HAL
open science

Pluriglossie et pratique de la langue courante sur les théâtres d'opération : les spécificités de l'enseignement de l'arabe dans une grande école militaire

Marie Robache

▶ **To cite this version:**

Marie Robache. Pluriglossie et pratique de la langue courante sur les théâtres d'opération : les spécificités de l'enseignement de l'arabe dans une grande école militaire. Journée d'études " L'enseignement de l'arabe en France, vu de tous les points de vue ", (Association Française des Arabisants, AFDA), Feb 2013, Aix-en-Provence, France. hal-02279713

HAL Id: hal-02279713

https://univ-rennes2.hal.science/hal-02279713

Submitted on 5 Sep 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pluriglossie et pratique de la langue courante sur les théâtres d'opération : les spécificités de l'enseignement de l'arabe dans une grande école militaire

Marie Baize-Robache, Ecoles Militaires de Saint-Cyr Coëtquidan, Université Rennes II,
marie.robache@st-cyr.terre-net.defense.gouv.fr

Professeur agrégée en collège de 1999 à 2002, j'ai répondu favorablement à la proposition d'enseigner l'arabe aux Ecoles Militaires de Saint-Cyr Coëtquidan, école de formation initiale des officiers de l'armée de Terre française. J'ai donc demandé mon détachement auprès du Ministère de la Défense et ai pris mes fonctions en septembre 2002, succédant à Alain Girod qui y fut professeur d'arabe et chef du département de langue arabe pendant à peu près vingt-cinq ans.

Saint-Cyr Coëtquidan est une grande école militaire sous tutelle du Ministère de la Défense, et est exclusivement destinée à la formation militaire, académique, et comportementale des élèves-officiers et officiers-élèves. L'enseignement de l'arabe y est particulièrement révélateur de la pluriglossie de cette langue. En effet, l'arabe est étudié par :

- les élèves-officiers de l'ESM, l'Ecole Spéciale Militaire, nommée « Saint-Cyr » en référence à l'agglomération dans laquelle cette école est née avant d'être transplantée en Bretagne par le Général de Gaulle suite à la Libération. Cette école forme des élèves ayant le niveau Bac+2 après une classe préparatoire aux grandes écoles civile ou militaire leur permettant de tenter le concours d'entrée à Saint-Cyr. Ils sortent Sous-lieutenants (officiers-élèves) à l'issue d'une formation intégrée militaire, académique et comportementale de trois ans, repartie en trois semestres militaires encadrant deux semestres académiques et un semestre à l'étranger. Les arabisants des deux filières RIS (Relations Internationales et Stratégie) et MHO (Management des Hommes et des Organisations) apprennent l'arabe syro-libanais depuis 2003
- les élèves-officiers de l'EMIA (Ecole Militaire Inter-Armes) dans la filière GRIS (Relations Internationales et Stratégie – anciennement Renseignements-Langue). L'EMIA forme en interne des anciens soldats ou sous-officiers qui sortent Sous-lieutenants (officiers-élèves) à l'issue d'une formation intégrée militaire, académique et comportementale de deux ans, composée de deux semestres militaire encadrant deux semestres académiques. Ces élèves apprennent l'arabe littéral.

Les élèves arabisants de l'ESM et de l'EMIA sont évalués en fin de parcours par ce qu'on appelle les Certificats Militaires de Langue (CML) délivrés par le Centre de Formation Interarmées au Renseignement (CFIAR), organisme français interarmées basé à Strasbourg. Les publics de chaque école sont différents en termes d'origine sociologique, de parcours scolaire, d'âge, et l'apprentissage qui leur est délivré en langue arabe est révélateur de ces différences. Commençons par Saint-Cyr.

1. La question de l'enseignement du dialecte à Saint-Cyr

a. De 2000 à 2003 : l'égyptien

Jusqu'en 2000, les élèves qui avaient étudié deux ou trois années (rarement plus) l'arabe littéral en lycée militaire et qui continuaient à apprendre cette langue à Coëtquidan,

réussissaient rarement à obtenir le CMPPE (Certificat Militaire de Pratique Parlée Elémentaire), obtenu avec une moyenne comprise entre 8 et 10/20, ou le CMPEE (Certificat Militaire de Pratique Ecrite Elémentaire). Ils réussissaient encore moins le CMLE1 (Certificat Militaire de Langue Ecrit du Premier Degré) ou le CMLP1 (Certificat Militaire de Langue Parlé du Premier Degré) malgré tous les efforts fournis. Les raisons de ces échecs sont multiples. Par exemple, les dictionnaires bilingues arabe-français, français-arabe sont autorisés dans les examens écrits organisés par le CFIAR, ce qui incite les élèves à ne pas faire l'effort nécessaire pour apprendre le vocabulaire fondamental de base. En outre, l'utilisation du dictionnaire arabe, pour être un tant soit peu efficace, doit être précédée d'un apprentissage systématique et exhaustif des schèmes morphologiques et lexicaux. Le dictionnaire, qui devrait être un outil de consultation ultime et de vérification, devient alors la cause même de l'échec de l'apprentissage de l'arabe, car les élèves comptent sur lui alors même qu'ils ne savent pas s'en servir.

Le problème, en outre, est que ces dictionnaires sont en général les éditions les plus récentes du Sabil Larousse de Daniel Reig, lequel ne rend pas compte, même dans l'édition de 2011[1], des néologismes que l'on rencontre en arabe de presse, comme par exemple انتحاري dans son emploi substantivé, qui désigne un « kamikaze »[2]. Ceci est peut-être dû au fait que, selon une supposition de Lynne Franjié – Maître de Conférences à Grenoble 3 - au cours d'un colloque sur l'évolution de la langue arabe en septembre 2012[3], les médias arabes utilisent la plupart du temps les termes شهيد ou تفجيري, et que انتحاري dans le sens de « kamikaze (islamiste) » est une projection occidentale résultant de la référence au mode opératoire des kamikazes japonais. Quoi qu'il en soit, le problème du défaut d'officialisation des néologismes arabes par les dictionnaires arabes et surtout arabisants pour ce qui nous concerne, ne cesse d'avoir des répercussions sur notre enseignement puisque même تفجيري dans le sens donné *supra* n'y figure pas[4]. Cela pose l'éternel problème auquel nous sommes confrontés en tant que pédagogues, de l'écart entre les normes d'enseignement de la langue arabe, reprises également par les arabisants, et la réalité de l'usage des mots dans l'arabe moderne.

D'autre part, le volume horaire consacré à l'arabe aux Ecoles (150 heures de cours réparties de manière irrégulière sur deux semestres) est trop faible pour permettre une progression méthodique incluant à la fois l'apprentissage de l'oral et de l'écrit, ainsi qu'un apprentissage ou une révision des techniques de traduction, en vue du thème et de la version du CMLE1. Découragés, les élèves avaient donc une raison supplémentaire d'arrêter définitivement l'arabe après leur sortie de Coëtquidan. Au total, c'était quatre, voire cinq années d'arabe qui étaient complètement perdues, l'armée de Terre n'ayant aucun système ni aucune équivalence avec un diplôme civil pour faire apparaître dans le dossier des élèves ces cinq années de labeur, dans la mesure où aucun certificat ne leur était délivré.

Pour remédier à cet état de fait, Alain Girod a décidé en 2000 de faire de l'arabe dialectal égyptien l'objet de son enseignement, et ce du fait du nombre des locuteurs de ce dialecte, ainsi que de l'importance de son impact historique et socio-culturel (films, programmes et séries TV, livres, théâtre, chants et musique, Le Caire étant le siège de la Ligue Arabe). C'est, comme chacun sait, un des dialectes les plus répandus et les mieux

---

[1] Daniel Reig, *Larousse arabe, dictionnaire arabe-français,* Paris : Larousse, 2011, collection « Dictionnaire maxipoche plus ».
[2] Reig 2011 : 678.
[3] Colloque « La langue arabe au 20ème siècle : ruptures et résistance », organisé par l'Université de Lorraine à Nancy les 27 et 28 septembre 2012.
[4] Reig 2011 : 488.

compris dans une situation de communication entre arabophones de pays différents. De plus, la Sous-direction de la Formation et des Ecoles (SDFE), directement subordonnée à la Direction des Ressources Humaines de l'armée de Terre (DRHAT), et qui s'occupe de tous les organismes de formation de cette armée, avait demandé à ce que l'accent soit mis sur « la pratique de la langue courante » pour les Saint-Cyriens. Le choix de l'égyptien n'est pas pour autant exclusif car la connaissance de ce seul dialecte permet très vite après quelques temps d'adaptation de comprendre les autres dialectes. Enfin, il est beaucoup plus facile d'atteindre un niveau moyen et dans des délais raisonnables en arabe dialectal qu'en arabe littéral, l'accent étant mis sur l'oral dès le départ au détriment de l'apprentissage du système graphique, le but final étant de savoir commenter une image en quinze minutes pour le CMLP1. Ceci implique l'utilisation de la transcription phonétique comme outil d'apprentissage.

Il n'est pas question de sous-entendre ici que l'apprentissage de l'arabe dialectal est plus facile que celui de l'arabe littéral, le premier étant également une véritable langue avec un système grammatical et lexical que l'on peut enseigner et systématiser par des grammaires, des manuels et des dictionnaires. Mais les arabisants que nous sommes n'ignorons pas que l'apprentissage de l'alphabet arabe – alors que l'on peut utiliser la transcription phonétique pour le dialecte –, ainsi que de la lecture prennent du temps et peuvent retarder un passage immédiat à l'oral.

En tant que pédagogue, je ne peux que considérer cette transcription comme un outil artificiel, qui sape parfois la motivation des élèves qui, en début de parcours, ont envie de découvrir la graphie arabe. Comme elle peut paraître étrange à ceux qui ont déjà appris l'arabe littéral ou encore aux élèves-officiers français arabophones. Quoi qu'il en soit, je ne l'utilise jamais comme objet d'évaluation, estimant qu'elle n'est qu'un outil pédagogique. De plus, avec l'accord de mon Commandant de Division et depuis 2010, j'ai remplacé les examens écrits de fin de semestre par des examens oraux, qui ont en plus le mérite de servir de préparation au CMLP1.

Je continue cependant à choisir de l'utiliser pour plusieurs raisons : 1) le gain du temps qui serait consacré à l'apprentissage de l'alphabet ; 2) l'exactitude qu'elle permet dans la prononciation des mots dialectaux et de certaines voyelles comme le –o- et le –é- dans leur version longue et brève, voyelles qui n'existent pas en arabe littéral. Les documents écrits que j'utilise sont de toute manière rédigés en transcription phonétique d'*Arabica* **et** en alphabet arabe, pour permettre à ceux qui le connaissent déjà de faire des va-et-vient entre les deux systèmes d'écriture, et de prononcer de manière dialectale un mot commun au dialecte et à l'arabe littéral, dont la graphie est la même, mais dont la prononciation peut être différente entre les variétés de langue. Il suffit de voir comment se prononce le mot جمعة en arabe littéral, et de comprendre l'intérêt d'écrire *gomᶜa* en égyptien du Caire ou encore *ǧemᶜa* en syro-libanais.

b. De 2003 à aujourd'hui : le syro-libanais

En 2003, sur instruction du Général Thorette, Chef d'Etat-major de l'Armée de Terre, qui fut lui-même arabisant, nous avons remplacé l'égyptien par le syro-libanais, pour des raisons stratégiques évidentes. Les modalités d'organisation de l'enseignement et de l'évaluation restent les mêmes, jusqu'à aujourd'hui.

Les élèves peuvent ainsi mieux communiquer en arabe après les 150 heures d'enseignement prévues. Ce qui motive davantage les débutants qui, en apprenant l'arabe littéral, ont parfois l'impression de piétiner avant de commencer à parler, sauf si la pratique pédagogique de l'enseignant leur permet d'allier oral et écrit, cette pratique demandant plus de temps que celui dont il dispose. Or, le fait d'apprendre l'arabe dialectal avant l'arabe

littéral met les élèves dans les mêmes conditions d'apprentissage que les Arabes eux-mêmes. Cette approche de l'enseignement permet un passage plus facile à l'arabe littéral écrit et oral auquel une partie de l'enseignement est consacrée (apprentissage de l'écriture, lecture et compréhension de textes simples) en fin de parcours, c'est-à-dire après le passage du CMLE1 en avril. Les cours continuant entre avril et juin, les arabisants n'ayant jamais fait d'arabe littéral en apprennent les bases, tandis que les élèves qui l'ont déjà étudié en lycée militaire ou dans un autre cadre approfondissent leurs bases, ce qui pose à l'enseignant le problème d'une pédagogie différenciée au sein du même groupe.

Passons à présent à l'EMIA.

2. L'enseignement de l'arabe littéral à l'EMIA

a. De 1994 à 2009

Avant 2009, les objectifs de l'enseignement de l'arabe littéral aux élèves de l'EMIA, bénéficiant de deux fois plus d'heures que l'enseignement du dialecte aux élèves de l'ESM, étaient naturellement différents de ceux des Saint-Cyriens.

En effet, les Ecoles ne sont pas une université et ne peuvent donc pas délivrer des diplômes universitaires. Ainsi, dans le cadre de la convention signée depuis 1994 avec le département ABTHIS d'Aix-Marseille Université, et reconduite en juillet 2001, étaient accueillis des élèves-officiers linguistes d'écoute ayant suivi deux ans d'arabe littéral au CFIAR, à raison d'environ six heures d'arabe par jour. Ils pouvaient suivre à Coëtquidan les cours de 3ème année de Licence d'arabe (équivalent de l'ancienne Licence avant la réforme du LMD) et étaient évalués par les professeurs d'Aix-Marseille I qui leur délivraient leur diplôme.

Les enseignements portaient essentiellement sur la langue et la civilisation :

- monde arabe entre 1800 et aujourd'hui
- arabe de presse à partir de textes d'actualité pris sur Internet
- traduction de textes littéraires
- travail sur des champs sémantiques culturels
- grammaire
- vidéo : travail de compréhension à partir de documentaires arabes sur DVD
- textes politiques contemporains.

Il s'agissait donc de préparer, pour les Sous-lieutenants en deuxième année ayant obtenu leur Licence 3 d'arabe en première année, le Master 1 (ancienne Maîtrise) d'arabe de l'Université de Provence (« Arabe et sciences humaines »). Ce Master était une « branche » du Master 1 qui était délivré par le Département ABTHIS. Dans le cadre de la convention, outre les Sous-lieutenants arabisants titulaires de la Licence d'arabe, les Ecoles accueillaient un ou plusieurs étudiants civils de l'Université de Provence, attirés par la spécificité des enseignements qui y étaient délivrés. Dans le cadre d'une coopération toujours active avec le Département d'Enseignement de l'Arabe Contemporain du Caire (DEAC), les élèves partaient chaque année au Caire pour suivre deux ou trois semaines de cours d'arabe égyptien et pour faire des recherches pour leur mémoire de Master.

Il était également prévu dans le cadre de cette convention, de former des débutants complets pour qu'ils obtiennent une Licence 1 d'arabe littéral moderne en fin d'EMIA2. Nous formions donc nos groupes d'arabisants en fonction du niveau – débutant ou confirmé – qu'ils avaient en arrivant aux Ecoles.

Les élèves pouvaient également préparer conjointement aux enseignements universitaires qui constituaient leur priorité, les CML niveau 2 et 3 parlé et écrit (les linguistes d'écoute issus du CFIAR ayant la plupart du temps déjà obtenu leur 1er degré avant d'arriver aux Ecoles), avec un niveau de technicité militaire plus élevé, ressortissant de l'arabe littéral. Ils ne suivaient pas de préparation en arabe militaire, dont il suffisait d'apprendre le lexique en dehors des cours.

Les cours de Licence et de Master étaient appréciés par les élèves car ils leur donnaient l'ouverture culturelle dont ils n'auraient pas pu bénéficier avec une simple préparation à l'arabe militaire.

b. De 2009 à aujourd'hui

En 2009, l'EMIA a été réformée, dans le but de calquer sa scolarité sur celle de Saint-Cyr, mais avec deux semestres de moins. Cette réforme a précipité la fin des « scolarités spécifiques » à savoir les enseignements délivrés sous convention avec des universités.

Le but de la réforme étant d'élaborer une « Licence EMIA » de type professionnel, obtenue en deux ans et approuvée par le CNESER (Conseil National de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche), l'enseignement de l'arabe s'est recentré sur la langue militaire, avec 40 heures de cours en moins sur toute la scolarité. La plupart des élèves sont maintenant débutants mais nous disposons d'un nombre suffisant d'heures (260 sur un an et demi) pour continuer à leur apprendre les bases graphiques et grammaticales de l'arabe littéral.

Notre enseignement s'articule sur deux axes, car nous sommes deux professeurs à intervenir :

- la préparation au CMLP1 d'arabe littéral, à savoir le commentaire d'une image pendant quinze minutes, suivi d'une discussion générale d'environ dix minutes. Les élèves réussissent en général assez bien cette épreuve puisque nous les habituons à parler dès le début des cours, même si l'alphabet n'est pas entièrement vu, en opérant un va-et-vient constant entre l'oral à manier par cœur (formules de présentation..), et la reconnaissance des lettres qu'ils apprennent au fur et à mesure dans les mots qu'ils connaissent déjà. Nous les habituons dès le départ à la phraséologie de l'analyse d'image et des phrases descriptives et argumentatives, et nous voyons avec le recul de notre pratique, que cette répétition porte plus ses fruits qu'une réflexion théorique sur la grammaire et le fonctionnement de la langue
- la préparation au CMLE1 d'arabe littéral (thème et version à partir de textes de presse à contenu généraliste traitant de thèmes de défense et de relations internationales) qui est plus délicate dans la mesure où nous manquons souvent de temps pour sensibiliser les élèves aux techniques de traduction en thème et version. La plupart d'entre eux n'ayant pas suivi de scolarité post-Bac, ils n'ont pas été formés dans ce domaine, et ont tendance à se précipiter sur le dictionnaire pour en extraire des mots sortis de leur contexte sémantique et les intégrer dans un texte dont la syntaxe laisse à désirer. Je me rappelle avoir vu un élève écrire ترميم pour parler de restauration alimentaire. De plus, ils ont globalement beaucoup de mal à intégrer le fait que la traduction n'est pas la transposition mot pour mot d'une langue sur l'autre.

Conclusion

Il est donc clair ici que la pluriglossie de notre enseignement est induite ici, non pas par la réalité de l'usage des variétés d'arabe chez les arabophones et de leur passage de l'un à l'autre au sein d'une même situation de communication, mais par la physionomie des examens finaux requis par la Sous-direction de la Formation et des Ecoles (SDFE) de l'Armée de Terre.

Les enseignements de l'arabe dialectal et de l'arabe littéral restent donc malheureusement étanches l'un à l'autre, sauf dans deux situations qui sont : 1) l'apprentissage de mots et de tournures dialectales au sein du vocabulaire de la classe pour les élèves de l'EMIA apprenant l'arabe littéral ; 2) le passage de l'arabe dialectal à l'arabe littéral en fin de parcours d'avril à juin pour les élèves de Saint-Cyr, après que leur parcours en arabe syro-libanais est sanctionné par le CMLP1, ce passage ne représentant néanmoins pas un phénomène de pluriglossie simultanée.