

N° 3
JUN 1997

Midād

MAGAZINE D'INFORMATION ET DE DOCUMENTATION
SUR L'ARABE ET SA DIDACTIQUE

en direct

L'enseignement de l'arabe dans l'académie de Strasbourg

En Alsace, l'enseignement de l'arabe est implanté depuis les années cinquante dans le secondaire. Aujourd'hui, le public est très majoritairement issu de l'immigration maghrébine, et beaucoup d'établissements sont situés en zone d'éducation prioritaire. L'arabe est présent dans les agglomérations de Strasbourg et Mulhouse, soit, au total, dans six collèges, quatre lycées d'enseignement général et technologique, et trois lycées professionnels. Huit professeurs y enseignent. 677 élèves arabisants sont recensés par les services statistiques du rectorat (398 en lycée et 279 en collège). L'académie de Strasbourg (un peu plus de 3% des effectifs du secondaire) regroupe près de 11% des effectifs d'arabisants.

On évoquera ici les aspects les plus originaux de cet enseignement.

LES SECTIONS TRILINGUES

Quatre des six collèges proposent l'arabe comme LV1, avec l'option trilingue : les élèves initiés à l'une des deux langues étrangères étudiées dès la sixième (anglais-arabe ou allemand-arabe) peuvent être admis en section trilingue si leur niveau est suffisant. Les meilleurs atteignent, en fin de troisième, un très bon niveau. À ce titre, un certificat régional d'excellence en arabe, à l'instar de celui qui existe pour d'autres langues, a été organisé, avec l'accord du Recteur, pour la première fois en mai 1997 lors de la session d'examen des certificats régionaux d'excellence.

L'ARABE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'initiation aux langues vivantes étrangères dès l'école élémentaire est une priorité

suite page 8

éditorial

L'académie de Strasbourg a déjà derrière elle une longue tradition de l'enseignement des langues et des échanges internationaux.

L'un des aspects déterminants est le développement du plurilinguisme. Il s'agit en l'occurrence d'offrir aux élèves et à leurs familles la possibilité d'une réelle diversification de l'apprentissage des langues. L'évaluation annuelle faite, notamment du fonctionnement des sections trilingues, a montré l'intérêt et la nécessité d'une diversification des combinaisons de langues offertes, propre à conforter le développement des langues moins enseignées et en particulier celui de l'arabe, sous différentes formes. L'intégration des cours de la langue d'origine à l'école élémentaire, l'implantation de nouvelles sections de LV1 ou de sections trilingues allemand-arabe ou arabe-anglais, celle de nouvelles sections orientales de langue arabe en collège et en lycée contribuent aussi à la réussite de la politique académique d'intégration des élèves issus de l'immigration.

Le développement de l'enseignement de l'arabe contribue ainsi au renforcement d'une présence méditerranéenne dans notre politique linguistique aux côtés des efforts faits pour l'espagnol, l'italien, le portugais et le turc.

Qu'il me soit permis de remercier les enseignants d'arabe pour leurs actions pédagogiques et leur contribution à la réussite des ambitions de l'académie. ●

Jean-Paul de Gaudemar
Recteur de l'académie de Strasbourg

point de vue **Poursuivre l'étude de l'arabe après le baccalauréat**

Ces dernières années, les différentes filières de l'enseignement supérieur ont vu diminuer le nombre d'étudiants arabophones ayant reçu leur formation secondaire en pays arabe. Le public des études arabes est de plus en plus constitué d'étudiants formés complètement dans le système scolaire français : il tend à ressembler à celui des autres langues vivantes. Toutefois, les contenus des enseignements universitaires ont peu tenu compte de cette évolution.

Dans les années soixante-dix, les universités proposaient deux filières distinctes : l'une réservée aux étudiants formés dans le monde arabe, l'autre aux grands débutants. Toutes deux aboutissaient à une licence que préparaient aussi quelques diplômés de l'Institut national des langues et civilisations orientales (INALCO). À la même époque, l'enseignement de l'arabe s'étant développé dans les lycées et les collèges, les universités ont dû accueillir un public nouveau ne relevant ni d'un cursus ni de l'autre. Faute d'une formation adaptée, certains étudiants ont abandonné.

Aujourd'hui, étant donné le haut niveau d'exigence des concours d'entrée des grandes écoles, le problème se pose avec acuité dans les classes préparatoires (CPGE). Les professeurs doivent adapter leur enseignement à la double contrainte d'un public hétérogène et d'épreuves ambitieuses. À l'université aussi les enseignants sont amenés à modifier leurs pratiques, notamment dans les filières de Langues étrangères appliquées (LEA). Les compéten-

ces exigées en 1^{re} année font appel à des notions souvent peu approfondies au lycée (voir témoignages ci-contre). Une carence de concertation et d'harmonisation entre le secondaire et le supérieur (dans toutes ses filières) apparaît, tant au niveau des implantations que des contenus de terminalité que des contenus pédagogiques. Les enseignants de terminalité sont sollicités par de nombreux élèves désireux de poursuivre leur formation en arabe dans le supérieur où les enseignements optionnels sont encore rares et très localisés. Aucun dispositif institutionnel n'assure la liaison entre les deux cycles qui ont affaire au même public et qui rencontrent les mêmes problèmes. L'information, souvent laissée à l'initiative individuelle, gagnerait à être systématisée. Quant au secteur technique où la demande n'est pas moins importante, il est le grand oublié du système. Alors que l'arabe se développait comme LV2 et LV3, il est resté nettement en deçà des besoins réels dans les filières technologiques et professionnelles. Une grande partie des arabisants, orientée vers ces sections, a donc dû abandonner l'arabe. Il en résulte aujourd'hui une réelle crise de recrutement pour les sections de techniciens supérieurs (STS) où l'arabe constitue une matière importante (commerce international, tourisme, assistant de direction trilingue notamment) ; sans oublier l'absence quasi-totale de l'arabe dans les instituts universitaires de technologie (IUT), ce qui prive les diplômés de ces filières d'un atout certain dans la pratique de leurs futures professions. En ce temps de mondialisation de l'économie, où la terre

TÉMOIGNAGES

ENSEIGNANTS

Khalil Barakat (École nationale de commerce, Paris) enseigne l'arabe en BTS. Dans ces sections, les élèves d'un même groupe ont suivi des cursus très variés et préparent des examens et concours différents ; ceux qui ont été formés en France sont moins à l'aise à l'oral. K. Barakat a l'impression que la grammaire est mal assimilée. Il souhaiterait que les lycéens « qui ont un lexique très littéraire, soient mieux formés pour appréhender la presse : actualité, économie, connaissance du monde arabe. »

La même constatation est faite par **Fayza El Qasem** (université Paris III-LEA), qui ajoute : « La formation des lycéens est incomplète et fragile, ils manquent de culture générale ». La faculté réfléchit à l'instauration d'un dispositif de consolidation ; F. El Qasem souhaite « une concertation institutionnelle entre les universités et les lycées ». **Katia Zakharia** signale que deux DEUG existent à l'université Lyon II : un DEUG classique pour les arabophones, un DEUG bis, en 3 ans, pour les francophones. « Le choix est fait à l'issue d'un test, plus probant que la note au baccalauréat. Ce DEUG bis permet de garder un public qui se sent vite dépassé par le niveau du DEUG classique ». Comme ses collègues, elle note des lacunes en culture générale et en grammaire, dit que l'acquis lexical est très variable et que les étudiants manquent d'autonomie : « les problèmes rencontrés en arabe sont les mêmes que dans les autres langues ».

Mêmes remarques pour **Frédérique Guglielmi**, qui a deux élèves de CPGE-HEC en LV2 (lycée Saint-Exupéry, Mantes-la-Jolie), formées entièrement à Mantes. Leur connaissance de la morphologie est fragile et elles manquent de vocabulaire.

Fatima Anchetabehere (lycée du Coudon, La Garde) enseigne en BTS commerce international, où l'arabe n'est qu'une option. Le manque de sérieux des élèves contraste avec le succès de l'option arabe, créée à l'université de Toulon (un seul étudiant sur 90 avait fait de l'arabe au lycée). La demande en civilisation est très forte.

ÉTUDIANTS À L'UNIVERSITÉ

Basma Chahed, étudiante en 2^e année d'arabe, trouve que « le cours est totalement axé sur la grammaire, très aride ». Elle préférerait les méthodes du lycée, « plus vivantes », tout en leur reprochant une certaine carence.

Inès Chaabani suit un enseignement optionnel de l'arabe : « Les francophones doivent fournir un travail important pour se maintenir au niveau exigé ».

Widade Benguirat est inscrite en 1^{re} année de Langue et civilisation étrangères (LCE). Elle avait étudié l'arabe en LV3. « Le niveau est trop difficile, les textes sont très littéraires, l'analyse se fait en arabe. Je suis la seule francophone, je n'arrive pas à suivre, je vais abandonner. Seules la civilisation et la grammaire (reprise des bases) ne me posent aucun problème ».

Amel Bouhdjar recommence la 1^{re} année de LEA. Venue de la LV3, elle s'était sentie perdue la 1^{re} année. « Seuls les arabophones suivaient. Cette année, l'enseignement s'est adapté aux francophones ». Elle reproche au lycée un manque de formation en grammaire, en lecture autonome et l'absence de textes de registres différents.

devient « un petit village », il est primordial que l'apprentissage des langues se généralise et se dote de la rigueur et de la continuité qui prépareront les jeunes à entrer dans

le monde du travail et à y évoluer avec aisance, « mobilité » oblige. ●

Maha Billacois,
Zeinab Guin

activités **Autour d'une comédie musicale**

Si dès 1897 les frères Lumière réalisèrent des films en Égypte, le cinéma égyptien date de 1927 (Layla, de A. Galal). Après 1945, commence la vogue des comédies musicales. Le Caire fut surnommé le « Hollywood du Moyen-Orient ». Les films de cette époque ne reflétaient pas la réalité sociale égyptienne, ils mettaient surtout en scène la société cosmopolite, marquée par le luxe et la corruption sous le règne de Farouk. Ils ignoraient souvent les autres couches sociales.

À partir de 1950, une nouvelle génération de cinéastes donna un ton réaliste au cinéma égyptien. Youssef Chahine (né en 1926 à Alexandrie) appartient à cette mouvance. Il réalise *Enta habibi* en 1957. Ce film, tout en continuant la tradition de la comédie musicale, annonce déjà la nouvelle vague réaliste.

Le film *Enta habibi* de Youssef Chahine peut être projeté en classe (note 97-123 adressée par la DLC aux chefs d'établissements). Il nous donne l'occasion de mener trois activités différentes. Ces pistes que nous vous proposons n'épuisent en aucun cas l'ensemble des possibilités que peut offrir un document de ce type.

Midad a déjà publié dans le n° 1 l'affiche du film, en p.6. Cette affiche peut servir de premier indice pour découvrir le film. Les photos publiées dans ce numéro jouent aussi ce rôle. L'idéal serait d'utiliser ces deux supports comme introduction. C'est dans cette phase de découverte que les élèves déploieront toutes leurs ressources en expression orale. Visionner alors le film n'en sera que plus profitable. On trouvera des exemples d'exercices de repérage, de compréhension globale et fine sur le début du film. Bien qu'il soit

POUR EN SAVOIR PLUS

Sur le film : *Textarab* n° 30, 32, 33, 34 et 35.

Sur le cinéma arabe : 2^e Festival du cinéma arabe (4 au 12 juin 1993), Val-de-Marne / Seine-Saint-Denis.

CinémAction, « Youssef Chahine, l'alexandrin », n° 33, éd. Cerf, 1985. *La Semaine du cinéma arabe* (du 14 au 21 décembre 1987), IMA, Paris.

C-M. Cluny, *Dictionnaire des nouveaux cinémas arabes*, Sindbad 1978.

G. Sadoul, *Histoire du cinéma mondial des origines à nos jours*, Flammarion 1966.

Sur Farid al-Atrache : *Voc-Arab* n° 1.

Textarab n° 30.

Al-Moukhtar n° 16.

ألوان الموسيقى فريد الأطرش، دار الشرق، بيروت.
الموسيقار الكبير فريد الأطرش، السلسلة الفنية المصورة،
البراعم للإنتاج الثقافي المغربي.

en dialecte égyptien, la présentation et l'expression peuvent se faire en arabe littéral ou dans un autre dialecte. Dans tous les cas, ce sera l'occasion, comme le suggèrent les programmes, de sensibiliser les élèves au dialecte égyptien (phonétique, lexique, syntaxe). Les méthodes utilisées pour la présentation d'un document écrit peuvent tout à fait servir pour ce document audio-visuel.

La chanson filmée met l'image au service de la musique. Les exercices proposés visent surtout la capacité à distinguer des sons et des phonèmes et, en second lieu, la mémorisation et la compréhension orale.

LECTURE D'IMAGE

Regardez bien cette photo, puis choisissez le mot qui convient le mieux à la situation.



هذه صورة بالأبيض والأسود لفريد
وياسمينية. يظهر من (لباسهما - الألوان)
أنهما عريسان.

تبدو ياسمينية (فرحة - عابسة) ولا تنظر إلى
زوجها.

هي لا تريد أن (تتزوج - تهرب) منه.
يبدو فريد (فرحاً - مضطرباً) لأنه هو أيضاً
(يقبل - يرفض) هذا الزواج.

هو مقيد اليدين (بأغلال - بحبال).
كأنه مجبور على (الجلوس - الوقوف) قرب
ياسمينية.

ونحن (نعرف - نهمل) سبب اشمئزاز كل
واحد منهما.

والصورة (مُبكية - مُضحكة) لأن فيها
تناقضاً بين (عبوس - سرور) العريسين
وبين الفرحة التي نراها عادة في (حفل
زواج - ماتم).

suite page 6

La traduction dans l'enseignement secondaire

Les programmes et instructions officielles relatifs à l'arabe ont toujours préconisé de faire une place à la traduction. Celle-ci, depuis une dizaine d'années, a recouvert en didactique des langues le statut qu'elle avait perdu ; sa réhabilitation a été consacrée, dès 1995, avec les nouvelles épreuves du baccalauréat.

Pour la plupart des professeurs du secondaire, les méthodes utilisées dans l'enseignement supérieur étaient inadaptées à leur public. Les exercices classiques de thème et de version, tels qu'ils étaient habituellement pratiqués, présentaient trop de contraintes pour des élèves de lycée et, a fortiori, de collège. Partant de l'idée que l'élève doit être placé – de la manière la moins artificielle possible – en situation de communication, et que celle-ci, surtout à l'oral, est d'autant plus aisée qu'elle est directe et spontanée, ils estimaient que l'exercice de traduction, par

l'effort d'analyse de la langue qu'il impose, freine l'acquisition d'automatismes et constitue un obstacle à la libre expression.

POURQUOI ENSEIGNER LA TRADUCTION ?

Le revirement de 1995 est-il un simple phénomène de mode, ou bien résulte-t-il de la prise de conscience d'avantages directement liés à la pratique de la traduction ? Autrement dit, quel profit peut tirer un élève du secondaire de cet apprentissage, indépendamment de la performance exigée de lui au baccalauréat ?

D'une part, la capacité à traduire s'avère souvent, plus encore que les autres, nécessaire dans la vie professionnelle. D'autre part, la traduction permet de répondre aux objectifs de réflexion linguistique et de formation intellectuelle assignés à l'enseignement des langues vivantes. En adaptant au secondaire les propos de M. Ballard¹, on peut affirmer que l'objectif n'est pas de traduire, mais, à travers la traduction, d'acquies-

rir et d'asseoir les compétences linguistiques, d'affiner les connaissances, d'apprendre à apprendre et à réfléchir.

Or, si dans l'étude d'une langue étrangère les comparaisons ponctuelles entre la « langue source » (langue maternelle) et la « langue cible » sont fréquentes, c'est par l'exercice de traduction que l'on procède à la comparaison systématique de la structure et du lexique respectifs des deux langues. Ce va-et-vient obligé permet d'en approfondir la connaissance et d'élargir la conscience linguistique de l'élève.

Toute traduction prête à discussion, et ce, de manière directement proportionnelle au degré de littérarité du texte. Loin de représenter un obstacle, ce fait agit comme un stimulus : par l'examen critique des différentes traductions possibles, l'élève est amené à se poser des questions, à développer sa capacité d'analyse, à ordonner dans son esprit ce qu'il sait déjà, pour appréhender les nuances de manière de plus en plus fine.

Par le biais de la comparaison et de la réflexion qu'elle suscite, la traduction est – d'une façon moins abstraite que l'étude de la civilisation et moins aride que celle de la grammaire – la clef d'accès à la compréhension d'une forme mentale différente, trame sur laquelle s'est tissée une autre culture. Or, tout ce qui permet de mieux connaître l'Autre nous apprend à le respecter.

QUAND ?

Aborder très tôt, dans le cursus scolaire, un système linguistique différent de celui des langues européennes, présente un intérêt certain pour la maîtrise de la langue : « La découverte de structures

linguistiques en arabe, souvent très gratifiante dans les débuts de l'apprentissage, permet de reconsidérer le français, d'en réexplorer les notions, des plus simples aux plus savantes (...). Le cours d'arabe est, particulièrement au stade « magique » de l'initiation en classe de 6^e, un lieu idéal où repérer des lacunes venues parfois de bien loin ... »²

La traduction permet de vérifier la compréhension d'un texte (version) et d'obliger l'élève à mobiliser ses connaissances grammaticales et lexicales (thème) ; elle constitue aussi un excellent moyen pour mettre en lumière et démêler certaines confusions, fréquentes au collège (par exemple entre les notions d'épithète et d'attribut), et pour combler des lacunes réhébilitatoires (usage de la ponctuation et emploi des majuscules).

Pour l'arabe, les nouveaux programmes du collège mentionnent explicitement la traduction parmi les capacités complexes dans lesquelles l'élève doit avoir acquis un certain niveau en fin de 3^e. En reproduction, la traduction de phrases ou de petits textes est un complément utile au travail grammatical ; en reformulation, l'élève doit apprendre à résumer en français un texte arabe (et vice versa), adapté à son niveau de connaissances générales (traduction-reformulation). S'il faut attendre le lycée pour que les exercices de traduction fassent l'objet de séquences de travail relativement fréquentes et régulières, il paraît profitable d'entraîner les élèves à ces tâches dès le début de l'apprentissage (voir encadrés 1, 2 et 3). L'exercice de version est souvent utilisé en classe pour vérifier la compréhension

d'un texte. Au baccalauréat, il s'agit bien de la mise en adéquation de deux modes d'expression différents, ce qui suppose la maîtrise d'une technique. Comment l'enseigner aux élèves ?

COMMENT ?

Lors d'un stage interacadémique, en novembre 1996, J.-P. Guillaume a exposé sa démarche (voir encadré 4). Dans ses grandes lignes, une telle démarche peut être adoptée dans l'enseignement secondaire (voir, dans l'encadré 5, le cas particulier des classes préparatoires). Il convient d'habituer les élèves à appréhender le texte dans sa globalité et à mobiliser leurs capacités socio-linguistiques et culturelles, afin de bien l'interpréter avant de le traduire.

En travaillant sur des proverbes, des expressions idiomatiques, des formules de politesse, on mettra très tôt en évidence les écueils de la traduction littérale. Une progression dans l'apprentissage de cette technique va de pair avec celle du cours lui-même : depuis la traduction de phrases simples jusqu'à celle d'un texte littéraire, des réflexes seront créés sur le plan linguistique ainsi que sur le plan méthodologique. En développant les capacités stratégiques de l'élève, l'enseignement de la traduction contribuera aussi à le rendre autonome.

Le thème, utilisé en général comme exercice écrit d'application grammaticale et lexicale, est, en fait, surtout un exercice de production guidée, c'est-à-dire un premier pas vers l'expression personnelle. Il peut faire l'objet d'activités plus ludiques, notamment à l'oral : écouter une histoire lue en français puis la résumer en arabe ;

repérer et corriger des erreurs volontaires de traduction ; jouer à l'interprète ou à tout autre jeu inspiré de la vie réelle et faisant intervenir la rapidité et la spontanéité dans l'expression. Après avoir visionné une séquence d'un film arabe, Saadane Benbabaali (lycée Joliot-Curie, Nanterre) coupe le son et demande aux élèves soit de traduire en arabe les sous-titres, soit de reformuler les dialogues en arabe littéral ou dialectal.

EN GUISE DE CONCLUSION

Tous les exercices oraux peuvent tirer parti de la plurilinguisme de l'arabe et exploiter l'hétérogénéité de la situation et de la formation linguistiques des élèves – certains sont purement francophones, d'autres plus ou moins dialectophones, d'autres enfin bien formés en arabe mais maîtrisant mal le français. Ces derniers notamment tireront le plus grand profit d'une étroite collaboration entre les professeurs d'arabe et de français. L'entraînement à la traduction apporte aux élèves une rigueur qui leur sera utile non seulement dans l'étude de la langue choisie mais dans toutes les disciplines et à tous les niveaux.

Mais quels critères doit-on adopter pour évaluer la capacité à restituer le texte ? L'évaluation d'une version pose problème et une harmonisation entre les différentes pratiques est souhaitable. Nous reviendrons sur ce point dans un numéro ultérieur. ●

Maha Billacois,
Constance Primus,
Brigitte Tahhan

1. Cf. « Objectif : traduire, ou traduire : objectif ? », in *Les langues modernes*, 1995, n° 1, p. 36.
2. *Accompagnement des programmes de 6^e, CNDP*, 1996, livret 2, p. 40.

3 Sophie Tardy (collège Robespierre, Goussainville) introduit la traduction dès la première année pour la « dédramatiser », la banaliser aux yeux des élèves.

« Le thème, lorsqu'il n'est ni d'imitation ni grammatical, est souvent réservé aux classes de lycée : l'élève sera durablement convaincu qu'il s'agit d'un exercice inaccessible, pour lequel il concevra de l'aversion. Or, cette activité, comme toutes celles qui réclament une part de création, peut être l'occasion pour lui de réaliser quelque chose de valorisant, dont la finalité lui apparaît clairement. Elle peut constituer un moteur pour des élèves faibles, peu motivés par les exercices habituels : face à un texte qu'ils ont envie de transmettre, mais qu'ils sont incapables de traduire, ils prennent conscience de l'ampleur de leurs lacunes et deviennent demandeurs. Les élèves plus avancés en profitent pour enrichir leur vocabulaire et acquérir des mécanismes de traduction.

C'est aussi l'occasion de replacer la culture arabe dans la culture universelle. Les élèves sont surpris – et ravis – de découvrir que Muhammad al-Maghout a adapté *Othello* en arabe de façon très « orientale », et que les fables animalières « appartiennent » autant aux Arabes qu'aux Européens »¹.

On trouvera dans un prochain numéro des exercices proposés par Sophie Tardy.

1. Voir par exemple le dossier sur les fables de Luqmân (*Textarab* n° 41).

4 Pour Jean-Patrick Guillaume, traducteur et professeur à l'université Paris III, l'adéquation de la traduction à l'original se mesure au niveau de l'ensemble du texte. Pour en restituer la cohérence il faut aller du global au particulier. Lire le texte en entier, dégager le type de discours (descriptif, narratif, argumentatif, dialogique...) qui y domine, repérer les éléments permettant d'en contextualiser le contenu, voilà le travail préalable à l'élaboration d'une stratégie de traduction. Celle-ci consiste, dans une première phase, à découper le texte en paragraphes, à définir la ponctuation et à choisir les connecteurs interphrastiques. Après avoir délimité les unités textuelles, on peut aborder la structure des phrases – c'est surtout à ce niveau que l'on peut enseigner quelques procédés standard, souvent reproductibles. Les unités lexicales, dont la valeur est déterminée par le contexte, sont à examiner en dernière instance. Lors de la comparaison entre les différentes traductions possibles, il est important d'en estimer les « coûts » respectifs en termes de précision, d'élégance... Tout dogmatisme est à éviter car, en rejetant ce qui, dans la traduction, relève du subjectif, il s'oppose à la liberté même du traducteur.

5 Jihad Dolez (lycée Pierre-de-Fermat, Toulouse) souligne la place très importante et le coefficient élevé de la traduction dans les épreuves des concours d'entrée aux grandes écoles – par ailleurs très diverses. Elle organise son enseignement en deux étapes/années :

« La première s'attache à la réflexion sur la traduction et ses techniques. Il faut d'abord comprendre le texte dans toutes ses nuances et en « décortiquer » la langue : – par quels procédés les idées sont-elles exprimées ? – quels sont les points grammaticaux qui éclairent le sens ? – quels sont les modes et les temps employés et quelles nuances expriment-ils ? – de quel type de texte s'agit-il ? – quelles sont ses articulations, quel est son rythme ? – quels sont les non-dits, les niveaux de langue, les idées-forces ? Tout ce travail préliminaire, qui porte sur l'ensemble du texte, est accompli par les élèves, mon rôle se limitant à les guider (ils doivent se l'approprier réellement pour le rendre avec toutes ses subtilités). On amorce ainsi la réflexion sur la manière dont chaque langue exprime les choses selon son génie. On néglige le problème du temps, l'objectif étant de forger des outils et de définir des exigences, nécessaires par la suite. Généralement très appréciée des élèves, cette phase leur permet de « défaire » un texte construit, pour en produire eux-mêmes un autre.

Durant la seconde phase, il faut inculquer aux élèves le respect du temps imparti, sans perdre de vue les acquisitions de la première année. Je donne un devoir sur table toutes les trois semaines : plus on s'entraîne, meilleurs sont les résultats. Les autres cours sont consacrés au développement des automatismes. Il faut traduire oralement, très vite. La traduction, à défaut d'être brillante, se doit d'être acceptable : dépourvue d'incorrections et bien sûr de contresens, faux-sens, non-sens. Cette étape, assez pénible, génère des frustrations. Mais vers la fin de l'année, les élèves traduisent de façon satisfaisante en un temps record : ils en ressentent une immense joie ».

1 Arminé Boranian (lycée Ampère, Lyon) souligne que le choix de l'unité à traduire, très important, est toujours délicat. Elle a recours plus souvent à la version qu'au thème, qu'elle ne pratique qu'à l'écrit, en évaluation. « Voici une typologie des exercices de version que je fais faire :

– Compréhension écrite : traduire certaines unités du texte ; après la compréhension globale, remettre les phrases en ordre, puis traduire.

– Expression écrite : reformuler des phrases tirées d'un texte étudié ou d'une image commentée à l'oral.

– Compréhension orale : traduire des passages d'un document sonore selon des consignes variables (arrêt sur écoute : relevé d'un lexique thématique, des personnages ou du chronotope...).

– Expression orale : la grille d'évaluation comporte toujours une rubrique pour la traduction (rapidité, aisance, précision, restitution du fond et de la forme, correction).

2 Mokhtar El Gourari (lycée Lacassagne, Lyon) pratique la traduction de la 2^e à la terminale (LV3). « Comme aide à la compréhension : lors de l'explication d'un document écrit, je fournis la traduction de tournures ou expressions nouvelles ; l'élève doit en repérer l'équivalent en arabe. Comme moyen d'évaluation à la fin de l'exploitation d'un document : des phrases semblables à celles étudiées sont proposées pour une version ou un thème. Sous forme de thème grammatical : je vérifie l'assimilation d'une notion de grammaire ».

Autour d'une comédie musicale :

LA CHANSON

Chanson de Farid al-Atrache (1915-1974), durée 5'23.

أغنية «يا مقبل يوم ليلة»: كلمات وألحان وغناء فريد الأطرش

١. يا مقبل يوم ليلة	إطوي السكة الطويلة
٢. وديني بلد المحبوب	مشثاف وثاتلني الشوق
٣. والعشفا يا بوي مش بالراحة لا للعاشف ولا معشوف	تخطر ف الغيط
٤. من يوم ما رأيت الفلاحة	وسافرت وجيت (للفلاحة)
٥. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	والشوف مدوبيني دوب
٦. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	إطوي السكة الطويلة
٧. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	تهدي بلادها وتهوب فؤادها
٨. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	يا مقبل بخضرة ومايه
٩. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	وح نوصل غدا ولا عشيه
١٠. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	روح تلتفاها سارحة (الفلاحة)
١١. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	ترغمني بفرحة (الفلاحة)
١٢. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	وتقول بالطرحة (الفلاحة)
١٣. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	سلامات واللقى مكتوب
١٤. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	يا مقبل يوم ليلة
١٥. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	يا مو العيون سود
١٦. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	يا سحر م الشرق
١٧. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	أه يا ليل
١٨. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	سباع وغزلان
١٩. قلت أنا حبيبت (الفلاحة)	وألحان من غنى القمري

Afin de préparer la classe à une écoute attentive, il convient de visionner la scène une première fois, la décrire et en dégager une réflexion sur le lieu et les personnages : le contraste entre paysans et riches citadins, les instruments de musique, les tenues vestimentaires, le wagon de 3^e classe et la chanson en dialecte égyptien du sud - symboles d'une rencontre entre deux catégories sociales... Les exercices proposés visant essentiellement la capacité à distinguer des phonèmes et partiellement la compréhension orale, les élèves ne doivent pas être en possession du texte de la chanson.

Première partie (le refrain)

Exercice 1 : Entourez les mots que vous entendez.
مقبّل - مقبّل - إطوي - إضوي - ودّيني - وديني

Exercice 2 : Complétez le refrain.
يا ليلة السكة
..... بلد

Exercice 3 : Retrouvez les expressions arabes équivalentes à : jour et nuit ; le long chemin ; emmène-moi ; le pays de l'être aimé.

Deuxième partie

Exercice 1 : Entourez les mots que vous entendez.
زينة - للزينة - مشتاق - مشتاف - قاتلني - قاتلني - شوك - شوف - يا أبي - يا بوي

Exercice 2 : Retrouvez les mots de la racine (ع ش ف) et traduisez-les.

Exercice 3 : Retrouvez les expressions arabes équivalentes à : emmène-moi vers la belle paysanne ; je me meurs de désir ; l'amour n'est pas de tout repos.

Troisième partie

Exercice 1 : Entourez les mots que vous entendez.
ما رأيت - ما ريت - تمشي - تخطر - الزيت - الغيط - جيت - ريت - مدوبيني - منومني

Exercice 2 : Complétez.
من الفلاحة ف
قلت حبيبت وسافرت و (للفلاحة)
والشوف دوب

Exercice 3 : Retrouvez les expressions arabes équivalentes à : je me suis dit ; je suis amoureux ; l'amour me consume.

Quatrième partie

Exercice 1 : La rime est-elle en ها , en ها , en را ?
Exercice 2 : Entourez les mots que vous entendez.
بكفاحها - بجهاها - تهدي - ترمي - توعب - توهب - قلبها - فؤادها - لأوطانها - لأوكارها - جمال - شمال

Exercice 3 : Retrouvez les expressions arabes équivalentes à : elle offre à son pays ; elle offre son cœur à son pays .

Cinquième partie

Exercice 1 : Que reste-t-il du refrain ? Quelles sont les deux rimes ?

Exercice 2 : Entourez les mots que vous entendez.
خضراء - خضرة - مائه - ماء - بوجه - بوجد - مليح - مالح - ح نوصل - ح نورث - سبف الريح - سبف الزيح - سارحة - فارحة - الطرحة - الحجاب

Exercice 3 : Complétez.
يا مقبّل ب و متى نلقى
و غدا ولا روح بنا روح
..... تلتفاها واقفة مبارحة
ترغمني بفرحة وتقول ب الفلاحة
..... واللقى

Exercice 4 : Retrouvez les expressions arabes équivalentes à : un beau visage ; va plus vite que le vent ; emmène-nous ; elle dit en agitant son fichu ; c'est écrit.



Film Régent

regarder, écouter, s'exprimer

LE DÉBUT DU FILM

Extrait de la première scène du film (cf. *Textarab* n° 32, p. 7), durée : 4'55.

Les exercices 1 et 2 sont à faire après une première projection.

Exercice 1 : Vrai ou faux ?

١. تجري أحداث المشهد الأول في شارع نيويورك. ٢. الناس كثيرون في الشارع. ٣. يجري أبو فريد وراء ابنه. ٤. يصل أبو فريد بالسيارة. ٥. أبو فريد غضبان. ٦. يدور الحديث عن الزواج. ٧. يمسك أبو فريد ابنه بقوة. ٨. تجري أحداث المشهد الثاني في بيت فريد.

Exercice 2 : Complétez.

تجري أحداث المشهد الأول في مدينة تجري أحداث المشهد الثاني في بيت فريد الأطرش يلعب دور شادية تلعب دور الأشخاص الآخرون هم : الحفل في المشهد الثاني هو حفل

Les exercices 3 à 8 nécessitent une seconde projection des deux scènes puis une projection séquence par séquence. Les élèves doivent avoir pris connaissance des énoncés.

Exercice 3 : Écoutez Farid : que dit-il ? Cochez la bonne réplique.

١. يا ناس بعرضكم يا باس بعرضكم. ٢. يا بيت يا ريت. ٣. مش عايز أتجوز ؟ مش عايز أتزوج ؟ ٤. إضرب حزايني إضرب غزالي. ٥. عن أذنكم عن إذنكم.

Écoutez Yasmina : que dit-elle ?

١. ماشي عايزة مش عايزة. ٢. ماحبوش ماقبلوش ماحبوشي ماقبلوشي. ٣. ما بقدرش أبص فوشه ما بقدرش أبوس فوشه. ٤. ح ضحي بنفسي علشانكو ح ضحي بنفسي عشانكو.

Exercice 4 : Écoutez le père de Yasmina : que dit-il ?

١. بلاش فضايح بلاش فضيحة. ٢. نهار ما كتبو كتابي نهار ما كتبوش كتابي. ٣. البنج ديال الدكتور البنج بتاع الدكتور. ٤. بصني ف قفاه بصني ف كفه. ٥. أفضل عمري عايش أفضل عمري عايش.

Écoutez la mère de Yasmina : que dit-elle ?

١. إحرسي يا مجنونة إحرسي يا مجنونة. ٢. وإنت يا شر يا بر وإنت يا شعر يا بحر. ٣. بنجوني جننوني. ٤. مش ح تنتهي مش ح تنتهي.

Exercice 5 : Écoutez le père de Farid : que dit-il ?

١. أنا ح وديك أنا ح ديك. ٢. ده مجنون هذا مجنون.

Écoutez l'officier de police : que dit-il ?

١. آخذك على فين آخذك فين. ٢. إنت عايز تتحبس إنت عاوز تتحبس.

Exercice 6 : Complétez ce que dit Farid.

يا بعرضكم ! يا !
يا !

Complétez ce que dit Yasmina.

مش أتجوز ! مش أتجوز يا !
يعني أموت بقى ! لا, لا أتجوز فريد
ابن عمي ! مش أتجوز !

Exercice 7 : Retrouvez ce que dit chacun des personnages suivants :

ياسمينه - فريد - أبو ياسمينه - أم ياسمينه - أبو فريد
١. بين عمك وأبوك. ٢. يخلصك تفرقي بين أخ وأخوه.
٣. مش عايز أتجوز. ٤. مش عايزة أتجوز. ٥. ح تتجوز
غصب عن عينك. ٦. غصب عني. ٧. لو ما تجوز تيش
فريد. ٨. إحرسي يا مجنونة. ٩. يا بنت المجنون. ١٠. أنا
مجنون رسمي. ١١. أنا مجنون يا ولية. ١٢. ده مجنون.
١٣. خدني بقى للمستشفى. ١٤. أنا ح وديك للمستشفى.
١٥. بس الأول تتجوز. ١٦. مستحيل أتجوز. ١٧. حرام عليك
تجوزوني. ١٨. ما حبوش. ١٩. أنا ما بحبش. ٢٠. يعني
أموت نفسي بقى.

Exercice 8 : Cochez l'équivalent, en arabe littéral, de chaque énoncé. Puis entourez le terme (ou les termes) correspondant(s) au(x) mot(s) égyptien(s) en caractères gras :

١. إيه الحكاية : هل هي الحكاية ما هي الحكاية.
٢. بلاش فضايح : بدون فضائح بالفضيحة.
٣. يا ولية : يا شريفة يا امرأة.
٤. هو دايم كذا : هو دائما هكذا هو دائما هنا.
٥. زي المجانين : مثل المجانين مع المجانين.
٦. ليه مش عايزة تتجوزيه : لماذا لا تريد الزواج منه
 هل تريد الزواج منه.
٧. حد عايز يضربك ؟ هل يستطيع أحد أن يضربك ؟
 هل يريد أحد أن يضربك ؟
٨. مش عايزة أتجوزه : لا أستطيع أن أتزوج به لا أريد
أن أتزوج به.
٩. أموت نفسي بقى : أقتل نفسي طبعاً أقتل
نفسي إذن.
١٠. البنج بتاع الدكتور : بنج الأطباء بنج يصنعه
الأطباء.
١١. مش ح تنتهي : لا تنتهي لن تنتهي .
١٢. عشان تتخلص من الجواز : عندما تتخلص من الزواج
 تتخلص من الزواج.
١٣. ح وديك لمستشفى : سأخذك إلى مستشفى
 سأعزفك على مستشفى.
١٤. أبص ف وشه : أحب وجهه أنظر إلى وجهه.

Remerciements aux Films Régent et à Guy Rocheblave, professeur d'arabe au lycée Emmanuel-Mounier (Grenoble). ●

Fouzia Messaoudi,
Fatéma Meziane

L'enseignement de l'arabe dans l'académie de Strasbourg (suite)

académique. En arabe, elle n'existe que sous forme d'enseignement des langues et cultures d'origine (ELCO), organisé par les trois pays du Maghreb. Contrairement à la pratique maintenant dominante dans les autres académies, la plupart des cours sont intégrés à l'emploi du temps des jeunes élèves, qui étudient l'arabe pendant que leurs camarades suivent des cours d'une autre langue.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

L'académie de Strasbourg organise, pour les arabisants des sections professionnelles, des cours de niveau, qui regroupent les élèves de plusieurs établissements, y compris des cours pour grands débutants qui s'adressent aux élèves de BEP. Cet enseignement connaît un développement important : pour la seule agglomération de Strasbourg, 157 élèves de 17 lycées, industriels et tertiaires, sont inscrits en 1996-97 (61 en 1993-94). Une augmenta-

tion du nombre des sites et du volume horaire est prévue pour 1997-98.

LES POURSUITES D'ÉTUDES

Les études arabes et islamiques sont présentes depuis le 18^e siècle à l'université de Strasbourg. L'enseignement de l'arabe couvre tous les niveaux, de la licence au doctorat.

Des poursuites d'études sont possibles à Strasbourg en classe préparatoire (lycée Kléber) et en section de technicien supérieur : le lycée René-Cassin est l'un des deux établissements en France à proposer une formation au BTS assistant secrétaire trilingue français-anglais-arabe.

UN ENSEIGNEMENT DYNAMIQUE

L'enseignement de l'arabe dans l'académie est conçu dans le cadre d'une politique globale des langues : il privilégie les LV1 et LV2 et bénéficie d'une grande cohérence, puisque les poursuites d'étu-

des sont possibles à tous les niveaux et dans presque toutes les filières. Il est en expansion : on compte deux ouvertures en collège à la rentrée de septembre 1996.

La capitale de l'Europe est également la seule à posséder à l'heure actuelle une section orientale arabe, au lycée Jean-Monnet. L'arabe est aussi présent en formation continue avec des stages et des activités de recherche-action, et en documentation (CRDP) avec des publications variées et de fréquentes manifestations.

Renseignements : Nazih Kussaïbi, professeur, animateur au CRDP d'Alsace. ●

Brigitte Tahhan

• • • • •

Formations

STAGE DU PLAN NATIONAL DE FORMATION

« L'enseignement de l'arabe : contribution à la maîtrise de la langue », Paris, 12-14 novembre 1997.

STAGE LINGUISTIQUE ET CULTUREL À L'ÉTRANGER
Meknès, 3 semaines, printemps 1998.

STAGES INTERACADÉMIQUES

– Aix-Marseille, Montpellier, Nice : 10-12 mars 1998 (Aix).

– Amiens, Caen, Lille, Rouen : 19-20 novembre 1997 (Amiens).
– Besançon, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Lyon : 21-22 janvier 1998 (Lyon).

– Bordeaux, Toulouse : 10-11 mars 1998 (Bordeaux)

– Créteil, Paris, Versailles : Didactique de l'arabe (14-16 octobre 1997), Découverte de l'art arabo-islamique (14-16 janvier 1998), Initiation au traitement de texte arabe-français (3 jours, à préciser).

– Limoges, Nantes, Orléans-Tours, Poitiers : 25-26 novembre 1997 (lieu à préciser).

– Nancy-Metz, Strasbourg : 7-8 octobre 1997 (lieu à préciser). ●

COURRIER

Najet PISON (académie de Clermont-Ferrand) salue la naissance de MIDAD « qui vient satisfaire un besoin réel de communication ». Préparant ses élèves à l'épreuve d'arabe dialectal, elle témoigne : « L'arabe dialectal comme option facultative non enseignée discrédite notre discipline aux yeux des élèves et déroutent le personnel (administration, orientation, service des examens) ». Elle trouve intéressante l'idée, évoquée dans le n° 1, d'une épreuve renouvelée. Elle souhaite que « des collègues soient associés à cette réflexion » et qu'elle ne reste pas « à l'état d'ébauche ».

Aïcha MARMOUSET (académie de Versailles), réagit à la publication du test (n°1). Elle aimerait « réfléchir avec d'autres collègues à mettre en place des tests similaires pour le collège ». La rédaction lui propose de participer à l'élaboration d'un test d'entrée en 4^e LV2, pour un prochain numéro.

THÈME DU N° 4 :

Comment exploiter la visite d'une exposition ou d'un musée ?



CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

SERVICES PARISIENS

Midad

magazine d'information produit avec le concours des académies de Paris, Créteil et Versailles

directeur de la publication : Roger-François Gauthier, directeur général du CNDP

comité de pilotage :

IGEN - DLC - CNDP

comité de rédaction :

Maha Billacois - Zeinab Gain

(MAFPEN Paris)

Fouzia Messaoudi (Créteil)

Fatéma Mezyane - Constance Primus

(MAFPEN Versailles)

Brigitte Tahhan

secrétaire de rédaction :

Bernadette Monsenergue

maquette : CNDP

imprimerie : CNDP

ISSN : en cours

adresse de la rédaction :

Midad, CNDP, Services parisiens,

37, rue Jacob, 75006 Paris

téléphone : 01 44 55 62 14

télécopie : 01 44 55 62 01

vente au numéro : 12 F

vente directe à la librairie du CNDP,

13, rue du Four, 75006 Paris

BLOC-NOTES

OUVRAGES SUR LA TRADUCTION

Chez Ophrys, Paris : – *Le mot et l'idée (français-arabe)*, R. Moucannas-Mazen, 1996. – *Fonctionnement du système verbal en arabe et en français*, M. Chairet, 1996.

Chez Dar al Mashreq, Beyrouth : – *Traité de traduction*, J. Hajjar, 1977 (3^e éd.). – *Manuel de traduction avec exercices*, A. d'Alverny et J. Hajjar, 1974. – *La traduction pratique*, A. Mattar, 1971. – *La traduction par les textes*, C. Hechaïmé, 1980 (2^e éd.).

PUBLICATIONS BILINGUES

– *Textarab* propose une rubrique bilingue permanente.

– Chez Presses Pocket : – *Nouvelles arabes du Proche-Orient*, trad. et notes de B. Hallaq, 1989, (avec K7 audio). – *Nouvelles arabes du Maghreb*, trad. et notes de B. Hallaq, 1991 (avec K7 audio). – *Trois contes des Mille et Une nuits*, trad. et notes de V. Creusot, 1993.

– *Contes Maghrébins*, Edicéf, Conseil International de la langue française, coll. Fleuve et Flamme, 1981.

– *Les histoires de Guha*, S. Megally, éd. S. Megally 1989.

– *Théorie et pratique de la traduction littéraire du français à l'arabe*, A. Roman, Klincksieck 1981.

– Al Mutanabbi : *La solitude d'un homme*, trad. de J.J. Schmidt, Orphée/La Différence 1994.

Signalons ici l'existence d'albums et de collections bilingues à l'intention d'un public très jeune chez plusieurs maisons d'édition, telles que Syros et L'Harmattan.