

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران

قسم الترجمة

كلية الآداب، اللغات والفنون



بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الترجمة

إشراف الأستاذة الدكتورة:

إعداد الطالبة :

فرقاني جازية

بن دحو نسرین كنزة

أعضاء لجنة المناقشة: 2014/06/04

الأستاذ الدكتور عباد أحمد	جامعة وهران	رئيسا
الأستاذة الدكتورة فرقاني جازية	جامعة وهران	مشرفا ومقررا
الأستاذ الدكتور ملياني محمد	جامعة وهران	مناقشا
الأستاذ الدكتور محمصاجي مختار	جامعة الجزائر 2	مناقشا
الدكتورة بن عيسى صليحة	جامعة الجزائر 2	مناقشا
الدكتور زغودي يحي	جامعة تلمسان	مناقشا

السنة الجامعية: 2014/2013

إهداء

إلى أمي و أبي حفظهما الله و أطال عمرهما

إلى زوجي ابراهيم و إلى قرّة عيني أيمن أحمد و صابرينة رجاء

إلى أخواتي العزيزات ياسمين و فاطمة الزهراء

إلى كل العائلة

إلى أساتذتي المحترمين

و إلى كل من أخلص العون لي

أهدي عملي هذا

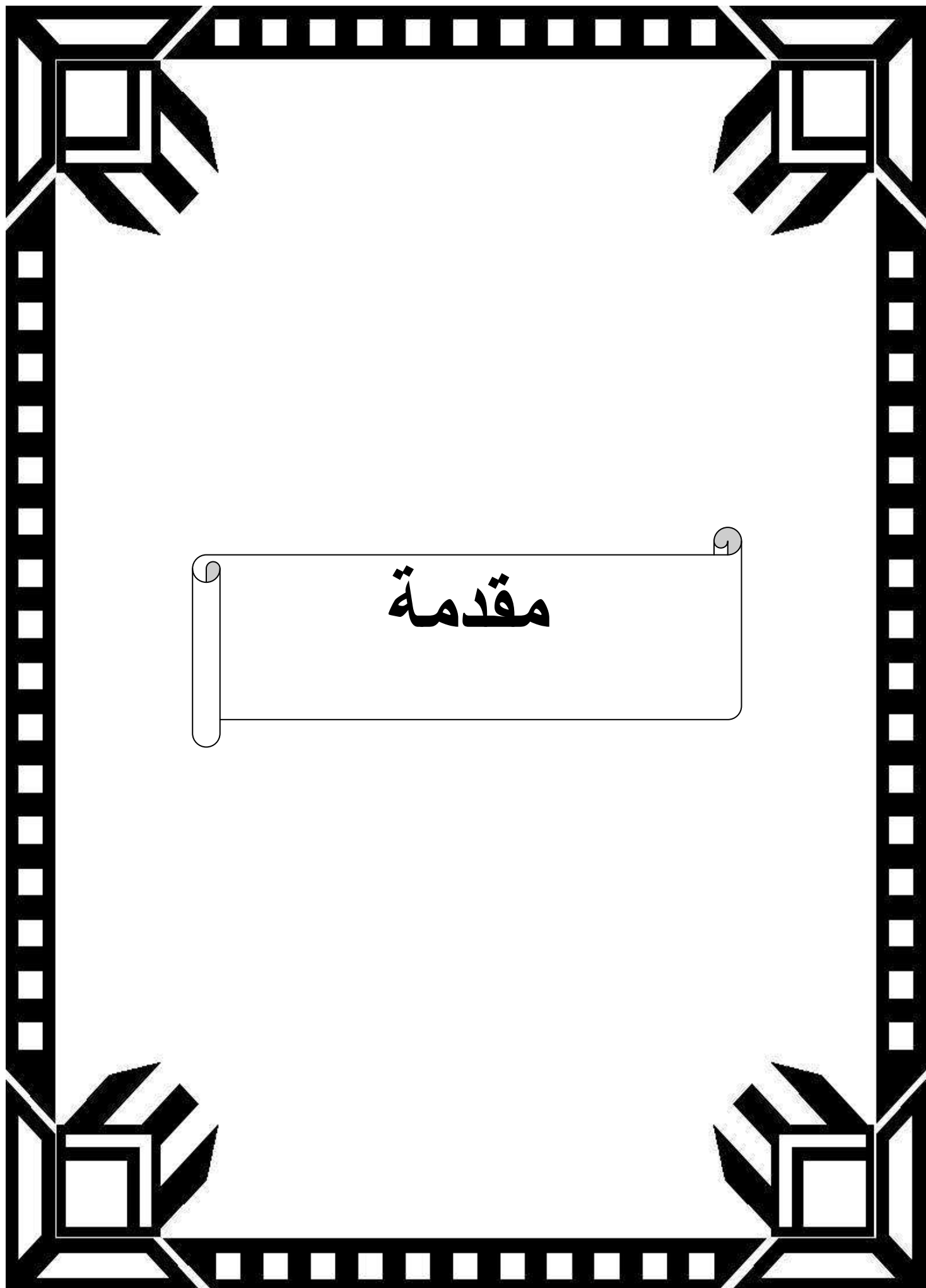
بن دحو نسرین كنزة

شكر و تقدير

بتوفيق من الرحمان الوهاب، أتوجه بعظيم الشكر و خالص الامتنان إلى أستاذتي
المحترمة و الفاضلة الأستاذة الدكتورة " جازية فرقاني " لما أفادتني من نصائح و
توجيهات لا ثمن لها، فلها مني جزيل الشكر و خالص الاحترام

و الشكر لكل من كان لي عوناً

جازاكم الله خير الجزاء



مقدمة

إن ما لا يختلف فيه اثنان هو أن تعليمية الترجمة « Didactique de la traduction » تعد من بين الدراسات الجديدة التي حظيت باهتمام الدراسيين والباحثين في مجال التعليمية و لكن على الرغم من الانجازات التي حققتها الدراسات الترجمية النظرية إلا أن التطبيقية منها لا زالت تعاني نقصا كبيرا و لم تبلغ بعد النضج المنشود.

اهتم أهل الاختصاص من بيداغوجيين و ديداكتيكيين في مجال تعليمية الترجمة بتحديد المناهج والوسائل الفعالة لتلقين المهارات الترجمية و اكسابها، إذ حاول العديد منهم وضع منهجية معقنة وموضوعية لتدريس الترجمة بغية إكساب هذه العملية جانبا علميا دقيقا، حيث ظهر في إطار الديداكتيك العام اتجاه تربوي أطلق عليه اسم التدريس أو التعليم بواسطة الأهداف، أو حتى التربية عن طريق الأهداف والذي عرف تطورا في الأوساط الديداكتيكية فيما يعرف بالتدريس بواسطة الكفايات و الذي فتح أفقا جديدا للدراسات الترجمية النظرية و التطبيقية.

إن جل هذه السنوات التي تم التطرق فيها لتعليمية الترجمة أعطت أولوية مطلقة لاعتماد الأهداف في عملية تدريس هذا العلم نظرا لكونها تنظم مكونات العملية التعليمية وتوجهها توجيهها فعلا حيث يتم ذلك في إطار وضعية ممنهجة و مؤطرة واضحة المعالم، تخدم الفعل الترجمي أولا و أخيرا بل و إستراتيجية لها دلالات سيكوبيداغوجية عميقة و أداة ديдаكتيكية فعالة لتهيئ الطالب لكل الاكراهات التي تقف في وجهه في الحياة العملية.

إنّ ما يكتفي به الأستاذ غالبا في مجال التربية والتكوين هو صياغة مقاصد عامّة يمكن أن تفسّر بطرق عدّة، حتى أنّه لا يكون له بالضرورة رؤية واضحة عن الهدف الأساسي الذي يريد تحقيقه و إن عدم الدقة في تحديد المقاصد قد يؤدي بالضرورة إلى أهداف معاكسة لما يراد فعليا من العملية التربوية، لذلك كان لا بد إتباع منهجية تدريس تتوفر على عناصر ضرورية و متكاملة لإنجاح العملية التعليمية من ضبط للبرامج التعليمية و هذا ما جاءت به بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة.

نحن نهدف من وراء بحثنا هذا إلى إلقاء الضوء على أهم مكونات العملية البيداغوجية و على وجه الخصوص كل ما يمكن أن يكون له صلة بتعليمية الترجمة و تعلمها لما في هذه المقاربة من مفاهيم ثرية و خصبة و ذلك بغية تحسين خدمة التعليم و التكوين الجامعي.

إن الهدف المتوخى من هذه الدراسة يكمن في محاولة الوقوف على بعض الحلول البيداغوجية من أجل كسر الحواجز بين الأستاذ من جهة و الطالب من جهة أخرى في العملية التعلّيمية/التعلّمية سواء أكانت تلك الحواجز "شفافة أم ملوّنة".

إن الأمر الذي أسسنا عليه دراستنا هته هو قلة البحوث الوافية التي تعنى بتعليمية الترجمة و بخاصة تلك التي تراعي المجال البيداغوجي و الذي يحدد طبيعة العلاقة التي تحكم الأستاذ - المكوّن - الطالب - المتعلم- و ذلك من خلال تلك الوسائل و المناهج التي تسمح للأستاذ بتنظيم مساعيه التعليمية.

ذلك ما شجعنا في إطار تعليمي على البحث و التعمق في أول مقاربة بيداغوجية تكوينية عرفها الميدان البيداغوجي و المتمثلة في بيداغوجيا الأهداف و ذلك في المجال الترجمي.

سنرى من خلال تداعيات بحثنا هذا كيف تكون المقاربات البيداغوجية التعليمية و على رأسها بيداغوجيا الأهداف ضمانا لعلمية الدراسات الترجمية و استمرارها، ذلك أن مسألة التعليم لم تعد مقتصرة على ملء الفراغات الذهنية بمعارف مختلفة شكلا و مضمونا و إنّما أضحت لها بعد آخر يتمثل أساسا في توجيه الذات المتعلمة نحو اكتساب جملة من الكفايات و ذلك وفقا لمنهجيات و مقاربات تعليمية مؤطرة و هادفة.

بالإضافة إلى ذلك لقد أصبح الفعل التعلّيمي التعلّمي المعاصر يتمتع بخصوصيات ذات أبعاد متميزة و غدت مسألة التعليم عامة و تعليم الترجمة على وجه الخصوص لا بد أن يكون لها مفهوم آخر و هدف آخر على أن يتم إدراج هذه التعليمية في إطار نسقي تدرج ضمنه سلسلة من الحلقات المنظمة لا يمكن إغفال أي منها لسبب من الأسباب أثناء معالجة أية وضعية تعلّمية/

تَعْلُمِيَّةٌ مهما كان نوعها و نحن نخص هنا بالذكر نوعية الأهداف و البرامج و نوعية الطرائق و الاستراتيجيات و نوعية التدبير و التسيير و كذا نوعية التكوين و التوجيه.

لقد تمحورت إشكالية البحث حول مجموعة من التساؤلات و الفرضيات نجملها فيما يلي:

- ❖ هل ينبغي الاجتهاد من أجل تطوير المناهج التعليمية الترجمية ؟
- ❖ ثم هل على الطالب أن يكون في قلب انشغالات البرامج التعليمية الترجمية؟
- ❖ هل يمكن القول إن بيداغوجيا الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق ؟
- ❖ هل من مقاربات أخرى تستند إلى إيجابيات بيداغوجيا الأهداف ؟
- ❖ و هل على أهل الاختصاص إعادة النظر في الأهداف التعليمية المتعلقة بالمناهج التعليمية الترجمية ؟

❖ و في الأخير هل من حلول سحرية من أجل تطوير العملية التعليمية الترجمية و عقلنتها ؟
و لتكون دراستنا للأهداف البيداغوجية في تعليمية الترجمة ممنهجة، ارتأينا ضبط هيكل بحثنا على النحو التالي:

➤ **فصل أول موسوم بـ: "العملية الديدانكتيكية التعلّميّة / التعلّميّة " ضبط فيه**
مفاهيم تخص العملية التعليمية و موضوعها ومناهجها التربوية دون أن ننسى تطرقنا للوسائل التعليمية التعليمية في ضوء المقاربة الترجمية.

➤ **فصل ثان موسوم بـ: "بيداغوجيا الأهداف"**، يدور الحديث فيه حول الأهداف البيداغوجية ، أسسها و أصنافها و ذلك في مبحث أول موسوم بـ: " مفاهيم و تعريفات " لتتطرق في مبحث ثان " التدريس بواسطة الأهداف البيداغوجية " إلى عملية التعليم التي تتوقف على الهدف البيداغوجي و إلى أركان المقاربة بالأهداف و أسسها في تعليمية الترجمة ، لنخلص في هذا الفصل الثاني إلى مبحث ثالث "بيداغوجيا الأهداف و البيداغوجيات المماثلة" لنعرض فيه أهم البيداغوجيات التي استمدت جذورها

من بيداغوجيا الأهداف حيث نخص بالذكر في هذا السياق بيداغوجيا التحكم أو ما يعرف عند أهل الاختصاص ببيداغوجيا النجاح و بيداغوجيا الإدماج و بيداغوجيا حل المشكلات أو المشاريع و كذا بيداغوجيا الخطأ.

➤ فصل ثالث معنون بـ: " تعليمية اللغات و تعليمية الترجمة " و هو فصل يجمع

كما جاء به عنوانه من جهة بين تعليمية اللغات و مناهجها و طرائقها و كذا أسسها السيكلوجية في مبحث أول و من جهة ثانية و في مبحث ثان بين تعليمية الترجمة. لقد تطرقنا فيه إلى الإشكاليات التعليمية الترجمة و إلى مناهج تعليمية الترجمة، و كذا إلى التعليم النسقي في المسار الترجمي دون أن ننسى و في إطار التعليم النسقي حديثنا عن المنهجية المتبعة في اختيار النصوص مواضيع عملية الترجمة و النقل، ناهيك عن تعاملنا في المبحث نفسه مع استراتيجيات اكتساب المعارف الترجمة.

➤ و فصل رابع هو الفصل التطبيقي الذي وسمناه بـ: " بيداغوجية الأهداف في

تعليمية الترجمة: نصوص و تطبيقات " حيث بعد تطرقنا في فصول البحث إلى تعليمية الترجمة و إلى الإطار العام الذي تكونت في رحابه نظرياتها ومنهجها البيداغوجية و كذا إلى الاتجاه التربوي الجديد الذي ظهر في إطار الديداكتيك العام أي التعليم بواسطة الأهداف، نعرض في هذا الفصل على الممارسات الفعلية لبيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة.

و هكذا نختتم البحث بخاتمة نحوصل فيها أهم ما استخلصناه من دراستنا لهذه المقاربة البيداغوجية التكوينية و نحسب أنها أول مقارنة في الميدان البيداغوجي من منظور ترجمي تطبيقي.

و نظرا لطبيعة موضوع البحث استعنا بمجموعة من المناهج التي اقتضتها طبيعة كل فصل مما جعلنا نعتمد منهاجا تكامليا يجمع بين المنهج الوصفي و المنهج النقدي التحليلي الذي اعتمدناه في الجانب التطبيقي على وجه الخصوص.

أما عن أهم الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع تعليمية الترجمة فيمكن أن نذكر منها ما يلي:

- أطروحة دكتوراه في الترجمة معنونة بـ " معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين -دراسة تحليلية مقارنة لدروس الترجمة للسنتين الثالثة و الرابعة-".
- مذكرة ماجستير في الترجمة موسومة بـ "التقويم البيداغوجي في تعليمية الترجمة - قراءة في المعايير و الإجراءات-".
- مذكرة ماجستير في الترجمة موسومة بـ " أخطاء الطلبة في ممارسة الترجمة بين العربية و الفرنسية - السنة الرابعة نموذجاً-".
- مذكرة ماجستير في الترجمة موسومة بـ "تدريس الترجمة في الوطن العربي -أزمة مناهج أم أزمة برامج الجزائر نموذجاً-".

الفصل الأول

العملية الـدـيـداكـتـيـكـيـة
التـعـلـيـمـيـة/التـعـلـمـيـة

أولاً: العملية التعليمية عند ابن خلدون

كان المرجع التربوي لابن خلدون* إسلامياً حيث أنه استمد معطيات عدة خاصة بالعملية التعليمية من القرآن الكريم و من كتب فقهية مختلفة تتناول أمور التربية و التعليم.

ارتكزت العملية التعليمية عند ابن خلدون على مجموعة من النقاط التربوية التي تسهم في إنجاح العملية التَّعليمية/التَّعلمية أي عملية إنجاح التواصل التعليمي بين أهم أقطاب العملية العلمية: المعلم و المتعلم.

لنذكر من بين تلك النقاط أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل، و أن كثرة الاختصارات الموضوعية في العلوم مخلة بالتعليم و أن العلوم الآلية لا توسع فيها الأنظار و لا تفرع المسائل و أن الشدّة على المتعلمين مضرة بهم ثم أن الرحلة في طلب العلم و لقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم، و هي نقاط يتعرض فيها إلى المسائل التربوية التي تسهم في نجاح عملية التعليم.

لقد استند ابن خلدون في معالجة هذه المواضيع إلى القرآن الكريم و السنة النبوية و إلى العديد من الفقهاء و العلماء الذين سبقوه في تطرقهم إلى قضايا التعليم و من بينهم أبو حامد الغزالي (450هـ-505هـ) الذي يعد من أكبر فقهاء الشافعية الذين قضوا حياتهم في الوعظ و التدريس، و كذا محمد بن سحنون (202هـ-256هـ) الذي ترك ما يقارب المائتي كتاب في الفقه و التاريخ و علم الكلام.

لقد جاءت مبادئ ابن خلدون و أساليبه التعليمية بمثابة طرح تربوي إسلامي قائم على الأسس التربوية الإسلامية التي كانت نقطة انطلاق الحضارة العربية و أساس قيامها.

*ابن خلدون (1332 م في تونس- 1406 م في مصر)، يعتبر من أكبر العلماء الذين تفخر بهم الحضارة الإسلامية. هو مؤسس علم الاجتماع و أول من وضعه على أسسه الحديثة، من أشهر كتبه " العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و البربر و من عاصروهم من ذوي السلطان الأكبر" و هو يقع في سبعة مجلدات و أولها المقدمة و التي تعرف أيضا "بمقدمة ابن خلدون" التي تشغل من هذا الكتاب ثلثه و هي عبارة عن مدخل موسع له، يتحدث فيها ابن خلدون و يؤصل لأرائه في الجغرافيا و العمران و الفلك و أحوال البشر و طبائعهم و المؤثرات التي تميز بعضهم عن الآخر. يعتبر مؤلف ابن خلدون من أهم المؤلفات التي أنجزها الفكر الإنساني و هو ما يسمى بالمعجزة العربية.

اهتم ابن خلدون بالكتابة عن آداب المعلم و المتعلم و طرق التعليم مبرزاً الشروط التي يتوجب على المعلم و المتعلم مراعاتها.

أما عن وظائف المتعلم فيجب عليه أن يقدم الخلق الصحيح و أن يرحل في طلب العلم و أن يتسم بالتواضع و أن ينظر في كل العلوم المحموده و أن يتعرف على المذاهب المختلفة ثم أن يراعي الترتيب في العلم الواحد مبتدئاً بالأهم فالهم و بذلك إتقان الفن الواحد قبل الانتقال إلى الآخر و أخيراً أن يتغني المتعلم وجه الله في علمه فلا يطمع في مال أو جاه.¹

أما المعلم فيتوجب عليه معاملة المتعلمين معاملة البنين و أن يقدم ما لديه من علم لوجه الله لا غير و أن يطلع المتعلمين على شتى أنواع العلوم و أن يلجأ إلى الرحمة في تعامله مع المتعلم و أن لا يقبح في نفسه العلوم و أن يراعي التدرج في الارتقاء بالتعلم و أن يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه و أخيراً أن يعمل بعلمه فلا يخلق من العلم و يأتي بمثله.²

و إنه لجزير بالذكر في هذا السياق أن المنهجية التعليمية عند ابن خلدون أو ما يعرف أيضاً بالفكر التربوي يتوقف على أساس أنه هناك جدلية تربط و توحد بين مفهوم الحضارة و مفهوم العلم، حيث أن الإنسان ما دام يكون بحاجة إلى الاجتماع و الاقتران بغيره، فإن التعليم يكون بذلك أمراً طبعياً "فالله خلق الإنسان و ميزه عن سائر المخلوقات بفكر يهتدي به إلى معاشه، كما أن نشأة العلوم و الصنائع لا تكون إلاً بالفكر الذي يظل راغباً في تحصيل ما ليس عنده من الإدراكات."³

كانت حاجة الإنسان إلى الاحتكاك بمن هم أسبق منه علماً و معرفة، حتى يأخذ ما يستطيع من معارف و يعمل على التمرن على أيديهم، و هكذا أصبحت المعرفة بالنسبة للإنسان ملكة طبيعية و بالتالي كانت ثنائية العلم و التعليم طبيعية عند الإنسان.

¹ ينظر الإمام أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، الجزء الأول، دت، ص 49-53.

² ينظر م.ن، ص 55-58.

³ عبد الأمير شمس الدين، الفكر التربوي عند ابن خلدون و ابن الأزرقي، دار اقرأ، بيروت، ط1، 1984، ص 61.

ثم إن ثنائية العلم و التعليم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالحضارة الإنسانية حيث أنها إذا ما نمت و اكتملت ازدادت العلوم و المعارف رقيا و تقدما و العكس بالعكس.

هذا ما آلت إليه الحضارة الإسلامية، حيث أنه تنوعت فيها العلوم و كثر التعليم بها لما كانت في أوج ازدهارها ثم سرعان ما ضعف العلم و التعليم بها بمجرد انحطاطها.

يقول ابن خلدون في هذا الصدد: " و اعتبر ما قرناه بحال بغداد و قرطبة و القيروان و البصرة و الكوفة، لما كثر عمرائها صدر الإسلام، و استوت فيها الحضارة، كيف زخرت فيها بحار العلم و تفننوا في اصطلاحات التعليم و أصناف العلوم و استنباط المسائل و الفنون حتى أربوا على المتقدمين و فاتوا المتأخرين، و لما تناقص عمرائها، انطوى ذلك البساط بما عليه جملة، و فقد العلم بها و التعليم، و انتقل إلى غيرها من أمصار الإسلام."¹

ثانيا: التعليمية / الديداكتيك

التعليمية أو الديداكتيك (Didactique) لفظة اشتقت من الكلمة اليونانية (Didaktitos) التي كانت تصف نوعا من الشعر التعليمي الذي كان يتناول شرح معارف علمية أو تقنية، لتصبح هذه اللفظة تستعمل للحديث عن المنوال العلمي.²

إن ظهور مصطلح التعليمية في الفكر اللساني التعليمي المعاصر يعود أساسا إلى الباحث اللساني "ماكي" (W.F. Mackey) الذي بعث هذا المصطلح من جديد للحديث عن المنوال التعليمي الذي قدم تحديدا دقيقا له في كتابة الموسوم ب "تحليل تعليم اللغة"³، و ذلك بغية تحديد رؤية علمية فيما يخص تعليم اللغات.

¹ ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة، بيروت، ط 1، 2003، ص 416.

² ينظر سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة – دراسة تحليلية تطبيقية-، عالم الكتب الحديث، اربد، الأردن، 2009، ص 40.

³ ينظر حساني أحمد ، دروس في اللسانيات التطبيقية –حقل تعليمية اللغات-، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2000، ص 130.

«التعليمية إشكالية إجمالية و دينامية تتضمن تأملا و تفكيرا حول طبيعة المادة الدراسية و أهداف تدريسها و إعداد فرضيات العمل التطبيقي انطلاقا من المعطيات المتجددة باستمرار لعلم النفس و البيداغوجيا و علم الاجتماع و غيرها من العلوم ذات الصلة فهي بهذا دراسة نظرية و تطبيقية للفعل البيداغوجي».¹

ثم إنّ الديداكتيك هي «المنهج و الأسلوب المحدد لتحليل الظواهر التعليمية، و هي كذلك الدراسة العلمية التي تهتم بتنظيم وضعيات التعليم التي يمر بها المتعلم لبلوغ هدف عقلي وجداني حسي حركي. و يلعب المتعلم فيها الدور الأساسي بينما يقتصر دور المدرس على تصنيف عملية تعلم التلميذ و تصنيف المادة حسب الحاجات و تحديد الطرق المناسبة لنجاح فعل التعلم».²

و في هذا السياق نجد علينا لزاما الحديث عن الحقول خاصة بالتعليمية بشكل عام و بتعليمية اللغات على وجه الخصوص:

أ- التحليل في المستوى الشفوي / الكتابي:

يعني هذا الحقل الأول بتحليل التداخل ما بين المستويين الشفوي و الكتابي و إنه يتوقف على:

أ. تأطير عملية التعلم و محتويات المجزوءة الدراسية وفقا لمتطلبات الطلبة و حاجياتهم التعليمية.

ب. اجتهاد الأستاذ في عملية تلقين الدروس و تقديم المادة موضوع البحث.

ج. أن تكون العملية التعليمية عملية مؤطرة دقيقة و هادفة، حيث يسطر الأستاذ أهدافه البيداغوجية في ظل عملية تعليمية مسطرة.

¹ سعيدة كحيل، دراسات الترجمة- Translation Studies-، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2011، ص 50.

² نورة مستغفر، ديداكتيك اللغة العربية، مجلة أبحاث لسانية، الرباط، العدد 1، 2006، ص 93.

د. اجتهد الأستاذ في عملية التقييم بإصداره لأحكام تقييمية يستند فيها إلى مرجعية نظرية، قد يجسدها واقعيا بانجاز نموذجي، حتى يتمكن الأستاذ من اتخاذ مقياسا عاما يُقَوِّمُ على أساسه الطلبة.

ب- تحليل الخطاب التعليمي:

و يعني هذا الحقل بتحليل الخطاب التعليمي بغية خلق جو للتعليم، ذلك الجو المناسب الذي سيساعد حتما على حصول العملية التعليمية و على إنجاح الفعل التعليمي، و هكذا تمّ الانتقال من مفهوم التعليمية الخاص بالمجالات الدراسية المختلفة الذي يهتم بالمحتوى التعليمي - البرامج التعليمية ومناهجها في الدرجة الأولى-، إلى ما يعرف في الأواسط الديدانكتيكية بالبيداغوجيا (Pédagogie) التي تتخذ موضوعا لها العلاقة التي تربط الأستاذ بالطالب أثناء الدرس.¹

1- التعليمية و البيداغوجيا:

هنا يستحسن بنا تحديد الفرق بين التعليمية و البيداغوجيا و لذلك، نستعين بما جاء به "ماركو

فيولا" (Marco A.Fiola):

« Rappelons que si la pédagogie s'intéresse aux connaissances et aux compétences, elle inclut également les relations en classe devant favoriser l'apprentissage. A l'inverse, la didactique s'attache à une discipline et à son enseignement et cherche à faciliter l'appropriation des connaissances et des compétences [...] la pédagogie s'intéresse à ce qui se passe en classe, tandis que la didactique sert à préparer ce qui doit s'y passer ».²

«و لِنَذْكُرْ أَنَّهُ إِذَا مَا انْصَبَ اهْتِمَامُ الْبِيدَاغُوجِيَا عَلَى الْمَعَارِفِ وَ الْكِفَاءَاتِ فَإِنَّهَا إِضَافَةً إِلَى ذَلِكَ تَعْنِي بِالْعَلَاقَاتِ أَثْنَاءَ الدَّرْسِ، تِلْكَ الَّتِي سَتُسَاعِدُ عَلَى

¹ ينظر حساني أحمد، م.س، ص 133-137.

² Marco A.Fiola, Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle, Revue Meta, XLVIII, n° 3, 2003, p 337.

إنجاح العملية التعليمية، بيد أن التعليمية و على العكس من ذلك فإن موضوعها هو المادة التعليمية و طرق تدريسها، و إنما بهذا تسعى إلى تسهيل اكتساب المعارف و الكفاءات [...] تهتم البيداغوجيا بما يحدث في الدرس، أما التعليمية فهي تسعى إلى تحضير ما يجب أن يحدث فيه».

من خلال هذه النظرة للتعليمية و البيداغوجيا، تثار لدينا قضية في غاية الأهمية وهي قضية تعليمية الترجمة، حيث أنه كان على الأستاذ أن يستثمر هذا الطرح العلمي في تدريس الترجمة و تلقين أسسها و مبادئها، و سيتطلب ذلك منه -في إطار بيداغوجيا الأهداف- تحديد الغاية التي يصبو إليها بتوظيفه للعلوم الإنسانية مثل علم النفس و علم الاجتماع و البيداغوجيا و ذلك أثناء تقديمه لمادة الدرس و الترجمة.

ثالثا: التعلم و التعليم

1. التعلم: Apprentissage

إنّ ما يميز النشاط الإنساني هو القابلية للتعلم، حيث إن البيئة و المحيط الخارجي يشكّلان بوجه عام مصدرا لما يتعلمه الفرد إذ يكتسب من خلاله معارف و مهارات و مواقف و طرق في التفكير و الإحساس و العمل، فالتعلم إذن "هو عملية اكتساب (acquisition) ناجمة عن تفاعل الفرد مع محيطه، من خلالها يحدث تغييرا أو تعديلا في سلوكه، و يكون الهدف من وراء هذا التعديل أو التغيير هو تحقيق نوع من التوازن بين الفرد و المحيط"¹.

يمكن اعتبار عملية التعلم عملية يدرك بها الفرد موضوعا عاما ويتفاعل معه ويحتك به وبهذا يتمثله أي ينقله من مستوى إلى آخر بحيث يصبح الموضوع جزءا لا يتجزأ من ذات الفرد المدركة (Perception).

¹خالد المير و آخرون، بيداغوجيا الدعم - التعلم و الأساليب المعرفية-، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، 1999، ص 70.

و الجدير بالذكر في هذا المقام أن ما يتعلمه الطالب يبقى رهينا بمستوى قدراته العقلية ودرجة كفاءته المعرفية (aptitudes et compétences cognitives) ذلك أن نتائج التعلم تختلف من طالب إلى آخر على الرغم من وحدة الموقف التعليمي الذي يواجهونه.

2. التعليم: Enseignement

إذا كان التعلم نشاطا ذاتيا يزاوله الفرد طوال حياته فإن التعليم هو نشاط تواصلية يتم بين الطالب و الأستاذ داخل إطار منظم ووفق معايير و مقاييس محددة، حيث تكون الغاية منه نقل المعرفة إلى الطالب إذ يكتسب المتعلم عن طريق التعليم جملة من المعارف و المهارات و الكفاءات و التي ستحدث لا محال تغيير في سلوكه و شخصيته.

يمكننا تلخيص وظائف التعليم في العناصر التالية:

- أ. يتم التعليم في إطار منظم.
- ب. يخضع هذا الإطار لشروط مؤسسية.
- ت. يستهدف التعليم التربية و تكوين الشخصية.
- ث. يتم التعليم في جو من الاحتكاك و التواصل.
- ج. يقتضي وجود عناصر بشرية (الأستاذ و الطالب) و عناصر مادية (المناهج والوسائل).¹

3. الطرائق التعليمية:

الطرائق التعليمية هي مجموعة من الممارسات المتمحورة حول الطالب و هي تهدف إلى إحداث نوع من التعلم عنده أو تنمية بعض القدرات و المهارات لديه، و تعتبر الطرائق التعليمية أدوات خاصة و مضبوطة لأنها ترتبط بأهداف محددة.²

¹ ينظر م.س، ص 75.

² Cf. Patrice Pelpel, Se former pour enseigner, DUNOD, 2004, P 63.

تستهدف العملية التعلّيمية/التعلّمية تغيير سلوك الطالب وفق مجموعة من الإجراءات و التقنيات المضبوطة، إذ يقوم أستاذ المادة بالتحديد الدقيق لطبيعة الأهداف المزمع تحقيقها لدى المتعلمين من خلال طرائق و تقنيات تعليمية تؤطر أنشطتهم و ممارساتهم، "بحيث تكون هذه الأخيرة بمثابة استجابات لوضيعات دقيقة تمّ تصميمها لكي تؤدي حتما إلى أهداف".¹

تصبح العملية التعليمية من هذا المنطلق عملية منهجية و معقلنة و مخطط لها بل و عملية مبرمجة و مؤطرة بعيدة عن الصدفة أو التلقائية أو الحدس، تقوم على مبادئ أساسية هي:

- تفكيك محتويات المادة الدراسية و ذلك بتجزئتها إلى عناصرها الأساسية و وحداتها الصغرى و ضبط العلاقة القائمة بين مختلف الوحدات الدراسية، كما يتعين ترتيب هذه الوحدات بشكل يساعد الطالب على الاستيعاب ليتم الانتقال من وحدة إلى أخرى و من عنصر إلى آخر.

- توفير مبدأ التحفيز، بمعنى خلق نوع من التشويق لدى الطالب أثناء انجازه لمختلف وحدات البرنامج و يتم هذا بإشراكه في تخطي الصعوبات أثناء عملية تلقي المعارف و بالأخص في عملية الترجمة و النقل من لغة لأخرى.

- التغذية الراجعة، حيث يتم ضبط جميع ما يقوم به الطالب و ذلك بتحديد إنجازاته سواء تعلق الأمر بتعزيز أجوبته الصحيحة أو بتصحيح أخطائه.

و خلاصة القول إن التعليم المبرمج إذن هو " طريقة منهجية تجريبية تعتمد على إيصال المعلومات المرتبة ترتيبا منطقيا إلى المتعلم، و تتميز بحفزه على التعلم استنادا إلى مبدأ التدرج، أي الانتقال من المعلوم إلى المجهول و من البسيط إلى المركب و من السهل إلى الصعب كما تمكنه من التعرف على مدى صحة أو خطأ إنجازاته".²

¹خالد المير و آخرون، م.س، ص 93.

²م.ن، ص 92.

4. التعلم و المنهاج الدراسي : Apprentissage &Curriculum

المنهاج الدراسي هو تلك الحلقة التي تجمع بين ما هو سيكولوجي و ما هو بيداغوجي،
" فالمهتم ببناء المناهج الدراسية يقتضي منه الأمر الاطلاع الواسع على أشكال التعلم
و آلياته من أجل تصميم الوضعيات البيداغوجية الملائمة. إن بناء المنهاج الدراسي لا يقتضي
فقط الإلمام الدقيق بجزيئات المضمون الدراسي المراد تدريسه، بل يستدعي أيضا المعرفة الدقيقة
لآليات التعلم لدى المتعلم."¹

ليست السيكولوجيا بالنسبة للأستاذ الموجه الوحيد للتعلم داخل الفصل الدراسي، بل
يبقى اهتمامه بالقضايا الديداكتيكية طاغيا. إن انشغال الأستاذ بالقضايا الديداكتيكية
و بمنهجية تدريسه لمختلف الوحدات الدراسية يجعله يقترب من مجال البيداغوجيا أكثر من
مجال السيكولوجيا، حيث يهتم بوضع الشروط و الظروف التي يتم فيها التعلم استنادا إلى
معايير مضبوطة، هذا و قد أجريت دراسات عدة اهتمت بهذا المجال التعلّيمي/التعلّمي لنذكر في
هذا الصدد على سبيل المثال لا الحصر الدراسات التي أتى بها كل من "كانني Gagne و برونر
Bruner و أوزبل Ausubel و هارلو Harlow² و الذين حاولوا تصميم مواقف التعلم و
ضبط العمليات المعرفية المراد تحفيزها لدى الطالب.

من بين أهم العناصر التي ترتبط بالمنهاج الدراسي سواء من حيث تخطيطه أو من حيث
تنفيذه:

- 1- مراعات مستوى الطالب: ينبغي أن يأخذ تحديد أهداف المنهاج الدراسي بعين
الاعتبار مستويات الطلبة سواء تعلق الأمر بقدراتهم على الفهم أو من حيث
رصيدهم المعرفي.

¹ م.س، ص 87.

² ينظر م.ن، ص 87.

- 2- انتقاء المضامين المناسبة: تقتضي أهداف المنهاج الدراسي المسطر اختيار محتويات و مضامين دراسية تكون بمثابة حمولات معرفية تخاطب جوانب مختلف من شخصية الطالب (الجانب العقلي المعرفي-الوجداني العاطفي- الحسي الحركي)، حيث أنه كلما قام الأستاذ بانتقاء دقيق و مؤطر لهذه المضامين، كلما زاد إقبال الطلبة على اكتسابها.
- 3- تبني أفضل الطرائق: إن تنويع الطرائق المعمول بها من شأنه أن يمنح فرصا عديدة للطلبة و ذلك بهدف البحث عن المعارف من مصادرها المختلفة، الأمر الذي سيعزز من فرص التعلم الذاتي، الاقتصاد في الوقت، و خدمة الهدف المسطر.
- 4- تحديد الوسائل الفعالة: إن كل أسلوب عمل يأخذ به المدرس يقتضي استخدام جملة من الوسائل المناسبة لبلوغ الأهداف التي يرمي إليها المنهاج الدراسي، و التي تكون الغاية منها بناء المفاهيم و التجارب.
- 5- توشي أقصى فعالية لدى الطالب: ينبغي أن يأخذ المنهاج بعين الاعتبار طبيعة الفروق القائمة بين الطلبة، ليكون الغرض من تنويع المواقف التعليمية و الأساليب البيداغوجية توفير الظروف الملائمة لتفتح طاقات و استعدادات كل طالب.
- 6- ضبط نتائج التعلم: ينبغي على المنهاج الدراسي أن يحدد أدوات التقويم ليتم قياس مدى التطابق بين ما تم التخطيط له و ما تم بلوغه من أهداف قام الأستاذ بتسطيرها، ذلك أن اعتماد أدوات و تقنيات دقيقة ستسمح للطلاب من إدراك الخطوات التي يقطعها و الصعوبات التي هو مطالب بتخطيها. يكمن الهدف من التقويم في اختيار القرار البيداغوجي الذي سيخدم استمرارية العملية التعليمية و ذلك وفق خصائص كل متعلم.¹

¹ ينظر م.س، ص 88-89.

5. علاقة التعليم بالتعلم في ضوء العملية الترجيحية :

إن ما لا يجادل فيه أن التعلم هو غاية التعليم حيث أن طرائق التعليم و مناهجه تتوخى في نهاية الأمر تكوين شخصية الطالب، ومن خلال ذلك يمكننا أن نعرض لطبيعة العلاقة التي تجمع بين ما هو تَعْلِيمِي و تَعْلُمِي من خلال العناصر التالية:

* التكوين الذاتي: إن الهدف الرئيس من العملية التَّعْلِيمِيَّة/التَّعْلُمِيَّة هو تزويد الطالب بمجموعة من الآليات (Mécanismes) و التقنيات (Techniques) التي ستمكنه من التزود بما يحتاجه من المعارف و الخبرات، و هنا يتوقف دور الأستاذ على تعويد الطالب حتى يبذل مجهودا ذاتيا أثناء عملية التعلم، حيث يصبح لا محال عنصرا ايجابيا و فعالا في عملية الاكتساب و يبقى هذا النشاط نشاطا فرديا أي أنه غير مشروط بوجود الأستاذ فالفرد إذا أو الطالب يمكن أن يَعْلَم نفسه بنفسه.

* التوظيف الجيد للمكتسبات: إن ما تعمل على تحقيقه العملية التَّعْلِيمِيَّة/التَّعْلُمِيَّة يجب أن يكون في علاقة وطيدة بحاجيات الطالب حتى يتسنى له استثمار ما تعلمه و اكتسبه في حياته اليومية و بخاصة في حياته المهنية حيث أن مضامين المجزوءة الدراسية و موادها لابد أن تتماشى و حاجيات سوق الترجمة، و من هذا المنطلق تتضح لنا أهمية حسن اختيار نصوص الترجمة مواضيع التطبيق على أن هذا الاختيار لا يمكن أبدا أن يكون عشوائيا و إنما لا بد أن يساير متطلبات سوق العمل.

* تشجيع مبادرة الطالب: لابد من تشجيع مبادرات الطالب من خلال وضعه أمام مواقف تعليمية تستدعي إيجاد الحلول المناسبة للوضعية المشكلة وذلك ببذل جهد ذاتي، و يصبح الأستاذ بمثابة الموجه فقط لأعمال الطالب و أنشطته لا غير.

« Seul l'apprenant apprend, personne ne peut le faire à sa place et le professeur doit résister à cette tentation. Il n'est qu'une aide à l'apprentissage et c'est une fonction capitale et particulièrement délicate. »¹

«إنَّ المتعلم يتعلم بذاته ولا يمكن لأي كان أن يأخذ مكانه، ثم إنَّ الأستاذ مطالب بمقاومة هذا الإغواء. إنه مجرد موجّه فقط لعملية التعلم و هي وظيفة أساسية وشائكة على وجه الخصوص».

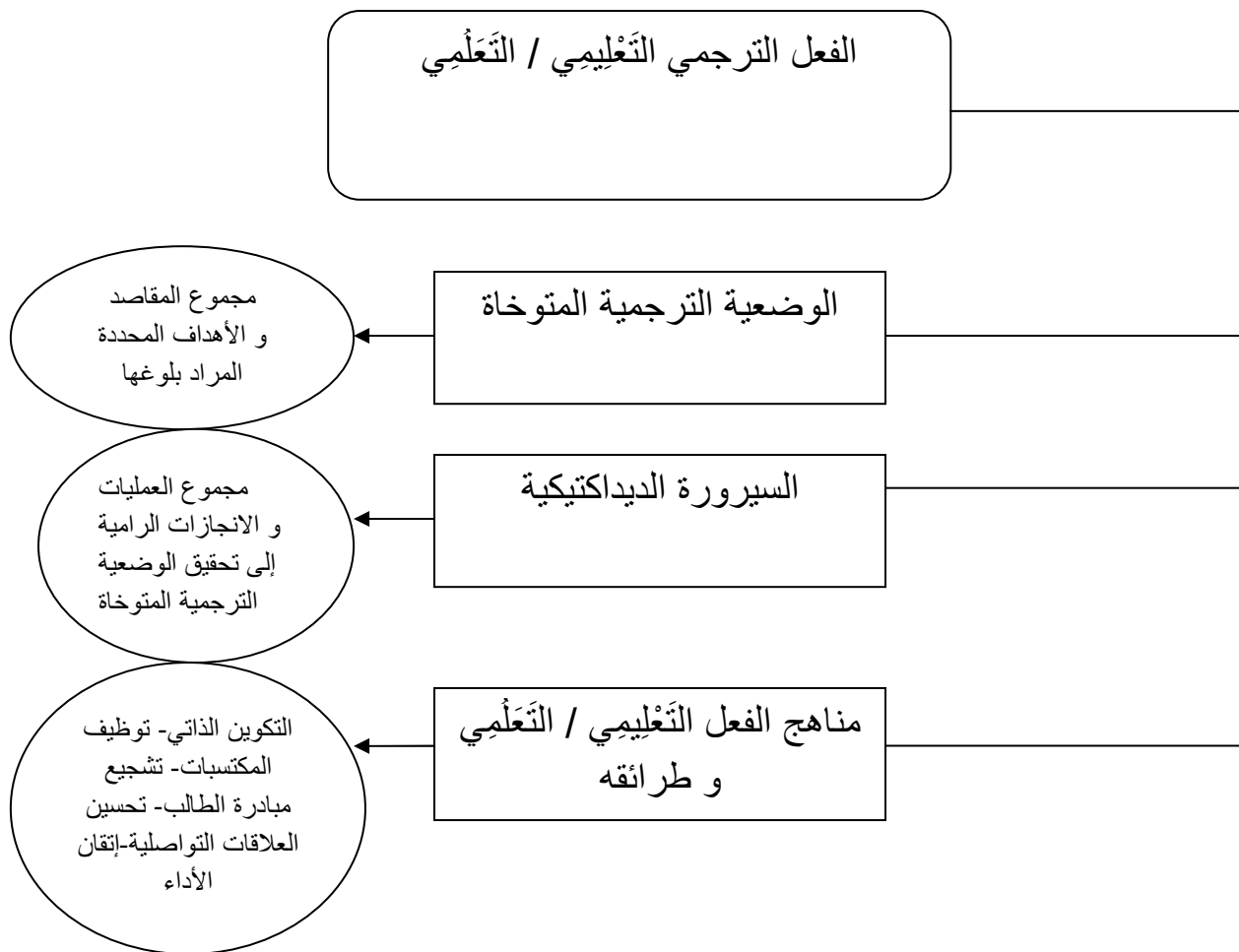
* تحسين العلاقات التواصلية: إن تشجيع الطالب على اتخاذ المبادرة الشخصية سيؤدي حتما إلى إعادة النظر في طبيعة العلاقة التي تجمعها بالأستاذ، فالطالب إذن سيكون مسؤولا عن تكوينه ويبقى الأستاذ مجرد موجّه لا غير ، فيتخلّى في هذا السياق عن السلطة و يعطي حرية تعلم أكبر للطالب فيعمل هذا الأخير حسب حاجياته و إمكانياته و ينطلق للعمل نحو تحقيق الأهداف المرسومة.

* إتقان الأداءات: إن ما لا يختلف فيه اثنان أن الطالب الذي يبذل جهدا فرديا في عملية التعلم لاشك أنه سيستفيد أكثر مما اكتسبه من معارف و سيختزنها لمدة أطول بالمقارنة مع العمل الذي منح له جاهزا، فالمعارف التي تكلف الطالب عناء البحث في جزئياتها ستسهل عليه عملية استدراكها عند المواقف التي أعدت من أجلها.²

يختزل الفعل التعلّيمي/التعلّمي في هذا السياق في الشكل التالي:

¹ Louis Porcher, L'enseignement des langues étrangères, Hachette Education, 2003, p 14.

² ينظر خالد المير و آخرون، م.س، ص 77-78.



رابعاً: موضوع التعليميّة:

يُحصر أهل الاختصاص موضوع التعليميّة في دراسة آليات اكتساب و تبليغ المعارف المتعلقة بمجال معرفي ما، فهي تمثل في آن واحد تفكيراً و ممارسة يقوم بها الأستاذ لمواجهة الصعوبات التي تعترض طريقه و هو يقدم مادة ما.

تعد مهمة الأستاذ من أصعب المهام و أدقها حيث أن نجاح العملية التعليميّة تتوقف بالدرجة الأولى على إمكانياته و قدراته الذاتية.

«إن الأستاذ الجامعي قدوة كبيرة للطالب، فإذا كان لا يتوافر بهذه القدوة مقوماتها العلمية و جوانبها النفسية و التربوية، يغدو قيادة غير فاعلة و غير منتجة [...] فالتدريس قدرة على الإلقاء و الإقناع و علم معاصر أو ثقافة موسوعية تتصل بآخر التطورات الراهنة و يتعين على

الأستاذ توفير هذين العنصرين في عمله التربوي و العلمي، فيجمع بين شخصية المربي، و العالم و المثقف، المربي في قدراته التربوية و النفسية و العالم أو المثقف في إمكانات اختصاصه».¹

إن الأستاذ الجامعي بصفة عامة و أستاذ الترجمة على وجه الخصوص مطالب بتوجيه المترجم المتمرس أي الطالب نحو أصول البحث العلمي، حيث عليه أن يكتسب طريقة التحليل و أسلوب التفكير و استنتاج ما يمكن استنتاجه، و ملاحظة جوانب الظواهر اللغوية على اختلافها و بهذا سيعتق الطالب لا محال أكثر الأفكار استجابة للتطور العلمي و الاجتماعي.

إن التدريس الجامعي ليس حشو ذهن الطالب بأكوام من المعارف النظرية و التطبيقية، و إنما استخدام تلك المعلومات للوصول إلى معارف أكثر دقة عن طريق التحليل و المقارنة و هذا ما سيخدم العمل الترجمي في جزئياته و كلياته.

خامسا: الاتصال التعليمي

إن نوع الاتصال الذي يهمننا و يخدم دراستنا هته و الذي تتحقق من خلاله العملية التعليمية هو "الاتصال التعليمي" « Communication d'enseignement » أو كما يسميه البعض "بالاتصال البيداغوجي" « Communication pédagogique » أو حتى "الاتصال التربوي" « Communication éducative ».

و قبل تفصيل، نجد علينا لزاما أن نتطرق إلى عنصر رئيسي من الاتصال التعليمي ألا و هو "اللغة التعليمية".

تكمن وظيفة اللغة التعليمية في التبليغ و الاتصال و الإخبار، و "التبليغ و التواصل هو التخاطب المتبادل بين أفراد جماعة ما و هو عبارة عن تبادل معلومات و أعراض بكيفية معينة، تلك هي إذن الوظيفة الرئيسية التي تؤديها الألسنة البشرية".¹

¹ الشيخلي عبد القادر، تطوير المستوى العلمي للطالب الجامعي، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، 1983، ص 14-

إن اللغة أداة تفاهم و تواصل و هي الملكة الإنسانية التي تتجلى في القدرات الفطرية التي يمتلكها الإنسان دون غيره من الكائنات الحية، ثم إنه كان لزاما في هذا السياق أن نضع تمييزا بين اللغة و اللسان و الكلام، على أن اللسان هو الملكة الإنسانية المتمثلة في القدرات التي يمتلكها الفرد و التي تميزه عن الكائنات الأخرى، لتكون اللغة بهذا جزءا جوهريا منه و في الوقت نفسه "نتاج اجتماعي للملكة اللسان يتبناها المجتمع لتسهيل ممارسة هذه الملكة عند الأفراد، فهي مؤسسة اجتماعية حركتها التكرار و الثبات".²

أما الكلام فهو "نتاج فرد يصدر عن وعي و إرادة، و يتصف بالاختيار، و يتجلى ذلك في الحرية التي يمتلكها الفرد في استخدامه للأنساق التعبيرية مستعينا في إبراز أفكاره بآليات نفسية و فيزيائية، لهذا، فالكلام يولد خارج النظام و ضد المؤسسة لأنه السلوك اللفظي اليومي الذي له طابع الفوضى و التحرر".³

يكمن الهدف من الاتصال التعليمي إذن في إيصال رسالة تعليمية تتمثل في المحاضرة التي يلقيها الأستاذ (المرسل) على طلبته (المرسل إليهم) حيث يتم تبليغ هذه الرسالة بواسطة القناة التي تكون إما مسموعة مثل اللغة الشفوية أو مرئية مثل اللغة المكتوبة.

إن هذه الظاهرة هي نفسها التي تحدث عنها ابن خلدون حيث أنه أضاف إلى هذه العناصر الثلاث من مرسل و رسالة و مستقبل ما يعرف في الأوساط الديدانكتيكية بعنصر التشويش إذ قد تتعرض الرسالة إلى هذا العنصر الذي سيؤثر سلبا على أداء العملية التعليمية حيث يعمل على إضعافها و يجعلها غامضة، الشيء الذي يحدث عندما تنعدم السيطرة على الرسالة التربوية.

ينحصر عنصر التشويش في الرسالة التعليمية الترجمية في نقاط عدة نذكر من بينها:

¹ خولة طالب الابراهيمى، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص 24.
² عبد القادر شرشار، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص، منشورات دار الأديب، الجزائر، 2006، ص 13.
³ م.ن، ص 13.

● التعقيد و التشعب في أثناء تقديم مادة الدرس: قد تتعقد أساليب التعليم عند المعلمين دون محاولة تحديد أو حتى التعرف على مدى فاعلية هذه الأساليب و مواطن قوتها أو ضعفها، و كثيرا ما يخلف التشعب في تقديم المادة فروقا دالة في مستويات تحصيل الطلبة. إن أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض أو التقديم يكون تأثيره فعلا في استيعاب الطلبة.

● عدم مناسبة المعطيات المقدمة مستوى الفئات المستهدفة: لا بد أن يؤكد الأستاذ في طرق التدريس الملائمة التي ينطلق منها إلى تعميق الحقائق و المعلومات على أن تناسب مستوى الطلبة بهدف تنمية مهاراتهم و اتجاهاتهم.

● الشدة على المتعلم: لا بد من إكساب الطلبة المعلومات و المفاهيم بمرونة و يسر بعيدا عن الضغط الذي يكون لا محال مضرا بهم، ليضع الأستاذ طريقة لبقة و مرنة للتواصل مع طلبته تعينهم على الفهم الجيد و التفكير المبتكر و ذلك على ضوء قدراتهم و استعداداتهم .

إن هذه الظواهر التعليمية من شأنها أن تخل بالتعليم و تقف حاجزا في وجهه، و بهذا المعنى فإن معوقات الاتصال هي جميع المؤثرات السلبية التي تمنع عملية تبادل المعلومات بين المرسل و المستقبل فتعطلها أو تبعدها عن الهدف البيداغوجي الذي ترمي إليه.

نجد لزاما علينا في هذا السياق أن نتحدث عن العناصر الضرورية لإتمام عملية التواصل، التي تتمثل في:

1/ المرسل: destinateur وهو العنصر المرسل للرسالة مقترنا بالوظيفة الانفعالية والتي

تعرف أيضا بالوظيفة التعبيرية *fonction émotive* التي تعكس الموقف الشخصي للمرسل إزاء الموضوع الذي نتحدث عنه الرسالة.

2/ المرسل إليه: destinataire وهو العنصر المتلقي للرسالة، مقترنا بالوظيفة الافهامية fonction conative وهناك أيضا من يسميها بالوظيفة الندائية أو الطلبية، وظيفة تهمين في الخطاب عندما يكون مركزا على المتلقي.

3/ السياق: contexte والذي يقترن بالوظيفة المرجعية fonction référentielle التي تتعلق بالسياق الذي أنجز من أجله الخطاب، الموضوع الذي يتحدث عنه.

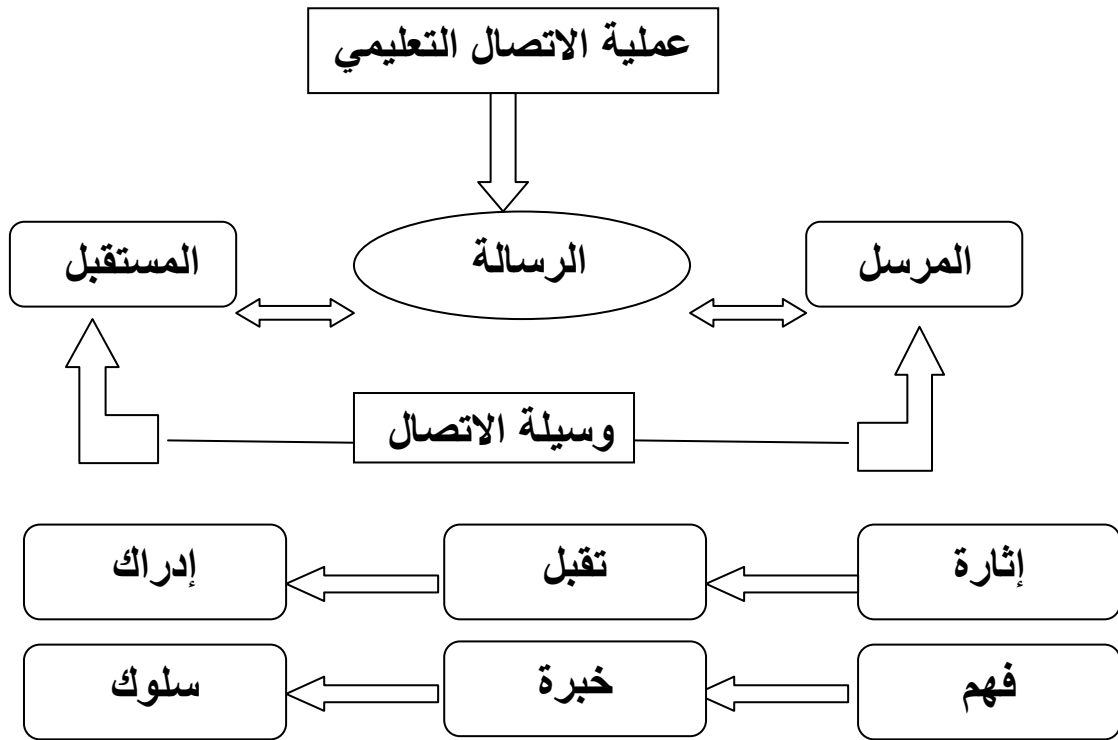
4/ الرسالة message و هو محتوى الإرسال ويقترن هذا العنصر بالوظيفة الشعرية fonction poétique التي تتبدى في البنية اللغوية للرسالة نفسها، أي أدبية الرسالة.

5/ الاتصال أو القناة (الصلة) contact وهي القناة التي توصل الخطاب، ويقترن هذا العنصر بالوظيفة الانتباهية fonction phatique حيث يتجلى دورها في الحرص الشديد لدى المرسل و المرسل إليه على إقامة التواصل وتمديده ومراقبته أثناء عملية التخاطب للتأكد من وصول الرسالة.

6/ السنن code : وهي القواعد والقوانين التي يشترك فيها طرفا الإرسال، وتقترن هذه القوانين بوظيفة ما وراء اللغة أو ما يعرف أيضا بالوظيفة الميتالسانية fonction métalinguistique، حيث تتجلى هذه الوظيفة عندما يتمركز الخطاب حول لغة الرسالة نفسها كشرح بعض الكلمات أو التساؤل عن معانيها أثناء الحوار بين المرسل والمرسل إليه.¹

لا تتم عملية الاتصال التعليمي إلا إذا توفرت جميع عناصر العملية التعليمية التي ستؤثر لا محال على المتعلم، و لقد وضع صالح خليل نموذجا في الاتصال التعليمي قائما على مراحل تأثير العملية على المتعلم و قد قدمه على النحو الآتي²:

¹ ينظر عبو أبواسماعيل، وظائف اللغة عند جاكسون، مجلة الفيصل، الرياض السعودية، ع117، 1994، ص 103-104.
² ينظر صالح خليل أبو أضيع، العلاقة العامة و الاتصال الإنساني، دار الشروق، ط1، 1998، ص 63.



يرسل الأستاذ أثناء العملية التعليمية جملة من المعطيات الخاصة بموضوع الدراسة إلى ذهن الطالب حيث يثير مجموعة من المنبهات التي يتقبلها المتعلم فيحصل الإدراك و هذا ما يترجم عمليتي الفهم و اكتساب الكفاءات، ذلك أن " أي نشاط يؤثر في الاتصال الإنساني هو في حد ذاته مركب من عناصر متفاعلة فيما بينها إذ أن كل خلية عصبية فيحاء المخ قد تستشار في كل نشاط.¹

يث الأستاذ (المرسل) إذن خطابا يتلقاه الطالب (المتلقي)، و لكي يصبح ذلك الخطاب إجرائيا لا بد أن يحظى بسياق يحيل إليه و هو ما يطلق عليه أيضا المرجع، ثم يكتسب الخطاب اتصالا أو قناة تضمن الحضور النفسي و التجاوب بين المرسل و المتلقي، و الذي يسمح لهما بالاحتفاظ على عملية التبليغ.

¹ سالم عبد الجبار أل عبد الرحمان، هندسة الاتصال البشري و أثرها في الموقف التربوي التعليمي، مجلة التربية، قطر، العدد 123، 1997، ص 295.

يؤكد بعض المختصين في مجال الاتصال التعليمي أن تلك العملية المتبادلة بين الأستاذ (المرسل) و الطالب (المرسل إليه) تعتبر من أرقى أنواع الاتصال التربوي و أنه يوجد عاملاً أساسياً يسمح للأستاذ بالانتقال في سياق العملية الديدانكيتية من مرحلة إلى أخرى ألا و هو عامل التغذية الراجعة Rétroaction أو المرتدة و الذي يكمن في قدرة المرسل على امتحان المرسل إليه و هذا ما يحقق الأهداف المرسومة للاتصال.

" تُعد التغذية الراجعة وسيلة هامة يتعرف من خلالها المعلم (المرسل) على مدى التأثير المقصود و غير المقصود للرسالة التي قام بإرسالها إلى التلميذ (المستقبل)، و قد تكون إيجابية أو سلبية. فالتغذية الراجعة الإيجابية تؤكد على أنه تم تحقيق الكفاءة و التأثير المقصود أما السلبية فإنها توفر المعلومات حول عناصر النظام الاتصالي التي لم تعمل بكفاءة و انحراف الاتصال عما يقصده المرسل.¹"

تكون التغذية الراجعة إذن آلية تصحيح أخطاء المتعلم حيث إنها تساهم في تعديل سلوكه من خلال تقويم نتائجه و إن لها دور بالغ الأهمية في عملية التعلم الذاتي فهي تسهل عملية التعلم و تساهم في زيادة الكفاءة العلمية التعليمية و رفع جودة التعلم و تحسين الانتاج العلمي كما و نوعاً و سرعة.

يكمن الهدف من التغذية الراجعة في:

- الإخبار: إعلام الطالب بنتائج استجابته -من حيث الصحة أو الخطأ-
- التعزيز: إعلام الطالب بنتائج استجابته الصحيحة، فتقوي ثقته بنفسه.
- الدافع: إعلام الطالب بنتائج استجابته الصحيحة، فتحفزه إلى زيادة جهده و سرعة تعلمه.
- التقييم: إعلام الطالب بنتائج استجابته الصحيحة، فيقيم سلوكه و أدائه.

¹ أحمد محمد الزعبي، الاتصال الفعال بين المعلم و التلميذ و معوقاته التربوية و النفسية، مجلة التربية، قطر، العدد 143، 2002، ص 280.

من ناحية أخرى ركز أهل الاختصاص من الديداكتيكيين و التربويين* على أهمية الاتصال التعليمي المباشر أو ما يعرف أيضا بالاتصال المواجهي و الذي تحدث عنه ابن خلدون قائلا: " إن البشر يأخذون معارفهم و أخلاقهم و ما ينتحلونه من المذاهب و الفضائل تارة علما و تعليما و إلقاء و ثارة محاكاة و تلقينا بالمباشرة، إلا أن حصول الملكات عن المباشرة و التلقين أشد استحكما و أقوى رسوخا، فلقاء أهل العلوم و تعدد المشايخ يفيدته تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها، فيجرد العلم عنها و يعلم أنها أنحاء تعليم و طرق توصيل.¹"

هذا ما توقف عنده أصحاب الاختصاص كون الاتصال المباشر يسهل عملية التعلم فالرحلة لطلب العلم تتيح فرص لا مثيل لها إذ أن تلقي المعلومات تتم بطرق مباشرة و من المصدر ذاته.

خلاصة القول إن الاتصال التربوي الناجح يتوقف على شروط ثابتة تجمع كل من المرسل و المستقبل و الرسالة و الوسيلة و التي ستكمل كل واحدة منها الأخرى في العملية التعليمية و أهم هذه الشروط:

أ- شروط المرسل:

- أن يكون متمكنا من مادته، فيبحث عن المعطيات المكونة للدرس بشكل موسع و تكاملي و ذلك بغية وضع أهداف تعليمية مؤطرة تنمي التفكير الناقد و أسلوب حل المشكلات، فيحدد مراحل خطة الدرس في ضوء الاحتياجات التعليمية للطلبة و ينفذها في حدود الوقت المتاح.
- أن يكون قادرا على مراعاة الفوارق الفردية للمتعلمين و كذا طاقاتهم على التحصيل، حيث يصمم أنشطة استكشافية مختلفة لتحديد احتياجات الطلبة و ميولهم و يستخدم أساليب و أدوات متنوعة لرصد مستوياتهم و فهمها.

*من بين الديداكتيكيين و البيداغوجيين الذين يعرفون شهرة عالمية: فرايني Freinet، بياجي Piaget، ماريو Meirieu ، Bayard. و بيار Lefebvre لوفبر.
¹ ابن خلدون، م.س، ص 559.

- أن يحسن معاملته مع المتعلمين.

ب- شروط المرسل إليه:

- أن يكون قادرا على التركيز و الإصغاء أي على الاهتمام بما يلقي عليه من معارف.
- أن يكون قادرا على تؤوليل الرموز و ذلك بعد تفسيرها تفسيراً صحيحاً حيث يتوقف ذلك على محموله المعرفي.

ت- شروط الرسالة:

- أن تكون جذابة مثيرة تشدّ انتباه المرسل إليه.
- أن تكون مصاغة بلغة مناسبة تخدم المستوى التعليمي للمرسل إليه حيث يتوقف ذلك على اختيار الأستاذ.

هكذا تتضح علاقة التعليم بالاتصال فلا يمكننا أبداً الفصل بين هاتين العمليتين لأن العملية التعليمية هي في حد ذاتها عملية اتصال، " فالعملية التربوية و عملية التعلّم و التعلّم هي عمليات اتصال في نفس الوقت.¹

سادساً: العملية التعليمية و مناهجها التربوية

I. العناصر المكونة للعملية التعليمية:

إنّ نجاح العملية التعليمية يتوقف على جملة من الأركان أو العناصر الأساسية التي بموجب انسجامها و تكاملها يتم تحقيق الغايات البيداغوجية، و إن هذه الأركان تكوّن ما يعرف في الأوساط التعليمية بالوضعية الديداكتيكية (Situation didactique).

¹ ربحي مصطفى عليان و محمد عبد الدبس، وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر، عمان، ط 1، 1999، ص 142.

قبل الإفاضة في تلك العناصر المكونة للعملية التعليمية، سنتطرق فيما يلي إلى مفهوم أساسي ينبغي ضبطه أولا و هو مفهوم الوضعية الديدانكائية و بخاصة في بيداغوجيا الترجمة الذي جاءت به "إليزابيت لافو" Elisabeth Lavault سنة 1998.¹

« La notion de situation didactique fait référence aux éléments dont il faut tenir compte dans l'enseignement d'une discipline, notamment dans la conception des programmes. Ces programmes englobent certes les mesures pédagogiques mises en œuvre en salle de cours, mais ils comprennent également ce qui intervient, en amont de l'enseignement, ainsi que la finalité des programmes de formation, en aval ».²

« إن مفهوم الوضعية الديدانكائية يحيل على العناصر التي يجب أخذها بعين الاعتبار في تعليم مادة ما، و بالأخص ما يتعلق بتسطير البرامج التعليمية. تشمل هذه البرامج بالتأكيد الخطوات التربوية المطبقة في الدرس، و لكنها تشمل أيضا على ما يسبق التعليم من عوامل و ما يليها في النتيجة النهائية لبرامج التكوين التي تأتي فيما بعد».

و تتمثل هذه العناصر المكونة للوضعية الديدانكائية فيما يلي:

1. المتعلم أو الطالب: (L'apprenant)

أما الطالب فهو بمثابة المكوّن، ذلك الطرف المستقبل في العملية التعليمية الذي يمتلك قدرات و استعدادات فردية شخصية تكونت و نمت و نضجت بمرور المراحل التعليمية التي عرفها منذ إرهاباته الأولى، إرهابات لا بد منه تكييفها و تشبيعها و توجيهها توجيهها سليما، حيث يتدخل الأستاذ البيداغوجي بكفاءاته اللغوية و مهاراته التعليمية، و هكذا يكون «دور الأستاذ

¹ C.f. Marco A. Fiola, op.cit, p 337.

² Ibid., p337.

[...] الحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته و تعزيزها ليتم تقدّمه و ارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعليم».¹

2. الأستاذ: (Enseignant / formateur)

و هو العنصر الأساسي و القاعدي في العملية التعليمية و هو بمثابة الطرف المرسل، تكمن مهمته في الإبلاغ و الإفهام و توصيل الرسالة التعليمية إلى المتلقي الذي هو المتعلم بوضوح و بساطة. إنه المحرك في العملية التعليمية التواصلية التي تتم بينه وبين المتعلمين و تكمن براعة الأستاذ في طاقته و قدرته على تبليغ الرسالة في شموليتها.

لابد أن يكون الأستاذ «مهياً للقيام بهذا العمل الشاق و ذلك عن طريق التكوين العلمي و البيداغوجي الأولي و عن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني و النفسي و التربوي، تكوين لا متناهي إلى حد كبير».²

و هكذا تتوقف قدرة الأستاذ في أداء وظيفته التعليمية على استعداداته العلمية و المنهجية و المعرفية و البيداغوجية التربوية على أن يكون الانسجام بين هذه الاستعدادات سر إنجاح مهمته البيداغوجية.

3. الطريقة: (la méthode)

و هي المصدر أو الوسيلة أو حتى القناة التي تمكن التفاعل و التواصل و التبليغ بين طرفي العملية التعليمية (الأستاذ و الطالب) وهي أيضا ذلك المنهج العلمي المتبع من قبل أستاذ المادة و الذي يمكنه من تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من العملية التعليمية.

¹ أحمد حساني، م.س، ص 142.

² أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، ع 02، 2002، ص 122-123.

إنّ نجاح العملية التعليمية يتوقف على نجاح الطريقة التي يأخذ بها الأستاذ بوصفه إجراء بيداغوجيا، حيث يسهر على تطوير الطرق التعليمية و تجديدها من خلال توخي العناصر التالية:

أ. الإجراء اللساني:

ينبغي على الأستاذ أن يستثمر المفاهيم اللسانية المعاصرة التي ستمكنه من وضع تصور شامل لبنية النظام اللساني الذي هو بصدد تعليمه، و بهذا سيؤطر منهجية التعليم هته ليتمكن الطالب من حسن اكتساب النظام اللغوي الذي هو بصدد التعامل معه.

ب. اختيار المادة التعليمية:

يتوقف اختيار المادة التعليمية على الغايات البيداغوجية للعملية التعليمية حيث يجب على الأستاذ في هذا السياق مراعاة مستوى الطالب واهتماماته و ظروفه النفسية و الزمكانية (الزمان و المكان) التي ستصاحب عملية تلقي المادة موضوع الدراسة.

ج. التدرج في تقديم المادة:

يتم وضع الإطار العام لعملية تعليم الترجمة من خلال أخذ الأستاذ بمبدأ التدرج في تقديمه للمادة موضوع التعليم، لينتقل في هذا السياق من الأسهل إلى السهل فالأقل سهولة و لينتقل أيضا من العام إلى الخاص. إن التدرج في اختيار النصوص مواضيع الترجمة يقتضي بالضرورة الاهتمام بمبدأ التواتر في العملية التعليمية و بمبدأ التواتر هنا نعني تواتر المفردات أو الرموز اللغوية حيث سيهتم الأستاذ بادئ ذي بدء باستعمال الرموز المتداولة في لغة ما لينتقل بعدها إلى استعمال المصطلحات غير المتداولة في سياقاتها الدلالية المختلفة.¹

¹ ينظر ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، بيروت، 1983، ص 17-18.

ثم نجد علينا لزاما في هذا السياق أن نؤكد على ضرورة التدرج في الصعوبة عند اختيار نصوص مواضيع العملية الترجمة و ذلك انطلاقا من تصور الباحثة كريستين دوريو Christine Durieux لتحليل نصوص الترجمة.¹

و ما دمنا بصدد الحديث عن التدرج في العملية التعليمية، نرى لزاما على أنفسنا أن نستشهد بترائنا العربي و بما جاء به ابن خلدون في مقدمته على أن «تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا و قليلا فقليلا، يلقي عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب و يقرب له في شرحها على سبيل الإجمال و يراعي في ذلك قوة عقله و استعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن و عن ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم».²

د. عرض المادة:

إن الأستاذ مطالب بإتقان العرض و التقديم لمادته التعليمية و إن نجاح عرض المادة بهذا الشكل يخول للمتعلم اكتساب الخبرات و المهارات و بهذا امتلاك القدرة الكافية لممارسة الحدث اللغوي من خلال النقل المادي للعناصر اللسانية التي توفره له الوسائل التعليمية من وثائق مكتوبة و أشرطة سمعية بصرية على سبيل المثال.

و يجدر الذكر في هذا السياق أن طريقة عرض الأستاذ للمادة اللغوية لابد أن تكون أقرب ما يمكن من الظروف الطبيعية التي يتعلم فيها شخص ما لغة أجنبية عنه، إذ سيقوم بإعداد الطالب تدريجيا لاكتساب الملكة اللغوية الأساسية، حيث أنه سيصبح قادرا على التعبير العفوي السليم بعيدا عن استخدام الأنماط البلاغية المعقدة لينتقل إلى مرحلة اكتساب المهارة في التعبير البليغ و الأساليب الفنية و هنا نلاحظ التدرج في اكتساب الطالب الملكة اللغوية.

¹ ينظر جوهري أحمد، درس الترجمة – نحو منهجية متماسكة لديدأكتيك الترجمة العلمية-، مطبعة مصعب، المغرب، 1995، ص 58.

² ابن خلدون، م.س، ص 234.

إن نجاح عرض المادة اللغوية يمكن الطالب من اكتساب الخبرات التالية:

- اكتساب النظام الفونولوجي للغة .
- إدراك العلامات الدالة التي تكوّن النظام اللساني.
- إدراك العلاقة بين الكلمة و ما تحيل عليه في الواقع الحسي.
- إدراك العلاقة بين البنية المورفولوجية و النظام الفونولوجي للغة.
- إدراك آلية التركيب و التأليف.
- إتقان القراءة و الإملاء.
- امتلاك آلية الحوار و الخطاب الشفوي و المكتوب.¹

٥. التمارين اللغوية:

إن مقياس التمرين اللغوي مركّز بيداغوجي يعزّز ترسيخ اكتساب الطالب الخبرات و المهارات و امتلاكه القدرة الكافية للممارسة العملية للحدث اللغوي، حيث تكمن الغاية من هذا المقياس البيداغوجي كشف «الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية التي تتبدى أثناء ممارسة المتعلم للحدث اللغوي».²

تأخذ التمارين اللغوية أشكالا و طرائق متعددة:

1. التجريد الحكائي أو ما يعرف عند أهل الاختصاص بالحكاية المجردة لما تم استيعابه سابقا لدى المتعلم بغية تحصيل فهمه و ترسيخه في ذاكرة هذا الأخير.
2. الاستبدال الساذج و يسمى أيضا بالاستبدال المفرد و الذي يتوقف على تغيير في مواضيع العناصر اللغوية أي أن تحل بعض العناصر اللغوية محل بعضها الآخر في السياق الكلامي بغية تدريب الطلبة على الإنتاج اللغوي.

¹ ينظر أحمد حساني، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، ص 147.

² م.ن، ص 148.

3. الاستبدال المتعدد المواضيع و الذي يتوقف على تغيير للمادة اللسانية في عدة مواضيع و على التوالي.

4. الزيادة أو الحذف بهدف ترسيخ العناصر اللسانية المكتسبة لفظا و معنى و ذلك بصفتها موجودة أو غائبة في الإنتاج اللغوي مع تثبيت العناصر الجديدة في الاستعمال.

5. التصريف و التحويل بهدف إثراء الكفاءة اللغوية لدى الطالب، حيث سيكسبه هذا التمرين القدرة على تركيب البنى اللسانية و تفكيكها.¹

من خلال هذا الطرح، يمكننا أن نتوقف عند أبرز الأهداف التعليمية و البيداغوجية التي يسعى التمرين اللغوي إلى تحقيقها:

* الإلمام الشامل بالنظام اللغوي.

* تنمية القدرة الإبداعية اللغوية.

* ترقية التعبير اللغوي.²

سابعاً: الوسائل التعليمية /التعليمية و طرائق التوضيح في ضوء المقاربة الترجمية

تقوم العملية التعليمية/التعليمية على مجموعة من الوسائل المادية و المعنوية التي قد تختلف باختلاف المواقف التعليمية و المقتضيات البيداغوجية لنذكر منها:

1-الوسائل التعليمية /التعليمية:

تمثل الوسائل التعليمية / التعليمية من جهة في مجموع الوسائل التي يستخدمها الأستاذ لتيسير و تحسين مهامه التعليمي و في مجموع الوسائل و الأدوات التي يستخدمها الطالب بغية اكتساب حقائق جديدة و توسيع دائرة معارفه و كذا إغناء محموله المعرفي من جهة ثانية، فهي تمثل إذا

¹ ينظر م.س، ص 75- 76.

² ينظر م.ن، ص 151.

الوسائل المادية. أما عن المترجم المتمرس فهو يحتاج من بين هذه الوسائل التعليمية إلى ما سماه الدارسون بوسائل الجيل التربوي الثاني و كذا وسائل الجيل التربوي الثالث.

أ- وسائل الجيل التربوي الثاني:

نجد على رأس وسائل الجيل التربوي الثاني ما يعرف عند أهل الترجمة بالأدوات المرجعية¹، إذ إن من أهمها المعاجم الثنائية أو المتعددة اللغة التي غالبا ما تورد المقابلات في الإنجليزية و الفرنسية و العربية.

هنا يستحسن بنا أن نتطرق إلى بعض المعاجم التي يستعملها كل من الأستاذ و الطالب:

* المورد، لمنير البعلبكي الرائد في ميدان الترجمة الحديثة من الانجليزية إلى العربية حيث بناه صاحبه على معجم و ييستر الأمريكي، فيه جزء مخصص للأمثال و الحكم بالإنجليزية و ما يقارها بالعربية و فيه أيضا معجم للأعلام كما أنه مكمل بموسوعة المورد و موسوعة المورد العربية و بمعاجم عربية-انجليزية و عربية-اسبانية و عربية-ألمانية.

* معجم إلياس العصري: أول معجم انجليزي-عربي حديث جامع، استند إليه منير البعلبكي في مورده، و يعتبر خير معين للطالب في التذكير بمثن اللغة.

* المعاجم الثنائية المفيدة في إحصاء الرصيد اللغوي الفعلي معجم أو كسفورد

(The Oxford English – Arabic Dictionnary of current usage).

حيث يعكس هذا المعجم بدقة مفهوم المصطلح الإنجليزي واضعا مقابلات عربية موفقة.

* المنهل لجبور عبد النور و سهيل إدريس و هو المورد في التشكيلة اللغوية فرنسي-عربي.

* معجم بيلو "فرنسي-عربي"

(Dictionnaire Français-Arabe de Jean Baptiste Belot)

¹ ينظر محمد الديداوي، الترجمة و التواصل -دراسة تحليلية عملية لإشكالية الاصطلاح و دور المترجم-، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص64.

من مميزاته انه و كما جاء في معجم إلياس العصري يحصي الرصيد الفعلي للغة العربية.

* كتاب الذخيرة العلمية في اللغتين الانجليزية و العربية لجورج بيرسي باجر.

(An English Arabic Lexicon, by George Badger).

إذ يعتبر هذا الكتاب المورد الرئيسي لمعظم المعاجم الانجليزية-العربية، و قد استغرق إعدادة قرابة أربعين عاما، مجسدا الرصيد اللغوي الفعلي و مركزا على القوالب و التراكيب الاصطلاحية في كلتا اللغتين.

أما عن المعاجم المتخصصة و التي تعتبر هي كذلك أدوات مرجعية في الترجمة، و التي تهتم بسرد المفاهيم المصطلحية الخاصة بمجال معين، فإنه من عيوبها أنها لا تتضمن آخر تلك المفاهيم المصطلحية إذ أن «تصنيفها يستغرق وقتا طويلا و ما أن تصدر حتى تكون قد تراكت كميات هائلة من المصطلحات الجديدة و لا تجد إليها سبيلا، لكن حسب المترجم أن يستوحي الحل منها و لو بطريقة غير مباشرة».¹

و هكذا ظهرت عدة معاجم متخصصة في شتى الميادين لنذكر منها:

* معجم مصطلحات العلم و التكنولوجيا الذي نشره معهد الإنماء العربي في أربعة مجلدات على أساس معجم:

Mc Graw –Hill Dictionary of Scientific and Technical Terms.

حيث أنه يورد عددا هائلا من المرادفات العربية.

* معجم المصطلحات العلمية و الفنية و الهندسية انجليزي-عربي لأحمد شفيق الخطيب، و هو من ثمرات مكتبة لبنان التي أثرت المعجم العربي.

* معجم المصطلحات الفنية انجليزي-عربي، صدر عن إدارة التدريب المهني للقوات المسلحة.

- * المعاجم التكنولوجية المتخصصة الإنجليزي-فرنسي-ألماني-عربي صادر عن مؤسسة الأهرام والتي صدرت في عدة مجلدات، كل منها مخصص لموضوع علمي أو تقني.
- * معجم مصطلحات البترول و الصناعة النفطية الإنجليزي-عربي لأحمد شفيق الخطيب، من نتاج مكتبة لبنان.
- * معجم الشهابي في مصطلحات العلوم الزراعية الإنجليزي-عربي.
- * معجم المصطلحات العلمية الإنجليزي-عربي لعبد العزيز محمود و محمد عبد الرحمان البرعي و حسن محمد ريجان.
- * المعجم العربي الموحد لمصطلحات الحاسبات الالكترونية الإنجليزي-فرنسي-عربي، صدر عن المنظمة العربية للعلوم الإدارية.
- * موسوعة الحاسبات الالكترونية الإنجليزي-عربي، صدرت عن الجهاز المركزي للتعبئة العامة و الإحصاء بجمهورية مصر العربية.
- * مركز مصطلحات الحاسبة الالكترونية عربي-إنجليزي، الإنجليزي-عربي من منشورات مركز الأهرام للترجمة و النشر.
- * قاموس حتي الطبي الإنجليزي-عربي.
- * المعجم الطبي الموحد عربي-إنجليزي، الإنجليزي-عربي أشرف على إعداده أطباء عرب تحت رعاية مجلس وزارة الصحة العربي و منظمة الصحة العالمية و اتحاد الأطباء العرب و المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم.
- * المعجم القانوني لحارث سليمان الفاروقي الإنجليزي-عربي، عربي-إنجليزي.
- * معجم المحاسبة لطلال أبو غزالة الإنجليزي-عربي.
- * معجم المصطلحات المصرفية و المالية الإنجليزي-فرنسي-عربي لجدي نافد الأسيوطي.
- * قاموس المصطلحات الاقتصادية و التجارية لهانس، صدر عن مكتبة لبنان.

* مصطلحات النقل البحري و التجارة الخارجية لمختار السويفي.

* المنجد في المترادفات و المتجانسات لرفائيل نخلة اليسوعي.

* المكنز العربي المعاصر لمحمود إسماعيل صيني و ناصف مصطفى عبد العزيز و مصطفى أحمد سليمان.

هذا و بالإضافة إلى كل هذه المعاجم العامة و المتخصصة تحوي وسائل الجيل التربوي الثاني على المطبوعات و المدونات من الكتب و المجلات العامة و المتخصصة و النشرات و المخطوطات و غيرها.

ب - وسائل الجيل التربوي الثالث:

تتمثل هذه الوسائل في مجموع الوسائل السمعية و البصرية مثل التسجيل الصوتي و المذيع و الصور الضوئية و الأفلام و ذلك إلى جانب الشبكة العنكبوتية.

2- طرائق التوضيح:

بالإضافة إلى الوسائل المادية التي تم التطرق لها في العنصر السابق، تقتضي البيداغوجية التطبيقية وسائل أخرى معنوية تتمثل في:

❖ الإعداد و التخطيط:

و هو إجراء منهجي يسعى الأستاذ من خلاله إلى وضع خطة عملية تطبيقية و توضيحية تؤطر العملية التواصلية ما بين الأستاذ و الطالب، حيث يرمي الأستاذ من خلالها إلى تحقيق أهداف بيداغوجية معينة مع توخي التقنيات المناسبة لتحقيق تلك الأهداف المسطرة، من خلال انتقاء العناصر اللسانية و توزيع معطياتها توزيعاً ينسجم مع البرنامج الزمني و المعلوماتي، و هكذا انتقاء

الطريقة الملائمة للعرض و التبليغ في أحسن الظروف مع مراعاة استعدادات الطالب و قدراته
الذهنية و النفسية.¹

❖ العرض:

بعدما قام الأستاذ بتحديد أهدافه التعليمية و تسطيرها وفقا لما تقتضيه البرامج البيداغوجية،
و ذلك بجمعه المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس والتي ستفيد الطلبة لا محال، سيباشر تنفيذ عرضه
للمادة بالتسلسل في الطرح و التوضيح حيث سيقوم بتقديم المعلومات بطريقة منظمة و مهيكلية
و بتفسير دقيق للمعلومة التي قد تكون لها علاقة من قريب أو من بعيد بالمعلومات موضوع
الدرس.

وفي هذا السياق تنشط العملية التواصلية بين الأستاذ و الطلبة حيث يكون كلاهما مرسلا
و مستقبلا في الوقت نفسه.

إن الأستاذ مطالب و هو في سياق عرضه للمادة موضوع الدرس أن يأخذ بعين الاعتبار النقاط
البيداغوجية الآتية ذكرهم:

- مراعاة مدى تركيز الطلبة و متابعتهم للعرض على المستويين السمعي و البصري.
- مراعاة مدى توفر عنصر التشويق و هو يقدم مادته مما سيمكن من شد انتباه الطالب و ازدياد
رغبته في التعلم و اكتشاف معطيات جديدة.
- مراعاة التنظيم و الموضوعية في عرض المادة و هذا ما يقوم عليه التصور العلمي و البيداغوجي.
- مراعاة الدقة في عرض المعلومات و المعطيات.

¹ ينظر صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، 2000، ص 34-35.

❖ العامل الزمني:

يكون الأستاذ أثناء عرضه للمادة التعليمية مقيدا بعامل الزمن حيث أنه سيقوم بتقسيم مادته إلى حصص مقيدة زمنيا مع مراعاة قدرات الطالب و استعداداته و سيكون لذلك التقسيم المحكم دورا فعالا في إنجاح العملية التعليمية.

التقييم:

هو إجراء منهجي يحرص على الممارسة التعليمية بشروطها و أسسها و مقوماتها و يستهدف مدى نجاح العملية البيداغوجية بجمع نتائج عملية التعليم و تفسيرها.

إن التقييم عملية تربوية مصاحبة لتنفيذ المنهج من جهة و لقياس ما حققه من أهداف من جهة أخرى، و لذا بات من الضروري أن يستهدف عناصر العملية التعليمية برمتها (الأستاذ/ المتعلم/ الطريقة).¹

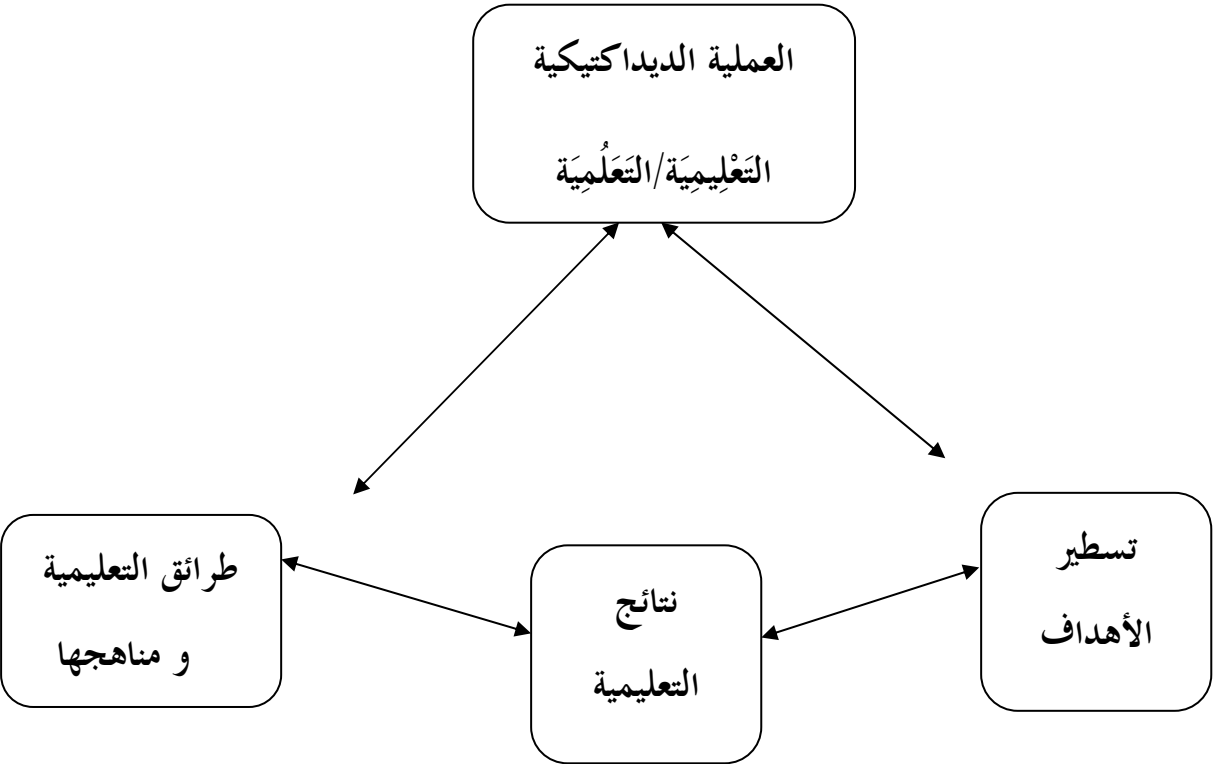
إن الهدف من عملية التقييم هو مراقبة سير العملية التربوية " و يبيّن المعلمون قدرة التعلم المرجوة من خلال [...] منح الطلاب دورا شريكا في عملية التقييم و الزيادة من دور التقييم التكويني و الذي يعزز المسؤولية الذاتية تجاه التعلم و يوجه لتنمية أدائه و تعميق تحصيله و النهوض به، و يشارك المعلم الناجع تلميذه في عملية تقييم التعليم و يساعد المتعلمين في كيفية التعلم من خلال تهئية البيئة التعليمية بالمشاركة و تمكين الطالب أن يتعلم كيف يتعلم".²

هكذا يكتسب الطالب من أستاذه طريقة التعامل مع مصادر المعرفة بنجاعة و كيفية إدلاء المعلومات، فيكون هدف عملية التعليم تهئية مترجمين أكفاء، و ذلك بتنمية مهارات التفكير لدى الطلبة حيث يأخذ الأستاذ دور الموجّه و المشرف و الداعم لإيجاد الحلول وليدة الحالة.

يمكننا تلخيص ما جاءت به العملية الديدانكتيكية التعلّيمية/التعلّمية في المخطط التالي:

¹ ينظر م.س، ص 36.

² خالد عرار، بدائل و دلالات لتطوير جودة الصف المدرسي، مجلة الرسالة، العدد 14، 2006، ص 134.



الفصل الثاني

بيداغوجيا الأهداف

المبحث الأول: مفاهيم و تعريفات

أولاً: مفهوم الهدف البيداغوجي

1. التحديد اللغوي :

- يفيد لفظ "الهدف" لغة في المعاجم العربية، ومن خلال تعدد مشتقاته ووفرته ما يلي:
- " يقال الغرض الهدف و هدف إلى الشيء أسرع وهدف إليه لجأ. و الهدف هدفاً إلى، أي قصد وعمل على بلوغ غاية ما، و رمى إلى و يقال هادف أي من يجعل لعمله غرضاً محدوداً.¹
 - "و الهدف كل مرتفع من بناء أو جبل ومنه سمي الغرض الذي يرمى إليه هدفاً و يقال هدف مسعى أي غاية و قصد من عمل أي ما يرمى إليه جهداً أو فعل أو إرادة.²
 - "و في الهدف يهدف الرجل هدفاً أي كسل وضعف و الهدف الوخيم الذي لا خير فيه و الجمع أهداف.³
- أما بالنسبة للغات الأخرى، فإن مفهوم لفظ الهدف لا يخرج عن معنى الدقة و التحديد، هكذا نجد لفظ "objectif" في اللغة الفرنسية مثلاً يفيد معاني منها:

- التنظيم و التصميم.
- التخطيط لنوايا البيداغوجية.
- تحديد نتائج صيرورة التعليم.⁴

2. التحديد الاصطلاحي التربوي:

¹ ابن منظور -لسان العرب-، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ص 346.

² المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000، ص 1476.

³ القاموس الجديد، معجم عربي مدرسي ألفبائي، علي بن هادية و آخرون، الشركة التونسية للتوزيع، المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، تونس - الجزائر، ط5، 1984، ص 1277 .

⁴ Cf. Dictionnaire Quillet de la langue française, L'art d'écrire et de bien rédiger, Editions Quillet.

يدخل "الهدف" باعتباره مفهوما تربويا ضمن بيداغوجيا خاصة يصطلح على تسميتها ببيداغوجيا الأهداف، و التي تمثل جملة من الطرائق و التقنيات الخاصة التي تنتهج داخل الفصل الدراسي أو حتى السنة الدراسية عبر الوحدات و المواد التعليمية في شكل أنشطة هادفة، حيث يتم التخطيط للنوايا البيداغوجية من خلال وصف دقيق للسلوكات و الانجازات المراد ملاحظتها في فكر الطالب أو سلوكه، و الهدف التربوي يتمثل «ترجمة التربوية إلى أفعال و سلوكات ملموسة، فإذا حدد الهدف على أساس أن يجعل الطالب يفهم شيئا محددا فإن عملية التعلم تبقى غامضة إذ لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف إجرائية»¹.

إن الهدف، تبعا لهذا المعنى التربوي هو تخطيط و انجاز يتحقق لدى الطالب و ذلك نتيجة نشاط يقوم على تلك العلاقات المتبادلة التي تم ما بين المدرس (الأستاذ) و المتعلم (الطالب)، و لقد جاء مصطلح "التخطيط" في هذا الصدد حتى يبين مدى اعتماد الهدف البيداغوجي و الوضعية الديدانكتيكية على التنظيم و التصميم (planification).

إن التخطيط منهج و خريطة توجه الأستاذ في ممارساته و إجراءاته التدريسية، فتجعل من العملية التعليمية عملية منظمة و مخططة و هادفة يتم من خلالها توجيه انتباه الطلبة و حصره في تحقيق الأهداف المتوخاة في مخطط الأستاذ، تلك العملية التي تنبني على جملة من الإجراءات المنهجية التي تنظم و توظف وفقا لما يقوم عليه الدرس من عناصر و مكونات و مراحل مختلفة و متفاوتة و كل ذلك في ضوء نتائج مستقبلية بإمكان الأستاذ توقعها و تحقيقها، كون الدرس نسق متكامل العناصر يخضع إلى بنية متداخلة و منسجمة تسعى إلى تحقيق أهداف معينة.

« Les objectifs pédagogiques expriment ce que les apprenants doivent apprendre (connaissances et capacités). Ils sont définis par l'enseignement à partir des

¹ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، بيداغوجية الأهداف، د.ت، ص 142.

objectifs de formation. Ils servent à construire, conduire et évaluer les actions de formation ».¹

"تعتبر الأهداف البيداغوجية عن ما ينبغي على المتعلمين تعلمه (معارف و مهارات)، و هي التي تحددها التعليمية من منطلق أهداف تكوينية و تكون الغاية منها اعداد إجراءات التكوين و توجيهها و كذا تقويمها."

يصبح الهدف بهذا حلقة ضمن منظومة عامة و شاملة هي الفعل التعليمي، الذي يعتبر إستراتيجية محكمة تنطلق من تخطيط و تحديد مجموعة أهداف، و تختار لتحقيقها جملة من الشروط و الإجراءات (طرائق و وسائل و تقنيات و غيرها) ليعقب ذلك تقويم هذا المجموع من العمليات. يتعلق الهدف البيداغوجي إذن بتغيير يصاغ بصيغة سلوك قابل للقياس و الملاحظة، وهو سلوك يريد الأستاذ إحداثه لدى الطالب و بهذا نستطيع أن نقول إن الهدف البيداغوجي يركز على العناصر المتكاملة الآتية ذكرهم:

- كل ما يقوم به الطالب من سلوكات و انجازات مختلفة حتى يقدم دليلا على تعلمه.
- التغيرات المتفاوتة المراد إحداثها لدى الطالب و ذلك نتيجة تعليم هادف.
- النوايا البيداغوجية، أي النتيجة و النهاية المراد الوصول إليها من خلال تعليم هادف.

ثانيا: الأسس النظرية للأهداف البيداغوجية

لقد قامت بيداغوجية الأهداف على أسس ثلاثة:

1 / الفلاسفة البراغماتية:

ويطلق عليها أيضا اسم النفعية والعملية والأدائية وحتى التجريبية، ولقد ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية.

¹ Cf. Manuel Majada, Cahier des charges de ressource pédagogique, IGPDE, 2003, p 45.

لقد تزعم البراغمية عدد من الفلاسفة على رأسهم جون ديوي Jhon Dewey ، فجاءت، بوصفها فلسفة أمريكية، ترفض رفضا مطلقا كل ما له علاقة من قريب أو بعيد بالتأمل المجرد، إذ تسعى إلى الوضوح والدقة والعمل المحسوس وذلك جراء تحديد النقائص والعوائق والمشكلات من واقع الحياة العملية، ثم صياغة فرضيات لها، ووضعها تحت التجربة في الواقع وهكذا استخلاص النتائج والحلول الإيجابية التي يمكن الاستناد إليها في واقع الحياة العملية. وهكذا ظهرت البراغمية وأخذت " تركز على نتائج الأعمال وعواقبها، وأجازت للإنسان أن يتخذ من أفكاره و آرائه ذرائع يستعين بها على حفظ بقاءه أولا، ثم السير بالحياة نحو السمو والكمال ثانيا¹".

تسعى الفلسفة البراغماتية نحو ما هو محدد و دقيق و هذا بالضبط ما تهدف إليه بيداغوجية الأهداف، هذه الأهداف التي تتضمن دافعا يحس به الطالب و الذي يتحول إلى رغبة تم تتحول الرغبة إلى تفكير في تحقيقها و ذلك في إطار وضعية مشكلة تتطلب مواجهة أو حل ما.

2-التطور الصناعي في المجتمع الأمريكي:

إن الحديث في هذا المقام حديث عن تعليم بواسطة الأهداف أو ما يعرف عند أهل الاختصاص بالتعليم النسقي، أما عن التطور الصناعي في المجتمع الأمريكي فهو تطور عرفه المجتمع الغربي بصفة خاصة و ذلك في الميدان الصناعي حيث تم آنذاك تجزئة عملية الإنتاج التي مهام صغرى، عملية قائمة في أساسها على مبدأ الفعالية و الإنتاجية.

و انطلاقا من هذه الفكرة، طبق مبدأ الفعالية و الإنتاجية على المؤسسة التعليمية حيث تم تطبيق طرق التسيير العقلاني في الميدان الصناعي على الهياكل التعليمية و هكذا بدأ الحديث في الأوساط الديدانكتيكية على التعليم النسقي الذي يرفض كل شيء ينتمي إلى الصدفة و يعتمد بهذا على عقلنة الفعل التعليمي بكل ما فيه من تخطيط و تأطير و هيكلية.

¹- علي سعيد اسماعيل، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1995، ص56.

3- النظرية السلوكية في التعلم:

لقد تمت محاولات عدة لبعض منظري ديداكتيكية الأهداف البيداغوجية، من أجل العمل على تطبيق أهم المعطيات التي اعتمدها النظرية السلوكية في التعلم، حيث يتم تجاوز الممارسات القائمة على الحدس و التخمين و ذلك بوضع الظاهرة محل الملاحظة و القياس. لقد تم التركيز على كل ما هو محمل و جزئي في الظاهرة، و تحديد الأهداف الجزئية منها و العامة و هكذا مختلف الإجراءات الموظفة عند عملية التنفيذ البيداغوجي و الذي سيعتمد على مبادئ التأطير و البرمجة و العقلنة.¹

ثالثا: أصناف الأهداف البيداغوجية – أصناف بلوم للأهداف العقلية المعرفية –

يعتبر نموذج العالم التربوي الأمريكي "بأنجمان بلوم" (Benjamin Bloom) من أشهر النماذج التي تصنف مستويات الأداء الإدراكي، و هي مستويات متسلسلة، تكمل الواحدة منها الأخرى، حيث أنه لا يمكن للطالب أن يصل إلى أهداف المستوى الأعلى دون أن يمر بأهداف المستوى الأدنى، و هكذا جاء التصنيف الآتي:

1. المعرفة: (Connaissance)

و تمثل أدنى المستويات الموجودة في تصنيف بلوم، إذ أنها تأتي في المرتبة الأولى لتكون أرضية خصبة للنشاطات الإدراكية (المعرفية) التي تتواجد في أعلى مرتبة، حيث يكون الطالب قادرا على الملاحظة و استرجاع معلومات سبق له و أن تعامل معها، فيتم مثلا استدعاء الحقائق المدروسة و الأسماء و القواعد و اكتساب الأساليب و النظريات.

¹ Cf. Daniel Jacobi & autres, Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires, INPSA , 1986, p15.

2. الاستيعاب و الفهم: (Compréhension)

يُمر الطالب ،بعد عملية استذكار المعلومات، إلى فهم معنى المادة و كذا استيعاب المعطيات و إدراك الحقائق، إذ يتم في هذه المرحلة إعادة صياغة المعلومات و توضيح المعاني و تفسير العلاقات و إيضاح الأساليب.

3. التطبيق / التعليق: (Application)

يقوم الطالب ضمن هذا المستوى بحل المشاكل (الوضعية المشكّلة) من خلال تطبيق المعلومات المكتسبة من المستويات السابقة، حيث سيوظفها في مواقف جديدة، توظيف للطرائق و المفاهيم و المبادئ بصورة فاعلة و اختيار الأساليب المناسبة لحل الوضعيات المشكّلات.

تشكل أصناف الأهداف البيداغوجية، التي ظهر أولها في الخمسينات و بالضبط سنة 1956 بفضل العالم التربوي بلوم و معاونيه، مصدرا بالغ الأهمية لوضع طريقة التعليم أو التدريس عن طريق الأهداف قيد التنفيذ¹.

لقد اكتسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي* شهرة عالمية في الأوساط التربوية، حيث انه وضع هذا التصنيف دليلا يساعد به الأستاذ على تخطيط أهدافه التربوية.

¹ Cf. Dieudonné-Jeclerq, Edumétrie et docimologie, T.O.I.S.E. ou Taxonomie d'objectifs instrumentée au service de l'évaluation pédagogique, Ed. Université Liège, 2005, p 06

* نجد علينا لزما التمييز في هذا السياق ما بين المجالات المعرفية الآتية ذكرهم:

- أ المجال المعرفي (Domaine cognitif) يقسم أهل الاختصاص المجال المعرفي إلى الحقول التالية:
 - حقل المعلومات ووصفها وتذكرها: يسجل الطالب في هذا الحقل ملاحظات حول المادة موضوع الدرس أو يقوم بذكر وحدات تعليمية درس عنها.
 - حقل الفهم: على الطالب أن يستوعب المعلومة و أن يعبر عنها بطريقته الخاصة. (المقارنة)
 - حقل التطبيق: توظيف الطالب لما اكتسبه من معطيات جديدة و الاستفادة منها في حل المشاكل التي تواجهه.
 - حقل التحليل: يفتش الطالب عن نماذج تجمع بين الحوادث و المعلومات.
 - حقل التركيب: ربط المعلومات المكتسبة بعضها البعض و استخدامها في مواقف أكثر تعقيدا.
 - حقل التقويم: استخدام الطالب خبراته المكتسبة في إصدار أحكام موضوعية على ما يقرأه و على الأساليب التي اتبعت في حل المشاكل.

ب المجال النفسي (Domaine psychomoteur) يتعلق الأمر بالمهارات الحركية كلها (المسي، الكلام)، أي كل ما يقوم به الفرد من أعمال يومية تتطلب التوافق بين المعرفة و الحركة.

ج المجال الوجداني أو الانفعالي: (Domaine affectif) يتعلق الأمر بالميل و الاتجاهات و تنمية الذوق العام للشخص.

تتكون هذه الأصناف من جداول تنظم الأهداف في فئات رئيسية (المجال المعرفي - المجال النفسي - المجال الوجداني أو الانفعالي)، «حيث يغطي كل تصنيف ميدانا واحدا أو أكثر، فمثلا يغطي التصنيف الذي يقترحه بلوم الميدان الإدراكي و يقسم الأهداف إلى ستّ فئات: أهداف معرفية، افهامية، تطبيقية، تحليلية، تركيبية، وتقويمية، بينما تهتم أصناف أخرى بالميادين العاطفية و الندائية و التقييمية أو النفسية الحركية».¹

4. التحليل: (Analyse)

تشير هذه المهارة إلى قدرة الطالب على تجزئة المعلومات المركبة إلى أجزاء أبسط، حيث تم تعلّم هذه الأخيرة في المراحل السابقة. سيتعرف من خلال هذه المرحلة على الأجزاء و التفاصيل و سيقوم بتنظيمها و بالتحقق منها ممّا يميز هذا بين الأفكار الرئيسة و الجزئية منها.

5. التركيب: (Synthèse)

سيقوم الطالب في هذه المرحلة بتجميع الأجزاء لتكوين بناء جديد، حيث سيتم دمج المعلومات التي تم اكتسابها في المستويات الأدنى و ذلك بتنظيم المفاهيم و النظريات و بتوظيف الأفكار و المعلومات المكتسبة في توليد أفكار جديدة أخرى.

6. التقويم: (Evaluation)

و هو المستوى الأعلى في تصنيف بلوم، يتألف من الأحكام الصادرة المتعمدة على المستويات السابقة، إذ سيصدر الطالب حكما على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين، و ذلك بتقويم الأخطاء و الأغلاط و باختبار قيمة النظريات.²

¹ مارك برو، طرائق التعليم في علم التربية، دار و مكتبة الهلال، بيروت، تر. فرح بركة، ط1، 2009، ص 88-89.

² Cf. R. Deldime & R. Demoulin, Introduction à la psychopédagogie- A l'usage des étudiants -, Office des publications universitaires, Hydra, Alger, Editions A. de Boeck, Bruxelles, 1975, p 241.

Cf. aussi Patrice Pelpel, op.cit, p. 20.

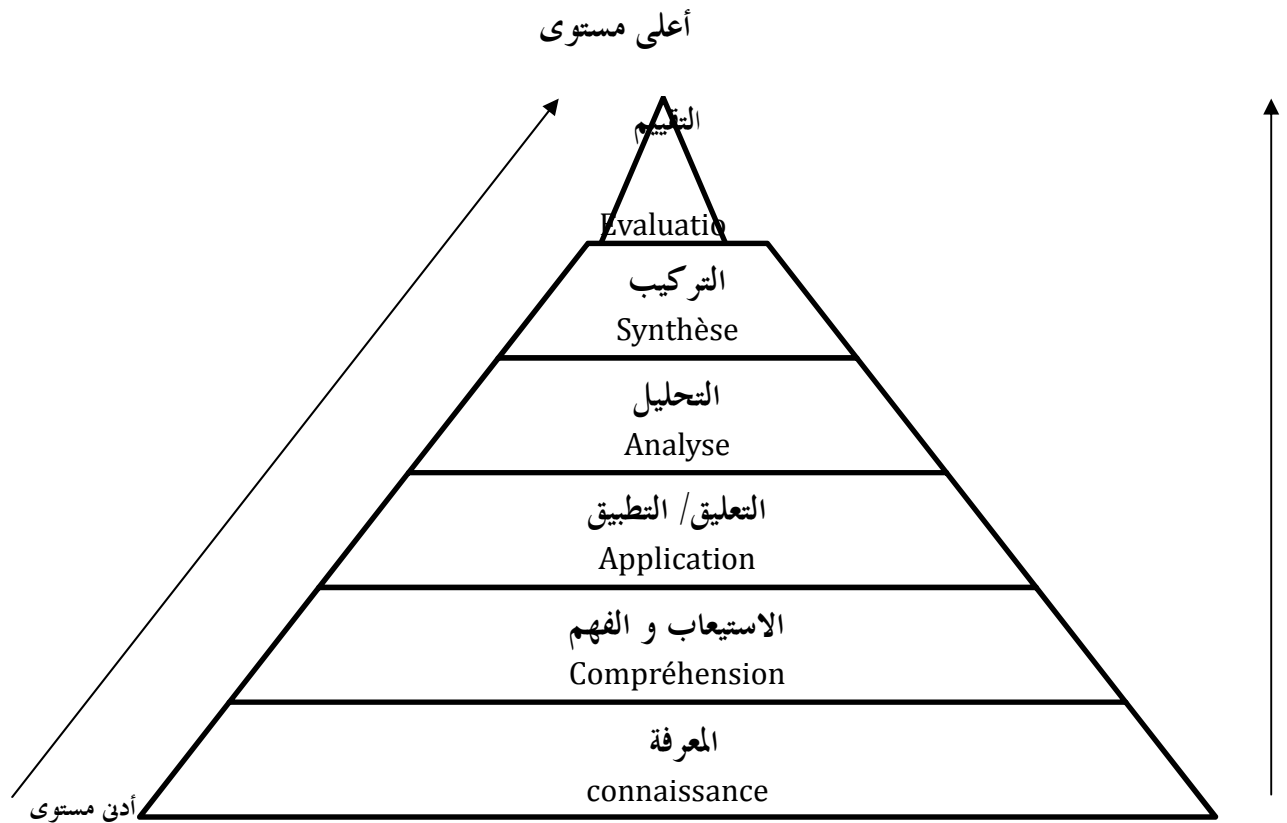
« Si vous désirez préparer un cours qui vous permette d'atteindre un objectif donné, il vous faut alors définir clairement et sans équivoque cet objectif. Il vous est en effet impossible d'étudier la meilleure route à suivre pour atteindre une certaine destination sans savoir au juste quelle est cette destination. »¹

"إذا ما أردتم تحضير درسا يمكنكم من تحقيق هدفا تربويا ما، عليكم إذن بتحديد هذا الهدف بكل وضوح، حيث انه لمن المستحيل أن تحددوا أنسب طريق ستسلكونه من أجل بلوغ مكان ما و ذلك من دون أن نكون بالضبط على علم بذلك المكان."

يمكننا إذن أن نحدّد الكلمات المفتاحية لتحديد المهارة على النحو الآتي:

المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقييم
• عرف	• فسّر	• استخدم	• حلل	• فسّر	• راجع
• صف	• قارن	• طبّق	• جزّأ	• خطط	• برّر
• صنف	• اشرح	• اكتشف	• قارن	• انشأ	• قيم
• تذكر	• كرّر	• حل	• حدّد	• ابتكر	• تحقق من
• تعرف	• اعد	• غيّر	• اربط	• نقّح	• ناقش
• اربط	• صنف	• انجز	• خطط	• اقترح	
• اعد إنتاج	• لخص	• أعط		• اعد	
• اختر	• وضّح	• أمثلة		• ترتيب	
• اذكر	• ناقش			• عدل	
• اقرأ				• أكتب	

¹ R. Deldime & R. Demoulin, op.cit, p.240.



*مخطط تمثيلي لأصناف بلوم للأهداف العقلية المعرفية من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى¹

المبحث الثاني: الأهداف البيداغوجية

أولاً: التدريس بواسطة الأهداف البيداغوجية

لقد ظهر في إطار الديداكتيك العام اتجاه تربوي جديد أطلق عليه اسم التدريس أو التعليم بواسطة الأهداف، أو حتى التربية عن طريق الأهداف والذي عرف تطوراً في الأوساط الديداكتيكية فيما يعرف بالتدريس بواسطة الكفايات.

في 1962 أصدر العالم التربوي الديداكتيكي روبرت فرانك ماجر Robert I. Mager باللغة الانجليزية كتاباً لم يتوفر في نسخته الفرنسية إلا في السبعينات تحت عنوان "كيف تحدّد أهدافاً تربوية" Comment définir des objectifs pédagogiques، حيث اقترح المؤلف فيه مبادئ

¹ Cf. Patrice Pelpel, op.cit, p 24, avec modifications.

لتنظيم التكوين عن طريق الأهداف، أصبحت تعرف في اللغة الفرنسية باسم "التربية عن طريق الأهداف" "La pédagogie par objectifs".¹

إنّ ما يكتفي الأستاذ به غالبا في مجال التربية والتكوين هو صياغة مقاصد عامّة يمكن أن تفسّر بطرق عدّة، حتى أنّه لا يكون للأستاذ بالضرورة رؤية واضحة عن الهدف الأساسي لما يريد تحقيقه خلال تقديمه للمادة موضوع الدرس، كما أنّ الطلبة لا يعرفون فعليا ما هو المنتظر منهم، وفي هذه الحالة إذا ما لم تتوخ الحذر في الحالات التربوية الحقيقية، يمكن أن يؤدي عدم الدقة في تحديد المقاصد إلى أهداف معاكسة لما يراد فعليا من العملية التربوية.

يقترح ماجر إذن تحقيق الأهداف بتحديد السلوكيات المنتظرة، على أن يكون "الهدف" يعني الدقّة والتحديد لا غير، فما يهم هو ما يجب على الطالب تحقيقه والنجاح فيه، "فتقارن السلوكيات الملاحظة وما قدمته للسلوكيات المنتظرة بما كان من المفروض أن تقدّمه، وذلك عند انتهاء كل مرحلة من المراحل التعليمية".²

ثم حتى يتحرّى الأستاذ الدقة إلى غاية انتهاء العملية التعليمية، فإنّه ينبغي عليه تحديد الشروط التي يجب أن تحدث فيها السلوكيات المنتظرة.

و على هذا الأساس فإن بيداغوجيا الأهداف اعتبرت الهدف التربوي أساس فلسفتها و إستراتيجيتها و استمدت جذورها من فكرة أن الوضعيات الديدانكتيكية (التعليمية/التعلمية) تخطيط هادف يحتل موقفا هاما داخل كل خطاب تربوي و إنّ التخطيط الهادف يعتمد على كل ما هو برمجة و تأطير و عقلنة و هكذا الوصول لا محال إلى ظهور الاتجاه التربوي الجديد الذي يقوم أساسا على العقلنة و التجزئة (تفتيت و تقسيم العمل إلى أجزاء متباينة) و كذا البرمجة (تأطير و تنظيم العمل للوصول إلى الهدف من العملية التعليمية).

¹ ينظر مارك برو، م.س، ص 86.

² م.ن، ص 87.

« A fin de concevoir son objet d'enseignement, la didactique procède à l'élaboration d'unités d'apprentissage. Elle établit un séquençement des phases d'apprentissage (la découverte, l'assimilation, la fixation, le transfert) et met en place des procédés et techniques pour assurer le processus d'acquisition. Ces différents actes pédagogiques s'intègrent autour d'un objet pédagogique. »¹

"تعمل الديداكتيك، بغية تحديد هدفها التعليمي، على إعداد وحدات تعليمية حيث تقوم بحصر الأجزاء المتباعدة للمراحل التي ستمر بها عملية التعلم (الاكتشاف و الاستيعاب و التشييت ثم التطبيق) و كذا وضع مناهج و تقنيات من أجل ضمان عملية اكتساب المعارف. تدخل هذه الأعمال البيداغوجية المختلفة في إطار الهدف البيداغوجي."

سيشمل التدريس بواسطة الأهداف على خمس نقاط رئيسية تمكّن المؤطر من ترتيب الكم الهائل من المعطيات التي هو بصدد تقديمها للطلاب و تصنيفها، و تتمثل هذه الخطوات الإجرائية فيما يلي:

1-الأهداف: يتم تحديد الأهداف على شكل قدرات و مهارات و مواقف (معرفة و فهم و تطبيق) سوف يكتسبها الطلاب لتتحول تلك الأهداف العامة إلى أهداف خاصة و بعد ذلك يتم صياغة أهداف إجرائية تبين مدى تعامل الطالب مع المادة التي يتم تقديمها له و كذا ما سيقدمه هو بدوره حتى يبرهن على استيعابه الجيد للمادة موضوع الدرس. إن تحديد الأستاذ لأهداف الوضعية الديداكتيكية هو تحديده لأهداف

¹ Christine Puren, Psychopédagogie et didactique des langues – A propos d'observation formative des pratiques de classe-, Revue française de pédagogie, n° 108, Juillet/Aout/Septembre, 1994, p 149.

التَّعْلِيمِيَّة/التَّعْلُمِيَّة التي تتحول إلى سلوكيات قابلة أن تكون موضوع ملاحظة و قياس و تقويم.

2-انتقاء المحتويات التي تناسب الأهداف التي تمّ تحديدها و تنظيمها على شكل قدرات و مهارات و مواقف و ذلك وفق عملية متسقة حيث سيقوم الأستاذ باختيار الوسائل الديدانكيتكية التي ستخدم الأهداف التي تمّ تحديدها من قبل.

3-اختيار الطريقة التي سيسلكها الأستاذ في تقديمه للمادة موضوع الدرس.

4-اختيار الوسائل الملائمة التي ستساعد على تحقيق الأهداف.

5-وضع خطة للتقييم البيداغوجي و إشراف الأستاذ عليه أي بنائه المسبق لمقاييس محددة يعتبرها بمثابة معايير ستدله على بلوغ غايته أي على حدوث التعلم أو على عكس ذلك بل و فشل عملية اكتساب المعارف.

نجد علينا لزاما في هذا السياق أن نشير إلى برامج التدريس على أنه لا يوجد برامج مفصلة لمختلف المواد التي تدرس للطلاب في قسم الترجمة بل و مقاييس فقط لذلك نرى ضروريا اجتماع هيئات اللجنة البيداغوجية الوطنية من أجل جعل الأهداف في التدريس معيارا للبرمجة في قسم الترجمة.

ثانيا: تأييد التدريس بواسطة الأهداف أو تأييد الأهداف السلوكية

تؤدي نظرية الأهداف دورا فعّالا في تقويم عملية تطوير المناهج التَّعْلِيمِيَّة/التَّعْلُمِيَّة حيث تعمل على تأطير المحتويات وتنظيم الخبرات وكذا طرائق تلقين المعلومات وتقويم الطلاب.

هذا ولا يمكننا أن نعمّم في الوقت نفسه نظرية الأهداف على جميع مراحل التعليم، ولا

على جميع موضوعات الدّراسة، ولكن بإمكاننا أن نتحدث عن مزايا تحديد هذه الأهداف البيداغوجية، إذ وفي هذا السياق يتم :

1- تحديد المادّة موضوع الدّرس، بمعنى أنّه يتم تحديد المحتوى الذي يقدّمه الأستاذ لطالبه، وذلك وفقا للمصطلحات والمفاهيم والمهارات والمشكلات التي لها صلة من قريب أو من بعيد بالمادّة موضوع الدرس.

2- تحديد جزئيات المادّة موضوع الدرس، حيث "يحصل تحديد مستوى العملية العقلية الضرورية لتعلم كلّ عنصر ، مثل تذكره، أو فهمه أو استخدامه في حل مشكلات جديدة، أو تحليله أو تقديمه"¹.

3- تحديد العلاقات المختلفة القائمة بين المستويات المعرفية التي يجب تعلّمها في المحتوى.

4- صياغة المنهج الملائم لتقديم المادّة موضوع الدرس.

5- تسهيل عملية التواصل بين الأستاذ من جهة والطالب من جهة ثانية و التبادل بينهما.

6- تسهيل عملية التقويم الذاتي.

ثالثا: أركان المقاربة بالأهداف و أسسها في تعليمية الترجمة:

ترتكز المقاربة بالأهداف في العملية التعليمية على أركان وأسس تستند إليها، فمن خلال تلك الأرضية الخصبة التي تمثلها تلك الأركان و الأسس ستثبت هذه المقاربة مشروعيتها وصلابتها.

لا تختلف أركان المقاربة بالكفايات عن أسس المقاربة بالأهداف و لهذا ارتأينا أن نؤكد على أهم هذه الأسس لنجاعتها في العملية التعليمية.

¹ عبد الرحيم صالح عبد الله، التقويم الذي يحققه إتقان التعلّم، مجلة التربية، ع 149، 2004، ص 135.

إن نموذج التدريس بالأهداف يقوم على أركان سبعة، و هي تعتبر بمثابة أرضية صلبة،
وركائز متناسقة تمثل بعضها البعض وسيأتي ذكرها على النحو التالي :

1- الشخصية:

يعتبر موضوع الشخصية من أهم المواضيع التي يهتم بها علم النفس، و قد أجمعت
كل الدراسات النفسية على فكرة أن الشخصية هي نتاج التفاعل الاجتماعي، حيث لا يمكن
التطرق إلى دراسة شخصية الفرد دون التطرق لدراسة و تحليل المجتمع الذي تنتمي إليه تلك
الشخصية، حيث و انطلاقا من المجتمع الذي ينتمي إليه ذلك الفرد، و الذي تتم فيه التفاعلات
بين الأفراد من جهة، و الثقافة التي تصب تلك التفاعلات في قوالب معينة من جهة أخرى،
يكتسب الفرد أنماط السلوك و التعاملات و القيم و العادات و المعايير المختلفة، و هكذا الثقافة.

تؤثر الشخصية في الثقافة و العكس بالعكس، فهناك إرتباط دائم بين الشخصية و الثقافة
التي تنتمي إليها، وليس شك فيما ذهب إليه "رالف لنتون" Ralef LINTON، على أن الثقافة
مسؤولة عن الجزء الأكبر من محتوى أي شخصية ومن هنا يصح القول بأن الثقافة هي المسؤولة عن
تشكيل الشخصية الإنسانية و معنى ذلك أن الشخصية هي نتاج الثقافة في المقام الأول.¹

ثم إنَّ الحديث عن الأهداف و عن الكفايات حديث عن ضرورة مراعاة مختلف جوانب
شخصية الطالب، وذلك بغية تأهيلها ليتمكن من التكيف مع المحيط الذي يترعرع فيه، حيث كان
لزما الإهتمام بالجوانب الثلاثة التي تشكل شخصية الطالب، أبعاد تتكامل و تتداخل فيما بينها،
حيث يتم الموازنة بين الجانب المعرفي الذي يمثّل القدرات المعرفية و الكفايات و كذا الجانب
الوجداني العاطفي الذي يمثّل القيم والاهتمامات والأخلاق وكذا الجانب الحس حركي الذي يمثّل
بدوره السلوكات والحركات.

¹ ينظر تركي رابح، التعليم القومي و الشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1975، ص 39.

وهكذا يكون الاهتمام بهذه الجوانب الثلاثة التي تشكل شخصية الطالب أرضية أساسية ترتكز عليها المقاربة بالأهداف و بالكفاءات إذ أنه و بتفاعلها و تكاملها تجعل الطالب على استعداد كامل لاكتساب للمعلومات التي هو بصدد التعامل معها، حيث تكون شخصية الطالب عبارة عن صفات يتميز بها عن غيره و ذلك في إطار عملية اكتساب تعالج الشخصية باعتبارها العمود الذي تقوم عليه.

2- المقاربة الفارقة أو الفروقات الفردية: "البيداغوجية الفارقة".

يعتبر العالم التربوي الفرنسي لويس لوكراند Louis Legrand أول من استعمل البيداغوجية الفارقة سنة 1973 حيث واستنادا إلى هذه البيداغوجية، فإن عملية اكتساب المعارف، أي عملية التعلم، تختلف من طالب لآخر فمنهم من لا يجد صعوبة في اكتساب المعطيات التي تقدم له، وكذا في حل ما يطرح عليه من مسائل و منهم من يجد صعوبة في ذلك، و هذا يعود أساسا إلى وجود فوارق فردية بين الطلاب، فتختلف طرائق التعلم و تتنوع أساليبه و يظهر التمايز الموجود بين مختلف الطلاب.¹

جاءت البيداغوجية الفارقة لتأخذ بعين الاعتبار خصوصيات الطلاب وفوارقهم و هكذا وفرة تكافؤ الفرص حيث جعلت هذه المقاربة التربوية الحديثة من الأنشطة التعليمية أنشطة واضحة ومتنوعة، مبنية على أساس الفروقات الفردية. كانت الفردنة من جهة و التنوع من جهة أخرى خاصيتا البيداغوجية الفارقة، إذ جاءت الفردنة في البيداغوجية الفارقة لتعترف بالمتعلم كفرد له تماثله الخاصة به، أمّا عن التنوع في هذه المقاربة فكانت لتقترح و تفتح جملة من المسارات التعليمية المتنوعة أمام تنوع قدرات المتعلمين .

تتوقف البيداغوجية الفارقة على مجموعة من المبادئ لنذكر أهمها :

¹ ينظر فيليب ميرير، البيداغوجية الفارقة ممكنة و قد تجلب الكثير، smaala.forumactif.com/t 731-topic
Page consultée le 12-04-2011

أ- خصوصية الفرد:

لكل فرد خصوصياته التي تميزه عن باقي الأفراد، حيث تختلف مجالات الفروقات الفردية وتنوع :

- المجال الفيزيولوجي: القامة، البنية العضلية، القدرات الفيزيولوجية.
- المجال المعرفي: طرق التعلم، التفكير، الاستيعاب.
- المجال السوسيوثقافي: العادات، التقاليد، التمثلات حول الأستاذ و الجامعة، الأخلاق، القيم.
- المجال الوجداني: صورة الطالب عن ذاته، الاهتمامات، الحاجيات، الدافعية.

ب- زمن التعليم و التعلم:

جاءت المقاربة بالأهداف لتعدل نوعا ما من زمن التعليم و زمن التعلم، حيث انه، و في البيداغوجية التقليدية التي تأخذ من المحتوى أساسا لها، يكون الفارق بين زمن التعليم و زمن التعلم مهما نوعا ما، إن لم نقل كبيرا، إذ يكون زمن التعليم أسرع من زمن التعلم، فتلقى الدروس بإيقاع سريع، مما يجعل عموما من العملية التعليمية عملية صعبة، فيظهر النقص في المسار الدراسي و ينتج عن ذلك الفشل والانقطاع.

أما عن المقاربة بالأهداف، فجاءت بفكرة أن الوقت في الوضعية التعلّيمية/التعلّمية لا يجب أبدا أن يكون حاجزا أمام حسن تلقين الأستاذ لدرسه، بل كان لزاما تقليص الفارق بين زمن التعليم و زمن التعلم، و التركيز على الأهداف و الكفايات عوضا من التركيز على المحتويات.

ت- تعدد الذكاءات:

جاءت المقاربة بالأهداف بفكرة أنه لا ينبغي في العملية التعلّيمية/التعلّمية التميز بين الطلاب على أساس نسبة ذكائهم، وإثما على نوع الذكاء الذي يتميزون به و هنا يتوقف دور

الأستاذ على حسن توظيفه لتلك الذكاءات، وبالتالي حسن استثمارها في عملية اكتساب الأهداف المراد تحقيقها.

3- جعل الطالب محور العملية التعليمية/التعلمية:

تتمثل الغاية من كل تدريس حسب الطروحات المعاصرة في تنمية إستقلالية الطالب و اعتماده على ذاته، وهذا ما جاء أيضا في سياق المقاربة بالأهداف في العملية التعليمية/التعلمية ، إذ وفي هذه البيداغوجية يكون الدور الأول و الرئيسي للطالب و لتكوينه الذاتي، حيث يصبح المشرف الأول على تكوينه، فينخرط في مشروع تعلمه و ذلك وفقا لما يأتي به الأستاذ من توجيه و تنشيط و تشجيع على المبادرة من أجل اكتساب الكفايات المستهدفة.

لابد على الطالب إذن في قسم الترجمة أن يستعد أولا و قبل كل شيء على بلوغ الاستقلال الذاتي، وأن ينمي روح الذاتية و الاتكال على النفس، فيتعلم التوجيه الذاتي و النظام القائم عليه، وذلك باجتهاده الشخصي.

يتوقف الاجتهاد الشخصي أولا على أن يقبل الطالب على مهمة اكتساب المعلومات التي هو بصدد التعامل معها بطريقة حيوية، و أن تستمر الإرادة طوال عملية الاكتساب هته و هكذا عليه أن لا يتوقف أبدا عن تكوينه الشخصي، لذلك يقول الديداكتيكون عن المتعلم الذي نعى روح الذاتية و التكوين المستمر أنه "تعلم أن يتعلم" أو "تعلم كيف يتعلم" «Apprendre à apprendre»¹

ثم لابد على الطالب و لبلوغ الاستقلال الذاتي في مسار تكوينه أن يسطر أهدافه الشخصية من وراء عملية الاكتساب، و المتمثلة في بلوغ الغاية من ترجمته و ذلك من خلال تحقيق التواصل و التبادل بين الثقافات على اختلافها جراء التطبيق الحي والواقعي للمعلومات المكتسبة، على أن يتم تكوينه الذاتي بطريقة تكسبه الخبرات المبنية على المشاهدة والتفكير والبحث والتأمل و التمرن، متمكنا بذلك من التخطيط و التفكير والمقارنة والتحليل.

¹ Paul Cyr, Claude Germain, Les stratégies d'apprentissage, CLE, International, Paris, 1998, p 121.

ثمّ إنه كان لزاما على الطالب أن يجتهد في السيطرة العلمية على الإستراتيجيات والمناهج التعليمية التي سيتخذها سبيلا في عملية الاكتساب، حيث سيتخذ من تلك الإستراتيجيات سلاحا يستعمله من أجل التخزين المنهجي للمعلومات التي هو بصدد التعامل معها، سواء كان التخزين على مستوى الذاكرة الطويلة المدى (Mémoire à long terme) (الذاكرة التي تسمح بتخزين المعلومات المكتسبة على مدى طويل حيث يمكن استعمالها في أي وقت) أو على مستوى الذاكرة الحية أو القصيرة المدى (Mémoire à cours terme) (الذاكرة التي تستعمل أنيا).

4- توظيف الوضعية المشكلة « La situation problème » :

أ- الوضعية المشكلة :

الوضعية المشكلة هي تلك الوضعية الديدانكتيكية التعليمية التي يجد فيها الطالب نفسه أمام مشكلة تعليمية لا يمكن أن تكون فيها معارفه و خبراته السابقة كافية للتمكن من إيجاد الحل الآني لها، بل و عليه و في ظل هذه الوضعية المشكلة أن يواجه صعوبات معينة و أن يتخطاها جراء اتخاذ الشخص لمجموعة من القرارات، و ذلك باستحضاره لمحموله المعرفي (الخبرات و المكتسبات و التصورات و غيرها) بغية الوصول إلى الحل المناسب للوضعية المشكلة التي هو بصدد التعامل معها.

إنّ توظيف الوضعية المشكلة تجعل من الأستاذ مدربا، حيث أنه ومن خلالها ، يدرّب الطالب على كيفية التعلم، و يجعل هذا الأخير في مهمة بحث واستحضار لجميع مكتسباته و تصوراته و تمثلاته السابقة حتى يتمكن في آخر المطاف من التأكد من قدرة الطالب على تجاوز الصعوبات و العوائق التي تفرضها عليه الوضعية المشكلة.¹

ب- مميزات الوضعية المشكلة :

لنلخص مميزات الوضعية المشكلة في :

¹ Cf. Patrice Pelpel, op.cit, p 133.

- تدريب الطالب على مجابهة الصعوبات التعلمية و تخطيها.
- تتم مجابهة الصعوبات انطلاقا من وضعية ملموسة، يكون الطالب قادرا من خلالها على صياغة فرضيات.
- يقدم الأستاذ الوضعية المشكلة على أنها لغز حقيقي يحتاج إلى حل مناسب.
- لا يتوفر الطالب على معارف أو خبرات سابقة تمكنه من إيجاد الحل الفوري للمشكلة.
- تدفع بالطالب إلى الانخراط الفعّال في العملية التعليمية بغية الوصول إلى معارف جديدة.
- لا بد أن يكون حل الوضعية المشكلة في متناول الطلاب.¹

ج- مكونات الوضعية المشكلة :

تتكون الوضعية المشكلة من السند "le support" و كذا من المهمة المبنية على التعليمية "la consigne".

I. السند: وهو ما يعرف أيضا بالحامل أو الدعامة و هو يمثل جملة العناصر المادية المقدمة للطلاب و ذلك من خلال العناصر التالية :

1-السياق: le contexte أي المجال أو السياق الذي تمارس فيه الكفاية (سياق تربوي، سياق مهني).

2-المرجعية: la Référence أي المعلومات التي تتأسس عليها الوضعية المشكلة (مرجع زماني أو مرجع مكاني أو غيرها) و هي أيضا مجموع المعطيات التي يقدمها الأستاذ للطالب و التي ستمثل بالنسبة إليه أرضية خصبة لإنجاز عمله (المفاهيم و المعلومات المعرفية و غيرها).

3-الموارد : و التي تنقسم إلى قسمين :

¹ ينظر خالد المير و آخرون، م.س، ص 124.

أ- الموارد الداخلية: و تتمثل في المهارة اللغوية و المهارة الكتابية و المهارة الفكرية و كذا المهارة التربوية.

ب -الموارد الخارجية: و تتمثل في التجارب السابقة في الموضوع و كذا خبرة الطالب فيه والبحث التوثيقي أو الصلة بموضوع البحث.

4-الوظيفة la Fonction و تمثل الوظيفة هدف الوضعية التي من أجله يتم إنجاز المهمة (صياغة نص و توظيف مفاهيم)، حيث يتوفر هذا العنصر على شروط الانجاز.

5-شروط الانجاز: وهي حدود الوضعية المشكلة التي يجب التقيد بها في إنجاز العمل (نص لا يتعدى 10 أسطر على سبيل المثال لا الحصر، استعمال القواميس أحادية اللغة وثنائية اللغة).

II. المهمة: وهي مجموع التعليمات المتعلقة بما سينجزه الطالب (إنجاز عرض أو كتابة مقال أو ترجمة نص).¹

د.أساليب تدريس الوضعية المشكلة:

تتمثل الأساليب المعتمدة في التدريس بالوضعيات أو المشاكل في:

- أسلوب الصراع المعرفي: Conflit cognitif

- أسلوب الصراع الاجتماعي المعرفي: Conflit socio cognitif

- أسلوب ما وراء المعرفة: Métacognition²

1- أسلوب الصراع المعرفي:

¹ ينظر <http://www.sshassan.0fees.net/idmaj/wad1.html> Page consultée le 20-11-2013

² Cf. Olivier Houdé & autres, Vocabulaire de sciences cognitives, psychologie et sciences de la pensée, Puf, 2000, p 131-261.

يتلخص أسلوب الصراع المعرفي في كون الطالب في موقف تحدي معرفي فردي، إذ أنه يجد نفسه ضمن تحديا معرفيا يحتاج إلى مجهود فكري من أجل إيجاد الحل المناسب للوضعية المشكلة التي هو بصدد التعامل معها.

2- أسلوب الصراع أو التضارب الاجتماعي المعرفي:

يتلخص أسلوب الصراع الاجتماعي المعرفي في كون الطالب في جو تفاعلي، و يتم ذلك في إطار مجموعة (داخل قاعة الدرس) حيث ستتضارب الأفكار و ستختلف النتائج.

3- أسلوب ما وراء المعرفة:

يتلخص أسلوب ما وراء المعرفة في قدرة الطالب على تأمل المنهجية التي هو بصدد التعامل معها بغية إيجاد الحل الملائم للوضعية المشكلة فيكون بذلك على دراية بالخطوات التعليمية التي يمر بها حيث سيتمكن من التحكم في طريقة تفكيره لتدعيم تعلماته و هيكلتها .

هـ- مراحل التدريس بالوضعية المشكلة:

تتمثل مراحل التدريس بالوضعية المشكلة في:

* الملاحظة: حيث يقوم الأستاذ بعرض المشكلة على الطالب وبالتالي وضعه في إطار مواجهة مباشرة للمعلومات الجديدة التي يتوجب عليه البحث والنبش في حقيقتها بغية حل رموزها.

* صياغة الفرضيات: سيطرح الطالب مجموعة من الفرضيات المبنية على المشاهدة والتفكير والبحث والتأمل قصد إيجاد الحل المناسب للوضعية المشكلة، وغالبا ما تكون تلك الفرضيات متعددة و ذلك يرجع إلى اختلاف مستوى ذكاء كل طالب عن الآخر.

* إختبار الفرضيات: يتدخل الأستاذ في هذه المرحلة إذ سيوجه طلبته بتوفيره للوسائل التعليمية المناسبة و سيشجعهم على التفكير والنقد والمقارنة وكذا الاستنتاج موجهها إياهم نحو الأهداف المسطرة.

* تقويم النتائج: يقوم الأستاذ في هذه المرحلة بتوجيه الطلبة للحكم على النتائج التي تم التوصل إليها وكذا تقويمها، حيث سيقدم الأستاذ التعديلات الضرورية، و يبرز المنهاج والإستراتيجيات التي تم اعتمادها للوصول إلى الأهداف المسطرة، و يستعمل المفردات والمصطلحات المناسبة، ثم يقدم وضعية تعليمية مشابهة و يقوم مدى تحكم الطلاب في هذه الوضعية.

ث- اعتماد العمل في مجموعات:

يقوم نموذج التدريس بالكفايات على مبدأ العمل ضمن مجموعات، مما يكسب الطالب كفايات اجتماعية وتواصلية مختلفة، حيث يتم تواصل الطلبة و التفاعل بينهم، فتبرز المبادرات الإبداعية على تنوعها وتفاوتها، ويقوّي هذا الإجراء مبدأ التعاون والتضامن بين مختلف المتعلمين.

7- إعادة النظر في طريقة التعامل مع الخطأ

تقول القاعدة الفلسفية أن تاريخ العلم هو تاريخ أخطاء العلم، ولذلك كان لزاما على كل مدرس أن يعيد النظر في مفهوم الخطأ وفي طريقة تعامله معه، إذ جاءت البيداغوجيا المعاصرة بفكرة أن الخطأ الأكبر هو أن يقصي الأستاذ الخطأ، إذ يجب عليه أن يعتبره جزءا من إستراتيجية التعلم و نقطة انطلاق المعرفة.

يكون الخطأ إذن وفي إطار البيداغوجيا المعاصرة على عكس التقليدية مبدأ إيجابيا، فهو يفيد في تشخيص الصعوبات التي قد تواجه الطالب في مسار تكوينه، وفي حصر الاختلال على مستوى التفكير و تصحيحه بعدما تم الكشف عن مصدره بغية التحكم في العمليات الذهنية بعد إنجاز عمليات تقويمية.¹

¹ Cf. Roulet, L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés, E.L.A , 1976, p57.

8- إعادة النظر في عملية التقويم:

جاءت المقاربة بالكفايات لتغير ما كانت عليه عملية التقويم في البرامج التقليدية، إذ تمت تلك العملية ليس للمقارنة بين مستوى الطلبة، بل لتحديد مستوى الطالب الواحد اتجاه القدرات والكفايات المكتسبة، إذ تسمح تلك العملية بتحديد معيقات التعلم قصد التوجيه والتصحيح والدعم التربوي.

جاءت عملية التقويم في المقاربة بالكفايات لتوحد مفهومها ومفهوم الدعم التربوي ما دام الهدف المشترك بينهما يكمن في تصحيح الأخطاء و علاجها وذلك انطلاقا من معايير معينة، حيث يتم قياس النتائج المحصل عليها و تأويلها و إصدار الأحكام و اتخاذ القرارات المناسبة لوضع إستراتيجية تمكن من تصحيح الأخطاء وهكذا رفع مردود العملية التعلّيمية/التعلّمية.

يتم التقويم بوضعيات مختلفة تنتمي للعائلة نفسها، ولكن مع الاختلاف والتفاوت في تعقيد العملية وصعوبتها، حيث سيسمح هذا التقويم بنقل كفايته من مجال اكتسابها إلى مجال آخر .

رابعا: مقارنة بين بيداغوجية الأهداف والكفايات

يعتبر التدريس بالكفايات نموذجا من نماذج التدريس الهادف، إذ تعتبر بيداغوجية الكفايات حركة تصحيحية تكميلية لما جاءت به بيداغوجية الأهداف من مفاهيم ومناهج ونظريات ديداكتيكية، نظرا لكون المقاربة بالكفايات لا تنفي أبدا ضرورة تحديد الأهداف، بل وانفتحت على العمل التربوي بوصفه كيانا يجعل من شخصية الطالب الإبداعية والابتكارية جزءا منه من جهة، وعلى الفوارق الفردية التي توجد بين الطلاب داخل قاعة الدّراسة الواحدة من جهة ثانية.

لقد ظهرت تيارات منذ 1975 تنادي بضرورة تجاوز بيداغوجية الأهداف القائمة على السلوكية، حيث كان يرى أصحاب تلك التيارات أنّ هذه البيداغوجية وعلى غرار النتائج الإيجابية التي حققتها في المجال الديداكتيكي، إلّا وأنها انغلقت في النزعة الإجرائية الآلية للفعل التربوي.¹

ثمّ إنّ الصيحات التي ظهرت آنذاك كانت تسعى إلى البحث عن بيداغوجية تنجح في مواجهة الصعاب التي كانت تعاني منها أطراف العملية التعليمية، ومن ثمّ وضع مشروع تربوي يسعى إلى تحقيق أهداف ذات بعد معرفي وسلوكي تتجلى في توفير مؤهلات معرفية وسلوكية إيجابية بالإضافة إلى أهداف ذات بعد وظيفي تنعكس في تحقيق الكفايات الضرورية التي يحتاجها الطالب ومن ثمّ الفرد للتعامل مع الواقع.

لقد جاء التدريس بالكفايات باعتباره جيلا ثانيا للأهداف، أخذ من بيداغوجيا الأهداف تلك الدرجة العالية من الدقّة الناتجة أساسا عن عملية التقطيع والتجزئة للأهداف الإجرائية، إلّا أنّ هذه العملية أكثر من توليد الأهداف الخاصّة إلى درجة الانحلال بدل الاندماج، فجعلت من الطالب عنصرا منفذا لتعليمات مبرمجة مبنية على خطة واضحة، لا يكون بالضرورة للطلاب دخل أو تدخل فيها، فيخضع في نهاية الأمر إلى تعلّم محدّد نوعا ما، يتميّز بخاصية تجزئية (أهداف إجرائية) من جهة وخاصية غيرية من جهة أخرى التي تعني أنّ الأستاذ (الغير) هو الذي يحدّد الأهداف.

¹ ينظر امحمد عليوش، مقارنة بين بيداغوجية الأهداف و الكفايات،

كان لابدّ، ومن خلال التدريس بالكفايات، من الرفع من جودة التربية والتكوين، وذلك من خلال إعادة النظر في الفلسفة التربوية ومراجعة مناهجها، فأصبح لزاما التركيز على الطالب وعلى أنشطته في العمل التربوي إذ يعتبر، وعلى حسب لغة الاقتصاد، بمثابة القلب النابض والمحور الأساسي والمادّة الأولى للوضعية الـديداكتيكية (العملية التعلّميّة/التعلّميّة)، ثمّ إنّ التعلّم الذاتي يعتبر بمثابة العنصر الأساسي الذي تتركز عليه كل الأنشطة التربوية والبيداغوجية.

«Rien n'empêche d'utiliser l'approche par objectif comme méthode d'enseignement des compétences, car il suffit d'axer l'unité didactique sur une compétence déterminée, et d'en faire des capacités, qui forment cette compétence, les objectifs à atteindre dans chaque cours. Ce qui permet de parler de complémentarité entre ces deux approches.»¹

"لن يكون هناك عائقا من استعمال المقاربة بالأهداف كمنهج للتدريس بالكفايات، إذ يتم تركيز الوحدة التعليمية على كفاية مضبوطة و أن يجعل [الأستاذ] من تلك الوحدة قدرات تؤطر هذه الكفاية و بهذا أهداف يخطط لها أثناء كلّ درس و هذا ما يخوّل لنا الحديث عن تكامل هاتين المقاربتين."

المبحث الرابع: بيداغوجية الأهداف و البيداغوجيات المماثلة

أولا: بيداغوجية التحكم أو بيداغوجية النجاح

¹ Abdelkhalek Rachid, La traduction entre les enjeux économiques et la nécessité d'une didactique pragmatique, Revue Al-Mutargim, № 9, 2004, p.60.

1-التدريس بالتحكم أو طريقة النجاح

يتعلق البرهان الأكبر لصالح بيداغوجية الأهداف بالنجاح المعلن و المؤكد لطريقة التدريس بالتحكم.

إن التدريس بواسطة التحكم أو ما يعرف أيضا ببيداغوجيا التحكم عبارة عن نظرية تربوية و إستراتيجية ديداكتيكية تهدف إلى تطوير الفعل التربوي ليصبح أكثر مردودية، إذ ترسم هذه الإستراتيجية هدفا لها هو التحكم الكلي في الأهداف المسطرة، «فترتكز [...] على أنه باستطاعة كل طالب تحقيق الأهداف المنتظرة شرط أن نترك له الوقت الكافي للوصول إلى ذلك، فنحصل على المعادلة الشهيرة التالية: مستوى التعلم = مرتبط بالوقت الفعلي المعطى/الوقت اللازم للطلاب، وتعتبر البراعة مكتسبة عندما تنجز مهمة محددة على مستوى التأدية المطلوبة».¹

يؤكد دعاة بيداغوجيا التحكم على الإمكانية التربوية غير المحدودة لهذه البيداغوجية، حيث توفر للطلبة ظروف التعلم المناسبة، فتأتي أهم مبادئ طريقة التعليم عن طريق التحكم كما اعتبره كارول وبلوم على الشكل التالي: التعرف العمليّات للأهداف التي يجب إحرازها، معرفة الأستاذ لمستوى الطالب الأساسي، تعرف الأستاذ على المؤهلات الضرورية و توقع احتمال تعليمها للطلاب الذي يفتقر إليها، المعالجة التربوية من خلال تدخلات الأستاذ و الوسائل التي يقترحها الطالب، تقويم النتائج ذات الصلة بالأهداف التربوية التي تم تحديدها، وضع ملحق تربوي بمساعدة الطلبة الذين لم يصلوا إلى المستوى التعليمي المنتظر و ذلك على الرغم من اجتهادات الأستاذ.²

انطلاقا من هذه المعطيات و في إطار بيداغوجيا النجاح، كان لزاما على الأستاذ أن يصوغ تعريفا دقيقا للتحكم حيث أنه سيربطه بأهداف محدّدة، وهذا ما جاء أيضا في طريقة التدريس بالأهداف التي يتم تحديدها على شكل قدرات و مهارات و مواقف.

¹ مارك برو، م.س، ص 90.

² م.ن، ص 90-91.

سيقوم الأستاذ في هذا السياق بتحليل الأهداف البيداغوجية و ذلك بتنظيمه للمحتويات التي تناسب أو تخدم الأهداف التربوية التي سطرها و باختياره الدقيق للطريقة أو للطرق الأنسب التي سيسلكها و هو يتعامل مع الطلاب في تقديمه للمادة موضوع الدرس خاصة و أن الطلاب في قسم الترجمة هم في تعامل مستمر مع أكثر من لغة و مع أكثر من ثقافة، فتخلف الإشارات و الدلالات التي هم بصدد التعامل معها أثناء الدرس، إذ يتميز كل مجتمع أو حتى كل عالم بمبادئه و خبراته و أصوله الخاصة به وهنا يتبين دور الأستاذ في بيداغوجيا التحكم في تنظيمه المحكم للكم الهائل من المعطيات التي هو بصدد تقديمها، و ذلك وفقا للأهداف البيداغوجية التي سطرها من جهة و للطريقة التي اختار أن يسلكها لبلوغ غايته التربوية من جهة أخرى.

2-النماذج النظرية لبيداغوجيا التحكم

1. النموذج الزمني لكارول و بلوم:

يعتبر هذا النموذج المرجعية التربوية التي تستند إليها بيداغوجيا التحكم، حيث يرى دعاة النموذج الزمني أن استعداد الطالب يعود إلى حجم الزمن الضروري المخصص لإنجاز عمل تربوي ما، إذ أنه إذا ما توفر لكل طالب الزمن الضروري لإنجاز مهمة محددة، فإن كل واحد منهم سيتوصل لا محال إلى مستوى مقبول من التحكم و العكس بالعكس.

يتم في إطار النموذج الزمني لنظرية بيداغوجيا التحكم، قياس مستوى التحكم بمؤشر العلاقة بين الزمن الفعلي المطلوب و الزمن الضروري للإنجاز، إذ يصبح التعلم تطورا من اللاتحكم إلى التحكم.

لقد صاغ دعاة النموذج الزمني ما يعرف في الأوساط الديداكتيكية بالنظام التربوي بدون أخطاء، و الذي يحتوي على ثلاث درجات:

* الدرجة الأولى: يجب على الأستاذ، وفي بداية كل مرحلة من مراحل التعلم، أن يتمكن من ملاحظة الفروق الفردية أثناء اكتساب الطلاب لمهارة معينة ثم معالجتها وفقا للنقائص الملاحظة.

* الدرجة الثانية: يجب على الأستاذ أن يعطي لكل عمل تربوي حقه من الزمن، إذ أن التعلم يعتبر محفزات و تجارب يستقبلها الطلاب بطرق مختلفة، غير متساوية، ومن ذلك تقليص حدة الفروق الفردية.

* الدرجة الثالثة: يجب على الطلاب أن يحققوا على الأقل مستوى أدنى من الانجاز، يكون بمثابة عتبة أعدها الأستاذ باتفاق بينه و بين طلابه تتوقف على مقياس التحكم، و على هذا الأساس يتم تنظيم التعليم و التقويم التكويني.

2. البيداغوجيا التصحيحية لبونوار:

البيداغوجية التصحيحية هي التدخل البيداغوجي الموجه و المبرر في حالة حدوث تباين دال كمي ونوعي بين ما هو محصل عليه في الواقع من خلال خطوة بيداغوجية أولية و بين ما هو منتظر كنتائج لهذه الخطوة.

و هنا فإن البيداغوجيا التصحيحية تهدف إلى تعديل التباينات السلبية بين كل ما تم تحقيقه من نتائج مقارنة بتلك التي افترضها الأستاذ خلال خطواته البيداغوجية الأولية، حيث سيقوم بتقديم ما يعرف في الأوساط الديداكتيكية بالعلاج التصحيحي.¹

3-الاستراتيجيات الديداكتيكية لبيداغوجيا التحكم

ترتبط هذه الاستراتيجيات بالجانب التطبيقي لبيداغوجيا التحكم، حيث تهدف إلى التحديد المسبق للأعمال التي يجب إنجازها، ثم التقويم المستمر لما ينجزه الطالب بما يعرف بالوحدة الدراسية

¹ ينظر محمد بوصحابي، بيداغوجية النجاح: قراءة في المنطلقات و الأهداف،

أو بالمجزوءة الدّراسية، وهكذا التصحيح الذّاتي للأخطاء بهدف ضمان الحد الأدنى من التحكم بالنسبة لكلّ طالب.

تتوزع الاستراتيجيات الديدانكتيكية لبيداغوجيا التحكم إلى أجزاء ثلاثة:

(1) الإستراتيجية الفردية:

تعرف هذه الإستراتيجية بالنظام الفردي لكيرو شيرمان، و تتوقف على النقاط الآتية:

- * تطور الإيقاع الفردي لكلّ طالب.
- * تحكم الطالب الإجباري في الأهداف في كلّ وحدة أو مجزوءة دراسية.
- * انجاز الطالب لأنشطة دعم، لما اكتسبه من معارف و ذلك بعدما برهن على استيعابه للمجزوءة.
- * التركيز على التواصل الكتابي الدائم للطالب.

و تنهض الاستراتيجيات الفردية لبيداغوجيا التحكم على مجموعة من الدعامات الديدانكتيكية (من كتب متخصصة في الترجمة و مجالات متخصصة و نصوص مختارة و غيرها)، حيث ستسمح هذه الدعامات الديدانكتيكية برصد مستوى التحكم لدى كل الطالب.

(2) الإستراتيجية الجماعية:

تعتمد الإستراتيجية الجماعية على مبدأ التحكم من خلال خلق مجموعات متجانسة، إذ تصاغ هذه الإستراتيجية من خلال الدينامية الجماعية، حيث وعلى خلاف الإستراتيجية الفردية يصبح التحكم في الانجاز تحكّما جماعية.

(3) الإستراتيجية المختلطة:

تعتمد هذه الإستراتيجية على المقاربة بالكفايات، و تتوقف على العمليات الآتية:

* تحديد الأستاذ للأهداف، باعتبارها مؤشرات الكفاية.

* التقويم الأولي للكفاية عند كل طالب.

* التقويم الشخصي، أو ما يعرف أيضا بالتقويم التكويني، و هو عبارة عن مراقبة دائمة لتقدم مستوى كل طالب، حيث سيتمكن الأستاذ من تحديد الأخطاء المتكررة لدى الطالب الواحد، إلا أن الإكراه الذي يواجهه هذه الإستراتيجية يتمثل في الزمن، إذ أنه لمن الصعب على الأستاذ أن يوفر الزمن الكافي لتتبع مستوى كل طالب على حدة.

* برنامج التعليمات: ينبغي على الأستاذ أن يكتشف "العلاج" مع الوضعيات التعليمية/التعليمية التي قد يصادفها، حيث يتم تقديم ثلاثة أنواع من التعليمات:

1. تكرار الأستاذ للمادة غير المتحكم فيها.

2. إحكام المحتويات لمعرفة مدى تكيف الأهداف مع ما هو مطلوب (الهدف).

3. إغناء المحتويات و متابعة الدروس بالنسبة للطلبة الذين تمكنوا من التحكم في الانجازات المتداخلة للوحدة الدراسية.¹

أفرزت الاستراتيجيات الثلاثة لبيداغوجيا التحكم ردود أفعال متباينة في الأوساط الديدانكتيكية، فهناك من يجد فيها الوسيلة الملائمة و الحل السحري لتصحيح الاختلال البيداغوجي، كونها تعمم النجاح الدراسي و تسهم في استمرارية المكتسبات و النتائج الدراسية لمدة طويلة، فتعدل من جهة دور الأستاذ (التنظيم و التوجيه و التصحيح)، وتغير وظائف الجامعة (إظهار الإنتاج الذاتية و تحدي الفروق الفردية و قيادة الطلاب نحو بلوغ الأهداف الترجمية). و هناك على عكس من ذلك من يعتبر أنه لا يوجد في مجال التربية حلولاً سحرية، بل أبحاث مستمرة من أجل تطوير العملية التعليمية و عقلنتها.

¹ ينظر م.س.

ثانيا: بيداغوجية الإدماج

لقد أثبتت الدراسات البيداغوجية الميدانية أن تحقيق التدريس بواسطة الأهداف و كذا التدريس بواسطة الكفايات يقتضي مجموعة من العوامل البيداغوجية المتكاملة و المتناسقة، من بينها بيداغوجيا الإدماج.

الإدماج معناه إقامة علاقات بين التعليمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات مركبة و ذلك من خلال تعبئة المعارف و المهارات المكتسبة، و من هنا نستطيع أن نقول إنَّ بيداغوجيا الإدماج «تستهدف جعل الطالب يعبئ مكتسباته و ينظمها، من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركبة تسمى وضعيات الإدماج. لا يحدث الإدماج إلّا بعد اكتساب تعليمات مختلفة (معارف و مهارات و مواقف...)، و لا يحدث الإدماج إلّا من خلال وضعية مركبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حل لها».¹

الإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين، بل عملية داخلية وشخصية تفرض على الطالب أن يبحث ضمن مكتسباته عن المعارف و المهارات التي يجب تعبئتها بغية حل وضعية ما.

إن الطالب هو الذي يمارس الإدماج لمصلحته و في حالة ما إذا لم يتعلم دمج موارده ومكتسباته سينحصر تعلمه في استظهار المعارف أو انجاز التمارين لا غير، فلن يذهب إلى ما هو أبعد و لن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية و الدراسية.

نشاط الإدماج إذن هو نشاط ديداكتيكي يجعل من الطالب يحرك مكتسباته و معارفه التي كانت موضوع تعليمات مجزئة بغية إعطاء دلالة لتلك المكتسبات، و ذلك باتخاذ طريقة شخصية و فردية بالأساس.

¹ وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي و التجريب، المملكة المغربية، دت، ص 18-19.

نشاط الإدماج هو نشاط موجه نحو كفاية، إذ يتوخى ترسيخ كفاية أو تنميتها أو نحو تحقيق هدف إدماج نهائي.¹

ثالثا: بيداغوجيا حل المشكلات/ المشاريع

1- التدريس بواسطة حل المشكلات:

إنّ الوضعية المشكلة، و كما سبق لنا و أن تحدثنا عن ذلك، هي بصفة عامة الموقف غير المألوف الذي يدفع الطالب إلى اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة التي يجابهها بغية معالجة الموقف.

أمّا عن بيداغوجيا حل المشكلات فهي البيداغوجيا التي تقترح وضعية مشكلة معقدة تستدعي مواجهة الطالب لمجموعة من التعليمات المتداخلة و المتمحورة حول الوضعية، وقد أثبتت الدراسات أن «نتائج التعلم عبر حل المشاكل و المشاريع تخضع لدرجة التنفيذ و لو على صعيد درس واحد، بحيث كشفت الدراسات تأثيرا في حافز التعلم و تطوير مهارات الطالب».²

تقوم هذه الطريقة على مسلمة ترى بأن الطالب يستوعب بشكل أفضل حين يفكر بنفسه في المشكل، حيث يوضع في وضعية تتطلب حل مشكل أو مشروع من إعداد الأستاذ الذي يكون قد هيأه من قبل و حفز هذا الطالب مسبقا على العمل.

لقد وصف "جون ديوي" (J. Dewey) خمس مراحل لحل المشكلة و هي:

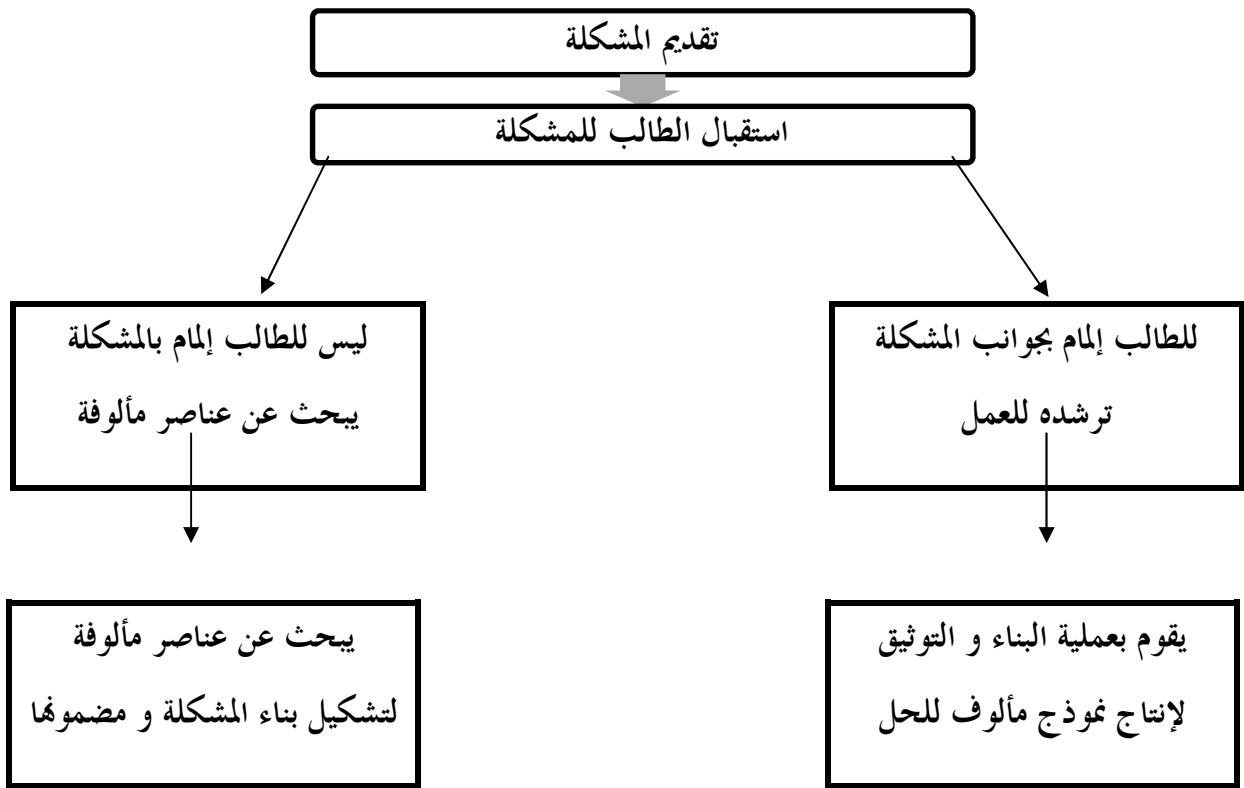
1. الإحساس بوجود مشكلة تستحق الدراسة.
2. التعريف بالمشكلة و تحديدها.
3. اقتراح حلول ممكنة للمشكلة أو صياغة عدد من الفرضيات باعتبارها حولا مؤقتة لها.
4. استنباط النتائج الممكنة فكريا.

¹ Cf. Xavier Roegiers, Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, 2^{ème} Edition, de Boeck Université, Belgique, 2004, p 84.

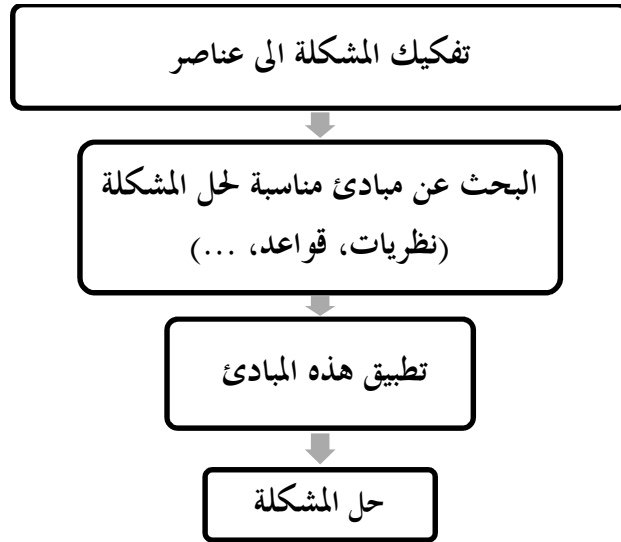
² المقريني محمد، الابتكار في التعليم العالي، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2010، ص 177.

5. التحقق من التجربة من أجل تأكيدها أو رفضها¹.

يقتضي العمل إذن بناء على طريقة حل المشكلات أو ييداغوجيا حل المشكلات البدء بعرض المشكلة و تحديدها و مواجهة الطالب لها ليستقبلها و ينتبه إليها رغبة منه في إيجاد الحل أو الحلول الناجعة لها، ويتم ذلك بناء على ترتيب في التفكير وفق الخطوات التالية التي يسميها "ديوي" بـ: «مراحل حل المشكلة»².



¹ ينظر جعيني نعيم حبيب، الفلسفة و تطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2004، ص 194.
و ينظر أيضا الهمشري عمر أحمد، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2001، ص 2001.
² ينظر خالد المير و آخرون، م.س، ص 52.



يقوم أستاذ المادة إذن و هو في وضعية تدريس بواسطة حل المشكلات بتقديم المشكلة و تحديدها حتى يتمكن الطالب من استقبلها، ثم إذا ما كان للطالب إلماماً بجوانب المشكلة فسيقوم مباشرة بالتوثيق لإنتاج نموذج للحل حيث يفككها و يقترح حلولاً ممكنة لها لينتهي به الأمر إلى إيجاد الحل الذي يناسبها، و في حالة ما إذا لم يكن للطالب الإلمام بجوانبها، فسيقوم بالبحث عن عناصر مألوفة لتشكيل بناء المشكلة و مضمونها لينتهي به الأمر في آخر مرحلة إلى تفكيكها و حلها.

2- التدريس بالوضعيات المشكلات في قسم الترجمة:

لقد وقع اختيارنا على نموذج التدريس بالوضعيات المشكلات دون غيره لأقسام الترجمة على اعتبار أننا سنقوم بالتطبيق على هذا النموذج الديداكتيكي في الفصل الرابع من بحثنا هذا.

إن الوضعية المشكلة ، هي تلك الوضعية التي يجد فيها الطالب نفسه أمام مشكلة تعليمية يطرحها عليه الأستاذ في سياق معين ، والتي يتوجب عليه أن يتخطاها بإيجاد الحلول الناجعة لها¹ و إن الوضعية المشكلة هي عامة "موقف غير مألوف يدفع الفرد للقيام بالنشاط الضروري لمعالجة الموقف".²

لقد أضحي مفهوم الوضعية المشكلة مفهوما أساسيا في جلّ المقاربات التعليمية و بخاصة في تعليمية الترجمة ، حيث يتم افتعال وضعية تَعْلِيمِيَّة/تَعْلَمِيَّة أساسها و جوهرها مشاكل ترجمة تختلف حتما باختلاف كفاءة كل طالب من جهة و كذا باختلاف مستوى النصوص مواضيع الترجمة و تنوعها من جهة ثانية.

و في هذا السياق، حينما يجد الطالب نفسه أمام وضعية مشكلة تواجهه، سيسلك مسلكا عقليا في حلها و ذلك بناء على تتبع الخطوات التالية:

1-الشعور بالمشكلة : تلك الوضعية غير المألوفة التي تختلف من سياق إلى آخر و التي تدخل في إطار العمل الترجمي، ما سيدفع الطالب للقيام بالنشاط الضروري لمعالجة الموقف.

2-وضوح المشكلة: الأخذ بجميع جوانب المشكلة قصد الإلمام بملاساتها.

3-البحث عن الفرضيات المناسبة : تلك الاحتمالات المناسبة التي تربط المشكلة بهدفها و تؤدي إلى حلها.

4-ترجيح الفرضيات الصحيحة : يقوم الطالب بالنش في مختلف الفرضيات و دراستها قصد ترجيح الصحيحة منها و عزل الأخرى،و يعتبر أهل الاختصاص هذه الخطوة من أهم خطوات التفكير و أكثرها تأثيرا في النتيجة النهائية.

¹ Cf. Patrice Pelpel, op.cit., p 134.

² خالد المير و آخرون، م.س، ص 20 .

5- حل المشكلة : إذا ما تم التأكد من الفرضية التي تم ترجيحها ، يقوم الطالب بالتجريب

العملي لتلك الفرضية و إذا ما تبين صحتها اعتبرت حلا للمشكلة المطروحة.¹

و الجدير بالذكر في هذا المقام، أن خطوة "وضوح المشكلة" أي الخطوة الثانية التي يسلكها الطالب و هو يواجه الوضعية المشكلة و نحن نخص هنا بالذكر خطوة "الفهم"، من أهم الخطوات التي قد تعرقل مسار المترجم المتمرس و هو يؤدي عمله الترجمي، ذلك أن خطوة الفهم بالنسبة للطلاب و هو يتعامل مع اللغة الأصل لغة تختلف تمام الاختلاف عن خطوة الصياغة و هو ينتقل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف، و إن أكبر خطأ يقع فيه الطالب هو خطأ التفكير في الصياغة قبل الانتهاء من عملية الفهم.

« Le processus de compréhension commence par le décodage des signes, se poursuit par l'indentification des signifiés qui combinée aux compléments cognitifs, permet l'appréhension du sens de l'énoncé et enfin débouche sur la saisie de la dynamique d'un texte. »²

"تبدأ عملية الفهم بفك شفرات الإشارات و تتواصل بالتعرف على

الدلولات التي تسمح بالكشف عن معنى المنطوق من جراء تنسيقها

و المكملات المعرفية لتنتهي في آخر المطاف بالتمكن من دينامية النص."

هكذا أصبح مشكل الفهم نقطة انطلاق أنشطة الطلبة حيث يجد الطالب نفسه أمام وسيلة

للتعلم ليغدو الأستاذ مؤشرا لبناء التعليمات داخل فضاء يساعد المتعلمين على التفكير و يخوّل لهم

تحليل عناصر الوضعية لتجاوز المشكلة التي تفرضها هذه الوضعية.

و خلاصة القول إن وضعيات حل المشكلات تعتبر "منطقا أساسيا لبناء المفاهيم العلمية و اغناء

مدارك المتعلمين بمختلف المعارف و المهارات."³

¹ ينظر م.س، ص 20-21.

² Christine Durieux, Fondement didactique de la traduction technique, Didier Erudition, 1988, p.73.

³ خالد المير و آخرون، م.س، ص 122.

« L'apprentissage par résolution de problème « A.P.P » va plus loin qu'une activité d'exploitation à propos d'une notion ponctuelle dans la mesure ou il propose une situation problème très complexe qui nécessite que l'apprenant mène de front plusieurs apprentissages articulés entre eux autour de cette situation problème. »¹

" إن التعلم بواسطة حل المشكلات، يتجاوز عملية دراسة مفهوم دقيق ما، إذ يطرح على المتعلم وضعية مشكلة معقدة جدا تفرض عليه أن يجابه عدة تعليمات متناسقة و ذلك في سياق هذه الوضعية المشكلة."

رابعاً: بيداغوجيا الخطأ

1-التدريس بواسطة الخطأ:

تعتبر بيداغوجيا الخطأ منهجاً للوضعية الديدانكتيكية (التعليمية/التعلمية)، حيث يعتبر أصحاب معاجم علوم التربية الخطأ إستراتيجية للتعليم والتعلم، إذ قد دمج الخطأ في سيرورة التعليم والتعلم واهتمت بهذه الظاهرة دراسات وبحوث عدة في جميع المجالات.

هنا يستحسن بنا أن نضع تمييزاً بين الأخطاء *erreurs* و الأغلط *fautes*، إذ يتمشى هذا التمييز مع المقابلة التي وضعها العالم الأمريكي تشومسكي، إذ قابل هذا الرجل العبقرى بين الكفاية اللسانية والأداء الكلامي أو الإنجاز، فالأغلط ناتجة عن الأداء أما الأخطاء فهي ناتجة عن الكفاية.

إن الانحرافات التي تلاحظ في تعليم اللغة الأم تعتبر أغلطا و أما عن الإخفاقات التي تطرأ على مسار تعلم لغة أجنبية فتعتبر أخطاء إذ يتعلق الأمر في هذه الحالة بامتلاك المتعلم لكفاية لسانية ثانية².

¹ Xavier Rogier, op.cit., p 184.

²Cf. Corder P., Que signifient les erreurs des apprenants?, Revue langage, n°57, 1980, p13.

لقد بينت العديد من الدراسات أن الأخطاء التي قد يرتكبها الطالب ليست ناتجة عن صلتها بالبيداغوجية أو الديداكتيك فحسب، بل هناك سبب له صلة وثيقة بتمثلات الطالب الخاطئة، التي ترسخت في ذهنه على شكل أفكار مسبقة قد تم اكتسابها من خلال تجاربه الشخصية، مكونة بذلك حمولة معرفية تعيق عملية اكتساب المادة الجديدة.

وفي هذا الإطار قسم باشلار Bachelard هذه العوائق التي تعرف بالعوائق الاستيمولوجية obstacles épistémologique¹ إلى خمسة عوائق أساسية تتسبب في ارتكاب الأخطاء أو إعادة ارتكابها مجددا وهي: العوائق المرتبطة بالمعرفة العامة، العائق الجوهرية، العائق الحسي، العائق اللغوي وأخيرا العائق الإحيائي.

لابد إذن على الأستاذ أن يعمل جاهدا على محو التمثلات الخاطئة التي قد تتجذر في ذهن الطالب والقضاء عليها، وأن يجتهد في تعويضها من خلال تهيئة وضعيات تربوية ملائمة بغية تحقيق الهدف، وهذا ما تقوم عليه بيداغوجيا الخطأ، إذ يشكل هذا التصور الأسلوب البيداغوجي الذي يجب الأخذ به لوظيفة من هذا القبيل، ففي ظل هذه المقاربة، يكون هذا التقويم التشخيصي ضروريا في بداية كل حصّة تَعْلِيمِيَّة/تَعْلُمِيَّة، إذ يعتبر فعل التقويم المعيار الأساس لضبط قدرة تحكم الطالب في مكتسباته السابقة، وكذا معرفة تمثلاته الشخصية حول الوحدات الدراسية، وهنا يقوم الأستاذ بهدم تلك التمثلات والتصورات الخاطئة وتعويضها بالمعرفة العلمية السليمة.

يقودنا هذا الطرح إلى الحديث عن الهدف العائق «l'objectif obstacle» لمصطلح الذي جاء به الباحث الفرنسي "مارتيناند" «Martinand» في المجال الديداكتيكي سنة 1986، وهو مصطلح مركب من لفظي "هدف" «Objectif» المأخوذ من بيداغوجيا الأهداف و"عائق" «Obstacle» الذي استعمله "باشلار" «Bachelard»، وإن التركيب بين المصطلحين "هدف"

¹ Cf. Patrice Pelpel, op.cit., p 38.39.

و"عائق"، يجعل من اللفظ المركب إستراتيجية بيداغوجية تقوم على إمكانية الكشف عن عوائق الطالب والعمل على تجاوزها.¹

إذا كان مفهوم "الهدف العائق" مفهوما يتمتع بقابلية التجاوز، فإن مفهوم "الحصر" «Blocage» مفهوم يتمتع على عكس المفهوم السابق بالعقم، فإذا كان الطالب في موقف "حصر" يحس بالعجز في حل المشكل الذي هو بصدد التعامل معه، حيث تكون طريقة تجاوز الحصر مجهولة، وهذا ما سيتسبب حتما في ركود المعرفة العلمية.

تستند بيداغوجيا الخطأ على أساسين اثنين، الأساس السيكولوجي والمتمثل في علم النفس التكويني، حيث يدرجه الأستاذ في سيرورة الخطأ من خلال العملية التعلّيمية/التعلّمية و الأساس الاستمولوجي، القائم على فكرة أن الخطأ نقطة انطلاق المعرفة.

ثمّ إن بيداغوجيا الخطأ تتحكم فيها ثلاثة أبعاد، البعد السيكولوجي حيث يتم ربط تمثلات الطالب بنموه العقلي و البعد الاستمولوجي حيث يتم الاعتراف بالخطأ بوصفه حقا في المسار التكويني وكذا البعد البيداغوجي حيث يتيح للطالب الحق في ارتكاب الخطأ ومن ثم وعيه بأهمية الوقوع فيه لاكتشاف حقائق جديدة هو بصدد التعامل معها.

وخلاصة القول إن أكبر عملية في الدعم البيداغوجي، و في ظل بيداغوجيا الخطأ، هي عملية تحليل الأخطاء، و ذلك من خلال تفتن الأستاذ للعوامل التي أدت إلى ارتكابها "التمثلات الشخصية للطالب" ومن ثم التفكير في المنهج المناسب لمحوها.

2- الخطأ الترجمي

لعل ما لا يختلف فيه اثنان هو ضرورة إعادة النظر في طريقة تعامل الأساتذة مع الخطأ، حيث جاءت البيداغوجية المعاصرة بفكرة أنه كان لزاما اعتبار الخطأ جزءا من استراتيجيات التعلم

¹ Cf. op.cit., p 38-39.

لأنه نقطة انطلاق المعرفة، ومن تم كان الخطأ أساساً جلّ الوضعيات الديدانكتيكية وكان التنبيه إلى الخطأ أمراً محموداً فلا علم من دون خطأ.

لقد جاء الخطأ بوصفه مبدأ إيجابياً يظهر في النص المهدف (نص الترجمة)، ويشكل نقطة انطلاق المعرفة العلمية، فيتمكن الأستاذ من خلال هذه الظاهرة من كشف نقائص الطالب في عملية النقل، و من هذا المنطلق يمكننا حصر الأخطاء الترجمة فيما يلي:

1- الأخطاء الترجمة اللسانية:

أما عن الخطأ الترجمة أيّاً كان، فقد ينبّه إلى صعوبة ما، و يكون بادئ ذي بدء نتيجة الغموض الذي يقع في مستوى الرموز اللغوية مثل المفردات، وأنه يتمثل في غموض أحادي اللغة¹، حيث أن الرمز اللغوي الواحد له دلالات عدة، تتوقف على السياق الذي جاء فيه، ومن تم يكون الخطأ الترجمة خطأ أحادي اللغة، أي قصور في المعرفة اللغوية للنص الأصل حيث تحصر الأخطاء الترجمة على مستوى الفهم.

إن الطالب في هذا السياق وهو يقوم بعمله الترجمة يجد نفسه أمام عملية حصر للمعنى الذي هو ناتج العملية الذهنية المترتبة عن الفهم، حيث لا يمكن للطالب أبداً عزل المعنى عن عملية التواصل، فلا يمكن حدوث تواصل بدون تلقي أي بدون حصر المعنى وتثبيته، فيدخل الطالب لا محال في عملية حوارية غير متناهية مع الشحانات الدلالية التي يحملها النص الأصل، وذلك من أجل إدراك معناها.

"فعملية الفهم تعني إدراك المعنى وحصره والإمساك به والتقاطه"² وإذا ما لم يوفّق الطالب في حصر المعنى المراد إيصاله من جرّاء عملية الترجمة، فإنّ القصور لا محال يكون نتيجة لتأويل مغلوطة، فلا يتحدد المعنى إلا من خلال الرموز اللغوية التي يتكوّن منها النص.

¹- ينظر محمد الديداني، م.س، ص 26.

²- عبد الحميد الحميداني، المقومات الذهنية التامة في عملية الترجمة، ترجمة الحسين حافر، مجلة فكر ونقد، ع10.

إنّ ما لا يختلف فيه اثنان هو أن عملية الترجمة فعل تأويلي بالدرجة الأولى، وأن عملية النقل هذه لا تتم إلّا من خلال الفهم والتأويل، حيث تعتبر عملية التأويل عملية ملازمة لعملية الفهم.

فترجع عملية فهم الطالب للنص المراد ترجمته إلى العملية التي لها صلة بالتأويل لذلك يوصف هذا الأخير على أنه يعادل فن فهم النصوص جاعلا من النص موضوع الشرح والتشريح، وإنّ التأويل اجتهاد في النص، يكشف غموضه ويخلخل منطقته.

يحسن بنا في هذا السياق أن نذكر ما جاء به الفيلسوف الألماني غادامير Gadamer على أن الفهم والتأويل عمليتان متكاملتان لا يمكن أبدا الفصل بينهما، فالتأويل بالنسبة له ليس مجرد موقف بيداغوجي بل وفهم يتحقق داخل صياغة تأويلية.¹

يجرّد غادامير ثلاث خصائص لكل عمل تأويلي ألا وهي:

1-الذهاب و الإياب: Aller/Retour

يكون الطالب في موقف ذهاب و إياب مستمر و دائم بينه وبين النص موضوع الترجمة، فالعلاقة في هذا السياق علاقة جدل متبادل بين الطالب من جهة والنص من جهة ثانية.²

2-الغدو والرواح: Va/vient

إن العلاقة في هذا السياق علاقة تربط ما بين مختلف عناصر النص، بل و غدو ورواح دائم بين الجزء والكل ومن تم بين الكل والجزء وصولا إلى الانسجام، حيث تتم التفاعلات اللغوية المختلفة والمتباينة ما بين عناصر النص ذاته.³

¹ Cf. Claude Thérien, Gadamer et la phénoménologie du dialogue, Laval théologique et philosophique, Revue Erudit, vol 53, n°1, 1997, p180.

² Cf. Dario Composta, Gadamer et son herméneutique Universelle, Revue Catholica, n°27, 2009, p 43-51.

³ Cf. Isabel Weiss, Gadamer, librairie philosophique, J. VRIN, 2009, p78.

3-الانسجام: Cohérence

الانسجام الضروري لمختلف الرموز اللغوية والذي يظل مفتوحاً أمام خيارات الطالب وقابلاً لإعادة التأويل والمراجعة.¹

هكذا سيكون التأويل الصحيح للنص أساس العمليات الذهنية التي ستمكن الطالب من عدم الوقوع في الخطأ الترجمي اللساني، ذلك أن النص ستار لا يقدم كل معناه أو محتواه، فعلى الطالب إذن أن يجتهد من أجل الوقوف عند مقصدية الكاتب و نقل المراد من الكلام أي ما يعرف عند أهل الاختصاص بالمعلن عنه le dit من جهة وكذا المسكوت عنه le non-dit من جهة أخرى.

2-الأخطاء الترجمية غير اللسانية:

تنحصر الأخطاء الترجمية غير اللسانية التي قد يقع فيها الطالب وهو ينتقل من لغة إلى لغة أخرى في الأخطاء الثقافية الموضوعاتية والموسوعية، ذلك أنه على المترجم المتمرس أن يتمكن من فك رموز الرسالة باستنتاج الاحتمالات الدلالية الخفية التي قد يحملها النص المراد ترجمته إذ سيستخلص المضمير الخفي من رصيده المعرفي والثقافي من خلال تسربه في ثنايا النص ومنعطفاته.

على الطالب أن يحلل الواقع الخاص بكل لغة فلا يكفي في هذا السياق معرفة التراكيب والكلمات، بل وأن يكون ملماً بتلك العلاقة القائمة ما بين الواقع اللغوي من جهة والواقع غير اللغوي من جهة ثانية، حيث خلص المترجمون ومنظرو الترجمة إلى أن الترجمة عملية لسانية تتناول وقائع لسانية وأخرى غير لسانية عبّر عنها جورج مونان "بالترايب اللغوية" و"الترايب غير اللغوية"²، فلا يكفي لترجمة المعنى أن نعرف الكلمات، بل أن نكون على علم بتلك الأشياء التي يتحدث

¹ Cf. Hugues Brouillet et autres, Gadamer herméneutique tradition et raison, Revue Erudit, Vol 53, n°1, 1997, p 241-244.

² ينظر جورج مونان، اللسانيات والترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000-2001، ص90.

عنها النص المراد ترجمته¹. هذا ما جاء به أيضا هيربرت جون Herbert Jean في مؤلفه 1952 "Manuel de l'interprète" حيث أنه كان لزاما على المترجم إذا ما أراد أن يكشف حقيقة المعنى "أن يعرف بعمق اللغة التي ينقل منها [...] وأن يفهم الموضوع المعالج لا من خلال التقارير والأبحاث التي ستناقش أثناء الدورة بل من خلال الوثائق السابقة وحتى المراجع الأساسية".²

هكذا ستكون الأخطاء الترجمة غير اللسانية أخطاء نابعة عن الرصيد المعرفي للطلاب أو ما يعرف أيضا "بالمحمول المعرفي" le bagage cognitif، وإن المعرفي le cognitif هو بمتابعة خلفية ثقافية موجودة سلفا لدى الطالب، حيث تعد تلك المعارف السابقة خلفية فكرية وثقافية مهمة تسمح للطلاب بالتعامل مع المعارف الجديدة وتأسيس علاقة بينها وبين المعارف التي طالما اكتسبها من قبل، و هكذا يتم الربط الحقيقي بين ذات الطالب ومعارفه.

«Le bagage cognitif est constitué de souvenirs (d'autres diraient des représentations mentales), de faits d'expériences, d'évènements qui ont marqué, d'émotions. Le bagage cognitif, ce sont aussi des connaissances théoriques, des imaginations, le résultat de réflexions, le fruit de lectures. C'est encore la culture générale et le savoir spécialisé. Il s'agit d'un tout contenu dans le cerveau sous une forme déverbalisée dans laquelle chacun puise pour comprendre un texte»³.

"يتشكل المحمول المعرفي من ذكريات (يسمىها آخرون بالتصورات الذهنية)، من أحداث تجارب، من وقائع مؤثرة ومن انفعالات. فالمحمول المعرفي هو أيضا معارف نظرية، تخيلات، نتائج طروحات، ثمرة قراءات وأكثر من ذلك هو الثقافة العامة والمعرفة المتخصصة. يتعلق الأمر بكل

¹ ينظر جورج موان، المسائل النظرية في الترجمة، ترجمة لطيف زيتوني، دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، 1994، ص269.

² م.ن، ص270.

³ Mariane Lederer, La traduction aujourd'hui, Hachette livre, Paris, 1994, p37.

محتوى في الدماغ في شكل مجرد ينبع منه كل واحد من أجل فهم نص
ما."

وإن المحمول المعرفي الذي جاءت به ماريان لديرير Marianne Lederer هو الذي قد
يسقط الطالب في فخ الأخطاء الترجمة غير اللسانية.

3-الأخطاء الترجمة في النقل:

لقد تحدث محمد الديدواوي عن الأخطاء الترجمة في النقل، تلك الأخطاء التي وصفها
بالأخطاء ثنائية اللغة والتي تظهر في نص الترجمة لما تختلف مفردتان متقابلتان في الدلالة عن
المفاهيم نفسها، و لذلك توجد بدائل ترجمة وتجري عملية التمايز بين الرموز اللغوية عند الترجمة.
نضيف إلى ذلك أن المفردات قد تكون لها معان كثيرة وأنها عند اتصالها بمفردات أخرى في النص
الهدف، فإن مجال المعاني يتقلص لا محال وهذا نوع آخر من الأخطاء الترجمة التي قد يقع فيها
الطالب أثناء عملية النقل.

4-الأخطاء المنهجية:

إن الجهل بالقواعد والإجراءات الترجمة قد يؤدي بالطالب وهو ينقل نصا من لغة إلى
أخرى إلى ارتكاب أخطاء ترجمة منهجية، لنذكر منها اعتماد الترجمة الحرفية و الالتصاق بالشكل
الأصل و اعتماد قواميس غير متخصصة و سوء استعمال المراجع و انعدام البحث التوثيقي، وإن
عدم استيعاب الطالب تعليمية الترجمة ستؤثر لا محال على نوعيتها، ومن ثم سيعيق عملية تحقيق
التواصل والتبادل التي تصبو إليها كل ترجمة، وهذا ما يعرف بالأخطاء المنهجية.

و الجدير بالذكر في هذا السياق أن العملية الترجمة تمر بالمراحل الآتية:

- مرحلة الفهم Compréhension : تأويل الخطاب في اللغة المصدر و الإحاطة بالمعنى
المراد تبليغه في اللغة الهدف، حيث يتم البحث في مضمون المعاني من خلال ما يقدمه

النص موضوع الدراسة من دلالات لسانية على أن ظاهرة الإضمار مسألة معروفة في اللغة.

- مرحلة التجريد اللغوي Déverbalisation : عملية ذهنية يتم من خلالها الكشف عن المعنى الذي يحمله النص بشكل تدريجي عن طريق الاستعانة بالمكملات المعرفية -المعارف التي يستحضرها الطالب لفهم النص موضوع الترجمة أي محموله المعرفي- ليتم إدراكه و تحصيله و كذا التحرر من الدلالات اللسانية في اللغة الأصل و إعادة صياغته في اللغة الهدف.

- مرحلة إعادة الصياغة Reverbalisation : إعادة صياغة المعنى من لغة إلى أخرى و من ثقافة إلى أخرى بل و مرحلة نقل لمقصدية الكاتب و ذلك من خلال فهم المعنى في اللغة المصدر ثم إعادة صياغته في اللغة الهدف داخل قوالب و تراكيب ملائمة.¹

زد على ذلك أن بعض الأخطاء الترجمة المنهجية قد يكون مصدرها البحث التوثيقي «Recherche Documentaire»، الذي يعتبر وسيلة تساعد الطالب على فهم النص وموضوعه وهو المصدر الأساسي لإثراء معارف الطالب اللغوية والموضوعاتية والمصطلحية. و في حالة عدم اعتماد الطالب المراجع التي تخدم موضوع بحثه من قواميس أحادية اللغة وثنائية اللغة أو موسوعات عامة أو متخصصة أو حتى مؤلفات و مجلات، فسيعود ذلك سلبا لا محال على الترجمة.

3- اللسانيات التقابلية والأخطاء الترجمة

هناك اليوم قناعة واسعة دون انتقاد بأن الخطأ مهما كان نوعه أو مصدره هو نقطة انطلاق أي معرفة من المعارف الإنسانية وأنه جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التعلم في الميدان

¹ C.f. Marianne Lederer, op.cit, p 212- 213.

الترجمي، سواء أكان الخطأ لسانيا أو غير لساني أو حتى منهجيا، وهذا ما جاءت به اللسانيات التقابلية التي تهتم بدراسة الأخطاء وتحليلها.

إن اللسانيات التقابلية فرع من اللسانيات التطبيقية و هي تنتمي بدورها إلى اللسانيات العامة، وإلها بمثابة النظرية العلمية التي تهدف إلى تطبيق النظريات اللغوية والطرائق المعتمدة من قبل اللسانيات، مستعملة الإجراءات اللسانية من أجل حل بعض المشاكل الخاصة بالتساؤلات والإشكالات المطروحة من قبل الباحثين في مختلف الحقول المعرفية.

إنها تمثل في الوقت نفسه الجانب النفعي والتطبيقي للسانيات العامة، ومن تم فهي أساسية غير أنها لا تمثل الحد النهائي للبحوث التي لها صلة بالظاهرة اللغوية¹.
إنها بهذا " استثمار للمعطيات العلمية للنظرية اللسانية واستخدامها استخداما واعيا في حقوق معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات وذلك قصد ترقية العملية البيداغوجية وتطوير طرائق تعليم اللغة للناطقين بها وغير الناطقين"².

ومن هذا المنطلق، كانت للسانيات التقابلية شرعية الحضور في حقل الترجمة لتقدم حولا مرجعية وإجرائية لإشكالية التداخل بين الألسن، إذ أن حقل الترجمة يعد فضاء تتلاقى فيه اللغات وتتقاطع، وإنه لا محال الميدان الخصب لاستثمار التجربة العلمية في ميدان اللسانيات التطبيقية بعامة والتقابلية بخاصة، وذلك بغية ترقية طرائق تعليم اللغات ومنه طرائق تعليم الترجمة.

تتنمي اللسانيات التقابلية حينئذ إلى المقاربات اللسانية التطبيقية في ميدان تعليم اللغات، ذلك الإجراء التقابلي الذي يسعى إلى إيجاد إجابات علمية موضوعية ناجمة عن المشاكل التي يطرحها التعدد اللغوي في الوسط التعليمي³.

¹ Cf. J. Dubois, L. Guespin & autres, dictionnaire de linguistique, Larousse 1889, p 43.

² - احمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 41.

³ Cf. Martine Marquillo Larruy, L'interprétation de l'erreur, Edition, GRALL, 2003, P81.

أخذت اللسانيات التقابلية مسارها العلمي في الولايات المتحدة الأمريكية وبخاصة ابتداء من 1950، وانطلقت من تحليلها ومقارنتها بين لغتين على المستوى الصوتي والتركيبى والدلالي بغية الكشف عن أوجه الاختلاف والتمايز، ومن ثم وضع طرائق تعليمية لتذليل الصعوبات التي تعترض

سبيل المتعلم للغة أجنبية تختلف عن لغته الأم، لتذهب للاهتمام بالتداخل اللغوي في الوسط التعليمي وبخاصة في الوسط الترجمي، ذلك أن الحقل التعليمي الترجمي يتميز عن غيره من الحقوق التعليمية الأخرى بالتعددية اللغوية والثقافية، الأمر الذي يستدعي وعياً عميقاً بأهمية تفعيل تعليم اللغات واللسانيات التقابلية لإيجاد الحلول المناسبة لتجاوز تلك الإخفاقات الناجمة عن تأثير التداخلات اللغوية ومن ثم وضع منهجية قابلة للتطبيق.

تأتي اللسانيات التقابلية في حقل تعليمية الترجمة لضبط أسباب الأخطاء الترجمية المباشرة منها وغير المباشرة، والتي قد تتبدى في المستوى الصوتي والمورفولوجي أو التركيبي أو الدلالي أو الأسلوبي، بغية وضع برامج للتقليص منها ومقاومتها، وكذا تقليص الفرص لظهور الخطأ في المسار الترجمي.

الفصل الثالث

تعليمية اللغات
وتعليمية الترجمة

المبحث الأول : تعليمية اللغات

إن كلمة "تعليمية" - كما سبقت الإشارة إلى ذلك - تعني نظرية التدريس ومنهجيته وهي الدراسة العلمية التي تهتم بتنظيم وضعيات التعليم التي يمر بها الطالب لبلوغ هدف ما، وإن الحديث عن التعليمية يؤدي بنا إلى الحديث عن تعليم اللغات الذي أضحي مؤطرا بصرامة المنهج العلمي بعدما ازدادت الحاجات والدوافع لتعلم اللغات الأجنبية، وبعد التقدم الهائل الذي حققته التكنولوجيا وعلوم الاتصال وبالأخص بعد بروز فرق تهتم بتعلم اللغات وتعليمها.

لقد سلطت التعليمية الضوء على طرق تدريس اللغات، وقد اعتبرت تعليمية اللغات إجراءً علمياً وممارسة بيداغوجية غايتها اكساب الطالب المهارات اللغوية حيث أصبحت منهجية تعليمية اللغات مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بهذا الحقل.¹

أولاً: المبادئ المؤطرة لتعليم اللغات:

إنّ أهم ما يميز العملية التعليمية في تدريس اللغات هو التصور اللساني الذي يستمد أصوله من النظرية اللسانية المعاصرة وبهذا يمكننا تحديد المبادئ التي تؤطر تعليم اللغات على النحو التالي:

1-المبدأ الأول: الشكل المنطوق

تعطى الأولوية هنا للشكل المنطوق للغة حيث يتم التركيز أساساً على المبدأ اللساني، أي على اللغة المنطوقة *Langue parlée*، ولقد فرق البحث اللساني في هذا السياق ما بين النظامين اللغويين المكتوب والمنطوق.

و الجدير بالذكر في هذا المقام أن اللغة المنطوقة يؤطرها المنهج السانكروني أو ما يعرف أيضاً بالمنهج الآني *Synchronique* الذي يهتم بدراسة النظام التواصل بين الباث والمتلقي في آن واحد،

¹ ينظر سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، ص 40.

أما اللغة المكتوبة فيؤطرها المنهج الدياكروني أو ما يعرف أيضا بالمنهج الزمني Diachronique الذي يهتم بدراسة التحويلات التي تطرأ على النظام التواصل في فترات متعاقبة.

"فدراسة اللسان في وقت معين هي الدراسة الآنية السانكرونية التي تعنى بوصف النظام اللغوي بجزئياته بغض النظر عن التحولات التي يمكن أن تطرأ عليه. أما الدراسة الزمنية فتعنى بتحول هذه البنية عبر الأزمنة وبالطوارئ التي يمكن أن تطرأ عليها أو على جزء منها والنتائج التي تترتب عن ذلك في الاستعمال اللغوي والبحث عن قوانين التطور اللغوي وعن أسبابه"¹.

وهكذا جاءت تعليمية اللغات لتهتم بأنظمة اللغة المكتوبة في الأطوار المتأخرة من العملية التعليمية، أي بعدما تمكن المتعلم من النطق السليم للغة، و هكذا فإن تعليمية اللغة تسعى إلى إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي أولاً.

وكما جاء به أهل الاختصاص من اللغويين فإن الكفاءة اللغوية تتجلى في مهارة شفوية تعوّل على الأداء المنطوق من جهة، ومهارة كتابية تعوّل على العادات الكتابية للغة من جهة ثانية.² وهكذا تمّ الفصل بين المنطوق والمكتوب من اللغة في إطار إجراءات تعليمية منهجية طبيعية إذ أنه حينما "نبدأ بالمنطوق معنى ذلك أننا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة، فاللغة عبر مسارها التحويلي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة"³.

2-المبدأ الثاني:وظيفة اللغة

يتعلق هذا المبدأ أساسا بوظيفة اللغة نفسها على أنها أداة يستعملها أفراد ينتمون إلى مجتمع لغوي متجانس لتؤدي وظيفة معينة هي وظيفة التبليغ والاتصال والأخبار، وإن "التبليغ والتواصل

¹ خولة طالب الإبراهيمي، م.س، ص 15.

² ينظر أحمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 132.

³ م.ن، ص 132.

هوالتخاطب المتبادل بين أفراد جماعة ما وهو عبارة عن تبادل معلومات وأعراض بكيفية معينة، تلك إذن هي الوظيفة الرئيسية التي تؤديها الألسنة البشرية"¹.

هذا ما جاء عليه هذا المبدأ الذي يؤطر تعليم اللغات حيث اندرج اهتمام الباحثين في هذا السياق بالتركيز على الخلفية الاجتماعية للغة موضوع التعليم وبكل ما قد تتميز به تلك الخلفية من محيط ثقافي وأعراف وعادات وتقاليده اجتماعية، إذ يتم التمييز في تعليمية اللغات بين اللغة الأم واللغات الأجنبية من حيث انتقاء المعلم الطرق التعليمية الملائمة التي تراعي السياقات الاجتماعية للغة موضوع التعليم من طرق مباشرة Méthodes directes وأخرى سمعية بصرية Méthodes audiovisuels وأكثر من ذلك، يقوم هذا المبدأ على أساس المعيش اللساني Bain Linguistique، حيث سيكون المتعلم في سياق اكتساب مباشر للتجربة اللسانية الغربية عنه وذلك انطلاقاً من المحيط الفكري والثقافي للغة الأجنبية موضوع الدراسة، حيث سيتم إدماج المتعلم في حقيقة اللغة الأجنبية وفي محيطها الفكري والثقافي حتى يقترب أكثر من واقع تلك اللغة.

3-المبدأ الثالث: الممارسة الفعلية للحدث اللغوي

يقوم هذا المبدأ على أساس الأداء الفعلي للكلام أو على ما يعرف عند أهل الاختصاص بالممارسة الفعلية للحدث اللغوي²، حيث إنه الحدث الفيزيولوجي الذي يتدخل أثناء تلفظ الفرد بقول من الأقوال أي أثناء إنتاجه ملفوظات كلامية سيساعد على دعم ما هو الفرد بصدد إخباره وتبليغه، ومن ثمة تحقيق مستويات العملية التواصلية بكل أبعادها.

وهنا يتدخل المعلم في حقل تعليمية اللغات ليهتم بتفسير السلوكات الفيزيولوجية تبعا لاستعدادات المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية وهكذا تحديد الاضطرابات اللغوية ذات المنشأ الفيزيولوجي.

¹خولة طالب الإبراهيمي، م.س، ص 24-25.

²ينظر أحمد حساني، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 132.

4-المبدأ الرابع: استقلالية النظام اللساني

يقوم هذا المبدأ على أساس استقلالية كل نظام لساني، حيث ينفرد هذا الأخير بخصائصه وميزاته الصوتية والتركيبية والدلالية.¹

وقبل تفصيل حول المبدأ الرابع، سنتطرق فيما يلي ولو باختصار إلى مفاهيم أساسية ينبغي ضبطها، تلك التي تربطها علاقة بطرائق تعليمية اللغات التي يأخذ بها أهل الاختصاص في تعليمية الترجمة و من ثمّ في تحديد الأهداف من العملية التعليمية و التخطيط الدقيق لها .

إن موضوع الدراسة اللسانية وتوجيهاتها المعرفية والمنهجية هو اللسان بوصفه نظاما من العلامات الدالة التي يتبدى في ثلاثة مظاهر أساسية هي الصوت والتركيب والدلالة، ومن هنا فإن أي مقارنة علمية للظاهرة اللسانية تخضع لهذا التصنيف الثلاثي، لذلك يظهر التحليل اللساني في المستويات التالية:

أ)-المستوى الصوتي: علم الأصوات العام وعلم الأصوات الوظيفي:

يعتبر هذا العلم فرعا من فروع علم اللسان أو اللسانيات و هو العلم الذي يدرس الأصوات اللغوية دراسة علمية، و هو نوعان : طبيعي يتكون من الجانب الفيزيولوجي الذي يتعلق بالجانب النطقي وكذا بالجانب السمعي (جهاز النطق وجهاز السمع) ومن الجانب الفيزيائي الذي يتعلق بالأصوات في مظهرها الفيزيائي، أما النوع الثاني فهو النوع اللغوي الذي يتعلق بالأصوات اللغوية بوصفها الحامل المادي للأفكار والدلالات أثناء الإنتاج الفعلي للكلام في الواقع اللغوي، وفي سياق الطبيعة الثنائية للمستوى الصوتي، أوجد اللسانيون منوالين لتناول هذه الظاهرة هما علم الأصوات العام Phonétique الذي يهتم بالظاهرة الصوتية، بمظهرها الفيزيولوجي والفيزيائي، وعلم

¹ Cf. Denis Girard, Linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Colin, Longman, Paris, 4ème Edition, 1972, p17-18.

الأصوات الوظيفي Phonologie الذي يهتم بالظاهرة الصوتية. مظهرها الوظيفي أثناء الإنجاز
الفعلي للكلام في سياق لغوي معين.¹

ب)-المستوى الدلالي: علم الدلالة Sémantique

يرتبط هذا المستوى بالجانب الدلالي للظاهرة اللسانية والذي يتعلق بالبنية الذهنية لدى
المتكلم/ المستمع في لسان ما.
يدرس هذا المستوى الصلة بين اللفظة و صورتها في الذهن حيث هناك فكرة تنشأ في ذهن
المتكلم لما ينطق بالكلام.

ج)-المستوى التركيبي: علم التركيب Syntaxe

الذي يتعلق بالعلاقات الوظيفية التي تحدد نمط البنية التركيبية في لسان ما، ومن هذا المنطلق وفي
إطار عملية تعليمية لغوية ناجحة، سيتم إدماج المتعلم في الوسط الاجتماعي للغة موضوع الدراسة
وعلى حساب خصائص الأخيرة ومميزاتها العلمية اللسانية (الصوتية والتركيبية والدلالية)، وذلك
دون إدماج نماذج اللغة الأم في هذه الممارسة البيداغوجية، أي دون لجوء المعلم إلى الوساطة اللغوية
عن طريق الترجمة وهذا ما يعرف في الأوساط البيداغوجية بالترجمة التعليمية Traduction
Didactique، بل واكتفائه بالتعلم المباشر أي بالطريقة المباشرة Méthode directe.²

**«La méthode directe est davantage une approche
pédagogique qu'une véritable méthode d'enseignement
des langues. Elle se résume très simplement comme un
enseignement donné directement dans la langue étrangère
sans l'intermédiaire de la langue maternelle des élèves»³.**

¹ ينظر خولة طالب الإبراهيمي، م.س، ص 43.

² C.f. Denis Girard, op.cit, p 68-69.

³ Ibid, p35.

"إن الطريقة المباشرة مقارنة بيداغوجية أكثر منها منهج لتدريس اللغات، حيث يمكن تلخيصها بكل بساطة في تعليم يلقى بطريقة مباشرة في اللغة الأجنبية وذلك من دون وسيط تقدمه اللغة الأم لهؤلاء التلاميذ".

وإنّ تفادي لجوء المعلم في ممارسته البيداغوجية إلى الترجمة التعليمية ستجنّبه لا محال إلحاق الضرر على مستوى النظام القواعدي للغة الأجنبية موضوع التعليم، وهكذا لن تنقسم ملكة المتعلم بين التفكير بلغة الأم وفي الوقت ذاته التعبير باللغة الأجنبية التي هو بصدد اكتسابها بل التفكير والتعبير باللغة الأجنبية في ذاتها و لذاتها لا غير.

ثانياً: مناهج تعليمية اللغات و طرائقها

ترتبط طرائق تعليمية اللغات أساساً بمفهوم المنهج العلمي ذلك المنهج الذي يجعل تلك التفاعلات بين المعارف اللغوية وممارسة العلمية الترجمة أي بين تعليمية اللغات وتعليمية الترجمة أمراً واقعياً لا يمكن لأي كان أن ينكره.

يعتبر المنهاج أو الطريقة شرطاً أساسياً لإنجاح العملية التعليمية، بل و منهج بيداغوجي علمي و موضوعي، يقوم على تأطير الممارسة التعليمية اللغوية.

يتميز علماء البيداغوجية بين طريقتين شائعتين في الممارسة التعليمية اللغوية وهما: الطريقة المباشرة Méthode Directe والطريقة السمعية البصرية Méthode Audio-visuelle.

1- الطريقة المباشرة:

جاءت هذه الطريقة بتعليم اللغات الأجنبية بطريقة مباشرة أي من دون وساطة اللغة الأم التي ينطق بها المتعلمون ولقد جاءت هذه الطريقة رد فعل ضد طريقة النحو والترجمة في تعليمية اللغات أي ضد ذلك المنهج الكلاسيكي الذي سيطر لمدة طويلة على المؤسسات التربوية وهي تلك

الطريقة التي تستخدم فيها الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم والعكس بالعكس بل واستخدام لغة المتعلم بوصفها وسيلة لتعليم اللغة المنشودة¹.

فلا تلجأ الطريقة المباشرة إلى الترجمة على الإطلاق ولا إلى تدريس القواعد، حيث أدخلت جملة من التعديلات الجذرية في مناهج تعليمية اللغات ومن بين الباحثين المحدثين الغربيين الذين أسهموا في تأسيس الطريقة المباشرة لنذكر "فرانسوا قوان" « François Gouin » و"ويلهم فيتور" « Wilhem Viotor » في القرن التاسع عشر.

جاءت الطريقة المباشرة لتدرب المتعلمين على الممارسة الفعلية والعملية لاكتساب المهارات اللغوية، حيث سيتمكن المتعلم وسيستعود على التفكير باللغة الأجنبية التي هو بصدد تعلّمها إذ إن اللغة وعاء للتفكير قبل أن تكون نظاماً لسانياً، وبهذا أصبح التركيز ينصب على إتقان المهارات الشفوية أولاً قبل التطرق إلى الجانب الكتابي.

2- الطريقة السمعية البصرية:

لقد تولّد مصطلح "السمعي البصري" في الثقافة اللسانية الغربية وبالأخص في فرنسا وإنجلترا، وإنّ هذه الطريقة تعطي الأولوية للتواصل التقني عبر أجهزة البث الصوتية والمرئية، أي للتقنيات الحديثة في تعليم اللغات.

تتحدّد خطة التدريس في مجال الطريقة السمعية البصرية عبر ارتباط هذا التعليم بالبرامج التلفزيونية أي "بالتعليم عن بعد"، وبارتباطه باستخدام مخابر اللغات استخداماً منظماً و مبرمجاً.

تقوم الطريقة السمعية البصرية في العملية التعليمية البيداغوجية على نقطتين أساسيتين:

1- الناحية المنهجية: يقدم الأستاذ المادة اللغوية في شكل جمل، ومركزاً على الجانب الصوتي وهكذا الجانب التركيبي والعملية التلفظية.

¹ ينظر علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، ع 17، ص 167.

2- ناحية أسلوب التدريس: استخدام الأستاذ للسمعيات البصريات المساعدة مثل المسجلات والسماعات الكهربائية التي تحوي عليها المخابر اللغوية حيث يمكن لهذه الوسائل أن تكون ذات أصل سمعي وإما بصري أو أن تجمع بين ما هو سمعي وبصري في وظيفة واحدة.¹

يمكن إذن تلخيص المبادئ التي تقوم عليها الطريقة السمعية البصرية في:

- 1- اللغة تعني التعود على النطق السليم لخصائصها الصوتية ومميزاتها الفونولوجية.
- 2- السمع لابد أن يسبق الكلام و لا بد أن يسبق الكلام القراءة وهكذا تكون القراءة قبل الكتابة.
- 3- يجب تصميم محتوى البرامج اللغوية انطلاقاً من مدونة من الكلام الحي للناطقين الأصليين، إذ إن اللغة هي ما يتكلم بها الناطق الأصلي.
- 4- تستنبط من المدونة اللغوية التدريبات التي تتوقف على التكلم والنطق، لا على الضوابط أو القواعد النحوية للطرق القديمة.
- 5- تكتسب اللغة موضوع التعليم من جراء الممارسة و التمرن المستمر لا غير.²

ثالثاً: الأسس السيكولوجية لتعليمية اللغات

يقوم التصور السيكولوجي لتعليم اللغات على العامل الأساسي في العملية البيداغوجية ألا وهو المتعلم على غرار المادة المراد تعليمها، و إن الحديث عن الطالب في هذا السياق حديث عن كل ماله علاقة بالجانب النفسي لهذا الأخير و التي قد تعترض عملية تلقيه للحديث اللغوي، ذلك أن عملية تعليم اللغات عملية معقدة و مرتبطة كما ذكرناه باللسانيات التطبيقية من حيث أنها تعتمد

¹ Cf. Denis Girard, op.cit, p35.

² ينظر يحي بعبطيش، الجوانب اللسانية والتربوية والنفسية لتعليمية اللغات، مجلة المترجم، ع 05، 2002، ص 76.

على التطبيقات اللسانية، و لكن ليس فقط، بل و عملية معقدة لها صلة وثيقة بعلم النفس بل و اللساني منه و التربوي.

« Reconnaître l'importance de la linguistique dans l'enseignement des langues ne doit pas nous empêcher de réfléchir à la difficulté de mettre en pratique ses précieux apports. Il est bon aussi de voir clairement les limites de cette contribution. Elles sont imposées par le caractère complexe et spécifique de l'enseignement des langues qui relève de la psychologie (psycholinguistique et psychopédagogie) tout autant que de la linguistique »¹.

«إن الاعتراف بمكانة اللسانيات في تعليمية اللغات لا يجب أن يمنعنا من التخمين في الصعوبات التي قد تنجم عن التطبيقات المترتبة عن ذلك المجال، و انه لمن المستحسن أن ينظر بكل وضوح إلى حدود هذه المقاربة ، تلك القضايا التي تطرح بناءً على الطابع المعقد و الخاص لتعليمية اللغات الذي يندرج ضمن مجال علم النفس (علم النفس اللساني و علم النفس التربوي) و كذا ضمن علم اللسانيات».

و بناءً على ذلك يكون أساس التصور السيكولوجي للعملية التعليمية هو مفهوم التعلم و التي تتفق جل الأبحاث العلمية السيكولوجية على انه ذاك التغير الذي يطرأ في سلوك الفرد المتعلم نتيجة لإثارة خارجية قد تكون عبارة عن منبهات بسيطة أو معقدة، حيث سيستجيب المتعلم لتلك الإثارة مكتسبا بذلك خبرة و مهارة جديدة تسمح له من تعديل خبراته السابقة و من التكيف مع واقعه.

تحدث عملية التعلم إذن انطلاقا من مؤشرات داخلية و خارجية تساعد الفرد في ترقية سلوكاته و بالتالي إنجاح عملية التعلم و أهمها:

¹ Denis Girard, op.cit, p19.

1. النضج:

و هو عملية نمو داخلي يحدث في الذات الإنسانية، و هو ظاهرة طبيعية تفرض نفسها بطريقة لا شعورية و لا سيما في المراحل الأولى لدى المتعلم، حيث تمس جميع جوانب الشخصية بما فيها الفيزيولوجية و العقلية و الوجدانية و الاجتماعية، و إن عامل النضج يختلف تمام الاختلاف عن عامل التعلم، و قد اقتضت الضرورة التعليمية أن يكون عامل النضج متوفرا لدى المتعلم لإنجاح عملية التعلم.

2. الاستعداد:

يعتبر الاستعداد من أهم العوامل النفسية التي تسمح بتحقيق أهداف عملية الاكتساب، كما يعد من أهم محطات تكوين المهارة لدى المتعلم. و لقد تم التركيز على أهمية الاستعداد بوصفه عاملاً نفسياً يمكن المتعلم من استيعاب و فهم و تصوير ما يريد تعلمه و اكتسابه من معارف و ذلك من خلال نموه العضوي و العقلي و الوجداني و كذا الاجتماعي.

3. الفهم و الإدراك:

الفهم و الإدراك عاملان أساسيان في عملية الاكتساب، حيث يدرك المتعلم أن الخبرة و المفاهيم الجديدة اللتان تسهمان في تنمية ملكته الذهنية و تصوره الفكري عوامل بإمكانه التعامل معها. إن المتعلم يدرك الأشياء الخارجية و يتصورها، و قد يكون هذا الإدراك كلياً أو جزئياً.

يُعرّف الإدراك الجزئي بالطريقة الجزئية حيث يُدرك المتعلم الأشياء والمعارف التي تكون مجزئة في أول أمرها ليتم الانتقال بعد ذلك إلى إدراك الكل. أما عن الطريقة الكلية فيتم من خلالها إدراك الكل أولاً ثم الانتقال إلى إدراك الجزء في مرحلة ثانية.

يتحدث أحد الباحثين التربويين عن الإدراك على أنه «الجسر الذي تنتقل بواسطته مظاهر البيئة الخارجية إلى الذات، و ترجمتها عن طريق الظواهر النفسية [...] و الإدراك الجزئي أننا ندرك

الأشياء مجزأة أولا من الجزء تنتقل إلى الكل و قد سميت هذه العملية بالطريقة الجزئية [...] و الإدراك الكلي للأشياء أي أننا ندرك الظواهر الخارجية بإدراكنا الكلي لها [...]»¹.

يدرك المتعلم إذن العناصر المكونة للمجزوءة الدراسية بطريقة كلية أولا و لا يتصور بالضرورة الأبعاد الفاصلة بين الأجزاء إلا في مرحلة التجزئة و التحليل.

و يعد الفهم أيضا شرطا أساسيا في عملية التعلم، حيث إنه لا بد أن يكون هناك اشتراك ما بين طرفي العملية التعلّيمية/التعلّمية أي ما بين المتعلم و المعلم و ذلك بغية إنجاح العملية التواصلية.

4. التكرار:

يعتبر التكرار من أهم العوامل المتدخلة في عملية الاكتساب و يشترط أن يكون مؤثرا بخطة بيداغوجية و تعليمية حتى يصبو إلى هدف معين، على أساس أن ممارسة العملية التكرارية تمكن المتعلم من اكتساب مهارة تسمح له بالاستيعاب السريع للمعلومات التي هو بصدد التعامل معها، إذ يعمل التكرار «على ترسيخ المادة المتعلمة [...] كما أنه يساعد الذاكرة و الحافظة على استيعاب المفاهيم في المواقف المختلفة بشرط ألا يكون هذا التكرار لحظ التكرار»².

لا بد أن يكون التكرار هادفا إلى إنجاح عملية الاكتساب التي هي غاية كل مترجم متمرس، لذلك يجب أن تكون هذه العملية البيداغوجية موجهة نحو موقف معين بقصد تنظيمه و تعديله بغية الوصول إلى الدقة في عمليتي الاكتساب و الممارسة حيث يكون مصحوبا لا محال بعوامل دافعية. يقول اللساني حساني في هذا الصدد أن «أصفى صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدى في تعليم اللغات، فاكْتساب العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، تكرار اللفظ بمتواليّة صوتية معينة أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم»³.

¹ محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988، ص 30-31.

² م.س، ص 31-32.

³ أحمد حساني،، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص 55.

المبحث الثاني: تعليمية الترجمة

أولاً: الترجمة تعليميتها ونظرياتها

1- ديداكتيك الترجمة :

تعد تعليمية الترجمة « Didactique de la traduction » من بين الدراسات الجديدة التي حظيت باهتمام الدراسيين والباحثين في مجال التعليمية، إذ تهتم بتحديد المناهج والوسائل الفعالة لتلقين المهارات الترجمية و اكتسابها.

لقد جاء "جون دوليل" « Jean Delisle » بتعريف يقول:

« La didactique de la traduction est l'ensemble des théories, méthodes et techniques utilisées en enseignement de la traduction [...] La didactique de la traduction transmet des savoirs et se règle sur la matière à enseigner. Son objet est le programme de traduction, le contenu des cours, les processus d'apprentissage et les modes d'évaluation. »¹

"تعليمية الترجمة هي مجموع النظريات والمناهج والتقنيات المستعملة في تدريس الترجمة [...] تقوم تعليمية الترجمة على تبليغ معارف، إذ ينصب اهتمامها على المادة موضوع الدرس وتعتبر مادتها برنامج الترجمة ومحتوى الدروس وكذا الإجراءات التعليمية وطرق التقييم".

جاءت تعليمية الترجمة في هذا الإطار لتكتسب جانباً علمياً دقيقاً، إذ حاول العديد من الباحثين البيداغوجيين وضع منهجية معقلنة وموضوعية لتدريس الترجمة وهذا جاء به كل من

¹ Jean Delisle, La traduction raisonnée – Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français – Méthode par objectifs d'apprentissage -, Les presses de l'Université d'Ottawa, 2^{ème} Edition, 2003, p36.

"جون دوليل" سنة 1980 و"فيناي وداربلي" سنة 1958، حيث تعتبر محاولتهم محاولة جادة تركز على كيفية تلقين مهارات الترجمة.

ازداد بمرور الزمن الوعي بأهمية تعليمية الترجمة، إذ شهدت الدراسات الترجمة تقدما ملحوظا وتعدّد الباحثون الذين حاولوا إرساء قواعد لتعليمية الترجمة على غرار "كريستين دوريو" « Christine Durieux » سنة 1988، وبحلول التسعينات، كثر الاهتمام بتعليمية الترجمة وتنوعت البحوث في هذا المجال وانصب الاهتمام على سبيل ترقية الإعداد الجامعي للمترجمين ولعل العناوين الآتية ذكرهم تضع نقطة مهمة على العلمية والموضوعية التي أصبحت تتسم بها الدراسات الترجمة:

- SELESKOVICH & LEDERER, Pédagogie raisonnée de l'interprétation, 1989.
- DOLLERUP & LINDEGAARD, Teaching translation and interpreting, 1994.
- HURTADO ALBIR, La didactica de la traducción ; evolución y estado actual, 1995.
- Paul KUSSMAUL, Training the translator, 1995.
- HANNELORE LEE-JAHNK, Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement, 1998.
- Jean Delisle, La traduction raisonnée – Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'Anglais vers le Français, 1993.

اللافت للنظر أنّ جلّ هذه السنوات التي تطرقت لتعليمية الترجمة أعطت أولوية مطلقة لاعتماد الأهداف في عملية تدريس هذا العلم نظرا لكونها تنظم مكونات العملية التعليمية وتوجيهها توجيهها فعالاً، حيث سيجد الطالب نفسه في إطار وضعية منهجية مؤطرة وواضحة تخول له التقدم بأمان في مسار تكوينه. سيقوم الأستاذ برسم توجهاته ليعدها كل البعد عن التكوين

الغامض ليعدّ برنامجه الدراسي الترجمي ومقرراته على أساس الهدف البيداغوجي، وذلك على حساب مستوى الطلبة وكذا الوسائل التعليمية المتاحة.

سيبني الأستاذ منهجية عمل تتوقف أساساً على الجانب التعليمي التوجيهي، في إطار إكساب الطالب المعرفة النظرية من جهة و المهارة الترجمية في الحالات الملموسة للتطبيق من جهة أخرى. سيتوقف المسار التعليمي الترجمي الهادف إذن على تلك العلاقة القائمة بين الأستاذ و الطالب ليهتم الأستاذ بقدرات الطالب واحتياجاته.

لا بد على الأستاذ -في إطار تعليمية الترجمة- أن يجتهد للتعرف على المستوى المعرفي لطلّبه، حيث سيقس زادهم المعرفي ومعرفتهم العملية وذلك بتحديدده لدرجة انفتاحهم وديناميكيّتهم وهذا ما سيسمح له بتحديد نوعية الدروس التي سيقدمها و نوع المعلومات التي ستحويها بدورها تلك الدروس، حيث سيحتسب الأستاذ من عدم إقبال برنامجه التعليمي في محاولة منه للاستجابة للحاجيات الآنية للطلّبة، وبهذا ستأخذ العلاقة بين الأستاذ وطلّبه طابعها التواصلي القائم على الفهم والإفهام وهذا ما ترمي إليه بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة.¹

2-نظريات الترجمة :

وفي إطار هذا التطور الذي عرفه حقل تعليمية الترجمة، نجد علينا لزماً أن نستشهد بما جاء به المنظرون الأوائل من أمثال "كاتفور" « Catford » و"فيناي ودرابلي" « Viney & Darbelnet » و"فيدورف" « Federow » وكذا "سابير وورف" « Sapir & Whorf » وغيرهم من نظريات كان الهدف منها تأطير المسائل والإشكاليات الترجمية تأطيراً علمياً بإمكانه أن يسطّر برنامجاً تعليمياً الغاية منه تكوين مترجمين أكفاء.

لنقف على أبرز هذه النظريات ولو بصورة جدّ مختصرة نظراً للعدد الهائل من البحوث والكتابات التي أنجزت حولها:

¹ Cf. Christine Durieux, op.cit., p115.

1-نظرية الترجمة القواعدية:

من أبرز أعضاء هذه النظرية "ديسباتي" « Despati » و"كاتفورد" « Catford » و"فيناي وداربلي" « Vinay & Darbelnet »، وترى أن الترجمة ممارسة علمية ولغوية ترتبط أساسا بالنقل القواعدي، حيث يذهب أصحاب الترجمة القواعدية إلى ضرورة علمية الممارسة الترجمة من حيث استبدال قواعد من أنساق لغوية أصلية بأنساق لغوية في لغة الهدف ، على أن يعرف كاتفورد الترجمة في هذا السياق على أنها استبدال قواعد ومفردات لغة الأصل بما يكافئها من قواعد ومفردات لغة الهدف¹.

تعول هذه النظرية على المستوى اللساني للغة وبالتالي على الأساليب الحرفية في الانتقال من لغة إلى أخرى مع إهمال البعد الثقافي للغتين، ويرتكز هذا التوجه في تعليمية الترجمة على ما يعرف بالقواعد المقارنة أو حتى الأسلوبية المقارنة.

2-نظرية إيجان نيدا:

يعتبر "نيدا" « Nida » عملية الترجمة عملية نقل معنوية مصاحبة للملابسات الثقافية، فاللغة إذن من وجهة نظر هذا الباحث الألسني هي الثقافة في حد ذاتها. إن اللغة من هذا المنطلق هي طريقة تأخذ بها مختلف الثقافات لتتحدث عن رؤيتها للعالم، فتعد الترجمة في هذا السياق عملية اتصال بين الثقافات مما يزيد في تعقيد مهمة المترجم و ينجم هذا التعقد عن اختلاف الثقافات و اختلاف رؤى هذه الثقافات إلى العالم. يصبح إذاً اختلاف رؤى الثقافات إلى العالم أساس مشكل ترجمة البعد الثقافي إذ أن "كل لغة نظام واسع من المبنى يختلف عن أنظمة سائر اللغات وتنظم فيه ثقافيا الأشكال والفصائح التي بواسطتها يتصل الفرد ويحلل الطبيعة، ويلاحظ أو يتغاضى عن هذا النمط أو ذلك من الظواهر والعلاقات ويحمل طريقتة في التفكير ويبيّن صرح معرفته للعالم"².

¹ ينظر محمد شاهين، نظريات الترجمة وتطبيقاتها من اللغة العربية إلى الانجليزية والعكس، عمان، الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1998، ص 21.

² جورج مونان، المسائل النظرية في الترجمة، ص 90.

3- النظرية التفسيرية:

من أشهر أنصار هذه النظرية "دييوغراند" « De Beaugrande » و " جورج ستانير" « G.Steiner » وهي تنادي بضرورة التخلي عن الوحدات الدنيا في دراسة اللغة (المفردات والجمل والتراكيب) بل والتركيز على النص موضوع الترجمة باعتباره أساس عملية الدراسة. إنَّ الترجمة من وجهة هذا النظر هي "في الأساس عملية نقل نص لنص وليس بين لغتين أو ثقافتين ومهمة المترجم ليست مطابقة لرموز النص الأصلي مع رموز النص الهدف، ولكن لتفسير النص الأصلي أي إعادة تركيب معناه أولاً ثم نقله إلى قارئ لغة الهدف"¹.

4- نظرية أنواع النصوص:

من أشهر أنصار هذه النظرية "رايس" « Reiss » و"هاليداي" « Halliday » و"نوبرت" « Neubert » وتقوم أساساً على إجراء تصنيفات للنصوص بحسب وظائفها وفعاليتها، حيث يستفاد من هذه النظرية في حقل تعليمية الترجمة في برمجة التدريب على تقنيات الترجمة وذلك في مستويات متفاوتة، ناهيك على استثمارها في عملية تجزئة النصوص مع إدراك الوظيفة الأساسية لكل جزء.

يكون هدف المترجم إذن تحقيق التكافؤ الوظيفي وذلك بالحفاظ على نوعية النص في النسخة المترجمة، وإنه لجدير بالذكر في هذا المقام أنَّ لنظرية أنواع النصوص لأهمية كبرى في إعداد وبرمجة نصوص وتمارين الترجمة.

ثانياً: المسار الترجمي

1- الإشكاليات التعليمية الترجمة في ضوء بيداغوجيا الأهداف

إن الأستاذ و هو في الوضعية التعليمية يفترض أن يلاقي بعض المشاكل أو الصعوبات على اختلافها و تنوعها لنذكر منها:

¹ محمد شاهين، م.س، ص 30.

أ. مشاكل ناجمة عن المنهاج الخاص بتدريس مادة الترجمة، تلك الإجراءات و التقنيات التي يأخذ بها أستاذ المادة و التي تعرف بعلم الطرائق، الذي ينضوي تحته مجموعة المبادئ و الفرضيات التي تغديه مما يجعل حقل التعليم أكثر نجاعة حيث يركز هذا العلم على الأسس الأتية ذكرهم:

- * "اللسانيات و ذلك في اختيار المادة التعليمية و تجنب عن سؤال ماذا ندرس؟
- * علم النفس و البيداغوجيا و بصفة أقل علم الاجتماع فيما يتعلق باختيار و تبني مادة تعليمية لجمهور معين من المتعلمين.
- * الإعتماد على التقدم التكنولوجي، فيما يخص الوسائل التي تسهل عمل ثلاثية الحقل التعليمي: متعلم و معلم و تعليم.¹

ب. مشاكل ناجمة عن القضايا الثقافية و نقلها من لغة إلى أخرى، إذ إن البعد الثقافي في الترجمة غالبا ما يطرح أكبر الصعوبات و التساؤلات و هذا ما يتوجب على الأستاذ تلقينه لطلبته، باعتبار أن مشكل ترجمة البعد الثقافي هو النتيجة الأولى لاختلاف رؤى الثقافات إلى العالم.

تشكل تباينات رؤى العالم تحديا بالنسبة للمترجم، إذ إن تطرق المترجم إلى لغتين متباينتين يعني تطرقه إلى منطقتين و إلى رؤيتين للعالم، «فكل نظام لغوي يتضمن تحليلا للعالم الخارجي خاصا به و مختلفا عن تحليل سائر اللغات [...] و مرد ذلك إلى أننا حين نتكلم عن العالم في لغتين مختلفتين، فإننا لا نتكلم عن عالم واحد، من هنا استحالة الانتقال نظريا من لغة إلى أخرى حين يفترض هذا الانتقال اللغوي انتقالا لا وجود له في الواقع من عالم تجربة إلى عالم تجربة آخر».²

ينبغي على الطالب في هذا السياق أن يدرك الفوارق الثقافية الموجودة بين المجتمعات و تأثيرها في الفعل الترجمي و أن يجتهد في اكتساب الثقافة الأجنبية التي هو بصدد التعامل معها

¹ سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، ص 86-87.

² جورج موانان، المسائل النظرية في الترجمة، ص 115-116.

اكتسابا كاملا و ذلك بالبحث في حقيقتها و الكشف عن خباياها حتى يتمكن من أداء مهامه الترجمي أداء كاملا.

ت. مشاكل ناجمة عن صعوبة اكتساب الطلبة في ترجمتهم الوضوح و السلاسة و التماسك و الانسياب.*

ث. مشاكل ناجمة عن اكتساب الطلبة خصوصيات اللغتين اللتين يترجمان منها واليهما، حيث يكون الطالب في هذا السياق عارفا قواعد اللغة الصرفية و النحوية و ملما بأصول البلاغة إلى حد القدرة على إنشاء الجملة القوية و العبارة السليمة.

ج. مشاكل متصلة بالأستاذ ذاته حيث يتوجب على الديداكتيكي:
* أن يخضع لتكوين جيد في علم الترجمة و في جلّ العلوم المتصلة به سواء عن قرب أو عن بعد.

* أن يلزم بتتبع التطورات التي تطرأ على علم الترجمة و ذلك بغية التطوير المستمر للتعليم.

* أن يهتم في علاقته مع المادة التعليمية بكافة المشاكل التي يطرحها هذا التخصص.

* أن يفكر بكل موضوعية في الغاية المتوخى من تعليمية الترجمة و الهدف منها.

2- مناهج تعليمية الترجمة

نجد من مميزات تعليمية الترجمة مفهوم التخصص Spécialisation من جهة ومفهوم البرمجة Programmation من جهة ثانية بالإضافة إلى مفهوم الترجمة التطبيقية Traduction pratique من جهة أخرى.

يسعى حقل التعليمية إلى تحقيق برنامج تعليمي للترجمة وهذا ما جاءت به النظريات المختلفة التي تم التطرق إليها والتي طرحت وجهة نظرها الخاصة فيها يتعلق بعملية الانتقال من لغة إلى أخرى.

* الانسياب أن تكون الألفاظ منسجمة غير متنافرة، ينطق بها اللسان ببسر وسهولة.

إنّ واقع تعليمية الترجمة وبناء على ما جاءت به تلك النظريات سجل نقائص لا يمكن لأي كان أن ينكرها فيما يتعلق بتسطير برنامج ترجمي موجه توجيهها بيداغوجيا وعلميا، ومع ذلك فقد عرف المجال التعليمي مناهج مختلفة في إطار تعليمية الترجمة لنذكر منها:

1-تعليم الترجمة من منظور الاختصاص:

يذهب هذا المنهج الأول إلى ضرورة التطرق إلى تعليمية الترجمة من منظور الاختصاص، على أن يتخصص المترجم في مجال ما (المعرفة التقنية أو المعرفة الإنسانية أو حتى الأدبية على سبيل المثال)، ضرورة لا مناص منها، ذلك أن التخصص يفيد لا محال في تنظيم الممارسة الترجمة وبرمجتها.

جاء هذا التصوّر العلمي إذن ليقوم على التدريب العملي للمترجمين على المستوى النظري والتطبيقي في مجال تخصص ما.

2-منهج فيلس التعليمي:

يقدم "فيلس" « Wilss » من خلال منهجه هذا وصفا دقيقا لمناهج الترجمة و الترجمة الفورية، حيث يتوقف بالأساس على التدريب اللغوي المكثف في الفصلين الأولين من منهجه التعليمي و ذلك لتعليم المعلمين وتكوين المترجمين، بالاعتماد على الطرق السمعية البصرية في تعليم اللغة الأجنبية ليؤجل تعليم الترجمة إلى الفصل الثالث، حيث تقدم دروس مكثفة في مجال الترجمة.

3-منهج كايزر:

يقوم منهج "كايزر" « Keiser » على أساس وضع الطالب في مواجهة مباشرة مع النصوص مواضيع الترجمة، فيجسد التطبيقات العملية بطريقة مباشرة. يحدد كايزر أسسا دقيقة لمنهاج ترجمة يسمح للطلبة الناجحين من التلاؤم مع التطبيقات العملية التي تقتضيها الترجمة المحترفة إذ يشترط كايزر امتحانا لتقييم الطلبة قبل قبولهم في هذا المنهاج.

يتضمن الامتحان نصين ينبغي ترجمتهما في 3 أو 4 ساعات حيث تكون النصوص مواضيع الترجمة و التقييم صعبة، تغطي تخصصات مختلفة، ليكون الشرط الأول من منهج كايزر المقدرة اللغوية.

4-منهج كوفيني:

يؤكد "كوفيني" « Coveney » من خلال منهجه هذا على ضرورة إتقان اللغة المنطوقة والمكتوبة في عدة حقول معرفية وكذا على ضرورة تطوير مهارات الترجمة والترجمة الفورية مع التعمق في الخلفية الاجتماعية والحضارية للغتين المنقول منها وإليها. يهدف هذا المنهج إلى جعل الطلبة في المستوى الذي تتطلبه المنظمات الدولية، وذلك مع ضرورة التركيز على تعليم اللغات والمواد التي لها علاقة بتاريخ الحضارات.

يقوم هذا المنهج على ضرورة أن تكون للطلاب ليس فقط معرفة باللغات فحسب بل معرفة بالعلاقات الدولية و المشاكل الاقتصادية و كذا آخر المستجدات في العلوم و التكنولوجيا.

5-منهج هورن:

اقترح "هورن" « Horn » منهجا لتدريب المترجمين و المترجمين الفوريين في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1966، حيث يقبل فيه الطلاب الذين تحصلوا على علامات عالية في اللغات.

يتوزع منهج هورن على ثلاث سنوات إذ يقوم الطالب في السنة الأولى بدراسة المواد ذات الصلة الوثيقة بالآداب والأسلوب، وهكذا تتدخل التطبيقات الترجمية من لغة إلى أخرى في السنة الثانية والقائمة على أساس التدرج ونوعية النصوص، ليتم التركيز في المرحلة الثالثة على الترجمة التطبيقية وفقا لنصوص متنوعة.

6-منهج كاتارينا رايس:

تدعو "كاتارينا رايس" « Katerina Reiss » إلى ضرورة تحسين فعالية تعليم الترجمة وذلك بإدراك الأهداف الحقيقية التي ترمي إليها، وإن صياغة نظرية علمية لتعليم الترجمة لا بد و أن

تتضمن المراحل الثلاث لنظرية التعليم العامة والمتمثلة في: التحضير والتطور والتطبيق المستقل، حيث يقوم منهجها الأساسي على الكفاءة في اللغة المصدر والكفاءة في اللغة الهدف والكفاءة في الموضوع وكذا الكفاءة الترجمية، لتأتي الأهداف التعليمية في المقدمة.

لابد إذن وفي إطار منهج راييس التركيز على فهم النصوص من خلال تدريب الطالب على التركيب اللغوي والأسلوب لتلي هذه المرحلة الأولى مرحلة تعليم مبادئ الترجمة¹.

3- التعليم النسقي في المسار الترجمي

يقودنا التدريس بواسطة الأهداف إلى ما يعرف في الأوساط الديدانكتيكية بالتعليم النسقي L'enseignement Systématique ou Systémique الذي يعتمد على نظرية الأنساق، النظرية التي تبعد كل ما له علاقة من قريب أو من بعيد بالصدفة لتهتم بالتنظيم المنهجي والعقلاني للتعليم. لقد برز هذا التيار منذ الخمسينات حيث تم التوجه نحو عقلنة الفعل التعليمي وذلك عبر تخطيط العملية التعليمية وهيكلتها وكذا تقويم النتائج المحصل عليها وفق مفهومي المردودية والإنتاجية وهذا ما قام عليه نموذج التدريس بواسطة الأهداف إذ قدم المدرسون نظاما أو نموذجا تدريسيا متكاملا، قابلا للتطبيق ويمتاز عن غيره من النماذج بالانسجام في جميع جزئيات ومكونات الوحدة أو المجزوءة الدراسية.

هذا أيضا ما تدعو إليه الدراسات الحديثة التي تهتم بالبحث والنبش في حقيقة الوسائل الفعالية لتدريس الترجمة وتلقين المتعلمين مهاراتها، ذلك أن كل دراسة علمية هي دراسة تحكمها مناهج وأسس وقواعد واضحة، تثمر لا محال نتائج عقلانية سليمة وهذا ما جاء به يوجين نيدا Eugène Nida حيث دعا إلى ضرورة دراسة الترجمة دراسة علمية، مبدأ لا بد من استثماره في الدراسات التطبيقية التي تهتم بتدريس الترجمة و بالتنظيم المنهجي والعقلاني لهذا التعليم². إن التعليم النسقي في الدراسات الترجمية تعليم لا بد أن يتوقف على ما يعرف في

¹ ينظر محمد شاهين، ص 83-93 .

² ينظر سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة، ص80.

الأوساط الترجمة بالدراسات النظرية و الوصفية و التطبيقية، إذ صنف أهل الاختصاص الدراسات الترجمة إلى أصناف ثلاثة ، تكمل الواحدة منها الأخرى و المتمثلة في النظرية والوصفية والتطبيقية.

أما عن الدراسات الوصفية فهي تمد الدراسات النظرية و التطبيقية بمعطيات تجريبية، وأما النظرية فإن مجالها هو الوصف وأما عن تقديم مناهج لتدريس الترجمة فإن هذا العمل من اختصاص الدراسات التطبيقية و هكذا يتم تطوير نظرية الترجمة لا محال في إطار عملية تعليمية تحكمها أسس واضحة ومناهج مؤطرة.

هذا ما جاء به فيناي وداربلي سنة 1958 ، حيث تم الاهتمام بتعليمية الترجمة وبالتصنيف العقلائي لممارستها التطبيقية إذ قام المؤلفان بالتنظير للمترجم من خلال ما استخلصاه من مقارنتهما للغتين الفرنسية و الإنجليزية أي من خلال عملهما على رموز اللغة الفرنسية من جهة ورموز اللغة الإنجليزية من جهة ثانية وهذا ما سيسمح للمترجم من حسن تعامله مع مختلف الرموز اللغوية وما تحمله من شحنات دلالية عند الانتقال من لغة إلى لغة أخرى.

قدّم جون دوليل في عقد الثمانينات منهجية مضبوطة موضوعية ومؤطرة لتدريس الترجمة تقوم على توزيع محكم للأهداف التي تخضع إليها الدروس و التمارين الموجهة للطلبة، و قام بإرساء قواعد لتعليمية الترجمة من خلال ما جاء به من أسس نظرية، وهذا ما يدخل أيضا لا محال في إطار التعليم النسقي الذي تخضع إليه الدراسات الترجمة و التي تهدف إلى التنظيم العقلائي و المنهجي لتعليمية الترجمة، و ذلك طبقا للتنسيق المحكم لمختلف المعارف المستحضرة في إطار وضعية تعليمية ما¹.

وما دمنا بصدد الحديث عن التنظيم المنهجي لتعليمية الترجمة و ما لقيت هذه المسألة من اهتمام عند فيناي و داربلي وكذا دوليل، حيث اقترح المؤلفون الثلاث وسائل اجرائية تسمح للمترجمين المتمرسين من حسن اكتساب الكفاءة الترجمة من خلال المناهج و الطرائق العقلانية التي

¹Cf. Xavier Roegiers, op.cit, p 185.

تم ضبطها حتى يكون المترجم متمكنا من أداء مهامه الترجمي أداءً جيداً، نرى لزوماً على أنفسنا أن نستشهد بما جاء به الباحث ماركو فيولا Marco A.Fiola في هذا الصدد، إذ يعتبر مؤلفات فيناي وداربلي - 1958 - وكذا دوليل - 1980 - بكندا محاولات أولية جادة في هذا المجال، كونها ترمي إلى حصر العناصر المكوّنة للكفاءة الترجمية وتفكيكها بغية عقلنة طرائق اكتسابها. وانطلاقاً من تصور يقوم على أساس - الترجمة الجيدة - قدم المؤلفون اقتراحات بيداغوجية تهدف إلى اكتساب الكفاءة الترجمية و القدرة المهنية و قدرة الفعل و كذا قدرة الوجود أو الكينونة الخاصة بالمترجم¹.

هذا و قد جاءت كرستين دي ريو لتقدم هي أيضاً أسساً نظرية لتعليمية الترجمة وهكذا ازداد الاهتمام وكثرة الأبحاث العلمية الميدانية الخاصة باكتساب المترجمين المتمرسين الكفاءة الترجمية و ذلك من خلال دراسات ترجمة نظرية و تطبيقية خاصيتها الأولى العلمية والموضوعية. وخلاصة القول إنه كان لزاماً على أهل الاختصاص الأخذ بهذه الدراسات في حقل تعليمية الترجمة بغية إعادة النظر في مضامينها ومراجعتها وذلك في إطار تعليم نسقي استراتيجي يقوم فيه الأستاذ بإعداد وضعية التعليم وفق خطة وإجراءات و ضوابط ثابتة يتبعها من أجل اكتساب طلبة الكفاءات و المهارات الترجمية الخاصة بمسارهم التعليمي، فيقوم بتوجيه نشاطهم العقلي من خلال "تنظيم لطريقة أو إطار منهجي يحمل على القيام بخيارات (إستراتيجية) تكون فعالة حتى إن لم تكن دائماً جلية أو إن بدت بيّنة. يمكن لهذه الخيارات أن تستند على معارف سابقة في الميادين العلمية التي تهتم بالتربية أو على نتائج تجارب تربوية و تعليمية أو على الخبرة الميدانية المكتسبة شخصياً أو جماعياً"².

¹Cf. Marco A. Fiola, op.cit, p 337.

²- مارك برو، م.س، ص16.

وهكذا ومن هذا المنظور يمكننا القول إنّ الأستاذ الاستراتيجي الذي يعتمد على التعليم النسقي يثبت جدارته في حسن التكيف مع الوضع الدراسي و إيجاد الخطط الأنسب لمعالجته عبر تنفيذ العمل التعليمي بما يضمن تحقيق أهداف الدرس.

4- النصوص مواضيع الترجمة في إطار التعليم النسقي

إن ما لا يختلف فيه اثنان هو أن النص يعتبر الوسيلة التعليمية الأولى المتوفرة لأستاذ الترجمة و التي ستوجه أدائه التعليمي.¹ و في هذا المقام تستوقفنا أسئلة لابد منها: ما هو النص؟ و كيف يصنع النص؟ و ما هي أنواع النص؟ ثم ما هي معايير اختيار النصوص لتصبح وسيلة بيداغوجية تعليمية؟

1. النص:

«النص حدث تبليغي، يطبعه نظام من العلاقات بين المفردات، و بين المعاني، و بين المتخاطبين، و بين أطوار خطة الكلام وهلم جرا»²، و إن الغرض من النص إذا هو البلاغ و التبليغ، حيث أن الطبيعة التبليغية تكون مفترضة في النص مهما كان نوعه.

إنّ للنص وظيفة رئيسية في تلقين المعرفة، إذ أننا نواجه في عصرنا الحالي ثورة معرفية كبيرة تعمّ العالم بأسره، و بهذا أصبحت كل ثقافة مرهونة بالمعرفة أكثر من أي وقت مضى.

و إن النص بالنسبة للمترجم « ليس مجرد ظاهرة لسانية، بل يجب أن يعتبر أنّ له وظيفة تبليغية وكجزء من خلفية اجتماعية – ثقافية»³. ثم إنّ الوظيفة التبليغية للنص لا يمكن لها أن تكون إلّا من خلال تلك الرموز التي تؤدي وظيفتها لأغراض ما، و لا يخفى عن أحد أن الحديث في هذا المقام حديث عن اللغة التي «لا تعتبر مجرد معان للرموز و مركبات من الرموز، بل هي في الجوهر

¹ Cf. Christine Durieux, l'enseignement de la traduction : enjeux et démarches, revue Meta, I, 1, 2005, p.44.

² محمد الديداوي، م.س، ص 13.

³ م.ن، ص 13.

مجموعة رموز عاملة أو بتعبير آخر مجموعة من الرموز تؤدي وظيفتها لغرض محدد أو لأغراض محددة»¹.

تصبح اللغة و هكذا النص صورة وجود الأمة بأفكارها و معانيها و حقائقها، وجودا متميزا قائما بخصائصه، ذلك النظام من الإشارات التي تعبر عن الأفكار، و هذا ما جاء به دي سوسير De Saussure" ليبين أن اللغة هي الوسيلة التي يفصح بها المتكلم عن مقصوده.

و من ثمّ يصبح النص مخزونا ووعاء و سجلا للمعرفة ليتحول إلى مرجع و أداة أساسية للتخاطب، و بهذا نظام يحمل في طياته حركة فكرية و معرفية و فلسفية.

2. صنع النص: (اللسانيات النصية/ Linguistique textuelle)

إن النص هو شكل وصورة، و في الوقت نفسه محتوى و بنية لغوية تؤدي وظيفة تبليغية معينة، بل ظاهرة لغوية مختلفة الأبعاد (بنيوية ودلالية و تداولية)، و التي عجزت الدراسات البنيوية التركيبية في الربط بينها، حتى و إن حدث الانتقال من مفهوم الجملة إلى مفهوم النص في تحليل النشاط اللغوي الإنساني بفضل اللسانيات النصية بصفتها «العلم الذي يهتم ببنية النصوص اللغوية و كيفية جريانها في الاستعمال»².

إنّ النصية مبنية على المستلزمات التالية:

أ. التناس:

التناس مصطلح حديث، ظهرت بذوره الأولى في منتصف الستينيات من القرن الماضي، «حيث استخدمته الناقدة اللسانية جوليا كريستيفا، و عرفته بقولها إنه أحد مميزات النص الأساسية، و التي تحيل على نصوص أخرى سابقة عنها أو معاصرة لها..»³.

¹ يوجين نيدا، نحو علم الترجمة، تر. ماجد النجار، مطبوعات وزارة الإعلام، الجمهورية العراقية، 1976، ص 239.

² خولة طالب الإبراهيمي، م.س، ص 167.

³ عصام شرّتح، ظواهر الأسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005، ص 167.

و هذا يعني أن أي نص و الذي هو عبارة عن منتج مترابط متسق ومنسجم لا يعد تتابعا عشوائيا لألفاظ و جمل و أفعال كلامية، موقوف و منبثق من هيولى نص أو نصوص أخرى سابقة له، «لأن كل نص يتوالد، يتعالق و يتداخل، و ينبثق من هيولى النصوص في ذاكرة المبدع الإسفنجية، التي تمتص النصوص بانتظام، و بثها بعملية انتقائية خبيرة، فتشتغل هذه النصوص المستحضرة من الذاكرة داخل النص، لتشكل وحدات متعالية في بنية النص الكبرى»¹.

و النص المتناص من هذا المنطلق لا يأتي من العدم، و إنما يكون مبني على أقوال سالفة يتخذ منها موقفا ما، و تكون له هكذا صلة بشتى فئات النصوص التي لا بد أن ينتمي إليها، فتتشابك و تتحايد فيه الأقوال المأخوذة من تلك النصوص.

ومن خلال هذه النظرة للتناص و للنص المتناص، تثار لدينا قضية في غاية الأهمية، وهي أن النص المترجم يدخل في عداد التناص و يصبح بهذا جزء من التراث، «و قد تفتنت الترجمات الحديثة إلى هذه الظاهرة و بذلك ينظر إلى النص المترجم على أنه يتركز على طائفة من الأشباه و يكتب في طائفة أخرى من الأشباه، ويستدل من الترجمات الوصفية كيف يندرج في نسيج متحول من المتناصات»².

ب. الإخبار:

و الإخبار مدى إفادة النص، حيث تربطه بالحيط علاقات معينة تؤدي أغراضا إخبارية، فيصبح النص بهذا وسيلة لإيصال الأفكار و أداة انتقال المعارف.

ت. المقبولة:

¹ م. س، ص 167، عن صبحي الطعان، بنية النص الكبرى، 1994.

² محمد الديداوي، م. س، ص 17، عن غرينتسلر 1993.

أو ما يعرف أيضا عند أهل الاختصاص بالتقبل، و تعني «ما يفعله متلقوا النص بقبولهم شيئا على أنه نص، أي الفهم و النظر و رد الفعل، و هلم جرا»¹.

ث. المقصودية:

إن المقصودية بهذا المعنى ما يقصده و ما يرمي إليه مؤلف النص، بل ما يريد الكاتب و ما يحاول بثه في النص، و إنها " ما يقصده منتج النص من معنى و فعل"². تدخل البلاغة في هذا الباب و تعد وساطة بين البلاغ و التبليغ حيث إن البلاغة تعني بلوغ الغاية في إصابة الغرض من القول و هكذا تشكل ثلاثية البلاغة و البلاغ و التبليغ عملية التواصل التي تتكون من المبلِّغ و المبلَّغ له و قناة التبليغ.

ج. الاتساق:

إن التماسك هو الصلة المتبادلة بين الأشكال و الأنماط و المعاني، و هو يخضع لمحور تتسلسل فيه الوحدات اللغوية المكونة للنص في العلاقات النصية الداخلية التي تضبطها أحكام النحو و الصرف و نظام الجمل.

ح. المقام:

للمقام علاقة بمجريات النص و ملابساته، و يقال أيضا السياق³ الذي كتب فيه النص، أي ما يصاحب اللفظ في الاستعمال مما يساعد على إبانة المعنى.⁴

3. نوع النص:

تختلف تصنيفات النصوص باختلاف وجهات النظر، فقد اعتبرت اللسانيات التطبيقية النص مجرد تسلسل للظواهر اللغوية لا غير، متوقفة بهذا عند الجملة و معتبرة إياها أكبر حد للتحليل،

¹ م.ن، ص 18-19، عن دوبرو غراند 1995.

² م.س، ص 19.

³ ينظر المصطفى مويقن، مفهوم الأمانة في الترجمة، مجلة فكر و نقد، العدد 10

⁴ ينظر محمد الديدواوي، م.س. ص 17.

حتى أنها أخرجت اللسانيات النصية النصوص من مأزق الدراسات البنوية التركيبية وأعدت تأسيس الدراسة اللسانية على قاعدة أخرى هي النص لا غير.

وزعت الباحثة "كاثرينا رايس" فئات النصوص على الشكل الآتي:

أ. الفئة الإخبارية: وتتمثل في النصوص المحايدة و العادية، إذ نجد ضمن هذه الفئة النصوص المدرسية و مقدمات الكتب و كذا التقارير العلمية حيث يكون المضمون هو بؤرة التركيز الأولي.

ب. الفئة التعبيرية: وهي تلك الفئة من النصوص الموجهة نحو المبلغ أو المرسل، حيث يستعمل فيه المؤلف البعد الجمالي للغة، و نجد ضمن هذه الفئة الثانية النصوص الأدبية.

ت. الفئة التفعيلية أو التأثيرية: وهي النصوص الموجهة نحو المبلغ أو المرسل له أو إليه، و تضم النصوص الإشارية و الدعائية و يكون الهدف منها الإقناع.¹

لقد قسمت الباحثة "كاثرينا رايس" إذا النصوص إلى أنماط ثلاثة محددة بهذا وظيفة كل نمط، حيث شكلت دراسة وظيفة اللغة في النص جوهر أعمال رايس التي جعلت للغة وظائف ثلاث: الوظيفة التمثيلية و الوظيفة التعبيرية و كذا الوظيفة الاستشارية.

و لعل ما اقترح "نيومارك" (New Mark) من تقسيمات لا يختلف كثيرا عن تقسيمات "كاثرينا رايس" «فقد اقترح تقسيما تقريبا، على حد تعبيره لوظائف اللغة: الوظيفة التعبيرية: الأدب و البيانات و الخطب و الكتابات الحميمة أو الشخصية؛ و الوظيفة الإخبارية: الصحافة و الكتابات العلمية و التقنية و الكتب المدرسية و الأعمال غير الأدبية التي تكون فيها الحقائق أهم من الأسلوب؛ و الوظيفة الندائية: الإشهار و الدعاية و المجادلة و الآداب الشعبية، وبهذه الوظيفة يقصد الإقناع».²

¹ ينظر محمد الديداوي، م.س، ص.21.

² م.ن، ص 21-22.

أما "نيدا" (Nida)، فقد حدد الوظائف التالية: التعبيرية و الإدراكية للتفكير و الإخبارية و الطلبية التي تهدف إلى التأثير في سلوك المتلقي و الأدائية التي تؤثر في الوضع الاجتماعي للمتلقي و الانفعالية لاستثارة انفعال المتلقي و أخيرا التخاطبية بغية تخاطب الأفراد فيما بينهم¹.

إنّ التصانيف المذكورة آنفا متكاملة ومتداخلة، وإنه يتجلى من تجربة أهل الاختصاص من المترجمين الذين يعايشون النصوص يوميا أن الأغلبية الساحقة تتخذ في واقع الأمر أشكالا هجينة، حيث أن النص باعتباره بنية متعددة الأبعاد يكون ممتزجا جامعا بين شتى الخواص، و يكون مزيجا من السمات، غير أنه وفي هذا التضارب للوظائف، تكون إحدى الصفات مهيمنة على النص.

4. اختيار النصوص مواضيع الترجمة:

إن أستاذ الترجمة مطالب باختيار النصوص التي ستوجه أداؤه التعليمي، و إن هذا الاختيار ليس بالأمر العشوائي ولا البسيط، إذ أنه لكل نوع من النصوص معايير دراسة خاصة به.

على الأستاذ في هذا السياق و هو في موقف خيار للنص أو النصوص التي ستكون موضوع الدراسة الترجمية، أن يناسب اختياره لتلك النصوص و مستويات الطلبة و ذلك في إطار برنامج دراسي مسطر و هادف، حيث إنه و في هذا السياق لا يمكننا الحديث عن نص تعليمي جيد، بل وتتوقف جودة نص ما على مدى مناسبه و المستوى التعليمي للطلبة.

تقول كريستين دوريو في ذلك:

« Il n'existe pas de bon texte de travail dans l'absolu. En effet, un texte est –bon – s'il est adapté au niveau d'apprentissage des étudiants [...] tout texte de travail doit s'inscrire dans une progression ».²

¹ ينظر م.س، ص 22.

² Christine Durieux, l'enseignement de la traduction : enjeux et démarches, p 119-120.

«لا وجود لنص جيد على الإطلاق، أما النص الذي يمكن اعتباره نصا جيدا هو ذلك الذي يتناسب و المستوى التعليمي للطلبة[...] و إن النص موضوع الدراسة لا بد أن يندرج ضمن برنامج يخضع لمنطق التدرج.»

يجب إذن الاجتهاد لوضع تدرج في النصوص المختارة بوصفه أرضية للأعمال الترجمة التطبيقية الموجهة، حيث إن منطق التدرج في هذا السياق يتوقف على محاور ثلاثة رئيسية:

أ. محور صعوبة الصياغة:

أن يختار الأستاذ نصوصا متفاوتة الصعوبة بحسب أسلوب الصياغة، فليبدأ على سبيل المثال بالنصوص المعيارية النموذجية، و التي تدخل ضمن الفئة الإخبارية مثل الوصفات الإرشادية و النصوص التقنية التي لا تحوي فيها الصياغة المستعملة صعوبة خاصة و لا تتطلب من المترجم بحثا توثيقيا ولا مصطلحيا. غالبا ما يتعلق الأمر في هذا السياق بنصوص قصيرة يقدمها الأستاذ في بداية السنة الدراسية.

ب. محور صعوبة البحث التوثيقي و الاصطلاحي:

يعنى هذا المحور بمعيار سهولة أو صعوبة البحث التوثيقي الخاص بالنص موضوع الترجمة، حيث يقدم الأستاذ، وفي إطار التدرج في الصعوبة، نصوصا تعالج موضوعا تقنيا كلاسيكيا على سبيل المثال، حيث يكون الموضوع نفسه قد كتب عنه الكثير، و تكون مصطلحاته مفهومة في الموسوعات والقواميس الحديثة و ثنائية اللغة. وفي السياق نفسه ، يدرج الأستاذ بعد ذلك نصوصا تعالج موضوعا تقنيا يستلزم بحثا توثيقيا معمقا في مجالات متخصصة، أما عن الموسوعات والقواميس فلا تمد الطالب في هذه المرحلة من الصعوبة إلا المعارف الأساسية لا غير، وهنا سيدخل الطالب عالم البحث التوثيقي و الاصطلاحي و سيتمكن من تقنياته.

ت. محور إدماج تقنيات متعددة:

يعنى المحور الثالث و الأخير بالتدرج في التعقيد، حيث يقوم الأستاذ بتقديم نص الترجمة يحوي على معارف ما و في إطار خاص، ثم يقدم الأستاذ نصا آخر يحتوي على معارف ما أخرى وفي إطار خاص آخر، ليقوم بتقديم نص ثالث للترجمة يتطرق في آن واحد للمعارف التي اكتسبها الطالب في النص الأول و كذا التي اكتسبها في الثاني، و سيتمكن هذا الأخير من تطبيق مكتسبات سابقة (النص الأول+النص الثاني) و الإحساس بتداخل العلوم وتقنيات (النص الثالث).

تكمن الأهمية الكبرى لهذا التمرين في إعداد مترجمين متعددي القدرات ومدركين لتداخل العلوم و التقنيات.¹

5- التعليم النسقي و القدرات الترجمة

يهدف التعليم النسقي إلى التنظيم المنهجي و العقلاني للعملية التعليمية، و قد تمت اقتراحات بيداغوجية ترمي في هذا السياق إلى اكتساب الطلبة من المترجمين المتمرسين مهارات خاصة، و كذا استعدادات لا بد أن تتوفر في أي مترجم كفاء:

1. القدرات:

قدرة الفعل: (savoir faire)

إن تخطيط العملية التعليمية يبدأ باكتساب الطلبة قدرة فعل تتوقف على التحليل و التساؤل، و من هنا يتبدى تحكّمهم في الآليات التي تمكنهم من اكتساب معارف جديدة و هو ما يؤكده الواقع، ذلك أن مهارة قدرة الفعل تشكل الهدف الذي يسمو إليه الطالب بغية بلوغ حاجته في إطار عملية تعليمية تخضع لنظرية الأنساق، فإذا ما كان هدفه لسانيا فإن مهارة قدرة

¹ Cf. Christine Durieux, fondement didactique de la traduction technique, p 119-190.

الفعل تكون لسانية (savoir faire linguistique)، أما إذا كان الهدف الذي يسمو إليه ثقافيا، فإن قدرة الفعل ستكون لا محال قدرة فعل ثقافية (savoir faire culture).

تشكل القدرات الوسيلة الأولى للتحكم في قدرة الفعل و تكون القدرة وسيلة بلوغ المهارة.

قدرة الوجود أو الكينونة: (savoir être)

تتكوّن قدرة الوجود أو الكينونة من قدرات الفعل (les savoir être) من جهة و كذا من "القدرة" نفسها (le savoir) سواء أكانت القدرة لسانية أو ثقافية.

سيتمكن الطالب من خلال المنهاج الدراسي المؤطر الذي تخضع إليه العملية التعليمية من المشاركة بطريقة فعلية في مجموع المبادرات الترجمية المختلفة التي تتم بينه و بين الأفراد المستهدفين في سياقات مختلفة، حيث يجب عليه التعبير عن القدرات وعن قدرة الفعل من خلال انجازه لأفعال الكلام (Actes de parole) و التي جاء بها أوستين¹ "Austin" منذ أكثر من أربعين سنة، قدرة الوجود أو الكينونة إذن هي قدرة الطالب على تحقيق فعل من أفعال الكلام وتنفيذه في السياق المناسب و مع الأفراد المستهدفين في الوقت المناسب.

قدرة التعلم: (savoir apprendre)

القدرة على (être capable de) شكل من أشكال قدرة الفعل، ويُعنى الطالب في هذا السياق باكتساب خصوصيات الثقافة المستهدفة على سبيل المثال، و بقدرته على التواصل مع الأفراد المستهدفين، و قدرته على التحدث على ذاتيته من جهة و عن الآخرين من جهة أخرى و كذا قدرته على تسطير الأهداف الخاصة لعملية الاكتساب هاته.

¹ ينظر خولة طالب الإبراهيمي، م.س، ص 161.

و خلاصة القول أن كلما استطاع الطالب التحكم في هذه المهارات و ذلك في إطار تعليم نسقي استراتيجي يقوم فيه الأستاذ بإعداد الوضعية التعليمية وفق إجراءات و ضوابط ثابتة، و الحديث في هذا المقام حديث عن قدرة الفعل و قدرة الوجود أو الكينونة و كذا قدرة التعلم، كلما ازداد تحكمه في عملية التواصل و في آليات العملية الترجمية و ميكانيزماتها.¹

2. الاستعدادات:

إن أستاذ الترجمة مطالب بإكساب الطلبة استعدادات تمكنهم من بلوغ الغاية من العملية الترجمية بالأخص و أنه في إطار نموذج و نظام تعليمي متكامل يمتاز بالانسجام في جزئيات الوحدة الدراسية و ببعده التام عن عامل الصدفة في التعليم :

اللامركزية: (la décentration)

هذه أولى المميزات و أولى الاستعدادات التي يُلزم بها الطالب و ذلك بقدرته على التفتح الكامل على الجمهور المستهدف و بمحافظته في أن واحد على هويته، و إن الحديث عن إكساب الطالب كفاءة اللامركزية حديث عن هويته الشخصية التي هو مطالب و مجبر في الوقت نفسه بالمحافظة عليها و كذا عن هوية الآخر التي هو مجبر على احترامها و كذا التفتح على أسسها و مبادئها. " إن الهوية جسر يعبر من خلاله الفرد إلى بيئته الاجتماعية و الثقافية، فهي إحساس بالانتماء و التعلق بمجموعة ".²

يستحسن بنا في هذا السياق أن نستشهد بأهم الدراسات التي أنجزت عن الترجمة في الثقافة العربية المعاصرة التي من خلالها يعيد صاحبها النظر في قضايا فلسفية جوهرية كالهوية و الاختلاف، الوحدة و التعدد، الأنا و الآخر.³

¹ Cf. Louis Porcher, op.cit., p 33-36.

² محمد العربي ولد خليفة، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 2003، ص 92.

³ ينظر عبد السلام بنعبد العالي، في الترجمة، ترجمة كمال التومي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 2006، ص 10.

الغيرية: (l'altérité)

استعداد آخر يتوقف على مدى قدرة الطالب على تقبله لتلك الفوارق و الاختلافات على أنواعها و مستوياتها و التي تظهر لا محال في منعرج من مسار تعلمه بين ثقافته الأصلية من جهة و ثقافة الجمهور المستهدف من جهة ثانية، و إن الحديث عن غيرية الطالب حديث عن طالب أو حتى عن مترجم يقبل الاختلاف و لا يلغي الآخر.

ذاتية الآخر: (l'intersubjectivité)

تكمن مهمة الطالب في هذا السياق في إدماج " الآخر " في أفكاره، وفي احترام ما جاء به و تقبله بموضوعية تامة، حتى ولو اختلفت هذه الأفكار مع آرائه و معتقداته، إذ أنه لكل مجتمع حضارة و هوية و قيم تميزه عن باقي المجتمعات الأخرى، فعلى الطالب احترام أفكار الآخر و أن لا يرفض هوية هذا الأخير التي تميزه عنه هو.¹

التشاقف: (L'interculturel)

يعتبر التشاقف نتيجة الاستعدادات الثلاثة الأوائل، إذ إن الحديث هنا حديث عن انتشار وتوسع، أي عن استعداد الطالب لتلك التبادلات التي تحدث ما بين مختلف العوالم، فيكون إذن على الوعي بأن مختلف النماذج الثقافية في تلاحق و تتداخل مستمر، و أن تلك الحركة هي التي ستمكنه من الانفتاح على الآخر و من الانتشار و التوسع.²

6- التقويم ————— م في تعليمية الترجمة

إنّ ما لا جدال فيه أنّ التقويم مرتبط ارتباطا وثيقا بالممارسة التعليمية، حيث ترافق هذه العملية الطالب في مسار تكوينه، وتمكن الأستاذ من مراقبة سير العملية اليداكتيكية

¹ Cf. Louis Porcher, op.cit., p.24.

² Cf. Ibid., p 115-117

(التَّعْلِيمِيَّة/التَّعْلُمِيَّة)، حيث تَمَّت عملية التَّقْوِيم لِمَكْن الطالب من الوقوف عند نقاط ضعفه وكذا محاولة تحسين انجازاته، ثمَّ إِنَّ عملية التَّقْوِيم تسمح للأستاذ من التَّعرّف على طبيعة التعاملات التي تجمع طلبته والعملية التعليمية وهكذا تعديل محتواه العلمي والتحكّم فيه حتى يبلغ هدفه من العملية الديدانكتيكية.

لقد استعمل أهل الاختصاص عام 1967 مصطلح التَّقْوِيم التَّليخيصي أو ما يعرف أيضا بالتَّقْوِيم الختامي Evaluation Sommative وهكذا مصطلح التَّقْوِيم البنائي Evaluation formative¹ ليميّزوا بين التَّقْوِيم البنائي للمنهج من جهة والتَّقْوِيم الهادف إلى تحسين المنهج من جهة أخرى، ليأتي "بلوم" Bloom سنة 1971 ليعمّم هذين المصطلحين على تقيّم نتائج تعلّم الطلبة.

أ/ التَّقْوِيم التَّليخيصي أو الختامي : Evaluation sommative يعطي

التَّقْوِيم التَّليخيص في نهاية فترة تعليمية معينة (نهاية سداسي أو نهاية سنة دراسية) حيث يصمّم بشكل يقيس جميع نتائج التعلّم التي يتعلّمها التلميذ بعد الانتهاء من دراسة المقرّر التعليمي لإصدار حكم نهائي على ما أتقنه من تعلّم شامل²، وبهذا يلعب التَّقْوِيم التَّليخيصي دورا رئيسيا في إستراتيجية تحقيق إتقان التعلّم وذلك بعدما يقوم الأستاذ بتحديد أهدافه التربوية التعليمية التي يقوم عليها المقرّر التعليمي، حيث يتم تحديد المهارات والعمليات المعرفية المختلفة التي يتوقع أن يكتسبها الطالب.

¹ Cf. Patrice Pelpel, op.cit, p 216- 217.

² ينظر عبد الرحيم صالح عبد الله، م.س، ص 131-132.

ب/ التقويم البنائي : Evaluation formative

لقد ابتكر التقويم البنائي نظرا لعجز التقويم التلخيصي في علاج نقاط الضعف والخلل لدى الطالب حيث يهدف " إلى تحديد نواحي التقدم والضعف في تعلّم جزء معيّن من محتوى المقرر... والهدف الرئيسي للتقويم البنائي، هو تقديم تغذية راجعة لكلّ من المعلم والتلميذ على مدى إتقان التعلّم"¹.

هكذا تكون التغذية الراجعة « Feed Back » بمثابة إستراتيجية يتم من خلالها حصول الأستاذ والطالب على المعلومات التشخيصية التي تكشف نقاط التقدّم والضعف عند الطالب حيث سيقوم الأستاذ بالمساعدة العلاجية والتصحيحية بغية تطوير فعالية إستراتيجية إتقان التعلّم.

7- تقييم نوعية الترجمة

تثير الترجمة باعتبارها علما وفنا العديد من المشاكل النظرية والتطبيقية، وهذا طرح أساسي لا يخلو من الأهمية، كما تشهد الدراسات الترجمة في المجال البيداغوجي تطورا لا مثيل له كون الفعل الترجمي نشاطا ديناميا يمكن التحكم في آلياته وأأسسه وكذا تعليمه.

يهتم العديد من الديداكتيكين في مؤلفاتهم بالأسس الديداكتيكية للترجمة، حيث يتم التركيز على السيرورة التي ينقل من خلالها المترجم نص من لغة إلى لغة أخرى، فتختلف الآراء في هذا السياق و تتضارب، حيث هناك من يرى أنّ عملية النقل عملية تخضع لقواعد لغوية وهناك من يرى أنّها عملية يحكمها الذوق والانطباع الشخصي، وأخيرا هناك من يرى في هذه العملية فعلا تواصليا بين ما هو لغوي من جهة وثقافي من جهة أخرى.

من هذا المنطلق الذي يوضّح لنا مدى اختلاف وجهات نظر الديداكتيكين حول تصوّراتهم للفعل الترجمي، لم يكن من السهل إيجاد صياغة تقييمية موحّدة للترجمة، فقد جاء علماء التربية

¹ م. س، ص 133.

بفكرة أنّ عملية التقويم عملية ممنهجة ومؤطرة، تسمح للأستاذ وللطالب بمراقبة سير العملية التعلّيمية/ التعلّمية و هكذا -وفي نطاق تقويم الترجمة-، اختلفت الأحكام التقويمية من مقوّم إلى آخر، وبهذا تتنوّع التصورات والأسس المعتمد عليها لتقويم الترجمة من مدرّس إلى آخر، ويرتبط ذلك بتصور المقوّم للترجمة حيث تستند كل محاولة للتقويم إلى تصور الأستاذ للقواعد اللغوية وغير اللغوية التي تتحكم في الترجمة، "فما فائدة التقويم سوى العمل على ترجمة تتمرّد على قواعد الترجمة التي يختارها المقيّم أو على العكس من ذلك، امتداحها عندما تتناسب طريقة المترجم وتصورات المقيّم"¹.

فإذا كان تصوّر الأستاذ عن عملية الترجمة تصورا لغويا، فستكون أحكامه التقويمية أحكاما لغوية بحتة، حيث سيسعى إلى تقييم ترجمة طالبه وفقا لمدى احترامه في ترجمته لقواعد اللغة أم تجاهلها، وإذا ما كان تصوّر الأستاذ عن عملية الترجمة تصوّرا يفوق التصور اللغوي إلى تصوّر تواصلية، فسيكون تقييمه للترجمة على أساس خدمة الطالب للغرض المقصود.

هكذا، وفي سياق تقييم الترجمة جاءت فكرة "الملائمة" لتعوّض فكرة "المطابقة"²، بمعنى تقويم الترجمة على أساس خدمة الغرض المقصود، حيث تقاس دقّة الترجمة بملاءمتها للهدف المنشود، أي للأثر المقصود. L'effet voulu وهو قصد القول الذي جاء به صاحبه وهو الهدف الذي يسعى المترجم إليه.

يحسن بنا في هذا الصدد تحديد مفهوم الأثر في الترجمة، حيث جاء في هذا السياق على لسان مصطفى مويقن أنّ الأثر "هو التركيب الحاصل لعملية الفهم (...) فكلّ تجريب لأيّ أثر لابدّ وأن يسبقه تثبيت للمعنى، فالمعنى والأثر مرتبطان بدقّة وينتميان لنفس السيرورة (...) والأثر مفهوم أساسي في نظرية الترجمة، وفي تحليل الأمانة لذلك يتوجب على المترجم أخذ الأثر الناتج عن النص

¹ محمد الديداي، م.س، ص 99.

² ينظر م.ن، ص 97.

المصدر لدى المتلقي في اللغة المصدر بعين الاعتبار وذلك لكي ينتج نفس الأثر ويحافظ لدى متلقي ترجمته¹.

وهذا أيضا ما ذهب إليه نيدا أن "ثلاثة معايير تشكل النبراس الأساسي لتقييم كل ترجمة وتبرز بشق السبل المميزة النسبية لكل ترجمة، ألا وهي الفعالية العامة في عملية التواصل وفهم القصد وتساوي الاستجابة"².

ثالثا: الاستراتيجيات التعليمية في ضوء اكتساب الحقائق الترجمة

1- الاستراتيجيات التعليمية: المفهوم

هناك اليوم قناعة واسعة دون انتقاد بأن حقل التعليمية عامة وتعليمية اللغات و هكذا تعليمية الترجمة على وجه الخصوص هو المجال الخصب الذي يتقاطع فيه الجانب النظري العلمي الذي تشكله اللسانيات مع الجانب التطبيقي البيداغوجي الذي يشكله علم النفس التربوية، وهذا ما تتوقف عليه أيضا الاستراتيجيات التعليمية.

«Les stratégies d'apprentissage sont des dispositions mentales qui commandent des actions, des attitudes ou démarches intellectuelles ou psychologiques qui facilitent à l'apprenant l'acquisition, le stockage, l'extraction et l'utilisation de l'information donnée produite par une source ou que l'apprenant produit à partir d'une source et qui permettent aux étudiants une meilleure structuration de l'environnement de l'apprentissage»³.

¹ مصطفى مويقن، م.س.

² محمد الديداوي، م.س، ص 99.

³ Meliani Mohamed, De la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage, Institut des langues vivantes de Blida, 1999, p 48.

"استراتيجيات التعليمية عبارة عن استعدادات ذهنية تتحكم في الأفعال والمواقف والخطوات الفكرية والنفسية التي تيسر على المتعلم اكتساب المعلومة التي هو بصدد التعامل معها وتخزينها واسترجاعها عند الضرورة، أو حتى تلك التي يقوم على إنتاجها انطلاقاً من مصدر ما أو تلك التي ينتجها المتعلم نفسه من ذاك المصدر، حيث ستيح الاستراتيجيات للطلبة تهيئة محيط يلائم عملية التعلم."

ومن هذا المنطلق، وفي إطار اكتساب الحقائق الترجمة، بإمكاننا تعريف الاستراتيجيات على أنها تمثل تلك الأدوات أو الوسائل المادية أو المعنوية التي يأخذ بها المترجم المتمرس في مسار تكوينه والتي ستساعده على تسهيل عملية اكتسابه للحقائق الترجمة من معطيات لسانية أو ثقافية غريبة عنه وهكذا يتمكن تلك العمليات المؤطرة والمهذبة من تسهيل عملية الاحتفاظ بها في ذاكرته، مرتباً ومستعملاً إياها عند الضرورة العلمية.

2- استراتيجية اكتساب الحقائق الترجمة:*

لقد صنفنا استراتيجيات اكتساب الحقائق الترجمة على النحو التالي: الاستراتيجيات المعرفية الوصفة والاستراتيجيات المعرفية وكذا الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية.¹

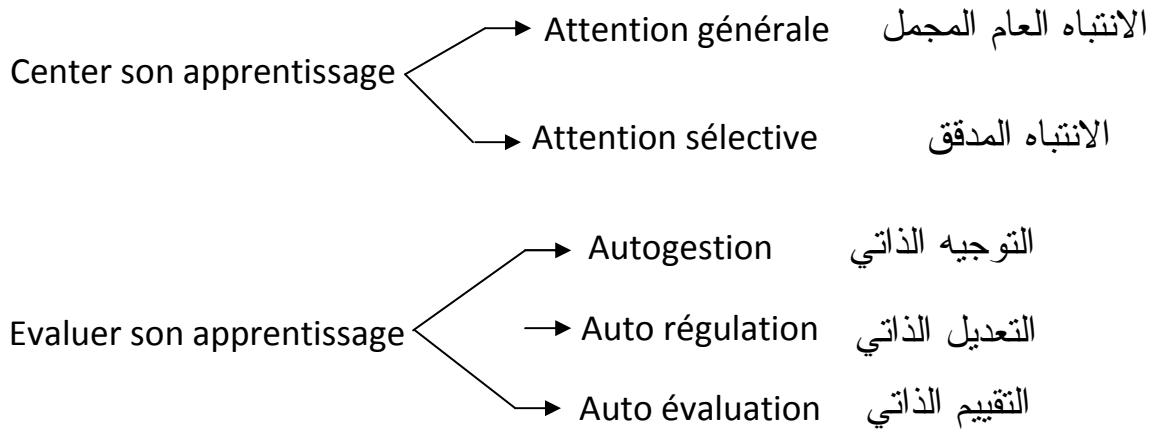
أ- الاستراتيجيات المعرفية الوصفة: Stratégie méta-cognitives

تقوم الاستراتيجيات المعرفية الوصفة على أساس أن الطالب في مرحلة تأطير عملية اكتساب المعارف الترجمة وتنظيمها، إنه يهيء نفسه من أجل اكتساب حقائق جديدة لها صلة باللغة والثقافة التي ترجم منها وإليها:

* انطلاقاً من التصنيفات التي قدمها كل من Rubin & Oxford 1985-1990 و O'malley & Chamot 1990 والتي تتعلق بتصنيف استراتيجيات تعلم اللغة الثانية، حاولنا تقديم تصنيف جديد خاص باستراتيجيات اكتساب الحقائق الترجمة اللسانية منها والغير لسانية.

¹ Cf. Paul Cyr et Claude Germain, op.cit., p 28-40.

Planifier et aménager son apprentissage → planification التخطيط



Stratégie indirectes تعتبر الاستراتيجيات المعرفية الواسفة استراتيجيات غير مباشرة

تسهل الاستراتيجيات المعرفية الواسفة على الطالب عملية الفهم والاستيعاب، وتمكنه من ضبط المعلومات التي هو بصدد اكتسابها ضبطاً دقيقاً، كما أن عملية التخطيط تيسر عليه عملية إعادة استعمال المعارف الجديدة المكتسبة وتسهل عليه عملية ربطها بتلك التي طالما قد اكتسبها من قبل ليجعل قناة تربط بينها.

– على الطالب أن يمتنع الانتباه إلى كل المعارف والحقائق التي تقدم إليه مهما كانت طبيعتها أو أهميتها، وإن الانتباه نوعان:

أ- الانتباه العام أو المجل حيث يكون انتباه الطالب في هذا السياق شاملاً، يتوقف على عامل التركيز Concentration.

ب- الانتباه المدقق حيث يركز الطالب على المعطيات الدقيقة والمحددة، وإن هذا النوع من الانتباه لا يمنع العام منه بل وإن الانتباه العام يدخل في إطار الانتباه المدقق وهو عامل أساسي منه.

– على الطالب أن يتحكم تحكماً تاماً في المعارف الجديدة التي هو بصدد اكتسابها فيقوم بتنقيحها وتصحيحها إذا ما أخطأ فيها حتى يتفادى ارتكاب الخطأ في مواقف تعليمية أخرى، ليتأكد على سبيل المثال من صحة استعماله للرموز اللغوية أي من صحة منتوجه اللغوي.

- ثم ومن جراء التوجيه والتعديل الذاتيين سيقف الطالب عند وضعية مشكلة ما وسيحاول إيجاد الحل أو الحلول الناجعة لها وبهذا سيكشف لا محال عن نقاط ضعفه في المادة موضوع الدراسة.

- على الطالب وفي سياق الاستراتيجيات المعرفية الواصفة أن يقيّم نتائج عمله ودرجة استيعابه لمفهوم ما أو لقضية تطرحها العملية الترجمية، وبهذا فهو يقيّم مستواه بين الحين والآخر.

ب)-الاستراتيجيات المعرفية: Stratégies cognitives

تقوم هذه الاستراتيجيات على أساس أن الطالب في اتصال وتعامل مباشر مع المادة موضوع الدرس الترجمي، فيحللها وينبش في حقيقتها ويعيد تركيبها من جديد وفقا لما تقتضيه العلمية التعليمية:

Pratiquer la langue	→ Répétition →	تكرار
Créer des liens mentaux	→ Mémorisation →	الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة
Créer une structure	→ Prise de note →	أخذ رؤوس أقلام
Créer des liens mentaux	→ Classement/ regroupement →	الجمع والتصنيف
Remise en question / assurance	→ Révision →	المراجعة
Analyser / raisonner	→ Déduction →	الاستخلاص/الاستنتاج
Analyser / raisonner	→ Recherche/ documentaire →	البحث التوثيقي
Analyser / raisonner	→ Comparer →	المقارنة

Recevoir et émettre des messages → Paraphraser → الحشو

Créer des liens → Elaborer → الهيكلية

Créer une structure → Résumer → الحوصلة

Stratégie directes تعتبر الاستراتيجيات المعرفية استراتيجيات مباشرة

- إنَّ الاستراتيجيات المعرفية أكثر دقة ووضوحاً مقارنة بما هي عليه الاستراتيجيات المعرفية الواسفة، إذ أنَّ الطالب في صلة مباشرة مع المادة الترجمية موضوع الدراسة فهو يتعامل بصفة كاملة مع مكوناتها ومشاكلها وقوانينها والأسس التي تقوم عليها.
- يتوجب على الطالب في هذا السياق استغلال جميع الفرص التعليمية من أجل توظيف ما اكتسبه من حقائق ومعطيات، ناهيك على أن عامل التكرار يساعد لا محال على ترسيخ المعلومة في ذهن المتعلّم، فإذا ما حدث له على سبيل المثال وأن اعترضت طريقه عبارة جاهزة غريبة عنه سواء أكانت تنتمي إلى تراثه الثقافي أم إلى التراث الثقافي للغة الغريبة عنه، فعليه أن يعيد استعمالها مراراً وتكراراً حتى ترسخ في ذهنه. كثيراً ما تستعمل كلمة "تطبيق" في الأوساط الديداكتيكية عوض كلمة "تكرار"، غير أن الكلمتين مختلفتين تمام الاختلاف، فالتطبيق يضم أنواعاً مختلفة من التمارين ومن بينها التكرار، وعلى الطالب إذا أن يكون على دراية بهذا الاختلاف.
- على الطالب أن يجتهد في ترسيخ المعارف في ذاكرته، وهناك من يرى أن هذه العملية ليست بإستراتيجية، بل وهناك استراتيجيات معرفية مختلفة تسمح بضبط المعارف و تساعد في ترسيخها في ذاكرة الطالب ومنها عمليات التكرار وجمع المعلومات والبحث المعجمي والبحث التوثيقي.

- على الطالب أن يضع سجلاً خاصاً بالرموز اللغوية الجديدة الذي هو بصدد التعامل معها، وإنّ لهذه الإستراتيجية صلة وثيقة بإستراتيجية الجمع والتصنيف وكذا بإستراتيجية المراجعة.
- أمّا عن مراجعة المادة، فيتوجب أن تكون مراجعة منظمة ودقيقة ومتأنية وذلك بعدما انتهى الطالب من عملية جمعها وترتيبها وتصنيفها في مجموعات متميزة وهذا ما سيساعده أكثر فأكثر على ترسيخ تلك المادة في ذاكرته.
- إن البحث التوثيقي أساس اكتساب المعارف الترجمة حيث يعد أحد الوسائل التعليمية التي تستعمل أثناء العملية الترجمة التي تخضع لأهداف إجرائية معيّنة. وإن عملية البحث التوثيقي هي عملية بحث في المجالات المتخصصة ومراجعة المقالات العلمية والوثائق التي يحررها أهل التخصص.
- أما الغاية من البحث التوثيقي وفي إطار الإستراتيجية المعرفية هي البحث في حقيقة الموضوع المتطرق إليه وهكذا الاستئناس بلغة المتخصصين، فيسهل على الطالب إذاً اكتساب لغة التخصص وإيجاد المصطلحات المتداولة في المجال.
- ومن خلال عملية البحث التوثيقي ستترتب أفكار الطالب وستتضح له الأمور و ذلك من جراء هيكلته للمعارف المكتسبة وتصنيفها في ذاكرة.

(ج)-الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية: Stratégies socio-affectives

تقوم هذه الاستراتيجيات على أساس أن الطالب وهو ينتقل من لغة إلى أخرى و من ثقافة إلى أخرى، هو في اتصال مع متلقي من عالم آخر وعليه إذاً في هذا السياق أن يتحكم في مشاعره طوال عملية الاحتكاك بغيره:

→Poser des questions	→ Clarification	→	التوضيح
→Coopérer avec les autres	→ Coopération	→	التعاون

→ Prendre son pouls → Contrôle des → التحكم في المشاعر
émotif émotions

Stratégies Indirectes تعتبر الاستراتيجيات الاجتماعية والنفسية استراتيجيات غير مباشرة

- يخلق الطالب في هذا السياق بوعي منه أو بغير وعي صلة مباشرة مع الجمهور المتلقي ومع ثقافته ومعتقداته وطريقة نظرتة إلى العالم.
- عليه إذاً التحكم كل التحكم في المعطيات التي لها علاقة بالبعد النفسي في عملية ممارسة الترجمة.
- يكمن هدف الطالب ودوره في تعميق معارفه اللسانية وغير اللسانية الخاصة بالجمهور المستهدف، فعليه أن يطرح الأسئلة المناسبة وأن يطلب التوضيحات الملائمة وأن يبحث عن التعمق في تفاصيل الموضوعات التي هو بصدد التعامل معها و جزئياتها.
- ثم إن الاتصال مع شخص من بيئة غير بيئة الطالب، و تبادل المعارف معه سيسمح له لا محال بتطوير قدراته الشخصية ومهاراته العقلية في إطار حل المشاكل الناجمة عن الاختلافات اللغوية وأكثر منها الثقافية، وذلك بتحكّمه الكامل بالبعد النفسي الذي سيواكبه طوال عملية تطويره لقدراته ومهاراته العقلية.

3- التعلم الذاتي و التكوين المستمر أساس اكتساب المعارف الترجمة

لعل ما يميّز النشاط الإنساني هو القابلية للتعلم و إغناء السلوك، فالطالب لا محال يتعلم أشياء تغني تجاربه و خبراته و تجعله يتكيف بشكل أفضل مع المواقف الجديدة التي تواجهه في مشواره الدراسي.

نجد علينا لزما في هذا السياق أن نحدد تعريفا و لو مختصرا للتعلم على أنه «عملية اكتساب ناجمة عن تفاعل الفرد مع محيطه، من خلالها يحدث تغيير أو تعديل في سلوكه، و يكون الهدف من وراء هذا التعديل أو التغيير هو تحقيق نوع من التوازن بين الفرد و المحيط»¹.

و يعرفه محمد الدريج باعتباره «العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما و يتفاعل معه و يستدخله و يتمثله»².

و يتضح من خلال هذين التعريفين أن التعلم ينجم عن إدراك الطالب للموضوع، ثم تمثله بحيث يصبح جزءا لا يتجزأ من الذات المدركة، و صورة ذهنية أي عنصرا من عناصر التفكير.

يبقى الهدف الرئيسي من العملية التعلّيمية/التعلّمية هو تزويد الطالب بجملة من الآليات و التقنيات التي ستمكنه من اكتساب ما يحتاجه من المعارف، و تمكينه من الأدوات التي ستؤهله لممارسة التكوين الذاتي.

إنّ الطالب و هو يجتهد بغية البحث عن المعرفة و الوصول إليها في مصادرها المختلفة عليه لزما أن يبذل جهدا ذاتيا بخاصة في ميدان الترجمة فإنه يغوص في أكثر من عالم، إذ لابد له حتى يتمكن من خصوصيات تلك العوالم المختلفة و المتنوعة أن يسلك تعلما ذاتيا منظما ، ذلك العمل الاستقلالي الذي سيمكنه من تنمية شخصيته و ترقيتها من خلال نشاط واعٍ منفتح على عالمه الخارجي.

إن التعلم القائم على إدارة الذات أو ما يعرف أيضا عند أهل الاختصاص بالتعلم المُدار ذاتيا هو ذلك التعلم الذي يدير فيه الطالب تعلمه و يضطلع بهذا بمسؤوليته إزاء تعلمه.

أمّا في المجال الترجمي، و كون الفعل الترجمي نشاطا ديناميا يتطلب تدخل عوامل لسانية لغوية و أخرى غير لسانية، فإنه ينبغي على الطالب أن يدير تعلمه في إطار هذا السياق، فيؤطر

¹ خالد المير و آخرون، م س، ص 70.

² محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1991، ص 13.

عملية اكتساب المعارف الترجمية و ينظمها و يجعل من الحقائق التي اكتسبها أو تلك التي هو بصدد اكتسابها كلا مركبا و نظاما له قواعده و قوانينه التي تؤطره، و أن يجعل ما بين الأجزاء المكونة للكل المركب قنوات تصل الواحدة منها بالأخرى و ذلك في جو من الانسجام و التسلسل و الموضوعية.

على الطالب و هو في سياق التعلم القائم على إدارة الذات أن يجعل صلة ما بين الحقائق الجديدة التي هو بصدد التعامل معها و تلك التي طالما تعامل معها من قبل، فيرتبها ترتيبا منطقيا حتى تُكَمِّل الواحدة منها الأخرى و يعيد ترتيبها مرة أخرى إذا ما حدث له و أن تعامل مع حقائق و معارف أخرى جديدة و هكذا.

ثم ينبغي أن يتقن الطالب مهارات التعلم ذاتي التوجيه، حيث يكون متمكنا من مهارات حسن اختيار و اتخاذ القرار فيما يتعلمه و كيف يتعلمه و هكذا يكون قادرا على ضبط عملية تعلمه اعتمادا على ذاته، فيحترم على سبيل المثال لا الحصر قواعد اللغة التي يترجم منها و كذا التي يترجم إليها آخذا بعين الاعتبار التراكيب الخاصة بكل لغة، و يبحث في المعنى الحقيقي للمعطيات التي هو بصدد التعامل معها، و يجتهد في الكشف عن ذلك المعنى على الصعيدين اللساني اللغوي و الثقافي معا، فلا يتوقف و هو ينتقل من عالم إلى آخر عند الرموز اللغوية ، بل و أن يتعلم البحث في السياق الذي جاء فيه الكلام، فينقل بهذا العلاقة الصحيحة بين الشكل (اللغوي) و الأساس (اللغوي و السياقي) للنص.¹

¹ ينظر ملخص الفصل الأول من كتاب د. طارق البكري المعنون بـ "مفهوم التعليم الذاتي" www.bakri.ws

الفصل الرابع

بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة
– نصوص وتطبيقات –

بيداغوجيا الأهداف من منظور تطبيقي:

إن الحديث في هذا السياق حديث عن صدى الجانب النظري للدراسات الترجمية و انعكاسه في المجال التطبيقي ، لذلك وبعد تطرقنا في فصول البحث إلى تعليمية الترجمة و إلى الإطار العام الذي تكوّن في رحابه نظرياتها ومناهجها الديدانكتيكية و البيداغوجية وكذا إلى الاتجاه التربوي الجديد الذي ظهر في إطار الديدانكتيك العام أي التعليم بواسطة الأهداف، نخرج في هذا الفصل الأخير، على الممارسات الفعلية لبيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة.

نصوص وتطبيقات: التجربة البيداغوجية

أولاً- وصف مكونات العملية التطبيقية:

1-العينة:

لقد اعتمدنا في تجربتنا البيداغوجية التطبيقية على عينة بحثية عشوائية متكوّنة من طلبة السنة الرابعة قسم الترجمة، و لقد وقع اختيارنا على متعلمين من هذا المستوى نظرا لما نعيشه يوميا في ممارستنا التعليمية الترجمة من نقائص متفاوتة يعاني منها طلبة ذوي مستوى علمي متقدم و ذلك من شقين: النظري و التطبيقي المتعلق بتخصصهم أي "بالترجمة"، و هذا يدل على قلة تبني استراتيجيات الأهداف التعليمية.

اخترنا في هذا السياق العلمي أن نحصر تجربتنا على تركيبتين لغويتين -الترجمة من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية و من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية- حتى نجعل الطلبة أكثر الماما بأساسيات الترجمة من و إلى هاتين اللغتين و ذلك من منطلق تعاملهم في حياتهم العملية المستقبلية مع اللغة العربية و اللغة الفرنسية في عملية الترجمة أكثر من أية لغة أخرى.

2-الوسائل:

الوسيلة رقم 1:

سيتم اقتراح في الوسيلة رقم 1 تمرينا خاصا بالجانب النظري أولا للترجمة وذلك بجعل كل العينة من الطلبة في وضعية تعليمية تخص جانبا رئيسيا من موضوع بحثنا هذا ألا وهو "أصناف الأهداف البيداغوجية" التي اقترحها بلوم Bloom، والتي سنقترحها نحن بدورنا على طلبتنا.

الوسيلة رقم 2:

تمارين ترجمة مباشرة من " اللغة الفرنسية" إلى "اللغة العربية" و العكس، حيث سنقوم في هذا السياق بتقديم مجموعة من النصوص مواضيع الترجمة في إطار دراسة تطبيقية مؤطرة وهادفة، ثم لن يكون اختيارنا اختيارا عشوائيا بل سيتوقف على مدى مناسبة المستوى التعليمي للعينة موضوع الدراسة لذلك حرصنا على أن يتم الانتقاء بشكل يخدم هذه الدراسة بأكبر قدر ممكن و الذي يسمح بتحقيق الأهداف التعليمية الترجمة.

سنعتمد إذن في اختيارنا للنصوص التي سنعتبرها أرضية الأعمال الترجمة التطبيقية الموجهة، على منطق التدرج حيث أننا سنجعل لكل نوع من أنواع النصوص المقدمة أهدافا ترجمية مسطرة نرمي من خلاله وفي سياق بيداغوجيا الأهداف إلى صياغة مقاصد و أهداف محددة تخدم العملية الترجمة، تسمح من تطوير كفاءات الطالب الترجمة و ذلك من خلال إتباع الأستاذ منهجية ديداكتيكية ترجمية متكاملة و شاملة و تنظيمه المحكم لعملية تلقين المعارف.

سنعتمد في خيارنا البيداغوجي هذا على ما تطرقنا إليه في الجزء الخاص بالنصوص مواضيع الترجمة في إطار التعليم النسقي.

ارتأينا إذن اختيار نصوص تداولية أي تلك التي تشمل وظيفة الإخبار والتواصل والإفادة، بل ونصوص عامة وأخرى متخصصة تتناول مواضيع مختلفة.

أما عن مجالات النصوص مواضيع المشاريع الترجمة، فهي مجالات مختلفة تتجلى عبر وجود العديد من أنواع الترجمة تبعا للاختصاص حيث يتوجب على الطالب في هذه الحالة أن يكون له

إمام بمجال العلوم التي يقوم بالترجمة منها وإليها، فكل شخص عاد بإمكانه فتح المعجم و نقل المعنى ليصبح بعد ذلك في عداد المترجمين، و لكن لا يعدو العمل الذي قام به ترجمة لأن الترجمة علم و فن و تقنية.

و عملية نقل كذلك من لغة إلى أخرى لا يمكن أن ينظر إليها على أنها مهمة يسيرة بسيطة، و إن لم نعط الترجمة معناها الاصطلاحي فإنه لا يمكن أن يكون هناك تخصص اسمه الترجمة. سنعرّف الطلبة من خلال التمارين الهادفة التي سنقترحها على اختصاصات الترجمة و تشعباتها الدقيقة حيث سنجعله يتعامل مع الترجمة العلمية التي تتفرع عنها الترجمة الطبية و الترجمة القانونية و كذا مع الترجمة الأدبية و بخاصة مع ترجمة أدب الأطفال.

تجدر الإشارة إلى قضية أنه لم تتوقف منهجيتنا البيداغوجية في اختيارنا للنصوص مواضيع الترجمة على نصوص متخصصة تنتمي كلها إلى مجال واحد، و ذلك حتى لا نجعل من الطالب "حبيس" تخصص معين حيث إذا ما فعلنا قد يؤثر ذلك سلبا على حسن سير العملية اليداكتيكية و ذلك من باب تعدد الميول و تباينها من طالب إلى آخر.

نقطة تعليمية منهجية لابد أن نقف عندها و هي تطبيقنا في آخر مرحلة من كل مشروع لعملية تحليل الأخطاء و التي تعتبر من أكبر العمليات في الدعم و بخاصة في ظل بيداغوجيا الأهداف، حيث ستمكن الطالب من تحقيق بعض معايير النجاح و من ثمّ وعيه بقدراته و مكتسباته من جهة، و تفضنه للنقائص التي يعاني منها جراء فشله في تحقيق مقاييس نجاح أخرى.

و بناء على ما سبق ذكره ستقدم مجالات الترجمة في جانبنا التطبيقي على النحو الآتي:

✓ المشروع رقم 1: الترجمة الأولى.

✓ المشروع رقم 2: الترجمة العامة.

✓ المشروع رقم 3: الترجمة الإدارية.

✓ المشروع رقم 4: الترجمة العلمية.

✓ المشروع رقم 5: الترجمة الطبية.

✓ المشروع رقم 6: الترجمة الاقتصادية.

✓ المشروع رقم 7: الترجمة القانونية.

✓ المشروع رقم 8: ترجمة أدب الأطفال.

و بناء على هذه المجالات الترجمة سيتم التطبيق البيداغوجي على النصوص الآتية:

❖ **Texte source n°1:**

«معلومات أمان إضافية».

عن "نوكيا"

❖ **Texte source n°2 :**

«الترجمة قضية فلسفية»

عن "عبد السلام بنعبد العالي"

❖ **Texte source n°3 :**

«بيان الحكومة»

عن "الوزارة الأولى"

❖ **Texte source n°4 :**

«Gaz à effet de serre»

Par "Le Ministère du développement durable et de l'énergie."

❖ **Texte source n°5 :**

« Histoire de l'Anesthésie » -L'Anesthésie Moderne de 1932 à 1978 -.

Par " J. Du Cailar. "

❖ **Texte source n°6 :**

«Le problème de l'euro»

Par "Gérard Lafay."

❖ **Texte source n°7 :**

«L'organisation et le fonctionnement de la justice en Algérie» – Le siège du tribunal–

"Par Seriak lehcen."

❖ **Texte source n°8 :**

«Sorcières, fées, Géants»

Par "Bénédicte Rauch."

الوسيلة رقم 3:

تمرين خاص بالجانب التطبيقي للترجمة، بل وتمرين غير مباشرة نضع من خلاله عينتنا في إطار وضعية مشكلة ديداكتيكية تخدم البحث الترجمي وبالأخص البحث التوثيقي في مجال تخصص معين .

الوسيلة رقم 4 :

تمرين يخص الجانب التطبيقي للترجمة، نضع الطالب من خلاله في إطار وضعية مشكلة ديداكتيكية تشبه تلك التي تعامل معها الطالب في الوسيلة رقم 2 غير أن الصعوبة في هذه المرحلة تكمن في مدى تعامل الطالب مع نص متخصص محض Discours d'Information Scientifique يتطلب منه معرفة واسعة بالمجال الذي هو بصدد التعامل معه.

ثانيا-تطبيقات:

1-الوسيلة رقم 1:

- (أ)-الوضعية التعليمية: أصناف الأهداف البيداغوجية.
- (ب)-الهدف البيداغوجي: إكساب الطالب المهارة المتعلقة بالأهداف الترجمية المعرفية من جانبها النظري.
- (ج)-مشروع الترجمة: الهدف العام: تعامل الطالب مع الأهداف البيداغوجية (مع تعليمية الترجمة).
- الهدف الخاص: توظيف عملي للجانب النظري للعملية الترجمية.

***حقل المعلومات ووصفها وتذكرها:**

— أن يعرف الطالب القواعد اللغوية في كلتا اللغتين.

- أن يورد الطالب أساليب الترجمة المباشرة منها وغير المباشرة مع أمثلة توضيحية عن كل أسلوب، في اللغة الأصل واللغة الهدف.
- أن ينجز الطالب مقالا موضوعه الاشتراك اللفظي في الترجمة.
- أن ينجز الطالب عرضا حول نظريات الترجمة.

*حقل الفهم:

- أن يقدم الأستاذ للطالب وثيقة متخصصة يتحدث فيها صاحبها عن علم المصطلحية Terminologie وأن يعيد الطالب صياغة هذه الوثيقة بأسلوبه الخاص.
- أن ينجز دراسة مقارنة ما بين أساليب الترجمة (المباشرة وغير المباشرة).
- أن يدرك أهمية القواميس والمعاجم أحادية اللغة وثنائية اللغة في عمليتي الترجمة والتحويل.
- أن يدرك إشكالات الفوارق الثقافية عند الانتقال من عالم إلى آخر.
- أن يحوّل نصا ينتمي إلى مجال التخصص (DIS) أي خطاب علمي إلى نص مبسط Discours de vulgarisation scientifique (DVS) أي أن يكتسب تقنية تبسيط العلوم.

*حقل التطبيق / التعليق:

- أن يستخدم البحث التوثيقي باعتباره خطوة أساسية في عملية الترجمة.
- أن يستخدم ما اكتسبه من أساليب الترجمة في الانتقال من لغة إلى لغة أخرى.

*حقل التحليل:

- أن يحلل جملة إلى مكوناتها.
- أن يحلل نصا ما مهما كان المجال الذي ينتمي إليه (المعلن منه والمضمر) قبل التطرق إلى ترجمته.

*حقول التركيب:

- أن يفسر العلاقات الموجودة بين نظرية الترجمة وعلم المصطلحية.
- أن يفسر تلك العلاقة القائمة ما بين المعجمية Lexicologie من جهة والمصطلحية Terminologie من جهة أخرى.

*حقول التقويم:

- أن يكشف الأخطاء النحوية أو الصرفية على سبيل المثال في جملة غير صحيحة.
- أن يناقش الأفكار المطروحة في قطعة أدبية ما.
- قدرة الطالب على اكتشاف الحالات الترجمة بنفسه (أخطاء أو صعوبات أو نجاحات).

الهدف البيداغوجي للوسيلة رقم 1:

كان هدف الأستاذ من هذا المشروع الأول والذي تم عرضه على الطلبة في أول أسبوع من السنة الدراسية الجامعية هو تحقيق هدف تعليمي تكميلي في إطار ترجمي نظري أولاً، وذلك نظراً للنقائص الفادحة التي يعاني منها جل الطلبة من هذا المستوى حيث أنهم يكتفون بالجانب التطبيقي من الترجمة، أي انتقالهم من لغة إلى أخرى، ضارين الجانب النظري عرض الحائط. سيختبر الأستاذ إذن من خلال المشروع رقم 1 مدى قدرة الطالب على توظيف كفاءاته المعرفية النظرية في الواقع الملموس، حيث سيتفطن الطلبة إلى النقاط الآتية ذكرهم:

◀ تفطن الطالب لما يحويه الجانب النظري الترجمي في طياتها، وما يتطلب هذا الجانب من تأطير المعلومات النظرية وتصنيفها تصنيفاً براغماتياً موضوعياً، في وحدات ومجزوءات متميزة ومتباينة.

◀ تفطن الطالب للنقائص اللغوية التي قد يعاني منها سواء أكان ذلك في اللغة العربية أم في اللغة الفرنسية وذلك عند إنجازهم لمقال ما على سبيل المثال.

◀ تفتن الطالب إلى أهمية الأدوات المرجعية من معاجم أحادية أو ثنائية أو ثلاثية اللغة ، وإلى الحذر الكبير الذي يجب أن يتوخاه من جراء تعدد معاني الكلمة الواحدة فلا يقع في فخ "الاشتراك اللفظي"، حيث أنه وهو ينتقل من لغة إلى أخرى عليه أن يكون على دراية بتعدد المعاني التي قد يجدها في القاموس للكلمة الواحدة و هنا تطرح إشكالية المترادفات على اختلافها و علاقتها بالسياق الذي جاءت فيه.

أما عن الاشتراك اللفظي فهو تعبير الكلمة الواحدة عن أكثر من معنى، وهو من أعوص المشاكل التي قد تواجه الطالب في عمله حيث يكون عرضة للوقوع في خطورة الانزلاق في التأويل.

◀ تفتن الطالب إلى الفرق الكامن بين المصطلحيات والمعجميات، ذلك أن المعجمية تتناول على الخصوص الشطر من المعجم الذي يشارك فيه متكلمو لغة ما وذلك من غير التمييز ما بين التخصصات، فهي تنتقل من المبني إلى المعنى حيث تهدف إلى إتاحة أداة مرجعية صالحة لكل الاستعمالات الاعتيادية للغة، بينما تنتقل المصطلحية من المعنى إلى المبني لتبحث عن تسمية أو تسميات لمفهوم ما، فهي تشمل المصطلحات المتخصصة وتمكن من التواصل المتخصص بأكبر قدر مستطاع من الفعالية.

◀ تفتن الطالب إلى مسألة توحيد المعاجم المتخصصة وإلى أهمية المصطلحية في اكتساب الفصاحة في ميدان ما.

◀ تفتن الطالب للإشكالات الناجمة عن ترجمة البعد الثقافي للغة ما.

◀ تفتن الطالب إلى أهمية البحث التوثيقي في العملية الترجمية التي تخضع لأهداف إجرائية معينة، وذلك بتجاوزها النقص الموجود على مستوى المعاجم والقواميس.

2 - الوسيلة رقم 2:

الوضعية التعليمية: النصوص المتخصصة

المشروع الترجمي رقم 1: الترجمة الأولية

المؤلف/المؤلفون: Fabricant « Nokia »

المصدر: « Manuel d'utilisation », garantie limitée du fabricant

النص موضوع الترجمة: "معلومات أمان إضافية"

طبيعة الوثيقة: وثيقة تقنية جد مبسطة

الكلمات المفتاحية:

أمان - أطفال - أجهزة طبية - معلومات.

تاريخ الإصدار: S.D

ظروف الانجاز: ترجمة جماعية أثناء حصة الدرس بدون استعمال القاموس من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية.

الجمهور المستهدف: عامة الناس / جمهور عريض

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بنص المشروع رقم 1:

◀ تعويد الطالب على التعامل مع النصوص التقنية التي تحمل مضمونا إخباريا مبسطا، بل و نصوص تداولية أي تلك التي تهدف أساسا إلى حمل معلومة و لا يكون فيها المظهر الجمالي هو المظهر المسيطر و ذلك على حساب ما جاء به "جون دوليل" و هذا ما يعرف بالنصوص

الاجالية Référentiel حيث نجد من ضمن هذه النصوص أدلة الاستعمال و التركيب و الإصلاح و الصيانة Manuels .

➤ تعريف الطالب بنوع مميز من النصوص التقنية أو من الوثائق المعروفة بتقنياتها و في هذا السياق وصف جهاز (Nokia)، حيث ما يميز هذا النص موضوع الترجمة هو انعدام المعلومات التقنية الصعبة، فلا يحتاج إلى معاجم و لا قواميس من أجل فهم معناه. إنه نص يحمل رموزا لغوية شفافة، فلا حاجة للتأويل و لا حاجة لبحث توثيقي، بل و إن السياسة اللغوية التي اعتمدت في كتابة هذا الدليل تتوجه إلى جمهور عريض، فيحمل النص مستوى شائعا من المعلومات البسيطة، و لذلك السبب، قرر الأستاذ و هو يخطط برنامجا الدراسي الترجمي أن يقدم هذا النص للترجمة في الأسابيع الأولى من السنة الدراسية الجامعية.

➤ سيقضي هذا التمرين من الطالب اختيار الكلمات و المصطلحات الدقيقة المتداولة تفاديا للبس و الغموض حيث تكون دقة الكلمة و بساطتها (على مستوى المعنى و المبنى) الشغل الشاغل للطالب.

➤ باختياره هذا النص البسيط سيحقق الأستاذ لا محال الشرح المثالي في انتقاء النصوص مواضيع الترجمة، حيث وقع اختياره على هذه الفئة من النصوص التي تعتبر نصوصا للتدريب، تلك التي لا تتطلب مادتها بحثا توثيقا، و لا دراسة مسبقة، و لهذا الغرض تم تقديم النص للترجمة أثناء حصّة الدرس، حيث تتم عملية النقل بطريقة جماعية مع إمكانية ترجمته ترجمة بصرية و ذلك من دون قاموس أو معجم.

➤ تعويد الطالب على التفكير المنطقي (Raisonnement logique) .

النص الأصل:

معلومات أمان إضافية

الأطفال الصغار

قد يحتوي هاتفك و ملحقاته على أجزاء صغيرة، لذا أحفظها بعيدا عن متناول الأطفال.

الأجهزة الطبية

إن عمل أي جهاز لا سلكي، بما في ذلك الهواتف الخلوية قد يتداخل مع وظيفة المعدات الطبية ذات الحماية غير الكافية. استشر طبيبا أو الشركة المنتجة للمعدات الطبية لمعرفة ما إذا كانت المعدات مزودة بالحماية الوافية من الترددات اللاسلكية الخارجية أو إذا كان لديك أي سؤال. أغلق الهاتف في مراكز الرعاية الطبية إذا ما وجدت تعليمات تأمر بذلك. قد تستخدم المستشفيات و مراكز الرعاية الطبية معدات حساسة للترددات اللاسلكية الخارجية.

أجهزة ضبط نبضات القلب

توصي الشركات المنتجة للأجهزة الطبية بضرورة الاحتفاظ بمسافة فاصلة تبلغ 15.3 سنتيمترا (6 بوصات) بين الجهاز اللاسلكي و الجهاز الطبي المزروع مثل جهاز القلب المزروع و ذلك لتفادي أي تشويش محتمل مع الجهاز الطبي.

ينبغي على الأشخاص الذين يحملون هذه الأجهزة إتباع الإرشادات التالية:

- أبق الجهاز اللاسلكي دوما على مسافة لا تقل عن 15.3 سم من الجهاز الطبي و ذلك في حالة تشغيل الجهاز اللاسلكي.
- لا تحمل الهاتف في الجيب الأمامي للصدر.
- ضع الهاتف بالقرب من الأذن المقابلة لتلك التي تحمل الجهاز الطبي و ذلك للتقليل من احتمالات التشويش إلى أقصى حد ممكن.

- قم بإغلاق الهاتف على الفور في حالة وجود أي سبب يدعو للشك في حدوث تشويش.
- اطلع على التوجيهات الواردة من المصنع الخاص بالجهاز الطبي المنزرع و التزم بتطبيقها.

النص الهدف:

Informations en plus sur la sécurité

Enfants

Votre appareil et ses accessoires peuvent contenir de petits composants.

Gardez – les hors de la portée des enfants.

Appareils médicaux

Les équipements de transmission par fréquences radioélectriques, y compris les téléphones sans fil, peuvent entrer en interférence avec les appareils médicaux mal protégés. Consultez un médecin ou le constructeur de l'appareil médical pour déterminer s'ils sont protégés correctement des signaux de fréquences radioélectriques externes ou si vous avez des questions. Eteignez votre appareil dans les centres de soins médicaux où des inscriptions en interdisent l'utilisation. Les centres hospitaliers ou de santé peuvent utiliser des équipements sensibles aux signaux de fréquences radioélectriques externes.

Implants médicaux

Les fabricants d'appareils médicaux recommandent une distance minimale de 15.3 centimètres (6 pouces) entre un appareil sans fil et un implant médical tel qu'un défibrillateur, afin d'éviter toute interférence avec l'appareil médical. Il est recommandé aux personnes équipées de tels appareils :

- De toujours veiller à maintenir l'appareil sans fil à une distance de plus de 15.3 centimètres de l'appareil médical lorsque le premier est allumé.
- Ne transporter pas l'appareil sans fil dans la poche d'une chemise.

- De placer l'appareil sans fil sur l'oreille opposée à l'appareil médical pour éviter toutes interférences.
- D'éteindre et de fermer immédiatement l'appareil sans fil si elles pensent qu'une interférence peut se produire.
- De lire et suivre les instructions fournies par le fabricant de leur implant médical.

تطبيق بيذاغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
معلومات أمان إضافية	Informations en plus	خطأ ترجمي في النقل	ضعف أسلوب	Informations supplémentaires	ضرورة تكتيف القراءات من أجل تحسين الأسلوب
تعليمات	Inscriptions	خطأ ترجمي في النقل	مقابل غير ملائم	Instructions	ضرورة العودة إلى المراجع أحادية اللغة بهدف تدقيق المعنى التي تحملها المقابلات
إغلاق الهاتف	D'éteindre et de fermer	خطأ منهجي	وضع مقابلين للكلمة الواحدة	D'éteindre	ضرورة الاعتماد على مقابل واحد في عملية الترجمة

المشروع الترجمي رقم 2: الترجمة العامة.

المؤلف/المؤلفون: عبد السلام بن عبد العلي.

المصدر: كتاب "في الترجمة".

النص موضوع الترجمة: "الترجمة قضية فلسفية"

طبيعة الوثيقة: أدبية بسيطة.

الكلمات المفتاحية:

ترجمة- قضية فلسفية – أسطورة – برج بابل

تاريخ الإصدار: S.D.

ظروف الانجاز: ترجمة فردية أثناء الحصة من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية مع تقديم الأستاذ

لبعض التوضيحات حول أسطورة برج بابل في اللغتين الأصل و الهدف Mythe de la Tour

de Babel

الجمهور المستهدف: عامة الناس / جمهور عريض.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بنص المشروع رقم 2:

سيكون الأستاذ ، في إطار هذا التمرين، في موقف ملاحظ بيداغوجي لكيفية تعامل الطالب مع المسألة الثقافية الدينية التي يتناولها النص موضوع الترجمة و نحن نخص هنا بالذكر ما جاءت به قصة برج بابل و ما تحمله من شحنات دلالية دينية ثقافية، علما أن البعد الثقافي في عملية الانتقال من لغة إلى أخرى غالبا ما يطرح أكبر الصعوبات و التساؤلات و التي ينبغي على الطالب تخطيها.

◀ تطرح الخلفية الدينية أكبر الصعوبات التي تواجه الطالب و هو ينتقل من ثقافة لأخرى فيتحتم الأمر عليه إذن و هو يترجم النص أن لا يضم انطباعاته الخاصة إلى الرسالة، أو يحرفها لتناسب تطلعاته و توجهاته، و يجب عليه أن يبذل كل جهده للتقليل من أي تدخل لا يتناغم مع قصد المؤلف الأصلي و فحواه و الرسالة الأصلية و محتواها.

◀ لا بد أن يتفطن الطالب إلى فكرة أن الحديث عن ترجمة البعد الثقافي حديث عن ظاهرة مقاومة ورفض للثقافة الأجنبية، ذلك أن الصعوبات التي قد تصادف الطالب و بخاصة في ترجمته للبعد الثقافي الديني الذي تحمله حضارة ما ناجمة عن ظاهرة المقاومة و الرفض Notion de résistance، و إن هذه المقاومة هي نتيجة القدرات الخاصة بكل ثقافة و التي تأخذها لحماية أصولها من اختراق الثقافات الأخرى، إذ تحاول كل واحدة منهما المحافظة على كيانها ووجودها، متجنبنة الاختلاط و الامتزاج مع الثقافات المغيرة لها.

◀ لا بد أن يكون الطالب على دراية بأن الهدف الأول من الترجمة هو تلبية متطلبات ثقافة ما، لذلك تكمن مهمته في تخطي كل الحواجز الثقافية الناجمة عن مشكل ترجمة البعد الديني، على اعتبار أن مشكل ترجمة البعد الثقافي هو النتيجة الأولى لاختلاف رؤى الثقافات إلى العالم.

◀ أن يتعرف الطالب على معنى الهوية و أن يقبل الاختلاف و أن لا ينفي الآخر ، فلا يعلن معارضة للديانة الأجنبية و لا يلتمس فيها مواضيع الضعف أو التناقص أو حتى مواضيع تعارض مع ثقافته و هويته الشخصية أو مع مبادئه الخاصة ، فيسعى إلى الانتشار و التوسع على الرغم من اختلاف هويته الشخصية عن هوية الآخر.

◀ على الطالب أن لا يقع أبدا في فخ تحوير الرسالة أو تحريفها.

تقديم الأستاذ لبعض التوضيحات حول أسطورة برج بابل **Mythe de la Tour de**

Babel في اللغتين الفرنسية و العربية :

✓ في لغة النص الأصل:

La tour de Babel est une tour mythique évoquée dans la Genèse – qui est le premier livre de la Torah et de la Bible hébraïque–.

Il dépeint dans ses premiers chapitres la création du monde par un dieu unique et les origines de l'humanité, suivies de leur destruction quasi-totale. Il se recentre ensuite sur une famille patriarcale qui donne naissance à divers peuples dont celui d'Israël, héros des livres suivants.

Récit biblique : Peu après le Déluge, alors qu'ils parlent tous la même langue, les hommes atteignent une plaine dans le pays de Shinéar et s'y installent tous. Là, ils entreprennent par eux-mêmes de bâtir une ville et une tour dont le sommet touche le ciel pour se faire un nom. Dieu les voit, et estime que s'ils y arrivent, rien ne leur sera inaccessible. Alors il brouille leur langue afin qu'ils ne se comprennent plus, et les disperse sur toute la surface de la terre. La construction cesse. La ville est alors nommée Babel (terme proche du mot hébreu traduit par « brouiller »).

Tradition musulmane : La sunna n'évoque pas explicitement le mythe de la tour de Babel, ni la confusion des langues, ni l'existence d'une tour quelconque. Ce qui pourrait être considéré comme étant la tour de Babel, est appelé en arabe *Palatinum* et plus communément *as-Sarh*, dont la définition correspond à « une seule maison construite de façon solitaire et robuste, s'élevant hautement dans le ciel ; toute bâtisse haute étant un sarh ». Dans la tradition, Babel est citée une fois, en occurrence au « Chapitre sur la prière dans les ruines et les lieux de douleur » de l'important recueil de traditions musulmanes : L'Authentique d'al-Bukhârî (194/810 – 256/870), pour les musulmans c'est Nemrod qui veut construire cette

tour (*sarh*), afin d'atteindre Dieu. L'histoire de la tour a une relation avec le prophète Ibrahim. Le Coran dit :

« N'as-tu pas su (l'histoire de) celui qui, parce qu'Allah l'avait fait roi, argumenta contre Abraham au sujet de son Seigneur? Abraham ayant dit: «J'ai pour Seigneur celui qui donne la vie et la mort», «Moi aussi, dit l'autre, je donne la vie et la mort.» Alors dit Abraham: «Puisqu'Allah fait venir le soleil du Levant, fais-le donc venir du Couchant.» Le mécréant resta alors confondu. Allah ne guide pas les gens injustes. (II ; 258) »

Remarquons à cet effet, que malgré la caractérisation de Babel comme lieu d'ascension au Ciel, c'est de la ville sainte de Jérusalem que le prophète Mahomet s'envole vers le Trône de Dieu lors de son voyage nocturne al-Isrâ wa-l-Mi'râdj.

✓ في لغة النص الهدف:

- قصة البرج:

تتميز عظمة بابل ببرجها الذي يتحدث عنه أغلب المؤرخين القدماء ومنهم التوراة. لقد جاء في سفر التكوين (الفصل 11 من 1 - 9) أن بناء برج بابل يعزى إلى سلاله النبي نوح. فقد كان يدور في خلد بنائيه أن يوصلوه إلى السماء، ولكن الإله السرمدي فرق الألسن (أي بلبلها) بحسب السفر ليمنعهم من تحقيق أمنيتهم وشتتهم بعدئذ في مغارب الأرض ومشارقتها.. وكان هذا في عصر قبل التاريخ قبل حتى ظهور الحضارة الفرعونية أو أي حضارة أخرى لأن شعب بابل كانوا كل شعوب الأرض في شعب واحد وسبب تفرق شعوب الأرض بسبب تلك الحادثة والتي نعيش نتاجها الآن من اختلاف لغات متطورة من لغات أخرى وقد بحث جميع الرحالين والباحثين عن برج بابل وغالبا ما خلطوه بأنقاض برج الطوابق في بيرر - نمرو (بورسيبا) القديمة الذي كان يقيم فيه الإله نابو، ابن مردوخ. وقد حصل هذا الاختلاط منذ

أيام هيروودتس اليوناني.

- قصة البرج حسب الكتاب المقدس:

حسب سفر التكوين فبعد نهاية الطوفان شرع نسل نوح في بناء برج بابل في سهل شنعار بغية أن يجمعهم مكان واحد من الأرض فلا يتبددون على وجه البسيطة الواسعة. وكان في قصدهم جعل العالم كله مملكة واحدة عاصمتها هذا المكان الذي اختاروه في أرض شنعار وسمي بابل. وليقيموا لأنفسهم اسماً ومجداً دلالة على كبريائهم وتشامخ نفوسهم (تكوين 11: 4).

ولعدم توفر الحجر استعملوا اللبن أي صبوا الطين في قوالب وأحرقوا القوالب حتى لا تتأثر بالماء. واستعملوا الحمر بدل الطين والحمر هو المزيج اللزج الذي كان يكثر في بعض هذه البقاع بسبب وجود البترول. والحمر هو القار أو المادة الإسفلتية وعندما تيبس تثبت القوالب.

إلا أن الرب لم يكن في قصده تجمّع الناس بعد الطوفان بل انتشارهم لتعمير الأرض. ثم لم يكن من صالح الناس أن يلجئوا إلى طرقهم وكبريائهم في تحدّي الرب. فبلبل الرب ألسنتهم، فكفوا عن العمل وتفرقوا فعمّروا الأرض وصارت الأرض وصارت البقعة اسمها بابل من الفعل "بلبل" العربي، والعبري القريب منه "بلل" وبسبب هذا التشتت والطقس والتربة واختلاف طرق المعيشة نشأت أجناس الناس وتكونت لغاتهم المختلفة.

النص الأصل:

الترجمة قضية فلسفية

إن ما لا جدال فيه أن الترجمة مسألة تتعدد جوانبها، وقد طرقها -ويطرقها- الأدباء واللسانيون إلى جانب الفلاسفة، إلا أننا نستطيع أن نقول أن قضية الترجمة اليوم هي، بلا منازع، قضية الفلسفة لا بمعنى أن الفلسفة تترع الحق من غيرها في الاهتمام بها، وإنما بمعنى أن الترجمة أصبحت اليوم همّ الفكر في محاولاته لإعادة قراءة تراثه وتجاوزه. هذا فضلاً على أن مسألة الفلسفة الكبرى، ومنذ أفلاطون، هي مسألة النموذج والاستنساخ.

عندما نقول إذن، إن الترجمة هي قضية الفلسفة، فإننا نعني قبل كل شيء أنه يمكن أن تطرح مسألة الفلسفة عن طريق قضية الترجمة. على هذا النحو ينبغي أن تُفهم الصفحات المقبلة كقناة – من بين قنوات أخرى – لتفكيك بنية الميتافيزيقا.

وراء قصة الترجمة قصة برج بابل و التي سنردها كما هي في الإصحاح في الحادي عشر من سفر التكوين.

"وكانت الأرض كلها لغة واحدة وكلاما واحدا، وكان أنهم لما رحلوا المشرق وجدوا بقعة في أرض شينعار فأقاموا هناك، وقال بعضهم لبعض تعالوا نصنع لبنا ونصنعه طينا فكان لهم اللبن بدل الحجارة والحمر كان لهم بدل الطين. وقالوا تعالوا نبني لنا مدينة وبرجا رأسه إلى السماء ونقم لنا اسما كي لا نتبدد على وجه الأرض كلها، فنزل الرب لينظر المدينة والبرج اللذين كان بنوا آدم يبنونهما. وقال الرب هم شعب واحد ولجميعهم لغة واحدة وهذا ما أخذوا يفعلونه. والآن لا يكفون عما هموا به حتى يصنعوه. هلم نبط ونبلل هناك لغتهم حتى لا يفهم بعض لغة بعض، فبددهم الرب من هناك على وجه الأرض وكفوا عن بناء المدينة. ولذلك سميت بابل، لأن الرب هناك بلبل لغة الأرض كلها... ومن هناك شتتهم الرب على كل وجهها".

سميت بابل كذلك "لأن الرب هناك بلبل لغة الأرض كلها"، فمنعهم من أن يفرضوا لغتهم على أنها اللغة، وحكم عليهم بالتعددية والترجمة.

النص المهدف:

La traduction, une question philosophique

La problématique de la traduction a plusieurs aspects. Les littéraires et les linguistiques ainsi que les philosophes l'ont traité et la traitent encore. Cependant, nous pouvons dire qu'aujourd'hui, la traduction est sans aucun doute une question philosophique, pas dans le sens où la philosophie interdit aux autres disciplines de s'y intéresser, mais au sens où la traduction est devenue aujourd'hui

le souci de la pensée qui tente de relire son patrimoine et de le dépasser, sans oublier que le problème majeur de la philosophie depuis Platon est le problème qui concerne le modèle et la copie.

Lorsque nous disons que la traduction est une question philosophique nous voulons dire par cela, avant tout, que l'on peut traiter la question de la philosophie grâce à la traduction. Il faudra comprendre les pages qui suivent comme moyen de décortiquer la structure de la métaphysique.

Derrière l'histoire de la traduction se trouve le mythe de la Tour Babel qu'on se voit obligé de citer ici tel qu'il figure dans La *Genèse* (XI, 1-9) :

« La terre entière utilisait la même langue et les mêmes mots. Or en se déplaçant vers l'orient, ils découvrirent une plaine dans le pays de Shinéar et y habitèrent. Ils se dirent: « Allons ! Moulons et cuisons des briques dans le four ». Les briques servirent de pierres et le bitume servit de mortier. « Allons ! dirent-ils, bâtissons-nous une ville et une tour dont la tête touche le ciel. Donnons-nous un nom pour ne pas être dispersés sur toute la surface de la terre ».

Le Seigneur descendit pour regarder la ville et la tour que bâtissaient les fils d'Adam. « Et il dit qu'ils ne sont tous qu'un seul peuple et qu'une seule langue et c'est leur première œuvre ! Maintenant, rien de ce qu'ils projettent de faire ne leur sera impossible ! Allons, descendons et brouillons ici leur langue, qu'ils ne s'entendent plus ! » Le Seigneur les dispersa sur toute la surface de la terre et les fils d'Adam arrêtèrent la construction de la ville. On lui donna le nom de Babel car c'est là que le Seigneur brouilla la langue de toute la terre, et c'est de là que le Seigneur dispersa les hommes sur toute la surface de la terre ».

C'est du nom de Babel que la cité fut baptisée car « c'est là que le Seigneur brouilla la langue de toute la terre ». Il empêcha les fils d'Adam d'imposer leur langue et les condamna au plurilinguisme et à la traduction.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
الترجمة مسألة تتعدد جوانبها	La problématique de la traduction	خطأ ترجمي لساني	غموض أحادي اللغة	Le problème de la traduction	ضرورة اللجوء إلى العملية التأويلية الملائمة لعملية الفهم
تترع الحق من غيرها	interdit aux autres disciplines	خطأ ترجمي لساني	غموض أحادي اللغة	Ote aux autres disciplines	ضرورة اللجوء إلى قاموس أحادي اللغة من أجل الوقوف على مختلف الاحتمالات الدلالية للمفردة
برجا رأسه إلى السماء	une tour dont la tête touche le ciel	خطأ منهجي	اعتماد الترجمة الحرفية	une tour dont le sommet touche le ciel	ضرورة اللجوء إلى العملية التأويلية الملائمة لعملية الفهم
فنزل الرب لينظر المدينة و البرج	Le Seigneur descendit pour regarder	خطأ ترجمي لساني	سوء اختيار المقابل	Le Seigneur descendit pour voir	ضرورة إيجاد المقابل الترجمي الملائم بالعودة إلى قاموس أحادي اللغة

المشروع الترجمي رقم 3: الترجمة الإدارية.

المؤلف/المؤلفون: الوزارة الأولى.

المصدر: وزارة التربية الوطنية.

النص موضوع الترجمة: "بيان الحكومة "

طبيعة الوثيقة: إدارية.

الكلمات المفتاحية:

بيان - حكومة - وزارة التربية الوطنية - إضراب - أساتذة - أنظمة تعويضية - أثر رجعي.

تاريخ الإصدار: 2009.

ظروف الانجاز: ترجمة فردية أثناء الحصة من اللغة العربية إلى اللغة الفرنسية مع إمكانية استعمال القاموس.

الجمهور المستهدف: أساتذة التعليم المتوسط و التعليم الثانوي.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بنص المشروع رقم 4:

- تعرّف الطالب على النص الإداري البسيط الذي قد يتعامل معه و هو يشتغل في المستقبل بوصفه مترجما رسميا في إحدى الإدارات على سبيل المثال.
- وضع الطالب في إطار عملي حقيقي.
- أن يقتصر الطالب في سياق النص على نقل المعلومات الموضوعية و الإعلامية فقط إذ إن الحديث في هذا السياق حديث عن ترجمة نص شفاف لا يحتمل تأويلا لرموزه اللغوية.

النص الأصل:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

الوزارة الأولى

بيان الحكومة

إن الحكومة تتابع بانشغال الاستمرار في الإضراب المعلن على مستوى التربية الوطنية، رغم استعداد إدارة هذا القطاع إلى الحوار حول اهتمامات هؤلاء المستخدمين.

ولا شك أن هذا الإضراب إذا ما تواصل قد تنجر عنه مخاطر على حسن سير تـمدرس التلاميذ وعلى تحضير امتحانات السنة البيداغوجية الجارية.

وبهذا الصدد، فإنه لا يمكن لأي كان أن يشكك في الجهود الهامة التي تبذلها الدولة من أجل ضمان التنمية البشرية، ولا سيما من أجل تحسين نوعية التربية الوطنية، والتعليم الجامعي والتكوين المهني، وكذا الصحة العمومية.

وفي نفس الوقت، ومع المصادقة على القانون الأساسي العام الجديد للوظيفة العمومية، فقد أكدت الحكومة عزمها على تحسين وضعية الموظفين بشكل عام، وقد تجسد ذلك بالفعل، من خلال النظام الجديد للأجور وسيتم تعزيزه عبر التنفيذ الوشيك للأنظمة التعويضية الخاصة بكل سلك في الوظيفة العمومية.

لذا، فإن الحكومة إذن توجه نداء إلى الأساتذة المضربين في قطاع التربية الوطنية قصد العودة الفورية إلى التدريس، فإنها تدعو نقاباتهم أيضا، إلى استئناف الحوار مع إدارتهم الوصية، بما في ذلك حول أنظمتهم التعويضية.

وبنفس هذه الروح، فإن الحكومة تعلن أن المراسيم التنفيذية المتضمنة النظام التعويضي لمختلف أسلاك الموظفين، سيتم تطبيقا بأثر رجعي اعتبارا من الفاتح جانفي 2008، وذلك مهما كان تاريخ المصادقة عليها وإصدارها في الجريدة الرسمية.

وعليه، فإن التعليم رقم 03، المؤرخة في 30 سبتمبر 2008، المتعلقة بمراجعة الأنظمة التعويضية للموظفين والأعوان المتعاقدين، قد تم تعديلها على نحو يأخذ في الحسبان الأثر الرجعي المشاركة إليه أعلاه.

الجزائر، في 15 نوفمبر 2009.

النص الهدف:

République Algérienne Démocratique et Populaire
Premier Ministère
Communiqué du Gouvernement

Le gouvernement suit avec préoccupation, la poursuite de la grève déclenchée au niveau de l'éducation nationale, en dépit de la disponibilité de l'administration de ce secteur au dialogue autour des intérêts de ses personnels.

Cette grève, si elle venait à se prolonger, soulèverait des risques sur le bon déroulement de la scolarité des élèves et sur la préparation des examens de l'année pédagogique en cours.

Pourtant nul ne peut contester les efforts importants que l'état mobilise pour garantir le développement humain, notamment l'amélioration de la qualité de l'éducation nationale, de l'enseignement universitaire et de la formation professionnelle, ainsi que de la santé publique.

Dans le même temps, et avec l'adoption du nouveau statut de la fonction publique, le Gouvernement a également confirmé sa volonté d'améliorer la situation des fonctionnaires en général. Cela s'est déjà concrétisé à travers le nouveau régime des salaires et sera consolidé à travers la mise en œuvre prochaine des régimes indemnitaires propres à chaque corps de la fonction publique. Dans ce même esprit, le Gouvernement lance un appel aux enseignants grévistes dans le secteur de l'éducation nationale pour une reprise immédiate des cours. Il invite leurs syndicats à reprendre le dialogue avec leur tutelle d'administration, y compris pour discuter de leurs régimes indemnitaires.

Par conséquent, l'instruction n°03 du 30 Septembre 2008 relative aux modalités de révision des régimes indemnitaires des fonctionnaires et agents contractuels, a été amendée pour tenir compte de la rétroactivité sus évoquée.

Alger, le 15 Novembre 2009.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
اهتمامات	Intérêts	خطأ ترجمي لساني	عدم اللجوء إلى العملية التأويلية	préoccupations	ضرورة اللجوء إلى العملية التأويلية الملازمة لعملية الفهم
أكدت	Confirmé	خطأ ترجمي في النقل	نقص في المحمول المعرفي اللغوي	Affirmé	ضرورة البحث عن الشحنة الدلالية التي تحملها الكلمة في اللغة الأصل بغية إيجاد المقابل الملائم مناسب
إدارتهم الوصية	Tutelle d'administration	خطأ ترجمي في النقل	اعتماد قاموس غير متخصص	Administration de tutelle	ضرورة العودة إلى القواميس المتخصصة

المشروع الترجمي رقم 4: الترجمة العلمية.

المؤلف/ المؤلفون: Ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie.

المصدر: <http://www.developpement-durable.gov.fr/>

النص موضوع الترجمة: "Gaz à effet de serre"

طبيعة الوثيقة: علمية.

الكلمات المفتاحية: Gaz à effet de serre, Rayonnement infrarouge, Atmosphère,

Température moyenne, Méthane.

تاريخ الإصدار: S.D

ظروف الانجاز: عمل منزلي مع إمكانية استعمال جميع المراجع المساعدة و بخاصة شبكة الانترنت (ضرورة).

الجمهور المستهدف: جمهور متخصص + جمهور عادي.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة:

◀ اختيار الأستاذ مدوّنة من تخصص حديث ينطوي على مصطلحات دقيقة، بل و وثيقة علمية
مجالها الدراسات المناخية.

◀ تعويد الطالب على ممارسة القراءة و البحث في هذه التخصصات الحديثة بهدف تكوينه تكويناً
ترجمياً كاملاً بإغناء محموله المعرفي.

◀ تعويد الطالب بل و دفعه إلى استعمال الشبكة العنكبوتية نظرا للكم الهائل من المعلومات التي تتوفر عليها في جل المجالات .

◀ تعويده على استخراج التعابير ذات الصبغة التخصصية و استعمالها، تلك التي تتردد أكثر من مثيلاتها في وقتنا هذا و في مجالات تخصص متنوعة و حديثة.

◀ تعريف الطالب على المراجع العلمية الالكترونية المحكّمة و المعتمد عليها عالميا و التي تزخر بشهرة علمية عالمية لنذكر منها:

- Encyclopédie Larousse.
- Encyclopédie Agora.
- Encyclopédie Technoscience.
- Encyclopédie Mediadico.

Gaz à effet de serre¹

Le principe de **l'effet de serre** est essentiel à la vie sur terre. L'énergie solaire se transforme en **rayons infrarouges** lorsque' elle atteint le sol terrestre. Ces rayons infrarouges sont renvoyés par la terre ; une partie de ces rayons sont piégés par les gaz à effet de serre contenus dans **l'atmosphère**, ce qui permet à la terre de se maintenir à une **température moyenne de 15 °C**.

Si l'effet de serre n'existait pas, la température serait de -18 °C sur terre.

Certains gaz à effet de serre sont d'origine naturelle : la vapeur d'eau provient de l'évaporation d'eau, les émissions de CO₂ de la respiration animale et végétale, des incendies de forêts, des éruptions volcaniques, du sous sol. **Le méthane** est issu des bactéries qui vivent dans les milieux sans oxygène, comme dans les marais, les mangroves ou les sédiments océaniques des sous- sols.

Les activités humaines sont fortement productrices de gaz à effet de serre : la combustion des énergies fossiles, les émissions de certaines industries, des transports et de la déforestation notamment augmentent considérablement la concentration de gaz à effet de serre dans l'atmosphère, ce qui contribue au réchauffement de la planète.

¹ <http://www.developpement-durable.gouv.fr/>

« Site officiel du ministère de l'écologie, du développement durable et de l'énergie ».

المنهجية المعتمدة في ترجمة النص: البحث الوثائقي

الخطوة الأولى: التعرف على النص.

- نوع النص: علمي.
- مجال النص: الدراسات المناخية.
- المجال الفرعي للنص: التغيرات المناخية.
- السياق: "الغازات الدفيئة" / "الغازات المسببة للاحتباس الحراري"
- « Phénomène de l'effet de serre ».
- التمييز بين اللغة العادية و اللغة المصطلحية في النص:

« La vapeur d'eau provient de l'évaporation d'eau, des émissions de CO₂, de la respiration animale et végétale. »

الاستعمال اللغوي في هذه الجملة استعمال عادي، حيث تمّ التعامل مع المفردات (Vapeur)، (Evaporation)، (Emission)، (Respiration) في إطار شكل لغوي مجرد و هذا ما تسعى إليه "المعجمية" (Lexicologie) التي تشتغل على اللغة العادية على عكس المصطلحية (Terminologie) التي تنكب على دراسة اللغة المتخصصة باستهدافها لمجموعة لغوية متخصصة في مجال معين.

وفي هذا الإطار أي إطار اللغة المصطلحية نذكر الجملة الآتية:

« L'énergie solaire se transforme en rayons infrarouge lorsque' elle atteint le sol terrestre »

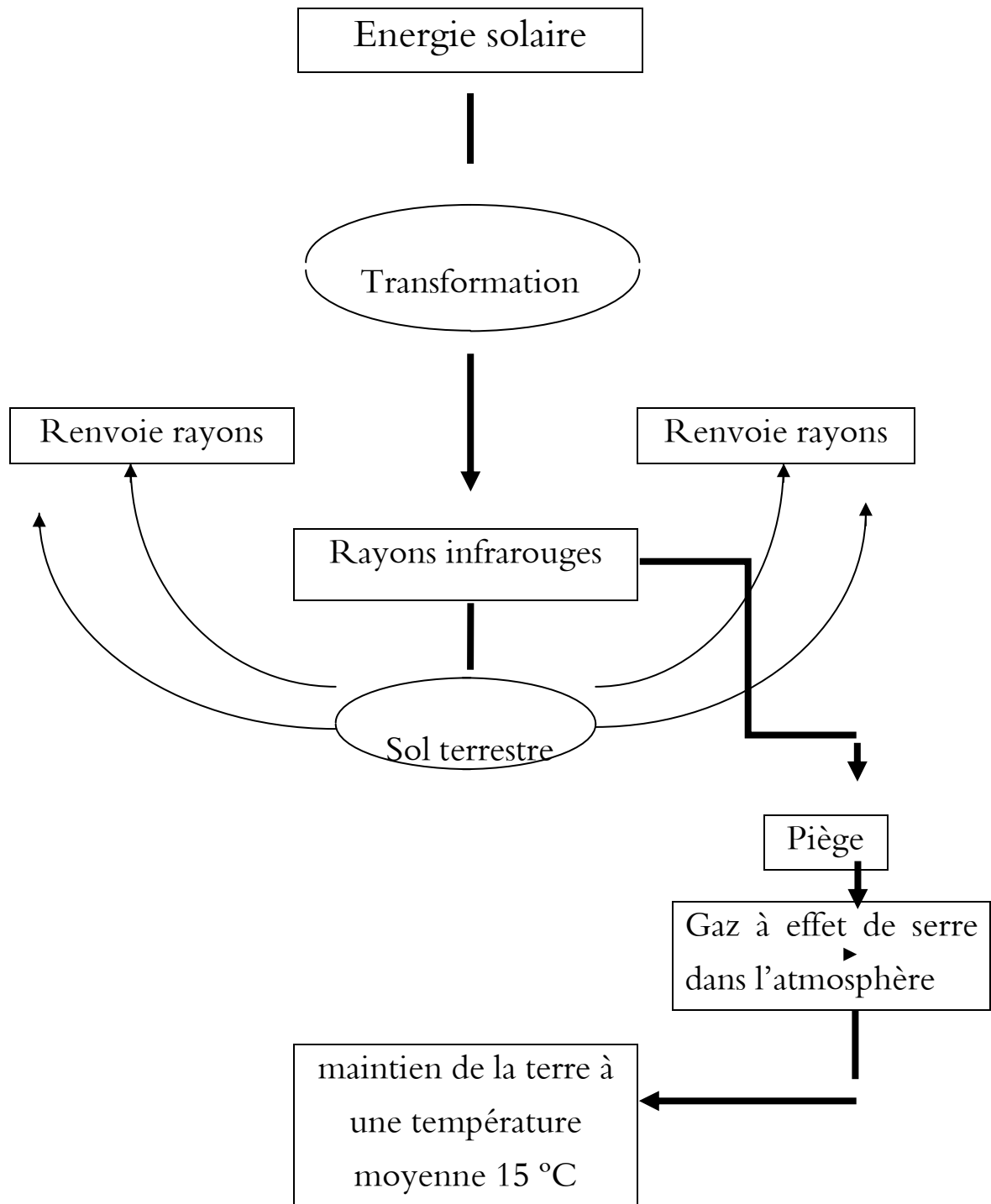
و الجدير بالذكر في هذا المقام أن المصطلحات تعبّر عن نفسها من أجل نفسها لا غير حيث لا تؤثر في عناصر اللغة (لا التركيبية و لا المورفولوجية و لا حتى الأسلوبية)، حيث أنه لما يستخرج

المصطلح و يعرف في النص موضوع الترجمة فلا داعي لتأويله إذ أن تعريفه و مفهومه يميزه لا محال عن باقي مصطلحات النص الأخرى:

- Gaz à effet de serre.
- Rayonnement infrarouge.
- Température moyenne.
- Atmosphère.
- Méthane.

الخطوة الثانية:

— قيام الطلبة بتفكيك النص إلى وحدات صغيرة بهدف استخراج الأفكار الأساسية والعناصر المكونة له:



- معرفة حدود البحث التوثيقي:

لن يخرج بحث الطالب عن مجال الدراسات المناخية و بالاعتماد على مراجع علمية بحتة على الشبكة العنكبوتية إذ أنه قام بتحديد نوع الوثائق التي سيتم على أساسها البحث التوثيقي.

الخطوة الثالثة:

- Encyclopédie Larousse.
- Encyclopédie Agora.
- Encyclopédie Technoscience.
- Encyclopédie Universcience.
- Encyclopédie Futura science.
- Encyclopédie Mediadico.
- Encyclopédie Wikipédia.
- Encyclopédie CNRS.

سيتم اعتماد هذه المراجع و التي سيقدمها الأستاذ لطلبتة أولا في إطار وثائق الفهم (Documentation de compréhension) في اللغة الأصلية (اللغة الفرنسية) على النحو الآتي و ذلك حتى يتسنى للطلاب التعمق في موضوع الترجمة و جزئياته باللغة الأصلية:

1/ Documentation de compréhension : « Effet de serre »

1. Larousse : Encyclopédie

<http://www.larousse.fr/encyclopédie>

L'effet de serre est un phénomène naturel. L'essentiel de l'énergie reçue par la terre provient du Soleil sous forme de lumière visible. Une partie de ce rayonnement (30 % en moyenne) est réfléchi par les nuages ou par la surface terrestre ; cette fraction réfléchi, l'albédo, peut osciller entre 5 % sur une mer calme et 85 % sur la neige fraîche. Une autre partie (20 %) est absorbée par

l'atmosphère, mais l'essentiel du rayonnement solaire (c'est-à-dire 50 %) l'est par la surface terrestre (océans et continents). Il est alors transformé en rayonnement infrarouge, c'est-à-dire en chaleur, puis il est renvoyé vers l'espace, où il chauffe l'atmosphère. Certains gaz contenus dans l'atmosphère absorbent ce rayonnement thermique et réémettent de la chaleur vers la surface terrestre : c'est ce que l'on appelle l'*effet de serre*, car le processus s'apparente à celui qui se produit dans une serre dont la couverture transparente laisse passer la lumière solaire, mais piège la chaleur en la renvoyant vers les cultures. L'effet de serre est donc un phénomène naturel. Il induit une température globale moyenne de + 13 °C à la surface de la terre, permettant à l'eau de se maintenir à l'état liquide et donc à la vie de se développer. Sans l'effet de serre, la température serait de -18 °C. En revanche, l'augmentation de l'effet de serre observée aujourd'hui n'est pas naturelle, mais imputable aux conséquences de certaines activités humaines.

2. Encyclopédie de l'Agora :

<http://agora.qc.ca/Dossiers/Encyclopedie/>

Phénomènes naturel par lequel les êtres vivants concourent, en rejetant certains gaz dans l'atmosphère semblable à celui qui se produit dans une serre, l'environnement dont ils ont besoin pour survivre.

3. Futura science :

<http://www.futura-sciences.com/>

Phénomène thermique bien connu sur les planètes comme la Terre et Vénus où l'atmosphère laisse passer une partie du rayonnement du Soleil qui vient frapper le sol. Réchauffé, celui-ci émet un rayonnement infrarouge qui est en partie ou totalement piégé par l'atmosphère rendue « imperméable » par la présence de gaz dont principalement la vapeur d'eau sur terre, et le CO₂ (sur Venus et à moindre degré sur Terre).

Il y a alors une isolation accrue de la planète et un réchauffement général de celle-ci. A noter que l'effet de serre existe aussi sur Mars bien que beaucoup plus faible.

2/ Documentation de compréhension : « Rayonnement infrarouge »

1. Encyclopédie techno-science :

<http://www.techno-science.net>

Le rayonnement infrarouge (IR) est un rayonnement électromagnétique d'une longueur d'onde supérieure à celle de la lumière visible mais plus courte que celle des micro-ondes.

Le nom signifié « en-deçà du rouge » (du latin *infra* : « en-deçà de »), le rouge étant la couleur de longueur d'onde la plus longue de la lumière visible. Cette longueur d'onde est comprise entre 700 nm et 1mm.

Les infrarouges sont souvent associés à la chaleur car, à température normale, les objets émettent spontanément des radiations dans le domaine des infrarouges, la relation exacte étant donnée par la loi du rayonnement du corps noir ; par ailleurs, le rayonnement infrarouges met en vibration les atomes du corps qui les absorbe et donc élève sa température (transfert de chaleur par rayonnement).

3/ Documentation de compréhension : « Atmosphère »

1. Wikipédia :

Le mot atmosphère peut avoir plusieurs significations :

- En astronomie

L'atmosphère de la Terre est la couche gazeuse qui entoure le globe terrestre.

L'atmosphère est l'enveloppe gazeuse entourant certains astres, comme l'atmosphère d'une planète ou l'atmosphère stellaire d'une étoile. Dans le cas d'une planète « gazeuse », l'atmosphère désigne la partie de la planète dont la matière est en phase gazeuse.

- En physique

L'atmosphère (atm) est une unité de pression.

2. Mediadico : dictionnaire de l'académie française (8^{ème} édition)

<http://www.mediadico.com>

Couche d'air qui environne la terre. La hauteur moyenne de l'atmosphère est de vingt lieus. Poids, pression de l'atmosphère. Atmosphère chargée de vapeurs.

Il se dit, en termes de Physique, de Tout fluide subtil et élastique qui enveloppe un corps et en suit les mouvements. L'atmosphère des planètes. L'atmosphère du soleil. Atmosphère électrique.

4/ Documentation de compréhension : « Température moyenne »

1. CNRS :

<http://www.cnrs.fr/>

La valeur de la température moyenne

Elle est obtenue en faisant la moyenne de la température sur toute la surface de la Terre (océans et continents, la surface de ces derniers étant ramenée au niveau de la mer), et sur toute l'année. On trouve alors une valeur de +15 °C. On estime qu'elle est connue au dixième de degré près.

Il peut paraître aberrant de caractériser une surface aussi variée, avec de tels écarts saisonniers, par une température moyenne. Cela se justifie par le fait que température et énergie rayonnée sont deux notions équivalentes :

Tout objet maintenu à une certaine température, perd constamment de l'énergie sous forme de rayonnement. L'énergie rayonnée est fixée par sa température. Quand l'objet est très chaud, le rayonnement émis par sa surface devient lumineux (charbon rougeoyant vers 500°C, métal chauffé à blanc vers 1000°C...); quand il est à la température ordinaire, le rayonnement émis est invisible à l'œil.

Dire que la surface de la Terre est à +15°C revient à dire qu'en moyenne chaque mètre carré de la surface de la Terre 'rayonne' (c'est-à-dire émet un rayonnement infrarouge d'une énergie de 390 watts), c'est-à-dire 390 joules par seconde.

5/ Documentation de compréhension : « Le Methane »

1. Wikipédia :

Le méthane (R50) :

Cette molécule possède 1 atome de carbone (C) et 4 atomes d'hydrogène (H). Le méthane est le composant principal du gaz naturel. C'est le principal constituant du biogaz issu de la fermentation de matières organiques animales ou végétales en l'absence d'oxygène.

Il est fabriqué par des bactéries méthanogènes qui vivent dans des milieux anaérobiques c'est-à-dire sans oxygène.

Le méthane est ainsi le seul hydrocarbure classique qui peut être obtenu grâce à un processus biologique naturel. Nous utilisons principalement du gaz naturel et donc du méthane fossile, mais l'utilisation du méthane renouvelable, aussi appelé biogaz, est en développement : Suède, Allemagne, Danemark, Viêt-Nam, Cambodge, Chine, Inde...

Le méthane se dégage naturellement des zones humides peu oxygénées comme les marais et les terres inondées. Il se forme aussi dans l'estomac des mammifères.

Des quantités importantes de méthane sont piégées sous forme d'hydrates de méthane au fond des océans. Mais attention : le carbone de ce méthane fossile n'est plus (du fait de la désintégration isotopique survenue sur des dizaines de milliers d'années), le plus souvent, du carbone 14 (^{14}C) mais son isotope : le carbone 12 (^{12}C). En cas de réchauffement climatique important, ce ^{12}C , pourrait être largement relargué, ce qui ne serait pas sans poser de nombreux problèmes écologiques supplémentaires. De plus il en irait de même du dioxyde de carbone (CO_2) « fossile » piégé en encore plus grandes quantités au fond des océans sous forme de sels (principalement des bicarbonates)...

2. Microsoft Encarta 2009, 1993–2008 Microsoft corporation

Méthane, également appelé gaz des marais. C'est un gaz de formule CH_4 . Le méthane est le premier composé de la série des alcanes, ou paraffines, sous-famille des hydrocarbures. Le méthane est plus léger que l'air. Il est incolore, inodore et s'enflamme à $667\text{ }^\circ\text{C}$ en présence d'oxygène. On le trouve dans le gaz naturel. Dans les mines de houille, il forme un mélange grisouteux. C'est également un sous-produit du raffinage du pétrole et un produit de décomposition dans les marais. Le méthane est un constituant majeur de l'atmosphère des planètes Jupiter, Saturne, Uranus et Neptune. Dans l'atmosphère terrestre, il intervient manifestement dans la formation des nuages phosphorescents. Il peut être synthétisé par l'hydrogénation du carbone ou de l'oxyde de carbone, ou par action de l'eau sur le carbure d'aluminium. On peut également obtenir le méthane en chauffant l'éthanoate de sodium en présence d'un alcali. Le méthane est un combustible de grande valeur. Il est également important dans la production de l'hydrogène, du cyanure d'hydrogène, de l'ammoniac, de l'acétylène et du formaldéhyde.

Le méthane fond à $-182.5\text{ }^\circ\text{C}$ et bout à $-161.5\text{ }^\circ\text{C}$.

من خلال وثائق الفهم هاته و التي تتوقف على الكلمات المفتاحية للنص موضوع الترجمة، سيتمكن الطالب من إيجاد الشروحات اللازمة لكل مصطلح و التي ستساعده على فهم أدق للنص موضوع الترجمة.

الخطوة الرابعة:

● سيتم البحث في هذه المرحلة الرابعة عن الوثائق المساعدة في عملية الترجمة، و التي ستكون حتما في اللغة المنقول إليها أي اللغة العربية، حيث لن تخرج هي أيضا عن سياق موضوع النص الأصل. تعرف هذه الوثائق بالوثائق المساعدة (Documentation de transfert)، و التي ستمكن الطالب من إيجاد المقابلات في اللغة العربية و المتعارف عليها عند أهل الاختصاص ناهيك على تمكينه من استعمال التعبيرات و أسلوب الكتابة الخاصة بميدان المناخ و الدراسات المناخية كونه مجال علمي محض قائم بذاته:

1- <http://www.ipcc.ch/index.htm>

الهيئة الحكومية الدولية / قاعدة العلوم الفيزيائية:

IPCC Fourth Assessment Report : Climate change 200

غازات الدفيئة

إن العامل المسيطر في التأثير الإشعاعي في العصر الصناعي هو ازدياد تركيز مختلف غازات الدفيئة في الغلاف الجوي. ينتج عدد من الغازات الدفيئة الأساسية طبيعيا لكل الازدياد في تركيزاتها في الغلاف الجوي خلال السنوات المئتين و الخمسين الماضية يعود معظمه إلى النشاطات البشرية، فيما تكون غازات الدفيئة الأخرى ناتجة كليا على الأنشطة البشرية. يحدد التغيير في تركيز كل غاز دفيئة في الغلاف الجوي خلال فترة و فاعلية الغاز في إحداث خلل في الميزان الإشعاعي، مساهمة هذا الغاز التأثير الإشعاعي خلال الفترة المحددة. تتغير تركيزات غازات الدفيئة المختلفة في الغلاف

الجوي الواردة في هذا التقرير بأكثر من ٨ درجات وطأةX^٨ ١٠ (و تتغير فاعليتها الإشعاعية بأكثر من ٤ درجات وطأةX^٤ ١٠)، (ما يعكس التنوع الكبير في خصائصها و مصادرها.

إن التركيز الحالي لغاز دفيئة في الغلاف الجوي هو النتيجة الصافية لتاريخ انبعاثاته الماضية و زولانه من الغلاف الجوي. إن الغازات و الأهباء الجوية المذكورة هنا هي نتيجة انبعاثات الأنشطة البشرية في الغلاف الجوي أو نتيجة انبعاثات أنواع الغازات الأسلاف في الغلاف الجوي. تزول هذه الانبعاثات بفعل عمليات زولان كيميائية و فيزيائية. باستثناء ثاني أكسيد الكربون CO₂، (تزول هذه العمليات عادة نسبة محددة من كمية الغاز في الغلاف الجوي من كل سنة، و يحدد انعكاس نسبة الإزالة هذه متوسط فترة حياة الغاز. في بعض الحالات، قد يتغير معدل الإزالة مع تغير تركيز الغاز أو خصائص الغلاف الجوي (الحرارة أو ظروف الخلفية الكيميائية على سبيل المثال).

تستقر غازات الدفيئة الطويلة العمر كثاني أكسيد الكربون CO₂ (و الميثان CH₄)، (و أكسيد النيتروز N₂O) كيميائيا و تبقى في الغلاف الجوي لفترة زمنية تتراوح بين العقد و القرون أو أكثر، فيكون لانبعاثها تأثير طويل الأمد على المناخ. بما أن عمر هذه الغازات طويل، فهي تمتزج جيدا في الغلاف الجوي بسرعة أكبر من سرعة إزالتها و يمكن تقدير تركيزاتها العالمية بدقة البيانات في مواقع قليلة. ما من عمر محدد لثاني أكسيد الكربون إذ أنه يذوب باستمرار بين الغلاف الجوي و المحيطات و محيط الأرض الحيوي و تتضمن إزالته الصافية من الغلاف الجوي مجموعة من العمليات في نطاقات زمنية مختلفة.

إن الغازات القصيرة العمر (على غرار ثاني أكسيد الكبريت و ثاني أكسيد الكربون) هي غازات متفاعلة كيميائيا وتزيلها عادة عمليات الأكسدة الطبيعية في الغلاف الجوي أو تزول عن السطح أو في الهطال، لذلك تختلف تركيزاتها كثيرا. إن الأوزون هو غاز يتشكل و يدمر من خلال تفاعلات كيميائية تتضمن أنواعا أخرى ضمن الغلاف الجوي. في التروبوسفير، يؤدي التأثير

البشري على الأوزون أولاً إلى تغير في الغازات الأسلاف التي تؤدي إلى إنتاجه، فيما في الستراتوسفير، يؤدي التأثير البشري أولاً إلى تغيرات في معدلات إزالة الأوزون بسبب المركبات الكربونية الفلورية الكلورية و مواد أخرى مستنفدة للأوزون.

2- الموسوعة الجغرافية، ترجمة و إعداد عماد الدين أفندي وسائر بصره جي، دار الشرق العربي، لبنان، بيروت، الطبعة الأولى، 2011.

أثر الدفينة

أثر الدفينة أو الاحتباس الحراري هو العملية التي تحبس بها غازات الغلاف الجوي حرارة الشمس لتبقى الأرض دافئة. تتصرف غازات ثاني أكسيد الكربون و الميثان و الأوزون في هذه الحالة كزجاج الدفينة الذي يحبس الحرارة فيها. تسمح هذه الغازات لطاقة الشمس أن تتخللها متجهة نحو الأرض ولكنها لا تسمح لها بالمغادرة.

غازات الدفينة

- يمكن لغازات الدفينة أن تكون غازات طبيعية أو من صنع الإنسان كغاز الكربونات الكلور فلورية و تتألف غازات الدفينة من ستة غازات رئيسية هي: ثاني أكسيد الكربون و الميثان و أكسيد النيتروجين و الأوزون و كربونات الكلور فلورية.
- بخار الماء: هو أكثر غازات الدفينة توفراً في الغلاف الجوي و هو المسؤول عن 60 ٪ إلى 70 ٪ من أثر الدفينة الطبيعي.
- ثاني أكسيد الكربون: وهو من أبرز المساهمين في ظاهرة ازدياد أثر الدفينة. تطلق دورة الكربون هذا الغاز بشكل طبيعي في الغلاف الجوي، ولكن النشاطات البشرية كحرق الوقود الحفري من بترول و غاز طبيعي و فحم حجري تطلقه بشكل صناعي فتزيد من كمياته في الغلاف الجوي.

- الميثان: هو أحد غازات الدفيئة الطبيعية. وهو أكثر قدرة من ثاني أكسيد الكربون بحوالي 21 ضعفا في احتجاز الحرارة. ينطلق غاز الميثان في الغلاف الجوي من مطارح النفايات و المستنقعات و حقول الأرز و من تربية المواشي، ومن الغاز الطبيعي، ومن عمليات التنقيب و استخراج الفحم الحجري.
- أكسيد النتروجين: يمكن لأكسيد النتروجين أن يحتجز الحرارة أكثر من ثاني أكسيد الكربون بحوالي 300 مرة. و يطلق أكسيد النتروجين في الغلاف الجوي عبر الاستخدام المفرط للأسمدة التي تحوى النتروجين و من حرق الوقود الحفري و إنتاج حمض الآزوت.
- الأوزون الطبيعي: هو غاز طبيعي موجود في طبقتي التروبوسفير و الستراتوسفير. يحمينا الأوزون الموجود الستراتوسفير من أشعة الشمس فوق البنفسجية الضارة. و لكن الأوزون الموجود في التروبوسفير يعمل كأحد غازات الدفيئة.
- كربونات الكلور الفلورية: و هي غازات مركبة تتألف من الكربون و الكلور و الفلور. تستخدم كربونات الكلور الفلورية في المرذذات و الثلاجات و مكيفات الهواء و المرشات و محاليل التنظيف.
- تتفاعل كربونات الكلور الفلورية مع جزئيات الأوزون الموجودة في الستراتوسفير و تدمرها.

الآثار الناجمة عن زيادة أثر الدفيئة:

- تغير المناخ.
- ذوبان الأنهار الجليدية و ارتفاع مستوى البحر.
- غمر كثير من الجزر و المناطق السياحية.
- زيادة الهطول و الفيضانات في بعض المناطق مما يؤدي إلى المجاعات و الوفيات.
- انقراض كثير من أصناف النباتات و الحيوانات.

هكذا يمكن وضع معجم للمصطلحات العلمية التي وردت في النص الأصل و التي تم إيجاد مقابلاتها في اللغة الهدف على النحو الآتي:

المصطلح العلمي الفرنسي	المقابل العلمي العربي
Gaz à effet de serre	-الغازات الدفيئة -الغازات المسببة للاحتباس الحراري -غازات الصوبة الخضراء
Rayonnement infrarouge	الأشعة تحت الحمراء
Atmosphère	الغلاف الجوي
Température moyenne	معدل درجة الحرارة
Méthane	الميثان

و تأتي في الأخير مرحلة إعادة الصياغة أي مرحلة الترجمة:

النص الهدف

الغازات الدفيئة

إن ظاهرة الغازات الدفيئة ظاهرة ذو أهمية كبرى لضمان الحياة على سطح الأرض، إذ تتحول الطاقة الشمسية إلى الأشعة الحمراء لذا ووصولها فوق سطح الأرض لتنبعث مرة أخرى منه، و تبقى تلك الأشعة حبيسة الغازات الدفيئة في جزئها التي يحويها الغلاف الجوي، الأمر الذي يجعل سطح الأرض يحافظ على معدل درجة حرارة 15° سلزيوس.

و لولا وجود الغازات الدفيئة لقدّرت درجة حرارة سطح الأرض ب 18 درجة سلزيوس تحت الصفر.

إن بعض الغازات الدفيئة من أصل طبيعي، فنجد مثلاً بخار الماء الناتج عن تبخر المياه و انبعاث غاز ثاني أكسيد الكربون الناتج عن العملية التنفسية الحيوانية و النباتية و عن حرائق الغابات و كذا عن ثوران البراكين تحت الأرضية.

الميثان فهو يأتي من البكتيريا التي تعيش في الأماكن التي ينعدم فيها الأكسجين كالمستنقعات و الغابات الساحلية و حتى أماكن الترسبات المحيطية تحت الأرضية.

النشاطات الإنسانية تساهم بشكل فعال في ظاهرة إنتاج الغازات الدفيئة على غرار حرق الوقود الحفري و الانبعاث الناجمة عن بعض الصناعات و عن وسائل النقل، كما يزيد إتلاف الغابات بشكل معتبر في تركيز الغازات الدفيئة في الجو، الأمر الذي يساهم في ظاهرة الاحتباس الحراري.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
Rayons infrarouges	الأشعة الحمراء	نقص في القدرات	قلة الانتباه و عدم التركيز	الأشعة ما تحت الحمراء	ضرورة الوقوف عند القدرة على التركيز
Le méthane est issu	الميثان فهو يأتي	خطأ منهجي	ترجمة حرفية	أما الميثان فمصدره	عدم الالتصاق بالرموز اللغوية الأصلية
Une partie de ces rayons sont piégés par les gaz à effet de serre contenus dans l'atmosphère	و تبقى تلك الأشعة حبيسة الغازات الدفيئة في جزئها التي يحويها الغلاف الجوي	خطأ ترجمي في النقل	صياغة ركيكة	و يبقى جزء من تلك الأشعة حبيس الغازات الدفيئة التي يحويها الغلاف الجوي	ضرورة تكثيف القراءات لتحسين الصياغة
Les activités humaines sont productrices	النشاطات الإنسانية تساهم	خطأ ترجمي في النقل	خلل في المعرفة الخاصة باللغة العربية	تساهم النشاطات الإنسانية	ضرورة الانتباه إلى خصوصيات اللغة العربية على أنها لغة فعلية

المشروع الترجمي رقم 5: الترجمة الطبية.

المؤلف/المؤلفون: J. Du Cailar

المصدر: « Précis d'Anesthésie »

النص موضوع الترجمة: « Histoire de l'Anesthésie » - L'Anesthésie Moderne de 1932 à 1978 ».

طبيعة الوثيقة: طبية.

الكلمات المفتاحية: Anesthésie , Histoire , Anesthésie moderne , Somnifères , Drogues.

تاريخ الإصدار: S.D.

ظروف الانجاز: عمل منزلي مع إمكانية استعمال جميع المراجع المساعدة و إجراء مقابلات مع أطباء متخصصين إذا أمكن.

الجمهور المستهدف: جمهور متخصص.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بالمشروع رقم 8:

◀ تعريف الطالب بالنصوص الطبية المتخصصة و ما يتميز به الحقل الطبي من دقة و موضوعية نظرا لانتمائه إلى المجال العلمي البحث. سيقدم الأستاذ النص موضوع الترجمة (Anesthésie moderne) حيث و بعد انتهاء الطلبة من الاطلاع عليه، سيعرض الأستاذ نصا آخر يدور فيه الحديث عن الموضوع نفسه و لكن في لغة طبية متخصصة إلى أعلى درجة بغية تمكينهم من التمييز البراغماتي ما بين النصوص المتخصصة التي لا يستطيع أن يكشف معناها إلا أهل الاختصاص من الأطباء و بين النصوص المتخصصة المبسطة.

◀ تعريف الطالب بالمصطلحات الطبية و ما تحمل ترجمتها إلى اللغة العربية من صعوبات عويصة حيث تطرح في هذا السياق إشكالية توحيد المصطلحات الطبية.

◀ حث الطالب على الاجتهاد بغية إيجاد المقابلات الصحيحة و الدقيقة لمصطلحات النص الأصلي.

◀ وضع الطالب أمام حقيقة أخرى تتمثل في افتقار مكتباتنا إلى أحدث الكتب الطبية المترجمة، فالكثير منها لم يعرف تجديدا منذ سنوات، لنذكر على سبيل المثال "المعجم الطبي الموحد" الذي أشرف على إعداده أطباء عرب تحت رعاية مجلس وزراء الصحة العربي و منظمة الصحة العالمية و اتحاد الأطباء العرب للتربية و الثقافة و العلوم، و الذي اتبعت فيه طريقتي التعريب أو ما يعرف أيضا بالكتابة الصوتية، و إيجاد المقابل العربي بالرجوع إلى التراث (ابن سينا و غيره).

L'ANESTHÉSIE MODERNE DE 1932 À 1978

L'introduction dans la pharmacopée des anesthésiques généraux intraveineux allait une nouvelle fois transformer fondamentalement les techniques de l'époque. Plus encore, la conception même que l'on avait du but recherché allait évoluer en deux grandes étapes avec l'introduction dans l'«association médicamenteuse anesthésique» des curares, puis plus tard avec celle des neuroleptiques et des analgésiques centraux de grande puissance.

Première étape : La première étape est caractérisée par l'utilisation, à partir de 1932, des barbituriques intraveineux. Sans doute Ore de Bordeaux avait déjà tenté de réaliser une anesthésie par voie veineuse à l'aide d'hydrate de chloral dès 1872, et Fredet, Thaleimer, Desplas avaient expérimenté deux somnifères, le *Numal* et le *Soneryl*; en fait, ce sont Weese et Scharpf qui, dès 1932, inaugurent l'ère des barbituriques avec l'hexobarbital ou *Evipan*. Deux ans après, Lundy introduit le thiopental ou *Pentothal* aux Etats-Unis.

L'anesthésie par voie veineuse prit rapidement une importance considérable et contribua largement à l'abondant total ou partiel d'agents plus anciens tels que le chloroforme ou l'éther et, au contraire, à l'extension de l'emploi d'agents encore peu utilisés ou plus récents, tels que le protoxyde d'azote, le vinéther, le cyclopropane, le trichloréthylène. En fait, très vite Lundy, le premier, reconnaissant que les barbituriques ne pouvaient apporter qu'une « narcose » plus ou moins profonde, insistait à nouveau sur la nécessité de réaliser des « anesthésies équilibrées », au cours desquelles la combinaison des différentes drogues pré-anesthésiques avec les divers agents anesthésiques devait en principe permettre de cumuler les avantages de chacune tout en évitant le danger que pouvait comporter l'emploi d'une seule donnée à un taux élevé.

Deuxième étape : La seconde étape est dominée par l'introduction dans la pratique courante de la *curarisation* dont les effets sont connus depuis 1595 grâce aux observations de Sir Walter Raleigh et expliqués par les travaux célèbres de Claude Bernard en 1844, qui prouve que le curare n'intervient qu'au niveau de la jonction myo-neurale. Il faut attendre 1935 avec la synthèse de la d-tubo-curarine par King, puis l'obtention d'un produit purifié par Mac Intyre commercialisé sous le nom *d'Intocostrine* pour que la Griffith et Johnson, de Montréal, l'emploient pour la première fois en anesthésie en 1942. C'est E. Kern qui en répand ensuite l'usage en France. Un nouveau pas en avant était fait vers la dissociation des objectifs à atteindre en cours d'intervention. La curarisation allait permettre d'obtenir ce relâchement musculaire indispensable à l'acte chirurgical sans qu'il soit pour autant nécessaire d'augmenter les doses d'un « anesthésique puissant unique », dépresseur central, dépresseur de la fonction cardio-vasculaire et toxique au plan rénal et hépatique. La notion d'anesthésie équilibrée prenait dès lors toute sa signification et l'éther, en particulier, tombait dans l'oubli. Le curare permettait en outre des manœuvres plus simple et plus rapide d'intubation trachéale, devenues par ailleurs indispensables au contrôle ou à l'assistance ventilatoire, que précisément l'emploi de curare imposait et qui était permise grâce à la généralisation des appareils d'anesthésie « en circuit fermé ».

النص المتخصص الموازي:

L'ANESTHÉSIE

L'anesthésie est un ensemble de techniques, permettant la réalisation sans mémorisation et sans douleur des interventions chirurgicales, médicales ou obstétricales. Certains examens invasifs, s'associe la nécessité d'une surveillance continue et souvent d'un contrôle artificiel (physique et/ou pharmacologique) des fonctions vitales : respiration (fréquence et volumes respiratoires,

oxymétrie), hémodynamique (fréquence et rythme cardiaques, pression artérielle), thermorégulation, tonus musculaire.

L'anesthésie générale est un état de narcose accompagné d'une diminution des réactions neurovégétatives et d'une altération transitoires des fonctions respiratoires et cardiovasculaires. Ses objectifs sont la perte de conscience, l'absence de douleur et le relâchement musculaire.

L'anesthésie générale se compose de trois étapes :

- **L'induction : endormissement :**

- o Réalisée par voie veineuse ou par inhalation.
- o Contrôle des voies aériennes du patient suite à la diminution voire à l'arrêt de la ventilation du patient provoqué par l'induction.

- **L'entretien :**

- o Réalisé en utilisant des agents gazeux (halogénés) et/ou des agents administrés par voie intraveineuse, de façon intermittente ou continue. La qualité de l'anesthésie s'apprécie essentiellement en observant les variations de pression artérielle et de fréquence cardiaque.
- o Le réchauffement du patient a pour but de le conserver en normothermie et de limiter au maximum les pertes caloriques.
- o Compensation des pertes hydroélectrolytiques ainsi que les pertes sanguines, si elles existent.

- **Le réveil :**

- o C'est le résultat de l'élimination partielle ou totale des agents anesthésiques administrés.
- o Transfert du patient en Salle de Surveillance Post Interventionnelle (S.S.P.I.) pour une surveillance des risques post-opératoires et post-anesthésiques du patient :
 - Surveillance et maintien des grandes fonctions vitales.

- Préventions et traitements de toutes complications.
- Evaluation et prise en charge de la douleur.
- L'anesthésie loco-régionale, qu'à elle, est une abolition transitoire de la conduction nerveuse dans un territoire corporel prédéfini. Elle peut être médullaire (rachi-anesthésie, anesthésie péridurale), périphérique (bloc plexique, ...) ou locale.
- Les techniques d'anesthésie locorégionale ont donc pour but d'interrompre transitoirement la transmission des messages douloureux le long des structures nerveuses, tout en préservant l'état de conscience du patient.
- Les anesthésiques locaux provoquent un blocage non sélectif et réversible des fibres nerveuses : ils interrompent la conduction nerveuse non seulement sur les fibres sensitives, mais aussi sur les fibres motrices. Il s'ensuit un blocage portant à la fois sur la sensibilité et sur la motricité, à des degrés variables dépendant du site d'injection, de la quantité administrée et de la nature de l'agent anesthésique utilisé.
- Il existe ainsi plusieurs types d'anesthésie loco-régionale :
 - Anesthésies loco-régionales péri-médullaire :
 - Rachi-anesthésie.
 - Anesthésie péridurale.
 - Anesthésies loco-régionales périphériques :
 - Blocs membres supérieurs.
 - Blocs membres inférieurs.

المنهجية المعتمدة في ترجمة النص الطبي: البحث التوثيقي

الخطوة الأولى: التعرف على النص

- قراءة النص موضوع الترجمة.
- التعرف على نوع النص: نص علمي متخصص.
- التعرف على مجال النص: نص طبي.
- تحديد موضوع النص باستخراج كلماته المفتاحية:
Anesthésie- Somnifères- Drogues- Histoire d'Anesthésie.
- التمييز بين اللغة العادية و اللغة المصطلحية في النص.
- استخراج الطالب مجموعة من المصطلحات و المفاهيم المتخصصة على النحو:
 - Pharmacopée des anesthésiques généraux intraveineux – curarisation
 - Analgésiques centraux – jonction myoneutrale – thiopental
 - Barbituriques intraveineux – D tubo curarine – neuroleptiques
 - Hydrate de chloral – Intubation trachéale – analgésiques
 - Anesthésie par voie veineuse – Barbiturique –curare – narcose
 - Drogues pré-anesthésique –vinéther – Ether

الخطوة الثانية: التحضير للبحث

- تقسيم النص إلى وحدات ترجمية صغرى –الأفكار و الجمل–.
- استخراج العناصر و الأفكار الأساسية المكونة له.
- الوقوف على المصطلحات و استخراجها.
- البحث عن المقابلات.

الخطوة الثالثة: مرحلة البحث في النص الأصل

- يتم البحث أولا في الوثائق المكتوبة في اللغة الأصل "اللغة الفرنسية في سياقنا هنا".

– إيجاد بعض الشروحات للكلمات المصطلحية المفتاحية التي استخرجها الطالب في المرحلة السابقة.

– قد يلجأ الطالب إلى البحث عن المعلومة نفسها داخل النص (Recherche intra-textuelle)، حيث قد يحوي النص موضوع الترجمة على بعض التعريفات التي تمكن الطالب من فهم المعلومة و لو جزئياً:

« Desplas avaient expérimenté deux Somnifères, le Numal et le Soneryl... »

و في هذه الجملة مثال على حالة تعريف داخل النص و هو تعريف يخص المصطلحيين: «Soneryl» و «Numal» على أنها «Deux Somnifères» أي نوعين من المنومين.

– قد تحيل بعض المصطلحات البحث عن المفهوم الذي تحمله في وثائق أخرى و هذا ما سيتجسد بالفعل من خلال المعلومة التي يحملها النص المتخصص الموازي:

– « L'anesthésie est un ensemble de techniques, permettant la réalisation sans mémorisation et sans douleur des interventions chirurgicales, médicales ou obstétricales. »

الخطوة الرابعة: مرحلة البحث في النص الهدف.

– البحث عن الوثائق المساعدة في عملية الترجمة و التي تكون في اللغة المنقول إليها (اللغة العربية في سياقنا هذا).

– تتم الاستفادة من هذه الوثائق على مستوى المصطلحات من خلال إيجاد المقابلات المتعارف عليها في حقل الاختصاص في اللغة الهدف .

– تساعد هذه الوثائق الطالب على فهم أفضل للموضوع المتطرق إليه في اللغة العربية.

– من شأن هذا الضرب من البحوث تمكين الطالب من اكتساب لغة التخصص، بل و إيجاد المصطلحات المتداولة في المجال و ذلك في اللغة الهدف.

الخطوة الخامسة: مرحلة إعادة الصياغة باللغة الهدف "اللغة العربية"

– يدخل الطالب في عملية ترجمة النص المتخصص و نقله من اللغة الفرنسية إلى اللغة العربية، فتأتي في هذا السياق مرحلة لغة الترجمة بل و لغة إعادة الصياغة للمتلقي المتخصص.

– أما عن الطالب المترجم ، فقد أعوزه في عمله الترجمي هذا نقص في المصطلحات باللغة العربية و هذا ما جعله يجري مقابلات مع أطباء متخصصين و انتهى الأمر به إلى اللجوء إلى الاقتراض أو التعريب* و كذلك الشرح ، على أنه عرب على سبيل المثال مصطلح « Chloroforme » ب "كلوروفورم" و مصطلح « Pentothal » ب "بانتوتال" و كذا مصطلح « Ether » ب "الأتير".

أما الشرح الذي طالب به عندما قال أنه يجب شرح المصطلح المقترض من لغة أخرى و دعاه الاقتراض المشروح، فقد ورد على مستوى الجمل الآتية:

1. « [...] Deux ans après, Lundy introduit le thiopental ou pentothal aux Etats-Unis [...] ».

← « [...] البانتوتال (هو عبارة عن اسم بدواء تجاري) [...] » .

2. « [...] tels que le Chloroforme et l'éther [...] ».

← « [...] كالكلوفورم و الاتير (سائل طيار مخدر) [...] ».

3. « [...] qui prouve que le curare n'intervient [...] ».

* لنذكر بعض مؤسسات تعريب الطب في الدول العربية:

- EMRO المكتب الاقليمي للشرق المتوسط في القاهرة التابع لمنظمة الصحة العالمية.
- ACML مركز تعريب العلوم الصحية في الكويت.
- ACATAB المركز العربي للتعريب و الترجمة و التأليف و النشر بدمشق.
- AHSN شبكة تعريب العلوم الصحية.

← «[...]» الذي برهن أن مادة الكورار (هي عبارة عن سم نباتي يستعمل للتخلص من التشنج العضلي [...]).

و في سياق ترجمة مصطلحات النص، فقد وقع الطالب و هو يتعامل مع مصطلح (Anesthésie) "مخدر" في مشكل "الاشتراك اللفظي" الذي يعتبر من أعوص مشاكل الترجمة و الذي يتمثل في تعبير الكلمة الواحدة عن أكثر من معنى، و من أمثلة ذلك مصطلح "مخدر" الذي يعرفه المعجم الوسيط بأنه مادة تسبب في الإنسان و الحيوان فقدان الوعي بدرجات متفاوتة، مثل الحشيش و الأفيون، غير أن هذه المسألة ليست بهذه البساطة.

لابد من التمييز بين (Droque) و (Droque narcotique) و (Substance psycho-tropique) و الفكرة الرئيسية هي أن هناك مواد محرمة يمنع القانون تداولها و تعاطيها إذ يكافح القانون عقاقير تستخدم لأغراض طبية تكون مكونة و لو بصفة جزئية من تلك المواد الممنوعة غير أن بيعها مباح، على أن يكون مراقبا.

ثم هناك فكرة أخرى و هي أن (Substance psycho-repique) لا تخدر بالضرورة، و إنما تؤثر على العقل حيث تكون في هذا السياق منشطة أي عكس مخدرة أو حتى مهلوسة.

تستعمل إذن في قسم الترجمة العربية في مكتب الأمم المتحدة في فينا المقابلات التالية:

— "مادة مخدرة" ل (Droque narcotique).

— "عقار مخدر" ل (Droque).

— "مؤثر عقلي" ل (Substance psycho-repique).

و هكذا يمكن وضع معجم للمصطلحات الطبية الواردة في النص و التي تم إيجاد مقابلاتها في اللغة الهدف على النحو التالي:

مصدر البحث: البنك الآلي السعودي للمصطلحات العلمية

<http://basn.kacst.edu.sa>

المصطلح الطبي الفرنسي	المقابل الطبي العربي
Pharmacopée des anesthésiques généraux intraveineux.	الأدوية التخديرية العامة و الوريدية
Anesthésiques centraux.	مسكنات الآلام المركزية
Neuroleptique.	العصبية الذهنية
Intra-veineux.	داخل الوريد
Trichloréthylène.	ثلاثي كلور الأثلين
D- tubo –curarine.	أنوب كورارين السام
Dépresseur central.	خافض مركزي
Intubation trachéale.	التنبيب القصبي

النص الهدف:

التخدير الحديث من 1932 إلى 1978

إن استعمال الأدوية التخديرية العامة والوريدية أدخل مرة أخرى تحولات جذرية على تقنيات العصر، فضلاً عن ذلك، سوف يشهد المفهوم تطوراً خلال المرحلتين التي مر بها التخدير وذلك مع إدماج الكورار في عدّاد الأدوية التخديرية و التي تبعثها العصبية الذهنية ومسكنات الآلام المركزية ذات القدرة الكبيرة.

*المرحلة الأولى:

أكثر ما ميز هذه المرحلة هو استخدام حمض البريتوريك داخلوريد وذلك ابتداء من 1932. وقد حاول مسبقا أوري دي بوردو تحقيق عملية التخليد عن طريق الوريد وذلك باستخدام هيدرات الكلور بحلول 1872، كما قام كل من فريدات و تاليمر و ديسبلان باختبار المنومين المتمثلين في النيمال والحامض المسكن سونوريل، وفي واقع الأمر يرجع فضل بداية عصر حمض البريتوريك والميكسو بابریتال عام 1932 إلى كل من شاريف و ويز . وبعد سنتين، قام لاندي بإدخال المركب الكيميائي تيبیتال أو بالتوتال (هو عبارة عن اسم بدواء تجاري) على مستوى الولايات المتحدة.

وقد نالت عملية التخليد عن طريق الوريد مكانة معتبرة إذ أنها شاركت بصفة كبيرة في التخلي الكلي أو الجزئي عن المواد التخليدية القديمة كالكلوروفورم والاتير (سائل طيار مخدر)، وبالمقابل، عرفت المواد الأخرى الحديثة استخداما وامتدادا واسع النطاق لنذكر منها: البروتوكسيد النايتروجين، المركب الكيميائي "سيكلوروبان" وثلاثي كلور الاتلين.

في حقيقة الأمر، يعتبر لاندي أول من سلّم بأن حمض البريتوريك لا ينتج سوى ناركوز عميق نوعا ما لا أكثر، وقد ألح على أهمية وضرورة تحقيق عمليات تخليدية متوازنة. ومن خلال هذا كان ينبغي على المجموعة المركبة من عقاقير مختلفة نصف تخليدية وعناصر تخليدية متعددة أن تسمح تكتل وتبيان أهمية كل واحدة منها شريطة تفادي الخطر الذي يقدر أن يحوي استخدام معطى واحد و بنسبة عالية.

*المرحلة الثانية:

تميزت هذه المرحلة الثانية بالإدماج في الممارسة المتداولة للعلاج، والتي تعرف نتائجها منذ عام 1595 و ذلك بفضل الملاحظات التي قام بها سير والتر لايت، والتي تم تفسيرها أيضا من قبل الدراسات القيّمة لكلود برنارد في 1844 و الذي برهن على أن مادة الكورار لا يتدخل إلا على مستوى وصل عضلات الأعصاب. وقد ظهرت عام 1935 أطروحة الأنبوب السام لكينغ ، التي

من خلالها تمكن مالك أنتير من اكتشاف مادة خالصة، تم تسويقها تحت اسم "أنتوكوستين" الأمر الذي يسمح فيما بعد لكل من غريفيت وجونسون ، استخدامها لأول مرة في عملية التخدير عام 1942. يرجع الفضل لانتشارها في القطر الفرنسي إلى أ. كارن ، وأما من جانب التحليل والفصل بين الأهداف المراد بلوغها، اتخذت بشأن هذا الأمر أول خطوة إلى الأمام، وذلك من خلال العمليات الجراحية التي كانت تجرى آنذاك.

وقد سمح السم الخاص، و الذي هو عبارة عن سم يتعرض من خلاله النخاع الشوكي إلى الشلل، في الحصول على ارتخاء عضلي و الذي يعتبر ضروريا أثناء العملية الجراحية من دون زيادة جرعات من المادة المخدرة ذات التأثير الفذ، من الخافض المركزي، الخافض من وظيفة وعاء القلب والسم الموجود على مستوى الكلية والكبد.

وقد استوفى منذ ذلك الوقت مفهوم التخدير المتوازن أحقية معناه، بينما دخل المخدر الاتير (الذي هو عبارة عن سائل طيار مخدر) حيز النسيان. كما سمح الكورار (سم نباتي يساعد من التخلص من التخلص من التشنج العضلي) من ناحية الأدوية البسيطة والأكثر سرعة في التئيب القصي، و الذي أصبح من ناحية أخرى ضروريا لمراقبة عملية التهوية و مساعدتها وقد ألزم استخدامه في مدار مغلق بفضل توفر الأجهزة الخاصة بعملية التخدير.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا-
L'introduction	إن استعمال	خطأ ترجمي لساني	خلل على مستوى الفهم	إن إدخال	العودة إلى دلالة الكلمة في السياق الذي جاءت فيه
Fredet, thaleimer, Desplas	فريدات و تاليمر و ديسبلاس... و غيرها من أسماء الأعلام التي	خطأ ترجمي منهجي	غياب للمنهجية الخاصة بترجمة أسماء الأعلام	فريدات Fredet و تاليمر Thaleimer و ديسبلاس	ضرورة وضع أسماء الأعلام باللغتين في النص الهدف

	Desplas			وردت في النص الأصل	
لا ينبغي أبدا أن يذكر مقابلا للكلية الواحدة في اللغة الهدف	ضرورة تحقيق عمليات تخديرية متوازنة	حلل منهجي	خطأ ترجمي منهجي	أهمية و ضرورة تحقيق عمليات تخديرية متوازنة	La nécessité de réaliser des anesthésies équilibrées
العودة إلى دلالة الكلمة في السياق الذي جاءت فيه	ساهمت عملية التخدير	حلل على مستوى الفهم	خطأ ترجمي لساني	شاركت عملية التخدير	L'anesthésie contribuera largement

المشروع الترجمي رقم 6: الترجمة الاقتصادية.

المؤلف/المؤلفون: Gérard lafay .

المصدر: Revue d'économie politique

النص موضوع الترجمة: « Le problème de l'Euro »

طبيعة الوثيقة: اقتصادية.

الكلمات المفتاحية: Zone Euro, Produit Intérieur Brut (PIB), Investissement productif, Politique monétaire, Capitaux, Arme budgétaire, Pacte de stabilité.

تاريخ الإصدار: 2004

ظروف الانجاز: عمل منزلي مع إمكانية استعمال جميع المراجع المساعدة.

الجمهور المستهدف: جمهور متخصص.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بالمشروع رقم 7:

- تعامل الطالب مع النصوص الاقتصادية التي تحوي مجموعة من المصطلحات المتخصصة و التي لا يمكن أن يدرك معناها إلا أهل الاختصاص.
- اجتهد الطالب في البحث عن المعنى الذي يرمي إليه المصطلح الاقتصادي المتخصص.
- استيعاب الطالب للمصطلحات الواردة في النص موضوع الدراسة و الوقوف على معانيها الدقيقة.

◀ أن يكون الطالب متمكنا من تجاوز أول صعوبة و هو يتعامل مع هذا النص و التي تكمن في صعوبة أسلوب النص الأصل.

◀ إن الطالب في هذه المرحلة التعليمية و في سياق التدرج في اختيار النصوص مواضيع العملية البيداغوجية الهادفة، في تعامل مع نص يشكل أسلوبه صعوبة في الترجمة حيث إنه يحمل صعوبات فهم من الناحية الأسلوبية فيستلزم إذن منه جهدا خاصا من أجل تخطي هذه المرحلة.

◀ تعويد الطالب على منهجية البحث التوثيقي باستخدام جذاذة المصطلح حيث يمكنه استعمال الشكل الآتي:¹

	المجال العام Domaine
	المجال الخاص Sous-Domaine
	مدخل اللغة الأصل Entrée langue source
	الخصائص الصرفية Indications grammaticales (catégorie-genre)
	التغيرات الممكنة Variantes éventuelles (sigles-abréviations- variables graphique)
	التعريف الموثق Définition et source datée
	السياق

¹ ينظر جوهري (أحمد)، درس الترجمة - نحو منهجية متماسكة لديدأكتيك الترجمة العلمية-، مطبعة مصعب، المغرب، 1995، ص 42.

	Contexte
	الإحالات الممكنة Renvois éventuels (synonyme-antonyme- analogie)
	معلومات إضافية Autres informations (remarques-notes- illustrations)
	مدخل اللغة الهدف Entrée langue cible
	الخصائص الصرفية Indications grammaticales (catégorie-genre)
	التغيرات الممكنة Variantes éventuelles (sigles-abréviations-)
	التعريف الموثق Définition et source datée
	السياق Contexte
	الإحالات الممكنة Renvois éventuels (synonyme-antonyme- analogie)
	معلومات إضافية Autres informations (remarques-notes- illustrations)

Le problème de l'Euro

Les résultats obtenus pour chaque année successive se traduisent par une dynamique cumulative entre la croissance de l'investissement productif et celle du Produit Intérieur Brut Potentiel. Ils correspondent aux évolutions spontanées, observées respectivement dans la zone euro et aux Etats-Unis temporairement contrariés par les politiques monétaires pratiquées à la fin des années quatre vingt dix.

A défaut d'une action vigoureuse des autorités politiques, la zone euro est condamnée à un euro cher, allant de pair avec une croissance lente, un chômage élevé et un excédent courant ; les Etats-Unis vont au contraire bénéficier à nouveau d'un dollar bon marché, qui assure une croissance forte et des entrées de capitaux. Que peut-on faire ? L'arme budgétaire a été déjà utilisée dans les deux principaux pays de la zone euro, la France et l'Allemagne, en mettant de côté le «pacte de stabilité». L'arme monétaire est devenue inutilisable par la BCE, qui a multiplié les erreurs au cours des dernières années ; aujourd'hui, elle peut au maximum descendre au niveau des taux américains et il serait absurde d'intervenir en rachetant des dollars, car se serait allé à l'encontre de l'objectif même de l'euro.

Gérard Lafay, Revue d'économie politique n°06

Novembre-Décembre 2004.

البحث التوثيقي:

مصدر البحث في اللغة الأصل: <http://ar.wikipedia.org>

المصدر المعتمد في إيجاد المقابلات:

معجم المصطلحات الاقتصادية و المالية انجليزي-فرنسي-عربي، مصطفى هني، مكتبة لبنان

0ناشرون، 200.

✓ **Produit Intérieur Brut (PIB)** / الناتج المحلي الاجمالي / منتج الدخل القومي الخام

إجمالي الناتج الداخلي

Est un indicateur économique très utilisé, qui mesure le niveau de production d'un pays.

Il est défini comme la valeur totale de la production interne des biens et services dans un pays donné au cours d'une année donnée par les agents résident à l'intérieur du territoire national.

C'est aussi la mesure du revenu provenant de la production dans un pays donné.

✓ **Investissement productif : (FBCF)** استثمار مُنتج

Ou Formation Brut de Capital fixe est définie comme la valeur des biens durables acquis par les unités de production pour être utilisées pendant au-moins un an dans leur processus de production.

✓ **Zone Euro:** منطقة اليورو أو اليوروزون

Qui fait partie de l'Union économique et monétaire **-UEM-**.

Est une zone monétaire qui regroupe les pays de l'Union européenne qui ont adopté l'euro □comme monnaie unique.

Allemagne / Autriche / Belgique / Espagne / Finlande / France / Irlande / Italie / Luxembourg / Pays-Bas / Portugal / Grèce / Slovénie / Chypre / Malte / Slovaque.

✓ **Politique monétaire :** السياسة النقدية

L'action par laquelle l'autorité monétaire, en générale, la banque centrale, agit sur l'offre de monnaie dans le but de remplir son objectif de stabilité des prix.

✓ **Capitaux** : رؤوس الأموال

Le capital est l'ensemble de biens ou de richesses accumulés générant de nouveaux biens ou revenus.

✓ **Arme budgétaire : politique budgétaire** السلاح النقدي

Correspond à l'ensemble des modifications de l'**imposition** ou des dépenses publiques.

Combinée à la politique monétaire, la politique budgétaire forme **la politique conjoncturelle**.

- **Imposition** : est le fait que les administrations publiques soumettent une personne morale ou physique à un impôt, une taxe, une contribution ou encore une cotisation sociale.
- **Politique conjoncturelle** où Politique de stabilisation, sont les mesures de politique économique prises par un gouvernement à court terme, en fonction de la position de l'économie dans les cycles économiques.

✓ **Pacte de stabilité et de croissance : PSC** اتفاقية/ميثاق الاستقرار

Désigne un ensemble de critères que les pays de la zone euro se sont engagés à respecter vis-à-vis de leur partenaire.

اعتماد الجذاذة المصطلحية بالنسبة للمصطلح "Capital" على سبيل المثال:

المجال العام	الاقتصاد
المجال الخاص	مشكلة الأورو
مدخل اللغة الأصل	Capital
الخصائص الصرفية	n.m
التغيرات الممكنة	[kapital]
التعريف الموثق	-Somme qui produit des intérêts. -Fonds d'une entreprise commerciale ou industrielle. -Somme des richesses que possède un individu. Source: Dictionnaire Quillet de la langue Française "L'art d'écrire et de bien rédiger", Edition Quillet, Paris, 1990.
السياق	Les Etats-Unis bénéficient d'un dollar bon marché qui assure une forte croissance et des entrées de capitaux alors que la zone euro est condamnée à un euro cher.
الإحالات الممكنة	Bien/ ressources/ Intérêt/ revenu
معلومات إضافية	"le capital de l'usine x s'élève à cent millions."
مدخل اللغة الهدف	رأس المال
الخصائص الصرفية	مذكر لفظي
التغيرات الممكنة	/
التعريف الموثق	رأس المال يعني مجموع الأموال و الأنشطة الاقتصادية، و هو مصطلح رديف للثورة و تعبير رأس مالي مساوي للثري أو الغني. المصدر: الموسوعة العربية Encyclopedia
السياق	ضمان الدولار الأمريكي للتطور الاقتصادي السريع و مدخولات لرؤوس الأموال على عكس منطقة الأورو
الإحالات الممكنة	الرساميل
معلومات إضافية	يعتبر رأس المال المحرك الأساسي لأي مشروع أو أي عمل استثماري الغرض منه زيادة القدرة الإنتاجية.

النص الهدف:

مشكلة الاورو

تعبّر النتائج المحصل عليها خلال السنوات المتعاقبة عن ديناميكية تراكمية بين زيادة الاستثمار المنتج من جهة و منتج الدخل القومي الخام من جهة أخرى. تلازم هذه النتائج التطورات التلقائية التي لوحظت في كل من منطقة الأورو و في الولايات المتحدة الأمريكية و اللذان عرفا تأثرا مؤقنا من قبل السياسات النقدية التي طبقت في نهاية التسعينات. و نظرا لاتخاذ السلطات السياسية لأي إجراء صارم، فان منطقة الاورو تجد نفسها ملزمة بارتفاع سعر عملتها الذي يتماشى مع النمو البطيء و البطالة المرتفعة و الخسارة المتكررة. ستتفع الولايات المتحدة الأمريكية جديدا و على خلاف ذلك من دولار ذو سعر معقول يضمن التطور السريع و مدخولات لرؤوس الأموال، فهل من حل لذلك؟ لقد استعمل سلاح الميزانية سابقا في كل من فرنسا و ألمانيا البلدين الرئيسيين في منطقة الأورو بينما وضع ميثاق الاستقرار جانبا. لم يستعمل السلاح النقدي من طرف البنك المركزي الأوربي لأنه أصبح غير قابل لذلك، و الذي ضاعف من ارتكابه للأخطاء خلال السنوات الأخيرة. انه بإمكان البنك المركزي الأوربي حاليا أن ينزل إلى مستوى النسب الأمريكية إلى أبعد حد و لن يكون من الطبيعي التدخل من أجل إعادة شراء الدولارات حيث سيعارض ذلك ما يصبو إليه الأورو نفسه. جرارد لافاي، مجلة اقتصادية سياسية، العدد 06، نوفمبر-ديسمبر 2004.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
A défaut d'une action vigoureuse des autorités politiques	و نظرا لاتخاذ السلطات السياسية لأي إجراء صارم	خطأ ترجمي لساني	غموض أحادي اللغة وقع على مستوى الرموز اللغوية للنص الأصل	و نظرا لعدم اتخاذ السلطات السياسية لأي إجراء صارم	ضرورة الاعتماد على القواميس أحادية اللغة
L'arme monétaire est devenue inutilisable par la BCE	لم يستعمل السلاح النقدي من طرف البنك المركزي الأوروبي لأنه أصبح غير قابل لذلك	خطأ ترجمي في النقل	صياغة ركيكة	أصبح السلاح النقدي غير قابل للاستعمال من قبل البنك المركزي الأوروبي	ضرورة مراجعة النص الهدف مراجعة دقيقة للوقوف عند أخطاء الصياغة
Il serait absurde	لن يكون من الطبيعي	خطأ ترجمي لساني	خلل على مستوى الفهم	لن يكون من المعقول	ضرورة الاعتماد على القواميس أحادية اللغة

المشروع الترجمي رقم 7: الترجمة القانونية.

المؤلف/المؤلفون: سرياك لحسن.

المصدر: L'organisation et le fonctionnement de la justice en Algérie:

النص موضوع الترجمة: « Le siège du Tribunal »

طبيعة الوثيقة: قانونية.

الكلمات المفتاحية: Tribunal , Siège, Président, Fonctionnement

تاريخ الإصدار: S.D

ظروف الانجاز: عمل منزلي مع إمكانية استعمال جميع المراجع المساعدة.

الجمهور المستهدف: جمهور جزائري متخصص.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بالمشروع رقم 6 :

◀ تعرف الطالب على نوع خاص من النصوص البراغمية بل نص يحمل معلومات خاصة بالقانون الجزائري.

◀ تعرف الطالب على بعض المصطلحات القانونية وما تحمله من معان واضحة ودقيقة، على أن المصطلح القانوني مكون من الفئات الثلاث التالية:

1-عام، مأخوذ من متن اللغة،

2-متعارف عليه،

3-مستجد / مخترع.

- ◀ أن يكون الطالب على دراية أن مستعمل اللغة القانونية مقيد أشد ما يكون التقييد بالقانون عند وضع النص، وهذا هو الحال نفسه أيضا بالنسبة للمترجم القانوني.
- ◀ تعويد الطالب على التقيد بالمعنى والإحاطة بجوانبه في ترجمته للأعمال القانونية وأن يبتعد عن الجانب الجمالي للأسلوب في هذه الأنواع من النصوص.
- ◀ تتمثل مهمة الطالب في إيجاد المقابلات في اللغة الهدف (اللغة العربية) مع الحرص الشديد على تطابق المفاهيم، وبما أن النص موضوع الترجمة يتناول قضايا تتعلق بالقانون الجزائري وأن الجمهور المستهدف هو نفسه جمهور جزائري، فإن السياق هو نفسه بل و النظام القانوني نفسه في لغتين مختلفتين، الأمر الذي لن يطرح بطبيعة الحال إشكالية اختلاف الأنظمة القانونية وترجمتها (اختلاف الأنظمة القانونية من ثقافة إلى أخرى).
- ◀ تعويد الطالب على وضع جذاذة مصطلحية خاصة به حتى يحتفظ بالمعلومة المتخصصة ويعيد استعمالها من جديد في بحث أو ترجمة أخرى تخص المجال القانوني.
- ◀ تعويد الطالب على أن تكون ترجمته للقانون ترجمة واضحة لا تختمل الخلاف أو الاجتهاد، بل ومتضمنة لأدق التفاصيل لحدود المعنى و قيوده.

النص الأصل:

Le siège du Tribunal

Le Tribunal est une juridiction qui statue à juge unique. Les jugements sont toujours rendus (sauf dans une certaine mesure en matière commerciale et prud'homale) par un seul magistrat ; mais cela n'exclue pas que, dans certains cas, le tribunal puisse comprendre plusieurs juges, lorsqu'en particulier, comme le tribunal d'A..., son ressort connaît une grande activité.

Il en résulte, et c'est là un inconvénient de la nouvelle organisation judiciaire, que chaque tribunal puisse connaître un effectif propre (qui sera toujours approximatif puisque fonction de l'activité de la juridiction). Le tribunal d'A... connaît actuellement cette difficulté. Son effectif en magistrat est nettement

inférieur à ses besoins de juridiction de chef-lieu de wilaya qui s'est vue transférer les compétences des anciennes juridictions d'exception (tribunal de commerce, conseil de prud'hommes...).

Il comprend deux magistrats, dont le président et deux juges d'instruction. Il est évident que, dans ce cas, la répartition des tâches devient très difficile, et encore moins cette spécialisation des magistrats au sein des sections que souhaitèrent bon nombres de théoriciens.

Par ailleurs et dans le même ordre d'idées, il est étonnant de ne trouver que la structuration de deux sections, civile et pénale, au niveau d'une juridiction de l'envergure du tribunal d'A... ; alors que le nombre d'affaires à juger nécessite, non seulement l'existence de plusieurs sections –trois (3) au moins– mais aussi la création de sous sections, notamment pour les affaires du statut personnel et celles du commerce.

En dehors de ses difficultés générales, le tribunal d'A... présente un fonctionnement et une organisation conformes à l'esprit des réformes engagées dans le but de rapprocher la justice du justiciable.

Il est divisé en deux sections : section civile et section pénale. Il comprend un président, ainsi que deux magistrats du siège et plusieurs greffiers, dont le greffier en chef. Il siège en audience publique et le procureur de la république y exerce le ministère public.

A la fin des débats, le jugement peut être renvoyé à une date ultérieure, dans l'hypothèse de la juridiction gracieuse, ou bien en matière contentieuse (cas des affaires de nature familiale : déchéance de la puissance paternelle ; divorce par consentement mutuel...).

Enfin, il peut se réunir en assemblée générale à des fins administratives internes (tous les membres du tribunal composent cette assemblée).

En sa qualité de chef de juridiction, le président du tribunal a de nombreuses attributions administratives. Il détient également, dans le ressort territorial du tribunal, des ordonnances sur requêtes et en matière de référés.

Comme, c'est le cas du tribunal d'A..., le président exerce de multiples attributions en matière de droit de la famille et de la personnalité : conseil de tutelle, émancipation..., comme il exerce une surveillance générale sur les administrations légales et de tutelles de son ressort.

المنهجية المعتمدة في ترجمة النص:

- على الطالب بادئ ذي بدء أن يبحث في الترجمة القانونية وما تتميز به عن باقي مواد الترجمة المتخصصة الأخرى، حيث أن مصدر هذا التمييز يكمن في خصائص لغة القانون نفسها:

1- طبيعة النص القانوني :

قد يتخذ النص القانوني أشكالاً عدة فينزل في الدستور أو في المعاهدة الدولية أو في القانون الصادر عن السلطة أو في قرارات السلطة التنظيمية أو حتى في العقود بين الأفراد. وفي كل من هذه الأشكال نرى النص مصدراً لقاعدة آمرة ولموجبات ملزمة تترتب على مخالفتها إجراءات محددة. إن النص القانوني مرآة المجتمع وهو عصاره مفاهيمه الاجتماعية والنفسية والأخلاقية وهو بالتالي مصدراً للحقيقة ومصدراً لجزء يحتّم على المترجم أن يفهم المنطق الذي يبرر القاعدة فيتمكن من إيصالها بالدقة المطلوبة. إن الدقة أساس في الترجمة القانونية لأن أي اختلاف ولو بدا بسيطاً أو حتى مؤدياً للمعنى بنظر العامة فقد يكون مؤثراً على معنى النص برمته وبالتالي على مفهوم القاعدة القانونية.

2- لغة القانون:

تتسم اللغة القانونية بثلاثة خصائص أولها أنها لغة خاصة بجماعة معينة بل لغة مهنية و اجتماعية، و ثانيها أنها لغة تقنية إذ أنها تطلق مصطلحات خاصة بها على الأشياء التي تسميها، ناهيك على أن اللغة القانونية لغة تقليدية و ثابتة لا تتطور إلا بطريقة بطيئة أما خاصيتها الثالثة فتتمثل في تعدد وظائفها إذ أنها تمثل مستويات و اتجاهات عدة، كونها موجهة للجميع.¹

تحمل كل كلمة في النص القانوني معنا واضحا ودقيقا وتحديدًا مفصلا لا لبس فيه. وتكفي مراجعة بسيطة للقواميس القانونية المتخصصة، لمعرفة هذه المصطلحات المطلوبة من المترجم وهي معرفة يجب أن ينطلق عينا للإنجاز ومن دون عجز باستعمال جمل قصيرة وواضحة لا مكان للجماليات البيانية فيها مخافة أن تغطي هذه الجماليات على لب المعنى الذي يرمي إليه النص.

3- تنوع الأنظمة القانونية:

يعرف العالم أنظمة قانونية متعددة يعتمد كل منها مفاهيم مختلفة وبالتالي مصطلحات خاصة بها لا تجد لها بالضرورة مقابلا في لغة الوصول فما العمل؟ إن مزايا لغة القانون تقودنا إلى الصعوبات التي تنشأ في ميدان الترجمة القانونية، لذا السؤال الأول والأهم الذي يطرح نفسه في هذا السياق هل على المترجم في القانون أن يحمل شهادة في القانون؟ الرد على هذا السؤال بديهي وهو النفي طبعاً ولكن هناك بعض الشروط وأولها أن يكون المترجم ملماً بالمأما شبه شامل بالمصطلحات القانونية أما ثانياً فيتعلق بالمترجم وموقفه في حال اختلاف الأنظمة القانونية، الأمر الذي لا يعنينا في سياقنا هذا.²

1 ينظر بوقريفة عمار، توظيف تقنيات الترجمة في نقل النص القانوني من الانكليزية الى العربية – دراسة تحليلية لترجمات نصوص معاهدات شارعة على ضوء تصنيف جديد للتقنيات-، رسالة دكتوراه علوم في الترجمة، جامعة الجزائر، 2008، ص 145.

² ينظر بوسالم الأزهر، الترجمة القانونية: إشكالات و تحديات – الوصية نموذجاً-، مجلة المترجم، ع 2006، 13، ص 159.

- إنَّ ترجمة نص مادته قانونية بحتة أمر ليس بالهين، إذ يتطلب ذلك العمل من الطالب بحثا واستقصاءا حتى يحيط إحاطة شاملة بكل ما تناوله النص من مصطلحات قانونية ومواد ومعلومات متعلقة بالقانون، بالخصوص أنه يواجه نصا قانونيا وظيفته إخبارية تبليغية ومستواه اللغوي موجّه لأهل الاختصاص.

- هذا ما قام به الطالب حيث وبعد تحديده لنمط النص ووظيفته ومستواه اللغوي، حدد مختلف التراكيب والمصطلحات المعقدة وكذا الألفاظ الغامضة، معتمدا في ذلك مجموعة من المصادر والمراجع المتخصصة وغير المتخصصة لنذكر منها:

- Grandir 200, Français – Arabe, Dar El Rateb.
- Al mounjid, Français – Arabe, Dal El Machreq.
- Garram Ibrisse, terminologie juridique dans la législation Algériennes Français – Arabe, Blida, 1998.
- www.dictionnaire.juridique.com
- www.traduction.in.com/traduction.Juridique.htm

ومن خلال هذا البحث وبالأخص من جراء قراءة الطالب النص موضوع الترجمة قراءة تحليلية متأنية، تمكن في أول المقام من تحديد المصطلحات المتخصصة الخاصة بمجال الدراسة، وفي مقام ثان تمكن من إيجاد مقابلات تلك المصطلحات في اللغة الهدف، ويكون الجدول الآتي حصيلة هتين العمليتين:

المصطلح القانوني الفرنسي	المقابل في اللغة العربية
Ordonnance	أمر
Audience	الجلسة
Pénale	جنائي

الحكم العفوي	Juridiction gracieux
دائرة الاختصاص	Ressort
رئيس	Président
قاض	Magistrat
كاتب الضبط	Greffier
كتابة الضبط	Greffe
متقاضي	Justiciable
مدني	Civile
المرافعات	Débat
المنازعات	Contentieux
المنازعات القضائية	Matière contentieuse
وكيل الجمهورية	Procureur de la république
ولاية	Tutelle

أما عن المصطلحات المتخصصة التي وردت في النص، فقد جاءت دالة وأما عن التراكيب والجميل التي جاءت فيها فميزتها أنها جاءت خبرية، بل ونص قانوني محدّد المعنى تحديداً دقيقاً، فكان اهتمام الكاتب منصباً على تقييد المعنى والإحاطة بجوانبه بعيداً عن متطلبات الأسلوب وجمالياته وسلاسته، لذا توجب على الطالب و هو يقوم بعمله الترجمي أن يراعي في ترجمته الدلالات التركيبية والسياقية والأسلوبية وأنظمتها في اللغتين، وهكذا مراعاة الفروق بين أنظمة الجمل في اللغتين الأصل والهدف.

وفي تقديمه للنص الهدف، احترم الطالب ترجمة الجملة القانونية وطبيعتها النحوية المترابطة والمتواصلة، بل وجمل مترجمة واضحة لا تحمل الخلاف أو الاجتهاد، متضمنة أدق التفاصيل لتقييد المعنى، و بعيدة كل البعد عن الغموض أو الاجتهاد في الفهم وتعدّده.

لقد استطاع الطالب وهو يبحث في النص الأصل التفريق من جهة أولى بين القائمة المصطلحية القانونية التي تفارق بها اللغة العادية، والتي تتميز بلغة الحكم والتشريع، أي لغة القانونيين والحقوقيين ومن جهة ثانية بين المفردات المستعملة في النص نفسه والتي تنتمي في آن واحد إلى اللغة العادية و إلى اللغة القانونية .

و الخلاصة أنه لن يستقيم الفعل الترجمي القانوني إلا من خلال تلك الكفاءات الترجمية التي لا بد أن يتسلح بها الطالب لتحقيق الهدف من عمله في هذا المجال:

أ-الكفاءة اللسانية:

ضرورة اكتساب الطالب لتلك القواعد البنائية للغة الهدف (أي بين نحو اللغة الطبيعية ونحو اللغة القانونية) .

ب-الكفاءة الموسوعية:

ضرورة اكتساب الطالب للمعطيات الخاصة بالسياق القانوني للنص الأصل وللنص الهدف، على أن تحوي تلك المعارف على المعتقدات ونظام التمثلات والتي نجدها في قواعد السلوك المنظمة لكل مجتمع.

ج-الكفاءة المنطقية:

تفرض الكفاءة المنطقية اكتساب الطالب لتلك العلاقة المنطقية الموجودة بين مختلف الرموز والعناصر اللغوية المكونة للنص القانوني مثل علاقة السبب بالنتيجة أو العكس، أو حتى الانتقال من شرط الإمكان إلى شرط الضرورة.

د-الكفاءة التأويلية:

إذا ما وجد الطالب نفسه في سياق قانوني يخضع لنص يكتنفه غموض -وهذا نادراً ما يحدث- فعليه أن يلجأ إلى المصادر الاحتياطية أو التفسيرية بغية تفسير ما غمض من النص موضوع الترجمة.

و لضمان حفظ تلك المصطلحات القانونية واستغلالها في ترجمات أخرى، يمكن للطالب أن يضع جدول تلخيصي ، يسجل فيه المصطلحات الخاصة بالمجال القانوني التي اشتمل عليها النص

وكذا التعريفات التي وجدها من جراء البحث التوثيقي الذي قام به في هذا المجال المتخصص و في اللغة الهدف.

أ- جدول تلخيصي في اللغة الهدف:

(مصطلحات وردت في النص الأصل)

محكمة	الموقع الجغرافي الذي تباشر فيه الجهات القضائية أحكامها .
الجلسة المحكمة	جلسة تكون عادة علنية تستجوب أثناءها جهة قضائية الأطراف وتستمع إلى مرافعة النيابة ودفاع المحامين وأخيراً تصدر حكماً، وبصفة استثنائية يستطيع القاضي جعل الجلسة سرية.
المنازعات	كل ما هو موضوع خلاف في مجال القانون وما يستدعي إجراءات قانونية.
مرافعات	تتم أثناء سير الدعوى وهي مرحلة في القضية تتبع التحقيق وتسبق النطق بالحكم حيث تقوم بمناقشة حضورية مخصصة لمرافعات الأطراف أو محاميهم.
كتابة الضبط	مصلحة ملحقة بكل مجلس و كل محكمة، مكلفة بالقيام بالأعمال الإدارية والإجراءات القضائية (تكليف بالحضور - تبليغ الأحكام وكل الأعمال الضرورية لتنفيذ الأحكام القضائية).
جهة قضائية	جهاز يتألف أساساً من قضاة تتمثل مهامهم في تسوية النزاعات حسب القواعد القانونية وتبعا لإجراءات حضورية.
متقاضي	أثناء سير الدعوى، هو شخص له صفة ومصلحة في اللجوء إلى القضاء.
أمر	قرار قضائي يصدر عن رئيس جهة قضائية أو عن قاضي الاستعجال كما هو الحال بالنسبة للأوامر على العرائض والأوامر الصادرة في المواد المستعجلة.
دائرة الاختصاص	النطاق الجغرافي للاختصاص الذي تباشر فيه جهة قضائية صلاحيتها.
ولاية	خضوع الطفل القاصر حتى سن الرشد لسلطة الأب ليوفر له الأمن والصحة والآداب.

ب- جدول تلخيصي في اللغة الهدف:

(مصطلحات لم ترد في النص الأصل ولكن توجّب على الطالب البحث فيها من أجل فهم أحسن لما جاء به الجدول السابق).

تصرفات خاضعة لأشكال معنية تحددها مسبقاً أحكام قانون الإجراءات المدنية والتي يقوم بها عون القضاء أثناء سير الدعوى.	الإجراءات
خلافاً لمبدأ علنية الجلسات، هي جلسة غير علنية تنتج عن قرار مسبب صادر عن جهة قضائية تمنع بمقتضاها دخول الجمهور إلى قاعة الجلسة أثناء سير قضية ما ذلك إذا كانت العلنية مضرّة بانتظام العام أو الأخلاق الحميدة.	جلسة سرية
حكم صادر عن جهة قضائية يفصل في الدعوى بعد الاستئناف أو صادر عن المحكمة العليا أو مجلس المحاسبة، وقد يكون القرار إما ملغياً أو مؤكداً أو حضورياً، أو مبطلاً أو قرار نقض.	قرار
عرض مفصل شفهي لوقائع قضية يقوم بها المحامي أثناء الجلسة، يستأثر المحامون بحرية المرافعة.	مرافعة

بالإضافة إلى ذلك يمكن للطالب أن يعتمد الجذاذة المصطلحية على النحو الآتي: -جذاذة

مصطلحية خاصة بالمصطلح "Greffier" على سبيل المثال -

المجال العام	القانون
المجال الخاص	المحكمة
مدخل اللغة الأصل	Greffier
الخصائص الصرفية	n.m
التغيرات الممكنة	/
التعريف الموثق	Officier public chargé de rédiger les jugements et d'en garder les minutes dans le greffe Dictionnaire Quillet de la langue Française, Editions Quillet, Paris, 1990.
السياق	Le tribunal comprend deux magistrats du siège et plusieurs greffiers

Scribe-officier- auxiliaire de justice-	الإحالات الممكنة
Le greffier dirige les services du greffe d'un tribunal, il a pour mission de garantir le bon déroulement des débats aux audiences, d'en rapporter par écrit les échanges déclarations et observations.	معلومات إضافية
كاتب الضبط	مدخل اللغة الهدف
مذكر لفظي	الخصائص الصرفية
/	التغيرات الممكنة
"هو موظف يعمل لدى الجهات القضائية أو على مستوى الإدارة المركزية لوزارة العدل تحت إشراف رئيسه السلمي أو القضاة رؤساء الجهة القضائية التابع لها." المرجع: المادة 2 من المرسوم التنفيذي رقم 90-231 المؤرخ في 6 محرم عام 1411هـ الموافق ل 28 يوليو سنة 1990 المتضمن القانون الأساسي الخاص بموظفي كتابات الضبط للجهات القضائية	التعريف الموثق
تضم المحكمة عدد كبير من كتاب الضبط	السياق
أمين الضبط	الإحالات الممكنة
كاتب الضبط في القانون الجزائري مسؤول عن السير الحسن للمصالح القضائية التي هو ملحق بها، حيث يكلف بتحرير النسخ المطابقة للأصل و النسخ التنفيذية للأحكام القضائية.	معلومات إضافية

النص الهدف:

مقر المحكمة

تعتبر المحكمة جهة قضائية يحكمها قاض واحد و تعطى الأحكام بها أيضا من طرف قاض واحد عدا في بعض الحالات حيث يتعلق الأمر بالمواد التجارية والعمالية لكن هذا لا ينفي أنه في

بعض الحالات بإمكان المحكمة احتواء أكثر من قاضي كما هو الحال بالمحكمة أ... التي تعرف دائرة اختصاصها نشاطا أكبر.

ونستنتج أنه من بين مساوئ التنظيم القضائي الجديد هو ضرورة توفر العمال الخاصين بالمحكمة وذلك بنسب تقريبية إذ يتعلق الأمر بنشاطات الجهة القضائية. تشهد المحكمة أ... حاليا هذا المشكل، ذلك أن عدد القضاة قليل جدا مقارنة مع متطلبات الجهة القضائية لوسط الولاية التي ارتأت تحويل كفاءات الجهة القضائية المميزة السابقة (محكمة التجارة ومجانس قضاة محكمة العمال...).

تتكون المحكمة من قاضيين، من بينهم الرئيس وقضايا التحقيق، فمن البديهي أن يصبح تقسيم المهام لمن الصعوبة في هذه الحالة، لا سيما تخصص القضاة على مستوى الأقسام والذي طالب به عدد كبير من المنظرين.

من جهة أخرى فمن المدهش إيجاد تشكيلة واحدة فقط للفرعين الممثلين في الفرع المدني والجنائي على مستوى الجهة القضائية للمحكمة أ...، إذن فإن عدد القضايا المحكوم فيها لا يستلزم فقط وجود عدة فروع -ثلاثة فروع على الأقل- وإنما خلق فروع ثانوية لقضايا الأحوال الشخصية والأخرى المتعلقة بالتجارة على سبيل المثال...

بعيدا عن كل هاته المشاكل العامة فإن المحكمة أ... تقدم نظاما وظيفتا مطابقين لمبدأ التنظيم المرتبطة ساسا بهدف تقريب القضاء من المتقاضين.

إن فرع المحكمة مقسم وفق فرعين اثنين والممثلين في الفرع المدني والجنائي، يضم الرئيس وقاضيين وعدة كتاب الضبط من بينهم رئيس كاتب الضبط، تعقد جلسات المحكمة علنيا ويمارس وكيل الجمهورية نشاطه بالنيابة العامة.

يرسل الحكم في نهاية المرافعات إلى تاريخ لاحق وذلك في فرضية الحكم العفوي أو إذا تعلق الأمر بالمنازعات القضائية (القضايا العائلية والمتمثلة في سقوط حق حضانة الأب والطلاق بالتراضي...).

أخيراً بإمكان المحكمة عقد اجتماع بالجمعية العامة لأهداف داخلية إدارية (كل أعضاء المحكمة يشكلون هذه الجمعية).

لرئيس المحكمة اختصاصات إدارية عديدة وبصفته رئيس الجهة القضائية فإنه يتولى سلطات قضائية بدائرة الاختصاص الإقليمي للمحكمة، بإمكانه أيضاً اتخاذ الأوامر حول العرائض و ذلك في الحالات الاستعجالية.

و كما هو الحال في المحكمة أ... يمارس الرئيس اختصاصات متعددة والمتعلقة بقانون الأسرة والشخصية. مجلس الأسرة والمجلس الولائي لتأهيل القاصر... كما يقوم بمراقبة عامة للإدارات القانونية والولائية لدائرة اختصاصه.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
Les jugements sont rendus	تعطى الأحكام	خطأ ترجمي في النقل	نقص في المحمول المعرفي اللغوي	تصدر الأحكام	ضرورة العودة إلى قاموس أحادي اللغة للووقوف على مختلف الاحتمالات الدلالية التي تحملها الكلمة و اختيار المقابل الذي يخدم السياق
Il est évident que dans ce cas la répartition des taches devient très difficile	فمن البديهي أن يصبح تقسيم المهام لمن الصعوبة في هذه الحالة	خطأ ترجمي في النقل	صياغة ركيكة	فمن البديهي في هذه الحالة أن يصبح تقسيم المهام جد صعب	ضرورة مراجعة النص المهدف مراجعة دقيقة للووقوف على أخطاء الصياغة
Dans l'hypothèse de la juridiction gracieuse	في فرضية الحكم العفوي	خطأ ترجمي في النقل	نقص في المحمول المعرفي اللغوي	في حالة الحكم العفوي	ضرورة انتقاء المقابل الذي سيخدم السياق

المشروع الترجمي رقم 8: ترجمة أدب الأطفال.

المؤلف/المؤلفون: Bénédicte Rauch.

المصدر: Livre pour enfants « Sorcières , fées , géants »

النص موضوع الترجمة: "la fée du violon"

طبيعة الوثيقة: أدب الأطفال.

الكلمات المفتاحية:

Histoire enfantine, Fée, Violant, Petit garçon.

تاريخ الإصدار: S.D

ظروف الانجاز: ترجمة فردية أثناء الحصة إلى اللغة العربية.

الجمهور المستهدف: الأطفال الصغار.

الأهداف البيداغوجية من الترجمة الخاصة بنص المشروع رقم 3:

➤ يتوجب على الطالب و هو يترجم هذا النص موازنة لإستراتيجيات الفهم في البحث عن المعنى و تحليل الوضع الخارج عن النص و كذا الثقافة التي سينتج النص فيها، أي جملة من العوامل التي ستحدد المنهجية التي سيعتمدها الطالب بغية اقتراح لباس يندمج اجتماعياً في لغة الطفل المتلقي و ثقافته مع البقاء على الوفاء للنص الأصلي.

➤ لا بد أن تتوقف منهجية الطالب المعتمدة في ترجمة أدب الأطفال على خصائص هذا النوع الأدبي و على ضرورة احترامه للنقاط الآتية و هو يقوم بعمله الترجمي:

- الالتزام لتصورات الجمهور المتلقي –الأطفال–.
- تقديم الأفكار بصيغ لا ترهق الطفل ولا تكلفه جهودا كبيرة وذلك عن طريق استخدام كلمات بسيطة لا تحتمل أكثر من معنى واحد.
- أن تكون التعابير المستعملة في الترجمة واضحة مع عدم وجود الإطناب .
- أن تكون الرموز اللغوية المستعملة في أدب الطفل المترجم رموزا مباشرة تحتاج إلى مس خفيف في القدرة الذهنية لتتعرى هذه الرموز وتتضح معانيها.
- وجود المقومات الفنية الجاذبة للطفل مثل الحوار البسيط والحدث البسيط.

النص الأصل:

La fée du violon

Ce soir, comme tous les soirs, Yanou soupire :

- Pfff...C'est dur ! J'en ai assez de ces exercices. Ah, si mon violon pouvait jouer tout seul...

Au moment où il prononce ces mots, un son aigu se fait entendre : « hii ! »

- Je n'ai pourtant rien touché ! dit le petit garçon en sursautant.
Hiiiiiii ! ça alors ! les cordes vibrent sans qu'on les effleure...et une petite voix résonne à l'intérieur du violon :

- Peux-tu m'aider à sortir de là ?

Yanou regarde attentivement les ouïes, les deux fentes placées près des cordes. Incroyable ! Une petite bonne femme rousse gesticule à l'intérieur de l'instrument

- Qui es-tu ? Que fais-tu là ? s'étonne Yanou.
- Je m'appelle Sidonie. Je suis la fée de ton violon.
- Une fée ? s'exclame Yanou. C'est une blague ?

- Est-ce que j'ai l'air d'une blague ? se fâche Sidonie.
Yanou n'en croit pas ses yeux. Il tourne le violon dans tous les sens. Non, il ne rêve pas. Une minuscule bonne femme est prisonnière de l'instrument de music.
- Dépêche-toi ! insiste Sidonie. J'étouffe !
Yanou hoche la tête : comment la faire sortir de prison ?
- Tu es une vraie fée ?
- Evidemment répond Sidonie mécontente.
- Tu n'as qu'à prononcer une formule dit le petit garçon. Pourquoi aurais-tu besoin de mon aide ?
- J'ai perdu mes pouvoirs magiques. Toi seul peux me les rendre, en jouant un petit air sur ton violon
Yanou saisie son archet, son violon... et commence à jouer.
Un air extraordinaire se fait entendre et la fée Sidonie se met à chanter :
- Je suis sauvée ! Do mi ré do ! Yanou merci ! Do mi ré do !
La petite fée a retrouvé ses pouvoirs magiques. Elle peut sortir du violon quand elle le désire.
Plus tard, Yanou deviendra un musicien célèbre. Il donnera des concerts aux quatre coins du monde. Personne ne saura jamais qu'il fait semblant de jouer....CHUT ! il ne faut pas le répéter !

النص الهدف:

جنية الكمان

في هذه الليلة كآية ليلة أخرى تنفس يانو :

"آوف هذا ليس بالأمر الهين! مللت هذه التمارين آه لو كان باستطاعة كمانى أن يعزف بمفرده..."

وفي اللحظة التي تلفظ فيها بهذه الكلمات سمع صوتاً مرتفعاً " إي " !

-لكن لم ألتصم أي شيء ! قال الطفل الصغير و هو يقفز .

إي! يا له من أمر عجيب .الحيالُ تهتز دون أية لمسة ! حتى سمع صوتا داخل الباب.

-أباستطاعتك مساعدتي على الخروج من هنا ؟

تأمل يانو بدقة (الصوتيتان) صوتيتا الكمان ، الشقان الموجودان قرب الحبال.أمرٌ عجيب للغاية!
امرأة تتحرك داخل الكمان.

من تكونين ؟ وماذا تفعلين هنا ؟ تعجب يانو . -اسمي سيدوني وأنا جنية كمانك.

-جنية؟ تعجب يانو أهذه مزحة؟

-أأكون بنظرك مزحة؟ قالت سيدوني وهي غاضبة.

لم يصدق يانو ما رأى فأخذ يقلب الكمان و يحركه في كل الاتجاهات.لا، لم يكن يتخيل امرأة
صغيرة الحجم محبوسة داخل الآلة الموسيقية.

-أسرع ! ألحت سيدوني ،أنا أحتنقت. طأطأ يانو رأسه قائلا :كيف بإمكانني إخراجها من
سجنها؟

-أنت جنية حقيقية؟

-بالطبع، حقيقية!ردّت سيدوني وهي مستاءة.

-فليس عليك إلا أن تتلفظي بعبارة سحرية، قال الطفل الصغير. فلماذا تكونين بحاجة لمساعدتي؟
أخذ يانو القوس و الكمان وشرع يعزف.

سمع لحن في قمة الروعة و أخذت الجنية سيدوني بالغناء:

-أنقذت دو مي ري دو

شكرا يانو دو مي ري دو

استطاعت الجنية الصغيرة استرجاع جميع قواها السحرية، و الآن بإمكانها الخروج من الكمان
وقت ما شاءت .

سيصبح يانو في المستقبل عازفًا مشهورًا وسيقيم حفلات في كل بقاع العالم،

ولن يستطيع أحدا أن يعرف أنه يتظاهرُ بالعزف. شوت ! يجب أن يبقى هذا سرًا.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
Fée	جنبة	خطأ ترجمي غير لساني	خلل معرفي ثقافي	ساحرة	ضرورة الإلمام بالعلاقة القائمة ما بين الواقع اللغوي - التراتيب اللغوية - و الواقع غير اللغوي - التراتيب غير اللغوية -.
Soupire	تنفس	خطأ ترجمي لساني	قصور في المعرفة اللغوية	تنهد	ضرورة تخطي مشكلة الغموض أحادي اللغة الذي يقع على مستوى الرموز اللغوية للنص الأصل
Une petite voix résonne	سمع صوتا صغيرا	خطأ ترجمي في النقل	سوء اختيار المقابل	أصدى صوتا صغيرا	ضرورة إيجاد المقابل الترجمي الملائم بالعودة إلى قاموس أحادي اللغة
J'étouffe	أنا اختنقت	خطأ منهجي أسلوبي	الالتصاق بشكل الأصل - اعتماد الترجمة الحرفية -	لقد اختنقت	ضرورة الابتعاد عن الترجمة الحرفية التي لا تخدم الأسلوب

3 - الوسيلة رقم 3:

(أ) - الوضعية التعليمية: الوضعية المشكلة

(ب) - الهدف البيداغوجي: تعريف الطالب بميادين التخصص المختلفة (عالم الاقتصاد في

سياقنا هذا).

(ج) - مشروع الترجمة:

✓ الهدف العامة: تعامل الطالب مع تعليمية الترجمة في إطار وضعية مشكلة ديداكتيكية.

✓ الهدف الخاص: - تعامل الطالب مع النصوص الاقتصادية.

- توظيف منهج البحث التوثيقي إذا ما دعت الضرورة إلى ذلك.

✓ الكفاية: كتابة نص علمي باللغة الفرنسية يحوي مجموعة من الرموز الخاصة بمجال

الاستثمار «Investissement» وذلك انطلاقاً من مجموعة من المصطلحات الأساسية التي

يقدمها الأستاذ لطلبته في اللغة الأصلية في مرحلة أولى ، ليقوم الطالب في مرحلة ثانية

بترجمة النص إلى اللغة العربية و ذلك بعد قيام الأستاذ بتقديم المقابلات العربية لتلك

المصطلحات الاقتصادية بهدف توحيد المصطلحات .

✓ الوضعية المشكلة الديداكتيكية: قائمة من المصطلحات الأساسية «Terminologie de

base »

Investissement	Les choix des investissements
-L'investissement	-Le coût d'acquisition
-Investissement à risque	-La croissance économique
-La politique d'investissement	-La valeur résiduelle
-Acquérir un bien d'équipement / un bien d'investissement	-La rentabilité économique
-Les dépenses d'exploitation	-La rentabilité financière
- Le capital, Les capitaux, Les fonds	-PIB
-Elaborer un plan d'investissement	-Productif
-Présenter un plan d'investissement	-Improductif
-L'opportunité économique d'un investissement	-Le porteur de projet IDE
-La décision d'investissement	-Le délai de récupération du capital investissement

ملاحظة: إن للطلاب الحرية في اختيار المصطلحات الأساسية التي ستخدم نصه على أن لا يقل هذا الاختيار عن 10 مصطلحات.

✓ السياق: تَعْلِيمِي / تَعْلَمِي / اقتصادي

✓ المرجعية: مرجع متخصص / مصطلحات متخصصة

الموارد:



-الوظيفة: توظيف أسلوب علمي مبسط، خال من الإطناب أو التكرار أو الحشو.

- شروط الإنجاز: نص متوسط + أسلوب علمي مباشر.

-المهمة: تحرير (كتابة) نص متخصص باللغة الفرنسية ثم ترجمته إلى اللغة العربية وذلك ضمن شروط الإنجاز.

د)- الهدف البيداغوجي للوسيلة رقم 3:

➤ يهدف الأستاذ من خلال هذا المشروع الثاني إلى جعل الطالب أولاً في وضعية تحرير كتابي في اللغة الأصلية أي اللغة الفرنسية، حيث سيكون في موقف ملاحظ فقط لكيفية تعامل الطالب مع هذه اللغة وخصوصياتها التي تميزها عن باقي اللغات الأخرى وذلك في إطار كتابة علمية مبسطة.

➤ ستحتوي هذه الكتابة الأولى في النص الأصل على بعض المصطلحات المتخصصة وهذا ما سيزيد ربما الأمر تعقيداً وذلك من ناحية الصياغة اللغوية للنص. إن النص هو الجملة التي نصادفها ونحن نقرأ، فالسؤال المطروح هنا هو الآتي: ما هي الطريقة التي سيتعامل بها الطالب مع الجمل التي ستشكل النص الفرنسي؟ إن الإجابة العملية عن هذا السؤال هي بنفسها الإجابة عن ماهية الهدف البيداغوجي الذي يصبو إليه الأستاذ من خلال الوسيلة رقم 2.

➤ سيتفطن الطالب من خلال التحرير الكتابي الذي سيقوم به إلى ضرورة مراعاة الجملة التي تنظم اللغة والعالم في ذلك الموضع من النص، ذلك أن كل جملة موصولة بمقامات النص السابقة لها و أن الجمل تأتي الواحدة تلو الأخرى لتعوض عن الجملة السالفة، وكما جاء به محمد الديداوي، فإن النص كله موجود في كل جملة.

➤ سيراعي الطالب في تحريره باللغة الفرنسية وفي إقحامه للمصطلحات الأساسية التي اختارها لنصه جانباً لغوياً أساسياً لا غنى عنه في تحليل أي نص و هو "المعنى"، حيث أنه سيربط لا

محال بين صحة المعنى وصحة استقامة الشكل وهذا ما سيتبين من خلال استعماله لضوابط لغوية وصرفية، حيث ستقتضي دواعي منطق اللغة الفرنسية التقديم والتأخير لهندسة الجملة مستغلاً بهذا استغلالاً صحيحاً لوسائل اللغة الأصلية وإمكاناتها اللغوية.

➤ سيتفطن الطالب وهو يحرر نصّه إلى أسلوبه الخاص، إذ أن كل طالب له أسلوبه المميز حيث يقوم بمجموعة من الاختيارات في كتاباته، فالأسلوب إذن اختيار شخصي من منهل الرصيد المفترض، أي من المحمول المعرفي للفرد.

➤ ومن خلال تعامل الطالب مع تلك المصطلحات المتخصصة بل ومع تلك الوحدات المصطلحية المركبة، و على حساب معارفه السابقة حول الموضوع « Investissement » سيلجأ ربما إلى بحث توثيقي يطلعه على المعنى الذي قد تحمله بعض الوحدات المصطلحية، وهذا ما سيعود عليه لا محال بالمنفعة.

➤ لا بد في هذا السياق أن نشير إلى نقطة مهمة تتعلق بموضوع الدراسة على أن موضوع الاستثمار موضوع عام متداول لهذا السبب سيكتفي الطالب ببحث توثيقي سطحي في اللغة الأصل عن بعض المصطلحات التي اختارها لتحرير نصه والتي تصنف ضمن فئة "الكلمات المتكررة"، أي تلك التي انتقلت من فئة الكلمات النادرة إلى الفئة المتكررة من جراء تكرارها المستمر على صعيد الاستعمال أي في الكلام.

➤ أما عن مقابلات المصطلحات المستعملة في اللغة الفرنسية، فلن يقدمها الأستاذ لطلبته إلا بعد أن يكونوا قد أتمموا بحثهم التوثيقي والمصطلحي في اللغتين، وذلك حتى يغرس فيهم روح البحث المصطلحي والعلمي الذي يقوم على أسس التكوين الذاتي والمبادرة الفردية.

➤ يكمن الهدف من توفير تلك المقابلات العربية في توحيد المصطلحات بين الطلبة، تلك المقابلات الصحيحة المتداولة في المجال والتي ستمكنهم من تشكيل قاعدة معطيات مصطلحية:

Investissement		Les choix des investissements	
المقابل العربي	المصطلح/التعبير الفرنسي	المقابل العربي	المصطلح/التعبير الفرنسي
استثمار	Investissement	كلفة الشراء	Coût d'acquisition
استثمار خطير	Investissement à risque	النمو الاقتصادي	Croissance économique
السياسة الاستثمارية	Politique d'investissement	القيمة المتبقية	Valeur résiduelle
الحصول على سلع رأسمالية / سلع رأسمالية	Acquérir un bien d'équipement / d'investissement	مردودية / ربحية مالية	Rentabilité financière
نفقات الاستغلال	Dépenses d'exploitation	مردودية استثمار / ربحية مشروع	Rentabilité d'un projet d'investissement
رأس المال / رؤوس الأموال / الرساميل	Capital/capitaux/fonds	المنتج الداخلي الخام	PIB –Produit Intérieur Brut–
وضع خطة استثمار	Elaborer un plan d'investissement	مربح	Productif / rentable
تقديم خطة استثمار	Présenter un plan d'investissement	غير مربح	Improductif / non rentable
فرصة استثمار اقتصادية	Opportunité économique d'un investissement	مقاولو مشاريع الاستثمارات الأجنبية المباشرة	Porteur de projet IDE
قرار استثمار	Décision d'investissement	فترة استعادة الرأسمال المستثمر	Délai de récupération du capital investissement

◀ أما عن المرحلة الأخيرة وهي مرحلة إعادة الصياغة باللغة العربية، فسيجد الطالب نفسه في السياق الواقعي لعملية الترجمة والتي ستفرض عليه أن ينتج نصاً تتوفر فيه عناصر الفهم والإفهام ، وأن يستند كما جاء به محمد الديداوي إلى المراجع والنسج عل منوالها وأن يستغل الرصيد اللغوي العام ومن ذلك أن يوفق في المصطلح، ناهيك على ضرورة توفر ترجمة الطالب على ما يعرف بالبعد البياني أي على الوضوح والسلالة والتماسك والانسياب، حيث تكون الألفاظ المستعملة منسجمة غير متنافرة، ينطق بها اللسان في يسر وسهولة.

هـ- نتيجة الوضعية المشكلة للوسيلة رقم 3:

1- النص الاقتصادي الذي اقترحه الطالب:

« De plus en plus accrue, la concurrence pousse les entreprises à chercher de nouveaux marchés dont la plus part demandent un **investissement** plus important que celui des marchés locaux mais promoteur à long terme. En effet, des pays tels que le Brésil, l'Afrique du Sud ou encore le Maroc qui, grâce à **leurs croissances économiques** et à leur politiques d'accueil, séduisent les **porteurs de projets I.D.E.**

Les décisions d'investissements se prennent à la hâte pour atténuer les séquelles de la crise et booster la production et par la même occasion optimiser **la rentabilité financière et économique** de plusieurs multinationales.

Les dépenses d'exploitation étant moins importante ; la délocalisation apparait de plus en plus comme un choix judicieux car les conseils d'administration ayant la possibilité de dégager **des fonds** même en période de difficulté financière.

Cependant il existe quelques paramètres qu'il faut étudier avec précaution. Le revers de la médaille est que l'amortissement de ces dépenses se réalise de plus en plus lentement en raison de la montée en puissance d'entreprises locales, de la dévaluation de la monnaie nationale des pays en question ; mais aussi **des politiques d'investissement** des pays d'accueil qui se montrent de plus en plus réticents. Plus encore, les indices économiques montrent un certain ralentissement des croissances économiques émergentes même si leur **P.I.B** maintient le cap. »

2- الترجمة التي اقترحها الطالب:

"إن المنافسة الحادة تدفع الشركات إلى البحث عن أسواق جديدة و التي تتطلب أغلبيتهم استثمارات أكثر تكلفة من تلك التي تفرضها الأسواق المحلية و التي تكون واعدة لأمد أطول. توجد بالفعل بلدان مثل البرازيل و إفريقيا الجنوبية و كذا المملكة المغربية و التي تمكنت من جذب مقاولو مشاريع الاستثمار الأجنبية المباشرة و ذلك بفضل نموهم الاقتصادي و سياستهم الاستقبالية.

تؤخذ القرارات بالاستثمار على تعجل و ذلك للتقليل من الأضرار التي تخلفها الأزمة و من أجل إنعاش الإنتاج و في الوقت نفسه بغية تحسين المردودية الاقتصادية و المالية للشركات المتعددة الجنسيات.

إن التحويل الجغرافي الذي تخضع له الشركات يظهر كخيار محكم و ذلك نظرا للتكلفة المنخفضة التي تتميز بها نفقات الاستغلال حيث تتمكن المجالس الإدارية من خلال ذلك من إنفاق رساميل و لو كان ذلك في مرحلة مالية صعبة.

غير أنه هناك أبعاد عدة و التي يجب أن تؤخذ بحذر لنذكر منها أن اهتلاك تلك النفقات يتحقق ببطء أكثر وأكثر بسبب النمو المتزايد الذي تعرفه الشركات المحلية و بسبب انخفاض قيمة

العملة الوطنية للبلدان المستهدفة، ناهيك عن سياستها الاستثمارية التي تزداد ترددا. ضف إلى ذلك أن المؤشرات الاقتصادية تعبر عن التباطؤ الاقتصادي للبلدان النامية و ذلك رغم انتظام متوجها الداخلي الخام."

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية / التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
Les décisions d'investissements se prennent à la hâte	تؤخذ القرارات بالاستثمار على تعجل	خطأ ترجمي في النقل	صياغة ركيكة	تؤخذ قرارات الاستثمار على عجلة	- ضرورة مراجعة الترجمة للوقوف عند أخطاء الصياغة - ضرورة تكثيف القراءات
Séquelles	الأضرار	خطأ ترجمي في النقل	خلل على مستوى الفهم	العواقب	ضرورة العودة إلى قاموس أحادي اللغة للووقوف على معنى الرمز اللغوي
optimiser la rentabilité financière et économique	تحسين المردودية الاقتصادية و المالية	خطأ ترجمي منهجي	خلل منهجي	تحسين المردودية المالية و الاقتصادية	ضرورة مراعاة ترتيب الرموز اللغوية في عملية النقل
Le revers de la médaille	////////////////	خطأ منهجي	غياب لمنهجية الترجمة	- لكل شيء محاسنه و مساوئه	- ضرورة اللجوء إلى قاموس خاص بالتعابير الجامدة - الجاهزة -

4- الوسيلة رقم 4:

أ- الوضعية التعليمية: الوضعية المشكلة.

ب- الهدف البيداغوجي: تعريف الطالب بخصوصيات النص السياسي التاريخي و بترجمة الخطاب السياسي.

ج- مشروع الترجمة:

- الهدف العام: تعامل الطالب مع تعليمية الترجمة في إطار وضعية مشكلة ديداكتيكية.

- الهدف الخاص:

- تعامل الطالب مع النصوص السياسية التاريخية.

- تعامل الطالب مع بعض المصطلحات السياسية التاريخية غير المتداولة مع عملية الربط بينها في إطار سياق واقعي بغية تنمية قدراته العلمية و إثراء محموله المعرفي.

- توظيف منهج البحث التوثيقي.

✓ الكفاية: كتابة نص متخصص باللغة الفرنسية يطرق موضوعا سياسيا تاريخيا و يحوي على

مصطلحات خاصة بالمجال السياسي -غير متداولة- وذلك انطلاقا من مجموعة من الرموز

الأساسية التي سيقوم الطالب باختيارها ضمن العدد الهائل من مصطلحات عالم السياسة

من أجل تحرير نصه، ليقوم في مرحلة ثانية بترجمة النص إلى اللغة العربية.

✓ الوضعية المشكلة الديداكتيكية: اختيار ذاتي للمصطلحات السياسية الأساسية غير

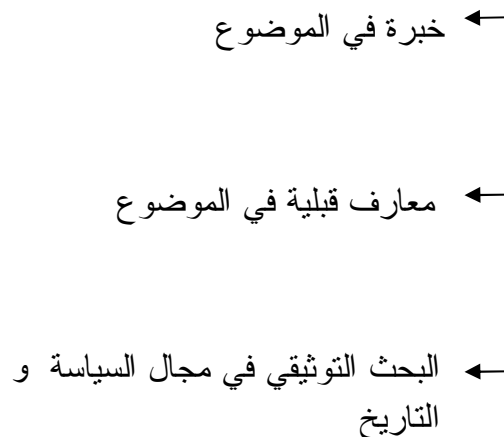
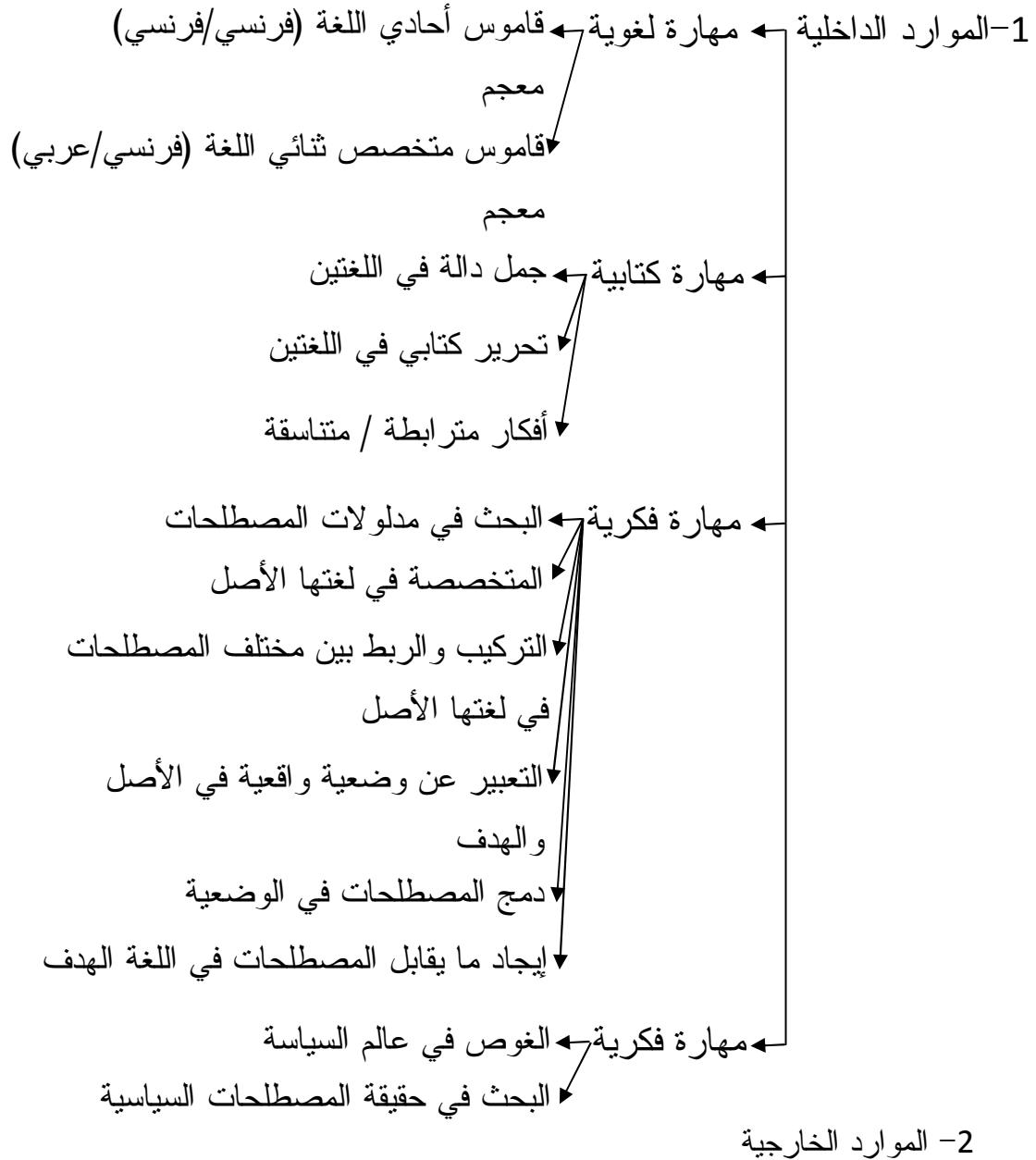
الشائعة «Terminologie de base -Domaine politique-». (استثمار الطالب

لرصيد اللغوي الفردي).

✓ السياق: تَعْلِيمِي / تَعْلُمِي / سياسي

✓ المرجعية: مراجع متخصصة / مصطلحات متخصصة

✓ الموارد:



✓ الوظيفة: توظيف أسلوب علمي.

✓ شروط الإنجاز: نص متوسط + أسلوب علمي مباشر.

✓ المهمة: تحرير نص متخصص باللغة الفرنسية مع اختيار القائمة المصطلحية المستعملة في

كتابة النص ثم ترجمته إلى اللغة العربية وذلك ضمن شروط الإنجاز.

(د)-الهدف البيداغوجي للوسيلة رقم 4:

➤ يهدف الأستاذ من خلال المشروع الثالث إلى جعل الطالب أولاً في وضعية تحرير كتابي في اللغة الأصلية أي اللغة الفرنسية كما كان عليه الحال في المشروع الثاني، بل التعامل مع نص يحوي مصطلحات قليلة التداول و خاصة بالمجال السياسي التاريخي حيث سيقوم باختيارها هو أرضية ينطلق منها في تحرير نصه.

➤ تعامل الطالب مع مصطلحات مستحدثة أو مولدة Néologisme و الناتجة عن المفاهيم الجديدة في مجال التخصص حيث عليه في هذا السياق أن يحين Actualiser معارفه و ينمي مصطلحاته حتى يكون في المستوى المطلوب و ذلك عن طريق التوثيق المتواصل.

➤ سيقوم الطالب بادئ ذي بدء بالبحث و البحث في اللغة السياسية للكشف عن مميزاتها و خصوصياتها حتى يتمكن من استعمالها في كتابة النص موضوع الدراسة.

➤ سيجد الطالب نفسه في مقام خيار للمصطلحات الأساسية التي ستشكل نصه إذ سيختبر الأستاذ من خلال هذه العملية قدرة الطالب و كفاءته على حسن اختيار الرموز التي ستخدم عملية التحرير و كذا قدرته على خلق صلة تربط بطريقة موضوعية بين مختلف تلك المصطلحات في سياق تاريخي معين.

➤ سيلجأ الطالب لا محال إلى بحث توثيقي يمكنه من الاطلاع على أهم المصطلحات التي يستعملها السياسيون و بالتالي إدراك معناها ، وهذا ما سيساعده في تحرير نصه.

◀ أما عن المرحلة الأخيرة وهي مرحلة التحرير باللغة العربية، فسيجد الطالب نفسه في السياق الواقعي لعملية الترجمة و النقل والتي ستفرض عليه أن ينتج نصاً تتوفر فيه عناصر اللغة السياسية.

هـ) نتيجة الوضعية المشكلة للوسيلة رقم 4:

1- تفتن الطالب و هو يبحث عن المنهجية التي سيتبعها في إنتاج النص موضوع الوضعية المشكلة إلى فكرة أن الحديث عن خصوصيات الترجمة السياسية هو في حد ذاته حديث عن خصوصيات اللغة السياسية التي تتميز أكثر من أية لغة أخرى بالإقناع و باستعمالها لجمال و عبارات تصريحية بسيطة لا تتجاوز حدود المبتدأ و الخبر و التكملة مما يمكن السياسيون من توصيل رسالة واضحة بسيطة و مباشرة.

هذا ما سيلاحظ من خلال الخطاب الذي قدمه الوزير الأول البريطاني Tony Blair في حديثه عن الانعزالية الأمريكية (الخطاب الذي وضعه الطالب مقدمة استهل بها نصه.

2- أما عن باقي النص، فقد كان مزيجاً من السياسة و التاريخ حيث سيعرض علينا الطالب موضوعاً سياسياً حديثاً « L'isolationnisme américain » "الانعزالية الأمريكية" و لم يكتف بذلك بل و في سياق الحدث الانعزالي، سيعرض علينا مجموعة من الأحداث التاريخية المتسلسلة تسلسلاً زمنياً منطقياً واضحاً باستعماله مجموعة من المصطلحات غير المتداولة :

Isolationnisme

Hégémonie

Interventionnisme

Géostratégique

Casus Belli

L'Oncle Sam

Belligérants

ANCS

Alarmisme

3-أما عن مختلف المعاني التي تحملها تلك المصطلحات فقد أوردها الطالب و أنجز بحثا
توثيقيا في اللغة الأصل على النحو الآتي:

❖ **Isolationnisme :**

(http://fr.wikipedia.org/wiki/Isolationnisme_am%C3%A9ricain)

Tendance de la politique étrangère des États-Unis promouvant une intervention minimale dans les affaires du monde.

❖ **Hégémonie :** (<http://www.lemonde.fr/>)

Domination d'une puissance, d'un pays sur d'autres pays, d'autres régions du monde, économiquement ou militairement.

❖ **Interventionnisme :** (www.wikiberal.org/wiki/Interventionnisme)

Doctrin désignant un type de politique par laquelle l'état s'ingère dans l'économie ou dans les structures sociales d'un pays à des fins diverses.

❖ **Géostratégique :** (<http://fr.wikipedia.org/wiki/G%C3%A9ostrat%C3%A9gie>)

L'étude de la fabrication des espaces par la guerre. Elle implique la géographie de chaque État, et sa situation historique et politique en regard de ses voisins, examinées par le biais d'études stratégiques. Son étude relève de la géopolitique, bien que son point de vue se réduise aux aspects militaires et leurs conséquences sur l'enjeu des ressources naturelles, fréquemment objet de conflits d'intérêts.

❖ **Casus Belli :** (http://fr.wikipedia.org/wiki/Casus_belli)

Casus belli est une locution latine, signifiant littéralement « cas de guerre », qui désigne un événement déclencheur d'un conflit, ou utilisé comme justification pour initier un conflit.

❖ **L'Oncle Sam** : (http://fr.wikipedia.org/wiki/Oncle_Sam)

Personnage emblématique, allégorie des États-Unis. L'origine de l'Oncle Sam semble remonter à la guerre de 1812. Les militaires de la base de Troy (Etat de New York), recevant des caisses de viande marquées « U.S. », interprétaient avec humour ces initiales en « Uncle Sam » en l'honneur de leur fournisseur Samuel Wilson.

❖ **Belligérants** : (<http://fr.wiktionary.org/wiki/belligérant>)

Pays en guerre alliés à un ou plusieurs autres pays.

❖ **ANCS** :

Armes non-conventionnelles, aussi appelées ADMS (armes de destruction massive) ou NBCS, (armes nucléaires, biologiques ou radiologiques).

❖ **Alarmisme** : (www.mediadico.com/dictionnaire/definition/alarmisme)

L'emploi de la peur en exagérant une menace intérieure ou extérieure pour influencer les opinions et diriger les actions vers une fin spécifique.

النص الاقتصادي التاريخي الذي اقترحه الطالب: -4

L'isolationnisme américain

« Vous êtes le pays le plus puissant au monde. Il doit être difficile et parfois même agaçant d'être celui vers qui on se tourne toujours, celui à qui on demande de l'aide en permanence. La phrase 'mais qu'est-ce que ça a avoir avec nous ?' doit être récurrente sur les lèvres de votre peuple. C'est parce que les nations avec le plus grand pouvoir ont la plus grande responsabilité. Nous avons besoin de votre engagement. Je vous le dis : ne retombez jamais dans l'isolationnisme, le monde ne peut pas se le permettre. »

L'ex-premier ministre Britannique Tony Blair dans son discours prononcé à Chicago

le 22 Avril 1999

La politique étrangère américaine est l'un des secrets de sa puissance et de son hégémonie historique. Très critiqué pour leur interventionnisme qui a toujours pour finalité de servir leurs intérêts, qu'ils soient économiques ou géostratégiques, si bien qu'un conflit, quel qu'il soit, ne peut être remporté ou perdu sans le facteur américain, les Etats-Unis ne sont pourtant plus les va-t-en-guerres qu'on connaissait, en partie parce qu'ils adhèrent de plus en plus au fait que la guerre, ça coûte cher.

Au début de la seconde guerre mondiale, et avant de faire face au Casus Belli du Japon en 1941, Le président Roosevelt avait adopté la stratégie de Pivot, « Si nous voyons que les Allemands gagnent nous aiderons la Russie, et si nous voyons que c'est la Russie qui gagne nous aiderons les Allemands. » disait-il, « de cette façon on les laisse s'entretuer et on n'aura pas à intervenir. »

La guerre froide avec le bloc soviétique qui a suivie illustre parfaitement comment l'Oncle Sam préfère plutôt la guerre par pions interposés, comme ce fut le cas pour la guerre de Corée, à l'affrontement direct.

D'autres alternatives sont aussi prises en considération et utilisées, comme de soutenir leurs belligérants en mettant à leur disposition des moyens militaires, ou bien dans les cas extrême, intervenir mais par les airs seulement, pas de troupes au sol, les interventions aériennes ne mettant pas en danger les vies américaines.

L'obstacle rencontré sur la plan domestique, et qui est parfois difficile à enjamber c'est l'opinion publique. En effet, cet élément incontournable représente le principal frein à toute action entreprise par le gouvernement.

L'intervention en Irak en 2003 n'aurait pu se faire sans les événements du 11 septembre 2001, qui ont amené le peuple américain à réaliser à quel point il était vulnérable, et que s'il ne s'engageait pas à combattre les organisations terroristes et leurs soutiens, il serait de nouveau la cible de plusieurs autres attaques, plus meurtrières, puisqu'il était question d'ANCS.

De cette manière, les dirigeants américains ont eu recours à l'alarmisme pour que l'opinion publique approuve majoritairement cette guerre.

الانعزالية الأمريكية

أنتم أقوى بلد في العالم، و قد يكون صعب و مزعج أحيانا أن تكونوا بمتابة البلد الذي يلجأ إليه دائما و الذي يطلب منه المساعدة باستمرار. لا بد أن تكون عبارة "ما دخلنا في ذلك" شائعة لدى شعبكم ذلك لأن سلطة كبيرة تعني مسؤولية كبيرة. لدى نحن بحاجة إلى مشاركتكم و أعضكم أن العالم لن يتحمل وقوعكم في الانعزالية.

خطاب الوزير الأول البريطاني توني بليغ بشيكاغو في 22 أبريل 1999.

تعتبر سياسة أمريكا الخارجية إحدى أسرار قوتها و سيطرتها التاريخية، إلا أنه رغم الأموال العديدة التي تتلقاها بسبب تدخلاتها التي تدافع من خلالها عن مصالحها الاقتصادية أو الجيوستراتيجية، بحيث لن ينتصر فريق أو يفشل دون تدخل العامل الأمريكي. لم تعد الولايات المتحدة تخوض في الحرب كما كانت عليه في الماضي و ذلك بسبب الثمن الباهظ الذي تكلفه الحروب. في بداية الحرب العالمية الثانية و قبل أن يتحتم عليه الرد على مدهمة اليابان في 1941، كان قد تبني الرئيس روزفلت فرانكلين Franklin. D. roosevelt استراتيجية المحور " إذا ما رأينا أن روسيا تنتصر فسنساعد ألمانيا و إذا ما رأينا أن ألمانيا تنتصر فسنساعد روسيا " هذا ما جاء به " بهذا ندع البلدان يتقاتلا و لن يكون علينا أن نتدخل".

أعطت الحرب الباردة مع المعسكر السوفيتي صورة واضحة عن ميل العم سام Uncle Sam إلى الصراع الوسيط، كما كان الأمر بالنسبة لحرب كوريا بدلا من الصراع المباشر. هناك جملة من الخيارات التي تأخذها الولايات المتحدة بعين الاعتبار و تلجأ إليها لمساندة حلفاءها في الحرب و ذلك بمنحها وسائل عسكرية أما إذا ما اشتد عليها الأمر فتدخل بقصف جوي لا غير دون أن تعرض الأرواح الأمريكية للخطر.

إن العائق الذي تواجهه في الإطار الداخلي و الذي غالبا ما يكون حاسما هو الرأي العام الذي يمثل الكابح لكل مبادرة حكومية، فلولا أحداث 11 سبتمبر 2001، ما كانت الولايات المتحدة الأمريكية أن تنجح في غزو العراق في 2003، ذلك أن تاريخ الحادي عشر سبتمبر جعل الشعب الأمريكي يدرك ضعفه حيث اذا ما لم يتعهد بمحاربة المنظمات الإرهابية و من يدعمها ستستهدفه اعتداءات تكون أكثر عنفا حيث يتعلق الأمر بأسلحة الدمار الشامل العراقية، و هكذا تبني الحكام الأمريكيون سياسة التخويف لكي يوافق الرأي العام بأغلبه على الحرب.

تطبيق بيداغوجيا الخطأ على الترجمة التي قدمها الطالب:

الكلمة الأصلية/ التعبير الأصلي	الترجمة الخاطئة	نوع الخطأ	سبب ارتكاب الخطأ	التعديل التطبيقي المقترح	التعديل المعرفي - هدفا تعليميا -
les nations avec le plus grand pouvoir ont la plus grande responsabilité	سلطة كبيرة تعني مسؤولية كبيرة	خطأ ترجمي في النقل	صياغة ركيكة	إن الأمم التي تملك سلطة كبيرة هي تلك التي تزخر بمسؤولية كبيرة	- ضرورة مراجعة الترجمة للوقوف عند أخطاء الصياغة - ضرورة تكثيف القراءات
Engagement	مشاركتم	خطأ ترجمي في النقل	خلل على مستوى الفهم	تعهد	ضرورة العودة إلى قاموس أحادي اللغة للقوف على معنى الرمز اللغوي
////////////////////	إلا أنه رغم الأموال العديدة التي تلقاها بسبب تدخلاتها	خطأ ترجمي منهجي	خلل منهجي	////////////////////	ضرورة مراعاة الأمانة التامة في النقل (لا إضافة و لا نقصان)
comme ce fut le cas pour la guerre de Corée	كما كان الأمر بالنسبة لحرب كوريا	خطأ منهجي	غياب لمنهجية الترجمة	كما كان الحال بالنسبة لحرب كوريا	- ضرورة اللجوء إلى قاموس خاص بالتعابير الجامدة - الجاهزة -

خاتمة

تتم المقاربة البيداغوجية القائمة على الأهداف في تعليمية الترجمة بوضع منهجية مؤطرة و موضوعية لهذه العملية حيث أعطت الأولوية لاعتماد الأهداف الإجرائية في درس الترجمة، و قد أدرجت هذه المقاربة تعليمية الترجمة في إطار نسقي قائم على الدقة و الموضوعية في تقديم المادة و تعلمها و هذا ما حاولنا الوقوف عنده بشيء من التفصيل في هذه الدراسة المتواضعة التي مكنتنا من الوقوف عند بعض النقاط البيداغوجية المهمة و المتمثلة فيما يلي:

- لا توجد في التربية حلولاً سحرية بل هناك أبحاث مستمرة من أجل تطوير العملية التعليمية و عقلنتها، لذا ينبغي متابعة مستمرة للبرامج و المشاريع التطويرية التي تنفذها وزارة التعليم العالي و البحث العلمي من خلال وضع فرق تعمل على تحسين البرامج التعليمية و تضمن استمراريتها.

- لا بد من إعادة النظر في الأهداف التعليمية المتعلقة بالمنهج الدراسية الترجمة و ذلك من حيث:

- ❖ إعادة النظر في المحتوى الدراسي في مادة الترجمة و ذلك في ضوء الأهداف المحددة و بشكل يحقق التوازن بين مطالب الفرد و مطالب المجتمع و كذا مطالب العصر، بل تكوين طالب يواكب أحدث تقنيات العلم الحديث و معطياته.
- ❖ اجتهاد الأساتذة في عملية بناء المناهج و العمل على تعديلها و تجديدها، ذلك أن تحديد الأهداف من العملية التعليمية الترجمة يوضح للأستاذ معالم الطريق و يساعده على تحديد المادة التعليمية و الأنشطة التي سيوليها اهتمامه أثناء الدرس.
- ينبغي على الأساتذة إذن تحقيق منظومة للتعاون على تطوير عملية تعليم الترجمة تعتمد على الأهداف و التأطير العلمي لا على الحدس و العشوائية.
- ❖ العمل على تنمية شخصية الطالب و حل مشاكله التعليمية من خلال تنمية قيم البحث العلمي.

❖ شمول الأهداف الترجمية لمختلف جوانب شخصية المتعلم إذ سيأخذ الأستاذ بعين الاعتبار البعد المعرفي و الثقافي و اللغوي للطالب. ينبغي الارتقاء المستمر بمستوى التعليم و الأستاذ و الطالب، و بكل ما يرتبط ببناء شخصية هذا المتعلم، على أسس من التحضر و القيم و الارتقاء النفسي و العقلي و الاجتماعي حيث تكون للجامعة مكانتها بوصفها مؤسسة تربوية راقية تمد المجتمع بفرد متحضر و متفهم لحاجيات عصره و لدوره الفعال في كسر الحواجز بين مختلف الثقافات.

- لا يمكن القول بأن بيداغوجيا الأهداف أصبحت متجاوزة بشكل مطلق ذلك أن المقاربة بالكفايات لا تلغيها بل تستند إلى إيجابياتها لتغنيها.
- فتحت بيداغوجيا الأهداف أفقا جديدة للدراسات الترجمية النظرية و التطبيقية لذا ينبغي الاعتماد على هذا النموذج باعتباره مقاربة من أجل التحسين النوعي للتعليم و التعلم و الرفع من الكفاءة المهنية للأساتذة و إرشاد العمل التعليمي خدمة للتنمية الاجتماعية و الثقافية و الاقتصادية.
- تعتبر المقاربات البيداغوجية التعليمية و على رأسها بيداغوجيا الأهداف ضمانا للدراسات الترجمية و استمرارها. يجب إذن تطوير المناهج والوسائل الفعالة لتلقين المهارات الترجمية و اكسابها و ذلك من خلال أسلوب بيداغوجي يجعل من المتعلم ينخرط في بناء معارفه بطريقة ذاتية.
- يرجع الفضل لبيداغوجيا الأهداف في جعل الطالب في قلب انشغالات البرامج التعليمية الترجمية، فبعدما كانت هذه البرامج عبارة عن قائمة من المحتويات يلقتها المدرس، أصبحت عبارة عن قائمة من الأهداف يتم تحقيقها من طرف المتعلمين. أثرت المقاربات البيداغوجية في ساحة الممارسة التربوية بشكل كبير على مكونات العملية التعليمية/التعليمية ، حيث جعلت من المتعلم أساس العمل البيداغوجي.

- يستدعي تطوير مستوى الطالب اتباع منهجية ديداكتيكية ترجمة متكاملة و شاملة، تتوفر على كل العناصر الأساسية لإنجاح العملية البيداغوجية من إعداد مؤطر للبرامج التعليمية و تنظيم محكم لعملية تلقين المعارف و انتقاء موضوعي للنصوص مواضيع العملية الترجمة.
- لا بد من وضع منهجية معقلنة وموضوعية لتدريس الترجمة بغية إكسابها جانبا علميا دقيقا، بل تخطيط الوضعية الديداكتيكية الترجمة من منظور بيداغوجيا الأهداف، تلك المقاربة البيداغوجية التي تطرح مسألة أساسية في الفكر التربوي العالمي و هي العقلنة و تحقيق المردودية و الإنتاجية من خلال مخطط ديداكتيكي هادف بعيد عن استراتيجية الصدفة و الارتجال في تلقين المعارف الترجمة.
- ينبغي الابتعاد في تعليمية الترجمة عن صياغة مقاصد عامة غير هادفة و تزويد الطالب بمهارات و طرق تفكير و اتجاهات معينة و ذلك بتحديد الأستاذ للأهداف من العملية الترجمة التي يطمح في الوصول إليها.
- إن عدم الدقة في تحديد المقاصد يؤدي بالضرورة إلى أهداف معاكسة لما يراد فعليا من العملية التربوية ذلك أن تحديد الأهداف يساعد في وضوح الرؤية، فأي عمل ينبغي أن يكون موجها نحو تحقيق أهداف محددة و إلا أصبح في العمل ضياع للوقت و الجهد.
- إن أدوار الممارس البيداغوجي في ضوء المقاربات البيداغوجية الحديثة عرفت تغيرات مهمة حيث أصبح ينعت بالمدرس الاستراتيجي بل و بالمفكر و صاحب قرار و المحفز على التعلم، ذلك الوسيط و المدرب و المنشط الذي يملك القدرة على ملاحظة تعلمات المتعلمين و تنشيطها و ضبطها إذ يكون الأستاذ بمثابة مسهل و مرافق لعملية التعلم حتى يتمكن الطالب من اكتساب الكفاءات الضرورية التي تمكنه من امتلاك مجموعة من التقنيات و الاستراتيجيات الملائمة و الفعالة التي ستخدم عملية النقل من لغة إلى أخرى.
- لا بد من الاعتماد في تعليمية الترجمة على بيداغوجيا الخطأ التي تعتبر من أكبر العمليات في الدعم و بخاصة في ظل بيداغوجيا الأهداف، حيث يعتبر الخطأ استراتيجية

للتعليم و التعلم بل ضرورة اعتباره أمراً طبيعياً و إيجابياً يترجم سعي الطالب للوصول إلى المعرفة.

- ينبغي إذن دمج الخطأ في سيرورة العملية التعلّيمية/التعلّمية الترجمة و ذلك من جراء هدم التمثلات الترجمة الخاطئة و تعويضها بمعرفة موثوقة من خلال تهيئة وتهيئة ديداكتيكية ترجمة ملائمة ذلك أن الخطأ ليس معطى يجب إقصائه بل ينبغي أن يشكل نقطة انطلاق المعرفة العلمية.

- و خلاصة القول انه يمكننا اقتراح خطة تدريس في حقل الترجمة قائمة على بيداغوجيا الأهداف و خاصة بطلبة الماستر و القائمة على :

✓ تحضير الدرس وفقاً لأهداف إجرائية مسطرة باختيار الأستاذ المادة التي

ستناسب درس الترجمة و ذلك بتحديد:

● التخصص الذي ينتمي إليه الماستر.

● مستوى طلبة الفوج.

● الأهداف المتوخاة من الدرس.

✓ التنسيق المحكم للمعطيات الخاصة بالدرس و بمجال التخصص.

✓ عرض مجموعة من المصادر و المراجع المحكمة التي يمكن أن يعتمد عليها

الطالب في سياق الدرس المقدم (كتب و قواميس و معاجم و موسوعات و

مجالات عامة و أخرى متخصصة و كذا مواقع علمية من الشبكة العنكبوتية).

✓ احترام مبدأ التدرج في تقديم النصوص مواضيع الترجمة مع توضيح خطوات

العمل الخاصة بطبيعة كل نص :

● وضع مخطط لتحديد أفكار النص الرئيسية.

● بحث توثيقي لفهم النص و تحليله.

● كيفية استعمال القواميس أحادية اللغة و ثنائية اللغة.

● اعتماد جذاذة المصطلح.

✓ ضرورة معالجة الأخطاء التي يرتكبها الطالب و اللجوء إلى عملية التقويم.

✓ تقويم ذاتي خاص بالأستاذ نفسه حيث يقوم بتسجيل إيجابيات الدرس و

هفواته بهدف تحضير أفضل للمادة التعليمية و تطوير منهاجه التعليمي.

حاولنا من خلال هذه الدراسة التعرف إلى طبيعة المقاربة البيداغوجية التي ارتأينا تبنيها في تدريس الترجمة و إن كثيرا من جوانبها تحتاج إلى المزيد من إمعان النظر لدى تبقى دعوة اغناء هذه الدراسة المتواضعة و إثراءها قائمة في حق كل مهتم و باحث في المجال التعليمي.

تَبَيُّنُ الْمَصْطَلَحَاتِ

تبث المصطلحات (فرنسي-عربي)

المقابل العربي	الكلمة/المصطلح الفرنسي
الثقافة	Acculturation/ Interférence
المكتسبات	Acquis
الاكتساب	Acquisition
الفعل التعليمي	Acte pédagogique
أفعال الكلام	Actes de parole
التحيين	Actualisation
الغيرية	Altérité
التحليل	Analyse
التعليق	Application
المترجم المتمرس	Apprenant traducteur
التعلم	Apprentissage
القدرة	Aptitude
القدرات المعرفية	Aptitudes cognitives
الانتباه العام/المجمل	Attention générale
الانتباه المدقق	Attention sélective
التقييم الذاتي	Auto évaluation
التعديل الذاتي	Auto régulation
التعلم الذاتي	Auto-apprentissage
التكوين الذاتي	Auto-formation
التوجيه الذاتي	Autogestion
المعيش اللساني	Bain linguistique

التصور السلوكي	Béhavioriste
ثنائي اللغة	Bilingue
الحصر	Blocage
التصنيف	Classement
السنن	Code
التصور المعرفي	Cognitiviste
الاتصال التعليمي	Communication d'enseignement
الاتصال التربوي	Communication éducative
الاتصال البيداغوجي	Communication pédagogique
المقارنة	Comparaison
الكفاءة	Compétence
الكفاية الخطابية	Compétence discursive
الكفاية التفاعلية	Compétence interactionnelle
الكفاية التأويلية	Compétence interprétative
الكفاية اللسانية	Compétence linguistique
الكفاية المرجعية	Compétence référentielle/situationnelle
الكفاءات المعرفية	Compétences cognitives
الاستيعاب / الفهم	Compréhension
التركيز	Concentration
الصراع/التضارب المعرفي	Conflit cognitif
الصراع/التضارب الاجتماعي المعرفي	Conflit sociocognitif
المعرفة	Connaissance
القناة/الوصل	Contact
السياق	Contexte
السياق المعرفي	Contexte cognitif

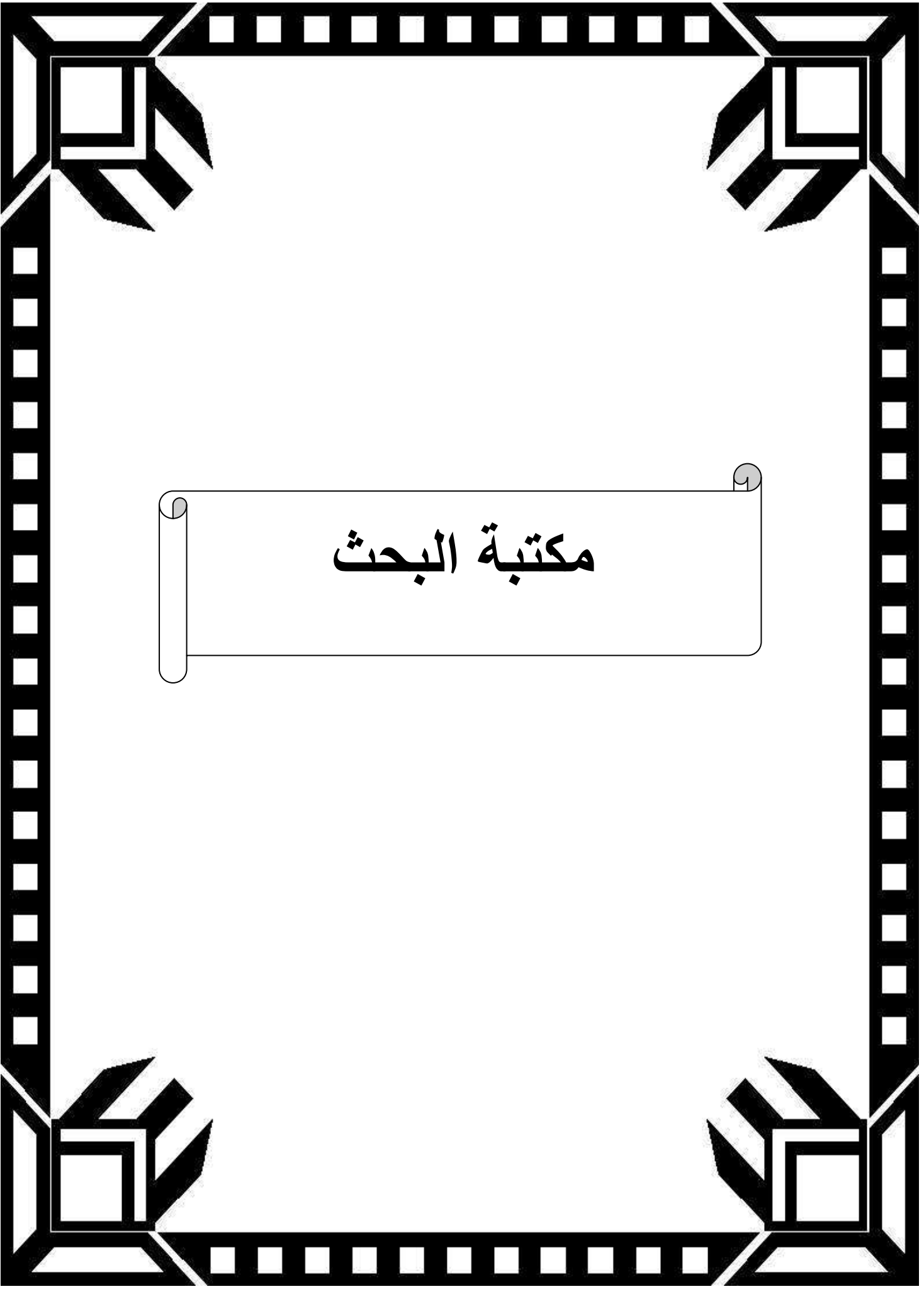
السياق العام الاجتماعي التاريخي	Contexte général socio-historique
السياق الحالي	Contexte situationnelle
السياق اللفظي	Contexte verbal
اللامركزية	Décentration
المرسل إليه	Destinataire
المرسل	Destinateur
زمني / دياكروني	Diachronique
التعليمية	Didactique
تعليمية اللغات	Didactique des langues
تعليمية الترجمة	Didactique de la traduction
الحقل	Domaine
الحقل الوجداني/الانفعالي	Domaine affectif
الحقل المعرفي	Domaine cognitif
الحقل النفسحركي	Domaine psychomoteur
الهيكلة	Elaboration
التعليم	Enseignement
التعليم النسقي	Enseignement systématique/systemique
الأخطاء	Erreurs
التقييم	Evaluation
التقييم البنائي	Evaluation formative
التويم الختامي/التلخيصي	Evaluation sommative
المصرح به/المعلن منه	Explicite /le dit
تعبير جاهز	Expression figée
الأغلاط	Fautes
التغذية الراجعة/ المرتدة	Feed back/ Rétroaction

الوظيفة الافهامية	Fonction conative
الوظيفة الانفعالية/التعبيرية	Fonction émotive
الوظيفة الميتالسانية/ما وراء اللغة	Fonction métalinguistique
الوظيفة التنبيهية	Fonction phatique
الوظيفة الشعرية	Fonction poétique
الوظيفة المرجعية	Fonction référentielle
التصور الوظيفي	Fonctionnaliste
التكوين	Formation
مبدأ التواتر	Fréquence
الصورة الذهنية	Image mentale
المسكوت عنه/المضمر	Implicite /le non dit
المبادرة	Initiative
الإدماج	Intégration
الإدماج السياقي	Intégration contextuelle
التشاقف	Interculturel
تداخل	Interférence
التداخل اللغوي	Interférence linguistique
ذاتية الآخر	Intersubjectivité
التناص	Intertextualité
اللغة الأم	Langue maternelle
اللغة المنطوقة	Langue parlée
اللسانيات التطبيقية	Linguistique appliquée
اللسانيات التقابلية	Linguistique contrastive
اللسانيات النصية	Linguistique textuelle
الآليات	Mécanismes

الرسالة	Message
أسلوب ما وراء المعرفة	Métacognition
الطريقة	Méthode
الطرق السمعية البصرية	Méthodes audiovisuels
الطرق المباشرة	Méthodes directes
الاستحداث/ التوليد	Néologisme
الهدف	Objectif
هدف الإدماج	Objectif d'intégration
الهدف العائق	Objectif obstacle
العائق	Obstacle
العوائق الاستمولوجية	Obstacles épistémologiques
البيداغوجيا	Pédagogie
بيداغوجيا الأهداف	Pédagogie par objectifs
الإدراك	Perception
الإتقان	Perfectionnement
الأداءات	Performances
علم الأصوات العام	Phonétique
علم الأصوات الوظيفي	Phonologie
التصميم / التخطيط	Planification
متعدد اللغات	Plurilingue
التطبيق	Pratique
العلاقة التواصلية	Processus de communication
الأستاذ/المعلم	Professeur/formateur
التدرج	Gradation
علم النفس اللساني	Psycholinguistique

علم النفس	Psychologie
علم النفس التربوي	Psychopédagogie
التفكير المنطقي	Raisonnement logique
البحث التوثيقي	Recherche documentaire
الجمع	Regroupement
التكرار	Répétition
الحوصلة	Résumé
المراجعة	Révision
قدرة التعلم	Savoir-apprendre
قدرة الوجود/الكينونة	Savoir-être
قدرة الفعل	Savoir-faire
قدرة فعل ثقافية	Savoir-faire culturel
قدرة فعل لسانية	Savoir-faire linguistique
علم الدلالة	Sémantique
الوضعية التعليمية-التعلمية /الديداكتيكية	Situation didactique
الوضعية المشكلة	Situation problème/énigme
إستراتيجية	Stratégie
الاستراتيجيات المعرفية	Stratégies cognitives
الاستراتيجيات المباشرة	Stratégies directes
الاستراتيجيات غير المباشرة	Stratégies indirectes
الاستراتيجيات المعرفية الواعية	Stratégies métacognitives
الاستراتيجيات الاجتماعية النفسية	Stratégies socio-affectives
أني/سانكروني	Synchronique
علم التركيب	Syntaxique
التركيب	Synthèse

التقنيات	Techniques
الترجمة التعليمية	Traduction didactique
أحادي اللغة	Unilingue
الوحدة/المجزوءة التعليمية	Unité d'apprentissage
تبسيط العلوم	Vulgarisation



مكتبة البحث

❖ قائمة المراجع باللغة العربية :

1- الكتب:

- ❖ ابن خلدون، المقدمة، دار الفكر للطباعة، بيروت، ط1، 2003.
- ❖ برو (مارك)، طرائق التعليم في علم التربية، ترجمة فرح بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، ط1، 2009.
- ❖ بلعيد (صالح)، دروس في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، دار هومة للطباعة و النشر و التوزيع، 2000.
- ❖ بنعبد العالي (عبد السلام)، في الترجمة، ترجمة كمال التومي، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى، 2006.
- ❖ تركي (رابح)، التعليم القومي و الشخصية الوطنية، الشركة الوطنية للنشر و التوزيع، الجزائر، 1975.
- ❖ جعيني (نعيم حبيب)، الفلسفة و تطبيقاتها التربوية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، 2004.
- ❖ جوهري (أحمد)، درس الترجمة - نحو منهجية متماسكة لديدأكتيك الترجمة العلمية-، مطبعة مصعب، المغرب، 1995.
- ❖ حساني (أحمد)، دروس في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، ط1، 2000.
- ❖ خليل أبو أضبع (صالح)، العلاقة العامة و الاتصال الإنساني، دار الشروق، ط1، 1998.
- ❖ الدريج (محمد)، تحليل العملية التعليمية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1991.
- ❖ الديدأوي (محمد)، الترجمة و التواصل، المركز الثقافي العربي، المغرب/ لبنان، ط1، 2000.

- ❖ سعيد اسماعيل (علي)، فلسفات تربوية معاصرة، عالم المعرفة، الكويت، 1995.
- ❖ شاهين (محمد)، نظريات الترجمة وتطبيقاتها من اللغة العربية إلى الانجليزية والعكس، عمان، الأردن، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1998.
- ❖ شرتح (عصام)، ظواهر الأسلوبية في شعر بدوي الجبل، منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2005.
- ❖ شرشار (عبد القادر)، تحليل الخطاب الأدبي و قضايا النص، منشورات دار الأديب، الجزائر، 2006.
- ❖ الشيخلي (عبد القادر)، تطوير المستوى العلمي للطالب الجامعي، دار الفكر للنشر و التوزيع، عمان، 1983.
- ❖ طالب الابراهيمى (خولة)، مبادئ في اللسانيات، دار القصة للنشر، الجزائر، 2000.
- ❖ عبد الأمير (شمس الدين)، الفكر التربوي عند ابن خلدون و ابن الأزرق، دار اقرأ، بيروت، ط1، 1984.
- ❖ عليان (رجحي مصطفى) وعبد الدبس (محمد)، وسائل الاتصال و تكنولوجيا التعليم، دار صفاء للنشر، عمان، ط 1، 1999.
- ❖ الغزالي (أبو حامد) ، إحياء علوم الدين، دار المعرفة، بيروت، الجزء الأول، د.ت.
- ❖ كحيل (سعيدة)، تعليمية الترجمة -دراسة تحليلية تطبيقية-، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2009.
- ❖ كحيل (سعيدة)، دراسات الترجمة -Translation Studies-، دار مجدلاوي للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2011.
- ❖ مشال (زكريا)، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة، بيروت، 1983.
- ❖ المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، بيداغوجية الأهداف، د.ت.
- ❖ المقريني (محمد)، الابتكار في التعليم العالي، الدار العربية للعلوم ناشرون، 2010.

❖ موان (جورج)، اللسانيات و الترجمة، ترجمة حسين بن زروق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000-2001.

❖ موان (جورج)، المسائل النظرية في الترجمة، ترجمة لطيف زيتوني، دار المنتخب العربي للدراسات و النشر و التوزيع، 1994.

❖ المير (خالد) و آخرون، بيداغوجيا الدعم -التعلم و الأساليب المعرفية-، سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1999.

❖ نيدا (يوجين)، نحو علم الترجمة، ترجمة ماجد النجار، مطبوعات وزارة الإعلام، الجمهورية العراقية، 1976.

❖ الهمشري (عمر أحمد)، مدخل إلى التربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، 2001.

❖ وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، دليل بيداغوجيا الإدماج، المركز الوطني للتجديد التربوي و التجريب، المملكة المغربية، د.ت.

❖ وطاس (محمد)، أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1988.

❖ ولد خليفة (محمد العربي)، المسألة الثقافية و قضايا اللسان و الهوية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائرية، 2003.

2- الرسائل الجامعية:

❖ بوقريقة (عمار)، توظيف تقنيات الترجمة في نقل النص القانوني من الانكليزية إلى العربية

- دراسة تحليلية لترجمات نصوص معاهدات شارة على ضوء تصنيف جديد للتقنيات-، رسالة دكتوراه علوم في الترجمة، جامعة الجزائر، 2008.

3- المعاجم و القواميس:

- ❖ ابن منظور - لسان العرب -، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1990.
- ❖ القاموس الجديد، معجم عربي، بن هادية (علي) و آخرون، الشركة التونسية للتوزيع، المؤسسة الوطنية الجزائرية للكتاب، تونس - الجزائر، ط5، 1984.
- ❖ معجم المصطلحات الاقتصادية و المالية (انجليزي-فرنسي-عربي)، مصطفى هني، مكتبة لبنان ناشرون، 2000.
- ❖ معجم المصطلحات اللسانية، فرنسي/عربي، بسام بركة، منشورات جروس برس، لبنان، ط1، 1985.
- ❖ المعجم الموحد لمصطلحات اللسانيات (انجليزي-فرنسي-عربي)، المنظمة العربية للثقافة و التربية و العلوم - مكتب تنسيق التعريب -، تونس، 1989.
- ❖ المنجد في الأمثال و الحكم والفرائد اللغوية (عربي-فرنسي/فرنسي-عربي)، جوزف نعوم حجّار، منشورات دار المشرق، بيروت، 1986.
- ❖ المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، بيروت، ط1، 2000.
- ❖ المنهل (فرنسي-عربي)، ادريس (سهيل)، منشورات دار الآداب، بيروت، 2007.

4- المجلات و الدوريات :

- ❖ الأزهر (بوسالم)، الترجمة القانونية: إشكالات و تحديات - الوصية نموذجاً-، مجلة المترجم، العدد 13، 2006.
- ❖ بعيطيش (يحي)، الجوانب اللسانية والتربوية والنفسية لتعليمية اللغات، مجلة المترجم، العدد 05، 2002.
- ❖ حجاج (علي)، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة، الكويت، العدد 17.

❖ حساني (أحمد)، حضور اللغة العربية في الوسط التعليمي المتعدد الألسن، مجلة المترجم، العدد 02، 2002.

❖ الحميداني (عبد الحميد)، المقومات الذهنية التامة في عملية الترجمة، ترجمة الحسين حافر، مجلة فكر و نقد، العدد 10.

❖ الزعبي (أحمد محمد)، الاتصال الفعال بين المعلم و التلميذ و معوقاته التربوية و النفسية، مجلة التربية، قطر، العدد 143، 2002.

❖ صالح عبد الله (عبد الرحيم)، التقويم الذي يحقق إتقان التعليم، مجلة التربية، العدد 149، 2004.

❖ عبد الجبار آل عبد الرحمان (سالم)، هندسة الاتصال البشري و أثرها في الموقف التربوي التعليمي، مجلة التربية، قطر، العدد 123، 1997.

❖ عبو (أبو اسماعيل)، وظائف اللغة عند جاكبسون، مجلة الفيصل، الرياض السعودية، العدد 117، 1994.

❖ عرار (خالد)، بدائل و دلالات لتطوير جودة الصف المدرسي، مجلة الرسالة، العدد 14، 2006.

❖ مستغفر (نورة)، ديداكتيك اللغة العربية، مجلة أبحاث لسانية، الرباط، العدد 1، 2006.

❖ مويقن (المصطفى)، مفهوم الأمانة في الترجمة، مجلة فكر و نقد، العدد 10.

5- الشبكة العنكبوتية :

❖ بوصباحي (محمد)، بيداغوجيا النجاح - قراءة في المنطلقات و الأهداف،

www.maghress.com/alittihad/102723

❖ البكري (طارق)، مفهوم التعليم الذاتي،

www.bakri.ws

❖ عليوش (احمد)، مقارنة بين بيداغوجية الأهداف و الكفايات،

www.elbourouj.com/archive/index.php/t-1048.htm

❖ مبرير (فيليب)، البيداغوجية الفارقية ممكنة و قد تجلب الكثير،

www.smaala.forumactif.com/t-731-topic

قائمة المراجع باللغات الأجنبية :

1– Ouvrages :

- ❖ Cyr (Paul) & Germain (Claude), **Les stratégies d'apprentissage**, CLE International, Paris, 1998.
- ❖ Deldime R. & Demoulin R., **Introduction à la psychopédagogie– A l'usage des étudiants** –, Office des Publications Universitaires, Hydra, Alger, Editions A. De Boeck, Bruxelles, 1975.
- ❖ Delisle (Jean), **La traduction raisonnée –Manuel d'initiation à la traduction professionnelle de l'anglais vers le français–**, les Presses de l'Université d'Ottawa, 2^{ème} Edition, Canada, 2003.
- ❖ Durieux (Christine), **Fondement didactique de la traduction technique**, Didier Erudition, 1988.
- ❖ Girard (Denis), **Linguistique appliquée et didactique des langues**, Edition Armand Colin Longman, 4^{ème} Edition, Longman, 1981.
- ❖ Jacobi Fauteur (Daniel), **Définition des objectifs pédagogiques et construction des épreuves d'évaluation dans les formations modulaires**, INPSA, 1986.
- ❖ Leclercq (Dieudonné), **Edumétrie et docimologie, T.O.I.S.E. ou Taxonomie d'objectifs instrumentée au service de l'évaluation pédagogique**, Edition Université Liège, 2005.
- ❖ Lederer (Marianne), **La traduction aujourd'hui**, Hachette Livre, Paris, 1994.

- ❖ Majada (Manuel), **Cahier des charges de ressource pédagogique**, IGPDE, 2003
- ❖ Marquillo Larruy (Martine), **L'interprétation de l'erreur**, CLE International, VUEF, 2003.
- ❖ Meliani (Mohamed), **De la nécessité d'enseigner les stratégies d'apprentissage**, Institut des langues vivantes de Blida, 1999.
- ❖ Pelpel (Patrice), **Se Former pour enseigner**, DUNOD, 2004.
- ❖ Porcher (Louis), **L'enseignement des langues étrangères**, Hachette Education, Collection n°21, 1^{ère} Edition, Paris, 2004.
- ❖ Roegiers (Xavier), **Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement**, Ed de Boeck Université, 2^{ème} Edition, Belgique, 2004.
- ❖ Roulet, **L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés**, E.L.A, 1976.
- ❖ Weiss (Isabel), **Gadamer**, Librairie philosophique, J. VRIN, 2009.

2– Dictionnaires :

- ❖ **Dictionnaire de linguistique**, Dubois J., Guespin L. & autres, Larousse 1889.
- ❖ **Dictionnaire de pédagogie**, Louis Arénilla & autres, Larousse–Bordas, Paris, 1999.
- ❖ **Dictionnaire Quillet de la langue française**, L'art d'écrire et de bien rédiger, Editions Quillet, Paris, 1990.

- ❖ **Vocabulaire des Sciences Cognitives, psychologie et sciences de la pensée**, Houdé (Olivier) & autres, Puf, 2000.

3– Revues et Périodiques :

- ❖ Abdelkhalek (Rachid), **La traduction entre les enjeux économiques et la nécessité d’une didactique pragmatique**, Revue Al-Mutargim, № 9, 2004.
- ❖ Brouillet (Hugues) & autres, **Gadamer, herméneutique, tradition et raison**, Revue Erudit, Vol 53, n°1, 1997.
- ❖ Composta (Dario), **Gadamer et son herméneutique Universelle**, Revue Catholica, n°27, 2009.
- ❖ Corder (P.), **Que signifient les erreurs des apprenants?**, Revue langage, n°57, 1980.
- ❖ Durieux (Christine), **L’enseignement de la traduction : enjeux et démarches**, Revue Meta, 1, 1, 2005.
- ❖ Fiola (Marco A.), **Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle**, Revue Meta, XLV111, n°3, 2003.
- ❖ Puren (Christine), **Psychopédagogie et didactique des langues – A propos d’observation formative des pratiques de classe–**, Revue française de pédagogie, n° 108, Juillet/Aout/Septembre, 1994.
- ❖ Thérien (Claude), **Gadamer et la phénoménologie du dialogue, Laval théologique et philosophique**, Revue Erudit, vol 53, n1, 1997.

4– Encyclopédies électronique :

- ❖ Bibliorom Larousse Thésaurus.
- ❖ Larousse Multimédia, Toute la langue Française –toutes

les connaissances sur le monde, 2000.

5- **Sites internet :**

❖ <http://www.erudit.org/revue/meta>

فهرس

إهداء

كلمة شكر

مقدمة

الفصل الأول: العملية الـدـيـداكـتـيـكـيـة /التـعـلـمـيـة

أولاً: العملية التـعـلـمـيـة /التـعـلـمـيـة عند ابن خلدون.....02

ثانياً: التعليم / الـدـيـداكـتـيـك.....04

ثالثاً: التـعـلـم و التعليم.....07

رابعاً: موضوع التعليم.....14

خامساً: الاتصال التعليمي.....15

سادساً: العملية التعليمية و مناهجها التربوية.....23

سابعاً: الوسائل التـعـلـمـيـة /التـعـلـمـيـة و طرائق التوضيح في ضوء المقاربة الترجـمـيـة...28

الفصل الثاني: بيداغوجيا الأهداف

المبحث الأول: مفاهيم و تعريفات

أولاً: مفهوم الهدف البيداغوجي.....37

ثانياً: الأسس النظرية للأهداف البيداغوجية.....39

ثالثاً: أصناف الأهداف البيداغوجية: أصناف بلوم للأهداف العقلية المعرفية.....41

المبحث الثاني: الأهداف البيداغوجية

أولاً: التدريس بواسطة الأهداف البيداغوجية.....45

ثانياً: تأييد التدريس بواسطة الأهداف البيداغوجية.....48

ثالثاً: أركان المقاربة بالأهداف و أسسها في تعليمية الترجمة.....49

رابعاً: مقارنة بين بيداغوجيا الأهداف و بيداغوجيا الكفايات.....59

المبحث الثالث: بيداغوجيا الأهداف و البيداغوجيات المماثلة

- أولاً: بيداغوجيا التحكم أو بيداغوجيا النجاح.....61
- ثانياً: بيداغوجيا الإدماج.....66
- ثالثاً: بيداغوجيا حل المشكلات/المشاريع.....67
- رابعاً: بيداغوجيا الخطأ 72

الفصل الثالث: تعليمية اللغات و تعليمية الترجمة

المبحث الأول: تعليمية اللغات

- أولاً: المبادئ المؤطرة لتعليم اللغات 84
- ثانياً: مناهج تعليمية اللغات و طرائقها.....89
- ثالثاً: الأسس السيكلوجية لتعليمية اللغات.....91

المبحث الثاني: تعليمية الترجمة

- أولاً: الترجمة تعليميتها ونظرياتها.....95
- ثانياً: المسار الترجمي.....99
- ثالثاً: الاستراتيجيات التعليمية في ضوء اكتساب الحقائق الترجمية.....121

الفصل الرابع: بيداغوجيا الأهداف من منظور تطبيقي

نصوص و تطبيقات

- أولاً: وصف مكونات العملية التطبيقية.....131
- ثانياً: تطبيقات
- الوسيلة رقم 1.....135
- الوسيلة رقم 2.....139
- المشروع الترجمي رقم 1: 139
- المشروع الترجمي رقم 2: 144
- المشروع الترجمي رقم 3: 152
- المشروع الترجمي رقم 4: 156
- المشروع الترجمي رقم 5: 174

188.....	المشروع الترجمي رقم 6:	0
197.....	المشروع الترجمي رقم 7:	0
210	المشروع الترجمي رقم 8:	0
215.....	الوسيلة رقم 3.....	
224.....	الوسيلة رقم 4.....	
233.....	خاتمة.....	
239.....	ثبت المصطلحات (فرنسي/عربي).....	
247.....	مكتبة البحث.....	
257.....	فهرس المحتويات.....	

الملخص

تعد تعليمية الترجمة من بين الدراسات الجديدة التي حظيت باهتمام الدراسيين والباحثين حيث اهتم أهل الاختصاص في هذا المجال بتحديد المناهج والوسائل الفعالة لتلقين المهارات الترجمية و اكسابها، إذ حاول العديد منهم وضع منهجية موضوعية لتدريس الترجمة بغية إكساب هذه العملية جانبا علميا دقيقا. هذا ما جاءت به بيداغوجيا الأهداف التي فتحت أفقا جديدا للدراسات الترجمية النظرية و التطبيقية، حيث ظهر في إطار الديدانكتيك العام اتجاه تربوي أطلق عليه اسم التدريس أو التعليم بواسطة الأهداف، و الذي عرف تطورا في الأوساط الديدانكتيكية فيما يعرف بالتدريس بواسطة الكفايات. لقد ألقينا الضوء في دراستنا هاته على أهم مكونات العملية البيداغوجية الترجمية و على وجه الخصوص كل ما يمكن أن يكون له صلة بتعليمية الترجمة و تعلمها لما في هذه المقاربة من مفاهيم ثرية و خصبة و ذلك بغية تحسين خدمة التعليم و التكوين الجامعي. تكمن الغاية من هذه الدراسة في محاولة الوقوف على بعض الحلول البيداغوجية من أجل كسر الحواجز بين الأستاذ من جهة و الطالب من جهة أخرى في العملية التعلّيمية/التعلّمية. رأينا من خلال تداعيات بحثنا كيف تكون المقاربات البيداغوجية التعليمية و على رأسها بيداغوجيا الأهداف ضمانا لعلمية الدراسات الترجمية و استمرارها، تلك المقاربة التي تهتم بوضع منهجية موضوعية لعملية تعليم الترجمة و تعلمها حيث أعطت الأولوية لاعتماد الأهداف الإجرائية في درس الترجمة، و قد أدرجت هذه المقاربة تعليمية الترجمة في إطار نسقي قائم على الدقة و الموضوعية في تقديم المادة و تعلمها و هذا ما حاولنا الوقوف عنده بشيء من التفصيل في هذه الدراسة.

الكلمات المفتاحية :

البيداغوجية؛ التعلم؛ الكفاءات؛ القدرات؛ التعليم؛ تعليمية الترجمة؛ العملية التعليمية؛ العملية التعليمية؛ الديدانكتيكية؛ الاتصال البيداغوجي.

نوقشت يوم 04 جوان 2014