

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة السانبة وهران

كلية الآداب واللغات والفنون
قسم الترجمة

أخطاء الطلبة في ممارسة الترجمة بين العربية و الفرنسية.
السنة الرابعة نموذجاً

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في الترجمة

تحت إشرافه:
أ.د. شريف عبد الواحد

من إعداد الطالبة:
امبارك لويظة

السنة الجامعية : 2009-2010

الأهداء

أهدي هذا العمل إلى كل من أحب وخصوصا إلى زوجي.

كلمة شكر

أوجه شكري الجزيل إلى الأستاذ المحترم الدكتور
« شريف عبد الواحد » الذي لم يتوان لحظة في تلك التوجيهات
و النصائح القيمة. فله مني الشكر والتقدير.
كما أود أن أشكر جزيل الشكر كل الذين كانوا لي سنداً
في جانب مهم وهو الجانب المعنوي.

الفقه الحنفية

من القضايا التي ينبغي الاهتمام بها و دراستها بتمعن و موضوعية : آفة الأخطاء الترجمية و اللغوية في معاهد الترجمة و أقسام اللغات. فمثل هذه الأخطاء تتخر عقل الطالب و تعيقه على التطور و اكتساب المهارات الضرورية التي تمكنه من الاعتماد على النفس و القيام بمهامه على أحسن وجه.

إن هذه الأخطاء التي يرتكبها الطلبة - مهما كان نوعها- تشكل دليلا واضحا على خلل في المسار التعليمي، ولاشك في أن الكشف عنها و تحديدها والبحث عن أسبابها و اتخاذ العلاج المناسب لها يساعد كثيرا على تفاديها وتجاوزها.

إن الحقيقة التي ينبغي أن نؤكد عليها منذ الآن: أن ارتكاب الأخطاء المختلفة في المرحلة التعليمية لا تجسد خطرا أو تهديدا على المتعلم، بل هي عامل من العوامل الأساسية التي ينبغي استغلالها بحكمة من أجل تحسين مستوى الطلبة ومن تم تحسين نوعية الترجمة، إنها محطات لمراجعة ما فات من قواعد و مبادئ و التحري في مصادر الخلل بغية انتقاء الإجراءات التصحيحية المناسبة.

صحيح إن الأخطاء تهز كيان الطالب و تمس سمعة المترجم، لكنها لا تعني فشلها التام في تنفيذ العملية الترجمية، بل هي وسيلة مثلى لتطوير المهارات. فتصحيح الأخطاء تعد بل للمسار التعليمي و المهني أيضا وسعي لتحسين نوعية الترجمة.

ما ينبغي التركيز عليه هو ضرورة اهتمام الأساتذة بطلابهم وتوجيههم والكشف عن أخطائهم منذ الوهلة الأولى والعثور على الحلول التي تمكنهم من تجاوزها ولا بأس أن نشير إلى أن المسألة ليست بالأمر الهين لاسيما

إذا أدركنا أن تعليم الترجمة ليس تعليمًا كغيره ،بمعنى أنه لا يهدف إلى نقل معارف ما بقدر ما يهدف إلى نقل مهارات و كفاءات.فضلا عن أن الكشف عن الأخطاء وتصنيفها و تحليلها عملية معقدة و متعبة، تحتاج إلى التفسير و التعليل و توظيف مجموعة من الطرق و التقنيات لمعالجة النصوص التي يتم عن طريقها التعرف على نوعية الخطأ.

وعليه إن هذا الموضوع الذي اخترناه يطرح إشكالا خطيرا في المنظومة التربوية بشكل عام – من الابتدائي إلى الجامعي- ونعتقد أن هذه الوضعية تهدد مستقبل طلبتنا وتتنذر بالخطر إن لم نعثر –و بسرعة – على الحلول التي تمكننا من تجاوزها. ومن أجل دراسة هذه القضايا بتمعن ، وبعد اطلاعنا على مجموعة من المراجع الضرورية،حاولنا أن نؤسس إشكالية هذا البحث على الأسئلة التالية:

لماذا يرتكب طلبتنا (في أقسام الترجمة) أخطاء لغوية و ترجمية ؟ هل

يكنم الخلل في طرق ومناهج تدريس اللغات ومواد الترجمة أم في البيئة التي ينشأ فيها التلاميذ و الطلبة و التي تستعمل عدة لهجات عامية تختلف صرفيا وصوتيا و نحويا عن اللغة الفصحى؟ كيف تؤثر هذه اللهجات المحلية في تعلم اللغات؟ وكيف ينعكس هذا التأثير على العملية الترجمية؟

كيف يتم الكشف عن هذه الأخطاء؟ وما هي الميكانزمات المناسبة لتجاوزها؟.

وفي الحقيقة لقد أصبح من اللازم القيام بدراسات ميدانية للوقوف بموضوعية على هذه الظاهرة وإبراز الأسباب المؤدية إليها قصد الكشف عن أنسب الحلول و أكثرها نجاعة لمعالجة الوضعية. وعليه فإننا نريد من هذه

الدراسة أن تكون عملية تفيد الأساتذة و الطلبة. وثمة أسباب عديدة دفعتنا إلى الاهتمام بهذا الموضوع ، أهمها:

- التدهور الذي يعرفه مستوى اكتساب اللغات بما في ذلك اللغة العربية في أقسام الترجمة. فلقد اشتدّ النقاش خلال السنوات الأخيرة، في الأوساط الجامعية عن الضعف اللغوي في معهد وأقسام الترجمة. وبما أن هذا التدني ينعكس سلبا على مردودية التعليم أصبح من الضروري القيام بدراسات للوقوف على هذه الظاهرة بالتمحيص و التحليل.
- الوقوف على المشاكل والصعوبات اللغوية و الترجمية التي يعاني منها طلبة أقسام الترجمة والبحث عن أنسب الحلول وأكثرها نجاعة لمعالجتها.
- الكشف عن الطرق التقليدية الكلاسيكية المتبعة حاليا في أقسام الترجمة في تعليم اللغات (بما في ذلك اللغة العربية) والتي يتمّ تقديمها في شكل اصطلاحى نظري دون إعطاء أهمية كبيرة لاستعمال اللغات كأداة تبليغ و تواصل في شتى الأغراض و المقامات.
- دراسة و تحليل البيئة اللغوية التي ينشأ فيها طلبة أقسام الترجمة. فإذا كان جميع أفراد هذه البيئة يتكلمون اللهجة العامية فإن الأوضاع اللهجية التي يكتسبها الطلبة في مختلف الجوانب اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية و الدلالية قد تؤثر بشكل فعال في اكتساب اللغات الرسمية وبالتالي تزداد الأخطاء و تطول مدة اكتساب هذه اللغات.

- الوقوف على المشاكل والصعوبات التي يعاني منها طلبتنا أثناء قيامهم بالترجمة من اللغة العربية إلى الفرنسية والعكس و الكشف عن أسباب هذا الارتكاب ولقد اقتضت منا طبيعة الموضوع أن نوزعه على ثلاثة فصول ، فضلا عن مقدمة و خاتمة.

الفصل الأول : عرفنا فيه الخطأ ثم تطرقنا إلى أنواعه اللغوية و الترجمية وخصصنا -بعد ذلك- مبحثا للأسباب المؤدية إليه، بعد أن حللنا بعض النظريات و المقاربات التي اعتنت به ...

الفصل الثاني: خصصناه لدرس الترجمة و أهميته وقد وزعناه على عدة محاور:

1. تعليمية اللغات
2. تعليمية الترجمة
3. مناهج تعليم اللغات
4. الدرس الترجمي في الجامعة
5. بين الترجمة و تعليمية اللغات
6. أخطاء الطلبة.

إن مناهج تعليم اللغات و الترجمة متعددة. فلكل منها طريقته الخاصة في التبليغ وإيصال المعرفة. وقد لا نبالغ إذا قلنا إن التطبيق الجيد لهذه المناهج و الطرق قد يؤدي - بشكل طبيعي- إلى تحسين الأداء التربوي ومن ثم تحديد الأخطاء التي يرتكبها الطلبة و التغلب عليها و اكتسابهم قدرة التصرف في البنى اللغوية و الكتابية حسب مقتضى أحوال الخطاب موضوع الترجمة.

الفصل الثالث: عبارة عن دراسة تطبيقية ركزنا فيه على أهم الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في أقسام الترجمة. وقد وزعناه على محورين متداخلين و متكاملين:

الأخطاء اللغوية

الأخطاء الترجمية

ولقد قمنا في هذا الفصل بعرض أهم الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في السنة الرابعة ترجمة، محاولين قدر الإمكان الكشف عن أسبابها و نتائجها. ولقد اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي مكننا من تتبع الظاهرة تتبعاً وصفياً تحليلياً ومن ثم تحليل الأخطاء التي يرتكبها الطلبة.

ولا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذ المشرف الدكتور «شرفي عبد الواحد» الذي لم يخل علينا بتوجيهاته ونصائحه وطول صبره. فإليه يرجع تطور هذا البحث و رعايته منذ البداية إلى النهاية.

الفصل الأول

الخطأ : تعريفه، أسبابه

وانعكاسه على العملية

الترجمية

I- الأخطاء في الترجمة و اللغة:

يعرّف الخطأ بأنه الانحراف عما هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي يوظفها الناطقون. وينظر إليه بعض القدامى أنه شيء مشوش ينبغي إقصاؤه وإختفاؤه، ولا تسامح فيه لأنه يؤدي إلى الفساد اللغوي. ومن أجل تفاديه وتجاوزه لابد من التعرف أولاً على الصعوبات اللغوية والترجمية التي تلاحق الطالب المخطئ وهو يؤدي الفعل التواصل مشافهة أو كتابة ثم البحث عن أسبابها ومحاولة علاجها بالتدريب المتواصل⁽¹⁾.

ومن المعروف أن علم اللغة قد اهتم بتحليل الأخطاء بوصفها قضية مهمة لكنه لم يفسرها. إلا أن علم اللغة التطبيقي بدءاً من عام 1960 تصور المشكلات اللغوية التي تطرحها الأخطاء، وخاصة في مجال تعليم اللغات، حيث تأتي نواتج جانبية لعملية التعلم. ومن ذلك الوقت اهتم به حتى جعله فرعاً مهماً من فروعها، وأعطيت الأهمية لتحليل الأخطاء في العملية التعليمية التي يتصور بأن طريقة التدريس المثلّي التي تكتسب العادات اللغوية كفيلة بعدم حدوث الأخطاء. ومن ذلك جاء تحليل الأخطاء للتعرف عليها وتمييزها عن غيرها لإدراك جوانب القصور فيها، بغية تمثل المحددات العلمية التي ينبغي تقديمها لتجاوز الأخطاء بسهولة دون تخرج أو انقباض وذلك ما يمكن المخطئ من تصحيح الخطأ مرة أو مرات⁽²⁾.

ولا يشك أحد في أن معالجة الأخطاء، بشكل منظم، يقلل من رتبة الدروس لأن الأخطاء متنوعة مختلفة باختلاف مستوى الطلبة. وفي هذا التنوع فرصة لبرمجة حصص كاملة لمعالجة الأخطاء.

1- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار مومة، 2000، ص 158

2- م. ن 158-159

و لا بأس أن تكون هذه المعالجة مركزة إلى حدّ التوغل في العمليات التي أنتجت الخطأ، على نحو يقتنع فيه المتعلم بالزلل أو النقص الذي يعترى لغته.

1 - الخطأ في الترجمة :

يرى ج. دوليل أن "الخطأ في الترجمة" يظهر في النص الهدف، وينشأ عن جهل بالمبادئ والقواعد الترجمية أو عن سوء تطبيقها أو نتيجة لتأويل مغلوطة" (1)

ويؤكد مارتينس ميليس على "أن الخطأ الترجمي يتجلى عند نقل دلالات الأصل في حذف ألفاظ أو زيادة كلمات أو عبارات لا وجود لها في الأصل" (2). نستنتج من الرأيين السابقين أن الأخطاء في الترجمة تبرز في النص الهدف. ومن الممكن أن تنسب إلى عوامل متعددة مثل عدم الفهم أو الجهل بأصول الترجمة أو سوء تطبيقها أو الابتعاد عن قواعدها أو تفسير مغلوطة لمقطع من النص المصدر أو خطأ منهجي.

- فقد لا يفهم المترجم نصا ما أو مقاطع منه

- وقد يفهم رسالة الأصل ولكنه يفشل في التعبير عنها بشكل لائق في اللغة الهدف.

- وقد يحذف عبارات أو جمل دون سبب منطقي مقبول، كما قد

يضمن نص الترجمة أمورا لا وجود لها في النص الأصل.

- وقد يخرق قواعد اللغة أو قواعد الترجمة.

- وقد يعجز عن التحكم في تقنيات التحرير.

والأخطاء في الترجمة كثيرة نذكر منها :

1- Jean Delisle, la traduction raisonnée, Ottawa, Presses de l'université 2004

2- Nicol Martinez Melis et Amparo Hurtado Albir, « Assessment in translation studies, :Research Need » Revue « Meta » vol 46, N°2, P279 .

- الخسارة (la perte) :

تقع نتيجة غياب عناصر دلالية أو أسلوبية عن النص الهدف في حال مقابلته مع النص المصدر. وهي تظهر من خلال تحجيم النهج الأسلوبية والبلاغية. ومن شأن هذه الخسارة أن تحدث إفقارا بالنسبة إلى نبرة النص الهدف العامة.

- النقصان (l'omission) :

هو خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عندما يغيب عن النص الهدف، بغير سبب، عنصرا من عناصر المعنى الوارد في النص المصدر.

المثال: "Nous l'avions collée partout, dans nos chambres, derrière le rabat de nos pupitres, sans doute à l'envers de nos paupières" (ORSENNA 1997,11)

لقد ألصقنا صورتها في كل مكان، في غرفنا وعلى طاولاتنا المدرسية وفي جفوننا بلا شك أيضا.

← لقد ألصقنا صورتها في كل مكان، في غرفنا وخلف مردات طاولاتنا المدرسية وطى جفوننا بلا شك أيضا.

الملاحظة : - لابد من التمييز بين النقصان والخسارة من جهة والإضمار الذي يكون مسوغا من جهة أخرى. (1)

- العلك :

هو خطأ في الترجمة ينتج من خطأ منهجي يقضي بترجمة جزء من النص المصدر بقول يطول من غير فائدة. وهو يتمثل من خلال الزيادات التي تثقل كاهل النص الهدف. (2)

1-مجموعة من الأستاذة الفرنسيين، مصطلحات تعليم الترجمة، ترجمة جينا أبو الفضل وجورجوره حردان، بيروت،

جامعة القديس يوسف، ص135

2- نفسه، ص 98 .

- التجاوز (la surtraduction)

هو خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عندما يثبت عناصر من النص المصدر يجب أن تبقى مضمرة في النص الهدف.
المثال :

No parking at any time

*ممنوع الوقوف في الأوقات كلها ← ممنوع الوقوف

Je vais aller chercher ma voiture.

*سأذهب لآتي بسيارتي ← سأتي بسيارتي.

Terms and conditions

*بنود العقد وشروطه ← شروط العقد (1)

- الخطل (Faux Sens)

هو خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عندما ينسب إلى مفردة أو عبارة من النص المصدر دلالة محتملة خاطئة تشوه معنى النص من غير أن تقضي بالضرورة إلى مخالفة.

"الخطل من السهام ما لا يقصد قصد الهدف" (م.م 1983)

الملاحظة : ويأتي الخطل عن دلالة ظنها المترجم سديدة وهي في الواقع إستعمال في غير موضعه ناتج من سوء تفسير ويعرف هذا الاستعمال بالتنافر.

المثال " [...] the innumerable Santa Clauses, tipsy and red-faced

[...] " (STEEL 1983,1)

* [...] يتمايلون بزي سانتا كلوس بوجوههم المطلية باللون الأحمر

← [...] أفواج من سانتا كلوس يترنحون سكارى ووجوها حمراء.

"Je vous en prie calmez-vous et écoutez-moi, petite chose"

(BAGLIONE, DICHY 1999,62)

1- مجموعة من الأستاذة الفرنسيين، مصطلحات تعليم الترجمة، ترجمة جينا أبو الفضل وجورجوره حردان، بيروت، جامعة القديس يوسف، ص40.

* أرجو منك أن تهدأي وتصغي إلي فعندي طلب صغير.

— أرجو منك أن تهدئي من روعك فتصغي إلي يا حلوتي الصغيرة⁽¹⁾

– الزيادة (l'ajout)

هي خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عندما يُدخل من غير تسويغ في النص الهدف معلومات غير مفيدة أو عندما ينمق النص الهدف بألوان بيانية أو أسلوبية غابت أصلاً عن النص المصدر.

"الزيادة خلاف النقصان. إنسان يتزهد في حديثه وكلامه إذا تكلف مجاوزة ما ينبغي. والتزهد في الحديث الكذب" (ل.ع 1990)

المثال : "Eux aussi lui confiaient tous leurs songes un peu vastes, leurs besoins de rivage" (ORSENNA 1997, 11-12)

• وهم أيضاً يسرون إليها بأحلامهم الجامحة كلها وبتوقعهم إلى شواطئ أمان يلجأون إليها وهم — أيضاً يسرون إليها بأحلامهم الجامحة كلها بتوقعهم إلى الشيطان⁽²⁾

– القهقري (sous-traduction)

هي خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عندما يغفل في النص الهدف التعويض أو التتمير أو الإثبات أي عندما لا يترجم بالشائع المتعارف عليه في اللغة الهدف وبما يراعي معني النص المصدر.

المثال :

Statistics can show how and where women workers are employed

*تظهر الإحصاءات كيف وأين تعمل النساء

— تظهر الإحصاءات المجالات التي تعمل النساء فيها وأنواع الوظائف التي يشغلها⁽³⁾

1- مجموعة من الأساتذة الفرنسيين، مصطلحات تعليم الترجمة، ترجمة جينا أبو الفضل وجورج حردان، بيروت، جامعة القديس يوسف، ص 81

2- نفسه، ص 91

3- نفسه، ص 96

- الهراء (non-sens)

هو خطأ في الترجمة يرتكبه المترجم عندما ينسب إلى جزء من النص المصدر معنى خاطئاً يؤدي إلى إقحام صياغة منافية للمنطق في النص الهدف.
المثال :

"Every one in a rush, in high spirits, in unison for this one night of the year" (STEEL 1983)

*فكل شخص على عجلة ومبتهج ومنسجم مع ليلة واحدة من السنة.

← كلهم في عجلة من أمرهم تغمرهم البهجة ويجمعهم الانسجام احتفالاً
بتلك الليلة المميزة من ليالي السنة.

"Packed snow on the path toward the barns squeaked underfoot as she stepped through her father's footsteps" (PLAIN 1989,487).

*فرشت الطريق الممتدة نحو الحظائر بالثلج الذي أصدر صريراً تحت قدميها.

← هراح الثلج المتراص المتراكم على الدرب المؤدية إلى الحظائر يصر تحت قدميها.

الملاحظة : يتأتى الهراء عن خطأ في التفسير أو عن خطأ منهجي ويعكس تقصيراً يصيب المترجم أو طالب الترجمة في تفكيره أو تحليله.⁽¹⁾

-المخالفة (contresens)

هي خطأ في الترجمة يقوم على أن ينسب المترجم إلى جزء من النص المصدر معنى يخالف به ما رمى إليه المؤلف.

الملاحظة : تنتج المخالفة من خطأ في التفسير أو من نقص في الثقافة العامة وتؤدي إلى خيانة المؤلف في فكرته.

1-مجموعة من الأساتذة الفرنسيين، مصطلحات تعليم الترجمة، ترجمة جينا أبو الفضل وجورجوره حردان،

بيروت، جامعة القديس يوسف، ص 139

المثال :

"He was seated at one of those little bamboo tables decorated with a Japanese vase of paper daffodils" (MANSFIELD 1920).

*كان يجلس إلى طاولة من طاولات القصب الصغيرة تلك يزينها إناء
ياباني الطراز مصنوع من أزهار النرجس الاصطناعية.

— كان يجلس إلى طاولة من طاولات القصب الصغيرة تلك يزينها إناء
ياباني الطراز ضم أزهار النرجس.

الملاحظة : تقع المخالفة في منزلة بين المنزلتين يسبقها من حيث الخطورة
الهراء ويلحق بها الخطل⁽¹⁾ .

إن مثل هذه الأخطاء تضر بسمعة المترجم وقد تؤدي إلى عواقب
وخيمة، ومن الممكن أن تقع على مستوى الفهم أو الصياغة، ولكنها تتجلى في
النص الترجمة بعد مقارنته بالنص الأصلي.

واللافت للنظر أن الأخطاء المنهجية (عدم تطبيق مبادئ الترجمة وأصولها)
قد تقود إلى أخطاء في اللغة أو أخطاء في الترجمة في النص الأصل. ومن
الملاحظ أن هذه الأخطاء المنهجية قد تتعدد عن عدم تطبيق مبادئ الترجمة مثل
التحليل السطحي والنسخ المفرط والترجمة بالحرف. وقد تكون أيضا نتيجة عدم
احترام بعض الأصول مثل البحث التوثيقي غير الكافي، سوء استعمال
القواميس... يقول أحد الباحثين «إذا اعتبرنا وجود الأشكال اللغوية في النص
الأصلي أمكننا أن نفهم سبب الأخطاء الكثيرة التي قد يرتكبها المبتدئون في
الترجمة. فنظرا إلى التأثير الذي تسلمه هذه الأشكال اللغوية يظل تأويل
الطلبة] للقول أو الرسالة في - المراحل الأولى ناقصا أو خاطئا، وتحليلهم
السياقي غير كاف، فتبقى ترجماتهم عادة خاضعة لكلمات النص

1-مجموعة من الأستاذة الفرنسيين، مصطلحات تعليم الترجمة، ترجمة جينا أبو الفضل وجورجوره حردان، بيروت،

جامعة القديس يوسف، ص 114

الأصلي وصيغته وتراكيبه. ويمكن تفسير ميل [بعض الطلبة] إلى المنامطة بالحقيقة المتمثلة في أن المجهود اللغوي الذي تتطلبه ترجمة حرفية أقل بكثير من المجهود الذهني الذي تفرضه ترجمة متأملّة. فوجود العلامات اللغوية الأجنبية في النص الأصلي يحول دون العفوية في إعادة الصياغة لدى الإنسان المزدوج اللغة غير المتمرس بالرياضيات الذهنية في الانتقال من لغة إلى أخرى» (1)

2- الخطأ في اللغة (les fautes de langue)

يبرز هذا الخطأ في النص الهدف وينسب إلى عدم تملك اللغة الهدف استخداما. ويمكن توزيع هذه الأخطاء، في رأي بعض الباحثين، على ثلاث مستويات :

-المستوى الصوتي : ينقسم إلى قسمين

المستوى الفونتيكي: الذي يخص الأصوات التي تتألف منها مادة الكلام والمستوى الصرفي الذي يخص جانب الكلمة من حيث التغيرات التي تصيب صيغ الكلمات.

-المستوى الدلالي: يخص معاني الألفاظ والأحداث التي تستحضر صوراً معينة لدى المتعلم حيث إن الألفاظ تحصل على معناها من خلال سياقها أو مواقفها.

-المستوى النحوي : أي كل ما يتعلق بإعراب الكلمات داخل الجمل وما يتعلق بنظام الجمل والتحويل والأنماط اللغوية المقبولة والمرفوضة. (2)

1- حافظ البريني، علم الترجمة، دمشق، دار دون كيشوط ، 2003، ص 72

2-صالح بلعيد، م.س، ص 163

ويمكن إضافة مستوى رابع يتمثل في المستوى الأسلوبي: وسببه ضعف الملكة البلاغية والأسلوبية لدى عينات من الطلبة (1)

وعلى وجه العموم ينقسم الخطأ إلى نوعين :

-خطأ نظامي : وهو الخطأ الناتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة.

-خطأ غير نظامي : وهو خطأ ناتج عن الأداء، ويعد أشد ضررا على اللغة.

ولا بأس أن نشير هنا إلى ما يسمى بـ " الخطأ الشائع " الذي يرتكب في العرف اللغوي لكنه يتداول على أساس أنه لا يحمل الخطأ الذي يخل بالأصل، ومن ذلك يترك أحيانا على تحريفه على اعتبار أنه لا فرق بين الخطأ الشائع المستعمل والصواب المهجور غير المستعمل، بل إن الخطأ الشائع أحسن منه. واللافت للنظر أن الأخطاء الشائعة تصدر أحيانا عن المتكلمين الأصليين، وهذا ليس ناتج عن ضعفهم اللغوي أو جهلهم بالقاعدة، بعضها هفوة من الهفوات أو زلة لسان أو قلم، وبعضها صادر عن لغة الصحافة، إذ ساهمت وسائل الإعلام في تفشي الأخطاء الشائعة (2) .

وكثيرا ما يختلط مفهوم الخطأ بمفهوم اللبس (Solecisme). فاللبس هو خطأ في استخدام اللغة يظهر في استعمال المفردة المشوهة عن غير قصد أو في اللجوء إلى تركيب نحوي يخالف قواعد اللغة. يقال: "ألحن في كلامه أي أخطأ".

1- رابع بوحوش، اللسانيات التربوية في دراسة الأخطاء، مجلة " التواصل " ع8، جوان 2001، ص6

2- نفسه 13

الحن	الصواب
- على حدى	على حدة
- بيوت القصيدة	أبيات القصيدة
- الرهائن الأجنبية	الرهائن الأجانب
إشترت الأحدى والثياب ووضعتم	إشترت الأحدى والثياب ووضعتها
في كيس	في كيس
- إشكمال	إشتمان Echappement

ويلخص الأستاذ صالح بلعيد الأسباب المؤدية إلى الأخطاء في النقاط التالية (1) :

- الجهل بقواعد اللغة : أو ما يسمى بقلة الزاد اللغوي في مفهومه العام.
- التطبيق الناقص للقاعدة: ويلاحظ ذلك في حدوث تراكم فيها درجة من التحريف عن القواعد المطلوبة لأداء القاعدة المطلوبة.
- الافتراضات الخاطئة : ويدخل في هذا العنصر ما يتعلق بالتوهم اللغوي. ويكون هذا أحيانا بسبب تأثير اللغة الأجنبية في اللغة الوطنية.
- عدم اعتماد المدرسين على وسائل ديداكتيكية ناجعة في تعليم اللغات.
- عدم صمود العادات اللغوية التي اكتسبها في طفولته : وهي الأخطاء التي لصقت بذهن المتعلم خطأ منذ طفولته وتبقى راسخة بتقدم العمر. ومثل هذه الأخطاء خطيرة لا يستطيع التلميذ التنبيه إليها حتى يكبر ويعي الخطأ بنفسه.
- أثر وسائل الإعلام وخصوصا الصحافة.

1- صالح بلعيد، م.س، ص 162 - 163

يمكن، إذن، أن نستنتج أنه ثمة مجموعة من الأسباب تقف وراء تفشي ظاهرة الأخطاء اللغوية والترجمية أهمها :

1- المحيط الاجتماعي والمدرسي

2- ظاهرة التعدد اللغوي واللهجي

3- وسائل الإعلام

II- أثر المحيط في تكوين الطالب

تسود عملية التعلم كافة أنواع النشاط البشري تقريبا، حتى إنه يكاد لا يوجد نمط من أنماط السلوك لا تفرض نفسها عليه. فعملية التعلم تعدّ بحق أساسية في الحياة؛ حيث يؤدي إلى تغيير السلوك، باعتبار أن الإنسان يتعلم أنماط سلوك مختلفة ومتنوعة عن طريق الحياة اليومية.

إنّ التعلم تغيّر في الأداء، والدليل على ذلك أن التلميذ يتأثر بالملاحظة والمراس والتفاعل مع البيئة أو المحيط الذي ينتمي إليه. ويمكن القول بأنّ التعلم وجد منذ أن وجد الإنسان، ولا يتم إلا عن طريق الممارسة والخبرة وتفاعل الفرد مع الوسط الفيزيائي الاجتماعي الذي ينتمي إليه، ومن ثمّ يمكن أن "... يمثل واقعا له تأثيره على التحصيل اللغوي في المراحل الأولى من التعليم؛ حيث يكتسب الفرد أهم المهارات والملكات العقلية والمعرفية، ولهذا فإنّ معرفة نفسية الفرد وكيفية اكتسابه اللغة، ثم طبيعة اللغة التي يستخدمها في محيطه قبيل دخوله المدرسة، قاعدة لا يمكن الاستغناء عنها في تأسيس أيّ بحث لساني أو تربوي أو حتى اجتماعي يريد الإسهام في إنارة جانب من الطريق العلمي والتخطيط التربوي" (1).

¹ - حفيظة تازوتي: لغة الطفل بين المحيط والمدرسة. دراسة إفرادية. المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجية والعلوم الاجتماعية. العددان 14-15 ماي ديسمبر 2001. ص: 67.

ولعل السؤال الوجيه الذي يطرح نفسه في هذا المقام بالذات هو: ما الفرق بين عملية التعلم والتعليم؟ إنَّ التعلم عملية ذاتية لا تخرج عمّا تقتضيه الذاتية من ضوابط غير منظمة أو ممنهجة، بينما التعليم عملية مقصودة ومنظمة، وذلك وفق أهداف ومنهاج أكاديمي متكامل مقصود ورسمي، تقوم به المؤسسة التعليمية المتمثلة في رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والثانويات والكليات والمعاهد والجامعات بقصد ترقية المستوى المعرفي لدى الطالب كما وكيفا، ومن هنا جاءت فكرة التعليم لا تتزاح عن تحقيق هذه الأهداف. أما مفهومه التربوي الحديث فهو عبارة عن مجموعة النشاطات التي يقوم بها المربي لتحقيق الأهداف التربوية⁽¹⁾.

إنَّ أهم ما يقوم به التعلم هو دراسة وتحليل سلوكيات ما قابلة للملاحظة، بغض النظر عن علاقتها بالسياق. بعبارة أخرى إنَّ لدراسة التعلم نتائج كثيرة هامة سواء من الناحية النظرية أو الناحية التطبيقية؛ فمن الناحية النظرية اعتبرت مبادئ نظريات التعلم التي أسفرت عن نتائج الدراسات التجريبية الإطار النظري الذي يفهم على أساسه تكوين البناء النفسي للإنسان، أما من الناحية التطبيقية فقد كانت لمبادئ التعلم وقوانينه نواح تطبيقية كثيرة في ضبط السلوك وتوجيهه وتعديله سواء في مجال التربية أو العلاج النفسي⁽²⁾.

ما يمكن قوله: إنَّ الهدف التربوي يكمن في إحداث تغيرات في سلوك الفرد ومعارفه ومستوى خبراته واتجاهاته وقيمه، وهذا يعني أنَّ ثمة نوعا من التعلم يمتاز بتلقي المعلومات، ونوعا آخر يمتاز باكتشاف المعارف و اكتسابها،

¹ - ينظر نبيل عبد الهادي: نماذج تربوية تعليمية معاصرة. ط1، دار وائل للطباعة والنشر. 2000م. ص:8 وما بعده
² - سارنوف أمدنيك هوارد. يوليو. أ. ليزابث ف. لوفتس: التعلم. ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، مراجعة محمد عثمان نجاتي. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر. ص:13.

فضلا عن ذلك يهدف التعلم إلى تنمية الاتجاهات، والقيم والبحث في المشكلات العلمية والاجتماعية وتنمية مهارات الأفراد المعرفية.

1- علاقة التلميذ بالواقع (المحيط):

إن العلاقة التي تجمع الواقع، بمفهومه الواسع، مع الفرد، إنما تكون مبنية أساسا على علاقة التأثير والتأثر؛ فالفرد يتأثر بالواقع ويؤثر فيه، ودرجة تأثير الكائن الحي في الواقع تتناسب إلى حد بعيد مع درجة رقيّه الجسمي والعقلي؛ أو بعبارة أدق إن تأثير الكائن الحي في الواقع تتسجم إلى حد ما مع درجة التأثير والتأثر بين الجسم والعقل.

إن الاهتمام بمشاكل التلميذ في المراحل الابتدائية سيجرنا حتما إلى الكشف عن العلاقة التي تربطه بالواقع و التي تخضع للتطور و النمو ولعل الدليل على ذلك أن أدراك هذا التلميذ لواقعه بواسطة المعلم يجعله يكتسب قدرة وترابطا فعّالا لدرجة الاستيعاب والتعايش والتكيف الإيجابي مع المحيط العام والواقع المدرسي على وجه الخصوص؛ فلا غرابة، إذن، أن يكون الطفل، منذ ولادته إلى أول يوم يلتحق فيه بالمدرسة، قد اكتسب عدة معارف وخبرات، واحتك ببيئته؛ فهو بواقعه وبيئته بالمردودية الدراسية للتلميذ، والمستوى الثقافي الذي يشكل حافزا أو عائقا على التعلم، والمستوى اللغوي؛ حيث ثبت أن لأسلوب استعمال اللغة تأثيرا قد يكون سلبيا أو إيجابيا على تعلم التلميذ⁽¹⁾.

تعد عملية التعلم حدثا مركبا يتكون من مجموعة من العوامل، نحاول في هذا السبيل ذكر بعضها بمعزل عن أي مرجعية فلسفية، وعليه سنكتفي فقط بمظاهرها الإجرائية باعتبارها عناصر فعّالة تشارك إلى حد بعيد في تطوير العملية التوجيهية القائمة بين الفرد ووسطه على اختلاف مستوياته.

¹ - ينظر صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1976م، ص: 96 وما بعدها

أ - العامل الأسري:

تعدّ الأسرة الخلية الأولى التي يتلقى فيها الطفل توجيهاته ونمط سلوكه، وخبراته المختلفة. ولا شك في أنّ أكثر ما يتأثر به الطفل يأتي من ناحية قيم الأسرة ومواقفها والمناخ السائد بين الأفراد؛ فالأسرة تأخذ بيده منذ ولادته، فهي ترعاه من حيث الغذاء، وشروط الصحة اللازمة لاستمرار نموه عاطفياً، وفكرياً، واجتماعياً. يقول بلوم: "إنّ الوسط الأسري، ينمي لدى الطفل القدرات اللغوية والرغبة في تأكيد الذات وعادات العمل والتركيز"⁽¹⁾.

من هذا المنطلق فإنّ دراسة السلوك اللغوي للطفل، وهو يقتحم عالم الأسرة قبل دخوله المدرسة، ضرورة لا يمكن للساني والتربوي الاستغناء عنها؛ على أساس أنّها "من أهم فترات التطور الحياتية كلها على الإطلاق؛ حيث إنّ يتم خلالها غرس أسس الشخصية المستقبلية للفرد"⁽²⁾. بل أبعد من ذلك أنّ علاقة الفرد بأسرته تمثل بحق أهم منبع لنموه العقلي واللغوي وغيرها...

هذا يعني أنّ الأسرة تعدّ حجر الأساس في تكوين شخصية التلميذ؛ فهي التي تلقنه كيف يتحلّى بخلق المتعلم، وخلق الحياء، وخلق حب العلم وأهله؛ لأنّها مدرسة أي الأسرة، استطاعت أن تشكّل نفسها على نمط البيت الذي يقوم بمهام التربية والتوجيه على خير ما يرام⁽³⁾.

¹ - Benjamin Bloom : Caractéristique individuelle et apprentissage scolaire, Paris, Ed, labos Bruxelles et Fernand Nathan, 1973, p :14.

² - حفيظة تازوتي. م. س. ص: 67.

³ - هناك دراسات كثيرة توصلت إلى نتائج هامة بالنسبة لأشكال معاملة الوالدين للطفل، وأثر ذلك في تكيفه. ولا شك أنّ تقبّل الطفل من طرف الوالدين والاهتمام به، ومداعبته واللعب معه، أفضل من الضغط عليه، كما أنّ إرشاده ونصحه أفضل من العقاب المسلط عليه. يقول ماير Meyer في هذا السياق: "إنّ الشاب الذي تبدو عليه أشكال من السلوك العدواني الاجتماعي غير المقبولة، يظهر بعد دراسة حياته، أنّ طفولته كانت قد شحنت بمعاملة محيط يكثر فيه الإهمال، والهجر، والنبذ، وأشكال النظام العشوائي". ينظر أندري لوغال: التخلف المدرسي، ترجمة يمن الأعسر إمام، منشورات عويدات، بيروت، 1963م، ص: 126.

ما يمكن قوله في شأن العامل الأسري إنه يمثل الإطار التأسيسي في تكوين التلميذ تكويناً مهذباً يؤهله لأن يكون في أتم الاستعداد من أجل تحقيق عملية انسجامية في عملية التعلم.

ب - العامل الاقتصادي:

للجانب الاقتصادي أثر بالغ في حياة الطفل النفسية- الوجدانية لاسيما أثناء تلقيه لتربية الأسرية التي تتطلب نفقات كثيرة و متنوعة. فلئن كان مثلاً المستوى المادي للأسرة منخفضاً فإنه ينعكس سلباً على نفسية الطفل مثل الشعور بعدم الطمأنينة والشعور بالحرمان والضعف، وتلك كلها آثار تساهم بشكل كبير في التعثر الدراسي للتلاميذ. أما إذا كانت الأسرة ميسورة الحال؛ فالأرجح أن الطفل أو التلميذ يمكن له أن ينمو في جو سليم على أن المبالغة في توفير كل ما يطلبه الطفل أو التلميذ والمصارعة إلى إشباع كل حاجاته مهما كانت لا بدّ أن تؤدي إلى آثار سلبية كذلك على مستوى التحصيل الدراسي⁽¹⁾.

إن العامل المادي يؤدي، إذن، دوراً أساسياً في تكوين أو تأهيل التلميذ لعملية التعلم، ومن ثم وجدنا كثيراً من التلاميذ الذين ينتمون إلى أسر فقيرة لا يستطيعون مواصلة عملية الاكتساب أو التحصيل العلمي لأن ظروفهم لم تسمح لهم بالتحقيق الأهداف المرجوة.

ج - العامل التربوي:

إن المدرسة التي تسيطر عليها الأجواء القاسية من التخويف والتأديب الصارم، قد تؤثر بشكل سلبي في حياة التلميذ لاسيما في أولئك الذين تعودوا

¹ -Aissani, Saliha : Analyse des manuels de langue arabe de deuxième et troisième années en usage au premier cycle de l'école Fondamentale- thèse de magister, Alger, institut de linguistique et de phonétique, 1985, p :44.

على الأسلوب الديمقراطي الحر في بيئتهم الأولى. وفي مثل هذه الحالة يشعر التلميذ بالخوف ويكف عن ألوان النشاط التلقائي والأخذ والعطاء والخبرات والتجارب المختلفة اللازمة لنموه . فقد يطلب المعلم من التلميذ الإجابة بسرعة فائقة والانتهاء منها بأسرع ما يمكن دون النظر للقدرات الخاصة، أو مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. ومهما يكن من أمر فإنّ "المصادر التي تؤثر في شخصية الطفل كثيرة ولا تمثل المدرسة سوى واحدة من بينها"⁽¹⁾.

إن المدرسة تعدّ من أهم العناصر التربوية الرئيسية فلقد اعتنى بها علماء النفس و المربون وعرفوا أسس التعلم و عملياته و العوامل التي تساعد على ترقّيته و كيفية تطوير المؤهلات الفردية مثل الذكاء والاستدراك ونمو الذاكرة و الكشف عن العوامل التي تعوق سيرورة العملية التربوية إلى غير ذلك من الموضوعات المرتبطة بعملتي التعليم والتعلم.

ثم إنه إذا كان الطفل في المنزل يتمتع بحرية واسعة في النشاط والحركة؛ فالمدرسة ينبغي أن تتيح الفرصة لذلك النشاط، وأن تهيب له الكثير من الفرص التي ينشط فيها نشاطا تلقائيا حراّ مثيرا لميوله واهتماماته، وإذا كان الطفل في الأسرة يتلقى كل أنواع العطف من طرف أبويه وإخوته الكبار الذين يلبون له كل طلباته فيشعر بالانتماء إليهم؛ فإنّ علاقاته بمن في المدرسة بمعلميه وبرفاقه ينبغي أن تقوم على الحب والعطف والتفهم، لا من أجل تحبيب الجو المدرسي فحسب، وإنما أيضا لتحفيزه على حبّ النظام والكف عن المشاكسة. ومن ثم يستطيع المعلم أن يحقق للتلميذ الانتقال الهادئ من البيت إلى المدرسة⁽²⁾.

¹ - عبد الحق منصوري: أخطاء تربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية. 2000م، ص: 114.
² - ينظر عبد المجيد حسن ولي وصديق عثمان: التربية الحديثة، دار البيضاء، مكتبة الوحدة العربية. د.س. ص: 115 وما بعدها

إنّ علاقة التلميذ بمربيه ذات أهمية بالغة، والمعلم الذي يريد فعلا مساعدة تلاميذه عليه أن يفكر في سعادتهم وراحتهم وتهيئة الجو المناسب لهم و العمل كذلك على تلطيف الجو الدراسي الخالي من العنف والصرامة الزائدة، وعليه أيضا أن يشعرهم بحبه لهم واهتمامه بكل شؤونهم .فاستعمال المرونة مع التلاميذ يشعرهم باطمئنان. ولا شك أنّ الأسلوب الذي يجيب به المعلم عن أسئلة التلاميذ له أكثر من دلالة قيمة؛ ذلك أنّ "الأطفال يحتاجون إلى المعلم الذي يهيئ لهم الجو الذي ينمون فيه نموا يتفق مع طبيعتهم"(1).

لا يمكن الفصل بين المعلم والتلميذ (المتعلم) بأيّ حال من الأحوال؛ فمن غير المعقول أن نعزل التلميذ عن معلمه بمجرد دخوله إلى المدرسة إذ إنه يحس أن هذا المعلم أصبح بمثابة الأب الموجه في كل شيء، يساعد على اكتساب المعارف ويشجعه على العمل ويشعره بضرورة وجوده معه وبخاصة في الصلة التوجيهية.

و في الحقيقة لم يعد دور المعلم مقتصرًا على تعليم التلاميذ وشحن عقولهم بالمعلومات وتبسيطها؛ فهو مرب أولًا وقبل كل شيء والتعليم جزء من العملية التربوية؛ إذ به ينمو ذكاء التلاميذ ويمكنهم فعلا من تحصيل الجانب المعرفي. فالمعلم مطالب بالتدريس وفقا لمنهج تربوي معين مع الحرص على مصلحة تلاميذه على مختلف مستوياتهم الفكرية والعقلية وغيرها بل لأكثر من ذلك، ينبغي أن يوجه تلامذته نحو إدراك الواقع المحيط بهم بكل أبعاده، وأن يربط دروسه بالمحيط الاجتماعي و البيئي حتى يسهل عليهم عملية الفهم و الإدراك (2).

¹ - المرجع نفسه. ص: 48.

² - ينظر سارنوف أمديك، هوراد ر. يوليو. أليزاث ف. لوفتس: التعلم. ترجمة محمد عماد الدين إسماعيل. مراجعة: محمد عثمان نجاتي. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية 1972. ص: 81 وما بعدها.

ثم إنه من الممكن أن يواجه المعلم ، من خلال مهنته، كثيرا من المواقف غير المتوقعة؛ إذ يتحمل هو وحده مسؤوليتها، فقد يثور ويتوعد تلاميذه بالعقاب، لكن ذلك لا يحل المشكل؛ إذ إنّ احترام شخصية التلميذ تساعد كثيرا في إنجاح أهداف الدرس؛ فالمعلم ينسجم مع تلاميذه ويحثهم على التعاون فيما بينهم ويتجلى ذلك عن طريق إثارة المشكلة والبحث عن حل لها، أي التفكير بطريقة علمية، لذلك يجب على المعلم "مراعاة مستويات التلاميذ واستعداداتهم وميولهم" ⁽¹⁾. فيقدم حينها لتلاميذه دروسا تجلبهم وتشوق لهم الدرس؛ فالمعلم من خلال ملامح تلاميذه يدرك إن كان لدرسه أثر بالغ في نفوسهم أم لا؛ على أساس أنّ دور المعلم "...في هذا المجال هو تخطيط ووضع تصميم وعناصر الدرس" ⁽²⁾.

ليس الهدف من هذه الدراسة التعمق في العلاقة التي تربط المربي بالمتعلمين، إلا أنه من الضروري تقييم ما يقدم للتلاميذ من مواد مختلفة في مراحل التعليم المختلفة : الابتدائية و المتوسطة والثانوية، لاسيما في مجال تدريس اللغات: كيف تدرس ؟ وكيف يستقبلها الطلبة ؟ و لا بأس أن نشير - هنا- إلى أن طرق تدريس اللغات تختلف من مؤسسة إلى أخرى بل من أستاذ إلى آخر، الأمر الذي ينعكس سلبا أو إيجابا على كثير من المتعلمين في مراحل التدريس المختلفة.

وقبل الإجابة عن هذه التساؤلات لابد أن نشير إلى أن الطريقة هي التي تحدد كيفية تعامل المدرسين مع المادة اللغوية و المتعلمين، أي أنها تبين لنا العناصر التي تقوم عليها «العملية التعليمية»: فلقد كانت الطريقة البنوية، مثلا، تستوحي مبادئها من اللسانيات البنوية وعلم النفس السلوكي، ذلك أن الاتجاه

¹ - إبراهيم عصمت مطاوع وواصف عزيز وواصف: التربية العملية وأسس طرق التدريس، بيروت، دار النهضة العربية 1982، ص: 24.

² - أندري لوغان: التخلف المدرسي، ترجمة: يمين الأعسر إمام، بيروت، منشورات عويدات 1963م، ص: 175.

السلوكي يعمل بإلحاح على اكتساب العادات اللغوية. واللسانيات التطبيقية تقوم أساسا على الجملة بوصفها وحدة أساسية للقول، فلا تتعدى وظيفتها الداخلية ولا تهتم بظروف إحداثها.

واللافت للنظر أن العديد من المشتغلين في التدريس قد أولوا اهتماما كبيرا للتمارين البنيوية لاعتقادهم أنها تسهم في إزالة الكثير من العوائق المنهجية في شأن عملية اكتساب اللغة بشكل عام. وعليه لا مانع من أن نشير إلى هذه الأنواع من التطبيقات التي متى استطاع المعلم أن يعيها ويدرك أبعادها قدر فعلا من أن يجعل الطالب يحب لغته الأصل وكذا اللغات الأجنبية وهي على النحو الآتي:

التمرين التكراري (Exercice de répétition): وهو أبسط التمارين على أساس أنه يعتبر مدخلا لأنواع التمارين الأخرى، الذي يهدف إلى اكتساب المتعلم قدرة النطق الصحيح للحروف والجمل بالاستعانة على مفهومي: الأصل والفرع. وهذا النوع من التمارين ينقسم إلى:

التكرار البسيط (La répétition simple): ويهدف أساسا إلى اكتساب المتعلم قدرة النطق الصحيح على غالبية الحروف والتراكيب التي يتناولها فيما يخص اللغة التي يريد تعلمها.

التكرار التراجعي (La répétition régressive): ويهدف هذا النوع من التمارين إلى إعادة الجمل بطريقة مجزأة حتى تؤهل الطالب من تكوين وتخرج عددا هائلا من الجمل.

التكرار المتزايد (La répétition par addition): وفيه يتم قراءة جملة الأصل في جملة النواة من قبل المعلم، ثم قراءة الجملة مرة ثانية مع محاولة

إضافة عناصر جديدة إليها التي تختلف تبعا للسياق اللغوي المتعامل معه⁽¹⁾.

التمرين الاستبدالي (Exercice de substitution): وهو تمرين يتم بين المعلم والطالب في كيفية معرفة تغيير أو استبدال لفظ بآخر مع المحافظة على البنية التركيبية نفسها⁽²⁾.

تمارين التحويل (Exercices de transformation): وهذا النوع من التمارين يجعل الطالب يعتمد على نفسه في عملية التصرف وهو يقتحم عالم البنية التركيبية للغة⁽³⁾.

تمارين الزيادة (Exercices d'expansion): ويطلب فيه من الطالب أن يضيف عنصرا لغويا في كل مرة للجملة الأصلية قصد الحصول على جملة طويلة؛ الأمر الذي يؤهله لأن يكون لنفسه رصيда أو قاموسا لغويا يجعله يولد كثيرا من التخريجات اللغوية⁽⁴⁾.

¹ - ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر ص: 36-37. وكذلك عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة اللسانيات الجزائر العدد الرابع، معهد العلوم اللسانية والصوتية. 1973-1974م. ص: 75.

² - يشير عبد الرحمن الحاج صالح إلى مجموعة من الاستبدالات نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- استبدال متعدد المواضع (Progression multi partie) وهو تغيير للمادة في غدة مواضع وتكون على الشكل التالي: جاء عشرة طلاب (طالبة) وجاء عشر طالبات (وصل).

- الاستبدال بالزيادة أو الحذف (Substitution par expansion ou réduction) وفيه يتم إضافة مواضع أخرى كانت الجملة أصلية، وتحذف مواضع أخرى إن كانت الجملة فرعية نحو: جاء الطلاب (راكبين)، وجاء الطلاب راكبين (اليوم) وجاء الطلاب راكبين اليوم (الحافلة) وجاء الطلاب راكبين اليوم في الحافلة وهكذا دواليك مع الجمل والتراكيب الأخرى.

- الاستبدال بالربط (Substitution par corrélation) وفي هذا المقام تدخل شخصية الطالب مجريا استبدالا في مواضع متعددة، إذ العنصر المقترح استبداله يؤثر على باقي المواضع. ينظر في هذا السياق بالتفصيل عبد الرحمن الحاج صالح. المرجع نفسه. ص: 75.

³ - ينظر المرجع نفسه.

⁴ - ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. المرجع السابق. ص: 38-39.

تمارين الحوار الموجه(Dialogue dirigé): وهو آخر محطة من أنواع التمارين البنوية الذي يمتاز بالعفوية القائمة بين المعلم والمتعلم، ومن أنواعه:

تقليص النص(Contraction du texte) يجري هذا النوع من التمارين على شكل حوارات يتم فيها التقابل بين جملتين من بين جملة مثبتة وأخرى منفية مثل: الباب مغلق، ليس الباب مغلقا، الباب مفتوح.....

توجيه الطلبات(Injonction): في هذا المقام يكون التوجه بالطلب من المعلم إلى الطالب كأن يطلب أن يقول لزميله أن يتصل به هاتفيا، فيقول الطالب: عليّ أن أتصل به هاتفيا هذا المساء؟ وهكذا دواليك⁽¹⁾.

السؤال والجواب(Question réponse): في هذا التمرين يتدرّب الطالب على استعمال اللغة شفويا وكتابيا، ويقرب المتعلم من المواقف الطبيعية؛ حيث يوضع في المواقف العادية ويطلب منه إجراء الحوار مع زميله في قضايا عديدة تؤهله أن يكتسب جزءا كبيرا من اللغة⁽²⁾.

¹ - ينظر المرجع نفسه. ص: 39-40.

² - ينظر المرجع نفسه.

إن الطريقة البنيوية (أو البنائية) التي تعني أن المتعلم يتعلم عن طريق بناء معارفه بنفسه بفضل الوضعيات التبليغية التي يخلقها المعلم داخل القسم، قد أعطت نتائج إيجابية. والمربي - في هذه الحالة - يصبح منشطا و منظما و ليس ملقنا، إذ لا يقدم معلومات جاهزة إلى المتعلم ولكنه يقدم له توجيهات سديدة و يحثه على الاكتشاف. ومن جهة أخرى يصبح المتعلم عنصرا نشطا في العملية التعليمية مساهما في عملية بناء معارفه، فلا يكتفي باستيعاب معنى المفاهيم بل ينبغي أن يوظفها في وضعيات متنوعة وفي أوقات مختلفة⁽¹⁾.

و لتوضيح كيفية بناء المتعلم لمعارفه نقدم النموذج التالي:

إذا أراد المعلم أن يجعل تلاميذه قادرين على قراءة النصوص المشكولة جزئيا (قراءة الفاعل و المفعول به و الإسم المجرور والمضاف إليه مثلا) قراءة صحيحة يقوم بما يلي:

- يخبر الأستاذ المتعلمين، قبل الانطلاق في القراءات الفردية، بأن قراءة الفاعل و المفعول به و الإسم المجرور و المضاف إليه قراءة إعرابية صحيحة من جملة أهداف الحصة، و أنه يجب عليهم أن يتفطنوا لذلك.

1 - كريمة أوشيش و فتيحة خلوت، بيداغوجيا التعليم الجديد، ملتقى «الكتاب المدرسي»، المركز العلمي لتطوير العربية، عام 2008، ص 76.

- إذا ارتكب المتعلم خطأ إعرابيا يتعلق بالموضوعات المحددة يدعه يكمل قراءة الفقرة التي ورد فيها الخطأ.

- إثر انتهاء المتعلم من القراءة يدعوه إلى إعادة الجملة التي ارتكب فيها الخطأ إعرابيا للثبوت من أنه خطأ لا سهوً و لا غفلة، ويطالبه بتبرير رفع الكلمة أو نصبها أو جرّها...، و يحثه على استحضار القواعد التي درسها... ولا بأس في إشراك بقية المتعلمين في هذه العملية....

إن مراقبة قراءات التلاميذ الإعرابية، بهذا الشكل، سيجعل المتعلمين يكتسبون كفاءة قراءة النصوص غير المشكولة بالتدريج، و يبنون معارف نظرية و إجرائية سترسخ في أذهانهم على شكل صور ذهنية يستدعونها و يستحضرونها عند الحاجة...⁽¹⁾

والجدير بالتنبيه أن الخطأ في الاتجاه البنيوي، يعتبر عادة سيئة ينبغي أن تحارب بكل وسيلة: غالبا ما ينظر إليه على أنه معرقل للتعليم، كإحباط للتعليم⁽²⁾. فكل خروج يمس الأصول ينبغي تصحيحه، كما ينبغي تجاوز واقعنا اللغوي المسرف بالتركيز على الموظف الفصيح⁽³⁾.

و اللافت للنظر أنه غداة الحرب العالمية الثانية بدأ الإحساس بعدم فاعلية العديد من الطرائق التربوية يتنامى في العديد من الدول الغربية و ظهر للجميع أن النتائج المحصل عليها لم تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها تلك الطرائق... فبرزت طرائق جديدة تقوم على أفكار و مبادئ مغايرة للطرائق البنيوية، أهمها تغيير النظرة إلى مفهوم اللغة و إلى طبيعتي تعليمها و تعلمها، فمسّ التحول العناصر المكونة للمادة التعليمية وهي: المادة اللغوية والمعلم

1- م . س ، 77-79

2- شريف بوشحان، تعليمية اللغات الأجنبية، مجلة « التواصل » ع 8، جوان 2008 ، ص 110.

3- صالح بلعيد ، م . س ، 161.

و المتعلم والطريقة و تتضوي هذه الطرائق كلها تحت الاتجاه الوظيفي في تعليمية اللغات.

ومن المعروف أن الطرائق الوظيفية لم تكن تتقيد بعلم معروف بل تنفتح على علوم كثيرة مثل علم النفس و علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة التداولي و اثوغرافيا التبليغ و علوم التربية، و عليه أصبح الفعل التربوي مركزا على المتعلم باعتباره عنصرا اجتماعيا متكاملا وليس مجرد آلة لتخزين اللغة، و لذلك فإن هذا الاتجاه يلح على اكتساب الملكة التبليغية، أي أن يصبح المتعلم قادرا على التواصل في كل الحالات التي يقتضيها الاستعمال (المقام).

ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الخطأ شيء طبيعي ينبغي الاستعانة به في المسار التعليمي... فهم ينظرون إليه على أنه من أهم الوسائل المدعمة للتعلم، ولا يمكننا لذلك منعه: فإذا ما تعرفنا على أخطائنا سهل علينا اجتنابها. وانطلاقا من نسبة تواتر الخطأ يتعرف الأساتذة على الصعوبات و العراقيل التي تواجه المتعلمين. أما التقويم، في نظر هذا الاتجاه، فإن مهمته الأساسية تتمثل في قياس الملكة التبليغية و مجهودات المتعلم الحقيقية ، ويعتمد في ذلك على وسائل قابلة للتغيير، لأنها تكيف حسب نوعية المتعلمين: هي اختبارات توصف بالمرونة⁽¹⁾ .

إن الحديث عن الطرائق موضوع واسع يحتاج إلى دراسات عديدة. ونكتفي هنا- بالإشارة إلى أهمها:

-المقاربة بالكفاءات التي ترى أن التعلم يقوم على أساس اكتساب الكفاءات وليس على تكديس المعارف و تراكمها، الأمر الذي يعني أن هذا الاكتساب

1- شريف بوشحان، م. س، ص 110

يستوجب تلقين المتعلم معارف يتدرب عليها باستمرار حتى تتكون لديه صور ذهنية شتى.

- المقاربة النصية: هي مقاربة تعليمية تتناول اللغة من جانبها النصي كوسيلة للتعبير و التواصل. فمن النص يكتسب المتعلم مهارة الكتابة و التحدث في الحالات التبليغية .

- بيداغوجيا المشروع هي طريقة تقوم على أساس انجاز المتعلمين لمشاريع محددة مختارة بمساعدة المعلم و تحت إشرافه.

إن كل اتجاه من هذه الاتجاهات قد أولى أهمية للتقييم و تصويب أخطاء المتعلمين. فالتقييم - الذي يجري في كل مراحل التعليم- أصبح يلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية ومدى تحقق التعلم المستهدفة لدى المتعلم، غايته تثمين قدرات المتعلمين و تنميتها واكتشاف الصعوبات وعلاجها فضلا عن تصويب المسار التعليمي و تصحيح الأخطاء وتسديد الخطوات.

واللافت للنظر أن بيداغوجيا التعليم الجديدة قد أحدثت تغييرا جوهريا في مفهوم هذا التقييم و وظيفته، إذ لم يعد يركز على قياس مكتسبات التلاميذ ومدى حفظهم للدروس بقدر اهتمامه بمدى تحقق الكفاءة المستهدفة، وعليه أصبح يحقق ثلاث وظائف هي:

- التقييم: لمعرفة مدى تحكم المتعلم في مختلف الأهداف والكفاءات.
- التشخيص: لتحليل الصعوبات و الكشف عن الأخطاء التي يرتكبها الطلبة.
- العلاج: لتعديل و تصحيح نقائص التعلم للوصول بالمتعلم إلى المستوى المطلوب الذي يجعله قادرا على مواصلة التعلم⁽¹⁾.

1- ينظر كريمة أوشيش و فتيحة خلوت، م. س ، 81.

ولا بأس أن نشير -هنا- إلى أن الأستاذة يولون-حاليا- اهتماما كبيرا لسلم التصحيح، وهو عبارة عن جرد للأخطاء اللغوية أو الترجمية التي يرتكبها الطلبة. فهو (السلم) ينبه الطلبة إلى أخطائهم المرتكبة بهدف تعديلها و البحث عن مسبباتها. و يدعو بعض المختصين إلى ضرورة تحديد دفتر الشروط (Cahier de charges) المتضمن لمجموعة من المعايير التي تحدد الخطأ و درجته فبدون هذا الدفتر يصبح التقويم مطيئةً لذاتية كل مقوم⁽¹⁾. وحتى يكون التصحيح مثمرا ينبغي أن يدرك الطالب أن الخطأ لا يعني فشله في اللغة أو الترجمة، بل هو وسيلة لإدراك مكامن الخل و النقص، فالأخطاء مطيئةً لتعديل استراتيجيات التعليم و التعلم.

ومن الضروري أن يخلق الأستاذ انسجاما كاملا بينه و بين طلبته، نوعا من التواصل الدائم و المتواصل حتى يتسنى له أن يستغل كافة قدراتهم و قيمهم السلوكية و النفسية. فهو قادر على أن يعطي لهذا التواصل أشكالا متنوعة داخل المؤسسة التربوية التي تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية و وجدانية سامية.

وفي الحقيقة إن وسائل الاتصال موجودة في أكثر مناحي حياة الإنسان، على أساس أنه يتواصل مع غيره بطرق متباينة. والاتصال يعني بكل بساطة التواصل والإبلاغ والإطلاع والإخبار، والكلمة الفرنسية "La Communication" تشير إلى إقامة علاقة مع شخص ما أو شيء ما، وإلى فعل التواصل والتبليغ⁽²⁾. ومن ثمة فهي عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة.

1-Cf Robert Larose :Méthodologie de l'évaluation des traductions, revue «Meta», V43, N°2

2 - ينظر صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية. الجزائر: دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ص: 42.

ثم إنّ التواصل اللساني الذي يربط بين البشر بوساطة الفعل الكلامي، ينبغي أن تتوفر فيه عناصر ثلاثة وهي: الدال والمدلول والقصد وذلك لتحقيق دائرة الكلام. واعتمادا على هذا يمكن تعريف الاتصال على أنه نقل معلومة من مرسل إلى مستقبل بكيفية تشكل في حد ذاتها حدثا، وتجعل من الإعلام منتوجا لهذا الحدث⁽¹⁾.

إن أهم ما يعنينا من نظرية الاتصال هو اعتمادها على مجموعة من العناصر الديناميكية ودائمة الحركة والتفاعل والقائمة على: المرسل والمتلقي والرسالة والقناة والمرجع، علما أن هذه العناصر كلها تساهم في إنتاج العملية الاتصالية التي تحدث داخل مجال واسع يدعى أحيانا بالبيئة التعليمية.

لقد أصبح الهدف التربوي، الآن، يتمثل في توكي العقول المنظمة وفق تعليم منسجم قائم على تشغيل كافة قدرات المتعلم وقيمه النفسية والسلوكية، كما أصبح الاتصال التربوي يأخذ أشكالا متنوعة بالتركيز على المرسل أو على القناة⁽²⁾، وذلك باعتبار أن القناة تضم مختلف وسائل النقل خاصة الوسائل التقنية مثل الحاسوب، أو شبكة الإنترنت أو المخابر التي تستعمل كثيرا في تعليم اللغات.

والجدير بالذكر أنّ العملية التربوية تشكو حاليا من عملية الاتصال التي أضحت غير ذات نفع أمام بعض الحواجز التي تحول دون تحقيق أهدافها إذ أصبحت مثلا بعض الوسائل السمعية البصرية مثل التلفزيون لا تؤدي وظيفتها على أحسن وجه، فضلا عن أنها غير متوفرة في المؤسسات التربوية، وحتى وإن وجدت فهي تحتاج إلى برمجة دقيقة من أجل توظيفها داخل القاعات.

¹ - المرجع نفسه. ص: 43.

² - المرجع نفسه. ص: 48.

ولكي تكون العملية التربوية سليمة وناجعة يجب أن تجري ضمن التفاعلات والعلاقات المتبادلة بين مدرس ومتعلمين وأدوات عصرية سهلة الاستعمال والتحكم ، حتى يتم التواصل بين المتعلمين أنفسهم، وبينهم وبين معلمهم عن طريق توظيف تلك الأجهزة.

III- الاكتساب اللغوي بين العامية والفصحى:

1- الدوائر اللغوية في الجزائر

إن الحديث عن المستويات البيداغوجية التي تطرقنا إليها سابقا، يجعلنا نتوقف قليلا عند مسألة ذات أهمية بـمكان، إنها المسألة اللغوية المعقدة و المتنوعة: اللغة الفصيحة، الفصيحة المتغيرة، الدخيلة و العامية.

ولعل السؤال الذي يتبادر إلى الأذهان في مثل هذه الحالة هو : كيف أثرت هذه اللغات و اللهجات في الطالب الجامعي و لاسيما في أقسام الترجمة؟. تقول الباحثة طالب ابراهيمي خولة : « إن ما يلفت انتباه الملاحظ حينما يكون إزاء واقع شبيه بواقع الجزائر هو تعقد هذا الواقع الذي مرده إلى وجود لغات أو بالأحرى عدة تنوعات لغوية (Variétés linguistiques) ... وذلك بسبب تشابك و تداخل عدة مجتمعات متعايشة لها تصوراتها و مجالات استعمال بعينها، وكذلك من حيث الممارسات الحقيقية للناطقين، وهاهنا نلمح إلى

ظواهر التعاقب اللغوي / التناوب اللغوي (Code switching)

(الانتقال من لغة إلى أخرى أثناء الكلام) أو (L'alternance codique)

و الاقتراض (L'emprunt) وظواهر الاحتكاك اللغوي بوجه عام «⁽¹⁾.

¹ - خولة طالب الابراهيمى ، الجزائريون و المسألة اللغوية ، ترجمة محمد يحياتن، الجزائر، دار الحكمة، 2007، ص 13.

وتشير الباحثة خولة الابراهيمى إلى أهم التنوعات (أو الدوائر) اللغوية في الجزائر.وهي على الشكل التالي:

- الدائرة التي يكثر فيها استعمال العربية :وهي الأكبر من حيث العدد وانتشارها الجغرافي .ولقد شهدت هذه الدائرة باكرا التغير اللهجي الذي عني به النحاة القدامى . ومما لاشك فيه أن هذه «التنوعات اللهجية» التي يستخدمها الناطقون الجزائريون تنتمي إلى الدائرة المغاربية مع حصول التداخل و التفاهم الواضح بين تنوعات الشرق الجزائري والتنوعات المجاورة التونسية من جهة، و بين تنوعات الغرب الجزائري و التنوعات المغربية المجاورة من جهة أخرى.ويمكن توزيع هذه التنوعات وفق معيارين:

• المعيار الجغرافي -اللساني الصرف :وذلك بتحديد أربع رقع لهجية ذات خصائص متميزة :

- الرقعة الشرقية (منطقة قسنطينة).
- الرقعة الوسطى (منطقة العاصمة).
- الرقعة الغربية (منطقة وهران وما جاورها).
- الرقعة الصحراوية .

• المعيار الاقتصادي - الاجتماعي: الذي يميز التنوعات اللهجية للعالم الريفي (ويشمل أغلبية الناطقين)و التنوعات الحضرية للمدن الكبرى الجزائرية (الجزائر ، قسنطينة، تلمسان ،ندرومة).

ولابد أن نسجل هنا - بأن اللهجات العربية في الجزائر قد شهدت - خلال السنوات الأخيرة - تحولات بيّنة، هي نتائج التمدّس الهائل وقرارات التعريب وانتشار وسائل الاتصال المختلفة. وهذه اللهجات التي تمثل اللغة الأم لأغلبية الشعب الجزائري، كما هي لغة أول اندماج اجتماعي ولغة المجموعة الأساسية.فعن طريقها ينبني مخيال الفرد وعالمه العاطفي.

- الدائرة التي يكثر فيها استعمال البربرية: اللهجات البربرية امتداد للتنوعات اللغوية القديمة التي عرفها المغرب. وهي تمثل أقدم اللغات الأصلية، اللغة الأم لجزء كبير من السكان.

- دائرة اللغات الأجنبية:

- الوجود العثماني أثر على التنوعات اللغوية الحضرية خاصة عن طريق اقتراض العديد من الكلمات التركية المتصلة بالحياة اليومية.
- الوجود الإسباني: أثر بشكل واضح على لهجات الغرب الجزائري.
- اللغة الفرنسية: هي أكثر اللغات الأجنبية بقاء وتأثيرا في الاستعمالات⁽¹⁾.

إن الحديث عن اللغة ليس بالمسألة الهينة فعند عودتنا إلى المدونة اللغوية الأصلية، نجد القدامى قد حدّدوا تعريف اللغة بقولهم: كل لفظ استطاع أن يدل على معنى معين، وهذا المعنى قائم في كل نفس، أو هي على حدّ تعبير ابن جني "عبارة عن أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم" وهي أيضا "ظاهرة فكرية اجتماعية مركبة"⁽²⁾، فهم يربطون اللفظ بالمعنى؛ لأنّ المعاني على رأي الجاحظ قائمة في كل نفس، والذي يعبر عن هذه المعاني ألفاظ اللغة، لأنها بمثابة الترجمان الذي له علاقة بالجانب الفكري وما يجري فيه، وبالتالي لا نستطيع الحكم على أي فكر و سلامته إلا عن طريق ما يدل عليه اللفظ من معنى.

إنّ مفهوم اللغة يتجسد بوضوح وجلاء في رأي القدامى في عنصر الإبانة والوضوح، ومن ثم فهي ضرورة من ضرورات الاجتماع البشري، وذلك قصد تبادل المعرفة و نقل الخبرة بين الناس.

1- خولة طالب الابراهيمى، م. س، ص ص 18-28.

2- ابن جني: الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار. القاهرة. دار الكتب 1971 33/1.

ولا شكّ في أنّ اللغة عملية تواصل بين بني البشر على اختلاف طبقاتهم الفكرية والاجتماعية؛ ولعلّ هذا هو السبب الذي جعل الدارسين يفرّدون لها كثيراً من الدراسات سواء على مستوى المفاهيم أم المناهج، وهو ما نجده في حقل الترجمة يحتل مكانة مرموقة لما له من صلة وثيقة بالنص المراد ترجمته. غير أنّه يحسن بنا، قبل أن نشير إلى مدى تأثير العامية في الفصحى أو أوصل القرابة بينهما، أن نشير إلى بعض من القضايا التي نراها من الأهمية بمكان في ما يخص موقع الثنائية بين الفصحى والعامية من البحث العلمي، وكذا مفهوم اللغة الأم؟.

تعدّ الفصحى والعامية معطى من المعطيات الاجتماعية التي لا سبيل إلى إنكارها والرجوع إليها، غير أنّ الغريب في الأمر أنّ دعاة العامية في بعض البلاد العربية، كأنّهم يتوهمون أم لربّما يريدون أن يوهّموا أنّ هذه المشكلة إنّما هي وليدة العصر، وأنّ اللهجات العامية ما هي إلا نتيجة حتمية من نتائج تطور الفصحى على مرّ العصور، ومظهر من مظاهر مواكبة هذه اللغة لمقتضيات العصر.

ولتبيان أهمية العلاقة القائمة بين الفصحى والعامية، لا بأس من الإشارة إلى أهم الأبعاد المعرفية التي حققتها هذه العلاقة في الأوساط المعرفية لدى كثير من البلدان العربية؛ فنقول ما يأتي:

■ إنّ العلاقة بين الفصحى والعامية علاقة قديمة قدم اللغة العربية، ولقد اتخذت أبعاداً لها بعد انتشار الدين الحنيف. يقول ابن خلدون في هذا السياق: "هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلّمها العجم والأطفال، وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أنّ اللغة للعرب بالطبع أي بالملكة الأولى التي اتخذت عنهم، ولم يأخذوها عن غيرهم. ثم فسدت هذه

الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم، وسبب فسادها أنّ الناشئ من الجيل، صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب، فيعبر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم، ويسمع كصفات العرب أيضا، فاختلف عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى، وهذا معنى فساد اللسان العربي. ولهذا كانت لغة قريش أفصح اللغات العربية و أصرحها لبعدهم عن بلاد العجم من جميع جهاتهم" (1). ما يمكن التعقيب عنه في شأن هذا الاستشهاد المطول لابن خلدون أنّه يوضّح كيفية تداول اللغة من جيل إلى جيل عن طريق مبدأ السماع وتكرار الاستعمال المحقق لعملية التواصل بين بني البشر شريطة أن يحافظ على الحجر الأساس لواقع اللغة نطقا وكتابة.

■ غالبا ما يقيس دعاة العامية الأمور بغير نظائرها لاسيما حينما نجدهم يشبّهون الفصحى بلغة ميتة من مثل: اللاتينية واللهجات العامية باللغات الأوروبية المنبثقة عن اللاتينية. ولقد تجاهلوا، مثلا، أنّ اللغة الفرنسية قد اشتملت، وما زالت تشتمل، على لسانين أحدهما فصيح وهو المتعامل أو المتداول به في الدوائر العلمية والثقافية، ولسان عام وهو الموظف كأداة على نية الاتصال بين عامة الناس. كما غاب عنهم أيضا أنّ للفصحى مستويات عدة، وكذلك الأمر بالنسبة للعامية سواء أكان هذا بالنسبة إلى اللغة العربية أم بالنسبة إلى بقية اللغات الأخرى، وهذه المستويات رهينة ظروف الناطقين بهذه اللغات وتلك اللهجات؛ فهي من ثمة تعدّ تقلبات التاريخ وما تقضي إليه من ارتفاع حضارة القوم أو انحطاطها، وهي كذلك تقلبات الأحداث بالنسبة إلى أصناف من البشر

¹ - ابن خلدون: المقدمة. بيروت، دار الكتاب اللبناني. 1956م. ص: 1046.

داخل المجموعة البشرية الواحدة، فيرتفع مستوى التعبير عندهم أو ينحدر بالقدر الذي تملّيه هذه الأحداث والتقلّبات⁽¹⁾.

مهما يكن من أمر؛ فإنّ ثنائية الفصحى والعامية قائمة في كل فترات التاريخ وعلى اختلاف الأمم واللغات، وإنّ أرقى درجات العامية يكون مشدودا إلى أدنى درجات الفصحى، وإنّ درجات الفصحى تختلف باختلاف العصور وباختلاف قدرات المتمرسين فيها. فبالنسبة إلى اللغة العربية الفصحى، إن كان المثل الأعلى في مجال الفصحى هو القرآن الكريم؛ فإنّ مستويات التصرف فيها تبقى متراوحة بين الابتذال والإعجاز، وكذلك الأمر بالنسبة للعامية؛ فهي تمتد من كلام السوق وعامة الناس إلى لباقة أعيان القوم وتكلف الظرفاء.

بل أبعد من هذا كلّّه، أنّ لهجات البدو غير لهجات الحضر التي هي الأخرى غير لهجات أهل المدر، والفرق في هذا المجال بين اللغة الفصحى ومختلف لهجاتها المحلية هو غير الذي نشاهده بالنسبة إلى اللغات الأخرى، وذلك أنّ اللهجة المحلية العربية مهما خالطتها الأصوات الأجنبية من مثل: الأصوات البربرية في بلاد المغرب أو التركية أو الفارسية في بلاد الشرق، ومهما تسربت إليها المفردات والتراكيب الواردة من اللغات الأجنبية التي احتكمت بها؛ فإنّها تبقى في هيكلها العام وفي قدرتها على تبليغ المعاني الأساسية وفي أغلب تراكيبها ومفرداتها وصيغها البلاغية، قريبة جدا من النموذج، بل قل إنّ هذا النموذج ما فتئ يغذيها بصورة شعورية أو غير شعورية لما يتخلل الحياة اليومية ولغة التعامل فيها من معان إسلامية جاءت لغة القرآن وكذا الحديث والأثر المنقول تطعّمها بصورة دائمة، حتى في الأوساط التي سادها الجهل والامية في عصور الركود.

¹ - ينظر الشاذلي الفيتوري: الأسس النفسية والاجتماعية للغة العربية. بيروت. مركز دراسات الوحدة القومية. ط1، 1984م. ص: 146-147.

2- العادات اللغوية المكتسبة و اللغات الحية

لا ريب أن الألفاظ تهاجر من منطقة إلى أخرى بكل حرية، ويؤدي انتقالها وهجرانها إلى تداخلها و تسرب ألفاظ لغة في الأخرى. وقد تسيطر لغة على أخرى، حيث يكون الغزاة أكثر عددا من أهل اللغة المغزوة.

لقد أجرى بعض الباحثين دراسات ميدانية لمشكل التداخل اللغوي بين العامية و الفصحى وعلاقة ذلك بالتعليم، وخلصوا إلى أن التلميذ يجد نفسه على عتبة ثنائية لغوية بن التعبير بالعامية و الكتابة بالفصحى، وهذا يشكل عائقا أمام تعلمه للغة نظرا للاختلاف بين المرجعين العامي و الفصيح. وهذا ما يجعلهم في وضعية تدفعهم إلى التنقل من هذا المتن إلى ذلك لتعويض النقص اللغوي لديهم. تقول الباحثة حفيظة تازوتي: «إن الربط بين لغة المحيط ولغة المدرسة خطوة ضرورية لاسيما إن اختلفت لغة هذا المحيط عن لغة المدرسة، سواء أكان الاختلاف يسيرا أو كبيرا ، وهو وضع اللغة عندنا: فالطفل يكتسب من محيطه ما يسمى بالعامية، وقد يكتسب الأمازيغية أو حتى لغة أجنبية، أو مزيجا من هاته و تلك قبل سن السادسة... لكنه سرعان ما يصطدم بواقع آخر بمجرد جلوسه على مقعد الدراسة، إذ يفرض عليه التخلي عن بعض مفرداته واستبدالها بأخرى... وتوصف لغته بالمحرفة والناقصة»⁽¹⁾

ومن جهة أخرى، أجرى الأستاذ على تعوينات دراسة حول صعوبات تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ الطور الثاني من التعليم الأساسي في المناطق الناطقة بالأمازيغية و المناطق الناطقة بالعربية، وخلص إلى:

1- حفيظة تازوتي ، لغة الطفل بين المحيط و المدرسة، مجلة « إنسانيات »، ع 14-15، ديسمبر 01، ص 67-68

- يصادف التلاميذ أثناء التعلم صعوبات في التحكم اللغوي نتيجة الاحتكاك أو النقل اللغويين الذي يأتي من اللغة الأصل (الأمازيغية) ويلحق اللغة المكتسبة (العربية).

- لم يُحضّر التلاميذ مسبقا لمجابهة الاختلاف القائم بين لغة البيت و ما تتطلبه المدرسة في ميدان التفاعل اللغوي في الصف، مما يمكن أن يعرقل الطفل على المشاركة في العملية التعليمية.

- لا يعالج المعلم - في كثير من الحالات - التداخلات اللغوية، وبالتالي يحصل أن تحدث في اللغة المكتسبة أخطاء و تتراكم مع الزمن⁽¹⁾.

إن هذه الوضعية اللغوية المتعددة تعبر عن واقع لغوي متعدد له آثاره السلبية على عملية التعليم، ولكنه واقع لا بد من معالجته بآليات موضوعية و التمعن في عوامله لكشف مواطن الخلل وعلاجها بأفضل الطرق الممكنة.

و في الحقيقة «إن الإنسان كله يكمن في الطفل، فعندما كنا أطفالا - شئنا ذلك أم أبينا - تبلورت حساسيتنا و تقولبت في اللغة العربية المنطوقة، وكذلك الشأن بالنسبة إلى طريقتنا في النظر إلى الأشياء.في المحصلة ، يمكن القول بأن اللغة هي الحبل السري الثاني الذي يربطنا بأمناء، أي الجزائر.غير أن الطفل يترعرع و يكبر وينبغي أن يذهب إلى المدرسة ليتعلم الفرنسية التي تستعمل في البريد و لركوب القطار والحصول على الشهادة...هذا واقع قائم ولا بد من العناية بهذا الطفل الجزائري الذي تقولب في ذهنية عربية أو بربرية...لقد رمي به فجأة إلى لغة أخرى وإنه ملزم باكتساب جذور أخرى ليست بجذوره الأولى...»⁽²⁾

1- صالح بلعيد، م.س ، ص 125

2- خولة طالب الابراهيمى، م.س ، ص 57

و في الحقيقة إذا كان البون شاسعا بين العربية و الفرنسية لأنهما تنتميان إلى عائلتين لغويتين مختلفتين، فإن الأمر ليس كذلك بالنسبة للعربية و العامية.و الغريب في الأمر أن بعض الدارسين غالبا ما يركزون على هذه الحدود الفاصلة بين الفصحى التي يدرّب عليها الطفل منذ سنته الأولى في المدرسة،ولغة الأم التي يتلقاها في البيت،ثم بعدها يقارنون بين هذا الوضع ووضع الطفل الفرنسي أو الإنجليزي الذي يخرج من البيت إلى المدرسة، وقد حذف نمطا من اللغة هو الذي يجري به التدريس.وفي هذه الموازنة يكمن سرّ التزييف والتضليل،وذلك لأنّ جل الدراسات الاجتماعية في البلدان المتقدمة قد أقامت الدليل على خطأ هذا الافتراض مبرزة أنّ مستويات العامية في المجموعة الفرنسية أو البريطانية أو غيرها تختلف باختلاف المستويات الاقتصادية والثقافية،وعليه يكون نجاح الطفل في المدرسة تبعا لذلك⁽¹⁾.هذا الطرح نجد ما تؤكّده بحق جملة من البحوث أقيمت في الولايات المتحدة ثم انتشرت في بقية البلدان المتقدمة،متخذة في مسارها العلمي من الفئات غير المحظوظة اقتصاديا وثقافيا مجالا للملاحظة والتحقيق والتجريب؛فكان من نتائجها أن أثبتت أنّ التفاوت القائم بين لغة الأم ولغة التدريس يشكل حجر العثرة الأول في سبيل الطفل؛الأمر الذي أدى من أصحاب هذه البحوث لتلاقي هذا النوع من النقص بسنّ طرق تربوية تعويضية تهتم أو تخصص لهذه الفئات من الأطفال المحرومين،قصد تسديد ما يقاسونه من نقص وحرمان في محيطهم العائلي،وذلك بتوفير وسائل الإحاطة الثقافية والتربوية الكفيلة بجعلهم في المستوى الذي تقتضيه المؤسسة التعليمية.

¹ - ينظر المرجع نفسه. ص: 148-149.

ومما يستدعي التريث في شأن علاقة لغة الأم العربية باللغة الأم وهي الفصحى، أنّ لغة الأم العربية قد جاءت قريبة جدا من اللغة الأم وهي العربية الفصيحة، بعبارة أخرى أنّ الفوارق بين اللغتين لا تبلغ حدّ القطيعة كما هو الشأن بالنسبة إلى اللهجات العامية في بقية المجموعات البشرية الأخرى. من هذا القبيل لم تبق اللغة الأم في البلاد العربية قائمة المفعول، وثيقة الاتصال بلغة الأم، إلا لأنها لغة القرآن ولأنّ القرآن ما زال عماد التربية وأساس الثقافة المتفشية في كل الطبقات الاجتماعية في البلاد العربية الإسلامية، ولربّما بصورة أوضح وأؤكد في الطبقات الشعبية المتوسطة والفقيرة.

ولربّما ازداد هذا الوضع تعكرا لما حصل من احتكاك بين اللغة العربية واللغات الأجنبية نتيجة الاستعمار المباشر الذي عرفته جل الشعوب العربية بعمامة والشعب الجزائري على وجه أخص؛ فنشأ إلى جانب هذه الثنائية القائمة بين العامية والفصحى ازدواجية لغوية وثقافية كادت تقضي في بعض الأحيان على الكيان العربي برمته.

لكن بعيدا عما تحدّث عنه أهل الاختصاص في هذا الشأن الذي سيظل قائما ما دامت الظاهرة اللغوية تتناولها كثير من الحقول المعرفية مادة ومنهجيا، لا ضير من أن نشير إلى موقع هذه الثنائية: لغة الأم وهي ما يطلق عليها عادة باللغة الوطنية؛ على أساس أنّها "مشتق من كلمة وطن التي حسب قاموس اللغة العربية تعني منزل إقامة الإنسان ولد فيه أو لم يلد" ⁽¹⁾ وكذا اللغة العربية الفصيحة، من الدرس الترجمي الذي يهتم بها من زاوية إجرائية وهو يتعامل مع النصوص كمعطى معرفي، وبخاصّة وأنّ هذه القضية لها مؤثراتها الإيجابية

¹ - المرجع نفسه. ص: 101.

والسلبية على واقع الطلبة على اختلاف مستوياتهم الفكرية والثقافية والاجتماعية وغيرها.

ما يمكن قوله في شأن هذه القضية التي لها عدة جوانب تربطها بكثير من الحقول المعرفية، وبخاصة حقل الترجمة؛ هو:

■ لا مندوحة لمن يمارس الدرس التعليمي من ضبط فلسفة تربوية، مع الاعتماد على مناهج تعليمية قائمة في الغالب الأعم على أسس البحث العلمي قصد تلقين العربية الفصحى، وكذلك لتلقين اللغات الأجنبية. ولعل القصد من هذا الطرح إنما يكمن في تجاوز الثنائية القائمة بين العامية والفصحى، من جهة، وتسوية صراع الثقافات المواكب لتعلم اللغات الأجنبية من جهة أخرى. على الرغم من أنه قد تختلف أساليب العمل التوجيهي البيداغوجي من بلد عربي إلى آخر، لكن جوهر القضية يبقى واحدا لما يوجد من تجانس الأوضاع العربية في هذا المجال على اختلاف نظمها السياسية.

■ لعل من أهم أهداف الدرس اللغوي في علاقته بحقل الترجمة وما يتولد عنه من فلسفة تربوية ومنهج تعليمي قويم، أن تكون هذه الأهداف المتوخاة سببا في الخروج باللغة والثقافة العربية من طور التأزم والصراع مع بعض الثقافات الأجنبية إلى طور الحوار والتلاقح، ولن تتحقق هذه الرؤية إلا بعزيمة مركزة في الغالب على معرفة موضوعية لواقع الطلبة الذين يريدون الإطّلال على واقع اللغة من بابها الواسع حتى يؤهلهم ذلك لأن يكون تفكيرهم تفكيرا علميا سليما.

■ ينبغي أن يجعل مدرّسو الترجمة الطالب الجامعي في مراحله الأولى يدرك بأنّ اللغة باعتبارها المظهر المعبر عن الكيان الثقافي الاجتماعي تكون جزءا أساسيا من هذا الكيان سواء في صرفها أم قواعد دلالات ألفاظها ورموزها وكل مناقضة لها تكون طعنا في التحام الكيان وتماسكه؛ بحكم أن

العامل الأقوى أو الأكبر في بقاء اللغة العربية لدى الطلبة الذين يريدون إدراك أبعادها المعرفية والمنهجية، إنّما يكمن في إحساسهم بها شعورياً أو لا شعورياً بخصائصها وميزاتها، وتمسكهم بها مع استعداد كامل للانفتاح والاقتراس اللذين يساعدان على النمو والاقتراس، وهو ما يجعل من الطالب يتعامل مع اللغة ليس وسيلة في ذاتها وإنّما غاية بها يدرك مكامن النص.

إنّ التعرف على المكتسبات المعرفية لدى الطالب خلال وجوده في السنوات الأربع في الجامعة، والربط بين لغة المحيط ولغة المؤسسة الجامعية، يعدّ خطوة ضرورية وبخاصّة إن اختلفت لغة هذا المحيط عن لغة المؤسسة التي يتلقّى فيها الطالب زاده المعرفي، سواء أكان الاختلاف يسيراً أم كبيراً، وهو ما نجده في وضع اللغة عندنا في الجزائر؛ إذ نلاحظ أنّ الطالب في كثير من مراحل تعليمه قد يكتسب من محيطه الذي يعيشه ما يسمى بالعامية، أو حتى لغة أجنبية، أو مزيجاً من هاتين وتلك؛ الأمر الذي يؤهله فيما بعد أنّه يمتاز بإبداع وفضولية لا نظير لهما، فيبني على إثرها فرضياته الخاصة عدداً لا حصر له من الجمل؛ فيعبر، يسأل، يصف، يتخيّل، يجد المقابل اللغوي وغيرها...

غير أنّنا نرى في مجال حقل الترجمة أنّ كثيراً من الطلبة يستعملون كثيراً من الألفاظ طائنين بأنّ نطقها الخارجي يميل نوعاً ما إلى العامية منها إلى الفصحى، ونسوا أو تناسوا بأنّ أصل كثير من الألفاظ العامية هي من الفصحى. لكن كيف يستطيع معلمو الترجمة أن يجعلوا من الرصيد اللغوي العامي للطلبة يأخذ مصداقيته المعرفية القائمة على الموضوعية العلمية ومن ثمّ يحقق مستوى عالٍ من الفصحى نطقاً وكتابةً؛ فتخرج الألفاظ العامية التي تأثر بها الطلبة في مراحلهم التكوينية إلى قالب لغوي عربي فصيح يستطيع أن

ينسجم إلى حدّ بعيد مع طبيعة البنية اللغوية القائمة على الصرف والنحو والدلالة؟.

الحقيقة إنّ موقفا كهذا هو موقف غريب في جانبه الظاهري، لكن في المقابل لا ضير-على حدّ المشتغلين في اللهجات أو ما يسمى بالفضاء الديالكولوجي "Dialectologie"-من العمل على تفصيح العامية وردّها إلى أمّها أي اللغة العربية الفصحى، غير أنّ هذا العمل ليس بالأمر الهين ما دامت كل عامية ممتزجة بآلاف من الألفاظ المحلية، ومن ثم يستحيل تبديلها بألفاظ أخرى، وإذا تغلب وقدر أهل الاختصاص في هذا المجال على هذه الاستحالة، فإنّ مثل هذا العسر لن يزول حين يراد فرض كثير من الألفاظ البديلة على الطبقات الشعبية أو المتكلمين في كل قطر عربي بشكل عام، وعليه تظل الفصحى فصحي، والعامية عامية⁽¹⁾.

غير أنّنا لا نريد التدخل في مثل هذا الخلاف القائم بين العامية والفصحى؛ على أساس أنّنا حاولنا الإشارة إليه بشيء من التفصيل في الصفحات السالفة الذكر؛ الأمر الذي يجعلنا فعلا نقول بأنّ تعامل الطلبة برصيد لغوي عربي يحويه في كثير من السياقات استعمالان لا يخرجان عن حدين اثنين هما: حدّ بقي على فصاحته نطقا وكتابة، وحدّ آخر كان يجري مجرى العامية لكنّه في الأصل هو من الفصحى، ومن ثم أضحى يؤثر على كثير من الطلبة في عملية الاستعمال بله في إيجاد المكافئ أو المعادل اللغوي وهم يتعاملون مع النص الأصلي.

واللافت للانتباه أنّ ما يشكل الخطورة على العامية هو تلك الحركات الإعرابية التي جعلت كثيرا من طلبة الترجمة لا يعطون لها أيّ بال، فتجدهم

¹ - ينظر جورج مونان: علم اللغة في القرن العشرين. ترجمة: نجيب غزاوي، وزارة التعليم العالي السورية. 2004م. ص: 65 وما بعدها

يستخدمون كثيرا من الألفاظ العامية هي في أصلها من الفصحى لكن تنقصها الحركة الإعرابية مما يتسبب في غموضها النحوي ومن ثم الدلالي. ولكي نكون على بينة مما نريد تبيانها في حق العامية المؤثرة على رصيد طلبة الترجمة لا مانع من أن نسرد مثالا واحدا نحله تحليليا سياقيا لنرى كيف تؤثر اللفظة العامية على التركيب اللغوي المستشهد به داخل النص؛ فنقول مثلا:

1. كسرّ الغلامُ الزجاجَ

2. كسرّ الغلام الزجاج"أو الزجاج المعروفة في العامية الجزائرية"

3. الغلام كسر الزجاج

4. الزجاج كسرّ الغلام

5. كسرّ الزجاج الغلام

المتأمل في هذه الأمثلة الخمسة يجد أنّ الجملة الأولى تمثل الحجر الأساس للجمال المولدة عنها- على حدّ تشومسكي-، والتي فقدت أهم خاصية الفصحى وهي الحركات الإعرابية؛ الأمر الذي نجده في الجمال العامية الأكثر عالة من حيث الجانب النحوي والدلالي على الجملة الأصلية وهو ما يتجسّد بوضوح في الجملة الخامسة فهي غير مقبولة دلاليا على الرغم من استيفائها على شرط التركيب. بعبارة أخرى يمكن تحديد دلالة كل جملة على انفراد فنقول ما يأتي:

• الجملة الثانية: إذا نظرنا إلى الفعل الثلاثي المضعّف "كسرّ" وهو مسكّن على نية نطقه بالعامية، وجدنا الفعل من حيث شكله الخارجي يعد من الأفعال العربية الفصحى التي لها انتماء إلى مدونتها الأصلية، لكن إذا نظرنا إلى الفعل عن طريق حركته الساكنة الموجودة في آخره وجدناه لا يفي بالعرض المقصود، ومن ثم فالفعل في عاميته لد دلالة إذ يحقق عملية تواصلية، على أنه لا

يستطيع أن يحافظ على دلالاته هذه إذا ما اقتحم القالب اللغوي العربي المعروف بنظامه النحوي التركيبي.

● الجملة الثالثة: يزداد خطورة الحركة الإعرابية على عامية التركيب في الجملة الثالثة، فيتشكل لنا داخل السياق ثلاثة ألفاظ مسكون آخرها: الغلام، وكسر، والزجاج؛ الأمر الذي يجعل من المتلقي تارة يدرك دلالة التركيب إذا ما كان يسمع حديثاً ينطلق من ضابط اللغة العامية، وتارة أخرى لا يستطيع أن تتشكل لديه دلالة في ذهنه تجاه هذه الألفاظ المسكون أو آخرها.

● الجملة الرابعة: في هذه الجملة لربما يشتد الغموض في العامية إذ يظل التسكين يمثل عائقاً على المتلقي حتى يدرك المعنى "الزجاج"، لكنه إذا روعي من جانب القالب العربي الفصحى يكون مقبولا بحجة أنه يجوز أن يقدر تقديم المفعول به على الفعل ومن ثم تتحدد دلالاته تبعا لمقتضيات السياق التركيبي.

● الجملة الخامسة: في هذه الجملة تأخذ طابعين أحدهما يكون مرفوضاً من جهته العامية إذ لا تفي بشرط الدلالة، غير أنها تكون مقبولة تركيبياً؛ على أساس أن جملة الأصل المولدة: "كسر الغلام الزجاج" غير مقبولة من حيث الجانب الدلالي على الرغم من أنها صحيحة من حيث الجانب النحوي التركيبي.

هي تخريجات لبعض الألفاظ التي تفقد صفتها الفصحى عند النطق بها، متحلية بالعامية مما يجعل الطالب يظن بأنها من العامية؛ فنجده يستعملها في كثير من السياقات بدون شكل لأنه لا يستطيع أن يميز بين دلالة الألفاظ عند ورودها على نية العامية وورودها في القالب اللغوي الفصحى؛ الأمر الذي يشكل صعوبة في إيجاد المكافئ أو المعادل الترجي العربي الأصيل لما هو موجود في النص الأصلي.

لم يكن القصد من هذه المعالجة أن نلم بكل قضايا اللغة العربية وما يواكبها من قضايا الثقافة العربية وغيرها من القضايا الأخرى، بل كل ما أردناه، ونرجو أن نكون قد وفقنا إليه ولو بصورة جزئية، هو أن ننشر الانتباه إلى أبعاد هذه القضايا وأهميتها بالنسبة إلى حاضر الدرس الترجمي وهو يقتحم أو يتناول مثل هذه القضايا، بحكم أنها تصب في عمق الظاهرة المعرفية من بابها الشاسع.

3- وسائل الإعلام :

يبدو أن لغة الصحافة ، وهي لغة التخاطب اليومي، تقوم بتوظيف بعض الأساليب من الاستعمال العادي و تستمد أسلوبها و بنياتها من مستويات لغوية عدة. فهي تتبادل التأثير مع تلك المستويات و كذا من تأثير اللغات الأجنبية...فهذه اللغة هي وليدة العصر، تؤثر، بشكل أو آخر، في السلوك الإنساني، تميل إلى الوصف و التقرير و البساطة، و تحمل أساليب عصرية غير مألوفة ، تلعب بالألفاظ ، الأمر الذي جعل البعض يحملها مسؤولية الخروج عن الفصاحة.(1)

و مما ساعد لغة الصحافة على الذيوع وسائل الاتصال الأخرى مثل المذياع و التلفاز، وبها تبلورت أنماط اتصالية جديدة مثل الدعاية و الإعلان و الحرب النفسية...ومع تزايد وسائل الإعلام وتنوع الفنون الإعلامية، لجأ الصحافيون إلى استعمال أساليب جديدة، و تحرير اللغة من بعض الصيغ التعبيرية و الشكلية التي لا تتماشى وحدثاثة العصر(2).

إن وسائل الإعلام و الاتصال - مثل التلفاز - تظهر أشياء ملموسة من حقائق الحياة و بشكل مركز، وبتقنيات التصوير و التركيب يصبح الفيلم وسيلة

1- ينظر صالح بلعيد ، م. س، ص 136.

2- ينظر المرجع نفسه ، ص 136-137.

إيضاح أكثر وضوحا من الواقع نفسه، إذ يقلص الزمان ويقرب المكان ومن تم يقرب التلاميذ و الطلبة من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالموضوع المصور، هذا دون أن ننسى المرونة الكبيرة التي يتميز بها الفيلم و طريقة عرضه حيث يمكن تغيير سرعة العرض لتظهر الحركة بشكل بطيء ...

ما يعاب على هذه الوسائل هو ما يتخللها من أخطاء لغوية مختلفة. والأفلام المدبلجة لا تخلو من لحن و الأفلام المعنونة مليئة بالأخطاء النحوية و الصرفية و الأسلوبية وحتى الإملائية. صحيح إن التلفزيون و السينما يقدمان خدمات تعليمية عديدة، غير أنهما يؤثران - في كثير من الحالات - على التلاميذ سلبا .

و اللافت للنظر أنه من بين أهم المشاكل التي يواجهها المدرس في الظرف الراهن هي : كيف يمكن خلق قدر من المشاركة و الاهتمام لدى الطلبة ؟ ففي الوقت الذي انتشرت فيه وسائل إعلامية واتصالية متطورة، أضحى الدرس اللغوي و الترجمي متخلفا و مبعثا على الملل. فالكتاب و السبورة و التمارين لم تعد كافية لاستثارة اهتمام الطلبة، لاسيما أن وسائل الاتصال المتعددة من تلفزيون و سينما و فيديو و قنوات فضائية وحاسوب أصبحت تستأثر بأكبر قدر من الاهتمام، بل إن الشبكة المعلوماتية لم تعد بعيدة على المتعلم العربي عامة.

وإزاء هذا الوضع المتطور لوسائل الإعلام و المعلومات، يجد الأستاذ نفسه أمام تحد كبير، فإما أن ينخرط في هذا الجو العام بتكنولوجيته المتطورة وإما أن يظل خارج دائرة الضوء يثير الشفقة إزاء وسائله التعليمية التقليدية.

إن الحل المثالي هو الاعتماد على هذه الوسائل مع محاولة استغلال الأخطاء المرتكبة. فلقد أشرنا سابقا إلى أن الخطأ شيء طبيعي، ويمكن الاستعانة به، أي أنه من أهم الوسائل المدعمة للتعلم: فإذا ما تعرفنا على أخطائنا سهل علينا اجتتابها.

و إذا ما تم استغلال هذه الوضعيات فإن وسائل الإعلام تتحول إلى نعمة تخدم الأستاذ و الطالب لأنها :

- تقدم اللغة داخل سياقات غنية و متنوعة موضوعيا و ثقافيا.
- تقدم استعمالات متعددة لغويا و عبر لغويا.
- تقدم اللغة من طرف الناطقين الأصليين بها.
- توفر ، إضافة إلى التعلم، عنصر الاستمتاع.
- تساعد على تطوير المهارات اللغوية لدى المتعلم، إضافة إلى الانفتاح على ثقافة اللغة المستهدفة.
- تصبح أداة طيعة لأشكال متعددة من الإستغلالات اليداكتيكية.

ولا بأس أن نضيف -هنا- كلمة عن مساهمة الإعلام الآلي في تكوين الطلبة، فإن هذا الإعلام الآلي يعد وسيلة أساسية و مهمة لإحداث تغيير داخل المجتمع، وكذا لربط مختلف التفاعلات التي يمكن أن تنشأ بين أفرادها؛ فالإعلام بهذا المعنى ذو أبعاد مختلفة، فكونه قائما بذاته له أصوله المتميزة، ومصطلحاته الخاصة كغيره من حقول المعرفة يضطلع بدراسة وتحليل ووصف، وكذا تسهيل مختلف الظواهر الاجتماعية اللغوية وغيرها التي يحتاجها الإنسان في غالبية الأحيان⁽¹⁾.

إنّ الحديث عن الترجمة في علاقتها بمجال الإعلام الآلي، هو حديث عن تلاق بين حقلين معرفيين لهما من المواصفات ما يجعل أحدهما يمتاز عن الآخر، إن على مستوى الإجراء أو المفهوم. غير أنّ الضابط المنهجي الذي نتحدث فيه أو عنه يستدعي التوقف عند ذلك التقاطع المعرفي الحاصل بين

¹ - ينظر محمد عبد الحميد: نظريات الإعلام الآلي واتجاهات التأثير. القاهرة عالم الكتب يناير 1998م. ص:50-56.

الإعلام الآلي وحقل الترجمة، وذلك بالنسبة للطلبة الذين يريدون الإقبال على تعلم الترجمة؛ على أساس أن الإعلام الآلي أضحى منذ أمد بعيد يقتحم واقع كل إنسان عبر كل مجالات الحياة وبخاصة العلمية الأكاديمية.

لقد استطاع الإعلام الآلي أن يقدم الكثير من الإسهامات المعتبرة لحقل الترجمة، ومن أهم ما أنجز في هذا المجال الأخير ما سمي بـ: المصطلحية الآليّة "La terminologie automatisée"؛ حيث نجد في سياق ما تعلق ببنوك المصطلحات "Les banques de terminologie" بأنها تمنح للمترجمين إمكانيات لا يمكن للقواميس أن تقدّمها؛ فاستعمال البرامج يسمح بتخزين وتصنيف عبارات جديدة، بل أبعد من ذلك فهو يسمح أيضا بقراءة مقال صحفي مع استخراج أو استنباط مصطلحات تقنية منه، ثم جمعها في قائمة مرتبة حسب ورودها في سياقها المؤلف، مع إعطاء لكل مصطلح المكافئ الملائم في لغة الهدف، وهذه القوائم تدعى على حد تعبير إيرار ليمان "ERHAR LIPPMAN" بـ: «التكثيف المصطلحاتي» "Les condensés terminologiques"⁽¹⁾.

إنّها الجهود المعتبرة التي لربّما يستحيل استحالة باتّة أن تكون مثل هذه الوريقات كفيّلة لأن تتحدث عن البعد المعرفي والإجرائي الذي استطاع أن يقدّمه الإعلام الآلي لحقل الترجمة سواء فيما يخص تلك الترجمة الآلية التي يستعين بها المترجم في مرحلته الابتدائية قبل أن يُقدم إلى المرحلة السياقية، أم فيما يقدمه له من سرد عدة لغات لترجمة النص الأصلي.

إنّ للإعلام الآلي في حقل الترجمة أهمية في حياة الفرد خاصّة والمجتمع عامة؛ إذ أصبح من المستحيل أن يستغني حقل الترجمة عنه بما له من فضائل وآثار إيجابية ظلت تسير مع مقتضيات الناس على اختلاف طبقاتهم الفكرية

¹ - Wallace Schwab : Traduction et informatique ; perspectives pour les années 80. Revue «Méta» V26,N°1, 1981, p :49-50.

والفلسفية وغيرها تماما ما نجده في ميادين الدراسة القائمة بين عالم المفاهيم والمصطلحات والإعلام الآلي⁽¹⁾.

إذن، يعيش العالم المعاصر ثورة هائلة في طرق نقل المعلومات، وبفضل التقنيات الحديثة؛ فإنّ نقل المعلومات والحصول عليها يتم بسرعة فائقة، كما أنّه لم يعد بالإمكان وضع القيود والحواجز أمام حركة الفكر والثقافة؛ إذ أصبح العالم يتفاعل بعضه مع البعض الآخر، وأصبح في الوقت نفسه انتقال المعلومات من المصدر إلى المستقبل يتم بلحظة البصر.

لقد أضحى انتقال الثقافة والفكر والمعلومات من مكان لآخر لا يحتاج إلى إجازة من أحد، ولا يتوقف على إذن أحد كما لا تستطيع الحواجز والقيود أن تقف أمام تدفق المعلومات إلى كل من يريدّها ويسعى للحصول عليها. إنّ ثورة المعلومات التي يعيشها الطالب الجامعي هي نتيجة لمزج صناعيتين سريعتين التطور هما: الكمبيوتر الشخصي والاتصالات الرقمية، وقد أصبح الكمبيوتر الشخصي يغزو كل بيت في الدول المتقدمة والغنية مما سهّل حركة انتقال الأفكار والمعلومات، بما لم يسبق له مثيل على الإطلاق. لقد أصبحت شبكة "الإنترنت" وغيرها من الشبكات وسيلة سهلة وسريعة ومهمة للحصول على المعلومات، كل المعلومات، وبخاصّة ما نجده في مجال حقل الترجمة القائم على تبادل الرؤى على اختلاف السياقات.

¹ - ينظر عبد العزيز شرق: وسائل الإعلام الآلي ومشكلة الثقافة. بيروت لبنان. 1998م. ص: 20-30، وكذلك غمري عبد الرحمن: عالم الاتصال. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. 1992م. ص: 10-18. وغيرها كثر.

الفصل الثاني

طرق تدريس الترجمة

I. تعليمية اللغات

إن كلمة ديداكتيك (تعليمية) ترادف الفعل الفرنسي enseigner و تدل على كل ما له علاقة بالتدريس. فهي تعني "نظرية التدريس" و"منهجيته"، الدرس الذي يهتم بمحتويات التدريس و طرائقه وأساليبه ومقرراته وإستراتيجيته ووسائله⁽¹⁾. ولقد عرفت إحدى الباحثات التعليمية على الشكل التالي:

« قدّمت عدة تعاريف للديداكتيك باعتبارها المنهج و الأسلوب المحدد لتحليل الظواهر التعليمية ، وهي كذلك الدراسة العلمية التي تهتم بتنظيم وضعيات التعليم التي يمر بها المتعلم لبلوغ هدف عقلي وجداني حسي-حركي. ويلعب المتعلم فيها الدور الأساسي بينما يقتصر دور المدرس على تصنيف عملية تعلم التلميذ و تصنيف المادة حسب الحاجات وتحديد الطرق المناسبة لنجاح فعل التعلم»⁽²⁾.

والتعليمية تهتم بكل مجالات المعرفة، أي أنها ممارسة غايتها تأهيل المتعلمين - مهما كانت أعمارهم - لاكتساب المهارات في ميدان معين. واللافت للنظر أنها أسست إستراتيجيات تتماشى وما يبدية هذا المتعلم من استعدادات لاكتساب تلك المعارف و التكيف معها. وهذا يعني أن المتعلم أصبح مركز العملية التعليمية و جوهرها.

¹ - ينظر أحمد جوهري، درس الترجمة، مكناس ، مطبعة مصعب، 1995، 2
² - نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية، مجلة « أبحاث لسانية » ، الرباط ، ديسمبر 06، ع1، ص93

هذا الكلام يجبرنا إلى الحديث عن تعليمية اللغات التي تطورت أيما تطور في العصر الحديث و أصبحت مؤطرة بصرامة المنهج العلمي⁽¹⁾. ومن المعروف أن الدراسات في هذا المجال (تعليمية اللغات) قد استطاعت أن تتخطى الصعوبات التي تعرقل سبل عملية تعليم اللغات انطلاقا من ضرورة الأخذ بعين الاعتبار اللغة الأساسية لدى الطفل درءا لإمكانية التداخل بين اللغة الأم و اللغة الأجنبية، وسيكون هذا الأمر سهلا إذا ما ضبطت نقط الارتكاز ضبطا دقيقا: ويقصد بنقاط الارتكاز كل ما هو متواز في اللغتين المعنيتين: اللغة الأم و اللغة الأجنبية⁽²⁾.

و لئن استعرضنا تاريخ تعليم اللغات وجدنا أنه سلك طريقين رئيسيين: الطرق التقليدية التي وصفت بالسلبية لأنها تقوم على تلقين وتحفيظ مفردات اللغة الأجنبية و قواعدها. و الطرق الحديثة القائمة على ممارسة اللغة الأجنبية وعلى تعليم قواعدها بشكل ضمني. و اللافت للنظر أن هذه الطرق الجديدة قد أخذت أشكالا مختلفة منذ مطلع القرن المنصرم وذلك بفضل تطور علم اللغويات وتطبيقاته المختلفة من نفسية واجتماعية وغيرها.

ولقد تواصلت الأفكار و الأحكام المتعلقة بتعليم اللغات طيلة النصف الثاني من القرن العشرين و توالى الجهود ترمي إلى تحقيق أفضل النتائج في هذا الميدان⁽³⁾.

1- يرى الدارسون أن هذا التطور هو نتيجة عوامل عديدة أهمها:
- تزايد الحاجات و الدوافع الفردية و الجماعية لتعلم اللغات الأجنبية.
- التقدم الكبير الذي حققته التكنولوجيا و علوم الاتصال.
- التقدم العلمي الباهر الذي عرفته علوم اللغة.
- بروز فرق بحث تهتم بمسائل تعلم اللغات و تعليمها
2- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقول تعليمية اللغات. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية 2000م. ص: 133.

3 - ينظر: محمد نبيل النحاس: دور الترجمة ووظائفها في تعليم و تعلم اللغات: مجلة «جامعة الملك سعود»، ع 3، ص 4

و من المعروف أن التعليمية قد أدت دورا كبيرا في تحقيق الكثير من الأهداف، و ذلك بتسليطها الضوء على طرق تدريس اللغات و المادة المدرسة و المتعلم من وجهات نظر لغوية و نفسية واجتماعية أيا كانت المراحل المتبعة. وليس غريبا أن يطلق على تعليمية اللغات تسمية أخرى هي «علم تعليم و تعلم اللغات» علم يهدف إلى وصف مجموع الظواهر التي تتدرج في إطار تعليم اللغات. ولعل أهم ما يميز هذا العلم الجديد هو الاهتمام الذي يوليه إلى كيفية اكتساب الدارسين للغة و إلى الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الدارسون في مختلف المراحل التعليمية⁽¹⁾.

غالبا ما تقترن تعليمية اللغات بعلم اللغة⁽²⁾ على أساس أن عملية التعلم لا تستطيع أن تبتعد عن معرفة اللغة. و هو ما يجعل المتحدث بها (اللغة) يعي المستويات التي يقوم عليها النظام اللغوي⁽³⁾. و كثيرا ما يلتقي المرء بأناس لقنوا حقائق غير صحيحة عن لغة معينة؛ لأن المعلم و الأسرة لم يهتما بتدريبهم.

إنّ التدريب المناسب في هذا السياق يعني أن يكون المربي على معرفة واعية بالحقائق الأساسية حول لغة ما من خلال وظيفتها و تطورها، بعبارة أخرى ينبغي:

1- ينظر المرجع نفسه 6-7.

2- إن تعليمية اللغات بوصفها إجراء علميا و ممارسة بيداغوجية غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، تعد من أبرز مجالات حقل اللسانيات التطبيقية انطلاقا من اعتمادها على مرجعية إبستمولوجية تتشكل في ضوء تفاعل اللسانيات مع نظريات علم النفس و علوم أخرى.

ينظر عاطف مذكور : علم اللغة بين التراث و المعاصرة،. القاهرة. دار الثقافة للنشر والتوزيع 1، 1987، ص75-76 .

3 - م ، ن 76.

- أن يكون على صلة بالأبحاث المعاصرة المتعلقة بالنظريات اللغوية والديداكتيكية و التعليمية.
- أن يكون قادرا على اختيار وترتيب هذه النظريات طبقا لبرنامج محدد.
- أن يكون قادرا على النقد البناء للكتب التعليمية الموجودة.
- أن يكون قادرا على جذب انتباه الطالب للفروق بين اللغة التي يعرفها فعلا، واللغة التي يحاول أن يتعلمها.

II- تعليمية الترجمة

تعدّ تعليمية الترجمة Didactique de la traduction من الدراسات الجديدة التي حظيت باهتمام الدارسين، وهي تهتم بتحديد الوسائل الفعالة لتدريس الترجمة وتلقين مهاراتها. ويعد كتاب جون دوليل J.Delisle الموسوم بـ: « تحليل الخطاب بوصفه منهجا للترجمة » L'analyse du discours comme méthode de traduction من أهم الدراسات التي أنجزت في هذا الميدان. فلقد حاول صاحبه وضع منهجية معقنة و موضوعية لتدريس الترجمة تعتمد على توزيع مضبوط للأهداف تتجز على أساسها الدروس و التمارين المخصصة للطلبة. و في التسعينات من القرن الماضي كثر الاهتمام بتعليمية الترجمة و تنوعت البحوث في مجالاتها ⁽¹⁾. وقد ركزت أهم

1- تذكر من هذه الدراسات على سبيل المثال

-SELESKOVITCH et LEDERER , pédagogie de l'interprétation,1989

-A .HURTODO,La didactica de la traducccion ,1995.

-P.KUSSMAUL,Training the translator ,1995.

-L.J. Hannelore, Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, 1993.

الدراسات على وضع طرق عمل و تدريس تسمحان من حصول الطلبة، ووفقا لأهداف معينة، على المهارات اللازمة. و الجدير بالتنبيه أن هذه البحوث قد اهتمت بموضوع «الأخطاء» التي يرتكبها الطلبة أثناء مسارهم الدراسي و اقترحت بعض الحلول لتجاوزها. و اللافت للنظر أن قضية الأخطاء لا تتفصل- في أكثر من الحالات- عن موضوع التقويم، الذي يعد وسيلة فعالة ترافق المتعلم في كل مراحله وتمكن الأستاذ من مراقبة سير العملية التعليمية و تدارك الخلل على أي مستوى كان.

و اللافت للنظر أن تعليمية الترجمة قد أعطت أولوية لاعتماد الأهداف في عملية تدريس الترجمة لما لها من إيجابيات تنظيمية و توجيهية لكل فعاليات و مكونات العملية التعليمية. فأهمية تحديد هذه الأهداف داخل درس الترجمة تتجلى أساسا في نقل الطالب من وضعية المتلقي البسيط إلى وضعية ممنهجة وواضحة تخول له التقدم بأمان لمسيرة الخطاب العلمي الأجنبي وإنتاج خطاب باللغة الأم سليم وواضح. و لا سبيل لإنجاز هذا المخطط سوى ضبط عملية تعليم الترجمة من الشتات و الغموض برسم توجهاتها و استشراف نتائجها. ويمكن تلخيص أهمية هذه العملية (تحديد الأهداف) كونها توضح معالم الطريق أثناء إعداد البرامج و المقررات، كما أنها تساعد على إيجاد المادة و الأنشطة التي يوليها المدرس اهتمامه وترشد إلى تحديد المادة و تصميمها و استغلال النصوص المراد ترجمتها، علاوة على أنها تمكن من اقتصاد الوقت و الجهد بالنسبة لطرفي العملية التعليمية⁽¹⁾ والكشف عن الأخطاء المتنوعة التي يرتكبها الطلبة و محاولة تجاوزها بالتقويم و التقويم.

1 - ينظر: أحمد جوهري ، م. س ، ص 12-13

و ينبغي أن يحدّد أستاذ الترجمة لكل درس من دروسه هدفاً (أو أهدافاً) خاصة انطلاقاً من مستوى الطلبة و الوسائل التعليمية المتاحة. ولا بأس أن يغتنم (الأستاذ) كل الفرص للكشف عن الأخطاء و تصحيحها بحضور طلبته. واللافت للنظر أن طلبتنا يعانون كثيراً من مشكلة «التداخل اللغوي» لا سيما في اللغات الأجنبية بسبب تأثر لهجاتهم باللغات الأخرى و تأثيرها فيها. ويمكن لهذا التداخل أن يمس مختلف أنظمة اللغة بحيث يعترض عل اكتساب النظام اللغوي الجديد كالنظام الصوتي أو النظام النحوي و الصرفي مثل بناء الجملة أو ترتيب الكلمات. وقد يؤثر هذا التداخل أيضاً في اختيار الكلمات الدالة الأمر الذي يؤثر على النظام الدلالي و المعجمي (1).

1- ينظر: سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، إربد ، عالم الكتب الحديث، 2009 -ص105-106.

« Interférence :

En psychologie appliquée : effet négatif d'un apprentissage sur un autre (contraire de transfert).

En didactique des langues : difficultés rencontrées par l'élève et fautes qu'il commet en langues étrangères du faite de l'influence de sa langue maternelle ou d'une autre langue étrangère étudiée antérieurement.

Les interférences peuvent affecter les différents niveaux d'organisation du langage. Elles peuvent retarder ou contrarier l'acquisition d'un système phonologique nouveau, de schémas mélodiques, d'habitudes accentuelles ;on parle en ce cas d'«interférences phonologiques» ou « phonétiques ».

Elles peuvent affecter les marques grammaticales, la « morphologie », la structure de l'énoncé, l'ordre des mots, on parle alors d'«interférence morpho-syntaxiques» ou tout simplement « grammaticales ». Elles peuvent entraîner le choix des mots impropres, par suite de mauvaises analogies sémantiques, ce sont des «faux amis» ou, si l'on préfère, les «interférences lexicales». Sans compter l'accumulation d'effets interférentiels due à l'interdépendance de ces trois niveaux. On peut en fin tenter de déceler des interférences de civilisations ou «interférences culturelles». En linguistique appliquée, les études comparatives ou contrastives ont une ambition de prédire et d'expliquer les interférences, et de proposer aux enseignants des techniques préventives ou correctives. Ces travaux sont fondés sur des comparaisons structurales des langues, et sont souvent complétés (parfois précédés) par des études systématiques des fautes. ». Ibid -R . Galisson et D . Coste dictionnaire de didactique des langues.1976 p p 291-292.

و في الحقيقة إن تعليمية الترجمة ترتب وتقن مختلف الدروس ثم تحليلها و تفسر و تقترح الحلول -في نهاية المطاف- للتسيير الحسن والمثمر للعملية التعليمية. فهي قائمة على برامج محددة وطرائق فعالة كفيلة بتحقيق الغايات و الأهداف المسطرة لتعليم الترجمة.

واللافت للنظر أيضا أن تعليمية الترجمة قد اهتمت كثيرا بعملية التقويم، بل سعت إلى تأسيس منهجية له إلى درجة أنه شكل موضوعات بحث للعديد من الرسائل الجامعية، فالمتعلم يحتاج إلى من يقومه و يصلح أخطاءه اللغوية و الترجمية ويوضح أسبابها المحتملة وسبل تفاديها. إنه بحاجة إلى من يحثه على اكتشاف هفواته بنفسه وإرشاده إلى أنجع السبل لتدارك كل عجز. ومن الواضح أيضاً أن هذا التقويم يساعد الأستاذ على معرفة طلبته و الإلمام بطبيعة تعاملهم مع العملية التعليمية، فتحليله لنتائج كل عملية تقويمية يبرز له نقاط الضعف التي تمكنه من تنظيم برنامجه : إما المضي قدماً أو التراجع قليلاً.

ومن المعروف أن التمارين تؤدي دورا كبيرا في الكشف عن أخطاء الطلبة. وهذه التمارين عديدة و متنوعة، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر : التلخيص والتركيب و النقاش و البحث التوثيقي و الاستبيان و ملء الفراغات. فهي وسيلة تعليمية فعالة، تساعد الأستاذ على معرفة مستوى المتعلم و إثرائه و ضبط دروسه.

III_ مناهج تعليم اللغات

قبل التطرق إلى هذه المناهج ،لابد من الإشارة إلى ملاحظتين : الأولى : إن العديد من الباحثين الذين اهتموا بتعليمية الترجمة لم يفصلوها عن تعليمية اللغات نظرا للعلاقة المتينة القائمة بينهما وهذا يعني أنه يمكن استغلال

العديد من مناهج تعليم اللغات في تدريس الترجمة، فدروس اللغة لها علاقة قوية مع دروس الترجمة، و تعليم هذه الأخيرة يتكئ على ممارسة اللغة.

الثانية: إن الطلبة يرتكبون أخطاء لغوية و ترجمية في آن واحد. وهذا يعني أن هناك تفاعلا بين المعارف اللغوية وممارسة الترجمة. إن الخطأ الذي يرتكبه الطالب ينتج عن جهل بالقواعد اللغوية أو الترجمية أو عن سوء تطبيقها وأحيانا أخرى عن سوء الفهم و العجز عن التعبير المناسب. أما الأستاذ فإنه ينتبه إلى كل شيء سواء أكان لغويا أو ترجميا: قصور طلبته في المعرفة اللغوية لعدم تمكنهم من تقنيات التحرير، الأخطاء الفادحة التي تؤثر في النص المقصود ترجمته وغيرها من الأخطاء التي تعيق تحقق التواصل: هدف الترجمة.

لقد مرت طرائق تدريس اللغات الأجنبية بمراحل متعددة و يمكن تقسيمها - بشكل عام - إلى نوعين : المناهج الكلاسيكية و المناهج (أو الطرق) الجديدة.

1- المناهج الكلاسيكية

يطلق عليها أيضا اسم طريقة القواعد و الترجمة التي سيطرت على المؤسسات التربوية قرونا طويلة. وهي طريقة تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم و العكس أيضا مع الاهتمام بتحليل هذه اللغة الأجنبية إلى عناصرها النحوية المختلفة. ويبدو أن أسباب شيوعها في أنحاء عديدة من العالم يعود أنها تستخدم أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللغة الأم. ففي غياب طريقة واضحة المعالم لتدريس اللغة الأجنبية ،لم يكن بد للمعلم للاهتمام إلى ما يفعله في غرفة الدراسة من التوجه إما نحو هذه الطريقة و إما نحو اللغة الأم و طرق تدريسها حيث يركز الاهتمام على التحليل اللغوي للقواعد و حفظ النصوص⁽¹⁾ .

1 - علي حجاج و نايف حرما، اللغات الأجنبية، تعليمها و تعلمها ، الكويت ، عالم المعرفة ، ع17، ص167

و طبقا لهذه الطريقة فإن على الطالب أن يتعلم اللغة الأجنبية عن طريق التعرف على القاعدة اللغوية و حفظها ثم تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللغة وخصوصا في القراءة و الكتابة. وكان أكثر التمارين شيوعا هو الترجمة من اللغة القومية إلى اللغة الأجنبية ومن اللغة الأجنبية إلى اللغة القومية (Thème et version). وكان التأكيد يتركز على الصيغ الصرفية و النحوية، بل إن ترتيب التمارين اللغوية كان يعكس، في معظم الأحوال، تقسيم الكلام إلى اسم و فعل و حرف و صفة و ظرف و غير ذلك. وكان يبالغ في تدريس القواعد و التعاريف والصيغ و التقسيمات (مثل أنواع الأسماء وأنواع الأفعال وغير ذلك) إلى الحد الذي كان يبدو تعليم هذه الأنماط كهدف في حد ذاته. فلم تكن الكلمات، على سبيل المثال، تقدم للدارس في جمل مفيدة أو في سياق عام بل في قوائم باللغتين القومية و الأجنبية، وما على الدارس إلا أن يحفظها عن ظهر قلب. كما لم تكن الجمل التي تستخدم منتقاة من الحياة الواقعية اليومية و إنما أنجزت خصيصا وركبت لتوضيح القاعدة أو الصيغة اللغوية. ومن هذا فقد كانت الفائدة الكبرى المتوقعة من هذا النوع من التدريب هو تمكين الطلبة من قراءة اللغة الأجنبية، أما استخدام اللغة الشفوية في التحدث فظل مهملا في أغلب الأحيان بما في ذلك إهمال اللفظ الصحيح، علاوة على النبر و التنغيم الصحيحين⁽¹⁾

تركز، إذن، هذه الطريقة على مهارة القراءة والكتابة والترجمة، وتبعاً لذلك كان التعليم يعتمد على تدريس قواعد اللغة الأجنبية، ثم تدريب الطلاب على قراءة النصوص من تلك اللغة وترجمتها إلى اللغة القومية، وهي تستخدم لغة المتعلم بوصفها وسيلة لتعليم اللغة المنشودة⁽²⁾.

1- ينظر المرجع السابق 170

2- عاطف مذكور، م. س 169

و يذهب كثير من المتخصصين في حقل تعليمية اللغات أنّ هذا المنهج التقليدي يركّز على الطرف الأساس المتمثل في المدرّس الذي يعدّ الأهم في العملية التعليمية، وذلك باعتباره المالك الوحيد للمعرفة التي تهتم بالطرف المستقبل "التلميذ أو المتعلم" وعليه غدا هذا المنهج يحدّد معالمه التدريسية وفق خطوات نوجزها في النقاط الآتية:

- المعلم مالك المعرفة؛ فيكون حينها التلميذ مستقبلا سلبيا
- المعلم مرسل على الدوام؛ فيكون التلميذ مستقبلا على الدوام.
- العلاقة التواصلية هي علاقة إعطاء الأوامر وانتظار الردود.
- لا يسمح في غالبية الأحيان بالتعبير عن الرغبات الذاتية أو الحاجات.
- لا يسمح باقتراح ما يتعلق بعملية التعليم للمتعلم.
- الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرس، وعلى المتعلم أن يكون إيجابيا ليستوعب جيدا.

من الواضح أنه ليس لهذه الطريقة⁽¹⁾ أي أسس سيكولوجية أو لغوية أو اجتماعية واضحة تستند إليها. فهي تجمع في ثناياها أساليب تدريسية متعددة تراكمت عبر القرون، ولا تركز بشكل كاف على تدريس اللغة الأجنبية على أساس أنها وسيلة للتواصل الواقعي في الحياة.

1-« Les exercices de traduction interviennent dans l'institution pédagogique essentiellement sous ces deux formes bien connues que sont le thème et la version. dans le thème, c'est en langue – cible étrangère qu'on a traduit un texte français ; dans la version , la langue source est la langue étrangère enseignée et c'est en français qu'on traduit .Ces deux traductions font figure d'opérations rigoureusement symétriques, mais de sens contraires... »Jean René LADMIRAL : « Traduire : Théorèmes pour la traduction ». Editions Gallimard ,1994. P 43 .

إن العديد من الديداكتيكيين يرفضون اليوم تعليم اللغات بواسطة الترجمة. ففي رأيهم إن التمارين من نوع Thème et version ⁽¹⁾ فيها حركة ذهاب و إياب بين اللغتين يلجأ الدارس فيها إلى معارف في لغته الأم تقوم بدور قريب من دور الذاكرة الخلفية وتشكل بالتالي عائقاً في وجه اللغة الجديدة ⁽²⁾. ويرون أيضاً أن تعلم اللغة الأجنبية يصبح مضطراً بسبب المقاومة النفسية اللغوية الناجمة عن اللغة الأم وأن التمارين الترجمية تؤدي في الوقت نفسه إلى تعطيل للمقدرة اللغوية في اللغة الأم ذاتها و ضياع في وسائل التعبير في هذه اللغة ⁽³⁾.

2 - الطرق الجديدة:

ما هي هذه الطرق الجديدة ؟ وما هي سماتها و خصائصها؟ وكيف تتميز عن سابقتها الكلاسيكية؟.

قبل التطرق إلى هذه الأسئلة، نشير إلى أن ثمة عوامل عدة قد أدت إلى استعمال هذه الطرق، بدءاً من العقد الثالث من القرن العشرين وإلى غاية ظهور ما يسمى بالطريقة التواصلية في أوائل الثمانينات من القرن الماضي:

1-« Compte tenu de la différence de compétences chez l'élève et des niveaux de compétence exigés respectivement par le décodage et par l'encodage, on attendra dans le cas de la version des performances plus satisfaisantes que pour le thème. On estime en général que le thème est plus difficile que la version... » Cf. Ibid. P44

2-« le fort en thème est rarement le meilleur en version, il lui arrive souvent d'être bon en « maths ». Il n'est pas bon en « français »-entendons : ce n'est pas un littéraire. La version garde son aspect littéraire : il faut produire une paraphrase française d'un texte littéraire étranger. En thème, le plus important est la vérification et l'application de règles grammaticales ; le thème a une fonction docimologique marquée ... »

Cf. Ibid. P 44-45.

3- ينظر: محمد نبيل النحاس ، م. س. 9-10

-ردود الفعل على شيوع الطرق القديمة (الترجمة من وإلى اللغة الأجنبية).

-ظهور علم اللغة الوصفي الحديث الذي اهتم بدراسة اللغة ووصفها كما هي في فترة زمنية محددة،والوصول من هذا الوصف إلى معرفة الأنظمة المختلفة،الصوتية و الصرفية و النحوية التي تتكون منها البنية الكلية للغة.

-ظهور علم النفس السلوكي و نظريات التعلم المنبثقة منه و القائلة إن تعلم اللغة لا يختلف في شيء عن تعلم أي سلوك آخر وأن تعليمها يجب أن يقوم على المثير والاستجابة و التعزيز.

- تزايد الحاجة إلى تعلم اللغات وممارسة الترجمة بشكل لم يسبق له مثيل من قبل إذ لم يعد الأمر قاصرا على فئات معينة بل أصبح متاحا للجميع نظرا للتزايد الهائل في وسائل المواصلات و الاتصال وتناقل المعرفة بكميات هائلة وسرعة خارقة⁽¹⁾.

أ - الطريقة المباشرة

لقد تأسست كردّ فعل ضد طريقة النحو والترجمة،وانتشرت بسرعة في أوروبا ثم انتقلت إلى أمريكا. وأساسها أن التعلم السليم للغة لا يكون إلا بالاتصال مباشرة مع اللغة الهدف،وهي مشخصة في مواقف مادية محسوسة.ومن مبادئها أنها لا تلجأ إلى الترجمة إطلاقا،إذا كان الأمر يتعلق بلغة أجنبية،ولا إلى أي مستوى لغوي آخر،إذا كان الأمر يتعلق بتعلم اللغة القومية:

1 -لمزيد من التفاصيل ،ينظر ، علي حجاج و نايف حرما ، م. س 172-173.

يمنع- مثلاً- منعاً باتاً استعمال العامية أو أي لهجة أخرى أثناء تعليم اللغة الفصحى⁽¹⁾.

ومع هذه الطريقة لم يعد التعليم مقتصرًا على قراءة النصوص الأدبية لكبار الكتاب بل اتجه إلى اللغة التي يتحدثها الناس في حياتهم اليومية. ولم يعد الهدف يتمثل في فهم تلك النصوص وترجمتها إلى اللغة الأم، بل أصبح التركيز ينصب في الغالب على إتقان المهارات الشفوية.

ب - طريقة القراءة:

رغبة في إتاحة فرصة أكبر للمتعلمين في الاطلاع على اللغة الأجنبية، وخصوصاً مصادرها المكتوبة، ظهرت في الأربعينات من القرن الماضي طريقة القراءة في الولايات المتحدة الأمريكية ثم انتشرت في أنحاء العالم. ومما ساعد على تبني هذه الطريقة قصر الوقت الذي كان متاح عادة لتعليم اللغة الأجنبية في المدارس من جهة، ولأن الطالب يجد في هذه الطريقة تشابهاً بين طريقة تعليم اللغة الأم في المدرسة وطريقة تعليم اللغة الأجنبية. وتدعو هذه الطريقة المتعلم إلى قراءة اللغة الجديدة و محاولة فهمها دون الرجوع إلى اللغة الأم أو الترجمة إليها. وتكون هذه القراءة إما مركزة على فقرات أو موضوعات قصيرة تعطى بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه النصوص. وإما موسعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيقة للطلبة، مكتوبة بلغة سهلة تشجيعاً لهم على قراءتها. وفي كلتا الحالتين يكون التركيز على القراءة الصامتة و التدرب على انجازها بسرعة تقترب من سرعة الناطقين الأصليين بهذه اللغة⁽²⁾.

1- ينظر، يحيى بعطيش ، الجوانب اللسانية و التربوية و النفسية لتعليمية اللغات، مجلة «المترجم»، ع5، جويلية 2002 . ص 75.

2- ينظر ، علي حجاج و نايف حرما ، م. س 17

ج- الطريقة السمعية الشفوية:

ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية لتلبية حاجات الفيلق العسكرية التي كانت ترسل إلى أوربا و آسيا، إذ كانت تنظم لها دروس بهدف إعطاء تكوين لغوي محكم و سريع في نطق اللغات الأجنبية، اعتمادا على منهجية التسميع و النطق، وتقوم هذه الطريقة على المبادئ التالية:

- اللغة، أولا و قبل كل شيء، هي التكلم أو التعود على النطق السليم لخصائصها الصوتية و مميزاتها الفونولوجية.
- السمع قبل الكلام، و الكلام قبل القراءة و القراءة قبل الكتابة.
- اللغة عبارة عن عادات لغوية يكتسبها الطفل أو المتعلم بالتعود والممارسة و التمرن المستمر⁽¹⁾.

هذه الطريقة تركز، إذن، على اللغة المنطوقة والاهتمام بالمهارتين الشفويتين: الاستماع والكلام، ولذلك صار الحوار le Dialogue هو المادة الأساسية المستعملة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها، إضافة إلى التدريبات الخاصة بإظهار الفروق بين الأصوات المفردة المختلفة والتدريب عليها⁽²⁾. بمعنى أن هذه المرحلة القائمة على مبدأ السماع والحدث الكلامي الشفوي تعدّ فعلا الحجر الأساس للمتعلّم قصد تحقيق عملية حوارية تكون تبعا لتلك القوانين والضوابط المعيارية للغة التي يرغب تعلّمها.

د- الطريقة البنيوية الكلية و السمعية البصرية:

نشأت الطريقة البنيوية الكلية و السمعية - البصرية بإنجلترا في منتصف الخمسينات ثم تطورت بظهور بحوث تطبيقية متعددة تعتمد أساسا على الفرضية السكولسانية القائلة بأن الإنسان لا يدرك البنيات اللغوية

1- ينظر، يحي بعطيش ، م.س، 75-76 .

2- ينظر عاطف مذكور. علم اللغة بين التراث والمعاصرة. المرجع السابق. ص: 77

مجزأة وإنما يدركها بصفة كلية. فالطفل، منذ نشأته يتلفظ مقاطع لغوية، يقلدها ولا يقلد الفونيمات أو الأجزاء الصوتية الأحادية. وبذلك قامت هذه الطريقة على دمج الصورة و الصوت والحركة في الموقف التعليمي للغة إذ يتم تعليم كل الجوانب اللغوية بشكل تصاعدي منسجم وبطريقة كلية متضافرة إدراكيا وصوتيا ومعجميا و صرفيا ونحويا على اعتبار أن النسق كل لا يتجزأ. ولهذه الطريقة مبادئ أساسية تقوم عليها، نذكر منها:

- إعطاء الأولوية لمهارة التعبير الشفوي.
- الاعتماد على المواقف الكلامية الحية.
- الاهتمام بالقيم الخلفية التي يؤديها النبر و التنغيم و الإيقاع وتصحيح الأخطاء فيها.
- الاهتمام بالنصوص الحوارية.
- توزيع التدريبات على التمارين و تصحيحها⁽¹⁾.

هذا الكلام يعني أن طريقة مثل السمعية- الشفوية- البصرية تستند إلى النظريات اللغوية والفرضيات القائمة على تهيئة الظروف المواتية للتعلم باعتبار أن تعلم لغة أجنبية ما هو إلا عملية ترمي إلى اكتساب الدارسين عادات لغوية. إنها طريقة ترمي إلى تعويد الدارسين على ردود فعل كلامية، تسعى إلى استبعاد الترجمة واللغة الأم واستبدالهما بوسيلة بصرية مواتية تربط بين المفردات والصور أي الربط بين الدال و المدلول باللغة الأجنبية.

ومن الواضح أن أستاذ الترجمة يمكن له أن يستثمر- بشكل جيد- هذه الطريقة، خصوصا في تدريسه للترجمة الشفوية. فمن الممكن -مثلا- أن يطلب من طلبته أن يترجموا فلما أجنبيا أو مقاطع منه إلى لغتهم الأم. ويمكن أيضا أن يعودهم على استخدام الأنماط اللغوية المختلفة أو يحولوا الجمل من صيغة إلى

1- ينظر، يحي بعطيش ، م.س ، 77.

أخرى(من المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول) ويمكن كذلك أن يعودهم على إبراز الفروق بين اللغات نطقا و كتابة و تدريبهم على ترجمة التعبيرات الاصطلاحية الخاصة باللغة الأجنبية...

وفي الحقيقة يستطيع مدرس الترجمة أن يستثمر أهم العناصر المكونة لطرق تعليم اللغات الأجنبية في درس الترجمة. وقد لا نبالغ إذا قلنا إنه إذا تسلح بها تمكن من حل الكثير من المشاكل التي تعترض الطالب في القاعة و خارجها. فمثل هذه الطرق تمكن المتعلم من اكتساب المعارف و الكفاءات و تساهم في بنائها، ومن ثم القضاء التدريجي على ظاهرة تدني مستوى الطلبة في الكفاءة اللغوية و الترجمية. ويبدو أن الأستاذ أحمد حساني لم يخطئ لما لخص الشروط التي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ في النقاط التالية:

- التأهيل العلمي و البيداغوجي.
- القدرة الذاتية في اختيار طرق التدريس و الوسائل المساعدة واستثمارها جيدا من أجل تحقيق الأهداف المحددة.
- مهارته في التحكم في آلية الخطاب التعليمي.
- خبرته البيداغوجية في مجال تقويم المهارات و تعزيزها⁽¹⁾.

IV-الدرس الترجمي في الجامعة

1- تدريس الترجمة:

لعل الميزة المنهجية التي يمتاز بها الدرس الترجمي أنه يسير عند غالبية المدرسين وفق ما يمكن تسميته بـ: الحرية في الترجمة "La liberté en traduction"؛ ذلك أن هذه الحرية جعلت طرق التدريس تفي بالغرض المقصود

1- أحمد حساني ، م. س ، 42.

لدى الطلبة الذين هم في أوج العطاء، أي المتميزين، من جهة، ومن جهة أخرى جعلت الطالب المحدود المستوى لا يستطيع استيعاب ما تقوم عليه الترجمة من قواعد وضوابط معرفية وإجرائية⁽¹⁾.

و في الحقيقة إن الأستاذ الجامعي له من المؤهلات المعرفية و المنهجية ما يجعله يحتل الصدارة في عملية التوجيه و ذلك في ظل التزامات محدودة، على أساس أنه يمكنه التصرف في المعارف الخاصة بالطلبة؛ وذلك بتنظيمها وتطويرها حسب تعليمات المؤسسة "الجامعية" التي يمارس فيها عمله. من هذا المنطلق؛ فإنّ المهمة الأولى لأستاذ الترجمة في المراحل الجامعية هي تعليم أو توجيه الطالب لاقتحام النصوص قصد ترجمتها ترجمة سليمة، ومن ثم تتشكل لديه مهارة في التعامل مع النصوص كيفما كانت؛ الأمر الذي يؤهله لأن يزود نفسه برصيد معرفي لا يستهان به، وذلك وفق ما تقوم عليه الترجمة من مفاهيم ومصطلحات ومناهج.

إن الحرية التي يمتلكها أستاذ الترجمة فيما يتعلق بكيفية تعليم هذه المادة ليست مطلقة تجعله يتجاوز الإطار المعرفي والإجرائي الذي تقوم عليه الترجمة، وإنما عليه أن ينقاد للقوانين والضوابط المنهجية التي يفرضها المجتمع الذي توطأ على مجموعة من المسلمات المعرفية قصد التفاهم والتواصل، بمعنى آخر أن ينقاد لما يستوجبه مفهوم "الترجمة الجيدة" التي لربما تستدعي من المترجم أن يكون على دراية فائقة بما يريد نقله من لغة إلى أخرى؛ ذلك... أن الأمور تزداد تعقيدا، وذلك إذا ما تساءلنا ما الترجمة الجيدة؟ فتكون الإجابة عن هذا التساؤل التقليدي بطرق مختلفة، ولربما عبر مختلف الأزمنة تكون متناقضة، بل أبعد من ذلك أننا نجد المترجم والمراجع قد

1 - Monique Cormier :La notion de Liberté dans l'apprentissage de la traduction. Collection « Traduction », n=7 sous la direction de Danica Seleskovitch :La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l' E.S.I.T les 7, 8, 9 juin 1990. p :84.

لا يتفقان إلا في حالات نادرة في سياق زمكاني معين وفي طبيعة النص نفسه⁽¹⁾.

إنّ الترجمة الجيدة هي تلك الترجمة التي تتصف بالدقة، والصواب، والانسجام مراعية واقع المتلقي، أضف إلى ذلك أن تكون أمينة للمعنى الكائن في النص الأصلي، بل أبعد من ذلك أن تعي بشكل جيّد ما له علاقة بالتشفير وإعادة التشفير، وذلك حتى تتمكن من تحقيق إعادة الصيغ حسب ما يقتضيه السياق المتعامل معه⁽²⁾.

وتجدر الإشارة إلى أننا نجد جهود كل من: Jean –Paul Vinay et Jean Darbelnet في كتابهما الموسوم بـ: الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية (Stylistique comparée du français et de l'anglais) وجهود Jean Delisle في كتابه الموسوم بـ: Analyse du discours comme méthode de traduction، ترمي إلى تحقيق هدف واحد وهو تحسين طرق التدريس قصد تسهيل عملية التعلم. بل أبعد من ذلك أنّ هناك أهدافاً عامة وأخرى خاصّة؛ على أساس أنّ الأهداف الخاصة لا تخرج عن:

- توسيع معرفة الطالب للقضايا اللغوية.
- معرفة التداخلات أو التقاربات الدلالية والنحوية والأسلوبية الكائنة بين اللغتين "المنقول منها، والمنقول إليها".
- معرفة أهم مبادئ أو مقاييس التوثيق في ميدان الترجمة.

1 - « C'est là que les choses se compliquent, car à la traditionnelle question : Qu'est-ce qu'une bonne traduction ?, on a répondu de différentes façons, parfois contradictoires, au cours des ages. Bien plus, en un lieu et un moment donnés, en présence, d'un même texte, traducteurs ou réviseurs font rarement l'unanimité ».

Monique Cormier : La notion de Liberté dans l'apprentissage de la traduction. Collection « Traduction », n=7 sous la direction de Danica Seleskovitch : La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l' E.S.I.T les 7, 8, 9 juin 1990. p :84.

2 - Cf. ibid. P :85.

• اكتساب منهجية للعمل⁽¹⁾.

إنّ اكتساب منهجية للعمل أمر أساسي بالنسبة للجانب التعليمي التوجيهي، وهذا ما غدا يصرّح به الباحث الألسني جون دوليل Jean Delisle حين قال: "إنّ هدف الدرس الترجمي ليس لأنّه عبارة عن استيعاب المعرفة النظرية والمجردة، وإنما هو تنمية اكتساب المهارة من خلال التفكير في حالات ملموسة للترجمة أو التحرير"⁽²⁾.

وعليه، وبناء على منهجية العمل هذه يتم بيداغوجيا إدماج تمارين تمي ذلك التفكير وبالتحديد التفكير في فضاء الحرية والاختيارات المتعددة التي يمنحها النص المراد ترجمته.

و حتى يتسنى للطلبة استيعاب الجانب التطبيقي للترجمة أكثر من الجانب النظري أو من أجل توجيههم نحو آفاق جديدة ينبغي على الأستاذ أن يستنبط انطلاقا من تجربته، تلك المبادئ التي تشكل المادة العلمية لدرسه. إن إقناع الطلبة لا يتحقق عن طريق عرض المبادئ النظرية، بل لا بد من ادخالهم في الجانب التطبيقي. وعليه فمن خلال التمارين التطبيقية والتي تشكل نقطة الارتكاز لإعطاء شروحات عامة يستنتج الطلبة الطريقة التي يجب اتباعها من أجل تجاوز الصعوبات التي تواجههم أثناء ممارستهم للفعل الترجمي⁽³⁾.

1 - Cf. Ibid. pp : 85-86.

2 - « ... dans un séminaire d'initiation , il s'agit moins d'organiser l'assimilation de connaissances brutes ou théoriques que de développer un savoir-faire par une réflexion sur des situations concrètes de traduction ou de rédaction ». Cf. Ibid. p : 86.

3- le traducteur enseignant doit alors dégager de sa propre attitude des principes qui lui fourniront la matière de son engagement. Or, l'exposé de principes théoriques ne convaincra pas les étudiants s'ils ne se trouvent pas eux même placés dans des situations concrètes. C'est par le biais d'exercices pratiques, constituant un point de départ pour des explications généralisantes, que les apprentis traducteurs prendront conscience de la méthode à appliquer pour la résolution de problèmes en traduction . Christine Durieux : « fondement. didactique de la traduction technique ». Collection traductologie n°3 sous la direction du professeur Danica Seleskovitch. P.113-114.

لا يكفي، إذن؛ في السياق التوجيهي القائم بين الأستاذ و المتعلم، أن يُترك الطالب مباشرة في العملية الترجمية فحسب، وإنما يقتضي منه مساعدته على مواجهة الصعوبات المنهجية التي تعترضه بين الحين والآخر، وذلك ليس بإعطائه حلاً جاهزاً لا تُطبّق إلى على حالة معينة أو مجموعة من الحلول. الطالب هو الذي يُؤهل منهجياً ومعرفياً لأن يجد الحل أو الحلول بنفسه عن طريق استيعابه للإجراءات التبيانية المتعلقة بعالم النصوص؛ على أساس أن التعامل مع النصوص يستوجب إستراتيجية قائمة على الفهم العميق لما تقوم عليه من خلفيات معرفية ومنهجية.

لعل الصعوبة الكبرى التي يواجهها طلبة معهد الترجمة من خلال عملية التدريس والتوجيه، هي ما سماها كل من: Danica Selskovitch و Mariane Lederer ب: عملية إعادة التشفير المفرط (Transcodage intempestif)؛ حيث إنّ الطلبة في أغلب الأحيان يستسلمون إلى الضابط الإجرائي المسمى ب: إعادة التشفير (Transcodage) بكل سهولة. ناهيك على وجود صعوبات أخرى يواجهونها في بعض السياقات نذكر منها مثلاً:

- ظاهرة التداخل اللغوي
- عدم فهم فقرة أو فقرات واردة في النص المراد ترجمته.
- وكذلك نقص العبارات في لغة الهدف، بالإضافة إلى الجهد الفكري الذي ينبغي للطالب بذله قصد تجنب استعمال إعادة التشفير، بل أبعد من ذلك أننا نجد أغلب الطلبة يتعاملون بنفس الطريقة أو المنهجية مع جميع فقرات النص، دون التمييز بين تلك التي تسمح باللجوء إلى استعمال إعادة

التشفير (Transcodage) إلى حدّ ما، وتلك التي لا تلتجئ إليه على الإطلاق؛ إذ كيف يتم هذا التمييز المنهجي لدى الطلبة وهم يريدون التعامل مع النصوص عن طريق الترجمة؟⁽¹⁾.

بادئ ذي بدء، يستوجب على أستاذ الترجمة التعرّف على المستوى المعرفي للطلبة، عن طريق تحديد درجة انفتاحهم وديناميكيّتهم، مع اهتمامه البالغ إلى ردود أفعالهم المكتسبة سلفاً، وذلك إما بهدف استخدامها إن كانت ردود الفعل حسنة، أو لربّما للكشف عن عيوبها إن كانت سيئة. على أن تكون المرحلة التالية أساسية والقائمة على تحديد الموجه تعليمه حسب مستوى طلبته؛ على أساس أنّه مهما كانت كفاءة الموجه عالية، فإنّه لن يُوفّق في مهمته أو أدائه، إن لم يجعل درسه في متناول طلبته... بعد تحديد الأستاذ الأرضية التي سيؤدي وفقها درسه التعليمي يجب عليه أن يظل مستمعا لطلّبه، مركزاً اهتمامه البالغ أنّهم قد فهموا شرحه⁽²⁾.

يتم توجيه الطلبة خلال عملية الشروع في تدريس الترجمة الأولية، في شكل عمل أولي ينجز داخل القسم، مقتفياً الخطوات الآتية:

- قراءة النص الأصلي.

1 - Monique Cornier : «La notion de liberté dans l'apprentissage de la traduction. » Collection « Traduction » n°=7 sous la direction de DANICA SELESKOVITCH/ La liberté en traduction, actes du colloque international tenu à l'E.S.I.T les 7,8,9 juin 1990 pp : 86-87.

2 - Dans un premier temps, l'enseignant doit aller à la rencontre des étudiants, déterminer leur « niveau » moyen, leur degré d'ouverture et de dynamisme, et mettre en évidence les réflexes qu'ils ont éventuellement acquis au préalable, soit pour les exploiter s'ils sont jugés bons, soit pour démontrer leurs défauts s'ils sont jugés mauvais. L'enseignant adaptera ensuite son enseignement au niveau de son auditoire. C'est là une démarche fondamentale ; en effet, si brillant soit-il, l'enseignant ne parviendra pas à remplir sa mission s'il ne met pas son enseignement à la portée des étudiants même un excellent programme tombera à plat s'il n'est pas adapté au niveau de compétence des destinataires, si ceux-ci ne peuvent rattacher la matière qu'ils découvrent à une base déjà acquise. Christine Derieux : « Fondement didactique de la traduction technique ». Collection traductologie n°=3 sous la direction du professeur D.Seleskovitch P.115

- استخراج الفقرات التي تشكل صعوبة في الفهم والتعليق عليها.
- استخراج الفقرات التي تستوجب إعادة تشكيل بنيتها العميقة في لغة الهدف.
- استخراج الفقرات التي تمنح اختيارات عديدة لإعادة الصياغة في لغة الهدف⁽¹⁾.

تعد هذه الخطوات الأربعة من أهم خطوات تدريس الترجمة لدى الطلبة الذين يهتمون بالدرس الترجمي قبل ترجمة النصوص، ومتى استطاع الطالب استيعاب أبعادها المنهجية فإنه لا محالة تتكون لديه استعدادات منهجية في التعامل مع النصوص بطريقة سليمة تجعله فعلا يعطي للنصين حقهما سواء المنقول منه أم المنقول إليه، ومن ثم لا مانع من أن نتوقف عند هذه الخطوات الأربعة بشيء من التفصيل والبيان بحكم أنها تتدرج في عمق تدريس طرق الترجمة.

إنّ القراءة ذات أهمية كبرى؛ حيث إنّها تسمح باكتشاف معنى النص، ومتى كانت هذه القراءة قائمة على رؤية علمية متينة فإنها تعمل على تحقيق عملية تأويلية بطريقة مستمرة؛ على أساس "أنّ المهمة الأولى التي ينبغي على الموجه أن يقوم بها، هي أن يجعل الطالب يكثر بالمعنى؛ وهو مفتاح للتأويل في الترجمة، بل أبعد من ذلك أن يجعل المتعلم يدرك المعنى؛ فإذا ما تحقق له ذلك سيكون مفتاح خير لكل الترجمات"⁽²⁾.

1 - Monique Cornier : «La notion de liberté dans l'apprentissage de la traduction. » Collection « Traduction » n°=7 sous la direction de DANICA SELESKOVITCH/ La liberté en traduction, actes du colloque international tenu à l'E.S.I.T les 7,8,9 juin 1990 P : 87

2 - « La toute première tâche de l'enseignant est de faire travailler l'écoute du sens qui une fois en place, est la clé de voûte de toute l'interprétation en traduction, la toute première tâche de l'enseignant est de faire travailler la lecture de sens, si je puis dire, puisqu'il s'agit non plus d'écouter, mais de lire un texte ; lecture ou perception de sens qui, une fois en place, sera la clé de voûte de toute la traduction ». Cf. Ibid. p :88.

تجدر الإشارة إلى أن القراءة المتأنية و الدقيقة تساعد على اكتشاف و إبراز مواطن الفقرات الأكثر صعوبة التي تعيق لدى الطالب استيعاب فهمها وإدراك معناها وهي دون شك المرحلة التي ستبين مدى الشروحات والتعليقات التي يعطيها الطالب للنصوص بطريقة تلقائية، وهو ما يجعل الأستاذ يعطي الاهتمام البالغ إلى شرح و تفسير الفقرات التي يظن أنها تحدث نوعا ما إبهاما لدى الطالب، وذلك تفاديا للترجمة الحرفية التي قد يقع فيها حيث إن هذه الأخيرة تثير التساؤل حول الأسباب التي أدت إلى تأويل خاطئ يعود إلى جهل لغة النص الأصلي أو عدم ربطه بمعاني الفقرات الأخرى⁽¹⁾.

ثم تأتي الخطوة الثالثة والمتمثلة في إعادة البناء؛ على أساس أن حرية الطالب في هذه المرحلة ليست مطلقة، تجعله يتعامل مع النصوص كيفما أراد وحيث ما شاء دون ضابط معرفي و منهجي ، بل هي مقيدة بشروط تفرضها عليها طبيعة النص الأصلي. وعليه فإنه من الواجب التعرف على مثل هذه الشروط، وفق طريقة تقوم على استخراج الفقرات التي تلزم الطالب من إدراك الإجراء المتعلق بإعادة البناء أو التركيب بطريقة عميقة في لغة الهدف، وهي عملية تجعل الطالب يبتعد منهجيا عن الترجمة الحرفية التي لا تعد مقنعة في التعامل مع النص الأصلي. ونتيجة تدريب الطلبة على مثل هذه الطريقة داخل القسم، لا مانع أن تقارن مختلف ترجمات النص الواحد حتى يلاحظ الطلبة أن الترجمات الأكثر تقربا من المعنى الأصلي هي الترجمات التي لم تتقيد بالترجمة الحرفية⁽²⁾.

وتقوم الخطوة الرابعة أساسا على استخراج الفقرات التي تسمح منهجيا باختيارات عديدة ومتنوعة في إعادة بناء الصيغ في اللغة الهدف. ما يمكن قوله هو أنه في سياقات معينة يمكن أن يلتجئ الطالب إلى ترجمة الجملة نفسها

1 - Cf. Ibid p :88.

2 - Cf. Ibid. pp :88-89.

بتعابير مترادفة من حيث المعنى، حتى ولو لم يكن هذا الإجراء المتخذ في شأن الترادف على مستوى الوحدات المعجمية، بمعنى أنّ الطالب يحاول أن يعبر عن تفكير الكاتب بطريقتين مختلفتين⁽¹⁾.

وتزداد العملية التوجيهية في تدريس الترجمة للطلبة حينما تأخذ العلاقة بين الأستاذ والطلبة طابعها التواصلية القائم على الفهم والإفهام. ويمكن الإشارة إلى مثل هذا الإطار البيداغوجي في الخطوات الآتية:

- يعدّ النشاط التعليمي المحور الأساس في عملية التواصل.
- إنّ الفعل البيداغوجي في تعليم الترجمة ليس خطياً، وإنّما يسلك شكلاً حلزونياً متصاعداً.
- الهدف من تعليم الترجمة هو تكوين مترجمين أكفاء.
- إنّ الأرضية الصلبة التي يكتسبها الموجه أثناء قيامه بدروسه، إنّما تكمن في النص المكتوب، وعليه فإنّ عملية الاختيار لهذا المعنى الأخير ذات أهمية كبرى.
- للتعامل مع النصوص يلتجئ الموجه إلى اختيار سبيلين اثنين: التدرج في التعامل مع الصعوبات، والتنوع القائم على المواضيع أو الموضوعات.
- لا تكمن الصعوبة في حدّ ذاتية النص، وإنّما في تلك العلاقة الكائنة بين القارئ والنص.
- يستحسن أن يكون العمل جماعياً أثناء عملية التدريس؛ على أساس أنّ الأستاذ يظل يحاول إعطاء الكلمة للطلبة الواحد تلو الآخر.

1-« ... Si ces deux traductions ne sont nullement synonymes en langue, elles le sont en discours. Bref, elles rendent toutes deux, par des chemins différents, la pensée de l'auteur ». Cf. Ibid. p :91.

▪ الأهم في عملية تدريس الترجمة لا يتوقف عند إعطاء الطلبة القواعد أو الضوابط التي ينبغي أن تطبق، وإنما هو محاولة لفت انتباههم وأنظارهم إلى أهمية استخدام الجانب التفكيرى/المنطقى⁽¹⁾.

إن درس الترجمة يتم بيداغوجيا سواء أكان ذلك في الوسط الجامعي أم لربما في معاهد الترجمة، عن طريق التركيز على النص الهدف؛ حيث يتم تصحيح هذه الخطوة الأخيرة من قبل الموجه، وتكون حينها عملية التقييم حسب عدد الأخطاء الترجمية اللغوية والدلالية التي يرتكبها الطالب وهو يتعامل مع النص على نية ترجمته⁽²⁾.

واللافت للانتباه أننا في هذه الطريقة أو الإجراء المتبع من قبل الموجه تجاه الطالب، يمكن أن نلاحظ ثلاثة جوانب سلبية وهي على النحو الآتي:

• انطلاقا من النماذج التي يتعامل معها الطالب قصد ترجمتها، يؤهله ذلك لأن يكتسب طريقة أو إستراتيجية محكمة مع الأنظمة اللغوية التي تعكس مجموعة من القواعد و الأحكام. إن مثل هذه الطريقة من التعلم تتطلب وقتا طويلا لاستيعابها وإدراك أبعادها المعرفية لدى الطالب، على أساس أنها متعرضة من قريب أو من بعيد إلى مجازفات لا تحمد عقباها و السبب في ذلك راجع إلى أن قدرة الطالب و رغبته في التعميم انطلاقا من تجربته المحدودة تتغيران، هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن غالبية التصحيحات أو التصويبات التي تعترضه أثناء ممارسته لتمرين الترجمة، و الحلول المتوصل إليها، قد تكون مجازفة نوعا ما

¹ - Christine Durieux : « Fondement didactique de la traduction technique ». Collection traductologie n°=3 sous la direction du professeur D.Seleskovitch P.P156-157.

² - Cf Daniel Gile : La traduction, la comprendre, l'apprendre .Paris .Presse Universitaire de France. 2005. pp :26—27.

أو ينقصها من الضابط المنهجي ما يجعلها بعيدة عن مثل هذه المجازفات (1).

• ثم إنه إذا أخذنا بعين الاعتبار مستوى المتعلم والمشاكل التي قد يواجهها سنجد حتماً أنّ إجراءات التصحيح لن تأتي وفق أحسن ترتيب، بعبارة أخرى فقد يواجه الطالب مشاكل معقدة، وذلك قبل أن يتمكن من عملية التحكم في صعوبات تكون أقل تعقيداً، بل أبعد من ذلك أنه قد يواجه مشاكل متعلقة بصياغة رديئة للنص الأصلي، وأخرى لها علاقة بالمصطلحات المتخصصة، أو لربما تلك القرارات الإستراتيجية. ولكي يتم تحقيق عملية ناجعة في إزالة هذا النوع من الهفوات المنهجية المرتكبة من قبل الطالب يستوجب وقتاً طويلاً قائماً على عملية التعلم البيداغوجي (2).

• هناك مشاكل لا تخرج عن تلك الصيغ اللغوية التي تختلف من فرد إلى آخر. فقد لا يقبل الأستاذ صيغاً لغوية جاء بها الطالب أثناء تعامله مع النص على نية ترجمته، ومن ثم تجده يصححه له بصيغ أخرى أفضل مما وردت على لسانه، غير أنّ الطالب على الرغم من ذلك لا يقبلها جملة وتفصيلاً. بل أبعد من ذلك أنه إذا تعلق الأمر بخطأ نحوي أو إملائي، فإنّ المشكل يُحل أو يعالج اعتماداً على مجموعة من القواعد أو المعايير متفق عليها ومبنوثة في مدونة لغوية أصيلة كالذي نجده في القواميس وكذا كتب النحو وغيرها. على أننا نجد الطريقة تزداد تعقيداً إذا ما تعلق الأمر بالجانب الأسلوبي سواء أكان ذلك في المفردات أم التراكيب؛ حيث تكثر الاختلافات في لغة النص الأصلي التي تستدعي

1 - Cf. Ibid. p :27.

2 - Cf. Ibid. p :28..

من الطالب أن يكون على دراية فائقة من وعي الأسلوبين في النص الأصلي والنص المرغوب نقله إليه⁽¹⁾.

فيما يتعلق بالطريقة الثانية والقائمة أساسا في تدريس الترجمة بالتركيز على الجانب الإجرائي؛ فهي لا تركز اهتمامها البالغ على المنتج أي النص الهدف، بقدر ما تركز على الطريقة والتقنيات وكذا الإجراء المتبع من طرف الطالب، وعليه لكي يتم تفادي مثل هذه الهفوات المنهجية التي نجدها في الطريقة الأولى يمكن استيعاب بعضا من الأبعاد الإجرائية وهي على النحو الآتي:

- من المؤكد أن الأستاذ سيركز-بإتباعه على هذه الطريقة- على القواعد الإجرائية، وذلك بشرحها وتفسيرها؛ حيث إنّ تمارين الترجمة ليست عبارة عن عمليات تهدف بالدرجة الأولى إلى إنتاج نص له خصوصيات معينة، ومحددة بطريقة معيارية، ولكنها تعد أمثلة يتدرّب عن طريقها الطالب على تطبيق المبادئ المنهجية التي يتلقاها، ومن ثم فإنّ أيّ انحراف منهجي سواء أكان على مستوى المعايير اللغوية أم معايير أخرى سيكون موضوع نقاش دون محاسبة الطالب على ما يرتكبه بحال⁽²⁾.

- على الأستاذ أن يجعل الطالب يتعامل مع النص المراد ترجمته بجرأة معرفية تؤهله سلفا لأن يحقق استيعابا قويا لما يدل عليه النص من أبعاد، وهي خطوة تجعل الطالب يأخذ بعضا من المفاتيح الإجرائية التي عن طريقها يطل على النص، محاولا أن يجد المكافئ أو المعادل الترجمي.

- على الموجه أن يدرّب الطالب على معرفة القواعد النحوية والدلالية التي يمتاز بها كل من النص الأصلي والنص الهدف، وذلك حتى يكون

¹ - Cf. Ibid. p :27.

² - Cf. Ibid. p :26-27.

الطالب على علم من أنّ لكل نص خصوصياته القواعدية والدلالية والأسلوبية وغيرها من القوالب التي تقوم في بناء أي نص له من الاستقلالية المعرفية ما يجعله تتصف فيه الشروط النصية⁽¹⁾.

• ينبغي لأستاذ الترجمة أن يتحلى برصيد معرفي تجاه ما له علاقة بالجانب النظري، وذلك ليتمكن فعلا من تزويد الطالب علميا حتى تتحقق لديه الخبرة في تناول الظواهر. أبعد من ذلك أن يكون الموجه في استمرار متواصل في إنجاز البحث العلمي الفعّال. ولعل من أهم الأدوار التي يقوم بها أستاذ الترجمة في علاقته بالطالب أن يؤهّله إلى إدراك جيّد للطريقتين: المباشرة وغير المباشرة حتى يعي بحق الجانب النظري للترجمة؛ على أساس أنّ الطريقة المباشرة لا تخرج عن تزويد الطالب بكل ما له علاقة بالجانب النظري، في حين تكون الطريقة غير المباشرة مسلّطة على تلك الإجراءات المنهجية في تأهيل الطالب لاستيعاب قدر ممكن من المضامين أو محتوى كل سياق يتعامل معه⁽²⁾.

أضف إلى ذلك أنّ الموجه ينبغي أن يعطي الاهتمام البالغ في عملية تدريس الترجمة إلى كيفية تبيان توزيع المضمون التعليمي على خطوات عملية التعلم، والتي تمر بيداغوجيا وفق الخطوات الآتية:

• ذلك الانتقاء الممّع بالنسبة للعناصر التي تتكون منها المادة المعينة؛ فهي بالنسبة إلى اللغة: الألفاظ، والصيغ، مع ما تدل عليه من معان وأبعاد في الوضع وفي الاستعمال.

1 - Cf. Ibid. p :26-27.

2 -LEONA VAN VAERENBERGH : « Linguistique et théorie (s) de la traduction : Réflexion (s) scientifique (s) au profit du traducteur » Collection « Rivages linguistiques » sous la direction de JEAN PEETERS : « La traduction : de la théorie à la pratique et retour. » 2005 P :24

- التخطيط الدقيق بالنسبة لهذه العناصر، بمعنى تحقيق توزيع منتظم حسب المدة المخصصة لها، وعدد الدروس.
- ترتيبها ووضعها في سياقها في كل درس، بحيث تتدرج بانسجام من درس إلى آخر.
- اختيار كيفية لا تقل عن السابقة لترسيخها في ذهن المتعلم، مع خلق الآليات الأساسية، التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية⁽¹⁾.

إنها بعض من الخصائص والمميزات التي نراها في اعتقادنا ضرورة من ضرورات تدريس الترجمة في معاهدنا التي لربما عمل بها بعض من أساتذة الترجمة وغفل عنها البعض الآخر. لكن ما يهمنا نحن هو أن طلبية الترجمة في أمس الحاجة إلى جانب توجيهي بيداغوجي في استيعاب تلك الإجراءات القائمة على بعض من الوحدات التي لربما يحتاجها كثير من الطلبة.

إنه من الضروري أن يحدد الأستاذ لكل درس من دروسه أهدافا معينة، فمثل هذه الأهداف تمكنه من تحديد مادته وكيفية إنجازها واستغلالها (اختيار النصوص ووسائل الإيضاح المناسبة و الوثائق الضرورية) كما تساعد على تقويم جدوى البرنامج و اختيار الطرائق التعليمية الملائمة لطلبته.

ولابد أن يعتمد الأستاذ أيضا على التقويم الذي يعد وسيلة لإزالة الإعوجاج لدى الطلبة و وسيلة لإبراز قيمة الأعمال و نوعيتها من جهة أخرى. فالتقويم الجيد يساعد على معرفة مستوى المتعلمين و مواطن ضعفهم وقوتهم

1- ينظر مليكة بوراوي: النص القرائي بين المرغوب فيه والمنجز-النص الوصفي نموذجاً-مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية. العدد الرابع عشر، 2005م. ص: 84-85.

وإبراز مدى فعالية وسائل التعليم و طرائقه و برامجہ (1).

ومما لاشك فيه أن التعليم الجيد هو الذي يمر عبر حث الطلبة على تحديد المشاكل التي تعترضهم في كل مرحلة ومن ثم إبرازها والإفصاح عنها. ويدعو الباحث ج دوليل إلى ضرورة تبني الأستاذ ما يصطلح عليه بالوضعية المشكلة situation problème أي أن تؤدي كل وضعية من الوضعيات التعليمية إلى مشاكل ترجمية تسعى إلى مبادرات لإيجاد حلول لها. وهذا يعني أن التطرق إلى المشاكل التي تعترض طريق الطالب يضيف دينامية على درس الترجمة وتثير فضول المتعلم (2).

ينبغي إذن، أن ينبه الأستاذ طلبته إلى أهم الأخطاء اللغوية و الترجمية. فالطالب قد لا ينتبه إلى مشكل ما، لكن الخطأ أيا كان قد يستفزه وينبئه إلى صعوبات معينة. وعليه إن استثمار هذه الأخطاء لأغراض تعليمية يعد استثمارا ناجحا.

ويمكن للأستاذ أن يستثمر التمارين المختلفة التي تساعد على الكشف عن الأخطاء اللغوية و الترجمية. وهذه التمارين كثيرة نذكر منها: التلخيص والنقاش و البحث التوثيقي والاستبيان و اختبارات ملء الفراغ...

2 - بين الترجمة و تعليمية اللغات:

إن الإشارة إلى الترجمة في حقل التعليمية وخاصة عند ما يندرج الحديث عن الطرق ضمن هذا المجال؛ فإن أمر تدريس الترجمة يتعلق بقدرة المتعلم على تحويل معلومات معينة من صيغة إلى أخرى على نحو دقيق؛ بحيث يحافظ على كافة العناصر والمعاني والأفكار التي تنطوي عليها صيغة المعلومات الأصلية.

1- ينظر :أحمد جوهري ، م .س

2- J .Delisle, la traduction raisonnée ,Ottawa, Presses de l'université 2004.

إنّ التداخل الذي يحدث عند الطالب وفق مستويات عدة يتجلى في الغالب الأعم في المستوى الصرفي والدلالي الذي يحتل الحيز الأكبر، وهذا حاصل في وجود لغتين؛ حيث نجده مجسداً عند المترجم الذي يستعمل لغتين⁽¹⁾.

من هذا المنطلق وظفت الترجمة لتعليم اللغات وهي تلتجئ إلى مقارنة الصيغ الاصطلاحية النحوية والدلالية والأسلوبية الخاصة باللغات التي يكون الطالب بصدد تعلمها، بالإضافة إلى كونها وسيلة تحقيق ورقابة وتقييم للمستوى الذي يصل إليه الطالب في كل مرحلة من مراحل التحكم في هذه الصيغ والتراكيب.

إنّ هدف الترجمة، في بيداغوجيا اللغات الأجنبية، هو المعرفة والاكتساب عن طريق المقارنة الجزئية للصيغ القاعدية للغات المعينة. وبما أنّ الترجمة تسمح باستيعاب الاختلاف المتواجد بين لغتين مختلفتين؛ فهي تسهّل على الطالب قدرة التمييز بخاصية كل لغة، وذلك من خلال المقارنة والوقوف على الاختلافات المتواجدة، ومن هذا القبيل فإنّ تعلم اللغات هو الوقوف على صيغ هذه اللغة؛ لأنّ تعلمها هو فهم لآلياتها. والترجمة وفق هذا المبدأ المنهجي طريقة مثلى لأنها تلغي من حسابها مثل هذه الآليات المثبتة مسبقاً، وذلك عبر تمارين الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو العكس، الأمر الذي جعل من هذه الطريقة تأخذ مكانة كبيرة في مجال الترجمة ككل إلى درجة أنّه أوشك أن يكون الموضوع والغاية الأولية لهذا النشاط الفكري الشامل في اعتقاد كثير من الباحثين⁽²⁾.

1- ينظر أحمد حساني: م. س: 41 وما بعدها.
2- ينظر صالح بلعيد: م. س. ص 130 وما بعدها.

ثم إنّ المراد من تعليمية اللغات في مجال تدريس الترجمة، هو جعل الطالب يقوم بترقية العملية التعليمية، بأن يكون عضواً فعالاً حتى لا تذهب جهود الأستاذ سدى، لأنّ القواعد لوحدها لا تكفي بل لابدّ من مشاركة الطالب والمساهمة في تطوير العملية التعليمية؛ على أساس أنّ المعرفة هي تكوين طرائق وأساليب، وليست مخزن لمعلومات؛ فالمتعلم يزداد تعلمًا بفن التعلم والمعلم هو صانع تقدّمه⁽¹⁾.

ولكي يتحقق تدريس الترجمة في علاقتها بتعليمية اللغات عبر ما يقدمه أستاذ الترجمة إلى الطلبة ينبغي توفر ثلاثة شروط وهي:

• **الكفاءة اللغوية (Compétence Linguistique):** وتتمثل في امتلاك أستاذ اللغة

الكفاءة اللغوية التي تسمح له باستخدام اللغة التي يريد تعليمها واستخدامها استخداماً سليماً.

• **الإلمام أو الدراية بمجال بحثه:** يكون الأستاذ على علم عميق واطلاع بالتطور الذي يحصل في البحث اللساني من نظريات واتجاهات معاصرة.

• **مهارة تعليم اللغة:** ولكي تتحقق هذه المهارة اللغوية يجب الارتكاز على الشرطين المذكورين سابقاً، بالإضافة إلى الممارسة الحقيقية للعملية التعليمية وكذا الاطلاع على مستوى البحث اللساني والتربوي⁽²⁾.

ويزداد أثر الفعل الترجمي في تعليمية اللغات في الجانب البيداغوجي على عناصر التعليمية الثلاث وهي: المتعلم، والمعلم والطريقة، وهي عناصر نعتقد أنّها تصب في عمق تدريس طرق الترجمة.

• **المتعلم (Etudiant):** يكون الطالب مهياً من قبل للانتباه والاستيعاب

لامتلاكه القدرات والاهتمامات التي تساعد، ويكون دور المعلم حينها

1- أحمد حساني: دروس في اللسانيات التطبيقية. المرجع السابق. ص: 141.

2- ينظر المرجع نفسه. ص: 141-142.

هو الحرص على التدعيم المتواصل لهذه القدرات، والهدف من ذلك جعل المتعلم يتقدم ويرتقي قصد الاستعداد للعملية التعليمية.

- **المعلم (Professeur):** يكون هو الآخر مهياً لكي يقوم بمهمة التعليم، وهذا عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي، والحصيلة المعرفية، والتحسين المتواصل، وهو الذي يكون محصوراً في الجانب اللساني والنفسي والتربوي بطريقة تدفع المعلم بأن يقوم بتجديد معلوماته المعرفية محاولاً تطويرها لكي يقوم بعمله على أكمل وجه.

- **الطريقة (Méthode):** هي الأداة التواصلية و التبليغية في العملية التعليمية؛ فهي إجراء عملي يساعد على تحقيق الأهداف والمرامي البيداغوجية للعملية التعليمية شريطة أن تكون قابلة للتطور؛ لأنّ الاقتصار على طريقة واحدة يضعف من نجاح العملية، وبالتالي يفوت المعلم التطور الذي يطرأ على حقل اللسانيات التطبيقية، ويصبح المتعلم أو الطالب غير قادر على الاستيعاب والإدراك⁽¹⁾.

ويبتعد الضابط المنهجي لتعليمية اللغات من حيث إجراءاتها النظرية والتطبيقية إلى أنها تركز اهتمامها البيداغوجي على العناصر الآتية:

- **الإجراء اللساني:** لا يكون أستاذ اللغة في غنى أبداً عن الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة، واكتسابه لهذه المعرفة يساعده على وضع تصور شامل لبنية النظام اللغوي الذي يعلمه، وبالتالي يدرك حقيقة الظاهرة اللغوية في بعدها النظري والتطبيقي.

- **اختيار المادة التعليمية:** في شأن اختيار المادة التعليمية، نجد أنها لا تخرج عن رافدين اثنين: أحدهما: دور المربي ووعيه بأهمية إحصاء جميع المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة معينة من مراحل تعلمه، وقد

1 - ينظر أحمد حساني: المرجع نفسه. ص: 62 وما بعدها.

يقارن بين المفاهيم التي لها علاقة باهتمامات الطالب المتعلم في مراحل تكوينه المعرفي عبر البرنامج المسطر بيداغوجيا. والآخر: يكمن في دور المربي واللساني معا، في عملهما المشترك من أجل تطوير البحث، قصد ضبط صلاحية الألفاظ المقدمة، ثم الإضافات أو التعديلات التي يمكن لها أن تثري البرنامج الدراسي وفق معايير لسانية ونفسية.

• **التدرج في تعليم المادة:** يعد التدرج أمرا طبيعيا مع طبيعة الاكتساب اللغوي نفسه⁽¹⁾، شريطة أن يراعى في ذلك ثلاثة عناصر أساسية وهي:

1. **السهولة:** التدرج من السهل إلى الصعب؛ إذ يكتسب المتعلم أو الطالب مهارات لغوية من العناصر اللغوية التي يسهل عليه استيعابها واستعمالها إلى العناصر المجردة التي تتطلب نضجا أكثر.

2. **الانتقال من العام إلى الخاص:** تقتضي العملية التعليمية الالتزام بهذا المبدأ وتطبيقه فيجب أن تدرّس القاعدة العامة قبل الخاصة، ويجب أن تدرّس الألفاظ التي لها علاقة بموجودات محسوسة قبل الألفاظ التي لها علاقة بإحالات مجردة، ويجب أن تدرّس التراكيب البسيطة قبل المعقدة.

3. **تواتر المفردات:** مما لا ريب فيه أنّ الألفاظ التي تشكل القائمة المعجمية في لغة ما تختلف فيما بينها من حيث درجة تواترها، فهناك ألفاظ تتواتر في الأداء الفعلي للحدث الكلامي لدرجة أكثر من سواها وهي: الألفاظ الأساسية، لذا لا بد من

1- ينظر أحمد حساني المرجع نفسه. ص: 62-63.

الاهتمام بمبدأ التواتر أثناء وضع البرنامج التعليمي للغة معينة⁽¹⁾.

• **عرض المادة اللغوية:** لعرض المادة اللغوية دور كبير في العملية التعليمية، ولا تتحقق أهداف هذا البرنامج إلا بالعرض الناجح للمادة اللغوية التي تتضمن خبرات، كإكتساب النظام الفونولوجي للغة، وإدراك العلاقة بين الكلمة وما تحيل إليه في الواقع الحسي، وإتقان القراءة والإملاء وغيرها من الخبرات التي يتم تقديمها للطلاب المتعلم⁽²⁾.

• **التمرين اللغوي:** يعد التمرين اللغوي في تعليمية اللغات مرتكزا بيداغوجيا من حيث يسمح للمتعلم بامتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للحدث اللغوي، بحيث يكون التمرين اللغوي الوسيلة التعليمية في ترقية امتلاك العادات اللغوية، مما يجعل المتعلم قادرا على الممارسة والأداء في كل الظروف المحيطة بالعملية التعليمية⁽³⁾.

إنّ النظام اللغوي الذي يهتم بدراسة اللفظ وهو يرد داخل السياق التركيبي. غير أنّ ما يلفت الانتباه في هذه الإجراءات التعليمية المتبعة في حقل تدريس الترجمة أننا نجد إجراءات له من الخطورة والأهمية بمكان في الدرس الترجمي والذي غالبا ما يعطيه معلمو الترجمة حقّه المعرفي والمنهجي وهم يوجهون الطلبة بتوجيهات تارة تنطلق من لغة النص الأصلي، وتارة أخرى من لغة الهدف. هي اللغة الواصفة أو الشارحة أو الميّا لغوي الذي يقابله المصطلح

1- ينظر صالح بلعيد. المرجع السابق. ص: 150 وما بعدها.

2- ينظر أحمد حساني. المرجع السابق. ص: 151.

3- ينظر المرجع نفسه. ص: 151 وما بعدها.

اللساني (Le Métalangage)⁽¹⁾؛ على حدّ كثير من الباحثين على اختلاف خلفياتهم المعرفية.

لا يمكن تمثل هذا الكم من المعرفة من قبل المتعلمين كما هو في صورته؛ لأنّه يتميّز بالتعقيد والتجريد، كما "أنّ المعرفة العالمية لا تحدد الأهداف التعليمية بجميع مستوياتها، فهي تحدد الأهداف العامة، وتترك الجزئيات لعمل الإنسان"⁽²⁾.

ومن بين هذه الجزئيات، استخدام لغة واصفة (Le Métalangage) واضحة في أذهان المتعلمين، ولكن هذا لا يمنع من مواكبة المعرفة العلمية التي يجب أن تبقى المصدر الأساس الذي تستقى منه المعرفة التعليمية.

إنّ هذا المفهوم "اللغة الواصفة أو الشارحة" مفهوم متى استطاع المعلم توظيفه أحسن توظيف أثناء تقديمه للمادة المعرفية للطالب؛ فإنّه لا محالة يجعل من الطالب يستقبل المادة بحب واهتمام، مما يحقق له فهما وإدراكا. ما يمكن قوله في شأن اللغة الواصفة أو الشارحة أن عملها يختلف باختلاف السياقات المعرفية، وهذا راجع إلى ميزة طبيعة الحقل المعرفي، فاللغة الواصفة في الدرس النحوي القائمة على مبدأ القواعد والضوابط غير اللغة

1- لقد تعددت المقابلات العربية لهذا المصطلح في اللغة الهدف؛ فمنهم من ترجمه بـ: اللغة الشارحة أو اللغة حول اللغة، ومنهم من ترجمه بـ: الميتا لغة على سبيل الاقتراض الاستنساخي أو ما وراء اللغة. وكل هذه المقابلات في رأينا للمصطلح تقارب دلالة المصطلح في لغته الأصل. ونجد في هذا السياق رولان بارث (Barthes) يشير إلى تحديد هذا المفهوم بشيء من الدقة والبيان فيقول في ما معناه:

Le métalangage change avec le texte étudié. Pour pouvoir sur imposer le métalangage au langage- objet, le premier doit être un système dont la structure soit isomorphe ou analogue à la structure du second... Cette liberté n'est pas licence de dire n'importe quoi sur le texte, cela signifie simplement que le code choisi par la critique ne déformera par le langage- objet tout que l'isomorphisme sera assuré. Et ceci dépend de la cohérence du système structural choisi et de l'exhaustivité de la description, le métalangage doit saturer le langage- objet.. (voir Barthes : Critique et Vérité). P : 64.

Le métalangage doit saturer le langage-objet: puisque c'est une grammaire de ce langage, il doit rendre compte de toute phrase possible dans le texte et de la distribution de chaque composante textuelle. Cf. Ibid. pp : 65-66.

2- أحمد العمراوي، وخالد البقالي القاسمي: ديداكتيك التربية الإسلامية، من الإستمولوجي إلى البيداغوجي، الدار البيضاء، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1999م، ص: 92.

الواصفة التي نجدها في الدرس البلاغي التي تتخذ لنفسها ضابطا معرفيا قائما على الجانب الخيالي التصوري الذي يحقق أبعادا بلاغية تختلف باختلاف المقامات من تشبيه و استعارة و كناية وغيرها. من هذا المنطلق استوجب من الأستاذ أن يكون على علم يقين باستخدام هذه اللغة الوصفة أثناء تقديمه للمادة المعرفية للطلاب محققا نوعا من الإنسجام بين ما يمتاز به كل من النظام اللغوي و المفاهيم التي يحتويها.

وكما تكون اللغة الوصفة أو الشارحة مجسدة في الخطاب المكتوب المقدم للطلاب على نية توجيهه إلى معرفة القواعد والأساليب وغيرها، يكون أمر اللغة الوصفة أيضا مجسدا في الخطاب المنطوق، وإن كنا نجد استخدام اللغة الوصفة في الخطاب المنطوق يتضاعف بكثير مقارنة بالخطاب المكتوب؛ على أساس أن عملية التلفظ الكائنة في التدريس تستوجب من المعلم أن يتلفظ بكثير من الإجراءات المتعلقة باللغة الوصفة المتماشية مع المادة المرغوب في دراستها.

V - أخطاء الطلبة

1- الأخطاء اللغوية:

لقد تحدثنا، في الفصل الأول من هذه الدراسة، عن الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في مختلف مراحل التعلم. وتطرقنا إلى مشكلة التداخل اللغوي بين العامية و الفصحى و علاقة ذلك بالتعلم وخلصنا إلى أن التلميذ يجد نفسه على عتبة ثنائية لغوية بين التعبير بالعامية و الكتابة بالفصحى، الأمر الذي يشكل عائقا أمام تعلمه للغة نظرا للاختلاف بين المرجعين العامي والفصيح.

والملاحظ أن الأطفال في الجزائر لم يحضروا مسبقا لمجابهة الاختلاف القائم بين لغة البيت وما تتطلبه المدرسة في ميدان التفاعل اللغوي في القسم. واللافت للنظر أن المعلمين لا يعالجون-أحيانا- هذه التداخلات اللغوية وبالتالي تحدث أخطاء في اللغة المكتسبة وتبقى تتراكم مع مرور الزمن. لقد أنجزت ثلاث باحثات من مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية دراسة ميدانية حول «الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في المدرسة الأساسية الجزائرية»⁽¹⁾. وبعد دراسة المدونة التي اعتمدن عليها خرجن بنتائج التحليل التالية:

أ- في مستوى اللفظة الفعلية:

وردت أخطاء في:

- أخطاء في تحويل اللفظة الفعلية من صيغة المفرد إلى صيغة المثنى ومن صيغة المعلوم إلى صيغة المجهول.
- أخطاء في مطابقة الفعل لفاعله، وتتمثل في الاختيار المخطئ لعلامات الإضمار في الأفعال من حيث العدد، والاختيار المخطئ لعلامات الإضمار في الأفعال من حيث التذكير و التأنيث.
- أخطاء في إعراب اللفظة الفعلية: في الفعل الماضي وفي الفعل المضارع المرفوع و المنصوب و المجزوم.
- أخطاء في مواضع اللفظة الفعلية: في موضع النواة بالنسبة للحدث المنقطع و غير المنقطع، وفي موضع علامات الإعراب وأدوات النصب بالنسبة لحد الفعل المضارع.

1- ينظر: صليحة مكي، كريمة أوشيش و حبيبة بولدعة، طريقة تعليم و تعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية، الجزائر، مركز البحث التعليمي لتطوير اللغة العربية 2006.

ب- فى مستوى التراكييب:

تتمثل الأخطاء التى شاعت فى مستوى التراكييب فى:

- تحديد علامات إعراب عناصر البنية التركيبية (ع ← م₁)، م₂ مثل نصب المعمول الثانى الذى عامله الابتداء، ورفع المعمول الثانى بعد العامل كان، ونصب المعمول الأول بعد العامل كان ونصب المعمول الثانى بعد العامل إن.
 - أخطاء فى حذف عنصر من عناصر البنية التركيبية (ع ← م₁)، م₂ كحذف المعمول الثانى بعد العامل كان أو العامل إن.
 - أخطاء فى زيادة وحدات بين عناصر البنية التركيبية (ع ← م₁)، م₂ كزيادة ضمير بين المعمول الأول والمعمول الثانى، وزيادة جملة استفهامية بين المعمول الأول و المعمول الثانى، وزيادة جملة اعتراضية بين المعمول الأول والمعمول الثانى، وزيادة لفظة اسمية بين العامل كان والمعمول الأول، وزيادة لفظة اسمية بين المعمول الأول بعد إن و المعمول الثانى.
 - أخطاء فى ترتيب عناصر البنية التركيبية (ع ← م₁)، م₂ كتأخير المعمول الثانى، وتقديم المعمول الأول على العامل كان.
- ج - الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي: وردت أخطاء فى:
- استعمال صيغة الجمع وصيغة المثنى فى الأسماء و الأفعال.
 - استعمال أسماء وأفعال بنفس الدلالة التى تحملها فى العامة.
 - استعمال حروف جرّ غير مناسبة فى اللفظة الاسمية.
 - حذف النون من الفعل المضارع المرفوع.
 - عدم مطابقة الضمير للاسم المنسوب إليه.
 - عدم مطابقة الاسم الموصول للاسم العائد عليه.

- إضافة وحدات لا يقتضي التركيب زيادتها.
- حذف وحدات يقتضي التركيب وجودها.
- أخطاء في إقامة العلاقات البنوية بين أجزاء التركيب (الإعراب).
- تكرار المعمول الأول في التركيب.
- استعمال التعابير العامة.

هذه هي أنواع الأخطاء اللغوية التي وردت بشكل متكرر في إنجازات التلاميذ في مختلف المستويات اللغوية، وهذا دليل على أنه توجد مفاهيم لم يكتسبوها أو لم يتقنوا استعمالها، ولا شك أن هذه الأخطاء ترجع إلى عوامل متعددة حاولنا أن نكشف عنها قدر الإمكان منها:

- الطريقة المتبعة في تعليم النحو والصرف التي تعتمد على استذكار القواعد والأحكام مما أدى إلى تكوين صعوبات لدى التلاميذ في استيعاب الدروس اللغوية المقدمة لهم.
- الاضطراب الملحوظ في توزيع الدروس في برنامج النحو والصرف لسنوات الطور الثالث من التعليم الأساسي، فقد ظهر من خلال الاطلاع عليه أن الدروس قد وزعت فيه بطريقة عشوائية دون مراعاة مبدئي الأصل والفرع ودون مراعاة مبدأ التدرج في تقديم الصعوبة اللغوية، مما أثر سلباً على التلاميذ.
- عدم العناية بالتدريبات اللغوية، إذ الملاحظ أن نصيبها من خطة الدراسة جد قليل، وهذا على الرغم من أن استعمال قواعد النحو والصرف مهارة من المهارات التي تكتسب بكثرة المran والتدريب عليها تدريباً متكرراً في مختلف المواقف التبليغية.

- تأثر التلاميذ بلغة المنشأ، وقد يكون هذا طبيعياً، لأن التلميذ الجزائري يتعلم في المدرسة اللغة الفصحى ويسمع في بيئته ومجتمعه لغة أخرى هي اللهجة العامية و غيرها.

ويبقى الأمر الذي ينبغي أن نؤكد عليه هو عدم حصول عملية التعلم الصحيح لموضوعات الدروس، فما حدث من ناحية التعلم هو حصول تعليم سطحي و سريع لم يبلغ مرحلة الاكتساب الفعلي الذي يؤدي إلى القدرة على الفهم والاستعمال في الوضعيات الجديدة.

و يبدو أن العديد من هذه الأخطاء تستمر مع الطلبة في المرحلة الثانوية وحتى الجامعية وهذا يعني أن واقعنا اللغوي الجزائري له آثار بعيدة المدى على عملية التعلم. ولقد أرجع بعض الباحثين أسباب الاستمرار في ارتكاب هذه الأخطاء إلى العوامل التالية:

- ما تدره الأسرة ومدرسة الشارع من تحريفات وتعابير قريبة من اللغة.
- التسامح اللغوي الذي يحدث نتيجة الاحتكاكات، يحدث في البداية على نطاق لم يتطور على نطاق واسع إلى أن يستفحل.
- الإعلام وما يدرّه من أخطاء في التغطيات الصحفية أو الندوات التلفازية.
- عدم تكامل البناء اللغوي بين المدرسين.
- القصور في الاستيعاب.
- قلة التدريبات و الاستعمال.

- عدم تصويب الأخطاء المتكررة.
- الجهل التام بالقاعدة أو القواعد⁽¹⁾.

أما بالنسبة للأخطاء التي يرتكبها الطلبة الجامعيون في أقسام اللغات، فلقد قام الدكتور رابح بوحوش، و هو أستاذ بجامعة عنابة بدراسة ميدانية وحقق النتائج التالية⁽²⁾ :

أ - في المجال الصوتي المورفولوجي:

أوضحت الدراسة أن هذه العينة تستخدم الوحدة الصوتية «همزة القطع» استخداما متاخلا دون تمييز، فتستعمل: افتقر، اضطرب، انكسر، استعمر وأسلم ، أخرج و أعطى وكذلك مصادرها: « الافتقار، الاضطراب، الانكسار، الاستعمار، الإخراج ، الإعطاء » يشكل واحد. كأن هذه الصيغ و المصادر لا تحكمها قوانين، وهي في استعمالاتها اللسانية وحدات مورفولوجية المزيد فيها بصامتين أو ثلاثة يكتب بهمزة وصل والمزيد بصامت يكتب بهمزة قطع.

ولوحظ أيضا الانحراف نفسه عند توظيف بعض الأسماء مثل «ابن، امرأة، اسم » إذ أوردها الطلبة بهمزة قطع و الاصطلاح اللغوي يخصها بالوصل. ولوحظت تجاوزات أخرى لضوابط اللسان في كتابة الوحدات «عذب ،ذوق،أذهان» إذ أوردها الطلبة بالبدال المهملة: وهذا ضرب التأثير السلبي الناتج عن التداخل اللغوي بين العامية و لسان التدريس.

1- ينظر: صالح بلعيد ، م. س ، 131-132.

2- ينظر: رابح بوحوش، اللسانيات التطبيقية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعة، مجلة «التواصل» جامعة عنابة ، ع 18 جوان 2001، 7-21.

ب - في المجال المورفولوجي:

يميل الطلبة إلى استعمال الأسماء المنقوصة و المقصورة: «معاني، راقى، مكتفى، خال الذهن، معنا، مستوا» بكيفيات تثير الدهشة من ذلك أن المنقوص تثبت يائه في حالة التكرير و تحذف في حالة الإضافة، وهو توظيف يخرق الخصائص المورفولوجية للسان لأن معاملة المنقوص في حالة التكرير غير معاملته في حالة الإضافة.

ويميل الطالب إلى توظيف الوحدة المورفولوجية «لم» مع الفعل المضارع المعتل مثل: «لم تأتي، لم تتجلى، لم يدعو، لم ينتهي، لم يكتفى» فيستخدما استخداما مخالفا لضوابط المورفولوجيا.

ونلاحظ السلوك المضطرب نفسه لدى الطلبة عندما توظف المصادر المكونة من وحدتين و المخصصة بالإضافة مثل :

الصواب	الخطأ
كونه كاتباً بليغاً	كونه كاتب بليغ
كون البلاغة فنا	كون البلاغة فن
يعد نتاجاً فردياً	يعد نتاج فردي
باعتبار اللسانيات علماً	باعتبار اللسانيات علم

ثمة أخطاء أخرى يرتكبها الطلبة الجامعيون مثل: الأخطاء التركيبية و الأسلوبية وسنتطرق إليها في الفصل التطبيقي.

2-الأخطاء الترجمية :

لقد أشرنا - سابقا- إلى أن الأخطاء الترجمية التي يرتكبها الطلبة المبتدئون عديدة و متنوعة، ذكرنا منها:

- الخطل : يرتكبه الطالب عندما ينسب إلى مفردة أو عبارة من النص المصدر دلالة محتملة خاطئة تشوه معنى النص.
- التنافر: استعمال كلمة في غير مكانها الحقيقي.
- التجاوز: يرتكبه الطالب أو المترجم عندما يثبت عناصر من النص المصدر يجب أن تبقى مضمرة في النص الهدف.

التداخل : هو خطأ ينتج من جهل المترجم أو من خطأ في منهجه يؤدي به إلى أن يقحم في النص الهدف ميزة لغوية خاصة باللغة المصدر.

- التكرار المفرط: خطأ ينتج عن استعمال المفردة نفسها أو التركيب نفسه في مقطع واحد بطريقة مفرطة.

- الزيادة ترتكب عندما يدخل الطالب من غير تسوية في النص الهدف معلومات غير مفيدة أو عندما ينمق النص الهدف بألوان بيانية أو أسلوبية غابت أصلا عن النص المصدر.

ما يلاحظ أيضا أن تأويل الطلبة للقول أو الرسالة، كثيرا ما يكون ناقصا أو خاطئا وتحليلهم السياقي غير كاف فتبقى ترجمته عادة خاضعة لكلمات النص الأصلي و صيغه و تراكيبه.

و لعل سبب هذه الأخطاء - لاسيما في المراحل الأولى- يعود أساسا إلى الاعتماد الكلي على الترجمة الحرفية: الجهد الذي تتطلبه الترجمة الحرفية أقل بكثير من المجهود الذي تفرضه ترجمة متأملة.

هذا يعني أن الأخطاء المرتكبة يمكن تحديدها:

- على مستوى الفهم.

- على مستوى المنهجية (الالتصاق بالترجمة الحرفية).

ولابد أن نشير -هنا- إلى أن فهم النص الأصلي مرحلة أساسية في العملية الترجمية، مرحلة لا مفر منها لأنها تشكل العمود الفقري للمراحل اللاحقة.

وتلخص الباحثة جان دانسيت Jeanne Dancette أسباب أخطاء الفهم

في:

- التحليل اللغوي الخاطئ (صرفي، نحوي، معجمي).

- قصور العمليات الذهنية: استدلالات خاطئة ، ضالة المعارف الأولى، افتراضات غير سليمة⁽¹⁾.

و من الضروري أن يعود الأستاذ طلبته على تجاوز الترجمة الحرفية، لأن الكلمات و الجمل خارج السياق يكتنفها الغموض. فالإفراط في الترجمة الحرفية ينتج عنه ركام من الكلمات المتنافرة فيما بينها نحويا ودلاليا.

1- J .Dancette , la faute de sens en traduction, T.T.R .Vol 02, n°2.p .93.

الفصل الثالث

فحص الحيلة التطبيقية لأخطاء الطلبة

في ضوء أوراق الامتحان.

"فرنسي/عربي، عربي/فرنسي"

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أوراق امتحانات طلبة السنة الرابعة ترجمة و حاولنا بكل ما تيسّر لنا جمعه أن نتناول بعضاً من جوانب تلك الأخطاء التي يرتكبها الطلبة سواءً كانت أخطاءً لغوية أم أخطاءً ترجمية، والتي تؤثر بدون شك في العملية الترجمية بل في مستقبل الطالب العلمي.

I- من الفرنسية إلى العربية

1- الأخطاء اللغوية:

نريد أن نتعامل مع الأخطاء اللغوية في علاقتها بالنشاط الترجمي بتلك القواعد المعيارية الشكلية التي اتفق عليها أهل النحاة في مصنفاتهم النحوية، وعليه سنذكر ما حاولنا إحصاءه من الأخطاء النحوية المرتكبة من قبل الطلبة في ظل أوراق امتحاناتهم؛ على أننا سنشير إلى الصواب اللغوي النحوي حسب ما يقتضيه كل سياق تركيبى.

غير أننا سنسلك في تبيان مثل هذه الهفوات النحوية طريقة تجعلنا نقسم الأخطاء في شكل مستويات ندرج تحت كل مستوى أنواعاً من الأخطاء المرتكبة من مثل: الأخطاء الإملائية، والنواسخ أي العوامل وغيرها مما سنبينه آنفاً بشيء من التفصيل.

أ - الأخطاء الإملائية:

الورقة رقم 01

...en passant par les mains de ces censés auteurs...

الخطأ الإملائي: مرورا بأيدي هاؤلاء

الصواب اللغوي: الطالبة انصاعت في كتابة الهاء على الألف على نية المد، و الأصوب كتابتها: هؤلاء. بدون مد، ومن الواضح أنها قد تأثرت بنطق الكلمة (la phonétique) أي أنها كتبتها مثلما تنطق، الأمر الذي يعني أن طلبتنا لا يقرؤون كثيرا خارج قاعات التدريس و أن مطالعتهم محدودة جدا. فليس غريبا أن يرتكبوا مثل هذه الأخطاء الإملائية. ولعل المثال التالي يوضح هذه الحقيقة.

...ils ont longtemps préféré reproduction...

الخطأ الإملائي: فطالما فضلوا إعادت خلق

الصواب اللغوي: لا يعقل أن تكتب التاء في هذا المقام على نية الفتح فهي دائما في مثل هذه الحالة مغلقة أو مضمومة؛ فنقول فطالما فضلوا إعادة خلق.

الطالب لا يستطيع أن يفرق بين ما هو مسموع وما هو مكتوب؛ ومن ثم لربما يعود هذا النوع من الخطأ إلى المراحل الأولى في عملية التعلم يوم كان في المرحلة الابتدائية؛ حيث تعد هذه المرحلة بمثابة الحجر الأساس في تكوين الطالب لنظامه اللغوي العربي.

ولا بأس أن نشير -هنا- إلى أهمية التمارين في المراحل السابقة للمرحلة الجامعية، فهذه التمارين تؤدي دورا كبيرا في تدريب المتعلم من أجل مساعدته على تجاوز الكثير من الأخطاء و لا نظن أنه يوجد من يعارض القول بأن اللغة هي مهارة و ممارسة أكثر منها قواعد و مادة علمية.

إن الطالب الذي لم يمرن على ممارسة اللغة في مراحل التعليم الأولى، يبقى جاهلا للكثير من أصول الكتابة ، و لعل النماذج التالية تؤكد هذه الحقيقة بوضوح.

الورقة رقم 01

...puisque'elles n'ont pu résoudre le problème en totalité...

الخطأ الإملائي: لم يتمكنوا بحل المشكل كلياً

الصواب اللغوي: غالباً ما تكتب هذه اللفظة بالتاء مع جميع الأحكام المسبوقة عنها؛ فنقول حينها: لم يتمكنوا بحل المشكل كليّة.

لعل السبب في ذلك على حسب اعتقادنا أنّ الطالب في مرحلته الأولى من التعلم لم يستطع أن يتبيّن بحق الفرق بين لفظة "كل" ولفظة "كلية" التي إذا استعملت على معنى الشمولية أو الكلية كتبت بالتاء، فغذى الطالب يكتبها حسب ما يسمعه من النطق لا الكتابة القائمة على القاعدة.

الورقة رقم 04

...qui constituent des frontières...

الخطأ الإملائي: تنشأ حدوداً

الصواب اللغوي: لعل سياق كتابة الهمزة على الألف في ما أشار إليه الطالب لا يستقيم مع القاعدة الإملائية المتفق عليها عند اللغويين؛ على أساس أنّ الهمزة عندما تسبق بكسرة فإنّ كتابتها تكون على الياء لا على الألف. تنشأ حدوداً...

الورقة رقم 05

...cela pourrait, peut être, compatir à la douleur...

الخطأ الإملائي: يمكن أن يأثر في الألم

الصواب اللغوي: يقول أهل الصرف إذا سبقت الهمزة حركة الضم كتبت على الضم لا الألف؛ فنقول حينها: يمكن أن يؤثر في الألم.

...elles constituent le Livre Sacré...

ربّما السبب يعود إلى أنّ الطالب لم يعودَ نفسه في مرحلته الأولى يوم كان يدرّب على الإملاء أن يميّز بأنّ الهمزة لها صور وأشكال تنقاد لها فتكتب حسب ما قبلها من الحركات، ومن ثم فقد تكتب على الواو إذا سبقت بالضم وتكتب على الألف إذا سبقت بالفتح و على الياء إذا سبقت بالكسرة. وهو خطأ يعكس تصور الطالب الذي القائم على الجهاز السمعي لا التقعيدي الذي بيّنه الموجه في عملية التكوين.

الخطأ الإملائي: تكون كتابا محضة

الصواب اللغوي: كل الكتابات سواء التراثية أم بعد التراث عندما تكتب لفظة (محض) تكتبها بدون تاء، دون أن تتأثر بأي سياق لا قبلها ولا بعدها. لعل مرد مثل هذه الأخطاء المتعلقة بالجانب الإملائي إنما يرجع إلى عدم تمكن الطالب من القضايا اللغوية التي لها علاقة بالجانب الشكلي للكلمات سواء كانت من الأفعال أم الأسماء أم الحروف. غير أننا ما حاولنا ملاحظته من خلال تتبعنا لمثل هذه الأخطاء الإملائية الواقعة في أوراق الامتحانات أن:

قد يكون السبب في مثل هذه الأخطاء الإملائية هو عدم الفصل بين الجانب التقعيدي والجانب الاستعمالي؛ وهو ما يجعل الطالب في كثير من السياقات يميل إلى استخدام جانبه الذوقي غير المبرر فيظن أنّ الذي يسمعه ويتذوقه هو من لب القواعد الإملائية المتفق عليها.

مما سبق يمكن استنتاج الحقائق التالية :

_ إن بعض الطلبة يرتكبون أخطاء ناتجة عن ضعف في الإملاء أي أنهم يكتبون مثلما يسمعون أو ينطقون.

_ إن الكثير من الأخطاء تنتقل مع الطلبة من المراحل التعليمية الأولى .و لقد أشرنا إلى أن عدم تصحيح هذه الأخطاء في الوقت المناسب يضيف إلى عيوب اللغة أخطارا أخرى.

إن التصحيح اللغوي يبدأ بلغة الأطفال مروراً باللهجات المختلفة التي يفرزها المجتمع للطبقات الاجتماعية و الحرفية وصولاً إلى المنتديات الثقافية و الجامعية، لأنه لا وجود للغة بمعزل عن مجتمع يتكلم و يتفاهم بها. و اللافت للنظر أن العديد من الطلبة لا يهتمون باللغة ، فكتابتهم تعبر بوضوح عن مستواهم اللغوي،و من ضمن هذه الآفات الأخطاء المتعلقة بالنواسخ.

ب -الأخطاء المتعلقة بالنواسخ"العوامل":

الورقة رقم 02

...car elles constituent le Livre Sacré...

الخطأ النحوي: إذ أنهم يشكلون الكتاب المقدس...

الورقة رقم 07

...pour cause d'une matérialisation "esthétique", disent-ils...

الخطأ النحوي: يقولون أنه من أجل...

الورقة رقم 03

...car elles constituent le Livre Sacré...

الخطأ النحوي: حيث أنها تشكل الكتاب المقدس

يظهر الخطأ جليا على همزة "أن" و هو خطأ نحوي.

تحليل الخطأ: إن كتابة الهمزة على الكسر أو بالكسر لها حالات عند النحاة وهي تكتب على الكسر:

■ إذا كانت بعد القول

■ إذا وردت بعد حيث

■ إذا وردت بعد إذ

■ إذا وردت بعد بل

■ وفي بعض السياقات إذا وردت بعد حتى

إذن ما يمكن ملاحظته أنّ الحالات المذكورة سابقا لا يوجد فيها ما يجيز ورود همزة "أنّ" بالفتح، ومن ثم كان على الطالب أن يجعل بعد "إذ" إنّ وليس أنّ بالفتح فيقول إذ إنّهم يشكلون الكتاب المقدس، بالنسبة للمثال الأول، ويقولون إنّ من أجل... بالنسبة للمثال الثاني، وحيث إنّها بمثابة الكتاب المقدس... بالنسبة للمثال الثالث.

قد يكون مردّ هذا النوع من الخطأ أنّ الطالب لربّما لم تكن له دراية بهذه القواعد وعليه راح يكتب هذه الهمزة حسب تصوره أو تذوقه أو غيرها من العلل التي ليست لها وجود في قواعد اللغة العربية ؛ هذا من جهة و من جهة أخرى إنّ هذا الخطأ شائع في لغة الصحافة و بالتالي يمكن أن نستنتج أنّ الطالب قد تأثر بوسائل الإعلام.

الورقة رقم 06

Dans l'activité traduisante comme toute autre, il y a certaines lois...

الخطأ النحوي: إنّ في النشاط الترجمي وكغيره من النشاطات له بعض القوانين التي تشكل ...

الصواب اللغوي: يرى النحاة أنّ الفصل بين خبر إنّ واسمها غالبا ما يكون هو الظرف أو الجار والمجرور، ومن ثم فمحال أن يكون خبر إنّ مع اسمها من الجار والمجرور، وعليه كان من واجب الطالب أن يُبقي الجار الأول الواقع بعد إنّ ثم في حالة الخبر يعطيه صيغة أخرى لا تخرج عن أصل معمول إنّ فيقال

حينها: إنّ في النشاط الترجمي وكغيره من النشاطات بعضا من القوانين التي تشكل....

الورقة رقم 01

...ces censés fabuleux ré-createurs...

الورقة رقم 07

...ou ils sont considérés comme experts...

الخطأ النحوي: الذين يدعوا بأنهم منهلين

الخطأ النحوي: الذين يفترض أنهم بارعين

الصواب اللغوي ،الناسخ "أن" يطلب منصوبا ومرفوعا؛فقد استوفى منصوبه عن طريق الضمير "هم"وبقي مرفوعه،ومن ثم نقول الذين يدعون بأنهم منهلون بالرفع لا النصب النسبة للمثال الأول والذين يفترض أنهم بارعون.بالنسبة للمثال الثاني

الورقة رقم 08

...qui doit être “à jour” et perpétuelle et aussi diversifiée...

الخطأ النحوي: أن يكون يوميا ودائما وأيضا متنوعا

الصواب اللغوي:الناسخ "كان" يطلب منصوبا ،وعليه نقول ودائما بالنصب لا الرفع.أي: أن يكون يوميا ودائما وأيضا متنوعا.

لعل السبب يعود إلى أنّ الطالب لم يع بحق بأنّ المعطوف يتبع ما قبله فظن حينها بأنّ الثاني مستقل عن الأول فوقع في الخطأ النحوي المخالف للقاعدة النحوية المتفق عليها.

...qui doit être "à jour" et perpétuelle et aussi diversifiée...

الخطأ النحوي: عليه أن يكون مهياً ثابتاً وكذلك متغيراً.

الصواب اللغوي: الفعل الكينوني يطلب مرفوعاً ومنصوباً عند وروده داخل السياقات التركيبية فنقول: عليه أن يكون مهياً ثابتاً وكذلك متغيراً.

لعل الخطأ الواقع من قبل الطالب يعود إلى أنه لم يميّز بأنّ الناسخ كان يطلب منصوباً حتى ولو ورد في صور متعددة فإنه يعود إلى العامل الأساسي وهو الناسخ "كان" في هذا السياق بالذات.

إن هذه الأخطاء النحوية التي تتكرر و تنتقل مع التلميذ (أو الطالب) من مرحلة إلى أخرى مردها المرحلة الابتدائية و المتوسطة .فاللغة _أية لغة_ تكتسب اكتساباً و لا تورث ...فهي ملكة نحصل عليها بالتعلم و المراس في مقتبل العمر.و من واجب المؤسسات الابتدائية و المتوسطة أن تدرب تلاميذها على أداء اللغة و كتابتها وفق القواعد الضابطة، كأن الطالب في طفولته مادة تصنع في قوالب جاهزة و بالتالي تصبح المدرسة مصنعا للرجال يتساوى فيه الجميع في الكفاية اللغوية.

إن بعض الدارسين يطالب بالعودة إلى النصوص البليغة الفصيحة ، إذا أردنا أن ننتصر للغة العربية الفصحى و قواعدها، و ننتصر لأجيالنا القادمة خوفاً عليها من الانحراف.و يطالب هؤلاء الدارسون بإحياء التراث اللغوي من خلال التقيد بالموروث و النهل من الموارد الصافية لتقوى العربية و تتجدر في الأجيال عن طريق المراس و التكرار : فاللغة استعمال حي على ألسنة الناس و ليست قياسات جامدة.

لقد أصبح اللحن قضية ذات خطر كبير يهدّد مستقبل الطالب الذي يدرس في أقسام الترجمة. فالمطلوب منه أن يقدّم نصوصاً واضحة خالية من الأخطاء اللغوية و النحوية و الصرفية. غير أن الواقع عكس ذلك تماماً. وهذه أمثلة أخرى توضح هذه الحقيقة المؤلمة.

ج- الأخطاء المتعلقة ببعض المفاهيم النحوية كالفاعل والمفعول وغيرها

الورقة رقم 10

...ils ont longtemps préféré...

الخطأ النحوي: وقد قضو وقتاً طويلاً

الصواب اللغوي: من بين صور بناء الفعل الماضي على الضم عند النحاة عند اتصاله بواو الجماعة المقترنة بالألف الدال على الحذف؛ فنقول حينها: وقد قضوا وقتاً طويلاً.

من الواضح أن سبب ارتكاب هذا الخطأ يعود إلى أنّ الطالب لم يستطع أن يميّز بين صور بناء الفعل الماضي على الفتح والضم والسكون وهذا ما جعل الطالب يكتب الفعل بدون الألف. و هذا أيضاً خطأ يعكس تصور الطالب القائم على النظام الصوتي لا التعيدي الذي بيّنه الموجه في عملية التكوين.

الورقة رقم 11

...de ces censés fabuleux ré-createurs...

الخطأ النحوي: الذين نعتبرهم مؤلفون مبتكرون

الصواب اللغوي: الفعل اعتبر من الأفعال التي تتعدى إلى مفعول به؛ فنقول حينها: الذين نعتبرهم مؤلفين مبتكرين.

سبب وقوع الطالب على ما نعتقد أنه لم يميّز بين الفعل اللازم المكتفي بفاعله والمتعدي الذي يطلب مفعولاً، وعليه وقع الطالب في مثل هذا الخطأ المنهجي. وهذا قد يعود إلى التطبيق الناقص للقاعدة النحوية.

الورقة رقم 12

...de ces censés fabuleux ré-createurs...

الخطأ النحوي: باعتبارهم مبدعون

الصواب اللغوي: النحاة مجمعون على أنّ المصادر تعد من الأسماء التي تعمل عمل الأفعال، ومن ثم نقول: باعتبارهم مبدعين.

إنّ الطالب يجهل أصول العمل فظنّ بأنّ العمل للأفعال فحسب والأسماء لا عمل لها. و من ثم جعل المصدر كباقي الأسماء التي لا عمل لها فأبقى المرفوع مرفوعاً وهو خطأ نحوي كان من واجبه أن يكون معمولاً من قبل المصدر الذي يعمل عمل الأفعال. يعود هذا الخطأ إلى جهل الطالب للقاعدة النحوية.

الورقة رقم 13

... Peut - être devrions-nous piocher dans cette terre fertile de traduction...

الخطأ النحوي: علينا أن نبحث في موضوع الترجمة

الصواب اللغوي: العرب دائماً تميل إلى السهل في عملية الاستعمال، فعند ورود أن مع الفعل تحبّذ استخدام التأويل مباشرة؛ فنقول من الأحسن: علينا البحث في موضوع الترجمة.

نعتقد أنّ الخطأ يقوم أساساً في عدم استيعاب الطالب لما سمّاهم النحاة بالتخريجات أو التأويلات القائمة في كثير من التراكيب على نية الخفة ابتعاداً عن الثقل سواء في عملية النطق أم داخل التراكيب. وكذلك ضعف ملكته الأسلوبية.

Dans l'activité traduisante comme toute autre, il y a certains lois...

الخطأ النحوي: العمل الترجمي كغيره من الأعمال ينبني على بعض القوانين...
الصواب اللغوي: الفعل في الجملة له ديناميكية تختلف عن وروده في اللغة الفرنسية وعليه راح النحاة بل أهل العربية يحبّذون ابتداء الجملة العربية بالفعل دون الأسماء إلا إذا وُجدت قرائن تجيز ذلك. وعليه يقال: ينبني العمل الترجمي كغيره من الأعمال على بعض القوانين أو بعض من القوانين.
يعود السبب في ارتكاب الطالب هذا الخطأ إلى تأثره باللغة الفرنسية أو بالأحرى بتركيب الجملة الفرنسية التي لا تبتدئ بالفعل و لكن بالفاعل (le sujet).

إن الضعف اللغوي في أقسام الترجمة ينبغي أن يدفع القائمين على شؤون الجامعة إلى البحث عن أسباب هذه الظاهرة التي تنعكس سلباً على مرد ودية التعليم. ولقد سبق لنا أن أشرنا إلى بعض العوامل التي تؤدي إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء و تكرارها في أقسام الترجمة ، نذكر منها :

_ الاعتماد على الطرق الكلاسيكية في المؤسسات التعليمية في تعليم دروس القواعد دون إعطاء أهمية كبيرة لاستعمال اللغة كأداة تبليغ و تواصل.

_ قلة التدريب و التمارين : فالوقت المخصص للتدريبات غير كاف لضيق الوقت، و بالتالي تكون التمارين قليلة جداً و لا تلعب دوراً هاماً في الترسّخ لعدم تنوّعها. إن نوعية التمارين و تنوّعها أساسان في اكتساب أي مهارة مهما كانت.

_ تأثير اللهجات المحلية في اللغة العربية ، و هذا التأثير يختلف من حالة إلى أخرى و بالتالي تزداد الأخطاء و تطول مدة اكتساب اللغة.

_ عدم الاعتماد على مختلف طرق تدريس اللغة مثل الطريقة القياسية و طريقة النصوص المتكاملة و الطريقة البنيوية.

و من المعروف أن أساتذة تدريس النحو في الجزائر يعتمدون _ في الأغلب الأعم_ على طريقة استقراء الأمثلة و مناقشتها ، و من ثمة استنتاج حكم عام عن الموضوع.و هذه الطريقة كلاسيكية تعتمد على تلقين التلاميذ عشرات القواعد بشكل جاف لا يثير اهتمامهم و لا تسترعي انتباههم.فهي تخصص القسط الأوفر من الدرس في شرح القاعدة و الأمثلة المؤيدة لها ، و لا تعطي للتلاميذ من فرص التدريب اللغوي إلا القليل.

و الملاحظ أن الأخطاء التي يرتكبها الطلبة في أقسام الترجمة هي أخطاء تتكرر عبر مختلف مراحل التعليم :أخطاء نحوية تتعلق بعدم تمثّل و استخدام القواعد التي ينتظم فيها الكلام العربي،أخطاء صرفية تصيب بنية الكلمة نفسها و أخطاء دلالية ناتجة عن استعمال مفردات في غير محلها...

2-الأخطاء الترجمية:

أ - الخسارة (la perte)

المثال الأول:

الورقة رقم 06

... n'oublions guère les composantes sémantiques ...

اقترح الطالب: قلما ننسى المركبات الدلالية

الخطأ قد ارتكب في لفظة-قلما-المقابلة للفظ الفرنسي(guère)وهو مقابل لا يفي بالغرض المقصود والصواب أن يقابل بلفظ-البتة- أي أن نقول:ينبغي أن لا ننسى البتة المكونات الدلالية.

غالبا ما نجد في اللغة العربية ألفاظا من حيث التركيب قليلة لكنها لها القدرة في أن تعطي للمكافئ الترجمي حقّه من حيث الجانب الدلالي،وعليه فإنّ

النفى الموجود في اللغة الفرنسية والمتمثل في لفظ -guère- يستوجب حتما وجود نفى مطلق يتناسب معه، والذي هو في اعتقادنا لفظ -البتة-؛ الشيء الذي يجعلنا نستشف من حيث المنهج أنّ هذا الخطأ مردّه عيب منهجي قد أشرنا إليه في الفصل الأول وهو: انصياح الطالب إلى القواميس المزدوجة و سوء استعمالها.

المثال الثاني:

الورقة رقم 06

...elles n'ont pu rédoudre le problème en totalité...

اقتراح الطالب: لا تستطيع حل المشكل على أتم وجه

الخطأ المرتكب من قبل الطالب يكمن في استعماله للزمن المضارع عوض الماضي المقابل للفعل الفرنسي (n'ont pu) الذي ورد على نية (le passé composé)، وكذلك على مستوى عبارة (en totalité) التي ترجمها الطالب بـ: على أتم وجه.

والصواب أن نقول: لم تستطع حلّ المشكل برمته (أو بأجمله)

لعل ضعف الملكة أو الكفاية الأسلوبية للطالب في اللغة الفرنسية هو الذي جعله لم يفهم أنّ أصل التركيب (elles n'ont pu) هو تركيب قائم على (elles n'ont pas pu)؛ فحذف منه (pas) وذلك لغرض الجانب الأسلوبي الذي تمتاز به هذه اللغة؛ الأمر الذي جعل من الطالب يقابل هذا النوع من الحذف بفعل مضارع مسبق بنفي في اللغة العربية والمتمثل (لا تستطيع) وهو تكافؤ ترجمي تسبب في خسارة على مستوى المعنى.

أما فيما يخص ترجمته لعبارة: (en totalité) فقد كانت ترجمة لا تفي بالغرض المقصود (كلية)؛ على أساس أنّ المكافئ الترجمي الأصوب هو برمته.

ب-النقصان (l'omission):

المثال:

الورقة رقم 01

...l'origine de ces **soi-disant** défauts...

اقتراح الطالب:....إنّ أصل **هذه العيوب**....

الخطأ الذي وقع فيه الطالب هو إلغائه لمعنى عبارة (soi-disant) من ترجمته والدالة على معنى الظن أو الشك.

والصواب أن يقول:مردّ هذه التي **تدعى** عيوباً.....

بحكم أنّ الطالب ليس له رصيда لغويا كافيا بالنظام اللغوي الفرنسي اعتقد (composées) بأنّ مثل هذه التراكيب التي يمكن أن يطلق عليها ب: (les expressions) يمكن الاستغناء عنها في الترجمة لأنّها لا تحمل معنى،ومن تم أغفلها مسببا في ذلك نقصانا في النص الهدف.

ج — العلك :

المثال:

الورقة رقم 07

...Nous allons **faire semblant** de les ignorer

اقتراح الطالب: **سنتعمد** عدم علمنا بها

الخطأ المرتكب من قبل الطالب هو إعطاؤه لعبارة **faire semblant** الدالة على معنى التصنع أو التمثل في الشيء دلالة خاطئة حيث انه لم يميز بينها و بين العبارة الفرنسية (**faire exprès**)، هذا من جهة، ومن جهة أخرى إن الطالب لم يكن على علم أن هذه العبارات المركبة يمكن أن تترجم في اللغة العربية بالإيجاز السياقي مما أوقعه في العلك. والصواب أن يقول وبكل بساطة: سنتغافلها.

يعود هذا الخطأ إلى رصيد الطالب اللغوي غير الكافي في اللغة الفرنسية و تحليله المعجمي الخاطئ و كذا ضعف ملكته الأسلوبية و البلاغية في اللغة العربية.

د — التجاوز (la sur traduction):

الورقة رقم 04

...initiation d'une œuvre étrangère dans une langue où ils sont considérés comme experts...

اقتراح الطالب: ... تلقين عمل أجنبي في لغة أين يعتبرون كخبراء...
الخطأ الذي وقع فيه الطالب هو اعتماده للترجمة الحرفية وبخاصة عند لفظي (où) و (comme)؛ ومن ثم فإنّ الصواب أن يقول:
التعريف بعمل أجنبي في اللغة التي يعدّون فيها خبراء.
لقد حاول الطالب بكل جهده أن يتخلص من الترجمة الحرفية ولكنّه وقع فيها؛ حيث تعامل مع الوحدات الترجمية على سبيل التقابل الحرفي حسب عدد الوحدات مهملاً مقتضيات النظام اللغوي العربي الأسلوبي، مبرزاً عناصر كانت من الواجب أن تظل مضمرة، مسبباً في ذلك تجاوزاً.

هـ — الخطأ (le faux sens)

المثال الأول:

الورقة رقم 01

...il y a certaines lois qui constituent des frontières...

اقتراح الطالب: بعض القوانين التي تشكل عائقا
لقد أعطى الطالب مقابلاً ترجمياً خاطئاً في ما يتعلق بكلمة (les frontières) (عائقا) وهو مقابل على الرغم من ابتعاده نوعاً ما عن المعنى الأصلي إلا أنه يشوه الشحنة الدلالية التي ينبغي أن تكون في النص الهدف.

بحكم أنّ الخطل يقوم أساساً على مبدأ التشويه، وجدنا الطالب يتعامل مع مفهوم (les frontières) ليس انطلاقاً مما يدل عليه المفهوم في معناه الأصلي وهو كل ما تعلق بالحد، ولكن بما يقترب من دلالات أخرى لها علاقة بـ (obstacle) أي العائق؛ وهو مقابل ترجمي تسبب في تشويه المعنى للنص الأصلي دون أن يؤدي بالضرورة إلى مخالفة. ولعل مرد ذلك يرجع إلى عدم تمكن الطالب من معرفة المرادفات للإطلاقات.

المثال الثاني:

الورقة رقم 01

...les composantes sémantiques...

اقترح الطالب: المركبات الدلالية.

لقد وقع الطالب في خطأ منهجي يتعلق بمفهوم (les composantes sémantiques) فأعطى لها مقابلاً ترجمياً (المركبات) وهو إطلاق نحوي تركيب (syntaxe)، وعليه فإنّ الصواب أن يقول: المكونات الدلالية.

تبعا للطبيعة المعرفية والمنهجية التي يقوم عليها المفهوم، اقتضى المقام أن يتعامل الطالب مع المفهوم حسب حقله المعرفي؛ فيلتجئ حينها إلى إيجاد المكافئ الترجمي المنتمي لهذا الحقل الأخير؛ غير أنّ الطالب بحكم عدم امتلاكه لهذا النوع من الكفاءة العلمية المتعلقة بالحقلين: النحو والدلالي؛ خلط في المقابل، فجعل مفهوم المركب النحوي يقابل المكون الدلالي، وهو مقابل مشوّه لكنّه على الرغم من ذلك لا يؤدي بالضرورة إلى مخالفة..

المثال الثالث:

الورقة رقم 01

...les procédés de la stylistique comparée...

اقترح الطالب: طرق الأسلوبية المقارنة.

لقد استعمل الطالب لفظ طرق كمقابل لكلمة (les procédés)؛ في الوقت الذي نجد أنّ ثمة جوازات بين الإطلاق، لكن الأليق بالمفهوم هو الإجراء لا الطريقة، وعليه يكون الصواب على النحو الآتي: والإجراءات التي تقترحها الأسلوبية المقارنة.

بحكم أنّ الطالب ليست له دراية بالمفاهيم الترجمية المتعلقة بالأسلوبية المقارنة لم يستطع استخدام مفهوم يليق بمقام هذا الحقل الأخير؛ على أساس أنّ المتعارف عليه عامة عند الأسلوبيين المقارنين هو توظيفهم لمفهوم الإجراء لا الطريقة؛ في الوقت الذي نعلم بأنّ بين الإجراء والطريقة تقارب من حيث المعنى، وهو ما شوّه المعنى في النص الهدف دون أن يؤدي إلى مخالفة.

و- الزيادة (l'ajout)

المثال الأول:

الورقة رقم 01

باللغة الفرنسية: œuvre dite ...ou la victime serait évidemment toute traduite...

اقترح الطالب: أين تكون الضحية بالتأكيد هي كل الأعمال الأدبية الفنية

الخطأ المرتكب من قبل الطالب هو ترجمته لكلمة (oeuvre) التي تحمل معنى في اللغة الفرنسية لا يخرج عن معنى العمل أو الإنجاز، وعليه فالصواب أن نقول: حيث تكون الضحية هي كل ما يقال عنها بأنها عمل مترجم.

الظاهر أنّ الطالب عند سماعه لكلمة (oeuvre) راح يفترض أنّ صاحب النص يقصد بهذه الكلمة هي عبارة عن أعمال أدبية فنية؛ حيث إنه تأثر باللغة الفرنسية التي كثيرا ما تستعمل هذا المفهوم على معنى (œuvre d'art) من جهة، واعتماده على المدونة المصطلحاتية التي تستعمل هذا

المفهوم (oeuvre) على معنى الأعمال الأدبية الفنية، كل هذا وذاك قد تسبب في خطأ ترجمي وهو الزيادة.

المثال الثاني:

الورقة رقم 01

...ceci dit, devrions –nous peut-être piocher dans cette terre fertile ...

اقترح الطالب: هل يعني هذا أنه من المفروض أن نبحت في الأرض الخصبة...

لقد ارتكب الطالب خطأ منهجيا على مستوى الجانب الأسلوبي في ترجمته لعبارة (fertile) devrions-nous peut-être piocher dans cette terre باعتبارها صيغة استفهامية. والصواب أن نقول: بالتالي ربّما استوجب منا الأمر البحث...

لعل مرد الخطأ المرتكب من قبل الطالب يعود إلى كفاءته الأسلوبية المحدودة في اللغة الفرنسية؛ على أساس أنه مجرد سماعه لصيغة (devrions nous) اعتقد أنها صيغة استفهامية، دون العلم بأنه لأغراض أسلوبية، تلتجئ اللغة الفرنسية لاستخدام مثل هذا النوع من التقديم والتأخير؛ الأمر الذي جعل من الطالب ينمق النص الهدف بأسلوب الاستفهام.

ز –القهقري (la sous-traduction)

المثال الأول:

الورقة رقم 04

...pour cause d'une matérialisation« esthétique » **disent-ils**...

اقتراح الطالب: بدافع تمدية فنية، يقولهم

الخطأ المرتكب من قبل الطالب هو ترجمته لعبارة (disent-ils) التي في الغالب الأعم تترجم بـ: حسب قولهم، أو على حد تعبيرهم وغيرها. وعليه فالصواب أن يقال: بغرض تجسيد جمالي، على حد تعبيرهم.

لعل السبب في ارتكاب الطالب هذا النوع من الخطأ هو عدم درايته بالأساليب المركبة تركيباً خاصاً مما يجعلها تختص في الاستعمال على سياقات معينة من مثل: على حد تعبيرهم، على حد اعتقادهم، على حد زعمهم؛ الأمر الذي جعل من الطالب لا يستعمل الشائع المتداول وهو من ثمة خطأ قهقري.

المثال الثاني:

الورقة رقم 06

...afin de diversifier les bénéfiques des malfaisantes...

اقتراح الطالب: من أجل تنويع الفوائد من الأخطاء...

الخطأ الذي وقع فيه الطالب هو ترجمته لعبارة (les bénéfiques des malfaisantes) على معناها الحرفي وهو: الفوائد والأخطاء، والصواب أن يقول: الإيجابيات والسلبيات.

لعله نفس الخطأ الذي ذكرناه سالفاً والمتعلق بعدم استعماله للشائع المتعارف أو المتداول؛ بحكم أن استعمال مفهوم الفوائد والأخطاء له سياقه الذي يليق به وهو ما جعل الطالب لا يستطيع أن يميز هذا النوع من الاستعمال.

ح-الهراء (le non-sens)

المثال الأول:

الورقة رقم 01

...ils ont longtemps préféré reproduction...

اقترح الطالب: فطالما فضلوا إعادة الخلق...

لعل تعامل الطالب مع عبارة (reproduction) هو الذي جعله يعطي مقابل ترجميا لا يفي بالغرض المقصود، والصواب أن يقول: فطالما فضلوا إعادة الإنتاج.

كثيرا ما يرتكب الطالب أخطاء ترجمية في شأن استخدامه لمفاهيم تتزحلق من حيث السياق التركيبي على معان شتى؛ بحكم أن إطلاق لفظ-الخلق-له مقامه الذي يليق به وهو المقام الديني، وهذا بخلاف الكلمة التي وردت في النص الأصلي (reproduction) التي قيدت بمعنى الإنتاج ليس غير. وهذا ما أدى من الطالب أن يقحم صيغة منافية للمنطق في النص الهدف.

المثال الثاني:

الورقة رقم 01

...à l'égard de **l'affinement** de l'opération traduisante...

اقترح الطالب: لتنعيم العملية الترجمية...

لقد أعطى الطالب لكلمة (affinement) دلالة التنعيم وهي دلالة ليست لها أي معنى على الإطلاق في هذا السياق بالذات. والصواب أن يقول: لترقية العملية الترجمية.

الخطأ الذي وقع فيه الطالب هو الترجمة الحرفية التي جعلته يبتعد عن المعنى الذي يليق بكلمة (affinement) وهو سبب راجع إلى عدم اختياره للكلمة التي تليق بمقام السياق.

المثال الثالث:

رقم الورقة 05

...elles constituent le Livre Sacré de la traduction.

تكون كتابا محضا.....

لقد أخطأ الطالب في المقابل الترجمي لكلمة (le livre sacré) هذا الإطلاق له دلالة في حقله المعرفي وهو المجال الديني-المسيحية أو اليهودية-، ومن ثم فالمقابل الترجمي للعبارة هو: التي تعد بمثابة "الكتاب المقدس" للترجمة.

غالبا عندما تستعمل عبارة (le livre sacré) فإنها توحى مباشرة إلى "الكتاب المقدس"؛ الأمر الذي جعل من الطالب لا يعطي الاهتمام إلى دلالة (Sacré) من جهة اللفظ المصاحب معه وهو (Le Livre) وإنما أعطى للمفهوم الأول دلالاته المعجمية وهي-المحض-، وهو ما سبب هراء في المقابل.

ط-المخالفة (le contre sens)

المثال الأول:

الورقة رقم 01

...il y a des lois qui constituent des frontières pour son

« importation »

اقترح الطالب: بعض القوانين التي تشكل عائقا في تصديرها

لقد أعطى الطالب العكس الذي يقابل المقابل الترجمي لكلمة (importation) والتي تعني الاستيراد وليس التصدير وعليه فالصواب أن يقال: هناك بعض القوانين التي تشكل حدودا لاستيرادها .

هي المخالفة التي جعلت من الطالب يعطي مقابلا يخالف المقابل للنص الأصلي، وهو ما أدى إلى أن ينسب الطالب إلى جزء من النص المصدر معنى

يخالف به ما قصده المؤلف. وهذا كله مرده إلى نقص في العملية التفسيرية وكذا في الجانب الثقافي.

المثال الثاني:

الورقة رقم 02

...on devrait être moins rigide vis-à-vis de la recherche...

اقترح الطالب: يجب أن نكون أقل صرامة

لقد خالف الطالب مرمى صاحب النص في عبارة (moins rigide) التي تدل على معنى أقل جموداً أو أكثر تحركاً. وعليه فالصواب أن يقال: يجب أن نكون أقل جموداً (أو أكثر نشاطاً).

إن الأخطاء الترجمية قد تبرز في_ الأغلب الأعم_ عند نقل دلالات الأصل في حذف أو زيادة أو تغيير كلمات، و ارتكاب مثل هذه الأخطاء دليل واضح على خلل أو نقص في المسار التعليمي_ التعلّمي. أمّا تصحيحها فيعدّ وسيلة مثلى لتطوير مهارات الطلبة ، تعديل للمسار التربوي و تحسين للنوعية.

و من اللائق أن يتّبع الأستاذ مراحل ديداكتيكية لمعالجة الأخطاء وهي :

_ تصنيف الأخطاء إلى بسيطة و فادحة .

_ معالجة كل خطأ على حدة .

_ تشخيص أسباب ارتكاب الأخطاء .

و لا بأس أن تكون معالجة الأخطاء مركزة إلى حد التوغّل في العمليات الذهنية التي أنتجتها. فكلّما أدرك الطالب خطأه و ألمّ بالأسباب التي تكمن وراءه كانت النتائج قيّمة.

II - من العربية إلى الفرنسية

1-الأخطاء اللغوية: Les fautes de langue

Les étudiants devaient traduire un texte spécifique à un domaine spécialisé, plus précisément un texte administratif, et un autre texte littéraire ceci de l'arabe vers le français. Nous allons donc faire une analyse sur les fautes de langue qu'ils ont commises, pour en suite les commenter de façon à cerner les causes à l'origine de ces même fautes ; ainsi que les fautes de traduction.

a) Les fautes morphosyntaxiques:

Copie n° 01

-J'ai l'honneur de vous annoncez

*-J'ai l'honneur de vous annoncer

-. de devoir l'utilisé

*- de devoir l'utiliser

Copie n°04

-. ...pour appliqué le décret

*-Pour appliquer le décret.

Copie n° 6

-Comment appliqué

*-Comment appliquer

-. la ou il faut l'utilisé

*- là où il faut l'utiliser.

Explication grammaticale :

L'utilisation du verbe à l'infinitif est obligatoire :

- après une locution
- après un premier verbe
- après une locution interrogative
- après une tournure impersonnelle

Les étudiants n'ont pas tenu compte des exigences de la morphosyntaxes française, et se sont placés exclusivement du point de vue de la transcription graphique, et ont inventé dans chacun des exemples cités une forme qui rend avec exactitude le code oral.

b) Les fautes d'orthographe dues à la méconnaissance de la graphie :

Copie n° 8

A partire de la lettre citer dans la référance vous trouvrais des propositions...

- Le verbe «partir» ne prend pas de «e» à la fin .

Copie n° 2

- Vue le décret....

« Vu » est une locution conjonctive, elle est invariable (dans cet exemple il y a eu confusion de la part de l'étudiant avec le substantif « vue »)

*-Vu le décret...

Certains étudiants pensent que les graphies ne correspondent toujours pas au code oral, et les compliquent à mauvais escient croyant bien faire.

c) Les fautes d'orthographe dues à la méconnaissance de l'importance des accents :

Copie n°06

-....la ou il faut l'utilisé

Il faut distinguer entre « la » l'article défini et « là » l'adverbe circonstanciel, comme il faut distinguer entre « ou » la conjonction de coordination et « où » le pronom relatif.

Là où il faut l'utiliser...

Copie n°05

-....concernant le deuxième point relatif a soumettre

L'étudiant ne distingue pas entre «a» qui est le verbe «avoir» conjugué au présent à la troisième personne du singulier, et «à» qui est une préposition.

Concernant le deuxième point relatif à soumettre...

Nous pouvons expliquer ces fautes par la mauvaise assimilation sinon la méconnaissance des différentes fonctions de l'accent dans la langue française, et ceci est probablement dû à l'enseignement de base qu'ils (les étudiants) ont reçu.

d) Les fautes d'orthographe dues à l'homophonie :

Copie n° 07

-en se qui concerne.

L'étudiant confond entre «ce» l'adjectif démonstratif masculin singulier et «se» le réfléchi .

*-En ce qui concerne.

Copie n°02

-....le droit de prononcer sont avis.

L'étudiant confond entre «sont» qui est l'auxiliaire «être» au présent, à la troisième personne du pluriel, et «son» qui est un adjectif possessif, par exemple : son avis, son père, son dossier.....

*-Le droit de prononcer son avis...

-....est qu'il faut prendre en considération l'élimination de l'avancement, de la caisse, est qu'il est nécessaire de

L'étudiant ne distingue pas entre «est» qui est l'auxiliaire «être» conjugué au présent à la troisième personne du singulier, et «et» qui est une conjonction de coordination.

*-....et il faut prendre....., et il est nécessaire ...

Copie n° 08

-Mes services non pas les aptitudes nécessaire...

L'étudiant confond entre «non» qui est un adverbe de négation, et «n'ont» qui est le verbe «avoir» conjugué à la troisième personne du pluriel, au présent et à la forme négative.

*Mes services n'ont pas les aptitudes nécessaires...

Ce que nous pouvons constater c'est que les étudiants sont déroutés dans la pratique de l'écriture française par l'absence de correspondance systématique entre graphèmes et phonèmes. En effet, le décalage entre code phonique et graphique en arabe est moins grand qu'en français, c'est-à-dire qu'en arabe on écrit comme on entend. Ce qui a induit nos étudiants en erreur dans les exemples cités c'est qu'ils ont essayé de rétablir cette correspondance.

2-الأخطاء الترجمة: (Les fautes de traduction)

أ-الخسارة (la perte)

المثال الأول:

الورقة رقم 11

يشرفني أن أحيطكم علماً...

اقترح الطالب: il m'est honorable de vous faire part de cette avance.

إنّ الخطأ المرتكب من قبل الطالب يكمن في كونه أنّه لم يكن على دراية بالصيغة الأسلوبية المتعلقة بالجانب الإداري. ومن ثم فالصواب أن يقول:

j'ai l'honneur de vous informer...

لعل السبب الرئيسي في وقوع الطالب في مثل هذا الخطأ أنّه أغفل الإجراء الخارجي المتعلق بالنظام اللغوي الإداري (الأسلوب)، وذلك بحكم أنّه لم يتعود على مثل هذا النوع من النصوص.

المثال الثاني:

الورقة رقم 09

...يجب الأخذ بعين الاعتبار إقصاء هذا التسبيق من الوعاء...

اقترح الطالب:

...il faut prendre en considération d'exclure ce dernier...

لقد أخطأ الطالب في اختيار المقابل الترجمي المناسب لكلمة -إقصاء-.

والصواب أن يقول:

...il convient de prendre en considération que cette avance ne sera pas incluse dans le salaire de base...

لم يول الطالب الاهتمام البالغ بالجانب السياقي للكلمة، وراح ينصاع إلى الترجمة الحرفية.

المثال الثالث :

الورقة رقم 09

إن المصالح غير مؤهلة للإدلاء برأيها.

اقترح الطالب:

...nos services ne sont pas aptes afin de donner une opinion à ce sujet..

لعل الخطأ يكمن في عدم قدرة الطالب على التفريق بين استعمال عبارة "غير مؤهلة" في سياقها الذي يليق بها ،حيث راح الطالب يوظف كلمة من حيث الاستعمال لا تتماشى مع ما يقتضيه السياق وهي - aptes - .والصواب أن يقول:

...nous ne sommes pas en mesure de donner notre avis sur ce sujet.

عدم مراعاة السياق للكلمة من حيث الاستعمال يجعل من التركيب لا يرقى إلى أسلوب إداري.

المثال الرابع

الورقة رقم 01

في هذا الصدد، يشرفني أن أحيطكم علماً...

اقترح الطالب

...dans ce cas : j'ai l'honneur de vous annoncez...

لعل عبارة - dans ce cas - لم تستطع أن تفي بالغرض المقصود،بحكم أن العبارة التي تحمل شحنة دلالية تلائم النص الأصلي هي - A cet effet - وكذا عبارة - de vous annoncez - التي من الواجب أن تحل محلها عبارة - de vous informer .

وعليه فالصواب أن يقول:

A cet effet, j'ai l'honneur de vous informer...

الخطأ المرتكب من قبل الطالب يكمن في عدم استيعابه لبعض من التراكيب باللغة الفرنسية التي لها القدرة الكافية في أن تحقق بعدا دلاليا في النص الأصلي، وهو ما جعل الطالب ينصاع إلى تراكيب حرفية لا تفي بالغرض المقصود. لعل السبب في عدم إيجاد المكافئ الترجمي من قبل الطالب هو عدم إلمامه بالقالب الأسلوبي الإداري.

المثال الخامس:

الورقة رقم 12

-أشار إلى بيده لما رأيته.

اقتراح الطالب:

...lorsqu'il m'a vu, il m'a salué avec sa main.

يكمن الخطأ على مستوى عبارة il m'a salué avec sa main -وهي ترجمة ركيكة إذا ما قورنت بالنص الأصلي، وعليه فالصواب أن يقول
il m'a salué par un geste de la main lorsqu'il m'a aperçu.

لعل السبب الرئيسي يعود إلى ضعف الملكة الأسلوبية للطالب في اللغة الفرنسية مما جعله يميل إلى الترجمة الحرفية.

ب -النقصان (L'omission)

المثال الأول:

الورقة رقم 01

تقبلوا السيد الأمين العام أسمى عبارات التقدير و الاحترام.

اقتراح الطالب: الحقيقة أن الطالب قد ألغى تماما عبارة الشكر الواردة في

النص الأصلي؛ حيث كان من الواجب أن يقول:

Veillez agréer monsieur le secrétaire général l'expression de
ma plus haute considération.

لعل عدم اهتمام الطالب بعبارة الشكر الواردة في آخر النص، إنما يعود -
حسب اعتقاده - إلى أنها ليست لها علاقة بما قبله.

المثال الثاني:

الورقة رقم 13

فاستقبلته مستبشرة متأكدة

اقترح الطالب: ...sa mère l'accueillit confiante

لقد ترجم الطالب كلمة-متأكدة-وأغفل كلمة-مستبشرة، وعليه فالصواب أن
يقول:

Sa mère l'accueillit rayonnante de bonheur et demandant
confirmation.

لقد أهمل الطالب مبدأ مهما من مبادئ الترجمة وهو الأمانة التي ينبغي أن
تكون مستوفية للنص الأصلي.

المثال الثالث:

الورقة رقم 18

أخذها حسن بيده اليمنى وامسك أخاه بيده اليسرى .

اقترح الطالب:

Hassan l'a prise par sa droite et son frère par sa gauche .

الخطأ يكمن في حذف الطالب لكلمة-اليـد- في اللغة الفرنسية مكتفيا بذكر

الصفة لا الموصوف. والصواب أن يقول:

Hassan la prit dans sa main droite et tint son frère de la main
gauche.

لعل ميل الطالب إلى لغته العربية-العامية-هو الذي أثر في تعبيره الفرنسي

ظانا أن مثل هذا الحذف يفي بالغرض المقصود؛ على أساس أن هناك فرقا

شاسعا بين قولنا -main droite- و -La droite-.

ج -العلك :

الورقة رقم 19

أنزلت الحقيبة، فأخذها حسن بيده اليمنى.

اقتراح الطالب:

Le moment ou Hassan a récupéré sa valise, il l'a mis dans sa main droite...

لقد ارتكب الطالب خطأ منهجيا في عبارة-أنزلت-الذي ترجمها بإطناب أدخل بالنص الهدف، وعليه فالصواب أن يقول:

...la valise a été retirée du car, Hassan la prit dans sa main droite...

عدم التحكم في تقنيات التعابير للطالب هو السبب الرئيسي في وقوعه في هذا من الخطأ المنهجي.

د -التجاوز (La sur-translation)

المثال الأول:

الورقة رقم 08

...المؤرخ في 27 جوان 1999

اقتراح الطالب : daté le 27juin1999

الخطأ وقع في كلمة-المؤرخ-حيث انصاع إلى الجانب الحرفي الخارجي

محاولا أن يبقي نفس عدد الوحدات في النص الهدف. وعليه فالصواب أن يقول:
du 27 juin1999

التصاق الطالب بالترجمة الحرفية مع جهله لاستعمالات الروابط في اللغة الفرنسية، هو الذي جعله يقع في هذا التجاوز.

المثال الثاني:

الورقة رقم 09

يشرفني أن أحيطكم علماً...

اقترح الطالب:

...j'ai l'honneur de vous tenir informer...

لقد ترجم الطالب عبارة-أن أحيطكم علماً-ترجمة حرفية محاولاً الحفاظ على

عدد الوحدات الموجودة في النص الأصلي، وعليه فالصواب أن يقول:

... j'ai l'honneur de vous informer...

هو التجاوز الذي جعل من الطالب أن يبرز كلمة في الوقت الذي كان عليه

أن يبقئها مضمرة.

المثال الثالث:

الورقة رقم 20

لا، قل لي.

اقترح الطالب: non, dit à moi

الخطأ يكمن على مستوى ترجمة الطالب لعبارة-قل لي- ب: - dit à moi -

وهو يحاول أن يحافظ على عدد الوحدات الترجمية، والصواب أن يقول : non,

dis moi، هي إذاً الترجمة الحرفية التي أوقعت الطالب في هذا التجاوز.

هـ-الخطأ (Le faux-sens)

المثال الأول:

الورقة رقم 08

يشرفني أن أحيطكم علماً...

اقترح الطالب: ... j'ai le plaisir de vous informer

الخطأ المرتكب من قبل الطالب هو استعماله لعبارة j'ai le plaisir - على الرغم من أنها صحيحة إلا أنها لا تقابل المعنى الأصلي لعبارة -يشرفني، من حيث الاستعمال- والصواب أن يقول:

j'ai l'honneur de vous informer .

ميل الطالب إلى الجانب الذاتي -La subjectivité- هو الذي شوّه المعنى الكائن في النص الهدف.

المثال الثاني:

الورقة رقم 16

...و لما بلغها رأى أخاه واقفا..

اقترح الطالب :

...quand il arriva il, il regarda son frère qui était debout

لقد أخفق الطالب في استعمال الفعل -رأى- من حيث المكافئ الترجمي وهو -regarda. والصواب أن يقول:

...lorsqu'il arriva , il vit son frère debout...

لعل السبب الرئيسي يعود إلى عدم تفرقة الطالب بين الفعل رأى ونظر من حيث الجانب الدلالي، وذلك لفقر قاموسه اللغوي.

المثال الرابع:

الورقة رقم 16

...فبادره أحمد

اقترح الطالب: Ahmed pris l'initiative...

لقد ارتكب الطالب خطأ منهجيا في المقابل الترجمي للفعل -بادر-؛ حيث راح يعطي له مقابلا حرفيا وهو -pris l'initiative- والصواب أن يقول:

Ahmed s'avança par cette question

هي الترجمة الحرفية التي جعلت الطالب يبتعد عن الجانب السياقي للفعل
بأدر.

المثال الخامس:

الورقة رقم 17

-نعم بعيني في الحافلة.

اقترح الطالب. Il était dans le bus. - oui , de mes propres yeux
الخطأ المنهجي يكمن في عدم تفرقه بين le bus - و le car - ، والصواب
أن يقول :

-oui, de mes propres yeux , il était dans le car

معجم الطالب الناقص، مع عدم ربطه لمعاني أو أفكار النص الأصلي ، إضافة
إلى إهماله للقارئ اللفظية، جعله لا يدرك المقابل الأنسب في النص الهدف.
و-الزيادة (L'ajout)

المثال الأول:

الورقة رقم 11

يجب الأخذ بعين الاعتبار إقصاء هذا التسبيق من الوعاء...
اقترح الطالب :

il faut prendre en considération le sanctionnement de cette ...
avance obligatoire et capitale ...

يكمن الخطأ في إدخال عبارة - obligatoire et capitale - في الوقت لا وجود
لمثل هذه العبارة في اللغة العربية، وعليه فالصواب أن يقول:

...il convient de prendre en considération que cette avance ne soit
pas incluse...

إن الطالب لم يكن أميناً في تعامله مع الوحدات الترجمية الكائنة في النص
الأصلي.

المثال الثاني:

الورقة رقم 14

أشار إلي بيده مسلماً لما رأيته.

اقترح الطالب :

...il m'a fait signe avec ses mains , comme pour confirmer qu'il m'avait vu.

لقد أدخل الطالب عبارة - comme pour confirmer qu'il m'avait vu. - على الرغم من أنّ معنى هذا المقابل لا وجود له في النص الأصلي، وعليه فالصواب أن يقول:

...il m'a salué d'un geste avec sa main

الواقع أنّ إدخال أيّ عبارة في النص الهدف يؤدي بالضرورة إلى زيادة في المعنى ليست لها وجود في النص الأصلي.

ز - القهقري (La sous-translation)

المثال الأول:

الورقة رقم 06

من خلال الرسالة المذكورة في المرجع...

اقترح الطالب :

D'après la lettre mentionnée dans la source...

لقد أخطأ الطالب في استعمال كلمة - la source - كمقابل ترجمي لكلمة -

المرجع - والصواب أن يقول: ... Aux termes de lettre citée en référence...

ربّما يعود السبب في ارتكاب هذا الخطأ من قبل الطالب أنّه لم يكن على دراية بالمدونة المصطلحاتية في هذا المجال، ومن ثمّ فالمتعارف عليه في المجال الإداري لكلمة - المرجع - هو - La référence -.

ح-الهراء(Le non-sens)

المثال الأول:

الورقة رقم 09

...المتعلق بتعويض مصاريف التوثيق لأساتذة التعليم الجامعي .

اقتراح الطالب:

...concernant l'indemnisation des frais ...

لقد أخفق الطالب في إيجاد المقابل الترجمي لكلمة-تعويض-التي لها سياقها الذي يليق بها، والصواب أن يقول:

...relatif au remboursement des frais...

لعل الخطأ المرتكب من قبل الطالب، يعود إلى عدم امتلاكه لما يمكن تسميته

بـ:معارف مكملية (des connaissances complémentaires) تسمح له بفهم

النصوص المتخصصة، فالحل الوحيد الذي وجده هو القاموس المزدوج اللغة، مع أنه لم يستخدمه بطريقة ناجحة؛ حيث إنه لم يحسن اختيار المقابل الذي يتماشى و السياق الذي وردت فيه الكلمة.

المثال الثاني:

الورقة رقم 10

...لحساب اشتراكات الضمان الاجتماعي .

اقتراح الطالب:

...au profit des abonnements de la sécurités sociale.

لقد أعطى الطالب لعبارة-حساب اشتراكات الضمان الاجتماعي-معنى لا

يتماشى منطقيا مع النص الأصلي، وعليه كان من الواجب أن يقول:

...pour le calcul des cotisation de la sécurité sociale

نقص معارف الطالب في المجالات المعرفية المتخصصة جعلته لا يعي

المعنى الأصلي فأعطى له تفسيراً مغلوطة، ومن ثم كانت الترجمة هراء.

المثال الثالث:

الورقة رقم 10

...إن مصالحنا غير مؤهلة للإدلاء برأيها.

اقتراح الطالب:

...mes intérêts ne sont pas qualifiés pour émettre un avis.

و لقد أعطى الطالب مقابلاً ترجمياً لكلمة-مصالحنا-بعيداً كل البعد عن المعنى الأصلي، والصواب أن يقول

...nous ne sommes pas en mesure de donner notre avis...

هي الترجمة الحرفية التي أوقعته في الدلالة المعجمية ومن ثم الابتعاد عن الترجمة السياقية.

المثال الرابع:

الورقة رقم 15

و أنزلت الحقيبة فاحدها حسن بيده اليمنى ...

اقتراح الطالب

La valise descendue , Hassan l'a prise dans sa main droite... :

لقد ترجم الطالب عبارة-أنزلت الحقيبة-بمقابل ترجمي - La valise descendue، والصواب أن يقول :

La valise a été retirée du car, Hassan la prit dans sa main droite...

الطالب فهم رسالة الأصل ولكنه فشل في التعبير عنها في اللغة الفرنسية.

المثال الخامس :

الورقة رقم 18

نظرت قمر إلى السماء...

اقتراح الطالب:

Kamar tourna ses yeux en haut..

لقد أخفق الطالب في ترجمة عبارة-نظرت قمر إلى السماء-بتركيب فرنسي لا يعطي معنى سليماً للنص الهدف، وعليه كان من الواجب أن يقول:

Kamar leva les yeux vers le ciel...

فهم الطالب رسالة الأصل لكنه فشل في التعبير عنها باللغة الفرنسية، وذلك راجع إلى ضعفه في الملكة اللغوية لهذه اللغة.

ط -المخالفة (Le contresens)

المثال الأول:

الورقة رقم 10

مصاريف التوثيق لأساتذة التعليم الجامعي

اقترح الطالب:

les frais de notariat...

لقد وقع الطالب في خطأ وهو عدم تفرقته بين المفهوم القانوني لكلمة-التوثيق- والمفهوم التعليمي، حيث إنّ المقابل الترجمي ليس notariat -و إنّما- documentation، وعليه فالصواب أن يقول:

les frais de documentation...

الاستخدام السلبي للقاموس المزدوج اللغة، هو الذي أدى بالطالب إلى عدم اختيار المقابل الذي يتماشى و السياق الذي وردت فيه الكلمة.

المثال الثاني:

الورقة رقم 09

...حيث يجب تبرير استعمالها من قبل المستفيدين بالتزام

اقترح الطالب:

...les frais qu'il faut justifié utilisation avec rigueur

لقد وقع الطالب في خطأ في تحديد مفهوم-الالتزام-الذي ظن أنه مفهوم له علاقة بالتحلي بصفة الالتزام، وهو مقابل بعيد كل البعد عن المعنى الأصلي، وعليه فالصواب أن يقول :

...les dépenses dont l'utilisation doit être justifiée par un engagement des bénéficiaires.

لعل السبب الرئيسي يعود إلى عدم فهم الطالب للمعنى الأصلي لكلمة-الالتزام- التي تستدعي سياقاً معرفياً يليق بها.
المثال الثالث:

الورقة رقم 14

- ولو أن الفرحة لم تكن دائمة.

اقتراح الطالب:

- comme si la joie n'était pas encore arrivée à son comble !

لقد ظن الطالب أن عبارة-ولو أن-تقابلها من حيث المكافئ الترجمي- comme si - وهو مقابل لا يفي بالغرض، وعليه كان وبكل بساطة أن يقول:
-Quoique la joie ne soit pas totale.

عدم فهم الطالب للتراكيب المختصرة في اللغة العربية هو الذي أوقعه في مثل هذا المخالفة.

المثال الرابع:

الورقة رقم 14

... وقبله طويلاً.

اقتراح الطالب:

...le saluant pendant un bon moment.

لقد استعمل الطالب مقابل لكلمة-قبّله-مكافئاً ترجمياً- le saluant -وهو مقابل خاطئ. والصواب أن يقول:

...il l'embrassa longuement

هي المخالفة التي جعلت الطالب يعطي تفسيراً خاطئاً لكلمة قبّله.

المثال الخامس:

الورقة رقم 16

فاستقبلته مستبشرة متأكدة.

اقترح الطالب:

Elle l'accueillit en réjouissant et avec certitude.

لقد فسّر الطالب تفسيراً خطأ حين استعمل عبارة- avec certitude -كمقابل

لكلمة-متأكدة-، وكان عليه أن يقول:

Elle l'accueillit rayonnante de bonheur , demandant confirmation

إذاً هو تفسير مغلوط لكلمة-متأكدة-، مع عدم ربطه بين كلمة-متأكدة-

والجملة التي وردت بعدها مباشرة.

ي-التداخل (L'interférence)

المثال الأول:

الورقة رقم 12

-نعم ، بعيني في الحافلة،...

اقترح الطالب : oui, avec mes propres yeux

لقد أدخل الطالب صيغة عربية-بعيني-على اللغة الفرنسية، وهو ما أدى إلى

تداخل؛ حيث كان عليه أن يقول: oui, de mes propres yeux

لعل السبب الرئيسي يعود إلى أنّ محدودية قدرة الطالب للنظام المتعلق بصيغ التراكيب الفرنسية، هو الذي جعله عاجزا عن إعادة صياغة النص وفق تراكيب تسمح له بتفادي المشاكل المتعلقة بالتداخل اللغوي.

المثال الثاني:

الورقة رقم 15

رأى أخاه واقفا يترقب إنزال حقيبته.

اقتراح الطالب :

...il vit son frère qui attendait la descente de sa valise

لقد ترجم الطالب كلمة -إنزال- بمقابل ترجمي - la descente -، وكان عليه أن يقول:

...il vit son frère, debout, attendant sa valise.

لقد أخفق الطالب في تحديد المقابل، فظن أنّ صيغة المصدر الواقعة في النص الأصلي ينبغي أن تكون موازية لصيغة المصدر في اللغة الفرنسية وهو ما أدى به إلى الوقوع في التداخل اللغوي؛ حيث كان من الواجب أن يقوم بعملية استبدالية على مستوى الفئات النحوية.

III - الحلول الممكنة للأخطاء :

انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل الطلبة و التي تتوعت حسب السياقات المعرفية، من نحو ودلالة ومفاهيم ومصطلحات وغيرها، سنحاول إعطاء أهم الحلول الممكنة لمثل هذه الأخطاء وذلك حتى يراعي أهل الاختصاص هذه الأخطاء في العملية التعليمية التوجيهية فيأخذ الطلبة الكثير من التوجيهات العلمية والمنهجية في الدرس الترجمي. وعليه فإنّ من أهم هذه الحلول ما يأتي:

1. استخدام الطرق الجديدة لتعليم اللغات كالطريقة البنوية الكلية و السمعية

البصرية و غيرها ، و التي تسمح بتعلم اللغة ليس بشكل معياري و إنما كأداة للتواصل.

2. ما يتعلق بالجانب الشكلي للنظام اللغوي (la forme) يستوجب من الأستاذ توجيه الطالب بوجود مبدأ التنوع أو الاختلاف في المعايير اللغوية، كما يجب أن يكون على علم بأنّ مشكل التحرير في اللغة الهدف لا يكمن على مستوى إيجاد المقابل المكافئ لكلمة ما أو لصيغة، ولكن على مستوى إدماج هذا المقابل في جملة صحيحة من حيث الجانب النحوي والأسلوبي.

3. إعادة النظر في البرنامج و جعله يتماشى و ما تقتضيه العملية الترجمية وكذا متطلبات الطالب:

أ_ على الطالب أن يكون على علم عميق بتقنيات التعابير وهو ما يمكن الإطلاق عليه بمبدأ: التحرير؛ وعليه يمكن إدراج هذا المبدأ الأخير ضمن البرنامج بشرط أن تكون تمارين التحرير مستقلة عن تمارين الترجمة. إن تمارين التحرير المستقلة، و التي تكون على شكل تحاليل النصوص، وملخصات وتركيبات لغوية وإنشاءات، و موجهة من قبل أساتذة متخصصين، فإنّها قد تساهم في إزالة كثير من الصعوبات التي يعاني منها الطلبة و تقوي معارفهم الخاصة.

ثم إنّ من هدف تمارين التحرير أن تجعل الطالب يدرك كل ما يتعلق بالألفاظ والأساليب وكذا تسلسل الأفكار ووضوحها مما يؤهّله في نهاية المطاف أن تتكون لديه قوة معرفية على نظامين: نظام النص الأصلي ونظام اللغة الهدف.

ب - الاهتمام باللغات المتخصصة و جعلها تسير وفق عملية مستمرة ومتواصلة مع الطلبة و بالتالي اقتراح تمارين التحرير و نصوصا للترجمة ذات طابع تقني، إداري، اقتصادي و غيرها من المجالات المتعددة؛ إذ إنّ مثل هذا النوع من التمارين إذا ما تعود الطالب على

التعامل معها فإنّها ستكسبه خلفية معرفية، سواء من حيث المفاهيم أم الإجراءات التي تختلف باختلاف نوعية النصوص.

ج- لكي تكون العملية التعليمية البيداغوجية أكثر فعالية، لابدّ من تحقيق انسجام و ترابط بين مختلف المقاييس المدرّسة و ذلك حتى يكون هناك تكامل في المعارف.

4 . إنّ معالجة النقائص أو الضعف الذي يعاني منه الطلبة لا تكون إلاّ عن طريق تحقيق عمليات التصحيح والتوجيه المستمرة والمتواصلة من قبل أساتذة الترجمة، وهو ما يسمح بدون شك بالكشف والتعرف على أهم النقائص والعيوب التي يعاني منها الطالب، كما يتسنى لهذا الأخير التفريق بين المشاكل اللغوية والمشاكل الترجمية. يمكن أيضا، خلال عمليات التصحيح، لفت انتباه الطالب إلى العادات اللغوية السيئة المكتسبة و إلى الأخطاء الشائعة سواء في اللغة العربية أم الأجنبية.

5. توجيه الطلبة إلى التعرف على مبدأ الاختلافات اللسانية الثقافية الكائنة بين الأنظمة اللغوية، يمكنهم فعلا من تفادي التفسير المغلوط للنصوص.

6. تحقيق مبدأ التدرج في عملية التعليم، والقائم أساسا على نصوص بسيطة، ثم نصوص معقدة، وتليها نصوص أكثر تعقيدا وهكذا دواليك، بالإضافة إلى عرض بعض النصوص التي يعثرها نوع من الغموض أو ركاكة في التعابير أو ما شابه ذلك.

7. يجب اختيار النصوص "الكاملة" (les textes complets) والتي تحمل هوية نصية حقيقة، على غرار النصوص التي تخرج عن السياق، وبما أن النصوص القصيرة-الكاملة-نادرة، فيمكن أن تقدم مقاطع من نصوص كاملة مصحوبة بشرح ينسجم مع السياق.

8. يقترح من حيث الجانب البيداغوجي التعليمي على الطلبة أن يتعلموا كيف يضيفون إلى ترجماتهم ملخصاً عن أهم المشاكل التي واجهوها والاستراتيجيات التي اتبعوها، وكذا الحلول التي إتجأوا إليها، ولا يكون هذا إلاّ في شكل هوامش يضعونها في أسفل الصفحة؛ حيث تسمح هذه الأخيرة بـ:

- توعيتهم بشكل كاف وعميق بمكونات أو عناصر العملية الترجمية.
- مساعدة الموجه على اكتشاف مؤهلات أو قدرات كل طالب مع تبيان مواطن الضعف.

9 . تدريب الطالب المتواصل على مراقبة أو مراجعة ترجمته

باعتبارها نصاً مستقلاً بغض النظر عن النص الأصلي.

10. استثمار انجازات التطور العلمي و على رأسها شبكة الانترنت للتواصل المستمر بين الأستاذ و الطالب و ذلك ليس لغرض التوجيه فقط وإنما للتحفيز أيضاً.

الخلاصة

إنّ مقاربتنا البسيطة للأخطاء المنهجية بصورة عامة، وللجانب البيداغوجي التعليمي بصورة خاصّة، ومعاينتنا الميدانية للنموذج الذي اخترناه للدراسة والمتمثل في أوراق الامتحان لطلبة السنة الرابعة فرنسي عربي، وعربي فرنسي جعلتنا نقف عند مجموعة من النتائج المهمة، وهي على النحو الآتي:

1. لعل أهم الأخطاء المرتكبة من قبل الطلبة تعود إلى تلك الطرق الكلاسيكية التي يزال تأثيرها في برنامج تعليمية اللغات في أقسام الترجمة.

2. إنّ البحث في تعليمية الترجمة يستوجب معرفة خاصّة بكل خلفياتها المعرفية والمنهجية، وذلك انطلاقاً من طبيعتها المتعددة الأنشطة؛ وعليه فليس من البدهاة الخوض في هذا المجال من الدرس والتتقيب، إلا بمعرفة حد أدنى من عالم المفاهيم المستوحاة من تلك المجالات الكثيرة التي تتقاطع مع حقل تعليمية الترجمة، وهذا باعتبارها تؤسس بحق مرجعية أصيلة واستيعاب سليم لخصوصية هذا المجال.

3. إنّ فهم أركان الخطأ وآلياته وخطواته الإجرائية، إنّما هو بمثابة دعائم أساسية في العملية التعليمية والتعلمية، وعليه لا مانع من معرفة أهم الركائز المعرفية والمنهجية لعملية التعلم والمتمثلة أساساً في المعلم والمتعلم والمعرفة والوسط وتفاعلاتها التي هي أسس التعليمية وجوهر اهتماماتها.

4. ثم إنّ التشريح السليم و الأقوم للحالات اللغوية، وفهم الواقع اللغوي المحيط بالطالب المتعلم، يعد المدخل الأساسي والجوهري لتطبيق سياسات تربوية ناجعة ومفيدة؛ ففهم الطالب لحالات الأحادية والتعدد، والتنوع اللغوي في العالم المحيط به، وتجسّداتها، والاستفادة من التجارب الإيجابية المعتمدة من قبل المؤسسات التربوية وعلى رأسها المؤسسات الجامعية، وجعلها نماذج تتبّع، لهو

المخرج الوحيد لجعل الطالب في مستوى علمي يؤهله لأن يتعامل مع النصوص بالترجمة من دون ارتكاب أخطاء لا ينبغي أن ترتكب.

5. إنَّ المتعلم ينتقل أثناء تعلمه عبر مستويات، وأنَّ الأخطاء المرتكبة التي حاولنا إحصاءها ضمن أوراق الامتحان، تتنوع بتنوع تلك المستويات، ولا تظهر إلا عندما يعتمد المتعلم الطالب إلى التجنب أي -تجنب بعض التراكيب والأساليب-.

6. إن تطوير مستوى الطلبة يستدعي إتباع منهجية ديداكتيكية متكاملة وشاملة أي تتوفر على كل العناصر الأساسية لإنجاح العملية التعليمية، من إعداد للبرنامج و تنظيم محكم لعملية التدريس، و انتقاء جيّد للتمارين، واختيار طرق و أساليب ذكية للكشف عن الأخطاء التي يرتكبها الطلبة لأن التقويم يعتبر خاتمة كل مسار تعليمي-تعلمي. و نعتقد أن التقويم الجيّد هو الذي يسعى إلى تحسين أداء الطلبة و تطوير مستواهم اللغوي و الترجمي.

7. لا يختلف اثنان أن اختيار النصوص و الأمثلة يلعب دورا فعّالا في إنجاح عملية هذا التقويم. فالنصوص المتنوعة هي التي تمكن الأستاذ من توجيه أدائه التعليمي نحو النجاح. فهذا الاختيار يساعد_ بشكل أو آخر_ على إبراز الهفوات التي يقع فيها الطلبة.

و لا بدّ أن نشير -هنا- إلى أهمية التمارين في العملية التعليمية، فهذه التمارين تقوم بوظائف عدّة أهمها :

_ أنها وسيلة لتقويم الأخطاء اللغوية و الترجمية و تصويبها.

_ أنها وسيلة للشرح و التبصير .

_ أنها وسيلة لتقييم مستوى الطلبة و حصيلة معارفهم.

_ أنها وسيلة لإثراء الحصيلة اللغوية و الترجمية لدى الطلبة.

نعتقد بأنّ مثل هذه التخريجات التي حاولنا التوصل إليها لا تعني أنّها الحل النهائي لمتل هذه الأخطاء، وإنّما هي رؤى لعلها تأخذ بأهل الاختصاص في هذا المجال أن يزيّدوا فيها وفق ما يخدم البحث العلمي الموضوعي سواء في أقسام الترجمة أو اللغات.

الملخص باللغة

الفرنسية

L'analyse des fautes est un domaine important de la didactique de la traduction, trop peu exploité bien qu'il s'agisse d'une méthode utile pour évaluer et améliorer la compétence des étudiants , futurs-traducteurs. En effet, les fautes de traduction et de langue relevées dans les instituts de traduction et les départements de langues est un sujet qui mérite d'être pris en considération et traité d'une manière approfondie et objective.

Ce genre de fautes constitue un obstacle pour l'évolution de l'étudiant et son acquisition des connaissances nécessaires lui permettant d'accomplir son devoir de la meilleure manière. Il est tout à fait clair que le diagnostic de ces fautes, la recherche de leurs causes ainsi que leur traitement permettent de les éviter.

Néanmoins, le fait de commettre ces différentes fautes ne devrait pas constituer un danger pour l'étudiant mais l'un des facteurs essentiels qu'il convient d'exploiter de manière positive afin d'améliorer son niveau et par conséquent la qualité de sa traduction, d'une part, et d'autre part de réviser les anciens principes et règles et rechercher l'origine de ce problème dans le but de prendre les mesures correctives nécessaires.

Il appartient donc aux enseignants de s'intéresser de plus près à leurs étudiants , les orienter et leur montrer leurs fautes dès qu'elles sont décelées .

Il est à souligner que tout cela n'est pas une tâche aisée, étant donné que l'enseignement de la traduction diffère des autres enseignements , en ce sens qu'il n'a pas pour but de transmettre des connaissances autant qu'il vise à transmettre des aptitudes et des compétences , d'autant plus que le diagnostic des fautes , leur classement et leur analyse constituent une opération complexe et fastidieuse qui nécessite une explication , une argumentation ainsi que l'utilisation d'une série de méthodes et techniques pour le traitement des textes à travers lesquels le type de fautes est déterminé.

Afin d'étudier profondément cette question, et après avoir consulté plusieurs ouvrages indispensables, nous avons essayé de jeter les bases de la problématique de cette recherche sur les questions suivantes :

-Pourquoi nos étudiants (dans les départements de traduction) commettent des fautes de langue et de traduction ?

-Est-ce que la défaillance provient des méthodes d'enseignement des langues et des matières de traduction , ou bien dans l'environnement où plusieurs dialectes qui diffèrent morphologiquement , phonétiquement et grammaticalement de la langue classique, sont utilisés?

-Quelle est l'influence de ces dialectes locaux sur l'apprentissage des langues ? et quels sont les effets négatifs de cette influence sur l'opération traduisante ?

-Comment ces fautes sont-elles diagnostiquées ?

-Quels sont les mécanismes adéquats qui permettent de les éviter ?

Dans le premier chapitre nous avons défini la faute puis en précisé les différents types ,que ce soit des fautes de traduction(l'omission, l'ajout, la surtraduction, le faux- sens, le non- sens , le contre- sens etc...) ou des fautes de langue (fautes d'orthographe, grammaticales...)

Ensuite nous nous sommes intéressés aux causes qui sont à l'origine de ces fautes et ceci après avoir commenté quelques théories et approches qui ont évoqué ce sujet.

L'étude et l'analyse de l'environnement linguistique des étudiants montre qu'il existe plusieurs parlers variant d'un point géographique à un autre, les situations acquises par les étudiants dans différents aspects linguistiques, aussi bien phonétiques que morphologiques, grammaticaux et sémantiques ont une influence importante sur l'acquisition des langues officielles, et par conséquent, les fautes se multiplient, se répercutant ainsi sur l'activité traduisante.

Les différents moyens de communication ne sont pas sans conséquences sur la formation des étudiants en traduction. En effet, même si ces moyens fournissent des informations susceptibles de contribuer au développement des connaissances, ils véhiculent nombre de fautes de langue , d'ordre grammatical, stylistique ou autres, et que les étudiants adoptent par habitude, ce qui influe négativement sur leur niveau en langue et par conséquent sur la qualité de leur traduction.

Quant au deuxième chapitre, nous l'avons consacré au cours de traduction et son importance. Nous avons évoqué tout d'abord la didactique des langues et son évolution en citant les méthodes d'enseignement des langues, classiques et nouvelles. Ensuite nous nous sommes intéressés à la didactique de la traduction qui est considérée comme un nouveau domaine qui suscite l'intérêt de beaucoup de chercheurs, et qui a pour but d'établir les moyens les plus efficaces pour l'enseignement de la traduction et l'apprentissage de son savoir-faire. Puis nous avons jugé utile d'aborder les méthodes d'enseignement des langues sachant que la didactique de la traduction reste indissociable de celle des langues, d'autant plus que les étudiants commettent des fautes de langue et des fautes de traduction en même temps, ce qui reflète l'existence d'une relation entre les connaissances linguistiques et la pratique de l'activité traduisante. Ensuite nous sommes passés à l'enseignement de la traduction au sein de l'université pour arriver aux fautes commises par les étudiants, que ce soit des fautes de langue ou de traduction, en évoquant les différentes études qui ont été faites sur ce sujet.

Le troisième chapitre est une étude pratique dans laquelle nous avons répertorié puis commenté les fautes les plus importantes que nous avons relevées sur les copies d'examen de traduction Arabe / Français, Français / Arabe (4^{ème} année) et que nous avons classées en deux parties indissociables : les fautes de langue, et les fautes de traduction. Enfin nous avons proposé quelques solutions qui nous ont semblées adéquates.

La majorité des fautes de langue sont des fautes qui accompagnent l'étudiant depuis les premières étapes scolaires c'est-à-dire le primaire et le moyen, et la défaillance provient des matériels pédagogiques limités aux seules méthodes classiques qui considèrent la langue comme objet d'observation et de description et non comme un véritable « outil » de communication ; par conséquent, ces méthodes ne permettent pas aux apprenants d'atteindre un niveau satisfaisant dans la communication écrite, d'autant plus que la notion de la lecture en dehors des cours, susceptible d'améliorer leur niveau, ne leur a pas été inculquée. N'oublions guère l'influence des dialectes locaux sur la langue

arabe classique qui contribue vivement à la multiplication des fautes de langue.

Arrivés à l'étape universitaire, les étudiants passent à côté du principe qu'en traduction, il ne suffit pas de trouver l'équivalent de tel mot ou telle tournure, mais il faut savoir intégrer cet équivalent dans une phrase grammaticalement et stylistiquement correcte.

Quant aux fautes de traduction nous les expliquons à partir du constat suivant :

_ Tout d'abord, il est évident que la compréhension du texte de départ est primordiale pour l'aboutissement à une traduction correcte ; néanmoins les étudiants n'ont pas une maîtrise suffisante de la langue (particulièrement la langue étrangère) leur permettant de comprendre parfaitement le texte source et encore moins de réussir sa restitution dans la langue cible, surtout quand il s'agit d'un texte spécifique à un domaine dans lequel ils ne disposent pas de connaissances complémentaires qui rendent possible sa compréhension.

_ Puis, la faiblesse la plus fréquente repérée chez les étudiants est le recours immédiat à la traduction littérale pensant que celle-ci leur permet de rester fidèle au texte de départ alors qu'en réalité, dans bien des cas, elle favorise les interférences linguistiques auxquelles les étudiants ont du mal à résister. Il est à noter aussi que les étudiants sont limités dans leur créativité linguistique, ce qui explique leur incapacité à trouver des reformulations en langue d'arrivée qui contournent les problèmes liés aux différences inter linguistiques.

_ Ensuite, la mauvaise utilisation des dictionnaires bilingues est à l'origine des maladresses, des faux sens, et de contresens relevés dans la traduction de la plupart des étudiants. En effet, ces derniers ont tendance à prendre le sens dénotatif des mots sans tenir compte du contexte et ces indices qui déterminent le choix des équivalents.

_ Enfin, l'utilisation exclusive de ces mêmes dictionnaires que les étudiants considèrent comme une source fiable d'équivalences des termes rencontrés dans le texte de départ les incite à omettre une étape importante dans l'opération traduisante qui n'est autre que la vérification de la correspondance des termes rencontrés dans le texte original avec tel ou tel terme en langue d'arrivée.

A partir de cette analyse, nous proposons quelques solutions qui pourraient être exploitées pour le traitement de ces fautes et que nous résumons dans les points suivants :

- L'exploitation des nouvelles méthodes dans l'enseignement des langues, par opposition aux méthodes classiques à travers lesquelles la langue est enseignée d'une manière théorique et conventionnelle, serait d'une grande efficacité .

- Une correction attentive de la part des professeurs permet de détecter les lacunes dont l'étudiant souffre, et de le faire prendre conscience de la différence entre les problèmes de langue et les problèmes de traduction. Elle sert aussi à sensibiliser l'apprenant aux mauvaises habitudes acquises au niveau de la langue , que ce soit la langue arabe ou étrangère.

- Le professeur doit exploiter les moyens modernes de la communication , notamment le courrier électronique tant pour orienter l'étudiant que pour le motiver d'une manière continue.

- Une reconsidération du programme,c'est-à-dire établir un programme adapté aux exigences de l'activité traduisante et aux besoins de l'étudiant ; dont quelques suggestions ci-après :

- a)- L'étudiant doit maîtriser les techniques de la communication écrite et pour cela , le programme doit contenir, en dehors des exercices de traduction , une quantité suffisante de cours de rédaction dirigés par des enseignants spécialisés. Ces exercices qui sont sous forme d'analyses, de résumés, et de dissertations, contribuent à la consolidation de la capacité rédactionnelle de l'étudiant et lui permettent une meilleure maîtrise du système de fonctionnement de la langue concernée .

- b) -Une bonne formation des étudiants futurs_ traducteurs doit passer aussi par l'initiation au langage spécialisé , il serait donc bénéfique que les exercices de rédaction aussi bien que de traduction ne soient pas limités au registre standard mais qu'ils s'étendent aux domaines spécialisés tels que techniques , économiques, administratifs pour ne citer que ceux là .

- c) Pour un enseignement plus efficace, il est souhaitable d'établir une coordination entre les différents modules enseignés dans le programme de formation à la traduction, afin qu'il y ait une complémentarité entre les différentes connaissances.

- Attirer l'attention de l'étudiant sur certaines différences linguistico_ culturelles car cela lui permettra d'éviter la mauvaise interprétation des textes qui est à l'origine d'un grand nombre de fautes de traduction.
- Il est à souligner que , comme dans tout autre enseignement, le principe de la progression dans l'enseignement de la traduction ne doit pas être négligé , autrement dit ,les étudiants doivent travailler d'abord sur des textes simples, puis des textes nécessitant de plus en plus de connaissances et de savoir- faire.
- Toujours concernant les textes , il est déconseillé de proposer aux étudiants des textes hors contexte qui ne pourraient être d'une grande efficacité dans cours de traduction , il faut donc choisir des textes « complets » , ou bien des extraits de textes complets si ces derniers sont trop longs, accompagnés d'une explication du contexte.
- D'un point de vu pédagogique, il serait souhaitable de demander aux étudiants de signaler les difficultés rencontrées, et les stratégies suivies ainsi que des solutions adoptées, et cela à travers un résumé ajouté à la fin de leur traduction.
- Apprendre à l'étudiant à réviser continuellement sa traduction et à effectuer le test de plausibilité.

Pour conclure , l'amélioration du niveau de l'étudiant appelle à suivre une méthodologie didactique qui englobe tous les éléments essentiels pour la réussite de l'enseignement, dont la conception d'un programme adéquat, une maîtrise parfaite de la méthode pédagogique, une sélection pertinente des exercices, un choix judicieux des moyens de déceler les fautes commises par les étudiants, car l'évaluation est considérée comme la finalité de tout parcours d'enseignement et d'apprentissage. Nous considérons donc que la meilleure évaluation est celle qui a pour but de faire progresser la performance de l'étudiant et d'améliorer son niveau en langue et en traduction.

Il est tout à fait clair que le choix des textes et des exemples joue un rôle important dans la réussite effective de cette évaluation. Ce sont les différents textes qui permettent au professeur d'orienter son enseignement vers la réussite .Ce choix aide, d'une manière ou d'une autre, à mettre en évidence les failles des étudiants.

Il convient donc de signaler l'importance des exercices dans l'opération d'enseignement car ils ont plusieurs fonctions dont les plus importantes sont :

- _ L'évaluation des fautes de langue et de traduction et leur correction.

- _ L'évaluation du niveau de l'étudiant et de son acquisition des connaissances.

- _ L'enrichissement des acquis linguistiques et de traduction de l'étudiant.

Nous espérons que cette étude soit utile et exploitable tant par les étudiants que par les enseignants sans pour autant avoir la prétentions d'affirmer qu'elle constitue une réponse définitive à toutes les questions qui peuvent être posées à ce sujet, mais un point de départ à toute réflexion éventuelle qui pourrait améliorer le niveau des étudiants en traduction.

قائمة المصادر و المراجع

باللغة العربية :

ابن جني (أبو الفتح عثمان) :

- الخصائص. تحقيق محمد علي النجار القاهرة ،دار الكتب ،1971م

ابن خلدون (ولي الدين أبو زيد عبد الرحمن بن محمد بن محمد):

- المقدمة، بيروت،دار الكتاب اللبناني. 1956م.

ابن هشام (أبو محمد عبد الملك) :

- مغني اللبيب عن كتب الاعاريب .تحقيق مازن المبارك و محمد علي

حمدالله.بيروت .دار الكتاب1995م

أوشيش (كريمة) و خلوت (فتيحة):

- بيداغوجيا التعليم الجديد،ملتقى «الكتاب المدرسي» المركز العلمي لتطوير العربية.

البريني (حافظ):

- علم الترجمة،دمشق، دار دون كيشوط،2003م .

بعطيش (يحي) :

- الجوانب اللسانية و التربوية والنفسية لتعليمية اللغات.مجلة "المترجم".العدد05. دار الغرب للنشر والتوزيع. جامعة وهران. جويلية2002م

بلعيد (صالح):

- دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة والنشر.

بوحوش (رابع):

- اللسانيات التطبيقية في دراسة الأخطاء اللغوية لطلاب الجامعة
،مجلة" التواصل"،ع8،جوان 2008م.

بوراي (ملیكة) :

- النص القرائي بين المرغوب فيه و المنجز-النص الوصفي نموذجاً-
مجلة اللغة العربية المجلس الأعلى للغة العربية، العدد الرابع عشر،
2005م.

بوشحان (شريف) :

- تعليمية اللغات الأجنبية ، مجلة" التواصل"،ع8،جوان 2008م

تازوتي (حفيظة)

- لغة الطفل بين المحيط و المدرسة،دراسة افرادية .مجلة "إنسانيات"
،المجلة الجزائرية في الأنثروبولوجية والعلوم الاجتماعية. العددان
14-15 ماي ديسمبر 2001م.

جوهري (أحمد)

- درس الترجمة،مكناس،مطبعة مصعب،1995م

الحاج صالح (عبد الرحمان):

- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية. مجلة"
اللسانيات"، الجزائر، العدد الرابع، معهد العلوم اللسانية والصوتية.
1973-1974م.

حجاج (علي) و حرما (نايف) :

- اللغات الاجنبية، تعليمها و تعلمها. الكويت .عالم المعرفة.ع17

حساني (أحمد):

• دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان

المطبوعات الجامعية، 2000 م

الخطيب (حسام):

• الأدب المقارن، دمشق دار الطبع 1401هـ/1402هـ.

سارنوف (أ. مدنيك هوارد). يوليو. (أليزابث ف. لوفتس):

• التعلم. ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، مراجعة محمد عثمان

نجاتي، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

شرق (عبد العزيز):

وسائل الإعلام الآلي ومشكلة الثقافة، لبنان، 1998 م

طالب الابراهيم (خولة):

• الجزائريون و المسألة اللغوية ، ترجمة محمد يحياتن، الجزائر ،دار

الحكمة، 2007 م.

عبد الحميد (محمد):

• نظريات الإعلام الآلي واتجاهات التأثير، القاهرة ،عالم الكتب، يناير

1998 م.

عبد العزيز (صالح) وعبد العزيز (عبد المجيد):

• التربية وطرق التدريس، القاهرة، دار المعارف بمصر، 1976 م.

عبد المجيد حسن ولي وصديق (عثمان):

التربية الحديثة، دار البيضاء، مكتبة الوحدة العربية. د.س.

العمر اوي (أحمد) ،و البقالي القاسمي (خالد):

- ديداكتيك التربية الإسلامية، من الإستمولوجي إلى البيداغوجي، الدار البيضاء ،دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1999م.

عبد الهادي (نبيل):

- نماذج تربوية تعليمية معاصرة. ط1، ، دار وائل للطباعة والنشر. 2000م.

الفيتوري (الشاذلي) :

- الأسس النفسية والاجتماعية للغة العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة القومية، ط1، 1984م

كحيل (سعيدة) :

- تعليمية الترجمة ، عالم الكتب الحديث، عمان، 2009م.

لوغال (أندي):

- التخلف المدرسي، ترجمة يمن الأعسر إمام، بيروت، منشورات عويدات، 1963م.

مذكور (عاطف) :

- علم اللغة بين التراث و المعاصرة، القاهرة ، دار الثقافة للنشر و التوزيع، ط1، 1987م

مستغفر (نورة) :

- ديداكتيك اللغة العربية، مجلة "أبحاث لسانية"، الرباط، ديسمبر 2006م.

مطاوع (عصمت إبراهيم) وواصف (عزيز واصف):

- التربية العملية وأسس طرق التدريس، بيروت، دار النهضة العربية، 1982.

مكي (صليحة) ، اوشيش (كريمة) و بودلعة (حبيبة) :

- طريقة تعليم و تعلم اللغة العربية في المدرسة الأساسية. الجزائر. مركز البحث التعليمي لتطوير اللغة العربية. 2006م

منصوري (عبد الحق):

- أخطاء تربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000م

مونان (جورج) :

- علم اللغة في القرن العشرين. ترجمة: نجيب غزاوي، دمشق، وزارة التعليم العالي السورية، 2004م.

النحاس (محمد نبيل) :

- دور الترجمة ووظائفها في تعليم و تعلم اللغات. مجلة "جامعة الملك سعود" ع3 .

AISSANI (Saliha) :

- Analyse des manuels de langue arabe de deuxième et troisième années en usage au premier cycle de l'école Fondamentale- thèse de magister, institut de linguistique et de phonétique, Alger, 1985.

BARTHES(Roland) :

- Critique et vérité, Seuil, 1966

BLOOM (Benjamin) :

- Caractéristique individuelle et apprentissage scolaire, Paris Ed, labos Bruxelles et Fernand Nathan, 1973.

CORMIER (Monique) :

- La notion de Liberté dans l'apprentissage de la traduction. Collection « Traduction », n=7 sous la direction de Danica Seleskovitch : La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l' E.S.I.T les 7, 8, 9 juin 1990.

DANCETTE(Jeanne) :

- La faute de sens en traduction, T.T.R .Vol02,n°2.

DELISLE(Jean) :

- La traduction raisonnée ,Ottawa.Presse de l'université,2004.

DURIEUX (Christine) :

- Fondement didactique de la traduction technique »,Didier érudition,1988.

GERMAN (Claude) :

- La sémantique fonctionnelle (la linguistique),Paris , ed PUF, 1981.

GILE (Daniel):

- La traduction, la comprendre, l'apprendre.Paris, Presses universitaires de France,2005.

HANNELORE(.L.J) :

- Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, 1993

HENAULT (Anne) :

- Histoire de la Sémiotique , Paris, Presses Universitaires de France, 1992.

KUSSMAUL.P :

- Training the translator, 1995

LADMIRAL(Jean René) :

- Traduire :Théorèmes : pour la traduction ; édition Gallimard ; 1994.

LAROSE Robert :

- Méthodologie de l'évaluation des traductions .Revue Méta Vol43,N°02.

MARTINEZ MELIS (Nicol) et ALBIR Amparo Hurtado :

- Assessment in translation studies : Research need. Revue« Meta »,Vol46,N°02 .

SCHWAB (Wallace):

- Traduction et informatique : perspectives pour les années 80. Revue Méta V26 N°1, 1981.

SELESKOVITCH (Danica) :

- La liberté en traduction, Actes du colloque international tenu à l' E.S.I.T les 7, 8, 9 juin 1990 Réunis par Marianne Lederer et Fortunato Israël.

SELESKOVITCH (Danica) et Lederer(Mariane) :

- Pédagogie de l'interprétation, 1989

VAN VAERENBERGH (Leona) :

- Linguistique et théorie (s) de la traduction : Réflexion (s) scientifique (s) au profit du traducteur .Collection « Rivages linguistiques » sous la direction de JEAN PEETERS : « La traduction : de la théorie à la pratique et retour. », Presses Universitaires de Rennes 2005.

المعاجم :

- معجم اللسانيات: فرنسي _عربي (مع مسرد الفبائي بالالفاظ العربية).وضع الدكتور بسام بركة
- المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (انجليزي_فرنسي _عربي).تونس 1989م

- Dictionnaire de didactique des langues : Robert GALISSON et Daniel COSTE 1976.
- Dictionnaire de linguistique : J.DUBOIS-L.GUESPIN-M.GIACOMO-CHR et J.B MARCELLESI-J.P MERVEL. Janvier1974.

الفهـ الرسـ



العلماء في

الفهرس

04.....	المقدمة:
10.....	الفصل الأول: الخطأ : تعريفه، أسبابه و انعكاسه على العملية الترجمية
11.....	I- الأخطاء في الترجمة و اللغة
12.....	1 -الخطأ في الترجمة
13.....	الخسارة (la perte)
13.....	النقصان (l'omission)
13.....	العلك
14.....	التجاوز (la surtraduction)
14.....	الخلل (Faux Sens)
15.....	الزيادة (l'ajout)
15.....	القهقري (la sous-traduction)
16.....	الهراء (le non-sens)
16.....	المخالفة (le contre sens)
18.....	2- الخطأ في اللغة (les fautes de langue)
18.....	-المستوى الصوتي
18.....	-المستوى الدلالي
17.....	-المستوى النحوي
21.....	II- أثر المحيط في تكوين الطالب
23.....	1 - علاقة التلميذ بالواقع (المحيط)
24.....	- العامل الأسري
25.....	- العامل الاقتصادي
25.....	- العامل التربوي
38.....	III- الاكتساب اللغوي بين العامية والفصحى
38.....	1- الدوائر اللغوية في الجزائر

44	2-العادات اللغوية المكتسبة و اللغات الحية
53	3-وسائل الإعلام
58	الفصل الثاني : طرق تدريس الترجمة
59	I تعليمية اللغات
62	II - تعليمية الترجمة
65	III - مناهج تعليم اللغات
66	1-المناهج الكلاسيكية
69	2 - الطرق الجديدة
70	أ - الطريقة المباشرة
71	ب - طريقة القراءة
72	ج- الطريقة السمعية الشفوية
72	د - الطريقة البنيوية الكلية و السمعية البصرية
74	IV-الدرس الترجمي في الجامعة
74	1- تدريس الترجمة
88	2 - بين الترجمة و تعليمية اللغات
95	V -أخطاء الطلبة
95	1- الأخطاء اللغوية
102	2-الأخطاء الترجمية
	الفصل الثالث :فحص الحصيصة التطبيقية لأخطاء الطلبة في ضوء أوراق الإمتحان
104	عربي / فرنسي ، فرنسي / عربي
105	I-من الفرنسية إلى العربية
105	1- الأخطاء اللغوية
105	أ-الأخطاء الإملائية
109	ب - الأخطاء المتعلقة بالنواسخ "العوامل"
113	ج - الأخطاء المتعلقة ببعض المفاهيم النحوية كالفاعل والمفعول وغيرها
116	2 -الأخطاء الترجمية

116.....	أ - الخسارة (la perte)
118.....	ب-النقصان (L'omission)
118.....	ج -العلك
119.....	د -التجاوز (La sur-traduction)
119.....	هـ -الخطأ (Le faux-sens)
121.....	و - الزيادة (L'ajout)
122.....	ز -القهقري (La sous-traduction)
123.....	ح-الهراء (Le non-sens)
125.....	ط-المخالفة (Le contresens)
127.....	II - من العربية إلى الفرنسية
127.....	1-الأخطاء اللغوية Les fautes de langue
127	-Les fautes morphosyntaxiques
128.....	-Les fautes d'orthographe dues à la méconnaissance de la graphie
128.....	Les fautes d'orthographe dues à la méconnaissance de l'importance des accents
129.....	Les fautes d'orthographe dues à l'homophonie
130.....	2-الأخطاء الترجمة (Les fautes de traduction)
130.....	أ - الخسارة (la perte)
132.....	ب-النقصان (L'omission)
134.....	ج -العلك
134.....	د -التجاوز (La sur-traduction)
135.....	هـ -الخطأ (Le faux-sens)
137.....	و - الزيادة (L'ajout)
138.....	ز -القهقري (La sous-traduction)
139.....	ح-الهراء (Le non-sens)

141.....	ط-المخالفة (Le contresens)
143.....	ي-التداخل (L'interférence)
144.....	III- الحلول الممكنة للأخطاء
148.....	الخاتمة
152.....	الملخص باللغة الفرنسية
160	قائمة المراجع و المصادر
168	الفهرس
173.....	الملحق

من القضايا التي ينبغي الاهتمام بها و دراستها بتمعن و موضوعية : افه
الاطاء الترجمية و اللغوية في معاهد الترجمة و اقسام اللغات. فمثل هذه
الاطاء تنخر عقل الطالب و تعيقه على التطور و اكتساب المهارات
الضرورية التي تمكنه من الاعتماد على النفس و القيام بمهامه على احسن
وجه.

إن هذه الاطاء التي يرتكبها الطلبة سو مهما كان نوعها- تشكل دليلا
واضحا على خلل في المسار التعليمي، ولاشك في ان الكشف عنها
و تحديدها والبحث عن اسبابها و اتخاذ العلاج المناسب لها يساعد كثيرا
على تفاديها وتجاوزها. وعليه إن هذا الموضوع الذي اخترناه يطرح
إشكالا خطيرا في المنظومة التربوية بشكل عام - من الابتدائي إلى
الجامعي- ونعتقد أن هذه الوضعية تهدد مستقبل طلبتنا وتندرج بالخطر إن لم
نعثر سو بسرعة - على الحلول التي تمكننا من تجاوزها. ومن اجل
دراسة هذه القضايا بتمعن ، وبعد اطلعنا على مجموعة من المراجع
الضرورية،حاولنا ان نؤسس إشكالية هذا البحث على الاسئلة التالية:

لماذا يرتكب طلبتنا (في أقسام الترجمة) أخطاء لغوية و ترجمية ؟ هل

يكن الخلل في طرق ومناهج تدريس اللغات ومواد الترجمة أم في البيئة التي
ينشأ فيها التلاميذ و الطلبة و التي تستعمل عدة لهجات عامية تختلف صرفيا
وصوتيا و نحويا عن اللغة الفصحى؟ كيف تؤثر هذه اللهجات المحلية في تعلم
اللغات؟ وكيف ينعكس هذا التأثير على العملية الترجمية؟

كيف يتم الكشف عن هذه الأخطاء؟ وما هي الميكانزمات المناسبة
لتجاوزها؟.

وفي الحقيقة لقد أصبح من اللازم القيام بدراسات ميدانية للوقوف
بموضوعية على هذه الظاهرة وإبراز الأسباب المؤدية إليها قصد الكشف عن

أنسب الحلول و أكثرها نجاعة لمعالجة الوضعية. وعليه فإننا نريد من هذه الدراسة ان تكون عملية تفيد الاساتذة و الطلبة.

الكلمات المفاتيح: الاخطاء اللغوية- الاخطاء الترجمية - المحيط اللغوي- وسائل الإعلام- طرق التدريس- الطرق الكلاسيكية -الطرق الجديدة- تعليمية اللغات - تعليمية الترجمة-الحلول.