N° 24
juin 2004

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

éditorial

À la rentrée prochaine, les élèves du cycle 3 d'une école de Toulouse située en zone d'éducation prioritaire pourront étudier l'arabe comme langue vivante, et en poursuivre l'étude au collège dès la 6e. Il s'agit d'une démarche volontariste de l'inspection académique de la Haute-Garonne, dans un quartier où les difficultés scolaires s'amplifient.

Quels avantages particuliers l'enseignement de l'arabe dans une zone difficile présente-t-il ?

Tout d'abord il aide incontestablement à une plus grande reconnaissance de l'identité des élèves et de leurs familles au sein de l'école. On peut penser qu'en retour, la reconnaissance de la langue arabe améliorera l'image de l'école dans les familles et encouragera les élèves à aller vers des scolarités plus longues. Etudier l'arabe pourra même devenir un précieux avantage si l'enseignement de la langue est offert dans les lycées du centre-ville. La mixité sociale unani mement recherchée y gagnera sans doute.

D'un autre point de vue, l'ouverture de l'école à la langue arabe offre une alternative à des modes d'enseignement d'une qualité moindre ou visant d'autres buts que purement pédagogiques. On voudrait illustrer dès l'école primaire le postulat voulant que l'enseignement de l'arabe soit parfaitement compatible avec les valeurs et les finalités du « modèle » français.

Le projet toulousain voudrait donner à quelques élèves la chance de pouvoir dire le monde en plusieurs langues et donc à leur propre manière.

Pierre-Louis Fröhring
Inspecteur de l'Éducation nationale - Toulouse

en direct

L'enseignement de l'arabe en lycée professionnel

Les programmes officiels prévoient la possibilité, pour tous les élèves ayant débuté l'étude de l'arabe à l'école primaire ou au collège, de le poursuivre en lycée professionnel, aussi bien en CAP (certificat d'aptitude professionnelle) qu'en BEP (brevet d'études professionnelles) ou en baccalauréat professionnel.

LES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

Ils se situent dans la continuité des programmes du collège. Il existe actuellement des programmes de langues vivantes étrangères, parmi lesquelles l'arabe, pour les classes menant au CAP et les classes menant au BEP. Les enseignants disposent également de documents d'accompagnement qui explicitent et illustrent certains points importants du programme. Tous ces documents sont publiés, la plupart peuvent être consultés en ligne : par commodité, les liens sont regroupés sur le site www.ac-versailles.fr/pedagogi/langue-arabe.

Comme au collège, la langue enseignée « colle » autant que faire se peut à la réalité linguistique du monde arabe. Il ne s'agit jamais d'une « langue de spécialité », mais une large place est faite à la découverte de la vie socio-professionnelle dans les pays arabes. Comme dans les programmes du second cycle général et technologique, l'étude de la langue et celle de la culture sont étroitement liées.

LES ÉLÈVES

Le nombre d'élèves de lycée professionnel qui suivent un enseignement d'arabe langue étrangère est actuellement très faible : 120 élèves seulement sont répertoriés par les services statistiques. Ils sont certainement plus nombreux dans la réalité. Dans les lycées polyvalents et les cités scolaires, les élèves des sections professionnelles ont la possibilité de se joindre, quand l'emploi du temps le permet, à leurs camarades des autres sections. Par ailleurs, dans plusieurs académies, des

suite page 11 ●●●

L'évaluation : apprendre à identifier le

En faisant un peu de mauvais esprit, on pourrait dire que l'évaluation est en quelque sorte l'Arlésienne de notre enseignement. On en parle beaucoup – notamment en formation – mais la pratique ne suit pas…
Pourquoi ? Essentiellement parce que l'évaluation est un des exercices les plus difficiles auxquels les enseignants sont invités à se livrer.

Il est d'usage de distinguer trois types d'évaluation :
– l'évaluation diagnostique renseigne le professeur sur le niveau de maîtrise, par la classe et par chacun des élèves, des différentes compétences ;
– l'évaluation formative permet à chaque élève de mesurer sa progression personnelle et fournit les mêmes informations aux professeurs et aux parents ;
– l'évaluation sommative mesure le niveau atteint au terme d'un cycle d'apprentissage (mois, trimestre, année, cycle d'études) par rapport à une norme institutionnelle commune ; elle renseigne l'institution (examens, tests d'aptitude…)
La dernière forme d'évaluation est sans aucun doute celle dont on parle le plus : lorsque l'on compare le niveau en langue vivante étrangère des élèves de différents pays d'Europe, lorsque l'on mesure les performances en compréhension de l'oral des élèves de sixième ayant suivi un enseignement de langue vivante à l'école primaire, ou enfin lorsque l'on se penche sur les résultats des jeunes bacheliers… On connaît bien l'effet « modélisant » de ces évaluations qui peut avoir des effets bénéfiques ou plus discutables.
Rien ne distingue en soi un test ou un outil d'évaluation diagnostique d'un test ou d'un outil d'évaluation sommative. C'est l'utilisation qui en est faite, le moment choisi, les objectifs qui changent. Pour ce qui est de l'évaluation formative, elle est généralement plus ponctuelle et plus personnelle.
Le professeur se préoccupe avant tout de l'évaluation au quotidien. Il doit porter des appréciations, générales et individuelles, donner des notes, faire des moyennes, remplir des bulletins… Pour cela, il doit décider de ce qui entre en ligne de compte, de ce qu'il va évaluer. On est là, en général, dans l'évaluation formative même si la dimension auto-évaluation est trop rarement présente, et même si certains éléments pris en considération (« gros » contrôles de fin de trimestre, « examens blancs » par exemple) relèvent de l'évaluation sommative.
Mais cet aspect du travail d'évaluation, pour important qu'il soit, n'est que la partie visible de l'iceberg. Car l'enseignant évalue sans cesse afin d'ajuster son enseignement, qui doit être la résultante de deux axes : le programme de la classe d'une part, le niveau atteint par les élèves – à tout moment – dans les différentes compétences d'autre part. Ce travail d'ajustement se traduit par une progression. Progression et évaluation sont constamment liées, car en langue vivante comme en mathématiques on ne peut construire qu'une fois que l'on est assuré que les prérequis sont effectivement maîtrisés.
Le B + A = BA de l'évaluation est de définir d'abord avec précision ce que l'on veut évaluer. Dans le cas de contrôles ponctuels sur l'acquisition d'une **connaissance**, cela ne pose guère de problème. Trop souvent, l'évaluation se limite à cet aspect des choses, car c'est le plus simple à faire et à noter. Ainsi, la moyenne du trimestre sera la moyenne arithmétique des notes obtenues aux différents contrôles écrits, agrémentée d'une note de « participation orale » et de quelques récitations. Alors qu'une véritable évaluation est une évaluation d'une **compétence**.
La deuxième étape est la mise au point des items des tests (appelés souvent improprement mais fort commodément « exercices »). C'est l'étape la plus délicate. Le choix du (ou des) support(s) est déterminant, qu'il s'agisse d'oral ou d'écrit. Les consignes et les questions posées ne doivent pas être ambiguës ni faire appel à des connaissances autres que celles qui doivent avoir été acquises (la référence au programme est ici indispensable). Des exemples d'exercices destinés à tester en particulier la compréhension de l'écrit sont donnés dans la rubrique « Activités », accompagnés de commentaires sur la manière dont ils ont été conçus.
La troisième étape est l'établissement de la grille ou du barème. Toutes les réponses possibles doivent être envisagées ; il est nécessaire de « tester » la grille ou le barème sur quelques réponses ou copies (c'est le travail par exemple des commissions d'entente ou de concertation pour les examens).
En classe, et surtout en début d'année, il est préférable de ne pas évaluer par un seul test (très long) toutes les compétences. Mieux vaut fractionner et procéder par sondages successifs. L'évaluation doit aussi être progressive : il faut d'abord tester la maîtrise des compétences de base, des connaissances élémentaires, avant de passer à des points plus complexes. Cette règle de progressivité est valable à l'intérieur d'un seul et même test. Par ailleurs, pour être efficaces – c'est-à-dire renseigner utilement les élèves, le professeur, voire les parents et l'équipe éducative – les évaluations doivent être conduites fréquemment et régulièrement, sans pour autant que l'on passe son temps à évaluer. C'est dire, encore une fois, si l'exercice est difficile.
Un point fondamental est la distinction qu'il faut faire entre évaluation et entraînement. Il est utile à ce sujet de consulter entre autres, dans le document d'accompagnement des programmes de CAP, la fiche n° 1.
Lorsque l'on veut vérifier ce que comprennent les élèves d'un enregistrement audio par exemple, on définit à l'avance non seulement les questions posées, mais aussi le nombre d'écoutes (en continu le plus souvent, parfois avec une écoute fractionnée), l'aide apportée et le barème retenu. Les questions posées par oral ou (plus souvent) par écrit visent à tester l'ensemble des composantes de la compréhension de l'oral.
Pour un entraînement à la compréhension de l'oral, le même enregistrement pourra être utilisé, mais le *modus operandi* sera différent : ici, le professeur veut apprendre aux élèves comment procéder pour bien percevoir et comprendre le message oral (mise en place de stratégies d'écoute). Non seulement il y aura toujours plusieurs écoutes fractionnées, avec retours en arrière, consignes ciblées, mais les aides seront apportées au fur et à mesure, les explications nécessaires seront données pas à pas. Les questions (et/ou la grille) sont nécessairement différentes, puisque leur fonction est d'amener chaque élève à découvrir la teneur du message. Toutes les composantes de la compétence de compréhension de l'oral ne seront pas nécessairement passées en revue.

niveau des élèves

Tous les programmes d'enseignement des langues vivantes (primaire, lycée, CAP et bientôt collège) font dorénavant explicitement référence au cadre européen commun en précisant les niveaux à atteindre en fin de cycle dans les grands domaines de compétence. Plusieurs outils d'autoévaluation ont vu le jour, sous l'appellation commune de *Portfolio européen des langues*. Nous reviendrons sur ce point dans un prochain numéro de *Midad*.

Un autre exemple est fourni par un document bien connu des professeurs qui enseignent aux classes de débutants : le fascicule d'exercices qui accompagne l'histoire de *Badreddine* (CRDP de Nancy-Metz). Les auteurs ont choisi d'entraîner les élèves à la lecture silencieuse rapide, et pour ce faire ils ont pris prétexte de vrai/faux très longs. Contrairement à l'usage habituel, ces vrai/faux ne sont en aucun cas destinés à vérifier que les élèves ont bien compris le passage du conte : le travail indispensable d'élucidation du sens du texte a été fait en amont, à l'oral et à l'aide d'autres exercices. Il s'agit d'entraîner des élèves qui en sont à leur 1e année d'étude de l'arabe et qui viennent d'achever l'étude du système graphique, à lire rapidement des énoncés qu'ils comprennent aisément puisqu'ils rebrassent le lexique et les structures du conte.

Dans ce domaine, il importe d'avoir conscience des spécificités de l'écrit en arabe. Le professeur doit tout d'abord évaluer le niveau de compétence acquise par chacun de ses élèves dans la maîtrise du système graphique proprement dit. Le fait d'avoir étudié tout l'alphabet et de connaître les lettres ne signifie nullement que tout est acquis : les différentes polices de caractère, l'utilisation de la calligraphie dans les titres, les lettres étagées par exemple continuent à poser problème (voir par exemple le test de début de seconde LV2 publié dans *Midad* n° 1).

Une difficulté de l'arabe rarement pointée est l'absence de majuscules : les noms propres, immédiatement identifiés comme tels en français ou en anglais, ne le sont pas en arabe. Ainsi, les prénoms inconnus des élèves ou peu courants auront toutes les chances d'être pris pour des noms communs ; les noms de lieux ou de personnes plus ou moins illustres ne seront compris que s'ils sont connus des élèves. Pour compenser cela, le professeur doit s'efforcer de donner aux élèves un « bagage » culturel assez conséquent tout au long de leur scolarité en arabe. On ne peut pas considérer comme allant de soi pour tous que

suite page 11 ●●●

thème

Enseigner la grammaire

Apprendre une langue, c'est – outre l'acquisition de la compétence de communication orale et écrite et l'approche de la dimension culturelle – réfléchir sur les faits de langue. Cette dimension suppose l'éclaircissement, au préalable, d'un certain nombre de questions fondamentales. Voici celles qui nous paraissent les plus pertinentes.

COMPÉTENCE ACTIVE ET COMPÉTENCE PASSIVE

On distingue, de manière assez commode, dans la stratégie d'apprentissage du fonctionnement de la langue la « compétence passive », qui est une compétence de reconnaissance, de la « compétence active », qui est une compétence de production.

– Dans une phase de compétence passive, certains points de grammaire rencontrés ne donnent pas lieu à un entraînement systématique. En d'autres termes, les structures sont comprises, élucidées en contexte, reproduites et réemployées en contexte. Elles peuvent donner lieu à des explications ponctuelles, mais ne feront l'objet d'un travail approfondi que plus tard, voire beaucoup plus tard.

– On parle de compétence active lorsqu'on a recours à l'explicitation, à l'analyse, avec utilisation du métalangage grammatical (grammaire « explicite ») et à la systématisation. L'élève est alors amené à utiliser les faits de langue hors contexte (ou dans un contexte autre que celui où ils ont été présentés). Les différents faits de langue traités ici s'inscrivent évidemment dans le cadre de la progression grammaticale fixée par l'enseignant.

LA PROGRESSION GRAMMATICALE

Cette progression, loin d'être une abstraction ou une construction virtuelle, est déterminée par une logique fondée sur plusieurs critères, parmi lesquels :

– le principe de fréquence linguistique. Il est essentiel dans la sélection des faits de langue et leur présentation.

– le principe de réponse à des besoins en matière de communication orale ou écrite. L'enseignant doit être particulièrement attentif au cours de l'activité axée sur la compétence d'expression orale : une prise de notes sous forme de script ou, mieux, un enregistrement de l'activité, peut être un support idéal pour un travail d'ordre linguistique et grammatical.

– le principe fondé sur une démarche évolutive et progressive. Une structure linguistique donnée peut ne pas être traitée de manière exhaustive. Des reprises sont effectuées par touches successives, en enrichissant à chaque fois un peu plus.

– le principe qui consiste à partir du plus régulier pour aller vers le moins régulier.

Ce dernier principe doit présider aux choix à faire en matière d'explication et de systématisation (compétence active). Les structures grammaticales ne sont pas présentées comme des entités artificielles indépendantes et dénuées de toute logique. Ainsi, l'étude de la phrase nominale ne peut être envisagée

Enseigner la grammaire

sans que les élèves aient déjà été familiarisés avec les catégories grammaticales «nom» et «verbe».
Inversement, la complexité d'une structure ne doit pas être un prétexte pour la passer sous silence. La phrase nominale et la phrase verbale ne sont pas plus complexes l'une que l'autre. En morphologie, les formes dites «simples» ne sont pas plus faciles que les formes dérivées, qui, elles, sont régulières. La complétive, le discours rapporté, viennent très vite et très tôt dans l'apprentissage de la langue comme outils indispensables à l'expression des besoins, des goûts et préférences, des points de vue personnels…

LA PROGRESSION EN SPIRALE

Opposée à une progression linéaire, elle ne doit pas être confondue avec une sorte de ressassement ou de répétition à l'identique. Dans une progression en spirale, un point de grammaire (ou un thème) donné est abordé et traité une première fois, puis à nouveau au bout de quelque temps, mais avec des éléments nouveaux, «un cran au-dessus» en quelque sorte. C'est en fait, comme son nom l'indique, un mouvement évolutif d'élargissement, d'approfondissement et d'enrichissement, qui trouve son ancrage dans les acquis antérieurs.
Cette démarche graduelle tient compte du fait que l'apprentissage de la grammaire, comme tout apprentissage, ne s'opère pas d'un coup, mais suit un cheminement sinueux, fait de moments d'hésitation, d'oubli et de réminiscence.
La progression en spirale peut aussi être une réponse à la question des «exceptions» à la règle. L'enseignant s'y penche évidemment chaque fois que l'occasion se présente. Il va sans dire que, tant que les élèves n'en ont pas rencontré, il est inutile, voire néfaste, de les évoquer. De même, il convient d'éviter les subtilités qui ne sauraient intéresser que les seuls spécialistes et que l'on peut réserver aux études universitaires…
Pour échapper à l'atomisation des structures étudiées, cette forme de progression est l'occasion d'opérer des regroupements autour de grands axes linguistiques (système de détermination nominale, dérivation lexicale, aspect/temps…) ou de pôles fonctionnels (discours rapporté, possession, expression de la volonté…). L'élève peut de la sorte mieux saisir la cohérence interne et la logique inhérente à la langue étudiée.

LA RÉFLEXION SUR LA LANGUE: MODE D'EMPLOI

Afin d'avoir une approche globale de la question qui nous occupe, nous proposons ici quelques remarques d'ordre pratique.
– Introduire la dimension contrastive entre l'arabe et le français permet à l'élève de découvrir, dans un premier temps, les modes de fonctionnement des deux langues, et de dégager, dans un deuxième temps, les particularités ou les spécificités de la logique grammaticale propre à l'arabe. On peut citer, à titre d'exemple, la construction de la phrase verbale de base en arabe avec un verbe et un sujet, la structure spécifique de la phrase nominale (thématique) ou encore les deux formes verbales (accompli et inaccompli).

LE PROBLÈME DES REPÈRES SPATIO-TEMPORELS

Avec les niveaux avancés (élèves arabophones ayant accompli plusieurs années de scolarité en langue arabe dans les pays d'origine), on constate très souvent des compétences actives, notamment en grammaire lorsque les élèves sont invités à rédiger librement. Cependant, ces compétences, non conceptualisées, non «raisonnées», peut-être en raison des choix pédagogiques faits dans les pays en question, ne rejaillissent pas toujours sur les capacités de compréhension et d'analyse qu'on peut attendre d'eux, à propos d'un texte par exemple.
Par exemple, des éléments syntaxiques récurrents permettent de relever des repères spatio-temporels susceptibles d'assurer une compréhension fine du texte ou du moins d'éviter certaines ambiguïtés.
Pour ce qui est des repères temporels, on peut relever certaines structures incontournables, que le texte soit de facture classique ou moderne.
La liste n'est bien entendu pas exhaustive:
– l'emploi de كان avec un verbe conjugué à l'inaccompli, correspondant à l'imparfait.
– l'emploi de كان قد avec un verbe conjugué à l'accompli.
– l'emploi de قد/لقد avec un verbe conjugué à l'accompli.
– les particules de négation à valeur temporelle: لا – لن – ما – لم
– certaines prépositions et quasi-prépositions à valeur temporelle: – منذ – في – على – عند – قبل
– l'expression de la condition avec إذا/ إن/لو **et ses conséquences sur l'emploi des différentes formes verbales.**
– certaines tournures telles que ... لم ...بعد – لا يزال... – ما إن... حتى...
Ces structures, même quand elles sont maîtrisées par les élèves (cela se vérifie dans leurs productions écrites, de manière mécanique), ne sont pas mises automatiquement à contribution pour parvenir à une lecture fine du texte, ni pour rendre correctement les notions de temps dans une dissertation par exemple. L'idée est non pas de revenir sur ces notions sous forme d'exercices de manipulation, mais de pouvoir les mobiliser de façon explicite dans des exercices de compréhension par exemple («quel est le mot, la particule, préposition qui dans telle phrase permet de dire que le personnage X n'avait pas encore accompli telle tâche lorsque…?»). Bien entendu, ce type d'entraînement et d'implication de la grammaire dans la perception des subtilités d'un texte dépend en premier lieu du texte lui-même et de ce qu'il offre comme opportunités.

Mahfoud Boudaakkar

La comparaison peut également s'étendre à l'arabe dialectal comme dans le cas de la phrase relative. Ce type d'éclairage est essentiel pour échapper au phénomène de calquage de la langue-source sur la langue-cible vers lequel l'élève tend naturellement.

– Être attentif à ne pas formuler une règle de grammaire de manière trop rigide, puissante ou « verrouillée » évite bien des contradictions. Ainsi, des formulations comme « le verbe exprime toujours un procès ou une action » ou « la particule أن est toujours suivie d'un verbe à l'inaccompli subjonctif », sont remises en question à un autre stade de l'apprentissage, lorsque l'élève découvre des verbes comme غرق، مرض، صغر، حزن، بقي ou la tournure بعد أن انتهى من...

DES DÉMARCHES DIFFÉRENTES ET INDIVIDUALISÉES

La démarche déductive (la règle est énoncée avant l'observation des faits de langue) est récusée par les faits (elle est contre-productive). C'est pourquoi les programmes d'enseignement l'excluent. Mais qu'en est-il de la démarche inductive (passage de la masse des faits et des exemples à la règle, via l'observation, l'analyse et l'explicitation) ? Qui opère ce passage : l'enseignant ou les élèves ?

Susciter la participation de ces derniers en leur demandant de réfléchir sur tel ou tel fait de langue est le meilleur moyen pour instaurer la construction des savoirs et une formation de la pensée menée par les élèves eux-mêmes.

A l'instar des autres compétences mises en jeu, la « compétence linguistique » doit développer, elle aussi, des mécanismes faisant appel à leur curiosité :

– recherche d'indices à partir d'un ensemble d'énoncés ;
– degré d'occurrence de telle ou telle forme ;
– formulation d'hypothèses ;
– validation ou non-validation de ces hypothèses par le biais de vérifications et de comparaisons ;
– construction de raisonnement justifiant une régularité.

Les élèves participant à ce processus qui fait appel à l'observation, à la confrontation, à la généralisation, pour aboutir finalement à l'abstraction, deviennent les acteurs de leur propre apprentissage et non des réceptacles passifs d'un ensemble de vérités ou d'un savoir irréfutable dispensé par leur enseignant.

Les exercices structuraux sont un moyen idéal de fixation, d'automatisation, et donc de réactivation et de réutilisation des structures linguistiques. Mais ils ne sont pas suffisants.

Le discours grammatical est doté d'une terminologie abstraite et parfois hermétique, peu homogène et jamais uniformisée (ni parmi les enseignants d'arabe, ni parmi les enseignants de langue étrangère et de français).

D'autres démarches s'imposent. Ce sont les élèves qui formulent la règle oralement. Le professeur admet des formulations différentes dès lors qu'elles sont exactes. Le professeur note au tableau le titre, et un schéma explicatif qui servira d'aide-mémoire : il faut une représentation concrète sous forme de schémas, d'équations, de symboles, de flèches, tableaux… La formulation écrite de la règle est inutile. En revanche, le métalangage est utile : il faut des mots, des « étiquettes », pour désigner les faits de langue. La grammaire sort ainsi de son cadre classique et statique de discours sur le discours, pour devenir visuelle.

L'enseignant adopte une démarche évolutive allant de la sensibilisation à l'identification, puis à l'imitation, enfin à la systématisation.

À la disparité des niveaux des élèves et à la diversité de leurs processus d'apprentissage doivent correspondre des stratégies variées prenant en compte le fonctionnement cognitif de chacun d'eux.

Ahmed Zaari-Lambarki

Évaluer les compétences : quelques

Nous avons choisi de cibler prioritairement la compétence de compréhension de l'écrit, pour laquelle les enseignants n'ont bien souvent comme référence, voire comme modèle, que les sujets d'examen. Pour l'expression écrite et orale, on ne trouvera que quelques pistes générales.
Certains des tests présentés ci-dessous sont le fruit du travail de l'équipe « Pédagogie différenciée-arabe » (INRP 1981-1991) et ont été publiés dans le premier rapport de recherche (1981-1984) de cette équipe. Ce rapport contient aussi des éléments pour tester la compétence de compréhension de l'oral. Des outils (enregistrement + test, avec une analyse des résultats) sont en cours d'expérimentation : on les trouvera prochainement dans la banque d'outils du ministère de l'Education nationale (www.banqoutils.education.gouv.fr).

LES COMPOSANTES DE LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

On distingue de manière usuelle différentes composantes. Il n'est pas toujours aisé de les tester séparément, et l'on ne propose pas non plus ici de les tester toutes.
– Anticiper : émettre des hypothèses sur le contenu
– Repérer et identifier des éléments-clés
– Mettre en relation forme et sens : relations sémantiques, syntaxiques, logiques et chronologiques, aspectuelles, modales…
– Déduire le sens d'un élément inconnu
– Traiter l'information : synthétiser les informations, émettre et vérifier des hypothèses de sens.

ÉMETTRE DES HYPOTHÈSES SUR LE CONTENU

Plusieurs exemples sont fournis dans le test d'évaluation (2e LV2) proposé dans *Midad* n° 1.
– Exercice 9 : émettre une hypothèse sur la nature syntaxique des mots (des blancs sont laissés dans un texte).
– Exercice 10 : émettre une hypothèse sur un personnage à partir du contexte.
– Exercice 11 : émettre des hypothèses sur un document (affiche de film).
Cette dernière situation est particulièrement riche : elle teste à la fois le déchiffrage de la graphie (calligraphie en l'occurrence), l'aptitude à émettre des hypothèses à partir des éléments formels (la taille des caractères et l'emplacement des noms sur l'affiche, la relation entre l'illustration et le titre du film), des compétences culturelles (reconnaissance des prénoms, identification de noms propres).
Plutôt que de décomposer à l'infini, en courant le risque de ne proposer que des situations peu motivantes, on a tout intérêt à « croiser » les informations fournies par les résultats à cet item du test avec d'autres…
Tout document du même type (affiche de film ou de pièce de théâtre, boîtier de cassette vidéo ou de disque, couverture de livre…) permet d'élaborer un outil testant les mêmes composantes.
Le document ci-contre donne un certain nombre de renseignements sur le contenu de l'œuvre présentée. De quoi s'agit-il ? Donner le maximum de renseignements possibles (type d'œuvre, titre, sujet, auteur…). (*ici, un élève capable de précision indiquera qu'il s'agit d'une œuvre traduite en arabe*)
On peut aussi, éventuellement avec des élèves plus avancés, proposer ce type de situation :

AVEC L'AIMABLE AUTORISATION DES ÉDITIONS OKAD

Lisez les titres de livres suivants : اغتيال الفضيلة
أنا حرّة
فتح الأندلس
À votre avis, de quoi ces livres parleront-ils ? Inscrivez votre réponse en français pour chaque titre sans le traduire.

LES TESTS DE L'ÉQUIPE « PÉDAGOGIE DIFFÉRENCIÉE »

Il s'agit de tests d'évaluation formative, conçus dans le cadre d'une pédagogie différenciée. Ils s'adressent à des élèves de 4e LV1. On ne reproduit ci-dessous que la partie « Compréhension de l'écrit ». Le professeur propose à ses élèves « des aides diversifiées pour comprendre le texte » et donne clairement à tous la « règle du jeu », sous forme de fiche de consignes. « Les élèves sont amenés à faire une autoévaluation pour le choix de l'aide qu'ils demandent éventuellement. Connaissant le barème, ils essaient d'éviter deux écueils :
– perdre des points en se surestimant, puisque la non-compréhension du texte est fortement sanctionnée
– ou ne pas en gagner assez en se sous-estimant et en demandant d'emblée une aide dont un peu de réflexion aurait permis de se passer »[1].

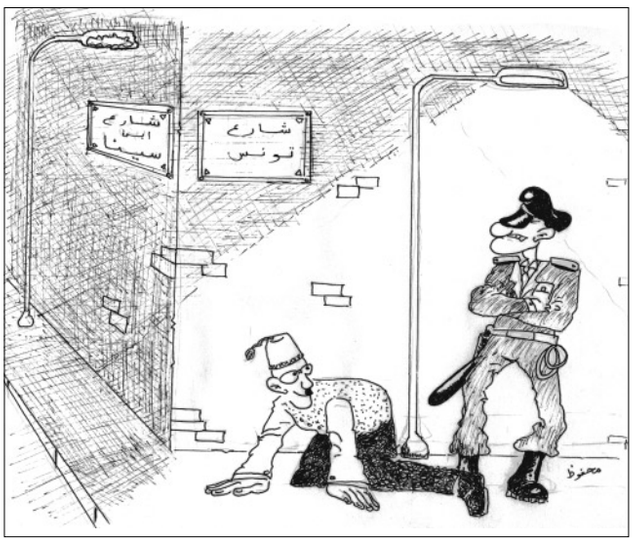
1. Rapport INRP, p. 45-46.

«Chaque élève reçoit deux notes. La première rend compte de sa performance par rapport au niveau maximal qu'il se juge lui-même capable d'atteindre (en fonction de l'aide et des exercices choisis). La deuxième le situe dans la classe par rapport à un niveau théorique défini en fonction du programme»[2].

PREMIER TEST (1er TRIMESTRE)[3]

L'illustration apporte à tous une aide à la compréhension. On ne teste que la compréhension globale. Composante évaluée: traiter l'information: synthétiser les informations, émettre et vérifier des hypothèses de sens.
Les aides proposées sont : un vocabulaire bilingue, une traduction complète du texte.

Consigne	Barème
Vrai/faux: Mettre une croix dans la bonne colonne, et, éventuellement, souligner le(s) mot(s) inexact(s)	Fait sans aide: maximum 30 points Avec vocabulaire: 20 points Avec traduction: 10 points Moins de 4 réponses exactes: 0 point



DESSIN M. BOUDA-AKKAR

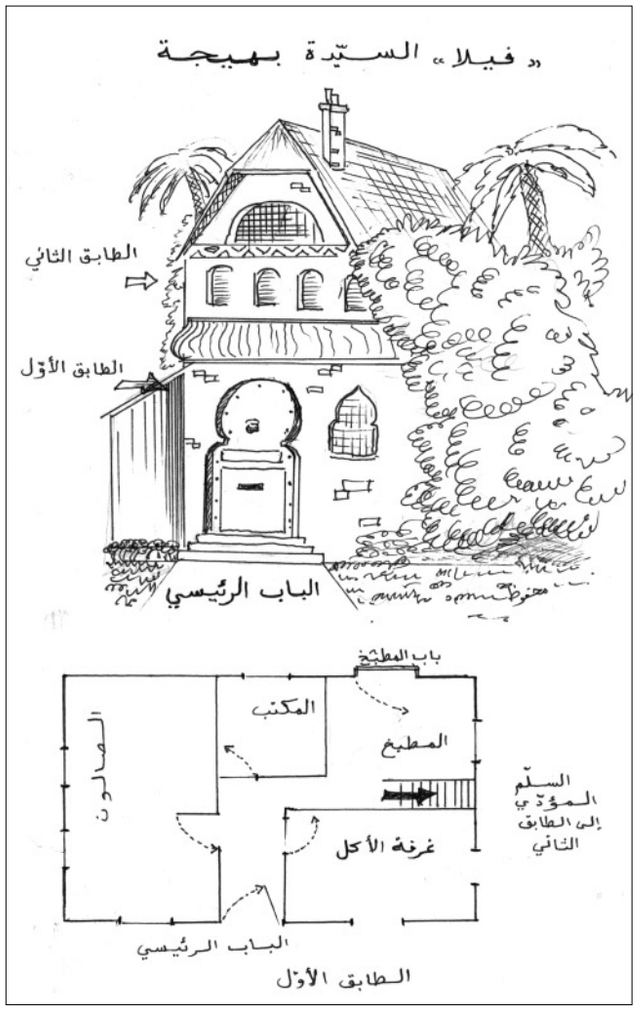
في منتصف الليل

كان رجل يمشي في شارع تونس وينظر إلى الأرض كأنّه يبحث عن شيء.
اقترب منه شرطيّ وسأله:
– هل تبحث عن شيء يا سيّدي ؟
– نعم ... أبحث عن 100 دينار وقعت من جيبي.
– لا تعرف أين وقعت ؟
– بلى! وقعت في شارع ابن سينا.
– في شارع ابن سينا ؟ ولماذا تبحث هنا في شارع تونس ؟
– لأنّ شارع ابن سينا ليس فيه ضوء.

	صواب	خطأ
١. كان الرجل في تونس.		
٢. وقعت الـ100 دينار في شارع ابن سينا.		
٣. يبحث الرجل عن مفاتيحه في شارع تونس.		
٤. يبحث الرجل عن شيء في شارع تونس.		
٥. شارع تونس ليس فيه ضوء.		
٦. كان الشرطيّ يبحث عن الرجل.		
٧. وقع الرجل على الأرض.		
٨. يعرف الرجل أين وقعت الـ100 دينار.		
٩. وقعت الـ100 دينار من جيب الشرطيّ.		
١٠. الشرطيّ والرجل في مدينة.		

DEUXIÈME TEST (2e TRIMESTRE)

Les illustrations, ainsi que la phrase d'introduction en français, apportent une aide à tous. En outre, un certain nombre de mots de vocabulaire sont traduits pour tous les élèves. L'aide lexicale porte sur d'autres mots.
Le vrai/faux teste la compréhension globale (Composante évaluée: traiter l'information: synthétiser les informations, émettre et vérifier des hypothèses de sens). Pour ce qui est du second item (vocaliser les mots), on évalue la composante «Mettre en relation forme et sens: établir des liens entre les désignateurs, les marques de conjugaison, les pronoms et leurs référents». Ce travail est lié à l'identification de la situation d'énonciation.



DESSIN M. BOUDA-AKKAR

2. id., p. 47.
3. Ce test dans sa version intégrale d'origine est en ligne, ainsi que les suivants, sur le site académique de Versailles (www.ac-versailles.fr/pedagogi/langue-arabe).

Évaluer les compétences : quelques

Tawfik vient de participer à une enquête. Il retrouve ses camarades, qui l'interrogent.

قالوا: – ماذا حدث، يا توفيق ؟ هل قابلت شبحاً[١] ؟
قال توفيق : – إنّه شبح فعلاً، ولكنّي لم أقابله. اسمعوا كيف حدثت السرقة ...
دخل اللصّ إلى الدار عن طريق باب المطبخ، ثمّ صعد إلى الطابق الثاني وسرق الجواهر[٢].
كانت السيّدة بهيجة في الصالون فسمعت صوت أقدام في الطابق الثاني وتنبّهت[٣] لما حدث.فتوقّعت[٤] أن ينزل اللصّ ويهرب عن طريق باب المطبخ لأنّ باب الفيلا[٥] الرئيسي كان مغلقاً. فاتّجهت إلى المطبخ لكنّ اللصّ لم ينزل... ومعنى هذا أنّه ما زال في الطابق الثاني.
استغاثت[٦] السيّدة بهيجة وحضر محمّد بائع الخبز في الحال وصعد إلى الطابق الثاني لمطاردة[٧] اللصّ ولكن لم يجده هناك، ومعنى هذا أنّ اللصّ لم يهرب ولكنّه في نفس الوقت ليس موجوداً. فهل طار في السماء ؟ حضرت الشرطة بعد قليل ثمّ حضرت أنا، وفتّشنا المكان ولكنّنا لم نجد إلاّ الآثار التي تركها وهي آثار حذاء ضخم[٨] مقاسه[٩] ٤٧، فالشيء الوحيد الذي نعرفه عنه أنّه ضخم الجسم ولكنّ هذا مجرّد استنتاج[١٠] إذ لم يره أحد لا السيّدة ولا بائع الخبز.
فما رأيكم ؟ ؟ ؟

(١) شَبَح : fantôme - (٢) الجَواهِر : les bijoux - (٣) تَنَبَّهَ لِـ : se rendre compte de -
(٤) تَوَقَّعَ أن : s'attendre à ce que - (٥) فيلا : villa - (٦) اسْتَغاثَ : appeler au secours -
(٧) لِمُطارَدَة : à la poursuite de... - (٨) ضَخْم : énorme, immense - (٩) مَقاس : pointure -
(١٠) مُجَرَّد اسْتِنْتاج : une simple déduction -

Consigne	Barème
Vrai/faux : Mettre une croix dans la bonne colonne, et, éventuellement, souligner le(s) mot(s) inexact(s)	Fait sans aide : maximum 30 points Avec vocabulaire : 20 points Avec traduction : 10 points Moins de 4 réponses exactes : 0 point
Vocalisation	Maximum 10 points

	صواب	خطأ
١. للفيلا باب واحد		
٢. كانت الجواهر في الطابق الثاني		
٣. كانت السيّدة في الطابق الأوّل		
٤. لم ير أحد اللص		
٥. لم يسمع أحد اللصّ		
٦. دخل اللصّ من باب المطبخ		
٧. طار اللصّ في السماء		
٨. ترك اللصّ حذاء في الفيلا		
٩. حضرت الشرطة إلى الفيلا بعد السرقة		
١٠. تعرف الشرطة من هو اللصّ		

Vocalisation : Vocaliser les mots et expressions suivants en se référant au texte.

قابلت ligne 1 – فسمعت ligne 6 – وتنبّهت ligne 7 – حضرت الشرطة ligne 16 – حضرت أنا ligne 16

TROISIÈME TEST (3e TRIMESTRE)

L'illustration apporte une aide à tous. Quelques mots de vocabulaire sont traduits pour tous les élèves. L'aide lexicale porte sur d'autres mots.

DESSIN Z. GAIN

Le vrai/faux teste la compréhension globale (Composante évaluée : traiter l'information : synthétiser les informations, émettre et vérifier des hypothèses de sens). Pour ce qui est du second item (QCM sur le vocabulaire), on teste la composante « Déduire : déduire le sens du mot à partir du contexte (sens possible) ».

في الصباح

سامية: – إلى أين ذاهب ؟
عادل : – إلى الحمّام طبعاً.
سامية (تقفز[١] من الفراش) : – ابعد من فضلك... أنا أوّلاً !
عادل : – نعم، كالعادة؟ أنا أنهض قبلك وأنت تدخلين الحمّام قبلي.
سامية : – هذه هي الأصول[٢].
عادل : – أيّ أصول؟ أنا قمت من النوم قبلك، لا بدّ أن أدخل الحمّام قبلك... لن أتهاون[٣] في حقوقي[٤] بعد اليوم.
سامية: – كلّ يوم تقول ذلك. أسطوانة سمعتها كثيراً!
عادل: – لأنّه حقّي!
سامية: – ابعد... لا تضيّع وقتي ! أنا أدخل قبلك لأنّ عملي يدعوني.
عادل : – عملك؟ وهل أنا عاطل[٥]؟ إذا كنت أنت موظّفة في شركة، فأنا موظّف في نفس الشركة. وإذا كنت مستعجلة، فأنا مستعجل مثلك. ثمّ أنا لي ذقن يجب أن أحلقها وأنت ليس لك ذقن.
سامية : – عندي ما هو أهمّ من الذقن.
عادل : – وما هو هذا الأهمّ ؟
سامية : – الماكياج والزينة...
عادل : – ما الداعي إلى[٦] الزينة وأنت ذاهبة إلى العمل داخل معمل أصباغ[٧] :
سامية : – سؤال سخيف ! [٨] اسمع... لا تضيّع الوقت أكثر من ذلك. ابتعد ودعني أدخل!
عادل : – لا... لن تدخلي ! لن أتهاون في حقوقي بعد اليوم! لن أستسلم بعد اليوم!
سامية : – رفعت راية العصيان[٩] ؟
عادل : – نعم!
سامية : – وتقول نعم ؟ انتبه !

عادل : – ماذا تفعلين ؟
سامية : – ابعد عن طريقي... ابعد بسرعة !
عادل : – لن تمرّي إلاّ على جسدي !
سامية : – هكذا ؟ وهو كذلك ! (تدفعه بشدّة فيقع على الفراش).
عن مسرحية « مصير صرصار » لتوفيق الحكيم

(١) قَفَزَ ـِ : bondir – (٢) أُصول : principes – (٣) تَهاوَنَ في : négliger – (٤) حَقّ ج حُقوق : droit – (٥) عاطِل : sans travail – (٦) ما الداعي إلى... ؟ : à quoi sert-il de – (٧) أَصْباغ : colorants – (٨) سَخيف : idiot – (٩) راية العِصْيان : l'étendard de la révolte

Consigne	Barème
Vrai/faux : Mettre une croix dans la bonne colonne, et, éventuellement, souligner le(s) mot(s) inexact(s)	Fait sans aide : maximum 15 points Avec vocabulaire : 10 points Avec traduction : 5 points Moins de 4 réponses exactes : 0 point
QCM : entourer la traduction exacte de chaque mot	Maximum 15 points

	صواب	خطأ
١. قام عادل من النوم قبل سامية.		
٢. تدخل سامية إلى الحمّام قبل عادل كلّ يوم.		
٣. يريد عادل أن يدخل الحمّام قبل سامية اليوم.		
٤. تعمل سامية خارج الدار.		
٥. يعمل عادل وسامية في نفس الشركة.		
٦. عادل ليس عنده عمل اليوم.		
٧. ليس عادل مستعجلاً اليوم.		
٨. تعمل سامية في معمل.		
٩. عمل سامية أهمّ من عمل عادل.		
١٠. يضرب عادل سامية ليدخل الحمّام		

١. حمّام	baignoire ☐	٩. ذقن	cheveux ☐
	salle de bains ☐		barbe ☐
	lavabo ☐		moustache ☐
٢. نهض	s'endormir ☐	١٠. أهم	plus important ☐
	se lever ☐		plus joli ☐
	se laver ☐		plus facile ☐
٣. العادة	le retour ☐	١١. معمل	usine ☐
	le lendemain ☐		bureau ☐
	l'habitude ☐		magasin ☐
٤. لا بدّ	il faut ☐	١٢. دَعْني	promets-moi ☐
	il ne faut pas ☐		fais-moi ☐
	il est impossible ☐		laisse-moi ☐
٥. أسطوانة	recette ☐	١٣. استسلم	céder ☐
	disque ☐		saluer ☐
	chanson ☐		monter l'escalier ☐
٦. ضيّع	faire avancer ☐	١٤. جَسَد	crâne ☐
	faire passer ☐		pied ☐
	faire perdre ☐		corps ☐
٧. مُوظّف	employé ☐	١٥. دفع	pousser ☐
	surveillé ☐		crier ☐
	chômeur ☐		embrasser ☐
٨. مُستعجل	en retard ☐		
	en avance ☐		
	pressé ☐		

Avec des élèves plus âgés (2e LV2) ou un peu plus avancés, on pourra ajouter des items.
Voici quelques exemples.

- Compléter la présentation du texte suivante (composante évaluée : traiter l'information : synthétiser les informations).

موضوع النصّ مشاجرة بين ..... و ..... يريد كلّ واحد منهما أن يدخل إلى ..... قبل الآخر. يتشاجران هكذا كلّ .....

- Répondre à la question suivante (composante évaluée : émettre et vérifier des hypothèses) : Quel est, selon vous, le lien existant entre Adel et Samia ?
- Relever dans le texte les mots et expressions qui appartiennent :
  – au registre de la guerre et du combat
  – au registre de la justice et du droit

(Composante évaluée : mettre en relation forme et sens : classer les éléments lexicaux par champ sémantique).

TEST DESTINÉ À DES ÉLÈVES DE NIVEAUX DIFFÉRENTS

À partir d'un même support (voir le document en haut de page suivante), on peut tester la même compétence (compréhension de l'écrit) chez des élèves de niveaux différents, soit dans la même classe (comme avec les tests précédents) soit dans des classes différentes. Les aides diffèrent. Parmi les composantes évaluées, il y aura toujours au minimum « Traiter l'information : synthétiser les informations » (ce que l'on appelle généralement « compréhension globale »), mais les situations (items) d'évaluation diffèrent. Certaines composantes ne sont évaluées qu'à partir d'un certain niveau de compréhension : l'item ne sera proposé que si les précédents ont été réussis, ou bien le professeur décidera de ne le proposer qu'à certains élèves (ou certaines classes).

Pour des élèves de niveau 1 (5e LV1, 3e LV2).

Composante évaluée : repérer et identifier des éléments connus dans un ensemble inconnu.
Répondre aux questions suivantes :
1. Comment se nomme le garçon représenté sur la photo ?
2. Quel est le sport qu'il pratique (le nom de ce sport figure quatre fois dans le texte) ?
3. Il a joué dans trois pays à part le sien, dont un pays arabe. Quels sont ces trois pays ?
4. À quel âge a-t-il gagné des matches ? (ici, un élève capable de précision indiquera qu'il avait moins de 13 ans)

Pour des élèves de niveau 2 (4e LV1, 3e LV2 en fin d'année).

Composantes évaluées : repérer et identifier des éléments connus dans un ensemble inconnu, émettre et vérifier des hypothèses de sens.
Les deux items proposés (un QCM, une série de questions) suivent une progression logique dans la compréhension du document.
On fournit aux élèves de ce niveau une aide sous forme de vocabulaire bilingue :

la sélection nationale :	المُنْتَخب القَوْميّ
le championnat du monde :	بُطولة العالَم
remporter :	فاز/يفوز بـِ
en l'espace de :	في غضون...
	دون = تحت

Évaluer les compétences : quelques exemples

مشروع نجـــم

«محمد أنور» خليفة «أحمد برادة»

محمد أنور مشروع نجم دولى فى رياضة الإسكواش، بدأ مشواره مع رياضة الإسكواش من خلال مدرسته، ولم يكن قد تجاوز الحادية عشرة من عمره، فانضم إلى المنتخب القومى المصرى لناشئى الإسكواش تحت ١٥ سنة.

استطاع محمد على أنور أن يفوز ببطولة الجمهورية للإسكواش ثلاثة أعوام متتالية أعوام ٢٠٠٠ و ٢٠٠١ و ٢٠٠٢.

ثم أكمل مشواره الدولى وفاز بالمركز الأول فى بطولة هولندا الدولية فى يوليو ٢٠٠١ دون خسارة شوط واحد تحت سن ١٣ سنة، ثم فاز بالمركز الأول فى البطولة العربية بالكويت فى سبتمبر ٢٠٠١، وفى يناير ٢٠٠٢ فاز ببطولة إنجلترا المفتوحة والتى تعد بمثابة كأس عالم للناشئين تحت ١٣ سنة.

كما أحرز المركز الثالث فى بطولة إنجلترا المفتوحة تحت ١٥ سنة.

خبراء الإسكواش يتوقعون للناشئ الصغير محمد على أنور أن يفوز ببطولة العالم للكبار فى غضون أربعة أعوام فقط، والبعض الآخر يعتبره خليفة اللاعب المعتزل أحمد برادة لتشابهه معه فى أسلوب اللعب.

Voici un exemple de situation et de support, qui permet notamment de tester la composante «Analyser le sujet : associer sujet et type de tâches».

Consigne :

Imaginer dans quelles circonstances le dessinateur a été amené à faire ces portraits (où et quand ? pourquoi ? qui sont les personnes représentées ? pourquoi avoir choisi de dessiner sur un journal ?...)

Zeinab Gain
Brigitte Tahhan

1. QCM : cocher la proposition exacte.

a) Ce texte contient :
- ☐ les résultats d'un match
- ☐ la composition d'une équipe
- ☐ une biographie

b) Il raconte le parcours :
- ☐ d'un sportif
- ☐ de deux sportifs
- ☐ d'une équipe

c) Le joueur sur la photo est :
- ☐ hollandais
- ☐ égyptien
- ☐ anglais

d) Il a débuté dans le cadre :
- ☐ familial
- ☐ associatif
- ☐ scolaire

2. Répondre aux questions suivantes :

a) Quel âge avait le garçon de la photo quand il a gagné pour la première fois ?

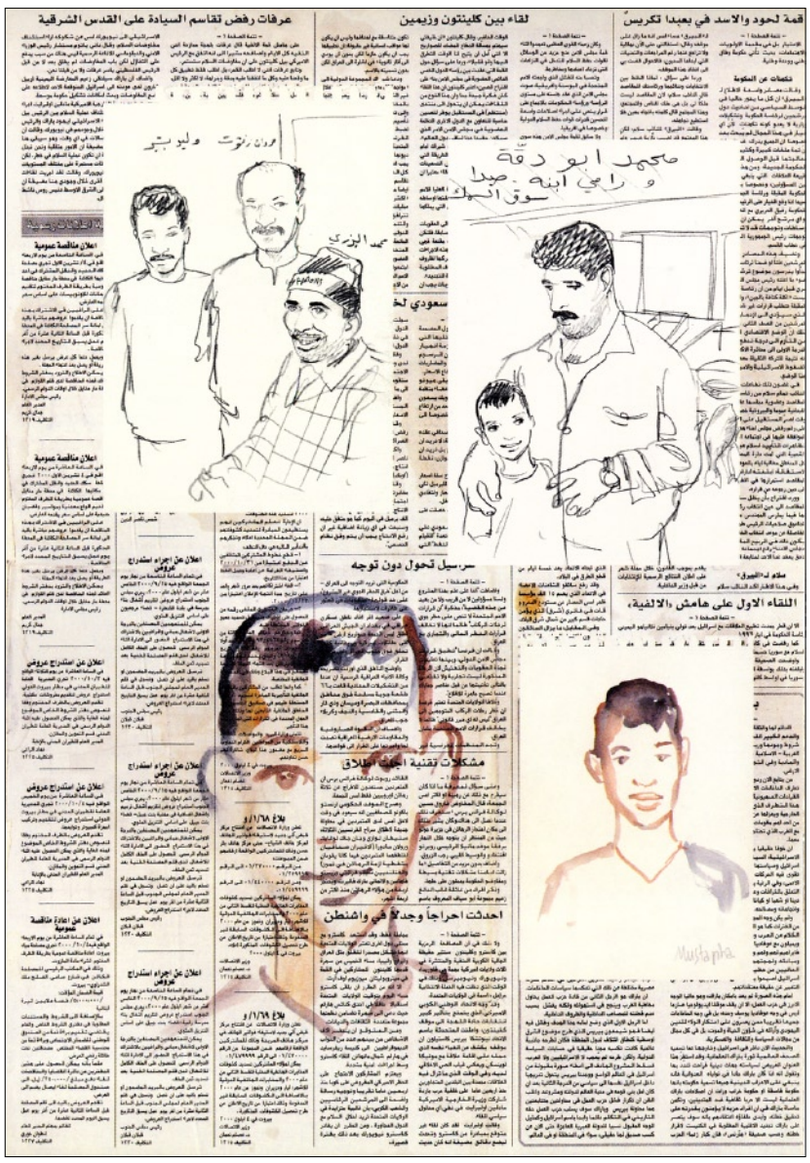
b) Que s'est-il passé pour lui en 2000, 2001 et 2002 ?

c) À quel championnat est-il arrivé troisième ?

d) Que peut-il se passer pour lui dans quatre ans ?

e) Que signifie selon vous le mot خليفة dans le titre de l'article ?

Extrait de « Liban-Carnets d'Orient » de Jacques Ferrandez



AVEC L'AIMABLE AUTORISATION DES AUTEURS ET DES ÉDITIONS CASTERMAN © CASTERMAN

QUELQUES MOTS SUR L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN EXPRESSION

Qu'il s'agisse d'expression écrite ou d'expression orale, le choix des situations et des thèmes est fondamental. En deçà d'un certain niveau de compétence, une situation d'expression « libre » ne permet pas une évaluation fine. Le choix du support aussi est important. Il est toujours préférable de proposer un support différent de ceux qui ont été utilisés pour tester la compréhension, surtout à l'écrit.

L'enseignement de l'arabe en lycée professionnel

●●● *suite de la page 1*

cours inter-établissements sont organisés et ouverts aux élèves des sections professionnelles. Ils sont rarement alors tous inscrits par leur établissement d'origine comme arabisants, d'autant que pour la plupart, ils suivent cet enseignement à titre d'option facultative.

Il faut encore signaler que des cours d'arabe peuvent être organisés dans le cadre ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine), en lycée professionnel comme en collège, à l'intention des élèves de nationalité algérienne, marocaine et tunisienne, et dispensés par les enseignants de ces mêmes nationalités.

LES PROFESSEURS DE LYCÉE PROFESSIONNEL ARABE-LETTRES

Les premiers professeurs de lycée professionnel (PLP) bivalents arabe-lettres ont été recrutés en 1999, avec l'ouverture du concours à cette nouvelle discipline. Depuis, le concours externe a été organisé tous les deux ans : on compte donc trois sessions (1999, 2001, 2003). Il existe aussi un concours réservé, qui a lieu tous les ans depuis 2001.

Le concours comporte, pour l'admissibilité (à l'écrit) comme pour l'admission (à l'oral) des épreuves en lettres françaises et en arabe. Pour l'arabe, il n'existe pas de programme de littérature ou de civilisation. Ce sont donc des sujets de culture générale qui sont proposés pour la composition. (Voir www.concours-arabe.paris4.sorbonne.fr).

Les PLP stagiaires sont formés avec leurs collègues arabisants issus des autres concours (CAPES et agrégation) à l'IUFM, où ils suivent aussi une formation en lettres. Leur stage en responsabilité est organisé dans les deux valences.

LES IMPLANTATIONS

Les lycées professionnels ou polyvalents où sont implantés ces enseignements ont généralement un projet précis, dans lequel la langue et la culture arabes occupent une place importante. Il s'agit donc la plupart du temps d'une initiative locale. Pour la plupart, les élèves ont déjà étudié l'arabe au collège, parfois à l'école primaire. Certains ont un très bon niveau dans cette langue, ce qui leur permet de la présenter comme LV1, même s'ils sont inscrits en LV2. Mais beaucoup d'établissements permettent à des élèves motivés de débuter l'étude de l'arabe. Lorsqu'ils sont suffisamment nombreux, un cours spécifique peut être alors organisé. Ce n'est guère possible que dans le cas des cours inter-établissements, comme ceux mis en place depuis de nombreuses années à Strasbourg : il s'agit là d'une politique académique, visant à la valorisation de l'enseignement des langues vivantes et à leur diversification dans les filières professionnelles.

Une telle volonté a pu déboucher sur des projets de création de sections orientales, avec des cours de discipline non-linguistique (DNL) professionnelle ou générale dispensés en arabe. Un seul de ces projets a abouti à ce jour, encore est-il menacé, tant la diversification est difficile en lycée professionnel plus encore qu'ailleurs, et ce malgré la conscience très vive qu'ont de nombreux responsables éducatifs de l'urgence qu'il y a à développer l'enseignement de l'arabe dans ce secteur.

Brigitte Tahhan

L'évaluation : apprendre à identifier le niveau des élèves

●●● *suite de la page3*

عواطف est un prénom féminin, et le dictionnaire ne sera d'aucun secours (en situation d'examen, la note de bas de page est alors généralement nécessaire). En sens inverse, et avec un degré de maîtrise de l'arabe très élevé, nombre d'arabisants confirmés ont pris pour des noms propres des mots qu'ils auraient dû traduire en français… [1] Enfin, les mots étrangers transcrits en arabe posent très souvent des problèmes : ils ne sont que rarement « transparents » !

Une autre grande difficulté de l'arabe est l'absence de vocalisation. Il faut absolument en tenir compte d'une part dans l'évaluation, car l'aptitude à comprendre un texte non vocalisé doit être testée en tant que telle, d'autre part dans l'entraînement : cette compétence n'est pas innée, et il est illusoire de croire qu'il suffit de laisser les élèves « patauger » quelque temps et qu'ils finiront bien par « se débrouiller ». Comme pour toutes les compétences, il y a une stratégie à construire, pour laquelle on peut trouver quelques pistes dans les programmes et documents d'accompagnement des différents cycles, et sur laquelle Midad aura l'occasion de revenir dans un numéro ultérieur.

Enfin, quelques mots pour parler du travail qui est mené actuellement au sein de la Direction de l'évaluation et de la prospective du ministère de l'Education nationale : une « banque d'outils » destinés à l'évaluation diagnostique est en cours de conception et d'expérimentation. L'arabe a rejoint les autres langues et l'équipe s'attache pour l'instant à explorer les domaines de la discrimination auditive et de la compréhension de l'oral. Une fois terminés, les outils d'évaluation seront disponibles (et téléchargeables) sur le site www.banq outils.education.gouv.fr. Ils pourront être utilisés, aux niveaux pour lesquels ils ont été conçus, à tout moment, avec tout ou partie de la classe, dans leur intégralité ou partiellement seulement. Ils remplaceront, comme dans les autres disciplines, les « cahiers d'évaluation » à l'entrée en seconde, qui n'existaient d'ailleurs plus, depuis plusieurs années déjà, pour l'arabe.

Brigitte Tahhan

1. Un seul exemple, cocasse : dans le poème de Mahmoud Darwish بطاقة هوية l'expression سادة نُجُب traduite par « les seigneurs de Noujoub » avec une note pour Noujoub : tribu célèbre de l'Antéislam !

THÈME DU N° 25
La mémorisation

CRDP
ACADÉMIE DE PARIS

Midad
Magazine d'information produit avec le concours des académies de Paris, Créteil et Versailles
Directrice de la publication : Nicole Duchet, directrice du CRDP
Rédactrice en chef : Brigitte Tahhan, IA-IPR
Comité de pilotage : IGEN – DESCO
Comité de rédaction : Mahfoud Boudaakkar – Maha Billacois – Sylvie Dechanciaux – Zeinab Gain – Isabelle Klibi – Brigitte Tahhan – Ahmad Zaari-Lambarki
maquette et imprimerie : CNDP
ISSN 1279-4392
Adresse de la rédaction :
Midad, CRDP de l'académie de Paris
37, rue Jacob, 75006 Paris
téléphone : 01 44 55 62 00
télécopie : 01 44 55 62 01
vente au numéro : 2 €
vente directe à la Librairie du CRDP, 37, rue Jacob, 75006 Paris
crdp.ac-paris.fr