صورة عن الأخطاء في استعمال المتلازمات اللفظية ضمن الكتابات الجامعية لبعض الطلبة غير الناطقين بالفرنسية*

تأليف: أزاده بروز

جامعة غرونوبل-فرنسا

ترجمة: صالح خنور

1. مقدمة

يُعدّ التعبير الكتابي في البيئة الجامعية، من أهم أدوات التواصل والتقويم فيما يتعلّق بعمليات التعلّم واكتساب المعارف العلمية. ويخضع هذا النوع من الكتابة لمعايير دقيقة تمسّ المضمون والشكل على السواء (Rinck, 2010)، وتتطلّب كفاءات خاصة. ومن بين هذه الكفاءات الكتابية تبرز المتلازمات اللفظية، وهي اقترانات مميّزة بين وحدتين معجميتين (إحداهما تُعدّ قاعدة، والأخرى تركيبًا تابعًا) تربطهما علاقة نحوية خاصة. وقد أبرزت الدراسات المعنيّة بتقويم الكفاءة استخدام هذه المتلازمات وما يتصل بها من مهارات، حجم الصعوبات الحقيقية التي يواجهها الطلبة في إنتاجاتهم الكتابية الجامعية، سواء في المستوى الصوري أو الدلالي، أو السجلّ اللغوي (Boch & Rinck, 2015 ؛ Cavalla, 2008).

تركّز هذه الدراسة المستندة إلى تحليل المدونات على المتلازمات اللفظية الواردة في الكتابات، مستثنية بذلك اللغة الشفاهية، ومقتصرة على

*** العنوان الأصلي للمقال:**

Azadeh Pirooz, « Portrait des erreurs collocationelles dans les écrits universitaires de quelques étudiants non francophones », *Lidil* [En ligne], 70 | 2024, mis en ligne le 31 octobre 2024, consulté le 20 octobre 2025.

URL : http://journals.openedition.org/lidil/13165 ; DOI : https://doi.org/10.4000/12lma

الكفاءات اللسانية. ويُراد بمصطلح "الكتابة الجامعية" هنا ما يُنتجه الطلبة من أعمال تحريرية، باستثناء المذكرات وأطروحات التخرّج، لكونها تُصنَّف ضمن الكتابة البحثية (Pollet, 2014, p. 43). وتتشكّل المدوّنة من ملخّصات وتحاليل لمقالات علمية صيغت بأقلام طلبة غير ناطقين بالفرنسية. وتهدف هذه الدراسة إلى تقييم مهاراتهم في استخدام المتلازمات اللفظية ضمن الكتابة الجامعية، مع تحديد ما يواجههم من صعوبات في هذا الباب. ولهذه الغاية، قمنا بإعداد شبكة تصنيف للأخطاء تمكّننا من تبيّن مواطن الخطأ في المتلازمات بدقّة.

تندرج هذه الدراسة في سياق تدويل التعليم العالي. ومع تزايد أعداد الطلبة غير الناطقين بالفرنسية الذين يختارون فرنسا وجهةً لتحصيلهم الجامعي (أنظر: Campus France)،[1] تبرز ضرورة ملحّة لأخذ احتياجاتهم اللغوية بعين الاعتبار، بغية دعمهم بصورة أنجع، ودمجهم بصورة أفضل في المنظومة التعليمية الفرنسية.

يتناول هذا المقال موضوع المتلازمات اللفظية وما يترتّب عنها، مُسلِّطًا الضوء على أهميتها في الكتابات الجامعية، والتحدّيات التي تثيرها لدى الطلبة غير الناطقين أصالةً بالفرنسية. ويعرض المنهجُ المعتمدُ معلوماتٍ عن المشاركين، وسبل جمع البيانات، وشبكة تصنيف الأخطاء، وكيفية معالجة المعطيات. أمّا النتائج، فتقدّم نظرة عامة على أخطاء المتلازمات، تليها تحليلات مفصّلة للأخطاء النحوية، والمعجمية، والسياقية. وتختتم الدراسة بخلاصة لأبرز ما توصّلت إليه من نتائج.

2. الإطار النظري

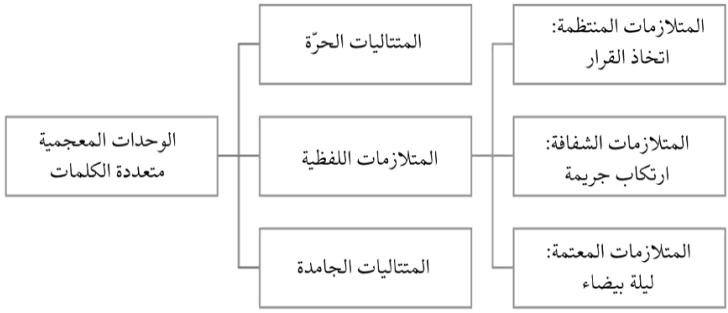
1.2. المتلازمات اللفظية والمتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات: تعريفات

تُعدّ المتلازمات اللفظية من بين الوحدات المعجمية المتعددة الكلمات، ويُعرّفها قروس (Gross، 1996، ص 9) بأنها "سلسلة من عدّة كلمات لها كيان مستقلّ". وتعتمد هذه الدراسة في تعريفها للمتلازمات اللفظية على مقاربة وظيفية كما جاءت لدى Hausmann (1989)، وMel’čuk (1998)، وTutin & Grossmann (2002). ومن حيث الدلالة، فإن التركيب اللفظي يُعدّ وحدة معجمية تركيبيّة، يتولّد معناها من التفاعل بين مكوّنين. فالقاعدة تحتفظ بوظيفتها الدلالية المعتادة، بينما يكون

التركيب التابع (collocatif) أقلّ توقّعًا، ويُختار لِما يضيفه من معنى عند اقترانه بالقاعدة (Tutin & Grossmann، 2002، ص 12). فمثلًا، في التعبير poser une question، يُعدّ الفعل poser هو التركيب التابع، إذ يغيّر دلالته المعتادة، في حين أنّ question تمثّل القاعدة التي تظلّ محتفظةً بمعناها المعجمي المعروف. وبحسب درجة غموض التركيب التابع، يميّز Tutin وGrossmann (المصدر نفسه) بين عدّة أنواع من المتلازمات: متلازمات عادية مثل partiren voyage (الذهاب في رحلة)، ومتلازمات شفافة من قبيل commettre un crime (ارتكاب جريمة)، ومتلازمات معتمة مثل nuit blanche (ليلة بيضاء) (أنظر الشكل 1).[2] أمّا من الناحية النحوية، فإن عناصر التركيب ترتبط بعلاقات إعرابية مألوفة، وتُبنى بحسب القواعد التركيبية المعتادة. وأما من حيث الاستعمال، فإن هذه المتلازمات تَرِد بتكرار في الخطاب، ويتمّ تخزينها في ذاكرة المتحدّثين، مما يُسهم في اتساق النصوص، وغالبًا ما ترتبط بنوع معيّن من النصوص.

تقع المتلازمات اللفظية في منزلةٍ وسطى بين المتلازمات الحرّة والمتلازمات الجامدة. فبخلاف المتلازمات اللفظية، تقوم المتلازمات الحرّة على اقتران كلماتٍ تحتفظ كلٌّ منها بمعناها الأصلي. ويُعدّ هذا النوع من الاقترانات تركيبيًّا من حيث البنية، وشفّافًا من حيث المعنى، ممّا يجعل دلالته سهلة التوقّع بالنسبة للمتعلمين.

شكل 1. ثلاثة أنواع من المتلازمات اللفظية وفقًا لـ Tutin et Grossmann (2002)



ذ ت،

وهي فرع من المعجم العلمي العابر للتخصصات (Lexique Scientifique Transdisciplinaire - LST)[3]. وتشير هذه المتلازمات، بحسب تعبير Jacques & Tutin (ص 6، 2018)، إلى

«الإجراءات والخطوات والأدوات العلمية، فضلًا عن عناصر الحجاج، والتقويم، وبنية الخطاب». ويُعدّ استخدام المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات في الخطاب العلمي أمرًا محوريًّا لضمان وضوح الأفكار واتساقها؛ إذ تُيسّر عملية عرض الحجج وترتيبها، ما يمكّن الكُتّاب من الربط الفعّال بين المفاهيم وبناء تعبيرهم بمنهجية منطقية. فعلى سبيل المثال، تُسهِم متلازمات من قبيل طرح فرضية (une avancer hypothèse) ومقاربة موضوع (aborder un sujet) في توضيح سير التفكير وتوجيه القارئ. كما أنّ اعتماد هذه المتلازمات يؤثّر على مستوى الخطاب، إذ يُضفي عليه طابعًا رسميًّا يتناسب مع السياق الأكاديمي.

وتتّسم المتلازمات العابرة للتخصصات بميزتين رئيسيتين: الخصوصية والتعدّدية التخصصيّة. فأمّا الخصوصية، فهي تُحدَّد من خلال مقارنة تواتر الاستعمال في مختلف المدونات، ما يسمح بالتمييز بين الأنماط النصيّة، ويُبرز المعجم المرتبط بممارسة معينة أو بنوع خاص من النصوص. وأمّا تعدّد التخصّصات، فتعني أنّ هذه المتلازمات لا تندرج ضمن مصطلحات خاصة بمجال علمي بعينه، بل تُستعمل على نحوٍ عرضيّ في الكتابات العلمية (Jacques & Tutin, 2018).

تُظهر الدراسات المعنيّة بالمعجم المستعمل في الخطاب العلمي أنّ هذا النوع من الإنتاجات يتضمّن ثلاثة أصناف من المتلازمات اللفظية، هي: المتلازمات العامة، والمتلازمات الاصطلاحية، والمتلازمات العابرة للتخصصات، وذلك وفقًا لما ذكره Mroue (2016، ص 130)، الذي قدّم الوصف التالي:

- المتلازمات العامة: تشمل توليفات لفظية تَرِد في اللغة العامة كما في لغة التخصّص، مثل: أداء دور (jouer un rôle)؛
- المتلازمات الاصطلاحية: تتكوّن من اقترانات مخصوصة ترتبط بالخطابات المتخصّصة، كأن نجد في الخطاب الطبي تقديم دواء (administrer un médicament)، أو في الخطاب القانوني إلغاء قانون (abroger une loi)؛
- المتلازمات العابرة للتخصصات: مثل إقرار فرضية (valider une hypothèse) وتبنّي مقاربة (adopter une approche)، وهي تُستعمل وتُفهم داخل المجتمع العلمي بمختلف فروعه، ممّا يسهم في تعزيز التواصل والتعاون بين التخصصات.

ونحن نُعنى في هذه الدراسة بالنوع الأخير، سعيًا إلى تسليط الضوء على الصعوبات التي يواجهها الطلبة غير الناطقين بالفرنسية في استخدامه.

2.2. أهمية المتلازمات اللفظية في الكتابات الجامعية

تُعدّ الكتابة، بصفتها وسيلة خطابية، محورًا أساسيًّا في العمل الجامعي؛ إذ تمثّل في آنٍ واحد موضوعًا للتعلّم وأداةً للتكيّف الثقافي داخل منظومة التعليم العالي (Scheepers, 2021). ويزداد هذا المعطى وضوحًا لدى الطلبة الأجانب، الذين يتعيّن عليهم الامتلاك التدريجي لأجناس الكتابة الأكاديمية ولغةٍ ثانية في الوقت نفسه. وتستلزم هذه الممارسة المعقّدة جملة من الكفاءات المنهجية واللغوية. وقد حدّد Cavalla (2007) أربع مقومات جوهرية للكتابة الجامعية، هي: «البُعد العلمي (المعرفة التخصصية)، والمنهجية (البنية المعمارية للنص)، والمصطلحية (المعجم)، واللغوية (البُنى التي تُسهم في إنتاج المعنى)» (ص ص3-4). كما أنّ ثمة عناصر أخرى تكتسي أهميةً كبرى، كإدارة التعدّد الصوتي في الخطاب، وبناء الحجاج. وترتكز هذه الدراسة على جانبٍ خاص من المعرفة اللغوية، يتمثّل في المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات، دون التركيز على المصطلحات. وتشير Pecman (2012) إلى أنّ الطلبة غير الناطقين بالفرنسية يشعرون بحاجة ماسّة إلى تعلّم التعابير المستعملة في الخطاب العلمي، لكون العبارة المتخصّصة أكثر صعوبةً في الاكتساب من المصطلحات المجردة. فخلافًا للمصطلحات، التي تتعلّق بكل تخصّص على حدة، تشكّل المتلازمات العابرة للتخصّصات معجمًا مشتركًا بين جميع أفراد المجتمع العلمي (Jacques & Tutin, 2018). ومن الأمثلة على ذلك: تبنّي إستراتيجية (adopter unestratégie) أو إثارة المسألة (évoquer la question)، وهي تعابير تُستخدم في ميادين علمية شتّى، من البيولوجيا إلى العلوم الاجتماعية.

تشخّص أعمال كفلا (Cavalla، 2010) وتران (Tran، 2014) ويان (Yan، 2017) الحاجات اللغوية للطلبة فيما يتعلّق باستعمال المعجم العلمي، مشدّدةً على أنّ الاستخدام السليم للمتلازمات اللفظية يعزّز من مصداقية الأعمال الجامعية. وإنّ الإتقان الجيّد لهذا المعجم يسهم في

ترسيخ شرعية الحجج العلمية، ويُسهّل اندماج الطلبة في المجتمع الأكاديمي، بما ينعكس إيجابًا على مسارهم الدراسي.

3.2. الأخطاء في المتلازمات اللفظية ضمن إنتاجات غير الناطقين بالفرنسية

تعتمد هذه الدراسة في تعريف الخطأ على ما ذهب إليه هامل وميلي شيبيك (Hamel et Milicévić، 2007)، حيث يشمل الخروج عن الاستعمال المتعارف عليه لدى المتحدث المتمكّن، سواء في المستوى الصرفي-التركيبي، أو في المستوى الدلالي، أو في السياق التداولي. كما نفيد في هذا السياق من أعمال Anctil (2011) التي تناولت ما يُعرف بـ"العثرات المعجمية"، وهي تلك الحالات التي يستعمل فيها الطالب مفردات قد يُنظر إليها على أنها غير مألوفة أو مشكوك فيها، دون أن تُعدّ بالضرورة أخطاء.

تكشف الدراسات عن حدوث أخطاء في اكتساب المتلازمات اللفظية من عدّة مصادر. وتُعدّ تأثيرات اللغة الأولى (L1) من أبرز العوامل في ذلك، لاسيّما من حيث "التماثل التركيبي" (congruence)، أي مدى وجود مقابل حرفيّ للتركيبة في اللغة الأولى أو انعدامه (Nesselhauf, 2005 ; Peters, 2016). كما يُسهم نقص المعرفة بالخصائص الدلالية والتركيبية للمتلازمات أيضا في حدوث الأخطاء، ويظهر ذلك في الإفراط في استخدامها، أو في قلّة استخدامها، أو في سوء توظيف بعض التراكيب، فضلًا عن سوء إدراك مستوى السجلّ اللغوي (registre) المنتظر في السياق المناسب (Bolly, 2011). وقد بيّنت بولي أنّ المتعلّمين الناطقين بالإنجليزية والهولندية، ممّن يتعلّمون الفرنسية بوصفها لغة ثانية (L2)، يُفرطون في استعمال التراكيب الحرّة من نوع فعل + اسم باستخدام فِعلَين شائعَين هما prendre وdonner. وقد يرجع هذا الإفراط إلى تشابه تلك التراكيب مع ما يُقابلها في لغتهم الأم، أو إلى تواترها في اللغة الهدف، وهو ما يعكس تطوّر اللغة البينية لدى المتعلّمين.

يُحدّد هوارث (Howarth، 1998) ثلاثة أبعاد رئيسة في استخدام المتلازمات اللفظية، وهي: البُعد المجازي، والبُعد المفكك دلاليًّا (délexicalisé)، والبُعد التقني. وقد يواجه المتحدّثون غير الناطقين بالفرنسية (LNN) صعوباتٍ في البُعد المجازي، بينما تُثير المتلازمات

المفككة دلاليًّا، وكذلك المصطلحات التقنية، إشكالاتٍ أخرى ناجمة عن قلّة الإلمام بالسياقات المتخصّصة الدقيقة.

وتنقسم الأخطاء النحوية التي يرتكبها المتحدثون غير الناطقين بالفرنسية عادةً إلى فئتين: الأولى تتعلّق بانزياح الصيغ، التي تنجم غالبًا عن عدم إدراك للقيود الصرفية والتركيبية، والثانية تشمل أخطاء نحوية كالتصريف الخاطئ للجمع، وهي في العادة نتيجة تداخُلٍ مع اللغة الأم. وتبيّن نسلهوف (Nesselhauf، 2005) أن المتلازمات التي تعتمد على نماذج تركيبية مألوفة تقلّ فيها نسبة الانحراف، مقارنةً بتلك التي تُبنى على نماذج أقلّ شيوعًا.

3. المنهجية

من أجل تقييم كفاءة عيّنة من الطلبة في استخدام المتلازمات اللفظية، وتحديد ما يواجهونه من صعوبات في التعامل مع المتلازمات العابرة للتخصصات، اعتمدنا مقاربة تقوم على تحليل إنتاجاتهم الكتابية. ونقدّم في هذا القسم عرضًا لملامح العيّنة، ومنهجية جمع البيانات ومعالجتها، فضلًا عن كيفية بناء شبكة تصنيف الأخطاء ووسم المدونة المدروسة بتعليقات.

1.3. إجراءات جمع البيانات وخصائص المشاركين

في جمع البيانات، رجعنا إلى "مدونة المتعلمين LIDILEM"، التي أعدّتها توتين وزملاؤها (2015)، وهي متاحة على منصة Alfresco التابعة لجامعة غرونوبل (Université Grenoble Alpes). وقد اخترنا ثلاثين نصًّا مكتوبًا لطلبة السنة الأولى ماستر (M1) والسنة الثانية ماستر (M2) في تخصّصي علوم اللغة وتعليميات اللغات، بمعدّل خمسة عشر نصًّا لكل مستوى، أُنتجت ما بين سنتي 2015 و2020. أما الكتّاب المشاركون، فهم ينتمون إلى خلفيات لغوية متنوّعة، ويملكون مستوى متقدّمًا في اللغة الفرنسية، يُقدّر بمستوى C1 حسب الإطار الأوروبي المرجعي المشترك للغات (Cadre européencommun de référence pour les langues - CECRL)[i]. ويجدر التنبيه إلى أنّ النصوص التي أنتجها طلبة السنة الثانية ماستر (M2) لا تعود إلى نفس الطلبة الذين كتبوا نصوص السنة الأولى ماستر (M1) في السنة التي سبقتها.

تتكوّن النصوص المدروسة من ملخّصات ومختصرات لمقالات علمية، وقد كُتبت تلبيةً لمتطلبات أكاديمية تدخل في إطار تقييم المسار الجامعي للطلبة. ولم يتلقَّ هؤلاء الطلبة تكوينًا خاصًّا يُؤهّلهم لهذا النوع من التمرين. ورغم أنّ النصوص قد كُتبت في المنزل، فلا يمكن الجزم بإمكانية استعانة الطلبة بأدوات مساعدة مثل القواميس، أو الترجمة الآلية، أو المراجعة من طرف آخر. غير أننا نؤكّد أنّ هذه النصوص أُنتجت قبل بروز تقنيات الذكاء الاصطناعي، ولم تُنجز باستخدام أدوات من قبيل ChatGPT مثلا.

وقد قُدّمت التعليمة التالية للطلبة: «لخّص المقال مستخدمًا تعابيرك الخاصة، مع الحفاظ على الأفكار الرئيسة والمعلومات الجوهرية.» وكان ينبغي أن يظهر المنتَج النهائي المنتظر قدرة الطالب على تلخيص المعلومات، مع الحفاظ على الأفكار الأصلية، وصياغتها بأسلوبه الخاص. تتراوح أطوال النصوص ما بين ثلاث وست صفحات، وتتضمّن قسمًا نظريًّا، ومنهجية، فضلًا عن تحليل ونتائج.

2.3. بناء شبكة تصنيف الأخطاء

ضمن البحوث التي تناولت تقييم الكفاءة في استخدام المتلازمات اللفظية، نجد بعض الدراسات التي حلّلت الأخطاء المعجمية بالاستناد إلى شبكات تقييم خاصة. فمثلًا، يقترح أنكتيل (Anctil،2011) شبكة لتحليل الإنتاج الكتابي في اللغة الأولى (L1)، في حين طوّر يان (Yan، 2017) شبكات ملائمة للغة الثانية (L2). وتركّز مقاربة Anctil على الأخطاء المعجمية لدى الناطقين بالفرنسية في كيبيك، وتقسّمها إلى ثلاث فئات: الصيغة، والمعنى، والتوليف المقيّد. أمّا شبكة Yan، فتخصّ في الأخطاء اللغوية في الكتابات العلمية لدى المتعلّمين الناطقين بالصينية، وتُصنَّف فيها الأخطاء إلى أربع فئات: 1) أخطاء صرفية، 2) دلالية واقترانات معجمية، 3) نحوية وتركيبية، 4) متعلّقة بالنوع النصي والسياق.

وإلى يومنا هذا، لا توجد - في حدّود علمنا - شبكة مخصّصة بتقييم الكفاءة في استخدام المتلازمات اللفظية. ولسدّ هذه الفجوة، قمنا بتطوير شبكة لتصنيف الأخطاء مستوحاة من أعمال Anctil (2011) وYan (2017)، تركّز على الأخطاء المتعلّقة بالمتلازمات فقط. وقد استندنا في ذلك إلى القسم الفرعي الموسوم "التوليف المقيّد" في شبكة Anctil، وإلى

قسم "المتصاحبات اللفظية" في شبكة Yan. وتُقيِّم شبكتُنا هذه الأخطاءَ المتعلّقة بالمتلازمات اللفظية على ثلاث مستويات: النحوي، والمعجمي، والسياقي (أنظر الجدول 1).

يتفرع القسم النحوي إلى أجزاء، جزء يشمل الأخطاء الصرفية والتركيبية، مثل تلك المتعلقة بالنوع (المذكّر/المؤنّث)، والعدد، والتصريف، وحروف الجرّ، وأدوات التعريف، والبنية التركيبية، وترتيب الكلمات. وجزء معجمي يضم أخطاء المعنى، وينقسم إلى ثلاثة أنواع: متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم، قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم، متلازم غير ملائم / معنى ملائم. ويتعلّق الجزء الأخير بالأخطاء السياقية المرتبطة بسجلّ اللّغة المستعملة. وسنقوم بشرح كل نوع من هذه الأخطاء في قسم النتائج من هذا المقال، مع تقديم أمثلة مأخوذة من مدونة الدراسة.

جدول 1. شبكة تصنيف أخطاء المتلازمات اللفظية، مستوحاة من أنكتل (2011) ويان (2017).

النحوية	الصرفية	خطأ في التصريف والمطابقة (accord) (CA)	**On observons les résultats** mentionnés (on observe les résultats)[ii]
		خطأ إملائي (ORT)	Pour étudier les problèmes mentionnés, nous observerons les différences et les solutions utilisées dans les traductions de ces deux langues à partir d'un **corpus recueille** sur le site internet *Opus Corpus.* (corpus recueilli) [iii]
		خطأ في النوع (GEN)	Nous avons construit les **tableaux comparatives** de système de la flexion nominale du polonais. (tableaux comparatifs) [iv]
		خطأ في العدد (NB)	Nous **faisons les liens** vers les sites d'apprentissage du français (faire le lien) [v]

L'ergativité reste donc un sujet complexe comportant des zones d'ombre que les linguistes s'efforceront d'éclairer afin de donner une définition précise et **reconnue à ce phénomène linguistique.** (reconnu de ce phénomène) [vi]	خطأ في استخدام حروف الجر (PRE)	التركيبية	
Faire une **description brève** d'un événement ou d'une activité. (brève description) [vii]	خطأ في ترتيب الكلمات (ORD)		
Dans cette étude, nous voulons comparer le système casuel en polonais et ses équivalents français et **présenter des difficultés** rencontrées. (présenter les difficultés) [viii]	خطأ في أداة التعريف (DET)		
Pour l'acquisition guidée, le processus se **démarre d'une manière** systématique par l'enseignement de langue. (démarre d'une manière) [ix]	خطأ في البناء التركيبي (CON)		
Les théories évoquées ci-dessus **sollicitent l'auteur** à faire son travail de recherche abordé dans ce texte. (incitent l'auteur) [x]	متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI)	الدلالية	المعجمية
Pendant l'analyse des exemples en français, nous avons **remarqué une présence de la construction aspectuelle GN+Vasp+GV** dans laquelle on trouve des verbes aspectuels. (observé la présence) [xi]	متلازم غير ملائم / معنى ملائم (AI)		

Nous parlerons ensuite de la rhétorique contrastive avant **de soulignerdes facteurs** socio-discursifs du français et du chinois en rapport á la rédaction de textes argumentés (souligner des aspects) [xii]	قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم (BI)		
La production écrite, soit en L1 soit en L2, est une **activité** effectivement **compliquée** (activité complexe) [xiii]	استخدام وحدة معجمية تنتمي إلى اللغة العامة (REG)	التداولية	السياق

3.3. تحديد المتلازمات وترميزها

في البداية، تمّ تحديد المتلازمات العابرة للتخصصات من النمط فعل + اسم (V+N) يدويًا داخل كل نصّ من النصوص. ولتقليص الجانب الذاتي في الحكم، اعتمدنا على مراجع للمعيار المعجمي، لا سيّما قائمة المعجم العلمي العابر للتخصصات (LST) التي أعدّها توتين وجاك (2018)، إلى جانب برنامج Antidote [xiv](الإصدار 10).

ثم، وبالاستئناس بمنهجية نسلهوف (Nesselhauf، 2005)، خضعت المتلازمات التي تمّ تحديدها للتقييم من قِبل ثلاثة أساتذة باحثين في علوم اللغة، وهم ناطقون بالفرنسية ومتخصّصون في المعجم التخصّصي. وبعد أن قام المُحكّمون بتحديد الأخطاء وتسجيل ملاحظات عنها، نُقلت المعطيات إلى برنامج Excel بغرض تسهيل التقييم ومقارنة الملاحظات. وقد لوحظ وجود نوع من الإجماع بين المقوّمين في ما يخصّ الترميز. وأُجري لاحقًا تحليلٌ كمّي لاحتساب التواتر النسبي وتوزيع المتلازمات داخل كل مجموعة، إلى جانب مقارنة بيانات طلبة السنة الأولى ماستر (M1) وطلبة السنة الثانية ماستر (M2). وكان الهدف من هذا التحليل أيضا الكشف عن أنماط الأخطاء الشائعة بين المجموعتين.

4. النتائج

1.4. نظرة عامة على الأخطاء في المتلازمات اللفظية

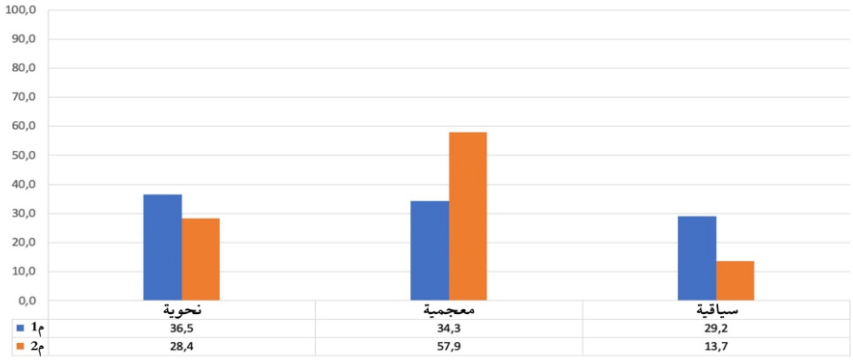
يُقدّم الجدول 2 لمحة شاملة عن المتلازمات، والأخطاء، والمتلازمات الصحيحة، بالإضافة إلى نسبة الخطأ في النصوص المنتَجة من قِبل كلّ من مجموعتَي الطلبة.

جدول 2. ملخّص المتلازمات والأخطاء حسب كلّ مجموعة من الطلبة.

المجموعة	مجموع المتلازمات	مجموع الأخطاء	المتلازمات الصحيحة	نسبة الأخطاء
ماستر 1	558	96	462	%17.2
ماستر 2	730	95	645	%13.0
المجموع	1,288	191	1,107	%14.8

من بين ثلاثين نصًا تمّ تحليلها، بمجموع إجمالي بلغ 58,860 وحدة لغوية (tokens)،[4] حُدِّدت 1,288 متلازمة لفظية. وقد بيّنت عملية التوزيع أنّ عدد المتلازمات في نصوص طلبة السنة الأولى ماستر (M1) بلغ 558 متلازمة، في حين بلغ 730 في نصوص طلبة السنة الثانية ماستر (M2). ومن بين هذه المتلازمات، وُجدت 191 حالة خاطئة: 96 في إنتاجات طلبة ماستر1 و95 في إنتاجات طلبة ماستر2. ويعرض الشكل 2 تفاصيل توزيع أنواع هذه الأخطاء، سواء كانت نحوية، أو معجمية، أو سياقية. ويجدر التنويه إلى أنّ نصوص طلبة ماستر2 تحتوي على عدد أكبر من المتلازمات من نوع فعل + اسم (V+N)، مع نسبة أخطاء أدنى قليلًا. وسنقوم الآن بالتحقّق ممّا إذا كانت هذه الملاحظة تنطبق على جميع فئات الخطأ.

شكل 2. توزيع أنواع الأخطاء في المتلازمات اللفظية داخل المدوّنة



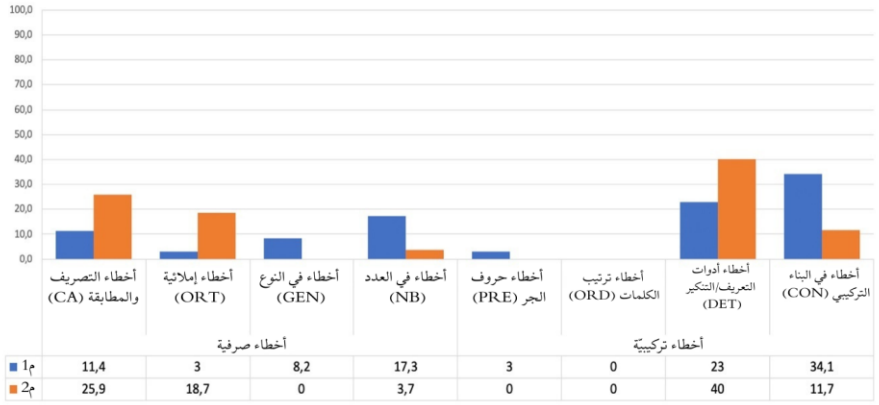
يُظهر طلبة السنة الأولى ماستر نسبة من الأخطاء النحوية تُقدّر بـ 36.5%، بينما تنخفض هذه النسبة قليلًا لدى طلبة السنة الثانية ماستر لتبلغ 28.4%. وفيما يتعلّق بالأخطاء على المستوى المعجمي، تشكّل أخطاء طلبة ماستر1 نسبة 34.3% من مجموع المتلازمات، في حين ترتفع هذه النسبة إلى 57.9% لدى طلبة ماستر2. أمّا الأخطاء السياقية، فتبلغ نسبتها لدى طلبة ماستر1 ما يعادل 29.2%، بينما تنخفض بشكل ملحوظ لدى طلبة ماستر2 لتصل إلى 13.7%.

وسنتناول في القسم التالي كلّ نوع من هذه الأخطاء، بدءًا بالأخطاء النحوية، ثم الأخطاء المعجمية، وأخيرًا الأخطاء السياقية.

2.4. الأخطاء النحوية

ينقسم الجانب النحوي في شبكتنا إلى قسمين فرعيين، ويختصّ بتقييم الأخطاء في المستويين الصرفي والتركيبي. ويُقدّم الشكل 3 نظرة عامة على توزيع الأخطاء النحوية ضمن مجموع المدونة، حسب انتمائها إلى إحدى الفئات الثمانية للأخطاء الشكلية: أخطاء التصريف (CA)، الإملاء (ORT)، النوع (GEN)، العدد (NB)، حروف الجر (PRE)، ترتيب الكلمات (ORD)، أدوات التعريف أو التنكير (DET)، والبنية التركيبية (CON).

شكل 3. توزيع أنواع الأخطاء النحوية في المدونة.



تكشف ملاحظة الأخطاء النحوية لدى طلبة السنة الأولى ماستر (M1) وطلبة السنة الثانية ماستر (M2) عن وجود تحسّن في بعض الفئات الفرعية من الأخطاء النحوية، مقابل تزايد في فئات أخرى. وتُظهر الأخطاء في البنية التركيبية انخفاضًا ملحوظًا بين مستوى ماستر1و ماستر2، مما يدلّ على تطوّر في التمكّن من صعوبات البنية النحوية في اللغة الفرنسية. ومع ذلك، فإن هذا التطوّر لا يسير بوتيرة متجانسة، إذ لا تزال بعض الإشكالات قائمة لدى طلبة ماستر2، لا سيما فيما يخصّ أدوات التعريف أو التنكير، وتصريف الأفعال، والإملاء، كما يتّضح في المثالين (1) و(2).

(1) [LNN-M1][5] (**Nous appuyons** sur l'élément de la langue orale)

(**نحن نُؤكّد** على العنصر المرتبط باللغة الشفاهية.)

التصويب: (**nous nous appuyons**)[6]

(2) [LNN-M2] Dans cette étude, nous voulons comparer le systèmecasuelenpolonais et seséquivalents français et **présenter des difficultés** rencontrées. (présenter les difficultés)

(في هذه الدراسة، نرغب في مقارنة النظام الإعرابي في اللغة البولونية وما يقابله في اللغة الفرنسية، **وعرض الصعوبات التي يتم مصادفتها)**

في المثال (1)، يمكن تمييز خطأ في البناء التركيبي. ويقع هذا النوع من الأخطاء عندما تكون البنية النحوية أو الصرفية للجملة غير صحيحة، وقد يشمل ذلك: الجمل المبتورة، أو المعكوسة، أو الأخطاء في توافق الأزمنة أو الصيغ، أو في التبعية والربط، وغير ذلك. وبوجه عام، فإن خطأ البناء يجعل الجملة غامضة أو عسيرة الفهم على القارئ. ويكمن الخطأ في المثال (1) في استعمال الصيغة الانعكاسية nous nous appuyons.

أمّا في المثال (2)، فتظهر مشكلة في اختيار أداة التعريف المناسبة. ويمكن أن تنشأ الأخطاء في أدوات التعريف نتيجة استخدام غير **صحيح**، أو بسبب عدم معرفة نوع الاسم (مذكر أو مؤنث)، أو لغياب أداة التعريف قبل الاسم. وفي هذا المثال، يُعدّ استعمال أداة النكرة des قبل كلمة difficultés خطأً، لأن المقام يتطلب تحديد الصعوبات المعنية في إطار الدراسة، مما يجعل من الأنسب استخدام أداة التعريفles بدلًا من des. هذا التحديد يتيح تعيين المرجع المقصود بشكل أدق.

وقد تختلف مصادر هذه الأخطاء، ومنها صعوبة البُنى اللغوية في اللغة الفرنسية، وتأثير اللغة الأولى (L1) التي ينتمي إليها الطلبة المشاركون (Nesselhauf, 2005).

3.4. الأخطاء المعجمية

تندرج في هذه الفئة الأخطاء المرتبطة بالمعنى. وقد تمّ تحديد ثلاثة أنواع من هذه الأخطاء ضمن المتن المدروس، وهي: متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI)، ومتلازم غير ملائم / معنى ملائم (AI)، وقاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم (BI). ونقوم فيما يلي، بشرح كل نوع من هذه الأخطاء بالتفصيل.

1.3.4. متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI)

تتضمّن فئة متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم (CI) تلك الأخطاء التي تنشأ عندما يُستَخدم متلازم لا يُعدّ شائعًا مع القاعدة المعينة، ولكنّه يظلّ ذا معنى يمكن إدراكه في السياق. ومع ذلك، فإن متحدثًا متمرّسًا في السياق ذاته لا يميل إلى إنتاج هذا النوع من التراكيب بشكل تلقائي.

(3) [LNN-M1] Les theories évoquées ci-dessus **sollicitent l'auteur** à faire son travail de recherche abordé dans ce texte. (incitentl'auteur)

(النظريات المشار إليها أعلاه تطلب من المؤلف القيام بعمله البحثي المذكور في هذا النص).

في المثال (3)، لا تُعدّ عبارة sollicitent l'auteur خاطئة بذاتها من حيث النحو، غير أنّ السياق يقتضي استخدام المتلازم inciter، إذ يُعبّر هذا الفعل بشكل أدق عن فكرة الحثّ أو التشجيع على القيام بفعل معين. في المقابل، فإن solliciter تعني أساسًا "طلب شيء ما بإلحاح أو بطريقة رسمية"، وهو ما لا يُناسب دلالة "تحفيز المؤلف أو حثّه على إجراء بحثه"، أي أنّ المعنى المضمن لا ينسجم تمامًا مع الفعل المستعمَل.

2.3.4. متلازم غير ملائم / معنى ملائم

تحدث فئة متلازم غير ملائم / معنى ملائم (AI) عندما يُستَخدم متلازم لا يُعدّ مألوفًا مع القاعدة المعجمية المعينة، إلا أنّه يظلّ منطقيًّا من حيث المعنى وقابلًا للفهم في السياق المعطى.

(4) [LNN-M2] Les trois **exemples visibles** au-dessus sont les seuls exemples qu'on trouve dans le sous-corpus OpenSubtitles2016. (exemples cités)

الأمثلة الثلاثة الظاهرة أعلاه هي الأمثلة الوحيدة التي نجدها في الجزء الفرعي من المدونة الفرعية OpenSubtitles2016.

(5) [LNN-M1] Pendant l'analyse des exemples en français, nous avons **remarque une présence** de la construction aspectuelle GN+Vasp+GV dans laquelle on trouve des verbes aspectuels. (observé la présence)

أثناء تحليل الأمثلة باللغة الفرنسية، لاحظنا وجود البنية الجملية GN+Vasp+GV حيث تُستعمل الأفعال الحدثية.

تُصنَّف المتلازمة exemple visible في المثال (4) على أنها متلازمة غير قائمة، لأن المتلازم visible لا يُستعمل عادةً مع القاعدة

exemple. ومع ذلك، وعلى الرغم من هذا التوافق غير السليم، يظلّ المعنى الإجمالي للجملة مفهومًا وقابلًا للاستيعاب.

نرصد هذا النوع من الأخطاء أيضًا في المثال (5)، حيث إن اختيار المتلازم remarqué لا يتلاءم مع القاعدة présence. وعلى الرغم من أن هذه المتلازمة غير مستعملة، فإن معناها العام متوقع، نظرًا لكون المتلازم الخاطئ مرادفًا للمتلازم الصحيح الذي كان ينبغي استخدامه.

ويُشير هذا النوع من الأخطاء، الذي يكشف عن قدر من الإبداع، إلى نقص في الإلمام بالمتلازمات اللفظية المناسبة، أو إلى فهم محدود للفروق الدلالية الدقيقة. وهو ما يدلّ على صعوبة محتملة يعاني منها الطلبة في اختيار المتلازمات الملائمة بدقّة بحسب السياق، وهو أمر يؤثّر بشكل مباشر في وضوح التعبير وملاءمة التراكيب المستعملة (Anctil, 2011).

3.3.4. قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم

يحدث خطأ من قبيل "قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم (BI)" عندما تُقرَن قاعدةٌ معجمية بمتلازم لا يُناسب التعبير عن فكرة أو مفهوم معين. وفي هذه الحالة، يصبح المعنى الناتج غير ملائم، لأن القاعدة المختارة لا تخدم الدلالة التي يُراد إيصالها.

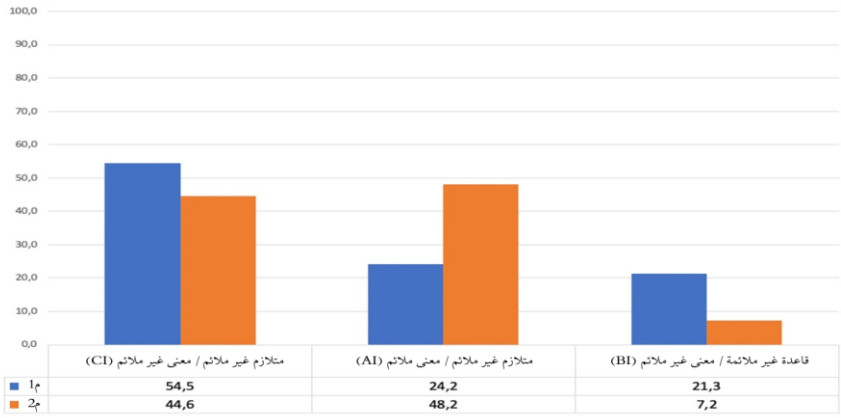
(6) [LNN-M1] Nous parlerons ensuite de la rhétorique contrastive avant de **souligner des facteurs** socio-discursifs du français et du chinois en rapport à la rédaction de textes argumentés (souligner les aspects).

(سنتناول بعد ذلك البلاغة التقابلية، قبل أن نسلّط الضوء على عوامل سوسيو-خطابية في الفرنسية والصينية ترتبط بكتابة النصوص الحجاجية).

يعرض المثال (6) خطأً من نمط "قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم"، حيث تُعدّ القاعدة facteurs غير مناسبة للتعبير عن الفكرة المقصودة. ففي هذا السياق، يُعدّ استخدام aspects أنسب من facteurs، لأنه يعبّر بدقّة عن عناصر أو أبعاد خاصة من الظاهرة المُتناوَلة، وهو ما يُلائم أكثر وصف الخصوصيات السوسيو-خطابية المرتبطة بعملية الكتابة الحجاجية.

يُبيّن الشكل 4 توزيع هذا النوع من الأخطاء المعجمية داخل المدونة المدروسة.

شكل 4. توزيع أنواع الأخطاء المعجمية في المدونة



فيما يخص فئة الأخطاء من نوع "متلازم غير ملائم / معنى غير ملائم" (CI)، نلاحظ فرقًا ملحوظًا بين طلبة الماستر 1 والماستر 2؛ حيث يبلغ معدل الأخطاء لدى طلبة الماستر 1 نسبة 54.5٪. ورغم أن طلبة الماستر 2 سجّلوا نتيجة أفضل بنسبة أخطاء قدرها 44.6٪، إلا أنهم لا يزالون يواجهون صعوبات في اختيار المتلازمات اللفظية المناسبة.

أما بالنسبة للأخطاء من نوع "متلازم غير ملائم / معنى ملائم" (AI)، فإن طلبة الماستر 1 ارتكبوا نسبة أخطاء قدرها 24.2٪، بينما ترتفع هذه النسبة إلى 48.2٪ لدى طلبة الماستر 2. وهذا يدل على أنهم لا يزالون يعانون من مشكلات في اختيار المتلازمات، مما قد يؤدي إلى تكوين تراكيب خاطئة ناتجة عن تجريد المفاهيم وصعوبة التحكم الدقيق بها.

أما الأخطاء من نوع "قاعدة غير ملائمة / معنى غير ملائم" (BI)، فهي أقل شيوعًا مقارنةً بالأخطاء من النوعين CI وAI، وقد لاحظنا انخفاضًا واضحًا في هذا النوع من الأخطاء لدى طلبة الماستر 2، إذ بلغ معدلها 7.2٪ فقط. ويبدو أن اختيار القاعدة في التراكيب اللغوية مهارة تتمتع بها كلتا المجموعتين بدرجة جيدة. غير أن اختيار المتلازم يظل يمثل تحديًا أكبر، إذ إن تعدد الخيارات الممكنة وتفاوت دلالاتها يجعل من

الانتقاء مهمة دقيقة. وقد أكدت هذا المعطى الباحثة كافالا (Cavalla, 2015)، مشيرة إلى أن أكثر الأخطاء شيوعًا ترتبط بالبنية الفعلية-الاسمية (V+N)، مع كثرة الأخطاء في اختيار المتلازم (الفعل) أكثر من القاعدة (الاسم)، نتيجة لتفاوت المعاني الممكنة. فعلى سبيل المثال، بدلاً من استعمال المتلازم "إجراء دراسة"، قد يكتب الطالب "عمل دراسة"، وهي صيغة تفتقر إلى الدقة والطبيعة اللسانية المتوقعة في الكتابة الأكاديمية.

4.4. الأخطاء السياقية

يُظهرُ تحليلُ الأخطاء السياقية المرتبطة باستخدام سجل لغوي غير مناسب فرقًا ملحوظًا بين المجموعتين: فقد سجّل طلبة السنة الأولى ماستر (M1) ما مجموعه 27 خطأً سياقيًا، أي بنسبة 28.7٪، في حين سُجّلت لدى طلبة السنة الثانية ماستر 13خطأً فقط، بنسبة 13.9٪. ويمكن أن تعكسَ هذه النتيجة انخفاضًا ملحوظًا يدل على زيادة وعي طلبة الماستر2 بسجل اللغة المستعمل وبالمستوى الرسمي المطلوب.

(7) [LNN-M1] Les théoriesévoquéessollicitentl’auteur à **faire son travail de recherche**abordé dans cetexte (réaliserune recherche).

(النظريات المذكورة تحثّ المؤلف على القيام بعمله البحثي كما طُرح في هذا النص).

في هذا المثال، تكمن المشكلة في استخدام التركيب « faire son travail»، وهي صيغة تنتمي إلى سجل لغوي عامّ أو غير رسمي. وفي السياق الأكاديمي، يُستحسن استخدام تعابير أكثر ملاءمة مثل « mener une recherche» أو «réaliser une recherche»، لأنها تعبّر عن دقة ودرجة من الرسمية المطلوبة في الكتابات العلمية.

لقد لاحظنا الإفراط في استخدام بعض الأفعال الشائعة ذات التواتر العالي، مثل «يفعل»، «يمتلك»، «يرى»، «يعطي» و«يجد»، (faire, avoir, voir, donner et trouver)عند اقترانها بالأسماء. ويُحتمل أن تُعزى هذه الظاهرة إلى محدودية المخزون المعجمي لدى الطلبة، أو إلى ضعف التحكم في اللغة. فبمعنى آخر، وأمام افتقارهم إلى مفردات أكثر دقة، يلجأ الطلبة إلى الأفعال الشائعة. وقد أشار كاشوبسكي

(Kaszubski, 2000) إلى هذه الظاهرة، معتبرًا أن الطلبة غالبًا ما يتجهون إلى ما يُعرف بـ "الخيارات الآمنة" لتجنّب الوقوع في أخطاء لغوية، مما يؤدي إلى تعابير تفتقر إلى الدقة أو الطبيعية في السياق الأكاديمي، كأن يكتب الطالب «يقوم ببحث» بدل «يُجري بحثًا»، وهي صيغة أقل دقة وطبيعية.

5. خاتمة

تُؤكّد نتائج تحليل المتلازمات اللفظية في كتابات طلبة السنة الأولى والسنة الثانية ماستر (M1 وM2) أن المتلازمات الفعلية-الاسمية يمكن أن تشكّل عائقًا أمام الوصول إلى معيار اللغة الأصلية. وقد تم تحديد ثلاثة أنواع من الانحرافات: الشكل، والمعنى، والاستعمال.

فيما يخص الشكل، ترتبط الأخطاء بالخصائص الصرفية أو النحوية للتراكيب المعجمية. وعلى الرغم من انخفاض هذا النوع من الأخطاء لدى طلبة السنة الثانية، فإن أخطاء مستمرة في أدوات التعريف والتصريف ما تزال تطرح إشكالًا، مما يشير إلى أن بعض الجوانب النحوية في اللغة الفرنسية تبقى عصية على الإتقان. ويُعزى انخفاض هذه الأخطاء إلى كون المتلازمات تخضع لعلاقات نحوية شائعة، مما يسهل عملية اكتسابها.

أما من حيث المعنى، فإن جزءًا كبيرًا من الأخطاء ينجم عن استعمال متلازمات خاطئة يكون معناها قريبًا من الوحدات المعجمية المستهدفة، وغالبًا ما تأتي على شكل (شبه) مرادفات (Anctil, 2011 ; Cavalla, 2015). تكشف هذه الأخطاء الدلالية عن قصور ميتا-دلالي (Anctil, 2011)، يعيق دقة الخطاب الأكاديمي. وتشير نتائج دراستنا إلى أهمية هذه الإشكالية، خصوصًا لدى طلبة السنة الثانية ماستر. وأخيرًا، فيما يتعلق بالاستعمال، يختار الطلبة أحيانًا متلازمات تُعد صحيحة من حيث الاستعمال العام، لكنها لا تتناسب مع السياق. وعلى الرغم من الانخفاض الملحوظ في الأخطاء السياقية لدى طلبة الماستر2، إلا أن الصعوبات في التمكّن الكامل من السجّل الأكاديمي ما تزال قائمة.

ونظرًا لصغر حجم العينة والهيئة النصية المعتمدة، فإنه لا يمكن تعميم النتائج. إذ إن تحليلنا يستند إلى إنتاجات ثلاثين طالبًا في تخصصي علوم اللغة وديداكتيك تعليميات اللغات من مؤسسة جامعية واحدة، مما يحدّ من مدى صلاحية الاستنتاجات.

ولتعزيز تعلم التلازمات اللفظية العابرة للتخصصات وتجاوز الصعوبات المرتبطة بها، من الضروري توعية الطلبة بأهمية التعرف على هذه التراكيب شبه الثابتة وفهمها (Cavalla &Legallois, 2020). كما يُعدّ من الأساسي توضيح الدور المحوري للمتلازمات في تحقيق تواصل أكاديمي فعّال. وتُعدّ الاستعانة بأمثلة ملموسة وأنشطة موجهة أمرًا ضروريًا لمساعدة الطلبة على فهم الجوانب النحوية والدلالية والسياقية للتلازمات. ويوصى بالتعرض باستمرار وكثافة للتلازمات (Falkert, 2013، ص. 158). كما أن إشراك الطلبة في أنشطة تطبيقية مثل النقاشات الموجّهة (عروض، مناظرات) والمهام الكتابية (تلخيصات، تركيبات) يعزز من تعاملهم الفعّال مع التلازمات، ويقوي من تحكّمهم في المعجم العلمي المشترك (LST).

أخيرًا، يمكن أن تتناول الدراسات المستقبلية مقارنةً بين أداء المتحدثين الأصليين باللغة وغير الأصليين، كما يمكنها إجراء تحليلات نوعية أكثر تعمقًا لفهم الآليات الكامنة وراء الأخطاء الملحوظة بشكل أفضل.

تعليقات المترجم

i- CECRL هو اختصار لـ "الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات". يُستخدم لتقييم مستوى إتقان اللغات الأجنبية بطريقة موحدة في أوروبا وخارجها. يقسم المستويات إلى ست درجات: A1، A2، B1، B2، C1، C2، من المبتدئ إلى المتقدم.

ii- نلاحظ النتائج

iii- لدراسة المشكلات المذكورة، سنرصد الفروقات والحلول المستخدمة في ترجمات هاتين اللغتين انطلاقًا من corpus recueille على موقع Opus Corpus.

iv- قمنا ببناء الجداول المقارنة لنظام التصريف الاسمي في اللغة البولونية.

v- نربط بين هذه المواقع التعليمية الخاصة بتعلّم اللغة الفرنسية.

vi- تظل الإرغاتيفية موضوعًا معقّدًا يحتوي على مناطق غامضة يسعى اللغويون إلى توضيحها من أجل تقديم تعريف دقيق ويُعترف به كظاهرة لغوية.

vii- تقديم وصف موجز لعنصر من النشاط.

viii- في هذه الدراسة، نرغب في مقارنة النظام الإعرابي في اللغة البولونية وما يقابله في الفرنسية، وطرح الصعوبات في ذلك.

ix- في التعلّم الموجّه، تبدأ العملية بطريقة منهجية عبر تدريس اللغة.

x- النظريات المشار إليها أعلاه تتطلب من المؤلّف القيام ببحثه.

xi- أثناء تحليل الأمثلة باللغة الفرنسية، لاحظنا وجود البنية الخاصة بالفعل الحدثي GN+Vasp+GV حيث تُستعمل الأفعال الحدثية.

xii- سنتناول لاحقًا البلاغة التقابلية قبل أن نسلّط الضوء على العوامل السوسيو-خطابية في الفرنسية والصينية المرتبطة بكتابة النصوص الحجاجية.

xiii- الإنتاج الكتابي، سواء في اللغة الأولى أو الثانية، يُعدّ نشاطًا معقّدًا بالفعل.

xiv- برنامج Antidote هو أداة متقدمة لتصحيح النصوص وتحسينها. يوفر قاموسًا، ومدققًا نحويًا، ومصححًا إملائيًا بعدة لغات، منها الفرنسية. يُستخدم من قبل الطلاب والمهنيين لتحسين جودة الكتابة وتفادي الأخطاء.

المراجع

Anctil, Dominic. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'e*rreur lexicale d'enseignement de français (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Montréal). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Dominic_2011_these.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Boch, Françoise & Rinck, Fanny. (2015). Anaphores démonstratives dans les écrits d'étudiants de Master : comparaison avec les pratiques expertes. Linx, 72, 131-150.<https://doi.org/10.4000/linx.1631>.

DOI : 10.4000/linx.1631

Bolly, Catherine. (2011). *Phraséologie et collocations : approche sur corpus français L1 et L2*. Peter Lang.DOI : 10.3726/978-3-0352-6101-1

Cavalla, Cristelle. (2007). Réflexion pour l'aide à l'écrit universitaire auprès des étudiants étrangers entrants en Master et Doctorat. Dans J. Goes & J.-M. Mangiante (dir.), *L'accueil des étudiants étrangers dans les universités francophones* (p. 37-48). Artois Presses Université. <https://hal.science/hal-00380482/document>.

Cavalla, Cristelle. (2008). Les collocations dans les écrits universitaires : un lexique spécifique pour les apprenants étrangers. Dans O. Bertrand & I. Schaffner (dir.), *Apprendre une langue de spécialité : enjeux culturels et linguistiques* (p. 93-104). Éditions École polytechnique. <https://hal.science/hal-00397684/document>.

Cavalla, Cristelle. (2010). Propositions didactiques pour l'enseignement d'éléments phraséologiques en FLE. Dans O. Galatanu, M. Pierrard, D. Van Raemdonck, M.-È. Damar, N. Kemps & E. Schoonheere (dir.), *Enseigner les structures langagières en FLE* (p. 147-158). Peter Lang.

Cavalla, Cristelle. (2015). Collocations transdisciplinaires dans les écrits de doctorants FLS/FLE. *Linx, 72*, 111-130. <https://doi.org/10.4000/linx.1624>.DOI : 10.4000/linx.1624

Cavalla, Cristelle &Legallois, Dominique. (2020). Caractériser et identifier les unités phraséologiques pour leur enseignement. *Action didactique, 6*, 12-30. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03171264>.

Falkert, Anika. (2013). À propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE. Une étude expérimentale. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron& C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique* (p. 153-172). Presses universitaires de Namur.

Gross, Gaston. (1996). *Les expressions figées en français : noms composés et autres locutions*. Ophrys.

Hamel, Marie-Josée & Milicevic, Jasmina. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, *10*(1), 25-45. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19733>.

Hausmann, Franz-Josef. (1989). Le dictionnaire de collocations. Dans F. J. Hausmann et coll. (dir.), *Wörterbücher: Ein internationalesHandbuchzurLexikographie / Dictionaries : An International Encyclopedia of Lexicography* (p. 1010-1019). De Gruyter Mouton.

Jacques, Marie-Paule & Tutin, Agnès. (2018). Le lexique scientifique transdisciplinaire : une introduction. Dans M.-P. Jacques & A. Tutin (dir.), *Lexique transversal et formules discursives des sciences humaines* (p. 1-26). ISTE Éditions.

Kaszubski, Przemyslaw. (2000). *Selected Aspects of Lexicon, Phraseology and Style in the Writing of Polish Advanced Learners of English: A Contrastive, Corpus-Based Approach* (Thèse de doctorat non publiée). Adam Mickiewicz University, Poznán.

Mel'čuk, Igor. (1998). Collocations and Lexical Functions. Dans A. P. Cowie (dir.), *Phraseology, Theory, Analysis and Applications* (p. 23-53). Clarendon Press.

Mroue, Mariam. (2014). *Écrit de recherche universitaire : éléments pour une sensibilisation au positionnement scientifique à travers la phraséologie transdisciplinaire* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, Grenoble). <https://theses.hal.science/tel-01321057>.

Nesselhauf, Nadja. (2005). *Collocations in a Learner Corpus*. John Benjamins. DOI : 10.1075/scl.14

Pecman, Mojca. (2012). Étude lexicographique et discursive des collocations en vue de leur intégration dans une base de données terminologiques. *The Journal of Specialised Translation*, *18*, 113-138. <https://hal.science/hal-01232654/>.

Peters, Elke. (2016). The Learning Burden of Collocations: The Role of Interlexical and Intralexical.Factors. *Language Teaching Research*, *20*(1),113-138.
<https://doi.org/10.1177/1362168814568131>.
DOI : 10.1177/1362168814568131

Pollet, Marie-Christine. (2014). *L'écrit scientifique à l'aune des littéracies universitaires. Approches théoriques et pratiques*. Presses universitaires de Namur.

Rinck, Fanny. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(3), 427-450. <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-3-page-427.htm>.
DOI : 10.3917/rac.011.0427

Scheepers, Caroline. (2021). *Former à l'écrit, former par l'écrit dans l'enseignement supérieur*. De Boeck Supérieur.

Tran, Thi Thu Hoai. (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non natifs : application aux marqueurs discursifs* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, Grenoble). <https://theses.hal.science/tel-01330952>.

Tutin, Agnès & Grossmann, Francis. (2002). Collocations régulières et irrégulières : esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, *7*, 7-25. <www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2002-1-page-7.htm>.
DOI : 10.3917/rfla.071.0007

Tutin, Agnès et coll. (2015). *Corpus apprenants LIDILEM*. Université Grenoble Alpes, Alfresco.

Yan, Rui. (2017). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers en FLE à l'aide des techniques de TAL* (Thèse de doctorat, Université Grenoble Alpes, Grenoble). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691923>.

ملاحظات المؤلف

1. <www.campusfrance.org/fr>
2. في الشكل 1، كُتبت المتلازمات التابعة (collocatifs) بأحرف كبيرة.
3. قائمة المعجم العلمي العابر للتخصصات (Lexique Scientifique Transdisciplinaire - LST)، التي أعدّتها Tutin وزملاؤها في إطار مشروع TermITH (2013–2016)، متاحة على الرابط التالي: http://lst.demarre-shs.fr. أنظر أيضًا Jacques et Tutin (2018).
4. يُقصد بـ token وحدة نصية، وغالبًا ما تكون كلمة واحدة.
5. يلي كل مثال، بين معقوفين، نوع المتحدث: متحدث غير ناطق بالفرنسية – السنة الأولى ماستر (LNN-M1)، أو متحدث غير ناطق بالفرنسية – السنة الثانية ماستر (LNN-M2).
6. كُتبت التركيبة الخاطئة بالخط الغليظ، أمّا التصحيح المقترح فوُضع بين قوسين. وهذا التصحيح ليس حصريًا، إذ يمكن اقتراح بدائل أخرى صحيحة.

التعريف بالمؤلف

أزَاده بيروز باحثة في مجال اللغويات وتعليميات اللغات في جامعة غرونوبل ألب (Université Grenoble Alpes) بفرنسا تشتغل على موضوعات متعلقة بـ «الوحدات التعبيرية / التراكيب المعجمية (collocations)» في الكتابات الأكاديمية لطلاب يتحدثون الفرنسية بوصفها لغة أصلية أو غير أصلية.

azdeh.pirooz@univ-grenoble-alpes.fr

ملخّص

يتناول هذا المقال ما يقع فيه الطلبة غير الناطقين بالفرنسية من أخطاء تركيبيّة في كتاباتهم الجامعية، وذلك رغم بلوغهم مستوى متقدّما في هذه اللغة. فمن خلال تحليل ثلاثين نصًا (تتوزع بين ملخّصات ومُركّزات لمقالات علمية)، باستخدام شبكة مخصّصة لرصد أخطاء المتلازمات اللفظية، تمكّنا من تحديد وتقييم عدد من المتلازمات العابرة للتخصّصات من نمط فعل + اسم، من قبيل "إجراء دراسة" (mener une étude)، مبرزين في ذلك الأخطاء المتكررة والأنماط السائدة. وقد أظهرت النتائج أنّ العملية التعليمية ما تزال جارية؛ إذ تُبيّن المقارنة بين إنتاجات طلبة السنة الأولى ماستر (M1) وإنتاجات السنة الثانية ماستر (M2) أنّ الأخطاء النحوية قد شهدت تراجعًا، وهو ما يدلّ على تحسّنٍ في التحكم بالجوانب الشكلية لدى طلبة الماستر2. غير أنّ الأخطاء المعجمية ما تزال قائمة في هذه المرحلة، مما يُظهر تعقيدًا متزايدًا على الصعيد المعجمي. أمّا الأخطاء السياقية، فقد انخفضت بشكل ملحوظ، مما يدلّ على ازدياد الوعي بالسجلّ العلمي، خصوصًا لدى طلبة الماستر2. وتؤكّد هذه الدراسة على أهمية التكيّف الثقافي مع المتلازمات اللفظية العابرة للتخصصات من أجل تعزيز الكفاءة اللغوية للطلبة في سياق أكاديمي يتّسم بالصرامة.

الكلمات المفتاحية: المتلازمات العابرة للتخصصات، أخطاء المتلازمات اللفظية، الكتابات الجامعية، الطلبة غير الناطقين بالفرنسية، التكيّف.