اكتساب التعابير الاصطلاحية فيما وراء المسافة البينية اللغوية*

تأليف: هوييون هو
جامعة ليل ـ فرنسا
ترجمة: الطاهر لوصيف

1. مقدمة

تُعدّ التعابير الاصطلاحية الفرنسية (EI) مثل croiser les doigts «تشبيك الأصابع [طلبًا للحظ]»، وvendre la mèche «إفشاء السرّ»، وpasser du coq à l'âne «الانتقال من موضوع إلى آخر بلا ترابط» من التراكيب التي تستثير اهتمام المتعلّمين الأجانب لما تحمله من طابعٍ تصويريٍّ، ولما تختزنه من إيحاءاتٍ ثقافيةٍ تعبّر عن أصالة الخطاب الذي تعبر عنه. غير أنّ إتقان هذه الوحدات المعجمية يظلّ، في نظر كثيرٍ من المتعلمين، من أعسر جوانب تعلّم اللغة الفرنسية، إذ إنّ أغلب هذه التراكيب لا تُفهم إلا بتحليل أجزائها في مجموعها، لا بفهم مفرداتها منفصلة، فـvendre la mèche مثلًا لا يعني البيع الحرفيّ لـ«الفتيلة»، بل يُراد به «كشف المستور»، كما أنّ تعبير croiser les doigts لا علاقة له بتشابك الأصابع في ذاتها، بل هو استعارة للدلالة عن التمنّي أو التطلّع إلى الحظ. وهذا التفكك الدلالي يجعل من الصعب على المتعلّمين إدراك معناها، بما تفرضه من قيودٍ تركيبيةٍ ودلاليةٍ وخطابيةٍ وبراغماتية في آنٍ واحد. فبعض

*** العنوان الأصلي للمقال:**

« L'acquisition des expressions idiomatiques au-delà de la distance interlinguistique », Huiyun Hu, Congrès Mondial de Linguistique Française- CMLF 2024. URL : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_05005.pdf;

هذه التعابير لا يحتمل أيّ تغييرٍ نحويّ، إذ إنّ أدنى تحويرٍ في صيغتها قد يُسقط عنها طابعها الاصطلاحي كليًّا. فعلى سبيل المثال، لا يمكن استبدال passer du coq à l'âne بعبارةٍ مثل passer de l'âne au coq أو passer du coq au cheval، لأنّ المعنى الاصطلاحيّ يزول حينها زوالًا تامًّا. إنّ هذا الجانب المعقّد من اللغة هو ما شدّ اهتمام اللسانيين الذين انصرفوا إلى دراسة حاجات المتعلمين الأجانب والعقبات التي تعترضهم عند اكتساب مثل هذه التراكيب (Bally 1909؛ Rey 1973؛ Mel'čuk 1993). وبالنظر إلى الدور المحوري الذي تؤديه اللغة (L1) في اكتساب اللغة (L2)، أجرى " لي وآرمون" (2014) Le et Armand دراسةً تناولت أثر منهجٍ تدريسيّ للتعابير الاصطلاحية قائمٍ على المقارنة والترجمة في سياق تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) للمتعلمين الفيتناميين. وقد أظهرت نتائج تلك الدراسة المزايا الكبيرة التي يحقّقها هذا المنهج، بالنظر إلى الفروق في درجات صعوبة اكتساب هذه التعابير باختلاف قرب اللغة الأمّ من اللغة الهدف. ذلك لأنّ التعابير الاصطلاحية ليست على درجةٍ واحدةٍ من التعقيد، فبعضها أقرب إلى الفهم في لغاتٍ بعينها، حسب وجود مكافئاتٍ أو نظائرَ تركيبيةٍ ودلاليةٍ فيها. وقد بيّنت نتائج إيروخو Irujo (1986) وليونتاس(2002) Liontas وهيريديا وتشيشليتسكا (2013) Cieślicka & Heredia أنّ عامل التكافؤ البيني اللغوي (equivalence interlinguistique) يترك أثرًا بيّنًا في اكتساب التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية لدى من يتقاسمون مع اللغة الهدف عناصر دلالية أو تركيبية مشتركة. غير أنّ معظم هذه البحوث أُجري ضمن اللغات الهندو أوروبية (كالإسبانية والإنجليزية والفرنسية)، مما يثير التساؤل: هل تصلح هذه النتائج حين ننتقل إلى لغاتٍ بعيدةٍ عنها، لغويًّا) لاسيما من الناحيتين التركيبية والصرفية) وثقافيًّا (التباين التقليدي بين الثقافتين الغربية والشرقية). وإذا لم يكن الأمر كذلك، فما طبيعة الصعوبات التي قد يواجهها المتعلمون الصينيون عند اكتساب التعابير الاصطلاحية الفرنسية؟

ومن أجل فهمٍ أعمق لاكتساب تلك التعابير في اللغة الثانية حين تكون اللغة الأمّ واللغة الهدف متباعدتين من حيث النمط اللغويّ والبنية الثقافية، أجرينا دراسةً تجريبيةً على تسعةٍ وثلاثين متعلّمًا صينيًّا من ذوي المستوى المتوسط في اللغة الفرنسية. وسنبيّن من خلالها أنّه رغم البعد الكبير بين اللغتين، فإنّ التكافؤ البينيّ بينهما ينهض بدورٍ حاسمٍ في فاعلية الفهم

والإنتاج. غير أنّ أثر هذا العامل يظهر على نحوٍ مغايرٍ لما توصّلت إليه الدراسات التي تناولت اللغات الهندو أوروبية. وفيما يأتي من البحث نستعرض أوّلًا الأبحاث التي تناولت المعالجة الإدراكية للتعابير الاصطلاحية لدى المتحدثين الأصليين وغير الأصليين ، الأمر الذي سيمكننا من التركيز بعد ذلك على دراسة دور اللغة الأولى في اكتساب هذه التراكيب (القسم 2)، ونبني على ذلك تصميمَ دراستنا التجريبية (القسم 3)، فنحلّل مختلف أنواع البيانات المستخلصة منها(القسم4)، لنناقش في الأخيرٍ أثر التكافؤ البينيّ في اكتساب التعابير الاصطلاحية في تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) لدى المتعلّمين الصينيين، مع مقارنتها بنتائج الدراسات السابقة المنجزة في إطار اللغات الهندوأوروبية (القسم 5).

2. الإطار النظري

تُعَدّ التعابير الاصطلاحية (EI) موضوعات مفضّلة في الدراسات النفس- لغوية (psycholinguistiques) التي تسعى إلى تفسير آلية فهم المتحدثين الأصليين للتعابير ذات المعاني الملتبسة من قبل المتكلمين الأصلاء للغة. وقد انبثقت عن هذه الدراسات جملة من الفرضيات حول الكيفية التي يدرك بها المتحدثون الغموضَ الدلاليَّ (ambiguïté sémantique) في اللغة (Bobrow & Bell 1973؛ Swinney & Cutler 1979؛ Gibbs 1980؛ Cacciari & Tabossi 1988)، وتستُحضر تلك الفرضيات دوما لتفسير عملية اكتساب تلك الوحدات الاصطلاحية. كما أن الفكرة التي ترى أنّ التعابير الاصطلاحية تُخزَّن في الذاكرة وتُسترجع منها بوصفها كتلة واحدة مثلها في ذلك مثل المفردات المعجمية البسيطة، هي فكرة شائعة بين الباحثين (Cacciari & Tabossi 1993؛ Qualls et al. 2003). وتستند هذه المقاربة إلى ملاحظةٍ أساسية مفادها أنّ المتحدثين يعالجون هذه التعابير بسرعةٍ ويسرٍ أكبر مقارنةً بالتعابير القريبة منها تركيبًا ولكن غير الاصطلاحية، كما في الفرق بين tomber à l’eau بالمعنى المجازي «الفشل» وtomber dans l’eau بالمعنى الحرفي «السقوط في الماء». غير أنّ العلاقة بين سرعة المعالجة والتمثيل الذاكريّ لهذه التراكيب قد خضعت للمراجعة من قبل بعض الباحثين، من بينهم Edmonds (2013)، الذي رأى في ضوء نتائج دراسته أنّ سرعة المعالجة ليست بالضرورة دليلاً على تخزينٍ مستقلّ في

الذاكرة، بل يمكن تفسيرها بوصفها مظهرًا من مظاهر الكفايات التداولية (compétences pragmatiques) لدى المتحدثين.

لقد أُعيد توظيف بعض الفرضيات المطروحة بشأن معالجة التعابير الاصطلاحية (EI) لدى المتحدثين الأصليين بغية إبراز خصوصيات فهمها لدى المتحدثين غير الأصليين. ففي هذا الإطار، قارن أبال Abel (2003) بين أداء المجموعتين، واقترح نموذجًا يُعرف بـالتمثيل المزدوج للتعابير الاصطلاحية(Dual Idiom Representation) ، ومؤدّاه أنّ المتحدثين غير الأصليين يملكون تمثيلاتٍ معجميةً أقلَّ للتعابير الاصطلاحية مقارنةً بالأصليين، مما يجعلهم أكثر ميلًا إلى تفكيك تلك التعابير وتحليلها بالاستناد إلى التصورات والمفاهيم الذهنية القائمة لديهم .وبناءً على ذلك، يواجه المتعلمون الأجانب صعوباتٍ أشدّ في التعامل مع التعابير الاصطلاحية القابلة للتحليل التركيبي[ii] (decomposables)[1] مثل avoir le sang qui monte à la tête «أن يرتفع الدم إلى الرأس» التي يرتكز معناها الاصطلاحي على إحساسٍ جسديٍّ ملموس، أكثر من صعوباتهم مع التعابير غير القابلة للتحليل (non-décomposables) مثل prendre la mouche «أن يستشيط غضبًا»، التي لا يُستشفّ فيها ارتباطٌ ظاهر بين مكوّناتها والمعنى الانفعاليّ المرتبط بمفهوم الغضب (COLÈRE). واعتمادًا على مقاربةٍ مشابهة، استعادت (Cieślicka 2006) نظرية البروز التدريجي (théorie de la saillance graduelle) التي اقترحتها جيورا Giora (1997، 1999، 2002)، وقدّمت نموذجًا يُعرف باسم البروز الحرفي (Literal Salience). ويرى هذا النموذج أنّ المتحدثين غير الأصليين، لقلة احتكاكهم بالتعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية (L2)، يميلون إلى تفضيل المعنى الحرفيّ للتعبير لأنه يبدو لهم أكثر بروزًا وجاذبية من معناه الاصطلاحي. ومع ذلك، فإنّ الطابع التطوريّ لمفهوم البروز اللغويّ يوحي بإمكان تعزيز حضور المعنى الاصطلاحي ليغدو أوضح وأظهر من المعنى الحرفيّ في ظروفٍ معيّنة، ولا سيّما إذا تعرّض المتعلم للتعبير تعرّضًا كافيًا ومتكرّرًا.

وإلى جانب هذه النماذج التي تُعنى بفهم التعابير الاصطلاحية (EI)، انصرفت بحوثٌ أخرى إلى استجلاء كيفية إدراك المتعلّمين الأجانب لهذه التراكيب من خلال تحليل الاستراتيجيات التي يوظّفونها أثناء عملية الفهم. فمثلًا، قام Cooper (1999)بحصر الاستراتيجيات الأكثر استعمالًا لدى

متعلّمين ينتمون إلى خمس لغاتٍ أمّ مختلفة[2]، وذلك في سياق تفسير التعابير الاصطلاحية الإنجليزية. كما درس ليونتاس (2002) أثر وجود السياق النصّي في اختيار المتعلّمين لاستراتيجيات الفهم والتأويل. أمّا روهاني Rohani وزملاؤه (2012)، فقد قارنوا بين تأثير الأنواع المختلفة من السياقات ـــ النصّيّة منها والبصرية (الرسوم) ـــ في اختيار الاستراتيجيات وفي فاعلية فهم التعابير الاصطلاحية. وقد كشفت نتائج هذه الدراسات جميعًا عن وجود استراتيجيةٍ دائمةٍ أو متفاوتةِ الأهمية تقوم على الرجوع إلى اللغة الأمّ (L1) في فهم التعابير الاصطلاحية أثناء تعلم اللغات الأجنبية.

إلى جانب الدراسات التي ركزت على فهم التعابير الاصطلاحية (EI)في اللغة الثانية (L2)، فإنّ الأبحاث التي تناولت التفاعل بين اللغة الأم (L1) واللغة الثانية في اكتساب هذه التعابير أقل عددا. ومن بين هذه الأبحاث يمكن الإشارة إلى دراسة كيلرمان (Kellerman، 1979، 1983)، التي حلّلت، من خلال مقاربة تجريبية، ظاهرة النقل اللغوي (le transfert) من اللغة الأم إلى اللغة الثانية. ففي الاختبارات التي أجراها كيلرمان على متعلمين هولنديين طُلب منهم الحكم على مقبولية جمل إنجليزية تحتوي على تعابير اصطلاحية، لاحظ الباحث أنّ المتعلمين يميلون إلى وصف الجمل التي تتضمن تعابير مكافئة في لغتهم الأم بالخاطئة أو غير المقبولة. ويُظهر هذا أنَّ التعابير الاصطلاحية تُعد من الوحدات اللغوية المقاومة لعملية النقل من اللغة الأم، وهو ما أطلق عليه كيلرمان (1979) مصطلح "الخصوصية اللغوية"[3](language-specific). هذه الملاحظة تدعم بذلك فكرة أن النقل ناتج، في جزء منه، عن آلية مركبة تتعلق في الأصل بجانب يخص الطبيعة النفسية (psychotypologie)[i] للمتعلمين، بمعنى أن الاختلاف اللغوي (interlinguistique) للمتعلمين يمكن أن يؤثر في عملية اختيار النقل اللغوي. وقد تعززت نتيجة كليرمان (1979) فيما يخص الطبيعة النفسية (psychotypologie) بفضل دراساتٌ لاحقة مثل أبحاث Laufer (2000)، التي أثبتت أن اللغة (1) يمكن أن تؤدي دورا حسب درجة القرب فيما بين العبارات في اللغتين ل 1 ول 2. وقد تواصلت الأبحاث التي انطلقت بفضل كليرمان من قبل باحثين آخرين، فعلى سبيل المثال عالج تاين Tyne (20214) أحكام المقبولية acceptabilité للتعابير الاصطلاحية في اللغة 2 من قبل المتعلمين ذوي اللغة الإنجليزية، مشيرا إلى أن ذلك الحكم يتنوع ليس فقط وفق نوع المثير في اللغة 2

(باعتبار أن التعابير الاصطلاحية تكون معروضة من خلال توافقات (concordances) أو في قواميس)، ولكن كذلك حسب المدة التي يقضيها المتعلم مع اللغة 2(وفق مدة الإقامة التي يقضيها المتعلمون في فرنسا). ومع ذلك فقد أشار إروخو (1986) إلى أن مهمة الحكم بالمقبولية التي استعملها كليرمان (1979) مختلفة جدا عن نشاطات الفهم والنتاج اللغويين. فالنقل من حيث هو نشاط ذهني واع إلى حد ما، يمكنه أن يؤدي دورا في فهم التعابير الاصطلاحية وانتاجها، حتى ولو حكم عليها المتعلم بأنها خاصة باللغة 2، وعليه فمن المرجح أنها غير قابلة للنقل. ولمعالجة تأثير النقل فيما يخص اكتساب التعابير الاصطلاحية، فقد عالج إروخو (1986) النتائج المتأتية عن مختلف الاختبارات (تعرف وفهم وانتاج وترجمة) التي تعلقت باثني عشر (12) متعلما فنزويليا من ذوي المستوى المتقدم في اللغة الإنجليزية، بخصوص التعابير الاصطلاحية الإنجليزية التي لكل منها معادلا بالإسبانية، وقد بينت تلك التعابير الاصطلاحية، إلى حد ما، وجود فروق معجمية (lexicales) مع مقابلاتها الإسبانية الامر الذي نتج عنه ثلاثة أصناف من التعابير الاصطلاحية: متطابقة– (identiques) ومشابهة– (similaires) ومختلفة – (différentes) وقد بينت النتائج أن التعابير المتطابقة – أي التي توظف معجما متطابقا فيما بين التعابير الاصطلاحية لكل من اللغتين، فعلى سبيل المثال، play with fire و jugar con fuego تعتبران تعابير اصطلاحية متطابقة في المعنى مع ’jouer avec le feu‘ بفضل النقل الإيجابي لها باعتبار أنها الأسهل في الفهم والتعرف عليها واستعمالها. ومن ثم فإن التعابير المشابهة – أي التي تشترك في جزء فقط من معجمها مع اللغة 1 مثل kill two birds with one stone وmatar dos pájaros de un tiro, تتناسب في المعنى مع عبارة tuer deux oiseaux d’un coup فهي أيضا يسيرة في الفهم مثل التعابير المتطابقة ولكنها تطرح في العموم مشاكل أكثر في الإنتاج بسبب التداخل الناتج عن مماثلاتها في اللغة 1. بينما بالنسبة للمختلفة – أي لهما المعنى نفسه ولكن من خلال معجم مختلف تماما فعلى سبيل المثال pull his leg مكافئة لـ tomarle el pelo وتعني حرفيا « prendre les cheveux » واصطلاحا « taquiner »،فهي الأكثر استعصاء عن الفهم والإنتاج، بمنأى عن تأثير اللغة1. وبناءً على هذه النتائج، افترض إروخو أنّ استعمال النقل يختلف حسب نوع التكافؤ المعجمي الذي يكون في التعبير الاصطلاحي. وفضلا على ذلك فإن التعبير الاصطلاحي يمارس

بدوره تأثيرات شتى على أداءات المتعلمين المعجمية في النشاطات المرتبطة بالتعابير الاصطلاحية: فالانتقال الإيجابي يمكن أن يسهم في تسهيل فهم التعابير الاصطلاحية المتطابقة أو المتشابهة، في حين يظهر الانتقال السلبي عند التعامل مع التعابير الاصطلاحية المختلفة؛ وقد ظهرت نتائج مماثلة في دراسات أكثر حداثة مثل دراسة قيريرو Guerrero (2017) من خلال الاختبارات التي الإنتاج والفهم للتعابير الاصطلاحية الفرنسية لدى متعلمين ناطقين بالإسبانية من ذوي المستوى المتقدم في الفرنسية (ب2 وس1).

لقد أُعيد اعتمادُ هذا التصنيفِ للتعابير الاصطلاحية وفقَ مبدأ التكافؤ البينيّ اللغويّ (équivalence interlinguistique) في عددٍ كبيرٍ من الدراسات التي سعت إلى تأكيد الدور الجوهريّ لهذا العامل. فمثلًا، أظهر ليونتاس (2002) في دراسته عن أثر السياق أنّ تأثير هذا الأخير يتباين بحسب نوع التكافؤ القائم بين اللغتين. كما اقترح تشيشليتسكا وهيريديا (2013)، باستخدامهما تقنية تتبّع حركة العين (eye-tracking)، أنّ مستوى التفاعل البينيّ بين اللغتين يزداد حين تتوافر في اللغة الأمّ (L1) صيغةٌ مكافئةٌ للتعبير الاصطلاحي. وقد لاحظ الباحثان أنّ زمن القراءة عند معالجة التعابير المتطابقة (identiques) كان أطول من زمن القراءة الخاصّ بالتعابير المختلفة (différentes).

إنّ مطالعة هذه الدراسات تثير سؤالين رئيسين:

(i) إلى أيّ مدى يمكن تعميم نتائج البحوث المذكورة ـــ التي أُجريت في سياق اللغات الهندوأوروبية ـــ لتفسير اكتساب التعابير الاصطلاحية الفرنسية لدى المتعلمين الصينيين؟ ففي الواقع الفرنسية والصينية لغتان متباعدتان من حيث الأصل والبنية، وفي الغالب يقتصر التكافؤ البينيّ اللغويّ بينهما على المستويين المعجميّ والتركيبيّ القابلين للترجمة. فعلى سبيل المثال، يقابل التعبير الفرنسي"perdre la face" : " فقدان الوجه " بمعنى خسارة الكرامة" في الصينية تعبيرٌ مماثل diū liǎn ، يترجم حرفيًا إلى «فقدان الوجه» كذلك، لكن دون أنّ يحصل بينهما تطابق نحوي دقيق (المحدِّد La). وذلك دون حساب الصعوباتُ الأخرى التي تتعلق بتحديد درجة التكافؤ الدقيقة بين التعابير الفرنسية ونظيراتها الصينية (Hu 2023): فهل يسهم هذا التكافؤ في تسهيل فهم التعابير الفرنسية وإنتاجها

لدى المتعلمين الصينيين؟ أم أنّه، على نقيض ذلك، قد يعيق اكتسابها؟ وهل يكون التعبير الفرنسيّ المطابق تمامًا لنظيره الصيني، مثل - perdre la face، أكثر رسوخًا في ذاكرة المتعلّم من تعبيرٍ لا يقابله سوى جزئيًا، مثل في الصينية: tomber à l'eau (pào-tàng)، أي «أن يُلغى» أو «يُحبَط»)؟

(ii) وكيف يدرك المتعلمون التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية (ل2) حين تكون مشابهةً في المفردات لتلك التي في لغتهم (ل1) ، ولكنها تحمل معنى مختلفًا تمامًا —أي ما يُعرف بـ«الأصدقاء المزيّفين (faux-amis)» ؟ وكيف يتعاملون مع التعابير التي لا نظير لها في لغتهم (ل 1) إطلاقًا —أي ما يُسمّى بـ«التعابير الخاصة (spécifiques)»؟ إنّ هذين النمطين من العلاقات البينية اللغوية لم يُدرسا بما يكفي في الأبحاث السابقة التي أشرنا إليها آنفًا.

وللإجابة عن هذين السؤالين، أجرينا دراسةً تجريبية تهدف إلى استقصاء هذه الإشكالات ومحاولة الإجابة عنها.

3.الدراسة التجريبية

سعيًا إلى جمع بياناتٍ توضّح الكيفية التي يستنتج بها المتعلّمون التعابير الاصطلاحية (EI) ويُنتجونها ويتعرّفون عليها، مع استبعاد أثر الألفة المسبقة التي قد تكون لديهم تجاه بعضها، قمنا باختيار مجموعةٍ من التعابير غير المألوفة[4] لديهم، وأعددنا لكلّ متعلّمٍ على حدة محاكاةً لعملية التعلّم تتبعها اختباراتٌ لاحقة. وخلال جلسة التعلّم، جُمعت بياناتٌ تُظهر قدرة المتعلّمين على استنتاج معنى تعبيرٍ اصطلاحيّ غير معروف .أمّا أثناء اختبارات الفهم والإنتاج التي تلت التعلّم، فقد سُجّلت إجابات المتعلّمين وقيست مدة التفكير التي احتاجوها لإنجاز كلّ اختبار. وقد أُخذ في الحسبان أنّ نسبة الإجابات الصحيحة تمثّل مؤشّرًا على درجة إتقان المتعلّم، في حين أنّ زمن التفكير يُعدّ دلالةً على مدى السهولة التي يتعرّف بها المتعلّم التعابير الاصطلاحية ويفهمها ويستعملها. كما أولينا اهتمامًا خاصًا بدراسة الاستراتيجيات الذهنية التي يوظّفها المتعلّمون، من خلال تتبّعهم اللفظيّ لخطوات استنتاج المعنى أو حفظ التعابير أثناء التعلّم. وإضافةً إلى تحليل أثر نوع التكافؤ البينيّ اللغويّ في هذه العملية، وقمنا كذلك بفحص العلاقة بين مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلّمين وأدائهم في اكتساب التعابير

الاصطلاحية. وبحسب طبيعة المعطيات المجمّعة، فقد خضع تحليل النتائج إمّا إلى معالجةٍ كمية (quantitative)، وإمّا إلى تحليلٍ نوعي (qualitative)يتيح فهماً أدقّ لآليات التعلّم والتمثّل.

1.3 المشاركون

تكوّن مجتمع الدراسة من تسعةٍ وثلاثين طالبًا تتراوح أعمارهم بين عشرين وثلاثين سنة، يتحدّثون الماندرين المعياري لغةً أمّ(L1)، ويملكون مستوى متوسطًا في اللغة الفرنسية. ومن بين هؤلاء، ثلاثة عشر طالبًا في المستوىB1، وثلاثة عشر في المستوىB2، وثلاثة عشر في المستوىC1. وجميع المشاركين مسجّلون في إحدى جامعات شمال فرنسا منذ أقلّ من خمس سنوات، وقد بدأوا تعلّم اللغة الفرنسية في الصين قبل التحاقهم بهذه الجامعة.

2.3 الموادّ

التعابير الاصطلاحية (EI) التي استُعملت في هذه الدراسة صُنّفت وفق ثلاثة معايير رئيسة: المعنى الاصطلاحي، التحليل المعجمي التركيبي، الصورة الاستعارية. وتُعرض خصائص هذه التعابير تفصيلاً في الجدول الآتي:

الجدول 1: تصنيف ريباعتلا الاصطلاحية وفق التكافؤ البينيوغللا

ريبعتلا عونفي ل2	ىنعملا يحلاطصلاا	لىلحتلا يمجعملا	ةروصلا ةيزاجملا
قباطتم	✓	✓	✓
هباشم	✓	○	○
فلتخم	✗	✗	✗
الكلمات المضللة Faux-ami	✗	✓	✓
ديرف وأ صاخ	✗	✗	✗

✓ = مطابق لتعبير اصطلاحي في اللغة الأم (L1)، ○ = مطابق جزئيًا، ✗ = مختلف عن تعبير اصطلاحي في اللغة(ل1).

لودجلا2. قائمة التعابيرةيحلاطصلاا المستخدمة في الدراسة

متطابقة	(1) Tourner la page fān-piān تجاوز مرحلة أو نسيان أمر سابق	(2) Perdre la face dīu-liǎn فقدان الكرامة أو المكانة الاجتماعية	(3) N'avoir que la peau sur les os pí-bāo-gǔ نحيل جدًا / شديد الهزال
متشابهة	(4) Marcher sur des œufs rú-lǚ-bóbīng التصرف بحذر شديد	(5) Chercher la petite bête zhǎo-chá البحث عن العيوب / التدقيق المفرط	(6) Tomber à l'eau pào-tāng فشل المشروع أو الخطة
مختلفة	(7) Tourner autour du pot guǎi-wān-mò-jiǎo المراوغة أو التلميح دون تصريح	(8) Tenir la chandelle dāng-diàndēngpào يتواجد في خصوصية زوجين / يكون الشخص الثالث غير المرغوب فيه بين حبيبين	(9) Vider son sac hé-pán-tūochū البوح أو الإفصاح عما في النفس
الكلمات المضللة Faux - amis	(10) Avoir le bras long shǒu-cháng ذو نفوذ أو علاقات قوية	(11) Parler la langue de bois hān-zǔi-mù-shétóu الحديث بكلام رسمي مفرغ من المعنى	(12) Avoir le cœur gros xīn-dà الإحساس بالحزن أو الألم العاطفي
خاص أو فريد	(13) Avoir la main verte ذو مهارة في الزراعة أو رعاية النباتات	(14) Donner carte blanche منح تفويض كامل أو حرية مطلقة	(15) Prendre la mouche يغضب بسرعة أو يستشيط غضبًا

وللإجابة عن سؤالنا الثاني، المتمثل في كيفية استيعاب المتعلّمين للتعابير الاصطلاحية (EI) التي لا تمتلك مقابلات دلالية في لغتهم الأم(L1)، أضفنا إلى الأنواع الثلاثة الأكثر تداولًا في معظم الدراسات السابقة (المتطابقة، والمشابهة، والمختلفة) نوعين آخرين من التعابير:

التعابير المضللة (les EI faux-amis) التي تشترك مع نظيراتها في اللغة الأم في نفس الألفاظ تقريبًا، غير أنّ معانيها تختلف تمامًا؛ والتعابير الخاصة (les EI spécifiques) التي لا تمتلك أي نوع من المقابلات في اللغة الأم، ولا يمكن تفسيرها إلا بطريقة حرفية في تلك اللغة.

ولضمان اختيار تعابير فرنسية مألوفة، اعتمدنا على قواعد البيانات الخاصة بدراستي كايي Caillies (2009) وبونين وزملاؤه Bonin et al. (2013). ولتفادي الإرهاق المعرفي لدى المتعلّمين، حُدِّد عدد التعابير المختارة بخمس عشرة (15) وحدة اصطلاحية، أي ثلاث (3) لكل نوع. كما أنّ جميع هذه التعابير تبدأ بفعل، وذلك لتقليل أثر البنية النحوية للتعابير الاصطلاحية على النتائج.

3.3 الإجراء

أُجريت التجربة على مرحلتين منفصلتين يفصل بينهما أسبوع واحد[5]. في المرحلة الأولى، طُلِب من كلّ مشاركٍ أن يستنتج معنى كلّ تعبيرٍ اصطلاحي (EI) من دون سياقٍ مسبق (الاختبار الأول: test I)، ثم أن يحاول اكتشاف المعنى في سياقٍ لغويٍّ من خلال ملاحظة الشكل الثابت للتعبير وبعض المعطيات السياقية مثل علاقة المتحدثين أو نوع الخطاب أو مستوى اللغة المستعملة. وقد اختُتمت هذه المرحلة بتمرينٍ لتعزيز الفهم وتثبيت المعاني المكتسبة. أمّا المرحلة الثانية فقد خُصِّصت لاختبارات الإنتاج (test II) والاستيعاب (test III) للتعابير نفسها. وفي اختبار الإنتاج، كان على المتعلم أن يُكمل جملةً تحتوي على تعبيرٍ اصطلاحيّ، اعتمادًا على إعادة الصياغة(paraphrase) والحرف الأوّل الممنوح له. فعلى سبيل المثال: il travaille illégalement، ..Il t___. (الإجابة المتوقعة هي: travaille au noir، أي «يعمل في الخفاء»). وفي اختبار الفهم، كان يُطلب من المتعلم تحديد معنى التعبير الاصطلاحي شفاهيًا في غياب أيّ سياقٍ دلاليٍّ يساعده. ولمنع أيّ تداخلٍ محتملٍ بين الاختبارين، جرى ترتيب الاختبارين في هذه المرحلة بحيث يُنجز اختبار الإنتاج أولًا، ثم يليه اختبار الاستيعاب.

وفي جميع مراحل الاختبار، عُرضت التعابير الاصطلاحية بشكلٍ عشوائيّ دون تصنيفها بحسب الفئات أو الأنواع. وقد أُجريَت جميع الاختبارات من دون استعمال القواميس أو أيّ موارد خارجية. كما سُجِّلت التفاعلات بين المتعلمين والمشرف/المشرفة على البحث، وكذلك سير الاختبارات ـــ سواء كانت كتابيةً (اختبار الإنتاج) أو شفاهيةً (اختبار الفهم) ـــ تسجيلًا مرئيًا، مما أتاح جمع بياناتٍ دقيقة حول زمن القراءة والتوقّف أثناء التفكير أو الكتابة.

4. النتائج

لِعرض نتائج دراستنا، نبدأ بتحليل نسب نجاح المتعلّمين في اختبارات الاستنتاج (I)، والإنتاج (II)، والفهم (III)، مع التحقّق من العلاقة بين هذه النتائج وأنواع التعابير الاصطلاحية (انظر القسم 4.1). كما نتناول توزيع أزمنة التفكير التي احتاجها المتعلّمون لإنجاز بعض هذه الاختبارات (القسم 4.2). بعد ذلك، نحلّل النتائج وفق مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلمين لمعرفة ما إذا كان هذا العامل مؤثرًا في الأداء (القسم 4.3). وأخيرًا، نقوم بتحليلٍ نوعيّ للاستراتيجيات الأكثر استخدامًا من المتعلمين سواء أثناء استنتاج المعنى أو أثناء حفظ التعابير الاصطلاحية (القسم 4.4)، بغية الكشف عن آليات معالجة هذه التراكيب لديهم.

1.4 النجاح في الفهم والإنتاج

تكشف نتائج تحليل التباين للقياسات المكرّرة (analyses de la variance à mesures répétées) التي أُجريت باستخدام اختبار فريدمان (test de Friedman)، أنّ أداء المتعلّمين في معالجة التعابير الاصطلاحية يختلف باختلاف نوع النشاط، لكنّه يرتبط بدرجةٍ أوضح بنوع التكافؤ اللغويّ (équivalence interlinguistique) الذي يجمع بين تلك التعابير ونظائرها في لغتهم (ل1)، كما هو مبيَّن في الجدول رقم (3).

الجدول 3. تارابتخاو ةيرايعملا تافارحنلااو تاطسوتملا حاجنلا بسنل ريباعتلا عونـ قفو الاصطلاحية

نوع التعابير الاصطلاحية	استنتاج المعنى	الإنتاج	الفهم
متطابقة			

M	0.78	0.66	0.99
SD	0.30	0.25	0.05
مشابهة			
M	0.49	0.58	0.91
SD	0.27	0.25	0.17
مختلفة			
M	0.08	0.64	0.88
SD	0.14	0.25	0.20
الكلمات المضللة			
M	0.01	0.53	0.78
SD	0.04	0.22	0.25
خاصة			
M	0.06	0.55	0.74
SD	0.12	0.25	0.28
F (4.34)	115.57***	13.92***	39.10***

M: طسوتملا | SD: يرايعملا فارحنلاا

*p < 0,05 ; **p < 0,01 ; ***p < 0,001

تُبرز الفروقات الدالة[6] إحصائيًا بفضل الاختبارات اللاحقة (post-hoc) التي أُجريت باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon) (انظر الجدول 4).

الجدول 4. مقارنة الفروقات الدالة إحصائيًا في معدل النجاح بين أنواع مختلفة من EI (مقياس F للتحليل البعدي باستخدام اختبار ويلكوكسون)

نوع التعابير الاصطلاحية	مشابهة	مختلفة	مضللة	خاصة
	استنتاج المعنى			
متطابقة	3.76***	5.30***	5.44***	5.35***
مشابهة	---	4.94***	5.12***	5.04***
مختلفة	---	---	2.67**	0.67
مضللة	---	---	---	2.27*
	الإنتاج			
متطابقة	1.60	0.36	2.98**	2.5*

مشابهة	---	1.40	0.91	0.96
مختلفة	---	---	2.15*	1.96*
مضللة	---	---	---	0.46
	الاستيعاب			
متطابقة	2.89**	3.21*	4.09***	4.10***
مشابهة	---	0.73	2.58**	2.73**
مختلفة	---	---	2.35*	2.26*
مضللة	---	---	---	0.80

تتيح لنا هذه النتائج صياغة عدد من الاستنتاجات الواردة في الفقرتين (4.1.1) و(4.1.2)، ومقارنتها بنتائج دراسة إروخو (1986)، خصوصًا فيما يتعلق بأنواع التعابير الاصطلاحية المتطابقة، والمشابهة، والمختلفة.

1.1.4. نشاطان اثنان للفهم

لقد تبيّن أنّ استنتاج معنى التعابير المتطابقة (identiques) كان الأكثر نجاحًا بين الأنواع الخمسة المدروسة من التعابير الاصطلاحية (EI). أمّا معنى التعابير المشابهة (similaires) مثل tomber à l'eau الذي يقابله في الصينية pào-tàng) ويعني حرفيًا «يغمر في الحساء» أي «أن يُحبَط» أو «أن يُلغى»، فقد تبيّن أنّ استنتاجه كان أسهل بكثير من فهم التعابير المختلفة (différentes) مثل tourner autour du pot الذي يقابله في الصينية guǎi-wān-mò-jiǎo)، ويعني حرفيًا «يدور بالمنعطفات»، أي «أن يلتفّ في الحديث ولا يصرّح مباشرة». في حين أنّ نوعي التعابير الخاصة (spécifiques) والأصدقاء المزيّفين (faux-amis) طرحا صعوباتٍ أكبر على المتعلمين في مرحلة الفهم؛ حيث واجه المتعلمون أكبر قدرٍ من العسر في التعابير المزيّفة، لا بسبب تدخل اللغة (ل1) فحسب. بل أيضًا نتيجة اعتمادهم المفرط على أوجه الشبه اللفظي أو التركيبي بين اللغتين. ففي غياب الدعم السياقي، لجأ المتعلمون إلى الاستعانة بالمماثلات المعجمية أو الاستعارية في لغتهم (ل1) لتخمين معنى التعبير المجهول. وهذا ما يفسّر الصعوبات البالغة التي واجهوها مع التعابير المختلفة والخاصة التي تفتقر إلى أيّ مقابلٍ دلاليّ أو معجميّ في لغتهم الأصلية.

وبعد أن تعرّف المتعلمون على هذه التعابير في جلسة التعلّم، أظهرت

نتائج الفهم بعض الفروق الدقيقة. إذ ظلّ معدّل النجاح الأعلى في التعابير المتطابقة، تليه التعابير المشابهة، في حين بقيت النسبة الأدنى في التعابير المختلفة. ومع ذلك، تبيّن أنّ المتعلمين ينجحون أحيانا في تمييز المعنى الصحيح لبعض التعابير المشابهة وإن أخفقوا في استرجاع معناها الكامل في التعابير المختلفة. وهذه النتيجة لا تتطابق تمامًا مع ما توصل إليه إروخو (1986) الذي لاحظ أداءً متقاربًا في النوعين معًا. وفي سياق بحثنا هذا، يُلاحظ أنّ التعابير المشابهة لم تكن أسهل من المتطابقة فحسب في الفهم، بل كذلك في الاستنتاج والتعرّف، بينما لم يكن أثر التشابه اللفظي أو المجازي كافيًا لتيسير فهم التعابير الأخرى.

وفي الخلاصة، يبدو أنّ المتعلمين يجدون صعوبة شديدة في التعرّف على معنى التعابير المضللة والخاصة، باعتبار أنّ هذين النوعين يفتقران إلى أيّ تكافؤ دلاليّ أو تركيبيّ مع ما في لغتهم (ل1).

2.1.4 .نشاط الإنتاج

تمكّن المتعلمون من إنتاج التعابير الاصطلاحية (EI) المتطابقة والمشابهة والمختلفة بنسب نجاحٍ متقاربة، إذ لم تُسجَّل فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين معدلات النجاح في هذه الأنواع الثلاثة، رغم التباينات القائمة بينها على المستوى المعجميّ. وتتعارض هذه الملاحظات مع ما توصّل إليه إروخو (1986)، الذي لاحظ أنّ المتعلمين الفنزويليين واجهوا صعوباتٍ أكبر في إنتاج التعابير الإنجليزية المشابهة (similaires) مقارنةً بالمتطابقة (identiques)، وأنّ التعابير المختلفة كانت الأصعب على الإطلاق.

أمّا في دراستنا، فقد ظهرت الفروق الإحصائية المهمّة فقط بين فئتين من التعابير:
تلك التي تمتلك تكافؤًا دلاليًا مع نظيراتها في اللغة (ل 1)، وتلك التي لا تمتلكه، أي التعابير المزيّفة (faux-amis) والخاصة (spécifiques). فقد كشفت النتائج أنّ المتعلمين نجحوا نجاحًا أوضح في إنتاج التعابير المتطابقة والمختلفة مقارنةً بصعوبة ملحوظة في إنتاج التعابير المزيّفة والخاصة.

2.4 .أزمنة [مدة أو فترة][v] التفكير

كما تُبيّن النتائج المعروضة في الجدول رقم (3)، فإنّ نشاط الفهم كان أنجح من نشاط الإنتاج. علاوةً على ذلك، فإنّ الفارق الملحوظ في أزمنة [أو

فترات] التفكير بين الاختبارين، كما هو مبيَّن في الجدول رقم (5)، يبدو أنّه يُؤيِّد فرضية غيبس وأوبرايان(1990) Gibbs & O'Brien ، التي ترى أنّ فكّ الترميز (décodage) للجُمل ذات البنية الاصطلاحية — مثل التعابير الاصطلاحية (EI) المستخدمة في هذه الدراسة — أسهل من ترميزها (encodage) لدى المتعلّمين الأجانب. وبالإضافة إلى ذلك، أظهرت التحليلات الإحصائية فروقًا ذات دلالةٍ واضحة في مدة التفكير المطلوبة من المتعلّمين لإنجاز نشاطي الفهم والإنتاج، وذلك تبعًا لأنواع التعابير الاصطلاحية التي تعاملوا معها خلال الاختبارين.

الجدول5. المتوسطات والانحرافات المعيارية ومقياس F لمدة التفكير حسب نوع التعابير الاصطلاحية

نوع التعابير الاصطلاحية	الإنتاج[7]	الفهم
متطابقة		
M	16'42	1'58
SD	10'94	0'85
مشابهة		
M	13'01	3'32
SD	10'34	1'38
مختلفة		
M	11'66	2'38
SD	6'52	1'50
الكلمات المضللة		
M	10'67	2'73
SD	5'94	1'36
خاصة		
M	10'23	2'70
SD	6'60	1'07
F (4.34)	12.42*	29.86***

أجرينا اختبارات المقارنة لتحديد الفروقات الدالة إحصائيًا، وقد عُرضت نتائجها في الجدول رقم 6.

الجدول 6 .مقارنة الفروقات الدالة إحصائيًا في زمن التفكير بين الأنواع المختلفة من التعابير الاصطلاحية(EI)

نوع التعابير الاصطلاحية	مشابهة	مختلفة	مضللة	خاصة
	استنتاج المعنى			
متطابقة	2.34*	2.76**	3.26**	3.25**
مشابهة	---	0.43	0.57	1.63
مختلفة	---	---	0.64	1.14
مضللة	---	---	---	0.66
	الاستيعاب			
متطابقة	3.25**	3.09**	4.22***	4.08***
مشابهة	---	0.68	1.93	2.13*
مختلفة	---	---	1.35	1.63
مضللة	---	---	---	0.31

وفقًا لنتائج المقارنات اللاحقة (post-hoc)، يتطلّب إنتاج التعابير الاصطلاحية المتطابقة زمنَ تفكيرٍ أطول بكثير من الأنواع الأخرى من التعابير، وهي فروقات لوحظت بوضوح. وتشير هذه النتائج إلى أن إنتاج هذه التعابير يستدعي جهدًا إدراكيًا أكبر من الجهد اللازم للأنواع الأخرى. وفي المقابل، يحدث عكس ذلك في مرحلة الفهم، إذ تتم معالجة التعابير المتطابقة بسرعةٍ أكبر من غيرها. ففي الواقع، يُظهر تحليلنا أن التعابير المتطابقة تُفهم بسرعةٍ تفوق الأنواع الأخرى، وهو ما يتفق مع نتائج تشيشليتسكا وهيريديا (2013) اللذين تناولا زمن تثبيت النظر أثناء فهم التعابير الاصطلاحية الإنجليزية المتطابقة والمختلفة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية غير الناطقين بها. وقد لاحظا أن التعابير المتطابقة تؤدي إلى زمن أطول في تثبيت النظر مقارنة بالتعابير الاصطلاحية غير المتطابقة، مما يعني أن هذا الزمن الإضافي يُعزى إلى البحث عن تعادل دلالي في اللغة الأم (ل 1) ومحاولة كبح تأثيرها في المعالجة الإدراكية. غير أن نتائج دراستنا جاءت معاكسة لهذه الفرضية، مما يوحي بأن هذا التفسير لا يصلح في سياق بحثنا. وسنعود لاحقًا إلى هذه المسألة عند مناقشة استراتيجيات التأويل في القسم 4.4.

3.4 مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلمين

لتحديد ما إذا كانت أداءات المتعلمين المرتبطة بالتعابير الاصطلاحية تختلف باختلاف مستوى إتقانهم للغة الفرنسية، أنجزنا الجدول المقارن الآتي:

الجدول 7. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (F) حسب مستوى إتقان اللغة الفرنسية لدى المتعلمين

مستوى اللغة الفرنسية	استنتاج المعنى	الإنتاج	الفهم
B1			
M	0.23	0.63	0.90
SD	0.08	0.16	0.12
B2			
M	0.23	0.61	0.86
SD	0.11	0.17	0.11
C1			
M	0.23	0.58	0.80
SD	0.10	0.18	0.12
F (2.10)	0.017	0.429	4.811

فمن جهة لا تُظهر النتائج أي فروق دالّة إحصائيًا بين أداءات المجموعات المختلفة من المتعلمين في الاختبارات، ومن جهة أخرى، فإن المتعلمين من المستوى (س2) لم يُدرجوا ضمن دراستنا، لذا لا نعلم ما إذا كانوا سيُظهرون سهولةً أكبر في اكتساب التعابير الاصطلاحية مقارنةً بالمشاركين الحاليين.
ولا شيء في نتائجنا يتيح تفسيرًا قاطعًا لهذه المسألة سوى احتمالين اثنين: يتعلق أولهما بالكفاءات الخاصة المطلوبة لإتقان التعابير الاصطلاحية، وأما الثاني فيتصل بخصوصية الفئة المشاركة في هذه الدراسة.

يشير كتشكتش Kecskés (2000) إلى أن القدرة على استنباط المعنى الاصطلاحي للتعبير — سواء في سياق أو بدونه — لا تسير بالضرورة جنبًا إلى جنب مع مستوى إتقان القواعد في اللغة الثانية (ل 2) التي تُستخدم عادةً كمؤشر على كفاءة المتعلم فيها. وهذا القول ينطبق أيضًا على عملية إنتاج التعابير الاصطلاحية، إذ إنّ إتقانها يستلزم من جهة ،امتلاك أبعاد لغوية تتجاوز الكفاءات النحوية البحتة، وتشمل كفاءات لغوية

خاصة بالتعابير الاصطلاحية نفسها، أي القدرة على حفظ وإنتاج سلسلة من الكلمات في صيغها الاصطلاحية الثابتة، المجازية أو المجملة ، ومن جهة أخرى، يمكن أن يُعزى سبب المشكلات التي يواجهها المتعلمون إلى سياق التعلّم نفسه؛ فالمتعلمون الذين يدرسون الفرنسية في بيئات جغرافية وثقافية بعيدة عن محيط اللغة، لا يتعرضون بالقدر الكافي للتعابير الاصطلاحية خلال مسارهم الدراسي. وفضلا على ذلك فالتعليم يركّز في الغالب على تدريس القواعد النحوية أكثر من توجيه الانتباه إلى تلك التعابير الاصطلاحية.

4.4 استراتيجيات التأويل وحفظ التعابير الاصطلاحية

يُتيح لنا تحليلُ الاستراتيجيات فهماً أعمق للطريقة التي يتناول بها المتعلمون التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 2) ضمن سياقٍ زمنيٍّ محدّد. ومن خلال حصر هذه الاستراتيجيات ومقارنتها بين المتعلمين، تمكّنا من تحديد عمليات المعالجة الذهنية المشتركة بينهم في مسار اكتساب هذه التعابير. ولئن كان هذا التحليل لا يدّعي الإحاطة بجميع الأساليب الممكنة، فإنّنا نركّز على الاستراتيجيات الأكثر شيوعًا، سواء في استنتاج معنى التعابير الاصطلاحية غير المألوفة أو في حفظ التعابير التي سبق تعلّمها.

1.4.4 .استراتيجيات التأويل

يُعَدّ اللجوء إلى تعبيرٍ اصطلاحيٍّ صينيٍّ من أكثر الاستراتيجيات استخدامًا لدى المتعلمين عند محاولة استنتاج معنى تعبيرٍ فرنسيٍّ مجهول، خصوصًا حين يكون بينهما تقابلٌ من حيث الترجمة الحرفية لمكوّناته. وقد كشفت تحليلات الخطاب المستخلصة من عملية التفكير المعبّر عنه لفظيًا (think-aloud protocol)أنّ هذه الاستراتيجية — وإن كانت شائعة — فهي ليست دائمًا الخيار الأوّل لدى المتعلم، بل تُستَعمل أساسًا عندما يكون بين التعبير الفرنسي وتعبيرٍ صينيٍّ ما تكافؤٌ معجميٌّ تامّ، كما هو الحال في التعابير المتطابقة (identiques)، أو حين يكون التعبير الفرنسي صديقًا مزيّفًا (faux-ami) يثير التباسًا دلاليًا. وفيما يلي بعض الأمثلة من أقوال المتعلمين حول التعبير الفرنسي perdre la face («فقدان الوجه»):

1- المتعلّم 1: ...Perdre la face أظنّ أنّ هذا من المحتمل أن يعني الشيءَ نفسه كما في الصينية/ وعلى كل حال ليس هناك ترجمة حرفية تقابل معنى مطابقا[...] ربما يعني الإقدام على القيام بشيء حتى ولو أد ذلك إلى فقدان الكرامة.

2- المتعلّم 4: في الصينية / يعني ذلك يفقد كرامته/ ويفترض أن يستعمل الفرنسيون معنى آخر [....] أظنّ أنّ له دلالةً سلبية.

3- المتعلّم 5: قد لا يكون المعنى نفسه في الفرنسية //، لكن إن كان عليَّ التخمين ولا أدري بالضبط ما أقترحه [...] نعم، فسأخمّن معنى عكسه، ربّما أن يكون فخورًا.

يُلاحَظ بوضوحٍ أنّ المتعلّمين قد أبدَوا تردّدًا ملحوظًا في إسناد المعنى ذاته للتعبير الفرنسي perdre la face («فقدان الوجه») كما هو الحال في نظيره الصيني diū liǎn)، الذي يعني حرفيًا «فقدان الوجه» واصطلاحًا «خسارة الكرامة». ويُعزى هذا التردّد إلى إدراكهم الحادّ للمسافة البينية اللغوية بين لغتهم (ل1) واللغة الثانية (ل2). كما يبدو أنّ هؤلاء المتعلّمين يعتقدون بأنّ التعابير الاصطلاحية تمثّل عناصرَ مخصوصةً بكلّ لغةٍ، ولا يمكن نقلها نقلًا مباشرًا من لغةٍ إلى أخرى. ومن ثَمّ، فقد اقترح بعضهم معانيَ مغايرةً بل ومناقضةً أحيانًا لمعنى التعبير المكافئ في لغتهم (ل 1).

ومن الجدير بالملاحظة أنّ الطبيعة النفسية (psychotypologie)، للمتعلمين (حسب تعبير Kellerman (1977)، تبدو وكأنّها تتطور مع مسار تعلّم التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية (ل 2). فالمتعلمون الذين كانوا في البداية يرفضون فكرة التكافؤ التامّ بين تعبيرٍ في اللغة الثانية ونظيره في اللغة (ل 1)، أخذوا تدريجيًا يتراجعون عن موقفهم مع اكتشافهم لتعبيراتٍ متطابقةٍ أو مشابهةٍ أخرى في اللغتين. ومع ذلك، ما زال من غير المعلوم إلى أيّ حدّ يمكن أن تتبدّل هذه الرؤية بعمق، أو ما إذا كان أثرها النفسيّ المعرفيّ (psychotypologie) يظلّ كامناً على نحوٍ مستمرّ. ونحن نفترض أنّ هذه البنية الذهنية لا تتغير جذريًا، وإنّما يمتدّ تأثيرها بشكلٍ خفيٍّ وغير مباشر. وتستند فرضيتنا هذه إلى ملاحظة أنّ إنتاج التعابير المتطابقة استغرق من المتعلّمين زمنَ تفكيرٍ أطول من التعابير الأخرى (انظر القسم 4.2). ويُشير هذا التطوّر الزمنيّ إلى جهدٍ إضافيٍّ يبذله المتعلّمون في استدعاء التعابير الاصطلاحية ثم إعادة إنتاجها.

فعلى المستوى النظري، يفترض أن تُيسّر المطابقة الحرفية بين تعبيرٍ في اللغة الثانية وآخر في اللغة الأمّ عمليةَ استرجاع المعنى وإعادة بنائه في اللغة الهدف، غير أنّ الواقع يُظهر أنّ الأمر ليس بهذه البساطة. ويبدو لنا أنّ المتعلّم، الذي لم يكن بعدُ مهيّأً نفسيًا لتقبّل وجود تكافؤٍ تامٍّ بين اللغتين، قد عانى من نقلٍ سلبيٍّ (transfer) في المراحل الأولى من التعلم. غير أنّ التجربة المكتسبة من خلال التعامل مع التعابير المتطابقة خلال مرحلة التعلّم قد خفّفت تدريجيًا من هذا الأثر.

إلى جانب الرجوع المباشر إلى التعابير في اللغة (ل 1) لاستنتاج معنى تعبيرٍ مجهولٍ في اللغة الثانية، كثيرًا ما يركّز المتعلمون على مفردةٍ بعينها داخل التعبير الاصطلاحي فيحلّلونها من زاوية القيمة الدلالية أو الأخلاقية (القيمة الأكسيولوجية)، وغالبًا ما يربطونها بالنظام المفهوميّ في لغتهم الأمّ. ويمكن توضيح ذلك من خلال التعابير التي تتضمّن ألفاظًا دالّة على الألوان، مثل donner carte blanche («منح تفويضٍ مطلق») وavoir la main verte («امتلاك يدٍ خضراء» أي: مهارة في الزراعة). فحين تُربَط دلالة اللون الأبيض في اللغة الفرنسية بمفهوم الصفاء والنقاء (pureté)، يمكن أن يُفسَّر التعبير donner carte blanche على أنّه يعني «تقديم مديحٍ أو ثناء». غير أنّ معظم المتعلمين قد ربطوا هذا التعبير بمفهوم العدم أو الفراغ (vide)، فأعطوه معنىً سلبيًا كـ«عدم الردّ» أو «تقديم وعدٍ زائف». وفيما يخصّ التعبير avoir la main verte، فقد لاحظنا تعدّدًا في التأويلات المجازية المرتبطة باللون الأخضر، الذي يتأرجح في الثقافة الرمزية بين دلالة النموّ والحياة من جهة، والعفن والتحلّل من جهةٍ أخرى، كما أشار إلى ذلك شوفاليي وغيربرانت Chevalier & Gheerbrant (1982: 1002) في معجم الرموز. وعليه، فقد فُسِّر هذا التعبير تارةً تفسيرًا إيجابيًا على نحو «القدرة على حماية البيئة» أو «كون الشخص خدومًا» أو «مجتهدًا في عمله»، وتارةً أخرى فُسِّر تفسيرًا سلبيًا بمعنى «كونه لصًّا» أو «واقعًا في ضائقةٍ» أو «شخصًا حسودًا أو كسولًا».

2.4.4 .استراتيجيات الحفظ

يميل المتعلّمون في عملية حفظ التعابير الاصطلاحية، إلى استخدام الاستراتيجية نفسها التي يعتمدونها في التأويل، إذ يلجؤون أيضًا إلى التعابير

الاصطلاحية المعروفة في لغتهم الأمّ (ل1). وفيما يلي بعض الشهادات[8] التي أدلى بها المشاركون في هذه الدراسة:

(4) عبارة: tourner la page [قلب الصفحة] ماذا تعني لك هذه العبارة؟

المتعلّم 7: ذلك يعني (عبارة مماثلة تماما في الصينية) (قلب الصفحة) فقلب الصفحة بالصينية يمكن فهمها بمعنى تجاوز حدث مضى.

(5) المتعلم 12: ذلك بسيط (بالنسبة لعبارة:perdre la face فذلك ترجمة مباشرة للتعبير الصيني.

(6) المتعلم 20: (murmure en français) التي تعني: chercher la petite bêteبالفرنسية petite bête جعلتني أفكر في [الأشواك] (باعتبارها العبارة الصينية الجاهزة).-Chercher arêtes.

تقوم هذه الاستراتيجية على تقليص الطابع الاعتباطيّ في التعابير الفرنسية من خلال استثمار تراكيب اصطلاحية مألوفة في اللغة (ل 1). وهكذا، يُلاحظ أنّ المتعلمين يعتمدون على ما لديهم من مكافئات لغوية وثقافية في لغتهم الأولى لتسهيل ترسيخ التعابير الفرنسية الجديدة في ذاكرتهم. وقد لاحظنا أنّ التعابير الصينية التي استُعين بها خلال الحفظ تنوّعت في نوعها وفي مدى قربها من التعابير الفرنسية المستهدفة من حيث الشكل أو الدلالة. وقد استخرجنا من هذه الشهادات نماذج ذهنية توضّح طرائق الحفظ التي استخدمها المتعلمون، مبيّنين العلاقة التي ربطوها بين التعابير الفرنسية ونظيراتها في لغتهم الأمّ، وهو ما يُفصَّل في الجدول الآتي:

الجدول 8. التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 1) التي استخدمها المتعلمون لتذكّر التعابير الفرنسية "Tomber à l'eau" و "Avoir le bras long"

التعابير الاصطلاحية المستهدفة (EI cible)	العناصر المستحضَرة		مصادر التعابير الاصطلاحية (EI sources)
	دلالي	معجمي	

Tomber à l'eau	الفشل	الماء	piào-tàng، حرفيًا: "يغمر الحساء"، مجازًا: "الفشل"
			dǎ-shǐ-piào، حرفيًا: "يلعب بحجر الارتداد"، مجازًا: "باطل"
			zhúlǐn-dǎ-shǐ، حرفيًا: "ضرب حجر البامبو في الماء"، مجازًا: "بدون جدوى"
Avoir le bras long	السلطة	اليد أو الذراع	shǒu-yán-tiān-liáng، حرفيًا: "يد-فم-تعبر-السماء"، مجازًا: "امتلاك قدرة عظيمة
			yī-shǒu-zhē-tiān، حرفيًا: "يد-تخفي-السماء"، مجازًا: "خداع الرأي العام"
	السلطة	الطول	biān-cháng-mò-jí، حرفيًا: "سوط طويل لا يصل إلى الهدف"، مجازًا: "خارج متناول أحد"

لكي يتذكّر المتعلمون التعبير "Tomber à l'eau"من النوع المشابه(similaire) ، فقد ربطوه بتعابير صينية تعبّر عن المفهوم العام للفشل، مستخدمين كلمات تدل على نوع من السائل (مثل الحساء والماء). أما فيما يتعلق بالتعبير "Avoir le bras long"من النوع المضلل (faux-ami)، فقد استعان المتعلمون بتعابير صينية تستحضر فكرة القدرة أو النفوذ من خلال الكلمة "يد "أو شيء قريب منها مثل السوط.

إن تعددية التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 1) المستخدمة بمثابة المرجع، تظهر من جهة الاعتماد على اللغة (ل 1) في تعلم اللغة الثانية (ل 2)، وتظهر من جهة أخرى، الإبداع اللغوي لدى المتعلمين أثناء إقامة نوع من المكافأة المفهومية بين التعابير في اللغتين (ل 1) و(ل 2)، على نحو يتجاوز التقابل الصوري أو الدلالي المباشر الذي تقترحه فئتنا التصنيفية التي تجعل كل تعبير اصطلاحي في ل 2 نموذجا متميزا.

ويبدو أن جملة من الاستراتيجيات الأخرى تكشف معالجة سطحية للتعابير الاصطلاحية بغرض حفظها. فالمتعلمون غالبا ما يكتفون، على سبيل المثال، بربط المعنى الحرفي للنص المتعلق بالتعبير الاصطلاحي بمعناه الاصطلاحي دون تطوير تحليل استدلالي معمّق، على شاكلة قولهم:" تلك العبارة يقابلها ذلك المعنى" على نحو:"

(7) المُجرّب (E): ((يشير إلى donner carte blanche)) ماذا يعني هذا التعبير؟

المتعلم 9: يعني "منح السلطة أو حرية التصرف".

E: وكيف حفظت هذا المعنى؟

المتعلم 9: أظن أني تذكرت المعنى فقط لأنك شرحته لي المرة الماضية.

E: هل تظن أنك ستنساه لاحقًا؟ ألم تستخدم وسيلة لتتذكره؟

المتعلم 9: لا، لا أظن أني سأنساه بعد ذلك.

(8) E: ((يشير إلى prendre la mouche)) كيف حفظت هذا التعبير؟

المتعلم 10: "إمساك الذبابة" يعني أن يغضب الشخص ليس غير ذلك.

وتكشف استراتيجيات أخرى عن أثر التعلّم المتعمّد على الطريقة التي يحفظ بها المتعلمون التعابير الاصطلاحية. ففي الواقع صرح عدد من المتعلمين بأنهم تمكنوا من حفظ التعبير الاصطلاحي عبر تذكّر الأخطاء التي ارتكبوها أثناء تمرين المراجعة، أو عبر استحضار قائمة مجموع التعابير الاصطلاحية التي تمت معالجتها خلال جلسة التعلّم.

5. المناقشة والتطبيقات التعليمية للتراكيب الاصطلاحية

تؤكّد دراستُنا أنّ درجة التكافؤ البينيّ اللغويّ (équivalence interlinguistique) بين التعابير الاصطلاحية في اللغة (ل 1) وتلك في اللغة الثانية (ل 2) تؤثّر تأثيرًا مباشرًا في الطريقة التي يدرك بها المتعلمون هذه التعابير ويكتسبونها. ومع ذلك، تُظهر نتائجنا أنّ التفاعل بين اللغتين (ل 1) و (ل 2) في سياق اكتساب التعابير الاصطلاحية لا يتجلّى بالطريقة

نفسها التي وصفها Irujo (1986)، بل يختلف عنها في بعض الجوانب، كما لاحظت دراساتٌ أخرى توصّلت إلى نتائج متقاربة مع نتائج Irujo.

في دراستنا التي تناولت اللغتين الفرنسية والصينية، تبيّن أنّ أداء المتعلّمين في استنتاج معاني الأنواع الثلاثة من التعابير الاصطلاحية المتكافئة (المتطابقة، والمشابهة، والمختلفة) يتراجع مع انخفاض درجة التكافؤ البينيّ اللغويّ (équivalence interlinguistique). وفي نشاط خاص بالفهم، برز تفاوتٌ واضح في الأداء بين التعابير المتطابقة (identiques)وتلك غير المتطابقة(non-identiques) من الناحية المعجمية، التي تضمّ التعابير المشابهة (similaires) والمختلفة (différente). وعلى خلاف ما ذهب إليه Irujo (1986)، فإنّ المتعلّمين الصينيين لم يتمكّنوا من فهم التعابير المشابهة بنفس السهولة التي فهموا بها التعابير المتطابقة، ويُحتمل أن يُعزى ذلك إلى البعد بين اللغتين الأمّ والثانية، ممّا يُضعف الأثر الإيجابي لظاهرة النقل اللغوي (transfer). ويبدو أنّ الفروق الطفيفة في البنية المعجمية بين التعابير قد تُقلّل من فاعلية البحث عن نظائرها في اللغة الأمّ، ومن ثمّ تُضعف أداء المتعلّمين فيما يتعلق بالفهم. أمّا في جانب الإنتاج، فقد وُجد أنّ كلًّا من التعابير المتطابقة والمشابهة تطرح صعوباتٍ جمة على المتعلّمين، وإنْ كانت لأسبابٍ مختلفة. فالظاهر أن إنتاج التعابير الاصطلاحية المتطابقة، يبدو أنه يتلقى أكثر تأثيرا سلبيا بفعل الطبيعة النفسية (psychotypologie). أمّا فيما يخص التعابير المشابهة، فقد يُعزى ضعف أدائها إلى الالتباس أو التداخل بينها وبين نظائرها في (ل 1). وفيما يتعلّق بالتعابير المختلفة (différentes)، فإنّ صعوبتها الكبرى تكمن في استدعاء صورةٍ مجازيةٍ جديدةٍ بالكامل، بعيدةٍ عن كلّ ما هو مألوف في اللغة الأولى. وبالنسبة إلى التعابير التي تُعدّ أصدقاء كاذبين (faux-amis) أو تعبيرات مخصوصة (spécifiques)، فالنتائج تشير إلى أنّ الصعوبة الأكبر تظهر حين يكون المعنى الحرفي للتعبير الاصطلاحي ي اللغة الثانية لا يستدعي أيّ صورةٍ مجازيةٍ مشابهة في (ل 1)؛ وذلك حتى وإن حاول المتعلّمون ربط هذه التعابير بتعابير معروفة لديهم فهي لا تُسهم غالبًا في تحسين أدائهم أو تسهيل اكتسابهم لها.

من المألوف أن يتغذّى تعليم اللغات الأجنبية من نتائج البحوث المنجزة في ميادين علمية متعدّدة، لا سيّما في علم النفس اللغوي (psycholinguistique) واكتساب اللغات. وقد أكّد العديد من الباحثين،

من أمثال Pawley وSyder (1983 المشار إليهما من قبل Edmonds في2013)، أنّ فهم التعابير الاصطلاحية وإنتاجها يتطلّبان قدراتٍ نفسيةً لغويةً خاصةً لدى المتكلمين. وانطلاقًا من هذا المنظور، يبدو أن تعليمية مخصوصة لتعليم واكتساب الوحدات الاصطلاحية (unites phraséologiques)[iii] — وهو ما سمّاه Khün (1985 نقلاً عن González-Rey, 2010) بالتعليمية الاصطلاحية (phraséodidactique)[iv] — قد اكتسب مشروعيةً علميةً واضحة. وقد سعت معظم المقترحات التعليمية التي وُضعت في هذا الإطار، مثل مقترحي González-Rey 2010) و (De Serres 2011)، إلى تحسين اكتساب الوحدات الاصطلاحية من خلال تطوير استراتيجياتٍ تعليمية فعّالة تُعنى بتقوية مهارات الترميز (encodage) وفكّ الترميز (décodage) لدى المتعلّمين. وبناءً على نتائج دراستنا، يبدو من الضروريّ أخذُ نوع التعبير الاصطلاحي بعين الاعتبار من حيث درجة التكافؤ بين اللغات عند وضع البرامج التعليمية. وانطلاقًا من هذا المعطى، سنقدّم فيما يلي جملةً من الاقتراحات التعليمية العملية، مستندين في ذلك إلى ما أسفرت عنه هذه الدراسة من نتائجٍ دقيقة.

بادئ ذي بدء، من الضروريّ تعديل طرائق التعليم تبعًا لمدى القرب أو البعد اللغوي بين اللغة (ل1) واللغة ا (ل2)، سواء من حيث الأنماط اللسانية أو من حيث أنواع التكافؤ البينيّ اللغويّ، القائم على المعنى (المعنى الاصطلاحي) أو على الشكل (التحليل المعجميّ والصورة الاستعارية). وحين تكون اللغتان متباعدتين من الناحية النمطية، وبالنظر إلى الجانب الطبيعي النفسي، فإنه ينبغي تنبيه المتعلّمين إلى المسافة الموضوعية الفاصلة بين اللغتين. ولموازنة التصوّر الذهنيّ الذي قد يُنشئ صورةَ لغتين متباعدتين تمامًا لدى المتعلمين، فإنه يمكن للأستاذ أن يعرّفهم على أوجه التشابه الكامنة بينهما، فيتناول مثلًا أصول التعابير الاصطلاحية المتكافئة في اللغتين. من ذلك مثلًا: التعبير الفرنسي perdre la face («فقدان الوجه») المستعار من اللغة الصينية huò-zhòng-qǐ-lǐ، «انتزاع الكستناء من النار») أي «الاستفادة من الموقف بأقصى ما يمكن»، والمأخوذ من خرافةٍ ل لافونتان: - La Fontaine. كما يمكن التطرّق إلى بعض التعابير الكونية المشتركة التي تستند إلى تجارب إنسانية عامة، سواء أكانت جسدية مثل التعبير" se serrer la ceinture" («شدّ الحزام») ونظيره

الصيني léijǐn-kǒu-yāo-dài، أي «تقييد الإنفاق»، أو تاريخية مثل التعبير hisser le drapeau blanc («رفع الراية البيضاء») المقابل للصيني jǔ-bái-qí، أي «الاستسلام». ويمكن لمثل هذا النشاط اللسانيّ الصوري (métalinguistique)، الذي يُشرك المتعلّمين في التفكير في علاقات التكافؤ البينيّ بين التعابير الاصطلاحية في اللغتين الأولى والثانية، أن يُسهم أيضًا في الحدّ من الأثر النفسيّ السلبيّ للجانب الطبيعي النفسي في عملية التعلّم.

وبالإضافة إلى ذلك، وبالنظر إلى نتائج دراستنا التي أظهرت محدودية الأثر الإيجابي للنقل اللغوي من اللغة (ل1)، بات من الضروري تنويع الأنشطة التعليمية بما يُعين المتعلمين على بناء صورٍ مجازيةٍ للتعابير الاصطلاحية غير المتطابقة (non-identiques)، بغية التخفيف من شعورهم بالاعتباطية أو الغرابة تجاهها. ومن الوسائل الناجعة في ذلك تشجيعهم على ابتكار أصلٍ معنويّ جديدٍ للتعبير، أو صياغة صورةٍ مجازيةٍ مزدوجة تجمع بين المعنى الحرفي والمعنى الاصطلاحي في آنٍ واحد. ولجعل المعنى الاصطلاحي أكثر بروزًا من المعنى الحرفي لنفس التعبير، يُستحسن تعريض المتعلمين لعددٍ كبيرٍ من التعابير المستخدمة في سياقاتٍ واقعيةٍ، وتشجيعهم على توظيفها في مواقف تواصلية متنوّعة، مع مراعاة اختلاف السجلّات اللغوية والأبعاد التداولية والضمنية للخطاب. وبالنظر إلى التأثير المتعلق بأشكال التعرض للتعابير الاصطلاحية (فيما يخص الاختلاف بين التطابقات السياقية (concordanciers) والقواميس، كما ميزها تاين Tyne، (2014)، فيبدو أنّ التعلّم القائم على المدونات اللغوية (apprentissage par corpus)، سواء باستثمار المدوّنات النصّية الإلكترونية أو المدوّنات السمعية البصرية (نفكر مثلا في موقع Youfrenglish[9])، يمكن أن يكون مفيدا.

6. الحدود والآفاق

في ضوء نتائج دراستنا، نودّ أن نُبرز هنا بعض الحدود التي عرفها البحث، مع اقتراح سُبلٍ مستقبليةٍ للبحث في اكتساب التعابير الاصطلاحية (EI)في اللغات الأجنبية.

أولًا، وبالنظر إلى التباينات في النتائج مقارنةً بدراساتٍ أخرى أُنجزت في مجال اللغات الهندو-أوروبية، تدعونا هذه الدراسة إلى إعادة تقييم دور

القرب اللغوي بين اللغة (ل 1) واللغة (ل 2). ويمكن تعميق هذا المسار البحثي عبر تحليل العوامل اللغوية والمجازية التي تقف وراء هذه الفروق. كما يمكن إعادة تطبيق هذه الدراسة التجريبية في سياقات تعليمية أخرى لتعلّم اللغة الفرنسية، مثلًا لدى المتعلمين اليابانيين أو الكوريين.

ثانيًا، إنّ اختبارات الفهم والإنتاج التي صممناها ونفّذناها في هذه الدراسة تهدف إلى محاكاة المواقف التي قد يواجه فيها المتعلّم تعبيرًا اصطلاحيًا (EI) في سياقٍ تواصلي. غير أنّنا نُدرك تمامًا التعقيد الملازم للمواقف التواصلية الحقيقية، ومن ثمة الفارق بين الأداء الذي سُجِّل في هذه الاختبارات وذلك الذي قد يُلاحظ في وضعٍ واقعيٍّ أصيل. فعلى سبيل المثال، قد يتمكّن المتعلّم من استنتاج معنى تعبيرٍ اصطلاحيٍّ انطلاقًا من السياق، غير أنّ هذا الفهم قد يكون سطحيًا أو مؤقتًا في غياب إطارٍ تواصليٍّ فعليٍّ — شفاهيا كان أو غير شفاهي — يُيسّر عملية الاستنباط. ولهذا، فإنّ علينا تفسير نتائجنا بحذرٍ نسبيّ. إذ تُظهر النتائج، مثلًا، أنّ مستوى الصعوبة في نشاط الإنتاج كان أعلى منه في نشاط الفهم، غير أنّ هذا الفارق قد لا يحتفظ بالقيمة نفسها في موقفٍ تواصليٍّ حقيقي، حيث يمكن أن يسهم السياقُ الفعليّ في دعم فهم المتعلّم للتعبير الاصطلاحي. وقد يُشكّل السياق فعلًا عونًا إضافيًا للفهم، كما يشير إلى ذلك بريسلي Pressley وآخرون (1987) (نقلاً عن Bogaards, 1994) حين قالوا: «إنّ استخدام السياق قد يدفع بعض المتعلمين — حتى المتقدّمين منهم — إلى استنتاجاتٍ خاطئة تمامًا بشأن دلالة الكلمات». وفعلًا، قد تُسهم بعض التعابير في إرباك المتعلمين، إذا ما استُخدمت خارج إطارها الدلالي الخاص، مثل التعبير الفرنسي donner sa langue au chat («أن يعطي لسانه للقط») الذي لا يُستخدم إلا في مواقف محددة من الدعابة أو الاعتراف بالعجز عن الجواب. لذلك، فإنّ إنتاج هذا النوع من التعابير سيكون أكثر صعوبة، ويتطلّب من المتعلمين انتباهًا أكبر لمختلف معطيات السياق. ولكي نُفسّر نتائج الفهم والإنتاج بدقةٍ تربويةٍ وتعليميةٍ، لا بدّ من تجاوز القياس الكمي البسيط إلى تحليلٍ نوعيٍّ للأخطاء التي يرتكبها المتعلمون في استخدامهم للتعابير الاصطلاحية. فهذا التحليل من شأنه أن يكشف عن طبيعة الصعوبات الحقيقية التي تواجه المتعلمين، سواء كانت لفظية أو نحوية أو صوتية أو دلالية، إذ إنّ النجاح في اختبارٍ واحدٍ من هذه الجوانب يستدعي تضافر عدّة كفاءاتٍ لغويةٍ في آنٍ واحد.

أخيرًا، تكشف دراستنا أنّ أداء المتعلّمين في فهم التعابير

الاصطلاحية وإنتاجها لا يرتبط ارتباطًا مباشرًا بمستواهم في اللغة الفرنسية. غير أنّه سيكون من الخطأ الاستنتاج بأنّ التعابير الاصطلاحية تمثّل عقبةً كبرى في مسار تعلّم لغةٍ ثانية (ل 2). وكما أشرنا سابقًا (انظر القسم 4.3)، فإنّ هذا الأمر يُعزى في الأساس إلى سياق التعلّم ذاته. ومن المفيد توسيع نطاق هذا البحث بدراسة العوامل المتعلّقة بأنماط الاكتساب، كأن نقارن بين أداء متعلّمي اللغة الفرنسية في بلدانهم الأصلية وأداء أولئك الذين يتعلّمونها داخل فرنسا، أو بين المتعلّمين المنخرطين بكثافةٍ في الممارسات اللغوية اليومية الغنية بالتعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية، وأولئك الذين تقلّ فرص تعرّضهم لها.

الإحالات:

[1] لا تتطابق قابلية التحليل (décomposabilité) التي حددها أبال Abel (2003) تمامًا مع تلك التي وضعها نياك Nayak وغيبس Gibbs (1990)، مؤلفا نموذج قابلية التحليل في التعابير الاصطلاحية؛ حيث ميّزا بين ثلاثة مستويات للتحليل:

- قابلية التحليل العادية (normally decomposable) مثل التعبير" pop the question", demander un mariage' ("طلب الزواج")؛
- قابلية التحليل غير المعتادة (abnormally decomposable) مثل meet your maker: 'mourir' ("توفّي")،
- وغير القابلة للتحليل (non-decomposable) مثل kick the bucket: 'mourir' ("مات").

يعتمد هذا التمييز على التحليل المعجمي التركيبي (analyse lexico-syntaxique). وفي سياق دراستنا، نعتمد مفهوم قابلية التحليل كما عرّفه أبال (2003).

[2] يشير هذا إلى المتعلمين الذين كانت لغاتهم الأمّ الإسبانية أو اليابانية أو الكورية أو الروسية أو التركية، والذين كان عليهم تفسير معاني التعابير الاصطلاحية الإنجليزية في سياقات محددة.

[3] يُقابل هذا المفهوم مصطلح language-neutral " اللغة الطبيعية"؛ ويشير إلى التعابير أو المصطلحات التي نُقلت بالاستعارة أو الاقتراض، سواء على مستوى البنية أو التركيب أو حتى في "أعراف" conventions الكتابة. أما عناصر "الكلام الخاص" specific language- فهي التي لا تنطبق عليها هذه الخصائص.

[4] وفقًا لدراستنا التمهيدية (البحث التجريبي الأولي).

[5] اختير الفاصل الزمني بين الاختبارين بحيث لا يكون قصيرًا جدًا — حتى يُتجنّب أثر الاستدعاء القريب — ولا طويلًا جدًا، بما يُقلّل خطر فقدان الاتصال لدى المشاركين مع واحدة أو أكثر من التعابير الاصطلاحية الخمسة عشر المستخدمة في التجربة.

[6] تشير العلامات (النجوم) إلى درجة الدلالة الإحصائية، حيث يعبّر عدد النجوم عن مستوى الاحتمال الذي يميّز الفروق بين النتائج.

[7] يشير زمن [أو مدة] التفكير الذي تم الحصول عليه في اختبار الإنتاج إلى مجموع الوقت الذي خصّصه المتعلم لقراءة الفقرة المرافقة وللتوقف أثناء كتابة التعبير الاصطلاحي.

[8] تُرجمت جميع الحوارات المنقولة إلى اللغة الفرنسية. وقد اتّبعت عملية التفريغ الكتابي للمقابلات بروتوكول(2007) ICOR

[9] موقع Youglish: https://youglish.com/french.

تعليقات المترجم:

(i) يمكن مقابلة مصطلح psychotypologie بعبارة " الطبيعة النفسية أو الجانب النفسي".

(ii) القابلية للتحليل décomposables الدلالي أو التركيبي.

(iii) يشير مصطلح الوحدات الاصطلاحية (unités phraséologiques) إلى تلك التعابير الثابتة أو شبه الثابتة ي اللغة.

(iv) مصطلح (phraséodidactique) يمكن ترجمته ب " تعليمية الوحدات الاصطلاحية".

(v) بخصوص "زمن التفكير" أفضل استعمال "فترة أو مدة...." لأن كلمة زمن تنصرف دلالتها في الغالب إلى الدلالة الفلسفية.

(vi) مصطلح " Non-compositionnalité sémantique " يمكن مقابلته ب " التفكك الدلالي" أو" استحالة التشكيل الدلالي".

قائمة المراجع:

Abel, B. (2003). English idioms in the first and second language lexicon: A dual representation approach. Second Language Research, 19(4) : 329-358.

Bally, C. (1909). Traité de Stylistique française. Paris : Klincksieck.

Bobrow, S. A., Bell, S. M. (1973). On catching on to idiomatic expressions. Memory & Cognition, 1(3) : 343-346.

Bogaards, P. (1994). Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères. Édition Didier.

Bonin, P., Méot, A., Bugaiska, A. (2013). Norms and comprehension times for 305 French idiomatic expressions. Behavior research methods, 45(4) : 1259-1271.

Cacciari, C., Tabossi, P. (1988). On acquisition orders. Second Language Development: Trends and Issues. Gunter Narr Verlag.

Cacciari, C., Tabossi, P. (1993). Idioms: processing, structure, and interpretation. Mahwah : Erlbaum.

Cailles, S. (2009). Descriptions de 300 expressions idiomatiques : familiarité, connaissance de leur signification, plausibilité littérale, décomposabilité et prédictibilité. L'Année psychologique, 109(3) : 463-508.

Chevalier, J., Gheerbrant, A. (1982). Dictionnaire des symboles. Bouquins Éditions.

Cieślicka, A. (2006). Literal salience in on-line processing of idiomatic expressions by second language learners. Second Language Research 22(2): 115-144.

Cieślicka, A., Heredia, R. R. (2013). The multiple determinants of eye movement patterns in bilingual figurative processing. In 25th APS Annual Convention. Washington, DC.

Cooper, T. C. (1999). Processing of idioms by L2 learners of English. TESOL Quarterly, 33(2) : 233-267.

De Serres, L. (2011). Tendances en enseignement des expressions idiomatiques en langue seconde : de la théorie à la pédagogie. Revue canadienne de linguistique appliquée, 14(2) : 129-155.

Edmonds, A. (2013). Une approche psycholinguistique des phénomènes phraséologiques : le cas des expressions conventionnelles. Langages, 189(1) : 121-138.

Gibbs, R.W. (1980). Spilling the beans on understanding and memory for idioms in conversation. Memory & cognition 8(20): 149-156.

Gibbs, R. W., O'Brien, J. (1990). Idioms and mental imagery: The metaphorical motivation for idiomatic meaning. Cognition, 36 : 35-68.

González-Rey, I. (2010). La phraséologie en action : les expressions figées comme objet d'enseignement. La Culture de l'autre : l'enseignement des langues à l'Université-Actes.

Guerrero, L.D.C. (2017). Transfert dans l'acquisition des expressions idiomatiques en français langue étrangère. Rastros Rostros, 35 : 1-15.

Hu, H. (2023). La phraséologie comparative français/chinois basée sur la notion de l'équivalence. Lexique [en ligne], http://www.peren-revues.fr/lexique/894

Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. TESOL Quarterly, 20(2): 287-304.

Kellerman, E. (1977). Towards a characterization of the strategy of transfer in second language acquisition. Interlanguage Studies Bulletin, 2(1): 58-145.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer: where are we now? Studies in Second Language Acquisition, 2: 37-57.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass et L. Selinker (éds), Language Transfer in Language Learning, 112-134. Newbury House, Rowley.

Kecskés, I. (2000). A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances. Journal of Pragmatics, 32(5): 605-625.

Qualls, C. D., Treaster, B., Blood, G. W., Hammer, C. S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders: a reaction

time study, Journal of Communication Disorders, 36: 245-261.

Laufer, B. (2000). Avoidance of idioms in a second language: the effect of L1-L2 degree of similarity. Studia Linguistica, 54(2) : 186-196.

Le, T. H., Armand, F. (2014). Enseigner des expressions figées métaphoriques françaises avec l'approche de traduction/comparaison à des apprenants vietnamiens. Canadian Journal of Applied Linguistics, 17(2): 23-44.

Liontas, J. I. (2002). Context and idiom understanding in second languages. EUROSLA Yearbook, 2(1) : 155-195.

Mel'čuk, I. (1993). La phraséologie et son rôle dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Études de Linguistique Appliquée, 92 : 82-113.

Nayak, N. P., Gibbs, R. W. (1990). Conceptual knowledge in the interpretation of idioms. Journal of Experimental Psychology, 119(3) : 315-330.

Rey, A. (1973). La phraséologie et son image dans les dictionnaires de l'âge classique. Mélanges de Linguistique Française et de Philologie et Littérature médiévales offerts à M. Paul Imbs. Paris: Klincksieck.

Rohani G., Ketabi, S., Tavakoli, M. (2012). The effect of context on the EFL learners' idiom processing strategies. English Language Teaching, 5 (9): 104-114.

Swinney, D. A., Cutler, A. (1979). The access and processing of idiomatic expressions. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 18(5) : 523-534.

Tyne, H. (2014). Traitement des expressions idiomatiques en français L2 : questions d'influence. Mélanges CRAPEL, 35 : 115-134.

التعريف بالمؤلفة:

من أصول صينية، أستاذة محاضرة في قسم علوم اللغة في جامعة ليل (الفرنسية) ومنتمية إلى مخبر Textes, Langage, Savoirs" UMR. نالت شهادات أكاديمية عليا في علوم اللغة من جامعة ليل (فرنسا)، تهتم في بحوثها بنقل عناصر اللغة الأولى ودوره في تعلم التعابير الاصطلاحية لدى متعلمي اللغة الفرنسية باعتبارها لغة ثانية وأجنبية، وتشتغل خاصة على طرق تعليم التعابير الاصطلاحية وتعلمها في اللغة الفرنسية، كما تهتم بتعليم قضايا أيقونية المعنى في التعابير.

كما تشـــتغل في بحوثها على التأثيرات العابرة للغة الأولى على اكتساب التعابير الاصطلاحية والبعد الرقمي في تدريس اللغات، مع اهتمام خاص منها بالمقارنة بين اللغتين الفرنسية والصينية.

لها منشورات علمية متعددة في مجالات اشتغالها ولها مشاركات في الملتقيات العلمية والأيام الدراسية وورشات تكوين الطلبة في مجال البحث العلمي.

الملخص

يمثل اكتسابَ التعابير الاصطلاحية في اللغة الفرنسية في الغالب، تحدّياً عسيراً للمتعلمين الأجانب، وذلك لما تتسم به هذه التعابير من تفكك دلاليّ ومن قيودٍ نحويةٍ تقيد استعمالها. غير أنّ جميع هذه التعابير لا تتصف بدرجةٍ واحدةٍ من الصعوبة؛ فمدى تأثّر المتعلّم بلغته الأولى (ل 1) يعدّ عنصراً محورياً في عملية اكتساب اللغة الأجنبية. وقد أبانت دراساتٌ سابقة أنّ معرفة المتعلّمين بالتعابير الاصطلاحية في لغتهم الأولى قد تكون عاملَ تسهيلٍ أو تعسيرٍ في تعلم نظائرها في اللغة الثانية (ل2). ولذلك تسعى هذه الدراسة إلى استجلاء مسألةٍ مفادها: هل تصلح الملاحظات المستندة إلى اللغات الأوروبية المتقاربة للتطبيق على اللغات البعيدة عنها من حيث البنية والقرابة اللغوية أو الثقافية، كما هو الشأن بين الصينية والفرنسية؟

ولفهمٍ أدقّ لاكتساب التعابير الاصطلاحية في اللغة الثانية حين تكون اللغة الأولى والثانية متباعدتين، أجرينا تجربةً مخبريةً على تسعةٍ وثلاثين متعلِّماً صينياً في مستوى متوسط من إتقان اللغة الفرنسية. وتشير نتائج هذه التجربة إلى أنّه، على الرغم من التباعد الكبير بين اللغتين، فإنّ التكافؤ

اللغوي المفهومي يضطلع بدورٍ مؤثرٍ في فاعلية الفهم والإنتاج اللغوي لهاته التعابير. غير أنّ أثر هذا العامل يتجلّى على نحوٍ مغاير لما بيّنته الدراسات السابقة في سياق اللغات المتقاربة .ومن ثمّ تبرز أهميةُ الوعي بخصوصيّات اللغات البعيدة عند تناول عمليّة اكتساب التعابير الاصطلاحية، إذ إنّ مراعاة تلك الفروق تمكّن من فهمٍ أعمقَ لطرائق اكتسابها ومن تطوير سُبُلٍ أنجع لتعليمها.

الكلمات الدّالة:

التعابير الاصطلاحية، التكافؤ البيني اللغوي، اكتساب، تعليمية، النقل التعليمي.