

N° 8
MARS 1999

مداد Midad

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

éditorial

« **D**e l'arabe dans mon collège, vous trouvez qu'il n'y a pas assez de Maghrébins ici ? Dans les beaux quartiers peut-être... ». Langue intéressante pour un établissement « chic » mais pas pour un collège « choc » où, comme par hasard, on trouve de nombreux jeunes originaires des pays du Maghreb.

Or, qui ne voit aujourd'hui que, pour eux, l'intégration passe par une reconnaissance des racines et de l'histoire de ces pays ? Découverte de l'Antiquité, mais aussi de l'époque classique où l'arabe était la langue de la médecine, des mathématiques et de l'astronomie, la lecture croisée des cultures d'Europe, du Maghreb et du Machreq ne peut se faire sans une connaissance du langage qui favorise l'ouverture et la reconnaissance de l'autre.

Sous forme de langue principale, d'option ou d'atelier, voire de sections internationales ou orientales, l'arabe peut donner lieu à un projet culturel spécifique autour de la Méditerranée (espagnol, italien, arabe...), de l'histoire (langue ancienne + arabe), voire à des actions en direction des pays du sud (appariement, jumelage, transfert de technologie...). La diversité des langues enseignées est un moyen de rendre plus pertinent le projet d'établissement. Le développement de filières commerciales intégrant l'arabe, destinées à des jeunes issus ou non de l'immigration, serait de nature à favoriser les échanges.

Alors, c'est dit, on ne doit plus entendre « pourquoi faire de l'arabe dans mon collège ? », mais « pourquoi ne pas y faire de l'arabe ? ».

Michel Roussel
Proviseur vie scolaire, Académie de Paris

en direct

Les épreuves orales d'arabe au baccalauréat

À l'oral du baccalauréat, on évalue : d'une part la capacité de compréhension du candidat – comprendre un document, comprendre les questions posées par l'examineur durant l'entretien ; d'autre part sa capacité à exprimer sa pensée et à mettre ses compétences linguistiques au service de l'expression de celle-ci.

La qualité « technique » de la langue n'est pas suffisante. L'aisance apparente cache parfois le vide : certains candidats répètent, dans une langue convenable, des idées reçues ou dépourvues d'intérêt, font de la paraphrase. De même, l'incapacité à dégager la portée d'un document, à expliciter des éléments-clés, en particulier des contenus culturels, en se limitant à une analyse superficielle, est inacceptable.

LES DOCUMENTS

Le candidat doit présenter des documents authentiques, comportant des références complètes. Les textes ne sont

pas vocalisés. Ce sont prioritairement des textes contemporains, extraits de la presse ou de la littérature, poésie comprise éventuellement. On n'exclut pas un ou deux textes classiques, si le candidat est préparé à en faire un commentaire consistant. Quant aux documents iconographiques et aux caricatures, on a tout intérêt à y joindre, outre les références précises, des éléments de contexte (quelques mots sur la publication d'où le document est extrait, sur le dessinateur...). Certains documents incluent du dialecte : caricatures, dialogues, pièces de théâtre...

Ce sont les candidats qui, en accord avec leur professeur, choisissent, parmi les documents étudiés durant l'année, ceux qu'ils présentent pour l'examen. On n'exclut pas des documents vus avant la terminale, dès lors qu'ils répondent aux critères ci-dessus. Certains candidats se présentent à l'examen sans dossier

suite page 8 ●●●

Pourquoi promouvoir l'enseignement de l'arabe ? Le point de vue des chefs d'établissement

L'enseignement de l'arabe dans le secondaire est l'une des particularités et des richesses du système scolaire français. Mal connue, cette possibilité offerte aux élèves demande un réel travail de promotion, dans lequel le chef d'établissement a un rôle clé. Nous en avons interrogé plusieurs. Si leurs opinions concordent le plus souvent, elles diffèrent toutefois sur certains points en fonction de l'établissement et du public qu'il accueille.

Selon Madame Queunié, principal adjoint du collège international Honoré-de-Balzac à Paris, la création en 6^e et en 5^e d'ateliers d'initiation à la langue et à la civilisation arabes prouve qu'une demande réelle existe. Mais, l'arabe ayant la réputation d'être difficile, la plupart des élèves de 4^e choisissent l'espagnol, réputé plus facile : « Ils pensent qu'il suffit de mettre des "a" et des "o" à la fin des mots pour le parler ». De plus, certains jeunes d'origine arabe considèrent le choix de cette langue comme une entrave à l'intégration dans la société française, aboutissant à une « ghettoïsation », synonyme entre autres d'échec scolaire. Madame Del Médico, principal adjoint du collège Voltaire à Paris, constate que « certains chefs d'établissements sont réticents à l'idée de créer des cours de langue arabe dans leurs collèges de crainte de briser un équilibre du recrutement scolaire. Ce serait pourtant en déconcentrant cet enseignement que l'on éviterait le risque communautariste. De plus, ceci éviterait à certains élèves des déplacements fatigants ».

La crainte d'un déséquilibre de la population scolaire est une entrave réelle à l'ouverture de sections d'arabe dans certains établissements. Madame Jésion, proviseur de la cité scolaire de Pierrelatte (Drôme) le confirme : « Il y a deux ans, lorsque le projet de

création d'une LV2 arabe a été présenté au collège, les parents d'élèves et les élus locaux ont craint que cet enseignement n'attire une population étrangère encore plus nombreuse ». Aujourd'hui, voyant que des élèves de toutes origines choisissent cette langue en LV3 au lycée, le conseil d'administration a voté la demande d'ouverture de la LV2.

Questionné au sujet de l'implantation de la section orientale au collège Clemenceau de Mantes-la-Jolie, où il était principal, Monsieur Azam, à présent proviseur du lycée Auguste-Renoir à Asnières (Hauts-de-Seine), note : « Les autorités académiques, locales et les parents d'élèves s'investissent de façon positive dans ce projet. Ce qui est le plus difficile, c'est de convaincre les autres chefs d'établissements d'une nécessaire collaboration ».

Les chefs d'établissement soulignent le manque de suivi dans les lycées professionnels ou techniques : de nombreux élèves sont obligés d'abandonner l'arabe au profit de l'anglais, rendu obligatoire dans différentes sections du secondaire ou du supérieur : « L'absence de l'arabe dans de nombreux BTS et l'exigence par un grand nombre d'universités d'une bonne maîtrise de l'anglais, poussent les élèves à choisir cette langue au détriment des autres. D'ailleurs, cela ne concerne pas que l'arabe », déplore Madame Cauchoix, proviseur

adjoint du lycée international Honoré-de-Balzac.

Madame Christienne, proviseur du lycée Henri IV à Paris (arabe dans le second cycle et en CPGE) regrette vivement le manque de stabilité des enseignants d'arabe dans son établissement : « Malgré les demandes réitérées de création de poste depuis dix ans, il n'y a qu'un groupement d'heures provisoire, reconduit à l'année en raison de son utilité ; mais, dans ces conditions, on y affecte un titulaire académique avec un temps de latence après chaque rentrée ». Monsieur Azam souligne également, à propos des sections orientales, la difficulté de pérenniser de telles expériences dans des langues où la discipline est souvent identifiée au seul professeur de l'établissement.

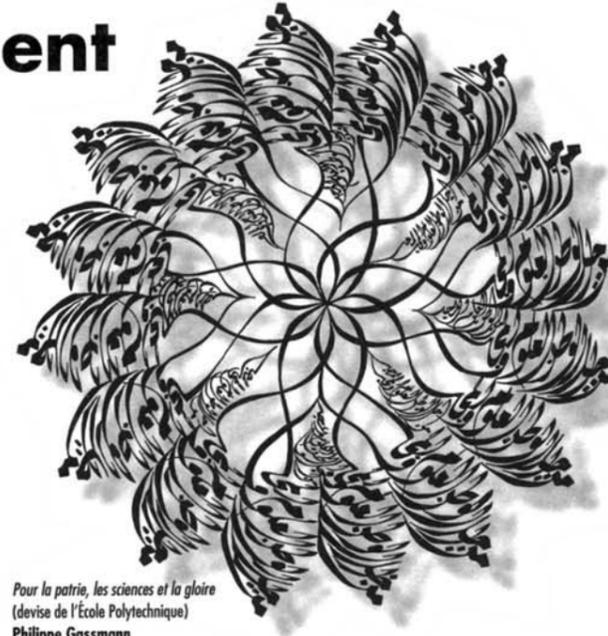
Aucun chef d'établissement interrogé n'a contesté l'importance de cet enseignement dans l'Éducation nationale. Madame Jésion met en exergue l'avantage de l'implantation de l'arabe en langue vivante étrangère, par rapport à l'enseignement des langues et cultures d'origine, assuré par des enseignants étrangers, réservé aux élèves de la même nationalité. Monsieur Azam estime qu'« il est de notre devoir, dans des quartiers où les intégrismes sont présents, d'offrir la connaissance et le savoir indispensables à la construction de la personnalité de nos élèves ».

Madame Cauchoix considère la présence de cet enseignement au lycée comme une richesse : « Non seulement elle permet la reconnaissance de la langue et de la culture arabes au sein de la communauté scolaire, mais elle contribue à une intégration réussie dans l'école publique de jeunes

d'origines très diverses ». Mais elle regrette que seuls les élèves musulmans ou d'origine arabe choisissent cette langue. L'expérience prouve néanmoins que cette situation n'est pas inéluctable : la LV3 attire souvent des élèves dépourvus de tout lien avec le monde arabo-musulman. Cela témoigne de l'évolution de l'image de marque de l'arabe : à Pierrelatte, le choix de cette langue « difficile » devient alors une voie d'excellence.

Il en va de même au lycée Malherbe de Caen où, selon les propos du proviseur, Monsieur Féral, l'enseignement de l'arabe, en LV3 au lycée et en LV B en hypokhâgne, « favorise l'enrichissement culturel mutuel – le groupe d'élèves étant constitué, à quasi parité, de jeunes nés en Normandie et de jeunes issus de l'immigration – et représente à la fois une réussite au plan de l'intégration et une spécificité forte pour l'établissement ».

Au lycée Henri IV, la demande s'accroît particulièrement chez les jeunes Français : « En 3^e, ils justifient cette demande par l'attrait des échanges avec l'ensemble des pays méditerranéens, l'envie de créer des liens particuliers avec le Maghreb, la volonté de prolonger l'histoire du bassin méditerranéen par la création de liens privilégiés entre pays riverains. Cela engage l'établissement à concevoir une structure d'enseignement de l'arabe s'adressant non seulement aux élèves du lycée, mais à ceux venus d'autres établissements qui se sentent enfants de la maison dès qu'ils y sont accueillis dans la structure de l'enseignement hors programme. L'intérêt de cet enseignement est évident pour les



Pour la patrie, les sciences et la gloire
(devise de l'École Polytechnique)
Philippe Gassmann

élèves libanais, tunisiens, marocains ou d'autres pays de langue arabe, qui font l'honneur de confier la formation de ces jeunes aux CPGE de notre pays, non seulement pour l'accès aux écoles de commerce et d'ingénieurs mais aussi pour la formation dispensée dans les sections littéraires dont les acquisitions sont déclarées fondamentales, que les candidats intègrent ou non une École Normale Supérieure. Ces futurs écrivains, historiens, philosophes... seront ainsi les facteurs d'une meilleure compréhension des cultures des divers pays », affirme Madame Christienne, qui poursuit : « Nous sommes également conduits à réfléchir aux demandes pressantes et révélatrices venues d'ailleurs : recevant il y a un an les responsables d'un lycée prestigieux de Sarajevo, nous avons été touchés par leur volonté de créer des liens avec le « lycée des Humanités » : *Nous Bosniaques, victimes permanentes des affrontements entre l'Orient et l'Occident, voudrions former dans notre lycée des hommes et des femmes capables d'évoluer avec aisance dans des civilisations diverses et de faire de notre*

pays un lien entre l'Orient et l'Occident. »

La mise en place de structures d'échanges entre les deux rives de la Méditerranée apparaît comme une nécessité autant sur le plan culturel qu'économique. Madame Jésion souhaiterait pouvoir proposer aux élèves de BTS action commerciale des stages avec les pays du Maghreb, et cherche à établir des contacts avec leurs universités : « Si cela se concrétisait, nous ferions la preuve que l'arabe est non seulement une langue de culture, mais également une langue d'avenir d'un point de vue commercial ».

D'ailleurs, le lycée technique privé Anne-Marie Martel au Puy-en-Velay (Haute-Loire), a ouvert une section d'arabe dans le cadre de « l'aide à la vie professionnelle ». Cette initiative est fortement appuyée par les chefs d'entreprises du secteur en raison du besoin accru de personnel maîtrisant des langues rares : les relations d'affaires passent inévitablement par la pratique de la langue utilisée dans le pays correspondant. ●

Maha Billacois, Zeinab Gain,
Constance Primus

Écrire en arabe

« Des quatre compétences linguistiques classiques, l'aptitude à l'expression écrite est la plus longue et la plus délicate à construire »¹. Ce constat implique que, « dès les premiers stades de l'apprentissage, la production écrite » fasse « l'objet d'un soin particulier de la part du professeur dans une démarche réfléchie avec des objectifs précis »². Nous proposons ci-dessous quelques activités menées à différents niveaux et débouchant sur des productions écrites de natures et de dimensions diverses.

LA LETTRE

De tous les écrits fonctionnels, la lettre est l'un de ceux qui se prêtent le plus aisément à des exercices de production.

Outre les formules répétitives de salutation (assez variables d'un pays à l'autre), la contrainte du modèle met l'élève dans une situation de communication artificielle puisque cette production réalisée dans le cadre d'un exercice scolaire n'aura souvent qu'un interlocuteur fictif. Nous pouvons suggérer un destinataire réel même si cette situation est ressentie par certains élèves comme une intrusion dans leur vie privée. L'idéal serait de pratiquer cette activité dans le cadre d'échanges scolaires, comme préparation et/ou prolongement – ou dans celui, plus classique, de la correspondance scolaire. À plus ou moins court terme, la lettre prendra la forme d'un courrier électronique, qui peut aussi susciter une réelle envie d'écrire. La production d'une lettre peut servir de première approche. Malgré toutes ces imperfections et en dépit du risque que l'élève la considère comme un modèle à suivre.³

Il faut d'abord effectuer les découpages du texte proposé : la date / le destinataire / les salutations / les questions sans réponse immédiate / la description de l'état du signataire / les informations sur des faits ou des événements / les projets ou invitations à une réponse / la signature.

Un travail de réécriture de toutes ces parties peut se faire en changeant tout ou partie du texte proposé. On met en pratique les divers processus de la production écrite. L'agencement des éléments dans la lettre obéit à une logique de l'action : formule rituelle (inchangée), salutations (inchangées), état du

suite page 4 ●●●

1 UNE LETTRE

باريس ١٦ ديسمبر ١٩٩٤
عزيزي قيس
اكتب لك هذه الرسالة من باريس حيث أنا في عطلة .
وصلت إليها يوم الخميس وبدأت بزيارة المآثر التاريخية وكما
تعرف هي كثيرة ومتنوعة ورائعة .
أنا بخير وأنت كيف حالك وكيف حال العائلة ؟
ما هذه الغيبة الطويلة ، هل هناك مشكلة ؟
لقد اخترت زيارة مدينة باريس لأنها مدينة معروفة بالجمال
والثقافة .
هل تعرف هذه المدينة ؟ أنا زرتها لأول مرة منذ ست سنوات
وأعجبتني كثيرا .
نسيت أن أقول لك : إن عملي في الجامعة قد بدأ هذه السنة وأنا
فرحانة جدا . الحياة الجامعية ممتعة . أحب التدريس وأرتاح إلى
معاملة الطلاب .
هل تريد أن تقوم بزيارة معا إلى دمشق في الصيف المقبل ؟ إذا
كنت موافقا ، كلمني في التليفون أو اكتب لي بسرعة لنحجز
المقاعد ونتفق على موعد السفر .
أبعث لك بأحد التحيات وأتمنى أن تكون بخير .
صديقتك المخلصة ليلى

●●● suite de la page 3

signataire (présent ou passé ou futur), événements (narration, donc récit), invitation (présent, futur), signature (inchangée). Par exemple si nous travaillons sur l'état du signataire :

- Repérer dans le texte tout ce qui ce rapporte au signataire.
- Comment l'a écrit-il ?
- Ce qu'il décrit ou ce dont il parle :

Yصف مدينة، يتكلم عن عمله، يريد أن يسافر إلى مدينة دمشق. Prenons une description simple et développons-la.

لقد اخترت زيارة مدينة باريس لأنها مدينة معروفة بالجمال والثقافة.

مدينة باريس : عاصمة فرنسا، مدينة كبيرة، فيها مآثر تاريخية إلخ.

Avec un projet de voyage, on travaillera l'expression de la volonté et de la condition : que veut-il faire et avec qui ?

هل تريد أن تقوم بزيارة معاً إلى دمشق في الصيف المقبل؟ إذا كنت موافقاً، كلّمني في التليفون أو اكتب لي بسرعة لنحجز المقاعد ونتفق على موعد السفر.

أريد أن أسافر إلى دمشق مع صديقي قيس في الصيف المقبل. أريد أن يكلمني قيس بالتليفون، أريده أن يكلمني بالتليفون.

أريد أن يكلمني قيس رسالة ليقول لي إذا كان موافقاً أم لا على فكرة السفر.

أريده أن يكلمني قيس رسالة ليقول لي إذا كان موافقاً أم لا على فكرة السفر.

أريده أن يكلمني قيس رسالة ليقول لي إذا كان موافقاً أم لا على فكرة السفر.

LE PETIT REPORTER

Le travail de l'élève est assimilé à un travail d'investigation : il joue le rôle du journaliste qui doit donner des détails que les dépêches d'agence ne lui fournissent pas.

On commence par l'analyse d'une série de courts articles portant sur le même thème (par exemple les différents comptes rendus des procès proposés par *Textarab* n° 6⁴). Voici un exemple, à partir du texte n° 9.

2 UNE EXPÉRIENCE D'ATELIER DE PRATIQUE ARTISTIQUE : ATELIER D'ÉCRITURE BILINGUE FRANÇAIS-ARABE

Cette expérience, menée au collège André Chénier (Mantes-la-Jolie), a montré d'une façon indéniable l'envie des élèves de s'exprimer en arabe. L'atelier s'est tenu durant toute l'année scolaire, à raison d'une heure hebdomadaire, avec une 3^e LV2 où enseignaient le professeur de français et le professeur d'arabe. Un écrivain algérien, Wassini Laarej, écrivait en arabe mais aussi en français, a co-animé cet atelier avec les deux professeurs. Les langues choisies étaient le français, l'arabe littéral et différentes variétés d'arabe dialectal.

Il a été tenu compte du niveau des élèves en langue arabe (ils n'avaient fait qu'une année d'arabe mais parmi eux beaucoup avaient suivi des cours d'arabe ailleurs qu'au collège et leur niveau était plus avancé). Pour remédier au problème de langue, nous avons opté pour des récits écrits en français incluant des dialogues en arabe littéral et en dialecte.

Les consignes données aux élèves permettaient de donner libre cours à l'expression individuelle. À partir de la lecture que l'auteur a faite d'un extrait de son livre sur les Mille et une nuits, les élèves ont imaginé un récit sur le thème de la sorcière dans un quartier. Pour préparer ce travail, nous avons d'abord exploré l'univers des couleurs et des images liées au feu, au soleil, à la lune, à la nuit... La question posée était : que vous suggèrent le rouge, le noir etc. ? Une partie de la séance était consacrée à la lecture à haute voix des productions des élèves. Lors de la séance suivante, les productions écrites des élèves étaient reprises avec eux individuellement. Les professeurs et l'écrivain ne corrigeaient pas mais guidaient pour trouver la formulation ou l'expression manquante. À aucun moment, il ne s'agissait d'évaluer l'écrit de l'élève, il fallait l'amener à reprendre son texte par lui-même, lui faire prendre conscience qu'il devait l'améliorer afin qu'il réponde le mieux possible à ses propres attentes.

علي بن محمد بن علي بن خميس (القاتل) : Qui ?
القتل : Quoi ?

يحيى بن شيبان بن علي كديش (المقتول) : À qui ?
المملكة العربية السعودية، مدينة صامطة : Où ?

لا نعرف : Quand ?

طعنة خنجر : Comment ?

خلاف لا نعرف عنه شيئاً : Pourquoi ?

On développe ensuite les éléments pouvant se rapporter aux deux protagonistes, sans s'éloigner de la référence de départ.

Par exemple :

– le tueur : nom, nationalité, métier, occupation, raisons du séjour en Arabie Saoudite.

– le lieu : ville, situation, pays, etc.

– le meurtre : rien n'est indiqué, donc proposer des hypothèses.

– comment ? : un coup de couteau, utilisation du mot خنجر et non سكّين، deux coups etc.

– le jugement : la peine prononcée, le maintien de l'ordre.

On aboutira ainsi à la production d'autant d'articles qu'il y a de reporters dans la classe (le travail aura été fait individuellement ou par groupes).

Fatéma Meziane

DEUX EXPÉRIENCES D'ÉCRITURE COLLECTIVE EN CLASSE D'ARABE

Il s'agit de travaux réalisés en 3^e et 4^e LV1 à partir de matériel pédagogique publié par le BELC pour l'enseignement du français langue étrangère.

L'immeuble

Le premier ouvrage⁵ est inspiré du roman de Georges Pérec *La vie mode d'emploi*. Il a servi de support à l'élaboration d'un roman-simulation, conçu un peu comme un jeu de rôles, chaque participant assumant la responsabilité d'un certain nombre de personnages. Le document fournit une trame très détaillée et contraignante, que j'ai adaptée pour la classe de 3^e.

On imagine un immeuble divisé en appartements de tailles différentes : plan, description sommaire, localisation.

– On répartit des habitants : familles, célibataires, personnes de nationalités, âges et professions variés (travail sur l'identité et la parenté).

– Travaux généraux sur l'immeuble : il est huit heures du soir, bruits et odeurs dans l'escalier ; il est sept heures du matin, mouvements dans l'escalier (qui sort ? qui est déjà sorti ? qui ne sort pas ? qui rentre ? pourquoi ? qui salue qui ? comment ? pourquoi ?).

– On met en vedette quelques-uns des personnages (description, amorce d'un destin).

On pourra effectuer le même travail sur le quartier (adaptation à une ville arabe).

Travaux annexes

On peut imaginer également toutes sortes d'annexes : extraits d'un journal intime, page d'agenda, conversation téléphonique, séance de médisances, lettre ouverte par erreur ou indis-

crétion, affichage dans l'entrée de l'immeuble (ramassage des ordures, consignes en cas d'incendie, interdictions...), description d'une pièce ; quelqu'un renverse un panier ou une valise dans l'entrée : inventaire commenté du contenu ; reproduction des graffitis de l'immeuble (pas de censure – difficile mais désopilant), petites annonces à la boulangerie concernant des habitants de l'immeuble, inventaire des poubelles, des caves, des boîtes aux lettres, lectures des uns et des autres, musiques, animaux domestiques, véhicules...

– Des visites : démarcheurs, prédicateurs, quémandeurs...

– Un des habitants apprend l'arabe : une page du manuel qu'il utilise.

– Un échange de recettes de cuisine entre voisins.

– Un crime a été commis dans l'immeuble : enquête, peurs (le concierge est interrogé par la police, ragots et commentaires des voisins...)

– Une histoire d'amour entre voisins (rencontres, lettres, coups de fil...)

– Une querelle d'enfants (réaction des parents).

– Un malheur atteint une famille : solidarités, mesquineries, visite de l'assistante sociale.

– En finir avec l'immeuble : catastrophe, happy end, conclusion, épilogue (dix ans après, que sont-ils devenus ?).

L'exploitation

On peut varier les situations à l'infini. Certaines se prêtent bien à la théâtralisation ; on en profitera pour faire de l'oral et trouver une formule complémentaire pour l'écrit. On obtient toutes sortes de documents à dupliquer pour une lecture-correction collective et l'obtention d'une version définitive. Une large part peut être faite au document iconographique : collages, fac-similé et dessins réalisés par les élèves.

Il faut aussi prévoir les textes d'étude en fonction de la production écrite visée, et non l'inverse. Pour ce faire, on examinera avec profit la démarche d'Alain André dans son livre⁶ destiné aux enseignants de français en classe de 4^e.

Il faut prendre garde à ne pas faire durer le travail sur toute l'année et se méfier de l'influence des séries télévisées. Une des difficultés pratiques que l'on rencontre est la gestion d'un important stock de documents qui doivent être accessibles à chaque participant au fur et à mesure de la réalisation.

Le tarot des 1001 contes

La deuxième expérience, réalisée en 4^e LV1 avec des élèves tous dialectophones dont un venant d'arriver de Tunisie et donc très performant en arabe littéral, utilisait comme support *Le tarot des 1001 contes*, conçu par Francis Debyser et dessiné par Christian Estrade⁷. Il s'agit d'un jeu de 80 cartes reprenant les fonctions dans le conte telles que les dégage l'analyse littéraire : héros, objet de la quête, allié, obstacle, ennemi, etc. Une distribution intelligente des cartes permet d'imaginer différents scénarios de contes. Les images sont volontairement très floues et énigmatiques pour laisser une certaine liberté d'interprétation. Tout cela est présenté dans un livret explicatif qui accompagne les cartes.

Pour une production collective, chaque participant avait un « tirage » et dirigeait le scénario correspondant. Nous avons travaillé oralement en dialecte (un peu mêlé de français,

3 قصة شاب معاصر

أنا زدت ٢٤ جوان وعندي ٢٤ عام.

نحب نحكي لكم اللي حدث لي في فرنسا، في باريس. أبي اسمه سيدي أحمد. هو زاد في الجزائر كما أمي عاشة. بعد حرب الجزائر أبي جاء في فرنسا لنعيش معيشة مليحة أنا وإخواني. أنا الكبير فيهم.

في فرنسا، كان عندي بزّاف مشاكل. الأول خرجت من المدرسة وكان عندي ١٨ عام بلا والو بش نخدم. أنا اللي بغيت نخرج بش نخدم.

ما كانش عندي الحق لأنّي ما لقيتاش الخدمة. أبي وأمّي كانوا خايقين بزّاف عليّ وأمّي كانت تبكي كلّ ما ندخل في الدار بلا خدمة.

واحد النهار عرفت صحاب اعطوني بزّاف مشاكل. قالوا لي : « بيع الخمج (يعني la drogue) بش تجيب الدراهم بلا ما تعيا ».

وأنا ما قدرتش نعمل حاجة أخرى. سمعت كلامهم وبعثت الخمج. جيت بزّاف دراهم وقلت لأبي وأمّي : « خدمت عند خبّاز ». كنت نحكي لهم الكذب.

ويوم كما الأيام الآخرين بعثت الخمج لرجل بزّاف خطير كنت ما نعرفوش. هذا الرجل كان شرطي. حشّا عليّ وقعدت في الحبس خمس سنين.

كي خرجت كان عندي ٢٣ سنة.

أبي وأمّي خرجوني من الدار كانوا ما يحيوش يشوفوني. كنت نحب نقتل روجي. وفي يوم عرفت واحد رجل شايب. واحد جزائري كان يحكي عن الإسلام وأنا ما نسمعوش. وقال لي :

« أروح معايا للحج واقعد معايا ». وأنا ما كانت عندي حاجة أخرى نعملها. كنت ما نقدرش نخدم، حتّى واحد ما كان يحييني. كنت وحدي وأنا لا رحمت معاه.

كي وصلنا في مكة كنت فرحان ومليح. قعدت لهيه وسمعت المعلمين كانوا يعلموا الأطفال الإسلام. كانوا يعجبوني.

حيّيت نعلم الأطفال لأنّ ما كنتش نعرف بزّاف السوروات. كنت نسمع وفي يوم عرفت بزّاف وبديت نعلم لطفل واحد والطفل كان يعيط لصحابه بش يتعلموا معايا وكانوا يجيوا بزّاف وكانوا يسمعوني وكانوا يحيوني وأنا كنت نحبيهم.

في يوم قلت : « نعد معاكم كل حياتي ». وفي يوم قلت واش صار لي في فرنسا. نحبّ ان كل الأطفال يسمعوني وما يديروش كما أنا.

disons-le) devant l'enregistreur, ce qui permettait de retravailler collectivement l'improvisation du maître de jeu, avec son accord. La version définitive était alors « traduite » en littéral pour être écrite, toujours collectivement, mais sous la direction de l'élève le plus arabisé, qui par bonheur était extrêmement coopératif et doué d'un réel sens pédagogique. Porté par le processus, un élève en grande difficulté a entrepris de raconter, dans une langue mixte (arabe littéral-arabe dialectal), une histoire sans le support des cartes. Nous l'avons retranscrite telle quelle (cf. encadré n° 3). ●

Zeinab Gain

1. Programmes de la classe de sixième, langues vivantes, déc. 1995, p. 5.
2. Accompagnement des programmes du cycle central, 1997, livret 7, p. 9.
3. Voir l'encadré n° 1.
4. Voir également les exercices proposés dans le n° 11 du *BLPA*.
5. Francis Debyser, *L'immeuble*, Hachette 1996 (nouvelle édition).
6. *J'écris un roman d'aventures*, collection « Atelier d'écriture », Hatier 1992.
7. Réédité en 1994 par « L'école », il est vendu à la librairie du même nom, 11, rue de Sèvres 75006 Paris.

« Les jeunes ne lisent plus » : ce constat est souvent répété sur tous les tons et sur toutes les ondes. Cependant, si par un travail progressif et réfléchi, on peut amener les élèves à surmonter cette répulsion, très souvent due à des difficultés techniques, ils auront naturellement recours à la lecture, d'abord pour y chercher des renseignements puis peut-être par plaisir. D'autre part, beaucoup d'élèves arabisants viennent au cours d'arabe avec le désir, pas toujours formulé, d'être lettrés en arabe et non plus seulement locuteurs.

La lecture suivie est, à tous les stades de l'apprentissage, un précieux support. Elle ne peut cependant être utilisée sans une réflexion préalable sur ses contenus, ses objectifs et ses modalités. Les uns comme les autres varient en fonction du niveau.

LES OBJECTIFS

Pour les premiers niveaux, il s'agit avant tout d'installer la compétence de lecture¹ et de mettre en place les bases de la syntaxe. Pour les niveaux plus avancés, on songera plutôt à donner de l'assurance aux élèves face à un document long et à travailler la structure du texte dans une perspective de commentaire. Le texte suivi dans les premiers niveaux fournit une trame dans laquelle le sens de beaucoup d'énoncés peut être pressenti. La récurrence des personnages et des événements est, elle aussi, une aide à la compréhension. Sur le plan technique, c'est la

récurrence des formes morphologiques et syntaxiques qui, petit à petit, produit les automatismes nécessaires. Pour les niveaux avancés, les textes d'auteurs, tirés soit de la presse soit de la littérature, sont choisis d'abord dans une langue simple assez proche des textes et dialogues préfabriqués étudiés dans les premiers stades de l'apprentissage. Si la récurrence des personnages – avec tout le vocabulaire relatif à leur caractère et à leur environnement – revêt la même importance qu'auparavant, c'est le passage d'une scène à l'autre, d'un climat à l'autre, qui, créant l'intérêt, devient le moteur de l'acte de lecture et l'objet de la réflexion. On ne s'émerveille plus de reconnaître, on désire connaître.

LES MODALITÉS

Une des premières questions qui se posent est celle de la durée. Comment programmer une lecture suivie dans le

temps, et faut-il en faire le support unique du cours pendant une période déterminée? L'expérience montre qu'une lecture suivie, pour ne pas devenir un insupportable pensum, doit être menée assez rapidement. La condition de sa réussite est une gestion aussi autonome que possible de la lecture par l'élève. Le document doit donc être fourni avec les clés qui permettent cette autonomie. Les activités en classe tournent autour de passages lus au préalable par les élèves chez eux; pour obtenir que cette lecture soit faite, il faut que l'intérêt soit maintenu en éveil par une cadence assez alerte, avec une mise en commun fréquente des informations, où l'élève qui s'est acquitté de sa préparation sera gratifié par sa participation même à l'activité orale, mais aussi par des points en plus ou une bonne note. Les explications que l'on est amené à donner lors de ces séances sont infiniment plus rentables si le texte a été préparé et si l'élève a donc déjà par lui-même rencontré et identifié la difficulté.

LES DOCUMENTS ANNEXES

Cependant, si l'on ne fait que le texte suivi, il y a encore, malgré la rapidité, un risque de lassitude qui compromet toute la démarche. Aussi doit-on songer à travailler des documents annexes auxquels on aura recours à certains moments, en harmonie ou en élargissement des thèmes qui se présentent dans la lecture suivie. Tout en maintenant une cohérence dans le lexique, on a la possibilité de pallier les limites du contenu de la lecture suivie, son éventuelle pauvreté en références culturelles, surtout dans les premiers niveaux. Voici deux exemples.

« LA MAISON HANTÉE »

Dans une classe de 3^e LV2, il a fallu 8 heures pour le premier chapitre de *La Maison hantée*². C'est beaucoup, mais les élèves avaient à se familiariser avec l'utilisation du lexique bilingue, les consignes des exercices (nouveaux pour eux), la graphie du texte. En revanche, le chapitre 2 a été travaillé à la maison en dix jours avec les exercices d'aide à la lecture (vrai/faux). Dans l'intervalle, on a pu travailler en classe sur les thèmes de l'habitat (à partir d'images), de la famille (arbre généalogique à commenter), des croyances et des superstitions (échanges et débats oraux...), thèmes tous présents dans les deux premiers chapitres. Il semble, à ce niveau, souhaitable d'éviter de donner un autre document textuel, et de préférer une image, un plan, un tableau à commenter... C'est l'occasion de travailler l'expression, puisque la lecture suivie fait surtout travailler la compréhension et que, bien souvent, la reformulation est la seule activité d'expression facilement accessible ou réalisable (c'est particulièrement vrai dans le cas du conte).

Au bout des dix jours, on revient avec plus de plaisir à la lecture suivie, et on peut ne consacrer que deux séances au bilan du chapitre 2 et à l'amorce du chapitre 3. Il est important que les élèves, quasiment débutants, aient le sentiment d'avancer, même si l'enseignant, privé de l'exploitation exhaustive d'un document (si rassurante...) a pour sa part l'impression de faire un travail superficiel.

« LE COMBAT DU SIÈCLE »

Pour le document *Le Combat du siècle*³, Ghalib Al Hakkak a présenté un mode d'emploi fort intéressant dans le rap-



port de recherche de l'équipe « Arabe et Pédagogie »⁴. Utilisé en 3^e LV1 – même en ne l'exploitant qu'au quart de ses possibilités – il constitue pour les élèves un excellent moyen de se familiariser avec le langage de la presse. En effet, tournant autour d'un même thème et des mêmes personnages, on trouve toute la phraséologie journalistique amenée de façon progressive et doublée d'exercices très bien conçus – si l'on écarte une fois pour toute l'idée que les élèves pourront les faire tous, ce qui n'est pas du tout le but recherché.

Il ne faut pas se laisser intimider ou rebuter par un sujet qui semble étroit à première vue (le compte rendu journalistique d'un combat du siècle). Les personnages et les situations ouvrent de nombreuses portes sur le monde arabe, traditionnel et moderne, et il n'est pas difficile de grouper des documents en suivant les thématiques offertes par chaque épisode. Ainsi, Hassan Qatrân (un des deux champions de ce document) a pour grand-père un interprète de rêves célèbre, ce qui est peu banal; nous en avons profité pour lire l'histoire de Joseph interprétant les rêves de son maître, telle qu'elle est relatée dans le Coran, ainsi qu'une page d'Ibn Sirîn. La boîte mène à tout... Plus le niveau est élevé et plus

le matériel déjà élaboré se fait rare. Il ne faut pas hésiter à découper une nouvelle complète pour la traiter sur un ou deux mois. Il est plus difficile d'opérer une sélection significative dans un roman, comme l'a fait Ghalib Al Hakkak pour *'Awlâd Hâratna* de Naguib Mahfouz⁵. Comme il s'agit d'un très gros travail, il faut choisir un roman dont l'intérêt ne soit pas trop étroitement local et résiste aux bouleversements de l'actualité.

ÉTUDE

D'UNE ŒUVRE COMPLÈTE

Dans les classes de première et terminale littéraires, il est souhaitable d'étudier une œuvre complète ou un ensemble de nouvelles⁶. Le choix s'opère en accord avec les élèves, qui, ayant étudié auparavant des extraits de nombreux auteurs, peuvent avoir envie de connaître le dénouement d'une situation ou la progression d'un personnage rencontré dans un des textes étudiés.

L'étude d'un roman adapté pour le cinéma est particulièrement stimulante: le film aidant à la compréhension globale du roman, la lecture devient plus aisée, car elle est motivée. Il faut faire sentir aux élèves qu'une compréhension de l'ensemble est suffisante et qu'il faut accepter de ne pas comprendre tous les mots – ceci est vrai même

en langue maternelle. Par ailleurs, disposer d'un film permet d'opérer un va-et-vient concret entre les différents registres de l'arabe.

La projection du film tiré du roman de Naguib Mahfouz *Al-Karnak* permet par exemple une sensibilisation au dialecte égyptien puisque le film en exploite tous les registres, utilisant parfois une langue très soutenue, notamment dans certaines discussions. L'étude du roman s'en trouve alors facilitée et donne l'occasion d'expliquer le contexte historique, qu'on ne peut ignorer: les années soixante et soixante-dix sont considérées comme une période charnière de l'histoire de l'Égypte contemporaine et du monde arabe. Le film s'éloigne quelque peu du texte et explicite le non-dit du roman: en s'achevant sur la guerre d'octobre 1973, « l'honneur des Arabes » – épisode totalement absent chez Mahfouz – il traduit la volonté de faire oublier la défaite de 1967.

Des décalages de ce type ne sont pas rares et permettent de mener avec la classe des réflexions et des discussions intéressantes. Si l'exploitation est surtout orale dans un premier temps, elle introduit inévitablement une étude littéraire débouchant sur un commentaire solide qui doit rendre compte des dimensions historique, culturelle et sociale de l'œuvre.

LES ŒUVRES TRADUITES

Le même travail peut être fait à partir d'une œuvre traduite en français: les élèves, rassurés par un accès rapide et facilité au sens, sont plus motivés pour lire dans le détail des extraits significatifs et d'une longueur progressive, en arabe. Le roman de Abdelhamid Ben Haddouga *Le Vent*

du Sud dont des extraits sont très souvent étudiés dans les classes, présente le triple avantage d'exister en arabe et en français et d'avoir été adapté pour le cinéma en dialecte algérien. Le nombre de romans traduits est d'ailleurs en croissance constante et des versions cinématographiques différentes de la même œuvre existent: la trilogie de Mahfouz est sortie dernièrement sous la forme d'un feuilleton télévisé plus proche de l'œuvre que les films tournés dans les années soixante. Si les expériences relatées ci-dessus sont encore insuffisantes pour permettre à un élève, à la fin de sa scolarité, de lire un roman en arabe, elles lui fournissent néan-

2 On trouve à la librairie de l'Institut du monde arabe plusieurs films sous-titrés, tirés de romans célèbres. À titre d'exemples: *Le Vent du sud*; *Al-Karnak*; *Khân al-Khalili*; ainsi que la trilogie de Naguib Mahfouz.

Pour toute question concernant la projection en classe d'extraits de ces films, ne pas hésiter à contacter l'équipe de rédaction de *Midad*.

moins les clés nécessaires pour appréhender un texte, quel qu'il soit, sans être effaré ou rebuté par la masse de travail qu'il aura à accomplir ou le temps précieux qu'il n'a pas forcément envie d'y consacrer. Ces démarches sont loin d'être exhaustives et ne sont que des pistes qui permettent de réfléchir à partir de données concrètes, testées dans des classes de différents niveaux. ●

Maha Billacois, Zeinab Gain

1. Voir *Midad* n° 2, « La lecture dans les programmes de collège ».

2. Voir encadré n° 1.

3. Id.

4. INRP 1988.

5. *Recueil de textes arabes*, vol. II, pp. 125-153, CRDP de Lorraine.

6. C'est explicitement prévu pour l'option LV1 renforcée.

1 QUELQUES DOCUMENTS DISPONIBLES

Au CRDP de Lorraine:

— Textes suivis: *Badreddine* (niveau 1); *La Maison hantée* (niveau 2); *Le Pèlerinage d'Ibn Battouta* (niveau 3); *Le Combat du siècle* (niveau 4); *Le Roman de la guerre libanaise* (second cycle).

— *Recueil de textes arabes*, volumes 1 et 2.

Au Centre d'Études Arabes de Rabat:

— *Histoire de Shams Eddine et de Nour Eddine*

Au Livre de Poche (Collection « Les Langues modernes - Lire en arabe »):

— *Nouvelles du monde arabe*; *Nouvelles du Maghreb*.

Textarab a publié plusieurs textes suivis, notamment des contes. La quatrième de couverture est régulièrement consacrée à des documents (bandes dessinées, textes) destinés à la lecture suivie.

Voir aussi dans *Midad* n° 3 les références de publications bilingues.

Les épreuves orales d'arabe au baccalauréat

●●● suite de la page 1

ou bien avec des documents inadéquats. L'examineur doit alors leur fournir le document de travail et le signaler sur le procès-verbal de l'épreuve. Ces candidats ne doivent pas être sanctionnés pour ce seul fait ; ils doivent être évalués avec les mêmes exigences que les autres.

LE DÉROULEMENT DE L'ÉPREUVE

À l'issue d'une préparation de 20 minutes, le candidat doit être à même de présenter un commentaire. L'interrogation dure 20 minutes au total. Après une présentation rapide du document, le candidat en fait un compte rendu organisé, mettant en évidence les grandes lignes, traitant les idées et questions qui y sont évoquées, dégageant éventuellement l'implicite. Cette première partie dure environ une dizaine de minutes.

Après le commentaire, le rôle de l'interrogateur est de demander au candidat de traiter des points importants laissés de côté et/ou de préciser et affiner son analyse en argumentant. On évite les questions fermées du type « ne pensez-vous pas que...? » et celles qui contiennent la réponse. Il suffit généralement de demander au candidat de justifier la présence de tel ou tel point ou élément précis, et de l'interpréter. Certains

candidats auront cité spontanément des extraits du document à l'appui de leur commentaire et auront ainsi fait la preuve de leur capacité de lecture. Sinon l'examineur demandera la lecture d'un court – voire très court – passage, afin de tester la capacité de lecture oralisée.

L'examineur ne pose pas de question de grammaire et n'exige pas, pour la lecture, la restitution de toutes les voyelles casuelles. Il demande toutefois au candidat de reprendre une lecture nettement fautive. L'examineur peut, ponctuellement, faire traduire des unités lexicales ou de courts passages, afin d'évaluer plus finement la compréhension. Cet exercice ne doit pas être systématiquement exigé.

L'entretien vise aussi à tester la capacité du candidat à réagir à des sollicitations. Il s'élargit souvent par association d'idées. Il convient de tester la réalité et la pertinence du dialogue entre le candidat et l'interrogateur.

LA LANGUE

Le commentaire se fait dans un arabe littéral conforme à la pratique courante d'aujourd'hui. On valorisera les apports pertinents faisant la preuve de la culture du candidat, y compris la culture dialectale. Par exemple, si le document proposé comporte

des éléments d'un dialecte donné, le candidat établit un lien avec un autre dialecte ou propose une formulation en littéral. On accepte volontiers, par ailleurs, le recours ponctuel à des termes dialectaux, notamment dans le domaine de la vie courante.

L'ÉPREUVE FACULTATIVE D'ARABE LITTÉRAL

Le niveau de référence pour cette épreuve est celui d'une LV3. Un candidat qui, par sa formation, aurait un niveau supérieur et se présenterait avec des documents de niveau LV1 ou LV2, devra être valorisé en conséquence.

LES CAS DIFFICILES

Face à un blocage, il faut reprendre ailleurs. Dans certains cas de détresse – en particulier en cas d'inadéquation entre les documents présentés et le niveau linguistique réel du candidat – il faut évaluer positivement celui-ci, c'est-à-dire lui permettre de montrer ce qu'il sait. L'examineur doit adapter sa stratégie en fonction de la situation, et chercher toujours à obtenir du candidat la meilleure prestation possible.

Les candidats doivent avoir été informés par leur professeur des modalités de déroulement de l'épreuve. Il est très utile d'organiser des « bacs blancs » à l'oral : l'examineur sera, si possible, un autre enseignant ou l'assistant d'arabe.

Rappelons enfin que les notes sont comprises dans une fourchette allant de 0 à 20, et que tout l'éventail est à utiliser, aussi bien pour les bonnes que pour les mauvaises notes. ●

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

COURRIER

La rubrique « Point de vue » du n° 7 de *Midad*, consacrée aux revues pédagogiques, a suscité un certain nombre de réactions. Plusieurs enseignants sont très inquiets de savoir que la publication de *Textarab* pourrait cesser prochainement. Nous avons fait part de ces réactions à la rédaction de la revue.

Dans un prochain numéro de *Midad*, nous évoquerons le point de vue des lecteurs d'*Al Moukhtarat* et de *Textarab*, et nous comptons, dès maintenant, sur les témoignages des utilisateurs réguliers que sont les professeurs d'arabe.

THÈME DU N° 9 :

La programmation
des apprentissages
et la progression

Information

L'Institut du monde arabe vient de publier une série de six affiches destinées au grand public et aux enseignants : une bande dessinée mettant en scène les lettres de l'alphabet arabe, trois affiches bilingues de prénoms arabes et français, deux affiches de prénoms arabes réalisées par un calligraphe de renom. Affiches disponibles à l'unité ou par lots de six à la librairie de l'IMA.



CENTRE NATIONAL
DE DOCUMENTATION
PÉDAGOGIQUE

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 Billacois
Zeinab Gaïn – Fatéma Mezyane
Constance Primus – Brigitte Tahhan
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

L'ARABE À LA RENTRÉE 1998

La tendance à la stabilisation des effectifs, notée à la rentrée 1997, semble se confirmer. En 1998-1999, 6 413 élèves au total étudient l'arabe (6 222 en 1997-1998) en France métropolitaine, dans les établissements secondaires publics et privés. La hausse se poursuit dans les sections post-baccalauréat, qui comptent 538 élèves, pour les deux tiers en LV1. Le nombre d'élèves étudiant l'arabe en LV1 continue à baisser (991 élèves, dont plus de la moitié dans le premier cycle). La LV3 (1 886 élèves) augmente faiblement, surtout en classe de seconde (1 009 élèves). La plupart des élèves étudient l'arabe en LV2 (2 845 élèves). On compte 2 017 élèves arabisants au collège, 3 683 dans le second cycle général et technologique, et 175 dans le second cycle professionnel.

Source : Direction de la programmation et du développement, ministère de l'Éducation nationale