N° 13
NOVEMBRE 2000

Midad مداد

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

éditorial

La rentrée scolaire 2000 est marquée par l'entrée en force de la pluridisciplinarité : cela concerne tant le premier cycle avec les travaux croisés (classe de quatrième), qui prennent la suite des parcours diversifiés (classe de cinquième), que le second cycle avec les TPE (travaux personnels encadrés – classe de première).

De même, l'accent est mis sur une plus grande personnalisation de l'enseignement avec le renforcement de l'aide individualisée : certes, les langues vivantes ne sont pas directement impliquées dans ce second volet, mais c'est un signe pour nous. Enseignants d'arabe, ne sommes-nous pas confrontés plus que d'autres à l'hétérogénéité des classes ? Ainsi, depuis longtemps, nous sommes « contraints » de pratiquer des stratégies de pédagogie différenciée, donnant plus de place à la prise en compte des différents niveaux des élèves et cherchant à développer leur autonomie. Notre discipline doit donc pouvoir s'inscrire pleinement dans ces deux axes de renouveau.

Que les expériences des uns soient connues des autres et un grand pas sera fait. Alors, à vos plumes : faites-nous part de vos réussites dans ces domaines (ateliers, travaux pluridisciplinaires, utilisation des TICE, pédagogie différenciée)… et Midad *sera le biais de cette nécessaire mutualisation des ressources.* ●

Michel Neyreneuf
IA-IPR d'arabe

en direct

L'enseignement de l'arabe à la rentrée 2000

À la rentrée de septembre 2000, l'arabe est enseigné comme LV1, LV2, LV3 ou option, de la 6e aux classes post-baccalauréat, dans 229 établissements publics de France métropolitaine (99 collèges, 118 lycées et 12 lycées professionnels). Ces chiffres sont tous en légère augmentation par rapport à ceux de septembre 1999 (voir *Midad* n° 10, *En direct*). Le nombre des élèves arabisants ne sera connu qu'en décembre.

LES ENSEIGNANTS

Quant aux enseignants, leur nombre a également augmenté. Ils sont 173 en septembre 2000 (ils étaient 158 voici un an) : 37 agrégés, 103 certifiés, 4 adjoints d'enseignement, 4 professeurs de lycée professionnel, 5 maîtres-auxiliaires, contractuels et vacataires, ainsi que 20 stagiaires PLC2 (6 agrégés, 14 certifiés) formés dans les IUFM de Lyon et Paris. Le nombre des assistants étrangers est passé à 14.

Le nombre d'hommes et de femmes est à peu près identique, avec une très faible majorité d'hommes, sauf parmi les stagiaires, chez qui la féminisation est un peu plus marquée.

Tous les postes mis au concours ont été pourvus, du moins pour les concours externes. Signalons que l'agrégation interne, ouverte en 2000, le sera également en 2001 et que le concours de recrutement des PLP2 lettres-arabe sera à nouveau organisé en 2001.

LES NOUVEAUTÉS DE LA RENTRÉE

La rentrée 2000 apporte peu de nouveautés. Quelques ouvertures sont à signaler dans différentes académies : Bordeaux, Montpellier, Orléans-Tours, Paris, Strasbourg, Versailles. Elles sont généralement le fruit de la politique académique des langues.

La première section internationale franco-arabe (plus

suite page 8 ●●●

Qu'est-ce que le concours général ?

Chaque année, les enseignants en charge d'une terminale dans un lycée français, en France ou à l'étranger, sont sollicités vers le mois de décembre pour choisir de très bons élèves à présenter au concours général. Or, ce concours, auquel ont participé 52 élèves à la session 2000[1], est assez mal connu.

Le concours général, totalement indépendant du baccalauréat, existe aujourd'hui dans toutes les matières évaluées au baccalauréat, qu'il s'agisse d'enseignement professionnel, technique ou général. C'est, par définition, un concours d'excellence. Les candidats qui le passent sont présentés par leurs professeurs pour concourir dans une discipline où ils se montrent brillants. L'épreuve a lieu en mars, elle est écrite et se déroule en cinq heures. Les dictionnaires bilingues sont autorisés. Les candidats ont à commenter un texte, généralement moderne, qui présente un intérêt civilisationnel, et à en traduire en français une dizaine de lignes.

Le candidat doit évidemment bien maîtriser la langue arabe, mais aussi la technique du commentaire de texte ; il doit pouvoir rattacher de façon pertinente les problématiques soulevées par le texte à l'ensemble de sa culture, notamment sa culture arabe. Culture ne signifie pas seulement quelques références littéraires plaquées sur le sujet avec plus ou moins d'à-propos, mais tout ce qui nourrit la sensibilité et la réflexion aujourd'hui : pratiques sociales, actualité, beaux-arts, cinéma, etc. Ce n'est pas la quantité de connaissances qui importe mais l'aptitude à établir entre elles des liens justifiés, de manière à construire un travail solide et, dans le meilleur des cas, original. Le jury apprécie au plus haut point d'être parfois surpris, dans les limites du sujet, par un peu de fantaisie.

Comme le concours rassemble autour d'un même sujet des candidats d'un niveau très similaire, la différenciation des talents se fera selon des critères bien précis. Souvent, la qualité de la version permet de départager – concours oblige – deux copies d'intérêt équivalent (voir encadré n° 2).

Le jury, présidé par un inspecteur et composé de professeurs d'arabe, se répartit les copies. Celles qui ont été sélectionnées après une double lecture sont relues en réunion plénière. Au terme de ces travaux, le jury peut attribuer trois prix, dix accessits et quelques mentions régionales. Les devoirs sont de qualité suffisante pour que les trois prix soient toujours attribués, ce qui n'est pas le cas dans toutes les matières. Les copies sont, faut-il le dire, strictement anonymées et leur origine, y compris géographique, n'est révélée que lors de la proclamation du palmarès.

Mais il apparaît que les prix sont la plupart du temps obtenus par des candidats formés en pays arabe. Il ne s'agit pas d'une règle absolue, et cet état de fait ne doit absolument pas décourager enseignants et élèves de France. À ce propos, certains suggèrent qu'il pourrait y avoir deux concours, dont l'un serait réservé aux élèves des sections internationales.

Les lauréats sont personnellement félicités par le ministre en présence de leurs parents et de leur professeur lors d'une cérémonie solennelle au début du mois de juillet. S'ils résident à l'étranger, le voyage leur est offert. Ils reçoivent des prix, généralement des livres, mais il est évident que ce n'est pas l'intérêt matériel qui motive les candidats au concours général, encore que mentionner cette réussite puisse faire assez bon effet sur un curriculum vitæ !

POURQUOI PRÉSENTER DES ÉLÈVES À CE CONCOURS ?

D'abord, pour permettre à des jeunes un peu au-dessus du niveau de leur classe de se confronter à une épreuve adaptée et intéressante, où leur excellence pourra être officiellement reconnue. Ensuite, pour motiver des élèves qui auraient peut-être tendance à ronronner au fond de la classe pendant que leurs camarades révisent fiévreusement les subtilités du *jazm*. Souvent ces élèves, arrivés depuis peu en France, ont quelques difficultés en langue française. Les inscrire au concours général les valorise face à leurs camarades et à leurs professeurs. La préparation à cette épreuve est motivante pour eux comme pour leur professeur. Le commentaire en arabe ainsi que la version sont des exercices formateurs, utiles pour d'autres matières : lettres en section littéraire, histoire-géographie dans les autres sections. Même s'ils pensent qu'ils ont peu de chances de décrocher un prix, les candidats vivent cette aventure avec le sentiment que leurs compétences en arabe sont officiellement reconnues au sein du lycée, contribuant ainsi à accroître la visibilité de l'arabe, et ce de façon positive.

suite page 8 ●●●

1. 52 candidats présents sur 60 inscrits. Ils étaient 65 à concourir en 1998 et 1999.

1 LE POINT DE VUE DES PROFESSEURS

Les établissements français à l'étranger sont le principal vivier de lauréats du concours général d'arabe. Les élèves de la filière OIB (option internationale du baccalauréat) sont régulièrement distingués. Nous avons recueilli les témoignages d'enseignants de ces sections au Maroc.

Ils considèrent que « le concours général est un moyen, pour l'élève, de se mettre en valeur et de rayonner dans l'établissement et dans l'entourage » et développe « l'esprit de compétitivité, d'analyse et de concours scientifique ». Ils soulignent que ce concours « va dans le sens du biculturalisme, jetant un pont solide entre culture arabe et culture française ». « Il couronne les compétences linguistiques et littéraires des élèves ainsi que leur aptitude à conduire une analyse pertinente et à effectuer une traduction de qualité tout en exprimant le goût et le plaisir qu'ils prennent à suivre cet enseignement ». Ils mettent l'accent, enfin, sur la cérémonie de la remise des prix qui se déroule le plus souvent à la Sorbonne, « cadre prestigieux et impressionnant ». Ils concluent que « la continuité du travail des enseignants et des élèves, du primaire jusqu'en terminale, est ainsi récompensée ».

Mohamed Benchekroun et Abderrahim Berrada (lycée Descartes, Rabat)
Najat Moussaïd (lycée Lyautey, Casablanca)

2 LE POINT DE VUE DU JURY

Le sujet proposé au concours 2000 portait sur un texte de Taha Hussein relatif à la langue arabe. Les meilleurs commentaires sont ceux qui ont abordé tous les aspects de la problématique posée par le texte, dans lequel Taha Hussein s'insurgeait contre les visions réductrices de la langue arabe qu'un corps unique de spécialistes prétendait monopoliser. Les copies où l'on s'est contenté de célébrer la langue arabe ont déçu le jury, en ce qu'elles ne reflétaient pas le débat socio-politique sous-jacent ; bien entendu, les candidats n'étaient pas censés tout savoir du contexte politique, mais on s'attendait à ce qu'ils s'interrogent et émettent quelques hypothèses. Par ailleurs, les copies qui ont pris en compte l'idée de modernité de la langue arabe, qui l'ont envisagée dans ses différents registres, ont été particulièrement appréciées.

Faut-il ajouter que la qualité, la richesse et la correction de la langue, ainsi que la solidité des arguments jouent un rôle prépondérant dans l'évaluation de la copie ? Quant à la version, il faut non seulement qu'elle soit le reflet le plus fidèle des idées de l'auteur, mais encore que ces idées soient transcrites dans une langue française correcte et riche, susceptible de rendre toutes les subtilités apparentes ou implicites du texte.

Voici quelques erreurs à éviter :

- traduire littéralement sans se soucier de la lisibilité du texte final ;
- faire de telles fautes de langue (orthographe, syntaxe, morphologie, usage) qu'elles gâchent la plus fidèle des traductions ;
- privilégier la forme (« faire beau ») au détriment de la précision et de l'exactitude ;
- lire trop rapidement le texte et négliger des éléments importants ;
- omettre des mots ou des expressions en comptant sur la distraction du correcteur.

Jihad Dolez (lycée Pierre de Fermat, Toulouse)

Étudier des fables : lire, comparer

Un pan considérable de la littérature arabe est représenté par les fables. Celles-ci ont nourri la littérature occidentale par le biais de grands auteurs qui s'en sont inspirés à des degrés divers. Ayant souvent migré d'une culture à l'autre, longtemps transmises oralement, elles se prêtent sans doute plus que d'autres textes à des adaptations sans états d'âme, suivant le niveau des élèves auxquels on se propose de les soumettre.

KALîLA ET DIMNA

Les fables de *Kalîla et Dimna* peuvent être l'objet d'un travail enrichissant et fructueux même avec des débutants. Voici deux exemples d'une utilisation avec des élèves en 2e année d'arabe, de deux fables extraites de *Kalîla et Dimna* qui présentent la particularité de mettre en scène des humains.

Le dévot et ses rêves

Avec des élèves de 1e LV3 j'ai utilisé une adaptation de la fable (publiée dans le numéro zéro d'*Al Moukhtarat* et reproduite ci-dessous). Mon objectif était de leur faire découvrir un genre inconnu, et de les amener à en retrouver l'équivalent dans une fable de La Fontaine. Dans un premier temps ils devaient établir une ponctuation pour dégager deux plans : la réalité et le rêve. Le texte permettait ensuite de faire une incursion dans le domaine des chiffres tout en gardant présente à l'esprit la question : l'ermite a-t-il acheté et vendu quelque chose ?

Dans un second temps, j'ai distribué la version intégrale, accompagnée de la traduction d'André Miquel (Klincksieck 1957). Ils y ont repéré les éléments communs aux deux versions et ont alors été sensibles à la beauté du texte original, qu'ils n'auraient pas pu lire sans ce travail préalable.

Je me suis aidée du beau livre bilingue, *Quand deux fables se rencontrent* – Arléa 1997, collection Elixir, où la fable est mise en parallèle avec *Perrette et le pot au lait* de La Fontaine (dans la même collection, signalons *Le berger et le roi* avec *Le lion et le chacal*).

Le plaisir manifesté par les élèves – qui savourent avec bonheur « زعموا » et le réutilisent ensuite à bon escient – prouve que *Kalîla et Dimna* a bien sa place dans l'enseignement de l'arabe.

Avec l'aimable autorisation des Éditions Albin Michel, Abdallah Ibn Al Mugaffa, *Kalila et Dimna*.
Cliché Bibliothèque nationale de France Paris.

التمنّي رأس مال المُفلِسين

قيل إنّ ناسكاً كان لَهُ عَسلٌ في جرّة، ففكّر يوماً فقال : أبيع هذه الجرّة بعشرة دراهم فأشتري خمسَ أعْنُزٍ، فأولِدُهنّ في كلّ سنة مرّتَيْن، فيبلُغُ النِتاجُ في سنتين مائتين، وأبتاع بكلّ أربع بقرة، وأزرع وينمي المال في يدي، أتّخذ المسكن والعبيد ويُولَدُ لي ولدٌ، فأسمّيه كذا وآخُذُهُ بالأدب، فإنْ هو عصاني ضربتُ بعصاي رأسَه، وكانت في يده عصا فرفعها كالضارب، فأصابت الجرّة فانكسرتْ وتبدّد السمن والعسل.

Ce texte correspond à un passage de *Kalila et Dimna* situé dans le chapitre intitulé « باب الناسك وابن عرس ». On trouve également le texte calligraphié par Ghani Alani et intitulé « الناسك المخدوع », accompagné de la traduction d'André Miquel et d'une illustration extraite d'un manuscrit syrien du 12e siècle conservé à la Bibliothèque Nationale, dans *Kalila et Dimna, Fables choisies*, IMA/Ipomée-Albin Michel 1997.

Lise Alchami,
lycée Joliot-Curie, Nanterre

Les voleurs trompés

Le texte ci-dessous est une adaptation destinée à être utilisée avec des élèves de 4e LV2 (ou 1e LV3).

اللصوص المخدوعون

زعموا أنّ جماعة من اللُّصوص ذهبوا إلى بيت رجلٍ من الأغنياء ليسرقوا مَتاعه ، فَطلعوا إلى سَقْف بيته في الليلِ لكنّ صاحب البيت انْتَبَهَ لِوَطْئِهِمْ وأَحَسّ بهم فعرف أنّه لم يطلع إلى سقف البيت في تلْكَ السَاعَة إلاّ لصوص. فَأَيْقَظَ زوجته وقال لها :

– رُوَيْداً ! إنّي سمعتُ شيئاً وأعْتقد أنّ اللصوص قد طلعوا إلى سقف بيتنا. سَأَتَناوَمُ لك فَأَيْقظيني بِصَوْتٍ يسمعُهُ مَنْ فَوْقَ البيت مِنَ اللصوص ، ثمّ قولي لي : ألاَ تُخْبِرُني عن أَموالك الكثيرة وكُنوزك، مِن أين جمعتَها ؟ فَإذا أَبَيْتُ عليكَ فَألحّي في السُّؤال !

فَفعلت المرأة ذلك . وسمع اللصوص كَلامَها . فَقال الرجل :

– يا أَيَّتُها المرأة ! إنّنا من الأغنياء ، فَكُلي واشربي واسكتي ولا تسألي ... لَوْ أخبرتُك قد يسمعُنا سامِعٌ فَيكون في ذلك ما أَكرَهُ وتكرهين.

فقالت المرأة :

– لَعُمري ، ما بِقُرْبِنا أحدٌ يسمع كلامَنا.

قال الرجل :

– فَإنّي أُخبرك أنّي لم أجمع هذه الأموال والكنوز إلاّ من السرقة.

قالت :

– وكيف كان ذلك وأنتَ في أعْيُن الناس عَدْلٌ شريف لم يَتَّهِمْك أحد ؟

قال :

– ذلك لِعِلْمٍ في السرقة كان ألطف من أنْ يتّهمني أحد !

قالت :

– وكيف ذلك ؟

قال :

– كنتُ أذهب في الليلة المُقْمِرة ومعي أصحابي حتّى أطلع إلى سقف البيت الذي أريد أن أسرقه ، ثمّ أصل إلى الطاقة التي يدخل منها ضَوْءُ القَمَر إلى البيت فَأَرْقى بِهذه الرُّقية : « شَوْلَم شولم سبع مرّات ، ثمّ أعتنق الضوء فَأَهبطَ فيه إلى البيت ، ولا يُحسّ بوقوعي أحدٌ . ثمّ أقومُ في أَسْفَل الضوء فَأُعيد الرقية سبع مرات فَلا يبقى في البيت مالٌ ولا متاعٌ إلاّ ظَهَرَ لي ، وأَمْكنني أنْ أَتَناوَلَهُ وأحمله. ثمّ أُعيد الرقية وأعتنق الضوء وأصعد إلى أصحابي فَأُحمِّلهم ما معي ، ثم نَنْسَلُّ ولا يشعُر بنا أحد.

فَلمّا سمع اللصوص ذلك فَرحوا وقالوا :

– لَقَدْ ظفرنا من هذا البيت بِأَمرٍ هو خَيْرٌ لنا من المال.

ثم ظَلّوا على سقف البيت حتّى استَيْقنوا في أَنْفُسِهم أنّ صاحب البيت وزوجته قد ناما. واقترب رئيسهم من الطاقة فقال « شولم

Étudier des fables :

شولم» سبع مرات. ثم اعتنق الضوء لِينزل إلى البيت ... فَوقع على الأرض ! فَوثب إليه صاحب البيت وضربه سبع ضربات وسأله :
– من أنت ؟
قال :
– أنا المُصدِّق المخدوع وهذه ثَمْرةُ تصديقي !

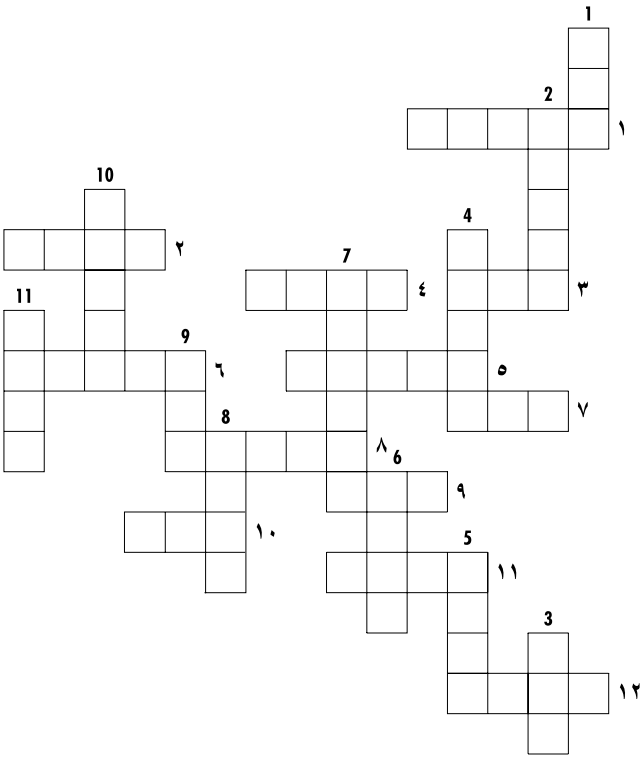
Exercice 1
تناوم veut dire « faire semblant de dormir » cf. « sommeil » نوم
Comment dira-t-on : 1. « faire semblant d'être malade » ? 2. « faire semblant d'ignorer » ?

Exercice 2
Reformuler la phrase du texte (l.5-6) en la mettant au style indirect.
« ألا تخبرني عن أموالك الكثيرة وكُنوزك، من أين جمعتها؟ »
طلب صاحب البيت من زوجته أن تسأله ...

Exercice 3
Traduire en arabe : 1. Le maître de maison **ne tarda pas** à entendre le bruit (des pas) des voleurs. 2. **À peine** eut-il senti leur présence **qu**'il comprit que c'étaient des voleurs.

Exercice 4
Traduire selon l'exemple :
trop subtil pour que l'on m'accuse : ألطف من أن يتّهمني أحد
١. أصغر من أن يحمل العِمّة، ومن أن يدخل في القفطان »[1] :
.....
٢. أكبر من أن يدخل الحمّام مع أمّه :
.....
٣. أشهر من أن يُعرّف :
.....
4. trop intelligent pour être berné :
.....
5. trop fort pour être vaincu :
.....

Exercice 5
Mots croisés.



أفقيّاً :
١. جَمَعَ صاحب البيت الكثير منها.
٢. جَمَعَ صاحب البيت الكثير منها.
٣. منه يأتي الضوء في الليل كما يأتي من الشمس في النهار.
٤. يأمر الجماعة.
٥. ما فعل اللصّ المخدوع بالضوء.
٦. وحياتي !
٧. يريد اللصوص أن يسرقوا كلّ ما فيه.
٨. ذهب دون أن يشعر به أحد.
٩. صوت الأقدام عند المَشْي على الأرض ... أو على السقف.
١٠. سقط.
١١. مَصْدَر فِعْل « سَرَقَ ».
١٢. « شولم شَولم » أو « افتح يا سمسم ».

عموديّاً :
1. يدخل إلى البيت من نافذة أو طاقة.
2. اسم الفاعل من « صدّق ».
3. فوق رُؤوسنا في البيت.
4. عددها سبعة في هذه الحكاية.
5. رقم وعَدَد سِحري.
6. نافذة صغيرة جدّا.
7. جَمْع « غَنِيّ ».
8. حراميّون وسرّاقون.
9. ضِدّ « نهار ». يظهر فيه القمر.
10. فَعَلَ كَأَنّه نائم.
11. ... النائمَ : تكلّم حتّى يقوم من الفراش.

Maha Billacois
Brigitte Tahhan

À propos des fables : les élèves et le surnaturel

L'incrédulité des élèves devant la part de surnaturel que recèlent les fables peut constituer un frein sérieux à leur exploitation. Certains jeunes élèves s'indignent, en cours de français, de ces histoires « sans queue ni tête », de ces animaux qui parlent et agissent comme des humains...
Pour contourner ce pseudo-rationalisme, il peut être utile de faire précéder l'étude des fables d'un préambule : l'art, toujours, « retravaille » le réel. Le surnaturel est l'un des procédés servant à évoquer les problématiques humaines les plus vraisemblables. L'âme humaine est ainsi touchée bien plus que par un écrit ancré dans la réalité quotidienne.
Les fables, classiques ou modernes, sont aussi un moyen de contourner la censure dans les sociétés despotiques ou conservatrices.
Ce préambule doit bien sûr être simple et concis. Le but immédiat est de « jouer cartes sur table » ; à plus long terme, le professeur contribue aussi à l'éveil à la sensibilité littéraire.

Rachid Bencherif

1. Taha Hussein, *Le Livre des jours*, chapitre 6.

lire, comparer

LES *MILLE ET UNE NUITS* : UNE GOUTTE DE MIEL

La fable « Une goutte de miel », extraite des *Mille et une nuits*, est un exemple d'histoire en spirale, rappelant la structure de comptines et de chansons pour enfants que l'on trouve dans toutes les cultures. Tel qu'il est présenté dans le recueil de textes[1] نزهة التلميذ في الأدب اللذيذ, le texte a été exploité en début d'année scolaire en 2e LV2 dans le but de tester les connaissances des élèves et réviser du lexique courant, certaines structures syntaxiques (l'annexion, l'expression de la possession, la proposition complétive introduite par أنّ), quelques points de morphologie (l'impératif du verbe trilitère régulier, la notion de racine, le schème فعّل) ainsi que la construction partitive avec من. Des exercices de compréhension ont précédé le travail grammatical.

Exercice A

Souligner ce qui est faux dans le résumé suivant et le corriger :

في يوم من الأيّام وجد الرجل عسل جمل في كهف من كهوف الصحراء. أكل الصيّاد شيئاً من ذلك العسل ثمّ حمله في قربة إلى قصر الملك. فوثب الصيّاد على دكّان زيّات واشترى الحلاّق قربة الصيّاد. ولكن قطرات القربة قطرة ماء فسقط عليها كلب. كان للصيّاد قطّ صيد، وكان للزيّات نحل. فوثب الخيّاط على الطير وقتله. فوثب الكلب على صاحبه وقتله. فوثبت شهرزاد على الكلب فقتلته. فوثب الملك على زوجته وقتلها. فاندلعت الحرب بين قرية الزيّات وقرية الصيّاد بسبب قطرة عسل. فدار السيف بينهما طويلاً. نعلم بالضبط عدد من ماتوا في هذه الحرب والله أعلم !

Exercice B

Qui pourrait prononcer ces phrases ?

١. أنا عزيز على صاحبي الصيّاد.
٢. وثبتُ على كلب الصيّاد فقتلته.
٣. سمعنا بما جرى فأخذنا أسلحتنا.
٤. ذات يوم دخلتُ كهفاً ووجدت فيه عسل نحل.
٥. رآني كلب الصيّاد فوثب عليّ.
٦. من الرجل الذي يقف أمام دكّاني؟
٧. إنّ عسلنا لذيذ جدّاً.
٨. تعبتُ من حمل هذه القربة الثقيلة.
٩. سأقتل من قتل كلبي العزيز.
١٠. أنا الوحيد الذي يعلم كلّ شيء.

Exercice 1

Compléter chacune des phrases suivantes par l'un des mots proposés ci-dessous :

عرق – ماء – حبر – دم – ويسكي

١. المطر عبارة عن قطرات .....
٢. جرحت يدي بالمقصّ ، فنزلت منها قطرة .....
٣. وسّخ عثمان قميصه بقطرة .....
٤. لا يبقى في أسفل الكأس إلاّ قطرة .....
٥. ركضت زينب طويلاً، فظهرت على جبينها قطرات .....

Exercice 2

Extraire la racine commune à chaque série de mots, puis lui appliquer le schème فعّال, suivant l'exemple :

زيتيّ – مزيّت – زيتون : زيت ..... زيّات .....

١. مصبوغ – أصباغ – صبغيّات : ....
٢. راقص – مراقصة – ترقصان : ....
٣. يصطاد – مصيدة – صائد : ....
٤. فلاحة – فالح – يفلح : ....
٥. مطار – طائرة – يطير : ....
٦. مراسم – يرسمون – رسمي : ....

1. Centre d'études arabes de Rabat, 1993, p. 4-5.

Exercice 3

Traduire en arabe : du miel d'abeilles - l'outre de miel - le chien du chasseur - un chien de chasse - le chat du marchand d'huile - les armes des habitants du village - un habitant du village.

Exercice 4

Récrire les phrases suivantes en les faisant précéder de بلغني أنّ :

١. ذلك الصيّاد محظوظ. .....
٢. أنت مريضة يا أميرة. .....
٣. ذبحتم الخروف. .....
٤. عاد الصيّادون بطير غريب. .....
٥. لن يسافر أبوكم إلى بغداد. .....

Exercice 5

Inventer deux phrases commençant par : « هل بلغك أنّ ...؟ »

LES *FABLES* DE LUQMÂN : LES DEUX COQS

Dans le but de favoriser un travail interdisciplinaire, la revue *Textarab* a consacré, dans le n° 53, un dossier aux fables d'Ibn al-Muqaffa' et à celles de Luqmân[2], dont elle a présenté une sélection où chaque texte en arabe est accompagné du lexique, de la traduction, de la fable correspondante de La Fontaine et d'une illustration de Gustave Doré.

Voici comment la fable « Les deux coqs » a été exploitée dans une classe de 2e LV2. Au départ, seul le texte arabe a été fourni aux élèves, les autres documents étant intégrés progressivement.

1. « Décorticage » collectif du texte (au collège la lecture pourrait être précédée d'une saynète muette jouée par trois élèves, leurs camarades devant en deviner la signification).

2. Traduction individuelle du texte, puis mise en commun et proposition d'une traduction collective ; comparaison de cette traduction avec celle présentée dans *Textarab*.

3. Exercices lexicaux et de compréhension (cf. le cahier d'exercices), reformulation du texte par les élèves.

4. Analyse de la fable de La Fontaine, qui porte le même titre :

– repérage des éléments nouveaux introduits par l'auteur français (la cause de la lutte, à savoir la poule; la comparaison établie entre ce combat et la guerre de Troie, entre la poule et Hélène ; la transformation de cette bagarre en épopée, ce qui fait le comique de la fable française...) ;

– introduction du lexique arabe relatif à la guerre de Troie (épopée, Iliade, Homère, Troie, Grecs...) ainsi qu'à certaines figures de rhétorique (comparaison, parabole...) ;

– traduction en arabe de quelques mots épars tirés du texte français (sort, Fortune, plumage, vautour...).

L'assimilation de ce nouveau lexique par les élèves pourra être vérifiée, par exemple, au moyen d'une grille à remplir ou d'un texte à trous.

5. Analyse de l'illustration : que représente la femme ? pourquoi les coqs ont-ils été remplacés par des hommes ?

6. Présentation orale, puis écrite (dirigée ou non) en arabe du texte de La Fontaine, en faisant ressortir les différences par rapport à celui de Luqmân.

7. Apprentissage par cœur de la fable de Luqmân.

À la fin de certaines fables la morale demeure sous-entendue ; cela permet de la faire expliciter par les élèves, éventuellement en français d'abord.

Constance Primus

2. Conçu selon les mêmes principes l'ensemble *Les Fables dans la littérature arabe* devrait être publié au CRDP d'Alsace.

L'évaluation de la production écrite

Lorsqu'on pratique une langue, à l'oral comme à l'écrit – les deux étant rarement totalement disjoints – les compétences en compréhension et en production ne sont presque jamais dissociées. Elles ne le sont pas dans les activités organisées durant le cours. Elles le sont en revanche pour évaluer les acquisitions des élèves. C'est la seule démarche qui permette à l'élève de prendre conscience de ses progrès et de parvenir à une maîtrise de la langue orale et écrite.

ÉVALUER LA PRODUCTION

D'une façon générale, évaluer la compréhension pose assez peu de problèmes. L'élève comprend ou ne comprend pas, comprend partiellement... et l'on parvient peu ou prou à déterminer quantitativement et qualitativement son niveau en compréhension, dès lors que l'on a respecté les règles d'or de l'évaluation : définir clairement ce que l'on veut évaluer, déterminer une tâche précise à effectuer, ne pas tester plusieurs choses à la fois (par exemple, éviter de subordonner la compréhension d'un document à celle d'une consigne en arabe), vérifier que l'on évalue bien des connaissances ou des capacités acquises (ou censées avoir été acquises) précédemment, se servir d'une grille d'évaluation aussi précise et objective que possible (ne pas mêler tous les critères).

Ces mêmes règles s'imposent lorsqu'il s'agit de production, écrite ou orale. Or là, il est plus difficile de s'en tenir à un barème et les enseignants qui pratiquent la double correction savent bien que c'est dans l'évaluation de la production que les appréciations divergent le plus.

ÉVALUER N'EST PAS NOTER

… du moins, pas uniquement, pas nécessairement. Il importe, à cet égard, de distinguer les différents types d'évaluation – diagnostique, formative, sommative. Il sera ici question de l'évaluation formative, pratiquée tout au long de l'année, qui s'inscrit dans une progression fondée sur l'évaluation (diagnostique) des acquisitions des élèves.

Le commentaire, la reprise orale ou par écrit d'une production d'élève est déjà une manière d'évaluer – sans qu'une note vienne formaliser et sanctionner l'échange. L'évaluation est permanente. Mais pour être efficace, elle doit devenir, dans la mesure du possible, autoévaluation : l'élève parvient, par un échange permanent avec l'enseignant, à définir ce qu'il doit améliorer mais aussi tout ce qu'il sait déjà. Fondée sur des critères clairs et explicites, cette évaluation « partagée » permet aussi à l'élève d'avoir une autre image de lui-même : personne n'est « nul » en arabe, ou « nul » à l'oral...[1].

Toujours personnalisée, même si elle n'est pas toujours individualisée, l'évaluation joue un rôle-clef dans une classe hétérogène.

ÉVALUER LA PRODUCTION ÉCRITE

À première vue, la production écrite paraît plus facile à évaluer : l'enseignant a le temps de considérer l'ensemble de la copie qu'il corrige et d'établir son barème. Mais face à une production « libre », quels critères privilégier ? La syntaxe, le lexique, la cohérence, l'imagination, l'argumentation... ?

Le premier critère est la réponse à la consigne : analyser le sujet, donc associer sujet et type de tâches (raconter, argumenter, imaginer...). D'où l'importance de la consigne, et la nécessité qu'elle ne pose pas de problème de compréhension (consignes en français, exemples en arabe...)

Le second est l'aptitude à mobiliser des moyens linguistiques : trouver le lexique adapté, rechercher des mots de liaison, utiliser la conjugaison et la morpho-syntaxe.

Le troisième critère est la capacité à produire un texte pertinent et à le structurer : utiliser la syntaxe, les articulations logiques, traiter le sujet.

Enfin, le quatrième critère relève de la capacité à contrôler et corriger une production (y compris sa propre production) : lire ou relire et corriger toutes les erreurs (morphologie, accords, orthographe notamment)[2].

L'ENTRAÎNEMENT À LA PRODUCTION ÉCRITE

Il est indispensable que les élèves soient entraînés régulièrement et souvent à des tâches simples et variées, aussi bien en production guidée et semi-guidée qu'en production libre, et ce dès la première année d'apprentissage de l'arabe, une fois les bases du système graphique acquises. On trouve dans le programme du collège et les documents d'accompagnement des développements consacrés à cette question.

Même lorsque les élèves sont parvenus à un stade où ils sont capables de rédiger des textes libres (du type de celui qu'ils auront à produire au baccalauréat par exemple), il est nécessaire de constamment vérifier qu'ils maîtrisent certaines composantes des compétences attendues. Par exemple, pour produire un récit, il faut être capable d'utiliser à bon escient le système verbal, de maîtriser les mots de liaison et les articulations temporelles. Vérifier, par des exercices spécifiques, que les élèves maîtrisent séparément ces différentes composantes, est indispensable. Tant qu'ils ne les maîtriseront pas, ils ne pourront pas produire le récit attendu.

Il ne s'agit pas là de réviser « gratuitement » des règles de grammaire, mais bien de donner

1 TABLEAU DES CAPACITÉS ET COMPÉTENCES ÉVALUÉES EN PRODUCTION ORALE

CAPACITÉS	COMPÉTENCES	COMPOSANTE ÉVALUÉE
Émettre un message compréhensible	Produire un énoncé minimal	1 Durée de la prise de parole
	Émettre un message phonologiquement intelligible	2 Voix audible
		3 Prononciation et accentuation intelligibles
Maîtriser la situation de communication	Être capable de prendre l'initiative	4 Expression sans sollicitation
	Réagir le plus spontanément possible aux sollicitations de l'interlocuteur	5 Réponses adaptées aux questions posées
	Capter et maintenir l'attention	6 Capacité à combler les silences
		7 Regards, gestes, mimiques
	Se faire comprendre quand les outils linguistiques appropriés font défaut	8 Utilisation des stratégies compensatoires (synonymes, périphrases)
Mobiliser ses connaissances	Montrer que l'on s'est appropriés les structures de base, les notions et fonctions essentielles à la communication	9 Correction morpho-syntaxique
		10 Pertinence et richesse du lexique
	Etre capable d'enchaîner 3 ou 4 énoncés dans une langue correcte	11 Maîtrise des connecteurs logiques
		12 Maîtrise des connecteurs temporels
		13 Fluidité de l'expression
Contrôler sa production	Etre capable de s'auto-corriger	14 Aptitude à se rendre compte de ses erreurs et à se corriger soi-même

Source : Cahiers d'aide à l'évaluation à l'entrée en seconde

aux élèves les moyens linguistiques de s'exprimer par écrit. La grammaire trouve là toute son utilité pratique.

L'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Trop d'enseignants choisissent tout simplement d'évacuer cette question, en n'évaluant que « sauvagement » la production orale des élèves (note de participation), ou bien en n'en tenant absolument aucun compte (la « moyenne » est alors la moyenne des contrôles écrits). Si, lors de l'évaluation diagnostique à laquelle procède chaque enseignant en début d'année, il peut se contenter dans un premier temps d'une appréciation globale approximative du niveau de la classe en expression orale, il doit, assez tôt dans l'année, et ensuite, fréquemment et régulièrement, évaluer avec précision les acquisitions de chaque élève. La plupart du temps, un tête-à-tête entre l'élève et le professeur est nécessaire. Il s'agit donc de modalités contraignantes de passation de tests, qu'il faut savoir organiser dans le cadre du cours de langue (travail écrit pour tous les élèves pendant la passation un par un du test, recours aux services de l'assistant quand il est présent, utilisation du laboratoire de langues, enregistrement par les élèves un à un de leur production dans une petite salle voisine...).

LES CRITÈRES D'ÉVALUATION

On évalue la prononciation, la prosodie, l'accentuation et tout ce qui est de l'ordre du non-verbal (gestuelle, intonation, mimiques...). S'il est possible d'attribuer une importance plus ou moins grande à certains critères en fonction d'objectifs précis transitoires, il ne faut pas perdre de vue la globalité de l'expression orale ; sur toute une année scolaire, toutes les composantes devront avoir été évaluées avec la même rigueur. Le tableau des compétences et capacités en production orale évaluées à l'entrée en seconde LV1 (voir l'encadré n° 1) est une référence utile, notamment pour tout le second cycle.

LES TÂCHES

Dans la plupart des cas, on propose à l'élève un scénario, débouchant sur une production semi-guidée (guidée parfois) ou libre. Il est indispensable, s'agissant de production orale, de proposer des documents ou des activités qui suscitent la prise de parole.

Ce travail est possible avec des débutants, comme avec des élèves avancés. La grille est définie à l'avance, en fonction des objectifs ; elle peut bien sûr être identique pour des scénarios différents.

On trouvera dans l'encadré n° 2 trois exemples d'évaluation de production orale, effectuées en classe de 4e LV2. La progression suivie est celle de l'ensemble pédagogique *Avec Mounira*[3].

L'évaluation de la production orale est à distinguer de la pratique orale en classe, et de tout ce qui est de nature à stimuler la prise de parole par les élèves – y compris tous les systèmes de croix, bâtons. Cela a également son importance ; nous y reviendrons dans un prochain numéro de *Midad*.

Rachid Bencherif, Zeinab Gain, Isabelle Klibi

1. Il sera utile de consulter par exemple les Cahiers d'aide à l'évaluation à l'entrée en seconde (disponibles pour l'anglais et l'allemand uniquement). Voir aussi l'ensemble du Portfolio européen des langues.

2. On retrouve toutes ces composantes détaillées dans les cahiers d'aide à l'évaluation (voir note 1).

3. *Avec Mounira*, conception Mahfoud Boudaakkar, Institut du monde arabe 1996.

Éléments de bibliographie
C. Tagliante, *L'Évaluation*, Paris, 1991, Clé international.
D. Lussier, *Évaluer les apprentissages*, Paris Hachette.

2 ÉVALUER LA PRODUCTION ORALE DES DÉBUTANTS

La première évaluation

Après l'étude de la leçon 1 de *Avec Mounira*. Objectif d'évaluation : formulation des salutations, emploi du nom au féminin, emploi de l'inaccompli des verbes simples au singulier, réutilisation du vocabulaire, forme interrogative avec *mādā*, prononciation des lettres emphatiques et du son */ḥ/*.

Tâche demandée : improviser un sketch en s'inspirant du dialogue étudié et appris, dans lequel les trois élèves désignés jouent leur propre rôle (production guidée).

Consigne : « Vous vous rencontrez pour la première fois. Vous devez vous présenter et poser des questions pour mieux connaître vos interlocuteurs ainsi que deux autres personnes absentes [une fille et un garçon que l'enseignant désigne parmi les autres élèves] (le lieu de résidence, les études etc.). Vous devez répondre aux questions de vos camarades. Vous pouvez vous inspirer du dialogue 1 et de ce que vous savez déjà dire. »

Durée de la passation : 5 minutes.

Grille d'évaluation proposée[1]

Respect de la consigne	0	1			
Phonétique	0	1	2		
Saluer	0	1	2	3	
Se présenter	0	1	2	3	
Inaccompli	0	1	2	3	4
Nom féminin	0	1	2	3	
Interrogatif	0	1	2		
Mobilisation des connaissances	0	1	2	3	4
Spontanéité et rapidité	0	1	2		
Comportement non verbal	0	1			

La deuxième évaluation

À la fin de la leçon 4. Tâche : présenter une personne à partir d'un document contenant diverses informations. Objectif d'évaluation à cette étape de la progression : emploi des pronoms affixes, de l'adjectif de relation, de l'annexion et du vocabulaire rencontré.

Document donné à l'élève : fiche de renseignements concernant une étudiante.

Prénom et Nom : Samîra Bagdâdî	Lieu de naissance du père : Bagdad
Nationalité : Française	Nationalité du père : Irakien
Lieu de naissance : Le Caire	Prénom de la mère : Sanâ'
Profession : étudiante	Nationalité de la mère : Égyptienne
Lieu de travail : Université de Paris	Profession de la mère : enseignante
Études : prépare un diplôme en histoire	Prénom de la sœur : Maryam
Prénom du père : Karîm	Profession de la sœur : lycéenne
Profession du père : médecin	

Consigne : « Lisez ce document en entier puis présentez oralement et en arabe Samîra Bagdâdî. Vous devez dire tout ce que vous savez sur elle et sur les membres de sa famille. » Durée de l'exposé : 5 minutes.

La grille d'évaluation comporte les éléments de l'objectif d'évaluation présentés plus haut.

La troisième évaluation

À la fin de la leçon 5. Tâche : message oral dans lequel l'élève s'excuse de ne pas pouvoir venir à un rendez-vous et en propose un nouveau. Document d'aide comportant l'indication du lieu du rendez-vous.

Objectif d'évaluation : capacité à formuler des excuses, à décrire l'espace, à maîtriser la syntaxe des verbes devoir et pouvoir, à réutiliser le vocabulaire adéquat, à employer le rapport d'annexion, les nombres ordinaux, à enchaîner des énoncés avec aisance.

Consigne : « Vous allez laisser un message en arabe sur le répondeur téléphonique de votre ami(e) X, dans lequel vous vous excusez de ne pas pouvoir le (la) rencontrer demain matin comme prévu. Vous devez lui dire la raison et lui indiquer précisément le nouveau rendez-vous. Vous réutiliserez les informations contenues dans le document d'aide. Vous pouvez également les compléter en faisant appel à vos connaissances. »

Durée du passage : 5 minutes.

Document d'aide proposé :

Ancien rendez-vous : Place de la République à Paris, devant le « café du lycée », demain à 8 heures du matin.

Raison de l'annulation du rendez-vous : Vous êtes malade, vous avez pris un rendez-vous chez le médecin.

Nouveau rendez-vous : Jeudi à 15 heures à l'intérieur de l'Institut du Monde Arabe à Paris. Sous l'escalier, à côté de la librairie au rez-de-chaussée.

Objet du rendez-vous : aller au restaurant.

La grille d'évaluation reprend les éléments de l'objectif d'évaluation.

À noter que le message peut être enregistré sur cassette ou sur répondeur pour être ensuite écouté par le professeur.

Emmanuel Mourtada

1. Cette grille est construite en tenant compte de la progression d'un groupe d'élèves déterminé à un moment précis de leur apprentissage. Si elle ne peut pas être réutilisée sous cette forme, elle peut en revanche être adaptée à un autre objectif d'évaluation. Les chiffres sont des codes qui indiquent si l'objectif est non atteint, totalement ou partiellement atteint (0 = objectif non atteint ; de 1 à 4, selon les cas, gradation entre partiellement et parfaitement atteint).

en direct

L'enseignement de l'arabe à la rentrée 2000

●●● *suite de la page 1*

précisément, franco-marocaine à cette rentrée) voit le jour, en classe de seconde, au lycée international Honoré-de-Balzac (Paris), qui compte déjà des sections internationales allemande, anglaise et espagnole. Elle sera probablement suivie d'autres sections internationales, en province : un projet existe déjà à Grenoble.

EXAMENS ET PROGRAMMES

On trouvera dans *Bloc-notes* un bilan rapide de la session 2000 du baccalauréat. Le plus important changement concernait l'épreuve facultative. Nous reviendrons sur cette épreuve dans le prochain numéro de *Midad*.

Côté programmes, aucune modification n'est à noter pour cette rentrée. Les nouveaux programmes de langues vivantes de seconde ne sont pas encore adoptés. L'arabe est naturellement présent dans le groupe technique disciplinaire chargé de la rédaction des nouveaux programmes.

LA PLURIDISCIPLINARITÉ COMME PRIORITÉ

L'arabe, en tant que langue vivante, est partie prenante aussi bien dans les travaux personnels encadrés (TPE) au lycée, dans les séries concernées, qu'au collège, dans les parcours diversifiés (en cinquième) et les travaux croisés (en quatrième).

Des formations sont proposées aux enseignants engagés dans ces travaux, ou souhaitant y participer ; toutes ne sont bien sûr pas spécifiques à l'arabe. On pourra trouver quelques pistes dans les programmes et documents d'accompagnement du collège, et prochainement sur les sites académiques. Nous reviendrons sur ce sujet dans le n° 15 de *Midad*.[1]

Bruno Levallois,
Michel Neyreneuf,
Brigitte Tahhan

1. Merci de nous adresser vos témoignages dès que possible.

Bruno Levallois succède à Bruno Halff comme inspecteur général d'arabe.

Michel Neyreneuf est inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional et prend en charge les académies dont s'occupait précédemment Bruno Levallois.

BLOC-NOTES

LE BACCALAURÉAT 2000

Le nombre total de candidats[1] aux épreuves d'arabe, obligatoires et facultatives, du baccalauréat général et technologique est de 6 392 pour la session de juin 2000 (France métropolitaine uniquement).

Épreuves obligatoires

Baccalauréat général : 1 120 candidats, ainsi répartis :
LV1 : 560 LV2 : 234 LV3 : 326
Baccalauréat technologique : 560 candidats, ainsi répartis :
LV1 : 276 LV2 : 284

Épreuves facultatives

Baccalauréat général : 2 234
Baccalauréat technologique : 2 478

On compte au total 1 680 candidats aux épreuves obligatoires (1 772 en 1999, soit une baisse de 5 %). Pour l'épreuve facultative, il est impossible de comparer les chiffres, l'épreuve ayant été modifiée. Pour mémoire, 895 candidats étaient inscrits à l'épreuve facultative d'arabe littéral en 1999.

La répartition géographique des candidats est très inégale : 34 % d'entre eux viennent de la région parisienne. Suivent les académies de Lille (11 %), Lyon (moins de 8 %), Grenoble (moins de 5 %), puis dans l'ordre, Nancy-Metz, Nice, Montpellier, Amiens et Strasbourg.

La proportion des candidats à l'épreuve facultative est en moyenne de 74 % du total. Elle varie selon les académies de 57 % à Strasbourg à 90 % à Lille (635 candidats sur 705). Forte également dans les académies de Grenoble et Amiens (plus de 85 %), elle est de 71,5 % en région parisienne.

Si l'on observe de près les chiffres des épreuves obligatoires, on constate que la plupart des candidats en LV1 sont issus des séries S (42 %) et STT (22 %) ; en LV2, ce sont majoritairement des candidats des séries STT (55 %) et ES (30 %). Sauf en LV3, les candidats de série L sont peu nombreux.

Parmi les épreuves obligatoires toujours, la LV1 représente au niveau national environ 50 % des candidats (53 % en région parisienne), mais 88 % dans l'académie de Nice – où pourtant la LV1 n'existe dans aucun établissement. La LV2 comptabilise 31 % des candidats en moyenne (34 % en région parisienne) mais 48 % dans l'académie de Strasbourg. Enfin, la LV3 concerne en moyenne 19 % des candidats (13 % en région parisienne), mais 46 % dans l'académie de Rouen et 89 % dans celle de Caen. Ces derniers chiffres traduisent la disparité de la situation de l'enseignement de l'arabe d'une académie à l'autre.

1. Il s'agit des candidats inscrits.

THÈME DU N° 14
La culture populaire

point de vue

Qu'est-ce que le concours général ?

●●● *suite de la page 2*

COMMENT LES PRÉPARER ?

Aucun horaire n'est prévu, pas plus en arabe que dans les autres disciplines. Il appartient à l'élève, aidé par son professeur, de s'entraîner à rédiger, de prendre connaissance des sujets donnés les années précédentes[2] et de tirer parti des autres enseignements qu'il reçoit, notamment histoire, lettres et philosophie, pour mettre en perspective sa culture spécifiquement arabe. Le professeur a évidemment un (léger) surcroît de travail, mais c'est une grande satisfaction que d'avoir un élève qui s'est illustré au concours général ; c'est également un motif de fierté pour les établissements (voir encadré n° 1). Est-il besoin de dire que, pour un élève, être choisi pour se présenter au concours est déjà en soi extrêmement gratifiant et stimulant ?

Aussi faut-il, même si les chances peuvent sembler faibles, solliciter les meilleurs élèves pour ce petit effort supplémentaire qui bénéficie, quelle que soit l'issue, à leur préparation et à leur réussite au baccalauréat.

Maha Billacois, Jihad Dolez,
Zeinab Gain

2. On peut les consulter sur le site de l'académie de Versailles, qui propose aussi des extraits de la copie classée première (http://www.ac-versailles.fr/pedagogi/langue-arabe), rubrique « Sujets d'examens et concours ».

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE
CENTRE PARISIEN DE DOCUMENTATION PÉDAGOGIQUE

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 – DESCO – CNDP
comité de rédaction :
Rachid Bencherif – Maha Billacois
Zeinab Gain – Isabelle Klibi
Emmanuel Mourtada
Constance Primus – Brigitte Tahhan
maquette : CNDP
imprimerie : CNDP
ISSN : en cours
adresse de la rédaction :
Midad, CNDP, CPDP,
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