



معاونت دانشجویی و فرهنگی و اجتماعی  
دانشگاه تربیت مدرس



انجمن علمی دانشجویی زبان فرانسه  
دانشگاه تربیت مدرس

# Didactra

automne et hiver 2021-2022

- ✓ Editorial
- ✓ Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra
- ✓ Rapport : Le choix Goncourt de l'Orient
- ✓ Souvenirs du Covid-19
- ✓ La présentation des livres
- ✓ Article de recherche
  - Optimiser la mémoire à long terme dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE
  - Etude du rôle de la mémoire dans l'interprétation, des obstacles et des interventions pratiques pour les étudiants
  - Lecture oralisée des textes littéraires dans une classe de FLE pour le renforcement de la compétence de lecture
- ✓ Résumé des articles en persan
- ✓ Résumé des articles en français



2  
3  
5

Editorial

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra  
(en français)

Articles de recherche

- Optimiser la mémoire à long terme dans le processus d'enseignement /apprentissage du FLE
- Etude du rôle de la mémoire dans l'interprétation, des obstacles et des interventions pratiques pour les étudiants
- Lecture oralisée des textes littéraires dans une classe de FLE pour le renforcement de la compétence de lecture

Résumé des articles

34  
37

Rapport

Webinaire de l'Association scientifique des étudiants du département de français de l'université Tarbiat Modares : Incidences de l'âge sur l'apprentissage des langues étrangères à l'école primaire  
Rapport : Le choix Goncourt de l'Orient

42

Regard sur les candidats et le lauréat 2020  
Chronique : un crime sans importance

43

La présentation de livres  
Regard sur la liste finale du Goncourt 2020  
Un crime sans importance

49

Souvenirs du Covid-19

Une matinée coroniaque  
Corona-vie

55

Consignes aux auteurs d'articles pour Didactra  
(en persan)

Directrice مدير مسئول : Parinaz KEIDARI

Rédactrice en chef سردبیر : Saidé BOGHEIRI

Secrétaire générale دبیر انجمن : Samané SAFARI

Conseillère culturelle مشاور فرهنگی : Roya LETAFATI

Professeure à l'Université Tarbiat Modares

Comité de rédaction : اعضای هیات تحریریه

Samané SAFARI, Saidé BOGHEIRI, Parinaz KEIDARI

Éditrices: ویراستار

Zivar IZADPANAH, Samané SAFARI, Parinaz KEIDARI, Saidé BOGHEIRI

La mise en page : حروف چینی

Fatémé MIRZAEI

این نشریه دارای مجوز شماره ۱۹۳۵/۸۱۹۰ در تاریخ ۱۷/۳/۹۵ از معاونت دانشجویی و فرهنگی و اجتماعی دانشگاه تربیت مدرس است.

صاحب امتیاز: انجمن علمی-دانشجویی زبان فرانسه (معاونت دانشجویی و فرهنگی و اجتماعی)

# Editorial

Saidé BOGHEIRI

E-mail : Yeganehtaraneh@gmail.com

*Et puis, il faut cultiver notre jardin...*

Voilà le beau printemps qui approche à grands pas en nous fredonnant aux oreilles ces petits mots de Voltaire, pleins d'espoir et pleins de doux rayons du soleil. Et pourtant, on ne sait plus dans ce brouhaha fulgurant, quel spectre énigmatique des histoires de notre enfance, apparu de nulle part comme par sortilège, s'impose déjà à notre tout.

Non qu'il ait été facile, mais nous y sommes enfin. Presque. Obligés en tout cas. Au début, à la fin du premier printemps, quand on nous a demandé de rédiger notre premier souvenir coroniaque, nous nous sommes mis à l'œuvre, tous sidérés de la tournure des événements, en nous plaignant de ce que pourquoi nous !? De ce que le destin aurait pu nous épargner cette épreuve quand-même ! Pourtant...

Pendant la classification des fichiers rédigés et édités pour la mise en page, un doux sourire se dessine sur nos visages, et je vous rassure que tous les amis de l'Association cherchent à vous en offrir en cadeau après tant d'preuves que nous avons tous subies pour nous adapter à cette nouvelle situation qui n'a épargné personne aux quatre coins du monde.

Le numéro que vous avez devant les yeux comporte des souvenirs de quarantaine que nous avons tous souvent éprouvé et parfois savouré, des présentations des livres que nous avons eu l'occasion de lire et dont nous avons décidé de vous partager le contenu, de rapports des séminaires devenus vite webinaires à la suite de ce frappement du tournant du siècle comme témoin de nos efforts pour nous frayer un chemin à travers le chaos, et de vos articles qui nous ont véritablement encouragé dans ce projet. Nous attendons avec plaisir et impatience vos textes pour le prochain numéro. Nous vous remercions chaleureusement d'être là et d'accompagner votre magazine à vous.

Très bonne lecture !



## Le lectorat

La revue semestrielle Didactra est une revue scientifique d'étudiants, réalisée à l'université Tarbiat Modares, le département du français, pour un vaste public de spécialistes de langues : enseignants, universitaires et chercheurs en didactique, linguistique, civilisation, littérature.... Les auteurs tiendront compte de la spécificité et de la diversité de ce lectorat, tant dans le contenu que dans la forme de leur article, qui doit être « accessible » au plus grand nombre.

## Les articles

Les articles soumis doivent être inédits, et seront précédés d'un résumé en français (10 lignes max.) et de mots-clés (8 au maximum) en français et en anglais.

La revue accepte des contributions d'articles traitant de questions plus théoriques ou générales qui ne dépasseront pas 8000 mots. Les articles de synthèse ou communications de résultats de recherches doivent rendre compte d'un travail original et faire preuve de rigueur scientifique dans un langage clair et accessible.

Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.

## Les conditions

- 1) Les auteurs sont responsables de l'exactitude de leurs références et citations.
- 2) Les auteurs dont les articles ont été acceptés en cédant les droits de façon permanente à Didactra, notamment pour la constitution des archives de la revue.
- 3) Les auteurs dont les articles ou rubriques ont été acceptés garantissent la revue Didactra contre tout

recours ou action de tiers (éditeurs, auteurs, etc.) dont les droits d'auteur auraient été enfreints de façon délibérée ou non.

## La procédure

1) Les auteurs soumettent une version électronique (fichier au format .doc) de leur article à [didactra-revue@yahoo.com](mailto:didactra-revue@yahoo.com) en vue de l'examen par le Comité de lecture de la revue. Un accusé de réception sera envoyé dès l'enregistrement de leur soumission.

2) En cas d'acceptation, ils corrigent et amendent leur texte suite aux commentaires éventuels du Comité, puis adressent à la même adresse citée ci-dessus, la version finale par courriel (formats .doc + .pdf).

Noter que, en dehors des caractères spéciaux, la police à utiliser est Times New Roman doit être utilisée.

## Le format de présentation

Le titre de l'article doit être informatif et concis (de 3 à 8 mots significatifs).

Tous les textes sont justifiés.

Les notes doivent être réduites au strict nécessaire.

Les figures, illustrations et tableaux incorporés au texte doivent être numérotés de « 1 » à « n » à l'intérieur de l'article, et accompagnés de légendes.

## Polices à utiliser, interligne

Vous utiliserez impérativement la police Times New Roman. Le format de la police doit être le suivant.

Titre 1 : Times New Roman 18, gras.

Titre 2 : Times New Roman 16, normal

Titre 3 : Times New Roman 16, normal

Notes de bas de page : Times New Roman 10

Normal : Times New Roman 12

Vous utiliserez un interligne de 1,5 et vous justifierez votre texte.

## Normes bibliographiques :

D'après les normes d'APA de 2010

1. Références pour monographie (livre) :

Hidden, M. (2014). *Pratique d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Marin, B., et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck supérieur.

2. Article de périodique (papier):

Rousseau, F. L. et Vallerand, R. J. (2003). Le rôle de la passion dans le bien-être subjectif des aînés. *Revue québécoise de psychologie*, 24(3), 197-211.

3. Article de périodique électronique (par la mention « En ligne ») :

Sinclair, F. & Naud, J (2005). L'intervention en petite enfance : Pour une éducation développementale. *Education et francophonie*, 33(2), 28-43. En ligne [http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII\\_2-028.pdf](http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIII_2-028.pdf).

◆ Références plus générales pour citation

- La dimension sémantique globale du texte est assurée donc par le fait que le texte apparaisse comme une séquence de thèmes (Hidden, 2014, P.53).

- Dulac (2004) a observé que ...

- Si la référence comporte plus de deux auteurs :

De nombreuses observations (Schneuwly et al. 1989) ont montré que ...

Rappels typographiques

- Les signes [ : ; ? % ] se composent avec un espace insécable avant et un espace après.
- La virgule et le point n'ont pas d'espace avant.
- Les guillemets typographiques ont « un espace insécable avant »
- Les signes : (parenthèses) accolades [crochets] n'ont pas d'espace à l'intérieur.
- Points de suspension... (sans espace avant).



# Optimiser la mémoire à long terme dans le processus de l'enseignement/apprentissage du FLE : La mémorisation à long terme

Mobina GHANBARI NIA

Doctorante en didactique du français, l'Université Tarbiat Modares

[mobina.ghanbarinia@yahoo.com](mailto:mobina.ghanbarinia@yahoo.com)

## Résumé :

Pratiquer un enseignement utile et durable et maîtriser efficacement une langue étrangère est le désir de tous les enseignants et apprenants de langue étrangère. Dans cet article, nous nous efforcerons d'examiner comment l'enseignant peut intervenir au niveau des fonctions mnésiques de l'apprenant pour améliorer son acte d'apprendre et s'il est nécessaire pour l'enseignant de connaître le fonctionnement du cerveau pour transmettre un savoir. Cet article aura pour objectif de savoir quelles solutions pédagogiques et quelles stratégies pour permettre une meilleure appropriation des savoirs.

Notre hypothèse principale repose sur le fait que, en connaissant les processus qui permettent une meilleure utilisation de nos possibilités mentales, et en montrant à chacun comment les adapter à son mode de fonctionnement personnel, les apprenants peuvent mieux réinvestir le savoir acquis et dès lors être autonomes par rapport à leurs apprentissages.

Cet article s'inscrit dans le cadre de la réflexion et de l'expérimentation sur l'optimisation de la mémoire à long terme. La recherche se réalise d'une façon descriptive en parlant des théories et des points de vue existant à ce propos, d'une façon analytique en faisant remplir des questionnaires par deux groupes d'apprenants de l'Institut de Langues d'Iran (ILI) et de l'université Kharazmi et d'une façon expérimentale afin de nous assurer de l'application des stratégies optimisant la mémorisation à long terme dans les cours d'apprentissage du français en Iran.

Ainsi, ce travail de recherche mettra l'accent sur les mécanismes de la mémoire, particulièrement la mémoire du travail et son rôle crucial pendant le processus du stockage de l'information dans la mémoire à long terme et sur ses incidences sur les apprentissages afin d'améliorer l'acte d'apprendre et d'optimiser la mémorisation à long terme. Les résultats acquis par une étude sur le terrain nous amènent à constater que mémoriser relève de certaines méthodes liées à l'utilisation des possibilités de notre cerveau ; retenir, mémoriser, mobiliser ses connaissances, tout cela s'apprend. Cependant, il n'y a pas deux personnes qui apprennent de la même manière et chacun a sa façon d'apprendre et de mémoriser, toutefois, nous pourrions optimiser la mémorisation à long terme en se recourant à certaines stratégies de mémorisation.

**Les mots-clés :** mémoire à long terme, mémoire de travail, enseignement/apprentissage, mémorisation, langue étrangère, stratégie de mémorisation.

## Introduction :

L'enseignement des langues a toujours évolué dans son histoire et cela a amené les enseignants à repenser leur pédagogie et à trouver des manières d'agir qui pourront répondre aux nouvelles exigences et fournir les résultats souhaités. Par conséquent, tous les enseignants et les apprenants de langue étrangère désirent pratiquer un enseignement efficace et durable.

Il ne semble pas que la mémoire soit véritablement prise en compte dans l'éducation. En fait, peu d'enseignants connaissent effectivement les fonctions du cerveau et leurs incidences sur les apprentissages. En quoi la mémoire a des incidences sur les apprentissages ? Est-ce qu'il est nécessaire pour l'enseignant de connaître le fonctionnement du cerveau pour transmettre un savoir ? Et comment l'enseignant peut-il intervenir au niveau des fonctions mnésiques de l'apprenant pour améliorer son acte d'apprendre ? Toutefois, si l'enseignant prend en compte les représentations de la mémorisation dans son enseignement, qu'il connaisse les processus qui permettent une meilleure utilisation des possibilités mentales, et qu'il montre à chacun comment les adapter à son mode de fonctionnement personnel, cela pourrait être considéré comme un gage supplémentaire de réussite pour l'apprenant.

La mémoire est la capacité qu'a notre cerveau à enregistrer, stocker, récupérer des informations ainsi qu'à utiliser des connaissances acquises antérieurement. L'étude de la mémoire a intéressé les philosophes depuis la plus haute antiquité. L'attrait pour l'étude de cette fonction cognitive n'est pas surprenant dans la mesure où la mémoire joue manifestement un grand rôle dans notre vie psychique (Nicolas, 2000). Actuellement l'étude de la mémoire et de ses pathologies recouvre un intérêt majeur dans le domaine des neurosciences.

Dans le cadre de cet article, nous nous sommes intéressés à la mémoire à court terme et ses incidences sur la mémoire à long terme dans le processus d'apprentissage.

Dans cette recherche, nous nous efforcerons de montrer en quoi la connaissance des mécanismes de la mémoire dans le cours d'apprentissage du FLE aboutirait à l'amélioration de la mémorisation à long terme et à l'autonomie des apprenants du FLE. Nous verrons également de quelle manière la mémorisation à long terme corrige les conditions d'apprentissage en optimisant les méthodes propres à chaque apprenant. Pour atteindre ces objectifs, ce travail de recherche se donnera la démarche suivante.

Tout d'abord, nous étudierons le fonctionnement de la mémorisation et les différents niveaux de mémoire. Ensuite, nous présenterons ce qui gêne ou favorise l'acte d'apprendre et nous identifierons le rôle crucial de la mémoire de travail pendant le processus du stockage de l'information dans la mémoire à long terme. Puis, nous mettrons l'accent sur les méthodes actuelles de mémorisations et les stratégies dans l'acte d'apprendre. Enfin, à partir des méthodes optimisant la mémorisation à long terme chez les apprenants iraniens du FLE et le degré de leur réussite, nous présenterons les résultats d'un enseignement conscient des mécanismes et du fonctionnement de la mémorisation à long terme.

## LE CONCEPT DE MEMOIRE

Pour que nous puissions exécuter notre recherche sur les fonctions de la mémoire afin d'améliorer la mémorisation à long terme, nous avons lu beaucoup de livres, d'articles et de thèses concernant le concept de la mémoire tels que :

- Système de mémoire et distorsions mnésiques : approches neuropsychologique et neuro physiologique de Valentina La Corte,
- La mémorisation dans les apprentissages (vers une optimisation de la mémoire à long terme) d'Anne Clemence,
- Didactique des langues et environnements hypermédias : quelles tache pour optimiser l'apprentissage autonome ? de Maguy Pothier,
- Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives de Claire Scheidecker,
- L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théories d'acquisition et pratiques de classe de Julie Marot,
- Apprentissage et mémoire de CORDIER F., GAONAC'H D
- Mémoire et apprentissage, une histoire d'amour contrariée de BAUMARD M CARON J.

D'après Valentina La Corte, à la fin du XVIII et du début du XIX siècle, à l'école philosophique allemande, une première tradition d'étude scientifique de la mémoire a été créée. Pour Hermann Ebbinghaus la psychologie n'était pas considérée comme science de la conscience, mais aussi comme celle de l'inconscient. Ainsi, l'expression inconsciente des phénomènes psychiques fut prise en compte par lui pour la première fois et afin d'aborder l'étude des fonctions psychologiques supérieures, il fallait utiliser la méthode expérimentale avec profit. L'objectif de son premier travail fut d'étudier la mémoire autrement qu'en utilisant la méthode introspective basée sur l'examen de la conscience. Il publia en 1885 les résultats de l'ensemble de ses travaux dans un ouvrage qui le rendu célèbre (Ebbinghaus, 1885). L'un des apports fondamentaux de l'œuvre d'Ebbinghaus se situe au niveau de ses réflexions préliminaires sur le concept de mémoire. Selon son point de vue, la mémoire ne pouvait pas être réduite à sa plus stricte expression, à savoir le souvenir conscient des événements, mais pouvait s'exprimer à travers diverses activités psychologiques sans que le sujet en soit nécessairement conscient.

Une autre tradition d'étude scientifique de la mémoire prend sa source sur un plan philosophique dans l'école idéologique française de la fin du XVIII et du début du XIX siècle. Théodule-Armand Ribot (1839 - 1916) défend une thèse en 1863 dans laquelle il soutient l'idée que la mémoire est une forme de l'inconscience, le souvenir n'étant que le passage de l'inconscience à la conscience. L'objectif de l'ouvrage de Ribot était en effet de montrer ce que la méthode pathologique pouvait nous apprendre sur la nature et le fonctionnement normal de la mémoire. Selon cette méthode, c'est sous l'angle de l'étude de la pathologie d'une fonction que nous pouvons appréhender son fonctionnement et sa structure (Ribot, 1882). Dans sa conception de la mémoire, Ribot a abandonné l'étude de la mémoire comme 'faculté de l'âme' et en a donné une définition biologique qui sera reprise par de nombreux psycho-physiologistes après lui. L'actualité de Ribot tient au fait qu'il a formulé l'existence de plusieurs types de mémoire, une hypothèse reprise ensuite par de nombreux psychologues.

Le contexte social de la fin du XIX siècle a donné aux travaux sur la mémoire une orientation nettement axée sur les problèmes de l'éducation. L'éducation semblait un terrain fertile pour la psychologie qui pouvait y appliquer ses nouvelles méthodes. L'idée directrice était que la psychologie pouvait donner tout un ensemble d'informations sur le développement sensoriel, physique et intellectuel des enfants. Cette psychologie appliquée se développa en France sous l'impulsion d'Alfred Binet (1857 - 1911). Après avoir quitté le laboratoire de Charcot à la Salpêtrière et avoir été admis au laboratoire de psychologie physiologique à la Sorbonne en 1889, Binet commença ses recherches avec l'idée directrice qu'elles pourraient être de quelque utilité pour la pédagogie. Il aborda dans un premier temps l'étude des mémoires extraordinaires chez les experts en calcul mental et au jeu d'échecs, avant de réaliser des travaux dans le domaine de la mémoire visuelle et auditive (Nicolas, 2000).

La mémoire est ainsi considérée aujourd'hui comme une fonction cognitive complexe et deux principales approches ont été proposées pour son étude : l'approche fonctionnelle et l'approche structurale. Les théories fonctionnelles s'intéressent plutôt aux différents processus sous-jacents à la mémorisation de l'information. Ces théories, basées principalement sur des travaux de psychologie cognitive et d'intelligence artificielle, prévoient qu'un seul système de mémoire est suffisant pour rendre compte des mécanismes mnésiques. L'approche structurale considère que la mémoire est composée des systèmes multiples dépendants des régions cérébrales différentes. Dans ce cadre plusieurs dichotomies ont été proposées. Dans notre travail, nous nous focalisons sur le fonctionnement de la mémoire à long terme lors de l'apprentissage de la langue française. En effet, en quoi et comment les différentes activités menées lors de l'apprentissage de la langue française, vont-elles mobiliser et renforcer la mémoire à long terme des apprenants ?

## 1. Qu'est-ce que c'est la mémoire ?

### 1.1. Organisation générale

D'après Claire Seheidecker, la mémoire est une faculté fantastique. Il n'y a qu'à penser à la quantité d'informations concernant notre environnement que nous avons déjà emmagasiné et que nous continuons chaque jour à acquérir. Ainsi, une question s'émerge :

Pourquoi certaines de ces informations banales ou vitales sont-elles retenues avec facilité et d'autres demandent-elles des efforts importants ?

De manière générale, lors d'opérations de reconnaissance ou de production, la mémoire peut être vue comme une fonction permettant l'encodage des informations et leur récupération. C'est un système complexe, avec des traitements différents suivant les stockages à plus ou moins long terme, et suivant les caractéristiques de l'apprentissage. Afin d'explorer comment se font l'encodage, le stockage, la récupération en mémoire, la recherche utilise les outils des neurosciences vus précédemment : élaboration de modèles, étude de ce qui n'est pas perdu dans l'amnésie, l'effet des lésions et des pathologies, imagerie cérébrale. La conception du fonctionnement et des relations entre les différents types de mémoire est actuellement en pleine révolution. Pour savoir comment la mémoire traite les informations perçues, il n'y a qu'à explorer les mécanismes de la mémoire à long et à court terme.

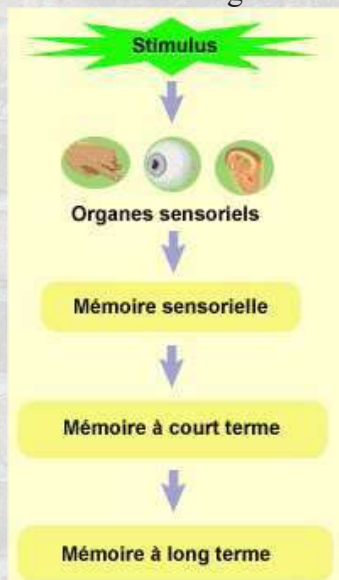


Figure 1: Durée du souvenir

### 1.2. Mémoire à court terme, mémoire de travail

On associe en général la mémoire de travail à une mémoire à court terme. Cependant, Une question se pose : y a-t-il une différence entre ces 2 types de mémoire ? L'une concerne-t-elle l'autre ? On doit toutefois les différencier, surtout dans une perspective d'apprentissage. La mémoire de travail joue un rôle crucial dans les activités cognitives et dans beaucoup d'actions du quotidien, car elle permet de transformer et retenir l'information reçue. Ainsi, lorsqu'on prête attention à un stimulus sensoriel, elle intervient. On constate que la mémoire de travail est prise comme une capacité active de traitement des informations reçues alors que la mémoire à court terme évoque une capacité passive de stockage.

Selon Baddeley (1986, 1996, 2000) elle comporte quatre composants :

- un administrateur qui coordonne les sources d'information sensorielles (visuelle, auditive...)



- une boucle phonologique qui stocke temporairement l'information verbale entendue ou lue.
- un calepin visuo-spatial qui stocke temporairement les informations visuo - spatiales et les images mentales.

Le buffer épisodique permet des interactions dans les deux sens entre mémoire de travail et mémoire à long terme car il assure la liaison avec la mémoire à long terme. Il permettra la création de représentations mentales. Les informations nécessaires à ces évocations seront récupérées dans la mémoire à long terme et intégrées pour former un épisode cohérent. Nos cinq sens peuvent être sollicités. (Degiorgio, Van Den Berge, & Watelet, s. d. p 16)

- Les deux espaces de stockage fonctionnent de la même façon. Pour que l'information ne s'efface en plus ou moins 2 secondes, il faut un espace de stockage et une boucle de répétition qui permet de le remettre dans le circuit. L'administrateur central coordonne l'action de ces deux espaces et permet simultanément le traitement des informations.

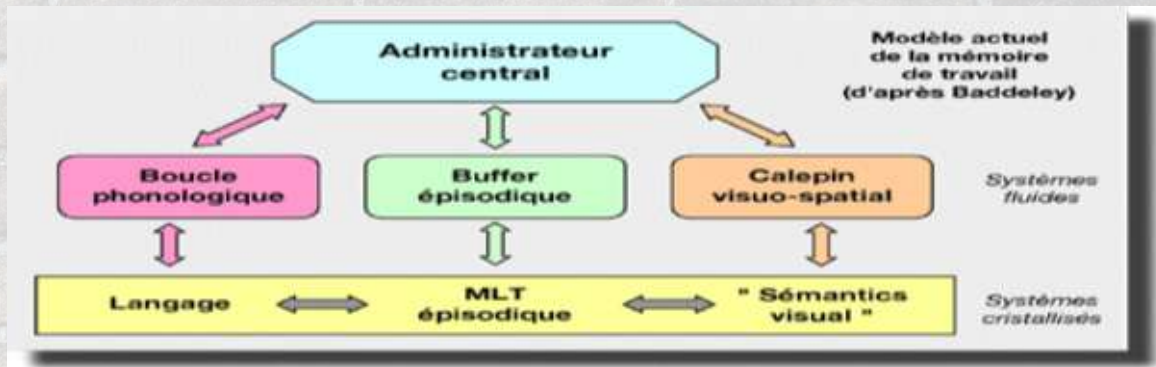


Figure2 : Mémoire de travail

Selon la situation, le nombre d'informations à stocker ainsi que la complexité du traitement varient. C'est ce qui va définir la charge mentale. Pour que la tâche s'effectue correctement, différents processus cognitifs interviennent :

- Le processus de mise à jour qui permet de modifier la tâche en cours d'exécution et pour cela de remplacer les informations mémorisées l'instant d'avant.
- La résistance aux interférences c'est à dire l'inhibition des stimuli de l'environnement qui détournent de la tâche.
- La capacité à gérer une double tâche (prendre des notes pendant un cours). (Degiorgio, Van Den Berge, & Watelet, s. d.)

La réalisation de représentations mentales est le fruit de l'interaction entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme dans le buffer épisodique. La mémoire de travail joue un rôle important dans les activités de rappel et dans l'usage du langage en interaction. Dans la perspective de l'apprentissage, nous parlerons de mémoire de travail plutôt que de mémoire à court terme.

### 1.3. Mémoire à long terme

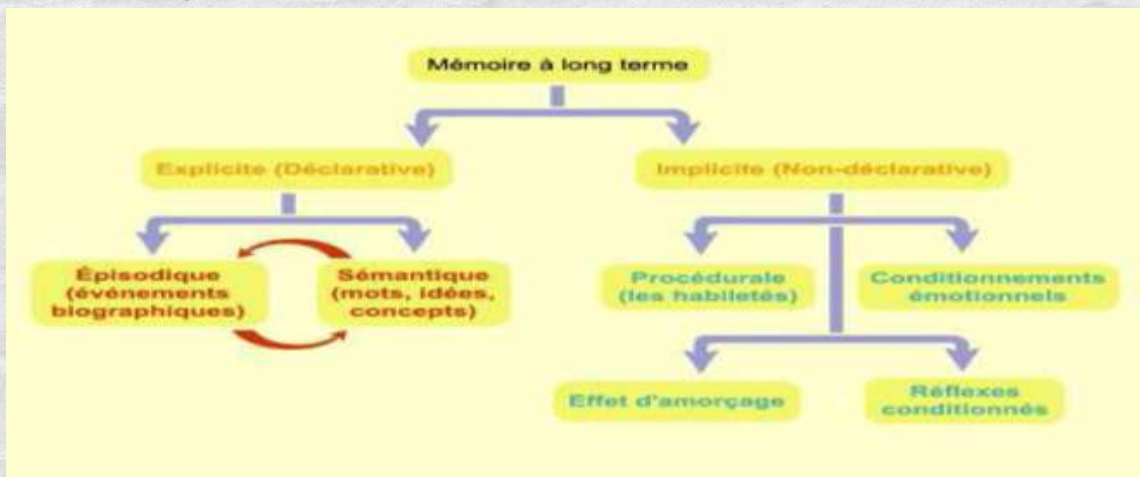


Figure 3 : Mémoire à long terme

Ces schémas reprennent les deux distinctions principales que l'on peut faire à propos de la manière dont nous apprenons et de la manière dont nous retenons. On peut prendre en compte 2 idées à partir desquelles on différencie la mémoire à long terme de la mémoire à court terme ; la première idée importante est que l'on peut définir la mémoire par le temps de rétention de l'information. La deuxième est que la mémoire à long terme comprend plusieurs subdivisions. La division de la mémoire à long terme en deux catégories reprend l'idée que les connaissances acquises ne sont pas de même nature. Le terme mémoire explicite ou déclarative se réfère aux connaissances auxquelles nous accédons de manière consciente, tandis que la mémoire implicite ou procédurale se rapporte aux connaissances auxquelles nous n'avons pas d'accès conscient.

Certains chercheurs dissocient la mémoire épisodique de la mémoire sémantique. La mémoire épisodique est personnelle et biographique, la mémoire sémantique par contre reflète les connaissances du monde indépendamment des circonstances dans lesquelles on les a acquises.

## 2. Ce qui peut gêner ou favoriser l'acte d'apprendre

Les facteurs gênant ou favorisant l'acte d'apprendre se dissocient en 2 catégories : les facteurs propres à la personne (ou intrinsèque) et les facteurs extérieurs (ou extrinsèques).

Les facteurs intrinsèques contiennent divers éléments tels : le niveau du traitement de l'information, l'âge, la dominante de stratégie développée par l'apprenant, la motivation-la pédagogie du projet, l'attention et l'anxiété-le stress. Parmi ceux-ci, celui qui nous semble le plus important à aborder, c'est la dominante des stratégies développées par l'apprenant. Car, si nous connaissons-en tant qu'enseignants- la démarche de nos apprenants, nous pourrions découvrir leur dominante des stratégies d'apprentissage et intervenir au niveau des fonctions mnésiques de l'apprenant pour améliorer son acte d'apprendre. Les facteurs extrinsèques, quant à eux, comprennent l'environnement, la tâche, les pauses-le sommeil. Ainsi, tous les facteurs peuvent influencer sur l'acte d'apprendre et pour cette raison, l'enseignant se doit d'être vigilant dans sa pratique et tenir compte de tout ce qui peut gêner ou favoriser l'acte d'apprendre.

L'enseignant, dans le cadre d'une pédagogie active, doit donc s'interroger sans cesse sur les différentes composantes de la mémorisation pour savoir s'il ne peut pas proposer de solutions adaptées à chaque apprenant.

### La dominante des stratégies développées par l'apprenant

Notre cerveau n'est pas un organe homogène, « il y a plusieurs cerveaux dans une seule tête », déclare Linda Williams. En plus qu'il est composé des couches superposées correspondant aux grands stades de l'évolution des êtres vivants, il est également séparé en 2 parties : l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche qui fonctionnent de façon radicalement différente.

Le cerveau GAUCHE	Le cerveau DROIT
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gère la parole, l'abstraction</li> <li>- Est analytique et logique</li> <li>- Est sollicité dans les activités de langage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Est le siège de l'imagination, de la création</li> <li>- Synthétise, il peut traiter plusieurs informations en même temps</li> <li>- Orienté vers une perception globale, il privilégie les images, les schémas</li> </ul>
Le cerveau gauche fonctionne donc beaucoup en utilisant l'auditif.	Le cerveau droit quant à lui opère surtout à partir du visuel.
La mémoire est « auditive » (ou verbale)	La mémoire est « visuelle » (ou imagée)

D'une manière générale, nous nous répartissons ainsi, à peu près par moitié, entre ceux à dominante visuelle et ceux qui sont à dominante auditive. L'enseignant se doit d'être vigilant sur le fait que pour comprendre et mémoriser, certains apprenants seront plutôt « auditifs » alors que d'autres plutôt « visuels ». Chaque apprenant – mais également chaque enseignant – a des habitudes mentales pour être attentif, pour apprendre, pour comprendre, pour réfléchir, pour mémoriser ou pour imaginer. « Nous avons tous un mode privilégié d'utilisation des possibilités de notre cerveau » (Claude Champagne. Mémoriser au cycle II : p.86). LIEURY insiste sur l'intérêt de donner des mots sous la forme la plus riche possible, c'est-à-dire « audiovisuelle », pour que l'enfant connaisse à la fois la prononciation (grâce à l'utilisation de sa mémoire auditive) et l'orthographe (sa mémoire visuelle).

Cependant, il existe un autre mode d'enregistrement. CHARCOT, éminent neurologue des années quatre-vingt, évoque les « moteurs », terme qui sera repris par la suite par le pédagogue Antoine de LA GARANDERIE. Ceux-ci font appel à la mémoire du geste (ou kinesthésique). Cette mémoire joue également un rôle important dans les apprentissages, notamment au travers de la mise en action ou par la manipulation de matériel. Elle intervient, par exemple, lors de séances d'écriture, pendant lesquelles l'apprenant s'exerce à écrire afin d'acquérir des automatismes – tout en respectant un certain code d'écriture.

Mais attention ! A trop privilégier tel ou tel mode d'enregistrement, l'individu se retrouve parfois bloqué dans la résolution d'un problème qui requiert la composante qu'il n'a pas développée.

### 3. Quelles solutions pédagogiques pour permettre une meilleure appropriation des savoirs ?

Nous avons beau être très motivé, il est très difficile d'apprendre et de récupérer les connaissances et les compétences clés lorsque nous ne retenons qu'une quantité limitée d'information à la fois.

La mémoire de travail est une fonction exécutive qui nous permet de garder de l'information à l'esprit pendant que nous nous en servons. Elle est également cruciale pendant le processus du stockage de l'information dans la mémoire à long terme. Elle joue un rôle clé, aussi, dans la récupération dans la mémoire de l'information déjà apprise. En fait, la majorité du « travail » effectué par la mémoire a lieu dans la mémoire « de travail » où l'information est gérée, manipulée et transformée.

La capacité de la mémoire de travail diffère d'un individu à l'autre. Les apprenants ayant des problèmes de mémoire de travail retiennent moins d'informations distinctes à la fois. Ils entendent ce qui est dit, ou voient ce qui est présenté, mais à mesure que des informations supplémentaires viennent submerger leur système de mémoire, ils oublient l'information antérieure dont ils ont besoin pour réaliser la tâche avec succès. Et une fois que l'information est perdue, il y a peu de chance qu'elle soit récupérée. Il est donc facile de comprendre pourquoi l'apprenant devient frustré et son niveau d'attention diminue. Or, les problèmes de mémoire de travail sont fréquents chez les apprenants avec trouble du déficit de l'attention, des troubles d'apprentissage, une perte d'audition, une lésion cérébrale ou des problèmes de santé mentale.

#### Comment se présentent les problèmes de mémoire de travail

Les apprenants peuvent :

- Avoir de la difficulté à se rappeler des faits et des procédures tels que de nouveaux mots de vocabulaire, conjugaisons de verbes ;
- Faire preuve de lenteur en récupérant de l'information ;
- S'avérer incapables de suivre les directives malgré leur répétition ;
- Ne porter qu'une faible attention aux détails, par exemple, en se mettant à écrire une phrase puis en ayant du mal à se rappeler tous les mots, en sautant des mots dans les phrases ou en écrivant des phrases plus courtes (pour réduire la charge imposée à la mémoire de travail) ;
- Faire des erreurs dans l'ordre à suivre, en perdant le fil des étapes complétées ou des étapes qu'il reste à compléter, en répétant des étapes inutilement ou en étant constamment obligés de recommencer ;
- Avoir de la difficulté à commencer un travail ;
- Éprouver de la difficulté à se concentrer sur une tâche, souvent au point de l'abandonner ;
- Perdre leurs effets personnels.

Ces difficultés ont des effets négatifs sur des compétences essentielles en lecture, en écriture. Elles peuvent donc avoir une incidence sur leur performance dans le processus d'apprentissage du français.

#### 3.1. Stratégies

Actuellement, nous n'avons pas de méthodes simples pour construire des habiletés de la mémoire de travail. L'élaboration des habiletés ne s'étend toujours pas facilement à la performance en classe. Cependant, il existe des façons de soutenir les apprenants pour les aider à compenser leurs problèmes de la mémoire de travail.

##### 3.1.1. Surveiller l'apprenant

Il faut demander à l'apprenant de verbaliser ses étapes lorsqu'il réalise une tâche qu'il a souvent du mal à terminer. Ce procédé peut fournir de l'information importante sur le moment précis de la rupture de compré-

hension et les soutiens qui pourraient fonctionner le mieux.

L'enseignant doit évaluer la charge imposée à la mémoire de travail par les activités d'apprentissage. Un apprenant ayant des problèmes de mémoire de travail aura besoin de plus de soutien à mesure que les tâches deviennent plus longues et plus complexes, que leur contenu devient moins familier ou que leur réalisation exige plus de traitement mental.

### 3.1.2. Réduire l'utilisation de la mémoire

Il faut diviser les tâches en plusieurs parties. Le mieux, c'est de proposer une tâche à la fois si cela est possible. Il est préférable de réduire la quantité de travail que l'apprenant doit réaliser. Il vaut mieux de garder les nouvelles informations ou instructions brèves et directes, et de les répéter de façon concise, au besoin. L'enseignant doit fournir des directives écrites pour que l'apprenant puisse s'y référer. Il doit également réduire la quantité de traitement mental requis en donnant plusieurs « indices » oraux pour la résolution d'un problème et en écrivant les mots clés pour chaque indice au tableau blanc ou interactif. De cette manière, l'apprenant n'a pas à garder toute l'information en tête en même temps. Il est souhaitable de fournir l'information de plusieurs façons : en parlant, en la montrant et en créant des possibilités de travailler physiquement avec l'information ou de la modéliser. Il faut que l'enseignant développe des routines, comme des procédures particulières pour remettre les devoirs terminés. Une fois qu'une routine se pratique de façon régulière, elle devient automatique, ce qui réduit la charge imposée à la mémoire de travail.

### 3.1.3. Répéter et réviser

Il est souhaitable :

- D'être prêt à répéter l'information.
- D'utiliser des rappels visuels des étapes requises pour accomplir une tâche.
- De donner des occasions de répéter la tâche.
- D'encourager la pratique afin d'accroître la quantité d'information encodée dans la mémoire.
- D'apprendre aux apprenants à travailler pendant de courtes périodes, plusieurs fois par jour, car la pratique par intervalles est plus efficace que la pratique en bloc. Il est donc préférable que les apprenants pratiquent les nouvelles habiletés ou informations lors de séances courtes tout au long de la journée plutôt que lors d'une seule longue séance.

### 3.1.4. Utiliser des organisateurs graphiques

L'enseignant peut utiliser des organisateurs graphiques et enseigner aux apprenants à s'en servir. Par exemple, le tableau SVA (Ce que je sais, Ce que je veux savoir, Ce que j'ai appris) est un organisateur graphique qui aide les apprenants à se focaliser sur ce qui doit être appris. Cet outil active les connaissances antérieures, aide à générer des questions à explorer et aide ensuite les apprenants à relier ce qu'ils apprennent à ce qu'ils savent déjà.

### 3.1.5. Encourager l'utilisation d'aides - mémoires

Il est souhaitable :

- D'afficher dans la classe les mots fréquemment utilisés.
- De fournir les instructions sous forme écrite – sur un document, au tableau ou simplement sur une note adhésive.
- De remettre aux apprenants un plan avec des mots clés auquel ils peuvent se référer pendant que vous enseignez.
- D'encouragez l'utilisation de listes de vérification pour les tâches à plusieurs étapes (par ex., les étapes de la révision d'un travail écrit).
- D'encourager les apprenants à faire régulièrement des listes de rappels.
- D'utiliser des organisateurs graphiques pour enseigner de nouveaux concepts et présenter de nouvelles informations. Lorsque l'apprenant arrive à visualiser la façon dont les idées sont reliées entre elles, il peut les stocker et les récupérer plus facilement.
- De considérer l'emploi de la technologie éducative qui réduit la charge imposée à la mémoire de

travail, comme les systèmes de traitement de texte, les systèmes de vérification orthographique et grammaticale, la dictée vocale et les lecteurs de texte.

### 3.1.6. Faire des pauses, paraphraser, résumer et accorder du temps

- Il est préférable que l'enseignant s'arrête au moins deux fois au cours de la leçon et qu'il demande aux apprenants un résumé rapide du genre « qu'avons-nous appris jusqu'à présent ? » noté rapidement au tableau. Les études indiquent de façon presque unanime qu'il faut passer au moins 40 % du temps total d'apprentissage à réviser le nouveau matériel.
- Il faut demander à un apprenant avec qui vous travaillez, ou à un autre qui écoute, de paraphraser les directives orales. Les études ont démontré à maintes reprises que les jeunes sont plus aptes à « entendre » et à « se rappeler » s'ils entendent leur propre voix ou celle d'un autre apprenant.
- Il faut accorder du temps pour la pratique et le traitement.
- Il faut accorder du temps supplémentaire pour que l'apprenant puisse récupérer l'information. Ces apprenants réussissent mieux quand ils savent à l'avance qu'on leur posera une question.
- Il faut éviter les questions ouvertes.

### 3.1.7. Ne pas oublier le côté physique

- Une participation active avec le matériel telle que l'écoute, le visionnement et la manipulation à plusieurs reprises, garde l'information dans la mémoire de travail afin qu'elle puisse passer dans la mémoire à long terme. Il faut laisser l'apprenant se déplacer, toucher le matériel et noter l'information sur des fiches qu'il pourra utiliser.

### 3.1.8. Utiliser un code de couleur

- L'emploi d'un code de couleur, par exemple l'association d'une couleur différente à chaque matière, agit comme un déclencheur pour aider les apprenants à se souvenir de l'information.
- Essayez un code lorsque vous enseignez de nouveaux concepts (par ex., lorsque vous enseignez la structure de la phrase, les noms sont toujours en rouge, les verbes sont toujours en vert, etc.).
- L'orthographe – surlignez les parties des nouveaux mots qui présentent des difficultés.
- Le vocabulaire – enseignez les nouveaux mots par catégories ou familles et assignez une couleur à chaque catégorie.
- Encouragez l'utilisation de stylos de couleur, de surligneurs (souvenez-vous que le jaune est la couleur le MOINS lisible).

### 3.1.9. Faire des liens explicites

- Essayez de faire en sorte que les apprenants relient la nouvelle information à leurs connaissances antérieures – encouragez le dessin, l'écriture et la réflexion verbale. Utilisez des métaphores, des analogies, des images et des images induites (c'est-à-dire générées, plutôt que reçues, par l'individu).
- Commencez chaque cours avec une révision rapide du cours précédent – pour modeler « les mots déclencheurs », écrivez toujours les mots clés à mesure que les apprenants se souviennent de l'information.
- Terminez chaque cours par un résumé de ce qui a été appris.

### 3.1.10. Mots clés

- Enseignez aux apprenants à prêter attention aux mots clés. Affichez ces mots dans la salle de classe et utilisez-les fréquemment comme repères pendant que vous enseignez.
- Souvent, les apprenants ayant des problèmes de mémoire de travail éprouvent de la difficulté à récupérer les mots et l'information. Ils sont fréquemment confrontés au phénomène du « mot sur le bout de la langue », ou peuvent donner les mauvais détails même s'il s'agit du bon concept. L'apprenant peut avoir besoin de temps supplémentaire pour récupérer des détails lorsqu'il répond à une question. Les repères peuvent s'avérer nécessaires pour l'aider à se focaliser sur la bonne partie de l'information ou du mot.

### 3.1.11. Les examens

- Accordez du temps supplémentaire ou réduisez le nombre de questions.

- Mettez l'accent sur la reconnaissance plutôt que sur la mémoire.
- Enseignez aux apprenants à parcourir l'examen et à bien planifier leur temps.
- Pour les rédactions en classe, enseignez aux apprenants à faire un plan, à écrire des mots clés sous forme de points pour ensuite développer les mots et les idées.
- Un apprenant ayant des problèmes de mémoire de travail a souvent besoin de petites pauses de pas plus d'une ou deux minutes. L'observation de la baisse de concentration chez les apprenants permettra de déterminer le meilleur moment pour leur faire faire une pause.
- Utilisez la technologie comme les logiciels de traitement de texte et de synthèse vocale pour réduire la charge imposée à la mémoire de travail. Accordez du temps supplémentaire pour la terminaison des tâches.

### 3.1.12. Renforcer les préférences d'apprentissage

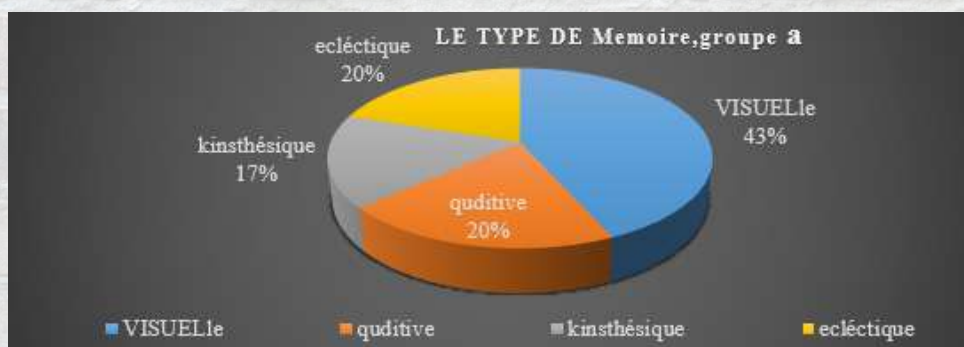
- Encouragez la réflexion personnelle chez vous et chez l'apprenant. Qu'est-ce qui a fonctionné pour moi ? Qu'est-ce que je pourrais faire la prochaine fois ? Si cette stratégie a fonctionné pour cette tâche, est-ce que je pourrais l'utiliser ailleurs ?
- Plusieurs logiciels et applications peuvent devenir des outils de révision amusants qui imposent souvent un fardeau moins lourd à la mémoire de travail.

## 4. Observations et questionnement

En vue d'une analyse du degré de réussite de l'enseignement/apprentissage du FLE en utilisant les méthodes actuelles de mémorisation et en optimisant la mémoire à long terme, nous abordons en premier lieu à tester le type de mémoire de nos apprenants (visuelle, auditive, kinesthésique) pour découvrir leur dominante de stratégie. Notre mémoire se spécialise en fonction de nos sens. Chacun de nous utilise les trois systèmes de perception (ouïe, vue, ressenti) mais consciemment ou pas, privilégie l'un d'entre eux. Le test, adapté d'un autre test conçu par André Giordan pour le magazine « ça m'intéresse », a pour objectif de nous faire découvrir quelle est notre dominante. Pour chacun des apprenants, les résultats font apparaître leurs points forts et leurs faiblesses. A partir de ces différentes observations menées sur le terrain, nous avons constaté que la mémorisation, dès lors, est intrinsèquement liée à une perception sensorielle. Il existe des mémoires spécifiques à chacun des sens. Tout apprenant a un mode spécifique de restitution de l'information basé sur ses mémoires sensorielles. Ainsi, ayant une maîtrise sur leur mode de restitution, tout enseignant pourra intervenir dans l'amélioration du stockage et du rappel des informations.

Groupe A	Fréquence	Pourcentage
La mémoire visuelle	13	43.33%
La mémoire auditive	6	20.00%
La mémoire kinesthésique	5	16.67%
ecléctique	6	20.00%

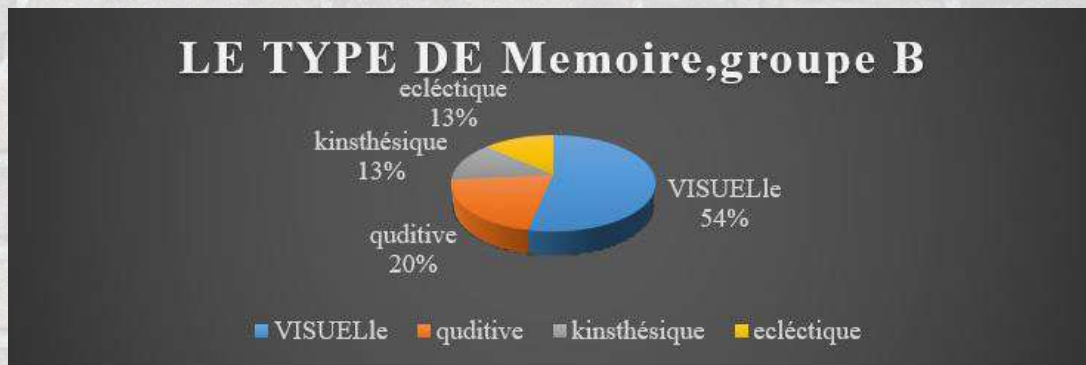
Le tableau 4.1.1. Le type de mémoire des étudiants de l'université Kharazmi



Le diagramme 4.1.1. Le type de mémoire des étudiants de l'université Kharazmi

Groupe B	Fréquence	Pourcentage
La mémoire visuelle	8	53.33%
La mémoire auditive	3	20.00%
La mémoire kinsthésique	2	13.33%
ecléctique	2	13.33%

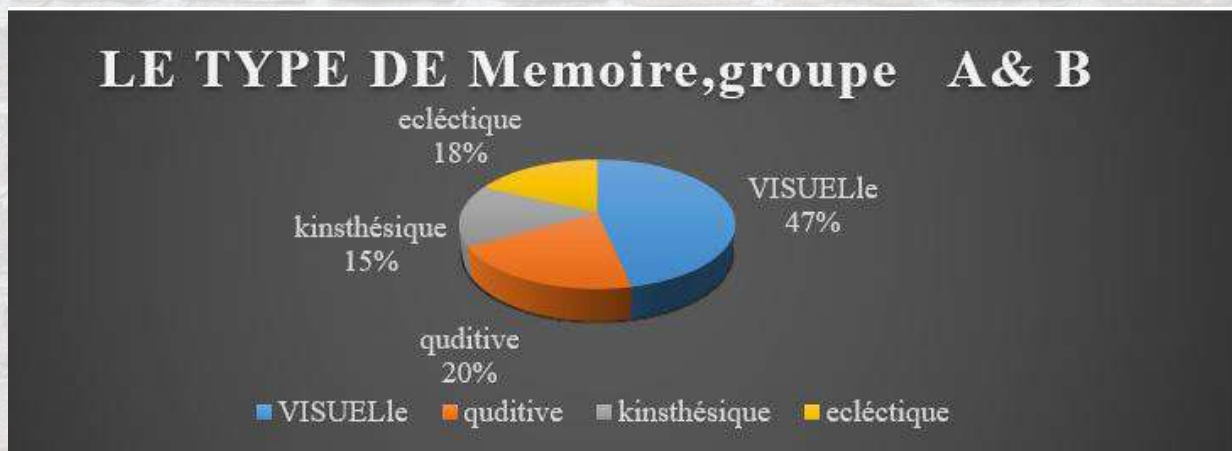
Le tableau 4.1.2. Le type de mémoire des apprenants d'ILI



Le diagramme 4.1.2. Le type de mémoire des apprenants d'ILI

Groupe A & B	Fréquence	Pourcentage
La mémoire visuelle	21	46.67%
La mémoire auditive	9	20.00%
La mémoire kinsthésique	7	15.56%
ecléctique	8	17.78%

Le tableau 4.1.2. Le type de mémoire des apprenants d'ILI



Le diagramme 4.1.3. Le type de mémoire des apprenants d'ILI et des étudiants de l'université Kharazmi

## La démarche des apprenants qui sont essentiellement visuels :

Ils apprennent mieux à l'aide d'images et ont en général plus de difficultés à mémoriser les cours dans lesquels le professeur ne fait que parler. Une photo vue dans un livre, des images de lieux ou de personnes auxquelles le sujet les a fait penser. Voilà ce dont ils se souviennent en premier quand ils essayent de se remémorer un cours. Ils ont besoin de partir d'exemples concrets pour retenir une information plus générale. Mais cela ne veut pas dire qu'ils se rappellent facilement les détails : ils ont plutôt tendance à comprendre un sujet dans son ensemble et à aller tout de suite à l'essentiel. Ils ont parfois du mal à mettre de l'ordre dans leurs idées et peuvent être un peu brouillon. Un tableau, un graphique, un schéma, ou encore les couleurs et la présentation d'un texte les aident à y voir plus clair et à mieux mémoriser. L'expression orale peut représenter une certaine difficulté pour eux. Lorsqu'ils expliquent quelque chose, il leur est souvent plus facile d'avoir recours à une feuille et à un crayon pour illustrer leurs propos.

- **Leurs points forts :** ils vont à l'essentiel et lorsqu'ils réalisent des synthèses (d'un cours, d'un livre, d'un film) Ils sont souvent clairs et concis.
- **Leurs points faibles :** ils s'en tiennent le plus souvent aux grandes lignes et leurs propos peuvent manquer d'exemples, de métaphores et de détails. Ils sont souvent peu argumentés.

## La démarche des apprenants qui sont essentiellement auditifs

Contrairement aux visuels, pas besoin de dessins ni de graphiques, écouter leur suffit pour comprendre et se concentrer. Les monologues d'un enseignant, les cours magistraux leur conviennent parfaitement à condition que le sujet les intéresse ! Ce dont ils se souviennent d'abord : c'est de la voix de l'enseignant, d'un son, d'une musique, du récit d'une histoire. Il ne leur est pas forcément utile de prendre des notes, ils se fient facilement à leur mémoire. Ils sont plutôt doués pour la communication verbale et sont bons conteurs. Pour apprendre, ils aiment se raconter intérieurement les informations en changeant les mots ou en y mettant le ton. Lire à voix haute ou à voix basse les aide à mieux comprendre. Ils ont besoin d'apprendre point par points dans le détail et dans l'ordre et ont plus de mal à dégager les grandes lignes de ce qu'ils ont appris.

- **Leurs points forts :** Plutôt à l'aise avec les mots, ils ont des facilités à apprendre par cœur. Ils sont souvent plus rapides que les « visuels » car ils ne perdent pas de temps à se construire des images.
- **Leurs points faibles :** ils ont du mal à aller à l'essentiel et ils s'arrêtent parfois sur des détails.

## La démarche des apprenants qui sont essentiellement kinaesthésiques

Ils associent fortement un ressenti à leurs souvenirs que ce soit une sensation, une ambiance, une odeur, un geste... ils ont davantage besoin que l'auditif et le visuel de comprendre le pourquoi des choses, de saisir leur origine et de l'appliquer concrètement. C'est en touchant, en associant des émotions qu'ils donnent du sens aux choses. Ils préfèrent essayer par eux-mêmes, quitte à faire des erreurs plutôt que d'écouter les instructions. Pour mémoriser et se concentrer, ils ont besoin de marcher de long en large ou de mimer et le mouvement les aide à évacuer leurs émotions. Cela ne leur simplifie pas la tâche pour apprendre ! Car l'école accorde davantage de place à l'écriture et aux cours théoriques qu'aux démonstrations concrètes.

- **Leurs points forts :** ils sont plutôt intuitifs et créatifs. Leurs souvenirs sont souvent précis.
- **Leurs points faibles :** ils mettent un peu plus de temps à comprendre les explications théoriques sans exemples concrets. Et ils ont des difficultés à rester attentifs pendant un long moment.

Dans un deuxième temps, un débat d'une trentaine de minutes, organisé en classe entière a été proposé aux apprenants. On leur a expliqué pourquoi cela nous intéressait – en tant qu'enseignants – de comprendre comment ils apprenaient leurs leçons et de pouvoir aider par la suite les apprenants en difficultés. Au préalable, les apprenants ont été sensibilisés sur le fait que toutes les réponses étaient acceptées - même si elles étaient différentes de celles du voisin (au contraire !) ; l'important étant que chacun puisse dire ce qu'il pense. Ensuite, les apprenants ont reçu un questionnaire individuel auquel ils devaient répondre plus précisément sur leurs façons d'apprendre et de retenir. Le questionnaire proposé aux apprenants, nous a permis de considérer les stratégies développées par les apprenants telles :

1. Gestion de l'attention,
2. Demande d'aide,
3. Gestion de la situation,



4. Gestion du temps,
5. Gestion des relations sociales,
6. Gestion de la motivation

Groupe A	Fréquence	Pourcentage
Gestion de l'attention	1	3.3%
Demande d'aide	0	0.0%
Gestion de la situation	2	6.7%
Gestion du temps	4	13.3%
Gestion des relations sociales	0	0.0%
Gestion de la motivation	0	0.0%
Gestion de l'attention/Demande d'aide	3	10.0%
Gestion de l'attention/Gestion de la situation	2	6.7%
Gestion de l'attention/Gestion du temps	1	3.3%
Gestion de l'attention/Gestion des relations sociales	1	3.3%
Gestion de l'attention/Gestion de la motivation	5	16.7%
Demande d'aide/Gestion de la situation	3	10.0%
Demande d'aide/Gestion de la situation	2	6.7%
Demande d'aide/Gestion des relations sociales	1	3.3%
Demande d'aide/Gestion de la motivation	1	3.3%
Gestion de la situation/Gestion du temps	1	3.3%
Gestion de la situation/Gestion des relations sociales	1	3.3%
Gestion de la situation/Gestion de la motivation	1	3.3%
Gestion du temps/Gestion des relations sociales	1	3.3%

Le tableau 4.2.1. Les stratégies développées par les étudiants de l'université Kharazmi

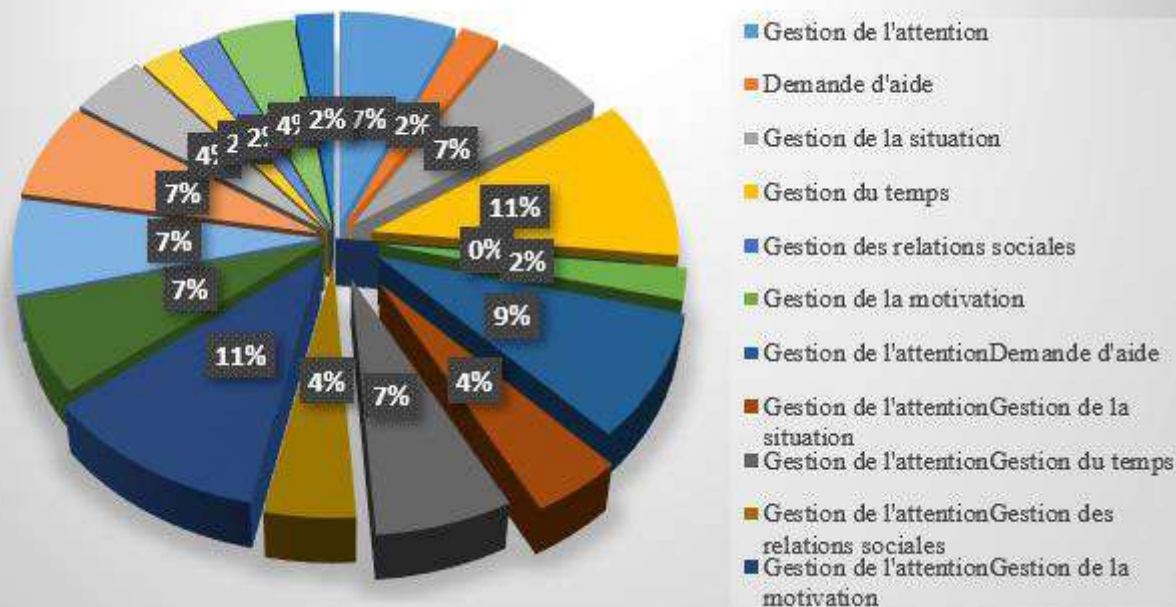
Groupe B	Fréquence	Pourcentage
Gestion de l'attention	2	13.3%
Demande d'aide	1	6.7%
Gestion de la situation	1	6.7%
Gestion du temps	1	6.7%
Gestion des relations sociales	0	0.0%
Gestion de la motivation	1	6.7%
Gestion de l'attention/Demande d'aide	1	6.7%
Gestion de l'attention/Gestion de la situation	0	0.0%
Gestion de l'attention/Gestion du temps	2	13.3%
Gestion de l'attention/Gestion des relations sociales	1	6.7%
Gestion de l'attention/Gestion de la motivation	0	0.0%
Demande d'aide/Gestion de la situation	0	0.0%

<b>Groupe B</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Demande d'aide/Gestion de la situation	1	6.7%
Demande d'aide/Gestion des relations sociales	2	13.3%
Demande d'aide/Gestion de la motivation	1	6.7%
Gestion de la situation/Gestion du temps	0	0.0%
Gestion de la situation/Gestion des relations sociales	0	0.0%
Gestion de la situation/Gestion de la motivation	1	6.7%
Gestion du temps/Gestion des relations sociales	0	0.0%

Le tableau 4.2.2. Les stratégies développées par les apprenants d'ILI

<b>Groupe A &amp; B</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Gestion de l'attention	3	20.0%
Demande d'aide	1	6.7%
Gestion de la situation	3	20.0%
Gestion du temps	5	33.3%
Gestion des relations sociales	0	0.0%
Gestion de la motivation	1	6.7%
Gestion de l'attention/Demande d'aide	4	26.7%
Gestion de l'attention/Gestion de la situation	2	13.3%
Gestion de l'attention/Gestion du temps	3	20.0%
Gestion de l'attention/Gestion des relations sociales	2	13.3%
Gestion de l'attention/Gestion de la motivation	5	33.3%
Demande d'aide/Gestion de la situation	3	20.0%
Demande d'aide/Gestion de la situation	3	20.0%
Demande d'aide/Gestion des relations sociales	3	20.0%
Demande d'aide/Gestion de la motivation	2	13.3%
Gestion de la situation/Gestion du temps	1	6.7%
Gestion de la situation/Gestion des relations sociales	1	6.7%
Gestion de la situation/Gestion de la motivation	2	13.3%
Gestion du temps/Gestion des relations sociales	1	6.7%

Le tableau 4.2. Les stratégies développées des étudiants de l'université Kharazmi et les apprenants d'ILI



Le diagramme 4.2. Les stratégies développées des étudiants de l'université Kharazmi et les apprenants d'IL1

Afin de savoir laquelle des démarches est plus efficace et plus pratique, nous avons choisi, alors, pour chacune, quelques questions. Il est intéressant de voir que les apprenants n'ont pas tous la même façon d'apprendre, de mémoriser. Par exemple, en ce qui concerne l'apprentissage des conjugaisons des verbes, certains seront plus dans le registre auditif alors que d'autres dans le registre visuel. De plus, selon les matières, les apprenants n'utilisent pas forcément les mêmes stratégies de mémorisation. Ainsi, certains auront recours à la répétition, au par cœur, en annotant tandis que d'autres tenteront de développer des images mentales. Certains utiliseront un tiers pour oraliser, d'autres seront dans une démarche plus intérieure. Certains comprendront l'importance du lieu et du contexte d'apprentissage, d'autres pas. Certains demandent de l'aide lors de leur apprentissage alors que d'autres sont plus autonomes. Certains ne peuvent diriger le temps lors de la réalisation d'une tâche bien que d'autres soient plus organisés et précis.

Dans un troisième temps, nous avons appliqué des stratégies d'optimisation de la mémorisation à long terme que nous avons déjà proposé dans la partie du développement avec ces deux groupes d'une quarantaine d'apprenants pendant un semestre et nous avons obtenu de bons résultats lors de l'auto évaluation des apprenants et notre évaluation sommative à la fin du semestre. Les résultats obtenus en français par les apprenants sont excellents, les attentes initiales ont même été dépassées. Les résultats des apprenants, tant à l'oral qu'à l'écrit, ont montré une amélioration considérable de la langue, comparativement aux résultats habituellement obtenus aux semestres précédents. Leurs habiletés en français se sont accrues de façon considérable ; ils ont atteint un niveau fantastique tout en ayant montré une plus grande autonomie dans leur processus d'apprentissage.

A partir de nos questionnements et de nos observations, nous avons constaté qu'il n'y avait pas deux personnes qui apprenaient de la même manière. Normal. Chacun de nous possède un patrimoine génétique particulier, une histoire personnelle et en fonction de ses facultés, élabore des stratégies d'apprentissage différentes. Il y en a qui couvrent leurs cahiers de notes, d'autres qui préfèrent écouter attentivement quand certains ont besoin pour assimiler leur savoir de bouger, de s'impliquer physiquement, « l'important est de découvrir ce qui se passe dans votre tête » souligne André Giordan, directeur du laboratoire de didactique et épistémologie des sciences à Genève et coauteur de « Apprendre à apprendre ».

« Ceux qui ont le plus de chance de réussir dit-il sont ceux qui s'interrogent sur leur propre façon d'apprendre et cherchent d'autres moyens de faire pour être plus efficaces. Ce questionnement, l'enseignement des langues étrangères ne l'aborde pas, hélas, faute de pouvoir travailler au cas par cas avec chaque apprenant. Il n'est jamais trop tard pour s'interroger sur les méthodes qui nous conviennent le mieux.

## Conclusion :

Le processus de mémorisation est très impliqué dans le processus de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La mémoire doit donc retrouver son statut de faculté précieuse et noble qu'on lui attribuait de l'Antiquité jusqu'à la Renaissance.

Toutefois, on ne doit pas considérer la notion mémoire comme unique et homogène. Parce qu'il s'agit d'une notion complexe et très diversifiée, le terme « les mémoires » est plus approprié. Il existe effectivement différentes mémoires liées aux modes d'enregistrement sensoriel (visuel, auditif et kinesthésique principalement). Chaque apprenant développe des capacités de mémorisation et utilise certains types de mémoires sensorielles plutôt que d'autres.

Néanmoins, c'est l'utilisation de toutes les mémoires qui garantit une mise en mémoire efficace.

Dès lors qu'il est conscient des stratégies qu'il met en œuvre, l'apprenant peut augmenter son potentiel de mémorisation et les optimiser. Pourtant, certains apprenants ne savent pas comment développer seuls leur capacité de mémorisation, car ils ont besoin de concret pour comprendre et donc apprendre. C'est pourquoi l'enseignant doit être vigilant à « l'acte de mémoriser » et à mémoire de travail qui joue un rôle central pendant le processus du stockage d'informations dans la mémoire à long terme. Ainsi, la mémoire de travail est considérée comme une étape primordiale dans l'acquisition du savoir. Il peut alors aider l'apprenant à trouver ses stratégies par le biais, notamment, de techniques et de stratégies visant à optimiser l'acte d'apprendre et lui permettre de s'approprier une méthode optimale de mémorisation à long terme.

L'une des finalités de l'enseignement des langues étrangères est l'acquisition durable et efficace de diverses notions. Pour autant, n'est-ce pas en permettant à l'apprenant d'avoir un regard et une maîtrise de ses processus cognitifs, et plus particulièrement mnésiques, qu'il pourra réinvestir ce savoir ? Ne pourra-t-il pas dès lors être autonome par rapport à ses apprentissages ?

Comme, l'apprenant doit avoir un projet d'avenir pour emmagasiner correctement les connaissances, l'enseignant doit également en avoir un. En portant une attention particulière à la mémorisation de l'apprenant, l'enseignant participe de façon active à sa réussite dans l'apprentissage du FLE.

---

## Bibliographie :

### A. OUTILS

Le Petit Larousse Grand Format. (2003). Paris : Larousse.

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. (2000). Strasbourg : Didier.

### B. OUVRAGES

BESSE H. (2000). Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : Didier.

BAUMARD M. (2000). « Mémoire et apprentissage, une histoire d'amour contrariée ». Le Monde de l'Éducation. N°284.

CARON J. (2008). Précis de psycholinguistique. Paris : PUF, édition corrigée.

Clémence Anne. (2004-2005). La mémorisation dans les apprentissages. Vers une optimisation de la mémoire à long terme. Concours de recrutement, Professeur des Ecoles.

CORDIER F., GAONAC'H D. (2007). Apprentissage et mémoire, Paris : Armand-Collin.

DELANNOY C. (1994). Une mémoire pour apprendre. Hachette.

DUBOIS J, GIACOMO M, GUESPIN L, MARCELLESI C, MARCELLESI JB, MEVEL P. (1994). Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse.

DUCROT Oswald, SCHAEFFER Jean-Marie. (1995). Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Paris : Ed. Du Seuil.

GARANDERIE A. (de LA). Pédagogie des moyens d'apprentissages.

GENINET A. (1993). La gestion mentale en mathématiques : Application de la 6<sup>e</sup> à 2<sup>e</sup>. Retz.

GALISSON R. (1999). La formation en questions. SL : Clé International.

GAONAC'H D. (1998). Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris : Hatier/Didier.

GERMAIN C. (1993). Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. Paris : Clé international.

- GINESTE MD., LE NY JF. (2002). Psychologie cognitive du langage. Paris : Dunod.
- LAKS B. (1996). Langage et cognition, l'approche connexionniste. Paris : Hermès.
- GAONAC'H D. (1990). Lire dans une langue étrangère : approche cognitive. *Revue française de pédagogie*, 93 p 75-100.
- BRUNER, J S. (1983). Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire. Traduit de l'anglais. SL : PUF.
- CYR, P. (1996). Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde. Québec, Canada : Éditions CEC, Coll.
- FAYOL, M., MONTEIL, JM. (1994). «Stratégies d'apprentissage / apprentissage de stratégies». SL : *Revue française de pédagogie* n°106, janvier-mars. pp 91-110.
- GAONAC'H, D. (1990). Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. *Acquisition d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. SL : Hachette. pp 41-49.
- GREMMO, M.J., HOLEC, H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Acquisition d'une langue étrangère, l'approche cognitive*. SL : Hachette. pp 30-40.
- La Corte, V. (2012). Système de mémoire et distorsions mnésiques : approches neuropsychologique et neurophysiologique. Université Pierre et Marie Curie- Paris VI.
- LEGENDRE, R. (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation. Guérin, Montréal et Eska, Paris.
- LE PONCIN M. (1987). Gym Cerveau. Stock.
- Marot, J. (SD). L'apprentissage lexical en français langue étrangère : théorie d'acquisition et pratiques de classe. SL : publication FLE.
- Pothier, M. (1998). «Didactique des langues et environnements hypermédias : quelle tâche pour optimiser l'apprentissage autonome ? « Études de Linguistique Appliquée, pp 147-158, HAL.
- Scheidecker, C. (2011). Mémorisation du lexique : apport des neurosciences cognitives. SL : HAL.
- TARDIF, J. (1992). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les éditions Logiques.
- VÉRONIQUE, D. (1997). «La didactique des langues et des cultures face à l'apprenant de langues étrangères et à ses activités d'appropriation». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janvier-mars. pp 95-112.
- VYGOTSKI L.S. (1985). Pensée et langage, traduit du russe (1936). Paris : Éditions sociales.
- VECCHI G. (de). (1992). Aider les élèves à apprendre. SL : Hachette.
- WILLIAMS L. (1986). Deux cerveaux pour apprendre : le gauche et le droit. SL : Les éditions d'organisation.

مدرسینی که تجربه تدریس ترجمه شفاهی را داشته‌اند و یا افرادی که خود در کلاس‌ها و همایش‌هایی با محوریت ترجمه شفاهی شرکت کرده‌اند، به این مسئله واقف هستند که مترجمین مبتدی اکثراً در مرحله بازگویی مطالب به زبان مقصد دچار دشواری می‌شوند. حقیقت آن است که واژه «دشواری» خود معانی و ابعاد متفاوتی را تداعی می‌کند اما در اینجا مقصود ضعف حافظه و عدم تمرکز است. با وجود اینکه شمار قابل توجهی از منابع لاتین و فارسی در زمینه ترجمه شفاهی به مطالعه حافظه پرداخته‌اند، غالب این منابع به دیدگاه‌های روانشناسی بسنده کرده و همت به بررسی کارکرد عملی حافظه نزد مترجم شفاهی نگمارده‌اند. البته لزوم آشنایی با مفاهیم نظری حافظه بر هیچکس پوشیده نیست، اما هدف مؤلف در این مقاله آن است که ضمن بررسی انواع و مفاهیم اولیه حافظه، به نقش کلیدی آن در فرایند یادگیری ترجمه شفاهی، موانع کاربردی و نیز ارائه راه‌حل مناسب برای از پیش رو برداشتن این موانع بپردازد. لذا، ابتدا با استناد به نظریات دانیکا سلسکوویچ و ماریان لودرر در کتاب آموزش اصولی ترجمه شفاهی (۲۰۰۲)، انواع طبقه‌بندی حافظه را معرفی و هر یک را تعریف و بررسی خواهیم کرد. سپس به توصیف مفهوم خاطره و فرایند ثبت، حفظ و یادآوری خاطرات خواهیم پرداخت و یکی از شایع‌ترین دشواری‌های دانشجویان یعنی خاطرات منفعل را نیز با تکیه بر نظریات سلسکوویچ و لودرر تبیین خواهیم نمود. در انتها مقاله را با روش‌هایی برای تقویت حافظه کوتاه مدت که نقشی تعیین‌کننده در ترجمه شفاهی دارد به پایان خواهیم برد.

کلیدواژه‌ها: ترجمه شفاهی، حافظه، خاطرات منفعل، دانیکا سلسکوویچ، ماریان لودرر

#### مقدمه

اهمیت نقش حافظه در ترجمه شفاهی علیرغم بدیهی بودن، از بسیاری جهات مورد غفلت واقع شده است. هرچند مدرس باید بکوشد تا تمام توانایی‌های لازم برای ترجمه شفاهی به یک میزان در دانشجو رشد کنند، غالباً می‌بینیم که آموزش فنون یادداشت‌برداری و مهارت‌های شنیداری، رمزگشایی و بازگویی تمام وقت آموزشی را به خود اختصاص می‌دهند و زمانی برای پرورش حافظه که شالوده این حرفه است باقی نمی‌ماند. البته نباید همیشه انگشت ملامت را به سوی مدرس نشانه گرفت، زیرا عموماً تعداد ساعت‌هایی که برای تدریس این درس چه در مقطع کارشناسی و چه در مقطع کارشناسی ارشد در نظر گرفته شده است، پاسخگوی تمام نیازهای دانشجو نمی‌باشد. با وجود کاستی‌ها، فرض بر آن است که دانشجو همزمان با یادگیری و تمرین فنون و مهارت‌های نامبرده، با پیروی از روش‌های ثابت‌شده‌ای که در پایان این مقاله به شرح آن‌ها خواهیم پرداخت، برای تقویت حافظه خود تلاش کند.

دانیکا سلسکوویچ<sup>۱</sup> و ماریان لودرر<sup>۲</sup> که هر دو از مترجمان شفاهی خوشنام و پژوهشگران حوزه مطالعات ترجمه هستند، در قسمتی از کتاب مشترک خود به نام آموزش اصولی ترجمه شفاهی<sup>۳</sup> (۲۰۰۲)، نتایج دقیق و علمی تحقیقات خود در رابطه با انواع حافظه از قبیل مهارتی / شناختی، آنی / کوتاه‌مدت / بلندمدت، معنایی / رویدادی و تصویری / کلامی، چگونگی ذخیره اطلاعات در هر یک از این حافظه‌ها، و نیز فرایندهایی را که ثبت، حفظ و یادآوری خاطرات را تسهیل می‌کنند در اختیار خوانندگان قرار داده‌اند. مؤلفین این کتاب همچنین تجربیات چندین ساله خود را چه در مقام مترجم شفاهی و چه در مقام مدرس این رشته، با مثال‌هایی زنده که از بطن محیط آموزشی برآمده‌اند به علاقمندان منتقل کرده‌اند. وجه تمایز پژوهش‌های این دو از سایرین، توجهی است که به نقش دانشجو به عنوان فراگیرنده مستقل و دارای خصوصیات منحصر به فرد مبذول داشته‌اند و سعیشان بر آن بوده است تا دشواری‌های ترجمه شفاهی را از منظر خود دانشجو بررسی کنند، دشواری‌هایی که در مرحله بازگویی<sup>۴</sup> نمود می‌یابند ولی ریشه در ضعف حافظه و عدم تمرکز دارند. بسیاری از مباحثی که مؤلفین این کتاب به شرح و تفسیر آن پرداخته‌اند، همچنان در نظر خیل عظیم دانشجویان مترجمی ناشناخته باقی مانده است. این در حالی است که هر یک از مباحث مطرح‌شده از ارزش تحقیقاتی بالایی برخوردار است. خصوصاً در جهان رو به رشد امروز که جایگاه مطالعات ترجمه در آن رو به فزونی است و هر روز نیز بر حجم دانش در این حوزه افزوده می‌شود، نگاهی عمیق و جستجوگر به مفاهیم بنیادی ترجمه شفاهی نیازی مبرم است. به علاوه، دیویس<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) معتقد است که اکثر آثار متعلق به تربیت مترجم شفاهی رویکردی نتیجه‌محور دارند، یعنی به شرح فرایند ترجمه در کنفرانس‌ها می‌پردازند و کمتر به موانع کلاس‌های درسی که در آن‌ها ترجمه شفاهی تدریس می‌شود توجه دارند.

1. Danica Seleskovitch

2. Marianne Lederer

3. Pédagogie raisonnée de l'interprétation

4. Restitution

5. Davies

لذا در این مقاله قصد داریم تا ضمن بررسی انواع و مفاهیم اولیه حافظه با استناد به نظریات سلسکوویچ و لودرر در کتاب فوق‌الذکر، به نقش کلیدی آن در فرایند یادگیری ترجمه شفاهی پردازیم و سپس با ارجاع به منبعی دیگر، موانع کاربردی حافظه و راه‌حل‌های مناسب برای از پیش رو برداشتن این موانع را برشماریم. پژوهش حاضر می‌کوشد تا به چهار پرسش اصلی زیر پاسخ دهد:

۱. حافظه چه انواعی دارد و کارکرد هر یک چگونه است؟
۲. خاطرات چه هستند و به چه روش‌هایی در حافظه ثبت و حفظ می‌شوند؟ یادآوری و بازیابی آن‌ها به چه طریقی صورت می‌گیرد؟
۳. خاطرات منفعل چه هستند و از چه طریق فعال می‌شوند؟
۴. کدام یک از انواع حافظه بیشترین تأثیر را در فرایند ترجمه شفاهی دارا است و چه روش‌هایی برای تقویت آن وجود دارد؟

#### پیشینه پژوهش

چونگ<sup>۱</sup> در مقاله‌ای تحت عنوان پرورش حافظه در ترجمه شفاهی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) رویکردی جزئی‌نگرانه به مقوله حافظه داشته و منحصرأ از ویژگی‌های عمده حافظه کوتاه مدت و نقش آن در تربیت مترجمان شفاهی سخن گفته است. به عقیده وی، ترجمه شفاهی عملی است که محوریت آن بر حافظه کوتاه مدت قرار دارد و شامل چهار مرحله رمزگشایی از زبان مبدأ، ذخیره اطلاعات، بازیابی آن‌ها و بازگردانی به زبان مقصد می‌شود. او در آخر از روش‌های پرورش حافظه از قبیل بازگویی، دسته‌بندی، مقایسه و یادیارها صحبت کرده است. هم‌رز<sup>۳</sup> و بلان<sup>۴</sup> (۱۹۸۹) در مقاله‌ای تحت عنوان ترجمه شفاهی، ترجمه کتبی و دوزبانگی<sup>۵</sup> که آهنی<sup>۱</sup> (۱۳۸۴) آن را به فارسی برگردانده است، علاوه بر پرداختن به ویژگی‌ها، انواع و سازوکار ترجمه شفاهی، از حافظه برای متن و یادداشت‌برداری به عنوان ارکان اساسی این حرفه یاد کرده‌اند.

ینکی ملکی<sup>۶</sup> و فان هویون<sup>۷</sup> نیز در مقاله‌ای تحت عنوان تأثیر حافظه بر عملکرد مترجم شفاهی<sup>۸</sup> (۲۰۱۶)، ضمن بررسی اجمالی نقش مترجم شفاهی به عنوان واسط میان سخنورانی که به دو زبان متفاوت صحبت می‌کنند، از تأثیرگذاری حافظه در سه مرحله تشکیل‌دهنده ترجمه شفاهی یعنی دریافت زبان مبدأ، پردازش معنای آن و انتقال همان معنا به زبان مقصد سخن برده‌اند. سپس چند راهکار مؤثر برای پرورش قابلیت‌های حافظه کاری از جمله یادیارها، تخیل، یادداشت‌برداری و بازگویی داستان ارائه نموده‌اند.

موحدی<sup>۹</sup> و رحمت‌آبادی<sup>۱۰</sup> در مقاله‌ای تحت عنوان اهمیت مهارت شنیداری و حافظه کوتاه مدت در ترجمه شفاهی<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۶)، پس از معرفی دو نوع شناخته‌شده ترجمه شفاهی یعنی ترجمه پیاپی و ترجمه همزمان، از دو مهارت شنیداری و حافظه کوتاه مدت به عنوان سرمایه مترجم شفاهی یاد کرده‌اند و به اختصار راه‌حل‌هایی برای تقویت این قابلیت‌ها به مخاطب شناسانده‌اند. مؤلف در نگارش این مقاله کوشیده است تا ضمن دوباره‌گویی صحبت‌های سلسکوویچ و لودرر، به حکم ضرورت، تجربه و اعتقاد شخصی خویش را در راستای نظرات آن دو ابراز نماید و از دیدگاه محققین دیگر نیز به همین منظور بهره‌برد. در نهایت با اتکا به منبعی دیگر - که در کتابنامه ذکر شده است - به برشمردن راه‌های تقویت حافظه کوتاه مدت پرداخته‌ایم و در این حال نیز از ذکر نظرات تکمیلی خویش و سایرین امتناع نورزیده‌ایم.

#### روش پژوهش

پژوهش حاضر مطالعه‌ای است مروری مبتنی بر روش توصیفی-تحلیلی است و بر پایه نظریات سلسکوویچ و لودرر در کتاب آموزش اصولی ترجمه شفاهی (۲۰۰۲) قرار دارد.

#### تحلیل داده‌های پژوهش

##### ۱. حافظه

حافظه نیز همچون مفاهیم بنیادی دیگر، تقریباً در تمام علوم یا مستقیماً از آن یاد می‌شود و یا به طور غیر مستقیم مورد بحث قرار

1. Zhong
2. Memory Training in Interpreting
3. Hemers
4. Blanc Interpretation, translation and bilinguality
6. Ahani
7. Yenkimaleki
8. Van Heuven
9. The Effect of Memory Training on Interpretation Performance
10. Movahedi
11. Dashti Rahmatabadi
12. The Importance of Listening and Short-Term Memory in Interpreting
12. The Importance of Listening and Short-Term Memory in Interpreting

می‌گیرد و عملاً قابل تعریف نیست. حداقل امکان تعریف آن در قالب واژگانی محدود وجود ندارد. در اینجا هم مقصود پرداختن به مفهوم محض حافظه نیست، بلکه هدف ایجاد فضایی مناسب برای ورود به نقش آن در ترجمه شفاهی است.

#### ۱.۱. طبقه‌بندی انواع حافظه

بنابر قول تیبرگین (۱۹۹۷)، روانشناسان تجربی معتقدند که تمام انواع حافظه را می‌توان در دو نوع کلی دسته‌بندی کرد. نوع اول آن «حافظه مهارتی یا عادت» نام دارد که مبنای آن بر جسمانیت قرار دارد، یعنی فرد بعد از یادگیری و تکرار حرکات مختلف بدن، آن‌ها را از حفظ می‌شود و از آن پس این حرکات را به صورت خودکار و بدون نیاز به فکر اجرا می‌کند. نوع دیگر حافظه، «حافظه شناختی» است که مبنای آن عقل و احساس می‌باشد؛ در ترجمه شفاهی از این نوع حافظه صحبت می‌کنیم. اما طبقه‌بندی دیگری از حافظه نیز وجود دارد که میان عامه مردم بیشتر شناخته شده است. طبقه‌بندی زمانی حافظه یعنی قبول وجود سه نوع مختلف از آن به نام‌های حافظه آنی، حافظه کوتاه‌مدت و حافظه بلندمدت که البته برخی با عناوین کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت می‌شناسند (سلسکوویچ و لودرر، ۲۰۰۲، ص. ۲۳۸). در این مقاله از نام‌گذاری اول استفاده می‌کنیم.

#### ۱.۱.۱. حافظه آنی

«حافظه آنی» یعنی قابلیت به خاطر سپردن زنجیره‌ای از اصوات شامل پنج تا نه واحد (واژه، حرف، عدد،...) برای حداکثر ۲ تا ۳ ثانیه (میلر<sup>۲</sup>، ۱۹۵۱). سه دانش زبانی متفاوت در کارکرد این حافظه دخیل هستند: آواشناسی (شناخت واج‌ها، هجاها و تلفظ صحیح)، معناشناسی و نحو (شناخت معنا و نقش دستوری واحدهای کلامی)، و کاربردشناسی (یافتن رابطه میان معناها و دانش عمومی مربوطه). برخی پژوهشگران معتقدند رابطه میان این سه دانش، رابطه توالی است، یعنی تنها پس از عبور از مرحله تحلیل آواشناختی است که نوبت به تحلیل معناشناختی می‌رسد و به همین ترتیب تحلیل کاربردی بعد از تحلیل معناشناختی صورت می‌پذیرد (سلسکوویچ و لودرر، ۲۰۰۲، ص. ۲۳۹). اما صاحب‌نظران حوزه ترجمه شفاهی نظری متفاوت دارند. آن‌ها معتقدند که این مراحل به طور موازی و همزمان اتفاق می‌افتند و برخورداری از هر یک از این دانش‌ها تأثیری در فهم دانش دیگر ندارد و در عمل، بازه زمانی حافظه آنی آن قدر کوتاه است که فرصت تفکیک دانش‌ها وجود ندارد. اما تجربیات شخصی و مشاهدات عینی افراد در کلاس‌های درس نشان می‌دهد که نظریه گروه دوم از صحت بیشتری برخوردار است. برای مثال ممکن است فرد دانش معناشناسی و نحوی و کاربردشناسی زبان چینی را نداشته باشد اما با شنیدن عبارتی کوتاه به این زبان، قادر به تکرار و یا حفظ آن باشد. بنابر آنچه گفته شد، حافظه آنی بسیار فرار است و همین ویژگی باعث می‌شود به هیچ وجه قابل اطمینان نباشد. در اینجا اهمیت رعایت اصول یادداشت‌برداری صحیح در ترجمه شفاهی روشن می‌گردد.

#### ۱.۱.۲. حافظه کوتاه‌مدت

به قابلیت حفظ خاطر اتفاقات، رویدادها و صحبت‌ها تا زمانیکه حضورشان در ذهن لازم باشد، «حافظه کوتاه‌مدت»<sup>۳</sup> می‌گویند. طبق نظر جونگ (۲۰۰۳)، رمزگذاری خاطرات در حافظه کوتاه‌مدت از سه طریق امکان‌پذیر است: رمزگذاری آوایی یا واجی<sup>۴</sup> (گنراد<sup>۵</sup>، ۱۹۶۴؛ بدلی<sup>۶</sup>، ۱۹۶۶)، رمزگذاری تصویری<sup>۷</sup> (پوزنر<sup>۸</sup> و کیل<sup>۹</sup>، ۱۹۶۷) و رمزگذاری معنایی<sup>۱۰</sup> (بدلی، ۱۹۹۰؛ گودهد<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۹). حافظه کوتاه‌مدت در ترجمه شفاهی همزمان عامل مهمی به شمار می‌رود (آهنی، ۱۳۸۴، ص. ۲۰). گرور<sup>۱۲</sup> (۱۹۷۶) در تأیید این مسئله عنوان می‌کند که مترجمان شفاهی همزمان هنگامیکه کار خود را به پایان می‌رسانند، به ندرت از آنچه کرده‌اند آگاهی دارند. برای روشن شدن این موضوع کافی است مترجمی را در نظر گرفت که مسئولیت ترجمه شفاهی همزمان نشستی را بر عهده گرفته است که چند روز طول به طول می‌انجامد. او در طول این مدت، مدام از حافظه کوتاه‌مدت خود کار می‌کشد، زیرا علاوه بر آنکه هر روز باید مطالب همان روز را با جزئیات به یاد داشته باشد تا از دل بحث خارج نشود، می‌بایست در روزهای آتی نیز مطالب را به همان شکل که بودند و بدون جرح و تعدیل به خاطر بسپارد تا لطمه‌ای به زنجیره منطقی کلام سخنوران نرساند. البته همین که نشست به کلی به پایان انجامید، جزئیات مناظرات از یادش می‌روند،

1. Mémoire immédiate
2. Miller
3. Mémoire à court terme
4. Acoustic (Phonemic) coding
5. Conrad
6. Baddeley
7. Visual Coding
8. Posner
9. Keele
10. Semantic coding
11. Goodhead
12. Gerver



چراکه حرارت و التهاب جلسه به سردی و خاموشی می‌گراید؛ کلیات مباحث مطرح‌شده نیز تنها در صورت علاقه شخصی مترجم ممکن است تا مدت‌ها در ذهنش باقی بمانند.

### ۱.۱.۳. حافظه بلندمدت

در آخر، به قابلیت حفظ دانش و تجربیات حاصل برای مدتی طولانی یا در تمام طول عمر، «حافظه بلندمدت»<sup>۱</sup> می‌گویند. این حافظه نقشی بنیادی را در فرایند ترجمه شفاهی پیاپی بازی می‌کند، زیرا دانش و تجربیات به‌دست‌آمده در حیطه‌ای خاص به منزله مواد اولیه ترجمه می‌باشند و نیز در ترجمه شفاهی پیاپی، سرعت برگردان واژگان و قطعات با حافظه مربوط به متن ارتباط اندکی دارد (آهنی، ۱۳۸۴، ص. ۲۱). این هنر مترجم است که با تفکیک درست مطالب در ذهن و استفاده به موقع از آن‌ها منظور سخنور را به جمع برساند. به عبارتی اولین عاملی که در قضاوت دیگران نسبت به صلاحیت مترجم تأثیر می‌گذارد، میزان برخورداری او از دانش تخصصی در زمینه مورد گفتگو است. نکته دیگری که در مورد حافظه بلندمدت حائز اهمیت می‌باشد، خاصیت انعطاف‌پذیری آن است. آنچه مدت‌ها است در ذهن یک فرد نقش بسته و او با اعتماد به نفس کامل در مورد آن بحث می‌کند، لزوماً حقیقت محض نیست. همان دانشی که به اصطلاح ملکه ذهن فرد شده، به احتمال زیاد ملکه ذهن بسیاری دیگر نیز گشته، اما نسخه هر فرد از حقیقت با نسخه دیگری متفاوت است. سه عامل اساسی در این تفاوت‌ها دخیلند: تجربه و احساس شخصی، منطق شخصی، و گذر زمان. گذر زمان سبب می‌شود تا واقعیت موجود در ذهن دچار تغییر یا تحول گردد و گاه نسبت به قبل کامل‌تر شود، چراکه همیشه جزئیات و ابعاد جدیدی از حقیقت وجود دارند که تنها بر اثر مرور زمان کشف می‌شوند. در بحث در مورد قابلیت‌های مترجم شفاهی، فیلین<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) به این موضوع اشاره می‌کند که یک مترجم شفاهی برای به خاطر سپردن آنچه می‌شنود نیاز به یک حافظه کوتاه‌مدت قوی دارد و برای استفاده از اطلاعات محفوظ در شرایط مختلف نیازمند یک حافظه بلندمدت قوی است.

### ۱.۱.۳.۱. دسته‌بندی انواع حافظه بلندمدت

روانشناسان دو شاخه برای حافظه بلندمدت قائل شده‌اند (تیرگین، ۱۹۹۷): حافظه معنایی<sup>۳</sup> و حافظه رویدادی<sup>۴</sup>. حافظه معنایی گنجینه‌ای است از دانش تثبیت‌شده و تغییرناپذیر که گذر زمان و قرار گرفتن در شرایط متفاوت تأثیری بر آن ندارد، مانند کلمات و معانی آن‌ها و یا اعداد و ارقام. اما حافظه رویدادی مجموعه‌ای است از خاطرات منعطف و تغییرپذیر که گرچه ممکن است اصل آن‌ها فراموش نشود، اما در هر بار یادآوری و یا بازگویی دستخوش جهت‌گیری و احساس‌گویی می‌گردند و به تبع آن تأثیر متفاوتی بر شنونده بر جای می‌گذارند. اما روانشناسان تجربی، دسته‌بندی دیگری برای حافظه بلندمدت قائلند (تیرگین، ۱۹۹۷): حافظه کلامی<sup>۵</sup> و حافظه دیداری یا تصویری<sup>۶</sup>. میزان برخورداری افراد از هر یک از این دو حافظه متفاوت است. برخی حافظه کلامی قوی‌تری دارند و برخی حافظه دیداری قوی‌تر، برخی نیز از هر دو لحاظ توانمندند. اصولاً افرادی که با کلمات فکر می‌کنند حافظه کلامی قوی‌تری دارند و افرادی که به کمک تصاویر به تفکر می‌پردازند، بیشتر به حافظه دیداری خود متکی هستند. نمونه بارز افرادی که به حافظه دیداری خود متکی‌ترند، آن دسته از مترجمین شفاهی هستند که هنگام یادداشت‌برداری از نقش‌ها و نمادها به کرات بهره می‌برند. البته حافظه تصویری را نباید با تصویرسازی ذهنی اشتباه کرد، چراکه با وجود ارتباط نزدیک این دو، از لحاظ مفهومی تطابق ندارند.

### ۲. خاطره

«خاطره»<sup>۷</sup> یعنی بازگشت پاره‌ای از دانسته‌ها و تجربیات گذشته به ذهن. اگر حافظه را به کارخانه‌ای در ذهن تشبیه کنیم، خاطره به منزله خروجی آن کارخانه است. خاطرات، تصاویر ذهنی فرد هستند که از دریچه حافظه قابل مشاهده می‌باشند. اما در مورد چگونگی شکل‌گیری یک خاطره باید گفت که وجود یک محرک<sup>۸</sup> در این فرایند ضروری است. وقتی محرکی وجود دارد و ذهن موفق به درک آن می‌گردد، خاطره‌ای شکل می‌گیرد و در ذهن ذخیره می‌شود. محرک مذکور می‌تواند یک حس دیداری، شنیداری و یا بویایی باشد. برای آنکه ذهن بتواند آن حس را درک کند، ابتدا باید تفسیرش کند. برای درک چگونگی تفسیر حس، می‌توان فردی را تصور کرد که در اتاق خود نشسته است و از قضا بوی آشنایی به مشامش می‌رسد. او قبل از هر چیز به این فکر می‌کند که آن بو چه می‌تواند باشد. چند گزینه از ذهنش خطور می‌کند و در نهایت به جواب می‌رسد. در تمام طول این مدت هرچند کوتاه، وی در حال تفسیر حس دریافتی از اطراف خود می‌باشد.

1. Mémoire à long terme
2. Phelan
3. Mémoire sémantique
4. Mémoire épisodique
5. Mémoire verbale
6. Mémoire imagée
7. Souvenir
8. Stimulus
9. Fixation des souvenirs

نیازی به تعریف ندارد. سه روش اساسی برای «ثبت خاطرات» در ذهن وجود دارد.

### ۱.۱.۲. روش نخست: تکرار کلامی

اولین روشی که به ذهن عموم می‌رسد، «تکرار کلامی»<sup>۱</sup> است. اکثر ترفندهایی که اشخاص در دوران مدرسه و دانشگاه و آزمون‌های مهم زندگی برای حفظ کردن مطالب اتخاذ می‌کنند، از نوع تکرار کلامی است. بسته به میزان سختی و حجم مطالب، شخص ممکن است چند ثانیه، چند دقیقه و یا حتی ساعات‌ها و روزها برای حفظ کردن آن وقت بگذارد. اکثر مردم در هر شغل و موقعیتی از این روش استفاده می‌کنند. اما برای یک مترجم شفاهی چنین کاری ممکن نیست. وی چنین فرصتی را در اختیار ندارد و اصولاً این ترفند پاسخگوی نیازها و شرایط کاری او نیز نمی‌باشد. با این حال، مترجم ملزم است به نحوی مطالب مطرح‌شده را به خاطر بسپارد. در ترجمهٔ پیاپی، یادداشت‌برداری راه‌حل این مشکل است. در ترجمهٔ همزمان به علت تأخیر زمانی کمی که میان صحبت‌های سخنوران و ترجمهٔ مترجم وجود دارد، عملاً نیازی به تکرار مطالب در ذهن و یا یادداشت‌برداری نیست. این همزمانی تقریبی سبب شده است تا مترجم همزمان حضور ذهنی کامل داشته باشد و ترجمهٔ مطالب را بدون کم و کاست و با حداکثر دقت به استحضار شنوندگان برساند.

### ۲.۱.۲. روش دوم: فعالیت فکری

دومین روش ثبت خاطرات، داشتن «فعالیت فکری»<sup>۲</sup> است. فعالیت فکری مفهوم بسیار عام و گسترده‌ای است. در این مقاله مقصود از فعالیت فکری، درگیر کردن قوهٔ تفکر به هر نحوی است. به این منظور باید خود را دوباره و چندباره در شرایط اولیهٔ یک خاطرهٔ به خصوص قرار داد، از آن صحبت کرد، در موردش فکر و تجدیدنظر کرد و مصداق‌هایی نزدیک به آن یافت. در نظر اول ممکن است به نظر خواننده انجام تمام این کارها برای ثبت تنها یک خاطره دشوار نماید، چه رسد به خیل عظیمی از مطالب که باید آن‌ها را به خاطر سپرد. اما نباید فریب این توضیحات را خورد. فعالیت ذهنی ساده‌تر از آنی است که به نظر می‌رسد؛ روشی است که همه تقریباً هرروز در کار و درس و زندگی از آن بهره می‌برند. وقتی از کسی سؤالی می‌پرسند و او با توضیحات کامل پاسخ می‌دهد، در حقیقت دارد به ثبت خاطره‌ای به خصوص در ذهن خود کمک می‌کند.

### ۳.۱.۲. مقایسهٔ روش اول با روش دوم

افراد باتجربه گاه در گفته‌های خود به این مسئله اشاره می‌کنند که برای یادگیری عمقی یک مطلب باید آن را برای دیگران توضیح داد. این گفته از صحت کامل برخوردار است. نکتهٔ قابل تأمل، مزیت این شیوه بر شیوهٔ اول است؛ این را می‌توان از سرعت ثبت خاطرات و ماندگاری بیشتر آن‌ها در ذهن فهمید. هرچه مدت یادگیری و حفظ مطلبی کوتاه‌تر باشد، به همان نسبت ماندگاری آن در ذهن کمتر است. بالعکس، هرچه وقت بیشتری به پای آن گذاشته شود، مدت بیشتری در حافظه باقی می‌ماند. تفاوت آنجا معلوم می‌شود که دانش آموزان و برخاً دانشجویان، شب امتحان را به از بر کردن دروس با روش اول می‌پردازند، زیرا منطق افراد در چنین موقعیت پرتنش و زمان محدودی حکم می‌کند تا از مستقیم‌ترین مسیر ممکن به هدف برسند. هرچند این به این معنا نیست که روش اول مطمئن‌ترین روش است، چون همان‌طور که گفته شد، دوام و عمق چندانی ندارد و تنها می‌توان به آن به چشم راه‌حلی موقت نگاه کرد.

مزیت دیگر فعالیت فکری بر تکرار کلامی، استفاده از هوش و مهارت‌های متنوع در ثبت خاطره است. چه بسا فرد هنگام بازگویی مطلبی یا تفکر در مورد آن، به کشف جدیدی برسد و پنجره‌ای جدید به روی او باز شود. یک مترجم شفاهی تقریباً در هر لحظه از نشستی که در آن حضور دارد، از روش دوم ثبت خاطرات بهره می‌برد. به این صورت که در حین ترجمه، خواه ناخواه در ذهن خود نسبت به حرفی که زده شده است جهت‌گیری می‌کند و به طور نامحسوس از خود احساسی مثبت، منفی یا خنثی بروز می‌دهد. همین کار ناخواسته باعث می‌شود تا توالی منطقی سخنان گفته‌شده را به خوبی به یاد داشته باشد و نکته‌ای را در ترجمه از قلم نیاندازد. در اینجا درواقع عامل تفکر دخیل می‌شود و به او یاری می‌رساند. شاید همین ویژگی سبب شده است تا بسیاری، مترجمین شفاهی را به خاطر حافظهٔ استثنایی‌شان تحسین کنند.

### ۴.۱.۲. روش سوم: واکنش احساسی

اما سومین و آخرین روش ثبت خاطرات، «واکنش احساسی»<sup>۳</sup> است. این روش کمابیش در روش قبل هم نمود داشت. گفتهٔ یکی از سخنوران حاضر در جمع، احساس مترجم را، خواه مثبت خواه منفی، نسبت به موضوع یا تجربه‌ای شخصی برمی‌انگیزد. اگر انگیزش احساسی از شدت و حدت بالایی برخوردار باشد، به آن «شوک احساسی»<sup>۴</sup> می‌گویند که این شوک در حافظه ثبت می‌شود. احتمال وقوع شوک احساسی در

1. Répétition verbale

2. Activité mentale

3. Émotion

4. Choc affectif

جلسات ترجمه شفاهی چندان بالا نیست، زیرا مترجمین حرفه‌ای تنها به جنبه کلامی گفته‌ها توجه دارند.

## ۲.۲. حفظ خاطرات

«حفظ خاطرات»<sup>۱</sup> یعنی آن میزان از دانش و تجربه حاصل که در حافظه باقی می‌ماند و این مسئله به تعدد و تکرار یادآوری خاطرات بستگی دارد. از آنجایی که محور بحث این مقاله بر ترجمه شفاهی قرار دارد، گنه این مسئله نیز با رجوع به مثال‌های زنده و بارز این حرفه بررسی خواهد شد. حرفه ترجمه شفاهی همواره از فرد می‌طلبد تا نسبت به آنچه می‌شنود بی‌طرف باشد و این بی‌طرفی و نگاه جهان‌شمول را در ترجمه خود نیز انعکاس دهد. بنابر این ضرورت، مترجم عامل احساس را که تأثیر به سزایی در حفظ خاطرات دارد کنار می‌گذارد. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، مترجم شفاهی هنگام ترجمه حافظه کوتاه‌مدت خود را فعال می‌کند تا لحظه‌ای از بحث و مناظره عقب نماند. بنابر این در طول مدت جلسه ترجمه، توجه وی بیشتر معطوف تانیه‌ها و دقایق است تا بازه‌های زمانی طولانی‌تر. شاید هیچکس در جلسه تنش و اضطرابی را که مترجم با آن دست و پنجه نرم می‌کند، تجربه نکند. این عوامل همه در کنار یکدیگر سبب می‌شوند تا روزها و ماه‌ها بعد، تنها کلیت جلسه در حافظه او باقی مانده باشد و چنانچه در شرایط خاصی مشابه شرایط جلسه قرار گیرد، آن زمان احتمالاً جزئیات را نیز به خاطر بیاورد. اما در کل نسبت به سایر حاضرین، خاطرات در ذهن مترجم ماندگاری و عمق کم‌تری خواهند داشت.

جونگ (۲۰۰۳) به سه نظریه در خصوص علل از دست رفتن خاطرات حافظه کوتاه‌مدت استناد می‌کند: الف) جابجایی: به علت تکمیل ظرفیت حافظه، خاطرات موجود در ذهن به ناچار با خاطرات جدیدی که پردازش شده‌اند جابجا می‌گردند (وُه<sup>۲</sup> و نورمان<sup>۳</sup>، ۱۹۶۵)؛ ب) زوال: خاطرات قدیمی به مرور زمان دچار زوال می‌شوند (بدلی، تامسون<sup>۴</sup> و بیوکنان<sup>۵</sup>، ۱۹۷۵)؛ ج) تداخل: برخی خاطرات موجود در ذهن باعث تحریف خاطرات اصلی می‌گردند (کپل<sup>۶</sup> و آندروود<sup>۷</sup>، ۱۹۶۲).

## ۲.۳. یادآوری خاطرات

«یادآوری خاطرات»<sup>۸</sup> در فرایند ترجمه شفاهی از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا مترجم ملزم است تا در لحظه و در جا، معادل دقیق و مناسب واژه یا اصطلاحی را که شنیده است به خاطر بیاورد. اگر این اتفاق رخ ندهد و استثنائاً معادل مد نظر را - که به اصطلاح عامه ممکن است نوک زبانش بوده باشد - به یاد نیاورد، بعد از پایان جلسه یا نشست که به جستجوی معنای آن رفت یا آنکه خود به خود به یادش آمد، این بار به خاطر ناکامی و تشویشی که از بابت یاری نکردن حافظه‌اش او را تحت تأثیر قرار داده بود، خاطره از نو در ذهنش ثبت می‌شود و در دفعات بعد به احتمال زیاد یادش خواهد آمد.

جونگ (۲۰۰۳) در ادامه از دو روش بازیابی خاطرات از دست رفته یاد می‌کند: الف) جستجوی سریالی<sup>۹</sup>: خاطرات موجود در حافظه کوتاه‌مدت یک به یک بررسی می‌شوند تا در نهایت خاطره مورد نظر یافت شود (استرنبرگ<sup>۱۰</sup>، ۱۹۶۶)؛ ب) فعال‌سازی خودکار<sup>۱۱</sup>: در شرایط بحرانی، خاطره مورد نظر خود به خود به حافظه بازمی‌گردد (مانسل<sup>۱۲</sup>، ۱۹۷۸؛ گودهد، ۱۹۹۹).

یادآوری خاطرات گاه به صورت ناخواسته انجام می‌گیرد: با نگاه کردن به یک تابلوی نقاشی، با شنیدن یک موسیقی آشنا، با چشیدن یک طعم قدیمی. خاطراتی وجود دارند که فرد آن‌ها را مرده می‌پندارد، دانش و اطلاعاتی در حافظه وی ذخیره شده است که خود از وجودشان بی‌خبر است. تنها یک تلنگر کوچک کافی است تا تماماً در ذهنش زنده شوند و خود از بازیابی این خاطرات در شگفت شود. مترجمین شفاهی نیز از این امر مستثنی نیستند، بلکه شاید بیش از بقیه درگیر این یادآوری‌های گاه و بیگاه باشند. درست است که مترجمین شفاهی در اکثر جلساتی که شرکت می‌کنند، تخصصی در زمینه موضوع مورد بحث ندارند، اما به مرور و با شرکت در جلسات زیاد در طی سال‌های متمادی، دانشی پایه‌ای در بسیاری از زمینه‌ها کسب می‌کنند.

## ۲.۴. فعال‌سازی خاطرات منفعل

1. Conservation des souvenirs

2. Waugh

3. Norman

4. Thompson

5. Buchanan

6. Keppel

7. Underwood

8. Rappel des souvenirs

9. Serial search

10. Sternberg

11. Activation

12. Monsell

انسان همواره بیش از آنچه به زبان می‌آورد، می‌داند. خاطرات نیز همین‌طور هستند. بخشی از خاطرات که در حافظه او ذخیره شده‌اند اما به هر دلیلی در لحظه آن‌ها را به یاد نمی‌آورد، «خاطرات منفعل یا پنهان»<sup>۱۲</sup> نام دارند. اما در مقابل این نقطه‌ضعف، حافظه قابلیت‌هایی دارد که تنها با یک اشاره کوچک، این خاطرات پنهان را فعال می‌کند و ذره‌ذره با چیدن تکه‌های پازل در کنار یکدیگر، مطلب را در کلیت واحد خود به خاطر می‌آورد. فعال‌سازی خاطرات پنهان به دو روش صورت می‌گیرد، یا خود فرد این کار را می‌کند و یا دیگران به کمکش می‌آیند.

#### ۲. ۴. ۱. فعال‌سازی خاطرات منفعل توسط خود فرد

مثال بارز روش اول، مترجم شفاهی است. در ترجمه پیاپی که گاه ممکن است سخنور پنج دقیقه بی‌وقفه صحبت کند، مترجم ملزم به یادداشت‌برداری است. وقتی نوبت به مترجم می‌رسد، او با نگاه کردن به یادداشت‌هایش تمام آن چیزی را که لازم است به یاد می‌آورد. بنابراین، یادداشت‌برداری مستلزم یادگیری فنون و ترفندهای خاصی است؛ یک یادداشت خوب برای مترجم ایجاد ابهام و سردرگمی نمی‌کند. یادداشت‌برداری به هیچ وجه نشان‌دهنده ضعف حافظه یا هوش مترجم نیست، بلکه تنها ابزاری است که دقت کار وی را بالا می‌برد. جای تردید نیست که بار اصلی ترجمه بر دوش مترجم و ذهن یارای او می‌باشد.

#### ۲. ۴. ۲. فعال‌سازی خاطرات منفعل به کمک دیگران

نقش دیگران در فعال‌سازی خاطرات منفعل با مثال بعد مشخص خواهد شد. در یک کلاس ترجمه شفاهی با دانشجویانی که در ابتدای یادگیری فنون این حرفه هستند، استاد برای تقویت حافظه شنیداری و البته تمرین ترجمه سالم و روان عبارات، از آن‌ها می‌خواهد به فایل‌های صوتی با طول بیش از سه دقیقه گوش دهند. سپس از یکی از دانشجویان می‌خواهد تا مفهوم آنچه را شنیده است با رعایت ترتیب زمانی و صحت مطالب گفته‌شده به زبان مقصد بیان کند. دانشجوی مبتدی به احتمال بسیار زیاد در بازگویی به مشکل برخورد خواهد خورد. ممکن است کار بازگویی را به خوبی شروع کند و ترجمه را بسیار روان پیش ببرد اما به محض آنکه حجم مطالب زیاد شد، آنچه می‌خواهد بگوید از یادش خواهد رفت. علت این مشکل، خاطرات پنهان موجود در حافظه هستند. دانشجو تقریباً تمام آن چیزی را که شنیده در حافظه ذخیره کرده است، اما به دلایلی نمی‌تواند آن‌ها را به یاد بیاورد. در ادامه، به بررسی این دلایل احتمالی خواهیم پرداخت.

#### ۲. ۴. ۲. ۱. علل احتمالی ضعف دانشجویان مبتدی در بازگویی مطالب

ممکن است دانشجو به علت مبتدی بودن، از بدو گوش دادن به فایل صوتی تمرکزش را همزمان روی دریافت مفهوم مورد بحث و ساختار جملات گذاشته باشد، نتیجتاً در میانه راه ذهنش کم‌کم خسته شده باشد و باقی گفتگو را با دقت اولیه گوش نداده باشد. احتمال دیگر آن است که دانشجو در هنگام ارائه ترجمه و بازگویی مطالب به درخواست استاد، تمام تمرکز خود را معطوف یافتن معادل‌های مناسب و ترجمه لفظ به لفظ جملات کرده باشد و به تعبیری از اصل دور شود و به حاشیه بپردازد. در هر دو صورت، استاد باید از دانشجویان دیگر بخواهد تا با راهنمایی هم‌کلاسی خود، او را به یادآوری ادامه صحبتش تشویق کنند، زیرا دانشجو اگر فایل صوتی را خوب گوش داده باشد، هیچ مطلبی از ذهنش محو نشده است و تنها نیاز به جرقه‌ای برای فعال‌سازی خاطرات پنهان دارد. اگر دانشجویان دیگر هم نتوانستند کمکی به او بکنند، استاد خود باید وارد عمل شود و با طرح پرسش‌هایی دانشجو را به استفاده درست از حافظه اش سوق دهد.

#### ۳. روش‌های تقویت حافظه کوتاه مدت

همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، مترجم شفاهی در حین فرایند ترجمه بسیار به حافظه کوتاه‌مدت خود رجوع می‌کند. از یک سو، حافظه کوتاه‌مدت به منزله پلی است میان حافظه آنی و حافظه بلندمدت، نوعی فیلتر است که به صلاحدید خود برخی اطلاعات ذخیره‌شده در حافظه آنی را وارد حافظه بلندمدت می‌کند. از سوی دیگر، اطلاعات ذخیره‌شده در حافظه بلندمدت در دسترس سیستم شناختی قرار دارند اما آماده استفاده نیستند (ویلینگهام<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). به جهت آنکه سیستم شناختی قادر به بهره‌وری از این مخزن اطلاعاتی شود، اطلاعات باید از حافظه بلندمدت به حافظه کاری راه یابند (ینکی‌ملکی و فان هویون، ۲۰۱۶، ص. ۸۱). حافظه کاری بخشی از حافظه کوتاه‌مدت است که با پردازش آنی خودآگاه ادراکی و زبانی در ارتباط می‌باشد. حافظه کاری اجازه دستکاری در اطلاعات ذخیره‌شده را می‌دهد، در حالی که حافظه کوتاه‌مدت تنها به ذخیره‌سازی کوتاه‌مدت اطلاعات اشاره دارد (کووان<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸؛ دیاموند<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).

اغلب می‌گویند که حافظه کوتاه‌مدت قادر است در بازه ۱۰ الی ۱۵ ثانیه (و برخاستاً ۱ دقیقه) نهایتاً ۷ سرفصل یا کلیدواژه را در خود نگاه دارد. اکثر مردم تحت تأثیر سریال‌های تلویزیونی تصور می‌کنند اگر اسم‌ها، شماره‌ها و... را به سرعت فراموش می‌کنند، احتمالاً به نوعی فراموشی مبتلا گشته‌اند و از این رو دچار اضطراب می‌شوند. اما این مسئله اصولاً ارتباطی به فراموشی ندارد و به حافظه کوتاه‌مدت مربوط می‌شود. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، حافظه کوتاه‌مدت خود تصمیم می‌گیرد کدام اطلاعات را نگاه دارد و کدام‌ها را دور بریزد.

1. Willingham

2. Cowan

3. Diamond A

روانشناسان فراوانی طی مطالعات خود به این نتیجه رسیده‌اند که به طور میانگین، افراد عادی هیچوقت از تمام گنجایش مغز خود استفاده نمی‌کنند (کانوی<sup>۱</sup> و انگل<sup>۲</sup>، ۱۹۹۴؛ انگل و همکاران، ۱۹۹۹).

از این رو، مؤلف در این مقاله به ذکر سه روش کلی تقویت این نوع حافظه خواهد پرداخت که دو روش اول به سبک زندگی و آمادگی‌های ذهنی پیش از حضور در جلسه ترجمه شفاهی مربوط هستند و روش سوم هم در خارج از فرایند ترجمه، هم در حین فرایند ترجمه به کمک مترجم می‌آید.

### ۱.۳. تمرین دادن مغز

بسیاری از افراد پس از آنکه متوجه ضعف حافظه کوتاه‌مدت خود می‌شوند، به راه‌حل‌های جایگزین از قبیل نوشتن یادداشت، ضبط کردن صدا یا بستن نخ به دور انگشتان - که البته راه‌حلی بسیار سنتی است - روی می‌آورند. اما باید آگاه بود که این جایگزین‌ها تأثیری در تقویت حافظه کوتاه‌مدت ندارند و تنها ذهن را تبیل می‌کنند و به روند زوال حافظه سرعت می‌بخشند. درک این رابطه بسیار آسان است؛ همان‌طور که اگر انسان تحرك نداشته باشد قوای جسمانی خود را از دست می‌دهد و ضعیف می‌شود، مغز نیز اگر به قدر کافی فعالیت نداشته باشد رو به افت و زوال می‌گذارد. به عبارتی فعالیت مغز مساوی است با سلامت آن و سلامت مغز خبر از کارکرد درست و مؤثر حافظه کوتاه مدت دارد.

حفظ کردن شماره تلفن‌ها، اشعار، قطعات ادبی و فرمول‌های ساده ریاضی تقویت حافظه را میسر می‌سازد (موحدی و رحمت‌آبادی، ۲۰۱۶) اما راه‌حل آسان‌تری نیز وجود دارد. تعامل و گفتگو با دیگران از جمله تمریناتی است که به فعال نگاه داشتن مغز کمک می‌کند. هنگام مکالمه، فرد چه گوینده باشد و چه شنونده، به نوعی در حال کار کشیدن از مغز خود است. وقتی فرد گوینده است، باید به کلمه، جمله و موضوع بعدی که از آن صحبت خواهد کرد فکر کند تا بتواند منظور خود را به شنونده بفهماند؛ زمانی که شنونده است، به حرف‌های گوینده می‌اندیشد تا علاوه بر درک منظور و احساس وی، بداند چه پاسخی باید به او بدهد. میزان فعالیت مغز بسته به نوع گفتگو ممکن است کمتر یا بیشتر شود. همچنین توصیه می‌شود که انسان در اوقات تنهایی و فراغت به جای تماشای مداوم تلویزیون، ذهن خود را به چالش بکشد. خواندن یک کتاب تمرین خوبی برای مغز است. نوشتن از خواندن هم مفیدتر است.

والدین از کودکی برای فرزندانشان بازی‌های فکری خریداری می‌کنند تا آن‌ها به جای گذراندن وقت ارزشمندشان با تلویزیون و بازی‌های کامپیوتری، با انجام بازی‌های فکری سرگرم شوند و علاوه بر استفاده مفید از مغز خود، قوه خلاقه‌شان را نیز به کار گیرند. با رشد جسمی و فکری بچه‌ها، نوع این بازی‌ها تغییر می‌کند اما ماهیت و هدف آن‌ها ثابت باقی می‌ماند. انسان در هر سنی با پرداختن به فعالیت‌هایی چون شطرنج، حل معما و تمرینات فکری دیگر می‌تواند از سلول‌های خاکستری مغز خود کار بکشد. یکی از بازی‌های نسبتاً جدیدتر و البته چالش‌انگیز، چیدن تعدادی کارت با تصاویر و رنگ‌های متفاوت بر روی سطحی صاف است. نحوه انجام بازی به این صورت است که ابتدا باید ترتیب قرار گرفتن کارت‌ها را به خاطر سپرد و سپس کارت‌ها را به هم ریخت، آنگاه با به یاد آوردن ترتیب اولیه، کارت‌ها را از نو چید. مرحله به مرحله با افزودن تعداد کارت‌ها می‌توان سطح بازی را سخت‌تر کرد. به علاوه، بازی‌های فکری آنلاینی هم وجود دارند که به هدف سنجش و تقویت حافظه کوتاه‌مدت طراحی شده‌اند.

فعال نگاه داشتن مغز نزد مترجمین شفاهی اهمیت چند برابری می‌یابد. مترجم شفاهی به تناسب شغل خود باید همواره ذهنی فعال داشته باشد و حتی‌الامکان از پرداختن به کارهایی که فعالیت ذهنی نمی‌طلبند خودداری کند. او در عوض موظف است بر میزان مطالعه مفید خود بیافزاید تا جدای از تقویت حافظه کوتاه‌مدت، دانش بیشتری در زمینه‌های مختلف علمی و عمومی که در جلسات ترجمه شفاهی به کارش خواهند آمد کسب کند. می‌توان این وظیفه هرچند نانوشته مترجم را جزو «اصول اخلاقی» وی به شمار آورد.

### ۲.۳. ایجاد تغییر در سبک زندگی

ایجاد تغییر در سبک زندگی شامل به وجود آوردن تغییراتی در عادات مربوط به خوراک، خواب و تحرك می‌شود. یکی از مسئولیت‌های متخصصین تغذیه، تنظیم رژیم‌های غذایی متعادل و مناسب برای هر شخص است. چنانچه رژیمی منجر به حفظ و ارتقای سطح سلامت جسم شود، قطعاً سلامت مغز را نیز در پی خواهد داشت. سلامت مغز به معنای سلامت حافظه و صحت حافظه به معنای قابلیت آن برای ثبت و حفظ خاطرات است. برای حفظ و بهبود سلامت مغز، مصرف میوه و سبزیجات تازه، پروتئین‌های کم‌چرب و غلات کامل، ماهی سالمون، ماهی تن و دانه‌های سویا که منابع غنی امگا ۳ مفید برای مغز هستند (مکمل‌های غذایی امگا ۳ هم خوبند اما ویتامین‌ها و املاح موجود در مواد غذایی تازه مفیدتر است) توصیه می‌شود. همچنین باید میزان مصرف چربی‌های اشباع شده، قند و نمک را به حداقل رسانید و آب بیشتری نوشید، زیرا از دست دادن آب بدن تأثیرات منفی بر جسم و مغز می‌گذارد.

بیماری‌ها و مشکلات سلامتی نیز تأثیر منفی بر قابلیت‌های مغز دارند. فشار خون بالا، دیابت، تیروئید پرکار یا کم‌کار و انواع سرطان موجب افت حافظه کوتاه‌مدت می‌شوند. افسردگی نیز ضعف تمرکز را به دنبال دارد. ضمناً در عوارض جانبی برخی داروها، تأثیر بر حافظه

1. Conway

2. Engle

کوتاه‌مدت ذکر شده است. قبلاً گفتیم که مردم عادی در بسیاری از موارد، مشکلات حافظه کوتاه‌مدت را به اشتباه به فراموشی و آلزایمر ربط می‌دهند. اما در مواردی این ارتباط کاملاً منطقی و صحیح است. در واقع، اگر زوال حافظه نگران‌کننده باشد، باید به متخصص مراجعه کرد و از سلامت مغز اطمینان یافت. حتی اگر فرد به نوعی فراموشی مبتلا شده باشد، با تمرینات فکری، تغذیه سالم، ورزش و مراقبت تیم پزشکی می‌تواند روند پیشرفت بیماری را کند کند. پس در هر صورت شایسته است مشکلات سلامتی را جدی گرفت و با تدبیر از آسیب‌های احتمالی آن در امان ماند.

تأثیرات عمیق خواب کافی بر حافظه نیز قابل انکار نیست. ۷ الی ۹ ساعت خواب شبانه، زمان خوبی است برای آنکه مغز استراحت و تجدید قوا کند. یکی از راه‌های تقویت حافظه کوتاه‌مدت آن است که انسان سعی کند قبل از خواب چیزی را به یاد آورد. به علت فعالیت پیوسته مغز حتی در هنگام خواب، پس از بیدار شدن آن مطلب را بهتر به خاطر خواهد آورد. علاوه بر موارد فوق، انجام تمرینات جسمانی مداوم، خون را در مغز به گردش در می‌آورد و علاوه بر رساندن اکسیژن و املاح لازم به بدن، سبب تقویت حافظه کوتاه‌مدت می‌شود. به طور خاص، پیاده‌روی تمرین مناسبی برای ثبت خاطرات در حافظه است، به این دلیل که فرد در هنگام راه رفتن و فکر کردن، روی خاطره‌ای خاص متمرکز می‌شود و در عین حال، خون تازه وارد مغز او می‌گردد.

### ۳.۳. تمرکز و برقراری ارتباطات معنایی<sup>۱</sup>

از دیگر تصورات غلط مردم آن است که مشکلات مربوط به عدم تمرکز را منسوب به حافظه کوتاه‌مدت می‌دانند، در حالی که مشکل عدم تمرکز شایع‌تر است. تمرکز در ترجمه شفاهی نقشی اساسی دارد. یک مترجم شفاهی قابل به همان اندازه که از قدرت تحلیل و پردازش اطلاعات بالایی برخوردار است، قدرت تمرکز بالایی نیز دارد (فیلن، ۲۰۰۱). با دانش‌ترین و موفق‌ترین مترجم شفاهی هم اگر در یک جلسه تمرکز کافی نداشته باشد، به مشکل برمی‌خورد. تمرکز نداشتن مترجم به معنای از دست دادن بخش بزرگی از صحبت‌های سخنور و در نتیجه ارائه ترجمه‌ای ناقص یا تحریف‌شده خواهد بود. در این باب، فیلن (۲۰۰۱) معترف است که در یک روز کاری، به هیچ وجه قابل توجه نیست که مترجم شفاهی سرحال و آماده نباشد؛ کافی است یک مترجم بد عمل کند، آن زمان کل کنفرانس تحت‌الشعاع عملکرد بد او قرار خواهد گرفت. لزوم آمادگی کامل مترجم از قبل از حضور در جلسه از همین مطلب آشکار می‌شود.

این نکته تأکیدی بر اهمیت بحث تغذیه است. مصرف انواع مغز به افزایش تمرکز کمک می‌کند. اما پرسش این است که مترجم متمرکز برای به خاطر سپردن مطالب در حافظه خود چه می‌تواند بکند. البته هرکس روش خاص خود را دارد ولی به اعتقاد بسیاری، برای انتقال اطلاعات از حافظه کوتاه‌مدت به حافظه بلندمدت ۸ ثانیه زمان لازم است، پس کافی است مترجم در حد فاصل این ۸ ثانیه بر روی موضوع و مفهوم صحبت سخنور تمرکز کند تا بتواند آن را به خاطر بسپارد. کابین مترجم به گونه‌ای طراحی شده است که حواس او منحرف نشود. با این حال، جهت جلوگیری از لغزش‌های احتمالی در ترجمه، مترجم موظف است دقت لازم را به عمل آورد.

از سوی دیگر، استفاده از حافظه در تمرین ترجمه، صرفاً فعال‌سازی آثار مانده بر حافظه نیست، بلکه بازسازی فعالانه واحدهایی است که به صورت مفاهیم ذخیره شده‌اند (آهنی، ۱۳۸۴، ص. ۲۱). اگر مترجم از تماس حواس خود استفاده کند تا حافظه کوتاه‌مدتش انگیخته شود، متعاقباً تمرکز او افزایش می‌یابد و می‌تواند میان ادراک و خاطرات ذخیره‌شده در حافظه‌اش ارتباط معنایی برقرار کند و به این وسیله، مطلب مورد نظر را به یاد آورد. منظور از استفاده تمام و کمال از حواس آن است که هنگام صحبت سخنور، مترجم با دقت به او گوش فرا دهد و هر از گاهی به حالت چهره و لب‌های او توجه کند. در این صورت، شنیده‌ها در حافظه کوتاه‌مدت او ضبط خواهد شد و هنگام ضرورت به کارش خواهد آمد.

روش دیگر برقراری ارتباطات معنایی میان شنیده‌ها و خاطرات موجود در ذهن، استفاده از «یادیار»<sup>۲</sup> ها است. یادیار به تمام کلمات و عباراتی گفته می‌شود که هرچند ممکن است از معنای مستقلاً برخوردار نباشند، اما به منظور آموختن و حفظ کردن مجموعه‌ای از مفاهیم یا واحدهای کلیدی که دارای وجه اشتراک هستند، ساخته و پرداخته می‌شوند. برای مثال، واژه «گچ پز» که از لحاظ دستوری فاقد اعتبار معنایی است، نوعی یادیار می‌باشد؛ این واژه رمزی است میان فارسی‌زبانان (حداقل در ایران) که یادآور حروف مختص فارسی است که زبان عربی فاقد آن‌ها می‌باشد. از این نوع یادیارها در تمام زبان‌ها وجود دارد. تا آنجا که به مترجم شفاهی مربوط می‌شود، برخی یادیارها در حافظه بلندمدت او ضبط شده‌اند و او تنها در صورت لزوم می‌تواند از آن‌ها استفاده کند. یادیار همان‌گونه که از نامش پیدا است، یاری‌دهنده ذهن مترجم است. به این وسیله، او می‌تواند تمرکز خود را معطوف کلیت موضوع مورد بحث نماید و درگیر دشواری‌های کلام نگردد.

از دیگر یادیارها می‌توان به «برش یا بخش کردن کلام»<sup>۳</sup> اشاره کرد. به این صورت که شنونده زنجیره‌ای از کلام یا واحدهای معنایی را که به خاطر سپردن آن سخت است به بخش‌های کوچکتر تقسیم می‌کند تا ضمن برهم نخوردن تمرکز، با سهولت بیشتری در حافظه‌اش ثبت شوند. اگر سخنور عددی بزرگ یا فهرستی از اسامی را بر زبان آورد، بهترین روش آن است که مترجم آن عدد یا فهرست را به بخش‌های کوچکتر تقسیم کند و به نوعی ارتباطی میان بخش‌های مختلف بیابد که بعداً بتواند بدون مشکل به بازگویی اطلاعات بپردازد. به عنوان

۱. Faire des associations

۲. Moyen mnémotechnique

۳. Découpage

مثال، اگر سخنور در حال برشمردن ثروتمندترین باشگاه‌های فوتبال جهان باشد، مترجم می‌تواند به جای یادداشت کردن اسامی تک‌تک باشگاه‌های ذکرشده، یک دسته‌بندی بر حسب قاره یا کشور در ذهن خویش ایجاد کند. آخرین و شاید مهم‌ترین روش افزایش تمرکز هنگام ترجمه، ساختن «تله حافظه»<sup>۱</sup> است. همان‌طور که در ابتدا ذکر شد، حافظه کوتاه‌مدت قادر است نهایتاً ۷ سر فصل را آن هم در یک بازه زمانی کوتاه در خود نگاه دارد. اگر حافظه را اتاقی تصور کنیم که در آن هفت تله موش گذاشته باشند، در هر یک از این تله‌ها سرفصلی مهم از مطالب گفته‌شده را که به مانند موش هر لحظه ممکن است فرار کند، گرفتار می‌کند. به این ترتیب، وقتی حجم اطلاعات زیاد شد، مترجم باید تمرکزش را بر روی رئوس مطالب ذکرشده بگذارد و بر پایه این رئوس بستری فراهم نماید که در هنگام بازگویی مطالب، جزئیات و اطلاعات تکمیلی را به آن رئوس اضافه کند. در آخر، ذکر این مطلب شایسته است که جلسه ترجمه شفاهی، محل آزمون و خطا نیست. مترجم شفاهی حرفه‌ای کسی است که بارها و بارها هر یک از تکنیک‌های فوق را تمرین کرده و ضعف‌های خویش را اصلاح نموده باشد. جلسه ترجمه میدان عمل است. ینکی ملکی و فان هویون (۲۰۱۶، ص. ۸۰) از جمله محققین پرتعدادی هستند که معتقدند استعداد ترجمه شفاهی به طور فطری در برخی افراد نهادینه شده است و در برخی دیگر این استعداد به طور فطری وجود ندارد. اما دیدگاه ایشان به هیچ عنوان نیاز به اکتساب مهارت‌های لازم برای این حرفه را رد نمی‌کند، بلکه تأیید می‌کند که مترجم شفاهی بالفطره باید استعداد ذاتی خویش را با توانایی‌های حرفه‌ای تلفیق کند تا به شرایط آرمانی دست یابد.

### نتیجه‌گیری

بحث حافظه در ترجمه شفاهی پاسخی به مسئله «حافظه قوی یا ضعیف داشتن» نیست، بلکه تلاشی مبتنی بر آشنایی با عملکرد حافظه و ارائه راه‌حل برای استفاده از قابلیت‌های آن است. بنابر ذکر آنچه در این مقاله رفت، حافظه انواع مختلفی دارد که هر کدام نقش متفاوتی را در فرایند ترجمه شفاهی (همزمان و پیاپی) ایفا می‌کنند. به علاوه، حافظه نوعی قابلیت مغز است و خاطرات محصول این قابلیت می‌باشند. ثبت خاطرات از سه روش تکرار کلامی، فعالیت فکری و واکنش احساسی صورت می‌پذیرد. حفظ خاطرات به تعدد و تکرار یادآوری‌های آن بستگی دارد. گرچه گاهی به علت جابجایی، زوال و یا تداخل برخی خاطرات با یکدیگر، این خاطرات از دست می‌روند، بازیابی آن‌ها از دو روش جستجوی سریالی و فعال‌سازی خودکار امکان‌پذیر است. سپس، ذکر خاطرات منفعل یا پنهان به میان رفت که یکی از دشواری‌های مترجمین شفاهی مبتدی است. این دشواری از آنجا ریشه می‌گیرد که دانشجو دقت و توجه خود را متمرکز ساختار جملات در زبان مبدأ می‌کند و به جای دریافت معنا و مفهوم کلام، سعی در تطابق ساختاری زبان مقصد با زبان مبدأ دارد. یادداشت‌برداری اصولی، تمرین کارآمدی برای غلبه بر این مشکل به حساب می‌آید.

در پایان، روش‌های تقویت حافظه کوتاه مدت در سه دسته مورد مطالعه قرار گرفت. روش نخست، تمرین دادن مغز از طریق گفتگو، مطالعه، نوشتن و انجام بازی‌های فکری است. روش دوم به ایجاد تغییر در سبک زندگی فعلی با انتخاب عادات بهتر در غذا خوردن، خوابیدن و ورزش کردن مربوط می‌شود. سومین روش که به نوعی ثمره دو روش پیشین است، تأکید بر تقویت تمرکز از طریق حواس و ساختن تله حافظه دارد و از برقراری ارتباطات معنایی به وسیله یادیارها به عنوان راه‌حلی مؤثر یاد می‌کند.

اهمیت نقش حافظه و به ویژه نوع کوتاه‌مدت آن در بطن ترجمه شفاهی چنان پررنگ است که لزوم مطالعه همه‌جانبه آن، چه بر نظریه‌پردازان این حوزه و چه بر اساتید و مدرسین، آشکار می‌باشد. اما وظیفه‌ای که مترجمین حرفه‌ای و دانش‌پژوهان در قبال این مهم دارند فراتر از اکتفا به نظریات متعددی است که گاه در تقابل و گاه در توافق با یکدیگر قرار می‌گیرند. وظیفه این گروه، درک ماهیت تغییرناپذیر نقش حافظه و وسعت‌بخشی به گستره دانش خود در این زمینه در راستای عملی کردن دانسته‌ها و تجربیات خویش به بهترین نحو ممکن می‌باشد. در نهایت، هرکس بسته به استعداد فطری و پشتکار خود، به درجه‌ای از مهارت در ترجمه خواهد رسید (هروی<sup>۲</sup>، هیگینز<sup>۳</sup> و هی‌وود<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵). همانا عملکرد مترجم در جلسات ترجمه شفاهی معیار و مقیاس بسیار مناسبی برای سنجش توانایی او است. شایسته است مقاله را با سخنی از گیرمو آرناس<sup>۵</sup>، دوچرخه‌سوار مشهور اسپانیایی به پایان بریم که می‌گوید:

«بسیاری از مردم از اهمیت نقش مترجم شفاهی غافلند و ارزشی برای شغل او قائل نیستند. حال آنکه در ترجمه شفاهی، زندگی افراد دخیل است. چنانچه ترجمه به درستی صورت نگیرد، ممکن است اشتباهات جبران‌ناپذیری رقم بخورد.»

1. Appât à mémoire
2. Hervey
3. Higgins
4. Haywood
5. Guillermo Arenas

حافظه کاری. (بی تا). برگرفته از

[https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%AD%D8%A7%D9%81%D8%B8%D9%87\\_%DA%A9%D8%A7%D8%B1%DB%8C](https://fa.wikipedia.org/wiki/%D8%AD%D8%A7%D9%81%D8%B8%D9%87_%DA%A9%D8%A7%D8%B1%DB%8C)

همرز، جی. اف. و بلان، ام. اچ. آ. (۱۳۶۸). ترجمه شفاهی، ترجمه کتبی و دوزبانگی (محمدرضا آهنی، ترجمه). مجله دانشکده علوم انسانی (دانشگاه امام حسین (ع))، مرداد و شهریور ۱۳۸۴، ۵۸، ۹-۳۱. برگرفته از <http://noo.rs/D3u08>

Baddeley, A. D. (۱۹۶۶). The influence of acoustic and semantic similarity on long-term memory for word sequences. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18(4), 302-309.

Baddeley, A. D. (1990). *Human memory: theory and practice*. Hove, England: Erlbaum Associates.

Baddeley, A. D., Thompson, N. & Buchanan, M. (1975). Word Length and the Structure of Memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 14(6), 575-589.

Conrad, R. (1964). Acoustic Corifitions in Immediate Memory. *British Journal of Psychology*, 55(1), 75-84.

Conway, A. & Engle, R. (1994). Working memory and retrieval: A resource-dependent inhibition model. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123(4), 354-373.

Davies, G. M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom: Activities, Tasks, Projects*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

Engle, R., Tuholski, S., Laughlin, J. & Conway, A. (1999). Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128(3), 309-331.

Gerver, D. (1976). Empirical studies of simultaneous interpretation: A review and a model. *Translation: Applications and research*, 165, 207.

Goodhead, J. (1999). Difference between STM and LTM, Retrieved from [www.ntu.ac.uk/bscpsych/memory/goodhead.htm](http://www.ntu.ac.uk/bscpsych/memory/goodhead.htm)

Hervey, S., Higgins, I. & Haywood, L. (1995). *Thinking Spanish translation*. London & New York: Routledge.

Keppel, G. & Underwood, B. J. (1962). Proactive Inhibition in Short-term Retention of Single Items. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behaviour*, 1(3), 153-161.

L'équipe de wikiHow. (n.d.). Comment améliorer sa mémoire à court terme. Retrieved July 12, 2019, from <https://fr.wikihow.com/am%C3%A9liorer-sa-m%C3%A9moire-%C3%A0-court-terme>

Miller, G. A. (1951). *Language and communication*. New York & London: McGraw-Hill.

Monsell, S. (1978). Recency, Immediate Recognition Memory, and Reaction Time. *Cognitive Psychology*, 10(4), 465-501.

Movahedi, M., & Dashti Rahmatabadi, N. (2016). The Importance of Listening and Short-Term Memory in Interpreting. *Translation Journal*. Retrieved from <https://translationjournal.net/April-2016/the-importance-of-listening-and-short-term-memory-in-interpreting.html#:~:text=Having%20a%20high%20level%20of,large%20portion%20of%20the%20time.>

Phelan, M. (2001). *The Interpreter's Resource*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters Ltd.

Posner, M. I., & Keele, S. W. (1967). Decay of Visual Information from a Single Letter. *Science*, 158(3797), 137-139.

Seleskovitch, D., & Lederer, M. (2002). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation (2e édition corrigée et augmentée)*. Paris, France: Didier Érudition (Klincksieck), 33-36, 238-243.

Sternberg, S. (1966). Highspeed Scanning in Human Memory. *Science*, 153(3736), 652-654.

Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée (Vol. 215)*. Bruxelles, Belgique: Mardaga.

Waugh, N. C. & Norman, D. A. (1965). Primary Memory. *Psychological Review*, 72(2), 89-104.

Willingham, D. B. (2001). *Cognition: The thinking animal*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Yenkimaleki, M., & Van Heuven, V. J. (2016). THE EFFECT OF MEMORY TRAINING ON INTERPRETATION PERFORMANCE. *IJELR*, 3(3), 79-86. Retrieved from <http://www.ijelr.in/3.3.16/79-86%20MAHMOOD%20YENKIMALEKI.pdf>

Zhong, W. (2003). Memory Training in Interpreting. *Translation Journal*, 7(3), 1-3. Retrieved from <https://translationjournal.net/journal/25interpret.htm>



# Lecture oralisée des textes littéraires dans une classe de FLE pour le développement de la compétence de lecture

Samané SAFARI

Doctorante en didactique du FLE, l'Université Tarbiat Modares

samsafari84@gmail.com

## Résumé

la lecture à haute voix est une activité souvent dépréciée par les apprenants du français langue étrangère. L'angoisse des apprenants, l'insuffisance des pratiques de lecture dans la classe de langue, l'absence de plaisir et d'intérêt et le manque d'attention sont à l'origine de l'inaptitude des apprenants à lire à voix haute surtout lorsqu'il s'agit de la lecture des textes littéraires. Dans cet article, on vise à aborder cette problématique, à en trouver les origines autant qu'à proposer des stratégies pédagogiques dans le but d'aider au développement de la compétence de lecture chez les apprenants du FLE en nous appuyant sur l'exploitation des textes littéraires.

**Mots-clés :** compétence de lecture, lecture oralisée, classe du FLE, texte littéraire

Les apprenants du français langue étrangère n'interviennent pas généralement au fait de lire à haute voix surtout lorsqu'il s'agit des textes littéraires écrits dans une langue. Ce qui ne leur semble pas toujours facile à déchiffrer. Dans une classe du FLE, lorsque l'enseignant demande aux apprenants de lire un texte à haute voix, le silence envahit généralement la classe ; aucun volontaire. Même s'il y a des volontaires, ils ne font pas normalement une lecture fluide et correcte.

Il est à noter que la compétence de lecture consiste à construire du sens, porter un jugement critique, acquérir des connaissances et réfléchir à sa pratique de lecteur (Falardeau & Sauvaire, 2015 :73). Selon le spécialiste du domaine Hans Losener, l'importance de la lecture à haute voix est évidente. D'après lui, le développement de la compétence en lecture n'est réalisable qu'en pratiquant la lecture à haute voix. Conformément à la psychologie expérimentale, les mouvements de notre organe articuloire soutiennent la compréhension ou la construction du sens étant l'une des composantes de l'activité de lecture. Cela nous mène à insister davantage sur l'effet de la lecture à haute voix sur la compréhension du texte et donc sur la compétence de lecture. Cependant, la majorité des étudiants n'aiment pas la lecture oralisée et n'osent pas prendre le risque de lire à haute voix. Selon Losener, cette réticence a des origines psychologiques dues à « un manque d'assurance dans des situations où l'on doit se présenter devant un groupe » ou au stress d'être évalué immédiatement par les auditeurs (Losener, 2018 : 63).

Quant au texte littéraire, son aspect esthétique est censé offrir du plaisir aux apprenants et les motiver de plus en plus, au lieu de les faire peur lors de la pratique de lecture. Selon mon expérience en tant qu'étudiante et enseignante du FLE, lorsqu'on demande aux étudiants de lire à haute voix, quel que soit leur niveau linguistique, ils lisent généralement de façon que presque rien n'en est compris. En fait, leur lecture comprend beaucoup d'erreurs phonologiques et grammaticales, ce qui rend leurs lectures incompréhensibles et pénible. Les difficultés que les apprenants rencontrent lors de leur lecture à haute voix des textes littéraires viennent majoritairement du manque d'attention. En effet, pour saisir le sens d'une phrase et recevoir le message du texte, il faut un degré élevé d'attention surtout quand on ne lit pas silencieusement ; car, lors d'une lecture à haute voix, on doit se focaliser à la fois sur la compréhension du texte et la prononciation correcte ; en effet, on n'arrive pas à respecter les éléments prosodiques et lire correctement sans comprendre le sens. D'autre part, comme on l'a déjà indiqué, la saisie du sens est tributaire de l'articulation (Losener, 2018 :64). Autrement dit, le processus de compréhension et d'articulation se réalisent en même temps lorsqu'on lit à haute voix. En conséquence, celui qui lit doit être très concentré sur sa lecture pour pouvoir suivre l'enchaînement des mots et des phrases et donc retenir le sens global du texte. S'il perd l'enchaînement sémantique au cours de sa tâche, il se peut qu'il fasse des erreurs de prononciation, d'intonation et de rythme et que sa lecture devienne inconcevable pour ses auditeurs. Lorsqu'on parle de la saisie du sens, on ne vise pas une compréhension détaillée exigeant la compréhension de nouveaux mots mais une compréhension globale qui permet une lecture pertinente. Donc, l'interdépendance de l'articulation et de la compréhension est incontestable lorsqu'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Etant donné que le plaisir de la lecture des textes littéraires est indéniable, nous avons pensé que l'exploitation des textes littéraires pourrait nous aider à atteindre notre objectif pédagogique, à savoir l'amélioration

de la compétence de lecture à haute voix. Mais, il faut souligner que les textes littéraires s'avèrent parfois complexes pour les apprenants du FLE, parce que certains d'entre eux ne connaissent pas bien la littérature française, ni ne sont pas habitués au style des textes littéraires français. En outre, la poésie française, étant très différente de la poésie persane du point de vue stylistique et thématique, n'est pas toujours appréciée par les apprenants iraniens dans une classe de FLE, et ce manque d'intérêt pourrait être à l'origine de certaines erreurs commises par les apprenants lors de leur lecture à haute voix. Pourtant, ce sentiment éventuel de désintérêt pourrait être effacé si l'apprenant était témoin d'une lecture douce et agréable faite par son enseignant ; en effet, une lecture touchante permettrait aux apprenants d'interagir avec le texte, de le comprendre ainsi que de prendre conscience de l'importance d'une lecture correcte et cohérente. Autrement dit, l'enseignant qui lit un texte littéraire avec délicatesse en respectant les éléments prosodiques de la langue susciterait la motivation des apprenants tout en les invitant à imaginer, à porter un jugement critique, à réagir et à suivre le reste du cours avec enthousiasme. Effectivement, le plaisir, étant parfois oublié dans une classe de langue, contribuera à l'apprentissage de lecture si on y accorde de la place lors de la lecture des textes littéraires. Selon M. I. Corbi Saez, « la lecture oralisée (dont la poétique) est du point de vue de la didactique de la langue française une activité très utile pour des apprenants de FLE » et elle est conçue comme un « instrument de motivation » (Corbi Saez, 2017 :316-317). Alors, l'enseignant peut bénéficier de la douceur de la littérature pour faciliter le développement de la compétence de lecture chez les apprenants.

Il est à remarquer que l'enseignant devrait choisir pour cela, des textes littéraires en fonction du niveau linguistique des apprenants afin de leur épargner les obstacles linguistiques et les difficultés aboutissant à leur désintéressement pour la littérature. Comme Emmanuel K. Kayembe indique dans son article sur l'utilisation du texte littéraire dans une classe de FLE, la poésie peut être un choix convenable pour le niveau débutant, et il vaut mieux exploiter le récit à partir du niveau B1 et en ce qui concerne les niveaux avancés, on peut choisir des extraits littéraires plus complexes et plus analytiques (Kayembe, 2019 :123). Donc, en parlant de l'amélioration de la compétence de lecture à haute voix, le choix attentif et réfléchi du texte littéraire s'avère une nécessité et la conformité du texte au niveau linguistique des apprenants est indiscutable.

Par ailleurs, le problème est également dû au manque de pratique suffisante de lecture. N'accordant pas l'importance nécessaire à la pratique de lecture, la plupart des enseignants du FLE ne demandent guère aux apprenants de faire des exercices de lecture oralisée. Pour combler cette lacune, l'enseignant peut demander aux apprenants de lire un texte littéraire chez eux et d'enregistrer leurs voix. Cela peut être une partie de leurs devoirs ayant pour résultat le développement de leur compétence de lecture. L'écoute de leurs voix les aidera à découvrir leurs fautes de lecture et les dirigera vers une autorégulation en lecture tout en leur procurant un sentiment d'aisance lors de la lecture à haute voix.

Pour conclure, la pratique de la lecture oralisée, la plupart du temps négligée dans une classe de FLE et dépréciée par les apprenants, renforcera la compétence de lecture de ceux-ci en les conduisant vers une meilleure construction du sens. D'une part la relation entre les mouvements de notre organe articulatoire et la saisie du sens, de l'autre, le respect des éléments prosodiques et le plaisir de lecture des textes littéraires sont tous des facteurs qui facilitent l'activité de lecture.

En plus, l'insuffisance des pratiques de lecture, les difficultés d'attention et de concentration des apprenants lors de la lecture, le manque de lectures faites par l'enseignant, l'absence de plaisir et d'intérêt, l'angoisse et l'inquiétude des apprenants font partie des causes de l'inaptitude de ceux-ci à lire à voix haute surtout lorsqu'il s'agit de la lecture des textes littéraires. Cependant, le texte littéraire ayant des attraits esthétiques est susceptible d'attirer l'attention des apprenants, d'augmenter leur motivation et concentration et d'effacer leurs inquiétudes étant à l'origine de leurs faiblesses en lecture oralisée.

### **Bibliographie:**

- Falardeau, É., & Sauvaire, M. (2015). Les composantes de la compétence en lecture littéraire. *Le français aujourd'hui*, (4), 71-84.
- Kayembe, E. K. (2016). L'exploitation du texte littéraire en classes débutantes de FLE. *Selected Proceedings of the 2015 and*, 121-137
- Losener, H. (2018). Pourquoi tout comprendre, c'est tout prononcer : la lecture à haute voix dans l'enseignement. *Didactiques en Pratique*, 5, 59-70.
- Saez, M. I. C. (2017). La lecture à haute voix comme stratégie de motivation dans l'enseignement-apprentissage de la poésie française en milieu universitaire espagnol : à l'écoute du bilan des apprentissages des étudiants. In *Anales de Filología francesa* (Vol. 25).

## چکیده مقالات

بررسی اهمیت نقش حافظه در ترجمه شفاهی، شناخت موانع کاربردی و  
ارائه راهکارهای عملی به دانشجویان  
رؤیا خلاصی

دانشجوی کارشناسی ارشد مترجمی زبان فرانسه، دانشگاه علامه طباطبائی  
[khalasi\\_roya@atu.ac.ir](mailto:khalasi_roya@atu.ac.ir)

### چکیده

مدرسینی که تجربه تدریس ترجمه شفاهی را داشته‌اند و یا افرادی که خود در کلاس‌ها و همایش‌هایی با محوریت ترجمه شفاهی شرکت کرده‌اند، به این مسئله واقف هستند که مترجمین مبتدی اکثراً در مرحله بازگویی مطالب به زبان مقصد دچار دشواری می‌شوند. حقیقت آن است که واژه «دشواری» خود معانی و ابعاد متفاوتی را تداعی می‌کند اما در اینجا مقصود ضعف حافظه و عدم تمرکز است. با وجود اینکه شمار قابل توجهی از منابع لاتین و فارسی در زمینه ترجمه شفاهی به مطالعه حافظه پرداخته‌اند، غالب این منابع به دیدگاه‌های روانشناسی بسنده کرده و همت به بررسی کارکرد عملی حافظه نزد مترجم شفاهی نگمارده‌اند. البته لزوم آشنایی با مفاهیم نظری حافظه بر هیچکس پوشیده نیست، اما هدف مؤلف در این مقاله آن است که ضمن بررسی انواع و مفاهیم اولیه حافظه، به نقش کلیدی آن در فرایند یادگیری ترجمه شفاهی، موانع کاربردی و نیز ارائه راه‌حل مناسب برای از پیش رو برداشتن این موانع بپردازد. لذا، ابتدا با استناد به نظریات دانیکا سلسکوویچ و ماریان لودر در کتاب آموزش اصولی ترجمه شفاهی (۲۰۰۲)، انواع طبقه‌بندی حافظه را معرفی و هر یک را تعریف و بررسی خواهیم کرد. سپس به توصیف مفهوم خاطره و فرایند ثبت، حفظ و یادآوری خاطرات خواهیم پرداخت و یکی از شایع‌ترین دشواری‌های دانشجویان یعنی خاطرات منفعل را نیز با تکیه بر نظریات سلسکوویچ و لودر تبیین خواهیم نمود. در انتها مقاله را با روش‌هایی برای تقویت حافظه کوتاه مدت که نقشی تعیین‌کننده در ترجمه شفاهی دارد به پایان خواهیم برد.

**کلیدواژه‌ها:** ترجمه شفاهی، حافظه، خاطرات منفعل، دانیکا سلسکوویچ، ماریان لودر.

بهبود حافظه بلندمدت در فرایند آموزش/یادگیری زبان فرانسه، به خاطر سپاری در یادگیری فرانسه زبان خارجی  
مبینا قنبری نیا

دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس

[mobina.ghanbarinia@yahoo.com](mailto:mobina.ghanbarinia@yahoo.com)

### چکیده

تدریسی کارآمد و تسلط به یک زبان خارجی خواسته همه مدرسان و زبان آموزان است. ما در این مقاله به این می پردازیم که مدرس با پرداختن به کارکرد حافظه زبان آموزان چگونه می تواند به بهبود عملکرد آموزش خود اقدام کند و اینکه آیا لازم است مدرس برای انتقال دانش از کارکرد مغز آگاهی داشته باشد یا خیر. هدف از این مقاله آگاهی از راهکارهای تربیتی و راهبردهایی برای ایجاد امکان بهتر کسب دانش است. این مقاله، مطالعه ای توصیفی در چارچوب اندیشه و تجربه مربوط به بهبود حافظه بلندمدت است و با تکیه بر نظریات موجود به صورت تجربی و تحلیلی با استفاده از پرسشنامه در میان دو گروه از زبان آموزان موسسه زبان ایران و نیز دانشگاه خوارزمی انجام می شود تا به کاربرد راهبردهای بهبوددهنده به خاطر سپاری بلندمدت در دوره های آموزشی زبان فرانسه در ایران بپردازد.

**کلیدواژه‌ها:** حافظه بلندمدت، حافظه کاری، آموزش/یادگیری، به خاطر سپاری، زبان خارجی، راهبرد به خاطر سپاری.

خوانش متون ادبی با صدای بلند در کلاس فرانسه زبان خارجی به منظور رشد مهارت خوانش  
سمانه صفری

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس

[samsafari84@gmail.com](mailto:samsafari84@gmail.com)

### چکیده

خوانش متون با صدای بلند فعالیتی است که اغلب از سوی زبان آموزان فرانسه مورد کم توجهی واقع می شود. اضطراب زبان آموزان، عملکرد اندک خوانش در کلاس زبان، بی انگیزگی و کم توجهی از علل عمده این عدم تمایل به خوانش بلند به خصوص متون ادبی به شمار می رود. ما در این مقاله به ارائه سرچشمه های این مساله و نیز ارائه راهبردهایی برای کمک به رشد مهارت خوانش در میان زبان آموزان زبان فرانسه با تکیه بر بهره گیری از متون ادبی می پردازیم.

**کلیدواژه‌ها:** مهارت خوانش، خوانش با صدای بلند، کلاس فرانسه زبان خارجی، متون ادبی.

## Résumés des articles

### **Comprendre le rôle crucial de la mémoire dans l'interprétation et ses obstacles pratiques, Apporter des solutions aux étudiants**

Roya KHALASI

Etudiante en Master Traductologie du français, Université Allameh Tabataba'i, Téhéran, Iran  
*khalasi\_roya@atu.ac.ir*

#### **Résumé**

Les professeurs ayant eu la chance de donner des cours d'interprétation ou les étudiants ayant personnellement participé à des cours/conférences concernant le sujet sont probablement conscients du fait que pas mal de stagiaires en interprétation ont des difficultés à encoder les informations dans la langue-cible. En effet, le terme « difficulté » implique de diverses connotations, alors dans le présent article, nous l'utilisons dans les sens d'« oubli » et de « manque de concentration ». Bien qu'un bon nombre d'études universitaires aient été menées sur le rôle de la mémoire dans l'interprétation, la plupart d'entre elles tentent de l'étudier sous ses aspects psychologiques et beaucoup moins, du point de vue de sa praticité pour les interprètes. Bien sûr, la familiarisation avec les théories de la Mémoire est une priorité ; cependant, le but de cet article est de discuter de l'importance de la mémoire dans le processus d'apprentissage de l'interprétation, de tracer des obstacles pratiques et de présenter des solutions pour les surmonter. Tout d'abord, plusieurs variantes de la mémoire seront expliquées sur la base des théories développées par Danica Seleskovitch et Marianne Lederer dans leur ouvrage intitulé Pédagogie raisonnée de l'interprétation (traduit en anglais par Jacolyn Harmer, sous le titre A Systematic Approach to Teaching Interpretation, 1995). Dès lors, cet article va aborder la notion de « mémoire », ainsi que le processus d'encodage, de conservation et de récupération des souvenirs. De plus, nous allons apporter la lumière sur l'une des difficultés les plus courantes des étudiants, connue sous le nom de « mémoires passives ». L'article va se terminer par des méthodes pour l'amélioration du STM (Short-Term Memory) qui joue un rôle essentiel dans l'interprétation.

**Mots-clés :** Traductologie, Interprétation, Mémoire, Danica Seleskovitch, Marianne Lederer

### **Optimiser la mémoire à long terme dans le processus de l'enseignement/ apprentissage du FLE**

#### **La mémorisation dans l'apprentissage du FLE**

Mobina GHANBARI NIA

*mobina.ghanbarinia@yahoo.com*

#### **Résumé**

Pratiquer un enseignement utile et durable et maîtriser efficacement une langue étrangère est le désir de tous les enseignants et apprenants de langue étrangère. Dans cet article, nous nous efforcerons d'examiner comment l'enseignant peut intervenir au niveau des fonctions mnésiques de l'apprenant pour améliorer son acte d'apprendre et s'il est nécessaire pour l'enseignant de connaître le fonctionnement du cerveau pour transmettre un savoir. Cet article aura

pour objectif de savoir quelles solutions pédagogiques et quelles stratégies pour permettre une meilleure appropriation des savoirs.

Notre hypothèse principale repose sur le fait que, en connaissant les processus qui permettent une meilleure utilisation de nos possibilités mentales, et en montrant à chacun comment les adapter à son mode de fonctionnement personnel, les apprenants peuvent mieux réinvestir le savoir acquis et dès lors être autonomes par rapport à leurs apprentissages.

Cet article s'inscrit dans le cadre de la réflexion et de l'expérimentation sur l'optimisation de la mémoire à long terme. La recherche se réalise d'une façon descriptive en parlant des théories et des points de vue existant à ce propos, d'une façon analytique en faisant remplir des questionnaires par deux groupes d'apprenants de l'Institut de Langues d'Iran (ILI) et de l'université Kharazmi et d'une façon expérimentale afin de nous assurer de l'application des stratégies optimisant la mémorisation à long terme dans les cours d'apprentissage du français en Iran.

Ainsi, ce travail de recherche mettra l'accent sur les mécanismes de la mémoire, particulièrement la mémoire du travail et son rôle crucial pendant le processus du stockage de l'information dans la mémoire à long terme et sur ses incidences sur les apprentissages afin d'améliorer l'acte d'apprendre et d'optimiser la mémorisation à long terme. Les résultats acquis par une étude sur le terrain nous amènent à constater que mémoriser relève de certaines méthodes liées à l'utilisation des possibilités de notre cerveau ; retenir, mémoriser, mobiliser ses connaissances, tout cela s'apprend. Cependant, il n'y a pas deux personnes qui apprennent de la même manière et chacun a sa façon d'apprendre et de mémoriser, toutefois, nous pourrions optimiser la mémorisation à long terme en se recourant à certaines stratégies de mémorisation.

**Mots-clés :** mémoire à long terme, mémoire de travail, enseignement/apprentissage, mémorisation, langue étrangère, stratégie de mémorisation.

## Lecture oralisée des textes littéraires dans une classe de FLE pour le développement de la compétence de lecture

Samané SAFARI

Doctorante en didactique du Fle, l'Université Tarbiat Modares

samsafari84@gmail.com

### Résumé

la lecture à haute voix est une activité souvent dépréciée par les apprenants du français langue étrangère. L'angoisse des apprenants, l'insuffisance des pratiques de lecture dans la classe de langue, l'absence de plaisir et d'intérêt et le manque d'attention sont à l'origine de l'inaptitude des apprenants à lire à voix haute surtout lorsqu'il s'agit de la lecture des textes littéraires. Dans cet article, on vise à aborder cette problématique, à en trouver les origines autant qu'à proposer des stratégies pédagogiques dans le but d'aider au développement de la compétence de lecture chez les apprenants du FLE en nous appuyant sur l'exploitation des textes littéraires.

**Mots-clés :** compétence de lecture, lecture oralisée, classe du FLE, texte littéraire

آموزش زبان خارجی در کودکان، مساله بحث برانگیزی است که مورد پژوهش های پرشمار قرار گرفته و نتایج گوناگونی به دست داده است. متن زیر، گزارش و بینار انجمن علمی دپارتمان زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس است که در اسفندماه ۱۴۰۰ توسط جناب آقای دکتر گشمردی درباره تأثیر سن در آموزش زبان خارجی ارائه داده شده است.

آغاز آموزش زبان خارجی در مدارس، از موضوعات حائز اهمیت در روان‌شناسی یادگیری کودکان است که در مطالعه آن، باید پیچیدگی ها و نکات ریز پرشماری مد نظر قرار بگیرد: رسمی یا غیررسمی بودن زبان خارجی مورد نظر در بافت کشور، میزان تماس زبان‌آموزان با آن، آموزش معلمان، آموزش آنلاین، تحلیل خطا، تأثیر فرهنگ های آموزشی در نواحی مختلف کشور بر یادگیری زبان خارجی، تأثیر چندزبانگی دانش آموزان که این مساله بیشتر در مورد ساکنین نواحی ای با زبان های محلی موضوعیت دارد و...

در هر حال و با وجود زیر و بم های فوق، آگاهی از پژوهش های انجام شده در کشورهای مختلف می‌تواند چشم‌اندازی برای سنجش وضعیت آموزش زبان خارجی در دوره ابتدایی در کشور و میزان انطباق آن بر واقعیت روز دنیا برای مدرسان زبان خارجی در مدارس فراهم سازد.

در حال حاضر، آموزش زبان خارجی در اتحادیه اروپا عموماً از سن ۶ تا ۸ سالگی آغاز می‌شود که در کشورهای مختلف از جمله لهستان، اتریش، اسپانیا، فرانسه، ایتالیا، لوگزامبورگ، رومانی و قبرس، این سنین بر دوره پیش‌دبستانی منطبق می‌شود. بر اساس چهارمین گزارش اورپدیس (۲۰۱۷) که مطالعه‌ای تطبیقی از تحول آموزش زبان خارجی در ۳۷ کشور ارائه می‌دهد، میانگین سن یادگیری زبان خارجی در اروپا در سال ۲۰۱۵، هفت سال بوده است، البته میانگین سنی یادگیری آموزش زبان خارجی در این اتحادیه، از ۹٫۹ سال در سال ۲۰۰۳ به ۱۱٫۳ سال در سال ۲۰۱۵ افزایش پیدا کرده است؛ همچنین میزان آموزش نخستین زبان خارجی در دبستان از ۶۹٪ در سال ۲۰۰۵ با رشد قابل ملاحظه‌ای به ۸۴٪ در سال ۲۰۱۴ رسیده است. نیز در همین سال، ۶۰٪ دانش آموزان در دوره راهنمایی در معرض آموزش زبان خارجی دوم قرار گرفته‌اند. لازم به ذکر است، میزان ساعات یادگیری زبان در دوره دبستان و راهنمایی در همه کشورهای این اتحادیه یکسان نیست و از ۴۰۷ ساعت در مجارستان تا ۱۲۹۷ ساعت در مالت متغیر است. آلمان با ۱۰۳۸، فرانسه با ۱۰۰۸، دانمارک با ۹۹۰ و ایتالیا با ۸۹۱ ساعت در زمره دارندگان بیشترین ساعات های آموزش زبان خارجی در برنامه درسی دبستان قرار دارند.

در کشورهای حوزه آسیای شرق از جمله سنگاپور، مالزی و چین آموزش زبان خارجی به طور رسمی وارد برنامه آموزش شده و در دست پژوهش های گوناگون قرار دارد. با این حال، برنامه فوق در ژاپن همچنان به صورت غیررسمی اجرا می‌شود. این آموزش در مالزی و سنگاپور، با توجه به موقعیت زبان انگلیسی به عنوان زبان اداری، از پایه اول ابتدایی و با میانگین ۵ ساعت در هفته انجام می‌گیرد و ژاپن، آن را از پایه پنجم و ششم ابتدایی و با یک جلسه ۴۵ دقیقه‌ای

در هفته در برنامه درسی خود گنجانده است.

موضوع آموزش زود هنگام زبان خارجی در اروپا در دهه ۱۹۸۰ با توجه به مطرح شدن بحث سن بحرانی

در دهه های پیش از آن، اوج گرفت. بر این اساس و با تکیه بر یافته های علمی، با گذر از دوره بحرانی که در ادامه توضیح داده خواهد شد، میزان یادگیری در کودکان کاهش پیدا می‌کند. به این ترتیب، در برخی کشورهای اروپایی، تلاش برای آموزش زبان خارجی در دبستان آغاز شد. بر اساس داده‌های جداول اورپدیس، آموزش نخستین زبان خارجی در دبستان با تعداد ساعات متغیر انجام می‌شود و میزان آموزش زبان خارجی دوم بسیار اندک است. این آموزش در دوره راهنمایی افزایش پیدا می‌کند و به نحو چشمگیری بر تعداد ساعات های آموزش زبان خارجی دوم افزوده می‌شود.

به دنبال مطرح شدن این مساله در ایران و بر اساس مطالعه‌ای که مبتنی بر پرسشنامه و با موضوع ضرورت آموزش زبان خارجی از دوره ابتدایی صورت گرفت، بیشتر افراد مصاحبه شونده، با شروع آموزش از پایه سوم دبستان موافق و بیشترین اهمیت را برای آموزش مهارت شنیداری قائل بودند. در این فهرست به ترتیب، مهارت شنیداری و گفتاری با اختلاف معناداری بالاتر از مهارت خوانش و سرانجام، مهارت نوشتاری قرار می‌گیرند. اعتقاد به تأثیر آموزش زبان خارجی در دوره ابتدایی بر یادگیری زبان در دوره راهنمایی از موارد قابل توجه در این مطالعه است. با این حال نتایج به دست آمده در خصوص یادگیری زبان خارجی

در دوره راهنمایی،

خلاف این

موضوع را نشان

می‌دهند، چرا که

تاخیر در یادگیری زبان

خارجی نزد دانش

آموزان دوره راهنمایی که در دوره ابتدایی در معرض این آموزش قرار نگرفته‌اند در مقایسه با دانش‌آموزانی که در دوره ابتدایی، زبان خارجی فراگرفته‌اند، با اختلافی چند هفته‌ای و حداکثر در طول شش ماه جبران می‌شود.

نکته قابل توجه دیگر در این بین، انتظارات به دور از واقعیت برخی والدین در مورد ضرورت آموزش زود هنگام زبان خارجی در فرزندانشان است. در واقع، در شرایطی که دانش‌آموز فارسی زبان هنوز در خواندن متون به زبان فارسی با دشواری‌هایی روبروست، برخی از والدین از او انتظار دارند زبان انگلیسی را روان صحبت کند و آموزش زبان فرانسه و زبان‌های خارجی بعدی را نیز شروع کند. همه اینها در حالی است که با توجه به بافت زبانی و فرهنگی ایران، این انتظارات از دیدگاه روان‌شناسی آموزش، با واقعیت فاصله زیادی دارد. در این خصوص و برای روشن‌تر شدن موضوع، توجه به نکاتی ضروری به نظر می‌رسد. پیش این همه، اینکه در فرایند دوزبانگی، یادگیری زبان دوم به دو صورت روی می‌دهد: یادگیری همزمان و غیرهمزمان. یادگیری همزمان برای نمونه در مناطقی روی می‌دهد که زبان مادری دانش‌آموزان با زبان محلی آنها متفاوت است و یادگیری این دو زبان به صورت همزمان در درون و بیرون از منزل صورت می‌گیرد. در این حالت، به دلیل قرارگرفتن همزمان کودک در معرض چندین زبان، او همه این زبان‌ها را به موازات هم و تقریباً بدون مشکل فرا می‌گیرد.

در یادگیری پی‌درپی یا غیرهمزمان، یادگیری زبان مادری و محلی در سنین کودکی و یادگیری زبان خارجی پس از این دوره انجام می‌شود. برای نمونه، یادگیری قرآن در دوره ابتدایی یا زبان انگلیسی در دوره راهنمایی و دبیرستان در این دسته جای می‌گیرد.

نکته دیگر آن است که در بسیاری از متون، بین زبان دوم و زبان خارجی تمایزی صورت نمی‌گیرد. حال آنکه از دیدگاه بافت یادگیری زبان، زمانی از یادگیری زبان دوم صحبت می‌شود که زبان‌آموز در ارتباط با گویشوران بومی یا به عبارت دیگر، در معرض زبان قرار داشته باشد. در غیر این صورت، از یادگیری زبان خارجی سخن گفته می‌شود که در آن، زبان‌آموز با گویشوران بومی زبان، ارتباط چندانی ندارد و در معرض زبان نیست.

با در نظر گرفتن این موارد و نیز بافت زبانی موجود در ایران، باید توجه داشت زبان‌های انگلیسی، فرانسه و... که در مدرسه یا موسسه فراگرفته می‌شوند، در دسته زبان‌های خارجی - و نه زبان دوم پس از فارسی- قرار می‌گیرند و یادگیری آنها پس از زبان‌های مادری و محلی، به صورت غیرهمزمان انجام می‌شود. بنابراین با دو فرایند اساساً متفاوت در آموزش و یادگیری آنها روبرو هستیم، در حالی که انتظارات موجود، عموماً یادگیری زبان‌های خارجی در حد زبان مادری را در نظر دارند.

بر اساس استنباط کلی موجود، یادگیری زبان خارجی پس از دوران کودکی، عموماً ناموفق باقی می‌ماند. چند فرضیه برای توضیح این مساله وجود دارد: ۱. دوره بحرانی ۲. انگیزه، نگرش و هویت ۳. قرینه‌های زبان مادری.

بر اساس فرضیه دوره بحرانی که اساس این جلسه را تشکیل می‌دهد، فراگیری زبان در انسان از حدود سنین نوجوانی (۱۴-۱۳) سالگی به بعد با دشواری‌هایی روبرو می‌شود. فرضیه فوق به

مطالعات شناخته شده‌ای از جمله پدیده رد یا تاثیر در بچه غاز و همچنین، رشد بینایی در بچه گربه تکیه دارد. بر این اساس، در پدیده نخست گفته می‌شود جوجه غازهایی که از تخم بیرون می‌آیند، بین ۶ تا ۱۲ ساعت پس از تولد، اولین موجود متحرکی که ببینند را دنبال می‌کنند و حتی در صورت عدم حضور غاز مادر، آن را مادر خود می‌دانند. پدیده مشابهی درباره رشد قوه بینایی در بچه گربه وجود دارد مبنی بر اینکه، اگر تا شش ماه پس از تولد بچه گربه‌ها، قدرت بینایی آنها کامل نشود، دیگر هرگز چنین اتفاقی روی نخواهد داد. بر همین اساس، فرض بر آن است که پس از سنین ۱۳-۱۴ سالگی، حتی در صورت وجود درون‌داد زبانی، یادگیری زبان خارجی به صورت مطلوب انجام نخواهد شد.

پژوهشگران، این مساله را با تکیه بر منشا زیست‌شناختی مغز انسان توضیح می‌دهند. در واقع، مغز کودک در هنگام تولد حدود ۳۵۰ گرم وزن دارد که تا سن چهارسالگی، این میزان به حدود ۱۲۵۰ گرم، یعنی هشتاد درصد مغز یک بزرگسال می‌رسد. دو عامل دلیل اصلی این رشد مغزی را تشکیل می‌دهند: ۱. رشد غلاف میلینی یا لیبیدی- پروتئینی اطراف اکسون یاخته‌های عصبی و ۲. افزایش پیوندهای سیناپتیک جدید بر پایه یاخته‌های عصبی موجود. بر این اساس، برخی یافته‌های حاصل از پژوهش‌های پزشکی، این استنباط را پدید می‌آورند که بخش عمده یادگیری در همین بازه سنی انجام گیرد و این پرسش مطرح می‌شود که آیا پس از این دوره نیز یادگیری عمده‌ای صورت می‌گیرد؟

برای نمونه لینه‌برگ (۱۹۶۷) نشان می‌دهد که در گذشته، در پی برداشته شدن بخشی از نیمکره چپ مغز (یا کل آن، برای درمان صرع حاد و به دلیل نبود درمان جایگزین در آن زمان)، بزرگسالان تقریباً همه توانایی‌های زبانی خود را از دست می‌دادند، اما در صورتی که در خردسالان، بخشی یا کل نیمکره چپ مغز برداشته می‌شد، بازبایی توانایی‌های زبانی از دست‌رفته تقریباً به شکلی کامل اتفاق می‌افتاد و هر چه سن کودک، کمتر بود، این بازبایی‌های به شکل کامل‌تری انجام می‌شد. در توجیه این مساله گفته می‌شود که در چنین مواردی، نیمکره راست وظایف نیمکره چپ را بر عهده می‌گیرد. به این ترتیب، لینه‌برگ با تکیه بر داده‌های فوق، فرضیه دوره بحرانی را مطرح می‌کند.

از سوی دیگر، همزمان با رشد انسان و بلوغ مغز با پدیده جانبی شدن مغز روبرو هستیم که در بدو تولد وجود ندارد، در عوض، بین دو تا پنج سالگی با سرعت بالایی انجام می‌شود و پس از آن رو به کندی می‌گذارد تا سرانجام در سن بلوغ به پایان برسد. به این ترتیب، انجام فعالیت‌های مختلف در نیمکره‌های مغز تخصصی می‌شود. یکی از نتایج این پدیده که در فرضیه دوره بحرانی نیز از آن استفاده می‌شود، این است که برخی از فراگیری‌ها پس از سن خاصی دیگر امکان‌پذیر نیست یا دست‌کم به خوبی محقق نمی‌شود. به علاوه، مغز خردسالان برای برخی فراگیری‌ها تا سنی خاص دارای نوعی انعطاف‌پذیری است. که اغلب، ۱۰ سالگی را با تردید به عنوان پایان این دوره در نظر می‌گیرند.

با آنکه فرضیه دوره بحرانی دارای نکات بسیار جالب توجهی برای درک مولفه‌های تعیین‌کننده فراگیری زبان مادری است، اما داده‌های آن به هیچ وجه به طور مستقیم موید این نکته نیستند

که دوره بلوغ و انعطاف‌پذیری مغز، بهترین زمان برای یادگیری زبان دوم/ خارجی است. در واقع، نظر به شباهت‌های موجود، علم آموزش زبان از این نتایج برای توضیح فرایند یادگیری زبان دوم/ خارجی استفاده می‌کند. به این ترتیب، نمی‌توان واقعیت‌های فوق را به عنوان دلایلی قطعی برای کاهش قدرت یادگیری زبان خارجی از این سنین عنوان کرد، چرا که پژوهش‌های متعدد دیگری از جمله، مطالعات مربوط به زبان‌پریشی کودکان به فرضیه دوره بحرانی حالت نسبی‌تری می‌دهند. برای نمونه، آسیب‌های مغزی که به هر دلیل در کودکان زیر ۹-۸ سال به زبان‌پریشی می‌انجامد، مانع بازسازی زبان در سال‌های بعد نمی‌شود. هرچند احتمال این بازیابی در بزرگسالان نیز وجود دارد، اما این بازیابی به میزان آسیب‌دیدگی مغز بستگی دارد. از این گذشته، جبران آسیب‌دیدگی به شکل‌های گوناگونی انجام می‌گیرد یا آنکه نیمکره راست و یا بخش‌های سالم نیمکره چپ، کارکرد بخش آسیب‌دیده نیمکره چپ را عهده‌دار می‌شوند.

فرضیه دوره بحرانی از دیدگاه جامعه‌شناختی باز هم بیشتر در مضان تردید قرار دارد. دلیل آن هم مطالعات متعددی است که در مورد خردسالانی انجام شده که به هر دلیل، در دوران کودکی به طرز مناسبی «در معرض» یادگیری زبان قرار نداشتند و بر اساس فرضیه دوره بحرانی، تصور می‌رفت که دیگر هرگز نخواهند توانست آن را به درستی فراگیرند. برای نمونه، «کودکان وحشی» که پس از تولد در طبیعت رها شده و تنها با حیوانات زندگی کرده‌اند. در پاسخ به این

مثال، پژوهش جنی در ایالات متحده

مطرح می‌شود: دختر بچه‌ای

که به دلیل اختلال عصبی

پدرش و عدم تحمل کمترین

سروصدایی از جانب او، از ۲۰

ماهگی تا ۱۴ سالگی توسط والدین

خود در اتاقی جداگانه نگهداری

می‌شد و در همه این سالها، تنها مادرش

چند دقیقه در روز برای دادن غذا به او با او

در ارتباط بود. به این ترتیب، هنگامی که جنی

از خانواده‌اش گرفته شد، تقریباً هیچ‌گونه مهارت

زبانی نداشت و این در حالی بود که بر اساس فرضیه

دوره بحرانی، یادگیری زبان در سن

۱۴ سالگی به پایان می‌رسد.

با این حال، پس از

تمرین‌هایی که

با جنی انجام

شد، او



شناختی است و از این رو، رشد شناختی کودک، تعیین‌کننده رشد زبانی اوست. به بیان دیگر، تولیدات زبانی رابطه نزدیکی با سطح عملکرد شناختی دارند.

ویگوتسکی در سطحی دقیق تر از هر دو پژوهشگر فوق معتقد است زبان، رابط اصلی رشد هوش است. در واقع از دیدگاه ویگوتسکی، تمامی کارکردهای روان‌شناختی در فرایندهایی ریشه دارند که در آغاز بینافردی هستند و سپس درون‌فردی می‌شوند. پس از درونی‌کردن شیوه کمک‌های فرد بزرگسال، کودک می‌تواند کنش‌هایش را به کمک زبان درونی مدیریت و تنظیم کند. به بیان روشن‌تر، از نظر ویگوتسکی، رشد شناختی و زبانی در قلب تعامل و همراهی با کودک روی می‌دهد. به آن معنا که اگر مشارکت کودک در کلاس زبان مطلوب باشد، الگوسازی در ذهن او و به دنبال آن، ورود اطلاعات به سطح فردی ذهن او به نحو مطلوب تری صورت می‌گیرد. بدیهی است تکرارهای موجود در این تعاملات که او و پی‌اژ از آن سخن می‌گویند، تکرار شناختی است و نه تکرار مکانیکی رفتارگر. به این ترتیب، هر عملکرد دوبار در رشد کودک پدیدار می‌شود: نخست در سطح اجتماعی (تعامل بین کودک و بزرگسال) و سپس در سطح فردی (که کودک، خود را مدیریت و تنظیم می‌کند).

بنابراین شاید تمامی عملکردهای ذهنی پیش از آنکه درونی شوند، در تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرند. در نتیجه، در این بین زبان نقش اساسی را ایفا می‌کند، زیرا بهترین ابزار برقراری ارتباط و تبادل بین افراد است، به ویژه برای خردسالان که از مهارت خوانش برخوردار نیستند. از این گذشته، در صورتی که شرایط یادگیری به درستی بررسی شود، پی‌می‌بریم که کودکان در یادگیری زبان دوم، همیشه هم بهتر از نوجوانان یا بزرگسالان نیستند، چرا که یادگیری زبان خارجی در کودکان، زبان‌آموزی به معنای واقعی نیست، بلکه نوعی شبیه‌سازی است. به بیان دیگر، زمانی می‌توان از زبان‌آموزی سخن گفت که فراگیر در موقعیت واقعی قرار بگیرد و قادر باشد آموخته‌های خود را به نحو درستی در آن به کار ببندد. در حالی که در مورد کودکان، همیشه این‌طور نیست، حتی اگر در مدرسه یا موسسه‌های درخشانی در زبان خارجی به دست آورده باشند. به این ترتیب و در جمع‌بندی مطالبی که تا اینجا به آنها اشاره شد، می‌توان دریافت که تعریف دقیقی برای دوره بحرانی وجود ندارد. از این گذشته، حتی اگر تعریف دقیقی هم برای این مفهوم ارائه دهیم، دوره بحرانی مطلوبی برای یادگیری زبان دوم وجود ندارد. با این حال، پژوهش‌های بسیاری نشان می‌دهند که شاید ماهیت فراگیری‌های زود هنگام و دیر هنگام متفاوت باشد که در این صورت، احتمالاً خاستگاه این دو گونه فراگیری در نواحی یکسانی از مغز قرار ندارند. به علاوه، در صورتی که پیامد این یادگیری‌ها در بلندمدت بررسی شود، درمی‌یابیم که تحول آنها در طول زمان نیز یکسان نخواهد بود. در واقع، به نظر می‌رسد که شرایط یادگیری و به ویژه،

توانست به برخی توانایی‌های زبانی دست پیدا کند، البته هیچ‌گاه به توانایی‌های یک گویشور عادی نرسید.

نمونه دیگر به دخترچه‌ای به نام ایزابل مربوط است که تا شش و نیم سالگی توسط مادر گنگ و ناشنوای خود در انزوا بزرگ می‌شد. او نیز با قرارگرفتن در معرض زبان شفاهی از این سن به بعد، مراحل عادی رشد زبانی را به سرعت طی کرد.

مورد سوم، پسرچه‌ای به نام جیم بود که در پژوهش‌های متعدد مربوط به تاثیر قرارگیری در معرض زبان به او اشاره می‌شود. والدین ناشنوای این کودک حتی از زبان ارتباطی خودشان یعنی زبان اشاره نیز برای ارتباط با او استفاده نمی‌کردند. در نتیجه، جیم تا سه سالگی و پیش از رفتن به مهدکودک هرگز در معرض زبانی به جز زبان تلویزیون قرار نگرفته بود ولی در یادگیری زبان کاملاً موفق بود.

در نتیجه، در مواردی که کودک در سنین آغازین زندگی خود، دچار دورافتادگی اجتماعی می‌شود، با قطع این روند در سنین پایین و قرارگرفتن در معرض زبان، فراگیری‌های زبانی برای او ممکن و موثر خواهد بود. بنابراین، لینه‌برگ بر این باور است که شاید پس از بلوغ جنسی باشد که تنها قرارگرفتن در معرض زبان به فراگیری خودکار آن بینجامد و فرایند یاددهی-یادگیری زبان‌های خارجی نیازمند تلاش بیشتر و آگاهانه‌تر باشد. پس از این دوره، فراگیران نمی‌توانند به آسانی به لهجه گویشوران بومی دست پیدا کنند.

از سوی دیگر، در پژوهشی که بر روی ۲۴۰ ایتالیایی زبان‌آموز انگلیسی، مشخص شد گروه زبان‌آموزان ۵-۳ سال به سطح گویشوران بومی دست یافتند. همچنین ۶۰٪ زبان‌آموزان ۸-۴ سال، ۲۹٪ زبان‌آموزان ۱۲-۸ سال و ۶٪ زبان‌آموزان بالای ۱۲ سال به سطح گویشور بومی رسیدند. نکته جالب توجه اینجا بود که فردی که از سن ۲۳ سالگی یادگیری زبان انگلیسی را آغاز کرده بود، نسبت به کسی که در سن ۹ سالگی آن را آغاز کرده بود، و نیز فردی که در ۱۷ سالگی این یادگیری را شروع کرده بود، نسبت به فردی که در ۴ سالگی آن را آغاز کرده بود، لهجه بهتری داشتند. همچنین در پژوهش دیگری که بر روی ۲۴۰ کره‌ای زبان‌آموز انگلیسی انجام شد، تنها ۱۸ نفر زیر ۸ سال (حدود ۷٪) موفق شدند به سطح گویشوران بومی دست پیدا کنند. این در حالی است که در پژوهش نخست که ساختار زبان مادری به زبان انگلیسی نزدیک بود، تفاوت‌چندانی با نتایج پژوهش دوم مشاهده نمی‌شود، حال آنکه به لحاظ منطقی انتظار می‌رود زبان مادری در یادگیری این زبان خارجی، تاثیر قابل ملاحظه‌ای داشته باشد.

### سازوکار یادگیری زبان

در آثار چامسکی، زبان مادری تنها با قرارگرفتن در معرض آن فراگرفته می‌شود. این فراگیری به شکل خودکار، بدون تلاش و حتی به حکم «اجبار» اتفاق می‌افتد، به این معنی که به سختی می‌توان مانع آن شد، مگر آنکه فرد زبان‌آموز در شرایط دورافتادگی شدید اجتماعی قرار بگیرد. از نظر پی‌اژ نیز توانش زبانی، تابع توانش

از سوی دیگر، سینگلتن (۱۹۹۵) در انتقاد به مفهوم سن بحرانی خاطرنشان می کند که یک سال یادگیری زبان در موقعیت طبیعی، با احتساب مدت زمان قرارگرفتن «در معرض» زبان، تقریباً معادل ۱۸ سال یادگیری در محیط تحصیلی است. همچنین در پژوهشی قدیمی اما معروف، مکلایلین (۱۹۷۷) یادآور می شود که کودک برای فراگیری زبان مادری از سن ۱ تا ۶ سالگی تقریباً ۹۰۰۰ ساعت و روزانه به طور متوسط پنج ساعت «در معرض» زبان قرار می گیرد. بنابراین، با وجود اینکه مقوله ای با عنوان تاثیر سن در یادگیری زبان وجود دارد، اما تاثیر مطلق مفهومی به نام دوره بحرانی در این فرایند، قابل تردید است. سرانجام، نکته مهم دیگری که در فرایند زبان آموزی کودکان نباید از نظر دور بماند، این است که در صورتی که آموزش زبان خارجی به کودکی که هنوز زبان فارسی (مادری) او به درستی شکل نگرفته، آغاز شود، چنانچه این آموزش در محیط برون زبانی- برای نمونه، آموزش زبان انگلیسی یا فرانسه به کودکان فارسی زبان در ایران- صورت بگیرد، می تواند در مراحل بعدی، فراگیری زبان مادری او را با مشکل روبرو کند، برای مثال بر املا و خوانش فارسی او تاثیر منفی بر جا بگذارد. به این ترتیب، منطقی تر به نظر می رسد که زبان آموز در فراگیری زبان مادری به سطح قابل پذیرشی برسد تا پایه درستی برای زبان آموزی او شکل بگیرد.

و آخرین نکته اینکه، تاثیر عوامل دیگر در فرایند آموزش- یادگیری زبان خارجی را نیز باید به خاطر داشت: مناسب بودن روش تدریس، سطح فرهنگی خانواده ها، همکاری آنها با دانش آموز و معلم در فرایند آموزش- یادگیری و... به این ترتیب، در موفقیت زبان آموزان نباید تنها موفقیت آنی آنها را لحاظ کرد، همان طور که موفقیت اولیه برخی دانشجویان زبان خارجی در ترم های نخست پس از ورود

به دانشگاه به دنبال زبان آموزی در سنین پایین تر، دلیلی بر تداوم این موفقیت نیست و در ادامه فرایند تحصیل، گاهی آنها از سایر دانشجویان عقب تر می افتند و یا در شرایط خوش بینانه تر، با آنها هم سطح می شوند.

شبکه اطلاعاتی در خصوص آموزش و پرورش در Eurydice<sup>I</sup> اروپا که پس از یک دهه مطالعه، در سال ۱۹۸۰ به طور رسمی شکل گرفت.

MEN-DEPP, NOTE D'INFORMATION, N° 17. 15, JUIN 2017.

II<sup>I</sup> جعفرخانی، فاطمه؛ زارعی زوارکی، اسماعیل؛ دالو، علی (۱۳۹۴). ایجاد برنامه آموزش زبان در دوره اول ابتدایی: پایدها و ناپایدها. فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره سی و هفتم.

Lagercrantz, H., 2005. Cerveau de l'enfant, Odile Jacob, p. 53.

Lenneberg E.H., Biological foundations of language. New York, John Wiley & Sons, 1967.

Lenneberg E.H., Biological foundations of language. New York, John Wiley & Sons, 1967.

Malson L. Les enfants sauvages, mythe et réalité, Paris, 10-18, 2002.

Flege, J. M. Munro & I. Mackay 1995. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language, Journal of the Acoustical Society of America 97, 3125- 3134.

Flege, J., G., Yeni-Komshian & S. Liu 1999. Age constraints on second language acquisition, Journal of Memory and Language 41, 78-104.

Singleton D., « Introduction: A critical look at the Critical period hypothesis in second language acquisition research», In Singleton D. & Lengyel Z. (Eds), The age factor in second language acquisition, Multilingual Matters LTS, 1995.

McLaughlin B., « Second language learning in children», Psychological Bulletin, 1997, 84, 438- 459.

# Le Choix Goncourt de l'Orient

## نگاهی به نامزدها و برندگان جایزه ادبی گنکور شرق سال ۲۰۲۰

هیات تحریریه مجله دیداکترا

سرپرستی آن را بر عهده داشت، ۳۵ هیات نمایندگی از ۲۹ دانشگاه خاورمیانه از جمله دانشگاه تهران و تربیت مدرس از ایران، لبنان، فلسطین، اردن، سوریه، مصر (اسکندریه و قاهره)، عربستان، سودان و عراق به صورت مجازی شرکت داشتند و رای خود را اعلام کردند. در نهایت، رمان ناصبوران اثر جاییلی آمادو و آمال به عنوان برنده جایزه گنکور شرق ۲۰۲۰ انتخاب شد. در ادامه، نمایندگان دانشگاه‌ها در فرصتی کوتاه به بیان نظر خود درباره این رمان پرداختند. گفتگوی مفصل‌تر درباره سایر کتاب‌های نامزد جایزه گنکور شرق و نیز برنامه‌های تدارک دیده شده پیرامون این کتاب‌ها به نشست‌های آتی موکول شد.

گفتنی است جایزه ادبی گنکور (prix Goncourt) معتبرترین، قدیمی‌ترین، مشهورترین و بحث برانگیزترین جایزه ادبی کشور فرانسه است. این جایزه در پی وصیت ادموند دو گنکور، نویسنده و مورخ فرانسوی در سال ۱۸۹۶ برای یادبود برادرش ژول بنیان گذاشته شد. مجمع ادبی گنکور در سال ۱۹۰۲ به طور رسمی تأسیس و نخستین دوره این جایزه در روز ۲۱ دسامبر سال ۱۹۰۳ اهدا شد. جایزه گنکور معمولاً به یک رمان اعطا می‌شود، این جایزه هر سال نصیب بهترین کتاب داستانی می‌شود که در طول همان سال منتشر شده باشد.

<sup>1</sup> L'anomalie, Hervé Letellier

<sup>2</sup> Les impatientes ; Djaiili Amadou Amal

<sup>3</sup> L'héritage ; Miguel Bonnefoy

<sup>4</sup> Un crime sans importance ; Irène Frain

<sup>5</sup> Les funambules ; Mohammed Aïssaoui

<sup>6</sup> Mes fous ; Jean-Pierre Martin

<sup>7</sup> Thésée et sa vie nouvelle ; Camille de Toledo

<sup>8</sup> L'Historiographe du royaume ; Mael Renouard

در سالی که گذشت، ویروس کووید ۱۹ در صدر اخبار جهان قرار داشت، ویروسی که تمام وجوه زندگی روزمره از جمله آموزش، پژوهش، حوزه حرفه‌ای، سرگرمی و... را به کلی تحت تاثیر خود قرار داد و بار دیگر، بشر را در بهت و تحیر برآمده از زیرورو شدن بدیهی‌ترین‌های زندگی فرو برد.

نشست‌های مربوط به انتخاب جوایز ادبی از جمله جایزه گنکور شرق ۲۰۲۰ نیز از این روند مستثنا نبود. با توجه به توقف حضور دانشجویان در دانشگاه‌ها، هیات داوران این جایزه در دانشگاه تربیت مدرس با راهنمایی و مشاوره سرکار خانم دکتر رویا لطفاتی تعیین شدند و گروهی مجازی برای تبادل نظر درباره کتاب‌های نامزد گنکور شرق شکل گرفت. این گروه از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تربیت مدرس شامل زهرا حاجی‌زاده، شیوا واحد، فاطمه میرزایی، بهروز رهنما و سعیده بوغیری تشکیل می‌شد. به علاوه، برخی اعضای هیات داوران جایزه گنکور شرق سال‌های گذشته همچون خانم‌ها سارا سدید و مطهره مرادیان نیز دوستان را همراهی می‌کردند.

روند کار به این شکل بود که اعضا پس از مطالعه کتاب‌ها، خلاصه داستان را در قالب فایل‌های صوتی در گروه می‌گذاشتند و سپس کتاب‌ها بر اساس معیارهای تعیین‌شده برای داوری، به سرپرستی سرکار خانم دکتر لطفاتی مورد نقد قرار می‌گرفت. مجازی بودن فضای خوانش و نقد کتاب‌ها با همه کاستی‌هایی که در خود داشت، دست‌کم این نکته مثبت را به همراه آورد که دوستان با محدودیت زمانی برای فرستادن فایل‌های شنیداری خود روبرو نبودند و این می‌توانست بر سرعت کار بیفزاید.

جلسه پایانی این نشست‌ها در آذرماه ۹۹ برگزار و در نهایت، کتاب درهم‌ریختگی اثر اروه لوتلیه<sup>۱</sup> از سوی هیات داوران دانشگاه تربیت مدرس انتخاب شد. سایر کتاب‌های نامزد گنکور امسال عبارت بودند از: ناصبوران اثر جاییلی آمادو و آمال<sup>۲</sup>، میراث اثر میگل بونفوا<sup>۳</sup>، یک جنایت بی‌اهمیت اثر ایرن فرن<sup>۴</sup>، بندبازها اثر محمد عیسوی<sup>۵</sup>، دیوانگان من اثر ژان-پی‌یر مارتن<sup>۶</sup>، تزه و زندگی تازه‌اش اثر کامی دوتولیدو<sup>۷</sup>، تاریخ‌نگار سلطنتی اثر مائل رنوار<sup>۸</sup>.

نشست نهایی نمایندگان هیات داوری گنکور شرق در روز ۵ دسامبر ۲۰۲۰ به صورت حضوری- مجازی و با همکاری دفتر منطقه‌ای آژانس بین‌المللی فرانکوفونی لبنان در انستیتو فرانسه بیروت برگزار شد. در این نشست که خانم سلما کوژوک نویسنده آفریقایی فرانکوفون،

## نگاهی به کتاب‌های نامزد جایزه گنکور شرق ۲۰۲۰

هیات تحریریه مجله دیداکترا

### ۱. درهم‌ریختگی

درهم‌ریختگی اثر اروه لوتلیه در ماه اوت ۲۰۲۰ در انتشارات گالیما به چاپ رسید.<sup>۱</sup> لوتلیه نویسنده فرانسوی در سال ۱۹۵۷ در پاریس متولد شد. تحصیلات خود را در شاخه ریاضیات، فیزیک و زبان‌شناسی انجام داد، به روزنامه‌نگاری روی آورد و در حال حاضر، دارنده دکترای زبان‌شناسی و متخصص ادبیات مرزبندی شده است. درهم‌ریختگی آخرین رمان اوست که نوامبر ۲۰۲۰ موفق به دریافت جایزه گنکور شد.

داستان کتاب «درهم‌ریختگی» در هواییمی روی می‌دهد که از پاریس به سمت نیویورک در پرواز است. هواییما پس از گذر از اقیانوس دچار حادثه می‌شود، به نحوی که مسافران مرگ را پیش روی خود می‌بینند. راوی به بیان سکانسی از زندگی هر یک از مسافران می‌پردازد و در این روایت، به خصوص تقابل درون و بیرون را به نمایش می‌گذارد. به بیان دیگر، نیمه بیرونی افراد را با نیمه درونیشان روبرو می‌کند: خلبان متبحر و مسئول هواییما که سعی دارد مسافران را به سلامت در جایی فرود بیاورد، اما درست در لحظاتی که سعی دارد با اشراف بر اوضاع و هماهنگی برج مراقبت، باند خالی برای فرود اضطراری پیدا کند، خود را فرودست و در حلقه نیروهای امنیتی می‌بیند؛ مسافران نیز هر یک انگار نقابی بر چهره دارند و در مسیر زندگی بیرونی، همواره با این نقاب پیش می‌روند: خانم وکیل سیاهپوستی که پس از پشت سر گذاشتن زندگی دشواری توانسته نبوغ خود را به منصفه ظهور بنشانند و حالا خود را در میان پرونده‌های کلان می‌بینند، پرونده‌ای که به دلایل مالی و تامین هزینه‌های درمان و تسکین درد خواهر بیمار خود که چشم‌انداز چندانی برای زندگی او باقی نمانده، او مجبور است با استفاده از تبحر خود به نحوی آن را به انجام برساند؛ سربازی که با وجود دریافت فلان و بهمان افتخارات سیاسی و اجتماعی به دنبال شرکت در جنگ‌های گوانتانامو، افغانستان و عراق، در بازگشت از یکی از این جنگ‌ها، حتی توان تحمل کودکان خود را هم ندارد و با بیانی تلخ و ناگوار از همسرش می‌خواهد هنگام خرید آنها را با خود ببرد. سپس در کنج خانه خود به گذشته نه چندان دوری برمی‌گردد که در آن، عاشقانه زندگی مشترکشان را آغاز کردند، زندگی‌ای که با وجود رویه‌ای

آبرومند و حتی افتخارآمیز، درونی متلاطم، فاقد آرامش و پر از تضادهای برآمده از وجدانی نسبتاً بیدار دارد که خود را به بوت‌ه قضات می‌گذارد و از آنجا که قدرت فریادکشیدن بر سر فشارهای بیرون را ندارد، به خشمی فروخورده و جهنمی تبدیل می‌شود که ترکش‌های آن بر سر بی‌گناه‌ترین موجودات زندگی او یعنی زن و فرزندانش فرود می‌آید؛ و سپس سکانس‌هایی از زندگی شخصیت‌های پرشمار دیگر: پدر محترم خانواده‌ای که در واقع یک قاتل زنجیره‌ای است، ستاره موسیقی پاپی که خود را پشت نقابی از دروغ پنهان کرده، نویسنده‌ای سفارشی که ناگهان به یک ستاره تبدیل می‌شود و ... هر یک از شخصیت‌ها گمان می‌کنند زندگی پنهان آنها در حاشیه قرار دارد، غافل از اینکه تا چه اندازه همین، حقیقت زندگی آنهاست. این کتاب، حکایت تکثر و درهم‌ریختگی زندگی ما در دوران حاضر است و به کاوش در این لایه پنهانی می‌پردازد که از آن گریزانیم.

کتاب از لحاظ زبانی، بسیار قدرتمند و درگیرکننده است و ساختار نشانه‌شناختی بسیار جذابی دارد، به این ترتیب که با وجود بیگانگی مسافران با یکدیگر و تکثر شخصیت‌ها، ارتباطی بین هر یک از داستان‌ها با داستان دیگر وجود دارد. لوتلیه اظهار می‌کند این کتاب حاصل یک تلاش درازمدت برای برنامه‌ریزی ساختاری آنست، بنابراین وجود روابط گاه پیچیده ریاضی در میان فصل‌ها، واژگان، شخصیت‌ها، رفرنس‌ها و ... ، تکیه بر نظریات فیزیک و یا روان‌شناسی، استفاده از انواع نشانه‌ها، تکثر فراوان شخصیت‌ها، معناگرایی در انتخاب نام شخصیت‌ها یا رفرنس‌ها، به کارگیری بازی‌های زبانی اولیوها و ... همه و همه در نزدیک‌تر کردن هرچه بیشتر این کتاب به دنیای واقعی و ملموس‌سازی آن سیهمند.

کتاب بیانی مردانه دارد، به آن معنی که گفتمان غالب آن، گفتمان شناختی و بسیار منطقی است و کمتر از گفتمان عاطفی و حسی استفاده شده است. در نتیجه، کمتر می‌توان خوانش کتاب را فدای سرعت این خوانش کرد، زیرا خواننده در صورتی که تلاش کند با سرعت بیشتری داستان را دنبال کند تا به آخر آن برسد، اصل موضوع را از دست خواهد داد. به علاوه، ارتباط ساختاری و نشانه‌شناختی‌ای بین اجزای داستان‌ها وجود دارد که این نیز خود، مستلزم صرف زمان بیشتری در هنگام خوانش است تا بتوان رفته‌رفته این روابط را کشف کرد. در مجموع، نویسنده با تفکر و تأمل فراوان و صرف زمان کافی، کلیتی بسیار منسجم و ارزشمند از حیث

1. Hervé Le Tellier, l'Anomalie, Éditions Gallimard, 2020.

گرفت. آمال در حال حاضر سفیر یونیسیف در دفاع از حقوق کودکان است.

ناصران روایت زندگی سه زن آفریقایی اهل کامرون است که هریک به نوبه خود به شکلی قربانی جامعه سنتی و مردسالاری شدید سرزمینشان می‌شوند، زنانی که بیش از آنکه به خانواده خود تعلق داشته باشند و خود یا خانواده، حق تصمیم‌گیری درباره سرنوشت آنها را داشته باشند، به جامعه و قبیله تعلق دارند و آنها هستند که بی هیچ چون و چرایی حق دارند تقدیر اینان را به معامله بگذارند. فصل نخست از نگاه رمله، فصل دوم از نگاه هیندو، خواهر رمله و فصل آخر از نگاه سفیرا، هووی رمله روایت می‌شود. نگاه مردسالاری که تحت عنوان «صبوری» و در چارچوب برداشتهای نادرست و ناقص سنتی و دینی از سوی خانواده به دختر القا می‌شود؛ توصیف سه زندگی که در آن، زنان به انحاء مختلف، رنج‌های برآمده از چارچوب چندمسطری را متحمل می‌شوند بی‌آنکه گریزگاهی داشته باشند؛ رقابت ناخواسته‌ای که در این بین، برای نگه‌داشتن و جذب شوهر بین هووها درمی‌گیرد و به هر وسیله‌ای متوسل می‌شوند؛ توصیه‌ها و فشارهایی که از سوی خانواده دختران برای ادامه زندگی زناشویی تحت هر شرایطی و صبوری در برابر تقدیر بر آنها اعمال می‌شود و چرخه معیوبی که در دل آفریقایی سنت‌زده همچنان تکرار می‌شود.

زبان داستان توصیفی و قصه‌گون است، متن دشوار نیست و به سهولت خوانده می‌شود. در سرتاسر متن، واژه‌ها یا عبارتهایی برآمده از زبان‌های بومی آفریقا که پیوسته در آن تکرار می‌شوند و به صبوری کنایه دارند، ترجیح‌بند داستان را می‌سازند و سنت‌هایی محکم و پربیشه برآمده از فرهنگ‌های نیاکانی این قاره را به تصویر می‌کشند که در قرن اتم همچنان پابرجاست. شاید یکی از دلایل انتخاب بیان ساده نیز پیش از هر چیز، تلاش برای انعکاس همین وضعیت در مرزهایی فراتر از آفریقا است. موضوع تاثیرگذار و درعین حال تام‌برانگیز است و یکی از نقاط قوت ماجرا، تکیه داستان بر زندگی‌های واقعی است. در مجموع، ساختار زبانی، روایی و موضوع ناصران، نویسنده را با وجود جوانی، به سرعت در صدر نویسندگان ادبیات آفریقا قرار داده است. تاکنون از جایی آمال اثری در ایران انتشار نیافته است.

### ۳. میراث

میراث اثر میگل بونفوا در سال ۲۰۲۰ در انتشارات پایوته‌ریواژ به چاپ رسیده است.<sup>۳</sup> میگل بونفوا در سال ۱۹۸۶ از پدری رمان‌نویس اهل شیلی و مادری دیپلمات اهل ونزوئلا در پاریس متولد شد. تحصیلات خود را در فرانسه دنبال کرد، به

محتوا، روایت و ساختار به خواننده ارائه می‌دهد و این کتاب از همان نگاه نخست، به سلاقی هیات‌های داوری گذشته جایزه گنکور بسیار نزدیک به نظر می‌رسد. تاکنون اثری از اروه لوتلیه در ایران منتشر نشده است.

### ۲. ناصران

ناصران اثر جایی آمادو آمال نویسنده فرانکوفون اهل کامرون در سال ۲۰۲۰ در انتشارات امانوئل کولا به چاپ رسید.<sup>۲</sup> آمال متولد ۱۹۷۵، از پدری کامرونی و مادری مصری است. او در هفده سالگی ازدواج اجباری را تجربه کرد و پنج سال بعد توانست خود را از بند این ازدواج رها کند. به این ترتیب او در زمره زنانی درآمد که برای کاهش تبعیض‌ها علیه زنان در جامعه آفریقا به مبارزه می‌پردازند. مطبوعات کامرون لقب «صدای بی‌صدایان» را روی او گذاشته‌اند. او در سال ۲۰۱۲ با حمایت سفارت آمریکا در کامرون، انجمن زنان ساحل آفریقا را تاسیس کرد. در سال ۲۰۱۴ نشریه کامرونی چشم ساحل، او را در میان پنج زن تاثیرگذار شمال کامرون قرار داد و نشریه روز کامرون، از او به عنوان یکی از چهره‌های افتخارآمیز ادبیات نوین کامرون یاد کرد، گواينکه سرزمین سنت‌گرای او تحمل ستاره‌ای را که در خود پرورش داده، ندارد. آمال در سال ۲۰۱۶ نشان ارزش آفریقا را دریافت کرد و یک سال بعد، به عنوان عضو شورای جامعه مدنی حقوق نویسندگان ادبی و هنرهای نمایشی آفریقا برگزیده شد. در سال ۲۰۱۷ با انتشار سومین رمان خود، مونیال، اشک‌های صبوری بی‌تردید در زمره نویسندگان ارزنده تاریخ ادبیات این قاره درآمد و امروز از پرخواننده‌ترین نویسندگان آفریقا است. شهرت آمال با این کتاب از مرزهای آفریقا فراتر رفت و او توانست افتخارات و جوایزی در بیرون از این قاره نیز به‌دست آورد. ناصران که نسخه بازنویسی شده همین رمان و نخستین اثر آمال است که توسط یک انتشارات فرانسوی به چاپ رسید، در همان سال ۲۰۲۰ در زمره نامزدهای جایزه گنکور قرار گرفت. بنا به اظهارات اریک امانوئل اشمیت، عضو ژوری جایزه گنکور، طاهر بن جلون این رمان را به ژوری معرفی کرد و رمان بلافاصله توجه آنها را به خود جلب کرد. سپس رمان در میان نامزدهای نهایی جای گرفت و بنا به گفته عضو دیگر ژوری، پل کنستان، رقابت نهایی بر سر رمان ناصران و درهم‌ریختگی در جریان بود. سرانجام، درهم‌ریختگی جایزه گنکور ۲۰۲۰ را به دست آورد و البته ناصران نیز توانست جوایز گنکور دبیرستانی‌ها، گنکور شرق و گنکور بریتانیای کبیر را از آن خود سازد. پس از آن، ناصران در زمره پر فروش‌ترین‌های ادبی درآمد و پس از درهم‌ریختگی در رتبه دوم فروش برندگان جایزه گنکور قرار

2. Djaili Amadou Amal, Les Impatientes, éditions Emmanuelle Collas Paris, 2020.

3. - Miguel Bonnefoy, L'Héritage, Rivages, 2020.

که به نمایش گذاشته می‌شود. رویهمرفته، کتاب داستان ارزنده‌ای را به خواننده ارائه می‌دهد، به خصوص که با دنبال کردن رفرنس‌های تاریخی، او می‌تواند بر آگاهی خود درباره تاریخ مهاجرت این خانواده‌ها در پایان قرن نوزدهم و سرنوشت آنها در قرن بیستم بیفزاید. تاکنون اثری از میگل بونفوا در ایران منتشر نشده است.

#### ۴. دیوانگان من

کتاب دیوانگان من اثر ژان-پی‌یر مارتن در سال ۲۰۲۰ در انتشارات اولیویه به چاپ رسید. مارتن ۷۳ ساله، نویسنده، استاد ممتاز ادبیات معاصر در دانشگاه لیون و عضو افتخاری موسسه دانشگاهی فرانسه است. او تحصیلات خود را در شاخه ادبیات و فلسفه دنبال کرد و لیسانس خود را از دانشگاه سوربن گرفت. سپس ده-پانزده سالی در ییلاق ساکن شد و به مشاغل مختلف پرداخت: کارگری در کارخانه، کارگری ساختمان، پیشه‌وری، فروش کمر بند چرمی و کفش‌های سوئدی و... سپس در سال ۱۹۸۷ و پذیرش در شاخه ادبیات، تدریس در دبیرستان و نیز کار بر روی رساله دکتری خود را آغاز کرد. در سال ۱۹۹۳ به عنوان دانشیار در دانشگاه لیون و در سال ۲۰۰۰ به عنوان استاد ادبیات معاصر تعیین شد. پس از آن در نشریات مختلفی قلم زد که دوره پیشه‌وری زندگی او آبشخور این نوشته‌هاست. سفر، بخش عمده دیگر زندگی این نویسنده را تشکیل می‌دهد که بازتاب آن در آثار او نیز به چشم می‌خورد. نوشته‌های مارتن در دوراهی ادبیات و انسان‌شناسی قرار دارند و خواننده را به تفکر و تامل انتقادی درباره موضوعات مهم زندگی دعوت می‌کنند. او رمان‌های متعددی نیز دارد از جمله دیوانگان من که پس از چاپ در سال ۲۰۲۰ در فهرست نامزدهای جایزه گنکور و گنکور دبیرستانی‌ها و فهرست نهایی نامزدهای جایزه مدیسی قرار گرفت.

دیوانگان من داستان زندگی خانواده‌ای با چهار فرزند است که سه تن از آنها به نوعی روان‌پریشی دچارند: یکی اوتیستی، دیگری

4. Jean-Pierre Martin, Mes fous, L'Olivier, 2020.



زودی به نوشتن روی آورد و طولی نکشید که جوایز متعدد ادبی را از آن خود ساخت. نخستین موضوعی که در فضای نوشتار بونفوا توجه خواننده را به خود جلب می‌کند، ژرف‌نگری اوست، به این معنی که نوشتار او سفری به درون و ریشه است و خواننده را در مسیر تفکر و تامل وارد می‌کند.

میراث روایت زندگی چند خانواده اروپایی از کشورهای مختلف است که اواخر قرن نوزدهم به آمریکای لاتین مهاجرت می‌کنند. داستان بر روی یک خانواده فرانسوی متمرکز می‌شود که در پی نابسامانی شرایط زندگی در اروپا و جنگ‌های داخلی، پس از سوار شدن به کشتی به سمت آنسوی اقیانوس رهسپار می‌شوند و بر حسب اتفاقاتی که دست به دست هم می‌دهند، در ساحل یکی از کشورهای آمریکای لاتین از کشتی پیاده می‌شوند. در آنجا ریشه می‌دانند و با تلاش، زندگی تازه‌ای برای خود دست و پا می‌کنند، اما همواره بخشی از وجود خود را در آنسوی اقیانوس جامانده می‌بینند. به همین دلیل دایم سعی دارند از طریق دنبال کردن اخبار روزنامه‌ها خاطره رنگ‌باخته خود از زادگاهشان را در ژرفنای ذهن خود نگه دارند. فرزندان آنها نیز با این خاطرات دیکته‌شده رشد می‌کنند و در میان هویتی دوگانه، خود را در میان اروپا و آمریکا شناور می‌بینند. با شروع جنگ جهانی اول، جوان‌ها به تحریک خانواده‌ها برای حضور در جبهه جنگ کشور آباو اجدادی خود راهی اروپا می‌شوند، اما هنگام پیاده شدن از کشتی و روبروشدن با زادگاه نیاکانی خود، با تصویری به کلی متفاوت از آنچه در تمام عمر برایشان ترسیم کرده بودند، روبرو می‌شوند. فراتر از آن، در میدان جنگ و به اقتضای صف‌آرایی سیاسی، پسران خانواده‌هایی که در آمریکای لاتین در همسایگی هم زندگی می‌کردند و با یکدیگر رفاقت داشتند، به یکباره خود را در مقابل هم می‌بینند، زیرا یکی به خانواده‌ای آلمانی تعلق دارد و دیگری به خانواده‌ای فرانسوی و سومی به یک خانواده ایتالیایی. این مساله به تشدید دوگانگی هویت آنها دامن می‌زند و پوچی جنگ را در برابر چشم آنها پدیدار می‌سازد. از این گذشته، روبروشدن با خشونت بالاتر از حد تصور و بازپه‌شدن در میدان جنگ، مفهوم وطن را در ذهن آنها از گذشته نیز مبهم‌تر می‌کند. پس از جنگ و بازگشت به آمریکا با جراحت‌های روحی و جسمی فراوان، جریان زندگی ادامه پیدا می‌کند و این جوان‌ها نیز خانواده تشکیل می‌دهند. داستان با روایت زندگی نسل بعدی آنها ادامه پیدا می‌کند. بر اساس اظهارات نویسنده که زاده پدرمادری اهل آمریکای لاتین است، شخصیت‌های این کتاب برگرفته از نسل متعلق به پایان قرن نوزدهم هستند که در پی جنگ‌های داخلی مکرر در اروپا و پیچیدگی شرایط زندگی، به آمریکای لاتین مهاجرت کردند. کتاب با زبانی جذاب و توصیفاتی گیرا آغاز می‌شود که به زودی خواننده را با خود همراه می‌کند، اما رفته‌رفته با پیشرفت داستان، این توصیف‌گری از ریتم پیش می‌افتد و جریان قصه اندکی حالت یکنواخت به خود می‌گیرد. در این بخش‌ها، خواننده می‌تواند برای تسریع خوانش خود، برخی پاراگراف‌ها را پشت سر بگذارد و یکی دو پاراگراف پایین‌تر، داستان را دنبال کند، چراکه مطلب خاصی را از دست نداده است. در عوض، این قدرت توصیف‌گری نویسنده است

می‌شود، بی‌آنکه هرگز به علت آن پی ببرد. اشاره مکرر نویسنده به بازی شطرنج نیز کنایه‌ای به همین وضعیت است: در میدان سیاست استبدادگرا، انسان‌ها حکم مهره شطرنجی را دارند که با حرکتی به صحنه وارد می‌شوند و تنها اشاره‌ای مافیایی برای کیش و مات شدنشان کافی است. این کتاب توصیفی تاریخی-تخیلی از فضای دربار مراکش در میانه قرن بیستم است. تاکنون اثری از مائل رنوار در ایران به چاپ نرسیده است.

## ۶. بندبازها

بندبازها به قلم محمد عیسوی در سال ۲۰۲۰ در انتشارات گالیمار به چاپ رسید.<sup>۶</sup> عیسوی نویسنده فرانکوفون الجزایری در سال ۱۹۶۴ متولد شد. او به جز رمان، داستان‌هایی نیز برای رادیو نوشته و برخی آثار او به صورت نمایشنامه تئاتر درآمده‌اند. او در حال حاضر روزنامه‌نگار بخش ادبی روزنامه فیگاروست.

بندبازها ماجرای فردی است که در سن نه سالگی همراه با مادر «بیسواد دوزبان» خود زادگاهش را ترک می‌کند. او بعدها برای فرار از خاطراتی که گهگاه به ذهن او هجوم می‌آورد، به ادبیات پناه می‌برد و نویسندگی استیجاری را انتخاب می‌کند، یعنی ماجرای دیگران را می‌نویسد. حالا او در خدمت روانکاوی درآمده که از او خواسته ماجرای کسانی را بنویسد که به موسسات حمایتی رفت‌وآمد دارند. او در این مسیر به روایت زندگی مردان و زنانی می‌پردازد که مانند خود او -سرگردان در میان خاطرات زادگاه و سرزمین جدیدش- تلاش می‌کنند تعادل خود را در زندگی دشوار و پیچیده‌شان حفظ کنند. افرادی که به دنبال یک بیماری، جدایی، بیکارشدن از کار یا هر اتفاق دیگری به حمایت بیشتری نیاز پیدا می‌کنند. افرادی که به بیان نویسنده، حتی در زادگاه خود مانند تبعیدی‌ها زندگی می‌کنند، چون به قدر کافی حمایت نمی‌شوند، گویی بین وطن خود و سرزمینی دیگر سرگردانند، افرادی که به هر دلیل در حاشیه جامعه قرار دارند. در واقع، بندبازها روایت زندگی خود ماست. این کتاب تا حدودی از واقعیت الهام گرفته شده و باقی آن را هنر نوشتار نویسنده که بر نوشتن سرگذشتنامه و توصیف دیگران تکیه دارد، می‌سازد.

نویسنده در این کتاب همچنین به افراد پاراگر می‌پردازد، نیکخواهانی که برای او حکایت می‌کنند چرا و چطور به حمایت از دیگران روی آورده‌اند. عیسوی از قالب مینی‌مالیستی و مصاحبه استفاده می‌کند تا انرژی، اشتیاق، خشم و حس‌های دیگری را که شاهد آنست، به طور غریزی و بسیار مستقیم به خواننده انتقال دهد. البته حرفه روزنامه‌نگاری او نیز در این میان بی‌تأثیر نیست، اما به بیان خود او باید به یاد داشت تفاوت عمده‌ای بین این دو نوع نوشتار وجود دارد، چراکه نویسنده برای نوشتن یک رمان گاهی باید چندین سال زمان صرف کند، موضوع را بیابد، آن را پرورش دهد، ساختار را بسازد و آگاهانه به سمت نوشتن برود، درحالی‌که در حرفه روزنامه‌نگاری، موضوعات مختلف، خود به سراغ روزنامه‌نگار می‌آیند.

از محمد عیسوی تاکنون اثری در ایران منتشر نشده است.

اسکیزوفرن و سومی بی‌نهایت حساس است. مادر خانواده سرانجام نمی‌تواند شرایط را تاب بیاورد و خانه را ترک می‌کند. بنابراین پدر مجبور می‌شود به تنهایی بار فرزندان را به دوش بکشد. او برای فرار از این درد، به حومه‌ای آرام و حاشیه‌ای پناه می‌برد و رفته‌رفته فرزندانش فضایی را در خانه به وجود می‌آورند که پدر گاه‌گاه با خود فکر می‌کند آیا هنوز در مرز عقل قرار دارد یا به نوعی مرزهای جنون را پشت سر گذاشته و حالا در میان دیوانگان به سر می‌برد و خود بی‌خبر است؟ به بیان دیگر، زندگی در کنار سه فرزندی که در دنیای خود سیر می‌کنند، ژرف‌نگری در او ایجاد می‌کند که سبب می‌شود با حساسیت و عمق بیشتری به مسائل نگاه کند. همین درک بالاتر و رعایت ملاحظات بیشتر در رفتار با دیگران است که آنها را به سمت او جذب می‌کند. در نتیجه، مرد به تردید می‌افتد که آیا به جرگه دیوانگان پیوسته یا آنکه این دیوانگان هستند که جذب او می‌شوند؟ اصلاً معنای عاقلی و دیوانگی چیست؟ گستره عقل و جنون کجاست؟ نویسنده در این کتاب با آمیزه‌ای از حساسیت، طنز و ناامیدی به روایت زندگی کسانی می‌پردازد که به دنبال تکیه‌گاهی می‌گردند، گاه خم می‌شوند، روزها ترانه زندگی سر می‌دهند و شب‌ها از ژرفنای وجودشان فریاد استیصال برمی‌آید. از بین آثار پی‌یر مارتن، سورپرایز عشق در ایران ترجمه و چاپ شده است.

## ۵. تاریخ‌نگار سلطنتی

تاریخ‌نگار سلطنتی به قلم مائل رنوار در سال ۲۰۲۰ در انتشارات گراسه فرانسه به چاپ رسید.<sup>۵</sup> رنوار فیلسوف، نویسنده و مترجم فرانسوی در سال ۱۹۷۹ متولد شد. تحصیلات خود را در رشته فلسفه دنبال کرد. سپس سال‌ها به تدریس این رشته در دانشگاه اشتغال داشت. آثار نیچه، جوزف کنراد و آرتور شنیترز را به فرانسوی ترجمه کرد و ترجمه او از ضیافت افلاطون در سال ۲۰۰۷ در آملی تئاتر موزه لوور توسط ژولیت دشان به روی صحنه رفت. او به طور منظم با نشریات نیز همکاری داشت و نوشته‌هایش جوایزی را به خود اختصاص داد. رمان تاریخ‌نگار سلطنتی که در سال ۲۰۲۰ منتشر شد، در فهرست نهایی نامزدهای گنکور و نیز فهرست نهایی جایزه بزرگ رمان آکادمی فرانسه قرار گرفت.

تاریخ‌نگار سلطنتی روایتی تاریخی-تخیلی از دربار حسن دوم، پادشاه مراکش است. راوی فردی معاصر با حسن دوم است که همراه با او برای تحصیل در کولژ رویال پاریس انتخاب می‌شود، اما با به قدرت رسیدن پادشاه، این گذشته مشترک هیچ سودی برای او ندارد. کتاب به روایت مبارزات بر سر قدرت و روابط مبتنی بر زور، فساد و چاپلوسی درباریان می‌پردازد، روایت همشاگردی که بعدها از نزدیکان بسیار وفادار پادشاه می‌شود و برای کسب رضایت او، منفعت سرزمین و مردمش خالصانه کمر همت می‌بندد. با این حال، به سبب نوسان دایم ناشی از منفعت‌طلبی درباریان چاپلوس و قدرت‌دوست که به نوعی چاشنی سیاست و به خصوص از ارکان نظام‌های سیاسی استبدادی است، گاه مورد لطف پادشاه واقع می‌شود، روزی دیگر از چشم او می‌افتد و به تبعید فرستاده می‌شود، دوباره به دربار فراخوانده و به سمت تاریخ‌نگار منصوب

6. Mohammed Aïssaoui, Les Funambules, Gallimard, 2020.

5. Maël Renouard, L'Historiographe du royaume, Grasset, 2020.



## Un crime sans importance

Saidé BOGHEIRI

Doctorante en didactique du français, l'Université Tarbiat Modares

« Un crime sans importance » est le récit d'un événement très douloureux, vécu par l'auteur Irène Frain, à la suite duquel elle a passé plus qu'une année au cœur du cauchemar entier. Le choc en est tellement qu'il la met dans les frontières d'ahurissement. Elle en cherche des explications. Pourtant, plus elle cherche, moins elle trouve. Elle fouille partout : les bureaux de police, les cabinets d'avocats, auprès de ses neveux ; mais à chaque fois, les réponses qu'elle reçoit, la paralysent encore plus et la font se replier sur soi-même ; le maire qui s'efforce de se souvenir du moment exact du crime, et cela après plus d'un an; le vieux voisin demi sourd qui se ronge à la recherche de se sauver des résidus des souvenirs palis concernant le jour du meurtre, et qu'il faut consoler déjà ; le juge dont la dénomination attend le rapport du policier responsable de l'enquête ; la police qui, à la recherche de nouvelles pistes, a renvoyé le dossier à sa pile archivée du même destin ; les avocats qui se perdent au labyrinthe bureaucratique; le prêcheur qui met automatiquement l'évènement monstrueux au compte de la Providence. Au sein de tous ces événements, l'auteur se trouve hors de son « Soi », comme si elle vit dans deux mondes en même temps. Ce purgatoire la mène vers le psychanalyste qui l'interroge

sur sa vie passée et ses relations familiales, une remémoration qui l'aide à se retrouver à certain point. Dans cette étape, elle revient vers son intérieur en traçant un tableau de sa famille, des relations entre ses membres, des descriptions concernant leurs caractères, surtout celui de sa sœur (Denise) qui, étant l'aînée de la fratrie, devient aimée de ses parents et l'exemple pour ses cadets dans sa trajectoire éducative et professionnelle ; manifestant ses talents pour la lecture dès le début de son adolescence, elle met presque toute la famille sur le chemin de l'acculturation. Provenue d'une famille de province, elle parvient à entrer à l'université de Paris pour devenir professeur. Cependant, c'est justement au milieu de sa plus belle époque de la vie qu'elle s'avère bipolaire, se plongeant de temps en temps dans la dépression. Au cours de l'une de ses hospitalisations, la mère découragée de trouver sa fille dans cet état, demande à Irène de prendre soin d'elle, puisque Denise était sa marraine dès sa naissance. D'ailleurs, le médecin demande à Irène de limiter ses visites familiales de manière à minimiser le risque de la récurrence des crises chez Denise, puisqu'il s'agit d'une maladie dont l'aggravation dépend considérablement des relations du malade avec ses personnes aimées.



Alors, s'abstenant de se présenter dans les visites familiales, l'auteur se contente de prendre des nouvelles de sa sœur par l'intermédiaire de ses parents. Mais, ce n'est pas tout : la famille reçoit après quelques temps une lettre de Denise annonçant son mariage très privé où il ne figure aucun membre des deux familles, le fait qui choque les parents. Tout est pourtant mis au compte de son état mental. Des années passent et désormais, toutes les visites des deux sœurs se résument en une ou bien deux brèves rencontres d'après-midi au tour d'un thé. Irène se trouve ainsi obligée de s'éloigner de sa sœur tant aimée pour lui épargner le malaise.

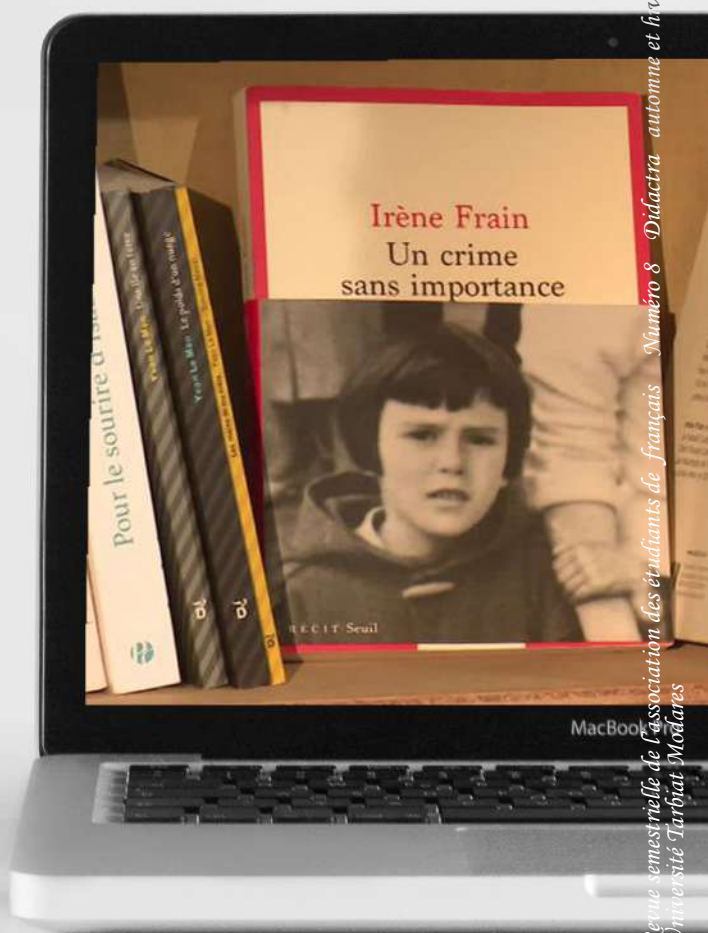
Et maintenant, après plusieurs années, elle vient de trouver dans sa boîte aux lettres, un courriel qui lui fait part de sa mort, tout simplement. D'un ton rigide administratif. Sans le moindre constat affectif.

Ce déroulement banalisé de tous ces événements met Irène à bout de ses forces et de ses nerfs, et c'est à la recherche de quelque issue pour le rendre un peu plus passable qu'elle fait recours à écrire jusqu'à ce que le rapport du policier responsable du dossier apparaisse enfin. Après une consultation inutile avec un avocat l'invitant à la prudence et à la patience, elle se sent dans un « Jurassique Park » entre des mammoths sur le point de s'éteindre de la part desquels, on ne peut guère attendre de réactions dans le labyrinthe administratif de la justice, mais auprès desquels, il faut plutôt entrer dans un silence infini, respecter le règlement et surtout ne pas les « titiller » pour qu'ils se réassouissent dans leur antre.

Au bout de la rage, Irène s'entend dire à haute voix : « ça ne peut plus durer ». La justice ne peut « faire fi d'une mort aussi atroce ». Elle se réfugie dans l'écriture pour ne pas s'écrire un cancer comme ce que lui indique son nouvel avocat, et aussi pour que « la justice se mette à son tour à écrire ». Elle décide en même temps, de faire un tour dans le quartier banlieusard où

se situe l'impasse de l'habitation de sa sœur ; mais, puisqu'elle ne se sent pas la force de le faire, l'accompagnent son mari et son amie journaliste, Isabelle. Là, elle se trouve dans une nouvelle atmosphère, empathique ; parce que, même les gens de la rue, des passants se souviennent de l'effraction et de la meurtrie épouvantable dont a été victime sa sœur aimée. En plus, ils en donnent des détails qu'elle trouve considérables, puisqu'ils ne peuvent pas oublier les choses qu'ils vivent tous les jours et qui leur sont devenues banales à force d'être routines. Ils montrent une plus grande compassion avec elle, plus vraie ; car, ils ont bien appris à endurer, à se protéger, à se défendre, à s'appuyer l'un à l'autre, sachant que leur vie banlieusarde ne compte pas face à la modernité luxurieuse qui les entoure, tout comme leur quartier isolé, catégorisé « sensible », qui ne figure même pas sur la carte penchée au mur des bureaux de la police. Alors, ils ont appris à assurer la chaleur de leur petite communauté lointaine dans son café du coin où tout le monde s'assied côte à côte, quel que soit son rang social, familial, professionnel etc. C'est dans cette ambiance intime et conviviale qu' Irène sent finalement retrouver la force de patienter

encore pour qu'un jour elle reçoive peut-être le rapport dudit policier de la profondeur des temps.



# *Souvenirs du Covid-19*





Photographie par: Nguyen Huy Kham

# Une matinée coroniaque

Saidé BOGHEIRI

Les premiers rayons du soleil me caressent le visage.  
J'ouvre mes yeux.

L'eau fraîche me détend, me rafraichit au plus profond  
de mon âme.

Le parfum du café envahit la cuisine et je regarde  
à travers la fenêtre. Jetant un regard furtif au ciel,  
je mesure l'horizon de l'ennui de cette journée. On  
dirait que le soleil étend petit à petit tout le poids de  
sa détresse monotone sur la ville. Je sais que par-  
tout cela revient au même, de la ruelle arborée qui  
mène à l'arrêt de bus de chez-moi aux plus belles  
boutiques splendides de Démétrios à New-York.  
Quel moral pour un petit matin printanier !  
Pour m'en échapper, je mets une musique et je me  
laisse porter par les mélodies. Apparemment, la  
chanteuse ne va pas mieux que moi :

*En entendant ta voix, je viens t'écrire partout,  
Sur le miroir de mes pleurs, sur mes joues mouillées*

....  
*Viens pour qu'on écrive sur le sol, sur l'arbre,  
Sur l'aile de l'oiseau, sur les nuages ...  
Viens pour qu'on écrive sur la feuille, sur l'eau,  
Dans le cahier du flot, et sur la mer...*

Avec une tasse de café à la main, je reviens de la  
cuisine, et je m'effondre sur ma chaise du bureau.  
Goutant mon café, mon regard glisse encore vers  
la fenêtre, comme si j'attendais que quelque chose  
se passe là-dehors, sur la rue désertée de panique  
d'un petit étranger minuscule presque invisible.

Je me souviens de nos jours de rêve d'il y a quelque  
temps à peine...

Les jours où la belle rue ensoleillée n'était pas si triste.  
Les jours où, après avoir avalé mon cher café matinal,  
me dépêchant vers l'arrêt de bus, je voyais des élèves se  
diriger vers l'école et des gens attendre leur tour devant la  
boulangerie dont l'odeur généreuse du pain chaud envahis-  
sait tout le quartier.

Les jours enchantés où je mourais d'envie de me fondre dans la foule  
pressée du métro où il n'y restait même pas un seul banc libre dès le début  
de la journée, pour me retrouver au plus vite dans la station devant l'univer-  
sité sur l'avenue dorée des murmures des étudiants.

Les jours de beau soleil ravissant, ceux de belle pluie caressante, les jours  
de neige qui faisaient de nous quelques petits élèves tellement légers et jouis-  
sants...

Les jours si lointain comme s'ils n'existaient jamais...

Mes amis me manquent, comme si tout cela n'était qu'un beau rêve agréable. C'est étrange ce qui peut se passer si atrocement en un clin d'œil.

Que me manquent tous ces jours...

Les jours où on nous mettait ensemble à chercher des astuces pour nous esquivier des cours.

Qu'ils me semblent éloignés les jours où, ayant pris un congé difficile du travail, on attendait pendant cette demi-heure éternelle, que le professeur n'apparaisse pas et qu'on savoure l'exaltation de nous éclipser encore une fois. Comme si ces petits bonheurs pouvaient compenser tant de misères agonisantes de cette épreuve de concours qu'on avait subie. Comme si nous étions passés par ce purgatoire pour nous trouver carrément au sein de ce désespoir apocalyptique...

Qu'ils me semblent déjà loin tous ces petits jours gais où les professeurs nous captaient enfin pour donner les cours de rattrapage. Et là encore on était heureux...

Après, c'était trop tard,

« Et crois-moi, trop tard, c'est très vite... »,

Ça peut se passer en un clin d'œil...

Je reprends une gorgée de mon café, un peu refroidi, comme le goût des jours où on se voyait pourtant, on s'entendait souvent et on se parlait très souvent ; les jours où on pouvait sentir à chaque moment le parfum du jardin paradisiaque de l'université qui nous enlaçait chaque fois qu'on y prenait place une fois filé des cours, pour bavarder de tout et de rien...

*La belle mélodie douce me saisit de mes pensées :*

*Je voudrais oublier le temps*

*Pour un soupir pour un instant*

*Une parenthèse après la course*

*Et partir où mon cœur me pousse*

*Je voudrais choisir un bateau*

*Pas le plus grand ni le plus beau*

*Je le remplirais des images*

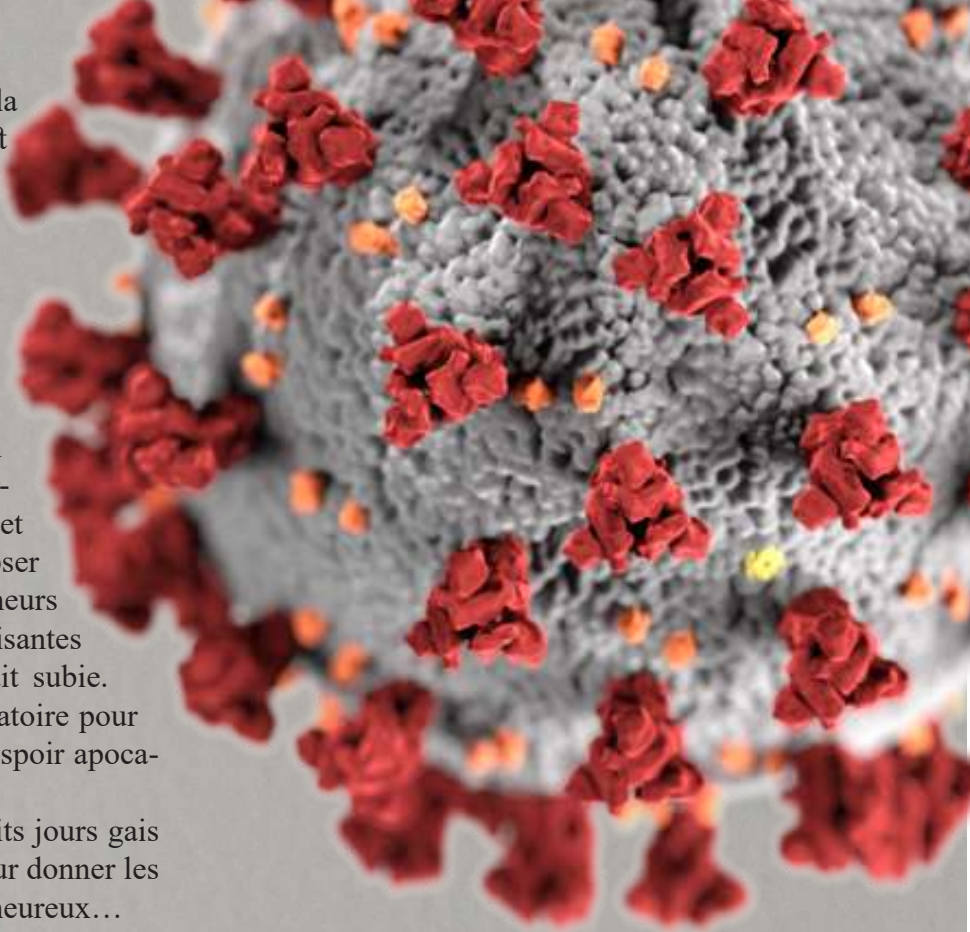
*Et des parfums de mes voyages*

*Je voudrais trouver les couleurs*

*Des tableaux que j'ai dans le cœur*

*De ce décor aux lignes pures*

*Où je vous vois et me rassure...*



J'allume mon ordinateur portable

La plume se ranime sur mes papiers

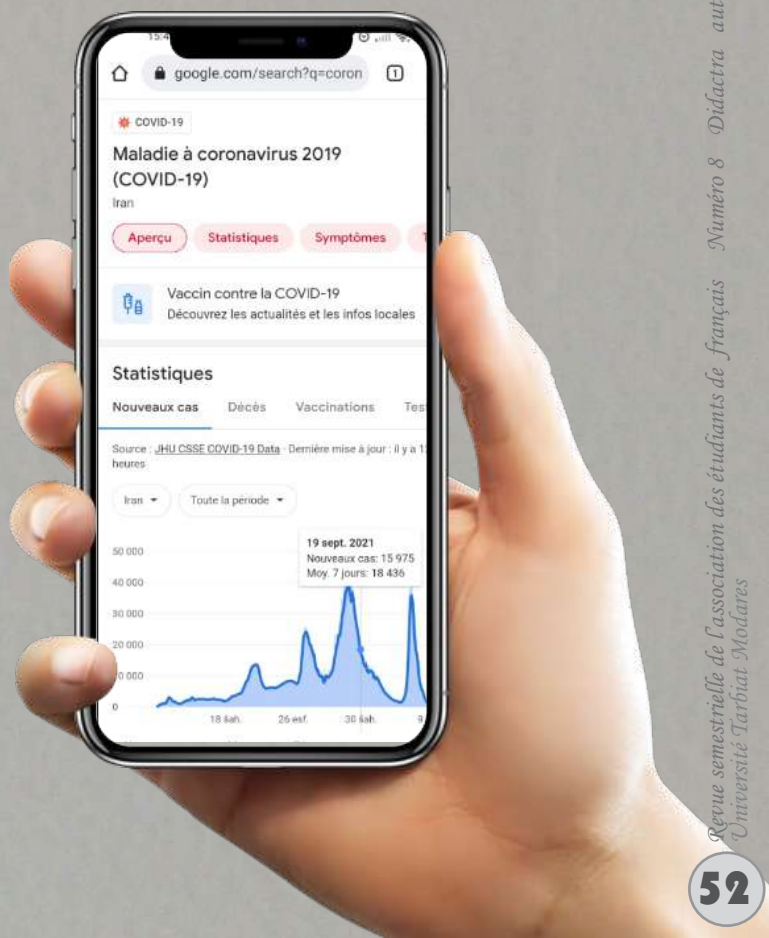
Il y a beaucoup de choses à faire

Il faut terminer mes devoirs finaux, préparer mes exposés

Mes chers professeurs les attendent.

Il ne faut pas s'attarder sur le passé,

Crois-moi : parfois, trop tard, c'est très vite...





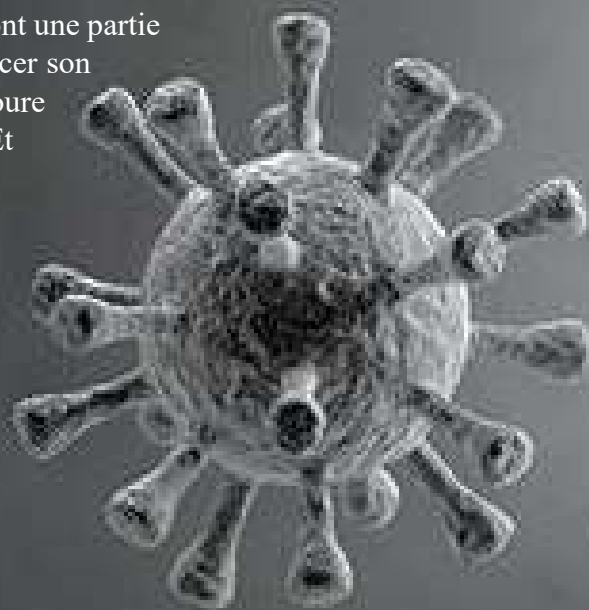
# Corona-vie

Nastaran MOVAGHAR

Je ne me présente pas comme vous me connaissez de cœur ! Toutefois n'oubliez pas de m'appeler l'étoile confinée ! Confinée dans ce coin du monde, observant et découvrant un tas de trucs dont voici le résumé : le rêve, la raison et l'amour par lesquels vous pourrez dessiner la vie ; je vous dessine ma vie : accrochée à une petite montgolfière colorée, je prends mon tour du monde et je vole ; je vois un papa iranien courbé, portant un masque blanc et chargé des paquets. Il est lassé de tout ? Je continue ma voie. Je vole sur la Méditerranée et mon ballon m'emmène vers une mamie marocaine confinée dans son appartement à Casablanca, qui attend dans sa terrasse. Elle attend quoi ? D'être libre ? De pouvoir se promener enfin partout sans soucis ? Je reprends mon chemin vers le nord ; en arrivant sur Paris, je découvre une jeune femme ouvrant son velux. Elle pense à quoi ? A embrasser ses copines qui lui manquent ? Je traverse l'Atlantique et me voilà examinant les pirates des Caraïbes. Ils s'en fichent de la pandémie ?

Me voilà satisfaite et la vie me plaît ! Toutes ces difficultés font une partie nécessaire de la vie, qui nous fortifieraient. Il faudrait renforcer son âme ! Il faudrait résister à la menace ! Quelque chose m'entoure sur le coup ; Il y a quelque chose en moi qui crie, qui hurle ! Et tout de suite, je me trouve dévorée par la crainte. Qu'est-ce cet orage de panique qui nous met de si fortes contraintes ? Quand sera fini ce cauchemar ? Je me rassure ! Enfin, j'essaie de me rassurer.

Je ne me présente pas puisque vous me connaissez de cœur ! Je suis une de vous. Quelle différence existe entre vous et moi ? Qui détermine cette différence ? Ce n'est pas vrai que nous sommes tous, des gens condamnés à vivre et à prendre plaisir tout en ayant sans doute les mêmes soucis, les mêmes espoirs et les mêmes désirs ?



## شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)



دو فصلنامه Didactra وابسته به انجمن علمی-دانشجویی دانشگاه تربیت مدرس، مقاله های تحقیقی در حوزه زبانشناسی نظری و کاربردی، ترجمه، آموزش زبان و حوزه های وابسته را به چاپ می‌رساند.

### ویژگیهای کلی مقاله های مورد پذیرش

- مقاله باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) بوده و در نشریه دیگری منتشر نشده باشد و مادامی که داوری آن در این مجله به پایان نرسیده، به مجله دیگری ارسال نشود.

- مقاله باید به ترتیب شامل عنوان، چکیده، واژههای کلیدی (حداکثر ۸ واژه)، مقدمه، پیکره اصلی مقاله، بحث و نتیجهگیری، و فهرست منابع باشد و با قلم B Nazanin در فرمت word تنظیم و به همراه یک فایل word و یک نسخه فایل PDF به نشانی پست الکترونیکی [didactra.revue@yahoo.com](mailto:didactra.revue@yahoo.com) ارسال شود. اندازه قلم چکیده و واژههای کلیدی باید ۱۰ باشد. به علاوه هر مقاله باید دارای یک چکیده انگلیسی با قلم Times News Roman به اندازه ۱۲ در حداکثر ۲۵۰ کلمه باشد. نام نویسنده، مرتبه علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل نویسنده یا نویسندگان و آدرس پست الکترونیکی و شماره تلفن آنها ذکر شده باشد.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزاء آن نباید بیشتر از ۱۵ صفحه باشد.

- چکیده مقاله باید تصویری کلی از مقاله را تا ۲۵۰ واژه در اختیار خواننده قرار دهد و شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق، و یافتههای مقاله باشد.

- مقدمه مقاله ترجیحاً باید شامل موضوع مقاله، پیشینه تحقیق، مبانی نظری و نماینده تصویری کلی از ساختار مقاله باشد.

- بخشهای مختلف مقاله باید دارای شماره مجزا باشد. بخشهای مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد شروع میشود. عنوان هر بخش اصلی و زیربخشها باید با یک سطر سفید از یکدیگر، جدا و سیاه (بولد) نوشته شوند. سطر اول ذیل هر زیر بخش، بر خلاف سطر نخست پاراگرافهای دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- معادل لاتین واژههای تخصصی مهم و نام افراد کمتر شناخته شده با قلم Times New Roman در اندازه ۱۰ به صورت پانوشت درج شود. به جز اسامی خاص و نام اصول دستور زبان، سایر پانوشتهای لاتین با حرف کوچک آغاز شود.

- در صورت استفاده از اختصارات ناآشنا، فهرست آنها قبل از اولین کاربرد در پانوشت ذکر شود.

- چنانچه نویسنده یا نویسندگان در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان و یا نهادهای خاصی استفاده کردهاند و یا قصد تشکر و قدردانی از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفتهاند باید در اولین پانوشت بدون شماره به این مطلب اشاره نمایند.

- در تهیه نمودارهای درختی و امثال آن از ابزارهای Draw، Table و Equation در محیط Word استفاده شود تا تنظیم آنها در نسخه نهایی مشکلی را به وجود نیآورد.

کلیه مثالها، نمودارها، و تصاویر باید دارای شماره پیاپی باشد.

- در واجنویسی دادهای مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم نسخه Doulus Sil IPA استفاده شود.

- در ارجاعات چنانچه به نام مؤلفی در داخل متن مقاله اشاره شده است، سال انتشار اثر در داخل پرانتز و در صورتی که مقصود نویسنده ارجاع به صفحه خاصی از اثر مورد اشاره است، صفحه مورد نظر پس از علامت دو نقطه (: ) در درون آن قرار داده شود. اگر به نام مؤلف در متن تصریح نشده باشد، نام مؤلف مورد ارجاع را نیز باید در داخل پرانتز ذکر شود. اگر اثری بیش از یک جلد داشته باشد، بعد از نام مؤلف شماره جلد اثر ذکر شود و علامت دو نقطه (: ) بعد از آن بیاید. مثال:



- سمیعان (۱۹۸۳)

- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۴-۱۸۳)

- (طبری، ۱۳۷۵/۲: ۵۸۴)

- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر باید به صورت جدا از متن اصلی و با یک سانتی‌متر تورفتگی از هر طرف و با همان قلم متن، ولی به اندازه ۱۰ نگاشته و در انتهای آن نام نویسنده و سال انتشار اثر و پس از علامت دو نقطه، شماره صفحاتی که از آن نقل شده درج شود.

- منابع فارسی و لاتین در دو بخش مجزا در پایان مقاله با ترتیب الفبایی مانند نمونه‌های ذیل آورده شود. در منابع فارسی نام نویسنده به طور کامل قید و از گذاردن نقطه بعد از آن خودداری شود.

#### کتاب

بی‌جن خان، محمود (۱۳۸۴). واج‌شناسی: نظریه بهینگی، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

Hidden, M. (2014). *Pratique d'écritures : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Marin, B., et Legros, D. (2008). *Psycholinguistique cognitive : Lecture, compréhension et production de texte*. De Boeck supérieur.

#### مقاله

دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۷). ساختهای سببی در زبان فارسی. مجله زبانشناسی، سال پنجم، شماره اول، بهار و تابستان، ۱۳-۷۵.  
Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.

#### فصل از یک کتاب و یا مقالهای از مجموعه مقالات همایشها

Keenan, E. 1988. *On semantics and binding theory*, In J. Hawkins (ed.), *Explaining language universals* (99.104-55), Oxford: Blackwell.

#### رساله

Tomilka, s. 1996. *Focusing effects in VP ellipsis and interpretation* Doctoral dissertation, university of Massachusetts: Amherst.

اثر ترجمه شده: نام خانوادگی نویسنده، نام کامل نویسنده، (سال انتشار)، نام کتاب به صورت ایرانیک، نام مترجم، محل انتشار صورت ترجمه شده اثر، نام ناشر.

#### وبگاههای اینترنتی:

نام خانوادگی، نام کامل نویسنده، عنوان مقاله و یا اثر مورد استفاده به صورت کج نویسی، نشانی وبگاه اینترنتی.

<http://www.biainili-urartu.de/Iran/Urmia-2004/22.jpg>

- ویراستار مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.



## فهرست

سخن سردبیر	۲
راهنمای نویسندگان (فرانسه)	۳
مقاله‌ها	۵
- بهینه سازی حافظه بلندمدت در فرایند آموزش/یادگیری فرانسه زبان خارجی	
- بررسی اهمیت نقش حافظه در ترجمه شفاهی، شناخت موانع کاربردی و ارائه راهکارهای عملی به دانشجویان	
- خوانش متون ادبی با صدای بلند در کلاس فرانسه، زبان خارجی به منظور تقویت مهارت خوانش	
چکیده مقالات	۳۴
گزارش	۳۷
وبینار انجمن علمی دانشجویی زبان فرانسه دانشگاه تربیت مدرس با عنوان تاثیر سن در یادگیری زبان‌های خارجی در دوره دبستان	
گزارش: گنکور شرق	۴۲
- نگاهی به نامزدها و برندگان جایزه ادبی گنکور شرق ۲۰۲۰	
- کرونیک: یک جنایت بی‌اهمیت (فرانسه)	
معرفی کتاب	۴۳
- نگاهی به فهرست کتاب‌های گنکور شرق ۲۰۲۰	
- یک جنایت بی‌اهمیت (فارسی)	
خاطرات کرونایی	۴۹
- یک صبح کرونایی	
- زندگی به رنگ کرونا	
راهنمای نویسندگان (فارسی)	۵۵