التباين وعدم التماثل الدلالي في تعليم اللغة الفرنسية لغةً أجنبيةً: رهانات دراسة مقارنة بين الفرنسية والإيطالية من أجل معالجة تربوية متعددة اللغات في السياق الجامعي *

تأليف: كلاوديا دامِليو
جامعة سافوا مون بلان وجامعة دراسات تورينو
ترجمة: عمر لحسن

1. البدايات:

على امتداد التاريخ، ما برح الكتّاب واللسانيون والفيلولوجيون والفلاسفة والشعراء يتساءلون عن العلاقة بين اللغة والفكر، ثم تطوّر السؤال في العصور الحديثة إلى النظر في وشائج اللغة بالثقافة، بل وبـ «رؤية العالم» التي تعبّر عنها. ونحن، من موقع يتقاطع فيه تعليمُ اللغات والثقافات مع علم الترجمة، نسعى إلى تحديد وجوه الصلة بين المعجم اللغوي وتقسيم الواقع خارج اللغة في الذهن الإنساني، على يقينٍ بأن التفكير فوق اللغوي التعددي في أقسام تعليم اللغات الأجنبية يمكن أن يمدّ الدرس بفائدة جليلة في رفع الإبهام عن الوحدات المعجمية، سواء أكانت في لغة الأم[iii] أم في اللغة الأجنبية، أثناء عمليّة تعليم اللغة والثقافة وتعلّمهما.

---

* **العنوان الأصلي للمقال:**
Divergence et anisomorphisme sémantique en classe de FLE: les enjeux d'une étude comparée français-italien pour une remédiation didactique plurilingue en contexte universitaire. URL : https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2024/11/shsconf_cmlf2024_07002.pdf; DOI: https://doi.org/10.1051/shsconf/202419107002

لقد أبرز الإطار المرجعي للمقاربات التعددية للغات والثقافات (CARAP)[iv] قبل نحو عقدٍ من الزمن أهمية هذا النمط من التفكير في المعجم، بأحد المؤشرات الفرعية التي تُدرج ضمن الكفاءات الواجب اكتسابها كي يُمكَّن المتعلم من التأمل فيما يمتلكه من معارف سابقة، إذ ينص على أن المطلوب هو: «القدرة على بناء مجموعة من الفروض أو "نحوٍ من الفروض" يخصّ التماثل أو عدم التماثل بين اللغات» (Candelier et al., 2012: 54).

خلال الثلاثين سنة الماضية، نهضت أبحاثٌ كثيرة تخالف المناهج التعليمية السائدة التي كانت تعتمد حصرًا على اللغة الأجنبية، وتتجنّب استعمال لغة الأم، فدعت إلى إعادة إدخال الترجمة في تعليم اللغات بعد أن نُحِّيَت جانبًا لما يزيد على قرنٍ من الزمان (Colina & Albrecht, 2021). وقد ظلّت الترجمة، في الواقع، حاضرةً بصورةٍ غير رسمية بين أيدي الأساتذة والطلبة على السواء (Cook, 2001)، لما تنطوي عليه من تمرينٍ كاملٍ يجمع بين الفهم والتأويل؛ إذ لا يتمكن الطالبَ من ترجمة نصّ إلا بعد أن يُدرك معناه، وهو إدراكٌ يستدعي توظيف معارفه الاجتماعية-الثقافية واللغوية والتداولية. وغايةُ المنهج التعليمي الذي يدمج الترجمة أن يُكسب المتعلم كفاءة لغوية موسَّعة في اللغتين المعنيّتين (أو أكثر)، بتأملٍ دقيقٍ في اللغة الأصل، وهي غالبًا لغة الأم، وفي اللغة المستهدفة، وهي عادةً اللغة الأجنبية. فبفضل هذا التمرين يدرك المتعلم أن اللغات ليست متماثلة البنية، ولا متكافئة الأشكال؛ ومن ثَمَّ، فإن دارس اللغات الأجنبية يتعرض خلال مسيرته التعليمية لأنواعٍ شتّى من الفجوات أو الثغرات اللغوية (Adamska-Sałaciak, 2010; Szerszunowicz, 2015).

في هذه المرحلة، مرحلةِ الوعي بالفجوات اللغوية، يتجلّى دور أستاذ اللغة الذي يدرك -كما قيل بحقّ- إنّه «ليس ثمة معجمان في لغتين يمثلان العالم تمثيلًا واحدًا تامًّا، لما في الكون من تفرّعٍ لغويٍّ وثقافيٍّ، واختلافٍ في طرائق إدراك البشر للواقع عبر العوالم كافة»[I]. (Giunchiglia et al., 2023: 11054). وانطلاقًا من هذا الافتراض، يمكن للأستاذ أن يُنشئ أنشطةً قائمةً على دراسة المقابلات الترجمية المتكافئةً (أو غير المتكافئة)، قصدَ تنمية وعيٍ فوق لغويٍّ تعدديٍّ أعمق لدى طلبة اللغات الأجنبية.

ينصرف مشروعنا البحثي إذًا إلى دراسة ظاهرة عدم التماثل الدلالي، إذ نعدّها ظاهرةً بالغة الأهمية وجديرة بالتأمل. وهي، فضلًا عن ذلك، نمطٌ

من الالتباس اللغوي الشائع بين الناطقين بالإيطالية ممن يتعلّمون اللغة الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، لما بين اللغتين -وهما من الأسرة الرومانية[v]- من قرابةٍ لغويةٍ وثيقة كثيرًا ما تُفضي إلى ما يُسمّى بـ«التشابُهات الكاذبة» (Fausses analogies)[vi] في المجال الدلالي (Vergne, 2020).

وعليه، فإن غايتنا أن نسلّط الضوء على مظاهر الالتباس بين الفرنسية والإيطالية، كما تتجلى في جملةٍ من المواضع، ضمن مجموعةٍ من النصوص الكتابية التي أبدعها تلاميذ ناطقون باللغة الإيطالية، لنستخلص منها فرصا للتفكير فوق اللغوي. ونعتمد في ذلك على آلياتٍ تنتمي إلى حقل علم الترجمة واللسانيات التقابلية[vii]، قصدَ تنمية الكفاءة المعجمية والدلالية لدى المتعلمين الناطقين باللغة الإيطالية للفرنسية لغةً أجنبية، الذين انتقلوا إلى متابعة دراساتهم الجامعية في فرنسا بعد أن أنهوا تعليمهم في إيطاليا.

وبعد استحضار الأساس النظري الذي يُبرز اختلافَ تقسيم الواقع تبعًا لاختلاف اللغات، وبيانِ دور تعليم اللغات والثقافات في معالجة ظاهرة عدم التماثل الدلالي، سأتناول انطلاقا من تجربةٍ ميدانيةٍ أُجريت في سياقٍ جامعيٍّ ناطق بالفرنسية، تأمّلًا في سُبل التعامل مع عدم التماثل الدلالي داخل أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية، مستعينًا في ذلك بتمثيلٍ للشبكة الدلالية متعددة اللغات.

2. الإطار النظري

في هذا القسم، سنفصّل المفاهيم النظرية التي تقوم عليها هذه الدراسة، وهي: التكافؤ (équivalence) والتباين (divergence) وعدم التماثل (anisomorphisme) والعلاقة بين الألفاظ التحتية أو الفوقية بين اللغات (hyponymie et hyperonymie interlinguistiques)[viii]، ثم ننتقل بعد ذلك إلى تحليل التعليمات الرسمية المعمول بها في إيطاليا، التي تُدرج ضمنها مسألة التفكير فوق اللغوي. وتُعدّ هذه الخطوة أساسية لفهم ما إذا كانت الوثائق المؤسسية تفسح المجال لإبداع الأستاذ والمتعلم معًا في مواجهة تعقيد اللغات وتداخلها. وسنختتم هذا القسم بعرض الموارد التعليمية الراهنة المتاحة لكلٍّ من المعلّم والمتعلّم، التي تمكّنهما من إقامة تفاعلٍ تقابليٍّ حيويٍّ بين لغة الأم واللغة الأجنبية.

1.2. تقسيمُ الواقع في اللغة ومسألةُ التكافؤ: مفهوما عدم التماثل

الدلالي والفرعية المعجمية بين اللغات

يَظهر من المعجم أن اللغات لا تُجزّئ الواقع بالطريقة نفسها، إذ يعكس كل نظام لغوي رؤيةً مميزةً للعالم. فحين يتعلّم المرءُ مفرداتِ لغةٍ أجنبية، لا مناصَ له من البحث عن نقاط المقابلة والتكافؤ بين اللغات التي يعرفها واللغة التي يتعلّمها. وغالبًا ما تكون هذه المقابلات متأثرةً بـالثقافة المرجعية لكلٍّ من اللغتين المعنيّتين (انظر Tallarico, 2013).

يبدو من الملائم، في هذا المقام، أن نحدِّد بعض المفاهيم الضرورية لمسار تفكيرنا، مبتدئين بمفهوم التكافؤ (équivalence) (انظر: Zgusta, 1979 و1987). فقد عرَّف قاموس علم المعجميات (*Dictionary of Lexicography*) هذا المفهوم بأنه: «العلاقة بين كلماتٍ أو عباراتٍ في لغتين أو أكثر تشترك في المعنى نفسه. وبسبب مشكلة عدم التماثل، فإن التكافؤ يكون في معظم السياقات جزئيًّا أو نسبيًّا أكثر من كونه تامًّا أو دقيقًا.»[2] (Hartmann & James, Dictionary of Lexicography, 1988: 51).

والمسألة التي تثيرها هذه المقولة هي مسألة عدم التماثل، التي يعرّفها قاموس تريكّاني الإيطالي على الإنترنت (Treccani) (انظر Diadori, 2012) بأنها: «عدم التماثل في الكيفية التي تُنظِّم بها اللغات بنياتها الصوتية-الصرفية (phonomorphologiques)، والتركيبية (syntaxiques)، والدلالية (sémantiques).»[3]. وفي مدونة هذه الدراسة، ينحصر عدم التماثل في المستوى الدلالي تحديدًا، أي فيما يُعرَّف بأنه: «الظاهرة التي يكون فيها لِعَلامتين في لغتين مختلفتين مجالُ استعمالٍ متقاربٌ جدًّا، غير أنّ معانيهما لا تتطابق تطابقًا تامًّا.»[4] (المصدر نفسه).

وتُظهر الحالات الواردة في بيانات بحثنا (انظر النقطة 5) وجود تبايُنٍ بين العناصر المعجمية في الإيطالية ونظيراتها في الفرنسية، أي أن «ترجمة كلمةٍ في لغةٍ ما بكلمتين أو أكثر في اللغة الأخرى»[5] (Dictionary of Lexicography, 1988: 45). ولهذا سنستخدم مصطلح التباين (divergence)، إذ نعدّ اللغة الإيطالية لغة الأصل، ويُشكّل ما يقابلها من كلماتٍ فرنسيةٍ مجموعةً متباينة تمثل اللغة المستهدفة. أما لو كانت اللغة الأصل في البحث هي الفرنسية، واشتملت على أكثر من

لفظٍ مقابلٍ لمفردةٍ واحدةٍ في الإيطالية، لكان الأنسب تسميته التقارُب (convergence) باتجاه اللغة الإيطالية.

وقد بيّنت الدراسات الحديثة في هذا الموضوع أنَّ التباين قد ينطوي أحيانًا على علاقةٍ دلاليةٍ دقيقةٍ بين وحدتين معجميتين تُعرفان بالفرعية والفوقية المعجمية بين اللغات، أي حين يكون «للكلمة في اللغة الأصلية مقابلٌ ترجميٌّ في اللغة المستهدفة، غير أنه أكثر عمومية [...] أو أكثر تخصيصًا [...]. ففي الحالة الأولى يكون المقابل الترجمي بمثابة فوقيٍّ معجميٍّ بين اللغات (hyperonyme interlinguistique) للكلمة في اللغة الأصلية. أما في الحالة الثانية فيُعدّ فرعيًّا معجميًّا بين اللغات»[6] (Bentivogli & Pianta, 2000: 665). فعلى سبيل المثال، في حال الكلمتين house وhome في الإنجليزية، نجد أن الكلمة الإيطالية casa تمثّل المقابلَ الترجميَّ الوحيد لهما، غير أنها أعمُّ دلالةً منهما، ومن ثَمَّ فهي تُعدُّ فوقيًّا معجميًّا بين اللغات لِما تحمله من معنى أشمل.

ويضيف بنتيفولي (Bentivogli) وبيانتا (Pianta) أنّه «باصطلاح مجموعة الترجمة (TGR)[ix] نعني مجموعةً من المترادفات الإيطالية التي تنقل معنى كلمةٍ إنجليزيةٍ واحدة»[7] (Bentivogli & Pianta, 2000: 666). ثم يعرض المؤلفان أربع فئاتٍ فرعيةٍ ممكنةٍ لهذه المجموعات، هي:

- «أن تشتمل مجموعة الترجمة على كلمةٍ بسيطة واحدة؛
- أن تضم تعبيرًا مصنَّفًا صراحةً بوصفه متلازمةً لفظية (collocation) في القاموس الإيطالي أحادي اللغة؛
- أن تحتوي جملة واحدة مميّزةً بوضوحٍ على أنها تركيبٌ حرٌّ من الكلمات في قاموس Collins؛
- أن تتكوّن من ظرف متعدد الكلمات ذي البنية (in + modo/maniera + ADJ أو con + N)، أو من فعلٍ مركّبٍ ذي الصيغة (fare + V).»[8] (المرجع السابق)

وسنعتمد في بحثنا على الحالة الأولى لإجراء تجربةٍ تعليميةٍ قائمةٍ على التأمل والتفكير، مستخدمين في ذلك ثلاث وحداتٍ معجميةٍ إيطالية تُظهِر تباينًا واضحًا مع نظيراتها في الفرنسية.

وكما تشير التوجيهات الوطنية (Indicazioni Nazionali)

الصادرة عن وزارة التعليم والجامعة والبحث في إيطاليا (MIUR, 2012: 30) إلى أنّ «التأمل في اللغة يشمل كذلك المعجم، الذي تُستكشف خصائصه الأساسية وتُعرَّف، مثل العلاقات الدلالية وآليات توليد الكلمات»[9]، فقد أجرينا هذه التجربة على عينةٍ من الطلبة الذين تابعوا تعليمهم في إيطاليا إلى غاية مرحلة الليسانس، سعيًا إلى إدراك مدى اشتغال التفكير فوق اللغوي داخل الأقسام الإيطالية، وإلى أي حدٍّ تمكّن المتعلمون من استبطانه وترسيخه، وما نوع العلاقات الدلالية التي تُدرَّس في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE).

2.2 التفكير فوق اللغوي في المدرسة الإيطالية: «التعليمية فوق العرفانية»[x] (la didattica metacognitiva)

كما يشير فوييه (Fouillet, 2023: 41)، فإنّ «التفكير فوق اللغوي يمكن تمييزه بسهولةٍ في ميدان تعليم اللغات والثقافات»، إذ يتمثّل هذا النشاط في الوعي بآلية عمل لغةٍ واحدةٍ أو أكثر، عبر «التعبير اللفظي عن القاعدة التي تحكم النظام اللغوي المدروس» (المرجع السابق).

في سنة 2004، صاغت الجمعية الإيطالية "جيسشِل" (Giscel)[10] - وهي شبكةٌ من الأساتذة واللسانيين تُعنى بالتكوين والتدخّل التربوي- تعريفها الخاص لمفهوم التفكير فوق اللغوي، مبيّنةً أنّه «يُسهِم [...] في تعلّم اللغات الثانية والأجنبية والكلاسيكية، إذ يوفّر أساسًا مرجعيًّا تصنيفيًّا يقوم عليه التفكير التقابلي»[11] (Giscel, 2004: 8).

لقد أدرجت البرامج الدراسية الإيطالية لسنة 2006 هذا النمط من التفكير ضمن الكفاءات العملية (savoir-faire)، عبر مفهوم «التعليمية ما فوق العرفانية» (didactique métacognitive)، أي بوصفه كفاءةً أساسيةً للتعلّم الدائم[xi] (apprentissage permanent)، ومنهجًا تربويًّا يهدف إلى تعليم المتعلّم كيف يتعلّم، قصدَ تعزيز تنميةٍ ذاتيةٍ في تنظيم عملية التعلّم وضبطٍ فعّالٍ للعمليات المعرفية، وغايته أن يضمن للمتعلّم تعلّمًا أكثر فاعليةً واستدامة (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006). وبحسب لو دوكا (Lo Duca, 2016)، وهي لسانيّة وأستاذة للغة الإيطالية وتعليميتها في الجامعة، فإن التعليمية ما وراء العرفانية حين تُطبَّق على التفكير فوق اللغوي تتجسّد في أربع مراحل أساسية:

1. التساؤل عن معطيات اللغة والتفكّر فيها؛
2. ملاحظة الأشكال والبُنى المختلفة في اللغة، ومقارنتها وتنظيمها؛
3. صياغة فرضيّاتٍ تتعلّق بالقواعد؛
4. التحقّق من الفرضيّات المصوغة عبر إعادة مساءلة المعطيات اللغوية.

تتيح هذه الطريقة، التي يضعها المعلّم أوّلًا، للمتعلّمين تطوير تفكير شامل (360°) واكتساب قدر من الاستقلالية في الاستدلالات فوق اللغوية ذات الطابع العلمي:

> ويتمثّل الدور الأبرز للتفكير في اللغة على الأرجح في دوره فوق المعرفي: إذ يسهم هذا التفكير في تنمية القدرة على التصنيف والربط والتحليل والاستنباط والاستدلال، اعتمادًا على منهج علمي. (*Indicazioni Nazionali*, MIUR 2012 : 30) [12]

وعليه، فإن مهمة الأستاذ تتمثّل في أن يُنشئ -عن وعيٍ وتخطيط- سلسلةً من الإجراءات التعليمية التي من شأنها أن تؤثّر إيجابيًّا في الطرائق التي يتعلّم بها الطالب ويدرس. ومن ثمّ ينبغي على الأساتذة أن يُعينوا المتعلّمين على «الارتقاء إلى مستوى ثالثٍ من المعرفة، متمفصل وصريحٍ، يرفع تلك المعرفة الضمنية وغير الواعية إلى مرتبة الوعي الكامل»[13] (Lo Duca, 2004: 21-22).

إنَّ التفكير فوق اللغوي كما تصفه وزارة التعليم والجامعة والبحث الإيطالية (MIUR) لا يقتصر على لغة الأم للمتعلمين، ذلك أنَّ اللغات- الثقافات الأجنبية تُسهِم بدورها في هذا النوع من التفكير إسهامًا موازِيًا ومتكافئًا:

> إنّ التفكير في اللغة، إذا أُنجز بطريقةٍ استقرائيةٍ ومن غير إدخالٍ مبكّرٍ للمصطلحات التقنية، يُسهم في تعزيز مرونةٍ أوسع في فهم النصوص، وفي تأمل المتعلّم لإنتاجاته اللغوية ومناقشتها. وهو مرتبطٌ ارتباطًا وثيقًا أيضًا بالتفكير في اللغات الأخرى التي تشكّل رصيد المتعلّم اللغوي، ضمن منظورٍ تعدديّ لغويّ وثقافيّ [14]. (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012: 30).

ومع ذلك، فإنَّ تعليم القواعد اللغوية في المدرسة الإيطالية -سواء أكان في لغة الأم أم في اللغات الأجنبية- لا يبدو تعلّمًا مستديمًا ولا مثيرا، كما تذكر لو دوكا (Lo Duca, 2016)، إذ ترى أنَّ إحدى الأسباب الأربعة التي حدّدتها هي ضعف منهج التفكير في اللغة المعتمد عادةً في المدارس. وقد مكّنتها خبرتها من أن تخلص إلى أنَّ التلاميذ غير معتادين على ملاحظة الظواهر اللغوية وتحليلها بعنايةٍ وفضولٍ علميّ.

ومن ثمّ يمكننا أن نستنتج أنّه، على الرغم من أنّ التوجيهات الرسمية للتربية الوطنية الإيطالية تمنح مكانةً للتفكير فوق اللغوي، وتُبرز فوائده التربوية والمعرفية، فإنّ هذا النمط من التعلّم لا يُمارَس فعليًّا في الأقسام التعليمية بالقدر الكافي، وربّما بسبب ضيق الوقت أو نقص التكوين للمعلمين.

2.3 الموارد في تعليمية اللغات والثقافات في مواجهة عدم التماثل: اللسانيات التقابلية في قسم تعليم الفرنسية لغةً أجنبية

إذا كان عدم التماثل الدلالي بين اللغات يمسّ الطالبَ المتعلّمَ للغةٍ أجنبيةٍ عن قرب، فإنّ الأدبيات العلمية الحديثة تميل إلى معالجة هذا المفهوم ضمن مجالي الترجمة الآلية (TAL) واللسانيات الحاسوبية أكثر من تناوله في ميدان تعليم اللغات والثقافات (انظر Beinborn & Choenni, 2020؛ Giunchiglia et al., 2023؛ Poibeau, 2003 و2016؛ Ziering et al., 2013). غير أنّ حضور أستاذ اللغة ما زال أساسيًّا في عملية الوساطة بين المتعلّم والمصادر الإلكترونية، وفي تمكينه من استيعاب الفروق الدقيقة في المعاني بين وحدتين أو أكثر من الوحدات المعجمية. ذلك أنّ التعليمات الرسمية للأساتذة في إيطاليا تؤكّد أنّ «التأمل في اللغة يشمل أيضًا المعجم، الذي تُستكشف خصائصه الأساسية وتُحدَّد، مثل العلاقات الدلالية وآليات توليد الكلمات»[15]. (Indicazioni Nazionali, MIUR, 2012: 30). وعليه، فمع أنّ القواميس الثنائية اللغة المتاحة عبر الإنترنت (ولا نعني هنا أنظمة الترجمة الآلية للنصوص مثل DeepL و Google Translate) تُعدّ أدواتٍ تعليميةً جوهريةً في أقسام اللغات، فإنّ التفكير فوق اللغوي يظلّ قادرًا على أن يُنمّي لدى المتعلّمين وعيًا أعمق في كيفية استخدام هذه الموارد واستثمارها على نحوٍ نقديٍّ وفعّال.

وبالإضافة إلى ذلك، ومنذ نشوء المقاربة النسبية[xii] (approche relativiste) وما تبعها من دراساتٍ في الحَتمية اللغوية[xiii] (déterminisme linguistique) (انظر Whorf, 1970 [1956]؛ Wierzbicka, 1988)، نعلم أنّ كلَّ لغةٍ تؤدّي وظيفةَ تصنيف العالم وتمييزه، تعكس طريقة إدراك الواقع وتأويله لدى الجماعة الناطقة بها. غير أنّه لا ينبغي أن ننسى أنّ الإنسان ليس أسيرًا للغة أمّه؛ إذ يتيح تعلّمُ لغةٍ أجنبية إثراءَ طريقتنا في تصوّر الواقع وجعلها أكثر إبداعًا.

لقد سعى عددٌ من مؤلّفي كُتب تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) الموجَّهة إلى الناطقين بالإيطالية في فتراتٍ متعاقبة إلى إبراز اختلاف التصنيف اللغوي بين الثقافتين واللغتين المعنيّتين. ومن هؤلاء على سبيل المثال: كوبولاني وغاردير (Coppolani & Gardair, 1972)، وبوش (Boch, 1988)، وبيدو (Bidaud, 1994)، وكيس (Kiss, 2002)، وبيّاكّو وكوستانزو (Beacco & Costanzo, 2014)، وبرجيه وآخرون (Berger et al., 2020). وقد رصد هؤلاء الباحثون إشكالاتٍ تقابلية متعددة في مختلف مجالات توسيع هذه المقاربة، مثل الصوتيات والنحو والمعجم والتركيب، بل وحتّى الثقافة نفسها.

وبتحليل الكتاب التعليمي الذي ألّفه كوبولاني وغاردير (Coppolani & Gardair)، نلحظ أنَّ عنايةً خاصةً قد أُوليَت للمعجم؛ إذ خُصِّص له الحيّز الأوسع من محتوى الكتاب. فقد تناولت الجزءَ الأول منه الصوتيات في نحو ثلاثين صفحة، وخصّص الجزءُ الثاني للمعجم في إحدى وسبعين صفحةً كاملة، في حين خُصِّص الجزء الثالث للتركيب النحوي في إحدى وثلاثين صفحة. ويُشكّل عدم التماثل الدلالي الظاهرةَ الرئيسة التي برزت في الصفحات المخصّصة للمعجم؛ إذ خُصِّصت إحدى وخمسون صفحة لعرض المقابلات الترجمية من الإيطالية إلى الفرنسية (انظر الملحق 1)، واثنتان وعشرون صفحة لِما يقابلها من الفرنسية إلى الإيطالية. وتلي المخططاتِ الشجريةَ (arborescences) التي توضّح التباين بين اللغتين سلسلةٌ من التمارين التطبيقية موجَّهةٍ إلى المتعلّمين. وتميّز هذا الكتاب بإرساء تناغم دقيق بين النظرية النحوية والتطبيق العملي، فجمع بين الوظيفة التعليمية والتدريبية في آنٍ واحد، ليكون بحقّ «كتيّبَ إرشادٍ» موجَّهًا للناطقين بالإيطالية، ودفترَ تمارين يروم إزالةَ الالتباس بين هاتين اللغتين الرومانيتين وتقريبَ معانيهما في ذهن المتعلّم.

في عام 1988، وضع بوش من جهته كتابًا مدرسيًا بعنوان «الأصدقاء المزيّفون بالمرصاد» « Les faux amis aux aguets »، لِحصر الالتباسات المعجمية والدلالية بين الإيطالية والفرنسية، مبيّنًا مقصده بقوله: «ليس من دور المعاجم الكشف عن الفخاخ المحتملة، ولا أن تقارن بين المداخل لتبيّن أيَّها الأنسب استعمالًا وأيَّها ينبغي تجنّبه تمامًا. لقد أخذنا نحن على عاتقنا هذه المهمّة.» [16]. (Boch, 1988، مقدّمة غير مرقّمة).

ولذلك لا يقدّم بوش في هذا الكتاب تمارينَ تطبيقية، بل يجمع -بأسلوبٍ ساخرٍ بعض الشيء- جملةً من الصعوبات التي يواجهها الناطقون بالإيطالية في تعلم اللغة الفرنسية، عارضًا نماذج مثل: gli amici d'antan، وi brevilinei، وi longilinei، وi transessuali، وplurali alquanto singolari، وessere o non essere، و gli ospiti francesi nella lingua italiana، و gli ospiti italiani nella lingua francese. وكما نلاحظ، يركّز بوش هو أيضا على المعجم، غير أنّ هذا العمل يبدو أقرب إلى معجمٍ منه إلى كتابٍ تعليميٍّ؛ إذ تُساق الكلمات الإيطالية -وهي هنا اللغة الأصلية- متتابعةً الواحدة تلو الأخرى، وتصاحبها شروحٌ تهدف إلى رفع الالتباس عن بعض الألفاظ الفرنسية (انظر الملحق 2).

وفي سنة 1994، نشرت فرانسواز بيدو (Françoise Bidaud) -وكانت حينها أستاذةً في جامعة بيزا (Université de Pise) ومكوّنةً لأساتذة المستقبل- أولَ كتابٍ نحويٍّ موجَّهٍ إلى الناطقين بالإيطالية، أعقبته في السنوات التالية عدّةُ طبعاتٍ منقّحة. أمّا من حيث التنظيم العام، فإنّ هذا الكتاب يُقدَّم على هيئة قواعد تقليدية في تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، غير أنّه، كما تقول المؤلِّفة نفسها:

> «يُراد للنصّ أن يكون أداةً للتفكير اللغوي بالمعنى الدقيق للكلمة (stricto sensu)، يتجاوز إطار تعلّم لغةٍ أجنبيةٍ -الفرنسية- ليترك أثرًا بيّنًا في لغة الأم، (الإيطالية).» (Bidaud, 2021، مقدّمة الطبعة الثالثة غير المرقّمة). فالكاتبةُ -في واقع الأمر- تحثُّ قرّاءها بصورةٍ منهجيةٍ متكرّرة على مقارنة البُنى اللغوية، والتأمّل في بعض الصيغ التعبيرية، والانتباه إلى الحالات النحوية التي تختلف فيها الفرنسية عن الإيطالية.

أما المثال الأخير الذي نذكره فهو كتابٌ تعليميٌّ يُستعمل في بعض المدارس المتوسطات الإيطالية، وهو بعنوان « Allez ! 1 » من تأليف برجيه (Berger) وبرنار (Bernard) وبوييه (Boyer)، وقد صدر سنة 2020 عن دار النشر Black Cat–CIDEB. ويتميّز هذا المؤلَّف بقدرٍ من الابتكار، إذ يعرض بانتظام مقارناتٍ بين الفرنسية والإيطالية لا في الجوانب اللغوية الخالصة فحسب، بل في الأبعاد اللسانية-الاجتماعية والثقافية أيضًا. كما تشتمل بعض الإطارات الجانبية على إبرازٍ لظاهرة عدم التماثل الدلالي (انظر الملحق 3)، مثل كلمة feu (نار)، التي تُترجم إلى semaforo أو fuoco في الإيطالية، وenfants (أطفال) التي تقابلها figli وbambini، وكذلك bureau (مكتب) التي يمكن أن تعني studio أو scrivania بحسب السياق.

وخلاصةُ القول إنَّ جميعَ المؤلفين الذين أشرنا إليهم قد قاموا بحصر المشكلات المحتملة -ولا سيّما المعجمية منها- التي تواجه الناطقين بالإيطالية عند تعلّمهم الفرنسية لغةً أجنبية، ضمن رؤيةٍ تعليمية تهدف إلى إرساء تفاعلٍ تقابليٍّ أساسيٍّ بين لغة الأم واللغة الأجنبية.

وعلى الرغم من أنّ الكتب التعليمية المذكورة آنفًا تُقدِّم تركيزًا واضحًا على الإشكالات التي قد تعترض تعلّم اللغة الأجنبية بمختلف وجوهها، فإنّ أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) في المدارس العمومية الإيطالية تعتمد في الغالب كتبًا تعليميةً أقلَّ طابعًا تقابليًّا.

3. الميدان والمدونة والتحليل الاستكشافي

أثناء جمع معطيات أطروحتنا الذي أُنجز مع عَيِّنةٍ من الناطقين بالإيطالية المتعلّمين للفرنسية في مستويَي B1–B2 بمنطقة بييمونت (Piémont) في إيطاليا، لاحظنا وجود عددٍ لافتٍ من الأخطاء الناتجة عن تطابقاتٍ دلاليةٍ جزئية بين الفرنسية والإيطالية: هذه الأخطاء التي لاحظها الأساتذة غالبا دون تعليق، وأحيانًا أخرى يتغاضون عنها تمامًا، ربّما بسبب وجود الغموض نفسه في الرصيد اللساني للأستاذ، أو استنادًا إلى الفكرة القائلة إنّها فروقٌ دلاليةٌ دقيقة جدا وأخطاء ليست بالضرورة خطيرة. ومن هنا بدا لنا من المفيد أن نقوم بحصر أكثر هذه الأخطاء شيوعًا تمهيدًا لإجراء عملٍ تجريبيٍّ تطبيقيّ يُسهم في فهم طبيعتها وسبل معالجتها.

لقد قمنا بتحليل 346 إنتاجًا كتابيًّا باللغة الفرنسية صاغها تلاميذ ناطقون بالإيطالية أثناء الاختبارات الرسمية خلال العام الدراسي. وقد أحصينا 74 حالة من الالتباس الدلالي في المجموع، ولاحظنا أنَّ المتعلّمين يخلطون في استعمال بعض الألفاظ نتيجةَ انتقالٍ لسانيٍّ دلاليٍّ، مرتبطٍ باختلاف تقسيم الواقع الخارجي بين اللغتين. وكما بيّنا آنفًا، فإنّ هذه الأخطاء كانت في معظمها مصحوبةً بتصحيحاتٍ غامضة من الأساتذة، في حين أنَّ التفكير فوق اللغوي، يمكن أن يكون مرحلةً أساسيةً في معالجة مثل هذه الالتباسات. وكما يشير ديوي (Dewey):

> حين تبرز حالةٌ تنطوي على صعوبةٍ ما، تبدأ عمليّة التفكير، شريطةَ أن يُقْدِم من يواجهها على التعامل معها بدلًا من الفرار منها. فهو يُراقب أوّلًا ويتذكّر ملاحظاته السابقة، وهذه تمثّل عناصر المشكلة. ثم تتولّد لديه اقتراحاتٌ لأفعالٍ ممكنةٍ لحلّ الموقف. وبالمقارنة بين هذه الاقتراحات يُقدَّر أيُّها أصلحُ لتقديم حلٍّ مُرضٍ. بعد ذلك يُعاد النظر في الوقائع على ضوء الحلّ المحتمل، وتُراجَع الملاحظات لتجريب قيمة هذا الحلّ. فإن قُبِلَ توقّف التفكير، وإن رُفِضَ أفرزت الوقائعُ الجديدةُ اقتراحاتٍ أخرى تُصحّح الحلَّ المرفوض أو تبتكر بديلًا جديدًا، وهكذا دواليك حتى يُستَبان الحلُّ الذي يستوفي جميع شروط المسألة التي أثارها غموض الموقف.»
> (Dewey, 1938، منقول عن Jamet, 2013: 110)

وانطلاقًا من هذه الفرضية، سعينا إلى تصوّر مسارٍ تأمّليٍّ ممكنٍ (اقتراحٍ لعملٍ ممكنٍ كما يشير إليه ديوي) يمكن تطبيقه مع الأساتذة والمتعلّمين في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، بغية توضيح بعض حالات عدم التماثل الدلالي بين الإيطالية والفرنسية وتجسيدها. فذلك من شأنه أن يُسهم في إغناء تصوّر الواقع كما تعكسه لغة الأم، وأن يرسّخ موقفًا مغايرًا في عمليّة تعليم اللغة الفرنسية وتعلّمها.

4. التساؤلات والأهداف

انطلاقًا من التحليل الأوّلي للبيانات، أردنا أن نفهم ما إذا كانت بعض مشكلات الترجمة والتحويلات المعجمية ناتجة عن نقصٍ في التفكير فوق اللغوي في لغة الأم، أم عن فقرٍ في المفردات في اللغة الأجنبية، أم عن

رغبةٍ في تمثّل الواقع الخارجي وتقسيمه على النحو نفسه الذي تُجزّئه به لغة الأم.

كانت الأسئلة التي طرحناها على أنفسنا على النحو الآتي: (أ) ما درجة التفكير فوق اللغوي في لغة الأم لدى جمهورٍ ناطقٍ بالإيطالية؟ (ب) هل يؤدّي نقص التفكير فوق اللغوي في لغة الأم إلى نقصٍ مماثلٍ في اللغة الأجنبية؟ (ج) هل عاش الطلبةُ تجربةَ أثر عدم التماثل في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)؟ (د) وكيف يمكن معالجة هذا الظاهرة في القسم الدراسي؟

وكان الهدف من ذلك هو استجلاء ما إذا كان العمل القائم على التفكير فوق اللغوي في كلٍّ من لغة الأم واللغة الأجنبية، متبوعًا بمقارنةٍ بين اللغات الكبرى والصغرى، قادرًا على إزالة الغموض الناشئ عن التطابقات الجزئية بين الفرنسية والإيطالية، بل وبين لغاتٍ أخرى كذلك.

5. الإطار المنهجي

من أجل حثّ متعلّمي الفرنسية لغةً أجنبية (FLE) من الناطقين بالإيطالية على التأمّل في ظاهرة عدم التماثل الدلالي، وضعنا بروتوكولًا من ستّ مراحل استندنا في بنائه إلى المراحل الأربع الأساسية التي حدّدتها Lo Duca (2016) (انظر النقطة 2.2).

1- في مستهلّ بحثنا قمنا بإعداد مدوَّنتنا اعتمادًا على جمع بياناتٍ من إنتاجاتٍ كتابيةٍ لتلاميذ ناطقين بالإيطالية.

1أ. اختيار الوحدات المعجمية (lexies): انطلاقًا من هذه المدوَّنة، اخترنا ثلاث وحدات في اللغة الإيطالية هي: «campo»، و«parte»، و« provare »، وهي مفردات بدت أنها تُحدث صعوبةً لدى المتعلّمين.

وفي دراستنا هذه، أخذنا بعين الاعتبار النوع الأوّل فقط من مجموعات الترجمة (TGR) الذي عرضَه بنتيفولي وبيانتا (2000)، وهو النوع الذي يضمّ كلماتٍ بسيطةً فحسب. وفيما يلي نعرض قائمة الكلمات الأربع في الفرنسية التي تقابل كلمةً واحدةً بسيطة في الإيطالية، والتي اعتمدناها لهذا العمل التطبيقي:

- CAMPO – camp, champ, domaine, terrain;
- PARTE – part, partie, partition, pièce;

- PROVARE – éprouver, essayer, prouver, répéter.

إنّ مجموعات الترجمة المكوَّنة من أربع كلمات فرنسيةٍ تقابل كلَّ كلمةٍ إيطاليةٍ واحدةٍ تمثّل ظاهرةَ التفرّع أو التباين الدلالي في اللغة المصدر، أي الإيطالية، وهي لغة الأم للمتعلمين الذين شاركوا في جمع البيانات، وكذلك لغة الطلبة الذين خضعوا للتجربة التطبيقية المنجزة في بيئةٍ جامعيةٍ ناطقةٍ بالفرنسية.
تمّ اختيار هذه الوحدات المعجمية وفق معيارين اثنين: أكثرها ورودًا في الإنتاجات الكتابية، وحضورها في الأدبيات المقارَنة المبيّنة أعلاه. وكما يظهر في الحالات المعروضة في الملحق، فقد سبق أن تناول بوخ (Boch, 1972) وكوبولاني وغارديير (Coppolani & Gardair, 1988) العناصرَ المعجمية الثلاث المحددة في دراساتهما، واقترحا لها عدة ترجمات، وهي مكافئات ترجمية حرصنا على اعتمادها بدقّة في هذا العمل.

1ب. اختيار الجمهور المستهدف: بعد ذلك حددنا الميدان الأنسب لتجربتنا التطبيقية، والمتمثّل في واحدٍ وعشرين طالبًا ناطقًا بالإيطالية من طلبة السنة الثالثة في تخصّص اللغات والآداب والحضارات الأجنبية (L3 LLCER) بجامعة Savoie Mont Blanc في مدينة شامبيري (Chambéry)، ممن يتراوح مستواهم في الفرنسية بين B2 وC1، ويتحدثون عدة لغات أجنبية أخرى. وقد أجرينا تجربةً مدتها ساعة ونصف مع هذا الجمهور الجامعي، بدلًا من طلبة المرحلة الثانوية، لأننا أردنا طرح تفكيرٍ فوق لغويٍّ أعمق مع متعلمين يمتلكون مستوى أكثر تقدّمًا في اللغة الفرنسية.

2- أجرينا استبيانًا أوليًا (الملحق 4، الاستبيان 1) تناول موضوع التفكير فوق اللغوي في لغة الأم، بغرض التحقق مما إذا كان الطلبة يدركون الحقول الدلالية المتعددة التي تغطيها الكلمات الإيطالية « campo » و« parte » و« provare ». بعد ذلك، طُلب من المتعلمين، في مجموعات ثنائية، أن يُنشئوا جملتين بالإيطالية لكل كلمةٍ من هذه الكلمات الثلاث بحيث تُبرزان سياقاتٍ دلاليةً مختلفة. ثم قمنا، مع الطلبة داخل القسم، بفحص تلك السياقات في قاموس Il Nuovo De Mauro الإيطالي أُحاديّ اللغة على الإنترنت.

3- بعد ذلك، طلبنا من الطلبة، في مجموعاتٍ ثنائية، ترجمة ستّ جملٍ من الإيطالية إلى الفرنسية (الملحق 4، الاستبيان 2) من دون الاستعانة

بأيّ أدواتٍ للترجمة، بواقع جملتين لكلّ وحدةٍ معجميةٍ من الوحدات الثلاث، بغية تنمية وعيهم، بطريقةٍ استقرائية، بأنّ هذه الوحدات الإيطالية الثلاث تمتلك أكثر من ترجمةٍ واحدةٍ في اللغة الفرنسية. ولم نقترح أربع جملٍ لكلّ كلمةٍ إيطاليةٍ لضيق الوقت. وقد كانت الجمل التي أعددناها كما يلي:

- «Il campo di concentramento di Auschwitz è il più conosciuto.»

"معسكر أوشفيتز هو الأشهر بين معسكرات الاعتقال"

- «Il campo di studi di Kant è la filosofia.»

" ميدان دراسة كانط هو الفلسفة" .

- «La parte di torta che ho mangiato era enorme.»

" قطعة الحلوى التي أكلتُها كانت ضخمة" .

- «La parte dei violini è molto toccante.»

" مقطع الكمانات مؤثّر جدًّا" .

- «Ieri con il coro abbiamo provato per due ore.»

" تدربنا أمس مع الجوقة ساعتين كاملتين" .

- «Provo dei sentimenti molto forti per te.»

"أشعر تجاهك بمشاعر قوية جدًّا".

لقد قررنا أن يعمل المشاركون في أزواجٍ ثنائية حتى يتمكنوا من التساؤل بعمقٍ عن المشكلات المحتملة، وليتبادلوا فيما بينهم الآراء والأفكار بشأنها.

4- عمل الطلبة بشكلٍ فردي على التفكير في الصعوبات التي واجهوها أثناء الترجمة إلى الفرنسية، بملء استبيانٍ خاصّ (الملحق 4، الاستبيان 3). ثم قاموا، في إطار النقاش الجماعي داخل القسم، بعرض شكوكهم وتساؤلاتهم ومواطن تردّدهم بشأن الترجمات التي أنجزوها.

5- اشتملت المرحلة ما قبل الأخيرة على مهمّةٍ تهدف إلى إثارة وعي المتعلّمين بظاهرة عدم التماثل الدلالي وبمجموعات الترجمة (TGR). وقد قدّمنا شرحًا لهذه الظاهرة بتعريفها وإيراد أمثلةٍ متعدّدة اللغات (إيطالية-فرنسية-إنجليزية)، مُمثَّلة بصيغٍ بيانيةٍ ورسومية على

غرار ما قدّمه كوبولاني وقاردير (1972) وبرغير Berger (2020). وجرى عرض هذه المادة في القسم بطريقةٍ مباشرة باستخدام عرضٍ مرئيٍّ صُمِّم بوساطة أداة كانفا Canva[XIV]

6- ختامًا، قدّمنا للمتعلمين ثلاثَ تمثيلاتٍ بيانيةً مختلفةً للشبكة الدلالية متعدّدة اللغات، رغبةً في معرفة ما إذا كانت إحدى هذه التمثيلات أكثرَ فاعليةً في إزالة الغموض المتعلّق بظاهرة عدم التماثل الدلالي، بحسب رأي المشاركين في هذه التجربة. وقد أجاب المتعلمون عن استبيانٍ أخيرٍ خصص لهذا الغرض (الملحق 4، الاستبيان 4).

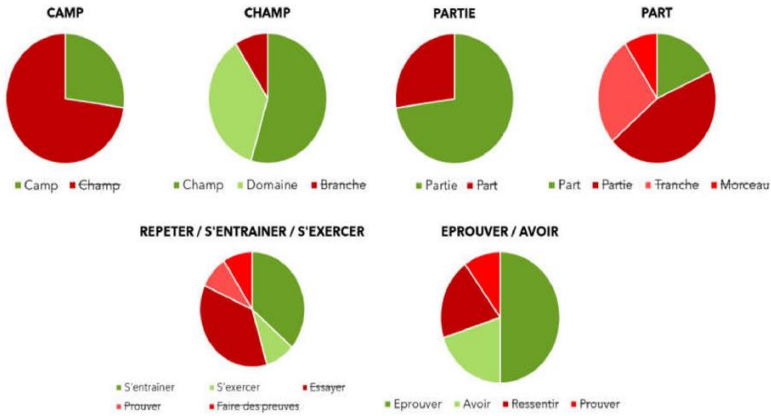
جدول 1. الجدول الموجز لبروتوكول التجربة التطبيقية

الخطوة	الهدف
1. تحديد مدوَّنة البيانات وميدان التجربة التطبيقية.	تحديد مدوَّنةٍ تمثيليةٍ تُبرز ظاهرة عدم التماثل الدلالي، واختيار جمهورٍ ملائمٍ لخوض تفكيرٍ فوق لغويٍّ معمّق.
2. استبيان حول التفكير فوق اللغوي في لغة الأم والتحقّق من السياقات الدلالية	فهمُ ما إذا كان الطلبة يدركون الحقول الدلالية المتعدّدة التي تغطّيها الكلمات الإيطالية «campo » و« parte » و« provare » في لغتهم الأمّ (LM).
3. ترجمة ستّ جملٍ من الإيطالية إلى الفرنسية في مجموعاتٍ ثنائية	جعلُ المتعلّمين يدركون بطريقةٍ استقرائية أنّ بعض الكلمات الإيطالية (LM) تمتلك أكثر من ترجمةٍ واحدةٍ في الفرنسية (LE).
4. التفكير الجماعي وتقاسم الصعوبات التي واجهت المتعلّمين أثناء الترجمة	تأكيدُ الفرضيّات الأوّلية وفهمُ ما إذا كان الطلبة واعين بظاهرة عدم التماثل الدلالي (anisomorphisme sémantique) أم لا.
5. إدراك عدم التماثل الدلالي واستنتاجه استقرائيًّا	جعلُ الطلبة يكتشفون ظاهرة عدم التماثل الدلالي (anisomorphisme sémantique) بطريقةٍ استقرائيةٍ، مع شرح هذا المفهوم وتوضيحه لهم.
6. تمثيل الشبكة الدلالية متعدّدة اللغات	التحقّق من فعالية هذا النوع من التمثيل المتعدد اللغات وفهم ما إذا كان يمكن أن يشكّل أداةً مساعدةً للمتعلمين.

6. النتائج:

بوجهٍ عام، ومنذ النشاط الأوّل المتعلّق بالتفكير في لغة الأم، لاحظنا صعوبةً واضحةً لدى المتعلّمين في حصر الاستخدامات الدلالية المختلفة للكلمات الإيطالية «campo» و«parte» و«provare». ومع ذلك، فإنّ العمل الثنائي اللاحق أسهم في تحفيز التفكير فوق اللغوي لديهم. وقد جاءت الإجابات متفاوتة: فبالنسبة إلى كلمة «campo »، توصّل الطلبة إلى 6 من أصل 15 استعمالًا وردت في القاموس، ولكلمة «parte » إلى 8 من أصل 10، ولكلمة « provare » إلى 5 من أصل 8.

أمّا فيما يخصّ ترجمة الجمل الستّ المسبقة الصوغ (انظر النقطة 5، المرحلة الثالثة من بروتوكول التجربة)، فقد تبيّن أنّ ترجمة بعض العبارات كانت إشكاليةً بالنسبة للمشاركين. ويُظهر الرسم البياني رقم 1 أدناه درجة النجاح النسبي في هذه الترجمات، حيث يرمز اللون الأخضر الداكن إلى الترجمات الصحيحة، والأخضر الفاتح إلى الترجمات المقبولة، والأحمر إلى الإجابات التي اعتبرناها خاطئة.



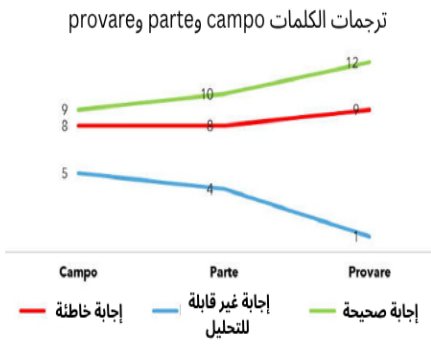
رسم بياني 1. ترجمات الوحدات المعجمية الثلاث في سياق الترجمة

يتّضح من النتائج أنّ تعبير « camp de concentration » ليس متلازمةً لفظيةً مألوفةً لدى المتعلمين. أما في حالة « part de gâteau » فقد استخدم الطلبة غالبًا كلمة « partie » بدلًا من « part ». وفيما يخصّ ترجمة الجملة « Ieri con il coro abbiamo provato per due ore »، فإنّ الفعل « répéter »، الذي كنّا نتوقعه الإجابة الصحيحة، فلم يستعمله المشاركون إطلاقًا.

وعلاوةً على ذلك، وبناءً على هذه النتائج، لاحظنا أنّه يوجد سياقٌ واحد وكلمةٌ واحدة تكون أكثر تحكُّمًا وإتقانًا لدى المتعلمين: إذ بدا أنّ كلمة « champ » هي الأكثر إلمامًا بنسبة 55% مقابل 27% لكلمة « camp »، وكلمة « partie » بنسبة 73% مقابل 18% لـ« part »، أمّا الفعل « éprouver » فكان الأكثر شيوعًا بنسبة 50% مقابل 36% لـ« répéter »، وهي المفردات التي تبيّن أنّها الأقرب إلى مألوف المشاركين ومعرفتهم.

وفيما يتعلق بالسؤال الأساسي: «هل يدرك المتعلمون مبدأ التطابق 1 : X؟ »، فقد فوجئنا إيجابيًّا بأنّ 72% من الحالات ترجم فيها المتعلمون الكلمات الإيطالية «campo » و« provare » و« parte » إلى كلماتٍ مختلفةٍ في السياقين المقترحين، حتى وإن لم تكن الإجابة صحيحة. وقد مكّننا هذا الجانب من الاستنتاج بأنّ وعيًا بظاهرة عدم التماثل الدلالي موجودٌ بالفعل ضمن عملية الترجمة لدى هؤلاء الطلبة.

أمّا فيما يخصّ المناقشة الجماعية للصعوبات التي واجهها المتعلّمون (انظر النقطة 5، المرحلة الرابعة من بروتوكول التجربة التطبيقية)، فقد تأكدت فرضياتي؛ إذ عبّر الطلبة في إجاباتهم عن ملاحظاتٍ مثل: « كانت لديّ شكوك تتعلّق بالمفردات، مثل الفرق بين camp وchamp، أو بين part وpartie [...] »، « العثور على الترجمة الصحيحة للكلمة بحسب السياق »، « [...] كان من الصعب إيجاد الكلمة التي تُعبّر عن المعنى نفسه للكلمة الإيطالية »، و« إنّ المشكلات الرئيسة التي واجهتها في الترجمة تتعلّق باستعمال المفردات واختيار الكلمة المناسبة»[17]. (الإجابات المستخلصة بعد تعبئة الاستبيان الثالث، الملحق 4). وقد أشار 68% من المشاركين إلى أنّهم واجهوا مشكلاتٍ تتعلّق بالمعجم والسياق والتطابق واختيار المصطلح الصحيح والمعنى الأنسب والمفردات "المتخصّصة"، وهي بالضبط الجوانب الجوهرية التي شكّلت محور تجربتنا التطبيقية.

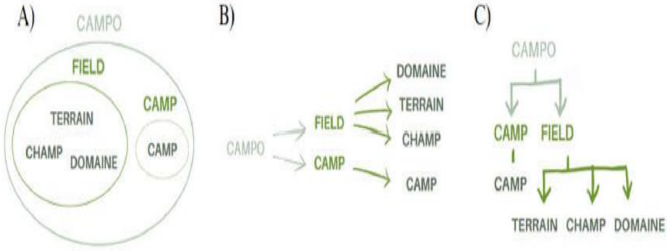


رسم بياني 2. الصعوبات الترجمية التي تمت مواجهتها

رسم بياني 3. الترجمات المنجزة في مجموعاتٍ ثنائية

علاوةً على ذلك، سألنا المشاركين عمّا إذا كانوا قد واجهوا صعوباتٍ أثناء التعامل مع الوحدات الإيطالية الثلاث متعدّدة المعاني (انظر الرسوم البيانية 2 و3). وقد تبيّن أنّ مشاركًا واحدًا فقط صرّح بأنه واجه صعوبةً مع الكلمة « campo »، في حين أنّ ما يصل إلى أحد عشر مشاركًا أشاروا إلى وجود صعوباتٍ مع الكلمة «provare». وعند مقارنة النتائج مع الترجمات الخاطئة، يمكننا ملاحظة أنّ الطلبة لم يدركوا أنّ كلمة « campo » قد تُشكّل فعلًا وحدةً معجميةً إشكالية. كما أنَّ البيانات المتعلقة بخيار « je ne sais pas » (لا أدري) تُعدّ بدورها معبّرةً؛ إذ أظهر عددٌ من الطلبة أنّهم غير قادرين على إبداء رأيٍ واضحٍ حول وجود مشكلة ترجميّة في « campo » و« parte ».

ومن جهةٍ أخرى، تناول أحد أسئلتنا البحثيّة أنجعَ تمثيلٍ تعليميٍّ لظاهرة التباين الدلالي (divergence) بالنسبة إلى جمهورٍ غير متخصّص. ولهذا طلبنا من المشاركين، الذين يتحدثون الإيطالية والإنجليزية والفرنسية أساسًا، أن يصوّتوا لصالح واحدةٍ من ثلاث تمثيلاتٍ بيانيةٍ ممكنة للشبكة الدلالية متعدّدة اللغات (إيطالية–إنجليزية–فرنسية)، كما هو مبيَّن في الشكل 1 أدناه.



شكل 1. تمثيلات التباين الدلالي (divergence sémantique)

إنّ تحليل الإجابات يتيح لنا التأكيد أنّ التمثيل الشكلي الأكثر تفضيلًا هو النموذج من النوع (B)، إذ حاز على 57% من أصوات الطلبة. ويُلاحظ أنّ هذا التمثيل هو نفسه الذي استُخدم سابقًا لتوضيح التباين بين الإيطالية والفرنسية لدى Coppolani وGardair (1972) وBerger وزملائه (2020). أما النموذج (C) فقد حصل على 28% من الأصوات، في حين نال النموذج (A) 14% فقط.

وقد مكّنتنا هذه التمثيلات من بلورة امتدادٍ بيداغوجيٍّ جديد يأخذ في الحسبان البنية التفريعية لشبكةٍ دلاليةٍ تضم أكثر من ثلاث لغات.

7. الامتداد التعليمي والفوائد

لتحقيق وعيٍ أعمق بظاهرة عدم التماثل الدلالي في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية (FLE)، نقترح امتدادًا تربويًّا متعدد اللغات يقوم على إعداد جداولٍ للمقابلات أو لغياب المقابلات المعجمية (انظر الجدول 2)، على أن تُملأ هذه الجداول بالاعتماد على وسائط متنوّعة، مثل القواميس الثنائية اللغة (راجع lexicographical equivalence, Adamska-Sałaciak 2010)، والقواميس أحادية اللغة، إضافةً إلى مقابلاتٍ قصيرةٍ مع متحدّثين أصليين للّغات المدروسة.

الجدول 2. جدول المقابلات وعدم المقابلات المعجمية[18]

الإيطالي	الصقلية	البيدمونتي	الإسبانية	الإنجليزي	الألماني	البروفانسي	الفرنسية

ة		ة		ة		ة الفرنسية	
campo	campu	?	Campo	Field	?	Isan	camp
						?	terrain
						Camp	domaine
		lager	Camp				camp

في نشاطنا المقترَح، نرغب في إدماج ما يقارب عشر لغات، بناءً على اختياراتٍ تقابليةٍ محدَّدة مسبقًا. وسيكون من الضروري أخذ اللغات التي يتحدثها المتعلمون ويدرسونها بعين الاعتبار؛ ففي سياق هذه التجربة يشمل ذلك الإيطالية والفرنسية والإسبانية والإنجليزية والألمانية. غير أنّ الفكرة تتجاوز ذلك لتشمل أيضًا بعض اللغات الصغرى المتداولة في إيطاليا، مثل الفرانكو- بروفنسالية (francoprovençal)، والبييمونتية (piémontais)، والصقلّية (sicilien). وتستند هذه المبادرة كذلك إلى وصفين من أوصاف CARAP نذكرهما فيما يلي: «تقبل اللغات والثقافات الصغرى في القسم قبولًا إيجابيًّا»، و«الانفتاح على اللغات والثقافات قليلة التقدير {اللغات والثقافات الصغرى، لغات وثقافات المهاجرين...}» (Candelier et al., 2012: 42-43).

تتعدّد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها في هذا المشروع. فالغاية الرئيسية هي إذكاء الوعي بالتنوّع اللغوي في إيطاليا، مع السعي إلى حثّ المتعلمين على النظر إلى هذه اللغات من منظورٍ جديدٍ أكثر تفاؤلًا، إذ تُعَدّ غالبًا لغاتٍ قليلةَ المكانة وأقلَّ أهميةً، لا سيّما عندما يتعلّق الأمر باستخدامها في تعلّم لغةٍ أجنبيةٍ ضمن إطارٍ مؤسّسيٍّ كالمدرسة. وفي الواقع، تُعدّ هذه التجربة أيضًا خطوةً في السياسية اللسانية (glottopolitique)[XV]، لا بمعنى إحياء اللغات، بل بمعنى تعزيز الوعي بها، ولا سيّما اللغات الصغرى التي ما زالت حاضرةً في المشهد اللغوي الإيطالي.

هدفٌ آخر يتمثّل في جعل المتعلمين يتأمّلون في لغتهم الأصلية، بغية تعميق وعيهم بفروق المعاني الدقيقة فيها، وتعويدهم على إدراك أنَّه ليس بالضرورة أن تقوم بين اللغات التي يدرسونها علاقةُ تطابقٍ واحدٍ لواحد (1: 1). ومن ثَمّ، فإنّ غاية الجدول ليست العثور على المقابلات الصحيحة بقدر

ما هي تنمية الوعي لدى المتعلمين بأنّ: «الانتماء إلى الفئة الفرعية نفسها [...] لا يعني بالضرورة وجود تشابهٍ أكبر في الطريقة التي تُبنى بها القطعة ذاتها من الواقع.»[19]. (Guerini & Dal Negro 2007: 120)

8. خاتمة

بعد هذه التجربة الموجزة توصّلنا إلى جملةٍ من النتائج. في المقام الأوّل، وفيما يخصّ التفكير في لغة الأم، يمكننا أن نستنتج -استنادًا إلى إجابات المشاركين في الاستبيانات (الملحق 4) - أنّ نصفهم فقط يفكّرون فعلًا في السياقات الدلالية المتعددة للكلمات الإيطالية أثناء الترجمة، على الرغم من أنّ 93% منهم يقرّون بأهمية التأمّل في لغة الأم قبل الشروع في أيّ عملٍ ترجميّ. ومن ثمّ، سيكون من المفيد أن يولي الأساتذة مزيدًا من الأهمية لهذه المرحلة التمهيدية من التفكير في لغة الأم قبل الانتقال إلى الترجمة إلى اللغة الأجنبية، سواء أكان ذلك في نصٍّ كاملٍ أو خطابٍ أو جملةٍ أو حتى كلمةٍ مفردة.

ثانيًا، وفيما يتعلّق بتمرين الترجمة إلى اللغة الفرنسية، تبيّن أنّ 52% من المشاركين لم يكونوا على وعيٍ بالفروق الدلالية بين الكلمات المختارة ولا بالتباين بين الإيطالية والفرنسية، رغم أنّ 72% منهم استخدموا، أثناء الترجمة، كلمةً مختلفةً لترجمة المفردات الإيطالية « campo » و« provare » و« parte » في الجملتين المقترحتين. كما لاحظنا أنّ 60% من المشاركين صرّحوا بأنّ شخصًا ما (أستاذ أو غيره) قد سبق أن وجّههم للتفكير في مسألة التطابق الجزئي بين الفرنسية والإيطالية. ومع ذلك، أقرّ 67% منهم بأنهم، رغم طرحهم لأسئلةٍ مماثلة سابقًا، لم يتمكّنوا من الوصول إلى إجاباتٍ مُرضية. ولعلّ هذا ما يفسّر أنّ 62% من المشاركين اعترفوا بأنّ تجربة التفكير التحليلي التي أجروها في القسم يمكن أن تكون مفيدةً لتناول كلماتٍ أخرى، بل ولأنشطتهم المستقبلية أيضًا، حيث سيظلّ استخدام اللغات الأجنبية عنصرًا جوهريًّا فيها.

تدفعنا هذه النتائج الأخيرة إلى إعادة التفكير في دور أستاذ اللغة الأجنبية في زمننا الراهن. فعلى الرغم من أنّ الأساتذة (وكذلك المتعلمين) باتوا يمتلكون كماً هائلاً من الوسائط الرقمية المجانية المتاحة عبر الإنترنت -مثل القواميس الأُحادية اللغة باللغتين الأمّ والأجنبية، والقواميس الثنائية والمتعددة اللغات، والخرائط المعجمية التفاعلية، والمدوَّنات اللغوية،

والمواقع والتطبيقات الخاصة بتعليم اللغات الأجنبية، وغيرها- فإنّ التفكير فوق اللغوي داخل القسم يبدو اليوم أحد الوسائل القليلة القادرة على إعادة مساءلة الألفاظ ومعانيها. إنّه، في جوهره، لحظة تأمّل نقديّ مميّزة في الفروق الدقيقة بين اللغات، وسبيلٌ إلى إحياء الوعي بالظلال الدلالية المتشابكة التي تنسجها كلّ لغةٍ على حدة.

خِتامًا، يبدو أنّ التجربة قد أثارت اهتمام المتعلمين الذين شاركوا فيها بفاعليةٍ ملحوظة، إذ قدّموا أمثلةً أخرى عن حالات عدم التماثل التي واجهوها خلال مسارهم بوصفهم متعلمين متعددي اللغات، وبيّنوا كيف تمكّنوا من حلّها بالاستعانة بذوي الخبرة في المجال اللغوي.

يبدو لنا، والحال هذه، أنه سيكون من الوجيه فسح المجال للطلبة أمام هذا النمط من النقاشات فوق اللغوية في جميع مستويات تعلّم اللغة، وذلك بغية تعزيز استقلالية المتعلمين، ومساعدتهم على تنمية روحٍ نقديةٍ تجاه اللغة، سواء فيما يتعلّق بلغتهم الأمّ (L1) أم باللغة الأجنبية التي يتعلمونها.

الإحالات:

لقد قمنا بترجمة الاقتباسات الواردة في المتن، وفيما يلي النصوص الأصلية لتلك الاقتباسات باللغات التي وردت بها:

1- No two vocabularies represent the world in exactly the same way, due to the pervasiveness of diversity in language, culture, and in how reality is perceived differently around the world.

2- The relationship between words or phrases, from two or more languages, which share the same MEANING. Because of the problem of ANISOMORPHISM, equivalence is ‘partial’ or ‘relative’ rather than ‘full’ or ‘exact’ for most contexts.

3- L'asimmetria nel modo in cui le lingue organizzano le loro strutture fonomorfologiche, sintattiche e semantiche.
4- Il fenomeno per cui, in due lingue diverse, due segni con un ambito d'uso assai simile presentano significati non perfettamente sovrapponibili.
5- The rendering of a word in one language by two or more words in the other language.
6- The translation equivalent of a source language exists but it is more general [...] or more specific [...]. In the former case the TE is a sort of crosslinguistic hypernym of the source language word and in the latter case it is a crosslinguistic hyponym.
7- By translation group (TGR) we mean a group of Italian synonyms translating a sense of an English word.
8- The TGR includes one simple word. The TGR includes a phrase explicitly listed as collocation in the Italian monolingual dictionary. The TGR includes only a phrase explicitly marked as free combination of words in the Collins. The TGR includes a multiword adverb with the structure in + modo/maniera + ADJ or con + N, or a multiword verb with structure fare + V.
9- La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.
10- Gruppo di intervento e studio nel campo dell'educazione linguistica.
11- Contribuisce inoltre all'apprendimento di lingue seconde, straniere, classiche, fornendo una base categoriale di riferimento comune a riflessioni contrastive.
12- ll ruolo probabilmente più significativo della riflessione sulla lingua è quello metacognitivo: la riflessione concorre infatti a sviluppare le capacità di categorizzare, di connettere, di analizzare, di indurre e dedurre, utilizzando di fatto un metodo scientifico.
13- Accedere a un terzo livello di conoscenza, articolata ed esplicita, che solleva quella conoscenza inconsapevole e irriflessa a livello di piena consapevolezza.

14- La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni. Essa, inoltre, si intreccia con la riflessione sulle altre lingue del repertorio dell'allievo, in una prospettiva plurilingue e interculturale.
15 La riflessione sulla lingua riguarda anche il lessico, di cui verranno esplorate e definite le caratteristiche fondamentali, come le relazioni di significato e i meccanismi di formazione delle parole.
16- Non è compito dei dizionari richiamare su possibili tranelli o mettere più voci a confronto per stabilire quale sia meglio usare e quale si debba assolutamente scartare. Questo compito ce lo siamo assunto noi.
17- « Ho avuto dubbi sul lessico: per esempio sulla differenza tra "camp" e "champ"; "part" e "partie"; [...]. », « Trovare la traduzione corretta del vocabolo in base al contesto", "[...] è stato difficile trovare la parola da utilizzare che avesse lo stesso significato della parola in italiano » et « I principali problemi della traduzione che ho riscontrato riguardano il dubbio sull'uso del vocabolario, sulla scelta di quale parola adeguata utilizzare.
18- Pour cette activité, il sera demandé aux apprenants de remplir les cases qui présentent des points d'interrogation.
19- Il fatto di appartenere ad uno stesso sottogruppo […] non implica necessariamente la presenza di maggiori somiglianze nel modo di strutturare lo stesso segmento di realtà.

ـ تعليقات المترجم:

[i]- مصطلح **réflexion métalinguistique** يقابله في العربية **التفكير فوق اللغوي**، يعني **التفكير في اللغة ذاتها**، أي قدرة المتعلّم على مراقبة اللغة التي يستعملها، وتحليل بنيتها وقواعدها، والانتباه إلى كيفية تشكّل الجمل والمعاني. إنه نشاط ذهني يسمح للمتعلّم بأن يفكّر في اللغة ولا يكتفي باستعمالها، مثل: المقارنة بين لغتين، وملاحظة قواعد النحو والصرف، وفهم لماذا تُستعمل بنية لغوية معيّنة، وتحليل معنى كلمة أو تركيب ما. إنها مهارة مهمة في تعلم اللغات الأجنبية لأنها تساعد المتعلم على اكتساب وعي لغوي أعمق وتحسين استعماله للغة.

[ii]- الترجمة الأدق والأكثر شيوعًا أكاديميًا لمصطلح: métalinguistique فوق لغوي أو ما وراء لغوي. والمصطلح يتكوّن من جزأين:

méta- ما وراء / فوق

linguistique - لغوي

وبذلك يعني كل ما يتجاوز اللغة ليصف اللغة نفسها؛ أي التفكير في اللغة من داخل اللغة، أو استخدام اللغة للحديث عن ذاتها.

[iii]- أترجم langue maternelle بالمصطلح العربي لغة الأم. أما مصطلح اللغة الأم langue mère، فيشير إلى اللغة الأصلية التي تنحدر منها مجموعة من اللغات، كاللغة السنسكريتية التي ينحدر منها مجموع اللغات الهندية الأوروبية.

[vi]- يُعدّ الإطار المرجعي للمقاربات التعددية للغات والثقافات (CARAP) مشروعًا تربويًا ولسانيًا أنجزه المركز الأوروبي للغات الحديثة (CELV) التابع لمجلس أوروبا، ونُشر رسميًا سنة 2007. يهدف هذا الإطار إلى تعزيز الكفاءات التعددية لدى المتعلمين، أي القدرة على التفاعل والتفكير عبر لغات وثقافات متعددة، بدل حصر التعليم في لغة واحدة منعزلة. يهدف بشكل أساسي إلى تقديم منظومةً مرجعية لتوصيف ما يُسمّى الكفاءات المتعدّدة اللغوية والثقافية لدى المتعلمين، عبر: تحديد المعارف، والقدرات / المهارات، والمواقف والقيم المرتبطة بتعليم وتعلّم اللغات من منظور تعددي. والمقاربات التعددية: هي الطرائق التعليمية التي: تشرك أكثر من لغة وثقافة واحدة في عملية التعليم والتعلّم، وتُبرز العلاقات والروابط بين اللغات (من حيث الأصل، أو البنية، أو المعنى)، وتُنمّي لدى المتعلّم الوعي فوق-اللغوي (*conscience métalinguistique*) والوعي بين الثقافات (*intercultural awareness*). من أمثلة هذه المقاربات: التربية متعددة اللغات والثقافات / EMILE) (CLIL، والتدريس المقارن بين اللغات، والتربية عبر الترجمة، والتربية اللغوية الشاملة.

[v] -اللغات الرومانية (les langues romanes) هي مجموعة من اللغات التي تطوّرت من اللغة اللاتينية، أي لغة الرومان. لذلك تُسمّى أحيانًا اللغات اللاتينية أو اللغات ذات الأصل اللاتيني. وأهم اللغات الرومانية هي: الفرنسية، والإيطالية، والإسبانية، والبرتغالية، والرومانية، والكتلانية، والأوكيتانية والسردينية. ومن خصائصها المشتركة: أنها تنحدر جميعها من اللاتينية العامّية (Latin vulgaire)، وتتقاسم الكثير من المفردات المتشابهة، وتشترك في بنى نحوية وصرفية قريبة، وتعتمد غالبًا على تصريفات الأفعال ونظام الجنسين

(مذكر/مؤنث).

[vi]- التشابُهات الكاذبة (Fausses analogies) هي أخطاء لغوية تحدث عندما يعتمد المتعلّم على تشابه سطحي أو ظاهري بين كلمتين أو قاعدتين في لغتين مختلفتين، فيظنّ أن لهما نفس المعنى أو نفس الاستخدام، بينما هما في الحقيقة مختلفان. بمعنى آخر، هي استنتاجات خاطئة يبنيها المتعلّم عندما يقيس ظاهرة لغوية في لغة أجنبية على أخرى موجودة في لغته الأصلية أو في لغة يعرفها، اعتمادًا على التشابه الشكلي فقط، كأن يعتقد بأن قاعدة نحوية في لغة ما تعمل بنفس الطريقة في لغة أخرى لمجرد وجود شبه شكلي. باختصار، التشابُهات الكاذبة هي أخطاء ناتجة عن قياس لغوي غير صحيح بسبب الاعتماد على تشابه مظهري دون فهم دقيق للاختلافات الحقيقية.

[vii]- اللسانيات التقابلية (linguistique contrastive): فرع من اللسانيات يهدف إلى مقارنة لغتين أو أكثر من أسرتين مختلفتين كالفرنسية والعربية، من حيث البنية والصوت والصرف والنحو والدلالة، بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها. وتستخدم اللسانيات التقابلية لفهم الصعوبات التي قد يواجهها المتعلّم عند تعلم لغة أجنبية، وللتنبّؤ بالأخطاء المحتملة الناتجة عن تأثير لغة الأم، ولتحسين طرائق تدريس اللغات وتصميم مواد تعليمية فعّالة. فاللسانيات التقابلية هي دراسة مقارنة بين اللغات تهدف إلى فهم الاختلافات البنيوية بينها، خصوصًا من أجل تحسين تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها.

[viii]- الفوقية / العمومية (hyperonymie) التحتية / الفرعية (hyponymie) هما علاقات دلالية هرمية بين الكلمات (أو "المفردات") الموجودة في لغات مختلفة. التضمين اللغوي المشترك هو علاقة مصطلح عام (التضمين اللغوي المشترك) بمصطلحات أكثر تحديدًا (التضمينات اللغوية المشتركة) التي يشملها، مثل "فاكهة" التي تعدّ التضمين اللغوي المشترك لكلمتي "تفاحة" و"موز ."أما التضمين اللغوي المشترك فهو عكس ذلك، حيث تُدرج الكلمة المحددة (التضمين اللغوي المشترك) في معنى المصطلح الأكثر عمومية (التضمين اللغوي المشترك). يمكن لدراسة هذه العلاقات عبر اللغات أن تكشف عن الاختلافات الثقافية في كيفية تصنيف العالم.

[ix]- عبارة groupe de traduction (TGR) هي اختصار يُستخدم غالبًا في الأبحاث اللسانية أو التعليمية، وخاصة في مجال الترجمة أو تحليل المتون. يشير المصطلح إلى مجموعة من العناصر اللغوية التي تم تجميعها بهدف تحليل طرائق ترجمتها بين لغتين أو أكثر. وقد تكون هذه العناصر: مفردات، أو عبارات، أو وحدات دلالية، أو أمثلة من المدونة (corpus)، أو حتى

مصطلحات ذات صعوبات ترجميّة. في الدراسات اللسانية أو المعجمية، يُستخدم مفهوم Groupe de traduction (TGR) للإشارة إلى: مجموعة من الكلمات أو الوحدات الدلالية التي تُدرَس من حيث مقابلاتها في اللغات الأخرى، أو إلى مجموعات تُنظم تحليليًا لتوضيح العلاقات بين الأصل والترجمة.

[x]- يشير مصطلح التعليمية فوق العرفانية إلى مجموعة من الأساليب والإجراءات التعليمية التي تهدف إلى تنمية قدرة المتعلّم على الوعي بعملياته العقلية، وفهم كيفية تفكيره وتعلّمه، ثم تنظيم هذه العمليات من أجل التعلم بشكل أكثر فاعلية. ويركّز هذا التوجّه على كيفية التعلّم، وليس على المحتوى فقط، بمساعدة المتعلّم على فهم طريقة تفكيره وحلّه للمشكلات، والتعرّف على استراتيجياته في التعلّم، واكتشاف الأخطاء وكيفية تصحيحها، والتخطيط والمراقبة والتقويم الذاتي لعمله. فهي تهدف إلى جعل المتعلّم فاعلاً واعيًا في عملية التعلّم، قادرًا على ضبط تعلّمه وتنميته بشكل مستقل.

[xi]- **التعلّم الدائم** أو **التعلّم المستمر** يشير إلى العملية التي يستمر فيها الفرد في اكتساب المعارف والمهارات طوال حياته، سواء داخل المؤسسات التعليمية الرسمية أو خارجها، وبشكل منظم أو غير رسمي. ويقوم هذا المفهوم على فكرة أن التعلّم لا يقتصر على مرحلة عمرية معينة أو على المدرسة فقط، بل هو **مسار مستمر مدى الحياة** يساعد الفرد على: التكيّف مع التغيّرات العلمية والتقنية، وتطوير مهاراته المهنية والشخصية، تجديد معارفه باستمرار، وتحسين قدرته على الاندماج في المجتمع وسوق العمل. إنه يعني أن يتبنّى الفرد موقفًا يجعل من التعلّم **عادة مستمرة** ترافقه في كل مراحل حياته.

[xii]- المقاربة النسبية (Approche relativiste) تعني طريقة في التفكير أو التحليل تقوم على مبدأ النسبية، أي أن الحقائق أو الأحكام أو القيم لا تُعدّ مطلقة، بل تعتمد على السياق أو الثقافة أو وجهة نظر الفرد. وتفترض هذه المقاربة أنّ ما يُعدّ صحيحًا أو مقبولاً في ثقافة ما قد لا يكون كذلك في ثقافة أخرى، وأن تفسير الظواهر يتغيّر بحسب الإطار الاجتماعي أو التاريخي، وأن المعرفة نفسها تُفهم في ضوء الظروف المحيطة بها. فهي تشير إلى النظر إلى الأمور من زوايا متعددة وربطها بالسياق بدلاً من التعامل معها كحقائق ثابتة أو مطلقة. وفي مجال التعليمية، تؤدي المقاربة النسبية دورًا أساسيًا في جعل التعلم أكثر انفتاحًا، ومرونة، وارتباطًا بالسياق، كما تساعد على تطوير التفكير النقدي واحترام الاختلافات بين المتعلمين.

[xiii]- الحتمية اللغوية (Déterminisme linguistique) مفهوم ينتمي إلى مجال علم اللسانيات العرفانية والفلسفة اللغوية، ويعني أن اللغة التي يتحدث بها الإنسان تحدّد أو تقيّد طريقة تفكيره وإدراكه للعالم. وفقًا لهذا التصور، لا

تقتصر اللغة على كونها وسيلة للتواصل فقط، بل هي إطار ذهني يوجّه كيفية رؤيتنا للأشياء، وتصنيفنا للأفكار، واستيعابنا للواقع. أهم ما تعنيه الحتمية اللغوية:

1. اللغة تفرض حدود الفكر: ما لا تتيح اللغة التعبير عنه يصبح من الصعب التفكير فيه بوضوح.
2. الاختلاف بين اللغات يعني اختلافًا في طرق التفكير: فكل لغة تعكس رؤية ثقافية معينة للعالم.
3. الكلمات والمفاهيم تؤثر في الإدراك: فامتلاك مفردات معينة أو غيابها يغيّر طريقة فهم المتحدثين لمحيطهم.

مثال مبسّط: إذا كانت لغة ما تمتلك العديد من الكلمات لوصف نوع معيّن من الظواهر (مثل الثلج عند شعوب الإسكيمو، أو التمور في الصحراء)، فإن متحدثي هذه اللغة يلاحظون تفاصيل لا ينتبه إليها متحدثو لغات أخرى.

[XIV]- منصّة كانفا (Canva) هي أداة تصميم رسومي عبر الإنترنت تسمح للمستخدمين بإنشاء تصاميم متنوعة بسهولة، دون الحاجة إلى خبرة متقدمة في التصميم. وتسمح هذه المنصة بإنشاء عروض تقديمية، وتصميم منشورات لوسائل التواصل الاجتماعي، وإعداد ملصقات، وبطاقات، وشعارات، ومطويات، وتصميم أفلام قصيرة، تحرير. تمتاز المنصة بوجود **قوالب جاهزة** يمكن تعديلها بسهولة، مما يجعلها مناسبة للطلاب، والمعلّمين، والمسوقين، وكل من يحتاج إلى تصميمات بسرعة وجودة جيدة.

[xv]- السياسة اللسانية *glottopolitique* مجال دراسي يهتمّ بالسياسات اللسانية والإجراءات التي تعتمدها الدول أو المؤسسات أو الجماعات لتنظيم استعمال اللغات داخل المجتمع. يشمل كل القرارات والتدخلات التي تؤثر في: مكانة اللغات (رسمية، وطنية، جهوية...)، وتعليم اللغات والتخطيط لها، وحماية اللغات المهددة، وانتشار لغة ما على حساب أخرى، والعلاقة بين اللغة والسلطة والهوية بمعنى آخر، السياسة اللسانية تدرس كيف تُستَخدم اللغة بوصفها أداة سياسية واجتماعية، وكيف تُصاغ القرارات التي تحدد من يتكلم ماذا، وفي أي سياق، ولأي غاية.

قائمة المراجع:

Adamska-Sałaciak, A. (2010). Examining equivalence. International Journal of Lexicography, 23(4), 387–409.

Beinborn, L. & Choenni, R. (2020). Semantic Drift in Multilingual Representations. Computational Linguistics, 46(3), 571–603.

Bentivogli, L. & Pianta, E. (2000). Looking for lexical gaps. Proceedings of the ninth EURALEX international congress. Universität Stuttgart, 8–12.

Candelier, M. et al. (2012). CARAP: cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Graz: Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

Colina S. & Albrecht, S. (2021). Incorporating Translation in the World Language Classroom. A teacher's guide to best practice. Disponible à l'adresse: https://opentextbooks.library.arizona.edu/scolina/.

Cook, V. (2001). Utiliser la langue maternelle en classe. La Revue canadienne des langues vivantes, 57(3), 402-423.

Dewey, J. (1938). Logic. The Theory of Inquiry. New York : Henry Holt and Company.

Diadori, P. (2012). Teorica e tecnica della traduzione. Strategie, testi e contesti. Milan : Le Monnier Università.

Fouillet, R. (2023). Grammaire, réflexion métalinguistique et refléxivité grammaticale dans la didactique de l'intercompréhension. L'Information Grammaticale, 177, 38-45.

Giscel = Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica costituito in seno alla Società di Linguistica Italiana (2004). Idee per un curricolo di educazione linguistica democratica.Disponible à l'adresse: https://giscel.it/wp-content/uploads/archivio/riforma_moratti/2004/2004-09%20Idee%20per%20un%20curricolo%20di%20educazione%20linguistica%20democratica.pdf

Giunchiglia, F., Bella, G., Nair, N. C., Chi, Y. & Xu, K. (2023). Representing Interlingual Meaning in Lexical Databases. Artificial Intelligence Review, 56, 11053-11069.

Guerini, F. & Dal Negro, S. (2007). Contatto. Dinamiche ed esiti del plurilinguismo. Rome: Aracne.

Jamet, C. (2005). Identification de problèmes et contrastivité. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 38, 95-113.

Lo Duca, M. G. (2004). Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano. Rome: Carocci.

Lo Duca, M. G. (2016). Didattica metacognitiva e riflessione sulla lingua (I parte e II parte). Catane. Disponible à l'adresse : https://www.youtube.com/watch?v=2PNGuVGDoRg.

MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Disponible à l'adresse : https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf

Poibeau, T. (2003). Extraction automatique d'information, du texte brut au web sémantique. Paris, Hermès.

Poibeau, T. (2016). Traduire sans comprendre ? La place de la sémantique en traduction automatique, Langages, 201, 77-90.

Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio (2006). Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE). Disponible à l'adresse: https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF

Szerszunowicz, J. (2015). Lacunarity, lexicography and beyond: integration of the introduction of a linguocultural concept and the development of L2 learners' dictionary skills. Lexicography ASIALEX, 2, 101–118.

Tallarico, G. (2013). Les apports de la lexicographie bilingue à l'interculturel. Éla. Études de linguistique appliquée, 170, 139-152.

Vergne, M. (2020). Analyse et classement des fausses analogies entre l'italien et le français: les (re)connaître, les enseigner, Repères DoRiF. Disponible à l'adresse: https://www.dorif.it/reperes/michel-vergne-analyse-et-classement-des-fausses-analogies-entre-litalienet-le-francais-les-reconnaitre-les-enseigner/.

Whorf, B. L. (1970 [1956]). Linguaggio, pensiero e realtà. Turin: Boringhieri.

Wierzbicka, A. (1988). The semantics and lexicography of "natural kinds". Dans K. Hyldgaard-Jensen et A. Zettersten (dir.), Symposium on Lexicography III. Proceedings of the Third International Symposium on Lexicography, May 14-16, 1986 at the University of Copenhagen (pp. 1-532). Tübingen: Niemeyer.

Zgusta, L. (1979). Equivalents and Explanations in Bilingual Dictionaries. Dans Jazayery, M. A., E. Polome´ and W. Winter (eds), Studies in Honor of Archibald A. Hill (vol. IV,

pp. 385-392). Mouton: The Hague. Repris dans Zgusta, L. (2006). Lexicography Then and Now. Tübingen: Max Niemeyer.

Zgusta, L. (1987). Translational Equivalence in a Bilingual Dictionary: Bahukos´yam'. Dictionaries, 9, 1–47. Repris dans Zgusta, L. (2006). Lexicography Then and Now: Selected Essays (pp. 236-261). Tübingen: Max Niemeyer.

Ziering, P., van der Plas, L. & Schütze. H. (2013). Multilingual Lexicon Bootstrapping - Improving a Lexicon Induction System Using a Parallel Corpus. Dans Ruslan Mitkov, Jong C. Park, Proceedings of the Sixth International Joint Conference on Natural Language Processing (pp. 844–848). Nagoya: Asian Federation of Natural Language Processing.

القواميس والكتب التعليمية المعتمدة

Beacco, J.-C. & Costanzo, E. (2014). Grammaire contrastive pour italophones. CLE International – Loescher Editore.

Berger, C., Bernard, O. & Boyer, D. (2020). Allez! 1 - Livre de l'élève et cahier. Per la scuola media. DeA Scuola & Black Cat-CIDEB.

Bidaud, F. (1994). Grammaire du français pour italophones. Florence: Scandicci.

Boch, R. (1988). Les faux amis aux aguets. Dizionario di false analogie e ambigue affinità tra francese e italiano. Bologne : Zanichelli.

Coppolani, R. & Gardair, M. (1972). De l'italien au français: esercizi di francese ad uso degli studenti italiani. Florence: Le Monnier.

Hartmann, R. R. K & James, G. (1988). Dictionary of Lexicography. Disponible à l'adresse : https://nubip.edu.ua/.

Il nuovo De Mauro online. Disponible à l'adresse :

https://dizionario.internazionale.it/.

Kiss, M. (2002). Les pièges du vocabulaire bilingue : les faux amis, Revue d'études françaises, 7.

Vocabolario Treccani online. Disponible à l'adresse : https://www.treccani.it/vocabolario/.

التعريف بالمؤلفة:

كلاوديا داميليو: طالبة دكتوراه في علوم اللغة مخبر LLSETI (وهو مخبر يهتم باللغات، والآداب (الأدب)، والمجتمعات، والدراسات العابرة للحدود، والدراسات الدولية.) بجامعة سافوا مون بلان (Université Savoie Mont Blanc)، وجامعة طورنو Torino في إيطاليا. يتوجه بحثها نحو دارسة التفاعل بين الدولة والفرد في محور "التفاعل بين اللغة والثقافة وحركات السكان". أما موضوع رسالتها فيتمثل في: «مقارنة اللغات والتحولات بين اللغات: نحو تعليم متعدد-اللساني للفرنسية لغةً أجنبيةً » . وتركّز في بحثها على مفهوم التفاهم المتبادل بين اللغات الرومانية (intercompréhension) وكيف يمكن استغلال هذا التفاهم لتعليم اللغة بطريقة متعددة اللغات. يكتسب بحثها أهميته من حيث إنه يسعى إلى إعادة التفكير في طرائق تدريس اللغات الرومانية باستغلال القرب اللغوي بينها، خصوصًا عبر استراتيجيات التفاهم المتبادل، وهو نهج قد يقدم بديلًا فعّالًا وأكثر تكاملاً من الأساليب التقليدية لتعليم اللغات. وهي تدرس حاليا في ماجستير تعليم اللغة الفرنسية لغة أجنبية، وتدريس اللغة الإيطالية ضمن برامج ترانزفيرسال LLSETI .

الملخص

إذا كان الناطقون باللغة الإيطالية يتعلّمون اللغة الفرنسية بيسرٍ ظاهر، فإن أوراق إجابات التلاميذ تكشف مع ذلك عن كمٍّ وافر من الأخطاء المتصلة بانتقال البُنى بين اللغتين، ولا سيما في المستوى الدلالي منها. من خلال جمع للبيانات في إحدى الثانويات الإيطالية، وقفنا على عددٍ من أزواج الألفاظ التي تثير عُسْرًا في الترجمة والاستخدام، من قبيل: camp/champ (campo)، وessayer/éprouver (provare)، و part/parti (parte).وعليه يهدف هذا المقال إلى إلقاء الضوء على هذه الوحدات اللفظية وتحليلها تحليلاً تقابليًّا، مستجليًا مدى انعكاس التفكير فوق اللغوي (réflexion métalinguistique)[i] على لغة الأم لدى المتعلمين الناطقين بالإيطالية. فهل يؤدّي غياب هذا التفكير في لغة الأم إلى غيابه في اللغة الأجنبية؟ وهل اختبر الطلاب أثر عدم التماثل الدلالي (anisomorphisme sémantique) في أقسام تعليم الفرنسية لغةً أجنبية؟ وكيف يمكن معالجة هذا الظاهرة في القسم الدراسي؟ يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن هذه الأسئلة بإعادة النظر في المقارنة اللغوية

بوصفها أداة تعليمية ناجعة في المحيط الجامعي. وبعد تحديد بعض المفاهيم الأساسية، نقترح تمرينًا في التفكير فوق اللغوي بين اللغتين الفرنسية والإيطالية، يهدف إلى إنشاء أداة مقارنة بين اللغات الرومانية والجرمانية -سواء أكانت لغات كبرى أم صغرى- تُعين المتعلّمين على إدراك الفروق الدقيقة في الدلالة، وتبيّن لهم غياب المطابقة التامّة (1:1) بين الوحدات المعجمية.

الكلمات الدالة: التباين؛ التماثل الدلالي؛ اللغة الفرنسية؛ الوحدات اللفظية.

فيما يلي أهمّ التعليمات والأسئلة الواردة في الاستبيانات التي استُخدمت أثناء التجربة التطبيقية:

الاستبيان 1: التفكير فوق اللغوي في لغة الأمّ (LM)

سنتأمّل معًا في الكلمات الواردة في المقتطف الآتي: campo، parte، provare. اعملوا في مجموعاتٍ ثنائية، وحاولوا تحديد السياقات الدلالية

المختلفة التي يمكن استعمال هذه الكلمات فيها، ثم كوّنوا جملتين بالإيطالية لكلّ حالة.
المدة المخصّصة للنشاط: من 15 إلى 20 دقيقة.
ملاحظة: لا يُسمح باستخدام القواميس.

الاستبيان 2: الترجمة إلى اللغة الفرنسية(LE)
سنركّز الآن على عملية الترجمة.
اعملوا في مجموعاتٍ ثنائية، وحاولوا ترجمة الجمل الستّ المختارة إلى اللغة الفرنسية.
المدة المخصّصة للنشاط: 15 دقيقة.

الاستبيان 3: تقاسم المشكلات التي واجهتموها أثناء الترجمة
اعملوا بشكلٍ فردي، وتأمّلوا في الصعوبات التي واجهتموها أثناء الترجمة إلى الفرنسية.

- ما أبرز المشكلات التي واجهتموها في أثناء الترجمة إلى الفرنسية؟
- ما الكلمات التي سبّبت لكم أكبر قدرٍ من الصعوبة؟
- هل كان من الصعب ترجمة الكلمات « campo » و« parte » و« provare»؟ وإن كانت الإجابة نعم، فلماذا؟

بعد ذلك، ستقومون ضمن المجموعة الصفّية بمناقشة المشكلات الترجمية المرتبطة بهذه الجمل وتقاسمها مع زملائكم.

الاستبيان 4: التأمّل في المشكلات الترجمية وتمثيل الشبكة الدلالية

- هل تعتقد أنّ تجربة التفكير التي أجريناها اليوم في القسم يمكن أن تساعدك أيضًا في التعامل مع كلماتٍ أخرى؟
- أوافق بشدّة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدّة
- هل تعتقد أنّ هذا النوع من التفكير يمكن أن يكون مفيدًا لدراستك ولمستقبلك المهني؟
- أوافق بشدّة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدّة
- عبّر عن موافقتك أو عدم موافقتك على كلٍّ من العبارات التالية: أوافق بشدّة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدّة
- لم يخطر ببالي من قبل أنّ للكلمات *campo* و *parte* و *provare* في الإيطالية سياقاتٍ دلاليةً متعددة.

- لم يدفعني أحدٌ من قبل إلى التفكير في السياقات الدلالية المختلفة لهذه الكلمات في الإيطالية.
- لم أكن أعلم أنّ هناك فروقًا دلالية بين الكلمات الفرنسية المختلفة (مثل *champ / camp / terrain...*)، وأنّه توجد عدة كلمات في الفرنسية للتعبير عن المفهوم نفسه في الإيطالية.
- لم يدفعني أحدٌ من قبل إلى التفكير في التطابقات الجزئية بين الفرنسية والإيطالية.
- أرى أنّه من المفيد التأمّل في لغتي الأمّ قبل الشروع في أيّ عملٍ ترجميّ.

في العادة، لا أقارن كثيرًا بين اللغات التي أعرفها.

- عمومًا، لا نقوم في القسم بمقارنة اللغات التي نعرفها بهذا القدر من العمق.
- نظرًا إلى عدم بلوغي مستوى متقدّمٍ في الفرنسية، لم أطرح على نفسي من قبل مثل هذه الأسئلة الدلالية (المتعلقة بمقابلات *campo* و*parte* و *provare* بين الفرنسية والإيطالية).
- لقد طرحتُ هذه الأسئلة من قبل، لكنّني لم أستطع العثور على إجاباتٍ مُرضيةٍ بنسبة 100.%
- لقد طرحتُ هذه الأسئلة من قبل وتمكّنتُ من العثور على إجاباتٍ مُرضية.
- لقد تأمّلتُ سابقًا في بعض الالتباسات الترجمية في لغاتٍ أخرى.

- ما هو التمثيل البياني الذي تراه أوضح لبيان التطابق الجزئي بين الكلمات المختلفة في النماذج A و Bو CوD؟ ولماذا؟
- هل تعتقد أنّ التمثيل أو التمثيلات البيانية التي اخترتها يمكن أن تساعدك على تبديد بعض الشكوك المتعلقة بالالتباس الدلالي؟

أوافق بشدّة | أوافق | لا أدري | لا أوافق | لا أوافق بشدّة

جدول المصطلحات الواردة في المقال

المصطلح بالعربية	التعريف	المقابل بالإنجليزية	المقابل بالفرنسية
التكافؤ المعجمي	العلاقة بين وحدات لغوية في لغتين تبدوان متقابلتين في المعنى، لكن	Lexical equivalence	Équivalence lexicale

		غالباً ما يكون هذا التكافؤ نسبياً وغير تام نتيجة اختلاف الأنظمة الدلالية والثقافية.	
التباين الدلالي	Semantic divergence	اختلاف الحقول الدلالية بين لغتين بحيث تتوزع المعاني بطريقة لا تتطابق، مما يؤدي إلى صعوبة في إيجاد مقابل دقيق.	Divergence sémantique
عدم التماثل الدلالي	Semantic anisomorphism	عدم تطابق المعاني بين لغتين رغم وجود تشابه في الشكل أو بعض الاستخدامات، وهو ما يولد التباساً لدى متعلمي اللغات.	Anisomorphisme sémantique
الفجوات المعجمية	Lexical gaps	غياب كلمة أو مفهوم في لغة ما مقابل مفهوم موجود في لغة	Lacunes lexicales

	أخرى، مما يستدعي الشرح أو التعويض أثناء الترجمة.		
التشابهات الكاذبة	كلمات متشابهة صوتياً أو كتابياً بين لغتين لكنها مختلفة تماماً في المعنى، وتشكل مصدراً شائعاً للأخطاء.	False friends	Faux amis
الفرعية المعجمية	علاقة تربط كلمة محدودة الدلالة بكلمة أوسع منها بين لغتين مختلفتين.	Crosslinguistic hyponymy	Hyponymie interlinguistique
الفوقية المعجمية	علاقة تربط كلمة ذات معنى عام بأخرى أكثر تخصيصاً في لغة مختلفة.	Crosslinguistic hypernymy	Hyperonymie interlinguistique
التفكير فوق اللغوي	عملية تأمل يقوم بها المتعلم لملاحظة النظام اللغوي وتحليل قواعده واستعمالاته.	Metalinguistic reflection	Réflexion métalinguistique

Didactique métacognitive	Metacognitive didactics	نهج تعليمي يركز على جعل المتعلم واعياً بطرق تعلمه وعملياته الذهنية لتنظيم تعلمه ذاتياً.	التعليمية الميتامعرفية
Apprentissage permanent	Lifelong learning	مفهوم يركز على اكتساب المهارات والمعارف مدى الحياة خارج الإطار المدرسي فقط.	التعلم الدائم
Politique linguistique	Language policy	إدارة المجتمع للغات المستعملة عبر تشريعات وتخطيط لغوي وتأثيرات اجتماعية.	السياسة اللغوية
Glottopolitique	Glottopolitics	دراسة استعمالات اللغة وعلاقتها بالسلطة والهوية والتخطيط اللغوي.	الغلطوسياسة
Approche relativiste	Relativist approach	رؤية تؤكد أن المعرفة والمعنى نسبية وتتغير حسب	المقاربة النسبية

	الثقافة والسياق.		
الحتمية اللغوية	الفكرة القائلة بأن اللغة تؤثر في التفكير وتشكل إدراك الإنسان للواقع.	Linguistic determinism	Déterminisme linguistique
المقاربة التقابلية	تحليل اللغات عبر مقارنتها للكشف عن الفروق بين بنائها واستخدامها.	Contrastive analysis	Analyse contrastive
التعليمية التقابلية	توظيف المقارنة بين اللغات في القسم لتسهيل تعلم اللغة الأجنبية.	Contrastive pedagogy	Didactique contrastive
التعدد اللغوي	امتلاك الفرد أو الجماعة لمهارات في أكثر من لغة.	Multilingualism	Multilinguisme
التربية متعددة اللغات	نهج تربوي ينمّي قدرات المتعلم على الاستفادة من جميع لغاته.	Plurilingual education	Éducation plurilingue
المعجم متعدد اللغات	شبكة تربط بين مفردات عدة لغات لتوضيح العلاقات	Multilingual lexicon	Lexique multilingue

		الدلالية بينها.	
مجموعة الترجمة	مجموعة من الكلمات في لغة تشكل مقابلات لمعنى واحد في لغة أخرى.	Translation group (TGR)	Groupe de traduction
الوعي اللغوي	قدرة المتعلم على إدراك خصائص اللغة ووظائفها وتنوعها.	Language awareness	Conscience linguistique
التصنيف اللغوي للواقع	الطريقة التي تعتمدها اللغة في تقسيم وإدراك العالم.	Linguistic categorization	Catégorisation linguistique
التفاعل اللغوي	تأثير الاحتكاك بين اللغات داخل مجتمع أو لدى فرد متعدد اللغات.	Language contact	Contact linguistique
التداخل اللغوي	انتقال عناصر لغوية من لغة إلى أخرى أثناء تعلم لغتين أو استعمالهما.	Interference	Interférence
نقل البنى اللغوية	استخدام متعمد أو غير متعمد لبنى من اللغة الأولى في اللغة الثانية.	Transfer	Transfert
التماهي الدلالي	افتراض خاطئ بأن	Semantic equivalency	Hypothèse de correspondance

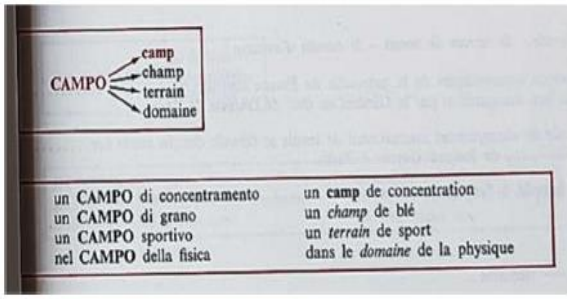
	كلمتين في لغتين مختلفتين تحملان المعنى نفسه.	assumption	sémantique
التحليل الدلالي	عملية تحديد المعاني والعلاقات بين الوحدات المعجمية.	Semantic analysis	Analyse sémantique
القيمة التداولية	الطريقة التي يغيّر بها السياق معنى الجملة أو الكلمة.	Pragmatic value	Valeur pragmatique
التعدد الدلالي	امتلاك كلمة واحدة لعدة معانٍ بحسب السياق.	Polysemy	Polysémie
الترادف الجزئي	تشابه بين كلمتين من حيث المعنى مع اختلافات دقيقة.	Partial synonymy	Synonymie partielle
الاقتراض اللغوي	اعتماد لغة ما كلمة من لغة أخرى مع تعديلها أو بدون تعديل.	Borrowing	Emprunt
التمثيل الدلالي متعدد اللغات	عرض بصري للعلاقات بين مفردات اللغات	Multilingual semantic mapping	Cartographie sémantique multilingue

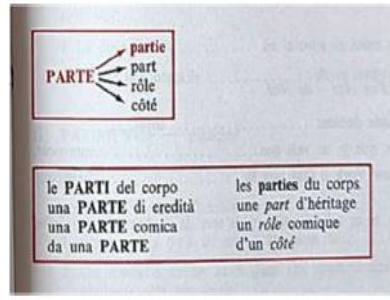
	المختلفة.		
التحليل التقابلي الدلالي	دراسة الفروق الدقيقة بين دلالات الكلمات عبر لغات مختلفة.	Contrastive semantic analysis	Analyse sémantique contrastive
التفسير المتعدد الثقافات	فهم النصوص أو الألفاظ بناءً على اختلافات ثقافية.	Cross-cultural interpretation	Interprétation interculturelle

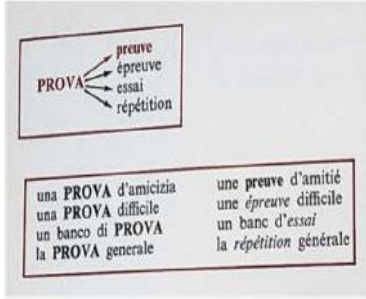
الملاحق

ملحق 1

Coppolani et Gardair (1972), p. 37, p. 43 et p. 48.

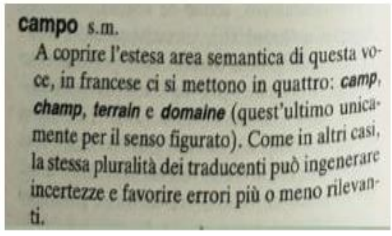






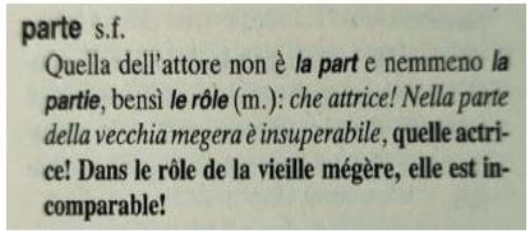
ملحق 2

Boch (1988), pp. 28-29, p. 130 et p. 144.



campo s.m.

A coprire l'estesa area semantica di questa voce, in francese ci si mettono in quattro: ***camp***, ***champ***, ***terrain*** e ***domaine*** (quest'ultimo unicamente per il senso figurato). Come in altri casi, la stessa pluralità dei traducenti può ingenerare incertezze e favorire errori più o meno rilevanti.



parte s.f.

Quella dell'attore non è ***la part*** e nemmeno ***la partie***, bensì ***le rôle*** (m.): *che attrice! Nella parte della vecchia megera è insuperabile*, **quelle actrice! Dans le rôle de la vieille mégère, elle est incomparable!**

ملحق 3

provare v.t.
Finché si tratta di *fornire delle prove*, con **prouver** (che, come il verbo italiano, deriva dal latino "probare") siamo, come si usa dire, a cavallo: *gli ho provato, ragionando, che sbagliava*, je **lui ai prouvé par A plus B qu'il se trompait**. *Non ha avuto difficoltà a provare la sua buonafede*, il **n'a eu aucune difficulté à prouver sa bonne foi**.

Ma quando si tratta dei *sentimenti*, delle *emozioni*, delle *sensazioni*, o degli *impulsi che uno prova dentro di sé*, **prouver** cede il passo a **éprouver**, verbo al quale è legato da stretti vincoli di parentela: *non puoi immaginare il sollievo che ho provato*, **tu ne peux pas imaginer le soulagement que j'ai éprouvé**. *Prova sempre il bisogno di criticare gli altri*, **il éprouve toujours le besoin de critiquer les autres**.

Se poi vogliamo *provare un vestito o una macchina*, ci dobbiamo rivolgere per forza di cose a un verbo estraneo alla famiglia: **essayer un vêtement, une voiture**.

Berger (2020), p. n.d.

ملحق 4