تجربة تعليم الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية في أقسام التعليم الثانوي السويدي من خلال المكتبة[1]

The Library of the Department of French as a Foreign Language
An Experiment in Swedish Secondary Classes

لـ: سفركر بنغتسن[2] - السويد
ترجمة: الطاهر لوصيف
جامعة الجزائر 2- الجزائر
taharloucif63@gmail.com

الملخص:
يعالج هذا المقال إشكالية اختيار المحتوى الدراسي ومناسبته لاحتياجات المتعلمين باعتبار أن تلك النصوص اللغوية المختارة تبقى اصطناعية في محتوياتها من ناحية ثروتها الافرادية، فضلا على أنه لا يتمكن مجموع التلاميذ من الممارسة اللغوية الطبيعية لها بحكم ضيق الوقت والعدد المتزايد لهؤلاء في كل قسم؛ ولذلك يتوجب في رأي صاحب المقال تبني طريقة يمكن أن تلبي حاجة المتعلمين في اختيار النصوص اللغوية والأدبية ذاتها، وذلك ما حاول أن يطرحه في مقاله هذا بناء على تجربة ميدانية ثرية بخصوص تعليم اللغة الفرنسية في التعليم الثانوي في السويد.

الكلمات المفتاحية: النصوص الأدبية، الكتاب المدرسي، المفردات، القراءة، الكتابة، ترجمة، تصحيح الأخطاء.

Abstract :

This article addresses the issue of selecting educational content and its suitability for the needs of learners, considering that the chosen linguistic texts remain artificial from the point of view of vocabulary richness. Additionally, due to the limited time and the increasing number of students in each class, learners are unable to engage in natural linguistic practice. Therefore, in the author's opinion, it is necessary to adopt a method that can meet the learners' needs in selecting linguistic and literary texts. This is what the author attempts to propose in this article based on a rich field experience regarding the teaching of the French language in secondary education in Sweden.

Keywords : Literary texts, textbooks, vocabulary, reading, writing, translation, error correction.

يتميز التعليم التقليدي خاصة، سواء أتعلق الأمر باللغات الأجنبية أم بالمواد الأخرى، بكونه مفروضا على التلاميذ، فعلى الأغلب يختار المؤلف نصوص الكتاب المدرسي المستخدم وفقا لاحتياجات من المفترض أن تناسب التلميذ المتوسط، ولكن حتى في هذه الحالة لم يكن الاختيار من هذا التلميذ. إذ يمكن أن تختلف الاهتمامات، كما نعلم، من شخص إلى آخر اختلافا كبيرا. فلماذا علينا أن ندرس النصوص إذن؟

يستحق هذا السؤال الأساسي أن يطرح حقا لتوسيع رصيد المفردات. ولكن أي مفردات؟ من الواضح أن المفردات التي تم استيعابها هي تلك التي استخدمها التلاميذ في المناقشة التي تقترب قدر الإمكان من الواقع، لكن متى سيواجه التلميذ هذا الموقف في المدرسة؟

إن التعليم، بحكم تعريفه، اصطناعي. فالطالب الثانوي يعلم أنه يستطيع أن يتواصل جيدا مع مخاطبه باللغة الأم. على أية حال يمكننا التظاهر بذلك، وأعتقد أن أغلبية التلاميذ هم، في الواقع، على استعداد للعب هذه اللعبة من أجل تلبية حاجة ما. وعلى الأقل يمكن التساؤل عما إذا كان بإمكانهم أن يتخيلوا بكل بساطة أن هذه الوضعية الملعوبة ستتحول إلى واقع بالنسبة لهم في المستقبل القريب.

لكن هل استغلال النصوص لا يقحم دائما استخداما شفويا للكلمات الواردة فيها؟

نعم من حيث المبدأ بخلاف الحال في الأفواج (ثلاثون تلميذا في القسم وأكثر في العديد من البلدان)، حيث تندر الفرص التي تمنح لكل طالب على حدة ليتكلم، ونعلم أيضا أن الفوج إن كان مكتظا فكثير من أعضائه لا تمنح له فرصة للكلام. وهي الحال عند البالغين أيضا حتى وإن استطاع أن يعبر بلغته الأم.

فحسب المختصين في علم النفس فإن هذا القانون "سيشعر به انطلاقا من سبعة أعضاء علاوة على ذلك تكون الجمل التي يتم إنتاجها في كل القسم إما متطابقة (كليشيهات) أو قصيرة للغاية".

إذا دعونا التلاميذ (حتى أولئك الذين تمدرسوا لسنوات) للتعبير باللغة الفرنسية فسرعان ما يجدون أنفسهم يطلبون منك مساعدتهم بكلمات من قبيل

"عادة"، "على الفور"، "أمام"، "ربما"، "يعتمد"... إلخ، أو العبارات أو الكلمات التي صادفوها مئات المرات في النصوص، ولكن بطبيعة الحال لم يستوعبوها.

أنا لا أجادل في أهمية النصوص فهي ضرورية لاسيما لتعريف الطلاب بواقع البلد الذين يدرسون فيه اللغة، لكن المفردات التي يستوعبونها هي، في رأيي، المفردات السلبية بالخصوص، التي لا يمكن مع ذلك التشكيك في جدواها، ولسنا مخطئين في كون المفردات النشطة نادرا ما يتم إثراؤها.

بحكم هذه التجارب، من الطبيعي إذن البحث عن طريقة يمكن أن تلبي في الوقت نفسه حاجة التلاميذ في اختيار النصوص التي يدرسونها بالنظر إلى اهتماماتهم وقدراتهم اللغوية (صعوبة اللغة)، وحاجتهم إلى منحهم إمكانية صياغة جمل طويلة نوعا ما (التي من خلالها يمكنهم كذلك استيعاب جزء من المفردات الجديدة).

فإذا سألنا التلاميذ عما ينتظرونه من التعليم المقدم، ستكون واحدة من الإجابات الأكثر شيوعا هي الآتية: "نريد تعلم كيفية إنشاء الجمل". سيبدون من خلال لفظ "إنشاء" أنهم يعتبرون تعلم اللغة نوعا من العمل المعماري: فلابد من معرفة كيفية وضع مختلف القطع معا لتشكيل المنزل الجميل الذي حلموا به. وسيكون بوسع الأساتذة نسيان العمل البطيء الصبور الذي قاموا به لتعلم هذا المعمار. ومن المفترض أيضا أنهم كانوا تلاميذ موهوبين بالخصوص في اللغات ومهتمين بها.

هنا ينبغي أن نقف قليلا عند اللفظين (بطيء وصبور). لقد اختبرنا الطرائق الشفوية والطرائق المباشرة، وأدركنا أن الإنسان الحديث بحاجة إلى التواصل الشفوي على الخصوص.

أضف إلى ذلك أن اللغة المكتوبة تعد حقيقة صعبة، فهي صعبة بالنسبة لأغلبية التلاميذ وبالخصوص في المدرسة الإجبارية، فالقواعد المعقدة عادة ما تشكل، كما نعلم، صعوبات حتى بالنسبة للتلاميذ الصغار الذين يدرسون لغتهم الأم.

إذا كنت هنا أدعو إلى الصياغة المكتوبة، فليس بأي حال من الأحوال لتحويل الدروس إلى محاضرة عن اللغة المكتوبة (أو حتى الأدبية)، وإنما لمنح التلاميذ إمكانية العمل بأريحية في لغة هي في جوهرها ليست إلا لغة شفوية معروضة كتابيا، وما من

شك في أن الكثير من التلاميذ متأثر بالتأكيد بالوتيرة السريعة جدا للتواصل الشفوي، فعلاوة على المعلم هناك دائما في القسم بعض التلاميذ الذين بإمكانهم التعبير بسرعة إلى حد ما؛ لأن لديهم موهبة خاصة في اللغات، أو كان لديهم حظ السفر أو الإقامة في بلد اللغة المدروسة، فهؤلاء يتسببون في فقدان الكثير من الشجاعة لزملائهم الذين، ومع ذلك ومن خلال الصبر الذي يبديه المعلم، يستطيعون صياغة جمل، وإن لم تكن صحيحة تماما، إلا أنها مقبولة على الأقل من وجهة نظر عملية التواصل.

يقرر التلميذ نفسه معدل عمله في التعبير الكتابي؛ إذ يستطيع منح نفسه الوقت اللازم للتفكير.

يتعلق الأمر هنا، بطبيعة الحال، بمرحلة وسيطة. فالهدف واضح: إذ في نهاية دراسته يكون التلميذ متمكنا من التعبير بطلاقة إلى حد ما في الحالات العادية والمتكررة، أو بتعبير آخر يستطيع الفهم والإفهام.

وقبل الوصول إلى هذا لابد من المرور عبر العمل (البطيء والصبور) لمدرسة الهندسة اللسانية". أي النصوص هي بمثابة محيط له؟ ومن الواضح أن معظم الكتب المدرسية العادية لن تكون لها أية فائدة تطبيقية، فهي في الحقيقة ليست مصممة لهذا الاستخدام، لأن هذه القراءة تتطلب في العموم نصوصا سهلة، ومن المحتمل أن تكون معدة لهذا الغرض، نصوص ليست معقدة جدا ولا نفسية أنشئت حول عمل واضح ومتسلسل بغية تفادي التلاميذ غير المعتادين في البداية الانزعاج الذي تسببه الأمور الجانبية في نسيان المقصود من النص.

أعلم أن مثل هذه الكيفية في رؤية الأشياء هي من طبيعة ما يصدم العقول الأدبية؛ ومع أنني أعتقد أن المعلم ومعظم التلاميذ لابد أن يكون لديهم طموح أكثر عندما يتعلق الأمر باختيار الكتب الأخيرة التي يدرسونها في نهاية مرحلة التمدرس، حيث لابد أن تحتوي مجموعة الكتب المتاحة للتلاميذ عناوين من نوع النصوص باللغة الفرنسية السهلة (حيث يشير رقم على الغلاف إلى الحد الأدنى من المفردات المطلوبة) وصولا إلى الأعمال الأصيلة، مثل "الغريب "و"الأمير الصغير".

ألا يستطيع التلاميذ التوصل إلى القراءة شفهيا إن لم يكن أمام كل القسم، على الأقل أمام فوج صغير مكون مثلا من الزملاء الذين قرأوا نصوصا مختلفة؟

إنه حل يعود كذلك على الإنتاج الشفوي مباشرة، ولكن ولأسباب منها ما ذكر أعلاه، لا يزال ذلك صعبا جدا بالنسبة لأغلبية التلاميذ. علاوة على أن هذه الطريقة تأخذ من التدريس ساعات غير أنه كان بالإمكان أن تجد استخداما أفضل (محادثة ضمن فوج صغير حيث بإمكان التلميذ التعبير عن آرائه، وإطلاق العنان لعواطفه الشخصية، أو إنشاء حوار متبوع بتمارين درامية)، فضلا على أننا، بالأخص، سنتخطى هذه المرحلة الثمينة من عمل التحرير الكتابي "البطيء والصبور".

يقدم التلاميذ ضمن طريقتنا تقريرا عن قراءتهم في شكل ملخصات، لماذا ملخصات؟

من الواضح أنه لا يمكن أن نطلب من الأستاذ قراءة كل هذه الكتب (ما يصل إلى العشرين في كل قسم، ومعظمها في الحقيقة دون قيمة أدبية كبيرة)، لذلك لا يمكن حتما أن نكلفه بطرح الأسئلة حول الكتب، ولذلك يبقى حل الملخص.

يقرأ التلاميذ عندنا حوالي عشر صفحات من كتبهم في ظرف أسبوعين، مع حرية مواصلة القراءة الشخصية لما فوق العدد الموصى به من الصفحات، وغني عن القول إنه يجب عليهم كذلك الأخذ بعين الاعتبار إمكانية تقسيم الكتاب إلى فصول.

سيكون العديد من زملائي محبطين من العمل الإضافي الذي يتطلبه تصحيح الملخصات، لذلك فمن المناسب إذن تقديم بعض التوضيحات: أولا لا يتعلق الأمر باختيارات كتابية؛ فكل توجيه إذن مستحيل، لذلك فبمجرد أن العمل يتم في المنزل فإنه يمكن للبعض الاستفادة من الآباء والأشقاء القادرين على مساعدتهم. وعليه نرضى بتصحيح الأخطاء الأكثر خطورة فحسب، خاصة عند التلاميذ الأكثر ضعفا. ولكن في مقابل ذلك لابد إذن من محاربة المرض المهني المتمثل في الرغبة في تصحيح كل شيء! كما أن هناك شيئا مهما جدا، إذ لابد من جعل التلاميذ يقومون بالتصحيحات بأنفسهم، على الأقل في حالة ما إذا وجدناهم قادرين على ذلك. فالمصحح -الأستاذ- يقدم لهم اقتراحات فقط: أسهم (لأخطاء الربط النحوي)، اختصارات أو أي علامات متفق عليها، مثلا: مؤ: مؤنث، غير الصفة... إلخ. فتلك هي كيفية لجعل التلميذ يلاحظ أخطاءه (التي ارتكبها بسبب الجهل بها)، وأيضا لجعله يفكر "نحويا"، فالتصحيح بالإضافة إلى ذلك فردي: نستطيع الذهاب إلى غاية الملاحظات حول الأسلوب، وحول اختيار المصطلح المناسب مع التلاميذ اللامعين،

وأما مع الضعفاء فنتمسك بأوجه القصور الأكثر إحراجا وخاصة ما يعرض منها الفهم للخطر، ومع ذلك لا يمكننا أن ننكر تماما الجهود الإضافية التي تتطلبها هذه الطريقة من المعلمين. أعتقد أنهم سيكونون على استعداد تام للقيام بذلك بعدما يعرفون مقدار ما سيتم مكافأتهم به إذا وجدوا، بعد وقت قصير، تحسنا ملحوظا في التعبير الكتابي عند كل تلميذ تقريبا، وبالموازاة سلامة أكبر في التعبير الشفهي.

هذه الطريقة، مثل أي طريقة، صحيح أنها تكون صعبة في البداية، لكن كتابة الملخصات هي فن لابد من تعلمه، ويبدو أن التلاميذ لا يتقنونه حتى في لغتهم الأم غالبا. مع ذلك فلهذا الفن فائدة لا يمكن إنكارها في الحياة. فكم مرة طلبنا فيها تلخيص فيلم، أو محاضرة شفويا وحتى كتابيا؟ لذلك يجب تعريف التلاميذ بالطريقة على أن تعد الملخصات الأولى في المدرسة بإشراف الأستاذ الذي يقدم، وهو يمر بين صفوف التلاميذ، النصائح ليست فقط ذات الطابع اللغوي وإنما تلك المتعلقة بطريقة العمل خصوصا.

ومن الواضح أيضا أن الجزء الأكثر صعوبة في الكتاب هو، في الواقع وكما نعرف، الفصول الأولى التي تعمل على تحديد المكان الذي يقع فيه الحدث، ورسم الملامح الأولى لشخصية الأبطال بواسطة كلمات يتم تكرارها مرات عديدة بعد ذلك، وهي التي يتم إدراجها عند البداية.

هذه الصعوبات الأولية تفسر لنا لماذا يعمد بعض التلاميذ إلى تغيير الكتاب بعد فترة قصيرة (على سبيل المثال بعد أول عشر صفحات). إنه من المؤسف بعض الشيء أن تكون المهمة صعبة للغاية وتحديدا في البداية، فهذا هو أحد الأسباب التي تدعو إلى العمل في المدرسة بادئ الأمر، وفي هذه الحالة ينبغي إقناع التلاميذ بأن الصعوبات ستقل بمجرد فهمهم الحدث وتعرفهم على أهم الشخصيات، وسينسون قليلا اللغة المستخدمة وسيركزون على ما يحدث ويريدون معرفة كيف ستنتهي القصة. وفي حالات أخرى يظهر سريعا أن الكتاب لا يناسب تماما التلميذ ولا أذواقه مما يوجب عليه تغييره على الفور.

هذه واحدة من مزايا الطريقة كون التلميذ سيختار هو بنفسه، وبالأخص ستكون هناك علاقة اهتمام بين التلميذ وكتابه.

هناك في أقسامنا دائما فوج من التلاميذ الذين لا ينجحون في كتابة ملخصات من دون جهد خارق تقريبا رغم كل المساعدة والنصائح الجيدة، فقراءة النص هي كل ما يمكننا أن نطالبهم به. وبإمكانهم أن يظهروا أنهم استوعبوا من خلال ملخصات يعدونها بلغتهم الأم، ففي الوقت الذي يحسن زملاؤهم تدريجيا نوعية اللغة الفرنسية لديهم لا يعير هؤلاء لذلك اهتماما يذكر وتتسع الفجوة نتيجة لذلك. نستطيع ربما، أن نطلب منهم القيام بمهام أخرى مثل ترجمة صفحة إعلانية في صحيفة فرنسية وتحرير قائمة بالمفردات المستخدمة.

إذا أشرنا إلى ما قيل أعلاه فمن الواضح أن اختيار الكتاب مهم جدا ولذا يجب عليه القيام بذلك. لقد قمنا في ثانويتنا وفي عدة مناسبات بتنظيم استطلاعات لمعرفة كيف استمتع التلاميذ بالكتب المختلفة. وانطلاقا من قاعدة هذه الاستطلاعات حررنا دليل معلومات إحصائية صغير لاستخدام التلاميذ. وسأقدم مثالا مأخوذا من الدليل الحالي:

ألبير كامو: الغريب (نفسي، فلسفي، مميزات التلاميذ)

00: صعب جدا،

0: تلميذ وجد الكتاب صعبا جدا،

07: صعب،

7: تلاميذ وجدوه صعب اللغة ...إلخ،

16: لا صعب ولا سهل،

04: سهل،

00: سهل جدا،

حكم شامل

00: سيء جدا،

0: تلميذ وجد الكتاب سيئا جدا،

02: سيء،

2: تلميذان وجداه سيئا...إلخ.

03: مقبول،

13: حسن،

08: حسن جدا،

8: أحكام إيجابية: نحو: مشوق (2)، مثير للاهتمام (7)، فعل استثنائي.

9: أحكام سلبية: نحو: ممل، رتيب، صعب المتابعة، طويل.

نخصص أحد الدروس الأولى من الموسم الدراسي لزيارة مكتبة المؤسسة، أوزع على التلاميذ دليل الاستطلاعات الخاص بالسنوات السابقة، وأشرح كيفية تفسيره، على سبيل المثال: يجب أن تكون حذرا إذا حكم على الكتاب تلميذ أو تلميذان فقط، فهناك حوالي ثلاثين نسخة من الدليل، بالإضافة إلى عرضه في المكتبة وفي كل أقسام الفرنسية مما يعني أنه متوفر دائما.

ننظر إلى التشكيلة، يتصفح التلاميذ الكتب، ويحاولون الحصول على فكرة عن صعوبة اللغة، يستعيرون بعض الكتب لأخذ القرار النهائي في المنزل. يتكفل موظفو المكتبة بجميع المشاكل الإدارية. هذه الكتب تشكل مجموعة منفصلة وعلى عكس كل الكتب الأخرى يمكن استعارتها للموسم الدراسي بأكمله.

قبل أن نستمر ينبغي، ربما، أن نقول بضع كلمات عن الكتب. لدينا حاليا حوالي خمسين عنوانا، يتوفر البعض منها في نسخة واحدة، فيما يتوفر بعضها الآخر (الأكثر شعبية) في حوالي عشرين نسخة.

هناك تقريبا عدد عناوين أكبر مرتين من عدد التلاميذ المعنيين بالطريقة وهذا حتى لا يتوقف اختيار الكتاب على ما هو متوفر أو غير متوفر من العناوين المطلوبة على الرفوف. وعلى عامل المكتبة من حين إلى آخر استبدال بعض المجلدات بأخرى جديدة بسبب التلف المادي لها، وكل عام يتم إثراء التشكيلة ببعض العناوين الجديدة (اقتراحات من الصحافة، على سبيل المثال الفرنسية في العالم). لكن إذا كان صحيحا أن عددا كبيرا من التلاميذ سيرشد في اختياره حقيقة بأحكام الكبار الواردة في الدليل، فإن قائمة الكتب المتوفرة ليست محدودة إذ بإمكان التلاميذ اقتناء الكتاب من المكتبة أو إيجاده في المنزل.

تحتوي مجموعتنا على عدد كبير من العناوين "نصوص باللغة الفرنسية السهلة" (أشات HACHETTE) حيث يشير رقم على غلافها إلى الحد الأدنى من المفردات اللازمة لفهم الكتاب. كما يوجد من سلسلة أخرى "سهلة القراءة" « Facile

lire à» الصادرة في الدول الإسكندنافية كثير من القراء يفضل الأخبار (مثل تلك التي لموباسان) بما أنها قصص ذات نهاية وطول مناسب.

من بين كبار الأسماء هناك تلك التي لكامو (الغريب: "L'étranger" ,Camus)، وسان إكسبيري (الأمير الصغير: "Le petit prince" ,Saint-Exupéry)، وسارتر (تمّت اللعبة: "Les jeux sont faits" ,Sartre) طبعة مدرسية بالسويد، مع معاجم حيث تظهر الألفاظ مرتبة ترتيب النص نفسه، وهو ما يسهل كثيرا عمل التلاميذ، وموباسان (شعبي جدا: "Très populaire" ,Maupassant) يروق لكثير من القراء، فيما يعتبره آخرون من الطراز القديم)، وهيغو (نص بالفرنسية السهلة: " ,Hugo Texte en français facile")، وجول فيرن (Jules Verne) (القصص معروفة من قبل بفضل القراءة السابقة للترجمة إلى السويدية، وهذا كذلك ما يجعل العمل أقل صعوبة نوعا ما داخله)، كريسيان دي روشفور (أطفال القرن الصغار: " Christiane de Rochefort, "Les petits enfants du siècle) وفيه يتعرف العديد من الشباب بعضهم على بعض وهم على الخصوص غير منزعجين من العامية التي يفسرها على الأرجح السياق والتكرار).

وباستثناء فترة البداية التي يمكن أن تكون أكثر أو أقل طولا بالنظر إلى مستوى القسم، تسمح طريقة الـ (قراءة - ملخص) إذن للأستاذ بالحصول على كل الدروس للأنشطة الأخرى وسيكون للتلاميذ، على سبيل المثال، واجبات للقيام بها: بمعنى نصوص مكثفة يدرسونها بالتفصيل لتحصيل المفردات. إنها في العموم نصوص إعلامية (ليست أدبية أو شبه أدبية كالقراءات التي يتعين تلخيصها) تعرفهم على الواقع الفرنسي أو الفرنكفوني يتم استغلالها طبيعيا، يعني أن الأستاذ يطرح عليهم الأسئلة بنفسه أو يجعلهم يطرحونها فيما بينهم، فتكون لديهم فرصة توظيف المفردات التي تعلموها في البيت. وبطبيعة الحال هناك تمارين في النحو كذلك على أن تحضر في ظرف أسبوعين. فيما تبرمج الاستجابات في الأسابيع التي لا يتم فيها تسليم الملخصات.

تلاحظون إذن أن كلتا الطريقتين نصوص مكثفة + تمارين، من جهة وقراءة- ملخص من جهة أخرى تستخدمان بالتناوب. والدروس التي لا تدرس لا لهذه ولا لتلك تستخدم لتمارين أخرى، خاصة في المحادثة ضمن فوج وبحضور الأساتذة (أما

الآخرون فيقومون بعمل جماعي يتم فيه تقديم النتيجة للأستاذ وينتهي الدرس)، كتابة حوارات ل (تلعب لاحقا).

ما رأي التلاميذ في طريقة (قراءة-ملخص)؟

إذا قمنا بتحقيق (استطلاع) شامل ومجهول الهوية حيث يستدعى التلاميذ للتعليق على مختلف أنشطة التدريس الفرنسية يتبين أنه في كل الأقسام (إلى هنا في كل الحالات) لا تأتي طريقة (قراءة-ملخص) على رأس الطرق (مع محادثة في فوج)، حيث هناك من التلاميذ من يذهب إلى حد القول إنها النشاط الوحيد الذي يمكن فعلا من زيادة معارفهم والسماح لهم بالتعود على صياغة جمل أطول من الكليشيهات العادية. هذا في اعتقادي رأي مبالغ فيه، وفي المقابل يصرح التلاميذ بالإجماع تقريبا بأن هذه الطريقة تتطلب عملا أكثر في المنزل. فإذا سألناهم بعد ذلك عما إذا كانوا يريدون حذفها فمنطقي جدا أن يثير هذا استجابة سلبية قوية.

في الختام، كان من المحبذ إثبات تحسن كفاءة التلاميذ اللغوية بواسطة أرقام أو عينات، وبما أن جميع التلاميذ معنيون بالطريقة فلم تكن لدينا مجموعات مرجعية. وبطبيعة الحال يمكن للأستاذ تذكر مستوى الأقسام قبل إدخاله لهذه الطريقة، فإذا تبين لنا التحسن الملحوظ في معرفة التلاميذ وكفاءتهم، وارتكزنا على الأحكام الإيجابية للغاية لهؤلاء الذين ذكرناهم، فمن الواضح أنها هنا انطباعات ذاتية تماما، ومع ذلك لا يهم، غير أنه بلا شك لديها قيمة كبيرة بالنسبة للتحضير الشخصي الذي يعد محرك كل الدراسات كما نعلم.

ومع ذلك تقع على عاتق الأساتذة ضريبة للدفع، هي تلخيص الملخصات المكتوبة في البداية، في الفرنسية المشكوك في صحتها، على كل حال، وعلى الرغم من ذلك، فلا أحد منا وقد بدأت الطريقة تستجيب، ستراوده فكرة الاستسلام. ها هي ذي، على ما يبدو لي، الحقيقة المهمة.

الإحالات والهوامش:

[1] Sverker Bengtsson. Bibliothèque de classe en Français langue étrangère (expérience dans les classes secondaires suédoises). In : Le Français dans le monde, n° 141, Lire en Français langue étrangère, Novembre-Décembre 1978, pp. 75-79.

[2] بنغتسن، سفركر، من مواليد 1931م، دكتور في الآداب (1968) ، أستاذ اللغة فرنسية واللغة الإيطالية في ثانوية لانكوبينغ، السويد، 1975م، رئيس الجمعية السويدية لأساتذة اللغات الحية LMS منذ 1975. أعماله المنشورة: الدفاع المنظم عن اللغة الفرنسية (أطروحة UPSAL1968)، مقالات عديدة بيداغوجية لاسيما في مجلة LINGUA، عضو في جمعية LMS.