الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة وهران

كلية الآداب و اللغات و الفنون قسم الترجمة

مدرسة الدكتوراه

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الترجمة

موسومة ب:

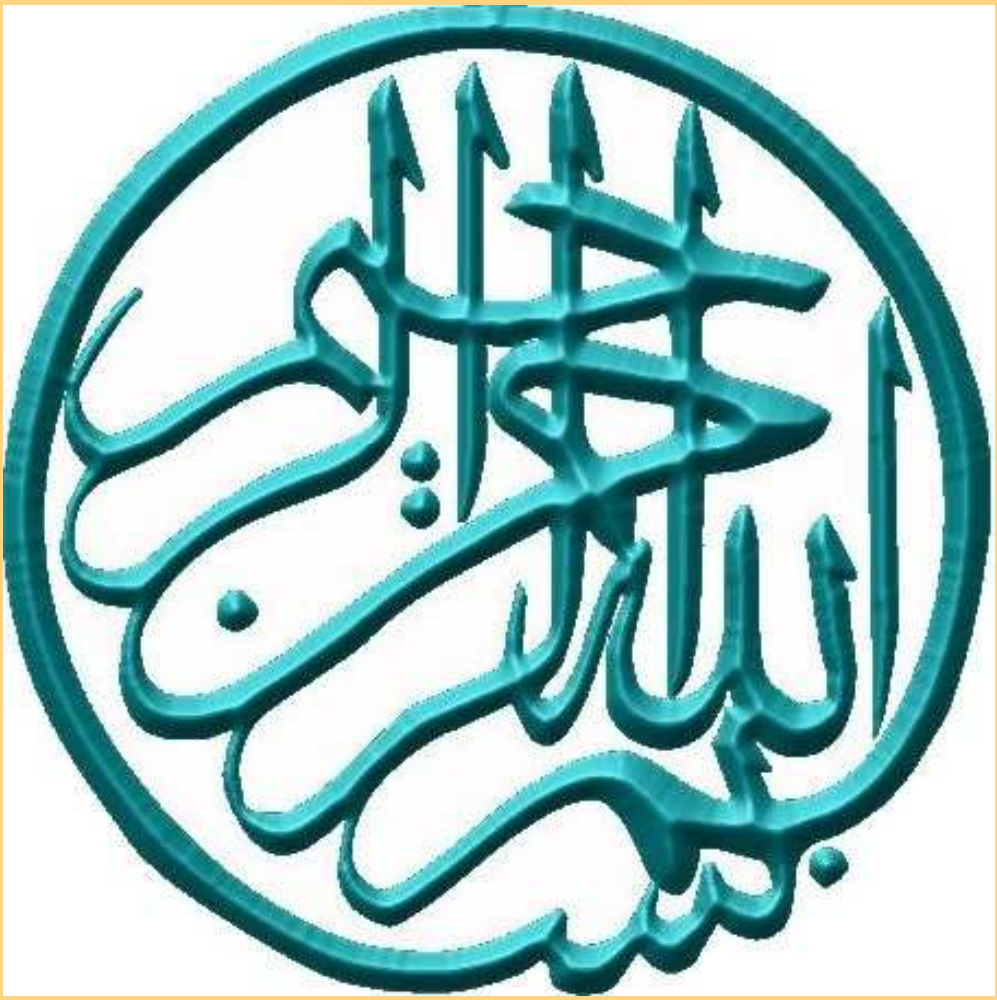
التقويم البيداغوجي في تعليمية الترجمة

قراءة في المعايير و الإجراءات

إعداد: إشراف:

الحاج موساوي أ.د نصر الدين خليل

السنة الجامعية 2008-2009


بسم الله الرحمن الرحيم

أهديها

إلى العائلة كلها،

إلى الأصدقاء و الأحبة بمشارق الأرض و مغاربها،

إليك أنت يا قارئها،

أهديها

شكر و عرفان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

الحمد لله الذي جعل لنا على الخير أدلاء و أعوانا

الحمد لله لذي رزقنا من فضلة أحبة و إخوانا، نشركهم مسراتنا و يهوّنون علينا ما ساءنا،

الشكر الجزيل لكل من كان لي عونا،

الشكر الجزيل للمشرف نصر الدين خليل،

الشكر الجزيل لكل أساتذة مدرسة الدكتوراه،

الشكر الجزيل لمن صدقنا الصحبة، الزملاءَ من مدرسة الدكتوراه،

الشكر الجزيل لطلبة السنة الرابعة من قسم الترجمة دفعة جوان 2008،

لكم مني الشكر الجزيل وخالص العرفان بالجميل، جازاكم الله عنا خير الجزاء، و وفقنا لرد إحسانكم بالتمام و الوفاء.

مقدمة

عجب أمر البشر، ما طرق ذهن احدهم أمر أو خبر، بالسّمع أو اللّمس أو بالبصر، إلا و كانت أحكامهم عليه، أسرع إليه من سيل على منحدر، و أعجب من ذلك، رضاهم ووفاؤهم بذلك، لا تكاد تخلو سكناتهم و لا حركاتهم من حكم على ما تدرك حواسهم، و لا تكاد تسلم تلكم الأحكام، من تغيّر و تباين تحار له الأفهام، كلّ بحكمه فخور، لا يبدو له من أحكام غيره إلا القصور، إن لم يتّهمها أنها عليه تجور.

و الحكم على الترجمات، شأنه في ذلك أدهى و أمّر المهمات، لا يكاد يتّفق عليه اثنان، و ليس للكثيرين إلى ذلك سبيل أو يدان، ذلك أن الترجمة انتقال من زمان إلى زمان، و من كيان إلى كيان، عضدها دقيق الفهم، و عمودها انتقاء صفوة الكلم، لكنّ لكلّ قارئ فهمه، و كتابته يتسلّط عليها ذوقه، فلا يكاد يتّفق مع غيره، إلا في اليسير النّادر من أمره.

ولكن الحكم على التّرجمات أو لنقل تقويم ترجمات المتعلمين، أمر في غاية الخطورة، إنه أشبه بمغامرة، لأنّه ممارسة ضرورية تجمع بين متناقضات جمّة، بين مقترحات نظرية في غاية التّباين و التّضارب، قد يحار المدرّس في أيّها يختار، تنضاف إليها ذاتية المكوِّن-المقوّم باعتباره مترجما بالأساس، و تقابلها ذاتية المتعلّم-المقوَّم باعتباره قارئا و مترجما و متعلما يصبو للنجاح. إنها فعلا ممارسة يحجم عنها المتبصّر الخبير بخفاياها المدرك لتعقيداتها.

تلكم هي الإشكاليّة التّي نودّ في هذا البحث دراستها، محاولين فكّ طلاسمها، لنرسم أبرز معالمها، ميسّرين على كل من تصدّى لها سبل تسييرها، لتفادي مزلاّتها و مهالكها.

سنحاول في هذا البحث أن نجيب عن تساؤلات ما أكثرها، تفرزها طبيعة الممارسة التّرجمية و غرابتها، لا تزيدها تباينات مواقف و آراء الدّارسين إلا غموضا، تجعل من يدرك حقيقتها يتحاشى طرق أي من أبوابها. كيف نحكم على ترجمة ما أنّها ترجمة جيّدة؟ هل يمكن أن يتّفق المقوِّم و المقوَّم خاصة في إطار تعليمي على حكم على التّرجمة؟ هل يكفي فقط تقييم أو تقويم منتوج التّرجمة، تخطئة أو تصويبا؟ هل التّقويم يتوقّف فقط عند التعلّمات؟ هل التّقويم درع في يد المقوِّم؟ هل هو سلّم يرتقي عبره المتعلّم مطوّرا بفضله تعلّماته؟ هل نكتفي في تقويم الترجمات إلى العربية بما اقترحه الباحثون الغربيون؟ ألا نستطيع التّأسيس لممارسة تقويميّة تعكس خصوصيّاتنا؟...

إن دراسة تقويم التّرجمات في إطار تعليمي تفترض مراعاة مجالات ثلاثة:

- نظري، ينهل منه المقوِّم مرجعيّته النظريّة، تصوّره للتّرجمة وكذا العلاقة التي يراها بين الأصل و نصّ التّرجمة.
- تعليمي: نعني به الوسائل و المناهج الّتي تكفل للمدرّس تسيير و تنظيم مساعيه التعليميّة و كذا التقويميّة.
- بيداغوجي: يحدّد طبيعة العلاقة الّتي تحكم المقوِّم-المكوِّن بالمقوَّم-المتعلّم، و يحدّد الوظيفة التي تسند للتقويم باعتباره ممارسة ضروريّة.

لقد كان التّقويم محلّ دراسات سابقة، تناوله الباحثون في إطار التّرجمة من لغة إلى أخرى، مركزّين دراساتهم على إحدى الجوانب الثّلاثة المذكورة أعلاه، على غرار مارتينيز ميليس من جامعة برشلونة. في حين لم يشغل التّقويم إلا حيّزا بسيطا من دراسات أكثر المهتمّين بشؤون تعليميّة الترجمة.

لقد حاولت أغلب الدّراسات السّابقة تحديد المعايير التي تُقوَّم التّرجمات على أساسها. مجموع هذه المعايير يمكن تقبله بل و تطبيقه في تقويم ونقد التّرجمات. لكنّ ما يلح عليه الباحثون هو ضرورة تبنّي معايير و إجراءات تقويميّة لا يتوقّف مداها على مجرّد وصف التّرجمات و الحكم على نوعيّتها، ففي سياق تعليمي يكتسي التّقويم بعدا آخر، من خلال مساهمته في تطوير التعلّمات. لعلّ نظرة متبصّرة لهذه الدّراسات تثبت لنا أمرين سنؤسّس عليهما بحثنا، أوّلهما تناول الدّارسين موضوع التّقويم من زاوية محدّدة(إما نظريّة، أو تعليميّة، أو بيداغوجيّة)، و ثانيهما انعدام دراسات وافية لتعليميّة و تقويم التّرجمة إلى اللّغة العربيّة.

و ذلك ما شجّعنا على دراسة تقويم التّرجمات إلى اللّغة العربيّة في إطار تعليمي، لعلّنا نستفيد من تلك الدّراسة أو نفيد. لبلوغ ذلك تبنّينا المقاربة التّأويليّة في ممارسة و تدريس التّرجمة، نؤسّس عليها دراستنا لموضوع بحثنا، أمّا من حيث تعاملنا مع مادّة البحث، فاعتمدنا المقارنة و التّحليل، ليتسنّى لنا التّوفيق بين ما قد يُحكم عليه بالتّناقض، و الخروج في الأخير بزبدة قد تقترح إجابات وافية لما قدّمناه من تساؤلات.

و لتكون دراستنا للتّقويم ممنهجة تنهل من المكوّنات الثّلاثة، ارتأينا ضبط هيكل بحثنا على النحو التّالي:

توطئة، نرسم فيها التّوجّهات العامّة للدّراسات التّرجميّة و تطلّعاتها المستقبليّة.

فصل أوّل، نضبط فيه مفاهيما تخصّ تعليميّة التّرجمة و تقويمها ، نعرض فيه أبرز ما أفرزته دراسات المنظّرين و الباحثين، و نقارن فيه بين المعايير المعتمدة في التّقويم و الإجراءات المتّبعة، دون أن ننسى تبيين الوسائل الضّرورية لتحقيق ذلك، محاولين معرفة مدى مناسبتها أولا لطبيعة الممارسة التّرجميّة و مدى مواءمتها للمتطلّبات البيداغوجيّة ثانيا.

أما الفصل الثّاني، و هو عمود بحثنا، فهو فصل يجمع بين النّظريّة و التّطبيق، نفصّل فيه تصوّرنا للتّقويم في درس التّرجمة، أي ما يصطلح عليه بالتّقويم التّكويني، ندرس فيه التّقويم من زاوية بيداغوجيّة تكوينيّة، نحدّد فيه معالم الممارسة الّتي ننشدها للتّقويم، ضابطين إياها وفق تصوّرنا التّأويلي للتّرجمة. نبرز في تداعيات ها الفصل كيف نجعل من التّقويم وسيلة لتحسين الأداء التّعليمي وترقية المكتسبات، موضّحين طبيعة السلوك التّقويمي المناسب لطبيعة الفعل التّرجمي. همّنا في هذا الفصل التّقعيد لممارسة تقويميّة تنهل من نظريّة التّرجمة و من تعليميّتها و نصبغها بصبغة بيداغوجيّة تكوينيّة.

و بعد أن نثري معارفنا النّظريّة و التعليميّة و البيداغوجيّة عن التّقويم، نشرع في الفصل الثّالث في دراسة مقترحات أبرز أعلام تعليميّة التّرجمة بصدد التقويم، لنتقصى أبجديّات الممارسة الواقعيّة لتقويم التّرجمات في سياق

تعليمي ، ثم نقارنها بالممارسة الواقعيّة للتّقويم في أقسام التّرجمة بالجامعة الجزائريّة، ليتسنّى لنا تحديد موقعها من التوجّهات العامّة للدّراسات التّرجميّة، ليسهل علينا إدراك ما يلزمنا لتطوير الأداء التّعليمي بأقسام التّرجمة.

و نختم بحثنا بخاتمة، نحوصل فيها أهمّ ما استخلصناه من دراستنا للتّقويم. و لسنا ندّعي أنّنا أوفينا الموضوع حقّه، بل إنّنا نقرّ أن تطفّلنا على دراسة موضوع في غاية التّعقيد، كموضوع التقويم، لهي دراسة أولى و أحقّ بالتّقويم.

و الحقيقة أنّنا تلذّذنا و نحن نصارع أمواج موضوع كهذا، إن الصّعوبة الّتي أحسسنا بها تنبع من كون موضوع دراستنا هو صلب ممارسة واقعيّة، و خاصّة في كونها تخاطب من هم أدرى منّا بخبايا التّقويم. الصّعوبة الثّانية، و لو بدرجة أقلّ، تكمن في عدم تيسر سبل الاتّصال أو التّواصل المباشر مع أساتذة الترجمة، بل حتّى مع الطّلبة عند محاولتنا سبر أغوار الممارسة التطبيقيّة للتّقويم .

هذا و الله نسأل التوفيق و السَّداد، و أن يجعل عملنا خالصا نافعا للعباد، إنه وليّ ذلك و الهادي إلى سبيل الرشّاد.

مدخل

التّرجمة سلوك بشريّ قديم قِدم تواصل الإنسان مع كل ما يحيط به في هذا الوجود، تواصلً منه و إليه. التّرجمة فعل حضاريّ لم ينفصل ولو للحظة عن أفعال الإنسان، حضاريّ لأن الإنسان يتواصل مع الإنسان، يأخذ من الإنسان و يعطي للإنسان ليشيد بذلك الأخذ والعطاء وجود الإنسانيّة.

حياة الإنسان كلها ترجمة، فالبصر يترجم و السمع يترجم. تترجم ماذا؟ تترجم لمن؟ إنها تترجم الوجود، تترجمه للإنسان، تجعله واعيّا بوجوده بين الموجودات. ثمّ الإنسان بدوره يترجم، يترجم ماذا؟ يترجم لمن؟ الإنسان يترجم بيده، يترجم بلسانه، يترجم الوجود الذي يسبح في خياله، يترجمه إلى واقع.

كل البشر يترجمون إذن، غير أن أشهر ترجمة مارسها الإنسان المترجم هي ترجمة اللسان، كيف لا ونعمة البيان لا يعرف قدرها إلا من حُرِمها من نفسه أو من غيره، كيف لا و اللّسان مراوغ بارع، يتقن الاحتفاظ بالكلمات، و يحسن اقتناص اللّحظات لتمريرها إلى من يشاء في أحسن الهيئات.

اللّسان يترجم عن الإنسان، يترجم للإنسان. ولا مراء أن هذه التّرجمة هي التّرجمة الوحيدة والأكيدة التي نعرفها عن التّرجمة ، وليس هذا الأمر عن العارفين بشؤون التّرجمة بغريب، لأن التّرجمة و شؤونها من شؤون الغرابة، والغرابة تلك سرّ من أسرار خلودها، إذ به فرضت لها وجودا في الوجود.

وليس على من سوّلت له نفسه أن يرتشف من تلك الغرابة إلا أن يسأل أهل الذّكر عن قوم روى القرآن الكريم أنّهم "لا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ قَوْلا "[1]. اتّفق مشاهير القرّاء على صحة قراءة (يَفَقَهُونَ) و (يُفْقِهُون)[2]، أي أنّ هؤلاء القوم لا يكادون يفهمون كلام غيرهم، ولا يفهمُ كلامَهم غيرُهم، إلا أن العجيب والغريب أنّ رسالتهم زُفّت إلى مطلوبها في أبهى حلّة، و أصاب القوم بغيتهم رغم عُجمة لسانهم بل رغم اختلافها. فأي فضل كان للتّرجمة

[1] القرآن الكريم، سورة الكهف، الآية 89.
[2] انظر تفسير الطبري عند الآية السابقة.

في إنقاذهم من شرّ قوم 'يفسدون في الأرض' و أي وسام يليق بذاك المترجم البطل.

قد يُحكم على هذه القصة أنها من شاذّ حوادث الزّمن، غير أن نظرة متعقّلة في تفاصيلها تعود علينا بدليل على عراقة التّرجمة ومزاحمتها للإنسان مشارقَ الأرض ومغاربها.

ها نحن نسلّم أن التّرجمة حقيقة ملازمة للإنسان و أنها حقيقة ممكنة في كلّ الظروف و مهما اختلفت ألسنة الأقوام، و مهما بلغ فقههم لأقوال بعضهم البعض. فمن حقّنا الآن أن نتساءل، إذا كان الإنسان لا ينفك أبدا عن التّرجمة ، فكيف كان يرى إلى هذا السّلوك الحضاري و الضروري؟ و بأيّ عين كان يرى إلى المترجم؟

لا شكّ أن أولي الأمر من كلّ قوم كانوا يدركون أهميّة المترجمين، فيعتنون بهم و يحوطونهم بالحظوة، و يجعلونهم من مقرّبيهم، بل و يحْذرون في اختيار من يترجم عنهم ولهم. فهاهم الفراعنة كما يذكر ذاكر " يرقُّون المترجمين إلى رتبة أعلى في سلمهم الاجتماعي، بل و يوثّقون لنا حضورهم من خلال هيروغليفات وتماثيل" [1]، ينمّ ذلك عن مدى خطورة التّرجمة و مدى حضور المترجمين و التّراجمة في كل عصر و حضارة.

والأعجب من ذلك أن البخاريّ خصّص من صحيحه جزءا أورد فيه أخبارا عن التّراجمة، وروى أقوالا لبعض النّاس "لا بدّ للحاكم من مترجمين"[2]، وروى أن الرّسول الكريم أمر زيد بن ثابت بتعلّم الكتاب العبراني، فتعلّم زيد العبريّة في أقلّ من عشرين يوما ثمّ شرع يترجم عن الرّسول رسالته.

و لسنا في حاجة للحديث عن حال التّرجمة في العصور التي تلت، لأنها أخبارها قد شاعت و ذاعت.

ما يهمّنا من إيراد هذه الأخبار هو معرفة كيف كان يصبح الإنسان مترجما، فمن الجليّ، لا سيَّما من قصّة زيد بن ثابت، أنّه كان يكفيه أن يتعلّم لسانا أجنبيّا ليصبح وسيطا

[1] عبد النبي ذاكر ، «الترجمة الفورية:تقنيات التأريخ و تاريخ التقنية» *المترجم*، العد 06، أكتوبر-ديسمبر2002، ص50.
[2] صحيح البخاري..

بيـن الشعـوب والقبائـل، لا سنـد له في ذلـك إلا جهده الفردي، ويجد في حاجة المجتمع و الدّولة إلى وظيفته محفّزا قويّا.

و في زمن كانت أوربا تضطهد التّراجمة و المترجمين، ازداد شغف خلفاء الأمويّين والعباسيّين بالتّرجمة فأنفقوا في سبيلها كلّ غال، و أعادوا بعث فكر القدامى من جديد، وساهموا في نقله إلى أوربا إن لم نقل أنقذوه من الاندثار.

إلا أنّ 'التّفكير النّظري' الفعليّ في التّرجمة لم يحن دوره إلا بعد أن عظُم تلاقح الثّقافات في بغداد، و ازدهرت التآليف في كلّ المجالات، و كثرت الترجمات إلى العربية وازداد اطّلاع العامّة و الخاصّة عليها.

ولعل الجاحظ يعتبر "أوّل من حاول التّنظيـر للتّرجمة إلـى العربيّة" [1]، رغـم كونه لم يمارس التّرجمة ، لكنّه كان شديد الصلّة بالمترجمين، كثير الاطّلاع على ترجماتهم، دفعه إلى ذلك غيرته على اللّسان العربي المبين، و ما دلالة عنوان كتابه البيان و التّبيين بمجهولة.

بيد أن كلماته عن التّرجمة لم يكن لها صدى إلا في أعمال مترجمين أتوا بعده، على غرار "حنين ابن إسحاق و ثابت بن قرّة"[2]، فعسى أن يعتبر بذا الخبر من يعتبر. يمكن القول أنّ الجاحظ فتح باب التّنظير للتّرجمة، غير أنّ الحقّ لا بدّ أن يقال، وهو أن نظريّة التّرجمة لم تزدهر إلا في القرون الأخيرة و على الضفّة الأخرى للمتوسّط، إذ لم يأت بعد الجاحظ من حذا حذوه من العرب في التّنظير للتّرجمة.

قد يكون تعدّد اللّغات في أوربّا دافعا قويّا للاهتمام بالتّرجمة ممارسة وتنظيرا، لكنّ ذلك لا يبرر تقاعس العرب عن التّسابق في مضمار رسم معالمه الأولى أسلافُهم.

لم تشهد الشّعوب احتكاكا فيما بينها كذلك الذي حدث في القرن المنصرم، بفضل تطوّر وسائل الاتّصال والتّواصل و تيسُّرها للجميع، و بفعل تعدّد أسباب التّواصل بين

[1] محمد الديداوي، منهاج المترجم، المركز الثقافي العربي،(2005)،ص 50.
[2] م ن، ص51.

البشر، إلا أنّ اختلاف ألسنتها اضطرّها إلى مضاعفة الاهتمام بالتّرجمة ، لا تنظيرا أو ممارسة فحسب، بل دخل الحلبة عنصر جديد ألا و هو كيف نعدّ مترجما.

فلقد انحصرت نقاشات من تصدّوا للتّنظير في كيف نترجم، إلى أن أكّدت الحرب العالميّة الثانيّة خاصّة، ضرورة التّفكير الجدّي في كيفيّة إعداد مترجمين أكفّاء قادرين على أداء مهامّهم ، فانتشرت بعد ذلك مدارس بل جامعات همّها الوحيد تدريس التّرجمة وفق معايير و مناهج مضبوطة، حدث ذلك موازاة مع اشتداد لهيب النّقاشات النّظريّة.

نشأة...

تزعم جوديث وودوسوورث (Judith Woodworth) أن مفهوم "نظريّة التّرجمة نشأ في الخمسينات على إثر عقد قران تم بين التّرجمة و الدّراسات اللسانيّة، حيث كانت هذه الأخيرة قد أرست أسسها كبحث قائم بذاته"[1]. فقد حاول علماء اللّغة تبنّي التّرجمة موضوعا للدّراسة، غير أن صدور كتاب فيدروف (Federove) الذي يحمل عنوان مقدّمة في نظريّة التّرجمة (الصادر في موسكو ، 1953) يعتبر أول محاولة جادّة لدراسة التّرجمة، فرغم كونه يعتبر التّرجمة عمليّة لغويّة إلا أنه أشار إلى ضرورة عناية أكثر بها و دراستها دراسة نظريّة تيسّر على المترجمين عملهم. و لقد حذا الحذو ذاته فيناي و داربلني (Vinay et Darbelnet) في كتابهما الشهير *Stylistiques comparée* ، الذي اقترحا فيه على المترجمين وسائل إجرائيّة تمكّنهم من ممارسة التّرجمة بين اللّغات و تجنّبهم التداخل بينها. غير أن الجميل هو ما جاء به أوجين نيدا(Eugene Nida) و ما دعا إليه في كتابه نحو علم التّرجمة*(Toward a science of translation)* من إمكانيّة وضرورة دراسة التّرجمة دراسة علميّة.

ربما كان نيدا مصيبا في دعواه تلك، ذلك أن الدّراسة العلميّة المؤسّسة على مناهج محكمة و أسس واضحة لابدّ و أن تثمر نتائج يتقبّلها التّفكير السليم، غير أن هذه 'العلميّة'

[1] Judith WOODSWORTH (1988), «Traducteurs et écrivains: vers une redéfinition de la traduction littéraire», *TTR*, vol. 1, n° 01, p. 121.

لا ينبغي لنا أن نحصرها على المستوى النظري، فإذا كانت ممكنة على مستوى التّنظير لم لا نستثمرها على المستوى التّطبيقي أي في تدريس التّرجمة خاصة.

من النّظريّة إلى الدّراسات التّرجميّة...

لعلّ أبرز ما يميز أعمال الدّارسين لظاهرة التّرجمة تعدّد المصطلحات التي وضعوها للدّلالة على تلك الدّراسات، فرغم كونها قد تشترك في الدلالة على الشّيء نفسه، إلا أن اختلاف الأسماء قد يحيل إلى اختلاف المسمّيات، أو على الأقلّ تباين التّصوّرات.

في مداخلة ألقيت خلال الملتقى الألسني الذي انعقد في أوت 1972 بكوبنهاغن، اقترح جايمس هولمس *(James Holmes)* تبنّي تسميّة جديدة Translation Studies أي الدّراسات التّرجميّة [1]، تبدو هذه التّسمية أكثر واقعيّة وملائمة لطبيعة التّرجمة و الدّراسات التي تناولتها، و تعكس السّمة الغالبة على تلك الدّراسات، لا سيّما التّنوّع والتّعدّد.

يصنف هولمس الدّراسات التّرجميّة إلى ثلاثة أصناف وهي الدّراسات النّظريّة والوصفيّة والتطبيقيّة. وقد لقي هذا التصنيف قبولا و ترحيبا لدى الدّارسين، غير أنّه لا يمكن تصوّر هذه الأصناف الثّلاثة منعزلة عن بعضها البعض، بل هي متداخلة و متكاملة فيما بينها، كما تؤكّد ذلك أورتادو(Hurtado): "الدّراسات الوصفية تمدّ كلا من الدّراسات النّظريّة والتّطبيقيّة بمعطيات تجريبيّة، كما أنّ الدّراسات النّظريّة تنطوي على نسبة من الوصف، و الدّراسات الوصفيّة بدورها تسهم ولو بقدر ضئيل في الإثراء النّظري"[2]. أمّا الدّراسات التّطبيقيّة فلعل أهمّ موضوعاتها إعداد مناهج لتدريس التّرجمة و كذا نقد وتقييم نوعيّة التّرجمات، و تسهم الفروع الثّلاثة بفعل تبادل المعلومات و المبادئ بينها في "تطوير نظريّة للتّرجمة تتّصف [بالتّكامل] و كليّة الشّمول"[3].

[1] James HOLMES (2000), « The Name and Nature of Translation Studies », in Lawrence VENUTI (ed.), *Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, pp. 172-185.

[2] Ampao HURTADO ALBIR (1996), «La traductologia: la linguistica y traductologia». *Trans*, n°:01. p 152

[3] إدوين غينتسلر، في نظرية الترجمة: اتجاهات معاصرة- ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2007، ص 234.

يكشف هذا التّصنيف عن ميلاد شعبة جديدة من الدّراسات التّرجميّة، تتمثّل في تعليميّة التّرجمة DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION، الّتي حظيت باهتمام العديد من الباحثين خاصة في كندا، حيث أصبحت إسهامات الباحثين تركّز على كيفيّة تلقين مهارات التّرجمة، و يعتبر البعض كتاب فيناي و داربلني أوّل محاولة في سبيل عقلنة تعليميّة التّرجمة، يؤكد ذلك ماركو فيولا(Marco Fiola) قائلا: "تعتبر مؤلّفات فيناي و داربلني(1958) و جون دوليل (Jean Delisle) (1980) محاولة جادّة لإرساء قواعد لتدريس التّرجمة، إذ حاول هؤلاء الباحثون حصر و تحديد كلّ العناصر المكوّنة للكفاءة التّرجميّة قصد وضع طرائق عقلانيّة لاكتسابها"[1].

فرغم النّقد الذي طال الأسلوبيّة المقارنة، ليس من المنطق تجاهل الإضافة القيّمة لهذا العمل و خاصّة تنبيهه إلى ضرورة توجيه اهتمامات المنظّرين و الباحثين إلى شأن من شؤون التّرجمة لا يقل أهميّة، بل قد يعتبر الأهمّ على الإطلاق ألا وهو سبل تكوين مترجمين ، بدل إذكاء نقاشات تجريديّة بعيدة عن الواقع و لا تعود لا على مدرّس التّرجمة و لا متعلّمها بكثير نفع.

لا بدّ أن نعترف أن فيناي و داربلني قد حازا قصب السّبق من خلال"سعيهما لتصنيف ممارسات التّرجمة "[2] تصنيفا عقلانيّا يسمح للمترجم بتنظيم و مراقبة حركاته من لغة إلى أخرى بتطبيقه للطّرائق الّتي استخلصاها من مقارنة مقاطع و مقتطفات من اللّغتين الانجليزيّة و الفرنسيّة.

غير أنّ الباحثين الذين أتوا بعدهما لم يعيروا تعليميّة التّرجمة القدر نفسه من الاهتمام، و ذلك رغم أنّ الدّراسات الترجميّة في الستينيات و السبعينيات أخذت تنفصل شيئا فشيئا عن اللسانيّات، ولعلّ هذا ما أثار استغراب العديد من الباحثين على غرار وودوسوورث، الّتي تؤكّد تلك الحقيقة قائلة "في وقت تشهد فيه الدّراسات التّرجميّة

[1] MARCO FIOLA (2003), «Prolégomènes a une didactique de la traduction professionnelle». *META*, vol. 48, n° 3, p.337.
[2] Jean DELISLE (1992), « Les manuels de traduction, essai de classification».*TTR*, Vol. 5, n° 1, p. 29.

تقدّما رهيبا، و رغم الوعي المتزايد بأهميّة بيداغوجيا الترجمة، نتفاجأ لانعدام مؤلفات تحدد الوسائل الفعالة لتدريس الترجمة"[1].

إلاّ أنّ عقد الثمانينيات شهد تغيّرا إيجابيّا ، تجسّد في غزارة التآليف التي ألّفت خصّيصا لتعليميّة التّرجمة، كان أوّلها و أشهرها على الإطلاق كتاب جون دوليل *(L'analyse de discours comme méthode de traduction)*، حيث حاول فيه مؤلّفه وضع منهجيّة معقلنة لتدريس التّرجمة تعتمد على توزيع مضبوط للأهداف، تصمّم على أساسها الدّروس و التّمارين الموجّهة للطّلبة. و يعتبر هذا المؤلّف أول كتاب موجّه خصّيصا لأساتذة وطلبة التّرجمة، فمحتواه بعيد جدّا عن تلك الطّروحات النّظريّة، و تناول بالتحليل مسائل وطرق تعليميّة الترجمة.

ولم يكن جون دوليل الوحيد الذي سعى إلى إرساء قواعد لتعليميّة التّرجمة، بل حذا حذوه العديد من الباحثين ولو من وجهات نظر مختلفة، على غرار كريستين دوريو (CHRISTINE DURIEUX) في كتابها *(Fondement didactique de la traduction technique)* الّذي قد ترجم مؤخرا إلى اللغة العربيّة.

غير أنّ جون دوليل كان من المكثرين من التّأليف في تعليميّة التّرجمة، و يبدو ذلك من خلال عناوين كتبه، بل ومن خلال مقال نشره في مجلة *TTR* يصنّف فيه المؤلّفات التي حاول فيها أصحابها اقتراح وسائل تساعد مدرّسي التّرجمة. و إن دلّ ذلك على شيء فإنما يدلّ على مدى نضج التّفكير و تزايد الاهتمام بتدريس التّرجمة.

و رغم وفرة المؤلّفات التي اعتنت من قريب أو من بعيد بتدريس الترجمة، في هذه العشريّة،إلا أنّها لا تعدوا أن تكون إيذانا بميلاد تخصّص جديد 'تعليميّة التّرجمة'، عمل الباحثون تباعا على تطوير قواعده وفق مستجدّات الأبحاث في مجالات أخرى، إلى أن حلّت التّسعينيات، التي شهدت غزارة الدّراسات التي انصبّ اهتمامها فقط على سبل ترقية الإعداد الجامعي للمترجمين، ولعلّنا نكتفي بسرد عناوين البعض منها لنتبيّن مدى 'العلميّة'

[1] Judith WOODSWORTH (1990), «Compte rendu de l'ouvrage de Pamela Russel *: How to write a Précis*». *TTR*, vol. 3, n°01, p.131.

الّتي أصبحت تتّسم بها دراسات التّرجمة التّطبيقيّة منها خاصّة.

- SELESKOVITCH& LEDERER: Pédagogie raisonnée de l'interprétation, 1989.
- HURTADO ALBIR: *La didactica de la traducción; evolución y estado actual*., 1995.
- HURTADO ALBIR: *Enseñar a traducir, metodologia en la formación de traducores y interpretes*. 1999.
- MONA BAKER: *In other words; a course book on translation*, 1992.
- DOLLERUP&LINDEGAARD: *Teaching Translation and interpreting*, 1994.
- DANIEL GILE. *Basic models and skills for interpreter and translator training*,1995.
- DONALD KIRALY: *Pathway to translation: pedagogy and process*, 1995.
- PAUL KUSSMAUL: *Training the translator*, 1995.
- HANNELORE LEE-JAHNK: *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*, 1998.
- JEAN DELISLE *La traduction raisonnée*, 1993.

إن إطلالة سريعة على عناوين هذه المؤلفات، تؤكد لنا ملاحظات ثلاث،أولاها جدّيّة الاهتمام بتعليميّة التّرجمة، من خلال بروز باحثين متخصّصين، ثانيها انعدام المؤلفات باللغة العربيّة، تأليفا أو ترجمة، فبعض هذه المؤلّفات ترجم إلى لغات أقل شأنا من العربيّة، كالكوريّة والصينيّة والفارسيّة بل و بعض اللهجات الإقليميّة في إسبانيا. ثالثها و التي تهمّنا أكثر، رغم هذا الاهتمام المتزايد بتعليميّة التّرجمة، يلاحظ على هذه المؤلّفات من خلال عناوينها، أنها لم تعر موضوع التّقييم في إطار تعليميّة التّرجمة العناية التي تليق بمقامه باعتباره جوهر كل عمليّة تعليميّة، ذلك لأنّه الوسيلة الوحيدة الّتي تحدّد مدى تحقّق أهداف التّعليم و مدى تطوّر مكتسبات المتعلّمين.

لا شكّ أن الباحثين لم يسقطوا التقييم كليا من ّ حساباتهم، لكن ما نريد الإشارة إليه، هو أن الدّراسات التّرجميّة اتّبعت مسارا تدرُّجيا في تطوّرها، وهذا التدرّج هو الذي جعل الباحثين في كل مرّة يوجّهون اهتماماتهم و دراساتهم لجانب من جوانب الظّاهرة التّرجميّة، و كان من نتائج ذلك تأخّرُ الاهتمام بموضوع التّقويم في مجال تعليميّة التّرجمة إلى غاية بداية القرن 21، إذ أدرك الباحثون فعلا مدى أهميّة التّقويم ليس فقط بالنسبة للمتعلّمين، بل لكلّ المشتغلين في حقل الدّراسات التّرجميّة بفروعها الثّلاثة.

لعلّ معطيات كهذه تجعل المتبصّر يجزم أن كل عشريّة من العشريّات الفارطة، تمثّل مرحلة من مراحل تطوّر دراسات التّرجمة، ولعلّ موضوع التّقويم يعتبر أحدثها، إذ لم تخصّص له دراسات وافيّة إلا مع حلول سنة 2000، حيث خصّصت أوّلا مجلّة *The*

Translator عددا خاصا، تدور كلّ مواضيع المقالات حول التّقويم بصفة عامّة و تناول بعضها التّقويم في تعليميّة التّرجمة. ثمّ تلتها بعد ذلك مجلّة *Meta* في سنة 2001، إذ خصّصت العدد رقم46 لتقويم التّرجمة، وتناولت أغلب المقالات موضوع التقويم بتفصيل أدقّ، شمل التّرجمة التّحريرية والتّرجمة الفوريّة، وإن دلّ هذا على شيء، دلّ على بداية اهتمام الدارسين و تنبههم لضرورة تأسيس منهجيّة لتقويم التّرجمات، إذ تكفي مطالعة تقديم هانلور (Hannelore) للعدد 46 من مجلّة *META* لنتأكّد أخذ الباحثين موضوع التقويم مأخذ الجدّ، و أن "إتقانه أصبح يتطلب التّخصّص و البحث المستمرّ"[1] .ليصبح بعد ذلك موضوع التّقويم مادّة دسمة لبعض من الأطـروحـات و الرّسائل الجامعيّة، لعلّ أبرزها:

-MARTÍNEZ MELIS, Nicole (2001). Évaluation et Didactique de la Traduction: les cas de la traduction dans la langue étrangère. Thèse doctorale, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Waddington, Christopher. (2000): Estudio comparativo de diferentes métodos de evaluación de traducción general. Madrid: Universidad de Comillas.

قد يسأل سائل لم كل هذا الحديث عن التّقويم؟ يمكن الردّ عن هذا السؤال بردَّين، أوّلهما هو أنّ الدّراسات الترجميّة رغم ما حققته من إنجازات، لا زالت الدّراسات التّطبيقيّة منها خاصّة تخطوا أولى خطواتها. ثانيهما، و هو الأكثر واقعية من سابقه، أنّ دراسة التّقويم في مجال تعليميّة التّرجمة لازالت متخلّفة مقارنة مع التّقويم في علوم التّربية خاصّة، و تضيف هانلور أنّ " التّقويم إذا توفّرت فيه شروط المصداقيّة و الموضوعيّة فإنّه سيصبح العامل الوحيد الّذي يضمن للتّرجمة و للمصطلحيّة مكانة محترمة ضمن التّخصّصات الأكاديميّة و سمعة طيّبة في المجتمع"[2]. و سنرى من خلال تداعيات هذا البحث كيف تكون ممارسة مدروسة للتّقويم ضمانا لعلميّة الدّراسات التّرجميّة و استمراريتها.

[1] Lee-Jahnke HANNELORE, (2001), « Présenationdu Numéro ». *META*, vol. 46, n° 2.
[2] *Ibid*.

الفصل الأوّل:
بين المنظّر و المترجم

لعلّ ما لا يختلف فيه اثنان هو شبه إجماع الدّارسين على اختلاف تصوّراتهم للتّرجمة. فالبعض يراها لا تعدو أن تكون عمليّة لغويّة، عمليّة يمكن إخضاعها لرتابة و آليّة القواعد اللغويّة. في حين يعتبرها آخرون عملا "فنّيا" يحكمه الذّوق و الانطباع الشّخصي، فهي في عرف هؤلاء فعل يمثّل أصدق حالات التمرّد على سلطان اللغة و نمطيّتها. و فريق ثالث يراها فعلا تواصليّا بين لغتين و ثقافتين مختلفين. فإذا كانت هذه حال نظرات الدّارسين للتّرجمة، فهل يمكن الحديث عن اتّفاق على تصوّر تقويم للتّرجمة؟ أو توقّع حكم موحّد على التّرجمة ذاتها؟ وإذا أخذنا التقويم في أبسط دلالاته، أي إسناد قيمة تترجم إلى علامات، هل يمكن يا ترى تحديد تلك القيمة بكلّ أمانة و موضوعيّة و دقّة؟ وكيف يتمّ ذلك؟

الدقّة و الأمانة والموضوعيّة مفاهيم قد تبدو غريبة عن الممارسات التّرجميّة، فالتّرجمة قراءة، وكل قراءة عمل فردي، كلّ قراءة تجديد و اكتشاف لمجهولات سابقة، بل حتىّ كلّ محاولة لتقويم التّرجمة قراءة في حدّ ذاتها، أي أنّ الأحكام التّقويميّة قد تختلف من مقوِّم لآخر، بل لدى المقوِّم ذاته في وضع مغاير. لكنّ هذا لا يخوّل لنا صلاحيّة الجزم باستحالة التّواضع على معايير و طرائق علميّة، تكون عضدا لمن رام تقييم أعمال المترجمين على نحو يُضيِّق هامش الذاتيّة، على الأقلّ في تعليميّة التّرجمة.

سيحاول هذا الفصل استعراض أهمّ ما اقترحه المنظّرون و الباحثون في مجال تعليميّة الترجمة، و أبرز النّتائج التي استخلصوها من تجاربهم، كممارسين أو مدرّسين للتّرجمة، بغية إدراك تصوّراتهم لتقويم التّرجمة و الأسس التي اعتمدوا عليها.

1. مفهوم تقويم التّرجمة:

يعرِّف علماء التّربية التّقويم على أنّه " طريقة منظّمة لجمع وتفسير نتائج التّعليم، بهدف مراقبة سير العمليّة التّربويّة"[1]. يشير هذا التّعريف إلى أنّ ممارسة التّقويم مرتبطة دائما بالممارسة التّعليميّة، إذ لا يكاد ينفصل طرف عن الآخر، و أنّ التّقويم عمليّة منظمة تستلزم تحضيرا و مهارات لإنجاحها. فهل تتوفّر ممارسة التّقويم في تعليميّة التّرجمة على هذه الميزات؟

ليس غريبا أن يختلف مفهوم تقويم التّرجمة من دارس أو من مدرّس لآخر، يكفي فقط أن ندرك أن مفهوم التّقويم يرتبط أشدّ الارتباط بتصوّر المقوِّم للتّرجمة، و ذاك ما أكّده مارتينيز ميليس(Martinez Melis) بقوله:" تستند كل محاولة لتقويم ترجمة ما إلى تصوّر المقوّم لمفهوم التّرجمة"[2]، يقودنا هذا حتما إلى القول أنّ من يتصوّر التّرجمة عمليّة لغويّة، سينحصر مسعاه التّقويمي في معايير لغويّة بحتة، يحاول من خلالها اختبار مدى احترام وتطبيق المترجم لقواعد اللغة، كما أنّ هذا التّصوّر قد يولي للنّصّ الأصل عناية أكبر، على نحو يجبر المترجم على استنساخه في اللغة المستهدفة.

قد تصلح هذه الرؤية إذا كانت التّرجمة وسيلة لتعلّم لغة أجنبيّة، كما كان سائدا لمدّة طويلة من خلال تمارين التّعجيم والتّعريب (Thème et version). أما في تعليميّة التّرجمة، فليست اللغة إلا وسيلة يوظّفها المترجم لأداء رسالته التواصليّة. أما إذا كان الهدف من تعليم التّرجمة إعداد مترجمين مهنيّين أو **أخصائيّي ترجمة**، فمن الأفضل تجاوز الحدود اللغويّة، لأنّه يفترض في طالب التّرجمة، في حال كهذه، إلماما مسبّقا بلغتي اختصاصه. ضف إلى ذلك، أنّه إذا حصرنا التّرجمة على مستوى لغوي، بالبحث عن تطابق التّرجمة مع الأصل، يمكن اعتبار أي قاموس مزدوج مرجعا كافيا لتحديد نجاح أو فشل المترجم مع كل ما ينطوي عليه الاعتماد على القواميس من معايب. دون أن ننسى أن اللغات ليست متناظرة تماما.

[1] Gérard FIGARI (1995), *Evaluer : Quel référentiel*, Bruxelle, De Boeck-Wesmeel. p 27.
[2] Nicole MARTÍNEZ MELIS, (2001), *Évaluation et Didactique de la Traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*, Thèse doctorale, Barcelone, Universitat Autònoma de Barcelona. p 138.

يرى روبير لاروز(Robert Larose)" أن الحكم على ترجمة ما، هو أولا تحديد مدى مطابقة النّتائج المحصّل عليها للأهداف المنشودة، فالتّرجمة المثلى هي التي تحقّق الغاية منها"[1]. يبدو هذا التعريف جامعا، ذلك أنه يفتح المجال للمقوِّم لتحديد الهدف الذي يصبو إلى تحقيقه من ممارسة التّرجمة أوّلا، و يؤسس على تلك الأهداف ثانيا مسعاه التّقويمي. يقابل هذا في بيداغوجيا التّرجمة، أن المدرّس ليس في مقدوره تقويم كلّ شيء في حصّة تدريسيّة أو نشاط تقويمي واحد، بل يمكنه توزيع الأهداف على حصص و تمارين متعدّدة و متباينة، شريطة التّنسيق بينها و مراعاة التّدرّج في الطّرح، و بذلك يستطيع تقويم ترجمات طلبته، آخذا في الحسبان كل جوانب العمليّة الترجميّة.

إلا أنّه في كل ممارسة تعليميّة، يحبّذ عدم حصر موضوع التقويم في تحديد نجاح أو فشل المتعلم، فالمتعلّم يحتاج بالتّأكيد لمعرفة مستوى تعلّماته، إلا أنّه من الأفضل أن يساعده التّقويم على ترقية مكتسباته، من خلال ما يسمى بالتّغذية الرّاجعة Feed Back، يوضّح المقوِّم عبره للمتعلّم أخطاءه و أسبابها المحتملة وسبل تفاديها مستقبلا. هذا تماما ما دعت إليه ألينا سيكارا(ALINA SECARĂ) بقولها "لا يستلزم التّقويم فقط منح علامات، بل يتطلّب تغذية راجعة بنّاءة، توحي للطّالب بالمشاكل التي صادفها أثناء التّرجمة"[2].

1. أهمية التقويم:

التّقويم إذن وسيلة فعّالة ترافق المتعلّم في كلّ مراحله، و تمكّن المدرّس من مراقبة سير العمليّة التعليميّة-التعلميّة، فنتائجه توضّح للمقوِّم ما تمّ تحقيقه من أهداف، و تبرز للطّالب مكتسباته و معوّقات تطويرها. فالتّقويم مهم لكلا الطّرفين.

1.2 **للطالب**:

فبدونه "لا يدري الطّالب كيف يحسّن إنجازاته بطريقة مستمرّة و مضبوطة"[3]، إلا

[1] Robert LAROSE (1998), «Méthodologie de l'évaluation des traductions». *Meta*, vol. 43, n° 2, p. 02.
[2] Alina SECARĂ (2005), «Translation Evaluation - a State of the Art Survey»,Leeds, Centre for Translation Studies, University of Leeds. p 41.
[3] Hans George HÖNIG, ,G (1997), «Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment». *Current Issues in Language & Society*, Vol. 4, N° 1, p. 15.

أنّ فعاليّة تأثير التّقويم و مدى إثارته لردّ فعل إيجابي لدى المتعلّم يتوقّف على مدى قدرة المدرّس على استثمار العمليّة التقويميّة و استغلالها وسيلةً لإثارة شغف و فضول الطّلبة، بدفعهم إلى ممارسة التّقويم، و حثّهم أوّلا على اكتشاف هفواتهم بأنفسهم، و إرشادهم لأنجع السّبل لتدارك كلّ عجز.

2.2 للمدرس:

أما بالنسبة للمدرّس، فالتّقويم يساعده أولا على معرفة طلبته أكثر فأكثر، و معرفة طبيعة تعاملهم مع العمليّة التّعليمية على نحو يمكّنه من تكييف مقاربته مع متطلّباتهم بل وتعديل المحتوى التّعليمي، فتحليله لنتائج كلّ عمليّة تقويميّة يحيله إلى اتّخاذ قرارات، إمّا المضيّ قدما ومضاعفة الوتيرة أو التمهّل، بل و ربما التّراجع قليلا لاستدراك بعض النقص الذي قد يعوق سير التعلّم. أي أن التّقويم وسيلة فعّالة لضبط (Régulation) العملية التعليمية-التعلمية، يكفي فقط أن يدرك المقوِّم ماذا و كيف يقوِّم.

3.2 **بين المقوِّم والمقوَّم:**

نقطة أخرى ينبغي الإشارة إليها، هي أن ممارسة التّقويم تتحدّد على إثرها طبيعة العلاقة بين كلّ من المقوِّم والمقوِّم. لنتائج التّقويم انعكاسات نفسيّة، لأنّه على أساس النتائج يتحدّد مصير الطّالب، إما الارتقاء أو الرّسوب، بل حتّى" مكانته في المجتمع"[1]، يضيف ماركو فيولا ، " إذا كانت البيداغوجيا تهتمّ بالمعارف و الكفاءات، فإنّها تهتمّ أكثر بالعلاقات داخل القسم، التي يفترض فيها أن تشجّع التعلّم"[2]. أن يكون التقويم محفّزا على التعلّم يعني أن يعي جميع المعنيّين أهمّيته، وأن يعمل كل طرف، مقوِّما أو مقوَّما، على تهيئة كل الظروف المواتية لإنجاحه و إنجاح العمليّة التعليميّة ككل.

في الصّدد نفسه، يضيف هونيغ(Hönig) "أنّ للتّقويم دورا بليغا في تعزيز أو دحض

[1] Philippe PERRENOUD (1998), *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages : Entre deux logiques*,Bruxelles, De Boeck, p. 06.
[2] Marco FIOLA, (2003), «Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle». *Meta*, vol. 48, n° 3, p. 337.

مصداقيّة المكوّن"[1]،فهو يؤثر بالتّالي بطريقة غير مباشرة في علاقته بالمتعلّمين. لذا فالتّقويم يتطلّب حذرا شديدا و عدّة مضبوطة، تمكّن المدرس-المقوِّم من تجنب كلّ الهفوات.

هذا عن التّقويم كممارسة تربويّة عاديّة وضروريّة، أمّا على مستوى أشمل، فالتّقويم يعتبر القطب الّذي تدور عليه رحى المنظومة التعليميّة برمّتها، و قد نعته بيرونو(PERRENOUD) "بالقلب النّابض للمنظومة التعليميّة، مؤكّدا أنّه لا يمكن أن نفكّر في نظام تعليمي ما دون أن ينصبّ أكبر همّنا على التّقويم" [2]. ضف إلى ذلك أن بعضا من المختصين لا يحصرون موضوع التّقويم في مكتسبات المتعلّم، بل قد يصبح "المكوِّن أو البرنامج أو المنهاج أو كلّ عناصر المنظومة التعليميّة موضوعا للتّقويم"[3].

4.2 **الأهمّية النّظريّة للتّقويم**:

ولكن أهمّية التّقويم تتخطى الحدود البيداغوجيّة و التعليميّة، إذ للتّقويم أيضا بعد نظري. يقول بيتر نيومارك (Peter Newmark) " نقد التّرجمة رابط أساس بين نظريّة التّرجمة و تطبيقها"[4]، فإذا كانت النّظريّة تحدّد الإطار العام للممارسة الترجميّة، فعليها أوّلا أن توفّر الوسائل التي تضمن قابليّة مبادئها للتّجسيد، و كيفيّة التأكّد من كون المترجم نجح في تفعيلها، و لن يتأتّى ذلك إلا بتوضيح الأسس التي تنبني عليها العمليّة التقويميّة. و بالمقابل" فالممارسة الواعيّة للتّقويم يمكن أن تنير المنظّرين"[5]، بل قد يكون التّقويم محكّا، يفنّد أو ينصر نظريّة ما. فالمقوِّم ،عند تحليله نتائج التّقويم، قد يكتشف اختلالات مشتركة بين الطلبة، قد تبرر بسوء تطبيقهم لمبادئ النظريّة أو بعدم ملائمة النظريّة أو لقصور في تصوّراتها. بل تضيف جوليان هاوس (Juliane House) "أنّه عند كلّ محاولة لتقويم نوعيّة ترجمة ما، فالمقوِّم لا محالة سيمسّ نظريّة الترجمة في الصّميم"[6]. ولعلّ

[1] [1] Hans George HÖNIG, *op. cit.*, p. 15.
[2] Philippe PERRENOUD, *op. cit,*, p. 171.
[3] أنور العقل(2002)، تطوير تقويم أداء الطالب،دار النهضة العربية، بيروت، ص 15-16.
[4] بيتر نيومارك(1988)، الجامع في الترجمة- ترجمة حسن غزالة، دار الحكمة، طرابلس الغرب، 1992،ص257.
[5] Daniel GOUADEC (1980), «Paramètres de l'évaluation des traductions», *Meta*, vol. 26, n° 2, p.101.
[6] Juliane HOUSE (2005), « Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation» , *Meta*, vol. 46, n° 2, p. 243.

التقويم يمكّن المنّظر من اكتشاف خلل على مستوى تصوّراته النظريّة، و سترشده النّتائج حتما إلى ما يستحقّ إعادة نظر أو تدقيقا أكثر، و هذا ما أشارت إليه أورتادو بقولها " إن الدّراسات التطبيقيّة(تعليميّة الترجمة، نقد وتقييم التّرجمة) تمدّ الدّراسات النّظريّة بحقائق واقعيّة تمكنّها من استحداث أو إعادة صياغة مبادئها"[1].

يستخلص ممّا سبق أن التّقويم وسيلة من وسائل البحث و الدّراسة، تمكّن من تدارك الخلل على أي مستوى كان، و يفتح آفاقا جديدة للدّراسات النّظريّة والتّطبيقيّة، أي أنّ التّقويم الفّعال تجديد على كلّ المستويات، و هو بالتّالي خير كفيل لاستمرار نظريّة التّرجمة، فالعلاقة بين التّقويم والنّظرية خاصّة، علاقة تأثير و تأثّر.

3.حداثة البحث في تقويم الترجمة:

التّقويم إذن ممارسة ضروريّة لها آثارها على مستويات ثلاث، بيداغوجي و تعليمي و نظري، ولكن رغم كل هذه الأهمّية للتقويم، يتساءل حاتم و ميسون(Hatim&Mason) عن "سرّ قلّة عناية الباحثين في تعليميّة التّرجمة بموضوع التّقويم"[2] ،فرغم أنّ الإهتمام بتعليمية الترجمة بدأ منذ الثمانينيات و ازدهر في التسعينيّات، إلا أنّهما استغربا "غياب أو انعدام مؤلفات تُعنى بالتّقويم في تعليميّة التّرجمة". بل تعتبر هانلور "تقويم الترجمة من المواضيع حديثة النشأة، لحدّ أنّ دراسته تتطلّب أبحاثا على مستوى دولي عبر الانترنت، و العديد من الملتقيات و صفحات المجلاّت المتخصّصة، ذلك أن معايير التّقويم ليست واضحة كما يرغب الجميع، علاوة على أنّ صناعة التّرجمة رغم تزايد أهمّيتها، لازالت تفتقر إلى أسس متينة في مجال التّقويم"[3].

و لئن كان البحث في التّقويم في تعليميّة التّرجمة لا يزال فتيا، فإن ذلك يعني ضرورة تكثيف الجهود للوصول إلى وضع معايير تقويميّة مضبوطة، تمكّن المعنيّين من

[1] Amparo HURTADO ALBIR (1996), «*La traductología: lingüística y traductología*», *TRANS*, Nº 1, p. 152.

3 Basil HATIM & Ian MASON, (1997), *The Translator as Communicator* ,London, Routledge, p. 199.

[3] Lee-Jahnke HANNELORE (2001), «Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions», *Meta*, vol. 46, n° 2, p p. 259.

تقويم الترجمات بطريقة علميّة و منهجيّة تنال رضا الجميع.

غير إنّ تعقّد العمليّة الترجميّة و تعدّد العناصر الضّرورية لتكوين المترجمين ، تفرض إلماما بها و أخذها في الحسبان عند كلّ محاولة لتصوّر منهج تقويمي، كما أنّ دقّة الموضوع تتطلب الاختصاص.

فمقارنة مع الاختصاصات الأكاديميّة الأخرى، لا تزال تعليميّة التّرجمة متأخّرة كثيرا، إذ يكفي أن نشير أنّ "بداية اهتمام علماء النّفس بالتّقويم ، تعود على الأقلّ إلى بداية القرن العشرين"[1]، أما حاليا، فقد بلغ البحث في التّقويم، خاصّة في علوم التّربية، نضجا كبيرا يتجلى من خلال تخصّص العديد من الباحثين فقط في دراسة التّقويم.

ولعلّ هذا يحضّنا إلى حذو الحذو نفسه في تعليميّة التّرجمة، لنجعل من تقويم التّرجمة تخصّصا قائما بذاته. لكن قد يعترض البعض مدّعيا أنّه قد سبق لباحثين أن تطرّقوا لتقويم التّرجمة، على غرار كاترينا رايس(Reiss) و جوليان هاوس و دانييل غواديك(Daniel Gouadec). فعلا ، لا يمكن نفي مساهمات هؤلاء، لكن هل كانت منطلقات دراساتهم تعليميّة بحتة؟ و هل يمكن استثمار نتائجهم في بيداغوجيا التّرجمة؟ و على أيّ مستوى، تشخيصي أم تكويني أم تحصيلي؟

إن تحسين إنجازات المتعلّمين يتطلّب إتباع منهجيّة تدريس متكاملة، تتوفّر على كل العناصر الضرورية لإنجاح العمليّة التعليميّة، من إعداد للبرامج وتنظيم محكم لعمليّة التّدريس، وممارسة مضبوطة للتّقويم خاصّة، لأنّ التّقويم يعتبر خاتمة كل مسار تعليمي-تعلّمي. إلا أن ممارسات المدرّسين للتّقويم تختلف اختلافا رهيبا، فبعضهم "لا يعتبر التقويم إلا حكما على إنجازات المتعلّمين سلبا أو إيجابا عند نهاية كل وحدة تعليميّة، و آخرون، على خلافهم، يعتبرونه وسيلة لمساعدة الطّالب على ترقية أدائه"[2].

إن مسألة تقويم التّرجمة، لاسيما في إطار تعليمي، ليست بالأمر الهيّن إطلاقا، حيث تصطدم ذاتيّة المدرّس مع ذاتيّة المتعلّم. ولا سبيل إلى حلّ هذه المعادلة إلا بوضع

[1] *ibid*, p. 258.
[2] *ibid.*, p.260.

منهجيّة مدروسة وواضحة ، تمكّن الطّرفين من الحكم على ترجمة ما حكما موضوعيا إلى حدّ ما. إلا أن اختلاف ممارسات التّقويم قد يبرّره اختلاف تصوّرات و مقترحات الباحثين، فبعض المنظّرين يؤسّس أحكامه التقويميّة على أساس النصّ الأصل على غرار بيتر نيومارك، بينما يولي آخرون، خاصة أنصار النظرية الوظيفية، عناية أكبر للنصّ المستهدف.

على كلّ حال، يفترض في كلّ ممارسة للتّقويم في تعليميّة التّرجمة، أن تصبو إلى تحسين الأداء، لا إلى مجرّد قياس مستويات التعلّم. قبل تفصيل كيفية حدوث ذلك، سنتطرق فيما يلي إلى مفاهيم أساسية ينبغي ضبطها.

3. موضوع التّقويم في تعليميّة التّرجمة:

1.3 التّرجمة أم المسار التّرجمي:

نقصد بموضوع التّقويم (Objet de l'évaluation)ماذا نقوّم عندما نقوّم ترجمة ما، فالتّرجمة عمليّة معقّدة، تتداخل فيها عناصر عدّة، لغويّة وغير لغوية. فالمقوِّم يركز على أمور ثلاث كما يرى علي درويش " النصّ الأصل و نصّ التّرجمة و كفاءة المترجم"[1]. غير أنّ اعتبار هذه العناصر مجموعة، قد يشتّت ذهن المقوِّم و يفقد أحكامه الدقّة المرجوّة. فكلّما كان موضوع التّقويم محدّدا، كلّما كانت الأحكام التّقويميّة دقيقة. بل إنّ البعض لا يوافق علي درويش في طرحه هذا، يرى مارتينيز ميليس" أن تقويم التّرجمات في إطار تعليمي، يتطلّب الاهتمام بنصّ التّرجمة و المسار (Processus) و الإجراءات (Procédures)[2].

يبدو جليا تركيز مارتينيز على النصّ المستهدف، ذلك أنّه ينطلق من نظرة تأويليّة للتّرجمة، إلا أنّ إضافته تعتبر قيّمة، بإدراجه لعنصري المسار و الإجراءات موضوعا للتّقويم، وهذا بسبب انطلاقه من واقع بيداغوجي تعليمي محض.

[1] Ali DARWISH(1999), « Transmetrics: a formative approach to translator competence assessment and translation quality evaluation for the new millennium », RMITM University, Victoria, Australia.P04

[2] Nicloes MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR.(2001) «*Assessment in Translation Studies : Research Need*»*s*. Meta, vol 46, n° 2. p 279.

إنّ العناية بالمنهجيّة تلقينا و تقويما، أمر محمود العواقب، و لم يكن مارتينيز أول من دعا إلى العناية بها، بل يشاطره الرأي دانييل جيل (Daniel Gile) عندما أعلن " نعتبر ،حين التّفكير في تعليميّة التّرجمة، المنهجيّة جوهر المكتسبات التي ينبغي أن يولي لها المدرّسون عناية أكبر، لأن المنهجيّة هي العنصر الجديد الذي يكتشفه طالب التّرجمة مقارنة بتحليل و صياغة الملفوظات"[1].

المسار و الإجراءات عنصران يحيلان على المنهجيّة المتّبعة في التّرجمة. فالمسار، حسب قاموس Robert هو "سلسلة من عمليات متتالية، تؤدي إلى نتيجة ما"[2]، و يعرفه مارتينيز على "أنّه الطّريقة الفرديّة المتّبعة لحلّ مشكل ما"[3]. أمّا الإجراءات، فهي حسب قاموس Robert " مجموع القواعد و الأطر المرجعية، والتّصرّفات الواجب ملاحظتها لبلوغ حلّ "قضائي"، و لا يبتعد تعريف مارتينيز عن ذلك، إذ يعتبر الإجراءات "مجموع المعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب عن القواعد الواجب إتباعها بصفة عامة"[4].

يبدو من هذه التعاريف أن الإجراءات، أي المعارف النظرية، هي التي تحدّد طبيعة المسار، أي مجموع العمليّات المنفذة. و كلّما كانت دائرة المعارف أوسع كان المسار دقيقا و سليما، و طبيعة المسار بدورها تؤثّر في نوعيّة التّرجمة. بعبارة أخرى أنّ التقويم الموجّه نحو المسار يؤثّر بطريقة غير مباشرة على منتوج التّرجمة، بل إنّ ضبط المسار يضمن نوعيّة أحسن. ولقد أكدّ كلّ من علي درويش[5] و ريتا ياسكيلاينين(RITTA JÄÄSKELÄINEN)[6]، على العلاقة الجدليّة بين نوعيّة التّرجمة و المسار التّرجمي. غير أنّ ياسكيلاينين تلحّ على أن المسار يختلف من مترجم لآخر، و ذلك أمر طبيعي، مردّه لاختلاف المعارف اللغويّة و غير اللغويّة لدى كلّ مترجم، خاصّة النّظريّة منها، لأنّها

[1] Daniel GILE (1992):« *Les fautes de traduction: une analyse pédagogique*», Meta, vol 37, n° 2, 1992. p260
[2] Le petit Robert (logiciel), la Maison Robert, Paris. 2004.
[3] Nicole MARTÍNEZ MELIS, *op. cit.* p. 137.
[4] *Ibidem.*
[5] Ali DARWISH, *op. cit.*, p. 1.
[6] Ritta JÄÄSKELÄINEN (1996), « Hard Work will Bear Beautiful Fruit: A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies », *Meta* Vol. 41, no 1, p. 66.

توسّع أو تضيّق مجال التّفكير، و تمكّنه من مقاربة الإشكاليّات التي تطرحها ترجمة ما من زوايا مختلفة.

تعتبر نظرة مارتينيز للتّقويم، نظرة متطوّرة، ذلك أنّ نظرات تقليديّة للتّقويم، كانت تكتفي فقط بتفحّص الترجمة، من خلال التّركيز على تحديد "مدى وفاء المترجم لمعنى الأصل، و مدى احترامه لأشكال الكتابة في اللغة المستهدفة "[1].

إنّ هذه النّظرة المضيّقة، قد لا تجدي نفعا في إطار تعليمي، ذلك أنّها لا توضّح للمتعلّم كيفيّة الوصول إلى ترجمة ناجحة، فضلا عن كونها لا تزيده إلا قيودا، فضلا عن أنّ التّمكّن من المعنى إن تيسّر، فلن يحدث بالمستوى نفسه لدى المترجمين. دون أن ننسى أن تقويما بهذا المفهوم لا يقترح حلولا، بل منتهى غايته الحكم على ترجمة بكونها صحيحة أو خاطئة.

1.1.3 **مكونات المسار الترجمي**:

بقي لنا أن نحدّد العمليّات التي يكوّن مجموعُها مسارا ترجميّا، و لعلّها تمثل المراحل التي يجتازها كلّ مترجم في تعامله مع نص ما، أوّلها الفهم، ثانيها تجريد البنية اللغوية، ثالثها و ليس آخرها، إعادة الصّياغة في عرف المقاربة التأويليّة. غير أنّ هذه المراحل الثلاث قد تتخللها عمليات ثانوية مساعدة، قد تكون ضرورية إما لتدقيق الفهم أو للتنقيب عن المكافئات، أو لاختبار مقبوليّة الترجمة[2]، كعملية استثمار الوسائل المساعدة (القواميس، المعاجم، المدوّنات العامّة و المتخصّصة...)، إذ يجدر أن يكون استعمال الطالب لها محلّ تقويم، بغية تعويده على حسن استثمارها و توظيفها لصالح ترقية مكتسباته.

2.3 **الكفاءة التّرجميّة موضوعا للتّقويم**:

قد يعتبر البعض تقويم المسار التّرجمي أمرا معقّدا، يستهلك وقتا و جهدا إضافيا، هو كذلك فعلا، لكن ما على المقوِّم إلا استغلال وضعيات تقويميّة مختلفة، يقوِّم في كل واحدة

[1] Robert LAROSE, *op. cit.*, p09.
[2] Daniel GILE, *op. cit.*, p. 257.

منهـا أحـد العناصـر المكوّنـة للمسـار، نقصـد بالعناصـر المكوّنـة للمسـار، أولا مجمـوع المعارف التي يمتلكها الطالب، و كيفيّة توظيفـه و تفعيلـه إيّاها فـي وضـعيّة ترجميّـة مـا، بعبارة أدقّ الكفاءة التّرجميّة.

1.2.3 كيف تكون الكفاءة الترجميّة موضوعا للتّقويم؟

مفهوم الكفاءة:

تعتبـر مقاربـة التّـدريس بالكفـاءات أحـدث المقاربـات فـي الممارسـات التّعليميـة كلّهـا تقريبا، غير أنّ مفهوم الكفاءة لم يكن و ليس محلّ إجماع الدّارسين. في الواقع استعير هذا المفهوم من واقع مهني، يظهر ذلك من تعريف دانييل غواديك، إذ يعتبرها "القدرة على تفعيل المعارف و المهارات لإنجاز أو توجيه نشاط أو أنشطة في إطار التحكّم في وضعيّة مهنيّة"[1]. انطلاقا من هذا التّعريف، يبدو الفرق جليّا بين الكفاءة و المعرفة، فيبدو أن المعرفة موجودة مسبّقا، و الكفاءة هي القدرة على تفعيلها و استغلالها لتحقيق هدف ما.

أمّـا فـي تعليميّـة التّرجمـــة، فالكفـــاءة التّرجميّـة فـي عـرف المختصّيـــن، هـي "مجموع المعارف و القدرات و المهارات الضّرورية لممارسة التّرجمة"[2]. اقترح هذا التعريف أعضاء فريق PACTE[*]. و يرى هذا الفريق أن الكفاءة التّرجميّة بدورها تضمّ ستّ كفاءات فرعيّة:

1. **"كفاءة تواصليّة**: القدرة على فهم النّصّ الأصل و القدرة على التّعبير في اللغة المستهدفة.
2. **كفـاءة غيـر لسـانيّة**: تضـمّ المعـارف النّظريّـة عـن التّرجمـة و المعـارف الموسوعيّة و الموضوعاتيّة و الثقافيّة بكلتا اللغتين.
3. **كفاءة النقل**: القدرة على إنجاز كل عمليّات نقـل المعنى مـن الأصـل إلى

[1] Daniel GOUADEC (2006) «Profils de compétences et formation universitaire».Actes du colloque : «*Quelle qualification universitaire pour les traducteurs* ?», Paris, Maison du Dictionnaire, p. 21.

[2] Nicloes MARTINEZ MELIS & [2] Amparo HURTADO ALBIR: *op cit*.p 280

[*] PACTE; sigle désignant un groupe de chercheurs en didactique de la traduction: **P**rocès D'**A**cquisition de la **C**ompétence **T**raductionnelle et **E**valuation.

الهدف: الفهم، تجريد البنية اللغويّة، عزل كل لغة عن الأخرى (مراقبة التّداخل)، إعادة الصّياغة، تحديد مشروع التّرجمة(اختيار المنهجيّة المناسبة لترجمة ما).

4. **كفاءة مهنيّة**: معارف و مهارات تتعلق بالممارسة المهنيّة للتّرجمة: معرفة مصادر التّوثيق، حسن استغلال التكنولوجيّات الجديدة، الدّراية بسوق العمل و السّلوك الاحترافي.

5. **كفاءة نفسيّة فيزيولوجيّة**: القدرة على تفعيل طاقات نفسيّة و حركيّة ومعرفيّة و سلوكيّة، مهارات نفسيّة-حركيّة حين القراءة والتّحرير، ملكات ذهنيّة(الذّاكرة، الانتباه، الإبداع، و التّفكير المنطقي)،إضافة إلى استعدادات نفسيّة(الفضول المعرفي، المثابرة، الحزم، الحسّ النّقدي، الوعي و الثّقة بالقدرات الشخصيّة)...

6. **كفاءة إستراتيجيّة:** إجراءات يتّخذها المترجم، بوعي أو بدون وعي، صريحة أو ضمنيّة، لحلّ مشاكل تعترضه حين التّرجمة. توظّف هذه الكفاءة لاتّخاذ قرارات و تصحيح أخطاء أو لتغطية عجز في الكفاءات الفرعيّة الأخرى. و تضمّ استراتيجيّات الفهم(التّمييز بين الأفكار الأساسيّة و الثانويّة، تحديد العلاقة بين المفاهيم، البحث عن المعلومات...) و استراتيجيّات إعادة الصّياغة(ترجمة شارحة، ترجمة عكسيّة، إعادة الصّياغة الجهورية، تحاشي المحاكاة...) و استراتيجيّات التّوثيق(وضع خطّة للبحث التّوثيقي، إدراك كيفيّة انتقاء المعلومات...)"[1].

لقد طوّر فريق PACTE مفهوم الكفاءة الترجميّة، و حدّد مكوّناتها الأساسيّة التي لا يمكن تحقيق ترجمة ناجحة بدونها. و رغم وجود تصنيفات أخرى للكفاءة الترجميّة، إلا أنّنا نفضل تبنّي تصوّر فريق PACTE لسببين، أولهما أن أغلب أعضاءه ذوو باع طويل في مجال تعليميّة التّرجمة، و ثانيا لتبنّي أغلبهم المقاربة التأويليّة. غير أنه يبدو حريا بنا موافقة أنطوني بيم (PYM ANTONY) عندما اعتبر"القدرة على التّنظير من أهمّ العناصر المكوّنة للكفاءة الترجميّة"[2]، لأن التّنظير للتّرجمة، إن دلّ على شيء، دلّ على

[1] *Ibidem.*
[2] Antony PYM (1992), *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*, Frankfurt/Main, Peter Lang, P.175

وعي المترجم بخصوصيّات ممارسته، و قدرته على استنتاج مبادئ و قواعد ترجميّة قابلة للتّطبيق في وضعيّات أخرى. يضيف بيم "أن المترجم يُنظّر دائما و إن ضمنيّا". إذا أسقطنا هذا الطرح على طالب الترجمة، يمكن القول أن قدرة المترجم على تبرير خياراته الترجميّة ممارسة تنظيرية، و إفصاحه عنها يمكّن المكوِّن من إدراك مجمل تصوّراته للتّرجمة مما يسهّل عليه تقويمها هي أيضا.

و لعل الكفاءة الإستراتيجيّة تعتبر أهمّ الكفاءات الفرعيّة، إذ أنّها تمثّل عنصرا منسّقا بين الكفاءات الأخرى، و تمكّن المترجم من تحديد المسار الواجب إتّباعه. و هذا ما يؤكّد تأثير جملة المعارف على نوعيّة المسار، و أولويّة العناية بالمسار تلقينا و تقويما في تعليميّة التّرجمة، فتقويم المسار هو في النّهاية تقويم للترجمة، و تقويم للكفاءة التّرجميّة ككلّ. أكيد أنّه لا يمكن تناول كلّ تلك العناصر في نشاط تقويمي واحد، "فيجدر بالمقوِّم عندئذ تخصيص تمارين مناسبة لعنصر أو لآخر"[1].

4. **أدوات التقويم**:

إنّ نجاح العمليّة التّقويميّة يستلزم من المعنيّين عدّة واستعدادا. فبعد أن يتّفق كلّ من المقوِّم و المقوَّم على موضوع التقويم، يقع على عاتق المقوِّم تحديد الأدوات التي تمكّنه من تنفيذ العمليّة التّقويميّة. و لعلّ أولّ مكوِّن لتلك العدّة يتمثّل في المقوِّم نفسه، إذ يؤكد الباحثون في مجال التّقويم على ضرورة امتلاك المقوِّم لتصوّر شامل للتعليميّة، ينبثق منه تصوّره للتقويم، و يلحّ فيليب بيرونو في هذا الصّدد على "أنّه لا يمكن تحسين الأداء التّقويمي دون إحداث تغيير على مستوى المنظومة التعليميّة"[2].

إنّ إدراك المعنيّين لمدى أهميّة التقويم، يتجلّى من خلال حسن اختيارهم للأدوات و الوسائل التي تكفل لهم أداء مهمّتهم التّقويميّة على أكمل وجه.

1.4 **المقوِّم**:

أوّل سؤال يطرح نفسه في هذا المقام، هو من يقوِّم التّرجمة؟ قد يبدو هذا التساؤل

[1] Paul HORGUELIN (1998), «La révision didactique». *Meta*, vol. 43, n° 2, p.256.
[2] Philippe PERRENOUD, *op. cit.*, p. 07.

ساذجا، لكنّ الواقع يؤكّد أنّ أيّ شخص قد يتجرّأ للحكم على ترجمة ما، حتّى و لو كان أبعد ما يكون عن واقعها و لم يعانيها و لو مرّة. و يزداد التّقويم صعوبة خاصّة في إطار تعليمي، فتعليميّة التّرجمة لم تبلغ بعد النّضج المنشود، و الحكم على نوعيّة ترجمات الطّلبة ليس بالأمر الهيّن إطلاقا و ليس فرصة لإبداء البراعة في النّقد دون أدنى محاولة لطرح بديل على الأقلّ أو اتّخاذ إجراءات علاجيّة. تورد هانلور في افتتاحية العدد 46 من مجلّة Meta قولا يعود تاريخه إلى 1640 لمترجم فرنسي مفاده أنّه "لا يمكن لأيّ كان الحكم على ترجمة ما، رغم ادّعاء الكثيرين درايتهم بها، و هذا ما يدفعنا إلى أن نضع نصب أعيننا دائما، أنّه يجب أن نثق بكلٍ في فنه"[1]. أين نحن الآن من دعوة عتيقة كهذه، و نحن اليوم نرى جماهيرا من نّقاد التّرجمة، ليس فقط في إطار تعليميّة التّرجمة، بل حتّى على مستتوى التّنظير، فحتّى لو كان بعض هؤلاء المنظّرين-النّقاد، قد مارس التّرجمة، إلّا أنّ دراساتهم القيّمة، لا يمكن بحال إسقاطها كما هي على ممارسات تعليميّة إلّا بعد تصرّف و تكييف، لسبب وحيد أن دراساتهم لم تنطلق من واقع بيداغوجي تعليمي.

خلاصة القول أنّ تقويما ناجحا و فعّالا للتّرجمة في إطار تعليمي، يتطلّب مقوِّما خبيرا بالتّرجمة نظريا و تطبيقيا(تعليمي)، و لن يتوفر ذلك إلا لدى من تلقّى تكوينا نظريا و تطبيقيا في التّرجمة و في تعليميّتها خاصّة. إذا توفّر هذا الشّرط، يحقّ لنا أن نتساءل عن البقيّة لأن المقوِّم هو الدّعامة الأساس للعمليّة التّقويميّة.

2.4 **النّصوص**:

أما الشّرط الثّاني الذي يمثّل ثاني أداة من أدوات التقويم، فيتمثّل في حسن اختيار المكوِّن- المقوِّم للنصوص، فالنّصوص تمكّنه من توجيه أدائه التّعليمي-التّقويمي نحو النّجاح. اختيار نصوص العمل ليس أمرا عشوائيا و ليس سهلا، هذا لا يعني وجود نصّ سيّء و آخر جيّد، فقد أشارت كريستين دوريو " أنّه لا وجود لنص جيد على الإطلاق، أمّا النّص الّذي يمكننا اعتباره جيّدا هو ذلك الذي يتناسب مع مستويات الطلبة [...]

[1] Lee-Jahnke HANNELORE, (2001) « Présentation », *Meta*, Vol. 46, n° 2,.

و يندرج ضمن برنامج مسطّر بعناية"[1]، أي يحقّق تكاملا مع نصوص سابقة.

لا شكّ أنّ نظرة المكوِّن- المقوِّم الشّاملة لبرنامجه التّعليمي، و ضبطه لممارسته التّقويمية، تساعده على اختيار النّصوص المناسبة. غير أنّ إخضاع تلك النّصوص لمختبر الدّرس، قد ينبّهه إلى هفوات تستلزم معالجة من خلال اختيار نصوص أخرى تعالج نقصا أو إشكاليّة اكتشفت حين التّرجمة و تستحق دراسة معمّقة. أي أنّ المقوِّم ليس مجبرا على إتباع خطّيةِ برنامج أعدّ مسبقا، بل يمكنه إجراء تحويرات متى رأى ذلك ضروريا.

نقطة أخرى تتعلّق باختيار النّصوص، ألا و هي حداثتها زمنيّا، و تناولها مواضيع متنوّعة تثير اهتمام الطّلبة، كما يحبّذ التّطرق لمختلف أنواع النصوص من حيث المضمون، لتعويد الطّلبة على مختلف إشكالات التّرجمة و منهجيّاتها.

لعلّ هذا الحديث عن اختيار النّص يمكن اعتباره موضوعا آخر للتّقويم، فالنّص المقترح للتّرجمة أداة تقويميّة، يمكن للمقوم تحديد مناسبتها من خلال طرح أسئلة على شاكلة: لماذا اختار هذا النّص؟هل يمثّل تطوّرا مقارنة مع النّصوص السّابقة؟هل هو في متناول الطّلبة؟ هل يحقّق لي أهدافا؟ هل يمكنني أن أطبّق عليه تصوّراتي التّقويميّة؟

3.4 **تمارين التّرجمة**:

بعد انتقاء النّص، يحدّد المقوم التّمرين المناسب. تمارين التّرجمة متنوعة جدّا، يصنّفها مارتينيز ميليس إلى صنفين: "مباشرة و غير مباشرة أو مكمّلة"[2]، يحقّق كلّ منها أهدافا محددّة.

1.3.4 **التّمارين المباشرة**: هي التّمارين التّقليدية التّي تتمثّل في ترجمة نصّ من لغة إلى أخرى، يهتمّ المقوِّم فيها أكثر بمنتوج التّرجمة.

2.34 **التّمارين غير المباشرة**: على خلاف التّمارين المباشرة، يوظّف المقوِّم التّمارين المكمّلة لمراقبة توظيف الطّالب لمكوّنات العمليّة الترجميّة، فلو أخذنا مثلا

[1] Christine DURIEUX (2005), «L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches». *Meta*, vol. 50, n° 01, p. 44.
Nicole MARTÍNEZ MELIS, *op. cit.*, p. 227.

تصنيف فريق Pacte للكفاءات الفرعيّة، يمكن اعتبار كلّ عنصر من العناصر المكوّنة لكلّ كفاءة فرعيّة موضوعا للتّمارين المكمّلة، على نحو يمكّن المقوِّم من استعراض كلّ مكوّنات الكفاءة التّرجميّة و قياس مدى اكتساب الطّلبة لها.

1.2.3.4 **التلخيص**:

و إذا كانت التّمارين المباشرة تناسب التّقويم النّهائي، فإنّ التّمارين المكمّلة يحسن استثمارها في التّقويم التكويني، مع إمكانيّة إدراجها في الامتحانات النهائيّة على شكل أسئلة أو استبيان.

كما يبدو جليّا مناسبة التّمارين المكمّلة لتقويم المسار التّرجمي، بهدف تحديد مواطن الخلل، فعلى مستوى الفهم، يمكن اللجوء إلى تقنيّة التّلخيص الشّفوي أو الكتابي باللغة الأصل. يرى دونيس جوهيل(Denis Juhel) أنّه "لا أفضل من التلخيص الشّفوي باللغة المستهدفة للتأكّد من مستوى فهم الطلبة للنصّ الأصل"[1]، غير أنّ التّلخيص مباشرة في اللغة المستهدفة قد لا يكشف فعليا عن فهم حقيقي، فالفهم من الأفضل أن يتمّ باللغة الأصل، ليجلو الطّالب كل ظلال المعنى و ليفصل كلّ مرحلة عن الأخرى.

2.2.3.4 **النقاش**:

ليس التّلخيص هدفا في حدّ ذاته، بل لا يعدو أن يكون أداة يقوِّم بها المكوِّن فهم الطّالب لرسالة النصّ الأصل، و من المستحسن لو يثير هذا التمرين الشفهي نقاشا بين الطّلبة، و بين الطّلبة و المقوِّم، لأنّ لهذا النّقاش فوائد جمّة، فهو يساعد على تدقيق الفهم و يكشف مواطن الخلل، فضلا عن كونه يعوّد الطّلبة على التّواصل الفعّال، من خلال طرح و تبرير أفكارهم. تؤكّد هانلور في هذا الصدد" أن كلّ تبادل للأفكار، لا بدّ أن يكون مثمرا، إذ أنّه يسفر عن مشاكل نصيّة قد لا يتفطّن إليها البعض"[2].

التّلخيص و النّقاش إذن تمرينان مكمّلان و متكاملان، يجدر بالمقوِّم استغلالهما ميدانيا ليقوِّم و يعدّل عملية الفهم، و من الأفضل لو يعمل على حصر النقاش بين الطّلبة

[1] Denis JUHEL (1999), «Prolixité et qualité des traductions». *Meta*, vol. 44, n° 2, p. 246.
[2] Lee-Jahnke HANNELORE, « Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions». P265.

قدر الإمكان، ليكتفي المقوِّم بدور توجيهي يرشد الطّلبة إلى نقاط يراها جوهريّة، تساعدهم على التمكّن من قدر واف من المعنى و التّمييز بين الأفكار الأساسيّة و الأفكار الثانويّة.

3.2.3.4 **تمارين البحث التوثيقي**:

قد يصادف الطّالب حين محاولته فهم النّص، مصطلحا أو تركيبة لغويّة يعسر عليه إدراك معناها اعتمادا على معارفه القبليّة، و لا سبيل له لفكّ طلاسمها إلا باللجوء إلى وسائل مساعدة. قد يستعين بقواميس، أحاديّة أو ثنائيّة اللغة أو معاجم مختصّة أو نصوص تناولت موضوع النصّ ذاته باللغة الأصل. على نحو يصبح البحث التّوثيقي تمرينا مكمّلا، يختبر المقوِّم من خلاله قدرة الطالب على تغطية عجزه. فمهما كانت معارف المترجم اللغويّة وغير اللغويّة كبيرة، إلا أنّ مستحدثات الاستعمال اللغوي قد تضطرّه إلى البحث، فممارسة التّرجمة في الواقع بحث مستمر، لذا فتمارين البحث التوثيقي لها مبرّراتها التّعليمية و المهنيّة.

4.2.3.4 **الاستبيان**:

يضم الاستبيان أسئلة تتعلق بنصّ التّرجمة، يستغلّه المقوِّم لسبر معارف الطّالب بصفة عامّة، و مدى تطابقها مع أدائه، تدور أسئلة الاستبيان حول ما يلي:

- "معارف الطّالب النّظريّة،
- معارف الطّالب الموضوعاتيّة،
- كيفيّة تعامل الطالب مع النصّ(المنهجيّة المتّبعة)،
- المشاكل التي صادفها، و كيفيّة تعامله معها،
- توضيح المراجع(مصادر البحث) التي عاد إليها"[1].

تقترح هانلور إرفاق استبيان مع كل نصّ يطالب الطّلبة بترجمته، غير أنّها تحصر دوره في تحديد الصّعوبات و الأخطاء و مصادرها و الاستراتيجيّات التي وظّفها الطّالب لتجاوز تلك الصّعوبات[2]. و إن كانت الاستراتيجيّات الموظفة قد تكشف عن حجم معارف

[1] Mariana OROZCO & [1] Amparo HURTADO ALBIR (2002), « Measuring Translation Competence Acquisition». *Meta*, vol. 47, n° 3.
[2] Lee-Jahnke HANNELORE, *op. cit.*, p.270.

الطّالب و مدى توظيفه إيّاها لصالح التّرجمة، إلا أنّها لا تكشف عنها بالدقّة التي تمكنّ المقوِّم من الحكم عليها، أو على الأقل لا يسمح بتصنيفها،مقارنة بالاستبيان الذي اقترحته كلّ من أورتكو و أورتادو (OROZCO& HURTADO)[1] .

يهدف كل استبيان إلى تزويد المقوِّم بمعطيات، لا يمكنه استخلاصها من التمارين العاديّة للتّرجمة، غير أنّ الاستبيان، مهما اجتهد المقوِّم في تدقيق أسئلته، لا يمكنه في كلّ الأحوال،الإحاطة بكل جوانب الممارسة الترجميّة.

5.2.3.4 **بروتوكولات الإفصاح**:

لو ترك المقوِّم الحرّية للطّالب لوصف ممارسته الفرديّة للتّرجمة، فلربّما اكتشف أمورا لم تخطر بباله، لذلك اقترح بعض الباحثين تقنية بروتوكولا ت الإفصاح (Think Aloud Protocols). فإن كان الاستبيان يستقصي قيمة معارف الطّالب، فإنّ بروتوكولات الإفصاح تكشف عن سير عمليّة الترجمة، و خاصّة العمليّات الذّهنية التي يؤدّيها المترجم حين التّرجمة.

تعتبر بروتوكولات الإفصاح "حوارا يجريه المترجم مع ذاته و هو يمارس التّرجمة، يفصح من خلاله عن كلّ ما يفكر فيه و عن كلّ خطوة يتخذها أو يتراجع عنها. تعتبر هذه البروتوكولات الأكثر استعمالا لدراسة سير عمليّة التّرجمة"[2]. و قد شاع استعمالها بداية من الثمانينيات، و عمل على تطويرها باحثون متخصّصون، استغلّها كلّ باحث لدراسة جانب من جوانب العمليّة الترجميّة المعقّدة.

6.3.2.4 **بروتوكولات الإفصاح أداة للتّقويم**:

بما أنّ موضوع هذه التّقنية هو الجهد الذّهني الذي يبذله المترجم في تمرين ترجمي ما، يمكن أن يستغلها المقوِّم إذن، أو حتّى الطّالب بنفسه، لترشيد النّفقات الذهنيّة و لتفادي الحركات الذهنيّة الزّائدة. فبعد أن يسجّل المترجم على ورقة التعرّجات التي مرّ بها أثناء

[1] Mariana OROZCO & [1] Amparo HURTADO ALBIR, *ibid.*, pp396-402.
[2] Paul KUSSMAUL & Sonja TIRKKONEN-CONDIT (1995), « Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies », *TTR*, vol. 8, n° 01, p. 180.

التّرجمة، يعيد في الأخير النّظر في المسار الذي اتّبعه، ليحدّد على إثر ذلك المسافات الزّائدة عن اللازم، قصد تجنّبها في وضعيّات مشابهة مستقبلا.

لقد كان استعمال بروتوكولات الإفصاح محلّ نقد شديد، "ذلك أنّها لا تكشف إلاّ عن العمليّات الذهنيّة الواعية، كما أنّها تخضع للذّاكرة قصيرة المدى". لكنّ ذلك لا ينفي فضلها في مساعدة كلّ من المقوِّم والمترجم في ترشيد الطّاقة الذّهنيّة التي يستهلكها المترجم وضبط الزمن الذّي تستغرقه التّرجمة. كما أنّها قد تساعد الطّالب، بتوجيه من المقوِّم، على ممارسة نوع من الرّقابة على تصرفاته الترجميّة، بل قد تساعده على تطوير قدراته الذهنيّة.

و لقد أصبح استعمال هذه التقنية أكثر سهولة في بيداغوجيا الترجمة، بفضل استعمال التّكنولوجيا، فعوض أن يسجّل المترجم كلّ ما يفكّر فيه على الورق، أصبح الدّارسون اليوم يستعملون برامج معلوماتية أعدّت خصّيصا لدراسة المسارات الذهنيّة للمترجم، على غرار برنامج TRANSLOG.

7.2.3.4 **المدوّنات**:

غير أنّ استغلال التكنولوجيا لم يتوقّف عند هذا الحدّ، بل قد أدّى استعمال التّكنولوجيا في مجال التّدريس، إلى استحداث وسيلة فعّالة من وسائل التّقويم، تتمثّل في المدوّنات النّصية. بل قد أصبح بعض الباحثين يعتني بتطوير مقاربة لتقويم التّرجمات باستعمال المدوّنات، على غرار ليني بوكر(Lynne Bowker)، التي تقول "إنّ اعتماد المدوّنات في تقويم التّرجمات يخفّف لحدّ كبير صعوبة مهمّة المقوِّم، من خلال إزاحة قسط كبير من الذّاتيّة، فهي تيسِّر على المكوّن التزوّد بمعلومات لغويّة و مفاهيميّة تخصّ مجالا معرفيّا محدّدا"[1]. يضفي استعمال المدوّنات، الموازية خاصّة ، على الممارسة التّقويميّة موضوعيّة و دقّة أكثر، لأنّ النّصوص توفّر مقياسا حقيقيّا، يقيس على أساسه المقوِّم و المقوَّم مدى مطابقة التّرجمة للاستعمال اللغوي الفعلي.

[1] Lynne BOWKER (2001), « Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation», *Meta*, vol. 46, n° 2, p. 345.

صحيح أن اللغة العربيّة لا تتوفّر على مدوّنات نصيّة، عامّة كانت أو متخصّصة، مقارنة باللغات الغربيّة، غير أنّ الشّبكة العنكبوتيّة بإمكانها أن توفّر للمقوِّم نصوصا أصيلة، يمكنه اتخاذها معيارا يقوِّم على أساسه ترجمات الطّلبة. غير أنّ اختيارها يتطلّب عناية بالغة، فانتقاء النّصوص التّي تشكّل مدوّنة للتّقويم، يجب أن يخضع لمواصفات يحدّدها المقوِّم مسبّقا، يراعي فيها مدى احتوائها على مكافئات لمحتوى النّص الأصلي، و تميز هنا ليني بوكر بين" مدوّنة كمّية و مدوّنة نوعيّة"[1] .

4.4 **سلم التنقيط**:

يميز مارتينيز ميليس بين سلّم التّنقيط(Barème de notation) و سلم التصحيح (Barème de correction)[2]، أما الأوّل فهو ذلك السلّم الذي يعدّه المقوِّم ، و يتّخذه مرجعا لمنح أو لخصم علامات(نقاط)، تخصّ إخفاقات أو نجاحات المترجم. يمكن للمقوِّم أن يغيّر تلك العلامات عند كلّ وضعية تقويمية وفق الأهداف المسطّرة ، فعندما يكون الهدف من التمرين ، مثلا ، اختبار قدرة الطّالب على إيجاد المصطلح المقابل المناسب، تكون أعلى العلامات(منح أو خصم) متعلّقة بمدى إيجاد المصطلحات المطلوبة و توظيفها، طبعا دون إهمال العناصر الأخرى. العلامات أمر ضروري في كلّ ممارسة تعليميّة، فالعلامة في منظور علماء التربية ما هي "إلا رسالة توجّه إلى المتعلّم، تنبهه إلى مصيره إن واصل على وتيرته التعلّمية التي أفرزت تلك العلامات"[3]. إلا أنّ ما يجب التنبيه إليه، هو أن ممارسة بيداغوجية واعية، ستعوّد المتعلم حتما على تقبّل تلك العلامات، و اعتبارها أمرا ضروريا وعاديا، وسيلة لا غاية.

أما سلم التصحيح، فهو سلم جردٍ للأخطاء اللغويّة أو الترجميّة المتوقّعة، وظيفته تكوينيّة، ينبّه المتعلّم إلى أخطائه بهدف تعديلها، لابهدف تقييمها.

5.4 **الترجمة النموذجية**:

المقوِّم دائما يستند عند إصداره لأحكام تقويمية إلى مرجعيّة نظريّة، قد يجسدها

[1] *ibid.*, pp350-351.
[2] Nicloes MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p 115
[3] Philippe PERRENOUD, *op. cit.*, p. *08.*

واقعيا "بإنجاز نموذجي"(Un produit norme)[1]، لا ليقلّده المتعلمون بل ليتّخذه المقوِّم مقياسا عامّا "يقوِّم على أساسه ترجمات كلّ الطلبة، على نحو يضفي على ممارسته نوعا من الموضوعيّة"[2]. قد يثير مفهوم 'إنجاز نموذجي' إشكالا مقارنة بطبيعة التّرجمة: هل يمكن الحديث عن ترجمة نموذجيّة؟ يرى دانييل غواديك"أن اختزال الرهان الترجمي إلى 'علامة'، تقدر بمدى مطابقة ترجمة الطالب"لنموذج المكوِّن" أمرا سلبيا"[3]. ما يقوله غواديك في محلّه، لأن اعتماد المقوِّم ترجمة نموذجيّة، يَنتظر من طلبته محاكاتها، قد يقضي على إبداعيّتهم، بل قد يؤدّي بهم إلى الإحجام عن البحث عن ترجمات أخرى، كما قد يدفعهم إلى انتظار ترجمة المقوِّم. لكنّ جون دوليل لا يوافق غواديك في طرحه هذا"من الخطأ أن نعتبر تقديم *ترجمات نموذجية* للطلبة قد يرسّخ في أذهانهم فكرة وجود حلّ وحيد لمشكل ترجمي ما"[4]. دوليل يتحدث عن ترجمات نموذجية لا عن ترجمة، أي لا يغلق باب الاجتهاد أمام الطلبة، بل إن تقديم ترجمات نموذجيّة قد يؤكّد للطلبة إمكانية ترجمات بديلة لا حصر لها. يضيف دوليل أنّ "تعليما مهيكلا، قائما على أهداف واضحة، سيجنّب مترجمي المستقبل الأتعاب الزّائدة"[5]. مفاد ذلك أن المقوِّم كلما حدّد أهدافه التعليميّة العامة و أهداف كلّ نشاط تقويمي على وجه الخصوص، تيسّر له اقتراح ترجمات نموذجيّة، لا ليقلّدها الطلبة، أو ليسعوا لتحقيق ترجمات تقاربها، بل ليتعودوا إيجاد ترجمات أنسب في أسرع وقت.

5. **معايير تقويم الترجمات**:

لا نستغرب نظرا لما سبق ذكره، أن نجد كلّ دارس بل كل مدرّس للترجمة، يستند في تقييمه للترجمات إلى معايير مختلفة وفقا لمشاربه النظريّة و أهدافه التعليميّة.

يعرف روبير لاروز المعيار على "أنّه العنصر الذي يسمح بإصدار حكم تقييمي

[1] Nicloes MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, pp245-246.
[2] *ibidem.*
[3] Daniel GOUADEC (1991), «Autrement dire…pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs», *Meta*, vol. 36, n° 4, p. 544.
[4] Jean DELISLE (2003), *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Coll. « PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION », Ottawa, Les presses de l'université d'Ottawa, p. 17.
[5], *ibidem.*

على موضوع ما"[1]. أما في تعليميّة الترجمة، فتحديد المعايير يخضع لعوامل عدّة، "تتداخل ثلاثة ميادين معرفية، نظريّة الترجمة و تعليميتها و البيداغوجيا بصفة عامة"[2]. هنا يحسن بنا تحديد الفرق بين التعليمية Didactique و البيداغوجيا Pédagogie ، و لتحديد ذلك الفرق نستعين بالجدول التالي[3]:

البيداغوجيا	التعليمية
عامّة	خاصّة بكل مجال دراسي
موضوعها علاقة المعلّم بالمتعلّم، وسلوكات الطرفين أثناء الدرس	موضوعها البرنامج التعليمي، المناهج (المحتوى)
تجيب عن السؤال: كيف أدرّس؟	تجيب عن السؤال: ماذا أدرّس
تهتمّ بالمتعلّم أكثر	تهتمّ فقط بالمحتوى التعليمي، طريقة التدريس،
البيداغوجيا تواصل(Communication)	التعليمية نقل (Transmission)

إن ضرورة اعتبار هذه الحقول الثلاثة قد يعقّد مهمّة استصدار معايير لتقويم الترجمات، غير أنّ ذلك لم يحل دون اقتراحات توصّل إليها باحثون بعد تجارب مضنية، سنتطرّق إلى بعضها فيما يلي، و سنرى إن كانت لها نجاعة تعليميّة بيداغوجيّة.

1.5 **انعدام معايير ثابتة**:

يؤكد هونيغ "أنّ لا وجود لقواعد مطلقة، اللهمّ إلا استراتيجيات، و لا وجود لترجمة صحيحة لكلمة واحدة، بل ترجمات مقبولة"[4]. مفاد ذلك أن معايير التقويم ليست ثابتة. لكنّ ما سبب تغيّرها خاصّة في مجال تعليميّة الترجمة؟ ربّما قد يكون الهدف من تعليميّة الترجمة عاملا مؤثّرا في تحديد المعايير. فتعليم الترجمة في عرف كريستين دوريو يمكنه أن ينشد أحد أهداف أربعة: "تكوين مترجمين أو تكوين مكوّني مترجمين

[1] Robert LAROSE, *op. cit.*, p. 04.
[2] Denis JUHEL, *op. cit.*, p. 238.
[3] Jean DELISLE, *ibid.* , p.36 et p.52.
[4] [4] Hans George HÖNIG, *op. cit.*, p. 12

أو تعليم لغة أجنبية أو تكوين معلّمي لغة أجنبيّة"[1]. و لكن حتّى و إن كان تعليم الترجمة يهدف لتكوين مترجمين، فالمعايير تتباين من مكان لآخر، من زمان لآخر، من مقوِّم لآخر. قد يتدخل مستوى المتعلمين إذن، فتقويم ترجمة طالب مبتدئ ليس كتقويم ترجمة طالب على أبواب التخرج. ضف إلى ذلك أنّ موضوع التقويم (منتوج الترجمة، المسار أو المعارف) يفرض تبني نوع محدّد من المعايير. على كلِ التغيّر و التجديد من سمات الترجمة و ممارساتها، إلا أنّ ذلك لا يعني استحالة تقويم قائم على معايير واضحة و مضبوطة.

2.5 **التقويم في غياب المعايير**:

يؤكّد علي درويش أنّ "عدم وضوح مفهوم التقويم و عدم تحديد معاييره و عمليّاته، يجعل التقويم عشوائيا، تحكمه أذواق الأفراد و نزواتهم و تأويلاتهم الشخصيّة ونظراتهم التسلطيّة و الإجراءات اللامنطقيّة"[2]. ينبغي إذن على المقوِّم تحديد ليس فقط معايير التقويم، بل حتّى موضوعه و حيثيّات تنفيذه، كي يتفادى مزلاّت الذاتيّة و الأحكام اللامنطقيّة.

و ينصح لاروز بتحديد دفتر الشروط (Cahier de charges) "المتضمّن للمعايير التي تعتبر غربالا لتحديد الخطأ و درجته، و في انعدامه يصبح التقويم مطيّة لذاتيّة كلّ مقوِّم"[3].

يبدو جليا إجماع الباحثين على ضرورة تبني معايير واضحة قبل الشروع في التقويم، و الالتزام بها. يؤكّد مارتينيز ميليس أنّ " وضوح المعايير يزيد مرجعية المقوّم ثباتا، و يجعل أحكامه صائبة لحدّ ما، فضلا عن كونه يبشر بتكوين أفضل للطّلبة و تحضيرهم لتقويم نهائي ناجح"[4].

في الواقع معايير التقويم في تعليمية الترجمة، ما هي إلا ترجمة للأهداف التي يسطّرها المدرس. فكلما كانت الأهداف واضحة و محدّدة، تيسّر على المقوِّم تحديد

[1] Christine DURIEUX, *op. cit.*, p. 37.
[2] Ali DARWISH, *op. cit.*, p. 02.
[3] Robert LAROSE, *op. cit.*, p. 11.
[4] Nicloes MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p. 21.

المعايير التي يحدّد على أساسها مدى تحقيق تلك الأهداف، و مدى تفاعل الطلبة معها.

3.5 المعايير التقليديّة لتقويم التّرجمة:

1.3.5 الأمانة:

لقد ظلّت الأمانة للأصل، لزمن طويل، "المعيار الأساس لتقييم التّرجمات"[1]. أنْ يكون المترجم أمينا للأصل يعني أن يتقيّد بشكله و بمضمونه، أو بأحدهما، بعبارة أدقّ أن يستنسخه في لغته. إنّ النصّ في اللغة ذاتها، ليس من السهل إعادة إنتاج صورة مطابقة لأصله، حتّى و لو طلب ذلك من مؤلّفه بعينه، فكيف يمكن إذن استنساخه في لغة مغايرة، لها ثقافتها و استعمالاتها. لقد حاول المترجمون تجنّب وصفهم بالخيانة، فحاولوا التظاهر بالوفاء للأصل، فسقطوا في أشر مما منه فروا، إذ أدّى إفراط بعضهم في الحرفيّة إلى إغراق اللغة المستهدفة بتراكيب غير معهودة، و صيغ قمّة في الركاكة ، فضلا عن قصور ترجماتهم عن إفهام قرائهم.

2.35 الحياد الثقافي:

يضيف هونيغ معيارا تقليديّا آخر، ألا و هو "الحياد الثّقافي"[2]، أي أنّه على المترجم نقل التجليّات الثقافية الواردة في النصّ الأصل إلى اللغة المستهدفة. إنّ الثّقافات تختلف، و النّظرة للأشياء و الأحكام إزاءها تختلف من مجتمع لآخر. فما يجوز قوله هناك، يعتبر محضورا هنا، و نقله كما هو تظاهرا بالحياد، قد يسفر عن رفض كلّي للترجمة، بل و ينتج عنه سوء فهم للآخر و اتّهامه بما ليس جرما في عرفه. و تبدو فكرة 'الغربلة الثقافيّة' (Cultural Filter)*[3] لجوليان هاوس مناسبة تماما لنصوص توظف عناصر ثقافيّة.الغربلة الثقافيّة عملية يغربل بها المترجم العناصر الثقافيّة الواردة في النصّ الأصل، ليميز بين ما يحسن نقله و ما يحبّذ التصرّف فيه. فكلّ نصّ يعتبر سفيرا لثقافة ما، يراعي مؤلّفه معطيات ثقافيّة و اجتماعيّة ليضمن لإبداعه نجاحا و تقبّلا لدى قارئه. إلاّ أنّ تلك المعطيات ليست ثابتة في اللغة الواحدة، فما بالك من لغة إلى أخرى، حيث كلّ

[1] [1] Hans George HÖNIG, *op. cit.*, p. 18.
[2] *Ibidem.*

* الترجمة لنا.

[3] Juliane HOUSE. *Op. cit.*, p. 250.

شيء مغاير إن لم يكن في تنافر مع الأصل. فلا يمكن إذن، اعتبار الحياد الثقافي معيارا لتقويم الترجمات، خاصة في إطار تعليمي.

4.5. أهم المعايير عند أبرز المنظرين:

يورد كل من مارتينيز ميليس و أورتا دو ألبير، أهمّ المعايير لدى أهمّ المنظّرين و الباحثين وفق الجدول التالي[1]:

فيناي و داربلني(1957)	تقنيّات الترجمة السبع.
أوجين نيدا(1964،1969)	المكافئ الديناميكي
جوليان هاوس(1977،1997)	سياق الحال
حاتم و ميسون (1990)	البعد السياقي
جيدعون توري(1980) ورابادان(1991)	مقولات نظريّة النّسق المتعدّد
روبير لاروز(1989)	النموذج النصّي و الصنو-نصي المتكامل
كريستيان نورد(1988)	عوامل نصية و عوامل لا نصية

لا يستقصي هذا الجدول كلّ المعايير لدى كل باحث، بل يورد أهمّها أو ما اشتهر لديه دون غيره، إلا أنه يبرز شدّة اختلاف المعايير ، فكلّ منظّر تناول تقويم التّرجمة من منظور محدّد، متأثرا ربّما بممارسته للتّرجمة و السيّاق الذي مارس أو نظّر فيه للترجمة. و سنتناول بعضها فيما يلي بالمناقشة.

1.4.5 طرائق الأسلوبية المقارنة السبع:

يؤسّس فيناي و داربلني آراءهما الترجميّة على فكرة"أن التّرجمة تخصّص دقيق له تقنياته الخاصّة به و مشاكله"[2]، ردّا على من يعتبر التّرجمة ممارسة فنيّة. لا ينفي الثنائي الكندي فنية التّرجمة بل يُقرّان" أنّ بلوغ تلك الفنيّة لن يكون إلا بعد استيعاب تقنيّاتها"[3]. غير أنّ الطّرائق السبع التي اقترحاها ، تعتبر زبدة دراسة لوضع لغوي كندي، لا نظير له في بقيّة دول العالم، حيث تحتلّ اللغة الانجليزيّة و اللغة الفرنسيّة على حدّ سواء،

[1] Nicloes MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit.*, p. 274.
[2] Jean Paul VINAY & Jean DARBELNET (1977), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier, p. 23.
[3] *Ibid.*, p. 24.

المكانة نفسها، سواء على المستوى الرسمي أو على مستوى الاستعمال الاجتماعي. هذا الوضع اللغوي قد ساعد الثنائي الكندي على استحداث هذه التقنيّات السّبع، و لقد أثبتا، من خلال أمثلة واقعيّة، إمكانية تطبيقها عند التّرجمة من و إلى إحدى اللغتين.

ينطلق فيناي و داربلني من فكرة أن للتّرجمة قواعد وتقنيّات، بإتّباعها يحقّق المترجم ترجمات ناجحة. إلا أنّ تطبيق هذه التقنيّات قد يعسر إذا تعلق الأمر بلغات أخرى، كاللغة العربيّة مثلا، فتطبيقها ممكن نظريّا، و لكن عمليّا فعاليّتها في الترجمة إلى اللغة العربيّة تنتظر براهين أكثر. و لا ننسى أنّ فيناي و داربلني أجريا دراستهما على مقاطع منعزلة، سبق استعمالها في كلتا اللغتين، و اقترحاها لتجنّب التداخل بين اللغتين. قد يكون استعمالها مجديا في مرحلة تعليمية مبكّرة، لا لتعليم الترجمة، بل لتعويد الطلبة عزل تراكيب لغة عن أخرى. بل إنّ جون دوليل يحذّر من تبنيها معايير لتقييم التّرجمة قائلا: "بتبني فئات فيناي و داربلني، فإنّنا نجازف بتلقين الطلبة ردّ فعل ترجمي خاطئ. فحين يبحث المترجم عن مكافئ لا يفكّر فيما إذا سيطبّق تطويعا أو تبديلا..."[1]. فعاليّة هذه التقنيّات'المقارناتية' قد تتلاشى تماما حين التعامل مع نصوص، و لعلّ ما جلب لها كل هذه الانتقادات هو كونها قوالب تحرم المترجم ممارسة الإبداع و تحصر تدخّلات المقوِّم.

2.4.5 المكافئ الديناميكي:

أمّا نيدا، شأنه شأن منظّري ترجمة الكتاب المقدّس، فيؤسّس تقييمه للترجمة على مدى نجاح المترجم في إيجاد المكافئ الديناميكي(Equivalence dynamique)، و هو المكافئ الذي يضمن إحداث الأثر ذاته لدى قارئ التّرجمة. إحداث الأثر بعينه يتطلّب من المترجم معرفة وافية باستعدادات القارئ و مكتسباته القبليّة و توقّعا لردود فعله. لن يتأتى ذلك إلا لمن يترجم إلى لغة يعيشها. غير أنّ استجابة القارئ أمر لا يمكن توقّعه أو حسابه، فالتجربة تثبت أنّ ردّ فعلنا عند أوّل قراءة سرعان ما يتغيّر، خاصّة إذا أعدنا القراءة بتأنّ و حذق. فضلا عن كون التكافؤ بين استجابة قارئ الأصل و قارئ التّرجمة أمرا نسبيّا إن لم يكن منعدما. يبدو إذن أنّ مطالبة طالب مبتدئ بترجمة تحدث الأثر نفسه،

[1] Jean DELISLE (1992), « Manuels de traduction: Essai de Classification». *TTR*, Vol. 5, n°1, p. 27.

قد يغدو ضربا من المحال، لأننا نطالبه بالتّرجمة أوّلا، و بتوقّع ردّ فعل قارئ مفترض من خلال قراءته هو ثانيا. فقياس التكافؤ الديناميكي بين نصّين أمر غير واضح، أو على الأقل غير متيسر تطبيقيّا في درس التّرجمة.

3.4.5 سياق الحال:

تعتبر جوليان هاوس أول من حاول وضع أسس مدروسة لتقييم التّرجمات. تؤسّس هاوس نظرتها التقييميّة على ما تسمّيه المكافئ الوظيفي-التداولي. تؤكّد هاوس"استحالة التكافؤ بين و حدات لغويّة للغتين مختلفتين، و إن حدث و وجد تكافؤ فهو نسبي ناتج عن سياق الحال(Context of Situation) الذّي استعملت فيه تلك الأشكال اللغوية"[1]. لذلك تتّخذ من سياق الحال معيارا لنجاح الترجمة. و تلحّ أنّ " سياق الحال هو العنصر الوحيد الّذي يضمن أداء المعنى ذاته عند الانتقال من لغة إلى أخرى، "فلا بدّ لكل نصّ أن يحوي علامات تدلّ على سياق الحال الذي يلابسه"[2]. يضمّ سياق الحال حسب هاوس أبعادا ثلاثة: الحقل(Field)، النّوع(Genre) و النبرة(Tenor). تدعو هاوس لضرورة إيجاد المترجم مكافئات لهذه الأبعاد الثّلاثة في النصّ المستهدف كي تحقّق ترجمته نجاحا. هذا معناه أن "هاوس تعتبر الترجمة الجيدة تلك التي تحقق التكافؤ الوظيفي-التداولي، و لن يتأتى ذلك إلا بالحفاظ على أبعاد سياق الحال كما وردت في الأصل"[3].

لم تخرج هاوس عن الحدود اللغويّة في تقييم التّرجمة، مع أنّها لم توضّح على أي نوع من النصوص يمكن تطبيق أبعاد سياق الحال، فضلا عن أن سوزان لاوشر (S. LAUSCHER)تعتبر "معيار المكافئ الوظيفي-التداولي غامضا، لأن هاوس ترى أن الوظيفة تُعبر عنها وسائل لغوية" و تتساءل لاوشر إن كانت الوسائل اللغوية فعلا هي التي تحدّد وظيفة النصّ، و إن كان كذلك فهل يمكن للمترجم التعبير عنها بوسائل لغويّة مكافئة"[4].

[1] Juliane HOUSE, *op. cit.*, p. 247.
[2] *Ibid.*, p. 248.
[3] *Ibid.*, pp. 247-248
[4] Susanne LAUSCHER (2000), « Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet? », *The Translator*, Vol. 6, n° 2, p.154.

4.4.5 **المقبوليّة**:

و لعلّ أنصار نظريّة النّسق المتعدّد(Théorie du Polysystème) قد أتوا بما لم يُسبقوا إليه، حيث أضفوا على مفهوم التّكافؤ صبغة جديدة. لا تعتمد مقاربة جيدعون توري(Gideon Toury) في نقدها للتّرجمة على أساس مقارنة الترجمة بالأصل، بل إن المعيار الأساس لاعتبار ترجمة ما صحيحة هو مدى "مقبوليتها" في نظام اللغة و الثّقافة المستقبلة. تدل تلك المقبوليّة على تكافؤ الترجمة مع الأصل[1]. إن تركيز هذه المقاربة نظرتها التقييمية على النصّ المستهدف فقط و تقليلها من شأن النصّ الأصل، قد يفقد أحكامها التقييمية مصداقيّتها، إذ يمكن أن نترجم نصّا عدّة ترجمات 'مقبولة'، لكن ذلك لا يعني أنّها أوفت النصّ الأصل حقّه و أدّت رسالته. بل إنّ جوليان هاوس تستغرب " كيف يمكننا والحال كذلك أن نعتبر نصّا ما ترجمة ونصّا آخر ليس بترجمة"[2] فضلا عن كون هذه النظريّة تهتمّ فقط بالنّصوص الأدبيّة.

5.4.5 **معايير لاروز**:

أما روبير لاروز فيؤسّس مقاربته لتقييم النّصوص على معيارين جوهريين: محيط النصّ(Péritexte) و النصّ(Texte)[3]. يقصد روبير لاروز بمحيط النصّ هدف المتلفّظين(المؤلّف و المترجم) و المحتوى المعلومي[4] للنصّ و كذا الخلفيّة الثقافيّة و شكل التّأليف(رواية، شعر...).

أما المعايير النصّية، فتضمّ البنية الكبرى (Macrostructure) تركيبية(خطّة النصّ الدّاخليّة)و دلاليّة (التّنظيم الموضوعاتي)، و البنية الصّغرى(Microstructure) التي تشمل المقاطع اللغويّة معزولة عن بعضها البعض و محتواها.[5]

أما حين التّقييم، فيستقصي المقوِّم مدى تكافؤ نصّ الترجمة مع الأصل بالتركيز على

---

[1] Mark SHUTTLWORTH (1998), « Polysystem Theory », in Mona Baker, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge, pp. 176-179.

[2] Juliane HOUSE, *op. cit.*, p. 246.

[3] انظر أحمد الجوهري ، درس الترجمة، نحو منهجية متماسكة لديداكتيك الترجمة العلمية، ص99-100.

[4] Nicole MARTÍNEZ MELIS, *op. cit.*, p. 79.

[5] أحمد الجوهري ، م ن ، ص 100.

التنظيم الموضوعاتي، إذ يعتبر لاروز خرقه خطأ فادحا. كما يعتمد على ترقيم خطّي لوحدات النصّ و التحقّق من إيراد المترجم لمقابلاتها في ترجمته، على نحو تصبح الممارسة التّقييمية تنطوي على دقّة متناهية ، تجنّب المقوِّم مزلاّت الذّاتيّة، وذلك من خلال اعتماده على مكونات النّص و على معايير واضحة.

6.4.5 **الدقة و الإيجاز**:

من جهته كان بيتر نيومارك دقيقا في تبنّيه لمعياري الدقّة والاقتصاد، "الدقّة في نقل المعنى، والاقتصاد في استعمال الكلمات"[1]. و لكنّ الدقّة في المعنى تحيل إلى إشكالية تعدّد الفهم، فالحديث عن الفهم أو المعنى حديث عن قراءة المترجم التي تتّسم بالفرديّة، إذ أنّ إدراكه للمعنى لا يحدث بالوتيرة نفسها من مترجم، بل من قارئ لآخر. يبقى إذن معيار الدقّة رغم أهميّته نسبيا. أمّا الاقتصاد في الكلمات -أي تجنّب الإطناب و الزيادات التي لا طائل وراءها، و إن كان ممكنا، فقد يتناقض مع الدقّة التي يدعو إليها نيومارك، فالدقّة قد تقتضي قدرا من الزيادة في الكلمات، بل إنّ دينيس جويل يؤكّد "أن التكافؤ الكمِّي بين الأصل و التّرجمة لا يسمح بتقييم نوعي للتّرجمة"[2]. فما تعبّر عنه لغة ما بكلمة، قد تعبّر عنه أخرى بأكثر من كلمة و لنأخذ على سبيل المثال:

عربيا	فرنسيا
إعادة تأهيل تمارض	Réhabilitation Faire semblant d'être malade

هذا عن كلمات، فماذا لو تعلّق الأمر بمصطلحات علميّة جديدة، أو كلمة ذات دلالة ثقافيّة لا مقابل لأيّ منهما في اللغة المستهدفة ، فقد يضطرّ المترجم في حال كهذه، إلى ترجمة شارحة(Paraphraser)، كل ذلك بحثا عن الدقّة في نقل المعنى. ضف إلى ذلك أن اللغات لا تتّفق على ما تضمره و ما تصرح به(Implicite/ Explicite). قد يضطرّ المترجم، تحت إكراهات 'مواضعات الاستعمال اللغوي' أو 'الغربلة الثقافية' إما إلى توسيع فكرة

[1] انظر بيتر نيومارك، ، م س، ص 253 و ما بعدها.

[2] Denis JUHEL, *op. cit.*, p. 248.

بالإسهاب في إبرازها و تبسيطها، أو تناولها باقتضاب شديد. فالكمّ لا يمكن اعتباره معيارا كافيا لوحده للحكم على التّرجمات.

7.4.5 **التقييم في النظرية الوظيفية**:

على خلاف كل من سبق، يقترح أنصار النّظريّة الوظيفية(Skopos Theory) نموذجا تقويميّا يقوم على الهدف من التّرجمة، يرى فرمير(Vermeer):" أن المترجم هو المسئول عن تحديد الهدف من التّرجمة، و ذلك بناء على طلب(تعليمة) طالب التّرجمة (Demandeur de la traduction). يكون الحكم على الترجمة وفق مدى تحقُق الهدف منها"[1]. ينطلق أنصار النظريّة الوظيفية من قاعدة أنّ "لكل نصّ وظيفة محدّدة في سياق معين،و للنصّ المترجم بدوره وظيفة في سياق مغاير"[2]. يحدّد تلك الوظيفة أو الهدف المترجم نفسه وفق حاجيات و توقّعات أو طلبات قارئ التّرجمة و ليست بالضرورة مكافئة لوظيفة الأصل. لكي ينجح المترجم في مهمّته، عليه أن يكون "ملمّا بسياق التلقّي في ثقافة اللّغة المستهدفة "[3].

تمنح النّظريّة الوظيفيّة للمترجم هامشا كبيرا للتصرّف في ترجمته، فهي لا "تقدس الأصل" و لا تعتبره إلا "عرضا لمعلومات" (*Informationsangebot*) . و يضيف هونيغ أن من مزايا هذه المقاربة، التعليمية منها خاصة، أنها "تشجع استراتيجيات اتخاذ القرارات (الخيارات الترجمية)، و تضع للمترجم الخطوط العريضة الواجب إتّباعها في ذلك"[4].

لقد لقي مفهوم 'وظيفة النصّ'، ومن وراءه 'وظيفة التّرجمة' ترحيبا لدى عدد كبير من الباحثين. فباعتماد مبدأ SKOPOS لم تعد الترجمة مجرّد التعبير عن حقائق في لغة أخرى. يقول في هذا الصدد أوليفيي كريف(Olivier Kraif) "أنّ الوظيفة الأساس للنصّ معيار يجب أخذه في الحسبان، و على المترجم أن يحدّد، قبل الشّروع في ترجمته، وظيفة

[1] Alina SECARĂ , *op. cit.*, p. 39.
[2] [2] Hans George HÖNIG, *op. cit.*, p. 09.
[3] *Ibidem.*
[4] *ibid.*, p. 13.

أو وظائف النصّ المراد ترجمته"[1]. تعود فكرة وظيفة النصّ إلى كاتارينا رايس (Katharina Reiss) ، التي صنّفت النّصوص إلى أصناف ثلاثة اعتمادا على تصنيف بولر (Buhler) لوظائف اللّغة، " تعبيريّة، إخباريّة و دعائيّة" [2]. تعترف رايس بصعوبة تحديد وظيفة النصّ، نظرا لإمكانيّة تضمّن النصّ لأكثر من وظيفة، "فاعتمدت لحلّ هذا الإشكال مبدأ الوظيفة الطاغية"[3].

باختصار، تموقع النّظريّة الوظيفيّة العمليّة الترجميّة في سياق نظريّة الفعل (Théorie de l'action)، "التي تنصّ على أنّ كلّ فعل يستقي معناه من الهدف الذي ينشده، بمعنى أنّ الهدف من التّرجمة هو الذي يحدد المعايير الواجب مراعاتها"[4]. لكن إلى أي مدى نترك الحريّة للمترجم لتحديد الهدف من الترجمة؟ و هل يعني ذلك التخلي نهائيا عن النصّ الأصل كمنطلق للعمليّة التّرجميّة و مستندا للتقويم؟

إن الإفراط في العناية فقط بالنصّ المستهدف، قد يجعلنا نعتبره لا ترجمة، بل كتابة جديدة مستقلّة بذاتها، فضلا عن كون بعض الأصوات تنادي بضرورة التكافؤ حتّى على مستوى الهدف من الكتابة،" فرغم أنّ استعمال النصّ قد يخرج عن سلطة مؤلّفه، إلّا أن الهدف من تحريره لا يتغيّر، و هو الهدف نفسه الذي يجب أن تحقّقه التّرجمة"[5]. لكنّ فضيلة النّظريّة الوظيفيّة و مبدأ التّقويم باعتبار وظيفة التّرجمة، ذات قيمة تعليميّة أكيدة، لأنّها تكشف عن مدى تحكّم المترجم في مشروع ترجمته، و مدى تحكمه في توظيف الكتابة لصالح الهدف الذي ينشده.

8.4.5 **معايير الديداوي**:

حاول محمّد الدّيداوي من جهته، وضع معايير لتقييم التّرجمات، استقاها من تجربته

[1] Olivier KRAIF (2001) , *Constitution et exploitation de bi-textes pour l'aide à la traduction,* Thèse doctorale, Université de Nice Sophia Antipolis. p 42

[2] Sylvie VANDAELE (2003), « compte-rendu de l'ouvrage de K. Reiss (2000): *Translation Criticism – The Potentials and Limitations*», *Meta*, vol. 48, n° 4. pp 589-601.

[3] *Ibid.*, p. 599.

[4] Ioana BALACESCU & Bernd STEFANINK (2003),« Modèles explicatifs de la créativité en traduction». *Meta*, vol. 48, n° 4, p. 515.

[5] Karla DEJEAN LEFEAL (1993), « Pédagogie raisonnée de la traduction». *Meta*, vol. 38, n° 2, p. 156.

مترجما لدى هيئة الأمم المتّحدة، و عمل على إيجاد تناغم بين رؤى الجاحظ التّرجميّة ومقترحات الدّراسات المعاصرة. تدلّ معاييره على شدّة تشبثّه بعروبة الكتابة، من خلال انتقاءه لمصطلحات الفهم والإفهام و الإنفهام، و التناصّ، و المقبوليّة و البعد البياني[1]. يقصد الديداوي بالبعد البياني سلاسة النص و تماسكه (Cohésion). و لعل ما يعتبر إضافة بالنسبة للمعايير السابقة، اهتمامه بالتناصّ، أي "استناد النصّ إلى مراجع و النّسج على منوالها و الاستغلال الرّشيد للرّصيد اللغوي العام و التوفيق في استعمال المصطلحات"[2]. بهذا المفهوم قد يتقاطع الديداوي مع جون دوليل في ما يسمّيه هذا الأخير بقواعد الكتابة(Règles de l'écriture)، صحيح أن قواعد الكتابة تختلف من نوع أو شكل نصي إلى آخر، لكنّ احترامها أمر ضروري لنجاح الترجمة كعمليّة إنتاج نصي. إلا أنّ الدّيداوي يضيف إلى التناصّ الدقّة في استعمال المصطلحات.

التناص هو قدرة النص على الاستفادة من النصوص السابقة أولا، و القدرة، ثانيا، على احتلال مكانة بين النّصوص ليشكّل إضافة إلى 'الرصيد اللغوي الفعلي'*، يمكن اعتمادها مرجعا مستقبلا، لذلك يركز الديداوي على ما يصطلح عليه البعض بالنفعية(Utility of Translation).

للدّيداوي تجربة في ترجمة و مراجعة الوثائق التي تصدرها الأمم المتّحدة، يصنّف جون دوليل هذه الوثائق(قرارات، قوانين، مناشير...) ضمن النصوص التداولية، (Textes pragmatiques)[3]،الوظيفة الأساس لهذه النّصوص هي الإبلاغ "Communiquer" ، أي إيصال الرسالة إلى القارئ في أسرع وقت و في أفضل الأحوال، لأجل ذلك يركّز الديداوي على البعد البياني في تقييم التّرجمات.

و إن كانت المعايير التي اقترحها الديداوي تستعمل في إطار احترافي، إلا أنّ

[1] محمد الديداوي، الترجمة والتواصل(2000)، دراسات عملية تحليلية لإشكالية الاصطلاح و دور المترجم، الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي. ص103-104.

[2] م ن، ص103.

* يميز الديداوي بين الرصيد الفعلي(كل ما هو مكتوب) والرصيد المفترض(ما يمكن كتابته) و الرصيد الفردي(نصيب كل فرد) من اللغة.

[3] Jean DELISLE (1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction*، Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa, pp. 22-24.

فعاليّتها تكمن في إمكانيّة تطبيقها على نوع محدّد من النّصوص، و هي النّصوص التي يدعو جون دوليل إلى "اعتمادها في إطار تعليمية الترجمة"[1]. لسبب وحيد، هو أنّها النّصوص التي سيشتغل عليها أغلب خرّيجي معاهد التّرجمة، فضلا عن كونها طبقت على التّرجمة إلى اللغة العربيّة، و أسهب صاحبها في تعليلها و تبيينها، معتمدا خاصّة على أقوال قدامى العرب فيما يخصّ الكتابة باللغة العربيّة.

9.4.5 **معايير جون دوليل**:

إلا أنّ تصنيف النّصوص ليس بالأمر الهين، خاصّة لأهداف تعليميّة، أو على الأقلّ ليس محلّ إجماع. لكنّنا لن نقحم أنفسنا في هذا "النّقاش النّظري"،لأنّه ليس من صلب اهتمامات بحثنا، فنكتفي بتصنيف جون دوليل (نصوص براغماتيّة و نصوص أدبيّة). و هو التصنيف الذي تتبنّاه حتى كريستين دوريو، إلا أنّ هذه الأخيرة لا تفرق على مستوى الممارسة الترجميّة بين نوع و آخر[2].

- **دوليل و النصوص البراغماتية**:

و لتقويم ترجمات النّصوص البراغماتيّة يعتمد جون دوليل معايير ثلاثة:

- "الدقة في تبليغ رسالة الأصل(Exactitude)،
- مطابقة قواعد الكتابة* الخاصة بكل نوع(مثال: هل حرّر النصّ القانوني كما يحرّر النص القانوني ؟)؛
- الملائمة الوظيفية(Pertinence fonctionnelle): هل تؤدّي الترجمة الوظيفة المحدّدة لها في اللغة المستهدفة ؟ مع إمكانية اختلاف وظيفة نصّ التّرجمة مع وظيفة الأصل"[3].

تبدوا معايير دوليل أكثر انسجاما و مواءمة لطبيعة النّصوص البراغماتية لسببين، أوّلهما عنايته بالأصل(الرسالة) و بنصّ الترجمة على حدّ سواء(قواعد الكتابة)، إضافة إلى وظيفة الترجمة. فكأنّه لخّص ما دعت إليه كل من المقاربات اللسانية و الوظيفية، بل

---

[1] *Ibid*., p. 33.
[2] Christine DURIEUX. *op cit*, p 44
* بعد أن كان دوليل يستعمل مصطلح "*conventions de l'écriture*"، أصبح يستعمل بدله règles *d'écriture du* "*genre*"، خاصة بعد نشره لكتاب(*la traduction raisonnée*).
[3] Jean DELISLE (2001), « L'évaluation des traductions par l'historien», *Meta*, vol 46, n° 02, p. 221.

إنّ معاييره قابلة للتطبيق ميدانيّا في بيداغوجيا التّرجمة، وهذا ما يميّزها عن المقاربات السابقة.

- ***دوليل و النّصوص الأدبّية:***

أمّا بالنّسبة للنّصوص الأدبية، فدوليل يتبنّى مواقف أهل الصناعة الأدبيّة، فيقول على لسان هنري ميشونيك(Henri Meschonnic):

"Un texte littéraire est, en fait, comparable à un instrument de musique à plusieurs cordes : pour bien le traduire, il faut les pincer toutes pour qu'elles fassent entendre la totalité des harmoniques de l'oeuvre traduite. Ne faire vibrer que la corde du sens c'est jouer la ligne mélodique, mais ce n'est pas faire entendre la beauté des silences qui se cachent entre les mots"[1].

الكتابة الأدبية إبداع، و تحقيق ترجمة إبداع أدبيّ تنقل نغمات المعنى و شطحات المبنى، يتطلّب من المترجم أن يكون في مستوى إبداعيّة المبدع الأوّل. ممكن ذاك أو مستحيل، فمعيار نجاح التّرجمة الأدبيّة في عرف دوليل، هو مدى تناغم الشّكل مع المبنى، أي أن تفرز التّرجمة الأدبيّة إبداعا أدبيّا، أو على حدّ قول ميشونيك:

"Est bonne la traduction qui fait ce que fait le texte "[2]

10.4.5 **معايير دوريو**:

لقد أوصلنا الحديث مع دوليل إلى تعليميّة الترجمة، فرغم كونه من روّاد البحث في هذا المجال، إلا أنّ المعايير التي اقترحتها كريستين دوريو، تبدو أكثر قابليّة للتطبيق في مجال تعليمي بفعاليّة على أيّ نوع نصّي كان. "بما أنّ المترجم ينطلق من نصّ، فلابدّ أن يتمخّض عن عمله نصّ"[3]، و لكي يكون النصّ نصّا ينبغي أن يتوفر على معايير ثلاثة:

- التّرابط (Connectivity, Connexité)
- الاتّساق (Cohesion, Cohésion)

[1] *Ibid*., p223.
[2] Henry MESCHONNIC (1999), *Poétique du traduire*. Paris, Verdier, p.85.
[3] Christine DURIEUX (1998), « Translation Quality Assessment », *Translation at the United Nations*, Vol .2, Vienne, Autriche, p 104.

- الانسجام (Coherence, Cohérence)[1].

وتؤكّد دوريو على القيمة التعليمية لهذه المعايير النصية، فهي ترسم لأيّ الخطوط العريضة لتقييم وتقويم ترجمة ما، لأنّ كلّ معيار يتضمّن جملة من العناصر المكوّنة للنصّ. لكنّ على المقوِّم أن لا يتناسى تصور دوريو التّأويلي للتّرجمة، أي أنّ اعتماد هذه المعايير المستوحاة من "لسانيّات النصّ"، لا يعني أنّ المقوِّم يطالب المترجم بالبحث عن مقابلات لمكوّنات الأصل في اللغة المستهدفة ، مقابلات تجسّد ترابط واتّساق و انسجام النصّ. فأنصار النّظريّة التّأويليّة ليس من دأبهم الحديث عن "مقابل"(Correspondance)، و لا تقرّ أعينهم إلاّ "بالمكافئ" (Equivalence). مؤدّى ذلك أن لكلّ لغة طريقتها و وسائلها الخاصّة في نسج النصّ و ضمان المعايير الثلاثة. فتطبيق هذه المعايير يفترض أن لا يتمّ بمقارنة التّرجمة مع الأصل.

و إن كان للتّرابط و الاتّساق وجود لغوي ملموس في النصّ، و يمكن إيجاد مكافئات في اللغة المترجم إليها، فإن الانسجام قد يثير إشكاليّة للمترجم. الانسجام بمفهوم ارتباطات النص بالخلفية و السياق المعرفي لن يتحقّق إلا لدى قارئ له نصيب من المعرفة بموضوع النصّ. هذا ما يجعلنا نتساءل عن إمكانية تحقيق تكافؤ على مستوى الانسجام النصّي، تجيب دوريو أن معاير النصيّة ليست "بالضّرورة متطابقة بين التّرجمة و الأصل "[2] ، بل تضيف أنّ "تطابقها، إن كان ممكنا، ليس في حدّ ذاته معيارا لنجاح التّرجمة". تُوظّف هذه المعايير أساسا للحكم على منتوج الترجمة إن كان "نصّا" أو "لا نصّ" كخطوة تقويميّة أولى، فإذا توفّرت فيه عناصر "النصّية"، يمكن للمقوّم ثانيا، أن يستقصي "مدى دقّة الترجمة في نقل المعنى و مدى دقّة المصطلحات المستعملة مقارنة بالأصل"[3].

ليست دوريو الوحيدة التي تتبنى اتّساق و انسجام النص معايير جوهرية لتقييم وتقويم التّرجمات، بل حتى لويز برينات (Louise Brunette)، الخلاف الوحيد بينهما هو أن

[1] *Ibid*., p.102.
[2] *Ibid*, p 104.
[3] *Ibidem*.

هذه الأخيرة تشترط لتقويم ترجمة ما توفّر ما تصطلح عليه بمنطق النصّ أي الانسجام و الاتساق، و إذا عدمهما نصّ ما، فلا حاجة إلى تقييمه[1].

تتجلّى القيمة التّعليميّة لهذه المعايير في كونها تدفع الطّالب المترجم إلى ترقيّة قدراته التّحريريّة، التّي تمكّنه من إنتاج نصّ تتوفّر فيه شـــروط النصّيّــة و المقروئيّة، و تكسبه قابليّة الاستهلاك، فقواعد الكتابة ليست عائقا، بل عاملا " يساعد على الإبداع"[2]. غير أنّ دوريو لا تتوقّف عند هذه المعايير فحسب، فهذه المعايير لا تخرج عن إطار النصّ(Intrinsic Quality) كما رأينا، تضيف دوريو معيارين آخرين يتعلّقان بمشروع التّرجمة بصفة عامّة لضمان ما تسمّيه بالنوعية الخارجية (Extrinsic Quality) :

النّفعيـة والفعاليّـة(Utility and Efficiency)[3]: يتعلّق كلا المعيارين بمدى استجابـــة الترجمة للوظيفة أو الهدف، اللّذان يتّفق عليهما كلّ من المترجم مع طالــب التّرجمة (Demandeur de la traduction). هنا تتقاطع دوريو مع دوليل في ما يصطلح عليه هذا الأخير بالملائمة الوظيفية(Pertinence fonctionnelle)[4].

إنّ تحليلا دقيقا لهذه المعايير في مجموعها يقودنا إلى تصنيفها إلى:

- معايير نصّيّة Critères textuels.
- معايير نظريّة-ترجميّة Critères tradutologiques.

تتعلّق الفئة الأولى بالنصّ باعتباره موضوع الممارسة الترجميّة. التّرجمة عمليّة إنتاج نصّي، لذا ينبغي أن تتوفّر في كلّ إنتاج ترجميّ معايير النصّيّة(الديداوي، دوليل، و دوريو). هذه المعايير سبق و أن حدّدها المختصّون بلسانيّات النصّ. أمّا الفئة الثانيّة، فتتعلّق أصلا بتصورات المنظّرين للترجمة، التي تنبع أساسا من إيديولوجيّاتهم التّرجميّة، و هي بدورها تصنف إلى فئتين: تأصيليّة (Sourciers)، تشدّد على ضرورة استنساخ

[1] Louise BRUNETTE (2000), « Towards a Terminology for Translation Quality Assessment: A Comparison of TQA Practices ».*The Translator*, Vol. 6, n°2, p. 174.
[2] Mona BAKER (1998), « Réexporter la langue de la traduction : une approche par corpus ». *Meta*, vol. 43, n° 1, p. 05.
[3]Christine DURIEUX, « *Translation Quality Assessment* », p. 103-104.
[4]Jean DELISLE, « *L'évaluation des traductions par l'historien* », p 221

الأصل و تقليده، أو استهدافيّة (Ciblistes)، تصوّب نظرتها إلى النصّ المستهدف ، إلى حدّ عزله عن النصّ الأصل.

إن واقع الممارسة الترجميّة يحتّم على المشتغلين في تعليمية الترجمة تبنّي معايير تأخذ في الحسبان كلاّ من مقترحات المنظّرين والدّارسين و متطلّبات المتعلّمين المعرفية. إنّ تبنّي نظريّة لوحدها غير كاف لضمان نجاعة تعليميّة، إقصاؤها كلّيا مجازفة، بل إن مجرّد نفيها في حدّ ذاته تنظير، لأنّ نقد نظرية يعني اكتشاف هفوات، وهو الأمر الّذي يحتّم طرح بديل أو بدائل.

إنّ نظرة متعقّلة ، تؤكّد لنا أنّ تلك المعايير لا ينقض بعضها بعضا، حتى و إن كان أنصار بعضها ينتقد ما اقترحه آخرون. الحقيقة أنّ كلّ نظريّة حاولت معالجة ما عجزت عنه نظريّة سابقة، سعيا منها بطريقة غير مباشرة لتعديلها أو تكملتها، مساهَمة منها في إرساء قواعد متينة للدّراسات التّرجميّة.

صحيح أن تعدّد النّظريات أو المقاربات قد يفضي إلى أحكام متباينة و أنّ تلك المقاربات لا تكفي لكي نحكم على ترجمة أنها "جيدة أو ناجحة، على حد زعم كريستينا شافنر[1] (CHRISTINA SCHÄFFNER) ، فاختلاف المنطلقات يؤدّي حتما إلى تباين النّتائج.إلا أنّ

تعدّد المقاربات له إيجابيّاته، سواء في تدريس أو تقويم التّرجمة، فكلّ مقاربة تدرس العمليّة التّرجميّة من منظور محدّد، و ليس بين أيدينا بعد مقاربة جامعة مانعة. تقول ياسكيلاينين:"يمكننا اعتبار تنوّع المقاربات ذا فائدة كبيرة، فالدّراسات المختلفة، تنير جوانب مختلفة لعمليّات ترجميّة مختلفة، على نحو يمكّننا من فهم أدقّ للعمليّة التّرجميّة"[2]. فلا يمكن بحال غضّ الطّرف عن كلّ إضافة نظريّة من شأنها أن تثري معارف المترجم و تكسر رتابة الممارسة، وتجعله ينظر لقضايا و إشكالات التّرجمة من منظور أوسع، فضلا عن إمكانيّة استثمارها في تنوّع النّصوص.

ما نودّ التّنبيه إليه هو قصور مقترحات كلّ مقاربة و نسبيّة فعاليّتها إذا حاولنا تطبيقها

[1] Christina SCHÄFFNER (1997): «*From good to functionally appropriate: Assessing Translation Quality*». Current Issues in Language& Society, vol 4, n°1.p 05
[2] Ritta JÄÄSKELÄINEN, *op. cit.*, p. 61.

في تقويم التّرجمات في مجال تعليمي. لذا يبدو من الأحسن تبنّي مقاربة تكاملية. ولعلّ جون دوليل قد حذا هذا الحذو عند تبنّيه لمعايير يتقاطع فيها مع مقاربات أخرى، فإنّ كان هو من أعلام المقاربة التّأويليّة، فلم يجد حرجا في تبنّي مفهوم الملاءمة الوظيفية، شأنه في ذلك شأن دوريو، عندما اعتبرت الهدف من الترجمة معيارا لنجاحها، و هي مفاهيم(الوظيفة و الهدف) تحيل مباشرة إلى المقاربة الوظيفيّة (Skopos Theory). كما أنّ معايير دوريو تحيل مباشرة إلى إمكانيّة الاستفادة من دراسات أخرى لوضع منهج تقويمي، خاصّة لسانيّات النصّ.

إلا أنّه من واجبنا أن ننصف هؤلاء المنظّرين و الباحثين، فهذا التباين الشّديد و القصور النّسبي، يعود إلى عدم اختصاص بعضهم في تعليميّة التّرجمة، أو حصر نظراتهم على جانب محدّد، بل و اعتماد بعضهم على مجالات دراسية أخرى، لكن ميشال بالار(Michel Ballard) يحذّر من "تعدّد مشارب الدراسات التّرجميّة، لأنّه قد يؤدّي إلى ذوبان هذه الأخيرة و انصهارها في الاختصاصات الأخرى"[1]، و يلحّ على أنّ "التّرجمة فعل متميّز يتطلّب دراسة متميّزة"[2]،و عليه فتدريس التّرجمة وتقويمها فعل متميّز بدوره يتطلّب دراسات و معايير متميّزة.

كما قد يلاحظ القارئ إيرادنا لبعض المعايير، أو لبعض المفاهيم الّتي توظّف لتقييم التّرجمات في إطار احترافي، و لم يكن ذلك عبثا. فإذا كنّا نودّ إعداد مترجمين إعدادا يمكّنهم من ولوج الممارسة الاحترافيّة بكلّ جرأة، فما علينا إلا أن نزوّدهم بكلّ الوسائل الضّرورية ، فضلا عن كون بعض الباحثين ينادون "بضرورة إدماج المعايير الاحترافيّة مع المعايير الجامعيّة و اعتبارها متعاضدة لا متعارضة"[3]، على غرار دانييل غواديك، بل و حتى جون دوليل[4].

ولكن السؤال الذي يطرح نفسه الآن، هل تكفي هذه المعايير لتحديد مفهوم

[1] Michel BALLARD (2006), « La traductologie science d'observation » dans, Michel BALLARD (éd), *qu'est-ce que la traductologie ?*, Artois Presses Université, p. 179.
[2] *Ibidem.*.
[3] Daniel GOUADEC «*Profils de compétences et formation universitaire*»,p.27.
3 Jean DELISLE, «La traduction raisonnée » ,P. 20.

التّرجمة الجيّدة؟ فقد رأينا أغلب الباحثين يحجمون عن تحديد هذا المفهوم، و هذا ما سنعرض إليه في المبحث الموالي.

6. التّرجمة الجيّدة؟

1.6 بحثا عن مفهوم؟

لقد رأينا في المبحث السّابق أهمّ المعايير التي يعتمدها أبرز المنظّرين لتقييم التّرجمات، هذا لا يعني أنّنا قد أوردنا كلّ المعايير، بل عيّنة منها لا أكثر. لأنّنا نعتبرها مشتهرة، بل يعتقدها البعض مسلّمات ترجميّة، كما أنّ مذكّرة كهذه ليس في مقدورها استقصاء كلّ النّظريات. إلا أنّنا نلاحظ أن بعض هذه المعايير نظريّ بحت(Traductologique)، و بعضها يمكن اعتباره تعليميا. كل دارس يسعى من خلال تبنّيه لمعيار ما لتحديد مفهوم 'التّرجمة الجيّدة'. لكنّنا قد رأينا أنّ كلّ معيار إذا أخذناه لوحده، لا يكفي للحكم على نوعيّة ترجمة ما، و اعتمادها في مجموعها أمر غير متيسّر. يبقى إذن مفهوم التّرجمة الجيّدة غامضا نسبيّا. و الأعجب أن لا أحد بمقدوره الفصل في سمات الترجمة الجيدة، بل إنّ البعض يرفض استعمال صفة 'الجيّدة'. يقول جون دوليل:"جرد مساوئ ترجمة رديئة أسهل من ذكر بعض مواصفات الترجمة الجيّدة، و ليس ذلك عبثا، فالتّرجمات الرّديئة تشترك في المساوئ، بينما التّرجمة الجيّدة، التّرجمة-الإبداع فريدة، و لا تقاسمها جودتها ترجمة أخرى"[1]، لا يمكن إذن الحكم على ترجمة بالجودة إلا بعد تحققها، أي أنّها مصادفة غير متوقّعة، و أنّ المعايير المعدّة مسبّقا لن تكون كافية مهما بلغت من الدقّة.

2.6 قضيّة خلافيّة:

إن مسألة جودة التّرجمة، أو بتعبير احترافي مسألة النّوعيّة، ليست على كلّ حال محلّ إجماع. "فنوعيّة التّرجمة، حسب على درويش، لا تعني الشّيء نفسه سواء لدارس التّرجمة أو مستعملها"[2]. أليس هذا التّضارب في الآراء مناقضا للعلميّة التي تنشدها

[1] Jean DELISLE, « *L'évaluation des traductions par l'historien*», p. 223.
[2] Ali DARWISH, *op. cit.*, p. 04.

الدّراسات التّرجميّة؟ فإذا كانت "مصداقيّة الدّراسات التّرجميّة مشروطة بمنتوج ذي نوعية"[1]، ولا إتفاق أصلا بين كلّ من المنظّر و المترجم و القارئ على مفهوم النوعيّة، فما مصير هذه المصداقيّة يا ترى؟

تؤكّد ذلك التّضارب ألينا سيكارا بقولها:" لا يوجد لحد الساعة نموذج لتقويم الترجمة يرضاه الجميع، و لا حديث عن معايير موضوعيّة لتقييم نوعيّة أداءات التّراجمة و المترجمين"[2]، فقد رأينا في المبحث السّابق أيضا تشكيك بعض الباحثين في فعاليّة معايير باحثين آخرين، و ذلك يعني "نسف النظريّة بكاملها"[3] على حد قول جوليان هاوس. فأين الإشكال؟ و ما السبيل لحله؟

3.6 الترجمة توفيق بين متناقضات:

المترجم دائما في وضع لا يحسد عليه، 'المترجم يخدم سيّدين'،لكلّ منهما سلطة و رؤى لا يتنازل عنها، باثّ يودّ إيصال رسالة و متلقّ يفهم حسب حاجته. يقول وولفرام ويلس(W.Wilss) "أن التّرجمة بحث دائم عن توفيق بين قوى متعارضة: مَنهَجة الأداء و التوقّعات"[4]. الفعل التّرجمي لا يمكن إخضاعه لرتابة، لا يمكن تنميطه، شأنه في ذلك شأن العمليّات الذهنية المعقّدة، التّرجمة رهينة الاستعمال اللّغوي المتجدّد، كلّ فرد يوظّف رصيده اللغوي الفردي بطريقة مغايرة، في كلّ مرّة يضفي على الكلمة الواحدة معان جديدة. التّرجمة بحث عن المعنى المكافئ، و لكنّ المعنى في حدّ ذاته إشكاليّة، هل يمكن لقارئ أن يتمكنّ من المعنى؟ هل يتّفق مع قارئ آخر؟ يمكن القول أن النّص يفرز معان، و "لا تتوفر لدينا معايير لنقول أنّ هذا هو المعنى بذاته"[5] كما يزعم ريكور(P.Ricoeur).

قد يقول قائل أن التّرجمة الجيّدة هي التي تؤدّي 'معنى الأصل' بكلّ حذافيره، وتعبّر عنه بأسلوب جميل في اللّغة المستهدفة ، على نحو تبدو التّرجمة كتابة مستقلّة بذاتها، لا كتابة ثانية، أو على حدّ تعبير جوليان هاوس ترجمة غير بائنة (Covert

[1] Lee-Jahnke HANNELORE, *op. cit.*, p. 259.
[2] ALINA SECARĂ , *op. cit.*, p. 39.
[3] Juliane HOUSE, *op. cit.*, p. 243.
[4] Wolfram WILSS (2004), « Translation Studies – The State of the Art », *Meta* Vol. 49, n° 4, p. 779.
[5] Paul RICOEUR (2004), *Sur la traduction*, Paris , Bayard, p. 60.

(Translation[1]، تجعل قارئها لا يشعر أنّها ترجمة. إلا أنّ هونيغ يعترض قائلا" إنّ التّرجمة الّتي تبدو كأنّها عمل أصليّ، يمكن أن تثير شكوك القارئ، لأنّ هذا الأخير يعتقد أن دقّة المعنى و رونق الأسلوب أمران متنافران في التّرجمات"[2]. يخوّل هونيغ للقارئ صلاحيّة الحكم على نوعيّة التّرجمة، لكنّ هذا الحكم كما يريده هونيغ ما هو إلا نتيجة لأحكام مسبّقة، مردّها إلى عدم ثقة قارئٍ في الترجمات ترسّخت لديه بفعل قراءاته لترجمات سابقة. اعتبار ردّ فعل القارئ أمر ضروريّ لتحقيق ترجمة 'جيّدة'، غير أنّ هذا الاعتراض الّذي يورده هونيغ لا يمكن اعتباره مسلّمة، لأنّ ردّ فعل القارئ في هذه الحال، لا يعدو أن يكون حكما اعتباطيّا لدى'قارئ' قد لا يكون مؤهّلا لقراءة التّرجمة 'قراءة ترجميّة'.

فعلا ليس يسيرا على المترجم الجمع بين الدقّة في نقل المعنى و جودة التعبير. لكنّ ذلك ليس مستحيلا بالنسبة لمترجم ذي كفاءة تواصليّة عاليّة، أو على الأقلّ ذي كفاءة استراتيجيّة تمكّنه من حلّ إشكالات الفهم أو صعوبات إعادة الصّياغة، فضلا عن كون المقاربة التأويليّة تزوّد المترجم بتقنيّة التّجريد اللّغوي(La déverbalisation)، الّتي تسهّل على المترجم إلى حدّ ما إعادة التعبير عن المعنى بشكل سليم، يكفي فقط أن يكون قادرا على فهمه و ذا كفاءة تحريريّة عاليّة. فربّما كانت القدرات التّحريريّة هي التي تحدث الفارق بين ترجمة جيّدة و أخرى أقلّ جودة. يقول جورج باستين(Georges Bastin): "يتوقف فنّ التّرجمة أساسا على قدرات إعادة الصّياغة"[3].

غير أنّ الإشكال الأساس في تحديد مفهوم التّرجمة الجيّدة مردّه إلى هذا الوفاء إلى تلك الثنائيّات الموروثة(Dichotomies traditionnelles) من قبيل، ترجمة حرّة أو حرفيّة،الوفاء للمعنى أو للشّكل، الوفاء للمؤلّف أو للقارئ...

و لعلّ سافوري (Savory) كان أبرز من وظف هذه الثنائيات لتحديد مفهوم التّرجمة الجيّدة، يرى هذا الأخير أنّ التّرجمة ينبغي:

[1] Juliane HOUSE, *op. cit.*, pp. 249-250.
[2] Hans George HÖNIG, *op. cit.*, p. 21.
[3] Georges BASTIN (2003), « Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants». *Meta*, vol. 48, n° 3, p. 348.

- "أن تنقل ألفاظ الأصل، - أن تنقل أفكار الأصل،
- أن تقرأ كأنّها أصل، - أن تقرأ كأنّها ترجمة،
- أن تعكس أسلوب المترجم، - أن تكتب بأسلوب الأصل،
- أن تقرأ كنصّ معاصر للتّرجمة، - أن تقرأ كنصّ معاصر للأصل،
- أن لا تحوي لا حذفا و لا إضافات، - أن تحوي حذفا و إضافات"[1].

هل يمكن واقعيّا لمترجم التّوفيق بين هذه المتناقضات؟ بل بين كل اثنين منها؟ اللهمّ إلا إذا ضحّى بإحداها إن لم يضحّي بكليهما.

ما يلاحظ على هذه المواصفات هو تهميشها لدور المترجم، الفاعل الأساس في الفعل التّرجمي،لا يمكن بحال تجاهل دوره في صناعة نوعيّة التّرجمة. علما أنّ الحكم على نوعيّة التّرجمة لا يعني الحكم على المترجم.

4.6 ذاتية المترجم:

إنّ أيّ ممارسة إنسانيّة مهما كانت، و التّرجمة ليست استثناء، "تؤثّر فيها عوامل نفسيّة (التزامات شخصية، تعهّدات، محفّزات، سلوكات...)"[2]. فميولات المترجم وخياراته بل حتّى إيديولوجيته[3]، قد تتدخّل في صنع نوعيّة التّرجمة. و الحقيقة أنّ المترجم ليس الوحيد المعني أو المسئول عن النوعيّة النّهائيّة للتّرجمة، إلاّ إذا كانت ممارسته للتّرجمة هواية. أمّا إذا كان ملتزما إزاء زبون أو قـــارئ(المقوِّم)، فلكلّ هؤلاء نصيب في تحديد نوعيّة التّرجمة بالاتّفاق على مواصفاتها مسبّقا.

يريد سافوري من خلا ل هذه الثنائيات، إحداث تكافؤ كلّي بين التّرجمة والأصل، على كلّ المستويات، الألفاظ، الأفكار ، المقروئية... ولكنّ مطالبة مترجم ولو كان عبقريا بتكافؤ كهذا أشبه بمطالبته بالمستحيل، فما بالك بطلبة يكتشفون تقنيّات التّرجمة. تقول لوفيال(Leféal) " بما أنّه يستحيل على المترجم تتبّع المسار الذّهني نفسه الذي أنتج الملفوظ الأصلي، فإنّه يستحيل بالمثل إنتاج نـصّ فـي اللّغة المستهدفة يكون مكافئـــا للأصل

[1] انظر سعيد علوش.«شعريات الترجمة المغربية»، طنجة، منشورات مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، 1991، ص15.
[2] Ritta JÄÄSKELÄINEN, *op. cit.*, p. 69.
[3] Peter FAWCETT (1998), *« Idelogy and Translation*», in Mona Baker (ed), *Routledge Encyclopedia of translation Studies*, London, Routledge, pp. 106-111.

من كلّ الجوانب"[1].

إنّ هذا الاختلاف و الغموض الذي يحول دون تحديد دقيق لمفهوم نوعيّة التّرجمة، مردّه أساسا إلى عدم تحديد مكانة التّرجمة مقارنة بالأصل،هل هي نسخة طبق الأصل؟ هل هي "بدل منه"؟[2] أم مجرد مدخل إليه؟ هل هي كتابة ثانية في أوضاع مغايرة؟

5.6 نحو توافق بين المترجم و القارئ:

الأكيد أنّ مفهوم الترجمة يختلف من منظر لآخر، لكن على مستوى واقعي تطبيقي، ألا يمكن تجاوز هذه النّقاشات المجردة لصالح ممارسة ترجميّة فعّالة؟. واقعيّا يستحيل إيجاد تكافؤ كلي بين التّرجمة و الأصل، ففي كل ترجمة بتر بل تجاوزات، بل حتّى في اللغة الواحدة يستحيل إيجاد مرادف مثالي للفظة واحدة.

إن الوظيفة الأساس للّغة هي الإبلاغ والتواصل (Communiquer). و لم تعد التّرجمة في بداية القرن 21، حسب دوريو، "تعتبر مجرّد نقل لمعان من لغة إلى أخرى، و لا مقارنة بين لغتين، بل فعلا يضمن التّواصل بين أفراد، مؤلّف النصّ و قارئ التّرجمة أو مستعملها"[3]، شأنها في ذلك شأن لاروز:" أن تترجم يعني أن تضمن التّواصل بين مؤلّف و متلقّ"[4]. ينتج ممّا سبق أن المترجم ليس 'حرا' في تحديد نوعيّة الترجمة، بل لمؤلّف الأصل و لزبونه(المقوِّم،القارئ، مستعمل الترجمة) نصيب في ذلك. إنّ توافقا بين رؤى هؤلاء ممكن لحدّ ما إذا حدّد الهدف من التّرجمة.

لا حديث عن التّكافؤ الكلّي أو عن جودة مثاليّة، يؤكّد لاروز "أنّ تحديد مفهوم النّوعيّة لن يكون خارج الأهداف المنشودة من التّرجمة"[5]، إنّ الهدف من التّرجمة قد يكون النّقطة الوحيدة التي يتقاطع عندها المترجم مع قارئ ترجمته، و على أساس هذا الهدف تتحدّد نوعيّة التّرجمة. نوعيّة التّرجمة ليست مطلقة، بل هي مشروطة بمدى استجابتها

[1] Karla Déjean LEFEAL , *op. cit.*, p. 158.
[2] Antoine BERMAN (1995), *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris , Gallimard, p. 42.
[3] Christine DURIEUX, «*L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches*», p42
[4] Robert LAROSE, *op. cit.*, p. 42.
[5] *ibid.*, p. 02.

للهدف. فمتى حدّد المقوِّم الهدف من منها،"أمكنه استقصاء مدى ملائمة استراتيجيات و تقنيّات المترجم لبلوغ ذلك الهدف"[1]، يضيف علي درويش من جهته.

7. إجراءات التقويم:

لا يمكن إطلاقا نقد أو تقويم ترجمة ما، دون الاستناد إلى معايير محدّدة مسبقا، هذه المعايير هي في الواقع تعبير حقيقيّ عن نظرة المقوِّم أو النّاقد للتّرجمة، و تطبيق معيار دون آخر له نصيبه في تحديد طبيعة الحكم النّهائي على نوعيّة التّرجمة. لكن يبقى عنصر آخر له تأثيره في تحديد الحكم التّقييمي على التّرجمة، و هو الطّريقة (أو السّيناريو) التي يتّبعها المقوِّم لتنفيذ التّقويم، بعبارة أدقّ إجراءات التّقويم. هل يقرأ الأصل ثمّ الترجمة؟ أم العكس؟ هل يقارن التّرجمة بالأصل كلمة كلمة؟ هل يقوِّم كلّ التّرجمة أم ينتقي مقاطع؟ الأكيد أنّ كلّ طريقة تنتج عنها أحكام تقييمية مغايرة.

تختلف الإجراءات هي الأخرى باختلاف تصوّرات المقوّم و منطلقاته النّظريّة، لنبين ذلك سنكتفي بمقارنة نموذجين فيما يلي:

1.7. إجراءات جوليان هاوس:

اخترنا مقترح هاوس لسببين،أولهما اختصاصها في نقد التّرجمات الأدبيّة، وثانيا لكون السّيناريو الذي تقترحه يطبقه العديد من ممارسي التّقويم. يتشكّل سيناريو التّقويم عند هاوس من أربع مراحل:

1. "تحديد ملامح النصّ الأصل (Source text profile)،
2. تحديد وظيفة النصّ الأصل،
3. مقارنة ملامح الأصل بالنصّ المستهدف،
4. الحكم على نوعيّة التّرجمة، باعتبار الأغلاط و كذا مستوى التكافؤ أو اللّاتكافؤ من حيث النّوع (Genre) و السجّل (Register)، إضافة إلى التعليق على استراتيجيّة الترجمة"[2].

[1] Ali DARWISH, *op. cit.*, p. 08.

[2] Susanne LAUSCHER, *op. cit.*, p. 153.

إنّ ما يلاحظ على هذا المسار التّقويمي، أولا تبنّي جوليان هاوس لنظرة تأصيليّة (Souricier) للتّرجمة، فهي تريد من خلال هذا المسار أن ينتج المترجم نسخة طبق الأصل عن النصّ الأصل، و ذلك من خلال استهلال مسارها بتحديد ملامح النصّ الأصل و وظيفته، ثم تقصّي مدى مطابقة التّرجمة لتلك الملامح. إنّنا نعتقد أنّ قراءة المقوِّم للأصل قبل التّرجمة، ستجعله يحكم على التّرجمة معتمدا على فهمه و على خياراته الشّخصيّة، أي أنّه قد لا يقوِّم التّرجمة المقترحة للتّقويم، بل قد يقترح ترجمته الشّخصيّة، ذلك أنّنا عندما نقرأ نصّا، فإننا نحتفظ بما فهمناه بل و نعتبره الفهم الصحيح و الوحيد للنصّ، و على أساسه ستكون أحكامنا التّقييمية، دون أن تسلم تلك الأحكام من الذّاتيّة بل ربّما من المغالطات.

2.7. سيناريو التّقويم عند بارمان (Berman):

لبرمان خبرة في نقد التّرجمات الأدبيّة، و لقد لخّص نظرته و منهجه في نقد التّرجمات في آخر إصداراته، اخترنا نموذجه لمقارنته أولا مع نموذج هاوس، و خاصّة لمواءمته نظرتنا لتقويم التّرجمات في إطار تعليمي-بيداغوجي.

يفصل أنطوان برمان إجراءاته التقويمية على النّحو التالي:

1. "قراءة و إعادة قراءة التّرجمة:

يبدأ المقوّم مساره التقويمي بقراءات للتّرجمة، دون مقارنتها مع الأصل، ولكن دون أن يطمئنّ كلّ الاطمئنان للتّرجمة. الهدف من هذه القراءة تبيّن مدى نصيّة التّرجمة(توفّرها على عوامل الانسجام و الاتّساق). يُقرّ برمان أنّ هذه القراءة ستحدث لدى المقوِّم انطباعات إيجابيّة أو سلبيّة. تمنح هذه الانطباعات في زعمه قاعدة متينة للنّقد(التّحليلي). يريد برمان أن يحدّد المقوم أو الناقد من خلال هذه القراءة المقاطع النصّية 'النّاجحة'و 'المشبوهة'، و يحتفظ بها لمرحلة لاحقة.

2. قراءة الأصل:

أ. يقرأ النّاقد الأصل تاركا التّرجمة جانبا، هذه القراءة هي تحليل أولي للنصّ الأصل، لتحديد سماته الأسلوبيّة و كلماته المفتاحيّة. يحبذ برمان لو يقرأ النّاقد الأصلَ

بالطّريقة نفسها التي قرأه بها المترجم أو الّتي يفترض أن يكون قد قرأه بها، و لكنّها قراءة أكثر انتظاما من قراءة المترجم.

ب. يؤوّل النّاقد الأصل بانتقاء المقاطع النصّية المؤثّرة في النصّ.

3. معرفة المترجم: من خلال تحديد أو استنباط:

-موقفه التّرجمي: أو نظرته للتّرجمة.

-مشروعه التّرجمي: أو الهدف من ممارسته للتّرجمة.

-أفقه: أو السّياق الزّماني و المكاني للتّرجمة.

4. مقابلة التّرجمة مع الأصل:

برمان يتحدّث عن مقابلة (Confrontation)، كأنّه يعتبر التّرجمة 'كيانا' مستقلا، على خلاف هاوس التي تقترح مقارنة(Comparing) . لإجراء هذه المقابلة، يقترح برمان أنماطا أربعة:

- بين المقاطع التي انتقاها النّاقد و مقابلاتها في التّرجمة،
- بين المقاطع النصّية 'النّاجحة' أو 'المشبوهة' من التّرجمة و بين مقابلاتها في الأصل،
- بين التّرجمة و ترجمات أخرى،
-بين التّرجمة و مشروع المترجم"[1].

رغم أنّ برمان اقترح هذا السيناريو لنقد الترجمات الأدبيّة المنشورة، فإنّنا نلاحظ مناسبته الشديدة للممارسة البيداغوجيّة للتّقويم، ذلك أنّ برمان ، من خلال هذا الطّرح، يقدّم محاولة جادّة للتوفيق بين متناقضات الممارسة الترجميّة. فيبدو جليّا محاولته التّوفيقَ بين ذاتيّة المترجم و ذاتية النّاقد، بين النّظرة الاستهدافيّة و بين النّظرة التّأصيليّة، بين النّجاحات و بين الإخفاقات، بين نقد لكلّ النصّ و بين نقد مقاطع مؤثّرة في النصّ. غير أنّ ما نودّ التنويه به، هو حثّه المقوِّم على قراءة التّرجمة أوّلا و احتفاظه بانطباعاته بشأنها، و ذلك للتأكّد من نصيّة منتوج التّرجمة، و هو في هذا يتقاطع مع أعلام تعليميّة التّرجمة، خاصّة دوريو و دوليل. يحصر هذا الإجراء عمل المقوِّم فقط على مستوى التّقويم، فرغم كون هذه القراءة و القراءات تُنتج انطباعات، أي أحكاما غير مؤسّسة، إلا أنّها تجنّب المقوِّم إسقاط و فرض تأويلاته و خياراته الشّخصية على التّرجمة موضوع التّقويم. يقترح برمان إذن تقويما إيجابيّا، فالتّرجمة و إن احتوت أغلاطا، فهذا لا يعني خلوُّها من

[1] Antoine BERMAN, *op. cit.*, pp. 64-85.

بعض النّجاحات أو المصادفات، و هذه النّظرة الإيجابيّة للتّقويم تناسب تماما الممارسة البيداغوجيّة لتقويم التّرجمات. صحيح أن المقوِّم في إطار تعليمي يكون على دراية تامّة بمحتوى و فحوى النّصوص التي يقترحها على طلبته للتّرجمة، لكنّ يحبّذ لو يحاول تقويم و 'تقبّل' التّرجمات الّتي يقترحها الطّلبة، لا أن يمارس التّقويم لفرض خياراته التّرجميّة، باختصار أن يجعل التّقويم في خدمة المتّعلم.

أنطوان برمان يلمّح من خلال هذا الطرح إلى إمكانيّة تقبّل التّرجمات، و نقدها نقدا إيجابيّا، هذا عن التّرجمات المنشورة، و لا نبالغ إن اعتبرنا التّقويم في إطار تعليمي أولى بهذا الطّرح. لأنّ التقويم في إطار تعليمي بيداغوجي يصبو إلى تطوير المكتسبات لا إلى مجرد وصفها و ترتيبها.

خلاصة:

لقد كانت عمدة كلامنا في الفصل الأوّل عن معايير تقويم التّرجمات، تلك المعايير أصدق تعبير عن تباينات تصوّرات مقترحيها عن التّرجمة و تقويمها. قد تبدو تلك المقترحات متناقضة فيما بينها، لكن لو أمعنّا النّظر فيها، لتأكّد لنا قصور كلّ تصور عن إيفاء التّرجمة أو تقويمها حقّه. بكلّ بساطة لأنّ التّرجمة ممارسة معقّدة، تتداخل فيها مجالات متعدّدة، و على هذا الأساس يمكن دراستها من زوايا متباينة و لغايات محدّدة، و تكون دراستها على هذا النّحو دراسة جزئيّة إن لم تكن قاصرة تماما. و إذا كنّا ننشد دراستها دراسة وافيّة شاملة، وجب علينا أن ننهل من جلّ تلك المجالات، بشرط حسن التنسيق بينها وفق تصوّراتنا و تطلّعاتنا. و عليه فلا يمكن بتاتا تصوّر تقويم للتّرجمة يقومُ على معيار دون آخر، إلا إذا كان ما نودّ تقويمه فعلا يستلزم معيارا دون غيره.

يضاف إلى ذلك أنّ تباين وسائل و إجراءات و موضوع التقويم يؤثّر هو الآخر في طبيعة الحكم على التّرجمة، دون أن ننسى طبعا ذاتيّة كلّ من المترجم و قارئ الترجمة.

ولعلّ ما تشترك فيه جميع هذه المقترحات هو موقّعتها للتقويم كفعل، بعد حدوث التّرجمة، أي أنّ نتائجها لا تتعدّى وصف التّرجمة و تحديد قيمتها، مع كلّ ما ينطوي عليه هذا المسعى من 'مغالطات'، إنّنا لا نبالغ إن اعتبرنا التّقويم بهذا المفهوم لا يُسهم بأدنى قدر في تطوير مهارات المترجمين خاصّة في إطار تعليمي. كيف يكون التقويم وسيلة لتطوير أداءات المتعلمين إذن؟ ذلكم ما نحاول أن نجيب عنه في الفصل الثّاني.

الفصل الثاني:
بين المقوِّم و المقوَّم

تعرّضنا في الفصل السّابق بالتّحليل و المقارنة لتصوّرات المنظّرين والباحثين للتّقويم و مقترحاتهم، و ما ازددنا من خلال تلك المناقشة إلا يقينا بشدّة تباين طروحاتهم، فحاولنا إيجاد توفيق بين ما يبدو لأوّل وهلة من متناقضات الدّراسات التّرجمية .

و سنحاول في الفصل الثّاني استطلاع الممارسات الواقعيّة للتّقويم، و هو فصل في برزخ بين النّظريّة و التّطبيق إن أمكن حقيقة الفصل بين ما هو نظري و ما هو تطبيقي عند الحديث عن تقويم التّرجمة. ستدور رحى الفصل الثّاني إذن عن التّقويم بين المقوّم و المقوَّم. ستكون دراستنا في هذا الفصل للتّقويم من منظور تعليمي بيداغوجي محض، نرسم فيه الخطوط العريضة لتصوّرنا للفعل التّقويمي، و لتفادي كلّ التباس، نذكّر أننا نقصد بالمقوِّم مدرّس التّرجمة، و بالمقوَّم طالب التّرجمة.

ممارسات التّقويم:

يصنّف كل من بونيول و فيال (Bonniol et Vial) مناهج التّقويم الّتي أفرزتها الدّراسات و الممارسات في علوم التّربية إلى:

- " مناهج التّقويم بمفهوم القياس.
- مناهج التّقويم بمفهوم التّسيير.
- مناهج التّقويم المعقّدة* " [1].

1. **التّقويم بمفهوم القياس**:(Evaluation comme mesure) :

أو التّقييم باختصار، حيث ينحصر عمل المقوِّم في "جمع معلومات و ملاحظات كمّية عن الشّيء موضع القياس"[2]. أي أنّ دوره لا يتعدّى الحكم على تعلُّمات أو معارف المتعلّم. التّقييم بهذا المفهوم "مرادف للامتحانات النّهائيّة الكتابيّة"[3]. يؤكّد بونيول و فيال أنّ هذا المفهوم هو " الأكثر رسوخا في الأذهان"[4]، بل الواقع يؤكّد أنّه

[1] BONNIOL, J.J & Michel VIAL(1997), *les modèles d'évaluation*, Bruxelles, de Boeck.

[2] أنور العقل، م س، ص 75.

*النموذج الثالث هو في الحقيقة محاولة للدمج بين النموذجين الآخرين، لذلك سنقتصر على الحديث عليهما فقط.

[3] أنور العقل، م س، ص 16.

[4] Jean Jack BONNIOL &Michel VIAL, *op. cit.*, p. 48.

الأكثر ممارسة، و لن نبالغ إن قلنا أنّه الوجه الوحيد الّذي يعرفه كلّ من المقوِّم و المقوَّم عن التّقويم.

للتقييم بهذا المفهوم مبرّراته التعليميّة و التّنظيميّة خاصّة. كلّ مرحلة تعليميّة ينبغي أن تختتم بامتحانات نهائيّة، يحدّد على إثرها النّاجح من الراسب لضمان استمراريّة المؤسّسة التعليميّة . غير أنّ الواقع أثبت سلبيّة هذه الممارسة. إذ قد أدّى الإفراط في العناية بالتّقييم النّهائي إلى اختزال العمليّة التعليميّة إلى ضرورة تحصيل المتعلّم للعلامة الّتي تضمن له الاستمرار بأيّ طريقة أمكنته. ولقد كانت هذه الممارسات محلّ نقد شديد من قبل الدّارسين و المهتمّين.

1.1. مآخذ على الممارسة التّقليدية للتقّويم:

يرى أنور العقل أنّ التركيز على التّقييم النّهائي أفرز "ردّ فعل سلبي لدى المتعلّمين، لأنّه ا[الامتحانات النهائية] لا تعدوا أن تكون تصويرا للواقع، دون تصحيحه أو تعديله، فالمتعلم سواء نجح أو رسب لا يدري كيف كانت إجاباته"[1]، و بذلك لا يستفيد منها لأنّه لا يتعلّم من أخطائه، بل قد لا يكون على دراية بها ليتفاداها مستقبلا. باختصار، الممارسة التّقليدية للتقييم لا تكسب المتعلّم تجارب تعلُّميّة، بل لا تزيده إلاّ ضغطا و رهبة من الفشل.

أما فيليب بيرونو فقد حلّل نقائص الممارسة التّقليدية للتّقييم بشكل أدقّ من ذلك، إذ يرى:

- "أنّه ا تستنزف طاقة المعلّم و المتعلّم، و لا مجال فيها للتّجديد،
- أنّه ا تجعل علاقة المتعلّم بالتّعلم علاقة نفعيّة، المتعلّم يبذل جهدا من أجل العلامة فقط،
- أنّه ا تخلق نوعا من الشحناء بين المعلّم و المتعلّم، كلّ فرد يعمل لصالحه بدل التعاون لإنجاح العمليّة التعليميّة -التّعلّمية،
- أنّه ا تدفع بالمعلّم إلى تفضيل المعارف المنعزلة، القابلة للقياس على الكفاءات العالية كالبرهنة و التّواصل"[2].

لقد لمّح بيرونو إلى أنّ الامتحانات النّهائيّة، أو التّقييم النهائي، لا يتناول في الغالب

[1] أنور العقل، م ن، ص 16.

[2] Philippe PERRENOUD, *op. cit.*, p. 75.

الكفاءات العالية الّتي تعتبر ضروريّة في كلّ مسعى تعليمي. فالتّكوين لا ينحصر في مجرّد تلقين معارف جاهزة، يمكن اكتسابها على إثر جهد فردي، بل التّكوين يعني إعدادا نفسيّا و معرفيّا ووجدانيّا. فليس من المنطق إذن، اختزال الرهان التعليمي إلى تحصيل علامات، فالعلامات ليست معيارا حقيقيا للنّجاح. إذ ليس موضوعيّا أن نطالب ممتحَنا باستظهار و توظيف معلومات متراكمة و تحيينها في فترة زمنيّة محدّدة.

العمليّة التربويّة التعليميّة تتعدّى عتبة 'تجميع المعارف'، بل تشمل تكوينا نفسيا و شخصيا للمتّعلم، و هذا ما أشار إليه بيرونو عند ذكره لكفاءتي التّواصل و البرهنة. العلامات ضروريّة، لكنّ من أولويات التّكوين تعويد المتعلّم على التّواصل مع الآخر، من خلال تواصل المقوِّم معه، بإشراكه في المسعى التّقويمي. هذه الشراكة بين المقوِّم و المقوَّم ستؤدّي حتما إلى تعزيز كفاءة البرهنة و التعليل ، كلّ طرف يبرّر و يعلّل اختياراته و أحكامه، لتحقّق بذلك العمليّة التّربويّة التّكوينيّة أسمى أهدافها، و ليغدو التّقويم لا "حلبة للصّراع بين المقوِّم و المقوَّم"[1] بل مجالا رحبا للتعاون و المساهمة الفعّالة من كلا الطّرفيــن لكسر الروتين الّذي يُطبق أحيانا على مهمّة المدرّس ين.

ولعلّ تقويما بهذا المفهوم، تواصل و برهنة، يناسب تماما طبيعة التّرجمة، و تعليميّتها، آراء مختلفة و أحكام مسبّقة تبدوا متضاربة، لكنّ بوضعها وجها لوجه و إخضاعها للنّقد البنّاء المتبادل، يمكن الحكم على أيّها بالأفضل. مفاد ذلك أن تعليميّة التّرجمة يوائمها ما يصطلح عليه المختصون بالتّقويم التكويني(Evaluation formative)، و هو موضوع المبحث الموالي.

2. التقويم بمفهوم التسيير أو التقويم التكويني:

إنّ من أنجع المقاربات البيداغوجيّة تلك الّتي تجعل المتعلّم في قلب العمليّة التعليميّة -التعلميّة. حيث يصبح المتعلّم يصنع و يطوِّر تعلُّماته بنفسه، لا مجرّد متلقّ مستهلك. إنّ هذه المقاربة تناسب طبيعة التّرجمة أشدّ المناسبة، فالتّرجمة ممارسة تغلب عليها المتغيّرات، إذ لا وجود لوضعيّة ترجميّة معياريّة. و لا شكّ أنّ مقاربة تعليميّة -

[1] *Ibid*., p. 34.

تقويميّة تجعل طالب التّرجمة في قلب اهتماماتها ستعدّ المترجم حتما لمواجهة تلك المتغيّرات ببصيرة و حزم، و لا شكّ أنّ نتائجها ستكون مقنعة لحدّ ما.

ما نودّ التنويه بقيمته التعليميّة ، هو أن نجعل الطّالب فاعلا، له نصيبه من ممارسة التّقويم، أي أن نمكّنه من تقويم تعلّماته بنفسه. صحيح أنّ نقد الذات ليس بالأمر الهيّن، لكنّ بالارتكاز إلى منهجيّة وتقنيّات محكمة قد يستطيع المقوِّم أن يجعل من الطّالب قادرا على اكتساب مهارة التّقويم الذّاتي، و هي مهارة ضروريّة لممارسة التّرجمة مستقبلا، لأنّه ـا تبقى مصاحبة للمترجم و تمكّنه من تحسين أداءاته و تقيه المزلاّت.

و لعلّ أفضل وسيلة لتلقين الطّالب نقد ترجماته، تتمثّل في تبنّي تقويم تكويني(Evaluation formative) في إطار تصوّر تعليمي شامل، يكون هدفه الأسمى تلقين الطّالب منهجيّات التّرجمة.

1.2 التقويم التكويني في تعليميّة التّرجمة:

1.1.2. فكرة التقويم التكويني:

ترى هانلور أنّ" فكرة التّقويم التّكويني تطوّرت في إطار بيداغوجيا التحكّم(Pédagogie de maîtrise) أو البيداغوجيا الفارقيّة(Pédagogie différenciée)، حيث أصبح التركيز على تدخّلات المكوِّن العلاجيّة، أي تنظيم العمليّة التعليميّة و فق حاجات المتعلّمين على أساس أهداف واضحة وانتقاء نوعي منهجي للمعلومات و التدخّلات المتمايزة" [1]. المقصود بالتدخّلات العلاجيّة تحديد الصّعوبات الّتي واجهها كل متعلّم على حدا، ثم منحه الوصفة المناسبة ليعالج تلك الصّعوبات بنفسه. إن فعاليّة تقويم تكويني كهذا تتوقّف على مدى استعداد المكوّن لبذل جهد مضاعف لمراقبة تعلّمات كلّ طلبته، إضافة إلى ضرورة تفاعل طلبته مع التقويم. وهنا نتساءل إن كان بإمكان المكوِّن الإحاطة بحاجيات كلّ طالب على حدا، وفق ما تفترضه البيداغوجيا الفارقيّة، لا شكّ أن المَهمّة معقدّة و يزيدها تعقّد العمليّة التّرجمية تعقيدا.

[1] Lee-Jahnke HANNELORE, *op. cit.*, p. 264.

2.1.2. ضرورة معرفة المتعلّم:

إنّ تقويما تكوينيّا ناجحا لن يكتمل إلا إذا كان مؤسّسا على تقويم المعارف اللّازمة لمواصلة التعلّم، أي أنّه يفترض في المتعلّم زادا معرفيـّا قبليـّا، يجتهـــد المقوِّم في تعديله و إثراءه. لن يكون ذلك ممكنا إلّا بمعرفة وافيّة بنوعيّة المعارف الّتي يحوزها المتعلّم. يقول ماركو فيولا " تكتسي معرفة المتعلّم أهمّية قصوى في كلّ مقاربة بيداغوجيّة، إمّا بفرض شروط للتّسجيل في تخصّص ما، أو بتحديد الحاجات التعلّمية لكلّ فرد يتم سدّها باتخاذ إجراءات بيداغوجية وفق قدرات المتعلّمين و مكتسباتهم القبليّة"[1]. يقودنا هذا إلى التّفكير في التّقويم القبلي، الّذي يسبق كلّ مرحلة تعليميّة ، فلم لا تجرى امتحانات لانتقاء من له الحقّ في الالتحاق بقسم التّرجمة، نظرا لما توفّره هذه الاختبارات القبليّة من معلومات عن مستويات الطّلبة ، تساعد المكونين بلا شكّ على تصوّر البرنامج التّعليمي المناسب. أمّا خلال الدّروس، فما على المقوِّم إلا تكثيف الأنشطة التّقويميّة و تنويعها على نحو يمكّنه من اكتشاف النّقائص و تحديد نوع التدخلّات التّقويميّة-العلاجيّة المناسبة.

إن تبنّي تقويما تكوينيّا في تعليميّة التّرجمة سيسفر لا شكّ عن الكثير من الأمور الإيجابيّة، بل عن "تجديد شامل للممارسات البيداغوجية، و تقوية لدور المتعلّم في صناعة تعلّماته "[2] على حد قول بيرونو.

الأكيد أنّ المقوِّم من خلال ممارساته للتّقويم التكويني، سيكتشف تباينات جمَّة بين مستويات الطّلبة ، بعض متقدّم و بعض متأخّر نسبيّا، و لضمان تقدّم لكلّ المستويات، يعمل المقوِّم على "ضبط تلك التعلّمات"(Régulation des apprentissages) لبلوغ الأهداف الّتي سطّرها و "إحداث التغيّرات المرجوَّة لدى كلّ فرد"[3]، متفاديا بالتّالي كلّ حيدة عن البرنامج المحدّد سلفا. و إن كانت البيداغوجيا الفارقيّة، تقوم على تحديد الفوارق بين المتعلّمين واستثمارها تعليميّا، فما على المقوِّم في تعليميّة التّرجمة إلا استغلالها

[1] Marco FIOLA,, *op. cit*., p. 338.
[2] Philippe PERENOUD, *op. cit*., p. 15.
[3] أنور العقل،م س، ص 29.

و توظيفها لحشر الطّالب و إدماجه في قلب المسار التعلُّمي، و ذلك بالعمل على جعله "واعيا بذاته، مدركا لخصوصيّاته بغية مساعدته في ضبط مقاربته التعلُّميّة وتمكينه من تحديد الصّعوبات الّتي قد تعرض له"[1]. فالواقع يثبت أن لكلّ متعلّـم مهارات و قدرات لا يستهان بها، إلاّ أنّه لا يتقن توظيفها بالشّكل المناسب في الوقت المناسب. دور المقوِّم في حال كهذه تنبيهه إلى مواهبه و تحفيزه على صقلــها و حسن استثمارها.

3.1.2. شروط نجاح التّقويم التّكويني:

إنّ التّباين الشّديد بين مستويات المتعلّمين قد يعقّد مأموريّة المقوِّم، خاصّة إذا كانـت الإمكانيّات المتاحـة له ضئيلة مقـارنة مـع حجـم المسؤوليـّة. و لنتذكّر "أن التّقويم التّكويني النّاجح يتطلّب تشخيصا لكلّ خلل، و تدخّلا علاجيّا مناسبا"[2]، و لن يبلغ التّقويم التكويني هدفه المتمثّل في التّكوين إلا إذا توفرت الشّروط التّالية:

- "كفاءة الأستاذ في تخصّصه،
- القدرات البيداغوجيّة للأستاذ،
- أخذ آراء الطّلبة في الحسبان،
- طبيعة العلاقة بين الأستاذ والطّالب ".[3]

يحيل الشّرط الأول إلى فكرة من يقوِّم التّرجمة الّتي قد رأيناها في الفصل الأوّل، فالتّقويم التّكويني بدوره في تعليميّة التّرجمة، يستلزم مكوِّنا-مقوِّما تلقّى تكوينا تخصّصيا في تعليميّة التّرجمة، يكون ملمّا بحيثيات تقويم التّرجمة، و قادرا على تفعيل تلك المعارف في وضعيّات تعليميّة حقيقيّة، من خلال تبنّي المقاربة أو الإجراءات البيداغوجية الأنسب لتعليم التّرجمة. إضافة إلى قدرته على إشراك الطّلبة في المسعى التّكويني-التّقويمي. لعلّ ذلك يكون من خلال إطلاعهم بكلّ شيء يخصّ التّقويم، و أخذ انطباعاتهم الأوّلية في الحسبان، غير أنّ الشّرط الرّابع يبدو الأهمّ و الأخطر، لأنّ قيام علاقة مثاليّة بين المقوِّم والمقوَّم أمر نادر التحقّق، و لا يخصّ تعليميّة التّرجمة فقط، و ذلك بسبب الذّاتية المفرطة الّتي قد تطغى على مواقف كلّ طرف.

[1] Karla DEJEAN LEFEAL, *op.cit.*, p. 162.
[2] Philippe PERENOUD, *op. cit.*, p. 12.
[3] Lee-Jahnke HANNELORE, *op. cit.*, p. 264.

إنّ العلاقة بين المقوِّم والمقوَّم ينبغي أن تسودها ثقة متبادلة، ولن يتأتّى ذلك إلاّ بمراعاة العلميّة والموضوعيّة في كلّ ممارسة تقويميّة، واعتماد النّقد البنّاء. و هذا ما يتطلب نشاطا من المقوِّم على الجبهة النّفسيّة، بتعويد الطّالب على تقبّل نتائج التقويم و اعتبار النّقد الموجّه إليه في صالحه، أو بعبارة أدقّ النّقد الموجّه إلى ترجمته، فالعديد من الباحثين يشددون على ضرورة التّفريق بين "تقييم قدرات المترجم وتقييم ترجمته "[1].

يضيف بيرونو شرطا آخر، إذ يعتبر الشرطَ الأساس لنجاح التّقويم "انهماك المقوِّم في تفاعله مع طلبته"[2]. يلحّ بيرونو هنا على الاستعداد النفسي للمقوِّم وقدرته على خلق تفاعل و تجاوب مع الطّلبة . يتوقف ذلك على مدى تحكم المقوِّم في الدّرس معرفيّا و نفسيّا. إلا أنّ هذا التّفاعل يتطلّب من كلا الطّرفين شعورا بالمسؤوليّة، و وعيا بأهميّة مساهمته في كلّ مسعى تقويمي، فالمقوِّم يمثل دور الموجِّه والمعدِّل، و هو بمثابة المحرّك للعمليّة التّقويميّة، والطّالب في تجاوبه وتفاعله يصبح الوَقود الّذي لا تشتغل بدونه العمليّة التعليميّة -التّقويميّة. مع العلم أنّ هذا التفاعل المنشود قد يتطلّب عُدّة و استعدادا من كلا الطرفين، المقوِّم بمَنهجَة ممارساته التقويمية (انتقاء النّصوص، وضوح معايير التّقويم، منهجيّة تدريس) على نحو يكفل إثارة الغريزة التعلّميّة والفضول المعرفي لدى الطّالب، و المقوَّم بتوفّره على المعارف الضرورية(التّقويم القبلي)، الّتي تسمح له بالتّطور و تمكّن المقوِّم-المكوِّن من الارتقاء في الطّرح و تنفيذ برنامجه. و تلك شروط ضروريّة لخلق حركيّة داخل القسم تجعل كلّ طرف يتلذّذ بممارسة التّقويم متطلّعا إلى المزيد.

4.1.2. البعد النفسي للتقويم التكويني:

قد يواجه الطّلبة صعوبات نفسية للتأقلم مع التّقويم التّكويني، لأنّه يفترض في ممارسة تقويميّة كهذه، أن تكون الأحكام التّقويميّة، تصويبا أو تخطئة، علنيّة. وهو أمر لم يتعوّد عليه أغلب المتعلّمين كونه مصدرَ بعض الإحراج للطّالب. لأن التّقويم كما يرى

[1] Daniel GOUADEC (1980), «Paramètres de l'évaluation des traductions». *Meta*, vol. 26, n° 2, p.102.
[2] Philippe PERENOUD, *op. cit.*, p. 92.

بيرونو "لا يحدّد مكانة الفرد العلميّة فحسب، بل حتّى الاجتماعيّة"[1]، خاصّة إذا كان من دأب المقوِّم ارتكاب بعض الزلاّت البيداغوجيّة، بإفراطه في الثّناء على متعلّم، على نحو يصيّره نموذجا يحتذي به البقيّة، ممّا قد يدفعهم إلى الإحجام عن المساهمة في بناء التعلّمات تفاديا لمقارنتهم مع 'نموذج الامتياز'. فما على المقوِّم إزاء حال كهذه إلا العمل على تحفيز الجميع، و تشجيع حضورهم داخل القسم، والسّبيل إلى ذلك كما تقول ياسكيلاينين " تعزيز ثقة الطّالب -المترجم في قدراته، لأنّ الثّقة في الذّات و السّلوك الإيجابي شرطان لتحقيق نوعيّة جيّدة، على الأقلّ في بعض الوضعيّات التّرجمية "[2]. يتحقّق ذلك واقعيا في درس التّرجمة من خلال استثمار الأخطاء و اتّخاذها وسيلة من وسائل التعلّم. علما أنّ تعزيز ثقة الطّالب في قدراته تدفعه إلى استثمار و تفعيل كلّ قدراته، كاشفا بالتّالي عن كلّ أوراقه للمقوِّم، مسهّلا عليه مَهمَّة تقويم الاعوجاج الملاحظ. أي أنّ التّقويم التّكويني المضبوط يسمح للطّالب باستعراض مهاراته، و يمدّ المقوِّم بمعلومات على المباشر.

5.1.2.إيجابيّات التّقويم التّكويني:

إنّ ممارسة مُمَنهجة للتّقويم التّكويني لكفيلة بالكشف عن المستوى الحقيقي لكلّ طالب، خاصّة إذا نجح المقوِّم في خلق وضعيّات و أنشطة تقويميّة تتنـــاول كلّ مكوّنات الكفاءة التّرجمية بالتّمحيص، و تفوق بقليل المستوى الفعلي للطّلبة. فضلا عن كون أنشطة التّقويم التّكويني تعتبر "تجديدا للممارسات التربوية"[3] على حدّ قول بيرونو . فرغم كونه يستهلك وقتا أطول، إلاّ أنّه يوفر للمقوِّم معلومات حيّة، بل و "يكشف عن أخطاء المتعلمين، ويقترح تأويـلات لاستراتيجيـّات المتعلّمين و سلوكاتهم، مغذّيا بذلك الفعل البيداغوجي"[4]. و يضيف بيرونو "أنّ التّقويم التّكويني المستمرّ، يمنح للمقوِّم حرية أكبر و مجالا أوسع للمناورة"[5].من جهة أخرى، تتجلّى حسنات التّقويم التّكويني من خلال تفعيل

[1] *Ibid*., p. 06.
[2] Riitta JÄÄSKELÄINEN , *op cit*., p. 71.
[3] Philppe PERENOUD, *op. cit*., p. 15.
[4]. *Ibid*., p. 77.
[5] *Ibid*,, p. 30.

التّواصل بين طرفي العمليّة التّقويميّة، حيث يصبح المقوِّم و المقوَّم وجها لوجه، فيكون بمقدور كلّ طرف البرهنة على اختياراته و أحكامه، مما يرسخ لدى المتعلّم كفاءة البرهنة و القدرة على التّواصل، ويضفي على أداءات المقوِّم شفافية و مصداقيّة أكبر. كما أن تدخّلات المقوِّم العلاجيّة تكون فعّالة لأنّها تكون مباشرة عقب الخطأ، و يكون المتعلّم على دراية بها، ممّا يسمح له بتوظيف ملاحظات و توجيهات المقوِّم مستقبلا. و كفاه فضلا "أن يكون مقرونا بالممارسة التعليميّة "[1]، على خلاف التقويم المعهود، الّذي يمارس في غياب المعني به.

6.1.2. الممارسة اللّاواعية للتّقويم التّكويني:

لا سبيل لإدراك فضائل التّقويم التكويني في تعليميّة التّرجمة إلا من خلال ممارسته واقعيّا بطريقة واعية و منظّمة. فالتّقويم التّكويني بأبسط مفاهيمه ،أي التكوين، حاضر في كلّ ممارسة تعليميّة ، ولو بطريقة لا واعية. لا شكّ أنّ لتلك الممارسة اللاواعية إيجابيّاتها، غير أنّ وضع منهجيّة رشيدة للتّقويم التّكويني، لها قواعد و أسس محكمة يعدّها المقوِّم و يثريها الطّلبة ، ستضاعف حتما من تلك الإيجابيّات. و لعلّ في ذلك دعوة إلى إعادة النّظر في مكانة الطّالب على الأقلّ خلال الدّرس، إذ أصبح العديد من الباحثين يدعون إلى تجاوز اعتبار الطّالب مجرّد متلقّ مستهلك و مقلّد، و تحويله إلى طالب منتج صانع لتعلّماته، بمعنى أن نعلمه كيف يتعلّم(Apprendre à apprendre)، لأنّ طبيعة الممارسة التّرجمية المتجدّدة و المتغيّرة تحول دون تلقين كلّ ما يتعلّق بالتّرجمة في مدّة دراسيّة وجيزة. و لكنّ إذا زُوّد المترجم بتقنيّات التعلّم الذّاتي(Auto apprentissage) ، فلن يتوقف مطلقا عن التعلّم. ممارسة التّرجمة دائما تدخّر مفاجآت، بل إنّ ترجمة نصّ واحد قد تختلف من مقام لآخر ولو قام بها المترجم نفسه.

3. موضوع التّقويم التّكويني:

إذا كان التّقويم التّحصيلي (Evaluation sommative)يُعنى "بتحديد قيمة المعارف لدى

[1] Nicole MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p. 22.

المتعلّم"[1]، و يقرّر انتقاله إلى مستوى أعلى أو لا، فإنّ التّقويم التّكويني يعنى أساسا "بتحسين المعارف لدى كل متعلم"[2]، بغرض إتقان كلّ متعلّم المحتوى التّعليمي المقترح و تحكّمه فيه. إنّ معارف المترجم معقّدة ولا يمكن حصرها، كما لا يمكن تناول جميعها بالدّراسة في مدّة تعليميّة محدودة. لذا يفضل التّركيز على المنهجيّات و اتّخاذها موضوعا للتّقويم التّكويني. قبل ذلك ينبغي تبنّي تصور تعليميّة للتّرجمة لا لتعليم لغة، بل لتكوين أخصّائي ترجمة(Un spécialiste de traduction)، بتزويده بمنهجيّات التّرجمة الّتي تمكّنه من تنظيم معارفه و ترشيد ممارسته التّرجمية . إذ لا شكّ أنّ المعرفة الوحيدة الّتي قد يحتفظ بها طالب التّرجمة، بل و يوظفها فعلا في كلّ وضعيّات التّرجمة هي المنهجيّة . و قد أشارت سيغينو(C. Séguinot) إلى"أنّ أغلب الدّراسات الّتي تناولت تطوير الكفاءات، كشفت أن الفارق بين المبتدئ و المتمرّس لا ينحصر في المعارف المخزّنة [...]، بل الفارق الأساس يتمثّل في قدرة الفرد على تنظيم معارفه"[3]. أما في إطار بيداغوجي فإثراء المعارف أمر مهمّ، لكنّ ليس من المنطق أن يصبح الشّغل الشّاغل للمكوّن، بل أولى منه أن يزوّد المكوّن المتعلّم بآليات يثري بها معارفه(لغويّة، موضوعاتيّة، نظريّة...) معتمدا على نفسه، من خلال البحث و التقصّي المُمنهج، لا عن طريق التلقي المباشر من المكوّن. بل إنّ لوفيال كانت فصلت في الأمر عندما قالت " إن ما يهم ليس كم نعلم، بل أن ندرك ما نجهله، فهدف تعليميّة التّرجمة إذن، ليس تكديسا للمعارف غير اللغوية فحسب، بل توعية الطّالب بعجزه المعرفي و ضرورة تداركه"[4]. و في ذلك دعوة إلى تبني مقاربة نوعية لا كمّية، و إشارة إلى الاهتمام بالمنهجيّة تلقينا و تقويما. فموضوع التقويم التكويني الجديـر بعناية المقوِّم هو أولا و أخيرا منهجيّة التّرجمة.

1.3. أهمّية تعلم المنهجيّة :

رغم اعتراف أغلب الباحثين بفضل أعمال فيناي و داربلني، و سبقهما إلى التنبيه بضرورة العناية بتعليميّة التّرجمة، إلا أن مقترحات الأسلوبيّة المقارنة بصدد تعليميّة

[1] أنور عقل،م س، ص 25-26.
[2] م ن.
[3] Candace SÉGUINOT (1989),« Understanding Why Translators Make errors », *TTR*, Vol. 2, n° 2, p. 78.
[4] Karla DEJEAN LEFEAL, *op. cit.*, p. 165.

التّرجمة، كانت محل نقد. ذلك لأنّها لا تصف كيفية اكتساب الطّالب لكفاءة التّرجمة و لا حيثيات تلقينها، بل لا تعدو طروحاتها أن تكون "وصفا لمقاطع لغوية منعزلة عن كل سياق"[1]، و لا يمكن لذلك "اعتبارها منهجيّة للتّرجمة"[2] على حد قول أورتادو بل "مجرّد تقنيات"[3]، و لا يعتبرها جون دوليل "سوى وسيلة لتعزيز المعارف اللغويّة للمبتدئين و تحسيس الطّلبة بالفوارق بين اللغات على مستوى التراكيب"[4]. فضلا عن كونها لا تصف العمليّة التّرجمية وقت حدوثها، بل إن رائداها يعترفان بوصفهما لمقاطع سبق استعمالها.

لسنا بصدد تشريح كتاب الأسلوبية المقارنة، بل لنؤكدّ أنّ تعليميّة التّرجمة لا تنحصر في تلقين الطّلبة تقنيات معدودة، جاهزة للاستعمال في كل ممارسة ترجميّة . إنّ الفعل التّرجمي لا يخضع للتّنميط، لذا يجدر بالقائمين على تكوين مترجمين، تزويدهم بمنهجيّات يمكن تطبيقها و تكييفها وفق ظروف العمل المتغيّرة.

يتّفق كل من دوريو و دوليل على أنّ المترجم يفعل الأشياء نفسها عند ترجمة أيّ نوع نصّي مهما كانت اللغات التّي يشتغل عليها، "المتغيّر الوحيد هو ظروف العمل التّي تتطلب تعديلا و تكييفا للمنهجيّة العامّة المتّبعة"[5]. لذا يفضل أن تكون الغاية من كلّ عمليّة تعليميّة تلقين المتعلمين أصول منهجيّة التّرجمة، و أن يتحمل مدرّس التّرجمة"دور مكوِّن لا دور مصحّح"[6]، أي أن يعمل على إعداد طالب التّرجمة لوضعيات ترجميّة فعلية، بالاشتغال على نصوص حقيقية، تتناول مواضيع تثير اهتمام أغلب الطّلبة و تدفعهم إلى توظيف معارفهم وفق ملابسات الممارسة الواقعيّة للتّرجمة الاحترافية.

فالمختصّون يميزون بين التّرجمة التعليميّة ، التّي لا تعدو أن تكون وسيلة لتعليم لغة أجنبيّة، و بين التّرجمة الاحترافية أو التّرجمة الحقيقية. لا يمكن بأي حال التقليل من

[1] Christine DURIEUX (1988) , *Fondement didactique de la traduction technique* , Paris, Didier Erudition, p. 16
[2] Amparo HURTADO ALBIR (2007), *Traducción y traductología : Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra, p. 245.
[3] *Ibid*., p. 257.
[4] Jean DELISLE, *L'analyse du discours comme méthode de traduction,* pp. 22-24&p94.
[5] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique* , pp. 12-13 et 27.
[6] *Ibid*., p. 16.

قيمة المعارف اللغوية في الممارسة التّرجمية و ضرورة تطويرها، لكنّ ينبغي أن نفصل بين تعليميّة اللغات و تعليميّة التّرجمة. إذ يفترض في طالب التّرجمة أن يكون على الأقل "ذا معرفة كافية بلغتي العمل"[1]، بل تعتبرها دوريو "شرطا لقبول تسجيله في قسم التّرجمة"[2]. و لكنّ حتّى التحكّم في لغتي العمل قد لا يكفي لتحقيق أداء ترجمي فعال، فموضوع التّرجمة ليس اللّغة، بل الحقائق الّتي تعبر عنها اللّغة. و ليس من نافلة القول التذكير أنّ كلّ لغة تعبر عن 'الحقائق' بطريقة مغايرة. علما أن اللّغة مهما كانت ثرية، يسهل إحصاء مكوّناتها و تملّكها، غير أنّ تحيين تلك المكونات و توظيفها في خطاب أو نص، يفرز دائما حقائق مستجدّة، تلك الحقائق هي مراد المترجم. للتمكّن منها قد لا تكفيه معارفه اللغوية على ثرائها، فلا سبيل له إلى ذلك إلا بتفعيل معارفه المنهجيّة 'الإجرائية'(Procédurales). فبياجي (Piaget) يفرق بين "المعرفة الشكلية، و هي معرفة حرفية للشكلّ ، و بين المعرفة الإجرائية الّتي توظف الاستدلال لإدراك الكيفيّة الّتي تتغير عليها الأشياء من حالة إلى أخرى"[3]، الّتي تساعده على استثمار معارفه القبلية"[4] و على تغطية قصور معارفه اللغوية. و لتمكين طالب التّرجمة من استثمار جيّد لمعارفه الإجرائية، فما على المكوّن إلا تبنّي مقاربة تُعنى بالمنهجيّات.

نقطة أخرى تحضّنا على الاهتمام أكثر بالمنهجيّة ، أشار إليها ماركو فيولا، مفادها أنّ "تكوين المترجمين ينبغي أن يكون وفق آفاق مستقبلية، و ذلك لإعداد مترجمين مؤهّلين للتكيّف مع التغيّرات، بل و قادرين على تسييرها و اتّخاذ قرارات بشأنه ا"[5]. دون أن ننسى أنّ الحكم على إنجازات المتعلمين في بداية التّعلّم، قد يولّد لدى المتعلّم مركّب نقص، خاصة إذا كانت تلك الأحكام سلبية، فأنّه ا ستجعله يتشاءم من مستقبله التعلّمي. لذا يقترح مارتينيز ميليس أن ينصبّ "اهتمام المكوّن-المقوِّم في بداية التكوين على المنهجيّات،

[1] Jean DELISLE, *Manuels de traduction: Essai de Classification*, p. 27.
[2] Christine DURIEUX, *Ibid.*, p .117.
[3] انظر مصطفى ناصف:" نظريات التعلم"،ترجمة علي حسن حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و العلوم، ، يناير، 1978،ص 285.
[4] Jeanne DANCETTE & Sonia HALIMI (2005), « La représentation des connaissances ;son apport à l'étude du processus de traduction », *Meta*,vol. 50, n° 2, pp. 553-554.
[5] Marco FIOLA, *op. cit.*, p. 339.

و في مراحل متقدّمة على الانجازات "[1]. قد يتعذّر على المكوّنين غضّ الطّرف عن إنجـازات المتعلمين و لو في بداية التّكوين. و الحقيقة أنّ هذا ليس إشكالا لمن يمارس التقويم بأشكاله الثّلاثة، التّشخيصي والتّكويني و التّحصيلي، خاصّة إذا أدرك المكوّن-المقوِّم، ضرورة تفعيل وضعيات تقويمية مناسبة. فطبيعة التقويم التكويني تناسب المنهجيات، و التحصيلي مناسب للانجازات، علما أنّه لا يمكن بحال إهمال أي عنصر (المنهجيّة أو الانجاز) لصالح الآخر، ببساطة في كلّ وضعية تقويميّة، تكون الأولويّة لعنصر على حساب الآخر.

2.3. منهجيّة التدريس:

قبل الحديث عن المنهجيّة الّتي ينبغي تدريسها للطلبة- و اتخاذها موضوعا للتقويم- أي المسار التّرجمي ، يحسن بنا الحديث قليلا عن منهجيّة التّدريس الّتي يتبعها مدرّس التّرجمة، لأنّه لا يمكن تغيير الممارسة التقويمية دون إحداث تغيير على منهجيّة التدريس. أوّل سؤال يُطرح في هذا المقام هو من يدرِّس التّرجمة؟ تجيب دوريو أنّه "لا يمكن لشخص ما أن يلقّن آخرين شيئا لا يتقنه هو بذاته"[2]. أي أنّ مدرّس التّرجمة يفضل أن يكون مترجما أو على الأقلّ مارس التّرجمة. تضيف دوريو أنّ"مدرّس التّرجمة ينبغي أن يكون واعيا بالطريقة الّتي يترجم بها"[3]، تلك الطريقة سيقترحها على الطّلبة ليكون تكوينه لهم فعّالا، قريبا أكثر من الممارسة الواقعية. وليكون المدرّس على يقين بقابلية المنهجيّة الّتي يقترحها عليهم للتّجسيد، لأنّ "تعليم التّرجمة ليس مجـــرّد نقل و تكديس للمعارف، بل تطويرا لمهارات"[4]. فالمدرّس الّذي لم يمارس التّرجمة، أو مارسها و لا يستطيع وصف المنهجيّة الّتي يترجم بها، حتما سيكون تعليمه أقل نجاعة من تعليم متخصّص في التّرجمة. تريد دوريو من المكوِّن أن يربط بين الطّرح النّظري و الممارسة الفعليّة للترجمة، و ليست هي الوحيدة الّتي تدعو إلى ذلك، فأغلب المختصّين في تعليميّة التّرجمة يتبنّون هذا الطرح، على غرار دوليل الّذي ينادي" بضرورة تقريب

[1] Nicoles MARTÍNEZ MELIS, *op. cit.*, P. 223.
[2] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 113.
[3] *Ibid*, p. 16.
[4] *Ibid*, p.15.

التّكوين الجامعـــي من سوق العمل"[1]،هذا كتصور شامل للتعليميّة ، وتضيف أورتادو من جهتها "أن أي محاولة للتفكير في منهجيّة التدريس تتطلب الإجابة عن أسئلة أربع:

-"لمن نُعلم؟ معرفة المتعلّم و خصائصه وحاجاته التعلميّة.
-ماذا نعلّم؟ الأهداف و المحتوى التّعليمي.
-كيف نعلّم؟ منهجيّة التدريس ووسائله.
-ما هي النّتائج المرجوّة؟ تحديد معايير التّقويم و التصنيف"[2].

و إن كان إعداد المنهاج التّعليمي ليس من اختصاص المدرّس وحده، فإن ذلك لا يعني أنّه لا يستند في تدريسه للترجمة إلى ومنهجيّة مضبوطة. تؤكّد أورتادو مرّة أخرى من خلال هذا الطرح ضرورة التفكيـر مسبقـا في كلّ العناصـر المكوّنة للعمليّة التعليميّة ، بمـا في ذلك توقـع و إعداد العدة التّقويمية اللاّزمة و المناسبة للمسعى التّكويني. فمعرفة المتعلّم لن تكون إلا عبر تقويم قبلي يمكّن المقوِّم-المكوِّن من تحديد المنطلقات الّتي سيبني عليها محتوى التعليم و منهجيّته. هنا تتقاطع أورتادو مع دوريو ، إذ ترى هذه الأخيرة أنّه " على المكوِّن التقرب أكثر من طلبته ليضبط أداءه التّعليمي وفق مكتسباتهم القبليّة و حاجاتهم المعرفية"[3]. و إذا تمعّنا أكثر في طرح كلّ من أورتادو و دوريو، نتيقّن أكثر أنّ التقويم يشكلّ منطلق و خاتمة كلّ مسار تعليمي، و لا يعني ذلك أنّ حضوره يكون فقط في البداية والنهاية، بل حضـوره أوكـد و أولى في خضمّ العمليّة التّكوينيّة.

تضيف دوريو أن منهجيّة التدريس تتمثل أيضا في" تعويد الطّلبة على التـعامـل تدريجيـا مـع صعوبات التّرجمة ذات الطبيعـة اللسانيّـة و الثّقافيّـة و التناصّية(Intertextuelles) و الموضوعاتية خاصّة"[4]. هذا التدرّج في الطّرح يمكّن المدرّس من استظهار كلّ مكونات الكفاءة التّرجمية بالتفصيل، و تقويم مدى اكتساب الطّلبة لها على وجه لائق، بل يجعلهم يشعرون باكتساب معارف جديدة في كلّ درس،

[1] DELISLE, Jean, *la traduction raisonnée*, p. 17
[2] Amparo HURTADO ALBIR, *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, p. 163.
[3] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 115.
[4] Christine DURIEUX, «L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches», p. 45.

ممّا يضاعف اهتمامهم و يشركهم في المسعى التكويني. و لا ننسى أنّ تلقين الطّلبة منهجيّة ما، يتطلب من المكوّن أن يكون هو الآخر منهجيا في أدائه، ليزاوج بين النّظريّة و التطبيقي، أو إن صحّ التعبير بين القول و الفعل.

3.3. منهجيّة التّرجمة:

بقي لنا أن نفصل في المنهجيّة الّتي نودّ تبنيها في تعليميّة التّرجمة، نقصد بالمنهجيّة المسار التّرجمي الّذي يضمّ مختلف المراحل الّتي يجتازها المترجم لنقل معنى النّصّ الأصل إلى نصّ التّرجمة. تقترح النّظريّة التّأويليّة مسارا من مراحل ثلاث ، الفهم فتجريد البنية اللغوية ثمّ إعادة التعبير في اللّغة المستهدفة. هذه المراحل الثلاث حلّلها العديد من الباحثين، بوصف مختلف العمليّات الذّهنيّة الّتي يؤدّيها المترجم أثناء التّرجمة، كدوليل و دوريو و جيل و أورتادو، سنكتفي بنموذج دوليل و نضيف إليه أبرز ما اقترحه الباحثون الآخرون حسب الحاجة.

المسار التّرجمي حسب دوليل[1]:

قبل التّرجمة	1. و ضع النص في سياقه التواصلي : -معلومات عن النص باعتباره وسيلة تواصلية، مصدره، وظيفته(إقناع، وصف، إغراء، إعلام)، شريحة القراء المستهدفة. 2. القراءة: جزئية أو كلّ ية. - استيعاب النص،(باللّغة الأصل)، اعتبار السياق، توظيف التفكير المنطقي، إنتاج صورة ذهنية عن النص. - لغة النص، دلالات إيحائية، تقريرية، السجل. - الخطاب: جمل قصيرة، طويلة، بسيطة، مركبة. - طبيعة الربط بين الفقرات. - الصور البيانية، الإيحاءات. - اللّغة التخصصية. 3. الفهم: - اعتماد البحث التوثيقي. - التنبه إلى الترادف و الترداد.	← تحديد سمات النص، تحديد معوقات الفهم، توقع صعوبات التّرجمة، تخمين الاستراتيجيات المناسبة.
أثناء النقل	- الوسائل المساعدة. - ترجمة أطول مقطع ممكن دفعة واحدة. - تدعيم المعارف اللغوية بالمعارف الموضوعاتية. - تعديل الأخطاء الشكلّ ية فور اكتشافها. - تأخير تدقيق المعنى بعد الانتهاء من ترجمة المقطع. - التعديلات الأسلوبية بعد القراءة النهائية.	ترك التّرجمة جانبا لاستعادة التركيز.
بعد التّرجمة	مرحلة التثبت: - التأكد من أمانة النقل(مقارنة بالأصل). ← - مراقبة النوعية(تصحيح الأخطاء). ← - ضمان مقروئية التّرجمة. ←	الصّياغة النهائية.

توظيف الشك المنهجي

[1] Jean Delisle, *la traduction raisonnée*, pp. 121-124.

يقترح دوليل مسارا من مراحل ثلاث. تضمّ كلّ مرحلة جملة من العمليّات الذهنية. يبدو أنّ دوليل قد اجتهد في تفصيلها لحد الإفراط، و ذلك "لاعتبارات تعليميّة "[1] كما يقرّ هو بذلك، مؤكّدا أنّه ليس على كلّ مترجم إتّباع هذا المسار بحذافيره،"فبعض العمليّات قد يتجاوزها المترجم أو يدمجها في أخرى"[2]، يكون ذلك وفق معارفه اللغويّة و الموضوعاتيّة.

لنموذج دوليل قيمة تعليميّة أكيدة، تتجلّى في تمييزه بين المراحل الثلاث، بل و بين العمليّات الذهنية(القراءة، الفهم، التأويل)، و تقاطعه مع دانييل جيل في "توظيف المعارف اللغوية و غير اللغوية(الموضوعاتيّة)"[3] و في مرحلة مراقبة النوعيّة، الفرق الوحيد يكمن في التّسميات. نقطة أخرى في صالحه تتمثّل في اتّفاقه مع دوريو أوّلا على"تجزئة المسار التّرجمي و فصل كلّ مرحلة عن الأخرى"[4]، و خاصّة في تضمينه لمكوّن البحث التّوثيقي. كلّ هذه الميزات تحدوا بنا إلى تبني نموذج دوليل. إلا أنّنا نذكّر أنّ ما يهمّنا في هذا البحث، ليس نموذج فلان أو فلان، بل كيف نجعل من المسار التّرجمي موضوعا للتّقويم التّكويني.

4.3. تلقين المنهجيّة :

قبل أن يصل المكون-المقوِّم لمرحلة التقويم، يجدر به أوّلا أن يلقّن طلبته حيثيات تطبيق مسار ترجمي معين، و حبّذا لو يكون المسار ذاته في كلّ تمارين التّرجمة، آخذا في الحسبان مقترح دوريو، بتخصيص تمارين مناسبة لكلّ مرحلة أو لكلّ عمليّة . هذا لا يعني إطلاقا أن مسارا ما ، مهما كان مدققا و مبسطا، قد يكون حلا وحيدا جاهزا للتطبيق في كلّ الممارسات التّرجمية ، فالممارسة الواعيّة للتّرجمة دائما تكشف عن الجديد. كما أنّ "أساس بيداغوجيا التّرجمة لا يقوم على وصف دقيق لكلّ العمليّات المكوّنة للمسار

[1] *ibid*, pp. 124-125.
[2], *ibid.*, p. 12.
[3] DANIEL GILE, *op. cit.*, p. 251.
[4] Christine DURIEUX, «*L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches*», p. 42.

التّرجمي ، بل على اقتراح نماذج منهجيّة توجّه الطّالب إلى تطبيقات عمليّة "[1] ، كما يقول جيل. مفاد ذلك أنّ المكوّن يترك دائما للطّالب هامشا للمبادرة، ليكيّف المسار المقترح وفق معارفه و قدراته، بل إنّ مقاربة بيداغوجية يكون الطّالب محور اهتماماتها، تتطلّب أن يكون هذا الأخير العنصر الفعّال في تفعيل المسار، من خلال تعويده على مراقبة تصرفاته أثناء التّرجمة، أي جعله واعيا بممارسته للترجمة، مدركا لجل الصعوبات الّتي تعترضه في كلّ مرحلة. فإدراكها هو الّذي سيوجّه تصرّفاته اللاّحقة.

نودّ بذلك الإشارة إلى أنّ نجاح المكوّن في تلقين طلبته اعتماد مسار ما، يكون أوّلا عبر حثّهم على تحديد المشاكلّ الّتي تعترضهم في كلّ مرحلة و الإفصاح عنها، فالقراءة مثلا في عرف دوليل هي" قراءة بأعين مترجم، قراءة تستلزم التفطّن قبل الشّروع في صياغة نصّ التّرجمة إلى الصعوبات الّتي يدخّرها الأصل"[2]. مؤدّى هذا الطرح أنّ المكوّن يتبنى مقاربة تكوينية تقوم على ما يصطلح عليه بالوضعية-المشكلة (Situation problème) أي أنّ الوضعيات التعليميّة الّتي يفتعلها مدرّس التّرجمة يكون لبّها مشاكلّ ترجميّة ، يتوقّع المكوّن من الطّلبة مبادرات لإيجاد حلول لها، فمشاكلّ التّرجمة متعدّدة متنوّعة تختلف باختلاف النّصوص و مضامينها و لغات التّرجمة و حسب كفاءة كلّ مترجم خصوصا. هذا التعدّد في صالح المكوّن، فمحاولة التطرّق إلى بعضها يضفي ديناميكية على درس التّرجمة، كما أنّها تستفز المتعلّم مثيرة فضوله التعلمي.

التنبه إلى المشاكلّ التّرجمية المتوقّعة و تصنيفها أمر محمود، لكنّ دوليل يريد من طالب التّرجمة أن يتوقّع صعوبات تكون على مستوى الصّياغة قبل الشّروع فيها. قد لا ينجح كلّ الطّلبة في هذا المسعى، بل قد يدفعهم إلى التّفكير في الصّياغة قبل ضبط الفهم، مما قد يدفعهم إلى عدم التمييز بين صعوبات الفهم و صعوبات الصّياغة . فمن الأفضل إذن أن يعمل المقوِّم على عزل كلّ مرحلة عن الأخرى على كلّ المستويات.

على كلّ حال، يرتبط المشكلّ التّرجمي ارتباطا وثيقا بمفهوم الخطأ، تؤكّد أوروثكو و أورتادو " أنّ الخطأ التّرجمي يُفسَّر بعجز المترجم على إيجاد حل لمشكلّ

[1] DANIEL GILE, *op. cit.*, p. 225.
[2] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p. 130.

ما"[1]. فالطّالب قد لا يتنبه إلى مشكلّ ما، لكنّ الخطأ التّرجمي أيّا كان قد ينبّهه إلى صعوبـة ما، لذا فاستثمار الأخـــطاء لأغراض تعليميّة سيكون حتمـــا استثمارا ناجحا.

5.3. مفهوم الخطأ التّرجمي :

يرى دوليل أن الخطأ التّرجمي " يظهر في نصّ التّرجمة، و ينشأ عن جهل بالمبادئ أو بالقواعد التّرجمية أو بالإجراءات أو عن سوء تطبيقها، كما قد يكون نتيجة لتأويل مغلوط"[2]. يحصر هذا التعريف الأخطاء التّرجمية على مستوى الفهم، لكنّ من المحتمل جدا أن يتمكّن المترجم من فهم رسالة الأصل فهما جيّدا و يفشل في التعبير عنها بشكلّ لائق في اللّغـة المستهدفة. أما مارتينيز ميليس فيرى أنّ الخطأ التّرجمي "يتجلى عند نقل دلالات الأصل في حذف أو زيادة أشياء دون حاجة إليها، أو تضمين نصّ التّرجمة أشياء لا وجود لها في الأصل"[3]. قد يكون الحذف أو الزّيادة خيارا ترجميّا، فهذا التّعريف ليس دقيقا كسابقه. أمّا كانداس سيغينو فتعتبر خطأ "كلّ خرق لقواعد التّرجمة أو قواعد اللّغـة"[4]. قواعد اللّغـة ثابتة معلومة، و هي محلّ إجماع لا تثير إشكالات. أمّا القواعد التّرجميّة فـمتغيـرة حسـب المقاربـات والممارسات، لكنّ هـذا التـعريف يبـدو جامـعا و مكمّلا لتعريف دوليل، ذلك أنّ مفهوم القواعد قد يحيل إلى مشروع التّرجمة الّذي يتّفق عليه طالب التّرجمة (Demandeur) مع المترجم، و ليكن الأول المكون-المقوّم و الثاني طالب التّرجمة. فالخطأ التّرجمي يتمثّل في هـذه الحال في عـدم امتثال منفّذ التّرجمة للقواعد الّتي يحدّدها مشروع التّرجمة، أو في سوء تطبيقها.

أما الأخطاء اللغويّة، فمردها إلى "قصور في المعرفة اللغوية(اللّغـة الهدف) و عدم تحكم المترجم في تقنيات التحرير"[5]. قد تكون نحويّة أو إملائيّة أو صرفيّة... الخ. بعض الأخطاء اللغوية قد تكون تافهة، فلا تؤثر على نوعية التّرجمة، لكنّ بعضها "قد يعيق

[1] Mariana OROZCO & Amparo HURTADO ALBIR, , *op. cit.*, p. 380.
[2] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p. 41.
[3] Nicole MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p. 120.
[4] Candace SÉGUINOT, *op cit.*, p. 73.
[5] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p. 41.

تحقق التواصل الّذي يعتبر هدف التّرجمة"[1]. فإذا كانت الأخطاء اللغوية بهذا المستوى، فما على المقوِّم إلا التعامل معها بصرامة، علما أن تكرارها و طغيانها على نص التّرجمة دليل على ضعف فادح في المعرفة اللغوية، هذا الضعف يعتبر عائقا حقيقيا لتطوير الكفاءة التّرجميّة .

6.3. التعامل مع الخطأ:

ليكـون تقويم المسـار تقويما منهجيـا، يحسن بالمقوِّم تصنـيف الأخطـاء بتوزيعها على مراحل المسار الأساسيّة، وهي الفهم و الصّياغة ، دون أن يغفـل عن كون بعض الأخطاء قد تنشأ عن سوء استثمار الوسائل المساعدة.

قبل ذلك نودّ التنبيه إلى أنّ تصنيفا تقليديا للأخطاء شاع استعماله، قد كان محلّ نقد من قبل المختصين. نقصد بذلك الأخطاء الثّلاثة الّتي تتعلّق بالمعنى، وهـي المعـنى الخاطئ(Faux sens)،المعنى المضـاد(Contre sens) و اللامعنى (Non sens). يزعم أندري ديسار(André Dussart) أنّ "هذا التصنيف خاصّ باللّغـة الفرنسية فقط"[2]. أي أنّه يخص نقد الترجمات إلى الفرنسية فقط، و لا وجو د لهذا التصنيف في لغات أخرى. أمّا غواديك فيعتبرها "صالحة للمراجعة لا للتقويم، لأنّها تفتقد للقيم التفسيرية، فهي لا تفسر كيف نتج الخـطـأ و لا تحدد تأثيره في نوعيّة التّرجمة"[3]، فاعتماد هذا التصنيف قد لا يكون له بعد تكويني.

7.3. استثمار الخطأ:

يضيف غواديك أن" الخطأ مهما كان نوعه، فهو "دليل واضح على خلـل أو نقص في المسار التّرجمي ، وتحليل الأخطاء يضمن تحليلا دقيقا للمسار"[4]. تحليل الأخطاء يكون بتحديدها و وتصنيفها حسب موقعها من المسار و البحث عن أسبابها ثم اتخاذ العلاج

[1] Nicole MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p. 218.
[2] André DUSSART (2005), « Faux sens, contresens, non-sens… un faux débat ? », *Meta*, Vol. 50, n° 1, p. 107.
[3] Daniel GOUADEC, , «Paramètres de l'évaluation des traductions», p. 99.
[4] *Ibid*, p. 101.

المناسب لإزالتها أوّلا و لتفاديها مستقبلا. يساعد تحليل الأخطاء المكوّن أيضا في"توجيه الطّالب إلى "تحديد موقع الخطأ بالنسبة إلى المنهجيّة المتبعة"[1].

قد يكون الخطأ على مستوى الفهم أو الصّياغة ، ولكنّه في الغالب يتجلى في نصّ التّرجمة بعد مقارنة التّرجمة بالأصل. هذه الطريقة قد لا تمكّن المـــقوِّم من اكتشاف الأخطاء و تصنيفها، بل قد "يرتكب زلات بعزو ركاكة الصّياغة إلى سوء فهم الأصل"[2]، فصياغة جيدة قد تستر سوء فهم أو قصورا في معرفة لغة الأصل، كما أنّ صياغة ركيكة قد لا تعني سوء فهم، و يكون مردّها إلى قلة التحكّم في تقنيات الكتابة، لذا تلحّ دوريو على ضرورة فصل المقوِّم بين مراحل المسار، ليحدّد الأخطاء الخاصة بكلّ مرحلة و اتخاذ الإجراءات اللازمة إزاءها. لذلك سنتطرق لكلّ مرحلة على حدا، محاولين التنبيه إلى أهمّ الأخطاء الخاصة بكلّ مرحلة و سبل معالجتها، موضحين بذلك كيف يقوِّم المقوِّم كلّ مرحلة من مراحل المسار.

المسار التّرجمي موضوعا للتقويم:

3. **مرحلة الفهم**:

فهم الأصل مرحلة أساس في كلّ مسار ترجمي، بل هو العمود الفقري الّذي تقوم عليه التّرجمة، و لا حديث عن التّرجمة بدون فهم. يبدو من خلال مسار دوليل أنّ الفهم سابق للترجمة، أي أنّ الفهم ينبغي أن يكون باللّغة الأصل. و هو بذلك لا يبتعد عن قاعدة المقاربة التّأويليّة ، "أن تترجم يعني أن تفهم من أجل أن تُفهم" «Traduire c'est comprendre pour faire comprendre ».

أمّا في درس التّرجمة فيحسن بالمقوِّم تسيير هذه المرحلة بلغة النّص المراد ترجمته.

1.4. **ما الفهم؟**

يجمــع أغلــب منظري المقاربة التّأويليّة (دوريو، دوليل،جيل، ليديرير)أنّ الفهّم يتــّم

[1] DANIEL GILE, *op. cit.*, p. 251.
[2] Christine DURIEUX, «*L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches*», p. 42.

عبر مراحل أو مستويات ثلاثة، أولاها" تحليل البنية اللغويّة، فتحديد دلالاتها- بتوظيف المعارف اللغوية- ثم يدعم القارئ هذه المعارف بمعارفه الموضوعاتية، آخذا في الحسبان أخيرا السياق الّذي أنتج فيه النص الأصل"[1]. هذه العناصر الثلاثة(معرفة لغوية، معارف موضوعاتية والتحليل السياقي) مجتمعة هي الّتي تكفل للقارئ التمكّن من معنى النّص المراد ترجمته.

أمّا المعارف اللغوية فتمكّن المترجم من تحديد العلاقات النحويّة بين مكوّنات النّص، ومراعاتها من قبل المقوِّم ترشده إلى تبين مواطن الضّعف أو النّقص لدى الطّالب بدقّة. يفترض أن لا تستهلك هذه المرحلة وقتا كثيرا، إلا أنّ تركيبة بعض النّصوص قد تستدعي تحليلا لغويا معمّقا(تراكيبيا أو معجميا). قد يسفر هذا التحليل أوّلا عن مشاكلّ لغوية قد تعيق سيرورة التّرجمة، أو عن نقائص سيوجّه المقوِّم الطّالب إلى سبل تغطيتها. و لنتذكر أنّه في إطار تعليمي، يمكن للمقوِّم أن يعير المعرفة اللغويّة بعض الاهتمام.

على كلّ حال فالتحليل اللغوي لا يدل على المعنى، فموضوعه هو علاقات الكلمة بالكلمة. و الكلمات لا تحوي المعنى، بل تدل عليه. و ليتمكّن القارئ من المعلومة الّتي يقترحها النّص، يوظف معارف موضوعاتيّة سابقة، و توظيفها في تمرين التّرجمة يجعلها هي الأخرى موضوعا للتقويم. كيف ذلك؟ يملك كلّ قارئ معارف موسوعية تخصّ ميادين معرفيّة متنوعّة، إلا أنّ تحيينها وقت الحاجة ليس أمرا هيّنا، و لا يحدث بالوتيرة نفسها من فرد لآخر، خاصّة بالنسبة لمترجم و بالتحديد لطالب التّرجمة. ليكون هذا "الزاد الموسوعي فعّالا، ينبغي أن لا يقتصر على مجرّد تكديس للمعارف، بل ينبغي أن تكون هذه المعارف منظمة و منسجمة"[2]. تدخّل المقوِّم على هذا المستوى يكون في اختبار مدى قدرة الطّالب على الفصل بين ميادين معرفية مختلفة و قدرة انتقائه للمعارف المناسبة لموضوع نص التّرجمة، وتفعيلها على نحو يجنّبه الخلط بين المفاهيم. هذا في حال كون معارفه الموضوعاتية كافية لحدّ ما، أمّا إن كانت لا تكفي لمساعدته على فهم موضوع النّص، فسيرشده إلى كيفية تغطية هذا العجز، من خلال بحث توثيقي موجّه.

[1] *Ibídem.*
[2] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique* », p. 89.

2.4. البحث التوثيقي:

البحث التّوثيقي بلغة الأصل وسيلة تساعد على الفهم، لا لفهم النّص فحسب، بل لفهم موضوع النّص ككلّ . فالمترجم الناجح هو الّذي يعي "تماما عمّ يتحدث النّص و كيف يتحدث عن الشيء ذاته"[1]، على حد قول دوريو. للبحث التوثيقي مبرراته التعليميّة ، فمزاياه لا تتوقف في مساعدة المترجم على فهم النص وموضوعه، بل هو مصدر لإثراء معارفه اللغوية و الموضوعاتية، بل حتّى المصطلحية.

3.4. البحث التوثيقي موضوعا للتقويم:

أمّا أن يكون البحث التوثيقي موضوعا للتقويم، فهذا يعني أنّ المقوِّم أولا ينصح الطّالب بتسجيل كلّ المراجع الّتي استعان بها، مرتبا إيّاها من أوّل مرجع إلى آخرها. في خطوة ثانية، يتقصّى إن كان الطّالب استعان بمراجع لها فعلا علاقة بموضوع نص التّرجمة، و هل تمكّن من انتقاء المعارف الضرورية الّتي يحتاج إليها، و هل سيطر الطّالب على مشروع بحثه أم تاه بين المراجع.

و قد يترك المقوِّم المبادرة للطالب لتحديد مشروع بحثه التوثيقي من خلال:

- تحديد الطّالب للمقاطع النّصية الّتي تحتاج بحثا توثيقيا،
- تحديد الطّالب للمراجع الّتي سيعود إليها(قواميس عامّة أو متخصصة، موسوعات عامة أو متخصصة، مؤلفات متخصصة، مجلات متخصصة...)،
- تحديد الطّالب لكمّية المعلومات الضرورية لمساعدته على الفهم.

يسمح هذا الإجراء للمقوِّم، أولا بتحديد قيمة المعارف الموضوعاتية لدى الطّالب ، و مدى تفطّنه لصعوبات الفهم و مدى قدرته عل تسيير مشروع بحثه التوثيقي، من خلال تقصي مدى أحقّية تلك المقاطع النّصية بالبحث، و مدى مناسبة المراجع الّتي انتقاها الطّالب . هذا قبل البحث، أمّا بعد إنجاز البحث، فيحاول المقوِّم التأكد من مدى تنفيذ الطّالب لمشروع بحثه، و يزن قيمة المعارف الموضوعاتية الّتي جناها الطّالب و مدى قدرته

[1] *Ibid.*, pp. 69-70.

على توظيفها في سبيل فهم موضوع النّص، ليكون تدخله التقويمي في الأخير تنبيها للطالب إلى الهفوات الّتي قد ارتكبها و ليرشده إلى كيفية الاستفادة من بحثه. على كلّ حال فتقويم البحث التوثيقي هو في الحقيقة تقويم و تعزيز للكفاءة الاستراتيجية الّتي تعتبر مكملة للكفاءات الفرعية الأخرى.

البحث التوثيقي تمرين شيّق، يجني منه المترجم ثمارا طيّبة إذا تمكّن من السّيطرة عليه. أمّا إذا غرق في البحث، فسيستنفذ وقتا و جهدا ثمينا، قد يكون لا طائل من وراءه. لذا فالمترجم دائما ملزم بتقدير "كم يلزمه و كم يكفيه من البحث (Le nécessaire et le suffisant) "[1]. و حتّى دوليل يؤكد أنّ "عمق البحث يزداد كلّ ما كانت المعارف الموضوعاتية ضئيلة"[2]. هذا يعني أنّه كلّ ما كانت مدة البحث قصيرة، دلّت على مدى قدرة الطّالب على الفهم معتمدا على معارفه الأساسية، وعلى تمكنه من تفعيل ما تسميه دوريو بالتفكير المنطقي« Raisonnement logique » ، وهو " نوع من التفكير يقوم على تحليل العلاقات بين مختلف المعلومات الواردة في النص"[3]. هذا التفكير يستنفر استعدادات أو ملكات ذهنية لدى القارئ، خاصة الانتباه و الذاكرة، الانتباه لكلّ الجزئيات، و تذكرها من مرحلة لأخرى لضبط العلاقات بينها.

4.4. دور الذّاكرة في الفهم:

تؤكد لوفيال "أن الذاكرة لا تخزّن إلا ما تم فهمه بكفاية، فقصور الذاكرة قد يؤثر على الفهم[...] و ينتج عنه خلل على مستوى التسلسل المنطقي للأفكار"[4]. فالقارئ أو المترجم ضعيف الذّاكرة، قد يجد صعوبات في تفعيل 'تفكيره المنطقي'، و لن يَعسُر على المقوِّم التفطن لهذا النقص، خاصة بطرح أسئلة موجهة بعد قراءة أولية للنّص. لكنّ الذّاكرة لا تتعلّق فقط بالمعلومات الواردة في النّص، يؤكّد ميشال بوليتيس(Michel Politis)أنّ "ذاكرة المترجم، خلال التّرجمة، تعالج معلومات يحويها النّص(لسانية) ومعلومات غير لسانية

[1] *Ibid*, p. 69.
[2] Jean Delisle, *la traduction raisonnée*, p.122.
[3] Christine DURIEUX (1990), « Le raisonnement logique : premier outil du traducteur », in *Études traductologiques en hommage à Danica Seleskovitch*, Éditions Minard, coll. « Lettres modernes », pp. 189-200.
[4] Karla DEJEAN LEFEAL, *op. cit.*, p 194.

تحدّد الإطار المرجعي للنّص ومعلومات مخزّنة في ذاكرة المترجم"[1].هذه المعلومات في مجموعها تتطلب قدرا من الانتباه و التّركيز. فلكي تشتغل ذاكرة المترجم على أحسن وجه، فما على الطّالب إلاّ التركيز أكثر على المقاطع النّصية الّتي تشكلّ هيكلّ التطور الموضوعاتي للنص، وعليه أن لا ينتقل من مقطع لآخر إلا بعد تأكّده من فهم المقطع الأوّل. يضيف بوليتيس أنّ " معالجة معلومات متعدّدة في الوقت نفسه سببٌ للأرق الّذي يصيب المترجم"[2]. و لعلّ هذا الأرق أو الضّغط على الذّاكرة مصدر أساس لكثير من الأخطاء . فتطوير ذاكرة المترجم له "مبرّراته التعليميّة "[3] إذن، فضلا عن كون الذاكرة هي الّتي "تميز فهم قارئ عن فهم آخر".[4]

5.4. التأكد من الفهم:

نذكّر مرة أخرى أنّه يجبّذ أن تتمّ جلّ عمليات الفهم باللّغة المصدر. و للتأكد من كون الطّالب قد استوعب رسالة الأصل، يقترح دونيس جويل اختبارا باستعمال "تقنية التلخيص الشفوي باللّغة المترجَم إليها"[5]. قد يكشف هذا الاختبار عن مدى فهم الطّالب لرسالة النّص، بل و عن مدى قدرته على التّعبير عنها باللغة المستهدفة. لكنّ يفضّل لو يكون هذا التّلخيص بلغة الأصل، حيث يركّز المقوِّم على مدى إدراك الطّالب للتطور الموضوعاتي للنّص، لأنّ إدراكه و إعادة التعبير عنه بصيغ أخرى خير دليل على فهمه العميق للنّص.

يضيف مارتينيز ميليس تقنيات أخرى:

"- شرح النص لمتلق مفترض لا يفهم لغة النص الأصل.
- ترجمة النص شفويا بصوت مرتفع دون النظر إلى وثيقة النص.
- إعادة التّرجمة"[6].

[1] Michel POLITIS (2007), « L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction ». *Meta*, vol. 52, n° 1, p. 06.
[2] *Ibid.*, p. 06.
[3] Karla DEJEAN LEFEAL, *op. cit.*, p. 195.
[4] Christine DURIEUX, « Le raisonnement logique », p. 189-200.
[5] Denis JUHEL, *op. cit.*, p. 246.
[6] Nicole MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p.184.

يقترح مارتينيز ميليس تقنيات تعتمد أغلبها على الذاكرة، لذا فتطوير ذاكرة المترجم ينبغي أن يكون من أولـويات المقوِّم-المكـون، فالتّرجمة ليست مجرّد عمليات لغويّة، بل هي في الواقع جملة من العمليّات الذهنية المتداخلة فيما بينها، و للذّاكـرة دور أسـاس في التنسيـق بينـهـا. لتطويـر ذاكـرة المتـرجـــم و التأكّد من الفهم، تقترح لوفيال "تلخيصا باللّغـة الأصل دون النّظر إلى النّص"[1]. كلّ هذه التقنيات يوظفها المقوِّم لاختبار مدى فهم الطّالب للنّص و فهم موضوعه خاصّة إذا كان النّص تخصّصيا.

6.3. أخطاء الفهم:

توظيف هذه التقنيات سيسفر دون شك عن أخطاء قد يقع فيها طالب أو آخر، أو يشترك فيها بعض الطّلبة . إلا أن تحليلها سيكون حتما يسيرا لحد ما، و ذلك لتقوقعها داخل عمليات الفهم. وهي أخطاء تخص في الغالب عمليات ذهنية، تؤكد جان دانسيت (Dancette, Jeanne) أهمية ما سبق ذكره من خلال حصرها لمصادر أخطاء الفهم على مستوى:

-"التحليل اللغوي الخاطئ(صرفي، نحوي(تقطيع خاطئ للجمل)، قصور معجمي، تحليل دلالي خاطئ).
-أخطاء على مستوى العمليّات الذهنية: استدلالات خاطئة، ضئالة المعارف الأولية الضرورية لاكتشاف المضمر(حذف، معنى غير دقيق، غموض في الصّياغة) أو افتراضات خاطئة"[2].

تحصر دانسيت مصادر أخطاء الفهم على مستوى معارف المترجم اللغوية و الموضوعاتية، و يشاطرها الرأي ذاته دانييل جيل[3]. لكنّ تحليلنا السابق لعمليات الفهم و شروط حدوثه، يجعلنا نضيف مصدرا آخر، فبعض الأخطاء قد يكون مصدرها البحث التوثيقي، تحديدا عدم اعتماد الطّالب المراجع الأليق بموضوع النص(مراجع غير متخصصة، مراجع قديمة...)، أو إخفاقه في توظيف المعارف الموضوعاتية نتيجة بحثه. يمكن القـول إذن أنّ الأخطـاء الّتي يكون مصدرها البحث التوثيقي هي أخطاء منهجيّة ، و سابقتها أخطاء معرفية لغوية.

[1] Karla DEJEAN LEFEAL (1987), « La traduction à l'approche de l'an 2000 ». *Meta*, Vol. 32 n°02, p. 195.
[2] Jeanne DANCETTE (1989), « La faute de sens en traduction ». *TTR*, Vol 02, n° 02, p. 93.
[3] Daniel GILE, *op. cit.*, p. 257.

يزعم روبير لاروز أنّ "أخطاء الفهم أقل شيوعا مـن أخطاء الصّياغة ، لكنّ ها تستحق عقوبة أشد"[1]، و هو كذلك، لأن عدم الفهم ينتج عنه عدم الإفهام، و من ثمّ انعدام التواصل بين باثّ الأصل و متلقي التّرجمة. لذا ينبغـي التركيز و التشديد على مرحلة الفهم، و على المقوِّم-المكون أن لا ينتقل إلى المرحلة الموالية، إلا بعد الـتأكد التام من استيعاب الطّالب لرسالة الأصل و لو تطلب الأمر وقتا أكثر، و إذا اكتشفت بعض الأخطاء أو الصعوبات، يليق به أولا تنبيه الطّالب إليها، مرشدا إياه إلى سبل تجاوزها، مقترحا عليه استراتيجيات عامة، لا حلولا جاهزة.

7.4. تجاوز صعوبات الفهم:

تحديد صعوبات الفهم يعادل نصف حلها. لـتجـاوز صعـوبـات الفهـم العالقـة، يمكن إعادة القراءة من جديد لتدقيق عمليّة التحليل اللغوي بتوظيف و استثمار المعارف الموضوعاتية المكتسبة، و التّركيز خاصّة على المقاطع مصدرَ الصعوبات. يضيف دانييل جـيـل استراتيـجـيـات " المناقلة (Transcodage) و الإبقاء على درجة الغموض، و استراتيجيات لمداورة المشكلّ التّرجمي"[2]، هذا كخطوة أولى، ثم يشرع الطّالب في تحديد حيث يكمن المشكلّ بدقة، محاولا فهم دلالات النص بتوظيف السياق العام الّذي أنتج فيه.

أما إذا كان مصدر الصعوبات غموضا في تراكيب الأصل، فهنا ينبغي التنبه إلى أن الغموض لا يحدث إلا على مستوى العمليّات الذهنية الّتي يقوم بها القارئ. يؤكد موريس بارنيي (Maurice Pergnier) أن "الغموض، أو حتّى تعدد دلالات المفردة الواحدة، منشأه تعدد إمكانية التأويلات الدلالية للدليل اللساني"[3] . و السبيل إلى فك طلاسم الغموض يضيف بارنيي يكون بإتباع "عمليّة ربط ذهني بين مختلف الاحتمالات الدلالية للمفردة

[1] Robert LAROSE, *op. cit*., p. 13.
[2] Daniel GILE, *op. cit.*, p. 254.
[3] Maurice PERGNIER (1990), « l'ambigüité de l'ambigüité », in *Études traductologiques en hommage à Danica Seleskovitch*, Éditions Minard, coll. « Lettres modernes », p.20

و انتقاء أنسبها للسياق، يسهل ذلك على القارئ إذا أثرى تلك الدلالات بمكملاته المعرفية"[1]، علما أن معنى ملفوظ ما يتشكلّ من معطى ثقافي، عاطفي و بلاغي"[2]، واعتبار تلك المكونـات الثلاث يمكن القارئ من تجاوز إشكالات الغموض بسرعة وبفعالية.

4. مرحلة تجريد البنية اللغوية:

قد يكون لعمل المترجم أثر سلبي لا على نصّ التّرجمة فحسب، بل قد يتعدّى ذلك الأثر إلى جهاز اللّغة المستقبلة ككلّ ، بزرعه لتراكيب لغوية غريبة عن استعمالاتها، خاصّة إذا كان عاجزا عن مراقبة التداخل بين اللغات(Interférence). تعتبر مراقبة التداخل إحدى أهمّ مكوِّنات كفاءة النقل(Compétence de transfert)، لتعزيز هذه الكفـاءة تقتـرح المقاربة التّأويليّة إستراتيجيـة تجريـد البنيـة اللغويـة(La déverbalisation)، الّتي كان غادامير(Gadamer) قد أشار إليها بقوله: "القارئ الّذي يتقن القراءة هو القارئ الّذي يمحي الشكلّ من ذاكرته و لا يحتفظ إلا بمعنى الرسالة"[3]. الأكيد أنّ هذا التّجريد لـن يكون إلاّ بعد تدقيـق الفهـم، و حدوثه دليل كاف على الفهم. لكنّ كيف يمكن لطالب التّرجمة أن يفصل بين الشكلّ و المعنى؟ و كيف يمكن للمقوم التأكّد من ذلك؟ لعل استراتيجيات التأكّد من الفهم الّتي ذكرناها فيما سبق قد تساعد المقوِّم على معرفة مدى قدرة الطّالب على تجريد رسالة النص من القشرة اللغوية. غير أنّ الأمر هنا مختلف، فمسألة التجريد عمليّة ذهنية بحتة. هذه العمليّة ضرورية لأنّها تجنب الطّالب المترجم التّداخل بين اللّغتين. بل تؤّكد لوفيال "أنّ المترجم لن يفلح في إعادة التعبير إلا عن الأفكار الّتي تمّ تجريدها عن بنيتها اللغوية بكفاية "[4]. قد يعني هذا أنّ إعادة صياغة الرسالة في اللّغة الهدف بسهولة هو خير دليل على نجاح الطّالب في عمليّة التجريد، لكنّ يُحبّذ لو يجد المقوم سبلا لتعويد الطّالب على التّجريد، و لتقويم مدى تجريده للأفكار قبل الشروع في الصّياغة النهائية.

[1] *Ibid.*, p. 24.
[2] *Ibid.*, p.27.
[3] Ioana BALACESCU & Bernd STEFANINK (2005), « La didactique de la traduction à l'heure allemande ». *Meta*, vol. 50, n°01, p. 288.
[4] Karla DEJEAN LEFEAL, «Pédagogie raisonnée de la traduction», p. 162.

قد يجدي لبلوغ ذلك اعتماد إعادة صياغة رسالة الأصل في اللّغة ذاتها، ليس النص كلّه، بل المقاطع الّتي يراها المكوِّن، تشكلّ مشاكلّ أو صعوبات ترجميّة .

تضيف دوريو تقنية أخرى، تساعد المقوِّم على اختبار مدى تحرر الطّالب من شكلّ الأصل، تتمثل في مطالبته "بشرح مقطعٍ من النّص يشكلّ وحدة معلوميّة منسجمة باللّغة الّتي اعتاد الحديث بها كأنّه يحكي النّص لأحد أصدقائه"[1].أمّا على مستوى النص ككلّ ، فله أن يعتمد أسلوب الخارطة المفاهيميـة للنص[2](Carte conceptuelle)، أي أن يختبر قدرة الطّالب على تجريد البنية اللغوية من خلال تصميمه لخارطة تضمّ أهمّ المفاهيم الواردة في النّص. يحدّد الطّالب أولا المفاهيم الأساس للنـّص، محاولا ضبط العلاقات بينها و تمثيلها في خارطة مفاهيمية، كخطوة أولى، ثمّ يطلب منه صياغة تلك الخارطة المفاهيمية باللّغة الهدف، مختبرا قدرته على إعادة صياغة تلك العلاقات و فق 'قواعد الكتابة' للغة الهدف، لا على أساس تسلسلها في نصّ الأصل. و لكي تأتي هذه التّقنية بثمارها، يستحسن تنفيذها دون العودة إلى النّص، أي بعد التأكّد من كون الطّالب قد تملّك معنى النـّص. تزداد نجاعة هذه التّقنية أكثر في النصوص التخصّصية.

مرحلة التجريد إذن مرحلة ضرورية في المسار التّرجمي ، وهي نتيجة حتمية لنجاح مرحلة لفهم. لذا يحسن بالمقوِّم-المكون تعويد الطّلبة على اتّخاذها وسيلة تجنّبهم مطبات الالتصاق بشكلّ الأصل ومهالك إعادة كتابة النص الأصل بأحرف اللّغة الهدف.

5. إعادة الصّياغة :

تقييم و تقويم المرحلتين السابقتين في غاية التعقيد، لأن موضوعه (Objet d'évaluation) شيء مجرد حبيس ذهن المترجم، إلا أنّ أهميتهما في المسار التّرجمي تحتّم على المقوِّم أن يوليهما عناية أكبر، لأنّهما مقدمة لمرحلة الصّياغة ، و لا حديث عن إعادة التعبير دون فهم كاف، فمرحلة الصّياغة نتيجة للمرحلتين السابقتين. إلا أنّ موضوع

[1] Christine DURIEUX, Fondement didactique de la traduction technique, p. 83.
[2] Jeanne DANCETTE & Sonia HALIMI, *op. cit.*, pp. 553-554.

التقويم في هذه المرحلة شيء ملموس، يسهل تقويمه، و يزداد تقويمه يسرا بفصل كلّ مرحلة عن الأخرى.

إذن، فبعد التأكّد من الفهم و القدرة على التجريد، يطرق المقوِّم مع طلبته باب الكتابة باللّغة الثانية، نقول كتابة لأنّها فعلا كتابة، بكلّ ما تتضمنه كلمة **كتب** من معان، فهي كتابة "بمعنى خطُّ حروف عل ورق، كتابة بمعنى جمعٌ"[1]. إلا أنّ الكتابة التّرجمية جمع بين معنى الأصل و لغة الهدف، جمع بين مؤلّف الأصل و قارئ التّرجمة، بين قيود الأمانة و ومضات الإبداع. و المقوِّم في هذه المرحلة يركز تدخّلاته على أمرين، نقل المعنى بأمانة و التعبير عنه بسلامة.

1.6 كيف نترجم؟

يلحّ أنصار المقاربة التّأويليّة على ضرورة تفادي التّرجمة كلْمةً كلمةً، أو جملة جملة، لأن الكلمات و الجمل خارج السياق يكتنفها الغموض و تعدد الدّلالات. فالسّياق هو الّذي يحدد دلالاتها الّتي تشكلّ في مجموعها معنى الرسالة. و الإفراط في تعقب الكلمات و ترجمتها 'بمقابلاتها القاموسية' ينتج عنه ركام من الكلمات المتنافرة فيما بينها نحويا و دلاليا. و حتّى ترجمة "جملة -جملة قد تخل بالتّرابط الكلّي للنص"[2]. و الوحدة التّرجمية الّتي ينصحون باعتمادها، هي "أطول مقطع نصي ممكن يشكلّ وحدة معنوية منسجمة"[3]. فالأمانة لا ينبغي أن تكون للكلمات، بل للحقائق الّتي تعبر عنها حين تحيينها في سياق تواصلي ما. و "مهمّة التّرجمة أن تقول الأشياء نفسها الّتي يقولها الأصل"[4]. لا يعني ذلك أنّ المترجم قد يقلّد مؤلّف الأصل في طريقة تعبيره، أو أنّ دوره ينحصر في نقل ما قاله الآخر، فحضوره في ترجمته أكيد، و "حياده ضرب من المحال"[5]. بل قد تتطلّب الوضعية التواصلية الجديدة، تدخّلات حاسمة، "فوجهة نصّ التّرجمة متغيرة

[1] أنظر لسان العرب لابن منظور، مادة:"كتب"،

[2] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p.131.

[3] *Ibidem.*

[4] Amparo HURTADO ALBIR (1990), « La fidélité au sens, un nouvel horizon pour la traductologie» dans *études traductologiques en hommage à Danica SELESKOVITCH*, Paris, Edition Minard, coll. « Lettres modernes », p. 75.

[5] Christine DURIEUX , *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 86.

و جمهوره متغير"[1]. فللمترجم إذن كامل الصلاحيّة في تكييف ترجمته و فق ما يتوقعه في قرّائه. على ضوء ذلك نستنتج أنّ دوليل لا يشير في المسار الّذي اقترحه إلى قارئ التّرجمة، أي أنّه لا يتحدّث عن الوضعية التواصلية الجديدة، فهو لا يتحدّث إلاّ عن الوضعية التواصلية الأصلية(المؤلف، الوسيلة التواصلية، المتلقي)، و كأنّه يريد من المترجم أن يحافظ على طرفي العمليّة التواصلية، أو على الأقل على قارئ في مستوى قارئ الأصل. واقعيا لا يمكن حدوث ذلك، فالقارئ إمّا أن يكون متخصّصا أو هاويا، و قدرة كلّ على الفهم تختلف، و عمل المترجم الأساس هو إفهام قارئ ترجمته. لذا فأوّل ما ينبغي التّفكير فيه عند بداية التّحرير هو قارئ التّرجمة، بالإجابة عن السؤال: لمن نكتب؟ فكلّ إنتاج كتابي ينتج ليقرأ، و التّرجمة كتابة تبحث عن قرّاء.

يجدر بنا عندئذ أن نضيف إلى مسار دوليل الوضعيّة التواصليّة الجديدة، ليكون تعليم التّرجمة فعلا تطبيقيا. فإمّا أن يفتعل المكوِّن الوضعية التواصلية الجديدة، أو يترك المبادرة للطالب في تحديد مشروعه التّرجمي . ليكون تدخل المقوِّم لتحديد مدى مناسبة المنتوج التّرجمي للوضعية التواصلية الجديدة، من حيث تقنيات الكتابة(السجل اللغوي، المصطلحات...).

2.6. المكافئ التّرجمي :

تبني فكرة الوضعية التواصلية الجديدة لا يعني الطّلاق مع نصّ الأصل، بل ينبغي الإبقاء على مستوى من التكافؤ المعنوي لضمان الأمانة. تصنّف ماريان ليديرير (Marianne Lederer) المكافئ التّرجمي إلى مستويات خمسة:

"- مستوى الدّلالة التّقريرية: المعلومات،
- مستوى الدّلالة الإيحائية: السجّل اللّغوي، الاستعمالات الجهوية...،
- مستوى النوع النّصي،
- مستوى تداولي: تكييف النص باعتبار قارئه،
- مستوى الأثر الجمالي"[2].

[1] إدموند كاري،"الترجمة في العلم الحديث"، ترجمة ع. ذاكر، دار الغرب، ص36.

[2] Marianne LEDERER (1994), *la traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, coll. « F », pp. 64-65.

تعتبر ليديرير هذه المستويات "معايير لتحديد تكافؤ التّرجمة مع الأصل"[1]. غير أنّ تكافؤ الدّلالة الإيحائية و الأثر الجمالي قد يتعذّر أحيانا، فالإيحاءات تمثّل ارتباطات النّص بالسياقات الثقافية و الاجتماعية و التاريخية التي أنتج فيها، و ترجمته قد تحدث في سياقات مغايرة. لذا فقد يؤدّي اعتبار تكافؤ الدّلالة الإيحائية معيارا تقويميا إلى صعوبة مزدوجة، إيجاد المكافئ المناسب أوّلا إن أمكن، ثم تحديد مـــدى مناسبته للوضعية التواصلية. لن يتأتّى ذلك إلا في حال تكافؤ كلّ عناصر الوضعية التواصلية.

على كلّ حال، فموضوع التكافؤ التّرجمي ظل ردحا من الزمن محل أخذ و ردّ بين المنظّرين، و لقد تمخّض عن تلك النقاشات أنّ التكافؤ بين الأصل و التّرجمة نسبي. و الحقيقة أنّ الغموض الّذي اكتنف مفهوم التكافؤ يمكن تجاوزه بتبني تصور واضح للترجمة على الأقلّ في تعليميّة التّرجمة، تُبنى على أساسه التصورات التعليميّة و التقويمية. فالتّرجمة أو العمليّة التّرجمية في عرف أنصار المقاربة التّأويليّة "فعل تواصلي، و المترجم يؤدّي دور الوسيط بين طرفي العمليّة التواصلية"[2]. تدقق أورتادو هذا المفهوم أكثر بقولها:" التّرجمة فعل تواصلي و عمليّة إنتاج نصي و نشاط الذات المترجمة"

« La traduction est un acte de communication, une opération textuelle et une activité du sujet traducteur [3]».

هذا التّعريف على إيجازه يتضمّن مبادئ ينبغي مراعاتها في تعليميّة التّرجمة و في تقويمها أيضا، بل و في كلّ ممارسة للتّرجمة. على أساس هذا التعريف، يمكن بناء تصور لتقويم التّرجمة يتناول أبعادا ثلاثة، نصوغها في أسئلة:

- هل منتوج التّرجمة يتوفّر على عناصر النّصية؟
- هل يحقق تواصلا؟
- ما مدى حضور المترجم في ترجمته؟

[1] *Ibid.*, p. 66.
[2] Christine DURIEUX (2006), « *la traductologie, une discipline limitrophe* » dans, Michel Ballard (éd), *Qu'est-ce que la traductologie* ?, Artois Presses Université, p. 97.
[3] Amparo HURTADO ALBIR, « la fidélité au sens », p. 84.

و في كلّ مسعى تكويني، يسبق التقويمَ التلقينُ، فيحسن بالمكون-المقوِّم تعويد طلبته ملاحظة بعد المبادئ عند صياغة التّرجمة، نعرضها في ما يلي.

3.6. لحظة الكتابة:

نذكر مرّة أخرى أنّ الشروع في كتابة نصّ التّرجمة لن يكون إلاّ بعد التأكّد من استيعاب معنى الأصل،"لأنّ ذلك يسهل على الطّالب إعادة التعبير عنه في اللّغة الثانية"[1]، و إذا ارتكبت أخطاء في هذه المرحلة فهي أخطاء صياغة، فيسهل بذلك عمل المقوِّم. كما أنّ التمكّن من المعنى يمكّن المترجم من الكتابة "بكلّ ارتجالية"[2]، و يساعده على ترجمة أطول وحدة معنويّة ممكنة، مضفيا على كتاباته ترابطا و انسجاما كافين.

لكنّ الكتابة لن تأتي من فراغ، فلا بدّ لإعادة التّعبير في اللّغة الثانية من مادّة، يستقيها الطّالب من "معارفه اللغوية و الموسوعية"[3] باللّغة الهدف، و ثراء هذه المعارف يكفل للمترجم سرعة إيجاد المكافئ الأنسب. فتقويم منتوج التّرجمة يطال حتّى معارف المترجم باللّغة المستهدفة. تضيف ليديرير أنّ الكتابة تحدث بيسر" إذا أفلح المترجم في تطعيم دلالات الأصل بزاده المعرفي (Bagage cognitif) و تجربته العاطفية-مع النص- و معارفه اللغوية"[4]، و يوافقها في ذلك كلّ من دوليل و جيل. وهنا نودّ توضيح المبدأ القائل بضرورة إتقان اللغتين لممارسة التّرجمة، فبعض الباحثين يفرق بين "معرفة لغة الأصل ومعرفة اللّغة التي يترجم إليها"[5]، فالأولى يفترض أن تكفي لفهم رسالة الأصل(Connaissance passive)، أمّا الثانية فيجب أن تكون أوسع من ذلك، فهم و قدرة على التعبير بها(Connaissance active). و لقد أشار الجاحظ منذ زمن إلى استحالة تكافؤ معرفة المترجم باللغتين عندما قال "ومتى وجدناه أيضاً قد تكلّم بلسانين، علمنا أنّه قد أدخلَ الضيمَ عليهما، لأنَّ كلّ واحدةٍ من اللغتين تجذب الأخرى وتأخذُ منها، وتعترضُ عليها،

[1] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 55.
[2] *Ibid*., p. 80.
[3] Amparo HURTADO ALBIR, « *la fidélité au sens* » ,p. 78.
[4] LEDERER, Marianne, *op. cit*., p. 46.
[5] *ibid.*, p. 34.

وكيف يكونُ تمكُّنُ اللّسان منهما مجتمعين فيه، كتمكُّنِه إذا انفرد بالواحدة"[1]. لكنّ يحبّذ لو يسعى المترجم دائما إلى إثراء معارفه اللغوية و الموسوعية بكلتا اللغتين، كلّما وجد إلى ذلك سبيلا، ليتسنّى له إتقان صنعته، متفاديا بذلك سوء التأثير في اللّغة الّتي يترجم إليها.

4.6. الكتابة التّرجمية باللّغة العربيّة:

أمّا في حال التّرجمة إلى اللّغة العربية، موضوع بحثنا، فيليق بطالب التّرجمة أن يكون ذا رصيد كاف، يمكّنه من أداء معان النّصوص الّتي يترجمها بتفان، "محترما ما شاع استعماله"[2] لدى جمهور قرّائه. غير أنّ ما شاع استعماله قد يكون خطأ، و ما أكثر ما تشتكي العربية من الأخطاء الشّائعة بسبب تساهل البعض، إعمالا منهم لقاعدة مغلوطة شاعت هي الأخرى ،'خطأ مشهور خير من صواب مهجور'، فما حكم عليه بالخطأ يبقى خطأ، و لو عللنا صحته بفرط استعماله، لاستعمل اللّغة من شاء كيفما شاء. و لقد أجاد علي درويش في تبيين ما نالته أقلام الصحافة من عِرض لغة الضاد. قد يتعجّب البعض من إيراده لبعض الأخطاء الّتي أصبحت من قبيل المسلّم به لمن هجرتهم السليقة اللغوية العربية، فهو مثلا يعتبر العبارات التالية أخطاء أشاعتها وسائل الإعلام:

الخطأ	الصواب
فتح تحقيقا	باشر تحقيقا، شرع في تحقيق
مقبرة جماعية	مقبرة، قبر جماعي
مقتل ثلاثة جنود،	مصرع،

هذا غيض من فيض، ومن أراد الاستزادة فعليه بموقع علي درويش على الشبكة العنكبوتية (www.at-turjuman.com)، أو باقتناء معجم الأخطاء الشّائعة للدكتور محمد العدناني.

و مصدر هذه الأخطاء الرئيس هو انقطاع السلالة المعرفية بابتعاد الناطقين بلغة

[1] أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ:" الحيوان"،(نسخة الكترونية، موقع الوراق:http://www.alwaraq.net)

[2] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 80.

الضاد عن تراثها الأصيل، و هجرهم لمنابعها الصافية. سبب ثان لا يقلّ خطرا عنه، هو تطفّل من لا دراية له بأصول التّرجمة على هذا الثغر الخطير، خاصّة لأغراض إعلامية. فراح كلّ يعبث بلغة الضاد، حتّى غدا من يخاطبهم بلسان عربي مبين كمن يخاطبهم بلسان الأعجمين.

و التفطّن لأغلب هذه الأخطاء لا يحتاج إلى الاسترشاد بجملة كتب قواعد اللّغة أو معاجمها، بل يكفي المنطق السليم و الذّوق اللغوي الطبيعي لاكتشاف عُجمتها و غرابتها عن اللّغة العربية. و في ذلك دعوة إلى تلقين طلبة التّرجمة ما يصطلح عليه دوليل الذّوق اللغوي(Jugement linguistique) و الحسّ النّقدي(Sens critique)، بل و يجعله أحد أهداف مشروعه التعليمي[1] . إذ لا بدّ للمترجم من 'قراءة نقدية' لما يقرأ و لما يكتب، "تساعده على تعديل الأخطاء و تكملة النّقص، و تحسين المردود"[2].

فإذا كان التواصل الشفهي يتّسع لبعض الأخطاء، فالتواصل الكتابي، على خلاف ذلك تماما، قليل الحمل للأخطاء، لأنّه شكلّ تواصلي "يمكن مراقبته و ضبطه"[3] كما تقول ليديرير. للمحرّر إذن فسحة للمراجعة و التّعديل. فضلا عن كون الذّوق اللغوي و الحسّ النّقدي من المهارات الواجب تطويرها لدى المترجم.

هذا عرض لبعض المبادئ الواجب مراعاتها قبل و أثناء صياغة التّرجمة. قد تعمّدنا تفصيلها، لأنّنا ننظر إليها من منظور تعليمي-تكويني بحت، ولأنّ نجاح تعليميّة التّرجمة يستلزم الإحاطة بكلّ ما له علاقة بالممارسة التّرجمية ، و تبسيطها قدر الإمكان، لتيسير تلقينها واكتسابها.

5.6 أهمية كفاءة التحرير:

و إن كانت التّرجمة فنا، فمجال تفنن المترجم لا بد أن يكون الصّياغة، و المترجم

[1]Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p.108-109
[2] Daniel GILE (1995), « la lecture critique en traductologie », *META*, Vol. 40, n° 01, p. 06.
[3] Marianne LEDERER, *op. cit.*, p. 42.

البارع هو ذو "الكفاءة التحريرية العالية"[1]. و لتقويم الكفاءة التحريرية لدى الطّلبة قصد تطويرها ، يجدر بالمكوّن انتقاء نصوص يسيرٌ فهمها، و تتيح للطالب فرصة لاستعراض براعة قلمه. هذا يعني اعترافا بحضوره في ترجمته، فكتابة نصّ التّرجمة يمكن اعتبارها "مشْكلا بحاجة إلى حلّ و اتخاذ قرارات"[2]. هذه القرارات ليست اعتباطية، بل ينبغي أن لا تحيد عن إطار رسالة النص. و كما أنّ مرحلة الفهم تتمّ عبر عمليات منظمة و منسقة ، فحتّى مرحلة الصّياغة من حقها هي الأخرى أن تكون مُمنهجة ومدروسة، ليتسنى للمقوم تقويم الاعوجاج و إزالة الخلل.

6.6 وحدة التّرجمة:

يفضّل دوليل أن يترجم الطّالب "أطول مقطع ممكن دفعة واحدة، دون ترك فراغات"[3]، أي أنّ الوحدة التّرجمية الّتي ينبغي اعتبارها ليست لا الكلمة و لا الجملة، بل ما يصطلح عليه دانييل غواديك ب "الوحدة التواصليّة"[4]، أي المقطع الّذي يحقّق تواصلا، فيمكن فهمه و إعادة التعبير عنه. هذا يمثّل مجالا لتدخل المقوِّم، من خلال تقصي مدى قدرة الطّالب على تجزئة النّص إلى وحدات تواصلية، يتوقّف هذا على مدى فهمه و على مهارته التحريرية.

7.6. الصّياغة الأولى:

و الواقع أنّ المحاولة الأولى للصّياغة ينتج عنها نوع من الكتابة تسمّيه مونا بكر(Mona Baker) باللّغة الثالثة (Third Code)، وهي "كتابة تمزج بين قواعد وتراكيب اللغتين"[5]. لا شكّ أنّ هذه الكتابة الوسيطة ستكون محلّ تعديلات جمّة، و فرصة كبيرة للطالب لتوظيف الحس النقدي، أمّا تدخل المقوِّم فليس ضروريا على هذا المستوى. يميز دوليل على هذا المستوى بين نوعين من التعديلات الّتي يقوم بها الطّالب ، الأولى

[1] George BASTINM *op. cit.*, p. 348.
[2] Michel POLITIS, *op. cit.*, p. 05.
[3] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p.123.
[4] Daniel GOUADEC, « Autrement dire… pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs. » p.549.
[5] Mona BAKER (1998), « Réexplorer la langue de la traduction : une approche par corpus», *Meta*, Vol. 43, n°1, p. 02.

تتعلق بالأخطاء الشكلية(أخطاء صرفية، إملائية...) "ينبغي تعديلها أثناء الكتابة"[1]، و أخرى تتعلق بالمعنى، من الأفضل تعديلها "بعد الانتهاء من ترجمة الوحدة التواصلية المعنية"[2]، و ذلك لضمان انسجامها الدلالي. هذه التعديلات الأوّلية هي ترجمة لقدرة الطّالب على ممارسة الحس النّقدي و تجنّب التداخل بين اللّغتين، وهي من أهمّ مكوّنات الكفاءة الإستراتيجية، وهي في الوقت ذاته نوع من الممارسة للنّقد الذّاتي. تتوقف فعاليّة هذا النّقد على قيمة معارف الطّالب اللغوية و الموسوعيّة و على مدى انتباهه و مراقبته لكتابته. رغم ذلك يبقى للمقوِّم مجال أوسع للتدخّل، لكنّ بعد الانتهاء من ترجمة كلّ النص.

6. مرحلة التّثبّت أو الطّالب مقوِّما:

هذا نقد أوّلي لترجمة هي بدورها ترجمة أوّلية. تأتي بعدها مرحلة التّثبّت(Vérification). يفضّل دوليل "أن يدع الطّالب ترجمته جانبا لبعض الوقت، ليريح ذهنه و يستعيد فطنته"[3]، ثمّ يعود لقراءتها من جديد. لا شكّ أنّ هذه القراءة ستكون بعين مغايرة للتّثبّت من نوعيّة المنتوج. هذه القراءة ليست لاكتشاف الأخطاء اللغوية و تعديلها بقدر ما هي مراقبة لكون المترجم قد نقل كلّ ما ينبغي نقله من النّص الأصل، أي أنّه بإمكانه العودة إليه عند الضرورة. و له أن يجري تعديلات على ترجمته، لكنّ دائما وفق المعايير الّتي حدّدها المقوِّم قبل الشروع في التّرجمة. فميشال فيال يؤكّد أنّ " قدرة الطّالب على ممارسة التّقويم الذاتي تتوقف على مدى وضوح المعايير(معاير الإنجاز ومعايير النجاح)"[4]. و لنتذكّر أنّ موضوع التقويم التكويني هو منهجيّة العمل، طبعا دون إهمال منتوج العمل، فحتّى التقويم الذاتي الّذي يمارسه الطّالب على ترجمته سيتناول كلا من المنهجيّة الّتي اتبعها في التّرجمة و كذا النص نتيجة التّرجمة.

يميز فيال بين معايير الإنجاز (Critères de réalisation) و بين معايير النجاح (Critères de réussite). فمعايير الإنجاز هي جملة ما " يجب فعله لتحقيق منتوج ما، والعمليّات

[1]&[3] DELISLE, Jean, *la traduction raisonnée*, p.123.
[4] *Ibid*., pp. 124.

[4] Michel VIAL (1987), « Evaluer n'est pas mesurer », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 256, p.16.

الذهنيــة الّتي يُخضعُ الطّالب لها معــارفَه و المفاهيمَ الّتي يمتلكها"، فهذه المعايير تناسب تماما المسار التّرجمي و مجموع العمليّات الذهنية الّتي يتضمنها(قراءة، تحليل، تركيب، تخطيط، تحديد لظروف العمل). أمّا معايير النجاح فهي الّتي تتحدد على أساسها "كيفية الحكم على نجاح العمليّة من خلال المنتوج فقط، و كيف الحكم على منتوج أنّه ذو جودة".

أما تقويم الطّالب لمساره التّرجمي - المسار يتسم بالفردية- يسير إذا أفلح في وصف جل العمليّات الذهنيـة الّتي وظفها قبـل و خـلال و بعـد التّرجمة، و ذلك بتوظيف تقنية بروتوكولات الإفصاح. كما يمكنه أداء ذلك مستغنيا عن منتوج التّرجمة، مكتفيا بذاكرته. تؤكد دوريو أنّ " المسار التّرجمي يتّضح أكثر عند تفطّن الطّالب للمشاكلّ التّرجمية "[1]. هذه المشاكل ستدفع بالطّالب إلى بذل جهد إضافي مستنفرا معارفه النّظريّة و الإجرائية خاصة، سعيا منه لإيجاد حلول لهذه المشاكلّ . و المشكلّ التّرجمي "يتّسم بالموضوعية، يصادفه أي مترجم[...] في أي مرحلة من مراحل المسار"[2]، و تفاعل الطّالب معها سيساعده على الإفصاح عن جل العمليّات الذهنية الّتي وظفها في سبيل إيجاد حلول لها. و لتبسيط الأمور أكثر يفضل حصر ممارسة التّقويم الذاتي فقط على مستوى مرحلة الصّياغة ، لأنّه ، يفترض أن تكون عمليّة الفهم مفروغا منها، كما يفضّل سحــب النّص الأصل من الطّالب ،" لتكـون التعديلات الّتي يجريها على ترجمته في مأمن عن الالتصاق بشكلّ الأصل"[3].

1.7. صعوبة النقد الذاتي:

أن ينتقد الطّالب ترجمة شخص آخر أمر في غاية اليسر، لكنّ قد يعسـر عليه "نقد ترجمته أو أيّ من إنجازاته بحياد و موضوعية"[4]. لذا يجدر بالمقوِّم-المكوّن تزويده

[1] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 18.
[2] Mariana OROZCO & Amparo HURTADO Albir, *op. cit.*, p. 380.
[3] Karla DEJEAN LEFEAL, «Pédagogie raisonnée de la traduction», p. 194.
[4] Michel POLITIS, *op. cit*., p. 05.
[4] Isabel MIZON & Isabel DIEGUEZ (1996), « Self Correction In Traslation Courses: A Methodojogical Tool ». *Meta* Vol. 41, n° 1, p. 81.

بتقنيات تيسِّر له التنبه إلى الزلات الّتي قد يقع فيها، و لا يتفطّن لكونها أخطاء، فالطّالب حين التقويم الذاتي قد يكون في إحدى هذه الوضعيات:

-" يفشل في تحديد المشكلّ التّرجمي ،
- يحدد المشكلّ ، لكنّ يفشل في إيجاد الحلّ أو يختار حلا فاشلا،
- يحدد المشكلّ و يختار الإستراتيجية الأمثل لحله،
- يحدد المشكلّ و ينجح في حله، لكنّ لا يستطيع تقدير أهمية المشكلّ "[4].

و على أساس هذه الوضعيات يكون تدخل المقوِّم التوجيهي، منبّها الطّالب إلـى سبل استثمار معارفه النّظريّة خاصّة. لا نقصد بذلك المعارف الغارقة في التّجريد، بل القابلة للتطبيق العملي الّتي ترشد المترجم إلى سبل تجاوز صعوبات ما. بل إنّ أنطوني بيم يبالغ عندما" يعتبر النّظريّة الملائمة تلك النّظريّة الّتي تمكّن مترجما ما من توليد أكثر من ترجمة لنصّ واحد"[1]، و إن كانت النّظريّة هي الّتي تفتح للمترجم احتمالات أكثر و مجالات أوسع للتفكير، فإنّ تطبيقها يتوقف على مدى" مهارات و قدرة المكون خاصة على تطعيم التكوين النظري بالممارسة التطبيقية"[2]. كما أنّنا لا نحصر المعارف النّظريّة فيما تعلق بالتّرجمة، بل كلّ ما من شأنّه أن يساعد المترجم على تجاوز إشكالات التّرجمة الّتي تعترض المترجم في أيّ لحظة من لحظات المسار التّرجمي ، و ما توظيف هذه المعارف النّظريّة إلا لتبرير خياراته و توجيه قراراته التّرجمية ، لأنّ هذه التبريرات "تربي لدى المترجم وعيا بمسؤوليته كباثٍ ثانٍ للرسالة ذاتها"[3].

2.7. فضائل التقويم الذاتي:

فضلا عـن الشعور بالمسؤوليّـة، يربـّي التقويـم الذاتي لدى الطّالب حسّا نقديا و وعيا مهنيا، يدفعه دائما إلى تحسين أدائه و التعلّم من أخطائه، فضلا عن كون مهارة التقويم الذاتي ستبقى مصاحبة له حيث مارس التّرجمة. علاوة على كلّ ذلك يسهل على المقوِّم أمورا جمّة لعل أهمّها:

[1] Antony PYM, *op. cit*., p. 188.
[2] Karla DEJEAN LEFEAL, « La traduction à l'approche de l'an 2000 ». p 193.
[3] Isabel MIZON & Isabel DIEGUEZ, *op. cit*., p. 79.

-تخفيف عبء تقويم كلّ ترجمة على حدا،
-إقحام الطّالب فعليا في المسار التّرجمي ،
-تحقيق المبدأ الأساس للبيداغوجيا الفارقية القائل "بضرورة تخصيص تدخّل تقويمي علاجي يناسب كلّ متعلم"[1]،
-تقصّي قدرة الطّالب على نقد ترجمته(تطبيق الذوق اللغوي خاصة)،
-تقصّي قدرة الطّالب على تفعيل معارفه النّظريّة ،
-دعم ذاتية التعلّم لدى الطّالب ،
-تطوير الكفاءة التّواصليّة(تبرير الخيارات، نقد ترجمات، تفنيد انتقادات...).

3.7. شروط التقويم الذاتي:

غير أنّ بلوغ الطّالب مستوى التقويم الذّاتي لا بد لـه مـن شـروط و وسائـل، لعلّ أهمّها كما تقول هانلور"التزام الطّالب المعرفي، إذ ليس بمقدور هذا الأخير أن يراقب مساراته التعلّمية، إذا لم يُثِر التّمرين اهتمامه أو بدا له تحقيق الهدف منه أمرا مستحيلا"[2].

يترتب على ذلك أنّ المقوِّم-المكوّن ملزم بما يلي:

-تصوّر تمارين ترجميّة مناسبة و انتقاء نصوص تثير شغف الطّلبة ،
-صياغة أهداف يمكن لجلّ الطّلبة بلوغها،
-"إطلاع الطّلبة على تلك الأهداف، الّتي ستصبح فيما بعد معايير للتقويم"[3]، و يسهل بذلك حتّى على الطّالب تقويم ترجمته اعتمادا على تلك الأهداف-المعايير.
-تحفيز الطّلبة بتثمين مقترحاتهم و"منحهم هامشا أكبر للحرية والتصرف"[4].

4.7. تقنيات التقويم الذاتي:

1.4.7. القراءة الجهورية:

و لتيسير مَهمّة التقويم الذّاتي يقترح ميشال روشار(Michel Rochard) على الطّالب "أن يقرأ ترجمته قراءة جهورية، موظّفا سمعه آلة للتنقيب عن الأعطاب في ترجمته"[5].

هذه القراءة الجهورية أشـدّ مناسبـة لطبيعة اللّغـة العربية، يقـول الدّيداوي" إنّ البعد

[1] Philippe PERRENOUD, *op. cit*., p. 12.
[2] Lee-Jahnke HANNELORE, *op. cit*., p. 262.
[3] Nicole MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit*., p. 283.
[4] Karla DEJEAN LEFEAL, «Pédagogie raisonnée de la traduction», p. 171.
[5] Michel ROCHARD, « *Une approche traductologique de la terminologie et de la révision* ». Cahier du CIEL, 1994-1995, p. 249.

الصّوتي قد أكسب العربيّة موسيقية و رونقا لا بّد من مراعاتهما في جملها و تراكيبها لكي يستقيم النّص الموضوع فيــها و يتألق، لذا فالقراءة الجهوريّة خير معين على ضبط آليّتها، و الإلقاء الجميل[...] أفضل سبيل لذلك"[1]. فلغة الضّاد لغة مسموعة أصلا، يغلب على جملها أوزان و إيقاعات يَطرَب لها ذو السّمع السليم. فللعربي سليم الذّوق شأن عجيب في تبيّن جميل القول من ركيكه، بل قد يعدُر على ذي الذوق السليم قراءة جملة يشوبها اعوجاج. ليس ذلك خاصّا بالشعر كما قد يظن البعض، بل "النّثر و الشّعر في تلك الخاصية سواء"[2].

2.4.7. التّصحيح البيني:

يضيــف بــول هورغُلان (Paul Horguelin) تقنيــة "التّصحيــح البينــي أو التصحيح المتبادل بين الطّلبة "[3]،و هي وسيلة فعّالة لتأليب التنافس بين الطّلبة و تطوير كفاءتي الحِجاج والتواصل، من خلال تبرير الخيارات و نقد و كشف المزلاّت أو تفنيدها. ولئلاّ يخرج هذا التصحيح البيني عن إطاره التعليمي يلزم كلّ طالب بتبرير كلّ ملاحظة يبديها و اقتراح ترجمة بديلة تستوفي شروط القبول.

3.4.7. المدوّنات:

تؤكّد لين بوكر "أنّ المدوّنات النّصية أكثر وسائل التقويم فاعليّة و موضوعيّة"[4]، و استعمال الطّالب لها في غاية اليسر، خاصّة إذا أفلح المقوِّم-المكوّن في إعداد مدوّنة نوعية للتقويم تتناول موضوع النّص المترجم، و يكفي أن تحوي مقاطع نصّية مكافئة. تزداد فعالية المدوّنات في حال ترجمة النّصوص التخصّصية. فبعد الانتهاء من التّرجمة، يطالع الطّالب بعضا منها مقارنا ترجمته بها. لا تنحصر فضيلة هذه المدوّنات في مجرّد اقتراح الكلمات و المصطلحات المكافئة فحسب، "بل حتّى استعمالاتها السّياقية مقرونة

[1] محمد الديداوي (2005)، منهاج المترجم، بين الكتابة و الاصطلاح و الهواية و الاحتراف، ، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي، ص 10.
[2] م ن، ص 10.
[3] Paul HORGUELIN, *op. cit.*, p. 256.
[4] Lynne BOWKER, *op. cit.*, p. 361.

بالمعارف الموضوعاتية"[1]. و بمقابلته ترجمته معها أمكن للطالب تقييم و تقويم ترجمته، و أيقن مدى مواءمة كتابته التّرجمية لقواعد الكتابة الخاصّة بالنّوع النّصي.

4.4.7. بطاقة التّقويم الذّاتي:

و ليكون التقويم الذاتي هو الآخر منهجيا، و وسيلة فعّالة لتطوير المعارف، لا أفضل من استعمال بطاقة للتّقويم الذّاتي، يرفقها الطّالب بنصّ ترجمته، مسجّلا عليها وفق ما قلناه: "المشاكلّ الّتي صادفها،أخطاءه، سببها، نوعها، الاستراتيجيات الّتي وظفها لتجاوزها، و التعديلات الّتي أجراها"[2]. و تضيف كلّ من أورثكو و أورتادو "تسجيل المراجع الّتي استعان بها الطّالب أثناء تنفيذ ترجمته، وعدد مرّات استعماله لمرجع أو لآخر"[3]، وليس ذلك عبثا بل، ربّما كان استعمال بعض المراجع مصدرا لأخطاء ما.

8. المقوِّم مراجعا:

مهما اجتهد الطّالب المبتدئ في نقد وتقويم ترجمته، فلا بدّ أن تبقى ترجمته في حاجة إلى مراجعة غيريّة و تقويم أقوم. و الحقيقة أنّ تقويمه لترجمته لا يعدو أن يكون مراجعة أوّلية(مراجعة ذاتية)، فالمراجعة الحقيقيّة هي من اختصاص المقوِّم. رغم ذلك، يبقى التقويم الذاتي ضروريّا لأنّه تحضير للطالب للممارسة الاحترافيّة للترجمة، حيث للمراجعة الذاتيّة خاصّة دور بالغ الأهمّية في تحسين النوعيّة. لا يعني ذلك بتاتا أنّ المراجعة(الذاتية أو الغيرية) ليست من مكونات العمليّة التعليميّة، بل تعتبر مرحلة ضروريّة من مراحل المسار التّرجمي ، بل إنّ بعض الجامعات العالمية تخصّص مقياسا كاملا لتمارين المراجعة، و للجامعات الكندية السّبق في ذلك.

1.8. من هو المراجع:

في سياق تعليمي تتطلب مراجعة التّرجمة" خبرة واسعة و متنوّعة ومتدرّجة،

[1] Dénis JUHEL, *op. cit.*, p. 247.
[2] *Cf* . HANNELORE, *op. cit.*, pp. 270-271 et OROZCO, Mariana & HURTADO Albir, Amparo, *op. cit.*, pp. 396-402
[3] Mariana OROZCO & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit.*, p. 398.

تجعل المترجم قادرا على إنتاج نصّ نهائي قابل للنّشر، بحيث يكون خاليا من الأخطاء بسيطها أو فادحها"[1]. هذه المواصفات لا تتوفّر إلا في مدرّس التّرجمة الخبير بتقنيّات التّعبير، لذا يحسن به أن يلعب دور المراجع، و هو في الحقيقة يمثّل القارئ المفترض للترجمة.

إنّ توزيع الأدوار التقويمية بين المقـوِّم و المقوَّم "سيعوِّد الطّلبة على تحديد و تقييم المشاكلّ ، و يولّد لديهم قاعدة متينة لتطوير فعّال لكفاءاتهم"[2]. لكن ينبغي التّمييز و الفصل بين التقـويم و المراجعة و التصحيح، و إن كانت كلها أركان المسار التقويمي، فالتمييز بين حدودها ضروري لأداء فعال و لضمان قدر من الموضوعية.

2.8. مفهوم المراجعة:

يرى مارتينيز ميليس أنّ الهدف من المراجعة" تحسين نوعية التّرجمة لا الحكم عليها"[3]. يدقّق بول هورغُلان مفهوم المراجعة التعليميّة أكثر قائلا " ينبغي التّمييز بين التصحيح –باستعمال اللون الأحمر- و بين التحسينات– باستعمال اللون الأخضر، نصحح كلّ ما يخلّ بالقواعد(النّحوية أو المعجمية)، أمّا التحسينات فهدفها دعم مقروئيّة التّرجمة و ترقيّة نوعيّتها الأسلوبيّة"[4]. و يذهب مذهبه تقريبا روبير لاروز[5]. أمّا المراجعة باللّغة العربية فقد حدّد مفهومها الدّيداوي قائلا أنّ "قوامها التّعريب و التّبيين،[...] فالتعريب إعطاء 'النّص الوسيط'* الطابع العربي الأصيل بإعادة هندسة جمله إلى أن يكتمل باكتمالها مع أخذ مستلزمات الفصاحة والبلاغة في الحسبان. أمّا التّبيين فعماده البيان، و يرتكز أساسا على الوضوح و الإبانة و السّلاسة"[6]. فالكلّ يتفق على أن المراجعة ما هي إلا تحقّق من نصّية منتوج التّرجمة، أي هل منتوج التّرجمة يتوفر على معايير النصية(Critères de textualité)، فأول مـا يسعى إليه المُراجـع هو تبيّـن

[1] محمد الديداوي ، منهاج المترجم، ص 84.

[2] Isabel MIZON & Isabel DIEGUEZ, *op. cit.*, p. 82.
[3] Nicole MARTINEZ MELIS, *op. cit.*, p.138.
[4] Paul HORGUELIN, *op. cit.*, p.255.
[5] Robert LAROSE, *op. cit.*, p.04.

*النص الوسيط هو الصياغة الأولى للترجمة.

[6] محمد الديداوي ، منهاج المترجم، ص42.

توفّر النص عل ما تصطلح عليه لويز برونات 'بمنطق النص' بالإجابة عن سؤالين:

- هل نصّ التّرجمة منسجم دلاليا(الانسجام، Cohérence)؟
- هل النّص مترابط لغويا(نحويا)الاتّساقCohésion)؟[1]

فالانسجام و الاتساق شرطان أساسيان ليشكلّ منتوج التّرجمة 'فعلا تواصليا' في الوضعيّة التّواصليّة الجديدة. مفاد ذلك أنّه يمكن للمراجع أن يؤدّي مهمّته بمعزل عن الأصل، لسبب وحيد هو أنّ معايير النصّية تتغاير من لغة لأخرى. تضيف برونات أنّ توفر هذه المعايير شرط "المواصلة المسار التقويمي، و انعدامها يغني المقوِّم عن ذلك، لأنّ كتابة ينعدم فيها الانسجام و الاتساق لا تعتبر نصا"[2]، فالمسار التّرجمي ينطلق من نصّ، و يفترض إذن أن يفرز نصّا، و مجرّد رص لكلمات و جمل لا رابط نحوي أو دلالي بينها دليل فاضح على إخفاق كلّي للمسعى التّرجمي .

يمكن القول عندئذ أنّ مهمّة المراجع تنحصر في دعم مقروئيّة منتوج التّرجمة. و إن كان الانسجام و الاتساق يضمنان مقروئيّة لأي كتابة، ينبغي الإشارة إلى أمور أخرى لها نصيبها في تأصيل مقروئيّة النصوص، وهي " علامات التّرقيم و التّنقيط" [3] ، فحسن استعمالها ينمّ عن تمكّن الكاتب أو المترجم في أفكاره و حسن توزيعه إيّاها على جمل نصّه وفقراته. دون أن ننسى طبعا دقّة المصطلحات و توحيدها في النصّ الواحد، خاصّة إذا تعلّق الأمر بترجمة نصوص تخصّصية.

3.8. حدود تدخّل المراجع:

و لكنّ ليس للمراجع أن يقوم مقام المترجم، خاصّة في إطار تعليمي، يقول بهذا الصّدد ميشال روشار " على المراجع أن يخدم التّرجمة، لا أن يخضعها لميولاته و نزواته"[4]، و إلا فستنتج تدخّلاته ترجمة مغايرة تماما، بل قد تؤدّي إلى تغييب دور المترجم أساسا. لذا يضيف روشار أنّ مهمّة المراجع تنحصر في "توجيه المترجم لمعرفة

[1] LOUISE BRUNETTE (2000), « Towards a Terminology for Translation Quality Assessment : A Comparison of TQA Practices », *The Translator*. Vol. 6, °2 , p. 174.
[2] *Ibidem.*
[3] محمد الديداوي ، م س، ص 44.
[4] Michel ROCHARD, *op. cit.*, p. 248.

حدود معارفه، ليحدّد على إثر ذلك حاجاته التعلّميّة، كما أنّه من شأنّه أن ينوِّه بقدرات المترجم و كفاءاته"[1]. مفاد ذلك أنّ المقوِّم-المراجع يوحي إلى الطّالب بأسباب إخفاقاته، خاصّة تلك الّتي تمسّ بنصّية منتوج التّرجمة، مع الإشادة بالنجاحات الّتي حقّقها في ترجمته، لتحفيزه أكثرذ و لتكون التعديلات الّتي سيجريها فقط على مستوى المقاطع النصية موضع تحفظّات المراجع. يحبّذ لو تكون تدخّلات المراجع لا تعدوا أن تكون اقتراحات، مبقيا بذلك جلّ المسؤوليّة على الطّالب . كما أنّه للطّالب أن ينتقي من تلك الاقتراحات ما يراه أنسب لكتابته التّرجميّة . المراجعة بهذا الشكل "تربي لدى الطّالب ذوقا لغويا، ذلك أن كلّ تصرف(اختيار حل، قبول اقتراح أو رفضه) يُلزمه بتبريره و بالحكم عليه(جيد، مقبول، خطأ)"[2].

9. المقوِّم مصحّحا:

ها نحن نرى أنّ التقويم التكويني أخذ و ردّ بين المقوِّم و المقوَّم، كلّ يُدلي بدلوه في الفعل التّقويمي، لا كما شاع زمنا، حيث كان التّقويم أو التقييم مرادفا لسلطة المقوِّم و ليس للمقوَّم إلا الرّضوخ لإملاءاته. و المتبصّر يحكم على الممارسة التقليدية للتقويم أنها تستنفذ طاقة المقوِّم لإصدار أحكام نهائيّة لا فضيلة تعليميّة لها. أمّا التّقويم التّكويني كما وصفناه سابقا، فهو أوّلا لا يفارق المسعى التّكويني هنيهة، و يُشرك ثانيا كلا الطّرفين في المسعى التقويمي-التعليمي. بَيْد أنّ ذلك لا يعني أن نجعل كلا من المعلّم و المتعلّم في المرتبة نفسها. ننشد طبعا ليكون للمتعلّم الدّور الأساس في بناء تعلّماته، لكنّ يبقى للمقوِّم حصّة الأسد في الفعل التّقويمي. فحتّى مرحلة المراجعة، تبقى تدخّلات المقوِّم لا تتخطى مستوى الاقتراح والتّوجيه، يُحدث الطّالب المترجم على إثرها تعديلات على ترجمته، منتجا بذلك ترجمته النّهائية، مهذبا صياغتها، ليعرضها أخيرا على آخر مرحلة من مراحل المسار التقويمي، ألا وهي التصحيح، الّذي يضع المتعلّم في موضعه الحق.

[1] *Ibidem*.
[2] Paul HORGUELIN, *op. cit.*, p. 254.

تدخلات المقوِّم-المصحّح على هذا المستوى تكون لإزالة الأخطاء. يعرض الطّالب صياغته النهائية بعد التعديلات. يحدّد هذه الصّياغة عاملان في عُرف دوريو" كفاءة المترجم و مواصفات المتلقي"[1]، و يمكن أن نضيف إليهما تحفظّات و مقترحات المقوِّم في المراحل السابقة، و كلّها تصب في سبيل ضبط منتوج التّرجمة وفق مواصفات الوضعيّة التواصلية الجديدة. للمقوِّم المصحّح حينئذ كلّ الصلاحيات في النطق بأحكام للتّصويب أو للتّخطئة. لكنّ التصحيح سيكون وفق منهجيّة مضبوطة لها نتائج تتعدّى مجرّد تعيين الخطأ أو إزالته.

1.9. **دلالة الخطأ**:

ليكون التّصحيح مثمرا، ينبغي أن نعي أنّ الخطأ لا يعني مجرد إخفاق الطّالب في تنفيذ ترجمته فحسب، أو أنّ ارتكاب خطأ ما يعتبر أمرا سَلبيا يستحى منه، خاصّة في مرحلة تعلّمية، بل ربّما كانت الأخطاء الوسيلة المثلى لتطوير المهارات. و بما أنّنا نتحدّث عن تقويم تكويني موضوعه المسار التّرجمي ، فها هو دانييل غواديك يؤكّد "أنّ كلّ خطأ يدل على خلل أو نقص في المسار"[2]. فتصحيح الأخطاء تصحيح و تعديل للمسار وسعي لتحسين نوعية التّرجمة. أمّا بالنسبة للمتعلم "فالخطأ يرشده إلى تعديل تصوراته القبلية و ضبط تمثّلاته الّتي كانت مغلوطة. في الوقت ذاته، تصوِّر الأخطاء للمدرّس مسعاه التعليمي و كذا كيفية تلقّي الطّلبة له "[3]. الأخطاء إذن محطّات لتعديل الاستراتيجيّات التعليميّة و التعلّمية. هذا يعني أنّ الخطأ في التقويم التكويني يكتسي مفهوما مغايرا لذلك الموروث، حيث يصبح مشتركا بين المكوّن و المتعلّم، مانحا كليهما فرصة مواتية لاستعراض قدرة كلّ منهما على توظيف مهارات و استراتيجيات تحليل الأخطاء ومعالجتها. إنّ التّصحيح الّذي ننشده لا ينحصر في مجرّد الحكم على ترجمة أنّها خطأ أو صواب، أو إبدال الخطأ بالصواب، بل إنّ الأسلوب الأنجع في التّعامل مع الأخطاء يقوم على "تحرّي كلّ من المقوِّم و المقوَّم

[1] Christine DURIEUX, *Fondement didactique de la traduction technique*, p. 84.
[2] Daniel GOUADEC, «Paramètres de l'évaluation des traductions», p. 101.
[3] HANNELORE, Lee-Jahnke, *op. cit*., p. 260.

مصادر الأخطاء بغية انتقاء الإجراءات التّصحيحية المناسبة"[1]، لا لتصحيح الخطأ فحسب، بل لإكساب المترجم مناعة تقيه من أشباهه مستقبلا.

2.9. كيف تعالج الأخطاء؟

لضمان نجاعة تقويميّة ينبغي تجاوز مجرّد وصف الخطأ إلى معالجته.اقترح مارتينيز ميليس و أورتادو منهجيّة تبدو فعّالة لمعالجة الأخطاء تقوم على:

- "تشخيص السبب،
- معالجة كلّ خطأ على حدا، لأنّ الطّلبة يرتكبون أخطاء متباينة،
- التعلّم من الأخطاء بمعرفة أسبابها و تصنيفها،
- تصنيفها إلى أخطاء فادحة و أخطاء بسيطة،
- التدرّج في تطبيق معايير التّصحيح مراعاةً لمستوى الطّلبة "[2].

لا شكّ أنّ معالجة الأخطاء على هذا النّحو ستقلّل من رتابة الدّرس لأنّ "الأخطاء التّرجميّة متنوّعة تختلف باختلاف مستوى الطّلبة ونوع التّرجمة"[3]. في هذا التنوع فرصة لبرمجة حصص كاملة لمعالجة الأخطاء. كما أنّ الاهتمام بأخطاء كلّ الطّلبة ، بسيطها و فادحها، يحشرهم كلّهم في العمليّة التعليميّة -التعلّمية. يُفهم من مقترح مارتينيز ميليس و أورتادو أنّه للمقوِّم أن يراعي مستويات طلبته، فله أن يتغاضى عن بعض الأخطاء في مرحلة ما . إلاّ أنّ نجاح معالجة الأخطاء مرهون ب:

- "فهم المترجم لآلية حدوث أخطائه،
- تقبّل المترجم لتحليل أخطائه،
- تمكّن المترجم من قياس أثر أخطائه بدقّة في ترجمته"[4].

يريد دانييل غواديك من خلال هذا الطّرح أن تكون معالجة الأخطاء مركزّة لحدّ التوغّل إلى العمليّات الذّهنية الّتي أنتجت الأخطاء، على نحو يقتنع المترجم بالزّلل و النّقص الّذي يعتري معارفه. لعلّ أهمّ ما يضيفه غواديك هو أن تمكّن المعالجةُ المترجمَ

[1] Daniel GILE, « Les fautes de traduction: une analyse pédagogique», P259.
[2] Nicole MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit.*, p. 282.
[3] Candace SÉGUINOT, *op. cit.*, p. 74.
[4] Daniel GOUADEC, «Paramètres de l'évaluation des traductions», p. 100.

من إدراك مدى تأثير أخطائه في ترجمته، بتبيُّن الخطأ الفادح من البسيط. قد يتعسّر هذا الأمر على طالب مبتدئ، لكنّه ضروري لحثّه على تفادي ارتكاب أخطاء مماثلة مستقبلا، خاصّة إذا أدرك سببها أو مصدرها.

3.9. الخطأ الفادح:

قياس أثر الخطأ في التّرجمة ليس بالأمر الهيّن، لكنّ قد يتيسر باعتبار المعايير المحدّدة مسبّقا فقد يكون الخطأ الفادح مثلا عدم الامتثال لجلّ تلك المعايير. على كلّ قد حاول لاروز تحديد مفهوم الخطأ الفادح قائلا " عدم نقل مقطع أساس من رسالة الأصل أو ترجمته ترجمة مغلوطة، [و حتى] بعض الأخطاء اللغويّة قد تكون فادحة إذا تعلّقت بعنصر معجمي أو نحوي ضروري"[1] . يصف لاروز الخطأ الفادح باعتبار النّص الأصل، وهو كذلك، إذ ينبغي للمترجم نقل كلّ المعلومات الضّرورية لإنجاح الفعل التّواصلي. غير أنّ مارتينيز ميليس و أورتادو قد بيّنا مفهوم الخطأ الفادح آخذين في الحسبان كلّ مكونات المشروع التّرجمي ، فالخطأ الفادح لديهما إمّا أن يتعلق:

- بكامل النّص(فكرة أساسية أو ثانويّة)،
- أو بترابط و انسجام نصّ التّرجمة،
- أو بمدى الانزياح عن معنى الأصل خاصة إذا لم يتفطّن له قارئ التّرجمة،
- أو بالإخلال بمواضعات النّوع النّصي،
- أو بالهدف من مشروع التّرجمة(إحداث نتيجة عكسية)"[2].

فتأثير بعض الأخطاء لا يتعدّى مستوى الكلمة أو الجملة الواحدة، فهي بذلك أخطاء بسيطة، ما لم تكن كلمات مفتاحيّة (مصطلحات خاصّة). أمّا تلك الّتي تُودي باتساق النّص، خاصّة أدوات الربط (العوائد و السوابق و العلاقات بين الجمل والتنسيق بين الفقرات) فهي أخطاء فادحة لأنّها تحدث تشويشا على تسلسل الأفكار، و تجعل قارئ التّرجمة يشعر ببتر معنوي في النّص و عدم اكتمال فكرة من أفكاره. أمّا الأفدح فهو الّذي يتسبب في إخفاق كلّي لمشروع التّرجمة و ذلك بعدم تحقيق الهدف من التّرجمة. إجمالا

[1] Robert LAROSE, *op. cit.*, p. 20.
[2] Nicole MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit.*, p. 281.

يمكن القول أنّ فكرة الخطأ الفادح تجعل المترجم يضاعف من حذره عند كتابة ترجمته، و تحثّه على مراقبة جل تصرّفاته، شريطة الاتّفاق مسبقا بين المقوِّم و المقوَّم على معايير تحديد الخطأ الفادح.

4.9. تصنيف الأخطاء:

قد يقول قائل أنّ تعدّد الأخطاء قد يعقّد من معالجتها و تحديد درجتها، لـذا يقترح دانييل جيل "تصنيف الأخطاء الّتي تمّ إحصاؤها إلى فئات وفق مصادرها بدلا من التعرّض لكلّ خطأ بمفرده"[1]. ليبقى لكلّ طالب أن يُسقط تحليلات المقوِّم الشاملة على أخطائه. و لعلّ في العمل الجماعي ضمن أفواج تيسيرا أبلغ لمهمّـة المقـوِّم في معالجـة الأخطـاء. يكـون وتصنيـف الأخطـاء باعتبـار أمـور أهمّها:

- "التّمييز بين أخطاء الفهم و بين أخطاء الصّياغة ،
- التّمييز بين الخطأ المطلق وبين الخطأ الوظيفي، فالأوّل يحدث في أي تمرين ترجمي، أمّا الثاني فيختصّ بتمرين التّرجمة فحسب،
- التّمييز بين الخطأ العارض و الخطأ المتكرر،
- التّمييز بين الخطأ في المسار و الخطأ في المنتوج"[2].

و باعتبار هذه الفروق و التصنيفات تسهل مهمّة معالجة الأخطاء. إلاّ أنّ ذلك يبقى مشروطا بمدى قدرة المقوِّم على تسيير المسار التقويمي فاصلا كلّ مرحلة عن الأخرى. و بما أنّنا قد تعرّضنا في مبحث سابق لأخطاء الفهم، لم يبق لنا إلاّ التّعرض لبعض أخطاء الصّياغة و مصادرها.

أخطاء الصّياغة :

1.4.9. المضمر من لغة إلى أخرى:

كلّ كاتب لا يقول كلّ شيء لقارئه، لأنّه يفترض لديه معارف مسبّقة، تيسّر له استنباط ما يريد أن يقوله الكاتب مابين السطور. هذه الميزة "تختلف من لغة لأخرى[...] فالاختيار بين ترك المُضمَر مُضمرا أو الإفصاح عنه يكون وفق قوانين التلفّظ الخاصّة

[1] Daniel GILE, « *Les fautes de traduction: une analyse pédagogique*», p. 261
[2] Nicole MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit.*, p. 281

بكلّ لغة"[1]، فالمترجم ملزم إذن باتخاذ قرارات بشأن المضمر و المصرح به (implicite et explicite) ، و كيفية التنسيق بينهما في ترجمته و بين ما يفترضه لدى قارئه. يتوقف ذلك على مدى قدرته على تبيُّن المضمر في الأصل و قدرته على التعبير عنه آخذا في الحسبان الوضعية التواصلية الجديدة و إلاّ أخفق في إفهام قرائه.

2.4.9. الأخطاء الأسلوبية:

و لكلّ كاتب أيضا أسلوبه ومنواله الخاص في النّسج بين الكلمات من تقديم و تأخير و انتقاء كلمة بدل أخرى. ليس غريبا أن يخطّئ فرد خيارات أسلوبيّة لآخر، لكن من المستحسن خاصّة في تعليميّة التّرجمة، التّواضع على ما قد يعتبر فعلا خطأ أسلوبيّا. كحلّ وسط، يقترح لاروز "اعتبار الخطأ الأسلوبي نصف خطأ"[2]، يقصد لاروز بالخطأ الأسلوبي التكرار و الحشو و الإطناب، أي الإضافات التي لا مُسوِّغ لها. و يضيف ميشال روشار "أنّ محاكاة المترجم لأسلوب مؤلّف الأصل عيب من عيوب التّرجمة"[3]، لأنّ هذه المحاكاة ستوقعه حتما في ارتكاب أخطاء أسلوبيّة جمّة، بل ربّما أعاقته تلك المحاكاة عن التّعبير عن معاني الأصل. لذا يرشد روشار المترجم "إلى تشغيل كلّ قدراته الأسلوبية ليضعها في خدمة التّرجمة، بغية إعطائها طاقة تعبيرية في مستوى الأصل"[4].لن يتأتّى ذلك للطّلبة إلاّ بتفعيل استراتيجية التجريد اللّغوي. و إن وُجدت أخطاء أسلوبية "فتعديلها يأتي ،كما تقول دوريو، في المقام الأخير"[5]، و ذلك لئلا يؤثر تعديلها في معنى الرسالة.

3.4.9 الأخطاء البراغماتية أو التداولية:

فكرة الخطأ التّداولي من نسج منظري المقاربة الوظيفيّة بالأساس. تحدّد أورتادو الخطأ التداولي"في عدم مواءمة خيارات المترجم لمشروع التّرجمة"[6]. أي عدم مواءمة

[1] Karla DEJEAN LEFEAL, « *pédagogie raisonnée de la traduction*», p. 157.
[2] Robert LAROSE, *op. cit.*, p. 22
[3] Michel ROCHARD, *op. cit.*, p. 249.
[4] *Ibidem.*
[5] Christine DURIEUX , *Fondement didactique de la traduction technique*, p.88.
[6] Amparo HURTADO ALBIR, *Traducción y traductología. Introducción a la traductología* , p. 297.

كتابته للقارئ المفترض. يكون خطأ براغماتيا مثلا، استعمال مصطلحات أو تراكيب تخصّصية حين مخاطبة قارئ غير متخصّص أو العكس. لا شكّ أنّ هذه الأخطاء تكثر في النّصوص البراغماتية ، الّتي تلزم الكاتب بمراعاة قواعد الكتابة الخاصّة بكلّ نوع. يمكن اعتبار الخطأ البراغماتي على هذا الأساس خطأ فادحا.

و باعتبار ارتباط الخطأ التّرجمي بالمشكلّ التّرجمي ، فستكون أهمّ الأخطاء التّرجمية و فق تصنيف فريق PACTE للمشاكلّ التّرجمية كما يلي:

- "أخطاء لسانيّة:معجمية، نحوية، نصّية،
- أخطاء غير لسانية: ثقافية موضوعاتية، موسوعية،
- أخطاء في النّقل: صعوبة إيجاد المكافئ الأنسب،
- أخطاء سببها استعدادات نفسية فيزيولوجية، تتعلّق خاصّة بالإبداع و التفكير المنطقي،
- أخطاء منهجيّة : عدم استيعاب تعليمة التّرجمة، أخطاء في البحث التوثيقي"[1].

باعتماد هذا التصنيف يسهل تماما على المقوِّم-المصحّح معالجة الأخطاء. إذ يكفيه أن يحدّد نوعها ليدرك مصدرها و من ثمّ ينتقي الإجراءات العلاجيّة المناسبة لاستئصال السبب مباشرة، لا العَرض فحسب. فمصدر الخطأ قد يكون إمّا قصورا في المعرفة اللغويّة أو في المعرفة الغير لسانية أو قصورا منهجيا بسوء استعمال الوسائل المساعدة أو إهمالها تماما.

يضيف دانييل جيل مصدرين آخرين، "أوّلهما ضعف الدّافعيّة(أو الحوافز) لدى المتعلّم، و ضعف الكفاءة التّحريرية باللّغة الهدف"[2]. أمّا في حال ضعف الدّافعيّة، فعلاجها يكون بلعب المقوِّم ورقتي التّحفيز بتشجيع المتعلم، أو التّهديد بالضّغط على المتعلّم بالعلامات، فالتّقويم التّكويني بدوره يخوّل للمقوِّم منح علامات، بل لعلّه الوسيلة المثلى لتحديد المستوى الحقيقي للمتعلمين. و في حال ضعف الكفاءة التّحريرية باللّغة الهدف(اللّغة الأم غالبا)، فالأمر هنا يخصّ الطّالب أكثر. و أحسن ما يمكن للمقوِّم فعله

[1] Nicole MARTINEZ MELIS & Amparo HURTADO ALBIR, *op. cit.*, p. 281.
[2] DANIEL GILE, « *Les fautes de traduction: une analyse pédagogique*», p. 259.

حضّ طلبته على ممارسة الكتابة باللّغة المعنيّة في شتّى المواضيع، لا سيّما في المواضيع الّتي تروق لهم، و لم لا تلك الّتي كانت مواضيع نصوص التّرجمة.

و حتّى في حال توفّر الطّالب على مهارات عالية، فقد يرتكب بعض الزلاّت، يرجعها ميشال بوليتيس إلى "قلّة الانتباه"[1]، خاصّة إذا كان النصّ يتطلّب جهدا ذهنيّا مضاعفا لفهمه و وقتا أطول. هذا الجهد قد يُفقِد المترجم تركيزه، و يجعله يرتكب أخطاء، لو أعاد النّظر فيها لاستغربها هو بنفسه. في حال كهذه ما على المترجم إلا التعوّد على حسن توزيع جهده الذّهني على مختلف مراحل المسار التّرجمي ، و إعطاء كلّ مرحلة وكلّ مقطع من النّص الجهد و الوقت الملائم.

10. تجاوز صعوبات الصّياغة :

قد رأينا فيما سبق أنّ أورتادو تعرّف التّرجمة على أنّها فعل تواصلي و عمليّة إنتاج نصّي و نشاط للذّات المترجمة. و قد رأينا في المباحث السابقة، كيف نحكم عل منتوج ترجمي أنّه يحقّق فعلا تواصليا أو إن كان يتوفر على معايير النصية. لم يبق لنا إلاّ أن نوضّح كيف تكون التّرجمة نشاطا للذّات المترجمة.

تحيل فكرة التّرجمة نشاطا للذّات المترجمة إلى ضرورة بروز المترجم في ترجمته، أو بعبارة أدقّ تصرّفه فيها. تطرّقنا في الفصل الأول إلى ذاتيّة المترجم و تسلّطها على جلّ ممارساته التّرجمية . هذه الذاتية لا يمكن إقصاؤها حتّى في سياق تعليمي، و لا ينبغي في الوقت ذاته تركها دون قيد، لذلك نودّ أن نقعّد لها من خلال التّقويم.

لا سبيل للتّقعيد لتلك الذّاتيّة إلا من خلال ممارسة المترجم وتوظيفه للإبداع، لأنّه في الوقت ذاته "استراتيجية فعالة لتجاوز صعوبات الصّياغة و معيار للتقويم"[2]، فيالها من وسيلة لو نجح المقوِّم المكوّن في تفعيلها لدى طلبته. فجمع من الباحثين يجمعون على أنّ الإبداع و الذّاتية من مواضيع الدّراسات التّرجمية "[3]، بل إنّ دوليل يُقرّ"بضرورة الاعتراف للمترجم بحقّه في ممارسة الإبداع، خاصّة على

[1] Michel POLITIS, *op. cit.*, p. 05.
[2] Ioana BALACESCU & Bernd STEFANINK (2003), « Modèles explicatifs de la créativité en traduction», *Meta*, vol. 48, n° 4, p. 522.
[3] Mathilde FONTANET (2005), « Temps de la créativité en traduction ». *META*, vol. 50 ; n°2, p. 435.

مستوى الصّياغة "[1]. لكلّ ذلك ارتأينا أن نوليه الأهمّية الّتي تليق به، محاولين فيما يلي ضبط مفاهيمه وفق المسعى التقويمي الّذي ننشده.

يؤكّد وولفرام ويلس(W.WILSS) أنّ التّرجمة" ليست مجرّد فعل روتيني، تتكرّر من خلاله مواصفات يمكن توقّعها، بل هي فرصة أكيدة لتطوير الإبداع و استحداث ملفوظات جديدة "[2]. غير أنّه ينبغي أن نضع لإبداعية المترجم حدودا لا ينبغي تجاوزها، فتوظيف المترجم للإبداع لا يكون إلاّ في حدود تجاوز مشاكلّ الصّياغة . و لقد حدّد دوليل مواطن لجوء المترجم إلى الإبداع، إذ يميز هذا الخبير بتقنيات التّرجمة بين أساليب ثلاثة يوظّفها المترجم لنقل رسالة الأصل إلى النّص المستهدف:

-"التحويل(Le report): يخصّ عناوين المجلاّت و الصّحف، أو العلامات التّجارية مثلا، مستثنيا من ذلك بعض وحدات القياس المتغايرة من لغة لأخرى.

- الاستحضار(La remémoration): بإعمال الذكاء و تذكُّر بعض المكافئات الّتي أقرتها المعاجم، شريطة حسن توظيفها في سياق نصّ التّرجمة.

- الإبداع: استحداث صيغ لا مثال سابق لها لتأدية معنى المقطع الأصلي"[3].

تكمن فضيلة هذا التصنيف في حثّه المترجم على أداء الرّسالــة بأمانــة دون حرمانه ذاتيته، لكنّ دوليل يحدد متى يلجأ المترجم إلى الإبداع:

-"استحالة التّرجمة الحرفية،
-تخفيف أو استبدال صورة تعذرت ترجمتها،
-ترجمة الإيحاءات و التعابير القوالب،
-تكييف التلعّب بالألفاظ،
-استحداث كلمات أو مصطلحات جديدة،
-استعمال تعابير اصطلاحية."[4]

هذه العناصر الّتي حدّدها دوليل مجالا لتوظيف المترجم إبداعيتــه، هــي فــي الواقع مؤشرات على ذاتية المؤلّف، الّتي قد تكون مصدر مشاكلّ الفهم و من ثم مشاكلّ الصّياغة . لتجاوزها، ما على المترجم إلاّ أن يشغل هو الآخر جهاز ذاتيته. و لقد لمّح

[1] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p.177.
[2] Wolfram WILSS, *op. cit.*, p. 779.
[3] Jean DELISLE, , *la traduction raisonnée*, pp 166-168.
[4] *ibid*, pp. 203-205

ميشال بالار إلى "ضرورة دراسة ذاتية المترجم على مستوى الفهم و الصّياغة "[1]، و كفى بذلك دليلا على أحقّية المترجم بتوظيف ذاتيته. تلك العناصر هي أيضا دليل على خيارات للمؤلّف و تنقيبه عن مادّة كتابته في رصيده اللّغوي الفردي و كذا رصيد لغته الفعلي، و لا مانع أن يعامله المترجم بالمثل. فليس من المنطقي أن يتجاهل تعليم تطبيقي للترجمة تهذيب إبداعيّة المترجم، وهي إحدى أهمّ حقائق الممارسة التّرجمية ، لأنّها خير دليل على حضور المترجم في ترجمته و من ثم ذاتيته.

1.10. كيف يحدث الإبداع لدى المترجم:

تناولت العديد من الأبحاث الظاهرة الإبداعية بالدراسة من زوايا مختلفة، و خصّص بعض الباحثين في التّرجمة جزءا من أبحاثهم لدراستها. تمخّضت أبحاثهم عن وصف لكيفيّة حدوث الإبداع، بتحليل العمليّة الإبداعية إلى مراحل أربع،" الاستعداد فالاحتضان، ثمّ الإلهام فالتثبّت أخيرا"[2].

ففي مرحلة الاستعداد تتجمّع في ذهن المبدع أفكار متعدّدة لا يكاد يسيطر عليها، لذلك يتحاشى التفكير فيها هنيهة(الاحتضان)، لتبرز له بعدها فكرة إبداعيّة جديدة يراها مناسبة، فما عليه في حال التّرجمة إلا التّأكّد من مناسبتها للوضعية التّرجمية المعنية[3]. و نحن نورد هذا التّفصيل لأنّنا نعتقد جازمين بضرورة تربية و صقل مهارات الإبداع نظرا لأهميتها في الممارسة التّرجمية كما سبق تبيانه ، فضلا عن كون هذا التفصيل يسهل على المتعلم مراقبة إبداعيته بنفسه.

2.10. كيف نقوِّم إبداعية طالب التّرجمة:

يحدث الإبداع بسهولة لدى من يتوفّر على رصيد لغوي ثري، خاصّة "أولئك الّذين يدركون قواعد استعمال اللّغة"[4]، و إثراء هذا الرصيد يكون "بتكثيف القراءة في مختلف ما يكتب"[1]. يضاف إلى ذلك في حال التّرجمة، تمكن المترجم التام من رسالة الأصل

[1] Michel BALLARD, *op. cit.*, p.184.
[2] Mathilde FONTANET, *op. cit.*, p. 434.
[3] انظر حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن و العلم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و العلوم، يناير، 1978.ص 39.
[4] Mona BAKER, *op. cit.*, p. 05.

و سيطرته الكلّية على مشروع التّرجمة، بقي فقط تحديد كيف يتمّ تقويم إبداعيّة طالب التّرجمة.

بما أنّ الإبـداع في مجال التّرجمة يعنـي "القــدرة على اكتشاف حـلّ غيـر مسبوق لمشكلّ ترجمي"[2]، فذلك يعني أنّ نجاح المترجم في إبداع حلّ دليل على نجاح توظيفه لإبداعه. لتوضيح أكثر، ينبغي أن ندرك أنّ مواصفات المنتوج الإبداعي، خاصّة في تعليميّة التّرجمة، أساسها"الأصالة و المناسبة"[3].أمّا مناسبة الحلّ الإبداعي للمشكلّ التّرجمي فلا مناص لأي مترجم عنها. و أمّا الأصالة، أي أن يكون الحلّ على غير مثال سابق، فقد يتعذر على طالب مبتدئ، فيحسن بالمقوِّم عندئذ، تقبّل مقترحات الطّالب الإبداعيّة بل و تشجيعهـا، و إن كـان فيها اقتباس و توظيف لما سبق استعماله. بل إنّ توظيف ما سبق استعماله بحذق في سياقات جديدة في حدّ ذاته إبداع.

1 Douglas ROBINSON (2007), *Becoming a Translator*, London & New York, Routledge, p.23.
[2] Mathilde FONTANET, *op. cit.*, p. 433.
[3] Ioana BALACESCU & Bernd STEFANINK, « Modèles explicatifs de la créativité en traduction», p. 512.

خلاصة:

يمكن أن نصنف ممارسات التّقويم إلى صنفين:

- ممارسة تتلو أو تتأخر عن الفعل التّعليمي-التّعلّمي.
- ممارسة تصاحب الفعل التّعليمي-التّعلّمي، قبل و بعد و خاّصة أثناء حدوثه.

أيّهما يناسب طبيعة التّرجمة و تعليميتها؟ بل أيّهما ينير و يريح المقوِّم و المتعلّم؟

إنّ الفرق جلي واضح بين الممارستين. التّرجمة متتالية من العمليّات ، تدّخر دائما مفاجئات لممارسيها و دارسيها. إنّنا لا نجد حرجا في تأكيد مناسبة الممارسة التقويمية المصاحبة للفعل التّعليمي-التّعلّمي لتعليم و تقويم التّرجمات. ذلك أنّ تقويما من هذا القبيل، كفيل بكشف كلّ خبايا الممارسة التّرجمية و تعديلها وقت الحاجة، إنّه لأنجع وسيلة لتطوير المهارات و ضبط الأداءات.

لكنّ تقويما من هذا النّوع لن تنحصر مردوديّته على مستوى تعليمي بيداغوجي فحسب، إنّ تقويما دقيقا (تقييم و تعديل)لمختلف مكوّنات المسار التّرجمي سيجود بالتّأكيد على دارس التّرجمة بمعطيات حيّة عن التّرجمة، تثري تصوراته النّظريّة ، و تجعله يقترح مبادئ ترجميّة في غاية الدقّة و المناسبة للممارسة الواقعيّة الفعليّة، أي أنّ التقويم بهذا الشكلّ تحديثٌ متواصل(Mise à jour constante) للطّروحات النّظريّة . قبل المنظّر، فالمتعلّم هو المستفيد أكثر من هذا التقويم، لأنّه يصبح عاملا يستنفر قدراته، لا مجرّد وسيلة للحكم على تعلّماته و أداءاته.

إن تقويما من هذا النّوع يصيِّر درس التّرجمة صرحا لتواصل فعّال و مثمر بين المكوّن و المتعلّم، يصبو فيه كلّ طرف لاقتراح الأفضل.

إنّ تقويما بهذا الحجم لكفيل باستقصاء كلّ مكونات الكفاءة التّرجمية .

إنّ تقويما كهذا يصاحب الفعل التّرجمي من القراءة الأولى إلى الصّياغة الإبداعيّة يتطلب مقوِّما مبدعا هو الآخر.

الفصل الثالث:
التقويم من منظور تطبيقي

بعد أن رأينا في الفصل الأوّل التّقويم من زاوية نظريّة بحتة، ثمّ من منظور تعليمي تكويني بحت في الفصل الثّاني، نعرّج في الفصل الثّالث ،وهو الفصل التطبيقي، على الممارسات الفعليّة للتّقويم في الدّرس التّرجمي.

نقارن في المبحث الأوّل بعض مقترحات أشهر أعلام تعليميّة التّرجمة في مجال التّقويم. ثمّ نستعرض واقع التّقويم في أقسام التّرجمة بالجامعة الجزائريّة، محاولين رصد موقعها من توجّهات البحث في الجامعات العالميّة.

و في آخر مبحث سنشرح تجربة تقويميّة، أجريت مع طلبة السنة الرّابعة من قسم التّرجمة بجامعة وهران، و ذلك لنجمع بين تصوّرات المقوِّم و طموحات المقوَّم. لنخرج في الأخير بما نحاول من خلاله التّوفيق بين متناقضات الممارسة التّقويميّة.

1. مقارنة لبعض المقترحات:

1.1 مقترح جون دوليل(2003)[1]:

abrév	Appellation	الترجمة العربيّة
A	Anglicisme (lexical ou syntaxique)	نكلزية معجميّة أو نحويّة
AC	Faute d'accord	أخطاء في العطف
Aj	Ajout	إضافة
Al	Allusion non rendu	إيعاز ناقص
Am	Ambiguïté non délibérée	غموض غير مقصود
AN	Absence d'antécédent	غياب اسم الموصول
B	Bien/ bonne solution	جيّد/حلّ جيّد
BAR	Barbarisme (mot inexistant)	لكنة(كلمة غير فصيحة)
C	Mauvaise charnière/enchaînement boiteux	ترابط غير سوي
C/A	Rapport concret/abstrait non respecté	علاقة ملموس/مجرّد غير محترمة
CE	Comparatif elliptique pouvant être évité	إمكانيّة تحاشي الصّيغة التفضيلية
CH	Charabia	رطانة
CS	Contresens	خلاف المعنى
CULT	Culture générale/documentez-vous	ثقافة عامّة/أثر معارفك بالمطالعة
E	Etoffement manquant	إمكانية البسط
Eu	Manque d'euphonie	لا تناغم
F	Mot faible/enrichissez votre vocabulaire	مفردة ضعيفة الدلالة/ زود معجمك
FO	Trop fort/ atténuez	كلمة قوية/ خفف
FS	Faux sens	معنى خاطئ
G/S	Rapport générique/spécifique non respecté	علاقة شمول/خصوص غير محترمة
IMP	Formulation imprécise	صياغة غير دقيقة
ID	Formulation non idiomatique	تعبير غير اصطلاحي
L	Lourdeur/ allégez votre style	ثقل أسلوبي/خفّف
LO	Manque de logique/ cohérence	لا منطق/ الانسجام
MD	Maladresse/formulation boiteuse	صياغة عرجاء
MET	Métaphore incohérente ou non rendue	استعارة غير تامة/غير مضبوطة
MJ	Ce n'est pas le mot juste	ليست الكلمة المناسبة
N	Nuance non rendue	سمة دلالية ناقصة
NS	Non sens	لا معنى
O	Faute d'orthographe ou d'accord	خطا إملائي
OM	Omission (mot ou membre de phrase manquant)	حذف(كلمة أوجملة ناقصة)
PL	Pléonasme	حشو
R	Répétition maladroite	تكرار زائد
RE	Régionalisme	استعمال جهوي
RL	Mauvais registre	سجّل لغوي غير مناسب
S	Faute de syntaxe, de structure	خطأ نحوي تركيبي
SP	Style pauvre	أسلوب ركيك
T	Erreur concernant les usages codifiés de rédaction	سوء استعمال تقنيّات الكتابة
TB	Très bien/belle trouvaille	جيد جدا/مصادفة رائعة
TV	Verbe employé à un mauvais temps ou un mauvais mode	سوء استعمال لزمن الفعل
TU	Difficulté déjà vue/attention	مشكل عولج مسبقا/ انتبه
VX	Vieux/archaïsme	كلمة مهجورة
#	Ajoutez un espace	فراغ ناقص بين الكلمات أو الجمل
?	Pouvez vous justifiez ce terme ?	برّر اختيارك لهذه المفردة
( )	Mot ou passage pouvant être omis	كلمة أو مقطع يمكن حذفه
----	Correction annulée	تراجع عن التصحيح
µ	Mot ou segment de phrase à déplacer	تغيير موضع كلمة أو مقطع .

[1] Jean DELISLE, *la traduction raisonnée*, p. 77-78.

أول ما يلاحظ على نموذج دوليل كثرة المصطلحات الّتي يوظّفها، و هي في أغلبها مصطلحات تقويميّة، بعضها تسميّات لأخطاء، وبعضها تسميّات لتقنيّات ترجميّة. يبدو هذا المقترح سلّما للتّصحيح، لأنّه يضمّ فقط تسميّات لحالات ترجميّة، و لا يحدّد العلامات الّتي تمنح أو تخصم على كلّ حالة. لكنّ ميزته الأساس تكمن في تدقيقه لبعض المفاهيم و حسن توظيفه للمصطلحات الدّالّة عليها، و كذلك ترميزه إياها، مسهّلا بذلك استعمالها على كلّ من المقوِّم و الطّالب في تصحيح التّرجمة، إذ يرى دوليل أنّه "من المستحسن أن يستوعب كلا منهما هذه المفاهيم ليكون خطابهم عن الترجمة خطابا معقلنا"[1]. و بما أنّ لكلّ فن أو علم مصطلحاته و أدواته الخاصّة الّتي يتخاطب بها أهله، فليس من اللّائق أن تحيد تعليميّة التّرجمة عموما، و تقويمها بالأخصّ، عن هذه الميزة الأساس. فدقّة مصطلحـات التّقويم و التّواضع عليها شرطان ضروريّان لضمان الموضوعيّة و العلميّة في الممارسات التّقويميّة، و اتّفاق المقوِّم و المقوَّم عليها يضاعف من موضوعيّة التقويم و نزاهته. لذلك يجعل دوليل استيعاب الطّلبة لهذه المفاهيم أوّل أهداف منهجيّة تدريس التّرجمة الّتي يقترحها في كتابه (La traduction raisonnée).

كما يُلاحظ تضمينُه بعضَ الفئات الّتي اعتمدها توجيهاتٍ علاجيّة، ترشد الطّالب مباشرة إلى ما ينبغي فعله لتحسين نوعيّة ترجمته، وهو بذلك يضفي على ممارسته التّقويمية مسحة تكوينيّة. و يزداد نموذجه قيمة تعليميّة-بيداغوجيّة باعترافه بنجاحات المترجم و تنويهه بها، مشجّعا بذلك إبداعيّة الطّالب-المترجم، بل و يقرّ دوليل بإمكانية تراجع المقوِّم-المصحّح عن بعض مواقفه أو أحكامه، و ليس هذا غريبا عن طبيعة الممارسة التّرجميّة.

و لا نجد ما يمكن مؤاخذته علية سوى كون هذا المقترح خاصّا بتصحيح التّرجمة من اللّغة الإنجليزيّة إلى اللغة الفرنسيّة، فبعض الفئات لا تصلح لتصحيح التّرجمة إلى العربيّة(Anglicismes)، ضف إلى ذلك كثرة التّسميّات الّتي قد تعيق عمل المقوِّم المبتدئ

[1] *Ibid*., p., p73.

خاصّة، كما أنّ بعض التّسميات قد يعسر التّمييز بينها على نحو كاف، على سبيل المثال،(Style pauvre ,Mot faible,) .

و لعلّ أهمّ ما يؤاخذ عليه هذا المسرد هو حشره للأخطاء دون تصنيفها أو التّمييز بين ما يتعلّق منها بالفهم أو بالصّياغة، فرغم أنّ تسمياتها تدلّ عليها، إلا أنّ تصنيفها إلى فئات باعتبار موقعها من المسار،خاصّة ذلك الّذي يقترحه هو بنفسه، أليق و أكثر فعاليّة. يضاف إلى ذلك عدم ترتيبه للأخطاء إلى أخطاء فادحة و أخطاء بسيطة، و هي مفاهيم أساسية في تقويم الترجمة.

و لا يعني نقدنا لنموذجه التّشكيك في قيمته التّعليميّة، بل نؤكّدها و ما نودّ إلاّ إثراءها بما سبق قوله. و يبدو جليّا أنّ هذا النّموذج مناسب للتّقويم التّكويني، لأنّه يضمّ إلى الأخطاء تقنيّات للتّرجمة، و هذا التّفصيل نابع من حرص دوليل على تلقين الطّلبة هذه المصطلحات.

2.1 مقترح أورتادو(1999)[1]:

1. INADECUACIONES QUE AFECTAN LA COMPRENSION DEL TEXTO ORIGINAL 1. نقائص على مستوى فهم النّص الأصلي:		
CONTRASENTIDO	CS	خلاف المعنى.
FALSO SENTIDO	FS	معنى خاطئ
SIN SENTIDO	SS	لا معنى
NO MISMO SENTIDO	NMS	معنى مغاير
ADICION	AD	إضافة
SUPRESION	SUP	حذف
REFERENCIA CULTURAL NO SOLUCIONADA	CULT	إحالة ثقافيّة عالقة
INADECUCION DE VARIACION LINGUISTICA - De tono - De estilo - De dialecto social. - Inadecuacion de dialecto geografico, temporal - De idiolecto	LV T EST IDS D ID	متغيّرات لسانية - النّبر - الأسلوب - استعمال اجتماعي - استعمال جهوي أو ظرفي. - استعمال فردي
1. INADECUACIONES QUE AFECTAN LA EXPRESION EN LA LENGUA DE LLEGADA 2. نقائص على مستوى الصّياغة في اللّغة الهدف.		
ORTOGRAFIA Y PUNTUACION		الإملاء وعلامات التّنقيط
GRAMATICA	GR	نحويّة
Lexico	LEX	معجميّة
TEXTUAL - De coherencia. - De progresión temática. - De referencia. - De conectores REDACCION	TEXT C T/R REF CT R	نصّية - الانسجام - التّطور الموضوعاتي. - الإحالة - الرّوابط التحرير
3. INADECUACION PRAGMATICAS		3. أخطاء براغماتية
4. ACIERTOS		4. النّجاحات
Muy Buena equivalencia buena equivalencia	Mb b	مكافئ أنسب مكافئ مناسب
Valoracion global (nivel comunicativo del texto)		القيمة التّواصليّة للنّص
Valoracion final(considerando el baremo y la valoracion global)		القيمة النّهائية

[1] Amparo Hurtado ALBIR. (1999) *Enseñar a traducir*, Madrid , Edelsa, Colección investigación didáctica. P 120.

يبدو من أوّل ملاحظة تميز نموذج أورتادو عن نموذج دوليل، من خلال تصنيفها للأخطاء، إلى أخطاء تتعلّق بفهم الأصل، و أخرى تتعلّق بصياغة نصّ التّرجمة، بل إنّها تميّز بين الأخطاء اللّغويّة و الأخطاء التّرجميّة. كما أنّها تضيف فئة الأخطاء البراغماتيّة (وظيفة نصّ التّرجمة). و لعلّ ما ينفرد به نموذجها هو إضافتها للتّقويم الشّامل، أي محاولة المقوِّم تحديد القيمة التّواصليّة للتّرجمة، و ذلك لأنّها تعتبر التّرجمة فعلا تواصليّا، إلاّ أنّها لا تفصّل كيف يحدث ذلك، فلعلّها تترك الحرّية للمقوِّم ليحدّدها بإعمال حدسه، و هي بذلك تجمع بين "التّقويم المعقلن و بين التّقويم الانطباعي "[1] ،الأوّل بتحليل الأخطاء و الثّاني باعتماد الحدس، معترفة بذلك بذاتيّة المقوِّم، لكنّها لا تطلق لها العِنان، و بالمثل تعامل الطّالب المترجم من خلال تضمينها فئتي المكافئ المناسب و المكافئ الأنسب، و هي فئات تمثّل الحلول النّاجحة الّتي اعتمدها المترجم لتجاوز بعض الإشكالات.

و تصنيف أورتادو للأخطاء على هذا النّحو، يوحي أنّ المسار التّقويمي يكون من مراحل ثلاث، فالأولى بمقارنة التّرجمة بالأصل، للتّأكّد من نقل المعنى، و الثّانية قراءة نصّ التّرجمة على حدا للتأكّد من سلامته اللّغويّة على مستويات أربعة، إملائي و نحوي و معجمي و نصّي. و نموذجها لا يُعنى فقط بجرد الأخطاء و الزلاّت فقط، بل يشيد حتّى بالنجاحات و يرتّبها. و في ثالث المراحل، يحدّد المقوِّم القيمة التّواصليّة للتّرجمة، آخذا في الحسبان الإخفاقات و النّجاحات، ليحدّد على إثرها القيمة النّهائية. وهي بذلك تفصل بين مراحل المسار التّرجمي من خلال التّقويم و تنظّم عمل المقوِّم على نحو يضفي على أحكامه بعض الدقّة.

لكنّ ما يلاحظ على نموذجها ، عدم توضيحها للعلامات التي تُخصم على كلّ إخفاق أو تُمنح على كلّ نجاح، فلعلّها تترك المبادرة للمقوِّم للتصرّف في ذلك، ضابطا تلك العلامات وفق أهدافه التّقويمية و مستوى الطّلبة التّعليمي. وتلك ميزة إيجابيّة لنموذجها، لأن المقوِّم هو الوحيد المدرك لحقيقة الممارسة التّقويميّة، فله الحقّ بذلك في ضبط ممارساته التّقويميّة وفق توجّهاته و وفق ما يتوفّر لديه خاصّة.

هذه الميزات تجعل نموذج أورتادو صالحا للتّقويم التّكويني و النّهائي على حدّ سواء.

[1] Nicoles MARTINEZ MELIS, Op Cit, p. 119.

3.1 مقترح بريان روبنسون(1998)[1]:

فكّ الشّفرة		إعادة التّشفير	
العلامات	أ- المضمون	ب- السجّل، المعجم، المصطلحات	ج- مراعاة تعليمة التّرجمة و مواصفات النوع النصّي باللّغة الهدف	التّعبير
0	لا يحقق النصّ أدنى المتطلّبات	لا يحقق النصّ أدنى المتطلّبات	لا يحقق النصّ أدنى المتطلّبات	لا يحقق النصّ أدنى المتطلّبات
2-1	- فهم محدود - أغلاط فهم فادحة - إفراط في الحذف	- سجّل غير مناسب أو غير منسجم. - فقر معجمي و أغلاط في المعارف القاعدية. - قلّة الإدراك للمصطلحات المناسبة.	- قلّة أو انعدام مراعاة مواصفات النّوع النصّي ، ترجمة حرفيّة.	- مستوى محدود. - أغلاط في التّراكيب القاعدية.
4-3	- فهم لا بأس به. - أغلاط فهم بسيطة - حذف يسير	- اختيار لسجّل غير مناسب أو غير منسجم أحيانا. - بعض الأخطاء في المفردات القاعدية. - إدراك واضح للمصطلحات المناسبة مع بعض الأغلاط.	- مراعاة يسيرة لمواصفات النّوع النصّي، التّرجمة تحوي بعض علامات الترجمة الحرفية.	- تعبير غير فعّل. - أغلاط في التّراكيب الكبرى. - أخطاء في التّراكيب القاعدية.
6-5	- فهم جيّد. - حذف يسير لبعض المقاطع قليلة الأهمّية. - إطناب أو إيجاز عند الترجمة يشوّه معنى الأصل أو ينتج غموضا.	- اختيار سجل مناسب و منسجم في الغالب. - مفردات فعّالة رغم بعض الأخطاء. - مصطلحات مناسبة رغم بعض الأغلاط العارضة.	- مراعاة واضحة لمواصفات النّوع النصّي، توظيف مناسب للمكوّن البلاغي باللّغة المستهدفة.	- تعبير فعّال. - أغلاط في استعمال أدوات التعريف أو أدوات الرّبط، أو في كتابة بعض الكلمات النّادر استعمالها. - أخطاء عارضة في التراكيب الكبرى.
8-7	- فهم جيّد جدا. - إطناب أو إيجاز لا يؤثّر في محتوى الأصل ولا يحدّث غموضا.	- اختيار لسجّل مناسب و منسجم. - مفردات فعّالة رغم بعض الأخطاء العارضة. - مصطلحات مناسبة رغم بعض الأخطاء.	- فعالية في إنتاج نصّ مع مراعاة مواصفات النوع النصّي.، توظيف منسجم لأغلب المكوّنات البلاغية للنصّ الهدف مع بعض الأغلاط العارضة.	- تعبير جيد و فعال. - أغلاط عارضة تخص استعمالات عالية المستوى. - تعبير يكاد يخلو من الأخطاء.
10-9	- فهم ممتاز. - فهم كلّي لمحتوى الأصل بما ذلك دقيق التفاصيل.	- اختيار لسجّل منسجم و فعّال و مناسب. اختيار أكثر فعاليّة للمفردات. - مصطلحات مناسبة و دقيقة.	- مراعاة فعّالة و دقيقة لمواصفات النّوع النصّي، مع أخطاء يسيرة أو منعدمة.	- تعبير دقيق. - لا أغلاط. - تعبير يكاد يخلو من الأخطاء

[1] Bryan J. ROBINSON, Clara I. LÓPEZ RODRÍGUEZ and María I. TERCEDOR SÁNCHEZ *(2006)*, « Self-asesment in Translator Training ». *Perspectives: Studies in Translatology*. Vol. 14, No. 2, 2006. p. 117.

على خلاف النّماذج السابقة، يُضمِّنُ روبنسون(Bryan Robinson) نموذجَه العلامات، الّتي تُمنح لكلّ ترجمة، مشفوعةً بأحكام تقييميّة (Jugements de valeur) مدقّقة، تصف نصّ التّرجمة على مستويات أربعة:

- فكّ الشّفرة،
- إعادة التّشفير:(السجّل، المعجم، المصطلحات)،
- الإمتثال لتعليمة التّرجمة و احترام مواصفات النّوع النّصّي،
- الصّياغة.

وهذا التّدقيق يضفي على نموذجه فعاليّة تعليميّة-تـكوينيّة أكيـدة، لأنّــه يشرح للمترجم إخفاقاته و يحدّد موقعها من المسار بدقّة وكذا الكفاءة المعنيّة، بل و يصلح استعماله نموذجا للتّقويم الذاتي، لأنّه يسهّل على الطّالب تحديد قيمة(العلامة) ترجمته و الحكم التّقييمي المناسب، معتمدا على مواصفات كلّ مكوّن من المكوّنات الأربعة.

و مجموع هذه الأحكام التّقييمية يمكن توظيفها معاييرَ لتقييم التّرجمات، و ذلك حتّى في النّماذج الأخرى، لأن جُلّها يفتقدها. يضاف إلى ذلك إشارته بل و تمييزه مفهوم الخطأ الفادح عن الخطأ البسيط، ممّا يزيده موضوعيّة و دقة أكثر. و يأتينا روبنسون بفائدة نادرا ما تعرض لها دارسو التّقويم، ألا و هي حديثه تارة عن الغلط (Error) و تارة عن الخطأ (Mistake). فما علينا إلا استشارة المعاجم لتبيّن الفرق اللّطيف بين الخطأ و الغلط، و كذا فائدة ذلك الفرق التّعليميّة.

- التّنقيب عن الفرق في اللّغة الإنجليزيّة:

Error : a mistake, especially one that causes problems or affects the result of something.
Mistake : an action or an opinion that is not correct, or that produces a result that you did not want.[1]

- التّنقيب عن الفرق في اللّغة الفرنسية:

- erreur n. f. Acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement; jugements, faits psychiques qui en résultent. égarement, faute. *Erreur choquante, grossière, commise par ignorance.*

Faute *:* Le fait de manquer à ce qu'on doit :

1- Manquement à la règle morale; mauvaise action.

[1] Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press

2- [droit]. Acte ou omission constituant un manquement à une obligation légale ou conventionnelle dont la loi ordonne la réparation quand il a causé à autrui un dommage matériel, pécuniaire ou moral.
3- Manquement à une règle, à un principe (dans une discipline intellectuelle, un art).[1]

- التّنقيب عن الفرق في اللّغة العربيّة:
- خ ط أ: الخَطأُ ضدّ الصّواب [...]، المُخْطِئُ من أراد الصواب فصار إلى غيره و الخَاطِئُ من تعمّد ما لا ينبغي و تَخَطَّأ له في المسألة أخطأ[2].
- الغَلَطُ: أن تَعْيا بالشيء فلا تَعْرِفَ وجه الصواب فيه، وقدغَلِطَ في الأمر يَغْلَطُ غَلَطاً وأغْلَطه غيره[3].

إن قراءة فاحصة لهذه التّعاريف لتوحي بفرق لطيف بين مفهومي الخطأ و الغلط، و إن كانت التّعاريف الإنجليزيّة لا تشير إلاّ إلى نتيجتهما على التواصل ، فالتّعريف الفرنسي يحدّد الفرق بوضوح، فالغلط (erreur) يكون نتيجة جهل تامّ بالشّيء، و إلى هذا يشير لسان العرب، أما الخطأ، حسب قاموس Robert، فهو ما كان خرقا لقاعدة معلومة سابقا، و قد أشار الرازي في مختار الصّحاح إلى هذا الجوهر الدّلالي في تعريفه المذكور أعلاه. فما جدوى هذا الفرق في تعليمية التّرجمة و تقويمها؟

إنّ تمييزا دقيقا بين الخطأ و الغلط يعني تحكّم المقوِّم التّام في مسعاه التّعليمي. يخصّ الخطأ معارف تمّ التّطرّق إليها أو تلقينها للطّلبة، وارتكاب الخطأ دليل على عدم تقدّم الطّالب المعرفي، و يستلزم اتخّاذ إجراءات تقويميّة حازمة، كمّا أنّ التّمادي في الأخطاء دليل على عدم أهليّة المتعلّم. أمّا الغلط فهو أقلّ أثرا لأنّه ينتج عن جهل تامّ بقضية ما، و هو بالتالي أخف ضررا من الخطأ. لكن ينبغي التّمييز بين المعارف الّتي يمسّها الغلط، فإن كانت معارف قاعديّة فالخطب جلل، أمّا إن كانت معارف متقدّمة تتطلّب كفاءات عالية، فجدير بالمقوِّم مراعاة مقتضى الحال.

[1] Le petit Robert (logiciel), la Maison Robert, Paris. 2004.

[2] الرازي، مختار الصحاح، نسخة الكترونية.
[3] ابن المنظور، لسان العرب، نسخة الكترونية.

و هكذا نتبيّن أنّ روبنسون يشير إلى قضيّة هامّة قلّما أولاها الدّارسون الأهمّية الّتي تستحقها، ليبقى الفصل بين ما هو خطأ و ما هو غلط في الأخير للمقوِّم-المكوّن لأنه الأدرى بمستويات طلبته و معارفهم.

و لا نجد ما يؤاخذُ عليه نموذجه إلاّ عدم ترميزه لفئات نموذجه. قد يُبرر ذلك برغبته في تدقيق وصفه لترجمة ما، ليتّضح للطّالب خاصّة ما له و ما عليه في ترجمته، و ليقتنع بحكم المقوِّم عليها، و لتمكنه ملاحظات المقوِّم من تعديلها و تدارك النّقائص التي تعتور ممارسته للتّرجمة.

4.1 نموذج مارتينيز ميليس(2001)[1]:

فئات الأخطاء	درجة الخطأ	العلامات
خطٌ غير مقروء	الأفدح	4
محتوى معلومي	فادح جدا	3
انسجام	فادح جدا	3
ضبط المنتوج وفق مشروع التّرجمة	فادح	2
نسخ	فادح	2
كتابة/تحرير	متوسط	1
معجم	متوسط	1
مواضعات الكتابة أو القواعد النحوية	بسيط	0.5
تعليمات تنظيم وثيقة الترجمة	بسيط	0.5

أمّا مارتينيز ميليس، و هو الباحث المتخصّص في تعليميّة التّرجمة، بل في تقويمها، فقد جاء نموذجه لتقويم التّرجمة واضحا و مبسّطا للغاية. يصنّف مارتينيز ميليس الأخطاء إلى فئات تسع، تضمّ كلّ فئة النّوع نفسه من الأخطاء، مسهّلا بذلك المسعى التّقويمي. كما أنّه يرتبها من الخطأ الأفدح إلى الخطأ البسيط، محدّدا العلامة الّتي تخصم علىّ كلّ فئة لا على كلّ خطأ. و نموذجه هذا يوحي أنّ مقارنة التّرجمة بالأصل لا تكون إلاّ للتّأكّد من نقل المترجم للمحتوى المعلومي للأصل و للتّأكّد من تفادي المترجم نسخ كلمات أو تراكيب من لغة الأصل إلى لغة التّرجمة. أمّا الفئات الأخرى فتكفي قراءة نصّ التّرجمة لاكتشافها.

و لعل ما يميّز نموذجه و نموذج روبنسون، إضافة كلّ منهما فكرة مشروع التّرجمة، و هذا يعني أنّ لديهما نظرة استهدافية (Cibliste) للتّرجمة. تحيل فكرة مشروع التّرجمة على الوظيفة (Fonction) الّتي تسند لنصّ التّرجمة في الثّقافة المستقبلة، فنجاح المترجم في تكييف كتابته التّرجمية مع مشروع التّرجمة مشروط بمستوى كفاءته التّرجمية و تحكمه في استراتيجيّات التّرجمة.

لكنّ مارتينيز ميليس لا يشير إلاّ إلى الإخفاقات، و لا يشير في نموذجه هذا إلى النّجاحات، بل يترك "كامل الحرّية للمقوِّم لتحديد العلامة التي يضيفها للطالب على

[1] Nicoles MARTINEZ MELIS, , *Op Cit*, p 369.

نجاحاته"[1]، و ذلك لأنّ النجاحات أو الحلول الإبداعيّة لا يمكن توقّعها أو تحديد علامات إضافية لها مسبقا.

نموذج مارتينيز ميليس يناسب تماما التّقويم النّهائي أو مرحلة التّصحيح في التّقويم التّكويني و ذلك لسهولة تطبيقه. و رغم كونه خاصّا بتقويم التّرجمة إلى اللّغة الأجنبيّة، فذلك يبدو جليّا من خلال اهتمامه أكثر بالمحتوى المعلومي و تقليله من شأن الأخطاء النّحوية، فيمكن حين التّرجمة إلى اللّغة الأمّ، تعديل ترتيب الأخطاء بتغيير درجة و علامة كلّ خطأ، و تلك أمور ينبغي مراعاتها حين التّرجمة من أو إلى اللّغة الأمّ.

يضيف مارتينيز نقطة أخرى ينبغي مراعاتها حين التّقويم خاصّة في إطار تعليمي، تتمثّل في تحديد مستوى المقبوليّة (Le seuil d'acceptabilité)، "الّذي يختلف باختلاف مستوى التّعلم و وفق ما نودّ تقويمه، النصّ كلّه أو مقاطع منه"[2]. يُحدّد مستوى المقبوليّة باعتبار نوعيّة اللّغة التي تسمح بقراءة كلّ النصّ، و مدى احترام المحتوى المعلومي للأصل.

5.1 نموج أروثكو وأورتادو للتقويم الذاتي(2002):

و بما أنّنا قد أوردنا مبحثا خاصّا بالتّقويم الذّاتي، حُقَّ لنا أن نضيف نموذجا خاصّا بالتّقويم الذّاتي، لنرى كيف يتصور المختصّون منهجيّة التّقويم الذّاتي.

لعلّ أهمّ ما ينفرد به هذا النّموذج هو تضمّنه لتعليمة التّرجمة (Translation Brief/ Consigne de la traduction) ، الّتي توضّح للطّالب المترجم ما يراد منه فعله، و تصف له بدقّة مشروع التّرجمة و الوضعيّة التّواصليّة الّتي سيستهلك فيها منتوج الّترجمة. توضّح التّعليمة إذن طالب التّرجمة (Le demandeur de la traduction) و قرّاءها، ممّا يسهّل على المترجم التّعامل مع مشروع التّرجمة و تكييف منتوج التّرجمة و فق ما يطلب منه.

و إن كان هذا النّموذج لا يحوي أحكاما تقييميّة، تخطئة أو تصويبا، فمردّ ذلك أنّه يُعنى بتقويم المنهجيّة التّي يتبنّاها المترجم، بسبر معارفه النّظرية و الإجرائيّة عن التّرجمة (الجزء الأوّل)، و مدى توظيفه للكفاءة الاستراتيجيّة خاصّة لخدمة البحث التّوثيقي و مدى تحكّمه فيه (الجزء الثّاني)، أمّا في الجزء الثّالث يجيب الطّالب عن أسئلة

[1] *Ibid,*. p 238.
[2] *Ibidem*.

يوضّح فيها أهمّ الخطوات الّتي اجتازها حين التّرجمة، من تحليل للنّص(تحديد وظيفة النّصّ،الأفكار الأساسيّة...) و تحديد أهمّ الصّعوبات و كيف تعامل معها، ويطلب منه في الأخير تقدير درجة صعوبة النّص، أي أنّه يصف للمقوِّم المسار الذي اتّبعه لترجمة النصّ.

و ميزة هذا النّموذج أنّه يُعوِّد الطّالب استثمار معارفه و تدقيق مساره، بل و مراقبة تصرّفاته حين ممارسة التّرجمة، لكن يشترط لنجاح مثل هذا النموذج انتقاء نصّ مناسب يحوي مقاطع تثير إشكالات، و التّركيز خاصّة على توضيح تعليمة التّرجمة.

و ما كان إيرادنا لهذه المناهج و مقارنتها، إلاّ لنتلمّس من قريب سبل بناء المنهجيّات الّتي ينبغي مراعاتها حين تقويم التّرجمة و كذا أهمّ الأسس الّتي تقوم عليها. فقد رأينا تباينا في التّصوّرات و الأهداف، لكنّ أغلبها يشترك في نقاط لا محيص عنها عند تصوّر نموذج تقويمي، لعلّ أهمّ ما نستخلصه منها :

- انتقاء مصطلحات مناسبة و دقيقة،
- تصنيف الأخطاء إلى فئات،
- تحديد العلامات الّتي تخصم على كلّ فئة،
- ترتيب الأخطاء من الأفدح إلى البسيط،
- اعتبار تعليمة التّرجمة التي توضّح للطّالب ما عليه فعله،
- توضيح طريقة تحديد القيمة الإجماليّة لنصّ التّرجمة،
- تحديد الأحكام التّقييميّة المناسبة،
- منح علامات إضافيّة على النّجاحات،
- اعتبار اللّغة المترجم إليها،
- تحديد مستوى المقبوليّة.

لا شكّ أنّ هذه المقترحات هي ثمرة بحث طويل و تجارب ميدانية مكّنت أصحابها من تعديلها و تدقيقها، و لا شكّ في فعاليّتها التّكوينيّة-التّقويميّة، لأنّها تنمّ عن ممارسة واعية و ممنهجة لتقويم التّرجمات، كما أنّ سبل توظيفها واضحة تماما. لكن يحقّ لنا التّساؤل بشأن إمكانيّة و صلاحيّة تطبيق هذه المقترحات في الدّرس التّرجمي بالجامعة الجزائريّة.

إلى أيّ مدى يمكن استثمار هذه النّماذج في الجامعة الجزائريّة؟

إنّ واضعي هذه المقترحات لم ينطلقوا من فراغ، ذلك أنّ التّفكير في التّقويم هو بالأساس التّفكير في التّعليم، من حيث ما استخلصناه من مبادئ حدّدتها أورتادو لتصوّر أو بناء نموذج تعليمي، و كذا المنهجيّة التي تقترحها دوريو على مكوّني المترجمين.

إنّ أوّل ملاحظة على هذه المقترحات ، في مجموعها، أنّها خاصّة بتقويم التّرجمات من و إلى لغات غير اللّغة العربيّة. كما أنّنا قد رأينا تباينات جمّة من حيث المصطلحات و الإجراءات. مردّ تلك التّباينات شدّة ارتباط كلّ نموذج بسياق مكاني و زماني اقترح فيه. يعني ذلك أنّه حين تقويم ترجمة إلى اللّغة العربيّة يمكن الاستفادة من تلك المقترحات ، و توظيف بعض من مصطلحاتها، أو على الأقلّ محاكاة إجراءاتها. إلاّ أنّ طبيعة التّرجمة إلى اللّغة العربيّة، وتميّز الكتابة باللّغة العربيّة عن الكتابة باللّغات الأخرى على مستويات عدّة، قد تفرض على المقوِّم الاستعانة بمصطلحات و إجراءات إضافيّة، قد تكون مغايرة تماما. فأعلام تعليميّة التّرجمة يقرون باستحالة تطبيق نموذج تعليمي عالمي موحّد،"ذلك أنّ كلّ عمليّة تعليميّة تتطلّب وسائل و إمكانات، و تحاول الاستجابة لمتطلبات سوق العمل المحليّة، و تلك أمور تتغاير من بلد لآخر"[1].

و لكنّنا لن نفصل الحكم بإمكانيّة أو استحالة تطبيق تلك النّماذج على التّرجمات إلى العربيّة، إلاّ بعد أن نتحرّى واقع التّقويم في أقسام التّرجمة.

[1] Christine DURIEUX, «Enseignement de la traduction: enjeux et démarches », pp. 37,46.

2. واقع التقويم في أقسام الترجمة:

بعد أن رأينا إسهامات أبرز أعلام تعليميّة التّرجمة في مجال التّقويم، سنحاول فيما يلي سبر جوانب الممارسات التّقويميّة في أقسام التّرجمة بالجامعات الجزائريّة. ستمكّننا الدّراسة الميدانيّة تحديد موقعها مقارنة بما وصلت إليه أبحاث الدّارسين. تلك المقارنة لها مبرّراتها، لعلّ أبرزها كون أغلب النّظريّات أو المقاربات التي تدرّس لطلبة التّرجمة مستوردة، فسنرى إذن، إن كان مقوّمو التّرجمات يحاكون واضعي تلك النّظريات في تفاصيل ممارساتهم التّقويميّة. لبلوغ ذلك، ارتأينا الاستعانة باستبيان يجيب فيه مدرسو التّرجمة، عن أسئلة محدّدة. تتناول الأسئلة التّقويم من شقّين نظري و بيداغوجي. و لقد تعمّدنا في صياغة تلك الأسئلة ترك مجال الإجابة مفتوحا، حتّى تكشف لنا الإجابات عن المعارف الفعليّة التي يتوفّر عليها ممارسو التّقويم.

1.2. موضوع الإستبيان:

تدور أسئلة الإستبيان حول:

- المعارف النّظرية عن التّقويم: الهدف منها معرفة مدى انسجام التوجّه النّظري المعتمد مع تصوّر التّرجمة و تعليميّتها و كذا ممارسة المدرّس للتّقويم.
- المعارف أو التّطبيقات البيداغوجيّة للتّقويم: الهدف منها معرفة كيفيّة توظيف المدرّس للتّقويم، و مدى تحكّمه في مصطلحات و إجراءات التقويم، و الدّور الّذي يسنده للمتعلّم في المسعى التقويمي.

2.2. الإستبيان:

المؤهل العلمي:ليسانس □ ماجستير□ دكتوراه□
الأقسام المسندة: التخصص (مادة التدريس):
الخبرة:

□□□□□□□:

1. تصوركم للترجمة؟
2. النظرية التي تتبنونها؟
3. تصوركم لتعليمية الترجمة؟
4. الهدف من تعليمية الترجمة الترجمة؟
5. ما مفهوم تقييم الترجمة لديكم؟
6. الهدف من تقييم الترجمة؟

□□□□□□□□□ □□□□□□□

7. هل تفرقون بين التقييم و التقويم؟
كيف تعدّون التقويم؟ وسيلة □ غاية □.
8. متى تمارسون التقويم؟
ماذا تقوِّمون عندما تقوِّمون؟ فهم الأصل□ منهجية الطالب في الترجمة □ صياغة النص الهدف□
ما أنواع التقويم؟
ما وظائف التقويم؟
ما مكانة التقويم في تصوركم للتعليمية؟
هل يمارس طلبتكم التقويم؟ كيف؟
ما تصوركم للترجمة الجيدة؟
ما هي معايير الجودة؟
هل تستندون إلى ترجمة نموذجية؟ نعم □ لا □
ماذا تعني لكم الموضوعية في التقويم؟
ما تصوركم للخطأ؟
ما تصنيفكم للأخطاء؟
ما دلالة الخطأ؟
ما موقفكم من الخطأ: منتقد □ مصحح □معالج □ موقف آخر .....
كيف تتصورون منهجية لتقويم الترجمة؟ هل من اقتراحات؟

3.2. تحليل نتائج الإستبيان:

أرسل الإستبيان عبر البريد الالكتروني إلى 54 أستاذا يدرسون التّرجمة، أو سبق لهم أن درّسوها إمّا بأقسام التّرجمة أو بأقسام الأدب. تلقّينا ردودا من ثلث العدد، اعتذر البقيّة عن عدم الإجابة مبرّرين ذلك بعدم تخصّصهم في تعليميّة التّرجمة، و عدم إستعابهم لمصطلحات أو مفاهيم التّقويم موضوعَ الاستبيان. فيما أكّد البعض ضرورة معرفة كلّ ما له صلة بموضوع التّقويم لشدّة تأثيره في المسعى التّقويمي-التّكويني، و تلك ملاحظة تسجّل لصالح الأساتذة، تدلّ على جرأة و فضول علمي أكيدين.

أمّا الإجابات التي وردت إلينا، فقد أثبتت لنا بعضا من الملاحظات التي سجّلناها حين مناقشتنا لمقترحات الباحثين بصدد التّقويم في الفصل الأول و الثاني. تتقاطع أغلب هذه الإجابات في النقاط التالية:

- تباين شديد في التّصوّر النّظري للتّرجمة و لتعليمتها و كذا تقويمها.
- لاحظنا بعضا من اللاتناغم بين التصوّر النّظري و الممارسة التقويمية مرده الأساس إلى عدم اكتمال التّصوّر النّظري.
- أغلب الممارسات الواقعيّة للتّقويم هي ممارسات تقليديّة، تقويم بمفهوم القياس.
- تغييب المكوّن البيداغوجي في الممارسة التّقويمية، من خلال موقف المقوِّم من الخطأ، أي عدم تبنّي استراتيجيات لتحليل الخطأ.
- شبه غياب كلّي للتّقويم الذّاتي.
- تضارب شديد و قلّة التحكّم في مفاهيم و مصطلحات التعليميّة و التّقويم.

إن هذه الملاحظات التي سجّلناها على ممارسات التّقويم، لا تخصّ فقط ممارسات التّقويم بالجامعة الجزائريّة، بل ما هي إلاّ تأكيد آخر لملاحظات سجّلها باحثون آخرون في جامعات أخرى، الفارق الوحيد يكمن في انعدام مبادرات لدراسة تقويم التّرجمة إلى اللّغة العربيّة في إطار تعليمي.

إنّ هذا الوضع ليوحي للمتبصّر بضرورة تكثيف و مضاعفة الجهود لإرساء قواعد متينة (نظريّة و تطبيقيّة) لتعليميّة التّرجمة و تقويمها. إلاّ أنّ تطوير تخصّص لا يزال حديث النّشأة و لا يزال موضع تباينات جمّة حتى بين المختصّين به، لن يحدث على إثر عمل فردي. لكنّنا نؤكّد مرّة أخرى أنّ إجابات مدرسي التّرجمة قد نبّهتنا إلى أمور هامّة،

منبعها الممارسة الواقعيّة لتعليم التّرجمة إلى اللّغة العربيّة و تقويمها، لعلّ أبزها استحالة أو على الأقلّ صعوبة إسقاط المقترحات الّتي ناقشناها فيما سبق ،كما هي، على الممارسات التّقويميّة في الجامعات الجزائريّة. غير أنّ ذلك لا يبرّر لنا إبقاء الممارسات على ما هي عليه. فإن كان تطبيق تلك النماذج فعلا عسيرا لحدّ ما، فإنّ ذلك لا يعني استحالة محاكاتها من حيث الشّكل العامّ و المنهجيّة، و تطويعها أو لنقل تكييف مضمونها وفق مواصفات الواقع التّعليمي الّذي تعرفه جامعاتنا.

سنحاول تفصيل ذلك من خلال تجربة تقويميّة، تسمح لنا بتبيُّن إلى أيّ مدى يمكن تضييق الفارق الذي يفصل الممارسات التّقويمية في أقسام التّرجمة الجزائريّة عن المستوى الّذي بلغته الأبحاث في مجال التّقويم.

3.تجربة تقويميّة:

و لننصف الطّالب المقوَّم، و نجعل له نصيبا من التّفكير في التّقويم بل و في ممارسته، ارتأينا القيام بتجربة تقويميّة مع طلبة السّنة الرّابعة من قسم التّرجمة بجامعة وهران.

1.3. وصف التّجربة:

1.1.3. **العيّنة**: وقع اختيارنا على طلبة السّنة الرّابعة من قسم التّرجمة، لاعتبارات أهمّها مناسبةُ تصوّراتنا التّقويمية لطلبة ذوي مستوى متقدّم نسبيا، أو على الأقلّ ملمّين بأساسيّات التّرجمة من اللّغة الفرنسيّة إلى اللّغة العربيّة، أيضا لنحصر التّجربة فقط في مجال التّقويم.

2.1.3. **الوسائل**:

- تمارين ترجمة مباشرة من اللّغة الفرنسية إلى اللّغة العربية، مع إمكانيّة استعمال كلّ المراجع المتوفّرة(قواميس، معاجم ...) و تسجيلها على وثيقة الإجابة.

- **النّصوص**: إنّ انتقاء النـــّصوص شرط أساس لضبط الأداء التّعليمي و تطوير مكتسبات الطّلبة، لذلك ارتأينا اختيار نصوص تداوليّة بمفهوم دوليل، أي تلك التي تحصر وظيفتها في توصيل معلومة إلى القارئ، هذه النّصوص أغلبها حديثة، تتناول مواضيع تثير اهتمام الطلبة، متوسّطة الطول، يسيرة الفهم لأنّها كانت موضوع نقاش طويل عبر وسائل الإعلام، و أيضا بحكم استهدافها شريحة معيّنة من القراء.

- **طريقة العمل**: لضمان ممارسة فعليّة للتّصحيح أو التّقويم البيني، اعتمدنا توزيع الطلبة إلى أفواج. يختار كلّ فوج نصّا من النّصوص المقترحة، على أن يترجم كلّ فوج النّص في المنزل، على الأقلّ ترجمة واحدة للمقارنة و التّدقيق، ذلك لنبقي الحصص المتبقية في القسم للتّقويم فقط.

- **وثيقة التّقويم الذّاتي** : و لنيسر على الطلبة مهمّة النّقد الذّاتي أكثر صمّمنا وثيقة للتّقويم الذّاتي، يسجّل عليها الطالب المقاطع الأصليّة التي أدرك صعوبة ترجمتها، و كذا ترجماته لها التي قد تكون مغلوطة، ثمّ يحاول الطّالب تحديد السبب مقترحا تعديلا.

- **النّصوص الموازية**: و بالمقابل أعددنا نصوصا موازية باللّغة العربيّة، تتقاطع مع النّصوص الفرنسيّة في الموضوع، بل و تقترح بعضا من المصطلحات المكافئة لتلك الواردة في الأصل. و قد احتوى بعضها مقاطع عربيّة مكافئة لمقاطع فرنسيّة بأكملها. لكنّ إطلاع الطّلبة عليها سيكون بعد الانتهاء من التّرجمة و بعد محاولة أولى للتّقويم الذاتي. يتلخّص دور النّصوص الموازية في تعويد الطّلبة على تقويم و تعديل ترجماتهم المغلوطة اعتمادا على نصوص أصيلة، كما أنّه من شأن هذا الإجراء إضفاء مسحة من الموضوعيّة على الممارسة التّقويميّة.

2.3. مراحل التّجربة:

1.2.3. اختبار المعارف التّقويمية لدى الطّلبة:

بما أنّ ممارسة بيداغوجيّة واعية للتّقويم، تستلزم إشراك الطّالب في الفعل التّقويمي، بل ربما جعله الفاعل الأساس، وجب إذن أن يكون هذا المتعلّم مزوّدا بتقنيّات ووسائل التّقويم وقادرا على تطبيقها على أيّ ترجمة. فتقويم التّرجمة علم له مصطلحاته و أساليبه، يفترض أن يكون المقوَّم على دراية بها. بل لعلّ إطلاعه عليها وسيلة لدعم موضوعيّة الممارسة التّقويميّة. و سبق أن رأينا إلحاح جون دوليل على ضرورة استيعاب الطّالب-المترجم لمصطلحات تعليميّة التّرجمة و تقويمها، و كذا إلحاحه على ضرورة قدرة الطّالب على اكتشاف الحالات التّرجمية (أخطاء، أو صعوبات، أو نجاحات) بنفسه و تسميّتها تسميّة دقيقة. لكلّ ذلك ارتأينا أن نفتتح التّجربة التّقويمية مع الطّلبة، باختبار مدى تمكّنهم من بعض المفاهيم القاعديّة في تقويم التّرجمة، وكذا ردّ فعلهم إزاء بعض الممارسات التّقويمية المتّبعة. يتمّ ذلك من خلال استبيان يضم أسئلة دقيقة و مبسّطة، يجيب عنها الطّلبة بكلّ حرّية. و الحقيقة أنّ مناقشة أجوبة الطّلبة في القسم أفضت إلى أسئلة و أجوبة أخرى سنوردها إجمالا في ما يلي.

1.1.2.3. **الاستبيان**:

1. ما مفهوم التّرجمة الجيّدة في نظرك؟
2. ما هي الأخطاء الّتي يجب تفاديها؟
3. ما مصادر أو أسباب أخطائك؟
4. هل تقتنع بالنّقد الموجّه لترجماتك؟
5. كيف ترغب أن تقوّم ترجماتك:
   - من العربيّة إلى الفرنسيّة:
   - من الفرنسيّة إلى العربيّة:
6. هل تحسّ أنّ نجاحاتك تؤخذ في الحسبان؟
7. هل تعتقد أنّ الامتحانات العادية تمكّنك من استثمار كلّ طاقاتك؟لماذا؟
8. متى تستفيد فعلا من التّقويم؟ كيف؟
   - خلال الدّروس:
   - خلال الامتحانات:
9. فيم تشترك الامتحانات و الدّروس:

   -الهدف:

   صعوبة النص:

   الأهمّية:
10. على أيّ أساس تعتقد المقوِّم يقوِّم ترجماتك؟
    - معارفك النّظريّة عن التّرجمة و تطبيقاتها:
    - معارفك اللغوية:
    - نقل المعنى:
11. هل يمكنك أن تنتقد ترجمتك؟ كيف؟

2.1.2.3. تحليل نتائج الاستبيان:

اثارت أسئلة الاستبيان نقاشا جماعيا ينمّ عن اهتمام الطلبة بالتّقويم و شغف لمعرفة الأجوبة الصّحيحة. أكدّ لنا هذا الموقف من الاستبيان ضرورة التّطرق لمثل هذه المفاهيم في بداية التّكوين. و لم لا تُجعل مثل هذه الدّروس أوّل ما ينبغي تعلّمه قبل أيّ ممارسة للتّرجمة. فالطّالب أو المترجم الذي يمتلك مثل هذه المفاهيم، حتما ستكون ممارسته للتّرجمة منهجيّة و أداءه متميزا و سيكون قادرا على تبرير اختياراته و تطوير مكتسباته.

لم تحِد أغلب الإجابات عن المطلوب، بل أبرزت إدراك الطّلبة لمدى أهمّية استيعاب المفاهيم و المصطلحات. و لعلّها ميزة تجعل المقوِّم-المكوِّن يستثمرها لتعزيز الدّافعية (Motivation) للتعلّم لدى طلبته، و ليبني على أساسها تصوّراته التّعليميّة.

أسفرت الإجابات أنّ للطّلبة معارف عامّة، هي بحاجة إلى ضبط و تدقيق.

1.مفهوم التّرجمة الجيّدة:

و ما لوحظ من قصور على معارفهم يتعلّق أساسا بمفهوم التّرجمة الجيّدة، و هم معذورون في ذلك، كيف لا و حتّى بعض الباحثين المختصّين يحجم عن اقتراح تعريف للتّرجمة الجيّدة. إلاّ أنّه يحبّذ لو تكون للطّالب فكرة عن جودة التّرجمة، ليسعى دائما لتحقيق ترجمات تتوفّر على بعض معايير الجودة.

2.تسمية الأخطاء التّرجميّة:

أمّا العجز الكبير الّذي يشترك فيه جلّ الطّلبة فيتمثّل في تسمية الأخطاء التّرجميّة و تحديـد نوعها و سببها خاصّة، قد يعلّل ذلك بعدم تعوّدهم على ممارسة التّقويم الذّاتي، أو بعدم اطلاعهم على تصحيحات ترجماتهم، أي غياب ما يصطلح عليه بالتّغذية الرّاجعة(feed back). إنّ القدرة على تسمية أخطاء التّرجمة و التّمييز بينها مهارة أساسيّة لكلّ طالب أو ممارس للتّرجمة، لأنّ التنبه للخطأ يعني معرفة الصّواب، و التّمييز بين الأخطاء يعني القدرة على تحديد مدى تأثيرها في التّرجمة، و تحديد السّبب أو مصدر الخطأ أوّل خطوة في سبيل معالجته، بل و تدارك النّقص المعرفي الذي كان سببا في حدوثه. فالتّعامل مع الخطأ على هذا النّحو يُكسب الطّالب مناعة ضدّه مستقبلا. إنّنا نعتبر هذا الضّعف في تسمية الأخطاء و تحديد مصدرها خللا معرفيّا ينبغي تداركه.

3.وعي بأهمّية التّقويم:

كشفت إجابات الطلبة، وكذا النقاش الذي أثاره الاستبيان، وعيَ الطّلبة و إدراكهم أيّما إدراك لمدى تأثير التقويم على مكتسباتهم بل و مساراتهم التعلُّمية. كما يبدو أنّ أغلبهم لا يستفيد الكثير من التّقويم إلاّ إذا كان خلال الدّروس، أي التقويم التّكويني، على قلّته بهذه الصّورة و قلّة من يمارسه طبعا. يُبرَّر ذلك بكون التّقويم خلال الدّروس يمنحهم فرصة لتعديل أغلاطهم، بل و يفتح لهم المجال للمناقشة وتبادل الآراء. أمّا التّقويم من خلال الإمتحانات(التّقويم النّهائي)، فلا همّ لهم فيه إلاّ تحصيل العلامات الضّرورية للانتقال، و لا يفكرون أبدا كيف كان أداؤهم. و لعلّ في هذا دعوة من الطّلبة لمكوِّنيهم، إلى تكثيف نشاطاتهم التّقويميّة-التّكوينيّة، و لم لا إضفاء سمة تكوينية على التّقويم النّهائي.

4. موضوع التّقويم:

و من خلال إجاباتهم عن سؤال يتعلّق بموضوع التّقويم، تبّين أنّ أغلبهـــم لا يذكر المعارف النّظرية موضوعا للتّقويم. صحيح أنّ التّرجمة هي بالأساس اشتغال على اللّغة، تستلزم معارف لغوية كافية تسهّل على المترجم فهم رسالة الأصل و إعادة التّعبير عنها بسلامة في لغة التّرجمة. لكن قد رأينا أنّ المعارف اللّغوية وحدها لا تكفي لحلّ جلّ الإشكالات التي قد يطرحها نصّ ما، خاصة ما يتعلق بالفوارق الثّقافية، حيث تتداخل ذاتيّة المؤلّف و ذاتيّة المترجم. في حال كهذه قد يضطرّ المترجم إلى خيارات لابدّ منها، فمن الأفضل أن يجد لخياراته مستندا نظريّا. لذا فمراعاة المعارف النّظرية أمر لا ينبغي تجاهله في تعليميّة التّرجمة، و لا بدّ أن يكون له أيضا نصيبه من عناية المقوِّم.

5. التّقويم الذّاتي:

و من خلال إجابات عن سؤال يتعلّق بقدرة الطّالب على نقد ترجماته، أبدى الطّلبة تلهفا لمعرفة كيفية حدوث ذلك و استعدادا لاكتساب مهارات النّقد الذّاتي. فيما يبدو أنّ مستوى مهارة النّقد الذاتي لديهم لا تتعدّى تحديد الخطأ. و مجمل ما لاحظناه بخصوص مهارة النّقد الذّاتي عوز منهجي، فاكتساب مهارة النّقد الذاتي يمرّ عبر مراحل وفق منهجيّات مضبوطة وباستعمال تقنيّات محكمة.

2.2.3.إعداد الطلبة لممارسة التقويم الذاتي:

و على إثر تحليل لنتائج الاستبيان الموجّه للطّلبة، خلصنا إلى ضرورة تغطية العجز المصطلحي و المنهجي الملاحظ، خاصة ما يتعلّق بالتّقويم و التّقويم الذّاتي. فتخصيص حصّة لتوضيح بعض المفاهيم و ضبط بعض المصطلحات و تبيينها للطّلبة قد يمكّنهم من ممارسة التّقويم الذّاتي. يتمّ ذلك الإعداد عبر مرحلتين:

1.مرحلة نظريّة:

الإتّفاق على تسميات دقيقة لبعض الأخطاء و تصنيفها لمعرفة مصدرها.

- **الخطأ اللّغوي**: يكون حين الاستعمال الخاطئ للغة على مستوى إملائي أو نحوي أو تراكيبي، قد يكون لبعض الأخطاء اللغوية تأثير في المعنى.
- **الخطأ التّرجمي**، يتعلّق مباشرة بالمعنى و يمكن تصنيفه إلى مستويات ثلاثة:
  - الفهم:لا فهم، فهم مغلوط.
  - النّقل: حذف أو إضافة غير مبررين.
  - الصياغة: إفراط في الحرفيّة، نسخ، غموض، مصطلحات غير مناسبة، مكافئ غير مناسب، رابط غير مناسب بين الفقرات.
- **سبب الخطأ:**
  - قصور في المعرفة اللّغوية، باللّغة الأصل أو باللّغة المستهدفة.
  - منهجي:غياب تامّ لمنهجيّة التّرجمة، اعتماد التّرجمة الحرفيّة، التصاق بشكل الأصل، اعتماد قواميس غير متخصّصة، خطأ في البحث التوثيقي، سوء استعمال المراجع.

الخطأ الفادح: قد يكون على مستوى:

- كلمة مفتاحية: مصطلح رئيسي، أو رابط أساس بين جملتين أو فقرتين.
- حذف كلّي لمقطع أساس من النّص الأصل.

كما يُلاحظ فقد اعتمدنا تبسيط هذه المفاهيم، كما انتقينا بعض الأخطاء لا كلّها، وذلك لتيسير استيعابها على الطّلبة، ومن ثمّ إمكانيّة استثمارها تطبيقيّا.

2.مرحلة تطبيقيّة:

1.2 تقويم ترجمة غيرية:

و بعد التّأكّد من استيعاب جلّ الطلبة لأغلب هذه المفاهيم، يُشرع في تطبيقها أولا على ترجمة عربية لنص فرنسي بغية بلوغ الأهداف التالية:

- إقناع الطّلبة عمليّا بإمكانيّة نقد و تقويم أيّ ترجمة،
- اختبار قدرة الطّلبة على توظيف الحسّ النّقدي،
- اختبار قدرة الطّلبة على توظيف مصطلحات التّقويم،
- اختبار قدرة الطّلبة على تحديد الخطأ و تخمين مصدره،
- اختبار قدرة الطلبة على اقتراح ترجمات بديلة.

النّص: ترجمة عربية لنصّ فرنسي[1]، يتحدث عن مخاطر تكثيف إنتاج الوقود الحيوي على أنشطة المرأة الرّيفية. ترجم النصّ مترجم يعمل لصالح المنظّمة العالمية للتّغذية و الزّراعة، نشرت التّرجمة مع ترجمات أخرى على موقع المنظّمة ذاتها.

التّرجمة العربيّة:

إنتاج الوقود الحيويّ على نطاق واسع قد يُفاقِم تهميش المرأة

صدور تقريرٍ جديد حول الطاقة الحيويّة يتناول البُعد الجِنساني

21إبريل/نيسان 2008، روما -من الممكن أن يُفضي التوسُّع السريع في إنتاج الوقود الحيوي السائل بالبلدان النامية، إلى مُفاقَمة تهميش المرأة وأوضاعها في المناطق الريفية، ويُهدِّد سُبل معيشة النساء طبقاً لإصدارٍ جديد من منظمة الأغذية والزراعة ."FAO"

ويشير التقرير إلى أن مَزارع إنتاج الوقود الحيوي السائل على نطاقٍ واسع مثل الإيثانول الحيوي، والديزل الحيوي تتطلّب استخداماً مُكثّفاً للموارد والمُدخلات التي لا تُتاح تقليدياً لصغار المزارعين ولا سيما النساء. وتشمل هذه الموارد الأراضي، والمياه، والأسمدة الكيميائية، والمبيدات .

ووفقاً للخبيرة يانا لامبرو لدى المنظمة، وقد شاركت في إعداد البحث المعنوّن: "البُعد الجنساني وقضايا المساواة في إنتاج الوقود الحيوي السائل: تحجيم الأخطار للحدّ الأدنى وزيادة الفرص للحدّ الأقصى"، فما لم "تُطبَّق سياساتٌ لدى البلدان النامية لتعزيز مُشاركة صغار المزارعين وبخاصة المرأة في إنتاج الوقود الحيوي من خلال إتاحة الأراضي، ورأس المال، والتكنولوجيا أمامهن فلسوف تتفاقم اللامساواة بين الجنسين وتتعرّض المرأة لمزيدٍ من الأخطار والفقر". وتضيف أن" إنتاج الوقود الحيوي بالتأكيد يُتيح الفرص للمزارعين، لكن ذلك لن ينعكس بالفائدة على مستوي عمّال الحقل إلا

[1] أنظر الملحق.

بأقل مقدارٍ ولا سيما في حالة بالمرأة، ذلك إن لم تُطبّق سياساتٌ تَدعَم الفقراء وتمنَح المرأة بعض الصلاحيات ."

ضغوط الوقود الحيوي

يلاحظ تقرير المنظمة أن تزايُد الطلب العالميّ الشامل على الوقود الحيوي السائل، مقروناً بزيادة الطلب على استخدامات الأراضي قد يُلقي بمزيدٍ من الضغوط على فئة "الأراضي الحديّة" التي تُتيح لفقراء الريف وظيفيّةً عالية في تلبية متطلّبات الكفاف، وغالباً ما تشغل المرأة معظم المهام الزراعية بالذات في إطار هذه الفئة. ولذا فمن الممكن أن يتمخض تحويل هذه الأراضي إلى مزارع لإنتاج الوقود الحيوي عن "تشريد جزئي أو كليّ للمرأة وأنشطتها الزراعية، ومن ثم دفعها باتجاه أراضٍ أكثر حديّة"، مما سينعكس سلباً على قدراتها لإنتاج الغذاء وتوفيره .

ومن شأن النضوب الممكن للموارد الطبيعية أو تدهور قاعدتها، على النحو المُصاحِب لتوسُّع مزارع الوقود الحيوي أن يضيف عبئاً آخر إلى جملة مهام المزارعين في الريف ويَجهد أوضاعهم الصحية، وبخاصة المُزارعات. وفي حالة اشتداد المنافسة بين هذا النموذج المتوسّع من الإنتاج، وإمدادات المياه والحطب فقد تندُر تلك الموارد الأساسية للاستخدامات المنزلية، مما سيضطر المرأة بوصفها تتحمّل تقليداً بالبلدان النامية مسؤولية نقل الماء والحطب... إلى قطع مسافاتٍ أبعد وبذا يقلّص الوقت المحدود المتاح لكسب الرزق من مصادرٍ أخرى.

علاوة على ذلك ، حذّرت دراسة المنظمة من أن الاستعاضة عن المحاصيل المحلية بمزارع المحاصيل الأحادية لإنتاج الطاقة قد يهدّد التنوّع الحيوي الزراعي، والمَعارف التقليدية الزراعية الواسعة المتوارَثة، ومهارات صِغار المزارعين الحقلية في إدارة المحاصيل المحلية، وانتقائها، وخزنها وجميع تلك أنشطةٌ تمارسها المرأة على الأكثر.

عدم مساواة في العمالة

إذا كان تخصيص المَزارع لإنتاج الوقود الحيوي من شأنه أن يولّد فرص عملٍ جديدة بالمناطق الريفية، فمعظم هذه الفرص يستهدف أساساً ذوي المهارات الزراعية المنخفضة ممَن يُستَخدَمون على نحوٍ متزايد موسمياً وعَرَضياً. ويتألف معظم هذه الفئة من النساء (نحو 40 بالمائة كلياً في إقليم أمريكا اللاتينية والكاريبي). ونظراً لعدم التكافؤ في الحقوق الاجتماعية للنساء مقارنةً بالرجال، تجد المرأة نفسها في وضع أضعف بكثير إذ لا تتمتع بنفس الأجور، أو ظروف العمل، والمزايا ويشمل ذلك عدم التكافؤ في فرص التدريب، والسلامة المهنية والصحية، وغيرها.

ويؤكد التقرير بوجهٍ خاص في هذا الصدد على ضرورة إجراء بحوث متعمِّقة وجمع البيانات والمعطيات عن الآثار الاجتماعية والاقتصادية لإنتاج الوقود الحيوي على الرجال، والنساء.

ودعا التقرير الى تنفيذ استراتيجيةٍ مُستدامة بيئياً لتطوير الوقود الحيوي في خدمة الفقراء، بحيث تُدمَج

مزارع محاصيل الطاقة في صُلب النُظم الزراعية الغذائية مع ربطها بأهداف محددة لحماية الأنشطة الزراعية التقليدية لصغار المزارعين، وصَون مهاراتهم ومعارفهم المتخصصة، باعتبارها حاسمة للأمن الغذائي ولمرونة المجتمعات الريفية على المدى البعيد في الاستجابة للتحديات المتزايدة

وما أبرزه التقرير على وجه الخصوص فهو ضرورة اتخاذ إجراءاتٍ تضمن إتاحة نفس الفرص للمرأة، والأسر التي ترأسها النساء، شأنها في ذلك شأن الرجل بحيث تتمكّن من الانخراط في الإنتاج المُستدام للوقود الحيوي والاستفادة من مزاياه .وتتجلّى أهمية ذلك على ضوء أن عدد الأسر التي ترأسها المرأة لم تنفك تتزايد، وقد بلغت نحو 40 بالمائة إجمالاً في الجنوب الإفريقي ونحو 35 بالمائة في منطقة الكاريبي.

المطلوب:

تقتضي المنهجيّة قراءة التّرجمة قراءة عربيّة، وذلك بتقمّص دور القارئ المفترض للتّرجمة، و تسجيل كلّ ملاحظة على التّرجمة سواء أتعلّق الأمر بأخطاء أو غموض أو أي خلل، موازاة مع ذلك يحاول الطّلبة تبيُّن مصدر الخطأ و اقتراح تعديلات إن أمكن. و لضبط المهمّة تمّ إعداد وثيقة يسجّل عليها الطّلبة ملاحظاتهم.

طريقة العمل:

- توزيع الطّلبة على أفواج، يعمل كلّ فوج على مقطع محدّد من النصّ.
- يقرأ الطّلبة التّرجمة العربيّة أوّلا، أي قراءة عموديّة، بتوظيف تقنيّة القراءة الجهوريّة، ثمّ يوزّع عليهم النصّ الفرنسي للمقارنة.

النّتائج :

بعد قراءة أوّلية ، أفلح الطّلبة في تسجيل بعض المآخذ على التّرجمة العربيّة، وذلك بمجرد قراءة النّصّ قراءة عربيّة، و بعد المقارنة، سُجّلت ترجمات مغلوطة:

1.أخطاء اكتشفت على إثر القراءة العموديّة:

الخطأ	تسميّة الخطأ	المصدر/ السبب
على نطاق واسع	صياغة	معرفة لغوية+معرفة موضوعاتية
صدور تقرير	إضافة غير ضرورية	معرفة لغوية
التوسع السريع	مكافئ غير مناسب	معرفة لغوية+معرفة موضوعاتية
إصدار	كلمة غير مناسبة	معرفة لغوية
مثل... و الديزل الحيوي	تأخير ما حقه التقديم	معرفة لغوية(القدرات الأسلوبية)
تقليديا	ترجمة حرفية	التصاق بكلمات الأصل
و قد شاركت	خطأ أسلوبي	معرفة لغوية
تطبق	خطأ لغوي معجمي	معرفة لغوية
بالتأكيد	تقديم ما حقه التأخير	معرفة لغوية(قدرات أسلوبية)
ينعكس بالفائدة	خطأ لغوي معجمي	معرفة لغوية/ترجمة حرفية
في حالة المرأة	خطأ معجمي	معرفة لغوية
الأراضي الحدية	مصطلح غير مفهوم/غموض	ترجمة حرفية +معرفة موضوعاتية+انعدام البحث التوثيقي
على الأكثر	كلمة غير مناسبة	معرفة لغوية/ فقر معجمي
يستهدف أساسا	خطأ أسلوبي	التصاق بشكل الأصل
مهارات زراعية منخفضة	الصفة غير مناسبة	معرفة لغوية/ فقر معجمي
نظرا لعدم التكافؤ في الحقوق الاجتماعية للنساء مقارنة بالرجال	صياغة ركيكة	معرفة لغوية/ فقر معجمي/ضعف أسلوبي
بحوث متعمقة	صفة غير مناسبة	معرفة لغوية/ فقر معجمي/ضعف أسلوبي
في خدمة الفقراء	خطأ أسلوبي/سوء اختيار المفردة	معرفة لغوية/ فقر معجمي/ضعف أسلوبي
حاسمة	خطأ لغوي معجمي	معرفة لغوية/ فقر معجمي/ضعف أسلوبي
ترأسها	كلمة غير مناسبة	معرفة لغوية/ فقر معجمي/ضعف أسلوبي
ولمرونة المجتمعات الريفية على المدى البعيد في الاستجابة للتحديات المتزايدة.	غموض	----------

2.أخطاء اكتشفت بعد مقارنة التّرجمة بالأصل:

المقطع الأصلي	الترجمة المغلوطة	تسمية الغلط	المصدر/السبب
menaçant ainsi	و يهدد	رابط غير مناسب	معرفة لغوية
La FAO préconise des mesures écologiquement durables et en faveur des pauvres	حذف العنوان	حذف	عدم الانتباه
selon	طبقا	كلمة غير مناسبة للسجل	عوز معجمي
La demande croissante à l'échelle mondiale de biocarburants	الشامل	إضافة غير ضرورية	----------
exacerber	مفاقمة	خطأ لغوي صرفي	معرفة لغوية
les terres marginales	الأراضي الحدية	ترجمة حرفية	خلل منهجي، قصور في المعرفة الموضوعاتية

3.أخطاء أخرى بعد المناقشة:

تخصّ هذه الفئة الأخطاء في ترجمة الصّور البيانيّة، فرغم قلّة ورودها في الأصل ، إلاّ أنّ المترجم فشل في إعادة التّعبير عنها باللّغة العربيّة.

المقطع الأصلي:

… afin de préserver les activités agricoles traditionnelles des petits exploitants, leurs compétences et leurs savoirs spécialisés, cruciaux pour la sécurité alimentaire et **la résilience** à long terme des communautés rurales.

تحديد الخطأ:

وصَون مهاراتهم ومعارفهم المتخصصة، باعتبارها حاسمةً للأمن الغذائي ولمرونة المجتمعات الريفية على المدى البعيد في الاستجابة للتحديات المتزايدة.

الخطأ: إخفاق في محاولة ترجمة الاستعارة ترجمة شارحة، فنتج عنه غموض في التّرجمة.

السبب: عدم فهم الاستعارة، عدم تبني بحث توثيقي لفهم المصطلح المستعار.

- **بحث توثيقي لفهم الدلالة المعجمية لمصطلح** « la résilience»:

Le petit Larousse :

Résilience ; n.f.

1. Caractéristique qui définit la résistance aux chocs d'un matériau.

2. (Calque de l'anglo-américain *resilience*, ressort psychologique). Psychologie : aptitude d'un individu à se construire et vivre de manière satisfaisante en dépit de circonstances traumatiques.[1]

و بما أنّ أصل الكلمة إنجليزي فدلالتها المعجميّة حسب الموسوعة البريطانيّة:

Resilience, noun.

1. The power of springing back; resilient quality or nature; elasticity. Ex. Rubber has resilience.

2. (Figurative.) the power of recovering readily; buoyancy; cheerfulness. Ex. A man of great resilience[2].

و بعد مقارنة الدّلالة المعجميّة لذات الكلمة في اللّغتين الفرنسيّة و الإنجليزيّة، تبيّن أنّ الدّلالة الّتي تناسب سياق النصّ هي: تسيير الظّروف أو التكيّف مع الظّروف، و ليس كما ذهب المترجم، معتمدا ترجمة حرفية، و محاولا ترجمتها ترجمة شارحة فوقع في الغموض. الهدف من هذا البحث التّوثيقي تعويد الطّلبة حلّ بعض إشكالات التّرجمة الّتي قد تنتج عن سوء فهم الأصل.

نتائج التّجربة:

تمكّن أغلب الطّلبة من تسجيل مؤاخذات على التّرجمة العربيّة، إلا أنّهم لا يزالون يجدون صعوبة في تسمية الأخطاء التّرجمية و تبيُّن مصادرها، غير أنّ عجزهم الأكبر ينحصر في عدم قدرتهم على اقتراح ترجمات بديلة، و إن كان ذلك هدفا ثانويّا من التّجربة. لكنّ هذه التّجربة قد تمكّن من تحقيق بعض الأهداف المنشودة في سبيل إعداد الطّلبة لممارسة التّقويم الذّاتي، إذ أيقن جلّ الطّلبة إمكانيّة نقد أيّ ترجمة، و ذلك بمجرد قراءتها قراءة عموديّة أو أفقيّة. كما تبيّن امتلاك جلّ الطّلبة لقدر من الحسّ اللّغوي، فأغلب المآخذ على التّرجمة تخصّ اللّغة. من جهة أخرى أفلح الطلبة في تحديد السبب

[1] Le petit Larousse illustré, 2008. *Version électronique.*

[2] World book 2004 Dictionnary (deluxe). *Version électronique.*

الرّئيس لأغلب الأخطاء المسجّلة، وهو ضعف الكفاءة التّحريرية باللّغة العربيّة لدى مترجم النصّ، فيم تُعلّل بعض الأخطاء بعدم فهم المترجم لموضوع النصّ و لبعضٍ من مصطلحاته، أو بعدم اعتماده منهجيّة واضحة، خاصّة البحث التّوثيقي، لتجاوز قصور معارفه الموضوعاتيّة.

لقد رسّخت هذه التّجربة لدى الطّلبة أنّ القراءة الفاحصة لنصّ التّرجمة قد تمكّنهم من اكتشاف الأخطاء و الأغلاط، و أنّ تسمية الخطأ تعني القدرة على تحديد مصدره و بالتّالي معالجته.

كان هذا التّمرين تمرين مراجعة إن صحّ التّعبير، إعدادا للطّلبة لمرحلة التّقويم الذّاتي، و إن كان على ترجمة غيريّة ، فقد كان فرصة لتعويد الطّلبة على استعمال تقنيّات تقويميّة و توظيف مصطلحات التّقويم.

2.2. التقويم الذاتي:

في المرحلة الموالية يمارس الطّلبة التّقويم الذّاتي، تبعا للمنهجيّة المتّبعة تحديد الخطأ و تعديله، وذلك بتوظيف تقنيتين:

- **القراءة الجهوريّة**: لشدّة مناسبتها للّغة العربيّة ، و لإثارة نقاش بين الطّلبة لتقوية الحسّ النّقدي و لتعزيز كفاءة الحجاج لديهممن خلال تبرير ترجماتهم أو دحض انتقادات وجّهت لترجماتهم.

- النّصوص الموازية: لاحتواء النّصوص المقترحة على بعض المصطلحات المتخصّصة قد يتعذّر إيجادها في معاجم متخصّصة أو لانعدامها أصلا، بسبب حداثة بعض المصطلحات و انعدام معاجم يوثق بها. لكنّ الهدف الأساس من النّصوص الموازية هو إكساب الطّلبة تقنيّة فعّالة لنقد ترجماتهم و تقويمها ، بل و لتعزيز كفاءتهم التّحريريّة من جهة، و لتعويدهم عدم الاكتفاء بالقواميس من جهة ثانية.

و لتعويد الطّلبة إتّباع مسار ترجمي واضح يمكّنهم من ضبط منهجيّاتهم و من تحقيق إنجازات معقولة، سيكون لكلّ مرحلة نصيبها من التّقويم .

النصّ الأوّل:

ترجم النّصّ إلى اللّغة العربيّة.

La Turquie et l'Union européenne : vers un futur commun ?[1]

Point de vue

mercredi 29 septembre 2004, par Démocratie Active

La question de l'entrée ou non de la Turquie dans l'Europe revient à se poser la question de l'identité de l'Union européenne et de sa vocation.

L'entrée potentielle de la Turquie dans l'Union européenne provoque une intensité de débats déconcertante pour un auditeur non averti du problème. Il faut tout d'abord savoir que, quoi que les institutions européennes et les chefs de gouvernement décident, la candidature de la Turquie a d'ores et déjà été acceptée, même si la date de l'entrée comme membre à part entière est encore en discussion. Cela s'est fait au sommet d'Helsinki en 1999 : pourtant, en cette période d'élargissement, les hommes politiques multiplient les déclarations, prenant position pour ou contre cette entrée, comme si cela restait encore à décider. Tant que la Turquie ne répondra pas aux critères de Copenhague, concernant essentiellement le respect de la démocratie et la situation économique, la question ne se posera pas de manière urgente. Mais la Turquie fait beaucoup d'efforts pour répondre à ces critères, sans à parvenir, mais si l'évolution se poursuit alors il faudra se décider : la laisse-t-on rentrer dans l'Union européenne, comme elle le souhaite, ou lui claque-t-on la porte au nez ? Pour quelles raisons ? L'entrée de la Turquie dans l'Union européenne pourrait poser de nombreux problèmes, mais également apporter plein de points positifs pour les autres pays de l'Union.

La question de savoir si la Turquie appartient ou non à l'Europe est la première des questions qui vient à l'esprit : pour cela, il faut définir ce qu'est l'Union européenne, quel est son but, quelles doivent être ses frontières. Il peut s'agir des limites géographiques : l'Union européenne comprendraient tous les pays géographiquement européens, tous ceux qui le veulent tout au moins, car la Suisse, la Norvège et l'Islande, bien qu'appartenant à l'Europe géographique, ne souhaitent pas adhérer pour l'instant à l'Union. Les frontières au Nord, au Sud et à l'Ouest de l'Europe sont définies par des mers : elles ne posent donc pas vraiment problème, sauf si on considère que le Maghreb a vocation à entrer dans l'Union européenne, ce qui reste une opinion minoritaire. En revanche, la limite de l'Union européenne à l'Est pose plus de problème : après l'élargissement du premier mai, qui a fait entrer les pays baltes, la Pologne, la Hongrie, la République Tchèque et la République Slovaque dans l'Union, on peut se demander jusqu'où ira l'Union si elle décide de continuer à s'étendre ainsi à l'Est : veut-on l'Europe de l'Atlantique à l'Oural, en Russie, ou veut-on rester moins nombreux ?

[1] www.dossierdunet.com/spip.php?article279

التّرجمة:

تركيا والاتحاد الأروبي: نحو مستقبل واحد
وجهة نظر

تعود مسألة انظمام تركيا أو عدم انظمامها إلى الاتحاد الأوروبي لطرح قضية هوية الاتحاد الأوروبي و مقوماته.
لقد أثار هذا الانظمام المشترك جدلا() في المناقشات الحادة أمام المستمع الجاهل لملابسات القضية. مع العلم أنه مهما كان قرار المؤسسات الأوروبية و رؤساء الحكومات فقد سبق و أن قبل ترشيح تركيا في الاتحاد الأوروبي و قد تم ذلك في قمة هالسينكي ل1999 حتى و إن كان آخر اجل للانضمام() لم يحدّد بعد
ومع ذلك ضاعف رجالات السياسة التصريحات- في فترة التوسع هذه- آخذين مواقف مؤيد أو معارضة لهذا الانضمام و كأنه لم يحسم في القرار بعد، و يعود ذلك لعدم توافق تركيا لمعايير كوبنهاغ المتعلقة خصوصا باحترام الديمقراطية و الوضع الاقتصادي فالقضية لا تطرح في عجالة، ()تبذل تركيا قصارى جهدها لتوافق هذه المعايير دون جدوى. لكن إذا ما تواصلت الثورة فلابد من الحسم في الموضوع: فإما قبول انضمام تركيا إلى الاتحاد الأوروبي() أو رفضها نهائيا(). لكن ما يجب معرفته الدوافع التي على أساسها سيتخذون قرارهم. فانضمام تركيا إلى الاتحاد الأروبي يمكنه أن يخلق عدة عراقيل لكن بالمقابل يعود بالفائدة لباقي دول الاتحاد.
إن أول سؤال يتبادر إلى الأذهان هو إذا كانت تركيا تنتمي إلى القارة الأوروبية أم لا. لهذا يجب تحديد مفهوم الاتحاد الأوروبي من حيث أهدافه و حدوده فمن الممكن أن يتعلق الأمر بحدود جغرافية لأن الاتحاد الأوروبي يظم كل الدول الواقعة في القارة الأوروبية، أو على الأقل كل من يود ذلك لأنه بالرغم من انتماء سويسرا، النرويج، إسلندا إلى القارة الأوروبية إلا أنهم لا يحبذون فكرة الانضمام إلى الاتحاد.
تحدّ البحار أوروبا من الشمال، الجنوب و الغرب، إذا فهي لا تشكل أية عراقيل، إلا إذا اعتبرنا أن مقومات المغرب تسمح له بالانضمام إلى الاتحاد، يبقى هذا رأي الأقلية، ()فبعد التوسع الأول() الذي شهده الاتحاد في أول مايو بانضمام دول البالت، بولونيا، المجر، الجمهورية التشيكية، و الجمهورية السلوفاكية، نتساءل اليوم حول إلى أي مدى يمكن للاتحاد الأوروبي أن يصل إذا ما تابع زحفه نحو الشرق. هل سيشمل أطلنطا إلى روسيا أم سوف يكتفي بأقل عدد ممكن من الدول؟

1. تقويم الفهم:

لاختبار مدى فهم الطّلبة للنّصّ، تمّ اعتماد تقنيّة التّلخيص الشّفوي باللّغة الفرنسيّة، النصّ كلّه أو على الأقلّ إعادة التعبير عمّا تمّ فهمه في جمل. لقد كان هذا الاختبار بعد الانتهاء من التّرجمة، إلاّ أنّه ضروري للتّأكّد من مدى فهمهم للنّصّ و لتمكينهم من التّمييز بين أخطاء كلّ مرحلة و معالجتها بأنفسهم.

تبيّن على إثر ذلك أنّ الفهم كان مقبولا لحدّ ما، إذ تمكّن الطّلبة من تلخيصه باللّغة الفرنسيّة محافظين على جلّ المحتوى المعلومي نظرا لسهولة النّصّ و بساطة تراكيبه و عدم احتوائه مصطلحات متخصّصة. ضف إلى ذلك امتلاك الطّلبة لمعارف موضوعاتيّة تتعلّق بموضوع النّصّ. توحي فعاليّة الفهم بترجمة فعّالة أيضا.

استعان الطّلبة بقواميس ثنائيّة اللّغة و غير متخصّصة، بهدف إيجاد "مقابلات" لبعض الكلمات. إنّ اللجوء مباشرة إلى قواميس ثنائيّة قد يؤدّي إلى أخطاء و قد لا يساعد على تدقيق الفهم، فالقواميس الثّنائية تقترح 'مقابلات قاموسيّة' قد لا يمكن توظيفها في سياق النّصّ. ففي مرحلة الفهم يحبذ الاستعانة بمراجع أحاديّة اللّغة لأنّها تسرد كلّ الاحتمالات الدّلالية لمفردة ما.

2. تقويم التّرجمة:

تطبيقا لمنهجيّة التّقويم الذّاتي ، يُقرأ نصّ التّرجمة قراءة جهوريّة أكثر من مرّة. قد تمكّن هذه التّقنيّة القارئ من تعيين المقاطع المثيرة للشكّ. موازاة مع تلك القراءة يسجّل الطّلبة ملاحظاتهم على وثيقة التّقويم الذّاتي، كلّ ملاحظة ستكون محلّ نقاش. بعدها يطالع الطّلبة النّصوص الموازية الّتي قد تنبّههم لبعض الزلاّت.

وثيقة التّقويم الذّاتي:

أخطاء اكتشفها الطّلبة مترجمو النّصّ	تسمية الخطأ	اقتراح تعديل
نحو مستقبل واحد./	ليست الكلمة المناسبة	نحو مستقبل مشترك.
أثار جدلا في المناقشات.	حذف+ تعبير	يثير جدلا حادا
الانظمام.	إملائي	الانضمام
الانضمام المشترك.	ترجمة خاطئة	الانضمام المحتمل
مواقف مؤيد أو معارضة.	خطأ إملائي/تعبير	بين مؤيد و معارض
يعود ذلك لعدم توافق تركيا لمعايير كوبنهاغن.	؟	لعدم استجابة
إذا ما تواصلت الثورة.	كلمة غير مناسبة للسجل	التطورات
أن يخلق عدة عراقيل.	ترجمة خاطئة	مشاكل
هل سيشمل أطلنطا إلى روسيا.	خطأ إملائي+ تعبير	من المحيط الأطلسي إلى جبال الأورال
أخطاء اكتشفت بعد المناقشة مع الطّلبة:		
المستمع الجاهل.	تركيب غير مناسب للسجل	لقارئ، لمتلق غير واع
تعود مسألة انضمام تركيا أو عدم انضمامها إلى الاتحاد الأوروبي لطرح...	تعبير غير سوي	تطرح قضية انضمام أو عدم انضمام تركيا للاتحاد الأوروبي مسألة
هالسينكي.	خطأ إملائي	هلسينكي
دول البالت.	؟	دول البلطيق
يعود بالفائدة لباقي دول الاتحاد.	حرف جر غير مناسب للمعنى	على
إن أول سؤال ... هو إذا.	صياغة الجملة غير سوية	هو ما إذا
مقومات.	ترجمة خاطئة	طموحات، نزعة، ميولات.

بعد مطالعة النّصوص الموازية

الافراط في استعمال انضمام.

إمكانية ترجمة entrée ب: دخول ، لحاق بالركب، عبور إلى، مع إجراء تحويرات على الصياغة.

إمكانية صياغة العنوان صياغة أخرى.

د. صعوبة فشل الطّلبة في تجاوزها أو حتّى التفطن إليها و ذلك عند ترجمة الجملة الفرنسية:

Tant que la …….. la question ne se posera pas de manière urgente.

الصعوبة: الجملة الفرنسية مركبة من جملتين: جملة الشرط و جملة جواب الشرط.

الترجمة العربية، غياب تام للشرط و خلل كبير في تركيبة الجملة.

سبب الخطأ: محاولة الطلبة ربط الجملة المعنية بالجملة التي سبقتها بعلاقة سببية فاختل المعنى.

3. تحديد نوع الخطأ و مصدره:

بعد تسجيل الأخطاء أدرك الطّلبة طبيعتها، فأغلبها تتعلّق بالصّياغة. يُفسّر بعضها بفرط تعلّقهم بشكل الأصل، و بفقر معجمهم العربي، بل حتّى عوز معارفهم الموسوعيّة بكلتا اللّغتين، يبدو ذلك من خلال ترجماتهم المغلوطة لبعض أسماء الأعلام (Helsinki, les Pays Baltes, l'Atlantique). قد تعتبر هذه الأغلاط فادحة.

كما أرجع الطّلبة بعض أخطائهم، أو بعض هفواتهم إن صحّ القول، إلى قلّة انتباههم، و خاصّة إلى عدم مراجعتهم لترجمتهم بالحِدّة اللّازمة. أغلب هذه الأخطاء تتمثّل في حذف، بوعي أو بدون وعي، لمقاطع ضروريّة أو عدم ترجمتها. بعد مقارنة التّرجمة بالأصل، أدرك الطّلبة مدى النّقص الدّلالي الذي يعتور ترجمتهم. يشار إلى كلّ حذف بوضع قوسين.

في حين تفسّر بعض الأخطاء بتسرّعهم في استعمال قواميس ثنائيّة، أدّى بهم إلى إقحام ألفاظ لا محلّ لها من السّياق، خاصّة عند ترجمتهم لبعض الكلمات ذات الدّلالة المتعدّدة على غرار :(commun , la question , averti , problème) .

لقد حاولنا أن نتطرّق في هذا النّشاط التّقويمي إلى كلّ ما يمكن أن نتطرّق إليه لتحسيس الطّلبة بمدى أهمّية التّقويم، و خاصّة لتنبيههم إلى هفوات يمكنهم تفاديها بكلّ يسر، أي نجعلهم من خلال التّقويم يراقبون أنفسهم قبل و حين و بعد التّرجمة لضبط أداءاتهم. أكسب هذا النّشاط الطّلبة بعض القناعات نحصرها في ما يلي:

- ضرورة تعلّم منهجيّة التّرجمة(قبل وحين و بعد التّرجمة).
- ضرورة تعلّم كيفية الاستفادة من المراجع(القواميس و المعاجم).
- ضرورة تكثيف القراءات لإثراء المعارف.
- إمكانية ممارسة الطّالب للتّقويم الذّاتي.

إنّ ما أكّده لنا هذا التّمرين مرّة أخرى، هو فعاليّة التّقويم المُمَنهج و كذا نجاعة إشراك الطّالب في الفعل التّقويمي، تجلّى ذلك في توعيّة الطّالب و تحسيسه بتعلماته

و إقناعه بمستوى أداءاته من جهة. و من جهة أخرى تأكّد أنّه من خلال إجابات الطّلبة عن أسئلة بعد التّقويم قدرة الطّلبة على اكتساب تجارب و خبرات على إثر كلّ ممارسة واعية للتّرجمة. يزداد ذلك أكثر بتبنّي مقاربة تقويميّة مضبوطة تُشرك المتعلّم في تقويم و تقييم تعلّماته. لا تنحصر مزيّة الخبرات فقط في تعزيز قدراتهم التّرجميّة، بل تخوّل لهم صلاحية استنباط مبادئ للتّرجمة، و لنقل كما قال أنطوني بيم التّنظير للتّرجمة من خلال الممارسة. إنّنا لا نبالغ في ذلك، لأنّ ترجمة الطّلبة لهذا النّص، رغم ما سُجل عليها من ملاحظات، هي فعلا فرصة أبدى فيها الطّلبة وعيهم الفعليّ بممارستهم التّرجميّة، تذوّقوا من خلالها حقيقة التّرجمة، و تأكّد ذلك أيضا من خلال تدخّلاتهم التّقويميّة، و هو الأمر الذي عزّز ثقتهم بقدرتهم على أداء أحسن، بل على 'التّنظير' أيضا، والفضل في كلّ ذلك يعود إلى التّقويم.

النصّ الثاني:

و لترسيخ التّجارب الّتي اكتسبها الطّلبة و اختبار فعاليّتها في نصوص تحوي صعوبات أكثر، اخترنا أن يكون النصّ الثاني نصّا تخصّصيّا من حيث موضوعه و من حيث احتواءه بعض المصطلحات، يُتوقّع أن تثير إشكالات جمّة. ترجمة نصّ بهذه المواصفات تعتبر اختبارا حقيقيّا للمعارف المنهجيّة ومدى قدرة الطّلبة على توظيفها.

ترجمة نصّ من هذا النوع لا تشترط توفّر المعارف الموضوعاتيّة مسبّقا لدى المترجم، ببساطة لأنّ المعارف الموضوعاتيّة مهما كانت وفرتها لدى المترجم، قد لا تكفيه لتحقيق أداء ترجمي فعّال، و بالمقابل مهما كانت المعارف الموضوعاتيّة ضئيلة، أمكن للمترجم، بفضل منهجيّات البحث التّوثيقي، تغطية عجزه فيها.

تركيبة هذا النصّ اللغوية بسيطة للغاية، لكنّ دلالات مصطلحاتها قد تخفى على الطّلبة، ممّا قد يُعسِّر إيجاد مكافئات مناسبة باللغة العربية، فالتّركيز سيكون إذن على المعارف الموضوعاتيّة.

ترجم النص إلى اللغة العربية.

Les conditions du match dollar contre euro

Quand l'un monte, l'autre descend. Quelles sont les conditions du « match » dollar contre euro ? Comment expliquer les variations de leur taux de change ? Et quelles sont les conséquences de ces changes flottants qui échappent au contrôle des pouvoirs politiques ?

Pour l'instant, que sa valeur monte ou descende, le dollar continue à imposer sa loi et l'euro a peu de moyens pour le contrer.

Soixante pour cent des transactions commerciales sont facturées en dollars. Le pétrole et la plupart des matières premières s'échangent dans cette devise. En Asie, on ne négocie pas en yens mais en dollars. Tout comme en Amérique latine, la plupart des pays de cette zone sont arrimés au dollar. Seulement 15 % des échanges commerciaux se font en euros, et ce pourcentage est dû principalement aux échanges intra-communautaires. 64 % des réserves des banques centrales sont constituées de dollars contre seulement 20 % en euros. Payant en dollars, les États-Unis peuvent se passer de posséder d'importantes réserves. Seule évolution notable : la Chine, en réévaluant le yuan en juillet 2005, a décidé qu'elle le définirait non plus par rapport au dollar mais par rapport à un panier de monnaie qui reste à définir (voir encadré page suivante).

Depuis 1999, l'euro a supprimé les dévaluations compétitives entre les monnaies européennes. Il a ainsi probablement évité aux pays membres de la zone euro quelques millions de chômeurs supplémentaires. Sans l'euro, la situation aurait été pire que celle qu'une partie de la zone euro connaît. C'est une consolation, même si cela ne permet pas à l'Europe de faire véritablement front au flottement du dollar. Même une « bonne politique » n'est pas garante d'un résultat adéquat dans les taux de change. La principale cause des variations des taux de change aujourd'hui ? Les mouvements de capitaux. Trois différentiels en seraient à l'origine : ceux des taux d'inflation, des taux d'intérêts et des taux de croissance. [...]

Jean-Marie Albertini

CAESmagazine n° 78 • printemps 2006.[1]

[1] www.caes.cnrs.fr/publications/CAESMagazine/CAESMag78/dollareuro.pdf

الترجمة:

أوضاع مباراة الدولار ضد اليورو.

عندما يصعد الأول يتدنى الآخر، ما هي أوضاع "مباراة" دولار ضد أورو؟ كيف نفسر اختلافات معدلات البيع و الشراء؟ و ما هي نتائج هذه المعدلات الطائفة التي تفلت من مراقبة السلطات السياسية؟

في الوقت الحالي، إن صعدت قيمة الدولار أو تدنت إلا أنه ما زال يلزم قوانينه و الأورو قليل الوسائل لمواجهته.

إن 60% من المعاملات التجارية مفوترة بالدولار. البترول و معظم المواد الأولية تتبادل في هاته العملة في آسيا، لا نتاجر بالين بل بالدولار، كما هو الحال في أمريكا اللاتينية، معظم دول هذه المنطقة مشاحنة بالدولار. إلا 15% من المبادلات التجارية تقام بالأورو و هذه النسبة راجعة إلى المبادلات ما بين المجتمعات. 64% بمن مدخرات البنوك المركزية مكونة من دولار مقابل 20% من الأورو. مدفعة بالدولار،لا تستطيع الولايات المتحدة التخلي عن امتلاك أهم المدخرات. تغير وحيد ملفت للنظر، الصين التي بإعادة تقدير الين في جويلية2005 قررت أن تعرفه لا بالنسبة إلى الدولار لكن بالنسبة إلى مجموعة من العملات بلا تعريف.

منذ 1999 تخلص الأورو من تخفيض() قيمة العملات الأوروبية كما أنه() جنب دول المنطقة الأوروبية الملايين من البطالين الإضافيين. فمن دون الأورو لكان الوضع أكثر سوءا مما تعرفه منطقة الأورو.() رغم أن هذا لا يتيح لأوروبا التجرأ لتذبذبات الدولار، حتى() "سياسة جيدة" ليست ضمانا لنتيجة ملائمة لمعدلات البيع و الشراء في يومنا هذا()؟ حركات ..... 3 تفاضلات كانت السبب: معدلات التضخم المالي، الدفع و معدلات النمو.

1. تقويم الفهم:

لتقصّي مدى فهم الطّلبة لموضوع هذا النصّ، يتمّ طرح أسئلة باللّغة الفرنسيّة، يتعلّق جلّها بمعارف موضوعاتيّة ضروريّة لفهم و ترجمة نصّ كهذا:

- الهدف من توحيد العملة الأوروبّية .
- العملات الأكثر تداولا، و سبب ذلك.
- كيفيّة تحديد قيمة العملة و سبب تغيّراتها.
- خلفيّات المنافسة بين الدّولار و اليورو.

يتضح من إجابات الطّلبة شحّ معارفهم الموضوعاتيّة سواء باللّغة الفرنسيّة أو حتّى باللّغة العربيّة. و هذا ليس خطأ، بل الخطأ أنّهم لم يكلّفوا أنفسهم عناء البحث لإثراء

معارفهم عن الموضوع بتبنّي بحث توثيقي يسير، شحّ هذه المعارف ينبئ عن ترجمة غير موفية بالقصد.

أمّا المراجع المعتمدة فلا تتعدّى قاموسا وحيدا ثنائي اللّغة، و غير مناسب لموضوع النصّ. و هذا يعني أنّ مترجمي النصّ ارتكبوا خطأ منهجيّا فادحا، تجلّى في التّرجمة من خلال ركاكة الصّياغة و غياب كلّي للمصطلحات، بل و تعابير لا معنى لها أوردها الطّلبة في ترجمتهم.

2. تقويم التّرجمة:

- **القراءة الجهوريّة:**

لقد كشفت القراءة الجهوريّة للطّلبة الرّكاكة و الأغلاط التي جعلت الطّلبة يحكمون على التّرجمة بالإخفاق الكلّي، فالأغلاط تتعلّق بمصطلحات تعتبر الرّكيزة الأساس لنصّ من هذا النّوع. نظرا لشحّ المعارف الموضوعاتيّة، يبدو أنّ القراءة الجهوريّة لن تكون فعّالة لممارسة الطّلبة للتّقويم الذّاتي، لذلك لجأنا إلى تقنيّة النّصوص الموازية.

- **النّصوص الموازية:**

بعد إطلاع الطّلبة على نصوص موازية تعالج موضوع المنافسة بين الدّولار و اليورو، أدرك الطّلبة مدى فداحة الأغلاط المرتكبة و مدى شحّ معارفهم عن الموضوع، فكانت هذه النّصوص الموازية وسيلة فعّالة في دفعهم إلى تعقّب أخطائهم و لإدراك مصدرها الأساس، كما يبيّنه الجدول أسفله.

- **الأخطاء الواردة في الترجمة:**

المقطع الأصلي	الترجمة المغلوطة	تسمية الخطأ	مصدر الخطأ
Euro	يورو- أورو	إملائي	قلة انتباه
taux de change	معدلات البيع و الشراء	مصطلح غير متداول	معارف موضوعاتية-مصطلحية
de ces changes flottants	المعدلات الطائفة	صفة غير مناسبة لا للموصوف و لا للسجل	معرفة لغوية+ موضوعاتية
imposer	يلزم	مفردة غير مناسبة للأسلوب	معرفة لغوية/ المترادفات
sont arrimés au dollar	مشاحنة للدولار	-لا معنى. مفردة غير مناسبة لا للموصوف و لا للسجل	معرفة لغوية-تحليل دلالي-استعارة
aux échanges intra-communautaires.	مابين المجتمعات	لا فهم، تعبير غير مناسب لموضوع النص	معرفة موسوعية+ تحليل لغوي ناقص
en réévaluant le yuan	بإعادة تقدير	مصطلح غير مناسب.	معرفة موضوعاتية-مصطلحية
définirait	أن تعرفه	خطأ معجمي- مفردة غير مناسبة للأسلوب	معرفة موضوعاتية+ لغوية(تعدد دلالات المفردة)
qui reste à définir	بلا تعريف	خطأ معجمي- مفردة غير مناسبة للأسلوب	معرفة موضوعاتية+ لغوية(تعدد دلالات المفردة)
les dévaluations compétitives	من تخفيض	ترجمة مغلوطة للمصطلح	معرفة موضوعاتية
Peuvent se passer de	لا تستطيع الو.م.أ التخلي	معنى عكسي خطأ معجمي	معرفة لغوية(معجمية)
payant	مدفعة	لا معنى خطا معجمي	معرفة لغوية(معجمية)

هذا فضلا عن إفراط في حذف كلّي لبعض المصطلحات الأساس أو بعض المفردات، أدّى تغييبها إلى بتر في المعنى و تغيّر كلّي للرّسالة. تشير الأقواس لوجود حذف في التّرجمة.

رغم الحكم الصريح بإخفاق هذه التّرجمة، إلا أن الطّلبة تعلّموا شيئا جديدا ذا أهمّية أكيدة للطّالب المترجم ، ألا وهو طريقة استعمال النّصوص الموازية للتّقويم أو لاكتساب معارف موضوعاتيّة و مصطلحيّة متخصّصة.

نتائج الأنشطة التّقويمية:

لقد أثبتت لنا هاته الأنشطة التقويمية السابقة قدرة الطلبة على ممارسة التقويم الذاتي، بل و تطوير مكتسباتهم. كما أنها أثبتت لنا شيئا آخر بالغ الأهمية، هو أنّه ليس من السهل، حين تقويم ترجمة إلى اللغة العربية، تطبيق فئات الأخطاء التي اقترحها الباحثون. بل إن كل تمرين كشف لنا عن فئات جديدة لابد لها من تسميات مناسبة، يبدو ذلك جليا من خلال وثائق التقويم الذاتي.

و الحقيقة أن كل نشاط تقويمي أثبت لنا أمورا كنا نفترضها مسبقا. فالنشاط الأول أثبت لنا امتلاك الطلبة لمستوى من الذوق اللغوي و الحس النقدي قابل للتطوير . أما النشاط الثاني و الثالث فأثبتا لنا إمكانية التقويم الذاتي باستعمال إما القراءة الجهورية أو النصوص الموازية. غير أن النشاط الثالث أثبت لنا أمرا أكثر أهمية مما سبق ألا و هو سَلبية التمارين التقليدية للترجمة. فرغم المكتسبات التقويمية التي أحرزها الطلبة، فإننا نعتقد جازمين أن التمارين التقليدية لا تعين المتعلم كثيرا لا في إثراء معارفه الإجرائية و لا على ممارسة التقويم الذاتي.

لقد تعمدنا أن نبدأ أنشطتنا التقويمية بتمرين تقليدي لنثبت سلبيته، و لنتلمس من قريب سلوك الطلبة قبل الترجمة و بعدها و خاصة تعاملهم مع التقويم. إن الطالب قبل الشروع في الترجمة يصيبه التردد، لأنه لا يدري من أين تكون البداية، و لا كيف تكون النهاية. و في أحسن الأحوال، يشرع في الترجمة مباشرة بعد أول قراءة، ثم سرعان ما يتوقف عن الترجمة لعدم تحكمه في 'مشروعه الترجمي'، و عدم إدراكه لنوعية الترجمة المطلوبة

منه، و خاصة لانعدام الحوافز التي تدفعه لبذل أقصى جهد ممكن. أما إزاء التقويم فردود الطلبة يشوبها نوع من التخوف من نتائج التقويم، لأنهم لا يدركون عن التقويم إلا أحكاما على إنجازاتهم.

إن تمارين الترجمة التقليدية، على شاكلة وثيقة تحوي نصا أجنبيا و فعل أمر على شاكلة ترجم، أثبتت لنا واقعيا عجزها عن استنفار القدرات و الكفاءات لدى الطلبة.

إن تمارين كهذه لا تنمّي لدى الطالب المترجم مهارات احترافية و لا ترسخ لديه شعورا بالمسؤولية، ببساطة لأنها تمارين ترجمية تنفذ و تنسى. بل هي ممارسة ترجمية معزولة عن كل واقع تواصلي، و ذلك يناقض تماما طبيعة الترجمة. ثم إنّ تمارين بهذا الشكل ليست بتلك الوسيلة الناجعة لتكوين أخصائيي ترجمة. و لن نبالغ إن اعتبرناها مجرد تمارين لتعزيز القدرات اللغوية. إن الترجمة حقيقة أخرى، ليست الترجمة مجرد استبدال كلمات بأخرى من لغة مغايرة. إن الترجمة ممارسة حضارية و فعل تواصلي ونشاط يبدو فيه حضور المترجم بجلاء. و ليس من المنطق أن تُغفل هذه الاعتبارات في تعليمية الترجمة. فكيف نوظف هذه الاعتبارات في تقويم الترجمة؟

كيف نصوغ تمارين ترجمية؟

إن الزلات التي وقع فيها الطلبة، خاصة في النشاط التقويمي الثالث لا يتحمل مسؤوليتها الطلبة فقط. و من المنطق أن نعترف أن صياغة التمارين التقليدية ربما قد تدفعهم إلى ما هو أشد من ذلك.

لقد رأينا في نهاية الفصل الأول أن المترجم لا يعمل لصالحه فقط، فهو، و إن كان محترفا، فنشاطه الترجمي جله في صالح من يطلب منه الترجمة. و إن كانت ذاتية المترجم شيئا مسلما به، فإنه ملزم دائما بمراعاة شروط و معايير طالب الترجمة (Le demandeur). و ما على كل الطرفين إلا التواضع على مواصفات الترجمة المرجوة. و قد رأينا أن أنصار المقاربة الوظيفية يقترحون حلا وسطا فعالا، يُسهم بفعل في إحلال توافق بين المترجم و طالب الترجمة، نعني بذلك تعليمة الترجمة (Translation Brief)، "تمد هذه [التعليمة] المترجم بأكبر قدر ممكن من التفاصيل المتعلقة بالغرض و المخاطب و الزمان

و المكان و المناسبة و الوسيلة، مما ينبغي للترجمة أن تتبعه"[1]. لقد تعمدنا في الأنشطة التقويمية السابقة تبني التصميم التقليدي لتمارين الترجمة، نص بدون أدنى معلومات عن مؤلفه و سبب تأليفه، و لا توضيحات بشأن شريحة القراء المقصودة، و لا حديث تماما عن الوضعية التواصلية الجديدة التي سيحشر فيها النص، أو مواصفاتها التي سترسم للمترجم الخطوط العريضة للمنهجية الواجب إتباعها، بل و تمنح للمترجم سندا قويا لتبرير خياراته و تنفيذ قراراته أي حضوره فعليا في ترجمته.

إن تعليمة الترجمة تساعد الطالب المترجم في تسيير "مشروعه الترجمي"، نقول مشروعا لأنه فعلا مشروع، يتطلب عدة و تخطيطا، و على أساس التعليمة يبني المترجم تصوراته القبلية عن الترجمة، و يفكر قبل الشروع فيها فيما يلزَمه و كيف ينبغي أن تكون ترجمته. إن صياغة تمارين ترجمية مؤسسة على تعليمات واضحة لهي أنجع وسيلة لتلقين الطلبة منهجيات الترجمة، و الأكثر من ذلك أنها تسهل عليهم مهمة التقويم الذاتي، و تعزز لديهم كفاءة الحجاج و التواصل، و أفضل ميزاتها أنها تضفي على الممارسة التقويمية مسحة من الموضوعية و الدقة، ذلك أنها تحدد طبيعة هوية منتوج الترجمة و علاقته مع النص المصدر، و بالخصوص الدورَ المناط بمنتوج الترجمة في الوضعية التواصلية الجديدة.

إن تكوينا تطبيقيا لأخصائيي ترجمة من شأنه أن يتجلى من خلال أنشطة تقويمية تجعل الطالب يترجم لا ليترجم فحسب، بل من أجل تحقيق تواصل. على المقوِّم إذن أن يجعله يوقن اليقين كله أن ترجمته ستقرأ، وستكون محل تقويم لا من قبل المقوِّم فقط بل على يد قراء فعليين. يتيسر ذلك واقعيا إن أفلح المقوِّم-المكوِّن في تصميم أنشطة تقويمية أو لنقل "مشاريع ترجمة"، لتكون حتى المصطلحات التي يوظفها مصطلحات عملية.

إن التصميم الذي نراه مناسبا لمشاريع الترجمة يتضمن ما يلي:

[1] إدوين غينتسلر، م س، ص 190.

- تعريفا موجزا بنص الأصل(مؤلفه، موضوعه،قراءه، الهدف من تأليفه) أي ما يصطلح عليه دوليل ب (la mise en situation)[1].
- تعيين طالب الترجمة(le demandeur) أو ما يصطلح عليه الوظيفيون ب (initiateur du projet) [2] .

الهدف من الترجمة يحدده طالب الترجمة(initiateur) .

- تحديد ظروف الانجاز:

- عمل فردي/ جماعي. داخل القسم/خارج القسم.

- استعمال المراجع/ عدم استعمال المراجع.

- تحديد أجل الانجاز.

- تحديد مقاييس النجاح:

هي ترجمة للأهداف التعليمية.

إمكانية تغيرها من مشروع لآخر، و من وضعية لأخرى.

يشترط فيها الوضوح.

تعتبر معايير للتقويم و للتقويم الذاتي.

- صياغة تعليمة الترجمة: هي صياغة نصية لما سبق ذكره، يحبذ فيها الإيجاز و الوضوح، و تدقيق لمواصفات الوضعية التواصلية الجديدة، و استعمال أساليب لتحفيز الطلبة على الانجاز.
- أسئلة موجهة (عنصر اختياري) :تخص الأسئلة المنهجية عموما.

[1] Jean Delisle, *la traduction raisonnée*, *op cit*,p 122.

[2] غينتسلر، إدوين، م س، ص 190.

إن "مشروعا ترجميا" كهذا كفيل بتحسيس الطالب بمدى أهمية ممارسته للترجمة، و يجعله يفكر بوعي في مجمل الخطوات و العمليات التي سيجتازها، من خلال إعداد العدة اللازمة و المناسبة لتنفيذ المشروع. كما أنّ إطلاع الطالب بالهدف من الترجمة و قراءها و توضيح ظروف الإنجاز و مقاييس النجاح تعتبر ضمانات أكيدة لموضوعية التقويم و شفافيته ، بل و علميته. إن صياغة " مشاريع ترجمة" على هذا المنوال تنبئ بأداءات فعالة و إنجازات ذات مستوى أفضل.

ها نحن نوقن بسلبية أو على الأقل لا فعالية التمارين الترجمة التقليدية، و لم يبق لنا إلا اختبار مدى الفاعلية التعليمية لفكرة مشروع الترجمة و مدى نجاعتها التقويمية.

اقتراح مشاريع ترجمية:

للتأكد واقعيا من نجاعة فكرة "مشروع الترجمة" التعليمية و فعاليته التقويمية، تم اقتراح مشروعين على الطلبة، تراعى في إعدادهما الأمور التالية:

- اعتماد التصميم المقترح أعلاه،
- التنويع في الطرح من حيث:
  - المطلوب: ترجمة كل النص، أو ترجمة مقاطع محددة،
  - الشكل: صياغة المشروع تكون إما باللغة العربية أو باللغة الفرنسية،
  - إجابات و تعليقات الطلبة تكون إما باللغة العربية أو باللغة الفرنسية.
- توظيف أساليب متنوعة للتحفيز من خلال خلق وضعيات تعلُّمية ترجمية تحاكي ملابسات الترجمة الاحترافية.
- انتقاء مقاييس للنجاح منسجمة فيما بينها و مع طبيعة النص، دون إهمال جوانب أخرى.
- إغفال بعض ميزات أو الصعوبات التي تحويها بعض النصوص تاركين المبادرة للطالب.
- صياغة المشاريع اللاحقة تكون على أساس نتائج المشروع السابق لضمان التدرج و التكامل بين المشاريع.

- في كل مشروع يحدد الهدف العام(منهجي) و الهدف الخاص(أحد مكونات الكفاءة الترجمية)، و بما أننا نود اختبار تعامل الطلبة مع تعليمة الترجمة، فإن الهدف العام في المشروعين سيكون واحدا.

مشروع الترجمة (1):

الهدف العام: تعامل الطالب مع التعليمة.

الهدف الخاص: استعمال أسلوب الإقناع في الترجمة الإشهارية.

مشروع الترجمة(2):

الهدف العام: تعامل الطالب مع التعليمة.

الهدف الخاص: توظيف الإبداع لتجاوز إشكالات الفوارق الثقافية..

المشروع الأول:

طبيعة الوثيقة:

نص تعميمي غرضه الدعاية الإعلامية لمؤلف جديد.

طالب (demandeur) الترجمة: مجلة (*Science & Vie*)

الهدف من الترجمة: إطلاع وإقناع القارئ العربي بأهمية الكتاب و حثه على اقتنائه.

ظروف الانجاز:

- عمل منزلي.
- عمل في إطار أفواج.
- إمكانية استعمال كل المراجع والوسائل المساعدة.

تعليمة الترجمة:

يعرف النص بكتاب صدر حديثا، يبدو النص كأنه لوحة إشهارية، طلب منك ترجمته إلى اللغة العربية لجلب أكبر عدد من الزبائن. ستنشر الترجمة على صفحات مجلة *science & vie*، و ستكون محل مراجعة من قبل مختصين.

مقاييس النجاح:

- احترام تقنيات كتابة النصوص التبسيطية الدعائية:
  - عنوانا جذابا.
  - اقترح ترجمة لعنوان المؤلف.
  - التقديم و التأخير بين مكونات الجملة .
  - تجنب التداخل بين اللغات.
  - القدرة على استعمال أسلوب الإقناع.

تنبيه: الإجابة عن الأسئلة المرفقة تكون بعد الانتهاء من ترجمة النص.

5/1

Le texte source :

Au clair de la science

Par Hélène GUILLEMOT

Le trésor

Dictionnaire des sciences

Sous la direction de Michel Serres et de Nayla Farouki

Flammarion, 1 092 p., 345 F.

A la pénurie de connaissances a succédé le trop-plein. L'honnête homme d'aujourd'hui n'est plus en quête des sources du savoir. Sollicité par une foule de journaux, de livres, de réseaux, il tente de naviguer dans le flot d'informations qui le submerge, de trier le vrai du faux et d'isoler, dans cette masse, un véritable « trésor » de connaissances.

« Mettre à la disposition de qui veut les concepts principaux des sciences exactes d'aujourd'hui » : c'est l'ambition de ce Trésor, rédigé par neuf scientifiques sous la direction du philosophe Michel Serres et de l'historienne des sciences Nayla Farouki.

Deux impératifs : la rigueur scientifique (mais elle va de soi, chez ces chercheurs de haut niveau) et, surtout, la simplicité - souci constant des auteurs, qui se sont mis à plusieurs pour rédiger la plupart des articles.

A mi-chemin du dictionnaire et de l'encyclopédie, le Trésor mêle notions scientifiques de base et découvertes les plus récentes, sans se contenter de sèches définitions, mais sans non plus verser dans les développements académiques. L'essentiel de chaque sujet est ramassé en une ou deux pages au maximum, où l'on trouve, quand c'est nécessaire, des éléments d'histoire, de philosophie, ou l'exposé de problèmes éthiques.

Quel autre livre expose ainsi en quelques phrases ce que sont les nombres rationnels, relatifs et complexes, les lois de conservation de la physique, le darwinisme, les étoiles à neutrons, la réplication de l'ADN ou les « systèmes experts؟ «

Une passionnante préface de Michel Serres brosse un tableau des mutations des sciences et de la connaissance engendrées par l'invasion de l'informatique et des réseaux - tournant comparable, selon lui, aux inventions de l'écriture et de l'imprimerie.

Une seule réserve : certains articles paraissent trop courts, certains points, trop peu développés. On reste parfois sur sa faim - mais c'est la loi du genre.

Science & Vie N°967, Avril 98, page 152

5/2

.الأسئلة:

- فيم أفادتك تعليمة الترجمة؟
- هل شعرت أنك تستجيب لها و أنت تترجم؟ كيف ذلك؟
- ما هي مقاييس النجاح التي أفلحت في تحقيقها؟
- ما هي مقاييس النجاح التي فشلت في تحقيقها؟
- أعط مثالا عن كل مقياس.
- ما تعليقك على تمرين من هذا الشكل؟ هل من اقتراح؟

- الترجمة:

على ضوء العلم

بقلم: إيلان غيومو

الكنز: قاموس العلوم

تحت إشراف ميشال سار و نايلة فاروق

فلاماريون، ص1.092 345 (؟)

كانت ندرة المعارف فجاء بعدها الفائض، لم يعد الرجل ؟؟؟؟ اليوم يبحث عن منابع المعرفة، بل صار يحاول أن يبحر في كم من المعلومات الذي يغمره و دعامته في ذلك حشد من الجرائد و الكتب والشبكات، و أن يميز الصحيح من الخطأ، و يفرد في هذا الكم "كنزَ" معارف حقيقي.

وضع المفاهيم الأساسية للعلوم الدقيقة المعاصرة بين أيدي من يبغي ذلك، تلكم طموحات هذا "الكنز" الذي وضعه تسعة علماء تحت إشراف الفيلسوف ميشال سار و مؤرخة العلوم نائلة فاروقي.

تعليماتان اتبعهما المؤلف: الأمانة العلمية وهذا أمر طبيعي و ذلك أن هؤلاء العلماء ذوو مستوى عال و بالأخص البساطة الذي كان هم مؤلفيه الأول الذين اجتهدوا في كتابة معظم فقراته.

إن الكنز بوصفه يحتل مكانا وسطا بين القاموس و الموسوعة، يجمع بين المفاهيم العلمية الأساسية و الاكتشافات الأكثر حداثة دون أن يكتفي بالتعريفات الجافة

5/3

و دون الخوض كذلك في التوسعات الأكاديمية. فكانت عصارة كل موضوع يجمعها الكنز في صفحة أو صفحتين لا أكثر نجد فيها عناصر تاريخية، فلسفية، و عرضا لمشاكل أخلاقية إن دعت إلى ذلك ضرورة.

فلتأتوني بكتاب آخر يعرض في بعض صفحات ماهية الأعداد الجذزية، النسبية او المركبة، قوانين الحفظ الفيزيائية، النظرية الداروينية و النجوم ذات النترونات تناسخ ال أ.دِ.نْ، أو حتّى الأنظمة الخبيرة.

تمهيد مذهل ذلك الذي يرسم فيه ميشال سار جدول تغير و العلوم و المعرفة الي أفرزه اجتياح المعلوماتية و الشبكات تغير يقارن حسب الكاتب باختراع الكتابة و المطبعة.

هناك تحفظ واحد على الكتاب، و هو أن بعض المقالات تبدوا قصيرة ، و بعض

النقاط لم يتم التوسع فيها، فيبقى المرء أحيانا دون إشباع رغبته، لكن هذا هو قانون مؤلف من هذا النوع.

مجلة العلم و الحياة، العدد 967، أفريل 1988، ص 152

.....

الإجابة عن الأسئلة:

1. جعلتني تعليمة الترجمة أضع نصب عيني إقناع المتلقي بجودة المؤلف و خصائصه العلمية، لذا حاولت أن أترجم النص باستخدام وسائل إقناع و بأسلوب بسيط سهل.
2. بالطبع أحسست أني أستجيب لها ، و ذلك أنني كنت في مقام من وضع المؤلّف أو من أراد أن يبيعه، حيث أنني حاولت إقناع لقارئ بأهمية هذا الكتاب و نوعيته الجيدة ، فاستخدمت بعض الأساليب التي تحرك في القارئ شعورا بأهمية الكتاب:
   - وضع النفاهيم.... تلكم هي الطموحات.
   - فلتاتوني...
   - تمهيد مذهل ذلك الذي...
3. أكون قد وفقت في احترام مقاييس النجاح التالية:
   - كالتقديم و التأخير، كما فعلت عند ترجمتي (quand c’est nécessaire) ،فوضعتها في آخر الجملة.

5/4

- القدرة على استعمال أسلوب الإقناع، و قد ذكرت أمثلة في الجواب السابق، و كذا إضافة في الفقرة "حتى" في الفقرة الخامسة، و كأنني أتحدى كل من يقول بقدرة كتب أخرى على مضاهاة هذا الكتاب.

أما ما أحس بفشلي في تحقيقه قد يكون اقتراح عنوان جذاب بشكل كاف.

4. تمرين من هذا النوع تمرين موفق، من حيث أنه يعود الطلبة على استخدام أسلوب الإقناع في الترجمة الإشهارية.

5/5

تقويم المشروع:

1. الترجمة:

- المحتوى المعلومي:

حافظت الترجمة على جلّ المحتوى المعلومي ، مع وجود بعض الأغلاط على:

- مستوى معجمي:

- ترجمة مغلوطة لبعض الكلمات متعددة الدلالة ،

الكلمة الأصلية	الترجمة المغلوطة	السبب	تسمية الخطأ
L'honnête homme	الرجل الرضي	- تحليل معجمي سياقي ناقص. - عدم استعمال قواميس فرنسية - اعتماد القواميس الثنائية.	ترجمة الكلمات متعددة الدلالة
isoler	يفرد		
Problèmes	مشاكل		
tableau	جدول		
impératifs			

- ترجمة غير دقيقة لبعض المصطلحات:

المصطلح الأصلي	الترجمة	السبب	التعديل
La réplication de l'Adn	تناسخ ال أ.دِ،نْ	-ترجمة حرفية. - انعدام البحث التوثيقي	؟؟
Les étoiles à neutrons	النجوم ذات النترونات		النجوم النترونية
Les lois de la conservation de la physique	قوانين الحفظ الفيزيائية		قوانين انحفاظ الكتلة

كان بإمكان الطالب على هذا المستوى تبسيط المصطلحات، أو استبدالها بمصطلحات أخرى أكثر تداولا لدى القارئ العربي، و ليس من الضروري أن تكون مكافئة للمصطلحات الأصلية لأنها مجرد أمثلة.

الصياغة :

- غياب علامات التنقيط في الفقرات 3 و 4.
- استعمال المبني للمجهول في الفقرة 6.

2.تعامل المترجم مع التعليمة:

ما يهمّ أكثر من هذا التمرين هو تعامل الطالب و تفاعله مع تعليمة الترجمة التي تشكل صلب مشروع الترجمة و المرجع الأساس في تقويم الترجمة.

يبدو جليا من خلال إجابات الطالب عن الأسئلة المرفقة، تمكن الطالب من تحقيق بعض مقاييس النجاح و اعترافه بإخفاقه في بعضها. و هذا يدل على وعي الطالب بممارسته للترجمة، و قدرته على تبين نجاحاته و تحديد نقائصه باعتبار تعليمة الترجمة. تؤكد هذه انتائج فاعلية تعليمة الترجمة، إذ يسَّر تحديدُ المواصفات المطلوبة في الترجمة و ترجمتها إلى مقاييس واضحة على الطالب مهمة تقويم أدائه.

كان هذا المشروع الأول أول تجربة للطلبة مع التعليمة ومع مقاييس النجاح، و قد سجلنا تجاوب الطلبة لحد ما مع التعليمة، تجلى ذلك من خلال تحديد هم بدقة لنجاحاتهم و كذا إقرارهم بإخفاقاتهم في تحقيق مقاييس أخرى.

و بهذا يكون مشروع الترجمة كهذا يحقق فعلا أحد مبادئ البيداغوجيا الفارقية و كذا أحد أهداف التقويم التكويني، تعيين النقص أو الخلل، الذي تتحدد على أساسه تدخلات المقوِّم-المكون العلاجية المناسبة لكل حالة تعلُّمية.

لقد ساهمت التعليمة في تحقيق أمرين اثنين، مساعدة المترجم في إدماج نص الترجمة في وضعية تواصلية جديدة، و إشراك الطالب فعلا في تقويم الترجمة. إلا أننا نلاحظ من خلال الترجمة نوعا من قلة الدافعية لدى الطلبة، نفترض أن صيغة التمرين(ترجمة نص كامل، غياب التحفيز في التعليمة) لها نصيبها في ذلك، و على هذا الأساس اقتُرح المشروع الموالي بصياغة مغايرة.

المشروع (2):

Le texte : un article de la revue *science&vie*, l'auteur (un journaliste) fait l'état actuel de la conquête de l'espace, ainsi que les ambitions illimitées de l'homme, il invite les fans de la revue, dans un style assez captivant à songer à un éventuel séjour sur Mars.

Demandeur de la traduction : la revue *science&vie.*

Objectif de la traduction :

- Conquérir un lectorat arabe.

Consignes de traduction:

L'équipe de rédaction de la revue *science&vie* entame un nouveau projet séducteur, ils ont l'intention de conquérir des lecteurs arabes. Pour ce faire ils décident, comme première expérience, de publier des articles en arabe sur son site Internet. Ainsi un concours est organisé chaque trimestre pour sélectionner les meilleures traductions arabes de ses anciens articles, avec bien sûr la possibilité d'en recruter les réalisateurs.

A vous donc d'en saisir l'opportunité. Essayez de traduire le texte suivant en prenant en compte les critères ci-dessous:

Critères de réussite:

- Respect des techniques de rédaction des textes de vulgarisation scientifique :
  a- Un titre arabe susceptible d'attirer les lecteurs.
  b- Faire attention au système temporel.
  c- Se servir d'éléments culturels arabes adéquats.

Critères de réalisation :

- Travail en groupe, à réaliser hors classe.
- Toute documentation permise.
- Délai de réalisation : 03 jours.

Questions à répondre après avoir fini la traduction. **(soyez bref et précis)**

1. En quoi vous a aidé la consigne de traduction?
2. Est-ce que vous avez pris en compte les critères de réussite? Lesquels?
3. Est-ce que les passages à traduire offrent des difficultés? Précisez comment vous avez fait pour les surmonter?
4. Dans quel passage vous avez exercé votre créativité?
5. D'où vous avez puisé les éléments culturels?
6. Avez-vous un commentaire sur ce type d'exercice? Des propositions?

1/5

Le texte : (A traduire seulement les passages en gras)

Conquête de Mars

Jouer au golf sur la Lune? Et pourquoi pas sur Mars؟

Par René BRETON

La conquête de l'espace est un des plus vieux rêve de l'homme. Si celui-ci a finalement atteint la Lune au cours de la seconde moitié du XXe siècle, sa prochaine conquête pourrait bien être la planète Mars.

L'intérêt de l'homme pour la planète rouge n'est d'ailleurs pas récent. Déjà, au milieu du XIXe siècle, certains astronomes, comme le père Angelo Secchi, remarquèrent des lignes sombres à la surface de Mars. On croyait alors qu'il s'agissait de canaux d'irrigation construits par des extraterrestres afin d'amener l'eau des calottes polaires vers les autres régions de la planète. Ce n'est qu'en 1965 que les photos prises par la sonde Mariner 4 mirent définitivement fin au mythe des Martiens. Les canaux n'étaient que d'immenses canyons.

À défaut de découvrir des extraterrestres sur Mars, on y cherche aujourd'hui des traces de vie à un état beaucoup plus primitif. En effet, des images récentes semblent indiquer que de l'eau liquide aurait déjà coulé à la surface de la planète. Certains scientifiques croient même qu'il en existerait toujours des quantités importantes dans son sous-sol. Si tel est le cas, il est probable que Mars a un jour rassemblé les conditions nécessaires à l'apparition de la vie. Cette hypothèse serait d'ailleurs soutenue par la découverte, en Antarctique, d'une météorite provenant vraisemblablement de Mars et recelant ce qui pourrait être les traces du fossile d'un micro-organisme.

Aujourd'hui, c'est un nouveau chapitre de la conquête de Mars qui s'écrit avec l'arrivée, en 1997, des sondes américaines Pathfinder et Mars Global Surveyor, premières nées d'un nouveau programme d'exploration, et le départ en mai 2003 de la sonde européenne Mars Express. Cette nouvelle génération de sondes nous apportera sans aucun doute de nouvelles connaissances sur notre voisine planétaire. **Mais, malgré toutes les capacités technologiques de ces sondes, on souhaite toujours pouvoir poser le pied sur la planète rouge. Le défi est cependant considérable. Avec les techniques actuelles le voyage durerait près de trois ans et exigerait des moyens et des budgets faramineux. La solution viendra peut-être de l'élaboration de nouvelles méthodes de propulsion plus appropriées. Mais ces difficultés n'empêchent tout de même pas certains de rêver à une colonie permanente sur Mars. Si celle-ci voit le jour, on aura enfin trouvé les Martiens que l'on cherchait...**

Grand dossier du cédérom Science & Vie.

2/5

الاقتراح الأول:

دعوة/"وعدة" لتناول الكسكس في المريخ...و لم لا؟

و لكن، رغم القوة التكنولوجية لهذه المجسات ، فإننا لا نزال نأمل أن تطأ أقدامنا سطح الكوكب الأحمر يوما ما.

غير أن التحدي كبير، ذلك أن الرحلة إليه قد تدوم ثلاث سنوات على وجه التقريب(...)، كما تتطلب وسائل و ميزانيات ضخمة.

و لعل الحل يتمثل في إعداد طرق جديدة و ملائمة لعملية القذف، إلا أن هذه الصعوبات لم تمنع بعض الناس من أن يحلموا بهجرة دونما رجعة إلى كوكب المريخ، و إذا ما تقدّر حدوث هذا ، فسنكون نحن حملة اسم "سكان المريخ"...اسم لطالما سعينا وراءه.

1. La consigne de traduction a mis l'accent sur un fait très important que j'ai tendance à ignorer : le système temporel.
2. Bien entendu. J'ai pris en considération le public cible ainsi que les techniques de vulgarisation scientifiques.
3. Pour ma part, la seule difficulté que j'ai eue résidait au niveau de la traduction du titre, j'ai dû songer à la chose qui nous préoccupe le plus, nous les arabes… un peu d'humour, cela n'a jamais tué qui que ce soit !
4. Le passage où j'ai fait appel à ma créativité est le suivant : «… mais ces difficultés….. Jusqu'à la fin du paragraphe ».
5. à vrai dire je n'ai eu recours qu'à mon propre bagage cognitif. J'ai pensé à traduire « colonie » par « hidjra » (de notre Prophète), plutôt que « isti3mar » qui pourrait avoir une connotation assez négative dans la mémoire collective arabe/ algérienne.

Quant à la traduction de « permanente » par « dounama raj3a », il s'agit d'une expression bien connu des jeunes africains arabes, et algériens en particulier, qui rêvent de quitter leur patrie pour « un monde meilleur et plus prometteur… » disent-ils.

.6. l'idée de la consigne est très pertinente avant de passer à l'acte traduisant.

الاقتراح الثاني:

الترجمة:

تحلمون برمي الرماح على سطح القمر؟ و لما لا على سطح المريخ؟

على الرغم من كلّ الإمكانات التكنولوجية التي تحضى بها هذه المسبارات، لا زلنا نأمل في أن تطأ أقدامنا يوما ما سطح الكوكب الأحمر. إذ يُعتبر ذلك تحديًا حقيقيا، حيث تقدُّر مدّة بلوغ هذا الكوكب، حسب ما تتيحه التقنيات الحالية، قرابة ثلاث سنوات، إضافة إلى كلّ ما يتطلبه هذا السفر من وسائل و أموال هائلة.

3/5

و لعلّ أن الحلّ المناسب مرهون بابتكار طرق إرسال جديدة و أكثر ملائمة. على الرغم من أن تلك الصعوبات لا تمنع البعض من الحلم بمخيّم دائم على المريخ، يسمح لنا بإيجاد المريخيين الذين طالما بحثنا عنهم ...

Réponses aux questions :

1. La consigne de traduction nous a permis tout d'abord de nous familiariser avec le texte à traduire. Le titre de la revue de laquelle est tiré l'article en question, ainsi que sa période de publication (à laquelle renvoie l'expression « de ses anciens articles ») nous renseignent sur des éléments para-textuels déterminants qui permettent de nous situer par rapport au texte.

   De plus, l'identification du lectorat visé et de leur langue réceptrice nous projette vers une situation de communication qui doit être en conformité avec la culture d'arrivée.

   Enfin, le motif par lequel on a été appelé à traduire a augmenté notre motivation pour faire une bonne traduction et a stimulé notre ambition de réussir au concours. Sachant que cela a été renforcé par la touche de crédibilité à laquelle renvoie la notion de recrutement probable et non assuré.

2. Les critères de réussite que nous avons pris en considération sont :

   A. Le respect des techniques de rédaction des textes de vulgarisation scientifique.

   B. Le choix d'un titre arabe susceptible d'attirer les lecteurs.

   D. Le choix d'éléments culturels adéquats.

3. Dans l'ensemble, le style utilisé dans le texte de départ est simple et tout à fait compréhensible. Cependant, la principale difficulté que nous avons relevée lors de la traduction est de trouver des éléments culturels qui respectent les propriétés du texte de vulgarisation de départ et qui soient susceptible de susciter le même effet en même temps.

   Afin de surmonter cette difficulté, nous nous sommes focalisés sur le récepteur, et avons donc essayé de chercher les éléments culturels qui se rapprochent le plus de l'esprit arabe, quitte à s'éloigner de l'élément culturel de départ.

   Nous nous sommes mis ensuite en position de récepteur du texte de départ, ensuite

en position de récepteur du texte d'arrivée pour savoir si nous sommes arrivés à pondérer les effets suscités dans les deux cas.

4. Le passage dans lequel on a eu recours à notre créativité est surtout le chapeau de l'article : **« Jouer au Golf sur la Lune ? Et pourquoi pas sur Mars ? »**

5. Nous avons puisé les éléments culturels en premier lieu de notre propre visualisation, nous avons ensuite recouru à une recherche documentaire afin de renforcer notre vision.
6. Ce type de traduction s'avère très intéressant pour les apprenants en traduction, il semble renforcer leur sens de l'analyse, les munir d'une bonne méthodologie de traduction, leur apprendre à trouver des solutions aux difficultés qu'ils rencontrent en traduction, et enfin il renforce leur créativité.

5/5

تقويم المشروع الثاني:

الهدف من هذا المشروع هو تقصي مدى استجابة طالب الترجمة لمشروع ترجمي يضاهي الممارسات الواقعية للترجمة الاحترافية، و إن كان يصبو لتحقيق هدف تعليمي تكويني، إلا أننا ارتأينا صياغته على نحو يجعل منه مناورة حقيقية، نختبر من خلالها مدى قدرة الطالب على توظيف كفاءته الإستراتيجية (الإبداع، اتخاذ قرارات)، و كذا كفاءته المهنية(التزام بالآجال المحددة، تحقيق المواصفات المطلوبة في الترجمة). هذا المشروع هو فعلا محاولة لتقريب التكوين الجامعي من الممارسة الواقعية للترجمة، و إن كان بافتعال وضعيات ترجمية افتراضية. إننا نتوقع من خلال تحديد الهدف بدقة، و إطلاع الطالب على معايير التقويم أن يكون الأداء الترجمي أكثر فعالية من المحاولات السابقة.

الترجمة:

1. المحتوى المعلومي:

- فهم ممتاز للأصل، انعدام كلي لأخطاء الفهم.
- نقل لأغلب المعلومات الواردة في الأصل، حذف يسير في الاقتراح الأول.

2. الصياغة:

- أخطاء إملائية يسيرة: و لما لا.
- استعمال غير اصطلاحي لحرف الجر (في) و أداة التوكيد(أن) في الاقتراح الثاني.
- ترجمات غير دقيقة لمصطلح (propulsion) : إرسال، قذف، المكافئ الأنسب هو الدفع، لكن هذا الغلط لم يؤثر على المعنى العام للنص.
- استعمال رابط غير مناسب في الاقتراح الثاني(على الرغم من أن).
- خطأ ترجمي في الترجمة الأولى: اقتراح ترجمتين لكلمة واحدة، دعوة/ وعدة.
- المقطع الثاني من الترجمة الأولى يشوبها خلل على مستوى تسلسل المعلومات، لم يتنبه المترجم إلى العلاقة الضمنية(implicite) بين الجملتين، يتمثل الخطأ في إبقاء العلاقة مضمرة.

3.النجاحات:

أفلح المترجمين في:

- توظيف الإبداع في ترجمة العنوان مع إمكانية تعديل العنوانين المقترحين.
- توظيف عناصر ثقافية موائمة: رمي الرماح، وعدة، هجرة.
- كتابة النصوص التعميمية، تبسيط المعلومة، تفادي المصطلحات المتخصصة.
- النظام الزمني: يوظف النص الفرنسي أفعالا تغلب عليها سمة الاحتمال، و بتحوير الصياغة العربية و توظيف عناصر لغوية (قد، لعل، سيكون...) أفلح كلا المترجمين في إضفاء سمة الاحتمال على الترجمة.

يبدو من خلال هذا التحليل أن كلا المترجمين قد أفلح في تحقيق مقاييس النجاح المحددة، و بالتالي يمكن اعتبار هذا المشروع ناجحا نجاحا كليا. لم يبق لنا إلا أن نتحرى كيفية تعامل المترجمين مع التعليمة و هل كانا فعلا يستجيبان لها خلال الترجمة.

4.الإجابة عن الأسئلة:

الهدف من هذه الأسئلة هو حث الطالب على التفكير في ممارسته الترجمية، ومساعدته على ممارسة نوع من الرقابة على تصرفاته و ضبط منهجيته حين

الترجمة. و بالفعل تكشف لنا إجابات كلا الطالبين عن:

- تفطن كلا الطالبين لصعوبات الترجمة، وتوضيحهما لطريقة تعاملهما معها، و خاصة تبريرهم لخياراتهم و قراراتهم الترجمية.
- ممارسة كلا الطالبين الفعلية للإبداع بوعي و بصيرة.
- استثمار الطالبين للرصيد اللغوي الفردي و توظيفهما للبحث التوثيقي.
- استثمار الطالبين لمضمون التعليمة، و توظيفهما لها لإدراك خصوصيات و متطلبات الوضعية التواصلية المستهدفة.
- أخذ الطالبين لمقاييس النجاح في الحسبان، تجلى ذلك عند تقويم الترجمة.
- إدراك الطالبين لمناسبة هذا النوع من التمارين لتطوير منهجية الترجمة.
- إمكانية تخصيص مشاريع لاحقة تتناول:
- التعامل مع المضمر حين الترجمة.

- التعامل مع النظام الزمني، لأننا نلاحظ، رغم نجاح الطالبين في التعامل مع صيغة الاحتمال و التعبير عنها باللغة العربية، إلا أن إجابة الطالب الأول تؤكد عدم دقة إلمامه بفكرة النظام الزمني.

هذه الملاحظات تؤكدها نوعية الترجمة المقترحة. كما أنها تؤكد لنا مدى نجاعة فكرة "مشروع الترجمة" و خاصة التعليمة، و كذا فعالية تحديد مقاييس التقويم في تطوير مهارة التقويم الذاتي.

خلاصة:

من الخطأ أن نحكم بغياب الفعل التقويمي عن الممارسة التعليمية، و لكن من الإنصاف أن نعترف بتغييبٍ للمنهجية في الأداء التقويمي في الغالب الأعم.

إننا نقصد بمَنهجة الأداء التعليمي، و التقويمي خاصة، تبني تصور نظري متكامل واضح المعالم دقيق المفاهيم، و اعتماد منهجية تدريس متكاملة العناصر واضحة الأهداف مراعيةً لخصوصيات السياق الزماني و المكاني تناسب خصوصيات الترجمة.

إن مقارنتنا لنماذج التقويم لدى أبرز أعلام تعليمية الترجمة قد أكدت لنا شدة التنافس بين المختصين للمساهمة في إثراء الدراسات الترجمية، محاولين جهدهم، تيسير الممارسات التعليمية و التقويمية، مراعين خصوصيات السياقات التي يدرسون أو ينظرون فيها للترجمة عموما، و للتقويم بالأخص.

لقد تلمسنا من خلال تقصينا الميداني لواقع التقويم في الجامعة الجزائرية، سواء من طريق الأساتذة أو من خلال تواصلنا التقويمي مباشرة مع الطلبة، تلهف الجميع(مكونين و متعلمين) إلى وضع أسس متينة لتعليمية الترجمة إلى اللغة العربية، فالمادة الخام متوفرة، و الخبرات منتشرة، و الإمكانات أكيدة، و النجاح مرهون بالمثابرة.

لقد تأكد لنا من خلال تجربتنا التقويمية، على بساطتها و عدم استيفاءها تصورنا الكلي للتقويم، إمكانية بل يُسر منهجة الأداء التقويمي، بل و نجاعته التكوينية، و كذا استعداد طلبة الترجمة و قابليتهم لاكتساب و تطوير مهارات جديدة، الشرط الوحيد: تدقيق المفاهيم و توضيح الأهداف و توفير الوسائل، للتعليم و للتقويم على حد سواء.

خاتمة

لئلا نختم

لقد انتابنا شعور غريب و نحن نتعمّق في أطوار هذا البحث، لقد أحسسنا أنّنا لن نوفي التقويم حقّه، بل و لن نستطيع أن نتوقّف عن الحديث عن التّقويم. إنّ دراسة التقويم في تعليميّة التّرجمة، أو لنقل دراسة موضوع في تخصّص لا زال يخطو خطواته الأولى لهي جرأة لا نِدّ لها، لكن لا محيص عنها، لكون التّقويم عصب العمليّة التعليميّة، بل المحكّ الذي تختبر على أساسه الطروحات النّظرية على اختلافها.

لقد أدّت بنا هذه الجرأة إلى الخروج بنتائج لعلّ أبرزها:

- ضرورة تكثيف البحث لتطوير تعليميّة الترجمة إلى اللّغة العربيّة.
- ضرورة تكثيف دراسات تقويم التّرجمات إلى اللّغة العربيّة، لتوضيح و تحديد المفاهيم ووضع مصطلحات ملائمة تعكس خصوصيّة التّرجمة و الكتابة باللّغة العربيّة، و تعكس خصوصيّاتنا الحضاريّة.
- دراسة التّقويم في إطار تعليمي تتطلب جهدا جماعيا دؤوبا، يراعي المكوّنات الثّلاث للفعل التكويني: نظري، تعليمي و بيداغوجي.
- التّقويم المعقلن و الممنهج كفيل بضمان استمراريّة الدّراسات التّرجميّة، ذلك أنّه يكشف فعلا عن خفايا الممارسة الفعليّة للترجمة، و يعتبر المحكّ الحقيقي الّذي يحدّد مدى صلاحيّة الطّروحات النّظريّة للتّجسيد الميداني، كما أنّه يكشف عن مستجدات، مانحا الدارسين مادة ترجمية حيّة.

- التّقويم الممنهج و المعقلن دعامته وضوح المعايير و الإجراءات، و وضوح موضوع التقويم للمقوِّم و للمقوَّم، و كذا مناسبة كلّ ذلك لطبيعة النّصوص المترجمة.
- موضوعيّة التقويم قد يضمنها إشراك المتعلّمين في الفعل التّقويمي.
- موضوعيّة التقويم قد يضمنها مواكبة التّقويم للفعل التّرجمي في أدّق مراحله.
- وضع معايير لتقويم التّرجمات في إطار تعليمي يفترض مسبّقا وضوح الأهداف التّعليميّة.
- المعايير 'النّظريّة' لا تزيد التّقويم إلاّ ذاتيّة و غموضا أكثر، يحبّذ التواضع على معايير 'تعليمية بيداغوجية'.
- تقويم التّرجمات إلى اللّغة العربيّة يغاير تماما تقويم التّرجمات إلى اللّغات الأخرى، لكن يمكن الاستفادة من مقترحات أعلام التّعليميّة، من خلال محاكاة إجراءاتها العامة.

لئلا نختم نودّ التّوكيد، أنّ ضمان ممارسة ممنهجة و موضوعية للتّقويم أثناء التّكوين قد تتطلّب تكوينا في التّقويم.

لئلا نختم نؤكّد أنّ هذه الدّراسة تفتح أبوابا جديدة للبحث، نرجو أن تثير اهتمام الباحثين. لعلّ أهمّها ضرورة العمل لوضع مصطلحات تخصّ تعليمية التّرجمة إلى اللّغة العربيّة و تقويمها بالخصوص. موضوع آخر يستحق الدراسة، يتمثل في كيفية تقريب التكوين الجامعي للمترجمين من واقع التّرجمة المهنيّة.

مكتبة البحث

- المصادر و المراجع العربية:

- القرآن الكريم.

.....

- صحيح البخاري. ،(نسخة الكترونية موقع الوراق http://www.alwaraq.net).

- تفسير الطبري ،(نسخة الكترونية موقع الوراقhttp://www.alwaraq.net)

.....

- **مؤلفات**:
  - أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ:" الحيوان"، نسخة الكترونية، موقع الوراق: (http://www.alwaraq.net)
- الجوهري أحمد، درس الترجمة، نحو منهجية متماسكة لديداكتيك الترجمة العلمية.
- حسن أحمد عيسى، الإبداع في الفن و العلم، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و العلوم، يناير، 1978.
- الديداوي، محمد، الترجمة والتواصل(2000)، دراسات عملية تحليلية لإشكالية الاصطلاح و دور المترجم، الدار البيضاء-بيروت: المركز الثقافي العربي.
- الديداوي، محمد (2005)، منهاج المترجم، بين الكتابة و الاصطلاح و الهواية و الاحتراف، ، بيروت، لبنان، المركز الثقافي العربي.
- العقل، أنور (2002)، تطوير تقويم أداء الطالب،دار النهضة العربية، بيروت.
- علوش، سعيد.«شعريات الترجمة المغربية»، طنجة، منشورات مدرسة الملك فهد العليا للترجمة، 1991.
- غينتسلر، إدوين، في نظرية الترجمة: اتجاهات معاصرة- ترجمة سعد عبد العزيز مصلوح، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، لبنان، 2007.
- كاري إدموند."الترجمة في العلم الحديث"، ترجمة ع. ذاكر، دار الغرب. [د.ت]
- ناصف، مصطفى:" نظريات التعلم"،ترجمة علي حسن حجاج، سلسلة عالم المعرفة، الكويت ،المجلس الوطني للثقافة و الفنون و العلوم، ، يناير، 1978.
- نيومارك، بيتر (1988)، الجامع في الترجمة- ترجمة حسن غزالة، دار الحكمة، طرابلس الغرب، 1992.

- **المجلات و الدوريات:**

- ذاكر ،عبد النبي ، «الترجمة الفورية:تقنيات التأريخ و تاريخ التقنية»*المترجم*، العد 06، أكتوبر-ديسمبر2002، .

- **معاجم و قواميس:**

- ابن المنظور، لسان العرب، ، نسخة الكترونية،(نسخة الكترونية موقع الوراق) http://www.alwaraq.net.
- الرازي ،مختار الصحاح، (نسخة الكترونية موقع الوراق (http://www.alwaraq.net)

- **المواقع الالكترونية:**

- http://www.alwaraq.net.

- المراجع الأجنبية:

▪ Ouvrages, articles et thèses :

- BAKER, Mona(1998), « Réexplorer la langue de la traduction : une approche par corpus ». *Meta*, vol. 43, n° 1. http://id.erudit.org/iderudit/001951ar.
- BALACESCU, Ioana & STEFANINK, Bernd(2003), « Modèles explicatifs de la créativité en traduction», *Meta*, vol. 48, n° 4. www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010992ar.html.
- BALACESCU, Ioana & STEFANINK Bernd (2005), « La didactique de la traduction à l'heure allemande ». *Meta*, vol. 50, n°01. www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n4/001951ar.
- BALLARD, Michel2006), « La traductologie science d'observation » dans, Michel BALLARD (éd), *qu'est-ce que la traductologie ?*, Artois Presses Université.
- BASTIN, Georges (2003), « Aventures et mésaventures de la créativité chez les débutants». *Meta*, vol. 48, n° 3. www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n3/007595ar.pdf.
- BERMAN, Antoine(1995), *Pour une critique des traductions : John Donne*, Paris , Gallimard.
- BONNIOL, J.J & Michel VIAL(1997), *les modèles d'évaluation*, Bruxelles, de Boeck.
- BOWKER, Lynne (2001), « Towards a Methodology for a Corpus-Based Approach to Translation Evaluation», *Meta*, vol. 46, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/002135ar.html.
- BRUNETTE, Louise (2000), « Towards a Terminology for Translation Quality Assessment: A Comparison of TQA Practices ».*The Translator*, Vol. 6, n°2. http://www.stjerome.co.uk/periodicals/journal.php.
- DANCETTE, Jeanne (1989), « La faute de sens en traduction ». *TTR*, Vol 02, n° 02. www.erudit.org/revue/ttr/1989/v2/n2/037048ar.html.
- DANCETTE, Jeanne& HALIMI Sonia(2005), « La représentation des connaissances ;son apport à l'étude du processus de traduction », *Meta*,vol. 50, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010999ar.html.
- DARWISH, Ali(1999), « Transmetrics: a formative approach to translator competence assessment and translation quality evaluation for the new millennium », RMITM University, Victoria, Australia. www.translocutions.com/translation/transmetrics_2001_revision.pdf.
- DEJEAN LEFEAL , Karla(1987), « La traduction à l'approche de l'an 2000 ». *Meta*, Vol. 32 n°02. www.erudit.org/revue/meta/1987/v32/n2/index.html.
- DEJEAN LEFEAL,Karla,(1993), « Pédagogie raisonnée de la traduction». *Meta*, vol. 38, n° 2. http://id.erudit.org/iderudit/003451ar..
- DELISLE, Jean (1980), *L'analyse du discours comme méthode de traduction* ، Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, Jean(1992),« Manuels de traduction: Essai de Classification». *TTR*, Vol. 5, n°1. www.erudit.org/revue/ttr/1992/v5/n1/037105ar.html.

- DELISLE, Jean (2001), « L'évaluation des traductions par l'historien», *Meta*, vol 46, n° 02. www.erudit.org/revue/Meta/2001/v46/n2/002514ar.html.
- DELISLE, Jean(2003), *La traduction raisonnée: Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français*, Coll. « PEDAGOGIE DE LA TRADUCTION », Ottawa, Les presses de l'université d'Ottawa.
- DURIEUX , Christine (1988) , *Fondement didactique de la traduction technique* , Paris, Didier Erudition.
- DURIEUX Christine (1990), « Le raisonnement logique : premier outil du traducteur », in *Études traductologiques en hommage à Danica Seleskovitch*, Éditions Minard, coll. « Lettres modernes ».
- DURIEUX, Christine (1998), « Translation Quality Assessment », *Translation at the United Nations*, Vol .2, Vienne, Autriche.
- DURIEUX, Christine(2005), «L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches». *Meta*, vol. 50, n° 01. www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010655ar.pdf.
- DURIEUX, Christine(2006), « *la traductologie, une discipline limitrophe* » dans, Michel Ballard (éd), *Qu'est-ce que la traductologie* ?, Artois Presses Université.
- DUSSART , André(2005), « Faux sens, contresens, non-sens… un faux débat ? **»,** *Meta*, Vol. 50, n° 1. www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n1/010661ar.html.
- FAWCETT, Peter (1998), *« Idelogy and Translation*», in Mona Baker (ed), *Routledge Encyclopedia of translation Studies*, London, Routledge.
- FIGARI, Gérard (1995), *Evaluer : Quel référentiel*, Bruxelle, De Boeck-Wesmeel.
- FIOLA, MARCO (2003), «Prolégomènes a une didactique de la traduction professionnelle». *META*, vol. 48, n° 3. www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n3/007594ar.pdf.
- FONTANET, Mathilde(2005), « Temps de la créativité en traduction ». *META*, vol. 50 ; n°2. www.erudit.org/revue/meta/2005/v50/n2/010992ar.html.
- GILE, Daniel.(1992) :« *Les fautes de traduction : une analyse pédagogique*»,Meta, vol 37, n° 2.www.erudit.org/revue/meta/1992/v37/n2/002907ar.html.
- GILE, Daniel (1995), « la lecture critique en traductologie **»**, *META*, Vol. 40, n° 01. www.erudit.org/revue/meta/1995/v40/n1/002894ar.html.
- GOUADEC, Daniel (1980), «Paramètres de l'évaluation des traductions». *Meta*, vol. 26, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/1981/v26/n2/002949ar.html.
- GOUADEC, Daniel, (1991), «Autrement dire…pour une redéfinition des stratégies de formation des traducteurs», *Meta*, vol. 36, n° 4. www.erudit.org/revue/meta/1991/v36/n4/002947ar.html.
- GOUADEC, Daniel,(2006) «Profils de compétences et formation universitaire».Actes du colloque : «*Quelle qualification universitaire pour les traducteurs* ?», Paris, Maison du Dictionnaire. www.babels.org/forum/viewtopic.php.
- HANNELORE, Lee-Jahnke,(2001) «Aspects pédagogiques de l'évaluation des traductions», *Meta*, vol. 46, n° 2. http://id.erudit.org/iderudit/003447ar
- HANNELORE, Lee-Jahnke(2001), « Présenation ». *META*, vol. 46, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n1/index.html.
- HATIM, Basil&MASON,Ian (1997), *The Translator as Communicator* ,London, Routledge.
- HOLMES, James (2000), « The Name and Nature of Translation Studies », in Lawrence VENUTI (ed.), *Translation Studies Reader*, London/New York, Routledge, .

- HÖNIG, Hans George (1997), «Positions, Power and Practice: Functionalist Approaches and Translation Quality Assessment». *Current Issues in Language & Society*, Vol. 4, N° 1. www.multilingual-matters.net/cils/004/0006/cils0040006.pdf.
- HORGUELIN, Paul(1998), «La révision didactique». *Meta*, vol. 43, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/1988/v33/n2/003112ar.
- HOUSE, Juliane(2001), « Translation Quality Assessment: Linguistic Description versus Social Evaluation» , *Meta*, vol. 46, n° 2, p. 243. www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/index.html.
- HURTADO ALBIR, Amparo (1990), « La fidélité au sens, un nouvel horizon pour la traductologie» dans *études traductologiques en hommage à Danica SELESKOVITCH*, Paris, Edition Minard, coll. « Lettres modernes ».
- HURTADO Albir Ampao(1996), «La traductologia: la linguistica y traductologia». *Trans*, n°:01. www.trans.uma.es/trans_01.html.
- Amparo Hurtado ALBIR. (1999) *Enseñar a traducir*, Madrid , Edelsa, Colección investigación didáctica
- HURTADO ALBIR, Amparo(2007), *Traducción y traductología : Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- JÄÄSKELÄINEN, Ritta (1996), « Hard Work will Bear Beautiful Fruit: A Comparison of Two Think-Aloud Protocol Studies »,*Meta* Vol. 41, no 1. www.erudit.org/revue/meta/1996/v41/n1/index.html.
- JUHEL, Denis (1999), «Prolixité et qualité des traductions». *Meta*, vol. 44, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/1999/v44/n2/003275ar.html.
- KRAIF, Olivier (2001) , *Constitution et exploitation de bi-textes pour l'aide à la traduction*, Thèse doctorale, Université de Nice Sophia Antipolis. www.u-grenoble3.fr/kraif/files/these.memoire.pdf.
- KUSSMAUL, Paul & TIRKKONEN-CONDIT, Sonja (1995), « Think-Aloud Protocol Analysis in Translation Studies », *TTR*, vol. 8, n° 01. www.erudit.org/revue/ttr/1995/v8/n1/037201ar.html.
- LAROSE, Robert (1998), «Méthodologie de l'évaluation des traductions». *Meta*, vol. 43, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/1998/v43/n2/003410ar.html.
- LAUSCHER, Susanne (2000), « Translation Quality Assessment: Where Can Theory and Practice Meet? », *The Translator*, Vol. 6, n° 2. http://www.stjerome.co.uk/periodicals/journal.php.
- LEDERER, Marianne(1994), *la traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, coll. « F ».
- MARTINEZ MELIS, Nicloes. &HURTADO Albir.(2001) «*Assessment in Translation Studies : Research Need*»s. Meta, vol 46, n° 2. www.erudit.org/revue/meta/2001/v46/n2/003624ar.html.
- MARTÍNEZ Melis, Nicole (2001), *Évaluation et Didactique de la Traduction: le cas de la traduction dans la langue étrangère*, Thèse doctorale, Barcelone, Universitat Autònoma de Barcelona. http://www.tesisenred.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1116101-145109//nmm1de2.pdf
- MESCHONNIC, Henry(1999), *Poétique du traduire*. Paris, Verdier.
- MIZON, Isabel & DIEGUEZ, Isabel(1996), « Self Correction In Traslation Courses: A Methodojogical Tool ». *Meta* Vol. 41, n° 1. www.erudit.org/revue/meta/1996/v41/n1/index.html.

- OROZCO, Mariana & HURTADO, Albir,Amparo(2002), « Measuring Translation Competence Acquisition». *Meta*, vol. 47, n° 3. www.erudit.org/revue/meta/2002/v47/n3/008022ar.pdf.
- PERGNIER, Maurice(1990), « l'ambigüité de l'ambigüité », in *Études traductologiques en hommage à Danica Seleskovitch*, Éditions Minard, coll. « Lettres modernes ».
- PERRENOUD, Philippe (1998), *L'évaluation des élèves : De la fabrication de l'excellence scolaire à la régulation des apprentissages : Entre deux logiques*,Bruxelles, De Boeck.
- POLITIS, Michel(2007), « L'apport de la psychologie cognitive à la didactique de la traduction ». *Meta*, vol. 52, n° 1. www.erudit.org/revue/meta/2007/v52/n1/index.html.
- PYM, Antony (1992), *Translation and Text Transfer: An Essay on the Principles of Intercultural Communication*, Frankfurt/Main, Peter Lang, http://www.tinet.org/~apym/publications/text_transfer/cover.html.
- RICOEUR, Paul (2004), *Sur la traduction*, Paris , Bayard.
- ROBINSON Bryan, LÓPEZ RODRÍGUEZ, Clara and TERCEDOR SÁNCHEZ, María *(2006),* « Self-asesment in Translator Training ». *Perspectives: Studies in Translatology*. Vol. 14, No. 2, 2006.
- ROBINSON, Douglas (2007) ,*Becoming a Translator* , London & New York, Routledge.
- ROCHARD, Michel**. «** *Une approche traductologique de la terminologie et de la révision* **».** Cahier du CIEL, 1994-1995**.** www.eila.univ-paris-diderot.fr/_media/recherche/clillac/ciel/cahiers/94-95/0introduction94-95.pdf.
- SCHÄFFNER, Christina.(1997): «*From good to functionally appropriate: Assessing Translation Quality*». Current Issues in Language& Society, vol 4, n°1. www.multilingual-matters.net/cils/004/0001/cils0040001.pdf.
- SECARĂ ,Alina(2005), «Translation Evaluation - a State of the Art Survey»,Leeds, Centre for Translation Studies, University of Leeds.
- SÉGUINOT, Candace (1989),« Understanding Why Translators Make errors », *TTR*, Vol. 2, n° 2. www.erudit.org/revue/ttr/1989/v2/n2/037047ar.pdf.
- SHUTTLWORTH, Mark (1998), « Polysystem Theory », in Mona Baker, *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*, London & New York, Routledge.
- VANDAELE, Sylvie (2003), « Compte-rendu de l'ouvrage de K. Reiss (2000): *Translation Criticism – The Potentials and Limitations*»,*Meta*, vol. 48, n° 4. www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008734ar.html.
- VINAY, Jean Paul & DARBELNET, Jean (1977), *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Paris, Didier.
- WILSS, Wolfram(2004), « Translation Studies – The State of the Art », *Meta* Vol. 49, n° 4. www.erudit.org/revue/meta/2004/v48/n4/008747ar.html.
- WOODSWORTH, Judith(1988), «Traducteurs et écrivains: vers une redéfinition de la traduction littéraire», *TTR*, vol. 1, n° 01. www.erudit.org/revue/ttr/1988/v1/n1/037008ar.html.
- WOODSWORTH, Judith(1990), «Compte rendu de l'ouvrage de Pamela Russel *: How to write a Précis*». *TTR*, vol. 3, n°01 www.erudit.org/revue/ttr/1990/v3/n1/014739ar.pdf.

- **Dictionnaires&encyclopédies :**
- Le petit Robert (logiciel), la Maison Robert, Paris. 2004.
- Le petit Larousse (logiciel), la Maison Larousse, Paris 2008.
- Oxford Advanced Learner's Dictionary, Oxford University Press.
- World Book Dictionary (logiciel), Deluxe edition, 2004.

- **Sites internet :**

- http://www.erudit.org/revue/meta
- http://www.stjerome.co.uk/periodicals/journal.php
- http://www.u-grenoble3.fr
- http://www.trans.uma.es/trans_01.html
- http://www.babels.org/forum/viewtopic.php.
- http://www.translocutions.com

الملحقات

1. النشاط التقويمي الأول: النص الأصل

Biocarburants: risque de marginalisation accrue des femmes

La FAO préconise des mesures écologiquement durables et en faveur des pauvres
21 avril 2008, Rome –

L'intensification de la production de biocarburants dans les pays en développement pourrait exacerber la marginalisation des femmes dans les zones rurales menaçant ainsi leurs moyens d'existence, selon un nouveau rapport de la FAO.

Le rapport fait remarquer que les grandes plantations destinées à la production de biocarburants, comme le bioéthanol et le biodiesel, requièrent une utilisation intensive de ressources et d'intrants dont l'accès est généralement limité aux petits agriculteurs, et en particulier aux femmes. En tête de ces intrants figurent la terre et l'eau, les engrais chimiques et les pesticides.

"Si les pays en développement n'adoptent pas des politiques propres à renforcer la participation des petits agriculteurs, en particulier les femmes, à la production de biocarburants - en augmentant leur accès à la terre, au capital et aux technologies –, les inégalités entre sexes seront plus marquées et la vulnérabilité des femmes à la faim et à la pauvreté a de fortes probabilités de s'aggraver", selon Yianna Lambrou.

Mme Lambrou est co-auteur du document *Gender and Equity Issues in Liquid Biofuels Production – Minimizing the Risks to Maximize the Opportunities*.

"La production de biocarburants offre sans aucun doute de nouveaux débouchés pour les agriculteurs, mais ceux-ci ne se répercuteront au niveau des exploitations et des femmes que si des politiques en faveur des pauvres sont mises en place pour donner aux femmes les moyens d'agir. "

Fortes pressions

La demande croissante à l'échelle mondiale de biocarburants, associée au besoin accrue en terres, pourrait mettre sous pression les terres marginales qui assurent des fonctions de subsistance fondamentales pour les ruraux pauvres et sont fréquemment exploitées par des femmes, indique le rapport de la FAO.

La conversion de ces terres en plantations pour la production de biocarburants "pourrait entraîner le déplacement partiel ou total des activités agricoles des femmes vers des terres de plus en plus marginales", avec des répercussions négatives sur leur capacité de cultiver et produire de la nourriture.

Toujours selon le rapport, l'appauvrissement potentiel ou la dégradation des ressources naturelles du fait des grandes plantations destinées à la production de biocarburants pourrait imposer une charge supplémentaire aux agriculteurs, et en particulier aux agricultrices, en se répercutant sur leur travail et leur santé.

Si la production de biocarburants rivalise, de façon directe ou indirecte, avec l'approvisionnement en eau et en bois de feu, elle pourrait limiter la disponibilité de ces ressources pour les ménages.

Cela contraindrait les femmes, généralement responsables de la collecte de l'eau et du bois dans la plupart des pays en développement, à parcourir de plus longues distances, réduisant d'autant le temps dont elles disposent pour se procurer des revenus d'autres sources.

Le rapport lance une autre mise en garde: la substitution des cultures locales par des monocultures énergétiques pourrait menacer la biodiversité agricole, ainsi que les vastes connaissances et les compétences traditionnelles des petits agriculteurs en matière de gestion, sélection et stockage des cultures locales, activités habituellement réservées aux femmes.

Inégalité des opportunités d'emploi

La création de plantations pour la production de biocarburants est susceptible de créer de nouveaux emplois dans les zones rurales, essentiellement pour les travailleurs agricoles peu qualifiés, de plus en plus employés à titre saisonnier ou journalier.

Toutefois, un nombre grandissant de ces travailleurs sont des femmes (environ 40 pour cent en Amérique latine et aux Caraïbes) qui, en raison des inégalités sociales, sont particulièrement défavorisées en termes de salaires, de conditions de travail et d'allocations, de formation et d'exposition aux risques professionnels ou sanitaires.

Le rapport insiste sur la nécessité d'approfondir les recherches et les données sur les effets socio-économiques de la production de biocarburants liquides sur les hommes et les femmes.

Le rapport préconise une stratégie de développement des biocarburants écologiquement durable et en faveur des pauvres, en intégrant les plantations énergétiques dans les systèmes agroalimentaires locaux existants, et ce, afin de préserver les activités agricoles traditionnelles des petits exploitants, leurs compétences et leurs savoirs spécialisés, cruciaux pour la sécurité alimentaire et la résilience à long terme des communautés rurales.

Des mesures doivent être prises pour garantir aux femmes et aux ménages dirigés par des femmes les mêmes opportunités qu'aux hommes pour prendre part à la production durable de biocarburants liquides et en tirer profit. C'est d'autant plus important que le nombre de femmes chefs de famille ne cesse d'augmenter (environ 40 pour cent en Afrique australe et 35 pour cent aux Caraïbes).

2. النشاط التقويمي الثاني:

أ- النص الأصل:

La Turquie et l'Union européenne : vers un futur commun ?
Point de vue

mercredi 29 septembre 2004, par Démocratie Active

La question de l'entrée ou non de la Turquie dans l'Europe revient à se poser la question de l'identité de l'Union européenne et de sa vocation.

L'entrée potentielle de la Turquie dans l'Union européenne provoque une intensité de débats déconcertante pour un auditeur non averti du problème. Il faut tout d'abord savoir que, quoi que les institutions européennes et les chefs de gouvernement décident, la candidature de la Turquie a d'ores et déjà été acceptée, même si la date de l'entrée comme membre à part entière est encore en discussion. Cela s'est fait au sommet d'Helsinki en 1999 : pourtant, en cette période d'élargissement, les hommes politiques multiplient les déclarations, prenant position pour ou contre cette entrée, comme si cela restait encore à décider. Tant que la Turquie ne répondra pas aux critères de Copenhague, concernant essentiellement le respect de la démocratie et la situation économique, la question ne se posera pas de manière urgente. Mais la Turquie fait beaucoup d'efforts pour répondre à ces critères, sans à parvenir, mais si l'évolution se poursuit alors il faudra se décider : la laisse-t-on rentrer dans l'Union européenne, comme elle le souhaite, ou lui claque-t-on la porte au nez ? Pour quelles raisons ? L'entrée de la Turquie dans l'Union européenne pourrait poser de nombreux problèmes, mais également apporter plein de points positifs pour les autres pays de l'Union.

La question de savoir si la Turquie appartient ou non à l'Europe est la première des questions qui vient à l'esprit : pour cela, il faut définir ce qu'est l'Union européenne, quel est son but, quelles doivent être ses frontières. Il peut s'agir des limites géographiques : l'Union européenne comprendraient tous les pays géographiquement européens, tous ceux qui le veulent tout au moins, car la Suisse, la Norvège et l'Islande, bien qu'appartenant à l'Europe géographique, ne souhaitent pas adhérer pour l'instant à l'Union. Les frontières au Nord, au Sud et à l'Ouest de l'Europe sont définies par des mers : elles ne posent donc pas vraiment problème, sauf si on considère que le Maghreb a vocation à entrer dans l'Union européenne, ce qui reste une opinion minoritaire. En revanche, la limite de l'Union européenne à l'Est pose plus de problème : après l'élargissement du premier mai, qui a fait entrer les pays baltes, la Pologne, la Hongrie, la République Tchèque et la République Slovaque dans l'Union, on peut se demander jusqu'où ira l'Union si elle décide de continuer à s'étendre ainsi à l'Est : veut-on l'Europe de l'Atlantique à l'Oural, en Russie, ou veut-on rester moins nombreux ?

ب. **النصوص الموازية:**

1. توسيع الإتحاد الأوروبي: فرصة تاريخية

إن عملية التوسيع تعرض لنا فرصة فريدة لإنهاء التقسيم الإصطناعي والذي قسّم القارة الأوروبية إلى شطرين على مدى الستين عاما الماضية. ولا تقتصر المسألة على قدرة الأفراد على حرية الحركة والدراسة والعمل عبر الحدود، ولكن على إزدهار الإقتصاديات والأعمال في وسط وشرق أوروبا على أساس قاعدة السوق والثبات الإقتصادي. إن أوروبا بأكملها ككل ستستفيد إقتصاديا وسياسيا وذلك من خلال خلق سوق محلية مؤلفة من 500 مليون إنسان.

لقد مرّ الإتحاد الأوروبي حتى الآن بأربع عمليات من التوسع منفصلة عن بعضها البعض (في الأعوام 1973، 1981، 1986، 1995) كما أنه توسع من ستة أعضاء ليشمل 15 عضوا. واليوم يوجد 13 بلدا مرشحا للإنضمام في المنطقة الممتدة من أستونيا شمالا وحتى تركيا جنوبا، ويعد ذلك ببساطة الطموح الأكبر. إن التحضيرات التي يجب أن يتم إنجازها إستعدادا من قبل الأعضاء الحاليين والمحتملين هي تحضيرات ضخمة. وبالنظر للإعتبارات الإقتصادية البحتة ، فإن الناتج المحلي الإجمالي للفرد في معايير القوة الشرائية كنسبة من الإتحاد الأوروبي الحالي تساوي المجاميع 79% من قبرص و 68% في سلوفينيا و 23% في بلغاريا و 27% في لاتفيا.

تركيا

تعود العلاقات الرسمية للدولة التركية بالإتحاد إلى إتفاقية رابطة العام 1963 وقد كانت البلد الأول من المرشحين الحاليين في تقديم طلب للحصول على عضوية الإتحاد الأوروبي - سابقا في العام 1987 . إلا أنه وبسبب تشكيلتها الإقتصادية والسياسية وأسباب أخرى تتعلق بحقوق الإنسان، فقد أحرز الطلب تقدما ضئيلا على مر السنين ، وإستمر الأمر كذلك حتى قمة هلسنكي في ديسمبر/كانون أول من العام 1999. حيث تم الإقرار رسميا في ذلك الإجتماع بإعتبار تركيا مرشحا للإنضمام إلى الإتحاد على أساس ذات المعايير المفروضة على الدول المتقدمة الأخرى.

وكنتيجة لذلك ، فإن البلاد تستفيد من إستراتيجية وشراكة ما قبل الإنضمام وذلك بهدف تحفيز ودعم إصلاحاته الإقصادية والسياسية بالإضافة إلى حوار سياسي أقرب للإتحاد. وهي قادرة على المشاركة في برامج الإتحاد الأوروبي الحالية بالإضافة إلى إجتماعات المرشحين مع الإتحاد ، وكذلك تغيير تدريجي لإحلال قوانين الإتحاد محل قوانينه المحلية.

لكن وقبل أن تبدأ مفاوضات الموفقة الفعلية، فإن على تركيا أن تبدي إحترامها لحقوق الإنسان أولا وإعادة هيكلة العديد من عناصر إقتصادها . ووقف الصراع التاريخي بين تركيا وجاره على بحر إيجه ،اليونان، لقد دعى الإتحاد الأوروبي إلى تسوية سلمية لأي خلافات حدودية بارزة بشكل محدد وأي قضايا ذات علاقة بالموضوع ، كما هو الوضع في قبرص .

بالإضافة للتطلعات التركية بالإنضمام للإتحاد الأوروبي ، لقد رصد الإتحاد ميزانية تبلغ 15 مليون يورو بهدف ربط الإثنين بالإضافة إلى توفير 135 مليون يورو بهدف التطوير الإقتصادي والإجتماعي .

التوسع يجب أن لا يؤدي إلى حدود جديدة

يثير التوسع تساؤلات عدة بشأن الكيفية التي سينظم بها الإتحاد علاقاته مع البلدان التي تواجه طريقا أطول نحو العضوية. لقد قامت المفوضية الأوروبية بتعويم مفهوم العضوية التخيلية لإعطاء ألبانيا ويوغوسلافيا، على سبيل المثال، فإن الحوافز وفوائد الأشكال المختلفة للتعاون الوثيق حتى قبل تمام جاهزيتهم للموافقة. ولكن للإستفادة من ذلك فلا بد من قبول بعض المعايير. والتي تتضمن إعترافا بحدود بعضهم البعض ، والوصول إلى تسوية سلمية لكافة القضايا العالقة بما يشمل معالجة أمور الأقليات ومؤسسة منظمة للتعاون الإقليمي .وهو ما سيشجع على خلق تكامل إقتصادي من خلال خلق منطقة للتجارة الحرة ومن ثم إتحاد جمركي والذي يمكن دمجه لاحقا بالإتحاد الجمركي للإتحاد الأوروبي كخطوة أولى نحو الموافقة.

إن الإتحاد الأوروبي شاعر بآثار التوسع على جيرانه من أولئك الذين لا يعتقد إنضمامهم للإتحاد ، ومع ذلك فإن الإتحاد يطمح لعلاقات وثيقة بناءة وفي إطار هذا الهدف يقوم الإتحاد بفحص شراكات إستراتيجية مناسبة بشكل نشط مع كل من روسيا، أوكرانيا، وحوض البحر الأبيض المتوسط.

2. تركيا وآمال تحقيق الحلم القديم الجديد في أوربا

إن الرأي العام الأوربي له مخاوف واقعية وكثيرة من انضمام تركيا إلى الاتحاد. لأنها ترى في الدولة التركية عضو غريب في الكيان الأوربي ، لأن أوربا موحدة الجذور الثقافية وتستمد عراقة تمدنها من قيم الدين المسيحي وأن الديمقراطية خطت فيها خطوات متقدمة، وبناء مؤسسات الدولة بكافة إشكالها متطورة، مبنية على أساس تحقيق المساواة والعدالة، وحماية حقوق الإنسان الجماعية والفردية وممارسة الشعائر الدينية وحرية الرأي وحقوق كافة القوميات والأثينيات العرقية مصانة في الدستور وتمارس خصائصها القومية بكل حرية بدون اضطهاد وحرمان. عكس الدولة التركية التي مارست كل أنواع القهر والحرمان وارتكبت المجازر بحق الشعب الآشوري بكافة مذاهبه من أبناء الكنيسة السريانية والكلدانية والكنيسة المشرقية والأرمن واليونان والمسيحيين بشكل عام . حيث كان عدد

السكان المسيحيين في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين يشكل ثلث 33% من أصل أربعة عشر مليون في الدولة التركية وأن عدد المسيحيين لا يتجاوز المائة آلف أي بنسبة أقل من واحد بالمائة أين اختفت تلك الملايين ماذا حل بهم . أن الجواب على هذا السؤال سهل جدا قتلهم الأتراك بالتعاون مع قوى العشائر الرجعية الدينية المتعصبة من الأكراد ، وقسم آخر منهم أرغم على اعتناق الإسلام بحد السيف وهجرا قسم آخر قسرا بتدمير قراهم وأبعادهم بالعنف من أرضهم التاريخية . وما زالت الدولة التركية لا تعترف بالمجازر التي ارتكبتها بحق الآشوريين والأرمن واليونان وهم يعانون من الاضطهاد القومي والديني ومحرومون من ابسط الحقوق المدنية ولا يعترفون بهويتهم القومية المميزة .

الثقافة التركية المشبعة بالروح العنصرية تجاه كل مغاير لها في الدين والانتماء القومي ستصبح يوم ما عضوا في اتحاد الدول الأوربية المبنية على مبادئ الإنسانية والديمقراطية والحرية واحترام كل الأديان والمذاهب والقوميات . ومن هنا يأتي استياء الشعوب الأوربية من فكرة انضمام تركيا إلى دول الاتحاد . ويتساءلون ماذا سيحصل لنا عندما تصبح تركية عضوا في الاتحاد الأوربي، أنهم قلقون على مستقبلهم. وإن الاستفتاء الذي تم في فرنسا وهولندا أكد بأن الشعوب الأوربية تعارض فكرة انضمام تركيا الى الاتحاد ،ولذلك تم إلغاء الاستفتاءا لذي كان مقررا إجرائه في بعض البلدان الأوربية حول هذه المسألة . إن الشعوب الأوربية خائفة على حريتها ومصالحها ورفاهيتها ونظامها الديمقراطي. الحكومة النمساوية عارضت حتى اللحظة الأخيرة على فكرة قبول الموافقة على قرار بدء المباحثات لقبول تركيا في عضوية دول الاتحاد وذلك انطلاقا من تجاربها التاريخية المريرة مع العثمانيين الأتراك .عندما حاصروا عاصمتهم فيينا في عام 1529 في المرة الأولى وفي عام 1683 في المرة الثانية ، وأنهم خائفون من الحصار الثالث في هذه المرة الذي يختلف عن الحصار ين الأولين . حينذاك انتصرت إرادة الشعب النمساوي ورد جحافل العثمانيين على أعقابهم ، ولم تسقط فيينا في يدهم .

الحوار المتمدن - العدد: 2249 - 2008 / 4 / 12

3. حدود أوروبا.. إلى أين؟

أثارت مسألة انضمام تركيا نقاشاً حول حدود الاتحاد الأوروبي خاصة مع التوسيع الجديد. الحديث عن حدود الاتحاد تثير مسألة الهوية الأوروبية، وما هو (البلد) الأوروبي وما هو غير الأوروبي. نصوص ووثائق الاتحاد لا تفيد في الإجابة على هذه التساؤلات لأنها تتحدث عن البلدان الأوروبية ذات المبادئ المؤسسة: مؤسسات دولتية مستقرة والديمقراطية ودول القانون واقتصاد السوق واحترام حقوق الإنسان والأقليات... لكن هذه المعايير "معايير كوبنهاغن" سياسية أساسا وتفتقر لأي بعد جغرافي. وعليه فيبقى التساؤل مطروحا: لماذا تنضم جمهوريات البلطيق رومانيا وبلغاريا وربما تركيا بينما تستبعد دول البلقان (على الأقل في المدى المتوسط) روسيا البيضاء وأوكرانيا؟.
أول من فجر النقاش حول حدود أوروبا هو فاليري جيسكارديستان (الرئيس الفرنسي الأسبق)، الذي يترأس الهيئة الأوروبية المكلفة تحضير دستور الاتحاد لما أثار القضية التركية حيث اعتبر أن "تركيا بلد قريب من أوروبا.. لكن ليس بلداً أوروبيا". واعتبر ضمنيا أن ترشيحها فرض من قبل المناهضين لأوروبا مثل بريطانيا، التي لا ترى في الاتحاد إلا منطقة كبرى للتبادل الحر الاقتصادي. وفي رأيه فإن فتح الباب لتركيا يعني فتحه لمرشحين خارج أوروبا، وهذا يعني "نهاية أوروبا".
الموقف الرسمي الفرنسي يبدو مخالفا لموقف جيسكار، إذ اعتبر وزير الخارجية الفرنسي دومينيك دو فيلبان في 2 ديسمبر/ كانون الأول 2002 أنه بعد سقوط جدار برلين على الأوروبيين أن يحددوا بحرية الحدود (في نقد ضمني للضغط الأميركي). ويقترح أن تضم حدود أوروبا البلقان وتركيا، ويشكل هذا دائرة أولى هي الاتحاد الأوروبي، تليها دائرة ثانية تضم "البلدان الشريكة" والتي هي الدول المجاورة لأوروبا الموسعة، لاسيما البلدان المتوسطية وروسيا التي ستقام معها علاقات خاصة، أما الدائرة الثالثة فتضم البلدان الشريكة في أفريقيا وأميركا اللاتينية وآسيا.
في مقال نشر في جريدة "لوموند" بداية ديسمبر/ كانون الأول 2002 تساءل هيوبر فيدرين، وزير الخارجية الفرنسي السابق "هل أوروبا جغرافية أم سياسية؟"، ويقول إنه آن الأوان لتحديد حدودها وهويتها. ويرى أن البلد الوحيد الذي رفض طلب انضمامه لأسباب جغرافية هو المغرب، لكن مسألة الهوية الأوروبية تطرح بقوة مع تركيا.
في رأيه، الأوروبيون أخطؤوا عام 1963 لأنهم لم يفهموا الأتراك بأن بلدهم الذي يقع بنسبة 95% في آسيا ليس له وجهة للانضمام لأوروبا، ولذا تراهم بعد 40 سنة يثيرون حججا "ثقافية أو دينية، لتأخير ساعة الحقيقة". ويقول إن أوروبا لا يمكنها أن تقترح الانضمام إلى ما لا نهاية بل عليها اقتراح حلول ووسائل أخرى. ويعتبر أن "الاتحاد بحاجة لأن يعثر على هوية واضحة، بالتأكيد سياسية لكن ترابية [جغرافية] أيضا". ويرى أنه على سلطات الاتحاد أن تفكر في اقتراح "شراكة جوار إستراتيجية، سياسية واقتصادية" على روسيا وأوكرانيا وتركيا، وكل بلد مغاربي، ولما لا يوما ما إسرائيل وفلسطين. ويقول إنه بسبب "غموض" و"نفاق" ما قيل للأتراك، اقترح في العام 2000 لما

كان وزيرا للخارجية أن تعرض مثل هذه الشراكة على تركيا. واليوم يقول فات الأوان بسبب الوعود التي قدمت لها والإصلاحات التي شرعت فيها، لكن لنقرر بعد انضمامها للاتحاد أن "التوسيع اكتمل" وأن نضع حول أوروبا الموسعة "شراكات الجوار" هذه. وفي رأيه فإن توسيع أوروبا (10+ بلغاريا ورومانيا وتركيا) قد يتوقف عند ضم 9 دول أوروبية أخرى ممكنة لم يذكرها بالاسم. قد يتعلق الأمر بدول البلقان (صربيا والجبل الأسود ومقدونيا وألبانيا والبوسنة وكرواتيا) وسويسرا.

كل هذا جعل المفوضية الأوروبية تفكر في حدود أوروبا، حيث اعترف رئيسها رومانو برودي بأنه يجب "الشروع في نقاش حقيقي حول حدود أوروبا وعلاقاتنا مع جيراننا المقبلين ويجب ألا نقبل أن تفرض علينا الحدود من الخارج" (في إشارة للضغوطات الأميركية بخصوص انضمام تركيا). على أي حال يتعين على الأوروبيين التفكير مليا في رسم حدود الاتحاد بوضوح، لأن تمسكهم بتعريف "أيديولوجي" من خلال المعايير السياسية (الواردة في معايير كوبنهاغن) والقائلة بوجود مؤسسات مستقرة تضمن الديمقراطية وسيادة القانون واحترام حقوق الإنسان واحترام وحماية الأقليات، دون أي معيار جغرافي يعني أن أي بلد يستوفي هذه الشروط قد يطلب الانضمام للاتحاد الأوروبي.

بقلم/ عبد النور بن عنتر .كاتب ومحلل سياسي جزائري مقيم في فرنسا

المصدر:الجزيرة

3. النشاط التقويمي الثاني:
أ. النص الأصل:

Les conditions du match dollar contre euro

Quand l'un monte, l'autre descend. Quelles sont les conditions du « match » dollar contre euro ? Comment expliquer les variations de leur taux de change ? Et quelles sont les conséquences de ces changes flottants qui échappent au contrôle des pouvoirs politiques ?

Pour l'instant, que sa valeur monte ou descende, le dollar continue à imposer sa loi et l'euro a peu de moyens pour le contrer.

Soixante pour cent des transactions commerciales sont facturées en dollars. Le pétrole et la plupart des matières premières s'échangent dans cette devise. En Asie, on ne négocie pas en yens mais en dollars. Tout comme en Amérique latine, la plupart des pays de cette zone sont arrimés au dollar. Seulement 15 % des échanges commerciaux se font en euros, et ce pourcentage est dû principalement aux échanges intra-communautaires. 64 % des réserves des banques centrales sont constituées de dollars contre seulement 20 % en euros. Payant en dollars, les États-Unis peuvent se passer de posséder d'importantes réserves. Seule évolution notable : la Chine, en réévaluant le yuan en juillet 2005, a décidé qu'elle le définirait non plus par rapport au dollar mais par rapport à un panier de monnaie qui reste à définir (voir encadré page suivante).

Depuis 1999, l'euro a supprimé les dévaluations compétitives entre les monnaies européennes. Il a ainsi probablement évité aux pays membres de la zone euro quelques millions de chômeurs supplémentaires. Sans l'euro, la situation aurait été pire que celle qu'une partie de la zone euro connaît. C'est une consolation, même si cela ne permet pas à l'Europe de faire véritablement front au flottement du dollar. Même une « bonne politique » n'est pas garante d'un résultat adéquat dans les taux de change. La principale cause des variations des taux de change aujourd'hui ? Les mouvements de capitaux. Trois différentiels en seraient à l'origine : ceux des taux d'inflation, des taux d'intérêts et des taux de croissance.

Malheureusement, l'évolution des taux de change durant les vingt cinq dernières années ne permet pas d'établir des relations stables entre ces « fondamentaux » et le taux de change. Dans l'état d'instabilité dans laquelle se trouvent l'énorme masse de capitaux susceptibles d'être déplacés, c'est moins les fondamentaux économiques que les réactions des détenteurs de ces capitaux aux informations vraies ou fausses qui font varier de manière significative les taux de change. Il n'est d'ailleurs pas évident de déterminer quel est le taux de change le plus économiquement intéressant. Les Américains, par suite de leur domination, s'en moquent éperdument : ils soldent leurs déficits avec leur propre monnaie et empruntent sans vergogne les dollars créés à l'étranger. Ils ne prennent au sérieux une variation des taux de change que si elle risque de leur causer des dégâts économiques importants. De son côté, la Chine, avec ses énormes réserves et le poids du pouvoir politique dans son économie, a la capacité de maintenir une sous-évaluation de sa monnaie en achetant massivement des dollars et des obligations du Trésor américain par des émissions de yuans.

Jean-Marie Albertini
CAESmagazine n° 78 • printemps 2006

ب. النصوص الموازية:

1. أم المعارك الاقتصادية

الإثنين 12 نوفمبر

خالص جلبي

أرسل لي الأخ صالح من تورنتو، رأيه في مشكلة النفط واليورو والدولار، ويذهب إلى أن بيع النفط بالدولار مصيبة على العرب، ونفع لأمريكا ولو بلغ سعر البرميل 180 دولارا، طالما كان في قدرة أمريكا طبع الورق الأخضر بماكينات جاهزة للتزوير.

وفي الواقع فإن هذا الموضوع تتبعته أنا منذ زمن طويل وقرأت فيه بدقة رأي خبراء الاقتصاد، ويبدو أن هبوط أمريكا الحالي الاقتصادي مؤشر أبعد من كونه اقتصاديا، بل إن اثنين من خبراء الاقتصاد الأمريكيين أعلنوا في كتاب اقتراب موعد الإفلاس الكبير لأمريكا، ولذا فإن هبوط ضغط الدم الأمريكي قد يصل لحالة الصدمة غير القابلة للرجوع، كما هو الحال مع صدمات المرضى غير القابلة للانتعاش (Irreversible Shock).. عندها سوف يركب بوش بسكليت بدل سيارة ليموزين.. وهذا القدر دخلت فيه أمم شتى وأمريكا غير محصنة ضد قدر التاريخ.. إنه من الغرابة بمكان أن الأمة العسكرية الأشد بأسا أمريكا حاليا سوف ينال منها الإقتصاد. وفي العادة يهرب الناس زمن الأزمات إلى الدولار كمنطقة أمان ولكن الذي يحدث هو العكس، فلم يتحسن الدولار في حرب العراق، بل هبط وما زال. واليوم تخزن دول مهمة مستودعاتها باليورو مثل روسيا والصين وتايوان وكندا. وتتوالى شهادات خبراء الإقتصاد عن مستقبل مظلم للدولار الأمريكي فعندما يفكر Jim O'Neill الخبير الإقتصادي في بنك جولدمان ساكس الإستثماري Goldman Sachs حول مستقبل الدولار لا يخرج إلا بالتشاؤم 'سوف يفقد الدولار المزيد من قيمته أمام اليورو وسوف يصل سعر صرف اليورو مقابل الدولار إلى 1.2 أو1.3 أو ربما 1.4. وأكثر من ذلك؟؟

ويذهب إلى نفس التحليل ميشيل كلاوتر Micheal Klawitter خبير العملات في بنك West LB في لندن ويرى أن صعودا في اليورو سيرافقه حضيضا في الدولار وأن يصل اليورو إلى 1.4 دولار موضوع مفروغ منه. وهو ما حصل في خريف 2007م حيث وصل اليورو 1,44 من الدولار وبلغ الدولار الأمريكي مقابل الكندي 92 سنتا وهو أمر لا يخطر في بال أحدنا في أشد الكوابيس ظلاما؟

ويتعاظم الشك في البورصات في أداء أمريكا القوة الأعظم، ليس في قوتها العسكرية لكن الاقتصادية. وينمو الخوف أن الاقتصاد الأمريكي ليس ذلك الصلب كما كان متوقعا. وأن النمو الذي عاشه البلد سابقا لربما يفاجأ بانهيار حاد.

وينقل أولريش شيفر Olrich Schafer عن فيم دويزنبيرج Wim Duisenberg رئيس البنك المركزي الأوربي قوله 'إن الرفاهية في أمريكا في قسمها الأعظم هي محصلة نفخ اقتصادي، وأنها تتغذى على قصور مضاعف Double deficit '

وعندما يشرح هذا القصور المزدوج يقول لقد كان المؤشرات تتوهج احمرارا في هبوط الميزانية الأمريكية وتوازن التحمل، وهكذا حول بوش الميزانية المعافاة التي خلفها له كلينتون خلال سنوات إلى قصور هائل، فمن جهة مد يده إلى أموال الموعين ليستدين 380 مليار دولار من أجل تخفيف الضرائب وتمويل الحرب، وهو يعني سلبا 4% من الإنتاج الوطني، ومن الخارج ارتفعت كمية الواردات ما اضطر أمريكا لضخها بـ 500 مليار يورو من أموال خارجية كي تغطي حمى الاستهلاك الأمريكي.

إن هذا الشرخ في (توازن التحمل) لم تطق عليه نمور آسيا في الشرق الأقصى، وفي الوقت الذي بلغ المخطط ذروته، وفقد الناس ثقتهم بالأداء الاقتصادي، انهارت أندنوسيا وتايلاند بين ليلة وضحاها، وهو ما يقوله رئيس قسم الاقتصاد الوطني في البنك الألماني نوربرت فالتر Norbert Walter 'أننا قد نكون شهود انفجار فقاعة الدولار بعد فقاعة الأسهم' واليوم أعظم المدخرات في الدولار هي في الشرق الأقصى (اليابان حوالي 800 مليار، الصين حوالي 1100 مليار، تايوان 162.3، كوريا الجنوبية 121، وهونج كونج 111.9، مقابل ألمانيا 56.4، وأمريكا 80.4 مليار دولار)

وهكذا فإن الدول الأسيوية بيدهم نصف الأموال العالمية ويشجعوا رخاء شريكهم أمريكا ولكن إلى متى؟ وهذه الدول تسعى إلى رفع احتياطها من اليورو فتايوان مثلا رفعت احتياطها من اليورو من 20 إلى 35 % وسنغافورا إلى 30%. وكانت نسبة المدخرات عام 99 في البنوك العالمية بين الدولار واليورو 5.8 مرة وبعد ثلاث سنوات نزلت إلى 4.6 والمخطط يتزحزح تدريجيا باتجاه اليورو.

هذه الأرقام تقول أن أمريكا قابلة للإصابة، وأن رفاهيتها تقوم على أن العالم يشتري الدولار، لأن البترول يباع بالدولار، وبهذه الكيفية فإن الثقوب في التوازن الاقتصادي الأمريكي، تسد طالما كان البترول يباع بالدولار وبالدولار فقط. مما يبقى الطلب على العملة الأمريكية في مستواها الحالي.

ومن الغريب أن صدام فطن إلى هذا التحول وهي رمية من غير رامي ولكنها كانت صائبة عندما اعتمد بيع البترول باليورو بدل الدولار.

وهذا التوجه لو نما بحيث أن بيع البترول انقلب إلى اليورو فإنه سيقود إلى كارثة على أمريكا؟؟
وذهب المؤرخ الأمريكي (وليام كلارك) منذ أيام غزو أمريكا للعراق أنه لم يكن من أجل أسلحة الدمار الشامل، بل من أجل احتكار بيع النفط بالدولار فقط، وقطع الطريق على فكرة صدام أن تتطور من شبح إلى حقيقة دولية. وهي نظرية تم تناقلها بالانترنيت تلك الأيام.
وقد يأتي الوقت الذي يخاف الاقتصاديون ويرتعب المودعون بأن الأخطار كبيرة فيسحبوا أموالهم بالدولار عندها ستحدث الصدمة الكبرى، وهو ما خشي منه المؤرخ الاقتصادي هارولد جيمس من جامعة برينستون. وحذرت يومها مجلة النيوز ويك قراءها الأمريكين من التطورات الدرامية بقولها 'انسوا الحرب العراقية. انسوا النزاع الأطلنطي. إن أم المعارك تتربص بكم في جبهة أخرى'.
إن التاريخ يروي عن دورة انهيار الحضارات أنها تتحول من فكرة إلى ثورة ثم تتجمد في صورة دولة ثم تكبر إلى قوة إمبراطورية امبريالية ثم يجف النسغ في شجرتها كما يقول شبينجلر الفيلسوف والمؤرخ الألماني ثم تتخشب فتهوي فتصبح غثاء أحوى. سنقرؤك فلا تنسى.
هذا ما حصل لروما ثم بريطانيا واليوم أمريكا...
ومن يغفل عن سنن الله فإن سنن الله لا تغفل عنه.
إيلاف للنشر © Elaph Publishing Limited

2. إيجابيات الثنائية في النظام النقدي الدولي.
محمود عبدالفضيل

تربّع الدولار الأميركي على عرش النظام النقدي العالمي طويلاً منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، باعتباره عملة الاحتياط الرئيسة في النظام النقدي الدولي. ومرّ هذا النظام في عدد من التطورات خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، إذ كان هناك دائماً عملة ارتكاز واحدة في ظل قاعدة الذهب، ثم الجنيه الإسترليني الذي كان عملة الاحتياط الرئيسة قبل نهاية الحرب العالمية الثانية.

ولكن الجديد في الأمر أننا نشهد منذ بداية القرن الواحد والعشرين نهاية القطبية الأحادية في النظام النقدي الدولي، وبداية نزول الدولار الأميركي عن العرش الذي تربع عليه طويلاً منذ نهاية الحرب العالمية الثانية، منذ طرح اليورو كعملة احتياط جديدة في الأول من كانون الثاني (يناير) 2002. ووفق الإحصاءات الأخيرة تجاوزت أوراق النقد باليورو حجم أوراق النقد بالدولار المتداولة على نطاق العالم بدءاً من تشرين الأول (أكتوبر) عام 2006، على رغم أن عمر "عملة اليورو" لم يتجاوز الخمس سنوات.
ولذا سيكون لتلك الثنائية الجديدة في النظام النقدي الدولي تداعيات كبيرة نتيجة فقدان الولايات المتحدة والدولار الأميركي تلك الميزة الاحتكارية الكبرى. إذ أن اليورو كعملة ارتكاز بديلة في النظام النقدي الدولي، نتج من عملية تحول واسعة من جانب الشركات والمصارف والأفراد من الدولار إلى العملة الأوروبية كعملة احتياط دولية، وهو ما أثبتته السنوات الأخيرة، حيث أكد اليورو قوته واستقراره في مقابل الدولار الذي خسر نحو 17 % من قيمته في مقابل نظيره الأوروبي عام 2002.
كانت بداية تلك التداعيات في تشرين الثاني (نوفمبر) عام2000 ، عندما تحول العراق من الدولار إلى اليورو، وجعله أساساً في احتساب أسعار النفط وإجراء التسويات المالية المترتبة على الصفقات النفطية. وفي عام 2002، حولت الحكومة الإيرانية نحو نصف احتياطاتها المالية الرسمية إلى اليورو على حساب الدولار. وليس سراً أن مصارف مركزية كثيرة في البلدان الأوروبية والآسيوية، بدأت في تحويل جانب مهم من احتياطاتها النقدية إلى اليورو، وكان آخرها إعلان البنك المركزي السويدي عن تقليص حصة الدولار ضمن احتياطاته الرسمية من 37 % إلى 20 %. ومن جهة أخرى، جاءت إشارات من المصارف المركزية في قطر والكويت والسعودية والإمارات الى أن هناك اتجاهاً جدياً لتنويع احتياطاتها الرسمية وزيادة "حصة اليورو" على حساب "حصة الدولار."
وبحسب بيانات "صندوق النقد الدولي"، ما زال الدولار يشكل نحو 66 % من احتياطات النقد الأجنبي على مستوى العالم عام 2004. كما أن نحو نصف تدفقات التجارة الخارجية ما زالت مُقوَّمة بالدولار الأميركي، في مقابل 30 % مُقوَّمة بالعملات الأوروبية، و3 % بالين الياباني. بينما هناك نحو 37 % من إجمالي حجم الدين العالمي مقوماً بالدولار في مقابل 34.5 % مقوماً باليورو.
ولا شك في أننا نعيش فترة انتقالية مهمة في النظام النقدي الدولي في ظل "النظام الجديد للثنائية النقدية الدولية". إذ ستساعد هذه الثنائية القطبية في النظام النقدي الدولي بلداناً نامية كثيرة على التمتع بقدر كبير من المناورة في عقد صفقاتها التجارية، وتنويع احتياطاتها النقدية، ومقاومة الضغوط الاقتصادية الأميركية، واستخدام اليورو في مقابل الدولار كسلاح للمناورة السياسية وتخفيف الضغوط

عن اقتصاداتها. وقدمت فنزويلا نموذجاً بما قامت به عندما عقدت صفقات مقايضة مع 12 دولة من قارة أميركا اللاتينية في مجال تصدير النفط، ما فرض ضغوطاً كبيرة على الدولار الأميركي من خلال استبعاده كأداة لتسوية الصفقات النفطية الدولية بين تلك البلدان.

وعموماً، نعيش مع بداية هذا القرن قدراً من تعددية الأقطاب على الصعيد الاقتصادي العالمي مع صعود الدور الاقتصادي والتكنولوجي لبلدان مهمة في آسيا مثل اليابان والصين والهند وكوريا الجنوبية. وكذلك بروز "منطقة اليورو" كمنطقة اقتصادية مهمة ذات عملة نقدية موحدة، وتشير البيانات الإحصائية إلى التوازي الكبير بين مساهمة كل من الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة الأميركية، من حيث الإنتاج والصادرات العالمية: إذ يمثل إنتاج كل منهما نحو 45 % من إجمالي الإنتاج العالمي، و15 % من إجمالي التجارة العالمية.

وفي الإجمال، فإن هذه الثنائية القطبية في النظام النقدي الدولي تفتح الطريق أمام التعددية القطبية في الاقتصاد العالمي، وتضعف من هيمنة الولايات المتحدة الأميركية على مقاليد الاقتصاد العالمي ومجرياته، ترافقها تعددية قطبية في مجال التكنولوجيا (اليابان، الهند، الصين، كوريا الجنوبية)، وصولاً إلى عالم متعدد الاقطاب: مالياً، واقتصادياً، وتكنولوجياً، وسياسياً.

* نقلا عن جريدة" الحياة" اللندنية

**أستاذ الاقتصاد في جامعة القاهرة

.3

سوق فوركس تداول العملات الأجنبية

يعد سوق تداول العملات الأجنبية، والمشار إليه أيضا باسم سوق "فوركس" (Forex) أو سوق (FX)، بمثابة أكبر سوق مالي في العالم، حيث يزيد المتوسط اليومي لحجم أعماله عن 1.9 تريليون دولار أمريكي – أي حوالي 30 ضعف حجم جميع أسواق الأسهم الأمريكية مجتمعة.

يتمثل "صرف العملات الأجنبية" في شراء إحدى العملات وبيع عملة أخرى في ذات الوقت. ويتم تداول كل عملتين معا، وعلى سبيل المثال: اليورو/ الدولار الأمريكي أو الدولار الأمريكي/ الين الياباني.

يوجد سببان لشراء وبيع العملات. ينتج حوالي 5% من حجم الأعمال اليومية عن الشركات والحكومات التي تقوم بشراء وبيع المنتجات والخدمات في أي دولة أجنبية أو التي ينبغي أن يقوم بتحويل الأرباح التي يتم تحقيقها بالعملات الأجنبية إلى عملاتها المحلية. وتتمثل نسبة 95% الأخرى في التداول من أجل تحقيق الأرباح أو المضاربة.

وفيما يتعلق بالمضاربين، تتمثل أفضل فرص التداول في العملات الأكثر تداولا (وبالتالي، الأكثر سيولة)، والتي يطلق عليها مصطلح "العملات الرئيسية". ويتم حاليا إجراء أكثر من 85% من إجمالي المعاملات المالية اليومية من خلال التداول في العملات الرئيسية، التي تتضمن الدولار الأمريكي والين الياباني واليورو والجنيه البريطاني والفرانك السويسري والدولار الكندي والدولار الأسترالي.

تبدأ عملية التداول اليومية لسوق فوركس، الذي يعمل على مدار 24 ساعة، في سيدني وتنتقل حول العالم مع بداية يوم العمل في كل مركز مالي، بدءا من طوكيو إلى لندن ونيويورك. وعلى النقيض من أي سوق مالي آخر، يستطيع المستثمرون الاستجابة لتقلبات أسعار العملات الناتجة عن الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وقت حدوثها – سواء كان ذلك نهارا أو ليلا.

يعد سوق FX سوقا للتعامل خارج المقصورة (خارج البورصة) أو سوقا "بين المصارف" نظرا لحقيقة إجراء المعاملات المالية بين الطرفين عبر الهاتف أو عن طريق الشبكة الإلكترونية. ولا يعتمد التداول على البورصة كما هو الحال في أسواق الأسهم وأسواق العقود الآجلة.

أساليب تحديد الأسعار

وعلى غرار جميع المنتجات المالية، تتضمن عروض أسعار سوق تداول العملات الأجنبية "سعر الشراء" و"سعر البيع". ويتمثل "سعر الشراء" في السعر الذي يرغب التاجر من خلاله في شراء (ويستطيع العملاء بيع) عملة الأساس مقابل العملة الأخرى. ويتمثل "سعر البيع" في السعر الذي يقوم التاجر من خلاله ببيع (ويستطيع العملاء شراء) عملة الأساس مقابل العملة الأخرى.

يعد الدولار الأمريكي بمثابة أساس المعاملات في سوق فوركس وعادة ما يمثل عملة "الأساس" في عروض الأسعار. ويتضمن ذلك، في "العملات الرئيسية"، الدولار الأمريكي/ الين الياباني والدولار الأمريكي/ الفرانك السويسري والدولار الأمريكي/ الدولار الكندي. ويتم التعبير عن عروض الأسعار لهذه العملات والعملات الأخرى

من خلال الدولار الأمريكي كوحدة واحدة مقابل العملة الأخرى مقترنة بها. وتتضمن الاستثناءات من عروض الأسعار القائمة على الدولار الأمريكي كلاً من اليورو والجنيه البريطاني (المعروف أيضا باسم الإسترليني) والدولار الأسترالي. ويتم تقديم عروض أسعار هذه العملات في صورة الدولار مقابل العملة الأجنبية مقارنة بالعملة الأجنبية مقابل الدولار.

لتوضيح عملية التداول النمطية بسوق تداول العملات الأجنبية، ادرس المثال التالي:

يبلغ سعر الشراء/ البيع الحالي للدولار الأمريكي/ الفرانك السويسري 1.4622/ 1.5627، مما يعني أنه يمكنك شراء دولار واحد مقابل 1.4627 فرانك سويسري.

بافتراض أنك تقرر خفض قيمة الدولار الأمريكي مقابل الفرانك السويسري. لتنفيذ هذه الاستراتيجية، تقوم بشراء الدولارات (وبيع الفرانكات في ذات الوقت) ثم تنتظر ارتفاع سعر الصرف.

ومن ثم، تقوم بعملية التداول التالية: شراء 100000 دولار أمريكي وبيع 146270 فرانك (تذكر أن هامش الإيداع المبدئي الخاص بك يكون 2000 دولار عندما تبلغ نسبة الهامش 2%).

يرتفع الدولار الأمريكي/ الفرانك السويسري إلى 1.4835/40 كما قد توقعت. ويمكنك الآن بيع دولار واحد مقابل 1.4835 فرانك أو شراء دولار واحد مقابل 1.4840 فرانك. ونظرا لأنك قمت بشراء الدولارات وبيع الفرانكات خلال عملية التداول السابقة، ينبغي أن تقوم الآن ببيع الدولار مقابل الفرانك كي تحقق أي ربح. وإذا قمت ببيع 100000 دولار بسعر الصرف الحالي للدولار الأمريكي/ الفرانك السويسري البالغ 1.4835، سوف تحصل على 148350 فرانك سويسري.

حيث أنك قد قمت في الأصل ببيع (سداد) 146270 فرانك سويسري، فإن أرباحك تبلغ 2080 فرانك سويسري. ولحساب الأرباح والخسائر بناءً على الدولار، قم ببساطة بقسمة مبلغ 2080 على سعر الصرف الحالي للدولار/ الفرانك البالغ 1.4840.

إجمالي الربح = 1313.13 دولار أمريكي.

العوامل المؤثرة في السوق

تتأثر أسعار العملات بمجموعة متنوعة من الظروف الاقتصادية والسياسية، أهمها أسعار الفائدة والتضخم والاستقرار السياسي. وعلاوة على ذلك، تشارك الحكومات في بعض الأحيان في سوق تداول العملات الأجنبية للتأثير على قيمة عملاتها، سواء من خلال إغراق السوق بعملاتها المحلية في محاولة لخفض السعر أو ،على النقيض من ذلك، من خلال الشراء من أجل رفع السعر. ويعرف ذلك بمصطلح تدخل البنك المركزي. ويمكن أن تؤدي أي من هذه العوامل بالإضافة إلى أوامر السوق الكبرى إلى حدوث تقلبات في أسعار العملات. ومع ذلك، فمن المستحيل أن يستطيع أي كيان أن "يتحكم" بمفرده في السوق خلال أي فترة زمنية، نظرا لحجم سوق فوركس تداول العملات الأجنبية.

تحليل الأسس مقابل التحليل الفني

يتخذ المتعاملون في النقد القرارات باستخدام كل من العوامل الفنية والأسس الاقتصادية. ويستخدم المتعاملون الفنيون الرسوم التخطيطية وخطوط الاتجاه ومعدلات الدعم والمقاومة والعديد من الأنماط والتحليلات الحسابية لتحديد فرص التداول. ويتنبأ مستخدمو تحليل الأسس بتغيرات الأسعار من خلال تفسير مجموعة متنوعة من البيانات الاقتصادية، بما في ذلك الأخبار والمؤشرات والتقارير الصادرة عن الحكومة، بل والشائعات.

ومع ذلك، تحدث التقلبات الأكثر إثارة في الأسعار عند وقوع أحداث غير متوقعة. ويمكن أن يتراوح الحدث بين قيام البنك المركزي برفع أسعار الفائدة على العملات المحلية ونتيجة الانتخابات السياسية أو حتى نشوب الحرب. ورغم ذلك، غالبا ما يخضع السوق للتوقعات التي تحيط بالحدث وليس الحدث ذاته.

بطاقة التقويم الذاتي:

بطاقة التقويم الذاتي:

الفوج رقم	النص الأصل:				
المقطع الأصلي	الترجمة	تحديد الخطأ	نوع الخطأ	سبب الخطأ	التعديل
التقويم النهائي لمشروع للترجمة	عدد الأخطاء المحصاة	نسبة النجاح في تصنيف الأخطاء	نسبة النجاح تحديد سبب الأخطاء	نسبة النجاح في تعديل الأخطاء	

الفهرس

إهداء
كلمة شكر
مقدمة
مدخل 01
الفصل الأول: بين المنظر و المترجم..... 11
مفهوم تقويم الترجمة..... 12
أهمية التقويم..... 13
حداثة البحث في تقويم الترجمة..... 16
موضوع التقويم في تعليمية الترجمة..... 18
الترجمة أم المسار الترجمي..... 18
مكونات المسار الترجمي..... 20
الكفاءة الترجمية موضوعا للتقويم..... 20
أدوات التقويم..... 23
المقوِّم..... 23
النصوص..... 24
تمارين الترجمة..... 25
التمارين المباشرة..... 25
التمارين غير المباشرة..... 25
التلخيص..... 26
النقاش..... 26
تمارين البحث التوثيقي..... 27
الاستبيان..... 27
بروتوكولات الإفصاح 28
المدونات..... 29
سلم التنقيط..... 30
الترجمة النموذجية..... 30
معايير تقويم الترجمات..... 31
انعدام معايير ثابتة..... 32
التقويم في غياب المعايير..... 33
المعايير التقليدية لتقويم الترجمة..... 34
أهم المعايير عند أبرز المنظرين 34
طرائق الأسلوبية المقارنة السبع..... 35
المكافئ الديناميكي..... 36
سياق الحال..... 38
المقبولية 38
معايير لاروز..... 38
الدقة و الإيجاز..... 39
التقييم في النظرية الوظيفية 40
معايير الديداوي 41
معايير جون دوليل..... 43
معايير دوريو..... 44

الترجمة الجيدة
بحثا عن مفهوم..... 49
قضية خلافية..... 49
الترجمة توفيق بين متناقضات..... 50
ذاتية المترجم..... 52
نحو توافق بين المترجم و القارئ..... 53
إجراءات التقويم:
إجراءات جوليان هاوس..... 54
سيناريو التقويم عند بارمان..... 55
خلاصة..... 59

الفصل الثاني: بين المقوِّم و المقوَّم
ممارسات التقويم.....60
التقويم بمفهوم القياس..... 60
مآخذ على الممارسة التقليدية للتقويم..... 61
التقويم بمفهوم التسيير أو التقويم التكويني..... 62
التقويم التكويني في تعليمية الترجمة
فكرة التقويم التكويني 63
ضرورة معرفة المتعلم..... 64
شروط نجاح التقويم التكويني..... 65
البعد النفسي للتقويم التكويني..... 66
إيجابيات التقويم التكويني 67
الممارسة اللاواعية للتقويم التكويني 68
موضوع التقويم التكويني 68
أهمية تعلم المنهجية 69
منهجية التدريس..... 72
منهجية الترجمة 74
المسار الترجمي حسب دوليل 75
تلقين المنهجية 76
مفهوم الخطأ الترجمي..... 78
التعامل مع الخطأ 79
استثمار الخطأ..... 79
المسار الترجمي موضوعا للتقويم
مرحلة الفهم 80
ما الفهم 80
البحث التوثيقي 82
البحث التوثيقي موضوعا للتقويم 82
دور الذاكرة في الفهم 83
التأكد من الفهم 84
أخطاء الفهم..... 85
تجاوز صعوبات الفهم 86
مرحلة تجريد البنية اللغوية..... 87

إعادة الصياغة 88
كيف نترجم 89
المكافئ الترجمي 90
لحظة الكتابة 92
الكتابة الترجمية باللغة العربية 93
أهمية كفاءة التحرير 94
وحدة الترجمة 95
الصياغة الأولى 95
مرحلة التثبت أو الطالب مقوِّما 96
صعوبة النقد الذاتي 97
فضائل التقويم الذاتي 98
شروط التقويم الذاتي 99
تقنيات التقويم الذاتي 99
القراءة الجهورية 99
التصحيح البيني 100
المدونات 101
بطاقة التقويم الذاتي 101
المقوِّم مراجعا 101
من هو المراجع 102
مفهوم المراجعة 103
حدود تدخل المراجع 103
المقوِّم مصححا 104
دلالة الخطأ 105
كيف تعالج الأخطاء 106
الخطأ الفادح 107
تصنيف الأخطاء 108
أخطاء الصياغة 108
المضمر من لغة إلى أخرى 108
الأخطاء الأسلوبية 109
الأخطاء البراغماتية أو التداولية 109
تجاوز صعوبات الصياغة 111
كيف يحدث الإبداع لدى المترجم 113
كيف نقوِّم إبداعية طالب الترجمة 113
خلاصة 115

الفصل الثالث: التقويم من منظور تطبيقي
مقارنة لبعض المقترحات 118
مقترح جون دوليل 118
مقترح أورتادو 121
مقترح بريان روبنسون 123
نموذج مارتينيز ميليس 127

نموذج أروثكو وأورتادو للتقويم الذاتي..... 128
هل يمكن تطبيق هذه النماذج في الجامعة الجزائرية..... 130
واقع التقويم في أقسام الترجمة..... 131
الاستبيان 132
تحليل نتائج الاستبيان..... 133
تجربة تقويمية..... 135
مراحل التجربة..... 136
اختبار المعارف التقويمية لدى الطلبة..... 136
الاستبيان 137
تحليل نتائج الاستبيان..... 138
إعداد الطلبة لممارسة التقويم الذاتي..... 140
مرحلة نظرية..... 140
مرحلة تطبيقية..... 141
نتائج التجربة..... 147
التقويم الذاتي..... 148
النص الأول 149
الترجمة 150
تقويم الفهم 151
تقويم الترجمة..... 151
وثيقة التقويم الذاتي 152
تحديد نوع الخطأ و مصدره..... 153
النص الثاني 155
الترجمة 157
تقويم الفهم 157
تقويم الترجمة..... 158
وثيقة التقويم الذاتي 159
نتائج الأنشطة التقويمية 160
كيف نصوغ تمارين ترجمية 161
اقتراح مشاريع ترجمية..... 164
المشروع الأول 166
تقويم المشروع الأول..... 171
المشروع الثاني..... 173
تقويم المشروع الثاني..... 178
خلاصة..... 181

الخاتمة..... 183
مكتبة البحث..... 185
الملحقات..... 224
الفهرس..... 228

Résumé 01
Abstract 20

République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université d'Oran

Faculté des Lettres, Langues et Arts.

Département de Traduction

Ecole Doctorale de Traduction.

Mémoire pour l'obtention du diplôme de magister en traduction, intitulé:

LA PÉDAGOGIE DE L'ÉVALUATION DANS LA DIDACTIQUE DE LA TRADUCTION

CRITERES et PROCEDURES

Présenté par:

Hadj MOUSSAOUI.

Sous la direction de :

Dr. Nasreddine KHELIL

Année Universitaire: 2008-2009

Résumé

Une traductologie en quête d'une scientificité

Les études parcourues dans le domaine de la traduction montrent bien que les spécialistes en la matière aspirent à imprégner leurs réflexions d'une certaine scientificité non encore atteinte.

Malgré l'abondance des recherches en traduction, surtout à partir de 1945, certaines interrogations attendent toujours des réponses. En 1957, lorsque Vinay et Darbelnet ont tenté d'orienter leur analyse vers la formation des traducteurs, leur proposition bénéficia d'un intérêt considérable. Cependant, la naissance d'une didactique de la traduction ne s'est annoncée qu'au début des années 80, suite à la publication de « *l'analyse de discours comme méthode de la traduction* » où Jean Delisle tente de proposer une méthodologie réfléchie concernant la formation des traducteurs. En revanche, Les années 90 ont connu une avalanche de publications consacrées essentiellement à la didactique de la traduction ; divergentes certes dans les détails, mais unies par un même objectif: rationnaliser une discipline qui fait ses premiers pas, et qui s'intitule « La didactique de la traduction ».

La traduction est un art, mais son enseignement peut suivre une démarche scientifique ; voilà exactement ce que voulaient montrer ces publications. Le paradoxe réside dans le fait que la majorité de ces publications n'ont pas abordé l'évaluation des traductions dans un contexte pédagogique de façon à la rendre elle même rationnelle et objective, en d'autres termes « scientifique ».

Dans sa présentation du N° 46 de la revue Meta, HANNELORE affirme que « c'est par une évaluation fiable et objectivable que la traduction, l'interprétation et la terminologie vont pouvoir s'affirmer comme disciplines « respectables » tant à l'université que dans la société ». Cela veut dire

qu'une évaluation bien réfléchie assurerait la scientificité des études traductologiques.

Chapitre I :
Théoricien vs traducteur

Toute tentative d'évaluation d'une traduction dépend de la conception que se fait l'évaluateur de cette dernière, ce qui signifierait qu'une même traduction pourrait être évaluée différemment. Or, dans un contexte pédagogique, il ne suffit pas de juger la traduction, il serait préférable de juger sa qualité tout en essayant de l'améliorer en remédiant aux failles rencontrées.

L'évaluation est nécessaire, elle guide l'apprenant**,** l'aide à s'améliorer. Elle éclaire le formateur et l'aide à réajuster son enseignement, elle définit aussi la nature de la relation entre l'évaluateur et l'évalué. Sur un plan théorique, elle peut consolider des présupposés théoriques ou bien les remettre en cause.

Malgré toute cette importance, l'évaluation des traductions n'est pas encore suffisamment étudiée. Cela est dû à l'aspect complexe de l'évaluation de la traduction ; cette dernière exige la prise en compte de trois champs d'études : traductologique, didactique et pédagogique. A cela, s'ajoute la complexité de l'acte de traduire, ainsi que la multiplicité des éléments qui composent la compétence de traduction. La subjectivité est également un facteur puissant, de par son omniprésence dans toutes les pratiques humaines, la traduction et son enseignement ne font pas exception.

Le point commun entre le peu d'études effectuées sur l'évaluation des traductions est qu'elles ne pouvaient aborder l'évaluation que d'une seule

perspective : Exclusivement traductologique. L'aspect didactique et surtout pédagogique manquaient souvent de considération.

Objet d'évaluation :

Que doit – on évaluer ? Le traduit, ou la manière de traduire ? N'évaluer que le traduit ne contribue pas à consolider les connaissances procédurales. En revanche, évaluer le processus, les procédures et le traduit mènerait et approfondirait l'acte d'évaluation, au point de considérer presque toutes les composantes de la compétence traductionnelle. Ce qui distingue les novices des expertes est la manière de structurer les connaissances. Ainsi, évaluer la méthode de traduire -le processus- et faire de l'évaluation l'ombre de l'acte de traduire, le suivre dans tous ces méandres-, participerait à réduire cet écart. Le groupe PACTE propose une définition de la compétence traductionnelle subdivisée elle-même en six sous-compétences. L'adopter comme objet d'évaluation facilitera la prise en compte de tous les éléments nécessaires à la qualification des traducteurs.

Outils d'évaluation :

Qui ne traduit pas ne pourrait pas évaluer une traduction avec efficacité. Tout comme il lui sera difficile de rassembler son dispositif d'évaluation. Pour ce faire, il lui faut une conception globale de son enseignement : définir ses objectifs, choisir les moyens pour les atteindre (texte, exercice...), ainsi que les moyens pour mesurer la progression de son enseignement (tâche, critères...). Il est préférable de concevoir des tâches de traduction ou d'évaluation pertinentes à une didactique de la traduction, et qui visent, à chaque fois, une partie des composantes de la compétence de traduction.

Les tâches d'évaluations peuvent être :

Directes : traduction de textes.

Indirecte : résumé, reformulation (oral / écrit) recherche documentaire...

Une traduction type ou un produit norme servira de référence à l'aune laquelle l'évaluateur jugera les traductions des apprenants. Or, le mieux serait de proposer des traductions types au lieu d'en imposer une seule, afin de ne pas repousser leur créativité.

Les barèmes sont également un autre outil nécessaire pour mener à bien l'évaluation. On distingue le barème de correction (échecs et réussites), et celui de notation qui délimite les points à exempter et ceux à ajouter.

Les critères d'évaluation des traductions :

Ce sont les critères d'évaluation qui suscitent le plus de controverses. Etablir des critères pour évaluer les traductions des apprenants supposerait la prise en compte de 03 champs d'études :

- Traductologique : conception théorique, référence.
- Didactique : les moyens, les contenus d'enseignement.
- Pédagogique : comment faire, rôle accordé à l'apprenant et à l'évaluation.

Classée parmi les sciences molles, la traductologie ne pourrait pas proposer des critères qualifiables de scientifiques ou d'objectifs ; la diversité des conceptions de la traduction génère des critères différents. La subjectivité des théoriciens, des traducteurs, des formateurs et des apprenantes influe énormément sur leurs pratiques. Néanmoins, cet état de chose n'a pas empêché quelques propositions

Les critères proposés peuvent être classés en deux catégories **:**

a) Traductologiques : qui traduisent clairement les positions théoriques de leurs tenants. Bien que ces propositions paraissent contradictoires, une analyse poussée appuierait deux remarques **:**

- Chaque critère, pris isolément, n'est pas suffisant, voire non pertinent à l'évaluation des traductions dans un contexte pédagogique.

- Ces critères ne sont pas à négliger, il est possible de les intégrer dans une perspective complémentaire, pour mener une évaluation globale et bien fondée.

b) Critères textuels : cette catégorie exprime que la traduction est bien une activité sur des textes. Ces critères s'avèrent donc pertinents à l'égard de la didactique de la traduction.

L'alliage des deux catégories donnerait à l'évaluation une assise théorique et didactique. Or, ce qui les caractérise est qu'elles sont applicables sur le traduit, autrement dit, elles ne servent plus à évaluer le processus de la traduction. C'est alors l'aspect pédagogique qui leur fait défaut.

De plus, tous ces critères ne définissent pas clairement une bonne traduction, car il est facile de s'accorder sur une mauvaise traduction puisque les traits sont récurrents. Par contre**,** nul n'ose délimiter le concept d'une bonne traduction car elle est singulière.

La traduction est toujours un compromis entre diverses exigences et/ou paradoxes. La subjectivité de l'auteur (le traducteur) et celle du lecteur (évaluateur, utilisateur) en fait partie. Cette subjectivité est à reconnaître, mais elle ne doit pas être exagérée; on ne traduit pas pour se faire plaisir, on traduit pour assurer une communication. C'est cet objectif qui pourrait servir d'aune pour mesurer les bonnes traductions.

- Procédures d'évaluation :

La façon d'exécuter l'évaluation influe elle-même sur le jugement final. Les procédures ne sont qu'une autre expression de la position théorique : sourciers ou ciblistes.

Antoine Berman propose un scénario dans lequel il tente de gérer et d'accorder les paradoxes qu'offre la pratique de la traduction**,** et surtout ceux de sa critique. Son scénario est à considérer, il a l'air de s'imprégner des aspects pédagogiques pour la simple raison qu'il reconnaît la présence du traducteur dans sa traduction, et exige du critique de la *recevoir*.

Chapitre II

Evaluateur vs évalué.

Ce qui manque à ces propositions purement théoriques est qu'elles ne sont pas ancrées dans les pratiques pédagogiques, et ne servent qu'à évaluer le traduit**.** Elles n'ont rien à voir avec le comment traduire et ne développent plus la compétence de traduction chez les apprenants.

Les modèles d'évaluation :

Les spécialistes de l'évaluation rangent les pratiques de l'évaluation en trois grands modèles :

- **Evaluation mesure** : La plus pratiquée et la plus connue. Mais en outre, la plus critiquée, vu qu'elle n'aide ni l'évaluateur à réajuster son enseignement, ni l'apprenant à progresser**.** Elle consomme plus de temps et génère plus de frustrations.

- **Evaluation gestion** : Où l'évaluateur gère, via sa pratique rationnelle de l'évaluation, son enseignement d'une part, les apprentissages de l'autre.

C’est une évaluation qui accompagne l’acte d’enseigner- apprendre**.** Une évaluation qui ne se contente plus de mesurer, mais de raffiner les apprentissages et de remédier aux lacunes. C’est une évaluation-formation qui s’intéresse plus intensément à la structuration des savoirs, non à leur accumulation**.** C’est une pratique dont l’acteur principal est l’apprenant, son objectif ultime est d’apprendre à apprendre.

Quant au troisième modèle, il n’est qu’un prolongement des deux modèles précédents.

Il est clair que c’est l’évaluation gestion qui est la plus convenable à la nature de la traduction. Certes l’évaluation formative exige plus d’efforts et un dispositif didactique considérable, mais les résultats qu’on en tire sont favorables. L’évaluation formative donne une chance à tous les apprenants, son but est de leur permettre d’apprendre et de progresser, elle vise de même à ajuster l’enseignement aux besoins apprenants et surtouts à leurs potentiels. En un mot, elle consiste à faire de l’évaluation un tremplin au progrès.

L’évaluation formative**,** synonyme de formation, n’est pas non pratiquée**.** Seulement, elle est loin d’être méthodique. Pour la mener à bien**,** il vaut mieux en définir les moyens et les objectifs.

-Objet de l’évaluation formative :

Vu que ce type d’évaluation vise à aider l’apprenant à progresser, son objet ne devrait pas être les connaissances formelles, mais bien les connaissances procédurales. Celles-ci aideront l’apprenant à acquérir plus de connaissances, et donc à s’inscrire dans le registre de la méthodologie**.** Ce qui réfère en didactique de traduction à la méthode de traduire et non au traduit.

Les didacticiens de la traduction affirment que lorsque l'on traduit, on passe toujours par les mêmes étapes**:** lecture, compréhension puis traduction. En plus, la complexité de l'acte de traduire rend l'enseignement de toutes ses composantes quasiment impossible pour les étudiants. Ainsi, pour résoudre ce problème, il s'avère utile d'habituer les apprenants à acquérir des connaissances procédurales (méthodes) qui les aideraient à aborder eux-mêmes les diverses composantes de la compétence de traduction.

Ceci implique que l'objet de l'évaluation formative est en lui-même le processus de traduction. Apprendre à gérer les différentes étapes successives composant l'acte de traduire signifie passer en revue toutes les composantes de la compétence traductionnelle. Et si l'évaluation formative a pour habitude d'accompagner l'acte d'enseigner-apprendre, son objet se lie, en didactique de la traduction, aux diverses opérations formant le processus de traduction, en l'occurrence : compréhension, déverbalisation et réexpression.

Ainsi, il serait convenable, dans ces conditions, de parler du processus d'évaluation. On adoptera, afin de bien détailler cela**,** le processus de traduction -de souche interprétative- proposé par Delisle, auquel on va jumeler le processus d'évaluation.

Processus de traduction	Processus d'évaluation				
	Objet d'évaluation	Outil/procédures d'évaluation	Indices de réussite	Interventions d'évaluateurs	
				diagnostic	remédiation
Phase de compréhension ***Comprendre En langue Source***	Connaissances linguistiques	Analyse linguistique (lexiques, structure)	-définir les unités de sens. -saisir l'articulation du texte -définir les mots clefs et/ou idées principales.	-analyse linguistique, insuffisante ou inadéquate -ambiguïté	-refaire, réajuster l'analyse, mettre le point sur les éléments source d'ambigüité.
	Connaissances thématiques	-Question ciblée -Résumé oral	-Distinction des domaines	-Manque de connaissances thématique	-lecture supplémentaires -raisonnement

		en L.S -Reformulation en L.S	de savoir -Choix de connaissances pertinentes. - Assimilation des notions clés -Pouvoir reformuler le message en L.S	pertinentes - Exploitation non adéquate des C.T disponibles	logique -structuration des connaissances disponibles -Recours à la recherche documentaire
	Recherche documentaire	-Observation - plan de la recherche	-Définir les passages nécessitant une R.D -Prévoir les références de la R.D. -Définir le nécessaire et le suffisant de R.D - Comprendre le sujet traité.	-trop de passages seront objet de R.D - Inadéquation de références. -sur ou sous R.D -C.T nouvelles non pertinentes.	-S'assurer de la nécessité de la R.D -Classement des références selon le besoin et leur utilité. -Trier les C.T -Réajuster la R.D
	Capacité cognitives (Mémoire, attention concentration)	-Résumé oral	-Enchainement logique des idées. -Exercice du raisonnement logique	-Inattention (oubli de passage, d'idées clefs. -Ajout d'idées	-Prise de notes -Bien répartir son effort mental
Phase de déverbolisation (***à mi-chemin)***	-Assimilation du sens -Image mentale du texte	-Résumé oral en L.A -Expliquer une unité de sens à un récepteur donné -Elaborer la carte conceptuelle en L.S et/ou en L.A	-Reformuler en exprimant la totalité du message -Bien articuler la carte conceptuelle en L.A	- Interférence entre les deux langues -Tendance à coller aux T.S.	-Travailler la vigilance -Multiplier les reformulations en L.S et / ou L.A.
Phase de réexpression ***Faire comprendre en langue d'arrivé***	-Définir la nouvelle situation de communication - définir le type d'équivalence.	-Questionnaire (orale) -Comparer le produit avec le T.D /avec le profil de lecteur prévue.	– Définir clairement la le lecteur prévu (son profile) – -Définir les moyens linguistiques à mettre en œuvre.	- Inadéquation sur le plan programmatique -Moyens linguistiques non pertinents ou non consistants.	-Jouer le rôle du lecteur prévu -Recherche documentaire en L.A
Première jet d'écriture	Compétence de rédaction	-Définir les unités de	-Traduire les unités de	-Des erreurs de	-Exercer le jugement

		communication à réexprimer d'un seul jet. -Rédiger spontanément en bon arabe.	sens d'un seul jet. -Cohérence des passages traduits -Consistance des outils linguistiques mis en œuvres.	formes communes -Des erreurs d'inattention	linguistique -Développer le sens critique
-Vérification auto évaluation	-La première formulation en arabe	-Relecture (à voix haute) -Clarté des critères d'évaluation -Fiche d'auto – évaluation -Corpus parallèles -Co-évaluation	-Repérer les erreurs, leurs origines, leurs degrés -Repérer les problèmes, définir des stratégies pour les surmonter -Améliorer la première formulation. -justifier les choix -Réajuster son processus	-ne pas repérer les erreurs -Repérer les erreurs mais ignorer leur incidence sur la traduction. -Des améliorations insuffisantes -Des justifications non ancrées.	-Proposer d'autre technique d'évaluation : -Co-évaluation -Comparaison avec d'autre produit (traduction types, corpus parallèle)
Révision Co-évaluation	2°-formulation -Cohérence -Cohésion -Adaptation aux critères -Clarté	-Lecture du produit -Comparaison avec le T.S /produit type	-Enchainement logique -progression thématique -Emploi idiomatisé des moyens linguistiques (registre, terminologie).	-Ambigüité. -Mauvais connecteur. -Enchainement boiteux. -Terminologie inadéquate. -Omission importante. -Ajout non justifié.	-Signaler les erreurs -Proposer des stratégies pour polir le texte. -Suggérer des améliorations.
	Correction / jugement de valeur	-Intervention directe sur les erreurs. -Classement selon l'origine (Rédaction, méthode, gravité)	L'apprenant comprend le mécanisme de l'erreur. -Déduit son origine -Supprime l'erreur -L'évite dans des cas similaires	-Difficultés au niveau de la rédaction en langue arabe.	-Puiser dans son bagage cognitif. -Recherche documentaire en langue arabe. -Exploiter des sources parallèles.
Formulation finale	-La créativité du traducteur	-Vérifier la compatibilité des	-Nouveauté et pertinences		

		solutions créatives avec le message et le lectorat ciblé.	des solutions créatives -Surmonter les difficultés de rédaction		

Ce type d'évaluation s'annonce déjà comme étant l'ombre de l'acte d'enseignement-apprentissage, rien n'échappe à la trappe de l'évaluateur. En outre, c'est une évaluation où les rôles sont bien conjugués entre évaluateur-formateur et apprenant. De même, elle permettrait de prendre en compte presque toutes les composantes de la compétence traductionnelle. En revanche, adopter un tel type d'évaluation exigerait de l'évaluateur un exercice d'une grande créativité.

Chapitre III

Evaluation, apports de la pratique

Maints chercheurs en didactique de la traduction ont proposé des méthodes assez réfléchies pour évaluer les traductions des apprenants. Nous allons en comparer quelques unes pour en tirer les traits communs.

Jean Delisle répertorie, dans sa proposition, des termes propres à l'évaluation des traductions**.** Il définit clairement les échecs et les réussites. Il suggère également des remédiaions aux échecs.

Par contre, Hurtado Albir Amparo classifie les inadéquations, en les répartissant selon leur apparition dans le processus de la traduction. Aux inadéquations de la traduction, elle ajoute les inadéquations pragmatiques. Son modèle reconnaît les réussites du traducteur en leur accordant une note bonus.

Bryan robinson construit son modèle différemment ; il y inclut des jugements de valeur portant sur toutes les composantes de la compétence traductionnelle, et précise les notes à accorder. Il souligne également l'importance de la distinction entre la faute et l'erreur, une distinction qui prouverait la maîtrise totale de l'enseignement de la part de l'évaluateur.

Spécialiste de l'évaluation des traductions, Martinez Mélis classifie les fautes selon des catégories**.** Les sanctions portent sur les catégories de fautes, et facilitent ainsi l'application de son modèle qui se distingue, d'autre part, par la définition de la gravité de la faute et l'idée du seuil d'acceptabilité. Contrairement aux modèles précédents, son modèle convient surtout à l'évaluation sommative, sans se priver des vertus formatives.

Orozco et Hurtado proposent un modèle pour l'auto-évaluation qui s'annonce déjà formatif, puisqu'il s'abstient de tout jugement de valeur. C'est un modèle qui vise la consolidation des acquis méthodologiques. Il cherche à rendre l'apprenti traducteur conscient de sa pratique traduisante, de façon à la contrôler de son début jusqu'à sa fin, en le poussant à raffiner sa recherche documentaire.

La comparaison de ces propositions affirme la tendance des didacticiens à rationnaliser, à systématiser, voire à rendre scientifique leurs pratiques évaluatives en définissant habilement leurs références. Les divergences ne manquent plus, mais toutes se partagent l'idée d'adopter une méthodologie claire, basée sur une terminologie précise et des procédures bien définies qui consolideraient**,** ou du moins doteraient**,** leurs pratiques évaluatives d'une certaine objectivité.

Sans aucun doute, ces propositions sont ancrées dans des dispositifs didactiques. Cela reflète l'impossibilité ou la difficulté de les greffer dans d'autres systèmes didactiques sans leur attribuer de changement.

Néanmoins, on ne peut trancher pour le cas de l'université algérienne qu'après un sondage des pratiques évaluatives en œuvre.

Pour atteindre cela, nous nous sommes servis d'un questionnaire, constitué de deux parties ; l'une théorique (position traductologique), l'autre pratique (didactico-pédagogique). Le questionnaire à été transmis aux enseignants de traduction via courrier électronique. Les réponses que nous avons reçues signalent :

- Le grand écart qui sépare les pratiques évaluatives dans les départements de traduction en Algérie des recherches actuelles dans ce domaine.
- Le manque d'assise méthodologique dans les pratiques évaluatives.
- L'absence du composant pédagogique (évaluation formative, auto-évaluation).
- Le manque de connaissance de la terminologie de la didactique et celle de l'évaluation en général.

L'analyse des réponses au questionnaire affirme**,** de première vue**,** l'impossibilité d'appliquer les modèles d'évaluation tels qu'ils sont dans les cours de traduction en Algérie.

La deuxième partie de notre recherche pratique aura pour objectif d'analyser la réaction des apprenants face à des situations d'évaluation inspirées des modèles décrits ci-dessus.

Expérience pratique :

Nous avons choisi des étudiants en fin de cursus, vu que notre conception de l'évaluation convient un niveau un peu avancé. Répartis en groupes, les étudiants seront demandés de traduire des textes français en arabe. Les séances en classe seront consacrées à l'évaluation.

Etapes de l’expérience :

1. préparation à l’auto-évaluation :

D’abord, nous avons testé leurs connaissances préalables relatives à l’évaluation. Le test a surtout montré des lacunes méthodologiques. Comme remédiation, nous avons prévu une séance pour les familiariser avec la terminologie, les procédures de l’évaluation, ainsi que leur application. Cette préparation s’applique à faire de l’apprenant le principal actant dans le processus d’évaluation.

L’étape suivante consiste à appliquer les connaissances acquises sur une traduction. Nous avons choisi une traduction vers l’arabe d’un texte français, effectuée par un traducteur travaillant pour le compte de la FAO.

Les apprenants vont évaluer la traduction comme suit :

- Lecture du texte arabe : Repérer les passages textuels douteux, détecter les erreurs, les nommer et les classer.
- Confrontation de la traduction avec le texte source : Distinguer les traductions erronées, deviner leurs origines, proposer des améliorations.

Cet exercice vise principalement la consolidation du sens critique et du jugement linguistique, qui sont des habilités nécessaires à tout type d’évaluation.

La majorité des apprenants ont réussi à repérer des erreurs, à en nommer une partie, à les classifier, et ont même pu deviner leurs origines. Ceci annonce qu’ils sont prêts à appliquer les mêmes procédures d’évaluation sur leurs propres traductions.

L’auto-évaluation :

Pour faciliter la tâche, ils vont noter chacune de leurs remarques sur une fiche d’auto-évaluation. L’auto-évaluation se déroulera ainsi :

- Lire la traduction à haute voix, cette lecture leur permettra de repérer les maladresses.
- Confronter la traduction avec un corpus arabe portant sur le même thème.
- Repérer les erreurs, les nommer, les classer, deviner leurs origines et proposer des améliorations.

Pour que l'évaluation englobe toutes les phases du processus de traduction, elle sera précédée d'un test de compréhension.

Et voici, en bref, les résultats obtenus suite à cette expérience.

Texte 01 : (la Turquie et l'union européenne)

- la compréhension est assez satisfaisante : le thème est déjà familier aux apprenants.
- La recherche documentaire n'a pas eu besoin d'une grande exhaustivité car les connaissances thématiques préalables ont été suffisantes.
- La qualité de la traduction est assez acceptable, malgré quelques fautes de nature linguistique dues à la consultation des dictionnaires inappropriés au thème.
- Grâce aux deux techniques de la lecture et de la confrontation, les apprenants ont pu découvrir la totalité des erreurs eux-mêmes**.** Un seul problème demeure **;** celui de nommer les erreurs dues aux exigences de la rédaction en arabe.
- Les apprenants sont persuadés de pouvoir acquérir la compétence d'auto-évaluation **:** il suffit de multiplier des tâches similaires.

Deuxième texte : les conditions du match Dollar contre Euro.

Un texte un peu plus spécialisé que le premier.

- La compréhension est assez faible.
- Les connaissances thématiques et terminologiques sont quasi absentes.
- La recherche documentaire n'a pas été envisagée.
- Les références consultées sont absolument inadéquates.
- La traduction est de faible qualité (fautes de langue, fausses traductions, fautes de cohérence, terminologie absente).

La technique d'auto-évaluation qu'on a jugée pertinente est l'exploitation d'un corpus parallèle. Cette technique a montré aux apprenants que la faute qu'ils ont commise est de nature méthodologique (La négligence de la recherche documentaire les a conduits vers des dictionnaires bilingues non spécialisés).

En revanche, ce qui était positif dans cet exercice concerne l'auto-évaluation. Les apprenants montrent une habilité assez suffisante à évaluer leurs produits, vu qu'ils sont déjà aptes à repérer l'erreur, définir sa nature et décider de la remédiation adéquate.

Or, on a remarqué, dans les exercices précédents, que les apprenants semblent peu motivés à effectuer de tels exercices. Ce manque de motivation pourrait être justifié par la nature des exercices proposés : La traduction directe et intégrale des textes proposés. En réponse à une question portant sur leur réaction face à un texte à traduire, ils répondent qu'ils ne savent ni comment commencer, ni comment finir leurs traductions.

Ainsi, nous avons déduit que ce type d'exercice n'est pas celui qui contribuerait à développer la compétence traductionnelle. D'autant plus qu'il affiche une contradiction avec les pratiques professionnelles de la traduction. Les apprenants traduisent seulement pour traduire, ils estiment que leur traduction est isolée de toute situation de communication.

Ceci nous a poussés à leur proposer d'autres types d'exercices qui devraient pallier à ces lacunes. Nous avons donc opté pour des projets de traduction, en termes professionnels. La formation d'un spécialiste de traduction est supposée lui accorder une marge de manœuvre, soit dans l'acte de traduire ou dans celui d'évaluer. En revanche, on ne traduit pas pour se faire plaisir, on traduit pour assurer une communication, un service qui, dans la pratique professionnelle, est demandé, voire exigé par un

initiateur. Pour qu'il y'ait entente entre les deux protagonistes, les fonctionnalistes proposent de dresser le profile de la traduction demandée via une consigne de traduction qui expliquerait au traducteur ce qu'il devrait faire**.** Dans un contexte pédagogique, la consigne de traduction montre aux apprenti-traducteurs par où commencer et comment finir, de façon à leur tracer un itinéraire à suivre.

Les projets proposés sont conçus suivant ce modèle :

- Présenter le texte à traduire (auteur, thème, son destinataire, sa fonction).
- Définir l'initiateur ou le demandeur de la traduction.
- Définir les critères de réalisation.
- Définir les critères de réussite.
- Bien détailler la consigne de traduction.
- Annexer un questionnaire portant sur la méthodologie.

En vue de s'assurer de la rentabilité de ces projets sur le plan de la formation et celui de l'évaluation, deux projets ont été conçus en :

- Prenant en compte le modèle proposé ci-dessus.
- Diversifiant les propositions au niveau de ;

a. La forme : langue arabe ou française.
b. La tâche à exécuter : traduire tout le texte ou spécifier des passages.

- Motivant les apprenants par la création de situation d'apprentissage qui se rapprochent de la pratique professionnelle de la traduction.
- Choisissant des critères d'évaluation complémentaires.
- Ciblant, dans chaque projet, un objectif méthodologique.
- Laissant aux apprenants la possibilité de découvrir d'autres problèmes de traduction qui seront objets de projets suivants.

Evaluation des projets :

Dans les deux projets, la qualité de la traduction est assez acceptable, vu qu'elle répond aux critères définis.

Les apprentis-traducteurs se montrent plus conscients et surtout responsables de leurs pratiques traduisantes. Ils semblent contrôler toutes leurs opérations, ceci se voit à travers les justifications de leurs choix, la reconnaissance de leurs lacunes et leur confiance en leur réussite.

Grâce à la consigne de traduction, les apprenants se sont mis à adapter leurs produits à la situation de communication ciblée, en prenant en compte le profile du lecteur décrit dans la consigne.

Les apprenants ont pu exercer l'auto-évaluation à travers le questionnaire de façon globale mais plus efficace.

La consigne de traduction a poussé les traducteurs à puiser dans leurs bagages cognitifs, et les a motivés à recourir à une recherche documentaire bien ciblée, quoi que non approfondie.

Toutes ces remarques prouvent bien que ce type d'exercice est d'une pertinence sans égal à l'égard de la formation d'un spécialiste en traduction. Ceci parce qu'elle incite l'apprenant à mobiliser tout son arsenal (connaissances préalables et connaissances procédurales), afin de bien mener son processus de traduction.

Conclusion :

Notre étude de l'évaluation des traductions dans un contexte pédagogique nous a conduits à étudier, voire à évaluer l'évaluation elle-même. Ceci n'est guère surprenant, puisque l'objet de l'évaluation dépasse le cadre des apprentissages. Or, évaluer la traduction d'un apprenant est une tâche très périlleuse. Et afin d'anéantir les effets indésirables que cette dernière peut avoir sur l'évaluateur ainsi que sur l'évalué, il serait préférable d'impliquer l'apprenant dans l'exercice de l'évaluation. Jugeant lui-même ses réalisations, l'apprenant n'aura qu'à admettre tout jugement résultant. Cette procédure semble la seule à pouvoir être jugée garante de l'objectivité, voire de la scientificité de l'évaluation des traductions.

Abstract

Researchers in translation studies still seek to adopt a scientific approach in their studies. If the merely theoretical branch escapes this tendency, the applied branches are very convenient. That is precisely what wanted to offer the abundant publications on translation didactics during the 90s.

However, specialists of the domain wonder of the lack of serious studies of student translations assessment in educational context. This astonishment is due to the fact that a reasoned assessment, would guaranty to translation studies this so much wished scientific study.

Chapter one

On the theoretical plan, the assessment of translations has been and still the object of many propositions. The common feature between these propositions is that they reflect in general the theoretical positions. The second common feature, most interesting for our study, is that they don't answer as sufficiently to the educational needs of learners.

Evaluating learners' translations should not be content with their performance only. This approach will neither help learners to progress, nor the teachers to control or to refine their teaching. In the same way, it would be better to adopt assessment tools applicable to translation didactics, and that would enable assessors to examine all the translation competence components. The solution would be in the adoption of an integrated approach, which would exploit the various researchers' propositions, and trying to adapt them to the context where translation teaching is hold.

Another very essential key to manage translations' assessment is the adopted criteria. Every theorist founds his assessment on a very specific criterion that would decide its final judgment. Criteria proposed by most famous theorists may be classified into two categories:

- Theoretical, are very subjective in general, and do not guarantee efficient assessment,

- Textual, since translation is as an operation on texts, this category is very pertinent to translation didactics

However, the incorporation of the two categories would endow the assessment practice of a strong theoretical foundation and a didactic efficiency.

In addition to criteria, the way assessment is executed may influence the final judgment: reading the source text first or the translation. Thus, in an educational context, it would be better, to adopt a script of assessment that would minimize the part of subjectivity of the two protagonists.

The paradox of criteria proposed is that they can not delimit the concept of a good translation anymore. In a professional context, it is the objective to translate that is the most used criterion to judge translations. It is through a compromise between initiator of translation and its executor that the objective can be reached. It would be able in such way illuminate the students' translations assessors.

Chapter two:

Specialists classify evaluation practices in two big categories:

Evaluation as measure and evaluation as management.

The first is the more criticized, seen that it consumes more time, don't help any part to progress, on the other hand, it generates frustrations.

The second makes evaluating act a stage toward the progress, one doesn't value to measure, but to discover weaknesses and to remedy them. So that the evaluation' act follows the teaching-learning act in all its details. Since the translation is an operation that follows a process constituted of successive stages (understanding, deverbalisation, re-expressing), it would be reasonable to speak of a process of assessment of the process of the translation, where the assessment will have for object all the stages, as well

as the different operations done by the translator, from reading the source text, until the revision of the translation product. This sort of evaluation would allow the trainers to really familiarize learners to follow a lucid methodology in the execution of their translations. Besides, evaluating methodology would endow the learners with a very necessary ability to all translation practices, which is the self - training. Via practicing the self – assessment, learners will succeed, by their own efforts, to deduce principles, which would help them not only to refine their practices, but even to theorize. Simply, because a methodical evaluation would make learners so conscious and especially responsible of their realizations.

In addition, an assessment endowed with a suitable terminology, founded on the very definite procedures, and applicable criteria to an educational context, would lead the learners not only to achieve very acceptable performances, but to exercise their creativity consciously. One only condition is that the trainer should be himself engaged in this sort of assessment, exercising his part of creativeness when necessary.

Chapter three:

The survey and the comparison of propositions of some translation' didactics specialists prove their tendency to rationalize translation' assessment practices. This survey would permit us to familiarize ourselves with practical applications of the translation assessment, as it would serve us as reference to situate the present state of the translation assessment in the Algerian universities.

A questionnaire is addressed to translation teachers in the Algerian universities. The received answers announce the enormous gap separating assessment practices in Algerian universities and actual researches in the domain. These principals inconvenient are especially the lack of a lucid methodology in the execution of the assessment, as well as the nearly total

absence of the pedagogical aspect of the assessment (error analysis, self-assessment). That may be justified by the lack or the absence, of serious researches on assessment of the translation into Arabic.

The second part of our investigation will be with 4th year translation students, we will investigate their reactions to practical application of assessment and self assessment. This experience would permit us to analyze, first, their reaction in such situations, as well as their own ideas and thought about translation assessment.

The first step consists in testing their knowledge about assessment. Their answers to a questionnaire show an ignorance of assessment terminology, procedures and techniques of the self - assessment. So, we planned a lesson to remediate these deficiencies.

Having acquired knowledge of basic knowledge about assessment, learners are going to apply on an Arabic translation of a French text. This exercise is conceived to familiarize them with terminology and techniques of assessment.

Results of this exercise are enough positive that we pass to the following tasks of self-assessment.

Divided into group, learners will have to translate pragmatic texts into Arabic. Classes will be for the assessment. Two techniques are considered: louder reading of the translation and its confrontation with a parallel corpus.

We noted that the traditional translation exercises don't push the learners anymore to mobilize their procedural knowledge, and don't help them to refine their translating practice. Answering to questions about their reaction when facing such exercises, learners affirm that they feel little motivated, seen that these exercises don't explain to them anymore neither how to begin, nor how to end, as they ignore completely which profile of translation they are asked to execute.

Then, we thought to conceive exercises of translation that would remedy these deficiencies. We proposed projects of translation, on the sheet of each project we add:

- A brief presentation of the source text,
- A presentation of the initiator or future user of the translation,
- The objective of the translation,
- Circumstances of realization,
- Success criteria,
- The translation brief.
- Questionnaire about methodology.

In the conception of projects, we were concerned in bringing translation tasks of to execute in class closer to professional translation practices. These tasks will answer to learners' educational needs, will imply them in the self - assessment process, and help them to develop their competences by motivating them to control their translating practice.

Indeed, two projects proved the very efficiency of this kind of translation tasks, with regard to the formation or the assessment.

Conclusion:

Our study of the translation assessment in an educational context drove us to study, say to value, the assessment itself. It is not a surprise, anymore, since the object of the assessment passes the learners' performances. However, to evaluate learners translation is a so perilous task. To minimize its undesirable influence on evaluator or learners, it would be preferable to imply learners in the assessment process. Judging themselves their realizations, learners will only have to admit all consequent judgment. It is the only procedure that could guarantee some objectivity to translation assessment, as it will illuminate theorists and show them how to study translation phenomena so scientifically.