Unies sont en conséquence marginalisées, ou réduites à une chambre d'enregistrement devant s'incliner face aux décisions de Washington. Car un empire ne se plie à nulle loi qu'il n'ait promulguée. Sa loi se transforme en « Loi universelle » et faire respecter cette loi par tous, au besoin par la force, devient sa « mission impériale ».

Sans prendre forcément conscience du changement structurel en cours, beaucoup de dirigeants européens adoptent déjà à l'égard de l'empire américain, dans un réflexe de caniche, l'attitude de servile soumission qui sied aux fidèles vassaux. Bradant au passage indépendance nationale, souveraineté et démocratie. Mentalement, ils ont franchi la ligne qui sépare l'allié de l'inféodé, le partenaire de la marionnette. Ils implorent, si possible, après la victoire américaine, une goutte de pétrole irakien...

Car nul n'ignore que, au-delà des arguments avancés, l'un des buts principaux de la guerre annoncée contre l'Irak est effectivement le pétrole. Faire main basse sur les deuxièmes réserves mondiales d'hydrocarbure permettrait au président Bush de bouleverser complètement le marché pétrolier planétaire. Sous protectorat américain, l'Irak pourrait facilement doubler sa production de brut, ce qui aurait pour conséquence immédiate de faire chuter les prix du pétrole et peut-être de relancer la croissance aux Etats-Unis.

Cela permettrait également de viser d'autres objectifs stratégiques.

En premier lieu porter un coup très dur à l'une des bêtes noires de Washington, l'Organisation des pays exportateurs de pétrole (OPEP) et par ricochet à certains de ses pays membres, en particulier l'Iran, la Libye et le Venezuela (mais des pays amis ne seraient pas épargnés comme le Mexique, l'Indonésie, le Nigeria ou l'Algérie...)

En second lieu, le contrôle du pétrole irakien favoriserait une prise de distance vis-à-vis de l'Arabie Saoudite, de plus en plus considérée comme un sanctuaire de l'islamisme radical.

Le conflit contre l'Irak ne ferait que précéder à courte échéance, une attaque contre l'Iran, pays déjà classé par M. Bush comme membre de « l'axe du Mal », les réserves iraniennes en hydrocarbure venant compléter le fabuleux butin dont compte s'emparer Washington dans cette première guerre de l'ère impériale.

L'Europe peut-elle s'opposer à cette périlleuse aventure ? Oui. Comment ? D'abord en usant de son droit de veto au sein du Conseil de sécurité de l'ONU. Ensuite en bloquant l'instrument militaire, l'OTAN, dont compte se servir

Washington et dont l'utilisation est soumise au vote des Etats européens. Dans les deux cas, ceux-ci devraient alors se comporter vraiment en partenaires. Et non en vassaux.

## CT19

Document *Le Monde de l'Education* février 2002

### **Le cerveau et l'ordinateur : une comparaison abusive**

Jean Claude Guillebeau

D'après *Esprit* août septembre 2001

A l'écart du grand public, loin des médias et de la scène politique, une nouvelle « guerre de religion » dure depuis les années 1960. Elle n'oppose pas les membres d'une confession à ceux d'une autre. Elle ne dresse pas les rationalistes contre les croyants. Elle déchire la communauté scientifique elle-même. L'enjeu de cette guerre n'est pas anodin. Il s'agit de savoir si l'homme peut être assimilé à une machine, si son cerveau se ramène au jeu complexe des connexions neuronales, ou si demeure en lui, malgré tout, un principe insaisissable : âme, esprit, conscience... Cette première question en entraîne une seconde : pourra-t-on fabriquer un jour une machine comparable au cerveau humain ?

C'est bien ainsi que l'on peut présenter schématiquement la querelle, surgie voici une quarantaine d'années, dans le cadre des recherches sur l'Intelligence Artificielle, rebaptisée IA dans les publications scientifiques. Cette querelle fut d'autant plus vive que les partisans les plus décidés ne faisaient preuve ni de prudence, ni de modestie dans leurs proclamations. A les croire, nous devons renoncer à une prétendue spécificité humaine. Cette frontière métaphysique dont on pensait qu'elle séparait l'homme de la machine, expliquaient-ils, cédera tôt ou tard parce qu'on sait désormais que, du point de vue scientifique, elle n'est pas fondée. Un chercheur Marvin Minsky assurait : « *La prochaine génération d'ordinateurs sera si intelligente que nous aurons bientôt de la chance s'ils consentent à nous prendre chez eux comme animaux de compagnie.* »

Ainsi, il devrait même être possible de créer la vie dans les machines. La vie dans les machines ? La formule est sans doute prématurée. Elle nous invite toutefois à mesurer le chemin effectué aujourd'hui par la science appliquée et la technique vers ces frontières incroyables, où la vie et la machine paraissent se rejoindre. Sans en avoir clairement conscience, nous sommes déjà environnés d'expériences limitées, de machines animées, de créations virtuelles. Des chercheurs japonais ont réussi à créer une idole virtuelle, baptisée Kyoko Date et revêtant les traits d'une jeune femme capable de chanter, danser, répondre à des interviews et, bientôt peut-être, de participer à des émissions de télévision aux côtés de « vrais » invités.

Un pas supplémentaire est franchi vers les nouvelles générations de robots. Eux, en effet, sont plus virtuels mais concrets. Cette nouvelle robotique s'inspire directement des recherches menées dans le domaine de l'intelligence artificielle. Elle renonce à l'idée de programmation ou de représentation préalable qui, autrefois gouvernait les réactions d'un robot, pour lui substituer une procédure *d'adaptation* permanente, grâce à la multiplication des « modules programmatiques » entre lesquels le robot peut « choisir ». Les progrès de l'imagerie de synthèse et de la sensibilité des capteurs sonores aidant, certains robots deviennent capables de reconnaître et d'identifier non seulement un langage humain, mais aussi des émotions simplement *lisibles* sur un visage.

Durant l'année 2000, les Japonais se sont enthousiasmés pour Aibo, un robot chien capable de rapporter une balle et d'obéir aux ordres de son maître. Les dirigeants de la filiale de Sony qui a mis au point ce « chien » expliquaient que les « chiens robots » étaient mieux adaptés à l'environnement urbain du Japon que les « chiens naturels ».

#### **La machine dans l'homme**

Mais cette confusion troublante entre la machine et le vivant peut aussi emprunter d'autres voies, complètement différentes. Au lieu d'être faites pour simuler la vie, les machines peuvent être conçues afin d'être placées, greffées, à l'intérieur même du vivant jusqu'à faire corps avec lui. La rencontre entre la machine et le vivant ne se fait plus par *imitation* mais par *imbrication*. Nous désignons ici le champ immense, constitué par l'appareillage du corps humain : les prothèses, les implants de toutes sortes. De plus en plus perfectionnés, ils servent à pallier des fonctions biologiques déficientes ou à améliorer les performances d'un organe. Il faut savoir qu'au cours des cinq dernières décennies ces possibilités d'appareillage du corps humain ont été multipliées et complexifiées de façon spectaculaire. Cela s'est fait pas à pas. Au début des années 40, on réalisait les premières greffes d'appareils capables de suppléer d'abord le rein, puis d'autres organes. On en vint ensuite à l'installation de stimulateur cardiaque – les *pacemakers* – dont l'usage s'est rapidement répandu dans le monde. Puis arrivèrent en 1989 les premières pompes à insuline et les stimulateurs musculaires permettant de rétablir telle ou telle fonction défaillante. On cite couramment les implants dits cochléaires, électrodes et circuits électroniques reliés au cerveau et permettant de guérir certaines formes de surdité profonde. On songe également à fabriquer un véritable œil artificiel, doté d'une caméra et d'un microprocesseur très performant qui serait relié directement au cerveau et rendrait la vue à un aveugle. D'autres chercheurs réfléchissent carrément à la possibilité de fabriquer, au moins partiellement, un cerveau artificiel qui serait constitué de milliers de microprocesseurs capables de remplacer les neurones. Evoquons d'un mot les progrès spectaculaires dans la fabrication de tissus, organes ou substances susceptibles de remplacer leurs équivalents organiques ; on sait dorénavant cultiver les cellules de l'épiderme destinées à des greffes de peau. On a appris à fabriquer des implants osseux à base de corail, recolonisés ensuite par les cellules osseuses de l'organisme. On reconstruit artificiellement différentes formes d'hémoglobine pour les transfusions. On mène d'actives recherches sur la régénération artificielle des nerfs et il n'est pas exclu qu'on soit en mesure, dans un proche avenir, de fabriquer un foi artificiel.

### **La plainte des Tamagotshi**

Prendre son parti d'une confusion progressive entre l'homme et la machine ne va pourtant pas sans conséquences. Les enfants commencent à voir des systèmes informatiques comme des êtres « quasi vivants » : ils parlent indifféremment de « l'intelligence » de leurs jeux électroniques ou de leurs camarades sans pouvoir faire la distinction. Plus troublant encore, les enfants emploient le mot « vivant » à propos de leurs animaux virtuels ou de leurs chiens et chats véritables, *sans plus marquer de différence*. Les Tamagotshi sont ces petits êtres que l'on doit caresser, soigner, distraire sous peine de les voir dépérir. En Allemagne, la société protectrice des animaux a protesté contre les Tamagotshi, accusés de déresponsabiliser les enfants face à un « vrai » être vivant. L'enfant prend une certaine idée de sa toute puissance qui n'est pas sans risque puisqu'elle n'est compensée par aucune espèce de responsabilité, limites ou sanction.

Enfin, un principe de mort hante en réalité le monde des machines. Les robots symbolisent une existence sans souffrance, sans fragilité, sans symptômes. C'est la thèse d'un chercheur comme Jean-Claude Beaune pour qui le robot prétendument « intelligent » *introduit en définitive la mort dans la vie*. Il offre au regard de l'homme un corps morcelé et refroidi : l'idée d'une présence morte au cœur même du vivant. En ce sens, c'est une « machine de mort », non point parce qu'il est capable de la donner ou parce qu'il est dangereux, mais parce qu'il représente et « fait vivre » la mort dans notre quotidien.

### **L'ordinateur est-il ému ?**

La science cesse d'être raisonnable quand elle est dominatrice. Dans un article, Karl Popper, défenseur reconnu du matérialisme modéré, ironise sur ceux qui pensent pouvoir comparer le cerveau et l'ordinateur. A ce dernier, il manquera toujours ce qui est propre à la créature vivante : l'initiative.

D'autres critiques ont été formulées par les spécialistes de la philosophie des sciences. John Searle, professeur à l'institut de philosophie de Berkeley, s'est moqué de la prétendue intelligence de l'ordinateur. Searle rappelle que si le cerveau est bien un « mécanisme » (et donc, dans une certaine mesure, une « machine »), c'est un mécanisme causal qui a « la propriété extraordinaire de produire de la conscience », alors que « l'ordinateur ne produit rien du tout, sinon l'état suivant de l'exécution du programme ». Quant à savoir si le cerveau est un ordinateur, elle lui paraît absurde.

Hubert Dreyfus, collègue de John Searle, ajoute qu'à la différence de l'ordinateur, l'homme n'est pas défini une fois pour toutes. Il est en devenir perpétuel. L'homme n'est pas un état, mais un projet. Sa nature est en développement permanent, tendue vers un but. C'est le propre de l'homme, son humanité que *d'être capable de se construire au-delà de lui-même*. Certes, il peut arriver qu'un homme rétrograde au point de se comporter aussi mécaniquement qu'un ordinateur, mais l'inverse est impossible. Un ordinateur ne peut pas aller au-delà de son programme. Pointant les limites évidentes de l'ordinateur, il doute que son fonctionnement puisse être d'un quelconque secours pour l'homme. Quel sens peut avoir même l'idée d'intelligence artificielle devant certains problèmes ou situations – espérance, souffrance, crainte, amour – que l'homme est seul à affronter ? Les prétendues « décisions » d'un ordinateur ignorent toute idée de responsabilité.

De plus, un ordinateur est dépourvu de sentiments. Or, les chercheurs se demandent aujourd'hui si les sentiments, les émotions humaines ne jouent pas *un rôle décisif dans la rationalité elle-même*. C'est la thèse stimulante du neurobiologiste Antonio Damasio, directeur du département de neurologie de l'université de l'Iowa : « Etre rationnel, ce n'est pas se couper de ses émotions. Le cerveau qui pense, qui calcule, qui décide n'est pas autre chose que celui qui rit, qui pleure, qui aime, qui éprouve du plaisir et du déplaisir. La perception des émotions est à la base de ce que les êtres humains appellent, depuis des millénaires, l'âme ou l'esprit. »

Imaginerait-on un ordinateur ému ?

Platon usait de la métaphore du potier pour évoquer le Créateur du monde, métaphore reprise par la Bible qui parle de Dieu façonnant ou pétrissant sa créature. Au Moyen Age, c'est la fabrication de la première horloge et l'invention de la micromécanique qui incita – pour des siècles et jusqu'à Descartes – à parler de l'univers comme mu par des mécanismes et créé par un « grand horloger ». Chaque invention technique produit ainsi un modèle descriptif de la réalité, un modèle provisoire, métaphorique, mais que nous confondons volontiers avec la « vérité » enfin découverte. Aujourd'hui, la plupart des métaphores scientifiques (programme, codage...) s'inspirent de l'informatique. Et l'on oublie volontiers qu'il ne s'agit *que* de métaphores. Or, ce nouveau réductionnisme *n'est pas sans conséquence sur notre vision de l'homme*.

## **CT20**

### **SUPERIEUR : LA FAILLITE DES FILIERS UNIVERSITAIRES**

**Marc Dupuis**

**Les étudiants fuient les filières scientifiques de l'université. Jusqu'à -46% en physique-chimie... La raison d'une telle déroute ? Les jeunes veulent des études courtes, encadrées et professionnalisantes.**

Les scientifiques ? « *Des tueurs de grenouilles qui portent une blouse sale et se plaignent constamment du manque de fonds* ». Ces propos relevés dans une enquête réalisée en 2001 par des étudiants en DESS de Lille 1 n'expriment pas le mépris d'un littéraire mais le dépit d'un étudiant en science qui sait de quoi il parle... et ce qui l'attend.

On ne sait pas s'il faut s'en consoler ou s'en affliger mais ce genre de considérations assassines est commun à la plupart des pays développés. Une enquête similaire réalisée au Royaume-Uni décrit le scientifique comme « un homme du Moyen Age en blouse blanche ». On ne s'étonnera donc pas qu'il y ait peu de vocation.

« **Filière poubelle** »

La médaille Fields (sorte de prix Nobel de mathématiques) récemment attribuée au Français Laurent Lafforgue, ou les Nobel de Chimie à Jean-Marie Lehn (1987) et de physique à Pierre-Gilles de Gennes (1991) et à Georges Charpak (1992) ne doivent pas tromper. Tous ces merveilleux chercheurs, si passionnants quand ils parlent de leur

art, ne suffisent pas à inverser une désaffection qui va s'aggravant à l'université depuis 1995. En effet, entre 1995 et 2000, les inscriptions dans l'enseignement supérieur en filières scientifiques ont baissé de 5% soit 34 000 étudiants de moins.

Des chiffres qui sont encore plus catastrophiques quand on les détaille. Les 5% de baisse des inscriptions doublent dès qu'on enlève les Instituts Universitaires de Technologie, formation professionnalisante, qui enregistrent de bons résultats en sciences (+13%) et en formation d'ingénieurs (+40%).

En revanche, la chute est dramatique à l'université qui fait à la fois figure de victime et de coupable : alors que, toujours entre 1995 et 2000, le nombre de lycéens obtenant un bac scientifique ne baisse que de 2%, force est de constater qu'on est loin de retrouver ces nouveaux bacheliers en 1<sup>er</sup> cycle universitaire. La perte, déjà importante, d'étudiants en santé (-19%) devient inquiétante en science (-24%) et menace carrément l'enseignement de la Physique-chimie (-46%).

Le succès de certaines formations explique l'échec des autres : les filières scientifiques à l'université sont fuies parce que les étudiants veulent faire des études courtes, très encadrées (donc pas d'amphis surchargés) et professionnalisantes. Dans leurs rapports remis à l'ancien ministre de l'éducation nationale Jack Lang, certains auteurs sont allés jusqu'à parler des sciences à l'université comme d'une « filière poubelle ».

### **Critiques tous azimuts**

Comment expliquer la Berezina des inscriptions à l'université ? Comment expliquer que 42% des lycéens n'ont pas envie de se lancer dans des études scientifiques tout en reconnaissant par ailleurs (73%) que le statut de chercheur est socialement élevé ?

L'étiquette de « bousilleur de la Planète » qui colle aux scientifiques – plus récurrente chez les jeunes que chez les adultes – n'épuise pas toutes les explications.

En fait, c'est en grande partie parce que les études scientifiques sont – à juste titre – réputées longues et difficiles que les sciences rebutent nombre de jeunes. La fin du goût de l'effort est d'ailleurs souvent pointée comme une des nombreuses causes du désintérêt des étudiants pour les sciences.

Amateur de paradoxe éclairant, Alain Cadix, président de la Conférence des grandes écoles, relève que « *les filières les plus fuies sont celles avec beaucoup d'enseignement au lycée : on fuit les lettres, les maths, la physique-chimie. Au contraire, on s'inscrit en psycho, en socio, en histoire de l'art. L'appétit du nouveau vient du dégoût du connu. La façon dont ça a été traité au lycée les a refroidis.* »

### **Science sans conscience...**

Certes, le pragmatisme de nombre d'étudiants qui souhaitent « rentabiliser » rapidement les études déjà jugées trop longues ne plaide pas en faveur d'arguments culturels. C'est pourtant là que, selon Dominique Lecourt, professeur de philosophie des sciences à Paris VII, se situe une des solutions du problème. Constatant que les « *liens qui unissent la recherche scientifique et l'invention technologique aux autres formes de la culture humaine semblent avoir été rompus quand ils ne sont pas niés* », il estime « *qu'implanter ou développer un enseignement de philosophie des sciences dans les cursus scientifiques répond à une véritable urgence.* » Faute de quoi « *nombreux sont les étudiants qui perçoivent l'enseignement scientifique comme anticulturel* » et s'en détournent.

« *La force d'une nation se mesure au nombre d'innovateurs et de chercheurs* » rappelle Maurice Porchet, professeur de biologie à l'université Lille I, dans son étude sur « Les jeunes et les études scientifiques » (mars 2002). Mais les politiques qui ont lu tous ces rapports sont-ils prêts à en tenir compte alors que le budget de la recherche vient d'être diminué ?

Document *Le Monde de l'éducation* octobre 2002.

## **CT21**

### **LA VIOLENCE DU SPORT EST UN BON EXUTOIRE**

*Michel Caillat*

Document *Alternatives non violentes* n° 122 printemps-été 2002 (extraits)

On parle communément de l'esprit sportif et de l'idée olympique sans savoir exactement ce qui se cache derrière ces constructions idéalistes. Le sport bénéficie d'un jugement positif, pourtant, il est difficile d'en exclure la violence sans le dénaturer. Pour décrocher une victoire, les athlètes doivent avoir, au minimum, la rage de vaincre et plus sûrement la haine de l'autre.

Malheureusement, du massacre symbolique au massacre réel, le pas est définitivement franchi le 29 mai 1985. Ce jour-là, la tragédie du stade de Heysel lors de la finale de la coupe d'Europe de football Liverpool-Turin (39 morts, 600 blessés) est révélatrice. Ce n'est pas la première fois que le football compte ses morts (il y en a eu 320 en mai 1964 à Lima) mais là, il y a la télévision en direct et la volonté des différentes parties de voir le match se dérouler coûte que coûte. Après Heysel, les catastrophes s'enchaînent : Katmandou en 1988 (72 morts), Sheffield en 1989 (95 morts), Bastia en 1992 (17 morts, 2400 blessés) et plus récemment Johannesburg en avril 2001 (43 morts et 160 blessés) et le stade d'Acra (Ghana) où une centaine de personnes trouvent la mort en mai 2001. Sport le plus populaire, le football est aussi le plus frappé par les drames : ses stades sont des lieux propices à l'expression de l'agressivité, de la frustration et de l'affirmation identitaire.

En sport, la violence est installée au centre du jeu. Elle n'est pas accidentelle mais nécessaire, inévitable. La violence sportive n'est pas un épiphénomène parasitaire, épisodique. Quelques vérités anthropologiques essentielles émergent : d'une part, le sport a un rapport natif à l'affrontement et à la lutte ; d'autre part, il a (ou il a eu) une fonction sociale de préparation à la guerre. Fonction à laquelle s'ajoute la nécessité de resserrer les liens entre les membres de la communauté par l'exaltation d'une identité collective. Le sport est une guerre en miniature à gagner par tous les moyens. Dans ses commentaires, la presse emprunte largement au langage militaire (on

fusille, on mitraille, on engage les hostilités...) et la philosophie guerrière pour décrire les valeureux athlètes meurtris repartant vaillamment au combat. Dans un univers concurrentiel, le sportif, préparé physiquement et mentalement, doit être motivé, dominateur, méchant et narcissique. Il fixe toutes ses pensées sur son objectif : gagner. L'autre, même dans les sports collectifs, n'est accepté que comme adversaire à dépasser, à détruire symboliquement.

Une multitude de sports appellent à jouer avec le risque et la mort. Les sportifs de l'extrême (coureurs, automobilistes, skieurs...) s'adonnent à des conduites parasuicidaires où se mêlent frayeur et angoisse. Ce sont autant d'existences tendues vers le tragique et la mort. Quelle signification donner à cette martyrisation du corps, au caractère morbide de ces courses éperdues, au spectacle de la violence institutionnalisée ?

De plus, le sport, ce n'est pas seulement une somme de résultats ou d'acteurs prêts à la lutte ; ce sont des stades encadrés, des militaires, des fouilles, des masses chauffées, des lieux sans fuite possible, un langage saturé d'expressions de violence, un imaginaire pénétré de représentations meurtrières. « *Le vrai sport*, disait Georges Orwel (1903-1950) *n'a rien à voir avec le fair-play. C'est plein de haine, de jalousie, de vantardise et d'un plaisir sadique à regarder la violence. En d'autres mots, c'est la guerre sans les coups de feu.* »

Souligner que l'existence de règles permet de distinguer le sport de la guerre n'est pas une consolation. Le droit ne supprime ni la force, ni la violence, il les suppose. L'agressivité est banalisée et la violence des pelouses nourrit le chauvinisme des gradins. La fonction essentielle de beaucoup de sports serait la décharge des pulsions belliqueuses, la mise en scène de la violence réglée libérant les spectateurs de leurs mauvaises tendances. Malheureusement, le spectacle de la violence n'est pas le gardien des vertus civiques. De nombreuses études montrent au contraire que, loin de diminuer l'agressivité, le sport la renforce.

Les qualités d'un sportif, ce sont le courage, l'énergie, la volonté, la persévérance et l'endurance. « *De grands criminels les ont possédés. Elles sont aussi bien employées à faire le mal qu'à faire le bien. Voilà pourquoi la doctrine de la moralisation directe par le développement physique est fausse et inquiétante.* » estime Pierre de Coubertin lui-même dès 1893. La compétition porte en elle un processus incontrôlé d'escalade de la violence : c'est elle qui est l'essence même du sport. Non le fair-play, c'est-à-dire le respect de l'adversaire considéré comme un autre soi-même.

## CT22

Document *Pour la science* septembre 2001

### HUILE D'OLIVE ET SANTE

Hervé This

#### **On a identifié dans l'huile d'olive les composés qui préviennent les méfaits des agents oxydants.**

Pourquoi cet intérêt pour l'huile d'olive ? Parce que les études épidémiologiques font état d'une incidence réduite des cancers et des maladies coronariennes chez les populations méditerranéennes. Depuis la découverte de cette corrélation, de nombreux facteurs ont été invoqués pour expliquer les bienfaits du "régime méditerranéen" : l'abondance des tannins dans les vins locaux, la diversité de l'alimentation, la faible consommation des produits fumés, la forte consommation de fibres, la consommation notable de fruits et légumes, la consommation d'huile d'olive.

L'huile d'olive est un "bon" produit alimentaire à plus d'un titre : comme les autres huiles, ses molécules majoritaires, les triglycérides, sont composées d'une molécule de glycérol à laquelle se lient trois acides gras. Toutefois, plus de 70% de ses acides gras sont l'acide oléique, mono-insaturé, lequel est moins sensible à l'auto-oxidation que les acides gras poly-insaturés, tels que l'acide linoléique de l'huile de tournesol. Or, l'oxydation des acides gras poly-insaturés engendre des molécules réactives qui se lient – on le sait par des études *in vitro* – à l'ADN de cellules humaines et qui risquent de favoriser des cancers. D'autres propriétés de l'huile d'olive expliqueraient son intérêt nutritionnel. A Heidelberg, R. Owen a analysé diverses huiles d'olive à la recherche des composés antioxydants, et a montré que ces propriétés protectrices proviennent aussi de la présence de plusieurs phénols.

Lors de la croissance des olives, entre octobre et janvier, les principaux composés phénoliques sont liés à des sucres, mais lors de la maturation des fruits, des enzymes séparent les sucres des phénols, qui sont libérés. De nombreux phénols ont été identifiés dans l'huile d'olive, dont l'hydroxytyrosol et deux "lignanes". Tous ont de fortes propriétés antioxydantes, et tous sont plus abondants dans les huiles extra-vierges que dans les huiles raffinées. L'étude de l'auto-oxidation des huiles montre que l'hydroxytyrosol est le composé le plus actif : le peroxyde d'hydrogène (présent dans "l'eau oxygénée"), qui réduit considérablement la viabilité des cellules épithéliales (cultivées) de l'intestin, est complètement inhibé par l'ajout d'hydroxytyrosol. R. Owen et ses collègues ont montré que 18 huiles d'olive extra-vierges et 5 huiles d'olive raffinées avaient ce même effet protecteur, alors que 7 huiles de tournesol ne l'avaient pas. Les composés phénoliques de l'huile d'olive sont des antioxydants puissants.

Les lignanes ont également été étudiés pour leurs effets protecteurs contre les cancers. Ils semblent agir différemment : leur structure, analogue à celle de l'estradiol, en ferait des anti-estrogènes (qui bloque la prolifération des cellules du sein). L'huile d'olive contient aussi de fortes concentrations de squalène, composé qui est transféré à la peau (le sébum en contient 12%) et qui agirait contre les cancers de peau.

La gastronomie incitait à utiliser l'huile d'olive. La biologie confirme que le bon goût et l'hygiène vont de pair.



## CT23

Document *Le Monde diplomatique* juillet 2002

### ENFANTS EXPLOITÉS

par IGNACIO RAMONET

Plus de 211 millions d'enfants âgés de 5 à 14 ans sont contraints de travailler. Pour sensibiliser les opinions publiques à ce phénomène planétaire, qui concerne surtout les pays en voie de développement mais n'épargne pas les pays riches, l'Organisation internationale du travail (O.I.T.) a pris l'initiative, le 12 juin 2002, à Genève, d'une première « *journée mondiale contre le travail des enfants* ».

L'image de l'enfance occulte souvent la réalité vécue des enfants. Et celle-ci, dans de nombreux pays, ressemble toujours à ces cauchemars que décrivent au XIX<sup>e</sup> siècle, dans des romans hallucinants, des auteurs comme Charles Dickens, Victor Hugo, Hector Malot ou Edmondo de Amicis.

La mondialisation libérale n'a rien arrangé car « *dans un monde où la libre circulation des capitaux et des marchandises est désormais globalement assurée, les industries des pays du sud ne peuvent maintenir leur place sur le marché qu'en jouant au maximum du seul domaine dans lequel elles restent largement compétitives : le faible coût de leur force de travail.* » Sans la mise au travail des enfants, sensiblement moins rémunérés que les adultes, beaucoup de pays verraient leur compétitivité s'effondrer, leurs exportations diminuer et leur rentrée en devises chuter.

Les entreprises multinationales ne sont pas les dernières à profiter de cette exploitation des mineurs. Entre autres, celles du tabac (Phillip Morris, Altadis) de la banane (Chiquita, Del Monte) et du cacao (Cargill). A Malawi, par exemple dont l'industrie du tabac est le premier employeur, des dizaines de milliers d'enfants sont exploités pour la récolte et le séchage des feuilles. En Equateur, des enfants de 7 à 8 ans travaillent dans les champs de bananes douze heures par jour. En Côte d'Ivoire, premier producteur mondial de cacao, des milliers d'enfants esclaves seraient utilisés pour le travail dans les plantations.

Cette question des enfants esclaves et du trafic dont ils sont l'objet avait fait la « une » des journaux, en avril 2001, lorsque fut découvert un navire battant pavillon nigérien – l'Etireno – parti du Bénin en transportant des dizaines d'enfants qui devaient être vendus comme esclaves au Gabon. Selon le Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef), plus de 200 000 enfants et adolescents seraient victimes de ces trafics, achetés et vendus, en Afrique Centrale et de l'ouest.

Même dans les pays riches, près de 2.5 millions d'enfants – auxquels il faut ajouter 11.5 millions d'adolescents entre 15 et 17 ans – travaillent dans des conditions pénibles et risquées, dans l'agriculture, le bâtiment, les ateliers textiles et les usines de chaussures : 120 000 aux Etats-Unis, 200 000 en Espagne, 400 000 en Italie et plus de 2 millions en Grande-Bretagne.

Pour se pencher sur cette dramatique situation des mineurs, douze ans après le sommet mondial pour les enfants, organisé par les Nations Unies à New York en septembre 1990, un nouveau sommet de l'enfance s'est tenu en mai dernier, au siège de l'ONU, avec la participation de 500 mineurs venus de plus de 100 pays. Il a été ouvert par Kofi Anan sur un constat sévère : « *Nous avons misérablement échoué à protéger les droits des enfants.* »

Il faut dire que les chiffres sont accablants. Plus d'un demi milliard d'enfants vivent avec moins de 1 euro par jour. Ils sont les plus durement touchés par la misère dont ils garderont toute leur vie des séquelles psychologiques et physiques. Plus de 100 millions d'enfants ne vont jamais à l'école. Chaque année, meurent 11 millions de mineurs de moins de 5 ans, soit 30 000 par jour, un toutes les 3 secondes...

Entre 1990 et 2000, à cause des conflits, plus de 1 million d'enfants ont perdu leurs parents ou ont été séparés de leur famille, plus de 300 000 ont été recrutés comme soldats, plus de 2 millions ont été massacrés dans des guerres civiles, plus de 6 millions ont été blessés, mutilés ou handicapés à vie et quelques 20 millions ont été chassés de leur foyer...

De surcroît, plus de 700 000 enfants sont victimes, chaque année, du trafic de personnes, retenus contre leur volonté dans des conditions d'esclavage, à cause, selon l'ONU « *de la demande de main-d'œuvre bon marché et celle, croissante, de filles et de garçons pour le commerce sexuel.* »

Le sort des petites filles est particulièrement lamentable. Elles font l'objet de toutes les discriminations. Ainsi, sur la centaine de millions d'enfants non scolarisés, 60 millions sont des filles. En raison de leur sexe, entre 60 et 100 millions ont été victimes de fœticides, d'infanticides, de malnutrition et de mauvais soins. Plus de 90% des domestiques – l'emploi le plus fréquent des enfants qui travaillent – sont des filles âgées de 12 à 17 ans. Dans certaines régions d'Afrique et d'Asie, le taux de séropositivité au virus du sida est 5 fois plus élevé chez les filles que chez les garçons.

Devant un tel scandale, il faut réécouter le cri lancé d'une voix ferme au nom de tous les enfants exploités du monde, dans l'enceinte de l'ONU, en mai dernier, face à 70 chefs d'Etats et à des centaines de ministres de 189 pays, par une Bolivienne de 13 ans, Gabriela Azurdu : « *Nous sommes les victimes des exploitations et des abus en tout genre, nous sommes les enfants de la rue, nous sommes les enfants de la guerre, nous sommes les orphelins du sida, nous sommes les victimes et nos voix ne sont pas entendues. Il faut que tout cela cesse ! Nous voulons un monde digne de nous...* ».

LES HYPOCRISIES DU DISCOURS AMERICAIN  
LA GUERRE CONTRE LE TERRORISME EST MORALEMENT DOUTEUSE

*Définir ce qu'est un terroriste est plus difficile qu'il n'y paraît. L'histoire montre qu'on ne peut se fonder exclusivement sur les méthodes employées ou sur les objectifs visés. En feignant de croire le contraire, les Etats-Unis se fourvoient dans une dangereuse aventure.*

En règle générale, les guerres ont plutôt été livrées contre des noms propres (l'Allemagne par exemple), pour la simple et bonne raison que les noms propres peuvent capituler et promettre de ne plus jamais recommencer. Les guerres contre des noms communs tels que la pauvreté, le crime, la drogue ont donné de moins bons résultats. Les adversaires de ce type ne se rendent jamais. Et la guerre contre le terrorisme appartient à cette seconde catégorie. La victoire n'est possible que si les Etats-Unis se bornent à combattre des individus plutôt que la tactique du terrorisme elle-même. Or déterminer qui est un terroriste est plus compliqué qu'il n'y paraît. Comme la beauté, semble-t-il, le terrorisme est dans les yeux de celui qui regarde.

Ce qui définit un terroriste, admet-on communément, ce ne sont pas ses objectifs mais la méthode qu'il choisit pour les atteindre. Si l'on considère que le terrorisme n'est en aucun cas admissible, c'est parce que ceux qui y ont recours emploient des moyens qu'aucune fin ne peut justifier. Mais selon quels critères juger qu'un moyen est injustifiable ? Une première école privilégie une approche juridique. Le droit national et international confère à l'Etat le monopole de la violence organisée. On pourrait alors définir un terroriste comme étant un acteur non gouvernemental usant de la violence à des fins politiques.

Une autre école met en avant la peur que le terroriste cherche à inspirer. C'est là l'acception originale du mot « terreur » dans un contexte politique, acception entrée dans la langue pendant les dernières étapes de la Révolution française, lorsque les Jacobins furent qualifiés de « terroristes » en raison du zèle avec lequel ils utilisaient la guillotine. Les Jacobins étaient d'accord avec cette appellation : ils avaient décidé d'assurer leur maintien au pouvoir (avec les meilleures intentions du monde, bien entendu) en terrorisant la population.

Si l'on suit ce raisonnement, les terroristes sont des individus qui tentent de parvenir à leur fin en faisant peur à leurs opposants jusqu'à ce qu'ils se soumettent. La triste réalité est que l'usage de la force à des fins politiques, que ce soit dans le contexte d'une guerre déclarée ou dans n'importe quel autre, est intimement lié à la terreur. Le but n'est pas d'éliminer tous les opposants, mais seulement un nombre suffisant pour que ceux qui restent redoutent davantage de continuer la lutte que de l'abandonner. Instaurer la terreur n'est pas forcément du terrorisme.

Une troisième école se focalise sur la tactique utilisée, estimant que certaines méthodes sont contraires à la morale et qu'elles sont donc à bannir. Les puissants adeptes du statu quo, profondément attachés à leurs méthodes traditionnelles, considèrent souvent l'innovation tactique comme immorale. Ainsi, les chevaliers français jugèrent ignoble l'utilisation de l'arc par Henri V d'Angleterre à Azincourt, et les samourais japonais éprouvèrent un sentiment similaire à l'égard de la poudre à canon. Au XIX<sup>e</sup> siècle, la marine royale britannique s'éleva contre l'introduction du sous-marin... Au fil du temps, avec le recours généralisé à de nouvelles techniques efficaces, ces armes perdent leur fonction d'instruments de terreur.

Les moyens militaires non conventionnels sont communément proscrits, en général, par ceux qui peuvent s'appuyer sur une force conventionnelle. Les mouvements de résistance civile contre l'Allemagne de Hitler, par exemple, violaient les lois de la guerre. Aux yeux des Allemands, ils étaient sans aucun doute des terroristes. Pourtant, nous considérons aujourd'hui les combattants de la Résistance comme des héros.

Il y a certains comportements difficiles à excuser, tuer des prisonniers par exemple. Pourtant, Al Qaïda n'a pas exécuté beaucoup de prisonniers, à la différence de l'Alliance du Nord, alliée des Américains...

Qu'en est-il des cibles ? Ceux qui entreprennent délibérément de tuer des civils sont-ils des terroristes ? Cela amène à se poser une autre question, politiquement incorrecte : qu'y a-t-il de mal à tuer des civils ? Les civils ne sont pas toujours de simples spectateurs et sont essentiels à tout effort de guerre. La puissance militaire américaine est fondée sur la réussite économique des Etats-Unis. Cette relation qui existe dans toute économie, permet de justifier les attaques contre des cibles industrielles au cours d'une guerre. Qui plus est, les Etats-Unis sont une démocratie et leurs citoyens contribuent à décider de la manière dont la puissance militaire du pays doit être utilisée. Sont-ils, dès lors, vraiment innocents ? Mais revenons à l'opinion courante et admettons que ce soit mal de tuer des civils. Ce sont pourtant des choses qui arrivent. Des Irakiens – dont certains sans nul doute pouvaient se dire plus « innocents » que les citoyens de l'Amérique démocratique – ont été tués ces dernières années par des bombes américaines. Pourtant, les pilotes qui ont lancé ces bombes ne sont des terroristes dans aucun sens du terme.

Examinons maintenant le cas de ceux qui s'opposent à un gouvernement si impitoyable et si puissant que toute attaque contre ses forces armées équivaut à un suicide. Dans ce cas, peut-on dire qu'aucune lutte armée contre un régime n'est légitime, puisque l'opposition serait obligée d'user de la force contre des cibles civiles et tuerait certainement des innocents ? Combattre de façon honorable est malheureusement un luxe que beaucoup de gens, souvent des gens très bien, ne peuvent pas se permettre. Si l'on admettait cela, on s'abstiendrait d'émettre un jugement moral sur un combattant sans prendre également en compte les objectifs qu'il poursuit.

On peut pardonner beaucoup à ceux qui défendent une cause tant soit bien juste. Et tout pardonner à ceux qui luttent pour un objectif noble et n'ont pas d'autre solution que d'agir comme ils le font.

On peut ne pas être d'accord sur la latitude morale à accorder aux uns et aux autres. Mais le débat doit porter non seulement sur la moralité de la tactique elle-même mais aussi sur le bien fondé de la cause et sur la nature des autres solutions existantes. La fin et les moyens sont inextricablement liés.

Grenville Byford

CT25  
(Test final - mai 2009)

### Le souvenir « invisible » des nouveau-nés

Quel est votre tout premier souvenir ? Il y a de fortes chances pour que cela soit un événement parfaitement anodin survenu lorsque vous aviez 3 ou 4 ans. Rien en effet de ce que l'on a vécu précédemment ne nous accompagne jusqu'à l'âge adulte. Faute de disposer dans la petite enfance d'une mémoire efficace ? C'est ce que l'on crut longtemps après que Freud eut décrété que les tout-petits étaient frappés d'« amnésie infantile ». Mais l'amnésie infantile est un concept erroné, car – on l'a maintes fois prouvé depuis – la mémoire fonctionne parfaitement chez l'enfant. [...] Comment alors expliquer cette incapacité à avoir des souvenirs d'enfance qui remontent plus loin ?

[...] Arlette Streri, professeur de psychologie de l'enfant à l'université parisienne René-Descartes, rappelle que la mémoire existe déjà in utero. Une équipe de psychologues universitaires le démontra lors d'une expérience menée en 1986 à l'université de Caroline du Nord. On a fait écouter à des nouveau-nés âgés de 33 heures l'enregistrement de la voix de leur mère et celui de la voix d'une autre femme. Résultat : ils suçent plus intensément leur tétine lorsque la voix est celle de leur mère, voix dont ils se souviennent. [...]

Dans la maternité de l'hôpital parisien de la Pitié-Salpêtrière, Arlette Streri a réalisé une expérience filmée [...]. Thème de sa recherche : « le transfert intermodal ». Elle donne à des nourrissons un cylindre en bois qu'elle leur place dans la main. Le bébé agrippe le cylindre quelques dizaines de secondes puis le relâche. La psychologue fait alors défiler sur un écran l'image d'un cylindre, puis d'un triangle. L'enfant regarde hâtivement le cylindre mais fixe du regard le triangle. Qu'en conclure ? « *Qu'il se souvient très bien de la forme cylindre puisqu'il l'a tenue dans la main, qu'en revanche il découvre le triangle et s'y intéresse* », commente l'expérimentateur. Rappelons que le plus jeune [...] n'a que 16 heures !

Un peu plus âgés, de 2 à 6 mois, les nourrissons sont capables d'aller chercher un souvenir stocké dans leur mémoire. Pour pallier leur absence de langage, des chercheurs eurent l'idée d'utiliser un geste. Ils accrochent au pied des bébés un ruban, qui actionne un mobile. Très vite, l'enfant bouge son pied pour activer le mobile. Quelques jours plus tard, l'enfant est à nouveau placé sous le mobile. Mais sans ruban au pied. Au bout de cent vingt secondes, il se met à agiter son pied, se souvenant que c'est le geste nécessaire pour activer le mobile. Le bébé est donc capable d'aller chercher un souvenir dans sa mémoire, de la réactiver. [...]

Comment expliquer que la mémoire naisse avec l'enfant mais qu'elle ne stocke rien durablement avant l'âge de 3 ans ? « *Il y a, parmi d'autres explications, une hypothèse biologique, commente Alain Lieury, professeur de psychologie générale à l'université Rennes-2. Le cerveau n'est pas complètement construit, il le sera vers l'âge de 7 ans. L'hippocampe, qui joue dans la mémoire le rôle d'un archiviste, fonctionne mais n'est pas mature. Le jeune enfant stocke, retient puis oublie.* » Sans omettre que le tout jeune enfant a tellement à apprendre qu'il est vraisemblable que les événements nouveaux en éliminent d'autres pour faire de la place. « *Mais surtout, il y a l'absence de langage.* [...] *Les premiers souvenirs remontent à l'âge où l'on sait les mettre en mots [...].* »

Si la mémoire est là d'emblée, programmée pour acquérir des savoirs, elle mettra toutefois de longues années avant d'atteindre son pic de performance. « *Les enfants sont souvent supposés avoir une meilleure mémoire que les adultes. Et pourtant l'expérimentation montre que ce n'est pas le cas* », commente Alain Lieury [...]. Selon lui, c'est entre 18 et 25 ans qu'on dispose de la meilleure mémoire. Démonstration : 120 images de dessins animés sont présentées à des enfants de 5 à 6 ans et à des étudiants de 20 ans. Lorsque l'écran s'éteint, 46% des enfants reconnaissent les images vues, contre 63% des étudiants. Cinq semaines plus tard, 14% seulement des jeunes enfants les reconnaissent, contre 47% des étudiants.

Emilie Lanez, *Le Point*, 18/07/03

## Bibliographie

- **ABDEL-NOUR, Jabbour ; IDRIS, Souheil.** *Al-Manhal : Dictionnaire français-arabe.* 10ème édition. Beyrouth : Dar el-ilm lil Malayin et Dar al-Adab, 1989. 1098 p.
- **ABOU HARB, Mohammad Khayr.** *المعجم المدرسي.* 1<sup>ère</sup> édition. Damas : Dar Tlass, 1985. 1183 p.
- **AD-DAQR, Abd Al-Ghani.** *معجم القواعد العربية في النحو والتصريف.* 2<sup>ème</sup> édition. Damas : Dar Al-Qalam, 1993. 647 p.
- *Ad-Dyar*, le 8 avril 2008, n. 6933, p. 14.
- **ADH-DHIB, Suhayl.** جمال شحيد : همّي الخُص من رائحة الترجمة في النص المترجم – ترجمة أدونيس لجون بيرس تفوق بيرس نفسه *Tishreen*, le 2 octobre 2007, n. 9991, p. 9.
- **Agence monétaire d'Arabie Saoudite** (page consultée le 21 juin 2009) <<http://www.sama.gov.sa>>
- **Agoravox.fr** (page consultée le 17 juin 2009) <<http://www.agoravox.fr>>
- **AIIC.** *Enseignement de l'interprétation : Dix ans de colloques.* Genève, 1979. [s.p.]
- **AIIC.** *Conseils aux étudiants souhaitant devenir interprètes de conférence.* Genève, 1997. [s.p.]
- **AISSANI, Aïcha.** L'Enseignement de la traduction en Algérie. *Meta*, 2000, vol. 45, n. 3, p. 480-490.
- **AL-ATTRACHE, Rim.** *Analyse d'erreurs en traduction français/arabe : Etudiants arabophones et francophones à Damas (CCF) et à Lyon (Université Lyon II).* 2003. 2 volumes. Thèse de doctorat en lexicologie, terminologie multilingue et traduction, Université Lumière Lyon 2.
- **AL-BITAR, Assim ; AL-MOUBARAK, Mazin ; ELYAS, Muna ; YAAQOUB, Abd Al-Karim.** *اللغة العربية لغير المختصين.* Syrie : Editions de l'Université Tishreen, 1983. 212 p.
- **AL-FARKH, Mohammad Zarqan.** *الواضح في القواعد والإعراب.* 2<sup>ème</sup> édition revue et corrigée. Damas : Mohammad Zarqan Al-Farkh, [s.d.] 463 p.
- **AL-HAMIDI, Mohammad.** الأسهم السعودية تتجاهل تصاعد السيولة في الاقتصاد المحلي تنفيذ أكبر صفقة تداول "الطباعة والتغليف" في سوق الصكوك و *www.aawsat.com*, juin 2009, (page consultée le 18 juin 2009) <<http://www.aawsat.com>>
- **AL-JAWZIYYA, Ibn Qayyim.** *أخبار النساء.* Beyrouth : Dar Al-Kutub Al-Ilmiyya, 1990. 223 p.
- **AL-KHATIB, Hussam ; JATL, Mustafa.** *اللغة العربية لغير المختصين – الكتاب الأول.* Syrie : Editions de l'Université Tishreen, 1997. 271 p.
- **ALLIGNOL, Claire** (2007). L'Evaluation dans la formation des traducteurs spécialisés. Dans **LAVAUT, Elisabeth,** *Traduction spécialisée : Pratiques, théories, formations* (p. 237-263). Bern : Peter Lang.
- **ALVERNY, André de ; N. HAJJAR, Joseph.** *Manuel de Traduction avec exercices.* 11<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar EL-Machreq, 1997. 344 p.

- **AMM ALI, Taj Ad-Dine.** *التَّوَرُّ المَضِيء في أصول القواعد و الإعراب و البلاغة و العروض*. 5<sup>ème</sup> édition amplifiée et remaniée selon la nouvelle méthode. Damas : Dar El Fikr, 1982. 335 p.
- **ANIS, Ibrahim ; MUNTASIR, Abd Al-Halim ; AS-SAWALHI, Atyya ; AHMAD, Mohammad Khalaf Al-Lah** (Dir.) *المعجم الوسيط*. 2<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar El Fikr, 1998. 1112 p.
- **AQIL, Fakhir.** *معجم علم النفس إنكليزي فرنسي عربي*. 3<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar el-ilm lil Malayin, mars 1979. 150 p.
- **ARRIKABI, Jawdat.** *طرق تدريس اللغة العربية*. [1973]. Nouvelle édition. Damas : Dar El Fikr, 2002. 268 p.
- **ARRIVÉ, Michel ; GADET, Françoise ; GALMICHE, Michel.** *La Grammaire d'aujourd'hui : Guide alphabétique de linguistique française*. Paris : Flammarion, 1986. 719 p.
- **ARROUART, Catherine.** Les Mémoires de traduction et la formation universitaire : Quelques pistes de réflexion. *META*, 2003, vol. 48, n. 3, [s.p.]
- **ASLANIDES, Sophie.** *Grammaire du français : Du mot au texte*. Paris : Honoré Champion, 2001. 243 p.
- **Atida** (page consultée le 2 mars 2010) <<http://www.atida.org>>
- **BAKKAR, Abd Al-Karim** cité dans <<http://majles.alukah.net>> (page consultée le 5 décembre 2009)
- **BALLARD, Michel.** *La Traduction : De la théorie à la didactique*. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1986. [s.p.]
- **BALLARD, Michel.** *De Cicéron à Benjamin : Traducteurs, traductions, réflexions*. Maquette de couverture de Jacques Droulez. Lille : Presses Universitaires de Lille, 1992a. (Coll. "Etude de la traduction"). 304 p.
- **BALLARD, Michel.** Concepts méthodologiques pour la mesure de l'équivalence. *Turjumân*, 1992b, vol. 2, n. 1, p. 17-30.
- **BALLARD, Michel.** *Europe et Traduction*. Arras, France : Artois Presses Université, 1998. 424 p.
- **BALLARD, Michel.** *Le Nom propre en traduction*. Paris : Ophrys, 2001. [s.p.]
- **BALLARD, Michel ; HEWSON, Lance.** *Correct/Incorrect*. Arras, France : Artois Presses Université, 2004. 138 p.
- **BALLARD, Michel.** *Qu'est-ce que la traductologie ? Etudes réunies par Michel Ballard*. Arras, France : Artois Presses Université, 2006. (Coll. "Traductologie", 22). 302 p.
- **BALLIU, Christian.** *Les Confidants du Sérail : Les Interprètes français à l'époque classique*. Préface de Henri Awaiss. Beyrouth : Ecole de Traducteurs et d'Interprètes de Beyrouth – Université Saint-Joseph, 2005. (Coll. "Sources-Cibles" dirigée par Henri Awaiss et Jarjoura Hardane). 193 p.
- **BARAURZ, Boulus.** *المنجد في الأعلام*. 12<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar EL-Machreq, 1982. 799 p.
- **BASTUCK, Nicolas.** A Metz, un centre de vaccination au bord de la crise des nerfs, novembre 2009, (page consultée le 23 novembre 2009) <<http://www.lemonde.fr>>

- **BEDARD, Claude.** *La Traduction technique : Principes et pratique.* Montréal : Linguattech, 1986. [s.p.]
- **BEN AHMAD AL-MAHALLI, Jalal Ad-Din Mohammad ; BEN ABI BAKR AS-SYOUTI, Jalal Ad-Din Abd Ar-Rahman.** *تفسير الجلالين* 1<sup>ère</sup> édition. Damas : Dar Al-Ikhaa, 1992. 604 p.
- **BOCKET, Claude** (2006). La Traductologie : Préhistoire et histoire d'une démarche épistémologique. Dans *Qu'est-ce que la traductologie ?* (p. 23-36). Arras, France : Artois Presses Université. (Coll. "Traductologie").
- **BOCKET, Claude.** *La Traduction juridique : Fondement et méthode.* Bruxelles : De Boeck, 2008. (Coll. "Traducto" dirigée par Mathieu Guidère). 122 p.
- **BONNARD, Henri.** *Code du français courant.* France : Magnard, 1989. 336 p.
- **BOUTON, C.P.** *L'Acquisition d'une langue étrangère.* Paris : Klincksieck, 1974. [s.p.]
- **BOUTON, C.P.** Le Cerveau du traducteur : De quelques propositions sur ce thème. *Meta*, [s.d.] vol. 29, n. 1, p. 46.
- **CAMUS, Albert.** *La Peste.* Paris : Gallimard, 1947. (Coll. "Folio"). 279 p.
- **CARLO, Maddalena de.** Quoi traduire ? Comment traduire ? Pourquoi traduire ? *Ela : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, janvier-mars 2006, n. 141, p. 5-8.
- **CARPI, Elena.** Traduction écrite et didactique des langues : Entre communication et éducation interculturelle. *Ela : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, janvier-mars 2006, n. 141, p. 69-76.
- **Centre de Recherche en Informatique** (page consultée le 30 avril 2010) <<http://crinfo.univ-paris1.fr>>
- **CERRENS, L.** Enseigner la consécutive : La Fin justifie-t-elle les moyens ? *L'Interprète*, 1975, vol. 2, n. 3, [s.p.]
- **CHAKIR AS-SAYYAB, Badr.** *الأعمال الشعرية الكاملة المجلد الثاني.* Beyrouth : Dar Al-Awda, 2000. 591 p.
- **CLERC, Isabelle ; GUEVEL, Zélie.** *Les Professions langagières à l'aube de l'an 2000 : Recherches pédagogiques et linguistiques en traduction, rédaction et terminologie.* Québec : CIRAL, [s.d.] [s.p.]
- **CNRS.** *TLF : Dictionnaire de la langue du 19<sup>e</sup> et 20<sup>e</sup> siècle.* Paris : CNRS et Gallimard, 1976-1994. [s.p.]
- **Conseil supérieur de l'audiovisuel** (page consultée le 2 avril 2010) <<http://www.csa.fr/infos/textes>>
- **Consulat Général d'Algérie à Djeddah** (page consultée le 21 juin 2009) <<http://www.consalg-jeddah.org>>
- **CUSB** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <[http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole\\_presentation.htm](http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/ctra/ecole/ecole_presentation.htm)>
- **DANCETTE, Jeanne.** L'Enseignement de la traduction : Peut-on dépasser l'empirisme ? *TTR*, 1992, vol. V, n. 1, p. 163-179.

- **DARWICH, Mahmoud.** كزهر اللوز أو أبعد. 3<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Riad El-Rayyes Books, 2009. 202 p.
- **DATAR** (page consultée le 30 avril 2010) <<http://www.datar.gouv.fr>>
- **DEJEAN LE FEAL, Karla** (1981). L'Enseignement des méthodes d'interprétation. Dans **DELISLE, Jean**, *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction* [s.p.] Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa. (Coll. "Cahiers de traductologie", 4).
- **DEJEAN LE FEAL, Karla** (1984). Profiter du séjour à l'étranger. Dans *Comment perfectionner ses connaissances linguistiques* (p. 59-66). [s.l.] : l'Association des Amis de l'E.S.I.T.
- **DEJEAN LE FEAL, Karla** (1990). La Formation méthodologique d'interprètes de langues "exotiques". Dans **LEDERER, M.**, *Etudes traductologiques* [s.p.] Paris : Lettres modernes minard.
- **DEJEAN LE FEAL, Karla.** Comment un interprète de conférence perfectionne ses langues actives et passives. *Les Nouveaux Cahiers d'allemand*, 1992, n. 1, [s.p.]
- **DELATOUR, Y. ; JENNEPIN, D. ; LEON-DUFOUR, M. ; TEYSSIER, B.** *Nouvelle grammaire du français : Cours de civilisation française de la Sorbonne*. Paris : Hachette, 2004. 367 p.
- **DELISLE, J.** *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa, 1980. [s.p.]
- **DELISLE, J.** *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : De la théorie à la pratique*. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 1981. [s.p.]
- **DELISLE, J.** L'Initiation à la traduction économique. *Meta*, juin 1988, vol. 33, n. 2, p. 204-215.
- **DELISLE, J.** *Les Traducteurs dans l'histoire*. En collaboration avec WOODSWORTH, Judith. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa et Editions de l'UNESCO, 1995. [s.p.]
- **DELISLE, J.** *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. En collaboration avec LEE-JAHNKE, H. Ottawa : les Presses de l'Université d'Ottawa, 1998. [s.p.]
- **DEMERS, Ginette.** L'Enseignement de la traduction scientifique. *Meta*, juin 1988, vol. 33, n. 2, p. 200-203.
- **DESE** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www2.lingue.unibo.it/dese/>>
- **DICHY, Joseph.** Sur quelques modèles d'apprentissage des langues vivantes. *Analyses – Théories*, 1979, n. 213, [s.p.]
- **DICHY, Joseph.** Compétences de base et compétences complexes. Vers un modèle de transfert intralinguistique : l'exemple de l'arabe. *Cahiers de l'E.R.E.L.*, 1990, n. 3, p. 78-87.
- **DICHY, Joseph** (1998). Enonciation écrite et circonstant. Dans **REMI-GIRAUD, S. ; ROMAN, André**, *Autour du Circonstant* (p. 361-382). Lyon : Presses Univ. de Lyon.

- **DICHY, Joseph.** La Néologie stratifiée de l'arabe, fidélité contradictoire du lexique à sa mémoire, à partir du champ sémantique peuple-patrie-nation. *L'Arabisant*, 2001, n. 35, p. 30-41.
- **DICHY, Joseph.** Les Enchaînements par coordination et subordination des formes aspectuo-temporelles en arabe. *Les Langues modernes*, 2007, n. 2, p. 1-12.
- **DICHY, Joseph.** Les Compétences en traduction comme complément cognitif de l'apprentissage des langues : Quelques propositions relatives à l'arabe. *Idioma*, décembre 2007, n. 19, p. 25-34.
- **DIDAWI, Mohammad** (Dir.) دليل المترجم مع دراسات في اللغة و نظريات الترجمة. Vienne : ONUDI, 1984. 1370 p.
- **Division des Politiques Linguistiques, Conseil de l'Europe.** (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Auteur.
- **DRILLON, Jacques.** *Traité de la ponctuation française*. Paris : Gallimard, 1991. [s.p.]
- **DUBOIS, Jean ; LAGANE, René ; NIOBEY, Georges ; CASALIS, Didier ; CASALIS, Jacqueline ; MESCHONNIC, Henri.** *Dictionnaire du français contemporain*. Paris : Librairie Larousse, 1971. 1264 p.
- **DURIEUX, Christine.** *Fondement didactique de la traduction technique*. Paris : Didier Erudition, 1988. (Coll. "Traductologie", 3). 171 p.
- **DURIEUX, Christine.** Traduction pédagogique et pédagogie de la traduction. *Le Français dans le monde*, 1991, n. 243, [s.p.]
- **DURIEUX, Christine ; DURIEUX, Florence.** *Apprendre à traduire : Prérequis et tests*. Paris : la Maison du Dictionnaire, 1995. 311 p.
- **DUTFA** (page consultée le 27 février 2009) <[http://etu2.univ-lyon2.fr/TFA/0/fiche\\_formation/](http://etu2.univ-lyon2.fr/TFA/0/fiche_formation/)>
- **Ecole Supérieure Roi Fahd de Traduction** (page consultée le 5 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.jamiati.ma>>
- **ECO, Umberto.** *A la recherche de la langue parfaite*. Paris : Seuil, 1994. (Coll. "Faire l'Europe"). [s.p.]
- **ECO, Umberto.** *Dire presque la même chose : Expériences de traduction*. Paris : Grasset, 2006. 464 p.
- **EL KALADI, Ahmed ; WECKSTEEN, Corinne.** *La Traductologie dans tous ses états*. Arras, France : Artois Presses Université, 2007. 288 p.
- **ELTHES, Agnès.** Exercices de développement de la mémoire des textes avec des étudiants traducteurs-interprètes. *Le Langage et l'homme*, 2003, n. XXXVIII, p. 93-112.
- **EMT.** (2009). *Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*. Bruxelles : Auteur.
- **ENS LSH** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <[http://www.ens-lsh.fr/ANG015/0/fiche\\_\\_\\_cours/&RH=90004](http://www.ens-lsh.fr/ANG015/0/fiche___cours/&RH=90004)>
- **ESIT** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.esit.univ-paris3.fr/ecole.html>>



- **ETIB** (page consultée le 6 janvier 2009 et le 3 août 2011)  
<<http://www.etib.usj.edu.lb/files/publications.php>>
- **Faire-Traduire** (page consultée le 6 avril 2010) <<http://www.faire-traduire.net>>
- **Finance Quantitative** (page consultée le 30 avril 2010) <<http://blog.ece.fr/finance>>
- **FITOURY, C.** *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé, 1983. 300 p.
- **FLAMAND, Jacques ; THOMAS, Arlette.** *La Traduction : L'Universitaire et le praticien*. Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa, 1984. [s.p.]
- **FOLKART, Barbara.** *Le Conflit des énonciations : Traduction et discours rapporté*. [s.l.] : Les Editions Balzac, 1991. [s.p.]
- **France 24** (page consultée le 17 juin 2010) <<http://www.france24.com/fr>>
- **FRONTIER, Alain.** *La Grammaire du français*. Paris : Belin, 1997. 750 p.
- **GALISSON, Robert ; COSTE, Daniel.** *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette, 1976. 612 p.
- **GARCIA LANDA, M.** *Les Déviations délibérées de la littéralité en interprétation de conférence*. 1978. [s.p.] Thèse de doctorat de 3<sup>ème</sup> cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle (Paris III).
- **GARCIA LANDA, M.** (1981). La Théorie du sens. Théorie de la traduction et base de son enseignement. Dans **DELISLE, J.** (ed.), *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction : De la théorie à la pédagogie* (p. 113-129). Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa.
- **GEMAR, J.C.** (1984). Les Enjeux de la formation du traducteur : Pédagogie, mythes et réalités. Dans *Traduction et qualité de langue* [s.p.] [s.l.] : STQ.
- **GENDRON, Jean-Denis.** *Tendances phonétiques du français parlé au Canada*. Paris : Librairie C. Klincksieck ; Québec : les Presses de l'Université Laval, 1966. 254 p.
- **GILE, Daniel.** L'Enseignement de l'interprétation : Utilisation des exercices unilingues en début d'apprentissage. *Traduire*, 1983, n. 113, p. 7-12.
- **GILE, Daniel.** Le Modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation. *Meta*, 1985a, vol. 30, n. 1, p. 44-48.
- **GILE, Daniel.** De l'idée à l'énoncé : Une expérience et son exploitation pédagogique dans la formation des traducteurs. *Meta*, 1985b, vol. 30, n. 2, p. 139-147.
- **GILE, Daniel.** L'exercice d'interprétation – Démonstration de sensibilisation unilingue dans l'enseignement de l'interprétation consécutive. *Lebende Sprachen*, 1986, vol. 31, n. 1, p. 16-18.
- **GILE, Daniel.** Prise de notes et attention en début d'apprentissage de l'interprétation consécutive – Une expérience-démonstration de sensibilisation. *Meta*, 1991, vol. 36, n. 2/3, p. 432-441.
- **GILE, Daniel.** *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Arras, France : Presses Universitaires de Lille, 1995. (Coll. "Etude de la traduction"). 276 p.

- **GILE, Daniel.** L'Evaluation de la qualité de l'interprétation en cours de formation. *Meta*, 2001, vol. 46, n. 2, p. 379-393.
- **GILE, Daniel.** *La Traduction. La comprendre, l'apprendre.* Paris : Presses Universitaires de France, 2005. 284 p.
- **GONZALEZ, Gladys.** *L'Equivalence en traduction juridique : Analyse des traductions au sein de l'Accord de libre-échange Nord-Américain (ALENA).* 2003. [s.p.] Thèse de doctorat (nouveau régime), Université Laval. (Page consultée le 20 décembre 2008) <[www.theses.ulaval.ca/2003/21362/ch03.html](http://www.theses.ulaval.ca/2003/21362/ch03.html)>
- **GOUADEC, Daniel.** *Guide de gestion des traductions et de mise en place de formations de traducteurs.* Paris : Ministère des Affaires étrangères, 1991. 62 p.
- **GOUADEC, Daniel.** *Formation des traducteurs : Actes du colloque international, Rennes 2, (24-25 septembre 1999).* Paris : Maison du Dictionnaire, 2000. [s.p.]
- **GOUADEC, Daniel.** *Stratégies de la traduction entre l'anglais et le français : Essai de définition d'un modèle de formation des traducteurs.* Paris : Maison du Dictionnaire, 2001. 997 p.
- **GOUADEC, Daniel.** *Profession : Traducteur.* Paris : Maison du Dictionnaire, 2002. 432 p.
- **GOUADEC, Daniel.** *Quelle qualification pour les traducteurs ?* [Paris] : Maison du Dictionnaire, 2007. 198 p.
- **Gouvernement du Québec.** (1996). *Guide de formation sur mesure en alphabétisation.* 3<sup>ème</sup> édition. Québec : Auteur.
- **Gouvernement du Québec, Ministère de l'Education.** (1998). *Cadre de référence, le transfert des apprentissages en alphabétisation.* Québec : Auteur.
- **GUEVEL, Zélie ; VALENTINE, Egan** (1996). Formation professionnelle. Considérations sur l'enseignement de la traduction spécialisée. Dans *En bons termes* (p. 27-32). Paris : La Maison du Dictionnaire.
- **GUIDERE, Mathieu** (Dir.) *Kalimât : Le Vocabulaire arabe.* Paris : ellipses, 2003. 477 p.
- **GUIDERE, Mathieu.** *Manuel de traduction français-arabe/arabe-français.* Paris : Editions Marketing S.A., 2005a. 240 p.
- **GUIDERE, Mathieu.** *La Traduction arabe : Méthodes et applications.* Paris : Editions Marketing S.A., 2005b. 264 p.
- **HARDANE, Jarjoura.** La Formation du traducteur arabe : Le Cas de la mise à niveau linguistique. *Meta*, 2000, vol. 45, n. 3, p. 475-479.
- **HASSAN, Abbas.** *التحوي الوافي الجزء الأول.* Le Caire : Dar Al-Maarif bi-Misr, 1966. 647 p.
- **HASSAN, Abbas.** *التحوي الوافي الجزء الثاني.* Le Caire : Dar Al-Maarif bi-Misr, [s.d.] 557 p.
- **HASSAN, Abbas.** *التحوي الوافي الجزء الثالث.* Le Caire : Dar Al-Maarif bi-Misr, 1968a. 688 p.
- **HASSAN, Abbas.** *التحوي الوافي الجزء الرابع.* Le Caire : Dar Al-Maarif bi-Misr, 1968b. 739 p.

- **HASSAN, Fathya.** *Le Débat sur la spécificité de l'interprétation par langues et l'interprétation arabe-français.* 2009. 401 p. Thèse de doctorat (nouveau régime), Université Lumière Lyon 2.
- **HASSAN, Mohammad Abd Al-Ghani.** *فنّ الترجمة في الأدب العربي.* Egypte : Ad-Dar Al-Misryya lit-Talif wat-Tarjama, mars 1966. 238 p.
- **HERBERT, J.** *Le Manuel de l'interprète.* Genève : Georg, 1952. [s.p.]
- **HERBULOT, Florence** (1998). La Formation des traducteurs pour l'Europe d'aujourd'hui et de demain. Dans *Europe et traduction* (p. 371-381). Arras, France : Artois Presses Université.
- **HORGUELIN, Paul.** La Révision didactique. *Meta*, juin 1988, vol. 33, n. 2, p. 253-257.
- **HUGO, Victor.** *Hernani.* [1830]. Paris : Hachette Livre, 2006. 287 p.
- **HURTADO ALBIR, Amparo** (1984). Combattre la contamination linguistique. Dans *Comment perfectionner ses connaissances linguistiques* (p. 24-41). [s.l.] : l'Association des Amis de l'E.S.I.T.
- **HURTADO ALBIR, Amparo.** *La Notion de fidélité en traduction.* Paris : Didier Erudition, 1990. (Coll. "TRADUCTOLOGIE", 5). 238 p.
- **HUSSEIN AL-ALI, Ghazi.** *عيننا على العالم.* *Al-Thawra*, le 31 octobre 2007, n. 13450, p. 7.
- **IDRISS, Souheil.** *Al-Manhal : Dictionnaire français-arabe.* 29<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar Al-Adab, 2001. 1289 p.
- **I. HECHAIME, Camille** (Dir.) *المنجد في اللغة العربية المعاصرة.* 2<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar EL-Machreq, 2001. 1645 p.
- **Institut de Linguistique appliquée** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.ils.uw.edu.pl/251.html>>
- **ISAT** (page consultée le 6 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.isatdz.com/index.php>>
- **ISIT** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <[http://www.emagister.fr/master/master\\_interpretation\\_conference-ec2398091.htm](http://www.emagister.fr/master/master_interpretation_conference-ec2398091.htm)>
- **ISTANBULI, Ibrahim.** *تقريب بين الثقافات.* *Al-Thawra*, le 31 octobre 2007, n. 13450, p. 7.
- **JABR, Suad.** *منظومة الجدليات الفكرية وإشكالات دلالاتها في نصّ الأدب : الذاكرة، الخطاب، في السياق العربي.* [s.d.] (page consultée le 3 décembre 2009) <<http://www.arabiancreativity.com>>
- **JUSTAMAND, François** (Dir.) *Rencontres autour du doublage des films et des séries télé.* Nantes : Editions Objectif Cinéma, 2006. 217 p.
- **JUVAIN, Yves.** *Petit Larousse de la médecine.* Paris : Larousse, 2004. 1119 p.
- **Kalima** (page consultée le 24 février 2010) <<http://www.kalima.ae>>.
- **KOUTSIVITIS, Vassilis** (1998). L'Incidence des outils informatiques sur le processus de la traduction : Evolution ou mutation ? Dans **ISRAEL, Fortunato** (ed.), *Quelle formation pour*

*le traducteur de l'an 2000 ? Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 6, 7, 8 juin 1996* (p. 149-155). [Paris] : Didier Erudition. (Coll. "Traductologie", 9).

- **LADMIRAL, Jean-René.** *Traduire : Théorèmes pour la traduction.* Paris : Payot, 1979. 288 p.
- **LADMIRAL, Jean-René.** Sourciers et ciblistes. *Revue d'esthétique*, 1986, n. 12, p. 33-42.
- **LADMIRAL, Jean-René ; LIPIANSKY, Edmond Marc.** *La Communication interculturelle.* Paris : Armand Colin, 1989. [s.p.]
- **LADMIRAL, Jean-René.** Théorie de la traduction : La Question du littéralisme. *Revue de l'Institut catholique de Paris*, janvier-mars 1998, n. 65, p. 137-157.
- **LADMIRAL, Jean-René.** Former des traducteurs : Pour qui ? pour quoi ? *Meta*, 2005, vol. 50, n. 1, p. 28-35.
- **LAPLACE, C.** (1999). La Traduction à vue dans la formation de l'interprète de conférence : Principes théoriques et approche didactique. Dans **AWAISS, H. ; HARDANE, J.,** *Traduction : Approches et théories* [s.p.] Beyrouth : Université Saint-Joseph. (Coll. "Sources-Cibles").
- **LAROSE, Robert.** Méthodologie de l'évaluation des traductions. *META*, [s.d.] vol. 43, n. 2, p. 163-186.
- **LAVault, Elisabeth.** *Fonctions de la traduction en didactique des langues.* Paris : Didier Erudition, 1998. 116 p.
- **LAVault, Elisabeth** (1999). Eléments pour une didactique raisonnée de la traduction. Dans **AWAISS, H. ; HARDANE, J.,** *Traduction : Approches et théories* [s.p.] Beyrouth : Université Saint-Joseph. (Coll. "Sources-Cibles").
- **LAVault, Elisabeth.** *Traduction spécialisée : Pratiques, théories, formations.* Bern : Peter Lang, 2007. 268 p.
- **LEDERER, M.** *La Traduction simultanée : Fondements théoriques.* Paris : Lettres modernes minard, 1981a. [s.p.]
- **LEDERER, M.** (1981b). La Pédagogie de la traduction simultanée. Dans **DELISLE, Jean,** *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction* [s.p.] [s.l.] : Editions de l'Université d'Ottawa. (Coll. "Cahiers de traductologie", 4).
- **LEDERER, M.** *La Traduction aujourd'hui – Le Modèle interprétatif.* [1994]. Nouvelle édition. Caen : Minard Lettres Modernes, 2006. (Coll. "Cahiers Champollion", 9). [s.p.]
- **LEDERER, M.** *Le Sens en traduction.* Paris : Lettres modernes minard, 2006. 364 p.
- **LELUBRE, Xavier** (2008-2009). *Introduction à la terminologie arabe.* Cours de domaines de spécialité assurés en troisième année de Licence au département des Langue Etrangères Appliquées de l'Université Lumière Lyon 2, Lyon, France.
- *Libération* (page consultée le 8 juin 2010) <<http://www.libération.fr>>
- **LORNET, Michèle.** *Procédures en traduction pour une analyse différentielle de l'erreur.* Paris : L'HARMATTAN, 2006. 164 p.
- **MAALOUF, Amin.** *Léon l'Africain.* France : Jean-Claude Lattès, 1986. 368 p.

- **MAALOUF, Amin.** ليون الإفريقي. [1990]. Tr DIMACHQYYAA, Afif. 3<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar Al Farabi, 1997. 391 p.
- **MARESCHAL, Geneviève et al.** *La Formation à la traduction professionnelle*. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa, 2003. [s.p.]
- **MEJRI, Salah.** Traduction, poésie, figement et jeux de mots. *Meta*, 2000, vol. 45, n. 3, p. 412-423.
- **Ministère égyptien de la Culture** (page consultée le 10 novembre 2011) <<http://www.ecm.gov.eg>>
- **Ministère égyptien des Ressources en Eau et de l'Irrigation** (page consultée le 12 juillet 2010) <<http://www.mwri.gov.eg>>
- **Ministère français du Développement durable** (page consultée le 30 avril 2010) <<http://www.developpement-durable.gouv.fr>>
- **MISSAAD, Mohammad.** حوار مع كريم ناجي الرئيس التنفيذي لمشروع "كلمة" : أبو ظبي تحيي حركة الترجمة. [s.d.] (page consultée le 22 février 2010) <<http://ar.qantara.de>>
- **MOHAMMAD AHMAD, Abd As-Samih.** رفاعة و الألسن : ندوة الشيخ رفاعة رافع الطهطاوي ١٨ - ٢١ ديسمبر سنة ١٩٧٦. Le Caire : La Faculté des Langues – Université Ain Chams, 1976. 42 p.
- **MOHAMMAD AL-FALLAJ, Hassan.** الكلفة تجاوزت ٤ مليارات ليرة سورية استصلاح ٧ آلاف هكتار. *Ad-Dyar*, le 8 avril 2008, n. 6933, p. 9.
- **Moheet** (page consultée le 22 février 2010) <<http://www.moheet.com>>
- **Nations Unies** (page consultée le 20 mai 2006) <<http://www.un.org/fr/>>
- **News.bdr** (page consultée le 22 février 2010) <<http://news.bdr130net>>
- **N. HAJJAR, Joseph.** *Traité de traduction*. 6<sup>ème</sup> édition. Beyrouth : Dar EL-Machreq, 1995. 430 p.
- **NOUVEL, Thierry Le.** *Le Doublage*. Paris : Editions Eyrolles, 2007. 97 p.
- **O.M.S.** (page consultée le 5 janvier 2011) <<http://www.who.int/ar/index.html>>
- **OSEKI-DEPRE, Inés.** *Théories et pratiques de la traduction littéraire*. Paris : Armand Colin, 1999. 288 p.
- **PEETERS, Jean.** *La Médiation de l'étranger : Une sociolinguistique de la traduction*. Arras, France : Artois Presses Université, 1999. 372 p.
- **PERGNIER, Maurice.** Traduction et sociolinguistique. *Langages*, 1972, n. 28, p. 70-74.
- **Radio Orient** (page consultée le 14 juin 2009 et le 1 juillet 2009) <<http://www.radioorient.com>>
- **REIG, Daniel.** *Larousse : As Sabil al wasit arabe français*. Paris : Larousse, 1987. 802 p.
- **REISS, Katharina.** *La Critique des traductions : Ses possibilités et ses limites*. Arras, France : Artois Presses Université, 2002. 168 p.
- **REY-DEBOVE, Josette ; REY, Alain** (Dir.) *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2008*. Nouvelle édition du *Petit Robert* de Paul Robert. France : Le Robert, 2007. 2837 p.

- **RIEGEL, Martin ; PELLAT, Jean-Christophe ; RIOUL, René.** *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France, 1994. 646 p.
- **ROBERT, Jean-Michel.** Glissements, transparence et problèmes de traduction. *Ela : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, janvier-mars 2006, n. 141, p. 61-68.
- **ROZAN, J.F.** *La Prise de notes en interprétation consécutive*. Genève : Georg, 1956. [s.p.]
- **SANA** (page consultée le 8 juin 2010) <www.sana.sy>
- **SAURON, Véronique Anne** (2007). Les Nouvelles Technologies dans l'enseignement de la traduction : L'Exemple de la traduction juridique. Dans **LAVAUULT, Elisabeth**, *Traduction spécialisée : Pratiques, théories, formations* (p. 207-224). Bern : Peter Lang.
- **SELESKOVITCH, Danica.** *L'Interprète dans les conférences internationales : Problèmes de langage et de communication*. Introduction de Constantin Andronikoff. Paris : Lettres modernes minard, 1968. [s.p.]
- **SELESKOVITCH, Danica.** *Langage, langues et mémoire : Etude de la prise de notes en interprétation consécutive*. Paris : Lettres modernes minard, 1975. (Coll. "Cahiers Champollion"). 276 p.
- **SELESKOVITCH, Danica** (1981). L'Enseignement de l'interprétation. Dans **DELISLE, Jean**, *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction* (p. 23-46). Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa. (Coll. "Cahiers de traductologie", 4)
- **SELESKOVITCH, Danica.** Enseignement de la traduction à vue. *Revue de phonétique appliquée*, 1983, n. 66, [s.p.]
- **SELESKOVITCH, Danica.** Interprétation ou interprétariat ? *Meta*, 1985, vol. XXX, n. 1, [s.p.]
- **SELESKOVITCH, Danica ; LEDERER, M.** *Interpréter pour traduire*. [1984]. 3<sup>ème</sup> édition revue et corrigée. Paris : Didier Erudition, 1993. [s.p.]
- **SELESKOVITCH, Danica ; LEDERER, M.** *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. [1989]. 2<sup>ème</sup> édition corrigée et augmentée. Paris : Didier Erudition, 2002. (Coll. "Traductologie"). 388 p.
- **SIMEONIDOU-CHRISTIDOU, Teta.** Apprendre à (re)connaître le culturel à travers les textes traduits pour enfants. *Ela : Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, janvier-mars 2006, n. 141, p. 33-42.
- **TATILLON, Claude.** *Traduire : Pour une pédagogie de la traduction*. Toronto : Editions du GREF, 1986. [s.p.]
- **THIERY, C.A.J.** (1981). L'Enseignement de la prise de notes en interprétation consécutive : Un faux problème ? Dans **DELISLE, Jean**, *L'Enseignement de l'interprétation et de la traduction* (p. 99-112). Ottawa : Editions de l'Université d'Ottawa. (Coll. "Cahiers de traductologie", 4).
- **THIERY, C.A.J.** Montrer, expliquer, corriger. *Multilingua*, 1986, vol. 5, n. 4, [s.p.]
- **TIJJO, Mohammed-Ahmed.** الترجمة و تعليم اللغات. *Turjumân*, avril 2005, vol. 14, n. 1, p. 33-59.

- **TIJJO, Mohammed-Ahmed.** دانبييل جيل : تعليم الترجمة - مسار. *Turjumân*, avril 2006, vol. 15, n. 1, p. 65-98.
- **UNESCO** (page consultée le 30 avril 2010) <<http://www.unesco.org/fr>>
- **Université de Caen** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.unicaen.fr/ufr/homme/linguistique/master.php>>
- **Université de Genève** (page consultée le 6 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.unige.ch/eti/enseignements/formations/>>
- **Université de Mons** (page consultée le 9 février 2010 et le 3 août 2011) <<http://portail.umons.as.be/FR/universite/facultes>>
- **Université de Montréal** (page consultée le 6 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://www.ling.umontreal.ca/cours/index.html>>
- **Université Lumière Lyon 2** (page consultée le 4 janvier 2009 et le 3 août 2011) <<http://perso.univlyon2.fr/~maniezf/sitelea/master2lmtinfo.htm>>
- **Université Lumière Lyon 2** (page consultée le 27 février 2009) <[http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/SiteLEA/presentation\\_lea.htm](http://perso.univ-lyon2.fr/~maniezf/SiteLEA/presentation_lea.htm)>
- **Université Lumière Lyon 2** (page consultée le 10 novembre 2011) <<http://univ-lyon2.fr>>
- **VAN HOOFF, Henri.** *Histoire de la traduction en Occident*. Paris et Louvain La Neuve : Duculot, 1991. [s.p.]
- **VIE PUBLIQUE Au cœur du débat public** (page consultée le 6 avril 2010) <<http://discours.vie-publique.fr/notices>>
- **VINAY, J.P. ; DARBELNET, J.** *Stylistique comparée du français et de l'anglais : Méthode de traduction*. [1958]. Nouvelle édition revue et corrigée. Paris : Didier, 1977. (Coll. "Bibliothèque de stylistique comparée", 1). 331 p.
- **Wikipédia** (page consultée le 30 novembre 2009) <<http://fr.wikipedia.org>>
- **Wikipédia** (page consultée le 28 décembre 2010) <[http://fr.wikipedia.org/wiki/Cappella\\_\(doublage\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Cappella_(doublage))>
- **Wikipédia** (page consultée le 28 décembre 2010) <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Sous-titrage>>
- **Wikipédia** (page consultée le 3 janvier 2011) <<http://fr.wikipedia.org/wiki/Doublage>>
- **Yahoo** (page consultée le 14 juin 2009) <<http://fr.news.yahoo.com>>
- **Youtube** (pages consultées le 7 juillet 2009) <<http://www.youtube.com>>
- **ZEREK, Ghassan.** *Pour une théorie de la traduction : Application au discours journalistique (Français-Arabe)*. 2001. 3 volumes. Thèse de doctorat (nouveau régime), Université Lumière Lyon 2.