

REVUE

N° 7
NOVEMBRE 1998

Midad

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

éditorial

en direct

Les épreuves écrites d'arabe au baccalauréat

Les sujets proposés aux candidats évaluent, à travers des exercices divers, les compétences acquises en arabe. On les dissocie pour les tester le plus objectivement possible, mais elles sont liées et forment un tout. Les sujets sont élaborés par des commissions académiques de professeurs, puis choisis et remaniés – parfois profondément – par une commission nationale. Chaque année l'association Arabe et pédagogie publie les annales, accompagnées d'un rappel de la réglementation en vigueur.

Le présent article se borne à expliquer les principes qui guident les commissions d'élaboration et de choix des sujets. Les épreuves orales seront abordées dans un numéro ultérieur.

LE CHOIX DU DOCUMENT

Il est essentiel : le texte retenu doit être authentique, rédigé dans une langue contemporaine, avoir un intérêt intrinsèque, former une unité

de sens suffisante, cohérente et pouvant être isolée du contexte. Les textes littéraires et extraits de la presse sont privilégiés, comme pour le travail en classe. Néanmoins il faut exclure des textes strictement informatifs (compte rendu de visite officielle par exemple), argumentatifs (certains éditoriaux) ou descriptifs... Il importe aussi que le document ait un rapport avec la société et la culture arabes d'aujourd'hui ; certains faits divers, particulièrement éclairants, ont ici leur place.

L'implicite et l'allusif doivent pouvoir être élucidés à partir des éléments contenus dans l'extrait, sinon il faut prévoir des notes et/ou un chapeau introductif. En revanche, un certain nombre de connaissances sont considérées comme faisant partie de la culture minimale commune à tous les élèves arabisants de terminale : noms de pays, de grandes villes, de personnages illustres...

suite page 2 ●●●

Midad a deux ans. Notre souci constant est d'être un outil pour la formation et la documentation de tous les enseignants d'arabe. Les articles s'efforcent d'être en prise avec leur pratique quotidienne. Mais Midad se doit aussi d'informer et de participer à la réflexion sur les évolutions de notre métier.

La place des langues vivantes dans la formation des élèves, celle de l'arabe dans l'éventail des langues enseignées, l'avenir de la LV3 et, plus largement, des options, sont des questions qui nous intéressent au premier chef. Nous nous garderons d'interpréter de manière trop alarmiste les chiffres du baccalauréat 1998, mais force est de constater que l'option facultative arabe littéral est dès maintenant fortement touchée. Qu'en sera-t-il dans les années à venir?

La rubrique Courrier vous est ouverte pour toutes remarques, réactions ou suggestions. ●

La rédaction

Les épreuves écrites d'arabe au baccalauréat

●●● suite de la page 1

DES TEXTES À ÉVITER OU À PRIVILÉGIER

La commission nationale rejette les textes susceptibles de blesser la sensibilité ou la conscience des candidats. De tels documents suscitent des réactions diverses et doivent donner lieu à débat. Il importe de les traiter avec le recul nécessaire et de les mettre en perspective – ce qui est possible en classe sous la conduite du professeur, mais ne l'est pas en situation d'examen.

Les textes très pessimistes, voire sinistres, fréquents dans la littérature arabe contemporaine, se prêtent très mal à ce type d'exercice. En revanche, tous ceux qui apportent un éclairage original ou humoristique, qui s'attaquent aux idées reçues sur le fonctionnement de la société, sont privilégiés. Enfin, les textes trop longs pénalisent inutilement les candidats – notamment en LV2 – en les privant d'un temps précieux qu'ils pourraient consacrer aux exercices, en particulier d'expression écrite.

COMMENT ÉLABORER LES EXERCICES

Il ne s'agit pas d'accumuler des exercices mais de réaliser un sondage – aussi complet, précis et approfondi que possible – sur les compétences qui semblent importantes. Le texte doit être soigneusement et finement analysé, dans toutes ses composantes (sens, langue). Le sondage n'est opéré qu'ensuite. Pour la partie linguistique, il porte sur les structures les plus fondamentales de la langue en morphologie, syntaxe et lexique. L'objectif est de s'assurer de la maîtrise des moyens linguistiques qui permettent de s'exprimer.

Toutefois on ne s'interdit pas quelques incursions dans un niveau plus avancé et ce afin de valoriser les meilleurs candidats.

LA COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

À quoi servent les exercices sur la dérivation? Dans leur forme actuelle, ils testent la capacité du candidat à identifier une forme, clef d'accès à la lecture et au sens (y compris par le dictionnaire). Il ne s'agit pas de « piéger » les candidats, mais de mesurer leur aptitude à comprendre le fonctionnement du système. On trouve souvent dans les tableaux des racines malades et sourdes, très fréquentes : on n'interroge que sur les formes couramment manipulées. Les exercices de syntaxe vérifient que le candidat sait produire des énoncés compréhensibles c'est-à-dire correctement construits. Ils portent surtout sur les structures de base des phrases verbales et nominales, les accords, la négation, l'interrogation, les complétives, les relatives, les principaux types de compléments. On évite la redondance (tester plusieurs fois la même chose) et la carence (laisser de côté des pans entiers de la syntaxe).

On peut utiliser toute la matière qu'offre le texte mais on ne s'y limite pas. Si les exercices de substitution sont très productifs, il ne faut pas négliger l'intérêt du thème grammatical. Enfin, les exercices de « pratique raisonnée de la langue », présents uniquement en série L, répondent à l'objectif de formation intellectuelle de l'enseignement des langues. On n'attend pas des connaissances grammaticales de très haut niveau, mais une analyse minimale portant sur

suite page 8 ●●●

point de vue

Comment sont conçues les revues pédagogiques ?

Mines de documents et sources de réflexion, les publications pédagogiques présentent des manières de faire et des suggestions de travail. Elles témoignent de l'activité qui existe aujourd'hui dans l'enseignement de l'arabe.

Notre propos n'est pas de démontrer l'utilité évidente de revues telles que *Textarab* ou *Al Moukhtarar*, dont la création – à une époque¹ où il était encore difficile de se procurer des journaux ou des revues en arabe – a bien sûr été accueillie favorablement par les profes-

seurs d'arabe. À la suite d'une entrevue avec Sophie Tardy, coordinatrice de l'équipe de rédaction d'*Al Moukhtarar*, et Ghalib Al-Hakkak, rédacteur en chef de *Textarab*, nous essaierons de caractériser chacune de ces revues et d'en cerner la spécificité.

QUELS SONT LEURS OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES ?

Textarab s'adresse en priorité à un public de lycéens et d'étudiants. Les documents, dont le niveau de difficulté est varié, doivent pouvoir être utilisés par un lecteur autonome comme par un enseignant dans ses cours. Le but est de faire connaître la culture arabe dans toute sa diversité et d'en faire aimer la langue dans tous ses registres. Ceci explique l'éventail très large des documents,

extraits de la littérature classique et moderne (romans, nouvelles, théâtre, poésie, *ahbār*, contes, proverbes...), extraits de bandes dessinées, de chansons, de films, de médias, de textes historiques... Certains sont en dialecte (le n° 38 de mars-avril 1996 a consacré tout un dossier aux dialectes arabes). Le choix se fait en fonction du contenu, « un texte inté-

ressant étant celui qui fait rire l'élève, peut éveiller sa curiosité, le marquer... ». Le souci de la « qualité de la langue » ou la recherche d'un niveau de langue « digne de l'enseignement », n'est pas celui de Ghalib Al-Hakkak : « Si un texte est bien construit, s'il est à même de séduire les lecteurs, de susciter en eux le désir de faire d'autres lectures, de s'exprimer sur le sujet qu'il évoque, cela signifie que la langue est bonne. » *Textarab* ne corrige que les coquilles. Les objectifs d'*Al Moukhtarar* semblent très proches : offrir un magazine qui tout lecteur moyen ou avancé en arabe peut lire de manière autonome, et une base de documents que des enseignants du secondaire et du supérieur

peuvent exploiter en cours. Toutefois la revue est centrée sur la presse. Les documents sont sélectionnés soit parce qu'ils collent à l'actualité récente et sont le reflet des préoccupations du moment dans les pays arabes, soit parce que leur sujet est inédit, soit parce qu'ils donnent, sur un sujet galvaudé, un éclairage original ou inattendu. *Al Moukhtarar* ne réserve qu'occasionnellement une place au dialectal. La « qualité de la langue » est définie par sa lisibilité, sa clarté, sans purisme excessif. Seules les fautes grossières sont corrigées. En revanche, les articles sont souvent remaniés, voire, pour certains passages, réécrits, dans le souci d'une plus grande cohérence interne.

COMMENT SONT ENVISAGÉS L'ÉTABLISSEMENT DU LEXIQUE ET L'AIDE À LA COMPRÉHENSION ?

Al Moukhtarar fournit le maximum de mots pour les articles courts et faciles, destinés à des arabisants peu expérimentés. « Pour les articles plus complexes, on considère que le lexique courant est connu du lecteur ». Le caractère subjectif de ce choix n'échappe pas aux rédacteurs : Sophie Tardy le qualifie de « véritable dilemme ». Elle remarque par ailleurs que la formule « article-lexique », efficace pour les bons lecteurs, ne résout en rien les problèmes de compréhension liés aux structures syntaxiques, qui font barrage à des lecteurs moins avancés. Il pourrait ainsi s'avérer utile de fournir des clés « syntaxiques » ou de proposer des exercices d'auto-évaluation, « permettant à ceux qui travaillent seuls d'être guidés dans leur progression. »

Le lexique dans *Textarab* est conçu comme une aide à la lecture, et non comme un

« mini-dictionnaire » : on n'y trouve que le sens du mot tel qu'il apparaît dans le texte. Il n'y figure que sous cette forme : si un mot est au singulier dans le document, on n'en donnera pas le pluriel dans le lexique. Mais on mentionnera le masculin singulier d'un mot au pluriel ou au féminin dans le texte. Tout comme l'élaboration du lexique, celle du cahier d'exercices présente, pour Ghalib Al-Hakkak, des difficultés spécifiques en raison des différents types d'utilisateurs et des modes d'apprentissage (le professeur dans sa classe ou l'autodidacte). « Le cahier est un complément pratique, mais ne saurait être considéré comme un outil définitif. Pour le lecteur autonome, c'est un moyen de vérifier quelques éléments de compréhension ou de compétence grammaticale. » Pour un cours, il doit être aménagé et complété par d'autres exercices. *Al Moukhtarar* ne s'accompagne

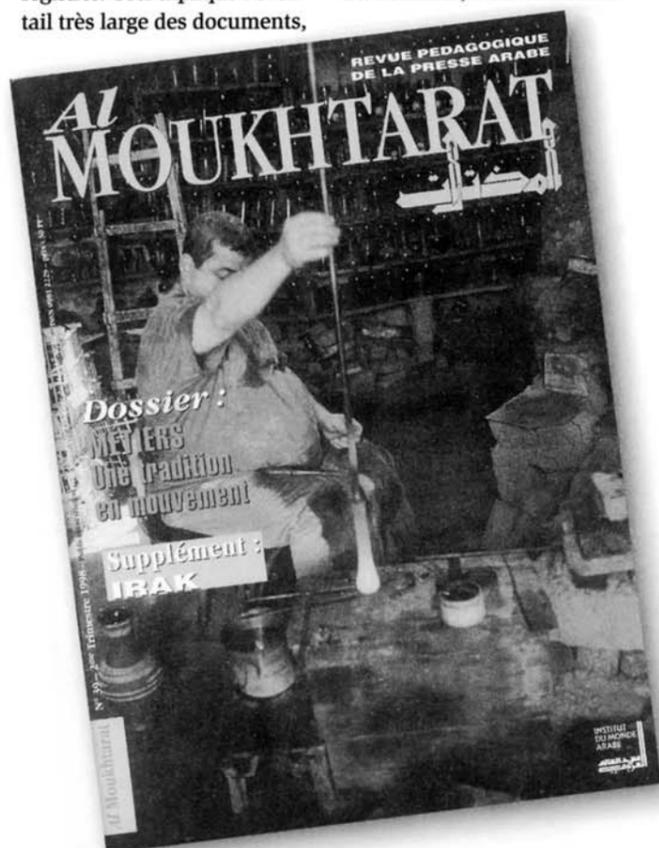


pas de ce type de cahier ; on y trouve cependant des exercices, ayant ou non un lien avec les extraits de presse. Les deux revues proposent par ailleurs une cassette audio, où figurent les enregistrements des documents du numéro². Les cassettes sont conçues pour que le texte soit écouté d'un seul tenant, et non pas répété phrase par phrase. Une différence notable cependant : la cassette de *Textarab* contient aussi des documents authentiques (extraits d'émissions radiophoniques, chansons...). Conscients des limites que *Textarab* et *Al Moukhtarar* présentent, leurs rédacteurs sont les premiers à formuler des critiques. Les idées pour les améliorer et les enrichir ne leur font pas défaut et les suggestions des lecteurs sont autant que possible suivies. Le problème reste celui des contraintes auxquelles ces publications sont soumises :

le nombre de pages, le temps, les moyens humains... La question du financement n'est pas marginale : pour l'essentiel, les rédacteurs de *Textarab* travaillent bénévolement. Cependant, elles restent un outil de travail précieux et du fait même de leurs spécificités respectives semblent plus complémentaires que concurrentes. Il serait intéressant de connaître l'opinion de leurs utilisateurs. C'est pourquoi nous envisageons, dans l'un des prochains numéros de *Midad*, d'exposer des points de vue sur l'utilisation en classe. ●

Frédérique Guglielmi
Constance Primus

1. Le numéro 0 d'*Al Moukhtarar* est paru en avril 1987. *Al Moukhtarar* sort son 40^e numéro ; *Textarab*, qui en a publié 53, devrait s'arrêter fin 1999.
2. Certains d'entre eux seulement pour *Al Moukhtarar*.



L'expression est l'un des objectifs majeurs de l'apprentissage d'une langue. Nous indiquons quelques façons de travailler à divers niveaux, à l'oral et à l'écrit, à partir d'un même document.

Le choix de celui-ci est très important. Il en est de fort intéressants qui se prêtent mal aux exercices d'expression. Le genre de travail est dans une large mesure conditionné par le type de document choisi. Ainsi, un conte se prête mal au débat d'idées, une information journalistique nécessite une connaissance du contexte et donc des notions largement extérieures au document étudié.

Nous avons choisi un extrait de محمد شكري de زمن الأخطاء publié sous le titre « Le professeur d'arabe » dans *Textarab* n° 49 (p. 15) de janvier-février 1998. Il offre beaucoup de possibilités d'expression parce qu'il présente des éléments faciles à repérer et à reformuler à l'aide d'une liste de vocabulaire élargie : deux portraits, la relation enseignant/élève, une séquence d'action. Combinant description et narration, il permet le débat comme la théatralisation.

Les exercices d'expression écrite, élaborés pour des élèves de terminale LV1, prennent appui sur le texte publié dans *Textarab*. Pour les exercices d'expression orale, qui s'adressent à un groupe de LV2, nous avons choisi de travailler sur une adaptation, reproduite ci-dessous. C'est le contenu de l'extrait qui nous intéresse en tant que support de l'expression des élèves.

Les exercices proposés, pensés en vue du baccalauréat, sont surtout fondés sur l'analyse et la citation du texte, mais on peut, en fonction du niveau de la classe d'une part et du texte choisi d'autre part, les transposer ou en imaginer d'autres. Nous avons commencé par exposer des exercices oraux pour les faire suivre des exercices écrits ; on peut articuler les uns avec les autres sur une ou plusieurs séances. Il peut être avantageux de disposer de deux heures consécutives.

L'EXPRESSION ORALE

La découverte du document donne lieu, de façon régulière, à une séquence organisée d'expression orale. Les élèves ont été entraînés au maniement de l'interrogation. Ce sont eux qui prennent la parole et posent les questions.

1. Interroger

Il s'agit de mettre en évidence les éléments essentiels du texte (quels sont les principaux personnages ? où se passe l'action ? quand ? quels sont les différents événements ? etc.) avant d'entrer dans un commentaire plus approfondi ou plus libre.

Les élèves formulent des phrases courtes sur des éléments isolés. Cet exercice peut se réaliser de plusieurs manières :

- Les élèves, qui ne connaissent pas le document, posent des questions à leur professeur qui ne répond que par « oui » ou par « non » (quand il le juge nécessaire ou pour mettre un terme à l'exercice, il peut permettre à chaque élève de poser une dernière question dont la réponse sera cette fois une phrase.)
- Les élèves posent ces mêmes questions à un groupe de camarades qui a préparé la lecture du texte.
- Les élèves ont tous eu en mains le texte mais doivent se poser des questions les uns aux autres, individuellement ou par équipes.

2. Résumer

De l'expression de phrases isolées, on pourra passer à des exercices où l'élève aura à réaliser des enchaînements entre plusieurs phrases, le but étant de construire à l'oral un résumé du texte. On peut procéder de différentes manières :

- Un élève commence le résumé par une phrase, puis un autre complète ce résumé par une autre phrase et ainsi de suite, la consigne étant d'introduire cette nouvelle phrase par un outil de liaison (à réviser à cette occasion). L'amorce peut être donnée par le professeur : ... يروي لنا هذا النص حكاية... ou, si l'on veut privilégier le lieu ... تجري أحداث هذا النص في...
- Chaque élève propose une phrase, mais en y glissant une information erronée ; ce sera à l'élève qui enchaîne de reprendre la phrase en la corrigeant avant de compléter avec la sienne. Les énoncés produits devront être grammaticalement corrects : on veillera à les faire corriger.

3. Caractériser

Le texte se prête bien à une analyse de personnages : portrait, relations...

- Pour la description des caractères, l'élève aura préalablement repéré des éléments dans le texte (des mots, des expressions ou des phrases) qu'il aura classés dans un tableau conformément à l'exemple ci-dessous.

شخصية	العناصر الموجودة في النص حول شخصية...	سمة الشخصية التي تدل عليها العناصر
المعلم	« شاب متبجح بنفسه » « يتمشى بين الصفوف مختالاً » « يعني باناقة لباسه... » « تدرسينا » « يغضب بسرعة » « الخ »	فخور بنفسه، متجبر لا يحسن فن التعليم، لا يحب عمله، هو أناني غضوب، عصبي
التلميذ		

Puis, au cours de la phase orale collective, l'élève se servira d'expressions du type :

تدل كلمة\عبارة\جملة « كذا » على أن المعلم...
المعلم... والدليل على ذلك الكلمة\العبارة\الجملة التالية
ou, pour un passage de l'adjectif au substantif :

نرى احتقار المعلم للتلاميذ في الجملة...
Les élèves préparant l'oral du baccalauréat doivent connaître ces expressions et les utiliser avec aisance. Au professeur, au fur et à mesure des interventions de ses élèves, d'enrichir leur vocabulaire pour décrire le caractère des personnages.

- On pourra aussi poser des questions destinées à expliciter les implicites du texte, la consigne étant d'y répondre en utilisant telle ou telle tournure syntaxique.

Exemple : Répondre aux questions suivantes en formulant des hypothèses introduites par ... من المحتمل أن ...

لماذا التلميذ أكبر سناً من زملائه ؟
(من المحتمل أنه قد أعاد صفه)

هل قال المعلم هذا الكلام « حمار ! غبي !... » باللغة الفصحى ؟
(من المحتمل أنه استعمل الدارجة المغربية، قال « سطات ! »)

Enfin, pour décrire les relations entre ces deux personnages, on pourra, par exemple, proposer des énoncés incomplets décrivant des réactions, des sentiments, que l'élève devra d'abord

attribuer à l'un des personnages, puis compléter en imposant, là encore, une tournure syntaxique donnée.

Exemple : De qui s'agit-il ?

– يسبه خفية \ – يسخر منه \ – يهيم بضربه \ – يسبه جهراً \
– يضربه لأتفه الأشياء

Reformuler ces phrases à l'oral en les faisant précéder de la tournure suivante : ... نعرف أن (التلميذ) ييغض (معلمه) لأنه ...

L'EXPRESSION ÉCRITE

Tous les exercices qui ont précédé peuvent donner lieu à une production écrite individuelle ou collective, évaluée ou non. Le résumé écrit du texte ne sollicite que fort peu la réflexion ou l'imagination personnelles. C'est donc une bonne amorce pour une série de travaux écrits progressifs. On pourra, en particulier avec une classe hétérogène, avoir recours aux phrases à mettre en ordre ou au résumé lacunaire. On pourra ensuite engager un travail sur le style, selon la démarche suivante :

1. Travail d'expansion

Le premier paragraphe du texte est développé, phrase par phrase, en ajoutant une indication de but ou de cause. Exemple :

« يطلب من بعضنا أن يحكي النكات » ليحكيها هو لأصحابه في المساء، لأنه غير مهتم بعمله، لأنه مستهتر...

On remarquera que ces précisions n'ont pas été jugées nécessaires par l'auteur. En effet, le grand intérêt stylistique de ce texte est qu'il dépeint le professeur d'arabe par ses actes, en recourant à des verbes bien plus qu'à des adjectifs. C'est par les situations décrites que l'on découvre son caractère.

2. « À la manière de ... »

Les élèves écrivent collectivement un paragraphe « à la manière de l'auteur » sur : le gentil professeur, le professeur qui attend la retraite, le professeur distrait, maniaque, désordonné ou autre – la consigne étant de n'utiliser aucun adjectif.

3. Sortir du cadre et imaginer

On tire parti de tous les éléments, même fugitifs, du texte, qui permettent d'imaginer un tout autre développement. Voici quelques exemples :

– Au début du paragraphe 1, le professeur apparaît à l'extérieur de l'école, suivant une jeune fille. Imaginer d'autres situations où il serait totalement en décalage avec sa fonction.

– Le professeur ne se sépare jamais de son bâton. Peut-on l'imaginer avec un autre objet fétiche (montre, briquet, lunettes, clés, réveil...) et le mettre en scène avec ?

– Quel genre d'élève était ce professeur dans son enfance ? Chaque proposition faite par un élève devra être illustrée, par un autre élève, par un exemple précis (un fait, une action).

Exemple : un élève propose تلميذاً ممتازاً,
كان يحفظ كل شيء بسهولة

Ces travaux forment les pièces d'une rédaction collective. Les élèves ont écrit, au fur et à mesure et en ordre dispersé, sur des feuilles. La mise en commun peut se faire par le traditionnel moyen de l'échange et de la lecture à haute voix, qui oblige à un effort de lisibilité. Ces énoncés ne sont pas très longs (une à cinq phrases). Les fautes de syntaxe seront corrigées rapidement. Le professeur notera les points grammaticaux sur lesquels il devra revenir ultérieurement. Un élève ou un groupe aura la charge de faire une récapitulation écrite, au propre.

في قسم الشهادة الابتدائية، يدرّسنا مواد اللغة العربية معلّم شاب متبجح بنفسه. يُعني باناقة لباسه أكثر ممّا يُعني بتدريسينا. يتمشى بين الصفوف مختالاً متعجرفاً.

يغضب بسرعة، يسبّ من يُخطئ في أدنى شيء.

كلّنا، في نظره، حمير وهو راكبننا بعلمه وعصاه. يضع دائماً قضيبياً على مكتبه. يضرب من يُغضبه.

يكرهني، يسخر من ضعفي في كلّ موادّ العربية. في إحدى الحصص، لم أكن قد حفظت قصيدة.

اقترب منّي غاضباً وهوى على كتفي بقضيبه الرفيع ثلاث مرّات. في الثالثة، مسّني رأس القضيب في أذني اليسرى. ظلّ يحقر سنّي المتقدّمة، ومستواي الدراسي حتّى ختم غضبه القروي بهذه الكلمات :

– حمار ! غبي ! أنت ستدرس ؟ عد إلى طنجتك مع أولاد السوق بدلاً من أن تُضيع وقتك هنا وتُضيعه لنا معك !

... فكّرت أن أنهض وأرتمي عليه، أن أتناطح معه كما كنت أفعل في تطوان أو طنجة في المشاجرات حتّى ولو انهزمت... لكن سيكون آخر يوم لي في المدرسة.

4. Reformuler

Ayant travaillé collectivement sur des séquences courtes, on peut envisager quelque chose de plus global : faire raconter la scène violente entre le professeur et l'élève par le professeur et/ou par un ami de l'élève.

Attirer l'attention sur le cadre à fixer :

- le narrateur s'adresse-t-il directement à quelqu'un ?
- raconte-t-il l'histoire pendant ou après son déroulement ?
- cherche-t-il à faire rire ? à faire pleurer ? qui ?
- commente-t-il son récit ?

Faire travailler le style sur un détail. Le texte de départ est plutôt sobre et réaliste, aller dans le sens inverse :

- l'insistance par répétition ou redondance : سبني وشتمني
- la comparaison : كانت ضرباته خاظفة كالبرق
- l'exagération : كدت أموت

5. Vers la rédaction « complète »

Demander aux élèves quelles questions d'expression pourraient, selon eux, être posées, à partir de ce texte, dans un sujet de baccalauréat.

En faire choisir un pour lequel on fera faire un plan détaillé. C'est en faisant rédiger par les élèves des libellés de sujets qu'on les sensibilisera à la lecture attentive des questions.

Exemple : كيف تتصور المعلم المثالي ؟

La question posée impose d'abord une rapide analyse, à mener collectivement, des deux termes مثالي et معلم. Chaque élève écrira ensuite ce qui lui vient spontanément à l'esprit en associant les deux termes. Dans une nouvelle phase de travail collectif, on procédera alors au classement des énoncés selon les deux axes du professionnel (qu'enseigne ce professeur ? comment ?...) et du relationnel (comment se comporte-t-il ? quels sont ses traits de caractère ?...), afin que les élèves apprennent à organiser leur rédaction. Enfin, on demandera, comme précédemment, d'étayer chaque affirmation, d'illustrer chaque qualité du professeur idéal, par une situation la mettant en acte. On entraînera ainsi les élèves à construire un devoir intégrant des éléments de description et de narration dans un discours essentiellement argumentatif. ●

Zeinab Gain
Frédérique Guglielmi

Diversifier le travail en classe de terminale

L'échéance du baccalauréat, évaluation ultime du travail effectué depuis les débuts de l'apprentissage, impose un type de travail particulier en classe de terminale. Entre la tentation du bachotage et les problèmes liés à la composition des classes, comment utiliser efficacement l'année ?

LES CONTRAINTES

La préparation à cet examen commence souvent dès la classe de seconde. Elle se précise en classe de première où les filières sont déjà définies. Le travail est alors aussi diversifié qu'il le sera en terminale. De nombreux enseignants ont la chance de suivre leurs élèves tout au long du second cycle, ils connaissent donc leurs lacunes et leurs points forts et savent en tirer parti pour les préparer à l'épreuve. Il est indispensable de bien connaître les programmes, les différentes filières, les exigences requises pour chaque série et les types d'épreuve (voir encadré n° 1). Dans la majorité des lycées où l'arabe est enseigné, les effectifs sont souvent trop faibles pour permettre la création de groupes en fonction de la série choisie par les élèves. Les contraintes d'emploi du temps prennent presque toujours le pas sur les impératifs pédagogiques : les séries générales et les séries technologiques sont mélangées, il en va de même pour les niveaux de langue (LV1 et LV2 ou LV2 et LV3) voire les niveaux de classe (première

et terminale). De plus, l'horaire imparti à la discipline se situe parfois en deçà du minimum prévu. Le travail peut alors se révéler assez difficile dans la mesure où le professeur doit préparer certains candidats à l'écrit et d'autres à l'oral, en gardant à l'esprit des exigences qui diffèrent d'une série à l'autre. Ajoutons à cela l'hétérogénéité inhérente aux classes. Dans ce contexte, comment définir une stratégie d'enseignement ? Quels sont les outils disponibles ? Comment faire pour que chaque élève réussisse cette épreuve dans les meilleures conditions ?

UNE ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

La pédagogie différenciée prend là tout son sens. Afin de la pratiquer efficacement, il est nécessaire de procéder, dès les premiers cours, à une évaluation aussi complète que possible, afin de déterminer avec précision les besoins de chaque élève et ses lacunes, mais surtout de lui faire prendre conscience de ce qu'il sait et qu'il devra mobiliser. Cette évaluation peut prendre différentes formes, et être étalée dans le temps. Le choix du ou des documents est essentiel : il importe de privilégier ceux qui se prêtent aussi bien à une exploitation écrite qu'à une exploitation orale, ceux qui offrent un contenu assez conséquent et se prêteront à des exercices de compréhension, enfin ceux sur lesquels ou à partir desquels il reste quelque chose à dire, une fois ces exercices terminés. Sinon, il vaut mieux partir d'un nouveau document pour

évaluer les compétences en matière d'expression écrite et orale.

Il est possible – et non pas nécessaire – d'utiliser un sujet d'examen publié dans les annales : les exercices sont déjà élaborés, on peut penser que le test est complet et se dire que pour les candidats qui passent l'épreuve orale, les exercices de compétence linguistique sont loin d'être inutiles (ils permettent de travailler la correction de l'expression). Si l'on opte pour cette solution, il faut disposer du temps suffisant, ou fractionner le test, et ne pas hésiter à fournir quelques mots de lexique lorsque les élèves ne disposent pas du dictionnaire, qui est autorisé le jour de l'examen. On peut procéder tout à fait autrement : par exemple proposer d'abord des exercices d'expression orale à partir de documents connus et terminer par la lecture d'un document inconnu. L'important est de « balayer » l'ensemble des compétences nécessaires dans l'ensemble des épreuves. L'évaluation diagnostique en début de terminale n'est pas en soi différente de celle que doit effectuer l'enseignant avec les autres classes. Ce qui change, c'est l'enjeu et donc le temps disponible.

LA PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE

À partir des résultats obtenus, le professeur doit être en mesure de cibler les lacunes de chacun, ses faiblesses et ses points forts. Il est alors plus aisé de former des groupes qui fonctionneront d'une façon plus ou moins autonome. Néanmoins la classe doit conserver son unité et travailler à l'unisson à certains moments. La pédagogie différenciée peut prendre de multiples formes. Citons-en quelques-unes :

– À partir d'un même support, on travaille des compétences différentes, par exemple expression orale / expression écrite (voir Activités) ;

– À partir d'un même support, on travaille la même compétence mais avec des exercices différents (ex. : exercices de repérage et d'analyse morphologique pour les uns, recherche dans le dictionnaire des mêmes unités pour les autres ; thème grammatical pour les uns, exercices de transformation pour les autres ; résumé oral pour les uns, traduction écrite pour les autres) ;

– Toujours à partir d'un même support, on fait les mêmes exercices, mais avec une aide différente (ex. : pour l'expression écrite, aide sous forme de liste de mots, de texte à trous ou comportant des erreurs, de texte à imiter...);

GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ

Ce ne sont que quelques exemples. Le cours d'arabe en terminale reste un cours de langue vivante et ne doit pas être fondamentalement différent de ce qu'il était en première. Il serait affligeant de voir par exemple une classe de LV1 entièrement vouée à la préparation de l'écrit, délaisser totalement la pratique orale !

Il est souvent difficile dans une classe hétérogène de faire parler les élèves faibles surtout quand leurs camarades d'un niveau plus fort, interviennent plus spontanément. Quelques établissements bénéficient de la présence d'un assistant étranger, qui peut alors prendre en charge, de

manière assez régulière, des groupes pour des travaux spécifiques, entre autres la lecture oralisée et l'expression orale. Dans la plupart des cas, le professeur doit s'organiser seul. Un thème ou une version choisie dans la presse ou dans la littérature permettent à ceux qui s'expriment déjà avec aisance à l'oral de développer utilement leurs connaissances. Ce travail peut être fait au CDI, qui doit disposer des dictionnaires et des outils nécessaires à ce type d'exercice. Le petit groupe restant est alors plus à l'aise pour s'exprimer librement et à son rythme.

Ceci donne aussi l'occasion à l'enseignant de reprendre des explications, même très simples, que les élèves n'osent parfois pas demander en cours. Il arrive également qu'ils aient besoin de rafraîchir leurs connaissances qui remontent souvent au premier cycle. L'expérience peut se faire dans l'autre sens en donnant un travail différent, dont le but est de combler des lacunes (sous forme d'exercices grammaticaux ou lexicaux). L'organisation attentive, par le professeur, de la prise de parole par les élèves, est un outil essentiel de la gestion de l'hétérogénéité (voir le document d'accompagnement du collège, 4^e et 3^e LV2, à paraître prochainement).

LA LECTURE

L'un des premiers écueils auxquels on se heurte – à tous les niveaux d'ailleurs – est la première lecture du texte, qui, aisée et rapide pour les uns, est un véritable problème pour les autres. Sachant que l'utilisation rapide et intelligente du dictionnaire est en soi une compétence implicitement évaluée à l'écrit du baccalauréat, il conviendrait de donner à faire à la maison : aux plus faibles une recherche lexicale

et aux plus forts une version. Ces travaux qu'il faudra gratifier, sinon réellement noter, sont la condition d'un bon déroulement des activités communes à tous les élèves en classe.

Il est très tentant de ne travailler qu'avec les annales du bac. C'est une démarche dangereuse qui met trop souvent les élèves en face d'une mer de notions grammaticales encore insuffisamment maîtrisées, outre que les redoublants peuvent en retirer l'impression de stagner. On aura donc plutôt avantage à sérier les problèmes de grammaire et à les aborder méthodiquement en étroite liaison avec le travail de l'expression, prioritaire puisque synthétisant tous les acquis. De plus, un choix de textes tirés de la presse ou de la littérature liés à l'actualité ou véhiculant des références culturelles qui rejoignent le programme d'histoire, de français ou d'économie, permet une continuité pluridisciplinaire et offre à l'élève un registre assez large tant sur le plan lexical que syntaxique. Quant aux annales, il vaut mieux les réserver pour les tests, les contrôles ou les bacs blancs sans refuser pour autant de les fournir aux élèves volontaires et de les corriger individuellement.

LES RÉVISIONS

Il faut apprendre aux élèves, le plus tôt possible, à dégager les idées principales d'un texte, à les hiérarchiser et à les élargir en allant du particulier au général ; ceci ne nécessite pas un lexique compliqué. Par ailleurs, travailler par thèmes (groupement de textes et documents variés autour d'un même thème) permet d'approfondir les contenus, de construire des repères lexicaux, culturels et civilisationnels plus solides et constitue

2 LES OUTILS DISPONIBLES

– *Annales baccalauréat arabe*, numéro spécial de *Textarab*, publié par l'association Arabe et Pédagogie (27, rue de Chartres, 75018 Paris).

– *Recueil de textes arabes*, volume II, choisis et annotés par G. Al-Hakkak et M. Neyreneuf, CRDP de Lorraine 1996.

une bonne préparation à l'expression orale et écrite. Des exercices rebrassant des éléments de plusieurs textes déjà étudiés obligent l'élève à réutiliser les mêmes constructions ou les mêmes expressions ainsi qu'à établir des relations entre les différents textes. Ils ont en outre l'avantage, tout en « fédérant » la classe autour d'acquis communs, de permettre à chacun de travailler de façon très individualisée. Citons quelques-uns de ces exercices : traduction dans les deux sens exposant le thème étudié, recherche de l'intrus, ou du personnage qui a dit ou pensé telle ou telle chose, qui a fait telle ou telle chose...

S'il peut être utile de donner aux élèves qui passent l'épreuve orale un résumé et un commentaire types, il est très préjudiciable d'y avoir un recours systématique dans la mesure où le candidat apprend par cœur et restitue

le commentaire du professeur en demeurant la plupart du temps extérieur à ce qu'il récite et incapable de réagir aux questions de l'examineur. En établissant dès le début de l'année un programme clair exposé aux élèves, il serait utile de prévoir deux semaines au moins en fin d'année pour des révisions dont le but est de consolider les acquis et de rassurer les candidats à l'épreuve orale. Si la situation géographique le permet ou si l'enseignant a la chance d'avoir un collègue dans le même établissement ou dans un établissement voisin, un oral blanc est souhaitable car il permet à l'élève de juger de son aptitude à passer l'épreuve et au professeur de comparer son jugement avec celui de quelqu'un d'autre. Il en va de même pour la correction de l'écrit. ●

Maha Billacois
Zeinab Gain

3 QUELQUES REMARQUES SUR LES ÉPREUVES ORALES OBLIGATOIRES juin 1998, région parisienne (une centaine de candidats)

Les interrogateurs ont pu constater que les textes présentés par les candidats en LV2 et en LV1 renforcée, sont souvent trop simples – ils seraient acceptables en LV3 ou pour l'épreuve facultative. Certains sont entièrement vocalisés. Quelques documents sont inexploitablement : images sur lesquelles il y a très peu à dire, textes très symbolistes qu'on ne peut commenter qu'avec d'importants moyens linguistiques. De nombreux textes, inadaptés, réapparaissent régulièrement chaque année.

Certains élèves ayant démarré l'étude de l'arabe tardivement ou n'ayant pas suivi régulièrement de cours, ont un niveau nettement insuffisant. Il vaudrait peut-être mieux ne pas les encourager à présenter l'épreuve : on ne peut pas accepter de textes niveau débutant (dialogues, textes tirés de manuels scolaires pour l'école élémentaire, etc.). Le manque d'informations sur l'épreuve est flagrant dans plusieurs établissements. Certains croient qu'il suffit d'être arabe d'origine pour réussir. Or, certains candidats en LV2 ou LV3 sont incapables de comprendre les questions les plus élémentaires.

Les candidats qui se préparent individuellement doivent impérativement s'informer des exigences et de la nature des différentes épreuves. Enfin, ceux qui se présentent avec des textes du CNED sont pour la plupart fort mal préparés. Presque tous avouent n'avoir travaillé que sur un ou deux textes.

1 LES ÉPREUVES PAR SÉRIE

– Epreuves écrites :
LV1 : Séries ES, L, S, SMS, STI, STL, STT (CG et IG)
LV2 : Série L
– Epreuves orales :
LV1 : Série STT (ACA et ACC)
LV1 renforcée : Séries ES et L (épreuve de spécialité)
LV2 : Séries ES et STT
LV3 : Séries ES et L
Épreuve facultative : toutes séries

Les épreuves écrites d'arabe au baccalauréat

●●● suite de la page 2

des points fondamentaux (le passif, le complément absolu, le *tamyīz*, le *ḥāl*...). Il ne s'agit nullement d'érudition gratuite puisque les exercices proposés sont toujours liés à une compétence de compréhension et d'expression.

LES EXERCICES DE COMPRÉHENSION

Une analyse fine et exhaustive du texte par le concepteur est ici indispensable. Les exercices doivent suivre une progression, de la compréhension des données les plus élémentaires (qui parle? de qui? à qui? où et quand?...), aux plus implicites (comment? pourquoi?), y compris les références culturelles. Les exercices de QCM et de vrai/faux, conçus pour le tra-

vail en classe comme une aide à la lecture, sont délicats à manier ici. Ce type d'exercices, très difficiles à réaliser, repose sur la qualité de l'analyse et l'ingéniosité de la formulation, qui ne doit jamais être ambiguë.

Les questions d'analyse de texte jouent un rôle complémentaire. On attend des élèves de terminale qu'ils conduisent une analyse de manière intelligible et un peu organisée. Ces questions ont aussi pour rôle de mesurer la pertinence de ce qui a été compris. Si l'évaluation chiffrée de ces réponses « libres » pose problème, il faut se rappeler que les barèmes détaillés servent de garde-fou : on peut réduire l'arbitraire de la correction, mais non l'annuler totalement.

LA TRADUCTION

Il faut sélectionner avec soin le passage ou les phrases à traduire : le concepteur doit lui-même faire une traduction écrite pour prendre la mesure des difficultés réelles.

On attend une traduction fidèle (au sens) et correcte (en français). L'élégance n'est pas une exigence prioritaire, mais un plus à gratifier. Les candidats doivent savoir traduire : ils y ont été formés dès le collège (voir le document d'accompagnement du programme du cycle central).

L'EXPRESSION ÉCRITE

Les sujets ont souvent un lien avec le contenu du texte, ce qui peut poser problème en cas de contresens sur le texte. Mais l'avantage est que le texte fournit alors, en plus des éléments linguistiques pour la rédaction, une problématique et un cadre de réflexion. On s'efforce, quand ce n'est pas trop artificiel, de proposer au moins un sujet, qui, sans être étroitement lié au texte, soit en rapport avec l'un des thèmes évoqués.

Un autre élément à prendre en compte est la nature du texte à produire : il faut diversifier les types d'écriture afin de laisser le choix au candidat, qui cherchera à mettre en valeur ses qualités, voire à « briller ». Ceci implique pour le professeur de terminale qu'il prépare ses élèves à produire aussi bien des textes d'imagination (inventer la suite), sous forme de narration ou de dialogue, que de reformulation (sous les deux formes également) et des textes argumentatifs, et les entraîne à faire référence aux connaissances acquises sur la culture et les sociétés arabes, nécessaires pour traiter certains sujets.

Le dialecte a sa place dans les dialogues, voire dans les

lettres : il illustre, au même titre qu'un proverbe ou une expression idiomatique, le degré d'authenticité de l'expression.

Un mot pour conclure sur les consignes : elles sont données en français pour éviter des difficultés de compréhension. À ceux qui objectent que certains candidats sont plus à l'aise en arabe, rappelons que les consignes bilingues, solution idéale dans l'absolu, alourdiraient trop le sujet. ●

Bruno Levallois
Marie Lorenzin (lycée Louis-le-Grand)
Brigitte Tahhan

THÈME DU N° 8 : La lecture suivie

Information

Une revue culturelle bilingue a vu le jour au lycée Descartes de Rabat à l'initiative des professeurs et des élèves en janvier 1998. Cette revue semestrielle se veut un lieu de communication entre les cultures française et marocaine. Le numéro 2 paraîtra fin novembre. Les colonnes sont ouvertes à tous ceux qui voudront apporter leur contribution.



SERVICES PARISIENS

Midad

magazine d'information produit avec le concours des académies de Paris et Versailles
directeur de la publication : Roger-François Gauthier, directeur général du CNDP

comité de pilotage :

IGEN - DESCO - CNDP

comité de rédaction :

Mohammad Bakri - Maha Billaoui
Zeinab Gain - Frédérique Guglielmi
Fatéma Meziane - Samya Nouibaf-Tabidi
Constance Primus - Brigitte Tahhan

secrétaires de rédaction :

Emmanuel Couanault - Bruno Pansonnet

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 11
télécopie : 01 44 55 62 01

vente au numéro : 12 F

vente directe à la librairie du CNDP,
13, rue du Four, 75006 Paris

LE BACCALURÉAT 1998

Arabe littéral

Le nombre total de candidats aux épreuves obligatoires et facultatives d'arabe littéral du baccalauréat général et technologique a encore diminué, passant de 2973 en 1997 à 2306 en 1998, soit - 22,4 % (rappel : 3359 candidats en 1996). En LV1, le nombre des candidats est en légère hausse dans les séries technologiques, mais il chute fortement dans les séries générales (- 34 %) ; il est relativement stable en LV2, en baisse en LV3. Il chute également très nettement pour les épreuves facultatives (- 32 %).

Épreuves obligatoires

Baccalauréat général : LV1 : 495 (dont LV1 renforcée : 54)
LV2 : 218
LV3 : 276

Baccalauréat technologique : LV1 : 265 (dont LV1 renforcée : 33)
LV2 : 297

Épreuves facultatives

Toutes séries : 755

Plus de 40 % des candidats viennent de la région parisienne. Suivent, dans l'ordre, les académies de Lyon (7,6 %), Nancy-Metz (7,4 %), Lille (6,5 %), Aix-Marseille (6 %), Strasbourg (4,2 %) et Montpellier (3,2 %). Le nombre des candidats baisse plus fortement que celui des élèves inscrits en Terminale (1 104 élèves en 1997-1998, soit 8,9 % de moins qu'en 1996-1997).

Arabe dialectal

8 529 candidats se sont inscrits aux épreuves écrites facultatives d'arabe dialectal en France métropolitaine (+ 5,2 % par rapport à 1997) : 2878 en algérien, 3988 en marocain, 1 503 en tunisien, 49 en égyptien et 111 en syro-libano-palestinien.

36 % des candidats viennent de la région parisienne. Suivent dans l'ordre les académies de Lyon (10,9 %), Lille (10,7 %), Amiens (4,2 %), Aix-Marseille, Montpellier et Grenoble (3,8 %).