

Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 20, No. 8, Autumn 2020, 223-247
Doi: 10.30465/crts.2020.30309.1804

A Critical Review of *Français Général Pour les Etudiants des Universités*

Kamyar Abdoltajedini*

Nazita Azimi Meibodi**

Abstract

General French (1991-1994) is one of the important textbooks in the teaching / learning of FFL in Iran. This work aims to evaluate the objectives of book and the properties of its texts according to their degree of specialization and the methodology of the work in relation to the teaching of understanding of the writings. First, we have shown that the objectives of the committee in question are slammed on those of the structure-global-audio-visual methods and that the *General French* content does not correspond to these. Secondly, using the Coupe's (1986) analysis model, we have shown that all the texts contained in the book, except one of them, are popular, informative and limited to a small number of communication situation. In this part, we have noted that the process of presenting from easy to difficult and from popularized to specific, proposed by the committee, is not followed in the book. And finally, in a third step, relying on the Global Approach of Moirand (1979), we noted that the method of the book to teach reading understanding is bottom-up. In general, the failure to take into account various communication situations, such as various conceptual domains and psycho-cognitive learning, means that *General French* is already outdated at its first publication in bookshops.

Keywords: General French, Written Comprehension, Type of Text, Global Approach.

* Assistant Professor in Language Sciences, University of Isfahan (Corresponding Author),
K.Tajedini@fhn.ui.ac.ir

** Assistant Professor in Language Sciences, University of Isfahan, azimi@fhn.ui.ac.ir

Date received: 2020-05-11, Date of acceptance: 2020-09-12

Copyright © 2010, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
ماه‌نامه علمی (مقاله علمی - پژوهشی)، سال بیستم، شماره هشتم، آبان ۱۳۹۹، ۲۲۵-۲۴۷

نقد کتاب

Français Général pour les étudiants des universités

(فرانسۀ عمومی برای دانشجویان دانشگاه‌ها)

کامیار عبدالناجدینی*

نازیتا عظیمی میدی**

چکیده

کتاب *فرانسۀ عمومی* (۱۳۷۰-۱۳۷۳) کتابی دانشگاهی در حوزه آموزش زبان فرانسه در ایران است و انتشار مجدد آن نشانه استقبال از آن است. این جستار نقدی است بر اهداف اثر، نوع متون، محتوی آن از نظر تخصصی و غیرتخصصی بودن و نهایتاً رویکرد اثر در آموزش درک مطلب نوشتاری. در این تحقیق، ابتدا نشان داده‌ایم که تدوین‌کنندگان «پروژه تدوین کتب دانشگاهی برای آموزش زبان‌های خارجی»، اهداف شیوه ساختار - کلی - دیداری - شنیداری را گرته‌برداری کرده‌اند، اما رویکرد آموزشی اثر با رویکرد ساختار - کلی - دیداری - شنیداری مطابقت ندارد. در بخش دوم، با تکیه بر الگوی تحلیل کوپ (۱۹۸۶) نشان داده‌ایم که متونی که مؤلفان برگزیده‌اند، به‌جز یک متن، همگان‌فهم، اغلب اطلاعی، و از نظر موقعیت ارتباطی بسیار کم‌تنوع‌اند. در این بخش دیده شد که روند مدنظر کمیته تدوین، یعنی آسان به سخت و همگان‌فهم به نیمه تخصصی در این اثر رعایت نشده است. در بخش سوم، بررسی مبتنی بر الگوی کلی موراند (۱۹۷۹) مشخص کرد که رویکرد آموزشی اثر برای درک مطلب نوشتاری مستقیم و پایین - بالاست. به‌طور کلی،

* استادیار دانشگاه اصفهان، رشته تخصصی: علوم زبانی (نویسنده مسئول)، K.Tajedini@fhn.ui.ac.ir

** استادیار دانشگاه اصفهان، رشته تخصصی: علوم زبانی، azimi@fhn.ui.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۲۲

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

بی‌توجهی مؤلفان به موقعیت‌های ارتباطی گوناگون، به حوزه‌های مفهومی گوناگون و به‌ویژه دستاوردهای شناختی هم‌عصر با این اثر و حتی قدیمی‌تر از آن، باعث روزآمد نبودن آن در سال انتشارش شده است.

کلیدواژه‌ها: فرانسه عمومی، درک مطلب نوشتاری، نوع متن، رویکرد کلی.

۱. مقدمه

کتاب *فرانسه عمومی*، نوشته مهوش قویمی و آنماری موتقی به‌زبان فرانسه را انتشارات سمت در دو نوبت، در سال‌های ۱۳۷۰ و ۱۳۷۳، و هربار در سه‌هزار نسخه منتشر کرده است. این کتاب تشکیل شده است از: ۱. مقدمه فارسی انتشارات سمت؛ ۲. مقدمه فارسی درباره نیاز به تدوین کتاب‌های نیمه‌تخصصی آموزش زبان خارجی برای رشته‌های مختلف دانشگاهی؛ ۳. فهرست مطالب؛ ۴. سی فصل که هریک حاوی متنی اصلی (authenique)، سؤالاتی با آشکال مختلف برای سنجش درک متن، تمرین‌هایی براساس متن پایه برای تقویت واژگان برای جمله‌سازی، توضیحات دستوری و تمرین‌های متناسب با نکات دستوری و نهایتاً تمرین‌هایی برای خواندن؛ و ۵. واژه‌نامه تک‌زبانۀ پنجاه‌صفحه‌ای. مجموع صفحات کتاب بدون احتساب مقدمه‌های فارسی ۴۸۹ صفحه است.

این اثر در قالب یک پروژه ملی تحت راه‌نمایی خانم طاهره صفارزاده تدوین شده است. ایشان در مقدمه عمومی که به‌زبان فارسی است، هدف کتاب را «تقویت مهارت خواندن و درک مطلب» معرفی می‌کند. به‌همین دلیل، بررسی ما هم بیش‌تر به حوزه درک نوشتاری محدود می‌شود و تلاش خواهیم کرد بفهمیم نویسندگان این کتاب با چه رویکردی محتواها را انتخاب کرده‌اند و آموزش و ارزیابی سازنده درک مطلب نوشتاری را با چه رویکردی انجام می‌دهند. این اثر فاقد مقدمه به‌زبان فرانسه است و مؤلفان درباره رویکرد و اصولی که کتاب بر آن استوار است هیچ توضیحی نمی‌دهند. البته خانم قویمی، یکی از مؤلفان این کتاب، عضو شورای برنامه ریزی محتوا و نظارت بر تألیف دفتر برنامه ریزی و تألیف کتاب‌های درسی، به‌همراه ژیلبرت فاطمی مؤلف کتاب *فرانسه ۱*، ۲ و ۳ دبیرستان (برای کلیه رشته‌ها) نیز هست. در مقدمه چاپ پنجم کتاب *فرانسه ۱*، ۲ و ۳ (۱۳۹۱) که از نظر محتوا بسیار به کتاب *فرانسه عمومی برای دانشجویان دانشگاه‌ها* شبیه است، گفته شده است که «کتاب همانند سایر کتاب‌های درسی زبان فرانسه با استفاده از روش نیمه‌سمعی - بصری (تقدم امر گوش‌دادن، فهمیدن و سخن‌گفتن بر خواندن و نوشتن) و بر پایه اصول روان‌شناسی کاربردی تألیف شده و از یافته‌های تعلیم و تربیت و روش

مستقیم بهره می‌گیرد». اصطلاحات «نیمه‌سمعی - بصری» و «اصول روان‌شناسی کاربردی» در هیچ‌جای آثار فوق تشریح نشده‌اند. از نظر ما، کتاب‌های تدوین‌شده برای دبیرستان و دوره پیش‌دانشگاهی به بررسی‌های جداگانه نیاز دارند و ما در این‌جا صرفاً به دلیل نقش خانم قویمی در تدوین آن‌ها و این‌که مؤلفان کتاب *فرانسۀ عمومی* درباره رویکرد آموزشی‌شان توضیحی نداده‌اند، به مقدمه این کتاب‌ها اشاره کردیم. در این نقد، ابتدا هدف از انتشار این کتاب را از دیدگاه کمیته تدوین بررسی می‌کنیم تا بتوانیم میزان مطابقت اثر را با اهدافی که کمیته ترسیم کرده است بسنجیم. سپس ما شیوه آموزش، به‌ویژه آموزش درک مطلب نوشتاری اثر، را بررسی خواهیم کرد.

۲. میزان موفقیت اثر در دستیابی به اهداف ترسیم‌شده

ظاهراً تدوین این کتاب و کتاب‌های مشابه براساس یک نیازسنجی و با نظرسنجی از «گروه‌های تخصصی و برنامه‌ریزی ستاد انقلاب فرهنگی، صاحب‌نظران، استادان زبان، متخصصان و کارشناسان مربوطه در وزارت آموزش و پرورش» در حوزه «زبان و ادبیات خارجی، مترجمی و تربیت دبیر» و در حوزه «آموزش زبان خارجی برای رشته‌های مختلف دانشگاهی» انجام شده است (Ghavimi & Movassaghi 1994). به گفته خانم صفارزاده، سرپرست کمیته طرح و برنامه‌ریزی زبان‌های خارجی، این کتاب برای مرحله اول زبان‌آموزی، که «شامل آموزش زبان پایه و مرور کامل بر آنچه دانشجوی در دوره پیش‌دانشگاهی در دبیرستان فراگرفته و هم‌چنین تقویت مهارت‌های چهارگانه زبان» تدوین شده است. کمیته مذکور دو مرحله دیگر را هم پیش‌بینی کرده است: مرحله دوم «شامل آموزش زبان نیمه‌تخصصی [است] که دانشجوی ضمن آن علاوه بر تقویت مهارت خواندن و درک مطلب، از طریق متون متناسب و انجام دادن تمرین‌های متنوع، واژگان مشترک بین رشته‌های متجانس را می‌آموزد و به تدریج با واژگان رشته تخصصی خود آشنایی حاصل می‌کند»؛ و مرحله سوم،

شامل متون صرفاً تخصصی و مربوط به یک رشته می‌باشد. دانشجوی متون پیشرفته را فرامی‌گیرد تا حدی که به‌تنهایی از عهده مطالعه و استفاده از منابع و مآخذ و نشریات تخصصی مربوط به رشته تحصیلی خود برآید. برای آموزش اصطلاحات و واژگان کاملاً تخصصی، همکاری استادان رشته مربوطه که درعین حال با ساخت زبان خارجی هم آشنایی داشته باشند توصیه شده است (ibid.).

به نظر می‌رسد این نوع هدف‌گذاری برگرفته از روش‌های کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری (structuro-global-audio-visuel) است که در دهه ۱۹۷۰ میلادی با عنوان فرانسه کاربردی و فنی برای مخاطبان علمی و دانشگاهی منتشر می‌شد. انگاره آموزشی روش مذکور سه سطح دارد: سطح ۱. پایه‌های زبان پرکاربرد؛ سطح ۲. هسته مشترک علمی یا واژگان عمومی با گرایش علمی (vocabulaire général d'orientation scientifique/ VGOS)؛ و سطح ۳. تکامل در رشته [تخصصی] مربوطه، براساس یک مجموعه واژگانی، مثلاً واژگان عمومی با گرایش پزشکی (vocabulaire général d'orientation scientifique/ VGOM) یا واژگان آشنایی با مطالعات کشاورزی (vocabulaire d'initiation aux études agronomiques/ VIEA) (Carras, Tolas, Kohler, & Szilagyi 2007). این برنامه آموزشی بلندمدت و عامل تعیین‌کننده محاسبه محتوای واژگانی است. باین‌حال، ما دقیقاً نمی‌دانیم منظور از «زبان پایه» در فرانسه عمومی چیست؟ احتمالاً منظور خانم صفارزاده از «زبان پایه و مرور کامل بر آنچه دانشجو در دوره پیش دانشگاهی در دبیرستان فراگرفته» نه فرانسه پایه ۱ و ۲ به معنای فرانسوی آن است و نه احتمالاً زبان فرانسه مقدماتی (A1, A2)، زیرا سطح محتوای فرانسه عمومی بالاتر از سطح مقدماتی (A1, A2) است و در محدوده B2 و بالاتر از آن قرار می‌گیرد. فرانسه پایه ۱ و ۲ (۱۹۵۲-۱۹۵۴) اولین محصول مرکز تحقیقات و مطالعات برای اشاعه زبان فرانسه (CREDIF)، حاصل یک جریان واژه‌شناختی و اصلاح‌شناختی است. فرانسه پایه ۱ فهرستی هزارکلمه‌ای متشکل از ۲۷۰ واژه دستوری، ۳۸۰ اسم ذات، ۲۰۰ فعل، ۱۰۰ صفت کیفی، و ۵۰ کلمه از انواع مختلف را به‌عنوان رایج‌ترین عناصر زبانی مشترک مورداستفاده فرانسوی‌ها معرفی می‌کند. فرانسه پایه ۲، که محصول بررسی‌های آموزش‌شناسان و دستورشناسان است، ۱۷۰۰ کلمه را به‌عنوان رایج‌ترین عناصر زبانی مشترک مورداستفاده فرانسوی‌ها معرفی می‌کند. در سال ۱۹۷۲، اثر دیگری به‌نام واژگان عمومی با گرایش علمی (Phal 1972) منتشر شد که به‌نوعی مکمل فرانسه پایه است. اثر جدید مجموعه‌واژگانی بود که برای برطرف‌کردن نیاز دانشجویان خارجی رشته‌های علمی یا غیرزبانی تدوین شده بود که می‌خواستند در کشور فرانسه به تحصیلات خود ادامه بدهند.

در پایان مقدمه، خانم صفارزاده به‌صراحت اعلام می‌کند که «شروع مطالب [کتاب] باید براساس کتاب‌های دبیرستان و پایان [آن] براساس کتاب‌های زبان نیمه‌تخصصی باشد. متون درسی نیز باید طوری انتخاب شود که در مجموع از آسان به مشکل پیش رود» (Ghavimi & Movassaghi 1994). بررسی میزان دستیابی به هدف اول، یعنی مطابقت مطالب کتاب با مطالب کتاب‌های دبیرستانی خارج از توان این مقاله است و به بررسی

جداگانه‌ای نیاز دارد. اما در خصوص تحقق هدف دوم، یعنی حرکت از متون همگان‌فهم به سوی متون نیمه‌تخصصی، نتایج بررسی ما نشان می‌دهد که چنین چیزی در کتاب محقق نشده و همان‌طور که در زیر اشاره خواهد شد، فقط یک متن نیمه‌تخصصی در وسط اثر گنجانده شده است. در خصوص ترتیب آسان به سخت مدنظر خانم صفارزاده نیز باید گفت که حتی بدون در نظر گرفتن اهداف کاربردی - ارتباطی و پیچیدگی‌های واژگانی، وجود ساخت آینده‌ساده، وجه شرطی و وجه التزامی در درس اول بیان‌گر این بی‌تناسبی است. وانگهی برخلاف آنچه شکل هدف‌گذاری سه‌مرحله‌ای کمیته تدوین القا می‌کند، مؤلفان به راه‌بردهای روش کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری پایبند نیستند، زیرا تأکید روش کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری در ابتدای آموزش بر زبان شنیداری است و خواندن را پس از ۶۰ تا ۷۰ ساعت زبان‌آموزی به فعالیت‌ها اضافه می‌کند، در حالی که کتاب‌های فرانسه مقطع راه‌نمایی و دبیرستان و پیش‌دانشگاهی، که کتاب *فرانسه عمومی* ادامه آن‌هاست، عمدتاً متن‌محورند.

۱،۲ نوع متون محتوی اثر

کلیه متون موجود در کتاب *فرانسه عمومی اصلی* (authentique) هستند و هیچ متن واقعی (réel) و صافی یا ساختگی (texte-filtre) در آن استفاده نشده است. از نظر فرهنگی نیز کتاب صرفاً پدیده‌های مرتبط با کشور فرانسه را معرفی نمی‌کند و عناصری (نه الزاماً) فرهنگی از کشورهای دیگر را هم معرفی می‌کند. اکثر متون صرفاً پدیده‌ها را معرفی می‌کنند و کم‌تر به چگونگی روابط فردی، خانوادگی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، حرفه‌ای، فنی، و غیره می‌پردازند. تأکید مؤلفان کتاب‌های *فرانسه ۱، ۲ و ۳* بر «استفاده از روش نیمه‌سمعی - بصری (تقدم گوش‌دادن، فهمیدن و سخن‌گفتن بر خواندن و نوشتن)» و تدوین این آثار «بر پایه اصول روان‌شناسی کاربردی و تعلیم و تربیت و روش مستقیم» القاکننده شیوه کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری است. این‌گونه متون در طول دهه ۱۹۷۰ میلادی، و به دنبال تأملاتی که برای تداوم‌بخشیدن به روش کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری سطح ۱ انجام شد، وارد آموزش زبان‌های خارجی شدند. روش کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری با هم‌سو کردن فعالیت‌های کلاسی با نظریه، دنیای آموزش زبان را در دهه ۱۹۶۰ میلادی متحول کرد، اما همه تمرکزش روی ابتدای یادگیری بود و به‌نوعی به سطوح بالاتر یادگیری نمی‌پرداخت. محتوای کتاب زبان‌آموزان معمولاً متون یا گفت‌وگوهای ساختگی

برای آموزش زبان با اهداف آموزشی - پرورشی مشخص بودند. این متون و گفت‌وگوها هرچند می‌خواستند به‌لحاظ نظری بازنمایی گفتار در موقعیت باشند، درحقیقت، ساختارهای محدود و ساده‌شده زبانی بودند که در *فرانسه پایه ۱* پیش‌نهاد شده بودند. بازاستفاده از این زبان فقیرشده در محیطی فرهنگی - اجتماعی بسیار کلیشه‌ای و غیرواقعی و بی‌تنوع رخ می‌داد که بعد تمدنی زبان را از حالت واقعی‌اش خارج می‌کرد. این ضعف‌ها باعث شدند که تدوین‌گران کتاب‌های آموزشی به‌سمت موقعیت‌های متنوع، متون، و گفت‌وگوهای اصلی گرایش پیدا کنند. این کار، که امروزه نیز رایج است، قاعدتاً با اهداف مختلفی از جمله یاد دادن دانش‌های زبانی و مهارت‌های فرهنگی - اجتماعی انجام می‌شد. به‌این‌ترتیب، در دهه ۱۹۷۰ م با اتکا به آورده‌های زبان - جامعه‌شناسی و با اتکا به تجربه آموزش زبان سطح ۱، پایه‌های آموزش زبان سطح ۲ ریخته شد تا زبان آموز را هرچه بیشتر با زبان و تمدن اصلی درگیر کنند. اسناد اصلی چنین ویژگی را داشتند و می‌توانستند نواقص سطح ۱ را برطرف کنند. اما هرچند این مواد مشکل زبان و فرهنگ اصلی را برطرف می‌کردند، ناتوانی زبانی زبان‌آموز بر قوت خود باقی بود و مسئله پیشرفت تدریجی را نمی‌توانستند نادیده بگیرند، به همین علت، تدوین‌کنندگان مواد درسی متون صافی یا ساختگی با اهداف آموزشی را برای قابل‌فهم کردن متون اصلی درست کردند. متون صافی باید از نظر ساختاری و فرهنگی با متون اصلی هم‌موضوع باشند. معمولاً یادگیری‌های زبانی و تقویت دانسته‌ها با متون صافی انجام می‌شد تا مقدمه‌ای برای بهره‌گیری از متون اصلی باشند. روند گذر از متون ساختگی و واقعی به متون اصلی در تدوین کتاب‌های *فرانسه ۱*، ۲ و ۳ و کتاب *فرانسه عمومی دیده نمی‌شود*.

در آموزش زبان، صفت «اصلی» را به هر سند صوتی یا نوشتاری که با اهداف آموزشی تهیه نشده باشند نسبت می‌دهند. این مفهوم نخستین بار در سال ۱۹۷۰ در عنوان مقاله دنیل کوست (Daniel Coste)، «متون و اسناد اصلی در سطح ۲»، ظاهر شد که در شماره ۱۷۳ *مجله فرانسه در دنیا* به‌چاپ رسید. مصاحبه‌هایی که برای رادیو انجام می‌شود، تبلیغات تلویزیونی، ترانه، شعر، جدول زمانی قطارها، تقویم، کارت ویزیت، مقاله‌های روزنامه‌ای، برشی از یک رمان، و غیره نمونه‌هایی از اسناد و متون اصلی هستند. در مقابل متون و اسناد اصلی، اسناد ساختگی قرار می‌گیرند که ساخته معلم یا تدوین‌کننده کتاب درسی برای استفاده در کلاس است. متون و اسنادی هم وجود دارند که ساختگی‌اند، اما صورت و کارکرد بالقوه متون و اسناد اصلی را دارند و معمولاً به آن‌ها متون واقعی گفته می‌شود، مانند

مقاله‌ای برگرفته از یک روزنامه خیالی یا آگهی تبلیغاتی برای برندی که وجود خارجی ندارد. علت واقعی بودن این اسناد دقت اطلاعاتی زیاد آن‌هاست و مزیت آن‌ها در مقایسه با متون اصلی این است که کهنه نمی‌شوند.

استفاده از متون ساختگی به سطح زبان‌آموز بستگی دارد. برای مثال، برای سطح A1 و A2 از متون ساختگی استفاده می‌شود، مگر در مواردی که محتوای زبانی سند اصلی، مانند کارت ویزیت، کارت شناسایی، نقشه شهر یا کشور، محدود باشد. در عوض، برای سطح B1 معمولاً در کنار متون ساختگی از متون اصلی عمدتاً کوتاه که از نظر زبانی غنی‌ترند، مانند گزیده روزنامه و مجلات، استفاده می‌شود. برای سطح B2، معمولاً دیگر از متون ساختگی استفاده نمی‌شود و از انواع مختلف متون اصلی با حجمی غالباً بیش از یک صفحه، مانند مقاله روزنامه‌ای، شعر، گزیده رمان، گزیده نمایش‌نامه، دعوت‌نامه، نامه پذیرش یا رد دعوت، درخواست‌نامه، انگیزه‌نامه، سوابق کاری/تحصیلی، مصاحبه، (خود)زندگی‌نامه، و غیره استفاده می‌شود (Robert 2008). در این میان، عده‌ای هم اعتقاد داشتند که از همان ابتدای یادگیری زبان، باید تماس زبان‌آموز با زبان و فرهنگ مقصد مستقیم و بدون واسطه شبیه‌سازی شده باشد. تیم بلک (BELC) نمونه خوبی از این افراد است. در اواخر دهه ۱۹۷۰، رویکرد ارتباطی متون اصلی را از همان ابتدای آموزش در کتاب زبان‌آموز می‌گنجاند. کتاب *Archipel 1982-1987* از اولین متدهای ارتباطی است که در آن از متون واقعی، اما عمدتاً نوشتاری و تصویری استفاده شده است. هدف از کاربرد اسناد اصلی در آموزش زبان قرار دادن زبان‌آموز در معرض جنبه‌های مختلف کاربرد زبان است که هیچ‌جا توضیح داده نمی‌شوند، اما باید آموزش داده شوند (Coste cité par Bérard 191)، به‌عنوان مثال، زبان روزمره کوچک و بازار، که یکی از تظاهرات عمده زبان فرانسه است، بیش‌تر در اسناد اصلی دیده می‌شود تا در متدهای آموزشی. از نظر مؤلفانی مانند Bérard 1991; Barrière 2003; Cuq & Gruca 2003; Lemeunier-Quéré 2006 اسناد اصلی بهتر است متناسب با سطح زبان‌آموز باشند، غنا و تکثر فرانسه شفاهی (زبان کوچک و بازار، رایج، و ادبی) در بافت‌های کاربردی روزمره را منعکس کنند، بی‌آن‌که زبان‌آموز را شوکه کنند (چون غالباً چیزی که در یک فرهنگ امری عادی است در فرهنگ دیگر عجیب به‌نظر می‌رسد) او را به شناختن فرهنگ زبان مقصد ترغیب کنند، زبان‌آموز را به کار بستن جنبه‌های مدنی زبان مقصد ترغیب کنند و به مسائل روز و زندگی روزمره بپردازند. سه معیار آخر مهم‌تر از معیار نخست هستند، زیرا به زبان‌آموز اجازه می‌دهند با موقعیت‌ها، رسوم، رفتار افراد، و ویژگی‌های کشورهای مقصد آشنا شود و یاد بگیرد بشناسد و به رسمیت بشناسد.

نتایج بررسی ما درباره نوع متون محتوای کتاب *فرانسه عمومی* نشان می‌دهد که در این اثر فقط از متون اصلی استفاده شده است. متونی که مؤلفان اثر انتخاب کرده‌اند عمدتاً کوتاه (کم‌تر از یک صفحه) و از نظر شکل یک‌سان‌اند. استفاده حداقلی از متون ادبی در کتاب *فرانسه عمومی* بیان‌گر تعلق آن به جریان‌های آموزشی غیرسنتی است، اما وجود متون صرفاً اطلاعی و روایی باعث شده است که آموزش اثر به واژگان و دستور محدود شود، درحالی‌که هدف آموزش درک مطلب نوشتاری فراتر از دانستن درباره پدیده‌ها و اجزای زبان است. همان‌گونه که پیش‌تر دیدیم، هدف کتاب *فرانسه عمومی* ارتقای زبان عمومی و سپس نزدیک شدن به متون نیمه تخصصی برای کلیه رشته‌ها بود. پس چنان‌چه هدف اولیه ارتقای زبان عمومی و سپس آشنایی با مفاهیم خاص علمی است، بهتر بود هم متونی مربوط به، مثلاً، معرفی نظام‌های خانوادگی، اجتماعی، رفاهی، پزشکی، حقوقی، سیاسی، و غیره و هم متونی مربوط به موقعیت‌های ارتباطی مختلف، مانند نامه‌نگاری، توضیح، توصیه، توجیه، طرز تهیه، طرز استفاده، گفت‌وگو، نقد، ستیز، برای آشناکردن زبان‌آموز با الزامات فرهنگی، اجتماعی، و موقعیتی زبان فرانسه در اختیار او قرار گیرد.

۲,۲ ویژگی‌های واژگانی - ساختاری متون در کتاب *فرانسه عمومی*

مسئله دیگری که در انتخاب متون مطرح است ویژگی‌های واژگانی و ساختاری آن‌هاست. ما برای بررسی ویژگی‌های متون موجود در اثر مورد بررسی از انگاره تحلیل متن کوپ (Coupe 1986) استفاده می‌کنیم که در آن متون به سه دسته ۱. همگان‌فهم؛ ۲. نیمه تخصصی؛ و ۳. تخصصی تقسیم می‌شوند.

در حوزه آموزش زبان فرانسه از عنوان‌های فراوانی برای نامیدن تخصص‌های متمایز استفاده شده است، اما همگی مبهم‌اند و برحسب مخاطبان، تقاضا، بافت آموزشی، حوزه‌های کاری یا تحصیلی، نیازها و زمان یادگیری تغییر می‌کنند. فرانسه ابزاری، فرانسه کارکردی، فرانسه ارتباط حرفه‌ای، فرانسه تخصصی، فرانسه با اهداف ویژه، فرانسه با هدف حرفه‌ای، فرانسه زبان حرفه‌ای، فرانسه با اهداف دانشگاهی، و فرانسه با اهداف آکادمیک عنوان‌های هستند که به زبان فرانسه در حوزه‌های مختلف گفتمانی اختصاص یافته‌اند که اغلب به رویکرد آموزشی خاصی اطلاق می‌شوند و نه به متونی با ویژگی‌های متمایز. اصطلاح «زبان تخصصی» بی‌اشکال نیست، زیرا ممکن است چنین القا کند که زبانی کاملاً مجزا و متفاوت است. به نظر می‌رسد که ویژه‌بودن زبان به جایگاه اجتماعی و توانایی‌های

کسانی بستگی دارد که به آن تکلم می‌کنند. بررسی‌های زیادی، اغلب در چهارچوب زبان‌شناسی گفتمان، روی متونی که متخصصان حوزه‌های مختلف تولید کرده‌اند انجام شده است که براساس آن متن را تظاهر گفتمانی می‌دانند که کنش اجتماعی تعیین‌کننده آن است (Rastier, Cavazza, & Abeille 1995). پس بهتر است از اصطلاح «گفتمان تخصصی» به جای اصطلاح زبان تخصصی استفاده شود، زیرا آنچه زبان تخصصی می‌نامند به‌راستی نمود تحقق یک زبان ازپیش موجود است و به زبانی ازپیش موجود وابسته است و در نتیجه، مستقل و مجزا از آن نیست، بنابراین، طبق تعریف، گفتمان یا تحقق زبان است. از آن‌رو که هر جا سخن از گفتمان است، سخن از دیدگاه گویشور نیز هست، در نتیجه تشخیص گفتمان تخصصی از غیرتخصصی دشوار می‌شود، چون به تعداد گویشوران روی کره زمین ممکن است دیدگاه وجود داشته باشد. باین‌حال، پژوهش‌گران علاقه‌مند به این نوع گفتمان دیدگاه افراد دارای توانایی نسبتاً مشابه را به‌عنوان بارزه گفتمانشان تلقی می‌کنند. به‌بیانی دیگر، اگر توانش شناختی مشترکی وجود دارد، قاعدتاً باید با توانش و نه با عملکرد زبانی مشترکی بروز یابد (Condamines & Rebeyrolle 1999). این توانش هم‌زمان هم توانش زبان عمومی و هم توانش واژگان تخصصی است، یعنی دو عنصری که نظام یا زیرنظام زبانی را می‌سازند. پس در نخستین نتیجه‌گیری می‌توان گفت که زبان عمومی در گفتمان تخصصی، نیمه تخصصی یا همگان‌فهم تحقق می‌یابد و از آن‌جا که این گفتمان در بافت شناختی مشخصی استفاده می‌شود، به شکل‌گیری نظام زبانی سازگاری منجر می‌شود که به آن برحسب زبان تخصصی، نیمه تخصصی، یا غیرتخصصی می‌زنند. دو دیدگاه درباره تحقق زبان به‌شکل گفتمان تخصصی وجود دارد: ۱. دیدگاه اصطلاح‌شناسانه یا تعبیری در عالی‌ترین سطح به‌خاطر پیوندش با برداشتی خاص، یعنی برداشتی که در حوزه مدنظر رایج است؛ ۲. دیدگاه مربوط به تحقق زبان تخصصی در قالب گفتمان، برحسب گویشوری خاص. دیدگاه بازنمایی یک شناخت نیست، بلکه صرفاً بیان‌گر یک انتخاب زبانی است، درست مانند گذر از زبان عمومی به گفتمان گویشوری خاص. پس دیدگاه همواره به یک انتخاب بسته است. این انتخاب می‌تواند شخصی و فقط به یک فرد مربوط باشد و هم می‌تواند گروهی باشد و به یک گروه مربوط باشد که بیش‌تر مورد توجه اصطلاح‌شناسی یا واژگان تخصصی‌شناسی است.

طبق آنچه گفته شد، متون را هم می‌توان به سه دسته تخصصی، نیمه تخصصی، و همگان‌فهم تقسیم کرد. از منظر زبان‌شناسی، زبان (*langue*)، مثلاً زبان فارسی، می‌تواند به‌عنوان امکانی بالقوه عام در مقابل گفتمان قرار گیرد که اغلب خاص است. اما چنین

تعریفی بیش‌تر به‌دنبال متمایز کردن گفتار (parole) از زبان اجتماعی است و شاید نتواند به ما کمکی بکند، پس بهتر است ما به‌دنبال دسته‌بندی گفتار باشیم و ببینیم آیا گفتار یک شخص خاص می‌تواند تخصصی، غیرتخصصی، یا چیزی میان این دو باشد؟ معمولاً بررسی‌های زبان - جامعه‌شناختی ویژگی‌های متمایزکننده گفتار گروه‌های اجتماعی خاص را توصیف می‌کنند. هر گفتمانی حاصل مجموعه اعمالی است که گویشور در موقعیتی خاص برای مخاطبان خاص انجام می‌دهد. مخاطب متون علمی همگان فهم طیف‌های مختلف افراد ناآشنا یا کم‌آشنا با موضوعات مطروحه هستند. مخاطبان متون نیمه‌تخصصی از مخاطبان متون تخصصی نامشخص‌ترند. معمولاً تدوین‌کنندگان آموزشی - پرورشی متون نیمه‌تخصصی به این نکته توجه دارند که مخاطبانشان متخصص موضوعات مطروحه نیستند، اما اغلب دارای فرهنگ قوی علمی هستند. مخاطبان متون همگان فهم معمولاً کسانی هستند که آشنایی کمی با موضوع موردبحث دارند. پس گفتمان تخصصی، نیمه‌تخصصی، و همگان فهم هر یک محصول موقعیت‌های ارتباطی مختلفی هستند و قاعدتاً هر گفتمان نوشتاری نیز اهداف خاص خود را دنبال می‌کند و برای دستیابی به اهدافش راه‌بردهای ارائه خاص خود را دارد.

وقتی سخن از «متن تخصصی» است، ذهن انسان به‌طور طبیعی بیش‌تر به‌سوی ویژگی‌های واژگانی این گفتمان‌ها و رابطه یک‌به‌یک بین واژگان و حوزه کاری یا تحصیلی می‌رود. بررسی‌های زبان‌شناختی هم نشان می‌دهند که نخستین وجه‌تمایز گفتمان‌های تخصصی واژگان آنهاست (Phillips 1983). کوپ (۱۹۸۶) به برخی از این مطالعات اشاره کرده است، از جمله بررسی کارکردهای مختلف حرف تعریف معرفه در انگلیسی تخصصی رایانه‌ای و رابطه صورت‌های صرفی با عینیت در متون علمی انگلیسی توسط پرادیلز (Pradeilles 1981) و لیتز (Lattes 1983)، بررسی ابزارهای استنتاج و استدلال قیاسی انگلیسی نوشتاری علمی توسط دانون بوالو (Danon-Boileau 1975)، بررسی کلان - بافت‌های اندیشگانی، متنی و بینافردی توسط هالیدی، مکیتاش و استریونس (Halliday, McIntosh et Strevens 1964)، بررسی طرح‌های موازی ساختاردهی تعاملی و مستقل توسط سنکلر و کولتارد (Sinclair et Coulthard 1975).

از نظر دستوری، متون تخصصی ممکن است ویژگی‌های زبان‌شناختی خاصی داشته باشند، اما شاید با فهرست کردن ویژگی‌های آنها نتوان گفت چگونه باعث تمایز متن می‌شوند. حال اگر ساختارهای دستوری از منظر معنایی بررسی شوند، شاید بتوان گفت چگونه این متون در حوزه‌های مختلف ممکن است از نظر دستوری از متون دیگر متمایز

باشند (Wilkins 1976). بسامد توزیع برخی ساخت‌های دستوری می‌تواند از بارزهای متمایزکننده گفتمان‌ها باشد. از نظر ویژگی‌های دستوری، مثلاً زمان حال بی‌زمان (présent atemporel)، ضمیر اول شخص جمع «ما» به جای ضمیر اول شخص مفرد گوینده و بسامد عناصر غیرشخصی و مجهول، ابزارهای خنثی‌سازی ارتباط کلامی هستند. کاراس و همکارانش چنین بررسی‌هایی را کاربردشناسانه می‌نامند، به این دلیل که این بررسی‌ها تلاش می‌کنند نشان دهند چگونه نهاد علمی، که نهادی برون‌زبانی است، بر استفاده‌های زبانی تأثیر می‌گذارد (Carras, Tolas, Kohler, & Szilagy 2007). مسئله جنس و گونه گفتمان‌های نوشتاری تخصصی را نیز زبان‌شناسی متن به‌شکلی کلی بررسی کرده است. این گرایش زبان‌شناسی هم‌زمان نوع و جنس متن و روابط بین واحدهای حداقلی متون و جمله‌ها را، از قبیل عناصر ربطی بین جمله‌ای، که اغلب در ابتدای جمله قرار می‌گیرند، و همچنین پدیده‌های جای‌گزینی که زنجیره‌های هم‌ارجاع می‌سازند، از درون بررسی می‌کند (Adam 2001).

کوپ (۱۹۸۶) بر این باور است که اهداف گوناگون به راه‌بردهای گوناگون ارائه منتهی می‌شوند و بر همین اساس، شیوه ارائه متون را براساس میزان تخصصی بودن آن‌ها بررسی می‌کند. وی در بررسی نحوه ارائه یک متن تخصصی (مربوط به اعتیاد دارویی: نوع بی‌خوابی) متوجه خصوصیات زیر می‌شود: ۱. استفاده گسترده از حال بی‌زمان؛ ۲. روند ارائه کل به جزء، درحالی‌که جزء همیشه ارزش کلی تشریح‌کننده دارد؛ ۳. ارجاع مداوم جزء به کل و جهان‌شمول بودن آن؛ ۴. گرایش به استفاده نکردن از ضمیر شخصی «ما» یا «من». کوپ در نتیجه‌گیری می‌افزاید که در فرایند حرکت از کل به جزء، از صورت‌های نحوی خاصی نیز استفاده می‌شود. باوجوداین، از آن‌جاکه تفاوت متون تخصصی و نیمه‌تخصصی زیاد نیست، تشخیص آن‌ها از یک‌دیگر نیز کار آسانی نیست. از نظر بهره‌گیری آموزشی، کوپ معتقد است که در آموزش متون تخصصی باید دائماً بر رابطه بین صورت‌های دستوری و مفاهیمی مانند «ساختار»، «تناسب یا مقدار»، و «علیت» استفاده‌شده در آن‌ها تأکید شود. افزون‌براین، باید به دانشجویان کمک کرد تا شیوه‌های عمده گفته‌سازی موجود در متن را شناسایی کنند و نهایتاً برای آن‌ها امکان سفر از شناخته به ناشناخته را فراهم کرد.

کوپ متن دیگری را با عنوان «خاستگاه خورشید و سیاره‌ها» بررسی می‌کند که آن را به‌خاطر محدود نبودن مخاطبانش در دسته متون نیمه‌تخصصی قرار می‌دهد. حاصل بررسی وی از این متن به شرح زیر است: آموزشی - پرورشی بودن آشکار این متن آن را از متون تخصصی متمایز می‌کند؛ سبک ارائه مطالب آن به‌شیوه رمان‌های پلیسی است؛ هسته معنایی

با دو عبارت ارائه شده و فرمول ساختار متن هسته معنایی + تفسیر است. برخلاف متن تخصصی که بارزه اصلی آن استفاده از حال بی‌زمان است، بارزه متون نیمه‌تخصصی ۱. وجه‌نمای «باید» است که از همان ابتدا در متن به چشم می‌خورد و از نظر کوپ صراحتاً نشانه درگیر شدن نویسنده در ساختاردهی به حقایق و واقعیت‌هاست؛ ۲. متوسل شدن به منطقی بیرونی برای استدلال؛ ۳. استدلال کردن از طریق گذر از قیاس صوری بزرگ به کوچک و نتیجه‌گیری. متن نیمه‌تخصصی از نظر کوپ دست‌کم در دو سطح موضعی با استفاده از وجه‌نمای «باید» و در سطح وسیع‌تری از لحاظ منطقی، و نه از لحاظ نحوی، با متوسل شدن به فرایند استنباط قیاسی به واقعیت ساختار می‌دهد. بررسی کوپ نشان می‌دهد که ساختار استدلالی متن تا حد زیادی ارزش‌های وجه‌نمای «باید» را تغییر می‌دهد و کاملاً به معنای مفروض بودن به‌کار می‌رود. اما در بخش قیاس صوری بزرگ، وجه‌نمای «باید»، بی‌آن‌که ناپدید شود، بیش‌تر به معنای «نیاز مطلق» به‌کار رفته است. او اضافه می‌کند که استفاده از زمان گذشته در پایان متن به‌نوعی به نتیجه‌گیری نویسنده موثقت عینی می‌دهد و در ادامه استفاده از حال بی‌زمان تلاشی است برای پاک کردن حضور نویسنده از متن. این‌گونه ساختاردهی در دو سطح موضعی با وجه‌نمای «باید» و در سطح استدلالی با قیاس، از نظر کوپ، دارای اهداف آموزشی است، یعنی دانشجویان هم‌زمان باید ارزش‌های مختلف وجه‌نماهای موجود در متن و ساختارهای منطق استدلالی را شناسایی کنند. به این ترتیب، آن‌ها با شیوه‌های ساخت «واقعیت» علمی آشنا می‌شوند.

در متون همگان‌فهم، همانند متون تخصصی و نیمه‌تخصصی، هسته معنایی اولیه بلافاصله در متن نمایان می‌شود. از بارزه‌های چنین متونی افزونگی یا حشو و تناظر استعاری است. از دیگر ویژگی‌های متون همگان‌فهم بازگویی واژگان خیلی تخصصی با توضیح دادن و مثال زدن است، برعکس آنچه در متون تخصصی می‌بینیم که در آن‌ها از یک اصطلاح صرفاً برای تعداد کمی از مخاطبان آشنا با موضوع استفاده می‌شود. البته ویژگی‌های این سه نوع متن ثابت نیستند و می‌توانند هم‌زمان در یک متن، مثلاً در متون تبلیغاتی، نمایان شوند.

در خصوص میزان تخصصی بودن متون فرانسۀ عمومی شایان ذکر است که کلیه متون برگزیده از نشریات و کتاب‌های غیرتخصصی گرفته شده‌اند. نتیجه بررسی ما براساس مدل تحلیل کوپ نشان می‌دهد که کلیه متن‌های موجود در کتاب، به‌جز متن چهارم (صفحه ۵۳)، همگان‌فهم‌اند. در زیر، نتایج بررسی یک نمونه از متون همگان‌فهم و تنها متن نیمه‌تخصصی موجود در کتاب را ذکر می‌کنیم.

متن اول، صفحه ۹ - ۱۱، همگان فهم است و جزو متون توضیحی یا خبری است. سه جمله ابتدایی متن هسته معنایی اصلی را منتقل می‌کنند. وجود نشانه‌های زمانی - مکانی مانند: «aux», «dans 30 ans», «dans le monde», «vers l'an 2005», «en 1970», «sur la terre» «dans beaucoup de pays pauvres (en Afrique, Asie, Amérique latine)», «pays déjà riches» باعث تمایز این متن از متون تخصصی می‌شود که عمدتاً «بی‌زمانی» و «بی‌مکانی» از بارزه‌های آن‌هاست. استفاده از جملات معلوم و مشخص کردن عامل، برای مثال:

«nous étions», «nous serons», «... ne profitent pas à tous les hommes», «les hommes n'ont déjà pas assez à manger» از دیگر ویژگی‌های این متن و متون همگان فهم است. از نظر واژگانی، متن خالی از اصطلاحات تخصصی است و همه واژه‌های آن معنای غیرتخصصی دارند. واژه «رشد» (croissance) تنها واژه‌ای است که در متن توضیح داده شده است. در واقع، وجود این واژه در عنوان مقاله بی‌آن‌که صفتی به آن چسبده باشد، بیش‌تر طبق سنت روزنامه‌نگاری برای جذب خواننده است. در متن مقاله، صفت «اقتصادی» به واژه «رشد» اضافه شده است که به نظر می‌رسد بیش‌تر برای محدود کردن گستره معنایی واژه «رشد» است نه توضیح آن.

از نظر ساختاری نیز متن از ساخت‌های مجهول و غیرشخصی پرهیز می‌کند و اثری از استدلال قیاسی در آن نیست. دو ویژگی اول جزو بارزه‌های متون تخصصی هستند که برای تعدیل دیدگاه فردی نویسنده در متن استفاده می‌شوند و ویژگی سوم از خصوصیات متون نیمه تخصصی است که باعث آموزشی - پرورشی شدن متن می‌شود.

متن در پایان لحن دستورالعملی (injonctif) به خود می‌گیرد و ساخت غیرشخصی با استفاده از وجه‌نمای «باید» به‌تناوب در زمان حال اخباری و در وجه شرطی نوعی جهان‌شمولیت و احتیاط به دستورالعمل‌ها می‌دهد.

متن چهارم (ص ۵۳ - ۵۴) توضیحی و نیمه تخصصی است. این متن، همانند رمان‌های پلیسی، سعی می‌کند به کمک پرسش‌های پی‌درپی طرح مسئله کند. تقریباً یک‌سوم ابتدایی متن به طرح پرسش‌های پیاپی اختصاص یافته است. وجود واژگان فنی ابرقاره (pangée)، سنگ کره (lithosphère)، سست کره (asthénosphère) اصطلاح انحراف قاره‌ها (continents la dérive des) و توضیح آن‌ها با واژگان غیرفنی مانند «بشقاب» و با مثال‌های همگان فهم مانند «قایق‌های غیرموتوری که باد آن‌ها را جابه‌جا می‌کند» به خوبی بیان‌گر نیمه تخصصی و آموزشی - پرورشی بودن متن است. جمله پایانی با جمع‌بندی تز و آنتی‌تز موجود در متن به خوبی فرایند ستر را نشان می‌دهد که از مؤلفه‌های متون تخصصی است.

۳,۲ شیوه آموزش اثر

پشت تمرین‌ها ویژگی‌های پیچیده ساخت آن‌ها پنهان است. معمولاً تمرین‌ها بر مجموعه‌ای از اصول زبان‌شناختی و آموزشی - پرورشی استوارند. هر کتاب آموزش زبان فعالیت‌هایی را به معلم یا زبان‌آموز پیش‌نهاد می‌کند که آن‌ها را لایه فنی یا فعالیتی‌های مداخله‌ای می‌نامند (Cuq & Gruca 2005). از جمله مواردی که می‌توان در این خصوص بررسی کرد نحوه سنجش، فرازبان، عنوان تمرین، و تمرین‌هاست. در برداشت مداخله‌گرایانه آموزش زبان، مؤلف و معلم مجازند تکالیف فرازبانی به زبان‌آموز بدهند. این تمرین‌ها که برای کمک‌کردن به یادگیری زبان طراحی می‌شوند در چهارچوب عملیات فشرده‌سازی قرار می‌گیرند. اما این تکالیف‌ها معمولاً جایگاه و اهداف مختلفی را دنبال می‌کنند. از نظر فنی، تمرین، فعالیت و تکلیف، هر یک مفاهیم متفاوتی هستند که معمولاً با عنوان کلی «تمرین» ذکر می‌شوند که بوشارد (Bouchard 1989) آن‌ها را به سه دسته تقسیم می‌کند (به‌نقل از کوک و گروکا ۲۰۰۵): تمرین برای اصلاح زبان، فعالیت برای درست‌ارتباط برقرارکردن شبیه‌سازی‌شده، و تکلیف برای تناسب‌بخشی به متون تولیدشده در موقعیت‌های واقعی. وینیه (Vigner 1984) معتقد است که هر تمرینی فعالیت زبانی است، اما هر فعالیت زبانی تمرین نیست، چون ممکن است الزاماً به دنبال یاددادن چیز خاصی نباشد (به‌نقل از کوک و گروکا ۲۰۰۵). پس مفهوم تمرین به یادگیری زبان گره می‌خورد. تکلیف، از نظر بوشارد انجام دادن یک فعالیت اجتماعی واقعی است درحالی‌که برای وینیه یک فعالیت زبانی محدودشده است که تمرین یکی از اشکال آن است. تکلیف، از نظر وینیه، فعالیتی است که عنوان آن چهارچوبش را مشخص می‌کند و در حالت مشخصی انجام می‌شود. وینیه حل مسئله را نیز از تمرین متمایز می‌کند. حل مسئله موقعیتی است که غالباً نیازمند بسیج همه آموخته‌ها و ظرفیت‌هاست، درحالی‌که ما تمرین را با عادت‌ها و راه‌حل‌های خودکارشده انجام می‌دهیم، در نتیجه، در اولی تکرار کم‌تر از دومی است.

کسب مهارت ارتباط زبانی به پارامترهای زیادی بستگی دارد که صورت زبان صرفاً یکی از آن‌هاست. البته نباید انتظار داشت تمرین‌ها همه توانش‌ها و فعالیت‌ها را پوشش بدهند. پانداکس (Pendanx 1998) برخی از فعالیت‌های اصلی را که می‌توانند براساس نیاز ترکیب یا پیچیده‌تر هم بشوند دسته‌بندی کرده است.

از نظر ایشان، فعالیت‌ها چهار کارکرد دارند:

- کارکرد آشنایی - بهره‌گیری (آشناکردن با یک مسئله یا امر زبانی ناشناخته):

- کارکرد ساختاردهی (کارکردی که مفهوم‌سازی را هم در بر می‌گیرد)؛
- کارکرد تمرینی (که بیش‌تر برای حفظ‌کردن و خودکارشدن پاسخ‌هاست)؛
- کارکرد ارزش‌یابی (خود - ارزش‌یابی).

ما در بررسی تمرین‌های پیش‌نهادی کتاب *فرانسۀ عمومی*، برای درک مطلب، که اصلی‌ترین رسالت کتاب است، از الگوی رویکرد کلی موارانند (Moirand 1979) استفاده می‌کنیم که از معروف‌ترین و تأثیرگذارترین الگوهای آموزش درک و تولید نوشتاری در حوزه آموزش زبان فرانسه تا پیش از سال ۱۹۹۱، یعنی یک سال پیش از انتشار کتاب *فرانسۀ عمومی*، است. در کتاب *فرانسۀ عمومی* تقریباً انواع مختلف تمرین‌ها به کار گرفته شده، اما از الگوی ثابتی در همه درس‌ها استفاده نشده است. فعالیت‌های پیش‌نهادی کتاب *فرانسۀ عمومی* به زبان‌آموزان به ترتیب از نوع درک مطلب، واژگان، گرامر، درک مطلب (دوباره)، و تحقیق‌اند. پس از متن اصلی، پرسش‌هایی درباره محتوای آن مطرح می‌شود که اساساً توجه زبان‌آموز را به موضوعات غیرزبانی معطوف می‌کند. این پرسش‌ها به اشکال انتخابی - چهارجوابی، بازبایی پاسخ یا پرسش در متن یا دوگزینه‌ای درست/ نادرست هستند.

همان‌گونه که موارانند (۱۹۷۹) می‌گوید، در زندگی روزمره خواننده یا خودش می‌خواهد چیزی را بخواند یا نوشته‌ای نظرش را جذب می‌کند. اما در فضای آموزشی، معمولاً خواندن امری است تحمیلی و از فراگیر خواسته می‌شود که چیزی را بخواند. اما هدف از خواندن نهایتاً زمان‌یابی، مکان‌یابی یا آگاهی‌یافتن از چیزی غیر از مکان و زمان است. پس خواندن امری است هدفمند. موارانند (۱۹۷۹) مانند بسیاری دیگر، معتقد است که باید هدف خواندن و چگونه خواندن را برای زبان‌آموز مشخص کرد. یکی از مسائل مهم در آموزش خواندن و درک مطلب چگونه خواندن است. آیا زبان‌آموز راهبردهای مؤثری برای خواندن دارد؟ آیا همه متون را باید با راهبردهای مشابه خواند؟ آشکار است که هدف از خواندن صرفاً آشنایی با واژگان و نکات دستوری نیست، بلکه کسب مهارت چگونه خواندن و چگونه نوشتن نیز هست. با توجه به نوع تمرین‌ها، به نظر می‌رسد هدف کتاب *فرانسۀ عمومی* بیش‌تر ارتقای واژگانی و دستوری باشد، زیرا نوع متون، نوع موقعیت‌ها، و عنوان تمرین‌ها چنین القا می‌کنند که شناساندن راهبردهای ارتباطی متناسب با موقعیت‌های مختلف دغدغه کتاب نیست. نبود تنوع در موقعیت‌های ارتباطی نوشتاری (نامه‌نگاری، توضیح، توجیه، طرز تهیه، طرز استفاده، گفت و گو، نقد، سستز) در کتاب مؤید برداشت ماست. افزون‌بر آن، هیچ‌گونه راهبرد خوانشی صریحی در هیچ‌یک از درس‌ها به زبان‌آموزان پیش‌نهاد نمی‌شود.

تمرین‌های کتاب *فرانسۀ عمومی* عمدتاً مانند سؤالات آزمون طراحی شده‌اند و نه به‌عنوان ابزاری برای هدایت قدم‌به‌قدم زبان‌آموز در بازسازی معنا و ساختمان متن. به‌بیان‌دیگر، تمرین‌ها ماهیت ارزیابی تلخیصی دارند. در ارزیابی تلخیصی، هدف سنجش توانایی‌های ارتباطی و زبانی زبان‌آموز است و به‌طور طبیعی، هیچ تلاشی در هیچ‌یک از پرسش‌ها یا درخواست‌ها برای هدایت امتحان‌دهنده نمی‌شود. در زیر، یک نمونه از سؤالات آزمون DELF B1 را مشاهده می‌کنیم.

سند را بخوانید و پاسخ دهید (ترجمۀ نگارنده)

۱. موضوع مقاله چیست؟

الف) برابری مرد - زن

ب) استقلال رسانه‌ها

ج) آزادی بیان در مطبوعات

۲. طبق این مقاله، در کشور فرانسه، دشوار است که:

الف) افراد سیاسی از زندگی خصوصی‌شان حفاظت کنند.

ب) روزنامه‌نگاران انتخاب‌های عاشقانه داشته باشند.

ج) یک زن شغلش را بعد از ازدواج حفظ کند (Dollez & Sylvie 2013: 81-82).

اما در حوزه خواندن و درک مطلب، فعالیت‌هایی که به‌دنبال یاددهی هستند معمولاً از تمرین‌هایی تشکیل می‌شوند که هر یک از آن‌ها هدفی را دنبال می‌کند که به دست‌یابی به هدف کلی‌تر، یعنی بازسازی معنا و سازمان متن، کمک می‌کند. ترتیب این تمرین‌ها و روند آن‌ها برای جلب توجه زبان‌آموز، بیان‌گر رویکرد آموزشی تدوین‌کنندگان و برداشت آن‌ها از مفهوم چگونه یادگرفتن است. در زیر، یک نمونه از فعالیت‌های خواننداری کتاب *Alter ego+ (A2)* را مشاهده می‌کنیم که بیان‌گر دیدگاه گشتالتی و شناختی از یادگیری است؛ دیدگاهی که در آن یادگیری فرایندی تدریجی است که در خلال دریافت‌های مکرر و مداوم رخ می‌دهد:

۱. این صفحه روزنامه را بخوانید (ترجمۀ نگارنده).

۱. ستون مربوطه را انتخاب کنید:

□ اقتصاد □ سرگرمی □ گوناگون □ جامعه

۲. عنوان واضح‌تر دیگری برای هر یک از مقاله‌ها پیش‌نهاد کنید.

۳. مقاله‌ها را دوباره بخوانید و بگویید اتفاقات زیر به چه ترتیبی در متن ظاهر می‌شوند.

- رخداد اصلی (منشأ مقاله).

- بافت / شرایط رخداد.

- پی‌آمدها / ماجراهای بعد از رخداد.

- علت یا علل / توضیح رخداد.

۴. مقاله‌ها را بار دیگر بخوانید. شخصیت اصلی هر بخش را شناسایی کنید و سپس تمام

اصلاحاتی را که به شخصیت اصلی ارجاع می‌دهند شناسایی کنید.

مقاله «جمعه سیزدهم»: زنی شصت‌ساله ← ...

۵. دوباره مقاله «باران یورو روی اتوبان» را بخوانید.

۱. تصاویر زیر را مشاهده کنید و ترتیب اتفاقات را (در واقعیت) پیدا کنید.

۲. پیشرفت قصه را مشاهده کنید: بگویید این اتفاقات به چه ترتیبی رخ داده‌اند.

تفاوت‌های بین زمان‌بندی اتفاقات و زمان‌بندی قصه را توضیح دهید (Berthet, Emmanuelle,)

(Hugot, & Monique 2012: 78).

برخلاف ارزیابی تلخیصی، در نمونه بالا می‌بینیم که عنوان این تکالیف نه تنها زبان‌آموز را

به سوی درک پیام متن هدایت می‌کنند، بلکه او را قدم‌به‌قدم برای کشف سازمان‌دهی و

انسجام متن نیز راهنمایی می‌کنند. در این جا دیده می‌شود که آموزش درک مطلب با

جلب توجه زبان‌آموز به نکات کلی آغاز می‌شود و با جلب توجه وی به نکات جزئی پایان

می‌یابد: تشخیص حوزه مقاله، توضیح عنوان مقاله، شناسایی واقعه اصلی، شناسایی علت آن،

شناسایی محل و زمان آن، شناسایی شخصیت‌های اصلی. برای شناساندن نحوه سازمان‌دهی

متن نیز ابتدا توجه زبان‌آموز به عناصر ارجاعی درون‌متنی (endophoriques)، سپس به رابطه

میان ترتیب اتفاقات برون‌زبانی و ترتیب اتفاقات درون‌متنی و زمان آن‌ها جلب شده است.

در زیر خواهیم دید که عنوان تکالیف درک مطلب موجود در کتاب *فرانسۀ عمومی* شبیه

عنوان سؤالات آزمون تلخیصی است.

در صفحات ۵۵ و ۵۶ به دنبال مقاله‌ای با عنوان "La terre vit-elle toujours?" و با

زیرعنوان‌های *une grande question* و *deux sortes de réponses* اولین چیزی که از زبان‌آموز

خواسته می‌شود به قرار زیر است:

1. Choisissez le groupe de mots qui complète le mieux les phrases inachevées ci-dessous.

مجموعه کلماتی را انتخاب کنید که برای کامل کردن جمله‌های ناتمام زیر مناسب‌ترند.

1. Le dos rond du Brésil et le creux du golfe de Guinée ...

- a) sont deux pièces d'un puzzle.
- b) suivent la même ligne droite.
- c) ressemblent à deux pièces d'un puzzle.

2. Les autruches vivent ...

- a) Uniquement en Afrique du nord et en Afrique du Sud
- b) Parfois en Australie, parfois en Amérique du sud.
- c) En Afrique, en Amérique et en Australie.

3. Wegener pensait que la terre ...

- a) S'était autrefois brisée en morceaux.
- b) Avait toujours été cassée en plusieurs morceaux.
- c) N'a pas beaucoup changé depuis des millénaires.

4. Tous les continents ont bougé ...

- a) Mais tous ont suivi la même direction.
- b) Comme des bateaux poussés par le vent.
- c) Et ont constitué la Pangée.

5. Le sol du fond des océans ...

- a) Est tout à fait immobile mais presque liquide.
- b) Bouge sans que les continents modifient leur position.
- c) Bouge lui aussi en même temps que les continents.

6. L'«atmosphère» se trouve ...

- a) Sur la lithosphère.
- b) Dans la lithosphère.
- c) Sous la lithosphère.

هدف این تمرین درک پیام کلی متن نیست و هریک از جملات حاوی اطلاعاتی است که درک آن‌ها کمکی به درک موضوع اصلی متن، یعنی تحولات زمین‌شناختی کره زمین، نمی‌کند. حتی جمله ۲ «شترمرغ‌ها در ... زندگی می‌کنند» می‌تواند زبان‌آموز را سردرگم کند. به نظر ما، چنین تمرینی^۹ ارزیابی تلخیصی است که گویی به دنبال ارزیابی محفوظات دانشجو

از یک محتوای خاص است و نه حتی ارزیابی توانش ارتباطی، گفتمانی و زبانی زبان آموز. چنین تمرینی، برعکس الگوی یادگیری ساختار - کلی - دیداری - شنیداری مبتنی بر نظریه گشتالتی، الگوی سازنده گرایی و الگوی شناختی، توجه زبان آموز را پیش از هر چیز به جزئیات محتوا جلب می کند. در حالی که ما از سال ۱۹۴۰ به واسطه تحقیقات گیسون (Gibson 1940)، تولمن (Tolman 1959)، گشتالتیست ها (۱۹۴۰) و به دنبال آنها سازاگراها و جامعه - سازاگراها و در حوزه آموزش به دنبال متدهای کلی - ساختاری - سمعی - بصری (Renard 1965-1976) می دانیم که دانسته های پیشین و داده های بافتی می توانند به درک عناصر جدید متن کمک کنند. هم چنین می دانیم که درک کل آسان تر از درک جزئیات تشکیل دهنده آن است و طبق نظریه گشتالت، ارزش کل مجموعه همیشه از ارزش جمع جزئیات بیش تر است. با وجود این، روند پیشرفت تمرین های درک مطلب کتاب *فرانسۀ عمومی* از جزء به کل است، یعنی به جای کمک به بازسازی معنای کلی و بازسازی ارتباط بین مطالب متن، توجه یادگیرنده را در ابتدا به داده هایی معطوف می کنند که بیش تر به درک جزئیات کمک می کنند. چنین تمرین هایی منعکس کننده خوانش خطی و حتی ترجمه واژه به واژه هستند. تمرین های زیر (صفحه ۵۶) منعکس کننده همین حرکت از جزء به کل هستند.

II. traduisez les phrases suivantes.

جملات زیر را ترجمه کنید.

1. Comment les autruches sont-elles passées d'un de ces continents à l'autre?

2.

Exprimez en d'autres termes les mots en caractères gras.

1. Le dos du Brésil: ...

2. ...

همان طور که در بررسی تمرین قبلی نیز دیدیم، هیچ یک از جملات بالا موضوع اصلی متن نیستند و صرفاً نمونه هایی هستند که نویسنده مقاله برای طرح و بسط موضوع اصلی از آنها استفاده کرده است.

خیلی دیر هنگام در تمرین چهار (صفحه ۵۶) از زبان آموز خواسته می شود تا ایده کلی متن را بیابد و با یک یا دو جمله توضیحش دهد.

IV. Trouvez l'idée générale du texte et exprimez-la en une ou deux phrases

موضوع کلی متن را پیدا کنید و آن را با یک یا دو جمله توضیح دهید.

چنین روندی بازتاب‌دهنده راه‌برد آموزشی رمزگشایی واژه‌به‌واژه، خط‌به‌خط، و پاراگراف‌به‌پاراگراف است؛ دیدگاهی که براساس آن درک کل بدون درک جزئیات ناممکن است. چنین رویکردی معمولاً صریح است و باعث می‌شود که تسامح در مقابل نکات مبهم، که از عوامل تعیین‌کننده در اثربخشی یادگیری (زبان) است، کم شود یا حتی از بین برود. تمرین زیر به‌عنوان آخرین تکلیف درک مطلب، در پی بازشناساندن پلان کلی متن است.

V. Retrouvez le plan du passage en signalant l'introduction (comment débute le texte? Par quel genre de phrases?), le développement (sur quels éléments se base-t-il? De qui parle-t-on? Pourquoi?) et la brève conclusion.

پلان متن را با تشخیص مقدمه (چگونه متن شروع می‌شود؟ با چه نوع جملاتی؟)، بخش شرح و بسط (بر چه عناصری مبتنی است؟ از چه کسانی صحبت می‌شود؟ چرا؟) و بخش جمع‌بندی پیدا کنید.

درواقع، هدف چنین تمرینی علاوه بر شناساندن بخش‌بندی متن، باید شناساندن ابزار زبانی ورود به موضوع، شرح و بسط موضوع، استدلال و نتیجه‌گیری نیز باشد. اما عنوان این تمرین، که به‌نوعی حل یک مسئله چندوجهی است، نه فقط کمک‌چندانی به زبان‌آموز برای کشف موارد ذکر شده نمی‌کند، بلکه حتی ممکن است او را گمراه هم بکند. سؤالاتی مانند: متن چگونه شروع می‌شود؟ یا با چه نوع جمله‌ای؟ چگونه می‌توان به زبان‌آموز کمک کرد تا عناصر تشکیل‌دهنده مقدمه را از عناصر تشکیل‌دهنده دیگر بخش‌های متن تشخیص دهد؟ در قسمت دوم، عنوان تکلیف، سعی شده است توجه زبان‌آموز به بسط و شرح موضوع جلب شود، اما در آنجا هم سؤالات بی‌هدف و حتی گمراه‌کننده‌اند. مثلاً سؤال «از چه کسی صحبت می‌شود؟» چنین القا می‌کند که موضوع متن معرفی فرد یا افراد است، درحالی‌که موضوع متن سرنوشتی است که کره زمین داشته و خواهد داشت و نویسنده صرفاً نظر زمین‌شناسان را در آن گنجانده است. آنچه زبان‌آموز، مخصوصاً زبان‌آموز بزرگسال و دانشجو، برای حل موفقیت‌آمیز این تکلیف به آن نیاز دارد شناخت ابزارهای زبانی است که بیان‌گر ارتباط ترتیبی و منطقی است و باعث پیش‌روندگی متن می‌شود. ارزیابی تکوینی زمانی موفقیت‌آمیز خواهد بود که عناصر ناشناخته گنجانده‌شده در سؤال محدود شده باشند، در حوزه‌گیری فرد باشند و به‌خوبی برجسته شده باشند. هیچ‌یک از موارد بالا در عنوان این تکلیف رعایت نشده است.

در فرانسۀ عمومی، درست پس از تمرین‌های درک مطلب، تمرین واژگان گنجانده شده و تقریباً آموزش واضحی در این زمینه ارائه نشده است. این کار به‌نوعی آموزش صرف

واژگانی به شکل ناگفته یا ضمنی است که معمولاً به یادگیری استقرایی - استنتاجی می انجامد. این نوع آموزش معمولاً در شیوه های آموزشی طبیعی دیده می شود. «تثبیت» و «ادغام» دو واژه ای هستند که اولین بار تدوین کنندگان شیوه مستقیم به کار بردند. در این شیوه و هم چنین در کتاب *فرانسۀ عمومی*، هدف درس صرفاً فهمیدن نیست، بلکه به حافظه سپاری نیز هست (برای آگاهی بیش تر، بنگرید به پورن ۱۹۸۸).

کتاب *فرانسۀ عمومی* درست برخلاف رویکرد آموزش واژگانی اش، دستور زبان را به شکل واضح و مقایسه ای - استنتاجی آموزش می دهد، یعنی ابتدا بخشی از قواعد دستوری موجود در متن را توضیح می دهد و سپس تمرین هایی را برای به کار بستن قواعد تشریح شده پیش نهاد می کند. نحوه آموزش دستور در کتاب *فرانسۀ عمومی* مستقیم و مبتنی بر تمرین هایی است که پدیده های زبان شناختی موجود در متن را مستقیماً مدنظر می گیرند. چنین رویکردی سه مرحله مجزا دارد که با سه نوع فعالیت مختلف منطبق اند: ۱. مشاهده نمونه ها، تعاریف و تشریح قواعد؛ ۲. تمرین های تحلیلی در قالب پرسش هایی درباره دسته بندی های مختلف کلمات و سازکارهای دستوری؛ ۳. تمرین دست کاری الگوها، جانشینی، تغییر خلاقانه، ترکیب، جایگزینی و غیره. مثلاً تمرین ۴ (صفحه ۲۳) «ارزش خاص زمان فعل هایی که زیر آنها خط کشیده شده را بگویید»، تمرین ۵ (صفحه ۲۴) «روی صورت های نادرست خط بکشید»، تمرین ۱ (صفحه ۲۲) «افعال ستون سمت چپ را به زمان حال اخباری مناسب صرف کنید»، تمرین ۲ (صفحه ۲۲) «زیر فعل هایی که به زمان حال هستند یک خط و زیر فعل هایی که به زمان آینده هستند دو خط بکشید»، تمرین ۳ (صفحه ۲۲) «شکل درست فعل را انتخاب کنید».

پس از تمرین های دستوری دو متن کوتاه دیگر و پرسش هایی برای سنجش درک آنها تحت عنوان «تمرین خواندن» تعبیه شده است که تفاوت چندانی با متن و تمرین های ابتدای هر درس ندارند. در پایان هر درس هم سه سؤال پژوهشی هم سو با موضوع متن اصلی درس به زبان آموز پیش نهاد می شود که بیش تر تکلیف اند نه تمرین و همان گونه که وینیه (۲۰۱۶) می گوید، [انجام دادن آنها] مستلزم آن است که زبان آموز همه توانش های خود را بسیج کند.

۳. نتیجه گیری

باتوجه به آنچه در بخش تحلیل اهداف کمیته تدوین کتاب *فرانسۀ عمومی* گفته شد، این اثر بخشی است از یک برنامه آموزشی چندمرحله ای و بلندمدت که به نظر می رسد از

روش کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری الهام گرفته باشد. محتوای اثر، طبق محتوای مرحله دوم برنامه آموزشی مبتنی بر روش کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری، از بین متون اصلی برگزیده شده است که هم در روش سنتی و هم در روش‌های متأخرتر مانند روش مستقیم، کلی - ساختاری - دیداری - شنیداری، ارتباطی و کنشی مرسوم بوده و هست. رویه آموزشی کتاب با رویکرد اولین متدهای مستقیم هم‌خوانی دارد. این اثر برخلاف متدهای سنتی به جای تمرکز بر قواعد و الگوهای دستوری، بر متن تمرکز می‌کند و از نظر روش‌شناختی در دوره گذر از آموزش قیاسی به آموزش استقرایی، یعنی اواخر قرن نوزده و اوایل قرن بیستم، قرار می‌گیرد. فعالیت‌های پیش‌نهادی اثر به زبان آموز، همانند فعالیت‌های روش مستقیم، به دو بخش تقسیم می‌شوند: ابتدا حل مسئله و سپس تمرین واژگان و دستور. تمرین دستور به زبان آموز کمک می‌کند تا قواعد دستوری را بشناسد و به حافظه بسپارد و حل مسئله با ارجاع مکرر زبان آموز به متن درس او را وادار می‌کند درس را مرور کند. این کار به او کمک می‌کند تا بفهمد که واژگان تدریس شده آموخته شده اند یا خیر. شیوه آموزشی کتاب فرانسه عمومی از نوع مستقیم است، یعنی از زبان فرانسه برای آموزش زبان فرانسه استفاده می‌کند و دسترسی به نظام زبان در این کتاب به دو صورت ضمنی و واضح انجام می‌شود. درک متن نیز در این اثر، حل یک مسئله کلی چندوجهی تلقی شده است. طبق تعریف، حل مسئله یعنی بازنمایی عناصر سازنده مسئله و روابط حاکم بر آنها. البته بازنمایی الزاماً و غالباً با واقعیت غیرشناختی آن مسئله مطابقت ندارد. این بازنمایی ممکن است به اشکال مختلف صورت بگیرد: پردازش از پایین به بالا، پردازش از بالا به پایین و پردازش تعاملی. نتایج توصیف و تحلیل ما از تکالیف درک مطلب کتاب فرانسه عمومی نشان می‌دهند که تدوین‌کنندگان الگوی نخست، یعنی پردازش پایین - بالا، را برگزیده‌اند، لذا برای درک متن، بر تشخیص درک موضوعات جزئی متن و اغلب بدون بازسازی رابطه آن‌ها با موضوع کلی، تأکید می‌کنند.

کتاب‌نامه

- Adam, J.-M. (2001), *Les Textes, Types Et Prototypes*, Paris: Nathan.
- Berthet, A., D. Emmanuelle, C. M. K. V. Hugot, & W. Monique (2012), *Alter ego+(A2)*, Paris: Hachette.
- Binon, J. & T. Francine (2007), "Le français Sur objectifs spécifiques: cadrage Et mIse En Perspective", *Le langage Et l'homme*, 42 (1).

- Bouchard, R. (1989), "Texte, Discours, Document: Une Transposition Didactique Des Grammaires De Texte", *Le Français Dans Le Monde*.
- Carras, C., J. Tolas, P. Kohler & E. A. Szilagy (2007), *Le Français Sur Objectif Spécifique Et La Classe De Langue*, Paris: CLE International.
- Cicurel, F. (1991), *Lecture Interactive*, Paris: Hachette FLE.
- Condamines, A. & J. Rebeyrolle (1996), "Point De Vue En Langue Spécialisée", *Meta: Le Journal De Traducteurs*.
- Coupe, J.-J. (1986), "Elements D'une Recherche Sur La (Les) Didactique(S) De L'anglais Scientifique", *Cahiers De L'aplut*, vol. 5, no. 3.
- Cuq, J.-P. & I. Gruca (2005), *Cours De Didactique Du Français Langue Etrangère Et Seconde*, Grenoble: PUG.
- Delacambre, I. & D. Reuter-Lahanier (2012), "Littérature Universitaires", *Pratiques* 153-154 Juin.
- Dollez, C. & P. Sylvie (2013), *Alter Ego+(B1)*, Paris: Hachette.
- Gambier, Y. (2016), Récupéré Sur Yves Gambier, "Des Langues De Spécialité Aux Documents Multimodaux", *Pratiques* [En Ligne], 171-172 | 2016, Mis En Ligne Le 07 Février 2017, Consulté Le 20 Avril 2019. URL: <Http://Journals.Openedition.Org/Pratiques/3183> ; DOI: 10.4000/Pratiques.3183.
- Ghavimi, M. & A.-M. Movassaghi (1994), *Français Général Pour Les Etudiants Des Universités*, Téhéran: SAMT.
- Gibson, E. J. (1940), "A Systematic Application of the Concepts of Generalization an Differentiation to Verbal Learning", *Psychological Review*, no. 47.
- Mangiante, J.-M. & C. Parpette (2004), *Le Français Sur Objectif Spécifique: De L'analyse Des Besoins A L'élaboration D'un Cours*, Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1979), *La Situation D'édrit*, Paris: CLE International.
- Pendanx, M. (1998), *Les Activités D'apprentissage En Classe De Langue*, Paris: Hachette.
- Phal, A. (1972), *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, Prs: Didier.
- Phillips, M. (1983), "Technical Terminology And The Creation Of Lexical Meaning", *Actes Du Vième Colloque Du G.E.R.A.S.*
- Puren, C. (1988), *Histoire Des Méthodologies De L'enseignement Des Langues*, Paris: Nathan-CLE International.
- Rastier, F., M. Cavazza, & A. Abeille (1995), *Sémantique Pour L'analyse: De La Linguistique A L'informatique*, Paris: Masson.
- Tolman, E. C. (1959), *Principales Of Purposive Behavior*, New York: Mc Graw Hill.
- Vigner, G. (1984), *L'exercice En Classe De Français*, Paris: Hachette.
- Vigner, G. (2016), "L'exercice, Un Outil De Formation Méconnu", *Révue Electronique D'études Françaises*, Série II, no° 8.
- Wilkins, D. A. (1976), *Notional Syllabuses*, London: O. U. P.

