جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية قسنطينة – الجزائر
ISSN: 1112-4377, EISSN: 2588-2384
المجلد: 30 العدد: 04 السنة: 2026.
مجلة المعيار
EL MIEYAR

تأثير اللغة الفرنسية في مهارة الكتابة لدى متعلمي العربية كلغة ثانية:

دراسة تحليلية لأخطاء عينة من تلاميذ ثانوية "ألكسندر دو ماس الدولية" بالجزائر

The Impact of the French Language on Arabic as a Second Language Learners' Writing Skills: Error Analysis of a Sample of Students from Alexander Dumas International Secondary School, Algeria

سناء روابحية[1]
sana.rouabhia@univ-alger2.dz

أ.د. طاهر لوصيف[2]
T.loucif@aala.dz

تاريخ الاستلام: 2026/03/28 تاريخ النشر: 2026/09/15
Received: 28/03/2026 published: 15/09/2026

ملخص المقال:

يهدف البحث إلى استكشاف تأثير اللغة الفرنسة في الكتابة لدى متعلمي العربية بثانوية "ألكسندر دو ماس الدولية" الجزائر، وهذا استنادا إلى فرضية التداخل اللغوي بين اللغة الأصل واللغة الثانية. باعتماد المنهج التحليلي للأخطاء في نماذج من منجزات كتابية لعينة عشوائية من تلاميذ الثانوية، توصلنا إلى أنّ تأثير اللغة الأم على مستويات اللغة الثانية لا يقتصر على الجانب الشفوي بقدر ما يطال الكتابة أيضا، وقد اتضح تأثير الفرنسية على العربية عند أفراد العينة في أخطاء كثيرة ومتباينة، وهي ترجع إلى عوامل لغوية وتربوية، لذا نوصي باعتماد المراجعة الذّاتية لتعزيز الكتابة العربية، واستثمار التكنولوجيا الحديثة في تعليمها.

كلمات مفتاحية: مهارة الكتابة، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الثانية.

Abstract:

This research aims to explore the impact of French language on the writing skills of Arabic learners at Alexander Dumas International Secondary School, Algeria. This is based on the hypothesis of language interference between the mother tongue and the second language. Using the error analysis approach in samples of written products collected from a random group of secondary school students as the study corpus, the results indicated that the influence of the mother-tongue system on second-language levels is not limited to oral discourse only but also the writing skills. The influence of French on students' Arabic writing was evident through varied errors, which are attributed to linguistic and educational factors. Therefore, the study recommends adopting continuous feedback to improve Arabic writing skills, as well as investing in modern technology to learn it.

Keywords: *writing skill; Arabic language; French language; second language.*

(1) طالبة دكتوراه جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر).

(2) جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2 (الجزائر).

مقدّمة:

يُعدّ تعلّم اللغة العربية كلغة ثانية من القضايا المعقّدة التي تواجه المتعلّمين من غير الناطقين بها، لاسيما في السياقات والبيئات التعليمية الأجنبية. وتظهر هذه الإشكالية أكثر في الجزائر، وهذا في ظلّ التّقارب الحاصل بين العربية والفرنسية، وما يترتب عنه من تداخلات لغوية تؤثر في اكتساب المهارات اللغوية عموما ومهارة الكتابة خصوصا.

ومعلوم أنّ الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا؛ فهي تتطلب من المتعلم القدرة العالية على التحكم في البنى الصرفية والنحوية والإملائية، إضافة إلى توظيف المعجم توظيفًا دقيقًا يضمن سلامة المعنى وترابط النص. غير أنّ متعلمي العربية كلغة ثانية – خاصّة في البيئات الفرنكوفونية – يواجهون صعوبات كثيرة ناتجة عن الاختلاف البنيوي بين اللغة العربية واللغة الفرنسية.

في هذا السياق، تهدف دراستنا إلى رصد وتحليل تأثير اللغة الفرنسية كلغة أصل أو أم في مهارة الكتابة العربية لدى تلاميذ ثانوية ألكسندر دو ماس الدولية بالجزائر من خلال دراسة تحليلية في نماذج من إنتاجاتهم الكتابية، واستكشاف طبيعة الأخطاء، وبالتالي الكشف عن مظاهر التداخل اللغوي في كتاباتهم، سواء على مستوى الصرف أو النحو، أو التركيب أو الإملاء، وإلى محاولة تفسير تلكم المظاهر في ضوء العوامل اللغوية والنّفسية والسّوسيوثقافية المحيطة بالمتعلمين. كما ترمي الدراسة إلى تقديم قراءة نقدية لمستوى الأداء الكتابي لديهم، واقتراح ما أمكن من سبل بيداغوجية تحدّ من تأثير اللغة الفرنسية، وتحسين مهارة الكتابة باللغة العربية، لذا يتسنى طرح التّساؤل الجوهري الآتي: ما تأثير اللغة الفرنسية في الأداء الكتابي بالعربية كلغة ثانية لدى تلاميذ ثانوية ألكسندر دوماس الدولية بالجزائر؟

يتفرّع من التّساؤل الجوهري السّالف التّساؤلات الفرعية الآتية:

- ما أبرز مظاهر التّداخل اللغوي بين اللغة الفرنسية واللغة العربية في إنتاجات التلاميذ الكتابية؟
- ما طبيعة وأنماط الأخطاء الكتابية لمتعلمي اللغة العربية كلغة ثانية لدى تلاميذ ثانوية ألكسندر دو ماس الدولية؟
- كيف تؤثر البنية النّحوية والأسلوبية للفرنسية على بنائية النصوص العربية المنجزة من التّلاميذ عينة الدراسة؟
- ما السبل البيداغوجية الممكنة للحدّ من تأثير اللغة الفرنسية وتحسين مهارة الكتابة باللغة العربية لدى عينة الدراسة؟

للإجابة على التساؤلات السالفة، وبناء على فرضية أن التداخل اللغوي بين اللغة الأم (الفرنسية) واللغة الثانية (العربية) يؤثر في مستويات تعليم الكتابة العربية لدى طلاب ثانوية "ألكسندر دو ماس الدولية"، انتهجنا منهجا تحليليا، وذلك بتحليل منجزات الطلبة الكتابية واستكشاف أخطائهم في رسم العربية وأحوالها؛ ذلك أن منهج تحليل الأخطاء هو الأنسب لمعرفة تأثير خصائص اللغة الأم في اللغة الثانية كهدف تعليمي. وهذا من خلال فسح المجال لهم للتعبير في مواضيع مختلفة ومتباينة تجتمع فيها المهارة التعبيرية الذّهنية مع المهارة الإنشائية للخط.

التّأسيس النّظري والمنهجي للدراسة

1.2 المفاهيم النظرية للدراسة:

1.1.2. مفهوم اللغة الثانية وأهميتها:

اللغة الثانية هي اللغة التي يكتسبها الفرد بعد إتقان لغته الأم. وهي تُستخدم في سياقات تواصلية متعددة داخل المجتمع المحيط بالمتعلم. يتميز تعلم اللغة الثانية بأنّه يتمّ في بيئة تسمح بدرجة من التعرض المستمر للغة، مما يسهم في ترسيخها واستعمالها الوظيفي. ومن أمثلة هذا الاستخدام، توظيف العربية لغة ثانية في كثير من الدول غير العربية، وتوظيفها لدى المتعلمين الأجانب في الدول العربية.

تعرف اللغة الثانية بأنها اللغة ذات الاستخدام داخل المجتمع من غير لغته الأصلية الأم، وقد تكون رسمية بالدستور أو غير رسمية. ويستخدم الأفراد اللغة الثانية ويتعلمونها لمقاصد كثيرة؛ دينية، سياسية، ثقافية، علمية، وتتفاوت درجة إتقانهم لها من فرد إلى آخر. وتختلف اللغة الثانية عن اللغة الأم بأنها لا تكتسب الاكتساب الطبيعي عند الجميع الذي تكون عليه الأخيرة، كما لا يتقنها الجميع بنفس الدرجة، وغالبا ما يستخدم منها الجانب الفصيح والمعياري أكثر، تبعا لكونها تحصل بالتعليم (سوان وآخرون، 2019، صفحة 165).

2.1.2. مهارة الكتابة في تعلم اللغة الثانية:

الكتابة في مفهومها اللساني هي التمثيل الخطي الشفري للكلام المنطوق، وهي من عداد الصنائع البشرية التي تقترن بالتواصل وبتعلم اللغات، خاصة الرسمية منها وذات المكانة الحضارية والعلمية (أونج، 1994، صفحة 129). وقد زاد التطور العلمي الرقمي الحديث من قيمة الكتابة في عالم الرقن والطباعة، والمعالجات الحاسوبية للغة. ومنه كان من الواجب العناية بها كمهارة أساسية في تعلم اللغة، الوطنية منها واللغات الأجنبية الثانية على اختلافها.

مهارة الكتابة من أكثر المهارات اللغوية تعقيدًا؛ فهي تتطلب القدرة على التحكم في مختلف المستويات والمهارات اللغوية الأخرى، من صرف ونحو وإملاء. بالإضافة إلى القدرة على تنظيم الأفكار وصياغتها في نص متماسك. وتتأسس الأنظمة الكتابية على معايير وقواعد خطّية يتوارثها أصحاب اللغة الواحدة أو يحصل الاتفاق فيما بينهم عليها؛ لذا فإنّ تعلّم الكتابة يكون من خلال الدّراية بتلك القواعد وإتقانها.

ومع كون التداخل اللغوي ظاهرة شائعة لدى المجتمعات غير المتجانسة لسانيا، ويأخذ مستويات كثيرة، يواجه متعلم العربية كلغة ثانية إثر هذا التداخل صعوبات كتابية مردها الاختلاف البنيوي بين النظام الكتابي العربي والأنظمة الكتابية للغات الأصلية التي هم عليها، ويقصد بالتداخل في مجال تعليمية اللغات، بأنّه العقبات التي تعترض سبيل المتعلم في حصوله أو تعلّمه لغة ثانية أجنبية (بوشحدان وآخرون، 2009، صفحة 66).

3.1.2. الأخطاء الكتابية وتصنيفها:

معلوم أنّ الخطأ اللغوي هو كل خروج من المتعلم عن مألوف القاعدة والمعيار الصحيح من استخدام اللغة. ويقع في أداء اللغة مشافهة كما يقع في أدائها الكتابي الخطّي؛ فالخطأ هو كل استعمال غير صحيح للقواعد أو سوء توظيف لها. ويُشترط لاعتبار الاستجابة اللغوية خطأً، أن تخالف الصيغة الصحيحة المتوقعة، أو تكون غير مناسبة للسياق، أو تتكرر بصورة ملحوظة (مدكور وآخرون،، 2010 ، صفحة 295).

ووقوع الخطأ في الكتابة وطريقة رسم الكلمات أظهر مما يقع في المشافهة؛ لذا فهو لا يعدّ زلة أو هفوة ظاهرة فحسب، وذلك لما تختص به الكتابة من فرص المراجعة والتصحيح خلاف التواصل المباشر مشافهة. يرى ريتشارد أنّ خطأ الكتابة من الأخطاء المتكررة التي هي أخطاء حقيقية (errors)، وتعود إلى نقص في معرفة المتعلم بنظام اللغة وقواعدها (Richards , 1974, p. 209).

4.1.2. منهج تحليل الأخطاء وأهميته التعليمية:

أ. مفهوم تحليل الأخطاء:

تحليل الأخطاء من المباحث الرئيسة في اللسانيات التطبيقية، ويُعنى بدراسة الأخطاء اللغوية التي يرتكبها متعلم اللغة أثناء تعلّمه أيّ لغة ثانية. يهدف تحليل الأخطاء إلى تشخيص الخطأ وفهم أسبابه، واستثمار نتائج التحليل في تحسين العملية التعليمية. وهذا المصطلح (بوشحدان وآخرون، 2009، صفحة 57) "له علاقة باللسانيات التفاضلية، فهو يدرس الأداء الإنتاجي لدى المتعلم".

لا يُعد هذا المنهج جديدًا في ميدان تعليم اللغات؛ إذ تسهم نتائجه في تصحيح أخطاء المتعلمين، ومساعدة المعلم على تطوير استراتيجيات تدريسية بأكثر فاعلية (هالة، 2020، صفحة 88). يؤكد مدكور أهمية هذا الإجراء التعليمي في أنّ تحليل الأخطاء يسمح بالتعرف عليها ووصفها، وتفسيرها لغويًا ونفسيًا بما يسهم في دعم تعلم اللغة لدى الدارس (مدكور ، 2016 ، صفحة 301).

ب. خطوات تحليل الأخطاء وتصنيفها:

يمرّ تحليل الأخطاء بثلاث مراحل أساسية تتمثل في: تحديد الخطأ من خلال رصد مواضع الانحراف عن الاستعمال اللغوي السليم، وصف الخطأ عبر بيان طبيعة هذا الانحراف وتصنيفه ضمن المستوى اللغوي المناسب، وأخيرًا تفسير الخطأ بالكشف عن العوامل اللغوية أو النفسية أو التّعليمية التي أدّت إلى وقوعه (بوشحدان وآخرون، 2009، صفحة 58). وبهذا يكون تحليل الأخطاء حسب الرّاجحي امتداد للتّحليل التّقابلي، غير أنّه يختلف عنه في تركيزه على دراسة لغة المتعلم ذاتها؛ أيّ اللغة التي ينتجها أثناء التّعلم لا لغته الأم. (الراجحي ، 1995 ، صفحة 49).

تُصنَّف الأخطاء الكتابية التي يقع فيها متعلّم اللغة العربية كلغة ثانية إلى أنواع كثيرة متباينة، وذلك حسب المستوى اللّغوي الذي تمسّه. أورد كوردر أصناف الخطأ بين زلة اللّسان (lapse) الناتجة عن السهو أو التردد، والأغلاط (mistakes) المرتبطة بعدم ملاءمة الكلام للموقف، والخطأ (error) الذي يعكس خللًا في الكفاية اللغوية (Corder , 1967, p. 161). وقد تصنّف كذلك إلى الأخطاء الظاهرة، وهي الانحرافات الواضحة في الصياغة، والأخطاء الباطنية التي تبدو صحيحة شكليًا، لكنها لا تؤدي المعنى المقصود أو لا تنسجم مع السّياق. (بن هلال، 2006، صفحة 66)

من نماذج أخطاء المتعلمين في اللغة العربية خاصة، والتي يطالها منهج التحليل بالتصنيف، أشار الهذلي إلى الأخطاء الصرفية المرتبطة بسوء تصريف الأفعال والأسماء، الأخطاء النحوية التي تمس البنية النحوية للجملة كالخلل في استعمال المبتدأ والخبر، أو عدم التمييز بين صيغ المفرد والمثنى والجمع. كما تندرج ضمنها الأخطاء الإملائية المتمثلة في عدم التمييز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وكذلك مواضع رسم الهمزة، إلى جانب الأخطاء الدلالية الناتجة عن توظيف المفردات في غير سياقاتها المناسبة، فضلًا عن الأخطاء التركيبية التي تؤثر في بناء الجملة وتنعكس سلبًا على المعنى العام للنص. (الهذلي ، 2019، صفحة 123)

2.2 الإطار المنهجي للدراسة:

1.2.2. منهج الدراسة:

هذا البحث دراسةً وصفيةً تحليليةً للمنجزات الكتابية لعينة من تلاميذ ثانوية "ألكسندر دو ماس الدولية"، اعتمدنا فيه على توظيف المنهج الوصفي التحليلي. وقد تم اختيار هذا السبيل الإجرائي قصد تصوير الظاهرة اللغوية المدروسة كما هي في واقعها الفعلي لمهارة الكتابة باللغة العربية عند تلاميذ الثانوية محل الدراسة. وهذا المنهج يناسب الدراسات الاستطلاعية الميدانية؛ إذ يرتكز على دراسة الواقع القائم وتحليل معطياته وصفًا دقيقًا من الناحية الكيفية أو الكمية حسب ما يطمح إليه الباحث من إجابة التساؤلات التي انطلق منها (أنجرس، 2006، صفحة 164).

انطلاقًا من هذه الأسس، تم الاعتماد على المنهج الوصفي لرصد الظواهر المرتبطة بالأخطاء الكتابية لدى أفراد العينة، وجمع البيانات والمعلومات النظرية ذات الصلة بها. إلى جانب ذلك، تم توظيف المنهج التحليلي لتحليل هذه الأخطاء تصنيفًا وتفسيرًا، وفق المستويات اللغوية المعتمدة في الدراسة بما يتيح فهما لطبيعتها وأسبابها.

2.2.2. مجتمع وعينة الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من تلاميذ ثانوية ألكسندر دو ماس الدولية بالجزائر، ينتمون إلى خلفيات لغوية وثقافية متباينة، ويتعلمون اللغة العربية ضمن سياق مدرسي فرنكوفوني. وكل تلميذ منهم يمكن أن يندرج ضمن العينة رغم كونها عشوائية؛ إذ تم اختيار عينة بطريقة عشوائية من بين مجموع التلاميذ، وهو ما يضمن تمثيلًا مناسبًا لمجتمع الدراسة. وقد أُخذ بعين الاعتبار تنوع المستويات اللغوية للمتعلمين قصد معرفة طبيعة الأخطاء الكتابية المشتركة والفردية.

3.2.2. أدوات الدراسة:

استخدمنا لضبط المدونة البحثية للدراسة نموذجا خاصة بالتعبير الكتابي كأداة رئيسة في جمع البيانات؛ حيث حددنا فيها المطلوب من خلال توضيح هدف الدراسة، إضافة إلى إدراج مجموعة من الموضوعات التعبيرية المتنوعة والمقترحة التي تتيح للمتعلمين حرية الاختيار بما يتلاءم مع ميولهم وقدراتهم اللغوية، ومنه تكون كتاباتهم تلقائية، وهو ما يساعدنا في رصد الأخطاء الكتابية وتحليلها ومعرفة أسبابها. وقد تمثلت هذه المواضيع فيما يأتي: الأم، حب الوطن، موقف واجهك في حياتك، قصة أعجبتك. وجميعها مواضيع وجدانية وكثيرا ما تشترك مدلولاتها مع نصوص تعليمية كثيرة تواجههم في مسارهم التعليمي للعربية.

4.2.2. محل الدّراسة (ثانوية "ألكسندر دو ماس" الدولية):

تقع ثانوية "ألكسندر دو ماس" الدولية بالجزائر، وتحديدًا في بلدية بن عكنون. وهي من المؤسسات التعليمية المتميزة التي تعتمد نظامًا ثنائي اللغة في برامجها التعليمية. وتُدرَّس اللغة العربية في هذه المؤسسة بوصفها لغة ثانية ضمن إطار أكاديمي منظم يراعي خصوصيات المتعلم غير الناطق بها. كما تستقبل الثانوية طلابا ينتمون إلى خلفيات لغوية وثقافية متنوّعة، وتولي اهتمامًا خاصًا بدعم التّعددية اللغوية والثقافية من خلال اعتماد منهجيات تعليمية حديثة تسعى إلى إدماج اللغة العربية في مواقف تواصلية حقيقية تعزّز من كفاءة المتعلمين في استعمالها.

يتميز تلاميذ ثانوية "ألكسندر دو ماس" بتباين مستوياتهم اللغوية وخلفياتهم الثقافية؛ إذ ينتمي بعضهم فقط إلى أسر ناطقة بالعربية، في حين يواجه آخرون العربية لأول مرّة ضمن إطار تعليمي رسمي. وتتراوح مدة تعلمهم للعربية بين سنة واحدة وخمس سنوات، كما تتعدد

دوافعهم إليها كالرغبة في التواصل مع الأقارب أو الجاليات الناطقة بالعربية، وتحقيق التميز الأكاديمي، فضلًا عن الانفتاح على ثقافات أخرى.

تحليل نماذج من الأخطاء الكتابية لدى تلاميذ عيّنة الدّراسة

1.3. وصف الموضوعات التّعبيرية لدى التلاميذ:

يمكن تقديم هذا الجزء من وصف الموضوعات المستهدفة بالكتابة أو التحرير لدى التلاميذ سب اختيارهم للموضوع وفق الجدول الآتي:

الجدول (1): وصف الموضوعات التعبيرية لدى التلاميذ

الترقيم	الموضوع التعبيري	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
1	الأم	20	% 40
2	حب الوطن	15	% 30
3	موقف واجهك في حياتك	11	% 22
4	قصة أعجبتك	4	%8
المجموع الكلي		50	% 100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الدراسة

من خلال الجدول السابق، نلاحظ أن اندفاع الطلاب نحو اختيار الموضوعات كان ظاهرا؛ فقد اتضح أن موضوع الأم أكثر الموضوعات التي كتب فيها التلاميذ؛ بنسبة (40%)، ثمّ يأتي بعده موضوع حب الوطن في المرتبة الثانية بنسبة (30%)، يليهما موضوع "موقف واجهك في حياتك" في المرتبة الثالثة بنسبة (22%)، بينما موضوع "قصة أعجبتك" في المرتبة الأخيرة بنسبة (8%).

ما يهمنا أكثر في هذا الترتيب، هو بيان الجانب الاختياري للنماذج التعبيرية؛ ذلك أن تأثير اللغة الأم في اللغة الثانية – كما أسلفنا التفصيل النظري فيه – مصدره التداخل اللغوي، وللتداخل جانب نفسي ذهني، وأحيانا يكون مصدره التقليد والتأثر بأنظمة لغة على حساب أخرى. إضافة إلى تكليف العينة بمواضيع أخرى من غير اختيارهم، قد يجعلهم في صعوبة من اختيار التراكيب والكلمات العربية القريبة من أذهانهم وتصوراتهم، وربما لا يجدون بذلك أيّ أريحية تواصلية في صناعة التعبير.

2.3. مستوى الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ:

الجدول (2): مستوى الأخطاء اللغوية ونسبها لدى التلاميذ

المستوى اللغوي	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
الصرفي	204	%31.7
التركيبي	96	%14.9
النحوي	85	%9.1
الإملائي	285	%44.3
المجموع الكلي للأخطاء	643	%100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الدراسة

من خلال نتائج الجدول السابق يتبين أن الأخطاء الكتابية التي وقع فيها تلاميذ المدرسة الدولية ألكسندر دو ماس تنحصر في أربعة مستويات رئيسة. غير أن هذا التوزيع لم يرد متوازنًا؛ إذ تتصدر الأخطاء الإملائية بنسبة 44.3%، تليها الأخطاء النحوية بنسبة 31.7%، ثم الأخطاء التركيبية بنسبة 14.9%، وأخيرًا الأخطاء الصرفية بنسبة 9.1%.

يكشف هذا الترتيب العام أنّ مواطن الضعف الكبرى تتركز أولًا في رسم اللغة وضبطها الكتابي، ثم في العلاقات النحوية داخل الجملة، وهو ما يدل على أن التّعثر لا يقتصر على جانب واحد من الأداء الكتابي، بقدر ما يمتد من شكل الكلمة إلى بنية التركيب.

كما تدلّ النتائج أنّ المتعلم يواجه صعوبة مضاعفة في الانتقال من الاستعمال الشفهي أو الوظيفي للغة إلى التمكن الكتابي المنظم؛ فارتفاع الأخطاء الإملائية، يؤكد هشاشة التمثل الكتابي للعربية. بينما يدل حجم الأخطاء النحوية على أن بناء الجملة وضبط العلاقات بين مكوناتها مجالان يحتاجان إلى دعم منهجي منتظم. أما انخفاض الأخطاء الصرفية نسبيًا، فلا يعني الرسوخ الصرفي التام في العربية، بقدر ما قد يشير إلى محدودية البنى الصرفية المستعملة في الإنتاجات الكتابية مقارنة بما يظهر في المستويين الإملائي والنحوي.

3.3. نماذج من الأخطاء الكتابية لدى التلاميذ:

1.3.3. الأخطاء الصّرفية:

يُعدّ الصرف من أهم مكونات اللغة العربية وأكثرها تعقيدًا؛ حيث تتغيّر الكلمات تبعًا لأبنية ودلالات وظيفية. ويتّضح من تجارب تعليم العربية للناطقين بالفرنسية أنّ هناك تحدّيات عديدة في هذا المجال تعود إلى اختلاف البنية الصرفية بين اللغتين، وانعدام المقابلات المباشرة في كثير من الحالات. وقد بلغ عددها في هذه الدراسة (204) خطأ من مجموع الأخطاء الكلي البالغ عددها (643) خطأ، وبنسبة 31,7%. والجدول الآتي يوضح نماذج من تلك الأخطاء.

الجدول (3): نماذج الأخطاء الصرفية لدى مفردات عينة الدراسة

السبب المحتمل	أمثلة على الخطأ	النوع
عدم إدراك نظام الإسناد للأشخاص	هي يذهب، نحن كتبتُ	الخطأ في تصريف الفعل
عدم التمييز بين جمع المذكر والمؤنث	كتبون، مدرساتن	الخطأ في الجمع
تشابه الأوزان واختلاط الدلالات	مكتبة بمعنى كاتبة	الخطأ في اشتقاق الاسم
تأثير الفرنسية الخالية من التنوين	معلمةٌ ← معلمه	إهمال التنوين أو التاء

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الدراسة

يُظهر هذا الجدول أنّ الخطأ الصرفي عند المتعلمين لا ينحصر في مظهر واحد؛ بل يتوزّع على عدد من البنى الأساسية في العربية، مثل تصريف الفعل، وصياغة الجمع، واشتقاق الاسم، وإهمال بعض العلامات الصرفية كالتنوين أو التاء. وهذا يدل على أنّ الصعوبة الصرفية تمسّ جوهر النظام الصرفي العربي القائم على الإسناد، والأوزان، والتحويلات الدلالية والوظيفية للكلمة لا مجرد مظاهر سطحية معزولة.

كما تكشف الأمثلة الواردة في الجدول أنّ المتعلم يميل أحيانًا إلى القياس غير المنضبط أو إلى نقل أنماط من اللغة المهيمنة في محيطه التعليمي إلى العربية؛ فالخطأ في تصريف الفعل يعكس اضطرابًا في مطابقة الفعل للفاعل، والخطأ في الجمع أو الاشتقاق يشير إلى عدم استقرار التّمثلات الخاصة بالأوزان والصيغ.

من الأخطاء المرصودة أيضا، ما ورد في نص أحد التلاميذ "التقيت بمجموعة من الإمرئات ..." والصواب التقيت بمجموعة من النساء. وقد يعود هذا الخطأ إلى تعميم خاطئ لقاعدة الجمع المؤنث السالم بنت/ بنات عاملة/ عاملات؛ حيث قام التلميذ بتعميم القاعدة في كلمى امرأة إمرئات عوض نساء.

2.3.3. الأخطاء النّحوية:

هي الأخطاء التي تتعلق بالإعراب والإفراد، والتثنية والجمع، وما يفيد نوعها تذكيرا وتأنيثا، وحروف المعاني، والتعريف والتنكير. وعند التحليل لهذه الأخطاء من مجموع الأخطاء الكلية التي وقع فيها الطالب، تبين أنّ الأخطاء النحوية قد بلغ عددها (85) خطأ نحويا من مجموع الأخطاء الكلي البالغ عددها (643) خطأ، فهي بنسبة 9,1%.

الجدول (4): يوضح أنواع الأخطاء النحوية وتكرارها ونسبتها

نوع الخطأ النحوي	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
التذكير والتأنيث	50	% 24.51
التعريف والتنكير	50	% 24.51
الأفراد والتثنية والجمع	40	% 19.61
الإعراب (العلامات الإعرابية)	30	% 14.71
زمن الفعل	19	% 9.31
الضمائر	15	% 7.35
المجموع الكلي	204	% 100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الدراسة

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ الأخطاء النحوية التي وقع فيها متعلمو اللغة العربية كلغة ثانية تفاوتت بين ستة مستويات من الأخطاء النحوية؛ حيث كانت الأخطاء المتمركزة حول مستوى التذكير والتأنيث، ومستوى التعريف والتنكير، من أعلى المستويات وقوعا في الأخطاء ومتساوية في العدد والنسبة. وقد بلغ عدد تكرارها (50) مرة في التعريف والتنكير، و(50) مرة في التذكير والتأنيث، وبنسبة 24.51 % لكل مستوى منهما، ثم تأتي أخطاء الأفراد والتثنية والجمع في المستوى الثاني وبتكرار أخطاء بلغت (40) خطأ، وبنسبة 19.61 %، ثم علامات الإعراب بتكرار أخطاء بلغ عددها (30) خطا، وبنسبة 14.70 %، ثم جاء مستوى زمن الفعل بتكرار أخطاء بلغ (19) خطأ، بنسبة 9.31%، ثمّ جاءت أخطاء الضمائر في المستوى الأخير ب(15) خطأ، وبنسبة بلغت 7,35%.

يدلّ تصدر التذكير والتأنيث والتعريف والتنكير على أنّ المتعلم يواجه صعوبة في السمات النحوية الملازمة للأسماء والصفات وما يرتبط بها من توافق داخل التركيب. كما أنّ ارتفاع أخطاء الإفراد والتثنية والجمع يبرز هشاشة التحكم في العدد النحوي، خاصة أنّ العربية تمنح التثنية وضعًا صرفيًا ونحويًا خاصًا. أما انخفاض أخطاء الضمائر نسبيًا، فلا يلغي أثرها؛ لأنّ أيّ اضطراب في الإحالة الضميرية ينعكس مباشرة على تماسك الجملة ووضوح المعنى.كما لاحظنا أنّ ارتفاع نسبة الأخطاء خاصّة في الإفراد والتثنية والتّذكير والتّأنيث قد يعود إلى غياب هذه الصيغ في اللغة الفرنسية.

3.3.3. الأخطاء التّركيبية:

وهي الأخطاء التي تتعلق بالخروج على النظام التركيبي العام لكل من العبارات، والجمل في العربية، وهي مهمة عند المستويات النحوية والصرفية. ومع التحليل لهذه الأخطاء من مجموع الأخطاء الكلية التي وقع فيها الطلاب، تبين أنّ الأخطاء التركيبية قد بلغ عددها (92) خطأ تركيبيا من المجموع الكلي للأخطاء الكلي البالغ عددها (643) خطأ، وبنسبة 14,6%.

الجدول (5): أنواع الأخطاء التركيبية وتكرارها ونسبتها

نوع الخطأ	عدد التكرارات	النسبة المئوية (%)
الرتبة	60	% 62.5
التقديم والتأخير	26	% 27.08
الحذف	10	% 10.42
المجموع الكلي	96	% 100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الدراسة

يتضح من خلال الجدول أنّ الأخطاء التركيبية تفاوتت بين ثلاث مستويات؛ حيث كانت الأخطاء المتمركزة حول مستوى الرتبة من أعلى المستويات وقوعا في الأخطاء، وقد بلغ عدد تكرارها (60) خطأ وبنسبة 62,5%، ثم تأتي أخطاء التقديم والتأخير في المستوى الثاني وبتكرار أخطاء بلغت (26) خطأ وبنسبة 27.08%، ثم مستوى الحذف بتكرار أخطاء بلغ عددها (10) خطأ، وبنسبة 10.42%.

يكشف هذا الجدول أنّ التّعثر التركيبي لدى المتعلمين يرتبط أساسًا بكيفية تنظيم عناصر الجملة وترتيبها وفق النظام العربي، لا بمجرد استعمال مفردات غير مناسبة أو صيغ معزولة. ويمكن تفسير هيمنة أخطاء الرتبة بتأثير اللغة الفرنسية في تصور المتعلم لبنية الجملة؛ إذ قد يلجأ إلى نقل ترتيب مألوف من اللغة المهيمنة إلى العربية، فينتج تركيب مقبول دلاليًا لكنه مضطرب بنيويًا. كما أنّ أخطاء التقديم والتأخير تدل على ضعف الوعي بوظائف الترتيب في العربية، مثال على ذلك خطأ ورد في أحد النصوص (جدا جميلة البنت الصغيرة) عوضا عن (البنت الصغيرة جميلة جدا)، بينما يكشف الحذف عن ميل إلى إسقاط عناصر ضرورية لسلامة المعنى أو اكتمال التركيب، وهو ما يؤثر في تماسك الجمل وترابطها.

4.3.3. الأخطاء الإملائية:

هي الأخطاء المتعلقة بمخالفة القواعد الإملائية في اللغة العربية؛ إذ تتركز في قضية الهمزة وعلامات الترقيم بمختلف أنواعها ومواضعها في الكتابة العربية للجمل والعبارات، إضافة إلى التاء المفتوحة والتاء المربوطة، وكتابة الهاء في آخر الجملة. ومع التحليل لهذه الأخطاء من مجموع الأخطاء الكلية التي وقع فيها الطلاب، تبين أنّ الأخطاء الإملائية بلغ عددها (285) خطأ إملائيا من المجموع الكلي (643) خطأ، أيّ بنسبة 44.3 %. وبهذا نجد أنّ الأخطاء الإملائية تحتل المرتبة الأولى من الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية من غير الناطقين بها.

الجدول (6): يوضح أنواع الأخطاء الإملائية وتكرارها ونسبتها

نوع الخطأ الإملائي	تكراره	نسبته
علامات الترقيم	150	% 53.57
كتابة الهمزة	60	%21.43
كتابة التاء المربوطة	35	% 12.50
كتابة التاء المفتوحة	25	% 8.93
الفصل والوصل	10	% 3.57
المجموع الكلي	280	% 100

المصدر: من إعداد الباحثين اعتمادا على نتائج الدراسة

يتضح من خلال الجدول أنّ الأخطاء الإملائية تفاوتت بين خمس مستويات من الأخطاء الإملائية؛ حيث كانت الأخطاء المتمركزة حول مستوى علامات الترقيم أعلى المستويات وقوعا في الأخطاء، وقد بلغ عدد تكرارها (150) خطأ وبنسبة 53,57 %، ثم تأتي أخطاء كتابة الهمزة في المستوى الثاني وبتكرار أخطاء بلغت (60) خطأ بنسبة 21,43 %، ثم مستوى كتابة التاء المربوطة بتكرار أخطاء بلغ عددها (35) خطأ وبنسبة 12.50 %، ثم أخطاء كتابة التاء المفتوحة في المستوى الرابع بعدد أخطاء بلغ (25) خطأ وبنسبة 8.93%، ثم جاء مستوى الفصل والوصل في المستوى الأخير بعدد (10) أخطاء، وبنسبة بلغت 3.57%.

يتضح من خلال نتائج الجدول أنّ الضعف الإملائي لا يقتصر على رسم الحروف؛ بل يشمل كذلك تنظيم الخطاب الكتابي وضبط العلاقات بين الجمل. وإنّ تصدر علامات الترقيم دليل على أنّ المتعلم لم يرسخ بعدُ الكتابة بوصفها ممارسة نصية متكاملة، والترقيم ليس عنصرًا شكليًا ثانويًا؛ بل هو أداة لتنظيم المعنى وتوجيه القراءة. كما أنّ ارتفاع نسبة أخطاء الهمزة يؤكد استمرار التعثر في أحد أكثر أبواب الإملاء العربي تعقيدًا. في حين، تكشف أخطاء التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء النهائية عن هشاشة التّمييز بين البنية الصوتية والبنية الكتابية للكلمة، لذا فإنّ معالجة هذا المستوى يتطلّب تدريبًا كتابيًا منتظمًا قائمًا على التصحيح التطبيقي والمقارنة بين الصيغ الصحيحة والخاطئة.

خاتمة:

تشير نتائج الدراسة الميدانية في مجملها إلى أنّ اللغة الفرنسية باعتبارها لغة تعليم وهيمنة في البيئة التربوية للثانوية الدولية "ألكسندر دو ماس" تؤثر تأثيرًا ملحوظًا على مهارة الكتابة باللغة العربية لدى المتعلمين الذين يتعاملون مع العربية كلغة ثانية، وقد تبيّن من خلال تحليل النصوص الكتابية أنّ هناك تداخلًا لغويًا واضحًا تجلّى في أخطاء نحوية، صرفية، تركيبية وإملائية، يعود أغلبها إلى تأثير البنية اللغوية الفرنسية على إنتاج التلاميذ بالعربية. ومن خلال ما سبق عموما، نورد النّتائج الآتية:

– من أوضح الأخطاء المشتركة بين أفراد العينة، عدم درايتهم بالقاعدة الضابطة لكتابة الهمزة وصلا أو قطعا، وأيضا رسم الهمزة في وسط الكلمة. ولعل هذا يعود إلى عدم وجود الهمزة في اللغات التي نقابلها؛ لأن الهمزة من السمات التي تتميز بها العربية عن غيرها من اللغات، مما يجرّ بمتعلم اللغة إلى الخطأ في رسمها، كأن يجعل همزة إنّ وأنّ دون همز، أو يقيس قياس خاطئا بجعل الهمزة المتوسطة على نبر مكتوبة على ألف كمثل سئل / سأل.

– من بين أبرز ملامح هذا التأثير نقل التراكيب الفرنسية حرفيًا إلى اللغة العربية، واستخدام الروابط والأزمنة على النمط الفرنسي، فضلًا عن غياب الوعي الكافي بالفروق الصوتية والصرفية بين اللغتين.

– من الأخطاء المشتركة بين أفراد العينة كذلك، وقوعهم في اللبس بين الألف المقصورة والياء؛ فيكتبون على / علي، وأيضا الفصل بين الكلمات المتصلة قياسا على سماعها مثل إبدال الحركة القصيرة بحركة طويلة في كلمة لكن / لاكن، أيضا إبدال حركة طويلة بحركة قصيرة، مثل كلمة فتى / فَتَ.

– من الأخطاء التركيبية المشتركة بين أغلب اللغات، تقديم الصفة على الموصوف أو الفاعل على الفعل؛ مما يجعل متعلم اللغة أثناء الكتابة بالعربية ينقل قوانين لغته الأم إلى اللغة العربية نقل سلبيا لا يستقيم بها المعنى.

– من الصعوبات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية، عدم وجود بعض الحروف العربية في لغاتهم الأم مثل حرف (ط ظ ص ض خ ر ع غ)، فتجعلهم يميلون إلى استبدالها بحروف أخرى أثناء النطق أو الكتابة.

– من الأسباب التي أدّت بمتعلمي اللغة إلى الوقوع في الأخطاء، المبالغة في تعميم قوانين اللغة الهدف، وأيضا النقل السلبي من اللغة الأم إلى اللغة الهدف.

– ثمة عوامل نفسية أخرى كذلك تؤثر في اكتساب اللغة العربية بطريقة صحيحة، منها القلق النفسي، والخوف، والاضطراب، وخفوت الدافعة نحو التعلم، بالإضافة إلى النسيان/ عدم الانتباه / الإهمال / عدم الفهم / قلة التدريبات.

– التداخل بين اللغتين لا يُعدّ سلبيًا بالمطلق؛ وإنما يكشف أحيانا عن التفاعلات العقلية بين النظامين اللغويين في ذهن المتعلم، في المقابل يُظهر الحاجة الملحّة إلى وضع إستراتيجيات تعليمية تراعي خصوصية كل نظام لغوي.

بناء على النتائج السّالفة، يوصي الباحثان بما يلي:

– إيجاد وسائل علاجية لعلاج الأخطاء التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية، كدورات تدريبية في فن الرسم الكتابي باللغة العربية ودورات تتعلق بالقضايا النحوية وأساليب تركيب الجمل، والفصل والوصل وكتابة الهمزة.

– توفير العديد من الوسائل التعليمية التي تساعد متعلم اللغة العربية على تخطي الصعوبات التي يواجهها في الكتابة والنطق بالعربية.

– إجراء دراسات مماثلة لهذا البحث على عينة أكبر وباستخدام وسائل وأدوات متعددة، كالملاحظة والتسجيلات والتدوينات الكتابية، وذلك قصد الوصول إلى خطة ناجعة لتفادي الأخطاء التي قد يقع فيها متعلم اللغة العربية مستقبلا.

عموما، إن تنمية مهارة الكتابة باللغة العربية لدى هذه الفئة من المتعلمين لا يمكن أن تتم بنجاح إلا من خلال بناء برنامج لغوي يعتمد على المقارنة بين اللغتين، وتعزيز الحسّ اللغوي لديهم، مع تشجيعهم على القراءة والتعبير بأساليب تحترم خصوصية العربية. كما يجب إشراك المعلمين في تكوينات دورية حول تعليم العربية للناطقين بغيرها في السياق المدرسي الجزائري متعدّد اللغات.

المصادر والمراجع:

Books:

- Abdu Al-Rajhi. (1995). Ilm Al-Lougha Al-Tatbiqi wa Taalim Al-Arabiyya. Dar Al-Maarifa Al-Jamiiyya, Egypt.
- Ali Ahmed Madkour wa Akharoun. (2010). Al-Marji fi Manahij Taalim Al-Lougha Al-Arabiyya lil-Natiqin bi-Loughat Ukhra, 1st ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
- Ali Ahmed Madkour. (2016). Al-Itar Al-Miyari al-Arabi li-Taalim Al-Lougha Al-Arabiyya lil-Natiqin bi-Loughat Ukhra, 1st ed., Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo, Egypt.
- Cherif Bouchahdane wa Akharoun. (2009). Mafahim Al-Taalimiyya bayna Al-Turath wa Al-Dirasat Al-Lisaniyya Al-Haditha. Makhbar Al-Lisaniyyat wa Al-Lougha Al-Arabiyya, University of Annaba, Algeria.
- John Swann wa Akharoun. (2019). Mouadjam Al-Loughawiyyat Al-Ijtimaiyya, tarjamat Faouaz Al-Rached, 1st ed., Dar Woudjouh Lil-Nashr wa Al-Taouzia, Saudi Arabia, Riyadh.
- Khaled Ben Hilal. (2006). Akhta Loughawiyya Shaia, 1st ed., Maktabat Al-DJjil Al-Waid, Sultanate of Oman.
- Maurice Angers. (2006). Manhajiyyat Al-Bahth fi Al-Ulum Al-Insaniyya, tarjamat Mohamed Sahraoui wa Akharoun, 1st ed., Dar Al-Qasba, Algeria.
- Richards , J. (1974). *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition.* London: Routledge.

Walter, J. Ong. (1994). Al-Shafahiyya wa Al-Kitabiyya. Manshurat Aasr Al-Maarifa, Kuwait.

Articles

- Abderrahmane Hala. (2020). Faaliyyat Al-Taghdhiya Al-Rajiaa fi Taqwim Al-Taabir al-Kitabi. Majallat Al-Buhuth al-Tarbawiyya, Issue 2.
- Abderrahmane Hedhili. (2019). Tahlil Al-Akhta Al-Lughawiyya fi Al-Kitaba ainda Mutaallimi Al-Lugha Al-Arabiyya Ka-Lugha Thaniya. Al-Majalla Al-Dawliyya lil-Lugha Al-Arabiyya, Issue 11.
- Corder , S. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*(5), pp. 161-170.