الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي



كلية الآداب واللغات والفنون

قسم الترجمة

مدرسة الدكتوراه للترجمة

مذكرة بحث لنيل شهادة الماجستير في الترجمة موسومة بـ

استثمار المقاربة بالكفاءات في الترجمة

إعداد الطالب

بن شرقي نصر الله

إشراف

أ.د. خليل نصر الدين

السنة الجامعية

2009-2008

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

بسم الله الرحمن الرحيم

والصلاة والسلام على سيد الأولين والآخرين محمد بن عبد الله

وآله وصحبه ومن والاه

إهداء

اللهم ارحم أبي و ارفع درجاته في المهديين

اللهم اجز أمي عني خير الجزاء

أستغفرك اللهم لذنبي و لوالدي وللأشقائي و للأهلي

و لجميع المسلمين

شكر وعرفان

وهل تصلح الكلمات كي تشير إلى ما يحمله القلب من مشاعر التقدير والعرفان والامتنان ؟

كلا والله

ولكني أقولها مجرد إشارة وعبارة، شكرا لا يحاول التطلع لمشارف قدرك يا أستاذ فضلا عن أن يوفيك حقك فقد بذلت طيلة السنتين وأثناء إشرافك على هذه الرسالة كل ما تملك وفوق ما تملك كي تخرج هذه المدرسة طلبة طموحهم يعانق الجوزاء وأعمالهم تستحق الثناء والجزاء .

كما لا يكون الشكر إلا موصولا إلى الأستاذ الدكتور شريفي عبد الواحد ، منسق مدرسة الدكتوراه للترجمة، على ما بذله وتفضل به، والأستاذة الدكتورة فرقاني جازيه ، صاحبة العلم الغزير والنصح الراشد

المنير، والأستاذة الدكتورة بوحديبة للوشة على ما أمدتني من وثائق والأستاذ الدكتور مخزومي عز الدين الذي لم يألُ جهدا مرشدا وموجها .

ولن تكون كلمة الشكر هذه مكتملة ما لم تلبس أسمى مشاعر الامتنان والعرفان للأستاذة بلهندوز آمنة من جامعة بشار التي سمحت لي بإجراء العمل التطبيقي مع مجموعة من خيرة طلبتها .

وللجنة المناقشة شكر وتقدير لتفضلها بقبول الإشراف على هذا البحث ومناقشته .

وشكر وعرفان إلى جميع الأصدقاء من مدرسة الدكتوراه وبخاصة أولئك الذين قدموا لي يد العون طويلة كانت أو قصيرة وعلى رأسهم زملائي في الدفعة .

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

مقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم ، الحمد لله الذي أرسل رسوله بالهدى ودين الحق ليظهره على الدين كله و كفى بالله شهيدا وأشهد أن لا إله إلا الله و حده لا شريك له إيمانا به و توحيدا وصلى الله و سلم و بارك على سيدنا محمد و على آله و صحبه و سلم تسليما مزيدا.

لقد كان لزاما و جريا متزامنا مع ما يشهده ميدان التعليمية عموما و تعليمية الترجمة خصوصا أن تتعرض إحدى المذكرات المقترحة في مدرسة الدكتوراه، التي نلنا شرف الانتساب إليها، إلى المقاربة بالكفاءات كون هذه قد اقتحمت جميع ميادين التكوين فضلا عن تلك المتناولة للفضاءات التدريسية والأكاديمية التقليدية. فها هي الجامعة تتبنى **نظام** ل.م.د (L.M.D) و هو نظام يقوم على المقاربة بالكفاءات، و ها هي المؤسسات والشركات في حقل التكوين المستمر تتبنى، لمجاراة تطورات سوق العمل ، ما بات يسمى **هندسة التكوين** (Ingénierie de formation) القائمة أساسا على المقاربة بالكفاءات هي الأخرى. بل إن الوزارات و الهيئات الإدارية أعادت بناء سلالمها التراتبية و شبكاتها الأجرية على أساس ما تصورته هذه المقاربة.

كما أن مكاتب تسيير الموارد البشرية (Gestion des ressources humaines) الخاصة منها و العمومية فرضت على تلك الوزارات و الهيئات تصورات جديدة للأطر الإدارية للعمل قائمة على المقاربة ذاتها.

أما تعليمية الترجمة التي دخلت مرحلة جدية في كيانها، مرحلة لم تعد فيها تعتمد على تدريس نظرية الترجمة و تقنياتها و حسب، فقد باتت تتطلع إلى تكوين مترجم راسخ الجذور في نظرية الترجمة و تقنياتها من جهة و ذو مهارات و كفاءات تؤهله لخوض غمار حرفة متعددة الجوانب و الأوجه و متغيرة الأحوال باستمرار.

و بالتالي هي، على غرار الميادين السالفة الذكر، بحاجة لا محالة إلى ما يمكن للمقاربة بالكفاءات تقديمه.

حافزنا الأول في اختيار إشكالية استثمار المقاربة بالكفاءات في الترجمة هو أن هذه المقاربة أثبتت نجاعتها في ميادين عدة حيث شكلت و تشكل همزة الوصل بين التحصيل الأكاديمي و التكوين المستمر أثناء ممارسة المهنة، و هذا لا شك و لا ريب ما زالت تفتقده تعليمية الترجمة، حيث غالبا ما يعاب عليها كونها تلقن نظريات و مناهج و تقنيات يصعب إيجاد إسقاط فعال لها على واقع الممارسة الفعلية للترجمة.

كيف لنا إذن أن نستثمر المقاربة بالكفاءات في تعليمية الترجمة ؟
تلك هي الإشكالية الرئيسة التي وضعتها هذه المذكرة أفقا لها.
إشكالية حاولنا أن نقسمها إلى تساؤلات فرعية، منها :

- كيف تتصور المقاربة بالكفاءات مفهوم الكفاءة عموما ؟
- ما هو المفهوم الأقرب من بين مفاهيم الكفاءة إلى حقل تعليمية الترجمة؟
- وكيف لنا أن نربط هذا المفهوم بالتصورات التي وضعها باحثو الترجمة على اختلاف مشاربهم لمفهوم كفاءة الترجمة ؟
- و إذا ما أردنا أن نحقق هذا الارتباط على واقع التطبيق، ما هي الكفاءة الفرعية الأهم من بين الكفاءات الفرعية المكونة لكفاءة الترجمة التي نراها الأجدر و الأحق بالدراسة التطبيقية ؟
- وكيف للإطار النظري للمقاربة بالكفاءات أن يحتضن كل ذلك ؟

قسمنا معالجة هذه التساؤلات إلى مدخل وثلاثة فصول.

يتناول المدخل التأصيل اللغوي للألفاظ المفتاحية المتداولة في المذكرة و على رأسها لفظي "مقاربة" و "كفاءة" و الألفاظ المرتبطة بها من مثل لفظي "المنهاج" و"التقنية" وغيرهما، إضافة إلى عرض تاريخي وجيز لمراحل استخدام لفظ الكفاءة.

و يتناول الفصل الأول الإطار النظري لتصور الكفاءة في أفق المقاربة بالكفاءات في مجالات رئيسية من المجالات البحثية و مجالات التكوين و هي :
اللسانيات و علم النفس المعرفي و علوم الشغل و علوم التربية، و الخلوص إلى التصور الأنسب و الأسلم في نظرنا لتعليمية الترجمة ، و انتهاء بسرد لتعاريف لبعض المفاهيم المفتاحية المرتبطة بالترجمة التي غالبا ما يخلط الباحثون من غير المتخصصين في المقاربة بالكفاءات بينها و بين مفهوم الكفاءة دون إغفال مسألة التقويم التي هي حاضرة في كل سيرورة تعليمية و كيف تراها المقاربة بالكفاءات ، بالإضافة إلى التوجهات الحديثة في إطار هذه المقاربة من مثل السوسيوبنائية التي ما فتئت تستقطب اهتماما متزايدا.

أما الفصل الثاني، فهو دراسة شاملة مستفيضة لمختلف النماذج التي ارتآها باحثو الترجمة لتصور كفاءة الترجمة ، نماذج تأثرت بمختلف الاتجاهات التي مال إليها هؤلاء الباحثون، من لسانية و تواصلية و معتمدة على نماذج تحليل الخطاب و معرفية و سوسيوبنائية.
و في نهاية هذه الدراسة سينصب اختيارنا على النماذج التي نراها الأقرب والأنسب لأن توضع في الإطار الأوسع للمقاربة بالكفاءات والاتجاه السوسيو بنائي.

أخيرا و ليس آخرا سنحاول في الفصل الثالث البحث عن إطار تطبيقي نجسد فيه فعليا اختياراتنا تلك بعد أن نبرر اختيارا آخر ذلك الذي يتناول كفاءة معينة نراها من أهم الكفاءات المكونة لكفاءة الترجمة.

قسمنا هذا التطبيق الذي أنجزناه مع قسمين من أقسام الترجمة أحدهما في جامعة وهران و الآخر في جامعة بشار، دون إلزام عينة الطلبة هذه بحيز زمني في أي من مراحل التطبيق، إلى خمسة أطوار، هي : تحليل المدونة التي يتم عليها التطبيق، تحديد مرجعي الكفاءات، تحديد مرجعي المهام، تحديد الموارد، وضع مخطط التكوين.

و بدوره مخطط التكوين قد تم تقسيمه ، بالاعتماد على ما تبنته هندسة التكوين إلى أقسام هي : تقويم تشخيصي لتحديد الاحتياجات والمكتسبات، مرحلة التعرف على القدرات، مرحلة امتلاك القدرات، مرحلة التقويم التكويني، مرحلة التثبيت و التقويم التحصيلي الذي يكشف عن مدى بلوغ الأهداف المسطرة في بداية التكوين.

أما لماذا تم تبني تصور هندسة التكوين، فلأنه يبدو لنا أكثر وضوحا و سهولة في التطبيق.

و بعد التقويم التكويني كما بعد التقويم التحصيلي، نحاول الخروج بنتائج تخص ما استخلصناه في نهاية كل مرحلة.

و عند كلمة الخاتمة تكون خلاصة شاملة نعرض فيها أهم الاستنتاجات التي خرجنا بها من هذا البحث.

في منتهى هذه المقدمة، نقرر دون تطاول أن مذكرتنا هذه، على ما وقفنا عليه، سابقة بين مثيلاتها، إذ لم تشهد، على ما نعلم، رفوف المذكرات و الرسائل

في جامعتنا و الجامعات الجزائرية الأخرى بحثا قبلها تناول تطبيق المقاربة بالكفاءات في حقل تعليمية الترجمة.

و لعل هذا يشفع لها شح المراجع، العربية منها على وجه الخصوص، و بخاصة ما يتعلق ببحوث كفاءة الترجمة التي تعرضنا إليها في الفصل الثاني.

كما أن هذا قد يكون عذرا مقبولا لما تجرأنا عليه من ترجمة لبعض المصطلحات و الألفاظ، و بخاصة في الفصلين الأول و الثاني كوننا، كما أسلفنا الذكر، لم نقف لهذه المصطلحات و تلك الألفاظ على ترجمة و بحوث تناولتها فيما سبق.

فالرجاء وراء مذكرة البحث هذه، إن لم يكن لها شيء ذو بال تقدمه، أن تخرج من ذلك كله بفضل السبق.

و الله من قبل و من بعد هو وحده المستعان و من وراء القصد.

بن شرقي نصرالله

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

الفصل الأول

المقاربة بالكفاءات

الإطار النظري

لقد أضحت المقاربة بالكفاءات محل اهتمام علوم وأبحاث عدة مما جعل التصورات التي توضع لها و لمفاهيمها و كيفية تطبيقها تختلف من ميدان لآخر.

أي التصورات و التطبيقات يمكن اقتراحها لحقل الترجمة و تعليميتها؟

سؤال محوري سنحاول الإجابة عنه بعد أن نعرض لمختلف التعاريف المتداولة و لنبدأ بمفهوم الكفاءة.

لقد تم اختيار،على إثر"فيليب جونير" (Philippe Jonnaert) ، أربعة حقول اهتمت بمفهوم الكفاءة، هي : اللسانيات وعلم النفس المعرفي وعلوم الشغل و علوم التربية [1].

لم هذه الحقول بالذات؟ لأنها ببساطة ترتبط بشكل أو بآخر بالترجمة. فاللسانيات أشهر من أن تُعرف إذ هي التي احتضنت دراسات الترجمة في بدايتها بل و مضت إلى حد تبنيها.

و أما علم النفس المعرفي فهذا الذي صار يمد دراسات الترجمة الحديثة بإطار إبستمولوجي و تطبيقي خصب خصوصا تلك التي تهتم بعملية الفهم لدى المترجم و تصرفه أثناء الترجمة، بل إن من جوانب تعريف علوم الترجمة اليوم هي كونها تهتم بمختلف السيرورات والعمليات المعرفية التي ترافق الفعل الترجمي. و هذه السيرورات و العمليات هي بالذات ما يتناوله علم النفس المعرفي.

و أما علوم الشغل التي تطورت بفضل علم نفس الشغل و علم الاجتماع، فهي تهم نشاط الترجمة و بخاصة الترجمة الحرفية و المهنية، فهذه تتم ضمن ظروف

[1] Jonnaert, Ph. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck Université, 2004, pp 10-24

قد تختلف اختلافا جذريا عن ظروف الترجمة التعليمية، مما يخضعها لمعايير بحث خاصة بها تندرج لا محالة في اهتمام علم نفس الشغل.

أخيرا، علوم التربية، و هذه أيضا لا تحتاج إلى تبرير وجودها هنا، فنحن إذ نهتم بتعليمية الترجمة نقف، دون ريب، في صعيد علوم التربية التي تطورت تطورا كبيرا وأصبحت لها اختصاصات محصورة عليها تمتاز بالخصوبة و الموضوعية العلمية التي لا تنازع.

1- الكفاءة في اللسانيات

تعرف الكفاءة حسب قاموس اللسانيات الصادر تحت إشراف "جورج مونان" (Georges Mounin) كالآتي :

" مفهوم أساسي يشير إلى المعرفة الضمنية التي يملكها المتكلم عن لغته. لا تستلزم هذه المعرفة ملكة فهم و إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة وحسب، بل أيضا القدرة على التعرف على الجمل غير سوية الصياغة، و أحيانا القدرة على تفسيرها ".[1]

ثم يواصل اللسانيون تحديدهم لمفهوم الكفاءة عن طريق مقابلته مع مفهوم "الأداء" (Performance).

هنا يجدر طرح التساؤل التالي: من أين جاء هذان المفهومان إلى حقل اللسانيين؟ وأي دلالة يمكننا إلصاقها بهما ؟

[1] Mounin G. (dir.). *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, p.75. Sous « Compétence ». (هذه ترجمتنا)

يرجع أصل وجود المفهومين إلى التمييز الذي وضعه " فرديناند دي سوسير" (Ferdinand de Saussure) (1857-1913)واللسانيون الذين جاءوا من بعده بين اللغة و الكلام، فالأولى نظام أدلة يتقاسمها أفراد الطائفة اللسانية الواحدة، أما الثاني فهو مجموعة من الملفوظات الشفهية والكتابية اللانهائية، بالمعنى الافتراضي، التي يمتلكها أفراد هذه الطائفة.

هذا التمييز هو الذي سيعتمد عليه " نوام تشومسكي " (Noam Chomsky) ليحدد المفهومين الأساسيين لقواعده التوليدية و هما أيضا المفهومان اللذان ستتبناهما اللسانيات في عمومها.

فكما جاء في التعريف السالف، فإن الكفاءة اللسانية هي "معرفة ضمنية" تتكون من مجموعة من القواعد التي تمنح عمليا الفرد إمكانية توليد ما لانهاية من الإنتاجات اللغوية.

أما الأداء فهو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة، وعليه يكون الأداء دائما حسب اللسانيين "تحيينا" (Actualisation) للكفاءة.

استحدث " تشومسكي" فيما بعد في كتابه الصادر عام 1986م، بعنوان "معرفة اللغة، طبيعتها و أصلها و استعمالها"[1] ، في إطار نظريته الرائدة حول "القواعد الشمولية" (Grammaire Universelle)، مصطلحين لهذين المفهومين:

"اللغة العالمية" (I-Language International Language)للإشارة إلى القواعد المتضمنة لدى المتكلم.

و"اللغة الخارجية"(E-Language External Language) للإشارة إلى مجمل الملفوظات التي تثيرها هذه القواعد.

وبذلك يظهر بجلاء أن ارتباط الكفاءة بالأداء عند اللسانيين ارتباط وظيفي .

[1] Chomsky. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger, 1986.

فيما يلي جدول يعقد المقارنة بين المفهومين:

الكفاءة اللسانية	الأداء اللساني
• تحيل إلى **الكلام** • لها خاصية **فطرية** • تلحق بالمستوى **الافتراضي** • تنتمي إلى الحيز **الفردي** **الكفاءة اللسانية مكمون فردي لم يتم تفعيله بعد**	• يحيل إلى **اللغة** • يندرج في **وضعيات** تواصلية • يلحق بالمستوى **الفعلي** • ينتمي إلى الحيز **الاجتماعي** **الأداء، تحديث في وضعية تواصلية، للكفاءة اللسانية**

شكل رقم 1 – المقارنة بين الكفاءة و الأداء اللسانيين [1]

من بين المفاهيم الجديدة التي أتى بها اللسانيون في معرض تحديدهم لمفهومي الكفاءة و الأداء مفهوم سيكون له شأن كبير في المقاربة بالكفاءات، ألا و هو "الوضعية التواصلية" التي لها أهمية قصوى إذا ما أراد الباحث أو الدارس الوصول إلى الإحاطة بمفهوم الكفاءة.

[1] *Cf.* Jonnaert, Ph. *op.cit.* p.11

إذا ما أردنا أن نجمل التصور اللساني للكفاءة يكون قولنا إن هذه لا تكون متيسرة إلا بواسطة الأداء ، إذ هي تحتفظ بخاصيتها الافتراضية و الأداء الذي هو الاستعمال الفعلي لها يكون مؤشرها الظاهر و دليل استقصائها الأوحد . و عليه، ليس بإمكان الباحث إلا أن يصيغ افتراضات بخصوص الكفاءة.

2- الكفاءة في علم النفس المعرفي

بادئ ذي بدء، يصل علماء النفس المعرفي إلى الكشف عن الكفاءة عبر " بروتوكولات ملاحظة " (Protocoles d'observation) و هي عندهم أيضا تتم على المستوى الافتراضي متمثلة في تصريحات لمقاييس معيارية، يستخدمها عالم النفس المعرفي بوصفها "معايير أداء" (Critères de performance) في البروتوكولات المذكورة.

أما البروتوكول[1] فهو تصريح لقواعد حدوث تجربة علمية أو اختبار أو معالجة طبية.

لم يأت علماء النفس المعرفي بجديد فيما يخص التمييز بين الكفاءة و الأداء، فهم يكرسون ما أتى به اللسانيون لا لشيء إلا لأن رائد المفهومين، "نوام تشومسكي" انطلق، في الأصل، من منطلقات نفسية معرفية في وضعهما.

في حين أن ما قدمه علم النفس المعرفي في ميدان البحث عن الكفاءات هو إحداثه لمفهوم "الفروق" (Décalages) التي هي انزياحات ذات طبيعة متعددة

[1] لكلمة "بروتوكول" معان عدة، فهي قديما في أوروبا كانت تعني استمارة تحتوي نماذج لعقود عمومية و توجه إلى الوزراء. وهي اليوم تعني مجمل المراسيم التي تدير اللقاءات و العلاقات الرسمية . أما في حقل التعليمية فتعني نص القواعد التي تحكم سيرورة تجربة علمية أو اختبار أو علاج طبي . و إذ لم نقف لها على ترجمة للمعنى الذي أراده لها علماء النفس فقد استخدمنا اللفظ على ما هو عليه أي بالنقل الصوتي للحروف (Translitération)

بين الكفاءة بوصفها نموذجا لما يراد ملاحظته و أداء الفرد في وضعية ما بوصف هذا الأداء الملاحظة الحقيقية في الميدان.

مما سبق تظهر الأهمية الكبرى التي أضحت تملكها الوضعية حيث لم تعد مجرد حيز لتفعيل الكفاءة من خلال الأداء، بل أصبحت عنصرا مبرزا للفروق بينهما. إنها مصدر التفعيل المذكور و معيار يظهر الفروق واضحة للعيان.

لقد دخل ميدان البحث عن الكفاءات مرحلة جديدة بارتكازه على ثلاثة مفاهيم عوض اثنين.

3- الكفاءة لدى مختصي علوم الشغل

قبل أن يكتشف مختصو علوم الشغل، من علماء نفس و علماء اجتماع، المقاربة بالكفاءات، كان المفهوم السائد لديهم هو مفهوم "المؤهل" (Qualification).

ولا يعتبر انتقال مختصي الشغل من مفهوم المؤهل إلى مفهوم الكفاءة مجرد انتقال اصطلاحي بل هو انتقال على مستوى التصورات، حيث أن المؤهل يرتبط بنزعة "فائداتية" (Instrumentaliste) في حين أن الكفاءة ترتبط بنزعة أكثر نسبية (Relativiste).

يقرر مختصو علوم الشغل ، أن المؤهل عند بدايات استخدامه في حقل بحوثهم لم يكن يعني القدرة على إنجاز عمل ما إنجازا صحيحا و إنما كان يعني "الميزات" التي على الفرد اكتسابها و امتلاكها لإنجاز عمل ما، و هي

الميزات نفسها التي دونها لا يستطيع الوافد الجديد على العمل إنجازه. مما يستلزم أهمية التكوين و التعليم في بناء المؤهل[1] .

قبل أن يفضي عالم الشغل إلى استخدام مفهوم الكفاءة، مرت المفاهيم التي تبناها هذا الميدان عبر ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى (السبعينيات) حيث كان التركيز على "الميزات" اللازمة لإنجاز مهمة ما. هذه المهمة ليست مرتبطة بالضرورة بسيرورة تكوينية.
نظرة هذه المرحلة نظرة فائداتية و إلزامية (Prescriptive) كونها تحدد ما "يجب" على الفرد عمله لممارسة مهنة ما.

المرحلة الثانية (الثمانينيات) حيث أصبح المؤهل يعرف على أنه "القدرة الفردية على التحكم في وضعية مهنية ما بتعبئة المكمون الفردي".

نجد واضحا في هذا التعريف لفظي "الوضعية" و"المكمون" اللذين يجعلان مفهوم المؤهل يبتعد أكثر عن المقاربة الأولى ليقترب أكثر من المقاربة بالكفاءات. و عليه أضحت النزعة الفائداتية جزءا من الماضي.

المرحلة الثالثة (التسعينيات) حيث صار المؤهل هو " كل ما يرافق الإنشاء البنيوي للفعل" و بناء على ذلك نجده يحدد هدف و فضاء الفعل ويتحكم في سيرورته، وبذلك يرتبط باستقلالية الفرد (Autonomie).

إن هذا التعريف يبرز بوضوح مجمل سيرورة الفعل و يأخذها بعين الاعتبار في التعريف الأساسي للمؤهل، و بالتالي يندرج لا محالة في الاتجاه النسبي

[1] Jonnaert, Ph. *op.cit*. p13

(Relativiste) خصوصا وأنه يركز على استقلالية الفرد أثناء إنجاز فعله و خصائص الوضعية.

إن ما يجعل المقاربة الثالثة تقترب أكثر من مفهوم الكفاءة، هو إبرازها لنسبية سريان الفعل.

مع نهاية عقد التسعينيات أدرك مختصو عالم الشغل أن مفهوم الكفاءة يتجاوز الأطروحات الثلاث التي مر عبرها البحث في هذا الميدان كما يتجاوز مفهوم المؤهل نفسه حيث نجد أحد المؤلفات يعرف الكفاءة التعريف التالي :

"هي كل ما يندرج في الفعل و كل ما يمكن من وضع تصور لتنظيم الفعل".[1]

و يقرر المؤلف نفسه أن كفاءات الفرد ترتكز بالضرورة على مكمونه، بحيث أن هذا المكمون شرط للفعل كما أن الفعل شرط للمكمون.

وبذلك تكون الكفاءة كيفية يسير من خلالها الفرد موارده المعرفية و الاجتماعية و هو ينجز الفعل ضمن وضعية ما.

بناء على ما تقدم ، لم تعد الكفاءة قابلة لأن يتنبأ بها فهي متعلقة بمكمون الفرد و الوضعية مع سياقها.

لقد دخلت علوم الشغل مرحلة جديدة بتبنيها لما أضحى يسمى "هندسة التكوين" (Ingénierie de la formation) التي مكنت سوق الشغل من التأقلم مع التغيرات السريعة جراء العولمة و ثورة المعلوماتية و وسائل الاتصال التي فتحت الحدود و فجرت الطاقات، مما دفع المؤسسات و الشركات إلى اعتماد التكوين المساير لممارسة المهنة، وعليه فتح الباب على مصراعيه للمقاربة بالكفاءات لتضطلع بهذه المهمة.

[1] Terssac, G. « Savoir, compétences et travail », in Jonnaert, Ph., *op.cit*.p 15.

وقد يخطر التساؤل : لم الخوض في هندسة التكوين ؟ و ما أهميتها بالنسبة إلى حقل الترجمة ؟

إن المترجم سواء كان يشتغل لحسابه أو ضمن مؤسسة أو مكتب للترجمة يعتبر مقدما لخدمات كغيره من مقدمي الخدمات و بائعيها لمستحقيها. فهو مقدم خدمات لغوية (Language-Service Provider). و بالتالي هو معرض للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تعتري المهن والأنشطة الأخرى و مهنته مطالبة مثلها بالإفادة مما وصل إليه التكوين المتواصل و هندسة التكوين.

يؤكد "غي لوبترف"(Guy Le Boterf)، أحد رواد هندسة التكوين في فرنسا، الفرق الهائل بين الرهانات الكبرى و تصور ضعيف الشحنة لا يجاري تلك الرهانات التي هي مشاريع لإقامة آليات تسيير توقعية أو استباقية للكفاءات و استثمار في رأسمال الكفاءات و نقل و تحويل الكفاءات إلى رأسمال و مراجعة نظام السلم التراتبي لتأسيسه على تقويم للكفاءات و قبول تلك المكتسبة منها في وضعية مهنية ما ... كلها رهانات كبرى، لأن آثارها الاقتصادية و الاجتماعية لها ثقلها ووزنها.[1] أما التصور ضعيف الشحنة فهو مفهوم الكفاءة الذي ما زال يكرس منذ الستينيات، التعريف القائل إن الكفاءة : " مجموعة معارف و معارف عملية و معارف تكوينية ".

بيد أن واقع الكفاءات أكثر تعقيدا من هذا الوصف.

[1] Le Boterf, G. *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 2001, pp 40-41

هذا الفرق بين الرهانات الكبرى و مفهوم الكفاءة سالف الذكر هو مصدر محاذير كثيرة، أحدها إقامة آليات تسيير للكفاءات ليست مضمونة النتائج، تولد معضلات إضافية أكثر من حلها لتلك الموجودة أصلا.

و عليه يقترح لوبترف ضرورة تعميق مفهوم الكفاءة.

يحدد تنظيم العمل بشكل كبير الكفاءات التي يمكن للأفراد بناؤها، و بالتالي فإن محتوى الكفاءة يتطور حسب مؤشر يكون قطباه هما قطب تنظيم العمل حسب "التصور التايلوري" (Conception taylorienne du travail) و قطب تنظيم العمل الأكثر انفتاحا. يمكن لهذين القطبين أن يتواجدا في المؤسسة نفسها أو العمل نفسه. [1]

عندما يجد الفرد نفسه في تنظيم العمل التايلوري [2]، فإن الكفاءات التي بإمكانه بناؤها و توظيفها تتمثل في "معارف عملية أحادية الاتجاه" تتلخص في المقدرة على إنجاز عمليات إلزامية.

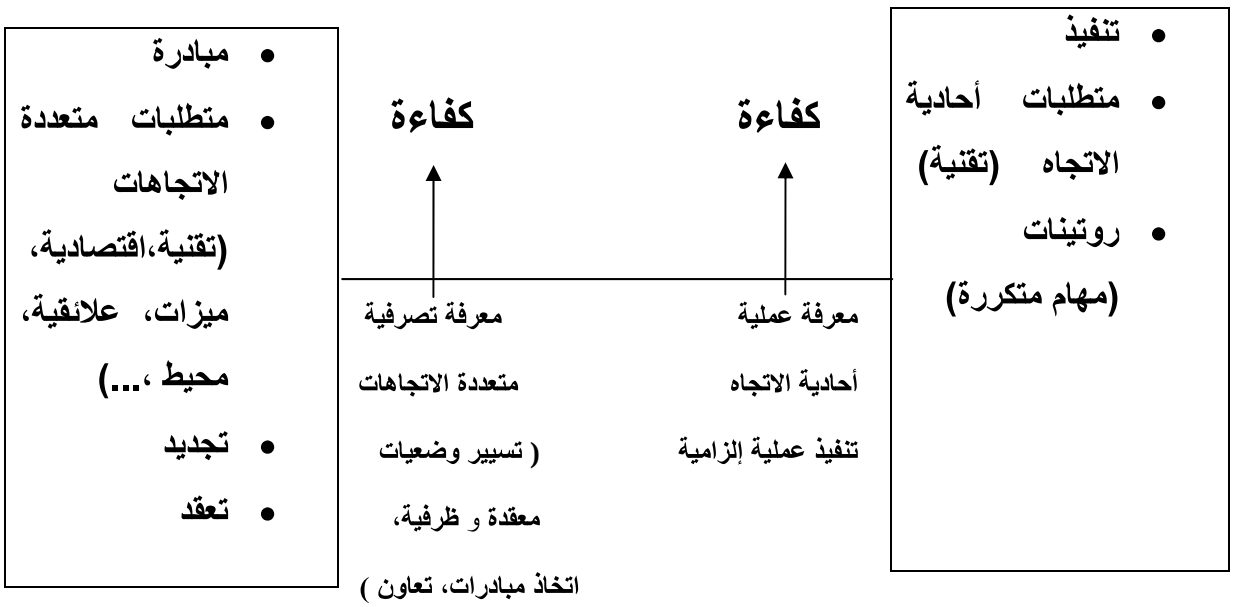
بينما عندما يكون في تنظيم عمل أكثر انفتاحا، فإن الكفاءات التي يمكنه و عليه توظيفها تتمثل أكثر في " معارف تصرفية " (Savoir-agir)، يمكن إجمالها في المقدرة على تسيير وضعيات مهنية معقدة ومواجهة الأحداث و اتخاذ المبادرات و القيام بتحكيمات و أعمال تعاونية .

(انظر الشكل رقم 02)

[1] *Ibid*. pp 42-43

[2] التنظيم التايلوري للعمل هو تنظيم مبني على التحكم في أوقات الإنجاز و أجور العمال ، تم استحداثه على يد المهندس الأمريكي "فريدرك ونسلو تايلور" (Frederik Winslow Taylor) 1856-1915

إلزامية صارمة	إلزامية مفتوحة
تنظيم تايلوري	"مهنة مفتوحة"
سلم تراتبي متعدد	تقليص السلم التراتبي
منطق مناصب	مسئولية موسعة
ثبات	تطور سريع



شكل رقم 2 – مؤشر الكفاءة[1]

[1] *Cf.* Le Boterf. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2004, p.65

يمكن استنتاج مما أتى به "لوبترف" أن كل سياسة تسيير و تنمية للكفاءات يجب أن تصمم بدلالة فرضيات و اختبارات تتم في تنظيم العمل، وأن تجاهل هذه العلاقة سيؤدي إلى محاذير تتمثل في عدم الفعالية والتعرض لمعضلات طارئة مما يطلق عليه علماء النفس "الدخيل المفارق" (Injonction Paradoxale).

لقد وضع لوبترف يده على معضلة مفهوم الكفاءة في علوم الشغل، وهي معضلة تنامت رغم كل التطور الذي تم بلوغه في هذا الشأن. إن الكفاءة تشكو من مقاربة تحليلية صارمة حيث أنها توضع على شكل "مجموع" أو قائمة لانهائية من الأنشطة و الأنشطة الفرعية و المهام والمعارف التكوينية و المعارف العملية ، إلى غير ذلك من المكونات التي لا حصر لها.

جاءت هندسة التكوين لتبين أن هذا النوع من الأنشطة المتشرذمة و المفروضة من قبل سلطة ما حسب برامج مصممة سلفا لا تلائم التصور الحديث للكفاءة التي يجب عليها أن تتحرر من قيود الفكر التايلوري كي تمكن الفرد العامل من هامش مناورة غير إكراهي حتى يستطيع تعبئة الموارد الأكثر مناسبة للوضعية المعقدة التي هو بصدد معالجتها.

الحل الذي تقترحه الاتجاهات الحديثة في ميدان تسيير الكفاءات في عالم الشغل يندرج مباشرة في الخط البنائي البياجيسي ، حيث نجد إحداها تقترح وضع المعارف فعليا و تحويل الأفعال إلى معارف. و هما السيرورتان اللتان تعدلان انتقال المعارف إلى أفعال و الأفعال إلى معارف. [1]

[1] Terssac, G., de. Savoir, compétences et travail, in Jonnaert, Ph. *op.cit.* p.16

نجد هنا ما يسمى لدى علماء النفس "جدلية الفعل و المعرفة" (Dialectique de l'action et de la connaissance) كما قدم لها "بياجي" في تصوره للبعد المزدوج للفعل عندما وضح التمييز بين "التجربة الفيزيائية" (Expérience physique) ونظيرتها المقابلة لها "التجربة المنطقية الرياضية" (Expérience logico-mathématique) .

نستخلص مما سبق أن تصور الكفاءة عند اللسانيين و علماء النفس المعرفي يعرف بمقابلته مع تصور الأداء، بينما علماء النفس و علماء الاجتماع المختصين في علوم الشغل، فبعد تخليهم عن مفهوم المؤهل و تبنيهم للكفاءة لم يكرروا هذا التقابل و إنما صهروا الكفاءة في الأداء ضمن مفهوم واحد و وحيد يشير إلى مكمونات الفرد (الكفاءة) و تحيينها (الأداء) على السواء.

إن أهمية طرح علوم الشغل بالنسبة لبحث ضمن تعليمية الترجمة بالمقاربة بالكفاءات هو أنه رسخ الكفاءة عند إنجاز الفعل في السياق و ضمن الوضعية دون إغفال هاجس التقويم [1]، وهو التفصيل الذي يجعل من وجهة هذا الطرح وجهة متميزة جدا عن سابقتيها.

لننتقل الآن إلى الأطروحة الرابعة التي تمس مباشرة موضوع بحثنا.

[1] يظهر هذا واضحا في عنوان كتاب " لوبترف " الموسوم بهندسة تقويم الكفاءات.

4- الكفاءة في علوم التربية

لقد بات واضحا أن نموذج " تشومسكي" للكفاءة لا يمكن تبنيه في علوم التربية كون الفروق الملاحظة من قبل القائمين على التدريس بين الكفاءة و الأداء، فروق كبيرة وهي تشكل إحدى مظاهر معضلات التقويم في حقل التربية. كما أن هذه الفروق التي يعتبرها علماء النفس المعرفي جزءا من النمو لا يمكن أن يعدها المدرسون عادية، إذ هم مطالبون بتقليصها و محوها.

بدأ علماء التربية يدركون خصوصية حقل التربية بالنسبة للحقول الأخرى بطرحهم لتساؤلات محورية: ما مستوى الكفاءة و ما مستوى الأداء؟ ما هو دور الوضعية؟ هل الوضعية تحدد الكفاءة أم الكفاءة هي التي تحدد الوضعية؟ و ماذا عن الأداء، هل توظفه الوضعية، أم أن الكفاءة تحدد الأداء و الوضعية على السواء؟.

تكمن الصعوبة القصوى حسب "جونير" في تعقد "الوضعيات التربوية" و بخاصة مرجعيتها المتعددة، و هذا ما يجعل الكفاءة غير قادرة لوحدها على التحديد المبدئي للكيفية التي يفترض من الفرد أن يعالج بها وضعية ما.

إن المرجعية المتعددة للوضعية التربوية تتمثل في مجموعات من المتغيرات منها:

المجموعة الأولى: تتعلق بالطلبة في الحصة و ما يرتبط بكل واحد منهم منفردا.

المجموعة الثانية: تتعلق بالأستاذ.

المجموعة الثالثة: ترتبط بالإطار الزماني و المكاني للحصة.

المجموعة الرابعة: كل ما له علاقة بالمشاريع في الحصة.

المجموعة الخامسة: ما يحدد المحيط الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي للجامعة أو المؤسسة التعليمية.

إلى غير ذلك من المجموعات التي لا حصر لها.[1]

يخلص "جونير" إلى استنتاج مفاده أن التعقيد و المرجعية المتعددة اللذيْن يميزان الوضعيات التربوية لا يمكنان مبدئيا من وضع تعريف واضح للكفاءة التي يتوقع من الأداء أن يعكسها . و عليه يتطلب فعل الفرد ضمن وضعية ما صهر الكفاءة و الأداء في مفهوم واحد.

لم تأت المقاربة بالكفاءات لحقل التربية لتجده خاليا و إنما وجدت مقاربات أخرى سبقتها إليه، أهمها المقاربة بالمحتويات و المقاربة بالأهداف.

غالبا ما تصور المقاربة بالأهداف على أنها المشكاة التي خرجت منها المقاربة بالكفاءات، فكثيرا ما تعقد المقارنة بين الاثنتين خصوصا و أن الأولى ما زالت تعسر على الاجتثاث.

بيد أن المقاربتين مختلفتان تماما، فالهدف البيداغوجي و الكفاءة مفهومان بعيدان عن بعضهما البعض لأنهما ينتميان إلى أفقين متباينين.

إذ تنتمي الأهداف إلى التيار السلوكي، كما أن مرحلية التلقين من خلال بيداغوجية الأهداف تقترب من التنظيم التايلوري للشغل الذي أصبح مرفوضا في سوق العمل و التكوين المستديم.

[1] Jonnaert, *op.cit.*, p. 20

1-4 تياران تربويان مهيمنان

بعد الانتقادات و الآراء المناهضة لمفهوم الكفاءة في حقل التربية ، آراء وصلت إلى حد الرفض بحجة أنه يراد لمنطق السوق و المنافسة أن يلج الفضاء التعليمي، بدأ جمع من الباحثين يسعون إلى تمكينه بهيكل نظري متين و ثابت، ساعدهم في ذلك اقتراب التيارين اللذين كانا في السابق متنافرين، و هما التياران "الأنجلوساكسوني" و "الفرانكفوني"، حيث صارا يطرحان مقاربتين متشابهتين. الأمر الذي أفضى بمفهوم الكفاءة إلى استقلالية أكيدة تخص حقل التربية دون الحقول البحثية الأخرى التي أثرت فيه في السابق مثل اللسانيات المعرفية و علم النفس المعرفي.

ظهر التيار الأنجلوساكسوني في الولايات المتحدة الأمريكية عقب الانتقادات الشديدة التي تعرض لها نظامها التعليمي في الستينيات. و منذ تلك الفترة أدرجت الكفاءة في الحقل التربوي، إلا أنها كانت تدخل في أفق سلوكي جعل الخلط بينها و بين مفهوم الهدف البيداغوجي أمرا سائرا هناك.

كان المتعلمون بمجرد دخولهم في تكوين ما يدمجون في برنامج يمرنهم آليا على سلوكات ترتبط بمعايير للتحكم في كفاءات معينة، تلك هي الثنائية الشهيرة كفاءة/ أداء.

إن هذه النظرة للممارسة التربوية ليست قصية عن التنظيم التايلوري في ميدان الشغل، إذ البرنامج التعليمي يضع قوائم لانهائية من الكفاءات المتصورة سلفا.

قبل أن تنتقل النظرة الأنجلوساكسونية من الأفق السلوكي إلى الأفق النسبي المعروف عن الكفاءة اليوم، ستمر عبر مرحلة معرفية نهاية السبعينيات و بداية الثمانينيات .

أضحت الروتينات (الأفعال السلوكية المتكررة) السلوكية تستبدل بمفاهيم معرفية (المهارات و المعارف و المعارف الإجرائية و المعارف التقريرية أو الشرطية و التمثيلات،...)، و شيئا فشيئا أدخلت هذه المفاهيم ضمن سياقات خاصة .

و تكتمل النظرة الأنجلوساكسونية في مرحلة ثالثة بإشارتها إلى أن الكفاءات ليست معرفية وحسب، بل هي ذات طبيعة متعددة تلخص في خمس مجموعات: "معرفية" و "عاطفية" و"تأثيرية" و "تطبيقية" و"استكشافية".

يعتبر أحد رواد هذا التيار، عالم النفس التربوي " روبرت فيلدمان " (Robert S.Feldman) الكفاءة على أنها المعرفة أو المهارة أو الموقف التي بالإمكان التدليل عليها في وضعية خاصة. [1]

يدل هذا التعريف بوضوح على أهمية الوضعية ، كما يشكل تقدما ملحوظا في مفهوم الكفاءة.

من جهته يؤكد "لوران أندرسن" (Lorin W. Anderson) عدم وجود إجراءات قبول تجريبي للكفاءات و كل ما يستطيعه الباحث هو تحديد التواترات التي أمكنه فيها رؤية هذه الكفاءة أو تلك في وضعيات محددة. [2]

و بذلك دخلت المقاربة في حيز النظرة النسبية المؤسسة لمفهوم الكفاءة.

إلى جانب التيار الأنجلوساكسوني تطور تيار فرانكفوني في أوربا (فرنسا، سويسرا، بلجيكا) و كندا، حيث اكتسب استقلالية عن حقول البحث و اتخذ مفاهيم تخص حقل التربية.

---

[1] Feldman, S.R.(dir.) The Social Psychology of Education , Cambridge , Cambridge University Press , 1986 , pp 115-131

[2] Anderson L.W. « La formation des maîtres en fonction des compétences attendues ». In Jonnaert, Ph., *op.cit.* 27-29

تقترب هذه المفاهيم من تلك التي تطورت في حقل علوم الشغل و هذا مرده إلى أن أغلب البحوث التربوية تمت في إطار التكوين المهني و لأن انشغال علوم التربية و علوم الشغل ينصب على فعل الفرد ضمن وضعية ما.

أدى هذا التقارب بين الحقلين إلى إبعاد مفهوم الأداء من المقاربة بالكفاءات، و لم يعد يعقد الباحثون فرقا بين الكفاءة و الأداء، فقد اختفى الثاني لأن الكفاءة نفسها أصبحت مترسخة في الوضعية الملموسة.

2-4 الكفاءة التربوية

استعرض "جونير" مجموعة كبيرة من تعاريف كبار الباحثين في مجال الكفاءة التربوية : " دينو " (D'Hainaut)، "رينال و ريونييه " (Raynal & Rieunier) ، "جيليه " (Gillet)، "برينو" (Perrenoud)، "جونير و لوفيرز وبيلتييه " (Jonnaert , Lauwaers , Peltier)، "ميريو" (Meirieu)، "بالاسيو" (Pallascio).

ووجدها كلها تدور حول محور نموذج واحد لخصه كما يلي:

"الكفاءة تحيل إلى مجموعة من العناصر التي يعبؤها الفرد من أجل معالجة وضعية ما بنجاح".[1]

ما هي هذه العناصر التي تحيل إليها الكفاءة؟

حددها بعض الباحثين بالمعارف والمعارف العملية و المعارف التكوينية، و حددها البعض الآخر بالسلوكات أو التصرفات.

[1] Jonnaert,Ph. *op.cit*. p 31

من جهته يختار " برينو " مصطلح موارد، أما "جونير" و رفاقه فقد فضلوا لفظ قدرات الذي مالت إليه أغلب التصورات حيث أن أغلب الدراسات حول المقاربة بالكفاءات تجزيء الكفاءة إلى مجموعة من القدرات.

نلاحظ بوضوح هذه الخصائص في تعريف الباحث المغربي "محمد الدريج":

" الكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات و اتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة ".[1]

و نلاحظها أيضا في تعريف الباحث المغربي الآخر"عبد الكريم غريب ":

"الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات".

و يقول الباحث نفسه، إن الكفاءة تتضمن :

- مجموعة من المعارف و المهارات و الإجراءات.
- أنماطا من البرهنة العقلية.
- إطارا تنظيميا لمكتسبات الطالب السابقة .[2]

[1] الدريج محمد . الكفايات في التعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2003، ص 16.
[2] بوعلاق محمد ، المرجع السابق ، ص 25-26.

قبل أن نستعرض المفاهيم الفرعية المرتبطة بالكفاءة، يجدر بنا القول إن المترجم المتعلم مطالب في سيرورة اكتسابه لكفاءة ترجمية ما، على غرار أي متعلم آخر، أن يعبئ موارد عديدة ليست معرفية و حسب، بل عاطفية و اجتماعية و نفسية حركية، و لا تتم هذه التعبئة إلا ضمن شبكات عملية (Réseaux opératoires) تحيل على عمليات فيزيائية وذهنية يجريها على النصوص و المحتويات التي تقترحها.

يشترط في هذه الشبكات حتى تكون عملية بالمعنى البنائي البياجيسي، أن تكون متضمنة داخل الفرد (intériorisées) و قابلة للانعكاس (réversibles) أي أن الفرد بإمكانه إلغاؤها عن طريق إجراء العملية في الاتجاه العكسي.

يرتبط كل نوع من الموارد مع النوع الآخر داخل الشبكات و هذه هي التي تمكن من الاستخدام الأمثل لمجمل الموارد المعبئة.

في ظل هذا التنظيم لا يمكن لنوع من الموارد بأي حال من الأحوال أن يعطل نوعا آخر.

إذ تضمن الشبكة القائمة خاصية التكامل بين الأنواع و التبادل الأمثل بينها ، و بذلك تكون الكفاءة تعبئة لموارد متناسبة و متكاملة ومنسجمة فيما بينها بالنسبة لغايات الوضعية المواجهة للفرد.

سنعود إلى تخطيط الكفاءة بعد تعريف المفاهيم الأساسية لهذا التخطيط.

3-4 مفاهيم محورية

1-3-4 الاستعداد (Aptitude)

هذا أول تصور تحدده المقاربة بالكفاءات. إنه نشاط حيوي فطري، يستطيع من خلاله الطالب أن يجابه متطلبات العملية التعليمية / التعلمية. يتكون الاستعداد من قدرات كامنة تعزز بلوغ القدرات المكتسبة، و وظيفة المقاربة بالكفاءات هي تمكين هذه السيرورة من الحدوث على نحو ذاتي .

إذا ما استطاع الاستعداد أن يمكن الطالب من الاكتساب فإنه يصبح قدرة و هذه بدورها تصبح فيما بعد كفاءة.

2-3-4 القدرة (Capacité)

كثيرا ما يتم الخلط بين الكفاءة و القدرة، إلا أن الثانية تشكل الأولى، كما أن الكفاءة تستدعي واحدة من القدرات أو قدرات عدة تنسق بينها بالإضافة إلى موارد أخرى و حسب إكراهات وضعية ما. كل هذا لأجل المعالجة الفعالة و الناجعة للوضعية المذكورة.

تعرف القدرة على أنها نشاط فكري مثبت و مستقر قابل للإعادة في حقول مختلفة.

نخرج من هذا التعريف العام بخصائص نميز بها القدرة :

- البنية المعرفية المثبتة، فهي قد كانت، في وقت سابق، بنيت من قبل الفرد و بذلك أصبحت جزءا من رصيده المعرفي و هذا ما يعطيها الميزة التطورية.
- التنظيم غير المتغير، بالنسبة لصنف معين من الوضعيات، أي أن بمقدور الفرد أن يستخدم القدرة نفسها لمجموعة من الوضعيات التي تنتمي إلى صنف معين.
- عملية، أي أنها تخضع للشرط البياجيسي، حيث هي متضمنة لدى الفرد و قابلة للانعكاس، يستخدمها ليتصرف، فيزيائيا أو ذهنيا، على الأشياء أو على المحتويات، كما يمكنه إلغاء العملية بعكسها.
- تتناول محتوى دقيقا و محددا بوضوح، فالقدرة محددة ببرنامج مقرر و لا تنفصل عن اختصاص أو مجموعة من الاختصاصات.
- القدرة ذات طبيعة مستعرضة، أي تستخدم في اختصاصات متعددة. لا تستعمل القدرة المستعرضة(Capacité transversale) في وضعيات عدة و حسب، بل تصلح لاختصاصات عدة أيضا. و هذه خاصية أكدها كل من "خالد لبصيص" و "جونير" في مؤلفيهما.[1] [2]

تتجاوز هذه الخاصية إطار الشُعَبِ و الاختصاصات التعليمية حيث تمنح القدرة تعددا في الحقول و الميادين و بذلك تعمل باستقلال أو بتزامن في مختلف الحقول : "المعرفية" و "النفسية الحركية" و "العاطفية" و "الاجتماعية"؛ و مختلف الوضعيات (خاصية وضعية بينية) ؛ ومختلف الاختصاصات الدراسية (خاصية مبحثية بينية) ؛ و مختلف الكفاءات.

[1] Jonnaert,Ph. *op.cit*. p 51

[2] لبصيص خالد، المرجع السابق، ص 94-95.

4-3-3 وظيفة القدرة

انطلاقا من محتوى محدد، تسمح القدرة بانجاز عملية أو عمليات عدة (فيزيائية أو فكرية) على عنصر أو عناصر عدة من وضعية ما.
يمكن للقدرة أن تعمل بمفردها أو بالتنسيق مع قدرات أخرى و موارد أخرى تستدعيها الكفاءة، فهي بذلك تمكن هذه من إنجاز معالجة فعالة للوضعية تستند على قدرة أو قدرات عدة تم التنسيق بينها.

يشترط في تفعيل القدرة،كي يكون ناجعا ضمن الوضعية،أن يشتمل على العناصر التي تمكن من تقويم نجاح استعمال القدرة. و الأمر الذي يساعد على هذا التقويم يكمن في الخاصية العملية (Opératoire) للقدرة، فكونها قابلة للانعكاس (Réversible) يجعلها تشتمل على العناصر التي تمكن من تقويم نجاح تفعيلها و استخدامها بالتنسيق مع قدرات أخرى أو لوحدها.

4-3-4 المهارة (Habileté)

ليست المهارة غاية بل وسيلة ترتبط بالاستعمال الفاعل للمجال المعرفي و الحركي والوجداني و القيمي. إنها قدرة جزئية مكتسبة، يمتاز مفهومها بخصوصية أكثر من مفهوم القدرة، فهو مرتكز على مهمة سهلة التحديد من مثل: القراءة، الكتابة، التسمية، المقارنة، إلى غير ذلك من المهام.

نجد في المقررات أن المهارات تحيل على معارف مبرمجة و منظمة كما هي، فهي وحدات للمادة معرفة من خلال فعل خارج السياق من مثل: " تصريف فعل ثلاثي في الماضي ".

يبقى المستوى الأخير يمثله المحتوى المادي الذي ينصب عليه فعل المهارة.

فيما يلي جدول يوضح علاقة الأصناف الثلاثة مع بعضها البعض :

القدرة	المهارات	المحتوى المادي
تطبيق تقنية الإبدال	القراءة، تحديد الوحدات المستهدفة، البحث في القاموس عن المكافئات ، إلى غير ذلك من المهارات.	الأمثلة، محتويات التمارين، و غير ذلك

شكل رقم 03 - ربط القدرة بالمهارات و المحتوى المادي

في نهاية هذا العرض المفاهيمي يمكننا ، على إثر " جونير"، استكشاف مراحل الخطاطة الدرجية التي تؤدي إلى بناء الكفاءة :

- **على مستوى الكفاءة**

تستدعي الكفاءة سلسلة من الموارد لأجل معالجة وضعية بنجاح. بعض من هذه الموارد هي قدرات معرفية يتحكم فيها الفرد.

- **على مستوى القدرات**

تستند القدرات المنتقاة و المنسقة فيما بينها على سلسلة من المهارات التي يتحكم فيها الفرد تتعلق ببعض المحتويات المبحثية.

- **على مستوى المهارات**

تمكن المهارات التي تستند عليها الكفاءات و القدرات المعبئة من الاستعمال الأمثل لبعض المحتويات المبحثية.

- **على مستوى المحتويات المبحثية**

توفر المحتويات المبحثية المادة الأولية للمهارات و القدرات.[1]

و نحن نستعرض الخطاطة الدرجية السابقة، علينا أن نستحضر نقطة ذات أهمية بالغة و هي أن الوضعية هي أول ما يحدد في تعبئة الموارد لا الكفاءة، إذ أن الوضعية تكتسي أهمية بالغة في المقاربة بالكفاءات، و لا كفاءة خارج سياق الوضعية.

إن الوضعية هي العنصر المفتاح للكفاءة و زيادة عليها نجد التمثيل (La représentation) الذي يصنعه الفرد عن هذه الوضعية في قلب إشكالية الكفاءة.

[1] *Cf*. Jonnaert, Ph. *op.cit*. p.60

فيما يتعلق بالكفاءة التي انصب عليها عملنا التطبيقي،و أسميناها "كفاءة إعادة الصياغة" ، لقد اعتمدنا الخطاطة الدرجية في بناء الكفاءة المقصودة حيث جزأنا الكفاءة المنشودة إلى قدرات وضعنا قبل الخوض في مراحلها "تقويما قبليا" هو ما يسمى في المقاربة بالكفاءات "التقويم التشخيصي".

و هذا ما يقودنا إلى الحديث عن المرحلة الحساسة في كل عملية تعليمية، ألا و هي التقويم.

4-4 التقويم في المقاربة بالكفاءات

تولي المقاربة بالكفاءات أهمية قصوى لعملية التقويم التي تمتاز فيها بالاستمرارية والشمول و تستجيب إلى وظائف حددها " جون كارديني " (Jean Cardinet) [1] كما يلي :

أ. وظيفة التوجيه

تتعلق هذه الوظيفة بفحص شروط العملية التعليمية و منطلقاتها قبل الشروع في تحقيق الكفاءة، و ذلك بغرض توقع صعوبات اكتساب هذه الكفاءة و انتقاء أفضل الأساليب لتحقيقها.

[1] بوعلاق محمد. التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات ، الأغواط ، مجلة جامعة الأغواط ، العدد4 ،2004 ، ص 194-195 .

و بالتالي يكون موضوع التقويم التشخيصي الذي يقوم بهذه الوظيفة هو جمع المعلومات حول قدرات الطلبة و حوافزهم و كفاءاتهم المكتسبة سابقا ومعرفة ما إذا كانوا يمتلكون مهارات (قدرات جزئية مكتسبة) و قدرات لمتابعة ما يراد إكسابه لهم.

فيم يتمثل التقويم التشخيصي؟

يمكن للأستاذ أن يستخدم اختبارات الاستعدادات أي تلك التي تكشف عن استعدادات الطلبة و مهاراتهم، أو اختبارات تنبؤية الهدف منها توقع مواقف و تصرفات من الطلبة. كما قد يقوم بحوارات شفهية معهم أو تحفيز حوارات بين الطلبة أنفسهم، أو اقتراح تمارين آنية و عاجلة لمعرفة مدى تحكم الطلبة في نوع معين من المعارف.

ب. وظيفة الضبط

هذه وظيفة بينية تتعلق بضبط مسار العملية التعليمية وإجراءاتها، و بالتالي يكون القيام بها أثناء الخوض في مراحل اكتساب الكفاءات المنشودة.

ما المطلوب من وظيفة كهذه؟

ينشد من وراء هذه الوظيفة المساعدة على فهم أساليب و منهجيات الطالب أثناء تعلمه، أي كشف آليات استقلالية المتعلم ومدى اضطلاعه بمسؤولية تعلمه (وهذا من أهم أهداف المقاربة بالكفاءات)، بالإضافة إلى التعرف على أنواع الصعوبات التي تحول بين اكتساب الطالب للكفاءة و بلوغه درجة التحكم فيها.

يطلق على التقويم الذي يضطلع بهذه الوظيفة "التقويم التكويني"، و هو تقويم يتم على إثره تحديد الإستراتيجية المعرفية و الأدائية التي تبناها الطالب و أسلوبه في العمل.

فيما يتعلق بأنواع التقويمات التكوينية التي يمكن للأستاذ اقتراحها، نجد اختبارات المحاكاة التي تعتمد على مقارنة الأداء بمستوى معين من الجودة و الإتقان، و الاختبارات الفردية و الجماعية و الشفهية، بالإضافة إلى إمداد المتعلمين بأدوات التقويم الذاتي والتصحيح الذاتي.

زد على ذلك، يمكن للأستاذ إجراء تمرين آني تتم فيه ملاحظة أفعال و تصرفات الطالب خلال إنجازه لمهمة أو لأعمال معينة مع استفساره شفهيا أو كتابيا حول الصعوبات التي صادفته.

لا شك أن التقويم التكويني هو أهم و أصعب تقويم في سيرورة التعليم في المقاربة بالكفاءات. الأهم لأنه السبيل لضمان استقلالية الطالب و تنمية لمهنة الطالب (Le métier d'étudiant) مما يجعله يتحمل مسئولية تعلمه. و الأصعب لأنه يتم أثناء اكتساب الكفاءة و يتطلب تعاونا بين الأستاذ و الطالب، زيادة على عدم وجود شكل و نموذج أمثلين يدخل ضمنهما.

ج. وظيفة التأهيل

تتعلق هذه الوظيفة بالمصادقة على صلاحية نتائج سيرورة اكتساب الكفاءة، و يطلق على التقويم الذي يضطلع بها "التقويم التحصيلي"، حيث يرتقب على إثره التعرف على مدى تحقق الكفاءة و الكشف عما إذا كان الطالب قد صار

متحكما في الكفاءة المنشودة. أي أن هذا التقويم ينصب أساسا على الكفاءة النهائية و القدرات الشاملة و النهائية.

يتضمن هذا النوع من التقويم اختبارات تتطلب أداء مهام ذات دلالة اجتماعية أي تعامل مع محيط الطالب و أوضاع حقيقية، و اختبارات على شكل مقالات تستدعي التأليف والتحليل و الفهم و التركيب و أسئلة متعددة الجوانب و إنجازات تجري ضمن منافسات حقيقية.

فيما يتعلق بإطارنا التطبيقي، تم اختيار مشروع نرمي من وراءه استهداف الجوانب المذكورة يتمثل في نص يتعامل معه المترجم المتعلم ضمن وضعية وسياق معينين.

في نهاية هذا الفصل سنعرض لإطار تربوي يشد الاهتمام منذ سنوات هو " الإطار السوسيوبنائي للكفاءة" (Le paradigme socioconstructiviste).

لم الحديث عن هذا الإطار النظري ؟

لأسباب ثلاثة، الأول، لأنه أثبت جدارته في تأطير المقاربة بالكفاءات، و الثاني، لأنه اقتحم تعليمية الترجمة كما سنرى ذلك في الفصل الثاني، والثالث لأن بناء الكفاءة يكون على مستوى الفرد و على مستوى محيط هذا الفرد ، لذا جاء الإطار السوسيوبنائي للتكفل بهذا العنصر الثاني.

5- البراديغم السوسيوبنائي

ما هي السوسيو بنائية ؟

ليست السوسيوبنائية منهاجا أو تيارا بيداغوجيا أو مشروعا بيداغوجيا، كما أنها ليست تعليمية (Didactique).

إنها إطار نظري (Paradigme) إبستمولوجي للمعرفة، أي إطار يربط المفاهيم والأصناف التي توجه فكر و فعل من يهتم بالمسائل المتعلقة ببناء أو اكتساب أو تغيير أو رفض أو تنمية معارف ما.[1]

إن السوسيوبنائية كأي إطار نظري ابستمولوجي تحدد المعالم التي يمكن للمقاربة البيداغوجية و المناهج و التيارات التربوية أن تجد موضعا لها فيها، فهي تقترح إطارا عاما يمكّن هذه الأصناف كلها من العمل بكل انسجام.

إننا و نحن نتصدى لتعليمية الترجمة، نتصدى في الوقت نفسه لبناء المعرفة لدى الطالب و كيفية رؤية الأستاذ لهذا البناء ، إذ على هذا أن يضع طلبته في وضعية معينة كي يستطيع بناء المعارف (Connaissances) المتعلقة بالمعارف المسننة (Savoirs codifiés)[2] المتضمنة في المقررات المكرسة.

يجب أن يتضح في ذهن الأستاذ كما في ذهن الطالب أهمية الإطار النظري الابستمولوجي للمعارف المستهدفة. و إذا ما علمنا أن الأستاذ في الجامعة لا يمتلك برنامجا واضحا و مسطرا كالذي يملكه أستاذ الثانوية مثلا، أدركنا إذ ذاك أهمية الإطار الذي نحن بصدده.

---

[1] Jonnaert, Ph., *op.cit.*, pp.64-79

[2] هاته الترجمة من وضع "الحسين سحبان" الذي قدم ترجمة لكتاب "فيليب جونير" صدرت عن دار النشر "مكتبة المدارس" بالدار البيضاء ، المغرب ، سنة 2005

ما المطلوب إذن فعله؟

بادئ ذي بدء، يجدر بنا التركيز على أهمية "الاختيار الابستمولوجي" في ما يتعلق ببناء المعارف الذي يُدخِل فيه كلٌ تفكيره و أبحاثه حول التعلم في السياق المدرسي أو الجامعي.

1-5 فرضيتان لا ثالث لهما

كل الأطر النظرية الابستمولجية، على وجه التقريب، تدخل تحت فرضيتين اثنتين غير متداخلتين، الواحدة منهما تقصي الأخرى.

أ. الفرضية البنائية

تدور الفرضية البنائية حول فكرة الأولوية القصوى للفرد العارف (Sujet connaissant)، أي أن عليه هو أن يبني معارفه الخاصة به .

في نظر البنائي، إذن، المعرفة تبنى. لا وجود لمعرفة تكون صورة طبق الأصل لما عليه الحقيقة الخارجية عن الفرد، أي ما نسميه الحقيقة الأنطولوجية أو الوجودية.

إن المعارف تبنى من قبل الفرد نفسه من خلال التجارب التي يعيشها في محيطه، مما جربه هو و تفاعل فيه مع الآخرين. المعارف حتى و إن كانت مسننة في برامج جاهزة ليست قابلة للنقل و إنما يبني المتعلم بذاته المعارف المتعلقة بهذه المعارف المسننة.

ب. الفرضية الانطولوجية

تكون المعرفة، في نظر هذه الفرضية، متعلقة بالحقيقة المشاهدة المستقلة عن مشاهديها الذين يصفونها. تسمى هذه الحقيقة الحقيقة الانطولوجية أو الوجودية. هذه المعرفة قابلة للنقل و بإمكان الفرد تلقيها، و الأمر يتعلق إذ ذاك بتراكم عقيم للمعارف.

2-5 المقاربة السوسيوبنائية للكفاءة

إذا ما تم إدماج المقاربة بالكفاءة في إطار نظري إبستيمولوجي أنطولوجي، فإن كل المفاهيم التي تم شرحها حتى الآن لن يكون من ورائها نفعا. ولذلك حتى تكون المقاربة بالكفاءات مبنية وسط المحيط العام الذي تنشط فيه يجب أن يضاف إليها الإطار السوسيوبنائي الذي يمدها بإضافتين هامتين:

- البنائية التي تجعل المتعلم يبني معارفه بنفسه فتكون جزءا منه لا خارجية عنه، مما يدعم الاستقلالية التي تتمحور حولها المقاربة بالكفاءات.

- التفاعل الاجتماعي ، حيث يبني الطالب معارفه بتفاعله مع من حوله ، و هذا ما جاءت لتحقيقه " بيداغوجيا المشاريع " (Pédagogie des projets) المطورة عن المقاربة بالكفاءات.

لا يتعلق الأمر، في المقاربة السوسيوبنائية للكفاءة، بتعليم مضامين و كفاءات معزولة عن أي سياق، و إنما يتم تحديد وضعيات اجتماعية يستطيع المتعلم أن يبني بداخلها معارفه و يعدلها أو يدحضها وينمي كفاءاته المكتسبة.

إن مهمتنا، من هذا المنظور، في تعليمية الترجمة، صارت معقدة تتجلى في خلق وضعيات تمكن المترجم المتعلم من بناء و تنمية كفاءات ترجمية لها الخصائص التالية:

1. كفاءات تبنى.
2. كفاءات تحدد داخل وضعية محددة.
3. كفاءات انعكاسية (Réflexive)، أي هناك حلقة تفاعلية ما بين المعارف القبلية والمعارف المراد بناؤها.
4. صالحة للاستبقاء مؤقتا.

أما الوظائف التي على الكفاءة القيام بها:

1. تعبئة الموارد أو استنفارها .
2. التنسيق بين سلسلة من الموارد المختلفة : المعرفية و العاطفية و الاجتماعية والسياقية و غيرها من الموارد.
3. المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معينة.
4. التحقق من الملائمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

يشترط "جونير" لوضع مقاربة سوسيوبنائية للكفاءة ما يلي:

أولا- ألا يكف الطالب عن الاشتغال انطلاقا من معارفه الذاتية حيث يلائمها ويغيرها و يعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات. وهذا يناسب لا محالة الوضعيات الترجمية التي هي دائمة التغير و التحول.

ثانيا- أن تستدعي الوضعيات المقترحة على الطلبة، ضمن منظور تكاملية المواد، مواردا تحيل هي ذاتها إلى موارد تعليمية مختلفة.

ثالثا- التحرر من الانغلاق داخل الحصة.

رابعا- اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق و الوضعيات.[1]

نلاحظ منذ بضع سنوات الآن، إدماج بيداغوجية المشاريع في الأطوار المختلفة للمنظومة التربوية لجعل هذا الإطار السوسيوبنائي متوفرا لنجاح المقاربة بالكفاءات، ثم جاء الدور على الجامعة مع " نظام LMD " الذي يتبنى بشكل واسع المقاربة بالكفاءات و بيدغوجيا المشاريع.

سنجد اقتراحا لمنطق المشاريع هذا في تعليمية الترجمة ضمن الفصل الثاني.
يقودنا الحديث عن الجامعة و أنظمة التدريس إلى آخر نقطة في هذا الفصل و هي من بين أهم النقلات النوعية و الثورات الجوهرية التي جاءت لتحرك فضاء التصورات التعليمية الراكد.

[1] Jonnaert, Ph., *op.cit.*, p.78

3-5 و داعا للمنهاج

كان مفهوم المنهاج و لا يزال راسخا في أذهان الأساتذة و البيداغوجيين حيث تجد المشرفين على وضع المقررات يضعون مناهج سنوية ، بل وتمتد على مدى سنوات، يطالب الأستاذ كما الطالب باتباعها نقطة نقطة .

و جاءت المقاربة بالكفاءات فرأت أن تصور العملية التعليمية على هذا النحو يجعل من المنهاج رائدنا إلى البداية من حيث يجب علينا أن ننتهي، إذ المنهاج يحتوي معارف يراد الوصول إليها، وأهملت الكفاءات التي هي السبيل إلى الوصول إلى تلك المعارف.

لذا فإن المقاربة بالكفاءات تقصي فكرة المنهاج من أصلها، وتضع مكانها "المرجعي" (Le référentiel) الذي عوض الأهداف و المحتويات المعرفية للمنهاج بتنظيم أكثر نفعية للمخططات التكوينية، حيث يحدد قائمة من الكفاءات للاكتساب استقاها لا من برنامج للمحتويات وإنما بناء على غايات التكوين المتبع إن كنا في حال تعليمية الترجمة لطلبة التدرج مثلا،أو بناء على احتياجات سوق العمل إن كنا في حال إعادة تأهيل مترجمين محترفين. يتم بلوغ هذه الكفاءات عبر "قدرات عقلية" أو "وجدانية" أو "حركية نفسية"، مع ربط كل ذلك بالوسائل المتاحة و الاستراتيجيات المقترحة و أدوات التقويم المدروسة. [1]

[1]، ينظر بوداود حسين و محمد داودي ، المرجع السابق ، ص 98-99

الآن و قد و صلنا إلى نهاية هدا الفصل، يمكن لنا القول أن من بين مفاهيم الكفاءة التي تعرضنا إليها، يميل بحثنا إلى المفهوم التربوي القاضي بأن "الكفاءة تحيل إلى مجموعة من العناصر التي يعبؤها الفرد من أجل معالجة وضعية ما بنجاح".

بحكم أن تصورات التعليمية أقرب ما تكون إلى التصورات التربوية و لأننا نهدف إلى وضع إطار تطبيقي ضمن قسم للترجمة يعد لتحضير شهادة الليسانس، مع اعتبار أن مفهوم علوم الشغل يبقى هو الآخر مناسبا في إطار تكوين المترجمين المحترفين و خصوصا النظرة التي تقترحها "هندسة التكوين" والمناسبة لإعادة التأهيل أثناء ممارسة المهنة.

أخيرا، لا نغفل أهمية الإطار السوسيوبنائي لتعليمية الترجمة في محيط صار مليئا بالمتغيرات التي على المترجم الإلمام بها بتكوين نفسه بنفسه دون إغفال تفاعله مع محيطه ومع الآخرين.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

الفصل الأول

المقاربة بالكفاءات

الإطار النظري

لقد أضحت المقاربة بالكفاءات محل اهتمام علوم وأبحاث عدة مما جعل التصورات التي توضع لها و لمفاهيمها و كيفية تطبيقها تختلف من ميدان لآخر.

أي التصورات و التطبيقات يمكن اقتراحها لحقل الترجمة و تعليميتها؟

سؤال محوري سنحاول الإجابة عنه بعد أن نعرض لمختلف التعاريف المتداولة و لنبدأ بمفهوم الكفاءة.

لقد تم اختيار،على إثر"فيليب جونير" (Philippe Jonnaert) ، أربعة حقول اهتمت بمفهوم الكفاءة، هي : اللسانيات وعلم النفس المعرفي وعلوم الشغل و علوم التربية [1].

لم هذه الحقول بالذات؟ لأنها ببساطة ترتبط بشكل أو بآخر بالترجمة. فاللسانيات أشهر من أن تُعرف إذ هي التي احتضنت دراسات الترجمة في بدايتها بل و مضت إلى حد تبنيها.

و أما علم النفس المعرفي فهذا الذي صار يمد دراسات الترجمة الحديثة بإطار إبستمولوجي و تطبيقي خصب خصوصا تلك التي تهتم بعملية الفهم لدى المترجم و تصرفه أثناء الترجمة، بل إن من جوانب تعريف علوم الترجمة اليوم هي كونها تهتم بمختلف السيرورات والعمليات المعرفية التي ترافق الفعل الترجمي. و هذه السيرورات و العمليات هي بالذات ما يتناوله علم النفس المعرفي.

و أما علوم الشغل التي تطورت بفضل علم نفس الشغل و علم الاجتماع، فهي تهم نشاط الترجمة و بخاصة الترجمة الحرفية و المهنية، فهذه تتم ضمن ظروف

[1] Jonnaert, Ph. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles, De Boeck Université, 2004, pp 10-24

قد تختلف اختلافا جذريا عن ظروف الترجمة التعليمية، مما يخضعها لمعايير بحث خاصة بها تندرج لا محالة في اهتمام علم نفس الشغل.

أخيرا، علوم التربية، و هذه أيضا لا تحتاج إلى تبرير وجودها هنا، فنحن إذ نهتم بتعليمية الترجمة نقف، دون ريب، في صعيد علوم التربية التي تطورت تطورا كبيرا وأصبحت لها اختصاصات محصورة عليها تمتاز بالخصوبة و الموضوعية العلمية التي لا تنازع.

1- الكفاءة في اللسانيات

تعرف الكفاءة حسب قاموس اللسانيات الصادر تحت إشراف "جورج مونان" (Georges Mounin) كالآتي :

" مفهوم أساسي يشير إلى المعرفة الضمنية التي يملكها المتكلم عن لغته. لا تستلزم هذه المعرفة ملكة فهم و إنتاج عدد غير محدود من الجمل الجديدة وحسب، بل أيضا القدرة على التعرف على الجمل غير سوية الصياغة، و أحيانا القدرة على تفسيرها ".[1]

ثم يواصل اللسانيون تحديدهم لمفهوم الكفاءة عن طريق مقابلته مع مفهوم "الأداء" (Performance).

هنا يجدر طرح التساؤل التالي: من أين جاء هذان المفهومان إلى حقل اللسانيين؟ وأي دلالة يمكننا إلصاقها بهما ؟

[1] Mounin G. (dir.). *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004, p.75. Sous « Compétence ». (هذه ترجمتنا)

يرجع أصل وجود المفهومين إلى التمييز الذي وضعه " فرديناند دي سوسير" (Ferdinand de Saussure) (1857-1913)واللسانيون الذين جاءوا من بعده بين اللغة و الكلام، فالأولى نظام أدلة يتقاسمها أفراد الطائفة اللسانية الواحدة، أما الثاني فهو مجموعة من الملفوظات الشفهية والكتابية اللانهائية، بالمعنى الافتراضي، التي يمتلكها أفراد هذه الطائفة.

هذا التمييز هو الذي سيعتمد عليه " نوام تشومسكي " (Noam Chomsky) ليحدد المفهومين الأساسيين لقواعده التوليدية و هما أيضا المفهومان اللذان ستتبناهما اللسانيات في عمومها.

فكما جاء في التعريف السالف، فإن الكفاءة اللسانية هي "معرفة ضمنية" تتكون من مجموعة من القواعد التي تمنح عمليا الفرد إمكانية توليد ما لانهاية من الإنتاجات اللغوية.

أما الأداء فهو الاستعمال الفعلي للغة في وضعيات ملموسة، وعليه يكون الأداء دائما حسب اللسانيين "تحيينا" (Actualisation) للكفاءة.

استحدث " تشومسكي" فيما بعد في كتابه الصادر عام 1986م، بعنوان "معرفة اللغة، طبيعتها و أصلها و استعمالها"[1] ، في إطار نظريته الرائدة حول "القواعد الشمولية" (Grammaire Universelle)، مصطلحين لهذين المفهومين:

"اللغة العالمية" (I-Language International Language)للإشارة إلى القواعد المتضمنة لدى المتكلم.

و"اللغة الخارجية"(E-Language External Language) للإشارة إلى مجمل الملفوظات التي تثيرها هذه القواعد.

وبذلك يظهر بجلاء أن ارتباط الكفاءة بالأداء عند اللسانيين ارتباط وظيفي .

[1] Chomsky. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger, 1986.

فيما يلي جدول يعقد المقارنة بين المفهومين:

الكفاءة اللسانية	الأداء اللساني
• تحيل إلى **الكلام** • لها خاصية **فطرية** • تلحق بالمستوى **الافتراضي** • تنتمي إلى الحيز **الفردي** **الكفاءة اللسانية مكمون فردي لم يتم تفعيله بعد**	• يحيل إلى **اللغة** • يندرج في **وضعيات** تواصلية • يلحق بالمستوى **الفعلي** • ينتمي إلى الحيز **الاجتماعي** **الأداء، تحديث في وضعية تواصلية، للكفاءة اللسانية**

شكل رقم 1 – المقارنة بين الكفاءة و الأداء اللسانيين [1]

من بين المفاهيم الجديدة التي أتى بها اللسانيون في معرض تحديدهم لمفهومي الكفاءة و الأداء مفهوم سيكون له شأن كبير في المقاربة بالكفاءات، ألا و هو "الوضعية التواصلية" التي لها أهمية قصوى إذا ما أراد الباحث أو الدارس الوصول إلى الإحاطة بمفهوم الكفاءة.

[1] *Cf.* Jonnaert, Ph. *op.cit.* p.11

إذا ما أردنا أن نجمل التصور اللساني للكفاءة يكون قولنا إن هذه لا تكون متيسرة إلا بواسطة الأداء ، إذ هي تحتفظ بخاصيتها الافتراضية و الأداء الذي هو الاستعمال الفعلي لها يكون مؤشرها الظاهر و دليل استقصائها الأوحد . و عليه، ليس بإمكان الباحث إلا أن يصيغ افتراضات بخصوص الكفاءة.

2- الكفاءة في علم النفس المعرفي

بادئ ذي بدء، يصل علماء النفس المعرفي إلى الكشف عن الكفاءة عبر " بروتوكولات ملاحظة " (Protocoles d'observation) و هي عندهم أيضا تتم على المستوى الافتراضي متمثلة في تصريحات لمقاييس معيارية، يستخدمها عالم النفس المعرفي بوصفها "معايير أداء" (Critères de performance) في البروتوكولات المذكورة.

أما البروتوكول[1] فهو تصريح لقواعد حدوث تجربة علمية أو اختبار أو معالجة طبية.

لم يأت علماء النفس المعرفي بجديد فيما يخص التمييز بين الكفاءة و الأداء، فهم يكرسون ما أتى به اللسانيون لا لشيء إلا لأن رائد المفهومين، "نوام تشومسكي" انطلق، في الأصل، من منطلقات نفسية معرفية في وضعهما.

في حين أن ما قدمه علم النفس المعرفي في ميدان البحث عن الكفاءات هو إحداثه لمفهوم "الفروق" (Décalages) التي هي انزياحات ذات طبيعة متعددة

[1] لكلمة "بروتوكول" معان عدة، فهي قديما في أوروبا كانت تعني استمارة تحتوي نماذج لعقود عمومية و توجه إلى الوزراء. وهي اليوم تعني مجمل المراسيم التي تدير اللقاءات و العلاقات الرسمية . أما في حقل التعليمية فتعني نص القواعد التي تحكم سيرورة تجربة علمية أو اختبار أو علاج طبي . و إذ لم نقف لها على ترجمة للمعنى الذي أراده لها علماء النفس فقد استخدمنا اللفظ على ما هو عليه أي بالنقل الصوتي للحروف (Translitération)

بين الكفاءة بوصفها نموذجا لما يراد ملاحظته و أداء الفرد في وضعية ما بوصف هذا الأداء الملاحظة الحقيقية في الميدان.

مما سبق تظهر الأهمية الكبرى التي أضحت تملكها الوضعية حيث لم تعد مجرد حيز لتفعيل الكفاءة من خلال الأداء، بل أصبحت عنصرا مبرزا للفروق بينهما. إنها مصدر التفعيل المذكور و معيار يظهر الفروق واضحة للعيان.

لقد دخل ميدان البحث عن الكفاءات مرحلة جديدة بارتكازه على ثلاثة مفاهيم عوض اثنين.

3- الكفاءة لدى مختصي علوم الشغل

قبل أن يكتشف مختصو علوم الشغل، من علماء نفس و علماء اجتماع، المقاربة بالكفاءات، كان المفهوم السائد لديهم هو مفهوم "المؤهل" (Qualification).

ولا يعتبر انتقال مختصي الشغل من مفهوم المؤهل إلى مفهوم الكفاءة مجرد انتقال اصطلاحي بل هو انتقال على مستوى التصورات، حيث أن المؤهل يرتبط بنزعة "فائداتية" (Instrumentaliste) في حين أن الكفاءة ترتبط بنزعة أكثر نسبية (Relativiste).

يقرر مختصو علوم الشغل ، أن المؤهل عند بدايات استخدامه في حقل بحوثهم لم يكن يعني القدرة على إنجاز عمل ما إنجازا صحيحا و إنما كان يعني "الميزات" التي على الفرد اكتسابها و امتلاكها لإنجاز عمل ما، و هي

الميزات نفسها التي دونها لا يستطيع الوافد الجديد على العمل إنجازه. مما يستلزم أهمية التكوين و التعليم في بناء المؤهل[1] .

قبل أن يفضي عالم الشغل إلى استخدام مفهوم الكفاءة، مرت المفاهيم التي تبناها هذا الميدان عبر ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى (السبعينيات) حيث كان التركيز على "الميزات" اللازمة لإنجاز مهمة ما. هذه المهمة ليست مرتبطة بالضرورة بسيرورة تكوينية.
نظرة هذه المرحلة نظرة فائداتية و إلزامية (Prescriptive) كونها تحدد ما "يجب" على الفرد عمله لممارسة مهنة ما.

المرحلة الثانية (الثمانينيات) حيث أصبح المؤهل يعرف على أنه "القدرة الفردية على التحكم في وضعية مهنية ما بتعبئة المكمون الفردي".

نجد واضحا في هذا التعريف لفظي "الوضعية" و"المكمون" اللذين يجعلان مفهوم المؤهل يبتعد أكثر عن المقاربة الأولى ليقترب أكثر من المقاربة بالكفاءات. و عليه أضحت النزعة الفائداتية جزءا من الماضي.

المرحلة الثالثة (التسعينيات) حيث صار المؤهل هو " كل ما يرافق الإنشاء البنيوي للفعل" و بناء على ذلك نجده يحدد هدف و فضاء الفعل ويتحكم في سيرورته، وبذلك يرتبط باستقلالية الفرد (Autonomie).

إن هذا التعريف يبرز بوضوح مجمل سيرورة الفعل و يأخذها بعين الاعتبار في التعريف الأساسي للمؤهل، و بالتالي يندرج لا محالة في الاتجاه النسبي

[1] Jonnaert, Ph. *op.cit*. p13

(Relativiste) خصوصا وأنه يركز على استقلالية الفرد أثناء إنجاز فعله و خصائص الوضعية.

إن ما يجعل المقاربة الثالثة تقترب أكثر من مفهوم الكفاءة، هو إبرازها لنسبية سريان الفعل.

مع نهاية عقد التسعينيات أدرك مختصو عالم الشغل أن مفهوم الكفاءة يتجاوز الأطروحات الثلاث التي مر عبرها البحث في هذا الميدان كما يتجاوز مفهوم المؤهل نفسه حيث نجد أحد المؤلفات يعرف الكفاءة التعريف التالي :

"هي كل ما يندرج في الفعل و كل ما يمكن من وضع تصور لتنظيم الفعل".[1]

و يقرر المؤلف نفسه أن كفاءات الفرد ترتكز بالضرورة على مكمونه، بحيث أن هذا المكمون شرط للفعل كما أن الفعل شرط للمكمون.

وبذلك تكون الكفاءة كيفية يسير من خلالها الفرد موارده المعرفية و الاجتماعية و هو ينجز الفعل ضمن وضعية ما.

بناء على ما تقدم ، لم تعد الكفاءة قابلة لأن يتنبأ بها فهي متعلقة بمكمون الفرد و الوضعية مع سياقها.

لقد دخلت علوم الشغل مرحلة جديدة بتبنيها لما أضحى يسمى "هندسة التكوين" (Ingénierie de la formation) التي مكنت سوق الشغل من التأقلم مع التغيرات السريعة جراء العولمة و ثورة المعلوماتية و وسائل الاتصال التي فتحت الحدود و فجرت الطاقات، مما دفع المؤسسات و الشركات إلى اعتماد التكوين المساير لممارسة المهنة، وعليه فتح الباب على مصراعيه للمقاربة بالكفاءات لتضطلع بهذه المهمة.

[1] Terssac, G. « Savoir, compétences et travail », in Jonnaert, Ph., *op.cit*.p 15.

وقد يخطر التساؤل : لم الخوض في هندسة التكوين ؟ و ما أهميتها بالنسبة إلى حقل الترجمة ؟

إن المترجم سواء كان يشتغل لحسابه أو ضمن مؤسسة أو مكتب للترجمة يعتبر مقدما لخدمات كغيره من مقدمي الخدمات و بائعيها لمستحقيها. فهو مقدم خدمات لغوية (Language-Service Provider). و بالتالي هو معرض للتغيرات الاقتصادية والاجتماعية التي تعتري المهن والأنشطة الأخرى و مهنته مطالبة مثلها بالإفادة مما وصل إليه التكوين المتواصل و هندسة التكوين.

يؤكد "غي لوبترف"(Guy Le Boterf)، أحد رواد هندسة التكوين في فرنسا، الفرق الهائل بين الرهانات الكبرى و تصور ضعيف الشحنة لا يجاري تلك الرهانات التي هي مشاريع لإقامة آليات تسيير توقعية أو استباقية للكفاءات و استثمار في رأسمال الكفاءات و نقل و تحويل الكفاءات إلى رأسمال و مراجعة نظام السلم التراتبي لتأسيسه على تقويم للكفاءات و قبول تلك المكتسبة منها في وضعية مهنية ما ... كلها رهانات كبرى، لأن آثارها الاقتصادية و الاجتماعية لها ثقلها ووزنها.[1] أما التصور ضعيف الشحنة فهو مفهوم الكفاءة الذي ما زال يكرس منذ الستينيات، التعريف القائل إن الكفاءة : " مجموعة معارف و معارف عملية و معارف تكوينية ".

بيد أن واقع الكفاءات أكثر تعقيدا من هذا الوصف.

[1] Le Boterf, G. *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 2001, pp 40-41

هذا الفرق بين الرهانات الكبرى و مفهوم الكفاءة سالف الذكر هو مصدر محاذير كثيرة، أحدها إقامة آليات تسيير للكفاءات ليست مضمونة النتائج، تولد معضلات إضافية أكثر من حلها لتلك الموجودة أصلا.

و عليه يقترح لوبترف ضرورة تعميق مفهوم الكفاءة.

يحدد تنظيم العمل بشكل كبير الكفاءات التي يمكن للأفراد بناؤها، و بالتالي فإن محتوى الكفاءة يتطور حسب مؤشر يكون قطباه هما قطب تنظيم العمل حسب "التصور التايلوري" (Conception taylorienne du travail) و قطب تنظيم العمل الأكثر انفتاحا. يمكن لهذين القطبين أن يتواجدا في المؤسسة نفسها أو العمل نفسه. [1]

عندما يجد الفرد نفسه في تنظيم العمل التايلوري [2]، فإن الكفاءات التي بإمكانه بناؤها و توظيفها تتمثل في "معارف عملية أحادية الاتجاه" تتلخص في المقدرة على إنجاز عمليات إلزامية.

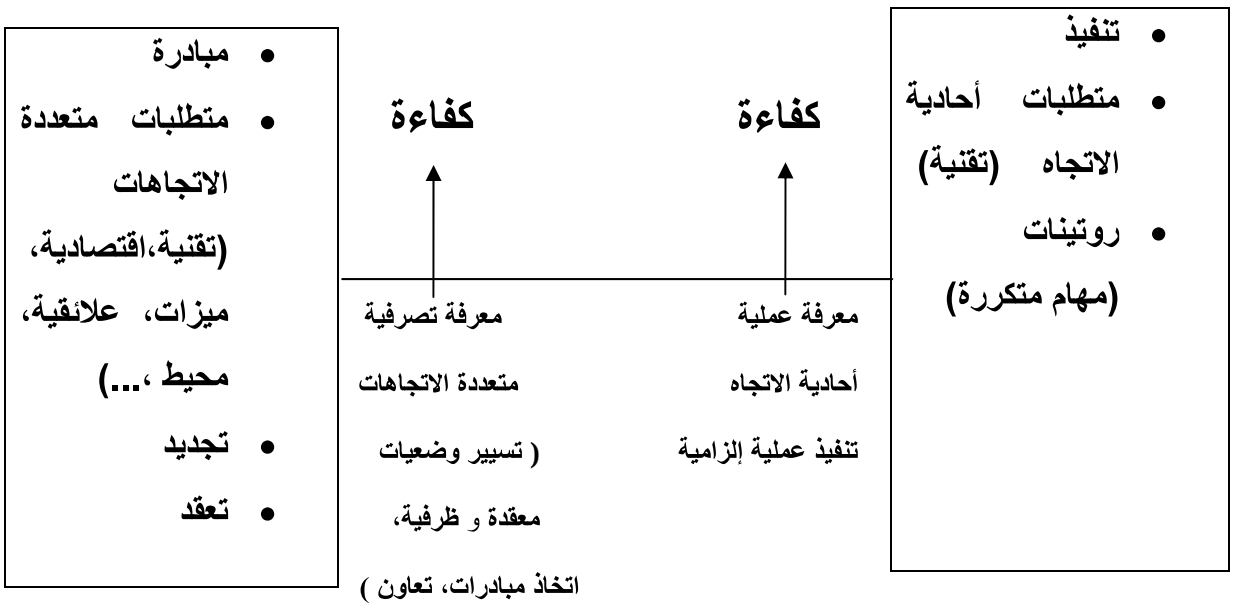
بينما عندما يكون في تنظيم عمل أكثر انفتاحا، فإن الكفاءات التي يمكنه و عليه توظيفها تتمثل أكثر في " معارف تصرفية " (Savoir-agir)، يمكن إجمالها في المقدرة على تسيير وضعيات مهنية معقدة ومواجهة الأحداث و اتخاذ المبادرات و القيام بتحكيمات و أعمال تعاونية .

(انظر الشكل رقم 02)

[1] *Ibid*. pp 42-43

[2] التنظيم التايلوري للعمل هو تنظيم مبني على التحكم في أوقات الإنجاز و أجور العمال ، تم استحداثه على يد المهندس الأمريكي "فريدرك ونسلو تايلور" (Frederik Winslow Taylor) 1856-1915

إلزامية صارمة	إلزامية مفتوحة
تنظيم تايلوري	"مهنة مفتوحة"
سلم تراتبي متعدد	تقليص السلم التراتبي
منطق مناصب	مسئولية موسعة
ثبات	تطور سريع



شكل رقم 2 – مؤشر الكفاءة[1]

[1] *Cf.* Le Boterf. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2004, p.65

يمكن استنتاج مما أتى به "لوبترف" أن كل سياسة تسيير و تنمية للكفاءات يجب أن تصمم بدلالة فرضيات و اختبارات تتم في تنظيم العمل، وأن تجاهل هذه العلاقة سيؤدي إلى محاذير تتمثل في عدم الفعالية والتعرض لمعضلات طارئة مما يطلق عليه علماء النفس "الدخيل المفارق" (Injonction Paradoxale).

لقد وضع لوبترف يده على معضلة مفهوم الكفاءة في علوم الشغل، وهي معضلة تنامت رغم كل التطور الذي تم بلوغه في هذا الشأن. إن الكفاءة تشكو من مقاربة تحليلية صارمة حيث أنها توضع على شكل "مجموع" أو قائمة لانهائية من الأنشطة و الأنشطة الفرعية و المهام والمعارف التكوينية و المعارف العملية ، إلى غير ذلك من المكونات التي لا حصر لها.

جاءت هندسة التكوين لتبين أن هذا النوع من الأنشطة المتشرذمة و المفروضة من قبل سلطة ما حسب برامج مصممة سلفا لا تلائم التصور الحديث للكفاءة التي يجب عليها أن تتحرر من قيود الفكر التايلوري كي تمكن الفرد العامل من هامش مناورة غير إكراهي حتى يستطيع تعبئة الموارد الأكثر مناسبة للوضعية المعقدة التي هو بصدد معالجتها.

الحل الذي تقترحه الاتجاهات الحديثة في ميدان تسيير الكفاءات في عالم الشغل يندرج مباشرة في الخط البنائي البياجيسي ، حيث نجد إحداها تقترح وضع المعارف فعليا و تحويل الأفعال إلى معارف. و هما السيرورتان اللتان تعدلان انتقال المعارف إلى أفعال و الأفعال إلى معارف. [1]

[1] Terssac, G., de. Savoir, compétences et travail, in Jonnaert, Ph. *op.cit.* p.16

نجد هنا ما يسمى لدى علماء النفس "جدلية الفعل و المعرفة" (Dialectique de l'action et de la connaissance) كما قدم لها "بياجي" في تصوره للبعد المزدوج للفعل عندما وضح التمييز بين "التجربة الفيزيائية" (Expérience physique) ونظيرتها المقابلة لها "التجربة المنطقية الرياضية" (Expérience logico-mathématique) .

نستخلص مما سبق أن تصور الكفاءة عند اللسانيين و علماء النفس المعرفي يعرف بمقابلته مع تصور الأداء، بينما علماء النفس و علماء الاجتماع المختصين في علوم الشغل، فبعد تخليهم عن مفهوم المؤهل و تبنيهم للكفاءة لم يكرروا هذا التقابل و إنما صهروا الكفاءة في الأداء ضمن مفهوم واحد و وحيد يشير إلى مكمونات الفرد (الكفاءة) و تحيينها (الأداء) على السواء.

إن أهمية طرح علوم الشغل بالنسبة لبحث ضمن تعليمية الترجمة بالمقاربة بالكفاءات هو أنه رسخ الكفاءة عند إنجاز الفعل في السياق و ضمن الوضعية دون إغفال هاجس التقويم [1]، وهو التفصيل الذي يجعل من وجهة هذا الطرح وجهة متميزة جدا عن سابقتيها.

لننتقل الآن إلى الأطروحة الرابعة التي تمس مباشرة موضوع بحثنا.

[1] يظهر هذا واضحا في عنوان كتاب " لوبترف " الموسوم بهندسة تقويم الكفاءات.

4- الكفاءة في علوم التربية

لقد بات واضحا أن نموذج " تشومسكي" للكفاءة لا يمكن تبنيه في علوم التربية كون الفروق الملاحظة من قبل القائمين على التدريس بين الكفاءة و الأداء، فروق كبيرة وهي تشكل إحدى مظاهر معضلات التقويم في حقل التربية. كما أن هذه الفروق التي يعتبرها علماء النفس المعرفي جزءا من النمو لا يمكن أن يعدها المدرسون عادية، إذ هم مطالبون بتقليصها و محوها.

بدأ علماء التربية يدركون خصوصية حقل التربية بالنسبة للحقول الأخرى بطرحهم لتساؤلات محورية: ما مستوى الكفاءة و ما مستوى الأداء؟ ما هو دور الوضعية؟ هل الوضعية تحدد الكفاءة أم الكفاءة هي التي تحدد الوضعية؟ و ماذا عن الأداء، هل توظفه الوضعية، أم أن الكفاءة تحدد الأداء و الوضعية على السواء؟.

تكمن الصعوبة القصوى حسب "جونير" في تعقد "الوضعيات التربوية" و بخاصة مرجعيتها المتعددة، و هذا ما يجعل الكفاءة غير قادرة لوحدها على التحديد المبدئي للكيفية التي يفترض من الفرد أن يعالج بها وضعية ما.

إن المرجعية المتعددة للوضعية التربوية تتمثل في مجموعات من المتغيرات منها:

المجموعة الأولى: تتعلق بالطلبة في الحصة و ما يرتبط بكل واحد منهم منفردا.

المجموعة الثانية: تتعلق بالأستاذ.

المجموعة الثالثة: ترتبط بالإطار الزماني و المكاني للحصة.

المجموعة الرابعة: كل ما له علاقة بالمشاريع في الحصة.

المجموعة الخامسة: ما يحدد المحيط الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي للجامعة أو المؤسسة التعليمية.

إلى غير ذلك من المجموعات التي لا حصر لها.[1]

يخلص "جونير" إلى استنتاج مفاده أن التعقيد و المرجعية المتعددة اللذيْن يميزان الوضعيات التربوية لا يمكنان مبدئيا من وضع تعريف واضح للكفاءة التي يتوقع من الأداء أن يعكسها . و عليه يتطلب فعل الفرد ضمن وضعية ما صهر الكفاءة و الأداء في مفهوم واحد.

لم تأت المقاربة بالكفاءات لحقل التربية لتجده خاليا و إنما وجدت مقاربات أخرى سبقتها إليه، أهمها المقاربة بالمحتويات و المقاربة بالأهداف.

غالبا ما تصور المقاربة بالأهداف على أنها المشكاة التي خرجت منها المقاربة بالكفاءات، فكثيرا ما تعقد المقارنة بين الاثنتين خصوصا و أن الأولى ما زالت تعسر على الاجتثاث.

بيد أن المقاربتين مختلفتان تماما، فالهدف البيداغوجي و الكفاءة مفهومان بعيدان عن بعضهما البعض لأنهما ينتميان إلى أفقين متباينين.

إذ تنتمي الأهداف إلى التيار السلوكي، كما أن مرحلية التلقين من خلال بيداغوجية الأهداف تقترب من التنظيم التايلوري للشغل الذي أصبح مرفوضا في سوق العمل و التكوين المستديم.

[1] Jonnaert, *op.cit.*, p. 20

1-4 تياران تربويان مهيمنان

بعد الانتقادات و الآراء المناهضة لمفهوم الكفاءة في حقل التربية ، آراء وصلت إلى حد الرفض بحجة أنه يراد لمنطق السوق و المنافسة أن يلج الفضاء التعليمي، بدأ جمع من الباحثين يسعون إلى تمكينه بهيكل نظري متين و ثابت، ساعدهم في ذلك اقتراب التيارين اللذين كانا في السابق متنافرين، و هما التياران "الأنجلوساكسوني" و "الفرانكفوني"، حيث صارا يطرحان مقاربتين متشابهتين. الأمر الذي أفضى بمفهوم الكفاءة إلى استقلالية أكيدة تخص حقل التربية دون الحقول البحثية الأخرى التي أثرت فيه في السابق مثل اللسانيات المعرفية و علم النفس المعرفي.

ظهر التيار الأنجلوساكسوني في الولايات المتحدة الأمريكية عقب الانتقادات الشديدة التي تعرض لها نظامها التعليمي في الستينيات. و منذ تلك الفترة أدرجت الكفاءة في الحقل التربوي، إلا أنها كانت تدخل في أفق سلوكي جعل الخلط بينها و بين مفهوم الهدف البيداغوجي أمرا سائرا هناك.

كان المتعلمون بمجرد دخولهم في تكوين ما يدمجون في برنامج يمرنهم آليا على سلوكات ترتبط بمعايير للتحكم في كفاءات معينة، تلك هي الثنائية الشهيرة كفاءة/ أداء.

إن هذه النظرة للممارسة التربوية ليست قصية عن التنظيم التايلوري في ميدان الشغل، إذ البرنامج التعليمي يضع قوائم لانهائية من الكفاءات المتصورة سلفا.

قبل أن تنتقل النظرة الأنجلوساكسونية من الأفق السلوكي إلى الأفق النسبي المعروف عن الكفاءة اليوم، ستمر عبر مرحلة معرفية نهاية السبعينيات و بداية الثمانينيات .

أضحت الروتينات (الأفعال السلوكية المتكررة) السلوكية تستبدل بمفاهيم معرفية (المهارات و المعارف و المعارف الإجرائية و المعارف التقريرية أو الشرطية و التمثيلات،...)، و شيئا فشيئا أدخلت هذه المفاهيم ضمن سياقات خاصة .

و تكتمل النظرة الأنجلوساكسونية في مرحلة ثالثة بإشارتها إلى أن الكفاءات ليست معرفية وحسب، بل هي ذات طبيعة متعددة تلخص في خمس مجموعات: "معرفية" و "عاطفية" و"تأثيرية" و "تطبيقية" و"استكشافية".

يعتبر أحد رواد هذا التيار، عالم النفس التربوي " روبرت فيلدمان " (Robert S.Feldman) الكفاءة على أنها المعرفة أو المهارة أو الموقف التي بالإمكان التدليل عليها في وضعية خاصة. [1]

يدل هذا التعريف بوضوح على أهمية الوضعية ، كما يشكل تقدما ملحوظا في مفهوم الكفاءة.

من جهته يؤكد "لوران أندرسن" (Lorin W. Anderson) عدم وجود إجراءات قبول تجريبي للكفاءات و كل ما يستطيعه الباحث هو تحديد التواترات التي أمكنه فيها رؤية هذه الكفاءة أو تلك في وضعيات محددة. [2]

و بذلك دخلت المقاربة في حيز النظرة النسبية المؤسسة لمفهوم الكفاءة.

إلى جانب التيار الأنجلوساكسوني تطور تيار فرانكفوني في أوربا (فرنسا، سويسرا، بلجيكا) و كندا، حيث اكتسب استقلالية عن حقول البحث و اتخذ مفاهيم تخص حقل التربية.

---

[1] Feldman, S.R.(dir.) The Social Psychology of Education , Cambridge , Cambridge University Press , 1986 , pp 115-131

[2] Anderson L.W. « La formation des maîtres en fonction des compétences attendues ». In Jonnaert, Ph., *op.cit.* 27-29

تقترب هذه المفاهيم من تلك التي تطورت في حقل علوم الشغل و هذا مرده إلى أن أغلب البحوث التربوية تمت في إطار التكوين المهني و لأن انشغال علوم التربية و علوم الشغل ينصب على فعل الفرد ضمن وضعية ما.

أدى هذا التقارب بين الحقلين إلى إبعاد مفهوم الأداء من المقاربة بالكفاءات، و لم يعد يعقد الباحثون فرقا بين الكفاءة و الأداء، فقد اختفى الثاني لأن الكفاءة نفسها أصبحت مترسخة في الوضعية الملموسة.

2-4 الكفاءة التربوية

استعرض "جونير" مجموعة كبيرة من تعاريف كبار الباحثين في مجال الكفاءة التربوية : " دينو " (D'Hainaut)، "رينال و ريونييه " (Raynal & Rieunier) ، "جيليه " (Gillet)، "برينو" (Perrenoud)، "جونير و لوفيرز وبيلتييه " (Jonnaert , Lauwaers , Peltier)، "ميريو" (Meirieu)، "بالاسيو" (Pallascio).

ووجدها كلها تدور حول محور نموذج واحد لخصه كما يلي:

"الكفاءة تحيل إلى مجموعة من العناصر التي يعبؤها الفرد من أجل معالجة وضعية ما بنجاح".[1]

ما هي هذه العناصر التي تحيل إليها الكفاءة؟

حددها بعض الباحثين بالمعارف والمعارف العملية و المعارف التكوينية، و حددها البعض الآخر بالسلوكات أو التصرفات.

[1] Jonnaert,Ph. *op.cit*. p 31

من جهته يختار " برينو " مصطلح موارد، أما "جونير" و رفاقه فقد فضلوا لفظ قدرات الذي مالت إليه أغلب التصورات حيث أن أغلب الدراسات حول المقاربة بالكفاءات تجزيء الكفاءة إلى مجموعة من القدرات.

نلاحظ بوضوح هذه الخصائص في تعريف الباحث المغربي "محمد الدريج":

" الكفاءات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات و اتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة ".[1]

و نلاحظها أيضا في تعريف الباحث المغربي الآخر"عبد الكريم غريب ":

"الكفاءة نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية التي تكون منظمة بكيفية تجعل الفرد قادرا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة أو إنجاز مهمة من المهام أو حل مشكلة من المشكلات".

و يقول الباحث نفسه، إن الكفاءة تتضمن :

- مجموعة من المعارف و المهارات و الإجراءات.
- أنماطا من البرهنة العقلية.
- إطارا تنظيميا لمكتسبات الطالب السابقة .[2]

[1] الدريج محمد . الكفايات في التعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2003، ص 16.
[2] بوعلاق محمد ، المرجع السابق ، ص 25-26.

قبل أن نستعرض المفاهيم الفرعية المرتبطة بالكفاءة، يجدر بنا القول إن المترجم المتعلم مطالب في سيرورة اكتسابه لكفاءة ترجمية ما، على غرار أي متعلم آخر، أن يعبئ موارد عديدة ليست معرفية و حسب، بل عاطفية و اجتماعية و نفسية حركية، و لا تتم هذه التعبئة إلا ضمن شبكات عملية (Réseaux opératoires) تحيل على عمليات فيزيائية وذهنية يجريها على النصوص و المحتويات التي تقترحها.

يشترط في هذه الشبكات حتى تكون عملية بالمعنى البنائي البياجيسي، أن تكون متضمنة داخل الفرد (intériorisées) و قابلة للانعكاس (réversibles) أي أن الفرد بإمكانه إلغاؤها عن طريق إجراء العملية في الاتجاه العكسي.

يرتبط كل نوع من الموارد مع النوع الآخر داخل الشبكات و هذه هي التي تمكن من الاستخدام الأمثل لمجمل الموارد المعبئة.

في ظل هذا التنظيم لا يمكن لنوع من الموارد بأي حال من الأحوال أن يعطل نوعا آخر.

إذ تضمن الشبكة القائمة خاصية التكامل بين الأنواع و التبادل الأمثل بينها ، و بذلك تكون الكفاءة تعبئة لموارد متناسبة و متكاملة ومنسجمة فيما بينها بالنسبة لغايات الوضعية المواجهة للفرد.

سنعود إلى تخطيط الكفاءة بعد تعريف المفاهيم الأساسية لهذا التخطيط.

3-4 مفاهيم محورية

1-3-4 الاستعداد (Aptitude)

هذا أول تصور تحدده المقاربة بالكفاءات. إنه نشاط حيوي فطري، يستطيع من خلاله الطالب أن يجابه متطلبات العملية التعليمية / التعلمية. يتكون الاستعداد من قدرات كامنة تعزز بلوغ القدرات المكتسبة، و وظيفة المقاربة بالكفاءات هي تمكين هذه السيرورة من الحدوث على نحو ذاتي .

إذا ما استطاع الاستعداد أن يمكن الطالب من الاكتساب فإنه يصبح قدرة و هذه بدورها تصبح فيما بعد كفاءة.

2-3-4 القدرة (Capacité)

كثيرا ما يتم الخلط بين الكفاءة و القدرة، إلا أن الثانية تشكل الأولى، كما أن الكفاءة تستدعي واحدة من القدرات أو قدرات عدة تنسق بينها بالإضافة إلى موارد أخرى و حسب إكراهات وضعية ما. كل هذا لأجل المعالجة الفعالة و الناجعة للوضعية المذكورة.

تعرف القدرة على أنها نشاط فكري مثبت و مستقر قابل للإعادة في حقول مختلفة.

نخرج من هذا التعريف العام بخصائص نميز بها القدرة :

- البنية المعرفية المثبتة، فهي قد كانت، في وقت سابق، بنيت من قبل الفرد و بذلك أصبحت جزءا من رصيده المعرفي و هذا ما يعطيها الميزة التطورية.
- التنظيم غير المتغير، بالنسبة لصنف معين من الوضعيات، أي أن بمقدور الفرد أن يستخدم القدرة نفسها لمجموعة من الوضعيات التي تنتمي إلى صنف معين.
- عملية، أي أنها تخضع للشرط البياجيسي، حيث هي متضمنة لدى الفرد و قابلة للانعكاس، يستخدمها ليتصرف، فيزيائيا أو ذهنيا، على الأشياء أو على المحتويات، كما يمكنه إلغاء العملية بعكسها.
- تتناول محتوى دقيقا و محددا بوضوح، فالقدرة محددة ببرنامج مقرر و لا تنفصل عن اختصاص أو مجموعة من الاختصاصات.
- القدرة ذات طبيعة مستعرضة، أي تستخدم في اختصاصات متعددة. لا تستعمل القدرة المستعرضة(Capacité transversale) في وضعيات عدة و حسب، بل تصلح لاختصاصات عدة أيضا. و هذه خاصية أكدها كل من "خالد لبصيص" و "جونير" في مؤلفيهما.[1] [2]

تتجاوز هذه الخاصية إطار الشُعَبِ و الاختصاصات التعليمية حيث تمنح القدرة تعددا في الحقول و الميادين و بذلك تعمل باستقلال أو بتزامن في مختلف الحقول : "المعرفية" و "النفسية الحركية" و "العاطفية" و "الاجتماعية"؛ و مختلف الوضعيات (خاصية وضعية بينية) ؛ ومختلف الاختصاصات الدراسية (خاصية مبحثية بينية) ؛ و مختلف الكفاءات.

[1] Jonnaert,Ph. *op.cit*. p 51

[2] لبصيص خالد، المرجع السابق، ص 94-95.

4-3-3 وظيفة القدرة

انطلاقا من محتوى محدد، تسمح القدرة بانجاز عملية أو عمليات عدة (فيزيائية أو فكرية) على عنصر أو عناصر عدة من وضعية ما.
يمكن للقدرة أن تعمل بمفردها أو بالتنسيق مع قدرات أخرى و موارد أخرى تستدعيها الكفاءة، فهي بذلك تمكن هذه من إنجاز معالجة فعالة للوضعية تستند على قدرة أو قدرات عدة تم التنسيق بينها.

يشترط في تفعيل القدرة،كي يكون ناجعا ضمن الوضعية،أن يشتمل على العناصر التي تمكن من تقويم نجاح استعمال القدرة. و الأمر الذي يساعد على هذا التقويم يكمن في الخاصية العملية (Opératoire) للقدرة، فكونها قابلة للانعكاس (Réversible) يجعلها تشتمل على العناصر التي تمكن من تقويم نجاح تفعيلها و استخدامها بالتنسيق مع قدرات أخرى أو لوحدها.

4-3-4 المهارة (Habileté)

ليست المهارة غاية بل وسيلة ترتبط بالاستعمال الفاعل للمجال المعرفي و الحركي والوجداني و القيمي. إنها قدرة جزئية مكتسبة، يمتاز مفهومها بخصوصية أكثر من مفهوم القدرة، فهو مرتكز على مهمة سهلة التحديد من مثل: القراءة، الكتابة، التسمية، المقارنة، إلى غير ذلك من المهام.

نجد في المقررات أن المهارات تحيل على معارف مبرمجة و منظمة كما هي، فهي وحدات للمادة معرفة من خلال فعل خارج السياق من مثل: " تصريف فعل ثلاثي في الماضي ".

يبقى المستوى الأخير يمثله المحتوى المادي الذي ينصب عليه فعل المهارة.

فيما يلي جدول يوضح علاقة الأصناف الثلاثة مع بعضها البعض :

القدرة	المهارات	المحتوى المادي
تطبيق تقنية الإبدال	القراءة، تحديد الوحدات المستهدفة، البحث في القاموس عن المكافئات ، إلى غير ذلك من المهارات.	الأمثلة، محتويات التمارين، و غير ذلك

شكل رقم 03 - ربط القدرة بالمهارات و المحتوى المادي

في نهاية هذا العرض المفاهيمي يمكننا ، على إثر " جونير"، استكشاف مراحل الخطاطة الدرجية التي تؤدي إلى بناء الكفاءة :

- **على مستوى الكفاءة**

تستدعي الكفاءة سلسلة من الموارد لأجل معالجة وضعية بنجاح. بعض من هذه الموارد هي قدرات معرفية يتحكم فيها الفرد.

- **على مستوى القدرات**

تستند القدرات المنتقاة و المنسقة فيما بينها على سلسلة من المهارات التي يتحكم فيها الفرد تتعلق ببعض المحتويات المبحثية.

- **على مستوى المهارات**

تمكن المهارات التي تستند عليها الكفاءات و القدرات المعبئة من الاستعمال الأمثل لبعض المحتويات المبحثية.

- **على مستوى المحتويات المبحثية**

توفر المحتويات المبحثية المادة الأولية للمهارات و القدرات.[1]

و نحن نستعرض الخطاطة الدرجية السابقة، علينا أن نستحضر نقطة ذات أهمية بالغة و هي أن الوضعية هي أول ما يحدد في تعبئة الموارد لا الكفاءة، إذ أن الوضعية تكتسي أهمية بالغة في المقاربة بالكفاءات، و لا كفاءة خارج سياق الوضعية.

إن الوضعية هي العنصر المفتاح للكفاءة و زيادة عليها نجد التمثيل (La représentation) الذي يصنعه الفرد عن هذه الوضعية في قلب إشكالية الكفاءة.

[1] *Cf*. Jonnaert, Ph. *op.cit*. p.60

فيما يتعلق بالكفاءة التي انصب عليها عملنا التطبيقي،و أسميناها "كفاءة إعادة الصياغة" ، لقد اعتمدنا الخطاطة الدرجية في بناء الكفاءة المقصودة حيث جزأنا الكفاءة المنشودة إلى قدرات وضعنا قبل الخوض في مراحلها "تقويما قبليا" هو ما يسمى في المقاربة بالكفاءات "التقويم التشخيصي".

و هذا ما يقودنا إلى الحديث عن المرحلة الحساسة في كل عملية تعليمية، ألا و هي التقويم.

4-4 التقويم في المقاربة بالكفاءات

تولي المقاربة بالكفاءات أهمية قصوى لعملية التقويم التي تمتاز فيها بالاستمرارية والشمول و تستجيب إلى وظائف حددها " جون كارديني " (Jean Cardinet) [1] كما يلي :

أ. وظيفة التوجيه

تتعلق هذه الوظيفة بفحص شروط العملية التعليمية و منطلقاتها قبل الشروع في تحقيق الكفاءة، و ذلك بغرض توقع صعوبات اكتساب هذه الكفاءة و انتقاء أفضل الأساليب لتحقيقها.

[1] بوعلاق محمد. التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات ، الأغواط ، مجلة جامعة الأغواط ، العدد4 ،2004 ، ص 194-195 .

و بالتالي يكون موضوع التقويم التشخيصي الذي يقوم بهذه الوظيفة هو جمع المعلومات حول قدرات الطلبة و حوافزهم و كفاءاتهم المكتسبة سابقا ومعرفة ما إذا كانوا يمتلكون مهارات (قدرات جزئية مكتسبة) و قدرات لمتابعة ما يراد إكسابه لهم.

فيم يتمثل التقويم التشخيصي؟

يمكن للأستاذ أن يستخدم اختبارات الاستعدادات أي تلك التي تكشف عن استعدادات الطلبة و مهاراتهم، أو اختبارات تنبؤية الهدف منها توقع مواقف و تصرفات من الطلبة. كما قد يقوم بحوارات شفهية معهم أو تحفيز حوارات بين الطلبة أنفسهم، أو اقتراح تمارين آنية و عاجلة لمعرفة مدى تحكم الطلبة في نوع معين من المعارف.

ب. وظيفة الضبط

هذه وظيفة بينية تتعلق بضبط مسار العملية التعليمية وإجراءاتها، و بالتالي يكون القيام بها أثناء الخوض في مراحل اكتساب الكفاءات المنشودة.

ما المطلوب من وظيفة كهذه؟

ينشد من وراء هذه الوظيفة المساعدة على فهم أساليب و منهجيات الطالب أثناء تعلمه، أي كشف آليات استقلالية المتعلم ومدى اضطلاعه بمسؤولية تعلمه (وهذا من أهم أهداف المقاربة بالكفاءات)، بالإضافة إلى التعرف على أنواع الصعوبات التي تحول بين اكتساب الطالب للكفاءة و بلوغه درجة التحكم فيها.

يطلق على التقويم الذي يضطلع بهذه الوظيفة "التقويم التكويني"، و هو تقويم يتم على إثره تحديد الإستراتيجية المعرفية و الأدائية التي تبناها الطالب و أسلوبه في العمل.

فيما يتعلق بأنواع التقويمات التكوينية التي يمكن للأستاذ اقتراحها، نجد اختبارات المحاكاة التي تعتمد على مقارنة الأداء بمستوى معين من الجودة و الإتقان، و الاختبارات الفردية و الجماعية و الشفهية، بالإضافة إلى إمداد المتعلمين بأدوات التقويم الذاتي والتصحيح الذاتي.

زد على ذلك، يمكن للأستاذ إجراء تمرين آني تتم فيه ملاحظة أفعال و تصرفات الطالب خلال إنجازه لمهمة أو لأعمال معينة مع استفساره شفهيا أو كتابيا حول الصعوبات التي صادفته.

لا شك أن التقويم التكويني هو أهم و أصعب تقويم في سيرورة التعليم في المقاربة بالكفاءات. الأهم لأنه السبيل لضمان استقلالية الطالب و تنمية لمهنة الطالب (Le métier d'étudiant) مما يجعله يتحمل مسئولية تعلمه. و الأصعب لأنه يتم أثناء اكتساب الكفاءة و يتطلب تعاونا بين الأستاذ و الطالب، زيادة على عدم وجود شكل و نموذج أمثلين يدخل ضمنهما.

ج. وظيفة التأهيل

تتعلق هذه الوظيفة بالمصادقة على صلاحية نتائج سيرورة اكتساب الكفاءة، و يطلق على التقويم الذي يضطلع بها "التقويم التحصيلي"، حيث يرتقب على إثره التعرف على مدى تحقق الكفاءة و الكشف عما إذا كان الطالب قد صار

متحكما في الكفاءة المنشودة. أي أن هذا التقويم ينصب أساسا على الكفاءة النهائية و القدرات الشاملة و النهائية.

يتضمن هذا النوع من التقويم اختبارات تتطلب أداء مهام ذات دلالة اجتماعية أي تعامل مع محيط الطالب و أوضاع حقيقية، و اختبارات على شكل مقالات تستدعي التأليف والتحليل و الفهم و التركيب و أسئلة متعددة الجوانب و إنجازات تجري ضمن منافسات حقيقية.

فيما يتعلق بإطارنا التطبيقي، تم اختيار مشروع نرمي من وراءه استهداف الجوانب المذكورة يتمثل في نص يتعامل معه المترجم المتعلم ضمن وضعية وسياق معينين.

في نهاية هذا الفصل سنعرض لإطار تربوي يشد الاهتمام منذ سنوات هو " الإطار السوسيوبنائي للكفاءة" (Le paradigme socioconstructiviste).

لم الحديث عن هذا الإطار النظري ؟

لأسباب ثلاثة، الأول، لأنه أثبت جدارته في تأطير المقاربة بالكفاءات، و الثاني، لأنه اقتحم تعليمية الترجمة كما سنرى ذلك في الفصل الثاني، والثالث لأن بناء الكفاءة يكون على مستوى الفرد و على مستوى محيط هذا الفرد ، لذا جاء الإطار السوسيوبنائي للتكفل بهذا العنصر الثاني.

5- البراديغم السوسيوبنائي

ما هي السوسيو بنائية ؟

ليست السوسيوبنائية منهاجا أو تيارا بيداغوجيا أو مشروعا بيداغوجيا، كما أنها ليست تعليمية (Didactique).

إنها إطار نظري (Paradigme) إبستمولوجي للمعرفة، أي إطار يربط المفاهيم والأصناف التي توجه فكر و فعل من يهتم بالمسائل المتعلقة ببناء أو اكتساب أو تغيير أو رفض أو تنمية معارف ما.[1]

إن السوسيوبنائية كأي إطار نظري ابستمولوجي تحدد المعالم التي يمكن للمقاربة البيداغوجية و المناهج و التيارات التربوية أن تجد موضعا لها فيها، فهي تقترح إطارا عاما يمكّن هذه الأصناف كلها من العمل بكل انسجام.

إننا و نحن نتصدى لتعليمية الترجمة، نتصدى في الوقت نفسه لبناء المعرفة لدى الطالب و كيفية رؤية الأستاذ لهذا البناء ، إذ على هذا أن يضع طلبته في وضعية معينة كي يستطيع بناء المعارف (Connaissances) المتعلقة بالمعارف المسننة (Savoirs codifiés)[2] المتضمنة في المقررات المكرسة.

يجب أن يتضح في ذهن الأستاذ كما في ذهن الطالب أهمية الإطار النظري الابستمولوجي للمعارف المستهدفة. و إذا ما علمنا أن الأستاذ في الجامعة لا يمتلك برنامجا واضحا و مسطرا كالذي يملكه أستاذ الثانوية مثلا، أدركنا إذ ذاك أهمية الإطار الذي نحن بصدده.

---

[1] Jonnaert, Ph., *op.cit.*, pp.64-79

[2] هاته الترجمة من وضع "الحسين سحبان" الذي قدم ترجمة لكتاب "فيليب جونير" صدرت عن دار النشر "مكتبة المدارس" بالدار البيضاء ، المغرب ، سنة 2005

ما المطلوب إذن فعله؟

بادئ ذي بدء، يجدر بنا التركيز على أهمية "الاختيار الابستمولوجي" في ما يتعلق ببناء المعارف الذي يُدخِل فيه كلٌ تفكيره و أبحاثه حول التعلم في السياق المدرسي أو الجامعي.

1-5 فرضيتان لا ثالث لهما

كل الأطر النظرية الابستمولجية، على وجه التقريب، تدخل تحت فرضيتين اثنتين غير متداخلتين، الواحدة منهما تقصي الأخرى.

أ. الفرضية البنائية

تدور الفرضية البنائية حول فكرة الأولوية القصوى للفرد العارف (Sujet connaissant)، أي أن عليه هو أن يبني معارفه الخاصة به .

في نظر البنائي، إذن، المعرفة تبنى. لا وجود لمعرفة تكون صورة طبق الأصل لما عليه الحقيقة الخارجية عن الفرد، أي ما نسميه الحقيقة الأنطولوجية أو الوجودية.

إن المعارف تبنى من قبل الفرد نفسه من خلال التجارب التي يعيشها في محيطه، مما جربه هو و تفاعل فيه مع الآخرين. المعارف حتى و إن كانت مسننة في برامج جاهزة ليست قابلة للنقل و إنما يبني المتعلم بذاته المعارف المتعلقة بهذه المعارف المسننة.

ب. الفرضية الانطولوجية

تكون المعرفة، في نظر هذه الفرضية، متعلقة بالحقيقة المشاهدة المستقلة عن مشاهديها الذين يصفونها. تسمى هذه الحقيقة الحقيقة الانطولوجية أو الوجودية. هذه المعرفة قابلة للنقل و بإمكان الفرد تلقيها، و الأمر يتعلق إذ ذاك بتراكم عقيم للمعارف.

2-5 المقاربة السوسيوبنائية للكفاءة

إذا ما تم إدماج المقاربة بالكفاءة في إطار نظري إبستيمولوجي أنطولوجي، فإن كل المفاهيم التي تم شرحها حتى الآن لن يكون من ورائها نفعا. ولذلك حتى تكون المقاربة بالكفاءات مبنية وسط المحيط العام الذي تنشط فيه يجب أن يضاف إليها الإطار السوسيوبنائي الذي يمدها بإضافتين هامتين:

- البنائية التي تجعل المتعلم يبني معارفه بنفسه فتكون جزءا منه لا خارجية عنه، مما يدعم الاستقلالية التي تتمحور حولها المقاربة بالكفاءات.

- التفاعل الاجتماعي ، حيث يبني الطالب معارفه بتفاعله مع من حوله ، و هذا ما جاءت لتحقيقه " بيداغوجيا المشاريع " (Pédagogie des projets) المطورة عن المقاربة بالكفاءات.

لا يتعلق الأمر، في المقاربة السوسيوبنائية للكفاءة، بتعليم مضامين و كفاءات معزولة عن أي سياق، و إنما يتم تحديد وضعيات اجتماعية يستطيع المتعلم أن يبني بداخلها معارفه و يعدلها أو يدحضها وينمي كفاءاته المكتسبة.

إن مهمتنا، من هذا المنظور، في تعليمية الترجمة، صارت معقدة تتجلى في خلق وضعيات تمكن المترجم المتعلم من بناء و تنمية كفاءات ترجمية لها الخصائص التالية:

1. كفاءات تبنى.
2. كفاءات تحدد داخل وضعية محددة.
3. كفاءات انعكاسية (Réflexive)، أي هناك حلقة تفاعلية ما بين المعارف القبلية والمعارف المراد بناؤها.
4. صالحة للاستبقاء مؤقتا.

أما الوظائف التي على الكفاءة القيام بها:

1. تعبئة الموارد أو استنفارها .
2. التنسيق بين سلسلة من الموارد المختلفة : المعرفية و العاطفية و الاجتماعية والسياقية و غيرها من الموارد.
3. المعالجة الناجحة لمختلف المهام التي تتطلبها وضعية معينة.
4. التحقق من الملائمة الاجتماعية لنتائج المعالجات التي تمت في هذه الوضعية.

يشترط "جونير" لوضع مقاربة سوسيوبنائية للكفاءة ما يلي:

أولا- ألا يكف الطالب عن الاشتغال انطلاقا من معارفه الذاتية حيث يلائمها ويغيرها و يعيد بناءها ويدحضها تبعا لخصائص الوضعيات. وهذا يناسب لا محالة الوضعيات الترجمية التي هي دائمة التغير و التحول.

ثانيا- أن تستدعي الوضعيات المقترحة على الطلبة، ضمن منظور تكاملية المواد، مواردا تحيل هي ذاتها إلى موارد تعليمية مختلفة.

ثالثا- التحرر من الانغلاق داخل الحصة.

رابعا- اعتبار بناء المعارف تبعا للسياق و الوضعيات.[1]

نلاحظ منذ بضع سنوات الآن، إدماج بيداغوجية المشاريع في الأطوار المختلفة للمنظومة التربوية لجعل هذا الإطار السوسيوبنائي متوفرا لنجاح المقاربة بالكفاءات، ثم جاء الدور على الجامعة مع " نظام LMD " الذي يتبنى بشكل واسع المقاربة بالكفاءات و بيدغوجيا المشاريع.

سنجد اقتراحا لمنطق المشاريع هذا في تعليمية الترجمة ضمن الفصل الثاني.
يقودنا الحديث عن الجامعة و أنظمة التدريس إلى آخر نقطة في هذا الفصل و هي من بين أهم النقلات النوعية و الثورات الجوهرية التي جاءت لتحرك فضاء التصورات التعليمية الراكد.

[1] Jonnaert, Ph., *op.cit.*, p.78

3-5 و داعا للمنهاج

كان مفهوم المنهاج و لا يزال راسخا في أذهان الأساتذة و البيداغوجيين حيث تجد المشرفين على وضع المقررات يضعون مناهج سنوية ، بل وتمتد على مدى سنوات، يطالب الأستاذ كما الطالب باتباعها نقطة نقطة .

و جاءت المقاربة بالكفاءات فرأت أن تصور العملية التعليمية على هذا النحو يجعل من المنهاج رائدنا إلى البداية من حيث يجب علينا أن ننتهي، إذ المنهاج يحتوي معارف يراد الوصول إليها، وأهملت الكفاءات التي هي السبيل إلى الوصول إلى تلك المعارف.

لذا فإن المقاربة بالكفاءات تقصي فكرة المنهاج من أصلها، وتضع مكانها "المرجعي" (Le référentiel) الذي عوض الأهداف و المحتويات المعرفية للمنهاج بتنظيم أكثر نفعية للمخططات التكوينية، حيث يحدد قائمة من الكفاءات للاكتساب استقاها لا من برنامج للمحتويات وإنما بناء على غايات التكوين المتبع إن كنا في حال تعليمية الترجمة لطلبة التدرج مثلا،أو بناء على احتياجات سوق العمل إن كنا في حال إعادة تأهيل مترجمين محترفين. يتم بلوغ هذه الكفاءات عبر "قدرات عقلية" أو "وجدانية" أو "حركية نفسية"، مع ربط كل ذلك بالوسائل المتاحة و الاستراتيجيات المقترحة و أدوات التقويم المدروسة. [1]

[1]، ينظر بوداود حسين و محمد داودي ، المرجع السابق ، ص 98-99

الآن و قد و صلنا إلى نهاية هدا الفصل، يمكن لنا القول أن من بين مفاهيم الكفاءة التي تعرضنا إليها، يميل بحثنا إلى المفهوم التربوي القاضي بأن "الكفاءة تحيل إلى مجموعة من العناصر التي يعبؤها الفرد من أجل معالجة وضعية ما بنجاح".

بحكم أن تصورات التعليمية أقرب ما تكون إلى التصورات التربوية و لأننا نهدف إلى وضع إطار تطبيقي ضمن قسم للترجمة يعد لتحضير شهادة الليسانس، مع اعتبار أن مفهوم علوم الشغل يبقى هو الآخر مناسبا في إطار تكوين المترجمين المحترفين و خصوصا النظرة التي تقترحها "هندسة التكوين" والمناسبة لإعادة التأهيل أثناء ممارسة المهنة.

أخيرا، لا نغفل أهمية الإطار السوسيوبنائي لتعليمية الترجمة في محيط صار مليئا بالمتغيرات التي على المترجم الإلمام بها بتكوين نفسه بنفسه دون إغفال تفاعله مع محيطه ومع الآخرين.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

الفصل الثاني

إشكالية الكفاءة

في الترجمة

نقتحم إشكالية الكفاءة في الترجمة من حيث انتهينا إليه في الفصل الأول، أي أن الإطار التصوري الذي نتبنى من خلاله مكونات نماذج هؤلاء و أولئك من منظري الترجمة سيكون ذلك الذي يعتبر الكفاءة على أنها :

" تعبئة لموارد مختلفة قصد إنجاز مهمة ما ضمن وضعية ما إنجازا ناجحا "

أولى النماذج المقترحة في حقل التصورات التي تناولت كفاءة الترجمة هي النماذج اللسانية، وهذا أمر بديهي كون اللسانيات سيطرت على الأفق البحثي لعلوم الترجمة منذ ميلاد هذه العلوم، فكان من الطبيعي أن تدور في فلكها كل الأبحاث المستجدة .

سنكتشف أنه منذ هذه الفترة و إلى يومنا هذا حيث أصبح بعيدا منا زمان هيمنة اللسانيات، مازالت الآراء متنوعة ومتضاربة في ما يخص التحديد الدقيق لكفاءة الترجمة مما يجعلنا نصنف تصورها ضمن الإشكاليات التي تصعب الإحاطة بها، حيث نجد على سبيل المثال "جون فيان" (Jean Vienne) يعرض عددا من النماذج المختلفة لكفاءة الترجمة رغم حصره لمعايير اعتبار هذه النماذج على عناصر الكفاءة التي تميز فعليا الترجمة المهنية و تستحق بذلك أن تدرس.

إذ أغفل الكفاءات و القدرات التي تشترك فيها الترجمة مع غيرها من الأنشطة المشابهة، مثل كفاءة تحليل و إنتاج النصوص.[1]

[1] Vienne, J., « Vous avez dit compétence traductionnelle », in *Meta*, vol.43, n° 2, 1998, pp. 1-4

قد تكمن الصعوبة في إيجاد تعريف دقيق و أوحد للكفاءة في عدم الاتفاق على المكونات التي تصلح لتدرج في حيز هذه الكفاءة، أي بالنظر إلى التعريف العام للكفاءة أعلاه، الموارد التي على المترجم تعبئتها قصد بناء كفاءة ترجمة معينة.

و بما أن تعريف الشيء فرع من تصوره، فإن التعريفات المتعددة و المختلفة لكفاءة الترجمة وضعتنا أمام تصورات كثيرة كلها ترمي الإشارة إلى الشيء نفسه. إذ نجد "أمبارو هورتادو ألبير" (Amparo Hurtado Albir) و "ماريانا أوروثكو" (Mariana Orozco) تعددان التسميات المختلفة التي جاءت في أبحاث منظري الترجمة :

- " كفاءة النقل " (Transfer competence)
- " الكفاءة الترجمية " (Translational competence)
- " الأداء الترجمي " (Translational performance)
- " قدرة الترجمة " (Translation ability)
- " مهارة الترجمية " (Translation skill) ، وغيرها من المسميات.

أما ما تفضله الباحثتان وسط هذا الزخم من الألقاب فهو مصطلح "كفاءة الترجمة"، كونه صاحب تقليد قديم في حقول بحثية أخرى لها علاقة وطيدة بالترجمة، من مثل اللسانيات التطبيقية. وعليه ، فلا حاجة إلى اختراع جديد بما أن الجمع بين "الترجمة" و "الكفاءة" يخدم الفكرة التي يملكها الجميع عن التصور المقصود بالدراسة.

بيد أن الباحثتين تعترفان أن حل إشكالية التسمية لن يلغي الإشكالية الأكبر و الأهم ألا و هي تعريف كفاءة الترجمة، حيث أن عديد المنظرين الخائضين في

هذه المسألة لم يكلفوا أنفسهم عناء وضع تعريف لها ، و من هؤلاء : "كريستيان نورد" (Christiane Nord) و " كارين ريدومان هال " (Karin Riedemann Hall) و " فولفغانغ لورشار " (Wolfgang L?rscher) و " جدعون توري " (Gideon Toury) و " جانيت فريزر " (Janet Fraser) و" غايد هنسن " (Gyde Hansen) و " دون كيرالي " (Don Kiraly) .

إن من غير المعقول ألا يكون لكفاءة الترجمة تعريفا في أذهان هؤلاء، بيد أنهم لم يصوغوه صياغة صريحة في مختلف أبحاثهم. [1]

1- تعريفات كفاءة الترجمة

في ظل هذا الشح من التعاريف، سنحاول أن نستخلص شيئا يمكن الاعتداد به من خلال الموارد التي تعرضها مختلف النماذج المقترحة لكفاءة الترجمة ، لكن قبل الشروع في استعراض هذه النماذج سنذكر بعضا من التعاريف التي جاءت في مقالات الباحثين الذين حاولوا أن يجدوا لكفاءة الترجمة تعريفا.

يعرف " روجر بيل " (Roger T. Bell) كفاءة الترجمة على أنها " المعرفة و المهارات التي على المترجم اكتسابها قصد انجاز ترجمة ما ". أما " أمبارو هورتادو ألبير" فهي عندها " القدرة على معرفة كيفية الترجمة". وطبعا ، نحن إذ نقف في صعيد المقاربة بالكفاءات لا يمكن أن نتبنى الخلط بين لفظي القدرة و الكفاءة.

[1] Orozco,M. & A.Hurtado Albir .« Measuring Translation Competence Acquisition », in *Meta* , vol. 47, n° 3 , 2002 , pp. 375-376

من جهته يقول " فولفرام فيلس" (Wolfram Wilss) إن كفاءة الترجمة تستدعي " كفاءة لغوية بينية عليا تقوم على معرفة واسعة للغة المصدر و اللغة المستهدفة ، بما في ذلك البعد التداولي للنص ، كما تشتمل على قدرة المكاملة بين الكفاءة في هاته اللغة أو تلك على المستويات العليا ". أخيرا ، نورد تعريف " مجموعة باكت " (Groupe PACTE)، و هو فريق من الباحثين بجامعة "برشلونة" بإسبانيا ، العاكفين على أحدث الأبحاث في مجال كفاءة الترجمة، حيث نجدهم يعرفونها على أنها " النظام التحتي للمعارف و المهارات المطلوبة للاضطلاع بفعل الترجمة ".

تحين هذه الكفاءة بطرائق مختلفة في وضعيات مختلفة ، و قد استعير هذا التصور من فكرة الكفاءة اللسانية ، و أصبح يمتلك أهمية متزايدة في حقل علم الترجمة مع استبدال الإطار النظري (أو " البراديغم ") المعرفي بالإطار النظري السلوكي[1].

يبدو أن هذا التعريف الأخير هو الأقرب إلى الأفق الذي نتطلع إليه، فهو يقرر أن الكفاءة تحين ضمن وضعيات معينة، وهذا إبراز لافت لأهمية الوضعية في اكتساب الكفاءة ، و إن كان تعريف "بيل" أيضا يجعل الكفاءة ذات تصور واسع يشمل معارف و مهارات ، و لم يضيقه في معارف عملية كما هي الحال مع "هورتادو ألبير". أما " فيلس" فيبدو مشدودا إلى الفضاء اللغوي.

[1] PACTE . « Acquiring Translation Competence : Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project », in A. Beeby, D.Ensinger, M.Presas (dir.). *Investigating Translation*,Amsterdam / Philadelphia, John Benjamin, 2000, p.100.

قبل أن نخلص إلى نماذج الكفاءات المقترحة، يجدر بنا أن نذكر عرض الحال الذي انتهت إليه "مجموعة باكت" بتقريرها للعدد الضئيل للبحوث التجريبية في ميدان كفاءة الترجمة و علم الترجمة عموما، وهي ضآلة تنبيء عن صعوبة وضع مشاريع بحث تجريبية يمكن الاعتداد بنتائجها. فالعلوم الطبيعية ، تتبعها منذ سنين مضت العلوم الاجتماعية، بإمكانها أن تعتمد على معايير نظرية و منهجية مكرسة، بينما علم الترجمة لا زال عاجزا عن ذلك. كما أن الاتفاق نادر فيما يتعلق بكيفية صياغة الفرضيات العملية و تصور التجارب الاختبارية و اختيار مواضيع البحث و تحديد مجموعات الأفراد التي يتم عليها التجريب والمجموعات التي تخضع للمراقبة و متغيرات التحكم العشوائية و إلى غير ذلك من المعطيات.

و تعتقد "مجموعة باكت" أن الإشكالية الأهم من بين كل الإشكاليات المثارة ، هي تلك التي تتصدى لكيفية إيجاد أدوات ناجعة قصد قياس العوامل التي يهتم بها الباحثون و توفير المعطيات اللازمة للتحليل [1] .

و تمضي "أمبارو هورتادو ألبير" و "ماريانا أوروثكو"، وهما من أعضاء "مجموعة باكت"، في النهج نفسه لتأكيد حال البحوث التجريبية في علم الترجمة، حيث أن أغلب هذه البحوث تشكو من معضلات كبيرة ليس من الوجهة العلمية فحسب، إذ تفتقر للعناصر الأساسية التي تمكن من تعميم نتائجها ، ولكن أيضا من الوجهة النظرية، حيث أنه لا يوجد بحث منها تصدى لكفاءة الترجمة أو سيرورة الترجمة في مجملها ، وإنما في بعض من مظاهرها فقط. وقد خلف هذا وضعا يصعب فيه على الباحثين الذين ينوون اقتحام بحوث جديدة أن يتحاشوا

[1] *Ibid.* p.99

البدء من نقطة الصفر، إذ أن مختلف الدراسات التجريبية القائمة لا يمكن إعادتها أو استجماع استنتاجاتها لإدراجها في بحث أوسع و أشمل.

تستعرض "أوروثكو" ضمن أطروحتها لنيل درجة الدكتوراه مختلف البحوث التي تمت في إطار الترجمة التحريرية مقسمة إياها إلى ست مجموعات :

- **المجموعة الأولى**: أهمية بعض العناصر خلال سيرورة الترجمة.
- **المجموعة الثانية**: إشكاليات الترجمة واستراتيجياتها.
- **المجموعة الثالثة** : عناصر كفاءة الترجمة.
- **المجموعة الرابعة** : كفاءة المترجم المحترف.
- **المجموعة الخامسة**: التدريب في حقل الترجمة.
- **المجموعة السادسة**: "بروتوكول التفكير بصوت عال" (Protocole de déverbalisation) ، بوصفه أداة قياس.

من جهتنا سنكتفي بما أوردته الباحثة من أبحاث خاصة بالمجموعتين الثالثة و الرابعة لارتباطهما بموضوع بحثنا، حيث يرد ذكر الباحث وسنة البحث و الجزئية التي تناولها البحث :

- **عناصر الكفاءة الترجمية**

"كوسماول" (Kussmaul) (1991) "عنصر الإبداع" ؛ "موندال" و"جنسن"(Mondhal & Jensen) (1992) "المعرفة اللسانية" ؛ "تيركونين كونديت" (Tirkkonnen-Condit) (1992) "المعرفة اللسانية و الموسوعية" ؛ "فريزر" (Fraser) (1993) "النقل الثقافي" ؛ "لاوكانين" (Laukkanen)

(1993) "الروتينات" ؛ "شافنير" (Sch?ffner) (1993) "معرفة المترجم" ؛ "دانسيت" (Dancette) (1995) "الكفاءة اللسانية و غير اللسانية" ؛ "ألفيس" (Alves) (1996) "الكفاءة اللسانية و الثقافية" ؛ "تيركونين كونديت" و"الاوكانين"(1996) (Tirkkonnen-Condit &Laukkanen) "عنصر العاطفية" ؛ "أتكينس" و "فارونطولا" (Atkins & Varantola) (1997) " التوثيق " ؛ " ليفبييرغ " و" ميس" (Livbjerg & Mees) (1998) (1999) "التوثيق".

- **كفاءة المترجم المحترف**

"ياسكالاينين"(J?askkel?inen) (1989) (1987)؛ "كرينغز" (Krings) (1988) ؛ "غيرلوف" (Gerloff) (1988) ؛ "تيركونين كونديت" (1991) ؛ "فريزر" (1994) ؛ "لورينزو" (Lorenzo) (1999) (1998) .[1]

بعد استعراض ما سبق من أبحاث يمكننا الخروج باستنتاج مفاده أننا حتى و لو سلمنا جدلا أن هناك أبحاثا قد أجريت خارج فترة التسعينيات الغالبة على تواريخ البحوث المذكورة ، فإن فترة عشرية كاملة أرحب بما فيه الكفاية كي يكون حصادها أكبر من هذا بكثير.

أما في ما يخص المآخذ التي نالت من هذه الأبحاث فنحيل إلى مقال الباحثتين حيث أسهبتا في جوانب الضعف فيما تم حتى الآن [2] .

[1] Orozco,M. & A.Hurtado Albir, *op.cit*. pp.377-378
[2] *Ibid* , pp.378-379

لنخلص الآن إلى النماذج التي وقفنا عليها في حقل كفاءة الترجمة، و لنطرح سؤالا استهلاليا : هل ارتأى الباحثون معايير لهذه النماذج؟

نجد "روجر بيل" (Roger T. Bell) يطلعنا على حقيقة أن النموذج، بمقابل النظرية التي هي تفسير لظاهرة ما و إدراك نظام و ترتيب في ما تمت ملاحظته، هو بمقابل ذلك ذو طبيعة خارجية و ليس بتمثيل داخلي للتفسير، إنه تحقيق و إنجاز للنظرية، يوجد بوصفه شيئا ملموسا (مخطط أو قاعدة أو نص) يقوم مقام الفكرة المتضمنة قي تلك النظرية. ولكي يؤدي هذا الدور على الوجه الصحيح،عليه أن يكتسب عددا من الميزات ، منها :

1. أن يمثل بأمانة النظرية التي يقوم مقامها، أي أن يشير إلى الماهية الحق للظاهرة المدروسة لا إلى ما هي بادية عليه وحسب.
2. عليه أن يقوم بما تقدم عن طريق إظهار الخصائص المهمة للظاهرة كما فسرتها النظرية، فالإكراه الرئيس الذي يواجهه النموذج ليس اضطلاعه بمهمة النسخة للظاهرة الأصل، و إنما انهمامه بتلك الجوانب فيها التي جرت النظرية على اعتبارها الأهم.
3. على النموذج أن يؤدي وظيفة إيضاحية (Heuristique) بتيسيره فهم التفسير، أي النظرية. و قيامه بهذه الوظيفة يكون على نحو يجعل من الدراسات اللاحقة أسهل و أجدر بأن تفضي إلى فهم أعمق.[1]

كيف الوصول إلى ما ذكر؟ لعل الإجابة تكون باستعراض ما انتهى إليه علمنا من نماذج.

[1] Bell , R. T. *Translation and Translating* : *Theory and Practice* , New York, Longman, 1993, p.25

2- نماذج كفاءة الترجمة

2-1 النماذج الثنائية

هذه أولى النماذج المقترحة لتصور كفاءة الترجمة و هي بالأساس ثنائية أو كما يطلق عليها "أنثوني بيم" (Anthony pym) : " نماذج 1+1 " حيث يكون أول آراء الألماني " فيلس" يصب في هذا المجرى ، إذ يعتبر الكفاءة ضمن تصور يقوم على الجمع بين لغتين ، مما يفرض على المترجم امتلاك كفاءتين : كفاءة تحليل النصوص في اللغة المصدر إضافة إلى ما يرتبط بها من كفاءة لإنتاج النصوص في اللغة المستهدفة.

تجد هذه الثنائية تبريرا لها في المسلمة التي ارتكزت عليها اللسانيات التطبيقية و تعليمية اللغات القاضية بأن المترجمين هم أفراد يمتلكون كفاءة تتوزع على لغتين اثنتين، و حرفتهم تستوجب بوضوح لا لبس فيه جمع و صهر الكفاءتين معا.

لقد سيطر هذا النموذج الثنائي على أذهان أوائل المنظرين في حقل الترجمة، ومن بينهم الكندي "براين هاريس"(Brian Harris) الذي يعزى إليه اقتراح تسمية علمنا هذا "علم الترجمة" (Traductologie)،حيث نجده لا يتبنى النموذج الثنائي و حسب، بل و يستند في هذا التبني على " النزعة الطبيعية " (Tendance naturaliste) التي يقر بموجبها بأن الأطفال الذين يترعرعون في محيط ثنائي اللغة يمتلكون منذ نعومة أظفارهم تلك " الترجمة الطبيعية ". فبوصفهم ثنائيي اللغة نجدهم يبدؤون أول ما يبدؤون بالترجمة لأنفسهم ثم للآخرين، وشيئا فشيئا يسيطرون على ما بات يعرف لديهم بكفاءة الترجمة.

بوسع هذا التطور الحاصل للأفراد الناشئين في بيئة ثنائية اللغة، على رأي "هاريس" أن يطلعنا على جوانب مفتاحية من سيرورة عمل و تصرف و تفكير المترجمين على اختلاف بيئاتهم. [1]

ومن الأسماء اللامعة السائرة وفق اتجاه "هاريس"،الألماني "فيرنير كولر" (Werner Koller)، أول من روج لتسمية "علم الترجمة" (Uberzetsungswissenschaft) في ألمانيا ، وهو من أغزر الباحثين إنتاجا في مسألة " المقابلة " (Correspondance) و يرى أن هذه تدخل في حيز " اللسانيات التقابلية " (Linguistique Contrastive) التي تقارن نظامي لغتين مختلفتين و تحدد أوجه الاختلاف و التشابه بينهما. و انتهى "كولر" إلى أنه إذا كانت معرفة "المقابلات" دليلا على الإحاطة باللغة الأجنبية و الكفاءة فيها ، فإن "التكافؤات" (Equivalences) و القدرة على استعمالها دليل على كفاءة الترجمة التي هي عنده القدرة على الجمع بين الكفاءتين اللسانيتين المكتسبتين في اللغتين معا. [2]

الفرنسي " ميشال بالار" (Michel Ballard) المتخصص في الثنائية " فرنسية / إنجليزية " هو الآخر يلح على أهمية النموذج الثنائي معتبرا أن جوهر تدريس كفاءة الترجمة يكمن في استخدام لغتين في الوقت نفسه، أي الجمع بين الكفاءة في هذه اللغة مع الكفاءة في تلك. و هو وإن اعتبر في إحدى كتاباته الحديثة كفاءة الترجمة على أنها متعددة (Plurielle) مما يسمح لنا بإدراج تصوره في حيز النماذج متعددة المكونات التي ستأتي لاحقا ، حيث يقول إن كفاءة

[1] *Cf.* Pym, A. « Redefining Translation Competence in an Electronic Age .In Defense of a Minimalist Approach », in *Meta* , vol.48, n°4, 2003, p.483

[2] ينظر، عناني محمد، نظرية الترجمة الحديثة، مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، 2003 ، ص 76- 83

الترجمة تستدعي كفاءة هرمينوطيقية " (Compétence Herméneutique) و " كفاءات لسانية " (Compétences Linguistiques) ، إضافة إلى التحكم في التكافؤات و قدرات الكتابة و التحرير و حب الإطلاع و الحس النقدي ، هو رغم كل ما سبق، يبقى خاضعا للمنهاج اللساني في طرحه و نقطة الارتكاز عنده هي اللسانيات التقابلية. [1]

2-2 النماذج الثلاثية

هي نماذج يصفها "جون فيان" بمحاولة قصر تصور كفاءة الترجمة على مهارة ذات ثلاثة مستويات : " التجريد اللغوي " (Déverbalisation) و " النقل " (Transfert) و "إعادة الصياغة اللغوية " (Reverbalisation) .

قد يبدو غريبا اعتبار "جون فيان" الكفاءات المرتكزة على هذه السيرورة ملتصقة بشدة بالمنهاج اللساني و هي السيرورة المنبثقة عن "مدرسة باريس" التأويلية التي طالما هتف روادها بثورتهم على الهيمنة اللسانية في حقل التنظير الترجمي.

يرى "جون فيان" أن كفاءة تنبني على مثل هذه السيرورة الثلاثية إنما هي في الواقع عائدة بالأساس إلى نموذج ثنائي : " تجريد لغوي " ثم " إعادة صياغة " للفكرة المجردة لغويا (La pensée déverbalisée) ، و هو تصور يسمح بإبراز المكون الأساس للكفاءة الذي على المترجمين اكتسابه و المميز لهم عن بقية محترفي اللغة . وقد سبق أن ذكرنا أن "جون فيان" يقصي من كفاءة الترجمة ما يجعلها تتقاطع مع

[1] *Cf.* Ballard, M. « La traductologie, science d'observation », in Ballard, M. (dir). *Qu'est-ce que la traductologie ?*, Arras, Artois Presses Université, 2006, pp. 187-192

كفاءات باقي محترفي اللغة (أدباء ، نقاد ،...) كون "فيان" يتحرك في فضاء الترجمة الاحترافية. [1]

أيا كانت الحال، من حيث اقتراب رأي " فيان " من الصحة أو نأيه عنها، فإن بعض الباحثين من أمثال " كارلا ديجون لوفيال " (Karla Déjean Le Féal) تبنوا النموذج التأويلي الثلاثي في القيام ببحوث تجريبية حول كفاءة الترجمة.

تنفي "ديجون لو فيال" صفة اللسانية عن المقاربة التي تتبناها و تصفها بالمقابل بالتواصلية ، ليس موضوعها الترجمة بوصفها نتاجا و مقارنة هذا النتاج بالملفوظ الأول ، و إنما هي منهاج ذهني يجري السعي لتبنيه قصد الخلوص إلى ترجمة ما. إلا أنها عندما تأتي إلى تحديد الأهداف التي يسعى هذا المنهاج إلى تحقيقها في حقل التعليمية، نجد قول "فيان" يحق عليها حيث قصرت أهدافها على اثنين هما : أولا تمكين طلبة الترجمة من التحكم في عملية التجريد اللغوي و ثانيا التحكم في إعادة صياغة المعنى المجرد لغويا في اللغة المستهدفة و بذلك تعود السيرورة الثلاثية إلى أصلها الثنائي كما شرح ذلك "فيان". [2]

3-2 اللانموذج

اختار بعض منظري الترجمة ببساطة طرح فكرة نموذج لكفاءة الترجمة جانبا و عدم الخوض في هذا المفهوم . و من هؤلاء "فيلس" في رأيه الثاني المستنجد

[1] Vienne, J. « Which Competences Should We Teach To Future Translators, and How? » , in Sch?ffner, C. & B. Adab (dir.) *Developing Translation Competence* , Amsterdam & Philadelphia,2000, pp. 91-92

[2] Déjean Le Féal, K. « Pédagogie raisonnée de la traduction », in *Meta*, vol. 38, n°2, 1993, pp. 155-160.

باللسانيات النفسية حيث كانت المقاربة المعرفية (Approche cognitive) قد طورت مفهومي "المعرفة التقريرية" و "المعرفة الإجرائية"، و بذلك اقترح "فيلس" التخلي عن مفهوم كفاءة الترجمة في سبيل مصطلح بديل هو " المهارة " (Habileté) . يرجع "بيم" هذا الاختيار إلى محاولة منظري الترجمة الكف عن اتباع "اللسانيات التشومسكية" التي أقحمتهم في نماذج تدعي وجود كفاءة متضمنة في الأداء، أو ما يسمى بالتعبير السوسوري "نظاما" داخل "الكلام".

فوجدوا أنفسهم مبحرين في عباب من المفارقات رفضت اللسانيات نفسها الخوض فيها. و النتيجة ، أنهم رأوا من الأجدر الاستنجاد بالمدارس اللسانية الأخرى.

عمد "لورشر"(L?rscher) هو الآخر إلى اللسانيات النفسية مدعيا عدم حاجته لمفهوم اسمه "الكفاءة" و مقترحا اللجوء إلى بروتوكولات تصريحية من مثل "بروتوكولات التفكير بصوت عال".

كما رأت أسماء أخرى كثيرة ("شريف" (Shreve) ، "ريسكو" (Risku) ، "شيفنر" و "أداب" ((Sch?ffner & Adab))عدم حاجتها لنموذج خاص بكفاءة الترجمة. ولكن، هل عدم تسمية الشيء يلغي وجوده ؟ بالطبع لا ، و لذلك سرعان ما أحدث التغيير في التوجهات البحثية في اللسانيات تغييرا مماثلا في حقل التنظير الترجمي ، حيث تنامى الاهتمام بتحليل الخطاب و اللسانيات النصية و التداولية و تطورت النظريات في ميدان اللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية ، فأدى ذلك لا إلى عودة الثقة في مفهوم الكفاءة و حسب، بل إلى ظهور نماذج ذات تصورات متعددة . [1]

[1] *Cf.* Pym, A. *op. cit*. pp. 484-485

4-2 النماذج متعددة المكونات

من بين النماذج التي أفادت من التطورات الحاصلة في اللسانيات و الجديرة بالفحص ذاك الذي اقترحه "بيل" لكفاءة الترجمة في إطار نموذج أكبر يهدف إلى وصف نظرية عامة للترجمة. اعتمد "بيل" في وضع نموذجه على أحد أقوى المناهج اللسانية وهو منهاج تحليل الخطاب الذي وضعه اللساني البريطاني "مايكل ألكسندر كيركوود هاليدي " (Michael Alexander Kirkwood Halliday) و المسمى "النموذج الوظيفي المنهجي": (Modèle fonctionnel systèmique) ، و هو نموذج مبني على ما أطلق عليه "هاليدي" " النحو الوظيفي المنهجي " (Grammaire fonctionnelle systèmique). قبل أن يعرض نموذجه، يفصل "بيل" منذ البداية في مسألة اختلاف كفاءة الترجمة لدى المترجم المحترف عن كفاءة الترجمة لدى غير المحترف بقوله إن المعرفة القاعدية الداخلة في الكفاءة هي نفسها في الحالين لأن الترجمة هي هي أيا كانت وظيفتها و لأن معرفة العالم الحقيقي ليست حكرا على المترجم المحترف و إنما هي ملك لجميع المترجمين مهما كانت مشاربهم بوصفهم أطرافا فاعلة في التواصل (Communicateurs) .

ثم يبدأ "بيل" بعرض أولى الاقتراحات النظرية للتعامل مع كفاءة المترجم و هي اعتباره "مترجما مثاليا "، أي أنه يشكل تجريدا للمترجم الحقيقي و يختلف عنه في كونه يعمل بعيدا عن أي حدود للأداء قد تدخل في النقائص التي تعتري الترجمة.

وعليه ،يكون التنظير في نموذج كهذا يتبع ما رسمته اللسانيات التشومسكية وما اقترحته بخصوص "المتكلم – المستمع" المثالي ، و المنهج هنا استنتاجي (Déductif) استبطاني (Introspectif). ولقد تم فعلا تصور هذا النوع من النماذج في العلوم المعرفية (Sciences cognitives) و اللسانيات التطبيقية ، و بخاصة في دراسة عمليات القراءة. [1]

ثاني النماذج التي يرى "بيل" إمكانية تبني المنظرين لها "نموذج المترجم الحقيقي" الذي هو أقل تجريدا من سابقه و يصف كفاءة الترجمة بدلالة التعميمات المرتكزة على استدلالات (Inférences) صيغت انطلاقا من ملاحظة أداء المترجم. و بناء عليه ، فإن منهاج هذا النموذج استدلالي (Inductif) من خلال البحث عن خصائص في معطيات النتائج تجعل ممكنا اقتراح عناصر معينة و علاقات منتظمة ضمن السيرورة.

وبما أن "بيل" يرى عودة الثقة في الترجمة بمساعدة الآلة أمرا كرسته التطورات الحديثة ، فهو يقترح بداية المحاولة لدراسة عمل المترجم البشري بوصفه "نظاما خبيرا" (Système expert) ووضع تصورات هذا النموذج الثاني في إطار هذا النوع من النظم.

يتكون النظام الخبير في جوهره من مكونين أساسيين :

1. قاعدة المعارف (Base de connaissances) ، و تتألف من توافق بين المعرفة و الخبرة المتعلقة بالميدان.

[1] Bell, T.R. *op. cit*. pp.38-39

2. آلية استدلالية (Mécanisme d'inférence) أو ما يسمى "محرك الاستدلال"(Moteur d'inférence) ، و هي الوسيلة الممكنة من استخدام قاعدة المعارف للتفكير أو إقامة استدلالات تتعلق بالمعلومات المتضمنة في تلك القاعدة.

يمكن أن يزود هذان المكونان بثلاثة عناصر أخرى :

1. واجهة المستخدم (Interface utilisateur)، تمكن من الحوار بين النظام و المستخدم.

2. شاشة عرض (Moniteur)، تحفظ أثرا من الحوار بتسجيل سلسلة الأسئلة و الإجابات مثلا.

3. نظام اكتساب للمعارف :

(Système d'acquisition de connaissances) يمكن هذا النظام من تحديث قاعدة المعارف باستمرار.

بيد أن مدار الرحى هو حول المكونين الرئيسين : قاعدة المعارف و آلية الاستدلال.

إن كل من يقبل مفهوم كفاءة المترجم على أنه نظام خبير يجد نفسه مطالبا بالتفصيل في مكونات قاعدة المعارف و آلية الاستدلال. و هي المكونات التي يراها "بيل" كالآتي :

1. **قاعدة المعارف** وتتكون من :

- **معرفة اللغة المصدر** : من خلال معرفة أنظمة التركيب الخاصة بشفرة اللغة و معجمها و دلالتها و أنظمة توليد النصوص فيها.
- **معرفة اللغة المستهدفة**: و تكون مساوية لما تقدم ذكره عن اللغة المصدر.
- **معرفة أنواع النصوص**
- **معرفة ميدان الاختصاص**
- **المعرفة التقابلية لكل عنصر مما تقدم**

2. **آلية الاستدلال** و هي التي تمكن من :

- **فك شفرة النصوص**: أي قراءة و فهم نصوص اللغة المصدر.
- **تشفير النصوص:** أي كتابة النصوص في اللغة المستهدفة.

يقر "بيل" في نهاية عرضه لهذا النموذج بخاصيته الفضفاضة و يبرر أهمية ذكره بإرادته لفت الانتباه إلى التحول الآلي الجزئي الذي على سيرورة الترجمة أن تنحوه و حقيقة أن الباحثين باتوا متحمسين لمفهوم "النظام الخبير" لأسباب عملية و نظرية على السواء.

ففي عصر تكنولوجيا المعلوماتية المتنامي هذا ، لا يمكن لإدراج كفاءة الترجمة في مفهوم "النظام الخبير" إلا أن يطعم مكمون هذه التكنولوجيا، ليس فقط في سبيل ترجمات أكثر فعالية و لكن أيضا لأجل استكشاف أعمق لسيرورة الترجمة و إعادة تقويم المسلمات التي يستند عليها تكوين المترجمين. [1]

[1] *Ibid.* , pp. 39-41

أما النموذج الثالث و المفضل في نظر "بيل" فهو نموذج "الكفاءة التواصلية" (Compétence communicative). وهو نموذج يرفض الثنائية "كفاءة / أداء" جملة و تفصيلا و يعيد رسم الهدف المنشود الذي بات هو تحديد الكفاءة التواصلية متعددة المكونات.

يفترض في الكفاءة التواصلية متعددة المكونات أن تشتمل على أربعة حقول معرفية و مهارية على أقل تقدير :

1. الكفاءة القواعدية (Compétence grammaticale)

و هي معرفة قواعد الشفرة من مفردات و كيفية تشكيل الكلمات و نطق و كتابة و بنية للجمل ، أي المعرفة و المهارات اللازمة لفهم المعنى الحرفي للملفوظات و التعبير عنه.

2. الكفاءة اللسانية الاجتماعية (Compétence sociolinguistique)

و هي المعرفة والقدرة على إنتاج و فهم الملفوظات المناسبة للسياق بوصفه خاضعا لإكراهات الموضوع (Thème) و وضع المشاركين (Les participants) و أهداف التفاعل (Les objectifs de l'interaction) و غيرها من الإكراهات.

3. الكفاءة الخطابية (Compétence discursive)

و هي القدرة على التوفيق بين الشكل و المعنى قصد إنجاز نصوص متكاملة منطوقة أو مكتوبة في مختلف الأصناف. يتعلق هذا التكامل بالترابط (Cohésion) في الشكل و الانسجام (Cohérence) في المعنى ، أي العلاقات

بين مختلف المعاني في النص : المعاني الحرفية و الوظائف التواصلية أو المعنى الاجتماعي.

4. الكفاءة الإستراتيجية (Compétence stratégique)

و هي التحكم في الإستراتيجيات التواصلية التي قد تستخدم لتحسين التواصل أو إكمال النقص الذي تحدثه الانقطاعات بسبب العوامل الحادة من التواصل الفعلي أو بسبب كفاءة منقوصة من واحد أو أكثر من المكونات الأخرى الداخلة في الكفاءة التواصلية.[1]

لا شك أن هذا النموذج الثالث الذي اختاره "بيل" أوضح في طياته من سابقيه، و لا غرو أن يسميه صاحبه "نموذج الكفاءة التواصلية" فنموذج "هاليدي" لتحليل الخطاب الذي يرتكز عليه "بيل" يقيم صرحه على أساس دراسة اللغة بوصفها تواصلا، و يرى المعنى في اختيارات المتكلم (الكاتب) اللسانية و الربط المنتظم لهذه الاختيارات بالإطار السوسيوثقافي الأوسع.

إذا ما أردنا أن نترجم ما سبق من نماذج إلى التصور الذي أتت به المقاربة بالكفاءات ، فيمكننا من بين الزخم الهائل من الموارد اللسانية المذكورة أن نقول إن الجدة قد تكون في فكرة الموارد الإستراتيجية التي ربما تخدم سيرورة الترجمة و تجعل من المترجم يعمل في أفق واضح محدد الأهداف.

نموذج لساني آخر اعتمد أعمال "هاليدي" أرضية انطلاق له من اقتراح "باسل حاتم" (Basil Hatim) و " آين ميسون " (Ian Mason)، يبرره

[1] *Ibid.*, p. 41

حرص الباحثين على تحديد معالم فصل واضحة بين تقويم نوعية الترجمة و تقويم أداء المترجم.

يرى "حاتم" و "ميسون" القدرة على التحكم في خصوصيات المهمة و تصور المتلقين (Audience design) [1] مكونا هاما في بناء مهارة المترجم. و نشير هنا إلى استعمال الباحثين للفظ القدرة أكثر من استعمالهما لفظ الكفاءة، ولا ريب أنهما يرميان إلى المفهوم نفسه. و بما أن هذه القدرة قابلة للتلقين، فهي حتما قابلة للاختبار و التقويم.

يهدف "حاتم" و "ميسون" من وراء وضع نموذج للكفاءة إلى إيجاد مكان للقدرة المذكورة ضمن مجال المهارات المطلوبة من المترجم ، والوصول إلى "تصنيف عملي" (Taxonomie opérationnelle) لقدرات المترجم لأجل التقويم.

يذكر المؤلفان بعضا من الأعمال التي سبقتهم كالتمييز الذي أقامه "هوسن" (Hewson) بين الكفاءة اللسانية للمترجم و كفاءته الثقافية، حيث يبرز الثانية من خلال توضيح كيف تتطلب التوقعات الثقافية لصنف معين (كالمعلومات المرافقة لدواء ما مثلا) وساطة ذات أهمية من المترجم.[2]

و عليه يقترح "هوسن" أن تمنح في التقويم نقاط للممتحن في حال أظهر تحديدا سليما لمعضلات الترجمة من هذا النوع. إضافة إلى هذه الكفاءة الثقافية، يأتي "هوسن" على ذكر "عناصر مهنية " تتعلق بالأجر و إمكانية استخدام القواميس و قواعد البيانات الملائمة استخداما متيسرا و سهلا مع المادة المكافئة في اللغة

[1] مصطلح استعاره المؤلفان من "ألان بيل" (Allan Bell) ، وهو مهم في الترجمة الشفهية.

[2] Basil.H. & Mason,I. *The Translator as* Communicator, London & New York, Routledge, 1997, p. 204

الثانية أيضا. ضف إلى ذلك المعرفة العملية بمعالجة النصوص و الوسائط المختلفة.

بحث آخر استحق تنويه المؤلفين هو ما قامت به "نورد" التي سنأتي على نموذجها لاحقا ، حيث حددت "كفاءة النقل" (Compétence de transfert) و "الكفاءة الفعلية و البحثية" (Compétence de fait et de recherche) لتضاف إلى الكفاءتين اللسانية و الثقافية.

و قبل أن يخوضا في نموذجهما ، يعترف "حاتم" و"ميسون" بعدم وجود أي درجة من درجات التقويم يتم بواسطتها جعل نص لم تسبق رؤيته من قبل و دون اللجوء إلى مراجع ما ،أن يقدم دلائل على مهارة المترجم في البحث و التعامل مع المراجع. كما يؤكد الباحثان اطلاعهما على التحليل الذي وضعه "باتشمان" (Bachman) للقدرة التواصلية اللغوية،حيث حدد ثلاثة أصناف عامة للمعرفة و المهارات ، وهي :

- الكفاءة التنظيمية (Compétence organisationnelle) و تشتمل على الكفاءة القواعدية و الكفاءة النصية.
- الكفاءة التداولية (Compétence pragmatique) وتشتمل على ما يسمى "الكفاءة الإنجازية" (Compétence illocutoire)والكفاءة السوسيولسانية.
- الكفاءة الإستراتيجية (Compétence stratégique) وهي تشتمل على الحكم على الوجاهة و الفعالية و النجاعة وتشكيل مخططات بلوغ أهداف التواصل.[1]

يقدم "حاتم" و "ميسون" نموذجهما كالآتي :

[1] *Ibid*, p. 205

نموذج قدرات المترجم

النص المصدر

1. مهارات المعالجة

التعرف على **التناص**(Intertextuality) : الصنف،الخطاب،النص

تحديد **الموقفية** (Situationality) : النطاق (Register)،...

الاستدلال على **المقصدية** (Intentionality)

تنظيم **النسيج** (Texture) : الاختيار المعجمي، الترتيب التركيبي، الانسجام

تنظيم **البنية**

الحكم على **المعلومية** (Informativity)

كل هذا بدلالة الأثر على :

مقروئية النص المصدر (Source text readership)

---

2. مهارات النقل

إعادة التفاوض الاستراتيجي (Strategic re-negotiation) بتعديل :

الفعالية (Effectiveness)

المردودية (Efficiency)

الإفادة (Relevance) [1]

و ذلك لأجل :

تصور المتلقين (Audience design task)

أداء المهمة

قصد بلوغ :

غرض بلاغي (Rhetorical purpose) [2]

[1] يذكر "حاتم" و "ميسون" إلى جانب المعايير التي تحدد و توجد التواصل النصي، و هي الاتساق و الانسجام و التناص و غيرها من المعايير، مبادئ تتحكم في هذا التواصل وهي الفعالية و المردودية و مبدأ التعاون المكون من أربعة عناصر هي، الكمية والنوعية و الإفادة و الكيفية.

[2] *Ibid.*, p. 205

النص المستهدف

3. مهارات التحليل

إقامة **التناص** (الصنف ، الخطاب ، النص)

إقامة **الموقفية** (النطاق ، ...)

إيجاد **المقصدية**

تنظيم **النسيج** (الاختيار المعجمي، الترتيب التركيبي، الاتساق)

تنظيم **البنية**

إيجاد التوازن في **المعلومية**

كل هذا بدلالة الأثر المتوقع على **مقروئية النص المستهدف**

يظهر بجلاء أن هذا النموذج يعتمد على سيرورة ثلاثية : تحليل النص المصدر/ النقل / تحليل النص المستهدف .

بيد أن المؤلفين يعترفان بأن هذا التقسيم مصطنع لأن الأنشطة الثلاثة ، تتنازع فيما بينها الفعل الترجمي، على الأقل جزئيا.[1]

[1] *Ibid.*, p.206

لقد سعى " حاتم " و " ميسون " لربط جميع فصول كتابهما بالفصل المتعلق بالنموذج حول كفاءة الترجمة ليزيدا في تبرير الاختيارات التي تبنياها و ليثرياها بالأمثلة المتعددة، ولعل الجدة في هذا النموذج تكمن أولا في إبرازه بشكل أكثر وضوحا لأهمية اللسانيات النصية في تكوين كفاءة المترجم.
و ثانيا لإلحاحه على جوهرية عملية التقويم التي تعتبر منعطفا خطيرا في بناء الكفاءات.

بدوره يدور نموذج "كريستيان نورد" حول محور النص ، و هو يعتمد على المقاربة التي أتى بها " هانز فيرمير " (Hans Vermeer) و " كاتارينا رايس " (Katharina Reiss) .
و هي مقاربة تجعل من النص المستهدف " عرضا لمعلومات " (Offre d'information) يتعلق بعرض آخر للمعلومات يوفره النص الأصلي، أي أن المترجم يقدم معلومات حول بعض مظاهر النص المصدر ضمن وضعية ما (Source text-in-situation) حسب غرض النص المستهدف (Target text skopos) المحدد من قبل " صاحب المبادرة " (The initiator) ، و هو الشركة أو الشخص اللذين يعمل لحسابهما المترجم، مع إبقاء فجوة عدم خلط هذا المفهوم مع مفهومي الكاتب و القارئ و إن كان هذان يمكنهما أن يصبحا في أحوال خاصة " أصحاب مبادرة ".

و بذلك تضع " نورد " نموذجها المسمى " النموذج الحلقي " (Looping model) حيث تبتدئ سيرورة الترجمة بعدما يحدد " صاحب المبادرة " " غرض النص المستهدف " (Target text skopos)

و هو المتمثل في " الوضعية المستهدفة " (Target situation) و " وظيفة النص المستهدف " (Target text function) .

وعليه، فإن "الغرض" (Skopos) في نظر "نورد" يشتق من تعليمات صاحب المبادرة و يمكن تحديد هذا الغرض على أنه المحتوى التداولي لتعليمات صاحب المبادرة.[1]

و على النقيض من "فيرمير" الذي يرسي الغرض على أساس تعليمات صاحب المبادرة و حسب ، فإن "نورد" لا تمنح المترجم هذه الحرية في التصرف لوحده ، وإنما تبقي الغرض متعلقا بقرار صاحب المبادرة لا بهوى المترجم ، و هذا موقف أكثر نسبية من موقف "فيرمير"، ربما لأنها تضع نفسها غالبا أمام المترجم المتعلم في قسم الترجمة .

من جهة أخرى تلح "نورد" على أهمية التحليل المستفيض للنص المصدر الذي بإمكانه أن يمكن من تحليل توقعي كاف لوظيفة النص المستهدف يجعل من المترجم قادرا على أخذ ما يراه من عناصر يتطلبها النص المصدر.
بيد أن مفارقة تفرض نفسها ، مفادها صعوبة جعل تحليل النص المصدر مهيمنا بما فيه الكفاية مع إبقاء غرض صاحب المبادرة مهيمنا هو الآخر ، وذلك للإبقاء على فعل الترجمة سيرورة حتمية بالكامل.
أما الحل الذي تراه "نورد" لهذه المعضلة فهو الإلحاح على الشكل المرتكز على الترجمة من أشكال تحليل النصوص، فعندما يصيغ المترجم وظيفة النص المصدر ، هو يقارن هذه الوظيفة بالوظيفة المتوقعة ضمن ثقافة النص

[1] Pym, A. « Compte-rendu de l'ouvrage de Christiane Nord, *Text Analysis in Translation* », in *TTR*, vol.6, n°2,1993, p.184

المستهدف و المطلوبة من قبل صاحب المبادرة ، وفي الوقت نفسه يحدد هذا المترجم و يعزل عناصر النص المصدر التي عليه الاحتفاظ بها أو تطويعها في الترجمة. [1]

تؤكد "نورد" أن الكفاءات الأساسية المطلوبة من المترجم هي : " كفاءة تلقي و تحليل النصوص" و " كفاءة البحث " و" كفاءة النقل " و " كفاءة إنتاج النصوص " و " كفاءة تقويم نوعية الترجمة " و بالطبع " الكفاءة اللسانية و الثقافية " المتعلقة بكل من الطرفين المصدر و المستهدف.

و حتى تجعل من التعامل مع نموذجها أمرا عمليا ، فإن "نورد" تقترح جدولا من ثلاث خانات تمثل مختلف الأصناف التي تدخل في تحليل النصوص مطبقة على النص المصدر و النص المستهدف و لحظة النقل حتى يكون ذلك سبيلا للمقارنة بين الوظائف.

و بما أن الباحثة الألمانية و ضعت نموذجها لأقسام الترجمة و الترجمة المهنية على السواء، فهي تلح على الاختيار الوجيه للنصوص المراد دراستها قصد التكوين، حيث تقول يجب أن تقدم هذه النصوص للطلبة بالكيفية التي تمكن من توفير أكبر قدر ممكن من المعلومات حول الوضعية التي يوظف فيها النص، إن كان بالوسائط الأصلية أو بوصفه نسخة أو مرفقا بتفاصيل إضافية حول المرسل و نواياه و زمن و مكان إنتاج النص وغيرها من المعلومات.

[1] *Ibid.*, p.185

لهذا السبب تعتبر مجموعات النصوص التي لا تحدد المصادر بل ولا تحدد حتى الجمل المعزولة قصد الترجمة عملا لا يعتد به على الإطلاق. [1]

يسمح نموذج "نورد" ، حسب " جون فيان " ، بانتشال النص المصدر و النص المستهدف من الفلاة التي ظلا يقبعان فيها ، إن في قسم الترجمة أو في محيط الترجمة المهنية ، بالإضافة إلى محاولة تسييقهما في وضعيات مرتبطة بمتطلبات الحياة الحقيقية. فالنموذج يوجه عناية الدارسين إلى نقاط عدة ، من خلال مفهوم وضعية الترجمة : أدوار مختلف الفاعلين في سيرورة الترجمة ووضع المترجم المتعلم في سياق سوسيوثقافي أوسع حيث يحتاج مهارات غير تلك التي تتعلق بتحليل النصوص وإنتاجها.

و قد فصل " فيان " في نموذج " نورد " الذي هو حسب رأيه الأنسب للترجمة المهنية بحكم أنه يوفر مقاربة تهدف إلى إعادة الاعتبار لأهمية عوامل الوضعية الترجمية .

تتلخص هذه العوامل فيما يلي :

- المطالب بعمل الترجمة (Translation requester) و هو دور يؤديه الأستاذ مشابه لدور المطالب الفعلي للترجمة على أرض الواقع و بمتطلبات تحاكي تلك التي تكون فعلا في الحياة العملية، كما قد يؤديه الزبون في حال مشروع ترجمة متكامل.
- المترجم.
- المراجع (Reviser) و هو دور يؤديه الأستاذ أيضا.

[1] Nord,Ch.*Text Analysis in Translation.Theory,Method,and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*,Amsterdam/Atlanta GA,Rodopi,1991, pp.147-166.

- مستخدم النص المستهدف (Target text user) الذي، إن وجد، يكون حاضرا من خلال العلاقات التي يقيمها الزبون، حيث قد يمثل مستوردا لبضاعة الزبون أو مصلحة تابعة أو ملحقة بالزبون.

- قارئ النص المصدر (Target text reader) ، وهو الآخر يكون من خلال علاقات الزبون.

يحدد "جون فيان" بالاعتماد على نموذج "نورد"، العناصر التي تقيم صلب كفاءة الترجمة ، وهي كالآتي :

- **العنصر الأول** : استنطاق المطالب بعمل الترجمة بأسئلة من مثل : لأي فئة من المتلقين يوجه العمل؟ و بأي شكل؟ و ضمن أي سياق يتم استخدام هذا العمل؟ إلى غير ذلك من الأسئلة المفصلية.
- **العنصر الثاني** : قدرة المترجم على إخبار المطالب بعمل الترجمة عن ما إذا كان باستطاعته إنتاج الترجمة أولا ، حسب ما تم الوقوف عليه في إطار الوضعية المحددة.

وهذه القدرة هي ما أطلق عليه : " القدرة على تسيير و معالجة المعلومة ".

لا تعني هذه القدرة القيام بعملية التوثيق حول الموضوع المتناول واستيعاب المصطلحات الخاصة به وحسب، و إنما تعني أيضا عنصرين إضافيين :

- تنظيم المترجم لرصيده الوثائقي الخاص الذي نهله من النصوص المتوفرة في اللغة والثقافة المستهدفتين.
- استثمار النصوص ذاتها على مستويي المصطلحات و العبارات.

و هنا ليس من قبيل الترف التركيز على تقنيات البحث و جمع المعلومة بوسائل التكنولوجيا الحديثة ، لا سيما الإنترنيت، حيث أضحى المترجم مطالبا بتكوين رصيد وثائقي خاص به من النصوص المطبوعة و الإلكترونية ، و هو ما أسماه" فيان" : « Cybertextothèque » ، و بذلك يكون هذا المترجم في مأمن من الزلات التي يسببها اللجوء إلى مصدر وحيد للوثائق و يصبح بمنأى عن محاذير " التداخلات " (Interférences) التي تحط من قيمة عمل الترجمة.

- **العنصر الثالث :** القدرة على الحجاج بتعليل اختيار هذا الحل أو ذاك أمام المطالب بعمل الترجمة. تمس هذه الاختيارات غالبا ، في حقل الترجمة المهنية، الجوانب المصطلحية و تعديل محتوى النص المستهدف وفقا لمجموعة المتلقين المستهدفة.
- **العنصر الرابع :** القدرة على التعاون مع الأشخاص الذين يشتركون مع المترجم في اللغة من تقنيين و رجال قانون و أطبة وغيرهم، و إقناع هؤلاء بالاختيارات المتخذة، إذ الترجمة هي، قبل كل شيء، فهم.

و من خلال فهم الظواهر فقط يمكن للمترجم أن يستزيد من الميدان المشتغل فيه ، لا من خلال رص الكلمات بعضها فوق بعض.[1]

هكذا وضع " فيان " العناصر التي تشكل أساس كفاءة الترجمة و سمتها المميزة لها و بخاصة في حقل الترجمة المهنية. تخدم هذه العناصر أول ما تخدم الوضعية، فقد اقترح " فيان " تمارين للتحكم فيها أجراها هو بنفسه مع طلبته.

[1] Vienne, J. « Which Competences Should We Teach to Future Translators », *op.cit*. pp. 92-100.

من جهته يحكي " جون دوليل " (Jean Delisle) إجماعا شبه أكيد حول المكونات التي جاءت في نموذج " رودا روبرتس " (Roda P.Roberts) .

هذا النموذج الذي يحدد كفاءة الترجمة في خمسة مكونات :

- **الكفاءة اللسانية** : و هي القدرة على فهم اللغة المصدر و التعبير باللغة المستهدفة.
- **الكفاءة الترجمية :** و هي القدرة على استيعاب المعنى في النص و إعادة التعبير عنه دونما تشويه في اللغة المستهدفة مع تفادي التداخلات.
- **الكفاءة المنهجية :** و هي القدرة على التوثيق حول موضوع معين و استيعاب المصطلحات التابعة لميدانه المعرفي.
- **الكفاءة المبحثية :** و هي القدرة على ترجمة النصوص في بعض من المباحث القاعدية ، مثل الاقتصاد و المعلوماتية و القانون.
- **الكفاءة التقنية :** و هي القدرة على استخدام تقنيات متنوعة تساعد على الترجمة، مثل معالجات النصوص و بنوك المصطلحات و آلات التسجيل و غيرها.

و من العجيب أن نجد "دوليل" يؤكد التطابق شبه التام بين نموذجي "روبرتس" و "نورد" حيث يقول إن كفاءات "روبرتس" الخمس تكاد تحاكي الكفاءات التي حددتها "نورد" [1]، في حين يقرر "فيان" الاختلاف التام بين النموذجين ،

[1] Delisle, J. « Les manuels de traduction: essai de classification », in TTR, vol.5 n°1, 1992, p.42

فنموذج " روبرتس " لساني بالأساس ، أما نموذج "نورد" الذي يتبناه هو فهو أقرب في نظره إلى تحديد العناصر المشكلة لجوهر كفاءة الترجمة بحكم تركيزه على أهم شيء في سيرورة الترجمة و هو الوضعية.[1]

و تبلغ قمة تكاثر مكونات كفاءة الترجمة مع نموذج " مجموعة باكت " المسمى : " النموذج الكلي و الدينامي "
.(Modèle holistique et dynamique)

سبقت هذا النموذج نماذج أخرى جاءت في بحوث منفردة لبعض أعضاء المجموعة و لباحثين آخرين ، نذكر منها :

- **نموذج "هورتادو ألبير"** (Hurtado Albir)

يقسم كفاءة الترجمة إلى :

1. الكفاءة اللسانية (Linguistic competence)
2. الكفاءة غير اللسانية (Extralinguistic competence)
3. الكفاءة النصية (Textual competence)
4. المهارات المهنية العام (General professional skills)
5. كفاءة النقل (Transfer competence)
6. الكفاءة الاستراتيجية (Strategic competence)
7. الكفاءة النفسية الفسيولوجية (Psychophysiological competence) [2]

[1] Vienne, J., « Vous avez dit compétence traductionnelle », *op.cit.* pp.1-2
[2] Pym, A. « Redefining Translation Competence », *op.cit.* p.485

- **نموذج "بريساس"** (Presas)

يلحق بالكفاءة المكونات التالية :

1. كفاءة تلقي النص المصدر (Source Text reception competence)
2. كفاءة إنتاج مسودة للنص المستهدف(Production of a target text draft)
3. كفاءة إنتاج نص مستهدف نهائي (Production of a final target text)
4. كفاءة استخدام القواميس
5. كفاءة التوثيق
6. الكفاءة في المعارف المتعلقة بميدان الاختصاص
7. كفاءة تحليل التعليمات الصادرة عن المطالب بالعمل أو غيره.
8. كفاءة استخدام الوسائل التكنولوجية.

تشكل الكفاءتين الثانية و الثالثة العناصر الأساسية لكفاءة الترجمة. أما الكفاءات من الرابعة إلى غاية الثامنة فهي العناصر المشكلة للكفاءات الفرعية.[1]

- **نموذج "كاوتس"** (Kautz)

ومكوناته كالآتي :

1. معرفة اللغتين
2. معرفة العالم و ميدان الاختصاص

[1] *Ibid.*, p .486

3. الكفاءة الترجمية (Translatorische Kompetenz) ، وهي تشتمل على :

- مهارات في تحليل تعليمات الزبون و النص المصدر.
- استرتيجيات الترجمة
- تصميم الشكل الخارجي للنص المستهدف
- التوثيق
- المصطلحات
- معرفة الممارسة المهنية للترجمة [1]

لقد وضعت "مجموعة باكت" نموذجها ضمن مشروع أوسع يدور حول محاور ثلاثة :

1. الكفاءة الترجمية
2. اكتساب الكفاءة الترجمية
3. اقتراحات الأساتذة في ما يتعلق بتنمية و تقويم الترجمة.

وهي إذ أفادت من البحوث السابقة الذكر و من غيرها أرادت لنموذجها الذي تعترف أن جوهر تصوره قد استلهم من فكرة الكفاءة اللسانية، أن يحمل عبء أهداف ثلاثة هي : تحديد مكونات كفاءة الترجمة و تحديد طبيعتها و معرفة كيفية اكتسابها.

أما المكونات فهي كالآتي :

[1] *Ibid.*, p .486

1. الكفاءة التواصلية في اللغتين

تعرفها المجموعة على أنها النظام الداخل في تكوين المعارف و المهارات الضرورية للتواصل اللساني.
ثم تقسم هذه الكفاءة إلى عناصر ثلاثة : العنصر اللساني و العنصر الخطابي و العنصر السوسيولساني.
كما يؤكد الباحثون أن حقل الترجمة يفرض فصلها إلى كفاءة فهم في اللغة المصدر و كفاءة إنتاج في اللغة المستهدفة.

2. الكفاءة غير اللسانية

و هي مشتملة على المعرفة العامة بالعالم والمتخصصة بالميدان الذي يتم الاشتغال عليه، حيث تفعل حسب احتياجات كل وضعية ترجمية.
أما مكوناتها الجزئية فقد تشتمل على معارف صريحة و أخرى ضمنية حول الترجمة و الثقافتين و المعارف الموسوعية والمتخصصة.

3. الكفاءة الأدائية و المهنية

تتكون من المعارف و المهارات المتعلقة بأدوات التعامل و المهنة على السواء. و مكوناتها الجزئية قد تكون متعددة : معرفة و استخدام كامل أصناف مصادر التوثيق و التكنولوجيات الجديدة و معرفة سوق العمل و كيفية تصرف المترجم المحترف و بخاصة عندما يتعلق الأمر بأخلاقيات المهنة.

4. الكفاءة النفسية الفسيولوجية

تعرف هذه بوصفها القدرة على استخدام كل أصناف الموارد النفسية الحركية (Psychomotrice) و المعرفية (Cognitive) والسلوكية (Attitudinal).
أهم ما يشكل هذه الثلاث هي المهارات النفسية الحركية في القراءة و الكتابة و المهارات المعرفية المتعلقة بالذاكرة و مدة الانتباه و الإبداع و التفكير المنطقي و السلوكات النفسية مثل حب الاستطلاع الذهني و المثابرة و الصرامة و روح النقد و الثقة بالذات.

5. كفاءة النقل

و هي الكفاءة المحورية المشتملة على كل الكفاءات الأخرى. إنها القدرة على إكمال سيرورة النقل من النص المصدر إلى النص المستهدف ، أي بعبارة أخرى فهم النص المصدر و إعادة التعبير عنه باللغة المستهدفة ، مع الأخذ بالاعتبار وظيفة الترجمة و خصائص المتلقي.

أما مكوناتها الجزئية فتشتمل على :

- كفاءة الفهم ، وهي القدرة على تحليل و تلخيص و تفعيل المعرفة غير اللسانية بالقدر الذي يمكن من استيعاب معنى نص ما.
- القدرة على التجريد اللغوي و إبقاء اللغتين المصدر و المستهدفة في حيزين منعزلين، أي التحكم في التداخلات.

- كفاءة إعادة الصياغة و هي التنظيم النصي و الإبداع في اللغة المستهدفة.
- كفاءة القيام بمشروع ترجمي ، و منها اختيار المنهجية الأكثر تناسبا مع هذا المشروع.

6. الكفاءة الاستراتيجية

و تشتمل على جميع الإجراءات الشخصية الشعورية و اللاشعورية، المنطوقة و غير المنطوقة المتبعة لحل المعضلات أثناء سيرورة الترجمة.
يمكن تعريف سيرورة حل المعضلات على أنها سلسلة من الأفعال أو الأفعال المتكررة و المعقدة التي تقود من حال ابتدائية إلى هدف ما.
تتألف هذه السيرورة من مراحل عدة ، أولاها التعرف على وجود المعضلة.
و من أمثلة الاستراتيجيات ، التمييز بين الأفكار الأساسية و الأفكار الثانوية و وضع علاقات مفاهيمية والبحث عن المعلومات و " تغيير العبارة " (Paraphrasing) و الترجمة العكسية و الترجمة بصوت عال ووضع ترتيب للبحث الوثائقي و غيرها من الاستراتيجيات. [1]

تصيغ "مجموعة باكت" بوضوح الفرضيات التي يستند إليها نموذجها ، وهي كالآتي :

[1] PACTE, *op.cit*. pp. 101-103

الفرضيات النظرية

و هي تلك التي تفترض أن كفاءة الترجمة نظام من الكفاءات الجزئية :

- ✓ المرتبطة فيما بينها
- ✓ ذات السلم التراتبي
- ✓ المستخدمة في كل فعل ترجمي
- ✓ التي يخضع الترابط فيما بينها و بين سلمها التراتبي إلى تغيرات وتبدلات.

الفرضيات العملية

- ✓ الكفاءات الجزئية المشكلة لكفاءة الترجمة ذات طبيعة تواصلية و غير لسانية و أداتية مهنية و نقلية و استراتيجية و نفسية فسيولوجية.
  وهذا قد تم التفصيل فيه في الأسطر القليلة السابقة.
- ✓ تؤدي كفاءة النقل الدور المحوري في السلم التراتبي للكفاءات الجزئية.
- ✓ تتحكم الكفاءة الاستراتيجية في التفاعل بين الكفاءات الجزئية.
- ✓ يتغير التفاعل و السلم التراتبي للكفاءات الجزئية حسب اتجاه الترجمة (مباشرة أو عكسية) أو التوافقات اللغوية أو التخصص (ترجمة أدبية ، ترجمة قانونية ، ترجمة تقنية ،...) أو تجربة المترجم أو سياق الترجمة (تعليمات الترجمة، المدة الزمنية المخصصة،الظروف المالية، ...) .[1]

[1] PACTE, *op.cit*. pp. 105-106

لعل نموذج " مجموعة باكت " قد يغنينا عن و ضع خلاصة للنماذج متعددة المكونات ، فهو قد جمع كل ما أتت به مع الإضافة إليها ، حيث فصل في مكونات كفاءة الترجمة التي سبقته إليها النماذج الأخرى و ملقيا الضوء على ما لم تتناوله هذه النماذج بالاعتماد خصوصا على " المقاربة المعرفية " (Approche cognitive) التي اقتحمت علم الترجمة و باتت جزءا لا يتجزأ منه.

و قبل أن نفضي إلى الأنواع الأخرى من النماذج، نورد ما وقفنا عليه في " مجلة المترجم " الصادرة عن كلية الآداب و اللغات و الفنون بجامعة السانية وهران ، حيث تعرضت الأستاذة " بوحديبة للوشة " لمسألة كفاءة الترجمة ضمن مقالين لها نرى أنهما قد يدرجان في بوتقة النماذج متعددة المكونات.

ترجع الأستاذة في المقال الأول الإشكاليات التي يواجهها المترجم إلى اثنتين ، إحداهما عميقة و الأخرى تتعلق بالشكل تحدد مكوناتها الإشكالية الأولى.

عند التفكير في مسألة بعمق، يتضح أن الترجمة لا تحصر في مجرد الاقتباس (Adaptation) وإكراه النص و جعله يفصح عما ليس فيه ، عوض البحث و التفكير العميق فيما يعيق الترجمة.

شرعت كاتبة المقال فيما بعد في الحديث عن إشكالية المصطلحات بوصفها جزءا من إشكالية الشكل ، و ذلك من خلال أربع أمثلة : عدم وجود مقابل للمصطلح في اللغة المستهدفة ؛ الاقتباس داخل اللغة الواحدة ، حال وجود مصطلحات من لغات عدة في الملفوظ الواحد؛ حال عدم وجود مكافئ أو أي لفظ مقارب من الناحية البنيوية في اللغة المستهدفة.

يبدو أن الهدف الآخر من وراء تقديم هذه الأمثلة كان هو الوقوف على الكفاءات التي يجب على المختص في التعليمية الممارس للترجمة امتلاكها ، و هي : الكفاءة اللسانية في لغات عدة؛ الكفاءة الثقافية و الحضارية؛ الكفاءة الحجاجية؛ كفاءة الاقتباس؛ كفاءة إعادة البناء؛ كفاءة إعادة الصياغة؛ كفاءة إعادة الإنتاج؛ كفاءة الإبداع. ثمان كفاءات هي الطريق إلى بلوغ كفاءة الترجمة .

إلا أن الأستاذة لم توضح المعايير التي مكنتها من هذا التصنيف و لم تعط تعريفا لهذه الكفاءات. و بذلك يبقى الغموض يكتنف التصنيف بالكامل ، و إن تجرأنا على القول بأن مرجعية التصنيف لسانية محضة.

كما قد نستنتج أن كفاءة الاقتباس، بناء على ما تقدم، ربما هي الكفاءة المحورية للتصنيف التي تؤدي دور " كفاءة النقل " في نموذج " نورد ".[1]

في المقال الثاني، و بعد استعراضها لتعاريف مختلفة امفهوم الكفاءة في حقول مبحثية عدة (اللسانيات ، تعليمية اللغات ، التكوين المهني ، وحتى علوم الإدارة و التسيير) ، خلا منها حقل الترجمة ، تقول الأستاذة إن تجربتها قادتها إلى رصد بعض الكفاءات التي على كل من يتجه نحو الترجمة اكتسابها ، و هي :

1. **كفاءة التعرف**(Compétence de reconnaissance)

و هي المعرفة التي تمكن من التعرف على النص المصدر و تحديد كنهه.

2. **كفاءة تعيين الكلمات**

(Compétence de repérage des mots) و هي تلك التي تمكن من تعيين الكلمات أو العبارات التي بإمكانها أن تشكل عائقا و تتطلب بحثا وثائقيا.

[1] Bouhadiba,L. « Recherches actions en didactique de la traduction », in *El-Mutarğim*, n° 1 janv.juin 2001 , Oran , Dar El-Gharb, 2001,pp. 31-35

3. **كفاءة إعادة البناء**

(Compétence de reconstruction) و هي القدرة على إعادة بناء النصوص في اللغة المستهدفة.

4. **كفاءة إعادة الإنتاج**

(Compétence de reproduction) و هي معرفة إعادة إنتاج النصوص مع الحفاظ على الأمانة تجاه أفكار النص الأصلي.

5. **كفاءة الإبدال** (Compétence de transposition) و هي معرفة إبدال معنى ما أو منطق ما من لغة إلى أخرى.

6. **كفاءة الحجاج** (Compétence d'argumentation) و هي القدرة على الحجاج بهدف الإقناع باختيار ما أو انتقاء ما لكلمة أو عبارة.

7. **كفاءة الانتقاء** (Compétence de sélection) و هي معرفة انتقاء الكلمة الحاملة للمعنى الدقيق من بين جميع المكافئات الموجودة في اللغة المستهدفة.

8. **كفاءة المنهجية** (Compétence méthodique) تتمثل في معرفة اختيار من بين التقنيات المتعددة الموجودة ، تلك التي تناسب النص المعني.

9. **الكفاءة الأسلوبية** (Compétence stylistique) تتمثل في اختيار أسلوب بسيط ، واضح ، دقيق، فلا جمل موغلة في الطول ولا كلمات غامضة.

10. **الكفاءة النظرية** (Compétence théorique) و تفترض هذه معرفة لسانية راسخة تشتمل على تحليل لبناء المفهوم المراد دراسته قصد تحديد دائرة البحث التي ينتمي إليها حتى يكون اللجوء إلى مصدر المعلومات الصحيح و الدقيق من قاموس و غيره.

11. **كفاءة الإبداع والبناء**

(Compétence de créativité et de construction)

عندما لا يوجد مكافئ لمفهوم جديد، فإن كفاءة كهذه تمكن من التفكير في إحداث و بناء مصطلح جديد. فمثلا إذا توفر الفعل، فإن المترجم ينظر في إمكانية توليد اسم من هذا الفعل. و لم لا يتعدى الأمر هذا الحيز ليشمل إمكانية توليد اسم من صفة مثلا ؟ و بذلك يفتح الباب على مصراعيه أمام إبداع لم يتم التفكير فيه من قبل.

12.الكفاءة التقويمية (Compétence évaluative)

على المترجم أن يكون قادرا على تقويم عمله بتصور الحجج المضادة و هو يضع نفسه مكان قارئ العمل المحتمل ، متسائلا : « إذا ما قرأ أحدهم عملي، هل ستعترضه صعوبات في الفهم ؟ إذا كان الجواب نعم ، فلماذا يحدث ذلك؟ وعلى أي مستوى يحدث ؟ »[1]

نجد إذن الكفاءات الثماني قد أصبحن اثنا عشر، مع بقاء المرجعية لسانية محضة، و اشتراط قبل هذه الكفاءة و تلك الكفاءة القاعدية المتعارف عليها و هي الكفاءة اللسانية التواصلية، و إن كانت صاحبة المقال تضع الأفق هذه المرة في ناحية تعتبر الترجمة بالأساس فعل بناء وإنتاج لا مجرد إبدال، و هي تلح على أن هذا بحث يؤمل منه أن يفضي إلى حقول خصبة منها ، معرفة تعيين الكفاءات و الاستراتيجيات التدريسية للترجمة.

بيد أننا لم نقف على مقالات أخرى تستثمر هذه النماذج من الكفاءات و تقترح تجارب عملية لكشف كنهها. و لذا يبقى الرجاء الذي ابتدأت به الأستاذة مقالها الأول و المتشرف لميلاد تعليمية للترجمة تهتم بكفاءة الترجمة ، يبقى ينتظر التطبيق الذي يجسده على أرض الواقع.

[1] Bouhadiba,L. « Traduction et compétences multiples » , in *El-Mutarğim*, n°2, juillet-sept.2001, Oran, Dar El-Gharb, pp.55-61

هكذا نأتي على نهاية هذا العرض للنماذج متعددة المكونات التي حاولت تلقف جميع الصيحات الجديدة المكتسحة لميدان التعليمية : المقاربة التواصلية ، مفهوم الإستراتيجية ، لسانيات النص ، المقاربة المعرفية، وغيرها من الاتجاهات المستحدثة.

و كان آخر النماذج المقترحة وهو نموذج " مجموعة باكت " الأشمل و أكثرها عناصرا، إضافة إلى أنه أفاد كثيرا من غيره بالبحث التطبيقي الذي ما زالت المجموعة تقوم به محاولة الاقتراب من الدقة العلمية.

يحاول "بيم" الإجابة عن سبب تفشي هذه النزعة نحو التعدد بتقديمه لاحتمال أن الباحثين الذين سبقوا هذه النزعة كانوا يفكرون تحت مظلة اللسانيات مع وضع الطلبة نصب أعينهم دون الاهتمام بكيفية عمل المترجمين في محيطهم الواقعي ، أو ربما لأن الباحثين يميلون ببساطة إلى الحديث عن أشياء كثيرة، أو لأنهم عاجزين فكريا و معتادين على وضع قوائم مغلوطة المصداقية ؟ أو من المحتمل أن هذا الزخم من المكونات جاء تابعا لتطور علم الترجمة بوصفه مبحثا بينيا لم يعد خاضعا لإكراه أي شكل من أشكال اللسانيات الصارمة.

و بذلك أدى دخول الاختصاصات المتنوعة معترك البحث إلى جلب عدد من العناصر و إدراجها في بوتقة الكفاءة.

زد على ذلك مساهمة تطور مهنة الترجمة في توليد الأنشطة الضرورية لأداء المهمة على أحسن وجه ، حيث نجد أن مترجمي السبعينيات من القرن الماضي كانوا يترجمون بالأساس ، إلا أنهم اليوم يقومون بأكثر من ذلك بكثير : التوثيق، البحث المصطلحي ، إعادة الكتابة، و طيف من الأنشطة الداخلة في صناعة تكييف المنتوج مع لغة و ثقافة المستهلك (La localisation) . [1]

[1] Pym,A. « Redefining Translation Competence… », *op.cit*. p .486.

أما الانتقادات الموجهة للنماذج متعددة المكونات ، فيذكر " بيم " ما أورده "وادينغتون" (Waddington) حيث وجه هذا ثلاثة انتقادات لها :

1. من الصعب معرفة عدد ما يفترض أن تحتويه كفاءة الترجمة من عناصر تكوينية.
2. ميل التعريفات إلى التعلق بكفاءة مثالية ، وهي بذلك ناقصة لعوزها لنموذج يخص سيرورة التعلم.
3. تشكو معظم النماذج المتوفرة نقصا في الدلائل التجريبية.

و يضيف " بيم " انتقادا رابعا يخص المظهر الوصفي المجرد لهذه النماذج ، إذ هي مثقلة بالفرضيات ولا يعوزها ما يتعلق بماهية الترجمة و كيفية تدريسها وحسب ، بل بالمستوى الذي يتطلب تدريسا خاصا و عدد السنوات اللازمة لذلك. [1]

5-2 النماذج الأحادية

يقضي الرأي الرابع من آراء " فيلس " أن كفاءة الترجمة هي نوع من " الكفاءة الممتازة " المتقدمة و المهيمنة على مختلف المكونات اللسانية.

و هذا رأي يقرر " بيم " أن " جدعون توري " (Gideon Toury) قد ذهب إلى ما يماثله حينما افترض " كفاءة ترجمة خاصة " (Specific transfer competence) ليست مجرد رص للكفاءات في اللغتين، و إنما تتطلب أضربا خاصة من الأهلية للحياة الاجتماعية (Socialization).

[1] *Ibid*, p. 487.

اقترح باحثون آخرون نماذج تقوم على تصور أحادي لكفاءة الترجمة، نذكر منها :

- **نموذج " كرينغز "(Krings)**

و فيه ترتكز كفاءة الترجمة على الجزء المتعلق بالمسائل اللغوية البينية (Interlingual questions) الموسومة بمسائل " التلقي و الإنتاج" بمقابل الجزأين المتعلقين بمسألتي فهم النص المصدر و المهارات المرتبطة باللغة المستهدفة.[1]

- **نموذج "كولر" (Koller)**

يبرز هذا النموذج الإبداع (Creativity) الداخل في إيجاد و انتقاء بين مكافئات ، و في مهارات إنتاج النصوص الضرورية المتزايدة ، و غيرها من النماذج.

من الصعب تحديد أي النماذج أقدر على تحديد ما يميز بحق كفاءة الترجمة. هنا قد يكون اللجوء إلى البحث التجريبي سبيلا للوصول إلى الهدف المنشود.[2]

و من بين النماذج التي أفادت من البحث التجريبي ذاك الذي اقترحه "ستيوارت كامبل"(Stuart .J Campbell).[3]

انطلق "كامبل" في بحثه من منطلق أن كفاءة الترجمة تعتبر عموما قابلة للتقويم من خلال الامتحانات و أن امتحانات الترجمة هذه واسعة الاستخدام لأغراض اعتماد المترجمين. و عليه، كانت خطة العمل هي تحديد كفاءة الترجمة من خلال امتحانات الترجمة.

[1] *Ibid.*,p.487
[2] *Ibid.*,p.488
[3] Campbell, S.T. « Towards a Model of Translation Competence »,in *Meta*,vol.36, n° 2-3,1991,pp.329-343

قسم "كامبل" مراحل خطته إلى ثلاث :

- **المرحلة الأولى :** و يتم فيها استثمار معطيات الامتحانات استثمارا ناجعا، حيث حلل "كامبل" إحدى و أربعين ترجمة إلى الانجليزية قام بها الطلاب لجملة باللغة العربية ضمن مقطع من نص.

اعتمدت تقنية التحليل على جرد و تصنيف الترجمات بناء على :

أ. العناصر المعجمية الفردية.

ب. البنيات القواعدية.

وتم حساب النسبة المئوية لعدد الأفراد المؤلفين لكل ترجمة متعلقة بكل عنصر، فمثلا ترجم 38 (92,68%) طالبا كلمة "مشاكل" بكلمة (Problems) و ترجمها طالب واحد (2,44%) بكلمة (Thing) و ترجمها آخر بكلمة (Subject) و حذفها ثالث جملة و تفصيلا. و بعد تحديد النسب المئوية لكل عنصر، يتم ترتيبها حيث تعتبر العناصر ذات النسب المئوية الكبرى الأسهل في الترجمة.

- **المرحلة الثانية**: و فيها يكون تحديد خصائص سيرورة الترجمة من خلال النظر إلى ما وراء نتاج الترجمة ووصف السيرورات التي أنتجته.

تم تحديد و إبرازعدد من هذه السيرورات : معرفة وتطبيق التكافؤات الأكثر قبولا؛ سوء فهم عناصر اللغة المصدر؛ الرصيد غير الكافي في اللغة المستهدفة؛ الإخفاق في إيجاد تناسبات (Matching failure)؛ أخطاء المعالجة (Processing error)؛ إستراتيجية المراوغة (Evasion strategy). بالإضافة إلى كل ماذكر، يرى "كامبل" وجود بعد أساسي هو "الاستعداد الطبيعي" (Disposition) الذي يؤثر في نوعية فعل الاختيار.

- **المرحلة الثالثة :** وضع ملامح المترجم و مكونات كفاءة الترجمة. عند هذه المرحلة، يستخلص "كامبل" في خطوة أولى، وجود بعد تطوري لكفاءة الترجمة و إن تم استخلاصه من معطيات عبر فصول متعددة. تبدأ الخطاطة التطورية بمهارات لغوية ضعيفة تنتج ترجمات متقطعة تشتمل على الحذف الكثير. تبقى الترجمات في المستوى الأول متقطعة إلا أن الحذف يقل. و بعد المستوى الثاني، يتحكم الطلبة في بنيات اللغة المستهدفة و النقل المعجمي. أما بعد المستوى الأخير ، فيصبح الطلبة قادرين على تقليص النص و الكتابة الدقيقة والتنويع في المفردات.

أخيرا، يخلص"كامبل" إلى صياغة نموذجه الأحادي لكفاءة الترجمة الذي يحتوي جزأين قاعديين : "الاستعداد الطبيعي" (Disposition) و"البراعة" (Proficiency).

يتعلق "الاستعداد الطبيعي" بالأوضاع و الميزات النفسية التي يحملها المترجم معه للقيام بعمل ما. يقترح "كامبل" محورين للاستعداد الطبيعي : "المجازف" مقابل "الحذر" (Risk-Taking vs Prudent) "المستمر" مقابل "المستسلم" (Persistent vs Capitulating) بالإمكان تطوير المحورين وتحسين التفكير فيهما.

لقد كشف الباحث أن "الاستعداد الطبيعي" للمترجم مستقل عن "البراعة" بحيث حتى الأفراد الممتلكين لبراعة جد متطورة قد ينتجون ترجمات مختلفة تماما عن تلك التي ينتجها آخرون ذوو استعدادات طبيعية مختلفة. تتعلق "البراعة" ببعض المهارات الخاصة بازدواجية اللغة، كما أنها تمتلك بعدا تطوريا. ومن مقترحات "كامبل" أيضا ، ثلاثة مظاهر للبراعة :

"التشفير المعجمي للمعنى" (Lexical coding of meaning) و " الكفاءة الشمولية للغة المستهدفة " (Global target language competence) و"النقل المعجمي" (Lexical transfer).

ترتبط هذه المظاهر ببعضها البعض ارتباطا وثيقا، و إن كان " التشفير المعجمي للمعنى" قد يكون إلى حد ما مستقلا عن المظهرين الآخرين.

أخيرا، يمكننا القول إن المهارات الفردية المشكلة لمظاهر البراعة هذه تميل إلى التطور عبر مستويات، وهي مرتبة على نحو ضمني.[1]

يشير "بيم" إلى أهمية ما جاء به "كامبل" من حيث أن جزء "الاستعداد الطبيعي" قد يعلل سبب عمل مختلف المترجمين بطرائق مختلفة، بينما تبدو "البراعة" و كأنها تحيل إلى نوع أكثر سكونا (Static) من المعرفة (التشفير المعجمي، الكفاءة الشمولية للغة المستهدفة، كلمات المحتوى / الوظيفة) .

بيد أن "بيم" يقر أنه من الصعب الاعتقاد أنه بإمكان المعطيات إبراز هذه التصنيفات ما لم يشرع الباحثون في موافقة اللسانيات النفسية مع الدراسات المتناولة لازدواجية اللغة. و مع ذلك تحت المسمى الفضفاض " الاستعداد الطبيعي" يبدو و كأننا نقترب من شيء ملموس أكثر قد ينتمي لفعل الترجمة ولا شيء سوى فعل الترجمة.

مهد ظهور النموذج الأحادي و منطقه الساعي نحو حصر الكفاءة في فعل الترجمة الخالص لظهور نوع آخر من النماذج غايته التقليل قدر الإمكان من مكونات كفاءة

[1] Campbell, S.T. *op.cit.*,pp.332-337

الترجمة قصد دراستها دراسة فعالة ، و هو ما أطلقنا عليه لفظ :

" النموذج التقليلي "[1] (Modèle minimaliste) .

6-2 النموذج التقليلي

يرى "بيم" في تبنيه لهذا النموذج أن تكوين المترجمين، بوصفه نشاطا بين أشخاص يعملون على نصوص، يستلزم خلق الكفاءة الوظيفية ذات التكوين المزدوج التالي :

- القدرة على توليد سلاسل من أكثر من نص واحد مقبول (نص مستهدف 1، نص مستهدف 2،...، نص مستهدف ن) لنص مصدر مفيد.

- القدرة على انتقاء نص مستهدف وحيد مقبول من بين هذه السلاسل، بسرعة وبثقة مبررة.

و حتى يبقى النموذج فعالا فإنه يتصور هذا الجزء من ممارسة المترجمين ، لا لسانيا بالكامل ولا تجاريا خالصا ، بل سيرورة من التوليد و الانتقاء و حل المعضلات ، غالبا ما تحدث مصحوبة بنوع من الآلية الظاهرة للعيان.

يبرر "بيم" و أنصار النموذج التقليلي حجية هذا النموذج من خلال ثلاثة مظاهر من مظاهر تكوين المترجمين. [2]

[1] هذه الترجمة من صنعنا، إذ لم نقف لهذا اللفظ على ترجمة.

[2] Pym, A. «Redefining Translation Competence »,*op.cit*.pp.489-491

أولها ما يرتبط بعلاقة تدريس اللغات بتكوين المترجمين. فقد عانت هذه العلاقة من محاولات الانحلال، بل و فك الارتباط، و بخاصة ما كان في الثلاثينيات و بداية التسعينيات، عندما حاولت مدارس المترجمين العديدة، في أوربا على الأقل، وضع معالم لميدان بحثها تميزه عن مجال دوائر اللغات الحية.

في ذات الصدد، يفترض أن تدرج ضمن المحاولات لتحديد الطرائق الخاصة التي من خلالها لا تدرس الترجمة و حسب، بل أيضا تدريس اللغات للمترجمين. وبالتالي، فإن الفجوة التي سعى الباحثون لتكريسها في الماضي بين تدريس الترجمة و تدريس اللغات أضحت اليوم منحسرة و عرضة للنقاش.

ثاني المظاهر، يكمن في إبراز هذا النموذج لدور التنظير في الترجمة، فهو يرى هذه سيرورة من الإنتاج و الانتقاء بين فرضيات عدة ، و هذا بحد ذاته شكل من أشكال التنظير المطرد.

كما أن النموذج يستلزم إمكانية ربط المقاربات الترجمية بأكملها بفعل الترجمة و ذلك من خلال و جهتين اثنتين :

الأولى، إمكانية مساعدة هذه المقاربات المترجمين على إنتاج بدائل أكثر مما قد يتصورونه، فمثلا مجرد الإشارة إلى وجود معضلة ما يكون غالبا فعلا تنظيريا مهما. أما الوجهة الثانية، فهي بالإضافة إلى ما سبق أو بديلا عما سبق إمكانية مساعدة هذه المقاربات المترجمين على إقصاء بدائل ممكنة.

فالنظريات قد تنتهج "منهاج الوفرة" (Productive) أو "منهاج القلة" (Reductive)، والمنهاجان ضروريان معا للتنظير.

يقول "بيم" إن النماذج متعددة المكونات لا تمنح إلا حيزا صغيرا للتنظير. كما أن بعضها ، على غرار نموذج "هورتادو" يفرق بين النظرية و الكفاءة قصد إعادة

تزويد النظريات القائمة بمجموعة من "الأهداف التعلمية" الخاصة (Specific) والمرحلية (Sequential).

دفع هذا إلى الميل نحو اعتبار الكفاءة مركبا من مختلف أصناف " المعرفة التقريرية " و " المهارات التقنية "، وهذا نوع المعرفة الذي على التنظير تحديه.

يعنى ثالث المظاهر بعلاقات الطالب و الأستاذ، حيث نجد هنا أن تعريف كفاءة الترجمة التي ترتكز على التكافؤ، وهو بذلك يتحدى أيضا الدور السلطوي الذي تعطيه هذه النماذج لأستاذ الترجمة.

صحيح أن على المترجمين المنفردين أن يكونوا قادرين على توليد حلول معينة أو اتخاذ قرار بين بدائل عدة، إلا إنه نادرا ما يصح أن يكون عليهم القيام بذلك كاملا من محض ذاتهم.

دفعت هذه الحقيقة أصحاب هذه المقاربة إلى استنتاج أن القدرة على استخدام و التعامل مع مقترحات و آراء متعددة جزء من كفاءة الترجمة له أهمية متزايدة ، و يفترض أن لا يهمش بفعل تحفظ فرد ما أو بفعل متطلبات الامتحانات أو الافتراضات المسبقة لمناهج البحث.

يقول "بيم" إن التركيز على التفاعل (استخدام القواميس و موارد الانترنيت و التفاعل مع الطلبة و المتخصصين الأكاديميين، وامتداد أشكال التفاعل في الحقل المهني إلى شبكات العلاقات و الزبائن و الشركاء) يفترض أن يؤثر بالمقابل في المبادئ العامة مثل كيفية تنظيم أفواج الطلبة المتباينة تباينا بالغا و الحاجة إلى استخدام نصوص مكتوبة "سليمة" أو "رديئة"، بوصف هذه المبادئ أسسا للنقاش و الحوار و الرغبة في إدراج الطلبة في طيف واسع من الأنشطة المهنية أو شبه المهنية.

بناء على هذه النقاط ، يقرر "بيم" أن المقاربة التقليلية التي يناصرها، هي في اتفاق أساسي مع غالبية التصورات متعددة المكونات، إلا أنها تتميز عن هذه التصورات في كونها تحافظ على مقاربة نقدية تجاه الأعمال و التكنولوجيات التي تقود فعلا إلى الالتباس بين الوسائل و الغايات ، في حين قد ترضى النماذج متعددة المكونات التعقيد دون تمييز نقدي بين الوسائل و الغايات و هذه سبيل حتمية للتيه. [1]

3- استثمار المقاربة المعرفية في كفاءة الترجمة

كما أحدث البحث المعتمد على المقاربة المعرفية من فكر بنائي و غيره ثورة في حقل التربية و التعليمية ، حيث أدى ذلك ، كما رأينا في الفصل الأول ، إلى ميلاد المقاربة بالكفاءات ، فإن استثمار الاتجاه المعرفي في التنظير في ميدان كفاءة الترجمة قد يتيح آفاقا جديدة ، يلقي كل منها الضوء على جانب من جوانب كفاءة الترجمة.

3-1 طبيعة كفاءة الترجمة

تعتبر إشكالية طبيعة كفاءة الترجمة من الإشكاليات التي استشرفتها بحوث الترجمة المعتمدة على المقاربة المعرفية أيما استشراف، بالاعتماد على أبحاث "جون أندرسن" (John R. Anderson) الذي يعرف " المعرفة التقريرية" (Declarative knowledge)على أنها "معرفة الكنه" (Knowing what) و هي معرفة يسهل التعبير عنها ، حيث إما أن تمتلك أو لا تمتلك ، و يكون تحديدها مفصلا و معالجتها متحكم بها بالأساس. بالمقابل ، تعتبر " المعرفة العملية" (Operative knowledge) "معرفة الكيفية" (Knowing how)

[1] *Ibid.* p.494

عصية على أن يعبر عنها ، و امتلاكها لا يكون إلا جزئيا. كما أن اكتسابها لا يكون إلا مرحليا من خلال التطبيق و معالجتها آلية بالأساس.

تقرر البحوث التي قامت بها "مجموعة باكت" و الباحثون الآخرون استحالة أن تقصي معرفة معرفة أخرى ، بل يفترض فيهما أن تتواجدان معا، أو في حال وضعية التعلم ، عندما يكون المبتدئ في طريقه ليصبح خبيرا ، أن تفضي المعرفة التقريرية إلى معرفة عملية. و لقد أوضح "دون كيرالي" (Don Kiraly) أنه في حقل الدراسات الاستبطانية المتناولة للترجمة تبرز الطبيعة "الآلية" (Automatic) و"غير الانعكاسية" (Non-reflective) للمعرفة العملية للمترجم الخبير من خلال العناء الذي يلاقيه هذا عند التعبير عن سيروراته الذهنية. مما دفع الباحثين ، و على رأسهم "مجموعة باكت" إلى اعتبار كفاءة الترجمة "معرفة عملية" بالأساس تكون فيها التركيبة الاستراتيجية هي مدار الرحى.[1]

2-3 اكتساب كفاءة الترجمة

ترى "مجموعة باكت" أنه إذا كانت كفاءة الترجمة تركيبا من الكفاءات الجزئية المرتبطة فيما بينها ، فإن اكتسابها يتم عبر "سيرورة دينامية" تتمثل في بناء المعارف الجديدة على أساس المعارف القديمة.

انطلاقا من هذا، استنتج الباحثون أن سير المبتدئ نحو مرتبة الخبير ليس مسألة اكتساب لكفاءات جزئية لم يكن يمتلكها فحسب، بل هو أيضا مسألة إعادة بناء للكفاءات الجزئية الموجودة قصد جعلها في كفاءة النقل.

[1] PACTE, *op.cit.*, pp.103-104

بالإضافة إلى ما سبق ، فإن اكتساب كفاءة الترجمة رهين بتنمية طالب الترجمة لكفاءته التعلمية (Learning competence) المشتملة على استراتيجيات التعلم الخاصة المقيمة لصرح سيرورة تعلم كفاءة الترجمة و لأي سيرورة تعلمية ممكنة.

تعرف هذه الاستراتيجيات على أنها نظام من المخططات و العمليات التي يستعملها الفرد قصد تعلم شيء ما يمكنه من امتلاك أو تخزين أو استعادة أو استخدام المعلومات. [1]

حاولت الباحثتان "أوروثكو" و "هورتادو ألبير" إيجاد معايير لقياس مدى اكتساب كفاءة الترجمة ، حيث اختارتا ثلاثة مؤشرات هي في الوقت نفسه متغيرات يتعلق بعضها ببعض، تتقاسم ثلاثة خصائص أساسية.

أولى هذه الخصائص ، هي أن المؤشرات الثلاثة تؤثر جميعها في سيرورة الترجمة برمتها وليس فقط في إحدى مراحلها الثلاث التي هي حسب الباحثتين : الفهم و التجريد اللغوي وإعادة الصياغة.

ثاني الخصائص، هي كونها قابلة للمشاهدة و بالتالي للقياس، مما يجعل هذه المؤشرات ملائمة للبحث المراد القيام به.

أما آخر الخصائص ، فيقرر أن المؤشرات الثلاثة تمنح نظرة عن استراتيجيات الترجمة و هي المعطى الأكثر استعصاء على المشاهدة المباشرة. بيد أن الاستراتيجية رغم كل ذلك تبقى عنصرا مهما في نموذج كفاءة الترجمة.

و لكن ما هي هذه المؤشرات؟

استقر رأي الباحثين على المتغيرات الثلاثة الآتية :

1. تصرف المترجم عند مواجهة معضلات الترجمة.
2. التصرف تجاه أخطاء الترجمة.

[1] *Ibid.*, p.104

3. المفاهيم العامة الخاصة بالترجمة.

استخدمت الباحثتان كلا من المؤشرات الثلاثة مرتين : الأولى عند بداية التكوين، أي عندما يبدأ طلبة الترجمة أول سنة من مراحل التدرج في الجامعة ، و الثانية بعد ثمان أشهر من هذه البداية أي عند نهاية أول سنة من التكوين.[1]

1. أداة القياس الأولى : معضلات الترجمة

لمعضلات الترجمة خصائص ثلاث تجعلها مؤشرا ناجعا لتطور اكتساب كفاءة الترجمة، هي :

- بإمكان معضلة الترجمة أن تظهر في أي مرحلة من مراحل سيرورة الترجمة.
- تمتاز معضلة الترجمة بكونها قابلة للمشاهدة.
- يظهر المترجم حتما، عند حله لمعضلة ترجمية، قدرته على استخدام استراتيجيات الترجمة و هي العنصر المفيد من عناصر كفاءة الترجمة.

يتم استخدام هذه الأداة على مرحلتين، مرحلة ترجمة نص ما مرفق بوثيقة تحمل تعليمات الترجمة، حيث حددت الباحثتان أربعة أنواع من معضلات الترجمة : معضلات لسانية ومعضلات غير لسانية و معضلات خاصة بالنقل و معضلات تداولية. أما المرحلة الثانية فتبدأ فور الانتهاء من ترجمة النص، حيث تطرح مجموعة من الأسئلة على المترجم تكون على شاكلة استجواب.

يستخدم المقوم بعد ذلك النص المترجم و الأسئلة على السواء لوضع درجة لسلوك المترجم حسب سلم ثلاثي :

[1] Orozco,M. & A.Hurtado Albir,*op.cit.* pp.379-380

- الدرجة "صفر": لم يتم تحديد المعضلة.
- الدرجة "1" : حددت المعضلة إلا أنها لم تحل.
- الدرجة "2" : تم حل المعضلة.

2. أداة القياس الثانية : أخطاء الترجمة

يقسم استخدام هذه الأداة هو الآخر إلى مرحلتين، المرحلة الأولى و تتزامن مع المرحلة الأولى لاستخدام أداة القياس الأولى (معضلات الترجمة)، و المرحلة الثانية التي يتم فيها تصحيح الترجمة كي يكشف عن عدد الأخطاء الموجودة في كل نوع منها.

أما الأنواع التي اعتمدتها الباحثتان لامتحانات الشهادة و النجاعة ، فهي : "المعنى الخاطئ" (Wrong meaning) و فيه تحمل مقاطع من الترجمة معان مختلفة عن تلك التي يحملها النص المصدر ، و "انعدام المعنى" (No meaning) حيث لا يكون معنى لبعض من مقاطع الترجمة أي ليس بإمكان قارئ الترجمة أن يفهمها. كما أخذت الباحثتان بالاعتبار "الحلول الناجحة" (Successful solutions) حيث يحكم على مقاطع من الترجمة بأنها جيدة ، إما لأنها تقدم حلا أصيلا و إبداعيا لأحدى المعضلات ، يتلائم مع وظيفة الترجمة، أو لأن هذا المقطع من الترجمة يقرأ و كأنه مقطع أصلي.

و لقد تركت الباحثتان الحرية لمن يستخدم هذه الأداة في اختيار أصناف أخرى غير تلك الثلاث التي ارتأتاها. فبالإمكان مثلا أخذ عدد من المعاني الخاطئة التي يقع فيها الفرد، أو اختيار الأنواع المعجمية و التركيبية من المحاكاة، إلى غير ذلك من الاختيارات.

3. أداة القياس الثالثة : مفاهيم الترجمة

و ضعت الباحثتان هذه الأداة على شكل أربعة عشرة عنصرا تنتمي إلى ثلاث مجموعات، هي : مجموعة الاختيار المتعدد و مجموعة الخطأ و الصواب و مجموعات العناصر المفتوحة. والكل يشكل لائحة من الأسئلة المتعددة الأبعاد (Multidimensional questionnaire) كونها تحمل عوامل عديدة مفيدة ضمن مفاهيم مجردة عن ماهية الترجمة.

إن هذه الأداة تحدد السيرورة الترجمية الكلية للطالب ، إذ هي متعلقة بأفكاره حول الترجمة ، كما أن لهذا الطالب غرضا معينا لكل مهمة ترجمة معينة ، غرض يحدد حلوله لمعضلات الترجمة خلال سيرورة الترجمة بأسرها. و عليه فإن الطالب عند مواجهته لمعضلة في النص المصدر بإمكانه أن يتجاهلها أو أن يحاول حلها فإذا قرر حلها فمرد ذلك إلى إرادته جعل قراء الترجمة يفهمونها أو يتلقون النص المستهدف على نحو معين ، ولن يكون هذا ممكنا إلا إذا كان بذهن الطالب مفهوما معينا عن الترجمة. و بالتالي، عدم وجود مفهوم ما عن الترجمة يعني عدم و جود هدف يسعى الطالب لبلوغه. و في هذه الحال الثانية يكون سبب وجود أخطاء الترجمة و المعضلات غير المحلولة هو فقدان المعرفة بمفاهيم الترجمة العامة.

حشرت الباحثتان في لائحة الأسئلة عددا من العوامل الداخلة في ماهية الترجمة، وهي مفاهيم حول الترجمة و عناصر تتدخل في الترجمة و مفاهيم حول معضلات الترجمة و وحدة الترجمة والتكافؤ في الترجمة و وظيفة الترجمة و كفاءة الترجمة و كفاءاتها الجزئية و استراتيجيات حل معضلات الفهم في اللغة الأجنبية و إعادة الصياغة في اللغة الأم.

و تم جمع الكل ضمن مجموعتين أساسيتين :

- مفاهيم حول الترجمة
- مفاهيم حول كفاءة الترجمة

تحمل كل من المجموعتين ستة عناصر.

خلصت الباحثتان من خلال تطبيقهما للأدوات الثلاث على مجموعات من الطلبة إلى استنتاج نموذج يكشف سيرورة تلقي كفاءة الترجمة يشمل عددا من المتغيرات المتعلقة فيما بينها و متغيرات أخرى مستقلة و جمعا من الفرضيات.

أما الاستنتاج الأهم ، فهو تقرير الباحثتين أن استخدام هاته الأدوات يمكن أساتذة الترجمة من بحث تلقي كفاءة الترجمة بالاعتماد على أنفسهم دون اللجوء إلى تصور أدوات جديدة أو التعاون مع زملاء من الجامعات أو المعاهد الأخرى. لا شك أن فائدة الأدوات لا تتأكد إلا عندما يقرر الأساتذة استخدامها و حينما يكون بإمكاننا البدء في مقارنة النتائج.

بيد أن الباحثتين لا تريان البحث في تلقي كفاءة الترجمة إلا خطوة أولى على طريق قياس كفاءة الترجمة، خطوة بإمكانها إمدادنا بمعطيات ذات قيمة عن سيرورة الترجمة ككل.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

3-3 السوسيو بنائية و تعليمية الترجمة

اقتحمت المقاربة المعرفية تعليمية الترجمة من خلال البنائية و من بعدها السوسيوبنائية حيث كانت نظرية الترجمة قد شرعت في الابتعاد لسنوات خلت عن التصورات التي تجعل من الترجمة سيرورة لنقل المعنى من نص إلى آخر و بدأ الاتجاه نحو آفاق يصنع فيها المترجم المعنى و هو يتفاعل مع النص ، في حين بقيت ، بالمقابل ، " المقاربات الإيصالية " (Transmission approaches) مهيمنة على تكوين المترجمين في العديد من هيئات التكوين الأوروبية و غيرها.

إذا ما أردنا أن نصنع تعريفا للمقاربات الإيصالية ، كما يراها حقل التربية، فإننا نصورها على أنها مقاربات تدريسية و تعلمية يوصل فيها المكون المعرفة إلى المتعلم ، و هذا حسب رأي "دون كيرالي" (Don Kiraly) يتعارض تعارضا أساسيا مع النظرة التي تعتبر الترجمة سيرورة هرمينوطيقية من جهة ، و مع النظرة التي تعتبر التدريس و التعلم سيرورة لنقل المعرفة من جهة أخرى. [1]

يضع " دون كيرالي"، وهو أحد أبرز رواد السوسيوبنائية في حقل الترجمة ، الأطر النظرية لهذه الإبستمولوجية في حيز ما أتى به الفلاسفة و التربويون البارزون من أمثال" ليف فيقوتسكي " (Lev Vygotsky) و "جون ديوي " (John Dewey) و " جون بياجي " (Jean Piaget) و " ريتشارد رورتي " (Richard Rorty).

[1] Kiraly , D. « Towards a Constructivist Approach to Translation Education »,in *Quaderns, Revista de traducci?*, 6, 2001, p.50

و هي الأطر القائلة إن الجنس البشري لا يملك سبيلا إلى الحقيقة الموضوعية، وبالتالي لا خيار له، إلا ذاك الذي يتم من خلال خلق أو بناء المعنى و المعرفة عبر المشاركة في التفاعل بين الأشخاص الذي يطلق عليه " رورتي " : " حوار الجنس البشري " (Conversation of mankind) .[1]

لا يمكن أبدا لمعاني و أفهام شخص ما عن العالم أن تكون منطبقة مع تلك التي يملكها أفراد آخرون، بسبب تعلق التجربة بطبع الفرد الخاص (Idiosyncratic nature of experience). ووظيفة اللغة هي أن تشغل دور القاسم المشترك للتأويل الذي يجعل من التواصل ممكنا.

بناء على هذه المعطيات ، يكون اكتساب كفاءة الترجمة شرطا للاندماج في عدد من المجموعات الجديدة مثل فوج ممن لهم مستوى تعليميا و المستخدمين للغات المتعددة و المتحاورين في حقول تقنية متخصصة و المستعملين المتمكنين للأدوات التقليدية و التكنولوجيات الجديدة لأغراض تواصلية احترافية و احترافية بينية.

يتطلب تبني ما سبق من الأطر النظرية إعادة تقويم جذرية لأدوار الأساتذة و الطلبة في أقسام الترجمة و أفقا جديدا لمهمة و طبيعة امتحان المترجمين و إعادة توجيه لأهداف البرامج التكوينية و تقنياتها البيداغوجية.

تقول "آن مالينة" (Anne Malena) إن عمل "دون كيرالي" ينبني على الأعمال السابقة المندرجة في إطار تعلم اللغات الأجنبية بمقابل تلقي اللغة الثانية.

[1] *Ibid.*, pp 50-51

كما أن مقاربة "كيرالي" مستوحاة من مفهوم "فيقوتسكي" للتعلم بوصفه نشاطا اجتماعيا. [1]

يعتبر مفهوم "فيقوتسكي" مخالفا لبياجي الذي يعرف اللغة على أنها أداة الاندماج الاجتماعي التدريجي للناشئة ، حيث هذه عند "فيقوتسكي" هي كائن اجتماعي منذ الولادة.

و عليه، يرى"فيقوتسكي" سنوات التكوين حيزا تتفاوض فيه الناشئة على فرديتها من خلال الممارسة الاجتماعية للغة ، وهذه سيرورة تستمر طوال حياة الانسان.

وبالتالي، فإن سيرورة التعلم تسبق سيرورة النمو في خلق "حيز التطور القريب" (Zone of proximal development). [2]

أما مهمة الأستاذ المتبني للمقاربة البنائية فستكون إمداد الطالب بالتوجيه الكافي لإبقائه ضمن حيزه الخاص بالتطور القريب قصد تسهيل عملية تعلمه. و باستغلال هذا الحيز يمكن دفع الطالب تدريجيا نحو ذاتية أكثر في العمل.

كما تشير "آن مالينة" إلى إلحاح "كيرالي" على أن المقاربة السوسيو بنائية ملائمة لتكوين المترجمين بحكم أن كفاءة الترجمة يمكن أن تعتبر مركبا متعدد الجوانب من المهارات و القدرات، الإبداعية (Creative) و ذات الطبيعة الحدسية الكبيرة (Largely intuitive) و البناء الاجتماعي (Socially-constructed). فهو بذلك يرى أن على قسم الترجمة أن يبقي الارتباط مع العالم الحقيقي من خلال حصص تقوم على الأنشطة المبنية في وضعيات حقيقية و البناء التعاوني للمعرفة و التجربة الفردية .

---

[1] Malena,A. « Compte-rendu de l'ouvrage de Don Kiraly , *A Social Constructivist Approach to Translation Education,Empowerment from Theory to Practice* »,in *Meta*,vol.48,n°4,2003,p.596

[2] "حيز التطور القريب" (و هذه ترجمتنا) ، مفهوم طوره "فيقوتسكي" و هو يمثل الفرق بين ما يمكن للمتعلم فعله دون أي مساعدة من أحد و بين ما يمكنه فعله بفضل مساعدة شخص آخر.

أما من يضطلع بهذه المهام فهم أساتذة يمارسون هم أنفسهم الترجمة و طلبة مقحمون في الانتقاء (Selection) والتفاوض (Negotiation) وإنجاز مهام حقيقية.

يرى "كيرالي" أن المقاربة السوسيوبنائية التي يتبناها تهدف إلى إحلال مكان النظرة الإيصالية للتعلم في النظرية التقليدية ، فهما مؤصلا للسيرورات التعلمية (Learning processes) و المعرفية (Cognitive processes) ، مما يفضي إلى تجارب تعلمية تعاونية (Collaborative) معتمدة على المشاريع (Project-based).

لا شك أن نظرية الترجمة قد أصبحت في أيامنا هذه ميدان بحث مكتمل ، جاءت لتضاف إليه منذ سنوات الآن أطرا تربوية منغرسة في الفضاء الاحترافي. [1]

يقرر "كيرالي" أن هوة الكفاءة في حقل الترجمة مردها إلى أن البرامج الجامعية تبدو غير قادرة على تمكين الطلبة بالمهارات و القدرات الأساسية الذهنية والمتبادلة بين الأشخاص التي يحتاجونها في تكوينهم.

فالطرائق المتبعة في تدريس الترجمة تعتمد سيرورات قائمة على إضافات متقطعة منفصلة و منخلعة عن أي وضعية تعلمية حقيقية. عوض الإبقاء على التعقد الطبيعي للنشاط الترجمي المهني بوصفه سيرورة اجتماعية (Social) و ثقافية بينية (Inter-cultural) و تأويلية (Interpretive).

أما القناعة التي يسعى "كيرالي" ومن وافقه إلى تجسيدها على أرض الواقع فتتلخص في نقطتين اثنتين :

[1] Kiraly, D. « Project-Based Learning : A Case for Situated Translation », in *Meta*, vol.50,n°4,2005,p.1098

أولاهما، بروز كفاءة الترجمة على أنها نتيجة لإنجاز تعاوني لعمل ترجمي حقيقي (Authentic translation work).

ثانيهما، إمكانية اكتساب الباحث، من خلال مشاهدة المترجمين المحترفين وغير المحترفين في التطبيق ضمن وضعية اجتماعية لعمل ترجمي حقيقي، لشرفة بحث ممتازة عن طبيعة سيرورة الترجمة.

لقد أظهرت البحوث المعمقة في حقل العلوم المعرفية (Cognitive sciences) أن الاستراتيجيات المعرفية في المباحث ضعيفة البناء (Ill-structured domains) ذات طبيعة إيضاحية و دينامية واسعة (Largely heuristic and dynamic) ، كما أنها مبنية شخصيا و اجتماعيا على السواء.

و عليه ، فإن استراتيجيات الترجمة متغيرة تغيرا مطردا و متطورة قصد تحقيق أهداف معرفية و اجتماعية للمترجم بمواجهة زخم من العوامل المتعددة.[1]

إذا ما شرعنا في اعتبار سيرورة الترجمة على أنها سيرورة تحددها وضعية إبداعية و بناء تؤطره التجربة ، فإن تلقين المهارات سيعكس هو الآخر هذا التوجه.

لا شك أن الترجمة هي نموذج للمبحث ضعيف البناء (Ill-structured domain) ، فتجربة المترجم المتجذرة اجتماعيا و الخاصة في آن واحد تشغل دور الوسيط لسلسلة من الحوادث الفريدة من نوعها من التواصل الثقافي البيني.[2]

[1] *Ibid.*, p.1102
[2] *Ibid.*,p.1103

3-4 نظرة تعليمية متعددة الأبعاد

يقرر منظرو السوسيوبنائية أن تبني الفضاء التعليمي التعاوني (Collaborative learning environment) لا يستدعي انتهاج نظرة أحادية البعد لسيرورة التعلم.

فقد خلص باحثون من أمثال "تارا فينويك" (Tara Fenwick) المتخصصة في تعليم وتكوين الطلبة البالغين أن بإمكان أنواع مختلفة من التعليم (و بالتالي التدريس) أن تكون طرائق صالحة للتعامل مع أفعال تعلمية معينة.[1]

و تشير "فينويك" على وجه الخصوص إلى أربع نماذج من نظرية التعلم التي سبق تطبيقها في بحوث التدريس، نوردها في ما يلي:

3-4-1 التعلم بوصفه اكتساب

يشير لفظ "اكتساب" إلى معالجة المعلومة في ذهن الفرد. و ليست المعرفة وحدها المكتسبة،بل أيضا الاستراتيجيات و القدرات لتنمية المعارف الجديدة و التعامل مع الوضعيات الجديدة. و التركيز هنا على السيرورات الذهنية و العقلية الإرادية و الواعية ، مثل : الإدراك و التأويل والتصنيف و تذكر المعارف.

3-4-2 التعلم بوصفه سيرورة سوسيومعرفية انعكاسية

يعتبر الفرد المتعلم من منطلق هذا المنظور الفاعل الأساس في سيرورة التنظير و الصناعة الشخصية للمعنى. فتفكير الطلبة في تجاربهم يجعلهم يؤولون فعليا ما يرونه و يسمعونه، وبالتالي يبنون و يحولون معارفهم الخاصة و الفريدة.

[1] *Ibid.*, p.1104

يشير "كيرالي" هنا إلى أن النموذج التقليلي المتبع من قبل "بيم" و غيره يعتبر الترجمة بالأساس سيرورة إنتاج و انتقاء وسط زخم من الفرضيات ، و هذا في حد ذاته ضرب من ضروب التنظير المطرد.

3-4-3 التعلم بوصفه سيرورة جماعية معتمدة على التطبيق

بإمكان العملية التعلمية أن تعتبر متجذرة في وضعية سوسيوثقافية.
من هذا المنطلق، يكون التعلم مستلزما بالأساس لعلاقات بينية بين الطالب و أشخاص آخرين ، و قد سبق أن أكدت المقاربة السوسيوبنائية أن اللغة أداة وساطة ثقافية متجذرة اجتماعيا.

4-4-3 التعلم بوصفه بروزا مشتركا (Co-emergence)

تكشف بحوث التعليمية القائمة على التطورات الحديثة في حقل العلوم المعرفية عن كيفية بروز الإدراك (Cognition) والهويات (Identities) و المحيط (Environment) بروزا مشتركا (Co-emergence) متزامنا من خلال التعلم.
وعليه، تكون الأنظمة التي يتمثلها الفرد و تلك الموجودة في سياقه غير منفصلة، فيحدث الإدراك في تفاعل الأنظمة البارزة بروزا مشتركا و المتأثرة بتفاعل فرد مع آخر. هذا النوع الرابع هو الأكثر شمولا من بين طرائق التعلم و الملخص لكل ما سبقه. أما مستقبل تعليمية الترجمة فيكون في تضافر هذه الطرائق مجتمعة.

بهذا نكون قد خلصنا إلى ختام هذا الفصل الذي حاولنا فيه عرض تفاصيل دراسة شاملة (Monography) عن مختلف النماذج و التصورات التي حاولت وضع إطار نظري لكفاءة الترجمة تدرس داخله و استثمار ما بات يعرف بالمقاربة السوسيوبنائية في تنمية هذه الدراسة، تلك المقاربة التي أضحت تستسرعي

اهتماما متزايدا من قبل الباحثين و الدارسين.

و من بين النماذج التي عرضناها، تبدو النماذج متعددة المكونات و كأنها الأقرب لروح المقاربة بالكفاءات التي تعتبر الكفاءة تعبئة لموارد ذات طبيعة متعددة، و من بين هذه النماذج أيضا يظهر نموذج "مجموعة باكت" الأقرب للتطورات الحاصلة في ميدان تعليمية الترجمة بالكفاءات، وذلك لسببين :

تركيزه على إبراز الجانب المعرفي (Côté cognitif) لكفاءة الترجمة و وضعه لكفاءة النقل (Compétence de transfert) موضع المكون المركزي لكفاءة الترجمة.

و يبقى، في نظرنا، " النموذج التقليلي " النموذج الأبرز الذي وضح بجلاء أهمية كفاءة النقل، وهذا يبرر انحيازنا لرؤيته.

أخيرا، وليس آخرا، سنحاول تطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات في مجال التقويم من خلال اعتمادنا على نموذج "هورتادو ألبير" و"أورثكو" في قياس مدى اكتساب كفاءة الترجمة التي تم استهدافها.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

الفصل الثالث

استثمار المقاربة بالكفاءات في الترجمة

الإطار النظري للعمل التطبيقي

لقد و ضعنا الإطار النظري لتطبيقنا ضمن المقاربة بالكفاءات، فنحن إذن نؤمن بأن تنمية أي كفاءة تدخل في تكوين كفاءة الترجمة لابد و أن تحيل إلى مجموعة من العناصر نسميها موارد ا (معرفية،عاطفية،اجتماعية،....) يعبؤها الفرد لمعالجة معضلة ما ضمن وضعية ما. هي إذن شبكة من الموارد علينا أن نضعها لتنمية الكفاءة التي نستهدفها.

أي كفاءة وقع الاختيار عليها ؟

نعلم أن تبني المقاربة بالكفاءات يعني أن المدونة هي التي تحدد الكفاءة أو الكفاءات التي تتماشى معها ، إلا أننا ملنا ابتداء بحكم تأثرنا بالنموذج التقليلي أولا إلى تفضيل "كفاءة النقل" بوصفها النواة الأساس لكفاءة الترجمة.

لكن أي جانب من جوانب النقل يمكن لنا الاهتمام به ؟

هنا أيضا و بحكم ميلنا نحو نظرة النموذج التقليلي فقد و قع اختيارنا (المبدئي دائما ، فكما أسلفنا الذكر المدونة هي التي تحدد الكفاءة لا العكس) على كفاءة سميناها كفاءة إعادة الصياغة، جزأناها إلى قدرتين :

- القدرة على تمثيل المعلومة
- القدرة على إعادة الصياغة الأسلوبية

و هذا يتطابق مع التصور الذي جاء به النموذج التقليلي :

- قدرة على توليد سلاسل من أكثر من نص واحد مقبول (نص مستهدف 1، نص مستهدف 2...، نص مستهدف ن) لنص مصدر مفيد .

- و قدرة على انتقاء نص مستهدف وحيد مقبول من بين هذه السلاسل، بسرعة وبثقة مبررة.

كما يتطابق مع التقسيم الكلي الذي تضعه المقاربة بالكفاءات لسيرورة اكتساب الكفاءة ، حيث يتم هذا في مرحلتين اثنتين : "الفهم" (Compréhension) و"الإنتاج" (Production).
فإننا في حال وفقنا إلى وضع مخطط لاكتساب كفاءة إعادة الصياغة نكون قد ساهمنا في إرساء المرحلة الأولى من مراحل اكتساب كفاءة الترجمة، وهي مرحلة فهم و استيعاب النص المصدر و توليد سلاسل من هذا النص نتيجة ذلك الفهم.

1- تحليل المدونة

لقد وقع اختيارنا على مدونة تتكون من نصوص تعميمية بحكم أن هذه تصلح لأن تندرج في إطار التكوين العام للمترجم و الهادف إلى تزويده بمعارف و معارف عملية و معارف تكوينية إضافة إلى دفعه، في حال المترجم التحريري على وجه الخصوص، إلى امتلاك أسلوب في الكتابة خاص به.

ولا شك أن النص التعميمي يساعد على بلوغ هذه الغاية فهو يحمل الجانبين معا ، المعلومة والأسلوب التحريري الخاص.

استقينا مدونتنا من **مجلة بلجيكية** علمية شبابية هي مجلة "أثينا" (ATHENA).
وعند تحليلنا لما وقفنا عليه من نصوص مختلف أعداد هذه المجلة و جدنا أنها بحق تجمع بين المضمون العلمي الدقيق و الأسلوب الأدبي الجذاب، و هذا بلا ريب ما يحتاج إليه المترجم المتعلم في بداية تكوينه عند مرحلة التدرج الجامعية.
و لامتلاك ناصية هذين العنصرين (المضمون العلمي الدقيق و الأسلوب الأدبي الأخاذ) ينبغي ، في رأينا، الاهتمام بكفاءتين أساسيتين هما :
«**كفاءة تمثيل المعلومة**» و « **كفاءة إعادة الصياغة الأسلوبية** ».

2- مرجعي الكفاءات (Référentiel des compétences)

حتى يكون المترجم المتعلم قادرا على ترجمة هذا النوع من النصوص عليه في مرحلة أولى، **مرحلة الفهم**، أن يكون قادرا على إعادة صياغتها.

و **كفاءة إعادة الصياغة** التي تمكنه من هذا نراها تتكون من كفاءتين أساسيتين هما :

- **كفاءة تمثيل المعلومة**
- **كفاءة إعادة الصياغة الأسلوبية.**

و بالتالي، يكون مرجعي الكفاءات مشتملا على قدرتين اثنتين نصوغهما كالتالي

- **القدرة الأولى : أن يكون المترجم المتعلم قادرا على إعادة تمثيل المعلومة تمثيلا صحيحا.**
- **القدرة الثانية :أن يكون المترجم المتعلم قادرا على إعادة الصياغة الأسلوبية للمعلومة صياغة أسلوبية أخاذة.**

3- مرجعي المهام (Référentiel des tâches)

نصوغ مرجعي المهام انطلاقا من مرجعي الكفاءات يضاف إليه المعارف المتعلقة به (Savoirs associés)، كل كفاءة ترتبط بها معارف عملية معينة، فقد اخترنا لكفاءة تمثيل المعلومة معرفتين هما :

- تحديد المراجع المعرفية (Référents cognitifs) الأساسية في النص.
- تشكيل خريطة مفاهمية (Carte conceptuelle) تربط بين هذه المراجع المعرفية جميعها و ترسم مخططا مفصلا عن سير المعلومة في النص.

لنبدأ أولا بالتعريف بماهية المراجع المعرفية التي تناولتها دراسات ترجمية عديدة بالبحث، كتلك التي أجرتها الباحثة الكندية "جان دانسيت" (Jeanne Dancette) و أجراها الباحث اليوناني " ميشال بوليتيس" (Michel Politis).

1-3 المرجع المعرفي (Référent cognitif)

يعرفه "ميشال بوليتيس" على أنه شئ أو صفة أو حدث أو غير ذلك مما يندرج بشكل ضمني أو صريح في نص ما ضمن فعل تواصلي معين.[1]

يؤدي التحديد الدينامي لهذا النوع من العناصر في الخطاب دورا أساسيا في فهم و إعادة الصياغة الأمينة لمعنى كل وحدة من النص و لمجموع النص.[2]

وعليه، فإن أي نص يراد ترجمته لا يمكن له أن يتصور بمنأى عن هذه العناصر الأساسية.

2-3 الخريطة المفاهمية (Carte conceptuelle)

لقد طبقت "جان دونسيت" (Jeanne Dancette) و "صونيا حليمي" (Sonia Halimi) أداة الخريطة المفاهمية في أحد بحوثهما. تدخل هذه الخريطة في إطار تطبيق المقاربة المعرفية (Approche cognitive) على تعليمية الترجمة ، حيث تعرف هذه المقاربة الترجمة على أنها بالأساس سيرورة لمعالجة المعلومة المتضمنة في النص المراد ترجمته وإقامة رابطة بين هذه المعلومة و بين المعارف السابقة (اللسانية و غير اللسانية).

[1] Politis, M. & Canellopoulou-Botti, M. « Le sort des référents pragmatologiques dans le texte d'arrivée en traduction juridique » in *Communication au colloque international « Traduction juridique : Histoire, théorie et pratique »*, organisé par l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève, du 19 au 21 février 2000, p.2

[2] *Ibid.*, p.2

و يعتبر أهم ما أمدت به العلوم المعرفية البحوث المتناولة للقراءة عموما والترجمة على وجه الخصوص هو بنية المعارف (Structuration des connaissances) و فهم صيغة إنشاء المراجع المعرفية (Modes de construction des référents cognitifs) . [1]

يقوم تبني الخريطة المفاهيمية في سيرورة الترجمة على ثلاثة مبادئ تلخصها الباحثتان كما يلي :

- لا تستلزم الترجمة معالجة الوحدات اللسانية فحسب، بل معالجة للمعارف أيضا. و مع قبول الباحثين لهذه الحقيقة إلا أنهم ما زالوا مقلين في بحثها.
- تستدعي الترجمة سيرورات معرفية لا يمكن للآلة أن تضطلع بها. من تلك السيرورات : فهم ما يريد الكاتب قوله، تقدير المحتوى و المظاهر الشكلية، التعامل مع الظواهر اللسانية غير المتوقعة و الإحالات داخل النص و خارجه إلى غير ذلك من السيرورات.
- من بين عديد العمليات الترجمية التي يهم البحث تحديدها، الأنشطة المعرفية القابلة للملاحظة و المراقبة التجريبية. و منه، فإن مهارة المترجم في بناء و استغلال قواعده المعرفية تبرز على أنها متغير يمكننا من قياس آثار المناهج و الأدوات البيداغوجية المستخدمة لتطوير المهارة المذكورة.

[1] Dancette, J. & S.Halimi. « La représentation des connaissances : Son apport à l'étude du processus de traduction », in *Al-Mutarğim*, n°12, juillet-décembre 2005, p.61

تعرف "دونسيت" و "حليمي" الخريطة المفاهمية على أنها التمثيل البياني للمفاهيم المستخلصة استخلاصا حدسيا شيئا ما من نص واحد أو مجموعة نصوص.[1]

يدفع مبدأ الخريطة المفاهمية المترجم المتعلم إلى أن ينظم بنفسه المعلومة، أي أن يضع سلما تراتبيا للمفاهيم و إنشاء علاقات بينها ، أي نصب هيكل دعامة بنائية لهذه المفاهيم وهو ما يسمى بالفرنسية (Echafauder) و بالإنجليزية (Scaffolding) .

3-3 تمارين إعادة الصياغة

هذه هي المعرفة العملية التي جعلناها ترتبط بكفاءة إعادة الصياغة الأسلوبية، فتمارين إعادة الصياغة الأسلوبية ، كما يؤكد الباحث الإيطالي " باولو سكامبا " (Paolo Scampa) ، هي عمليات إعادة كتابة قابلة للتطبيق على أي مسودة لنص ما. وهي تتطابق بقوة مع عمليات الترجمة داخل اللغة الواحدة (Intra-traduction) ، و بحكم هذا التطابق بين عمليات الترجمة داخل اللغة الواحدة و بعض عمليات إعادة الكتابة ، فإن تمارين إعادة الصياغة الأسلوبية تتطابق وفقا لهذا على السواء مع تنمية الخبرة الخاصة (Expertise) بالترجمة و مع عملية الكتابة بمفهومها العام. [2]

[1] *Ibid.*, p.70
[2] Scampa, P. « Pour une intra-traduction : les exercices de style traductologiques », in *Intralinea*, vol.3, 2000, p.5

من بين التمارين التي ذكرها "سكامبا" اخترنا تمرينين هما **إعادة الصياغة بالاستعارة** و **إعادة الصياغة بالمقلوب.**

و بما أن هذا النوع من التمارين يعتبر ضربا من الترجمة داخل اللغة ذاتها (Intra-traduction) فإن الضابط الأساس الذي على الطالب احترامه هو الحفاظ قدر الإمكان على المعنى الأصلي للنص المراد معالجته مع تحاشي الوقوع في المعنى المعاكس أو التكلف اللفظي المبالغ فيه.

1-3-3 تمارين إعادة الصياغة بالاستعارة

نبدأ بهذا النوع من التمارين كون الاستعارة طريق لا يكاد يخلو منها أي تمرين لإعادة الصياغة. و حتى يتم التلقي الفاعل للمعرفة العملية بهذه التمارين يستحسن أن يتم التركيز على مفهوم الحقل المفاهيمي (Champ conceptuel)، فالألفاظ التي يستعيض بها الطالب عن ألفاظ النص الأصلي تنتمي حتما إلى حقل أو حقول مفاهيمية معينة . و عليه، فهذا الطالب مدعو إلى وضع تصور قبلي لتلك الحقول قبل الشروع في تمارين الاستعارة.

نجد "باولو سكامبا" يضع مراحل ثلاثة يتم عبرها تمرين الاستعارة خصوصا و تمارين إعادة الصياغة الأسلوبية عموما، و هي مراحل تسبقها مرحلة إعدادية تتمثل في مراجعة مصطلحية مسبقة للحقل المفاهيمي الذي اختاره الطالب مصدرا للكلمات التي ارتآها مكان الكلمات الأصلية. هذه المراحل هي :

1. رصد الوحدات القابلة للترجمة (Traduisibles) مع علاقات الترادف و التضاد المحتملة في جسم النص. يكون ذلك أول ما يكون باختيار أهداف لسانية يتم العمل عليها، مما لا يعني أن الحلول المرضية ستتوفر لكل هدف منها.

2. بعد فحص دلالي لمحتوى الأهداف المختارة، يتم انتقاء مكافئ أو مكافئات عدة استعارية خارج السياق ، أي إنشاء قاموس مصغر ظرفي للمرادفات الافتراضية بحكم أن العامل في الترادف هو الاستعارة.

3. في هذه المرحلة يتم تسييق ، قدر الإمكان و مع التحويلات اللسانية الضرورية، المكافئ الذي تم اعتباره. يبقى أن طول النص أو العبارات و مستوى الطلبة و غيرها من العوامل تحكم التحولات في كل مرحلة. [1]

2-3-3 تمارين إعادة الصياغة بالمقلوب

تهدف هذه التمارين إلى استرجاع المعنى نفسه و في الغالب باستخدام الكلمات نفسها مع شرط إيرادها، في حدود الإمكان، في الاتجاه العكسي للنص الأصلي. فالقلب مزدوج : قلب للجمل و قلب للنص. هدف هذه التمارين هو تمكين الطلبة من دراسة آليات الاتساق النصي (Cohésion Textuelle). و لكي تسهل إعادة الصياغة بالمقلوب يستحسن جعل "مقدمة" و "خلاصة" النص الأصلي تحافظان على الفكرة نفسها. هنا أيضا يضع "سكامبا" مراحل لإعادة الصياغة هي، المرحلة الإعدادية المخصصة للتحليل المنطقي للنص (مخطط مشروح للتمفصلات المنطقية بين أجزاء النص تساعد في توفيره الخريطة المفاهيمية) و "التقطيع"

[1] *Ibid.*, p.6

(Segmentation) (البحث عن الوحدات القابلة للاستبدال ضمن الجمل و العبارات)، و مرحلة إعادة الصياغة الانتقالية، شفهية كانت أو كتابية، المنجزة قصد استيعاب النقاط المفصلية الحساسة. و يمكن لهذه المرحلة أن تضمن خلاصة سريعة بالمقلوب تمت انطلاقا من مخطط النص سالف الذكر. [1]

4- شبكة الموارد

و ضعنا قصد تنمية القدرتين المستهدفتين الداخلتين في كفاءة إعادة الصياغة مواردا عديدة كفيلة في رأينا أن تساعد المترجم المتعلم كي يتمكن من اكتساب الكفاءة المذكورة.

4-1 الموارد المعرفية

تتمثل هذه الموارد في التعريف بمفاهيم إعادة تمثيل المعلومة بوصفها نوعا من القراءة المسلطة على النصوص التعميمية المختارة، و إعادة الصياغة بوصفها طريقا إلى اكتساب أسلوب شخصي في الكتابة.

إضافة إلى هذه المفاهيم النظرية بالغة الأهمية تقدم للمترجمين المتعلمين موارد معرفية عملية هي الخريطة المفاهمية و التمارين الأسلوبية من خلال تطبيقها على النصوص التعميمية المختارة. كل هذا دون إغفال التعرف على مفهوم النص التعميمي الذي يكتسي هنا أهمية بالغة.

[1] *Ibid.*, pp. 7-8

2-4 الموارد العاطفية

حاولنا أن نبرز هذه الموارد المهمة في اكتساب أي كفاءة كانت من خلال جعل الطلبة يهتمون بسيرورة الاكتساب .

و الطريق التي ارتأيناها لخلق هذا الاهتمام هي ربط المعارف النظرية بالمعارف العملية، كما أن التمارين الأسلوبية الهادفة لتنمية قدرة إعادة الصياغة الأسلوبية ذات أهمية في تكوين الموارد العاطفية حيث يشعر الطالب أثناء ممارستها أن له الحرية التامة في التعامل مع النص بالأسلوب الذي يختاره. و مع أننا قدمنا للطلبة تمرينين أسلوبيين فقط التزاما بالوقت المخصص للحصص، إلا أننا أرشدنا الطلبة إلى التمارين الأسلوبية الأخرى و المصادر التي يجدونها فيها.

3-4 الموارد الاجتماعية

هذه إحدى الموارد الهامة في سيرورة اكتساب أي كفاءة كانت، و نحن في خطاطتنا التي جعلناها للكفاءة المستهدفة في بحثنا قسمنا الموارد الاجتماعية إلى قسمين فردية و جماعية. فالفردية هي التي أبرزناها من خلال دفع الطلبة على استكشاف الخريطة المفاهمية و تمارين إعادة الصياغة الأسلوبية في المصادر التي تتناولها، وبذلك يجدر بكل طالب أن يستثمر محيطه الاجتماعي قصد اقتناء المؤلفات و تصفح المواقع الالكترونية في شبكة الانترنت المشتملة على هذه الموارد. أما الجماعية فهي التي تدخل في إطار السوسيوبنائية حيث تم الإدراج الفعلي لهذا النوع من الموارد من خلال مشروع إعادة صياغة النص النهائي، إذ

علم الطلبة أن نصوصهم المصاغة عنه تدخل في مشروع انتقاء لأحسن النصوص، و هذا من شأنه أن يمكن من تحقيق الفضاء السوسيوبنائي المنشود.

5- مخطط التكوين

ينقسم مخطط التكوين الذي اعتمدناه لتطبيق منهاج المقاربة بالكفاءات على تدريس كفاءة إعادة الصياغة إلى ثلاثة مراحل :

5-1 المرحلة الأولى التقويم التشخيصي

حيث اعتمدنا نصا قصيرا من مجلة "أثينا" ، هو الآتي :

TEXTE 1

D*roben*, pour *Développement et réalisation d'objectifs basés sur les énergies nouvelles*, a débuté ses activités en 2003 dans le but de s'activer dans les énergies nouvelles propres et durables.
Aujourd'hui, la jeune entreprise maîtrise parfaitement la technologie d'assemblage de panneaux photovoltaïques.

ATHENA n°214 / octobre 2005

(الخط المائل من عمل المجلة)

كان السؤال هو :

Reformulez cet extrait d'une revue scientifique.

Vous pouvez suivre les indications suivantes :

- *Restructurez l'information après l'avoir localisée.*
- *Reformulez le texte en lui donnant un style attrayant.*

عرضنا هذا النص على عينتين من الطلبة الأولى تتكون من 20طالبا من سنوات الرابعة ترجمة من جامعة وهران، والثانية تتكون من طالبا 35 من سنوات الثانية ترجمة من جامعة بشار.

حددنا المعلومة الإشكالية أساسا في "الاسم المختصر" (Acronyme) و كيفية التعامل مع إعادة صياغته، و"معلومة إشكالية"(Information-problème) ثانوية هي كلمة (Photovoltaïques) و كيفية إيجاد بديل لها. و لم نشأ التعرض إلى إعادة الصياغة الأسلوبية، وإن كنا أوردناها في الإرشادات، اقتصارا على الأهم و هو في نظرنا تمثيل المعلومة.

معايير التقويم

اعتمدنا معيار تحديد المعلومة الإشكالية الذي ارتأته "هورتادو ألبير" و "أوروثكو" و هو كالآتي :

"0" لم يتم تحديد المعلومة الإشكالية

"1" تم تحديد المعلومة و لكن لم يتم إيجاد حل لها

"2" تم إيجاد حل للمعلومة الإشكالية

النتائج

بعض الاطلاع على مسودات الطلبة ، وجدنا أن السواد الأعظم من الطلبة قد نجح في تحديد المعلومتين الإشكاليتين إلى أنهم لم يجدوا حلا لهما و بالتالي أتت الإجابات في المبيضات لا تحمل أثر هذا التحديد فلذا بقيت الإشكاليتان قائمتان، وبالتالي فإن الدرجة "1 " كانت هي السمة الغالبة.

ومنه استنتجنا أنه من الأهمية بمكان التركيز على كيفية إيجاد حلول للمراجع المعرفية التي تشكل إشكالية أمام إعادة الصياغة، و التطرق تطرقا خفيفا لتحديد هذه المراجع إذ هذا التحديد لا يشكل في الغالب عقبة أمام المترجم المتعلم.

الحل المقترح لسؤال التقويم التشخيصي

Texte reformulé

La jeune entreprise pour le développement et la réalisation d'objectifs basés sur les énergies nouvelles maîtrise aujourd'hui parfaitement la technologie d'assemblage de **panneaux solaires**, elle qui a débuté ses activités en 2003 pour s'activer dans les énergies nouvelles propres et durables.

الحل الذي ارتأيناه يقوم على " الحذف " ، حيث حذفنا الاسم المختصر مستعيضين عليه بالشرح الذي يأتي عقبه، و هو النص بالحروف المغلظة.
أما إشكالية المرجع المعرفي الثاني فلقد عوضنا الاسم باسم مرادف له شائع الاستعمال في العموم.

و هكذا مكننا التقويم التشخيصي من معرفة ضرورة التركيز على بناء هيكل المراجع المعرفية أكثر من التركيز على تحديدها و رصدها.

2-5 مرحلة التعرف (ETAPE DE RECONNAISSANCE)

ارتكزنا في هذه المرحلة ومع العينيتين معا على المرحلتين التاليتين :

1-2-5 التعرف على قدرة تمثيل المعلومة

و ارتكزنا فيها على تنمية قدرة تمثيل المعلومة بالاعتماد على الخريطة المفاهمية من خلال نص نموذجي اقترحته "دونسيت" و "حليمي" :

(النص في الصفحة التالية)

Diamonds are Forever

Along with the almost frantic interest in **gem diamonds** has come an unprecedented proliferation of uses for the **lesser-quality diamonds** that literally make our industrial system work. **Grinding**, **sawing**, **drilling**, and **polishing** are the oldest and most common tasks, but diamonds are proving indispensable in exotic jobs as well :

– In hospitals around the world, eye surgeons can now remove cataracts with supersharp diamond knives whose edges are so even that no imperfections are visible at a thousand times magnification.

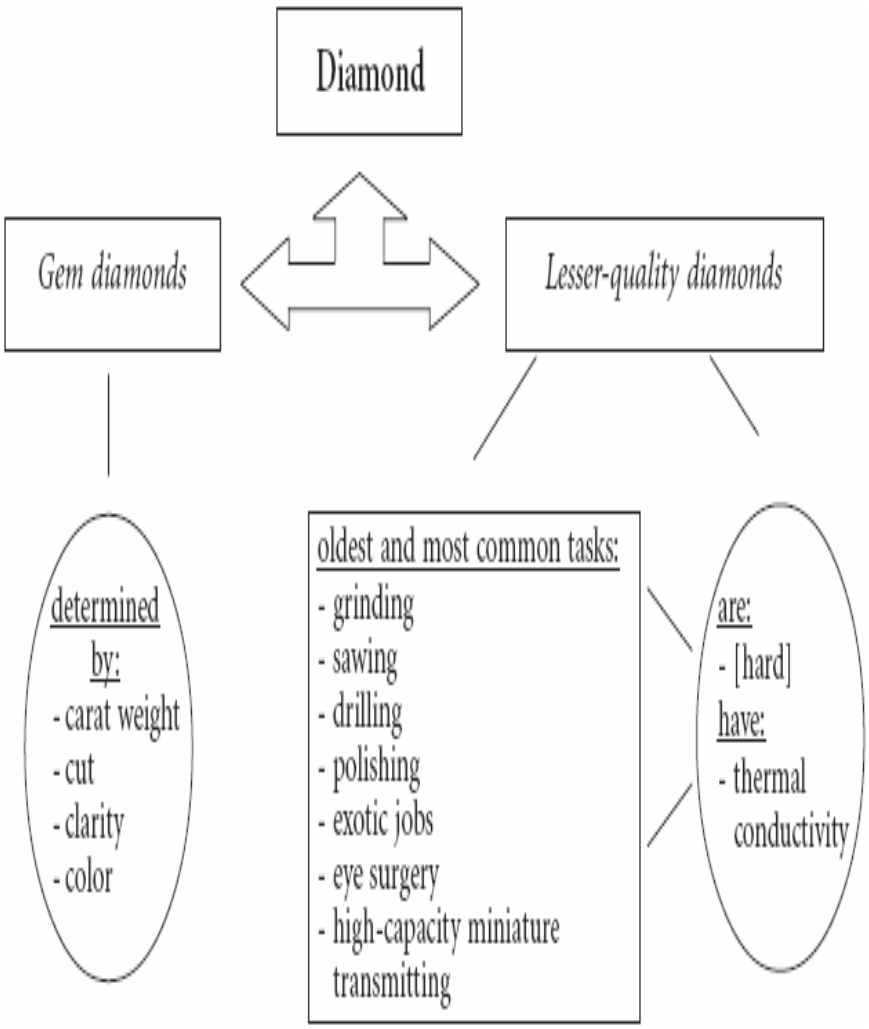
– A pinhead-size gold-coated diamond cube is an essential element in high-capacity miniature transmitters that carry television and telephone signals across the United States. Since diamonds have the greatest **thermal conductivity** of any material, they keep the tiny transmitters from burning up.

Diamond values are determined by **carat weight**, **cut**, **clarity**, and **color**. Carat is an ancient term referring to the uniform weight of a carob seed.

تم تحديد المعارف المرجعية بالخط المغلظ .

أما الخريطة المفاهمية فأنجزتها الباحثتان في مرحلة أولى كالآتي :

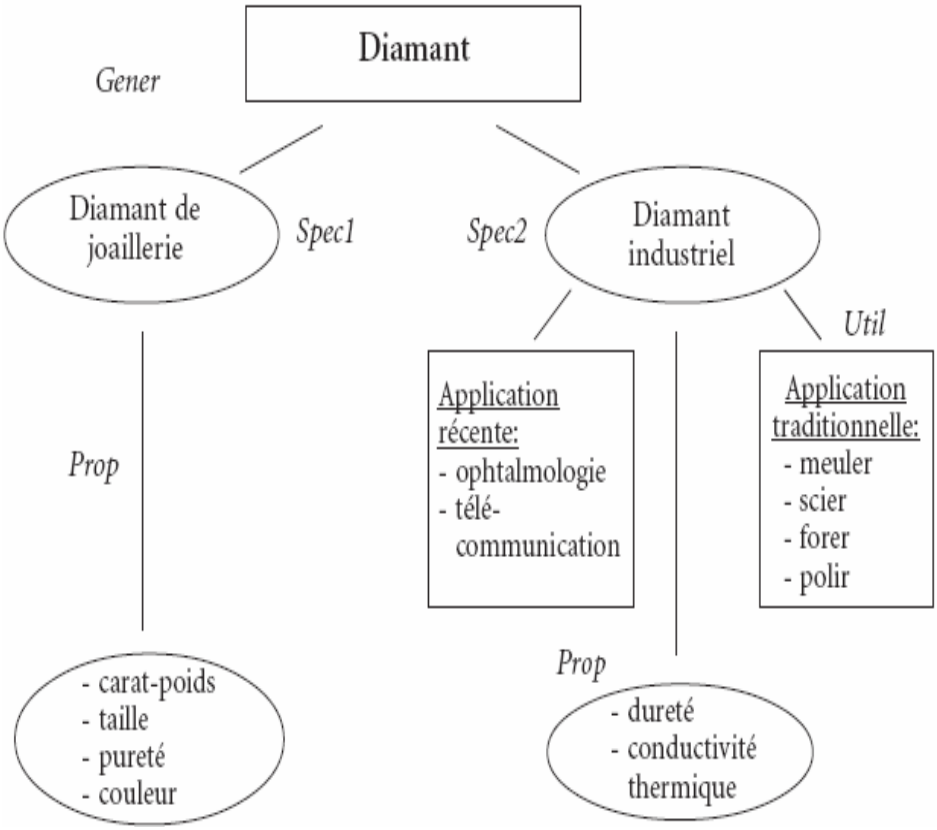
(انظر الرسم البياني التالي)



شكل 1- الخريطة المفاهيمية الأولى

ثم كالآتي :

(انظر الرسم البياني التالي)



شكل 2 - الخريطة المفاهيمية الثانية

تناولت المرحلة الأولى من مرحلة التعرف شرح هاتين الخريطتين المفاهيميتين.

2-2-5 التعرف على قدرة إعادة الصياغة الأسلوبية

تم اعتماد تمرينين من تمارين إعادة الصياغة التي ابتكرها "ريمون كينو" (Raymond Queneau) في كتابه "تمارين في الأسلوب"، حيث قام الكاتب بإعادة صياغة نص سردي قصير 99 مرة في كل مرة ينتهج أسلوبا مختلفا عن ما سواها.

و هذا النص الأصلي :

النص الأصلي

Le narrateur rencontre, dans un bus, un jeune homme au long cou, coiffé d'un chapeau orné d'une tresse au lieu d'un ruban.

Le jeune homme change quelques mots assez vifs avec un autre voyageur, puis va s'asseoir à une place devenue libre. Un peu plus tard, le narrateur rencontre le même jeune homme en grande conversation avec un ami qui lui conseille de faire remonter le bouton supérieur de son pardessus.

(*Exercices de style* de *Raymond Queneau)*

و التمرينان هما الآتيان

التمرين الأول إعادة الصياغة بالاستعارة

Reformulation par Métaphore

Au centre du jour, jeté dans le tas des sardines voyageuses d'un coléoptère à grosse carapace blanche, un poulet au grand cou déplumé harangua soudain l'une, paisible, d'entre elles et son langage se déploya dans les airs, humide d'une protestation. Puis attiré par un vide, l'oisillon s'y précipita.

Dans un morne désert urbain, je le revis le jour même se faisant moucher l'arrogance pour un quelconque bouton.

التمرين الثاني إعادة الصياغة بالمقلوب

Reformulation à rebours

Tu devrais ajouter un bouton à ton pardessus, lui dit son ami. Je le rencontrai au milieu de la cour de Rome, après l'avoir quitté se précipitant avec avidité vers une place assise. Il venait de protester contre la poussée d'un autre voyageur, qui, disait-il, le bousculait chaque fois qu'il descendait quelqu'un.

Ce jeune homme décharné était porteur d'un chapeau ridicule. Cela se passa sur la plate-forme d'un S complet ce midi-là.

تمارين مقتبسة من

Exercices de style de ***Raymond Queneau***

في هذين التمرينين ، تم تحفيز الطلبة على استغلال موارد عدة منها القواميس ، الانترنت من خلال دفعهم إلى اكتشاف التمارين و الأساليب الأخرى في إعادة الصياغة بتحميل كتاب "كينو" المحتوي على 99 طريقة لإعادة صياغة النص المقترح نفسه، بالإضافة إلى دفعهم إلى استشارة غيرهم من زملاء القسم و الأساتذة عملا بالجوانب السوسيوبنائية في التلقين.

3-5 المرحلة الثانية امتلاك القدرتين(ETAPE D'APPROPRIATION)

بعد مرحلة التعرف على المعارف العملية المصاحبة للكفاءتين المكونتين لكفاءة إعادة الصياغة ، تأتي مرحلة امتلاك القدرتين.

و في هذه المرحلة يتم امتلاك المعارف المتعرف عليها و ذلك من خلال القيام بتطبيق الخريطة المفاهمية و تمارين إعادة الصياغة على نص معين قصد استيعاب و امتلاك قدرة تمثيل المعلومة و قدرة إعادة الصياغة الأسلوبية.
تمت إضافة تمرين الترجمة على سبيل الاختيار في نهاية تمريني تمثيل المعلومة وإعادة الصياغة الأسلوبية.

(انظر النص في الصفحة الموالية)

نص مرحلة امتلاك القدرتين

LES DENTS DE L'AMER

Chez les vertébrés, qui dit "venin», dit généralement reptiles et plus précisément serpents. Il est vrai que ce groupe taxonomique a particulièrement raffiné le procédé jusqu'à le rendre étonnamment efficace.

Beaucoup de victimes –heureusement surtout animales –n'ont pas le temps de s'en souvenir.

C'est oublier qu'il existe aussi des mammifères qui produisent du venin. Il ne s'agit pas de à proprement parler d'un cocktail lytique injectable par des dents spécialisées comme chez le crotale ou le naja, mais bien d'une salive toxique que des dents pointues et des morsures répétées permettent d'injecter sous le tégument des proies.

Il faut en effet préciser que les mammifères à venin d'aujourd'hui sont essentiellement insectivores, ce qui laisse assez entendre que leur taille n'est pas particulièrement importante .On y retrouve notamment le solénodonte, au long museau si caractéristique, ainsi que quelques espèces de musaraignes, elles aussi américaines.

L'ornithorynque, l'étonnant marsupial australien au bec de canard est également à ranger dans ce groupe des "toxique".

ATHENA n° 214 / octobre 2005

4-5 مرحلة التقويم التكويني (Evaluation Formative)

تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة امتلاك القدرتين المستهدفتين. أما الغرض من وراء هذه المرحلة فهو بالأساس جعل الطالب يضطلع بسيرورة اكتسابه للقدرتين المستهدفتين و لكفاءة إعادة الصياغة ككل ، فهو حينما يقوم بالإجابة على مواضيع التقويم التكويني يمتلك الوعي و الشعور بمختلف التصرفات التي يقوم بها لإنجاز العمل المراد.

قمنا بإنجاز مواضيع التقويم التكويني الموجه للطلبة مقتبسا من التقويم الذي وضعته الباحثتان "أوروثكو" و "هورتادو ألبير" لقياس اكتساب كفاءة الترجمة مع تخصيصه و قصره على كفاءة إعادة الصياغة بوصفها جزءا من كفاءة الترجمة.

و فيما يلي الاستجواب بالشكل الذي قدم به للطلبة :

الاستجواب الأول

(يتم في أي مرحلة من مراحل إعادة الصياغة)

مفاهيم عامة حول إعادة الصياغة

1. ما هي إعادة الصياغة بالنسبة إليك ؟ عرفها في جملة واحدة.

2. هل تعتبر كفاءة إعادة الصياغة من بين الكفاءات الأساسية التي على المترجم الجيد امتلاكها ؟

3. ما هي الأدوات التي تساعد المترجم على إعادة الصياغة ؟
اذكر كل ما تعرفه من تلك الأدوات ؟

4. إذا ما وجدت عبارة بالفرنسية لا يمكنك فهمها في نص ما، ماذا تفعل أولا ؟
رتب الإجراءات التالية بوضع رقم 1 أمام الإجراء الذي تختاره أولا ورقم 3 أمام ذلك الذي تختاره آخرا.

- تصفح قاموس ثنائي اللغة.
- محاولة فهم معنى العبارة من السياق.
- تصفح قاموس عربي أحادي اللغة.

5. في حال عثورك، وأنت تعيد الصياغة أو تترجم، على عبارة بالفرنسية يمكنك فهمها، إلا أن صياغتك أو ترجمتك لا تعبر عن المعنى بوضوح أو بالدقة الكافية، ماذا تفعل أولا لإيجاد مكافئ جيد ؟
رتب الإجراءات التالية بوضع 1 أمام الذي الإجراء تختاره أولا و 3 أمام آخر ما تختار.

- تصفح قاموس ثنائي اللغة

- محاولة التعبيرعن الفكرة نفسها بالفرنسية بما أمكن من الطرق

- تصفح قاموس أحادي اللغة

6. أثناء إعادة الصياغة أو الترجمة، ما هي الوحدة التي تعتقد أنها قاعدية لإنجاز هذا العمل ؟

أ. الكلمة

ب. الجملة

ج. شيئا آخر ، ما هو ؟

7. ضع سطرا تحت العناصر التي تعتقد أنها تتدخل في عملك عند إعادة الصياغة ولاحقا عند الترجمة.

الزبون؛ الكاتب الأصلي؛ المحيط السوسيوثقافي للنص الأصلي؛ تاريخ النص الأصلي؛ المحيط السوسيوثقافي للنص المترجم؛ تاريخ الترجمة؛ قارئ الأصل؛ قارئ الترجمة؛ وظيفة النص الأصلي؛ وظيفة النص المترجم.

8. المعضلات التي تصادفها عند إعادة الصياغة هي بالأساس معضلات معجمية.

صحيح **خطأ**

9. تكون السيرورة المتبعة عند قراءة المترجم لنص ما قبل ترجمته له هي نفسها لدى أي قارئ آخر لهذا النص.

صحيح **خطأ**

10. القاموس ثنائي اللغة هو الأداة الأساس المستخدمة لإيجاد المكافئ المناسب في اللغة المستهدفة.

صحيح **خطأ**

الاستجواب الثاني

(يتم قبل إعادة صياغة النص)

معضلات إعادة الصياغة

أمامك نص تريد إعادة صياغته قصد ترجمته في مرحلة ثانية.

فيما يلي هذا حيز تضع فيه معلومات حول المؤلفات التي لجأت إليها و الكلمات التي دفعتك إلى اللجوء إليها و تصفحها.

المؤلف	دار النشر	الكلمة المبحوث عنها

الاستجواب الثالث

(يتم بعد إعادة الصياغة و الترجمة)

أجب عن هذا الأسئلة بعد إعادة صياغتك للنص وترجمته.

1. ما هي وظيفة أو غرض النص الذي أعدت صياغته و ترجمته ؟
2. هل حاولت تحديد الفكرة الأساسية للنص قبل بداية إعادة الصياغة ؟

لا

نعم ما هي الفكرة الأساسية للنص ؟

3. هل هناك أفكار ثانوية للنص ؟

لا

نعم ما هي هذه الأفكار ؟

4. هل قرأت النص كاملا قبل بداية إعادة الصياغة ؟

نعم كم مرة قرأت النص ؟

لا إلى أي مدى وصلت قراءتك (أي سطر) قبل إعادة الصياغة؟

5. أي نوع من القواميس استخدمت في الغالب؟

6. هل أجاب القاموس على كل التساؤلات ؟

لا

نعم

7. ما هي المؤلفات الأخرى التي استخدمتها؟
اذكرها حسب وتيرة الاستخدام من الأكثر استخداما إلى الأقل استخداما.

1
2
3

8. أي نوع من المعضلات صادفت عند إعادة صياغتك للنص ثم ترجمته في مرحلة ثانية؟
اختر خمسا من أهم المعضلات المواجهة و أجب عن التساؤلات التالية المتعلقة بها، بذكرك لأي نوع تنتمي و كيف تمكنت من حلها.

المعضلة الأولى اذكر المقطع الذي سبب المعضلة

الحل هل تعتقد أنك حللت المعضلة ؟

لا

نعم ماذا فعلت؟

المعضلة الثانية اذكر المقطع الذي سبب المعضلة

الحل هل تعتقد أنك حللت المعضلة ؟

لا

نعم ماذا فعلت؟

المعضلة الثالثة اذكر المقطع الذي سبب المعضلة

الحل هل تعتقد أنك حللت المعضلة ؟

لا

نعم ماذا فعلت؟

المعضلة الرابعة اذكر المقطع الذي سبب المعضلة

الحل هل تعتقد أنك حللت المعضلة ؟

لا

نعم ماذا فعلت؟

المعضلة الخامسة اذكر المقطع الذي سبب المعضلة

الحل هل تعتقد أنك حللت المعضلة ؟

لا

نعم ماذا فعلت؟

9. هل تعتقد أن المقاطع التالية من النص تشكل معضلات أمام إعادة الصياغة والترجمة؟

A. taxonomique.

نعم

لا

B. Beaucoup de victimes –heureusement surtout animales –n'ont pas le temps de s'en souvenir.

نعم

لا

C. C'est oublier qu'il existe aussi des mammifères qui produisent du venin.

نعم

لا

D. cocktail lytique

نعم

لا

E. le crotale

نعم

لا

F. le naja

نعم

لا

G. le tégument

نعم

لا

H. solénodonte

نعم

لا

I. musaraignes

نعم

لا

J. L’ornithorynque

نعم

لا

10. هل قرأت النص الذي أعدت صياغته و ترجمته قبل تسليمه؟

لا

نعم كم مرة ؟
كم عدد التغييرات التي أحدثتها ؟

11. ضع درجة للنص الذي أعدت صياغته وترجمته حسب سلم الصعوبة التالي:
ضع دائرة حول الرقم الذي تعتقد أنه الأكثر مناسبة، "**0**" للسهل جدا و "**10**" للصعب جدا.

سهل جدا 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 صعب جدا

تحليل النتائج

1 - المفاهيم العامة حول إعادة الصياغة

1. أولى النتائج التي وقفنا عليها من خلال التقويم التكويني هي أن غالبية الطلبة سواء الذين هم على مشارف إنهاء الدراسة (السنة الرابعة) أو أولئك الذين هم في منتصف التكوين (السنوات الثانية) لا يملكون تصورات نظرية واضحة عن مفهوم إعادة الصياغة ، مما يتطلب عملا مستفيضا في مجال إرساء المفاهيم المفتاحية التي تدور حولها الكفاءة المراد إرسائها و الدفع إلى اكتسابها.

أغلب الإجابات (56% من 23 إجابة) اعتبرت إعادة الصياغة من حيث أنها إعادة للتركيب وتغيير للأسلوب في آن واحد.

أما الفئة الثانية (40%) فرأت في إعادة الصياغة الجانب التركيبي فقط.

تبقى فئتين أخريين، الأولى (3 %) التصقت بالجملة بقولها إن إعادة الصياغة هي التعبير عن الجملة بوجه آخر مع الحفاظ على المعنى، أما الثانية (2 %) فاعتبرت النص بمفهومه العام الذي لا يخلو من إبهام مع إضافة الشرح، حيث عرفت إعادة الصياغة بمثل : هي كتابة النص كتابة ثانية مع زيادة في الشرح.

لا شك أننا في معرض تحليلنا لهذه النتائج لا نعارض ما ذهبت إليه الفئة الأولى من أن إعادة الصياغة تتناول التركيب و الأسلوب للنص المتناول، إلا أننا هدفنا من وراء هذا السؤال الأول أن نقف على مدى اعتبار النص وعاء يحمل معلومة هي أهم ما يهم المترجم، إذ هذا ما يعنينا بالأساس بحكم تبنينا للمقاربة المعرفية والمقاربة بالكفاءات.

وعليه، فتحديد المعلومة و تمثيلها هما أهم ما يتوجب على المترجم البدء به وعمله في المرحلة الأولى، مرحلة فهم و قراءة النص الأصلي.

2. في ما يخص السؤال الثاني، فإن الإجابات كلها متفقة على اعتبار كفاءة إعادة الصياغة من الكفاءات الأساسية التي على المترجم اكتسابها.
إلا أن أغلبها (95 %) أهملت ذكر التعليل، ما عدا نسبة قليلة منها (5 %) هي التي عللت إجابتها، حيث اعتبر البعض ابتداء أن إعادة الصياغة في اللغة الواحدة هي في حد ذاتها نوع من الترجمة و هذا يعني ضمنيا أن تعلمها بالنسبة للمترجم يبرر نفسه بنفسه ولا يحتاج إلى مبرر ينوب عنه.
أما البقية فاعتبرتها الخطوة الأولى لتسهيل الترجمة، وهذا التعليل أقل و ضوحا من الأول.
و نحن إذ نعتبر أن التبرير القائل بأن إعادة الصياغة هي نوع من الترجمة تبرير سليم لا شك فيه، إلا أننا رمينا من خلال السؤال المطروح أن يقف الطلبة على أهمية إعادة الصياغة في أولى مراحل التعامل مع النص الأصلي و هي مرحلة الفهم، وهي المرحلة التي توليها المقاربة بالكفاءات الاهتمام الأولي.

3. تناول هذا السؤال الأدوات التي تمكن المترجم من الاضطلاع بمهمة إعادة الصياغة، حيث نجد أن الطلبة في مغلبهم (98%) ذكروا القاموس بوصفه الأداة المركزية في أي عمل ترجمي، إلا أن قلة منهم (30 %) حددوا نوع القاموس حيث ذكروا النوعين الأحادي و الثنائي اللغة. و ذكر المترجم الآلي في حال واحدة.

أما باقي الأدوات فقد دخل فيها الطلبة في خلط بين مفاهيم مختلفة، فقد ذكر البعض كفاءة المترجم و البعض الزاد الثقافي و البعض الآخر فهم النص و التقيد بموضوعه.

و لا شك أن في هذه الإجابات خلط بين مفاهيم الأداة و الكفاءة و الموارد و السيرورات .

4. عند التعامل مع عبارة فرنسية عسيرة الفهم، وجدنا أن نصف العينة (55 %) تبدأ بمحاولة فهم معنى العبارة من السياق ثم تصفح قاموس ثنائي اللغة ثم تصفح قاموس عربي أحادي اللغة. أما الفئة الثانية (45 %)، فتبدأ بمحاولة فهم العبارة من السياق ثم تصفح قاموس عربي أحادي اللغة و أخيرا تصفح قاموس ثنائي اللغة. لقد كان الدافع من وراء سؤال كهذا معرفة الخطوات الأولى التي يقوم بها الطالب المترجم تجاه معضلة ترجمية معيارية ألا و هي الاصطدام بكلمة أو عبارة عسيرة الفهم أثناء قراءته أو فهمه للنص الأصلي، حيث تكون خطوة فهمه للكلمة أو العبارة في سياقها هي الخطوة الأولى التي تمكنه من استغلال موارده الخاصة و موارد النص في آن، و عند عدم جدوى هذه الخطوة يستحسن اللجوء إلى القاموس ثنائي اللغة بل و إلى القاموس أحادي اللغة للغة النص الأصلي قصد الفهم داخل اللغة المصدر. و أخيرا، يكون اللجوء إلى القاموس العربي أحادي اللغة عند البدء في عملية الترجمة، أي أن هذه الخطوة لا تجدي في مرحلة إعادة الصياغة. أما الذين جعلوا اللجوء إلى القاموس العربي أحادي اللغة خطوة ثانية فهم قدم وقعوا حتما في خطأ منهجي قد يقودهم إلى الإفراط في الترجمة بالمعنى و هذا قد

يضر سلامة الترجمة من حيث المفردات و المصطلحات بحكم أن النص المراد التعامل معه مرجعي بالأساس أي يعتمد فيما يعتمد على مصطلحات علمية قد تكون دقيقة، إلا أننا لا نغفل أن هذه الخطوة ذات جدوى في التحرر من أسلوب النص الأصلي ووضع نص مستهدف له أسلوبه الخاص.

5. هذا السؤال هو نظير السؤال الرابع إلا أنه يخص مرحلة إعادة الصياغة الفعلية بينما يتعلق السؤال الرابع بمرحلة الفهم. نجد أن أغلب من أجابوا عن هذا السؤال (67%)رأوا اللجوء أولا إلى تصفح قاموس فرنسي أحادي اللغة ثم محاولة التعبير عن الفكرة نفسها بالفرنسية بما أمكن من الطرق و أخيرا تصفح قاموس ثنائي اللغة. أما البقية فمنهم من لم يجب مطلقا عن هذا السؤال (30 %) ومنهم من وضع خطوة واحدة أو خطوتين (2 %) . رجونا من وراء هذا السؤال الوقوف على الخطوات التي يراها الطالب المترجم أثناء إعادة الصياغة، حيث أنه من المستحسن أن يحاول الطالب المترجم التعبير عن الفكرة نفسها بالفرنسية كي يتمكن من المعلومة و يكتسب الأسلوب الخاص به، ثم في خطوة ثانية تصفح القاموس الأحادي اللغة لتوطيد الفهم في اللغة المصدر. و أخيرا، تصفح القاموس ثنائي اللغة كي يكون ذلك مبتدأ عمل الترجمة.

6. الوحدة التي ركز عليها الطلبة في مجموعهم هي الجملة، إلا إجابة واحدة ذكرت شيئا آخر هو السياق، و هذا في نظرنا ما يفترض أن تتوجه إليه سيرورة اكتساب الكفاءة المستهدفة بعيدا عن الكلمة و الجملة، حيث قد يكون من المفيد

الارتكاز على السياق اللصيق بالعبارة المستهدفة (Co-texte) و السياق الأوسع المحيط بالعبارة المستهدفة (Contexte) ، فيجدر بحث هذين العنصرين في سيرورة إعادة الصياغة .

7. بالنسبة للعناصر التي يراها الطلبة تتدخل في إعادة الصياغة و لاحقا عند الترجمة، نجد جميع الطلبة لم يذكروا تاريخ الترجمة، أما باقي العناصر فتأتي نسبها كالآتي :

- المحيط السوسيوثقافي للنص الأصلي : 44 %
- الكاتب الأصلي : 33 %
- قارئ الترجمة: 33%
- وظيفة النص الأصلي : 33 %
- المحيط السوسيوثقافي للنص للمترجم : 22 %
- الزبون : 11%
- وظيفة النص المترجم : 11%
- تاريخ النص الأصلي : 11%

مما سبق يظهر أن الجهد ينبغي أن يوجه إلى إيضاح مفاهيم العناصر السابقة و على وجه الخصوص تلك المتعلقة بالنص المترجم. فقد يكون الطلبة كتبوا هذه العناصر دون أن يكون لهم تصور واضح و دقيق عن مفاهيم من مثل المحيط السوسيوثقافي و الزبون ووظيفتي النص الأصلي و النص المستهدف.

8. أغلب الطلبة على أن المعضلات التي صادفوها في إعادة الصياغة هي بالأساس معجمية، و هذا قريب من الصحة بحكم أن النص مرجعي تعميمي.

9. اتفق الطلبة جميعهم على أن السيرورة المتبعة عند قراءة المترجم لنص ما قبل ترجمته له مختلفة من قارئ إلى آخر، و هذه حقيقة مركزية تجعل من الطالب المترجم يعقل أن عليه ان يتفرد في تفكيره و تعامله مع النص الأصلي.

10. إلا أنهم بالمقابل كانوا أغلبية (98%) في اعتبار القاموس ثنائي اللغة الأداة الأساس المستخدمة لإيجاد المكافئ المناسب في اللغة المستهدفة، و هذا تصرف و اعتبار ينبغي تصحيحه و بخاصة عند الاضطلاع بمهمة إعادة الصياغة ، إذ الفهم و الصياغة ضمن اللغة المصدر يشكلان مرتكزين أساسيين لتنمية كفاءة إعادة الصياغة.

2 ـ معضلات إعادة الصياغة

بعد اطلاعنا على إجابات الطلبة في هذا الاستجواب الثاني، وجدنا أن مجموعهم استعان بالأساس بالقواميس ثنائية اللغة كما قرروا ذلك في الأسئلة السابقة.
و هذا و إن كان مطلوبا، إلا كما أسلفنا فيما سبق فإن الفهم داخل لغة الأصل لا يخدم بهذه الوسيلة و إنما يجب استغلال الموارد التي تفيد الفهم داخل لغة الأصل مثل القواميس أحادية اللغة. كما أن الموارد الأخرى غير القواميس مستبعدة تماما

من قبل الطلبة حيث لم يستخدموا المؤلفات غير القواميس و شبكة الانترنت و بخاصة قواعد البيانات الترجمية و المصطلحية المتوفرة ضمن الشبكة.

3 ـ الاستجواب الثالث ـ ما بعد إعادة الصياغة

1. فيما يخص وظيفة أو غرض النص المراد إعادة صياغته فالعديد من الطلبة (73%) من الطلبة على أن وظيفة النص الأصلي تعليمية، أما البقية فلم يجيبوا عن السؤال. و هذه الإجابة جاءت حتما من تعريفنا للنص التعميمي أثناء الحصة من أن النص التعميمي قد يؤدي وظيفة تعليمية.
و هذا يقودنا إلى الاستنتاج أن التعرض لمفهوم وظيفة النص من الأهمية بمكان في سيرورة اكتساب أي كفاءة تدخل في تكوين كفاءة الترجمة.

2. تناول السؤالين الثاني و الثالث أفكار النص الأصلي، حيث حدد كل الطلبة فكرة عامة للنص و الأصلي إلا أن البعض جعل للنص أفكارا ثانوية و البعض الآخر لم يجعل. و لا شك أن تحديد أفكار ثانوية مهما صغر يفيد في تمثيل المعلومة التي يحملها النص.
3. ما يقارب مجموع الطلبة قرأ النص الأصلي ما يساوي أربع مرات فأكثر، وهذا أمر مشجع إذ أن القراءات المتعددة للنص تعمق الفهم في كل مرة، مع مراعاة الوقت بوصفه عاملا مهما في العمل الترجمي.

4. يعود السؤال الخامس ليستقصي نوع القاموس الذي استخدم في إعادة الصياغة و الترجمة التي لحقتها، حيث أن كل الطلبة (الذي أجابوا عن السؤال على الأقل) أقروا بأنهم استخدموا في مرحلة إعادة الصياغة و الترجمة قواميس ثنائية اللغة و أن هذه القواميس لم تلبي الغرض من الإجابة عن التساؤلات (السؤال السادس) التي انطرحت للطلبة أثناء إعادة الصياغة.

5. في السؤال السابع تأكيد للنتائج السابقة الذكر، إذ أن الطلبة كلهم لم يستخدموا من المؤلفات سوى القواميس ثنائية اللغة، وهنا يتوجب علينا العمل في المستقبل على أن يستبين الطلبة أهمية المصادر الأخرى غير القواميس من مؤلفات المصطلحات و المؤلفات العلمية بالإضافة إلى ما توفره شبكة الانترنت من مصادر لا غنى عنها في عصرنا هذا.

6. فيما يتعلق بالمعضلات التي واجهها الطلبة أثناء إعادة الصياغة و التي أجملناها في السؤال في خمس، فلم يكن في الطلبة من ذكر خمسا كاملة من المعضلات إذ في أحسن الأحوال كان ذكر ثلاث معضلات.
من تلك المعضلات ما يتعلق بالألفاظ و هي في الغالب الألفاظ نفسها التي جاءت في بقية الاستجواب. و منها معضلات تتعلق بالمقاطع التي جاءت فيها تلك الألفاظ و هذا يعني أن المعضلة واحدة في الحالين ، أي هي بالأساس معجمية. كما يمكن أن نضيف أن بعض الطلبة ذكروا معضلات لسانية من قبيل تركيب الجمل في الفرنسية و أزمنة الأفعال، و هذا بالطبع يخرج عن إطار الهدف الذي يسعى إليه

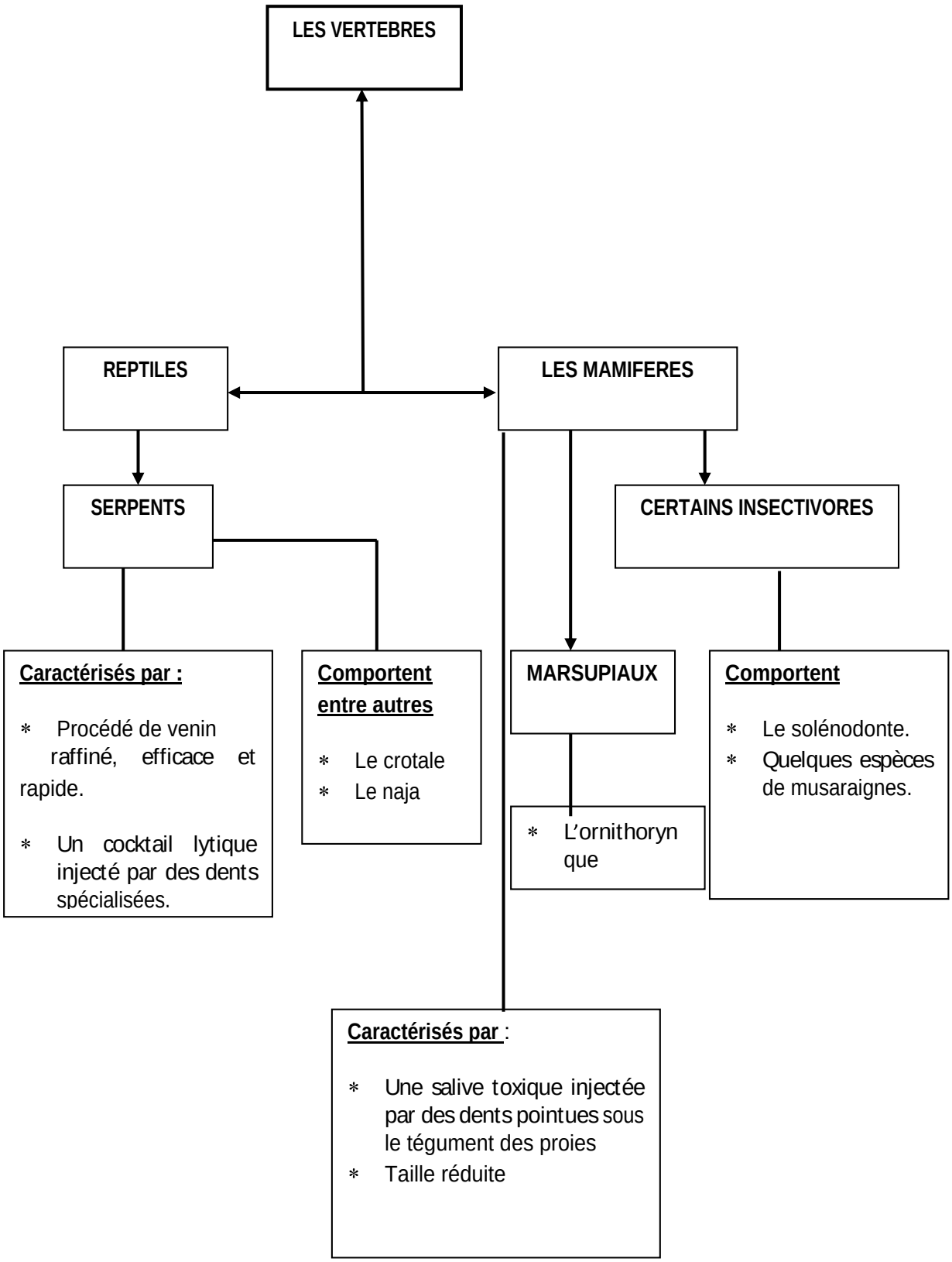
البحث، إذ أن هذا النوع من المعضلات يخص مستوى الطلبة المستدعي للحصص تقوية في الجانب اللساني.

7. فيما يخص الألفاظ و العبارات المختارة التي قد يراها الطلبة تشكل معضلة أمام إعادة الصياغة و الترجمة فيما بعد، فبعضها كان معضلة لفئة من الطلبة ولم يكن كذلك للفئة الأخرى. وما أمكننا ملاحظته هو أن عبارة "cocktail lytique" شكلت معضلة لغالبية الطلبة، ولعل الإشكال مرده إلى كون اللفظ مركب من كلمتين. كما وجدنا أن العبارات لم تشكل معضلة بالنسبة للطلبة و هذا لأن النص علمي مرجعي يأتي بعبارات مفهومة لأغلبية الطلبة.

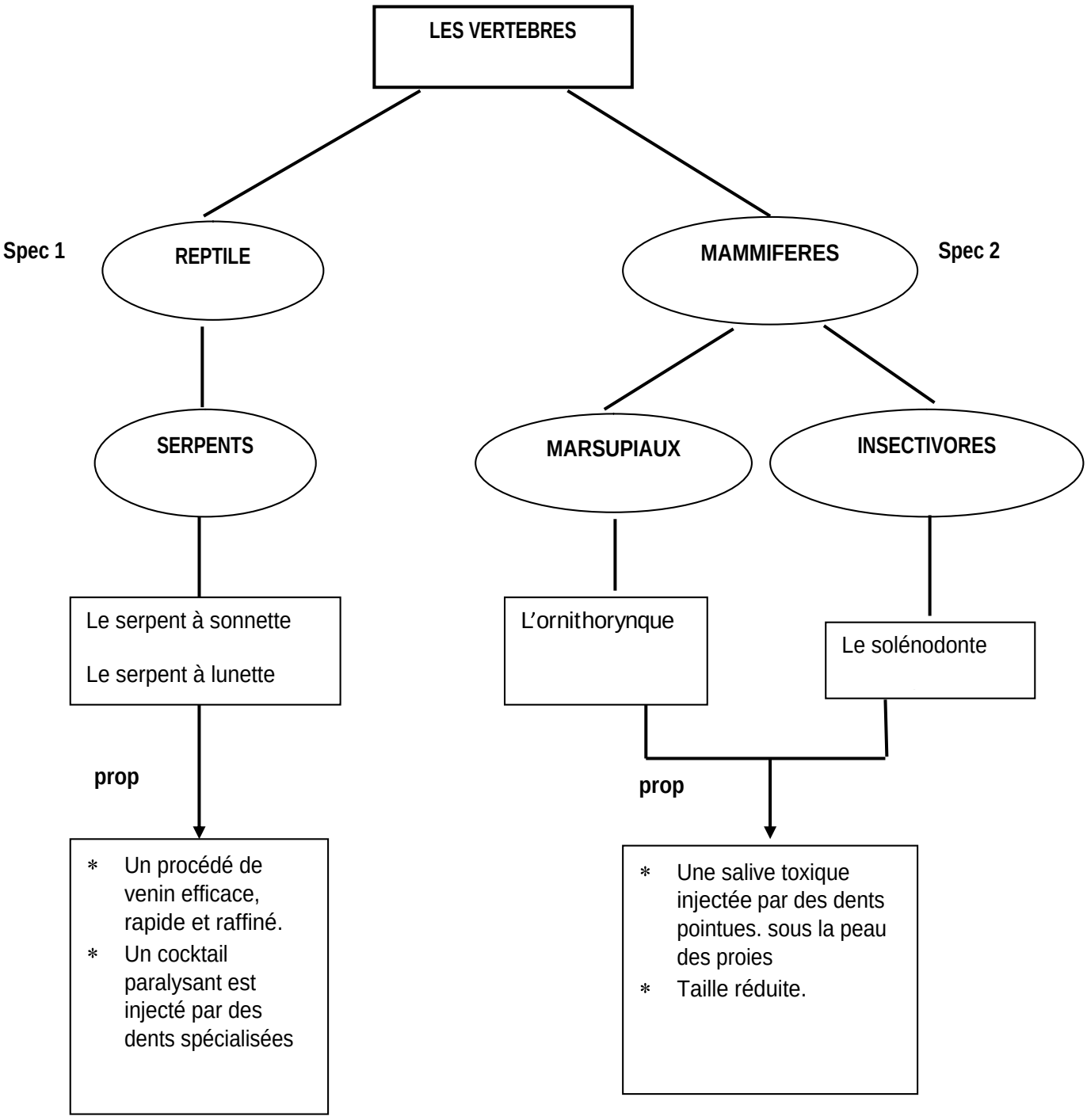
8. بين لنا السؤال العاشر أن الطلبة كلهم قرؤوا النص الذي أعادوا صياغته و ترجمته قبل تسليمه بما لا يقل عن مرتين، كما أن بعضهم (46 %) أجروا على النص تغييرات لا تقل عن مرتين أيضا.

9. آخر ما كان على الطلبة إيضاحه هو إعطاء درجة للنص الذي تمت صياغته. حيث أن ما يقارب النصف (43 %) أعطوا النص درجة «4» و ما يقاربهم (38 %) أعطوه درجة "8"، و البقية ساوت الدرجات لديها "9" و"5". وهذا يجعلنا نستنتج أن الطلبة في غالبهم يصنفون النص في خانة الصعب ("8" و"9").

فيما يلي الإجابة النموذجية الخاصة بنص التقويم التكويني :



شكل 1 – الخريطة المفاهيمية الابتدائية



شكل 2 – الخريطة المفاهيمية النهائية

النص بعد إعادة الصياغة

LES DENTS DE L'AMER

Et si l'ornithorynque, le marsupial australien au bec de canard, et autres solénodonte, au long museau, et musaraignes américains étaient aussi venimeux que le serpent à sonnette et le serpent à lunettes ?

En effet ces mammifères à taille réduite parce qu'essentiellement insectivores produisent une salive toxique injectée par des dents pointues sous la peau des proies, tout comme les serpents ont un procédé de venin raffiné, rapide et étonnamment efficace par lequel ils produisent un cocktail paralysant que des dents spécialisées injectent.

Ainsi, les reptiles, portés par les serpents ne détiennent pas le monopole de l'arme fatale.

في هذه الإجابة النموذجية تم استخدام إعادة الصياغة الأسلوبية على مستوى الألفاظ و المصطلحات، أما إعادة الصياغة بالمقلوب فتم استخدامها على مستوى جسم النص ككل.

5-5 مرحلة التثبيت و التقويم التحصيلي

في هذه المرحلة يتم التركيز أكثر على استقلالية الطالب و إدراجه ضمن إطار سوسيوبنائي حقيقي من خلال تقديم نص يطلب منه إعادة صياغته دون إدراج أسئلة أخرى مع إطلاعه على أن النص سيتم تقويمه من قبل هيئة أساتذة تختار فيما بعد أحسن نص من بين النصوص المقترحة و بذلك نكون قد اقتربنا من فكرة السوسيوبنائية القائمة على المقاربة بالمشاريع (Project-based approach) وهي مشاريع حقيقية محاكية لتلك التي يواجهها المترجم المحترف في ميدان عمله.

في هذه المرحلة يكون التركيز على النتاج النهائي، حيث يقدم الطلبة بالأساس النص المعاد صياغته مع ترجمته في حال أراد الطالب القيام بها.

أما معايير التقويم فهي تتلخص في اثنين : التمثيل الدقيق للمعلومة التي يحملها النص الأصلي في النص النهائي بعد إعادة الصياغة و إعادة الصياغة الأسلوبية (استخدام الاستعارة و إعادة الصياغة بالأسلوب).

فيما يلي النص المقترح :

اقرأ ما يلي قبل إعادة صياغة النص

سيعرض هذا النص كما ستقدمه على هيئة من الأساتذة قصد تقويمه ووضع درجة له تحكم مدى دقة إعادة الصياغة و أصالة الأسلوب ثم وضع ترتيب له ضمن مجموع النصوص المقدمة، هذا الترتيب هو النتيجة الوحيدة التي سيتم إبلاغك بها.

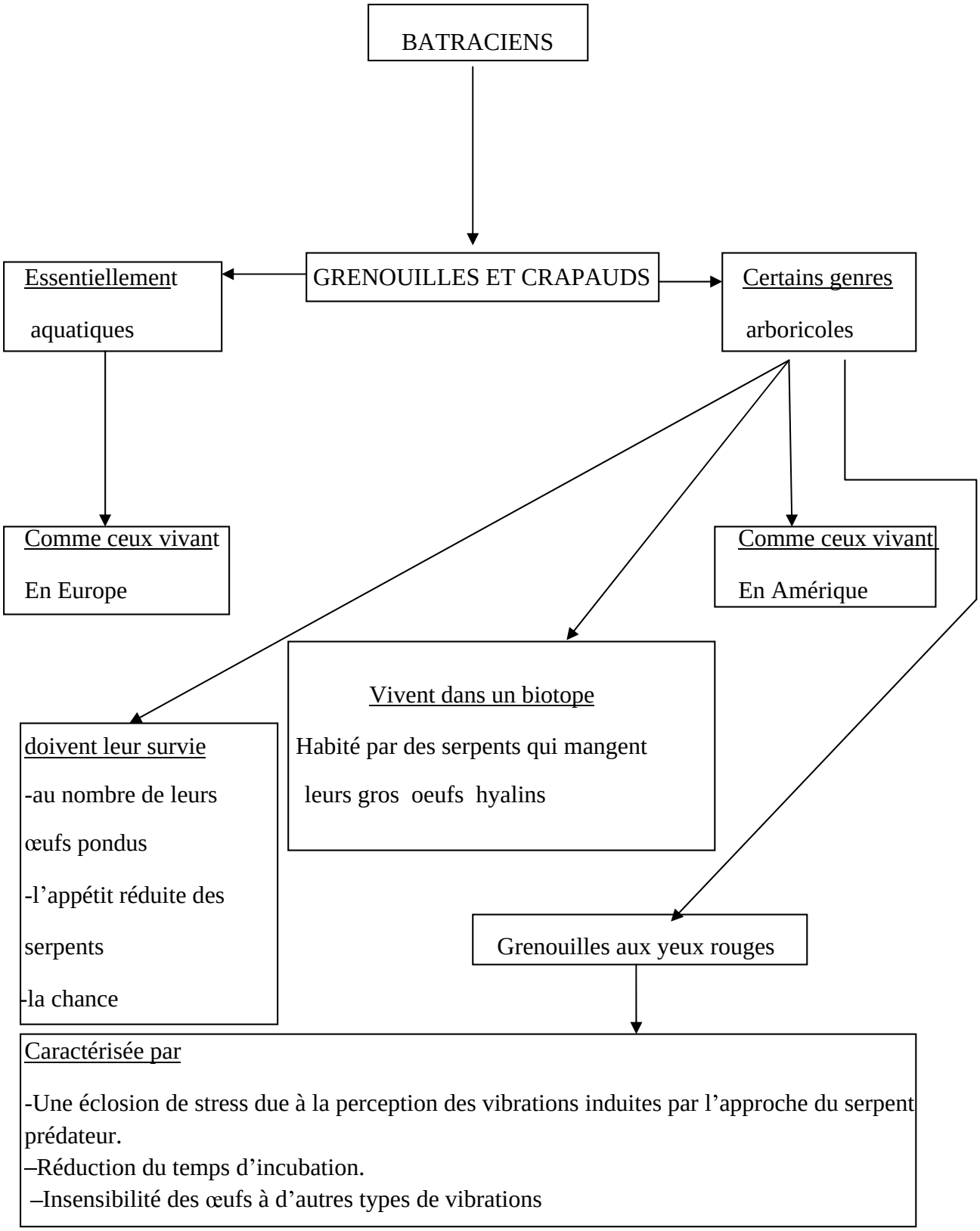
ECLOSION DE PANIQUE

Chez nous, les grenouilles et crapauds sont essentiellement aquatiques.
Dans certaines régions du monde -et en Amérique en particulier-il en existe des formes arboricoles qui ont sans doute de bonnes raisons d'avoir opter pour ce biotope un peu particulier .Le problème est que dans les mêmes endroits habitent aussi des serpents qui, pour les précédents font leur ordinaire de leurs gros œufs hyalins.

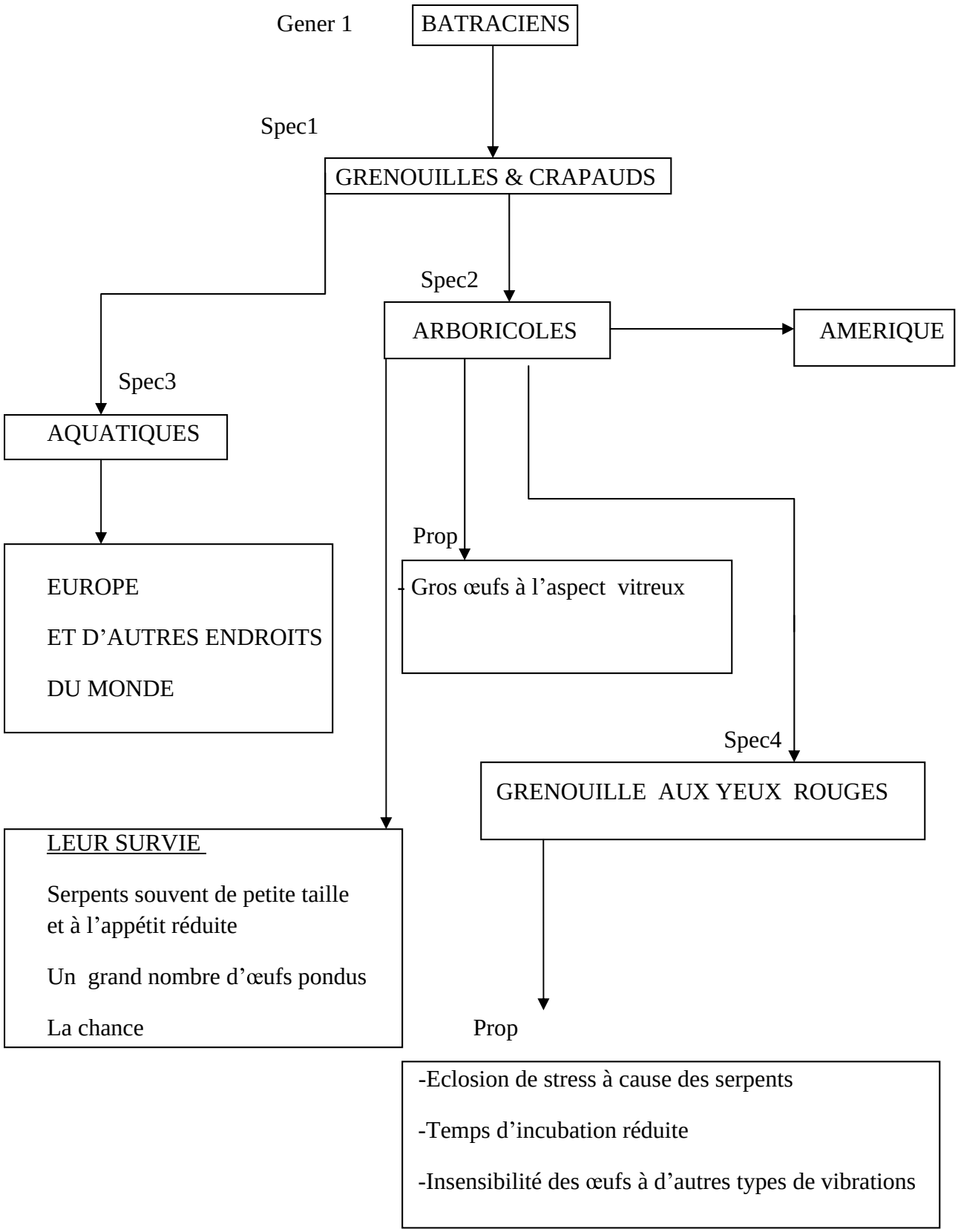
Si les espèces des batraciens concernés survivent, elles le doivent sans aucun doute au nombre d'œufs pondus, à l'appétit éventuellement limitée des serpents prédateurs - pas toujours de grande taille, ainsi qu'à la chance, évidemment. Mais elles le doivent encore –on vient de le découvrir chez la grenouille arboricole aux yeux rouges *Agalyschnis callidryas,* à une adaptation pour le moins singulière, qui tient à une éclosion de stress .Le temps d'incubation moyen est normalement de sept jours pour cette espèce. On a toutefois constaté que ce temps pouvait se réduire d'un tiers environ sous l'effet d'un stress particulier, celui qui naît de la perception des vibrations induites par l'approche du serpent prédateur ? Etonnant en tout cas .D'autant plus que l'on a soumis des œufs de l'espèce à d'autres types de vibrations telles que celles induites par la pluie sur les feuilles. Rien n'y fait : seul le serpent est l'initiateur de l'éclosion préalable à la fuite. Si petits et déjà si déterminés ?

ATHENA / octobre 2005

و هذه الإجابة النموذجية :



شكل 1 – الخريطة المفاهيمية الابتدائية (غير مطلوبة)



شكل 2 – الخريطة المفاهيمية النهائية (غير مطلوبة)

النص بعد إعادة صياغته (إجابة نموذجية)

ECLOSION DE PANIQUE

Le temps est précieux dès la naissance, et le stress est connu même avant l'éclosion. C'est ce qui fait partie de la nature quant on est petit de la grenouille arboricole aux yeux rouges *Agalyschnis callidryas*, de son nom scientifique.
C'est ce qu'affirment les chercheurs quand les œufs de ce genre de grenouilles sont en présence de vibrations induites par l'approche d'un serpent prédateur. Le temps de développement des petits dans les œufs est ainsi réduit de sept jours à un peu plus de deux jours. Choses que les chercheurs n'ont pas constatées en présence des autres types de vibrations telles que celles dues aux pluies.

Un moyen de défense sans doute efficace pour la grenouille aux yeux rouges qui appartient à l'espèce des batraciens arboricoles vivant dans un milieu naturel infesté par les serpents qui apprécient les gros œufs vitreux. Heureusement que ces grenouilles et leurs cousins crapauds d'Amérique font beaucoup d'œufs, et les serpents dont ils font face sont de taille réduite et n'ont pas toujours faim, sans oublier le facteur de la chance, très précieux lorsqu'on est entouré de prédateurs redoutables.

Les grenouilles et crapauds d'Europe et d'autres régions du monde n'ont pas à souffrir du stress de la grenouille aux yeux rouges, puisqu'ils sont essentiellement aquatiques et vivent dans des milieux naturels beaucoup plus cléments.

6- النتائج

جاءت نتائج مرحلة التثبيت و التقويم التحصيلي لتؤكد النتائج التي انتهينا إليها في مرحلة امتلاك القدرتين المستهدفتين، نجملها في نقاط قليلة على أننا أخرنا الاستنتاج الأساسي إلى الخاتمة :

- يبقى تمثيل المعلومة التي يحملها النص الأصلي العائق الأول و الرئيس في إعادة الصياغة، حيث أن الخلل في هذا التمثيل يؤثر على الالتزام بالمعنى الأصلي بالمعنى الأصلي و أسلوب الصياغة على السواء. و هذا يطرح معضلة اكتساب قدرة تمثيل المعلومة.
- تبدو معضلة التوثيق (La documentation) واضحة في نصوص الطلبة، إذ نجد الطلبة بحكم عدم عثورهم على مكافئات و شروح في المعاجم و القواميس ثنائية اللغة للمصطلحات العلمية و العبارات العسيرة وظفوا في الغالب الكلمات و العبارات توظيفا خاطئا أو سيئا. و هذا يطرح معضلة الموارد.
- لاحظنا في أغلب النصوص كما لو أن إعادة الصياغة لم تعطى حقها من القراءة و المراجعة، إذ الأخطاء الإملائية و الأسلوبية كانت كثيرة في تلك النصوص، مما يوحي لأن الطلبة لم يلتزموا بما كان في التقويم التكويني من إعادة قراءة و مراجعة النص النهائي. و هذا يطرح معضلة الوقت المخصص لإنجاز إعادة الصياغة و منهجية العمل.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

خاتمة

نقدم في هذه الخاتمة خلاصة أهم النتائج التي توصلنا إليها على إثر بحثنا هذا الذي تناول إشكالية استثمار المقاربة بالكفاءات في ميدان تعليمية الترجمة و تكوين الطلبة المترجمين عموما.

قسمنا النتائج التي خلصنا إليها إلى عامة و خاصة، فالعامة هي ما تعلق بالإطار النظري للبحث، أما الخاصة منها فترتبط بالعمل التطبيقي الذي قمنا به.

لنبدأ بالعامة مجملين إياها في ثلاث نقاط :

1- النتيجة الأولى هي في الآن نفسه منطلق و مبدأ هذا البحث ، إذ و قفنا على تأكيد هذا المبدأ و مفاده أن المقاربة بالكفاءات تشكل حاليا المنهاج أو الطريقة الأحسن تموضعا في سبيل رأب الصدع القائم بين النظرية و التطبيق في حقل علم الترجمة و تعليمية الترجمة، بتقديمها لنماذج تطبيقية شمولية (Holistiques) تدمج جميع جوانب الممارسة الترجمية ولا تغفل أيا منها. ولقد رأينا الباحثين، بما مكنهم به تطبيق المقاربة بالكفاءات، كيف أكدوا تصنيف علم الترجمة ضمن صنف المباحث ضعيفة البنية (Ill-structured) كون الحاجة لا زالت ملحة إلى تقريب الممارسة التطبيقية للترجمة بالممارسة النظرية لها.

2- ثاني النتائج تعلقت بمفهوم كفاءة الترجمة الذي تعددت فيه الأقوال و تنوعت في تصوره النماذج. و هذا مرده إلى أن باحثي و منظري الترجمة انطلقوا من أطر ابستيمولوجية متعددة تأثروا بها (لسانية، نفسية، نفسية معرفية، و غيرها).
أما نحن فرأينا في تبني الإطار الابستيمولوجي الذي توفره المقاربة بالكفاءات، مطبقة في ميدان التعليمية بمفهومها العام، الطريق الأقرب لتصور كفاءة الترجمة، كون التعليمية العامة هي الميدان المعرفي الألصق بتعليمية الترجمة من غيرها من الميادين.

وقد قادنا هذا إلى الابتعاد عن نماذج كفاءة الترجمة التي تبدد فيها مفهوم هذه الكفاءة وسط المكونات الكثيرة و لم يعد يعرف لبه من حواشيه.

كما تمخض جهد البحث عن نقطة التقاء بين المقاربة بالكفاءات المطبقة على التعليمية و نماذج كفاءة الترجمة إلى أن يقع الاختيار على النموذج التقليلي (Modèle minimaliste) بحكم أن هذا النموذج يقسم كفاءة الترجمة إلى قدرتين تتوافقان تماما مع تصور المقاربة بالكفاءات لأي سيرورة تعليمية/تعلمية، تصور ينبني على أساسين لا ثالث لهما :

الفهم (Compréhension) و الإنتاج (Production).

و بالتالي يكون النموذج التقليلي هو الإطار الذي نتصور فيه كفاءة الترجمة على أنها تعبئة لموارد متنوعة (معرفية، عاطفية، اجتماعية و غيرها) قصد إنجاز عمل ترجمي ضمن وضعية محددة تحديدا دقيقا بالاعتماد على المقاربة السوسيوبنائية.

3- و على ذكر المقاربة السوسيوبنائية التي لم تعد غريبة عن الباحثين في ميدان تعليمية الترجمة، فإن هذه هي الأكثر ترشيحا كي تجعل الإطار التطبيقي يؤتي ثماره بتصور مشاريع حقيقية (Projets Authentiques) تخلق وضعيات ملموسة و إطارا اجتماعيا عاما يحاكي ذاك الذي يعمل فيه المترجم المحترف. يتم بداخله بناء المعارف (Savoirs) و المعارف العملية (Savoir-faire) و المعارف المعيشية (Savoir-être) بناء فعليا.

ندلف الآن إلى النتائج العملية التي استخلصناها من خلال العمل التطبيقي في هذا البحث و نجملها في خمس نقاط :

1- نبدأ بتأكيد نتيجة هي في الوقت نفسه تسوغ اختيارنا العمل على كفاءة معرفية، مفادها أهمية المقاربة المعرفية في إنجاح استثمار المقاربة بالكفاءات في تعليمية الترجمة و علم الترجمة بوجه عام، و ذلك لسببين :

الأول، المنشأ الأوحد للمقاربتين فهما كما يشهد بذلك تاريخ نشوئهما ولدتا في رحم العلوم المعرفية (Sciences cognitives) التي ترعرعت في منتصف الخمسينيات من القرن الماضي.

الثاني، هو ما أمدت به المقاربة المعرفية علم الترجمة من نتائج لا بأس بها في سبيل كشف مراحل سيرورة الترجمة (Process-based research) بالتعرف على طرائق استبطانية من مثل (TAP) و (Translog).

2- يقودنا ما سبق إلى تأكيد ما وقفنا عليه في عملنا التطبيقي من نقص لدى الطلبة في تصور النص على أنه حامل بالأساس لمعلومة يجب الحفاظ عليها و معالجتها المعالجة الناجعة بتعبئة الموارد المناسبة لأجل ذلك، و ما الخريطة المفاهيمية إلا إحداها.

3- مكنتنا أيضا تمارين إعادة الصياغة الأسلوبية من الوقوف على ضعف قدرة إعادة الصياغة الأسلوبية لدى الطلبة، حيث أظهروا ضعفا في الجانب اللساني لم نلاحظ بخصوصه فرقا بين طلبة السنة الرابعة و طلبة السنة الثانية، و هذا مرده حتما إلى ضعف في مستوى التحكم في لغة النص الأصلي (الفرنسية)، إلا أننا وفي ما يتعلق بما نحن بصدده من بحث نرجع هذا الضعف إلى عدم تمكننا من ربط المعارف اللسانية بالمعارف غير اللسانية. وهي هنا ترتكز بالأساس على التمثيل البياني للمعلومة التي يحملها النص و المفاهيم العامة حول الترجمة و إعادة الصياغة من جهة و المعارف اللسانية و الأسلوبية من جهة أخرى.

4- كما ينبغي أيضا لمعضلة التوثيق أن تجد حلا لها، فأغلب الطلبة لا يحسنون استثمار الوقت المخصص للبحث الوثائقي بلجوئهم إلى مورد واحد هو القاموس و إغفال الموارد الأخرى المتاحة لهم ، و أولها المعارف المسبقة التي يحملونها هم أنفسهم. ولا ريب أن تعميق البحث في سيرورات القراءة و الفهم سيثري هذا الجانب كثيرا مع عدم إغفال الموارد الأخرى (الاجتماعية، العاطفية و غيرها) . كما أن تنمية الاستقلالية لدى الطالب تجعله يكتسب استراتيجيات خاصة به تمكنه من البحث عن المعلومة و من ثمة تمثيلها التمثيل الصحيح.

5. أخيرا، لا يمكننا أن نغفل الفائدة الكبرى التي أمدتنا بها هندسة التكوين، حيث بفضل هذه المنهجية المطورة في علوم الشغل استطعنا وضع سيرورة تقدمية لتنمية الكفاءة المستهدفة، وهي السيرورة القائمة على خصائص ثلاث، كما جاء ذكره في المدخل، الاختيار الذي يمكن الطالب من انتقاء الحلول التي يراها ناجعة في حل المعضلة التي تواجهه؛ الترتيب و هو مهم في كل سيرورة إذ يتم اتباع خطوات ممنهجة للوصول إلى الحل؛ الترابط حيث أن الخطوات يرتبط بعضها ببعض و يخدم بعضها بعضا.

في ختام هذا البحث لا يمكننا إلا أن نؤكد تأكيدا راسخا أهمية المقاربة بالكفاءات في جعل البحث في حقل تعليمية الترجمة أكثر خصوبة مما يحفز البحوث المستقبلية التي ترمي إلى تناول المعضلات التي تعتري هذه التعليمية. ولا شك أن العلوم المعرفية لديها من المفاتيح الكثير لبلوغ هذه الغاية.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

المصادر والمراجع

❖ المصادر

ATHENA – Recherche et développement technologique
Revue scientifique et d'information, éditée par la Direction générale des Technologie de la Wallonie en Belgique.
Textes réunis dans le numéro n° 214 / Octobre 2005

Queneau, R. *Exercices de style*, Paris, Editions Gallimard, 1947.

Textes réunis dans cet ouvrage librement téléchargeable à partir du site internet : http : //www.oasisfle.com

❖ المراجع

❖ الكتب

بوعلاق محمد.مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، البليدة، قصر الكتاب، 2004

بوعلاق محمد. الهدف الإجرائي، تمييزه و صياغته، دراسة نظرية و ميدانية، البليدة، قصر الكتاب، 1999

جان بياجيه. الابستيمولوجيا التكوينية، ترجمة السيد نفادي، بيروت، دار التكوين، 2004

حروبي محمد الصالح. المدخل إلى التدريس بالكفاءات، عين مليلة، دار الهدى، 2002

الدريج محمد. الكفايات في التعليم، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة،2003

طالب الإبراهيمي خولة. مبادئ في اللسانيات، الجزائر، دار القصبة للنشر،2000

عناني محمد. نظرية الترجمة الحديثة، مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان، 2003

فيليب جونير. الكفايات و السوسيوبنائية، ترجمة الحسين سحبان، الدار البيضاء، مكتبة المدارس ، 2005

لبصيص خالد. التدريس العلمي الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، الجزائر، دار التنوير، 2004

مرعي توفيق. الكفاءات التعليمية في ضوء النظم، الأردن، دار الفرقان، 1983

الناقة محمود. البرنامج القائم على الكفاءات، القاهرة، مطابع الطويخي التجارية، 1987

❖ المعاجم

غريب عبد الكريم و آخرون ، معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك ، الدار البيضاء ، سلسلة علوم التربية 9- 10، منشورات عالم التربية ، 1998.

الفيروز آبادي ، القاموس المحيط، ضبط و توثيق : يوسف الشيخ محمد البقاعي، بيروت ، دار الفكر، 2005.

❖ المقالات

أحرشاو الغالي ، " البعد الإبستمولوجي لمشروع بياجيه "، دراسات عربية ، المجلد 6 ، العدد 21، 1985، ص87-96

بوداود حسين و محمد داودي. "النظرية البنائية كأساس لبيداغوجيا الكفاءات : آمال و محاذير"، الأغواط، مجلة جامعة الأغواط، العدد4 ،2004، ص 92-122

بوعلاق محمد. التقويم التربوي وفق مقاربة الكفاءات، الأغواط ، مجلة جامعة الأغواط ، العدد4 ،2004، ص191- 216

حريزى موسى و بوشلاق نادية. المقاربة بين بيداغوجية الأهداف و بيداغوجية الكفاءات، الأغواط ، مجلة جامعة الأغواط ، العدد4 ،2004، ص 123- 140

وعلي محمد الطاهر. التقويم في المقاربة بالكفاءات، مجلة جامعة الأغواط ، العدد4 ،2004، ص 217- 232

❖ OUVRAGES

Anderson, J.R. *The Architecture of Cognition*, Cambridge, Harvard University Press, 1980

Ballard, M. « La traductologie, science d'observation », in Ballard, M. (dir). *Qu'est-ce que la traductologie ?*, Arras, Artois Presses Université, 2006

Basil.H. & Mason,I. *The Translator as* Communicator, London & New York, Routledge, 1997

Bell , R. T. *Translation and Translating* : *Theory and Practice* , New York, Longman, 1993

Chomsky. *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York, Praeger, 1986

Feldman, S.R.(dir.) The Social Psychology of Education , Cambridge , Cambridge University Press , 1986

Jonnaert, Ph. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique.* Bruxelles, De Boeck Université, 2004

Le Boterf, G. *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 2001

Le Boterf, G. *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2004

Miliani, M. *TEFL Teaching English As Foreign Language,* Alger, OPU, 1992

Nord,Ch.*Text Analysis in Translation.Theory,Method,and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis,*Amsterdam/Atlanta GA,Rodopi,1991

Vienne, J. « Which Competences Should We Teach To Future Translators, and How? », in Sch?ffner, C. & B. Adab (dir.) *Developing Translation Competence* Amsterdam & Philadelphia,2000, pp. 91-100

❖ THESES ET MEMOIRES

Moukagni, F. *Les conceptions des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel relativement aux programmes par compétences* : Mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation, Sherbrooke, Bibliothèque Nationale du Canada, 2000

❖ DICTIONNAIRES

Ducrot O. & T. Tzvetan. *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Seuil, 1972.

Mounin G. (dir.). *Dictionnaire de la linguistique*, Paris, Presses Universitaires de France, 2004

Robert, P., Rey-Debove, J., et Rey, A. *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Le Robert, 1983, p.313.

❖ ARTICLES

Bouhadiba,L. « Traduction et compétences multiples », in *El-Mutarğim*, n°2, juillet-sept.2001, Oran, Dar El-Gharb, pp.55-61
Bouhadiba,L. « Recherches actions en didactique de la traduction », in *El-Mutarğim*, n° 1 janv.juin 2001 , Oran , Dar El-Gharb, 2001,pp. 31-35

Campbell, S.T. « Towards a Model of Translation Competence », in*Meta*,vol.36, n° 2-3,1991,pp.329-342

Dancette, J. & S. Halimi. « La représentation des connaissances : Son apport à l'étude du processus de traduction », in AL-MUTARGIM, n°12 , juil.- déc. 2005, pp.61-78

Déjean Le Féal, K. « Pédagogie raisonnée de la traduction », in *Meta*, vol. 38, n°2, 1993, pp. 155-160.

Delisle, J. « Les manuels de traduction: essai de classification », in *TTR*, vol.5 n°1, 1992, p.42

Kiraly, D. « Project-Based Learning : A Case for Situated Translation »,in *Meta*, vol.50,n°4,2005,p.1098-1112

Kiraly , D. « Towards a Constructivist Approach to Translation Education »,in *Quaderns, Revista de traducci?*, 6, 2001, p.50-55

Malena,A. « Compte-rendu de l'ouvrage de Don Kiraly , *A Social Constructivist Approach to Translation Education,Empowerment from Theory to Practice* »,in *Meta*,vol.48,n°4,2003,p.596-600

Orozco,M. & A.Hurtado Albir .« Measuring Translation Competence Acquisition », in *Meta* , vol. 47, n° 3 , 2002, pp. 375-402

PACTE . « Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project », in A. Beeby, D.Ensinger, M.Presas (dir.). *Investigating Translation*,Amsterdam / Philadelphia, John Benjamin, 2000, pp 99-106

Politis, M. & Canellopoulou-Botti, M. « Le sort des référents pragmatologiques dans le texte d'arrivée en traduction juridique » in *Communication au colloque international « Traduction juridique : Histoire, théorie et pratique »*, organisé par l'Ecole de Traduction et d'Interprétation de l'Université de Genève, du 19 au 21 février 2000
(Communication disponible sur le site : www.tradulex.org)

Pym, A. « Redefinig Translation Competence in an Electronic Age .In Defence of a Minimalist Approach », in *Meta*, vol.48, n°4,2003, pp.481-497
Pym, A. « Compte-rendu de l'ouvrage de Christiane Nord, *Text Analysis in Translation* », in *TTR*, vol.6, n°2,1993, p.184

Scampa, P. « Pour une intra-traduction : les exercices de style traductologiques », in *INTRALINEA*, vol.3, 2000. Revue en ligne : www.intralinea.it.

Vienne, J., « Vous avez dit compétence traductionnelle ? », in *Meta*, vol.43, n° 2, 1998, pp.1-4

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

فهرس

فـــهرس

إهداء

شكر و عرفان

مقدمة

مدخل - الكفاءة و المقاربة..... 1

الفصل الأول - المقاربة بالكفاءات : الإطار النظري..... 12

1. الكفاءة في اللسانيات..... 14

2. الكفاءة في علم النفس المعرفي.....17

3. الكفاءة لدى مختصي علوم الشغل.....18

4. الكفاءة في علوم التربية.....26

4 -1 تياران تربويان مهيمنان.....28

4-2 الكفاءة التربوية.....30

4-3 مفاهيم محورية.....33

4-3-1 الاستعداد.....33

4-3-2 القدرة.....33

4-3-3 وظيفة القدرة.....35

4-3-4 المهارة.....35

4-4 التقويم في المقاربة بالكفاءات.....38

أ. وظيفة التوجيه.....38

ب. وظيفة الضبط.....39

ج. وظيفة التأهيل.....40

5. البراديغم السوسيوبنائي.....42
5 -1 فرضيتان لاثالث لهما.....43
أ. الفرضية البنائية.....43
ب. الفرضية الأنطولوجية.....44
5-2 المقاربة السوسيوبنائية للكفاءة.....44
5-3 وداعا للمنهاج.....47

الفصل الثاني – إشكالية الكفاءة في الترجمة..... 49

1. تعريفات كفاءة الترجمة..... 52

2. نماذج كفاءة الترجمة.....58
2-1 النماذج الثنائية.....58
2-2 النماذج الثلاثية.....60
2-3 اللانموذج 61
2-4 النماذج متعددة المكونات.....63
2-5 النماذج الأحادية.....93
2-6 النموذج التقليلي.....98

3.استثمار المقاربة المعرفية في كفاءة الترجمة.....101
3-1 طبيعة كفاءة الترجمة.....101
3-2 اكتساب كفاءة الترجمة.....102
3-3 السوسيوبنائية و تعليمية الترجمة.....108
3-4 نظرة تعليمية متعددة الأبعاد.....113
3-4-1 التعلم بوصفه اكتساب.....113
3-4-2 التعلم بوصفه سيرورة سوسيومعرفية انعكاسية.....113
3-4-3 التعلم بوصفه سيرورة جماعية معتمدة على التطبيق.....114
3-4-4 التعلم بوصفه بروزا مشتركا..... 114

الفصل الثالث – استثمار المقاربة بالكفاءات في الترجمة.....116

الإطار النظري للعمل التطبيقي.....117

أي كفاءة وقع الاختيار عليها ؟.....117

1. تحليل المدونة.....118

2. مرجعي الكفاءات..... 119

3. مرجعي المهام.....120
3-1 المرجع المعرفي.....121
3-2 الخريطة المفاهمية.....121
3-3 تمارين إعادة الصياغة.....123
3-3-1 تمارين إعادة الصياغة بالاستعارة.....124
3-3-2 تمارين إعادة الصياغة بالمقلوب.....125

4. شبكة الموارد.....126
4-1 الموارد المعرفية.....126
4-2 الموارد العاطفية.....127
4-3 الموارد الاجتماعية.....127

5. مخطط التكوين.....128
5-1 المرحلة الأولى : التقويم التشخيصي.....128
5-2 مرحلة التعرف.....131
5-2-1 التعرف على قدرة تمثيل المعلومة.....131
5-2-2 التعرف على قدرة الصياغة الأسلوبية.....135
5-3 المرحلة الثانية : امتلاك القدرتين.....137
5-4 مرحلة التقويم التكويني.....139
5-5 مرحلة التثبيت و التقويم التحصيلي.....162

6. النتائج.....167

خاتمة.....168

المصادر و المراجع.....173

فهرس.....180

ملخص بالانجليزية

ملخص بالفرنسية

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

MISE A PROFIT DE L'APPROCHE PAR COMPETENCE DANS LA TRADUCTION

RESUME

D'aucuns s'accordent à admettre que l'approche par compétence connaît depuis un moment maintenant un succès inouï dans différents domaines théoriques et pratiques, allant des sciences de l'éducation aux sciences du travail en passant par la linguistique et les sciences cognitives. Par conséquent, la didactique de traduction ne peut être en reste de ce succès.
Ce mémoire se propose de mettre en exergue l'importance de l'approche par compétence pour le développement de la didactique de la traduction en procédant par trois étapes.
La première vise à introduire l'approche par compétence et ses origines tout en explorant le concept de la compétence dans différents domaines qui ont adopté cette approche, pour enfin préconiser le concept adéquat pour la didactique de la traduction.
La deuxième expose les différentes conceptions de la compétence de traduction à travers les multiples genres de modèles qui l'ont abordée.
Enfin, la dernière étape qui se veut pratique, essaie de jumeler les deux visions, celle propre à l'approche par compétence et celle adoptée par certains théoriciens de la traduction, en adoptant le concept de compétence vue par l'approche par compétence et le schéma que cette dernière préconise pour enseigner n'importe quelle compétence, pour ensuite pratiquer ce schéma à travers l'un des modèles traductionnels exposés dans la deuxième étape ,tout en essayant d'appliquer l'une des dernières tendances de l'approche par compétence, à savoir, le socioconstructivisme.
Le mémoire se termine par l'exposé de quelques résultats tirés au terme de cette pratique.

MOTS-CLES

l'approche par compétences, la didactique de traduction, les modèles de compétence de traduction, le socioconstructivisme

TAKING ADVANTAGE OF COMPETENCY-BASED APPROACH IN TRANSLATION

ABSTRACT

Every one notices the success of competency-based approach which allowed it to be adopted by many theoretical and practical fields, going from education sciences to work sciences through linguistics and cognitive sciences. Knowing that, translation studies must take advantage of such a success.
Our work wants to emphasize the importance of competency-based approach for translation teaching and learning through three steps.
The first one aims to introduce competency-based approach and its origins alongside with exploring competency concept in different fields which adopted competency-based approach, in order to choose among them the most appropriate one, in our view, for translation teaching and learning.
In the second step, we exhibit the different translation competency concepts analyzed in the different translation competency models.
Finally, in the third step, a practical one, we attempt to make a joining point between a translation competency model and competency teaching and learning scheme adopted by competency-based approach and social constructivism in order to conclude some useful results.

KEYWORDS

competency-based approach, translation learning and teaching, translation competency models, social constructivism

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.

On est loin d'être dans les propos pompeux si on dit que l'approche par compétence connaît un succès rarement atteint par une méthodologie ou pratique savante auparavant, puisqu'elle est adoptée désormais dans différents domaines allant du théorique au pratique, du scientifique à l'humain. Des domaines s'étalant de la didactique et sciences de l'éducation aux sciences du travail et gestion des ressources humaines.

Le collège Alverno aux Etats-Unis est considéré comme l'une des premières écoles au monde à avoir appliqué l'approche par compétence en 1948, lorsqu'elle a commencé à poser des questionnements à propos des réelles compétences à cibler et à enseigner pour maitriser les connaissances et les savoirs dispensés.
La problématique que s'est posée le milieu enseignant d'alors au sein de l'institution suscitée était simple : s'intéresser non seulement à ce que sait l'apprenant, mais aussi à ce qu'il pourrait faire à l'aide des connaissances qu'il a acquises.

La première chose que l'on s'est proposée dans notre présent travail est d'exposer les différentes conceptions de la compétence avant d'aborder la compétence de traduction en particulier, car, comme l'atteste Le Boterf, la compétence est du genre « caméléon conceptuel », étant donné que le statut du mot « compétence » est contingent, il fait partie depuis longtemps du langage courant et son emploie quotidien est fréquent sans poser à ceux qui l'utilisent de graves questions techniques.

Exposons les conceptions de la compétence adoptées par les grands domaines théoriques et pratiques qui s'y sont intéressés, à savoir : la linguistique, la psychologie cognitive, les sciences du travail, et les sciences de l'éducation.

Noam Chomsky est considéré comme l'un des premiers voire le premier à poser la question de compétence dans le domaine de la linguistique, lorsqu'il a fait la distinction entre « compétence » et « performance ».

La grammaire générative chomskyenne considère la compétence comme une notion fondamentale désignant la connaissance implicite qu'un sujet parlant possède sur la langue. Cette connaissance implique non seulement la faculté de comprendre et de produire un nombre indéfini de phrases nouvelles, mais aussi

la capacité de reconnaître les phrases mal formées, et, éventuellement, de les interpréter.

La compétence linguistique est, selon Chomsky, un système de règles explicites, appelé grammaire, que le locuteur-auditeur a acquis ou intériorisé au cours de la période d'apprentissage et qu'il met en œuvre dans la performance.

Ce qui nous pousse à mettre en évidence aussi la définition de la performance dans la linguistique.
La performance, pour Chomsky, désigne la mise en œuvre effective de la compétence linguistique dans les actes de parole. Cette notion est relativement indépendante de la compétence, car les actes de parole sont soumis à l'action de facteurs extérieurs tels que la mémoire, l'attention, l'émotivité, etc.
Sous de telles conditions, la performance ne reflète évidemment pas d'une façon directe la compétence de ses sujets parlants, bien que la grammaire générative construise le modèle de compétence sur la performance, étant donné que cette dernière est seule capable à fournir les données d'observation immédiates.
Pour résumer en des mots simples, Philippe Jonnaert compare les deux notions principales au modèle de compétence linguistique :

La compétence linguistique	La performance linguistique
- fait référence à la *parole* ; - a un caractère *inné* ; - est de l'ordre du *virtuel* ; - est du domaine de l'*individuel*. *Une compétence linguistique est un potentiel individuel non encore activé.*	- fait référence à la *langue* ; - est inscrite dans des *situations* de communication ; - est de l'ordre de l'*effectif* ; - est du domaine du *social*. *Une performance est l'actualisation, en situation de communication, de la compétence linguistique.*

De ce qui précède, on peut déduire que la compétence linguistique ne peut être atteinte qu'à travers la performance, car elle garde sa nature hypothétique, et c'est la performance qui constitue sa pratique réelle sur le terrain et donc le seul indice de sa présence. C'est pour cette raison que le chercheur ne pourrait que formuler des hypothèses à propos de cette compétence linguistique.

Pour ce qui est de la psychologie cognitive, elle garde le tandem « compétence/performance » tout en fondant son modèle sur les différences et les complémentarités de ses pôles. Sa méthodologie en cela, mettre en évidence des décalages de différentes natures entre la compétence (ce que l'on souhaite observer) et la performance (ce qui est observé réellement en situation). Ainsi, la situation, concept développé par la linguistique, revêt dans ce domaine aussi une importance cruciale. La situation n'est plus seulement, comme en linguistique, un lieu d'activation de la compétence à travers la performance, mais aussi un révélateur de décalages entre ces deux là. Par conséquent, la situation est un critère qui permet d'identifier les différents décalages entre ce qui est prédit par le chercheur (la compétence) et ce qui est réalisé par le sujet (la performance). La psychologie cognitive érige donc la situation en position de maitre dans le processus de détection de la compétence.

Quant aux sciences du travail, ont fini par délaisser le concept de « qualification » à la nature prescriptive et à-aprioriste au profit d'un autre concept beaucoup plus subjectif permettant le contrôle de l'action. C'est la compétence qui devient dans ce domaine synonyme de capacité possédée par un individu lui permettant de gérer son potentiel en situation.

Par ailleurs, les spécialistes des sciences du travail fusionnent, et là la nouveauté majeure apportée par ce domaine de recherche, compétence et performance en un seul et unique concept : la compétence permet à un individu de gérer son potentiel, elle en est aussi l'actualisation.

Les sciences du travail ont apporté un plus à l'approche par compétence en développant « l'ingénierie de formation » qui une démarche visant à développer les compétences des individus même s'ils ne sont plus des apprenants dans une institution éducative, mais des diplômés qui sont de plein pied dans le marché du travail.

L'ingénierie de formation a permis d'organiser le travail à travers les compétences qui sont, à l'opposé de l'organisation taylorienne, de na ture prescriptive ouverte diminuant à l'extrême les niveaux hiérarchiques et permettant d'instituer une responsabilité plus étendue.

La compétence dans cette perspective est une connaissance comportementale traduite en matière de gestion de situations complexes et circonstancielles, de prise d'initiatives et adoption de stratégies coopératives.

Reste le domaine des sciences de l'éducation qui ont refusé la conception chomskyenne de la compétence pour cause des grands écarts constatés par les enseignants entre la compétence et la performance observée sur le terrain, ce qui fait que l'évaluation devient très difficile, voire impossible.

Jonnaert affirme qu'au moment où le psychologue peut considérer les décalages entre performance et compétence comme étant constitutifs du développement, l'enseignant cherchera à ce que ses apprenants se construisent des compétences telles que socialement il puisse les certifier compétents dans un champ bien précis. La complexité et la multiréférentialité des situations éducatives ne permettant pas, à priori, la définition d'une compétence qui serait traduite par une performance. L'action du sujet en situation exige la fusion de la compétence avec la performance en un seul et même concept.

La résultante des différentes définitions proposées pour la compétence dans le domaine des sciences de l'éducation peut être présentée comme suit :

La compétence renvoie à un ensemble d'éléments que l'individu mobilise pour traiter une situation donnée d'une façon réussie.

Pour notre part, nous adoptons le concept établi par les sciences de l'éducation, car celles-ci sont les plus proches de notre domaine, à savoir la didactique de la traduction, tout en affirmant que la vision des sciences du travail reste elle aussi bien placée pour être appliquer dans la didactique de la traduction professionnelle, étant donné que cette dernière est très impliquée dans le monde du travail, et là il est indispensable de noter que l'ingénierie de formation est d'une grande utilité au développement de la didactique de traduction et des traducteurs sur le terrain de la pratique.

Citons maintenant quelques notions indispensables au modèle de la compétence tel qu'adoptée dans le domaine des sciences de l'éducation.

1. **L'aptitude** : l'un des premiers concepts identifiés par l'approche par compétence qui le définit comme étant *une activité vitale innée* permettant à l'apprenant de faire face aux exigences du processus d'enseignement / apprentissage. L'aptitude se compose de capacités latentes qui aident à atteindre les capacités acquises. L'objectif de l'approche par compétence est justement de faciliter à ce processus de prendre place en toute autonomie. Si l'aptitude arrive à permettre à l'apprenant d'acquérir, elle deviendra capacité et cette dernière à son tour deviendra compétence.

2. **La capacité** : voilà une notion qui est souvent confondue avec la compétence. L'approche par compétence fait de la capacité une constituante de la compétence. Cette dernière pourrait être composée d'une ou de plusieurs capacités en plus de quelques ressources sous des contraintes d'une situation donnée.
   La capacité est une activité intellectuelle fixée et stable capable d'être répétée dans des domaines diverses. Elle est donc caractérisée par :
   - sa structure cognitive fixée, car elle a été construite par l'individu auparavant, et devenue ainsi partie du bagage cognitive de cet individu. Ce qui lui confère une nature développementale.
   -son organisation invariable, par rapport à un genre donné de situations, c'est-à-dire que l'individu peut utiliser la même capacité pour un

   ensemble de situations appartenant à un type donné.
   -sa nature pratique, puisqu'elle est soumise à la condition posée par Jean Piaget qui dit que cette capacité est à la fois intériorisée chez l'individu et réversible, puisque celui l'utilise pour agir, physiquement ou intellectuellement, sur les choses ou sur les contenus, tout en étant capable de l'annuler en l'inversant.
   -traite d'un contenu précis et clairement défini, ainsi la capacité est identifiée à travers un programme préétabli et ne se détache pas d'une spécialité ou plusieurs spécialités.
   -sa nature transversale, qui permet à la capacité d'être utilisée à la fois pour des situations diverses et pour des spécialités diverses.

3. **L'habileté** : cette dernière n'est pas un objectif mais un moyen qui se relie à l'utilisation efficace de processus cognitif, affectif, moral, moteur, etc. L'habileté est une capacité secondaire acquise ayant un concept plus spécifique que celui de la capacité, puisqu'il est basé sur une tâche simplement identifiée, telle que : la lecture, l'écriture, la nomination, la comparaison, etc. Dans les programmes, les habiletés font référence à des connaissances programmées et organisées telles quelles, elles sont ainsi des unités de la matière définies à travers une action en dehors du contexte. Le contenu matériel est le dernier niveau de l'architecture de la compétence, c'est sur ce dernier que se base l'habileté.

L'une des étapes les plus importantes et les plus critiques dans le processus de construction de la compétence est l'évaluation.
Cette dernière s'articule sur une triple charnière fonctionnelle, que l'on présente comme suit :

1. **La fonction d'orientation** : qui consiste en l'examen des conditions d'apprentissage et ses présupposés avant d'aborder la construction et le développement de la compétence. La nécessité d'une étape est prédire et prévenir les difficultés qui entraveront l'acquisition de la compétence, et choisir les moyens les plus adéquats afin d'assurer cette acquisition. L'évaluation destinée à prendre en charge la fonction d'orientation est l'évaluation diagnostique conçue pour permettre à l'enseignant de collecter des données à propos des capacités des apprenants, leurs motivations et leurs compétences anciennement

   acquises, pour connaître s'ils possèdent des habiletés (capacités acquises) ou des capacités pour pouvoir suivre la nouvelle séquence didactique.
2. **La fonction de maitrise** : qui est une fonction intermédiaire qui est reliée au processus d'apprentissage et ses procédures. Ce qui suppose qu'elle est faite au cours des étapes de l'opération d'acquisition de la compétence voulue. Une telle fonction nous permet de comprendre les moyens et les méthodologies qu'emploie l'apprenant pour apprendre, c'est-à-dire examiner les mécanismes d'autonomie de l'apprenant et le degré de sa prise en charge de son processus d'apprentissage et les difficultés qui font obstacle à cette prise en charge.
   L'évaluation qui garantie cela est l'évaluation formative permettant d'identifier la stratégie cognitive et comportementale adoptée par l'apprenant.
3. **La fonction d'habilitation** : qui est liée à l'authentification des résultats du processus d'acquisition de la compétence.
   L'évaluation qui s'en charge est l'évaluation sommative, à la suite de laquelle on pourrait mettre le doigt sur le niveau de réalisation de la compétence et s'assurer que l'apprenant maitrise la dite compétence.
   De ce qui précède, on conclut que l'évaluation sommative concerne la compétence finale et la capacité totales et finales.

En ce qui nous concerne, nous adoptons une architecture préconisée dans les classes de langues se basant sur l'approche par compétence, qui est la suivante :

1. Evaluation diagnostique
2. Etape de reconnaissance, où l'on présente les procédures d'acquisition appliquées sur des textes ou énoncés choisis.
3. Etape d'appropriation, où l'apprenant appliquera les procédures connues sur un énoncé donné.
4. Evaluation formative, qui se passe simultanément avec l'étape d'appropriation.
5. Etape de fixation, où l'on élabore un énoncé final pour fixer les acquisitions.
6. Evaluation sommative qui concerne l'examen de l'apprenant de l'énoncé final.

L'adoption de l'approche par compétence dans la didactique de traduction ne serait être complète si l'on n'ajoute pas le paradigme socioconstructiviste.
Qu'est-ce que le socioconstructivisme ?
Ce n'est ni une méthodologie, ni un courant pédagogique, ni un projet pédagogique, ni encore une didactique. C'est un paradigme épistémologique de la connaissance, c'est-à-dire un cadre qui relie les concepts et les genres qui dirigent la pensée et l'action de celui qui s'intéresse aux problèmes liés à la construction, à l'acquisition, au changement, au refus ou au développement de connaissances données.

L'approche socioconstructiviste de la compétence corrige la vision de l'approche par compétence basée sur un cadre épistémologique ontologique qui considère la connaissance comme étant liée à la réalité observée indépendante de l'observateur qui la décrit.

Le socioconstructivisme, lui, considère que la connaissance se construit. Il n'existe pas de connaissance qui soit une copie conforme de la réalité extérieure à l'individu. La connaissance ainsi se construit par l'individu lui-même à travers ses expériences qu'il vit dans son environnement.
Les connaissances, même si elles sont codées dans des programmes préétablis, ne peuvent être transmises, mais plutôt l'apprenant construit lui-même les connaissances liées à ces connaissances codées.

En un mot le socioconstructivisme ajoute deux éléments très importants à l'approche par compétence :

- La construction de l'apprenant d'une façon autonome de ses connaissances qui deviennent ainsi une partie de lui-même et non pas extérieure à lui. Ce qui favorise l'autonomie, la pierre angulaire de l'approche par compétence.
- L'interaction sociale, où l'apprenant construit ses connaissances en interagissant avec les autres.

Arrivons maintenant à la deuxième partie de notre travail qui concerne l'investigation du concept de la compétence de traduction et les différents modèles proposés par les théoriciens de traduction pour le développement de cette compétence.

Le concept de la compétence a connu et connaît toujours des représentations diverses dues aux différentes tendances qu'ont adoptées les théoriciens de la traduction.

Pour ce qui est de la définition de la compétence de traduction, les théoriciens de traduction n'ont pas été trop bavards. Citons les quelques exemples que l'on a trouvés :

- **Définition de Roger T. BELL** : La compétence de traduction est la connaissance et les habiletés que le traducteur est tenu d'acquérir afin d'accomplir une tâche de traduction.
- **Définition de Amparo HURTADO ALBIR** : La compétence de traduction est la capacité de connaître la façon de traduire.
- **Définition de Wolfram WILLS** : La compétence de traduction implique une super compétence interlinguale basée sur une connaissance étendue de la langue source et de la langue cible respectivement, y compris la dimension textuelle pragmatique, et qui consiste de la capacité d'intégrer les deux compétences monolinguales à un niveau supérieur.
- **Définition du groupe PACTE** : La compétence de traduction est le système sous-jacent de connaissances et d'habiletés exigées pour être capable de traduire. Une telle conception est inspirée du concept de la compétence linguistique, et elle a pris de plus en plus de l'importance

surtout après le remplacement du paradigme comportemental par un paradigme cognitif.

Orozco et Hurtado Albir attestent que cette définition est complétée par quatre affirmations, à savoir :

a) La compétence de traduction est actualisée de différentes manières dans différentes situations.

b) La compétence de traduction se compose essentiellement de connaissances opératives.

c) Les stratégies jouent un rôle primordial dans la compétence de traduction

d) Comme c'est le cas pour toute connaissance experte, la plupart des processus de la compétence de traduction sont automatiques.

Abordons à présent, les modèles conçus par les théoriciens de traduction pour appréhender l'acquisition et le développement de la compétence de traduction. Roger T. Bell exige pour que le modèle, quel qu'il soit, réalise et accomplisse les préceptes de la théorie d'une façon palpable, matérielle et correcte, il faut qu'il satisfasse aux conditions suivantes :

1. Il faut qu'il représente fidèlement la théorie de laquelle il émane, c'est-à-dire désigner l'essence réelle du phénomène étudié, et non seulement son apparence extérieure.
2. Il faut qu'il réalise la condition suscitée à travers la mise en évidence des caractéristiques importantes du phénomène telles qu'expliquées par la théorie. Ainsi, la contrainte majeure que le modèle endure n'est pas d'être une copie conforme du phénomène original, mais de s'intéresser aux aspects que la théorie a considérés comme importants.
3. Il faut que le modèle ait une fonction heuristique à travers le fait de faciliter la compréhension de l'explication, c'est-à-dire la théorie. Le moyen pour atteindre cela est de façon à aboutir à des études ultérieures qui soient plus accessibles et ayant la priorité d'être suivies car elles fournissent une compréhension plus approfondie.

Les modèles de la compétence de traduction sont multiples, la raison qui a poussé les auteurs a adopté des critères de classification. Parmi ces critères, celui

du nombre des composants que chaque modèle affecte à la compétence de traduction, et ce critère que nous avons repris dans notre travail.

Selon Anthony Pym, les premiers types de modèles qui ont été proposés sont de nature binaire (à deux composants), des modèles 1+1 selon sa propre expression.

Parmi les premiers théoriciens de la traduction qui ont adopté ce genre de modèle, le canadien Brian Harris qui se base sur la tendance naturaliste, l'allemand Werner Koller, l'autre allemand Wolfram Wills dans l'un de ses avis et le français Michel Ballard. La vision de ce modèle se résume en la division de la compétence de traduction en deux sous compétences : la compétence d'analyse des textes dans la langue source et la compétence de production des textes dans la langue cible. De ce qui précède, il serait évident de qualifier ce genre de modèle de modèle linguistique.

Les modèles à trois composants adopte un schéma triple : déverbalisation transfert et reverbalisation. Jean Vienne qualifie ce genre de modèle de linguistique, une qualification que réfute Karla Déjean Le Féal tout en affirmant que la dite conception est plutôt communicationnelle, puisque le modèle ne vise pas la traduction en tant que produit et la comparaison de ce produit avec l'énoncé original, mais plutôt une méthodologie mentale que l'on adopte afin d'aboutir à une certaine traduction.

D'autres théoriciens ont purement et simplement adopté la conception du non modèle, c'est-à-dire refuser l'idée de compétence de traduction dans sa totalité, et parmi eux le même Wilss qui avait quelques temps auparavant opté pour le modèle linguistique, et là son argument a été celui de la psycholinguistique qui avait sous influence du cognitivisme intégré les notions de connaissances déclaratives et connaissances procédurales, alors Wilss a affirmé qu'il est judicieux de prendre ces deux notions en lieu et place de la compétence de traduction à travers le concept d'habileté. Pym justifie cette attitude scientifique par le fait que les théoriciens de la traduction ont voulu prendre leur distance de la vision chomskyenne de la compétence qui est, selon eux, trop linguistique.

Parmi les théoriciens qui ont adopté une vision similaire à Wilss dans ce qui précède l'allemand L? rscher qui délaisse le concept de compétence de traduction au profit des protocoles de déverbalisation. D'autres théoriciens ont pris le même chemin, mais est-ce que le fait d'éviter d'aborder une certaine notion implique qu'elle n'existe pas ? Cela est difficilement défendable, d'où le boulversement qui a vite suivi à la suite des développement qu'a connu la

linguistique avec l'émergence de l'analyse du discours, de la linguistique textuelle, la linguistique pragmatique et les récentes tendances dans la psycholinguistique et la sociolinguistique.

Cela a ramené la confiance dans la compétence de traduction avec le développement d'autres modèles nouveaux.

La famille de modèles qui compte plusieurs membres à son actif, est celle des modèles multi-composants. L'un de ses membres qui s'est basé sur la linguistique, notamment la théorie d'Halliday, est le modèle de Bell qu'il qualifie de modèle de « la compétence communicative » qui se compose d'au moins quatre composants : la compétence grammaticale, la compétence sociolinguistique, la compétence discursive et la compétence stratégique. Cette dernière est peut être la nouveauté de ce modèle et le lien qui pourrait être le plus proche de l'approche par compétence.

Un autre modèle qui s'est basé sur le modèle d'Halliday, celui de Mason et Hatim qui est centré sur ce qu'ils ont appelé la capacité de maitriser les particularités du métier de traducteur et la représentation de l'audience (audience design). Hatim & Mason visent par leur modèle de réserver une place de choix à la capacité suscitée parmi la gamme des habiletés exigées du traducteur, et aboutir à une taxonomie opérationnelle des capacités du traducteur. Ce modèle prend le texte comme cadre principal pour l'investigation de la compétence de traducteur. Ainsi, il est divisé en trois étapes procédurales : le texte source, les habiletés de transfert et le texte cible.

Le modèle de Christiane Nord lui aussi est un modèle qui prend le texte comme terrain d'examen de la compétence de traduction. Elle s'est basée pour élaborer son modèle sur l'approche de Hans Vermeer et Katharine Reiss qui considère le texte cible comme étant « une offre d'informations » liée à aux informations fournies par le texte source. Ainsi, le traducteur fournit des informations à propos du texte source au sein d'une situation donnée et suivant la fonction du texte cible (Target Text Skopos) déterminée par l'initiateur de directives.

La liste est loin d'être exhaustive de tous les modèles multi-composants qu'on a pu exposer dans ce travail, mais ce résume serait vraiment incomplet si on ne cite pas le modèle du groupe PACTE qui, à notre sens, représente véritablement un tournant épistémologique dans la vision et la conception de la compétence de traduction qui est passée d'une conception comportementale à une autre essentiellement cognitive.

Le groupe PACTE articule son modèle autour de trois axes : la compétence de traduction, l'acquisition de la compétence de traduction et les propositions des enseignants à propos du développement et de l'évaluation de la traduction.
Tout en avouant que ce modèle est inspirée de la vision linguistique, le groupe identifie ses à travers son modèle comme suit : identifier les composants de la compétence de traduction, identifier sa nature et connaître la façon de l'acquérir.
Selon le groupe PACTE, la compétence linguistique se compose de : la compétence communicative dans les deux langues, la compétence extralinguistique, la compétence instrumentale-professionnelle, la compétence psychophysiologique, la compétence de transfert, et la compétence stratégique.
La plus importante d'entre ces compétences c'est la compétence de transfert qui joue un rôle de pivot dans l'échelle hiérarchique des sous compétences, tandis que la compétence stratégique maitrise l'interaction entre ces mêmes compétences.

Pym cite les griefs apportés par Waddington à la conception des modèles multi-composants qui sont au nombre de trois :
1. La difficulté de connaître le nombre de composants que la compétence de traduction est censée contenir.
2. Les définitions tendent à s'attacher à une compétence idéale, elles sont ainsi diminuées d'un modèle réservé au processus d'apprentissage.
3. La plupart des modèles souffre d'un manque flagrant en preuves expérimentales.

Wilss revient une troisième fois pour présenter cette fois-ci un modèle du genre mono-composant en affirmant que la compétence de traduction est un genre de super compétence dominant les différentes composantes linguistiques.

D'autres modèles du même genre sont proposés par : Krings, Koller, Campbell, etc.

L'un des modèles les plus importants pour notre travail est celui présenté par un ensemble de théoriciens de la traduction dont Pym, c'est « le modèle minimaliste ».
Pour Pym, la formation des traducteurs en tant qu'activité intersubjective portant sur des textes, implique la création d'une compétence fonctionnelle qui est composée des capacités suivantes :

- La capacité de générer des séries de plus d'un texte acceptable (texte cible 1, texte cible 2,…... texte cible n) pour un seule et unique texte source.
- La capacité à faire la sélection d'un seul et unique texte cible acceptable parmi tous les séries de textes, d'une façon rapide et d'une confiance justifiée.

Et pour que ce modèle soit exclusivement un modèle traductionnel, il faut que la partie qu'il modélise ne soit ni linguistique dans sa totalité, ni commerciale dans sa totalité, mais plutôt un processus pour générer et sélectionner, tout en résolvant des problèmes.

Un autre modèle que l'on trouve très important pour notre travail est celui de Orozco et Hurtado Albir, qui sont toutes les deux membres du groupe PACTE suscité. L'importance de ce modèle réside dans le fait qu'il considère la mesure de l'acquisition de la compétence de traduction comme sa pierre angulaire. Là, nous sommes en jonction directe aves l'approche par compétence, puisque les deux théoriciennes pensent que l'acquisition de la compétence de traduction est conditionnée par le développement de l'étudiant traducteur de sa compétence d'apprentissage qui se constitue de stratégies particulières à la construction d'un processus d'apprentissage de la compétence de traduction et de tout processus d'apprentissage possible.

Le modèle d'Orozco et Hurtado Albir conçoit des critères pour la mesure de l'acquisition de la compétence de traduction, et pour ce faire, elles ont choisi trois indices qui sont en même temps des variables dépendant les une des autres tout en ayant des caractéristiques communes au nombre de trois aussi :

- Les trois indices influencent tous le processus de traduction dans sa totalité, faite de trois étapes : la compréhension, la déverbalisation et la reformulation, et non pas dans certains de ses aspects seulement.
- Les trois indices sont observables, est par conséquent mesurables. Ainsi, ils sont appropriés pour la recherche.

- Les trois indices offrent une lorgnette de vision pour scruter les stratégies de traduction qui sont la donne la plus difficile à mettre en œuvre au moyen de l'observation, tout en sachant que cette difficulté n'écarte nullement

cette donne de la place de l'élément de choix dans la modélisation de la compétence de traduction.

Quels sont alors ces indices ? Orozco et Hurtado Albir les classent comme suit :

1. Le comportement du traducteur face aux problèmes de traduction.
2. Le comportement relatif aux erreurs de traduction.
3. Les notions générales propres à la traduction.

Pour ce qui concerne notre pratique, nous adoptons le modèle minimaliste et les critères de mesures de l'acquisition de la compétence de traduction suscités en les intégrant dans une architecture de développement de la compétence de traduction selon l'approche par compétence.

Cela nous pousse directement à aborder notre partie pratique.
Bien que nous soyons très influencés par les modèles multi-composants notamment celui du groupe PACTE, nous pensons que le modèle minimaliste est le précis et le plus exclusif à l'étude d'une compétence de traduction, puisqu'il s'intéresse tout spécialement aux deux phases que l'approche par compétence considère comme les deux étapes essentielles au développement de toute compétence quelle qu'elle soit, à savoir : la compréhension et la production. Etant donné qu'il divise la compétence de traduction en deux : capacité de générer une multitude de textes, que l'on peut considérer comme une étape de production, et la capacité de sélectionner parmi cette multitude un texte qui soit acceptable, que l'on peut considérer comme une étape de production.

Pour ce qui est de la compétence ciblée, nous avons choisi la sous compétence que nous avons appelée la compétence de la reformulation qui correspond à la capacité de génération des séries de textes dans le modèle minimaliste.

L'influence des modèles multi-composants, notamment celui du groupe PACTE est entrée dans notre pratique à travers la transformation de la plupart des composantes en ressources suivant l'approche par compétence.

L'architecture de la compétence que l'on souhaite développer est comme suit :

LA COMPETENCE DE REFORMULATION

LA CAPACITE DE REPRENSENTATION DE L'INFORMATION

LA CAPACITE DE REFORMULATION DE L'INFORMATION

Avant d'aborder le schéma de développement de la compétence ciblée, justifions le choix de notre corpus.

Le corpus que l'on a choisi se constitue des articles de la revue de vulgarisation belge *ATHENA*, étant donné que les textes de vulgarisation, bien qu'ils ne soient pas des textes pragmatiquement judicieux puisqu'ils ne sont pas très présents dans le terrain de la pratique professionnelle, offrent malgré tout des aspects doublement bénéfiques :

- Ces textes présentent une nature hautement référentielle, puisqu'ils se basent sur l'information et sa transmission.
- Ces textes présentent les caractéristiques d'une langue littéraire et un style soigné.

La raison qui fait que les deux capacités choisies suscitées conviennent à ces deux aspects.

Pour ce qui est de la population choisie pour pratiquer le développement de la compétence ciblée a été tirée des étudiants de la quatrième année traduction de l'Université d'Oran et les étudiants de deuxième année de l'Université de Béchar.

LE SCHEMA DE DEVELOPPEMENT DE LA COMPETENCE DE REFORMULATION

1. ETAPE DE DIAGNOSTIQUE

Dans cette étape, on présente aux étudiants traducteurs un énoncé destiné à être reformulé. Les critères d'évaluation sont inspirés du modèle d'Orozco et Hurtado Albir et sont au nombre de trois :

- 0 *Problème non identifié*
- 1 *Problème identifié mais non résolu*
- 2 *Problème résolu*

2. ETAPE DE RECONNAISSANCE

Dans cette étape, on présente les différentes ressources qui permettent aux étudiants traducteurs de développer les capacités ciblées :

- **La carte conceptuelle**

Cet outil permet de développer la capacité de la représentation de l'information d'un texte donné à travers une schématisation simple.
La reconnaissance de cet outil et la façon de l'appliquer sur les textes est faite à travers un texte typique proposé par Jean Dancette et Sonia Halimi.

- **Les exercices de style de Raymond Queneau**

Cet outil permet de développer la capacité de reformuler l'information dégagée à l'aide de la carte conceptuelle en initiant les étudiants traducteurs aux exercices de style de Raymond Queneau.

Ces exercices qui ont été largement utilisés pour entrainer les étudiants traducteurs aux tournures de l'intra-traduction telles qu'exposées par Paolo Scampa.
Parmi la multitude d'exercices présentés par Raymond Queneau, nous avons choisi deux : la reformulation par métaphore et la reformulation à rebours, tout en invitant les étudiants traducteurs à découvrir les autres exercices au nombre

de 99 en exploitant les ressources de l'internet où le livre de Queneau existe en téléchargement libre et les applications de ses exercices aussi.

- **ETAPE D'APPROPRIATION**

Où les étudiants sont invités à exercer les connaissances acquises lors de la phase de reconnaissance pour se les approprier en appliquant eux même les ressources suscitées afin de traiter le texte qui leur est proposé. Là, il s'approprie les deux capacités ciblées.

- **ETAPE DE MAITRISE**

Cette étape est mise en évidence à l'aide de l'évaluation formative qui est presque simultanée avec l'étape d'appropriation. Ainsi, l'étudiant réalise son évaluation formative au moment où il fait les exercices d'appropriation des deux capacités ciblées. Le modèle de l'évaluation formative est inspiré du modèle d'Orozco et Hurtado Albir divisé en trois parties comme on l'a indiqué auparavant lorsqu'on a abordé le dit modèle. Une partie que se fait simultanément avec le traitement du texte, une qui est faite avant ce traitement et la troisième qui peut être faite à n'importe quel moment du traitement du texte.

- **ETAPE DE FIXATION**

C'est la dernière étape juste avant l'évaluation finale ou sommative. Là, les étudiants ne sont pas appelé à fournir la carte conceptuelle avec le texte, mais juste le texte reformulé et sa traduction éventuelle, car l'essentiel c'est d'évaluer à travers une évaluation finale le produit fini de l'étudiant.
Par ailleurs, c'est dans cette étape où l'on fait intervenir réellement le côté socioconstructiviste de notre travail pratique en informant les étudiants que leur textes feront l'objet d'une évaluation portant sur le produit fini par un comité constitué de quelques enseignants qui vont choisir le meilleur texte.
L'approche socioconstructiviste est ainsi intégrée par le biais d'un projet authentique de concurrence entre texte reformulés.

- **ETAPE DE L'EVALUATION SOMMATIVE**

L'évaluation sommative est faite comme on vient de l'indique par un choix collégial entre enseignants du bon texte selon deux critères qui restent largement assujettis à l'appréciation subjective des enseignants, à savoir la fidélité à l'information originale et l'attirance du style.

Au terme de cette étude, nous sommes sorties de quelques résultats que nous résumons comme suit :

- L'évaluation diagnostique nous a permis de conclure que la plupart des étudiants sont dans le degré 1, c'est-à-dire qu'ils arrivent à détecter l'information, seulement ils butent souvent quant à la solution à lui trouver.
- Pour ce qui est de l'évaluation formative, et puisqu'on l'a divisée en trois parties, voici les constations que l'on a tiré de chaque partie :
  1. En ce qui concerne les notions générales de la compétence ciblée, nous avons constaté que la théorisation reste en deçà du niveau escompté, car la plupart des étudiants n'arrivent toujours pas à concevoir d'une manière juste ce que c'est que la reformulation ou la reproduction de l'information.
     Toujours dans les notions générales, nous avons constaté que la plupart des étudiants prennent la phrase comme unité de reformulation et partant de traduction. Comme ils ont presque tous convenu à ce que l'environnement socioculturel est très important pour le traducteur afin qu'il s'acquitte de cette tâche de la façon la plus acceptable.
  2. La deuxième partie de l'évaluation nous a révélé que la majorité des étudiants pour ne pas dire tous ont opté dans un premier temps pour un dictionnaire bilingue pour faire face aux problèmes de traduction et de reformulation, et ce n'est qu'après qu'ils ont consultés un dictionnaire unilingue français-français, surement pour chercher les qui sont plutôt scientifiques et qui ne se trouvent pas forcement dans le dictionnaire bilingue.

  3. La troisième partie de l'évaluation et qui concerne les problèmes de traduction a révélé combien les étudiants ont besoin d'être initiés aux fonctions des textes pour qu'ils soient capables de se baser sur un ce détail tellement important dans la traduction.

Pour ce qui est des termes et des expressions difficiles dans les textes, ils ont presque tous répondu à chaque fois par l'affirmative. Cela ne peut qu'être expliqué par le fait du manque de pratique et contact avec ce genre de texte ce qui leur pose problème quant aux mots scientifiques et savants. D'ailleurs certains (38%) ont classé le texte au degré 8 ? C'est-à-dire plutôt difficile.

- Enfin, l'évaluation finale a permis de mettre le doigt sur le fait que le style reste le ventre mou des étudiants et cela nous conforte dans la conclusion que nous avons tiré au terme de l'évaluation diagnostique, à savoir que les étudiants dans leur quasi majorité arrivent à détecter l'information, mais pêchent lorsqu'il s'agit de la reformuler stylistiquement.
  Cela n'est surement accessible qu'à travers le développement continu des capacités qui aident à acquérir cette compétence.

A la fin de ce travail, nous ne pouvons qu'attester l'importance de l'approche par compétence pour le développement de la compétence de traduction, car cette approche offre des schémas pratiques d'acquisition de capacités qui peuvent être utiles pour le futur traducteur au cours de toutes les étapes de sa pratique traductionnelle.

This document was created with Win2PDF available at http://www.daneprairie.com.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.