الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قسنطينة 1
كلية الآداب واللغـــــات
قسم الترجمـــــــــة
مدرسة الدكتـــــــوراه

رقم التسجيل :.....
الرقم التسلسلي:.....

تعليمية نصوص الترجمة بجامعة قسنطينة
قسم الترجمة أنموذجا
دراسة تحليلية تقويمية

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الترجمة

إعداد الطالبة :
صورية بوريو

تحت إشراف الدكتورة :
سعيدة كحيل

لجنة المناقشة :

1-الأستاذ الدكتور: محمد الأخضر الصبيحي جامعة قسنطينة 1 رئيسا .
2- الدكـتـــــورة: سعيدة كحيل جامعة عنابة مشرفا و مقررا.
3-الأستاذ الدكتور: رابح دوب جامعة الأمير عبد القادر عضوا مناقشا.
4- الدكتـــــور :يوسف بغول جامعة قسنطينة 1 عضوا مناقشا.

السنة الجامعية: 2014/2013

تَبَارَكَ الَّذِي بِيَدِهِ الْمُلْكُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ ﴿1﴾ الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَهُوَ الْعَزِيزُ الْغَفُورُ ﴿2﴾

الملك ﴿1﴾ ،﴿2﴾

إهداء

إلـــى أمي و أبي،

إلـــى روح معلمي الطاهرة، إلـــى كـــل معلـــم أدى و يؤدي و سيؤدي الرسالة بأمانـــة و إخلاص.

شكر و عرفان

أتوجه بجزيل الشكر و عظيم الامتنان إلى الأستاذة الدكتورة سعيدة كحيل التي تفضلت بقبول الإشراف على هذا البحث و على النصائح السديدة التي قدمتها لي في إنجازه و لم تتوان عن التفضل علي بالمراجع المفيدة، و قد كانت لي مصدر إلهام دائم.

كما لا يفوتني أن أتقدم بخالص شكري إلى السيد رئيس قسم الترجمة و الطاقم الإداري و جميع أساتذة القسم على تعاونهم و مساندتهم لي في إنجاز الدراسة الميدانية.
و أشكر لهم كرمهم إذ لم يبخلوا علي بآرائهم و توجيهاتهم القيمة.

و أتوجه كذلك بالشكر الجزيل إلى كل من شجعوني و ساندوني في إنجاز هذا العمل المتواضع ماديا أو معنويا، من قريب أو من بعيد؛ أمي و أبي و إخوتي و صديقاتي و كل زملائي.

و هذا العمل هو فرصة ثمينة أتقدم من خلالها بخالص تقديري و عرفاني إلى كل المعلمين و الأساتذة الذين بذلوا قصارى جهدهم في تربيتي و تعليمي و تكويني.

و أتقدم ــ مسبقا ــ بخالص الشكر للأساتذة الدكاترة على تفضلهم بقراءة هذا البحث بغية تقويمه.

مقدمة :

الترجمة ضرورة ملحة لتحقيق التواصل و اختصار المسافات بين الشعوب و الأمم، و هي جسر عبور العلوم و الفنون من أمة إلى أخرى، و هي نواة التلاقح الثقافي و الحضاري. وإذا ما أزهر هذا التلاقح فإنه يثمر إبداعا ينطلق منه النهوض الفكري و التأسيس الحضاري.

و لقد ازدادت الحاجة إلى الترجمة حدة و تشعبت أدوارها في العصر الحالي ـ عصر العولمة ـ، فأصبحت أداة حتمية لتلافي الصراعات الناجمة عن تصادم الثقافات و الحضارات المتباينة من جهة ولرفع الحواجز أمام الانتشار المعرفي حتى يتم توزيع المعرفة بشكل انسيابي و سريع من جهة أخرى، وفي الوقت الذي تعتبرها بعض الأمم ترياقا لحفظ وحدتها و ضمان استمراريتها و تقوية تماسكها، فلا يعكر صفوها اختلاف ألسنة شعوبها، تعتبرها أمم أخرى سلاحا ضروريا للتصدي للغزو "اللغوي" والثقافي ـ ذلك السيل الجارف ـ فبالترجمة تحافظ الشعوب على هويتها. و الترجمة لبعض الأمم، هي "سفينة نوح"، فوحده امتطاؤها يمكنها من مواكبة العصر و تدارك الركب الحضاري في ظل التسارع المذهل للتطور العلمي و التكنولوجي الذي أدى إلى انفجار إعلامي و طوفان معلوماتي.

و مع بلوغ الترجمة هذا المستوى العالي من الأهمية و ازدياد الطلب على المترجمين والتراجمة، أصبحت مسألة تدريسها على المستوى الجامعي على قدر خاص من الأهمية أيضا. فظهر تخصص "تعليمية الترجمة" و كان السعي الدؤوب لإيجاد طرق لتدريس الترجمة على قدر عال من الجودة والكفاءة و المهنية، و أصبح شغل الباحثين الشاغل هو وضع مناهج للترجمة تجمع بين النظرية والممارسة بغية تكوين طلبة الترجمة بصورة فعالة، و تسليحهم بكافة الوسائل و الأدوات التي تمكنهم من تلبية التطبيقات العملية للترجمة.

و يقوم تكوين المترجمين على وضع منهاج مناسب، يشكل كل من المحتوى و طريقة التدريس ركيزتيه الأساسيتين. و بشأن المحتوى، يجمع أهل الاختصاص (دوليل1984 ، دوريو2005) على أنه لا مجال لوضع برنامج للتكوين الجامعي للمترجمين يكون جامعا مانعا و يصلح للتطبيق عالميا، ذلك كونه يخضع لجملة من الشروط المتغيرة من بلد إلى آخر، منها احتياجات سوق الترجمة و الخصوصيات الوطنية ذات التأثير الحتمي في تصوره، إضافة إلى احتياجات المتعلمين عند قدومهم إلى الجامعة و التي تؤخذ إلى حد ما في الحسبان. أما فيما يخص طريقة التدريس، فإنها لا تتأثر بتغير لغات العمل و لا بتغير مكان تطبيقها، فهي قابلة للتعميم.

و أهم ما تم التوصل إليه بشأن تخصص تعليمية الترجمة في إطار تكوين المترجمين هو ضرورة رسم الحدود الفاصلة بين ترجمة اللغات و ترجمة النصوص. إذ يصر أنصار نظرية المعنى

(سليسكوفيتش، ودوليل) على أن الحديث عن الترجمة في إطار تكوين المترجمين يعني الحديث عن ترجمة النصوص لا غير. فبعد ما تبين لهم أن الترجمة عملية تواصل، كان التيقن بأن موضوعها النص لا اللغة.

و في هذا الإطار يأتي هذا البحث الموسوم بـ "تعليمية نصوص الترجمة بجامعة قسنطينة ـ قسم الترجمة أنموذجا ـ : دراسة تحليلية تقويمية"، لمحاولة معرفة آليات تعليمها و المعضلات التي تواجهها مع اقتراح بدائل للطرائق السائدة.

و قد جاء عنوان البحث "تعليمية نصوص الترجمة " بدلا من "تعليمية الترجمة" تأكيدا على أهمية الفصل بين ترجمة اللغات و ترجمة النصوص من جهة، و تفاديا للوقوع في اللبس نظرا لتعدد أنواع الترجمة حسب مادتها، من جهة أخرى.

و هذا البحث هو محاولة أردنا من خلالها تسليط الضوء على المناهج المعتمدة في قسم الترجمة بجامعة قسنطينة، لمعرفة مدى تلاؤمها مع التكوين المنشود. فمن خلال تقفي أثر الرواد في هذا المضمار بالموازاة مع التنقيب في الواقع لإبراز مكامن القوة و مكامن الضعف و ذلك للفت انتباه القائمين على الأمر و المعنيين بضرورة إجراء إصلاحات لهذه المناهج، تكون هذه الدراسة محاولة متواضعة للإسهام في تفعيل تكوين المترجمين في الجزائر و ترقيته.

و عن أ سباب اختياري للموضوع فإنها ترجع إلى:

-محاولة غرس التوعية بأهمية تعليمية نصوص الترجمة بالنظر إلى نزوح غالبية الطلبة لدراسة مواضيع لها علاقة مباشرة بفحوى الترجمة.

-محاولة الوقوف على واقع تعليم ترجمة النصوص بجامعة قسنطينة سعيا لتعزيز إيجابياته و الحد من سلبياته، إذ لابد من تشخيص الداء لمعرفة الدواء.

ومن أهم أسباب الاختيار أيضا، وجود إشكالية حقيقية في تدريس الترجمة بقسم الترجمة، و هذا ما وقفت عليه من خلال معايشتي لهذا الواقع باعتباري جزءا متلقيا؛ فالغموض يشوب كل من استراتيجيات اختيار المحتوى و كذا طرق تبليغه. و لتحديد مكامن الضعف و القصور، كان لابد من معاينة الواقع؛ فانطلاقا من المدونة التي سنأتي على تحليلها في الفصل الثالث، ظهر جليا ضعف الطلبة، و هم في آخر سنة من سنوات التدرج، سواء في الكفاءة اللغوية أو كفاءة الترجمة ؛ فالسببان الرئيسان لأخطائهم هما ضعف المستوى اللغوي و اعتماد الترجمة الحرفية إلى حد إهمال السياق و الوقوع في أشراك التداخل اللغوي.

وتتمثل الإشكالية الرئيسة التي يطرحها هذا البحث فيما يلي:

-ما هو واقع تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة؟ بعبارة أدق، ما هي مناهج التدريس المعتمدة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة؟

-هل تم التأسيس لهذه التعليمية بتحديد دقيق للهدف منها؟ و إذا كان الأمر كذلك، فما هي الغاية المرجوة من تدريس الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة؟

- هل تم اختيار محتوى لتعليمية نصوص الترجمة وفق أسس محددة؟ بمعنى آخر، هل تم الاعتماد على تحديد كل من لغات العمل و أنواع النصوص و منهجية محددة في الترجمة في انتقاء المادة التعليمية؟ وكيف تم تحديدها؟

-ما هي الطريقة المتبعة في تدريس ترجمة النصوص؟ أي ما هي المقاربة المعتمدة في تدريس ترجمة النصوص؟ هل هي مقاربة تعتمد على تحديد الأهداف الخاصة من كل درس؟ و هل يتم إطلاع الطلبة على هذه الأهداف؟ و ما هي معايير اختيار النصوص في هذه المقاربة؟ و هل تقوم على تفعيل دور المتعلمين في الدرس؟ بمعنى آخر، هل يتم إشراكهم في الدرس من خلال تحضيره؟ و كيف يطلب منهم التحضير لدرس الترجمة؟

-ما هي الخطوات المتبعة في سير درس ترجمة النصوص؟ هل يكون الدرس على شكل تحليل للنص المعد للترجمة ثم ترجمته؟ أم أنه عبارة عن تمارين للترجمة؟

-ما هي استراتيجية توظيف الدرس النظري في درس ترجمة النصوص؟ بعبارة أخرى هل يرتكز الدرس التطبيقي على قاعدة نظرية أم لا؟

-كيف تتم عملية التقويم في تدريس ترجمة النصوص؟ و هل يتم استغلال هذه الوسيلة التعليمية بكل ما لها من وظائف؟ بصيغة أخرى، هل يستخدم التقويم كأداة تكوينية هامة تسهم في الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلبة الترجمة؟ و ما هي هذه الصعوبات؟ ما هي أسبابها؟ و كيف السبيل إلى معالجتها و تلافيها؟

و من الدراسات السابقة لهذا الموضوع و التي أتيحت لنا فرصة الاطلاع عليها:

- رسالة "إنعام بيوض" المعدة لنيل شهادة الدكتوراه و الموسومة بـ: تعليم و تقييم الترجمة في الجزائر «دراسة تحليلية نقدية لتجربة شخصية في تعليم و تقييم الترجمة». و قد تناولت فيها الباحثة موضوع تعليم الترجمة في الجزائر مرتكزة على تحليل المقررات المعتمدة و نقدها، كما تطرقت إلى موضوع تقييم الترجمات أيضا و في هذه الحالة كانت مدونتها مقتطفات من أعمالها المترجمة، و قد اختارت لذلك الغرض منهج جوليانا هاوس في التقييم. عمدت في الأخير إلى اقتراح جملة من الإجراءات لتطوير تعليم الترجمة و تقييمها.

تتناول هذه الرسالة تعليم الترجمة بغرض تكوين مترجمين محترفين، و هي نقطة التقاء بينها وبين هذا البحث، بالإضافة إلى اتفاقهما حول المنطلق و هو نقد الواقع و كذا نقطة الوصول و هو اعتماد أسلوب الاقتراحات و التوصيات. غير أن الاختلاف المسجل يمس كل من المدونات و مناهج تحليلها، ففي الوقت الذي لجأت فيه بيوض إلى مقررات التدريس كمدونة تمثل الواقع، ارتكز هذا البحث على جمع البيانات من أساتذة الترجمة بميدان الدراسة و تحليلها لرسم صورة واضحة عن الواقع. الأمر نفسه بالنسبة للتقويم، فهذا البحث تناول أخطاء الطلبة الموجودة في أوراق اختبارهم بالتحليل و التقويم أما بيوض فعمدت إلى تقييم أعمالها الشخصية.

• رسالة الأستاذة المشرفة "سعيدة كحيل" المعدة لنيل شهادة الدكتوراه و الموسومة بـ: تعليمية الترجمة بقسم اللغة العربية و آدابها «دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء تعليمية اللغات». ـ جامعة عنابة أنموذجا ـ . وتعرضت فيها الباحثة إلى تعليمية الترجمة في ضوء تعليمية اللغات. و قد كان منطلقها لاقتراح منهاج متكامل لتعليمية الترجمة بقسم يدرسها مادة مستغلة الأسس العلمية لتعليمية اللغات.

و حتى و إن كانت هذه الرسالة لا يدور موضوعها حول تكوين مترجمين محترفين بل تركز أساسا على التكوين الجامعي في مجال التمكن من الترجمة ، إلا أن المدونات المعتمدة كانت خير مرشد لهذا البحث، فاعتماد الاستبيان كأداة بحث و اختيار أساتذة الترجمة كعينة للدراسة بدا لنا طريقة مثلى للتمكن من الإحاطة بكل جوانب واقع تعليمي ما و لهذا اعتمدنا الطريقة نفسها في بحثنا و كذا المنهجية المتبعة في تحليل البيانات المحصل عليها. و لئن كان شق المدونة الثاني و المتمثل في الدراسة التقويمية المنجزة من تحليل محتوى أوراق اختبار الطلبة نقطة التقاء أخرى إلا أن منهجية التحليل المعتمدة في هذا الشأن تختلف ففي الوقت الذي اعتمدت فيه كحيل على تصنيف الأخطاء إلى أخطاء في اللغة و أخطاء في الترجمة وهو أساس علمي دقيق يمكننا من بناء كفاءة الترجمة أولا والتركيز على نتيجة هي أن كفاءة اللغة تبنى من خلال الترجمة ، فإن التصنيف المعتمد في هذا البحث كان حسب السبب في الوقوع في الخطأ أي تم التصنيف حسب القصور في الكفاءات اللازمة لتعلم الترجمة.

• رسالة "جون دوليل" و التي نشرها في كتابه « تحليل الخطاب بصفته طريقة للترجمة». و قد سعى من خلال رسالته هذه إلى اقتراح طريقة لتدريس الترجمة بغرض تكوين مترجمين، محددا المستوى الذي خصه بهذه الدراسة و هو مستوى المبتدئين. و كما حدد أيضا نوع النصوص في دراسته و هي النصوص البراغماتية و كذا لغات العمل أي الترجمة من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الفرنسية. كان تركيز هذا الباحث على طريقة التدريس التي يمكن من خلالها إرساء تقنيات الترجمة في ذهن الطلبة. و انطلاقا من هذه الدراسة، أفردنا في هذا البحث دراسة تطبيقية تمس عينة من النصوص غير أنها خصصت لطلبة المستوى المتقدم أي طلبة السنة الرابعة. لذلك، لم تكن الطريقة المقترحة مماثلة لطريقة دوليل، و لكن يمكن اعتبارها استمرارا لها. فالتحليل النصي المقترح ينطلق من حيث أراد دوليل أن يصل بالطالب.

• رسالة "نيكول مارتيناز ميليس" المعدة لنيل شهادة الدكتوراه و الموسومة بـ: تقويم الترجمة و تعليميتها. انطلاقا من التقصير الذي لاحظته الباحثة بخصوص الاهتمام بالعملية التقويمية في إطار تعليم الترجمة، سعت من خلال رسالتها هذه إلى اقتراح منهجية مقننة للتقويم. و لهذا الغرض عملت على اقتراح منهجية تعليمية أولا يستند عليها التقويم. فيما يخص المستويات، فقد ميزت بين المبتدئين و الطلبة في طور التخصص، و عن نوع النصوص فقد اختارت النصوص المقدسة و النصوص البراغماتية. و خلافا لباقي الباحثين في هذا المضمار، انصب اهتمامها على تعليم الترجمة إلى اللغة الأجنبية.

إن الزاوية التي نظرت من خلالها إلى التقويم هي نفسها التي تبناها هذا البحث، فالتقويم في الدراستين أداة تكوينية عظيمة النفع من خلالها يمكن تعديل البرامج و المقررات و تجديد طرائق التدريس و تطويرها. و بالتالي يمكن استغلال الوظيفة التحصيلية للتقويم في التكوين أيضا.

و محاولة منا الإجابة عن التساؤلات التي يرتكز عليها هذا البحث، فقد قسمناه إلى ثلاثة فصول بالإضافة إلى مقدمة و خاتمة، و ينقسم كل فصل من هذه الفصول بدوره إلى مبحثين.

تسعى الدراسة من خلال الفصل الأول و الموسوم بـ: تعليمية الترجمة: من ترجمة اللغات... إلى ترجمة النصوص، إلى تحديد الإطار النظري. و يضم هذا الفصل مبحثين اثنين.

أما المبحث الأول، فقد خصص لضبط المفاهيم الاصطلاحية المؤسسة لهذا البحث و المشكلة لعنوانه و هي تعليمية و ترجمة و نص، بالإضافة إلى التطرق لبعض جوانبها التي تؤسس للبحث. و قد حاولنا في الأخير تسليط الضوء على ضرورة الفصل بين ترجمة اللغات و ترجمة النصوص في إطار تعليمية الترجمة، و ذلك تمهيدا للمبحث الثاني و تأكيدا على نوع تعليمية الترجمة التي نحن بصددها في هذه الدراسة.

أما المبحث الثاني، فموضوعه تعليمية نصوص الترجمة ، و يقوم على البحث في مقومات التعليمية الأربعة و هي: الهدف و المحتوى و الطريقة و التقويم.

و لا يمكن تحديد أي محتوى و لا اختيار طرائق تطبيقه إلا بعد تحديد الهدف من التكوين. و عليه تم التمييز بين الترجمة التعليمية التي تلائم تعليم اللغات و الترجمة المهنية الخاصة بتكوين مترجمين محترفين .و من أهم الفروق بينهما هو أن الأولى موضوعها اللغة أما الثانية فموضوعها النص، و لذا فهي موضوع الدراسة الحالية .و لا سبيل لوضع مقررات و برامج لتكوين مترجمين تكون ناجحة و فعالة و صالحة لكل مكان . ذلك أن المحتوى في تكوين كهذا تحكمه أسس متغيرة من مكان إلى آخر .فاحتياجات سوق الشغل تحدد نوع نصوص العمل و لغاته، و كذا دراسة السياسة التربوية و الأكاديمية للبلد المعني لتحديد إمكانات المتعلمين و خاصة قدراتهم اللغوية تسهم في تحديد لغات العمل.و تجدر الإشارة إلى أن

مدارس تكوين المترجمين ذائعة الصيت تعمد إلى تبني منهجية في الترجمة مستوحاة من إحدى نظريات الترجمة الحديثة كنظرية المعنى أو نظرية الهدف، و ذلك حتى يكون التكوين فعالا .أما فيما يخص طريقة التدريس، فنجاعتها لا تزول بتغيير لغات العمل أو مكان التكوين .و هي تقوم أساسا على غرس الفرق بين اللغة و النص في أذهان المتعلمين،ففهم النص يتطلب ، إضافة إلى المعارف اللغوية، معارف غير لغوية تختلف باختلاف نوع نص العمل، فتتراوح بين المعارف الموسوعية و بين الإلمام بالسياق الثقافي و الاجتماعي الذي ينشأ فيه النص .و على هذا الأساس تم الإجماع على أن التحليل النصي هو أهم أداة من أدوات تكوين المترجم .و لكن يمكن استبداله بتمارين الترجمة خصوصا مع الطلبة المبتدئين إذا تعلق الأمر مثلا بتنمية كفاءة لغوية أو منهجية.

و من أسباب نجاح التكوين أيضا، حسن استثمار الوظائف التكوينية لعملية التقويم و ذلك لما لها من فوائد على كل من المحتوى و طرائق التدريس في تعليمية نصوص الترجمة.

و ينقسم الفصل الثاني و الموسوم بـ: تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة، دراسة تحليلية،إلى مبحثين. خصص المبحث الأول و الموسوم بـ"التحليل الديداكتيكي" و هو عبارة عن دراسة ميدانية لتقصي واقع تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة من خلال عملية إسقاط لنتائج الدراسة النظرية .فقد حاولنا الاطلاع على الهدف من تدريس الترجمة و على المحتوى التعليمي وعلى طرق تبليغه و على مدى استثمار عملية التقويم في التكوين .وقد كانت أداة جمع البيانات التي وقع عليها الاختيار هي الاستبيان .حيث صممت أسئلة هذا الأخير وفقا للمكونات التعليمية المدروسة في القسم النظري .و اختير أساتذة الترجمة للإجابة عنها .

وحاولنا في المبحث الثاني و الموسوم بـ"التحليل النصي" اقتراح نماذج للتحليل النصي في شكل دراسة تطبيقية، نابعة من نتائج الدراسة النظرية و التي تقضي بأن النص كيان متكامل لا يتوقف فهمه على المعارف اللغوية بل يتطلب معارف غير لغوية أيضا . صممت هذه النماذج في شكل دروس تنطلق من الكفاءة المستهدفة، و على ضوء هذه الأخيرة يتم انتقاء النص المناسب حسب ما يحمله في ثناياه من صعوبات .ثم يخضع كل نص لعملية تحليل تشمل كل مكوناته اللغوية وغير اللغوية اللازمة لفهمه ومن ثم ترجمته .و على ضوء الدراسة النظرية دائما تم زرع إطلالات نظرية تناسب كل درس من هذه الدروس التطبيقية و تخدمه .و في الأخير تقترح ترجمة ممكنة لنص العمل، لتليها دراسة تقابلية بين النص المصدر و النص الهدف. تتكون مدونة هذا الشق من الدراسة من نصوص مستلة من دروس طلبة السنة الرابعة تخصص ترجمة .

ينقسم الفصل الثالث الموسوم بـ" أخطاء طلبة الترجمة (فرنسي- عربي) – دراسة تقويمية- إلى مبحثين.

يخص المبحث الأول استثمار الوظيفة التكوينية للتقويم من خلال اتباع منهج تحليل الأخطاء. تتكون مدونة هذا الشق من أوراق اختبار طلبة السنة الرابعة ترجمة لسداسيين متتاليين، في مقياس الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية .و ذلك من أجل الوقوف على الصعوبات التي تواجههم بغية معالجتها أو تلافيها، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى للاطلاع على نتائج التكوين قيد الدراسة لمعرفة مدى نجاعته .

و بناء على نتائج المبحث الأول حاولنا من خلال المبحث الثاني اقتراح الحلول و طرق المعالجة، و قد ميزنا بين نوعين من الحلول :معالجة على المدى القريب تلي التقويم التكويني مباشرة، حيث تصمم تمارينها على ضوء نتائج تحليل الأخطاء و يمكن الاستفادة منها في السنة الدراسية نفسها .و معالجة على المدى البعيد، تتمثل في جملة من الاقتراحات في شكل إجراءات و تدابير يمكن أن تؤخذ في الحسبان أثناء تحديد المحتوى و اختيار الطرائق . و هي ليست وليدة إلهامنا فقط ، بل منها ما هو مستوحى من تجارب الرواد في هذا المضمار و منها ما هو مستقى من اقتراحات أساتذة قسم الترجمة بجامعة قسنطينة.

و قد فرضت علينا طبيعة الموضوع اتباع المنهج التحليلي، ذلك أن الوقوف على واقع تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة يتطلب التحليل و التقويم في آن معا، فبيانات الدراسة الميدانية لا تحتاج إلى التحليل فحسب بل لا بد من تقويمها، وكذا الأمر بالنسبة لدراسة أخطاء المتعلمين، فلا سبيل إلى تقويمها قبل خضوعها لعملية التحليل.

وعن الصعوبات التي صادفتها أثناء إنجازي لهذا البحث و التي أخرت تقديمه فيمكن ذكر بعضها كالآتي:

ـ صعوبات بخصوص المادة العلمية، فقد واجهتني في بداية الأمر بعض العقبات أثناء جمعي للمراجع، خصوصا اصطدامي بواقع أن المراجع الخاصة بهذا الموضوع تكاد تنعدم باللغة العربية، و هو أمر لم أكن على علم به.

ـ و من الأمور التي بدت مستغلقة بادئ الأمر هي منهجية سير الدراستين الميدانيتين، أما الدراسة الميدانية الأولى و المتعلقة بواقع تعليمية نصوص الترجمة ، فقد وجدنا ضالتنا في رسالة الأستاذة المشرفة فقد كانت منهجيتها في تحليل نتائج الاستبيان منهجية ملائمة لتقصي الواقع التعليمي. و أما بالنسبة للدراسة الميدانية الثانية و المتعلقة بتحليل الأخطاء فقد احترنا في بداية الأمر في اختيارنا للتصنيف المعتمد إلا أن المعاينة الدقيقة و المستمرة للأخطاء دلتنا إلى تبني التصنيف القائم على القصور في الكفاءات اللازمة

لتعلم الترجمة، ليتضح فيما بعد أنه تصنيف يتقارب إلى حد ما مع تصنيف بالار(1998) في دراسته للأخطاء و كذا تصنيف جيل (2005) الذي اقترحه في كتابه "الترجمة فهمها و تعلمها".

و كما لا يخفى على أحد فإن تعليمية الترجمة من أحدث المواضيع و أصعبها، و لكن من أنفعها أيضا خصوصا في الوقت الراهن. لذا فإن أخشى ما أخشاه هو أن يكون حظي من التوفيق فيه قليل و من لوم اللائمين كبير، و إذا كانت الحال كذلك فلا أنفع مما قاله" ديدرو"Diderot لذرء اللوم" On doit exiger que je cherche la vérité, mais non que je la trouve :"يجب أن أكون مطالبا بالبحث عن الحقيقة، لا بالوصول إليها".

و أما إن كنت وفقت في هذا البحث و وفيت و لو بجزء قليل من دراسة جانب من جوانب موضوعه، فإن الفضل لله عز و جل أولا، و للأستاذة المشرفة ثانيا ذلك أنها لم تبخل علي بنصائحها و توجيهاتها فلها خالص شكري و امتناني، كما أتوجه بشكري أيضا لكل من ساعدني في إنجاز هذا العمل المتواضع و الحمد لله رب العالمين.

الفصل الأول

تعليمية الترجمة:

من ترجمة اللغات...إلى ترجمة النصوص

«On ne traduit jamais une langue en une autre, mais toujours des textes»

(*Delisle 1984 :134***)**

تسعى الدراسة في هذا الفصل إلى رسم معالم تعليمية نصوص الترجمة بشكل عام، و ذلك على ضوء تجارب أهل الاختصاص و تصوراتهم لمكونات هذه العملية التعليمية. و ينقسم هذا الفصل إلى مبحثين؛ أما المبحث الأول فسيخصص لمحاولة ضبط المفاهيم؛ و بالتحديد المصطلحات المؤسسة لهذا البحث و المشكلة لعنوانه.

أما المبحث الثاني، فسيعرض إلى تعليمية نصوص الترجمة من خلال البحث في مقوماتها الأساسية والمتمثلة في الهدف، المحتوى، الطريقة و التقويم. و يشكل هذا المبحث بشكل عام، تأسيسا للدراسة الميدانية بينما يشكل البحث في طريقة التدريس على وجه الخصوص تأسيسا للدراسة التطبيقية.

المبحث الأول: ضبط المفاهيم العامة

يتكون عنوان البحث من كلمات ثلاث هي: تعليمية و ترجمة و نصوص، و قبل ولوج موضوعه، نبدأ أولا بالبحث في كنه هذه المفاهيم من خلال محاولة ضبط تعاريفها اللغوية والاصطلاحية مع التطرق إلى بعض جوانبها:

1- التعليمية:

كلمة تعليمية (Didactique) اصطلاح قديم جديد، قديم حيث استخدم في الأدبيات التربوية منذ بداية القرن17، و هو جديد بالنظر إلى الدلالات التي ما انفك يكتسبها حتى وقتنا الراهن، بدءا من الاشتقاق اللغوي ووصولا إلى الاستخدام الاصطلاحي[1].

1-1- التحديد اللغوي:

بالنسبة للغة الفرنسية، كلمة (Didactique) صفة اشتقت من الأصل اليوناني (Didaktikos) و تعني فلنتعلم أي يعلم بعضنا بعضا، و"(Didaskein) يرادف الفعل الفرنسي "enseigner" أي علّم".[2]

أما في اللغة العربية، "يقول حنفي بن عيسى، كلمة تعليمية في اللغة العربية مصدر صناعي لكلمة تعليم، و هذه الأخيرة مشتقة من علم أي وضع علامة أو سمة من السمات للدلالة على الشيء دون إحضاره" .[3]

من هذين التعريفين، نستنتج أن أصل كلمة "تعليمية" أجنبي و يعود استعمالها إلى اليونان، و هي قد نقلت إلى العربية عن طريق الترجمة، مما أدى إلى تعدد مقابلاتها العربية ـ شأنها في ذلك شأن باقي المصطلحات المنقولة-:

---

[1] محمد الدريج،تطور مفهوم التعليمية -.www.infpe.edu.dz(2011-10-04)

[2] -Jean-Pierre Cuq, *Dictonnaire de didactique du français-langue étrangère et seconde*,Paris, CLE international, S .E.J.E.R., 2003,p69.

3- محمد الدريج، المرجع السابق.

و الألفاظ العربية التي تقابل مصطلح "Didactique" هي: تعليمية ـ تعليميات ـ علم التدريس ـ علم التعليم ـ التدريسية ـ الديداكتيك. و يتفاوت انتشار هذه المصطلحات حسب الاستعمال، فقد اختار بعض الباحثين استعمال "ديداكتيك" تفاديا لأي لبس في مفهوم المصطلح، غير أن المصطلح الذي شاع استعماله أكثر من غيره هو "تعليمية" [1].

2-1- التحديد الاصطلاحي:

ورد في قاموس"تعليمية اللغة الفرنسية"Dictionnaire de didactique du français » التعريف التالي:

" تدل كلمة (Didactique) - (وهي صفة) ـ بشكل عام على كل ما يتصل بالتعلم و ما يتعلق بالتربية. وبصفتها اسما، فقد دلت في البداية على فن بلاغي غرضه التربية، ثم على مجموع نظريات التعليم والتعلم.

وفي علوم التربية، نقصد بـ ديداكتيك المواد مجمل الخطابات عن المتون التطبيقية وعن الأبحاث حول مجموع المواد الدراسية". [2]

ما نخلص إليه من هذا التعريف هو أن معنى هذا المصطلح في تطور مستمر فقد دل على عدة مفاهيم.

ولعل ما جاء في معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك حول تطور استخدامات هذا المصطلح هي الأكثر وضوحا، لذا سنورد بعضا منها فيما يلي:

- الديداكتيك شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وقد استخدمه لالاند(1988) كمرادف للبيداغوجيا أو للتعلم.
- الديداكتيك علم تطبيقي موضوعه إعداد و تجريب و تقديم تصحيح الاستراتيجيات البيداغوجية التي تتيح بلوغ الأهداف العامة والنوعية للأنظمة التربوية (Legendre R.1988).
- الديداكتيك نهج وأسلوب معين لتحليل الظواهر التعليمية (Lacomb M. 1968) و (Devolay M. 1991). (...) كما تنصب دراسات الديداكتيك على الوضعيات العلمية التي يلعب فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور المعلم هو تسهيل عملية تعلم التلميذ، بتصنيف المادة التعلمية بما

[1]-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، عالم الكتاب الحديث، إربد-الأردن،2007، ص9 .

[2] -« le terme de didactique désigne de façon générale ce qui vise à enseigner, ce qui est propre à instruire. Comme nom, il a d'abord désigné le genre rhétorique destiné à instruire, puis l'ensemble des théories d'enseignement et d'apprentissage.
En sciences de l'éducation, on parle de didacique des disciplines pour faire référence à des discours sur des corpus de pratiques et à un travail de réflexion sur l'ensemble des disciplines scolaires ».
-J .P.Cuq,op. cit.,pp.69-70 .

يلائم حاجات المتعلم ، و تحديد الطريقة الملائمة لتعلمه مع تحضير الأدوات المساعدة على هذا التعلم، و هذه العملية ليست بالسهلة، إذ تتطلب مصادر معرفية متنوعة كالسيكولوجيا لمعرفة الطفل و حاجاته، و البيداغوجيا لاختيار الطرائق الملائمة (Lavallé). [1]

من خلال هذه التعاريف، نخلص إلى أن التعليمية معرفة خصبة تعنى بالتعليم و تبحث في الطرائق والمنهجيات اللازمة لنجاح تعليم مادة من المواد، و بهذا يمكن القول بأنها " علم التعليم".

لكن يبدو أن الاستخدام الأخير لمصطلح ديداكتيك أو تعليمية هو أحدث استخدام، إذ أصبح مفهومها معه أوسع مجالا من ذي قبل فهو يشير إلى الاهتمام بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية و بالمحتوى و بالطريقة وبالوسائل كذلك وهي عناصر تكاد تتطابق مع ما اصطلح عليه بمقومات العملية التعليمية وهي خمس:

الأهداف (لماذا أدرس؟)؛ **المناهج** (ماذا أدرس؟)؛ **الطرائق** (كيف أدرس؟)؛ **المتعلم** (لمن أدرس؟)؛ **التقويم** (ماهي نتائج التدريس؟)[2]

و ستكون هذه المقومات بمثابة أقطاب يدور حولها فلك هذه الدراسة.

1-3- التعليمية في ظل تطور الدراسات التربوية:

لا جرم أن تعدد التعاريف الاصطلاحية للتعليمية ناتج عن التطور المستمر لعلوم التربية وذلك سعيا إلى إرساء مقومات نجاح عملية التعليم /التعلم. و قد نتج عن هذا التطور التفريق بين ما هو تقليدي و ما هو حديث. فقد حدد "هاملين" « Hameline » (1976) أهم الفروق بين البيداغوجيا التقليدية وبين ما أسماه بالبيداغوجيا المنطقية.

وحتى وإن كان ثمة اختلاف حول تحديد الفرق بين التعليمية و البيداغوجيا فمن المؤكد أن العلاقة بينهما وطيدة. فما يمس البيداغوجيا من تحديث يمس التعليمية بطريقة أو بأخرى، و لهذا سنعرض الفروق التي حددها هاملين نظرا لأهميتها بالنسبة للتعليمية في الجدول الآتي:

1- محمد الدريج ،المرجع السابق.

[2]-أحمد جوهري،درس الترجمة، المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، المغرب،1995،ص 3.

	البيداغوجيا التقليدية	البيداغوجيا المنطقية
وضعية التعلم	موجهة نحو أداء الأستاذ.و التركيز يكون على التعليم.	موجهة نحو أداء المتعلم. و التركيزيكون على التعلم.
دور المعلم	المعلم موزع للمعلومة.	المعلم مشخص و منسق. وهو شخص محفز.
الأهداف	لا تذكر الأهداف في الغالب بتعبير دقيق و ملاحظ.	تذكر الأهداف في شكل سلوكات للمتعلم و تعرض قبل بدء الدرس
النشاطات التكوينية	يتعلق الأمر خصوصا بعروض الأستاذ.	تستعمل العديد من النشاطات التكوينية من أجل توفير تعليم أفضل.
المشاركة	تكون المشاركة فردية.	تكون المشاركة فعالة.
التقويم	يكون التقويم بشكل متأخر و نادر.	يكون التقويم مستمرا و فوريا، إذ يقّوم المتعلمون بعد دراسة كل وحدة قصيرة من المادة.
الاختبارات	يحضر المتعلم الدروس ثم يجتاز اختبارات تحدد علامته بخصوص كل الدروس.	تحضر الاختبارات لقياس التحكم في الأهداف المسطرة في بداية الدرس: تهدف إلى تشخيص القدرات القبلية و لتشخيص نقاط قوة المتعلمين و نقاط ضعفهم و تحكمهم في الأهداف.
تفسير نتائج الاختبارات	تكون الاختبارات معيارية (يستعمل المنحنى العادي لوضع العلامات).	ترتكز الاختبارات على معايير؛ فنجاح المتعلم الواحد منفصل عن نجاح الباقين.
التحكم في الأهداف	يتوقع أن يكون ثلث المتعلمين جيدين و الثلث الآخر منهم مقبولين و الثلث الأخير من الراسبين.	إذا منح لهم ما يكفي من الوقت قد يتمكن جميع الطلبة من التحكم في الأهداف.

نجاح الدرس	غالبا ما يقيّم الأستاذ النجاح بشكل ذاتي.	كل من الأهداف و التقويم تمكن الأستاذ من تصحيح مادته التعليمية و من معرفة ما إذا كان درسه قد نجح في إكساب المعارف للطلبة.

الجدول (1): الفرق بين البيداغوجيا التقليدية و البيداغوجيا المنطقية[1]

ما نستنتجه من هذا الجدول هو أن الطرق التعليمية الحديثة ينصب اهتمامها على المتعلم، حتى يحضى هذا الأخير بتكوين ناجع، و في سبيل ذلك اتخذت جملة من التدابير بدءا من تحديد الأهداف وإطلاع الطالب عليها، و تكثيف النشاطات التربوية و تنويعها، و تفعيل مشاركة المتعلمين و العمل على تفاعلها، و التركيز على التقويم المستمر و الموجه بالأهداف المسطرة للدروس للكشف عن نجاعة المحتوى التعليمي و طرق تبليغه و إعادة تحديد احتياجات المتعلم في كل مرة أملا في نجاح جميع المتعلمين.وفي هذاكله يقوم المعلم بدور المنسق و المدبر والمشجع.
و ما يجمع عليه كثير من الباحثين هو أن هذه الاستراتيجية التعليمية المنطقية بكل جوانبها تناسب تعليمية نصوص الترجمة في الإطار الجامعي و التي نحن بصددها في هذا البحث. غير أن العرض للتعليمية وحدها غير كاف لرسم كل معالمها؛ لهذا لابد من البحث أيضا في مفهوم مصطلح "الترجمة" و استعمالاته و الفصل في علاقته بالمصطلاحات المتداخلة معه.

2-الترجمة:

الترجمة-بصفتها نشاط- قديمة قدم التاريخ إذ "ترجع الآثار الأولى للترجمة إلى عام 3000 ق.م في عهد المملكة المصرية القديمة في منطقة الشلال الأولى First cataract Elephantine حيث عثر على كتابات بلغتين" .[2]

هذا حسب رواية "نيومارك"، و هناك روايات أخرى تشير إلى أنها أقدم من ذلك. فما الأصل اللغوي لهذه الكلمة و ما هي استخداماتها الاصطلاحية؟

2-1-التحديد اللغوي:

جاء في المنجد:

"ترجم الكلام؛ أي: فسّره بلسان آخر، و ترجم عنه أي أوضح أمره، و الترجمة هي؛ التفسير..."

[1] -Nicole Martinez Mélis,"*Evaluation et didactique de la traduction"* ; thèse de doctorat, Université de Barcelone, Espagne, 2001, p. 188.

2- بيتر نيومارك، اتجاهات في الترجمة- جوانب من نظرية الترجمة- ،ترجمة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1986، ص 13 .

وورد في لسان العرب:

التُرجمان و التَرجمان: المفسر للسان، و في حديث هرقل: قال لتُرجمانه؛ الترجمان، بالضم و الفتح: هو الذي يترجم الكلام أي ينقله من لغة إلى لغة أخرى، و الجمع التراجم، و التاء و النون زائدتان، و قد ترجمه و ترجم عنه، و ترجمان هو من المثل التي لم يذكرها سيبويه، قال ابن جني: أما ترجمان فقد حكيت فيه ترجمان بضم أوله، و مثاله فعللان كعترفان و دخمسان، وكذلك التاء أيضا فيمن فتحها أصلية، و إن لم يكن في الكلام مثل جعفر لأنه قد يجوز مع الألف و النون من الأمثلة ما لولاهما لم ينجز كعنفوان و خنذبان و ريهقان.[1]

و يقول "الفيروزآبادي":

"الترجمان كعنفوان و زعفران و ريهقان: المفسّر، اللّسان و قد ترجمه، و ترجم عنه، و الفعل يدلّ على أصالة التّاء".[2]

كما أن "عبد الله بن عباس" رضي الله عنه المشهور بتفسير القرآن لقب ب "ترجمان القرآن".

تتفق هذه التعاريف على أن الترجمة تعني التفسير و الشرح، و يضيف "الديداوي" مؤكدا على ذلك "حتى عندما تطلق على سيرة المترجم له، إذ تبين تأريخه و توضيح معالم شخصيته و شخصه و تذكر إنجازاته، و ترجم الباب، أي عنوانه، تكشف عن محتواه و ترشد إلى موضوعه".

إذن، اتفق الأقدمون و منهم "الفيروزآبادي" على أن الترجمة هي التفسير، و لكن اختلف على أصلها "فيما إذا كانت عربية أم معربة. و في ذلك يقول التهاوني (ما بعد 1745) إن معناها في الفارسية "بيان لغة ما بلغة أخرى". أما الذين رأوها عربية، فمنهم الفيروزآبادي و ابن منظور و مرتضى الزبيدي".[3]

هذا عن اللغة العربية، أما اللغة الفرنسية فقد عرض "لاروز" إلى أصل لفظ " traduire "،

لم يكن للفظ (traduire) على صيغة الفعل وجود في اللسان الفرنسي قبل القرن السادس عشر. و هو يعود في أصله إلى فعل لاتيني قديم جدا، كانت هيئته في صيغة المصدر المضارع trasferre، و صيغة اسم المفعول translatus وكان المترجم يعرف في اللسان اللاتيني باسم interpies وكان اسم الترجمان في اللسان الفرنسي- interpéte كما في اللسان الانجليزي interpreter (...) و قد كان هذا الشخص يعرف، في الماضي، باسم دراكومان (في مصر)، أو دروكمان drogmanno في اللسان الإيطالي، و هو اسم مشتق من الكلمة العربية **ترجمان** (.....) و يعود الفضل إلى روبير إيتان في إدخال

1-لسان العرب، نسخة رقمية، www .baheth.info (16-11-2011)

[2] - مجد الدين محمد يعقوب الفيروزآبادي، القاموس المحيط ،دار الكتاب العربي، بيروت،2008، ص 1165 .

[3] - محمد الديداوي، منهاج المترجم بين الكتابة و الاصطلاح و الهواية و الاحتراف ،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005 ، ص 28 .

فعل traduire إلى اللسان الفرنسي، كان ذلك في 1539، ليحل فور ذلك محل فعلtranslater ثم أضاف إليه إيتان دولي كلمتين هما traduction و traducteur في 1540" (لاروز1989).

من خلال هذا العرض، يتضح أن أصل الكلمة عربي فالاستعمال القديم هو دروكمان وهو اسم منقول عن ترجمان.

2-2-التحديد الاصطلاحي:

كثيرة هي محاولات تعريف الترجمة التي وردت في القواميس و التي أدلى بها المنظرون و لكن يضيق المقام عن بسطها، لذا سنعرض عينة منها فقط.

•"الترجمة حالة خاصة من حالات التقارب اللغوي، وتدل بمعناها الأشمل على كل أشكال "التوسط بين اللغات"، فهي تجعل تناقل المعلومات بين متكلمي اللغات المختلفة ممكنا".[1]

نظرة "لادميرال" للترجمة في هذا التعريف نظرة عامة نوعا ما، إذ اكتفى بوصفها وسيطا بين اللغات وأشار إلى دورها المتمثل في أداة للتواصل.

•"الترجمة هي استبدال مادة نصية في لغة واحدة(ل.ص) بمادة نصية مكافئة لها في لغة أخرى(ل.م)".[2]

•"و الترجمة عموما هي تمرين البحث عن مكافئات بين نصين مكتوبين بلغتين مختلفتين".[3]

•"الترجمة هي نقل معنى نص قد يكون مفردة أو كتابا من لغة إلى أخرى من أجل قارئ جديد".[4]

تبدو هذه التعريفات الثلاثة المتقاربة أكثر عملية و أشمل وأدق من التعريف الأول. فهي تؤكد على أن عملية الترجمة تتم بين النصوص و ما اللغة إلا مجرد وسيلة في هذه العملية؛ و يشير التعريفان الأوّلان إلى مفهوم "التكافؤ" و الذي تعمل الترجمة على تحقيقه بين النصين. في حين ينفرد التعريف الثالث بتقديم تعريف "للنص" إذ اعتبره يتراوح بين المفردة و الكتاب، وفي ذكر قارئ الترجمة إشارة إلى دوره في توجيه اختيارات المترجم ساعة ترجمته للنص.

---

[1] -« La traduction est un cas particulier de convergence linguistique: au sens plus large, elle désigne toute forme de « médiation interlinguistiques », permettant de transmettre de l'information entre locuteurs de langues dufférentes ».
-Jean-René Ladmiral*, traduire* : *théorème pour la traduction*, Paris, Gallimard, 1994, p.11.

[2] -عبد الباقي الصافي، نظرية لغوية للترجمة، جامعة البصرة بغداد، دار الكتب، 1983 ، ص 43 .

[3] -« La traduction est généralement comprise comme un exercice de recherche d'équivalences entre des textes exprimés en deux langues différentes ».
-J.P.Cuq, op. cit. , p.239.

[4] -محمد الديداوي، المرجع السابق، ص 29 .

•"الترجمة هي نقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى(...) و المعنى مهم جدا لأنه أساس الترجمة، فمن لم يفهم لايستطيع أن يفهم" .[1]

•"الترجمة نشاط سيميائي مركب يرتبط بسلوكي الفهم و التعبير من خلال عمليتي تحصيل المعنى و إعادة التعبير عنه".[2]

•"الترجمة هي نقل معاني نص من لغة إلى أخرى مع مراعاة الدقة و الأسلوب و يتطلب ذلك فهم النص الأصلي و التعبير عن المحتوى و الأسلوب بلغة أخرى، فالمترجم يجب أن يتقن اللغتين المترجم منها والمترجم إليها".[3]

تشير هذه التعريفات إلى أهمية المعنى في عملية الترجمة و كذا إلى مرحلتيها و هما تحصيل المعنى ونقله و اللذان يقومان أساسا على الفهم و التعبير. و في التعريف الأخير، ينوه كاتبه بضرورة مراعاة كل من الدقة و الأسلوب في نقل المعنى و هي أمور لا يتحكم فيها إلا مترجم يتقن لغتي العمل.

و ما نخلص إليه من كل هذه التعريفات، هو أن الترجمة نشاط تواصلي يقوم على فهم معنى نص ما في اللغة المصدر و إنشاء نص مكافئ له في اللغة الهدف مع مراعاة الدقة في نقل المعلومة تارة و الحفاظ على الأسلوب تارة أخرى.

و هذا التعريف إن دل على شيء فإنه يدل على أن الترجمة نشاط صعب المراس.

و إذا اعتبرنا هذا التعريف تحديدا دقيقا لمفهوم الترجمة فإنه يمكن أن يكون بمثابة نقطة انطلاق في التخطيط لمشروع تعليمي يعنى بإعداد ممارسين أكفاء لهذه المهنة الشاقة.

و قد يرد استعمال كلمة "ترجمة" في هذا البحث، في أربعة سياقات مختلفة:

أ ـ الترجمة: عملية تطبيقية لنقل نص ما في لغة أخرى.

ب ـ الترجمة: كنتاج لعملية النقل (النص المترجم).

ج ـ الترجمة: أولى المقاربات التي استعملت في تعليم اللغات.

1- عز الدين محمد نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية و بالعكس، ابن سينا للطباعة والنشر و التوزيع و التصدير، القاهرة، ط 4، 2001، ص7.

[2] -« La traduction est une activité sémiotique complexe liée aux comportements de compréhension et d'expression par les processus de déverbalisation puis reverbalisation ».
-J.P.Cuq, op.cit. ,p.239.

3 - محمد زكي خضر، اللغة العربية و الترجمة الآلية – المشاكل و الحلول-، مؤتمر التعريب الحادي عشر- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم- عمان 12 -16 /10 / 2008 .

د ـ الترجمة: كتخصص قائم بذاته له مقرراته و مناهجه.[1]

يمكن أن نعتبر هذه السياقات تحديدا لاستخدامات مصطلح " الترجمة" المختلفة، و لكن يبقى الإشكال قائما على مستوى مصطلح "التعريب" فهو الآخر متعدد المعاني، ويمكن أن يؤدي ذلك إلى الخلط بينه وبين الترجمة. و لذا سنعرض له و نرسم الحدود الفاصلة بين الاثنين حتى نزيل أي لبس قد يقع فيه القارئ حيال هذين المصطلحين.

2-3- الترجمة و التعريب:

تتعدد الآراء حول تحديد مفهوم مصطلح "التعريب" فهو لفظ مشترك متعدد المعاني كالترجمة، وقبل الوقوف على مدلولاته، لابد من بحث علاقته بالترجمة من خلال عرض بعض الآراء و تحديد نقاط تقاطعها.

ف"الديداوي" يرى بأن "الترجمة و التعريب صنوان متكاملان. فبالترجمة يكون الاطلاع على معارف الغير و في سرعتها تعجيل بالفائدة، و بعد الهضم الكامل لما ترجم و الاستفادة منه يتيسر التعريب، و عند التعريب يكون الإبداع الحقيقي الذي يفضي إلى الرقي".[2]

ما نستشفه من هذا القول هو أن العلاقة بين الترجمة و التعريب علاقة تكامل على المحور الزمني الذي يكون فيه السبق للترجمة. فحدوثها أولا شرط أساسي ليكون التعريب من بعد.

و لتحديد الفرق بين المصطلحين بشكل أدق و توضيح مدلول التعريب، يضيف الباحث "والفرق بين الترجمة و التعريب أن التعريب أعلى مرتبة و أعظم نفعا وأبلغ أثرا إلى حد التعمق و التميز، بينما الترجمة ممهدة له مؤدية إليه و منها يستمد العمق و الامتياز إذ يبنى عليها"[3]. فالتعريب هنا يدل على مرحلة الإبداع و التأليف باللغة العربية في جميع ميادين العلوم، و هي المرحلة التي تلي الاطلاع على ما نقله المترجمون و تم استيعابه.

و قد يكون التعريب على مستوى الكلمة أو على مستوى النص "التعريب Arabicising على مستوى النص فهو: الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية، وعلى مستوى اللفظ فهو صبغ الكلمة بصبغة عربية عند نقلها بلفظها الأجنبي إلى اللغة العربية"[4]. يشير هذا التعريف إلى نوعين من التعريب هما:

---

1 - سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة بقسم اللغة العربية و آدابها، دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء تعليمية اللغات – جامعة عنابة أنموذجا- رسالة دكتوراه دولة، مخطوط، جامعة عنابة، 2007 ،ص 6 .

[2]-محمد الديداوي،المرجع السابق، ص 103.

[3]- المرجع نفسه.

[4]-عزالدين محمد نجيب، المرجع السابق، ص7.

•التعريب على مستوى اللفظ: و يقصد به نقل الكلمة الأعجمية بحالها إلى اللغة العربية مع إجراء تعديل في صورتها حسب القواعد الصوتية و الصرفية للغة العربية. و يكثر استعمال هذا المدلول في مجال العلوم مع المصطلحات المنقولة.

•التعريب على مستوى النص: و يقصد به نقل النصوص من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية بشيء من التصرف في معناها و مبناها، و تطويعها حسب المقتضيات الاجتماعية و الثقافية العربية، و جعلها ذات سمة عربية، أي ترجمة المضمون و التصرف فيه حتى يأخذ النص طابعا عربيا.

و هذا النوع من التعريب، يطلق عليه "الديداوي" اسم "الترجمة التعريبية" و يصفها بقوله: "فهي تحتل منزلة وسطى بين الترجمة و التعريب(...) و هي أفضل ترجمة، إذ بها يتخلص المترجم، في النص العربي، من الحرفية المشبهة بالأصل المنسوجة على منواله"[1]. و بهذا يرى الباحث أن التعريب بهذا المعنى، يأتي بين مرحلتي الترجمة و التعريب بمدلوله الأول، و هو أفضل من الترجمة الحرفية التي تحافظ على شكل النص المصدر. و في هذا الصدد، تجدر الإشارة إلى ضرورة التفريق بين هذا الاستخدام للتعريب و الذي يقابله حتما التعجيم إذا تعلق الأمر بنقل نص من اللغة العربية إلى لغة أجنبية، و بين "التعجيم" و "التعريب" اللذين شاع استعمالهما كمقابلين لـ: " Thème " و" Version " المصطلحين الفرنسيين، و هما يدلان على المعنى العكسي أي أنه يقصد بهما النقل الحرفي من و إلى اللغة الأم.

و من الاستخدامات الشائعة لمصطلح "تعريب" و التي يعرفها العام و الخاص في بعض البلدان العربية أين يتداول استعمال سياسة التعريب، و هي سياسة تشجع على جعل اللغة العربية لغة العلم والعمل و الإدارة، و بالخصوص ما يعرف بتعريب العلوم أي اعتماد اللغة العربية في البحث العلمي و في التدريس بكل مستوياته.

إذن، يمكن إجمال استخدامات مصطلح "تعريب" - و التي قد ترد في هذا البحث- فيما يلي:

•تعريب المصطلحات: صبغ المصطلحات الأجنبية المنقولة و خاصة العلمية منها بالصبغة العربية.

•تعريب النصوص: نقلها إلى اللغة العربية و إضفاء الطابع العربي عليها.

•سياسة التعريب: اعتماد اللغة العربية في جميع الميادين الرسمية و غير الرسمية.

•مرحلة التعريب: مرحلة الابتكار و التأليف باللغة العربية و التي تلي حركة ترجمة حثيثة.

•التعجيم و التعريب: استعمال مؤقت كمقابل لـ: " Thème " و " Version ".

[1]- محمد الديداوي، المرجع السابق،ص 103 .

و نظرا لعدم وجود مقابلين عربيين مناسبين لـ: " Thème " و " Version " : سنضطر في هذه الدراسة لاستعمال التعريب والتعجيم في تعاملنا مع الترجمة من الفرنسية إلى العربية كمقابلين لهما إلى جانب المدلولين الحقيقين، و الفيصل في تحديد المراد هو السياق الذي سيردان فيه، بالإضافة إلى وجود قرينة أخرى مفادها أنهما يستعملان معا للدلالة على المصطلحين الفرنسيين، و يستعمل "التعريب" وحده للدلالة على واحد من مدلولاته المذكورة آنفا.

و عن علاقة التعريب بالترجمة، من خلال استخداماته، يمكن القول أنها:

- علاقة تكامل إذا دلّ التعريب على مرحلة.
- علاقة احتواء إذا دلّ التعريب على سياسة.
- علاقة تطابق مع أفضلية مصطلح التعريب إذا ما تعلق الأمر بتعريب النصوص.
- علاقة تطابق مع أفضلية مصطلح الترجمة إذا ما تعلق الأمر بمقابل " Version ".

و لئن كان البحث في "الترجمة" بصفتها مصطلحا تطلّب الفصل في علاقتها بمصطلح "التعريب"، فإن أحدث الدراسات تؤكد على اقتران "الترجمة" بالنصوص إذا ما تعلق الأمر بدراستها كعملية كما هو الشأن في تعليميتها؛ ومن ثمّ وجب البحث في مفهوم "النص" و في معايير النصية و كذا العرض لبعض مقاربات تصنيف النصوص.

3- النص:

تتمنع كلمة "نص" – حسب الباحثين – عن التعريف بشكل عام، و يشوب الغموض أمر تعريفها اصطلاحيا في التراث العربي على وجه الخصوص. و لهذا ستكتفي الدراسة بمحاولة تقصي ما وضع لها من تعاريف و نبدأها بالتعاريف المعجمية.

3-1- التحديد اللغوي:

تتعدد معاني مصطلح "نص" في المعاجم و الكتب اللغوية؛ حيث ورد في لسان العرب:

"النص: رفعك الشيء. و نص الحديث ينصه نصا: رفعه. و كل ما أظهر، فقد نص.(...) و نص كل شيء: منتهاه.(...) .قال "الأزهري": النص أصله منتهى الأشياء و مبلغ أقصاها، و منه قيل: نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء حتى تستخرج كل ما عنده، و كذلك النص في السير إنما هو أقصى ما تقدر عليه الدابة (...) و انتص الشيء و انتصب إذا استوى و استقام".[1]

[1] لسان العرب، المرجع السابق.

أما في القاموس المحيط فنجد:

"نص الحديث إليه: رفعه، و ناقته: استخراج أقصى ما عندها في السير،(...) و نص فلانا: استقصى مسألته عن الشيئ، و نصّ الشيء: أظهره. و "إذا بلغ النساء نصّ الحقاق أو الحقائق، فالعصبة أولى" أي: بلغن الغاية التي عقلن فيها، أو قدرن فيها على الحقاق، و هو الخصام، أو حوقّ فيهن. فقال كل من الأولياء: أنا أحق، أو استعارة من حقائق الإبل، أي: انتهى صغرهن. و انتصّ: انقبض، و انتصب، و ارتفع".[1]

من خلال هذا البحث المعجمي نرى أن المدلول اللغوي السائد لهذه الكلمة هو الرفع و الظهور، والاكتمال و الوضوح.

3-2- التحديد الاصطلاحي:

تتضارب الآراء حول وجود مفهوم كلمة "نص" في التراث العربي، و هذا ما جعل بعض الباحثين يسعون للتنقيب عن مفهومها في بحر المفاهيم التي بينها و بين النص وشائج قربى و علاقات نسب ومن بينهم بشير "إبرير"[2]، و ذلك راجع لإيمانهم بأن التراث العربي أكبر من أن يتصف بالعجز عن احتوائه لمفهوم هذه الكلمة. في حين جنح البعض منهم مثل "محمد الأخضر الصبيحي "[3] إلى التسليم بما هو شائع وباشروا دراساتهم من منطلق أن كلمة "نص" وليدة الفكر الغربي شأنها شأن مفاهيم كثيرة في شتى العلوم الحديثة.

بادئ ذي بدء لابد من الإشارة إلى أن النص ظاهرة تأبى أن تحصر في تعريف دقيق "فكل نص حقيقة أكثر تنافرا من أن يمكن حصرها بحدود تعريف دقيق".[4]

و لذا فهذه بعض المحاولات لتعريفه:

ورد في قاموس "روبير الصغير" « Le Petit Robert» :

"النص: هو مجموع المفردات أو الجمل التي تشكل مكتوبا أو مؤلفا".[5]

---

[1]- الفيروزآبادي، المرجع السابق، ص679- 680 .

[2]- بشير ابرير، المرجع السابق، ص 24 .

3- محمد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشرون/ منشورات الاختلاف، بيروت/ الجزائر العاصمة، 2008 ،ص 19 .

[4] -« …tout texte est une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte ».

-Jean Michel Adam*, Les* textes *types et prototypes*,4ème édition, Nathan, 2001, p.19.

[5] -" Texte n. m.:les termes, les phrases qui constituent un écrit, une oeuvre".

-Le Petit Robert, dictionnaire de français, SEJER , 2001, p. 444.

أما في "قاموس تعليمية اللغة الفرنسية"فنجد أن كلمة نص "تدل على جملة الملفوظات المنطوقة او المكتوبة التي ينتجها الفرد بغرض تكوين وحدة تواصلية ".[1]

وتعرفه "جوليا كريستيفا" Julia Kristeva"بأنه نظام عبر لغوي، يقوم الكاتب فيه بإعادة توزيع نظام اللغة، وذلك بإقامة علاقات بين الكلام التواصلي الذي يهدف إلى الإبلاغ المباشر، و بين الملفوظات القديمة و المعاصرة".[2]

و نجد "دوبو غراند" R.De Beaugrande يرى بأن "النص نظام فعلي تتجسد فيه خيارات مستقاة من النظم المفترضة، التي تعد اللغة أوضحها و أهمها. و أن صيغ النص تكون بتفعيل و بإسناد وظائف في الحاضر إلى خيارات متناسقة بالفعل مبدئيا، و تحقيقها و جعلها تتجسد في أفعال محسوسة للتبديل أو التدوين أو الاستماع...رهنا بعوامل الأداء الفردي".[3]

ما يمكن أن نخلص إليه من جملة هذه التعاريف هو أن النص نظام، مادته الأولى هو الرصيد اللغوي الافتراضي، و يتولى الأداء الفردي مهمة بنائه و إخراجه في حلّة حدث تواصلي منطوقا كان أو مكتوبا.

في هذا التعريف تبدو كلمة "نظام" ملفتة للانتباه، فهي تنفي صفة العشوائية و الاعتباط عن النص، وهذا أمر يجب أن يؤخذ في الحسبان عند إنتاجه، و لهذا سيخصص العنصر الموالي للشروط التي يكون بها النص نصا.

3-3- معايير النصية:

نظرا لأهمية النص المستمدة من دوره التواصلي في حياة الإنسان، فهو الناقل الأساسي للمعلومات و المعارف، و هو همزة الوصل بين الحضارات المتعايشة و المتعاقبة، فإنه يحضى بعناية اللسانيين المعاصرين، خاصة مع ظهور ما يعرف بـ "اللسانيات النصية" في نهاية الستينيات من القرن العشرين [4]. و من جملة ما يعنى به هذا العلم: بنية النص من منطلق أن هذا الأخير نظام، فهو ليس وليد ترصيف اعتباطي للكلمات أو الجمل "بما أن الجملة ليست مجرد تتابع عشوائي لمجموعة من الكلمات، فإن النص هو الآخر ليس مجرد تتابع عشوائي لمجموعة من الجمل"[5]. و من أهم ما توصلت إليه اللسانيات النصية

---

[1] -" …elle (la notion de texte) désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unite de communication".
-J .P. Cuq, op. cit. ,p.236.

[2] -« Nous définissons le texte comme un appareil translinguistique qui redistribute l'ordre de la langue en mettant en relation une parole communicative visant l'information directe avec differents énoncés antérieurs ou synchroniques ».
-Julia Kristéva*, Scmeiytike.Recherches pour une sémanalyse*, Paris, 1969, p.19.

[3]-محمد الديداوي،الترجمة و التواصل: دراسات تحليلية عملية لإشكالية المصطلح و دور المترجم، بيروت/الدار البيضاء،2000 ،ص 15 .

[4]- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق، ص 59 .

[5] -« De même qu'une phrase n'est pas une succession aléatoire de mots, un texte n'est pas une succession aléatoire de phrases ». -J.P. Cuq, op. cit. ,p.241

تحديد شروط نصية النصوص "تشير النصية إلى مجموعة الصفات المعقدة التي ينبغي على النصوص أن تمتلكها كي يتم اعتبارها نصوصا" [1]، و قد عرض هذان الباحثان في كتابهما "الترجمة و علوم النص" لمقومات النصية بالتفصيل مستعينين بأمثلة توضيحية من نصوص حقيقية، و تنتج صفة النصية عن تآلف سبع صفات أساسية للنصوص هي: القصد، والمقبولية، و السياقية، و الإخبارية، و التلاحم، و التماسك، والبينصية. و التي سنحاول إجمالها بشكل مقتضب كالآتي:

3-3-1- القصد: هو واحد من صفات النصية السبع؛ فلكل مؤلف قصد من وراء كتابته لنص ما. و بالتالي لا يكون سلوكه اللغوي عشوائيا بل موجها بغاية ما يرجو تحقيقها. و ما يدلنا على قصد الكاتب هو بنية النص و هيئته إلا أن درجة وضوحه تتفاوت من نوع نص إلى آخر، كما يمكن أن لا يكون القصد المفهوم من النص مطابقا لقصد الكاتب. و هذا لا ينفي وجوده، فبدونه ما كان النص ليكتب أو ينشر أساسا.

3-3-2- المقبولية: و هي شرط أساسي لتحقيق القصد لأنها تفترض أن يكون المتلقي قادرا على تحديد محتويات النص و استخلاصها و أن يتمكن من تحديد نوع النص و ما كان الهدف من كتابته، و لكن هذا لا يعني ضرورة تصديقه لمضمون النص أو تبنيه له. و لا يكون النص مقبولا إلا إذا تحلى بصفات نصية محددة من معايير قواعدية و أنماط معجمية أي كل أعراف الكتابة المتفق عليها في مجتمع المتلقين.

3-3-3- السياقية: تمثل السياقية صفة هامة لنصية النصوص، فهي تدل على موقع النص في سياق اجتماعي ثقافي محدد زمانا و مكانا. و يمكن اعتبارها مجموعة من القيم البراغماتية التي يأخذها الكاتب في الحسبان أثناء كتابته للنص و تصوره للسياق المتلقي.

3-3-4- الإخبارية: و هي العامل الرابع المهم بالنسبة للنصية، فما العملية التواصلية إلا سياق يتم فيه تبادل المعلومات؛ و نصف النص بالإخبارية إذا زودنا بمعلومات جديدة. و ترتبط الإخبارية بالسياقية، فأحيانا يؤدي تشابه النصوص في سياقيتها إلى تشابه إخباريتها.

3-3-5- التلاحم: و هو البنية المنطقية التي تكتسيها المحتويات المعرفية للنصوص. و معنى هذا أن النص المتلاحم يتصف ببنية منطقية تحتية توجه القارئ أثناء قراءته للنص، و من وظائفه أيضا تدعيم قصد النص و إخباريته، و ربط المفاهيم بعضها ببعض، و كذا تزويد الكلمات و التراكيب بمعنى محدد.

3-3-6- التماسك: هو الترتيب السطحي للبنى المفرداتية المكونة للنص، و يمكن اعتباره انعكاسا للتلاحم الدلالي في البنية النصية السطحية. و لا يمكن دراسة التماسك بمعزل عن التلاحم أو العكس لأن بينهما علاقة اعتماد تبادلية؛ فالتلاحم يمثل بنية النص الدلالية التحتية و التماسك يمثل بنيته اللغوية السطحية.
و بالتالي يعمل التماسك على توضيح التلاحم لغويا، و هو الأوضح لغويا من بين معايير النصية السبعة.

1- ألبرت نيوبرت و غريغوري شريف، الترجمة و علوم النص، ترجمة حميدي محي الدين، النشر العلمي و المطابع – جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2002 ،ص 24 .

3-3-7- البينصية: يشير المفهوم إلى العلاقة بين نص محدد و بين نصوص أخرى وليدة تجارب سابقة له. أي أن الكاتب يتأثر بمن سبقه من الكتاب من خلال قراءة مؤلفاتهم، فيجد نفسه تارة مخيّرا و تارة مسيّرا في النهل مما كتبوه و تطعيم نصه به.[1]

و ما يمكن قوله عن هذه المعايير هو أنها نسبية، فهي ليست قوانين صارمة بل هي مبادئ تساعد على إنشاء النصوص و قراءتها أي فهمها. و بما أنها مصطلحات غربية المنشأ، فهناك اختلاف في ترجمتها، و بالتالي تعددت تسمياتها باللغة العربية؛ خاصة بالنسبة للمعايير الثلاثة الأخيرة: فمن بين تسميات التلاحم (cohérence) الأكثر شيوعا: الاتساق، أما التماسك (cohésion) فيعرف بـ الانسجام، و تعرف البينصية (intertextualité) أيضا بـ التناص[2].

و يمكن تقسيم هذه المعايير إلى ثلاثة أصناف:

"- صنف يتصل بالنص، و يشمل معياري الاتساق و الانسجام.

- صنف يتصل بمنتج النص و متلقيه، و يشمل معياري المقصدية و المقبولية.

- صنف يتصل بظروف إنتاج النص و تلقيه، و يندرج ضمنه معيار السياق و التناص" [3].

و المتأمل في هذا التصنيف يجد أنه تأكيد على العلاقة الوطيدة التي تربط هذه المعايير بالترجمة. فما من شك في أهميتها بالنسبة للعملية الترجمية و التي ينبغي أثناء إنجازها أن نأخذ في الحسبان، إضافة إلى النص، كل من المنتج و المتلقي و ظروف الإنتاج و التلقي.

ورغم أهمية هذه المعايير كلها بالنسبة للمترجم إلا أن المعايير الثلاثة الأخيرة حازت على عناية خاصة، إذ استقطبت اهتمام الباحثين في هذا المضمار، فركزوا على دورها في إنجاز الفعل الترجمي. فعجز المترجم عن فهم البنية التحتية للنص يجعله غير قادر على اختيار المفردات و المصطلحات المناسبة " ينبغي أن تكون بنية النص الفكرية واضحة تماما في عقل المترجم قبل أن يستطيع خلق بنية سطحية نصية متماسكة"[4]؛ كما أن تحقيق معيار التماسك مرهون بمعرفة المترجم بأدق تفاصيل اللغة الهدف "ينبغي على المترجم أن يعتمد على معرفة مفصلة للنظام الدقيق لآليات التماسك المتوفرة في اللغة الهدف كي يعطي نصية مقبولة في نص لغة الهدف"[5].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 72 – 95 .

[2]-هذه الملاحظة مستقاة من قراءاتنا في الموضوع.

[3]- أحمد عفيفي،نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة،2001،ص76 .

[4]-ألبرت نيوبرت و غريغوري شريف، المرجع السابق، ص 141 .

[5]- المرجع نفسه.

ويؤكد الباحثون على أهمية البينصية للمترجم، فلا يمكنه إنتاج ترجمة طبيعية إذا عجز عن إيجاد بينصية في اللغة الهدف مكافئة لتلك الموجودة في اللغة المصدر "ينبغي على الترجمة أن تمتلك البينصية التي تمتلكها النصوص الطبيعية في ثقافة اللغة الهدف، إن القيود التي تفرضها البينصية على المترجم قيود حاسمة و مباشرة، فلها تأثير مباشر وواضح على التعبير السطحي الملموس للترجمة" [1].

4-3- تصنيف النصوص:

بالإضافة إلى عملها على تحديد المقومات النصية، عنيت لسانيات النص بموضوع تصنيف النصوص لما يعود به من فوائد تمس عدة ميادين "فمن شأن الوقوف- مثلا – على الخصائص العامة لبعض أنواع النصوص، أن يمكننا من بناء استراتيجيات تعليمية لتدريس مادة النصوص"[2].

و عملية تصنيف النصوص ليست بالأمر الهين بسبب كثرة النصوص المتداولة من جهة، و انعدام التجانس في النص الواحد من جهة أخرى "....وبشكل عام فالطبيعة التركيبية شديدة التنافر لكل إنتاج لغوي تشكل أساسا لرفض المقاربات التصنيفية"[3]. ورغم ذلك حاول بعض الباحثين اعتماد معايير دقيقة صنفوا على أساسها النصوص. و ما تجدر الإشارة له في هذا المقام، هو أن أحدث تصنيف ل" آدم" و هو امتداد لتصنيفات سابقة؛ حيث انطلق الباحث من مبدأ إمكانية توظيف أكثر من عملية ذهنية في النص الواحد "..... و بالنسبة للوصف، فنادرا ما نجده مستقلا و نقيا، فهو يشكل في الغالب جزءا من نص سردي أو تفسيري، وكذلك يمكن ألا تعدو قصة عن كونها جزءا من حجاج أو شرح أو محادثة"[4]. و لهذا السبب اقترح تصنيفا يرتكز على أساس وجود مقاطع مهيمنة في النص، فأصبح التصنيف كالآتي:

- نصوص يغلب عليها الطابع الحجاجي: كالمداخلات العلمية والمحاضرات و التقارير...

- نصوص يغلب عليها الطابع الإعلامي أو الإخباري: كالمناشير والوثائق الإدارية، و التعليمات الإدارية، ونصوص كيفيات الاستعمال...

- نصوص يغلب عليها الطابع السردي: كالروايات والسيّر والمذكرات والتحقيقات و المحاضر.

---

[1]- المرجع نفسه، ص164

[2]- محمد الأخضر الصبيحي، المرجع السابق،ص105

[3] -« …la nature compositionnelle profondément hétérogène de toute production langagière. Cette hétérogenité est généralement à la base du rejet des démarches typologiques ».
-J.M.Adam, op. cit.,p.16.

[4] -"La description, existe quant à elle, rarement à l'état pure et autonome; elle ne constitue le plus souvent qu'un moment d'un texte narrative ou explicative. Un récit peut n'être, de la même façon, qu'un moment dans une argumentation, une explication ou une conversation ».
-Id., p.19.

ـ نصوص يغلب عليها الطابع الوصفي: كالقصص، و الروبورتاجات، وعرض التجارب والمذكرات....[1]

ولم يحض موضوع تصنيف النصوص بعناية الباحثين في اللسانيات النصية فحسب، بل شكل بؤرة اهتمام بعض الباحثين في الترجمة وذلك لما يكتسيه من أهمية في هذا المضمار.

ومن بين أهم التصنيفات نذكر تصنيف الألمانية "كاترينا رايس" Katharina Reissالتي اعتمدت في تصنيفها على الوظائف الثلاث التي أسندها "كارل بوهلر"Karl Buhler للغة و هي التمثيل و التعبير و الطلب [2]. وتنفي الباحثة إمكانية أن يعكس نص ما، من بدايته إلى نهايته، وظيفة واحدة من وظائف اللغة، وبالتالي اهتدت هي الأخرى شأنها شأن "آدم"، إلى مسألة الهيمنة، أي هيمنة إحدى الوظائف على الوظيفتين المتبقيتين، فكان تصنيفها كالآتي "عندما تكون وظيفة التمثيل هي المهيمنة، فنحن بصدد نصوص إخبارية، و عندما يكون التعبير، تسمى النصوص التعبيرية، و عندما تكون الوظيفة الطلبية فنستعمل كلمة النصوص الدعائية"[3].

وكان الهدف من هذا التصنيف هو إرساء قواعد لوضع منهجية عامة في الترجمة تشمل كل أنواع النصوص في ظل ما يعرف بـ "نظرية أنواع النصوص".

كما نجد "جون دوليل" Jean De Lisle يميز بين نوعين من النصوص حسب نوع الكفاءة المهنية التي تتطلبها من المترجم "تبقى الآليات الذهنية في الترجمة نفسها مهما كان نوع النص الذي سينقل إلى لغة أخرى، غير أن الكتابات لا تتطلب كلها من المترجم "الكفاءات" المهنية نفسها، فبعض النصوص تستدعي التحكم في سجل لغوي بعينه وامتلاك الحس الفني(الكتابات الأدبية)، وتتطلب نصوص أخرى معارف متخصصة (النصوص التقنية- العلمية)"[4].

و لتوضيح الرؤية و حتى يضفي على تسمياته بعضا من الدقة، عمد دوليل إلى التفريق بين كل ما هو أدب و يولي عناية خاصة للجانب الجمالي من النصوص، أي "النصوص الأدبية" و كل ما هو دون ذلك أي أنه لا يهتم بشكل النص و جمالية أسلوبه بقدر ما يهتم بنقل معلومة ما، تحت ما يعرف بـ"النصوص البراغماتية" Les textes pragmatiques"... النصوص البراغماتية، أي تلك التي تعمل أساسا على

5-J.M.Adam,*Linguistique textuelle :des genres de discours aux textes*,Paris, Nathan,1999,p. 82.

[2] -Katharina Reiss, *La critique des traductions ses possibilities et ses limites*, traduit par Catherine Bocquet, Artois presses université,2002, p. 41.

[3] -« …lorsque la fonction dominante est la représentation, nous parlerons de textes informatifs ; lorsque c'est l'expression, les textes seront dits expressifs et lorsque c'est la fonction d'appel, nous utiliserons le terme de textes incitatifs ».

-Id., p. 42.

[4] -« Quel que soit le texte à transposer dans un autre langue, les mécanismes intellectuels de la traduction demeurent les mêmes. Par contre, tous les messages n'exigent pas du traducteur les mêmes « compétences » professionnelles. Certains textes requièrent la maîtrise d'un registre de langue particulier et une sensibilité à l'art (écrits littéraires), d'autres, des connaissances spécialisées (textes techno-scientifiques) ».

-Jean Delisle, *L'analyse du discours comme méthode de traduction : Théorie et Pratique*, Université d'Ottawa,1984, p. 21.

نقل معلومة ما و لا يكون الجانب الجمالي مهيمنا فيها"[1]. و لم يكن تبنيه مصطلح "النصوص البراغماتية" اعتباطيا بل كان مبنيا على جملة من الحجج و البراهين لا يتسع المقام لبسطها.

و من التصنيفات الأكثر شيوعا في إطار تعليمية الترجمة نجد تلك التي تتخذ من الموضوع الذي يدور حوله النص معيارا لها "... و تم الاتفاق على أن الموضوع هو أساس جمع النصوص مع بعضها البعض، مما أدى إلى ظهور أنواع كالنصوص الصحفية، و النصوص الدينية، و النصوص العلمية، و غيرها"[2].

و يوحي اهتمام الباحثين في الترجمة بالنص و بكل ما يتعلق بنصيته و تصنيفه بالتساؤل حول ما إذا كانت الترجمة تعنى باللغات أو بالنصوص، و بالتالي هل ترتكز تعليمية الترجمة على ترجمة اللغات أو على ترجمة النصوص؟

4- من ترجمة اللغات إلى ترجمة النصوص:

لتحديد الإطار الذي تندرج فيه هذه الدراسة، لابد من المرور بهذه المحطة التي تنطلق منها تعليمية الترجمة، ليتم تحديد الاتجاه الصحيح الذي سيسلكه مجرى البحث.

فأول ما استعملت الترجمة في الإطار التعليمي، استعملت بغرض تعليم اللغات، و هذا ما جعل بعض الجامعات تكتفي في تكوينها للمترجمين بتعليم تقنيات الانتقال بين نظامين لغويين. والاستمرار في هكذا توجه مرده الاعتقاد السائد أن التحكم التام في لغتين على الأقل كاف للترجمة من إحداهما إلى الأخرى، وعلى هذا الأساس فالتكوين "يستعير طرائق العمل و مفاهيمه من تعليمية اللغات وتعليم اللغات الأجنبية بالتحديد"[3].

و أمام التشكيك في نجاعة طرائق تعليم اللغات و صلاحيتها لتكوين المترجمين، في العقود الأخيرة، وخصوصا بتطور الدراسات اللسانية و ظهور اللسانيات النصية، تصدى ذوو الاختصاص لهذه الظاهرة سعيا للحد من هذه التبعية غير المشروعة، وقد جعلوا من التفريق بين ترجمة اللغات و ترجمة النصوص أساسا تقوم عليه تعليمية ترجمة مستقلة عن تعليمية اللغات و كفيلة بتأمين تكوين فعال للمترجمين.

---

[1] -"…les texts pragmatiques, c'est- à- dire ceux qui servent essentiellement à vehicular une information et don't l'aspect esthétique n'est pas l'aspect dominant".
-Id., p. 22.

[2] -"…and statements were made about subject matter as the basis for lumping texts together, giving rise to types such as journalistic texts, religious texts, scientific texts and so on".
-Basil Hatim, *Text linguistic and translation*, in Mona Baker, Routledge Encyclopedia of translation studies, London α New York, Routledge, 2001, p. 263.

[3] -" Elle (la formation) emprunte ainsi ses methods de travail et ses outils conceptuels à la didactique des langues, en particulier à l'enseignement des langues étrangères".
-Mathieu Guidère, *La traduction arabe : Méthodes et application de la traduction à la traductique*, Ellipes, 2005, p. 122.

ويتفق أغلب الباحثين (دوليل، ليديريرLederer، سيليسكوفيتش Seleskovitch) في طريقة فصلهم بين ترجمة اللغات و ترجمة النصوص باتباعهم تحليلا منطقيا موحدا، ينطلق من التفريق بين اللغة والنص؛ فالمفاهيم اللغوية وحدها غير كافية للتعبير عن الأفكار، فأثناء الكلام، نحن لا نتفوه بلغات فقط كالفرنسية أو الألمانية أو الإنجليزية و إنما نصدر،باستعمال هذه اللغات، خطابات لنقل أفكار أشمل من المدلولات اللغوية، و لفهم هذه الخطابات لابد من تكميل المعارف اللغوية بمعارف موضوعاتية.[1]

وبناء عليه فترجمة اللغات أعجز من أن ترقى إلى ترجمة أفكار النص أو معناه "تؤدي ترجمة اللغات بالضرورة إلى الغيرية فهي تكتفي بالمعارف اللغوية و النتيجة الحتمية هي النقل الخاطئ للنص المصدر، في حين تنقل ترجمة النصوص، و بصورة مماثلة، أفكار كاتب ما و مشاعره"[2]. فترجمة اللغات لا تصلح أن تكون مادة للترجمة بكل ما تحمله الكلمة من معنى.

و الاختلاف بين هذين النوعين من الترجمة كبير و يمس كل الجوانب "فكل من المادة المنقولة و عملية نقلها و النتيجة التي تؤول إليها ليست واحدة في الحالتين. فرغم أننا "نترجم" في كلتيهما، إلا أن الترجمة في الحالة الأولى تقوم على ترصيف مقابلات موجودة من قبل و بأنسب طريقة ممكنة، أما في الحالة الثانية فنقوم على خلق مكافئات تعبيرية ".[3]

وخلاصة القول أن الاختلاف بين اللغة و النص في وظائفهما التواصلية يؤدي بالضرورة إلى الاختلاف بين ترجمتيهما. فبما أن ترجمة النصوص تقوم على نقل أفكار كاتب نص ما و مشاعره. فهي، بلاشك، الأنسب لتكوين مترجمين محترفين، ومن هذا المنطلق تم اختيار عنوان هذا البحث ألا و هو "تعليمية نصوص الترجمة " و من هذا المنطلق أيضا ستحاول الدراسة في الجزء الموالي تسليط الضوء على كنه تعليمية نصوص الترجمة أي البحث في خبايا برامج تدريس ترجمة النصوص و طرائقه.

[1] -Danica Seleskovitch, (allocution de cloture) in Fortunado Israèl, *Identité, altérité, equivalence?La traduction comme relation*, Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 24, 25 , 26 mai 2002.

[2] -« La traduction des langues conduit forcément à l'altérité car, ne faisant appel qu'à des connaissances linguistiques, elle restitue un avatar forcément faux du texte original alors que la traduction des textes restitue à l'identique les pensée et les émotions d'un auteur ».
-Id., pp. 362-363.

[3] -« L'objet transmis, le processus en cause et le résultat produit sont très different. Dans les deux cas, on « traduit », dans l'un en jusctaposant de façon aussi adéquate que possible des correspondances préexistantes, dans l'autre en créant des équivalences d'expression ».
-Id., p. 363.

المبحـــــث الثاني : تعليمية نصوص الترجمـــة

يقوم نجاح مشروع تعليمي ما على تفاعل عناصر العملية التعليمية و تأثير بعضها في البعض الآخر. و لهذا سنعمد إلى دراسة هذه العناصر في إطار تعليمية نصوص الترجمة حسب الترتيب التالي: الهدف، المحتوى، طريقة التدريس، التقويم.

1-تحديد الهدف من تدريس ترجمة النصوص:

يسعى كل مسار دراسي ـ مهما كان نوعه ـ إلى تزويد المتعلمين بمعارف ما أو إكسابهم مهارات معينة أو تنمية قدراتهم في مجال بعينه، و معنى هذا أن لكل مسار دراسي غاية أو هدف ينشده و لا غنى له عنه؛ فالهدف التربوي له من الأهمية ما يؤهله لاحتلال الصدارة، أي أن تحديده يسبق تحديد المحتوى أو حتى تصوره، و تعليم الترجمة لا يشكل استثناء "يقوم تصور برنامج ما لتدريس الترجمة على (.....) و على تحليل الغاية المنشودة من هذا المسار الدراسي و وجود الوسائل المتوفرة لبلوغها" [1]. غير أن تصور الهدف من تعليم الترجمة يختلف من باحث إلى آخر؛ ففي الوقت الذي ترى فيه "دانسيت" Dancetteأن لهذا التعليم هدفين اثنين: أولا: التكوين الاحترافي للطلبة من أجل التوظيف في سوق الشغل، و ثانيا: تنمية ملكة النقد و التحليل لدى الطلبة استعدادا للبحث أي التنظير في ميدان الترجمة [2] فإن "دوريو" Durieuxتقول بأن الترجمة تدرس لغايات أربع هي "(1) تعليم لغة أجنبية، (2) تكوين أساتذة لغات، (3) تكوين مترجمين محترفين، (4) تكوين مكوني مترجمين" [3].

ورغم تعدد الآراء، هناك تصور شائع مفاده أن لتعليم الترجمة هدفين اثنين هما: تكوين مترجمين محترفين أو تعليم لغة أجنبية، و من هنا، نخلص إلى أن الترجمة نوعان حسب الغاية من تدريسها و هما الترجمة المهنية و الترجمة التعليمية.

1 - 1 ـ تعليمية الترجمة و الترجمة التعليمية:

كان يعنى تدريس الترجمة في الجامعة في بعض البلدان ـ كفرنسا مثلا ـ في بداياته بتعليم اللغات الأجنبية أو حتى بتحسين المستوى في اللغة الأم في إطار ما يعرف بتمريني "thème" و "version" التعجيم و التعريب بالنسبة للعربية.

---

[1] -« …la conception d'un programme d'enseignement de la traduction (…) passé par (…), une analyse de la finalité visée par ce cursus et un recensement des moyens disponibles pour y parvenir ».
-Christine Durieux, « *L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches* » ; in Meta, L, 1,2005, p. 46.

[2] -Jeanne Dancette, *« L'enseignement de la traduction : peut – on dépasser l'empirisme* ? » ; in TRR , V, 1,1992,p.163.

[3] -« (1) enseigner une langue étrangère; (2) former de futurs professeurs de langue ; (3) former de futurs traducteurs professionnels ; (4) former de futurs formateurs de traducteurs ».
-C .Durieux, op. cit., p.36.

وبظهور الحاجة إلى المترجمين المحترفين ـ وفي ظل غياب التحديد الدقيق للأهداف التربوية ـ استمر استعمال تمريني التعجيم و التعريب في تكوين المترجمين وذلك حتى زمن ليس ببعيد حين تفطن ذوو الاختصاص إلى عدم نجاعة هذين التمرينين في إعداد مترجمين أكفاء يلبون احتياجات سوق الشغل؛ فسارعوا إلى التفريق بين نوعي الترجمة حسب الغاية من تدريسها، و رسم الحدود الفاصلة بينهما من حيث الشروط والمبادئ و المناهج ... وهما الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية.

1 - 1 - 1 - الترجمة التعليمية:

الترجمة التعليمية أو البيداغوجية أو الأكاديمية أو الجامعية، كلها تسميات لشئ واحد فهي تدل على ما يعرف بتمريني التعجيم و التعريب. و من المفروض أنها تستعمل كوسيلة من وسائل تعليم اللغات الأجنبية سواء التطبيقية أو العادية، أين يتم قبول الطلبة دون إخضاعهم لاختبار انتقائي. الغرض منها هو إكساب الطلبة الكفاءة اللغوية و بذلك "فالترجمة في برامجها لا تعد عن كونها مجرد تمرين تعليمي"[1]، يدور حول الأشكال اللغوية؛ فهي تمارين مناقلة أشبه ما يكون بإعادة تشفير لغة بواسطة رموز لغة أخرى.

في درس الترجمة التعليمية، يكون الأستاذ هو مرسل النص المصدر، و هو نص من إنتاجه أو من اختياره و له حرية إجراء تعديلات الإضافة و الحذف عليه حتى يغدو نصا بيداغوجيا يخدم الهدف التعليمي المرجو منه. و تتلخص مقاصد هذا النص في اختبار المعارف اللغوية المكتسبة من طرف المتلقي و هو الطالب. ثم يصبح هذا الأخير مرسلا للنص الهدف الذي يرمي من خلاله إلى إظهار مدى تحصيله للمعارف اللغوية المكتسبة في قاعة الدرس أين لا تتعدى الوسائل التعليمية المستعملة القواميس ثنائية اللغة. و في هذه الحال، يكون الأستاذ هو متلقي النص الهدف و يمثل هذا الأخير بؤرة اهتمامه، فمن خلاله يحكم على مدى نجاعة منهجيته المتبعة. و يتم ذلك بواسطة عملية التقويم التي تعتمد أساسا على التصحيح اللغوي في تمرين"التعريب" أي مدى توافق المقابلات اللغوية بين النص المصدر والنص الهدف؛ وكذا اختبار فهم الطالب للنص المصدر في تمرين التعجيم.

إذن الترجمة التعليمية لا تعير سياق النص المصدر و لا مقامه ولا غايات النص الهدف أدنى اهتمام. فهي ليست غاية في حد ذاتها و لكنها وسيلة "التعليم يستخدم الترجمة و لا يخدمها"[2].

[1] -« Par ailleurs, dans les programmes de formation, la traduction est essentiellement un exercice didactique ».
-Daniel Gile, *La traduction, la comprendre, l'apprendre*, Presses universitaires de France, Paris, 2005, p. 9.
[2] - « L'enseignement se sert de la traduction, il ne la sert pas ».
-J. Delisle, op. cit., p. 41.

1 - 1 - 2 - الترجمة المهنية:

تعنى تعليمية الترجمة بالترجمة المهنية المعتمدة في تكوين المترجمين المحترفين في كبريات المعاهد و المدارس المتخصصة؛ حيث يتم قبول الطلبة بعد إجراء اختبار انتقائي، و من أهم شروط القبول التحكم المسبق في لغات العمل.

و بهذا فهي لا ترمي إلى تحصيل الطالب للكفاءة اللغوية بل تحرص على تحصيله لكفاءات منهجية و تقنية في الترجمة.

في درس الترجمة المهنية، يتحرر الأستاذ ـ وهو في الغالب مترجم محترف ـ من القيود البيداغوجية التي تفرض عليه التناوب الأزلي بين مرسل النص المصدر و متلقي النص الهدف. حيث يقوم بدور الموجه و المرشد، متوسلا في ذلك"نصوصا حقيقية موجهة إلى جمهور بعينه" [1]. أي أنها لم تنتج لأهداف تعليمية (بيداغوجية)، إنما أنتجت في ظروف معينة و تحتوي على صعوبات مختلفة، قد تكون ناجمة عن منتج النص أو عن طبيعة النص في حد ذاته أو عن المتلقين. و عليه فإن هذه الترجمة لا تهدف إلى اختبار الفهم كما هو الأمر في الترجمة التعليمية. فالفهم هنا يسبق الشروع في ترجمة أي نص على اعتبار أنه واحدة من الكفاءات الواجب اكتسابها لممارسة الترجمة. لأن الغاية من الترجمة المهنية ليست الفهم بل الإفهام " فالترجمة لم تعد مجرد مناقلة فيما بين اللغات بل هي فعل تواصلي. إذ لم يعد الأمر يتعلق بتقابل لغتين و إنما تقابل شخصين: كاتب النص من جهة و قارئ\ مستعمل ترجمة هذا النص من جهة أخرى" [2].

لكن الفهم ليس بالأمر الهين، فعلى الطالب انتهاج سبل عدة لبلوغه؛ أهمها إتقان آليات البحث التوثيقي للإحاطة بمجالات النصوص المعدة للترجمة و الإلمام بمواضيعها. فالترجمة هنا لا تنحصر في المعارف اللغوية بل تتعداها إلى معارف موضوعاتية في تخصصات مختلفة، لذا تعرف الترجمة بالعلم متداخل التخصصات.

تختلف معايير التقويم بدورها عن تلك الخاصة بالترجمة التعليمية، فالأستاذ لا يرتكز في تقويمه على التصحيح اللغوي ولا على مدى فهم النص المصدر، بل يختبر مدى تحقيق مقاصد النص الهدف وغاياته

[1] - « (…) des textes réels destines à un public define ».
-Id. ,p. 42.
[2] -« La traduction n'est plus considérée comme un transfert inter-linguistique mais comme un acte de communication. Il ne s'agit plus de mettre deux langues en contact, mais de mettre des persnnes en contact : l'auteur d'un texte et le lecteur/ utilisateur de la traduction de ce texte ».
-C.Durieux, op. cit.,p. 42.

وكذا الدقة في نقل مضمون النص (المعلومة)، بالإضافة إلى مدى توفيق الطالب في "إنتاج خطاب يلائم المقام المقترح " [1].

مما تقدم يمكن أن نخلص إلى أن الترجمة التعليمية تهدف إلى اكتساب وسيلة إضافية للتواصل بتعلم لغة أجنبية من خلال تعلم استعمال كلام ذي معنى ما في مقام بعينه [2] في حين تهدف الترجمة المهنية إلى نقل معنى نص ما أي إنجاز فعل تواصلي.

في الأخير لابد من الإشارة إلى أن التفريق بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية و تحليلهما يكتسب أهمية كبرى في تعليمية الترجمة؛ فقد جعل المختصين يضعون الأمور في نصابها الصحيح و ذلك باستبدال الترجمة المهنية بالترجمة التعليمية في أقسام الترجمة. هذا و قد ذهب البعض منهم ـ "لافو"Lavault مثلا ـ أبعد من ذلك باستنكارهم للترجمة التعليمية و اقتراحهم لما يسمونه بـ "Désapprentissage" سعيا منهم لمساعدة الطلبة على التخلص من عاداتهم السيئة (الترجمة التعليمية) حتى يتسنى لهم اكتساب تقنيات الترجمة المهنية[3].

إلا أنه ـ حسب رأيي ـ من الممكن جدا الاستفادة من الترجمة التعليمية في تكوين المترجمين و لكن بإرسائها في مكانها المناسب ألا و هو مقاييس التحسين اللغوي بدلا من مقاييس الترجمة.

وذلك اعتمادا على ما أثبتته أحدث الدراسات بخصوص نجاعة الترجمة في تعليم اللغات و فعاليتها؛ الأمر الذي جعل بعض المنظرين يشجعون على اللجوء إلى الترجمة من جديد في تعليمية اللغات و لكن مع بعض التعديلات.

و فيما يلي جدول يلخص أهم الفروق بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية:

[1] - « (…) mais sur le degree d'adéquation entre le discours produit et la situation de discours envisage ».
-Jean Hennequin, « Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle », in Jean Delisle et Hannelore Lee-Jahnke, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Québec, Veilleux, 1998, p. 104.
[2] -J.Delisle, op. cit., p.43.
[3] -D.Gile, op. cit. ,p.12.

	الترجمة التعليمية	الترجمة المهنية
1- الطبيعة	المعرفة	المهارة
2- الموضوع	اللغة	الخطاب (النص)
3- النصوص	نصوص معدة أو مقتطفات من نصوص حقيقية	نصوص حقيقية
4- المقاربة	تقابلية	تأويلية
5- المرسل إليه	المدرس	الجهة المستفيدة من الترجمة
6- الغاية	تعليم اللغات	التواصل
7- المنهج	موجه نحو النص الأصلي	موجه نحو النص الهدف
8- الهدف	اختبار المعارف و عودة المعرفة العلمية	تحريض فعل أو استجابة عند القارئ

جدول(2): الفرق بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية[1]

نلاحظ من خلال قراءة الجدول أن بؤرة الاختلاف بين الترجمتين هو الموضوع لأنه يعد اختلافا محوريا تندرج تحته بالضرورة باقي الاختلافات. فموضوع الترجمة التعليمية و مركز اهتمامها اللغة. أما موضوع الترجمة المهنية و قطب الرحى فيها هو النص.

وبناء عليه يمكن اعتبار العرض السابق للترجمة المهنية إطارا عاما لهذا البحث.غيرأنه ينقصه بعض التدقيق و التفاصيل تكون بمثابة نقاط أساسية أو مرتكزات للبحث، و هي منطلقات لابد منها لنجاح العملية التعليمية. و هي في هذه الدراسة تعليمية الترجمة المهنية.

2-أسس تصميم محتوى لتدريس ترجمة النصوص:

بعد تحديد الغاية من تدريس الترجمة من خلال عرض أهم الفروق بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية و تحليلهما، و اللذان يوحيان بحتمية التباين في تدريس كل منهما من حيث المحتوى و طريقة تبليغه وحتى في طريقة تقويم المتعلمين، بدا جليا أن الترجمة المهنية هي موضوع هذا البحث؛ فهي التي تقوم على ترجمة النصوص لا المقتطفات و الجمل . و لوضع المحتوى التعليمي الأنسب لتكوين

[1]- www. arabswata.info.(13-06-2009)

مترجمين محترفين، لابد من دراسة جملة من الأمور "يقوم تصور برنامج لتدريس الترجمة داخل مؤسسة ما في بلد ما على دراسة سوق الشغل و كذا الظروف السياسية و الاقتصادية و الأكاديمية المحيطة بالمسار الدراسي المنشود"[1]. ما نستشفه من هذا القول هو استحالة اقتراح برنامج نموذجي صالح لتدريس الترجمة في أي مكان من العالم، و لو حتى في مؤسسات البلد الواحد؛ و هذا راجع إلى أن وضع برنامج كهذا يقوم أساسا على تحديد أنواع النصوص التي يتكون منها و كذا لغات العمل و منهجية الترجمة المعتمدة في التدريس؛ وهي كلها أمور تتحكم في تحديدها المتغيرات التالية: سوق الشغل والواقع السياسي والاقتصادي و الوضعية الأكاديمية للبلد الذي سيطبق فيه المنهاج.

إذن، تتمثل أسس تحديد محتوى لتدريس ترجمة النصوص في دراسة سوق الشغل لتحديد احتياجاته أي تحديد نوع النص و لغتيه المصدر و الهدف حسب الطلب، دراسة الوضعية اللغوية للتأكد من الاختيار الأنسب للغات العمل حسب استعدادات المتعلمين الناتجة عن تكوينهم القبلي و السياسة اللغوية المتبعة، وتحديد منهجية للترجمة تدرج في المنهاج مستقاة من خلاصة ما توصل إليه المنظرون في هذا المضمار.

2-1- الوضعية اللغوية و دورها في تحديد لغات العمل :

مهما قيل و لا يزال يقال، تظل الترجمة نشاطا لغويا بالدرجة الأولى، لذلك فتحديد لغات العمل في درس الترجمة أمر لا غنى عنه. كما أنه أحد أهم العوامل المؤثرة في المردود التعليمي لتكوين المترجمين. و لهذا لا يزال الجدل قائما و الحجج تتضارب عما إذا كان الأنسب و الأصلح في التكوين هو التمرن على الترجمة إلى اللغة الأم أم إلى اللغات الأجنبية. فنجد أغلب المختصين و على رأسهم ("سيليسكوفيتش"- "دوليل"-"لافو") يرون أن تدريس الترجمة المهنية لا يكون إلا بالترجمة إلى اللغة الأم و ذلك لسببين اثنين ـ حسب رأيهم ـ أولهما : حماية اللغة و الثقافة الوطنيتين وتعزيزهما للصمود في وجه الأحادية اللغوية التي قد يفرزها الواقع الدولي الراهن نتيجة الانفجار الإعلامي و التداخل الاقتصادي و التجاري[2].

و يرجع السبب الثاني إلى قناعتهم باستحالة الترجمة إلى اللغة الأجنبية فقد استنتجوا من التجربة، أي من الميدان، أن الطلبة عاجزون تمام العجز عن إنجاز ترجمات إلى اللغة الأجنبية في المستوى المطلوب "إن ترجمة الكتيبات من طرف طلبة اللغات الأجنبية التطبيقية الذين يعتقدون أنهم قادرون على الترجمة

[1] - « (…) la conception d'un programme d'enseignement de la traduction pour un établissement donné dans un pays donné passé par une etude du marché de l'emploi, un audit de la situation politico- économique et académique dans laquelle doit s'inscrire le cursus ».
- C. Durieux, op. cit. ,p.46.

[2] -Danica Seleskovitch et Marianne Lederer, *Interpréter pour traduire*, 4ème édition, Didier Erudition, 2001, p.116.

إلى اللغة الإنجليزية قد تؤدي إلى نتائج وخيمة ".وبذلك يبقى التعجيم مجرد تمرين لتعزيز الملكة اللغوية،و لا يمكن اعتباره تمرنا على الترجمة المهنية "[1].

وبناء عليه، يؤمن هؤلاء المختصون بأن تعليم الترجمة المهنية لا يكون إلا بالترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة الأم و ذلك توفيرا للجهد و الوقت والتكاليف.

بالمقابل هناك من يؤمن بضرورة تكوين المترجمين لممارسة الترجمة من و إلى اللغة الأم، و من بينهم "ميليس" Melisالتي تبرر موقفها هذا بسببين : أحدهما بيداغوجي يقوم على قاعدة "من خاض غمار الأصعب هان عليه الصعب "[2] . أما السبب الثاني فهو مهني "فسوق الشغل يمثل حجة دامغة في ترجيح الكفة لتعليم الترجمة إلى اللغة الأجنبية حيث يشترط بعض أرباب العمل الافتراضيين ألا يتحكم المترجمون في الترجمة إلى اللغة الأم فحسب بل إلى اللغة الأجنبية أيضا [3]".

ترى أي الاتجاهين أنسب لتكوين مترجمين في الجزائر؟ أهو تعليم الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة الأم ، أم العكس؟ أم الاثنين معا؟

حسب ما تقدم و بإمعان النظر في أسباب كلا الاتجاهين، فإن اختيار الاتجاه الأنجع يقتضي مراجعة جملة من الأمور أهمها:

1- تحديد اللغة الأم في الجزائر ، و هي مسألة من الأهمية بمكان فقد أسالت حبر الكثير من الباحثين في حقبة زمنية معينة أي غداة الإستقلال .[4]

و هي فترة انتقالية حاسمة اتسمت بحيرة القائمين على الأمر أمام اختيارين: إما اللغة الفرنسية بصفتها وسيلة التطور و الحضارة و إما اللغة العربية كونها لغة الهوية الوطنية[5]؛ فكانت مشاريع التعريب المتعثرة. و رغم أهمية هذا الموضوع إلا أن الخوض في خباياه يحول بيننا و بين منحى هذه الدراسة؛ فكل ما يهمنا الآن هو الفصل في هذه القضية في الوقت الراهن.

---

[1] - « La traduction de brochures et de plaquettes par des étudiants LEA qui croient savoir traduire vers l'anglais peut donner des résultats désastreux ».
-Elizabeth Lavault, « Traduire en LEA : traduire pour communiquer », in *La traduction à l'unversité : Recherches et propositions didactiques*, Presses universitaires de Lille, 1993, p.122.

[2] -« Qui peut le plus peut le moins ».
-N . Mélis, op. cit, p. 163.

[3] -« (…) le marché du travail qui joue comme un argument en faveur de la traduction dans la langue étrangère : certains employeurs potentiels des traducteurs comptent sur la capacité de ces derniers en traduction dans la langue maternelle mais aussi dans la langue étrangère ».
-Id., p.165.

[4]-ارجع إلى مجلة لغات – العدد الثالث سنة 2004- الصادرة عن كلية الآداب و اللغات، جامعة الجزائر، (المحور الأول ص 13 –ص 15).

[5] -Chadly Fitouri, *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*, Delachaus et Niestlé SPES, Newchatel, Paris, 1983, p.28.

2- العمل على إعادة النظر ـ و رغم الأسباب التاريخية التي تربط الجزائر باللغة الفرنسية ـ في اختيار أي اللغتين الأجنبيتين(الفرنسية و الإنجليزية) تكون الأولى و أيهما الثانية في ظل التطور السريع و التغيرات التي يشهدها العالم في مختلف المجالات، خاصة و أن اللغة الفرنسية نفسها تواجه مشاكل خاصة بالاصطلاح بعد الغزو العلمي و الثقافي الأنجلوساكسوني في أوربا "يجب التفكير بجدية في اختيار اللغة الثانية الصالحة للترجمة العلمية أهي الإنجليزية أم الفرنسية"[1].

ما يمكن أن نخلص إليه من خلال هاتين النقطتين هو وجوب تبني سياسة لغوية بعينها تخدم مصالح البلاد و تتناسب مع معطيات العصر.

كما ويمكن اختيار الاتجاه الأنسب أيضا من خلال جرد متطلبات سوق الشغل، فمن خلالها يمكن تحديد اللغة التي يكثر الطلب على الترجمة إليها.

غير أن دور سوق الشغل لا ينحصر فقط في تحديد لغات العمل بل يتعداها إلى أكثر من ذلك، الأمر الذي جعله هو الآخر أساسا فاعلا من أسس اختيار المحتوى الأنسب لتدريس ترجمة النصوص.

2-2-دراسة سوق الشغل و ربطها بالجامعة:

يرى الباحثون في علوم التربية ضرورة إشراك المجتمع بمختلف مؤسساته في تحديد الأهداف التربوية و اختيار المحتويات و الطرائق المناسبة لبلوغها، و ذلك عن طريق "التحليل العلمي للمجتمع و النشاط وأنماط العمل السائدة فيه. و ما في هذا المجتمع من تقدم و تخلف(...) من أجل تقديم أهداف تقوم على أسس من طموح المجتمع و حاجاته"[2].

و مما لا شك فيه أن الأمر يخص كل المؤسسات التعليمية بما في ذلك الجامعة، حيث لا تشكل تعليمية ترجمة النصوص استثناء. فتحديد الغاية من تعليم الترجمة وحده ليس كاف لرسم معالم تعليميتها و حصر مجالها و الإلمام بمناهجها، لذلك بات من الضروري اللجوء إلى أحد أهم العوامل الفاعلة لضمان السير الحسن للعملية التعليمية و المتمثل في ربط الجامعة بسوق الشغل بغية التحكم في تأهيل اليد العاملة من الناحية الكمية و النوعية أي كيفية تأهيلها "وعليه (...) و حسب خصوصية السوق يمكن أن نقرر **ماذا نعلم و كيف نعلمه** "[3].

---

[1]- أحمد جوهري، المرجع السابق، ص 17 .

[2]- مروان أبو حويج، المناهج التربوية المعاصرة مفاهيمها- عناصرها- أسسها و عملياتها، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، ط 1 ،2006 ، ص 14 .

[3] -« Ainsi, selon (…), et la spécificité du marché on peut décider quoi enseigner et comment l'enseigner ».
-N . Mélis, op. cit., p. 165.

كما نجد "لافو" تدعو إلى ربط الجامعة بسوق الشغل مستعملة كلمة "تفاوض" "Négociation" فهي تعتبر "الترجمة تفاوض مع واقع الشغل" و تركز على الترجمة المهنية و ضرورة ربطها بسوق الشغل استغلالا للظروف المواتية "فكل من الواقع الراهن للشغل و الظروف المواتية لسوق الترجمة - و هو سوق يطلب الترجمة التقنية- يحفزاننا على التكيف معهما من أجل العمل على تدريس هذه الكفاءة الترجمية باعتبارها ضرورة اجتماعية و اقتصادية"[1].

إذن فجرد متطلبات سوق الشغل من خلال الدراسة الدقيقة للظروف الاقتصادية و السياسية يسهم في تحديد لغات العمل و نوع نصوص العمل المطلوبة - و ما نستشفه من قول الباحثة هو أن سوق الترجمة عندهم - في فرنسا- يزداد الطلب فيه على الترجمة التقنية، و في ذلك تحديد دقيق لنوع نصوص العمل في الدرس الجامعي وهي النصوص التقنية. فماذا عن واقع سوق الترجمة بالجزائر؟ و ما نوع النصوص التي يكثر الطلب على ترجمتها؟

2-3- تحديد منهجية للترجمة في تدريس ترجمة النصوص:

قد نجد مترجمين يمارسون عملهم ببراعة دون خضوعهم إلى أي تكوين نظري، ولكن الحاجة إلى الأساس النظري تظهر إذا ما تعلق الأمر بتدريس الترجمة الذي يختلف عن مجرد ممارستها أيّما اختلاف. فالأساس النظري بمثابة أرضية صلبة ينطلق منها المعلم في تقديم درسه حتى يكون فعالا و ممنهجا وفق أطر محددة، و ذلك لرفع المردود التعليمي. و لهذا نجد أغلب المدارس العالمية المتخصصة في تكوين المترجمين المحترفين تعمد إلى تبني نظرية ترجمية بعينها في درس ترجمة النصوص. و هي في الغالب نظريات أو مقاربات ذات توجه عملي أي أنها تعنى بتحليل النشاط الترجمي إلى عناصره المختلفة و إلى مراحله الإجرائية بغية تحديد منهجية صالحة لتكوين مترجمين. وتختلف المنهجية باختلاف النظرية المتبناة. و هي نظريات كان الدافع لوضعها تعليميا محضا. لذا ارتأينا ضرورة عرض النظريات الأكثر استعمالا في الإطار البيداغوجي و الأكثر ملاءمة لتدريس الترجمة المهنية بهدف تكوين مترجمين محترفين. و من أشهرها: المقاربة المقارنة - المقاربة التأويلية - المقاربة الوظيفية.

أ-المقاربة المقارنة:

عديدة هي النظريات التي بثت في عملية الترجمة كممارسة و ذلك كونها عملية شائكة. غير أن قصب السبق في اقتراح مقاربة تناسب الإطار التعليمي يعود إلى "فيني" Vinayو" داربلني" Darbelnet اللذين اهتديا من خلال كتابهما "الأسلوبية المقارنة بين الفرنسية والإنجليزية"

[1] -« La situation actuelle de l'emploi et la conjuncture extrêmement favorable du marché de la traduction- qui est un marché demandeur pour ce qui est de la traduction technique- nous incitent à nous adapter pour envisager l'enseignement de cette compétence traductive comme une nécessité socioéconomique ».
-E. Lavault, op. cit., p. 92.

« Stylistiquecomparée du français et de l'anglais »سنة 1958 إلى وضع أسس لتدريس الترجمة باقتراح ما يسمى "بمنهجية في الترجمة". و هي مستوحاة من نتائج الدراسات في اللسانيات التقابلية، وتقوم على إجراء مقارنة بين نظامين لغويين مختلفين.

و قد لاقى كتابهما هذا استحسانا كبيرا من قبل المكونين آنذاك، و أثنى عليه كثير من المنظرين. فمن أبرز ما أتى به هو مفهوم "وحدات الترجمة" " les unités de traduction ". حيث يقترحان تقسيم النص المعد للترجمة إلى وحدات، كل وحدة تعبّر عن فكرة معينة، بدلا من اتخاذ الكلمة كوحدة للترجمة "فالوحدة التي علينا اعتمادها هي وحدة الفكرة وذلك وفقا للمبدإ القائل بأنه ينبغي على المترجم ترجمة الأفكار و الأحاسيس لا الكلمات"[1] و هما يعتبران المصطلحات التالية مترادفات: وحدة الفكرة، وحدة معجمية، وحدة الترجمة.

و قد عرّفا وحدات الترجمة كما يلي:"وحداتنا للترجمة هي وحدات معجمية تتحد فيها عناصر من المعجم للتعبير عن فكرة واحدة"[2] . كما اشتهرا بإسهامهما بتصنيف تقنيات الترجمة و أساليبها إلى سبع؛ ثلاثة منها مباشرة و هي: الترجمة الحرفية « la traduction littérale " و النسخ "le calque " و الاقتراض " l'emprunt"؛ و أربعة أساليب غير مباشرة و هي: الإبدال " la transposition " و التعديل "la modulation " و التكافؤ" l'équivalence " و التكييف " l'adaptation ".

و عليه فإن مراحل المنهجية التي خلص إليها اللسانيان الكنديان هي كالتالي: أولا : تقسيم النص إلى وحدات حسب وحدة الفكرة. ثم اتخاذ الإجراء الأنسب لترجمة كل وحدة. و هو واحد من الأساليب السبعة و قد يتحد أسلوبان أو ثلاثة لترجمة الوحدة الواحدة[3]. يتوقف اختيار أسلوب دون غيره على مدى تقارب النظامين اللغويين المعنيين في رؤيتهما للعالم أو تباعدهما.

غير أن هذه المقاربة - و كغيرها من المقاربات- تعرضت فيما بعد إلى انتقادات عدة. فقد حاول بعض المكونين إثبات عدم صلاحيتها لتعليم الترجمة و أن لا مكان لها في فضاء تكوين المترجمين بحجة أن تحديد أساليب الترجمة هي عملية لاحقة على الترجمة و ليست سابقة لها. كما حصروا صلاحيتها في مجال تعليمية اللغات بقولهم أنها عملية لغوية محضة تقوم على تعقب طريقة عمل نظام لغوي ما و استعمالاته مقارنة بنظام آخر، "بيد أن كتابا كهذا، مهما كان ثريا و مهما، يقع في مرحلة تسبق الترجمة،

[1] -« l'unité à dégager est l'unité de pensée, conformément au principe que le traducteur doit traduire des idées et des sentiments et non des mots ».

-Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, Paris, 1977, p. 37.

[2] -« Nos unites de traduction sont des unites lexicologiques dans lesquelles les elements du lexique concourent à l'expression d'un seul element de pensée ».

-Ibid.

[3] -Id., p. 54.

أي على مستوى تعلم اللغة...، و تبقى هذه الدراسة التصنيفية على مستوى اللغة حصرا بما أنها تتعلق بكلمات و مصطلحات خارجة عن أي سياق"[1].

ب-المقاربة التأويلية:

المقاربة التأويلية هي واحدة من مقاربات الترجمة غير اللسانية و أهمها؛ تأسست هذه المقاربة على يد مجموعة من التراجمة (سيليسكوفيتش- ليديرير) القائمين على تكوين المترجمين بمدرسة باريس؛ حيث تفطن هؤلاء إلى إمكانية إسقاط مراحل عملية الترجمة الفورية على الترجمة التحريرية.

فبوحي من ممارستهم الميدانية، انتبهوا إلى أن ذاكرة الترجمان لا تتسع لتخزين ذلك الكم الهائل من الكلمات و العبارات التي يقع سمعه عليها في الدقيقة الواحدة، فلم يكن يحتفظ إلا بمعنى ما قيل، فوحدها الأفكار المجردة من كلمات اللغة المصدر تعلق بالذاكرة ليعاد التعبير عنها في اللغة الهدف[2]. فبإمعان النظر في هذه الآلية، استنتجوا أن تركيز الترجمان ينصب على أهم ما في النص و هو معناه. فتم وضع اصطلاح "تحصيل المعنى" Deverbalisation أو ما يعرف أيضا بتجريد المعنى من الكلمات و ظهرت تسمية "نظرية المعنى" « La théorie du sens » .

و يمكن أن نعتبر هذه المقاربة جسر عبور من الترجمة الحرفية المرتكزة على شكل النص المصدر و هي موضوع المقاربة المقارنة، إلى الترجمة الحرة التي تعنى بالمعنى. ولذا يرجع الفضل لرواد هذه النظرية في "تحويل مجرى النقاش ـ وبالتالي مجرى التكوين ـ من الاهتمام بـ "الشكل" إلى الاهتمام بـ "المعنى" من خلال المراحل الثلاث التي أصبحت سنّة يستن بها في تدريس الترجمة و الترجمة الفورية وهي: الفهم ـ تحصيل المعنى ـ إعادة التعبير"[3].

ما نستشفه من هذا القول هو أن دور المترجم يتمثل في فهم النص المعد للترجمة و تحصيل معناه أي تخليصه من كلمات اللغة المصدر ثم إعادة التعبير عنه في اللغة الهدف، أي أنه ينبغي أن يكون متحكما في كفاءتي الفهم و إعادة التعبير.

[1]- كريستين دوريو، أسس تدريس الترجمة التقنية، ترجمة هدى مقنص، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط1 ،2007 ، ص 125 .

[2] -E.Lavault, op. cit. , p. 126.

[3] -« (…) qui (la théorie interpretative de la traduction) a permis de déplacer le débat – et par consequent la formation- du souci de la “forme” vers le “sens” en passant par les trios phases devenus classiques dans l’enseignement de la traduction et de l’interprétation: compréhension- déverbalisation- réexpression ».
-M. Guidère, op. cit. ,p. 122.

أما الكفاءة الأولى فتستلزم الإحاطة بقصد الكاتب و هو أمر لايتأتى إلا بالإلمام بكل عناصر وضعية التلفظ "فكل ملفوظ يتحدد بكاتبه و متلقيه و سياقه المقامي و التاريخي و المجال المعرفي الذي ينتمي إليه و كذا اللغة التي كتب بها؛ فالمترجم لا ينقل ما تقوله لغة نص ما و إنما ما يقوله كاتبه بواسطة هذه اللغة"[1].

وفيما يتعلق بإعادة التعبير فإنها تستدعي "التحكم في اللغة الهدف و دقة التعبير ووضوحه لتفادي التأثر باللغة المصدر، إضافة إلى التنقل المستمر بين المعنى "المحصل" و ما تجود به اللغة الهدف من أشكال لغوية"[2].

إذن، بؤرة اهتمام هذه المقاربة هي المعنى، أي أنها جعلت منه محور العملية الترجمية، إذ تتمثل المرحلة الأولى من الفعل الترجمي في فهم المعنى و استيعابه و تكرس المرحلة الثانية لإعادة التعبير عنه.

ج- المقاربة الوظيفية:

لا يختلف هدف المقاربة الوظيفية عن هدف سابقتيها، فهي الأخرى تسعى إلى وضع منهجية في الترجمة. و قد نشأت في ألمانيا في أواخر السبعينيات (فيرميرVermeer 1978)، ثم طورها "هانس فيرمير" بمعية "كاثرينا رايس"، حيث ألفا كتابا سنة 1984 يحمل عنوان "الأساس لنظرية عامة في الترجمة" و الذي يعد مرجعا أساسيا لهذه المقاربة.

و تشتهر أيضا باسم نظرية سكوبوس " skopos" و هي كلمة "مشتقة من اليونانية " skopus" و هو اسم إغريقي لجبل يقع شمال بيت المقدس كان يؤمه حجاج القرون الوسطى النصارى الذين كان بوسعهم أن يروا من قمته هدفهم النهائي و أفضل السبل للوصول لذلك"[3]، و لهذا تحيل كلمة "سكوبوس" إلى الهدف أو الغاية و تستعمل كمصطلح تقني للدلالة على الغاية من الترجمة، و تضيف "شافنير"Shaffner موضحة وجه الشبه الذي أدى إلى تبني هذا المصطلح قائلة "و تصبح الاستعارة

[1] -« …dans chaque cas un énoncé déterminé par un auteur, un destinataire, un contexte situationnel et historique, le domaine de connaissance dans lequel il s'inscrit, tout autant que par la langue dans laquelle il est produit. Un traducteur ne transmet pas ce que dit la langue d'un texte mais ce que dit un auteur à travers cette langue ».
-E.Lavault, op. cit. , p. 125.

[2] -« Réexprimer le sens requiert une connaissance parfaite de la langue d'arrivée, langue maternelle du traducteur, la nécessité de s'exprimer clairement, avec précision, et en évitant à tout prix la contamination de la langue de départ. Il implique un va- et- vient constant entre le sens « déverbalisé » et les formes linguistiques disponibles dans la langue d'arrivée ».
-Id. , pp. 126 – 127.

[3] - كريستينا شافنير، تحليل الخطاب في الترجمة و تدريب المترجم، المكانة، الحاجات، و المنهجيات (كلمة المحررة)، في كريستينا شافنير، دور تحليل الخطاب في الترجمة و تدريب المترجم؛ ترجمة حميدي محي الدين، النشر العلمي و المطابع – جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2007 ، ص 10 .

واضحة الآن، أي أنه ينبغي على المترجم أن يعرف الهدف النهائي لترجمته، و وظيفتها في اللغة الهدف، و أفضل السبل لتحقيق ذلك تماما كما كانت وظيفة قمة الجبل آنف الذكر بالنسبة للحجاج" [1].

ما نستشفه من هذا القول هو أن تحديد كل من الهدف من الترجمة و الوظيفة التي ستؤديها في اللغة الهدف، هي أولى الخطوات التي تسبق الشروع في عملية الترجمة، فعلى ضوئهما يتم اختيار منهجية الترجمة المناسبة. فهذه النظرية تعتبر أن الغاية من الترجمة هي التي تحدد للمترجم سلفا استراتيجيات الترجمة و طرائقها.

و يؤكد "فيرمير" على أهمية تحديد الهدف من الترجمة من طرف المكلف أو رب العمل بشكل ضمني أو صريح، لأنه يعتبره شرطا أساسيا لا غنى لعملية الترجمة عنه[2]، و في حال لم يحدد رب العمل الهدف المرجو من الترجمة، ينبغي على المترجم أن يتولى تحديده بنفسه حتى يتمكن من بناء استراتيجية في الترجمة.

كما أن تحديد الغاية من الترجمة أو اختيار المعلومات المراد نقلها لا يتم عشوائيا، بل يكون بمراعاة احتياجات مستقبلي النص الهدف و طموحاتهم، و بالتالي تختلف الغاية (سكوبوس) باختلاف الاحتياجات التي يحددها رب العمل؛ فقد تتمثل في تكييف النص حسب الثقافة الهدف، أو إطلاع القارئ على الثقافة المصدر، كما قد تكون الأمانة للنص المصدر في حد ذاتها غاية من الترجمة[3].

وأمام المكانة التي تحتلها الغاية من الترجمة في هذه النظرية، و التي تعتبر الدقة في تحديدها أهم عامل، لايعدو النص المصدر عن كونه مجرد جزء من العمل الذي يكلف به المترجم، "فوفقا لنظرية سكوبوس، ما الترجمة إلا إنتاج نص هدف مناسب وظيفيا، يرتكز على نص مصدر موجود مسبقا، وتتحدد العلاقة بين النصين تبعا للغاية (سكوبوس) من الترجمة"[4]. فلو أردنا تمثيل العلاقة بين النصين المصدر و الهدف هندسيا في ظل نظرية سكوبوس ـ حسب هذا القول- لجعلنا كل من النص المصدر والنص الهدف شكلين هندسيين متناظرين بالنسبة لمحور اسمه "سكوبوس الترجمة" أو الغاية من الترجمة.

و حسب فيرمير فإن لهذه النظرية ميزة خاصة تتمثل في منح نص ما، إمكانيات ترجمة متعددة.

---

[1]- المرجع نفسه.

[2] -Christina Shaffner, Skopos theory, in M. Baker, op. cit. ,p. 237.

[3] -Id., pp. 236 -237.

[4] - "According to *Skopos* theory, then, translation is the production of a functionally appropriate target text based on an existing source text, and the relationship between the two texts is specified according to the skopos of the translation".
-Id., p.237.

و عن استعمالها في إطار تعليمي، يتوجب على الأستاذ تحديد الهدف من الترجمة من خلال تحديد رب عمل افتراضي أو تحديد متلقين افتراضيين.

تتباين مواقف أهل الاختصاص إزاء هذه المقاربات الثلاث، فإذا كنا أتينا على ذكر ما وجه من انتقادات للمقاربة المقارنة، فإننا حرصنا عل ذكر الانتقادات الموجهة للمقاربتين المتبقيتين في آن معا لسببين: أولا كونهما مقاربتين غير لسانيتين و ثانيهما: أن سبب القصور بينهما مشترك، إذ يتفق كل من معارضي المقاربة التأويلية و معارضي المقاربة الوظيفية على نقطة واحدة و هي عدم ملاءمة المنهجيتين المقترحتين للنصوص الأدبية ذلك أن الأسلوب عامل من الأهمية بمكان في النص الأدبي، فلا يمكن الاستغناء عنه أثناء الترجمة لا باستبدال الهدف من الترجمة به و لا باستبدال المعنى المجرد عن الكلمات، وهو جزء من الأسلوب، به. و عن موقفنا من هذه المقاربات فلا أدل عليه من المثال التالي:

فهذا قول مأثور لـ" فكتور هيجو" Victor Hugo باللغة الفرنسية " j'ai des rêves de guerre, dans mon âme inquiète, j'aurais été soldat si je n'étais poète"[1].

قبل ترجمته، نحدد الغاية، وهي بالتأكيد الاحتفاظ بالخصائص الجمالية من سجع و موسيقى لإحداث نفس الأثر الجمالي في القارئ العربي.

ومن خلال قراءته، نستخلص معناه، ونحاول إعادة التعبير عنه باللغة العربية مع أخذ الغاية في الحسبان، فنحصل على:

"بالحرب تحلم نفسي الحائرة

فلو لم أكن شاعرا لكنت جنديا ثائرا".

فتحديد الغاية و استخلاص المعنى كانا كافيين للوصول إلى هذه النتيجة، و لا يمكن بأي حال من الأحوال تحديد الأساليب أو الإجراءات الممكن الاعتماد عليها لترجمة هذا القول المأثور مسبقا من تكييف أو اقتراض أو تكافؤ...أما بعد ترجمته فيمكن استنتاجها و استخلاصها.

3-طريقة تدريس ترجمة النصوص:

بعد الفصل في أسس تحديد المحتوى سواء نوع النص المراد ترجمته، اللغة المصدر و اللغة الهدف ومنهجية الترجمة المختارة، ننتقل إلى عرض ما توصل إليه ذوو الاختصاص فيما يتعلق بالطرائق المعتمدة لتكوين المترجمين المحترفين و هي من اختصاص الأستاذ أو المكون. و تقع على عاتق هذا الأخير مسؤوليات جمّة يمكن أن نجملها فيما يلي: تحديد الأهداف الخاصة – اختيار النصوص – تحديد

[1]- أخذ هذا القول المأثور من قاموس إلكتروني للأقوال المأثورة الفرنسية و ترجمته كاتبة البحث.

طريقة تحضير المتعلمين- اعتماد طرق معالجة النص المعدّ للترجمة- تبني استراتيجية معينة لربط النظرية بالتطبيق.

1-3-تحديد الأهداف الخاصة:

الأهداف التربوية نوعان: عامة و خاصة. فإذا كانت الأهداف العامة تمثل الحصيلة النهائية للعملية التربوية و تسند عملية تحديدها إلى جهات مختصة، فإن الأهداف الخاصة تشتق من الأهداف العامة و "ينتظر من التلاميذ أن يحققوها في حصة واحدة أو عدد محدود من الحصص"[1]. و هذا إن دلّ على شيء فإنه يدل على أن تحقيقها يتم على المدى القصير فهي سهلة التحقيق و تكون صياغتها- و هي من اختصاص المكون- أكثر دقة و تحديدا.

و تحديد الأهداف ذو نفع كبير في العملية التعليمية بشكل عام، وفي درس ترجمة النصوص على وجه الخصوص؛ فهي ترشد المدرس إلى "تحديد مادته و تصميمها و إلى كيفية استغلال النصوص المراد ترجمتها و الوثائق المراد تركيبها و إلى رسم الأنشطة التعليمية و التعلمية الملائمة للنصوص المراد ترجمتها و الوثائق و لمستوى التلاميذ و محتوى المادة"[2].

فتحديد المكون للهدف من درس ما يوجهه في اختيار النص من حيث النوع و الشكل و المضمون أي حسب معايير تخدم الغرض المرجو. كما أنه يعمد على ضوء الهدف إلى تبني استراتيجية ملائمة للتعامل مع النص المعد للترجمة و تحديد كل ما سيقوم به المتعلمون من نشاطات تتوافق مع مستواهم و مع شكل النص و مضمونه.

و من إيجابيات تحديد الأهداف أيضا إضفاء بعض الموضوعية على التقويم، أي التخلص من الذاتية والعشوائية في قياس قدرات الطلبة و مهاراتهم، فالمكون يضع أسئلة الاختبارات وفقا للأهداف المسطرة في الدروس ليقيس مدى تحققها من خلال إجابات الطلبة من جهة و تسهل عليه عملية التصحيح و التنقيط من جهة أخرى.

و حتى و إن كانت الأهداف الخاصة تشتق من الأهداف العامة، فهذا لا يعني أنها عملية عشوائية، بل ينبغي أن تراعى فيها جملة من المعايير أهمها التدرج و الذي يرتبط أساسا "بمستوى الفئة المستهدفة والوسائل التعليمية المتاحة و غيرها"[3].

فمستوى المتعلمين عامل مهم في تحديد الأهداف الخاصة و كيفية توزيعها على الدروس و خير دليل على ذلك هو اعتماد "دوليل" Delisleعليه في توزيعه للأهداف إذ خصصها لفئة المبتدئين في كتابه

[1]- مروان أبو حويج، المرجع السابق، ص 27.
[2]- أحمد جوهري، المرجع السابق، ص 12 .
[3]- المرجع نفسه، ص 18 .

"تحليل الخطاب بصفته طريقة في الترجمة" « L’analyse du discours comme méthode de traduction» الذي كان و لا يزال يعد دستورا في تعليمية الترجمة. و كذلك نجد بأن "ميليسMélis"(2001) ارتكزت في تقسيمها للأهداف على مستوى الدارسين إذ خصصت أهدافا للمبتدئين و أخرى لذوي المستوى المتقدم.

و التدرج في وضع الأهداف خاصة لتدريس ترجمة النصوص ليس بالأمر اليسير"خصوصا إذا ما علمنا درجة تعقيد عملية الترجمة و تشابك سيرورتها المعرفية و نشاطها المتأرجح بين لغتين مختلفتين ومن ثم بين حضارتين و ثقافتين متفاوتتين"[1].

و تختلف معايير التدرج من مدرس إلى آخر، إذ نجد بأن "جوهري" في درسه للترجمة- وهو موّجه للمبتدئين- يعمد إلى جمع الأهداف العامة و يوزعها على كل مكون من مكونات مادة الترجمة(مكون البحث و التوثيق، مكون معالجة النصوص و الوثائق، مكون الترجمة) ثم يفرغها على الأهداف الخاصة[2].

و الملاحظ أنه ارتكز في عملية اشتقاقه للأهداف و توزيعها على مراحل الفعل الترجمي معتمدا الترتيب نفسه. و بالتالي يمكنه توزيع هذه المكونات على فصول السنة الدراسية أي أنه سيكرس فصلا بأكمله لكل مكون من المكونات الثلاثة، فهو لن يدرب طلبته على معالجة النصوص إلا بعد تحكمهم في تقنيات البحث التوثيقي، و لن يباشروا ترجمة النصوص إلا بعد تحكمهم في طرق التعامل مع الوثائق والنصوص المعدة للترجمة.

بالمقابل ترتكز "دوريو" في توزيعها لأهدافها الواردة في منهاجها التعليمي- المقترح لذوي المستوى المتقدم- على الانتقال من السهل إلى الصعب أو من البسيط إلى المعقد فإلى الأكثر تعقيدا. فهي لم تجزئ الفعل الترجمي إلى مراحله بل تعاملت معه ككل متكامل. فالمتعلمون يبدأون تكوينهم بالترجمة و ينتهون بها محترمين بذلك - وفي كل مرة- جميع مراحلها من بحث توثيقي و معالجة نصوص مقترحة؛ فالمتغير الوحيد هو درجة الصعوبة و التي تكون بشكل تصاعدي.

و خلاصة القول أن تحديد الأهداف في تدريس ترجمة النصوص ضرورة ملحة لأنه يوّجه العملية التعليمية و ينظمها بمختلف جوانبها. و يجب أن يخضع كل من اختيارها و توزيعها إلى دراسة محكمة يراعى فيها التدرج و مستوى المتعلمين و احتياجاتهم.

[1]- المرجع نفسه، ص 11 -12 .
[2]- المرجع نفسه، ص 18 .

3-2-اختيار النصوص:

النص هو حجر الزاوية في درس ترجمة النصوص، فهو المادة التعليمية الأساسية التي يبني عليها المدرس مخططه لبلوغ ما سطره من أهداف، و لذا تكون مهمة اختياره من الصعوبة بمكان و تستغرق وقتا طويلا.

ونظرا لاستنكار أهل الاختصاص لإمكانية وجود مترجمين متعددي القدرات و التخصصات أو حتى إمكانية تكوينهم، فهم ينادون باعتماد التكوين المتخصص في الترجمة المهنية حتى لا تذهب جهودهم هباء منثورا "ما أندر أولئك الذين ينتقلون من الترجمة الأدبية إلى الترجمة العلمية و من ترجمة مقالة في القانون إلى ترجمة مقالة طبية بالكفاءة نفسها؛ فالتعدد في القدرات المطلق لا يتوفر حقيقة في المترجمين المحترفين"[1]. من هنا ستعمد الدراسة إلى عرض وجهة نظرهم المرتكزة على التكوين المتخصص دون سواه. و بالتالي يستثنى البحث في موضوع نوع النص حسب المجال الذي ينتمي إليه، نظرا لإجماعهم على اتباع مبدإ التكوين المتخصص؛ ففي التكوين في الترجمة الأدبية مثلا تكون جميع النصوص أدبية. فما هي المعايير التي وضعوها لاختيار النصوص المعدة للترجمة في إطار تكوين متخصص ما؟

"يجمع الأساتذة المتخصصون على مبدإ أول و هو أن النصوص الحقيقية وحدها التي تقترح للترجمة سواء كانت عامة، مستلة من الصحف أو متخصصة"[2].

وهذه النقطة تم التطرق إليها أثناء التفريق بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية. فالنصوص في هذه الأخيرة لا ينبغي أن تكون مجرد مقتطفات من نصوص، أو نصوصا مفبركة أو معدلة كما هي الحال في الترجمة التعليمية.

و مردّ اعتمادهم على هذا المبدإ هو انشغالان اثنان: يتمثل الأول في الخشية من الوقوع في المحظور، من خلال تضمين النصوص المصطنعة عناصر غير طبيعية قد تؤدي بالفعل الترجمي إلى مجانبة الصواب. أما الانشغال الثاني فهو الرغبة في تعويد مترجم المستقبل على أنواع النصوص التي ستواجهه فيما بعد في واقعه المهني[3].

---

[1] -« Rares sont ceux qui passent avec *une égale compétence* de la traduction littéraire à la traduction scientifique, d'un traité de droit à un traité médical. La polyvalence *absolue* n'existe pas réellement chez les traducteurs professionnels ».
-J.Delisle, op.cit.,p. 21.

[2] -« Un premier principe qui semble faire l'objet d'un consensus parmi les enseignants specialists veut que seuls des texts authentiques soient proposes à la traduction. Qu'ils soient généraux, tirés de la presse, ou spécialisés ».
-D.Gile, op.cit.,p. 203.

[3] -Ibid.

و لتحديد معايير اختيار هذه النصوص الحقيقية، تقترح "دوريو" اعتماد مبدإ التدرج في الصعوبة كإجراء أولي و الذي يرتكز على ثلاثة محاور" يمكن الحديث عن ثلاثة محاور: محور صعوبة الصياغة، محور صعوبة البحث الوثائقي و الاصطلاحي و محور إدماج تقنيات متعددة"[1].

و الصعوبة في الصياغة، يقصد بها الصعوبة في أسلوب كتابة النص أما صعوبة البحث الوثائقي فتدل على مدى صعوبة الوصول إلى الوثائق الخاصة بالموضوع. في حين أن إدماج تقنيات متعددة - و هو التدرج في التعقيد- يعني اقتراح نص يتطلب تجنيد جملة من التقنيات التي درسها الطلبة كل على حدة.

و بناء على هذه المحاور تقترح الباحثة اتباع التدرج في اختيار نصوص العمل ـ في إطار تكوين في الترجمة التقنية- على النحو الآتي:

1- نصوص لا تحتاج إلى البحث التوثيقي.

2- نصوص تتناول موضوعا تقنيا قديما، يمكن العثور على مصطلحاته في الكتب و القواميس.

3- نصوص تتناول موضوعا تقنيا حديثا يحتاج إلى بحث معمق في قواميس متخصصة و استشارة أهل الاختصاص.

4- نصوص تدمج تقنيات متعددة للترجمة و تستلزم تجنيد جملة من المكتسبات القبلية.

5- نصوص أسلوبها صعب الترجمة.

6- نصوص تستدعي نقل أثر أسلوبي ما كالسمات الثقافية أو التلاعب بالألفاظ.[2]

بدا جليا من هذا الاقتراح أن مبدأ التدرج في الصعوبة في اختيار النصوص من الأهمية بمكان ويستلزم عناية خاصة حسب نوع التكوين المقدم. غير أن هذا التدرج وحده غير كاف لاختيار نصوص العمل، فهناك جملة من معايير أخرى و التي لابد من تحقيق التوازن بينها:

"يجب أن يكون نص العمل قادرا على إثبات نقاط معينة في المنهجية(...) يفضل اختيار نصوص تعالج مواضيع تتعلق بمجالات واعدة(...) و من المفيد أيضا اختيار نصوص تقترب بطبيعتها من النصوص التي سيواجهها مترجمو المستقبل في حياتهم العملية" [3].

إذن، ينتج الاختيار المثالي للنص المراد ترجمته عن تلاقح معايير ثلاثة هي: أن يحتوي النص المختار على قرينة ما تتطلب تفسير تقنية من تقنيات الترجمة أو اقتراح إجراء منهجي بعينه، و أن يكون

---

[1]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 187 .
[2]- المرجع نفسه، ص 189 – 193 .
[3] - المرجع نفسه، ص193 .

مشابها للنصوص التي يتوقع أن يصادفها الطالب في عمله مستقبلا، و من الأهمية بمكان أن تعالج مواضيع وثيقة الصلة بكل ما هو حديث في جميع الميادين.

حتى بعد تحديد الشروط الواجب توفرها في النص المعّد للترجمة، لا يمكن أن نقول عنه أنه اختيار نموذجي، فهناك أمور أخرى يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، من أهمها تقديم النص كوثيقة كاملة، و إن كان يتميز بالطول يمكن أن يطلب من المتعلمين ترجمة مقاطع منه، كجزء من كل، أي لابد من إطلاعهم على مجمل النص نظرا للأهمية التي يكتسبها السياق الكلي للنص في الترجمة. و بالتالي يفضل توفير نصوص قصيرة و كاملة، وهي الخاصية المميزة - مع جملة أخرى من الخصائص ذات الفوائد التعليمية الجمة- للمقالات الصحفية "المقالة ذات أهمية كبيرة في العملية التعليمية، فهي تشكل كلا. لها بداية و وسط ونهاية. وهي قابلة لأن تشكل تمرينا في مجالات تحليل بنية النص و تفكيكها"[1].

تشكل المقالة الصحفية مرتكزا تعليميا بامتياز في تدريس الترجمة، خصوصا للمبتدئين، لأن النصوص التي يعمل عليها طلبة المستوى المتقدم تكون متخصصة.

و يمكن أن يمثل الحصول على نصوص ملائمة لتدريس الترجمة إشكالا بالنسبة لأساتذة الترجمة المبتدئين، و هنا نجد "جيل" يرشدهم إلى معين لا ينضب و هو شبكة الانترنت "يكفي أن تختار كلمة مفتاحية في المجال المراد، سواء الطب أو القانون أو(...) ليعرض محرك البحث مواقع انترنت تعالج ذلك الموضوع"[2].

قبل الفراغ من الحديث عن اختيار نصوص العمل، تجدر الإشارة إلى نقطة من الأهمية بمكان، قد تكون محل جدل بين أساتذة الترجمة، و التي تدور حول إمكانية احتفاظ الأستاذ بالنصوص نفسها وتكرارها مع طلبة جدد، ففي الوقت الذي يعتقد فيه البعض أن هذا الفعل دليل على كسل الأستاذ ولامبالاته، أي أنه لا يبذل ما عليه بذله من جهد. و يكتفي باجترار ما قدمه من سنة لأخرى، نجد أن "جيل" يشجع اعتماد الأستاذ على النصوص التي يكون قد ترجمها- بصفته مترجم- أو قد درسها لطلبته من قبل، و حجته في ذلك أن الأستاذ " يكون قد وقف على ما في ذلك النص من صعوبات و مطبات، و هذا ما يتيح له تكييف اختياراته حسب فوج الطلبة المعني من جهة و تقديم أفضل ما عنده لمعالجة كل صعوبة من الصعوبات التي تواجههم من جهة أخرى" [3].

---

[1] - المرجع نفسه، ص 195 .

[2] - « Il suffit de sélectionner un mot clé dans le domaine recherché, que ce soit la médecine, le droit, (…) pour qu'un moteur de recherche trouve des sites Web traitant de ce sujet ».
-D.Gile, op.cit.,p.204.

[3] -« (…) leurs pièges et difficultés sont déjà connus de l'enseignant et permettant une sélection adaptée au niveau du groupe d'étudiants concernés, ainsi qu'un meilleur traitement de chacun des problèmes qui s'y présentront pour eux ».
-Id.,p.203

لا شك في أن حجة الباحث مقنعة، إلا أنه لم ينتبه إلى ضرورة تحديد مدة صلاحية النصوص، و التي ينبغي أن تكون مرحلية، إذ لا بد من تجديد النصوص بين الفترة و الفترة حتى لا يصبح موضوعها - و في وقت قصير- جزءا من التاريخ. و حتى لا يستغل بعض الأساتذة هذا الرأي فيصبحون من أصحاب "القصاصات الصفراء".

3-3-طريقة تحضير المتعلمين للدرس:

في ظل المقاربات التربوية الجديدة، و التي تقضي بأن يكون المتعلم عنصرا فعالا و عضوا نشطا في العملية التعليمية، لا بد أن يعمل الأستاذ على تفعيل دور المتعلمين بكل ما أوتي من طرق و وسائل، ففضلا عن إطلاعهم على الأهداف الخاصة للدرس، يجب عليه أن يعهد إليهم أيضا بالنص المراد ترجمته مع توجيههم و إرشادهم إلى الطريقة التي يتبعونها في التعامل معه لإعداده إعدادا جيدا، فالإعداد للدرس مرحلة بالغة الأهمية لأنها تعود المتعلم "الاعتماد على نفسه و التعلم و التحصيل الذاتيين، كما تساعد على الفهم العام للنص مما يضمن مشاركة فعالة خلال الدرس"[1].

و نجاح الطالب في إعداده للدرس مرهون بتوجيه أستاذه و بالطريقة التي سيطلب منه إتباعها في تحضيره، فما هي الطريقة الأنجع و الأكثر فعالية للتعامل مع النص المعد للترجمة؟

مما هو متداول في أوساط تدريس ترجمة النصوص، يمكن أن نعد من الطرق ثلاثا:

- الاستعانة بالمعاجم و القواميس لترجمة النص.

- اعتماد النصوص الموازية لترجمة النص.

- إعداد البطاقة الوثائقية للنص ثم ترجمته.

الطريقة الأولى: الاستعانة بالمعاجم و القواميس

و تعد هذه الطريقة "كلاسيكية"؛ إذ يطلب من المتعلم قراءة النص عدة مرات، ثم يحاول ترجمته مستنجدا بالمعاجم (أحادية اللغة) و القواميس (ثنائية اللغة).

و ما يعيب هذه الطريقة، حسب المنظرين، هو اعتماد الطلبة على القواميس ثنائية اللغة، إذ تصر "دوريو" إصرارا على تخليص الطلبة من هذه العادة السيئة على حد تعبيرها، و ذلك لاعتبارات منهجية، فهي ترى بأن رجوع المتعلم إلى تلك القواميس يجعله يستمر في التصاقه بكلمات النص المصدر، و هذا عكس ما تنادي به نظرية المعنى[2]، فكل أنصار هذه النظرية يدعون إلى التحرر من الكلمة و البحث عن

[1]- أحمد جوهري، المرجع السابق،ص 60 .

[2] - حسب ما قالته كريستين دوريو في حلقتها المخصصة لتعليمية الترجمة في إطار- مدرسة الدكتوراه- بتاريخ 30 /5 /2009 .

المعنى و تخليصه هو الآخر من الكلمة، و القاموس ثنائي اللغة حسب رأيهم يقف عائقا في وجه الوصول إلى الحرية المنشودة. و قد اعتبر "جيلGile" اللجوء إلى القاموس ظاهرة مستفحلة تستلزم تحسيس طلبة الترجمة و التأكيد على يقظة الأستاذ ليس فقط بشأن استيعاب الطلبة للمبادئ بل و التأكد من سعيهم للابتعاد عن القاموس[1].

ما يمكن أن نقوله بخصوص هذه الطريقة، هو أنها قد تكون صالحة للمبتدئين فقط، فاعتمادهم عليها يجعلهم، وهم في بداية مشوارهم، يثرون رصيدهم اللغوي من جهة ويوقعهم في بعض الأخطاء من شاكلة المشترك اللفظي و المترادفات فيهملون السياق في ترجماتهم من جهة أخرى؛ و مثل هذه الأخطاء ـ و التي تمس قضايا جوهرية في الترجمة ـ تشكل أرضية خصبة ينطلق منها الأستاذ في درسه، و لاشيء أفضل من العمل على الأخطاء ـ حسب المنظرين("بالار"Ballard و "مليس" مثلا) ـ لتكوين المترجمين. كما أن الطلبة بتعلمهم من أخطائهم يسهل عليهم الفهم و يترسخ لديهم ما تعلموه.

الطريقة الثانية: استثمار النصوص الموازية في ترجمة النص

و هي واحدة من الطرق الحديثة المستعملة في تكوين المترجمين، و النصوص الموازية هي نصوص مماثلة للنص المصدر أي أنها تعالج الموضوع نفسه.

في هذه الطريقة، يقرأ المتعلم النص المصدر حتى يتمكن من تحديد مواطن الصعوبة فيه، أي تحديد المقاطع و المصطلحات التي تعيق فهمه له. ثم يباشر بحثه عن النصوص التي تعالج الموضوع نفسه من جوانبه المختلفة. و يختلف حجم المعلومات المراد معرفتها من طالب إلى آخر حسب المكتسبات القبلية لكل واحد. يحدد هذا التفاوت نوع البحث اللازم لكل طالب أهو معمق أم واسع "و كلما كان مجموع المعلومات التي يمتلكها ضئيلا، وجب على البحث أن يكون واسعا ومعمقا، و المقصود بواسع، أي يغطي مختلف نواحي المسألة، إن لم يكن كلها؛ أما المقصود بمعمق فهو أن يكون من شأنه تأمين فهم حقيقي" [2].

و النصوص الموازية مزدوجة الفائدة، فهي تساعد الطالب في فهمه للنص و في ترجمته له، خصوصا إذا كانت هذه النصوص باللغتين المصدر و الهدف، فإطلاع الطالب عليها من شأنه أن:

ـ يسمح له بالفهم الجيد للموضوع، فالمعلومات المستقاة من النصوص المكتوبة باللغتين تتمم بعضها البعض و توضح بعضها البعض.

ـ يعوده على اللغة المستخدمة في المجال المعني أي أنه يثري رصيده اللغوي.

[1] -D.Gile, op.cit.,pp. 137-138.

[2]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص70 -71 .

ـ يساعده في وضع بطاقات اصطلاحية و توثيقية كاملة تتكون من المصطلحات المستخرجة بسياقاتها في اللغتين.[1]

الطريقة الثالثة: إعداد بطاقة توثيقية للنص ثم ترجمته

من أهم الطرق المقترحة على الطالب للتعامل مع النص قبل ترجمته، البطاقات الاصطلاحية و التوثيقية. وهذه التسمية تدل على وجود احتمالين: إما وجود نوعين من البطاقات و في هذه الحالة تكون البطاقة التوثيقية أشمل من الاصطلاحية و إما أنهما تدلان على بطاقة واحدة تضم الاثنين. و من خلال التسمية كذلك، يمكن أن تعرف البطاقة الاصطلاحية بأنها بطاقة تضم جملة من المصطلحات المتخصصة المنتمية إلى مجال ما مرفقة بتعريفات و/أو بمقابلات لها في لغة أخرى و حبذا لو تكن بسياقاتها.

أما البطاقة التوثيقية أو التوثيقية الاصطلاحية كما تسميها "دوريو"، و هي ترى ضرورة أن يطبق عند إنجازها "النهج الذي يهتم ليس فقط بالكلمات خلال عملية الترجمة، ولكن أيضا بالسياق المباشر و ظروف صياغة المنطوق وكاتبه والمرسل إليه و كل المخزون المعرفي لدى المترجم"[2].

و بالتالي فهذه البطاقة تختلف عن سابقتها في كونها تضم كل عناصر وضعية التلفظ أي السياق الكلي للنص. و تقترح الباحثة بطاقة توثيقية بهذه المواصفات. غير أن البطاقة التي اقترحتها "فايزة القاسم" على طلبة مدرسة الدكتوراه[3] كانت أشمل رغم وجود بعض النقاط المشتركة بينهما.

حيث أن "فايزة القاسم" لم تغفل حتى الجانب اللغوي للنص و استخراج الأخطاء المطبعية...[4]

و يشيد المنظرون بأهمية هذه الطريقة بالنسبة لمترجم المستقبل و يصفونها بأنها أداة عمل شخصية في البداية، قد تصبح لا حقا مصدرا لإثراء بنوك المعلومات، كما أن هذه البطاقات يمكن أن تأخذ مكان المصادر المصطلحية التجارية التي لم تعد كافية ولا شافية. "لذا، فمن الأنفع للمترجمين أن ينشئوا مصادرهم المصطلحية الخاصة و غيرها. إذ ينجز معظمهم معاجم أو بطاقات اصطلاحية أو بنوك اصطلاحية حسب التخصص وغالبا ما يرفقونها بتعليمات دقيقة حول استعمال المصطلح حسب السياق أو حسب الزبون"[5].

---

[1]- المرجع نفسه، ص 92 .

[2]- المرجع نفسه، ص 246 .

[3]- قدمت فايزة القاسم نموذج لهذه البطاقة المصطلحية في حلقتها المخصصة لمقياس الترجمة الاقتصادية التي نشطتها بتاريخ 4 /4 /2009 .

[4]- للاطلاع على نموذج البطاقة، ارجع إلى الملحق رقم 1 .

[5] - « De ce fait, il apparaît très utile pour les traducteurs de constituer leurs propres sources, terminologiques ou autres. La plupart d'entre eux préparent des glossaires, des fiches terminologiques ou des bases de données terminologiques, par spécialité, et souvent avec des indications précises sur l'usage du terme selon le contexte et le client ».

-D.Gile, op.cit.,p. 161.

ما نستخلصه من عرض هذه الطرق الثلاث التي يمكن أن يتبعها طالب الترجمة في إعداده لدرس ترجمة النصوص هو أن الطريقة الأولى لا تصلح إلا للمبتدئين، أما الطريقتين الثانية والثالثة فهما صالحتان للمستوى المتقدم، وحبذا تدريب الطلبة على الطريقتين حتى تكون الفائدة أكبر.

3-4-مراحل سير درس ترجمة النصوص:

إن كلا من تحديد الأهداف و اختيار النص المناسب بحكمة و تدبر، و كذا توجيه الطلبة في تحضيرهم للدرس هي عوامل هامة تعمل على إنجاح درس ترجمة النصوص، بيد أنه لا يزال هناك عامل أساسي من الأهمية بمكان وهو طريقة سير الدرس في حد ذاته. فكيف قارب المنظرون لسير هذه العملية و المتعلقة بمادة شائكة و متداخلة كالترجمة؟

بادئ ذي بدء، إن التقسيم السائد لمراحل سير درس ترجمة النصوص مستمد من مراحل عملية الترجمة، و مهما تعددت التسميات و اختلفت المقاربات في ظاهرها، فإن هذه المراحل التي تتقاسمها عملية الترجمة مع تعليمها يمكن أن نجمعها في مرحلتين اثنتين هما: مرحلة الفهم و مرحلة إعادة التعبير أو ما يعرف أيضا بالتحليل و التركيب؛ و لا شك أن المرحلة الأولى أي مرحلة فهم النص تأخذ نصيب الأسد من الوقت المحدد للدرس، ذلك أن الطالب يسعى خلالها إلى فهم النص و يتطلع إلى تحديد استراتيجية الترجمة التي يتبناها في آن معا. و من هنا، ينصب اهتمام هذه الدراسة على مرحلة الفهم. وفيما يأتي عرض لمختلف مراحل سير الدرس بالترتيب:

*مرحلة التمهيد للدرس:

التمهيد للدرس سنة تربوية حميدة من مزاياها، جلب انتباه المتعلمين و إثارة اهتمامهم حتى يحصل المدرس على جرعة التركيز اللازمة و من ثم المشاركة الفعالة لضمان السير الحسن للدرس. و يتوقف نجاح هذه المرحلة على قدرة الأستاذ و خبرته في الميدان أو ربما حتى موهبته. و بذلك تختلف طريقة التمهيد من أستاذ إلى آخر. و ما يهمنا في هذا المقام هو أستاذ ترجمة النصوص و كيفية استغلاله لهذه المرحلة؛ إذ يقدم "جوهري" في هذا الصدد جملة من الاقتراحات "يستحسن أن يستغل المدرس هذه المرحلة إما للتذكير بالموضوع السابق أو الربط بالموضوع الجديد أو للتشويق للنص الجديد بمعلومات موجزة أو بأسئلة تحفيزية حول محور النص العام"[1]. و يبدو أن الاقتراح الأخير أكثر ملاءمة و تحفيزا على اعتبار أن المتعلمين قد حضروا النص، و ستجذبهم الأسئلة حوله إما ليبرهنوا عن حسن تحضيرهم و إما للتأكد من صحة ما ذهبوا إليه في تأويلهم للنص.

[1]- أحمد جوهري، المرجع السابق، ص 61 .

***مرحلة القراءة و الفهم:**

تعد القراءة بمفهومها العام و الخاص الممر الوحيد المؤدي إلى فهم النص. و لذا تكتسي أهمية كبيرة في تكوين المترجمين المحترفين، حتى أن هناك من وضع لها مقياسا خاصا بها " القراءة الناشطة" « La lecture active »[1]. فالقراءة بغرض الترجمة تختلف كثيرا عن القراءات العادية و لها من الميزات ما يجعل طالب الترجمة بحاجة إلى اكتساب مهارات عدة و صقلها، من أهمها دقة الملاحظة أو الانتباه " المترجم هو القارئ الأكثر انتباها و الأكثر اختراقا للنص على الإطلاق" [2].

فإذا كان الطالب المترجم في قراءته للنص منتبها و متيقظا تمكن من الإلمام بكل شاردة و واردة فيه، كالحذف أو الإضافة أو الأخطاء المطبعية أو الحروف الكبيرة (إذا كان النص باللغة الفرنسية مثلا)، و كلها أمور من الأهمية بمكان و وجودها متوقع دائما. غير أن قراءة المترجم لا يجب أن تكون متفحصة فحسب بل يجب أن تكون ناقدة أيضا "المترجم هو القارئ الأكثر نقدا و هو بلا شك أفضل قارئ يمكن تصوره"[3].

و الغرض من القراءة في هذا الصدد مزدوج "تبدأ عملك بقراءة النص لغرضين: الأول لفهم ما يدور حوله وثانيا لتحليله من وجهة نظر مترجم(...) عليك أن تقرر المراد من النص و الطريقة التي كتب بها بهدف انتقاء طريقة ترجمة مناسبة، و التعرف على مشكلات خاصة و أخرى متواترة"[4].

إذن يمكن تقسيم مرحلة القراءة بدورها إلى مرحلتين هما: استخراج المعنى العام للنص ثم تحليل النص:

أ-استخراج المعنى العام للنص:

بقراءته الأولى للنص، و دون قصد منه، يبحث الطالب عن إجابة للسؤال "الخالد" "عما يتحدث النص؟" ، أي أنه يحاول معرفة مضمون النص أو ما يعرف بفكرته العامة "يتعين على عملية القراءة والفهم السماح باستخراج الفحوى المفهومي و الإخباري في النص"[5].

---

[1] -Florence Herbulot et Maryvonne Simoneau, La lecture active à l'ESIT : un cours de gymnastique prétraductionnelle, in J.Delisle et H.Lee –Jahnke, op.cit., p.69.

[2] - « Le traducteur est le lecteur le plus attentif, le plus pénétrant qui se puisse trouver ».
-Ibid.

[3] -« Le traducteur est un lecteur plus critique que tout autre, sans doute le meilleur lecteur qu'on puisse imaginer ».
-Id.,p.70.

[4]- بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ترجمة حسن غزالة، د.ت، ص 11 .

[5]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 119 .

و إدراك فحوى النص أمر سهل المنال إذا كانت لغته عادية و موضوعه متداولا؛ فبمجرد ما يقع بصر الطالب على الرموز التي تشكل النص المكتوب حتى يتمكن من فكها لتوافقها مع ما لديه من معلومات حول الموضوع أو ما يعرف بالمكتسبات القبلية. و هنا تجدر الإشارة إلى أن عدد القراءات اللازمة لاكتناه معنى النص تختلف من قارئ إلى آخر حسب القدرات الذهنية و المكتسبات القبلية لكل واحد.

و أما إذا كان موضوع النص متخصصا مكتوبا بلغة تقنية، استعصى على المتعلمين استخراج معناه و "هنا يتدخل النهج المطلوب بشكل خاص في ترجمة النصوص التقنية و هو نهج البحث الوثائقي"[1]. فتكون قراءتهم الأولى للنص بمثابة استطلاع لمواطن الغموض فيه التي تعيق فهمهم له، و من ثم تحديد خطة البحث المناسبة بتحديد المصطلحات و المقاطع النصية المستعصية من جهة و ما يمكنه أن يحل الإشكال من وثائق(موسوعات أو مجلات علمية أو كتب...) من جهة أخرى.

و من هنا فالمعنى " ليس مرتبطا بالكلمات بل يتم بناؤه انطلاقا منها. و لهذا الغرض، يجند المترجم معارفه اللغوية ويعبئ معارفه حول الموضوع المعالج و معارفه ذات الصلة"[2].

و في هذه المرحلة يمكن توظيف نوعين من القراءة هما:

قراءة عامة و سريعة و قد تكون سطحية؛ و قراءات موازية لاكتساب المعلومات[3].

ب - تحليل النص:

إذا كانت المرحلة السابقة لاستخراج المعنى العام للنص يمكن أن نقول أنها "قراءة للنص" فإن هذه المرحلة و التي تسعى إلى تحليله من وجهة نظر مترجم يمكن اعتبارها "قراءة في النص".

إذ تقوم عملية الترجمة أساسا على تحصيل معنى النص المراد ترجمته، و تحمل كلمة معنى هنا دلالة أكبر من أن يقتصر تحققها على القراءة وحدها. و لهذا بات من الضروري تحسيس المتعلمين بأهمية الإحاطة بالمعنى الأوسع الذي يحمله "المعنى" "بتحديد إحداثياتيه؛ وضعية التلفظ و السياق"[4]، و تشبيه الباحث "للمعنى" بنقطة في معلم لا يتحقق وجودها إلا بوجود إحداثيتيها المتمثلتين في وضعية التلفظ والسياق خير دليل على دورهما في إنشائه و وجوده أصلا مرهون بوجودهما.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 113 .

[2] -« (…) le sens n'est pas attaché aux mots mais se construit à partir des mots. A cet effet, le traducteur fait appel à ses connaissances linguistiques, mobilise ses connaissances du sujet traité et ses connaissances connexes ».

-C.Durieux, op.cit., p.42.

[3]-F.Herbulot et M.Simoneau, op.cit.,p. 71.

[4] -« (…) en faisant apparaître les coordonées : la situation d'énonciation, le contexte ».

-Michel Ballard, « Téléologie de la traduction universitaire », in Meta, L, 1, 2005, p. 53.

و من هذا المنطلق، يتبنى أغلب المختصين المنهجية نفسها في تحليل النص المراد ترجمته، مصرين على أن المترجم و بالتالي الطالب عليه أن يتعود على طرح الأسئلة المساعدة في تحصيل المعنى والمستقاة من الرؤية التالية "فهو (المترجم) لا يعمل في الفراغ؛ إنه يترجم من أجل شخص ما، نصا كتبه أحدهم لشخص آخر؛ إنه يترجم في زمن ما نصا كتب في زمن آخر، و هو يترجم نصا ذا مغزى(إذ لا أحد يكتب لئلا يقول شيئا)"[1].

و تحليل هذا القول يوصلنا إلى عرض كل مراحل التحليل النصي بغرض الترجمة:

أولا:

عبارة" النص ذو مغزى" هنا تدل على قصد الكاتب، و الوصول إلى هذا الأخير يستلزم البحث عن كل العناصر المذكورة و تحليلها أي: كاتب النص المصدر و متلقيه و زمن الكتابة من خلال الإجابة عن جملة من الأسئلة "فأمام نص جديد يكون كل مترجم مطالبا بطرح بعض الأسئلة: عما يتحدث النص؟ من كتبه؟ و لمن كتبه؟ و متى؟"[2].

و المتأمل في هذه الأسئلة، يجد أنها تدور حول السياق و وضعية التلفظ و هما إحداثيي المعنى أو القصد "(...)يأخذ (المترجم) بعين الاعتبار السياق المقامي الذي أنتج فيه النص و ذلك بجمع كل الظروف المحيطة حتى يتمكن من فهم القول و الذي يفضي إلى الوصول للقصد"[3].

لتوضيح أهمية الظروف المحيطة بإنتاج النص أي كل من مقامه و سياقه في بناء معناه و بأن الكلمات وحدها تعجز عن تقديم المعنى و بالتالي قصد الكاتب، نتخيل أن مترجما فرنسيا طلب منه ترجمة عنوان مقال صدر في جريدة جزائرية إلى اللغة الفرنسية. و العنوان هو "غيلاس يحلم بالعودة لـ"الخضر"رغم إصابته بـ أنفلونزا الـ"غزال" ! "[4].

فهل يستطيع هذا المترجم فهم هذا العنوان، باستخراج معناه أو ما يرمي إليه من خلال ترجمة كلماته مستعينا بالقواميس؟

---

[1] -« Il (le traducteur) ne travaille pas dans le vide sidéral : il traduit pour quelqu'un, un texte écrit par quelqu'un, pour quelqu'un d'autre ; il traduit, à un moment donné, un texte écrit à un autre moment : il traduit un texte qui veut dire quelque chose (personne n'écrit pour ne rien dire) ».
- F.Herbulot et M.Simoneau, op.cit., p. 70.

[2] - « Face à un nouveau texte, tout traducteur est amené à se poser un certains nombre de questions : De quoi s'agit-il ? Qui a écrit ? Pour qui ? Quand ? ».
-Id., p.71.

[3] -« (…) (le traducteur) prend en compte la situation de production du texte rassemblant l'ensemble des circonstances, ce qui lui permet d'interpréter le dire pour en faire émerger le vouloir- dire ».
-C.Durieux, op.cit., p. 42.

[4] - هذا عنوان لمقال أخذ من جريدة الشروق الجزائرية – العدد الصادر بتاريخ 24 /12 /2012 .

و الإجابة طبعا لا، فاعتماد هذا المترجم على الكلمات دون سياقها و اللجوء إلى أي قاموس كان لن ينتج عنه تحريف معنى العنوان فحسب بل سيحول مجاله ككل من مجال الرياضة إلى مجال الطب!

فكل كلمات العنوان لها مقابلات في القاموس ما عدا "غيلاس" ، فإن كان المترجم غير مطلع على أخبار الرياضة لأن غيلاس مهاجم في إحدى الفرق الفرنسية، سيتفطن حتما إلى كونه اسم علم، ناهيك عن وجود قرينة أخرى تدل على ذلك و هي الفعل "يحلم".

و إذا ما حاول المترجم نقل المعنى الذي توصل إليه إلى اللغة الفرنسية أو أن العنوان أثار فضوله، فسيضطر إلى البحث للتأكد من وجود أنفلونزا ثالثة(بعد الطيور و الخنازير) و هي أنفلونزا الغزلان في قارة إفريقيا أين تعيش هذه الحيونات. و سيتضمن مخطط بحثه أيضا تقصي علاقة هذه الأنفلونزا بالخضر أو بالأحرى أضرارها على آكلي الخضر. و كل هذا البحث في سبيل أن يتمكن من صياغة المعنى بصيغة توصل المعنى للقارئ الفرنسي بدلا من الاكتفاء بالترجمة الحرفية.

بيد أنه إذا اعتمد على استحضار سياق النص اللغوي ثم مقامه الاجتماعي و الثقافي لاهتدى إلى معناه. فإعادة العنوان إلى سياقه (النص الكلي) يجعله يحدد مجاله بدقة و هو الرياضة و بالتحديد كرة القدم؛ و البحث عن مصدره و هو جريدة جزائرية يدله إلى أن موضوع المقال لاعبون جزائريون، و بعد حصوله على هاتين المعلومتين يصبح أكثر انتباها، فقراءة النص مرة أخرى تجعله يكتشف المزدوجتين حول كلمتي"الخضر" و "غزال" فيتأكد من أنهما لا تدلان لا على الخضروات و لا على الحيوانات و إنما هما اسما علم. فسيختار "les Verts" كمقابل للخضر بدلا من "les légumes" فالثقافة الفرنسية أيضا ـ و ربما هي الأسبق في ذلك ـ تستعمل هذه التسميات لفرق كرة القدم حسب لون زي اللاعبين. ففريق "ليون"هو الآخر يعرف في فرنسا بـ"les Verts" . كما سيسهل إيجاد معلومات عن اللاعب غزال لكونه هو الآخر مهاجما في أحد الأندية الأوربية. و يبقى الإشكال القائم في العنوان حول أنفلونزا الـ"غزال" و علاقتها بـ "غيلاس". قد يتمكن المترجم من فهمه بعد فهم النص ككل.

أما فيما يخص دور عامل زمن كتابة النص في فهمه، نقول إن هذا العنوان لو قرأه جزائري لما واجه الصعوبات التي تواجه المترجم الفرنسي، فهو يفهم على الفور معنى"أنفلونزا الـ"غزال" " و يبتسم من الصورة البيانية المستعملة و هي استعارة، فالجمهور الجزائري في الوقت الراهن يعرف ما تدل عليه هذه الصورة بالتحديد و هو أن هذا اللاعب ـ و هو مهاجم ـ "صام" عن تسديد الأهداف منذ فترة، فشبه الكاتب ذلك بمرض الأنفلونزا المعدي. أما إذا كان هذا النص سيقرأه في المستقبل، أي بعد مضي سنوات، قارئ جزائري ليس له اطلاع على أحداث الساعة الخاصة بالفترة الحالية، فلن يفهم معناه و سيواجه مشكلة في فهم الصورة البيانية تضطره إلى البحث و الاستقصاء.

ثانيا:

بعد استحضار سياق النص المصدر و الذي أفضى إلى اكتناه معناه و معرفة قصد الكاتب، و هو أمر يؤكد عليه جل المنظرين المحدثين و يدعون إلى حتمية جعل الطالب يعي بشكل جيد بل و يؤمن إيمانا قويا بأن الترجمة لا تعني تصفيف مجموعة من الكلمات المستقاة من القواميس بل "هي نقل محتوى أي رسالة أي قصد أي معنى، و ليتم هذا النقل بنجاح، يجب أن يمتلك(المترجم) النص و محتواه بشكل كلي، و ذلك من خلال وضع نفسه مكان المتلقي و القيام باللازم من أجل أن يصل إلى مجمل الرسالة"[1].

و يقصد بـ" القيام باللازم" إعادة النص إلى سياقه و هو أمر قد تم الفصل فيه أي أن امتلاك المترجم لزمام المغزى من النص من خلال معرفة الكاتب و القارئ الذي كتب من أجله و الزمن الذي كتب فيه، ولم يبق سوى " إنه يترجم من أجل شخص ما" أي متلقي الترجمة و في زمن غير زمن كتابة النص. بالنسبة لقارئ الترجمة، يظهر دور القصد من جديد إذ ترى دوريو بأن المترجم سيجعل منه قصدا له في ترجمته "(...) و بامتلاكه للقصد؛ و بعبارة أخرى، فهذا ما يريد قوله هو بدوره لقارئه"[2].

إذن و بعد استيعاب المترجم لقصد الكاتب، يتبناه و يسعى لإيصاله إلى قارئه، و لكن هذا الأخير له كبير الدور في تحديد الطريقة التي سينقل بها المعنى أي اختيار استراتيجية الترجمة المناسبة، و في هذا الصدد، نرجع إلى المثال السابق لنستدل به مجددا. هل سيترجم العنوان -آنف الذكر- من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية بالطريقة نفسها إذا طلب منا ترجمته لجمهور جزائري ثم لجمهور فرنسي؟

و الإجابة تكون بالنفي طبعا، لأن الجمهور الجزائري الذي سيقرأ العنوان باللغة الفرنسية ينتمي إلى الواقع الثقافي الاجتماعي نفسه الذي ينتمي إليه الجمهور الجزائري الذي قرأه باللغة العربية. و بالتالي فاعتماد الترجمة الحرفية يفي بالغرض و سيحقق الفهم و يبلغ القصد، أما بالنسبة للجمهور الفرنسي فالترجمة الحرفية ستؤدي إلى اللامعنى، و من ثم ينبغي أن يبحث المترجم عن حالة مشابهة في الواقع الفرنسي و يستعيرها في ترجمته حتى ينجح في إيصال قصده و هو قصد الكاتب في الوقت نفسه. و يبقى هذا مجرد اقتراح فسبل تكييف الترجمة مع ثقافة المتلقي و واقعه كثيرة.

و في سبيل إبراز دور متلقي الترجمة في استكمال معنى النص و في تحديد استراتيجية الترجمة، يشدد المنظرون على ضرورة تحديد متلقي الترجمة و هو بطبيعة الحال يكون افتراضيا، في إطار تكوين

[1] -« (…) transmettre un contenu, un message, un vouloir- dire, un sens. Et pour réaliser avec succès cette transmission, il faut s'approprier totalement le texte et son contenu, donc se mettre à la place du destinataire et faire le nécessaire pour qu'il aperçoive bien la totalité du message émis ».
-F.Herbulot et M.Simoneau, op.cit.,p. 70.

[2] -« Il s'approprie alors le vouloir- dire ; en d'autres termes, c'est ce que lui-même veut dire à son tour à son lecteur ».
-C.Durieux, op.cit., p.42.

مترجمين، و هذا من شأنه أن يعوّد الطالب على ظروف العمل الحقيقية. "من المفيد تعويد طلبة الترجمة على مهنة المستقبل بوضعهم في مواقف تصطنع فيها ظروف ممارسة المهنة"[1].

و قبل المضي إلى المرحلة الأخيرة من مراحل درس ترجمة النصوص، و هي إعادة التعبير عن المعنى في اللغة الهدف، نتوقف قليلا عند نقطة بالغة الأهمية، و هي البحث عن منطق النص، بعبارة أخرى، استخراج الروابط المنطقية التي تربط أفكار النص بعضها ببعض و تضمن تسلسلها فيكون النص متماسكا و متلاحما، و هما أهم معيارين من معايير النصية. فاستخراج مفاصل النص يساعد على حسن فهمه من جهة "الخط المتسلسل في النص عامل مهم في فهمه"[2]، و يسهم في تحقيق تماسك النص المترجم وتلاحمه وكذا تفادي الانحرافات الممكنة في نقل المعنى من جهة أخرى"البحث عن منطق النص مثل علاقة السببية بين مختلف مفاهيم الملفوظ. يؤدي فيما بعد، و على افتراض أن النص سيترجم،إلى تفادي أهم حالات المعنى المضاد"[3].

<u>*مرحلة إعادة التعبير(الترجمة):</u>

بعد المرور بالخطوات المدروسة سابقا و المتمثلة في استخراج الطلبة لمعنى النص العام، ثم تحصيلهم معناه بالكامل و معرفة ما يرمي إليه كاتبه، ثم معرفة القارئ الذي سيوجه إليه النص المترجم، و من ثم اختيار الاستراتيجية المناسبة للترجمة. و في الأخير، استخراج منطق النص و كل هذا بتوجيه من أستاذهم.أرى أن عملية ترجمة النص لم تعد تستحق كبير عناء، أو أن يقوم الأستاذ بمعية الطلبة بترجمته،إذ أن كتابة النص قيد الدراسة باللغة الهدف أصبح تحصيل حاصل و هو ما يسمح للطلبة بتقديم إمكانيات ترجمة متعددة لا يمكن أن نحكم على أيها بالصحة أو بالخطإ، فتحكم المتعلمين في معنى النص يجعله في أيديهم كالعجين يمكن تشكيله كيفما شاؤوا في حدود ما تتيحه لهم اللغة. إذن، سيكون من الأجدى اتباع تجربة جيل في عمله في قاعة الدرس حتى و إن كان هناك اختلاف؛ فهو لا يحلل مع طلبته النص بل يكتفي بتقديمه لهم لترجمته و يمنحهم من الوقت ما يكفي لذلك (من أسبوع إلى أسبوعين)، أما هذه الدراسة فتقوم على التحليل الجماعي للنص ثم يطلب من الطلبة ترجمته بمفردهم. و يمكن أن نطلق على هذه المقاربة تمرين التقويم الجماعي، و ينقسم هذا الأخير إلى مرحلتين:

---

[1]-« il est utile de familiariser les apprentis- traducteurs à leur future métier en les plaçant dans des situations de simulation des conditions d'exercice de la profession ».
-Ibid.

[2] - كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 122 .

[3] -« La recherche de la logique du texte, du lien de causalité entre les divers concepts énoncés: cette logique permettra, par la suite et dans l'hypothèse d'une traduction, d'éviter les contresens majeurs ».
-F.Herbulot et M.Simoneau, op.cit., p. 70.

•فحص الترجمة باعتبارها نصا مستقلا:

حيث يكتب أحد الطلبة ترجمته على السبورة، ليقرأها زملاؤه على أنها نص مستقل (أي دون الرجوع إلى النص المصدر). و هي حالة يكون وضع الطلبة فيها أشبه بوضع المتلقي النهائي لم يطلع على النص المصدر، و يتم تقويم الترجمة في هذه المرحلة على مستويين:

أ- على مستوى الشكل:

يستخرج الطلبة أخطاء، و مقاطع غير واضحة و استعمالات لغوية غير مناسبة و غيرها. و عند كشف أحدهم لخطإ ما، يطلب الأستاذ من البقية تقديم اقتراحاتهم لتنقيح الملفوظ، ليناقش كل اقتراح على حدة مثيرا مشاركة فعالة من طرف الطلبة. و أهم نتيجة يخلص إليها المتعلمون هو أن مشكلة التعبير في اللغة الهدف لا تكمن غالبا في البحث عن الكلمة و العبارة "المكافئة" و لكن في طريقة دمجها حتى تكون الجملة مقبولة من ناحية الأسلوب.

ب- على مستوى المضمون:

يختلف وضع الطلبة في هذه الحالة عن وضع قارئ الترجمة، فكلهم على اطلاع بالنص المصدر. و مع ذلك فهذه المرحلة تجعلهم على وعي بالأثر الذي يتركه النص الهدف إذا كان غير متسق أو مبهما أو غير مطابق لواقع المتلقي.

•فحص الأمانة:

بعد الفراغ من تقويم الملفوظ و تنقيحه على السبورة بصفته نصا مستقلا، يطلب من المتعلمين إصدار أحكام على مدى تكافؤ النصين المصدر و الهدف.

ما يكتشفه المتعلمون في هذه المرحلة أن أحكامهم في التقويم السابق باللامنطق و اللاوضوح ما هي في الحقيقة إلا أخطاء في نقل المعنى، و هذا ما يجعلهم يدركون علاقة غموض الترجمة بمدى صحة تأويل النص المصدر، فيعمدون إلى التأكد من أمانتهم سواء بإعادة قراءته أو تحليله من جديد. و هذه المرحلة هي فرصة لصاحب الترجمة ليوضح طريقته و العراقيل التي واجهها، و فرصة لزملائه ليدلون بحلولهم، و فرصة للأستاذ للتعليق على مقترحاتهم.

و ما هذا إلا عرض مقتضب لتجربة أثارت اهتمامنا، للإطلاع على تفاصيلها و مزاياها لابد من الرجوع إلى مصدرها الأصلي [1].

[1] -D.Gile, op. cit.,pp.208- 212.

3-5-تمارين الترجمة:

يرتكز درس ترجمة النصوص، الذي تم عرضه، أساسا على التحليل النصي فهو موّجه لطلبة المستوى المتقدم على الخصوص. فقبل بلوغ هذه الصورة النهائية لدرس الترجمة، يمر التكوين بعدة مراحل يعتمد فيها على التمارين لتنمية كفاءات الترجمة مثل كفاءتي الفهم و إعادة التعبير، الكفاءة المنهجية... و يتم التدرج في تنمية هذه الكفاءات حسب الأهمية؛ إذ توزع التمارين على المراحل بطريقة منطقية يحترم فيها مستوى المتعلمين و احتياجاتهم.

و يمكن استغلال تمارين الترجمة في التقويم أيضا، و يكون ذلك بطريقتين:

إما أن يتكون الاختبار من تمارين فقط لمعرفة مدى تحكم الطلبة في الكفاءات المرجو اكتسابها، و يكون هذا خاصة مع المبتدئين.

و إما أن تستعمل التمارين في الاختبار كأدوات مساعدة توجه الطالب في فهمه للنص و من ثم ترجمته.

و تمارين الترجمة التي اعتمدها أهل الاختصاص كثيرة و متنوعة؛ لذا سنعرض لعينة منها فقط.

•نموذج تمرين لـ "دوليل":

يقترح" دوليل" في كتابه "تحليل الخطاب بصفته طريقة للترجمة"، و في القسم التطبيقي بالتحديد، جملة من التمارين الخاصة بالمبتدئين الموزعة على ثلاثة و عشرين هدفا، و هو يرى بأنها مجرد فكرة عن الصورة التي يمكن أن تتخذها الدروس التطبيقية.

و عن مقاربته يقول أنه فضل "مقاربة مبدعة" و هي أكثر ملاءمة لحركية الانتقال بين اللغات، "وقد تبنينا مقاربة تقوم على تحليل المعنى و ذلك لأنها تعرف الفعل الترجمي بشكل أفضل"[1]. وقد رتب هذه التمارين حسب تدرج يرتكز على اكتشاف أهم أوجه استعمال اللغة من وجهة نظر نصية. و عن الفائدة المرجوة منها يؤكد بأنها تعمل على "تنمية التفكير حول القواعد الأساسية للترجمة من الإنجليزية إلى الفرنسية، مشكلة بذلك رياضة ذهنية"[2].

[1] -« Nous avons adopté une approche analytique du sens, car c'est elle qui définit le mieux l'activité traduisante ».
-J.Delisle, op. cit.,p.130.
[2] -« Leur utilité pédagogique est de favoriser la réflexion sur les règles de base de la traduction de l'anglais au français tout en constituent une gymnastique de l'esprit ».
-Ibid.

و نكتفي في هذه الدراسة بعرض نموذج واحد عن تمارينه و هو التمرين الأول الذي يهدف إلى جعل المتعلمين يكتشفون الفرق بين التكافؤ في الدلالة و التكافؤ في المعنى[1].

ـ في البداية، يقدم جدولا للمتعلمين يتكون من ثلاث خانات. توضع في الخانة الأولى كلمات أو عبارات أو حتى ملفوظا كاملا، مستخرجة من النص المصدر، و تترك الخانتين المتبقيتين فارغتين. حيث أعدت الخانة الوسطى خصيصا لمدلولات العبارات المسجلة في الخانة الأولى خارج سياقاتها، أما الخانة الثالثة و الأخيرة فهي خاصة بمكافئات ترجمية مستمدة من ترجمة مقترحة للنص.

و لبلوغ الهدف من التمرين لابد من احترام المراحل التالية:

1ـ يقدم الجدول للطلبة و خانته الأولى فقط مملوءة، و دون إطلاعهم على النص يطلب منهم ملأ الخانة الوسطى مستعينين بقاموس ثنائي اللغة أو معجم، فيسجلوا كل المقابلات التي عثروا عليها.

2- يقدم الأستاذ النص المصدر للطلبة ليقوموا بترجمته كل بمفرده، و تكمن أهمية هذه المرحلة في جعل كل واحد منهم يكتشف صعوبات الفهم و إعادة التعبير التي اعترضت سبيله، فيثرون المناقشة بعد التمرين و تكون مشاركتهم فعالة.

3- في الأخير، يتلقى الطلبة ترجمة مقترحة للنص فيملأون الخانة الأخيرة من الجدول و الخاصة بالمكافئات السياقية؛ و يضيف كل طالب المكافئات التي توصل إليها من ترجمته ليقارنها هي الأخرى مع المقابلات الحرفية في الخانة الوسطى.

و يمكن أن نجمل فوائد هذا التمرين في ثلاث نقاط هي:

- وعي الطلبة بالطريقة التي يجب أن تقرأ بها النصوص قبل ترجمتها.
- اكتشاف محدودية فائدة الوسائل المعجمية في الترجمة.
- الإحاطة بالفروقات بين المكافئات الدلالية و مكافئات المعنى.

•نموذج تمرين ل "ميليس" :

في إطار بحثها الموسوم بـ"تقويم الترجمة إلى اللغة الأجنبية و تعليميتها" Evaluation et didactique de la traduction :le cas de la traduction dans la langue étrangère » تعرض "ميليس" جملة نماذج لتمارين، و هي تقسمها إلى نوعين[2].

[1] -Id.,pp. 131 -135.
[2] -N.Mélis, op.cit., p. 207.

- تمارين تقليدية تقوم على ترجمة نصوص، فهي تشمل تمارين التحليل و التركيب و التقويم في آن معا.

- تمارين تجزئ عملية الترجمة، و تسمح بتشكيل وحدات تعليمية بأهداف محددة، و تكون في هذه الحالة إما تمارين تحليل أو تركيب أو تقويم أو تحليل و تركيب معا.

و من بين التمارين التي تنتمي إلى النوع الثاني أي أنها لا تقوم على ترجمة النصوص، و هي خاصة بالمبتدئين، نعرض تمرينين نرى بأنهما متكاملان و متقاربان و كأنهما جزءان لتمرين واحد، إذ يرتكزان على المادة النصية نفسها و هي جزء من رواية كتبت بالإسبانية مع ترجمة لها نشرت في فرنسا. تقوم الباحثة بتحديد الأهداف من التمرين ووضع تعليمات خاصة بالإنجاز و العرض[1].

التمرين 1: معاينة الاختلافات على مستوى العناصر اللغوية بين النص المصدر و ترجمة له.

-**الأهداف:** التحسين المعرفي و اكتساب ردود أفعال فيما يخص قواعد الكتابة المتعارف عليها و المعجم و النحو و التعبير؛ تعلم الكشف عن المشاكل و تجنب التداخلات؛ التكيف مع متلقي الترجمة و تنمية ملكة النقد.

- تعليمات الإنجاز و العرض:

- يقوم بالعمل فوج يتكون من تلميذين أو ثلاثة تلاميذ.

- قراءة النصين المصدر و الهدف بتمعن ثم استخراج الاختلافات على المستوى اللغوي.

- يقدم العمل على شكل جدول حسب النموذج التالي:

[1] -Id., pp.210- 211.

الاختلافات	النص المصدر	النص الهدف
الكتابة	.....	.....
علامات الوقف	.....	.....
الأحرف الكبيرة	.....	.....
المعجم	.....	.....
النحو	.....	.....
مواقع كل من الصفة و الحال في الجملة	.....	.....
التعبير الكتابي	.....	.....

التمرين 2: معاينة الاختلاف و التشابه على مستوى العناصر غير اللغوية في النص المصدر و ترجمة له.

الأهداف: تعلم التكيف مع متلقي الترجمة، تنمية ملكة النقد، تعلم مراجعة الترجمة.

تعليمات خاصة بالإنجاز و العرض:

- يقوم بالعمل فوج يتكون من تلميذين أو ثلاثة تلاميذ.

- قراءة النصين المصدر و الهدف بتمعن ثم استخراج مواطن الاختلاف و التشابه على المستوى غير اللغوي.

- تصنيف المشاكل حسب نوعها.

- إرفاق كل نوع من المشاكل بتعليق على اختيار المترجم.

- يكون العرض حسب الطريقة التالية:

1-المختصرات: ج.ت.و.(جبهة التحرير الوطني).

يعتبر المترجم أن.....

2-.....

تعليق:.....

•نموذج تمرين لأستاذتين من "إيزيت"[1]:

في إطار اقتراحهما لتمرين "القراءة الناشطة"، تعمد الأستاذتان إلى إرفاق نص باللغة الأم بجملة من الأسئلة التي توجه الطالب في فهمه للنص بغرض ترجمته. و بهذا يكون التمرين بمثابة رياضة ذهنية يتعود عليها الطالب قبل الإقدام على الترجمة. تساعد هذه الأسئلة الطالب على اختراق النص و فهمه فهما جيدا بالقدر الذي يجعل ترجمته أمرا هيّنا.

ترفق الأستاذتان مراحل طريقة عملهما بنموذج للأسئلة التي توجه الطالب في كل مرحلة:

ـ طريقة العمل: يقدم نص باللغة الفرنسية يتكون من800إلى1000 كلمة، موضوعه عام و موجه إلى الجمهور العريض.

المرحلة 1: تحديد مصدر النص و وجهته و بيئته(السند الذي أخذ منه، كاتبه، القراء، زمن الكتابة، السياق المقامي)

المرحلة 2: تعبئة كل ما يفيد من عناصر الرصيد المعرفي(المجال و الموضوع).

المرحلة3:قراءة تحليلية: معاينة الصعوبات النحوية أو المصطلحاتية، جمالية الأسلوب من شرح للتوريات و الاستعارات و الإحالات و المختصرات أي كل ما هو مضمر بشكل عام، و الجمل التي تحتها خط.

المرحلة 4: قراءة تركيبية: البحث عن منطق النص (أفكار أساسية، أفكار ثانوية، علاقات السببية) ـ تحديد بنية النص.

المرحلة 5: تحديد الفكرة الرئيسية للنص أي الفكرة القوة التي تعلق بالذهن بعد الفراغ من القراءة.

الأسئلة الموجهة:

1ـ حدد براغماتية النص.

2- استخرج العناصر الواجب تحديدها.

أـ بالنسبة إليك.

[1] -F.Herbulot et M.Simoneau, op. cit., pp. 72- 73.

ب- بالنسبة للقارئ: في حال ما كنت ستترجم النص.

3-اشرح الجمل التي تحتها خط.

4-استخرج بنية النص مستعينا بمخطط.

5-حدد الفكرة الأساسية التي دفعت المؤلف إلى كتابة هذا النص في جملة أو جملتين، ما هي قناعته، ماهي الرسالة التي أراد أن تعلق في ذاكرة قرائه بعد فراغهم من القراءة؟

تنبيه: لا يتعلق الأمر بتلخيص النص و إنما بعملية تركيب لفكر الكاتب لاستخراج الفكرة القوة لديه.

•نموذج تمرين ل "جيل"[1]:

يسمي "جيل" هذا التمرين بـ" CRIPD "أي تقرير تحليلي مدمج حول المشاكل و القرارات، و هو أشبه ما يكون بتقويم ذاتي و بذلك فهو يخص طلبة المستوى المتقدم.

يقدّم النص للطلبة بغية ترجمته، وهو نص قصير نوعا ما، و يعملون عليه لمدة أسبوع أو أسبوعين. و يطلب منهم إرفاق ترجماتهم بتحليل يكون بمثابة محصلة في شكل ملاحظات، أو تقرير عن المشاكل التي واجهتهم و عن الاستراتيجيات المتبعة و الحلول المتبناه.

و عن فائدة هذا التقرير فهي مزدوجة، فهو من جهة يعمق فهم الطلبة لمختلف جوانب العملية الترجمية و مكوناتها، و يساعد الأستاذ في تشخيصه لما تم اكتسابه و تحديد نقاط ضعف كل طالب من جهة أخرى. و في مرحلة متقدمة، أي مرحلة التحسين، و بعد تخطي عقبة اكتساب مهارة أساسية، تزداد النصوص طولا و الآجال المحددة قصرا[2].

هذه التمارين المقترحة ما هي إلا نماذج من تمارين كثيرة يضيق المقام عن بسطها، و كلها ذات أهمية بالغة. لكن يتوقف نجاحها على حسن استغلالها الذي يتوقف على اختيارها حسب الكفاءات الواجب اكتسابها و التي تتناسب مع مرحلة التكوين المعنية و مستوى الطلبة و احتياجاتهم.

2-3-6-استراتيجية استثمار المبادئ النظرية:

أصبح اهتمام الدراسات النظرية في الترجمة ـ في الآونة الأخيرة ـ ينصب على طرائق الترجمة والبحث عما يناسب أكبر عدد ممكن من أنواع النصوص، وكذا البحث لحل المشكلات العالقة في عملية الترجمة. و ما زادها مصداقية و شرعية أنها لم تعد وليدة التفكير المطلق، بل تستمد مبادئها من الممارسة أي من أرض الواقع. و لهذا لم تعد أهميتها في تكوين المترجمين أمرا فيه شك.

[1] -D.Gile, op. cit., pp. 208- 213.
[2] -Id., p. 208.

فقد دخلت عالم تدريس الترجمة من بابه الواسع. غير أن ما يؤرق المختصين هو البحث عن استراتجية لتوظيف هذه النظريات في الدرس التطبيقي حتى تؤتي أكلها. ومن جملة ما أثار اهتمامهم، إشكالية تحديد معايير اختيار النظريات الأنسب من جهة و كيفية توظيفها من جهة أخرى.

فيما يخص النقطة الأولى فإن الأمر أشبه ما يكون بإرث احتاروا في تقسيمه و توزيعه "إن ما تعود(النظريات) به من نفع تطبيقي على اكتساب مهارة ترجمية يصعب تقدير ما يتطلبه من وقت وجهد"[1]، ومعنى هذا أنه من الصعب قياس حجم الفائدة التي يذرها الدرس النظري على الدرس التطبيقي، و من ثمّ لا يمكن تقييم الجهد و الوقت اللازمين لبلوغها.

إن ربط مقدار الفائدة المرجوة بمقدار ما تتطلبه من وقت و جهد، و هما أثمن ما في العملية التعليمية، يوحي بضرورة اعتماد أسلوب انتقائي، أي اختيار النظريات الأكثر نفعا و الأقل كلفة "والاختيار الأمثل هو نظرية الترجمة القادرة على توجيه المترجم في طريقته الرتيبة و كذا في اتخاذ قراراته للتصدي للمشاكل و ذلك بأخف رصيد مفاهيمي و مصطلحي ممكن"[2]. و وفقا لهذه المعايير، يقترح جيل نظريتين اكتسبتا شعبية كبيرة في تدريس الترجمة و هما نظرية المعنى و النظرية الوظيفية ، "و في هذا الصدد، تقدم كل من نظرية المعنى و النظريات الوظيفية الألمانية امتيازا مزدوجا، فاستثمارهما غير مكلف و هما تجودان بمفاهيم قابلة للتطبيق المباشر في العملية الترجمية" [3].

إذن، من بين مختلف نظريات الترجمة، و في سبيل إنجاح العملية التعليمية، لا بد من استثمار ما يسهل على الطالب فهمه و استيعابه من جهة، و ما يوجهه في اختياراته المنهجية و قراراته الترجمية من جهة أخرى، وذلك دون كبير عناء و دون هدر للوقت.

و رغم تحديد معايير اختيار النظريات الأكثر ملاءمة لدرس ترجمة النصوص، لم يقض الأمر بعد، فالإشكال لا يزال قائما فيما يخص كيفية توظيفها، أي حول ما إذا كان الأجدى هو دمج الدرس النظري في الدرس التطبيقي أو الفصل بينهما. و هو أمر تختلف فيه وجهات النظر؛ فبعض المدارس تعمد إلى الفصل بينهما و بعضها الآخر يرى أن فائدة الدرس النظري تقل كلما ابتعد عن الدرس التطبيقي، لذلك لا بد من

[1] - « …leur utilité pratique dans l'apprentissage du savoir- faire traductionnel au ragard de leur coût en temps et en effort est plus difficile à apprécier ».
-Id., p. 30.
[2] -« l'idéal serait une théorie de la traduction susceptible de guider le traducteur dans sa démarche de routine ainsi que dans ses décisions face à des problèmes, avec un support conceptuel et terminologique aussi léger que possible ».
-Id., pp. 31- 32.
[3] - « La théorie du sens et les théories fonctionnalistes allemandes presentment sur ce plan le double avantage de demander un investissement minime et de fournir des références conceptuelles directement applicable à la demarche traductive ».
-Id., p. 31.

دمجهما، فكل منهما يخدم الآخر؛ فإذا كانت المبادئ النظرية تستمد قوتها من الأمثلة التطبيقية فإن هذه الأخيرة لا غنى لها عن الشرح النظري و المنهجي[1].

4-التقويم في تدريس ترجمة النصوص:

نظرا للأهمية الكبرى التي يكتسبها التقويم في العملية التعليمية، فهو أحد أهم ركائزها،انبرى المهتمون بتعليمية الترجمة إلى البحث عن أنجع السبل للتقويم في درس الترجمة في الجامعة، آخذين في الحسبان طبيعة هذه المادة الشائكة، و قد حاولوا تقنينها ليحدوا مما يتسم به التقويم من عشوائية و ذاتية. وقبل إلقاء نظرة على آخر ما توصلوا إليه في هذا المضمار، لابد من التطرق إلى مفهوم التقويم ووظيفته.

4-1-مفهوم التقويم:

التحديد اللغوي:

جاء في القاموس المحيط:

قومت السلعة واستقمتها: ثمّنها، و استقام: اعتدل. و قوّمته: عدّلته، فهو قويم و مستقيم.[2]

وورد في لسان العرب [3]:

أقمت الشئ و قوّمته فقام بمعنى استقام، و الاستقامة اعتدال الشئ و استواؤه.

و قوّمه هو، و استعمل أبو اسحاق ذلك في الشعر فقال: استقام الشعر اتزن. و قوّم درأه: أزال عوجه.

و قوّم السلعة و استقامها: قدّرها.(...)، قال أبو عبيد: قوله إذا استقمت يعني قومت، و هذا كلام اهل مكة، يقولون: استقمت المتاع أي قوّمه، و هما بمعنى، قال: و معنى الحديث أن يدفع الرجل الثوب فيقومه مثلا بثلاثين درهما، (...) و القيمة: ثمن الشئ بالتقويم. تقول تقاوموه فيما بينهم، و إذا انقاد الشئ و استمرت طريقته فقد استقام لوجه. و يقال: كم قامت ناقتك أي كم بلغت.

و قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار، وكم قامت أمتك أي كم بلغت.(...) وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال: الله هو المقوّم، أي لوسعّرت لنا، وهو قيمة الشئ ، أي حددت لنا قيمتها.

في هذه التعاريف نخلص إلى أن كلمة "تقويم" لها دلالتين لغويتين هما:

1-قوّم الشئ أي عدّله و أزال عوجه، فهو قويم و مستقيم.

---

[1] -Karla Déjean Le Féal, « Pédagogie raisonnée de la traduction », Meta, XXXVIII, 2, p. 163.

[2]- مجد الدين محمد يعقوب الفيروزآبادي، المرجع السابق، ص 1241 .

[3]- لسان العرب، المرجع السابق.

2-قوّم السلعة (المتاع) أي ثمنها و قدرها بقيمة معلومة.

و هناك من يشكك في استعمال "تقويم" ظانا بأنها تملك دلالة واحدة هي الدلالة الأولى أما الدلالة الثانية فتخص "التقييم" و من هنا تأتي أفضلية استعمالها في الإطار التربوي. غير أن هاتين الدلالتين خير دليل على أحقية استعمال "تقويم" فهي أشمل من "تقييم" بل و يعد أحد أدواته. ناهيك عن أن معنييها يتفقان مع ما ذهبت إليه التعاريف الاصطلاحية.

التحديد الاصطلاحي:

ورد في قاموس تعليمية اللغة الفرنسية:

" L'évaluation (التقويم): تقويم التعلم هو الطريقة التي تقوم على جمع المعلومات حول التعلم، و على إصدار أحكام على هذه المعلومات، و على اتخاذ قرار الاستمرار في التعلم مع الأخذ في الحسبان الهدف الأول من التقويم"[1].

"التقويم: العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة"[2].

"و لما كانت التربية تهدف إلى إحداث تغيرات معينة مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم، أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحققها"[3].

ما نستنتجه من هذه التعاريف، أن التقويم ما هو إلا العملية التي يعرف من خلالها مدى تحقق أهداف العملية التعليمية و ذلك من خلال معرفة مستوى الطلبة أي معاينة مكتسباتهم و بالتالي إصدار الحكم على مدى نجاعة كل من المحتوى التعليمي و طرائق تبليغه و الوسائل المساعدة في ذلك.

4-2-وظائف التقويم:

تظهر أهمية التقويم في العملية التعليمية من خلال تعدد وظائفه، إذ تجمع الدراسات التربوية الحديثة على أن له ثلاث وظائف تعكس كل واحدة منها قرارا معينا؛ الوظيفة التحصيلية و الوظيفة التكوينية والوظيفة التشخيصية[4].

[1] -« L'évaluation des apprentissages est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'intention d'évaluation de départ ».
-J.P.Cuq, op. cit.,p. 90.

[2]- مروان أبو حويج، المرجع السابق، ص 265 .

[3]- المرجع نفسه.

[4] -J.P.Cuq, op. cit., p.69.

•الوظيفة التحصيلية:

"هي طريقة ترمي إلى إصدار حكم حول درجة التحكم في المواد التعليمية في نهاية الدرس أو الدورة أو البرنامج الدراسي أو القسم الأخير من برنامج ما من أجل تصنيف مستويات التقدم و تقويمها، أو من أجل التحقق من نجاعة برنامج ما أو درس ما في نهاية المسار التعليمي"[1].

إذن، ما يميز هذه الوظيفة هو أنها تكون في نهاية المسار التعليمي، و بالتالي يتم في إطارها تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم، وقياس مدى تحصيلهم. و تتخذ نتائج التقويم أساسا لنقل الطلبة من مستوى إلى مستوى أعلى أو توجيههم نحو التخصص المناسب من جهة، و التحقق من مدى صلاحية المناهج الدراسية و مدى تحقيقها للأهداف المنشودة من جهة أخرى.

•الوظيفة التكوينية:

"تكون عملية التقويم مستمرة و ترمي إلى توجيه التلميذ في عمله المدرسي، و إلى تحديد مواطن الصعوبة لمساعدته، و لتزويده بالوسائل التي تمكنه من التقدم في تعلمه(...) و ترتبط بالحكم المستمر الذي يعتمد على المفعول الرجعي و إعداد تعليم تصحيحي فعال"[2].

ما يميز التقويم في هذا الإطار هو كونه مستمرا و دائما لا يرتبط بنهاية المسار الدراسي و لا بنهاية فصل منه، يهدف إلى تزويد المتعلمين بمعلومات عن مدى التقدم الذي أحرزوه و عن نقاط ضعفهم لتداركها بتكثيف الجهود.و اسم هذه الوظيفة يدل على فائدتها و هي التكوين، فالأستاذ يلجأ إلى التقويم بين الحين و الآخر لتحديد مقدار استيعاب الطلبة و فهمهم لما قدمه و التعرف على مواطن القصور لديهم ليتخذ قراراته الخاصة بإعادة النظر في منهجيته فيقوّم ما فيها من اعوجاج و يساعد الطلبة على تجاوز العقبات التي تعترضهم بتعليم تصحيحي فعّال.

•الوظيفة التشخيصية:

"تتمثل في التعرف على أسباب مشكلة ما من خلال تحليل نتائج اختبارات تشخيصية مصممة حسب مقاييس محددة من طرف المختصين(...) و التقويم التشخيصي يتمم التقويم التكويني، فهو طريقة تهدف

[1] -« La fonction sommative est une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale de programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme ou d'un cours au terme des apprentissages ».
-Id., p. 91.

[2] -« Un processus d'évaluation continue visant à guider l'élève dans son travail scolaire, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage. (…) et est liée au jugement continu pour apporter une rétruaction et un enseignement correctif efficace ».
-Ibid.

إلى معرفة الأسباب المتكررة لمواطن ضعف المتعلمين و الصعوبات التي تواجههم حتى بعد إخضاعهم لتعليم تصحيحي، و تتطلب تدخل و معالجة فردية"[1].

فهذه الوظيفة ترتكز أساسا على عمل تحليلي لنتائج الاختبارات للبحث في أسباب الوقوع في الخطأ ومواطن ضعف المتعلمين، و من ثم السعي لعلاج الضعف و تلافيه، وعليه فهذه الوظيفة مكملة للوظيفة التكوينية.

من خلال هذه الوظائف الثلاث، يمكن أن نجمل أهمية التقويم في كونه وسيلة تعليمية فعالة فمن خلالها:

- نحكم على مدى ملاءمة الأهداف التربوية المسطرة و بالتالي الإبقاء عليها أو تغييرها.

- نحكم على مدى نجاعة المحتويات و اتخاذ قرار تعديلها أو إعادة ترتيبها.

- نحكم على مدى نجاح طرق تبليغ المحتوى التعليمي ومن ثم تجديدها أو الإبقاء عليها.

- يتمكن المعلم من تحديد مستوى متعلميه بغية تصنيفهم أو توجيههم أو معالجة ضعفهم.

- يطّلع المتعلمون على مدى تقدمهم و يحددون نقاط ضعفهم فيتخذون التدابير اللازمة لتلافيها.

4-3-التقويم في تدريس ترجمة النصوص:

يعد التقويم بشكل عام وسيلة تعليمية تكوينية هامة، فبفضله يتمكن المتعلمون من تحسين آدائهم لبلوغ غاياتهم، و يتيح للمعلمين إمكانية تحسين استراتيجيات تعليمهم و و ضع حصيلة لما حققوه. غير أن الإشكال يكمن في صعوبة تحديد ما ينبغي أن يقاس سواء كان التقويم تحصيليا أو تكوينيا أو تشخيصيا، و تدريس ترجمة النصوص لا يشكل استثناء؛ فقد انبرى الباحثون لوضع مقاربات شتى من أجل تقويم الترجمة بشكل موضوعي و دقيق بعيدا عن الذاتية و العشوائية. و كل طرق التقويم المقترحة تستمد معاييرها من مقاربة أصحابها للمادة أي للترجمة فنجد على سبيل الذكر لا الحصر المعايير النصية أو الوظيفية أو التعليمية....غير أن المقاربة الأكثر ملاءمة لإطار التكوين في الترجمة هي تلك التي تسعى إلى ربط التقويم و تفاعله مع باقي مقومات العملية التعليمية و للإحاطة ببعض جوانبها نبحث في توظيف أنواع التقويم و كذا طرق صياغة الاختبارات في هذا التخصص.

[1] -Id., p. 69.

4-3-1- مدى استغلال أنواع التقويم في تدريس ترجمة النصوص:

التقويم، حسب الوظيفة التي يؤديها، ثلاثة أنواع: تشخيصي و تكويني و تحصيلي، فما مدى استثمار هذه الأنواع في تعليمية ترجمة النصوص و في تكوين المترجمين بالتحديد؟

من التعاريف السابقة لوظائف التقويم، نجد أن التقويم التشخيصي و من خلال الغرض منه يتوافق مع الاختبارات الانتقائية التي يخضع لها الطلبة الراغبون في الالتحاق بمعاهد تكوين المترجمين حيث "يقبل الطلبة بعد خضوعهم للانتقاء، لذلك يفترض أنهم يتحكمون في لغات العمل بشكل جيد"[1].إذن، تعمل هذه الاختبارات على قياس المهارات اللغوية للمترشحين، وكذا ثقافة الطالب بالنسبة لآخرين "الهدف النهائي من اختبارات القبول هو تمكين اللجنة الممتحنة من معرفة إذا ما كان المترشح قد اكتسب من قبل أدنى مستوى لغوي و أدنى مستوى ثقافي يؤهلانه لدخول مدرستنا"[2]. و نجد "دوريو" تضيف إلى هذين المطلبين مطالب أخرى "يجدر بنا التحلي بيقظة تامة عند قبول الطلاب و تسجيل من يتمتع منهم بالكفايات الأساسية المطلوبة و هي(...) امتلاك كم لا بأس به من المعلومات العامة؛ القدرة على التحليل و التوليف"[3]. و من هنا نستنتج أن وظيفة هذه الاختبارات وظيفة تشخيصية إذ من خلالها تقاس قدرات المترشحين لمعرفة مدى استعدادهم للتكوين. و تظهر الحاجة لهذا النوع من التقويم أيضا كلما همّ الأستاذ بتدريس فوج جديد من المتعلمين و ذلك لتحديد احتياجاتهم و تكييف برامجه معها " وعند تسلمه في كل مرة مجموعة جديدة، يقع على عاتق المدرس أن يحدد مستوى الطلاب و يكيّف نقطة انطلاق برنامجه طبقا له" [4].

أما فيما يخص التقويم التكويني، فكل الدراسات التربوية الحديثة تشيد بدوره في العملية التعليمية كوسيلة منقطعة النظير لرفع مستوى المتعلمين، و تنادي باعتماده بشكل دائم و مستمر خلال السنة الدراسية بمعدل اختبار بعد نهاية كل وحدة تعليمية. و مثل هذه التوصيات طالت ميدان تعليمية الترجمة هو الآخر، فأهمية هذا النوع من التقويم و ما يعود به من نفع، جعلت أهل الاختصاص يرون بأنه حق من حقوق الطلبة إذ من خلاله يتسنى لهم تحديد مستواهم و من ثم الاعتماد على أنفسهم قي تحسينه "أمر بديهي أن تقويم الطلبة أثناء الدراسة يمكنهم من الاستفادة من أخطائهم و بالتالي رفع مستوى آدائهم في

---

[1] -« Les étudiants sont admis après sélection et sont supposés avoir d'ores et déjà une bonne maîtrise de leurs langues de travail ».
-D.Gile, op. cit., p. 8.

[2] -« La fin ultime de ces examens d'admission est de permettre à la commission examinatrice de comprendre si le candidat a acquis précédemment un niveau linguistique et culturel minimal pour pouvoir accéder à notre école ».
-Claudia Cortesi, « L'erreur dans les examens d'admission à l'Ecole d'interprètes et de traducteurs de la SSLIMIT (Université de Bologne), in Michèle Lorgnet, *Procédures en traduction pour une analyse différentielle de l'erreur*, cahier du R.A.P.T. , L'Harmattan, Italia SRL, 2002, p.27.

[3]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 183 -184 .

[4]- المرجع نفسه، ص 182 .

المرات اللاحقة فيجب أن يعرف الطلبة مستواهم وما عليهم تحسينه بأنفسهم"[1]. و لم يتوقف الأمر عند هذا الحد، فهم يدعون إلى إضفاء الوظيفة التكوينية حتى على التقويم التحصيلي، فإجراؤه عدة مرات و أثناء التكوين يخدم كل من الطالب و الأستاذ على حد سواء. "و حتى اختبار نهاية التدرج يمكن أن يكون مكونا للطالب إذا اتضحت معاييره بشكل كاف و للأستاذ إذا استثمر نتائجه لرفع المستوى فيما هو آت"[2]. وبالفعل فالأمر يتوقف على طريقة صياغة الاختبارات التحصيلية و وضوح معاييرها من جهة و على مدى استثمارها من جهة أخرى، فهذا فريق من الباحثين الإيطاليين يستغل نتائج الاختبارات التحصيلية في تصميم امتحانات القبول في بداية السنة "تمارين اختبار القبول المقترحة اختيرت على ضوء الأخطاء الشائعة في اختبارات اللغة و اختبارات الترجمة(...) فأنواع الأخطاء المتكررة كانت نقطة انطلاق لوضع هذه التمارين الموجهة"[3]. و من هنا فالتقويم التحصيلي أصبح مزدوج الوظيفة و لكن تبقى وظيفته الأساسية و الأولى هي تحديد مصير الطلبة من خلال إصدار قرار رسوبهم أو نجاحهم أو تفوقهم. و أداء هذا النوع من التقويم بوظيفتيه بنجاح يتوقف على جملة من الأمور أهمها طريقة صياغة الاختبارات وتحديد معاييرها.

4-3-2- مادة الاختبارات و طرق صياغتها في تدريس ترجمة النصوص:

أصبح ينظر إلى التقويم الذي يقوم على تقديم نص للمتعلمين و مطالبتهم بترجمته في مدة زمنية محددة، على أنه تقويم تقليدي، و هو محل انتقادات الدراسات الحديثة التي تطمح إلى الاستفادة من هذه الوسيلة التعليمية على أكمل وجه. و لتحقيق ذلك، تدور أبحاثهم حول نقطتين أساسيتين: **التحديد الدقيق لما ينبغي أن يقاس و كيفية قياسه.**

أولا، فيما يخص ما ينبغي أن يقاس، و خلافا لما كان سائدا، تحول الاهتمام من النتيجة التي يتوصل إليها المتعلم إلى طريقة وصوله إليها، أي قياس مدى تحكم الطالب في المراحل الإجرائية اللازمة لترجمة نص ما، و التي تكون على شكل كفاءات في الترجمة، إذن انتقل التقويم من قياس جودة الترجمة إلى قياس اكتساب الطالب لكفاءاتها "ما ينبغي توضيحه أولا هو أن نموذج التقويم المقترح لا يتعلق بتقويم الطلبة ـ كما يقال عادة ـ و لكن تقويم مدى اكتسابهم لكفاءة الترجمة" [4]. و تضيف "ميليس" بأنه "لا يمكن أن يعتبر

---

[1] -N.Mélis, op. cit., p. 219.

[2] -« Même un examen de fin de licence peut être formateur, pour l'étudiant si les critères ont été suffisamment explicités et pour le professeur s'il en tire des conclusions afin de l'améliorer pour la fois suivante ».
- Id., p. 217.

[3] - « Les exercices proposés à cet examen d'entrée ont été choisi en fonction des fautes les plus fréquemment relevées pendant les examens de langue et de traduction (…) Ces typologies récurrentes nous ont servi de point de départ pour soumettre une série d'exercices ciblés ».
-C.Cortesi, op. cit.,p. 27.

[4] -« il faut tout d'abord expliquer que dans le modèle d'évaluation proposé ici il ne s'agit pas d'évaluer les étudiants comme on le dit généralement mais bien d'évaluer l'acquisition de la compétence de traduction des étudiants ».
-N.Mélis, op. cit.,p. 220.

تقويم الطالب تقويما جديا إلا إذا قومنا طريقة اكتسابه لعناصر الكفاءة المدروسة"[1]، و هذا دليل على الصلة الوثيقة التي تربط عملية التقويم بالعملية التعليمية، و هو الأمر الذي يقضي إلى حتمية إيلاء العناية أولا بالعملية التعليمية لتبلغ مستوى ما ينتظر من التقويم في تخصص كهذا "(...) اكتساب كفاءة الترجمة هو الأمر الذي ينبغي أن يُقوّم، أي تحديد قدرات الطلبة مقارنة بما تلقوه من مواد تعليمية، وهذا يستلزم تنويع التمارين و الأخذ في الحسبان ما تلقوه من تعليم"[2]. و تطوير منهج في التقويم لا يستلزم إعادة النظر في الدرس و استراتيجيات التعليم من خلال تطوير طرق التدريس التقليدية فحسب، بل لا بد من الاهتمام أيضا بالأهداف و التدرج فيها لارتباطها هي الأخرى بالتقويم بشكل مباشر "ينبغي أن نقترح تدريس الترجمة من خلال تمارين تختلف عن الترجمة التقليدية المنجزة في البيت و التي يصححها الأستاذ في قاعة الدرس، كما أن إعادة النظر في إشكالية التقويم تعني إعادة النظر في اشكالية الأهداف و التدرج"[3]. و وانطلاقا من هذه النقطة، لجأت "ميليس" في رسالتها حول التقويم في الترجمة إلى اللغة الأجنبية إلى اقتراح نموذج تعليمي كخطوة أولى لتبني عليه نموذجها التقويمي. حيث راعت في نموذجها التعليمي تقسيم الفعل الترجمي إلى كفاءات عدة، و سطرت أهدافا خاصة لتنمية كل كفاءة على حدة، و اختارت على ضوء تلك الأهداف تمارين في شكل نشاطات يمارسها المتعلمون، محترمة في ذلك شرط التدرج إذ ميزت بين مستوى المبتدئين و المتعلمين في طور التخصص.

و بخصوص النموذج التقويمي، حددت مادته و التي تتراوح بين تقويم النتيجة التي خلص إليها المتعلم أو تقويم الإجراء الذي اختاره أو تقويم خطواته في تطبيق الاجراء لبلوغ النتيجة. أما عن أدواته المعتمدة فتتمثل في تمارين متنوعة تحكمها مقاييس محددة للنجاح خاصة بكل مستوى [4].

و عن التقويم المرتكز على قياس خطوات الوصول إلى الترجمة يقول" جيل" بأن "له مزايا في بداية المسار و لكنه غير كاف لتأمين التكوين في مجمله. ففي نهاية مسار احترافي، لا، ينبغي أن يقرر المقومون بأن المترشح لنيل الشهادة قد تحكم في المنهجية بل إذا كان بوسعه أن "يخرج إلى السوق"(...) و لهذا يجب أن يفسح النهج المرتكز على العملية المجال تدريجيا للنهج الذي يرتكز على النتيجة" [5].

---

[1] -« On ne peut sérieusement considérer que l'on a évalué un étudiant que lorsque l'on évalue comment il a acquit les éléments de compétence enseignés ».
-Id., p.221.

[2] -Id., p.225.

[3] -« Il faut envisager d'enseigner la traduction à partir d'autres exercices que la traditionnelle traduction faite à la maison et corrigée par le professeur en classe. En outre, poser le problème de l'évaluation c'est poser le problème des objectifs et de la progression ».
-Id., pp. 126- 127.

[4] -Id., p. 224.

[5] -« …présente des avantages en début de parcours, mais ne suffit pas à assurer la formation dans sa totalité. Dans un cursus professionnalisant, en fin de parcours, les évaluateurs auront à décider non pas si le processus est bien maîtrisé mais si le candidat au diplôme peut être « mis sur le marché » (…)C'est pourquoi la démarche orientée processus doit progressivement céder la place à une démarche orientée produit ».
-D.Gile, op. cit., p. 222.

ثانيا، كيفية القياس، يرتكز التقويم شأنه شأن العملية التعليمية على أهداف خاصة توجه الأستاذ في اختياره للطريقة المثلى لقياس قدرات المتعلمين، فإذا تعلق الأمر بتقويم الترجمة أي النتيجة، مع طلبة المستوى المتقدم، تلجأ "ميليس" إلى ما يعرف بالتمارين المباشرة، حيث يطلب من المتعلمين ترجمة نص وإرفاقها بتقرير حول الصعوبات التي واجهتهم و الاستراتيجيات المتبعة للتغلب عليها، و هذا ما يمكن اعتباره أيضا تقويما ذاتيا.[1]

أما المبتدئين، و من أجل قياس كفاءات الترجمة، فتعتمد على التمارين المباشرة و هي تمارين مماثلة لتلك المقترحة في النموذج التعليمي، فمثلا إذا كان هناك تمرين الهدف منه تنمية كفاءة لغوية ما خلال تقديم الدرس. ففي النموذج التقويمي، يصبح الهدف من التمرين المماثل قياس مدى تحكم المتعلم في الكفاءة اللغوية عينها.

و حتى يؤتي النموذج التقويمي المقترح أكله، لا يجب أن يخلط المكون بين التقويم و التنقيط، فاكتفاؤه بوضع علامة ما و التمييز بين ما هو جيد و ما هو رديء، أمر لا طائل من ورائه. لذا و جب عليه السعي إلى تفسير النتائج و البحث في أسبابها، من أجل علاجها أو تلافيها بإعادة النظر في خطته التعليمية وطرق تبليغه للمحتوى التعليمي [2].

و صفوة القول، إن تعليمية ترجمة النصوص شأنها شأن تعليميات باقي المواد، يتوقف نجاحها على تفاعل عناصرها الأربعة و تكاملها في شكل حلقة، فلا يمكن تصور هدف بدون محتوى ولا محتوى بدون طريقة و لا تعديل في العملية التعليمية بدون تقويم. و قد أفضى تحديد الهدف إلى البحث في تعليمية الترجمة المهنية، و يخضع تحديد محتواها، المتمثل في لغات العمل و أنواع النصوص و الدرس النظري، إلى أسس ثلاثة هي: متطلبات سوق الشغل، السياسة اللغوية و احتياجات المتعلمين، و تبني منهجية بعينها في الترجمة. أما بخصوص طرائق التدريس، فقد تم الإجماع على نجاعة التحليل النصي القائم على تجنيد المعارف اللغوية و غير اللغوية، بالإضافة إلى تمارين الترجمة.

و بالنسبة للتقويم في تكوين كهذا، فالاستغلال الأمثل لكل وظائفه أمر لابد منه.و إذا كانت هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة النظرية تخص تعليمية ترجمة النصوص بشكل عام، وهي رؤية تستمد خيوط طيفها من تفاعل تجارب أهل الاختصاص و آرائهم، فما هي الصورة الحقيقية لتعليمية ترجمة النصوص على أرض الواقع؟ و بالتحديد في قسم الترجمة بجامعة قسنطينة؟و كيف تكون طريقة التدريس إذا خرجت من الإطار النظري إلى الحيز التطبيقي الملموس؟

و الإجابة على هذه الأسئلة هي موضوع الفصل الموالي.

[1] -N.Mélis, op. cit., p.219.
[2] -Id., p. 220.

الفصل الثاني

تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة

- دراسة تحليلية-

«En un mot, il conviendra de réhabiliter la traduction et d'en renouveler la pédagogie»

(Ladmiral1994 :83)

تمهيد:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة النظرية، فإن هذا الفصل التطبيقي الأول سيخصص لبحث تعليمية نصوص الترجمة ولكن بشكل خاص أي من خلال الدراسة الميدانية .

ينقسم هذا الفصل إلى مبحثين؛ أما المبحث الأول و الموسوم بـ "التحليل الديداكتيكي" فهو عبارة عن دراسة ميدانية، سنحاول من خلالها تحليل تجربة عملية في تدريس ترجمة النصوص بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة. و قد تم اختيار الاستبيان كأداة بحث لجمع البيانات من أساتذة الترجمة على اعتبار أنهم مجتمع الدراسة في هذا المبحث.

أما المبحث الثاني و الموسوم بـ "التحليل النصي"، فهو عبارة عن دراسة تطبيقية، سنحاول من خلالها تطبيق النتائج المحصل عليها بخصوص درس ترجمة النصوص، و هو قلب العملية التعليمية النابض، على بعض أنواع النصوص أي سنحاول اقتراح نماذج للتحليل النصي.

المبحث الأول: التحليل الديداكتيكي :

1-منهجية الدراسة:

يستلزم تناول الموضوع من الناحية الواقعية دراسة ميدانية للتجارب العملية في تعليمية نصوص الترجمة. و ذلك للتعرف على الطرائق المتبعة في التعامل مع نصوص الترجمة، و النظريات التي تحكمها، و النتائج التي تحققها، ثم تقييم هذه الطرائق في ضوء المحصلة النهائية للعملية التعليمية.

و بناء عليه، فقد قدم الاستبيان لعينة من أساتذة الترجمة بقسم الترجمة - جامعة قسنطينة - و عددهم 32 أستاذا، تتباين درجاتهم العلمية و تتفاوت خبراتهم. و يرجع سبب اختيار هذه العينة من الأساتذة إلى معايشتهم الفعلية لتجربة تعليمية نصوص الترجمة بحكم المقياس الذي يدرسونه.

و لقد استغرق تطبيق الاستبيان حوالي شهرين خلال الموسم الجامعي 2009-2010 انتهى بالحصول على 26 استبيانا من أصل 32 استبيانا كانت قد وزعت على الأساتذة المعنيين.

و ما لمسناه أثناء القيام بهذه الدراسة هو التعاون الكبير من طرف الأساتذة، و كذا استعدادهم لتقديم المساعدة و إسداء النصح و الإرشاد، و كذلك إبداء آرائهم حول مختلف جوانب البحث.

-1- وصف أداة الدراسة – الاستبيان-:

1-1-1- مفهوم الاستبيان:

الاستبيان وسيلة من وسائل البحث العلمي المستعملة في الدراسات الميدانية لجمع بيانات عن موضوع معين من أجل القيام بدراسة تحليلية له.

و قد ورد التعريف التالي في"قاموس تعليمية اللغة الفرنسية":

"الاستبيان أداة بحث أساسية لجمع بيانات قيد الاختبار بطريقة منظمة للتأكد من صحة فرضيات ما. يجب أن يكون الاستبيان موحدا، أي تقديم الأسئلة نفسها لجميع أفراد العينة و في الظروف نفسها....و تتنوع أسئلته بين المغلقة و شبه المغلقة و المفتوحة"[1].

ويرجع سبب اختيارنا للاستبيان في هذه الدراسة إلى ما يتميز به من خصائص تسهل على الباحث والمبحوث اقتصاد الوقت و الجهد و كذا ملاءمته لغرض الدراسة، و هو"عبارة عن شكل مطبوع، يحتوي على مجموعة من الأسئلة، موجهة إلى عينة من الأفراد، حول موضوع معين أو موضوعات ترتبط بموضوع الدراسة"[2].

1-1-2-وصف الاستبيان:

يشتمل الاستبيان على مجموعة من الأسئلة يرجى من ورائها تحقيق هدف هذه الدراسة من خلال المشكلة التي تطرحها. و هي أسئلة تخص تعليمية نصوص الترجمة في إطار تدريس الترجمة بقسم الترجمة.

ينقسم الاستبيان إلى قسمين رئيسين، خصص القسم الأول منه للمعلومات الشخصية للأساتذة و كذا البيانات العلمية و المهنية. أما القسم الثاني فقد خصص لمختلف مباحث العملية التعليمية: تحديد أهداف التكوين ومستوى الطلبة و الكفاءات المنشودة من هذا التكوين و المحتوى المناسب و طرائق التدريس الملائمة و كذلك الوسائل المستعملة لتحقيق الأهداف، و أساليب التقويم المناسبة. فضلا عن قسم ثالث وهو التعليقات.

---

[1] -« Questionnaire : instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées. Il doit être standard (mêmes questions pour tous), administré dans les mêmes conditions(…) Ces questions peuvent être fermées, semi- fermées et plus ouvertes ».
-J.P.Cuq, op. cit., p. 211.

[2] -محمد عبد الحميد، البحث العلمي في الدراسات الإعلامية، علم الكتب، القاهرة، ط 2 ، 2004 ، ص 353 .

و كانت طريقة تقديم الاستبيان لأفراد العينة هي طريقة الاتصال المباشر، حيث أطلع الأساتذة على هدف الدراسة ومغزاها و تم توضيح بعض النقاط بالإجابة على أسئلتهم وكذا تلقي اقتراحاتهم.

1-1-3-صلاحية الاستبيان:

في سبيل تحديد صلاحية الاستبيان تم عرض أسئلته منذ البداية على الأستاذة المشرفة على البحث - كونها متخصصة في مجال تعليمية الترجمة فضلا عن تجربتها في مثل هذه الدراسات - لإعطاء رأيها بشأن نوعيتها من حيث الفهم و الشمولية و الدلالة، و كذلك كميتها و كفايتها لجمع المعلومات المطلوبة، ثم عرض على مجموعة من الخبراء في مجالات تخصص أخرى، من بينهم أساتذة في تعليمية اللغة العربية و أساتذة ترجمة. و بعد التوجيه و التقويم ظهر الاستبيان في صورته النهائية.(ارجع الملحق 2)

1-2- وصف ميدان الدراسة:

أجريت هذه الدراسة بجامعة منتوري في قسنطينة و التي وضع حجر أساسها فخامة رئيس الجمهورية هواري بومدين في يوم 29 مارس 1968 ، و التي أنشئت بموجب القرار رقم 69-54 بتاريخ 17 جوان 1969. صممت مخططات الجامعة من طرف المهندس المعماري البرازيلي الشهير أوسكار نيمير، و أنجزت من طرف مؤسسة أكوتيك. و يقع مقرها المركزي على الطريق الرابط بين مطار محمد بوضياف و وسط المدينة. على مساحة تقدر بـ 544660 م^2

بدأت النشاطات البيداغوجية في سبتمبر 1971، حيث حصلت على استقلاليتها بعد أن كانت عبارة عن مركز جامعي تابع لجامعة الجزائر العاصمة، تتوقف مهمته على تدريس عدد محدود من التخصصات كالأدب و الحقوق و الطب، لتصبح حاليا من بين أكبر جامعات الجزائر.

و بتاريخ 16 أفريل 1998 أطلق عليها اسم"الإخوة منتوري" بقرار وزاري رقم 136 المؤرخ في 12 ديسمبر1997[1].

و تضم الجامعة حاليا 11 كلية. و الكلية التي كانت ميدانا لهذه الدراسة هي كلية الآداب و اللغات و بالتحديد قسم الترجمة. و ما هو جدير بالذكر هو أن قسم الترجمة حديث النشأة. إذ تم إدراج تخصص الترجمة في كلية الآداب و اللغات و بالتالي إنشاء قسم الترجمة سنة 1999 ليس إلا.

1-3- وصف مجتمع الدراسة:

[1]-www.umc.edu.dz.(22-03-2011)

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على 26 فردا من المشتغلين بتدريس الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة، و هم الأساتذة الذين أجابوا على أسئلة الاستبيان من أصل 32 أستاذا أي بنسبة 81,25% .

و يقتضي الحصول على بيانات وصف مجتمع الدراسة تحليل القسم الأول من الاستبيان و الذي يشتمل على أسئلة حول: المعلومات الشخصية(الاسم و اللقب و الجنس) و المعلومات العلمية و المهنية (الشهادات الجامعية المتحصل عليها و مكان العمل و مدة الخبرة في تدريس الترجمة و نوع التخصص أهو ترجمة عربي/فرنسي/عربي أم ترجمة عربي/انجليزي/عربي. و كذلك المستوى الذي يقوم الأستاذ بتدريسه طلبة السنة الأولى أو طلبة السنة الثانية أو طلبة السنة الثالثة أو طلبة السنة الرابعة).

و قد كانت نسبة الإجابة عن أسئلة القسم الأول من الاستبيان 100%.

- فيما يتعلق بالمعلومات الشخصية فالعينة متكونة من 26 فردا منهم 13 أستاذا و 13 أستاذة.

-أما المعلومات العلمية و المهنية فيوضحها الجدول الموالي:

نوع الوصف	عدد الإجابات	النسب المئوية
1-مكان العمل		
جامعة قسنطينة .	25	%96,15
جامعات أخرى.	1(جامعة الأمير عبد القادر)	%3,84
2-الشهادة العلمية		
دكتوراه	02	%7,69
ماجيستير	16	%61,53
ليسانس	08	%30,76
-التخصص: ترجمة	18	%69,23
عربية	03	%11,53
انجليزية	05	%19,23

3-الخبرة في التدريس بالجامعة :		
1 - 5 سنوات	15	%57,69
6 - 10 سنوات	06	%23,07
11 - 15 سنة	02	%07,69
16 - 20 سنة	00	%00
21 سنة فما فوق	02	%07,69
4-الخبرة في تدريس مادة الترجمة :		
1 - 5 سنوات	20	%76,92
6 - 10 سنوات	06	%23,07

5-المستويات التي يدرس بها الأساتذة:		
-طلبة السنة الأولى	10	%38,46
-طلبة السنة الثانية	12	%46,15
-طلبة السنة الثالثة	17	%65,38
-طلبة السنة الرابعة	08	%30,76
6-التخصص المدرس:		
- ترجمة عربي / فرنسي / عربي	09	%34,61
- ترجمة عربي / انجليزي/ عربي	13	%50
- الاثنين معا	04	%15,38

الجدول(3): البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة

فيما يخص مكان العمل، نلاحظ أن ما نسبته 96,15% من الأساتذة هم من كلية الآداب و اللغات بجامعة قسنطينة، أي أن أستاذا واحدا من مجموع 26 ينتمي إلى جامعة أخرى و هي جامعة العلوم الإسلامية.

و أما عن آخر الشهادات العلمية المتحصل عليها فنجد أكبر نسبة و هي 61,53% للأساتذة الحاصلين على شهادة الماجستير، تليها فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة الليسانس بنسبة 30,76% ثم فئة الأساتذة الحاصلين على شهادة الدكتوراه بنسبة 7,69%.

وعن نوع الشهادات فأعلى نسبة و هي 69,23% في تخصص ترجمة، تليها تخصص اللغة الإنجليزية بنسبة 19,23% و في الأخير تخصص اللغة العربية بنسبة 11,53%. و هذا لا يعني خلو القسم من أساتذة مختصين في اللغة الفرنسية إذ قد يكونون ممن لم يجيبوا على الاستبيان.

فيما يتعلق بالخبرة في التدريس، نبدأ أولا بالتدريس في الجامعة بشكل عام فنجد أن أكبر نسبة و هي 57,69% من الأساتذة الذين درسوا بالجامعة(1 - 5 سنوات)، ثم المركز الثاني نجد الأساتذة الذين درسوا

بالجامعة (6 - 10 سنوات) بنسبة 23,07%، أما المركز الثالث فيتقاسمه كل من الأساتذة الذين درسوا (11 - 15 سنة) و الأساتذة الذين درسوا (21 سنة فما فوق) بالنسبة نفسها و هي 07,69%.

ثانيا، الخبرة في تدريس مادة الترجمة، نلاحظ أن أكبر نسبة و هي 76,92% للأساتذة الذين درسوا (1 - 5 سنوات) ثم نسبة 23,07% للأساتذة الذين درسوا (6 - 10سنوات).

من النسب المتحصل عليها للدلالة على المستويات التي يدرس بها الأستاذ، نجد أن الأستاذ الواحد يمكن أن يدرس مستويين مختلفين. كما أنه يمكن، و ليس دائما، أن يدرس تخصصين مختلفين أيضا، إذ نلاحظ أن أكبر نسبة من مجتمع الدراسة و هي 50% من الأساتذة الذين يدرسون تخصص ترجمة عربي/ انجليزي/ عربي، ثم تأتي نسبة 34,61% من الأساتذة الذين يدرسون تخصص ترجمة عربي/ فرنسي/ عربي، و في الأخير نسبة 15,38% من الأساتذة الذين يدرسون التخصصين معا.

أهم ما يمكن استخلاصه من هذا الوصف العلمي و التعليمي لمجتمع الدراسة هو أن معظم أساتذة القسم حاصلين على الشهادة الجامعية المؤهلة للتدريس بالجامعة و هي شهادة الماجستير بنسبة 61,53% ، و معظمهم متخصص في الترجمة بنسبة 69,23% غير أن ما ينقصهم هو الخبرة، فأغلبهم حديثو التجربة في تدريس الترجمة بنسبة 76,92% من الأساتذة لم يدرسوا أكثر من 5 سنوات (1 - 5 سنوات). و هو في الواقع أمر طبيعي فقسم الترجمة (ميدان الدراسة) في حد ذاته حديث النشأة لم يمض على فتح أبوابه و استقبال الطلبة أكثر من 11 سنة حتى تاريخ توزيع هذا الاستبيان.

2- تفريغ الاستبيان و تحليل النتائج:

بعد عرض الجزء الأول من الاستبيان و تحليله، ننتقل إلى عرض الجزء الثاني منه و الذي يتضمن عشرين سؤالا تم توزيعها على ثلاثة محاور رئيسة، و سنحاول تحليل البيانات المتحصل عليها حسب الترتيب التالي:

1 ـ تحليل البيانات المتعلقة باختيار المحتوى و تكوين الأستاذ و مستوى المتعلم.

2 ـ تحليل البيانات المتعلقة بدرس ترجمة النصوص و مكوناته.

3 ـ تحليل البيانات المتعلقة بالتقويم في تدريس ترجمة النصوص.

2-1- اختيار المحتوى التعليمي و تكوين الأستاذ و مستوى المتعلمين:

2-1-1- الغاية من تدريس الترجمة في قسم الترجمة:

تحديد الغاية من أي مسار دراسي ضرورة ملحة، فباختلاف الغاية يختلف المحتوى التعليمي و طرق تبليغه، و تحديد الغاية من تدريس الترجمة هو الأساس الذي ينطلق منه في تصور المحتوى المناسب و وضعه.

و قد تم الفصل في الدراسة النظرية بأن الترجمة نوعان حسب الغاية من تدريسها؛ الترجمة المهنية و الترجمة التعليمية.

ولمعرفة الهدف من تدريس الترجمة في قسم الترجمة ـ بجامعة قسنطينة-، نحاول تحليل البيانات المتحصل عليها كإجابات على السؤال التالي:

ماالهدف من تدريس الترجمة في قسم الترجمة؟

و في وضعنا للاحتمالات فقد مثلنا الترجمة المهنية: بتكوين مترجمين محترفين، في حين جعلنا للترجمة التعليمية احتمالين: تكوين أساتذة لغات و تكوين متعددي لغات.

و قد تحصلنا على البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	عدد الإجابات	النسب المئوية
1 ـ لتكوين مترجمين محترفين.	22	%75,86
2ـ لتكوين أساتذة لغات.	04	%13,97
3ـ لتكوين متعددي لغات.	03	%10,34

الجدول (4): البيانات الخاصة باحتمالات الهدف من تدريس الترجمة

والملاحظ من النتائج أن نسبة 75,86% من الأساتذة اختاروا الاحتمال الأول أي لتكوين مترجمين محترفين؛ و بنسبة 13,79% منهم اختاروا الاحتمال الثاني، أي تكوين أساتذة لغات؛ و نسبة 10,34% منهم اختاروا الاحتمال الثالث أي تكوين متعددي لغات.

حسب الدراسة النظرية، يمثل تحديد الهدف من تعليم مادة ما ركيزة أساسية، إذ على ضوئه تتحدد باقي مقومات العملية التعليمية من محتوى و طرائق و كذا التقويم. و لذا فاللافت للانتباه في هذه البيانات هو عدم إجماع الأساتذة على إجابة واحدة بخصوص نقطة جوهرية كهذه. فتحديد الغاية من التدريس شرط أساسي بغض النظر عن نوع المادة المدرسة أو التخصص، فما بالك إذا تعلق الأمر بتخصص الترجمة الذي تتعدد الأهداف من تدريسه. و اختلاف الأساتذة دليل على أن إجاباتهم مستمدة من أحكام فردية مسبقة، نحاول تقصيها واحدا واحدا:

نلاحظ ميل الأغلبية إلى الاحتمال الأول بنسبة(75,86%)، وهو اختيار أقل ما يمكن أن يقال عنه أنه اختيار منطقي، فلا شك أن هؤلاء الأساتذة استبعدوا الاحتمالين الآخرين لعلمهم بتواجد أقسام أخرى تعنى بتأمين تكوين في اللغات الثلاث (عربية أو فرنسية أو انجليزية) في الكلية نفسها، ناهيك عن المدرسة العليا لتكوين الأساتذة.

أما الاحتمال الثاني فقد اختير بنسبة(13,79%)، و هنا يمكن أن نذهب إلى أن هذا الاختيار مستمد من الواقع، إذ لا يخفى على أحد أن معظم خريجي قسم الترجمة يتوجهون إلى تدريس اللغات –و خاصة الفرنسية- في مختلف المستويات.

و بالنسبة للاحتمال الثالث و الأخير، بلغت نسبة اختياره(10,34%)، و هذا أمر ينبئ باطلاع هؤلاء الأساتذة على آراء طلبتهم، فهو اختيار يتطابق مع رغبة الكثيرين من طلبة قسم الترجمة.

فإذا سئلوا عن سبب اختيارهم لتخصص الترجمة –و هذا حسب ما لمسناه من خلال الاحتكاك بأوساط الطلبة و كذا معايشتهم- يجيب أغلبيتهم بالرغبة في التحكم في أكثر من لغتين."ويجيب معظم الطلبة إذا ما سئلوا:"أنا أحب ذلك" أو "أنا أعشق ذلك"، و من هنا يمكن أن نلمس أن "الحافز" حاضر بقوة غيرأنه ينحصر في مجرد إحساس "و هوحب الترجمة" و الذي يمكن تفسيره برضاهم بالقدرة على التكلم بلغات

عدة"[1].

والتباين في الإجابات بين الأساتذة حول أمر كهذا، يجعلنا نتساءل عن سببه، إذ يفترض أن أول ما يطلع عليه الأساتذة عند انتسابهم للقسم هو الهدف من التكوين المقبلين على تأمينه. كما يجعلنا نتوقع حال كل من المقررات و طرائق تطبيقها، و من ثم التنبؤ بمصير هذا التكوين و تصور نتائجه من أول سؤال.

و تجدر الإشارة إلى أن الاختيار الذي استقطب أكبر عدد من الأساتذة، أي تكوين مترجمين محترفين هو الأنسب ليكون محل إجماع. و هذا راجع إلى حاجة البلاد في الوقت الراهن إلى مترجمين محترفين؛ فلا يخفى على أحد أنها أصبحت قبلة للاستثمارات الأجنبية عن طريق الشركات المتعددة الجنسيات، وما تتطلبه هذه الأخيرة في تواصلها من مترجمين و تراجمة، يشترط فيهم أن يكونوا من أهل البلد المضيف. هذا على الصعيد الاقتصادي أما على باقي الأصعدة، فالجزائر كغيرها من البلدان معنية بالصمود في وجه العولمة و الحفاظ على هويتها العربية و هو أمر لا يتأتى إلا بترجمة العلوم المختلفة إلى العربية حتى تتمكن من تعريب التعليم في كل مستوياته. كما أن تأمين التواصل الثقافي و الحضاري مع الأمم المجاورة لا يكون إلا بالترجمة. و لذا، يفترض أن يكون الاهتمام بتكوين المترجمين من أولى الأولويات.

وهكذا، إن وضعت الأمور في نصابها، فيكون كل من القطاعين الاقتصادي و التربوي أكثر القطاعات طلبا على المترجمين. و بذلك يبقى قسم الترجمة المموّل الرئيسي للمؤسسة التربوية، و لكن بمترجمين مختصين في مختلف العلوم، لا بأساتذة لغات. و الملاحظ أن هذا النوع من الطلب يرجح كفة التكوين في الترجمة إلى اللغة العربية ومن لغات أجنبية مختلفة.

2-1-2-الحيّز الزمني لدرس الترجمة:

في الإجابة عن السؤال السابق، ذهب أغلب الأساتذة إلى اختيار أن الهدف من تدريس الترجمة هو تكوين مترجمين محترفين، و للاطلاع على حيثيات هذا التكوين و مدى تلاؤمه مع الغاية المنشودة منه. نبدأ أولا بطرح نقطة من الأهمية بمكان وهي الحجم السّاعي المخصص لدرس الترجمة و مدى مناسبته لهذا التكوين، فكان السؤال بالصيغة التالية:

ما هو الحيز الزمني المخصص لتدريس الترجمة أسبوعيا؟ و هل هو كاف؟

أجاب الأساتذة عن الشطر الأول من السؤال، و الذي كانت الغاية منه التمهيد للشطر الثاني، إجابة موحدة تمثلت في **6** ساعات .

[1] -« La majorité des étudiants interrogés répondent : « j'aime ça » ou « j'adore » ; on peut voir là un côté « motivation » très prononcé qui semble se limiter à ce simple sentiment « d'aimer la traduction » ; ceci pourrait s'expliquer par la satisfaction d'être en mesure de parler plusieurs langues ».
-Aicha Aissani, « L'enseignement de la traduction : en Algérie », in Meta, XLV,3,2000, p. 489.

و للإيضاح، فإن 6 ساعات أسبوعيا هي حصيلة تضم دروس الترجمة في الاتجاهين من و إلى اللغة أ و هي اللغة العربية و ذلك من لغتين أجنبيتين ب و ج(و هما الفرنسية و الإنجليزية). و من ثم، فإن نظرنا إلى درس الترجمة من وجهة نظر أهل الاختصاص("دوليل" و "دوريو" مثلا) و الذي يشمل الترجمة من لغة ب إلى اللغة أ فقط، يصبح الحجم الساعي ساعة و نصف أسبوعيا.

و عن الشطرالثاني للسؤال، فقد أجاب الأساتذة بنسبة 11,53% بـ كاف و بنسبة 88,46% بغير كاف و امتنع ثلاثة أساتذة عن الإجابة.

ما يمكن ملاحظته هو شبه إجماع الأساتذة على قصور الحيّز الزمني عن إيفائه بالغرض مع العلم أنهم يتحدثون عن(6 ساعات).

و ما يجمع عليه أغلب الباحثين هو أن ساعة و نصف أسبوعيا لدرس الترجمة من لغة إلى لغة أخرى لن يفضي بأي حال من الأحوال إلى إعداد مترجمين أكفاء. وهذا إن دلّ على شئ فإنه يدل على أن عدم الدقة في تحديد الهدف من التكوين أدى إلى وضع مقررات لا ترقى إلى مستوى طموحات بعض الأساتذة الواعين فهاهي "بيوض" تنتقد هذه المقررات على مستوى المضمون"إن معاينة مقررات (...) لتفسر سبب استياء الأساتذة الواعين و تذمرهم من محتويات هذه المقررات، فهي بعيدة كل البعد عما يقدم لطلبة أقسام الترجمة بجامعات البلدان المتقدمة"[1] و كذا من ناحية توزيعها الحجم الساعي على المقاييس "الملاحظ في هذين البرنامجين هو تخصصيهما لحجم ساعي كبير للتحسين اللغوي الذي يستمر إلى غاية السنة الرابعة، إذ يبلغ هذا الحجم 13 ساعة و نصف في الأسبوع بالنسبة للسنة الأولى، و 9 ساعات بالنسبة للسنة الثانية، في حين لا تحتل الترجمة سوى 6 ساعات بالنسبة للغتين أ و ب "[2].

ما يمكن استنتاجه هو أن هذه المقررات ترتكز أساسا على التحسين اللغوي لا على الترجمة. في الوقت الذي ينبغي أن تخصص أكبر نسبة من الحجم الساعي لترجمة النصوص سواء تعلق الأمر بتكوين مترجم متخصص، حيث يتطلب اكتساب الكفاءة المهنية "الخبرة في الدراسة بنسبة 50 أسبوعا ،

أي سنتين في ترجمة نصوص من تخصص واحد" [3] أو تكوين مترجم عام "و أنه من المفيد لطلبة الترجمة و أولئك الذين سيصبحون مترجمين أن يتبعوا دورة دراسية مرتكزة على عدد كبير من النصوص والأمثلة"[4].

1- إنعام بيوض، تعليم و تقييم الترجمة في الجزلئر، "دراسة تحليلية نقدية لتجربة شخصية في تعليم و تقييم الترجمة" ، رسالة دكتوراه دولة، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة بن يوسف بن خذة، 2007 ، ص 64

[2]- المرجع نفسه، ص 64 – 65 .

1- سعيدة كحيل، الكفاءة الترجمية بين التشكيل الديداكتيكي و متطلبات المهنة، مجلة ترجمان، مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بطنجة، المجلد 18 ، العدد 1، 2009 ، ص 23 .

[4]- بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ص 5 .

و كل هذا حتى يتسنى لطلبة الترجمة التعود على التعامل مع أنواع مختلفة من النصوص، والتعرض لمزالق الترجمة و مطباتها – و ما أكثرها - بأكبر قدر ممكن حتى يتسلحوا لمواجهتها والتصدي لها في حياتهم المهنية مستقبلا.

و عليه فإن الحجم الساعي المخصص لدرس ترجمة النصوص في قسم الترجمة من جملة الأمور التي تحتاج إلى أن يعاد فيها النظر.

2-1-3-مستوى الطلبة بشكل عام:

يعّد مستوى المتعلمين ، في أي عملية تعليمية ، عاملا لا غنى عنه في تحديد نوع التكوين و محتواه و كذا طرائق التدريس. لذا، و بغية تكوين صورة و لو تقريبية عن مستوى الطلبة في قسم الترجمة، نناقش إجابات أساتذة الترجمة بالقسم عن السؤال التالي:

من خلال تجريبك، ماهو مستوى الطلبة بشكل عام؟

و قد اكتفينا في وضع الاختيارات بأربعة منها فقط، فتحصلنا على البيانات الموضحة في الجدول الآتي:

الاحتمالات	عدد الإجابات	النسب المئوية
جيد	00	%00
حسن	00	%00
مقبول	17	%65,38
دون المستوى	09	%34,61

الجدول(5): البيانات الخاصة باحتمالات مستوى الطلبة

و الملاحظ من الجدول، أن مستوى الطلبة بشكل عام لا هو بالجيد و لا هو بالحسن، إذ انعدمت نسب اختيار هذين الاحتمالين. وقد حكم ثلثي الأساتذة تقريبا على مستوى الطلبة بمقبول أي بنسبة 65,38%، في حين رأى الثلث المتبقي منهم بأن الطلبة دون المستوى أي بنسبة 34,61%.

نبقى دائما في المنحى نفسه، فإذا كان الهدف من تدريس الترجمة هو تكوين مترجمين محترفين، فهل

هذه النتائج التي تشير إلى مستوى الطلبة بالقسم هي نتائج مرضية أو مقبولة؟

الإجابة بالطبع لا، فلا يخفى على أحد، أن الترجمة عملية معقدة و شائكة و تعليمها لا يقوم على اكتساب معارف فقط بل مهارة أيضا. و هذا إن دلّ على شئ، فإنه يدل على ضرورة امتلاك الطلبة لقدرات عالية تتناسب مع هذا التكوين المميز، فهو عبارة عن تحد لا يقوى على خوض غماره طلبة ذوو مستوى مقبول أو دون المستوى.و هي وجهة نظر يمكن التأكد منها في الفصل الثالث من هذه الدراسة.

و في انتظار ذلك، لابد من البحث في سبب تدني المستوى و عدم تلاؤمه مع التكوين. وأول ما يتبادر إلى الأذهان هو نوع شروط قبول الطلبة في القسم."يدخل الطالب أو الطالبة إلى قسم الترجمة بمعدل عام في البكالوريا يفوق 11/20على أن يتجاوز معدله في اللغات 12/20."[1]

يبدو أن رأي الأساتذة خير دليل على عدم كفاية هذه الشروط. ناهيك عن أن المدارس العالمية تتبنى شروطا أكثر دقة تتمثل في تحكم الطلبة المسبق في لغات العمل من جهة، و اعتمادهم على الاختبار الانتقائي من جهة أخرى. و لا شك أن ذلك راجع لقناعتهم بأهمية المكتسبات القبلية و دورها في تكوين المترجم"و (...) الترجمة تفترض تطبيقا عمليا آنيا لكل المعلومات الملقنة، و تلك المكتسبة على امتداد أطوار التعليم السابقة بالإضافة إلى تشذيب استعدادات فطرية كامنة و صقلها"[2].

و تختلف وجهات النظر حول تصور اختبار القبول، ففي الوقت الذي تكتفي فيه بعض المدارس بقياس التحكم في لغات العمل تتعداها أخرى إلى قياس قدرات المترشحين في الثقافات التابعة للغات العمل أيضا، و تضيف" دوريو" معايير أخرى من خلال إجمالها لما ينبغي قياسه أثناء إشارتها إلى أهمية هذا الاختبار"لذا، يجدر بنا التحلي بيقظة تامة عند قبول الطلاب و تسجيل من يتمتع منهم بالكفايات الأساسية المطلوبة و هي:

- معرفة بلغة العمل تمكن من مقاربة نص يتوجه إلى"الجمهور العريض"،
- التعامل بسهولة مع اللغة الهدف،
- امتلاك كم لابأس به من المعلومات العامة،
- القدرة على التحليل و التوليف"[3].

فهي تضيف إلى التحكم في لغتي العمل حيازة مخزون معتبر من الثقافة العامة و القدرة على التحليل

[1]- إنعام بيوض، المرجع السابق، ص78 .
[2]- المرجع نفسه، ص 53 .
[3]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 183 .

والتركيب، و هما عمليتان تنتجان عن القدرة على التفكير المنطقي.

إذن، و بما أن مستوى المتعلمين عنصر فعال في اختيار المحتوى و تحديد الطرائق، فلابد من تحديد عتبة لهذا المستوى تتوافق مع مناهج لتكوين مترجمين محترفين، و تبني استراتيجية معينة لقياس قدرات المترشحين في ظل العتبة المحددة. و بالتالي تسهم هذه الخطوة في تفادي وضع مقررات مثالية تتعارض مع قدرات المتعلمين؛ إذ نجد "بيوض" تنتقد المقررات الحالية و تصفها بالطموحة"و نقصد بالطموح في هذا السياق، الفارق بين مستوى الطلبة العيني حين يغادرون الوسط المدرسي و تطأ عقولهم الحرم الجامعي، و بين المحتوى الكثيف للمناهج التي تسعى على مدى أربع سنوات إلى إخراج الطالب من دائرة تعلم المعارف في المطلق إلى محيط يتطلب توظيف معلومات و مهارات في إطار عملي و مهني"[1].

كما أن تحديد المستوى مزية أخرى تتمثل في تكوين أفواج متجانسة من الطلاب، و هو أمر ضروري لتيسير التحصيل الدراسي و رفع مردوده؛ ففي ظل التوزيع المتجانس يتعامل الأستاذ مع تلاميذ متقاربين في قدراتهم على الفهم، و بالتالي يمكنه أن يوّحد أسلوب الشرح، كما لا يشعر التلميذ مرتفع القدرة أن زميله بطئ الفهم يعوقه عن التقدم.[2]

2-1-4-اختيار لغات العمل في درس ترجمة النصوص:

لطرح مسألة تحديد لغات العمل في درس ترجمة النصوص و هي مسألة من الأهمية بمكان بالنسبة لتصميم المحتوى، اكتفينا بتقصي أحد أهم العوامل المتحكمة في اختيار لغات العمل الأنسب، و هو مستوى الطلبة، و ذلك من خلال عرض إجابات أفراد العينة على السؤال التالي و تحليلها:

من خلال تجربتك، مستوى الطلبة يكون أفضل في التعريب أو في التعجيم؟

وقد أجاب الأساتذة عن هذا السؤال بنسبة 92,30% بأن مستوى الطلبة في التعريب أفضل منه في التعجيم، و بنسبة 07,69% أن مستوى الطلبة في التعجيم يكون أفضل منه في التعريب.

إن إجماع الأساتذة بتفوق الطلبة في مقياس التعريب خير دليل عل صحة الرأي القائل بأن تدريس الترجمة في إطار تكوين مترجمين لا ينبغي أن يكون إلا باتجاه واحد وهو: من اللغات الأجنبية"وإلى اللغة الأم و يبدو أن الإجماع قد تحقق بأن اللغة الهدف يجب أن تكون حصريا "اللغة الأم" "[3].و يؤكد

[1]- إنعام بيوض، المرجع السابق، ص 53 .

[2] -www.infpe.edu.(16-06-2012)

[3] -« Le consensus semblait s'être établi que la langue- cible doit être exclusivement la « langue maternelle » ».
-J.R.Ladmiral, op. cit., p. 12.

بأن "التعجيم أصعب من التعريب"[1]. فاللغة العربية و إن حرمت من تسمية اللغة الأم في الجزائر لأسباب تاريخية لسنا بصدد البحث فيها، و اكتفت بأن تكون لغة وطنية أو رسمية، فهي تحظى بامتياز تفوق الطلبة في الترجمة إليها على حساب الترجمة منها.

و يمكن اعتبار نسبة(92,30%) مؤشرا إيجابيا و محفزا لتبني سياسة تربوية موجهة نحو التعريب و خاصة تعريب العلوم في التدريس الجامعي. فمحاولة تملص الدول العربية من التبعية العلمية و التكنولوجية للغرب عن طريق تكوين إطارات بديلة في هذه الميادين باللغات الأجنبية لم تؤت أكلها. فقد نتج عنها ضعف مستوى المتخرجين بعد طول معاناة من صعوبة المادة وصعوبة اللغة الأجنبية على حد سواء. و كذا كثرة التسرب، فكم من الطلبة النوابغ- في الجزائر مثلا- أقصوا من كليات الطب أو الإعلام الآلي لعدم تحكمهم في اللغة الفرنسية ليس إلاّ."التلميذ الذي يتعلم العلوم الطبيعية و الكيميائية و التقنيات و الرياضيات بلغته الوطنية يكون أسرع إلى الفهم و الإدراك من التلميذ الذي يتعلمها بلغة أجنبية، فهذا يبذل مجهودين، أحدهما في فهم لغة التعبير، و الثاني في فهم المصطلح العلمي"[2].

أما فيما يخص النسبة (07,69%) التي ترجح كفة التعجيم فهي نسبة تعكس الواقع، فمن خلال المعايشة الفعلية لطلبة الترجمة، نصادف بعض الحالات الشاذة التي تنبغ في التعجيم و ذلك لأسباب تستحق عناء البحث فيها؛ قد تتمثل في اللغة المستعملة في بيئة الطالب و هي إما البيئة الصغرى(عائلته) أم البيئة الكبرى التي ترعرع فيها(منطقته). هذا بالنسبة للغة الفرنسية، أما بالنسبة للغة الإنجليزية، فيرجع التحكم فيها إلى حرص بعض الطلبة على إتقانها سواء بالتكوين الذاتي معتمدين على أنفسهم أو اللجوء إلى المدارس الخاصة، و الدافع الرئيس في ذلك هو الشعار الدارج"الإنجليزية لغة العصر أو لغة العالم". و يكون التحكم في إحدى اللغتين الأجنبيتين، في معظم الأحوال على حساب اللغة العربية.

ومع ذلك و رغم ضعف هذه النسبة فلا ينبغي إهمالها؛ إذ على أساسها يمكن اتخاذ بعض التدابير، كفصل هذه الفئة من الطلبة و تكوينهم في الترجمة إلى اللغات الأجنبية، وذلك حتى نتمكن عن طريقهم من نقل صورتنا إلى الآخر بأمانة، فكما يقول علي بن أبي طالب:"الفكر مرآة"، وحتى تعكس هذه المرآة صورة واضحة لا تشوبها شائبة لابد من أن ينقل هذا الفكر بيد أصحابه، و ذلك تفاديا لما ينجم من تشويه إذا ما تحمل هذا الآخر عناء نقل صورتنا"لأن صوتنا لا يصل في الغالب إلى هذا العالم إلا عبر شكلين

[1] -« le thème est plus difficile que la version ».
-Id., p. 57.
3-ع. ك غلاب، من اللغة إلى الفكر، مطبعة الصباح الجديدة، الدار البيضاء، 1993 ، ص 68 ، عن محمد الديداوي، الترجمة و التعريب بين اللغة البيانية و اللغة الحاسوبية، المركز الثقافي العربي، بيروت/ الدار البيضاء، 2002 ، ص 247 .

غريبين: إما مشوها أو رجع صدى لصوت الآخر كما يرانا هو، لا كما نحن بالفعل ".[1]

و هناك خيار ثالث يتمثل في الاستمرار في تدريس الترجمة في الاتجاهين من اللغة العربية و إليها، و ذلك لسببين اثنين، أحدهما تعليمي محض مفاده أن تعليم الترجمة من اللغة الأم و تعليم الترجمة إليها يكملان بعضهما البعض، فهذه "ميليس" ترى بأن الترجمة إلى اللغة الأجنبية تخدم الترجمة إلى اللغة الأم "فمن البديهي أن التعبير باللغة الأجنبية عند الترجمة إليها ينمي القدرة على فهمها عند الترجمة منها"[2]. و هذا ما يفسح المجال إلى إمكانية أن تحظى النخبة فقط بتكوين مزدوج أي تعليم الترجمة في الاتجاهين.

ولإزالة بعض اللبس و من باب الأمانة العلمية، لابد من الإشارة إلى أن الأساتذة الذين اختاروا خانة "التعجيم" قد وضحوا لنا سبب اختيارهم بعد سؤالهم. و يتمثل السبب في عدم رضاهم عن العربية التي يترجم بها الطلبة النصوص من اللغات الأجنبية. فهي حسب رأيهم لغة مشوهة لا تمت للغة الضاد بصلة. و غيرة منهم عليها فهم لا يغفرون لطلبتهم تشويهها و يغفرون ما دون ذلك.

2-1-5-تكوين أستاذ الترجمة:

نظرا لحجم المسؤولية التي تثقل كاهل أستاذ الترجمة في مشواره لتكوين مترجمين محترفين، وجب عليه أن يتسلح بكل ما تجود به العلوم المختلفة حتى يؤدي رسالته بنجاح. و من ثم، فنوع التكوين الذي يخضع له مدرس الترجمة له كبير الدور في نجاح العملية التعليمية، و لمعرفة مدى قناعة أساتذة الترجمة بأهمية التكوين في فروع علمية عدة ووعيهم بالهدف منه، كان السؤال التالي:

حسب رأيك، هل ينبغي أن يشمل تكوين أستاذ الترجمة كل من الدرس اللساني و تحليل الخطاب و تعليمية الترجمة و لماذا؟

وقد أجاب الأساتذة على الشطر الأول من السؤال بنسبة88,46 % بالإثبات، و7,62% بالنفي، في حين امتنع أستاذ واحد عن الإجابة.

أما الشطر الثاني من السؤال و الذي يخص الفئة التي أجابت بـ"نعم"، فقد أهمله ما نسبته 34,78 % منهم ، و أجاب عليه 65,22% منهم، و قد كانت إجابتهم متقاربة تشيد في معظمها بأهمية التخصصات المذكورة أعلاه بالنسبة للمنهجية و للعملية الترجمية في حد ذاتها.

بالنسبة لإجماع الأساتذة على ضرورة الخضوع لتكوين يرتكز على الدرس اللساني و تحليل

1- إبراهيم درغوثي، حول ترجمة الإبداع العربي إلى لغات أخرى – تجربة ذاتية- ، مجلة المترجم، جامعة وهران – السانية، دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد 5 ، 2002 ، ص 19 .

2 -« il est évident que la pratique de la rédaction dans la langue étrangère développera sa capacité de compréhension de cette dernière ».
-N.Mélis, op. cit., p. 163.

الخطاب و تعليمية الترجمة، يمكن أن نقول إنه أمر طبيعي، فبعدما أدرك هؤلاء الأساتذة من خلال تجربتهم في الميدان - سواء أطالت خبرتهم أم قصرت- صعوبة عملهم و ما يستدعيه من قدرا ت ومهارات على أصعدة متعددة، أيقنوا أن تكوين أستاذ الترجمة يجب أن يكون تكوينا فريدا من نوعه، من حيث كثافته و من حيث ثراؤه بمقتنيات من مختلف العلوم.

ولهذا نجد المنظرين يصرون على ضرورة إسناد المهمة إلى مترجمين محترفين لاعتقادهم أن الخبرة يمكن أن تنوب عن التكوين "لابد أن الخبرة تمكن الأستاذ من ملاحظة العقبات التي تعترض سبيل الترجمة الصحيحة لدى الطلاب فيحاول مساعدتهم على تخطّيها"[1].

فحاجة أستاذ الترجمة إلى هذه الفروع العلمية تعكس ما تتطلبه العملية التعليمية من كفاءات:

- القدرة على تحليل النصوص و تركيبها و منهلها تحليل الخطاب أو ما يعرف بلسانيات النص.

- وفضلا عن التحكم في لغات العمل، لابد من القدرة على الانتقال و ببراعة بين نظامين لغويين مختلفين و كيف للأستاذ أن يدرب الطلبة على ذلك إن لم يكن متفقها فيما جادت به اللسانيات في هذا المضمار.

- أما أهمية تعليمية الترجمة فتظهر في تزويدها الأستاذ بجملة من الأمور أهمها المنهجية و التي تنبثق من الممارسة، وهنا تتجدد إمكانية أن تنوب الخبرة عن التكوين "و في المقابل، حين يرتكز الأستاذ على عمله كمترجم، يصبح قادرا على تقسيم طريقته الخاصة لبناء منهج"[2].

إذن، فخبرة المترجم بإمكانها أن تسّد الفراغ الذي يتركه التكوين، لكن بشكل جزئي لأن المتعلم الذي أصبح عنصرا فاعلا لن يقنع بأن يفرض عليه الأستاذ المترجم منهجيته أو حلوله الجاهزة، فلابد أن يمسك بزمام الأمور من خلال تزويده بقاعدة من المرتكزات النظرية يستند عليها في مساره الدراسي إلى أن يشتد عوده.

ومن هنا نستنتج أن التكوين الذي يرتكز على التخصصات سالفة الذكر لاغنى عنه لكل من الأستاذ و الأستاذ المترجم على حد سواء.

2-1-6-تحديد المنهجية المتبعة في درس الترجمة:

يعد تحديد منهجية الترجمة واحدا من شروط اختيار المحتوى الأنسب لتكوين مترجمين محترفين.

[1]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 28 .
[2]- المرجع نفسه، ص 29 .

والحديث عن منهجية الترجمة يحيل دون شك إلى الحديث عن نظرياتها؛ فقد أصبحنا نسمع عن مدارس ترجمة تتبنى نظرية المعنى كمنهجية لها في الترجمة، وأخرى تتبنى نظرية الغاية، وهناك من لاتزال تتبع الأسلوبية المقارنة. ويرجع اعتماد هذه المدرسة أو تلك على واحدة من هذه النظريات إلى كونها نظريات تطبيقية وضعت خصيصا لتحديد خطوات العملية الترجمية من وجهة نظر معينة ولبلوغ غاية معينة تكون في الغالب وضع أسس لفهم النص فهما جيدا و تحديد استراتيجية ترجمة تناسبه. و هذا ما أهّل هذه النظريات لتكون إطارا تضبط على أساسه عملية تعليمية الترجمة.

و لمعرفة أي هذه المنهجيات تتبع في تدريس الترجمة في قسم الترجمة، طلبنا من الأساتذة تحديدها بالصيغة التالية:

ما هي المنهجية المتبعة في درس الترجمة؟

غير أن هذا السؤال لم يؤت أكله؛ إذ انصرف الأساتذة إلى وصف طريقة سير درس الترجمة من خلال عرض الخطوات المتبعة بالترتيب. وهذا طبعا لا يعني أن الأساتذة غير مدركين لكون"منهجية" في هذا السياق تحيل إلى " نظرية"، بل إن انعدام منهجية بعينها محددة في قسم الترجمة و الاتفاق على اتباعها دفعهم إلى فهم السؤال بالطريقة التي فهموه بها.

وفي هذا السياق تجدر الإشارة، ومن باب الأمانة العلمية ، إلى أن الطريقة المتبعة في سير الدرس من طرف الأساتذة ليست واحدة، إذ تختلف من أستاذ إلى آخر، فلا نكاد نعثر على طريقتين متشابهتين.

وما من شك في أن اختيار نظرية في الترجمة من بين النظريات الحديثة، وتبنيها لرسم معالم منهجية في الترجمة واتباعها في تكوين المترجمين يرفع من مستوى المردود التعليمي، وبالتالي يسهم في إنجاح العملية التعليمية ككل، وخيردليل على ذلك هو نجاح المدارس التي تعتمد على نظرية المعنى و اكتسابها شهرة عالمية، و هذا ما جعل المشرفين عليها يتمسكون بها إلى يومنا هذا لأنها أنارت لهم الدرب في تحديد طريقة التدريس الملائمة "وحين اكتشفت نظرية المعنى، شعرت بما يقويني و يعطني إحساسا بالاطمئنان لأني وجدت فيها التعبير الواضح عما كنت أستشعره بطريقة حدسية"[1].

و الأمر نفسه بالنسبة لـ " دوليل" فقد اعتمد على النظرية نفسها في اقتراحه لنموذج برنامج تعليمي في كتابه الذي لاقى نجاحا كبيرا[2]. فقد حدد جملة من الأهداف و صمم على ضوئها مجموعة من التمارين لإرساء قواعد هذه المنهجية في أذهان المتعلمين و إكسابهم إياها حتى تصبح بمثابة ردود أفعال طبيعية لديهم.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 17 .

2- سبق و أن تطرقنا لهذا الكتاب و الذي عنوانه:

" L’analyse du discours comme méthode de traduction".

فضبط منهجية ما في الترجمة يزوّد الطلبة بطريقة منظمة في تعلمهم ترجمة النصوص و يسهل على الأستاذ طريقة تصميم دروسه و ترتيبها. و من هنا يتضح لنا أن تحديد منهجية ما و تبنيها في إطار تعليمي كهذا أمر لاغنى عنه، ولاشك في أنه قد آن الأوان للاستفادة من تجارب الآخرين في هذا الميدان باختيار المنهجية الأنسب و التي تتوافق مع كل الظروف بدءا من مستوى الطلبة و احتياجاتهم ووصولا إلى متطلبات السوق.

2-1-7- طريقة ربط الدرس النظري بالدرس التطبيقي في درس ترجمة النصوص:

تعمد أغلب المدارس العالمية المتخصصة في تكوين المترجمين المحترفين- كما سبق و أشرنا إلى ذلك- إلى تبني نظرية ترجمية بعينها في تدريسها لترجمة النصوص: فهذه المدارس تجعل من نظرية المعنى نظرية مرجعية لها في درس الترجمة، و تلك ترتكز على نظرية الفعل(الغاية)... وهذا إن دل على شيء فإنه يدل على أهمية هذا الإجراء في وضع الاستراتيجية التعليمية و ضبطها من أجل رفع المردود التعليمي. وبهذا يكون تحديد نظرية ما من الأهمية بمكان شأنه في ذلك شأن تحديد لغات العمل و نصوصه؛ إلا أن معايير اختيار المادة النظرية المناسبة و طرق استثمارها بالنسبة للدرس التطبيقي هي التي تطرح إشكالا. و من هذا المنطلق أردنا معرفة الاستراتيجية التي يتبناها أساتذة قسم الترجمة بجامعة قسنطينة في توظيفهم للدرس النظري و كيفية ربطه بالدرس التطبيقي من خلال تحليل البيانات المتحصل عليها كإجابات على السؤال التالي:

هل درس الترجمة يكون: تطبيقيا محضا؛- يتخلله الاستشهاد ببعض المبادئ النظرية؛- مناصفة بين النظري و التطبيقي؟

فكانت النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

الاحتمالات	عدد الاجابات	النسب المئوية

1-تطبيقيا محضا.	08	%29,62
2-يتخلله الاستشهاد ببعض المبادئ النظرية.	15	%55,55
3-مناصفة بين النظري و التطبيقي.	04	%14,81

الجدول(6): البيانات الخاصة باحتمالات طرق الاستفادة من الدرس النظري

من الجدول، نلاحظ أن ما نسبته 29،62% من الأساتذة اختاروا الاحتمال الأول و الذي مفاده أن درس الترجمة يكون تطبيقيا محضا؛ في حين حظي الاحتمال الثاني و القائل بأن درس الترجمة يتخلله الاستشهاد ببعض المبادئ النطرية بأعلى نسبة و هي 55،55%؛ وقد وقع اختيار ما نسبته 14،81% من الأساتذة على الاحتمال الأخير، فبالنسبة لهؤلاء يكون درس الترجمة مناصفة بين النظري و التطبيقي.

من خلال هذه البيانات، يمكن القول بأن الأساتذة الذين اختاروا الاحتمال الأول مازالوا يعتمدون على الطريقة التقليدية في تدريس الترجمة، و التي لا تعير المبادئ النظرية أدنى اهتمام؛ فالنظريات الترجمية لم يكن لها مكان، ولزمن طويل، في تدريس الترجمة في كل من مدارس الترجمة و أقسام اللغات الأجنبية الفرنسية. وبالنسبة لمدارس الترجمة، كان الأساتذة يكتفون بتوجيه طلبتهم على ضوء تجربتهم الخاصة كمترجمين محترفين، و كانوا غير مبالين، لا بل ناقمين على النظريات كونها- حسب رأيهم- لم تأت بشئ ملموس[1]. فلا شك في أن هؤلاء الأساتذة ليسوا على اطلاع بما توصلت إليه أحدث الدراسات بخصوص هذه النقطة. فهي تؤكد على أهمية المرتكزات النظرية. وذلك بعد وضع معايير محددة لاختيارها- بالنسبة للترجمة- و ضرورة ربطها بالتطبيق "الغرض من نظرية سير الترجمة وضعها في خدمة المترجم، فهي مصممة على أن تكون رابطا مستمرا بين نظرية الترجمة و التطبيق"[2].

أما فيما يخص الاختيار الثاني، و الذي حاز عل أكبر نسبة، فهو يقر بالرجوع إلى المبادئ النظرية خلال الدرس التطبيقي كلما دعت الحاجة إلى ذلك. وهذا ما تجمع عليه الدراسات الحديثة، فبعد الفصل في ضرورة ربط النظريات الترجمية بالدرس التطبيقي و تحديدها؛ أي أن الاتفاق تم على أن تكون نظريات عملية بالدرجة الأولى تعنى بالأمور المنهجية في الترجمة، انبرى المختصون إلى البحث في طريقة استثمارها، وتوصلوا إلى أن فائدتها تظهر بوضوح إذا تم دمجها في الدرس التطبيقي"...تظهر التجربة

[1] -D.Gile, op. cit., p. 29.

[2]- بيتر نيومارك، الجامع في الترجمة، ص 21 .

حتمية الرجوع المستمر إلى الشروحات المنهجية أثناء التمارين، فالفهم الفعلي لهذه الشروحات لا يتحقق إلا إذا تم دمجها في الأعمال التطبيقية"[1].

وهنا يظهر، مرة أخرى، أن أساتذة الترجمة(أكبر نسبة منهم) على وعي تام بأهمية الدرس النظري و على إطلاع بالطريقة المثلى لاستغلاله.

يأتي الآن دور الاحتمال الثالث و الذي نسبة اختياره هي 14،81% ، أضعف نسبة مقارنة بالاحتمالين الأولين. فاختيار الأساتذة لهذا الاحتمال الذي يجعل درس الترجمة مناصفة بين النظري و التطبيقي، قد يفسر بأن الدرس النظري بالنسبة إليهم لا يقتصر على المبادئ المنهجية بل يتعداها إلى باقي الفروع التي ينطوي عليها علم الترجمة من تاريخ الترجمة وتقنياتها و نظرياتها بشكل عام. فرغم أن هذه الفروع لها مكانتها الشرعية في تكوين المترجم "تحتل النظريات الترجمية العامة مكانة شرعية في التدريس على شكل مواد جامعية"[2] إلا أن استيعابها يتطلب جهدا أكبر من الطلبة و بالتالي وقتا أكبر"و يختلف الأمر تماما مع تاريخ الترجمة و النظريات اللسانية و الاجتماعية و الثقافية و النفسية، فدراستها تتطلب بالفعل جهدا معتبرامن طلبة الترجمة "[3].

إذن، اختيار الأساتذة لهذا الاحتمال دليل على اختلاف نظرتهم لما ينبغي أن يكون عليه الدرس النظري. وتجدر الإشارة إلى أنه إذا صحّ تفسير هذا الاختيار، فهو عبارة عن استمرارية، نوعا ما، لنتائج السؤال السابق الخاص بالمنهجية. فانعدام منهجية محددة يتبعها الجميع في القسم، جعل هؤلاء الأساتذة يعتقدون أن الدرس النظري ما هو إلا ذلك الدرس المنفصل الذي يعنى بتاريخ الترجمة أو تقنياتها.

2-2- درس ترجمة النصوص و مكوناته:

2-2-1- تحديد الأهداف الخاصة لكل درس:

[1] -« l'expérience montre qu'il faut revenir sans cesse aux explications méthodologique pendant les exercices. Elles ne sont effectivement comprises que si elles sont intégrées dans les travaux pratiques ».
-K.D.Le Féal, op. cit., p.164.

[2] -« Les théories traductologiques générales ont une place légitime dans l'enseignement en tant que matière universitaire ».
-D.Gile, op. cit., p.30

[3] -« La question est tout autre quand on passe à l'histoire de la traduction, à des théories linguistiques, sociologiques, culturelles, psychologiques. Leur étude demande en effet un effort important de la part des apprentis- traducteurs ».
-Id., pp. 30- 31.

حسب نتائج الدراسة النظرية، فإن تحديد الأهداف الخاصة لكل درس شرط أساسي من شروط نجاح العملية التعليمية، و بناء عليه لم تغفل الدراسة الميدانية التطرق للموضوع، وذلك من خلال تقصي مدى اهتمام أساتذة الترجمة بهذه النقطة، و لمعرفة ذلك لا بد من تحليل إجاباتهم على السؤال التالي:

هل تحدد أهدافا خاصة لكل درس؟

و قد أجاب 88,46% منهم بـ **نعم** مقابل 7,69% بـ **لا**، و لم يجب أستاذ واحد على هذا السؤال.

كانت إجابة أغلبية أفراد العينة بالإيجاب، و هذا دليل على وعي الأساتذة بأهمية هذا الإجراء و دوره في السير الحسن للعملية التعليمية.

فمن أجل بلوغ الغاية المنشودة من المسار الدراسي ككل، لابد من تحديد الأهداف الخاصة لكل درس بدقة متناهية؛ إذ على ضوئها يتم التخطيط المحكم لسير الدرس من اختيار للطرق الملائمة لتجسيد هذه الأهداف في شكل نشاطات تربوية للمتعلمين، وتجنيد لكل الوسائل التعليمية المتاحة لتحقيقها.

"فكل بحث في المنهجية يسعى إلى الإجابة عن سؤالين جوهريين:« ما هي أهداف التعلم؟» و«ماهي التقنيات اللازمة لبلوغها؟»"[1].

كان نصيب الإجابة السلبية على هذا السؤال 7,69% ، و هنا نفتح مجالا لطرح جملة من الاحتمالات :إنّ تباين أفراد العينة سواء من حيث المستوى العلمي أو من حيث الخبرة في التدريس، يقودنا إلى اعتقادين اثنين هما:

إما أن الأساتذة قليلو الخبرة، حتى و إن كان تكوينهم في التخصص، و لم يتم تأطيرهم في المجال التربوي و البيداغوجي أدى إلى وجود إجابتين بالنفي.

و إما أن الأساتذة المحنكين، فاتهم أن يطلعوا على مستجدات علوم التربية من خلال آخر النتائج التي توصلت إليها الدراسات و الأبحاث في هذا المجال.

كما أنه يمكن أن يكون السبب لا علاقة له بالخبرة و التأطير، و إنما هو راجع إلى أسباب أخرى على مستوى الأفراد لا الجماعات.

و على أية حال، لم يفت الأوان لتدارك الأمر و الحرص على تحديد الأهداف الخاصة لما لها من فوائد، خصوصا إذا احترمت معايير تسطيرها من تدرج و احترام لمستوى المتعلمين و احتياجاتهم.

[1] -« toute recherche méthodologique cherche-t-elle à répondre à deux questions fondamentales : « Quels sont les objectifs d'apprentissage ? » et « Par quelles techniques les atteindre ? » ».
-J.Delisle, op. cit., p.129.

لكن، هل ينحصر دور المتعلم في عملية تحديد الأهداف في أخذ مستواه و احتياجاته في الحسبان فقط؟

لمعرفة الإجابة، أردف السؤال الخاص بتحديد الأهداف بسؤال آخر وثيق الصلة به يتعلق بإجراء فرعي يتمثل في إطلاع الطلبة على الأهداف الخاصة لكل درس.

و كانت صيغة السؤال كالآتي:

إذا كان الجواب بـ نعم، فهل تطلع الطلبة على هذه الأهداف؟

طبيعة هذا السؤال تفرض أن يكون حساب نسب الإجابات بالنسبة لعدد الأساتذة المجيبين بـ **نعم** فقط و هو (23) بدلا من العدد الإجمالي لأفراد العينة. و بالتالي نجد أن 73,91% من الأساتذة قد أجابوا بـ نعم مقابل 8,69% قد أجابوا بـ لا، و قد امتنع أستاذ واحد عن الإجابة عن هذا السؤال.

نستهل تحليل البيانات المتحصل عليها بالنسبة الأكبر، و هي نسبة الأساتذة الذين يطلعون الطلبة على الأهداف الخاصة و التي بلغت 73,91% ، و ما يمكن استنتاجه من هذه النسبة هو أن هؤلاء الأساتذة مدركون ـ ولا شك ـ لحقيقة أن فائدة تحديد الأهداف لا تكتمل إلا إذا كان المتعلم مطلعا عليها. خصوصا و أن هذا الأخير أصبح في ظل التطورات التربوية القلب النابض في العملية التعليمية؛ فقد تحول دوره من المتلقي السلبي إلى المرسل الفعال،فهو الذي يقوم بتفعيل الدرس من خلال نشاطات مختلفة ـ حسب مقتضى الحال ـ تحت إشراف المدرس و توجيهه. لذا، لا ينبغي أن تكون معرفة الأهداف حكرا على الأستاذ حتى و إن كان هو محددها في سبيل إنجاح العملية التعليمية، لأن نجاح هذه الأخيرة لا يتحقق إلا إذا كان الطالب عالما بالأهداف هو الآخر. فهي التي تنير دربه ليصبح على بينة من أمره في تحضيره للدروس، فلا يكون تحضيرا عشوائيا ارتجاليا بل منظما و فعالا. ناهيك عن أنها تحصر المجال الذي ينبغي أن يبحث فيه، و في ذلك توفير للجهد و الوقت. و تفسح له المجال للاجتهاد أكثر و عدم الاكتفاء بما يقدمه الأستاذ. أي أنه يصبح عصاميا معتمدا على نفسه في تطوير مهاراته. و كل هذه العوامل تسهم في فعالية التعليم و نجاحه "يعمل إطلاع الطلبة على الأهداف على حسن توجيه مجهوداتهم، و من ثمّ تكثر حظوظهم في النجاح"[1].

أما النسبة 8,69% من الأساتذة الذين أجابوا بـ **لا** ، و يكتفون بتحديد الأهداف الخاصة دون إطلاع الطلبة عليها، يهملون ـ دون وعي منهم ـ عاملا مهما يسهم بقسط كبير في نجاح العملية التعليمية ألا و هو الطالب المزود بالأهداف الخاصة.

[1] -« la communication des objectifs aux étudiants les aide à mieux orienter leurs efforts d'étude et à améliorer leurs chances de réussite ».
-N.Mélis, op. cit., p. 189.

بعد الإطلاع على مدى اهتمام أساتذة الترجمة ـ بقسم الترجمة ـ بتحديد الأهداف الخاصة و مدى و عيهم بأهمية تقاسم معرفتها مع الدارسين، يبقى السؤال المطروح: هل أتى إجراء تحديد الأهداف أُكله أم لا؟ بعبارة أخرى، هل أسهم في رفع المردود التعليمي أم لا؟

قد نجد الإجابة عن السؤال في أوراق اختبار الطلبة ـ محور الفصل الثالث ـ

2-2-2-اختيار النصوص:

من المهام الأكثر صعوبة و حساسية التي تثقل كاهل الأستاذ في إطار تعليمية الترجمة نجد اختيار نصوص العمل، ذلك أن النص هو الوسيلة التعليمية الوحيدة التي يرتكز عليها درسه "حتى ينجز الأستاذ مهمته عل أكمل وجه لايمكنه الاعتماد إلا على مرتكز مادي واحد هو النص المكتوب، لذا يشكل انتقاء نصوص العمل ناحية مهمة جدا من نواحي عمله"[1]. ولهذا السبب ـ أردنا معرفة تفاصيل هذا الإجراء في قسم الترجمة، وقد مهدنا لذلك من خلال طرح السؤال التالي على الأساتذة:

ما هي أنواع النصوص المعتمدة في درس الترجمة؟ و لماذا؟

فقبل الوقوف إذن على نوع المعايير المعتمدة في اختيار النص، لا بد أن نعرف أولا نوع النص و سبب اعتماده، و ذلك من خلال تحليل إجابات الأساتذة على السؤال المبين أعلاه. فحتى و إن كان السؤال مفتوحا، فإن إجابات الأساتذة كانت متقاربة إلى حد بعيد، إذ أجمع أغلبيتهم على تعدد أنواع نصوص العمل، فهم يعتمدون في تدريسهم على الأنواع المختلفة للنصوص، و عن سبب هذا التنوع، كان هناك شبه إجماع على أهمية تعويد الطلبة على العمل على نصوص متنوعة حتى يكونوا على دراية بمختلف أنواع صعوبات الترجمة و التي غالبا ما يكون اختلافها ناجما عن الاختلاف في نوع النص. غير أن قلة من الأساتذة أرجعوا السبب إلى أن هذا التكوين ليس تكوينا متخصصا، و هو سبب مستمد من الواقع، حيث نجد "عيساني" تشير هي الأخرى إلى أن التكوين في الجزائر ليس متخصصا و تضيف قائلة "أثناء الدرس، تحاول الترجمة التعرض إلى كل التخصصات، فمن خلال ترجمة ما أمكن من المواضيع المتنوعة يكتسب المترجم الكفاءة اللازمة"[2]. و تجدر الإشارة إلى أن هذه النقطة تستوقفنا لسببين، فهي من ناحية تجعلنا نتساءل عن عدم انتهاج سياسة التكوين المتخصص لحد الآن رغم ثبوت فاعليتها في مدارس عالمية ذائعة الصيت، ومن ناحية أخرى تجعلنا نستذكر مسألة الحيز الزمني و الذي اتضح ـ حسب ما تقدم ـ أنه غير كاف، فهل تخصيص ساعة ونصف أسبوعيا لدرس الترجمة من لغة **أ** إلى لغة **ب** يكفي للتعود على ترجمة جميع أنواع النصوص و التحكم فيها؟

---

[1]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 30 .

[2] -« En cours, la traduction tente de toucher à toute les disciplines, c'est la traduction des thèmes aussi variés que possible qui donne la compétence nécessaire au traducteur ».
-A.Aissani, op. cit., p.488.

كما أن هناك بعض الأساتذة الذين يقتصرون في تدريسهم الترجمة على النص القانوني، مبررين ذلك بمراعاتهم لمتطلبات سوق العمل، فهذا النوع من النصوص هو الذي يكثر عليه الطلب في الحياة المهنية، ولذلك فهم يرون أن هذا النوع هو الأنسب حتى يستعد الطالب لممارسة مهنته عن طريق العمل على نوع النص نفسه الذي سيواجهه مستقبلا "من الأجدى وضع طلبة الترجمة ـ قدر الإمكان ـ في مواقف مماثلة للحياة المهنية. و عليه ينبغي أن نحرص قدر المستطاع على اصطناع ظروف ممارسة المهنة بأمانة إذ يجب أن تكون النصوص المختارة عينة للنصوص التي من المتوقع ترجمتها في الحياة المهنية"[1].

إذن، وحسب الأغلبية، لا يوجد هناك نوع محدد من النصوص يعتمد عليه في تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة، بل تتعدد الأنواع و تتباين فيما بينها، و لا شك في أن المبرر الأنسب هو كون التكوين ليس متخصصا.

و للإشارة، يوجد تباين كبير بين الأنواع التي أتى الأساتذة على ذكرها، و إذا كان نوع النص المعتمد في تدريس الترجمة محل اختلاف بينهم، فكيف الحال بالنسبة لمعايير اختياره؟

هذا ما سنحاول معرفته من خلال تحليل البيانات المتحصل عليها من إجابات الأساتذة على الشطر الثاني من السؤال و الذي أرفق باحتمالات أربعة على النحو الآتي:

ما هي معايير اختيار هذه النصوص؟

الاحتمالات	عدد الإجابات	النسب المئوية
1ـ حسب درجة السهولة و الصعوبة.	15	%46,87
2ـ حسب الطول و القصر.	03	%9,37
3ـ حسب مستوى الطلبة.	13	%40,62
4ـ حسب معايير أخرى، اذكرها.	01	%3,12

جدول(7): البيانات الخاصة باحتمالات معايير اختيار نصوص العمل

أول ما يمكن ملاحظته من هذه النتائج هي أن اختيار الأساتذة يتأرجح من احتمال إلى ثلاثة احتمالات في آن معا. و على هذا الأساس فإن حساب النسب يكون مقارنة بالعدد الإجمالي للإجابات و هو 32 بدلا من 26. و قد حظي الاختيار الأول بنسبة 46,87% ، أما الاختيار الثاني فقد كان نسبته 9,37% و كانت نسبة اختيار الاحتمال الثالث 40,62% أما الاحتمال الأخير فنسبته 3,12% .

[1] -« il est utile de placer les apprentis- traducteurs dans une situation qui soit la plus proche possible de celle de la vie professionnelle. A cet effet, la simulation des conditions d'exercice du métier doit être la plus fidèle possible. Les textes choisis constituent un échantillon des textes susceptibles d'être à traduire dans la vie professionnelle ».
-C.Durieux, op. cit., p.45.

إذن، استقطب الاحتمال الأول أكبر عدد من الإجابات بنسبة 46,87% ، و هذا يعني أن اختيار نص العمل يخضع لمعيار التدرج في الصعوبة، أي يتم إدراج النصوص المختارة باحترام عامل الزمن، فيكون التدرج على امتداد السنة الجامعية من السهل إلى الصعب فالأصعب و في هذا السياق، يؤكد "شاهين" في حديثه عن المحتوى التعليمي أن "التقدم من السهل إلى الصعب و ينبغي أن يؤخذ المبدأ بعين الاعتبار في ترتيب أنواع النصوص المختارة للتدريس، و فيما يتعلق بدرجة صعوبة الأنواع"[1]. و في هذا القول إشارة إلى أن درجة الصعوبة تتفاوت بين أنواع النصوص.

أما "دوريو" [2] فتقترح في إطار التدرج في الصعوبة، تصنيف الصعوبات بدورها و توزيعها على نصوص من فئات مختلفة و اقتراحها على الطلبة بشكل تدريجي مع احترام ترتيب تصاعدي من حيث ما تتطلبه من جهد فردي.

أما الاحتمال الثاني و الذي يرشح معيار التدرج في طول النص، فكانت نسبة اختياره 9,37% ، و هي نسبة جد ضئيلة، تدل على عدم اعتماد هذا المعيار إطلاقا أو دمجه مع واحد من الاحتمالات الأخرى.

و على عكس الاحتمال السالف الذكر، فإن الاحتمال الثالث و الذي يقوم على مراعاة مستوى المتعلمين في اختيار النص فقد حظي بنسبة معتبرة تقدر بـ 40,62% و قد تم إدراجه بعد الاحتمالين السابقين عن قصد، و ذلك كونه أصعب المعايير، فمن الشائع في الأوساط التربوية أن الأستاذ المقتدر حقا هو ذلك الأستاذ القادر على تكييف المحتوى التعليمي حسب مستوى متعلميه، و هو أمر من الصعوبة بمكان. كما لا يمكن أن نغفل أن هذا المعيار وثيق الصلة بإجراء بالغ الأهمية في العملية التعليمية هو إخضاع الطلبة للتقويم التشخيصي،و الذي على ضوئه يمكن تحديد مستوى المتعلمين كخطوة أولى تسبق إعداد المحتوى التعليمي؛ و لمعرفة مدى استغلال هذا الإجراء، من طرف أساتذة قسم الترجمة أدرجنا سؤالا في المحور الموالي الذي يضم الأسئلة حول عملية التقويم. و ما يمكن أن نقوله عن هذا المعيار مقارنة بغيره، هو أنه يجب أن يكون معيارا قارا على مسار مرحلة التكوين و ملازما لأي معيار آخر.

و من باب الأمانة العلمية دائما، فإن الاحتمال الأخير و الذي أشر عليه أستاذ واحد، فقد ذكر معيار لم نأت على ذكره يتمثل في ثراء النص بأساليب لغوية و ظواهر نصية أو كل ما يمكن أن يمثل صعوبة في الترجمة بالنسبة للطالب.

2-2-3- طريقة تحضير الطلبة لدرس ترجمة النصوص:

1- محمد شاهين، نظريات الترجمة و تطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية و بالعكس، مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1998 ، ص77 .

2- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص 189 .

من الشروط الأساسية لنجاح درس ما، المشاركة الفعالة للمتعلمين و تفاعلهم فيما بينهم، و هذا الأمر لا يتأتي إلا بالإعداد المسبق للدرس إعدادا محكوما بشروط وضوابط، و لا شك أن درس ترجمة النصوص لا يشكل استثناء. فمن هذا المنظور، و رغبة منا في معرفة طريقة تحضير طالب الترجمة لدرسه، طرحنا سؤالا يتكون من شقين على أساتذة الترجمة. أما الشق الأول للسؤال فصيغته كالآتي:

هل يقدم النص مسبقا للطلبة بغية تحضيره للدرس المقبل؟

و قد أجاب الأساتذة على السؤال بنسبة 80,76% بـ **نعم** و بنسبة 19,23% بـ **لا**.

و الملاحظ من هذه البيانات، أن أغلبية الأساتذة مدركون لأهمية هذه المرحلة التي تسبق الدرس، و هم على دراية بما تعود به من نفع، فالتحضير يمنح الطالب نوعا من الاستقلالية في تكوين نفسه بنفسه، و يكسبه القدرة على تحمل المسؤولية، و يمنحه التمتع بكل حقوقه في ظل التوصيات التربوية الحديثة التي تقضي بتفعيل دوره في الدرس و نقله من متلق سلبي إلى مرسل فاعل.

و قد أرفق الشق الثاني من السؤال باحتمالات ثلاثة و كانت صيغته كالآتي:

إذا كان الجواب بـ نعم، فكيف يطلب منهم التعامل معه؟

الاحتمالات	عدد الإجابات	النسب المئوية
ـ إعداد بطاقة توثيقية ثم ترجمته.	05	%13,88
ـ البحث عن نصوص موازية ثم ترجمته.	14	%38,88
ـ ترجمته بمساعدة القواميس و الموسوعات.	17	%47,22

جدول(8): البيانات الخاصة باحتمالات طرق تحضير الطلبة لدرس ترجمة النصوص

ما يمكن ملاحظته من الجدول، هو تأشير بعض الأساتذة على أكثر من احتمال، وهذا ما جعل حساب النسب يكون مقارنة بعدد الإجابات(36) بدلا من عدد أفراد العينة(26).

ولقد تم اختيار الاحتمال الأول بنسبة 13,88%، أما الاحتمال الثاني بنسبة 38,88% في حين حظي الاحتمال الثالث بنسبة 47,22%.

بادئ ذي بدء لابد من الإشارة إلى أن الاحتمالات المذكورة تم التعرض إليها في القسم النظري من هذه الدراسة. وبالنسبة لتحليل البيانات نلاحظ أن الأساتذة لم يقدموا على اختيار الاحتمال الأول، أي إعداد

الطلبة بطاقة توثيقية للنص ثم ترجمته إلا بنسبة 13,88%، وهي نسبة صغيرة، ولكنها مرتبطة بالواقع فالمتتبع لتفاصيل تفريغ الاستبيان و تحليل بياناته، يكتشف أنه في العنصر السابق، أجمع أغلبية الأساتذة على اعتماد أنواع مختلفة من النصوص، فالتكوين ليس متخصصا والنصوص المعتمدة بدورها ليست نصوصا متخصصة. وهذا ما يجعل استثمار البطاقة التوثيقية في تحضير النص ترفا لا طائل من ورائه. فهي مصممة أساسا للنصوص المتخصصة المعتمدة في أي تكوين متخصص. إذن، فلاحاجة إليها عندما يكون النص عاما.

أما فيما يخص الاحتمال الثاني، و الذي يحتل المرتبة الثانية حسب النسب التي حاز عليها و المتمثلة في 38,88%، وهي دليل على إدراك الأساتذة لمدى أهمية النصوص الموازية و إفادتها في ترجمة النصوص، فاطلاع الطالب على نصوص تعالج الموضوع نفسه أو جانبا منه، مكتوبة باللغة المصدر يساعده على فهم النص فهما جيدا. واطلاعه على نصوص مكتوبة باللغة الهدف يمده بالتراكيب و التعابير التي تجعل إعادة التعبير عن معنى النص أمرا ممكنا و موفقا في بعض الأحيان، لكن، كلما شمل البحث النصوص المكتوبة باللغتين كلما ازدادت الفائدة .

وقد حضي الاحتمال الأخير بنسبة 47,22% أعلى نسبة، وهو أمر يدعو للتساؤل عن سبب استقطاب هذا الاختيار للأساتذة رغم أنه يمثل طريقة تقليدية للغاية فاعتماد القواميس في ترجمة نص ما، في المدارس العالمية لتكوين المترجمين، أضحى عادة سيئة يجب التفطن إلى تخليص المتعلمين منها، لاسيما طلبة المستوى المتقدم، إذ يرى أهل الإختصاص[1] أن ضرر القاموس ثنائي اللغة أكثر من نفعه، ذلك أنهم يسعون إلى إبعاد الطالب عن المعاني المعجمية قدر الإمكان، و إكسابهم ردود أفعال طبيعية تتمثل في التعود على البحث عن المعاني السياقية، وهذا طبعا في ظل تطبيق نظرية المعنى.

أما عن استعمال الموسوعات، فلاشك أن الحاجة إليها تظهر مع النصوص المتخصصة، وحسب ما تقدم ، فإن نسبة الاعتماد على هذه الأخيرة تكاد تنعدم لأن التكوين ليس متخصصا.

2-2-4-طريقة سير درس الترجمة:

بعد تحديد أستاذ الترجمة للأهداف الخاصة و اختياره لنص العمل، وبعد تقديمه للطلبة بغية تحضيره، ينبغي عليه تحديد طريقة خاصة لسير درسه، وطريقة تدريس الترجمة هي" تلك الخطوات التعليمية و التعلمية التي تحدث داخل درس الترجمة و التي تخضع لأهداف إجرائية معينة و تمكن من تسهيل سير

[1]- على سبيل الذكر لا الحصر كريستين دوريو التي أكدت على هذه النقطة خلال الحلقة التي نشطتها بتاريخ 30 /5 /2009 .

التواصل التعليمي و التربوي بين المدرس و التلميذ"[1]. فتحديد الطريقة إذن محكوم بعاملين أساسيين: هما احترام الأهداف الخاصة و مراعاة احتياجات المتعلمين حتى يسهل التواصل بينهم و بين أستاذهم، و يكتب للدرس النجاح. إذن، للطريقة هي الأخرى دور في رفع المردود التعليمي، وهذا ما جعلنا نسعى إلى معرفة طرائق سير درس ترجمة النصوص بقسم الترجمة من خلال تحليل البيانات المحصل عليها من إجاباتهم على السؤال التالي:

هل يقوم درس ترجمة النصوص على:

الاحتمالات	العدد	النسب
1- تحليل النصوص ثم ترجمتها؟	09	%33,33
2- تحليل النصوص و تمارين الترجمة؟	10	%37,03
3- تحليل النصوص وتمارين معاينة القواميس؟	06	%22,22
4- طريقة أخرى؟ اذكرها.	02	%07,40

جدول(9): البيانات الخاصة باحتمالات طرق سير درس ترجمة النصوص

يضم كل واحد من الاحتمالات المرفقة طريقة أو طريقتين في آن واحد و ذلك مراعاة لطبيعة درس ترجمة النصوص الذي يستدعي"استثمار المدرس لأكثر من طريقة في درس الترجمة مراعيا طبيعة الأهداف المتوخاة من الدرس و مستوى الفئة المستهدفة و الوسائل التعليمية المتوافرة"[2]. كما أننا حرصنا على الاحتفاظ بطريقة التحليل النصي في جميع الاختيارات المقترحة لما تكتسيه هذه الطريقة من أهمية، ناهيك عن كونها محل إجماع مدارس الترجمة المختلفة حتى و إن وجدت فروق بسيطة في عناصر التحليل. كما لم نهمل مرحلة الترجمة كآخر خطوة في كل المقترحات، وتجدر الإشارة إلى أن إدراج الطرق المبينة في الجدول تتناسب أكثر مع الحالة التي لا يحضر فيها الطلبة درسهم.

و الملاحظ من الجدول هو وجود تقارب نسبي بين نسب الاحتمالات الثلاثة الأولى مع انفراد أستاذين بذكر طرق أخرى غير تلك المقترحة، وعليه، اختير الاحتمال الأول بنسبة 33,33%، والاحتمال الثاني بنسبة 37,03% أما الاحتمال الثالث فكانت نسبة اختياره 22,22% ، ولم يحض الاحتمال الرابع و الأخير إلا بنسبة 07,40% .

[1]- أحمد جوهري، المرجع السابق، ص 29 .
[2]- المرجع نفسه.

إذن، وكما سبق و ذكرنا، فالتحليل النصي طريقة محورية قد تغني في مستوى ما من مستويات التدريس عن طرائق أخرى مرافقة و يفترض أن يكون المستوى المتقدم، ونجد اختيار الأساتذة لها بنسبة 33,33% فقط، ربما يكون هذا راجعا إلى كون هؤلاء الأساتذة مكلفين بتكوين طلبة المستوى المتقدم (أي طلبة السنة الثالثة أو السنة الرابعة). أما الأساتذة الذين يعتمدون على تمارين الترجمة بالإضافة إلى التحليل النصي فنسبتهم 37,03% ، وإذا نظرنا إلى هذه النسبة بالمنطق نفسه الذي فسرنا به نسبة اختيار الاحتمال الأول، يمكن القول أن هؤلاء المدرسين معنيون بتعليم طلبة في المستويات الأولى(السنة الأولى أو السنة الثانية)، فهم الأحوج إلى تمارين مساعدة تمهيدا لتحليل النص قبل ترجمته.

ويأتي الاقتراح الثالث في المرتبة الثالثة من حيث نسبة اختياره: المقدرة بـ 22,22% ، قد تدل هذه النسبة على وعي الأساتذة بسلبيات الاستعانة بالقواميس، فنسبة الذين يعتمدون عليها نسبة صغيرة جدا، ومن المحتمل أن تشير إلى الأساتذة الذين يدرسون طلبة السنة الأولى فقط.

أما فيما يخص الطرق الأخرى التي أتى على ذكرها الأساتذة فهي: قراءة النص و إجراء البحث التوثيقي و الاستعانة بالوسائل المتاحة حتى الأنترنيت.

ومن باب الأمانة في نقل إجابات الأساتذة، فهناك أستاذ أَضاف إلى الطرق المقترحة، طريقة تحليل الأخطاء أو الترجمات الإشكالية.

2-2-5- ترابط الدروس و تسلسلها:

من جملة العوامل المساعدة على بلوغ الغاية من تعليم مادة ما، نجد ترابط الدروس ترابطا منطقيا و تسلسلها، فترتيب الدروس أثناء تصميم برنامج ما لا ينبغي أن يتم بطريقة عشوائية. بل يجب أن يكون خاضعا لعدة ضوابط هي: نوع التكوين، أي الهدف العام منه، فالأهداف الخاصة و مستوى المتعلمين. و لاشك في أن الأمر نفسه ينطبق على تكوين المترجمين، لهذا أردنا معرفة مدى اهتمام أساتذة الترجمة بهذا العامل و مدى احترامه من خلال تحليل إجاباتهم على السؤال الآتي:

هل يمهد الدرس السابق للدرس اللاحق في تدريس ترجمة النصوص؟

فأجاب ما نسبته 46,15% من الأساتذة بـ **نعم**، وما نسبته 50% بـ **لا**، وامتنع أستاذ واحد عن الإجابة.

والملاحظ أن النسبتين متقاربتان جدا ففي الوقت الذي يحافظ فيه 46,15% من الأساتذة، أي تقريبا النصف، على ترابط الدروس و تسلسلها، يهمل النصف منهم هذا الشرط، و ما يمكن استنتاجه هو أن دروسهم تقدم بترتيب عشوائي، و من المرجح أن تكون الطريقة التقليدية هي سيدة الموقف. حيث يكتفي

الأستاذ في كل حصة بتقديم نص ما للمتعلمين و يطلب منهم ترجمته، ليقترح ترجمته في الأخير كترجمة نموذجية.

و ما هو جدير بالذكر هو أن هؤلاء الأساتذة ليسوا وحدهم الذين أهملوا هذا العامل، فهناك أهل الاختصاص أيضا، إذ لم يأتوا على ذكره و الإشادة بأهميته في ثنايا ما أتيحت لنا فرصة الاطلاع عليه من أعمالهم. فكل ما استطعنا حيازته كدليل هو الأثر أو الانطباع الذي تتركه نماذج المحتويات التعليمية التي اقترحوها. فقد لمسنا الترابط في التمارين التي اقترحها "دوليل" (دوليل 1984). و في تمارين "ميليس" (ميليس2001). كما يمكن استنتاج أهمية احترام تسلسل الدروس و انسجامها، من خلال تحديد "دوريو" لشروط الحكم على نص عمل ما بالجودة "و هكذا، يمكن أن تحكم على نص ما بأنه "جيد" إذا تم اقتراحه بعد نص ما و قبل آخر أو في بداية التكوين بدلا من نهايته أو العكس"[1]. فإذا كان ترتيب النص المختار في البرنامج دليلا على جودة النص فإن ترتيب الدرس ككل في البرنامج دليل هو الآخر على جودة الدرس.

2-2-6- تحديد الكفاءات المراد إكسابها للطلبة:

في ظل التطورات التي تشهدها الدراسات التربوية، ظهر ما يعرف بـ "التدريس بالكفاءات". و هي مقاربة حديثة تدعو إلى استبدال الكفاءات بالأهداف في العملية التعليمية، و تعليمية الترجمة ليست بمنأى عن هذه التوصيات، فقد تعددت محاولات المنظرين لوضع تصور يشمل كل الكفاءات التي يؤدي اكتسابها إلى ميلاد مترجم محترف. رغم اختلافهم حول تحديد جميع الكفاءات الثانوية فهم يجمعون على أن الكفاءتين الرئيستين في تدريس الترجمة هما كفاءة الفهم و كفاءة إعادة التعبير. و من أجل معرفة الكفاءات التي يسعى أساتذة الترجمة لإكسابها لطلبتهم و معرفة ترتيبها حسب درجة الأهمية، طرحنا السؤال الآتي:

ما هي الكفاءات التي تساعد الطالب على اكتسابها من خلال درس ترجمة النصوص؟

- رتبها تنازليا حسب الأهمية.

و قد أجاب عن هذا السؤال 21 أستاذا فقط من مجموع 26 أستاذا.

إن الانطباع الأول الذي تركته إجابات الأساتذة على هذا السؤال هو الاختلاف الكبير سواء في تحديدهم للكفاءات أو في ترتيبها أو حتى في تسميتها. و هنا لا بّد من الإشارة إلى أهمية هذا السؤال في حد ذاته و إلى سبب وضعه، حسب هذا الترتيب؛ فالمتمعن في نقطة تحديد الكفاءات يجد بأنها تعكس حقيقة جملة من النقاط التي سبقتها، فترتيب الكفاءات ينبئ بمستوى المتعلمين، و يطلعنا على الهدف من التكوين

[1] -« Ainsi, un texte peut être jugé « bon » s'il est proposé après tel texte et avant tel autre, ou bien pour un début de formation plutôt qu'en fin de cursus (…), ou inversement ».
-C.Durieux, op. cit.,p. 44.

و كذا الاستراتيجية المتبعة لتحقيقه. كما أنه يعتبر همزة وصل ـ و هذا سبب وضع هذا السؤال في هذا الموضع ـ بين ما تقدم و ما هو آت، أي عملية التقويم، إذ أصبحت تقوم هذه الأخيرة على قياس الكفاءات.

و مع ذلك، و بعد محاولة جرد الإجابات المتقاربة، و جدنا أن الكفاءات الأكثر ذكرا هي كفاءة الفهم، الكفاءة اللغوية و كفاءة النقل. و أما عن ترتيبها، فهناك ما نسبته 23,80% من الإجابات التي تضع كفاءة الفهم على رأس القائمة، و ما نسبته 19,04% من الأساتذة الذين يعطون الأولوية للكفاءة اللغوية و على العكس من ذلك نجد 23,80% من الأساتذة الذين يدرجون الكفاءة اللغوية في آخر قائمة الكفاءات.

و أما عن باقي الإجابات، فيمكن القول أنها تمثل جملة من الكفاءات الثانوية التي قد تصل إلى رتبة أهداف خاصة،من شاكلة: كفاءة مصطلحية ـ كفاءة معرفية ـ القدرة على التمييز بين الفويرقات في دلالات الكلمات...

2-3- التقويم في تدريس ترجمة النصوص:

2-3-1- عدد الاختبارات في السنة:

ترتبط كلمة "اختبار" ارتباطا وثيقا بأي سياق تعليمي كان، إذ لا يخفى على أحد أن التقويم واحد من أهم مقومات العملية التعليمية، و ما انفكت مكانته تزداد أهمية نظرا لتعدد و ظائفه. و في محاولتنا لتقصي نوع القيمة التي تمنح لهذه العملية في إطار تعليمية ترجمة النصوص بقسم الترجمة، طرحنا السؤال التالي على أفراد العينة:

ما هو عدد اختبارات ترجمة النصوص في السنة؟ و هل هو كاف؟

أجاب الأساتذة على الشق الأول ـ و هو عبارة عن سؤال تمهيدي ـ إجابة واحدة تتمثل في: اختباران في السنة.

أما الشق الثاني، فقد أجاب ما نسبته 29,16% من الأساتذة بـ كاف، و ما نسبته 70,83% بـ غيركاف، في حين امتنع أستاذان عن الإجابة.

لا شك في أن الأساتذة الذين يعتقدون بأن اختبارين في السنة كافيان هم من ضمن الأساتذة الذين لا يرون أن الهدف من تدريس الترجمة في قسم الترجمة هو تكوين مترجمين محترفين، فلو لم يكن الأمر كذلك لأدركوا أن هذا التكوين يتطلب عناية خاصة. أما الأساتذة الذين يرون قصور اختبارين في السنة، و تقدر نسبتهم بـ 70,83% ، فهم على وعي بما يتطلبه هذا التكوين المتميز من تقويم مستمر، خصوصا إذا ما تم استغلال هذا الأخير على الوجه الأمثل، و على ضوء ما أسند إليه من وظائف. و هذا ما جعل ذوي الاختصاص يؤكدون على ضرورة الإكثار من الاختبارات "فضلا عن كون التقويم لا ينبغي أن

ينحصر في امتحان نهائي واحد، بل يجب أن يتم من خلال عدة اختبارات أثناء التكوين، فإنه يجب أن يشمل أيضا مواضيع متعددة"[1]. فالباحثة هنا تدعو إلى تعدد الاختبارات مع تعدد المواضيع و تنوعها. و بالإضافة إلى النفع الذي يعود به التقويم على المدّرس؛ إذ من خلاله يتأكد من مدى تحقق الأهداف التي سطرها و كذا مدى فعالية طريقته في التدريس، فإن للمتعلم أيضا نصيبا في هذه الفوائد، فتعدد الاختبارات، يطلع المتعلم باستمرار على مستواه و نسبة تقدمه و ما يعتريه من نقائص "ينبغي أن يطلع الطلبة على مستواهم و بالتالي الاطلاع على كل ما يجب عليهم أن يولوه عناية خاصة بأنفسهم"[2]. و بالتالي تقوم الاختبارات أثناء مرحلة التعليم بوظيفة تكوينية للطالب من جهة، و تكثر فرص نجاحه بحصوله على علامات عديدة من جهة أخرى"بالإضافة إلى أن الاختبارات، أثناء مرحلة التعلم، تطمئن الطالب بحصوله على عدة علامات فهي تعمل على تكوينه أيضا"[3].

2-3-2- أنواع التقويم المعتمدة:

تتعدد أنواع التقويم حسب الوظيفة التي يؤديها، فنجد التقويم التشخيصي و التقويم التكويني و التقويم التحصيلي، فتسمية كل واحد منها تدل على الوظيفة المقصودة، ولكل واحد منها أهمية خاصة و دورٌ يؤديه في سيرورة العملية التعليمية. وللاطلاع على أي هذه الأنواع يعتمد أساتذة قسم الترجمة في تقويمهم لطلبتهم، نحلل البيانات المتحصل عليها من إجاباتهم على السؤال الآتي، وهو سؤال مرفق باختيارات ثلاثة:

ما هي أنواع التقويم المعتمدة في مادة ترجمة النصوص؟

الاحتمالات	العدد	النسب المئوية

[1] -« non seulement l'évaluation ne doit pas correspondre à un seul examen final mais à plusieurs épreuves pendant la formation, mais elle doit aussi porter sur différents objets ».
-N.Mélis,op. cit., p.219.
[2] -« Les étudiants doivent savoir quel est leur niveau, ce qu'ils doivent travailler par eux- mêmes ».
-Ibid.
[3] -« En outre, hormis le fait qu'il est rassurant pour l'étudiant d'avoir plusieurs notes, ces contrôles en cours d'apprentissage sont formateurs pour lui ».
-Ibid.

1- تقويم تشخيصي.	08	%24,24
2- تقويم تكويني.	07	%21,21
3- تقويم تحصيلي.	18	%54,54

جدول (10): البيانات الخاصة باحتمالات أنواع التقويم المعتمدة في تدريس ترجمة النصوص

من الجدول، نلاحظ أن بعض الأساتذة قد أشروا على احتمالين أو ثلاثة احتمالات. و قد أشرّ ما نسبته 24,24% من الأساتذة على الاحتمال الأول، و ما نسبته 21,21% على الاحتمال الثاني، أما الاحتمال الثالث فقد حاز على أكبر نسبة و هي 54,54% . و للإشارة امتنع أستاذ عن الإجابة.

ما يمكن استنتاجه من هذا الجدول هو أن نسبتي اختيار الاحتمالين الأولين متقاربتان جدا و هما نسبتان صغيرتان مقارنة بما يعود به هذان النوعان من التقويم من فوائد على العملية التعليمية ككل، و اللافت للانتباه هو عدم إجماع الأساتذة على الاحتمال الأخير أي "التقويم التحصيلي". إذ كان من المفروض أن يكون اختياره بنسبة 100% لأنه، و كما لا يخفى على أحد هو تقويم إجباري يتم مرتين في السنة الجامعية وفقا لإجابة الأساتذة على السؤال السابق بـ "اختباران في السنة". فهل هذا راجع إلى عدم معرفة مدلول هذا المصطلح أم ماذا؟

و نظرا للأهمية القصوى التي يكتسيها كل من التقويم التشخيصي و التقويم التكويني، ازداد اللجوء إليهما في تعليمية نصوص الترجمة ، إذ على ضوء الأول و الذي يتم إجراؤه قبل الشروع في التكوين يتم تحديد مستوى المتعلمين و احتياجاتهم، و هي القاعدة الأولى التي يبني عليها المدرس خطته التعليمية من وضع للمحتوى و تحديد لكل من الأهداف الخاصة و تسلسل للدروس و طريقة التدريس. أما النوع الثاني، و الذي عادة ما يتخلل المسار التعليمي على امتداد السنة، فمن أهم فوائده الإسهام في التقدم السريع لمستوى المتعلمين "فإذا ما عرف (المتعلم) طبيعة الصعوبات التي تواجهه و وسائل التغلب عليها، امتلك كل العناصر ليتقدم بسرعة"[1]، و في هذا السياق تجدر الإشارة إلى أن تحليل بيانات السؤال السابق يشتمل على فوائد أخرى لهذا التقويم. و ما طرح ذلك السؤال إلا تمهيدا للسؤال الذي نحن بصدد تحليل النتائج المتحصل عليها من الإجابات عليه.

و لم يكتف أهل الاختصاص بالتأكيد على حتمية اعتماد هذين النوعين من التقويم، بل ذهب البعض منهم إلى أبعد من ذلك، فدعوا إلى استغلال التقويم التحصيلي و جعل وظيفته تكوينية هو الآخر (ميليس 2001).

2-3-3- معايير اختيار نص الاختبار:

تتميز علاقة كل من عملية الترجمة و تعليميتها بالنص بالتبعية المطلقة. فكل منهما تنطلق من النص لتصل إليه. و يمثل هذا الأخير المادة التعليمية الأساسية في تعليمية الترجمة، و لا يمكن الاستغناء عنه حتى في وضع الاختبارات. فالحاجة إليه بالنسبة للدرس أو الاختبار ثابتة لكن المتغير هو معايير اختياره في كلتا الحالتين. و من هذا المنطلق، أردنا معرفة الطريقة التي يتم بها اختيار نصوص الاختبارات في قسم الترجمة، فطرحنا على الأساتذة السؤال التالي:

على أي أساس يتم اختيار النص المقدم في الاختبار؟

و أرفق السؤال باحتمالات ثلاثة، فكانت النتائج الآتية:

الاحتمالات	العدد	النسب المئوية
1- نص تم التطرق إلى موضوعه أثناء الدروس .	05	%19,23
2- نص معجمه مستوحى من النصوص المدروسة.	14	%53,84
3- نص جديد في موضوعه و معجمه.	07	%26,92

جدول (11): البيانات الخاصة باحتمالات معايير اختيار نص الاختبار

الملاحظ من الجدول أن ما نسبته 19,23% من الأساتذة قد اختاروا الاحتمال الأول، و ما نسبته 53,84% وقع اختيارهم على الاحتمال الثاني، أما الاحتمال الثالث و الأخير فقد أشرّ عليه ما نسبته 26,92% من الأساتذة.

أول ما يمكن استنتاجه من هذه البيانات هو عدم إجماع المدرسين على إجابة واحدة و هذا يعني اختلافهم في تحديد المعايير التي يتم على أساسها اختيار نصوص الاختبارات. فمنهم من يستمد موضوع نص الاختبار من الدروس الأسبوعية و تقدر نسبتهم بـ19,23% . و هي نسبة صغيرة مقارنة بأهمية هذا المعيار، ففي تحديدها للسمات التي يجب أن يحملها موضوع الامتحان تؤكد" دوريو" على ضرورة احتوائه على مفاهيم يفترض أن تكون معروفة،و في تفصيلها لإمكانيات التعرف عليها تورد " أولأنها كانت موضوع درس من الدروس"[1].

[1]- كريستين دوريو، المرجع السابق، ص217 .

أما فيما يخص الاحتمال الثاني، و الذي حظي بأكبر نسبة تقدر بـ 53,84% من الأساتذة الذين يعمدون إلى اختيار نص الامتحان على أساس معجمه، حيث يكون هذا الأخير متداولا في الدروس الأسبوعية. و هي نسبة مقبولة إلى حد ما، خصوصا لو أن أفراد العينة أشروا على الاحتمال الأول أيضا، ذلك أن "دوريو" تجمع بين هذين الاحتمالين لتحديد سمات نص الاختبار، فالسمة الأولى ذكرناها مع الاحتمال السابق أما السمة الثانية و التي تعكس هذا الاحتمال فتتمثل في "سجل لغوي شائع أو تقني بسيط أو أيضا لغة متخصصة من دون ألفاظ مفخخة، في مجال سبق و درس أو جرى التطرق إليه في خدمة أحد الدروس"[1]. و هي تذكر اللغة المتخصصة لأنها بصدد الحديث عن تعليمية الترجمة التقنية.

و قد وقع اختيار ما نسبته 26,92% من الأساتذة على الاحتمال الأخير، فهم يلجأون إلى اختبار قدرات طلبتهم من خلال نص جديد في موضوعه و معجمه. و لا شك أن هذا النوع من الاختبارات يكون من الصعوبة بمكان، إذ يتفاجأ الطالب بموضوع النص و بمعجمه، فربما لم يتصادف بهما من قبل ـ هذا في حال لم يمثلا جزءا من مكتسباته القبلية و ثقافته الخاصة ـ ناهيك عن عاملين آخرين يتمثلان في محدودية الزمن المخصص لإجراء الامتحان و هو ساعة و نصف ـ حسب علمنا ـ وكذلك عدم السماح للطلبة بالاستعانة بالقواميس. و على كل، يحذر أهل الاختصاص من هذا النوع من الاختبارات لأسباب عدة "فالأنسب هو إعطاء الأولوية في التقويم لما تم تدريسه"[2] و تضيف "فلا يجب أن تكون (الوضعية التقويمية) جديدة كليا حتى لا تتسبب في تضليل الطلبة، وحتى يتمكن هؤلاء من معرفة ما هو مطلوب منهم بالضبط"[3].

2-3-4- تقويم القدرة على الترجمة:

لا جرم أن الترجمة نشاط معقد، قد يكون إتقانها حكرا على أفراد موهوبين وذوي كفاءات عالية. فقلما نعثر على ترجمة تقضي على شهية من يحاول نقدها.

هذا بالنسبة للمترجمين. أما في الإطار التعليمي فإن صعوبة ممارستها قد تؤدي بالضرورة إلى صعوبة تقويمها. و هذا ما نود معرفته من خلال تحليل البيانات المحصل عليها من إجابات الأساتذة على السؤال التالي:

هل تجد صعوبة في تقويم قدرة الطالب على الترجمة؟ ولماذا؟

فيما يتعلق بالشطر الأول من السؤال فقد أجاب الأساتذة بنسبة 61,53% بـ **نعم** ونسبة 38,46% بـ **لا**.

---

[1]- المرجع نفسه، ص 217 -218 .

[2] -« Il convient d'évaluer en priorité ce qui a été enseigné ».
-N.Mélis, op. cit.,p. 218 .

[3] -« …et ne pas être (les situations d'évaluation) entièrement nouvelles afin que les étudiants ne soient pas désorientés et puissent savoir exactement ce que l'on attend d'eux » .
-Id., p.219.

سنبحث أولا، في الأسباب التي جعلت بعض الأساتذة لا يجدون صعوبة في تقويم قدرة الطالب على الترجمة، من بين هؤلاء الأساتذة، امتنع ثلاثة على ذكر السبب، ولم يرق مستوى فهمنا لاستيعاب كل الأسباب المذكورة فيما عدا مايلي:

- توجد معايير واضحة تحدد جودة الترجمة.
- مادة التقويم هي دائما نص، ومعرفة مدى صحة أو خطإ هذا الأخير ليس بالأمر الصعب.
- ليس صعبا، أن نحكم على عنصر ما بالقصور مثل انحطاط مستوى اللغة المكتوب بها أو رداءة الأسلوب.

أما الأسباب التي جعلت البعض الآخر من الأساتذة- وهم يمثلون النسبة الأكبر- يجد صعوبة في تقويم قدرة الطالب على الترجمة فيمكن إجمالها فيما يلي:

- تدني المستوى العام للطلبة من جهة وتفاوته بين الطلبة من جهة أخرى، وذلك سواء من حيث التحكم في طبيعة النص أو نوعه أو موضوعه، وكذا في التعريب أو التعجيم.
- كثرة الأخطاء اللغوية التي تحول دون تقويم أخطاء الترجمة.
- تعدد العناصر الواجب تقويمها.
- كثرة الطلبة في الفوج الواحد.
- ضيق الوقت المخصص لإجراء الاختبار.

فيما يخص السبب الأول، يؤكد ما توصلنا إليه في المحور الأول من هذا الاستبيان، فتدني المستوى و تفاوته يمكن معالجتهما بالاختبار الانتقائي. و التفاوت في مستوى الطلبة في التعريب أو في التعجيم، يمكن القضاء عليه بالفصل بين الطلبة المتفوقين في التعجيم و أولئك المتفوقين في التعريب.

أما السبب الثاني ففيه نظر، فتقويم الكفاءة اللغوية واجب في حالتين أولهما بلوغ الخطأ اللغوي حد التأثير على معنى النص:"القصور الكبير في اللغة يحول دون التواصل، وهو الغاية من الترجمة، وإذا بلغ هذه الدرجة فحتمية أخذه في الحسبان أثناء التقويم أمر بديهي"[1].

[1] -«une connaissance trop déficiente de la langue empêche la communication qui est l'objectif de la traduction, et à ce degré il est bien évident que l'évaluation doit en tenir compte ».
-Id., p.218.

وثانيهما كون الكفاءة اللغوية مدرجة في قائمة ما يجب تقويمه: " وهكذا، فبما أن التقويم خاضع للأهداف التعليمية، وإذاحضيت الصعوبات اللغوية بمكان في دروسنا، ستشكل جزءا من التقويم"[1].

وعن السبب الثالث، والقائل بتعدد العناصر الواجب تقويمها، يرى ذوو الاختصاص أن الحل هو العمل بمبدإ الأولويات التي تقع على عاتق الأستاذ مسؤولية تحديدها فالتدرج في ترتيب الأخطاء مرتبط بالهدف من التقويم الذي يعطيه الأستاذ الأولوية.

"(...) فهو إذن الذي يحدد قواعد اللعبة حسب مستوى الطلبة"[2].

كما أن تقويم بعض المهارات يشمل تقويم عناصر أخرى بطريقة غير مباشرة "وعليه، فمن خلال تقويم مهارة ما، نقوم أهدافا أخرى بطريقة غير مباشرة(...) فلا يتحتم تقويم كل شئ مباشرة "[3].

وفيما يتعلق بالسبب الرابع فهو إجراء من اختصاص القائمين على الأمر، لأنه يندرج في إطار العوامل التنظيمية. شأنه شأن السبب الخامس غير أن هذا الأخير يمكن للأستاذ أن يقلل من وطأته وذلك بأخذه في الحسبان عند انتقاء نص الاختبار.

2-3-5- الصعوبات التي يعاني منها الطلبة:

من جملة الأسباب التي تجعل مهمة تقويم قدرة الطلبة على الترجمة- حسب ما تقدم- مهمة صعبة، التفاوت في المستوى بين الطلبة والذي يفضي إلى التنوع و التعدد في الصعوبات التي يواجهونها أثناء ترجمتهم لنص ما، وللاطلاع على هذه الصعوبات وتحديد مدى تفاوتها حسب الظهور، عمدنا إلى طرح السؤال التالي على أفراد العينة:

من خلال التقويم، ماهي مواطن ضعف الطالب في قسم الترجمة ؟

أرفق السؤال بثلاثة احتمالات، وكانت نتائج الإجابات حسب الجدول الآتي:

الاحتمالات	العدد	النسب

[1] -« Ainsi, si notre évaluation est conséquente à nos objectifs d'enseignement, les difficultés de langue ayant été travaillées prendront part à l'évaluation ».
-Ibid.
[2] -« C'est donc l'enseignant qui, selon le niveau des étudiants, fixe les règles du jeu ».
-Id., p.103.
[3] -« Ainsi à travers l'évaluation d'une habilité on évalue indirectement d'autres objectifs. (…) il n'est pas nécessaire de tout évaluer directement ».
-Id., p. 218.

1- ضعف في كفاءته اللغوية.	25	%58,14
2- ضعف في كفاءته الثقافية.	12	%27,91
3- مواطن ضعف أخرى اذكرها.	06	%13,95

جدول(12): البيانات الخاصة باحتمالات نوع الصعوبات التي تواجه طلبة الترجمة

من الجدول، نلاحظ أن معظم الأساتذة قد أشروا على أكثر من اختيارين، وقد حظي الاحتمال الأول بنسبة 58,14% من الإجابات أي أن أستاذا واحدا لم يؤشر عليه، واختير الاحتمال الثاني بنسبة 27,91% أما الاحتمال الأخير فوقع الاختيار عليه بنسبة 13,95% . يرى كل الأساتذة، ما عدا واحد منهم، أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة هي صعوبات لغوية بالدرجة الأولى، وهذا إن دل على شئ فإنه يدل على حتمية إعادة النظر في شروط قبول الطلبة بقسم الترجمة، وكذا في انتهاج سياسة تعليمية تعنى بتكثيف الجهود لرفع مستوى الكفاءة اللغوية لدى الطلبة في السنوات الأولى من التكوين.

وقد أشر على الاحتمال الثاني 12 أستاذا، فهم يرون أن أهم عقبة تواجه طلبة الترجمة هي الكفاءة الثقافية، فهذه الأخيرة من أهمية الكفاءة اللغوية سواء في فهم النص و استخلاص معناه أو في إعادة التعبير عنه بلغة أخرى.

وضعف هاتين الكفاءتين عند طلبة الترجمة يقصي الحديث عن باقي الكفاءات و على رأسها كفاءة الترجمة. لأنهما كفاءتان أساسيتان، فلا يمكن أن نشرع في تكوين مترجمين محترفين قبل التأكد من تحكم الطلبة فيهما.

لقد أضاف بعض الأساتذة صعوبات أخرى تتمثل في عدم فهم ماهية الترجمة واعتبارها مجرد إيجاد مقابلات ولهذا يعتمدون الترجمة الحرفية ويعانون من الالتصاق الوثيق بالنص الأصلي، بالإضافة إلى صعوبات في النقل من لغة إلى أخرى وضعف الكفاءة المنطقية. إذن يعاني طلبة قسم الترجمة من صعوبات كثيرة، تأتي في مقدمتها الصعوبات اللغوية، ويعد الفصل الثالث من هذه الدراسة فرصة أخرى للكشف عن هذه الصعوبات بشكل أدق.

2-3-6- الوسائل التعليمية المساعدة:

للوسائل التعليمية أهمية كبيرة، فهي بدورها تسهم في إنجاح العملية التعليمية من خلال" تيسيرها لسبل

الفعل البيداغوجي وتوطيدها لركائز التجاوب والاتصال بين المدرس و المتعلمين"[1]. وقد عددّ "جوهري" فوائدها، ومن أهمها: إثارة اهتمام المتعلمين وتشويقهم، تعميق فهم المحتوى التعليمي و توفير الجهد والوقت[2]. و رغبة منا في معرفة نوع الوسائل التي يمكن الاستعانة بها في درس ترجمة النصوص، طرحنا على أفراد العينة السؤال الآتي:

حسب تجربتك، ماهي الوسائل الواجب اعتمادها لتطوير تعليمية نصوص الترجمة ؟

و بعد محاولة لجرد كل اقتراحات الأساتذة المتعلقة بالوسائل التعليمية و بعد ترتيبها، حازت القواميس و المعاجم على نصيب الأسد، فاحتلت المرتبة الأولى من حيث عدد الأساتذة الذين يرون فيها وسيلة معينة في تكوين المترجم. هذا في الوقت الذي ينادي فيه أنصار نظرية المعنى بإبعاد الطلبة عن هذه الوسائل قدر المستطاع، خاصة القواميس ثنائية اللغة، ناهيك عن أنهم يرون بأنها ناقصة ويعتريها القصور، فحتى وإن وجدت قواميس جيدة- حسب رأيهم- فهي على العموم "غير تامة وناقصة ومتأخرة عن أحداث الساعة، وتتعارض أحيانا فيما بينها، وقد تعكس السياق الجغرافي و الاجتماعي الذي نشأت فيه، يجب أن نعترف أنها نادرا ما تكون مصممة من أجل المترجم"[3]. و الوسيلة التي احتلت المرتبة الثانية هي النصوص الموازية، فالاستعانة بهذه الأخيرة تغني- في أغلب الأحيان- عن القواميس و المعاجم أو حتى الموسوعات، كما و أنها تسمح ببلوغ مستوى الجودة في النص المترجم، فهي توفر العبارات و التراكيب الملائمة.

يرى بعض الأساتذة أن الموسوعات- وتأتي في المرتبة الثالثة- وسيلة لاغنى عنها في تعليمية ترجمة النصوص، وعلى العكس من القواميس و المعاجم، فهذه الوسيلة محل استحسان ذوي الاختصاص، وهم يشجعون على الاستعانة بها (دوريو). أما المرتبة الرابعة فيتقاسمها كل من مخابر اللغات و الانترنيت ثم التجهيزات السمعية البصرية. وكلها وسائل متطورة تتناسب مع عصر التكنولوجيا.

إذن، بعد الإبحار عبر واقع تعليمية ترجمة النصوص بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة، لم يتبق لنا سوى شاطئ واحد،وهو اقتراحات الأساتذة للنهوض بهذا التخصص، وسوف نتركه ليكون آخر محطة في هذه الدراسة.

وخلاصة القول، بخصوص ما تم جمعه و محاولة تفسيره هو أن الأولوية في إعادة النظر ترجع إلى المحور الأول والذي يضم: تحديد الهدف من التكوين. و تحديد منهجية في الترجمة وكذا لغات العمل،

---

[1]-أحمد جوهري، المرجع السابق، ص 136 .

[2]- المرجع نفسه.

[3] -« ils (les dictionnaires) sont généralement incomplets, imparfaits, en retard sur l'actualité, parfois en contradiction les uns avec les autres, marqués par leur contexte géographique et social et, il faut l'avouer, rarement conçus pour le traducteur ».

-J.Dancette, op. cit., p.172.

ومستوى المتعلمين ومن عناصر المحور الثاني التابعة أيضا للمحور الأول، نجد تحديد نوع النص و كذا تحديد الكفاءات والتي يفترض أنها نابعة عن الهدف العام. ومن أهم ما ينبغي إيلاؤه عناية خاصة هو تكوين الأساتذة و خاصة في تعليمية ترجمة النصوص حتى يكونوا على دراية بأنجع طرق التدريس، وطرائق التقويم وأهمية وظائفه المتعددة.

المبحث الثاني: التحـــــليل النصـــــــــي

(دراسة تطبيقية)

« C'est dans le pratique qu'il faut que l'homme prouve la vérité »

Karl Marx

يجمع المنظرون رغم اختلاف تصوراتهم لكفاءات الترجمة على أنه يمكن إجمالها في كفاءتين اثنتين: كفاءة الفهم و كفاءة إعادة التعبير. و من أهم الوسائل التي اهتدوا إليها لتنمية قدرات الدارسين و تحكمهم في الكفاءتين: التحليل النصي محور هذا الجزء من الدراسة. و التحليل النصي في تطور مستمر تماشيا مع العلوم القريبة من علم الترجمة؛ فقد أصبح يولي عناية كبرى للسياق الثقافي و الاجتماعي للنص كونه يسهم بقسط كبير في تحصيل معنى النص المصدر من جهة و في توجيه الاختيارات الترجمية للمترجم من جهة أخرى.

وستحاول الدراسة في هذا الجزء من البحث عرض التحليل النصي لجملة من النصوص المنتقاة، و طرح بعض المسائل التي ينبغي التطرق إليها و إجلاء الغموض عنها في درس ترجمة النصوص.

1-منهجية الدراسة:

يؤكد ذوو الاختصاص على حتمية فهم النص فهما جيدا قبل الشروع في ترجمته و شعارهم في ذلك " نحن لا نترجم كي نفهم و إنما نترجم ما فهمناه"[1]. و عليه يتوجب على مدرس الترجمة أن يحرص حرصا شديدا على غرس هذا المبدإ في طلابه من خلال تعويدهم على شرح النصوص المعدة للترجمة شرحا وافيا. و بذلك ازداد الاهتمام بالتحليل النصي في إطار تكوين المترجمين، حتى أنه أصبح يعتبر أهم أداة من أدوات تكوين المترجم " القدرة على تحليل النص مهارة من دون أدنى شك قيمة للغاية بالنسبة لممارس الترجمة"[2] .

و لم يعد التحليل النصي مقتصرا على تحليل البنى اللغوية بل تعداها إلى جملة من العناصر الأساسية ـ

[1] -« On ne traduit pas pour comprendre, on traduit lorsqu'on a compris ».
-E.Lavault, op. cit., p.127.

2- بالما زلاتيفا، تحليل النص بوصفه أداة في التدريب على الترجمة: لماذا، و كيف، و لأي مدى؟ (رد على آنا ترسبورغ)، في كريستينا شافنير، المرجع السابق، ص 151 ,

غير اللغوية ـ كتحديد الغاية من النص و الاهتمام بنوع الجمهور المتلقي و دراسة سياقه الثقافي و الاجتماعي....الخ. فالتحليل النصي يمهد سبيل المترجم على صعيدين فهو يمكنه من الفهم و يذلل صعوبات الترجمة بتوجيهه في اختيار المقابلات المناسبة. و نظرا لتعدد الفوائد التي يجنيها المترجم من وراء التحليل النصي، تبوأ هذا الأخير مكانة مرموقة في تدريس الترجمة فأصبح يشكل درسا قائما بحد ذاته و يعد عماد درس الترجمة في شقها التطبيقي.

و تعمد الدراسة في هذا المبحث إلى عرض بعض نماذج التحليل النصي في شكل دروس، و لهذا كان لابد من إضفاء طابع مذكرات تحضير الدروس عليها من خلال اتخاذ جملة من التدابير كتبني موقف معين بخصوص علاقة الدرس النظري بالتطبيقي و تحديد المقاربة التربوية الأنسب.

فبالنسبة لتحديد المقاربة التربوية، لم تعد تعليمية ترجمة النصوص بمنأى عن التطورات التي تمس العملية التعليمية بشكل عام. و من أهم هذه التطورات استبدال المقاربة بالكفاءات بالمقاربة بالأهداف. و نرى بأن تعليم الترجمة من أخصب الميادين لتطبيق هذه المقاربة الجديدة التي يحكمها نظام يقوم على تكامل جملة من الكفاءات الثانوية التي يؤدي اكتسابها بشكل تصاعدي إلى اكتساب الكفاءة النهائية أو الرئيسة.

و لئن كانت الكفاءة المستهدفة من السنة الدراسية بأكملها وهي كفاءة ترجمة النصوص بمثابة الكفاءة الرئيسة فإنها تقوم على تكامل كفاءتي الفهم و إعادة التعبير. و محور هذا الجزء من هذه الدراسة هو كفاءة الفهم التي يتم اكتسابها باكتساب مهارة تحليل النصوص و تخضع هذه الأخيرة بدورها إلى جملة من الكفاءات الثانوية سنكتشف بعضها من خلال تحليل نصوص المدونة.

و أما فيما يخص التنظير للترجمة و ممارستها فمن المتداول أنهما وجهان لعملة واحدة، و هذا ما أدى ببعض منظري تعليمية الترجمة إلى اعتمادهما معا في الدروس الموجهة لتكوين مترجمين "يحتوي برنامج التكوين إذن على دروس يرتبط فيها الدرس المنهجي ارتباطا وثيقا بالتطبيق"[1] ما نستشفه من هذا القول هو أن الدرس التطبيقي لا غنى له عن التنظير، و هو أمر متفق عليه، من طرف العديد من الباحثين (بالار، جيل...).

و استنادا إلى هذا الرأي فإن هذه الدروس التي ترتكز أساسا على تحليل النصوص المعدة للترجمة سيتخللها فتح أقواس نظرية كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

تختلف هذه الإطلالات النظرية من نص إلى آخر حسب الكفاءة المستهدفة و حسب ما يواجه من

[1] -« L'armature de la formation est donc constituée par des cours où l'enseignement méthodologique est étroitement associé à la pratique ».
-K.D.Le Féal, op. cit., p. 164.

صعوبات؛ إذ تم تسطير الكفاءات بالموازاة مع الصعوبات.

بعد وضع الخطوط العريضة للمقاربة المعتمدة، ننتقل إلى ما هو أساسي و جوهري في هذه الدراسة و هما المدونة و منهجية التحليل المتبناة.

1-1-عرض المدونة:

تسعى الدراسة في هذا الجزء من الفصل الثاني، و بناء على نتائج الدراسة النظرية، إلى تحليل بعض أنواع النصوص بغرض ترجمتها. و هي نصوص مستلة من الدروس اليومية لطلبة السنة الرابعة ترجمة في السنة الجامعية 2008- 2009.ما عدا نصا واحدا (النص العلمي) تم التعرض إليه في حلقة من حلقات مدرسة الدكتوراه. و بالتالي فالتحليل المعتمد يخص طلبة المستوى المتقدم أي المقبلين على التخرج لا المبتدئين.

النصوص المختارة مكتوبة باللغة الفرنسية و ستترجم إلى اللغة العربية و هذا يعني أن مرحلة الفهم ستتطلب جهدا و عناية أكبر لذا سيكون التركيز على عملية التحليل أكثر من عملية التركيب.

تتكون المدونة من أربعة نصوص معدة لعمليتي التحليل و الترجمة، و لم يكن اختيارها عشوائيا بل تم وفق معايير عدة: تنوعها و ثراؤها بخصائص تتناسب مع الكفاءات المرجو إكسابها للطلبة. وتم ترتيبها على النحو التالي:

النص	عنوانه	نوعه	الغاية من اختياره
1	Le temps	نص أدبي	- طرح إشكالية ترجمة النص الأدبي و الكشف عن مواطن الصعوبة في ترجمته.
2	مقتطف من نص عنوانه: La pollution de l’air	نص علمي	- توظيف نظرية المعنى و التحسيس بأهمية البحث التوثيقي و التمرن عليه.
3	ملخص مقال بعنوان: Traduire l’altérité :le cas des noms propres dans la	نص متخصص	- طرح مسألة المصطلح المتخصص و إشكالية ترجمته إلى اللغة العربية.

		traduction du Coran .		
	4	Sécheresse…….éthylique.	نص صحفي ثري بالسمات الثقافية	- إبراز أهمية تحديد الجمهور المتلقي للترجمة و مراعاة اختلاف سياقه الثقافي الاجتماعي عن سياق قراء النص المصدر.

جدول (13) : نصوص الدراسة و أسباب اختيارها

1-2-منهجية تحليل النصوص:

من أهم الفروقات بين الترجمة المهنية و الترجمة التعليمية هو أن هذه الأخيرة تعتبر الترجمة عملية لغوية، إذ يقوم تحليل النص المصدر أساسا على تحليل البنية اللغوية و البحث في الفوارق بين لغتي العمل. أما الترجمة المهنية و التي تنظر إلى الترجمة على أنها عملية تواصل فالتحليل النصي فيها يرتكز على عناصر غير لغوية وهي العناصر المكونة للعملية التواصلية.

و بما أن تعليمية الترجمة تستمد ركائزها من نتائج الدراسات حول ماهية الفعل الترجمي فإن التحليل النصي في الإطار التعليمي لم يعد هوالآخر يقتصر على تحليل البنى اللغوية بل تعداها إلى جملة من العناصر الأساسية المشكلة للسياق الثقافي و الاجتماعي "يجب أن نشرح النص شرحا بكل ما تحمله الكلمة من معنى و ذلك من خلال استحضار سياقه (....) و لتحقيق ذلك على وجه أمثل لابد من تحديد كل عناصر وضعية التلفظ بالإجابة عن الأسئلة التالية: من الكاتب؟ لمن يكتب؟ ماهي الأسباب التي دفعته للكتابة و ما الغاية المرجوة منها؟ ماذا يقول و كيف يقوله؟"[1]

وبما أن النصوص قيد الدراسة تندرج في إطار تكوين مترجمين محترفين و هي بالتحديد موجهة لطلبة المستوى المتقدم - طلبة السنة الرابعة- فسنحرص في تحليلها على استحضار سياق النص بتحديد عناصر وضعية التلفظ لكل نص معد للترجمة على ضوء ما جاء به المنظرون. و من خلال القول السابق بخصوص الفعل الترجمي و عملية تدريسه نخلص إلى منهجية التحليل المعتمدة في هذه الدراسة مع إضافة

[1] -« Il faut donc que le texte à traduire ait été expliqué , au sens large du terme, c'est - à – dire inscrit dans son contexte (…). Idéalement, tous les éléments de la situation d'énonciation doivent être connus : qui écrit ? Pour qui ? Pour quelle (s) raison(s) et dans quels buts ? Que dit – il et comment ? ».
-E.Lavault, op. cit., p.127.

بعض العناصر المميزة للدروس لأن نماذج التحليل مقترحة في شكل دروس.

و التحليل المعتمد مزدوج الوظيفة إذ يعمل على فهم النص المصدر من جهة و على توجيه اعتماد استراتيجية ترجمة مناسبة من جهة أخرى. و من هنا، يخضع المترجم في عمله لسلطة ثلاثية الأبعاد تتمثل في: النص و مؤلفه و الجمهور المتلقي، و لهذا تكون هذه العناصر هي بؤر الاهتمام الحقيقية في التحليل.

يمر كل نص من نصوص المدونة أثناء تحليله بالبحث في جملة العناصر التالية:

ـ معايير اختيار النص: تتمثل في ذكر أسباب اختيار نص ما دون سواه و محاولة ربطها بالكفاءة المستهدفة من الدرس ككل، و التعريف بالنص أي تحديد نوعه أو وظيفته.

ـ استحضار سياق النص: يقوم على دراسة وضعية التلفظ بالتفصيل و التي من خلالها نتعرف على السياق اللغوي للنص من جهة و سياقه الثقافي الاجتماعي من جهة أخرى.

1- منتج النص(الكاتب): التعريف بالكاتب- بذكر نشاطه و مجال اختصاصه و اهتماماته و توجهاته الفكرية و كذا أصله و عصره- يساعد على فهم النص من خلال تبرير اختيارات الكاتب سواء على مستوى الكلمة أو الفكرة. و قد ينبئنا عن الغاية من كتابة النص و كذا الجمهور الموجه إليه. في حال النصوص الصحفية لم نأت على ذكر الكاتب و اكتفينا بالمصدر الذي أخذ منه النص.

2-المصدر الذي أخذ منه النص:

إعادة دمج النص في سياقه العام بالرجوع إلى المصدر الذي أخذ منه مقالا كان أو رواية، فلا غنى للمترجم عن السياق العام في عملية فهم النص. و كذلك وضعه في سياقه مع ذكر نوع المتن الذي ورد فيه النص والتعريف به سواء كان جريدة أو مجلة أو كتابا....

3-متلقي النص و الغاية من كتابته:

تحديد متلقي النص المصدر مهم جدا في عملية التحليل بغرض الترجمة لسببين اثنين:

أولهما: إسهامه بقسط كبير في فهم النص"النص آلية خاملة تعيش على فائض المعنى الذي يقدمه المتلقي".[1]

و ثانيهما:تحديده للغاية من النص و هذا ما يسهم في تبني استراتيجية ترجمة بعينها؛ فمعرفة الجمهور المتلقي للنص المصدر يجعل المترجم يوجه ترجمته إلى جمهور مماثل في حال لم يحدد له من طرف الزبون.

[1] -« …texte est un mécanisme paresseux qui vit sur la plus – value de sens qui y est introduite par le destinataire ».
-Umberto Eco, *Lector in fabula*,Paris, Grasset, 1985, p. 63, cité par Jean Hennequin, Pour une pédagogie de la traduction inspirée de la pratique professionnelle, in J.Delisle et H.Lee – Jahnke, op. cit., p. 104.

أما فيما يخص الغاية من كتابة النص أي الدوافع و الأسباب التي جعلت المؤلف يكتبه، فإنها تساعد هي الأخرى في فهم النص فهي تبرر اختيارات الكاتب اللغوية أو الفكرية. و في هذا السياق نستعير المثل الفلسفي المشهور - بعد تكييفه- "الغاية تبرر الوسيلة" لميكيافيلي.

كما أن اطلاع المترجم على الغاية من النص يمنحه حرية الاختيارفي الاحتفاظ بالغاية نفسها بالنسبة للنص الهدف أو تكييفها حسب ما تقتضيه الحاجة.و تجدر الإشارة إلى أن أنصار نظرية الهدف(سكوبوس) يولون عناية خاصة بالغاية من النص الهدف إذ تحتل الصدارة - حسب الأولوية- بين عناصر التحليل النصي نظرا لأهميتها ويطلقون عليها أيضا اسم وظيفة النص.

- مضمون النص:

يعكس هذا العنصر ضرورة القيام بالقراءة المتأنية و المتمعنة للنص بغية استخلاص فحواه و زبدة أفكاره، ففيه محاولة لتلخيص ما جاء به النص من أفكار بشكل عام دون التعمق في دقائق الأمور.

- شكل النص:

رغم أن بعض المقاربات تقلل من شأن شكل النص إلا أنه لا غنى للمترجم عنه في العملية الترجمية. و بالتالي نعرض تحليلا مفصلا للنص جملة بجملة مع الوقوف على الصعوبات التي يتوقع أن تعترض سبيل الطالب ساعة الترجمة بالإضافة إلى تفسير بعض الاستعمالات اللغوية و شرح الصور البيانية إن وجدت.

- ترجمة النص:

في نهاية المشوار التحليلي لا مفر من تقديم نموذج ترجمة للنص. قد تكون نتاج اجتهاد كاتبة البحث، كما يمكن أن نحتفظ بتلك المرفقة بالنص المصدر في حال العثور عليها أثناء عملية البحث.

- المقابلة بين النصين المصدر و الهدف:

اقتداء بتجربة "جيل" آنفة الذكر و المسماة "تمرين التقويم الجماعي" و التي تقوم على تقويم النص المترجم جماعيا، ارتأينا بدورنا أن نعرض لدراسة مقابلة بين النصين المصدر و الهدف، غير أنها تختلف عنها في فحواها، فكون هذه النصوص موجهة إلى طلبة المستوى المتقدم، فسيكون من الأجدى مقابلة النصين بغرض بحث نصيتهما من جهة و الكشف عن تقنيات الترجمة المتبعة من جهة أخرى. و الغرض من هذا الإجراء هو رفع مستوى استيعاب الطلبة للمرتكزات النظرية و تحسيسهم بأهميتها و قيمتها بالإضافة إلى ترسيخها في أذهانهم.

2-نماذج تحليل النصوص:

2-1-تحليل النص الأدبي:

-الكفاءة المستهدفة: من خلال هذا الدرس يصبح الطالب قادرا على اختيار المنهجية الأنسب لترجمة نص أدبي.

2-1-1-النص:[1]

Le temps

Les hommes passent comme les fleurs qui s'épanouissent le matin et qui, le soir, sont flétries et foulées aux pieds. Les générations des hommes s'écoulent comme les ondes d'un fleuve rapide ; rien ne peut arrêter le temps qui entraîne après lui tout ce qui parait le plus immobile. Toi-même, Ô mon fils, toi-même qui jouis maintenant d'une jeunesse si vive et si féconde en plaisirs, souviens-toi que ce bel âge n'est qu'une fleur qui sera presque aussitôt séchée qu'éclose. Les doux plaisirs qui l'accompagnent, la force, la santé, la joie, s'évanouiront comme un songe ; il ne t'en restera qu'un triste souvenir.

(Fénelon)

2-1-2-اختيار النص:

هذا النص و الذي يحمل عنوان "Le temps" هو واحد من النصوص الأدبية - على قلتها- المقدمة لطلبة السنة الرابعة في السنة الجامعية 2008-2009.

وقع عليه الاختيار دون سواه لثرائه بالصور البيانية - الخاصية المميزة للنصوص الأدبية - كما أن أسلوبه راق و هو أقرب للشعر منه للنثر. و بذلك فهو يمثل خير نموذج للنص الأدبي.

2-1-3-استحضار سياق النص:

أ-التعريف بالكاتب:

"فرنسوا دو سيلينياك دولاموط فينلون" هو رجل دين فرنسي و أديب، كانت له أفكار تحررية في السياسة والتعليم، تركت أثرا كبيرا في الثقافة الفرنسية. ولد يوم 06أوت 1659في قصر دوفينلون في بيريجور.

1- بعد البحث لمعرفة المؤلف، تم العثور على كل من النص و ترجمته في كتاب: " الترجمة بالنصوص"، للمؤلف كاميل هشايمي – دار المغرب- بيروت، 2002 ، ص 10 .

تلقى تعليمه الأوّلي على يد أفراد عائلته ثم ذهب لدراسة العلوم الإنسانية في جامعة كاهورس و درس الفلسفة في باريس في معهد دي بليسيس، توفي سنة 1715.[1]

ب-المصدر الذي أخذ منه النص:

هذا النص مقتطف من كتاب "مغامرات تليماك"، رواية "فينلون" التعليمية الشهيرة التي ألفها من أجل تلميذه دوق دوبورجوني، و التي صدرت سنة 1699 ، تبدأ من الأسطورة اليونانية الخاصة برحلة "تليماكوس"، بحثا عن أبيه "أوليسيوس"، و لا تنتهي إلا بعد أن تتم عملية التمثيل الإقناعي بالأفكار المتحررة التي أراد "فينلون" إقناع الأمير بها. و قد صاغ مادته التعليمية للأمير في قالب القص على سبيل التشويق و الإقناع و التمثيل في الوقت نفسه.

"مغامرات تليماك" و التي ترمي في ظاهرها إلى إطلاع دوق دوبورجوني على العصور القديمة، ماهي في الحقيقة إلا وسيلة استعملها فينلون لتعليم تلميذه الصعب أصول السياسة.

وقد اقتبس فينلون في روايته هذه مقاطع لشعراء و مؤرخين يونانيين أطلع من خلالها تلميذه على مختلف أنواع السلطة و أنواع الحكومات حتى يتمكن من تقديم درس كامل له غرضه النصح الأخلاقي و التوجيه السياسي.[2]

تتكون هذه الرواية من 18 جزءا، يطلق على كل جزء اسم كتاب و قد اقتطف هذا النص بالتحديد من الكتاب الرابع عشر فحول ماذا تدور أحداث هذا الكتاب؟

في الكتاب الرابع عشر يقرر"تليماكوس" البحث عن والده "أوليسيوس" في العالم الآخر بعد يأسه من البحث في عالم الأحياء، و قد بدأ رحلة بحثه بالجحيم حيث وجد الأشرار و المنافقين و خاصة الحكام السيئين. ثم عرج إلى دار النعيم حيث تعرف عليه جدّه الأول" آرسيسيوس" الذي طمأنه بأن" أوليسيوس" لا يزال على قيد الحياة و بشره بلقائه عند عودته إلى جزيرة "إيطاك" و بأنه سيتولى الحكم من بعده و يحقق أمجادا. ثم أوصاه بحكمة[3] و كان هذا النص جزءا من وصايا "آرسيسيوس" لحفيده" تليماكوس".

ج- متلقي النص و الغاية من كتابته:

نشرت هذه الرواية دون علم "فينلون" و إذنه، و قد أدى نشرها إثارة العديد من التأويلات التي عصفت بمنزلة كاتبها في ديوان الملك؛ إذ كان يعتقد أن الغرض من هذا الكتاب هو انتقاد نظام الحكم السائد من خلال انتقاد القائمين عليه بأسلوب السخرية و التمثيل، إلا أن "فينلون" يؤكد حسن نواياه قي الرسالة التي كتبها إلى مستشار الملك 1710 دفاعا عن نفسه مؤكدا صدقه و براءته من التهم التي نسبت إليه " إنها

[1] -Jacques L e Brun,les aventures de Télémaque de Fénelon, www.gutenberg.org.
[2] -Ibid.
[3] -Ibid.

حكاية كتبتها على عجل، و بمقاطع منفصلة....و لم تكن نيتي من وراء كتابة هذه المغامرات سوى تسلية دوق دوبرجوني و تعليمه بأسلوب مشوق، و لم أفكر أبدا في نشرهذا الكتاب ووضعه بين يدي الجمهور. و الجميع يعلم بأن الأمر خرج عن طوعي بسبب خيانة نساخ. و قد زودت هذه المغامرات بكل الحقائق اللازمة للحكم و بكل العيوب التي يمكن أن تنتج عن السلطة المطلقة؛ (.....) فكلما قرئ هذا الكتاب كلما اتضح أنني أردت قول كل شئ دون أن أسعى من خلاله إلى تصوير شخص بعينه "[1].

فنية "فينلون" الحقيقية من تأليفه "مغامرات تليماك" هي تقديم النصح حول فنون الحكم لأمير شاب يمكن أن يستدعى لاعتلاء العرش في أية لحظة.

إذن، كتب "فينلون" هذه الرواية من أجل تلميذه "دوق دوبرجوني" و الذي كان يتميز بطبع حاد و بسرعة الغضب و بالعناد و الغطرسة و بأنه لا يقدر على مقاومة أبسط نزواته، وفي المقابل كان أيضا ذكيا فطنا و يحب العدل[2].

فلا شك إذن أن صفات هذا الأمير كانت هي الدافع الحقيقي لكتابة هذه الرواية. فهو تلميذ صعب و بالتالي كانت مهمة تهذيبه و تعليمه من الصعوبة بمكان؛ و هذا ما جعل "فينلون" يصوغ مادته التعليمية في قالب القص على سبيل التشويق و الإقناع و التمثيل بهدف إقناع الأمير بالابتعاد عن الظلم و الاستبداد، و إسداء النصيحة الأخلاقية؛ فهو يخاطب عقله و قلبه في آن معا. و بذلك لم ينجح "فينلون" في المهمة الموكلة إليه و في صقل فضائل تلميذه و مواهبه فحسب بل نجح أيضا في تعليم الأجيال المتعاقبة، فقد أصبح مرجعا لتربية الناشئة من خلال روايته و مثيلاتها من الكتابات التي ألفها من أجل الأمير.

ـ مما تقدم يمكن تحديد نوع الجمهور الذي ستوجه إليه الترجمة و هو بالتأكيد مماثل لجمهور النص المصدر أي أنه سيكون من الأطفال و الشباب و ذلك لأغراض تعليمية كما هو الأمر بالنسبة للنص المصدر.

2-1-4-مضمون النص:

بالعودة إلى السياق الكلي، نجد أن هذا النص ما هو إلا تمهيد للنصيحة التي يريد" فينلون" إسداءها لتلميذه على لسان" آرسيسيوس" مخاطبا حفيده "تليماكوس"، و التي مفادها أن الحياة الدنيا و خاصة مرحلة الشباب منها ما هي في الحقيقة إلا فرصة ثمينة يجب أن نحرص على حسن استغلالها للفوز بدار النعيم في الحياة الآخرة.

فهو في هذه الأسطر يحاول إقناعه بذلك بالحديث عن ماهية الزمن، و كيف أنه يمضي بسرعة وتمضي معه حياة الإنسان، و تتعاقب معه الأجيال، و كيف يمضي الشباب بشكل أسرع ثم يزول و تزول معه كل

[1] -Ibid.
[2] - Ibid.

نعم الحياة و ملذاتها.

فالنص يشعّ بالحكمة التي تتسم بالخلود، فما ورد فيه من تعبير عن الزمن صالح لكل زمان و مكان، و لعل خير دليل على ذلك هو أنه بتأملي لفحوى النص و كأني بالكاتب يريد قول ما قاله "لبيد بن ربيعة العامري":

ألا كل شيء ما خلا الله باطل وكل نعيم لا محالة زائل.

2-1-5-شكل النص:

لتبليغ نصائحه و إقناع الأمير بها استعمل الكاتب أسلوبا شيّقا شبيها بأسلوب الشعر؛ إذ اغترف من البيان و البديع ما ناسب المقام لتقوية المعنى و إيضاح الفكرة. فنتج نصا أدبيا بأغراض تعليمية.

- و يتكون النص من أربعة جمل تتصف بالطول نسبيا و لكنها واضحة رغم أنه لا تخلو واحدة منها من الصور البيانية و هي تشبيهات في غالبها.

-أما فيما يخص المفردات فقد اختارها الكاتب بعناية فائقة إذ أضفت على النص نغما موسيقيا مميزا مثل : " flétries et foulées ". كما أنه استمد البعض منها من سجل اللغة الراقي مثل: « un songe »

- جاءت أفعال النص في الزمن الحاضر خدمة لغرض النص التعليمي فهو من ناحية مليء بالحكم الصالحة لكل زمان و مكان و بالتالي لا يمكن التعبير عنها لا بالزمن الماضي و لا بزمن المستقبل. و هو يقوم من ناحية أخرى على أسلوب الإقناع و هذا الأخير يتطلب الاستشهاد و الرجوع إلى الحقائق بالدرجة الأولى و التي لا يمكن التعبير عنها إلا بالزمن الحاضر.

و لتذليل الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا أثناء الترجمة و لفهم النص بشكل أفضل، هذا تحليل مفصل للنص جملة بجملة بدءا بالعنوان:

العنوان:

Le temps: كلمة تتعدد معانيها المعجمية مما يجعل الرجوع إلى السياق اللغوي أي السياق الذي وردت فيه- و هو النص ككل- هو الفيصل لاختيار المقابل العربي الأنسب و هو ما يصطلح عليه بالمعنى السياقي. فالقراءة المتأنية للنص تحيلنا إلى اختيار كلمة "الزمن".

الجملة الأولى:

و هي عبارة عن تشبيه، حيث شبه الكاتب حياة الإنسان بدورة حياة الأزهار، فالأزهار تتفتح في الصباح و تذبل في المساء ثم تكون عرضة للأقدام فتدوسها؛ فكذلك الحياة بالنسبة للإنسان، إذ يبدأ حياته

شابا غضا يافعا و ينتهي به المطاف عجوزا هرما (مرحلة الذبول أو الضمور)؛ ثم يوارى في التراب (الموت).

و نجد في هذه الجملة كلمة " les hommes " و التي وردت أيضا في الجملة الثانية و هي كلمة ذات معاني معجمية مختلفة مما يجعل اختيار المعنى السياقي أمرا لا مفر منه و مقابله العربي هو بنو الإنسان (البشر).

الجملة الثانية:و تنقسم إلى قسمين:

أما القسم الأول فهو تشبيه، شبه الكاتب سرعة تعاقب الأجيال بسرعة تدفق الأمواج. و ما القسم الثاني إلا تفسير لوجه الشبه بين الزمن و الأمواج و هو القوة أي قوة اجتذاب و اقتلاع كل ما يعترض السبيل. و لهذا الغرض استعمل الكاتب جملة خبرية تبتدئ بنفي غرضه الأدبي التوكيد فهو يؤكد على أن قوة الزمن لا تقهر إذ يستطيع أن يجر معه كل شيء حتى و إن بدا جامدا.

الجملة الثالثة:

في هذه الجملة يخاطب الكاتب تلميذه على لسان "آرسيسيوس" مذكرا إياه بأن الشباب زائل لا محالة، مستعينا باستعارة حيث شبه حال الشباب بحال الأزهار إذ أنها لا تكاد تتفتح حتى يغزوها الذبول، و في عبارة: " presque aussitôt " إشارة إلى أن مرحلة تفتح الزهرة قصيرة جدا و هذا هو وجه الشبه المقصود، فمرحلة الشباب أيضا قصيرة مقارنة بالمراحل الأخرى، و ربما يرجع ذلك إلى عدم شعور المرء بمرور الوقت بسبب انغماسه في الملذات و النعم.

-و يستهل الكاتب هذه الجملة بالتكرار " Toi-même ,ô mon fils, toi-même " رغم أنه لا يعد من خصائص اللغة الفرنسية عكس اللغة العربية، و ذلك خدمة لغرض النص الذي يقوم على الإقناع . فالتكرار استعمل هنا من أجل التوكيد. فلكي يقتنع الشاب ضرب له جده (الكاتب) مثلا بنفسه و أكد على ذلك التكرار حتى يجعله يعيش ما يقوله و يشعر به.

نجد في هذه الجملة أيضا مجازا في " une jeunesse si vive et si féconde " ،إذ أسند الكاتب صفتي الحيوية و الخصوبة وهما صفتان من صفات الإنسان إلى كلمة " jeunesse" أي الشباب، الكلمة المجردة التي لا تدل إلا على مرحلة من مراحل حياة الإنسان.

و كذلك الكناية في" ce bel âge " و هي كناية على" la jeunesse " أي الشباب، و من المستحسن تفادي الترجمة الحرفية لهذه العبارة و البحث عن بديل عربي من جملة الكنايات التي تدل على الشباب مثل " ربيع العمر".

الجملة الرابعة:

و هي الأخرى عبارة عن تشبيه حيث شبه الكاتب كل ما يميز مرحلة الشباب من ملذات و قوة و صحة و سعادة بالحلم الجميل الذي ينتهي حال الاستيقاظ من النوم و لا نحتفظ منه إلا بذكرى أليمة. فوجه الشبه بين مرحلة الشباب و الحلم هو الزوال السريع و ترك أثر سلبي يتمثل في ذكرى محزنة.

في هذه الجملة، تجدر الإشارة إلى أن اللغة العربية تميل إلى استعمال الجمع بدلا من المفرد بالنسبة للكلمات المجردة، فكلمتي " songe " و " souvenir " تترجم على التوالي: أحلام و ذكريات.

*بعد محاولة فهم النص بغية ترجمته من خلال تحديد الغاية من كتابته و تحديد متلقيه و تحليله شكلا و مضمونا، لم يبق لنا سوى تحديد المنهجية الأنسب لترجمته. و لهذا الغرض نفتح قوسا لعرض آراء المنظرين حول هذه المسألة.

***منهجية ترجمة نص أدبي:**

من الشائع أن الترجمة الأدبية من أصعب الترجمات، و لاشك في أن ذلك راجع إلى صعوبة نقل روح النص الأدبي مع الحفاظ على جمالية أسلوبه في آن معا.

فاللغات لا تختلف عن بعضها البعض في رؤيتها للعالم فحسب، بل تتعدى ذلك إلى الأسلوب و البلاغة وحتى إلى الموسيقى التي ينتجها النسيج النصي بالتقاء وحداته و تلاحمها. و تخفيفا لهذا العبء الذي يثقل كاهل المترجم و طالب الترجمة، حاول بعض المنظرين إضفاء نوع من التقنين على منهجية الترجمة.

و يرجع قصب السبق في هذا المضمار إلى "كاترينا رايس" التي سعت إلى تحديد منهجية الترجمة حسب نوع النص في كتابها "إمكانيات نقد الترجمة و حدودها".

والغرض الرئيس من هذا الكتاب هو اقتراح منهجية لنقد الترجمات تقوم على تحليل الناقد للنص المصدر متتبعا الخطوات نفسها التي يتبعها المترجم حتى يكون نقده بنّاء. و في هذا التحليل نجدها تسلط الضوء على كل نوع من أنواع النصوص على حدة مقترحة منهجية ترجمة خاصة بكل نوع، و تدعو كل من الناقد و المترجم على حد سواء إلى ضرورة التمييز بين طرق الترجمة حسب نوع النص المراد ترجمته؛ فالتركيز يكون في كل مرة على عناصر أو مركبات دون سواها: فمثلا قد يكون الاهتمام أحيانا بشكل النص و أحيانا أخرى بمضمونه.

و ما يهمنا في هذا المقام هو الاطلاع على ما تقدمه بخصوص ترجمة النصوص الأدبية أو ما تسميه هي بالنصوص التعبيرية، أي تلك التي تطغى فيها الوظيفة التّعبيرية للغة. فهي ترى و "خلافا للنصوص

الإخبارية التي يكون الاهتمام فيها بالمضمون على حساب الشكل حتى يحتفظ النص المترجم بالأثر الجمالي نفسه"[1].

و قد يتبادر إلى الأذهان التساؤل: كيف السبيل إلى ذلك؟

نجدها تجيب بأن: "ذلك لا يتحقق إلا بإيجاد المكافئات المناسبة أي لابد من إعادة الإبداع، و عليه يجب أن لا يقوم المترجم بتقليد أشكال اللغة المصدر تقليدا أعمى، بل على العكس من ذلك، عليه أن يبذل قصارى جهده لولوج هذه الأشكال حتى تصبح مصدر إلهام له و يتمكن من اختيار الأشكال المكافئة في اللغة الهدف و التي يتوخى من خلالها إحداث الأثر نفسه في قارئ النص المترجم"[2].

و خلاصة القول، لترجمة نص أدبي على المترجم أن يضع نصب عينه الأثر أو الانطباع الذي يتركه النص المصدر لدى قارئه، و يسعى إلى إحداث الأثر نفسه في قارئ النص المترجم. فمترجم النص الأدبي أشبه بجندي قائده الأثر و سلاحه ما تجود به اللغة الهدف من إمكانات.

2-1-6-ترجمة النص:[3]

الزمن:

يزول الناس كما تزول الأزهار، فإنها في الصباح تتفتح و في المساء تذوي فتدوسها الأقدام. أجيال بني الإنسان تمضي كأنها مياه نهر سريع، فلا شئ يقوى على إيقاف الزمن، و هو يجتذب وراءه كل ما يبدو أنه في غاية الجمود. و أنت نفسك يا بني أنت نفسك الذي يتمتع الآن بشباب يزخر بالحيوية ووفرة الملذات، تذكر أن هذا الصّبا ما هو إلا زهرة تكاد لا تتفق حتى يعتريها الذبول، و الملذات الحلوة التي تواكبه، و القوة و الصحة و الفرح سوف تتبدد كالأحلام و لن يبقى لك منها سوى كئيب الذكريات.

[1] -K.Reiss, op. cit., p.54.

[2] - « Pour la satisfaire, il faut trouver des équivalences, il faut recréer. Ainsi, face à un texte expressif, le traducteur ne va pas imiter (c'est-à-dire reprendre) servilement les formes de la langue-source : il va au contraire s'efforcer de pénétrer la forme employée en langue-source, se laisser inspirer par elle et choisir en langue-cible une forme semblable dont il espère qu'elle provoquera le même effet sur le lecteur du texte traduit ».

-Id.,p.51.

3- هذه الترجمة هي واحدة من الترجمات الممكنة للنص، و قد احتفظنا بالترجمة المرافقة له لدى الطلبة و هي نفسها الموجودة في كتاب : " الترجمة بالنصوص".

2-1-7-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف:

أ- النصية بين النص المصدر و النص الهدف:

-القصد: رغم أن أسلوب هذا النص الأدبي يميل إلى الشعر أكثر منه إلى النثر إلا أن بنيته السطحية تعكس قصد كاتبه. فالكاتب في هذا النص يخاطب شابا و يعظه بأن لا يغتر بشبابه فهو زائل و تزول معه كل الملذات. و سلوك الكاتب اللغوي موجه و هدفه التفاعلي تعكسه بنية النص، وقد بدا جليا أن الكاتب يصبو إلى إقناع قارئه فقد عمد إلى تقريب الصورة إلى الذهن و تقوية المعنى بتحويل ما هو معنوي إلى ما هو ملموس و مادي من خلال التشابيه التي استعملها. و عليه فالمعنى المستقى من بنية النص السطحية يتفق مع قصد الكاتب و هذا ما جعل ترجمة النص تكشف هي الأخرى عن قصد كاتب النص المصدر.

-المقبولية: كل من النص المصدر و النص الهدف لا غبار عليهما من ناحية هذا المعيار،فللنص المصدر جمالية أسلوب مميزة قد حاول المترجم الحفاظ عليها في النص الهدف. و العناصر الواردة في النص المصدر تشكل معرفة مشتركة بين مستخدمي كل اللغات و ليس فقط اللغة العربية.

-السياقية: رغم أن هذا النص جزء من كل إلا أنه يتمتع بوحدة الموضوع، و هو نص تعليمي يحمل بين طياته حكمة بالغة، و هذا ما جعل ترجمته تناسب أي سياق توضع فيه. فالحكمة إرث عالمي مشترك لا تزول قيمتها بتغير الزمان أو المكان.

-الإخبارية: كما سبق و ذكرنا في المقوم السابق فإن أهمية هذا النص تكمن في موضوعه الذي يشع بالحكمة. و النشء بحاجة لمثل هذه النصوص التعليمية في كل زمان و مكان. فلا مجال للشك في أن النص المصدر و النص الهدف لا يفيدان بمعلومات جديدة.

-التلاحم: لقد وفق كاتب هذا النص في نسجه نسيجا متلاحما؛ فبنيته الدلالية تتمتع بترتيب منطقي حيث استهل الكاتب نصه بالحديث عن الناس ككل بصفة عامة ثم انتقل إلى الخاص و هو الشاب الذي يخاطبه. و بما أن الترجمة سعت إلى نقل معنى النص و شكله في آن معا، فقد حققت هي الأخرى تلاحما موازيا لتلاحم النص المصدر.

- التماسك: إن ما دلنا على تلاحم النص هو بنيته اللغوية السطحية أي أنه إذا كان النص متلاحما فهو بالضرورة متماسك. و هذا الكلام ينطبق على النصين المصدر و الهدف.

- البينصية: هذا النص هو مقتطف من رواية تعليمية كاتبها من القرن السابع عشر، و هذا إن دل على شيء فإنه يدل على أن هذا النص و الرواية ككل تعد من أمهات الكتب في الأدب الفرنسي؛أي أنها منبع يستقى منه. إضافة إلى ذلك و رغم وجود نصوص سابقة لهذا النص قد يكون الكاتب طعم منها روايته، فإن هذا النص يخلو، على حد علمنا، من أي أثر للبينصية. و هذا ما انعكس أيضا على النص الهدف.

ب-تقنيات الترجمة:

عمد مترجم هذا النص إلى الترجمة الحرفية فقد قام بترجمته جملة بجملة، و ذلك حتى يحافظ على شكله أي على جمالية أسلوبه. غير أنه استعان أيضا بتقنية الإبدال فأضفى على جمله الطابع العربي، فجاء أسلوبه مستساغا سلسا جميلا و كأن النص كتب أصلا باللغة العربية.

2-2-تحليل النص العلمي:

-الكفاءة المستهدفة: من خلال هذا الدرس يتمرن الطالب على البحث التوثيقي بعد إدراك أهميته و يطبق نظرية المعنى مستعينا بتقنية إعادة الصياغة.

2-2-1-النص:[1]

La pollution de l'air

Dossier mis à jour le 06/03/2009.

Les pollutions planétaires

Elles affectent l'ensemble des équilibres planétaires, mais présentent parfois des hétérogénéités zonales .Elles se manifestent sur des pas de temps longs (pluri annuel, décennal, séculaire).

La destruction de l'ozone atmosphérique :

Cette fine couche agit comme un filtre en absorbant le rayonnement ultraviolet solaire nuisible aux êtres vivants (UV-B).Or, depuis la fin des années soixante-dix, elle est attaquée par les CFC et les halons, ceci dans la plupart des régions de la planète, à l'exclusion des régions tropicales. Les fluorures sont notamment rejetés dans l'air par diverses industries, surtout celle de l'électrochimie de l'alumine.

1-هذا النص قدمته كريستين دوريو في حلقتها مع طلبة السنة الثانية – مدرسة الدكتوراه – سنة 2009 بغرض اختبارهم في مقياس تعليمية الترجمة.

2-2-2-اختيار النص:

تم اختيار هذا النص لسببين اثنين، أولهما: انعدام النصوص العلمية المقدمة لطلبة السنة الرابعة و ثانيهما محاولة الاطلاع على نظرية المعنى بتطبيقها على النصوص البراغماتية.

و هو واحد من نصوص التبسيط العلمي يتميز بالجدة حسب ما يشير إليه التاريخ المدون تحت عنوانه (Dossier mis à jour le 06/03/2009.)، كما أن موضوعه من الأهمية بمكان؛ فخطر التلوث على كوكب الأرض يمثل انشغال العام و الخاص. و هاتان الخاصيتان تعكسان بوضوح وجهة نظر" دوريو" حول شروط اختيار النص المراد ترجمته في إطار تعليمي. فشرطها الأول أن يكون النص محفزا يستهوي الطالب ويجعله يقبل على ترجمته بنهم. و حتى يكون النص كذلك – حسب رأيها دائما- لابد و أن يكون موضوعه جديدا مأخوذا من أحداث الساعة و أن يكون مهمّا و مشوّقا.[1]

و بما أنه نص اختبار، فمن الواضح أن اختياره لم يكن عشوائيا بل خضع لجملة من المعايير تتمثل في جملة ما أرادت اختباره:

- النص علمي أي براغماتي فهو صالح لتطبيق نظرية المعنى.

- يحتوي النص على بعض المصطلحات التي لا يمكن العثور عليها في قواميس عادية؛ بل تتطلب البحث في موسوعات علمية متخصصة و ذلك من أجل التمرن على البحث التوثيقي.

- تقديم النص كاملا مع الاحتفاظ بمختلف التفاصيل المرفقة (تاريخ الصدور-المصدر)، و المطالبة بترجمة أجزاء فقط بغية التأكيد على أهمية السياق الكلي لفهم النص و ترجمته.

2-2-3-استحضار سياق النص:

أ-المصدر الذي أخذ منه:

هذا النص لكاتبه Christophe Magdelaine مأخوذ من موقع الانترنت notre-planète.info وهو"الموقع الفرنسي الأول في البيئة و علوم الأرض"[2] وهو موقع الكتروني مستقل أنجزه و يقوم على تحديثه مجموعة من المولعين المهتمين بالإعلام حول المشاكل البيئية الخطيرة إلى حد ما و التي تؤثر في كوكبنا و سكانه"[3].

[1]- كانت هذه إجابتها على سؤال كاتبة البحث و الذي صيغته كالآتي: ما هي شروط نجاح درس ترجمة النصوص؟

[2] -www.notre- planète.info.(16-06-2012)

[3] - notre planète info/services/info cite.thp.(06-07-2012)

"أطلق هذا الموقع سنة 2001 إثر التفطن لانعدام مواقع عامة تهتم بالمشاكل البيئية الكبرى و آثارها. و في هذا الصدد يعرف" notre-planète .info " بأنه بوابة الإعلام و الاتصال التي تقدم للجمهور العريض مفاهيم مبسطة و محدثة في البيئة و الجغرافيا"[1].

ب-متلقي النص و الغاية من كتابته:

النص من نصوص التبسيط العلمي و هذا يعني أنه موجه إلى الجمهور العريض و هو جمهور مثقف، أي إلى قراء ذوي مستوى ثقافي مقبول يؤهلهم لفهم النص، فلا هم من المتخصصين التقنيين و لا هم من عامة الناس.

واسم الموقع(notre planète) يدل على أن الجميع معني بالأمر و بكل المواضيع المطروحة. و عليه فالغاية من كتابة هذا المقال هي التحسيس بالمخاطر التي تواجه البيئة. و ذلك بعرض أسبابها مع الشرح حتى يتمكن القارئ من معرفة السبب فيسهم في الحفاظ عليها؛ إما بتلافي أسباب التلوث إن استطاع إلى ذلك سبيلا أو بالدفاع عنها بالتصدي للمتسببين في خطر كهذا.

فحماية الأرض و الحفاظ عليها مسؤولية الجميع، لذلك سعى الكاتب إلى إقناع قرائه بمدى خطورة ما يهدد الأرض بسبب تلوث الهواء من خلال عرض أشكاله المتعددة و شرحها و شرح أسبابها، فمعرفة الأسباب أقصر طريق لإيجاد الحلول؛ فهي التي ترشد القراء إلى طرق الدفاع عن الكوكب و حمايته.

2-2-4-مضمون النص:

بالعودة إلى السياق الكلي للنص نجد أن الكاتب قسم تلوث الهواء إلى ثلاثة أنواع: تلوث على الصعيد العالمي و تلوث جهوي و تلوث محلي. و قسم كل واحد بدوره إلى أنواع.

و النص الذي بين أيدينا يتناول التعريف بالنوع الأول، أي التلوث على الصعيد العالمي و واحد من مظاهره و هو تلف طبقة الأوزون. و يمس هذا التلوث مختلف التوازنات البيئية مع تفاوت في الضرر حسب المنطقة و تظهر آثاره على المدى الطويل.

و فيما يتعلق بتلف الأوزون، فالسبب الرئيس في ذلك هو بعض الصناعات التي ينتج عنها طرح بعض المواد المتسببة في ثقب الأوزون.

2-2-5-شكل النص:

يتكون هذا النص من عنوان رئيس و عنوانين ثانويين لفقرتين مختلفتين.

[1] -Ibid.

-العنوان الرئيس: " La pollution de l’air "

كلماته واضحة و معانيها محددة حيث أن الترجمة الحرفية له تفي بالغرض . و هو مرفق بمعلومة كتبت بخط دقيق(dossier mis à jour le 06 .03.2009) تدل على أن المقال موجود من قبل و قد أضيفت له معلومات جديدة و هذا ما نسميه ب:" mettre à jour " أي "تحديث" و تاريخ التحديث عامل مهم؛ فالجميع مولع بأحداث الساعة و بكل ما هو جديد.

عنوان الفقرة الأولى:" Les pollutions planétaires "

جاءت كلمة (pollutions) (تلوث) في صيغة الجمع لتعدد مظاهره. أما فيما يخص (planétaires)فهي مشتقة من كلمة (planète) أي كوكب، إلا أنه لا يمكن ترجمتها بالتلوث الكوكبي؛ فمن خلال القراءة الأولى للنص كاملا نجد أن كلمة " planétaires " جاءت في هذا السياق بالموازاة مع كلمتي " régionales "و locales "

و بالتالي فالكاتب يقصد بها "عالمي".

الفقرة الأولى:

تتكون من جملتين إخباريتين واضحتين و مباشرتين تشكلان تعريفا مقتضبا لـ: " les pollutions planétaires "

عنوان الفقرة الثانية: "La destruction de l’ozone atmosphérique"

حتى و إن كان هذا العنوان واضحا على الصعيد التراكيبي و كلماته مفهومة و سهلة الترجمة إلا أنه من الأحسن الشروع في عملية البحث للتعرف أكثر على طبقة " الأوزون" و تركيبها و علاقتها بالجو، و ذلك تمهيدا لفهم الفقرة بأكملها.

الفقرة الثانية:

تتكون هذه الفقرة من ثلاث جمل:

الجملة الاولى:

على المستوى التراكيبي، تبدو الجملة واضحة و بسيطة، إلا أن الصعوبة تظهر على المستوى المصطلحاتي؛ فالفهم الجيد لمعاني هذه المصطلحات، و هو أمر ضروري، يجعل عملية البحث التوثيقي ـ هذا إن تم تجاهلها مع العنوان- أمرا لا مفر منه و خاصة فيما يتعلق بطبقة الأوزون و تركيبتها و كذا وظيفتها أو البحث عن كل ما يتعلق " بالجو" بصفة عامة، دون أن ننسى البحث عن معاني المختصرات

التالية(UV-B).

*قبل مواصلة التحليل، نتوقف مع إطلالة نظرية للكشف عن أهمية البحث التوثيقي.

***أهمية البحث التوثيقي:**

تقوم النظرية التأويلية على مبدأ تحصيل المعنى، و هذا الأخير لا يتحقق إلا بالفهم الجيد و الدقيق للنص المراد ترجمته. و لتحقيق الغاية من هذا الدرس فإن النص يحتوي على جملة من المصطلحات العلمية التي تحول دون فهمه و تحصيل معناه، فتظهر الحاجة إلى البحث عن المفاهيم و تفسير الظواهر المتسببة فيها أو الناتجة عنها.

فالبحث التوثيقي مطلب أساسي في مهنة الترجمة، ويرى المنظرون أنه واحد من التقنيات الأساسية و الأولية التي ينبغي تعويد طلبة الترجمة عليها من خلال التمرن المستمر، لاسيما إذا تعلق الأمر بالنصوص البراغماتية "يصاحب ترجمة النصوص البراغماتية بحث توثيقي وحتى مصطلحاتي إذا تعلق الأمر بنصوص تقنية"[1]. و أهمية البحث من أهمية الفهم؛ فهما نشاطان مرتبطان ببعضهما البعض و لا غنى للمترجم عن كليهما. و في هذا الصدد تقول" لافو": "ابحث لتفهم تتعلم البحث"[2].

و قد جاء هذا النص كتأكيد لآراء المنظرين حول أهمية البحث. فالتنقيب عن معاني المصطلحات في الموسوعات العلمية المتخصصة يجلي عنها الغموض و يجعلها مفهومة و يسهل البحث عن مقابلاتها العربية حتى و إن كانت لا تعدو عن كونها نقلا حرفيا للمصطلحات الفرنسية مثل: " ozone ": "الأوزون".

الجملة الثانية:

شأنها شأن سابقتها، فهي بسيطة على المستوى التركيبي و لكن تكمن الصعوبة فيها على مستوى المصطلحات المتخصصة (CFC)و (halons) و الأمر لا يتعلق هنا بترجمتها، فمقابلاتها العربية ناتجة عن النقل الحرفي لها، و إنما يتمثل الإشكال الحقيقي في فهمها بغية تحصيل معناها و ذلك من خلال البحث عن مدلولاتها و تفسير الظواهر المتسببة فيها. كما أن ذكر المناطق الاستوائية و استثناءها من التعرض لأخطار التلوث هو أمر فيه نظر.و بالتالي تظهر الحاجة إلى عملية البحث من جديد.

[1] -« la traduction de textes pragmatiques s'accompagne donc d'une recherche documentaire, voire terminologique pour les textes techniques ».
-E.Lavault,op. cit., p.128.
[2] - « Chercher à comprendre, apprendre à chercher ».
-Id., p. 127.

الجملة الثالثة:

تبدو هذه الجملة للوهلة الأولى منفصلة عن سابقتيها إلا أنه و بعد عملية البحث يتضح بأن كل من (les CFC)و (les halons) المذكورين في الجملة السابقة تنتميان في حقيقة الأمر إلى (les fluorures)؛ و بالتالي ندرك بأن الكاتب حافظ على انسجام النص واتساقه و ما استعماله لمصطلح جديد يحمل الدلالة نفسها إلا وسيلة لاجتناب التكرار الممّل.

و لا غنى في هذه الجملة أيضا عن البحث التوثيقي لتفسير(l'industrie de l'éléctrochimie de l'alumine) و فهمها.

*بعد تحليل النص و البحث عن معاني مصطلحاته و فهمها، نحاول تحصيل معناه باستعمال تقنية إعادة الصياغة.

2-2-6-إعادة صياغة النص:

2-2-6-1-مفهوم إعادة الصياغة و أهميتها:

إعادة صياغة نص ما هي بمثابة ترجمته في اللغة نفسها و بذلك يمكن اعتبارها" ترجمة في اللغة الواحدة"؛ وهي واحدة من أنواع الترجمة الثلاثة التي أتى بها رومان جاكبسون(1964).و قد استثمرها أنصار نظرية المعنى كواحد من تمارين الترجمة التي تثبت إمكانية تحصيل المعنى و تظهر مرونة اللغة و قدرتها على قولبة المعنى الواحد في أشكال متعددة. فإعادة التعبير عن معنى النص المصدر في اللغة المصدر هو الخطوة التي تسبق الترجمة إلى اللغة الهدف.و تعرف كالآتي: "إعادة صياغة نص ما هي إنتاج نص آخر مع الاحتفاظ بالمعنى نفسه"[1] و هي تعمل على "تحصيل معنى الملفوظ بعيدا عن تركيبه و شكله اللغوي"[2]. أما عن فوائدها فترى "فراك" بأنها أحسن تمرين يمهد لتطبيق نظرية المعنى من خلال تعوّد الطالب على الانفصال عن الكلمات و التمسك بالمعنى "....نأمل أن الطالب إذا تعلم الانفصال عن الكلمات التي يقع عليها بصره و الاهتمام بمدلولاتها الضمنية يتولد لديه منعكس شرطي: ففي حال ما كانت الترجمة الحرفية للبنية السطحية لا تفي بالغرض، يتجه نحو ما يعرف بـ: ما وراء النص و يجعله نقطة انطلاق له"[3]. هذا من جهة و من جهة أخرى فعن هذا التمرين الذي يشجع الطالب على الحركة بحرية

[1] -« il s'agit de produire un texte autre tout en préservant le sens ».
-Françoise Vreck, « Les préalables de la traduction », in J.Delisle et H.Lee-Jahnke, op. cit., p. 57.
[2] -« et à exploser le sens de l'énoncé indépendamment de sa forme syntaxique ».
-Id., p. 56.
[3] -« … on peut espérer que l'étudiant qui aura appris à se détacher des mots qu'il a sous les yeux et à se préoccuper des signifiés sous- jacents aura le réflexe, dès que la traduction littérale d'une structure de surface ne lui offrira pas une solution satisfaisante, de se tourner vers cet au-delà du texte pour en faire son point de départ ».
-Ibid.

مطلقة على المحور التراكيبي للنص يخلصه من فكرة وجود إمكانية واحدة في الترجمة فيصبح أكثر وعيا بإمكانية تعدد أشكال الكلام " يصبح قادرا أكثر فأكثر على امتلاك المعنى و فصله عن النص الذي بين يديه"[1].

و خلاصة القول هو أن تمرين إعادة الصياغة خير دليل على مصداقية نظرية المعنى، فالتعبير عن مضمون النص الواحد بأشكال متعددة يثبت إمكانية الفصل بين المعنى و اللغة التي تعبر عنه.

2-2-6-2-إعادة صياغة النص:

نكتفي بتقديم محاولتين لإعادة صياغة النص قيد الدراسة مع القناعة التامة بوجود إمكانيات أخرى متعددة.

الإمكانية الأولى:

La pollution de l'air :

Dossier actualisé le 06-03-2009.

Les pollutions planétaires :

Elles déséquilibrent la terre entière mais parfois avec des degrés qui diffèrent d'une zone à une autre. L'effet de cette pollution n'est pas remarquable à court terme mais à long et même à très long terme.

L'endommagement de l'ozone atmosphérique :

La couche d'ozone protège les êtres vivants en absorbant le rayonnement solaire ultraviolet. Cependant, depuis la fin des années soixante-dix, la couche d'ozone est détruite par les C .F.C. et les halons dans la majorité des parties de la terre, à l'exception des régions tropicales. Et c'est à cause des diverses industries, surtout celle de l'électrochimie de l'alumine, qui sont responsable de l'émission des fluorures dans l'air.

[1] - « et on l'aide un peu plus à s'imprégner du sens tout en se détachant du texte qui lui est soumis ».
-Id., p. 57.

الإمكانية الثانية:

La pollution de l’air :

Dossier mis à jour le 06-O3-2009.

Les pollutions mondiales :

Elles déstabilisent tous les écosystèmes et elles se diffèrent énormément parfois d’une région à une autre. Ces effets ne peuvent être perceptibles qu’à long terme.

La dégradation de l’ozone atmosphérique :

La couche d’ozone joue un rôle très important, en absorbant le rayonnement solaire ultraviolet. Elle met les êtres vivants à l’abri du danger. Cependant, depuis la fin des années soixante-dix, seules les régions tropicales sont à l’abri du danger des C.F.C.et des halons par lesquelles la couche d’ozone est menacée dans le reste de la planète, et c’est à cause des diverses industries et spécialement celles de l’électrochimie de l’alumine qui dégagent les fluorures dans l’air.

2-2-7-ترجمة النص:

بعد البحث عن معاني المصطلحات و تحصيل معنى النص و كذلك البحث عن المقابلات العربية للمصطلحات، و التي اتضح أنها جميعا ناتجة عن النقل الحرفي للمصطلحات الفرنسية، هذا نموذج ترجمة ممكنة:

تلوث الهواء:

آخر تحديث: 06-03-2009.

التلوث العالمي:

تتفاوت أحيانا درجة تلوث التوازنات البيئية من منطقة إلى أخرى. و تظهر آثاره على المدى الطويل الذي بإمكانه أن يمتد إلى عدة سنوات أو إلى عقود أو حتى إلى قرون.

تلف الأوزون في الغلاف الجوي:

تحمي طبقة الأوزون الكائنات الحية بامتصاصها لأشعة الشمس فوق البنفسجية- ب- ولكن ابتداء من نهاية السبعينيات، أصبحت الكلوروفلوروكربونات و الهالونات تهدد طبقة الأوزون في معظم مناطق الأرض باستثناء المناطق الاستوائية، و السبب الرئيس في هذا الخطر هو صناعات مختلفة أهمها الصناعة الكهروكيميائية لأكسيد الألمنيوم (ألومين)، و التي ينتج عنها طرح الفلوريدات.

2-2-8-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف:

أ-النصية بين النص المصدر و النص الهدف:

-القصد: إن هذا النص كغيره من النصوص التي تعرض لموضوع تلوث البيئة، يرمي كاتبه إلى تحسيس القراء بمدى خطورة الوضع و توعيتهم بضرورة السعي للحفاظ على البيئة و حمايتها من خطر التلوث. فشكل النص (العنوان الرئيس و العناوين الفرعية...) كفيل بالكشف عن نوع النص و من ثم عن قصد الكاتب. و الأمر نفسه بالنسبة للنص الهدف؛ فالمترجم بصفته متلقي للنص المصدر في المقام الأول أدرك قصد الكاتب ثم وفق في تبنيه هو بدوره و نقله إلى متلقي النص المترجم.

-المقبولية: يتميز هذا النص بخصائص المقال العلمي(عنوان رئيس و عناوين فرعية، التفاسير و الشروحات) فهو واحد من نصوص التبسيط العلمي. و كما سبق و رأينا فقد أخذ من موقع على الانترنت يعنى بحماية البيئة، و عليه فهذه قضية عالمية لا تجعل فقط من النص المصدر مقبولا لدى متلقيه، بل النص الهدف أيضا حتى و إن ترجم لأي لغة من لغات العالم بما في ذلك اللغة العربية.

-السياقية: إن موضوع هذا النص جعل منه مهما و يعني كل سكان العالم، فالتلوث مسؤولية الجميع و حماية البيئة تقع على عاتق كل أهل الأرض. و عليه فلا يمكن القول أن ترجمة هذا النص تناسب سياقا اجتماعيا دون آخر، بل هي تناسب مختلف السياقات إن لم نقل أنها واجبة لأن الغرض من النص المصدر

هو التوعية و التحسيس. هذا بالنسبة للمكان أما بالنسبة للزمان فمن يدري، قد تفقد قضية التلوث قيمتها في المستقبل. و بالتالي فالأمر مقتصر على العصر الراهن.

-الإخبارية: على غرار المقوم السابق، فإن أهمية موضوع النص جعلت منه مهما و مفيدا شأنه في ذلك شأن ترجمته؛ فهما يزودان القارئ بمعلومات مفيدة و حقائق علمية دقيقة حول أسباب التلوث العالمي، و الشرط الوحيد هو أن يكون المتلقي متعلما و مثقفا حتى يعي محتواه.

- التلاحم: جاءت أفكار النص مترابطة ترابطا منطقيا، فالعنوان الرئيس يخص "تلوث الهواء" بشكل عام ثم انبرى الكاتب إلى التخصيص و التوضيح مبتدئا بالتلوث الذي يمس الكوكب ككل، ليتحدث بعد ذلك عن التلوث الذي يمس بعض المناطق(و هذا ما دلنا عليه الاطلاع على مجمل النص الذي اقتطف منه هذا الجزء). و بالتالي فإن النص الهدف و بحفاظه على المعنى جاءت أفكاره هي الأخرى مترابطة ترابطا منطقيا. و عليه فالتلاحم محقق في كلا النصين.

-التماسك: بما أن النص متلاحم فهو بالضرورة متماسك، فالبنية اللغوية السطحية هي التي تدلنا على ترابط البنية الدلالية التحتية. و هذا الأمر ينطبق على النصين المصدر و الهدف.

-البينصية: هذا النص علمي فمعظم مصطلحاته مستقاة من نصوص سابقة و خاصة تلك التي تنتمي إلى مجال الفيزياء و الكيمياء من أجل توضيح سبب تخريب طبقة الأوزون أي تعداد الغازات الضارة و مصادر انبعاثها و كيفية تأثيرها. و الأمر نفسه بالنسبة للنص الهدف الذي استقى مقابلات تلك المصطلحات من النصوص الموازية و الموسوعات.

ب-تقنيات الترجمة:

في هذا النص، و نظرا لكونه نصا براغماتيا، فقد ابتعدت الترجمة عن الحرفية و ركزت على نقل المعنى دون سواه، فهي أقرب للتصرف منها إلى الحرفية. غير أن الاقتراض حاضر و بقوة لنقل المصطلحات العلمية المتخصصة من شاكلة: الأوزون- الهالونات- الفلوريدات- الكلوروفلوروكربونات...و هذه التقنية شائعة الاستعمال في ترجمة النصوص العلمية إلى اللغة العربية فهي واحدة من أهم الحلول لإشكالية ترجمة المصطلحات المتخصصة.

2-3-تحليل النص المتخصص:

***الكفاءة المستهدفة:** من خلال هذا الدرس يصبح الطالب قادرا على ترجمة نص متخصص بعد الإحاطة بما يعتريه من صعوبات.

2-3-1-النص:[1]

Déverbaliser, traduire le sens et non pas la langue, chercher le vouloir dire de l'autre, adapter, chercher des équivalences pour respecter les us et coutumes de la culture réceptrice, viser l'effet que peut produire le message sur le lecteur dans la culture cible, telle est l'approche dominante de l'acte traductionnel depuis la nuit des temps. Une approche qui considère la langue comme un vulgaire moyen qui est juste bon pour transporter le message d'une langue vers une autre.

A travers un travail de confrontation et d'analyse de trois traductions des noms propres dans le Coran, nous envisageons, dans cet article, de prouver que la langue n'est pas qu'une simple coquille servant à stocker les messages, c'est plutôt un moule qui contribue grandement à façonner tout champ sémantique. Plus encore, c'est elle-même, qui oriente notre façon de percevoir le vécu. Ainsi, séparer la forme de son contenu c'est justement nuire à ce message, car les deux sont indissociables.

2-3-2-اختيار النص:

وقع الاختيار على هذا النص لسببين اثنين:

أولهما أنه نص في التخصص؛ إذ يعالج موضوعا من الأهمية بمكان بالنسبة لطلبة الترجمة و هو اللغة ووظيفتها في الفعل الترجمي، و هي مسألة محورية سواء بالنسبة للعملية الترجمية أو بالنسبة لتعليمها.

وثانيهما احتواء النص على مصطلح حديث النشأة يعد مفتاحا أو عنوانا لنظرية المعنى، و عليه يمكن اعتبار المصطلح مادة دسمة لتعريف طلبة الترجمة و تحسيسهم بالإشكال القائم حول ترجمة المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية. فالطالب و هو مقبل على التخرج لابد أن يكون على دراية بقضايا كهذه.

بعد البحث عن مصدر النص بغية معرفة كاتبه تم العثور عليه و كذا على الترجمة المرفقة على شبكة الإنترنت، ليتضح أنه مقال.

و تجدر الإشارة في هذا المقام إلى أن فكرة تقديم ملخص نص في تخصص الطلبة بغية ترجمته هي

[1]- هذا النص هو واحد من النصوص المتخصصة القليلة المقدمة لطلبة السنة الرابعة –ترجمة- خلال السنة الجامعية 2008 – 2009 .

فكرة جيدة و من الأجدر تعميمها، لأنها تعود بالخير الكثير على الطلبة؛ فاطلاعهم على مجمل النص سواء عن قصد في حال ما استطاع ملخصه إثارة فضولهم أو عن غير قصد من خلال بحثهم عن مصدره و سياقه الكلي بغية ترجمته، يجعلهم يستفيدون دون أن يشعروا بذلك؛ فمن خلال قراءتهم لمثل هذه النصوص و محاولة فهمها يقطعون أشواطا كبيرة في بحر الترجمة النظري. و لاشك أن اختيار مثل هذا النص لدرس الترجمة يقدم صورة رائعة عن علاقة ممارسة الترجمة بنظريتها و كيف يمكن أن تخدم كل منهما الأخرى.

2-3-3-استحضار سياق النص:

أ-كاتب النص:

هو الدكتور "فرحات معمري"، مترجم و باحث جزائري و أستاذ في الترجمة بجامعة الإخوة منتوري بقسنطينة.

ب-المصدر الذي أخذ منه النص:

بعد البحث تبين أن هذا النص هو ملخص لمقال شارك به الباحث في مجلة العلوم الإنسانية (جامعة منتوري-قسنطينة-) و هي مجلة علمية محكمة نصف سنوية، تتمثل في مجموعة من المنشورات الأكاديمية "و هدفها الرئيس نشر الإنتاج العلمي الجامعي و ترقيته، تضم المجموعة خمسة عناوين، تنشر العناوين خمسة مقالات جديدة باللغة العربية و الإنجليزية و الفرنسية سواء في البحث النظري أو التطبيقي.[1] و المقال الذي اقتطف منه هذا النص يحمل عنوان:" Traduire l'altérité-Le cas des noms propres dans la trduction du Coran " و نجد النص في الصفحة69-70من العدد25 الصادر في جوان 2005.

ج ـ متلقي النص و الغاية من كتابته:

النص موجه إلى جمهور متخصص، و هذا ما نستشفه من المصدر الذي أخذ منه؛ إذ تشكل مجلة العلوم الإنسانية " منتدى لتبادل الأفكار و الخبرة و التجارب بين مختلف المؤسسات الجامعية الوطنية و الدولية، و مجالا للحوار و المناقشة بين الجامعيين بمختلف مشاربهم، كما أنها فضاء زاخر بالنشاط و الحيوية الضروريتين لتطوير البحث العلمي الجامعي"[2]. هذا بالنسبة للمجلة بشكل عام أما فيما يتعلق بالمقال قيد الدراسة فهو موجه إلى فئة مختصة في الترجمة - و خاصة شقها النظري- و تضم طلبة الترجمة و أساتذتها و منظريها و ممارسيها على أقل تقدير.

[1] - revue.umc.edu.dz.(12-05-2012)
[2] -Ibid.

و عن الغاية من كتابة هذا النص فنجد الكاتب يعرض وجهة نظره الخاصة كباحث حيال بعض المقاربات الخاصة بالعملية الترجمية و دور اللغة فيها محاولا إقناع القارئ و إثبات صحة ما ذهب إليه من نقد لهذه المقاربات عن طريق إجراء تحليل لترجمة بعض أسماء الأعلام في القرآن الكريم. و قد وصل إلى نتيجة مفادها أن صلاحية هذه المقاربات نسبية و ليست مطلقة.

2-3-4-مضمون النص:

حتى و إن كان هذا النص ملخصا فذلك لم يمنع من العودة إلى النص الكلي أي السياق الكلي الذي ورد فيه لفهمه بشكل أفضل. فالمقال ككل عبارة عن طرح موقف مع محاولة إثبات صحته، و يتمثل في نقد المقاربات المتعلقة بالفعل الترجمي على اختلاف مشاربها و التي تصب في مجرى واحد يتمثل في حصر وظيفة اللغة و القول بأنها لا تعدو عن كونها مجرد وسيلة لنقل الرسالة. و يحاول الكاتب إثبات عكس ذلك مستعينا بمقارنة ترجمات لبعض أسماء الأعلام في القرآن الكريم و تحليلها. ليخلص في الأخير إلى نسبية هذه المقاربات إذ يمكن أن تكون صالحة مع النصوص الإخبارية و لا يمكن تطبيقها على أنواع أخرى من النصوص كالأدبية و الدينية؛ مؤكدا بذلك على الصلة الوثيقة التي تربط شكل الرسالة (لغتها) بمعناها.

و في هذا النص الذي بين أيدينا ـ و بما أنه ملخص- يعرض الكاتب في مستهله و باقتضاب شديد المميزات الخاصة بكل مقاربة من المقاربات التي تختزل وظائف اللغة في العملية الترجمية إلى وظيفة واحدة. لينتقل بعدها إلى عرض الرأي المعاكس بالتأكيد على أهمية اللغة و تعدد وظائفها مشيرا إلى الطريقة التي حاول من خلالها إثبات صحة وجهة نظره و إلى النتيجة التي توصل إليها و التي تتمثل في استحالة الفصل بين شكل الرسالة و مضمونها في عملية الترجمة.

2-3-5-شكل النص: يتكون النص من فقرتين اثنتين:

الفقرة الأولى: تتكون من جملتين اثنتين:

الجملة الاولى:

يمكن اعتبارها حقيبة كلمات مفتاحية للمقال، فهي تزخر بالكلمات و العبارات وثيقة الصلة بالترجمة ونظرياتها، حتى أنها تشكل ما يعرف بالحقل المعجمي و تضم:

Déverbaliser - traduire le sens - la langue - le vouloir dire de l’auteur- équivalence - la culture réceptrice – adapter - l’effet - le message - le lecteur - la culture cible - l’acte traductionnel .

وهي جملة طويلة نوعا ما غير أن ذلك لا يشكل عائقا في وجه الطالب، فمعظم كلماتها تنتمي إلى الحقل المعجمي للترجمة و هي بالتأكيد اللغة التي يفهمها. و هذا لا يعني انعدام الصعوبات؛ فالجملة تبتدئ بمصطلح جديد " déverbaliser " و لفهم هذا الأخير و إماطة اللثام عن معناه تظهر الحاجة إلى البحث

التوثيقي، فهو من المصطلحات المتخصصة التي لا يمكن العثور عليها في القواميس و المعاجم العامة، و ليجد الطالب ضالته لابد من اللجوء إلى كتب متخصصة في الترجمة، و بالتحديد تلك التي تعنى بنظرية المعنى فهذا المصطلح هو قطب الرحى فيها. هذا عن فهمه، أما بالنسبة لترجمته فهناك إشكال آخر سنتطرق إليه فيما بعد. كما أن الجملة تنتهي بعبارة" depuis la nuit des temps " وهي عبارة اصطلاحية ينبغي توخي الحذر حيالها و البحث عما ترمي إليه بدلا من ترجمتها مباشرة ترجمة حرفية قد تؤدي إلى مالا يحمد عقباه.

الجملة الثانية:

شأنها شأن سابقتها، فكلماتها تنتمي إلى لغة تعوّد عليها طالب الترجمة و بذلك لن يجد أية صعوبة سواء في فهمها أو في ترجمتها.

الفقرة الثانية:تتكون هذه الفقرة من ثلاث جمل:

الجملة الأولى:

تتميز هذه الجملة بالطول النسبي غير المخل بالمعنى و غير المؤثر على الوضوح. و تجدر الإشارة هنا إلى أن الكاتب استعار كلمات تستخدم عادة في سياقات للدلالة على ما هو ملموس، ووظفها في سياق الحديث عما هو مجرد لتقريب الفكرة إلى ذهن القارئ. فنجده استعمل كل من: " coquille " و " moule " و " façonner " و العبارة التي تحتوي على هذه الكلمات الثلاث: « la langue n'est pas qu'une simple coquille servant à stocker les messages , c'est plutôt un moule qui contribue grandement à façonner tout champ sémantique ».

و كأني بهذه العبارة تلخص محتوى المقال بأكمله في بضع كلمات، و هذا إن دل على شئ فإنه يدل على مدى فعالية الصور البيانية ـ و هي هنا عبارة عن استعارات- في إجلاء المعنى و تقويته.

الجملتان الثانية و الثالثة:

هما جملتان بسيطتان واضحتان تخلوان من أية صعوبة سواء على المستوى المعجمي أو التركيبي.

*قبل الانتقال إلى ترجمة النص، و نظرا لابتدائه بمصطلح متخصص جديد " déverbaliser " و ما يشكله من صعوبة في نقله إلى اللغة العربية، ينبغي أن نفتح أولا نافذة نطل من خلالها على واقع ترجمة المصطلحات إلى اللغة العربية:

***إشكالية تعريب المصطلح المتخصص:**

المصطلح المتخصص هو العمود الفقري للنصوص العلمية و التقنية، و يمكن اعتباره أيضا عصبها

الحساس إذا ما تعلق الأمر بنقله من لغته إلى لغة أخرى. و لهذا أصبح تعريب المصطلحات من أهم القضايا المطروحة على اللغة العربية في العصر الحديث؛ إذ يشكل المصطلح عقبة كأداء في وجه رجال العلم و أهل الفكر من باحثين و أساتذة جامعيين و إعلاميين و على رأسهم المترجمين إذا ما حاول هؤلاء التصدي لترجمة نص من النصوص التقنية كلما دفعتهم الحاجة إلى ذلك. و هذا راجع إلى قلة القواميس العربية المتخصصة أو انعدامها أحيانا . و هذا إن دل على شئ فإنه يدل على ضعف مردود العمل المصطلحي العربي من جهة و قلة الاهتمام بالقضية ككل من جهة أخرى. و قد تضافرت جملة من العوامل و الأسباب لإفراز هذا الواقع نذكر منها:

- صعوبة مواكبة تطور المعارف و العلوم بسبب كثرة الاكتشافات العلمية و الاختراعات و سرعة ظهورها التي لا تضاهى. فإن كان أهل هذه الاكتشافات مطالبون بتسميتها ووضع مصطلحات تناسبها تجمع بين الدقة في تأدية المعنى و سهولة التداول لنشرها و ترويجها، فإن الناطقين بلغات مغايرة تقع على عاتقهم مسؤولية أكبر تتمثل في محاولة استجلاء معاني المصطلحات من جهة و نقلها إلى لغاتهم من جهة أخرى.

- تتميز الجهود العربية في هذا المضمار بالفرقة و الشتات سواء على المستوى الفردي أو المؤسساتي، و هذا ما أدى إلى ظاهرة تعريب أعمال قليلة النفع و إهمال ما هو مهم و مفيد فضلا عن تعدد مصطلحات باللغة العربية للدلالة على مفهوم واحد كما هو الشأن مثلا مع مصطلح " la linguistique " إذ يمكن أن نصادف ما لا يعد من المصطلحات العربية للدلالة عليه: علم اللسان- اللسانيات- الألسنية- علم اللغة – اللغويات.....و كذلك "la didactique " و قد أتينا على ذكر مقابلاتها في الفصل الأول. و الأمر نفسه ينطبق على المصطلح قيد الدراسة " déverbaliser " إذ تتعد مقابلاته العربية هو الآخر: الانسلاخ اللغوي- التجرد من الكلمات- تحصيل المعنى .....و الأمثلة كثيرة و تدعو إلى دق ناقوس الخطر.

- اعتقاد البعض بعجز اللغة العربية و قصورها عن استيعاب ما هو مستحدث و إحساسهم بالدونية، مما جعلهم يصرون على التمسك باللغات الأجنبية و التبعية لها بالاستمرار في استعمالها في ميادين العلوم و التكنولوجيا، و ذلك رغم تعدد الأدلة التي تثبت بأن اللغة العربية تتصف بالليونة في التوليد و الاشتقاق و أوجه التعبير و بالتالي قدرتها على احتواء كل ما هو جديد " كما أنها (اللغة العربية) أثبتت ما أثبتته من قدرة المسايرة و إمكانية الاستيعاب و يسر الاستحداث و تقبل المصطلح على مر الزمن.(....)، فإن العربية برهنت على عظمتها، لاسيما باتساعها للمصطلح و تكييفها له لنقل العلوم و المعارف"[1] .

رغم تعدد أسباب هذا الوضع التي يضيق المقام عن بسطها، فقد حاول بعض الباحثين اقتراح جملة من الحلول تدور كلها حول محاور ثلاثة:

[1]- محمد الديداوي، منهاج المترجم بين الكتابة و الاصطلاح و الهواية والاحتراف، ص 93 .

- الدعوة إلى استغلال الرصيد العربي حتى يكون نقطة انطلاق، سواء بالسير على خطى السلف في طرق وضع المصطلح أو بإزالة الغبار عن المخزون المصطلحي المتراكم في المعاجم التراثية و التراث العربي ككل.

- الاستفادة من التطور التكنولوجي باستغلال شبكة الانترنت و إنشاء مواقع متخصصة تعنى بشؤون المصطلح و تناقش طرق إيجاده، و تهتم بتوحيده بنشر إصدارات مجامع اللغة العربية و قراراتها و تخزين المصطلحات حسب التخصص و الفروع العلمية في بنوك مصطلحية أو مكتبات إلكترونية.[1]

-الاهتمام بتدريس المصطلحية، حيث يشيد "الديداوي" بأهمية هذا التخصص مستشهدا بنماذج أوروبية[2]. فإدراج هذا التخصص في المسار الدراسي ينمي الوعي بأهمية القضية و يكوّن الطلبة في طرق وضع المصطلح و يطلعهم على ما استجد منه حتى يسهموا في دفع عجلة العمل المصطلحي في البلاد العربية.

و في انتظار نزول هذه البدائل إلى أرض الواقع، بإمكان المترجم تجاوز هذه العقبة إذا ما استوعب معنى المصطلح و استطاع أن يعبر عن معناه بدقة و لاسيما إذا كان نصه موجها إلى مختص مطلع على مواضيع مماثلة " المترجم متى استحكم فهمه لفحوى المصطلح و تمكن من إيجاد المقابل المناسب له، فإنه يحتمل جدا أن يوصل المعنى تدريجيا إلى القارئ المتخصص الذي له إلمام بالموضوع و دراية بخلفيته"[3].و خير دليل على صحة هذا الرأي هو الترجمة المقترحة للمصطلح " déverbaliser" التي جاءت في شكل جملة تعبر عن المعنى بدقة و هي " البحث عن المعنى وراء الكلمة".

و خلاصة القول أن قضية تعريب المصطلحات هي قضية علمية و حضارية قبل أن تكون لغوية، وتستحق ما يجب أن يبذل فيها من جهد و كد. و لعل خير ما نختم به هذه الإطلالة هو قول عبد اللطيف عبيد: "يحتاج العمل المصطلحي و المعجمي في الوطن العربي - و خاصة في أيامنا هذه.....- إلى تعبئة موارده اللغوية و البشرية، و إلى بنيته التحتية العلمية و المؤسسية، و إلى مؤسسات أو أجهزة أو آليات عصرية جديدة تستجيب للحاجات الطارئة و التغيرات الحاصلة"[4].

---

[1]- خلاصة المحاضرات المقدمة في المنتدى الدولي المصطلحي المنعقد بتونس في نوفمبر 2009 .

[2]- محمد الديداوي، منهاج المترجم بين الكتابة و الاصطلاح و الهواية والاحتراف، ص 129 – 130 .

[3]- المرجع نفسه، ص 99 .

5- عبد اللطيف عبيد، المرصد المصطلحي أداة لتطوير المصطلح العربي و إشاعته، مؤتمر التعريب الحادي عشر- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم- عمان: 12 – 16 /10 /2008 .

2-3-6-ترجمة النص:[1]

البحث عن المعنى وراء الكلمة، ترجمة المعنى و ليس المبنى، البحث عما يقصده صاحب النص، التكييف، البحث عن المكافئ الذي يصب في عادات و تقاليد الثقافة المستقبلة، التركيز على الأثر الذي تتركه الرسالة على قارئ اللغة الهدف. هذا ما يميز العمل الترجمي منذ قديم الزمان، فحسب هذه الطريقة الترجمية، فإن اللغة لا تعدو أن تكون مجرد وسيلة لنقل الرسالة من لغة إلى أخرى و ليس إلا.

من خلال عمل يعتمد على مقارنة و تحليل ثلاث ترجمات لأسماء الأعلام في القرآن الكريم، سنحاول في مقالنا هذا أن نبرهن بأن اللغة هي أكبر من أن تكون مجرد وعاء لتخزين الرسالة، بل هي القالب الذي يحدد المعنى، و أكثر من هذا، فاللغة دخل حتى في طريقة اكتسابنا للمعارف، ومن هذا المنطلق فالفصل بين المعنى و المبنى هي طريقة تضر بالأمانة في نقل الرسالة فكلاهما متصلان.

2-3-7-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف:

أ-النصية بين النص الصدر و النص الهدف:

-القصد: كونه نصا متخصصا، إن لهذا النص قصدا محددا و دقيقا أي أنه لا يمكن أي يكون عرضة للتأويلات كبعض الأنواع الأخرى من النصوص. و هذا النص يمثل استثناء بالنسبة لباقي النصوص، فالكاتب هو نفسه المترجم. و بالتالي لن تكون هناك إشكالية بخصوص هذا المقوم بين النصين. بيد أنه حتى و إن لم يكن المترجم هو الكاتب، فكونه قارئا متخصصا لن يجد صعوبة في فهم النص و معرفة قصد كاتبه و من ثم نقل هذا القصد إلى قارئ النص الهدف.

-المقبولية: ورد هذا النص في دورية متخصصة في العلوم، فقراؤه متخصصون أي أنهم على علم مسبقا بنوعه و قادرين على استخلاص مضمونه، و بالتالي و حتى يكون النص الهدف مقبولا هو الآخر لدى متلقيه يكفي أن ينشر في دورية متخصصة أي أن يكون المتلقي على دراية و اطلاع.

- السياقية: النص المصدر علمي متخصص، فهو موجه لفئة بعينها و هم ذوو الاختصاص، فترجمته بدورها موجهة لذوي الاختصاص و بهذا يكون النصان مناسبين لسياقهما. أما في حالة ما وجه أحد النصين أو كلاهما إلى قراء عاديين فستختل سياقيتهما.

-الإخبارية: إن الشرط الوحيد الذي يجعل هذا المقوم محققا في النصين المصدر و الهدف على حد سواء

[1]- احتفظنا بالترجمة التي قدمها الكاتب لنصه و هي نفسها التي كانت مرافقة للنص بحوزة الطلبة.

هو أن يكون المتلقون من أهل الاختصاص.

-التلاحم: بالنسبة للقارئ العادي يبدو النص مفككا، فالفقرة الأولى لا صلة لها بالفقرة الثانية. أما بالنسبة للقارئ المتخصص، فالفقرتان مرتبطتان ببعضهما ارتباطا وثيقا؛ حيث عرض الكاتب في الفقرة الأولى للمقاربة التي تعنى بالمعنى على حساب المبنى ثم قدم في الفقرة الثانية دراسته التي تسعى إلى إثبات شرعية ارتباط المعنى بالمبنى، فلا غنى لأحدهما على الآخر. و الشيء نفسه بالنسبة للنص الهدف أي أن معيار التلاحم محقق في النصين.

-التماسك: بما أن هذا المقوم هو انعكاس لسابقه، فما قيل عن التلاحم يقال عنه، أي أن معيار التماسك محقق في النصين المصدر و الهدف إذا ما كان القارئ مختصا. و يسقط هذان المقومان في نظر القارئ العادي.

-البينصية: فيما يتعلق بهذا المقوم، فكل من النصين المصدر و الهدف، و بما أنهما يندرجان في إطار الاختصاص، يحتويان على نسبة كبيرة من المصطلحات و التعابير مأخوذة من نصوص سابقة و خاصة الفقرة الأولى.

ب- تقنيات الترجمة:

عمد المترجم في ترجمة هذا النص إلى التكافؤ، فنجده مثلا في مستهل النص وضع مكافئا لمصطلح "déverbaliser" و هو" البحث عن المعنى وراء الكلمة". كما أنه لجأ إلى الإبدال و هو اختياري في هذه الحالة؛ إذ كان بإمكانه في الجملة الأولى أن يترجم"langue" ب "لغة" و لكنه ترجمها "المبنى". و الأمر نفسه بالنسبة للجملة الثانية فقد ترجم"Telle est l’approche dominante de l’acte traductionne

ب"هذا ما يميز العمل الترجمي".

2-4-تحليل نص ثري بالسمات الثقافية:

* **الكفاءة المستهدفة:**من خلال هذا الدرس يصبح الطالب قادرا على اختيار المنهجية المناسبة لترجمة نص ثري بالسمات الثقافية مع مراعاة الثقافة المستقبلة.

2-4-1-النص:

Sécheresse…..éthylique.

C'est la sécheresse à Tizi Ouzou. Non qu'il n'y ait pas plu, avec des chutes de neige abondantes au mois de février, mais les adeptes de Bacchus ont terriblement senti le « coup ». La dive bouteille se fait rare, ces derniers temps et encore plus chère pour ceux qui ont la chance d'en trouver. Les mauvaises langues disent que c'est un avant-goût de ce que sera la future coalition islamo-conservatrice qui se propulsera au pouvoir, avec la prohibition de l'alcool comme une des revendications des islamistes. En attendant le 15 avril, les palais sont très convoités. Les uns lorgnent politiquement vers celui d'El Mouradia, alors que les autres veulent faire plaisir, le plus simplement et régulièrement que possible, au leur.

El Watan, Alger, 22 février 1999.

2-4-2- اختيار النص:

للنص المختار ميزة خاصة، تتمثل في تعدد مناسبات الالتقاء به:

ففضلا عن كونه واحدا من النصوص المقدمة لطلبة السنة الرابعة في السنة الجامعية 2008-2009، حيث أشار الأستاذ إلى المصدر الذي أخذه منه؛ فهو نص اختبار قدم لطلبة مدرسة الدكتوراه ـ الدفعة الأولى ـ في السنة الجامعية 2006-2007 في الحلقة التي نشطتها " فايزة القاسم" ؛ فإنه لم يفت هذه الأخيرة أن تضرب به مثلا في الحلقة التي قدمتها لطلبة مدرسة الدكتوراه الدفعة الثالثة في السنة الجامعية 2008-2009 ، و ذلك أثناء تطرقها لإشكال ترجمة السمات الثقافية. و اللافت للانتباه هو أنه كان النص نفسه الذي استشهدت به "إنعام بيوض" أثناء طرحها هي الأخرى لموضوع ترجمة السمات الثقافية مستعرضة ما توصل إليه طلبتها من حلول و ما قدموه من إمكانيات و ذلك في رسالتها المقدمة لنيل شهادة الدكتوراه[1].

و يرجع سبب اختيار هذا النص بالذات لاختتام هذه الدراسة التطبيقية إلى كونه من النصوص التي تدمج تقنيات عديدة و تستدعي تجنيد جملة من الكفاءات لفهمها و من ثم لترجمتها.

[1]- إنعام بيوض، المرجع السابق، ص 44 .

فالنص الذي بين أيدينا مادة تعليمية غنية؛ يصبح لدى الطالب من خلالها أكثر من مجرد فكرة عن بعض مشاكل الترجمة التي تتعدى المشاكل اللغوية. فالعمل على هذا النص يظهر بوضوح أهمية كل من الكفاءة الثقافية و الكفاءة الإستراتيجية، و التي تعنى في هذا المقام بكيفية التسلح من أجل التصدي لصعوبة نقل الثقافة المصدر بعد تكييفها إلى الثقافة الهدف.

و يتضمن النص:

ـ حقائق وظروف خاصة ببلد معين و في زمن معين: و لفهم النص لابد وأن يعيده الطالب إلى سياقه الزماني و المكاني بالاستعانة بالقرائن المتوفرة في النص.

ـ إيحاءات ثقافية تنتمي إلى اللغة التي كتب بها النص لا إلى لغة البلد المعني.

ـ تلاعبا بالألفاظ في اللغة التي كتب فيها النص.

2-4-3- استحضار سياق النص:

أ- المصدر الذي أخذ منه:

هذا النص هو مقال صحفي صدر في جريدة الوطن بتاريخ 22 فيفري1999.

وجريدة الوطن هي "يومية جزائرية مستقلة تصدر باللغة الفرنسية،أسست سنة 1990 بعد انفصال عمر بالهوشات و تسعة عشرة من زملائه عن جريدة المجاهد ـ جريدة حزب جبهة التحرير الحكومية ـ تهدف إلى الارتقاء بالديمقراطية و إلى تغطية المعارضة الجزائرية. علق إصدارها عدة مرات. وسجن صحفيوها و ناشروها بمختلف التهم"[1].

إن الاطلاع على تعريف الجريدة ـ المصدر الذي أخذ منه النص ـ يزيل بعض اللبس عن فحواه، خصوصا وأن تاريخ صدور المقال ليس ببعيد عن تاريخ تأسيس الجريدة.

و كون النص مقالا صحفيا يجعله مستوفى الشروط بصفته مادة تعليمية قائمة بحد ذاتها، بالإضافة إلى ثرائه الذي يعمل على صقل عدة كفاءات مجتمعة.

ب ـ متلقي النص و الغاية من كتابته:

فيما يخص متلقي النص: للوهلة الأولى يمكن أن نقول أن النص موجه لجمهور عريض لأنه مقال في جريدة، إلا أن معرفتنا أن الجريدة مكتوبة باللغة الفرنسية يجعلنا نحدد الجمهور من جديد ونحصره في الفئة المثقفة الملمة ؛ فاقتناء الجرائد المكتوبة بالفرنسية في الجزائر حكر على النخبة المثقفة فقط.

[1] -www.courierinternational.com/notule-source/el-watan.(22-07-2012)

بعد تحديد متلقي النص المصدر، نتوقع أن يكون متلقي النص الهدف جمهورا مثقفا هو الآخر. و ما هو جدير بالذكر في هذا الدرس، هو تحديد الجمهور الذي سيترجم له المقال، وهو قراء جريدة عربية ما في بلد من بلدان المشرق العربي.

و تحديد متلقي النص الهدف من طرف الأستاذ إجراء حكيم يقرب الطالب من ظروف العمل الحقيقية ،أي بدمجه في وضعية تواصلية حقيقية كما هي الحال في الواقع. و ذلك ليكتشف نوع الصعوبات التي يمكن أن تواجهه في عمله في المستقبل. وتتمثل في هذا النص في ترجمة الملامح الثقافية إلى لغة جمهور ذي ثقافة مغايرة.

أما عن الغاية من كتابة المقال فهي إطلاع الرأي العام عن تفاصيل الوضع السياسي في الجزائر في فترة محددة. وهي فترة ما قبل رئاسيات 1999. و قد استعمل الصحفي لبلوغ غايته أسلوبا إيحائيا يتطلب القدرة على القراءة بين السطور و فهم ما هو مضمر من الكلام.

2-4 -4 - مضمون النص:

هذا النص سياسي موضوعه الواقع السياسي الجزائري في حقبة زمنية معينة. فهو يصف أجواء انتظار الانتخابات الرئاسية المزمع إجراؤها بتاريخ 15 أفريل1999، والتي يفصلهم عنها أقل من شهرين ابتداء من تاريخ صدور المقال.

وأهم ما يميز هذه الفترة هو ندرة الخمور و غلاؤها، مما أثار التخوف من تحالف الأحزاب الإسلامية المحافظة و الذي من المتوقع وصوله إلى الحكم و من جملة مطالبه منع الكحول. وبذلك فلهفة انتظار 15 أفريل يتقاسمها كل من المترشحين للرئاسيات و مدمني الكحول على حد سواء.

2 - 4 - 5 - شكل النص:

يتكون هذا النص الصحفي الثري بالسمات الثقافية من ست جمل بالإضافة إلى العنوان:

العنوان:

اعتمد الكاتب أسلوب التلميح و التورية في مقاله و ذلك ابتداء من العنوان:

"Sécheresse …éthylique"

يسعى الكتاب بشكل عام و الصحفيون على وجه خاص إلى إثارة فضول القارئ وتشويقه. و لتحقيق ذلك، يصبون زبدة إبداعهم و خيالهم في العنوان فهو خط الدفاع الأول في خطة بلوغ غايتهم. و لا سبيل للإنكار، فكاتب هذا المقال قد نجح في ذلك أيما نجاح، إذ قدم عنوانا أخاذا لافتا للانتباه؛ فبرع في جلب

القارئ و شد انتباهه بإضافة لمسة من الغموض المثير على العنوان.

إذ استهل عنوانه بكلمة مثيرة للقلق و الحيرة في آن معا، فهي تدل على كارثة طبيعية "Sécheresse" تدعو إلى دق ناقوس الخطر، و يمكن أن يتساءل القارئ عن أي جفاف يتحدث و نحن في عز الشتاء(تاريخ صدور المقال 22 فيفري)؟ ثم أردفها بثلاث نقاط و هو فاصل زمني إما أن يهدأ فيه روع القارئ و إما أن تتسارع فيه دقات قلبه و هو يفكر في نوع الجفاف (في الشتاء) أو في مكانه، فيصدمه و يفاجئه بنوع هذا الجفاف بالصفة "éthylique".فهو لم يكتف من الإثارة بعد، فقد استعمل "éthylique" و هي صفة مشتقة من "éthyl" و هو الإسم العلمي الكميائي للكحول (alcool) ولغويا هو مرادفه. فلماذا لم يستعمل "alcoolique" مباشرة؟ إنه أراد أن تكون جرعة الغموض أكثر تركيزا!

على المترجم مضاهاة الصحفي في براعته و إنتاج عنوان عربي أخاذ، و إن عجز عن إبداع مماثل و عن إيجاد البدائل فالترجمة الحرفية تفي بالغرض.

الجملة الأولى:

هذه الجملة جملة إخبارية واضحة و بسيطة إذا ما تعلق الأمر بقارئ من الجزائر. أما و أن الترجمة موجهة إلى جمهور مشرقي فإن كلمة "Tizi Ouzou" تحتاج إلى توضيح.و هنا يلجأ الطالب أو المترجم إلى ما يعرف بالمكملات المعرفية التي يسهل العثور عليها على شبكة الانترنت كأن يضيف "المدينة الجزائرية " أو أن يحدد موقعها أيضا و هي "إحدى مدن القبائل الكبرى بالجزائر".

الجملة الثانية:

تأتي هذه الجملة موضحة لسابقتها و ذلك بشرح السبب الفعلي و الحقيقي للجفاف الذي لا يتمثل في قلة سقوط الأمطار و التذكير بأن الثلوج سقطت و بغزارة في شهر فيفري. و هنا تجدر الإشارة إلى أن المشارقة آنذاك يعتمدون التقويم السرياني للأشهر، و هي نقطة تؤخذ بعين الاعتبار في الترجمة أي نضع شباط بدلا من فيفري. (من خلال الاطلاع على جريدتين إحداهما مصرية و الأخرى لبنانية وجدناهما ـ في الوقت الراهن ـ تعتمدان التقويم الغريغوري و لكن بالعودة الى الأرشيف و بالتحديد إلى سنة 1999 نجد أنهما كانتا تعتمدان التقويم السرياني).

و في هذه الجملة نجد صعوبة في"les adeptes de Bacchus" فهي وليدة الثقافة الفرنسية حيث أن "باخوس" هو إله الخمور عند الرومان، وبذلك فهي تمثل سمة ثقافية من جهة وصورة بيانية من جهة أخرى، فهي عبارة عن كناية استعملت لتدل على مدمني الكحول. فإذا احتفظنا بالأسلوب نفسه وترجمناه إلى العربية ترجمة حرفية أي "أتباع باخوس" فلا ضرر، غير أن ذلك سيجعل القارئ المشرقي يبحث للعثور على معنى "باخوس" حتى يكتمل فهمه للنص. و لتلافي هذا العناء، خصوصا و أن الأمر يتعلق

بمقال صحفي، يمكن تكييف العبارة مع ثقافة القارئ المستقبل بالبحث عما يقابلها في الثقافة العربية، لنجد شاعر الخمريات "أبو نواس" كمكافئ ل"باخوس".

نجد في هذه الجملة أيضا استعمال كلمة "le coup"و وضعها بين مزدوجتين، وهذا دليل على أنه انزياح أسلوبي أي أن الكلمة مستعارة و جاءت في سياق غير سياقها الأصلي.

الجملة الثالثة:

تبتدئ هذه الجملة ب"la dive bouteille" و هي الأخرى مستمدة من الثقافة الفرنسية، أول من استعملها هو" رابليه" Rabelaisو يقصد بها "la divine bouteille"أي الزجاجة الإلهية و هي أيضا كناية عن الخمر. لا أعتقد بأن لها مقابلا في الثقافة العربية لتكييفها، كما أن الترجمة الحرفية لها غير ممكنة ف"الزجاجة الإلهية"لا معنى لها في الثقافة العربية. لذلك نترجمها بما تدل عليه وهو "زجاجة الخمر"أو "الخمر".

وفيما عدا هذه العبارة فالجملة واضحة و مفهومة.

الجملة الرابعة:

استهل الكاتب هذه الجملة بتعبير اصطلاحي يطرح إشكالا على صعيد الفهم ومن ثم الترجمة.

ويستلزم البحث عن معناه أي مدلوله في لغته، حتى يتمكن الطالب من إيجاد المقابل العربي الأنسب و" les mauvaises langues" تعني "les personnes médisantes"أي الأشخاص الذين يتكلمون بالسوء و يمكن أن يقابلها في العربية "النمامون" و لكن من الأفضل استعمال"ألسنة السوء"وهي قريبة من العبارة الفرنسية.

و من جهة أخرى نجد "Coalition islamo-conservatrice"و هي إحالة إلى الواقع السياسي الجزائري في تلك الفترة، فالأمر هنا يتطلب أيضا بحثا من أجل الفهم و توضيح الرؤية حتى تبدو الصورة جلية أمام الطالب و يتمكن من نقلها بأمانة إلى قارئه.

الجملة الخامسة:

نجد في هذه الجملة أيضا إحالة إلى الواقع السياسي الجزائري آنذاك، فذكر تاريخ "15 أفريل" قرينة زمانية في النص. فبعد البحث يتضح أنه تاريخ إجراء الانتخابات الرئاسية. و بالنسبة لترجمة "avril"فنعتمد التقويم السرياني ونترجمها ب"نيسان".

و في هذه الجملة أيضا أطلق الكاتب كلمة "les palais"وهي تلاعب بالألفاظ يظهر أثره في الجملة

الموالية.

الجملة السادسة:

هذه الجملة بمثابة ملعب استغل فيه الكاتب المعنيين المختلفين تماما للكلمة نفسها و هي " les palais"أروع استغلال. فهي مشترك لفظي من "العيار الثقيل".

فهو من جهة يقصد بها "قصر"و استدل على ذلك ب"El Mouradia"وهي الأخرى تتطلب بحثا لفهمها نتوصل من خلاله إلى أنها تدل على قصر الرئاسة بالمرادية. ومن جهة أخرى يرمي بها إلى "حلق"مدمني الكحول مستدلا على ذلك بـ"...veulent faire plaisir".

إذن و بعد هذه الحصيلة الثقيلة بالإيحاءات الثقافية التي تتطلب تارة ثقافة موسوعية أو بحثا مكثفا و تارة أخرى حسا إبداعيا لنقلها إلى لغة قارئ ينتمي إلى ثقافة مغايرة، لابد من إطلالة نظرية لتوجيه الطالب في تصديه لمثل هذه الصعوبات و من ضمنها التلاعب بالألفاظ.

*** إشكالية ترجمة كل من السمات الثقافية و التلاعب بالألفاظ:**

لم يعد ينظر إلى الترجمة على أنها مجرد عملية لغوية تقوم على نقل جمل أو كلمات مصفوفة من لغة إلى أخرى، بل تم الإجماع على أنها عملية تواصلية تتم بين النصوص، بكل ما يحمله "النص" من معنى؛ فالنص عبارة عن كيان متكامل ينطوي على مضامين ثقافية و مميزات أسلوبية مرتبطة باللغة التي كتب بها.

و تعرف كلمة ثقافة بأنها كل ما يدل على التظاهرات الفكرية و الفنية و العادات و القوانين الخاصة بأمة ما أو طائفة ما. و الإحالات الثقافية هي الرموز التي تدل على العناصر أو السمات التي تشكل في مجملها حضارة أو ثقافة معينة. تشمل السمات الثقافية أسماء الأعلام و كل ما يمس الحياة اليومية و التنظيم الاجتماعي من القوانين و ديانات و أعياد...في بلد ما[1]. إذن، تتعدد الجوانب التي تندرج تحت تسمية ثقافة، و تختلف من بلد إلى بلد آخر و بالتالي من لغة إلى لغة أخرى "اللغة هي مخزون المعرفة ووعائها و سجلها، و لكل أمة تستخدم تلك اللغة ثقافتها المرتبطة بها"[2].

وما يهمنا في هذا الصدد، هو الصعوبة التي يشكلها نقل هذه السمات من لغة إلى أخرى، إذ نجد" دوريو" تضع النصوص المتضمنة سمات ثقافية و انزياحات أسلوبية في آخر سلم تدرج النصوص حسب الصعوبة في منهاجها التعليمي الذي اقترحته. وهو أمر فيه إجماع "و الملاحظ أنّ الترجمة الحقة تصبح

[1] -Michel Ballard, Les stratégies de traduction des désignateurs de référents culturels, in Michel Ballard, *La traduction, contact de langues et de cultures* –études réunies- , Artois presses université, 2005, p. 126.

[2]- محمد الديداوي، الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية و اللغة الحاسوبية، ص 248 .

أكثر تعقيدا كلما كانت تعنى بما هو ثابت كالأمثال و الحكم أو ببساطة بكل القوالب التعبيرية.فهذه الخطوة التي يجب على المترجم أن يخطوها منتقلا من ثقافة إلى أخرى تمثل أكثر العقبات رهبة"[1].

ما يجعل المترجم يتهيّب أمام هذا النوع من الصعوبات هو خوفه من الفشل في تحقيق الجودة المطلوبة في ترجمته، وذلك راجع إلى أنّ "من المسلّم به أن توصيل المنتج يستدعي نوعية عالية من الترجمة تراعى فيها الجوانب اللغوية و الثقافية لكل بلد يراد الوصول إليه"[2]. ومعنى هذا أن الترجمة ينبغي أن تكون مكافئة للنص الأصل من الجانبين اللغوي و الثقافي حتى تتحقق أسمى غاية يمكن أن تبلغها، وهي تأمين الفهم للجمهور المتلقي و إحداث الأثر نفسه الذي أحدثه النص المصدر في قرائه.

و لتحقيق التكافؤ المنشود بين النصين المصدر و الهدف، يتعين على المترجم تجنيد المكملات المعرفية، فإذا تعلق الأمر بالسمات الثقافية المرتبطة بالواقع الاجتماعي و الثقافي مثل(تيزي وزو، المرادية، 15 أفريل،....) تظهر الحاجة إلى البحث التوثيقي "(...)؛ و كما تم توضيحه، تبقى مرحلة التوثيق هذه في شكلها الأكثر مرونة جزءا هاما من عمل المترجمين المحترفين أيضا"[3]. و هذا الإجراء- أي التوثيق- يناسب أيضا الحالة التي تكون فيها السمات الثقافية ناتجة عن ثقافة لغوية واسعة مثل(أتباع باخوس، الزجاجة الإلهية، ألسنة السوء)، فما هي إلا تراكيب لغوية مميزة درج على استعمالها الناطقون باللغة المصدر(الفرنسية) سواء كانت مستمدة من التراث الأدبي القديم أم أنها تعابير اصطلاحية، فهي إذن، تشكل جزءا من ثقافتهم.

أما فيما يخص التلاعب بالألفاظ، فهو عبارة عن ظاهرة لغوية متميزة ناتجة عن الطريقة التي توزع بها لغة ما المعاني على كلماتها، وهو أمر فيه اختلاف بين اللغات، فعلى سبيل المثال كلمة" les palais" مشترك لفظي في اللغة الفرنسية، غير أن مقابلها في اللغة العربية ليس كذلك، ومن هنا تنبع صعوبة تحقيق التكافؤ و الذي يقوم على الاحتفاظ بجمالية الأسلوب نفسها و إحداث الأثر الجمالي نفسه في اللغة الهدف. وهو أمر لا يتأتى إلا إذا كان المترجم واسع المعرفة بالنظامين اللغويين ليفهم مدلولات بعض التراكيب الغريبة و التوريات في اللغة المصدر من جهة، وإيجاد ما يكافئها في اللغة الهدف من جهة أخرى. ولمجابهة هذا النوع من الصعوبات تقول "رايس""أما في النص التعبيري، فنأمل أن يعاد خلقه (التلاعب بالألفاظ) في النص الهدف، وذلك في الموضع نفسه من النص، خاصة إذا كان أثره يمتد على طول النص، وإذا ما تعذر ذلك، نكتفي بوضع تلاعب بالألفاظ في أي موضع آخر أين يمكن أن تقدم اللغة الهدف واحدا

[1] -« On remarquera que la traduction véritable devient compliquée au fur et à mesure de la traduction du plus ou moins figé, tels que les proverbes, les maximes ou tout simplement les expressions figées. Ce pas que le traducteur doit franchir en passant d'une culture à une autre est l'écueil le plus redoutable ».
-A.Aissani, op. cit., p. 490.

[2]- محمد الديداوي، الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية و اللغة الحاسوبية، ص 247 .

[3]- كريستسنا شافنير، المرجع السابق، ص 170 .

بشكل عفوي"[1].

إذن، تعترض ترجمة كل من السمات الثقافية و التلاعب بالألفاظ سبيل المترجم مشكلة بذلك حجر عثرة في مرحلتي العملية الترجمية، أي أثناء مرحلة الفهم و مرحلة إعادة التعبير على حد سواء.

و لتجاوز مثل هذه الصعوبات يجب على الطالب أن ينمي كفاءته اللغوية و الثقافية في اللغتين المصدر و الهدف جنبا إلى جنب، وذلك بالإكثار من القراءة و الاطلاع على التاريخ و العادات و التقاليد و الأنظمة السائدة... للبلدين المعنيين، حتى يكتسب خلفية ثقافية واسعة توصله إلى بر الأمان.

2-4-6- ترجمة النص:[2]

جفاف....كحولي

يحل الجفاف بمدينة تيزي وزو الواقعة شمال الجزائر. لكن هذا لا يعني أنها لم تمطر فقد تساقطت ثلوج غزيرة في شهر شباط. فما هذا الجفاف إلا ذاك الذي جعل أتباع أبي نواس يحسون بقوة الصفعة، إذ أصبحت زجاجة الخمر في الآونة الأخيرة نادرة الوجود، و باهضة الثمن لمن يحالفه الحظ و يجدها.

و تقول ألسنة السوء ما هذا إلا غيض من فيض لما سيكون عليه المستقبل حال تولي تحالف الأحزاب الإسلامية المحافظة زمام السلطة مع منعها للكحول كواحد من مطالبها.

و يتميز انتظار الخامس عشر من نيسان، موعد الرئاسيات، بازدياد شدة الظمأ.فهناك ظمأى السلطة الذين يتطلعون إلى قصر الرئاسة بالمرادية، و الظمأى الذين ينشدون اللذة بإرواء عطشهم بانتظام و بأبسط السبل الممكنة.

2-4-7-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف:

أ-النصية بين النص المصدر و النص الهدف:

-القصد: هذا النص هو مقال صحفي، لكن ظروف كتابته أضفت على قصد كاتبه بعضا من الغموض، و حتى العنوان أسهم في ذلك. فقصد الكاتب كامن بين السطور لا يقدر على انتزاعه إلا سياسي محنك أو

[1] -« Dans un texte expressif en revanche, on espère qu'ils (les jeux de mots) seront recréés dans la version-cible et ce, au même endroit du texte, en particulier s'il y est fait allusion plus loin dans le texte ; si ce n'est pas possible, on placera un jeu de mots à tout autre endroit où la langue-cible en offre un spontanément ».
-K.Reiss, op. cit., p. 81.

[2]- هذه واحدة من الترجمات الممكنة للنص، من إنجاز كاتبة البحث.

مطلع على أحداث تلك الفترة و عالم بالأوضاع. و قد احتفظ النص الهدف بدوره بهذا الغموض الذي يشوب القصد و أبقى على هذا الأخير بين السطور.

-المقبولية: رغم اتسام العناوين الرئيسة في الصحف ببعض الغرابة للفت الانتباه إلا أنها عادة ما تشير إلى محتوى النص، أما هذا العنوان فجاء غاية في الإثارة بحيث أنه لو يكتفي المتلقي بقراءته لما أفاد شيئا من مضمون النص. إذن فلا غنى للقارئ و كذا المترجم عن قراءات عدة متأنية لاستخلاص محتوى النص وتحديد نوعه، و هذان هما المحددان الأساسيان للمقبولية. هذا بالنسبة للنص المصدر أما فيما يخص النص الهدف، فقد حافظ هو الآخر على الخصائص الأسلوبية للمقال الصحفي، فلم يغير العنوان لجعله يعكس مضمون النص بل تركه على حاله. و ذلك لأن معايير مقبولية هذا النوع من النصوص هي نفسها عند كل من مستخدمي اللغة المصدر و مستخدمي اللغة الهدف. و بما أن هذا النص قد حدد له متلق افتراضي و هو جمهور عربي من المشرق، فقد راعى المترجم المؤشرات الجغرافية و الثقافية الواردة في النص المصدر و التي يجهلها متلقي النص الهدف، فزودها بإضافات توضحها له مثل:"مدينة تيزي وزو الواقعة شمال الجزائر" و "قصر الرئاسة بالمرادية".

-السياقية: خلافا للنصوص السابقة فهذا النص موجه لسياق اجتماعي-ثقافي محدد زمانا و مكانا. فهو يحمل بين ثناياه أخبارا محلية للغاية. و كما سبق و ذكرنا فقد كان هذا النص موضوع اختبار، و قد حدد لتلقيه جمهور افتراضي(سينشر في جريدة تصدر في المشرق العربي). و ذلك لجعل الطلبة يراعون، أثناء ترجمتهم، الفروقات الموجودة بين السياقين الاجتماعيين للغتين. و قد تضمن النص الهدف بعض الإضافات التوضيحية المتعلقة بالسمات الثقافية.

- الإخبارية: بما أن هذا النص هو مقال صحفي فلا شك أنه أتى بالجديد لقراء الجريدة في الزمن الذي صدرت فيه. و حتى يحقق النص الهدف هذا المعيار هو الآخر فقد تضمن بعض التكييف و الإضافة حتى يكون مضمونه واضحا للجمهور الافتراضي الذي سيوجه إليه. إضافة إلى ذلك ،فالنص سياسي سيثير اهتمام الجمهور المشرقي لما يربط المشرق العربي بالمغرب العربي.

-التلاحم: رغم ثراء النص المصدر بعناصر و تعابير تحمل دلالات مختلفة و إيحاءات متنوعة إلا أنه بالنسبة للقارئ المناسب، أي القادر على فهمه، يملك أفكارا مترابطة و متلاحمة. و الأمر نفسه بالنسبة للنص المترجم.

- التماسك: هذا المقوم شأنه شأن سابقه أي التلاحم، فهويمثل البنية اللغوية السطحية التي تعكس البنية الدلالية التحتية(التلاحم)، فبالنسبة للقارئ العادي، النص يعج بالتناقضات من شاكلة: الجفاف≠سقوط الثلوج، و بالإيحاءات. فلا يمكن أن نحكم عليه بالتماسك إلا من خلال القارئ القادر على فهمه و استيعاب إيحاءاته. و هذا القول ينطبق على النصين المصدر و الهدف.

- البينصية: يتضمن هذا النص عناصر مستقاة من نصوص أخرى مثل "les adeptes de Bacchus"و "la dive bouteille"و هذه العبارة استعملها "رابليه" و يقصد بها"la divine bouteille". و في النص الهدف، نجد "أتباع أبي نواس" و هو أيضا مستوحى من النصوص العربية و هو شاعر الخمريات.

ب-تقنيات الترجمة: بدا جليا في هذه الترجمة اعتماد تقنية "التكافؤ" للحصول على نص يناسب ثقافة اللغة المستقبلة. و من أمثلة ذلك ترجمة"les adeptes de Bacchus"ب "أتباع أبي نواس"؛ أسماء الأشهر "février"ب "شباط"و "avril"ب "نيسان". بالإضافة إلى الإبدال و هو إجباري في هذه الحالة: حيث ترجمت عبارة "c'est un avant goût" ب "ما هذا إلا غيض من فيض" و كذلك نجد الإبدال الإجباري في ترجمة التلاعب بالألفاظ.

و صفوة القول هو أن تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة تشوبها بعض النقائص؛ فإجابات الأساتذة دلت على اختلافهم حول نقاط جوهرية لايحسن إلا أن تكون محل إجماع. و من ثم فجملة ما يمكن استنتاجه هو وجود بعض الغموض بشأن تحديد الهدف من المسار الدراسي و كذا أسس تحديد المحتوى التعليمي، و انعدام التنسيق بين الأساتذة و من ثم اختلافهم في اعتماد الاستراتيجيات التعليمية، محدودية استغلال وظائف التقويم، إذ يقتصر الأمر على اعتماد التقويم التحصيلي. و بالنسبة للدراسة التطبيقية، فقد تبين من خلالها فعالية طريقة التحليل النصي باعتبارها أداة لتكوين المترجمين المحترفين إذا ما تم احترام مختلف خطواتها.

و بعد الاطلاع على واقع تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة، لم يبق لنا سوى التساؤل عن نتائجها، أي ما هو المردود التعليمي لهذا التكوين؟ و للإجابة عن هذا السؤال، سنعمد في الفصل الموالي إلى تحليل أخطاء الطلبة الموجودة في أوراق اختبارهم، ونرمي من خلال هذا التحليل أساسا إلى الكشف عن أهمية الوظيفة التكوينية للتقويم و التي لمسنا إهمالها.

الفصل الثالث

أخطاء طلبةالترجمـــــــة (فرنسي –عربي)

ـ دراسة تقويمية ـ

« Il existe en méthodologie deux écoles:celle qui soutient que la presence des erreurs n'est qu'un indice de défectuosité de la technique d'enseignement, et une autre qui est d'avis que, puisque nous vivons dans un monde imparfait, les erreurs apparaîtront nécessairement malgré tous nos efforts »

S.P.Corder

تمهيد:

يكمن سر تطور العلوم في تغيرها الدائم والمستمر الذي يصل في بعض الأحيان حد الانتقال من النقيض إلى النقيض.و لعل خير مثال على ذلك، التغير الجذري الحاصل في نظرة ذوي الاختصاص إلى "الأخطاء" في العملية التعليمية، فمن نظرة سلبية تعتبر الأخطاء دليلا على النقص لدى المتعلم و رمزا لفشله إلى نظرة إيجابية تجد في الأخطاء مصدرا لتقويم العملية التعليمية. و من هذا المنطلق ستحاول الدراسة في هذا الفصل التركيز على الدور الإيجابي للأخطاء، وذلك من خلال تحليلها القائم على تقصي أسباب الوقوع فيها، ثم اقتراح بعض الحلول و الطرائق لمعالجتها أو لتفاديها. غير أن هذا لا يمنع من أن متتبع مجرى الدراسة التقويمية للأخطاء بإمكانه أن يحكم ـ من خلالها ـ على مدى فعالية التعليم الذي تلقاه طلبة العينة، فنتيجة التكوين في هذه الحال ما هي إلا تحصيل حاصل لا يقتضي الأمر أن نفرد لها فصلا من الدراسة لمعرفتها.

وينقسم هذا الفصل إلى مبحثين اثنين: أما المبحث الأول فيعنى بتحليل الأخطاء الموجودة في أوراق اختبار الطلبة لفصلين متتاليين و ذلك بتصنيفها و البحث في أسباب الوقوع فيها، و أما المبحث الثاني ـ وعلى ضوء نتائج تحليل الأخطاء في المبحث الأول ـ فسيخصص لاقتراح بعض الحلول سواء على مستوى المسار الدراسي بشكل عام أو على مستوى الدروس اليومية على وجه الخصوص.

1 ـ المبحـــث الأول: تحـليل أخطاء الطلبة :استثمار الأخطاء لتحديد الصعوبات التي تواجه المتعلمين في الترجمة من الفرنسية إلى العربية.

أصبح المتعلم في الوقت الراهن أحد أهم الأقطاب العملية التعليمية إن لم نقل أهمها على الإطلاق، فهو المحور الذي تدور حوله و ترتكز عليه. والاهتمام بالمتعلم يعني إيلاء عناية كبرى بمستواه و احتياجاته، ولا أدل عليها من الأخطاء التي يرتكبها أثناء إنجاز فرض من فروضه. و تتمثل في هذه الدراسة في ترجمة النصوص. فالأخطاء هي الكاشف عن الصعوبات التي تواجه الدارسين في الترجمة "فهي (الأخطاء) على كل حال تكون ذات أهمية في تعليمية الترجمة إذا أردنا أن تتمحور هذه الأخيرة حول المتعلم، فكلما كشفت الأخطاء عن احتياجاته ساعدت على تحديد أهداف التعلم بشكل أفضل"[1].

[1] -« Elle (l'erreur) est en tout cas essentielle à la didactique de la traduction si l'on veut que celle – ci soit axée sur l'apprenant : en faisant apparaître ses besoins, elle permet de mieux définir des objectifs d'apprentissage ». -Michel Ballard, Les « mauvaises lectures » : étude du processus de compréhension, in J.Delisle et H.Lee-Jahnke, op. cit., p. 44.

و عليه فدراسة جمهور المتعلمين تقتضي البحث في أخطائهم أي استثمارها للكشف عن الصعوبات التي تواجههم في ترجمة النصوص. و ذلك من خلال تحليل تلك الأخطاء تحليلا نوعيا يرمي إلى البحث في مصادرها و بالتالي تلافيها.

1- منهج تحليل الأخطاء:

يرى باحثو علوم التربية أن مستويات المتعلمين تكشف عن قصور المناهج أو نجاعتها وهو ما " يمكن تبينه من خلال نتائج الامتحانات التي تجرى لهم"[1]. غير أن تحديد القصور و حده لا يجدي نفعا. و في سبيل البحث عن طرق لمعالجة النقص و تداركه كان منهج تحليل الأخطاء.

يرجع أصل هذا المنهج إلى اللسانيات التطبيقية التي أمدت به تعليمية اللغات و استفادت منه باقي تعليميات المواد فيما بعد. وهو منهج تحليل بعدي يصف ما حدث و ليس ما نتوقع حدوثه عكس منهج التحليل التقابلي ـ التنبؤي القبلي ـ .

و الخطأ ـ حسب ما ورد في قاموس تعليمية اللغة الفرنسية ـ "هو الانحراف عن مقاييس استعمال لغة ما، و ارتبط الخطأ اللغوي منذ زمن طويل، في تعليمية اللغات بالتداخل بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية"[2].

و تكمن أهمية منهج تحليل الأخطاء في كونه لا يكتفي بكشف نقاط الضعف في المناهج فحسب بل يسهم في تعديلها و تطويرها أيضا. و ذلك من خلال تحليل أخطاء المتعلمين و تفسيرها لبلوغ طرق علاجها. وقد قسم "كوردر" Corderفوائد استعمالاته إلى نوعين: تلك التي تجنى على المدى القريب وأخرى على المدى البعيد. "أهم استعمال لتحليل الأخطاء هو ذلك الذي يخص المعلم، فالأخطاء بمثابة رجع صدى لتدريسه، إذ من خلالها يحكم على مدى فعالية وسائل التدريس و تقنياته "[3]. فأخطاء المتعلمين تكشف للمعلم عما تم استيعابه من مواد و عما هو بحاجة إلى مزيد من العناية و الشرح. و على ضوء ذلك يتخذ قرار المضي قدما في البرنامج أو الوقوف على ما تعثر فيه طلابه لتوضيحه و تبسيطه، و هذا مظهر الانتفاع على المدى القريب. "وعلى نطاق أوسع و مع متعلمين جدد فهي (الأخطاء) تزودنا بالمعلومات لوضع برنامج علاجي أو برنامج لإعادة التعليم"[4]. و في هذه الحال تتخذ التدابير و الإجراءات التصحيحية

---

[1]- مروان أبو حويج، المرجع السابق، ص 206 .

[2] -« Erreur : écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé, l'erreur linguistique a longtemps été liée en didactique des langues aux interférences de la langue maternelle et de la langue étrangère ».
-J.P.Cuq, op. cit., p. 86.

[3] -«The most obvious practical use of the analysis of errors is to the teacher. Errors provide feedback, they tell the teacher something about the effectiveness of his teaching materials and his teaching techniques".
-S.Pit Corder, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, 1973, p. 265.

[4] -« But in terms of broader planning and with a new group of learners they (errors) provide the information for designing a remedial syllabus or a programme of reteaching ».
-Ibid.

سواء فيما يتعلق بالمحتوى التعليمي أو طرق تبليغه في سبيل العلاج البيداغوجي أو وضع مناهج جديدة لتلافي الأخطاء المدروسة. و هذه فائدة المدى البعيد.

و رغم أهمية هذا المنهج المبني على استكشاف أخطاء المتعلمين فإنه من غير المجدي الاعتماد عليه وحده في إعداد المواد التعليمية ووضع المناهج؛ و ذلك راجع لوجود أساليب مكملة خصصت هي الأخرى لهذا الغرض من جهة، و قصور العينة عن التمثيل الدقيق للمجتمع الكلي المعني بالدراسة من جهة أخرى.

2- منهجية الدراسة:

2-1-عرض المدونة:

تتكون المدونة من أوراق اختبارات طلبة السنة الرابعة ترجمة في مقياس الترجمة فرنسي-عربي للفصلين الأول و الثاني للسنة الجامعية 2008-2009 .

و قد تم جمع الأخطاء من 114 ورقة اختبار بالنسبة للفصل الأول. و من أجل ملاحظة مدى تقدم مستوى الطلبة بين الفصلين فقد احتفظنا بالعينة نفسها؛ أي تم جمع الأخطاء من 114 ورقة اختبار بالنسبة للفصل الثاني أيضا.

و الاختباران عبارة عن نصين صحفيين مكتوبين باللغة الفرنسية، طلب من الطلبة ترجمتهما إلى اللغة العربية.

ومن الطبيعي أن هذين الاختبارين يندرجان في إطار التقويم التحصيلي، إلا أن غرض الدراسة التحليلي و التقويمي أدى إلى التعامل مع المدونة و دراستها من زاوية تكوينية أي تم استثمار الأخطاء في ظل التقويم التكويني و هذا ما ينعكس حتما على اختيار منهجية خاصة لدراسة الأخطاء.

النص	عنوانه	مصدره
1	« Ce qui manque aux orateurs en profondeur, ils vous le donnent en longueur » Montesquieu	Le quotidien d'Oran, jeudi22janvier 2009 .

Mohammed Chaouki Zin 28Mai2001/www.oumma.com	Mohammed Arkoun et le défi critique de la raison islamique.	2

الجدول (14): معلومات عامة بخصوص نصي الدراسة

2-2-تصنيف الأخطاء:

من أهم التطورات التي مست ميدان تعليمية الترجمة نجد التفريق بين الترجمة بصفتها "عملية" و الترجمة بصفتها "منتوج"؛ حيث كانت هذه الأخيرة، و لزمن طويل، المرتكز الوحيد للتقويم، فكان المدخل المعتمد في تصنيف الأخطاء هو ذلك الذي يهتم بتأثير الخطأ. و يقصد بالتأثير هنا دور الخطأ في تشويه الرسالة المراد إبلاغها، فنتج التصنيف المتداول الذي يدور في فلك الثلاثية "المعنى الخاطئ – المعنى المضاد – اللامعنى".

و لما أصبح أهل الاختصاص يؤكدون على أهمية استثمار الوظائف الثلاث للتقويم، تبين لهم أن التصنيف السابق لا يصلح إلا للتقويم التحصيلي؛ فظهرت الحاجة إلى تحليل عملية الترجمة و الفصل بين مراحلها المختلفة و محاولة تصنيف الأخطاء حسب المدخل المهتم بمصادرها أي أسباب الوقوع فيها و في أي مرحلة بالتحديد، و ذلك بغرض تفاديها و التقليل من نسبة الوقوع فيها في إطار التقويم التكويني. و هذا المدخل يناسب الغاية من الدراسة الحالية؛ إذ يندرج تصنيفها للأخطاء هي الأخرى في إطار التقويم التكويني.

و من أحدث الدراسات التي نظرت إلى تصنيف الأخطاء من هذه الزاوية نجد الدراسة التي أجراها "بالار" لتقصي الصعوبات الممكن مواجهتها في مرحلة عملية الفهم بغرض الترجمة و ذلك من خلال تحليل أخطاء الدارسين. و قد انطلق من مبدإ أن عملية التقويم في ترجمة النصوص تقوم على مدى توفيق الطالب في نقل معنى النص من لغة أ إلى لغة ب و " يرتكز معنى ملفوظ ما على نوعين من المكونات: المكون اللغوي و المكون غير اللغوي"[1].

و في تصنيفه للأخطاء حسب أسباب ارتكابها، قسم دراسته إلى أربعة محاور: الترجمة قراءة دقيقة ومتفحصة- الترجمة قراءة خاضعة للتداخل- صعوبات ناتجة عن بنية النص و نصيته- استثمار المخزون المعرفي و العناصر الحضارية.[2]

[1] -« Le sens d'un énoncé repose sur deux types de composantes : le *linguistique* et l'*extralinguistique*. »
-M.Ballard, « Les mauvaises lectures », op. cit.,p.27.
[2] -Id., p.28.

و قد ارتأينا في هذا الصدد، على سبيل الذكر لا الحصر، عرض بعض عناصر المحورين الأولين كما جاءت في الدراسة؛ إذ ينبغي أن تكون قراءة المترجم دقيقة و متفحصة حتى لا يقع في المحظور و هو تشويه المعنى و بذلك عليه ألا يهمل أثناء قراءته بعض الكلمات فينتج حذف في ترجمته، و أن يكون متيقظا فيترجم كل ما يمكن أن يكون مضمرا في اللغة المصدر و لا يمكنه أن يكون كذلك في اللغة الهدف، كما يجب عليه أن ينتبه إلى دقائق الأمور من شاكلة: علامات الوقف، الأحرف الكبيرة، الكتابة بالحروف المائلة.

و يميز الباحث بين نوعين من التداخل: التداخل بين اللغتين لغة الانطلاق و لغة الوصول*، التداخل اللغوي داخل لغة الانطلاق. و يرجع أسباب هذا الأخير إلى:

"- التجانس الكتابي أو التطابق في الكتابة بين كلمتين؛

- الجناس الناقص أو التشابه الجزئي بين كلمتين؛

- التراكيب المستنتجة و التراكيب المضللة؛

- تعدد معاني الكلمة الواحدة".[1]

و إذا كان هذا التصنيف يخص عملية الفهم فقط، فإن المعاينة الأولية و الملاحظة الدقيقة و الفاحصة للأخطاء قيد الدراسة تظهر بأن اختلال المعنى أو ضياعه نهائيا قد ينتج عن سوء فهم النص المصدر كما يمكن أن ينتج عن سوء إعادة التعبير عنه. و هذا ما يؤكده التصنيف الذي اعتمده "جيل" في معالجته للأخطاء و تشخيصها من خلال جرد أسباب الوقوع فيها. و ينقسم تصنيفه إلى قسمين رئيسين أما الأول فأسماه "أخطاء المعنى" و يعزى الوقوع فيها إلى ثمانية أسباب:

" أ-قصور في معرفة لغة الانطلاق؛

ب-نقص الانتباه أثناء قراءة نص الانطلاق؛

ج- سوء نوعية نص الانطلاق؛

د- قلة الانتباه أثناء إعادة التعبير في نص الوصول؛

ه- خطأ "آلي" لحظة الكتابة؛

و- خطأ تقديري بالنسبة لمعيار الأمانة المطبق؛

[1] -Id., p.34.

* درجنا منذ بداية البحث على استعمال مصطلحي: اللغة المصدر و اللغة الهدف، و يرجع السبب في استبدال مصطلحي لغة الانطلاق و لغة الوصول إلى الأمانة في الترجمة.

ز- قصور في معرفة لغة الوصول (أجنبية)؛

ح- وجود إشكال يمنع من اكتساب المعلومات اللازمة."[1]

و يسمى القسم الثاني "أخطاء اللغة و تجاوزاتها"، و قد عد الباحث من أسباب الوقوع فيها أربعة:

"أ- تحكم غير كاف في لغة الوصول؛

ب- تأثر آني للغة الوصول بلغة الانطلاق؛

ج- عدم قدرة المترجم على الانفصال و الابتعاد عن البنى اللغوية لنص الانطلاق أثناء التعبير عنه بلغة الوصول؛

د- قلة الانتباه أثناء إعادة التعبيرو عدم التحقق من مقبولية الملفوظ الناتج بلغة الوصول."[2]

من خلال هذا العرض المقتضب للدراستين، نخلص إلى أن الأخطاء قد يكون مصدرها عملية الفهم أو عملية إعادة التعبير و أن كل منهما تقوم على مكون لغوي و آخر غير لغوي. و هذا يعني أن الأخطاء يمكن أن تنتج عن ضعف في الكفاءة اللغوية أو في الكفاءة غير اللغوية أثناء إحدى مرحلتي العملية الترجمية أو في كليهما.

و هذا إن دل على شيء فإنه يدل على تأكيد إجماع المنظرين – رغم اختلاف تصوراتهم لكفاءات الترجمة- على أن للترجمة كفاءتين رئيستين هما كفاءة الفهم و كفاءة إعادة التعبير.

و عليه اخترنا الاعتماد في هذه الدراسة على تصنيف مبني على كفاءات الترجمة و الذي نحسبه يسهل عملية معالجة الأخطاء سواء على المدى البعيد أو المدى القريب. و قد أفضى التلاقح بين الدراستين آنفتي الذكر من جهة و المعاينة الدقيقة لأخطاء مجتمع الدراسة من جهة أخرى إلى تحديد تفاصيل التصنيف الذي اعتمدته الدراسة، و الذي تتمثل خطوطه العريضة فيما يلي:

-الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة الفهم:

أ-أخطاء نقص الكفاءة اللغوية في اللغة المصدر.

ب-أخطاء نقص الكفاءة غير اللغوية في اللغة المصدر.

-الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة إعادة التعبير:

أ-أخطاء نقص الكفاءة اللغوية في اللغة الهدف.

[1] -D.Gile, op.cit., p.214.
[2] -Id.,pp.215-216.

ب-أخطاء نقص الكفاءة غير اللغوية في اللغة الهدف.

2-3-مراحل دراسة الأخطاء:

وتمر دراسة الأخطاء، بثلاث مراحل هي:

*تعريف الخطأ:

و يقصد به تحديد موطن الانحراف عن إنتاج المعنى الصحيح. كما يمكن أن يكون الخطأ لغويا و لا يؤثر على إنتاج المعنى. كأن نجد كلمة(هذف) مكتوبة بالذال بدلا من الدّال.

*توصيف الخطأ:

و يقصد به تصنيفه للفئة التي ينتمي إليها و الفئات في هذه الدراسة موزعة حسب التدرج في تحديد أصل الخطأ كأن نجد مثلا: ترجمة " sera posée" الفعل في الزمن المستقبل بـ: "طرحت" في الزمن الماضي. فهذا الخطأ ينتمي إلى فئة: جهل قواعد تصريف الأفعال في اللغة المصدر(اللغة الفرنسية). و هذه الفئة بدورها تنتمي إلى فئة أخطاء نقص الكفاءة اللغوية في اللغة المصدر. و التي تندرج في الفئة الكبرى: الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة الفهم.

*تفسير الخطأ:

و يقصد به بيان العوامل التي أدت بالدارس إلى الوقوع في هذا الخطأ و المصادر التي يعزى إليها. و في هذه المرحلة نحاول سبر أغوار المنطق - إذا كان هناك منطق- الذي استند إليه الطالب في اتخاد قراره و اختياره المقابل الذي يراه مناسبا.

و هناك عدة مصادر للأخطاء. فقد ينتج الخطأ عن التداخل داخل اللغة الواحدة أو بين اللغتين المصدر و الهدف؛ و قد ينتج عن ضعف المخزون المعرفي أو الثقافي الخاص بإحدى اللغتين أو كلتيهما. و هذان المصدران ذكرهما "بالار" في تصنيفه. كما و قد ينتج الخطأ عن ضعف الثروة اللغوية لدى الدارس أو جهله بقواعد إحدى اللغتين أو كلتيهما، و قد أهمل "بالار" هذان المصدران و ربما يعزى ذلك إلى انتقاء الطلاب في معاهدهم و اعتماد التحكم في لغات العمل كشرط أساسي من شروط الالتحاق بمدارس تكوين المترجمين.

3-دراسة أخطاء اختبار الفصل الأوّل:

النص:

"ما ينقص الخطباء من عمق، يعوضونه بالإطالة".	« Ce qui manque aux orateurs en profondeur, il vous le donnent en longueur »
مونتسكيو.	Montesquieu.
ستطرح جملة من التساؤلات بشأن ما بعد غزة، علما أن إسرائيل تلك التي تعتبر نفسها "المدافعة عن الغرب و عن العالم الحر" رغم أنف مواطني العالم الغربي المنددين بما تمارسه من همجية نازية. و التي يحميها الفيتو الأمريكي و يرعاها خوف القادة الأوروبيين من جماعات الضغط – ذلك الدرع الحصين – الذي يداري على التعطش الدموي لمتطرفي تل أبيب، تشكل خطرا على السلم و تعايش الثقافات.	Une série de questionnements sera posée dans l'après- Ghaza, sachant qu'Israël « défenseur de l'Occident et du monde libre » autoproclamé malgré les citoyens du monde occidental qui condamnent la barbarie digne des nazis pratiquée par Israël, protégé par le veto américain et la peur des dirigeants européens devant les groupes de pression bouclier infranchissable devant la folie sanguinaire des extrémistes de Tel Aviv, est dangereux pour la paix et la coexistence des cultures. En attaquant la population de Ghaza, l'armée israélienne qui a annoncé « la bonne nouvelle », à partir du pays qui abrite et dirige la ligue arabe, a atteint un premier objectif. Ce dernier accentue les divisions arabes, fragilise de l'intérieur les régimes et dope les mouvements radicaux, nationalistes et les courants adeptes du terrorisme. Tous ces facteurs sont voulus par Israël qui a besoin de tensions, d'une guerre perpétuelle et
لقد حقق الجيش الإسرائيلي أولى أهدافه بزفه "بشرى" هجومه على سكان غزة من البلد الذي يأوي الجامعة العربية و يقودها. فذلك يفضي إلى المزيد من الانقسامات في الصف العربي و إلى إضعاف الأنظمة داخليا و إلى تنشيط الحركات الراديكالية و الوطنية و التيارات المساندة للإرهاب. و كل هذه العوامل تتمناها إسرائيل فهي في حاجة إلى التوترات و إلى حرب دائمة و إلى القضاء على فكرة قيام دولة فلسطينية مع الوقت. و بما أن الأنظمة العربية منشغلة على الدوام، كل حسب مقتضى الحال، سواء بقمع الحركات	
الإسلامية أو بالسعي الدائم للتفاوض معها، أو بإنفاق الأموال و بذل الجهود لإحكام السيطرة على الشارع و على الآراء، فلن تكترث كثيرا بالمجزرة المدبرة في حق الشعب الفلسطيني.	
أما حزب الله و حماس – اللذان يستمدان	

شرعيتهما من مقاومتهما و الدعم الشعبي لهما و من رفض إسرائيل للحل السياسي – تتعزز مكانتهما في كل مرة في نظر الرأي العام العربي.	d'éradiquer sur la durée l'idée même d'un Etat palestinien. Les régimes arabes occupés durablement, selon les cas, à réprimer les tendances islamistes, à négocier sans cesse avec eux, à dépenser de l'argent et des énergies pour contrôler la rue et les opinions, se soucieront peu de l'holocauste planifié des populations palestiniennes. Le Hezbollah et Hamas légitimés par leur résistance, leur ancrage populaire et le refus d'une solution politique par Israël sont à chaque fois renforcés aux yeux des opinions arabes. Le quotidien d'Oran, jeudi 22 janvier 2009

1-3- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة الفهم:

يتكون النص قيد الدراسة، و هو نص اختبار، من ست جمل. وهو نص مكتوب بلغة أجنبية هي اللغة الفرنسية؛ لذا نتوقع بأن أكثر الصعوبات التي واجهت الطلبة تكون على مستوى الفهم. ويتطلب فهمه، كغيره من النصوص، معارف لغوية و معارف غيرلغوية.

و لمعرفة الصعوبات التي حالت دون فهمه فهما جيدا بغرض ترجمته، نبدأ بتقصي المشاكل التي اعترضت سبيل الطلبة و أوقعتهم في الخطإ على المستوى اللغوي ثم ننتقل إلى المستوى غير اللغوي.

1-1-3- أخطاء سببها نقص الكفاءة اللغوية في اللغة المصدر:

كثيرة هي الأخطاء الناتجة عن قلة التحكم في اللغة الفرنسية، ففضلا عن أننا سنصنفها حسب سبب الوقوع فيها، سنعمد كذلك إلى التدرج في ذكرها من الأخطاء الأكثر شيوعا إلى الأخطاء الأقل شيوعا باستثناء الأخطاء الناتجة عن ضعف المخزون اللغوي، فسنأتي على ذكرها في الأخير نظرا لكثرة الأمثلة.

و في تحليلنا للأخطاء، نحاول التعرض إلى أكبر عدد ممكن من الأمثلة مع محاولة تفسير بعض أسبابها إن استطعنا إلى ذلك سبيلا. و للإشارة، هناك بعض الأخطاء تحمل تفسيرين أو أكثر، لذا سيتكرر ذكرها في أكثر من موضع.

3-1-1-1- أخطاء ناتجة عن حدوث لبس في فهم تركيب الجملة الفرنسية:

أدى تركيب بعض جمل النص إلى وقوع معظم الطلبة في الخطإ، و سنعمد إلى ترتيب هذه الأخطاء حسب كثرة الوقوع فيها:

حدوث لبس في فهم الجملة الأولى:

تميزت جملة النص الأولى بالطول المفرط، فلم ينتبه الطلبة إلى أن الفعل« être » في العبارة " est dangereux pour… "، و الذي يقع في آخر السطر الخامس من النص، هو فعل للفاعل " Israël" الكلمة الواقعة في أخر السطر الأول، فحدث لبس في فهم الجملة إذ راح كل واحد منهم يفصلها على هواه و يختار الفاعل الذي يعجبه (الجنون الدموي، المجزرة، الوحشية...).

و يمكن أن يكون الخطأ راجعا بالنسبة للبعض منهم إلى قلة التركيز و الانتباه، فلو بحثوا لكل فاعل عن فعله في هذه الجملة، لما وقعوا في الخطإ.

و هذه بعض الأمثلة لترجمات خاطئة:

- كل هذا يمثل خطرا على السلام و تعايش الثقافات.

- يعد أمرا خطيرا على السلام و تعايش الثقافات.

- هو ما يشكل خطرا على السلام وتعايش الثقافات.

- هذا الفعل الذي أقدمت عليه إسرائيل لأمر« خطير»بالنسبة للسلام...

- و الذي (الجنون الدموي) هو خطر على السلم و على تعايش الثقافات.

- إن هذا التصرف لا يخدم السلام كما أنه خطير على وجود الثقافات.

لو قمنا بترجمة أحد هذه الأمثلة إلى اللغة الفرنسية لحصلنا على " ceci est dangereux.. ". إذن، يفترض وجود فاعل إلى جانب الفعل.

ـ و حدث لبس آخر في الجملة الأولى دائما، و بالتحديد في عبارة " autoproclmé **malgré** les citoyens du monde occidental" ترجم معظم الطلبة هذه العبارة ترجمة خاطئة، إذ اعتقدوا أن « **malgré** » تقابلها "**رغم**" في العربية. و هذه بعض الأمثلة لترجمتهم:

ـ رغم استنكار مواطني العالم الغربي.

ـ بالرغم من تنديد شعوب العالم الغربي.

ـ رغم إدانة المواطنين في العالم الغربي.

ـ رغم رفض مواطني العالم الغربي.

ـ رغم أن مواطني العالم الغربي يدينون...

لو عمدنا إلى ترجمة إحدى هذه العبارات إلى اللغة الفرنسية أي اللجوء إلى الترجمة العكسية لوجدنا أن "**رغم**" هنا تقابلها « **malgré que** » . إذن سبب اللبس هو جهل الطلبة الفرق بين

Malgré que: رغم، رغم أن و Malgré: رغما عن، رغم أنف و بذلك تكون الترجمة الصحيحة: رغما عن مواطني العالم الغربي أو رغم أنف مواطني العالم الغربي.

<u>حدوث لبس في فهم الجملة الأخيرة:</u>

في هذه الجملة، أوقعت العبارة « »»» et le refus d'une solution politique par Israël معظم الطلبة في الخطإ في فهمهم لها، إذ اعتقدوا أن حزب الله و حماس هما اللذان يرفضان الحل السياسي المقترح من طرف إسرائيل، في حين أن الصواب هو العكس فإسرائيل هي التي ترفض الحل السياسي.

فاتفقت الأغلبية الساحقة على الترجمة التالية:

ـرفضهما للحل السياسي من طرف إسرائيل.

لو نعمد إلى الترجمة العكسية، سنحصل على le participe passé لفعل ما «proposer» مثلا متبوعا بـ « par» كمقابل لـ « من طرف».

و يرجع سبب الوقوع في الخطإ إلى الترجمة الحرفية، فهم قد ترجموا «par» بـ «من» أو «من طرف» و «de » بـ «لـ». في حين أنه في اللغة الفرنسية، إذا كان الاسم «le refus » أو فعله « refuser» متبوعا بـ « de» فإنه يدل على «رفض الشئ»، و إذا كان متبوعا

بـ « par» دل على «رفضه من طرف».

و قد يكون سبب وقوع بعضهم في الخطإ هو قلة الانتباه و التركيز.

حدوث لبس في فهم الجملة الثانية:

حدث لبس في فهم هذه الجملة من طرف بعض الطلبة بسبب الجمل الاعتراضية؛

«En attaquant la population de Ghaza»←جملة متعلقة أولى.

«qui annonce “ la bonne nouvelle”» ← جملة موصولة.

« à partir du pays qui abrite et dirige la ligue arab»←جملة متعلقة ثانية.

و بالتالي تكون الجملة الأساسية و التي تحمل المعلومة الرئيسية هي:

« l’armée israélienne a atteint un premier objectif» غير أن الأمر اختلط على الطلبة، فضلوا طريقهم في تحديد «الهدف الأول» و «الخبر السار» و هذه عينة لبعض ترجماتهم الخاطئة:

- بالهجوم على مواطني غزة، قام الجيش الإسرائيلي بالإعلان عن «الخبر السعيد» من البلد الذي تتواجد فيه الجامعة العربية، ألا و هو تحقيق أول هدف و غاية تصبو إليها إسرائيل.

- فالجيش الإسرائيلي الذي هاجم الشعب الفلسطيني أعلن الخبر السعيد انطلاقا من الدول التي تحتضن و توجه جامعة الدول العربية، خبر بلوغ هدفها الأول الذي يركز على تقسيم العرب.

- في مهاجمة شعب غزة، أعلن خبرا سارا، بأنه قد أحرز هدفا أولا و هذا بداية من الدولة التي تحتضن و توجه الرابطة العربية...

- وهذا و في ضمن سياق آخر فإن الجيش الإسرائيلي الذي أصدر جريدة « الخبر الجيد» مهاجما بذلك سكان القطاع، انطلاقا من البلد الذي نظم و عقد القمة العربية، قد غض بصره عن أول هدف.

3-1-1-2- أخطاء سببها التداخل في اللغة المصدر:

لقد أفضت المعاينة المتأنية لأخطاء الطلبة إلى اكتشاف أخطاء يرجع سببها إلى وقوع الطلبة في لبس أثناء قراءة النص المصدر، و لذا يسميها "بالار" بـ «تداخلات القراءة داخل اللغة المصدر»، و قد صنفها إلى أربعة أنواع، صادفنا منها في مدونتنا نوعين هما: تعدد معاني الكلمة الواحدة أو ما يعرف بالمشترك اللفظي و الجناس الناقص أي تشابه جزئي بين كلمتين.

و الوقوع في مثل هذه الأخطاء راجع أساسا إلى قلة انتباه الطالب و قلة تركيزه من جهة، وإهماله للسياق الذي ترد فيه الكلمة من جهة أخرى. و قد صادفنا في مدونتنا أنواعا أخرى من التداخل

يكون منشأها ذهن الطالب، فقد يحدث لبس في حال وجود علاقة بين كلمة النص و كلمة أخرى يعمد إلى ترجمتها. و هذه العلاقة قد تكون تضادا أو ترادفا أو انتماء إلى الحقل الدلالي نفسه. و سنعرض إلى أخطاء التداخل بعد تصنيفها حسب الترتيب التالي:

أخطاء سببها الجناس الناقص - أخطاء سببها المشترك اللفظي- أخطاء سببها تداخل ناتج عن التضاد - أخطاء سببها الانتماء إلى الحقل الدلالي نفسه - أخطاء سببها تداخل ناتج عن الترادف.

-أخطاء سببها تداخل ناتج عن الجناس الناقص:

يقصد بالجناس الناقص التشابه الجزئي في شكل الكلمات. فوجود شبه في شكل كلمة من كلمات النص و كلمة أخرى في ذهن الطالب يجعله يعتقد بأنها واحدة من مشتقاتها، فيلجأ هو الآخر أثناء الترجمة، إلى الاشتقاق من المقابل العربي للكلمة المزعومة، أو أنه يرى كلمة بصورة كلمة أخرى، فيعمد إلى وضع مقابل هذه الأخيرة رغم وجود اختلافات في ترتيب الحروف أو حتى زيادة بعض الحروف أو نقصانها. والوقوع في مثل هذه الأخطاء قد يكون عن قصد، في حال ما كان الطالب يعاني من ضعف في مخزونه اللغوي، فيلجأ إلى حلول بديلة في نظره، و يكون الاعتماد على الشبه في الشكل، واحدا من هذه الحلول. و يكون الوقوع في مثل هذه الأخطاء عن غير قصد إذا كان سببها قلة الانتباه أثناء القراءة، وهذه الحال تنطبق على رؤية كلمة بصورة كلمة أخرى.

و السبب الرئيسي في حقيقة الأمر هو دائما الالتصاق بالحرف أي اعتماد الترجمة كلمة كلمة دون مراعاة السياق الذي ترد فيه.

- condamnent ... : بالرغم من علم.

في هذه الحالة شبه الطالب الفعل «condamner» بالفعل «connaître» لاشتراكهما في المقطع الصوتي الأول«con». و هناك لبس آخر بين مقابل «connaître» و هو «عرف» و «علم» وهو «savoir» لأنه قريب منه في المعنى.

- le véto: حق التصويت.

اعتقد الطالب بأن «véto» هي «vote» و هذا دليل على قلة تركيزه من جهة و على وجود نقص في الكفاءة الثقافية من جهة أخرى.

- pression : الصحيفة - الصحافة - فرق الإعلام.

اعتقد بعض الطلبة أن الكلمة مشتقة من «presse» أي الصحافة، فراحوا يترجمون على هذا الأساس و قدموا المقابلات العربية سالفة الذكر.

- bouclier : المغلقة ـ المغلوقة ـ تغلق.

لم ينتبه بعض الطلبة إلى الحرف «i» فوقع الخلط بين هذه الكلمة و كلمات مشابهة هي «boucler» و «bouclée» . و قد ذهب البعض منهم أبعد من ذلك، إذ ترجموا الاستعمال العامي للكلمة في اللغة الفرنسية «la boucler» فوضعوا:

bouclier: الصمت ـ السكوت ـ الصامتة ـ الصامتين ـ تسكتهم.

- infranchissable : غير الصريحة ـ اللاصريح ـ غير المصرح بها ـ المحكوم بعدم صراحتها ـ عدم الإفصاح عما يحدث...

ذهب بعض الطلبة إلى الاعتقاد بأن هذه الكلمة مشتقة من «la franchise» أي «الصراحة»، فراحوا يترجمون على هذا الأساس و قد أخذوا السابقة «in» الدالة على المعنى المضاد في الحسبان. و هذا أيضا دليل على هشاشة معرفتهم باللغة الفرنسية فكل من السابقة «in» و اللاحقة «able» لا تستعملان مع كلمة «la franchise».

- des extrémistes : تعددت الرؤى بالنسبة لهذه الكلمة، فمنهم من ترجمها بـ «الخارجين»، وهذا يعني أنه شبهها لكلمة «externes» ، و منهم من ترجمها بـ «إبادة» و «إبادات»، و هذا دليل على حدوث الخلط بينها وبين «extermination» . كما وترجمت بـ «الهواميش»؛ و في هذه الحالة وقع الخلط في ذهن الطالب على مستويين، حيث شبه الكلمة بـ «extrimités» ، فرغم أنها فعلا من مشتقات الكلمة المعنية، إلا أن الخلط بين مقابلها العربي «الحد» أو «الطرف» و بين «هامش» لتقاربهما في الدلالة أوقعه في الخطأ.

- la population de Ghaza: شعب غزة ـ الشعب الغزاوي.

في هذه الحالة كان الطلبة على جانب من الصواب فكلمة «peuple» مشتقة من «population»، وقد لجأ البعض منهم إلى المعنى القريب من «شعب غزة» و هو مواطني غزة ـ المواطنين في غزة. و في الحقيقة هي ترجمات مقبولة لأنه بإمكانها أن تؤدي المعنى نفسه الذي تؤديه العبارة «سكان غزة». إلا أن الترجمة غير المقبولة بتاتا هي «شعبية غزة». فقد اعتقد أصحابها أن كلمة النص مشتقة من الصفة «populaire».

- a atteint: تنتظر ـ و ذلك في انتظار.

فرغم وجود الشبه بين الفعل «atteindre» و الفعل «attendre» في حالة عدم تصريفهما، فإن هذا الشبه يكاد ينعدم إذا ما تعلق الأمر بصيغتي«le participe passé» للفعلين «atteint» و«attendu» . و بالتالي يرجع سبب الوقوع في الخطإ إلى قلة التحكم في تصريف الأفعال في اللغة الفرنسية.

- premier objectif: أولي الموضوع.

في هذه الحالة، اعتقد الطالب أن كلمة «objectif» مشتقة من «objet» فعمد إلى ترجمة أحد معانيها إلى اللغة العربية «موضوع»، و عمد لتكييف ترجمة «premier» لتتناسب في ترجمتها مع ترجمة «objectif» .

- les divisions arabes: الرؤى العربية.

تمكن الطالب في هذه الحالة، و ربما بسبب عجزه عن إيجاد مقابل مناسب لهذه الكلمة، إيجاد علاقة بينها وبين كلمة يمكنه ترجمتها و هي «visions».

-Radicaux:المشعة.

حدث الخلط بينها و بين radiation أوradiance بمعنى الإشعاع (في الفيزياء).

- les adeptes: أوقعت هذه الكلمة بعض الطلبة في لبس، فمنهم من خلط بينها و بين «les adoptées» فترجموها بـ «المتبناة» - «تتبنى» - «المتبنية» - «المتكفلة». و منهم من خلط بينها و بين « les ataptées» فترجمها بـ «المقتبسة». و لكن إذا كان اللبس بسبب الشبه، فهناك قلة انتباه أيضا، إذ لا يوجد «un accent» فوق «e» في آخر الكلمة، و لذلك قد تكون هذه الترجمات حلول بديلة لعدم معرفة الكلمة و عدم التمكن من ترجمتها.

- ces facteurs: الكسور.

رأى الطالب هذه الكلمة على أنها «ces fractures».

- sont voulus: قد طورّت.

ذهب الطالب في هذه الحالة إلى الاعتقاد أن «le participe passé» للفعل«vouloir» هو نفسه « le participe passé» للفعل «évoluer».

- qui a besoin de tensions: ينقصها الحذر - التي هي بحاجة إلى الانتباه.

عدم انتباه بعض الطلبة جعلهم يرون هذه الكلمة على أنها «attention».

- dépenser: دون تفكير - إعادة التفكير - التفكير.

نظرا للشبه الكبير بين هذا الفعل و الفعل «penser» ، اعتقد البعض أن «dé» هي سابقة و يدل استعمالها على المعنى المضاد و ضعت لتشكل ضد الفعل «penser» في حين خلط آخر بينها و بين السابقة «re» و التي تدل على إعادة الفعل، أما آخرون فلم يعيروها أدنى اهتمام و ترجموا الكلمة بـ «التفكير».

-se soucieront peu: تشك قليلا – لديهم شك قليل – يشككون قليلا.

اعتقد بعض الطلبة أن هذا الفعل هو« suspecter»وبالتالي يكون تصريفه في الزمن المستقبل «suspecteront»، يبدو أنه قليل الشبه للفعل المذكور، كما أنه لا يستعمل مع « se».

<u>- أخطاء سببها تداخل ناتج عن المشترك اللفظي :</u>

يظهر هذا النوع من الأخطاء عندما تكون كلمة في النص تملك أكثر من معنى، فيعمد الطالب إلى وضع أول مقابل معجمي لها يخطر بباله، ضاربا السياق الذي وردت فيه عرض الحائط، و السبب الرئيس في هذا النوع من الأخطاء هو الترجمة الحرفية أو كلمة بكلمة.

-L’après Ghaza : في ما وراء غزة.

وراء هي واحدة من معاني «après» ،لكنها تستعمل لتحديد المكان، في حين أن «بعد» تستعمل للدلالة على الزمن، وبذلك تكون الأنسب كمقابل«après» في هذا السياق .

-Une série de questionnements: سلسلة من القضايا.

«questionnements» مشتقة من «questions» ، لكنها تحمل مدلولا واحدا هو أسئلة و هي تعتبر مرادفا لها إلا أن «questions» متعددة المعاني بالإضافة إلى دلالتها على أسئلة هي الأخرى فإنها تدل مثلا على مسائل، قضايا: و هو المقابل الذي وقع عليه الاختيار.

- les groupes de pression: فرق الضغط - أفواج الضغط - جملة من الضغوطات...

بتعدد معاني كلمة «groupe» تعددت ترجمات الطلبة لها.

-Pression: التوتر.

هذا المقابل لا يناسب السياق.

- la paix: الطمأنينة.

رغم أن موضوع النص هو الحرب في غزة إلا أن ذلك لم يمنع بعض الطلبة من اللجوء إلى أول معنى معجمي يخطر على بالهم.

- la coexistence: الوجود - قابلية الوجود - تواجد.

عمد بعض الطلبة إلى وضع ترجمة «existence» دون أخذ السابقة « co » في الحسبان. و حدث لبس مع البعض الآخر بخصوص السابقة فخلطوا بينها و بين اللاحقة «able» فترجموها « قابلية الوجود » ووفق البعض نوعا ما لمعرفتهم بدلالة السابقة و اعتمادهم الترجمة الحرفية، فوضعوا « تواجد » إلا أن المعنى السياقي هو « تعايش ».

- dirige: يوجّه.

لم يحترم السياق السياسي الذي ورد فيه هذا الفعل، ليكون مقابله الأنسب هو « يقود » أو « يدير» .

- "la bonne nouvelle": تمثل هذه العبارة تعبيرا اصطلاحيا أو واحدا من القوالب الجاهزة الخاصة بثقافة اللغة الفرنسية و معناها «الخبر السار» أو «البشرى»: إلا أن تعدد معاني الصفة « bonne» ، ووجود العبارة بصيغة المؤنث، و التي سعى البعض للاحتفاظ بها في العربية مهما كلفهم الأمر، و حدوث اللبس في « nouvelle » بين كونها اسما و صفة و هي في هذه السياق طبعا اسم، أدى إلى تعدد المقابلات الخاطئة التي أتى بها الطلبة، نذكر منها:

الخبر الجيد - الخبر الجميل - أحسن جديد - المعلومة الصحيحة - أنباء جديدة - حدث جديد - المعلومة الجيدة - الحدث السار...

- les régimes: الحميات – الحمية.

وردت هذه الكلمة في سياقين مختلفين في النص و لا علاقة لكليهما بالمقابل «حمية»:

السياق الأول: « fragilise de l’intérieur les régimes ».

و هنا يمكن أن نتساءل ما معنى «يضعف الحميات من الداخل»؟

السياق الثاني: «les régimes arabes occupés durablement».

أما في هذا السياق، فالسؤال المطروح: هل هناك حميات عربية و أخرى إسرائيلية أم ماذا؟

- occupés: المحتلة – المحتلين – احتلت.

في هذه الحالة، خلافا للكلمة السابقة، يمكن أن يكون لموضوع النص تأثير على الطلبة فاختاروا هذا المقابل بدلا من المقابل المناسب «مشغولة».

-radicaux: الجذرية – الرئيسية – الأساسية – القاعدية.

بالنسبة لترجمة هذه الكلمة، اكتفى الطلبة بوضع المعنى الحرفي لهذه الصفة، في حين أنها في هذا السياق، وهو سياسي، تدل على الحركات الإصلاحية التي تنشد إصلاح الأوضاع جذريا، و ترجمتها كمصطلح أجنبي سياسي عبارة عن تعريب و هو «راديكالية». و هذا دليل أيضا على ضعف في الكفاءة الثقافية.

-Ces facteurs: المراسلات.

اعتقد الطالب أن « facteurs» هنا هي «موزعي البريد». فربما يكون هذا هو المقابل المعجمي الوحيد الذي بحوزته. و قد أدى تفطنه لعدم ملاءمتها للسياق إلى تكييفها بوضع كلمة من الحقل المعجمي لكلمة "البريد" و هي المراسلات.

-Qui a besoin de tensions: التي تحتاج إلى الشدة.

«الشدة» واحدة من معاني « tension» المتعددة، ووضعها رغم عدم مناسبتها للسياق، ربما يرجع سببه إلى أن الطالب لا يعرف غيرها.(ضعف المخزون اللغوي).

-Etat: حالة.

فضلا عن كون كلمة « Etat» مشتركا لفظيا بين «حالة» و «دولة». فهي ستدرج أيضا مع الأخطاء الناجمة عن قلة الانتباه أثناء قراءة النص، فكون الكلمة تبتدئ بحرف كبير « «une lettre majuscule هو الفيصل لتحديد المقابل الأنسب «دولة» ناهيك عن السياق الذي وردت فيه.

- Les tendances islamistes: الميولات الإسلامية.

حتى و إن كانت كلمة «ميولات» من المعاني الحرفية لـ « tendances» فهي لا تناسب السياق البتة، لأن هذه الكلمة وردت في سياق سياسي و المقابل الأنسب هو «اتجاهات» أو ما شابه.

- Pour contrôler la rue: لفحص الشعب و الشارع العربي.

و تجدر الإشارة هنا إلى أن الطالب لجأ إلى المقابل المستعمل في اللغة العامية أي الاستعمال العامي للفعل « contrôler». و لإضفاء نوع من المنطق على ترجمته استنجد بكلمة «شعب» و هي غير موجودة في النص، و لم يتخل عن «الشارع» فأضافه هو الآخر للفعل « فحص» مزودا إياه بصفة العربي من أجل التحديد و الدقة و هي أيضا إضافة لا توجد في النص المصدر.

- Les opinions: وجهات النظر.

في ترجمة هذه الكلمة، أهمل السياق السياسي مجددا، فمعناها في هذا السياق هو«الرأي العام».

- أخطاء سببها تداخل ناتج عن التضاد:

نجد بعض الطلبة يترجمون كلمة من كلمات النص بوضع ما يقابل ضدها لا ما يقابلها. و هذا ما يمكن تفسيره بحدوث تداخل أو لبس في ذهن الطالب، فقلة التركيز تسببت في حدوث اضطراب في مخزونه اللغوي، فبدل ترجمة الكلمة يترجم ضدها. و فيما يلي بعض الأمثلة:

– Orateurs: المستمعين – القراء.

– Donnent: تأخدونه.

– Longueur: عرض.

– Défenseur: المدافع عنها – يُدافع عنها.

– L'Occident: المشرق – الشرق الأوسط – العالم الشرقي.

– Malgré: على غرار.

– Dope: خذر – شلّ – أفشل.

– Adeptes: التي ترفض – التي تحارب.

– Perpétuelle: مؤقتة.

– Durablement: مؤقتا.

- Dépenser: توفير – وفرت.

- أخطاء سببها تداخل ناتج عن الانتماء إلى الحقل الدلالي نفسه:

نتيجة التسرع و قلة التركيز، قد يترجم الطالب كلمة من النص بوضع ما يقابل كلمة أخرى تشترك معها في الانتماء إلى الحقل الدلالي نفسه، و فيما يلي بعض الامثلة:

– Orateurs: القصاصون – الكتاب – الموجهين.

– Longueur: الارتفاع.

– Questionnements: استفسارات.

– Condamnent: يحاكمون – يسجنون.

– La paix: الحرية.

– Des cultures: الحضارات.

– L'armée: القوات – القوات المسلحة – القوى العسكرية.

– Terrorisme: الاستعمار.

– Une guerre: معركة – ثورة.

– Etat: مدينة.

– Négocier: تناقشت – و لنقاش – تتحاور.

– La rue: الطريق – النهج – المعبر – الأحياء – المسار – السبل.

- Légitimes: القانونيين.

<u>- أخطاء سببها تداخل ناتج عن الترادف:</u>

في حقيقة الأمر، يحدث هذا النوع من الأخطاء في حالات أشباه المترادفات فهي ليست مترادفات حقيقية، بل كلمات لها معاني متقاربة أشبه ما تكون بالفويرقات (les nuances). لذا، فبدلا من ترجمة كلمة ما يترجم كلمة أخرى في ذهنه تشبهها في المعنى لا في الشكل. وهذه بعض الأمثلة:

– Orateurs: الرّواة – المتحدثين – المتكلمون.

– La folie: الهوس.

– Des extrémistes: المتشددين.

– Abrite: يخبئ.

– Ces facteurs: هذه الأسباب.

– Négocier: التحادث – تتباحث.

- Résistance: صمودها – دفاعهم.

3-1-1-3- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي:

حضيت هذه الفئة بنصيب الأسد من الأخطاء التي وقع فيها الطلبة أثناء ترجمتهم لهذا النص، حتى أن المقام يضيق عن بسطها. و لذا، سنكتفي بعرض البعض منها فقط. و مادلنا على سبب الوقوع فيها هو انعدام الصلة بين الترجمة الخاطئة و بين الكلمة التي دلت عليها و كذا بينها و بين السياق الذي وردت فيه. كما أن العجز عن تفسير أصل الخطإ دليل على اعتماد العشوائية و الارتجال في الترجمة، و هما ناجمان عن "الفقر المعجمي" الذي يعاني منه الطلبة في اللغة الفرنسية. وهذه بعض الأمثلة، مرتبة حسب ترتيب ورود الكلمات التي دلت عليها في النص:

– Orateurs: الحكام – السياسيين – المحررين – المسيرين – المنظمين – المطبقون...

– En longueur: على أمد بعيد – بطول الزمن – مع مرور الوقت....

– Autoproclamé: محمية – جد مرتاحة – تراوغ – شهدت – تستمر...

– Condamnent: يحجزون – يعنون – يقرون...

– Digne: ظالم – المستوحاة من – خلفتها...

– Les groupes de pression: الفرق المدججة – فرق الدعم – المجموعات القوية...

– La folie sanguinaire: المجزرة الدموية – غضب..الشديد – هدر دموي – النخوة الدموية...

– Des extrémistes: المقاومين – المتظاهرين – مواطنين...

- Abrite: تشرف – تعقد – تنظم – تدعم – تسكن في...

- Accentue: حدّد – كرّس – يتبين – يساهم – أشار...

– Les division: خلافات – التشققات – الانفصالات...

– Fragilise: المهترئة – المرهفة – هشاشة.

– Les régimes: المناطق – المدعمين – الأساليب – القطاعات – قواتها و جيشها...

– Dope: أسقط - تغرق – يهاجم – تعارض – توقف – ردع – يكبح – قضى على...

– Radicaux: العقلانية – الإضافية – الفعالة – التمييز...

– Eradiquer: التسابق – جهل – توسيع ...

- Réprimer: محاولة توحيد – تفادي – النهوض – استرجاع – تسعى وراء...

4-1-1-3- أخطاء سببها قلة التحكم في قواعد اللغة الفرنسية:

يُشهد للغة الفرنسية أنها لغة تعج بالقواعد الغارقة في بحر الاستثناءات، فالتحكم فيها يتطلب إيلاء عناية بقواعدها؛ من تصريف للأفعال و اشتقاق للكلمات و تركيب و إملاء...وبما أننا في هذه الدراسة بصدد الترجمة منها لا إليها، فالأمر مقصور على فهمها دون التعبير بها. لذا، يستبعد من المفروض الوقوع في مثل هذه الأخطاء، غير أن المعاينة الدقيقة لأخطاء المدونة كشفت لنا عن بعضها، و سنقسمها إلى فئتين: أخطاء سببها قلة المعرفة بأزمنة الأفعال وتصريفها – أخطاء متنوعة.

•أخطاء ناجمة عن قلة المعرفة بأزمنة الأفعال و تصريفها:

أول ملاحظة في هذا الصدد هي جنوح الطلبة أثناء الترجمة عن احترام أزمنة أفعال النص المصدر و هو أمر لا يمكن تفسيره إلا بعدم قدرتهم على التفريق بين الأزمنة المختلفة. و معظم أفعال النص كانت في الزمن الحاضر ماعدا أربعة أفعال، اثنان منها في الزمن المستقبل و اثنان في الزمن الماضي.

و هذه بعض الأمثلة التي تظهر عدم التزام بعض الطلبة بأزمنة الأفعال أثناء الترجمة:

«Une série de questionnements **sera** posée…»

- طُرحت جملة من الأسئلة...

- تم طرح جملة من الأسئلة.....

…les citoyens du monde Occidental qui **condamnent**…

...سكان العالم الغربي **أدانوا**...

...مواطني العالم الغربي **نددوا**...

...الذين **استنكروا**....

L'armée israélienne qui **a annoncé**….

حيث **يعلن** الجيش الإسرائيلي...

…**a atteint** un premier objectif.

...فبهذا **يصل** إلى هدفه الأول.

Fragilise de l'intérieur les régimes…

و **أضعف** أنظمته داخليا...

Se soucieront peu de l'holocauste…

انزعجوا قليلا من المحرقة...

لم تهتم بالمحرقة...

و **استاءت** قليلا من المحرقة...

• يضم النص فعلين في صيغة « le participe présent». أثارا إشكالان في ترجمتهما بالنسبة لبعض الطلبة:

…., sachant qu' Israel…

....، ليكن في علمنا أن إسرائيل...

...، لنعلم أن إسرائيل...

...، و اعلموا أن إسرائيل...

نلاحظ من هذه الترجمات، أنه وقع لبس مع صيغة الأمر، بالترجمتين الأوليين يمكن تفسيرها بأن الطلبة لم ينتبهوا و ترجموا الكلمة على أنها « sachons»، أما الترجمة الأخيرة فتدل على قلة وعي أصحابها بالأزمنة لا غير.

في حين نجد أن الترجمة التالية:

...، عالمة أن إسرائيل...

ناتجة عن وقوع لبس في ذهن الطالب بين هذه الصيغة و صيغة « le participe passé» فهي التي يقابلها في العربية اسم الفاعل (عالمة)، كما أن هذا الخطأ يدل على عدم معرفة صيغة « le participe passé» للفعل «savoir » و هي «su ».

En attaquant la population de Ghaza.

نحن نهاجم شعب غزة.

سنهاجم شعب غزة.

في هذه الحالة حدث لبس بين صيغة « le participe présent» و زمني الحاضر و المستقبل للفعل « attaquer» مع الضمير «نحن»، فقلة التركيز، جعلت الطلبة يرونها « nous attaquons» أو « nous attaquerons».

●لقد أدت قلة المعرفة بصيغ « le participe passé» لبعض الأفعال إلى الوقوع في الخطإ أثناء الترجمة:

ظن بعض الطلبة أن « a atteint» المشتق من الفعل « atteindre» ، مشتق من الفعل « attendre». فلو كانوا على علم بأن le p.p. لهذا الأخير هو « attendu» لما ترجموا «a atteint » بـ انتظر.

و الأمر نفسه بالنسبة لـ « sont voulus» المشتق من الفعل « vouloir»، و ظن بعضهم أنه مشتق من الفعل « évoluer» فترجموه بـ قد طورت.

●أخطاء متنوعة ناتجة عن قلة المعرفة بقواعد اللغة الفرنسية:

- نظرا لعدم الإلمام بقواعد جمع الأسماء و حالاتها الاستثنائية في اللغة الفرنسية، فقد أوقع « s» الموجود في آخر كلمة « pays» أغلبية الطلبة في الخطأ، إذ عمدوا إلى ترجمتها بـ الدول و البلدان رغم أنها وردت في صيغة المفرد فهي مسبوقة بـ «du »، كما أن السياق الذي وردت فيه يؤكد أنها مفرد؛ فمقر الجامعة العربية لايمكن أن يكون في بلدين أو أكثر.

- من بين المشاكل اللغوية التي دلت عليها أخطاء الطلبة، مشكلة اشتقاق الكلمات و توظيف السوابق بالتحديد. فكلمة « autoproclamé» كانت منبع الكثير من الترجمات الخاطئة بسبب السابقة « auto» . والتي اعتقد الطلبة أنها مشتقة من « automatique» و بالتالي تدل على «آلية». وهذه بعض الأمثلة: الدعوة الآلية – بطريقة آلية – مطالبة آلية...

- و قد حدث لبس أيضا مع الفعلين التاليين « réprimer» و « dépenser»، فقد اعتقد بعضهم أن « re» و « de» وهما مقطعان أصليان في الكلمتين، عبارة عن سابقتين، فعمدوا إلى ترجمة الأولى بـ «إعادة» أو «استرجاع» و الثانية بـ «لا» فنتج «اللاتفكير».

- لم يتمكن بعض الطلبة من التمييز بين اسم الفاعل و اسم المفعول في اللغة الفرنسية، فترجموا اسم الفاعل « défenseur» بـ «المدافع عنها».

- لم يفرق أغلبية الطلبة بين « malgré» و التي مقابلها «رغما عن» أو «رغم أنف»، و بين « malgré que» و التي مقابلها بالعربية « رغم» أو «رغم أن» فوقعوا في الخطأ.

3-1-1-5- أخطاء سببها الحذف أو الإضافة:

أولا بالنسبة للحذف، لاشك أن السبب فيه هو ضعف المخزون اللغوي، فعجز الطالب عن إيجاد المقابل المناسب في اللغة العربية يجعله يترك مكان الكلمة فارغا. أو أنه يتجاهلها تماما فيقدم جملة مترجمة ناقصة دون ترك أي فراغ. و هذه بعض الأمثلة المستمدة من عنوان النص فقط.

- نقص الخطيب يملأه بالكلام.

- ما ينقص في العرض يزيد في الطول.

- كل ما ينقص في العمق يجب أن نقدمه في الطول.

- إنهم يعطونكم بكثرة ما هو ناقص في العمق.

- الشيئ المفقود طولا، يعطونه في العرض.

ثانيا بالنسبة للإضافة، إذا كان تفسير سبب الحذف واضحا و بديهيا فإن تفسير سبب الإضافة يتطلب وضع فرضيات. و بالتالي فالفرضية الأولى التي يمكن أن نضعها في هذه الحالة و قبل الاطلاع على الأمثلة، هي أن الطلبة الذين لجأوا إلى الإضافة أو الإطالة ينطبق عليهم القول المأثور الذي شكل عنوانا للنص قيد الدراسة. و بعد عرض الأمثلة قد نكتشف فرضية أخرى:

….la barbarie digne des nazis…

البربرية النازية **العمياء**....

...**الأعمال الوحشية** و الهمجية التي خلفتها النازية...

…la folie sanguinaire..

...الجنون و **التعطش** الدموي....

...تكالب على دماء **الأبرياء**....

...هدر دموي **مروع**....

...الجنون الدموي و **المدمر**...

En attaquant la population de Ghaza

و هجوما على شعب غزة **الجريح**.

Ce dernier accentue les divisions arabes

وقد فاقمت **مصر** الشتات العربي.

Leur encrage populaire

و اللذان ترسخا في **أذهان** الشعوب.

إن المتأمل في هذه الأمثلة، يكتشف أن الإضافة في بعض الأمثلة ناتجة عن «ذاتية المترجم» فقد أبدى هؤلاء الطلبة تعاطفهم مع قضية غزة فأضافوا(الأبرياء- الجريح – العمياء...).

3-1-1-6- أخطاء سببها قلة الانتباه أثناء القراءة:

بما أن مدونة الدراسة عبارة عن أوراق اختبار، فإن حالة الخوف و الاضطراب التي تعتري الطلبة ساعة الاختبار يكون لها كبير الأثرعلى درجة انتباههم و تركيزهم،و هذا ما أدى إلى وجود هذه الفئة من الأخطاء. و تضم هذه الفئة كل الأخطاء التي وردت في فئة الأخطاء الناتجة عن الجناس الناقص، لأنه من المحتمل أن يكون السبب فيها هو قلة الانتباه. طبعا لن نعمد إلى تعدادها مرة أخرى بل سنكتفي بإضافة بعض الأمثلة الأخرى:

La ligue arabe :الخط العربي.

أوقع الشبه بين كلمتين« la ligue» و « la ligne» عددا كبيرا من الطلبة في هذا الخطأ، تضافرت عدة أسباب أخرى لوقوعه، فبالإضافة إلى قلة الانتباه نجد ضعف الكفاءة الثقافية و إهمال السياق الذي وردت فيه.

Etat: حالة.

أدت قلة الانتباه إلى الحرف الكبير(E) في بداية الكلمة إلى الوقوع في هذا الخطأ.

3-1-2- أخطاء سببها نقص الكفاءة غير اللغوية (الثقافية):

من جملة المعارف غير اللغوية التي يتطلبها فهم نص ما، الإحاطة بالسياق الاجتماعي الثقافي الذي كتب فيه، حيازة مخزون ثقافي يضم ثقافة اللغة المترجم منها، ثقافة عامة أو ثقافة موسوعية. في هذه الدراسة يمكن أن يكون امتلاك حد أدنى من الثقافة العامة كافيا لفهم النص الذي بين أيدينا و ترجمته.

فكونه نصا صحفيا سياسيا لم تكن فيه صعوبات تذكر في هذا الشأن، فموضوعه من المواضيع المتداولة بكثرة في وسائل الإعلام من صحف وإذاعة و تلفزيون، فاطلاع الطالب على أحداث الساعة و لو من خلال الصحف يفي بالغرض المطلوب. إلا أن هناك بعض الطلبة الذين أخفقوا في فهم بعض الأسماء و المصطلحات فلم يتمكنوا من ترجمتها ترجمة صحيحة.

يفضي التمعن في الكلمات التي شكلت حجر عثرة في سبيل الطلبة أثناء ترجمتهم إلى أنها تنتمي إلى السجل اللغوي السياسي ما عدا(Tel Aviv)، فبالإضافة إلى ذلك يمكن أن تكون معرفتها جزءا من ثقافة عامة بسيطة. و هذه أمثلة لترجمات خاطئة نوردها حسب ورود الكلمات التي دلت عليها في النص:

L'après Ghaza : قطاع غزة.

اعتقد بعض الطلبة أن « après» هنا معناها قطاع.

Le véto :حق التصويت .

فبدلا من الاحتفاظ بالمصطلح الفرنسي و تعريبه «الفيتو »، كما هو شائع، أو استعمال المقابل العربي له (حق النقض). فنتج عن عدم معرفة الكلمة الوقوع في لبس بينها و بين « le vote».

Tel Aviv : تل أفيف – تل أڤيڤ – تلفزيون أفيف.

اتضح أن بعض الطلبة يجهلون بأن بالعربية تل أبيب عاصمة إسرائيل مقابلها بالفرنسية هو «Tel Aviv »، وحتى أن أحدهم اعتقد أن « Tel» هي اختصار لتلفزيون، فترجمها كما هو مبين أعلاه.

La ligue arabe : أدى جهل المقابل الفرنسي «لجامعة الدول العربية» إلى ترجمتها ترجمة حرفية، فنتج عن ذلك: الرابطة العربية – إتحاد العرب – العصبة العربية – المنظمة العربية – المجموعة العربية.

و هناك من ذهب أبعد من ذلك نظرا لجهله معنى (la ligue) فقدم:

الشارع العربي – الخط العربي – الوفد العربي – المنظمة العربية – القمة العربية – الكيان العربي ...

Les mouvement :رغم أن هذه الكلمة من المشتركات اللفظية إلا أن معناها السياقي لا يحتمل إلا أن يكون مقابلها «التيارات» أو «الحركات»، إلا أن هناك من ترجمها بـ «تحركات» أحد معانيها المعجمية. فلو كان الطلبة عل اطلاع بأحداث الساعة لعرفوا أن هذا المقابل لا يصلح لهذا السياق ذي الطابع السياسي.

radicaux : العقلانية – المشعة – الفعالة – التمييز – الإضافة...

نتجت هذه الاحتمالات عن جهل معنى هذا المصطلح السياسي الدال على الأحزاب التي تنشد التغيير الجذري للأوضاع. و عن مقابله العربي فمن الشائع استعمال تعريبه أي «راديكالية». nationalistes: مواطنون – القومية – التحررية – العرقية...

شأنه شأن المصطلح السابق ، فهو أيضا سياسي و ترجمته هي «الوطنية» أي «الحركات الوطنية».

Holocaustes : الهدف – التآمر – التقتيل – وضعيته....

فضلا عن إدراج هذا المصطلح في القواميس ثنائية اللغة و وضع مقابله العربي «المحرقة»، فهو مصطلح ذو جذور تاريخية التي تشكل جزءا من الثقافة العامة العالمية ضمن ما يعرف بـ «محرقة اليهود».

2-3 – الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة إعادة التعبير:

من المتفق عليه أن الترجمة تكون أسهل في حال كانت من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم أو اللغة الوطنية، لأن عملية إعادة التعبير، و التي تقوم على إنتاج نص انطلاقا من مجموع أفكاره المستقاة من تحصيل معناه، تكون أصعب من عملية الفهم، و التي تنحصر في محاولة استيعاب أفكار معبر عنها من قبل شخص آخر.

و ما هو جدير بالذكر أن معاينة المدونة كشفت لنا عن أن هذه العملية (إعادة التعبير) تعتمد هي الأخرى على معارف لغوية و معارف غير لغوية. و كشفت أيضا عن أن تقويم الأخطاء الناتجة عن قصور في الكفاءة اللغوية يكون من خلال فحص النص المترجم بصفته نصا مستقلا و كأنه من لدن صاحبه و ليس وليد عملية الترجمة. و هذا ما يتطابق مع المرحلة الأولى في نموذج جيل التقويمي (جيل 2005).

أما الأخطاء الناتجة عن قصور في الكفاءة غير اللغوية، فتحليلها يتطلب مقاربة النص كترجمة و إجراء مقارنة بينه و بين النص المصدر.

و تجدر الإشارة إلى أن الاختلاف بين العمليتين (الفهم و إعادة التعبير) يؤدي إلى اختلاف في عدد فئات الأخطاء و نوعها. و في كم الأخطاء أيضا.

3-2-1- أخطاء سببها نقص في الكفاءة اللغوية:

كما سبق و ذكرنا فإن تحليل هذا النوع من الأخطاء يكون بالنظر إلى النص المترجم على أنه نص مستقل. ونحاول بحث مدى استيفائه شروط الكتابة باللغة العربية من خلال معاينة الأخطاء المرتكبة في كل المستويات اللغوية، المستوى النحوي و الصرفي و الصوتي و الإملائي، وكذا معاينة النص من ناحيتي التماسك و التلاحم أي مدى نصيته. و سنعمد إلى احترام التدرج في رصد الأخطاء حسب كثرة الوقوع فيها.

3-2-1-1- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في مقومات النصية:

إن أول ما لفت انتباهنا أثناء معاينة المدونة هو عدم احترام معايير النصية، فقد أدى الالتصاق بالحرف من خلال الترجمة كلمة بكلمة إلى إهمال المقومين الأساسيين من مقومات النصية و هما التلاحم و التماسك. فلم نعثر في ثنايا أوراق اختبار الطلبة على نصوص بكل ما تحمله الكلمة من معنى. بل كانت عبارة عن مجموعات من الكلمات المصفوفة التي تقصر في بعض الأحيان عن بلوغ مرتبة الجمل.

فاللغة العربية لا غنى لها عن أدوات الربط على عكس اللغة الفرنسية. و النص الذي بين أيدينا خير دليل على ذلك. فرغم أن أدوات الربط منعدمة بين الجمل الست إلا أن النص متماسك و متلاحم. والتزام الطلبة أثناء الترجمة الحرفية للنص بوضع علامات الوقف في أماكنها كما هي في اللغة الفرنسية فهم لم يستبدلوا بها أدوات الربط حتى ينشأ نص متماسك، أدى إلى كتابة "لا نص" باللغة العربية.

3-2-1-2- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الإملاء:

من جملة ما وقع فيه الطلبة من أخطاء أثناء كتابة النص باللغة العربية نجد الأخطاء الإملائية وهي إما ذات تأثير على المستوى الصوتي مثل: حذف الإشالة أو وضعها في غير مواضعها، وكذا وضع نقطة للدال أو حذفها في غير موضعها. و إما أن يظهر أثرها أثناء الكتابة فقط مثل: الخلط بين كتابة التاء المربوطة و التاء المفتوحة و كذا بين همزتي القطع و الوصل. و فيما يلي أمثلة على كل منها:

- وضع الإشالة في غير موضعها: احتظن ـ يظم ـ متغاظين ...
- حذف الإشالة من موضعها: المتضاهرون ـ تنضيم ...
- استبدال "الذال" بـ "الدال": ذاخليا ـ هذف ـ المذة ـ الذموي...
- استبدال "الدال" بـ "الذال": الدي ـ هده ـ تبدير...
- استبدال التاء المفتوحة بالتاء المربوطة: الروات ـ المحمات...
- وضع همزة الوصل بدلا من همزة القطع: اضعاف ـ اضافة ـ انفاق ـ اليه ـ اياه ـ ادانة ـ ان...
- وضع همزة القطع بدلا من همزة الوصل: إنقطاع ـ إحتضن ـ إنعقاد ـ إستهانت...

3-1-2-3- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد النحو:

ظهرت قلة تحكم الطلبة في قواعد النحو من خلال سوء إعرابهم للكلمات، فهم ينصبون ما ينبغي أن يرفع و يرفعون ما يجب أن يجر و هلما جرا. و تقع أغلب مشاكلهم في نطاق المضاف و المضاف إليه، و الصفة و الموصوف، اسم إن و خبرها، الاسم المجرور و الفاعل. و هذه بعض الأمثلة:

- نصب الاسم المجرور:

أعلن الجيش الإسرائيلي عن حدثا جديدا.

- رفع المضاف إليه:

بالرغم من علم المواطنون .

تخوف القادة الأوربيون.

خوف المسيرون الأوربيون.

- نصب الفاعل:

ما ينقص المتحدثين.

ما ينقص المستمعين.

المجازر الدامية التي ارتكبها المتطرفين من تل أبيب.

- رفع اسم إنّ:

رغم أن المواطنون...

إن حزبُ الله و حماس...

- نصب خبر إنّ:

إن حزب الله و حماس مبرئين...

في حين أن حزب الله و حماس المشرعين...

- عدم إتباع الصفة للموصوف في الإعراب:

حزب الله و حماس المعروفين...

حزب الله و حماس الشرعيين...

تخوف القادة الأوربيون...

- عدم حذف حرف العلة في حالة الجزم:

لم تدين نفسها.

- الإبقاء على نون جمع المذكر السالم و هو مضاف:

مواطنين تل أبيب...

رغم إدانة مواطنين العالم الغربي.

أمام الجنون الدموي لمتشددين تل أبيب.

- تعريف "غير":

الغير مجندة ـ الغير صريحة ـ الغير قابلة للإختراق...

- وضع ألف واو الجماعة أمام الفعل المفرد:

ما يصبوا إليه...

- وضع ألف واو الجماعة أمام الأسماء:

بالرغم من أن مواطنوا المشرق...

رغم أن مواطنوا العالم الغربي...

- تنكير الاسم بدلا من تعريفه:

أمام غضب الشديد...

... و خطير بالنسبة للسلام و تعايش بين الثقافات.

متخوفين من المحرقة المخططة لشعب الفلسطيني.

- تعريف اسم العلم:

كل هذه الأسباب تتمناها الإسرائيل.

- إضافة أكثر من مضاف إلى مضاف إليه واحد: (و هو من الأخطاء الشائعة).

تواجد و استمرارية الثقافات.

تواجد وتعايش الثقافات.

نظر و رأي الشعب العربي.

- الاستعمال الخاطئ لحروف الجر:

يرجع هذا الخطأ في الغالب إلى الترجمة الحرفية فمثلا ترجمة (dangereux pour) بـ (خطير من أجل) و كذا ترجمة (la peur… devant) بـ (الخوف ... أمام)، و في بعض الأحيان يضع الطلبة حرف جر في موضع لا يكون فيه حاجة إليه، وهذه بعض الأمثلة:

- ما ينقص للكتاب في العمق (الكتاب).
- ما ينقص الحكام بالعرض (في العرض).
- هو خطير من أجل السلام (على السلام).
- المدافع للغرب و للعالم الحر (على الغرب و على العالم الحر).
- خوف القادة الأوربيون أمام جماعات الضغط (من جماعات الضغط).
- الأنظمة العربية المنشغلة في قمع (بقمع).

4-1-2-3- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الصرف:

من جملة ما وقع فيه الطلبة من أخطاء، تصريفهم للفعل دون أخذ فاعله في الحسبان، قلة الانتباه للاسم أثناء وضع ضمير متصل ينوب عنه، وكذلك قلة التركيز أثناء اشتقاق الجمع و التعامل مع المذكر و المؤنث و المثنى، و هذه بعض الأمثلة:

- ما ينقص القراء بعمق، سيعطيه لكم مطولا (سيعطونه).
- إسرائيل... المدافع عن الغرب و العالم الحر (المدافعة).
- أن المواطنين يدينوا (يدينون).
- التيارات... التفاوض الدؤوب معهم (معها).
- الأنظمة العربية ... لن يقلقوا (لن تقلق).
- حزب الله و حماس بمقاومتهم وعمقهم (بمقاومتهما و عمقهما).
- حزب الله و حماس تزداد قوتهم (قوتهما).
- ذاك الوحشية (تلك الوحشية).

* تم جمع نظام بـ نظم (أنظمة).

تم جمع راوي بـ راوين (رواة).

3-1-2-5- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي في اللغة العربية:

تضم هذه الفئة كل الأخطاء التي تعزى إلى ضعف الرصيد المعجمي للطالب، فرغم فهمه لمعنى الكلمة باللغة الفرنسية يعجز عن إيجاد ما يقابلها في اللغة العربية. و بالتالي يضطر إلى التعبير عن معناها بعبارة أو بجمع كلمات مع بعضها البعض توحي بفهمه للكلمة و تحصيله لمعناها، و هناك احتمال وارد مفاده أن هذه الأخطاء سببها الالتصاق بالحرف بدلا من المعنى، و هذه بعض الأمثلة:

- la folie: اللاعقلانية.

- bouclier: سجن، حاجز...

- infranchissable: غير عابر- لا يمكن خرقه - لا يقدرون على تخطيه - ما لا يمكن تجاوزه - مستحيلة العبور - لا نستطيع اجتيازها - سجن لا يخترق - حاجز يصعب اختراقه - الغير قابلة للاختراق...

- coexistence: قابلية وجود الثقافات و استمراريتها - تواجد و استمرارية الثقافات - تواجد الثقافة مجتمعة - التواصل بين الثقافات...

- négocier: التحادث - التحاور - التشاور - التباحث - لتصفية حساباتها معها ...

- sans cesse: دون توقف - دون انقطاع - مرات عدة...

3-1-2-6- أخطاء سببها التداخل اللغوي:

- **التداخل مع اللغة الفرنسية:**

أثناء ترجمة النص، وقع الطلبة في أخطاء يرجع أصلها إلى التداخل بين اللغتين العربية والفرنسية، و ظهر ذلك جليا خاصة في تركيب الجمل، حيث احتفظ الطلبة بالتركيب الفرنسي للجملة، وكذا صيغة المذكر و صيغة الجمع. و يمكن أن يكون السبب في ذلك أيضا هو الالتصاق بالحرف. و هذه بعض الأمثلة:

- الاحتفاظ بصيغة المذكر بدلا من استعمال المؤنث:

اسرائيل ... المدافع عن الغرب و العالم الحر.

- الاحتفاظ بصيغة الجمع بدلا من استعمال المثنى:

حزب الله و حماس المعرفون بدفاعهم.

حزب الله وحماس شرعيون بمقاومتهم.

حزب الله وحماس ... يزدادون في نظر آراء العرب.

ـ الاحتفاظ بالتركيب الفرنسي للجملة:

سلسلة من الأسئلة ستطرح فيما بعد غزة,

و يضعف من الداخل الأنظمة.

و السابق على الوقت حتى على فكرة دولة فلسطينية.

• التداخل مع اللغة العامية:

على عكس التداخل المذكور آنفا فإن هذا التداخل يحدث على مستوى الألفاظ، حيث يلجأ الطالب إلى التعبير عن كلمة ما فهمها باستعمال كلمة عامية وهذه بعض الأمثلة:

- donnent: يزيدونه.

- sachant qu'Israël: عارفين بأن إسرائيل.

- digne: فخرة.

- bouclier: المغلوقة.

- la folie sanguinaire: التهول الدموي.

- l'armée: العساكر.

- fragilise: أفشلت ـ يفشل.

- les adeptes du terrorisme: المولوعة للإرهاب.

- éradiquer: يمحي.

- contrôler: فحص.

- se soucieront: مقلقة ـ مقلقين.

3-2-1-7- أخطاء متنوعة أسبابها متعددة:

- **عدم احترام المتلازمات اللفظية:**

ـ خوف القادة الأوربين أمام جماعات الضغط (من جماعات الضغط).

ـ حزب الله و حماس لهم الشرعية بفضل مقاومتها و شعبيتها الكثيرة (شعبية كبيرة).

- **قلة الانتباه أثناء إعادة التعبير:**

- l'armée israélienne: الجيش الأمريكي ـ الجيش الفلسطيني.

- **التداخل في اللغة العربية:**

ـ بالرغم من علم المواطنين الغرب.(الغربيين).

حدث تداخل مع استعمال "العرب".

- **المشترك اللفظي في اللغة العربية:**

-Orateurs: الخطاب (الخطباء).

- les mouvements: التحركات (الحركات).

- les courants: الجهات (الاتجاهات).

- divisions: المفارقات (التفريق).

- résistance: إقامتهم (مقاومتهم).

3-2-2- أخطاء سببها نقص في الكفاءة غير اللغوية:

تنحصر الكفاءة غير اللغوية التي تتطلبها ترجمة هذا النص في الكفاءة الثقافية، و بالتحديد حيازة الطالب على ثقافة عامة في المجال السياسي، و تجدر الإشارة هنا إلى وجود نوع من التداخل بشأن تفسير الأخطاء. فالأخطاء الناتجة عن نقص في الكفاءة الثقافية مشتركة بين مرحلتي الفهم و إعادة التعبير. فالترجمة الخاطئة للكلمات و المصطلحات التالية:

L'après-Ghaza- le véto- Tel Aviv- la ligue arabe- les mouvements- nationalistes- holocauste... يمكن أن يكون السبب فيها راجع إلى قصور في كفاءة الفهم كما يمكن أن يكون راجعا إلى قصور في كفاءة إعادة التعبير. بمعنى أنها قد تنجم عن جهل الطالب لها باللغة الفرنسية أو جهله لها باللغة العربية. فلا داعي لإعادة ذكر هذه الأخطاء.

4- دراسة أخطاء اختبار الفصل الثاني:

النص:

محمد أركون و التحدي النقدي للعقل الإسلامي.	Mohammed Arkoun et le défi critique de la raison islamique
يدور عمل محمد أركون حول ثالوث مفاهيمي معرفي البعد: "اختراق"، "إزاحة"، "تجاوز". حيث تعمل القراءة النقدية لنصوص التراث الديني على إعادة تقييم المفاهيم و التصورات و التخيلات التي اتخذت في تاريخ الفكر الإسلامي صبغة مطلقة و نمطية ثابتة. و التفكير في البنى اللاهوتية و الأنثروبولوجية المؤسسة لتاريخ هذا الفكر يعني: "اختراق" المصطلحات و المفاهيم و العادات الفكرية وليدة الرؤى اللاهوتية التي "أسطرت" النصوص المؤسسة بقولبتها ضمن أطر دوغماتية متعصبة. فاختراق الطبقة الدلالية (المعنى النهائي) للنص المؤسس (النص "المقدس") لا يعني رفضه ببساطة و لكن تقييمه بأدوات معرفية مستقاة من العلوم الإنسانية و الاجتماعية (اللسانيات، و التاريخ و الأنثروبولوجيا و الهرمينوطيقا وعلم النفس...). محمد شوقي زين.	L'œuvre de Mohammed Arkoun est structurée par une triade conceptuelle d'une portée épistémologique considérable : « **transgresser** » ,« **déplacer** », « **dépasser** » . La lecture critique des textes de la tradition religieuse procède à revaloriser les concepts, les notions et les imaginaires qui ont pris, dans l'histoire de la pensée islamique, une teinture absolue, stéréotypée et immuable. Réfléchir sur les structures théologiques et anthropologiques constitutives de l'histoire de cette pensée veut dire « transgresser » les terminologies , les concepts et les habitudes intellectuelles issues de visions théologiques qui ont « mythologisé » les textes fondateurs en les hypostasiant dans des cadres dogmatiques intangibles. Transgresser la couche sémantique(le sens ultime) du texte fondateur (le texte « sacré ») ne signifie pas son rejet pur et simple, mais son évaluation par le biais d'outils cognitifs empruntés aux sciences humaines et sociales (linguistique, histoire, anthropologie, herméneutique , psychologie …). Mohammed Chaouki Zine 28 mai 2001 /www.oumma.com

4-1- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة الفهم:

يتكون نص اختبار الفصل الثاني، و الذي يحمل عنوان:

« Mohammed Arkoun et le défi critique de la raison islamique »

من أربع جمل تتميز بالطول النسبي. و يتميز هذا النص النقدي ذو الطابع الفلسفي الديني بثرائه بالمصطلحات المتخصصة، و التي شكلت، دون أدنى شك، حجر عثرة في وجه الطلبة أثناء ترجمتهم له. و مقارنة بأخطاء اختبار الفصل الأول، فإن أخطاء هذا الفصل قليلة نسبيا. إذ نلاحظ تراجع نسبة الوقوع في بعض الأخطاء و اختفاء بعضها الآخر. و قد يعزى ذلك لسببين؛ تحسن مستوى الطلبة الذين استفادوا من أخطائهم السابقة من جهة و شكل النص من جهة أخرى، فهو أقصر من النص الأول و يخلو من الجمل المعقدة و المركبة التي جعلت الطلبة، في الاختبار الأول، ينتجون ما يمكن تسميته بـ "لا نص"، كما أن الاستغناء عن أدوات الربط أثناء ترجمة هذا النص لم يسبب أضرارا تذكر، فحروف العطف وحدها (الواو-الفاء) كانت كفيلة لتجعل النص المترجم متماسكا و متلاحما. و ما يؤكد الاحتمال الثاني هو أن ميزة هذا النص، و المتمثلة في كثرة المصطلحات المتخصصة، شكلت عائقا في وجه الطلبة فكثرت أخطاؤهم في ترجمة المصطلحات. و سندرج هذا النوع من الأخطاء في خانة الأخطاء الناتجة عن ضعف الكفاءة الثقافية؛ فرغم أن المصطلحات جزء من المخزون اللغوي فهي حالة خاصة من المعجم بشكل عام، إلا أن معرفتها لا تكون إلا بالاطلاع الواسع الذي يكسب القارئ ثقافة عامة واسعة.

أثناء تحليلنا للأخطاء، لن نمهد مرة أخرى لكل صنف، و ذلك تفاديا للتكرار فقد سبق التطرق لهذا الأمر أثناء دراسة أخطاء اختبار الفصل الأول.

4-1-1- أخطاء سببها نقص الكفاءة اللغوية في اللغة المصدر:

رغم الانخفاض النسبي في معدل الوقوع في الخطإ، و رغم كثرة المصطلحات، و هي جزء من الكفاءة الثقافية، و عجز الكثير من الطلبة عن ترجمتها، إلا أن الأخطاء الناتجة عن تدني المستوى اللغوي تحضى دائما بنصيب الأسد.

4-1-1-1- أخطاء سببها التداخل في اللغة المصدر:

يأتي التداخل في اللغة المصدر دائما في المرتبة الثانية بعد ضعف المخزون اللغوي، لكن لكثرة الأمثلة بخصوص هذا الأخير، تجعلنا نبتدئ به.

-أخطاء ناتجة عن الجناس الناقص وقلة الانتباه أثناء القراءة:

نظرا لتداخل الأسباب المؤدية للوقوع في هذين النوعين من الأخطاء جمعناهما معا.

و الأخطاء الناتجة هي كالآتي:

- Le défi : الجريمة – الهزيمة – التعريف.

-بالنسبة للمقابل الأول حدث لبس بين الحرف (f) و الحرف (l)، فرأى الطالب الكلمة على أنها (le délit) و لذلك ترجمها بـ "الجريمة". وهذا دليل على جهله أيضا لطريقة كتابة « délit» لأنها تنتهي بحرف (t)، و هو غير موجود في (défi) .

-بالنسبة للمقابل الثاني، ربما يكون الطالب اعتقد أن الكلمة هي مختصر لكلمة (la défaite) ولذلك ترجمها بـ "الهزيمة"، و الأمر نفسه بالنسبة للمقابل الثالث، حيث ظن الطالب أنها مختصرا لكلمة (la définition) و لذلك ترجمها بالتعريف.

- une portée : البوابة.

نتج هذا الخطأ عن حدوث لبس بين كلمة « portée» و « portail».

- épistémologique : تفاؤلية.

نتج الخطأ عن حدوث لبس بين المصطلح و بين الصفة (optimiste) نظرا للتشابه في معظم الأصوات المشكلة للكلمتين.

- transgresser : تسمين – نقل ضخم.

- أثناء وضع المقابل الأول، نظر الطالب إلى الجزء الثاني من الكلمة فقط و هو « gresser» معتقدا أنه مشتق من الفعل (grossir) ظانا أن الكلمة ككل تدل على « faire grossir» و بذلك ترجمها بـ "تسمين".

- أما بالنسبة للمقابل الثاني، فلم يهمل الطالب الجزء الأول من الكلمة، و الذي اعتقد أنه مشتق من « transport» فترجمه بـ "نقل" و فيما يخص الجزء الثاني فشأنه شأن الطالب السابق ذهب إلى التفكير في « grossir».

- la tradition : الترجمة – الترجمية.

نتج هذا الخطأ عن حدوث لبس بين هذه الكلمة و كلمة « la traduction».

- revaloriser: إحياء – إعادة انتعاش.

مجرد اشتراك هذا الفعل مع الفعل « revivifier» في الثلاثة أحرف الأولى، جعل الطلبة يترجمونه بإحياء، أو إعادة إنعاش من المفروض و ليس "انتعاش " فهذا خطأ آخر.

- teinture : محاولة – عمل.

إن تشابه هذه الكلمة و الفعل «tenter » جعل الطالب يعتقد أن « teinture» هو الاسم الذي اشتق منه الفعل فترجمه بمحاولة، و هناك من عمد إلى ترجمته بـ "عمل" و هو اسم قريب في المعنى من "محاولة". غير أن الاسم الذي يشتق منه الفعل « tenter» هو « tentative».

- stéréotypée : متنوعة .

نظرا لوجود الجذر « type» في المصطلح و جهل الطالب لمعناه، عمد الطالب إلى ترجمته بـ "متنوعة".

- immuable : غير محبذة.

ذهب تفكير الطالب في هذه الحالة إلى « aimé» ووضع إحدى معانيها "محبذ" و لم يهمل السابقة «im » أثناء ترجمته.

- théologique : الغائية – النظرية – البنى النظرية.

بالنسبة للمقابل الأول، فحدث اللبس مع مصطلح جد شبيه و هو « téléologique» أي "غائي". أما فيما يخص المقابلين الثاني و الثالث فوضعهما ناتج عن حدوث لبس بسبب المقطع الصوتي الأول «théo » المشترك بين هذا المصطلح و بين «théorique ».

Les habitudes intellectuelles : السكان الحاليين.

بالنسبة للكلمة الأولى فحدث لبس نتيجة اشتراكها في المقطعين الصوتيين الأولين مع كلمة « habitants» أما الكلمة الثانية فوضعها ناتج عن اشتراك مقابلها الفرنسي «actuelle » في المقاطع الصوتية الأخيرة مع كلمة النص.

mythologisé : درس منهجيا.

وقع لبس مع كلمة « méthodologie».

fondateur : المدافع.

وقع اللبس مع كلمة « défenseur» لاشتراكها مع هذه الكلمة في الحرفين (d) و (f) و في المقطع الصوتي الأخير.

hypostasiant : المفترضة – الفرضيات – مستوى عال.

بالنسبة للمقابلين الأولين، فهما نتيجة حدوث لبس مع كلمة « hypothèse»، أما المقابل الثالث فناتج عن ترجمة بداية الكلمة « hypo» على أنها « hyper» و هنا لبس آخر سببه تداخل ناتج عن تضاد.

dogmatique : ذرائعية.

الخطأ ناتج عن حدوث لبس مع كلمة « pragmatique» و التي يمكن ترجمتها بـ "براغماتية" أو "ذرائعية".

couche : لمسة.

الخطأ ناتج عن حدوث لبس مع كلمة «touche ».

sacré : المخبأ.

الخطأ ناتج عن حدوث لبس مع كلمة « secret».

évaluation : تطور – تطوير – ارتقاء – تحسين – الصعود.

الخطأ ناتج عن حدوث لبس مع كلمة «évoluton ».

Par le biais : تذكرة – ورقة.

بالنسبة لوضع المقابل الأول فإن اللبس حدث مع كلمة « billet». أما المقابل الثاني، فقد ابتعد صاحبه كثيرا، فيبدو أنه لا يفرق بين حرفي (p) و(b) لذلك حدث اللبس مع « papier».

empruntés : مبصومة.

حدث اللبس مع كلمة « empreinte» أي "بصمة".

<u>- أخطاء ناتجة عن المشترك اللفظي:</u>

أدت بعض الكلمات بصفتها مشتركات لفظية إلى وقوع الطلبة في الخطإ أثناء الترجمة، و هذه بعض الأمثلة:

La raison: السبب – الحجة – المبرر – الحق – الحقيقة.

dépasser: المتعدي – سبقية – أتعدى – تفوق.

La tradition: التقليد – العادات – العرف – السنة – التقليدية – القديمة.

terminologie: علم النهائيات، لأن من بين معاني « terme» نجد النهاية.

: المتممات ، فالطالب يعتقد أن المصطلح مشتق من « terminer» ومن معانيه "أتم".

pure: الخالص – النقي – نقاوة.

Sciences humaines: العلوم البشرية.

<u>- أخطاء سببها تداخل ناتج عن الانتماء إلى الحقل الدلالي نفسه:</u>

من أمثلة هذه الأخطاء مايلي:

Le défi:الرهان – الصراع – المواجهة – هزيمة.

La raison: المنطق – الرأي.

L'oeuvre: ديوان – النتاج الأدبي – العمل الأدبي.

La lecture: الدراسة.

Des textes: كتب.

Les notions: المعارف.

imaginaires: الخواطر.

teinture: لون – لوحة.

théologiques: الدينية.

anthropologiques: علم الوجود.

Les terminologies: العلامات.

Les habitudes intellectuelles: العادات الثقافية – العادات العلمية.

sémantique: المرادف – المعنى – المفهومي – البنيوي – الرمزية.

-sacré: الديني – القرآني.

évaluaton: فرض – قيمة.

outils: المستعمل – الاستعمالات.

psychologie: علم الفلسفة.

- أخطاء سببها تداخل ناتج عن الترادف:

كما سبق و ذكرنا، فالترادف ليس تاما، و لكن هناك تقارب في المعنى بين كلمات النص و الكلمات التي يضع الطالب مقابلات لها. و فيما يلي بعض الأمثلة:

Le défi: المواجهة.

réfléchir: التخمين.

issues: المكتسبة.

vision: اتجاهات – المذاهب.

La couche: الغطاء – الغلاف.

rejet: إلغاء.

simple: سهولة.

empruntés: أقرضت.

- أخطاء سببها تداخل ناتج عن التضاد:

من أمثلة هذا النوع من الأخطاء ما يلي:

La raison : الهدف – الغاية.

transgresser : الالتزام.

constutives : المحتوية.

hypostasiant :مستوى عال.

Sens ultime : المعنى الأول – المعنى غير المراد.

rejet : سحب.

empruntés : المغروسة.

4-1-1-2- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي:

كثيرة هي الأخطاء التي يكون سببها الرصيد اللغوي الهش، لذلك سنكتفي بذكر البعض منها:

Le défi : العمل – الجانب – ماهية – عرضة – التيار – القراءة...

revaloriser : شفاهية – ترسيخ – بلورة – التمعن...

immuable : متماسكة – صعبة – مفيدة – فريدة – صريحة – غير مدهشة...

Les habitudes intellectuelles :العادات السمعية البصرية.

intangibles : الراهنة – لا رجعة فيها – دائمة – بحثة – محض – واسعة...

sacré : المقصود – النقدي – المعمق – المنشود...

évaluation : استعراض – احتوائه – استخراج – نقد...

4-1-2- أخطاء سببها نقص الكفاءة الثقافية:

على افتراض أن معرفة المصطلحات المتخصصة بمعانيها و مقابلاتها العربية تشكل جزءا من ثقافة الطالب العامة، فقد أرجعنا سبب الوقوع في الأخطاء الخاصة بالمصطلحات إلى نقص في الكفاءة الثقافية. و لكن ليست المصطلحات وحدها التي لم يتمكن الطلبة من ترجمتها، بل اتضح أن معظمهم لا يعرف الباحث الجزائري "محمد آركون"؛ إذ أبدعوا في نقل لقبه من الفرنسية إلى العربية.

و لقد توصلنا من خلال دراسة أخطاء اختبار الفصل الأول إلى أن الأخطاء الناتجة عن نقص الكفاءة الثقافية مشتركة بين كفاءتي الفهم و إعادة التعبير، و لهذا لن نعيد ذكرها.

و فيما يلي بعض الأمثلة عن هذا النوع من الأخطاء:

Mohamed Arkoun : محمد عركون – محمد أرقون – محمد عرقون – محمد أرغون.

و هناك بعض الأمثلة الأخرى الناتجة عن عدم معرفة الشخصية المذكورة و عن قلة التركيز أثناء النقل في آن معا:

Mohamed Arkoun: محمد أكرون – محمد أقرون – محمد عكرون – محمد عقرون – محمد عكون.

بالإضافة إلى معاناة الطلبة من فقر مخزونهم الثقافي، فقد أدى انعدام صوتي حرفي "العين" و "القاف" في اللغة الفرنسية، و اللذان عادة ما يتم استبدالهما أثناء ترجمة أسماء الأعلام بـ"a" مقابل " ع" و"k" مقابل "ق"، إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

أما فيما يخص الأمثلة عن ترجمة المصطلحات ترجمة خاطئة، فهي كالآتي:

épistémologique : مخطوط سياقي – علم الآذان...

transgresser : نزع المعنى الخارجي – عبور المعنى – نقلية – تنظيف – التعريب...

stéréotypée : متزامنة – جزئية – نوعية – الإشاعة...

anthropologiques : المعاني – الآثارية – علم الآثار...

mythologsé: الوازع – التنظيم – ميتافيزيقية – العاجز –الإله – الحاد – العرض الحساس...

sémantique : النحوية – السطحية – الأساسي – الأصلي...

herméneutique: الوحي – علم البلاغة – علم الانسجام و الجمال – المحيط – وراثية...

psychologie : فلسفة – علم القضاء...

4-2- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة إعادة التعبير:

4-2-1- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الإملاء:

- حذف الإشالة من موضعها: نضرة – نضرية...
- وضع الإشالة في غير موضعها: بالإظافة – محظ.
- استبدال "الذال" بـ "الدال": نقذ – مبذئية...
- استبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة: جعلة – أنهة...
- وضع همزة الوصل بدلا من همزة القطع: اضافية....
- وضع همزة القطع بدلا من همزة الوصل: إستعانة – إختراق – الإجتماعية –الإتجاهات...
- كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة: القرأة (القراءة) – المأسسة(المؤسسة) – رُأى (رؤى) – بناءا (بناء)....

4-2-2- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الصرف:

- حذف ألف واو الجماعة من الفعل: نظرو...
- حذف تاء المؤنث : مأخوذ – معبر...
- مشاكل المؤنث و المذكر: - عن الآراء الكلامية...الذين قاموا(التي قامت).

-ذات نوع محدد وثابتة (ثابت).

-إن اختراق طبقة النص الأصلي لا يعني رفضها (رفضه) رفضا تاما و بسيطا لكن تطورها (تطوره)....

- سوء اشتقاق الصفة: النص الأصيل (الأصلي) – بالعلوم الإنسان (الإنسانية)....
- سوء اشتقاق اسم الفاعل: الناشئة للتاريخ (المنشئة).
- تنكير الاسم بدلا من تعريفه: تحدي (التحدي) – نقدي (النقدي) – إسلامي (الإسلامي)...
- تعريب الاسم بطريقة خاطئة: لبسيط (البسيط).

4-2-3- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد النحو:

- عدم احترام قاعدة الصفة تتبع الموصوف في الإعراب:

-.....من باب ابستيمولوجي ذا أهمية (ذي).

-....أخذت في تاريخ الفكر صبغةً مطلقةً حاسمةٍ....

-....مبني عل ثلاثيةٍ مبدئيةُ.

-...القراءةُ النقديةُ للنصوص الدينيةِ المتواريةُ.

-فالتركيز على البنيتين النظرية و الأنثروبولوجية اللتان.....

- نصب المضاف إليه:

إن إعادة تفسير الطلقةَ المعنويةَ....

- سوء استعمال حروف الجر أو حذفها:

-...تعمل ترسيخ (تعمل على ترسيخ).

-المقتبسة للعلوم (من العلوم).

المستعارة في العلوم (من العلوم).

4-2-4- أخطاء سببها التداخل داخل اللغة العربية:

- الجناس الناقص:

dogmatique : اعتقادية (عقائدية).

fondateu : المؤسسية (المؤسسة).

Les habitudes intellecuelle : العادات المثقفة (الثقافية).

empruntés : المعارة (المستعارة).

stéréotypée : نوعية (متنوعة).

- الحقل الدلالي نفسه:

vision : صورة.

déplacer : أغير – تبادل – التنقل.

- الترادف:

stéréotypée : مثالية (نمط: مثال).

sémantique : المعنوية (معنى : دلالة).

revaloriser : إعادة تثمين (تثمين – تقييم).

- المشترك اللفظي:

empruntés : مستعارة.

5-2-4- أخطاء سببها التداخل مع اللغة العامية:

La raison : العقلية.

La couche : الوجه.

mythologisé : خرفت.

4-2-6- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي:

revaloriser :إعادة إعطاء قيمة.

intangible : غير قابلة للمس – متحجرة.

déplacer:التحريك – زحزحة المعنى – المتحرك – تموضعية.

stéréotypée : منسوخة.

psychologie : نفسية.

المبحث الثاني: اقتراحات لمعالجة الأخطاء و تفاديها

أهم ما يمكن استخلاصه من المبحث السابق و المتعلق بتحليل أخطاء الطلبة هو أن طالب قسم الترجمة، و هو مقبل على التخرج، لا يزال عبدا للحرف في ترجمته، ناهيك عن العجز اللغوي الكبير في اللغة المصدر أي اللغة الفرنسية، و هي اللغة الأجنبية، و بعض النقائص المسجلة على مستوى اللغة الهدف، وهي اللغة العربية. و فيما يلي سنحاول، و على ضوء نتائج تحليل الأخطاء، اقتراح بعض التمارين و التدابير للحد من الوقوع في مثل هذه الأخطاء، و في سبيل ذلك، نميز بين نوعين من المعالجة؛ معالجة على المدى القريب و أخرى على المدى البعيد.

1-اقتراحات بخصوص المعالجة قريبة المدى:

نظرا لأهمية منهج تحليل الأخطاء و فعاليته في العملية التعليمية، ينصح بعض الباحثين بجعله منطلقا لتصميم الدروس و اختيار نصوصها "الخطأ أساس العمل"[1]. عملا بهذه النصيحة، سنحاول في هذا الجزء من الدراسة اقتراح جملة من تمارين الترجمة التي تم اختيارها و الاهتداء إليها على ضوء نتائج التحليل السابق للأخطاء، فهذا المنهج بمثابة المصباح الذي يحمله الأستاذ ليرى نقاط ضعف طلبته عن كثب، و بتحليله لأخطائهم و تشريحها بغية تحديد سبب الوقوع فيها يهتدي إلى إيجاد طرق علاجها. لذا سينصب اهتمامنا في هذه الاقتراحات، التي لا ندعي اتصافها بالشمولية، على تطوير الكفاءات التي لاحظنا أنها بحاجة إلى صقل و تقوية. و بالتالي ستطال هذه المعالجة الكفاءة اللغوية و الكفاءة الثقافية و كذا كفاءة النقل أو الكفاءة المنهجية. و المثير للاهتمام في هذا الصدد هو أن الدراسات الحديثة لم تعد تلجأ إلى التمارين التقليدية المستقاة من تعليمية اللغات، أي التمارين البنيوية مثل الاستبدال و التعويض والقلب و ملأ الفراغ" و لا تشبه التمارين بأي وجه من الوجوه التمارين البنيوية المستعملة في تعليمية اللغات بل هي مضادة لها لأنها لا ترمي إلى إكساب آليات لغوية"[2].

1-1- تمارين لتطويرالكفاءة اللغوية:

من جملة ما دلت عليه أخطاء الطلبة وجود قصور في مستواهم اللغوي سواء في اللغة الفرنسية أو اللغة العربية. و إذا كان ضعفهم في الأولى أمرا بديهيا لأنها لغة أجنبية، فإن الضعف في الثانية له أسبابه هو الآخر "لكن بالنسبة للطالب الناطق بالعربية، فالفصحى ليست وسيلة التواصل اليومية المستعملة

[1] -« L'erreur comme base de travail ».
-Michel Ballard, Téléologie de la traduction, op. cit., p.51.

[2] -« Les exercices (…) n'ont rien de commun avec les pattern drill (exercices structuraux) en usage en didactique des langues : ce sont même des « anti-pattern drill », car ils n'ont pas pour but de faire acquérir des automatismes de langage » .
-J.Delisle, op. cit., p.130.

بعفوية كما هو شأن اللغة الأم الحقيقية (...) فاللغة الأم الحقيقية هي اللهجة بالتأكيد"[1]. و يرجع الباحث السبب في ذلك أيضا إلى البرامج المعتمدة قبل الوصول إلى الجامعة و كذا الوسائل البيداغوجية المنحصرة في سجل اللغة الأدبي و الأمر لا يختلف كثيرا في الجزائر عنه في لبنان.

و في حال كهذه تكون الأولوية في بدء المعالجة باللغة الأساسية أي اللغة العربية "لا بد أن نبدأ برفع المستوى في اللغة العربية لأنها اللغة الأولى"[2]، إضافة إلى أن التحكم في اللغة الأم (نقولها مع بعض التحفظ عن اللغة العربية) يجب أن يسبق تعلم أي لغة أجنبية حسب النتيجة التي توصل إليها الباحث التونسي "الشاذلي فيتوري" في بحثه الموسوم بـ"الازدواج الثقافي، الازدواج اللغوي و التعليم"، و مفادها "كما أن التحكم في اللغة الأم شرط ضروري لتعلم لغة أجنبية فإن التشرب من الثقافة الأصلية شرط أول يسبق النهل من ثقافة ثانية"[3].

و تجدر الإشارة أنه، و حسب هذه النتيجة، يمكن أن نرجع سبب تدني مستوى الطلبة الجزائريين في اللغة العربية إلى مزاحمة اللغة الفرنسية لها منذ سنوات التعليم الأولي، كما أنها تحضى بالحجم الساعي نفسه في الطور المتوسط مثلا و هو خمس ساعات لكليهما.

و أمام هذا الوضع، ينبغي اللجوء إلى تمارين تقوية في كل لغات العمل، خاصة اللغة الأساسية، وهذه بعض الاقتراحات لتطوير الكفاءة اللغوية لدى الطلبة:

- بالنسبة لتحسين المستوى في الصرف و الإملاء و النحو، فإن الطريقة المثلى هي العمل على مناقشة أخطاء الطلبة في حجرة الدرس، حيث يعمد الأستاذ إلى فبركة عدد من النصوص حسب حجم الأخطاء، و يعمد إلى توزيع هذه الأخيرة على النصوص مع مراعاة التنوع (صرف، نحو، إملاء) في كل نص، و بعد تدوين النص على السبورة، يكلف الطلبة باستخراج الأخطاء و تحديد نوعها ومن ثم تصحيحها مع التذكير بالقاعدة المناسبة لتفادي كل نوع خطإ. و في الأخير يسجل الطلبة كل تلك القواعد حتى تتسنى لهم مراجعتها وقت الحاجة.

[1] -« Mais pour un étudiant arabophone, l'arabe littéraire, choisi comme première langue, ne constitue pas le moyen le plus spontané de la communication quotidienne, comme le serait une véritable langue maternelle, c'est évidemment le dialecte ».
-Jarjoura Hardane, « La formation du traducteur arabe : le cas de la mise à niveau linguistique », in Meta, XLV, 3, 2000, p. 475.

[2] -« D'abord, la mise à niveau en arabe, choisi comme première langue, est incontournable ».
-Ibid.

[3] -« Tout comme la maîtrise de la langue maternelle est une condition nécessaire à l'apprentissage d'une langue étrangère, l'enracinement dans une culture originelle est une préalable à toute initiation à une deuxième culture ».
-C.Fitouri, op. cit., p. 279.

• للتأكد من مدى تحصيل الطلبة و استفادتهم من حصص مناقشة الأخطاء، ينبغي على الأستاذ أن يختار مواضيع مناسبة للتعبير الكتابي. و بعد اطلاعه على النصوص التي أنتجها الطلبة و معاينة الأخطاء إن وجدت. و يعمد إلى طريقة مناقشتها من جديد و باتباع الخطوات نفسها بغرض القضاء عليها نهائيا.

• و في حال ما كانت الأخطاء مستفحلة، يكلف الطلبة بإنجاز بحوث في المواضيع اللغوية التي سجل الضعف فيها، و تكون هذه البحوث في شكل دروس يقدمها الطلبة بإيجاز في نهاية كل حصة، و من أمثلة المواضيع التي تمس هذه البحوث: كتابة الهمزة ـ إن و أخواتها ـ كان و أخواتها ...

و لا بد من تقويم إنجاز البحث و طريقة عرضه بإدراجها في إطار التقويم المستمر.

• و من أجل الاستفادة أكثر من منهج تحليل الأخطاء، يمكن استثمار نتائجه، و بتنسيق بين أساتذة الترجمة و أساتذة التحسين اللغوي، في تصميم برنامج مكثف للتقوية اللغوية في كل لغات العمل، حيث يكون التركيز على الدروس التي تعنى بمعالجة الأخطاء التي يكثر الوقوع فيها. و بخصوص هذا البرنامج، فيمكن استعماله بغرض المعالجة مع الطلبة الذين وقعوا في الأخطاء، كما يمكن استعماله بغرض الوقاية مع الدفعات اللاحقة إذ تستهل به السنة الجامعية. و على ذكر البرامج المكثفة توجد تجربة رائدة لا بد من الالتفات إليها و التفكير في محاكاتها، حيث عمد الأساتذة و الباحثون في الترجمة بجامعة القديس يوسف ببيروت إلى وضع برنامج تقوية خاص باللغة العربية و وسموه بـ" قفا نحكي" و آخر خاص باللغة الفرنسية "Experssion – Communication"[1].

• أما فيما يخص ضعف المخزون اللغوي، فلا علاج له إلا كثرة القراءة و المطالعة، و حتى يتمكن الأستاذ من دفع طلبته إلى القراءة و بطريقة فعالة، ينبغي عليه أن يتولى مهمة اختيار المفيد من الكتب و تكليف الطلبة بقراءتها و تلخيصها، لتعرض كل مجموعة فيما بعد تلخيصها و تناقشه مع باقي الطلبة. و لضمان الجدية و الاجتهاد يجب أن تندرج هذه النشاطات في إطار التقويم المستمر.

• و توجد عينة من التمارين يمكن الاستفادة منها أتت على ذكرها فايزة القاسم[2]؛ فهي تدرس في مدرسة باريس أين تخصص السنتان الأوليان من المسار الدراسي للتقوية اللغوية، و هي تمارين اختيرت من منظور الترجمة أي أنها تخدم مقتضيات الفعل الترجمي، فالمتأمل فيها يجد أنها تخص كفاءتي الفهم وإعادة التعبير.

و هي كالآتي:

ـ قراءة قصص و روايات و إعداد تقارير عنها، و ذلك في كل لغات العمل.

[1] -J.Hardane, op. cit., p. 497.

[2]- هذا ما وضحته الأستاذة فايزة القاسم عن سيرورة التكوين بمدرسة باريس أثناء المقابلة التي أجرتها معها كاتبة البحث.

ـ إعطاء الطالب كلمات مستقلة و مطالبته بابتكار نص (قصة).

ـ المداومة على طريقة تلخيص النصوص.

ـ تمارين إعادة الصياغة: إعطاء الطالب فقرة تتضمن فكرة أو فكرتين و مطالبته بإعادة التعبير عنها.

ـ تمارين تعتمد على القواعد، في اللغة العربية مثلا: أدوات الربط ـ استخدام إن و أخواتها... و في الفرنسية أيضا، استعمال أدوات الربط، توافق أزمنة الأفعال...

2-1- تمارين لتطوير الكفاءة الثقافية:

كما لاحظنا أثناء تحليل الأخطاء، فإن الوقوع في أخطاء بسبب القصور في الكفاءة الثقافية هو أمر مشترك بين مرحلتي الفهم و إعادة التعبير أي أنه يكون على مستوى اللغتين: المترجم منها و المترجم إليها. و لذلك فأثناء العمل على إكساب الطالب كفاءة ثقافية تكون الفائدة مزدوجة أي أن تطويرها يعود بالنفع على الطالب في مرحلة الفهم و في مرحلة إعادة التعبير في آن معا.

و من أجل تطوير الكفاءة الثقافية لدى الطلبة، نبدأ أولا باقتراح تمارين لمعالجة القصور المسجل في أوراق اختبار الطلبة في السداسي الأول ثم السداسي الثاني على الترتيب.

فيما يخص الاختبار الأول، فقد واجه الطلبة صعوبات ثقافية سببها ضعف ثقافتهم العامة؛ إذ عجزوا عن ترجمة مصطلحات سياسية و أسماء منظمات و أسماء أماكن. و لمعالجة هذا النوع من الصعوبات، ينبغي أن نحرص على أن يواظب الطلبة على مطالعة الصحف اليومية المكتوبة باللغتين، ففي ذلك تمرين للذاكرة لحفظ مصطلحات سيايسية و اقتصادية... باللغتين، كما يمكن إثراء رصيد الطالب الثقافي في هذه المجالات من خلال تزويده بقوائم تضم أسماء المنظمات الدولية و الإقليمية، والمصطلحات السياسية و الاقتصادية مرفقة بترجمتها.

و بالنسبة للاختبار الثاني، فقد سجلنا القصور في الكفاءة الثقافية علىمستوى المصطلحات المتخصصة بالدرجة الأولى. و كما سبق و أشرنا، فإن المصطلحات مزدوجة الانتماء فهي من ناحية مسألة لغوية لأنها ظاهرة لغوية تشكل حالة خاصة من حالات المخزون اللغوي، و هي ثقافية من ناحية أخرى لأن اكتسابها يتحقق بكثرة الاطلاع و القراءة، و لهذا أدرجت في خانة الكفاءة الثقافية. و إذا فكرنا في معالجة ضعف الطلبة من هذه الناحية، فإن أنسب إجراء هو ذلك الذي عرضنا له أثناء اقتراح معالجة ضعف المخزون اللغوي و الذي يرتكز على المطالعة، و لكن في هذه الحال، يحدد الأستاذ المجال الذي يرغب في أن يلم طلبته بمصطلحاته بدقة متناهية أثناء اختياره للكتب التي سيطالبهم بقراءتها؛ كتب دينية أو فلسفية مثلا مع تحديد مؤلفيها أيضا.

أما إذا ربطنا نوع التكوين الذي نحن بصدده بضرورة إثراء رصيد الطالب المصطلحي، فإن الأولوية تكون لمصطلحات التخصص أي الترجمة و كل العلوم التي تمت لها بصلة. فينبغي أن يكلف الأستاذ الطلبة بقراءة كتب عن نظريات الترجمة، تاريخ الترجمة، تعليمية الترجمة... و تدريبهم على إنشاء البطاقات المصطلحية. حيث يجمع الطالب المصطلحات المتخصصة باللغة الأجنبية طبعا ثم يبحث لكل مصطلح عن تعريفه، و يقوم بترجمة هذا الأخير إلى اللغة العربية، ثم يضع المقابلات العربية التي تمكن من العثور عليها أمام المصطلح. بعد الفراغ من جمع المصطلحات التي يتوفر عليها الفصل المتفق عليه من الكتاب المحدد. يأتي وقت المناقشة التي تدور بين الطلبة بتوجيه من أستاذهم. و من خلال تفاعل النتائج التي توصلوا إليها، يتم استخلاص التعريف الأنسب لكل مصطلح و الترجمة الأكثر ملاءمة للتعريف، ثم الاتفاق على تبني مقابل عربي واحد لكل مصطلح حتى لا يكون هناك لبس في حال استعمال مقابلات مختلفة. و تشبع طلبة الترجمة بمصطلحاتها و التفقه في مفاهيمها أمر لا بد منه، فتحصيل الرصيد المفاهيمي لأي علم هو الأساس لمباشرة النهل منه.

و سواء أكان التعليم عاما أو متخصصا، فإن التفقه في المصطلحات شرط ضروري في بداية التكوين، غير أن الطلبة في التكوين المتخصص و بعد تحكمهم في مصطلحات الترجمة، ينصب اهتمامهم على مصطلحات التخصص الذي يدرسونه، والمصطلحات القانونية في الترجمة القانونية، و المصطلحات الاقتصادية في الترجمة الاقتصادية...

بعد اقتراح تمارين المعالجة، يأتي دور الحديث عن تطوير الكفاءة الثقافية، و هي من الأهمية بمكان، لطلبة الترجمة. فأولا و قبل كل شيء ، لا بد من تحسيس الطلبة بأهمية معرفة الخصائص اللغوية لكلا لغتي العمل، و إطلاعهم على دورها في توجيه اختياراتهم أثناء عملية الترجمة، و بأن جهلهم لها و لجوءهم إلى الترجمة الحرفية أو حتى إلى اختيار مقابلات معجمية لا علاقة لها بالسياق يؤدي في غالب الأحيان إلى اللامعنى. و تطبيقا لإحدى سنن العمل التعليمي و هو التدرج، سنستعين بالمنطق في تدرجنا أثناء تنمية هذه الكفاءة.

1-2-1- ترجمة نصوص أجنبية تحتوي على ملامح ثقافية محلية:

حتى يستوعب الطلبة بشكل جيد مدى أهمية معرفة الخصائص الثقافية، ارتأينا اختيار نصوص من الأدب الجزائري المكتوب باللغة الفرنسية كنقطة انطلاق. ففي هذه الحالة تكون اللغة التي كتب بها النص لغة أجنبية لكنها تتحدث عن واقع جزائري، فالطالب جزء منه و بالتالي لن تكون السمات الثقافية بالغريبة عنه.

و لهذا الغرض اخترنا نصا مقتطفا من رواية "l'attentat" لياسمينة خضرة. و أخذنا منه المثالين التاليين:

المثال1: « Celui qui t'a dit qu'un homme ne doit pas pleurer ignore ce qu' homme veut dire »[1]

في هذه الجملة، وردت كلمة " homme" التي يمكن أن يقابلها في اللغة العربية: إنسان ـ امرء ـ رجل. لكن معرفتنا بالثقافة العربية من أعراف و تقاليد، تحدد لنا اختيار المقابل المناسب و هو "رجل". فمن منا لم يسمع عبارة "الرجال لا يبكون" أو "أنت رجل، فلا تبكي إذن!".

المثال 2:

« Dieu, si c'est un affreux cauchemar, faites que je me réveille, et tout de suite… »[2]

في هذا المثال، وردت كلمة "Dieu" في مستهل الجملة، فغرضها إذن هو الدعاء، فالطالب على علم بأن الدعاء لدى العرب المسلمين غالبا ما يستهل بـ "اللهم" مقابل "Dieu". و هذا ما يجعله يتفادى ترجمتها الحرفية بـ "ربي" أو "إلهي".

1-2-2- ترجمة نصوص أجنبية تحتوي على ملامح ثقافية أجنبية "شائعة":

بعد التأكد من استيعاب الطالب لأهمية معرفة السمات الثقافية في الترجمة، ننتقل إلى نصوص باللغة الفرنسية و تتحدث عن واقع فرنسي، ولكن كبداية نكتفي بالتطرق إلى سمات ثقافية واسعة الانتشار أي أنها يمكن أن تشكل جزءا من ثقافة الطالب العامة. أو أن البحث عنها لا يتطلب كبير عناء.

و لهذا الغرض اخترنا نصا صحفيا بعنوان "Pleurer , c'est tendance" من صحيفة "le Point"[3].

و في هذا النص يشيد الكاتب بمدى أهمية البكاء للصحة، حسب أحدث الدراسات، و قد ختم مقاله بالجملة التالية: "Aux larmes, citoyens ?"

لترجمة هذه الجملة، تبرز أهمية المكملات المعرفية، و الثقافية بالتحديد، فهذه الجملة عبارة عن تناص جزئي، فهي مقتبسة عن النشيد الوطني الفرنسي فأصل الجملة هو:

"Aux armes, citoyens ?"

لإيجاد مكافئ لهذه الجملة في اللغة العربية، لا بد من البحث عن أصول النشيد الوطني الفرنسي، لنعثر على أنه نشيد ثوري أول ما استعمل كان لبث الحماسة في المقاتلين للدفاع عن وطنهم، و حتى نحافظ على

[1] -Yasmina Khadra, *L'attentat*, Julliard, 2002, p. 11.
[2] -Ibid.
3-Gérome Cordelier et autres, « Pleurer, c'est tendance »,www.lePoint. Infr (09-02-2001)/(10-03-2012)

التناص و نوعه أيضا، نلجأ إلى الثقافة العربية الإسلامية فنجد أن هذه الجملة يقابلها "حي على الجهاد!" فلطالما استعملت هذه العبارة في الفتوحات الإسلامية. و بالتالي تكون الترجمة المكافئة الممكنة هي "حيى على البكاء!".

- تجدر الإشارة في هذا الصدد أن معرفة "النشيد الوطني الفرنسي" هي من أساسيات الاطلاع على الثقافة المصدر و ليست من الكماليات و التي تتطلب بحثا في التراث الأدبي الفرنسي كما هو الحال مع المثال الآتي.

1-2-3- ترجمة نصوص أجنبية تحتوي على ملامح أجنبية خاصة:

احتراما للتدرج المتبع، نعمد إلى اختيار نصوص تحتوي على سمات ثقافية خاصة تقتضي ترجمتها التنقيب في التراث الأدبي للغتين.

و لهذا الغرض، نورد مثالا من نص صحفي بعنوان "Le mariage conserve plus longtemps"[1] .

و تكمن الصعوبة في الجملة التي استهلت بها الكاتبة مقالها ."Pour vivre vieux, vivons mariés" فهي عبارة عن تناص جزئي، بعد البحث تمكنا من الوصول إلى الأصل الذي استمدت منه فهي مأخوذة عن "une fable" بعنوان "Le grillon" للكاتب الفرنسي "Jean-Pierre Florian" و أصلها "Vivons heureux vivons cachés".

لو عمدنا إلى تقنية إعادة الصياغة أو ما يعرف أيضا بالترجمة داخل اللغة نفسها "intra-traduction" و ذلك من أجل العمل على تحصيل المعنى أي الفهم قبل المضي إلى الترجمة، نجد أن لهذه الحكمة المقتبس عنها مقابلات عديدة في اللغة الفرنسية منها:

"Pour être bien mis , on doit pas être remarqué"

بعد التأكد من استيعاب الطالب لمعنى العبارة الفرنسية الأصلية المقتبس عنها، يتوجه إلى التراث العربي الزاخر للبحث عن المقابل العربي، و من بين ما يمكن العثور عليه هو الحكمة التي ختم بها أحمد شوقي قصيدة "اليمامة و الصياد" و هي كالآتي:

"ملكت نفسي لو ملكت منطقي".

[1]-Marie Sandrine Sgherri," Le mariage conserve plus longtemps", www.le point.infr (24-05-2002)/ (22-04-2012)

1-2-4- ترجمة الحكم و الأمثال و الأقوال المأثورة:

تتشابه الأمم أحيانا و تتماثل أحيانا أخرى و تختلف أحايين أخرى في رؤيتها العالم، و يظهر ذلك، مثلا، من خلال طريقة تعبير مفكريها و أدبائها عما يخلصوا إليه من حكم بعد طول تجارب أو عما يختلج في صدورهم من أحاسيس. و لذا كان على الطالب المثابرة بكثرة الاطلاع على الرصيد الفكري و الأدبي لكلا اللغتين ليتسلح لمواجهة الصعوبات التي تعترض سبيله في ترجمة النصوص. و قد يعمل الأستاذ على مساعدته من خلال بعض التمارين و التي قد تكون في شكل واجبات، يبحث خلالها الطالب عن المكافئات العربية للحكم و الأمثال و الأقوال المأثورة الفرنسية أو العكس.

مثال 1:

⇔: "Dis-mois qui tu hantes, je te dirai qui tu es"

1- قل لي من تعاشر أقل لك من أنت.

2- المرء على دين خليله.

3- عن المرء لا تسأل، و سل عن قرينه فكل قرين بالمقارن يقتدي.

4- يقاس المرء بالمرء إذا ما المرء ماشاه.

مثال 2:

"كل ممنوع مرغوب": ⇔

1- "chose défendue, chose désirée".

2- "Nous défendre quelque chose, c’est nous en donner envie."

1-3- تمارين لتطوير كفاءة النقل:

من خلال تحليل أخطاء أوراق الاختبارات، بدا جليا أن طلبة الترجمة لا يزالون تحت رحمة الترجمة الحرفية؛ فهم يترجمون النص بنقله إلى اللغة الهدف كلمة بكلمة، و ترجمة النص على أنه مجموعة من الكلمات المنفصلة عن سياقاتها تؤدي في أغلب الأحيان إلى اللامعنى، و هذا ما يفسر كثرة أخطائهم. و قد أدت الترجمة الحرفية أيضا إلى الوقوع في أشراك التداخلات اللغوية سواء بين اللغتين أو داخل اللغة الواحدة، و إلى وضع مقابلات معجمية للكلمات دون الاكتراث بالسياقات اللغوية التي ترد فيها.

و رغم أن كفاءة النقل تضم بدورها كفاءتي التحليل و التركيب أو ما يعرف أيضا بالفهم و إعادة التعبير، إلا أننا سنكتفي في هذا الصدد باقتراح تمارين لمعالجة بعض الجوانب من جوانبها و المتمثلة في:

الترجمة الحرفية، التداخلات اللغوية، و السياق.

لتخليص الطلبة من الاعتماد على الترجمة الحرفية، لابد من اللجوء إلى التمارين التي وضعت لخدمة نظرية المعنى، فهي تعمل على جعل الطلبة يتقنون تحصيل المعنى، و تجعلهم يدركون أن معنى النص لا ينحصر في كلماته. و من بين هذه التمارين نجد:

- تمارين إعادة الصياغة؛ إذ يكلف الطلبة بقراءة نص ما ثم إعادة التعبير عنه باللغة التي كتب بها. و في هذا التمرين تأكيد على أن معنى النص واحد إلا أن أشكال التعبير عنه متعددة، و من ثم التيقن بتعدد الترجمات الممكنة للنص الواحد و الابتعاد عن الترجمة الحرفية له.

- تمرين الترجمة الفورية؛ حيث يستثمر هذا التمرين، كسابقه، للتأكيد على استقلالية المعنى و إمكانية تحرره من الكلمات المعبرة عنه، فعندما يمر الطالب بالتجربة نفسها التي مر بها مؤسسو نظرية المعنى و التي ألهمتهم بها، يكتشف قلة فعالية الترجمة الحرفية. ففي خضم تجربة كهذه، يجد الطالب نفسه مجبرا على إعادة التعبير عما سمعه في وقت قياسي و بلغة أخرى، فيضطر إلى الاحتفاظ بمعنى ما قيل لعجز ذاكرته عن استيعاب كل الكلمات، ثم ترجمته.

- كما تشير "فايزة القاسم" إلى طريقة أخرى تساعد على تحصيل المعنى و الابتعاد عن الترجمة الحرفية، و تقول بأنها تخلص الطالب من خوفه من النص. و يتمثل هذا التمرين في تكليف أحد الطلبة بقراءة فقرة بصوت عال، ليقوم طالب آخر بالتعبير عما فهمه باللغة الهدف، ثم يتولى الأستاذ مهمة تقويم إما الفهم أو اللغة.

و بالنسبة لمكافحة التداخلات اللغوية، فقد اقترحت "ميليس" جملة من التمارين أثناء عرضها لكفاءة النقل:

- في البداية ينبغي تطوير جانب من كفاءة النقل و الذي يسهل على الطالب تحكمه في التداخلات و ذلك من خلال إعداد مجموعة من التمارين ترتكز على مقارنة البنى المعجمية و البنى النحوية و قواعد الإنشاء بين اللغتين. فتحسيس الطالب بهذا الإشكال ينمي وعيه و يجعله أكثر يقظة و حذرا من التداخلات أثناء الترجمة[1].

- وفي مرحلة متقدمة من المسار الدراسي، يطلب من المتعلم أن يروي قصة باللغة الهدف كان قد قرأها باللغة المصدر من ذاكرته، فهذا يساعد على تطوير القدرة على إعادة الصياغة و مكافحة التداخلات بين

[1] -N.Mélis, op. cit., pp.183-184.

اللغتين. كما يمكن الاعتماد على هذا التمرين لكن بنسخته الكتابية؛ أي يكلف الطالب بتلخيص قصة (كتابيا) باللغة الهدف كان قد قرأها باللغة المصدر[1].

- وخلافا للتمرينين اللذين سبق التطرق لهما في القسم النظري، و المتعلقين بالتداخل اللغوي أيضا، حيث يكلف الطلبة باستخراج الاختلافات اللغوية بين النصين المصدر و الهدف في أحدهما، و استخراج الاختلافات غير اللغوية في الآخر، فإن هذا التمرين أصعب منهما؛ حيث يقوم على توقع التغيرات اللغوية و غير اللغوية التي ينبغي إجراؤها في النص الهدف من خلال قراءة النص المصدر فقط، و هو أمر أشبه ما يكون بترجمة بصرية لتحديد الصعوبات التي ستواجه أثناء النقل من لغة إلى أخرى في سياق محدد[2].

و نظرا للأهمية البالغة التي يكتسيها السياق في عملية الترجمة، نجد" دوليل" أولاه عناية خاصة في كتابه "تحليل الخطاب بصفته طريقة للترجمة"؛ إذ كرس في القسم التطبيقي عددا من التمارين تؤكد على دور السياق و تعمل على إكساب الطلبة ردود أفعال سليمة بخصوصه أثناء الترجمة. فعلى سبيل الذكر لا الحصر نجد التمرينين الأولين اللذين خصصا لتحقيق الهدفين التاليين على الترتيب: "التمييز بين المكافئات الدلالية و المكافئات المعنوية "، "التمييز بين المكافئات الجملية و المكافئات السياقية".

-فيما يخص التمرين الأول و الذي تم عرضه بالتفصيل في القسم النظري، فإنه يهدف إلى جعل الطلبة يفرقون بين المقابل المعجمي أو المكافئ الدلالي وبين المعنى السياقي أو المكافئ المعنوي؛ و ذلك من خلال تكليفهم بترجمة كلمات معزولة عن سياقاتها، ثم ترجمتها في سياقاتها أي ترجمة النص الذي وردت فيه. لتتم بعد ذلك المقارنة بين الترجمتين و اكتشاف الفرق.

يقوم التمرين الثاني على التأكيد على أهمية السياق أثناء الترجمة بالنسبة للجمل أيضا شأنها شأن الكلمات، و هو يشبه التمرين الأول نوعا ما؛ إذ يكلف الطلبة بترجمة جمل معزولة، ثم تركيبها في شكل نص حسب ترتيب ورودها في نصها الأصلي، و في الأخير يؤتى بالنص المصدر الذي أخذت منه الجمل لمقارنته بالنص المركب منها بعد ترجمتها بمعزل عن سياقاتها، أي بالنص الهدف الناتج عن ترجمة النص المصدر مفككا ثم إعادة تركيبه. فيكتشف الطلبة أن الجملة لا تشكل بمفردها وحدة معنوية للترجمة بل هي جزء من كل و هو النص. فهذا الأخير و بصفته كيانا متكاملا يشكل وحدة الترجمة الحقيقية.[3]

2- اقتراحات بخصوص المعالجة بعيدة المدى:

تتمثل المعالجة بعيدة المدى في توصيات الدراسة ككل، فلو نظرنا إلى دراسة الأخطاء و تحليلها من زاوية تقييمية للمحتوى المعتمد و للطرائق المتبعة على حد سواء، و اعتبرنا نتائجها نتائج تقويم تشخيصي

[1] -Id., p. 209.
[2] -Ibid.
[3] -J.Delisle, p. 137.

للتكوين ككل ممثلا في عينة تضم طلبة السنة الرابعة، لجعلنا من النقائص المسجلة نقطة انطلاق لاقتراح حلول و توصيات. فتكوين المترجمين لا يزال تخصصا فتيا تتكاثف الجهود و تتوالى الدراسات و الأبحاث من أجل تطويره على الصعيد العالمي. فليست جامعة قسنطينة و بالتحديد قسم الترجمة وحده الذي يشهد ضعفا في المردود التعليمي في هذا التخصص، و ليس وحده الذي يتوجب على القائمين عليه إعادة النظر في جملة من المسائل بالغة الأهمية بغية اتخاذ تدابير و إجراءات إصلاحية.

فمن خلال هذا البحث بشكل عام و نتائج تحليل الأخطاء على وجه الخصوص، يمكن أن نخرج بالتوصيات التالية، و التي تمس كل من أسس تحديد المحتوى، و اختيار الطرائق، و استثمار العملية التقويمية، و بتكوين الأساتذة و تفعيل دور المتعلمين في إطار تكوين المترجمين. و لا ندعي أن هذه التوصيات وليدة إلهامنا وحده بل منها ما هو مستوحى من تجارب ذوي الاختصاص و منها ما هو مستوحى من اقتراحات أساتذة قسم الترجمة المرفقة مع الاستبيان.

2-1- تحديد الهدف من التكوين:

يأتي تحديد الهدف العام من أي تكوين على رأس قائمة شروط وضع المنهاج، و الهدف من تدريس الترجمة في قسم الترجمة، من دون أدنى شك، هو تكوين مترجمين محترفين، و ينبغي أن يكون هذا الهدف محل إجماع كل الأطراف المعنية مع إطلاع كل من الأساتذة و المتعلمين عليه، ليسعى كل من جهته لتحقيق الهدف المنشود، فلا يكون هناك اختلاف في الرؤى و بالتالي في استراتيجيات بلوغها، و لا تتشتت الجهود و لا تتبدد في ظل الغموض الذي يشوب تحديد الهدف كما لاحظنا من خلال نتائج الاستبيان و دلت على آثاره أخطاء الطلبة.

2-2- مستوى المتعلمين:

يؤكد أساتذة قسم الترجمة من خلال إجاباتهم على أسئلة الاستبيان أن الصعوبات التي يعاني منها الطلبة هي صعوبات لغوية بالدرجة الأولى، و هو الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة سير درس ترجمة النصوص و يحول دون نجاحه من جهة، و يشكل حاجزا بين الأستاذ و بين تقويم قدرة الطلبة على الترجمة من جهة أخرى. و نتائج تحليل الأخطاء خير دليل عل هذه الظاهرة، و للتقليل من تبعات هذه الأخيرة و تدارك الأمر، نرى أنه من الأنجع اعتماد الأسلوب الانتقائي، اقتداء بالمدارس العالمية، أي إخضاع الطلبة الراغبين في الالتحاق بالقسم للاختبار بغية قياس قدراتهم اللغوية و مدى استعدادهم لاكتساب كفاءات الترجمة. و إذا ما تعذر ذلك فإن اللجوء إلى وضع شروط للالتحاق أكثر صرامة من الشروط المعتمدة حاليا أمر لا مفر منه.

2-3- فتح المجال للتخصص:

قد يكون فتح المجال للتخصص في لغات العمل، و الذي يراعى فيه مستوى المتعلمين، سببا في رفع المردود التعليمي، فالتفاوت في المستوى اللغوي بين الطلبة و الناتج عن عدة عوامل، من بينها انتماؤهم إلى سياقات اجتماعية و ثقافية مختلفة نوعا ما، يشجع تبني سياسة التخصص بوضع خيارات متعددة: الترجمة من اللغتين الأجنبيتين إلى اللغة العربية(التعريب) ـ الترجمة من اللغة العربية إلى اللغتين الأجنبيتين(التعجيم) ـ الترجمة من لغة أجنبية واحدة إلى اللغة العربية و العكس ـ بالإضافة إلى الاحتفاظ بالسياسة التربوية المتبعة حاليا من أجل النخبة، و هم الطلبة الذين يتمتعون بقدرات لغوية متقاربة في اللغات الثلاث.

أما التخصص في الترجمة حسب نوع النص، فمستوى الطلبة وحده غير كاف لتحديده، بل لابد من دراسة دقيقة لسوق العمل.

2-4- دراسة سوق العمل و ربطه بالجامعة:

من بين أسباب نجاح مدارس تكوين المترجمين ذائعة الصيت هو تبنيها لسياسة التكوين المتخصص، و الذي يتم تحديد نوعه من خلال جرد متطلبات سوق الشغل، حيث نجد مدرسة باريس مثلا تركز على تدريس الترجمة التقنية و العلمية لأن المؤسسات الصناعية و التجارية التي تنشد مثل هذه المهارات تسيطر على السوق الفرنسية، بينما تهتم مدرسة جنيف بتدريس الترجمة الاقتصادية و القانونية و المؤسساتية لتواجد العديد من المنظمات الدولية بجنيف[1]. و نجاح هذه السياسة راجع إلى سببين: أولهما، أنه في العصر الحالي يمثل المصير بعد التخرج الشغل الشاغل للطلبة، فالتكوين المتخصص لتلبية احتياجات السوق هو بر أمان الطالب و هو أكبر حافز للاجتهاد و التفوق لأن منصب العمل مضمون. و يتمثل السبب الثاني في أن الحد من مشاكل الترجمة الناتجة عن كثرة أنواع النصوص و حصرها في مشاكل نوع واحد يؤدي حتما إلى التحكم فيها و من ثم النبوغ في ترجمة ذلك النوع.

2-5- الحجم الساعي لمقياس التخصص:

من المتفق عليه أن الممارسة هي أفضل الطرق لتكوين مترجمين محترفين، و من هذا المنطلق فإن تمديد الحيز الزمني الخاص بمقياس ترجمة النصوص أمر بديهي. إذ ينبغي أن يخصص حجم ساع لمقياس التخصص أكبر من باقي المقاييس بما فيها التحسين اللغوي، الذي يحضى بنصيب الأسد في المناهج الحالية. و كما لا يخفى على أحد فإن الترجمة عملية شائكة و معقدة و لا تخلو من المطبات. لذا، يجب أن يزداد الحجم الساعي المخصص للترجمة باطراد مع المستوى الدراسي، أي كلما زادت احتياجات الطلبة

[1] -C.Durieux, op. cit., p.43.

كلما كان الحجم الساعي أكبر، و ذلك حتى يتمكن هؤلاء من التحكم في أكبر عدد ممكن من تقنيات الترجمة.

2-6- تحديد منهجية في درس الترجمة و توحيدها:

نتيجة لتواصل الأبحاث في الترجمة و استمرارها، ظهرت نظريات تعنى بتحديد منهجية في الترجمة. و قد لاقت هذه النظريات رواجا كبيرا في الأوساط التعليمية؛ إذ تم تبنيها لضبط العملية التعليمية و ضمان السير الحسن للدرس و بلوغ الغاية المتوخاة منه. و تحديد منهجية بعينها و تبنيها في درس الترجمة أمر يفتقد إليه قسم الترجمة حسب إجابات الأساتذة على الاستبيان. و أهمية هذا الإجراء تجبرنا على القول أنه من غير المعقول الاستمرار في تجاهله. لذا، ينبغي العمل على اختيار إحدى المنهجيات وتبنيها. و محاولة دمج ما يناسب الممارسة منها في الدرس التطبيقي.

2-7- تكوين الأساتذة:

في ظل غياب منهاج خاص يعنى بتكوين أساتذة الترجمة، لابد من اللجوء إلى البدائل، و من أهمها الدورات التدريبية؛ فالعلوم في تطور مستمر و طرق تبليغها في تغير دائم. و للاطلاع على آخر المستجدات في هذا المضمار، لابد أن يخضع الأساتذة إلى تربصات ميدانية في الخارج، و إلى دورات تكوينية لتبادل الخبرات داخليا و خارجيا. كما ينبغي أن يسعى الأستاذ إلى تطوير قدراته التعليمية بنفسه أو من خلال المواظبة على التنسيق بينه و بين أساتذة المقياس الواحد، و كذلك أساتذة المقاييس الأخرى نظرا لتقارب المقاييس و تداخلها في إطار تكوين المترجمين.

2-8- تفعيل دور المتعلمين في العملية التعليمية:

يبدأ إشراك المتعلم في العملية التعليمية من نقطة إطلاعه على الهدف من الدرس و تكليفه بالتحضير لكل درس مع التوجيه. كما ينبغي تعويد الطالب على الاعتماد على نفسه في تكوينه من خلال التركيز على سياسة البحوث و ذلك ابتداء من السنة الأولى. و التي تمس جميع المقاييس خاصة النظرية منها حتى يبني خلفية نظرية عن تخصصه، فالدروس المبرمجة وحدها تقصر عن إيفائها حقها من الدراسة. و من الأهمية بمكان أيضا الحرص عل تعويد الطلبة على العمل الجماعي داخل حجرة الدرس و خارجها لتحقيق التفاعل بين آرائهم و طرق تفكيرهم فتكون الاستفادة متبادلة من جهة، و استعدادا لأجواء العمل مستقبلا من جهة أخرى.

2-9- تقنيات التدريس:

إن الاستفادة من تجارب الآخرين و خبراتهم أمر لا مفر منه في الميدان التعليمي بشكل عام، فما بالك و الأمر يتعلق بتدريس الترجمة الذي لا تزال الأبحاث على قدم و ساق لتطوير طرائقه بغية تحقيق

أفضل النتائج. فالاطلاع على آخر نتائج الأبحاث و محاولة تطبيق أحدث الطرائق أمر ضروري. و من أهم الطرائق التي لاشك في نجاعتها؛ الدربة على البحث التوثيقي، و على كيفية استثمار النصوص الموازية و على تقنيات إعادة الصياغة أي الترجمة في اللغة الواحدة.

10-2- إعادة النظر في ضبط المقاييس:

• من الأفضل برمجة مقاييس: منهجية الترجمة و نظريات الترجمة و التقنيات ابتداء من السنوات الأولى أي في بداية التكوين لا في نهايته؛ فمحتويات هذه المقاييس بمثابة الركائز التي يقوم عليها هذا التكوين. أما أساسه فلا يستقيم إلا بإدراج مقياس آخر، و في السنوات الأولى أيضا، يعنى بتاريخ الترجمة بصفتها نشاطا أو بصفتها علما؟! "لا تكتمل معرفتنا لعلم ما، ما لم نطلع على تاريخه"[1]. فتشرب الطالب من كل هذه الأمور النظرية ينبغي أن يكون في بداية المشوار لأن نهايته ستكرس للممارسة المكثفة.

• مقاييس التحسين اللغوي، يفترض بها أن ترتكز على نقطتين أساسيتين، على اعتبار أن الطلبة يتمتعون بمستوى لغوي مقبول:

أ-التعبير الكتابي: و هو أهم كفاءة يشترط توفرها في المترجمين لأنها ركيزة أساسية في العملية الترجمية، و نقصد به التحكم في تقنيات الإنشاء في كل لغة على حدة.

ب-التعبير الشفوي: تعاني هذه الكفاءة المحورية تهميشا لا مثيل له في الإطار التعليمي الجزائري بكل مستوياته. فحتى لو أننا لسنا بصدد التكوين في الترجمة الفورية، فإن خريجي القسم سواء أتوجهوا إلى الترجمة أو إلى التعليم أو إلى مهنة أخرى، فالتواصل المباشر أمر ضروري، أم تراهم سيلجأون إلى لغة الصم البكم؟!

- و مع مقاييس التحسين اللغوي دائما، أرى أنه من الأفضل الاعتماد على الترجمة في تدريسها و لكن بالطرق الحديثة، لا بالطريقة التقليدية، و هي طرق يمكن استعارتها من تدريس اللغات التطبيقية في الجامعات الأجنبية. و كما أن محاولة استثمار منهج التحليل التقابلي بين لغات العمل للتركيز على مواطن التشابه و التماثل و الاختلاف فيما بينها لا مكان له إلا مقياس التحسين اللغوي.

• مقياس الإعلام الآلي، و هو على درجة كبيرة من الأهمية، حبذا لو يبرمج ابتداء من السنة الأولى و يستمر إلى نهاية المسار الدراسي حتى يتمكن الطلبة من التحكم في استعمال هذه الوسيلة الضرورية في عملية الترجمة و حسن استغلالها.

[1] -« On ne connaît pas complètement une science tant qu'on n'en sait pas l'histoire ».
-Auguste Conte, Dictionnaire de citations (format éléctronique).

• مقياس الترجمة الفورية، يجب ضبطه و تحديد الهدف منه بدقة حتى يستفاد منه على الوجه الأكمل، فقد ثبتت نجاعته في استيعاب مبدإ نظرية المعنى القائم على تحصيل المعنى و من ثم التخلص من هوس الترجمة الحرفية و الالتصاق بالحرف الذي يعاني منه طلبة القسم.

• مقياس الترجمة، أرى أنه من الأجدى أن نبدأ في السنوات الأولى و قبل مباشرة ترجمة النصوص بإجراء معاينة للنصوص المترجمة، فتكون بمثابة مرحلة استكشافية يطلع فيها الطلبة على خبايا هذا النشاط و التأمل في كنهه. و في هذا الصدد، ليست هناك مادة أدسم من النصوص المتوازية وليدة الترجمات المعتمدة و التي يستعين بها الباحثون في تطويرهم للترجمة الآلية.

• هناك بعض المقاييس، أتفق مع بعض الأساتذة في عدم جدواها على شاكلة: مدخل إلى العلوم الاتصالية، مدخل إلى العلوم الاجتماعية، الحضارة العالمية، و باقي الحضارات، إذ ينبغي استغلال الحيز الزمني المخصص لها في التحسين اللغوي أو في ترجمة النصوص أو حتى في مقاييس جديدة مستحدثة.

• من نتائج هذا البحث أيضا، نخلص إلى ضرورة استحداث مقاييس جديدة منها:

- مقاييس خاصة بثقافة كل لغة من لغات العمل للوقوف على عبقرية كل لغة في تصورها للعالم، و طرق تمثيلها اللغوي لتلك التصورات و التي قد تكون مستمدة من تراثها كما يمكن أن تكون مجهولة السبب.

- مقياس مراجعة الترجمة، فحتى يتعود الطلبة على مراجعة ترجماتهم و أسس تنقيحها، لابد من إطلاعهم على مبادئ المراجعة و أصولها.

- مقياس تحليل الأخطاء، و هو مقياس ينمي كفاءات عدة: الكفاءة اللغوية و الكفاءة الترجمية و كفاءة التحليل و كفاءة النقد و حتى التقويم الذاتي؛ فمن خلال التشريح الجماعي، في حجرة الدرس، لترجمات تعج بالأخطاء، يختارها الأستاذ من أوراق اختبارات مستويات أخرى أو حتى سنوات ماضية و ذلك على ضوء ما حدده من أهداف، و يتولى الطلبة مهمة الكشف عن الأخطاء و محاولة تفسيرها ومن ثم تصحيحها. و هي طريقة تعليم على درجة عالية من النجاعة، فأفضل تعليم هو ذاك الذي نتعلمه من الأخطاء.

- مقياس لسانيات النص و تحليل الخطاب، فمادة الترجمة الأساسية هي النص، و تحليله من أهم أدوات تكوين المترجمين. لذا ينبغي أن يكون مقياسا قارا على طول المسار التكويني حتى يطلع مترجم المستقبل على كل ما يتعلق بالنصوص من تصنيفاتها المختلفة و مقومات النصية و مقاربات تحليلها.

11-2- طرق التقويم:

يلعب الاستثمار الحسن لوظائف التقويم الثلاث دورا جوهريا في رفع المردود التعليمي. وبناء عليه، يكون الاعتماد على التقويم التشخيصي مع بداية كل فصل مطلبا أساسيا من مطالب تكوين متميز كتكوين المترجمين، الذي يقوم على اكتساب كفاءات عديدة و متنوعة، فإجراء الاختبار التشخيصي في بداية الفصل يكون مزدوج الغاية؛ إذ يعمل على التأكد من مدى اكتساب الطلبة للكفاءات التي عمل الأستاذ على إكسابها لهم من قبل أي من الكفاءات السابقة، و يقيس من خلاله أيضا مدى استعدادهم لاكتساب الكفاءات اللاحقة أي المزمع إكسابها في الفصل الذي هم بصدده. و على ضوء هاتين الغايتين يتم تصميم الاختبار، و في ظل نتائجه يحدد الأستاذ الكفاءات المستهدفة و طرق اكتسابها. و بهذا يتميز المحتوى التعليمي في هذا التكوين بالمرونة إذ يتم تكييفه في كل مرة شأنه شأن الطرائق حسب طموحات الأستاذ و احتياجات طلبته.

أما التقويم التكويني فهو الآخر يتضمن وظيفة تشخيصية، ففي نهاية كل وحدة تعليمية يجرى الاختبار للتأكد من مدى اكتساب الكفاءات المبرمجة، وتقصي الخلل لتداركه. و قد سمي تكوينيا لأن استمرارية معاينة مواطن النقص من طرف كل من الطالب و الأستاذ و سهرهم على معالجتها و تفاديها في كل مرة، يعجل وتيرة سير التكوين و يجعل نتائجه مضمونة. و من إجابيات هذا التكوين أيضا، هو أنه يزيد من حظوظ نجاح الطلبة فهو بمثابة تقويم مستمر تجمع نقاطه مع نقطة الاختبار التحصيلي، و في هذا إنصاف للطالب المجتهد المواظب حتى لا يسوى بينه و بين الطالب الخامل كثير الغياب.

و بالنسبة للتقويم التحصيلي، فأهم نقطة يثيرها هي طريقة تصميم الاختبار، فالطريقة التقليدية التي تقوم على تكليف الطلبة بترجمة نص من خلال قراءته لم تعد مجدية. لذا، فاللجوء إلى المبدإ التربوي العتيق الذي يستخدم في اختبارات المواد العلمية كالفيزياء و الرياضيات، و الذي لا يزال استعماله قائما إلى ساعة كتابة هذه الأحرف، أمر فيه كثير من النفع. و هذا المبدأ يقوم على التسلسل المنطقي في طرح الأسئلة الأولى بمثابة تمهيد أو خيوط توصل إلى الإجابة عن الأسئلة الموالية و التي تكون أصعب بالتأكيد. و بالتالي، فطرح أسئلة دقيقة على طلبة الترجمة بخصوص نص الاختبار تجعلهم يحللونه دون أن يشعروا، و تمكنهم من الوقوف على مواطن الصعوبة فيه قبل مباشرة ترجمته، و تنير لهم الدرب في اختيار المكافئات المناسبة و من ثم يحسنون ترجمتهم و يتجنبون الوقوع في كثير من الأخطاء.

- و من بين الملاحظات التي تخص التقويم بشكل عام، إعادة النظر في طرق وضع أسئلة الاختبار و صياغتها، و اختيار نصوصها، بالإضافة إلى السعي إلى توحيد هذه الاختبارات بين طلبة المستوى الواحد رغم اختلاف أفواجهم و أساتذتهم.

12-2- ظروف العمل و الوسائل التعليمية:

• بادئ ذي بدء، لا بد من التأكيد على ضرورة السعي للحد من ظاهرة اكتظاظ الأفواج، فللاكتظاظ آثاره السلبية على المردود في كل التخصصات، إلا أن هذه الآثار تزداد حدة إذا ما تعلق الأمر بتكوين مترجمين محترفين؛ فحتى يتمكن الأستاذ من متابعة كل طلبته على الوجه الأكمل من خلال التقويم التكويني والمراقبة المستمرة، و حتى يحضى الطلبة بتكوين يرقى إلى المستوى المطلوب ينبغي ألا يتعدى عدد الطلبة في الفوج الواحد 20 طالبا كأقصى حد.

• و من بين الظروف المساعدة على نجاح التكوين أيضا، جو عمل يسوده التفاهم و التعاون، و هو أمر لا يتأتى إلا بالتنسيق الدائم بين الأساتذة سواء أساتذة الترجمة أو أساتذة المواد الأخرى فيما بينهم. كما أنه ينبغي و في ظل التكوين العام، الحرص على إسناد تدريس ترجمة النصوص للأساتذة حسب نوع النص، فهذا من شأنه أن ينمي كفاءة الأستاذ و يقوي قدرته على إبداع درس ناجح، لأن التفرغ لنوع واحد أو نوعين من النصوص فيه توفير للوقت و الجهد و زيادة في الفائدة.

• إن العمل على زرع روح التعاون و العمل الجماعي في الطلبة وحده غير كاف لتحقيق النتائج المرجوة، فلا بد من تعزيزه بزرع روح التنافس بينهم أيضا، فالتنافس هو وقود العمل الجاد و الإبداع و من ثم النبوغ.

• و حتى يؤتي التكوين أكله، لا بد من تدعيم الدرس الجامعي بنشاطات أخرى مثل ورشات العمل، حيث ينبغي أن يكلف الطلبة، ذوي المستوى المتقدم، بعد تقسيمهم إلى مجموعات بترجمة أعمال كاملة تحت إشراف أستاذهم و توجيهه، ليتولى الأستاذ بعد ذلك مهمة المراجعة و التنقيح، و من ثم نشر هذه الترجمات في مجلات تابعة للقسم أو الكلية. و من الأجدى أن تهتم هذه الورشات بترجمة الأبحاث و الدراسات الصادرة في مجلات عالمية تعنى بقضايا الترجمة مثل مجلة "Méta" و "TTR" ... . كما يعد تربص الطلبة خارج الحرم الجامعي في مؤسسات صناعية و تجارية فرصة ثمينة تجعلهم يعيشون أجواء العمل و حافزا قويا لهم للاجتهاد. فالترجمة في الميدان أفضل أستاذ على الإطلاق، و هي تكمل الدرس الجامعي بإطلاع الطالب على خصوصيات المهنة.

• كما أن تأمين تكوين يرقى إلى معايير الجودة يتطلب العديد من الوسائل و الإمكانيات، من أهمها: توفير مخابر لتعليم اللغات مزودة بالأجهزة السمعية البصرية، و التي تستغل في تدريس الترجمة أيضا، توفير الموسوعات العلمية و الكتب المتخصصة في كل مجالات العلوم، توفير الانترنت و كل الوسائل التكنولوجية المتطورة، إنشاء بنوك للنصوص...

13-2- آفاق نحو تطوير البحث و انتهاج التخصص:

التطلع نحو المستقبل حق مشروع، و تبني سياسة تربوية ينطلق من التطلعات أو الطموحات مع مراعاة الاحتياجات و الإمكانيات. و من هذا المنطلق أرى أنه، من الممكن جدا أن يتفرع الهدف من تدريس ترجمة النصوص بقسم الترجمة، حسب الحاجة طبعا، إلى ثلاثة أهداف: تكوين مترجمين محترفين، تكوين أساتذة ترجمة، تكوين باحثين في الترجمة، حيث يخضع الطلبة لتكوين مشترك خلال السنتين الأوليين من المسار الدراسي، ثم تكرس السنتان الأخيرتان للتخصص، فكل تكوين من التكوينات الثلاثة المقترحة له خصوصياته و متطلباته. لذا ستكون هناك مقاييس مشتركة فيما بينها مثل مقياس ترجمة النصوص، و أخرى غير مشتركة، فما حاجة المترجم المحترف لتعليمية الترجمة مثلا؟

و تكوين باحثين في التخصص أمر من الأهمية بمكان، إذ تسند إلى هؤلاء مهام كثيرة منها: وضع الاختبارات بأنواعها، خاصة التشخيصية منها و اختبارات الانتقاء، و تحليل نتائجها، و من ثم تصميم المحتويات و اختيار الطرائق الملائمة و السهر على تجديدها و تطويرها في كل مرة حسب الاحتياجات، و كذلك التكفل بإنشاء بنوك للنصوص، و محاولة توفير دراسات مقارنة بين اللغات الأجنبية و اللغة العربية على شاكلة الأسلوبية المقارنة. ناهيك عن تطوير الأبحاث الخاصة بقضايا الترجمة بعد الاطلاع على أحدث الدراسات و استيعابها.

و صفوة القول، هو أن هذه الدراسة التحليلية التقويمية كشفت عن مواطن الضعف لدى طلبة قسم الترجمة بجامعة قسنطينة فقد بينت من خلال تطبيق منهج تحليل الأخطاء معاناة الطلبة من ضعف في مستواهم اللغوي و بالأخص في اللغة المصدر أي اللغة الفرنسية، و كذا ضعف رصيدهم الثقافي، سواء في الثقافة العامة أو الموسوعية نتيجة قلة اطلاعهم؛ بالإضافة إلى قلة تحكمهم في كفاءة النقل، وهي كفاءة أساسية في تكوين كهذا، فقد اعتمدوا الترجمة كلمة بكلمة دون إعارة السياق أدنى اهتمام.

و تبقى توصيات البحث المقترحة في المبحث الثاني، من أجل التقليل من وطأة هذا الضعف المسجل، مجرد محاولة متواضعة لا تغني عن اللجوء إلى اقتراحات ذوي الاختصاص و الأساتذة المستقاة من المعايشة الميدانية.

خاتمة

بعد هذا الجهد المتواضع في الدراسة التحليلية و التقويمية لتعليمية نصوص الترجمة بجامعة قسنطينة – قسم الترجمة أنموذجا – نصل إلى رصد نتائج البحث و سنذكر بعضها ليكون دليلا على بعضها الآخر.

أ- نتائج البحث في شقه النظري:

تمت في بداية المسح النظري محاولة تحديد التعاريف اللغوية و الاصطلاحية للكلمات المشكلة لعنوان البحث و حصر سياقات استعمالها. ليليها فيما بعد التفريق بين ترجمة اللغات و ترجمة النصوص، و أهم ما توصل إليه بخصوص هذه النقطة هو:

- أن تعليمية الترجمة تقوم أساسا على ترجمة النصوص لا ترجمة اللغات. فاختلاف ترجمة اللغة عن ترجمة النص ناتج عن اختلافهما في الوظائف التواصلية؛ إذ ترتكز ترجمة نص ما على نقل أفكار كاتبه ومشاعره و في أفضل الأحوال كل ما يرمي إليه، فهي الأنسب بالتأكيد لتكوين مترجمين محترفين.

و بما أن ترجمة النصوص هي الأصلح لتكوين مترجمين محترفين فهي محور هذه الدراسة التي سعت إلى تقديم صورة واضحة المعالم عن تعليميتها من خلال تسليط الضوء على المقومات الأربعة لكل عملية تعليمية (الهدف – المحتوى- الطريقة – التقويم):

- و قد انصب اهتمام هذه الدراسة على مقومين محوريين هما: المحتوى التعليمي من خلال أسس وضعه و تحديده، و طريقة التدريس بمختلف مكوناتها و ذلك دون إغفال المقومين الآخرين لأن نجاح العملية التعليمية لا يكون إلا بتفاعل المقومات الأربعة و تكاملها. أما المقوم الأول فهو سابق لهما و تحديده شرط أساسي لتصورهما و هو الهدف العام من التكوين أما الثاني فلاحق لهما و له دور كبير في تفعيلهما وإنجاحهما.

- أولا: الهدف: أفضى تحديد الهدف العام من تدريس الترجمة في هذه الدراسة إلى اختيار الترجمة المهنية بدلا من الترجمة التعليمية، و بالتالي فالتعليمية قيد الدراسة هي تعليمية الترجمة المهنية دون سواها.

- ثانيا: المحتوى التعليمي: بما أن المادة قيد الدراسة هي الترجمة فالمحتوى التعليمي لا يعدو عن كونه لغات العمل(المصدر و الهدف) و أنواع النصوص بالإضافة إلى المرتكزات النظرية و المنهجية. وبالتالي يقوم تحديده على أسس ثلاثة هي:

1 – جرد متطلبات سوق الشغل و هو أساس لا غنى عنه لتحديد أنواع نصوص العمل و لغاته أيضا.

2 – دراسة الوضعية اللغوية و تحديد احتياجات المتعلمين للتأكد من الاختيار الأنسب للغات العمل و ذلك بمراعاة استعداداتهم الناتجة عن تكوينهم القبلي و السياسة اللغوية المتبناة.

3 – تحديد منهجية في الترجمة و إدراجها في البرامج التعليمية المسطرة؛ إذ تتبنى أشهر مدارس الترجمة العالمية منهجية بعينها مستوحاة من المقاربات النظرية ذات التوجه العملي، فالمدرسة الفرنسية تعتمد على نظرية المعنى و المدرسة الألمانية على النظرية الوظيفية.

و قد توصلت الدراسة فيما يخص طرائق التدريس إلى أن الأستاذ هو المسؤول الأول عن تصميمها ومدى فعاليتها، و من هنا تظهر ضرورة خضوعه لتكوين يرتكز أساسا على تعليمية نصوص الترجمة. ويرى أهل الاختصاص في هذا الصدد أن التحليل النصي الذي يقوم على تجنيد المعارف اللغوية و غير اللغوية يمثل أداة تكوين فعالة.

و من أهم شروط نجاح درس ترجمة النصوص:

- تحديد الأهداف الخاصة لكل درس.

- الدقة في تحديد معايير اختيار نصوص العمل.

- توجيه الطلبة في تحضيرهم للدرس من خلال تدريبهم على مختلف طرق التعامل مع النص المعد للترجمة.

يمر درس ترجمة النصوص في حال لم يقم الطلبة بتحضيره بجملة من المراحل يمكن ترتيبها على النحو التالي:

- التمهيد للدرس بغرض لفت انتباه الدارسين و تهيئتهم.

- قراءة النص و محاولة فهمه من خلال:

1 – مرحلة الفهم العام: أي استخراج المعنى العام للنص.

2 – مرحلة تحليل النص: باستحضار سياقه أي دراسة عناصر الوضعية التواصلية. و ذلك للتمكن من تحديد المعنى الدقيق للنص و كذا قصد كاتبه.

- تحديد نوع جمهور المتلقين لتسهيل اختيار استراتيجية الترجمة الأنسب.

- إعادة التعبير، و هي مرحلة قارة في درس ترجمة النصوص.

و أما إذا قام الطلبة بتحليل النص و ترجمته بمفردهم فإن سير الدرس يأخذ منحى آخر، كأن يقوم الأستاذ مع طلبته بالتقويم الجماعي لإحدى الترجمات و ذلك عبر مراحل تمس عدة نقاط في التكوين و تسعى إلى تحسين كل من الكفاءة اللغوية و كفاءة النقل.

- التحليل النصي ليس الطريقة الوحيدة لسير درس الترجمة؛ فهناك بدائل أخرى من شاكلة تمارين الترجمة و التي من الممكن أن تناسب المبتدئين أكثر من طلبة المستوى المتقدم. و قد عرضت الدراسة لبعض النماذج مثل: نموذج" دوليل"، نموذج "جيل".

- و لختام الحديث عن طريقة التدريس طرحت الدراسة مسألة استراتيجية توظيف المبادئ النظرية في الدرس التطبيقي، و خلصت إلى أن اختيار المادة النظرية يرتكز أساسا على حجم النفع الذي تعود به على المتعلمين و على قدرتهم على استيعابها دون هدر للجهد و الوقت؛ و أما عن طرق استثمارها، فدمجها مع الدرس التطبيقي هو الخيار الأمثل.

- و فيما يخص المقوم الرابع من مقومات العملية التعليمية أي التقويم فالدراسات التربوية الحديثة توليه أهمية بالغة. و تم الخلوص بشأنه إلى حتمية استثمار كل من الوظيفة التكوينية و التشخيصية في تعليمية نصوص الترجمة. و ذلك لإسهامهما في وضع البرامج و تعديلها و في تفعيل التكوين ككل فالتقويم التكويني يدعم درس ترجمة النصوص و يسرع وتيرة تقدم مستوى المتعلمين.

ب- **<u>نتائج البحث في شقه التطبيقي:</u>**

إن تحليل واقع تعليمية نصوص الترجمة بميدان الدراسة أي بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة، و ذلك من خلال تحليل البيانات المتحصل عليها من إجابات أساتذة الترجمة على أسئلة الاستبيان المقدم لهم، وباعتبار المسح النظري مرجعا أساسيا، قد أماط اللثام عن جملة من الأمور المتعلقة بالمقومات الأربعة للعملية التعليمية، أهمها ما يلي:

- وجود لبس في تحديد الهدف العام من التكوين، فعدم إجماع الأساتذة على اختيار واحد دل على وجود بعض الغموض بشأن هذا المقوم.

- ضبابية الرؤية حول مسألة المحتوى التعليمي و أسس وضعه، حيث لوحظ الاختلاف بين الأساتذة حول نقاط جوهرية لا يحسن إلا أن تكون محل إجماع.

- أما بخصوص طريقة التدريس بمختلف مكوناتها فقد دلت إجابات الأساتذة على اطلاعهم ووعيهم بأحدث ما توصل إليه في مضمار تعليمية الترجمة، غير أن اختلافهم في اعتماد الاستراتيجيات التعليمية، و الناتج عن انعدام التنسيق فيما بينهم، حال دون التصريح بالإيجابية التامة حيال هذا المقوم.

- و قد دلت إجابات الأساتذة على محدودية استغلال الوظائف المختلفة لعملية التقويم، إذ يقتصر الأمر على اعتماد التقويم التحصيلي و إهمال كل من التقويمين التكويني و التشخيصي.

و لقد أدى تطبيق طريقة التدريس المستوحاة من الدراسة النظرية على جملة من النصوص المقترحة إلى الكشف عما يلي:

- أهمية التحليل النصي في تكوين المترجمين المحترفين.

- و بأن فهم النص المعد للترجمة لا يتوقف على قراءته و فهم كلماته فقط، بل لابد من استحضار سياق إنتاجه أي معرفة كاتبه و متلقيه و الظروف الزمكانية لإنتاجه و كذا أسباب الكتابة. فتحصيل معنى النص لا يتأتى إلا بعد معرفة قصد كاتبه.

- و بأن إعادة التعبير عن النص في اللغة الهدف لا تكون إلا بعد تحديد استراتيجية ترجمة معينة عن طريق تحديد الجمهور المتلقي للنص المترجم.

- كما تبين أن الرجوع إلى المبادئ النظرية و المنهجية أثناء درس ترجمة النصوص ذو نفع كبير بالنسبة للطلبة.

و قد كان لتحليل أخطاء أوراق اختبار الطلبة غاية مزدوجة، إذ من خلاله ترمي الدراسة أساسا إلى التأكد من فعالية الوظيفة التكوينية للتقويم و التي لمسنا إهمالها من جهة، و إلى معرفة المردود التعليمي للتكوين قيد الدراسة من جهة أخرى. و قد تم الكشف عن نوع الصعوبات التي يواجهها الطلبة و أهمها:

- معاناتهم من ضعف الكفاءة اللغوية في اللغتين المصدر و الهدف، و بالأخص في اللغة المصدر أي اللغة الفرنسية.

- ضعف كل من الكفاءة الثقافية و الموسوعية أي ضعف رصيدهم الثقافي و هو دليل على قلة اطلاعهم.

- قلة تحكمهم في كفاءة الترجمة أو النقل و هي كفاءة أساسية في تكوين كهذا، و ما دل على ذلك هو اعتمادهم الترجمة الحرفية أي الترجمة كلمة بكلمة دون إعارة السياق أدنى اهتمام.

و بما أن الغاية الأساسية من تطبيق منهج تحليل الأخطاء هي الكشف عن مدى نجاعة التقويم التكويني وإسهامه في إنجاح العملية التعليمية من خلال الإسهام في تطوير البرامج و تقويم الطرائق، فقد حاولت الدراسة استثمار نتائج تحليل الأخطاء في اقتراح بعض الحلول و التي يمكن اعتبارها توصيات للبحث بشكل عام و هي مقسمة إلى قسمين:

- معالجة قريبة المدى و هي عبارة عن تمارين لتطوير الكفاءات التي سجل فيها ضعف لدى الطلبة.

- معالجة بعيدة المدى تمس جوانب التكوين العامة أي كل ما هو تأطيري و تنظيمي، من اهتمام بتصميم المحتوى و ضبط المقاييس و تكوين الأساتذة و شروط قبول المتعلمين...

و النتيجة النهائية لهذا البحث، هي أن تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة تشوبها بعض النقائص التي لا مفر من تداركها، و ذلك بإعادة النظر في جملة من الأمور، أهمها أسس وضع المحتوى و اختيار طرائق التدريس و تبني استراتيجية ملائمة لاستثمار التقويم، و هذا كله من أجل رفع المردود التعليمي حتى يرقى إلى مستوى متطلبات السوق او حتى المستوى الدولي و لما لا. فالترجمة رهان حضاري لا سبيل لكسبه إلا بالعمل على تطوير تعليميتها و تفعيلها. و كلما كان الإسراع في ذلك كلما كانت النتائج أطيب، و حسب رأي بشير العيسوي" و المهم عند الأستاذ أحمد لطفي السيد رحمه الله كما هو بنفس القدر عند أي من الأحياء المهتمين بحركة الترجمة، أن نبدأ الآن و ألا نتأخر" لأن كل يوم من أيام التأخير في الابتداء يؤخر في النتيجة لا أياما فقط بل سنوات طوالا".[1]

و اللحاق بالركب الحضاري ليس بالأمر المستحيل، إلا أن الإسراع في النهوض وحده غير كاف لتحقيق ذلك. فالانطلاق يجب أن يضبط بحكمة؛ فلا أثمر و لا أنفع من أن نبدأ من حيث انتهى الآخر بدلا من تقفي أثره حتى لا نحافظ على حجم الهوة بيننا و بينه و هي في اتساع مستمر في عصر كهذا.

[1]-بشير العيسوي، الترجمة إلى العربية قضايا و آراء، دار الفكر العربي، مصر، ط 2 ، 2001 ، ص 62 .

قائمة المراجع

المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية:

1- الكتب:

1- إبرير، بشير، **تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق**، عالم الكتب الحديث، إربد ـ الأردن، 2007.

2 ـ أبو حويج، مروان، **المناهج التربوية المعاصرة** مفاهيمها ـ عناصرها ـ أسسها و عملياتها، دار الثقافة للنشر و التوزيع، الأردن، ط 1، 2006.

3- جوهري، أحمد، **درس الترجمة**، المدرسة العليا للأساتذة، مكناس، المغرب، 1995.

4- دوريو، كرستين، **أسس تدريس الترجمة التقنية**، ترجمة مقنص هدى، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، ط 1، 2007.

5- الديداوي، محمد، **الترجمة و التعريب بين اللغة البيانية و اللغة الحاسوبية**، المركز الثقافي العربي، بيروت/ الدار البيضاء، 2002.

6- الديداوي، محمد، **الترجمة و التواصل: دراسات تحليلية عملية لإشكالية المصطلح و دور المترجم**، المركز الثقافي العربي، بيروت/ الدار البيضاء، 2000.

7- الديداوي، محمد، **منهاج المترجم بين الكتابة و الاصطلاح و الهواية و الاحتراف**،المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2005.

8- شافنير،كرستينا، **دور تحليل الخطاب في الترجمة و تدريب المترجم**، ترجمة حميدي محي الدين، النشر العلمي و المطابع ـ جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2007.

9 ـ شاهين، محمد، **نظريات الترجمة و تطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الانجليزية و بالعكس**،مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 1998.

10- الصافي، عبد الباقي، **نظرية لغوية للترجمة**، جامعة البصرة بغداد، دار الكتب، 1983.

11 ـ الصبيحي، محمد الأخضر، **مدخل إلى علم النص و مجالات تطبيقه**، الدار العربية للعلوم ناشرون/ منشورات الاختلاف، بيروت/الجزائرالعاصمة، 2008.

12 ـ عبد الحميد، محمد، **البحث العلمي في الدراسات الإعلامية**، علم الكتب ، القاهرة، ط2، 2004.

13- عفيفي، أحمد (عن الصبيحي 2008)، **نحو النص: اتجاه جديد في الدرس النحوي**، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، 2001.

14 - العيسوي، بشير، **الترجمة إلى العربية قضايا و آراء**، دار الفكر العربي، مصر، ط 2، 2001.

15- غلاب، ع. ك (عن الديداوي 2002)، **من اللغة إلى الفكر**، مطبعة الصباح الجديدة، الدار البيضاء، 1993.

16- محمد نجيب، عز الدين، **أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية و بالعكس**، مكتبة ابن سينا للطباعة و النشر والتوزيع و التصدير، القاهرة، ط4، 2001.

17 - نيوبرت، ألبرت وشريف، غريغوري، **الترجمة وعلوم النص**، ترجمة حميدي محي الدين، النشر العلمي و المطابع ـ جامعة الملك سعود،المملكة العربية السعودية، 2002.

18 - نيومارك، بيتر، **اتجاهات في الترجمة ـ جوانب من نظرية الترجمة ـ**، ترجمة محمود إسماعيل صيني، دار المريخ للنشر، المملكة العربية السعودية، 1986.

19 - نيومارك، بيتر، **الجامع في الترجمة**، ترجمة غزالة حسن،د. ت.

20 - هشايمي، كاميل، **الترجمة بالنصوص**، دار المشرق، بيروت، 2002.

2- المجـــلات و الدوريـــــات:

1- درغوثي، ابراهيم، حول ترجمة الإبداع العربي إلى لغات أخرى ـ تجربة ذاتية ـ، مجلة المترجم، جامعة وهران ـ السانية،دار الغرب للنشر و التوزيع، العدد5، 2002.

2- كحيل، سعيدة،الكفاءة الترجمية بين التشكيل الديداكتيكي و متطلب المهنة، مجلة ترجمان، مدرسة الملك فهد العليا للترجمة بطنجة، المجلد 18، العدد1،2009.

3- مجلة لغات، عدد خاص بملتقى تعليمية اللغات، الجزائر، 2004.

ـ المحور الأول: التعدد اللغوي و تعلم اللغات.

3- الملتقيـــــــات:

1- مؤتمر التعريب الحادي عشر- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم ـ عمان 12- 2008/10/16:

- خضر، محمد زكي، اللغة العربية و الترجمة الآلية ـ المشاكل و الحلول ـ

- عبيد، عبد اللطيف، المرصد المصطلحي أداة لتطوير المصطلح العربي و إشاعته.

2- المنتدى المصطلحي الدولي ـ الدورة 2ـ، المصطلحية و الترجمة في خدمة الإعلام و الاقتصاد و العلوم ـ تونس 20-21-22-2009/11/23.

4- المعـــاجم و القوامـــــــيس:

1- البعلبكي، روحي و منير،**المورد المزدوج عربي ـ انجليزي/انجليزي ـ عربي**، دار العلم للملايين، بيروت، ط9، 2005.

2- الفيروز آبادي، مجد الدين محمد يعقوب، **القاموس المحيط**، دار الكتاب العربي، بيروت، 2008.

3- ريغ، دانيال، **السبيل الوسيط معجم عربي فرنسي**، لاروس، باريس، 2006.

4- محمد رضا، يوسف، **الكامل الكبيرزائد قاموس اللغة الفرنسية الكلاسيكية و المعاصرة والحديثة** فرنسي ـ عربي، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط5، 2004.

5- الرســـــائل الجـــــامعية:

1- بيوض، إنعام، تعليم و تقييم الترجمة في الجزائر «دراسة تحليلية نقدية لتجربة شخصية في تعليم و تقييم الترجمة»، رسالة دكتوراه دولة، قسم علم النفس و علوم التربية و الأورطوفينا، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة، 2007.

2- كحيل، سعيدة، تعليمية الترجمة بقسم اللغة العربية و آدابها، دراسة تحليلية تطبيقية في ضوء تعليمية اللغات ـ جامعة عنابة أنموذجا ـ رسالة دكتوراه دولة، مخطوط، جامعة عنابة، 2007.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

1 ـ الكتب:

1 -Adam, Jean Michel, *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan 1999.

2 -Adam, Jean Michel, *les textes types et prototypes*, 4édition, Nathan 2001 ;

3- Baker, Mona, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London& New York, Routledge, 2001..

4- Ballard, Michel, *La traduction, contact de langues et de culture*,étude réunies, Artois presses université, 2005.

5- Corder, S. Pit, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin Books, 1987 .

6- De Beaugrande, R. , cite par Didaoui (2000*), A new Introduction to the Study of Text and Deiscours, Cognition*, communication, and the freedom of access to knowledge.London, Longman, 1995.

7- Delisle, Jean, *L'Analyse du discours comme méthode de traduction : Théorie et Pratique*, Ottawa, Université Ottawa, 1984.

8- Delisle, Jean et Lee-Jahnke, Hannelore, *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, Québec, Veilleux, 1998.

9- Eco, Umberto, cité par Hennequin (1998),Lector in fabula, Paris, Grasset, 1985.

10- Fitouri, Chadly, *biculturalisme, blinguisme et éducation,* Delachaus et Niestlé SPES , Neuchatel, Paris, 2005 .

11- Gile, Daniel*, La traduction. La comprendre, l'apprendre*, Presses universitaires de France,Paris, 2005.

12- Guidere, Mathieu, *La traduction arabe : Méthodes et applications de la traduction à la traductique*, Ellipses , 2005.

13- Hameline, Daniel, cité par Mélis (2001), *«Formuler des objectifs pédagogiques : mode passagère ou voie d'avenir ?»*, Cahiers pédagagiques, 1976 .

15- Israél, Fortunato, *identité , altérité, equivalence? La traduction comme relation,* Actes du Colloque International tenu à l'ESIT les 24 ,25,26 ,mai 2000 en hommage à Marianne Lederer, Paris- Cean, lettre modernes minard, 2002 .

16- Kristiva, Julia, par Sobeihi, *Recherche pour semanalyse*, editions seuil, 1969.

17- Ladmiral,Jean- René, Traduire *: théorèmes pour la traduction*, Gallimard 1994 ;

18-Larose, Robert, *théories contomporaires de la traduction*, 2ème édition, Presses de l'université du Québec, 1989 .

19- Lorgnet, Michèle, *Procédures en traduction pour une analyse différentielle de l'erreur*, cahiers du R.A.P.T,L'harmattan, Italia srl, 2002.

20- Reiss, Katharina*, La critique des traductions ses possibilités et ses limites*, traduit par Bocquet, Catherine, Artois, Artois presses université, 2002.

21- Selskovitch, Dancia et Lederer, Marianne, *Interpréter pour traduire*, 4ème édition, Didier Erudition, 2001.

22- Vinary, J.Paul et Darbelnet, J, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier,Paris, 1977.

2- المجـــلات و الدوريـــــات :

1- Aissani, Aicha, *« L'enseignement de la traduction : en Algérie »* ; in Meta XLV,3 ; 2000.

2- Ballard, Michel, *« Téléologie de la traduction universitaire »* ; in Meta, L,1 ,2005 .

3- Déjean, Le Féal, Karla, *« Pédagogie raisonnée de la traduction »* ;in Meta, XXXVIII , 2, 1993.

4- Durieux, Christine, *« L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches »* ; in Meta , L, 1, 2005.

5- Hardane, Jarjoura, *« La formation du traducteur arabe : le cas de la mise à niveau linguistique »* ; in Meta XLV, 3, 2000.

6- Dancette, Jeane, *« L'enseignement de la traduction : peut on dépasser l'empirisme ? »* ; in TTR,V, 1, 1992.

3- الملتقيـــات:

1-La traduction à l'université: Recherches et propositions didactiques, Presses universitaires de Lille, 1993.

- Lavault, Elisabeth, Traduire en LEA : traduire pour communiquer.

4- المعـــــــــــاجم:

1- Le Robert, dictionnaire de français, *Dictionnaire Le Robert* – SEJER , 2011.

2- Cuq, Jean- Pierre, *Dictionnaire de didactique du français* – langue étrangère et seconde, CLE international , S.E.J.E.R. Paris , 2003.

5- الرســـــائل الجـــــامعية:

- Martinez Mélis, Nicol, *« Evaluation et didactique de la traduction » ;* Thèse de doctorat ; Université de Barcelone ; Espagne 2001.

ثالثا: المواقع الالكترونية:

- www.infpe.edu.dz
- www.arabs wata.info
- www.u m c.edu.dz
- www.gutenberg.org
- www.lepoint.infr
- www.notre-planéte.info
- revus.umc.edu.dz

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

إهداء.....

شكر و عرفان.....

مقدمـــــــة.....

أولا: الفصل الأول

تعليمية الترجمة من ترجمة اللغات ... إلى ترجمة النصوص

المبحث الأول: ضبط المفاهيم العامة.....02

1-1- التعليمية.....02

1-1-1- التحديد اللغوي.....02

1-1-2- التحديد الاصطلاحي.....03

1-1-3- التعليمية في ظل تطور الدراسات التربوية.....04

1-2- الترجمة.....06

1-2-1- التحديد اللغوي.....06

1-2-2- التحديد الاصطلاحي.....08

1-2-3- الترجمة و التعريب.....10

1-3- النص.....12

1-3-1- التحديد اللغوي 12

1-3-2- التحديد الاصطلاحي.....13

1-3-3- معايير النصية.....14

1-3-4- تصنيف النصوص 17

1-4- من ترجمة اللغات إلى ترجمة النصوص.....19

المبحث الثاني: تعليمية نصوص الترجمة.....21

1- تحديد الهدف من تدريس ترجمة النصوص.....21

1-1- تعليمية الترجمة و الترجمة التعليمية .....21.

1-1-1- الترجمة التعليمية 22

1-1-2- الترجمة المهنية.....23

2- أسس تصميم محتوى لتدريس ترجمة النصوص 25
2-1- الوضعية اللغوية و دورها في تحديد لغات العمل 26
2-2- دراسة سوق الشغل و ربطها بالجامعة 28
2-3- تحديد منهجية للترجمة في تدريس ترجمة النصوص.....29
2-3-1- المقاربة المقارنة.....29
2-3-2- المقاربة التأويلية.....31
2-3-3- المقاربة الوظيفية 32
3- طريقة تدريس ترجمة النصوص 34
3-1- تحديد الأهداف الخاصة 35
3-2- اختيار النصوص 37
3-3- طريقة تحضير المتعلمين للدرس 40
3-4- مراحل سير درس ترجمة النصوص 43
3-5- تمارين الترجمة 50
3-6-استراتيجية استثمار المبادئ النظرية.....56
4- التقويم في تدريس ترجمة النصوص 57
4-1- مفهوم التقويم 57
4-2- وظائف التقويم 59
4-3- التقويم في تدريس ترجمة النصوص 61
4-3-1- مدى استغلال أنواع التقويم في تدريس ترجمة النصوص 61
4-3-2- مادة الاختبارات و طرق صياغتها في تدريس ترجمة النصوص 62

ثانيا: الفصـــــل الثاني

تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة بجامعة قسنطينة- دراسة تحليلية -

المبحـــــث الأول: التحـليل الديداكتيكي.....67
1- منهجية الدراسة 67
1-1- وصف أداة الدراسة - الاستبيان.....68
1-1-1- مفهوم الاستبيان 68

1-1-2- وصف الاستبيان 68
1-1-3- صلاحية الاستبيان 69
1-2- وصف ميدان الدراسة 69
1-3- وصف مجتمع الدراسة 69
2- تفريغ الاستبيان وتحليل النتائج 73
2-1- اختيار المحتوى التعليمي وتكوين الأستاذ و مستوى المتعلمين 73
2-1-1- الغاية من تدريس الترجمة في قسم الترجمة 73
2-1-2- الحيز الزمني لدرس الترجمة 75
2-1-3- مستوى الطلبة بشكل عام 77
2-1-4- اختيار لغات العمل في درس ترجمة النصوص 79
2-1-5- تكوين أستاذ ترجمة النصوص 81
2-1-6- تحديد المنهجية المتبعة في درس الترجمة 82
2-1-7- طريقة ربط الدرس النظري بالدرس التطبيقي في درس ترجمة النصوص.....84
2-2- درس ترجمة النصوص ومكوناته.....86
2-2-1- تحديد الأهداف الخاصة لكل درس 86
2-2-2- اختيار النصوص 88
2-2-3- طريقة تحضير الطلبة لدرس ترجمة النصوص 91
2-2-4- طريقة سير درس الترجمة 93
2-2-5- ترابط الدروس وتسلسلها 95
2-2-6- تحديد الكفاءات المراد إكسابها للطلبة 95
2-3- التقويم في تدريس ترجمة النصوص 96
2-3-1- عدد الاختبارات في السنة 96
2-3-2- أنواع التقويم المعتمدة 97
2-3-3- معايير اختيار نص الاختبار.....99
2-3-4- تقويم القدرة على الترجمة 100
2-3-5- الصعوبات التي يعاني منها الطلبة 102
2-3-6- الوسائل التعليمية المساعدة 103
المبحـــث الثاني: التحـــليل النصي (دراسة تطبيقية).....105

1- منهجية الدراسة 105
1-1- عرض المدونة 106
1-2- منهجية تحليل النصوص 108
2- نماذج تحليل النصوص 111
2-1- تحليل النص الأدبي 111
2-1-1- النص 111
2-1-2- اختيار النص 111
2-1-3- استحضار سياق النص 112
2-1-4- مضمون النص 113
2-1-5- شكل النص 114
2-1-6- ترجمة النص 117
2-1-7-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف.....117
2-2- تحليل النص 119
2-2-1- النص 119
2-2-2- اختيار النص 119
2-2-3- استحضار سياق النص 120
2-2-4- مضمون النص 121
2-2-5- شكل النص 121
2-2-6- إعادة صياغة النص 124
2-2-6-1- مفهوم إعادة الصياغة و أهميتها 124
2-2-6-2- إعادة صياغة النص 124
2-2-7- ترجمة النص 126
2-2-8-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف.....126
2-3- تحليل النص المتخصص 128
2-3-1- النص 128
2-3-2- اختيار النص 129
2-3-3- استحضار سياق النص 129
2-3-4- مضمون النص 130

2-3-5- شكل النص 130
2-3-6- ترجمة النص 134
2-3-7-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف.....134
2-4- تحليل نص ثري بالسمات الثقافية 136
2-4-1- النص 136
2-4-2- اختيار النص 136
2-4-3- استحضار سياق النص 137
2-4-4- مضمون النص 138
2-4-5- شكل النص 138
2-4-6- ترجمة النص 143
2-4-7-المقابلة بين النص المصدر و النص الهدف.....143

ثــالثا: الفصــل الثــالث

أخطاء طلبة الترجمة (فرنسي – عربي)

ـ دراسة تقويمية ـ

المبحـث الأول: تحـــــليل أخطاء المتعلمين.....148
1- منهج تحليل الأخطاء 149
2- منهجية الدراسة 150
2-1- عرض المدونة 150
2-2- تصنيف الأخطاء 151
2-3- مراحل دراسة الأخطاء 153
3- دراسة أخطاء اختبار الفصل الأول 155
3-1- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة الفهم 156
3-1-1- أخطاء سببها نقص الكفاءة اللغوية في اللغة المصدر 156
3-1-1-1- أخطاء ناتجة عن حدوث لبس في فهم تركيب الجملة الفرنسية 157
3-1-1-2- أخطاء سببها التداخل في اللغة المصدر.....159

3-1-1-3-أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي.....168
3-1-1-4- أخطاء سببها قلة التحكم في قواعد اللغة الفرنسية 169
3-1-1-5- أخطاء سببها الحذف أو الإضافة 172
3-1-1-6- أخطاء سببها قلة الانتباه أثناء القراءة 173
3-1-2- أخطاء سببها نقص الكفاءة غير اللغوية (الثقافية) 173
3-2- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة إعادة التعبير 175
3-2-1- أخطاء سببها نقص في الكفاءة اللغوية 175
3-2-1-1- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في مقومات النصية 176
3-2-1-2- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الإملاء 176
3-2-1-3- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد النحو 177
3-2-1-4- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الصرف 179
3-2-1-5- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي في اللغة العربية 180
3-2-1-6- أخطاء سببها التداخل اللغوي 180
3-2-1-7- أخطاء متنوعة أسبابها متعددة 182
3-2-2- أخطاء سببها نقص في الكفاءة غير اللغوية 182
4- دراسة أخطاء اختبار الفصل الثاني 183
4-1- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة الفهم 183
4-1-1- أخطاء سببها نقص الكفاءة اللغوية في اللغة المصدر 184
4-1-1-1- أخطاء سببها التداخل في اللغة المصدر 184
4-1-1-2- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي 189
4-1-2- أخطاء سببها نقص الكفاءة الثقافية 190
4-2- الأخطاء الناتجة عن قصور في كفاءة إعادة التعبير 191
4-2-1- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الإملاء 191
4-2-2- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد الصرف 191
4-2-3- أخطاء ناتجة عن قلة التحكم في قواعد النحو 192
4-2-4- أخطاء سببها التداخل في اللغة العربية 193
4-2-5- أخطاء سببها التداخل مع اللغة العامية 193
4-2-6- أخطاء سببها ضعف المخزون اللغوي 194

المبحـــث الثاني: اقتراحات لمعالجة الأخطاء و تفاديها.....195
1- اقتراحات بخصوص المعالجة قريبة المدى.....195
1-1- تمارين لتطوير الكفاءة اللغوية 195
1-2- تمارين لتطوير الكفاءة الثقافية 198
1-2-1- ترجمة نصوص أجنبية تحتوي على ملامح ثقافية محلية 199
1-2-2- ترجمة نصوص أجنبية تحتوي على ملامح ثقافية أجنبية "شائعة" 200
1-2-3- ترجمة نصوص أجنبية تحتوي على ملامح أجنبية خاصة 201
1-2-4- ترجمة الحكم و الأمثال و الأقوال المأثورة 202
1-3- تمارين لتطوير كفاءة النقل 202
2- اقتراحات بخصوص المعالجة بعيدة المدى 204
2-1- تحديد الهدف من التكوين 205
2-2- مستوى المتعلمين 205
2-3- فتح المجال للتخصص 206
2-4- دراسة سوق العمل و ربطها بالجامعة 206
2-5- الحجم الساعي لمقياس التخصص 206
2-6- تحديد منهجية في درس الترجمة و توحيدها 207
2-7- تكوين الأساتذة 207
2-8- تفعيل دور المتعلمين في العملية التعليمية 207
2-9- تقنيات التدريس 207
2-10- إعادة النظر في ضبط المقاييس 208
2-11- طرق التقويم 210
2-12- ظروف العمل و الوسائل التعليمية 211
2-13- آفاق نحو تطوير البحث و انتهاج التخصص 212
خاتمـــــة.....213
قائمة المراجع.....219
فهرس الموضوعات 227
فهرس الجداول.....236
ملاحق.....237

ملخص باللغة الفرنسية.....255
ملخص باللغة الإنجليزية.....274

فهـــرس الجـــداول

- الجدول (1): الفرق بين البيداغوجيا التقليدية و البيداغوجيا المنطقية.....06
- الجدول (2): الفرق بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية.....25
- الجدول (3): البيانات الخاصة بمجتمع الدراسة.....71
- الجدول (4): البيانات الخاصة باحتمالات الهدف من تدريس الترجمة.....74
- الجدول (5): البيانات الخاصة باحتمالات مستوى الطلبة.....77
- الجدول (6): البيانات الخاصة باحتمالات طرق الاستفادة من الدرس النظري.....84
- الجدول (7): البيانات الخاصة باحتمالات معايير اختيار نصوص العمل.....90
- الجدول (8): البيانات الخاصة باحتمالات طرق تحضير الطلبة لدرس ترجمة النصوص..... 92
- الجدول (9): البيانات الخاصة باحتمالات طرق سير درس ترجمة النصوص.....93
- الجدول (10): البيانات الخاصة باحتمالات أنواع التقويم المعتمدة في تدريس ترجمة النصوص.....98
- الجدول (11): البيانات الخاصة باحتمالات معايير اختيار نص الاختبار.....99
- الجدول (12): البيانات الخاصة باحتمالات نوع الصعوبات التي تواجه طلبة الترجمة..... 102
- الجدول (13) :نصوص الدراسة و أسباب اختيارها.....107
- الجدول (14): معلومات عامة بخصوص نصي الدراسة.....150

الملحق الأول

La méthode de la fiche documentaire.

Partie A : L'analyse du document à traduire :

I-La description du document à traduire.

- L'auteur
- Le titre
- Le support :-la date de la publication.
  -la nature du document.
- Le lectorat (le destinataire) :
- Le domaine :

  -Le sous-domaine.
- Les mots – clés.
- Les abréviations :
  -les sigles.
  -les acronymes.
- Votre niveau de connaissance préalable.

II- Appréciation rédactionnelle et linguistique.

- Le registre du document.
  -Le style.
  -Le jargon.
- Qualité et lisibilité rédactionnelle :
  -les emprunts.
  -les noms propres.
  -les calques.
  - les néologismes.
  - les anglicismes.
- Les coquilles typographiques :

- Fautes orthographiques
- Fautes syntaxiques
- Termes impropres
- Erreurs de calcul
- Imprécisions
- Omissions

❖ La terminologie et la phraséologie (à classer par des sous- domaines).

Partie B : La stratégie de recherche

☝ L'inventaire des problèmes posés par le texte dans l'optique de traduction.

✌ Les sources réelles et potentielles qui parlent du sujet :

-livresques.

-nom livresques :

- ✓ Internet.
- ✓ Entretien avec un expert.

Partie C : Le bilan

☝ Les résultats obtenus :

- Difficultés rencontrées non résolues.
- La maîtrise du sujet d'un point de vue conceptuel, cognitif et terminologique.

✌ Constitution d'un glossaire personnel autorisé à l'examen (bilingue/trilingue).

Partie D : Les définitions.

- Définir 2ou 3 termes choisis.

الملحق الثاني

جامعة منتوري – قسنطينة
كلية الآداب و اللغات

-

قسم الترجمة -

موضوع الرسالة :

تعليميةنصوص الترجمة بجامعة قسنطينة
- قسم الترجمة أنموذجا-
دراسة تحليلية تقويمية

إعداد الطالبة:
صورية بوريو

إشراف الدكتورة:
سعيدة كحيل

بسم الله الرحمن الرحيم

مقدمة:

من المعروف لدى الباحثين و المختصين أن للتعليمية أركانها المتلازمة و المتكاملة و هي: الأستاذ و الطريقة و الطالب والمادة الدراسية. وإن درجة التفاعل بينها يؤثر بالسلب أو بالإيجاب على المردود التعليمي و فعالية العملية التعليمية .

تحاول هذه الدراسة الخوض في مسألة تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة، و هي دراسة ميدانية تسعى من خلال هذا الاستبيان إلى تقصي الصعوبات التي تعرقل سير العملية التعليمية، و تحديد أساليب التقويم والقياس.

يشتمل هذا الاستبيان على مجموعة من الأسئلة موجهة إلى أساتذة مادة الترجمة، و إن إجاباتهم الموضوعية المستمدة من التجربة العملية ستكون دليلا و مرشدا لنا في انجاز بحثنا على أسس علمية . نشكر لهم تعاونهم و إسهامهم في محاولة ترقية و تحسين نوعية التدريس بالجامعة الجزائرية بالإجابة على هذه الأسئلة.

تعليمات ملء الاستبيان:

المرجو قبل البدء في ملء هذا الاستبيان قراءة التعليمات الآتية:

1- وضع علامة(√) أمام الاختيار المناسب .

2- قد تكون الإجابة على سؤال ما باختيارين . و في هذه الحالة نرجو وضع علامة(√) أمام كلا الاختيارين المناسبين على ذلك في أضيق الحدود.

3- إذا كنت ترى إبداد بعض الملاحظات حول سؤال معين، فالمرجو وضع رقم صغير فوق آخر كلمة في هدا السؤال ، ثم توضح في صفحة التعليقات ما تود إبداءه من أراء.

- مع التفضل بقبول وافر الشكر-

و الله الموفق

□ أستاذ

□ أستاذة

آخر شهادة تحصلت عليها: .....

الدرجة العلمية: .....

المؤسسة التي تعمل بها:.....

الخبرة في التدريس بالجامعة:.....

الخبرة في تدريس مادة الترجمة:.....

ما هي السنة التي تدرس بها ؟

□ السنة الأولى.

□ السنة الثانية.

□ السنة الثالثة.

□ السنة الرابعة.

ما هي المادة التي تدرسها ؟

□ ترجمة عربي/فرنسي.

□ ترجمة فرنسي/عربي.

□ ترجمة عربي/إنجليزي.

□ ترجمة إنجليزي/عربي.

1- ما الهدف من تدريس الترجمة ؟

□ لتكوين مترجمين محترفين.

□ لتكوين أساتذة لغات.

□ لتكوين متعددي لغات.

2- ما هو الحيز الزمني المخصص لتدريس الترجمة أسبوعيا؟ و هل هو كاف؟

.....

3- من خلال تجربتك ، ما هو مستوى الطلبة بشكل عام؟

□ جيد □ حسن □ مقبول □ دون المستوى

4- من خلال تجربتك، مستوى الطلبة يكون أفضل في:

□التعريب □ التعجيم

5- حسب رأيك، هل ينبغي أن يشمل تكوين أستاذ الترجمة كل من الدرس اللساني وتحليل الخطاب وتعليمية الترجمة و لماذا؟

.....
.....
.....

6- ما هي المنهجية المتبعة في درس الترجمة؟

.....
.....

7- هل درس ترجمة النصوص يكون:

□ تطبيقا محضا.

□ يتخلله الاستشهاد ببعض المبادئ النظرية.

□ مناصفة بين النظري و التطبيقي.

8- هل تحدد أهدافا خاصة لكل درس؟

□ نعم □ لا

- إذا كان الجواب بنعم ، فهل تطلع الطلبة على هذه الأهداف؟

□ نعم □ لا

9- ما هي أنواع النصوص المعتمدة في درس الترجمة؟ و لماذا؟

.....
.....
.....

*ما هي معايير اختيارها؟

□ حسب درجة السهولة والصعوبة.

□ حسب الطول و القصر.

□ حسب مستوى الطلبة.

- حسب معايير أخرى، اذكرها

.....

.....

10- هل يقدم النص مسبقا للطلبة بغية تحضيره للدرس المقبل؟

□ نعم □لا

* إذا كان النص المراد ترجمته يقدم مسبقا للطلبة، فكيف يطلب منهم التعامل معه؟

□ إعداد بطاقة توثيقية خاصة به ، ثم ترجمته.

□ البحث عن نصوص موازية ،ثم ترجمته.

□ ترجمته بمساعدة القواميس و الموسوعات.

11- هل يقوم درس ترجمة النصوص على:

□ تحليل النصوص ثم ترجمتها.

□ تحليل النصوص و تمارين الترجمة.

□ تحليل النصوص و تمارين معاينة القواميس.

طريقة أخرى، اذكرها.....

.....

12-هل يمهد الدرس السابق للدرس اللاحق في تدريس ترجمة النصوص؟

□ نعم □ لا

13- ما هي الكفاءات التي تساعد الطالب على اكتسابها من خلال درس ترجمة النصوص؟رتبها تنازليا حسب الأهمية:

.....

.....
.....
.....

14- ما هو عدد اختبارات ترجمة النصوص في السنة؟ و هل هو كاف؟

.....

.....

15- ما هي أنواع التقويم المعتمدة في مادة ترجمة النصوص؟

- تقويم تشخيصي.
- تقويم تكويني.
- تقويم تحصيلي.

16- على أي أساس يتم اختيار النص المقدم في الاختبار؟

- نص تم التطرق إلى موضوعه أثناء الدروس.
- نص معجمه مستوحى من النصوص المدروسة.
- نص جديد في موضوعه و معجمه.

17- هل تجد صعوبة في تقويم قدرة الطالب على الترجمة؟ لماذا؟

.....
.....

18- من خلال التقويم، ما هي مواطن ضعف الطالب في قسم الترجمة ؟

- ضعف في كفاءته اللغوية.
- ضعف في كفاءته الثقافية.

-مواطن ضعف أخرى ، اذكرها

.....
.....

19- حسب تجربتك ، ما هي الوسائل الواجب اعتمادها لتطوير تعليمية نصوص الترجمة ؟

.....
.....
.....

***من خلال تجربتك، ما هي الإجراءات و التدابير الواجب اتخاذها حتى تؤتي تعليمية نصوص الترجمة بقسم الترجمة أكلها؟**

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....

<u>صفحة خاصة بالتعليقات</u>

.....
.....

الملحق الثالث

« ما ينقص الكتاب في الدمن سيوطونكم إياه بالطول »

بقلم: مونتسكيو

تستطرح سلسلة من التساؤلات بعد أحداث غزة، علما بأن اسرائيل « المدافع عن الغرب و العالم الحر » المعلنة رغم المدنيين في العالم الغربي الذين أعدموا البربرية الحقة للنازيين الممارسة من قبل اسرائيل، و الدعمية من قبل الفيتو الامريكي و خوف المسيرين الاوروبيين أمام احتجاجات الضغط الجماهيري بشدة أمام الجنون الدموي المتطرفين في تل أبيب و التي تشكل خطرا على الحرية و تواجد الثقافات مهاجمين الثقافة السائدة لغزة، و القوات الاسرائيلية التي أعلنت « الخبر السعيد » انطلاقا من البلد الذي يحكم و يسير الوصاية الغربية تنتظر الهدف الاول، هذا الأخير الذي يبرر الانقسامات الغربية، و يضعف الانظمة من الداخل و يشكل الحركات الراديكالية، الوطنيين و التيارات الخاصة بالارهاب.

كل هذه البواعث رغبت فيها اسرائيل التي هي بحاجة للانتباه والاهتمام بحرب شاسعة و مركزة على فكرة الدولة الفلسطينية نفسها.

فالانظمة الغربية المنشغلة بصعوبة حسب هذه الاحوال على دعم احتجاجاتها الداخلية، على التفاوض معهم دون توقف، على صرف الاموال و الطاقات لمراقبة الشارع و الآراء تقلقه نوعا ما من الهيكل البنائي للكثافة السكانية الفلسطينية. وحزب الله وحماس المتمسكين بمقاومتهم و بطابعهم الشعبي و الرفض الاسرائيلي لحل سياسي تبقى في كل مرة مشددة في أعين الآراء الغربية.

لوكوتيديان، الخميس 08 جانفي 2009.

ما يحيط به الجهاد يدة تعمل في الأسواق، يقدموه لكم

مسدار عمر

موزنسكيو

تطرح مجموعة من التساؤلات عن الوضع بعد غزة، علما أن ما أقدمت عليه اسرائيل "المدافع عن الغرب وعن العالم الحر" على الرغم من استنكار المواطنين الغربيين للبربرية المتأتية من النازية والمطرقة في معرف اسرائيل، والمحصنة بالفيتو الأمريكي وخوف القادة الأوربيين أمام مجموعة الضغوط وأمام الحنون الدموي المطرقي لتل أبيب، هذا الفعل الذي أقدمت عليه اسرائيل لأمر خطير بالنسبة للسلام وتعايش الثقافات. وبمهاجمة الشعب الفلسطيني غزة، فإن الجيش الإسرائيلي أكد أعلن عن "الخبر السعيد" انطلاقا من البلد الذي يضم و يخبر جامعة الدول العربية، أي وهو أنه قد توصل إلى هدفه الأول. وقد تأكد هذا الخبر على أن الانقسامات العربية تضعف من الداخل الحكومات وتنشط الحركات الجذرية والوطنية والتيارات مناهضة للإرهاب، إن هذه العوامل نحيدها اسرائيل التي تحتاج إلى ضغوطات، إلى حرب دائمة، إلى استئصال فكرة إقامة فكرة دولة فلسطينية. إن الحكومات التي احتلها العربية، حتى الحالات، عملت التيارات الإسلامية وإذا ما تفاوضت معهم دون انقطاع، صرفت مبالغ وصدرت طاقات من أجل مراقبة الشارع والآراء، واستلاء على الخرقة المخططة للشعب الفلسطيني، إذ كل من حزب الله وحماس مؤيد في نظر حسن الآراء العربية وذلك لهما ومنهم والدعم السعي لهم ورفضهم لكل سياسي من طرف اسرائيل.

جريدة "لوكوتيديان فرونت"

الخميس ٥ جانفي ومنه

محمد أفرون والتحدي النقدي للفكر الإسلامي

يعني عمل محمد أفرون على تبني مجموعة من المفاهيم والمأخوذة من تصور ابستمولوجي معتبر: "اختراق"، "نقل"، "تجاوز". وتسعى القراءة النقدية لنصوص التقليد الإسلامي الديني إلى إعادة تقييم المفاهيم والنصوص والأسس والمعتقدات التي أخذت - في الفكر الإسلامي - صبغة مطلقة من جميع الأنماط لتنزيل والتفكير في البنى الأخلاقية والأنتروبولوجية المكونة لهذا التاريخ هذا الفكر بغية إنتهاك المحرمات والمفاهيم والعادات المتحجرة التي تمنع النظر في النصوص المؤسسة الأخلاقية عن الذات واهمالها إياها في أطر غير محسوسة. واختراق الطبقة المعنوية (المعنى النهائي للنص الأصلي (النص المقدس) لا يعني رفضه الخالص والبسيط وإنما تقييمه بواسطة أدوات ضرورية مستعارة من العلوم الإنسانية والاجتماعية (اللسانيات، التاريخ، الأنثروبولوجيا وعلم النفس...).

محمد شوقي زين
الثامن والعشرون من ماي ألفان وواحد
WWW.amn.com

محمد عمر قون، والتحدي النقدي للعقل الإسلامي.

يرتكز "أركون" محمد عمر قون على ثلاثية إبستيمولوجية معتبرة، ألا وهي: "التشريح"، "النقل" و"التجاوز" أو "الترك".

إن القراءة النقدية لنصوص من التراث الديني تعمل على إعادة تقييم، التوجهات، والخيالات، التي أخذت حضورا في تاريخ الفكر الإسلامي. لكونها نوعا ما واحدة تماما. إن التأطير في الأسس الكلامية والإبستيمولوجية المؤسسة لتاريخ هذا الفكر يقتضي، تشريح المعاني والعادات الراسخة التي قيدت النابعة من وحدات نظر كلامية، والتي أدخلت النصوص ضمن علم الأساطير. إن تشريح الطبقة السيكولوجية (المعنى الظاهر) للنص الأصلي (النص المقدس) لا تعني إدماجها التام، وإنما هو إعادة تقييم عن طريق الوسائل الإبستيمولوجية المأخوذة من العلوم الإنسانية والاجتماعية واللسانيات، التاريخ، الثيولوجيا، علم النفس ...).

محمد شوقي زين

28 ماي أماسيو 2006.

W.W.W oumma.com

ملخص باللغة الفرنسية

La didactique des textes à traduire à l'université de Constantine
- le cas du département de traduction –

Etude analytique et évaluative

En cette ère de mondialisation où le besoin de communiquer s'accentue de plus en plus en raison de la rapidité du progrès des technologies de l'information et de l'évolution des sciences informatiques, malédiction ou bénédiction, la diversité des langues continue toujours à entraver les relations entre les peuples de ce monde. En effet, ayant des langues diverses, et de facto, des cultures diverses, comment arrive-t-on à communiquer?

Dans de telles conditions, le recours à un intermédiaire, qui ne peut être que le traducteur, est incontournable. Or, la demande aux traducteurs dépasse l'offre. Ce qui fait que les recherches en traduction penchent immédiatement en ces dernières décennies, sur son enseignement en vue de former des traducteurs et des interprètes d'où l'émergence de ce qu'on a baptisé « la didactique de la traduction ».

Ayant en charge, l'optimisation de la formation des traducteurs, les didacticiens s'intéressent essentiellement à la stratégie didactique qui se base sur la manière d'opérer une traduction. L'opération traduisante a été, pendant longtemps, le centre d'intérêt des études traductologiques, d'où la réflexion à la traduction en tant qu'activité est considérée comme un défi ; même que de nos jours, on est convaincu que la réflexion sur son enseignement est un véritable défi. Alors, les chercheurs se consacrent à la proposition de modèles didactiques en matière de

formation professionnelle à la traduction. Quelle que soit leur façon d'approcher ces modèles, ils convergent tous vers un seul et même constat : l'objet de la traduction est le texte et non pas la langue, c'est-à-dire en traduisant, on traduit des textes. Par conséquent, en enseignant la traduction à de futurs traducteurs, on leur enseigne la traduction des textes.

Dans ce contexte, s'inscrit cette recherche qui vise à enquêter sur la formation des traducteurs en Algérie à travers un constat des lieux de la formation en cours au département de traduction à l'université de Constantine. Cette étude tient son importance du fait qu'une telle investigation est en mesure de faire ressortir le bon grain de l'ivraie dans le modèle didactique appliqué dans le département en question. Et ce en vue de faire pallier modérément aux lacunes inhérentes à l'enseignement de la traduction de textes.

La problématique que pose la présente recherche est la suivante :

Comment est enseignée la traduction au département de traduction à l'université de Constantine ?

En d'autres termes, sur quels éléments didactiques, cet enseignement s'appuie-t-il ? L'objectif visé par cet enseignement est-il bien défini ? Quels sont les procédés conçus pour un programme adéquat ? Quel est la méthode d'enseignement adoptée ? A quel type de difficultés sont confrontés les étudiants dans leur formation ? Comment y remédier?

Dans un souci majeur de répondre à ce questionnement et d'élucider les ambiguïtés de parcours, nous avons organisé notre recherche en trois chapitres, le premier chapitre constitue le socle théorique sur lequel repose l'étude analytique et évaluative abordée dans les deux chapitres à suivre.

Dans le premier chapitre, qui traite de la didactique de la traduction des textes, nous avons tenté en premier lieu de donner, en introduction, les définitions correspondantes aux trois termes constitutifs du titre de la présente recherche : didactique, traduction, et texte. En outre, en raison de leur importance évidente, nous avons abordé quelques aspects de ces trois concepts qui peuvent servir comme fondement pour la présente étude.

En effet, nous avons commencé par le terme « didactique ». Après avoir présenté quelques définitions, nous avons abouti à un constat : c'est un terme étranger à l'arabe. Il nous a fallu donc délimiter les correspondances arabes issues de ses différentes traductions. En plus, et dans le but de bien situer la didactique de la traduction des textes dans un espace pédagogique approprié, nous avons établi une comparaison entre la pédagogie traditionnelle et la pédagogie rationnelle. Pour en terminer avec ce terme, nous nous sommes limités à mentionner les constituants fondamentaux de toute didactique qui sont, selon les spécialistes, en nombre de cinq : l'objectif, le programme, la méthode, l'apprenant et l'évaluation.

Quant à la « traduction », après l'étude des définitions appropriées, s'avère être un mot d'origine arabe. Toutefois une équivoque nous est apparue dans sa

relation avec le mot « arabisation ». Alors, nous avons essayé d'établir une distinction entre ces deux mots en délimitant leurs différents sens contextuels sous peine d'aboutir à une situation qui risque tout de même de semer une confusion.

Le troisième terme « texte », *«(le texte est) une réalité beaucoup trop hétérogène pour qu'il soit possible de l'enfermer dans les limites d'une définition stricte »* (Adam 2001 : 19). Alors, nous avons présenté quelques propositions de définitions tirées des retombées de la linguistique textuelle, champ de recherche vierge et dont les spécialistes ne s'intéressent pas seulement à définir le « texte » mais aussi à établir des normes pour la textualité, c'est-à-dire, mettre des critères, selon lesquelles on peut nommer un groupe de mots ou de phrases « texte ». Ils s'occupent aussi de la typologie textuelle dans le but de pouvoir regrouper les textes selon des normes strictes. Vu l'importance de ces deux aspects qui constituent l'objet de recherche de la linguistique textuelle, nous avons essayé d'aborder les normes de textualité ainsi que quelques propositions de classification des textes.

Pour conclure, après ces considérations générales, nous avons vu nécessaire d'établir la différenciation entre la traduction des langues et la traduction des textes. Cette notion est considérée comme un point de départ pour entamer cette recherche portant sur la didactique de la traduction des textes.

La deuxième section du premier chapitre est consacrée à l'étude de la didactique de la traduction des textes. Pour aborder ce thème, nous nous sommes basés sur deux constituants essentiels de l'édifice didactique : Le contenu, c'est-à-dire le programme, et la méthode d'enseignement. Cependant, ces deux constituants sont dépendants de deux autres éléments didactiques ; relativement antérieur pour l'un et postérieur pour l'autre.

Tout d'abord notre ébauche concerne le premier élément qui consiste à déterminer précisément l'objectif et la finalité visés par tout enseignement. Dans ce contexte, la précision s'avère indispensable pour apporter plus d'éclaircissement : lorsqu'on parle d'objectif dans l'enseignement de la traduction, nous nous référons toujours à la distinction entre deux types de traduction selon la finalité de son enseignement, c'est-à-dire, distinguer la traduction didactique de la traduction professionnelle. En exposant les spécificités de chacune, nous avons constaté que la traduction didactique dont les langues constituent son objet, s'inscrit dans les programmes d'enseignement des langues, tandis que la traduction professionnelle qui se base sur les textes est propre à la formation des traducteurs.

Donc, le contexte pédagogique pris en compte pour cette recherche est propre à la formation professionnelle à la traduction. Par ailleurs, nous avons pris a priori la conception du programme et l'élaboration des méthodes d'enseignement propres à ce type de formation en se basant sur les réflexions des pionniers s'intéressant à la didactique de la traduction.

En ce qui concerne la conception d'un programme en vue de former des traducteurs, les résultats des recherches montrent que la formation professionnelle doit être adaptée selon le contexte de formation « *Il n'est aucunement question de concevoir un programme idéal de formation universitaire de traducteurs. Un tel programme si parfait soit –il sur papier, trouverait difficilement une application universelle. Les marchés de la traduction diffèrent d'un pays à l'autre et ces particularismes nationaux se reflètent inévitablement dans la conception des programmes qui doivent en outre tenir compte, dans une certaine mesure, des besoins particuliers des étudiants à leur entrée à l'université » (*Delisle 1984 : 14). A partir de ce constat, nous avons pu faire ressortir les principes sur lesquels repose la conception d'un tel programme. En premier lieu, vient la nécessité d'étudier le marché de l'emploi pour pouvoir déterminer ses besoins. Ce facteur est en mesure de définir clairement deux composantes fondamentales du programme : le type des textes à traduire au cours de cette formation, ainsi que les deux langues, celle de départ et celle d'arrivée. Deuxièmement, les particularismes nationaux plus précisément la situation politico-économique et la politique linguistique et académique du pays dans lequel s'inscrit ce programme. Ces éléments sont aussi susceptibles de contribuer à la définition des textes et des langues appropriés. Mais il faut aussi prendre en considération les moyens disponibles qu'ils soient matériels ou humains. Cet autre facteur est tributaire des besoins des apprenants en rapport avec leur niveau linguistique. Il est à signaler que les spécialistes consentent sur le fait que dans un programme de

formation à la traduction, on ne peut que traduire dans sa langue maternelle. En outre, en observant les écoles de formation des traducteurs les plus réputées, on conçoit qu'elles adoptent une méthodologie de traduction inspirée de l'une des théories de la traduction. De ce fait, nous avons pu constater que l'adoption d'une méthodologie de traduction peut aussi constituer l'un des principes de la conception du programme en question. Aussi, nous avons essayé d'exposer brièvement les théories qui sont adoptées dans ces écoles reconnues dans la formation des traducteurs. Celles sont : l'approche comparative, l'approche interprétative et l'approche fonctionnaliste.

Contrairement au programme, la méthode d'enseignement, selon les spécialistes, a le mérite de praticabilité universelle. *« Dans un premier temps, il y a lieu de décomposer la démarche mise en œuvre dans l'opération traduisante afin d'en identifier les étapes successives, les isoler et les faire travailler séparément (...) le premier temps de cette action didactique a un caractère fondamental qui lui donne une portée universelle »* (Durieux 2005 : 42). A partir de ce point de vue, nous avons essayé d'esquisser un tableau de la méthode d'enseignement en joignant les étapes indiquées par Durieux aux étapes générales propres à tout processus d'enseignement /apprentissage.

Ce qui nous pousse à considérer en premier lieu l'importance de la détermination des objectifs d'apprentissage pour chaque cours en démontrant que l'une des conditions préalables pour qu'un cours soit méthodique, bien présenté et efficace est la définition claire et précise de ses objectifs. Ensuite,

nous avons traité une question qui occupe une place importante dans la formation des traducteurs ; c'est le choix des textes de travail. A propos de ce sujet, les spécialistes insistent sur deux points essentiels : les critères du choix et la progression. Parmi les critères les plus exigés, l'authenticité des textes, c'est-à-dire, les textes doivent être authentiques et il est recommandé qu'ils soient conformes à ceux que l'apprenant pourrait rencontrer dans sa vie professionnelle. A propos de la progression, il est toujours préférable qu'on respecte le degré de difficulté. Pour bien appliquer les directives du renouveau pédagogique axé sur la responsabilisation et l'autonomisation de l'apprenant, nous avons cherché à présenter les démarches d'intégration des apprenants dans la didactique de la traduction des textes à travers l'exposition de quelques alternatives de préparation du cours comme suit : traduire le texte à l'aide des dictionnaires et des encyclopédies ; traduire le texte en se référant à des textes parallèles ; et enfin, traduire le texte en préparant une fiche documentaire.

Afin de bien présenter le déroulement d'un cours de traduction des textes, considéré comme une étape principale dans une méthode d'enseignement, nous avons dû suivre ce qu'a dit Durieux plus haut, c'est-à-dire, procéder à isoler les étapes composantes de l'opération traduisante et les faire travailler séparément. Mais avant de traiter ces étapes, nous avons mis en exergue l'utilité de l'éveil de l'intérêt au début de chaque cours car il sert à attirer l'attention des apprenants et à les préparer pour qu'ils soient bien concentrés tout au long du cours.

La répartition de l'opération traduisante a donné naissance à deux étapes principales : la compréhension et la réexpression. Donc, nous avons examiné dans un premier temps la première étape : lecture et compréhension du texte. Cette dernière se divise à son tour en deux étapes : une compréhension générale du texte à travers de simples lectures. Puis une compréhension plus profonde du texte pour en saisir le sens et s'approprier du vouloir-dire de l'auteur. Ceci n'est possible qu'à travers l'analyse de la situation de communication en répondant aux questions suivantes : « *qui écrit? Pour qui ? Pour quelle(s) raison(s) et dans quel(s) but(s) ? que dit-il et comment ? »*(Lavault 1993 : 127). Le contexte socio-culturel du texte doit aussi être bien cerné pour expliciter les allusions et les références culturelles. Ainsi, les didacticiens insistent sur la nécessité d'asseoir chez les apprenants que comprendre un texte en vue de sa traduction implique la mobilisation des connaissances linguistiques et extralinguistiques. Ces acquis se distinguent d'un texte à l'autre. Comme ils peuvent être d'ordre encyclopédique ou culturel. Ce qui nous mène à consentir que l'analyse textuelle semble inévitablement l'outil de formation des traducteurs ; pièce maitresse en usage dans la méthode d'enseignement de la traduction des textes.

Pour des raisons d'ordre pratique, nous avons remplacé la deuxième étape, « la réexpression » du texte, c'est-à-dire, sa traduction par un exercice d'évaluation collective proposé par Daniel Gile (2005).

Afin de mieux cerner le déroulement d'un cours de traduction des textes, nous avons présenté des alternatives à l'analyse textuelle ; malgré la place

importante qu'occupe cette dernière, elle est parfois substituée par des exercices de traduction surtout au début d'un cursus, pour les débutants, dans le but de leur faire acquérir une certaine compétence linguistique ou méthodologique. Ceci à travers l'exposition des modèles d'exercices de quelques spécialistes tels que Delisle (1984), Melis (2001), Gile (2005)….

Après avoir traité la conception du programme et la méthode d'enseignement ainsi que l'objectif visé, étant le premier élément didactique, nous nous sommes penchés sur l'étude du deuxième élément didactique mentionné plus haut qui doit succéder aux deux constituants fondamentaux de l'opération didactique. Il s'agit de l'évaluation, outil pédagogique aussi ancienne que la pédagogie elle- même ; mais elle acquiert plus d'importance qu'auparavant grâce à ses nouvelles fonctions : diagnostique et formative. Dans ce cadre, nous avons tenté de voir la manière d'intégrer efficacement cet outil dans l'enseignement de la traduction des textes, aussi complexe soit-elle, et la façon de faire pour tirer profit de ces fonctions dans le renouvellement et le développement du programme d'une part, et dans la promotion et l'optimisation des méthodes d'enseignement d'autre part.

La partie pratique de cette recherche compte deux chapitres. Chacun des deux chapitres compte à son tour deux sections.

Le premier chapitre est consacré à l'analyse : analyse didactique dans la première section et analyse textuelle dans la deuxième section.

La première section est consacrée à l'analyse didactique, c'est-à-dire, le diagnostic de l'état des lieux, plus précisément, il s'agissait de connaître de plus prés comment se réalise l'enseignement de la traduction des textes dans le département de traduction à l'université de Constantine. Pour mener à bien cette enquête, nous avons eu recours à un questionnaire, comme outil de recherche servant à la collecte des informations, destinés aux enseignants de traduction dans ce département. Nous avons établi les questions en se basant sur les résultats de l'étude théorique. C'est ainsi que le questionnaire comprend trois parties : la première partie comporte les questions concernant les renseignements personnels et les parcours scientifiques et professionnels des enseignants. Passons à la troisième partie qui est consacrée aux commentaires des enseignants sur le questionnaire en particulier et sur l'enseignement de la traduction des textes en général. Puis revenons à la deuxième partie, la plus importante, constituée de toutes questions susceptibles de servir la présente étude en veillant à l'opération didactique mise en contexte.

Ces questions sont regroupées autour de trois axes : le premier groupe de questions concerne la définition du but du cursus, la conception du programme, et la formation des formateurs. En effet, nous avons interrogé les enseignants sur la finalité visée par l'enseignement de la traduction dans leur département. Nous avons voulu connaître l'intervalle temporel consacré au module de traduction et s'il est suffisant ou non. Nos interrogations concernent le niveau des étudiants en général, puis sur leur niveau en thème et en version, c'est-à-dire savoir si leur

maîtrise du thème est mieux que la version ou l'inverse. Comme elles touchent à la formation des formateurs de traducteurs, c'est-à-dire, le type de cette formation et les disciplines qu'elle doit inclure ; sur la méthodologie adoptée dans le cours de traduction des textes. Enfin, notre questionnaire porte sur la stratégie d'investissement des principes méthodologiques dans un cours pratique de traduction. Le deuxième groupe de questions vise la méthode d'enseignement ainsi que toutes ses composantes. Ce qui fait que notre questionnement des enseignants vise la définition des objectifs d'apprentissage et leurs communications aux apprenants, aussi les types de textes de travail et les critères de leur choix, en outre l'intégration des apprenants dans le processus enseignement/apprentissage à travers la préparation guidée des cours. Nos questions portent aussi sur l'enchaînement des cours et l'existence logique entre eux, sur la méthode adoptée pour le déroulement d'un cours de traduction des textes et sur les compétences visées par leur enseignement, avec une nette recommandation de les mettre dans l'ordre selon leur importance.

Le dernier groupe de questions est consacré à l'évaluation et l'exploitation de ses bienfaits dans cette formation. Alors nous avons interrogé les enseignants sur le nombre d'examens par année et si c'est cela et suffisant ou non, sur les critères du choix d'un texte d'examen, sur les types d'évaluation exploités, sur les difficultés évidentes rencontrées par les apprenants, sur les outils didactiques proposés pour améliorer cette formation.

Après avoir analysé les réponses des enseignants, nous avons abouti aux résultats démontrant des lacunes dans cette formation :

- l'ambigüité dans la définition de l'objectif visé par ce cursus ; la négligence des éléments propres à la conception du programme ; l'imprécision dans le choix d'une méthodologie de traduction.

- A propos des méthodes d'enseignement, malgré la prise de conscience des enseignants en rapport avec les méthodes modernes et leur efficacité, nous avons constaté un manque de coordination sur tous les plans ; que ce soit dans le choix de la démarche adoptée, dans la stratégie d'intégration des apprenants dans l'opération didactique ou l'investissement dans de meilleurs principes théoriques et méthodologiques.

- Pour sa part, l'évaluation s'est toujours limitée à sa fonction sommative, et elle se pratique suivant la méthode traditionnelle.

La deuxième section est consacrée à l'analyse textuelle, c'est une sorte d'étude pratique à travers laquelle nous avons jugé utile de proposer des modèles d'analyse des textes à traduire. Ces modèles sont fabriqués à partir des résultats de l'étude théorique. Le corpus de cette étude est formé d'une sélection qui compte quatre différents textes tirés des cours de traduction des étudiants de quatrième année. Ils sont choisis par rapport à des critères précis respectant la diversité typologique :

- Un texte littéraire dans le but d'aborder la problématique de la méthodologie de la traduction littéraire.

- Un texte scientifique (pragmatique) dans le but de s'entraîner à la pratique de la théorie interprétative par le biais de la technique de la paraphrase, et de s'initier à la recherche documentaire.

- Un texte technique pour traiter la problématique de la traduction terminologique dans l'arabe ou bien « l'arabisation ».

- Un texte riche en références culturels dont la traduction nécessite des connaissances extralinguistiques pour pouvoir les transposer dans un contexte socio- culturel différent.

Ces modèles de textes sont présentés dans des cours. Alors, nous avons opté pour une approche pédagogique convenable, c'était l'approche d'enseignement par les compétences en joignant à chaque cours une compétence visée formulée à partir d'obstacles prévisibles. Ces difficultés diffèrent d'une leçon à une autre en relation avec le type de texte traité. Ces modèles de textes sont aussi munis de quelques explications méthodologiques ou théoriques qui sont présentées au fur et à mesure de l'émergence des difficultés lors de l'analyse. Chaque modèle respecte les étapes suivantes :

- la définition de la compétence visée.

- la présentation du texte et les raisons de son choix.

- l'adoption de l'analyse en vue d'un but double : faciliter la compréhension du texte source d'une part, et guider le traducteur (l'étudiant) dans le choix des équivalences lors de la traduction d'autre part.

L'analyse textuelle mise en œuvre se base sur le fait que la traduction est une opération communicative. Alors, elle traite, et avec soin, les éléments de la situation de communication en essayant de déterminer l'émetteur (l'auteur), le destinataire (le lecteur), la visée du texte, le contenu du texte et sa forme. Ces éléments d'analyse sont communs pour les quatre modèles proposés. Seules les explications méthodologiques divergent d'un cours à un autre selon les besoins.

- chaque modèle se termine par la proposition d'une traduction possible du texte source suivie d'une étude comparative entre les deux textes.

Le deuxième chapitre de la partie pratique se subdivise en deux sections.

La première section est une étude évaluative consacrée à montrer l'efficacité de l'évaluation formative pour le développement des programmes et la promotion de la méthode d'enseignement en premier lieu, et à estimer la qualité de la formation des traducteurs dans le département de traduction à Constantine, en second lieu.

Afin d'atteindre ce but, nous avons choisi d'appliquer la méthode de l'analyse de l'erreur. Le corpus est formé des copies d'examen de traduction français/arabe des étudiants de quatrième année traduction pour deux semestres successifs. Les deux textes d'examen sont de type journalistique. Or, la

traduction du premier texte exige une certaine culture générale d'ordre politique, et la traduction du deuxième nécessite une connaissance technique dans un domaine particulier : philosophique et religieux. Par souci d'étudier le type de difficultés rencontrées par les recrues en formation dans le département de traduction, nous avons eu recours à l'analyse de leurs erreurs en les regroupant selon leurs causes sous deux grandes catégories. Ces erreurs peuvent être le résultat d'une carence linguistique ou extralinguistique dans la langue de départ, c'est-à-dire, durant l'étape de la compréhension. Ainsi, nous les avons classées sous la catégorie : Erreurs résultant d'une carence dans la compétence de compréhension. Cependant ces erreurs peuvent surgir dans la langue d'arrivée, c'est-à-dire, durant l'étape de réexpression, donc leur classement sous la catégorie : Erreurs résultant d'une carence dans la compétence de réexpression. En conséquence, de ce qu'a été mentionné plus haut, chacune de ces deux catégories se scinde en deux sous-catégories ; l'une pour les erreurs résultant d'une carence linguistique et l'autre pour les erreurs résultant d'une carence extralinguistique.

Après l'analyse des erreurs relevées, nous avons pu constater que ces étudiants en fin de cycle souffrent encore d'une carence linguistique dans les deux langues, surtout dans la langue française qui est une langue étrangère. La majorité de leurs erreurs sont des interférences entre les deux langues ou dans une même langue. Ces interférences peuvent aussi résulter d'une carence dans la compétence de transfert parce que la traduction n'est pour eux qu'une opération

linguistique ; ils sont trop attachés à l'aspect littéral. Leurs copies ne contenaient que des traductions mot à mot avec une négligence totale du sens contextuel.

Ces résultats peuvent aussi être considérés comme un jugement de l'efficacité et de la validité de la formation reçue, vue que les copies d'examen analysées représentent le feed-back de la formation en cours.

A partir des résultats obtenus dans la première section, nous avons tenté dans la deuxième section de proposer des solutions et des suggestions de remédiation dans le but d'atténuer les carences constatées.

Dans un premier temps, nous avons proposé des remédiations à court terme, sous forme d'exercices qui viennent suivre directement une évaluation formative dans le but de développer les compétences des apprenants et de consolider leurs acquis. On cite, en exemple, l'accent sur tel ou tel point linguistique. Puis nous avons recommandé des solutions à long terme, celles concernant la conception du programme et le choix des méthodes d'enseignement. Ces suggestions ne résultent pas seulement de notre vision diagnostique du terrain, mais issues des expériences des pionniers dans le domaine de la didactique de la traduction et sont inspirées des besoins des enseignants en la matière.

En guise de conclusion pour cette recherche, nous pouvons dire qu'il y a quelques insuffisances concernant la didactique de la traduction des textes dans le département de traduction à l'université de Constantine, et que pour les combler, on doit revoir les principes sur lesquels repose la conception du

programme, les méthodes d'enseignement, les conditions d'accès au département ainsi que les stratégies d'exploitation de l'aspect formatif de l'évaluation.

Enfin, la traduction est un enjeu que l'on peut remporter. Reste à œuvrer assidûment en vue du développement de sa didactique.

ملخص باللغة الإنجليزية

Didactics of Text Translation at the University of Constantine
- a Case Study: Translation Department-

An Evaluative Analytical Study

The practice of translation is as old as human beings are. However, it has become nowadays a dire necessity with the emergence of the new systems of communication and information, which are becoming more and more sophisticated. Thus, to cope with such rapid exchange of information, translators are needed more than ever in maintaining cross-cultural communication and achieving international understanding. Nevertheless, the demand for competent translators and interpreters overcomes the supply. This is why researchers' efforts have recently been centered on improving a proper training.

Meanwhile, a large number of approaches dealing with translators training agree on the fact that the subject matter of translation is texts rather than languages, i.e. when translating, we translate texts. Thus, teaching translation is supposed to be focused on teaching texts intended for translation.

Within this framework, the present study aims at shedding some light on the reality of didactics of text translation in Algeria through the department of translation at the University of Constantine. Our objective is to know to what extent the followed programs and the teaching methods are suitable to the

intended training. Through careful examination of strengths and weaknesses, the present research tries to draw the attention of educators and program training designers to the need of reforming these programs and methods. This study is intended to be a modest contribution in promoting and boosting this training.

The problem of this research consists of exploring the reality of teaching text translation in the translation department at the University of Constantine. The research aims basically at finding answers to a number of questions such as: how text translation method is taught in the mentioned department? More precisely: on what basis the training program is conceived and what kind of teaching methods are adopted? How is the evaluation process invested? At last, what kind of difficulties is encountered by learners? How can we be aware of these difficulties? And what is the way to overcome and eliminate them?

Aiming at finding answer to this problem, we have divided our work into three chapters; a theoretical chapter and two practical ones. Each one of these chapters is divided into two parts.

The theoretical chapter is dedicated to set the framework of the practical study. It presents didactics of text translation and different approaches of translation training. At first, we have attempted to find definitions to the three main concepts of this research: didactics, translation, and text. We have also dealt with their most important sides that serve as supports to the present study; like delimiting the contextual usages of each concept. Before moving to the

second theoretical part, we have highlighted the distinction between language translation and text translation, the very essential starting point of this research.

Despite the fact that didactics consists in general of five basic elements, this study focuses on two important ones: the content or program and the teaching method. However, there are two other elements underlying the previous ones; the objective of the course, which should be prior to the first, and the assessment process, generally placed in a final phase.

Therefore, we have started with the first one, i.e. stating the aim of the course. In order to state the aim of teaching translation, we had firstly to distinguish between translation used as a method of teaching foreign languages and professional translation that is appropriate for translators training. The language is the subject matter of the first one whereas the text is the subject matter of the second one. As the present research concerns professional translation only, we were to treat teaching translation whose main purpose is translators training, then moved to study its program and its teaching method.

It is assumed that a program for translators training cannot be successful, effective and appropriate for all situations. Curriculum design is based upon multiple principles changing from one country to another, and even from one establishment to another (Durieux: 2005). In reality, the training program should be adapted to countries purposes as well as to both market and students needs. In other words, educational and academic policy of the concerned country should be studied to define learner's capacities especially their linguistic abilities. If

these mentioned conditions are strictly followed, suitable languages and types of texts are ensured for this training. As many of the successful translators training schools adopt a translation methodology inspired from a translation theory, this led us to think that choosing a translation methodology should also be another principle for a program conception. Hence, we have presented the most popular modern theories; the comparative approach, the interpretative approach, and the functionalist approach.

Unlike the program's conception, the use of a teaching method can be adequate everywhere, i.e. it can be generalized.

To present the teaching method, we have referred to the general steps of any discipline teaching and tried to cope with text translation teaching according to specialists. Therefore, we have started by showing the importance of stating objectives for every lesson, and explaining how this procedure contributes in ensuring an effective course. Then, we have moved to discuss an essential question which is the choice of texts. In this respect, researchers insist on the fact that the teacher must provide just authentic texts and have to follow a particular progression based on the degree of difficulty of these texts. As recent educational studies proved that the learner is an efficient actor in the teaching/ learning process, we have talked about the ways of integrating him in the text translation teaching, which are preparing the lesson by translating the text. This preparation is based on the use of dictionaries, parallel texts, documentary cards. Concerning the text translation course steps, we have begun by discussing the

necessity of the warming up for learners; teacher draws their attention and thus their concentration. After that, the phase of reading comprehension is introduced within two other phases in its turn: the first one is dedicated to discuss the global meaning of the text while the second one, called text analysis, concerns the detailed meaning as well as the author's intention. The latter consists of the analysis of the communication situation by answering the following questions: who is the author? Who is the reader? What is the message sent by the author? Why does he send it and how? Answering such questions requires not only linguistic knowledge but also extra-linguistic one, which varies according to texts type. So, it can be encyclopedic knowledge as well as knowing about the text social-cultural context. This is why specialists insist on the fact that the first thing translators' trainers have to inculcate in the minds of their learners is the difference between language translation and text translation. The last phase in text translation course is "translation", but we have replace it, in this study, by a group evaluation exercise proposed by Daniel Gile (2005), because we have considered it as more fruitful; it contributes in developing both of linguistic and transfer competence. Despite the consensus that text analysis is the most efficient way to teach text translation, it can be replaced by translation exercises, especially for beginners. Hence, we have presented some pioneers' translation exercises patterns.

We have chosen to discuss the strategies of theoretical principles exploitation in practical courses as a last point in teaching method.

The second effective element on which depends the program's conception and the teaching method is assessment. We have stressed the formative function by showing its benefits on the two previous elements. We have also dealt with some recent assessment methods in translator training which should replace the traditional ones.

The first chapter of the practical part is divided into two parts; the first one is a field study devoted to investigate the reality of didactics of text translation at the University of Constantine. To achieve this purpose, we have chosen the questionnaire as a research tool to collect data. Its questions are designed according to the educational components studied in the theoretical part. They are answered by translation teachers of the department of translation.

This questionnaire is divided into three parts; the first part is devoted to teachers' personal information. So, they were asked about their scientific degree, about their experience duration in teaching at the university in general, and in teaching translation in particular. Then, we have asked them about their place of work, about the levels they are teaching and about the modules they teach, i.e. French/Arabic translation, or English/ Arabic translation or both of them. The third part is dedicated to their comments concerning the research subject matter in general and the questionnaire content in particular. The second part, which is the main one, contains all the questions that can show us a clear image for the reality of text translation teaching in the department of translation. When asking them, we have referred to the theoretical study to take into account and how this

teaching should be. The questions of this part are divided according to three main concerns.

Firstly, our interest was to investigate the objectives of the course and whether it was well defined or not in students needs by asking about their scientific level in general then about their linguistic level in particular. Thus, we asked whether they are better in translation into Arabic, i.e. in arabicising or the opposite. Then we have moved to investigate on time devoted to the translation teaching per week and whether it is sufficient or not. To know about the strategy followed in theoretical principles investment, we have asked about the way teachers join theoretic course to the practical one. We have also asked a question to know about the methodology of translation adopted in this teaching. As teachers' training is so important, especially in this field, we have investigated on the disciplines that should be taken into account in such training. All the previous questions are concerning the aim of the course and program planning.

Secondly, we have focused on the teaching method through investigating all included elements. We have started by asking whether teachers determine objectives for each lesson, and whether learners should be informed about them. Then, we have asked about texts types used in such teaching, and also about the criteria on which their choice is based. To know about the strategy of integrating translation students in teaching/ learning process, we have asked if they are concerned by lessons preparation and; hence, about the ways followed in this preparation. It seemed also necessary to ask whether teachers are aware of

following a particular order in presenting their lessons, i.e. is there any logical order connecting lessons to each other? In order to explore the existing teaching method, we have asked a direct question: how do you teach text translation? Last but not least, we have asked them to mention the competences that their students are intended to acquire as well as the order of those competences according to their importance.

Finally, we have asked a set of questions about the investment of assessment process in text translation teaching. We have started then, by asking about the number of exams per year and whether they are sufficient or not. In addition, we have investigated the assessment methods asking two questions for checking if they are modern methods or traditional methods. In the view of the Importance of formative assessment, we have asked teachers directly about assessment functions that are more used. We have also, asked about difficulties encountered by learners and about educational aids that they can suggest overcoming the mentioned difficulties. We have concluded by asking them to give us their suggestions for a good program planning and for an effective teaching method.

The analysis of teachers answers have led to the following findings:

-The lack of clarity concerning the course aim statement.

-Both the questions of program and its principles are ambiguous, i. e. there is no interest for market requirements, learners' needs, or even studying the academic

policy. There is no unified specific translation methodology adopted in this teaching.

- Concerning the teaching method, we have noticed that most of teachers are aware of modern approaches in this field, but the lack of coordination among them may reduce success opportunities for the teaching/learning process.

- Teachers differ in their choice of the teaching strategy, in orienting their learners' preparation, in their way of investing theoretical principles.

- Assessment process has not been paid attention enough, especially its formative function which is totally neglected. In addition, traditional assessment methods still exist in text translation teaching.

As the teaching method is the core of any teaching process, the second part is designed as a practical study to apply theoretical part findings concerning this element. So, we have attempted to propose patterns for text analysis in regard of translation. According to the theoretical study, a text is an integrated entity, its understanding depends not only on linguistic knowledge but also on extra-linguistics ones. These statements should be taken into account in the suggested patterns which are designed in form of lessons following these steps; stating the aimed competence, arguing the choice of the text, then analysing the text by analysing its communication situation. Before proposing a possible translation for the text, some theoretical views have been presented according to the aimed competence and the encountered difficulties.

The corpus of this practical study contains four texts selected from translation fourth-year students' lessons. They are chosen following these criteria:

-A literary text in order to treat literary translation methodology problems.

-A scientific (pragmatic) text in order to apply the methodology of the theory of meaning as well as training on the documentary research.

-A specialized text in order to deal with terminology arabisation problem.

-A text with cultural features to treat the question of their translation into a different social cultural context.

The second practical chapter is divided into two parts, the first one is an evaluative study which serves as an example to show the investment of the formative function of assessment in one hand, and as an estimation of the training provided in the department of translation at the University of Constantine in the other. To achieve this aim, we have tried to apply error analysis method on examination papers of translation fourth-year students of two successive exams in the translation module from French into Arabic.

The two exams texts are journalistic texts; the translation of the first one requires general culture, especially in the political domain; the translation of the second one needs some specialized knowledge in a specific domain which is philosophical religious one.

To analyze students errors, we have chosen a particular methodology based on classifying errors according to their main causes that may be results of linguistic or extra-linguistic weaknesses either in the source language, i.e. in the comprehension phase; therefore, we have put them in one main category that we have called: errors due to shortcomings in comprehension competence; or in the target language, i.e. in the reexpression phase. In view of what is mentioned above, each one of these two main categories is subdivided into two subcategories: one concerns errors due to linguistic weaknesses and the other one concerns errors due to extra-linguistic weaknesses.

After having analyzed students errors, we have concluded that these students are suffering from weaknesses in their linguistic competence in both languages, especially French. Actually, the most of their errors is due to interferences whether between the two languages or within the same language. But these interferences can also be the result of their weaknesses in their transfer competence, observable through their word to word translation, and their total negligence of contextual meanings.

On the basis of the result of the previous part, we have attempted in the second part to suggest solutions and some measurements that are of two kinds: a short-range treatment which shows the effectiveness of the formative assessment for teaching methods. This treatment follows immediately the error analysis process, along with the exercises designed according to its results. A long-range treatment is a set of proposals of measurements that may be taken into account

during the planning of the program and selecting teaching methods in order to provide efficient strategies to overcome students difficulties; their linguistic shortcoming and their extra-linguistic ones as well.

As a final conclusion, we can say that didactics of text translation, in the department of translation at the University of Constantine, suffers from some shortcomings and overcoming them can only be possible through the reconsideration of program planning, the selection of teaching methods and of the strategy of assessment process investment.

Translation is a civilization challenge, to gain it we have to develop and boost its didactics.