



مَعَالِمُ

مجلة نصف سنوية تُعنى بترجمة
مسجّلات الفكر العالميّ

تُصدر عن المجلس الأعلى للغة العربيّة

العدد الأوّل
السداسي الأوّل 2023

19



مجالس

مجلة نصف سنوية تعنى بترجمة مستجدات الفكر العالمي
تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية

- العدد الأول -
السداسي الأول 2023

رقم الإيداع القانوني:
2600 - 6944

التّرقيم الدوليّ الموحد للمجلات (ر.د.م.م):
2170 - 0052

مسؤول النشر

أ.د. صالح بلعيد
رئيس المجلس الأعلى للغة العربية

اللجنة الاستشارية:

أ.د. خليل نصر الدين
أ.د. سعيدة كحيل
أ.د. عديلة بن عودة
أ.د. مريم بن لقدر
د. فايزة بوخلف
د. ماجدة شلي
د. إيمان محمدي

رئيس التحرير:

د. محمد شوشاني عبيدي

نائب رئيس التحرير:

د. سهيلة مربيبي

سكرتيرة التحرير:

أ. بوربابة راشدة

المدقق اللغوي:

أ. بهلول حسن

اللجنة العلمية:

أ.د. حلومة التجاني	د. ليلى فاسي
أ.د. جمال قوي	د. نبيلة بوشريف
أ.د. عبد الرزاق عبيد	د. بن سالم برة
أ.د. محمد أحمد طجو	د. محمد غدير إبراهيم
أ.د. أحمد الحراحشة	د. أحلام حال
د. حسينة لحو	د. هاجر ساسي
د. بوجمعة عزيزي	د. رحمة بوساحة
د. أحمد نور الدين بلعربي	د. ليندة قازي تاني
د. سفيان جفال	د. ليلى بوخميس
د. مسعود بوخالفة	د. هاجر ذيب

شروط النشر:

- ✓ أن تكون المداخلة أصيلة، مبتكرة، متسمة بالطرافة والجدة؛
- ✓ أن لا تكون منشورة/ مستلة لدى جهة أخرى؛
- ✓ أن تكون مستوفية لشروط البحث الأكاديمي من حيث الشكل والمحتوى؛
- ✓ أن ترتبط بالضوابط العلمية المتعارف عليها في حالة علامات الوقف والإحالات والضبط؛
- ✓ تقبل المجلة الدراسات حول الترجمة والمقالات الفكرية المترجمة إلى اللغة العربية؛
- ✓ في حالة الترجمة، يرفق المترجم عمله بالنص الأصلي؛
- ✓ تخضع المقالات للمنهجية العلمية الأكاديمية، وتهتمش أليا في آخر المقالة؛
- ✓ أن تنجز المداخلة من (12) إلى (30) صفحة؛ وتكتب بخط Simplified Arabic بنط (14)؛
- ✓ أن تكتب الهوامش أليا بنفس الخط بنط (12). في آخر المداخلة؛
- ✓ أن تكتب المداخلة على مقاس (29/21)؛
- ✓ أن تكون المرجعيات الكتابية: (2 سم) أعلى الصفحة، (2 سم) أسفل الصفحة، (2 سم) يمين الصفحة، (2 سم) يسار الصفحة؛
- ✓ وعليه؛ فإنّ اللجنة العلمية للمجلس تعتمد الآتي:
- ✓ تخضع كلّ المداخلات للتحكيم العلمي؛
- ✓ تحتفظ اللجنة بالحق في تصحيح الأخطاء، وتقويم أساليب القول بما لا يخلّ جوهرياً بمقاصد المداخلة؛
- ✓ المداخلات غير المقبولة لا تعاد إلى أصحابها؛
- ✓ ترسل المداخلة بنظام word/ورد على البريد الإلكتروني الذي يظهر في روابط الاتصال؛
- ✓ لا تعبّر المداخلات المنشورة إلّا على آراء أصحابها، وهم وحدهم من يتحملون كامل المسؤولية حول حجة البيانات، وما يتبع ذلك من قضايا الإخلال بقواعد الأخلاق العلمية؛
- ✓ يلتزم صاحب المقالة بالتعديل في الأجل المحددة، إن طُلب منه ذلك؛
- ✓ يتسلّم صاحب المقالة ثلاث (03) نسخ من العدد الذي نشرت فيه مقالته؛



للاتّصال

maalim.traduc@gmail.com

asjp.cerist.dz

الهاتف: 00 (213) 23 48 72 79 - النّاسوخ: 00 (213) 23 48 72 62

المراسلة: مجلّة معالم، المجلس الأعلى للغة العربيّة

شارع فرنكلين روزفلت، الجزائر ص.ب. 575 ديدوش مراد - الجزائر

الفهرس

الرقم	عنوان المقال	المؤلف(ون)	الجامعة	الصفحة
01	إطالة على فكر الترجمة	بن شعبان عبد الغاني	قسم الترجمة، كلية الآداب واللغات، جامعة قسنطينة 1	11
02	(حركية المصطلح السيميائي) في ظل الترجمة المتخصصة	بركاني حياة	جامعة محمد خيضر، بسكرة	45
03	محدودية قدرة المعالجة المعرفية في الترجمة الفورية	بن زايد خيرة بصافي رشيدة	معهد الترجمة، جامعة وهران 1	57
04	الترجمة الشفهية: من دراسات الترجمة إلى دراسات الترجمة الشفهية	د. آسيا عروس	جامعة الجزائر 2	71
05	المهارات الترجمانية الماورائية المعرفية لدى المترجمان	أ.سارة بولحية أ.د.ياسمين قلو	جامعة الجزائر 2	89
06	فعالية استثمار الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات	نجاة عبداللاوي	جامعة الدكتور مولاي الطاهر، سعيدة	99
07	فاعلية الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية وتحديات التعليم عن بعد: جامعة جيجل أنموذجا	سعيد بوكروس أ.د. وفاء بجاوي	جامعة الجزائر 2	109
08	مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية: دراسة تحليلية وفق نموذج التقييم بالكفاءات	خويصات ربحان	جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان	129
09	مشكلات ترجمة الإحياءات الثقافية في أدب الأطفال	ليلى العمراوي	جامعة الجزائر 2	151
10	ترجمة المضمون التربوي في أدب الأطفال: الخرافة نموذجا	ترنفي آلاء خديجة قرين زهور	جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان	173
11	في ماهية الترجمة القانونية:	دلالي وسام	جامعة وهران 1	193

		أ.د توهامي وسام	التكافؤ أنموذجا	
209	جامعة أحمد زبانه، غليزان	دحمان بونوة عويشة، براهيمي بوداود	ميكانيزميّة التّرجمة العلميّة في تلقي الدرس اللغوي الحديث: الدرس اللهجي أنموذجا	12
219	جامعة وهران 1	حمادي عبد الكريم أ.د خليل نصر الدين	إجراءات التّرجمة: تطبيق إجراء التّعديل على النصّ الاقتصادي	13
231	معهد الترجمة، جامعة أبو القاسم سعد الله، الجزائر 2	توفيق مماد أ.د جمال بوتشاشة	دور التّرجمة في إرساء التقارب المجتمعيّ: ترجمة مواقع ويب الفنادق كأداة استراتيجية للتّرويج الفعّال عبر الثقافات	14
247	جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة	بوقردون إيمان	التّنوع الثقافي في الجزائر، مبرراته وأهم تجلياته	15
263	جامعة أم البواقي	د. نسيمة نابي	أنواع الكتابات القديمة والحديثة للعرب	16
279	Batna 2 University	AGTI Abdelaziz	Cultural hybridisation in Mohammed Dib's novel " L'incendie " (The Fire)	17
293	Frères Mentouri, Constantine 1 University	Dr Sekhri Ouided	Difficulties in Translating Business Terms as an English for Specific Purposes Genre among First Year Master Students of English at Frères Mentouri Constantine 1 University, Algeria	18
309	University of Oran 2	Moustafa	The Competency-Based	19

	Mohamed Ben Ahmed	ALLAMI Naima GHENIM	Approach in the Higher Education Realm: A Myth or a Reality? (The Case of Master-One Students Specializing in Literature and Civilization at the University of Oran 2)	
337	Université Mustapha Stambouli, Mascara	Kazi-Tani Lynda	La traduction à l'Âge d'Or de la civilisation arabo-musulmane : Catalyseur d'une terminologie médicale arabe	20
349	Centre Universitaire Nour El Bachir, El Bayadh	Mohammed Hichem BENCHERIF	Compétences traductionnelles nécessaires pour le traducteur juridique Algérien : réalité académique et perspective	21
365	Université Badji Mokhtar, Annaba	Zeyneb OULEDIEF Saida KOHIL	La formation en interprétation de conférences. Réalités et perspectives. Cas d'étude l'Institut Supérieure Arabe de Traduction	22
389	Université Badji Mokhtar, Annaba	Benchennouf Houda Ouhaibia Billel	Le texte inducteur comme « outil d'aide » à la production écrite	23
401	Université d'Oran 2	Rimal CHENAIFI	Ambiguïté Linguistique et Système Verbal Français : Cas du Participe Présent et de l'Adjectif Verbal	24

الدكتور شوشاني عبيدي محمد
رئيس تحرير المجلة

ذكر الأستاذ الباحث عيساني بلقاسم في كتابه (الفكر الترجمي حيثيات المعنى الحائر بين الأنا والآخر) أن " الترجمة تحكمها الخبرة والمعرفة، وكلاهما تستفيد من الأخرى، كون الفعل الترجمي ممارسة تداخل الخبرة لتقييمها من جديد، وتضيف إليها رصيذا لا يعرف التوقف..." (ص 17). وعملا بهذا المبدأ، يسعدنا أن نقدم لقرائنا الأوفياء هذا العدد، والذي نسعى فيه إلى تسليط الضوء على مختلف الجوانب التي ترتبط بالبحث الترجمي، يقدم من خلالها كل الباحثين المساهمين، ومن زوايا مختلفة، باقة متنوعة من الأبحاث والدراسات يعبرون فيها عن وجهة نظرهم حول موضوع من المواضيع التي شغلت اهتمامهم، ورأوا بضرورة إبراز أهميتها ودراستها بالصورة التي تسهم في حلقة الفكر الترجمي البناء.

يضم العدد الحالي من مجلة معالم، والتي تصدر عن المجلس الأعلى للغة العربية، تشكيلة مختلفة من المواضيع، تنوعت بتنوع مجالات الترجمة؛ فمن الترجمة الفورية والشفوية وتعليمية الترجمة، إلى الترجمة الثقافية، والقانونية، والعلمية، والاقتصادية. وتأتي كل هذه المواضيع في صميم جوهر دراسات الترجمة. كان لتعليمية الترجمة في هذا العدد الحظ الوافر من المقالات العلمية؛ باعتبارها حجر الزاوية في أي فهم لعملية الترجمة. حيث تنوعت الدراسات والأبحاث التي تناولتها بشكل يوحى بحيوية الدرس الترجمي في هذا المجال وتفتح الباحثين على مختلف أدبيات البحث والدراسات المرتبطة بتدريس الترجمة. الجدير بالذكر أن هذا العدد لم يغفل عن ترجمة النصوص الموجهة للطفل، رغم أنها لم تنل حظها كغيرها، ولكن سعى ما جاء من أبحاث إلى إبراز أهمية هذا النوع من الترجمات سواء في المضمون التربوي أو الأدبي أو الثقافي، وكيف لذلك أن يساهم في توعية الطفل وبناء شخصيته.

لقد جمع هذا العدد في طياته أيضا، بعض الجوانب النظرية والتنظيرية في دراسات الترجمة، بدءا بإطلالة على فكر الترجمة مرورًا بالمهارات الترجمانية الماورائية والمعرفية للترجمان؛ حيث سلطت بعض الدراسات الحديث عن المترجم والترجمان وطبيعة التكوين في مجال ترجمة المؤتمرات، وهي من المواضيع الراهنة الجديرة بالاهتمام، إضافة إلى معالجة دور الترجمة في إرساء التقارب المجتمعي ونشر الثقافة. كما كان لمفتاح العلوم، المصطلح، والإشكاليات المرتبطة بترجمته نصيب أيضا، بفهمه يفهم المقصود والمطلوب، وبالتمكن من ناصيته يقوي المترجم عوده، ويرسخ مكانته في ساحة الترجمة.

View of translation thought

Benchabane Abdelghani *

Brothers Mentouri University; Constantine

benchabane.abdelghani@umc.edu.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-002

Received: 10/12/2021

Accepted: 25/03/2023

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Abstract:

Abstract: This article is an attempt to translate the first chapter of Zuzana Rakova's "Theories of Translation."

Keywords: Thought; Translation; Theories; History.

Citation :

Benchabane,A. (2023).

View of translation thought

Maalim

I(1), 11-43

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](#)



إطالة على فكر الترجمة

أ. بن شعبان عبد الغاني

جامعة الأخوة منتوري؛ قسنطينة

الملخص:

هذا المقال هو ترجمة للفصل الأول من كتاب "نظريات الترجمة" للباحثة التشيكية زوزانا. كلمات مفتاحية: فكر؛ ترجمة؛ نظريات؛ تاريخ.

مقدمة: يهدف هذا الكتاب إلى تقديم مشاهد متسلسلة لأهم الأطر النظرية المعاصرة المرتبطة بالترجمة، مع رصد التطور التاريخي للتخصص (فكر الترجمة) [عملت على ترجمة مصطلح TRADUCTOLOGIE بفكر الترجمة كي لا يختلط مع تسميات أخرى موجودة في الدراسة نفسها كعلم الترجمة ودراسات الترجمة التي تقابل مصطلحات أخرى مذكورة في الكتاب نفسه]، وكذلك هو إطالة على أهم التأملات النظرية في الترجمة انطلاقاً من المراحل "قبل العلمية". فعدد نظريات الترجمة ضخمة ولا يستطيع أي كتاب الإلمام به. ويتوجه الكتاب هذا في جزئه الأول إلى المنظرين الغربيين خاصة الفرنسيين منهم إضافة إلى الألمان والإنكليز، من عصر النهضة حتى بداية القرن العشرين. بينما يخصّص الجزء الثاني للنظريات المعاصرة من خلال تقديم نماذج عن فكر الترجمة السائد في النصف الثاني للقرن العشرين إلى بداية القرن الواحد والعشرين. وتكتمل مجموعة المشاهد المتسلسلة زمنياً بنهاية الكتاب في فصل يخصّص لمفكري الترجمة المعاصرين الأكثر تأثيراً، وكذلك لوسائل الإعلام الآلي الخادمة للمترجمين، وبمسرد مرتّب ألفبائياً للمصطلحات المستخدمة والمرتبطة بالترجمة.

وهذا الترتيب الخاص بنظريات ومناهج فكر الترجمة المتبع ليس هو الوحيد الممكن، بل يمكن اقتراح مخططات أخرى، فقد تجمع في فئة واحدة عديد النظريات، فالنظريات اللسانية يمكن اعتبارها منتمية إلى نموذج التكافؤ، ونظريتا الفعل والغرض [ترجمة لمصطلح (ACTION) و (SKOPOS)] وسأعتمد إلى ترجمة مصطلح (skopos) بمصطلح الغرض وليس الهدف انطلاقاً مما يستعمل في البلاغة الأغراض البلاغية. (حيث رأيت فيها أغراضاً بلاغية ترجمية) [يمكن إدراجهما بمسمى نموذج المتبغى].

والشكلانية الروسية والبنوية التشيكية وسلوفاكية والمنظومة المتعددة [عملت على ترجمة مصطلح POLYSYSTEMES بمصطلح المنظومة المتعددة وهو من وجهة نظري الأسر استعمالاً عند صياغة التركيب خاصة عندما يتعلّق الأمر بالتقديم والتأخير]. والوصفية الهولندية والفلامندية والإنكليزية - أمريكية يمكن إدراجهما بنموذج واحد ذلك المتعلق بالوصفية. والنظريات الأخرى التي تمّ تصنيفها ضمن المعاصرة (نظرية اللعبة، التشرحية، المنهج ما بعد استعماري، البنوية وغيرها). يمكن جمعها ضمن النظريات المطلقة. (PYM2012) حيث حاولت إعطاء قيمة لدور القرارات الشخصية التي يتخذها المترجم في مسار الترجمة، وتحريره من الحتمية اللسانية (نموذج التكافؤ).

فكلّ نظرية من نظريات الترجمة نشأت في سياق تاريخي دقيق جدًّا، وذلك معناه بأنّ كلّ نظرية سندستعرضها في عملنا هذا، هي متأثرة بأفكار وبممارسات الترجمة السائدة في فترة وثقافة معينة. فمثلا (التكافؤ) ليس في عمقه إلّا (الأمانة) التي ناشدها المترجمون لقرون عدّة إلّا أنّه أعيدت صياغتها تبعا لمعايير البنيويّة (PYM2012:8) في الخمسينيّات والستينيّات، وذلك ما أضفى عليها سمة علميّة وسمح بتهيئة المجال لميلاد فكر للترجمة تخصّصا علميّا مستقلاّ مع بداية السبعينيّات. فنموذج التكافؤ هو على الطرف الآخر مماثل لذلك المتعلّق بنظريّة الغرض - السكوبوس والتي ترى بأنّ نموذج التكافؤ السّابق تقتضيه بعض الحالات الخاصّة. (PYM2012:17) ومن ثمة نلاحظ بأنّ نظريّات الترجمة قد تكون متبادلة بشكل مستمرّ (فاتباع نموذج ما لا يمنع بشكل قهري اتّباع أفكار نموذج آخر). والشيء الذي يتغايّر من نظرية إلى أخرى هو المصطلح الذي يستخدمه باحثو النماذج المختلفة. والأمر المحيّر أكثر هو الاشتراك اللفظي للمصطلحات، فالمصطلح الواحد مثل (التكافؤ، التوفيق، معيار، وظيفة، نظام وغيرها) قد تكون له معان مختلفة جدًّا من نظرية إلى أخرى، فنظرية الغرض تنظر إلى مصطلح وظيفة في "استعمال النصّ بعد استكمالها"، بينما وظيفة في إطار نموذج المنظومة المتعدّدة معناها "المكانة | العمل الأدبي | صُلْبًا أو هَامِشًا ضمن منظومة أدبية محلية". (PYM2012:9)

فما الدافع إلى دراسة تاريخ نظريات الترجمة؟

يسمح الخوض في تطوّر نظريّات الترجمة زمنيا بفهم ومقارنة جزء من تاريخ الأفكار والانفتاح على تبادل الأفكار المختلفة. ويسمح كذلك بمعرفة مختلف النماذج النظرية المرتبطة بالترجمة ليصبح المترجم قادرا على الدّفاع عن مواقفه وقراراته وكذلك ليكون أكثر انفتاحا تجاه حلول أخرى في بحثه عن عديد الحلول المتاحة. وبالفعل ليس هذا هو السّبيل الأقرب والأكثر نفعا، لكنّه سبيل يؤدّي إلى تحسين عمل المترجم وإلى التّبصّر الدّاتي له. فمعرفة نظريّات عديدة قدّ يفرّج نفسية المترجم للبحث عن سلسلة حلول متعدّدة ويمكنها مساعدة المترجم على تبرير خياراته والدّفاع عنها.

ميلاد فكر الترجمة ومفهومه

فكر الترجمة هو تخصّص جامعيّ وعلميّ حديث نسبيا، ولذلك نلاحظ بأنّ عددا كبيرا من أعضاء الأسرة الجامعية لا يعرفون جيّدا معنى فكر الترجمة. فمنذ مدّة ليست بالبعيدة، هنالك من المتخصّصين في التخصّصات المجاورة كاللّسانيّات، نظرية وتاريخ الأدب، من لا يفرّق بين فكر الترجمة وممارسة الترجمة. وحتىّ مفكرو التّرجمة أنفسهم يعرفون فكر الترجمة على أنّه التخصّص الجامعي الذي يدرس الترجمة، وأحيانا على أنّه علم الترجمة. لأنّهم يحبّذون أن تكون الترجمة تخصّصا علميّا والترجمة موضوعا لبحثه. لكن الواقع قد يكون مخالفا. (Gile2005:234) فالمكانة الرّسمية التي لم تتّخذ بشكل تام من طرف فكر الترجمة دليلها المكانة التي تحتلها مؤلفات فكر الترجمة في بعض مكتبات فرنسا، فالمؤلفات التي تعالج مظاهر مختلفة من الترجمة، قد تجدها أحيانا في رواق اللّسانيّات (وهي غالبا حال المؤلّفات المتعلقة بشعبة الترجمة التقنية أو الترجمة الفورية المتزامنة والمتعاقبة) أو في رواق النظريات الأدبية (المؤلّفات المناقشة

لنظرية الترجمة الأدبية ومظاهر الترجمة الأدبية) والامر نفسه في بعض المكتبات الجامعية التشيكية، في حين مثلاً في المكتبة الوطنية الفرنسية تجد نظريات الترجمة قد خصص لها رواقها.

فمنهج الترجمة العلمي حديث جداً (يؤرخ له انطلاقاً من 1950 م. 1960 م)، في حين أنّ المنهج الأدبي له جذوره القديمة (التبصر في الترجمة الأدبية يؤرخ له منذ القدم). (Gile2005:234-235).

فطبيعة فكر الترجمة هي غير جليّة حتّى داخل الفضاء الجامعي. لأنّ الأمر يتعلق بتخصص يدرس ملامح الترجمة المتعدّدة. فبعض أخصائي الترجمة والممارسين لها من تراجمة ومترجمين ينظرون إليها كتخصص دراسي، ولذلك يركزون على أهدافها التعليمية، أمّا الآخرون وهم باحثو فكر الترجمة فيبرزون الجانب النظريّ التصوريّ وأملهم أن يصنّف فكر الترجمة في باب العلوم الإنسانية. (Gile2005:235-236).

التبصر في الترجمة قبل فكر الترجمة وتقسيم التخصص إلى مراحل

التبصر في الترجمة موجود منذ العهد القديم مع نصوص شيشرون (CICERON) وهوراس (HORACE)، سينيكا (SENEQUE)، بلينيوس الأصغر (PLINE LE JEUNE) وكينتيان (QUINTILEN). ليأتي بعده العصر الوسيط وإلى القرن التاسع عشر بنصوص أنتجت شخصيات دينية، فلسفية وأدبية كالقديس جيروم (Saint Jerome) (De optimo genere interpretandi 392-395 ap J.C)، القديس توما الإكويني (Saint Thomas d'Aquin)، القديس أوغسطينوس (Saint Augustin)، روجر باكون Roger Bacon دسيدريوس إراسموس (Erasmus)، مارتن لوتر Martin Luther، إتيان دولي Etienne Dolet، جواشان دي بيليه (Joachim du Billay)، غوتفريد ولهالم فون لايبنيث (Gottfried Wilhelm Von Leibniz)، ألكسندر بوب (Alexsander Pope)، صامويل جونسون (Samuel Johnson)، نوفاليس (Novalis)، غوته (Goethe)، فريديريك فان شلايرماخر (Freidrich von Schleirmamacher)، ويلهالم فان هامبولت (Wilhelm von Humboldt)، شيلي (Shelly)، آرثر شوبنهاور (Arthur Schopenhauer)، فريديريك نيتشه (Friedrich Nietzsche) وغالبية مؤلفات هذه الشخصيات هي مقالات معيارية عن طريقة الترجمة. (Gile 2005:237). وقسم جورج ستينر (George Steiner) في كتابه *بعد بابل* (After Babel 1975) تاريخ أدبيات الترجمة في الغرب إلى أربع مراحل. الأولى التبصر المبني على ممارسة الترجمة، انطلاقاً من وصايا شيشرون وهوراس حتّى مقال ألكسندر فرازر تيتلر (Alexander Fraser Tytler) (1791) حول مبادئ الترجمة. الثانية مرحلة تمتد إلى إصدار كتاب فاليري لاربو (Valery Larbaud) (1946) *بابتهاالات القديس جيروم* (Sous l'invocation de Saint Jérôme) وتتميز بنزعتها التأويلية والفلسفية. الثالثة تبتدئ بالإصدارات الأولى عن الترجمة الآلية في أربعينيات القرن العشرين، وتنتهي بفترة ظهور اللسانيات البنيوية ونظرية الاتصال في الستينيات. المرحلة الرابعة تبتدئ من الستينيات مع فترة ظهور كتاب ستينر في 1975 وتستمر بعودة التأويلية. (Gile2005:237/voir aussi Bassnett1992:40).

واليكم مراحل التبصر في الترجمة الغربية الأربع التي عرضها جورج ستينر في كتابه "بعد بابل" فيمكن جمع ما ألف حول نظرية، ممارسة وتاريخ الترجمة في مراحل أربع. حيث تبقى بشكل نسبي غير ثابتة. الأولى

ترجع إلى وصية شيشرون بعدم الترجمة كلمة بكلمة التي تطرّق لها في كتابه الذي ألفه في القرن السادس والأربعين قبل ميلاد المسيح، والذي خصّصه لأفضل أنواع الخطابة (Libellus de optimo genere oratorum)، والتي أعادها هوراس بعد عشرين سنة في كتابه فن الشعر (Ars poetica)، وتستمر حتى التعليقات الضمنية المصاحبة لترجمات هولدرلين (Holderlin 1804) الخاصة بأعمال سوفوكليس Sophocle. وهي المرحلة الأطول والتي قدّمت في ظلّها تحليلات واستنتاجات هامة انطلاقاً من الممارسة الفعلية للمترجم، ومنها ملاحظات وجدليات القديس جيروم، رسالة لوثر حول الترجمة، خطابات دي بيليه، إضافات دريدن Dryden على هوراس وكانتيليان، إضافات بوب على هوميروس وغيرها. مرحلة تتميز بنصوصها النظرية الإرهاسية مثل: الترجمة الصائبة (De interpretatione recta) لليوناردو بروني Leonardo Bruni (حوالي 1420م)، ونمط الترجمة المفضّل (De optimo genere interpretandi) لبيار دانيال هُي Pierre Daniel Huet الصادر بباريس 1680 بعد نسخة غير مكتملة 1661. وتمثّل دراسة هُي أحد العروض المتكاملة والمعقولة جدّاً، والتي أنجزت حول طبيعة ومشاكل الترجمة. ويبقى لنا القول بأنّ المرحلة الأولى تتميز بنزعتها التجريبية العلنية.

هذه المرحلة التي لا تزال فيها الترجمة بمشاكلها ونقاطها التقنية في مرحلتها الجنيّة، تنتهي بمقال الكسندر فرازر تيتلر حول مبادئ الترجمة. (Essay on the principles of translation) (1792) ومقال فريديريك شلايرماخر حول أساليب الترجمة المختلفة (Ueber die verschiedenen Methoden des Uebersetzens) (1813). المرحلة الثانية هي تلك المتعلقة بالنظرية والبحث التأويلي حيث أدرجت مسألة طبيعة الترجمة في السياق العام لنظريات العقل واللغة. وهي في الوقت نفسه صياغة مفرداتية ومنهجية خاصة، متحرّرة من قيود وسمات نصّ معين.

وقد أطلق هذا التوجّه التأويلي من طرف شلايرماخر، ليتبنّاه بعد ذلك أ.و.شليغل A.W.Schlegel و وفان هامبولدت W.von Humboldt. وهدف هذا التوجّه هو تحليل كل خطاب شفوي وكتابي مع محاولة تحديد هذا المسار بمعونة نموذج عام للدلالة. وقد طبع هذا التوجّه على الترجمة سمة فلسفية محضّة. برغم استمرار التبادل بين التنظير ومتطلّبات ممارسة الترجمة، حيث بفضلها وجدت بعض المخطّطات الوصفية لعمل المترجم والعلاقات بين الألسن. فهذه الحقبة من التنظير والتثبّت الفلسفي الشعري شهدت ولادة نصوص يوهان وولف غانغ غوته (Johann Wolfgang Goethe)، آرثر شوبنهاور (Arthur Schopenhauer)، بول فاليري (Paul Valéry)، عزرا باوند (Ezra Pound)، بينيديتو كروس (Benedetto Croce)، وولتر بن يامين (Walter Benjamin) أو أورتيغا إي غاسي (Ortega y Gasset) تعدّ فعلياً تاريخاً للترجمة يمتدّ حتى تأليف كتاب فاليري لاربو Valéry Larbaud بابتهاالات القديس جيروم. (Sous l'invocation de saint Jérôme) (1946).

وبعد 1945 بدأت مرحلة فكر الترجمة الحديث، فالنصوص الأولى للترجمة الآلية بدأ تداولها حوالي 1940. فقد طبّق الباحثون والنقاد الروس والتشيكيون من أتباع الشكلانية، النظرية اللسانية والمنهج

الإحصائي في الترجمة. وخاصّة في كتاب الكلمة والوجود (Word and Object) (1960)) للفيلسوف وعالم المنطق الأمريكي ويلارد فان أورمان كوين (Willard van Orman Quine) المعروف بإسهاماته في المنطق الصوري وفلسفة اللسان، والذي حاول تحديد العلاقة بين المنطق الصوري ونماذج النقل اللساني. فقد كان تأثير اللسانيات البنيوية ونظريّة المعلومات على تحليل التبادل بين الألسن واضحاً. فأنشأ المترجمون المتمرسون جمعيات عالمية وتضاعفت الدوريات المتخصصة". (Steiner 1998: 327-330) ولم تنته هذه المرحلة الثالثة بعد، ففي 1975 (سنة ظهور كتاب بعد بابل لـ ستينر) كانت فترة التطور المستمر لمناهج المنطق الصوري، لنظرية المعلومات، لنظرية اللعبة، للسانيات المقارنة (التقابلية)، للتأويل الأدبي ولعلم الدلالة.

لكن مع بداية 1960، تغيّرت الاهتمامات، بالعثور على مقال وولتر بن يامين عن مهنة المترجم (Die Aufgabe des Übersetzers) والذي ظهر لأول مرة في 1923، بالإضافة إلى تأثير هيديجر (Heidegger) وهانز جورج غادامير (Hans-Georg Gadamer) مما شجّع ظهور التساؤلات التأويلية للترجمة والترجمة الفورية، أضف إلى ذلك، وبنهاية 1960، لمسنا فقدان الثقة في خصال الترجمة الآلية مقارنة بـ 1950 وبداية 1960. فنظرية وممارسة الترجمة هما في تطوّر بالتقاء تخصصّات اللسانيات، علم النفس، علم دراسة الإنسان، علم الاجتماع، وتخصصّات أخرى كاللّسانيات الأجنبية واللّسانيات الاجتماعية. فبداية الاهتمام بالترجمة موضوعاً للبحث لم تبدأ إلاّ من 1950 و 1960، وكان الأوائل في ذلك اللّسانيون وأهمهم رومان جاكبسون ((Roman Jakobson (1959) وجون كاتفورد ((John C. Catford (1965) ومن بين اللّسانيين الفرنسيين جورج مونا (Georges Mounin) في كتابه (الخائنات الجميلات) 1955، والمشاكل النظرية للترجمة 1963، وجان بول فيناي Jean-Paul Vinay وجان داربيني (Jean Darbelnet) بكتابه المتعلّق بالأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية ومنهجية الترجمة. (La stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction, 1958) فدرسوا بشكل خاص العلاقة بين المنطق ولسان الوصول. وبين الألسن والواقع الذي تحيل إليه. لكن لا فعل التواصل ولا شخصية المترجم حظيا بمكانة فعلية في تفكيرهم، وملاح الترجمة هذه اهتمّ بها أكثر أوجين نيدا Eugene Nida، والذي غالباً ما يقدّم على أنّه أب فكر الترجمة الحديث.

أوجين ألبرت نيدا/ لساني وكذلك عالم إنسان، تمّ توظيفه من طرف الجمعية الإنجيلية الأمريكية لمساعدة المترجمين على إجادة أعمالهم في الترجمة. وكان نيدا اللّساني الأوّل الذي أشار بشكل واضح في نظريته إلى أهمية غرض الترجمة التواصلي بالنظر إلى متلقين معينين. حيث أنّه كان يدرك وجود مجموعة قراء من بين متلقي الإنجيل يعيشون في بيئة قطبية وآخرون في الاستوائية، مع أنّ الإحالات الجغرافية والثقافية للمجتمع شرق أوسطي الثريّة بها نصوص الإنجيل قد تفشل عملية نقلها في الخطاب بشكل جيّد. ليقدم تصوّرين للتكافؤ بين النص المنطلق ونص الوصول: التكافؤ الشكلي، الذي يبحث عن إعادة بناء شكل النص المنطلق، والتكافؤ الدينامي، الذي يبحث عن تلبية متطلبات المتلقي. (Nida, Toward a

(Science of Translating, Leiden, 1964) ولا يكمن التجديد في إدراك أهمية المألفة مع متطلبات القارئ، بل بإدخاله لمفاهيمه الجديدة في تنظير شكلي للترجمة. (Gile 2005: 237-238).

وهناك مفكر آخر في تلك الفترة يختلف نهجه عن باقي اللسانيين، والأمر يتعلق بالتشيكوي ييري ليفي Jiří Levý، من الأوائل الذين جعلوا المترجم في صلب تبصّره حول الترجمة. وقد حمل ليفي في كتابه "الترجمة قرارٌ متخذٌ" (Translation as a decision process)، (in To Honor Roman Jakobson II)، The Hague، (Mouton, 1967: 1171-1182)، الترجمة على أنّها مسار يتخذ فيه القرار، من خلال تطبيق نظرية الألعاب المعروفة في الرياضيات، والتي تأخذ بالاعتبار المكاسب والخسائر بين لاعبين فأكثر، وعلمهم أن يتخذوا قراراتهم في الوضع التنافسي. (Gile 2005: 238).

فكر الترجمة: بروز التخصص

في 1972، حرّر جيمس هولمز (James Holmes) (1924-1986) مقالا مؤسسًا بعنوان تسمية وطبيعة دراسات الترجمة. (The Name and Nature of Translation Studies) (1988) والذي يمثل بداية التخصص المكرّس للترجمة بشكل خاص. وبحث هولمز في بداية هذا المقال عن تعريف/إنكليزي للتخصص الجديد. ليقدم اسم "دراسات الترجمة" (Translation Studies)، والذي ستبناه جماعة فكر الترجمة الدولية الناطقة بالإنكليزية. ولم يكن هولمز صاحب التسمية الإنكليزية للتخصص فقط، بل صاحب تصنيفه ومحدد أهدافه والتي تنصّ على:

❖ وصف الظواهر الترجمة.

❖ اقتراح نظريات شارحة وتوقعية تراعي الظواهر الترجمة.

وبالنسبة لتصنيفه لفكر الترجمة، فقد قسّمه إلى فكر ترجمة بحث (البحث الأساس)، وفكر الترجمة التطبيقي. ففكر الترجمة البحث يتضمن فكر الترجمة الوصفي (دراسات الترجمة الوصفية) الذي يدرس الترجمة ميدانيا، حيث يقسّم بدوره إلى فكر ترجمة يركّز على المنتج (يركّز على نتاج مسار الترجمة)، وعلى فكر الترجمة الموجه إلى الوظيفة (حيث يدرس وظيفة النصوص المترجمة في المجتمع المستقبل، أي تلقي النصوص) وإلى فكر الترجمة الموجه إلى مسارها (حيث يهتمّ بالمسارات المعرفية التي تسمح بأداء الترجمة). وبجانب فكر الترجمة الوصفي، حدّد هولمز فكر الترجمة النظري حيث تتمثّل مهمته في إنشاء نظريات انطلاقاً من نتائج فكر الترجمة الوصفي والعلائق مع التخصصات المجاورة. ويتضمن فكر الترجمة التطبيقي تعليمية الترجمة والوسائل (المعجمية، المصطلحية والنحوية) وسياسة الترجمة بالمفهوم الاجتماعي والثقافي (سياسة النشر) ونقد الترجمة. (Gile 2005: 239-240).

وفي ردّة فعله على تصنيف هولمز، اقترح دانيال جيل Daniel Gile تصنيفاً لفكر الترجمة: فقد فرق أولاً بين الترجمة كتابيا والترجمة شفويا، الترجمة كتابيا يمكن تقسيمها إلى ترجمة أدبية وترجمة غير أدبية.

والترجمة مشافهة قد تشمل ترجمة الملتقيات، الترجمة لدى المحاكم (الترجمة المحلفة والقانونية)، ترجمة الخدمات العمومية، وفي كل فرع من هذه الفروع يمكن تطبيق البحث الأساس أكثر من البحث التطبيقي. (Gile 2005: 241).

وبرغم الانتقادات التي طالت تصنيف جيمس هولمز، إلا أنه يعتبر بشكل عام أول من قدّم فكر الترجمة كتخصص علمي مستقل حيث يمكن تحديد خطوطه العريضة كالآتي:

❖ فكر الترجمة هو تخصص جامعي يركّز على الترجمة مع الأخذ بعين الاعتبار التواصل، اللغة، الرمزيات، الثقافة؛

❖ فكر الترجمة تمارسه مجموعة (بالمفهوم الاجتماعي للمصطلح) باحثين يعرفون على أنهم مفكري ترجمة، حتى ولو كان تكوينهم الأصل أو القسم الجامعي الذي ينتمون إليه تابع لتخصصات أخرى ذات صلة؛

❖ فكر الترجمة هو تخصص متداخل التخصصات، وذلك معناه تموضعه على تخوم عديد التخصصات ومناهج التحري والاستقصاء. والتخصصات التي تحتك جيداً مع فكر الترجمة هي اللسانيات (خاصة اللسانيات التقابلية، اللسانيات النصية والبراغماتية)، الأدب المقارن، الدراسات الثقافية، علم النفس المعرفي (بالنسبة للدراسات حول الترجمة المتزامنة) وعلم الاجتماع؛

❖ فكر الترجمة متباين جداً بسبب تعدد الميادين المدروسة (الترجمة الأدبية، الترجمة العلمية والتقنية، الترجمة لوسائل الإعلام، ترجمة فورية للملتقيات، وغيرها) وللمظاهر التي تدرسها (النتاج، المسار، التعلم، الصعوبات، التلقي من طرف المرسل إليهم، التنظيم المهني وغيرها)؛

❖ خلافاً للسانيين، علماء النفس، علماء الطبيعة، علماء الفيزياء، المؤرخون ينتمي معظم مفكري الترجمة إلى أقسام لا تحمل اسم تخصصهم. فأغلبهم أساتذة باحثين في أقسام الأدب، الأدب المقارن، الألسن الحية والدراسات الثقافية. وفي بلدان كثيرة لا توجد أقسام جامعية للترجمة، فمقاعد الترجمة البيداغوجية في المؤسسات الجامعية المميّزة، توجد بشكل خاص في برامج التكوين للترجمة المهنية وفي مدارس الترجمة والترجمة الفورية. ومنذ 1980 مع التغيرات الجيوسياسية التي حصلت في أوروبا وفي آسيا مع تضاعف المبادلات بين الدول شوهذ تضاعف سريع لبرامج التكوين في الترجمة

بالجامعات، فلو حظ ظهور أقسام للترجمة، كراسي علمية للترجمة وحتى كليات ترجمة (خاصة في إسبانيا). (Gile2005: 242-244).

التوجهات المتعددة للترجمة في النصف الثاني من القرن العشرين

مباشرة بعد 1945، شغلت الترجمة اللسانيين الذين تناولوها من زاوية الألسن، ولذلك ركّزوا عليها كنتاج. وقد قام الكاتبان ج.ب. فيناي وج. داربلي في كتابهما الشهير الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنكليزية بتحليل تقابلي بالتركيز على الفوارق بين النص المنطلق ونص الوصول. (Gile2005: 246).

وقلة من مفكّري الترجمة في يومنا من يدرسون أوجه التشابه والفوارق بين الأنظمة اللسانية فقط، فبعض مفكّري الترجمة خاصة دانيكا سيليسكوفيتش (Danica Seleskovitch) وزملاؤها في مدرسة الترجمة والمترجمين العليا التي أنشأت سنة 1957 بباريس (L'ESIT École Supérieure d'Interprète et de traducteurs Nouvelle) تتحاشون اللسانيات لأنّها تهتمّ باللسان خارج سياق التّواصل ورغم وجود اهتمام كبير لدى مفكّري الترجمة بلسانيات النصّ وبالبراغماتية. فألسنية النصّ تسترعي كذلك اهتمام مفكّري الترجمة. (4.1998/43 Meta) وبرغم رفض مدرسة الترجمة والمترجمين العليا بباريس لدراسة المشاكل الناتجة عن الترجمة بين ثنائيات الألسن خاصة التي يواجهها طلبة الترجمة، يتواصل ظهور كتيّبات الترجمة التعليمية المخصّصة لثنائيات ألسن محدّدة، ومن بين مؤلّفي هذه الكتيّبات نجد مفكّري ترجمة معاصرين ومن بينهم الوظيفيين. (Gile2005: 246-248).

وهناك ميزة أساسية لفكر الترجمة المعاصر تتمثّل في تصوّره للترجمة كفعل بالمفهوم السلوكي. وكانت الألمانية جوستا هولتز. مونتاري (Justa Holz-Mänttari) هي الأولى التي نظّرت لمظهر الترجمة هذا بكتابتها عن الترجمة بين النظرية والمنهج (1984). (Translatorisches Handeln. Theorie und Methode. Helsinki,) (1984) حيث تتصوّر الترجمة على أنّها فعل ترجمي. وكذلك تنتمي نظرية الغرض - السكوبوس لهانز فيرمير (Hans Vermeer) والتي أخذها وتبنّاها عديد أساتذة الترجمة (كريستيان نورد (Christiane Nord) وآخرون إلى البعد الترجمي الوظيفي نفسه. (Gile2005: 248)

ودائماً مع المنظور نفسه الذي يرى الترجمة على أنّها نشاط مترجم، قام جدعون توري (Gideon Toury (John Benjamins, Philadelphia, Amsterdam. Descriptive Translation Studies – and Beyond (1995) بوضع التصوّر الاجتماعي لقواعد الترجمة في صلب تبصّر فكر الترجمة. فالترجمة برأيه لا تحدّد بمعايير مجرّدة، بل بقواعد. فالمترجم يقوم باختيارات فردية تضبطها في مجملها الضوابط والقواعد المعمول بها في الفضاء الذي يعيش فيه المترجم ويعمل فيه. فتوجّهه العناصر الإيديولوجية، السياسية والدينية نحو استراتيجية معينة وإلى اتخاذ قرار معين تجاه خيار ما. فجزء من فكر الترجمة الخاص بدراسات الترجمة الوصفية التي ينادي بها جدعون توري يبحث عن تحليل الضوابط الكامنة في النشاط الترجمي في مجتمعات عدّة وعبر أزمنة مختلفة من التاريخ. وتنتهي أعمال الأمريكي لورانس فينوتي (Lawrence Venuti) للتيار نفسه حيث ينطلق من فرضية المنظومة المتعدّدة ليطوّر أعماله التي يرى فيها بأنّ النصوص المنحدرة من

ثقافة قوية لترجم إلى ثقافة ضعيفة يُنزعُ إلى جعلها غريبة دخيلة بطريقة محافظة على ملامح الألسن والثقافة المنطلق. وقد طوّر هذه الفرضية من خلال محاولته ملاحظتها على مدونة الترجمة. فهو بذلك يستنكر هذا الوضع مُدخلا كذلك عنصرا إيديولوجيا في تفكيره (ويتحرّر من الوصفية المحضة ومن أهداف الدّراسات الترجميّة الوصفية بمفهوم جدعون توري). فأعمال *لورانس فينوتي* هي جزء ممّا يطلق عليه التحوّل الثقافي. وهو انعطاف نحو اهتمامات أكثر شمولية في باب الترجمة. (Gile2005: 248-250).

وبالرجوع إلى مفكرة الترجمة النسوية الكندية شيري سيمون (Sherry Simon) في كتابها عن نوع الجنس في الترجمة (Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission)، London، 1996 and New York. فالترجمة ليست نقلا بسيطا، بل إبداع حقيقي وبثّ للمعنى في مجموعة نصوص وخطابات داخل المجتمع. وركّز مفكرو ترجمة آخرون بالتوجّه نفسه إلى أنّ الترجمة تلعب دورا فعّالا في المجتمع والسياسة. فهم ينظرون إليها كخطاب سياسيّ بمعناه الواسع، وتستخدم أداة لمعالجة تساؤلات تاريخية، سياسية، إيديولوجية ذات العلاقة بالهوية، خاصّة في السياق ما بعد استعماريّ. واهتم بول بانديا ((Paul Bandia (2000) من جامعة كونكورديا بمونتريال، بمفعول الترجمة على الثقافة المستعمرة. (Gile2005: 250).

وكذلك تحوّل اهتمام مفكّري الترجمة في العشرينات الأخيرة نحو *الكليات*، أي نحو النزعات التي تعكس الملامح الخاصّة بالترجمة، بعيدا عن ثنائيات الألسن المحدّدة، ومن بين الكليات الممكنة *فرضية التوضيح* لـ *شوشانا بلوم*. كيلكا (Shoshana Blum Kulka 1986) والتي تحاول الترجمة من خلالها أن تكون أكثر وضوحا من الأصل. وكلية أخرى ممكنة وهي *فرضية التطبيع اللساني للترجمة* مقارنة بالأصل، من خلال إكثار المترجم للتركيب المألوفة والتقليل من التراكيب المتجدّرة جدّا، مقارنة بمؤلف النصّ الأصل. وكلية ثالثة هي *فرضية إعادة الترجمة* والتي تتوجّه من خلالها الترجمة الثانية للنصّ نفسه لأن تكون أقلّ تطبيعا وتجنيسا من الترجمة الأولى. (Gile2005: 250-253).

الاعتراف بالترجمة كمهنة وتخصّص علمي

في القرن العشرين، في فرنسا وكباقي الدول، خرج المترجم من عزلته وبدأ الناس يتعرّفون على مهنته كشريك فعّال في تطوّر المجتمع المعاصر. فكان القسط الأكبر للترجمة الأدبية التي شكّلت في 1972 غالبية الإصدارات في العالم (أكثر من 40000 عنوانا)، في حين في سنة 2000 العدد الاجمالي للترجمات في العالم كان 73840 بينها 34500 أدبية أي بنسبة 47%. وفي فرنسا سنة 2000 تحتلّ الترجمة الأدبية أكثر من 50% من الترجمات المنشورة على صيغة كتب، أي 5065 كتاب من مجموع 9502 كتاب مترجم. (Sapiro2008: 148, statistiques fondées sur l'Index Translationum). وذلك تفسّره الجوائز التي ترصد للترجمات الأدبية الجيدة في عديد الدول. وابتداء من 1937 أنشأت فرنسا جائزة *هالبيرين كامنسكي* تكريما للمترجم الروسي الذي كان حلقة وصل هامة في العلاقات الثقافية الفرنسية الروسية. هذه الجائزة التي منحت في 1938 لـ *بيار فرانسوا كايي* (Pierre-François Caillé) الذي أصبح بعدها رئيسا لجمعية المترجمين الفرنسيين

. على ترجمته لرواية "ذهب مع الريح" (Autant en emporte le vent) لـ مارغريت ميشال (Margaret Mitchell). وفي 1945 استحدثت جائزة دونيز كلاروين (Denyse Clairouin) أحياء لذكرى مترجمة توفيت في المنفى خلال الحرب، وهي جائزة مخصصة لأجود ترجمة من الإنكليزية إلى الفرنسية، وضمت لجنة تقييمها مع مرور السنوات شخصيات هامة: أندري جيد (André Gide)، فرانسوا موريالك (François Mauriac)، جيليان غرين (Julien Green)، غراهام غرين (Graham Green) وآخرين. وفي 1956 استحدثت جمعية الشعراء الفرنسيين جائزة مارث فويمي-لورو (Marthe Fiumi-Leroux) المخصصة لترجمة الشعر المعاصر من الإيطالية إلى الفرنسية والعكس. وفي 1980 استحدثت جمعية المترجمين الفرنسيين جائزة بيار فرانسوا كايي تمجيدا لروح رئيسها المؤسس. (Van Hoof 1991: 115).

وكذلك أخذ اعتراف الناس بمهنة الترجمة أشكالا أخرى بالإضافة إلى استحداث جوائز. فقد شرع في تنظيم مهنة المترجمين بنهاية الحرب العالمية الثانية. ففي فرنسا سنة 1947 تأسست جمعية المترجمين الفرنسيين ((La Société Française des Traducteurs (SFT)، وكانت مفتوحة لكل فئات الممارسين (مترجمون أدبيون أو مترجمون تقنيون، موظفون أو أحرار، مترجمون محلّفون وغيرهم). ومنذ 1954، أصدرت هذه الجمعية مجلة فصلية بعنوان "ترجم" "Traduire". وفي 1953 أسّس بيار فرانسوا كايي "اتحاد المترجمين الدولي" ((La Fédération Internationale des Traducteurs (FIT) وهو حاليا أهم تجمع عالمي للمترجمين والتراجمة وعلماء المصطلح، والذي يضم أكثر من 120 جمعية مهنية ومعاهد تكوين تابعة لستين دولة، ويعبّر اتحاد المترجمين الدولي عن اهتمامات أكثر من ثمانين ألف مترجما، ترجمانا وعالم مصطلح عبر العالم، بترقية احترافية مهنة المترجم والترجمان وتحسين ظروف ممارسة المهنة. فهو يدافع عن حقوق حرية تعبير المترجمين التراجمة وعلماء الاصطلاح في العالم. في سنة 1973 انفصل المترجمون الأدبيون عن جمعية المترجمين الفرنسيين، بإنشاء جمعية المترجمين الأدبيين الفرنسيين (L'Association des Traducteurs littéraires de France (ATLF). (Van Hoof 1991: 115).

ومن ذلك الوقت أصبح للمترجمين الفرنسيين تظاهرات خاصة بهم. ففي 1970، نُظّم يوم للترجمة بمدينة لييل الفرنسية. وفي 1972 جلسات حول موضوع الكاتب ومن يترجم له بمدينة نيس الفرنسية. وفي 1974 بمدينة نيس حفل الترجمة الدولي السابع اشتراكا بين جمعية المترجمين الفرنسيين واتحاد المترجمين الدولي. وفي 1977، احتفلت جمعية المترجمين الفرنسيين بميلادها الثلاثين والعشرين للمدرسة العليا للمترجمين والتراجمة، بمائتين مستديرتين خصّصتا لدور ترجمان الملتقيات ودور المترجم. وفي 1978 تمّ في مدينة آرل Arles الفرنسية التأسيس لأولى جلسات الترجمة الأدبية، وشهد 1988 بالمدينة نفسها إنشاء معهد ترجمة دولي. (Van Hoof 1991: 116) ولم يكن الشق المهني لفكر الترجمة ممثلا بنشاطات الجمعيات فقط مثل جمعية المترجمين الفرنسيين واتحاد المترجمين الدولي، بل بإصدار المجالات المتخصصة مثل: بابل (Babel)، ترجم (Traduire) (عن جمعية المترجمين الفرنسيين)، تارقت (الهدف) Target، ميتا (META) أو اللغات الحية (Lebende Sprachen). وإصدار الكتب العلمية حول ممارسة الترجمة وتعليمها لمؤلفين مثل

جين مايو Jean Maillot، دانيال غوداك (Daniel Gouadec)، دانيال جيل (Daniel Gile)، دانيكا سيليسكوفيتش (Danica Seleskovitch)، ماريان ليدرر (Marianne Lederer)، ميشال بالارد Michel Ballard وآخرين. (Gile 2005: 234-235).

وكذلك عرفت مهنة الترجمة في جمهورية التشيك (تشيكوسلوفاكيا قبل 1993)، هيكله فأنشئ في 1990 اتحاد الترجمة والمترجمين (Jednota tlumočnicků a překladatelů /JTP) حيث يقوم بإصدار مجلة عن الترجمة والترجمة الفورية. (Tlumočení - překlad (ToP)) ويضمّ الاتحاد كل المترجمين الراغبين في الانضمام إليه، والذين تتوفر فيهم شروط الانتساب (المترجمون الأدبيون والتقنيون، المترجمون المحلفون، الترجمة، أساتذة فكر الترجمة، الجامعيون وغيرهم)، وهذا الاتحاد هو فرع من اتحاد المترجمين العالمي. كذلك توجد جمعية أخرى مخصصة للمترجمين الأدبيين فقط هي "عصبة المترجمين" (Obec překladatelů) التي تمنح عديد الجوائز كجائزة جوزيف يانغمان (Josef Jungmann) تقدّم لأحسن ترجمة أدبية صدرت في تلك السنة. وعلى نقيض ذلك جائزة مضادة تعدّ نقدية تبرز أهم العيوب لعمل أدبي صادر في تلك السنة وهدفها تحسين نوعية الكتب المترجمة. وتنظّم كذلك عصبة المترجمين كل سنة مسابقة بمسمى ييري ليفي (مسابقة ييري ليفي احتفاء بمفكر الترجمة التشيكي الكبير المتوفى في ريعان شبابه سنة 1967)، مسابقة مفتوحة لكل المترجمين الشباب أقل من خمس وثلاثين سنة، وأفضل ترجمة تفوز بالمسابقة لها حظ وافر في نشرها ليصبح المترجم الشاب معروفا لدى الناشرين وعصبة المترجمين. وتعدّ جمعية عصبة المترجمين فرعا من المجلس الأوروبي لجمعيات المترجمين الأدبيين. (CEATL (Conseil). (Européen des Associations des Traducteurs Littéraires).

وكذلك، يتجسّد الاعتراف بنشاط المترجمين كمهنة في جزء منه بإنجاز دراسات جامعية للترجمة والمترجمين. فتزايد عدد المترجمين ومعها المطالبة أكثر فأكثر بجودتها، فأدّى ذلك إلى ظهور مشكلة تكوين المترجمين مثلما هو الحال في فرنسا والأمر ينطبق على باقي الدول، خاصّة في أربعينيات القرن العشرين. وترتبط بداية التكوين المهني للمترجمين بجامعة جنيف (Genève). والتي استحدثت في 1941 مدرسة للترجمة والترجمة الفورية (حيث كانت تركز أكثر على الترجمة الفورية). وفي فرنسا جاء استحداث فرع للترجمة والترجمة الفورية سنة 1949 بمدرسة الدراسات العليا للتجارة ونسجت على منوالها جامعة السوربون في 1957 باستحداث مدرسة الترجمة والمترجمين العليا، ثمّ المعهد الكاثوليكي بباريس بإنشاء المعهد العالي للترجمة الفورية والترجمة. (Van Hoof 1991: 116) فقد ابتداءً فكر الترجمة في شقّه المهني بإنجاز الكتيّبات التطبيقية وبالتفكير في مهنة الترجمة سنة 1950 و1960. وبعدها بعشرات السنوات عكف بعض علماء النفس المعرفي وعلماء النفس اللغوي على دراسة آليات الترجمة الفورية المتزامنة. وقد اهتمّ الباحثون الأوائل باستغلال الترجمة لسكتات الخطيب المتحدّث لتقليص نوعا ما التزامن بين الاستماع وبين انجاز الخطاب المترجم، والفارق الزمني بين خطابه والخطاب الأصل. وكانت الخمس عشرة سنة اللاحقة مميّزة بالاهتمام الفعّال لفكر الترجمة بالترجمة الفورية بتشجيع من دانيكا سيليسكوفيتش.

وفي أوروبا الشرقية خاصة الاتحاد السوفياتي وتشيكوسلوفاكيا، فقد تطوّر البحث التجريبي باستمرار وبتداخل التخصصات حول الترجمة الفورية ولكنّه بقي غير معروف في الدول الغربية. (-256: Gile2005). (257).

وجاء الاعتراف بالترجمة تخصّصا علميا مستقلا متأخرا عن اعتراف الناس بها مهنة للمترجم (تأخّر يقارب الثلاثين عاما). فقد تعرّز البحث الجامعي حول نظرية الترجمة بتوجّهاته المختلفة بإنشاء مقاعد جامعية لتكوين المترجمين (ينظر المبحث الآتي). ومن جهة أخرى توسّمت استقلالية في النصف الثاني من القرن العشرين بتأليف كتب مكرّسة لتاريخ الترجمة وذلك ما أضفى شرعية أكبر لوجود فكر ترجمة كتخصّص علمي. ومن أهمّ العناوين الدالة على ذلك في العالم الناطق بالفرنسية والناطق بالإنكليزية نذكر:

إدموند كاري: الترجمة في العالم الحديث (Edmond Cary: La traduction dans le monde moderne, Genève 1956)، وهو كتاب مخصّص لتاريخ الترجمة عامة، ويشبهه عنوان صدر في الخمسينيات ر.أ. بروور بعنوان في الترجمة (R. A. Brower: On Translation, Cambridge 1959).

ومن بين الأعمال المناقشة لتاريخ الترجمة في الغرب جدير بالذكر قبل كلّ شيء لوييس كلي: الترجمان الحقيقي: تاريخ نظرية الترجمة وممارستها في الغرب. (Louis Kelly: The True Interpreter: A History of Translation Theory and Practice in the West, New York 1979) فان هوف عن تاريخ الترجمة في الغرب: فرنسا، بريطانيا، ألمانيا، روسيا، هولندا. (Henri Van Hoof: Histoire de la traduction en Occident: France, Grande-Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas, Paris 1991) وألف ليفن دهولست كتابا خصّصه لتاريخ نظريات الترجمة في فرنسا من خلال مئة عام لنظرية الترجمة الفرنسية من باتو إلى ليتري. (Lieven D'Hulst: Cent ans de théorie française de la traduction. De Batteux à Littré (1748-1847), Lille 1990) ميشال بالارد (traduction. De Batteux à Littré (1748-1847), Lille 1990) وشيشرون إلى بن يامين. مترجمون، ترجمات. (Michel Ballard: De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions, Lille 1992) يناقش تأملات فكر الترجمة في أوروبا الغربية (خاصة في فرنسا، في إنكلترا وفي ألمانيا، وكذلك في إيطاليا) منذ القدم حتى بداية القرن العشرين.

ونجد في تشيكوسلوفاكيا المنظر الأدبي ومفكّر الترجمة ييري ليفي والذي ألف في الخمسينيات كتابه نظريات الترجمة التشيكية. (České theorie překladau, Praha 1957) حيث قدّم فيه لمحة تاريخية عن نظريات الترجمة الأدبية التشيكية من العصر الوسيط حتى 1945. وتجدر الإشارة إلى أنّ غالبية الأعمال المذكورة سابقا تعالج الترجمة الأدبية أما الترجمة التقنية فلا يشار إليها إلا هامشيا (إلا فان هوف خصّص فصولا كاملة في كتابه).

قائمة المصادر

1. After Babel 975.
2. Ars poetica

3. Bassnett, 1992
4. České theorie překladu, Praha, 1957
5. De optimo genere interpretandi 392-395 ap J.C
6. Descriptive Translation Studies – and Beyond, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 1995
7. Edmond Cary : La traduction dans le monde moderne, Genève, 1956
8. Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission, London and New York, 1996
9. Gile 2005
10. Henri Van Hoof : Histoire de la traduction en Occident : France, Grande-Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas, Paris, 1999
11. Les « belles infidèles
12. Lieven D’Hulst: Cent ans de théorie française de la traduction. De Batteux à Littré (748-847), Lille, 1990
13. Louis Kelly: The True Interpreter: A History of Translation Theory and Practice in the West, New York, 1979
14. Meta 4.1998/43
15. Michel Ballard : De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions, Lille, 992
16. Nida, Toward a Science of Translating, Leiden, 1964
17. Paul Bandia (2000)

18. PYM 2002
19. R. A. Brower: On Translation, Cambridge, 1959.
20. Sapiro, 2008 : 48, statistiques fondées sur l'Index Translationum
21. Shoshana Blum Kulka (1986)
22. Sous l'invocation de saint Jérôme (946)
23. Steiner, 1998
24. The Name and Nature of Translation Studies 1988.
25. Tlumočení - překlad (ToP)
26. Translation as a decision process, in To Honor Roman Jakobson II, The Hague, Mouton, 1967
27. Translatorisches Handeln. Theorie und Methode. Helsinki, 1984
28. Van Hoof, 1999
29. Word and Object (1960)

Les théories de la traduction

Zuzana Raková

Masarykova univerzita Brno 2014



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Dílo bylo vytvořeno v rámci projektu Filozofická fakulta jako pracoviště excelentního vzdělávání: Komplexní inovace studijních oborů a programů na FF MU s ohledem na požadavky znalostní ekonomiky (FIFA), reg. č. CZ.1.07/2.2.00/28.0228 Operační program Vzdělávání pro konkurenceschopnost.

© 2014 Masarykova univerzita



Toto dílo podléhá licenci Creative Commons Uveďte autora-

Neužívejte dílo komerčně-Nezasahujte do díla 3.0 Česko (CC BY-NC-ND 3.0 CZ).

Shrnutí a úplný text licenčního ujednání je dostupný na: creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/cz. Této licenci ovšem nepodléhají v díle užitá jiná díla. Poznámka: Pokud budete toto dílo šířit, máte mj. povinnost uvést výše uvedené autorské údaje a ostatní seznámit s podmínkami licence.

ISBN 978–80–210–6890–2 (brož. vaz.)

ISBN 978–80–210–6891–9 (online : pdf)

ISBN 978–80–210–6892–6 (online : ePub)

ISBN 978–80–210–6893–3 (online : Mobipocket)

Obsah

INTRODUCTION 6

NAISSANCE ET DÉFINITION DE LA TRADUCTOLOGIE 9

LES THÉORIES DE LA TRADUCTION..... 27

A La réflexion sur la traduction - survol historique..... 27

A.I. Traductions de la Bible - le Moyen Âge, la Renaissance..... 27

A.II. L'Humanisme français (+ anglais, espagnol) - Clément Marot, Étienne Dolet, Jacques Amyot, François de Malherbe 31

A.III. Le classicisme français - François de Malherbe, Claude Gaspard Bachet de Méziriac, Nicolas Perrot d'Ablancourt, Pierre-Daniel Huet, Gaspard de Tende.....41

A.IV. Le classicisme anglais - George Chapman, John Dryden, Alexander Pope, Alexander Fraser Tytler 57

A.V. Le classicisme et le romantisme allemand - Johann Christoph Gottsched, Johann Wolfgang Goethe, Wilhelm von Humboldt, Friedrich Schleiermacher 61

A.VI. Angleterre, Allemagne, Espagne, France, XIXe siècle - première moitié du XXe siècle ;

Walter Benjamin, José Ortega y Gasset, Valéry Larbaud 73

B Théories, approches et modèles de la traduction au XX^e siècle 84

B.I. Théories linguistiques - les années 1950 et 1960 88

B.II. Les approches tributaires des théories littéraires 127

B.III. La première étape des Translation Studies 134

B.IV. La théorie interprétative 144

B.V. La théorie du jeu 153

B.VI. La théorie de l'action 163

B.VII. La théorie du skopos et les approches fonctionnalistes.....168

B.VIII. Les «Études de traduction» (Translation Studies) et la théorie du polysystème 197

B. IX. Les théories / perspectives sociologiques, féministes, postcoloniales 212

TRADUCTOLOGUES CONTEMPORAINS INFLUENTS..... 218

OUTILS INFORMATIQUES POUR LE TRADUCTEUR..... 228

GLOSSAIRE 231

BIBLIOGRAPHIE..... 251

SITOGRAFIE..... 259

INTRODUCTION

Le présent livre se donne pour objectif d'apporter un panorama des grands paradigmes (= cadres théoriques) contemporains relatifs à la traduction, l'évolution historique de la discipline (la traductologie) ainsi que l'aperçu de la réflexion théorique sur la traduction datant des périodes « préscientifiques ». Le nombre des théories de la traduction est énorme et aucun ouvrage ayant l'ambition de donner leur aperçu ne peut prétendre à l'exhaustivité. Notre publication s'oriente dans la première partie sur les théoriciens occidentaux, surtout français, mais aussi allemands et anglais, de la Renaissance jusqu'au début du XXe siècle. La deuxième partie, consacrée à des théories contemporaines, apporte les informations sur les paradigmes traductologiques dominants dans la deuxième moitié du XXe siècle au début du XXIe siècle. Le panorama chronologique est complété en fin d'ouvrage par un chapitre consacré

traductologues influents contemporains, ainsi qu'aux outils informatiques pour le traducteur, et par le glossaire alphabétique définissant des termes utilisés ayant rapport à la traductologie.

Le classement des théories et approches traductologiques que nous adoptons n'est bien sûr pas le seul possible, on pourrait par exemple proposer un autre plan, regroupant sous un même titre plusieurs théories. Les théories « linguistiques » ainsi être considérées comme appartenant au paradigme de l'équivalence ; la théorie de l'action et celle du skopos pourraient être rangées sous la dénomination commune du paradigme de la finalité ; le formalisme russe, le structuralisme tchécoslovaque, le polysystème israélien et le descriptivisme hollandais, flamand et anglo-américain pourraient faire partie d'un même paradigme, celui du descriptivisme. Les autres théories que nous mentionnons parmi les théories contemporaines (théorie du jeu, déconstruction, approches postcoloniales, féministes, etc.) seraient à ranger parmi les théories indéterministes (voir la division des théories traductologiques contemporaines chez Pym, 2012), en ce qu'elles aspirent à valoriser le rôle des décisions personnelles du traducteur dans le processus de la traduction et le libérer du déterminisme linguistique (du paradigme de l'équivalence).

Chacune des théories de la traduction s'est formée dans un contexte historique bien précis ce qui signifie que chaque théorie que nous allons présenter dans notre travail est influencée par les idées et par les pratiques de la traduction dominantes à l'époque et dans la culture donnée. Par exemple, l'« équivalence » n'est dans le fond rien d'autre que la « fidélité », proclamée pendant des siècles par des traducteurs, sauf qu'elle est reformulée selon les critères structuralistes (Pym, 2012 : 8) dans les années cinquante et soixante, ce qui lui confère un caractère scientifique et permet de préparer le terrain pour la naissance de la traductologie en tant que discipline scientifique autonome au début des années soixante-dix. Le paradigme de l'« équivalence » est de l'autre côté tout à fait compatible avec celui de la théorie du skopos qui accepte le paradigme précédent de l'équivalence comme approprié dans certains cas spécifiques (Pym, 2012 : 17).

On voit donc que les théories de la traduction ne sont pas toujours mutuellement exclusives (être partisan d'un paradigme n'empêche pas forcément la même personne d'adhérer à certaines idées de l'autre paradigme). Ce qui varie par contre de manière significative d'une théorie à l'autre, c'est la terminologie utilisée par les chercheurs des paradigmes différents. Et

ce qui est encore plus déroutant, c'est l'homonymie des termes – un seul terme, comme par exemple « équivalence », « adéquation », « norme », « fonction », « système », etc., peut avoir des significations très différentes d'une théorie à l'autre. La théorie du skopos comprend le terme de « fonction » comme « l'usage prospectif du texte final », tandis que la « fonction » dans le cadre du paradigme du polysystème signifie « la position centrale ou périphérique [d'une oeuvre littéraire traduite] au sein d'un système littéraire national ». (Pym, 2012 : 9)

Pourquoi est-il utile d'étudier l'histoire des théories de la traduction ? Aborder les théories de la traduction dans leur évolution chronologique permet de les comparer, de comprendre une partie de l'histoire des idées et de s'ouvrir à l'échange des idées différentes. Connaître différents paradigmes théoriques relatifs à la traduction permet au traducteur de défendre ses positions, ses décisions, mais aussi d'être plus ouvert envers d'autres solutions, de chercher plusieurs solutions possibles.

Il est vrai que cela n'est pas forcément la voie la plus rapide, ni la plus rentable à court terme, mais c'est certainement une voie qui mène à l'amélioration du travail du traducteur et à l'autoréflexion de celui-ci. Connaître différentes théories peut ouvrir l'âme du traducteur à chercher tout une gamme de solutions les plus variées, et peut aussi faciliter au traducteur la justification voire la défense nécessaire de ses choix.

NAISSANCE ET DÉFINITION DE LA TRADUCTOLOGIE

La traductologie est une discipline universitaire et scientifique relativement récente, ce qui se manifeste entre autre par le fait qu'un grand nombre de membres de la communauté universitaire ne savent pas très exactement ce qu'est la traductologie. Il est assez courant, même parmi les spécialistes des disciplines voisines (linguistique, théorie et histoire littéraire) de confondre la traductologie avec la pratique de la traduction. Les traductologues eux-mêmes définissent la traductologie comme la discipline universitaire étudiant la traduction, voire parfois comme la *science* de la traduction, puisqu'ils aimeraient que la traductologie soit associée à une « discipline *scientifique* ayant la traduction comme objet de recherche » (les *Translation Studies* selon James Holmes, la *Übersetzungswissenschaft* en allemand). Or parfois la réalité est différente. (Gile, 2005 : 234) Du statut officiel non encore pleinement assumé de la traductologie témoigne entre autre la place qui revient aux oeuvres traductologiques chez certains libraires en France : les oeuvres traitant de différents aspects de

la traduction sont parfois rangées soit au rayon « linguistique » (c'est souvent le cas des oeuvres ayant un rapport à une branche de la traduction technique ou à l'interprétation simultanée ou consécutive), soit au rayon « théories littéraires » (les oeuvres développant une théorie littéraire de la traduction ou un aspect de la traduction littéraire). Il en est de même dans certaines bibliothèques universitaires tchèques, tandis que par exemple dans la Bibliothèque nationale de France, les « théories de la traduction » ont droit à leur propre rayon.

L'approche scientifique de la traduction est assez récente (elle date des années 1950-1960), tandis que l'approche littéraire peut profiter d'une tradition déjà ancienne (la réflexion sur la traduction littéraire date dès l'Antiquité). (Gile, 2005 : 234-235)

Comme nous avons démontré plus haut, la nature de la traductologie est loin d'être évidente même dans le cadre des milieux universitaires. Il s'agit d'une discipline étudiant la traduction sous ses aspects les plus variés ; certains spécialistes de la traduction, praticiens, traducteurs ou interprètes, la conçoivent surtout comme une discipline d'étude, donc ils accentuent ses objectifs pédagogiques, d'autres, les chercheurs traductologues mettent en relief le côté théorique, conceptuel, et aspirent à ce que la traductologie soit reconnue comme une science humaine. (Gile, 2005 : 235-236)

La réflexion sur la traduction d'avant la traductologie et la périodisation de la discipline

La réflexion sur la traduction existe dès l'Antiquité, avec des textes de Cicéron, d'Horace, de Sénèque, de Pline le Jeune, de Quintilien, suivis, du Moyen Âge et jusqu'au XIXe siècle, des textes émanant des personnalités religieuses, philosophiques et littéraires telles que saint Jérôme (*De optimo genere interpretandi*, 392-395 ap. J.-C.), saint Augustin, saint Thomas d'Aquin, Roger Bacon, Érasme, Martin Luther, Étienne Dolet, Joachim du Bellay, John Dryden, Gottfried Wilhelm von Leibniz, Alexandre Pope, Samuel Johnson, Novalis, Goethe, Friedrich von Schleiermacher, Wilhelm von Humboldt, Shelley, Arthur Schopenhauer, Friedrich Nietzsche. La plupart des écrits de ces personnalités sont des essais prescriptifs sur la manière de traduire (Gile, 2005 : 237).

traduction en Occident en quatre périodes. La première, période de réflexion fondée George Steiner dans son oeuvre *After Babel* (1975) divise l'histoire de la littérature sur la sur la pratique de la traduction, part des préceptes de Cicéron et Horace et va jusqu'à l'essai sur

les principes de la traduction d'Alexander Fraser Tytler (1791). La deuxième période va jusqu'à la publication du livre *Sous l'invocation de saint Jérôme* de Valéry Larbaud (1946), et se caractérise par son orientation herméneutique et philosophique. La troisième commence par les premières publications sur la traduction automatique dans les années quarante du vingtième siècle, et se termine à l'époque de l'essor de la linguistique structuraliste et de la théorie de la communication dans les années soixante ; la quatrième étape commence dans les années soixante et à l'époque de la parution de l'oeuvre de Steiner en 1975, elle continue par un retour de l'herméneutique (Gile, 2005 : 237 ; voir aussi Bassnett, 1992 : 40).

Voici les quatre périodes de la réflexion sur la traduction en Occident, présentées par George Steiner dans son oeuvre *After Babel* (1975, trad. fr. 1998) : « Les ouvrages sur la théorie, la pratique et l'histoire de la traduction peuvent être regroupés en quatre périodes dont les lignes de démarcation n'ont rien d'absolu. La première irait du célèbre conseil de Cicéron de ne pas traduire *verbum pro verbo* qui figure dans le *Libellus de optimo genere oratorum* (46 av. J-C.), et que reprend Horace dans son *Ars poetica* vingt ans plus tard, au commentaire sibyllin dont Hölderlin accompagne ses propres traductions de Sophocle (1804). C'est la longue période au cours de laquelle, du travail effectif du traducteur, se dégagent directement analyses et conclusions marquantes.

Parmi celles-ci, les observations et les polémiques de saint Jérôme, la lettre sur la traduction de Luther (1530, *Sendbrief vom Dolmetschen*), les discussions de Du Bellay, Montaigne, de Jacques Amyot sur sa traduction de Plutarque, les développements de Dryden sur Horace, Quintilien, de Pope sur Homère, etc. Dans cette phase, on rencontre des textes théoriques de premier plan : le *De interpretatione recta* de Leonardo Bruni (1420 environ), et le *De optimo genere interpretandi* de Pierre-Daniel Huet, publié à Paris en 1680 après une version moins complète datée de 1661. Le traité de Huet représente [...] l'un des exposés les plus complets et les plus sensés jamais élaborés sur la nature et les problèmes de la traduction. Il n'en demeure pas moins que cette première période se caractérise par une orientation empirique prononcée.

On peut considérer que l'époque où problèmes et notation technique restent à l'état embryonnaire se termine sur l'*Essay on the Principles of Translation* d'Alexander Fraser Tytler (1792, Londres), et le remarquable essai de Friedrich Schleiermacher, *Ueber die verschiedenen*

Methoden des Uebersetzens (1813). La deuxième étape est celle de la théorie et de la recherche herméneutique. La question de la nature de la traduction est replacée dans le contexte plus général des théories de l'esprit et du langage.

En même temps se forgent un vocabulaire et une méthodologie spécifiques, libérés des contraintes et des singularités d'un texte donné. La démarche herméneutique est lancée par Schleiermacher, puis adoptée par A. W. Schlegel et par W. von Humboldt ; son objectif est l'analyse de ce que c'est comprendre un discours oral et écrit et la tentative d'identifier ce processus à l'aide d'un modèle général de la signification. Cette démarche imprime à la question de la traduction un aspect nettement philosophique. Pourtant, le courant d'échanges entre théorie et besoin pratique subsiste. C'est à lui qu'on doit certaines descriptions du travail du traducteur et des rapports entre les langues. Cette ère de définition et de théorie philosophico-poétique qui a vu naître des textes de Johann Wolfgang Goethe, Arthur Schopenhauer, Paul Valéry, Ezra Pound, Benedetto Croce, Walter Benjamin ou Ortega y Gasset, et qui comporte déjà une historiographie de la traduction, s'étend jusqu'à l'ouvrage de Valéry Larbaud, *Sous l'invocation de saint Jérôme* (1946).

Après 1945 commence la période moderne de la traductologie. Les premiers articles sur la *traduction automatique* circulent autour des années 1940. Les chercheurs et les critiques russes et tchèques, héritiers du formalisme, appliquent la théorie linguistique et la méthode statistique à la traduction. On s'efforce, en particulier dans *Word and Object* (1960) de Willard van Orman Quine [1908-2000, philosophe et logicien américain enseignant à Harvard qui a contribué à la logique formelle et à la philosophie du langage], de cerner les rapports entre la logique formelle et les modèles de transfert linguistique. La linguistique structurale et la théorie de l'information influencent l'analyse des échanges interlinguaux. Les traducteurs professionnels créent des associations internationales et les revues spécialisées se multiplient.» (Steiner, 1998 : 327-330) Cette troisième phase n'était pas encore terminée en 1975 (parution d'*After Babel* de Steiner), l'époque où les méthodes de la logique formelle, de la théorie de l'information, de la théorie du jeu, de la linguistique contrastive, de l'interprétation littéraire, de la sémantique, se développaient toujours.

« Mais depuis le début des années 1960, l'accent s'est déplacé. La «découverte» de l'article de Walter Benjamin, *Die Aufgabe des Übersetzers*, paru pour la première fois en 1923, ajoutée

à l'influence de Heidegger et de Hans-Georg Gadamer, a encouragé les interrogations herméneutiques sur la traduction et l'interprétation. De plus, vers la fin des années 1960, on assiste à une perte de confiance en des vertus de la traduction automatique par rapport aux années 1950 et début des années 1960. La théorie et la pratique de la traduction se développent à la charnière de disciplines telles que la linguistique, la psychologie, l'anthropologie, la sociologie, et des disciplines frontalières comme l'ethnolinguistique et la sociolinguistique. » (Steiner, 1998 : 327-330)

Ce n'est que dans les années 1950 et 1960 que l'on commence à s'intéresser à la traduction comme objet de recherche. Les premiers à le faire ont été des linguistes, dont les plus connus sont Roman Jakobson (1959) et John C. Catford (1965) ; parmi les linguistes francophones, c'était Georges Mounin (*Les « belles infidèles »*, 1955, *Les problèmes théoriques de la traduction*, 1963), Jean-Paul Vinay et Jean Darbelnet (*La stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*, 1958). Ils étudiaient en particulier les rapports entre langue de départ et langue d'arrivée et entre les langues et la réalité que celles-ci désignent, mais ni l'acte de communication ni la personne du traducteur n'ont occupé de véritable place dans leur réflexion. Ces aspects de la traduction intéressaient par contre beaucoup Eugene Nida, qui est considéré souvent comme le père de la traductologie moderne. Eugene Albert Nida, linguiste, mais aussi anthropologue, était recruté par l'*American Bible Society* pour aider les traducteurs à améliorer leur travail de traduction. Nida a été le premier linguiste qui a formulé explicitement dans sa théorie l'importance de l'objectif de communication de la traduction en fonction de récepteurs précis.

Comme il savait que parmi les destinataires des traductions de la Bible, il y avait des groupes de locuteurs vivant dans un environnement polaire et d'autres vivant sous les tropiques, et que les références géographiques et culturelles de la société proche-orientale, abondantes dans les textes bibliques, risquaient de ne pas assurer une transmission efficace des messages, il a défini deux concepts d'équivalence entre le texte de départ et le texte d'arrivée : l'équivalence formelle, qui cherche à reproduire la forme du texte de départ, et l'équivalence dynamique, qui cherche à répondre aux besoins du destinataire (Nida, *Toward a Science of Translating*, Leiden, 1964). L'innovation résidait non pas dans la prise de conscience de la

nécessité d'une adaptation aux besoins de lecteurs, mais dans l'introduction de ces nouveaux concepts dans une théorisation formelle de la traduction. (Gile, 2005 : 237-238)

Un autre penseur de cette période, dont la démarche se démarque de celle des autres linguistes, fut le Tchèque Jiří Levý, l'un des premiers à mettre le traducteur au centre de sa réflexion sur la traduction. Levý (*Translation as a decision process*, in *To Honor Roman Jakobson II*, The Hague, Mouton, 1967 : 1171-1182) pose la traduction comme un processus décisionnel, en y appliquant la théorie mathématique des jeux, qui considère les gains et les pertes de deux ou plusieurs acteurs ayant à prendre des décisions dans une situation de concurrence. (Gile, 2005 : 238)

La traductologie : l'émergence d'une discipline

En 1972, James Holmes (1924-1986) rédige un article fondateur *The Name and Nature of Translation Studies* (publié seulement en 1988), qui marque le début de la discipline consacrée spécifiquement à la traduction. Holmes cherche au début de cet article une désignation anglaise pour la nouvelle discipline et lance le nom de *Translation Studies* (correspondant à la *traductologie* en français, *traductología* en espagnol, *Übersetzungswissenschaft* en allemand), qui sera adopté par la communauté traductologique internationale anglophone. Holmes est l'auteur non seulement de la désignation de la nouvelle discipline, mais aussi de sa taxinomie et de la définition de ses objectifs qui devraient consister 1) à décrire les phénomènes traductionnels, et 2) à proposer des théories explicatives et prédictives pour rendre compte des phénomènes traductionnels.

Quant à sa taxonomie de la traductologie, il la divise en deux branches, la *traductologie pure* (la recherche fondamentale), et la *traductologie appliquée*. Dans la *traductologie pure*, il place la *traductologie descriptive* (*Descriptive Translation Studies*), qui étudie la traduction sur le terrain, et qui se divise à son tour en *traductologie orientée produit* (qui se concentre sur les résultats du processus traductionnel), en *traductologie orientée fonction* (qui étudie la fonction des textes traduits dans la société d'arrivée, donc la réception des textes), et en *traductologie orientée processus* (qui s'intéresse aux processus cognitifs permettant l'acte de la traduction). À côté de la *traductologie descriptive*, Holmes définit la *traductologie théorique*,

dont la tâche consiste à élaborer des théories à partir des résultats de la *traductologie descriptive* et des apports des disciplines voisines.

Dans la *traductologie appliquée*, il place la *didactique de la traduction* et les *outils* (lexicologiques, terminologiques, grammaticaux), la *politique de la traduction* au sens socioculturel (politique de l'édition) et la *critique de la traduction*. (Gile, 2005 : 239-240)

Daniel Gile, en réagissant à la taxonomie présentée par Holmes, propose sa propre taxonomie de la traductologie : il fait d'abord la distinction entre la *traduction écrite* et l'*interprétation* ; la traduction écrite peut ensuite se diviser en *traduction littéraire* et en *traduction non littéraire*, et l'interprétation à son tour peut comprendre l'*interprétation de conférence*, l'*interprétation auprès des tribunaux* (l'interprétation assermentée, juridique), l'*interprétation de service public*. Dans chacune de ces branches, on peut pratiquer la recherche fondamentale aussi bien que la recherche appliquée. (Gile, 2005 : 241)

Malgré les reproches que l'on peut formuler à propos de sa taxinomie de la traductologie, James Holmes est considéré en général comme le premier qui a présenté la traductologie comme une discipline scientifique autonome dont on peut définir les traits principaux de la manière suivante :

1/ La traductologie en tant que discipline universitaire se focalise sur la traduction en prenant en compte la communication, la langue, la sémiotique, la culture.

2/ La traductologie est pratiquée par un groupe (au sens sociologique du terme) de chercheurs qui se définissent comme traductologues, même si leur formation d'origine ou le département dans lequel ils exercent leurs fonctions universitaires sont ceux des disciplines correspondantes.

3/ La traductologie est une interdiscipline, ce qui signifie qu'elle se place à la charnière de plusieurs disciplines et méthodes d'investigation. Les disciplines qui entrent en contact étroit dans la traductologie sont la linguistique (notamment la linguistique contrastive, la linguistique textuelle et la pragmatique), la littérature comparée, les études culturelles (*Cultural Studies*), la psychologie cognitive (pour les études sur l'interprétation simultanée) et la sociologie.

4/ La traductologie est très hétérogène en raison de la variété des domaines étudiés (traduction littéraire, traduction scientifique et technique, traduction pour les médias,

interprétation de conférence, etc.) et des phénomènes qu'elle étudie (le produit, le processus, l'apprentissage, les difficultés, la réception par les destinataires, l'organisation professionnelle, etc.).

5/ Contrairement aux linguistes, psychologues, biologistes, physiciens, historiens, la grande majorité des traductologues appartiennent à des départements universitaires qui ne portent pas le nom de leur discipline. Ils sont pour la plupart enseignants-chercheurs dans des départements de littérature ou de littérature comparée, de langues vivantes, d'études culturelles. Dans de nombreux pays, dont la France, il n'existe pas de départements universitaires de traduction.

L'assise institutionnelle spécifique de la traduction à l'université se situe surtout dans les programmes de formation à la traduction professionnelle et dans les écoles de traduction et d'interprétation. Depuis les années 1980, avec les changements géopolitiques survenus en Europe et en Asie et avec la multiplication des échanges internationaux, on assiste à une rapide multiplication des programmes de formation à la traduction dans les universités. On voit ainsi apparaître des départements de traduction, des chaires de traduction, et mêmes des facultés de traduction (notamment en Espagne). (Gile, 2005 : 242-244)

Diverses orientations de la traductologie dans la deuxième moitié du vingtième siècle

Dès l'après 1945, la traduction a intéressé avant tout les linguistes qui l'abordaient par le biais des langues, et par conséquent, ils se concentraient sur la traduction comme produit. Dans le fameux livre *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, les auteurs J.-P. Vinay et J. Darbelnet (1958) font une analyse comparée en se concentrant sur les différences (*shifts* en anglais) entre textes de départ et textes d'arrivée. (Gile, 2005 : 246)

Peu de traductologues cherchent aujourd'hui à étudier uniquement les correspondances et différences entre les systèmes linguistiques. Certains traductologues, et particulièrement Danica Seleskovitch et ses disciples à l'ESIT (École Supérieure d'Interprète et de traducteurs, fondée en 1957, Paris 3 – Sorbonne Nouvelle), ont rejeté la linguistique parce qu'elle s'occupait de la langue en dehors de tout contexte de communication. Pourtant, on trouve en général chez les traductologues un assez grand intérêt à l'égard de la linguistique textuelle et de la pragmatique.

La linguistique de corpus suscite aussi l'intérêt des traductologues (voir le numéro spécial de la revue *Meta*, 43/4, 1998). Malgré le refus de l'ESIT d'étudier les problèmes posés par la traduction dans des couples de langues spécifiques que rencontrent notamment les étudiants en traduction, les manuels d'enseignement de la traduction consacrés à des couples de langues spécifiques continuent de paraître, et parmi leurs auteurs, on rencontre aussi des traductologues contemporains, dont les fonctionnalistes. (Gile, 2005 : 246-248)

Une caractéristique fondamentale de la pensée traductologique moderne est la conception de celle-ci comme une *action* au sens de *comportement*. La première à théoriser sur cet aspect de la traduction a été l'Allemande Justa Holz-Mänttari (*Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki, 1984) dans sa conception de la traduction comme *action traductive* (*Translatorisches Handeln*). La théorie du skopos de Hans Vermeer, reprise et adoptée par de nombreux enseignants de la traduction (Christiane Nord et d'autres), fait partie de la même vision *fonctionnaliste* de la traduction. (Gile, 2005 : 248)

C'est également dans une vision de la traduction comme un acte du traducteur que Gideon Toury (*Descriptive Translation Studies – and Beyond*, Amsterdam, Philadelphia, John Benjamins, 1995) a mis au centre de la réflexion traductologique la notion sociologique de normes de traduction. Pour lui, la traduction se définit non pas par des critères absolus, mais par des normes. Le traducteur fait des choix individuels qui sont guidés en grande partie par les normes en vigueur dans l'espace social dans lequel il vit et travaille. Des éléments idéologiques, politiques et religieux l'orientent vers telle stratégie, telle décision devant un choix. Une partie de la traductologie de l'école appelée *DTS* (*Descriptive Translation Studies*), qui se réclame de Gideon Toury, recherche et analyse les normes sous-jacentes à l'activité traductionnelle dans différentes sociétés et à différents moments de leur histoire.

Dans le même courant d'idée appartiennent les travaux de l'Américain Lawrence Venuti qui part de l'hypothèse (polysystémique) qu'il développe dans ses travaux, selon laquelle les textes émanant d'une culture faible et traduits vers une culture forte ont tendance à être *naturalisés* (*domesticated*), c'est-à-dire rédigés de manière à paraître naturels aux lecteurs appartenant à cette culture, alors que les textes émanant d'une culture forte et traduits vers une culture faible ont tendance à être *exotisés* (*foreignized*) de manière à garder des caractéristiques de la langue et de la culture de départ. Venuti développe cette hypothèse en

essayant de la vérifier sur un corpus de traductions ; il condamne à la fois cette situation, introduisant ainsi un élément idéologique dans sa réflexion (et se détachant ainsi du descriptivisme pur et objectif des DTS dans la conception de G. Toury). Les travaux de Lawrence Venuti font partie de ce que l'on a appelé le *cultural turn* (le *tournant culture*), virage vers des préoccupations plus globales en matière de traduction. (Gile, 2005 : 248-250)

D'après la Canadienne Sherry Simon (*Gender in Translation : Cultural Identity and the Politics of Transmission*, London and New York, 1996), traductologue féministe, la traduction n'est pas un simple transfert, mais une véritable création et une diffusion de sens dans un ensemble de textes et de discours au sein de la société. D'autres traductologues de la même orientation soulignent que la traduction joue un rôle actif dans la société et la politique. Elle est considérée par eux comme un discours politique au sens large du terme, et sert d'outil pour examiner des questions historiques, politiques, idéologiques, identitaires, notamment dans le contexte du post-colonialisme. Paul Bandia (2000), de l'Université Concordia de Montréal, s'intéresse à l'impact de la traduction sur la culture colonisée. (Gile, 2005 : 250)

L'attention des traductologues se tourne dans les dernières décennies aussi vers les *universaux*, c.-à-d. vers les tendances qui reflètent des caractéristiques propres à la traduction, indépendamment des couples de langues concernées. L'un de ces universaux potentiels est l'*hypothèse d'explicitation* de Shoshana BlumKulka (1986), selon laquelle la traduction tend à être plus explicite que l'original. Un autre universel potentiel est l'*hypothèse d'une normalisation linguistique* de la traduction par rapport à l'original, avec un emploi plus fréquent par le traducteur des structures standard et une plus faible fréquence de structures plus originales, par rapport à l'auteur d'un texte original. Un troisième universel est l'*hypothèse de la retraduction*, d'après laquelle une deuxième traduction d'un même texte a tendance à être moins naturalisante que la première. (Gile, 2005 : 250-253)

La reconnaissance de la traduction en tant que métier et en tant que discipline scientifique

Au XXe siècle, En France, le traducteur sort en France (comme ailleurs) de son isolement et le métier commence à être reconnu publiquement comme participant activement aux progrès de la société moderne. Le grand rôle culturel est reconnu à la traduction littéraire : celle-ci constituait en 1972 le gros des traductions éditées dans le monde (plus de 40 000 titres), tandis

qu'en 2000, le nombre total de traductions dans le monde était 73 840, dont 34 540, soit 47 %, de traductions littéraires. En France, la traduction littéraire occupait plus de 50 % des traductions publiées sous forme de livre en 2000, soit 5065 titres sur un total de 9502 livres traduits. (Sapiro, 2008 : 148, statistiques fondées sur l'Index Translationum).

Il est significatif que des prix soient créés en plusieurs pays pour récompenser les meilleures traductions littéraires. À partir de 1937, la France crée le Prix Halpérine-Kaminsky en hommage du traducteur russe et médiateur important des rapports culturels franco-russes. Ce prix est décerné en 1938 à Pierre-François Caillé, futur président de la Société Française des Traducteurs, pour sa traduction du roman *Autant en emporte le vent* de Margaret Mitchell. En 1945 le Prix Denyse Clairouin est créé, pour remémorer une traductrice morte en déportation pendant la guerre ; le prix récompense la meilleure traduction de l'anglais en français et son jury se compose au fil des années des personnes célèbres : André Gide, François Mauriac, Julien Green, Graham Green et d'autres. En 1956, La Société des Poètes français fonde le Prix Marthe Fiumi-Leroux réservé aux traductions de poésie contemporaine de l'italien en français ou vice-versa. En 1980, la Société Française des Traducteurs crée le Prix Pierre-François Caillé pour honorer la mémoire de son président-fondateur. (Van Hoof, 1991 : 115)

La reconnaissance publique du métier du traducteur prend aussi d'autres formes que la fondation des prix. L'organisation professionnelle des traducteurs est mise sur pied dès la fin de la Seconde guerre mondiale. En France, la Société Française des Traducteurs (SFT) est fondée en 1947 ; elle est ouverte à toutes les catégories professionnelles (traducteurs littéraires ou techniques, fonctionnaires ou indépendants, traducteurs jurés, etc.). Depuis 1954, la SFT publie une revue trimestrielle sous le titre *Traduire*. En 1953, la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT) est fondée à Paris par Pierre-François Caillé. C'est actuellement le plus important groupement international de traducteurs, d'interprètes et de terminologues comptant plus de 120 associations professionnelles et institutions de formation affiliées issues de 60 pays. La FIT représente les intérêts de plus de 80 000 traducteurs, interprètes et terminologues à travers le monde. La fédération s'engage à promouvoir le professionnalisme au sein du métier de traducteur et d'interprète et à améliorer les conditions d'exercice de la profession. Elle défend les droits et la liberté d'expression des traducteurs, interprètes et terminologues dans le monde. En 1973, les traducteurs littéraires se

séparent de la SFT pour créer l'Association des Traducteurs littéraires de France (ATLF). (Van Hoof, 1991 : 115)

Les traducteurs français ont désormais leurs propres manifestations : en 1970, une *Journée de la Traduction* est organisée à Lille ; en 1972, un colloque sur le thème « L'auteur et son traducteur » a lieu à Nice ; en 1974, la SFT collabore avec la Fédération Internationale des Traducteurs (FIT) au 7e Congrès Mondial de la Traduction à Nice ; 1977, la SFT fête son 30e anniversaire et le 20e de l'École Supérieure d'Interprètes et Traducteurs (ESIT) par deux tables rondes consacrées au rôle de l'interprète de conférences et du traducteur ; en 1978 sont instituées en Arles les *Premières Assises de la Traduction littéraire* et en 1988, on assiste à la création dans cette même ville d'un *Collège international de Traducteurs*. (Van Hoof, 1991 : 116) Le volet professionnel de la traductologie est représenté non seulement par les activités d'associations telles que la SFT et la FIT, mais aussi par la publication des revues spécialisées telles que Babel, Traduire (de la SFT), Target, META, ou Lebende Sprachen, et par des livres pratiques sur l'exercice de la traduction et son enseignement d'auteurs tels que Jean Maillot, Daniel Gouadec, Daniel Gile, Danica Seleskovitch, Marianne Lederer, Michel Ballard, et d'autres. (Gile, 2005 : 234-235)

En République tchèque (et en Tchécoslovaquie avant 1993), il existe aussi une organisation professionnelle des traducteurs. L'association *Jednota tlumočnicků a překladatelů* (JTP, l'« Association des interprètes et des traducteurs »), fondée en 1990, qui publie une revue *Tlumočení - překlad* (ToP), réunit tous les traducteurs qui veulent y adhérer et qui remplissent les critères d'adhésion (les traducteurs littéraires et techniques, les traducteurs jurés, les interprètes, les enseignants universitaires de la traductologie, etc.). La JTP fait partie de la Fédération Internationale des Traducteurs. Il y a une autre association réservée aux traducteurs littéraires seulement, *Obec překladatelů* (la « Cité des traducteurs ») qui décerne plusieurs prix. *Le Prix Josef Jungmann* est réservé à la meilleure traduction littéraire éditée dans l'année. L'*Anti-Prix Skřípec* est par contre un prix critique qui met en relief les défauts les plus saillants d'une oeuvre littéraire publiée dans l'année et dont l'objectif est d'améliorer la qualité générale des livres traduits. L'association *Obec překladatelů* organise aussi chaque année un concours portant le nom de Jiří Levý (*Soutěž Jiřího Levého*, en hommage au plus

grand traducto logue tchèque, décédé prématurément en 1967), ouvert à tous les jeunes traducteurs de moins de 35 ans. La meilleure traduction qui gagne le concours a beaucoup de chances d'être éditée, et le jeune traducteur devient ainsi « visible » aux yeux des éditeurs. L'association *Obec překladatelů* fait partie du CEATL (Conseil Européen des Associations des Traducteurs Littéraires).

La reconnaissance de l'activité des traducteurs comme métier à part entière se manifeste aussi par la création d'un enseignement universitaire pour les interprètes et les traducteurs. L'augmentation du nombre des traductions et les exigences de plus en plus grandes quant à la qualité des traductions ont posé, en France comme ailleurs dans le monde, le problème de la formation des traducteurs, notamment depuis les années quarante du vingtième siècle. Les débuts d'un enseignement professionnel pour les traducteurs sont liés avec l'université de Genève, qui créa en 1941 une École de Traduction et d'Interprétation (où l'accent était mis surtout sur l'interprétation).

En France, l'École des Hautes Études Commerciales de Paris installa en 1949 une section de traduction et d'interprétation, imitée en 1957 par la Sorbonne qui fonda l'École Supérieure d'Interprètes et Traducteurs, et par l'Institut Catholique de Paris, qui fonda son Institut Supérieur d'Interprétariat et de Traduction. (Van Hoof, 1991 : 116) La traductologie de l'interprétation a commencé par un volet professionnel de manuels pratiques et de réflexions sur le métier d'interprète, dans les années 1950 et 1960. Puis, pendant une dizaine d'années, quelques psychologues cognitives et psycholinguistes se sont penchés sur les mécanismes de l'interprétation simultanée. Les premiers chercheurs se sont intéressés à l'emploi par les interprètes des pauses de l'orateur pour réduire éventuellement la simultanéité de l'écoute et de la production du discours d'arrivée, et au décalage temporel de leur discours par rapport au discours original. La quinzaine d'années suivante a été marquée par un vif intérêt traductologique pour l'interprétation, sous l'impulsion de Danica Seleskovitch de l'ESIT. En Europe de l'Est, et plus spécialement en Union soviétique et en Tchécoslovaquie, la recherche

empirique et interdisciplinaire sur l'interprétation se développait sans cesse, mais elle était méconnue dans les pays occidentaux. (Gile, 2005 : 256-257)

La reconnaissance de la traduction comme discipline scientifique autonome suit d'assez près la reconnaissance publique du métier du traducteur (avec pourtant une trentaine d'années de retard), puisque la fondation des chaires universitaires de formation des traducteurs a favorisé la recherche universitaire sur la théorie de la traduction de différentes orientations (voir le souschapitre précédent). L'autonomisation de la traductologie dans la deuxième moitié du vingtième siècle est sanctionnée entre autre par la rédaction des livres consacrés à l'histoire de la traduction, ce qui confère une légitimité plus grande à l'existence de la traductologie en tant que discipline scientifique. Citons parmi les titres les plus significatifs dans le monde francophone et anglophone les suivants: Edmond Cary : *La traduction dans le monde moderne*, Genève, 1956, livre consacré à l'histoire de la traduction en général, de même qu'un autre titre publié dans les années cinquante, en anglais : R. A. Brower : *On Translation*, Cambridge, 1959. Parmi les oeuvres portant sur l'histoire de la traduction en Occident, il faut citer avant tout Louis Kelly : *The True Interpreter : A History of Translation Theory and Practice in the West*, New York, 1979, et une oeuvre rédigée en français de Henri Van Hoof : *Histoire de la traduction en Occident : France, Grande-Bretagne, Allemagne, Russie, Pays-Bas*, Paris, 1991. Lieven D'Hulst est auteur d'une publication consacrée à l'histoire des théories de la traduction en France : *Cent ans de théorie française de la traduction. De Batteux à Littré (1748-1847)*, Lille, 1990, et Michel Ballard celui du livre *De Cicéron à Benjamin. Traducteurs, traductions, réflexions*, Lille, 1992, portant sur le développement de la réflexion traductologique en Europe occidentale (notamment en France, en Angleterre et en Allemagne, mais aussi en Italie), dès l'Antiquité jusqu'au début du vingtième siècle.

En Tchécoslovaquie, c'est le théoricien littéraire et traductologue Jiří Levý qui fait paraître dans les années cinquante l'oeuvre *České teorie překladu*, Praha, 1957, donnant aperçu historique des théories tchèques de la traduction littéraire dès le Moyen Âge jusqu'en 1945.

Notons enfin que la plupart des oeuvres susmentionnées traitent de la traduction littéraire, la traduction technique n'étant mentionnées que marginalement (seulement Van Hoof lui consacre des chapitres entiers dans son ouvrage).

Kinetics of the semiotic term under specialized translation

Hayet berkani *

Mohamed Khider University, Biskra
hayetberkani@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-003

Received: 28/09/2020

Accepted: 27/05/2022

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :
berkani,H. (2023).
Kinetics of the semiotic term under
specialized translation
Maalim
I(1), 45-55

Abstract:

Scientific simplification is one of the most important processes that are concerned with topics directed to non-specialists, and therefore by adopting terms with precise and accurate concepts, which can only be accessed through reviewing the most basic principles, scientific discoveries, and technical research, and because translation is the method that is concerned with the science of signs. Linguistics (SEMIOLOGIE) In the midst of this terrible acceleration of the emergence of many terms on the level of the critical arena, what is known as the semiotic term appeared within the ancient literature with the word (chemistry), which is a science closer to what is not real with magic and the fact that the science of semiotics is a term that has sparked great controversy over its concept. Because of the multiplicity of opinions and theories about it and the inability to determine the identity of this type of knowledge circulating in the community, and because the term is translated, this is what the research aims to study; Meaning, did that translation affect this science as a translated term? How was it applied to the texts as a procedural method? And what is the impact of these translated texts on the recipient?

Keywords: Scientific simplification; Translation The term ; Chemistry.



حركية المصطلح السيميائي في ظل الترجمة المتخصصة

د. بركاني حياة

جامعة محمد خيضر، بسكرة

الملخص:

يعدّ التبسيط العلمي من أهم العمليات التي تهتم بالمواضيع الموجهة لغير المتخصصين ولذلك باعتماد مصطلحات ذات مفاهيم مضبوطة ودقيقة والوصول إلى ذلك ليس بالأمر اليسير ويمكن تحقيقه من خلال الاطلاع على أهم المبادئ الأساسية، والاكتشافات العلمية، والأبحاث التقنية. وإذا كانت الترجمة تهتم بعلم العلامات اللسانية (Sémiologie) في خضم التسارع الرهيب أدى إلى ظهور مصطلحات كثيرة على صعيد الساحة النقدية وظهر ما يعرف بالمصطلح السيميائي ضمن المؤلفات القديمة بلفظة (الكيمياء) الذي يعد علم أقرب لما هو غير حقيقي بالسحر. وكون علم السيميائي مصطلح مما أدى إلى التعدد المصطلحي، وحدث جدل كبير حول مفهومه، وذلك لتعدد الآراء والنظريات حوله وبلغ العجز في تحديد هوية هذا النوع من المعرفة المتداولة في الوسط المجتمعي، ولأنّ المصطلح مترجم فإن هذا ما يهدف البحث لدراسته؛ بمعنى هل تلك الترجمة أثرت على هذا العلم كمصطلح مترجم؟ وكيف طبّق على النصوص كمنهج إجرائي؟ وما مدى تأثير هذه النصوص المترجمة على المتلقي.

كلمات مفتاحية: التبسيط العلمي؛ الترجمة؛ المصطلح؛ السيميائي.

مقدمة: يعتبر النقد العربي مسرحا يضم الكثير من المناهج الغربية التي خلّفت الكثير من الغموض والالتباس وخاصة فيما يتعلق بحركية المصطلح السيميائي وكيفية تبسيطه في ظل الترجمة المتخصصة من أجل الوصول إلى لغة مفهومة ومضبوطة بمصطلحات علمية دقيقة، ولأنّ المصطلح السيميائي كمنهج نقدي نستطيع من خلاله قراءة النصوص وفك شفراتها، ولأنّ المصطلحات المستعملة بمثابة مفاتيح لكل العلوم، مما جعلها عرضة للامتزاج بالمفاهيم الغربية، وهو الشيء الذي شكّل فجوات صارخة في النقد العربي الذي أدّى إلى صعوبة انتقاء المصطلحات الضرورية أثناء الترجمة، وعدم توحيد المصطلحات، وتباين المؤلفات من بلد عربي إلى آخر.

وفي ظل هذه التغيرات بات من الضروري معالجة هذا الموضوع نتيجة لخطورة الوضع الذي عصف ببنية النقد العربي كنتيجة لتفاعله مع النقد الغربي، واستغلال أدواته وآلياته لتفعيل التواصل بينهما، فكان المنهج المستورد منه عدّ السبب الرئيسي في دفعنا لاختيار هذا الموضوع، والسبب الثاني هو العوائق التي صادفت الباحث العربي أثناء انتقاء المصطلحات الواجب توظيفها في نقل العلوم إلى العربية. والسؤال المطروح هل أثرت الترجمة على هذا العلم كمصطلح مترجم؟ وكيف طبّق على النصوص كمنهج إجرائي؟.

كان العالم العربي أوّل من فتح بابيه للثقافات الأجنبية المحمّلة بمختلف العلوم والمعارف، فكانت السيميائية أهم حدث شغل النقاد، والمترجمين المحدثين الذين حاولوا ترجمتها لمجرد تبنيها في الوطن

العربي؛ إذ تعددت الترجمات حولها، وتباينت مما خلق هوة سحيقة مليئة بالاختلافات، وأوّل اختلاف ظهر على المستوي المصطلحي عند نقل المصطلحين (Sémiologie) و (Sémiotique) ومحاولة منا لرصد معظم الترجمات المقابلة لها.

إن طبيعة الموضوع حتمت على البحث أن يكون بهذه الهيكلية، إذ تم التطرق لمفهوم الترجمة، ثم المصطلح فالسيميائية، كما تحدث عن الفوضى المصطلحية التي يعاني منها النقد العربي فاخترنا مصطلحي (Sémiologie) و (Sémiotique)، ولاتخاذ هذين المصطلحين مساحة شاسعة، وكذا كثرة للاختلافات الواردة في تعريفهما ونقلهما، كما استحضر البحث المقابلات العربية للمصطلح سواء (التراثية أم المبتكرة) وخصائصهما، وما قد يشوبهما من هنات.

2. مفاهيم المصطلح النقدي وإشكالاته (مصطلح أم اصطلاح):

لقد أثار موضوع قضية المصطلح جدلاً وسعاً بين المفكرين، والباحثين لكونه موضوعاً فضفاضاً، وشائكاً يسوده الكثير من الغموض، ولما كانت المصطلحات مفاتيح العلوم ودونها لا نستطيع الولوج إلى أي علم ولا معرفة كنهه ومنطقه ما لم يتم التمكن من مصطلحاته، كما أنّ إشكالية المصطلح لا تقتصر على اللغة العربية كوسيلة للتواصل، فهذه اللغة كانت تقاس بكمها المعجمي، والمفرداتي قديماً، أما اليوم فأصبحت تقاس حسب الكم المعرفي، والتقني الذي تنتجه في شتي الميادين العلمية، فانبثق عن تلك المادة العلمية تصورات مفهومية حديثة جسدت في النصوص التي خلقت من أجل التواصل، وتبليغ الهدف في شتي الميادين، ولكن صعوبة استيعاب هذه النصوص لحدثاتها، وتناولها لمواضيع علمية وتقنية بات أمراً صعباً للغاية، وتعرّس علينا فهمها وإفهامها للمتلقي، أو القارئ الغير المتخصص.

"فالمصطلح عندما يريد تحديد مشكلته نجده أنه لا يقتصر على لغة الدلالة العربية فقط وإنما يشمل كل اللغات لكون المصطلح دائم التطور، ومتغير عبر الزمان، والمكان، ولأهمية المصطلح في تفعيل المعرفة، فكان الهدف من ترجمته هو التأكيد على وحدة اللغة العربية، ولما كانت المصطلحات مفاتيح العلوم مصطلحاتها، ومصطلحات العلوم ثمارها القصوى، فهي مجمع حقائقها المعرفية، وعنوان ما به يتميز كل واحد منها عما سواه"⁽¹⁾ ولما اتخذ المصطلح عدة أوضاع كان لها علاقة مباشرة بالسياق، والحقل المعرفي مما ولد مفاهيم متباينة من حيث أصل المصطلح الذي أدى إلى خلق هزّات عنيفة أحدثت شقوقاً في بنية المصطلح الذي كان دائم الاختراق للغة لا تحتل القيود⁽²⁾.

ولما كان المصطلح ضرورة حضارية وعلمية وأداة لضبط المعرفة والمفاهيم بات من الضروري اللجوء إلى التبسيط العلمي حتى يسهل نشر هذه المعرفة العلمية، وتوصيلها إلى القارئ العام، ولا سبيل لنا في هذا إلا بالترجمة التي أصبحت المنقذ الوحيد الذي يخلص من الغموض الذي يكتنف متون النصوص الحديثة، لأن كتابة العلوم بلغة علمية يؤدي إلى نوع من المخاطرة، فتحول دون تحقيق هدف استيعاب المتلقي للنص الذي وجب علينا فهمه قبل ترجمته.

"لما كان مفهوم المصطلح لفظاً تواضع عليه المختصون بقصد أدائه لمعنى واضح ودقيق حتى لا يخلق لبس في ذهن القارئ لسياق النص العلمي"⁽³⁾، إلا أن الحقيقة تؤكد عكس هذا، مما أدى إلى خلق صعوبة في نقل المصطلحات الأجنبية إلى اللغة العربية بسبب عدم الاتفاق حول التسمية نفسها، فأهمية ما يقدمه المصطلح لوصفه بنية دلالية، وسميائية، وتداولية مشتركة بين ثقافات الأمم على اختلاف ألسنتها من معرفة تجديدية مكثفة أمراً لا ينكره أحد، فهو من حيث كونه مجموعة من الكلمات التي تتجاوز دلالاتها اللفظية والمعجمية إلى تأطير تصورات فكرية، وتسميتها في إطار معين يمتلك قدرة هائلة لا تتوفر عليها الألفاظ العادية من تشخيص، وضبط للمفاهيم التي تنتجها ممارسة ما في لحظة ما⁽⁴⁾، وفي كل هذا لا بد أن يكون المصطلح مضبوطاً ودقيقاً حتى يحقق لنفسه تميزاً عن اللغة العادية ويحفظ لنفسه الصرامة والخصوصية وإذا ما أردنا تطبيق مصطلح السيميائية أو اصطلاح السيميائية كونه أقرب إلى المعنى "وهذا يحمل على التفكير أنه لا وجود لأي مصطلح ما لم يكن هناك اصطلاح أصيل في اللغة التي ينتمي إليها المصطلح"⁽⁵⁾ وهكذا "فالاصطلاح يعني ما تواضع عليه الناس وهذا يوضح حسب يحيى عبد الرؤوف أن القوم كانوا على اصطلاح وليس على مصطلح"⁽⁶⁾.

المعنى المصدري للاصطلاح الذي يعني الاتفاق والمواصفة ونقصد في استعمالنا لكلمة (مصطلح) معناها الاسمي وعليه فإننا نسعى إلى المزاوجة بين الاستعمالين (مصطلح واصطلاح).

مصطلح الترجمة قد ورد في لسان العرب على النحو التالي: ترجمة من رجم والترجمان والترجان: المفسر وقد ترجمه وترجم عنه وهو من المثل الذي لم يذكره سيبويه: قال ابن جني: "أما ترجمان فقد حكيت فيه ترجمان بضم أوله.. ويقال قد ترجم كلامه إذا فسر بلسان آخر ومنه الترجمان والجمع التراجم.."⁽⁷⁾ ولما كانت تهتم الترجمة بتفسير وتوضيح الشيء في سياقه الذي ورد فيه للتمكن من استيعاب مختلف المعارف الوافدة إلينا دون عناء، فالترجمة هي نقل كلام ما من لغة إلى لغة أخرى الأمر الذي ألزم المترجم أن يراعي في ذلك (معرفته بالموضوع) والثقافة التي نشأ فيها المصطلح الذي سينقله حتى يصل إلى أسماع المتلقين بالفهم الواضح الصحيح.

إن غاية الأسلاف هي المحافظة على سلامة اللغة العربية كونها لغة القرآن، فبات الحرص الشديد قائماً على وضع المصطلحات الدالة على التصورات، والمفاهيم مع إيرادها في طابع عربي سلس يتوافق مع الذوق، ويعتمد في الأصل على القواعد العربية وعلومها ومبادئها لخوفهم من إن يصيب القرآن الكريم بالخلل وحتى لا تذهب العربية بين شتات التفسير.

لقد ظهر في النقد العربي الحديث مجموعة من المناهج النقدية بسبب الاحتكاك بالغرب، وما نتج عنه من مثاقفة وترجمة، ومن بين المناهج الغربية التي ظهرت المنهج البنيوي، والمنهج التفكيكي، والمنهج السيميائي إذ عُدَّ هذا الأخير كمصطلح نقدي حظى باهتمام كبير سببه أن السيميائية ظهرت كموضة دفعت بالباحثين على تبنيها والدعوة إليها، وتطبيقها على الأعمال والنصوص العربية، إذ شرع العمل

الحديث في ترجمة مصطلح هذا المنهج وسلك كل مترجم طريقة وأسلوباً معتمدين على خبراتهم الشخصية، وقد رافقتهم المصطلحية في الترجمة لتحقيق هدفهم مما أدى إلى وجود كم هائل من المصطلحات المتباينة التي وصلت حد التناقض مما أحدث فوضى مصطلحية كبيرة جداً لدى الباحثين، ولبساً لدى المتلقين فيما يتلقونه⁽⁸⁾ فساد التعقيد والصعوبة مما جعل الضرورة ملحة في الاهتمام بهذا الموضوع لنلج من خلاله إلى هذا العالم ونلم بمختلف التسميات التي قابلت هذا العلم (السيمياء) في الثقافة الأجنبية، وفي المقابل نهتم بالمقابلات العربية التي وضعت للدلالة عليه للتعرف على ما مدى التوافق مع الأصل الذي نقلت منه ويعني هنا اللغتين (الفرنسية والإنكليزية) كونهما اللغة الأصل التي ترجم منها أغلب الباحثين العرب.

3. السيمياء في بيئة (الولادة والانتشار)

3.1 جذور المصطلح: إن الرجوع إلى جذور هذا المصطلح نجده يرجع إلى ألفي سنة مضت وقد أجمع الباحثين أن جذوره ترجع إلى الرواقيين (les stoïciens) والذين سبقوا القول في أن العلامة (le signes) ↔ (الدال والمدلول) ومنها أخذت الدراسات المعاصرة⁽⁹⁾ ويُعدّ أوغوستيس أول من أثار هذا الجدل حول معنى ماذا نعني أن (نفسر ونؤول)؟ وشكل نظرية التأويل النصي، وفي القرن السابع عشر ميلادي ظهرت نظرية العلامات والإشارات للمفكرين (الألمان والإنكليز)⁽¹⁰⁾.

أما مصطلح سيميوتيك (semiotiké) فيعد إلى المفكر اللغوي جون لوك (John Locke) سنة 1690 " والاهتمام بطبيعة الدلائل التي يستعملها العقل بغية فهم الأشياء أو نحيل معرفته إلى الآخرين وبعد جون لوك لايبنتيز (Laibnetiz) وهوسيرل (Husserl) يأتي فرديناند دي سوسير وشارل ساندرس بيرس وهما أحد الرواد اللغويين في الحقل اللغوي.

السيمياء هي نظرية قديمة النشأة كانت محل اهتمام العرب، والعجم القدامى كعلم اللسانيات وقد أشار أفلاطون إلى هذا الموضوع في أحد كتبه وأكد أن للأشياء جوهرًا ثابتًا وأن اللفظة هي وسيلة للتأويل وبذلك يكون بين اللفظة ومعناها (أي بين الدال والمدلول) (signifiant) والمدلول (signifié) تلاؤم طبيعي⁽¹¹⁾.

علم السيمياء يقول فيه ابن سينا "علم السيمياء يقصد فيه كيفية تمزيج القوى التي في جواهر العالم الأرضي ليحدث عنها قوة يصدر عنها فعل غريب، وهو أيضاً أنواع فمنه ما هو مرتب على الحيل الروحانية ومنه ما هو مرتب على خفة اليد وسرعة الحركة، والأول من هذه الأنواع هو السيمياء بالحقيقة والثاني من فروع الهندسة والثالث هو الشعبة⁽¹²⁾، وفي أبجد العلوم للصدّيق القنوجي (علم السيمياء) ويطلق هذا الاسم على ما هو غير حقيقي من السحر ولفظ (سيمياء) عبراني مُعرب أصله (سيم به) ومعناه اسم الله⁽¹³⁾. كما ورد عند البعض أن "السيمياء" هي علم تسخير الجن.. وبعض أنصاف العلماء أدخلوه تحت علم السيمياء علوماً عدة منها علم أسرار الحروف وهو تفاريغ السيمياء⁽¹⁴⁾.

إن التساؤل الذي يستفز الذهن كيف انتقل علم الكيمياء كعلم تطبيقي جاد ورصين، إلى علم السيمياء، بعد أن كان وثيق الصلة بالسحر، والخرافات، والبحث في تحقيق المستحيل مما جعله تحت تصرف أهل الدجل وابتعاده عن سيطرة العلماء، ولكن ما إن حل العصر الحديث إلا وأصبح العرب أكثر حضارة، ونضجا، حتم عليهم قطع علاقتهم بالخرافات، والسحر متأثرين بالمفاهيم التي جاء بها كل من سوسير وبيرس، فتغيرت الدلالة القديمة للسيمياء لتحمل دلالة جديدة، أبعدته عن مجال الكيمياء، وقد أعلن سوسير عن ميلاد (La Sémiologie).

2.3. مصطلح السيمياء في المغرب:

لقد وجد هذا المصطلح السيميائي استحسانا لدى المغاربة "إذ يدعون إلى هذه التسمية بحجة أنها لفظة عربية⁽¹⁵⁾. كما يوجد في معجم الزهراني "ترتبط بحقل دلالي لغوي ثقافي يحضر معها فيه كلمات مثل "السمة، التسمية والوسام، والوسم، الميسم، والسيما، والسيمياء (بالقصر والمد) والعلامة"⁽¹⁶⁾، فإن مصطلح السيمياء يوجد بكثرة في الدراسات العربية، وخاصة في أمهات الكتب.

ترجمة مصطلح (Sémiologie) بمصطلح السيمياء وهذا تعريف ناقص لأن جميع المعاجم تناولته بالتعريف إلى أن السيمياء هي "العلامة"، وبالتالي وجب إضافة كلمة "علم" كما ورد مصطلح السيمياء كذلك نجد مصطلح السيميائيات بالجمع عند أحمد يوسف في كتابه من اللسانيات إلى السيميائيات، أما عبد الملك مرتاض في الناحية اللغوية يقول "السيموية كما يمكن أن نقول السيميائية..."⁽¹⁷⁾.

أما محمد الديدوي يطلب التريث في وضع مصطلح "السيمياء" كمقابل للمصطلح الأجنبي أثناء حديثه عن مدرسة موسكو-تارتو- فيقول مجال السيميولوجيا (Sémiologie) أي علم العلامات أو السيميوطيقا (Sémiotics) واللفظة مشتقة من اليونانية (Sema) بمعنى العلامة أو الرمز...⁽¹⁸⁾.

فالاختلاف في هذه التعريفات عند النقاد العرب واضح، وقبل أن نتحدث عن المقابلات العربية لهذا العلم نتطرق إلى تعريفه في اللغة الأجنبية فنجد أن أول من وضع له تعريفا هو فرديناند دي سوسير الذي عُدَّ أحد الرواد الأوائل للسانيات الحديثة في القرن العشرين، وهذا التعريف كان مبثوفاً في إحدى محاضراته المجموعة في كتابه "دروس في اللسانيات العامة": "فهناك علم نتصوره يدرس حياة الدلائل داخل الحياة الاجتماعية، علما سيكون فرعاً من علم النفس الاجتماعي وبالتالي فرعاً من علم النفس العام" ويطلق على هذا العلم بالسيميولوجيا من (Séméion) أي الدليل، وعن طريق هذا العلم نتعرف على وظيفة الدلائل التي تتحكم فيها⁽¹⁹⁾.

كان سوسير أول من عرفنا بهذا العلم، إلا أنه في الناحية المقابلة تزامن معه ظهور تعريف بورس (peirce) (Charles Sanders) "فهناك تعريف بورس لهذا العلم يقول: "إن المنطق بمعناه العام... ليس سوى تسمية أخرى للسيميوطيقا، انه النظرية شبه الضرورية أو الشكلية للدلائل"⁽²⁰⁾ عندما نقارن بين هذين التعريفين نجد أن سوسير يطلق على العلم (Sémiologie) في حين يُطلق عليه بورس (Sémiotique)، كما كان المصطلحان شائعين في الحقل النقدي إذ هناك العديد من الباحثين منهم جورج موان، وغريماس

وغيرهم الذين خلقوا بتعريفاتهم منافسة بين المصطلحين، إذ الإشكالية فيهما بدأت عند الغرب، وما قلل من حدتها أنها اقتصررت على مصطلحين فقط أحدهما أوروبي (Séméin)، والآخر أمريكي (Sémiotique)، فيمكن القول أن اللفظتين مترادفتان، وهي كلها من الأصل (Séméion) بمعنى العلامة، ومعناها هو علم الطب (تُعني بالعلامات العيادية، وأعراض الأمراض)، فحين يعرف مصطلح (Sémiologie) على أنه "العلم الذي يهتم بالأنظمة والمجموعات غير النظامية للعلامات الموظفة للتواصل".

وتبقى السيميائية ذات النشأة (الفلسفية واللسانية والمنطقية) جعلت من هذا العلم علما مختلف الدروب والتوجهات، فالسيميائيون اليوم لم يكونوا غير متوافقين على غرض العلم وهدفه ومنهجه، وإنما غير متوافقين على اسم هذا العلم من (سيمولوجيا وسيميوطيقا) وظل الإشكال قائما عندهم، فمنهم من استخدم المصطلحين بمعنىين مختلفين، ومنهم من اتخذ أحدهما دون الآخر، فانجر عنه الانتشار الواسع للمصطلح (Sémiotique) دون إلغاء ولا تهميش للمصطلح (Sémiologie)، ولما كان هذا الأخير كثير الاستعمال في موضوع الاجتماعات الدولية فاقترح أن يُعوض بمصطلح (Smiotique) تجنباً للتعقيد بين سيميولوجيا اللسانية والسيميولوجيا الطبيعية وهذا الاختلاف يرجع إلى النسق الثقافي الذي ولد فيه المصطلح، فكان الأول مأخوذاً من الثقافة الأوروبية (Sémiologie) نسبة إلى سوسير وكان الثاني ما خوذ من الثقافة الأمريكية (Sémiotique) نسبة إلى بيرس فكانت السيميولوجيا نسبة للمواضيع اللسانية والسيميائية نسبة للمواضيع غير اللسانية⁽²¹⁾.

أدى الاختلاف في الحالتين بين تعريف السيميولوجيا والسيميوطيقا واختلفت الآراء من حيث أي العلمين يحتوي الآخر وكذا اختلاف ثقافتهم أدى إلى الاختلاف في موضوع دراستهم؛ فالسيميولوجيا تهتم بالعلامة اللغوية، في حين السيميوطيقا تهتم بكل العلامات مما جعل العلامة اللغوية جزءاً من الكل.

منذ القديم والإنسان يبحث حول العلامة لكونه كائن اجتماعي تفرض عليه طبيعته ضرورة التعامل مع الوضع الاجتماعي الذي عُدّ نسيجاً مركباً من العلامات، وهذا إن دلّ على شيء فإنما يدل على مدى اهتمام التراث العربي بالعلامة غير اللغوية إلا أن تعريف المصطلحين في ثقافة الأجنبي (Sémiologie) و (Sémiotique) لم يصل إلى مفهوم دقيق وأقر أن السيميوطيقا هي أكثر شمولاً وانتشاراً، في حين لا يمكن إهمال مصطلح السيميولوجيا.

4. المصطلح السيميائي مترجم إلى العربية:

إن ظهور السيميولوجيا في الوطن العربي عن طريق التأثير المتبادل بين العرب والغرب في تلك الصطلحات العلمية معتمدين في ذلك على الترجمة والاطلاع، فكان أول ظهور لها في المغرب وبعض الأقطار العربية، وذلك بنشر العديد من الكتب والدراسات التي تعرف بالسيميولوجيا ولكن نقل المصطلح إلى العربية أدى إلى ظهور فوضى في المصطلحات وبالتالي تعدد في الدوال، فبات الغموض يكتنف الجانب

النظري نتيجة تداخل المصطلحات، مما أدى إلى خلق التشعب واختلاف المضامين والعجز في تحديد تعريف دقيق للمصطلحات مما عرّض النقد السيميائي العربي إلى اضطراب في المصطلح. ولكون اللغة العربية لغة ثرية بالألفاظ مما جعل الأمر سهلاً عليها في خلق الكثير من الاشتقاقات المصطلحية، لكن هل ذلك سيكون في صالحها؟ أم يمكن أن يؤثر في سلامتها؟.

وحتى نقضي على أهم الإشكالات التي تعترض الباحث العربي سنحاول عرض أهم الترجمات العربية التي تقابل كلاً من (Sémiologie) و (Sémiotique)، فكان للمسدي فضل ترجمة المصطلح (Sémiotica) بالعلامية و (Sémiologie) بعلم العلامات⁽²²⁾، كما ترجم خليل أحمد خليل (Smiologie) بعلم العلامات، و (Sémiotique) بلسان الإشارات⁽²³⁾ واختلاف الباحثين العرب في تسميات المصطلحين السيميولوجيا، والسيميوطيقا لم يزد الأمر إلا تعقيدا عند مستخدمي الترجمة، وإن كل مصطلح معرّب فهو يبقى في دائرة المصطلح المترجم جنبا إلى جنب مما يؤدي إلى التعدد المصطلحي.

المصطلح وهو في بيئته الأصلية بدأ يعاني الفوضى، فكيف له أن يتخلص من تلك الشوائب وهو في بيئة جديدة، إذ أن العرب في العصر الحديث انتهجوا طريقا مختلفا حول المصطلح العربي الذي يرادف (Sémiologie) و (Sémiotique)، فعزم البعض على احتضان مصطلح السيميائ لكثرة تواجده في متون الكتب العربية القديمة كذلك استخدم البعض مصطلح "علم الدلالة" و "علم الدلائلية" و السيميولوجيا والسيميوطيقا والسيميوتيك وعلم الإشارات والإشارية والاشاراتية وعلم العلامات والعلاماتية... والسيميائية والسيميائيات... "و هذا عدد قليل من المصطلحات التي تنحدر من ذلك الكم الهائل الذي يصل حد التناقض عند المترجم نفسه.

إن محمد عناني من أكبر المدافعين عن التعريب وقال عن مدرسة موسكو—تارتو—على أي حال فإن السيميولوجيا والسيميوطيقا مصطلح مقبول وشائع وليس بالضرورة أن نرجع إلى المادة العربية لاشتقاق جديد أو استعمال السيميائ إلا إذا اقر عليها المجتمع أو أساتذة العربية⁽²⁴⁾ نستخلص أن الباحث العربي ليس ملزماً من أن يخلق ويبتكر مصطلحات جديدة، أو أن يعرّب المصطلحات الأجنبية بتعريب جديد، وكل خروج عن التراث ومحاولة تقويضه يؤدي بنا إلى متاهة، إلا أن الباحث المعاصر جعل لبعض المصطلحات عدة معاني مثلاً مصطلح المخاطب متلقي أو مرسل أو مستقبلاً، النص رسالة، واللفظ والمعنى مقابل للشكل والمضمون أو الدال والمدلول⁽²⁵⁾، فكل هذا أدى إلى فوضى المصطلحات النقدية ومردّ كل ذلك هو تجاهل التراث بحكم التجديد. أما النقطة المهمة التي أثّرت على يد علي القاسمي في مدى أهمية استخدام المصطلحات التراثية في النقاط التالية :

. توفير الجهد في البحث عن مصطلحات جديدة؛

. سلامة المصطلح العربي التراثي وسهولته؛

. تجنب مخاطر الاقتراض اللغوي؛

. الإسهام في توحيد المصطلح العلمي العربي⁽²⁶⁾.

لما اعتمد عصر النهضة السرعة جعل واضعي المصطلحات يلجئون إلى وضع كلمات دقيقة للتعبير عن تلك المفاهيم لأن الوقت ليس في صالحهم للبحث في بطون الكتب عن ذلك التراث الدفين الذي تملؤه العيوب والشوائب بذلك أن التراث بإمكانه أن لا يحتوي ذلك الكم الهائل الذي جاء به التقدم العلمي من حيث انجازات، واختراعات ومفاهيم كثيرة لم تكن موجودة آنذاك.

ويرى فاضل ثامر أن أفضل هذه المصطلحات هو السيميائية لأنه يحمل جذرا عربيا كما يحمل معطى صوتيا عربيا معربا للصوت الأجنبي، ويقبل الإضافة، والجمع والنسبة والاشتقاق⁽²⁷⁾ و يبقى اختيار مصطلح السيميائية لا يعني تفضيله على باقي المصطلحات وإنما السبب أن معظم الدراسات النقدية العربية المعاصرة استخدمت مصطلح سيمياء استنادا إلى كلمة "السيما" أي العلامة. كما إن التعريب قريب من مفهومي السيميولوجيا أو السيميوطيقا فضلا عن تطلعنا إلى توحيد المصطلح في نقدنا العربي⁽²⁸⁾.

إن استخدام العرب للمصطلح الأجنبي (Signe) أثار حيرة خاصة أن هناك مصطلح (Marque) إذ ما وجد إلى حين (Signe) إلا وخلق لبسا آخر في توظيف المصطلحين فانحاز الكثير من الباحثين إلى كلمة سمة حتى لا يقع القارئ في متاهة وغموض.

5. خاتمة:

إن اللجوء إلى ترجمة مصطلح السيمياء جاء كفكرة لتبسيط بعض المفاهيم العلمية اللسانية لتسهيل فهم، وإفهام النصوص وفك شفراتها، إلا أن ذلك حال دون تحقيق الهدف، لأن الترجمة في الوطن العربي لم تصل إلى مرحلة النضج بسبب قلة الوعي وسرعة الحضارة الغربية التي كانت المعرفة فيها قد اتخذت حيزا صارخا في التقدم، فكان لزاما علينا أن نستوعب العلة التي أصابت المصطلح وخلقنا اضطرابا قد يرجع لأسباب عدة أهمها طبيعة المناهج التي صنعتها إذ يوجد من يعتمد الترجمة أو التعريب أو الاشتقاق أو التوليد أو النحت أو الرجوع إلى التراث العربي، فهذا جعل اللغة العربية مسرحا يعج بالمصطلحات المتوافقة والمتناقضة، كذلك السبب الثاني قد يرجع إلى الترجمة السريعة دون الوعي لكل ما جاء به الغرب فذلك له تأثير مباشر على اللغة العربية ليشمل القارئ كمستقبل لهذه المعلومات المغايرة للأصل، مع صعوبة انتقاء المصطلحات المناسبة عند أي دراسة يريد الباحث القيام بها، كذلك عدم التقيد بما وضعته المجامع اللغوية حول المصطلحات الذي أدى إلى تناثر الجهود واتخاذها صيغة الفردية كما نضيف اختلاف المجامع ذاتها في حل هذه المشاكل المصطلحية التي تجعل مسألة اختيار المصطلح أمرا شائعا من بين الكم الهائل من المصطلحات مما خلق هوة سحيقة بين الأعمال النظرية لأعضاء المجامع اللغوية، وما هو سائد في أواسط الباحثين.

وحتى نتخلص من كل هذه الفوضى لابد أن نزواج بين التراث، والمصطلح المعاصر، إلا أننا في الأخير نقول أن المصطلح السيميائي كمصطلح مترجم تعتمد في فك شفرات النصوص قد عجز عن تحقيق الهدف المنشود لكونه مصطلحا دخيلا قد تعرض للعديد من الاختلافات والتناقضات التي زعزعت

المصطلح السيميائي و خلقت نوعا من الفوضى والعجز في التبسيط العلمي للنصوص و عتمت الرؤية أمام القارئ الغير متخصص وجعلته في حيرة أمام الفهم الصحيح لهذه النصوص الغامضة.

6.الهوامش:

1. عبد السلام المسدي، أصل المصطلح بين المشرق والمغرب، مقالة في مجلة العربي، ج2، الكويت، وزارة الإعلام، (2006)، ط1، ص9.
2. ينظر: عز الدين إسماعيل، مجلة فصول، القاهرة، المجلد السابع، العدد الثالث والرابع، الهيئة المصرية العامة، (1987)، ص4.
3. محسن عقون، واقع الترجمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مقالة في مجلة أهمية الترجمة وشروط إحيائها، المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، (2004م)، ص70.
4. قادة عفاف، مدخل إلى إشكالية ترجمة المصطلح في الخطاب النقدي المغاربي المعاصر، مقالة في مجلة المعتمد في الاصطلاح، جامعة تلمسان، الجزائر، ع5، مخبر تعريب المصطلح في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (2006)، ص217.
5. ينظر: عبد الجليل مرتاض، اصطلاح المصطلح في اللغة العربية، مقالة في مجلة المصطلح، ع1، مخبر تحليلية إحصائية في العلوم الأساسية، (2002)، ص12.
6. ينظر: يحي عبد الرؤف جبر، الاصطلاح مصادره ومشاكله وطرق توليده، مجلة اللسان العربي، ع36، ص143.
7. ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، (1990 م)، ط1 مجلد2، ص227.
8. ينظر: فيصل الأحمر، معجم السيميائيات، الجزائر، الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الاختلاف، (2007م)، ص11.
9. ينظر: ميشال أريفيه، جان كلود جيرو، السيميائية أصولها وقواعدها، ترجمة: رشيد بن مالك وتقديم عز الدين المناصرة، الجزائر، منشورات الاختلاف، (2002م)، ص21.
10. ينظر: المرجع نفسه، ص22.
11. بلقاسم دقة، علم السيمياء في التراث العربي، مقالة في مجلة التراث العربي، دمشق، اتحاد الكتاب العرب، ص68.
12. ينظر: عز الدين المناصرة، لكتاب ميشال أريفيه، جون كلود جيرو، السيميائية أصولها وقواعدها، ترجمة: رشيد بن مالك، مراجعة وتحقيق عز الدين المناصرة، الجزائر، منشورات الاختلاف، (2003م)، ص23.
13. ينظر: أبو الطيب صديق بن محسن البخاري القنوجي، أبجد العلوم، (1296م)، ج2، ص392.
14. محمد علي الفاروقي التهانوي، كشف اصطلاحات الفنون حققه لطفي عبد البديع، القاهرة المؤسسة المصرية العامة 2 لتأليف والترجمة والطباعة والنشر، 1963/
15. ينظر: علم السيمياء بين التراث والحداثة، مجلة التراث العربي، www.merbed.com
16. المرجع نفسه، ص ن.
17. ينظر: محمد مفتاح، المفاهيم معالم نحو تأويل واقعي، بيروت، المركز الثقافي العربي، (1999م)، ط1، ص44.
18. محمد عناني: المصطلحات الأدبية الحديثة دراسة ومعجم إنكليزي.عربي، القاهرة، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1
19. حنون مبارك: دروس في السيميائيات، دار طوبقال للنشر، ط1، الدار البيضاء 1987، ص69.
20. المرجع نفسه، ص69.
21. رشيد بن مالك: السيميائية أصولها وقواعدها، ص69.70
22. عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب نحو بديل ألسني في النقد الأدبي، تونس، الدار العربية للكتاب، (1977)، ط1، ص22.
23. خليل أحمد خليل: معجم المصطلحات اللغوية.عربي. فرنسي. انكليزي، بيروت دار الفكر اللبناني، (1995)، ط1، ص97.

- 24 ، محمد عناني: المصطلحات الحديثة، دراسة ومعجم انكليزي عربي الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، القاهرة، ط 1 (1996)م، ص 85
25. ينظر على القاسمي، المصطلح التراثي العرب بين الإهمال والأعمال (الفصل الثالث عشر من كتاب، علم المصطلح أسسه النظرية وتطبيقاتها العلمية، مكتبة لبنان ناشرون، جمعية الترجمة العربية وحوار الثقافات. www.atida.org.
26. المرجع نفسه.
27. فاضل ثامر: المصطلح النقدي في الخطاب العربي الحديث، 129 ص 6. [http. www.nizawa.com.volum](http://www.nizawa.com.volum).
28. مراد عبد الرحمن مبروك: السيميائية في الدرس النقدي المعاصر عند رولان بارت www.aleflame.net ماي 2011.

Capacity Limits of Cognitive Processing in Simultaneous Interpreting

Benzaid Kheira *

Translation Institute, University of Oran 1 Ahmed Ben Bella, Translation and Text Types Laboratory, Algeria.
Benzaid.Kheira@edu.univ-oran1.dz

Rachida bessafi

Institute of Translation, University of Oran 1 Ahmed Ben Bella,
Algeria.rachida.bessafi@yahoo.com

DOI:10.33705/1111-016-001-004

Received: 05/12/2020

Accepted: 19/01/2023

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :
Benzaid,K. (2023).
bessafi,R. (2023).
Capacity Limits of Cognitive
Processing in Simultaneous Interpreting
Maalim
I(1), 57-75

Abstract:

Simultaneous interpreting is a complex cognitive activity that requires the allocation of cognitive resources to execute multiple tasks at once. Since the interpreter's mental energy is limited, he has to manage the use of his efforts appropriately in a way that does not exceed the total available processing capacity. The effort model is one of the prominent interpreting models, regarded as an empirical and conceptual framework that is designed to provide a detailed illustration of cognitive processing mechanisms underlying [†] the simultaneous interpreting process. Based on this approach, this contribution will discuss the cognitive aspects of interpreters' performance in interpreting and try to shed some light on the high intrinsic working memory load.

Keywords: simultaneous interpreting; Effort models; cognitive load; cognitive processing.

Maalim
© 2023 The Author(s).
Published by the High council of the Arabic
language.
This is an open access article
under the [CC BY license](#)



محدودية قدرة المعالجة المعرفية في الترجمة الفورية

بن زايد خيرة

معهد الترجمة، جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، مخبر الترجمة وأنواع النصوص، الجزائر.

بصافي رشيدة

معهد الترجمة، جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، الجزائر.

الملخص:

إن الترجمة الفورية نشاط معرفي صعب ومعقد للغاية يستلزم تخصيص موارد معرفية للتنفيذ المتزامن لمهام متعددة في آن واحد: الاستماع وتحليل مدخلات الخطاب، تخزينها في الذاكرة العاملة، وإعادة صياغتها في اللغة الهدف. وبما أن القدرة العقلية للمترجم الفوري محدودة، يجب ألا تتجاوز قدرة المعالجة محدودية سعة الذاكرة العاملة. استنادا على نموذج الجهد لدانيال جيل، تهدف دراستنا الحالية الى تقديم شرح مفصل لنشاط الترجمة الفورية، من خلال تسليط الضوء على الجوانب المختلفة للقدرة المعرفية للمترجم الفوري، ومعالجة مسألة العبء المعرفي المفروض على الذاكرة العاملة أثناء المعالجة المتزامنة للخطاب. كلمات مفتاحية: الترجمة الفورية؛ نماذج الجهد؛ العبء المعرفي؛ العمليات المعرفية المتزامنة.

1. مقدمة: تعد الترجمة الفورية المتزامنة من أحد أهم ضروب الترجمة الشفوية وأكثرها استخداما في تغطية المؤتمرات واللقاءات الدولية متعدد اللغات والثقافات، حيث تساهم في تسهيل التواصل اللغوي وهذا من خلال تمكين الوفود المشاركة من متابعة مجريات المؤتمر والتفاعل فيه بلغتهم الأصلية. ويقوم هذا النشاط اللغوي على مجموعة من العمليات العقلية المتزامنة التي تشمل فهم وتحليل المدخلات باللغة المصدر، وإعادة صياغتها وترجمتها ونقلها على الفور إلى اللغة الهدف مع فارق زمني قصير لا يتجاوز 8 ثواني الذي يعرف بـ (le décalage أو lag time). وكما يبدو، فإن ترجمة المؤتمرات ليست بالمهمة السهلة كما يراها البعض- أين يمكن لأي ثنائي اللغة كان أن يمارسها- لأنها في حقيقة الأمر عكس ذلك تماما، إذ ينظر إليها على أنها من أصعب الأنشطة المعرفية وأكثرها إرهاقا ومسببة للضغوطات النفسية، لأنها تقتصر فقط على حاسة السمع على عكس الأنواع الأخرى (الترجمة التعااقبية والترجمة المنظورة) أين يكون استخدام حاسة السمع والبصر واللمس ممكنا (Korpai: 2016). كما أنها مقيدة بعامل ضيق الوقت الذي تفرضه طبيعة عمل ترجمة المؤتمرات، مما تجعل المترجم الفوري يعمل تحت ظروف قاسية تتجسد في مجموعة من التحديات والعوائق التي تزيد من صعوبة مهمته وتؤثر سلبا على نوعية الترجمة. وتعد ظاهرة العبء المعرفي تحديا من التحديات التي تواجه طلاب ترجمة المؤتمرات وممارسي المهنة على حد سواء والتي تستدعي تبني استراتيجيات المناسبة للتصدي لها للوصول إلى بر الأمان.

وعلى ضوء ما تقدم تدرج دراستنا الحالية ضمن إطار بحث واسع حول الطاقة العقلية اللازمة للتنفيذ المتزامن للعمليات المعرفية التي يقوم عليها نشاط الترجمة الفورية، بحيث أصبح موضوع محدودية سعة ذاكرة الترجمان من المواضيع الجد هامة التي اتخذت حيزا كبيرا في البحوث والدراسات الخاصة بالترجمة

الشفهية وجذبت إليها أنظار اللسانيين وعلماء النفس والأعصاب. واعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي بهدف تسليط الضوء على نماذج الجهد (les modèles d'effort) لدانيال جيل (Daniel Gile) التي ينظر إليها على أنها من أهم النماذج المعرفية التي تعتبر كإطار مفاهيمي وتجريبي المصمم خصيصا لدراسة نشاط الترجمة الشفوية بحيث توضح الخريطة الذهنية لمراحل وأسس عملية الترجمة الفورية وقدرة المعالجة المعرفية عند المترجم الفوري، فضلا على أنها تشير إلى الصعوبات والعوائق التي يمكن أن تعترض المترجم وتزيد من شدة صعوبة مهمته.

وانطلاقا مما سبق تبلورت إشكالية بحثنا في السؤال التالي: أين تكمن محدودية قدرة ذاكرة المترجم الفوري أثناء المعالجة الفورية للخطاب؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي عدد من الأسئلة الفرعية التالية:

- فيم تتمثل الحمولة المعرفية التي تفرضها العمليات العقلية المتزامنة في الترجمة الفورية؟
- إلى أي مدى يمكن لنماذج الجهد لدانيال جيل (Daniel Gile) أن تصف عملية الترجمة الفورية، وأهم مبادئها وعوائقها؟

لمعالجة الإشكالية المطروحة نضع الفرضية الرئيسية التالية:

"إذا لم تتناسب موارد الانتباه المخصصة لكل جهد مع السعة التخزينية للذاكرة العاملة، فإنه قد ينتج عنها العبء المعرفي في الوقت الفعلي للترجمة."

ويمكن صياغة الفرضيات الفرعية التالية:

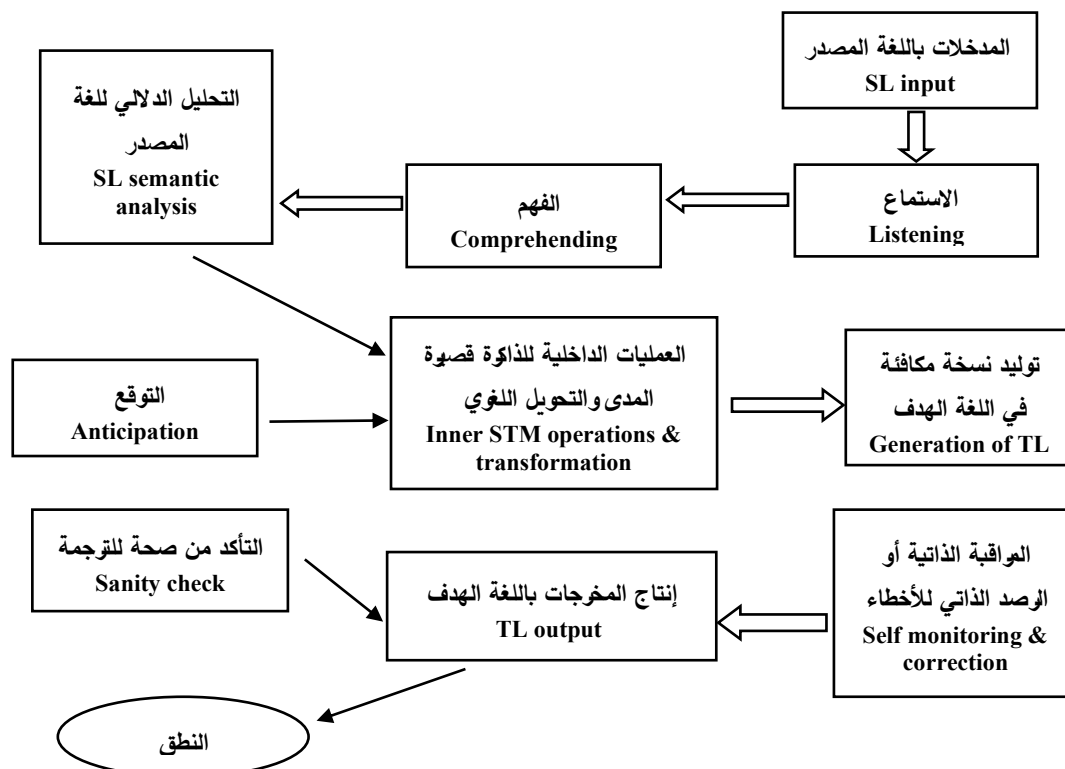
- يمكن أن تتنافس العمليات المعرفية في الترجمة الفورية على استهلاك الطاقة العقلية إذا كانت ظروف معالجة الخطاب غير مناسبة؛
- إذا تجاوزت أعباء المعالجة سعة الذاكرة العاملة فإنها قد تؤدي إلى عدم القدرة على التجهيز ومعالجة الخطاب بشكل دقيق وفعال.

2. الترجمة الفورية للمؤتمرات: (Simultaneous conference interpreting)

ينظر إلى الترجمة الفورية على أنها مهمة معرفية صعبة ومعقدة للغاية ذلك أنها تقوم على التسيير المتزامن لنظامين لغويين مختلفين دون توقف. ويتم ذلك من خلال المعالجة الآنية لمدخلات الخطاب المصدر، وترجمتها ونقلها على الفور إلى اللغة الأخرى مع فارق زمني لا يتعدى ست ثواني على الأكثر. ويتطلب أداء هذه المهمة فعالية استغلال المترجم الفوري لموارده المعرفية (cognitive resources) التي تتمثل في مجموعة من المهارات والكفاءات الخاصة والخبرة المكتسبة بعد مدة من التكوين الشامل والتدريب المكثف، ذلك أنها تؤهله لخوض غمار هذه المهمة الصعبة لأنه إذا فشل في مرحلة واحدة من مراحل المعالجة فإنها ستؤثر سلبا على نوعية الترجمة.

ويرى كل من (herbert) و (Lederer & Seleskovitch) أن الترجمة الفورية تمر بثلاث مراحل أساسية تشمل فهم المعلومات باللغة المصدر، وتخزينها تخزينا مؤقتا في الذاكرة قصيرة المدى ومن ثم إعادة صياغتها

في لغة الهدف تزامنا مع الاستقبال المتواصل للمدخلات الجديدة (Seeber, 2015). ويشترط هذا التزامن الوثيق بين استقبال المدخلات وإنتاج المخرجات تفعيل عدد من العمليات المعرفية المتعاقبة التي تتمثل في: الاستماع وفهم المعلومات الواردة، التخزين المؤقت للمعلومات التي تمت معالجتها سابقا، التلاعب اللغوي لتحويل الرسالة من لغة إلى أخرى، فصل الانتباه، إنتاج نسخة مكافئة في اللغة الهدف إلى جانب المراقبة الذاتية للأخطاء. ويوضح المخطط التالي أهم مراحل معالجة الخطاب في الترجمة الفورية:



الشكل 1: مسار المعالجة المعرفية للخطاب في الترجمة الفورية (InterStar Translations 2016)

1.2 المنهج المعرفي للترجمة الفورية: يعد علم النفس المعرفي (cognitive psychology) من بين الفروع الحديثة لعلم النفس، الذي يعنى بدراسة الجوانب العلمية لمختلف العمليات المعرفية التي يقوم بها الدماغ البشري، كيف ومتى تتم الاستجابة. اذ يسعى إلى تحليل العمليات الكامنة وراء الأحداث العقلية لاكتساب اللغة، وتخزينها في الذاكرة، وتحويلها، واستخدامها للتواصل. ويتم ذلك من خلال بناء نماذج معرفية لمعالجة المعلومات باعتبارها جزءاً من النظريات الحديثة التي تشمل كلاً من الإدراك، والانتباه، واللغة، والذاكرة، والتفكير، والوعي (Balliu, 2007). وهذا ما يؤكد هابرلاندت (Haberlandt) في تعريفه بأنه العلم الذي يهتم بدراسة كيف تتم معالجة المعلومات، وما يتضمنها من عمليات الانتباه، والإدراك، والتعرف على الأنماط، والتخزين في الذاكرة، واللغة وحل المشكلات (Groome & Esgate, 2005).

لقد حظي الجانب المعرفي للترجمة الفورية منذ بداية السبعينات إلى يومنا هذا باهتمام المختصين والباحثين من مجالات علمية مختلفة، وهذا بهدف تسليط الضوء على آليات عمل دماغ المترجمين أهمها الذاكرة العاملة، إلى جانب دراسة الجهد الذهني والمتطلبات المعرفية اللازمة لأداء هذه المهمة، بمعنى دراسة خارطة العمليات الذهنية لنشاط الترجمة الفورية من خلال وصف وشرح مسار ونظام المعالجة الباطني للترجمان (حنو، 2020). وفي ذات السياق، يرى (Seizinger) أن «الترجمة الفورية مجال علمي يستحق دراسة معمقة لاستنباط الطرق الخاصة بمعرفة ما يحدث فعلا في دماغ المترجم أثناء قيامه بهذه المهمة الغير عادية» [الترجمة لنا]. كما يعتبرها (Klaudy) أنها تجربة ضمن مجال علم اللغة النفسي التي تختص بفحص واكتشاف كيف يتم إنتاج الكلام، واستيعابه، وترجمته، ورصد الأخطاء في وقت متزامن تقريبا دون مقاطعة المتحدث (Korpil, 2016).

2.2 العمليات المعرفية في الترجمة الفورية: لقد كان لعلم النفس المعرفي دور فعال في تمهيد الطريق للترجمة والباحثين لخلق نماذج للمعالجة المعرفية الخاصة بالترجمة الشفوية أشهرها نماذج الجهد (the Effort Models) لدانيال جيل (Daniel Gile) التي يطلق عليها أيضا بالجهود المعرفية (cognitive efforts)، أو نظرية الجهد (la théorie d'effort). ويقوم هذا النموذج أساسا على متطلبات قدرة المعالجة ومحدوديتها، كما أنه يسلط الضوء على المشاكل والمعوقات (problem triggers) التي قد تواجه المترجم الفوري أثناء أدائه لمهمته، وأسبابها وكيف يمكن التصدي لها.

تقتضي عملية الترجمة الفورية تفعيل جملة من الآليات المعرفية لتنفيذ المعالجة الآنية لمدخلات الخطاب، بحيث يرى (Gile) أنه يوجد نوعان من العمليات العقلية للدماغ. يتمثل النوع الأول في العمليات الآلية (les opérations automatiques) التي تشمل فك شفرة الخطاب في ظل ظروف عادية، أما الثاني فيشمل العمليات الغير آلية (les opérations non-automatiques) التي تندرج ضمن نظام (SACAL) وهو نظام المعالجة الإجمالية ذو قدرة محدودة. وتختلف هذه الأخيرة على النوع الأول من حيث أنها تتطلب بذل جهد أكبر لأدائها بحيث يمكن أن تتجاوز القدرة المتاحة، إلا أنها مع الخبرة والتدريب المستمرين قد تصبح ضمن العمليات الآلية (Gile, 2009).

3. نماذج الجهد لدانيال جيل: (Gile's effort models)

ينظر إلى الترجمة الفورية على أنها من أصعب المهن وأكثرها إرهاقا، فهي تحتاج إلى مهارات خاصة وجهود أكبر للقيام بها. ويمكن اعتبار نماذج الجهد على أنها جزء من الكفاءات الخاصة في الترجمة الشفوية التي من شأنها القيام بعمليات عقلية متزامنة ومتعاقبة. يهدف دانيال جيل (Daniel Gile) من خلال نماذج الجهد (Effort models) إلى تقديم شرح مفصل للمسار المحتمل للمعالجة المعرفية للخطاب المصدر، ومساعدة المترجمين الفوريين وعلى وجه الخصوص طلبة الترجمة الفورية والمبتدئين الذين يتطلعون إلى تحسين مهاراتهم، وفهم العمليات العقلية وصعوباتها. كما أنه يشير إلى أهم الاستراتيجيات والتكتيكات المناسبة لتجاوز المشاكل عندما تكون قدرة المعالجة المحدودة. وتستلزم هذه الجهود استهلاك قدر معتبر

من الطاقة العقلية لمعالجة الخطاب لأنها تقوم على مبدأ أن قدرة العقل البشري في التركيز محدودة، وذلك حسب الظروف التي تتم فيها المعالجة المعرفية للمعلومات وهذا ما يجعل هذه النماذج المعرفية تندرج ضمن نظام العمليات الغير آلية.

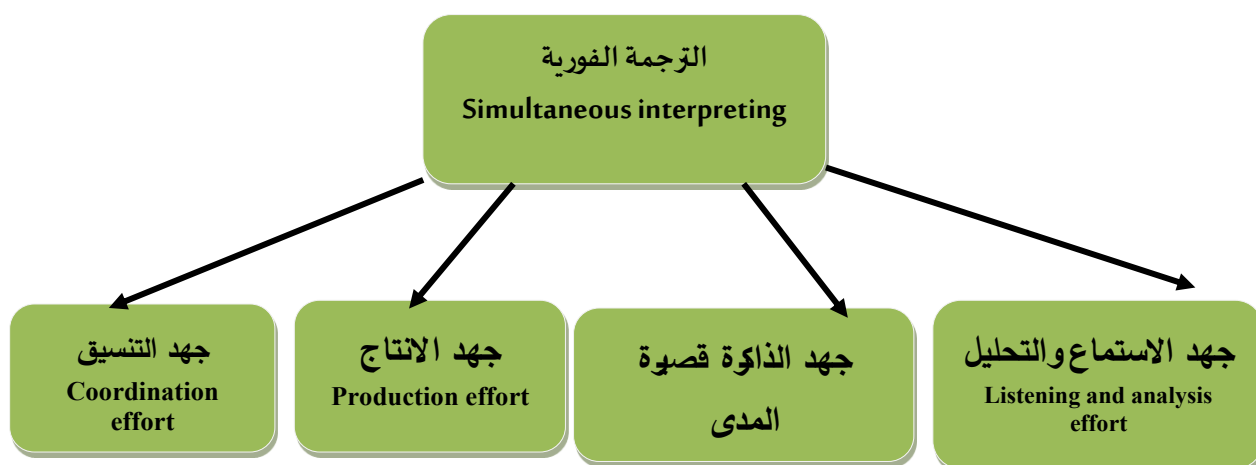
ووفقاً لـ Gile يقوم نموذج الجهد على مبدأين أساسيين هما (Gile, 2009) :

✓ تستلزم عملية الترجمة الفورية طاقة ذهنية التي بطبيعتها محدودة عند الترجمان؛

✓ تستهلك عملية الترجمة الفورية تقريباً كل هذه الطاقة، وتتطلب في بعض الأحيان أكثر مما هو متاح

في نظام المعالجة مما قد تؤدي إلى تدهور أداء الترجمان.

وانطلاقاً من هذا المبدأ يحدد (Gile) ثلاثة أنواع من الجهود المعرفية التي تقوم عليها عملية الترجمة الفورية هي: جهد الاستماع والتحليل (L)، وجهد الذاكرة قصيرة المدى (M)، وجهد إنتاج الكلام (P)، بالإضافة إلى جهد التنسيق (C) الذي من شأنه إدارة قدرة المعالجة. ويبين المخطط التالي الجهود المسؤولة عن المعالجة الفورية للخطاب:

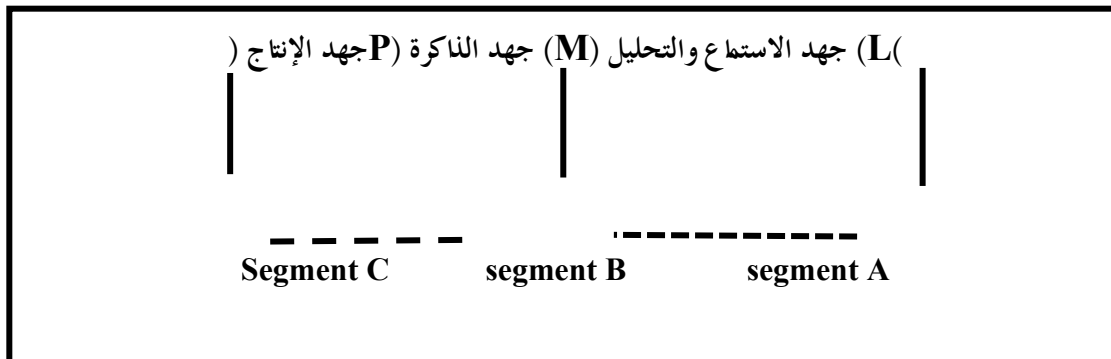


الشكل 2: نموذج الجهد للترجمة الفورية (prezi 2015)

وهكذا، يتبين لنا أن البنية الذهنية محددة بمجموعة من الجهود الآنية والمتتالية المسؤولة عن معالجة المعلومات وإنتاج المعنى بحيث لكل جهد مهمته الخاصة، فضلاً على أنها تكمل بعضها البعض. وحتى تتضح الرؤية أكثر، يصور هذا النموذج الترجمة الفورية على أنها نشاط يقوم على مجموعة من العمليات لمعالجة وحدات متتالية من الخطاب، فمن خلال جهد الاستماع والتحليل يقوم الترجمان بفهم خطاب المصدر، ثم يخزن محتواه في الذاكرة قصيرة المدى لمعالجته، ومن ثم ينقله مباشرة إلى لغة الهدف من خلال جهد الإنتاج الذي يشمل أيضاً آلية المراقبة الذاتية (self-monitoring)، والتصحيح الذاتي (self-correction) على ألا يتجاوز محدودية قدرة المعالجة. فبالرغم من أن جهد التنسيق قد تم إضافته مؤخراً إلى النموذج، إلا أنه لا ينبغي التقليل من شأنه لأنه ضروري جداً في تسير قدرة المعالجة المخصصة لجهود أخرى.

ويبين المخطط الموضح في الشكل 3 مهمة كل جهد في المعالجة الفورية لوحدة الخطاب الأصلي (Segmentation of input) بحيث يجب على المترجم الفوري التركيز وفصل انتباهه فعلى سبيل المثال:

يستقبل جهد الاستماع والتحليل segment c، في نفس الوقت الذي تكون الذاكرة قصيرة المدى بصدد تخزين segment B، وجهد الإنتاج يعمل على نطق بـ (Segment A)، وعليه يمكن للجهد الثلاثة بالإضافة الى جهد التنسيق أن تعمل تقريبا في نفس الوقت.



الشكل 3: مخطط توضيحي لتزامن المهام المعرفية في الترجمة الفورية (Crichlow, 2014)

1.3 جهد الاستماع والتحليل: (Listening and Analysis effort)

يشمل هذا الجهد العمليات العقلية التي من شأنها فهم وتحليل الموجات الصوتية، ففي هذه المرحلة المعقدة يعطي المترجم الفوري كل اهتمامه للمتحدث، ويركز انتباهه إلى خطابه، فيحتاج إلى بذل جهد لفك شفرة المعلومات الواردة فور استيعابه لها، ليتمكن من نقل النسخة المكافئة إلى لغة الهدف في المراحل اللاحقة من العملية (Korpil, 2016). ويرى (Gile) أن الاستماع غير كاف للوصول إلى المعنى الصحيح للكلام، إذ لابد على المترجم من الوصول إلى البنية العميقة ونية المتحدث من الخطاب، بالتحليل المستمر لمحتوى الرسالة وتشكيل المعنى الغير لفظي بربط العلامات اللغوية ببنيات الواقع الغير لغوي. وقد تؤثر عوامل عدة على أداء المترجمين الفوريين فتجبرهم على استهلاك طاقة أكبر لاستقبال المدخلات وتأويلها، والتي من بينها سرعة إلقاء الخطاب ما يجعل من المهمة مستحيلة، نظرا إلى الحمولة الزائدة التي سيعاني المترجم الفوري، حيث يمكن أن تتجاوز متطلبات المعالجة لفهم الكلام وبالتالي ستؤدي إلى الوقوع في الأخطاء وفقدان المعلومات (Korpil, 2016).

2.3 جهد الذاكرة قصيرة المدى: (Short-term memory effort)

ينظر إلى الذاكرة العاملة على أنها من الآليات المعرفية الحاسمة في نشاط الترجمة، فهي ذلك المكون النشط الذي يقوم بمعالجة المعرفية للمعلومات ذات سعة محدودة جدا. وبما أن هناك فارق زمني بين نطق الخطاب المصدر، وإنتاج النسخة المترجمة فإنه يتوجب على المترجم الفوري تخزين بعض المعلومات الواردة في ذاكرته تخزينا مؤقتا بغية تحليلها وإعادة صياغتها وفق التراكيب اللغوية في لغة الهدف (Gile, 2009).

3.3 جهد انتاج الكلام: (The production effort)

يعرف (Gile) جهد الإنتاج على أنه المرحلة الأخيرة من معالجة الخطاب التي تشمل التصور الذهني للرسالة، بما في ذلك المراقبة الذاتية والتصحيح الذاتي عند الضرورة. وبعبارة أخرى، لا يقتصر جهد الإنتاج على مجرد اللفظ للرسالة باللغة الهدف فقط، بل أيضًا على قدرة المترجم في مراقبة ترجمته وما ينطق به

وهذا ما يجعله من الصعوبات الرئيسية خلال عملية الإنتاج التي يمكن أن تستهلك طاقة أكبر، وتسبب الإرهاق، مما قد يؤثر سلباً على عملية فهم الكلام الوارد ومهارات الذاكرة القصيرة المدى. ويرجع سبب ذلك في الحقيقة أن المترجمين الفوريين المقيدون والمجبرين على تتبع نفس وتيرة المتحدث وشخصيته، مما يضطرون إلى التكيف مع الوضع والتركيز على صياغة واضحة وفق قواعد ومتطلبات اللغة الهدف.

3 جهد التنسيق: (The coordination effort)

يتوافق هذا الجهد مع الموارد اللازمة لتنسيق الجهود الثلاثة الأخرى، وبصرف النظر عن استثمار قدراتهم العقلية في عمليات مثل فهم الخطاب المصدر، وتخزين والتلاعب بالمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، والرصد الذاتي واللفظي لمعنى الرسالة المصدر في اللغة الهدف، فإن المترجمين الفوريين بحاجة إلى قدرة معالجة إضافية تحت تصرفهم للتنسيق بين الجهود المعرفية.

ويلخص (Gile) من خلال المعادلة الموضحة أدناه أهم مكونات المعالجة المعرفية للخطاب في الترجمة

الفورية:

$$SI = L + M + P + C$$

5. العبء المعرفي: Cognitive load

نشأت نظرية العبء المعرفي (cognitive load theory) على يد كل من John Sweller و Fred Paas عام 1988، فهي تعالج مسألة الحمل المعرفي الناتج عن محدودية السعة المعرفية للذاكرة النشطة أثناء القيام بمهمة معينة. وتقوم هذه النظرية على نوعين من الذاكرة العاملة أو النشطة (working memory) ذات قدرة معالجة وتخزين محدودة، والذاكرة طويلة المدى (Long Term Memory) التي لها تقريبا قدرة غير محدودة (Loveless, 2022). ويعرفها أبو رياش بأنها "الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العامة خلال وقت معين، ويمكن قياسه بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية التي تدخل ضمن المعالجة الذهنية في وقت محدد" (الشامي، 2017).

أما فيما يخص الترجمة، يعرف (Sijia Chen) الحمل المعرفي بأنه ذلك الجزء من القدرة المعرفية التي يبذلها المترجم الفوري أثناء أدائه لمهامه في بيئة عمل معينة المحددة لمقدار الاشتغال الذهني الذي يتعين القيام به. بعبارة أخرى، يعكس العبء المعرفي تفاعل مجموعتين رئيسيتين من المتغيرات بحيث تشمل الأولى خصائص بيئة عمل ترجمة المؤتمرات، والثانية الخصائص المعرفية للمترجم التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالجهد الذي يبذله وبالخبرة المكتسبة (Chen, 2017).

ويمكن أن يقع الترجمان في ظاهرة الحمولة الزائدة في قدرة المعالجة (la saturation cognitive) عندما تكون قدرة المعالجة المتاحة لمهمة معينة غير كافية مما قد تؤدي إلى تدهور الأداء. وكما أشرنا سابقاً، تتطلب عملية الترجمة الفورية أن يفصل المترجم الفوري انتباهه بين المهام المعقدة في آن واحد، وهذا غير ممكن لأنه لا يستطيع أن يقسمه بالتساوي وهذا راجع إلى الضغط الكبير الذي تفرضه طبيعة عمل أو العمليات

المعرفية أثناء الوقت الفعلي للترجمة. وبالتالي، إذا تجاوزت هذه المهمة الحد الأدنى للجهد الذهني، فإنه وبلا شك سيقع الترجمان في ثغرات وأخطاء مما ستؤثر سلباً على جودة الترجمة الفورية ونفسية أيضاً. وحتى تتضح الرؤية أكثر، إذا افترضنا أنه تتم معالجة مدخلات الخطاب في عمليتين مختلفتين وفي آن واحد ولكن تزامناً مع الإلقاء السريع (rapid delivery) هنا لا يستطيع الترجمان التحكم لا في المعلومات الواردة ولا في طريقة نطقها، وبالتالي فإن كل عملية تستهلك الطاقة المخصصة للأخرى، مما قد يؤدي إلى الوقوع في مشكلة افتقاد المعلومات، وفي ظاهرة التداخل اللغوي الناتجة عن الطابع الفوري لإعادة صياغة الخطاب (Korpil, 2016).

وهذا ما يؤكد (Gile) عندما أشار إلى أنه يمكن للعمليات المعرفية أن تتنافس من حيث الطاقة العقلية خاصة إذا كانت الظروف غير مناسبة لتجهيز ومعالجة الخطاب بشكل فعال. إذ تقدر نسبة المعالجة المعرفية لدماع المترجم الفوري بـ 100%، هنا سيخصص الترجمان 20% من هذه القدرة للاستماع، و 40% للتحليل، و 40% لإعادة الصياغة، ففي حالة ما إذا كانت سرعة إلقاء الخطاب وكثافته غير مواتية، فإنها ستؤدي إلى اختلال التوازن في توزيع الطاقة بين العمليات: ستكون 10% للاستماع، و 20% للتحليل، و 70% لإعادة الصياغة، ومن ثم 50% للاستماع، و 10% للتحليل، و 40% لإعادة الصياغة. . . وما إلى ذلك (Kr mer, 2016).

6. شروط المعالجة المعرفية في الترجمة الفورية:

من المفاهيم الرئيسية لنماذج الجهد قدرة المعالجة (processing capacity) التي تشترط على الترجمان أن يكون قادراً على تحقيق التوازن بين الجهود الثلاثة من حيث الطاقة العقلية. فمخزون الطاقة العقلية للمترجم محدود، وقد يكون أحياناً غير كاف لأداء هذه المهمة بدقة وأمانة. ويتوافق هذا المفهوم بشكل كبير مع نظرية القدرة على الانتباه لـ (Kahnema). فحسب هذه النظرية، لينجح المترجم الفوري في أداء مهمته على أكمل وجه، لابد من استيفاء شرطين أساسيين (al-Zahrani, 2007):

✓ يجب أن يكون مجموع القدرة المعرفية للمترجم مساوياً أو أكبر من إجمالي متطلبات المعالجة المعرفية؛

✓ يجب أن لا تتجاوز متطلبات الجهود المعرفية الأربعة القدرة المتاحة للمعالجة.

ووفقاً لدانيال جيل، يمكن تمثيل قدرة المترجم الفوري المعرفية للمعالجة المتزامنة للخطاب بالمعادلة التالية (Gile, 2009):

$$TR = LR + MR + PR + CR \gg 2$$

TR : متطلبات القدرة الإجمالية للمعالجة المعرفية (Total processing capacity requirements).

- LR : المتطلبات المعرفية لجهد الاستماع والتحليل (Processing capacity requirements for L).
- MR : المتطلبات المعرفية لجهد الذاكرة (Processing capacity requirements for M).
- PR : المتطلبات المعرفية لجهد الإنتاج (Processing capacity requirements for p).
- CR : المتطلبات المعرفية لجهد التنسيق (Processing capacity requirements for C).
- وعلى هذا الأساس، ولتفادي الوقوع في القصور المعرفي ينبغي استيفاء الشروط التالية:

$$\begin{aligned}
 & \text{"3"} \quad TR \leq TA \\
 & \text{"4"} \quad LR \leq LA \\
 & \text{"5"} \quad MR \leq MA \\
 & \text{"6"} \quad PR \leq PA \\
 & \text{"7"} \quad CR \leq CA \\
 & \text{"8"} \quad TA > LR+MR+PR+CR
 \end{aligned}$$

- TA : القدرة الاجمالية للمعالجة (Total available processing capacity).
- LA : قدرة المعالجة المتاحة للاستماع (The processing capacity available for L).
- MA : قدرة المعالجة المتاحة للذاكرة العاملة (The processing capacity available for M).
- PA : قدرة المعالجة المتاحة للإنتاج (The processing capacity available for P).
- CA : قدرة المعالجة المتاحة للجهد والتنسيق (The processing capacity available for C).
- وكما هو موضح أعلاه، يجب ألا تتجاوز القدرة المعرفية إجمالي قدرة المترجم الفوري، بحيث يشير الشرط الثالث إلى توافر قدرة معالجة كافية لتغطية احتياجات جميع الجهود النشطة ولكنها محدودة جدا. بعبارة أخرى، ينبغي ألا تتجاوز أعباء المعالجة سعة الذاكرة لأنه إذا لم يتم تحقيق التوازن بينها ستؤدي إلى الوقوع في ظاهرة الحمل الزائد.

- وبالتالي فإن المترجم الفوري بحاجة دائما إلى خفض العبء المعرفي المفروض على ذاكرته الذي قد يكون نتيجة عدد من العوامل الداخلية والخارجية والتي تتمثل في:
- ✓ سرعة إلقاء الخطاب وكثافة المعلومات الواردة؛
 - ✓ صعوبة فهم المصطلح المتخصص؛
 - ✓ عامل ضيق الوقت في ظل التزامن الوثيق بين الاستماع، والتحليل، والإنتاج؛
 - ✓ لكنة المتحدث والتي يمكن أن تكون لكنة محلية (regional accent)، أو لكنة حادة (strong accent)؛
 - ✓ ظروف عمل ترجمة المؤتمرات (الضوضاء، خلل في الأجهزة الصوتية... إلخ)؛
 - ✓ شخصية ونفسية المترجم.

7. خاتمة: إن للذاكرة النشطة قدرة محدودة مخصصة للمعالجة المعرفية، بحيث يمكنها تخزين عدد قليل من المعلومات لمدة زمنية قصيرة جداً. لقد حاولنا من خلال دراستنا معالجة موضوع قدرة المترجم الفوري المعرفية ومحدوديتها في المعالجة الفورية للخطاب، ذلك أن الترجمة الفورية تعد من أصعب الأنشطة اللغوية التي تتطلب الاستخدام المستمر للذاكرة النشطة، كما أنها تستلزم توفير جميع موارد الترجمان اللغوية والمعرفية وتقسيمها بالتساوي مع فصل انتباه على جميع العمليات العقلية المتزامنة. وخلصت دراستنا إلى أنه يمكن للترجمان أن يقع في ظاهرة العبء المعرفي الذي يمكن أن يؤدي إلى تدهور أداء الترجمان وفشل عملية الترجمة الفورية. ولتفادي الوقوع في مثل هذه العوائق لا بد عليه من تبني بعض الاستراتيجيات الخاصة التي تعرف بالاستراتيجيات المواجهة (coping strategies) التي تستخدم في الحالات التي تستعصى فيها عملية الترجمة، كما يجب عليه القيام ببعض الإجراءات قبل وأثناء عملية الترجمة الفورية الهادفة إلى التقليل من الحمل المعرفي على الذاكرة ونذكر منها:

- التدريب على الاستماع للكلمات المختلفة الخاصة باللغة حتى يتمكن من إتقانها، ويسهل عليه فهمها بسرعة؛
- التركيز التام على المعالجة المعرفية، والابتعاد عن كل ما يشتت الانتباه؛
- تنبيه المتحدث من أن يبطئ من سرعة إلقاءه للخطاب؛
- تدوين بعض الملاحظات (note-taking) في الوقت الفعلي للترجمة.

8. قائمة المراجع:

المراجع العربية:

1. حمدان الشامي. (أكتوبر، 2017). فاعلية برنامج قائم على نظرية العبء المعرفي في حل المشكلات الهندسية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية، الجزء الثالث (175)، 485-525.
2. حنو، خديجة. 2020. علم الترجمة والعلوم المعرفية: جدلية واعدة. معالم، مج. 11، ع. 1، ص ص. 209-222.

المراجع الأجنبية:

1. Aladdin al-Zahran) .May, 2007 .(THE CONSECUTIVE CONFERENCE INTERPRETER AS INTERCULTURAL MEDIATOR: A COGNITIVE-PRAGMATIC APPROACH TO THE INTERPRETER'S ROLE .University of Salford. <http://usir.salford.ac.uk/id/eprint/2060>
2. Daniel Gile .(2009) .The Effort Models of interpreting تأليف *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training Revised edition* (Vol. 8, pp. 157–190). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company .doi: <https://doi.org/10.1075/btl.8>
3. David Groome و Anthony Esgate .(2005) .An Introduction to Applied Cognitive Psychology (المجلد chapter 1) .(Psychology Press Taylor & Francis groups.
4. Seeber, K. G. (2015). Simultaneous Interpreting. Dans H. Mikkelsen, & R. Jourdenais (Éds.), THE ROUTLEDGE HANDBOOK OF INTERPRETING (éd. 1st, pp. 79-95). London and New York: Taylor and Francis. DOI: 10.1075/bct.72.03see
5. Balliu, C. (2007). *Cognition et déverbalisation. Meta: Journal Des Traducteurs*, 52(1), 3-12. <https://doi.org/10.7202/014714ar>
6. Chen, S. (2017). *The construct of cognitive load in interpreting and its measurement. Perspectives*, 25(4), 640–657. <https://doi.org/10.1080/0907676X.2016.1278026>
7. CRICHLLOW, J (2014). Recursos en línea para el desarrollo de la memoria a corto plazo en la formación de intérpretes. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá,

8. Korpala, P. (2016). Interpreting as a stressful activity: physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52(2).
<http://dx.doi.org/10.1515/psicl-2016-0011>
9. Paweł Korpala. (2016). Linguistic and psychological indicators of stress in simultaneous interpreting [Językowe i psychologiczne wskaźniki stresu w tłumaczeniu symultanicznym].
21. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

مواقع الأنترنت:

1. Aurel. (2015, November 11). *Le modèle d'effort et l'équilibre d'interprétation en Interprétation simultanée de Daniel Gile*. prezi.com. Retrieved July 6, 2022, from <https://prezi.com/zjetl1pjepwr/le-modele-deffort-et-lequilibre-dinterpretation-en-interp/>
2. Becton Loveless 17) .March, 2022. (*Cognitive Load Theory - The Definitive Guide* تاريخ الاسترداد 4 April, 2022 من Education Corner: <https://www.educationcorner.com/cognitive-load-theory/>
3. Flerov, C. (2016, March 3). *Simultaneous interpretation - FAQ*/. InterStar Translations. Retrieved July 6, 2022, from <https://interstartranslations.com/simultaneous-interpretation-faq/>

Interpretation: from translation studies to interpretation studies

Assia Arrous *

University of Algiers 2, Algeria.

assia.arrous@univ-alger2.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-005

Received: 16/01/2023

Accepted: 14/04/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Arrous,A. (2023).

Interpretation: from translation studies
to interpretation studies

Maalim

I(1), 71-88

Abstract:

Interpretation did not receive much attention from researchers, as was the case with translation. Despite the recourse of nations to interpreters over the time for diplomatic, colonial and commercial purposes. And the recognition of interpreting activity as an autonomous profession after the Second World War. Interpretation was not perceived as a science until early 70's as part of translation studies. In this regard, this article deals with the problematic of the transformation of interpreting research from translation studies to interpreting studies. The light was shade on how the latter has become today an independent academic field, encompassing a number of new many sub-disciplines. The study's result showed that interpretation was no longer a part of translation studies since the end of the 20th century and the beginning of the 21st century. Especially that translation studies is different from interpreting studies. It focuses mainly on oral corpus, and is affected by the context in which it occurs.

Keywords: Translation studies; interpreting studies; Research in interpreting; history of interpreting; translation process.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



الترجمة الشفهية: من دراسات الترجمة إلى دراسات الترجمة الشفهية

د. آسيا عروس

جامعة الجزائر2، الجزائر.

الملخص:

لم تحظ الترجمة الشفهية باهتمام الباحثين مثلما كان الحال بالنسبة للترجمة التحريرية. فعلى الرغم من استعانة الأمم بالتراجمة على مر الزمن، لأغراض دبلوماسية واستعمارية وتجارية، والاعتراف بالترجمة الفورية كمهنة قائمة بذاتها بعد الحرب العالمية الثانية، إلا أنه لم يُنظر للترجمة الشفهية كعلم إلا في بداية السبعينيات في إطار دراسات الترجمة. وفي هذا الصدد، يتطرق هذا المقال إلى إشكالية تحوّل البحث في الترجمة الشفهية من دراسات الترجمة إلى دراسات الترجمة الشفهية. حيث سلّطنا الضوء على المراحل التي مرت بها دراسات الترجمة الشفهية والبحث فيها، حتى أصبحت حقلا أكاديميا قائما بذاته يضمّ عدة تخصصات فرعية جديدة.

وقد بيّنت نتائج هذه الدراسة أنّ الترجمة الشفهية قد انفصلت عن دراسات الترجمة ابتداء من نهاية القرن العشرين ومطلع القرن الواحد والعشرون، سيّما وأنّ دراسات الترجمة تختلف عن دراسات الترجمة الشفهية في عدة أمور، أبرزها اختصاصها في المتون المنطوقة وليست المكتوبة وتأثرها بالسياق الذي تحدث فيه. كما أنّ اهتمام باحثين من مجالات أخرى من غير المترجمين والتراجمة، قد أسهم في انتشار هذا التخصص.

الكلمات المفتاحية: دراسات الترجمة، دراسات الترجمة الشفهية، البحث في الترجمة الشفهية، تاريخ الترجمة الشفهية، العملية التّرجمية.

1. مقدّمة: تلعب الترجمة دورا مهما في تقريب الشعوب فيما بينها، وفي إثراء الحياة العلمية والاجتماعية والثقافية للأمم في مشارق الأرض ومغاربها. فلولا تعدّد اللّغات ما لجأ الناس لوسيط يُتقن أكثر من لغة، ليساعدهم على التواصل فيما بينهم. وعلى الرغم من ذلك، لم تحظ الترجمة الشفهية في البداية، باهتمام الباحثين مثلما كان الحال بالنسبة للترجمة التحريرية. فعلى الرغم من استعانة الأمم بالتراجمة لأغراض دبلوماسية واستعمارية وتجارية على مر الزمن، والاعتراف بالترجمة الشفهية كمهنة قائمة بذاتها بعد الحرب العالمية الثانية، لم يُنظر إليها كعلم إلا في بداية السبعينيات، لتصبح جزءا من دراسات الترجمة. وفي هذا الصدد، سنتناول في هذه الورقة البحثية موضوع الترجمة الشفهية في إطار دراسات الترجمة الشفهية والبحث فيها. وهو ما يضعنا أمام إشكالية تندرج في هذا الصدد، وهي تحوّل البحث في الترجمة الشفهية من دراسات الترجمة إلى دراسات الترجمة الشفهية. وذلك بعدما أصبح يُنظر إليها كمجال خصب للبحث، حيث اهتمّ بها الباحثون من اختصاصات أخرى من غير المترجمين واللّغويين، لتصبح اليوم حقلا أكاديميا قائما بذاته. وعلى الرغم من ذلك هناك من لا يزال يعتبر الترجمة الشفهية، بأنماطها المختلفة، جزءا من دراسات

الترجمة، وأحيانا كثيرة لا يفرق حتى بين هاذين الاختصاصين. ومن هنا نشأة تساؤلاتنا عن الفرق بين دراسات الترجمة ودراسات الترجمة الشفهية. وهل البحث في الترجمة الشفهية يُعتبر جزء من دراسات الترجمة وامتدادا لها؟ أم أنّها تخصص أكاديمي قائم بذاته؟ سنحاول الإجابة عن هذه التساؤلات انطلاقا من فرضيات توقعنا من خلالها ما قد نصل إليه من نتائج، وهي كما يلي: هناك فرق بين دراسات الترجمة ودراسات الترجمة الشفهية. لم تعد الترجمة الشفهية جزءا من دراسات الترجمة. أصبحت الترجمة الشفهية تخصصا أكاديميا قائما بذاته.

ولدراسة هذه الإشكالية، والإجابة على التساؤلات، وتأكيد الفرضيات أو نفيها، اعتمدنا على المنهج الوصفي في هذه الورقة البحثية. إذ نهدف من خلالها إلى تبين المراحل التي مرت بها الترجمة الشفهية من مجرد مهنة، إلى تخصص أكاديمي. ونرى أنّ هذا الموضوع لم يُتطرق إليه بهذا الشكل في الأبحاث باللغة العربية، ولم تتناوله البحوث في الجزائر.

لقد تعددت الروايات وتباينت حول أصل اللغات واختلافها بين البشر، دون أن يُحدّد بدقّة، إلى اليوم، تاريخ ظهور اللغات. إلّا أنّه بالنسبة لنا كترجمة ومترجمين، لا تُهمنا كثيرا الأسباب التي كانت وراء تعدّد اللغات واختلاف الألسن، فالأهم هو أنّ التّرجمة الشفهية ما كانت لترى النور لولا تعدّد الألسن، ولولا الحاجة الملّحة لبني آدم للاتصال والتواصل فيما بينهم. لهذا سننتقل فيما يلي إلى تاريخ الترجمة الشفهية وتطورها عبر الزمن، باقتضاب.

2. تاريخ الترجمة الشفهية

إنّ الممارسة الشفهية للترجمة قد سبقت ظهور التّرجمة التحريرية، إلّا أنّه وإلى اليوم لم تُحدّد الدراسات بدقّة تاريخ نشأة التّرجمة الشفهية كنشاط. ويعود السبب من جهة، إلى طبيعة العملية نفسها. فلم يكن من الممكن حفظ (الكلام المنطوق بعكس الكلام المدوّن والترجمات المكتوبة. وهنا تستحضرنا المقولة اللاتينية الشهيرة: "(Verba volant, scripta manent)" (Boutaka, 2018, p26)، وتعني بالعربية: "الكلمات تختفي، ووحدها الكتابات تبقى" (ترجمتنا)، والتي نرى أنّها تشرح سبب غياب ما يُوثق استعمال البشر الأوائل للترجمة الشفهية في حياتهم اليومية.

إلا أنّ ذلك لم يمنع من وجود عدد من الروايات تسرد حيثيات نشأة هذا النشاط الفكري، ومحاولات لرصد تاريخ التّرجمة الشفهية. وبحسب الدراسات التي أُجريت لفك رموز اللغة الهيروغليفية، فقد ضمت هذه الأخيرة منذ أكثر من 7000 سنة خلت كلمة تعني التّرجمة الفورية (خوجلي، 2004، ص5)¹. وقد تمّ العثور على أوّل صورة للتّرجمان عند المصريين القدماء مرسومة على قبر الفرعون حورمحب (Horemheb) (Mikkelsen & Jourdenais, p25)، منذ 1330 سنة قبل الميلاد. ووُجدت أيضا أدلة على مشاركة التّرجمان في العلاقات الجيوسياسية خلال القرن السادس قبل الميلاد (Wiotte-Franz, 2001)². كما ضمت اللغة

الأشورية كلمة "Drogman" التي تعني تُرجمان، ويعود أصل هذه الكلمة إلى "Ragamon" التي تعني تحدث أو تكلم (Redouane, 1996, p92).³

أما عند الإغريق أو ما يُعرف باليونان حديثاً، فقد عُرف الترجمة عندهم باسم "Hermeneuties" نسبة لـ "هرميز" "Hermes"، والذي تعرفه الميثولوجيا الإغريقية أنه أول تُرجمان عرفت البشرية. فقد كان ينقل رسائل الإله من الكتاب المقدس، ويُترجمها شفها للناس. كذلك هو الحال بالنسبة لليهود، فقد كان رجال الدين يقرؤون الكتاب المقدس المكتوب باللغة العبرية بصوت خافت، ويشرحونه للناس عن طريق الترجمة التتابعية بصوت مرتفع (Redouane, 1996, p92). كما جاء في بعض الكتب الإغريقية أن إسكندر الأكبر كان يلجأ للترجمة في حملاته العسكرية في آسيا، لمُساعدته على التواصل مع الشعوب التي يغزوها أو يتحالف معها (خوجلي، 2004، ص6).⁴

وعند قدماء الرومان، كان العبيد وسجناء الحرب هم من يقومون بالترجمة، ليتم قتلهم عُقب كل مفاوضات يحضرونها، خشية أن يفشوا أسرار الإمبراطورية. وبعد اعتماد الإمبراطورية لغتين رسميتين (اللاتينية واليونانية) في القرون الوسطى، حظي الترجمة بمقام رفيع في المجتمع، وأضحوا من عليّة القوم. كما كان الحال أيضاً عند البيزنطيين في القرن الثاني عشر الميلادي، حيث ظهرت الترجمة الدبلوماسية لأول مرة، وعند الأتراك في وقت لاحق. فقد كان هناك ترجمة ومترجمون مختصين بكلّ دولة أجنبية (Redouane, 1996, p94).⁵

أما الترجمة الشفهية عند كل من العرب والغرب فهي على النحو التالي:

- عند العرب:

تعاملت العرب في الجاهلية مع شعوب وقبائل مختلفة كالروم والفرس والأحباش بغرض التجارة، وبعدها لنشر الإسلام بعد نزول الرسالة المحمدية. ولم يكن ذلك ممكناً دون الاستعانة بشخص يُتقن أكثر من لغة لتسهيل عملية التواصل (الدرويش، 2011). وقد ورد اسم تُرجمان في حديث البخاري أنّ أبا سفيان كان بالشام، فأرسل إليه "هرقل عظيم الروم فدعاه هو ومن كان معه في مجلسه وحوله عظماء الروم. ثم دعاهم ودعا بتُرجمانه" (صحيح البخاري، 2014، ص16-18).⁶ وكان زيد بن ثابت الأنصاري الخزرجي، من أصحاب النبي محمد عليه الصلاة والسلام، أول مترجم وترجمان في الإسلام، حيث أتقن العبرية والسريانية والفارسية أيّما إتقان. وكان هو من يكتب إلى الملوك ويجيهم بحضرة النبي. (العسقلاني، 1995، ص491).⁷ أما في العصر العباسي (العصر الذهبي للحضارة الإسلامية، سيّما في فترة حكم الخليفة المنصور)، فقد ازدهرت فيه الترجمة ازدهاراً كبيراً.

- عند الغرب:

أما عند الغرب، فقد اهتم الملك لويس 14 كثيراً بالترجمة الشفهية، حيث كان يُرسل أطفالاً إلى القسطنطينية لتعلّم الترجمة الشفهية. وقد ظهرت الترجمة الدبلوماسية الرسمية في الغرب لأول مرة في فرنسا، حيث تم تأسيس سنة 1795، المدرسة الوطنية للغات الشرقية الحيّة (Güven, 2001). ولمّا

اكتشف كريستوف كولومبوس (Christoph Colombus) القارة الأمريكية لأول مرة، وجد سكانها يتحدثون أكثر من ألف لغة محلية، الأمر الذي صعب عليه عملية التواصل (Gile, 2009)⁸. ذلك أنّ الترجمة الذين اصطحبهم معه لم يكونوا يتحدثون سوى العربية والعبرية. فما كان عليه إلاّ تكوين مترجمين فوريين من السكان الأصليين ليلعبوا دور الوسيط (Phelan, 2001). أمّا صمويل دي شامبلان Samuel De Champlain)، مكتشف مدينة كيبيك الكندية، والتي كانت تُعرف آنذاك بفرنسا الجديدة، فقد أنشأ مؤسسة للمترجمين الفوريين المقيمين بالمستعمرة الجديدة، تقوم أساساً على وضع عدد من الشباب الفرنسيين وسط القبائل الهندية التي كانت تربطها بفرنسا علاقات تجارية (خوجلي، 2004، ص 5-6). ليتقنوا لغة الأهالي، ويتأقلموا مع نمط عيشهم وطريقة تفكيرهم. الأمر الذي سهّل عليهم القيام بأعمال الوساطة التجارية بين الهنود والمستوطنين الأوروبيين.

كانت اللغة اللاتينية حتى القرن السادس عشر ومطلع القرن السابع عشر، هي اللغة الرائجة والمتداولة في أوروبا. حيث عُرفت باللغة شبه العالمية. وقد ذاع صيت الترجمة الشفهية في تلك الفترة في المحاكم، حيث كانت المرافعات في أنحاء أوروبا تتم باللاتينية إلاّ أنّ الاستماع للشهود كان باللغة المحلية للبلد الذي تقام فيه المحاكمة (Redouane, 1996, p95)⁹. ومع بداية القرن الثامن عشر، بدأت اللغة اللاتينية تفقد هيمنتها، لتفرض اللغة الفرنسية نفسها في الساحة الدولية، وتصبح لغة العالم ولغة الدبلوماسية. وكان مؤتمر فيينا (سبتمبر 1814 - يونيو 1815) انطلاقة لها.

1.2 الترجمة الشفهية في العصر الحديث

عرفت الترجمة الشفهية ازدهارا كبيرا بعد الحرب العالمية الأولى، سيّما بعدما فقدت اللغة الفرنسية ريادتها، وأصبحت اللغة الانكليزية لغة عمل رسمية، تُستعمل في المفاوضات جنبا إلى جنب مع الفرنسية (Phelan, 2001, p2). حيث أُستعملت الترجمة التتابعية بالتحديد خلال مؤتمر السلام سنة 1919، وكان بول مونتو (Paul Mantoux) أحد المترجمي الأساسيين في هذا المؤتمر. أمّا الترجمة الفورية، فلم تُستخدم رسميا إلاّ خلال المؤتمر الدولي للعمل سنة 1927، ولم يُدعَ صيتها إلاّ في نهاية عام 1945، وبالتحديد خلال محاكمات نوغمبورغ (Nuremberg trials) الشهيرة (Gaiba, 1998). كانت الترجمة التتابعية هي الرائجة في المحافل الدولية حتى سنة 1947، إلاّ أنّه وابتداء من ذلك التاريخ، بدأت الترجمة الفورية تتربع على عرش الترجمة الشفهية شيئا فشيئا، لتأخذ مكان الترجمة التتابعية في المحافل الدولية، وينحصر استعمال هذه الأخيرة في اللقاءات ذات الحضور المحدود.

وبناء على كل ما قيل، نستنتج أنّ الترجمة الشفهية قد سبقت الترجمة التحريرية، إلاّ أنّه لا توجد أي وثيقة معترف بها، تثبت اللجوء رسميا للترجمان لغرض التواصل. فعلى الرغم من الاستعانة بالترجمة الشفهية على مر العصور، واستعمالها لأغراض دبلوماسية واستعمارية، إلاّ أنّه لم يتم الاعتراف بها مهنة قائمة بذاتها إلاّ حديثا. كما أنّه، حتى وإن كان الكلام قد سبق الكتابة، إلاّ أنّ الباحثين في مجال دراسات الترجمة لم يهتموا في البداية بالترجمة الشفهية (الإدرسي، 2018). بل ركزوا على دراسة الترجمة التحريرية

فحسب، وذلك للأهمية التي حظيت بها بعض المؤلفات المترجمة مثل الكتاب المقدس والأعمال الأدبية المنقولة من الثقافة الإغريقية وغيرها. لكن بعد الحرب العالمية الثانية، وبعد الاعتراف بالترجمة الشفهية مهنة قائمة بذاتها، أُدرجت هذه الأخيرة ضمن دراسات الترجمة، وأصبحت جزءاً منها (Gile, 1995)، ثم انفصلت لاحقاً عن دراسات الترجمة، وأصبحت مجالاً أكاديمياً مستقلاً، يُعرف بدراسات الترجمة الشفهية، وهو ما سنتطرق إليه فيما يلي.

2. من دراسات الترجمة إلى دراسات الترجمة الشفهية

دراسات الترجمة مجال معرفي أكاديمي يهتم بدراسة الترجمة من كل الجوانب (اللغوية والثقافية والاجتماعية... إلخ)، وقد عُرِف هذا المجال بعدة أسماء، حيث أطلق عليه يوجين نيدا اسم "Science of translating" في كتابه الذي نُشر سنة 1964، والذي ترجمه ماجد النجار إلى اللغة العربية تحت عنوان: "نحو علم الترجمة" سنة 1976. أمّا جيريمي مونداي (Jeremy Munday)، فيُعرّف دراسات الترجمة أنّها: "ذلك الفرع الأكاديمي الحديث الذي يختص في دراسة نظرية الترجمة وظواهرها. فهو بطبيعته متعدد اللغات ومتعدد التخصصات أيضاً، إذ يشمل اللغات، واللسانيات، ودراسات التواصل، والفلسفة، بالإضافة إلى أنماط متنوعة من الدراسات الثقافية." (Munday, 2001, p5).

اختلفت مقاربات دراسات الترجمة الحديثة للفعل الترجمي، باختلاف دوافع المنظرين من الدراسة. فهناك من تطرق لها من منظور لساني علمي مثل كاتفورد (Catford)، ونيدا (Nida)، وفولفر ويلس (Wilss). وهناك من درسها من منظور تأويلي على غرار ليديرار، وسيلوسكوفيتش، ومدرسة باريس. أمّا الوظيفيون فتناولوها على أساس النظرية الوظيفية من بينهم هانز فيرمير (Hans Vermeer)، وكاتارينا رايس (Katharina Reiss) وجوليانا هاوز (Julianna House).

كانت الترجمة، منذ أواخر الخمسينيات وطيلة الستينيات، حقلاً من حقول اللسانيات العامة، بوصفها فرعاً من فروع علم اللغة. وقد كانت تلك الفترة العصر الذهبي للتكافؤ اللغوي في نظرية الترجمة. بين يوجين نيدا (Nida, 1964 & 1969) في كتابه "نحو علم الترجمة" (Toward a Science of Translating)، و"نظرية الترجمة وممارستها" (The Theory and Practice of Translation)، على نوعين من التكافؤ: التكافؤ الديناميكي والتكافؤ الشكلي، وهما مصطلحان يقاربان مفهوم ترجمة المعنى بالمعنى، والترجمة كلمة بكلمة (Munday, 2009).

ظلت الترجمة، حتى مطلع الثمانينيات، جزءاً من اللسانيات تُدرس في إطار عملية تعلّم اللغة، بوصفها جزءاً من الأدب المقارن واللسانيات المقارنة، قبل أن تنفصل عنها (الإدريسي، 2018). فبالتأسيس لمجال دراسات الترجمة، لم يعد يُنظر للترجمة أنّها ممارسة لغوية خالصة. فكما يرى جُل من لا يؤمن بأن الترجمة هي عملية مرامزة، وأنّها محاكاة للنص الأصلي فقط، فإنّ اختزال الترجمة في فعل اللغة، قد حصرها في قطبي الخيانة والأمانة، وبذلك لا يمكن للمترجم أو لمتلقي الترجمة وناقدها أن يجد خياراً سواهما.

وقد تجاوز الباحثون في دراسات الترجمة ترجمة الجملة ومكوناتها إلى دراسة النص ككل، ودراسة الترجمة وعلاقتها باللغة والثقافة المنقول إليهما. ولم تعد إشكالية الأمانة والخيانة في الترجمة، واقترباها من النص الأصل أو ابتعادها عنه، الإشكالية التي تُقيّم على أساسها الترجمة. ليأتي "جيمس إس هولمز (James S. Holmes) (1972)، بمصطلح "دراسات الترجمة Translation Studies" كبديل لمصطلح "Science of translating و Translatology" لأول مرة، من خلال ورقة بحثية موسومة "تسمية دراسات الترجمة وطبيعتها The name and nature of translation studies"، لتخرج الترجمة من نطاق لساني ضيق، إلى نطاق الثقافة والخطاب (Holmes, 1972). ولم يدخل مصطلح "Translation studies" للدراسات باللغة الإنكليزية، إلا بعد مرور أكثر من عقد من الزمن على صدور هذه الدراسة، وانتشارها على نطاق واسع. وقد استعمل كل من "ماري سنيل هورنبي (Snell-Hornby, 1988)، سوزان باسنت (Susan Bassnett) (1980 & 2002) ومني بكر (Mona Baker) (1998 & 2008)، وجيريمي مونداي (Jeremy Munday) (2001 & 2008) وآخرون هذا المصطلح في دراساتهم. كما شاعت في تلك الفترة أيضا نظرية المعنى، والتي تُعرف أيضا بـ "نظرية بارس" أو "النظرية التأويلية". وقد تبنت مدرسة بارس هذه النظرية، في نهاية السبعينيات وخلال الثمانينيات. وتقوم هذه نظرية أساسا على رفض اختزال الترجمة في المرامزة اللغوية فحسب. بل ترى أنّ الترجمة الشفهية والتحريرية كليهما عملية فهم للأصل، وإفهام في اللغة الهدف. فهي تفصل المعنى عن الكلام (Seleskovitch, 1968). أمّا فيما يخص البحث في الترجمة الشفهية، فلم يعرف حركة كبيرة إلا حديثا، وهو ما سنتناوله فيما يلي.

1.3 البحث في الترجمة الشفهية

لم تحظ الترجمة الشفهية باهتمام يُذكر إلا في النصف الثاني من القرن العشرين. وكان أول من كتب في هذا المجال هم المترجمون أنفسهم، فقد كان لهم الفضل في التعريف بمهنة الترجمة الشفهية. وأشهر من كتب عن الترجمة الشفهية هو جون هيربيرت (Jean Herbert) (1952)، حيث لخص في كتابه الموسوم "Interpreter's Handbook: How to Become a Conference interpreter"، خبرته في مجال الترجمة الشفهية، وشرح فيه عمل المترجم الفوري. ليصبح ذلك الكتاب مرجعا لكل من يهتم بالترجمة الفورية. كما كان له الفضل أيضا في تكوين الترجمة، بعدما ذاع صيت الترجمة الفورية عقب الحرب العالمية الثانية، وبانت تُستعمل في أوروبا على نطاق واسع في المحافل الدولية في تلك الفترة. وقد أدى ذلك إلى اهتمام باحثين من اختصاصات أخرى من غير المترجمين واللغويين، ومن علماء النفس ومختصين من مجالات مختلفة، بالبحث في الترجمة الشفهية. لتتوالى الدراسات والبحوث بعد ذلك (Gile, 1995, p20-21).¹¹

وابتداء من السبعينيات، أصبحت الترجمة الشفهية جزءا من دراسات الترجمة. ليشهد بعدها البحث في دراسات الترجمة الشفهية، ابتداء من تلك الفترة، عصرا جديدا تخطى كل الحواجز التي كانت تحُول دون اهتمام الباحثين بالترجمة الشفهية، مقارنة بالترجمة التحريرية، والتي كانت راجعة لعدة أسباب. وبما أنّ

لكل ظاهرة سبب إذا عُرف بطُل العجب، سنعرض فيما يلي ملخصا لما رأينا أنّه كان سببا في قلة الاهتمام بالبحث في التّرجمة الشفهية، وهي على النحو التالي:

1. محدودية الأثر الذي يخلفه هذا النشاط، حيث إنّ أثر التّرجمة الشفهية بأنماطها المختلفة يقتصر على عدد محدود من المتلقين، والذي لا يتعدى المشاركين، وأولئك الذين حضروا اللقاء.
 2. عدم توفر المادة التي يحتاجها الباحثون لأجراء دراساتهم. فالمنتج (المادة المترجمة شفويا) غير متوفرة بالقدر الذي يوجد في التّرجمة التحريرية، فكثيرا ما يرفض التراجمة تسجيل ترجماتهم لدراستها والتدقيق فيها، ويرجع ذلك لأسباب شخصية وأخرى مرتبطة بالمواضيع التي تم التطرق إليها (توفيق، 2009).
 3. رفض الجهات المنظمة للقاء تقديم المادة المترجمة شفويا لاستعمالها في البحث، فكثيرا ما تكون المواضيع سرية وغير قابلة للنشر. لهذا تم التركيز في دراسة التّرجمة الشفهية، سيّما التّرجمة الفورية، على العملية التّرجمية باعتبارها عملية معقدة وتحتاج للتفسير لفك شفرتها (عروس، 2021).
- لم ينطلق البحث في مجال التّرجمة الشفهية فعليا إلاّ في النصف الثاني من الستينيات، وقد لخص دانييل جيل المراحل التي مر بها البحث في مجال الترجمة الشفهية. حيث قسّمها إلى أربع فترات، وهي: فترة الكتابات الأولى، والفترة التجريبية، وفترة الممارسة، وفترة التجديد¹² (Gile, 1994, p1-3).
- **الفترة الأولى:** تمتد فترة الكتابات الأولى (كما سماها جيل The first steps)، من الخمسينيات إلى أوائل الستينيات، حيث قام عدد من التراجمة بالكتابة عن مهنة المُترجم الشفوي من زاوية مهنية بحثة نذكر منهم: هيربيرت (Herbert, 1952)، وروزن (Rozan, 1956)، واليج (Ilg, 1959)، وفان هوف (Van Hoof, 1962). وقد تطرق هؤلاء لمهنة التّرجمة الشفهية انطلاقا من تجربتهم الشخصية وممارستهم لها. كان أول بحث علمي تم تقديمه عن التّرجمة الفورية هو أطروحة الماجستير للباحثة أيفا بانيث (Paneth)، بجامعة لندن سنة 1957.
- **الفترة الثانية:** وهي الفترة التجريبية (The experimental psychology period)، تمتد من أواخر الستينيات إلى السبعينيات، والتي انطلقت فيها فعليا عملية البحث في التّرجمة الشفهية. حيث عرفت هذه الفترة اهتمام علماء النفس الإدراكي وعلماء اللّغة النفسي بالتّرجمة الشفهية، على غرار: نابون (Nanpon, 1964)، وأوليرون (Oleron, 1964)، وتريسمان (Treisman, 1965)، ولوسن (Lowsen, 1967)، وغولدنمان-إيسلر (Goldenman-Eisler, 1967)، وهينري باريك (Barik, 1969)، وجارفر (Grever, 1971). كانت غاية هؤلاء هو الكشف عن آليات عمل الترجمان، سيّما فيما يخص الشحنة الإدراكية ومسائل إنتاج الخطاب. واهتموا أيضا بالبحث في مهارات تُرجمان المؤتمرات، انطلاقا من فرضية استحالة الاستماع للكلام وترجمته شفويا في الوقت نفسه (Ear-Voice Span/EVS)، وذلك بحسب نظريات علم النفس في الستينيات. وقام عالم النفس هينري باريك، ودافيد جارفير بتجارب من أجل التأكد من أنّ التّرجمان لا يقوم بالاستماع للكلام والتّرجمة في الوقت نفسه.

إنَّ الصدى الإيجابي الكبير الذي عرفته الترجمة الفورية خلال محاكمات نورنبيرغ (Nuremburg) الشهيرة وبعدها، كان وراء اهتمام علماء النفس بها، لكن ليس كمهنة في حد ذاتها، بل انشغلوا بدراسة الجانب النفسي اللغوي للمترجم الفوري، ومدى تأثيره، أثناء عملية الترجمة، بالعوامل المختلفة مثل المؤثرات الصوتية في خلفية الخطاب الأصل، وسرعة الأداء ومدى صوت الأذن (أي الفترة الزمنية بين لحظة تلقي المترجم للمعلومة ولحظة إعادة صياغتها باللغة الهدف/EVS)، والضوضاء. وأيضا، الوقفات في أداء الخطاب... إلخ. وأخذت بحوث علماء النفس وعلماء النفس اللغوي تتقلص بصورة ملحوظة في مطلع السبعينيات، ليتراجع إجمالي تلك البحوث من 17% في الستينيات، إلى 9% في السبعينيات (Gile, 2000). وقد رفض الترجمة النتائج التي جاءت بها هذه الدراسات، ما دفع علماء النفس وعلماء النفس اللغويين بالتخلي عن البحث في مجال الترجمة الفورية (Gile, 2000).

إنَّ سبب رفض الترجمة لتلك البحوث ولنتائجها، هو قصور المنهجية المتبعة. فأغلبية تلك البحوث قامت على تجارب ميدانية لأفراد ليسوا تراجمة ممارسين، بل كانوا طلبة ترجمة فورية، أو أفرادا يُتقنون اللغتين التي جرت عليهما الدراسة، ولا يتمتعون بأي خبرة أو تكوين في مجال الترجمة الشفهية. كما أن المعايير التي استعملت في التقييم، كانت المعايير نفسها المستعملة في الترجمة التحريرية، والتي تم التشكيك في صحتها، سيما تلك الخاصة بتحديد الأخطاء والحذف عند نقل الخطاب إلى اللغة الهدف (Gile, 2000). كما عرفت الفترة التجريبية أيضا نشر عدد من المقالات والكتب عن الترجمة الشفهية، بالتحديد في اليابان والإتحاد السوفيتي سابقا، إلا أنَّ تلك الأبحاث لم تصل إلى أوروبا¹³ (Gile, 2009, p3).

- الفترة الثالثة: فترة ممارسة الترجمة الشفهية وتطبيقها (The practitioners come in)، وامتدت من نهاية الستينيات حتى منتصف الثمانينيات، حيث اختفى خلالها الباحثون غير المترجمين (Non-interpreter researcher) عن ميدان البحث في الترجمة الشفهية، وعرف دخول الترجمة الممارسين مجال البحث، وكانت أول رسالة دكتوراه في الترجمة الشفهية لـ إنجريد بنتر (Ingrid Pinter) سنة 1969، (أصبح اسمها اليوم إنجريد كيرز (Ingrid Kurz)). لتأخذ الكتابات في الترجمة الشفهية طابع البحث الأكاديمي في الفترة الممتدة بين 1974 و1985، حيث تم التركيز أساسا على العمل البحثي للمترجم، من خلال تسليط الضوء على الجانب النظري للترجمة الفورية وليس التطبيقي، خلافا لما كانت عليه في الخمسينيات، حيث كان التركيز على الترجمة الشفهية كممارسة ومهنة قائمة بذاتها (Gile, 1994).

ظهرت أواخر الستينيات النظرية "التأويلية" أو "نظرية المعنى" في الترجمة الشفهية على يد دانيكا سيليسكوفيتش (Danika Seleskovitch)، لتشمل فيما بعد الترجمة التحريرية، وتعليم الترجمة الفورية والتحريرية. وقد كان لدانيكا سيلوسكوفيتش (1968) ولنظرية المعنى في الترجمة، الدور المهم في إثراء هذا المجال والتعريف بالترجمة الشفهية، سيما ما كتبه عن الترجمة الفورية (ترجمة المؤتمرات). والذي أسهم كثيرا في البدء في التأسيس للترجمة الشفهية، في السبعينيات، لتصبح حقلًا أكاديميًا. إذ لعبت سيليسكوفيتش دورا رائدا في مجال تدريس الترجمة الفورية وتدريب الترجمة. حيث أسست أول برنامج

لدراسات الدكتوراه في "علم الترجمة" سنة 1974 بجامعة باريس ثلاثة (ESIT)، وبلغ عدد رسائل الدكتوراه التي تمت مناقشتها هناك خمس رسائل من أصل سبع، نوقشت عبر العالم. كما قامت كل من ماريان لوديرير (Marian Lederere)، وكارلا دجين لوفيفيال (Karla Dejean Le Féal) بتحضير رسالة الدكتوراه في الترجمة الشفهية انطلاقاً من نظرية المعنى التي جاءت بها سيليسكوفيتش (Gile, 1995, p216-217). لتصبح هذه النظرية، ابتداء من الثمانينيات، وحتى اليوم، هي المقاربة المعتمدة في تدريس الترجمة والمترجمين وتدريبهم في جامعة باريس 3 (ESIT).

أما على صعيد مجال البحث في دراسات الترجمة الشفهية، فقد فقدت نظرية المعنى الكثير من ريادتها في هذا المجال. ويرجع السبب في ذلك إلى تركيز مدرسة باريس على نظرية المعنى حصرياً، لتفسير عملية الترجمة الشفهية، مستثنية البحوث النفسية واللغوية التي تطرقت لهذا المجال، وحتى البحوث الأخرى التي أُجريت عن الترجمة الشفهية والتحريرية في كل من اليابان، والإتحاد السوفيتي سابقاً. كما بنت سيلوسكوفيتش نتائج دراساتها على عمل المترجمين في الميدان، وعلى الحصص التدريبية التي يقوم بها طلبة الترجمة الفورية (Gile, 1994). وعليه، يمكننا القول إن التأسيس للحقل الأكاديمي لدراسات الترجمة الشفهية في السبعينات كان قائماً على الممارسة المهنية، وليس من منطلق أكاديمي كما هو الحال بالنسبة للترجمة التحريرية التي تأسست على النظريات.

- الفترة الرابعة: الفترة الأخيرة وتُعرف بفترة التجديد (The Renaissance)، والتي بدأت في منتصف الثمانينيات إلى اليوم. ظلّ الاعتماد على فهم المعنى في الترجمة ونقله إلى اللغة الهدف البوصلة التي يضبط من خلالها الترجمة والمترجمون ترجماتهم. إلا أنّ اعتماد ذلك المعنى كمقاربة للبحث في دراسات الترجمة الشفهية أخذ في التراجع ابتداء من منتصف الثمانينيات. ويُمكن تفسير ذلك بالتغير في الرؤية بتوقف رواد نظرية المعنى عن إنتاج دراسات مبنية على تلك النظرية بحكم مناقشتهم لها من كل الجوانب، ورفضهم التطرق للترجمة الفورية على أساس دراسات وبحوث متعددة الاختصاصات، ما أدّى إلى تقلص الإنتاج البحثي في إطار النظرية التأويلية (Gile, 1994, p149-158).

وفي تلك الفترة ظهر الجيل الثاني من المترجمين الفوريين أمثال دانييل جيل (Daniel Gile)، وباربارا موسر مارسير (Barbara Moser-Mercer) وغيرهم، الذين لم يكونوا مقتنعين بما توصلت إليه الدراسات في مجال الترجمة الفورية حينها. سيما، مع تراجع عدد بحوث المؤلفين التابعين لمدرسة باريس (ESIT) ودراساتهم، والرابطة الدولية للمترجمين الفوريين (AIIC - Association Internationale des Interprètes de Conférence)، التي تأسست سنة 1953، القائمة على نظرية المعنى، لتصل نسبة النشر في التسعينيات إلى 1%، من إجمالي البحوث في مجال الترجمة التي تنشر حول العالم. لهذا، فكر هؤلاء في تبني مقاربات جديدة تكون أدق علمياً (Gile, 1994, p149-158).

وفي خضم ذلك الركود الذي عرفه البحث في مجال الترجمة الشفهية، نظمت جامعة ترييستي (Trieste) الإيطالية (Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori of the Università degli Studi di Trieste) في

نوفمبر 1986، مؤتمرا عن تعليم الترجمة والترجمة الشفهية موسوم "The theoretical and practical aspects of teaching interpretation"، ليكون نقطة تحول في البحث في دراسات الترجمة الشفهية. حيث كان ذلك المؤتمر سببا في التعاون بين مدرسة الترجمة (Interpreter's School)، ودكتور الأعصاب الفزيولوجي فرانكو فابيو (Fabbro Franco) من جامعة ترييست (University of Trieste). وفي سنة 1988، أصدرت هذه الأخيرة مجلة (Interpreter's Newsletter)، حيث كانت أول مجلة متخصصة في الترجمة الشفهية (Gile, 1994, p149-158)، لتنتقل دراسات الترجمة الشفهية بذلك إلى عهد جديد.

2.3 دراسات الترجمة الشفهية

شهدت سنوات التسعينيات عصرا جديدا للبحث في مجال دراسات الترجمة الشفهية. فقد تم تأسيس أول شبكة دولية للمعلومات خاصة بالبحث في الترجمة الشفهية تُعرف باسم (Conference Interpreting Research (CIRIN) Information Network). كما كان لدانييل جيل الفضل في الدفع بالبحث في الترجمة الفورية للأمام وتطويرها، ما أسهم في ظهور باحثين ذوي خلفية أكاديمية في مجال الترجمة الشفهية بشكل عام والترجمة الفورية بشكل أخص. ما جعلهم ينظرون للترجمة من منظور علمي أكاديمي بحت (Gile, 2009). إذ شرع الباحثون في تحويل تركيزهم من دراسة المعالجة المعرفية للترجمان (interpreter's cognitive processing) - أي كيف تتم الترجمة من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف بحيث يتم إنتاج رسالة في اللغة الهدف تقابل الرسالة في الأصل -، إلى تبني مقاربات أكثر وظيفية (Kirchhoff, 2002; Shlesinger, 1989; Stenzl, 1989; Vermeer, 2000). بعدما أصبح عمل الترجمان أكثر تعقيدا، إذ بات يُركز على كيفية النجاح في نقل أهداف المشاركين، من ثقافات مختلفة، ونواياهم (intent) تحت ضغط الوقت والسياق، بأمانة ودقة إلى اللغة الهدف (Gile, 2009).

يقول كل من بوشهيكير Pöchhacker وشليزنغر Shlesinger (2002) استعمل مصطلح دراسات الترجمة الشفهية لأول مرة سنة 1992، حيث استعمله دانييل جيل خلال مؤتمر دراسات الترجمة بفينا (Translation Studies Congress)، واستعملته سالفسكي (Salevsky) في المؤتمر الثامن للترجمة التحريرية والترجمة الشفهية (8th Conference on Translation and Interpreting) بجامعة شارلز (Charles University) ببراغ (Jiangli, 2019).

في التسعينيات، تم التركيز بوجه أخص على الترجمة الفورية، وبنسبة أقل على الترجمة المتتابعة، حيث تضاعف التعاون مع علماء النفس الإدراكي والعلوم المعرفية والعلوم العصبية اللغوية لدراسة العملية المعرفية للترجمة الفورية، ونقل مفاهيم ونظريات تلك الحقول المعرفية وحتى طرق البحث فيها لدراسة الترجمة الشفهية ليتم التركيز على البحث في عملية الترجمة، والتدريب والجودة في الترجمة الشفهية... إلخ (Gile, 1990). وفي عام 1996، أصدر كل من باربارا موسر مارسير (Barbara Moser-Mercer)، وعالم

النفس المعرفي دومينيك ماسارو (Dominique Massaro) أول مجلة مراجعة النظراء (Peer-reviewed) journal، موجهة "للبحث في الترجمة الفورية وممارستها"، تخصصت تلك المجلة في كل مجالات الترجمة الشفهية. كما عرف منتصف التسعينات أيضا تقرب دراسات الترجمة من دراسات الترجمة الشفهية، وذلك بمبادرة من باحثين في الترجمة على غرار José Lambert الذين فتحوا مؤسساتهم أمام الباحثين في الترجمة الشفهية، ليعمل كليهما معا. كما أسهم فتح باب تدريس برامج التدريب للترجمة التحريرية والشفهية في بلدان كثيرة عبر العالم في خلق ألفة بين طلبة الترجمة الفورية ونظريات الترجمة التحريرية (Gile, 1990, p28-38). وبذلك، ومع نهاية القرن العشرين، كانت دراسات الترجمة الشفهية قد بدأت تتشكل.

تحولت دراسات الترجمة الشفهية في بداية القرن الواحد والعشرين من التركيز على النص المترجم Interpreter's verbal production (Lederer, 1981) و (Garcia Landa, 1981)، أو على العملية المعرفية (Barik 1978, Gerver 1976, Moser 1978 & Gile 1991)، إلى اعتبارها تفاعلاً أو ممارسة اجتماعية (Pöchhacker, 2006)، لتأخذ هذه الدراسات منحى اجتماعياً (Angelelli, 2012) وثقافياً. فقد رفض المنحى الثقافي والوظيفي النظريات القائمة على التكافؤ اللغوي، وركز على الأمور غير اللغوية كالتاريخ والسياق والأعراف الاجتماعية والثقافية للغة الهدف ومتلقيها، والتي أدرك الترجمان من خلالها أنه هناك فجوات ثقافية بين اللغات، ومهمته هي التعامل معها بالشكل الصحيح (Beaugrand & dressier, 1981, p216). فبعدما كانت الترجمة تُبنى على أساس العلاقات بين النصوص أو الأنظمة اللغوية في بداية الثمانينيات، أصبح يُنظر لها على أنها عملية تُجرى ضمن سياق تواصل اجتماعي ثقافي. ببساطة أخرى، تحولت النظريات الموجهة نحو النص المصدر إلى النظريات الموجهة نحو النص الهدف، وذلك بالأخذ بعين الاعتبار المجتمع والثقافة والسياق والوضعية الترجمية. بالتالي، فإن تحقيق التكافؤ مع النص الأصل لم يعد يُشكل هدفا في حد ذاته، بل تحقيق الوظيفة من الترجمة هو الغاية من الترجمة. كما تم التطرق بعدها إلى دراسة ضرورة تماهي الترجمان مع المتحدث، بوصفه العلبة السوداء في العملية التواصلية (Kurz, 1994, p1999). أو العكس تماما، أي ظهوره في عملية الترجمة.

في مطلع القرن الواحد والعشرين، عرف البحث في دراسات الترجمة الشفهية اهتماما أكبر، حيث ازداد التعاون بين الباحثين الأوروبيين واتسعت رقعة البحث لتضم باحثين من بلدان أخرى غير فرنسا (أعمال مدرسة باريس ISIT)، والنمسا (الإنتاج الغزير لـ إنجريد كورز Ingrid Kurz)، اللذين كانا المسيطرين حتى الثمانينيات، لتظم إيطاليا وعلى رأسها جامعة تريست (Triest)، وجامعة بولونيا (Bologna university) بإيطاليا، وجامعة غرناطة بإسبانيا والجمعية اليابانية لدراسات الترجمة الشفهية (JAISIR) Japan Association for Interpretation Studies في اليابان التي أسهمت كثيرا من خلال مجلة (Interpreting Research)، وباحثين أيضا من كندا، والصين، وفنلندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا. غير أنها تبقى محدودة مقارنة بما يُنتج من بحوث في اختصاصات أخرى، ويرجع السبب في ذلك بحسب بوشهيك

لغياب إطار عام للبحث في مجال الترجمة الشفهية، ما يسمح برسم حدوده وبناء صورة واضحة له. (Pöchhacker, 1993, p52). إلا أن كل من بوشهيكرو ودانييل جيل وضع تصنيفا لبحوث الترجمة الشفهية ودراساتها. وضع بوشهيكرو (Pöchhacker, 2004) خمسة نماذج للبحث في مجال الترجمة الشفهية وهي على النحو التالي:

- 1- النموذج الكلاسيكي لمدرسة باريس، القائم على نظرية المعنى.
 - 2- النموذج التجريبي الخاص بدراسة العملية المعرفية للترجمان.
 - 3- النموذج الخاص بالبحث في البرمجة اللغوية العصبية للمترجم الشفوي.
 - 4- الترجمة الشفهية من منظور الترجمة الموجهة نحو النص الهدف.
 - 5- دراسة الترجمة الشفهية من خلال التواصل عن طريق الخطاب.
- إن هذه النماذج لا تنافس الواحدة الأخرى، بل هي نماذج تتطرق للترجمة الشفهية من منظورات مختلفة، تنطلق من تساؤلات بحثية وتطبق منهجيات بحث مختلفة.
- أما دانييل جيل، فصنف دراسات الترجمة الشفهية إلى أربع فئات (Gile, 2009, p144):
- 1- الدراسات المتعلقة بالمهنة: يضم وصف ظروف العمل والتفكير فيها، واستراتيجيات الترجمة الفورية وتدريب الترجمة، والقانون الأساسي للترجمة وأخلاقيات الترجمان...إلخ.
 - 2- الدراسات الأكاديمية من نوع الفنون الليبرالية (Liberal arts): تخضع هذه النصوص لمعايير الكتابة في مجال العلوم الإنسانية، وتشمل الاستشهادات والإشارة إلى النظريات، ويتم اعتبارها مناسبة أو جيدة بحسب العمل أو الأفكار المقدمة والمعلومات التي جاءت بها الدراسة والتحليلات المبتكرة.
 - 3- الدراسات العلمية: تخضع لمعايير الكتابة الأكاديمية، وتعتمد بدرجة أقل على البلاغة. كما تعتمد على المنطق في التحليل والاستخدام الموضوعي للمعلومات والمعطيات، وهي تعكس نموذج العلوم التجريبية.
 - 4- النصوص الأكاديمية خارج النموذج: تشمل الدراسات الأكاديمية والعديد من المقالات وتحليلات النصوص التعليمية المرتبطة ارتباطا مباشرا بالقضايا الأكاديمية لكنها ليست نصوصا بحثية بمعنى نموذج العلوم التجريبية (ESP) (Empirical Science Paradigm)، ولا نموذج الفنون الليبرالية (LAP) (Liberal Arts Paradigm).

في ظل الحركة التي عرفها البحث في فترة التجديد، توسعت دراسات الترجمة الشفهية لتضم في طياتها أشكالاً جديدة من الترجمة الشفهية إلى جانب ترجمة المؤتمرات، التي لم تعد المحور الذي تدور في فلكه دراسات الترجمة الشفهية. أما أنواع الترجمة الشفهية الأخرى فتتمثل في: الترجمة المجتمعية (Community interpreting)، والتي تظم أيضا ترجمة المحاكم Court interpreting، و الترجمة الطبية

Sign (Medical interpreting)، وترجمة الشرطة (Police interpreting)... إلخ. وترجمة لغة الإشارات (Interpreting)، والتي تعد في الوقت نفسه جزءاً من الترجمة الفورية والمجتمعية وترجمة المؤتمرات. والترجمة في وسائل الإعلام السمعية والبصرية أو كما تعرف أيضاً بالترجمة الإعلامية Media interpreting. لقد أسهم ضم الترجمة المجتمعية بأشكالها المختلفة لدراسات الترجمة الشفهية، في فتح المجال أمام حقول أكاديمية أخرى غير العلوم المعرفية، سيما اللسانيات، على الرغم من أن هذه الأخيرة لم تكن غائبة تماماً عن البحوث التي اهتمت بدراسة ترجمة المؤتمرات، إلا أن الترجمة المجتمعية أكسبتها نفساً جديداً. كما فتح البحث في الترجمة المجتمعية مجالات أخرى للبحث بما فيها شروط عمل المترجمين، وعملية الاتصال خلال الترجمة الشفهية والتأهيل المهني... إلخ (Hale, 2010).

قطعت دراسات الترجمة الشفهية والبحث شوطاً مهماً منذ ظهور بؤادر هذا المجال في الخمسينيات حتى اليوم. فقد أسهم العديد من الباحثين والمؤلفين في إثراء هذا الحقل، وعدد الطلبة الذين قدّموا مذكرات تخرجهم أو بصدد تحضير رسائل دكتوراه في هذا التخصص في تزايد مستمر. لكن ما توصل إليه البحث في مجال دراسات الترجمة الشفهية من خلال مجالات أخرى، والنظريات والمقاربات التي تم وضعها لا يمكن أن نجزم أنها قد خضعت للتجربة الكافية مثلما هو الحال بالنسبة للنظريات المبنية على التجربة. وحتى النتائج التي تم التوصل إليها، لم تكن مقنعة بما فيه الكفاية لتحضى بتأييد الترجمة الذين يعملون في الميدان، فبات من الضروري مراجعتها (Gile, 2009)، ولم لا إعادة البحث فيها، كما يرى عدد من الباحثين والمختصين في مجال دراسات الترجمة الشفهية.

تجدر الإشارة إلى أن إنتاج البحوث والدراسات في مجال الترجمة الشفهية ليس بالكبير مقارنة بما يُنتج، أو بما أُنتج في مجال الترجمة على الرغم من أن هذه الأخيرة تُعاني هي الأخرى من نقائص. وعلى الرغم من أن دراسات الترجمة الشفهية قد تطورت في إطار دراسات الترجمة، تبقى هناك اختلافات بين دراسات الترجمة ودراسات الترجمة الشفهية، وهو ما سنتناوله فيما يلي.

4. الفرق بين دراسات الترجمة ودراسات الترجمة الشفهية

يتميز علم الترجمة الشفهي بخصائص تميزه عن دراسات الترجمة، أبرزها أن دراسات الترجمة الشفهية تخص متوناً شفوية منطوقة وليست مكتوبة (إلا أنه لدراساتها نحتاج أن ندونها، تدويناً حرفياً، أي نسخها كلمة بكلمة Transcription)، تم التلّفظ بها آنياً. أي أن الترجمة تحدث في الوقت نفسه الذي يتلفظ فيه المتحدث بالخطاب. بعكس الترجمة التحريرية التي تأتي بعد إنتاج النص الأصل بوقت. كما يُركز الباحثون في دراسات الترجمة الشفهية، حصرياً، على عملية الترجمة الشفهية، بحكم أن الصعوبات التي كان يواجهها ممارسو هذا التخصص هي صعوبات معرفية. فعدم درايتهم بالمعلومات التي وردت في النص، أو تدور في سياقه، خلال عملية الترجمة أو قبلها، يُصعب من إنتاج الترجمة، في رأينا. في حين أن المُشكل الذي يُصادفه المترجمون التحريريون ليس معرفياً بالدرجة الأولى، كما يتفق عليه غالبية من يعمل في المجال، بقدر ما يكمن في التكافؤ المتعلق باللّغة والثقافة من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف.

إنَّ ظهور التَّرجمة الشفهية في قطاع الخدمات، وجعله جزءاً من دراسات التَّرجمة الشفهية في التسعينيات، قد عزَّز العلاقة بين دراسات التَّرجمة ودراسات التَّرجمة الشفهية. إذ أصبح التركيز على خيارات التَّرجمان أكثر من الجدوى (feasibility) من التَّرجمة في حد ذاتها (Gile, 2009). وعلى الرغم من اختلاف دراسات التَّرجمة الشفهية ودراسات التَّرجمة من حيث شكل النص، وعملية التَّرجمة نفسها، إلا أنَّهما يشتركان في أمر مهم للغاية ألا وهو أنَّ التَّرجمان هو في الأساس مترجم تحريري، ويشغل في غالب الوقت مترجماً أكثر من اشتغاله ترجماناً. إلى جانب اشتراكهما في مسائل أخرى خاصة بقياس الجودة، وفهم المترجم للنص الأصل، والتداخل اللغوي وغيرها من الأمور الأخرى. وقد أسهم إدماج دراسات التَّرجمة الشفهية ضمن دراسات التَّرجمة في تطوير هذا الأخير بشكل كبير. وتجدر الإشارة هنا إلى أنَّ التَّرجمة الشفهية، كاختصاص، قد عُرف في البداية من خلال التَّرجمة التتابعية، ولم يُعترف بالتَّرجمة الفورية إلا في النصف الثاني من القرن العشرين.

لم يكن الجيل الأول من الباحثين في مجال التَّرجمة الشفهية يتمتع بخلفية أكاديمية، إلا أنَّ ذلك لم يمنعه من التفكير في التأسيس لحقل أكاديمي بأنفسهم، لكن دون تدخل خارجي أو مساعدة من باحثين آخرين من اختصاص مختلف (Gile, 2009).

5. خاتمة: على ضوء ما سبق، نستنتج أنَّ التَّرجمة الشفهية قد سبقت التَّرجمة التحريرية، إلا أنَّه لم يُعترف بها كمهنة إلا في نهاية الأربعينيات. أما البحث في هذا المجال، فلم يحظ باهتمام يُذكر إلا في النصف الثاني من القرن العشرين، حيث أثارت هذه المهنة الجديدة فضول باحثين من اختصاصات أخرى من غير المترجمين واللغويين، لتصبح التَّرجمة الشفهية جزءاً من دراسات التَّرجمة ابتداءً من السبعينيات. إلا أنَّها انفصلت عنها، وأصبحت تخصصاً أكاديمياً مستقلاً بذاته نهاية القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين، سيَّما وأنَّ دراسات التَّرجمة تختلف عن دراسات التَّرجمة الشفهية في عدة أمور، أبرزها أنَّ هذه الأخيرة تخص متوناً شفهية منطوقة وليست مكتوبة، تم التلغظ بها أنياً، بعكس للتَّرجمة التحريرية التي تأتي بعد إنتاج النص الأصل بوقت.

6. قائمة المراجع:

باللغة العربية:

1. البخاري، أبو عبد الله. (2014). صحيح البخاري: كتاب بدء الوحي، رقم (7)، بيروت، دار ابن كثير، 2002، ص 16-18.
2. الدرويش، محمد علي. (2011). دليل التَّرجمان في مبادئ التَّرجمة الشفوية. أستراليا، منشورات شركة رايتسكوت المحدودة، 2003.
3. العسقلاني، أحمد. (1995). كتاب الإصابة في تمييز الصحابة (ج2). بيروت، دار الكتب العلمية، 1995، ص 491.

4. بوخميس، سفيان. (2012). صناعة الترجمة بين المأمول والمعمول. مجلة معالم، مجلد 3، العدد 4، ص 20-05.
 5. توفيق، ف، ت. (2009، جانفي، 09). قناة الجزيرة والترجمة الفورية؛ اطلع عليه في: 2022/02/12 6. خوجلي، هشام. (2004). الترجمة الفورية. الرياض، دار طيبة، 2004، ص 5-6.
 7. عالم، ليلى. إشكالية الترجمة. مجلة المترجم، المجلد 1، العدد 1، 2001، ص 111-114.
 8. عروس، آسيا. (2021). الأمانة في الترجمة الفورية للخطاب السياسي من اللغة الإنكليزية إلى اللغة العربية، دراسة تحليلية ونقدية لبعض خطابات تيريزا ماي، عن قناة الجزيرة أنموذجا. جامعة الجزائر 2.
 9. لعوبي، رايح. حقيقة الترجمة وحركتها خلال حقبة من الخلافة الأموية والعباسية، المجلد 1، العدد 2، ص. 157-183).
- باللغة الأجنبية:**

10. Angelelli, C. V. (2012). The sociological turn in translation and interpreting studies. *Translation and Interpreting Studies*, 7(2), 125-128. <https://doi.org/10.1075/tis.7.2.01int>
11. Bobutka, B. (2018). Service D'archives Et Centre De Documentation : Des Plateformes Pour La Communication Des Organisations. *Cahiers de l'IREA*, 15, (p26)
12. De Beaugrande, R., & Dressler, W. (1981). *Introduction to text linguistics*. London & New York: Longman.
13. Gaiba, F. (1998). *The Origins of Simultaneous Interpretation: The Nuremberg Trial*. University of Ottawa Press.
14. Gile, D. (1990). Scientific research vs. Personal theories in the investigation of interpretation. In Laura Gran and Christopher Taylor, *Aspects and experimental research on conference interpretation*. Campanotte.
15. Gile, D. (1994). Opening up in interpretation studies. In M. Snell-Hornby, F. Pöchhacker & K. Kaindl (eds), *Translation Studies An Interdiscipline* (pp. 149-158). John Benjamins.
16. Gile, D. (1995). Évolution de la recherche empirique sur l'interprétation de conférence, *TTR*, 8(1), 201-228. <https://doi.org/10.7202/037202ar>.
17. Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Presses Univ.
18. Gile, D. (2000). The history of research into conference interpreting: a scientometric approach. *Target* 12 (2), 297-321. [10.1075/target.12.2.07gil](https://doi.org/10.1075/target.12.2.07gil)

19. Gile, D. (2009). Interpreting studies: a critical view from within. *MonTI. Monografías De Traducción E Interpretación*, (1), 135-155. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2009.1.6>
20. Güven, H. (2001). Le rôle et la place du français dans le processus de modernisation de l'empire ottoman. *Documents*, (1). <https://doi.org/10.4000/dhfles.2566>.
21. Hale, S. (2010). *Community interpreting*. Palgrave Macmillan.
22. Jiangli, S. (2019). The evolution and new dynamics of interpreting studies. *David Publishing*, Vol/ 17, N 7, 311-317. doi:10.17265/1539-8080/2019.07.001
23. Kurz, I. (1994). A look into the 'black box' – EEG probability mapping during mental simultaneous interpreting. In M. SnellHornby, F. Pöchhacker, & K. Kaindl (Eds.), *Translation studies. An interdiscipline* (pp. 199–207). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
24. Pöchhacker, F. 1993. "On the Science of Interpretation". *The Interpreters ' Newsletter* 5 : 52–59 . Pöchhacker, F. 1994a.
25. Pöchhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. Routledge.
26. Pöchhacker, F. (2006). "Going social? On pathways and paradigms in Interpreting studies." In Pym et al. (eds), (pp.215-232).
27. Redouane, J. (1996). *Encyclopédie de la traduction*. OPU.
28. Snell-Hornby, M. (1988) *Translation Studies: An Integrated Approach*. John Benjamins, Amsterdam and Philadelphia. <http://dx.doi.org/10.1075/z.38>
29. Wiotte-Franz, C. (2001) : *Hermeneus und Interpres, zum Dolmetscherwesen in der Antike*, Saarbrücker Studien zur Archäologie und alte Geschichte, Band 16, Saarbrücken, Saarbrücker Druckerei und Verlag, X-313.

7. الهوامش:

1 خوجلي، هشام، 2004: ص5-6

2 Wiotte-Franz, C, 2001: X-313

3 Redouane, J, 1996: p92

4 خوجلي، هشام، 2004: ص6

5 Redouane, J, 1996: p94

6 صحيح البخاري، 2014: ص16-18

7 العسقلاني، أحمد، 1995: ص491.

8 Gile, D. (2009): p135-155

9 Redouane, J, 1996: p94

- 10 Munday, J, 2001: p5
- 11 Gile, D, 1995: p20-21
- 12 Gile, D, 1994: p1-3
- 13 Gile, D, 2009: p3

Metacognitive interpreting skills

Sara boulahia *

Translation Institute, University of Algiers 2, Algeria.
sara.boulahia@univ-constantine3.d

yasmine kellou

Translation Institute, University of Algiers 2, Algeria.
yasminekellou1@yahoo.fr

DOI:10.33705/1111-016-001-006

Received: 17/03/2022

Accepted: 18/08/2022

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :
boulahia,B. (2023).
kellou,Y. (2023).
Metacognitive interpreting skills
Maalim
I(1), 89-98

Abstract:

Researchers in interpreting studies are no longer denying that interpreting process must be cognitive, and take into consideration that translation should be tackled as both process and product. Cognitive approach within interpreting studies is more than a psychological sight into the interpreter's performance; it is a high quality and success indicator of the interpreter achievement whether at the academic level or the professional one. From other disciplines such as: psychology, cognitive sciences and artificial intelligence, researchers all together tried to unveil the cognitive side of human in order to help in building up cognitive aptitudes models. It is a way to enhance interpreter's performance by identifying the "must-have" cognitive aptitudes and having a cognitive platform for future empirical studies.

Keywords: Interpreter, interpreting process, interpreting skills, cognitive approach, metacognition.



المهارات التّرجمانية الماورائيّة المعرفيّة لدى التّرجمان

أ. سارة بولحية

معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2، الجزائر،

أ.د. ياسمين قلو

معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2، الجزائر.

الملخص:

تتخذ نظريات الترجمة المعاصرة مسارا معرفيا، له أثر كبير على الدراسات الميدانية التي أجريت مؤخرا، والتي تتعامل مع الترجمة كعملية لا منتوج. ركّز التوجه المعرفي في مجال دراسات الترجمة الشفهية على الجانب النفسي للترجمان، والذي يشمل عدة مؤشرات تسهم في نجاحه في مساره الدراسي ثم التفوق في مهنته كترجمان محترف. قام العديد من الباحثين الأجانب في تخصصات أخرى غير الترجمة الشفهية بضبط نماذج للمؤهلات المعرفية التي تبين أنها حاسمة في جودة الأداء التّرجماني، إلا أنه وجب تصنيفها من خلال التخصصات المعرفية وتعريفها لغرض دراستها وأخذها بعين الاعتبار في الدراسات الميدانية المتعلقة بالترجمان والترجمة الشفهية.

كلمات مفتاحية: التّرجمان، عملية التّرجمة الشّفهية، المهارات التّرجمانية، المقاربة المعرفية، الأداء التّرجماني، ما وراء المعرفة.

1. مقدّمة: نظرا للأهمية التي اكتسبتها الدراسات الترجمانية مؤخرا، لا سيما في دراسات الترجمة الشفهية، زادت متطلبات سوق العمل في مهنة التّرجمان، الذي بات عنصرا جوهريا في المحافل الدولية والاجتماعات ذات المستوى العالي التي تناقش فيها أهم المواضيع وتعدّد فيها أكبر الصفقات. من صّفات التّرجمان الناجح، ذلك القادر على اتخاذ قرارات حول ما يجب قوله وما يجب تركه في اللغة المصدر مع السهر على مراعاة طموحات الخطيب ومستلزمات اللغة والثقافة. كما أنّ لمستوى التّرجمان في الكفاءة التحليلية والمهارات التفكيرية دورا فعّالا في استيعاب الخطاب من قبيل التعرف على الأنماط والربط وحلّ المشكلات.

ومن جهة أخرى يعمل النمط المعرفي للترجمان على فهم وتحليل واستخدام المعلومات بشكل كليّ ممّا يؤثر على قدراته التفكيرية، ذلك إلى جانب التمكن من اللغات والتضلع بالثقافات. لذلك وجب على الجيل الجديد للباحثين في مجال الترجمة وبالتحديد الترجمة الشفهية، إرساء نماذج جديدة للمناهج التدريسية لترجمة المستقبل، بالاعتماد على ما خلّصت إليه نتائج الدراسات الميدانية الحديثة، خاصة تلك التي تهتم بالجانب المعرفي والمهاراتي للترجمان بمعزل عن المكتسبات اللغوية، هذه الأخيرة التي تعدّ شرطا مسبقا للالتحاق بتخصص الترجمة بصفة عامة. إذ أنّه تبين أن المهارات اللغوية ليست كافية لوحدها للنجاح في

مهنة الترجمة الشفهية، بل على الترجمان أن يتمتع بمهارات أخرى كالدقة والسرعة والإطاقة، وجب دراسة تلك المهارات في مجال معرفي آخر بعيدا عن ميدان اللغات واللسانيات.

2. الترجمان: لقد عرف مصطلح الترجمان اجتهاد العديد من المختصين في اللسانيات والمنظرين في علم الترجمة بغية تعريفه وتحديد معناه، إلا أن مصطلح الترجمان تربطه علاقة وطيدة بمصطلح المترجم، وحتى نصل لتحديد مفهوم الترجمان وجب التطرق إلى مفهوم الترجمة وفعل الترجمة.

لقد جاء في معجم متن اللغة "ترجم كلامه: بيّنه وأوضحه، وترجم الكتاب وترجم عنه: فسّر بلسان آخر. التَرْجُمان والتَرْجُمان: الناقل الكلام من لغةٍ لأخرى. المفسّر للسان. ج. تَرَجِمَ". (رضا، 1958)، وورد أيضا في تاج العروس أن "الترجمان هو المفسّر للسان، وقد ترجمه وترجم عنه إذا فسّر كلامه بلسان آخر، وقيل نقله من لغة إلى لغة أخرى". (الزبيدي، 1984). وورد في القاموس المحيط: "الترجمان: المفسّر للسان، وقد ترجمه عنه" (الفيروزآبادي، 1998). وفي المعجم الوسيط "تَرْجَمَ الكلامَ: بيّنه ووضّحه. وترجم كلام غيره. وعنه: نقله من لغة إلى أخرى. وترجم لفلان: ذكر ترجمته. (التَرْجُمان): المُتَرْجِم. (ج) تَرَجِمَ". (مجمع اللغة العربية، 2004).

وتناول كذلك قاموس اللغة الانكليزية Oxford على النحو الآتي:

Interpreter: A person whose job is to translate what somebody is saying into another language. (Deuter, Bradbery, & Turnbull, 2015)

"الترجمان هو من وظيفته ترجمة ما يقوله شخص ما إلى لغة أخرى." (ترجمتنا)

كما جاء كذلك في القاموس الفرنسي (Le Petit Larousse) ما يلي:

Interpréter : Du latin « interpres, -etis » : 1. Personne qui traduit oralement une langue dans une autre. 2. Personne qui est chargée de déclarer, de faire connaître les volontés, les intentions d'une autre. (LEGRAIN, GARNIER, & VINCIGUERRA, 2003)

"الترجمان هو من ينقل لغة إلى لغة أخرى شفها أو هو الوسيط بين متحدثين أو أكثر يستعملون لغات مختلفة." (ترجمتنا).

يقول علي محمد الدرويش أنه من السهل التعرف على الفرق بين المترجم والترجمان، " إذ يكمن الفرق الأساسي بين الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية في ميكانيكيات الأداء. فكلتاها تُعنى بنقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى. بيد أن الترجمة التحريرية تختص بنقل الكلام المكتوب، أما الترجمة الشفوية فتختص بنقل الكلام المنطوق." (الدرويش، 2003). أي يختلف الترجمان عن المترجم في طبيعة الأداء، كما أن الأداء الشفهي يلزمه مهارات أخرى غير المهارات اللغوية. وتؤكد شعال هوارية في مقالها المعنون بـ "خارطة العمليات العقلية الخاصة بالترجمة الفورية" أن الترجمان "لا يملك إلا طاقة معينة يجزئها بين الاستماع الذاكرة وإعادة الصياغة بصفة عادلة في حالة الترجمة الفورية والمتوازنة سعياً لأداء سليم ... يواصل الترجمان عمله متنقلاً بسمعه وكلامه بين الخطيب والمستمع، راسماً بذلك مجرى متواصل يربط العديد من العمليات

الحسية والفكرية الظاهرة منها والباطنية، تتم بصفة دائمة وثابتة ومتناوبة. وكأنها تبدو عمليات صعبة تتطلب الكثير من الجهد والمهارة والسرعة في الأداء" (شعال، 2018). كما أشار الباحث حسيب إلياس حديد في كتابه "الترجمة الفورية وصعوبتها" إلى الترجمة الشفهية على أنها "نشاط فكري وإبداعي يقوم على أساس اكتساب المضامين المعرفية على نقلها بطرق شتى يتم اختيارها من قبل المترجم الفوري." (حديد، 2011).

ومن الملاحظ أنّ الترجمان له دور رئيس لا غنى عنه في العملية التواصلية بين الأجناس وذلك منذ اختلاط الألسن، إلا أنّ عملية الترجمة الشفهية صعبة، من حيث الممارسة ومعقدة من حيث الأداء. وتشترط مهارات وكفاءات تنطلق من العمليات الذهنية إلى أن تصل إلى مخارج لغوية حاملة لمعاني بائنة، وأخرى مضمرة يستنبطها من السياق العام للخطاب وكذا أصغر التفاصيل غير اللفظية للخطيب.

3. عملية الترجمة الشفهية: تتميز عملية الترجمة بفنيتها ومنهجيتها وإبداعها بصفة عامة، ناهيك عن أهميتها بوصفها عملية وساطة ثقافية ولسانية، ويبدو ذلك جلياً في الشق الشفهي من الترجمة. ممّا لا شكّ في أنّ عملية الترجمة الشفهية تتوقّر على شروط ومؤهلات ومهارات معيّنة من جهة، ومستويات ومراحل وآليات واستراتيجيات من جهة أخرى. باعتبار عملية الترجمة الشفهية عنصراً محورياً في تدريب الترجمة وقيادتهم إلى الاحترافية واكسابهم خبرة أكبر في استراتيجيات الترجمة الشفهية وتقنياتها، يرى معظم الباحثين في هذا المجال، من بينهم إيريك فريكساس، أستاذ باحث في جامعة فلوريدا، أنه عند تفكيك عملية الترجمة الشفهية الفورية قد تهدف إلى ما يلي:

1.3. التشخيص: وذلك بغرض تحديد المهام الصعبة التي يتعدّر على المتعلّم استيعابها أو يجد صعوبة في أدائها.

2.3. المعالجة: وذلك بهدف توجيه المتعلم وعرض تمارين عليه تركّز بشكل مكثّف على المهام المراد تطويرها وتنميتها.

3.3. التطوير: وذلك بغية معرفة كيفية عزل المهام والتمرين عليها بشكل فردي إلى أن تصبح طبيعة ثانية ويقوم بها من دون أي عناء. (Camayd-Freixas, 2011).

4. المهارات الترجمانية: إنّ الهدف من تكوين التراجع من أجل ترقية التحصيل ونجاح الترجمان في مهنته بات موضوعاً لدراسات عديدة حول الترجمة بشقيها التحريري والشفهي. ولا شكّ أنّ الاستراتيجيات والتقنيات اللازمة لإنجاز ترجمات احترافية، ولزوال مهنة الترجمة تستلزم تدريباً وتكويناً منهجين مفادهما صقل المهارات الضرورية للنجاح في العالم المهني. فيما يلي تم تقسيم المهارات الترجمانية إلى أربعة مستويات هي: المستوى اللغوي والمستوى المعرفي الاجتماعي والمستوى المعرفي والمستوى المعرفي الماورائي، علماً أنّه يمكن تقسيم المهارات الترجمانية إلى مستويين فقط، هما: اللغوي والمعرفي، لأنّها مهارات مشتركة بين مهارات المترجم ومهارات الترجمان. ويعدّ الشق المعرفي لغزاً كبيراً لجميع الباحثين من مختلف التخصصات، لعدم التمكن من ملاحظته مباشرة ميدانياً. يتكون النظام المعرفي للإنسان من وظائف معرفية وأخرى معرفية

ماورائية، أي مستوى الأخيرة أعلى من الأولى، ولذلك السبب، فإن المهارات الماورائية المعرفية شغلت الكثير من الدراسات في علم النفس المعرفي، واستفادت المجالات المعرفية الأخرى من النتائج المتوصل إليها.

5. المهارات الماورائية المعرفية لدى المترجمان: يجب مراعاة كل مستوى من المهارات الترجمانية بالتقسيم الصحيح للقدرات المعرفية والماورائية. كما تشتمل العملية المعرفية الماورائية على عدد من الاستراتيجيات المتسلسلة تستخدم لضبط الوظائف المعرفية والعمليات المعرفية والتأكد من تحقق أهدافها، وتتضمن ما يلي:

1.5. التفكير (reasoning): يسمح التفكير للمترجمان بفهم رسالة الخطيب طوال عملية الترجمة الشفهية، بالإضافة إلى تخطيط الانتاج الترجماني باللغة الهدف ومراقبة العملية. وكلما زادت قدرته على المراقبة أثناء استماعه للخطيب، زاد تحكمه في تنظيم الأداء. ناهيك عن أهمية المرونة الذهنية خاصة إذا تنبّه المترجمان إلى أن استراتيجيات الترجمة الشفهية المعمول بها لا تفي بالغرض، ففي هذه الحالة على المترجم اعتماد استراتيجيات بديلة وتغيير الأولى بهدف تحسين الأداء الترجماني مع مواصلة مراقبته. كما أنّ قدرة المترجمان على فهم المعلومات الجديدة ومعالجتها ورصيده المعرفي والمهاراتي وخبرته، كلّها تسهم في إنجاح عملية معالجة المعلومات المعقّدة أثناء أداء الترجمة الشفهية، لأنّ المترجمان يحتاج إلى الذكاء المنطقي طوال عملية الترجمة لتحليل المعلومات اللغوية والسياقية والعاطفية، ممّا يجعله قادرًا على التعرف على الأنماط والاستدلال والاستنتاج لتحديد البنية اللغوية للرسالة والتخطيط لترجمتها. لذلك فالتفكير يسهم في تطوير مهارات إيجاد الحلول ومهارات التوقع للتنبؤ بهدف الخطيب ومضمون رسالته، فإذا نجح المترجمان في تنظيم صياغة الرسالة استطاع انتاج ترجمة شفوية مفهومة وواضحة. يجدر الإشارة إلى أنّ مصادر التوقع عند المترجمان هي المعارف المكتسبة سابقًا والعلاقات المفاهيمية الناتجة عن الخطاطات الذهنية. بالإضافة إلى التنبؤ بالاختلافات الثقافية والمشاكل التقنية التي يمكن تداركها من قبل المترجمان الذي يتميز بمهارات تخطيط عالية. (Macnamara, 2012).

2.5. التحليل والتوليف (analysis and synthesis): يحدّد دانييل جيل ثلاثة أنواع من الجهد الذي يقوم به المترجمان في نظام الآنية، حيث يمكن تصنيفه إلى مجهود الاستماع والتحليل ومجهود إنتاج الخطاب ومجهود الذاكرة. ويتمثل المجهود الأول أي الاستماع والتحليل في سلسلة من الوظائف الذهنية المخصّصة لاستقبال المعلومات ثمّ استيعابها. وتعدّ مرحلة حاسمة في عملية الترجمة الشفهية، إذ على المترجمان أن يستمع للخطاب ويفهمه ويستوعبه لمواصلة الجهود الأخرى. وفي هذه المرحلة يقوم المترجمان بتحليل الأجزاء الخطابية التي يستقبلها من خلال جهازه السمعي وإكسابها معنى أو معاني (المعاني الممكنة للعناصر اللفظية). (Gile, 1995) يرتبط تكوّن وحدات المعنى لدى المترجمان بعدد من الشروط، أولها ظهور المعنى في

ارتباط عدد من الكلمات ويتوقف طول سلسلة الكلمات على قدرة الذاكرة العاملة على استيعابها شريطة أن لا تتجاوز أكثر من ستّ أو سبع كلمات، أي ما يعادل ثلاث ثواني تقريباً.

ثم إنّ وحدات المعنى هي حصيلة رد الفعل وليد الحافز السمعي الذي يدركه المستمع والمعارف الملائمة التي تنبثق في ذهنه أو التي يقوم بحشدها، إسهاماً منه في إحداث المعنى بعد أن يقوم بعملية توليف اللفظ والمعنى، فينسى الكلمات التي سمعها ليركّز على الجمل التي تتوالى وبها تتكرّر العملية من دون نهاية، فترتبط كلّ وحدة معنى بأخرى وتغنيها بإسهامها. يقوم الخطيب بتوضيح كلّ معلومة يريد تبليغها وفق ما يفترض توفره من زاد معرفي لدى المستمع وهو مجموع الدرايات التصورية والانفعالية التي تكوّن معرفة الإنسان المستديمة والتي يكتسبها من خلال:

- (1) واقع المعيش (المعرفة المكتسبة عن طريق التجربة).
- (2) اللغة (ما يتعلّمه من خلال القراءة والتعليم والمحادثة والتلفزة... إلخ).
- (3) تفكيره الخاص. (لودوير وسيليسكوفيتش، 2009).

3.5. التحزيم (chunking): حسب ما جاء في (APA dictionary of psychology)، يقصد بالتحزيم العملية التي يقوم من خلالها العقل بتقسيم أجزاء كبيرة من المعلومات إلى وحدات أصغر (حزم) يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة. (VandenBos, 2015) يفترض أن تكون سعة الذاكرة العاملة ثابتة، وغالبا ما تكون بالإشارة إلى العدد السحري (seven plus or minus two)، وهو عدد الوحدات للمعلومات التي يمكن للذاكرة العاملة الاحتفاظ بها لوقت قصير جداً، ويتوقف حجم هذه الوحدات على درجة تعقيد المعلومة. يمكن وصف التحزيم بتوسيع للفهم إضافة إلى عملية فرعية للذاكرة العاملة وعامل جوهري في تحديد العبء المعرفي. كما تحدث العمليات المعرفية العليا على مستوى الذاكرة العاملة إلا أنّ سعتها محدودة، لذلك السبب يتمّ تقسيم المعلومات إلى وحدات المعرفة أثناء الترجمة الشفهية. (Hisham Jalani & Chee Sern, 2015). يشير ميلر (Miller) في مقاله لعام 1956 إلى النظرية الكلاسيكية للعبء المعرفي أن العقل البشري له القدرة على معالجة عدد محدود من المعلومات وتخزينها بعد معالجتها. ولقد أشار أيضاً إلى الرقم السحري، كما سمّاه، وهو رقم سبعة زائد أو ناقص اثنان أي عدد حزم المعلومات الممكن معالجتها وتخزينها في الوحدة الزمنية الواحدة. (Miller, 1955)؛ يضيف ميلر أنّ الألفة بمواضيع الترجمة الشفهية عامل مهم في تحديد حجم الحزم المعرفية التي يكوّنها الترجمان في ذاكرته العاملة، ممّا سيخفّف العبء المعرفي وكذا السعة الذهنية. ويؤدّي ذلك بدوره إلى فسح المجال للترجمان لاستعمال الانتباه على مهام أخرى من عملية الترجمة الشفهية حسب سيليسكوفيتش، فإنّ الترجمان قادر على تجميع المعلومات وتخزينها على مستوى الذاكرة العاملة بضع ثواني فقط، وذلك قبل أن تحوّلها المكملات المعرفية المتمثلة في العناصر السديدة المنتمية إلى المخزون المعرفي والسياق المعرفي التصورية والانفعالية، فهي تقوم بتحويل الوحدات المعجمية إلى وحدات كبيرة للمعنى، ثمّ تتداخل وحدات المعنى وتنصهر لتشكّل "المعنى الكلّي". (لودوير وسيليسكوفيتش، 2009) يكمن تحليل تلك الوحدات على المستوى المعجمي والتعابيري والجمالي والخطابي.

تسمح مهارة التحزيم للترجمان من ادخار السعة والتحليل، ولاشك أن الألفة بالمواضيع والممارسة للترجمة الشفهية تلعبان دورًا هامًا في ترميز المعلومات وتحزيمها، وهذا ما يجعل الفرق واضحًا بين المبتدئ والخبير في مهنة الترجمة الشفهية. كما أن الألفة بالمواضيع تقلل من العبء المعرفي وتزيد من ممارسة تعدد المهام الذي سيسمح في النهاية بأتمتة المهام.

4.5. اتخاذ القرار الآني (online decision-making): يمكن للترجمان اتخاذ القرار انطلاقًا من تقييمه للمعلومات المتوفرة وتوقعه للنتائج الممكن حدوثها. ولإنجاز عملية اتخاذ القرار، على المترجم أن يأخذ بعين الاعتبار المعارف المكتسبة سابقًا والعواطف وأسلوبه في الاستعداد لوضعية اتخاذ القرار. حيث أن الضغط والعواطف يلعبان دورًا هامًا في نوعية القرارات، ما يؤثران عليها بشكل كبير إذ يرجع ذلك إلى تواجد الخلايا العصبية الخاصة بالعاطفة والذاكرة العاملة في الفص الدائري للدماغ (orbitofrontal cortex) التي ينتج عنها التوتر، وقد يسهم في منع معالجة المعلومات بشكل فعال.

توجد عوامل أخرى تؤثر على عملية اتخاذ القرار تتمثل في التنظيم الحيوي (bioregulatory) الذي يصدر مؤشرات للتعديل الحيوي داخل العقل، والتي تترجم في شكل عواطف ومهما كان ظهورها في وعي الإنسان أو في لا وعيه إلا أن تأثيرها كبير على عمليات اتخاذ القرار. ليس كل القرارات التي يتخذها الإنسان تخضع إلى التوتر والعوامل المقيدة لهذه العمليات بل إن اتخاذ القرار الفوري هو أصعب أشكال اتخاذ القرار وله علاقة مع الضغط الناتج عن ضيق الوقت وكيفية السيطرة عليه، إذ أن العقل يستجيب بسرعة عكس القرارات غير الطارئة التي تكون فيها استجابة العقل متأنية وتحليلية. يعتمد اتخاذ القرار الفوري على قدرة التحكم في التوتر والذكاء المنطقي كالتحليل والتفكير بالإضافة إلى أسلوب الشخص في اتخاذ القرارات، كما يمكن تصنيفها إلى أربع نزعات هي:

1. نزعة المخاطرة (risk-taking).

2. نزعة الحيطة (prudence).

3. نزعة الإصرار (resistance).

4. نزعة الاستسلام (capitulation).

ولا وجود للنزعة المثالية، فلا يعني بالضرورة أن الأولى أحسن من الثانية ذلك لأنّ الوضعية تحدّد السلوك الأحسن لاتخاذ القرار.

5.5. التكيف وحل المشكلات (set shifting and problem resolution): يتمثل التكيف في المرونة الذهنية المعرفية في اختيار أو تغيير الاستراتيجية الملائمة لوضعية جديدة سواء كانت تحدّيًا أم قاعدة أم لأسباب قاهرة خارجة عن إرادة المترجمان. ومن الأسباب التي تجعل المترجمان يغيّر استراتيجيته هي كأن يجد نفسه عالقًا في ترجمة لا تؤدي المعنى المقصود في الخطيب أو غير مفهومة. يحدث التكيف للوضعية

الجديدة إذا تعرّض المترجمان إلى حالة جديدة مع معلومات جديدة خاصة أثناء اتخاذ القرار، وذلك بهدف التكيف وخاصة بعد اتخاذ القرار وضرورة تغييره بما يتمشى مع الوضعية الجديدة.

6.5. مراقبة الأداء (performance monitoring): تصنّف عملية المراقبة والضبط ضمن العمليات المعرفية الماورائية في حالات الوعي للعقل البشري، وتعدّ العمليات المعرفية الماورائية قدرة ومهارة في نفس الوقت، إذ تعرّف كقدرة على أنّها نوعاً خاصاً من المعارف والوعي بالذات والوعي بالمهام والاستراتيجيات، أمّا كمهارة فتتمثّل في الضبط المعرفي الماورائي باستعمال المعارف الماورائية للإشراف على العمليات المعرفية والتخطيط لها وتقييمها وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات ومراقبة الأداء والمنتج الترجماني.

للمعارف الماورائية دور جوهري أثناء الأداء الترجماني إذ تسهم في تحقيق عملية ترجمة شفوية دقيقة. يملك الإنسان أفكاراً ونماذج عن طريقته في تصور العالم واستيعاب رسائل غيره، أمّا المترجمان، فمن الضروري أن يكون واعياً لوجهات نظره لتفادي أي تحيّز لا واع أثناء ترجمته لرسالة الخطيب وخاصة إذا تضاربت هذه الأخيرة مع معتقداته وميولاته، لأنّ المترجمان الذي يتمتع بوعي معرفي ماورائي عالي، له القدرة على التنبيه إلى أي تغيير وتفاديه، كما أنّ ذلك المستوى العالي للوعي الماورائي يجعله قادراً على الإشراف على العمليات المعرفية أثناء معالجة المعلومات من خلال قدراتهم المعرفية الماورائية. تتمثّل المعارف الماورائية للمهام والاستراتيجيات في الوعي بطبيعة المهام والمطالب التي على القدرات المعرفية تحقيقها كما تنتج تلك المعارف عن الذكاء المنطقي.

ويساعد الضبط المعرفي الماورائي المترجمان في استعمال المصادر المعرفية حسب المعلومات الصادرة عن العناصر المعرفية، لذلك يبقى المترجمان المشرف الأعلى خلال عملية الترجمة الشفهية حيث يقوم بنقل رسالة الخطيب ويتنبّه للمصادر الخارجية (الخطيب، المترجمان المساعد) من أجل اتخاذ القرارات وتغييرها إذا استلزم الأمر للتكيف مع وضعية جديدة بالإضافة إلى تقسيم الانتباه وإجراء التعديلات اللازمة من خلال عملية الإشراف بصفة عامة. (Macnamara, 2012).

6. خاتمة: في الختام، يمكن القول إن المهارات مهما كانت طبيعتها تكتسب خلال المسار الدراسي، كما أنّها قابلة للتطوير والارتقاء إلى مستوى الاستراتيجيات والتقنيات التي يستخدمها المترجمان بغية تخطي الصعوبات واحتواء الأعباء والضغوطات الناتجة عن عملية الترجمة الشفهية، وخاصة أثناء الأداء الآني، إذ يحتاج المترجمان إلى تطوير مهارات معرفية تجعله أكثر ثقة بنفسه في مختلف الوضعيات، وذلك بالإضافة إلى تمكّنه من لغات العمل.

7. قائمة المراجع:

المراجع باللغة العربية

- (1) الدرويش علي محمد. (2003). *دليل الترجمان في مبادئ الترجمة الشفهية*. سيدني، أستراليا: شركة رايتسكوب المحدودة.
- (2) الزبيدي مرتضى. (1984). *تاج العروس من جواهر القاموس*. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي
- (3) الزغول رافع النصير، والزغول عماد عبد الرحيم. (2007). *علم النفس / المعرفي*. عمان: دار الشروق.
- (4) حديد حسيب الياس. (2011). *الترجمة الفورية*. دار الكتب القانونية.
- (5) رضا أحمد. (1958). *معجم متن اللغة*. بيروت، لبنان: دار مكتبة الحياة.
- (6) شعال هوارية. (31 ديسمبر، 2018). "خارطة العمليات العقلية الخاصة بالترجمة الفورية". *مجلة الترجمة واللغات* (02)، الصفحات 32-58.
- (7) لودوير ماريان، وسيليسكوفيتش دانيكا. (2009). *التأويل سبيلًا إلى الترجمة*. (فايزة القاسم، المترجمة) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
- (8) مجمّع اللغة العربية. (2004). *المعجم الوسيط* (الإصدار الرابع). جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية.

المراجع باللغة الأجنبية

- 1) Camayd-Freixas, E. (2011). "Cognitive Theory of Simultaneous Interpreting and Training". *Proceedings of the 52nd Conference of the American Translators Association*, 01-28.
- 2) Deuter, M., Bradbery, J., & Turnball, J. (2015). *Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English* (éd. Ninth). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- 3) Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Paris : Presses universitaires de Lille.
- 4) Hisham Jalani, N., & Chee Sern, L. (2015). "The example-problem-based learning model: Applying cognitive load theory". *Procedia* (195), 872-880.

- 5) Jones, R. (2002). *Conference Interpreting Explained*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- 6) LEGRAIN, M., GARNIER, Y., & VINCIGUERRA, M. (2003). *Le Petit Larousse*. Paris, France: Larousse.
- 7) Macnamara, B. (2012). "Interpreter Cognitive Aptitudes". *Journal of Interpretation*, 19(01), pp. 09-32.
- 8) Miller, G. (1955). "The magical number seven plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information". *Psychological review*(02), 243-352.
- 9) Pochhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London : Routledge Taylor & Francis Group.
- 10) Schwieter, J., & Ferreira, A. (2017). *The Handbook of Translation and Cognition*. United States of America : John Wiley & Sons.
- 11) VandenBos, G. (2015). *APA Dictionnary of Psychology* (Second ed.). United States of America.

L'efficacité d'investir dans la traduction pédagogique dans le domaine de l'éducation

Nadjat Abdellawi *

Moulay Tahar University, Saida.

nonoabd3@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-007

Received: 31/05/2022

Accepted: 03/06/2022

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :

Abdellawi, N. (2023).

L'efficacité d'investir dans la traduction
pédagogique
dans le domaine de l'éducation
Maalim
I(1), 99-108

Abstract:

La traduction pédagogique représente un moyen d'enseignement des langues et de la traduction, et nous sommes certains qu'il existe une relation étroite entre l'enseignement et la traduction, qui a donné naissance à la traduction dite pédagogique, et cette dernière est basée sur des phénomènes linguistiques et est basée sur un triangle pédagogique didactique représenté dans l'enseignant (professeur), l'apprenant (élève) et le matériel pédagogique où ces éléments et piliers interagissent pour atteindre les objectifs souhaités de la traduction pédagogique dans le domaine de l'enseignement des langues en particulier et le domaine éducatif en général d'acquérir des compétences communicatives dans l'enseignement de plusieurs langues, et de permettre aux apprenants d'employer des programmes d'enseignement pour étudier les langues, afin de leur fournir un équilibre linguistique riche qui leur permet de communiquer et de se comprendre entre humains en traduisant un texte de la langue maternelle vers une langue étrangère ou vice versa.

Keywords: Langue; éducation ; traduction ; traduction pédagogique ; enseignement des langues.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



فعالية استثمار الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات

أ. نجاة عبداللاوي

جامعة الدكتور مولاي الطاهر سعيدة.

الملخص:

إن الترجمة التعليمية تمثل وسيلة لتعليم اللغات والترجمة ونجزم بأن هناك علاقة وطيدة بين التعليمية والترجمة ولدت عنها ما يسمى بالترجمة التعليمية، كما تكون هذه الأخير مبنية على الظواهر اللغوية وتكون قائمة على مثلث تعليمي ديداكتيكي يتمثل في المعلم (الأستاذ) والمتعلم (الطالب) والمادة التعليمية حيث تتفاعل هذه العناصر والمركبات لتحقيق الأهداف المرجوة من الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات خاصة والميدان التعليمي عامة لاكتساب كفاءات تواصلية في تعليم اللغات المتعددة، وتمكين المتعلمين من توظيف مناهج تعليمية لدراسة اللغات، وذلك من أجل تزويدهم برصيد لغوي ثري يمكن من خلاله التواصل والتفاهم بين البشر عن طريق ترجمة نص من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو العكس.

كلمات مفتاحية: اللغة، التعليمية، الترجمة، الترجمة التعليمية، تعليم اللغات.

1. مقدمة: تعد الترجمة أحد النماذج الحية التي تسعى إلى الانفتاح على العالم بمختلف شعوبه وثقافته والتواصل في جو يسوده التفاعل والاستفادة من الثقافات الغربية والعربية في كل التخصصات سواء كانت علمية أو أكاديمية جادة في مختلف التخصصات. ومن بين أنواع الترجمة التي تناولناها في هذه الورقة البحثية الترجمة التعليمية التي تعد من العلوم المعرفية الحديثة باعتبارها تمثل نشاطاً تعليمياً تربوياً يسعى إلى تعليم اللغات وذلك لاكتساب المعرفة اللغوية الأجنبية من أجل إثراء للرصيد اللغوي، فالترجمة التعليمية تكون قائمة على علاقة ثنائية من اللغة الأجنبية إلى اللغة الهدف، وتقوم هذه الترجمة على تطبيق يتأسس على نص أو مقطع نصي ويكون فيه الطالب متمرنًا على الترجمة بعدها ذات بعد ثنائي، غير أنها تشترط أن يكون المترجم متخصصًا ومتمكنًا في القواعد النحوية ولديه سعة واسعة في الفهم واختيار المعاني والألفاظ مهما كان هذا التخصص سواء أستاذ أم طالبًا.

انطلاقاً من هنا يمكن معالجة إشكالية ورقتي البحثية على النحو الآتي: ما المقصود بالترجمة التعليمية؟ ما هي أنواع الترجمة التعليمية؟ وما هي الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في حقل تعليم اللغات؟ وما علاقة التعليمية بالترجمة التعليمية؟ كيف يمكن استثمار الترجمة التعليمية في تعليم اللغات؟ وما هي أهم النماذج التي تركز عليها الترجمة التعليمية؟

وفق هذا الطرح الذي يشير إلى قضية جوهرية تتجاوزها حقول معرفية مختلفة سأعالج في ورقتي البحثية. إن شاء الله. تعريف الترجمة التعليمية، موضحة أنواعها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها في حقل تعليم اللغات، لأتناول بعد ذلك العلاقة القائمة بين الترجمة والتعليمية، وأوضح أهم النماذج الرئيسة التي تقوم عليها الترجمة التعليمية، وكيفية استثمار فاعليتها في حقل تعليم اللغات، وسأختم ورقتي البحثية بالنتائج المتوصل إليها لتحقيقها.

2. مفهوم الترجمة:

تعرف الترجمة بأنها عبارة عن "ممارسة قديمة وهي كتابة في اللُّغة المنقول إليها لنقل المعنى تبعاً للهدف المرجو منها، وهي عملية الانتقال من لغة إلى أخرى ومن ثقافة إلى أخرى لتبين المترجم عنه للمترجم له الذي في الغالب لا يفهم اللُّغة المترجم منها، فالترجمة مراجعة في جوهرها، لأنَّه مع بدء التحويل من اللُّغة المنقول منها تبدأ معه عملية الكتابة منذ البداية، وتكون الترجمة في النهاية مرهونة بخصائص المترجم من حيث الخبرة والكفاءة والحالة النفسية" (الديداوي، 2007). ويعرفها أحد الباحثين قائلاً إنَّ الترجمة تعني "نص كُتب بلغة معروفة جداً ليمثل نصاً في لغة غير معروفة" (عنان، 1997). ويقصد بها كذلك "عملية نقل من لغة إلى لغة أخرى وتأتي في شكل تجربة تقسم بمعايشة الغير في نصوصه الأصلية، مع محاولة اكتشافه عبر قراءة ثقافية وإعادة كتابتها في إطار ثقافي ولغوي آخر" (عنان، 1997).

من خلال هذه التعاريف المقدّمة عن مفهوم الترجمة يمكن القول، بأنَّها تمثل نقل لغة إلى لغة أخرى، وترتكز على معيارين أساسيين يتمثلان في المعيار اللِّساني المتمثل في اللُّغة والمعيار الثقافي يتمثل في العادات والتقاليد والمبادئ والقيم التي تقوم عليها المجتمعات، وذلك من أجل الحفاظ على التراث الثقافي والموروث الأدبي.

وعلى هذا الأساس فإنَّ الترجمة تسهم في إثراء اللُّغة المنقول إليها وفي تطوير الموروث الثقافي الذي من خلاله تتمكن المجتمعات من الانفتاح على الثقافات المتعددة.

3. الترجمة التعليمية:

1.2 مفهوم الترجمة التعليمية:

الترجمة التعليمية يقصد بها "تمارين كنشاط لتعليم اللغات غايتها الوحيدة اكتساب اللغة الأجنبية وإثراء الرصيد اللغوي أو لاختيار الفهم واكتساب اللغة الأجنبية وفي الغالب نشاط يبني على الثنائية المشهورة والمعروفة بالترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو العكس الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الهدف، وتلجأ الترجمة التعليمية إلى توظيف الترجمة التفسيرية التي تعد شكلاً من أشكالها باعتبار أنَّ المعلم يوظفها في العملية التعليمية بالتحديد في اللغة الأم من أجل شرح وتفسير صعوبة مستويات اللغة سواء كانت هذه اللغة نحوية أم صرفية أم تركيبية أم دلالية ومعجمية" (سعيدة، 2009).

كما تعرف بأنها عبارة عن "تمرين يتمحور بشكل عام وكامل حول مطابقات لغوية مسبقة وهذه اللغويات تقوم على نصوص ومقاطع نصية مأخوذة من بنية اللغة تكون عبارة عن مستوى تركيب النصوص واختيارها يكون ضمن التمرين المعتمد للترجمة التعليمية، ويعدُّ جان دوليل أول من استعمل مصطلح الترجمة التعليمية ويعرفها بأنها عبارة عن استخدام تمارين تعليمية تهدف إلى تعليم لغة أجنبية ما والتقابل معها سواء كان هذا التمرين كتابياً أم شفهيّاً، وتقوم هذه الترجمة على جمل بسيطة ومركبة أو من نصوص ذات مقاطع مختلفة، شرط أن يكون هذا المترجم يمتلك قدرة معرفية جيدة للغات بغرض التمكن من الترجمة الجيدة، وبهذا فهي تمثل أداة تعليمية تساعد المعلم على تقديم المادة المعرفية من أجل الحصول

على نتيجة تعليمية هادفة يستقبلها المتعلم في حقل العملية التعليمية عامّة، وتعليم اللغات خاصة" (دوريو، 2007).

بناءً على هذا يمكن القول، إنّ الترجمة التعليمية تمريناً ونشاطاً لغوياً ذات بعد تعليمي هادف يتم في قاعة الدرس، فهي تمثل وسيلة باعتبارها لا تهتم بمضمون النص أو المعنى الذي ينقله النص، وإنّما تهتم بعملية الترجمة في مختلف مستوياتها اللغوية كالصوتية والصرفية والنحوية والدلالية والتركيبية، وتسعى هذه الترجمة إلى اكتساب المعرفة اللغوية من أجل إتقان لغة ثانية، كما يُدرس هذا الحقل المعرفي كمقياس مستقل من قبل معلمي اللغات سواء كانت اللغة انكليزية أم إسبانية أم فرنسية أم ألمانية، كما تركز الترجمة التعليمية على وسائل التعبير ولا تركز على لغات الاختصاص، وعليه يمكن القول بأنّها تمثل طريقة لتعلم اللغة والتحكم في الفهم وتجعل اللغة جزءاً لا يتجزأ منها قصد الوصول إلى معرفة اللغة الثانية.

وتقوم الترجمة التعليمية على عدة وظائف نذكر منها: اكتساب اللغة وإتقانها، كما تهتم بالتقويم من أجل التحصيل المعرفي المكتسب، وتهتم أيضاً بالاستيعاب والفهم وتثبيت التراكيب، وتقوم على ترسيخ المعرفة لدى المتعلم الذي هو في حد ذاته المترجم.

2.2 أهداف الترجمة التعليمية:

تسعى الترجمة التعليمية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي:

- الترجمة التعليمية تهدف إلى توظيف اللغات، وذلك بجعل لغة المترجم قوية ومرنة؛
- تركز الترجمة التعليمية على التفكير المنطقي وذلك من خلال تحليل النصوص التعليمية إلى لغة ثانية؛

- تسعى الترجمة التعليمية إلى التعرف على الثقافات الأخرى وتاريخها، وذلك من خلال تنفيذ عملياتها واستراتيجياتها التي تقوم عليها؛

- الترجمة التعليمية تترجم النصوص خارج سياقها.

3. أنواع الترجمة التعليمية:

للترجمة التعليمية ثلاثة أنواع يمكن ذكرها كالآتي (أورتاد، 2003):

1.3 الترجمة التفسيرية:

تعد الترجمة التفسيرية أحد أنواع الترجمة فهي التي يوظف فيها المعلم لغة الدارسين أي اللغة الأم، وذلك بعد ترجمة كلمة أو التعبير عنها؛ غير أنّ هذه الكلمات تكون جديدة بالنسبة إلى المتعلم أو يقوم المتعلم في هذه الترجمة بشرح نقاط الاختلاف بين لغتين أو شرح مستوى من مستويات اللغة كالنحوي مثلاً، حيث يقوم المعلم في هذا النوع من الترجمة بدور المترجم الذي يساعد ويرشد المتعلمين على إدراك وفهم معنى الكلمة أو الجملة أو النص المراد ترجمته ولولا هذا الدور الفعال الذي يلعبه المترجم لبقى المعنى غامضاً، وعليه فالترجمة التعليمية تتطلب أن يكون المترجم ذا كفاءة عالية بالمستوى اللغوي.

2.3 الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية:

تقوم هذه الترجمة على نصوص تعليمية مصطنعة ولا يمكن تشبيهها أو مقارنتها بالنصوص الأصلية الحقيقية؛ حيث يركز هذا النوع من الترجمة على المتعلم وأن يكون على دراية تامة بالمستوى النحوي للغة كما تكون هذه الترجمة مبنية على تمارين وتطبيقات متداخلة في بنية اللغة الأم.

3.3 الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم:

يتطلب هذا النوع من الترجمة أن يكون المعلم على معرفة متقدمة باللغة الأجنبية كما تسعى الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم إلى تعليم اللغة الأجنبية ليلبغ المتعلم المستوى الذي يمكنه من فهم النصوص ومن الترجمة من اللغة الأم وذلك بإتقان اللغة الأجنبية وبالتالي فإن هذه الترجمة تشترط ضرورة الفهم للنصوص التعليمية.

4. تعليم اللغات:

من الحقول المعرفية تتجاذبه عدة تخصصات مختلفة كاللسانيات العامة بكل فروعها، وعلم النفس وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع، ويقصد بتعليم اللغات "طرائق تعليم اللغات وتذليل الصعوبات التي تقف في سبيل المتعلم، وذلك باستعمال الوسائل السمعية البصرية، كما تسعى إلى اكتساب المتعلم المهارات اللغوية المتمثلة في مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، فتعليم اللغات يهتم بدراسة اللغة كبؤرة أساسية فيها باعتبارها ترتبط بالأدب والثقافة فأصبح يطلق عليها بتعليم اللغات إمّا اللغة الأجنبية أو الثانية" (نايف، علي، 1978).

كما يهدف تعليم اللغات إلى البحث عن أنجع الطرق لاكتساب مهارة التواصل باللغة الأجنبية أو اللغة الثانية لأن أهم نشاط في تعليم اللغة يكمن دوره في كيفية التواصل بشكل جيد وهذا ما وضحه الباحث برين في قوله: "إنّ النشاط الأساسي في الفهم هو التواصل وأنجع السبل لتعلم التواصل.

وعليه يمكن القول، إنّ تعليم اللغات يعدّ من الحقول المعرفية التي تسعى إلى التمكن من اكتساب طرق ومناهج تدريس اللغات الأجنبية، كما تعدّ من العلوم المعقدة باعتبارها تعالج نوعين من الترجمة وفي هذا السياق يقول: جيمس هولمس عن نوعين من التعليم في مجال الترجمة "من المهم جدا أن تميز في تعليم الترجمة بين اتجاهين أساسيين يتمثل الأول في أنّ الترجمة وُظفت كأداة لتعليم اللغات الأجنبية واختبار مدى اكتسابها، أمّا الثاني فهو ظاهرة حديثة العهد يكمن في أنّ دروس الترجمة في المعاهد والجامعات هدفه إعداد مترجمين ناجحين ومحترفين، وهذا النوع الأخير يتعلق بتكوين المترجمين، نحتاج فيه الإجابة عن العديد من الأسئلة المتعلقة بطرق التعلم وتصميم المناهج ومن هنا بدأت ملامح الترجمة التعليمية تظهر ملامحها مع تعليم اللغات الأجنبية" (الراجحي، 2007).

وعلى هذا الأساس تظهر العلاقة القائمة بين الترجمة التعليمية وتعليم اللغات لا يمكن الفصل بينهما باعتبار أنّ الترجمة لا يمكن أن تتم إلا من خلال تعلم اللغات الأجنبية التي تسمح بمواكبة التطور وازدهاره في الحقل التعليمي التربوي.

5. استثمار الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات:

تعدُّ الترجمة جزءاً من تعليم اللغات الأجنبية وباعتبار هذه الأخيرة تمثل ثمرة تلاقي علوم المعرفة كعلم التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع عامّة وعلوم اللسان خاصة اللسانيات التي تعدُّ الأب الروحي لتعليمية اللغات لأنَّ الترجمة وسيلة تعليمية تمكن المتعلم من تقديم المعرفة اللغوية ويعتمد هذا النوع من التمارين على الترجمة سواء كانت تفسيرية أم تحريرية وتطبق عليها مستويات لغوية؛ حيث يقوم المعلم على لفت انتباه المتعلمين وتصحيح أخطائهم. فالترجمة التعليمية هنا تعدُّ تمريناً تقوم على ثنائية لغوية وتطبق على نصوص مكتوبة أو شفوية أو على مقاطع أو على جمل قصيرة وطويلة وبهذا تكون الترجمة التعليمية وسيلة من الوسائل التعليمية المستعملة لتحسين وتطوير مستوى المتعلمين من الناحية اللغوية.

وعليه يمكن استثمار الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات بطريقتين تتمثلان في (روجر، 2001):

1- الطريقة الأولى وتتمثل في الطريقة الجماعية في الترجمة وتكون مشافهة؛ حيث تهدف إلى شرح الفوارق اللغوية ما بين اللغتين كتطابق المقابلات المعجمية واختلاف التراكيب النحوية التي يشترط على المتعلمين تعليمها وإتقانها.

2- أمّا الطريقة الثانية فتتمثل في الطريقة الفردية في الترجمة وتكون كتابية وهنا يتمكن المعلم من تقييم أداء المتعلمين مع معرفة مدى نجاحهم وفهمهم في العملية التعليمية.

ومن بين الطرائق التي وجب على المعلم تلقينها للمتعلمين تكون عن طريق (روجر، 2001):

- تقديم الدروس التعليمية باللغة الأم أي لغة المتعلم الأصلية مع توظيف القليل من استعمال اللغة الهدف؛

- التركيز على مهارة الترجمة وعدم الاهتمام بالنطق؛

- الاهتمام بمستويات اللغة سواء من الناحية الصوتية والصرفية والنحوية والتركيبية؛

- الاهتمام بقراءة النصوص المنطوية ضمن البرامج التعليمية؛

- تقديم البنية التعليمية كأنماط جاهزة للتعليم.

وهناك طريقة أخرى لتعلم اللغات وتعدُّ من الطرق المباشرة والحديثة في الحقل التعليمي إذ "تقوم هذه الطريقة على مبدأ التقائية وتكون عن طريق تقديم عبارات وتمثيلها ثم التعبير عنها باللغة الأجنبية، كما تسعى هذه الطريقة إلى توفير المواقف الطبيعية لممارسة اللغة الأجنبية حتى يتمكن المتعلم من التوصل إلى المعرفة مباشرة بعلاقة ثنائية تتمثل في الدال والمدلول.

وهنا يمكن القول بأنَّ هذه الطريقة تجعل المتعلم قادراً على الربط المباشر بين الأشياء ومسمياتها باللغة الأجنبية وتجنب كل التداخلات مع بنيات اللغة الأم؛ حيث يكون المتعلم مطالب بفرض استخدام اللغة الأجنبية كوسيلة تواصل وحيدة في كل المواقف التواصلية التعليمية" (روجر، 2001).

وعلى هذا الأساس نجد الترجمة التعليمية تمثل وسيلة لتعليم لغة، وتمثل أيضا جسر وصل بين اللغات والثقافات فالترجمة لا يمكن أن تتم إلا من خلال حضور تعلم اللغات الأجنبية.

6. أهم النماذج المعتمد في الترجمة التعليمية في ضوء حقل تعليم اللغات:

تستند الترجمة التعليمية على عدة نماذج لها علاقة وطيدة بحقل تعليم اللغات؛ حيث تسعى هذه النماذج إلى تحقيق أهداف ونتائج، ومن بين هذه النماذج نذكر ما يلي (دوريو، 2007):

1.6 النموذج اللساني:

يعدُّ النموذج اللساني أول نموذج تركز عليه الترجمة التعليمية باعتبار أنَّ هذه الأخيرة تمثل حقلًا معرفيًا تلعب فيه اللسانيات الدور الفعال بكل فروعها وخاصة اللسانيات التقابلية لأنَّه تقوم بتطوير الترجمة من الناحية الاستيمولوجية والمنهجية وجعلت هذا النموذج اللساني جزء من الترجمة كعلم قائم بذاته له أسسه ومناهجه ومركزاته التي يقوم عليها.

2.6 نموذج التحليل التقابلي:

يسعى نموذج التحليل التقابلي إلى المقابلة بين نظامين لغويين مختلفين وذلك قصد التعرف على الفروق اللغوية كالصوتية والصرفية والنحوية والدلالية بينهما، كما يهدف هذا النموذج إلى حل المشاكل التعليمية والعملية التي تظهر عند التقاء اللغات مع بعضها البعض ومثال ذلك تعليم اللغة الأجنبية التي تعتمد على اللغة الأم؛ حيث تؤثر في معظم اللغات الأجنبية فينتج عن ذلك مشكلات وصعوبات يتلقاها المتعلم وهنا يظهر مصطلح التقابل بمقاربة نظامين لغويين مختلفين وتسهم الترجمة في هذا النقل اللغوي عن طريق نقل اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية أو العكس باعتبارها تمثل الوسيلة الوحيدة لمعرفة صعوبات العملية التعليمية، وفي هذا الصدد نجد الباحث تشارلز فريز يقول في ذلك: "إنَّ صعوبة تعلم اللغة الأجنبية بالنسبة إلى المتعلم تنشأ عنها المقارنة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية التي تواجه إعداد المواد لأن أكثر المواد فعالية هي تلك تعد على وصف لعلم اللغة المراد تعلمها مع وصف موازنتها في اللغة الأم بالنسبة إلى متعلمها".

3.6 النموذج التأويلي:

يعدُّ نموذج التأويل أو كما هو معروف بنموذج المعنى من أكثر النماذج التي تعتمد عليها الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات؛ حيث ظهرت بعد النظرية اللسانية وكان لها اهتمامها الخاص بعلم الترجمة خاصة الترجمة الفورية والتحريرية باعتبارهما يمثلان شكلين مختلفين غير أنهما يهتمان بنقل مضمون الرسالة، لأنَّ النظرية الناتجة عن التجربة في الشكل الواحد جديرة أن تطبق في كليهما، فالترجمة عند أصحاب النموذج التأويلي لا تتم إلا من خلال التواصل وتتجسد إلا من خلال الملفوظ الذي يضيف إليه السياق ما يحمله من العناصر الشفهية المعروفة بالمكونات المعرفية والتي تشكل جزءًا لا يتجزأ من الرسالة المراد ترجمتها.

4.6 النموذج الوظيفي:

يعتمد النموذج الوظيفي على مجموعة من النظريات التي كان لها الدور الفعال نذكر منها النظرية البراغماتية ونظرية الملفوظات ونظرية التواصل بفضل تفاعل هذه النظريات في حقل الترجمة، كان للنموذج الوظيفي دور هام في الترجمة التعليمية؛ حيث اعتمد هذا النموذج على الجانب التطبيقي وذلك من خلال تركيزها على العلاقة الوظيفية الموجودة بين نصوص المصدر والنصوص المستهدفة أي بين اللغة الأصل والهدف كما اهتمت أيضا بالشكل والوظيفة التواصلية الخاصة دائما بالنص المصدر أي النص المترجم لنا، وعلى هذا الأساس يكون النموذج الوظيفي قد انتقل من الترجمة التعليمية إلى تعليمية اللغات خاصة اللغة الأجنبية، وهنا يمكن القول بأن الترجمة التعليمية مثلت نشاطاً يستند على مناهج تطبيقية في مجال تعليم اللغات.

1. خاتمة:

في ختام ورقتي البحثية الموسومة بفعالية استثمار الترجمة التعليمية في حقل تعليم اللغات يمكن القول، إن الترجمة التعليمية تعدّ وسيلة مهمة في حقل تعليم اللغات وباعتبار هذه الأخيرة تمثل ثمرة تلاقي علوم معرفية مختلفة أدت إلى استقلاليتها وأصبح علماً قائماً بذاته وتوظيف هذا العلم في الترجمة له جذوره القديمة غير أنه استحدث بظهور مناهج تعليمية والتطور التكنولوجي الذي كان له الأثر الكبير في الحقل التعليمي، وبهذا يمكن أن نستخلص أنه لا يمكن الفصل بين الترجمة التعليمية وحقل تعليم اللغات لأنهما عنصران يكملان بعضهما البعض وذلك باعتبار أن الترجمة بحاجة ماسة إلى نقل لغتين مختلفتين لمتعلم اللغات.

وعلى هذا الأساس فإننا من خلال هذه الورقة البحثية نستخلص مجموعة من النقاط وهي:

- الترجمة التعليمية تقتضي أن يكون المتعلم ضليعا باللغة المترجم منها واللغة المترجم إليها، كما يجب أن تكون له خلفية فكرية وثقافية ودينية واجتماعية باللغة التي يستمدّها منها؛
- الترجمة تحتاج إلى أن يكون المتعلم متمكنا من اللغة الأم؛
- الترجمة التعليمية تعزز الفهم والاستيعاب وذلك بالممارسة التعليمية؛
- الترجمة التعليمية مرتبطة بالتمارين في حقل تدريس اللغات، كما تمكن المتعلم من امتلاك القدرة الكافية للممارسة الفعلية للغة ومستوياتها المعرفية المختلفة؛
- الترجمة التعليمية تهتم بالمهارات اللغوية الأربع المتمثلة في مهارة الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة؛ حيث توظفها في الحقل التعليمي بطرق ناجعة؛
- الترجمة التعليمية توظف الكفاءة التواصلية باعتبار أن العملية التعليمية تحتاج إلى معلم ومتعلم ومادة تعليمية، ويكون التواصل جسراً بينهما.

6. قائمة المراجع:

1. محمد الديداوي: "مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة"، بيروت - لبنان، المركز الثقافي للكتاب، الطبعة الأولى، 2007، ص 69.
2. محمد عنان: "الترجمة الأدبية بين التنظير والتطبيق"، مصر، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، 1997، ص 07.
3. كحيل سعيدة: "تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية"، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2009، ص 54.
4. كريستين دوريو: "أسس الترجمة التقنية"، ترجمة: هدى مقنص، بيروت - لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2007، 134.
5. ألبير أومبارو أورناد: "الترجمة وعملياتها مدخل إلى علم الترجمة"، ترجمة: علي إبراهيم المونفي، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ص 76.
6. خريف نايف، حجاج علي: "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، الكويت، عالم المعرفة، 1987، ص 100.
7. عبدة الراجعي: "علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية"، الإسكندرية، دار المعرفة، 2007، ص 39.
8. وبيل روجر: "الترجمة وعملياتها النظرية والتطبيق"، ترجمة: محي الدين حميدي، الرياض، للنشر والتوزيع، 2001، ص 221.
9. هوامش:
10. محمد الديداوي: "مفاهيم الترجمة، المنظور التعريبي لنقل المعرفة"، بيروت - لبنان، المركز الثقافي للكتاب، الطبعة الأولى، 2007، ص 69.
11. محمد عنان: "الترجمة الأدبية بين التنظير والتطبيق"، مصر، مكتبة لبنان للنشر والتوزيع، 1997، ص 07.
12. المرجع نفسه: ص 08.
13. كحيل سعيدة: "تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية"، الأردن، عالم الكتب الحديث، 2009، ص 54.
14. كريستين دوريو: "أسس الترجمة التقنية"، ترجمة: هدى مقنص، بيروت - لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2007، 134.

15. ألبير أومبارو أورتاد: "الترجمة وعملياتها مدخل إلى علم الترجمة"، ترجمة: علي إبراهيم المونفي، القاهرة، المركز القومي للترجمة، ص 76.
16. خريف نايف، حجاج علي: "اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها"، الكويت، عالم المعرفة، 1987، ص 100.
17. عبدة الراجحي: "علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية"، الإسكندرية، دار المعرفة، 2007، ص 39.
18. وبيل روجر: "الترجمة وعملياتها النظرية والتطبيق"، ترجمة: محي الدين حميدي، الرياض، للنشر والتوزيع، 2001، ص 221.
19. المرجع نفسه: ص 222.
20. المرجع نفسه: ص 223.
21. كريستين دوريو: "أسس الترجمة التقنية"، ترجمة: هدى مقنص، بيروت – لبنان، المنظمة العربية للترجمة، 2007، ص 165.

The Efficiency of Translation in Online Teaching of Foreign Languages: Case Study: The Challenges faced at Jijel University

Said Boukrous *

University of Algiers 2 Abu al-Qasim Saadallah, Algeria.

said.boukrous@univ-alger2.dz

Wafa Bedjaoui

Laboratory for the Translation of Historical Documents, Institute of Translation, University of Algiers 2, Abu al-Qasim Saadallah, Algeria

Wafa.bedjaoui@univ-alger2.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-008

Received: 05/10/2022

Accepted: 14/04/2022

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :

Boukrous,S. (2023).

Bedjaoui,W. (2023).

The Efficiency of Translation in Online
Teaching of Foreign Languages:
Case Study: The Challenges faced at
Jijel University
Maalim
I(1), 109-127

Abstract:

The study aims to highlight the role of translation in foreign language acquisition to the language's student in the light of online teaching, by highlighting through this study, the most important difficulties, and then positive points to teach it via online teaching. The study found that the module of translation in languages departments is considered important and significant; it contributes to know and identify the differences between languages through comparing the two systems at the language version and structure level, The study also concludes through exploring the reality of teaching translation via E-learning to determine its relevance that it exists many difficulties, most notably that: low standard training with student in computer applications use about this mode of education, in addition to the inerrability of evaluations and online exams operations.

Keywords: Translation; didactics; Foreign Languages; Online; Teaching Method.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



فاعلية الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية وتحديات التعليم عن بعد، جامعة جيجل أنموذجا

أ. سعيد بوكروس

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

أ.د وفاء بجاوي

مخبر ترجمة الوثائق التاريخية، معهد الترجمة، جامعة الجزائر 2، أبو القاسم سعد الله، الجزائر

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى إبراز دور الترجمة في اكتساب اللغة الأجنبية لدى طالب اللغات في ضوء التعليم عن بعد، وذلك بإبراز الدور المهم الذي يلعبه مقياس الترجمة من جهة، وتعليمها عن بعد من جهة أخرى، وتوصلت الدراسة إلى أن مقياس الترجمة في قسم اللغات يعد جوهريا، إذ يساهم في التعرف على الاختلاف بين لغتين مختلفتين عن طريق المقارنة بينهما على مستوى الصيغ و التراكيب، مما يعزز رصيد الطالب اللغوي في اكتساب اللغتين، كما توصلت الدراسة من خلال استكشاف واقع التعليم عن بعد لمقياس الترجمة ومدى نجاعته، إلى أنه توجد عدة عوائق أهمها: ضعف تدريب الطالب على استعمال تطبيقات وبرامج هذا النمط من التعليم، وعدم توفره على الأجهزة اللازمة، بالإضافة إلى عدم مصداقية عمليات التقييم والاختبارات عن بعد في مقياس الترجمة.

كلمات مفتاحية: الترجمة؛ التعليمية؛ اللغة الأجنبية؛ التعليم عن بعد؛ طريقة تدريس.

1. مقدمة: تستخدم الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، عن طريق تنمية مهارات التحليل والتحويل والتحرير؛ بمعنى تمكن الطالب من فهم النص في اللغة المصدر بتحليله من جهة، والتمكن من إعادة التعبير في اللغة الهدف من جهة أخرى؛ أي إعادة الصياغة انطلاقا من لغة أجنبية أو العكس، غير أن برامج الترجمة في التدريس تختلف باختلاف التخصصات والمدارس في الجامعات ومعاهد اللغات الأجنبية. فإن افتراضنا أن عملية تدريس الترجمة تختلف عن غيرها من التخصصات جزئيا كونها ترتبط بآلية التدريب وليس التلقين؛ بمعنى أنها لا تهدف إلى نقل معارف بقدر ما تهدف إلى نقل مهارات وكفاءات، فالترجمة ولو تعددت تعاريفها ومفاهيمها، إلا أنه لا يختلف اثنان على أنها فعل تواصل واتخاذ قرار ثم النقل من لغة إلى أخرى.

وتستخدم الترجمة لعدة أهداف، بالرغم من أن هدفها الرئيس هو نقل المعنى من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، لكنه يمكن أن تكون الترجمة وسيلة في نطاق تعليم اللغات الأجنبية أو بما يسمى "الترجمة التعليمية"، وقد كانت لها مكانة في مناهج تعليم اللغات عبر التاريخ، وعلى وجه الخصوص في العصور الوسطى حيث تم استخدام الترجمة لنقل النحو والقواعد بهدف تلقين اللغة اللاتينية انطلاقا من العامية وهذا بالاعتماد على تمارين النقل من وإلى اللغة المصدر، وانتشرت هذه الممارسة خلال عصر النهضة عندما كانت تعتمد محادثات ورسائل ثنائية اللغة وخاصة لتعلم اللغة الفرنسية في انكلترا. كما كانت لهذه الطريقة

تعثرات عديدة، وبالخصوص عند ظهور مناهج استبعاد اللغة الأم في عملية تدريس اللغة الأجنبية، لكنه ثمة اليوم اتفاق على أن القطيعة مع اللغة الأم لم توجد مهما كانت الطريقة التربوية التعليمية المستعملة، وقد عادت بالبروز بشكل واضح في مناهج تعليم اللغات في أكبر وأرقى المنظومات التعليمية في عصرنا الحالي لما برهنت على نتائج جد ملموسة عند الطلبة في اكتساب اللغة الأجنبية.

مما لا شك فيه أن تدريس الترجمة وكباقي مواد التدريس قد اتبع نمط التعليم عن بعد في مختلف المؤسسات الجامعية في ظل جائحة كورونا التي شهدتها العالم مؤخرًا. ولهذا سنحاول الكشف عن الدور الذي يلعبه مقياس الترجمة لدى طالب اللغات الأجنبية من جهة، وما مدى نجاعة تدريس الترجمة عن بعد من جهة أخرى.

وعليه، تضمنت عينة دراستنا 200 طالبا بقسم اللغة والأدب الفرنسي بجامعة جيجل الذين يتلقون مقياس الترجمة باعتمادنا على دراسة حالة، وتكمن أهمية الدراسة في الكشف عن معوقات التعليم عن بعد كونه اعتمد في معظم مؤسسات التعليم العالي في ظل الجائحة بهدف اقتراح حلول، أما الدوافع التي أدت بنا للقيام بالدراسة فهي العوائق التي لمسناها من خلال تجربتنا في التدريس وفق نمط التعليم البعد. ومن أجل ذلك، يستوجب الإجابة في هذه الدراسة عمّا يلي: ما الدور الذي تقدمه الترجمة التعليمية في مسعى تعليم اللغات؟ وما مدى فعالية تعليم الترجمة عن بعد؟

2. تحديد المفاهيم:

إنه لمن الأنسب، قبل أن نبدأ حديثنا عن دور الترجمة في تعليمية اللغة الأجنبية، أن نتوقف مليا، أمام المفاهيم التالية: التعليمية، تعليمية الترجمة، الترجمة البيداغوجية، أشكال الترجمة التعليمية.

1.2 مفهوم التعليمية:

أ) لغة:

ترجع الأصول اللغوية للتعليمية إلى الكلمة الأجنبية ديداكتيك (Didactique) المشتقة من اللغة اليونانية (Diductions) المأخوذ من الأصل (Didaskein) الدال على التعلم (Apprentissage) والتكوين وكانت تطلق على ضرب من الشعر وهو أشبه بالمنظومات الشعرية أو الشعر التعليمي الذي كان يهدف إلى تسهيل التعلم عن طريق حفظ المعلومات المنظومة شعرا (Hachette, 1992)، وفي قاموس (Larousse) وردت بمعنى "نظرية ومنهج للتعليم." (Larousse, 2001)، وقد عرفت التعليمية لدى الباحثين منذ ثلاثمائة وخمسين سنة بعد صدور كتاب "التعليمية الكبرى" لـ "كومنيوس" Comenius حيث عرفها بأنها: "فن التعليم." (Rosier, 2002).

ب) اصطلاحات:

يبدو أن المعنى الاصطلاحي للتعليمية في العصر الحديث قد تطور وتغير، فلم يعد يدل على نظم المتون، كما جاءت بها المفاهيم السالفة الذكر، بل أضحت علما قائما يحمل موضوعًا ومنهجًا كباقي العلوم تعمل على وضع قوانين لمظاهر عملية التعليم والتعلم ثم تحليلها ومراقبتها وتقديم المقررات والبرامج ومراقبة

وتتبع السير الحسن لها، إذ يعرفها "آلير" (Allaire) و"مارتين وند" (Martinand) بأنها: "وجهة نظر لتعليم مترابط مع النظريات، المعرفة، العلوم التحضيرية (تحضير المحتوى) وأنها ترتبط بإعادة البناء من أجل الحصول على معرفة تحليلية تحويلية." (Allaire & Martinand, 1993)

وعليه؛ فإن هدف التعليمية بالنسبة إليهما هو دراسة المهارات في التحليل والتحويل، أي تلك التي يمكن المعلم من نقلها إلى التلاميذ (تحويلية) والتي يمكن للتلاميذ تحليلها واستيعابها (تحليلية)، بعبارة أخرى فالتعليمية حسيهما تهدف إلى تحليل عملية الحصول على المعرفة من عدمه، وإجادة أدائها، قصد اكتشاف العوائق التي قد تلمس، وتحديد طبيعتها وأطرافها وذلك من خلال دراستها للأهداف والمحتويات وطرق التدريس عبر المثلث الديداكتيكي في العناصر الفاعلة الثلاثة (المعلم، التلميذ، المعرفة).

كما عرفها "أستولفي" (J-Astolfi) بقوله: "تعليمية العلوم هي حقل الأبحاث المتطورة التي تناقش خط (سلسلة) الأعمال المعمقة الخاصة بأهداف التعليم العلمية، تطوير المناهج، تحسين شروط التعلم من أجل تلاميذ مواكبين لنموهم الفكري، وتقدم أيضا مثل عنصر تركيبى متنام أولي ومستمر للمعلمين. (Astolfi, 2008) فالتعليمية بذلك، هي كل متكامل يشمل الأطراف الثلاثة لعملية التعلم: المعلم والتلميذ والمحتوى، متفاعلة في ذلك مع الأهداف المخطط لها.

ويعرفها "محمد الدريج" من جهته في كتابه "مدخل إلى علم التدريس" بقوله: "الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم، التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي أم على المستوى الوجداني أو على المستوى الحسي الحركي." (الدريج، 2003).

إن هذا المفهوم الجديد لمصطلح التعليمية (الديداكتيك) أدى إلى عدها نظاما من الأحكام والأساليب المتداخلة والمتفاعلة، تعنى بتحليل الظواهر والمشكلات التي تخص عملية التعليم والتعلم، فهي بذلك أسلوب بحث في التفاعل الحاصل بين الأقطاب الثلاثة (المعلم والتلميذ والمعرفة) ومنه؛ فإن موضوعها الأساسي هو دراسة الشروط اللازم توفرها في الوضعيات التعليمية-التعليمية دراسة علمية.

ويعرفها الدكتور محمد تنقب في مجلة معالم، بأنها "مجموعة من المواقف والسلوكات المخطط لها والمدعمة بالطرق والوسائل والأساليب والتي يقوم بها المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف وغايات منشودة يرجى تحقيقها سواء على المستوى العقلي أم الحسي للمتعلم." (تنقب، 2022).

2.2 تعليمية الترجمة:

يبدو أنه من الصعب دراسة موضوع تعليمية الترجمة بمعزل عن تعليمية اللغات، باعتبارها فرعا من فروعها، فدروس الترجمة لها قرابة قوية مع دروس اللغة وتعلم الترجمة في الفصل الدراسي يركز أساسا على علاقة مستمرة بممارسة اللغة. وعلى هذا الأساس لا يمكن لأستاذ الترجمة أن يكون بمنأى عن اللغة ومناهج تعليمها، ثم إن الممارسة الميدانية في ترجمة النصوص تحيل إلى نتيجة وهي أن ترجمة المعنى مثلا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال مقارنة لسانية داخلية وخارجية. والملاحظ أنه من خلال التفاعل بين

النظريات والمعارف اللغوية وممارسة الترجمة ينشأ من فعل ديداكتيكي ناجح، يظهر هذا الأمر بالذات في بناء التمارين التجريبية التي تستفيد من تمارين تعليمية اللغات. (كحيل، 2007).

يمكن القول إذا بأن تعليمية الترجمة هي تعليم عملية النقل اللغوي والمعنوي لجمهور من التلاميذ أو الطلبة، أما مكوناتها فهي:

تعليمية مادة دراسية وتتعلق بكل ما يجب على الأساتذة معرفته عن العلم المدرس، وبالنسبة إلى تدريس مادة مثل الترجمة فإن المطلوب هو معرفة ماذا ندرس: أي ماهية المواد المقترنة بتدريس الترجمة وماهية المحتوى التدريسي، "فتعليمية الترجمة تكتسب الجانب العلمي الدقيق إذ تأسست على أساس تعليمي" (كحيل، 2007)

3.2 المنهج والطريقة:

تنشغل تعليمية الترجمة في هذا المستوى بالإجابة عن السؤال: كيف ندرس؟ (أي المناهج والطرائق). والمقصود بذلك، الاستفادة من العلوم الأخرى، ففي عملية تقويم الطلبة يمكن مثلا أن نستعين بطرائق التقويم في علم النفس واللسانيات...

تحديد الأهداف التي تبنى عادة على ثلاثة أركان:

- التحضير المسبق للدرس؛

- تسطير الأهداف داخل قاعة التدريس؛

- الترابط بين الاختبار ونوعية التعليم والتقويم.

أما عن تحديد الأهداف فهي مسألة أساسية لأنها تعمل على:

- تحصيل كفاءة في مجال التواصل الكتابي الشفوي؛

- تلقين مهارات النقل اللغوي والمعنوي في مجالات مختلفة؛

- اكتساب مبادئ الترجمة المهنية في مجالات تخصصية محددة.

ويرى بعض الدارسين أنه من الضروري اعتماد الأهداف في عملية التدريس لما لها من إيجابيات تنظيمية وتوجيهية لكل فعاليات ومكونات العملية التعليمية، ولذلك لا يمكن أن يكون درس الترجمة نشاطا بين الدروس الأخرى لاسيما إذا علمنا تعقيد عملية الترجمة وتشابك سيرورتها المعرفية ونشاطها المتأرجح بين لغتين مختلفتين ومن ثم بين حضارتين وثقافتين مختلفتين. إن أهمية تحديد الأهداف داخل الترجمة تتجلى أساسا في نقل الطالب إلى وضعية منهجية واضحة تخول له التقدم بأمان.

3. تدريس الترجمة:

1.3 المقصود بتدريس الترجمة:

يعرف أحمد جوهري تدريس الترجمة على أنها "تلك الخطوات التعليمية والتعلمية التي تحدث داخل درس الترجمة والتي تخضع لأهداف إجرائية معينة، وتمكن من تسهيل سير التواصل التعليمي والتربوي بين المدرس والتلميذ". (جوهري، 1995).

وتؤكد سعيدة كحيل على استحالة تعليم الترجمة إلا من خلال تعليمية اللغات، نظرا لعلاقة الاتصال بينهما واستحالة عزلهما ماداما فرعين مكملين ولأنه لا وجود لطريقة خاصة ومثالية وخالية من العيوب التي تناسب جميع الأهداف وجميع الطلاب وجميع المعلمين ولأن طرق التدريس تتعدد، وجب إذا الأخذ بمحاسن كل طريقة والجمع بين مزاياها، بحيث يكمل بعضها البعض الآخر، لاستغلالها في درس الترجمة للطلاب. (كحيل، 2007). ولذلك فمن المنطقي التفريق بين الترجمة التعليمية والترجمة المهنية لأنهما مظهران يجتمعان في "النشاط الترجمي" ويختلفان في ظروف الإجراء وفي الشكل والأهداف والغايات، فالترجمة التعليمية غالبا ما تشبه بالترجمة "الحرفية" أو "الجامعية"، أو "الأكاديمية"، كما أن لها طرقاً متنوعة ويمكنها أن تقوم بوظائف عدة.

2.3 طريقة النحو والترجمة:

هي من أقدم الطرق التي استخدمت في تعليم اللغات الأجنبية والتي مازالت تستخدم إلى اليوم في العديد من البلدان، بحيث تهدف إلى تعليم قواعد اللغات الأجنبية وذلك بجعل التلاميذ يحفظونها، وتعليم اللغة يعتمد على الترجمة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية، وتعمل على تنمية القراءة والكتابة باللغة الأجنبية. وتتوقف هذه الطريقة على نوعين من التمارين بالانطلاق من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم والعكس صحيح، في شكل تمرين الانتقال من لغة أخرى إلى اللغة الأم (version)، وبذلك فاللغة الأجنبية هي اللغة المصدر واللغة الأم هي الهدف، ويعتبرها البعض وسيلة لاختبار مدى الفهم في اللغة الأجنبية والتعبير في اللغة الأم، إذ لا يكفي فهم النص في اللغة وحده كما أنه ليس بغاية التمرين لكن الصعوبة تكمن في التعبير عما فهمه الطالب بأسلوب صحيح، (براون، 1994)، تمرين الانتقال من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية (theme) بحيث تكون اللغة الأم هي اللغة المصدر واللغة الأجنبية هي اللغة الهدف ويهدف هذا التمرين إلى التعرف على مدى التركيب السليم للجمل في اللغة الأجنبية لأن الطالب يعتمد من خلالها على الكتابة بلغة غير لغته الأم (version) اللغة الأجنبية وهي من أصعب التمارين حيث يصعب فيها الوصول إلى درجة المتحدث بها. فطريقة النحو والترجمة هذه تمكن الطالب من اللغتين وتعوده على الترجمة ما دامت عبارة عن تمارين ذهاب وإياب بين اللغتين، فلها أهمية كبيرة وتلعب دورا هاما في إكساب المتعلم المعارف والمهارات التي تؤهله لممارسة مهنته باحترافية، فحسب "جون دوليل" (J. DELISLE) فإن التمارين يمكن استغلالها في التدريس لأنها تساعد الطالب على:

- استيعاب اللغة الأساسية للتدرب على تقنيات الترجمة؛

- اكتساب طريقة عمل جيدة؛

- تحليل مسار الترجمة الذي يسعى إلى تأويل الفهم؛

- فصل اللغات عن بعضها البعض وذلك من أجل تجنب كل شكل من أشكال التداخل. (J.DELISLE)

أما بالنسبة لهونغ ودونكان (Hongh et Duncan) فإذا كانت التمارين من جهة تساعد الطالب على الفهم والتحليل المنطقي وإدراك المقاطع الناقصة لأنها لا تستند إلى نفس أجزاء الجملة فإنها تحد أيضا من خطر المحاكاة وتجنبه الوقوع في الأخطاء النحوية في اللغة المنقول إليها. (Hongh et Duncan).

... "L'exercice se justifie donc doublement: il amène à repérer des ellipses qui risquent d'être mal perçues parce qu'elles ne portent pas sur les mêmes segments de phrases dans les deux langues et de ce fait il aide à la compréhension. Par ailleurs il permet au traducteur de partir d'une structure profonde bien dégagée et limite le risque de calque et donc d'erreurs dans la syntaxe de la langue cible." (Delisle, Jahnke, & Lore, 1998).

إلا أن طريقة النحو والترجمة هذه لا تخلو من العيوب، وقد انتقدت لأنها:

- تعتمد على تعليم المفردات بتقنية الحفظ بمعزل عن السياق؛

- اختيار النص في حد ذاته يفتقد لقاعدة التدرج في عرض الصعوبة حيث تنتقى النصوص الصعبة والأدبية الكلاسيكية؛

- لا يراعى التعبير الشفوي والمناقشة الممهدة للدروس؛

- تعتمد التمارين على ترجمة جمل غير متناسقة من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف؛

- لا يهتم بمحتوى النصوص ويتم التركيز على التحليل النحوي، إلى جانب تعليم اللغة الأجنبية مقارنة بتعليم اللغة الأم يعتمد على حفظ قوائم من المفردات والقواعد النحوية دون ربطها بالسياق.

وبعدما لم تعد هذه الطريقة تلقى رواجاً بدأت طرق حديثة منذ مطلع القرن المنصرم تأخذ أشكالا ومكانة مهمة في تعليمية اللغات منها الطريقة المباشرة، السمعية البصرية...

3.3 الطرق الحديثة:

أ/ الطريقة المباشرة: تهتم بالجانب الشفهي للغة، على عكس طريقة النحو والترجمة التي تكتفي بتدريس الطالب قوالب اللغة و تراكيبها و تستخدم أسلوب الحفظ والتخزين فيتعلم التلميذ اللغة الأجنبية بنفس طريقة تعلمه للغة الأم (التعليم عن طريق التمثيل و الحركة)، تتصف هذه الطريقة بالتلقائية فمن خلالها يتوصل الطالب إلى معرفة مباشرة بين الدال والمدلول، أي تلقي المعلومات والتعبير عنها في اللغة الأجنبية

دون الرجوع إلى اللغة الأم، فيجد الأستاذ و الطالب نفسيهما مجبرين على عدم اللجوء إلى اللغة الأم أثناء الشرح و عند محاولة إدراك المعنى المقصود.

ب/ الطريقة السمعية الشفوية: ظهرت في الستينات، هي عملية آلية يكسب من خلالها الطالب عادات لغوية وردود فعل كلامية معتمدا على التكرار، وتلجأ إلى استخدام وسائل متعددة ومتنوعة لتعليم اللغة إذ تسعى إلى تعويد الطلاب على الممارسة الصحيحة للغة وعلى النطق الصحيح للأصوات.

ج/ الطريقة السمعية البصرية: تستعمل وسائل سمعية بصرية تصاحب المفردات الأجنبية كالصور أو الأفلام والتي تساعد على الربط بين الدال والمدلول باللغة الأجنبية (الدال، النص المسموع، المدلول والصورة) وطريقة تعليمية اللغات هذه، سمحت باستغلال نفس الوسائل التعليمية كالمسجل الصوتي للنصوص وجهاز الفيديو والانترنت في الترجمة.

د/ الطريقة التواصلية: هدف هذه الطريقة النهائي إكساب الدارس القدرة على استخدام اللغة الأجنبية كوسيلة اتصال لتحقيق أغراضه المختلفة بحيث لا ينظر إليها على أنها مجموعة من القوالب والتركيب وإنما وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة كالطلب والترجي...، وتعتمد على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة، تبادل المعلومات، الأفكار، تسجيل المعلومات واستعادتها. وتستخدم المهارات لحل المشكلات، المناقشة والمشاركة...

مما سبق يتضح لنا أن حسن استغلال هذه الطرق في تدريس الترجمة يعتبر بدون شك خطة جيدة من خلالها يمكن تكوين مترجمين أكفاء متمكنين من اللغات وقادرين على التفكير السليم والمنطقي.

4. علاقة الترجمة باكتساب اللغات:

تستخدم الترجمة في تعليم اللغات عموما كطريقة ووسيلة لاكتساب اللغة الأجنبية سواء في المنظومة الجامعية بكليات وأقسام اللغات، كما تستخدم كذلك في المنظومة التربوية التعليمية، وخاصة الثانوية منها، إذ يتم الرجوع إلى الترجمة التعليمية أو البيداغوجية بالاعتماد على التعريب والتعجيم (Thème et version).

1.4 الترجمة البيداغوجية:

إن الترجمة البيداغوجية بالنسبة لكرستين دوريو (Christine Durieux) جزء من مجال تعليم اللغات الأجنبية وإتقانها، وغالبا ما تستعمل اللغة الأم لإنجاز ذلك، وبالتالي تصبح الترجمة وسيلة تعليمية تمكن المعلم من تقديم المعرفة اللغوية للمتعلم ويعتمد هذا النوع من التمارين على الترجمة الجماعية الشفوية أو على الترجمة التحريرية الفردية، حيث يقوم المعلم بلفت انتباه المتعلمين إلى المعجمية والتركيب النحوية الصحيحة، ويمكن للمعلم من خلال تصحيح أخطاء الطلبة وتقديم مستواهم من الحكم على الطريقة البيداغوجية التي يتبعها بالنجاح أو الفشل. (DURIEUX, 1988).

ويعرف لادميرال (J.R. LADMIRAL) الترجمة البيداغوجية كما يلي:

"La traduction pédagogique est seulement un test de performance sensé fonctionner comme un test de compétence (compétence-cible et compétence-source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste." (LADMIRAL, 1979)

أي أن الترجمة البيداغوجية ما هي إلا اختبار أداء يعمل كاختبار كفاءة سواء كانت كفاءة-هدف أم كفاءة-مصدر وهي مدمجة بمجموعة بيداغوجية بشكل أوسع.
يبدو أن هذا النوع من الترجمة يتعاكس تماما مع الترجمة الاحترافية لأنها تعتبر وسيلة تعليمية فقط، كما كتبت لافو إليزابيث (LAVAUULT):

"L'objectif de la traduction pédagogique est essentiellement didactique La traduction n'est alors plus une fin mais n'est qu'un moyen dans la mesure où ce qui importe ce n'est pas le message, le sens que le texte véhicule mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de langue, perfectionnement, contrôle de la compréhension de la solidité des acquis de la fixation des stucateurs..." (LAVAUULT, 1985)

"إن الهدف من الترجمة البيداغوجية هو هدف تعليمي أساسا، وبالتالي تغدو الترجمة وسيلة بدلا من أن تكون غاية، هذا لأن الأهم هنا ليس الرسالة، ولا المعنى الذي يحمله النص إنما هو فعل الترجمة ووظائفه المختلفة: اكتساب اللغة وإتقانها والتحقق من الفهم ومن تماسك المكتسبات التركيبية"
تبرر لافو (LAVAUULT) استعمال الترجمة البيداغوجية معتمدة على خبرتها في تدريس اللغة الانكليزية، فلا يكمن توقع شيء آخر عدا الترجمة الحرفية التي تتواجد على مستويين اثنين سواء في الكلمات أم الجمل والتي تخضع للزيادة أو الحذف، ففي الواقع، كلما كان السياق غامضا، تشبث المتعلم بالكلمات واعتمد بذلك الترجمة على الحرفية، فالمدرس نفسه يعتمد على الترجمة الحرفية للتحقق من المعارف اللغوية للدارس.

يبدو جليا أن الترجمة البيداغوجية عبارة عن تمرين يركز على الثنائية اللغوية والمقابلات المعجمية الجاهزة مسبقا، كما أنها تطبق في معظم الأحيان على نصوص مفبركة أو مقاطع نصوص يتم اختيارها لتخدم هذا النوع من التمارين كان كتابيا أو شفويا أو كان يعتمد على جمل معزولة ومركبة في نصوص مختلفة، أو على مقاطع من نصوص مأخوذة من مناشير مختلفة، ومنه فوظيفتها لا تتغير؛ بمعنى آخر تكون الترجمة البيداغوجية غاية ووسيلة من بين الوسائل التعليمية الأخرى المستعملة في تحسين مستوى الطلبة اللغوي.

ولذلك فمن المنطقي التفريق بين الترجمة التعليمية والترجمة المهنية لأنهما مظهران يجتمعان في "النشاط الترجمي" ويختلفان في ظروف الإجراء وفي الشكل والأهداف والغايات، فالترجمة المهنية هدفها

تواصل، أما الترجمة التعليمية غالبا ما تشبه بالترجمة "الحرفية"، أو "الجامعية"، أو "الأكاديمية"، هدفها في الأساس تربيوي تعليمي، كما أن لها طرقا متنوعة ويمكنها أن تقوم بوظائف عدة.

2.4 الترجمة التعليمية (البيداغوجية):

عكس الترجمة الاحترافية والمناهج التي تعتمد لتكوين المترجمين، يمكننا أن نفرق بين شكلين رئيسيين للترجمة التعليمية بهدف اكتساب اللغة الأجنبية وهما:

1.2.4 الترجمة الإيضاحية:

وهي استعمال اللغة الأم لتوضيح الصعوبات النحوية الجديدة في اللغة الأجنبية أو للتعليق عليها، أو الحاجة إلى ترجمة كلمة أو تعبير، وفي الحالتين الأمر لا يتعلق بترجمة النصوص أو تمارين ترجمة، وإنما على مستوى عناصر معجمية ولغوية مستخرجة من سياق ما، الهدف منها توصيل معنى ويكون في معظم الأحيان ترجمة حرفية أو ترجمة كلمة بكلمة. فالترجمة الإيضاحية لها قيمة تربوية تعليمية لأنها تخدم تعليم اللغة.

2.2.4 تمارين الترجمة:

عند النقل أو الترجمة من اللغة الأم و إليها، يأخذ طالب الترجمة وضعية المترجم، الهدف من هذا التمرين هو برهنة التلميذ على كفاءة لغوية جديدة، فالهدف من هذه الترجمة ليس نقلا للمعنى وإنما على المستوى اللغوي و النفسي بإبراز قدرة التحكم في اللغة من جهة، والجهد المبذول و الرغبة في إتقان العمل من جهة أخرى، وكذلك بالاعتماد على التعليمية المقارنة، "والمقصود بها مقارنة تعليم مختلف المواد التعليمية بالمادة المدرسة، وبذلك يمكن الاستفادة من خلالها بمقارنة تعليم الترجمة مع تعليم اللغات الأجنبية" (بوكروخ، 2018)

فالتلميذ لا يترجم لقارئ لا يجيد اللغة، وإنما لأستاذ يعرف معنى النص باللغة الأجنبية مسبقا، فيكون بذلك في وضعية التقييم، ومن ذلك تترسخ هذه التمارين في كل تجربة تعليمية مما يساعد التلميذ على اكتساب كفاءات لغوية، والتعرف بشكل كبير على بنيات، تراكيب ومفردات اللغة الأجنبية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن وظائف الترجمة تتعدد، فيجب التفريق أولا بين الترجمة المهنية والترجمة التعليمية من جهة، وبين مناهج تدريس الترجمة لتكوين المترجمين ومناهج تدريس الترجمة كوسيلة لتعليم اللغات (والتي هي موضوع دراستنا) من جهة أخرى، ودون أن ندعو بأن يصبح درس اللغة درسا في الترجمة، لكن المساعدة التي تمنحها الترجمة للطلبة، وخاصة الأشد ضعفا، تندرج ضمن الأهداف التربوية كون التلميذ متعلق دوما وأبدا بلغته الأم، ما يعد تحفيزا لاكتساب اللغة الأجنبية، ولا يستطيع أحد أن ينكر أن الترجمة هي المجال المتميز الذي تلتقي فيه اللغتان. وبهذا سيتبادر إلى ذهننا سؤال حول ماهية الدور الجوهري الذي تقدمه الترجمة لتعليمية اللغات وكيفية اكتساب الطالب للغة أجنبية عن طريق الترجمة.

5. تدريس الترجمة عن بعد:

يتناول الجانب التطبيقي دراسة حول تدريس الترجمة التعليمية عن بعد بالاعتماد على بيانات إحصائية، لطلبة السنة الثانية والثالثة ليسانس، بقسم اللغة والأدب الفرنسي بجامعة جيجل، للسنة الجامعية 2020-2021 وذلك من خلال استبيانات شملت عينة مقدر ب 200 طالبا، في مقياسي مدخل إلى الترجمة والترجمة التحريرية والفورية على التوالي، وتهدف الدراسة إلى استكشاف العوائق المعيقة لتعليم الترجمة عن بعد، ومن ثم اقتراح بعض الحلول التي من شأنها تحسين العملية التعليمية للترجمة وفق هذا النمط من التعليم، وإبراز مدى نجاح العملية التعليمية-التعليمية عن بعد في مقياس الترجمة، ومن ثم دورها في اكتساب اللغة الأجنبية، وذلك بتبيان النسبة المئوية عن النشاط البيداغوجي عن بعد.

في الدراسة، تم التركيز على أربع نقاط أساسية في العملية التعليمية وهي:

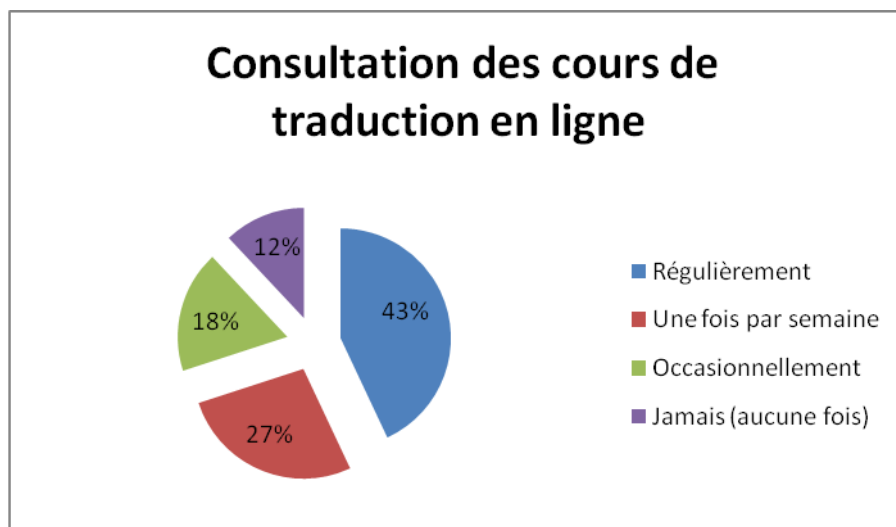
1- فحص وإطلاع الطلبة على دروس الترجمة على الأرضية التعليمية.

2- حضور الطلبة لدروس الترجمة التفاعلية عن بعد.

3- تمارين الترجمة عن بعد.

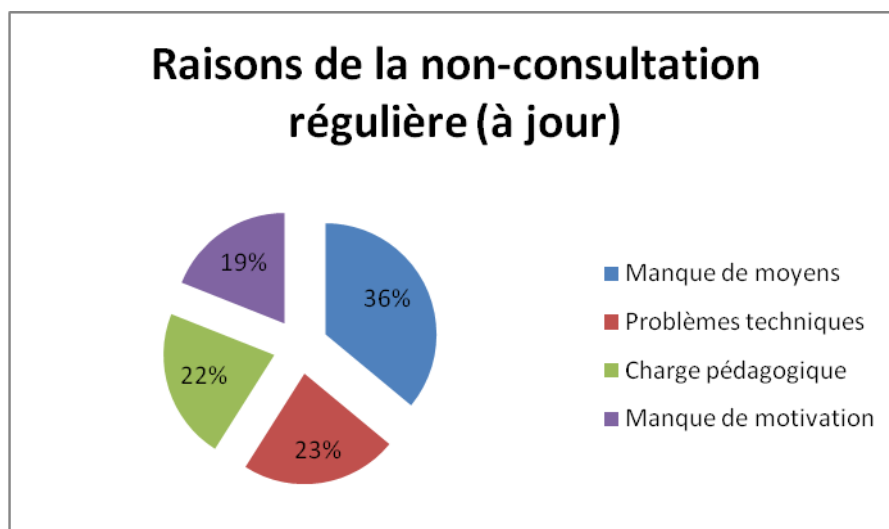
4- التقييم وامتحانات الترجمة عن بعد.

وعند تفريغ وتحليل الاستبيانات، توصلنا إلى المعطيات التالية:



الشكل 01: تفحص دروس الترجمة عن بعد

يمثل الشكل 01، نسبة إطلاع الطلبة على دروس الترجمة عن بعد (غير التفاعلية) في شكل (Word, PDF PowerPoint) ... المتوفرة على الأرضية التعليمية، والذي يبين أن 43% من مجموع الطلبة المستجوبين، أي 86 طالبا من أصل 200 طالب يتابعون دروس الترجمة المتاحة على المنصة بشكل منتظم، بينما 57% منهم أي ما يمثل 114 طالبا لا يتابعون الدروس على المنصة التعليمية بشكل منتظم، وذلك راجع إلى أسباب مختلفة والتي يبينها الشكل 02 كما يلي:



الشكل 02: الأسباب المؤدية إلى عدم التفحص المنتظم للدروس عن بعد

يمثل الشكل 02، الأسباب المؤدية إلى عدم متابعة دروس الترجمة عن بعد (غير التفاعلية) بشكل منتظم، وقد شملت العينة الطلبة الذين تم تسجيلهم في الشكل 01 أعلاه، أي 114 طالبا الذين لا يتابعون الدروس على المنصة التعليمية بشكل منتظم، وقد تبين بعد تفريغ المعطيات بأنه:

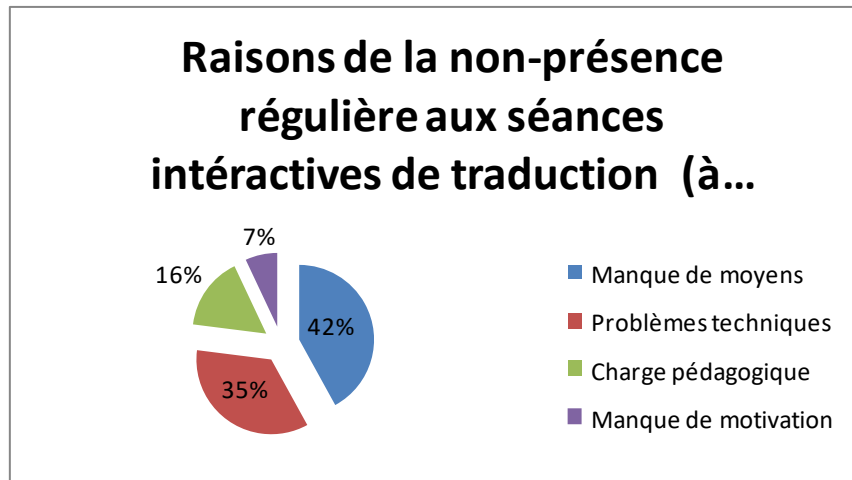
- 36 % من 114 طالبا، بسبب نقص أو انعدام الوسائل، أي أنهم لا يحوزون سواء على المعدات اللازمة للعملية التعليمية عن بعد من أجهزة الإعلام الآلي (أجهزة الكمبيوتر، الهواتف الذكية...) أم لعدم توفرهم على شبكة الانترنت؛

- 23 % بسبب المشاكل التقنية، والمقصود بها توفر الوسائل مع عدم القدرة على التحكم للولوج إلى الأرضيات التعليمية الموضوعة لهذا الغرض، مشكل في نوعية الملفات التي تحتوي على الدروس، أو مشاكل أخرى في الأجهزة أو الشبكة؛

- 22 % بسبب الضغط في النشاطات والتداخل الزمني مع المواد التعليمية الأخرى والعدد الكبير للدروس الموضوعة على المنصة في وقت واحد. أي أن الطالب يجد نفسه أمام عدة نشاطات في وقت واحد وفي عدة وحدات تعليمية (مقاييس)، مطلوبة للإنجاز في وقت واحد وجيز، والمقصود هنا عدم التنسيق بين المواد التعليمية؛

- 19 % منهم ليست لديهم الرغبة في متابعة الدروس بواسطة هذا النمط من التعليم. هذا فيما يخص نسب متابعة وتفحص دروس الترجمة عن بعد بطريقة غير تفاعلية، أما حول الطريقة التفاعلية فقد قمنا بتحديد نسبة حضور الطلبة للحصص المتزامنة عن بعد في مقياس الترجمة، وذلك باستخدام البرامج والتطبيقات الموضوعة لهذا الغرض، والمتمثلة في (Zoom، GoogleMeet...)، وقد تم ملاحظة بعد تفريغ المعطيات، أن 40 % والذين يمثلون 80 طالبا من مجموع الطلبة المستجوبين (200 طالبا) يتابعون ويحضرون حصص الدروس التفاعلية للترجمة بشكل منتظم، بالمقابل 60 % منهم، ويمثلون

120 طالبا لا يحضرون ولا يتابعون حصص الدروس التفاعلية المتزامنة بشكل منتظم وذلك للأسباب المبينة في الشكل 03 كما يلي:

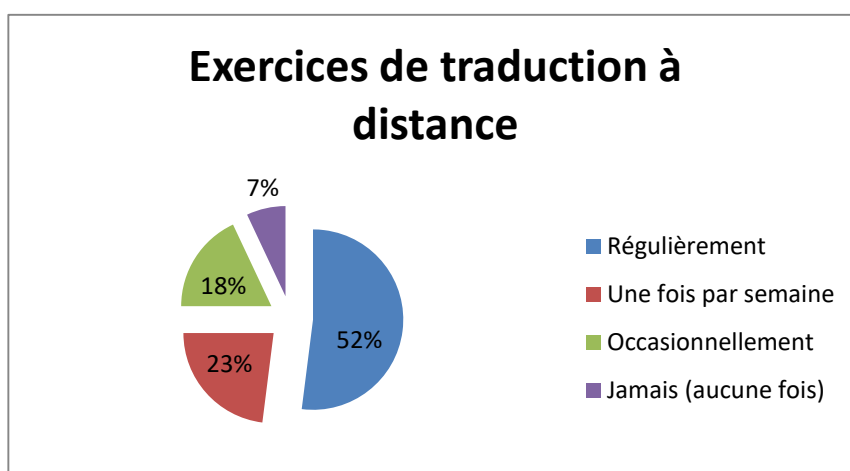


الشكل 03: الأسباب المؤدية إلى عدم الحضور المنتظم لدروس الترجمة التفاعلية عن بعد

يمثل الشكل 03 الأسباب المعيقة لعدم حضور ومتابعة دروس الترجمة المتزامنة والتفاعلية من طرف الطلبة، وشملت عينة الدراسة 120 طالبا الذين يمثلون الطلبة غير المتابعين لدروس الترجمة التفاعلية من مجموع الطلبة المستجوبين أي من أصل 200 طالبا كما هو مبين في الشكل 02، وقد تبين بعد تفريغ المعطيات بأن:

- 42 % منهم (أي من أصل 120 طالب)، بسبب انعدام أو نقص في الوسائل؛
- 35 % بسبب مواجهتهم لمشاكل تقنية أو نقص التحكم في التطبيقات وبرامج التعليم عن بعد مثل: زووم، قوقل ميت،.. بسبب انعدام التكوين في تلك البرامج ما يعيق ولوجهم للمتابعة؛
- 16 % منهم بسبب الضغط وبرمجة حصص موازية أو خلل في برمجة تلك الحصص؛
- 07 % بسبب انعدام الدافعية والرغبة في متابعة الدروس التفاعلية عن بعد.

تمثل تمارين الترجمة الجزء الأكبر في تعليمية الترجمة، ولذلك حاولنا في هذا الفصل التركيز على مدى نجاعة التعليم عن بعد والكشف عن نسب استفادة الطلبة من تمارين الترجمة من خلال هذا النمط من التعليم.

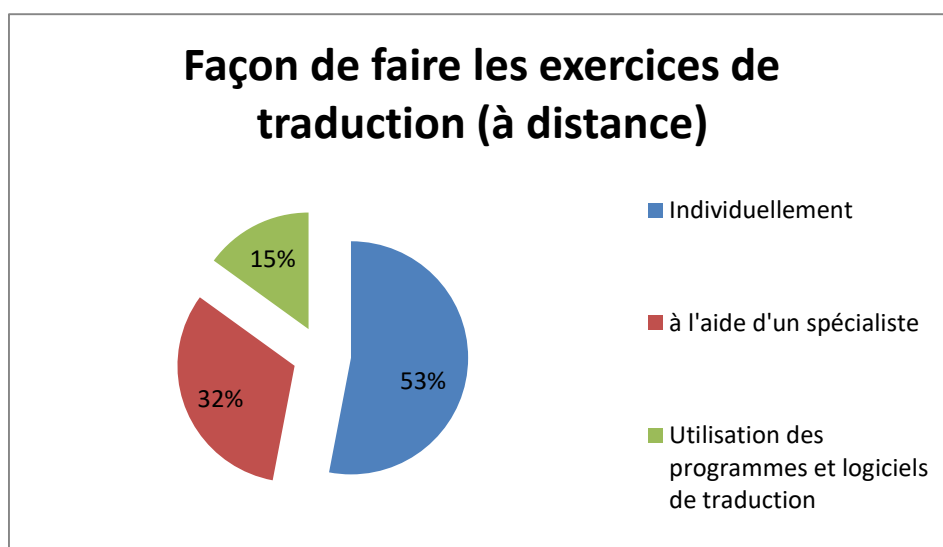


الشكل 04: تمارين الترجمة عن بعد

يمثل الشكل 04 نسب إنجاز الطلبة لتمارين الترجمة بنوعها، سواء التفاعلية في الجانب النظري منها، أم غير التفاعلية، أي النصوص الموضوعية على المنصة التعليمية والمطلوب ترجمتها؛ وبعد تفريغ المعطيات، تم الكشف على مايلي:

- 52 % من مجموع الطلبة المستجوبين يقومون بإنجاز تمارين الترجمة وأعمالهم التقييمية في الترجمة بشكل منتظم؛

- 48 % لا يقومون بها بشكل منتظم، إذ أن 23 % يقومون بانجازها بمعدل مرة واحدة أسبوعيا، 18 % ينجزونها نادرا (مرة واحدة شهريا على الأكثر)، و 07 % لا يقومون بانجاز تمارين الترجمة عن بعد.



الشكل 05: طريقة انجاز تمارين الترجمة عن بعد

يمثل الشكل 05، طريقة انجاز الطلبة لتمارين الترجمة عن بعد، وقد تم استجواب الطلبة بهدف الكشف عن مصداقية انجاز التمارين عن بعد، ومدى فاعلية تلك التمارين في تطوير مهارات طالب اللغات على الترجمة.

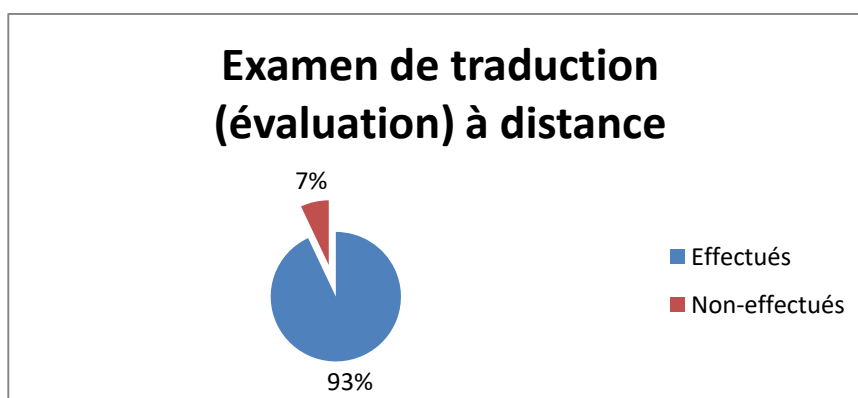
ومنه تبين بعد تفريغ المعطيات اللازمة أن:

- 53 % من مجموع الطلبة المستجوبين يقومون بإجراء تمارين الترجمة الموكلة إليهم بشكل فردي؛

- 47 % يعتمدون على وسيط أي يقومون بها بشكل غير فردي بهدف تحقيقها (32 % بمساعدة

مختص في الترجمة و15 % بمساعدة برامج الترجمة أو عن طريق الترجمة الآلية)؛

أما الخطوة الموالية، فقد تم التركيز فيها على عملية التقييم عن بعد في مقياس الترجمة لدى طلبة اللغات، وقد مست ثلاث نقاط أساسية وهي: أولاً، تحديد قدرة الطالب على انجاز امتحان الترجمة عن بعد، ثانياً، الكشف عن الأسباب المعيقة لعدم انجاز امتحان الترجمة عن بعد، ثالثاً، التوصل إلى مدى مصداقية عملية التقييم عن بعد في الترجمة.



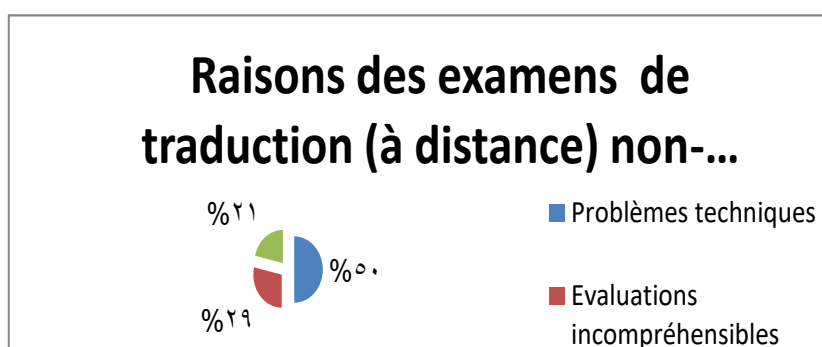
الشكل 06: انجاز امتحان الترجمة عن بعد

يمثل الشكل 06، نسبة الطلبة الذين أنجزوا امتحان الترجمة عن بعد، وكذلك الذين لم يتمكنوا من انجازها من مجموع الطلبة المستجوبين. وقد تم التوصل والكشف عن المعطيات التالية:

- 93 % من مجموع الطلبة المستجوبين قاموا بإجراء الامتحان عن بعد بنجاح؛

- 07 % من مجموع الطلبة المستجوبين (أي النسبة التي تمثل 14 طالباً)، لم يتمكنوا من إجراء امتحان

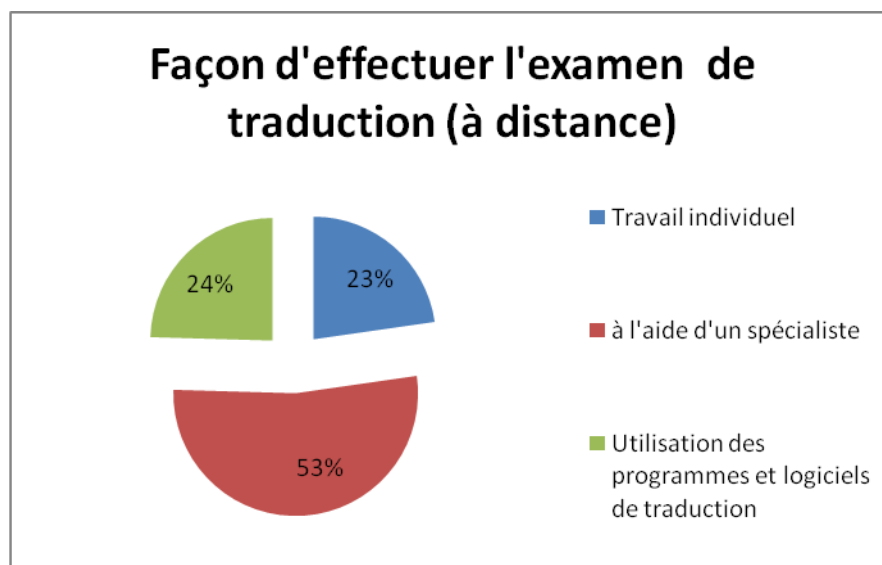
الترجمة عن بعد، وذلك للأسباب المبينة في الشكل 07 كالآتي:



الشكل 07: الأسباب المؤدية لعدم انجاز تمارين الترجمة عن بعد

يمثل الشكل 07، الأسباب المؤدية لعدم تمكن الطلبة من انجاز امتحان الترجمة عن بعد وهي كالتالي:

- 50 % من بين هؤلاء 14 طالب (لم يتمكنوا من انجاز امتحان الترجمة عن بعد)، أي ما يمثل 07 طلبة، بسبب المشاكل التقنية التي واجهتهم؛
- 29 % أي ما يمثل 04 طلبة لم ينجزوا امتحان الترجمة عن بعد بسبب عدم فهم نص الامتحان عن بعد؛
- 21 % أي ما يمثل 03 طلبة لم ينجزوا امتحان الترجمة عن بعد لأسباب أخرى (عدم علمهم بتوقيت أو آجال تسليم أو إرسال الامتحان، أسباب شخصية،...)، ويقصد بهذه الأسباب تلك المسجلة حتى في الامتحانات وفق نمط التعليم الحضوري.



الشكل 08: كيفية انجاز امتحان الترجمة عن بعد

- يمثل الشكل 08، نسب لكيفية انجاز طلبة اللغات لامتحان الترجمة عن بعد، وذلك بهدف الكشف عن مصداقية عملية التقييم عن بعد في مقياس الترجمة لدى طلبة اللغات، إذ تم التوصل إلى ما يلي:
- 53 % من مجموع الطلبة الذين تمكنوا من انجاز امتحان الترجمة عن بعد (كما يبينه الشكل 06)، أي من أصل 186 طالب، أنجزوا امتحان الترجمة بمساعدة مختص أي بشكل غير فردي
 - 24 % من مجموع الطلبة الذين تمكنوا من انجاز امتحان الترجمة عن بعد، أي من أصل 186 طالب، باستخدام برامج الترجمة والترجمة الآلية لترجمة النصوص؛
 - 23 % من مجموع الطلبة الذين تمكنوا من انجاز امتحان الترجمة عن بعد، أي من أصل 186 طالب، أنجزوا الامتحان بشكل فردي.

6. خاتمة:

وفي الختام نخلص إلى أن الهدف من الترجمة يكمن في نطاق تعليم اللغات الأجنبية، في التعرف على الاختلاف الموجود بين لغتين مختلفتين عن طريق المقارنة بينهما على مستوى الصيغ و التراكيب، وعليه فالترجمة التعليمية بالإضافة إلى أنها طريقة لاكتساب اللغة الأجنبية، فإنها أيضا وسيلة تقييم للطالب في مدى تحكمه في فهم اللغة الأجنبية والتعبير باللغة المنقول إليها (عند ترجمته منها إلى اللغة المنقول إليها) من جهة، وفي تحكمه في إجادة الصيغ النحوية والدلالية والأسلوبية للغة الأجنبية (عند ترجمته إليها من اللغة المنقول منها) من جهة أخرى، كما أن الترجمة تسهل على الطالب القدرة على التمييز بين خصوصيات كل لغة، وذلك من خلال المقارنة والوقوف على الاختلافات المتواجدة، ومنه فالتمارين المتكررة للترجمة تساعد الطالب على ترسيخ الصيغ والمفردات وكذا التعابير الاصطلاحية المستعملة في اللغة الأجنبية، بالإضافة إلى أن الرجوع إلى اللغة الأم عن طريق ترجمة مباشرة، تعليق، تفسير أو مقارنة يساعد الطالب على استيعاب وبشكل واضح، ما يبدو معقدا في اللغة الأجنبية، بما أن تمارين الترجمة تحفز الطالب على بذل جهد أكبر، كونه يستخدم لغته الأم لاكتساب لغة أجنبية عن طريق الترجمة، ما يجعل نفسيته مهيأة للعمل أكثر وتجنبه الملل من خلال تنوع مواضيع ومجالات النصوص المترجم منها وإليها. فالقواعد وحدها لا تكفي لاكتساب اللغة الأجنبية، ولكن لابد من مشاركة الطالب في تمارين الترجمة، فالمعرفة تتحقق إذن باكتساب طرائق وأساليب وليست فقط مخزونا للمعلومات، فالطالب يزداد تعلما وتمكنا عند تنوع الوضعيات التعليمية. وعليه فإننا نخطئ حين نعتبر الترجمة فقط مجرد نقل للمعنى من لغة إلى أخرى، أو من ثقافة إلى أخرى، وإنما هي أيضا وسيلة وطريقة لاكتساب اللغة الأجنبية واختبار القدرة في اللغة الأم وتصحيحها.

من جهة أخرى، يمكن للترجمة أن تدرس وفق نمط التعليم عن بعد، ولا يتحقق ذلك إلا بتوفر مجموعة من الشروط أهمها: عدم امتلاك الطلبة للوسائل معيق للعملية التعليمية، ما يتطلب توفير الوسائل اللازمة للطلبة لإنجاح عملية تعليم الترجمة وفق نمط التعليم عن بعد. إضافة إلى أن عملية التقييم عن بعد لمقياس الترجمة تفتقر للمصداقية، وعلى وجه الخصوص النصوص المقدمة للطلبة لترجمتها بطريقة غير متزامنة، كما أن نقص وانعدام التحكم في التطبيقات والبرامج التعليمية لغرض التعليم عن بعد لدى طلبة الترجمة، ما يستوجب تنظيم ورشات تكوينية لتحسين التحكم في هذه البرامج، كما يتطلب بناء ووضع امتحانات الترجمة تتماشى والتقييم عن بعد، تكون بعيدة عن اللبس والإيهام من جهة، وتكون موافقة للتقييم في الترجمة عن بعد، ومختلفة عن التقييم الحضوري (غير مباشرة)، ما يمكن من اختبار جهد وكفاءة طالب الترجمة، ومنه يستلزم ضبط عملية تعليم الترجمة عن بعد، بتجنب التداخل مع باقي الوحدات التعليمية في وقت واحد، مما يسمح للطالب العمل بعيدا عن الضغط.

وفي الأخير، نشير إلى أن ترغيب طالب الترجمة بتنمية الدافعية لديه بهدف إلى التأقلم مع نمط التعليم عن بعد وتعديل البرامج وتوقيت الحصص عن بعد عن طريق التنسيق بين الوحدات التعليمية، ما يسمح بولوج طالب الترجمة وفق برنامج معد مسبقا لتجنب الضغط والتداخل بين الحصص.

7. قائمة المراجع:

1. أحمد جوهري. درس الترجمة، نحو منهجية متماسكة لديدكتيك الترجمة، (مكناس: مطبعة مصعب، 1995).
2. دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، (بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1994)، ترجمة: عبده الراجحي وعلي احمد شعبان.
3. سعيدة كحيل، تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية (الأردن: علم الكتاب الجديد، 2007).
4. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس، (الرياض: دار الكتاب الجامعي، 2003).
5. محمد تنقب، تعليمية الترجمة في الوطن العربي وأثرها على مواقع التواصل الاجتماعي، معالم، مجلد 13، عدد خاص، 2022، صفحة 62-68.
6. نعمان بوكروح، الوضعيات التعليمية في درس الترجمة. في الترجمة، المجلد 05 (01)، 2018.
7. Allaire, & Martinand. (1993). *Guide Bibliographique des Ressources par les Enseignants et les Formations*. Nancy, France: Institut National de recherche pédagogique.
8. Astolfie, J. P. (2008). *Mots Clés de Didactique des sciences, Collection Pratiques Pédagogiques*. Paris: De Boeck supérieur.
9. Delisle, J., Lee-Jahnke., & Lore, H. (1998). *L'Enseignement de la Traduction et la Traduction dans l'Enseignement*. Canada: les Presses de l'Université d'Ottawa.
10. DURIEUX, C. (1988). *Fondement Didactique de la Traduction Technique*. Paris: Didier Erudition.
11. Hachette. (1992). *Le Dictionnaire Du Français*. Alger: Ed ENAG.
12. LADMIRAL, J.-R. (1979). *Traduire : Théorèmes pour la Traduction*. PAYOT.
13. Larousse. (2001). *Le petit Larousse Illustre*. Paris: Edition Larousse.
14. LAVAULT, E. (1985). *Fonction de la Traduction en Didactique des Langues*. Paris: Didier Erudition.

Rosier, J. M. (2002). *La Didactique de Français*. Paris: Presse Universitaire De France, 1^{er} Ed.

Translation Curricula in the Algerian University: An Analysis Based on a Competence Assessment Model

Raihane khouissat *

Abu Bakr University of Tlemcen, Laboratory of Critical and Literary Studies, the highest in the Maghreb, Algeria.

raihane.khouissat@univ-tlemcen.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-009

Received: 24/01/2022

Accepted: 21/02/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Abstract:

The present paper aims at the evaluation of translation curricula in the five Algerian universities of Oran, Algiers, Annaba, Mascara, and Tlemcen. The analysis is based on a competence assessment model which studies the degree to which the content of the five translation curricula contributes to the development of the following four competences: translational competence, specialized competence, methodological competence, and terminological competence. The Study findings show that almost all the learning modules employed play a certain role in fostering such competences, with little attention paid to the terminological competence. Therefore, we suggested, in the end, a number of classes and lectures which would serve the student to develop the four competences altogether.

Keywords: Didactics of Translation; Teaching Methods; Translator Training; Competences; Evaluation.

Citation :

khouissat,R. (2023).

Translation Curricula in the Algerian
University:

An Analysis Based on a Competence
Assessment Model

Maalim

I(1), 129-150

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية: دراسة تحليلية وفق نموذج التقييم بالكفاءات

خويصات ربحان

جامعة أبو بكر تلمسان، مخبر الدراسات النقدية والأدبية وأعلامها في المغرب العربي، الجزائر.

الملخص:

نروم من خلال ورقتنا البحثية تقييم مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية على مستوى معاهد الترجمة بكل من جامعة وهران وجامعة الجزائر وجامعة عنابة، وماستر ترجمة في كل من جامعة تلمسان، وجامعة معسكر؛ من خلال نموذج التقييم بالكفاءات الأربع: الكفاءة الترجمية، والكفاءة التخصصية، والكفاءة المنهجية، والكفاءة المصطلحية. وقد خلصت الدراسة إلى أن أغلب المقاييس المدرجة في مناهج تعليم الترجمة تسهم بشكل أو بآخر في تعزيز هذه الكفاءات وتنميتها لدى طالب الترجمة، مع تغيب ضئيل للكفاءة المصطلحية. وعليه، اقترحنا مجموعة من الدروس التي يمكن تلقينها بما يتماشى مع متطلبات كل كفاءة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الترجمة؛ مناهج التعليم؛ تكوين المترجم؛ الكفاءات؛ التقييم.

1. مقدمة: لم تعد الترجمة حكرا على مناهج تعليم اللغات الأجنبية ولا هي تقتصر على المترجمين المهنين؛ بل صار لابد من تكوين مترجمين محترفين وأكفاء يضطلعون فيها علما وممارسة ويضطلعون بها. وليس الطرح بحديث بل أسس لهذا النهج العلمي للترجمة باحثون ومنظرون منذ منتصف القرن الماضي (عناني، 2003: 6). ولكن التاريخ وحده لا يكفي لبنني عليه مستقبل الترجمة بوصفها علما أو فنا أو مهنة؛ بل ينبغي تضافر الجهود لمنهجية برامج ناجعة وفعالة في تكوين المترجمين بمستوى عال من الاحترافية والتصرف أيضا. وواقع سوق العمل يفرض نفسه ويجعلنا نتحير على مصير المترجم المحترف، فكيف الحال بطالب الترجمة الذي يلتحق بقسم الترجمة ليمتحن الترجمة ويدخل سوق العمل من أوسع أبوابها. وهذا ما يدفعنا إلى التساؤل عن المنهج الأمثل لتكوين هذا الطالب وإعداده وتنمية مهاراته التي تؤهله لأداء واجبه كمترجم بكل أمانة ومصداقية سواء عمل في المؤسسات الخاصة أو المكاتب الرسمية.

وفي هذا المقام، نُشيد بالجهود المبذولة في سبيل إرساء الأسس المنهجية التعليمية لتكوين المترجمين على مستوى أقسام الترجمة في الجامعة الجزائرية ومعاهد الترجمة على حد سواء. والشاهد على ذلك الملتقيات والمؤتمرات التي عقدت عن بعد والكتب الجماعية التي ألفت في حقل الدراسات الترجمية إبان جائحة كورونا، خاصة في الفترة الأخيرة. وقد أثار عدد من الملتقيات أسئلة جوهرية وخرج بتوصيات قيمة لفائدة الطلبة والباحثين في الحقل.

ولكن المراد من هذه الورقة، تقييم مناهج التعليم على مستوى أقسام ومعاهد الترجمة في هذه الجامعات لدراسة نسبة إسهامها في تنمية كفاءات طالب الترجمة. وعليه نصيغ إشكالية بحثنا كالتالي:

ما هو دور مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية في صقل كفاءات مترجم المستقبل؟

ونقصد بـمترجم المستقبل، الطالب الذي سيعمل مترجماً بعد تخرجه، ليجد نفسه في مواقف مختلفة تتطلب منه ترجمة صحيحة ودقيقة، والذي من المفترض أنه قد تلقى تكويناً من شأنه أن يهيئ به لتخطي الصعوبات. ونفترض أنّ محتوى الدرس الترجمي في الجامعات الجزائرية متقارب يكاد يتمثل، ونفترض كذلك أنّها تمزج بين النظري والتطبيقي لاستهداف كفاءات مختلفة.

وبغية الإجابة عن الإشكالية واختبار فرضياتنا طرحنا التساؤلات التالية:

- ما هو الأساس الذي تقوم عليه هذه المناهج؟

- ما هي الأهداف المسطرة لهذه المناهج؟

- ما نسبة إدراج الدرس النظري والتطبيقي في البرنامج التعليمي التعليمي؟

- ما نسبة إسهام مقاييس هذه المناهج في تنمية الكفاءات الأربع لدى طالب الترجمة؟

دفعتنا هذه التساؤلات إلى دراسة وصفية تحليلية مقارنة لمناهج التعليم في خمس جامعات، جامعة أحمد بن بلة وهران 1، وجامعة أبي بكر بلقايد تلمسان، وجامعة مصطفى سطمبولي معسكر، وجامعة باجي مختار عنابة، وجامعة الجزائر 2.

ولكنّ الوقوف على أوجه الاختلاف والائتلاف ليس كافياً، في نظرنا، لتحديد مكان القوة والضعف في هذه المناهج الموجهة نحو تكوين طالب الترجمة؛ ولذا اقترحنا نموذجاً أسميناه "نموذج التقييم بالكفاءات" استقيناه من أحد الأبحاث الرصينة المتعلقة بتعليمية الترجمة (Alhussain, 2020) يقترح فيه الباحث أربع كفاءات ينبغي تنميتها لدى طالب الترجمة: الكفاءة الترجمية، والكفاءة التخصصية، والكفاءة المنهجية، والكفاءة المصطلحية، والتي سنفصل في تعريفها في المتن. يتخذ منهج التقييم من هذه الكفاءات معياراً بحيث يبحث من بين المقاييس أيها موجهة نحو تنمية الكفاءة المصطلحية مثلاً، وأيها موجهة نحو تنمية الكفاءة الترجمية. فيكون بذلك المنهج الذي يضم في مجمله مقاييس تغطي الكفاءات الأربع هو الفعال. ولا ننفي أن هذا التقييم قد لا يكون شاملاً؛ ولكن له من الأهمية بمكان في تدارك النقائص وبداية التغيير الفعلية لجعل هذه المناهج شاملة وفعالة تنمي هذه الكفاءات الأربع وربما أكثر بما يتناسب وحاجات طالب الترجمة في العصر الحالي.

وتماشياً مع النموذج المقترح قمنا بالتالي:

❖ ترتيب مقاييس منهج كل جامعة في جداول حسب الأطوار (طور اليسانس وطور الماستر)؛

❖ دراسة طبيعة عروض التكوين في الترجمة وتحديد مدتها؛

❖ المقارنة بين المقاييس المقررة في كلّ منهج على مستوى كلّ جامعة؛

❖ تحليل المعطيات باستخدام نموذج التقييم المقترح؛

❖ البحث في أهمية كل مقياس ودوره في تعزيز كفاءة معينة لدى طالب الترجمة.

وإذا وجدنا اختلافاً فهل هو اختلاف سطحي أم جوهري؟ بمعنى، هل توجد مقاييس مغيّبة تماماً وأخرى أُجمع على فاعلية إدراجها في الدرس الترجمي.

ولما قد تبدو عليه هذه الدّراسة من نسبية، ارتأينا توضيح الآتي مع التأكيد على أنّ هذه الدراسة تعالج مشكلة آنية واقعة:

أمّا الدّراسة الميدانية، فإنّ عملية التقييم كانت مفصّلةً في شكل جداولٍ حرّصنا من خلالها على تقييم كلّ منهجٍ بعنايةٍ فائقة وفق المنهج المُقترح. والدّراسة الميدانية – إذا كان يُرادُ بها الوقوف بشكل مباشر على فاعلية المنهج المقرّر على مستوى جامعةٍ بعينها، ما كانت لتثمر لأنّه كما سيشار في المتن، تتماثل مناهج التعليم ومحتوياتها وتتألف على مستوى الجامعات قيد الدّراسة، وتشترك في مقاييس كثيرة. وبالتالي اهتدينا إلى الاطلاع على برامج التدريس في كل جامعة والمنشورة في المواقع الرسمية حرصاً على نقل المعطيات بمصداقيةٍ وباعتبار أنّ هذه الوسيلة هي الأقرب لتحسّس واقع التعليم.

وأما كون المعطيات متغيرة، فهذا التغيّر هو جزء لا يتجزأ من الواقع؛ بل إنّ البحث العلميّ سببٌ من أسباب هذا التغير الحاصل، ومناهج التعليم في تغيّر – وتطوّر – مستمرّين ولا بدّ. وإنّما ينبغي بذل المستطاع للإبقاء على حركة عجلة التطوّر هذه، خاصة فيما يتعلّق بتخصّص الترجمة في الجزائر. وبالتالي نروم من خلال هذا البحث المتواضع تسليط الضوء على مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية إلى حدّ السّاعة؛ مع تدعيم البحث فيه بالإشارة إلى بحوث رصينة.

نتدرج في عرض الدراسة كما يلي:

- تعليمية الترجمة بين النظرية والتطبيق؛
- تصميم وإعداد منهج تعليم الترجمة؛
- مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية؛
- مقارنة المناهج؛
- نموذج التقييم بالكفاءات؛
- تقييم المناهج؛
- تحليل نتائج التقييم؛
- استنتاجات عامة وتوصيات.

2. تعليمية الترجمة بين النظرية والتطبيق:

من القضايا الشائكة في حقل الترجمة جدلية النظرية والتطبيق (theory vs. practice) التي لا يمكن الحديث عن تعليمية الترجمة دون الإشارة إليها. فالدرس الترجمي معنيّ بضمّ كل محاور الدراسات الترجمية والنظرية محور أساسي فيها كما تبينّه خريطة جيمس هولمز في المقال الذي نشره عام 1972 (Venuti, 2000). ويتمثّل دور النظرية حسب جيرى لوفي (1967) في إرشاد المترجمين إلى أفضل الحلول باعتبارها

وسيلة معيارية ((Cronin, 1995: 239)). ومن جملة الدراسات التي تناولت مكانة النظرية والتطبيق في تعليم الترجمة نجد (Murwantono, 2009; Al Mubarak, 2017; Pérez, 2005; Kadiu, 2017; Rostom & (Kellou, 2021; Di Mango, 2019)).

وفي دراسة حديثة (Pym & Esther, 2016: 15) حول طرائق تلقين الطلبة نظريات الترجمة ، يقترح الباحثان إدماج النظريات بطريقة غير مباشرة انطلاقاً من تمارين الترجمة نفسها. يشرع الطلبة في ترجمة النص المصدر وكلما واجهتهم مشكلة أثناء الترجمة طرحوها للنقاش، وفي حال عجزهم عن إيجاد حل يتدخل الأستاذ فيقترح مفاهيم نظريات الترجمة التي يراها الأنسب لحل المشكلة، ليسفر عن ذلك أمران: الأول التعريف بنظريات الترجمة والمصطلحات الترجمة، والثاني إفهام الطالب أنّ ما يلاقيه من صعوبات أمر طبيعي واجهه حتى المنظرين والمترجمين المحترفين قبله ولولاها ما نظّروا. نعتقد أنه ينبغي أخذ هذا الاقتراح بعين الاعتبار، وعلى أساسه نقول إنّ نظرة الدارس إلى النظرية تعتمد على كيفية تلقيه لها.

3. تصميم وإعداد منهج تعليم الترجمة:

نبدأ بخطوات تصميم المنهج الدراسي والذي نلخصه في ثلاث مراحل: الأولى تحديد الدوافع والحاجات والأهداف، والمهارات المستهدفة مع مراعاة معايير وضع المناهج التعليمية والتربوية، والثانية تصميم أدوات التقييم والاختبار، والثالثة تصميم المقاييس والمواد المراد تلقينها بالموازاة مع تقييم المراجعين ومن ضمنهم الطلبة (Charles Sturt University, n.d.). يخضع الدرس الترجمي، شأنه شأن المناهج الدراسية، إلى منهجية التصميم نفسها لتحقيق النتائج المرجوة، ويبقى الحديث عن المسؤول عن تصميمه وما هي مؤهلاته.

ينبغي أن يمتلك أستاذ الترجمة (Translation teacher) القدرة على استغلال التقنيات التعليمية لتصميم المنهج الدراسي بما يتناسب وطبيعة الترجمة من ناحيتين: موضوعية الترجمة ومبادئها النظرية، وذاتية الترجمة التي تشمل غريزة الطالب وإبداعه؛ أي الوسائل الباعثة على تحفيز عنصر الإبداع لدى الطالب بالموازاة مع تلقينه أساسيات علم الترجمة. ولتحقيق ذلك، ينبغي أن يتمتع الأستاذ المصمم بست قدرات: المعرفة السليمة باللغتين المصدر والهدف (أو لغات التخصص التي يتقنها)، وإدراك ماهية الترجمة وطبيعة العملية الترجمة، والعناية بقراءة مختلف أنواع النصوص، والقدرة على توصيل الأفكار بوضوح، والقدرة على تكييف المحيط للعمل والدراسة، والقدرة على تعزيز الرغبة في البحث والتقصي (Siregar, 2017: 322).

فإذا تمتع أستاذ الترجمة بهذه القدرات الست واتباع خطوات تصميم المنهج الدراسي، بإمكانه أن يوفق في تصميم منهج تعليم فعال إلى حد كبير. يبدأ بتحديد أهداف هذا المنهج كأن تكون تحسين كفاءة الطالب اللغوية في لغات الاختصاص (العربية والإنكليزية مثلاً)، والكفاءة التواصلية لأن الترجمة تحقيقٌ للعملية التواصلية بالدرجة الأولى، والكفاءة المعرفية بأن يكون الطالب على اطلاع واسع بشتى العلوم. وينبغي

التأكيد على هذه النقطة، فالأهداف لا يمكن أن تُتخذ كمسلمات بحيث نقول إن الهدف من ليسانس ترجمة أو ماستر ترجمة واضح وهو "تخرج" طلبة في تخصص الترجمة؛ فها هنا يصبح الحديث عن الشهادة بدل الحصيلة المعرفية والمعرفة المهاراتية المكتسبة؛ ولكن ينبغي ضبطها من الأول لينتقل بعدها إلى المرحلة الثانية. في هذه المرحلة، يعتني الأستاذ بتصميم أدوات التقييم والاختبار، وذلك بالبحث والتقصي والاستلها من تجارب أساتذة آخرين في الميدان داخل الوطن وخارجه، مع أخذ مستوى الطلبة بعين الاعتبار. ومن ثم ينتقل إلى المرحلة الثالثة لاختيار المقاييس والمواد المراد تلقينها. وهنا تتجلى فائدة تحديد الأهداف مسبقاً، إذ أن وضوح الأهداف يساعد على اقتناء المقاييس الملائمة والمساعدة على بلوغها. ونرى أن يعتمد الأستاذ في اختياره على مبدأ الشورى بينه وبين زملائه الأساتذة، وأن يرجّح في تقييمه الدروس الأكثر فاعلية والتي تبدو أنفع للطلاب أخذاً بمدة التكوين بعين الاعتبار.

4. مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية:

تتميّز مناهج تعليم الترجمة في الجامعات الجزائرية بالتنوع والتمايز بين أقطابها. فرغم أنّ الغاية منها واحدة وهو تخرج مترجمين؛ إلا أنّ المقاييس تختلف وكذا الدروس الملقّنة. يكفينا لأجل ذلك الاطلاع عليها من خلال الولوج إلى مواقع الجامعات والحصول على الجدول الأسبوعي الذي يحوي المقاييس المعتمدة.

1.4. الدراسات السابقة: يأتي بحثنا ضمن سلسلة من الدراسات التي تناولت تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية، على غرار: "تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية" (كحيل، 2021)، "تدريس الترجمة بالأهداف: أسس تربوية وتطبيقات ترجمية" (قلو، 2015)، "المصطلح الترجمي ومكانته في تعليمية الترجمة: دراسة حالة الجامعة الجزائرية" (بن سعادة، 2019)، وأخرى عالجت موضوع تدريس الترجمة بصفة عامة: "أعمال بيتر نيومارك من منظور تعليمية الترجمة" (باشا، 2017)، "نقد الترجمة: مقارنة في تعليمية الترجمة" (قاسم، 2015)، "تعليمية الترجمة بين اللغة العامة واللغة المتخصصة" (الشيخ، وحشمان، 2018)، "درس الترجمة في أقسام اللغات" (بلحوتس، 2021). ومن جملة ما خلصت إليه:

(أ) المشاكل:

1. يركز منهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية على التكوين في اللغات أكثر من الترجمة.
2. لا يعرف طالب الترجمة الجزائري "أي لغة كما يجب أن تعرف توأصلاً أو تمثلاً معرفياً" (كحيل، 2021: 142).

3. يتم تدريس الترجمة بطريقة اعتباطية.

4. يفتقر منهج التعليم الممارسة العملية للترجمة.

5. يُغفل المنهج المصطلحات الترجمة في العملية التعليمية التعليمية.

(ب) الحلول:

1. ارتكاز المقاييس على اللسانيات باعتبارها ركاما معرفيا يؤسس للدرس التطبيقي، والمدارس اللسانية باعتبارها مرجعا لحل المشاكل اللغوية في الترجمة.
 2. توجيه التكوين نحو إعداد الكفاءة اللغوية والكفاءة الترجمية من خلال مقارنة نصوص واقعية وربط الدرس الترجمي بواقع سوق العمل.
 3. تحديد الأهداف التربوية للعمل الترجمي حسب نظرية بلوم.
 4. تحديد محتوى الدرس والوسائل المستعملة والإجراءات المتخذة، ومعايير اختيار النصوص في الدرس، وشروط نص الامتحان بالاعتماد على التقنيات البيداغوجية.
 5. مراجعة ملف تدريس اللغات الأجنبية في المنظومة التربوية برمتها تمهيدا لتكوين الكفاءة الترجمية. (كحيل، 2021).
 6. العناية بالمصطلحات الترجمية في تعليمية الترجمة لتمكين الدارس من تحديد الصعوبات وتسميتها واختيار الطريقة الأنسب لتجاوزها. فحسب جون دوليل، يعدّ التسليح بلغة واصفة دقيقة شرطا أساسيا لتدريس الترجمة في الجامعة والكشف عن طبيعة هذا النشاط المعقد. (بن سعادة، 2019: 68).
- إنّ هذه المشاكل المطروحة والحلول المقترحة تدلّ على الجهود الأكاديمية المبذولة في سبيل الارتقاء ببيداغوجيا الترجمة في الجزائر وتكوين مترجمين محترفين. وتكريما لهذه المساعي القيّمة، ينظر بحثنا في مناهج تعليم الترجمة في الجزائر لإعطاء صورة مستحدثة لما أسفرت عنه الدراسات السابقة المذكورة، من خلال تقييم المناهج المعتمدة وفق نموذج التقييم بالكفاءات كما سنوضح.
- 2.4. محتوى مناهج تعليم الترجمة: يقع درس الترجمة في شقين: النظري والتطبيقي. وبالتالي نجد برنامجا يغلب عليه الطابع النظري (theory-based)، وآخر يغلب عليه الطابع العملي (practice-based). ويعود هذا في الغالب إلى اختلاف وجهات نظر الأساتذة تجاه الترجمة في حد ذاتها. وقد يعزى ذلك إلى خلفية الأستاذ نفسه؛ فالمترجم الممتحن (practitioner) قد يستبعد إساءة مسؤولية التعليم لباحث الدراسات الترجمية (TS scholar) لأن في تقديره أنه لم يمارس الترجمة وإنما هو ينظر فيها، ومن جهته يعتقد الباحث أن الممارسة لا تكفي للتعليم (Pym & Esther, 2016: 1).
- نعرض فيما يأتي موادّ المقرر الدراسي في الجامعات الجزائرية بوهرا، وتلمسان، ومعسكر، وعنابة، والجزائر:

الجدول رقم 1: منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة وهران 1 أحمد بن بلة

منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة وهران 1 أحمد بن بلة			
السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
التحسين اللغوي في اللغات العربية والإنكليزية والفرنسية والإسبانية. مدخل إلى الترجمة إنكليزي-عربي، وفرنسي-عربي. تكنولوجيايات الإعلام والاتصال. منهجية البحث العلمي. تقنيات العمل الجامعي. مدخل إلى اللسانيات.	الترجمة. تقنيات الترجمة التحريرية. تقنيات العمل الجامعي. المعجمية والمصطلحية. مدخل إلى علم الاجتماع. مدخل إلى علوم القانون.	منهجية البحث العلمي. منهجية الترجمة. مدخل إلى تعليمية الترجمة. مدخل إلى الترجمة السمعية البصرية. نظريات الترجمة المتخصصة. الترجمة بمساعدة الحاسوب.	تعليمية الترجمة. الترجمة الآلية. الترجمة الإعلامية. الترجمة الأدبية. تقنيات الكتابة الأدبية. نظريات الاتصال.

الجدول رقم 2: منهج تعليم الترجمة في جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان للسنة الجامعية 2020-2021

منهج تعليم الترجمة في جامعة أبي بكر بلقايد تلمسان للسنة الجامعية 2020-2021	
السنة الأولى ماستر	السنة الثانية ماستر
نظريات الترجمة واستراتيجيات الترجمة الفورية. أساسيات اللغة العربية. أساسيات اللغة الإنكليزية. المترجم وتكنولوجيا المعلومات. علم النفس التعليمي. تعليمية الترجمة. منهجية البحث الوثائقي. ترجمة (ممارسة الترجمة).	تقنيات التحرير. نقد الترجمة. الترجمة الشفهية. مهنة الترجمة وحرفها. منهجية البحث. أخلاقيات المهنة.

الجدول رقم 3: منهج تعليم الترجمة في جامعة مصطفى سطمبولي معسكر للسنة الجامعية 2021-

2022 ماستر عربي إنكليزي-عربي

منهج تعليم الترجمة في جامعة مصطفى سطمبولي معسكر للسنة الجامعية 2021-2022 ماستر عربي إنكليزي-عربي	
السنة الأولى ماستر ¹	السنة الثانية ماستر ²
مناهج البحث في الدراسات الترجمة	أنواع الخطاب
منهجية البحث الأكاديمي	ترجمة عربي-فرنسي/ فرنسي-عربي
اللسانيات التقابلية عربي-إنكليزي-عربي/	ترجمة إنكليزي-عربي
عربي-فرنسي-عربي	منهجية البحث الأكاديمي
ترجمة عربي-إنكليزي-عربي/ عربي-فرنسي-	أدوات البحث في الدراسات الترجمة
عربي	الترجمة الفورية المتزامنة عربي فرنسي
التحسين اللغوي عربي/ فرنسي/ إنكليزي	إنكليزي
علوم الإعلام والاتصال	الترجمة الآلية
الأخلاقيات والآداب المهنية	التشريع المدرسي
ممارسات تواصلية	إعداد مشروع مصغر
أدوات البحث العلمي	اللغة الصينية
اللغة الصينية	

الجدول رقم 4: منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة باجي مختار عنابة طور اليسانس

منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة باجي مختار عنابة		
ليسانس ترجمة تحريرية وشفوية عربي/فرنسي/إنجليزي		
السنة الأولى ³	السنة الثانية ⁴	السنة الثالثة ⁵
ترجمة عربي-فرنسي عربي/عربي إنجليزي-عربي حضارة ولغة فرنسية/ حضارة ولغة إنكليزية/ حضارة ولغة عربية تحسين لغوي عربي/ تحسين لغوي فرنسي/ تحسين لغوي إنكليزي مدخل إلى اللسانيات تقنيات الترجمة	تقنيات التعبير الشفوي والكتابي عربي/ إنكليزي/ فرنسي برمجيات الترجمة نظريات الترجمة مبادئ الترجمة الشفوية ترجمة عربي-فرنسي عربي/ عربي إنكليزي-عربي تكنولوجيات الإعلام والانصال	ترجمة عربي-إنكليزي عربي/ عربي فرنسي-عربي ترجمة شفوية عربي فرنسي/عربي-إنكليزي تقنيات البحث والتوثيق منهجية الترجمة لغة الاختصاص إنكليزية/ عربية/ فرنسية

الجدول رقم 5: منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة باجي مختار عنابة طور الماستر

منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة باجي مختار عنابة			
السنة الأولى ماستر		السنة الثانية ماستر ¹	
ترجمة عربي- إنكليزي ²	ترجمة عربي- فرنسي ³	ترجمة عربي- إنكليزي	ترجمة عربي- فرنسي
الفساد وأخلاقيات العمل ترجمة تحريرية عربي-إنكليزي/ إنكليزي عربي ترجمة شفوية عربي-إنكليزي/ إنكليزي عربي اللغات التطبيقية منهجية الترجمة مترجمة سمعية بصرية الترجمة المهنية حضارة وثقافة إنكليزية	الفساد وأخلاقيات العمل ترجمة تحريرية عربي فرنسي/ فرنسي-عربي ترجمة شفوية عربي فرنسي/ فرنسي عربي اللغات التطبيقية منهجية الترجمة الترجمة المهنية حضارة وثقافة عربية/ حضارة وثقافة فرنسية لغة التخصص فرنسي	مترجمة سمعية بصرية نقوم الترجمة مدخل إلى لغة القانون والإدارة لسانيات تطبيقية	تعليمية الترجمة نقوم الترجمة مدخل إلى لغة القانون والإدارة لسانيات تطبيقية

والجدير بالذكر والإبراز أن جميع مذكرات الماستر الصادرة عن طلبة قسم الترجمة بجامعة عنابة عبارة عن ترجمات لفصول من الكتب، عكس ما نجده في بقية الجامعات أين تكون مذكرات الماستر بحوثاً نظرية.

الجدول رقم 6: منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2 طور اللسانيات

منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2			
طور اللسانيات			
السنة الأولى		السنة الثانية	السنة الثالثة
منهجية البحث الوثائقي مدخل إلى علم الاجتماع دروس في: الحضارة الفرنسية/الحضارة الإنكليزية تقنيات التعبير الكتابي في اللغات العربية والإنكليزية والفرنسية تقنيات التعبير الشفهي في اللغات العربية والإنكليزية والفرنسية تاريخ الترجمة	منهجية الترجمة الترجمة عربي- فرنسي- عربي//عربي- إنكليزي-عربي مدخل إلى اللسانيات مدخل إلى العلوم الاقتصادية مدخل إلى الترجمة الفورية تقنيات الترجمة التحريرية	فوج الترجمة التحريرية	فوج الترجمة الفورية
منهجية البحث العلمي مدخل إلى علم الترجمة اللسانيات المقارنة الترجمة الفورية المترجمة-عربي- إنكليزي الترجمة الفورية التتابعية- إنكليزي/فرنسي. الترجمة بمساعدة الحاسوب	منهجية البحث العلمي مدخل إلى علم الترجمة لسانيات مقارنة ترجمة عربي- فرنسي- عربي/عربي- إنكليزي-عربي الترجمة بمساعدة الحاسوب	منهجية البحث العلمي مدخل إلى علم الترجمة لسانيات مقارنة ترجمة عربي- فرنسي- عربي/عربي- إنكليزي-عربي الترجمة بمساعدة الحاسوب	منهجية البحث العلمي مدخل إلى علم الترجمة اللسانيات المقارنة الترجمة الفورية المترجمة-عربي- إنكليزي الترجمة الفورية التتابعية- إنكليزي/فرنسي. الترجمة بمساعدة الحاسوب

الجدول رقم 7: منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2 طور الماستر

منهج تعليم الترجمة في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2			
السنة الأولى ماستر ذو المسار المدمج في الليسانس عربي-فرنسي-إنكليزي		السنة الأولى ماستر تخصص عربي-إنكليزي-فرنسي	
فوج الترجمة التحريرية	فوج الترجمة الفورية	فوج الترجمة التحريرية	فوج الترجمة الفورية
مدخل إلى مفاهيم في العلاقات الدولية تعليمية الترجمة ترجمة عربي- إنكليزي- عربي/عربي- فرنسي-عربي. تحليل الخطاب أسلوبية اللغة العربية/اللغة الإنكليزية/اللغة الفرنسية علوم اللغة والترجمة.	مفاهيم في العلاقات الخارجية تعليمية الترجمة الفورية الترجمة الفورية التزامنية/التتابعية عربي-إنكليزي- فرنسي. تحليل الخطاب أسلوبية اللغة العربية/اللغة الإنكليزية/اللغة الفرنسية علوم اللغة والترجمة.	منهجية الترجمة مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال علم الترجمة تقنيات التعبير الشفهي والكتابي: العربية، الإنكليزية. تعليمية الترجمة ترجمة عربي- إنكليزي-عربي/ فرنسي-عربي. الترجمة بمساعدة الحاسوب تحليل الخطاب الترجمة بمساعدة الحاسوب الترجمة الفورية المتزامنة الترجمة التتابعية	منهجية الترجمة الفورية مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال علم الترجمة تقنيات التعبير الشفهي والكتابي في اللغة العربية تعليمية الترجمة الفورية ترجمة فرنسي- عربي. تحليل الخطاب الترجمة بمساعدة الحاسوب الترجمة الفورية المتزامنة الترجمة التتابعية

بعد عرض مواد الدرس الترجي في الجامعة الجزائرية، سنحاول تحليل المعطيات الموضحة في الجداول السبعة متبينين المنهج التحليلي المقارن:

3.4. تحليل المعطيات: يختلف تكوين المترجم في الجامعة الجزائرية من ناحيتين: الأولى مدة التكوين، والثانية المواد الملقنة. أما مدة التكوين فتميز بين التكوين الذي يبدأ من السنة الأولى ليسانس مباشرة (ويكون على مستوى معاهد الترجمة)، والتكوين في طور الماستر (ويكون على مستوى أقسام اللغات الأجنبية) الذي يلتحق به الدارس بعد تكوين ثلاث سنوات في لغة أجنبية معينة (ليسانس لغة إنكليزية، ليسانس لغة فرنسية، إلخ)؛ وبهذا تختلف الخلفية المعرفية والقدرات اللغوية وحتى نظرة الدارس إلى الترجمة. فمتعلم اللغة الأجنبية اعتاد على استعمال الترجمة كوسيلة لتعلم اللغة الأجنبية، في حين يعتبرها المتعلم في معهد الترجمة غاية ويسعى إلى تطوير قدراته فيها.

يمتد التكوين في معهد الترجمة بجامعة وهران إلى أربع سنوات (الجدول 1)، وإلى سنتين في كل من جامعة تلمسان (الجدول 2) وجامعة معسكر (الجدول 3) بعد الحصول على شهادة الليسانس في لغة أجنبية

واحدة كما أردفنا. أما التكوين في معهد الترجمة بجامعة الجزائر وجامعة عنابة فيسير وفق تنظيم ممنهج حسب ما تبينه الجداول (4، 5، 6، و7)؛ يخضع الدارس خلاله إلى تكوين مكثف يمتد إلى 5 سنوات بين الليسانس والماستر، مع منحه فرصة التفرع إما للتخصص في الترجمة التحريرية أو الترجمة الفورية، لينتقل بعدها إلى الماستر.

ينبغي أخذ الاختلاف في مدة التكوين بعين الاعتبار؛ فالفرق، كما هو ملاحظ، شاسع ولا يمكن توقع النتائج نفسها. ومن المعقول أن نلمس تمايزا بين طالب ترجمة خضع لتدريب مكثف خلال أربع سنوات متتالية أو خمس، وثنان أُدمج في تكوين سنتين فقط.

2. تقييم مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية: وننتقل الآن إلى تقييم المناهج من حيث المحتوى/المقاييس تبعا لنموذج التقييم بالكفاءات التالي:

1.5. نموذج التقييم بالكفاءات: يركز نموذج تقييمنا على الكفاءات المطلوب توفرها لدى المترجم. حيث نميز أربع كفاءات للمترجم: الكفاءة الترجمية، والكفاءة المتخصصة، والكفاءة المنهجية/الإجرائية، والكفاءة المصطلحية أو كفاءة الإلمام بالمصطلح (Alhussain, 2020) نفصل في كل واحدة على حدة:

أ) الكفاءة الترجمية (Compétences traductionnelles) : ونجد فيها ثلاثا: الكفاءة اللغوية، وهي كفاءة الفهم وكفاءة إعادة الصياغة؛ وكفاءة تحليل وفهم النصوص، وتشمل معرفة من كتب ولمن كتب وفهم الإيحاءات وظلال المعاني في النص؛ وكفاءة التقييم أي القدرة على تقييم نتائج الترجمة من حيث الدقة والاقتصاد في المصطلحات واختيارها.

ب) الكفاءة التخصصية (Compétence disciplinaire): وهي ثقافة المترجم العامة؛ توازي ما تسميه ماريان لودوير (Mariane Lederer) "المخزون المعرفي" (le bagage cognitive) والذي يشمل الخبرة والذكريات والمعارف والثقافة العامة والكتب والمطالعة والإحاطة بالنظريات والخيال.

ت) الكفاءة المنهجية (Compétence méthodologique/procédurale): في هذا الصدد، تقول دانيكا سيسل سكوفيتش Danica Seleskovitch أنه ليس على المترجم أن يمتلك معرفة المتخصصة الممتن (la connaissance du spécialiste qui agit)، في المقابل ينبغي عليه أن يعرف المراجع والوسائل التي يستقي منها جزءا من هذه المعرفة، ويشمل ذلك البحث الوثائقي. ومن الأدوات التي يمكن استعمالها وفقا لهذه الكفاءة والتي ينبغي معرفة استخدامها: الانترنت، والبحث في المجالات العلمية والدورية المتخصصة، مع ضرورة الكفاءة في إدارة الوقت.

ث) الكفاءة المصطلحية (Compétence terminologique): أن يكون المترجم مصطلحيا وأن تكون له الكفاءة كذلك في معرفة الأدوات التي يبحث بها عن المصطلحات والمراجع التي يستقيها منها؛ إضافة إلى الاطلاع على ترجمات سابقة. وعليه، في كثير من الأحيان، يجد المترجم نفسه مجبرا إما

على إيجاد المكافئات الموجودة أصلا والمتداولة أو توليد مصطلحات جديدة متبعا خطوات وضع المصطلح (Terminologie).

2.5. تقييم المناهج وفق النموذج: سنحلل كل منهج وفقا لهذه الكفاءات، بحيث أننا ندرس المقاييس المبرمجة وننظر دورها في تنمية كل كفاءة؛ فمثلا مقياس التحسين اللغوي يندرج تحت الكفاءة اللغوية، ومقياس البحث الوثائقي تحت الكفاءة المنهجية، وسنكتفي بوضع علامة (-) في الخانة التي لا نجد فيها أي مقياس يمكنه تعزيز الكفاءة المذكورة:

الجدول رقم 8: التقييم حسب معامل الكفاءة الترجمة

الكفاءة الترجمة					
منهج جامعة الجزائر	منهج جامعة عنابة	منهج جامعة معسكر	منهج جامعة تلمسان	منهج جامعة وهران	
طور اليسانس: تقنيات التعبير الشفهي / الكتابي + تقنيات الترجمة التحريرية + لسانيات مقارنة. طور الماستر: علوم اللغة والترجمة + أسلوبية اللغة + تقنيات التعبير الشفهي / الكتابي + تحليل الخطاب.	اللسانيات التطبيقية	اللسانيات التقابلية + أنواع الخطاب	تقنيات التحرير	تقنيات الكتابة الأدبية + تقنيات الترجمة التحريرية	الكفاءة اللغوية: كفاءة الفهم وإعادة الصياغة
طور الماستر: أسلوبية اللغة + تحليل الخطاب.	-	أنواع الخطاب	-	-	كفاءة تحليل النصوص وفهمها
طور اليسانس وطور الماستر: منهجية الترجمة + تقنيات الترجمة التحريرية.	طور اليسانس: تقنيات الترجمة + نظريات الترجمة + منهجية الترجمة. طور الماستر: منهجية الترجمة + تقويم الترجمة + اللسانيات التطبيقية.	اللسانيات التقابلية	نقد الترجمة + نظريات الترجمة واستراتيجيات الترجمة.	تقنيات الترجمة التحريرية + منهجية الترجمة + نظريات الترجمة.	كفاءة التقييم: تقييم نتائج الترجمة، والقدرة على اختيار المصطلحات

الجدول رقم 9: التقييم حسب معامل الكفاءة التخصصية

الكفاءة التخصصية				
منهج جامعة وهران	منهج جامعة تلمسان	منهج جامعة معسكر	منهج جامعة عنابة	منهج جامعة الجزائر
مدخل إلى اللسانيات + مدخل إلى علم الاجتماع + مدخل إلى علوم القانون + مدخل إلى تعليمية الترجمة + الترجمة المتخصصة + نظريات الترجمة + نظريات الاتصال.	المترجم وتكنولوجيا المعلومات + علم النفس التعليمي + مهنة الترجمة وحرفها + أخلاقيات المهنة.	ممارسات تواصلية + علوم الإعلام والاتصال + الأخلاقيات والآداب المهنية + التشريع المدرسي.	مدخل إلى اللسانيات + نظريات الترجمة + تكنولوجيا الإعلام والاتصال + الفساد وأخلاقيات العمل + حضارة وثقافة في لغات التخصص اللغات التطبيقية + مدخل إلى لغة القانون والإدارة.	دروس في الحضارة الفرنسية/الإنكليزية + مدخل إلى علم الاجتماع + مدخل إلى العلوم الاقتصادية + مدخل إلى مفاهيم العلاقات الخارجية + مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال

الجدول رقم 10: التقييم حسب معامل الكفاءة المنهجية

الكفاءة المنهجية				
منهج جامعة وهران	منهج جامعة تلمسان	منهج جامعة معسكر	منهج جامعة عنابة	منهج جامعة الجزائر
تكنولوجيا الإعلام والاتصال + منهجية البحث العلمي + الترجمة بمساعدة الحاسوب.	المترجم والتكنولوجيا منهجية البحث الوثائقي.	مناهج البحث في دراسات الترجمة + أدوات البحث في دراسات الترجمة + منهجية البحث الأكاديمي + إعداد مشروع مصغر.	برمجيات الترجمة + تقنيات البحث والنوثيق.	منهجية البحث الوثائقي + منهجية البحث العلمي + الترجمة بمساعدة الحاسوب.

الجدول رقم 11: التقييم حسب معامل الكفاءة المصطلحية

الكفاءة المصطلحية				
منهج جامعة وهران	منهج جامعة تلمسان	منهج جامعة معسكر	منهج جامعة عنابة	منهج جامعة الجزائر
الترجمة المتخصصة + المعجمية والمصطلحية	-	اللسانيات التقابلية	-	طور اللسانيات: اللسانيات المقارنة طور الماستر: علوم اللغة والترجمة.

3.5. تحليل نتائج التقييم: تطلعنا الجداول الأربعة أعلاه على مدى إسهام مواد الدرس الترجمي في كل جامعة في تعزيز الكفاءات الأربع (الكفاءة الترجمية، والكفاءة التخصصية، والكفاءة المنهجية، والكفاءة المصطلحية). والواضح أن أغلب المناهج قد وفقت في إدراج المقاييس التي يحتاجها الطلبة لتحقيق المستوى المطلوب في الكفاءات الثلاث، لكنها تغيّب الكفاءة المصطلحية، وهي الكفاءة التي ينبغي أن يتمتع بها المترجم؛ إذ لم نقف إلا على مقياس واحد في منهج جامعة وهران وهو مقياس المعجمية والمصطلحية الذي يتعرف الطالب من خلاله على منهجية إيجاد المصطلحات وتوليدها في غياب المكافئات وهو المقياس الذي يبدو تأثيره مباشرا على تعزيز الكفاءة المصطلحية، ويمكن تدريسه بالموازاة مع مقياس الترجمة المتخصصة التي لا تخلو من المصطلحات على اختلاف التخصصات منها الاقتصادية، والطبية، والعلمية.

ويمكن إضافة مقياس اللسانيات التقابلية من منهج جامعة معسكر باعتبار اللسانيات التقابلية "تقدم إجابات كافية علميا ومنهجيا لمجموع المشكلات الناجمة عن تداخل اللغات والترجمة" (بوجادي، 2018: 14)، ومقاييس اللسانيات المقارنة وتحليل الخطاب وأسلوبية اللغة وعلوم اللغة والترجمة بجامعة الجزائر التي تسهم في مجملها في إثراء المعرفة المصطلحية لدى الطالب؛ فالمصطلحية تتقاطع مع اللسانيات لتشكلا مع المصطلح اللساني "كوحدة معاضدة للتفكير اللساني ومدمجة في الخطابات والنصوص المتخصصة الناقلة لذلك التفكير بشكل قاطع" (مقران، 2018: 12).

وانطلاقا من مقارنة المصطلحات العربية والأجنبية والوقوف على "فوضى المصطلح" سيلاحظ الطالب اختلاف مصطلحات التخصص من باحث لآخر ومن لغة لأخرى وهذا ما سيدفعه للتساؤل عن ماهية المصطلح ولماذا تتعدد مسميات المفهوم نفسه، وما شابهه من استفسارات.

أما فيما يتعلق بالكفاءات الثلاث، كما أشرنا، فالمقاييس التي تسهم في تعزيزها كثيرة في المناهج الخمسة. بالنسبة للكفاءة الترجمية تبرز موادها بجلاء من خلال مقاييس التحسين اللغوي، وتقنيات

التعبير الكتابي والشفهي، وتقنيات التحرير. أما الكفاءة المتخصصة فتعززها المقاييس التي تعرّف بمختلف العلوم لتقوية الثقافة العامة لدى الطالب، ونقف على عدد معتبر منها في منهجي جامعة وهران وجامعة الجزائر في شكل مداخل نحو: مدخل إلى علم الاجتماع، مدخل إلى علم القانون بجامعة وهران، ومدخل إلى مفاهيم العلاقات الخارجية ومدخل إلى العلوم الاقتصادية بجامعة الجزائر، ونقف على مقياس واحد بجامعة تلمسان يستهدف الكفاءة التخصصية المتمثل في علم النفس التعليمي.

وبالنسبة للكفاءة المنهجية، تتوفر المناهج الخمسة على دروس منهجية البحث العلمي ومنهجية البحث الوثائقي؛ ويتفرد منهج جامعة معسكر بمقاييس منهجية البحث في دراسات الترجمة وأدوات البحث في دراسات الترجمة ذات الصلة الوثيقة بحقل الاختصاص والتي من شأنها إعداد الطالب وتأهيله ليخرج أبحاث علمية باتباع منهجية علمية صحيحة؛ ذلك وأن جل الطلبة يفتقرون إلى المهارات البحثية خاصة عند مقارنة مشكلة ترجمة.

3. نتائج عامة:

نستنتج من تحليل محتوى المناهج من حيث المقاييس المدرجة، وتقييمها وفق نموذج التقييم بالكفاءات، توجّهها التكويني والتعليمي وتركيزها على تنمية مختلف المهارات والكفاءات التي يحتاجها طالب الترجمة اللغوية منها والتقييمية والترجمية والمنهجية، والتخصصية. وتأكيدا على ضرورة شمولية منهج تعليم الترجمة وفاعليته، نقترح عددا من المقاييس التي يشتغل فيها الأستاذ والطلبة على تنمية كل كفاءة:

أ) الكفاءة الترجمة:

1. الكفاءة اللغوية:

- مقاييس التحسين اللغوي (Renforcement linguistique)؛

- تقنيات التحرير؛

- تمارين التلخيص، وتحرير تقارير بحثية مصغرة.

2. كفاءة تحليل النصوص وفهمها:

- حصص لتحليل النصوص جماعة بحيث يناقش الأستاذ والطلبة نصوصًا تتناول مواضيع متنوعة.

- الاعتناء بالمفهوم القرائي؛ و "هو تمكن الطالب من إدراك مفردات النص اللغوي إدراكا صحيحا وذلك

بفهم معانيها وإدراك شتى العلاقات بين أجزاء النص" (حنورة، 2002، كما أشارت حمزة، 2016: 62)؛ كما

أنه "عملية معرفية يستحضر القارئ فيها كل خبراته السابقة في أثناء موقف القراءة" (مجلة اللسانيات،

ع109، كما أشارت حمزة، 2016: 62)؛

- توظيف آليات تحليل الخطاب (Discourse Analysis)؛ "فلئن انتهى النص كتابة أو قولاً فإنّ قراءته لا

تنتهي وهي التي تضمن له الصيرورة والدوام وذلك مع كلّ عملية تحليل للخطاب" (جمعة، 2019: 23)؛

- توظيف نظرية التلقي (Reception Theory)؛ فهذه النظرية تهتم بالقارئ وما يثيره في النص بعيدا عن النص ومؤلفه (بن الدين، 2018: 13)؛ إذ "النص والقارئ مرتبطان معا، ويندمج أحدهما في الآخر، ومن ثم فمعنى النص الأدبي لا يتحقق إلا في ذات القارئ، وليس له وجود مستقل عنها" (بلخامسة، 2016: 202). فحتى لو أن هذه النظرية موجهة في الأصل لقارئ النص الأدبي، إلا أنه يمكن استثمار آلياتها الإجرائية لتنمية كفاءة الطالب في تحليل النصوص وفهمها.

3. كفاءة التقييم:

- تمارين الترجمة مع التعليق (Annotated Translation/ Translation with Commentary)، وهنا يترجم الطالب، ويعلق بطريقة استبطانية يسترجع فيها ما قام به خلال عملية الترجمة. (Williams & Chesterman, 2002: 7).

- مناهج نقد الترجمات وتقييم جودتها.

أ) الكفاءة التخصصية:

- دروس في تاريخ الترجمة ونظرياتها؛

- دروس في مختلف العلوم؛ وهذا ما وقفنا عليه في الدروس المقدمة في شكل مداخل؛

- دروس لتوضيح واقع سوق العمل والتعريف بمهنة الترجمة الحرة؛

- الاشتغال على النصوص المتخصصة.

ب) الكفاءة المنهجية:

- دروس في البحث الوثائقي؛

- دروس في منهجية البحث العلمي؛

- دروس في تكنولوجيات الإعلام والاتصال.

- تلقين مهارات التفكير (Thinking Skills)، والتي أثبتت الدراسات فاعليتها لجملة من الأسباب منها: حاجة الطالب لهذه المهارات في عالم سريع التغير قائم على التكنولوجيا، ومحدودية مهارات تفكيره في الغالب. خاصة وأن هذه الدراسات قد دلت على أن مهارات التفكير قابلة للتعليم والتعلم، وإن تعليمها أسهم في تعزيز النمو الفكري لدى المتعلم. (Kotton, 1991).

د) الكفاءة المصطلحية:

- دروس في اللسانيات التقابلية واللسانيات المقارنة؛

- دروس علم المصطلح وآليات توليد المصطلح؛

- دروس في الترجمة بالتكافؤ.

وبذلك تكون هذه الدروس مكوّنة ومكمّلة لبعضها لتنمية كفاءات طالب الترجمة وتعزيزها.

7. خاتمة: التمسنا، في المتن، النّقل الأمين لمستجدات مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية؛ انطلاقا من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تعليمية الترجمة في الجزائر وما أفرجت عنه من مشاكل، وما اقترحت من حلول قيمة؛ ثم عرضنا محتوى هذه المناهج بذكر المقاييس على مستوى كل جامعة من الجامعات الجزائرية الخمس. وقفنا فيها على اختلاف مدة التكوين وتنوع مواد المقرر الدراسي. ثم عرّفنا نموذج التقييم بالكفاءات الذي يقترح أن يشغل كل منهج تعليمي للترجمة على تنمية كفاءات أربع (الكفاءة الترجمة والكفاءة المصطلحية والكفاءة المنهجية والكفاءة المصطلحية). قمنا بتقييم المناهج وفقا للنموذج وحللنا النتائج مع تفسير آليات التصنيف وذكر المصوغات. وختمنا هذه الورقة بمقترحات للدرس الترجمة الموجه نحو تنمية الكفاءات الأربع مستشهدين بآراء الباحثين.

ولأنّ للأستاذ الدور الأبرز في العملية التعليمية وهو صاحب القرار، أشرنا إلى خطوات تصميم المناهج الدراسية، وحاولنا إيضاح كيفية تطبيقها لتصميم منهج دراسي لتكوين طالب الترجمة. ونرجو مع ذلك، أن تُجرى، في المستقبل القريب، أبحاث متعمقة أكثر بهذا الخصوص لتتحري فعليا مسؤولية الأستاذ مصمم المنهج الدراسي، أو الهيئة المسؤولة على ذلك: ما هي مؤهلاتها، وهل تخضع مناهج التعليم على مستوى الجامعة للرقابة والمراجعة، وهل تتكفل لجانب علمية خبرة بتقييم مبرودها بشكل دوري. فالحال أنّ عملية التقييم هذه ضرورية إذا أردنا إحداث التغيير والإصلاح في المنظومة التعليمية والتربوية.

ثم إنّ تقييم مناهج تعليم الترجمة في الجامعة الجزائرية من خلال هذه الدراسة، قد أسفر عن نتائج طيبة؛ وهي في مجملها تنعي الكفاءات التي ذكرناها بحيث تتنوع الدروس التي يتلقاها الطلبة علاوة على تلك المتعلقة بالترجمة فقط؛ نحو دروس في علم الاجتماع، وعلوم الاتصال، وأخلاقيات المهنة، والتشريع المدرسي. ولكنّ ظاهر البرامج كما افترضنا يغلب عليه النظريّ مع الإشادة بالتنوّع الملموس في المقاييس المقرّرة. وهذا التنوع من شأنه تكوين المعرفة الموسوعية لدى الطالب وإفهامه الدور المنوط به كمتّرم يُتوقع منه غزارة العلم وفصاحة اللسان، وبلاغة الخطاب؛ وهو ما لا يتأتى له إلا بالقراءة والبحث المستمرين.

8. قائمة المراجع:

باللغة العربية

1. عناني، محمد، نظرية الترجمة الحديثة مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة، (مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر – لونجمان، 2003).

2. كحيل، سعيدة، تدريس الترجمة بالجامعة الجزائرية، الممارسات اللغوية، 1، 0، 2021، 125-

3. قلو، ياسمين، تدريس الترجمة: أسس تربوية وتطبيقات ترجمية، دفاتر الترجمة، 18، 1، 2015، 86-69.
4. بن سعادة، نوال، المصطلح الترجمي ومكانته في تعليمية الترجمة: دراسة حالة الجامعة الجزائرية، في الترجمة، 6، 1، 2019، 73-58.
5. باشا، مليكة، أعمال بيتر نيومارك من منظور تعليمية الترجمة، مجلة الآداب واللغات، 17، 1، 2017، 312-306.
6. قاسم، كريمة، نقد الترجمة: مقارنة في تعليمية الترجمة، تمثلات، 2، 1، 2015، 276-257.
7. الشيخ، حليلة، وحشمان، نجا، تعليمية الترجمة بين اللغة العامة واللغة المتخصصة، معالم، 9، 2، 2018، 47-61.
8. بلحوتس، شريفة، درس الترجمة في أقسام اللغات، الممارسات اللغوية، 7، (3)، 2021، 158-149.
9. بوجادي، خليفة، تعليم اللغة العربية من منظور لساني تقابلي، مجلة منتدى الأستاذ، 14، 2، 2018، 27-13.
10. مقران، يوسف، المصطلحيات واللسانيات: في علاقة تبادل الخدمات، مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، 39، 2018، 29-9.
11. حمزة، دليلة، الفهم القرآني في ضوء تحليل الخطاب وتداولية اللغة، Aleph، 3، 2، 2016، 77-56.
12. جمعة، صبيحة، من حدود التخليل اللغوي للنص إلى انفتاح عوالم الخطاب، حوليات الآداب واللغات، 7، 1، 2019، 24-9.
13. بلخامسة، كريمة، قراءة في مفاهيم نظرية التلقي من خلال كتاب "فعل القراءة" لأيزر وكتاب "جمالية التلقي" لياوس، معارف، 11، 21، 2016، 207-191.
14. بن الدين، خولة، نظرية التلقي بين الاستجابة والتأثير، قراءات، 10، 1، 2018، 24-11.

باللغة الأجنبية:

1. Alhussain, M. A., La pédagogie de la traduction compétences et besoins de formation, Revue El Bahith, V8, N2, 2020, 70-85.
2. Cronin, M., Keeping One's Distance: Translation and the Play of Possibility, TTR, V8, N2, 1995, 227-243. <https://doi.org/10.7202/037225ar>
3. Holmes, J. (1972). The Name and Nature of Translation Studies, 1972, 172-185, In V. Lawrence (Ed.), The Translation Studies Reader (UK: Routledge, 2000).

4. Pym, A. & Esther, T-S., Designing a course in Translation Studies to respond to students' questions, *The Interpreter and Translator trainer*, V10, N2, 2016, 1-21. DOI: 10.1080/1750399X.2016.1198179
5. Siregar, R., Designing Course: An Initial Approach to Translation Teaching. *International Journal of Scientific & Technology Research*, V6, N9, 2017, 312-324.
6. Charles Sturt University (n.d.), Course Design Process. Teaching at CSU: <https://www.csu.edu.au/division/learning-and-teaching/home/csu-curriculum/course-design/course-design-process> (consulté le 06/01/2022)
7. Murwantono, D. (2009), Applying Translation Theory and Practice in Teaching: <https://www.semanticscholar.org/paper/Applying-Translation-Theory-and-Practice-in-Murwantono/b7a34e107c9aeaf92f041bd1329a64d8e5239698> (consulté le 06/01/2022)
8. Di Mango, D., Does Teaching Theory Enhance Students' Translation Competence? Viewpoints, Expectations, Findings, in *TRALinea Special Issue: New Insights into Translator Training*, 2019.
9. Péres, M.C., Applying Translation Theory in Teaching, *New Voices in Translation Studies*, V1, 2005, 1-11.
10. Al Mubarak, A.A., Exploring the Problems of Teaching Translation Theories and Practice at Saudi Universities: A Case Study of Jazan University in Saudi Arabia, *English Linguistic Research*, V6, N1, 2017, 87-98.
11. Kadiu, S., Teaching Theory through Practice: A Reflexive Approach to Translation Pedagogy, *Current Trends in Translation Teaching and Learning E*, V4, 2017, 48–77.
12. Rostom, C. & Kellou, Y., Exploring MA students' perspectives on the link between theory and practice within translation courses. *Cahiers de Traduction*, V24, N1, 2021, 341-356.
13. Williams, J. & Chesterman, A., *The Map A Beginner's Guide to Doing Research in Translation Studies*, (United Kingdom: St. Jerome Publishing, 2002).
14. Cotton, K., *Teaching Thinking Skills*, School Improvement Research Series, Series VI, Close-up 11, 1991.

PROBLEMS OF TRANSLATING CULTURAL CONNOTATIONS TO CHILDREN'S LITERATURE

Lamraoui Lilya *

University of Algiers 2 Abu al-Qasim Saadallah, Algeria.

lamraouitradduction@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-010

Received: 18/02/2023

Accepted: 18/03/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Lamraoui, L. (2023).

PROBLEMS OF TRANSLATING
CULTURAL CONNOTATIONS
TO CHILDREN'S LITERATURE

Maalim

I(1), 151-172

Abstract:

Social interaction between peoples is an innate phenomenon. However, interest in translation as a separate scientific field only emerged during the last century. In our current era, literary products, especially children's fairy tales occupy a considerable place; it is converted to work for ideological goals. Thus, the significance of the literary translation of youth, based on novels, is now a sensitive subject, which extends to reach different social ranks with their different cognitive baggage.

The ideological danger is indeed present; As long as a large proportion of the products intended for children are mostly of foreign origin; it is imperative to search for useful and valid alternatives to anticipate the danger that encircles our society. Therefore, it is important to show that the most perilous audience to covet is children.

Keywords: translation, literature, children, culture, connotations.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



مشكلات ترجمة الإيحاءات الثقافية في أدب الأطفال

أ. ليليا العمرابي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر.

الملخص:

إن التواصل الاجتماعي بين مختلف الشعوب من البديهيات بكون الإنسان اجتماعي بطبعه، غير أن الاهتمام بالترجمة كحقل معرفي مستقل والدراسة الموضوعية لمختلف أبعاده بغرض التنظير له، لم يبرز إلا خلال القرن الماضي. أصبحت المنتوجات الأدبية وخاصة قصص الأطفال الخيالية تحتل مكانة معتبرة في حياة الفرد ولها تأثير بالغ حتى أصبحت تُسخر لأهداف إيديولوجية. من هنا تبرز أهمية تناول موضوع ترجمة أدب الأطفال التي تعتمد على الرواية كموضوع معاصر وحساس ويمس العديد من شرائح المجتمع على اختلاف تحصيلها المعرفي.

الخطر العقائدي واضح، مادامت نسبة كبيرة من المنتجات الموجهة للأطفال أغلبيتها من أصل أجنبي؛ فلا بد من البحث عن البدائل المفيدة والصالحة لاستباق خطر يدهم مجتمعنا لا محالة. وهنا تبرز أهمية الإشارة إلى أن أخطر أنواع القصص المترجمة هي تلك الموجهة للأطفال.

الكلمات المفتاحية: ترجمة، أدب، الأطفال، ثقافة، الإيحاءات.

1- مقدمة: أدب الأطفال هو شكل من أشكال التعبير الفني، له قواعده ومناهجه، سواء منها ما يتصل باللغة، أم ما يتصل بمضمونها، لمناسبته لكل مرحلة من مراحل الطفولة. ويأتي أدب الأطفال في أشكال مختلفة للكلمة بين منطوقة، ومسموعة، ومرئية.

انطلاقاً من الإشكالية الأساسية ألا وهي قدرة المترجم على ترجمة الإيحاءات الثقافية في قصص الأطفال الخيالية وإحداث التوازن بين روح النص الأصلي و نقل المعنى للقارئ المستهدف، تتولد إشكاليات ثانوية نذكر منها: أبعاد الإيحاءات الثقافية في قصص الأطفال الخيالية، الجوانب التي تفقد قيمتها وتتأثر سلباً من عملية ترجمة الإيحاءات الثقافية، مدى إمكانية المترجم من ترجمة الإيحاءات الثقافية المختلفة وخاصة منها المتعلقة بالعقيدة والدين، إلى أي مدى يمكن للمترجم من خلال ترجمته إرضاء جمهوره المتلقي باختلاف أفكاره وتوقعاته؟ وإذا كان هذا الجمهور المتلقي جمهور أطفال، فكيف للمترجم أن يتوقع احتياجاته وأن ينقل له ما يناسبه من الآداب الأجنبية؟ ماهي خصائص اللغة الموجهة للأطفال في ترجمة القصص الخيالية الأجنبية الأصل؟

كيف سيتعامل المترجم مع النص: هل سيجازف بنقل الثقافة الأجنبية كما هي وبالتالي يؤثر على عقائدية الطفل وشخصيته، وهو الذي سيصبح رجل الغد؟ أم يعمل على تكييف ترجمته واللجوء إلى الحذف مما يؤدي إلى تشويه النص الأصلي؟ هل بإمكان مثل هذه الترجمات في ميدان أدب الطفل أن تثرى مدارك الطفل وتفتح له نافذة للاطلاع على الآداب الأجنبية، أم أنها تبقى حبيس الثقافة التي ولد وترعرع في كنفها؟

1- تقديم موضوع البحث:

تعد الترجمة من الأنشطة الأدبية والفكرية التي لا تستغني عنها لغة أو أدب من الآداب مهما بلغا من درجات الإبداع والتطور. فالترجمة نشاط ضروري يمارسه الأفراد وتتبادلته المجتمعات لتنهض الأمم وتتقدم الشعوب، وإذا كان كيان اللغة والأدب يرتبط ويزدهر بفعل الترجمة، فإن اللغة التي لا يترجم منها وإليها، لغة منعزلة ومنكمشة، لا تقوى على التواصل وعاجزة عن تبادل المنافع والمعارف، ضعيفة الإبداع لا تكتشف ولا تشارك في التنمية، التي لا يرقى أداؤها إلى التبادل الدائم والمتواصل مع لغات الشعوب والأمم الأخرى.

حين نكب على الترجمة تنظيرا أو نقدا أو تطبيقا أول ما يتبادر إلى أذهاننا هو مقارنة النص الأصلي بالنص المستهدف أو مقارنة المترجم بالكاتب. يمكن التخمين على أن الكاتب ينطلق بكل حرية من ذاته، من تلقاء نفسه، ومن أرضية الواقع وشروطها السوسي وثقافية، يعبر عن مشاعره وأفكاره وتصورات بحرية وبدون قيود. في حين أن المترجم ينطلق من الوهلة الأولى مقيدا في الأصفاة تحت الرقابة، من أرضية مختلفة هي أرضية النص والألفاظ والكلمات والتراكيب الأجنبية التي تتحكم فيه وهو يتجه صوب اللغة التي يترجم إليها. في هذا الوضع الشائك يقع النص الترجمي في بؤرة حركية ووضع ديناميكي لا يسمح له بالاكتمال والاستقرار، ولا يسمح للمترجم بالحياد أو الموضوعية لأنه وهو ينقل ويحول النص المصدر من نظام لغوي إلى آخر يرتطم بعقبات دلالية، صوتية، صرفية، أسلوبية، ثقافية ... تتمثل في التباينات اللغوية والثقافية المحلية والأجنبية.

إن بعد تحصيل دلالة الأصل يبلغ ما هو أدبي شعري إيحائي لا متناه وغامض لكن بدوال مختلفة وضم متميز وتمير وتعويض فيه الكثير من العسر والمشقة، وانطلاقا من هذه الرؤية، كان هذا الموضوع المتعلق بدراسة النص المترجم ومقارنته بالنص الأصلي في القصص¹ الخيالية لأدب الأطفال، عملا يفتح آفاقا فكرية وإبداعية تمكن القارئ العربي من ولوج عالمية الأدب ورسالة الفن الإنسانية. ولما كان أدب الطفل يمثل اهتماما عالميا، ولصعوبة التفاعل مع أدب الطفل وترجمته، يفسر عدم التزام المترجم بالنص فيلجأ حسب ألبير أومبارو أورتادو (Albert Amparo Hurtado) إلى الإقتراض أو التكيف أو الإسهاب اللساني أو التعويض أو الحذف، ذلك لأنه لا ينبغي أن تترجم المقولات وحدها، بل يجب ترجمة السياقات والمواقف التي تساعد على فهمها مباشرة.

اخترنا هذا الحقل البحثي لصعوبة التفاعل مع أدب الطفل وترجمته، فهذا الميدان يختزل في داخله جملة من القيم والمبادئ التي كثيرا ما بحث عنها الدارسون والباحثون، قصد اكتشاف عالم الطفل وأسواره وخباياه. إن القصص المترجمة إلى العربية لم يكن لها أثر سلبي على القيم التي تهدف مضامينها إلى غرسها في الطفل فحسب، بل تعدت هذه السلبية إلى الجانب الجمالي للنص الأصلي، والذي يسقط بترجمته، فكان يعوز مترجمنا العربي حرفية أكثر في النقل؛ من أجل عدم إفقاد النص خاصيته الفنية والجمالية، ولعل ما

ترجم من قصص وحكايات عالمية، كانت الأكثر انتشارا والأقرب إلى قيمنا، والأكثر محافظة على روح النص الأصلي؛ ذلك لأن مضامينها تعبر عن مراحل الشعوب البدائية التي اشتركوا فيها جميعا.

2- الفرضيات:

تعتبر المدونة التي اخترناها من المدونات القيمة، ذلك للإعجاب الذي حازت عليه القصص الخيالية للكاتب الفرنسي شارل بيرو (Charles Perrault) في لغتها الأصلية، لما احتوت عليه من قيم أدبية وتربوية وسيكولوجية ذات أبعاد إنسانية تلامس حدود عالمية الأدب ما جعلها تحتفظ بهيكلها الفني الإبداعي رغم مضي أكثر من ثلاثة قرون عن كتابتها وللدراج الذي لاقتته ولا زالت تلاقيه من طرف العالم العربي وكون المترجم ياسر عبد اللطيف يميل للتأليف أكثر من ميله للترجمة جعله يتصرف ولا يتقيد بالنص الأصلي أو أن الثقافة العربية الإسلامية تفرض رؤية فكرية خاصة في التعامل مع النصوص المترجمة تجعل المترجم يكيف الحكاية بما يخدم القارئ العربي المسلم.

التعريف بالمدونة: نشر بيرو عام 1697 مجموعة قصص للأطفال عرفت باسم "حكايات أمي الإوزة" « Contes de ma mère l'oye » التي ظهرت تحت اسم نجله الأصغر (Pierre Perrault Darmacour) بيار بيرو دارمكور، ومنها « La Belle au bois dormant » «الحسنة النائمة في الغابة» و « Le Petit Chaperon rouge » ذات القلنسوة الحمراء و « Barbe bleue » «ذو اللحية الزرقاء»، و « Le chat botté » «القطعة ذات الحذاء» و « Cendrillon » «سندريلا»، و « Le petit Poucet » «عقلة الإصبع». وقد لاقت هذه القصص نجاحا عالميا لم يتوقعه (Perrault) بيرو ذاته. وتتميز هذه القصص بكونها هادفة ومسلية في الوقت ذاته للقارئ، سواء كان طفلا أم راشدا. وتمتاز أيضا بطابعها الشعبي الذي استقاه بيرو (Perrault) من التراث الروائي الشعبي مستخدما أسلوب التكرار وموضوع النزاع بين الخير والشر. وقد أعاد بيرو كتابة هذه القصص بأسلوب عفوي وبسيط جعلت منه أول من ابتدع هذا الضرب من القصص التي فاقت شهرتها جميع أعماله الأخرى.

الاسم باللغة الأصلية: CONTES DE MA MERE L'OYE المؤلف: شارل بيرو (Charles Perrault)، عدد الصفحات في اللغة الأصلية: 98 ، الاسم باللغة العربية: حكايات أمي الإوزة ، الناشر: دار النشر كلمة، المترجم: ياسر عبد اللطيف، مراجعة: كاظم جهاد، أبوظبي. عدد الصفحات في اللغة العربية: 174.

المدونة باللغة الأصلية (الفرنسية): Charles Perrault, « Les Contes de ma mère l'Oye »

1^{ère} édition, Pierre Barbin, Paris, 1967.

بطبيعة الطفل يستنسخ كل ما يقرأه ويراه، فإن القصص المترجمة تؤثر في سلوكيات الأطفال في المراحل المبكرة من العمر، فتؤثر وجدانيا عليهم إلى الحد الذي يحقق حالة التماثل القصوى لأن النص الذي يقرأه الطفل يحدث استجابات معينة في إدراكه وتتكون حصيلة وجدانية مشوهة عن تصوره للأشياء والبعض منها لا تحترم عقليات الطفل العربي.

المترجم بكونه الجسر الذي يربط بين الثقافات والشعوب يجد نفسه في وضعية حرجة: احترام النزعات العقائدية والدينية للثقافة الأصل ومواجهة إيديولوجية واجتماعية تلك الثقافة وبالتالي تعريض الطفل لمعتقدات مختلفة عن عرقه وفي بعض الأحيان منافية لعقيدته مما يؤدي لترسيخ مبادئ مغالطة والتأثير على شخصية وعقلية الطفل وهويته التي في صوب التكوين؛ أو على العكس تكييف ترجمته واللجوء إلى الحذف مما يؤدي إلى تشويه النص الأصلي، وفي هذه الحالة المساس بمصداقية الإنتاج الأجنبي والإخلال بدور المترجم الذي عليه نقل الترجمة إلى اللغة الهدف والمحافظة على المادة التي يعمل عليها. وهل يسمح للمترجم بالقيام بمثل هذه المناورات، وإذا كانت هذه هي الحال فلائي تقنيات ولأبي استراتيجيات يلجأ إليها لإتمام مهمته.

وتتجلى أهمية البحث في:

- ضرورة الوقوف عند القصة الخيالية في أدب الأطفال لأهمية هذه القصص في التراث الشعبي؛
 - التكوين والتحكم في التقنيات والاستراتيجيات خلال ترجمة القصص الخيالية لأدب الأطفال؛
 - استثمار نتائج البحث من أجل إثراء المنتج العربي بترجمة تحاكي ثقافة الطفل العربي؛
 - منهج التحليل والنقد وذلك بتحليل النص في اللغة الأصل للتوصل إلى إدراك المعاني وفك شفرة الرموز والإيحاءات ثم نقد الترجمة في اللغة العربية؛
 - بالإضافة إلى المنهج النقدي فإننا سنعتمد أيضا على المنهج المقارن عند المقارنة بين الترجمة إلى اللغة العربية والنص الأصلي باللغة الفرنسية. بعدها سنعد دراسة نقدية نتناول من خلالها إشكالية البحث بتحليل أمثلة مستخرجة من المدونة وشرحها وتحديد إستراتيجية الترجمة وتقنياتها واقتراح البدائل.
- 3- منهج العمل:

منهج التحليل والنقد وذلك بتحليل النص في اللغة الأصل للتوصل إلى إدراك المعاني وفك شفرة الرموز والإيحاءات ثم نقد الترجمة في اللغة العربية. بالإضافة إلى المنهج النقدي فإننا سنعتمد أيضا على المنهج المقارن عند المقارنة بين الترجمة إلى اللغة العربية والنص الأصلي باللغة الفرنسية. بعدها سنعد دراسة نقدية نتناول من خلالها إشكالية البحث بتحليل أمثلة مستخرجة من المدونة وشرحها وتحديد إستراتيجية الترجمة وتقنياتها واقتراح البدائل.

4- مفهوم أدب الأطفال وعلاقته بالمراحل العمرية المختلفة:

الأدب مصطلح يدل على مجموعة من الإبداعات، لخلق التواصل بين المبدع والمتلقي، ولغة يدل هذا المصطلح على واحد من السمات السلوكية، الأمر الذي أحدث لبساً وتنوعاً في تعريفه وتفسيره عبر العصور،

فقد ارتبطت بهذا المصطلح مفاهيم عديدة، مثل معاني التأديب، والأدب والمأدبة، لكن لو نظرنا للأدب كمجال تعبيرى مكتوب، فيمكن لمن يحاول دراسة الأدب كجنس من الإبداعات الإنسانية أن يحدده بأنه "التعبير الفني بالكلمة"، سواء أكانت هذه الكلمة منطوقة شفوية، أم مكتوبة. إذن فالأدب كشكل من الإبداعات الإنسانية يعتمد على ثلاث ركائز: الأولى هي قدرته على التعبير، والثانية ارتباطه بقواعد فنية تكسبه الصفة الفنية، والثالثة نوع الكلمة التي يستخدمها، والتي يجب أن تملك في ذات الوقت القدرة على التعبير بوصفها وسيلة للتعبير، "والقدرة على إثارة الأحاسيس بوصفها مصدراً للإحساس الفني الذي يتحلى به الخطاب الأدبي المبدع".⁽¹⁾

ويمكن أن نعرف أدب الأطفال بأنه: (شكل من أشكال التعبير الأدبي، له قواعده ومناهجه، سواء منها ما يتصل بلغته، وتوافقها مع قاموس الطفل ومع الحصيلة الأسلوبية للسن التي يؤلف لها، أم ما يتصل بمضمونه ومناسبته لكل مرحلة من مراحل الطفولة، أو ما يتصل بقضايا الذوق وطرائق التكنيك في صوغ القصة، أو في الحكاية للقصة المسموعة).⁽³⁾

هذا الشكل الفني قد يأتي في صورة قصة، أو حكاية، أو مسرحية، أو يحكي قصة مغامرات، أو بطولات، وقد يجري على لسان الإنسان، أو الحيوان، أو الجماد، وقد يأتي في شكل خرافة، أو أسطورة، أو حكاية شعبية، أو حيوانية، أو قصة تاريخية، أو تهذيبية، أو أنشودة، أو أغنية، يستهوي الأطفال ويمتعهم أولاً، ويحقق رسالته الجمالية، شأن كل الفنون، فينمي فيهم الإحساس بالجمال وتذوقه ثانياً، ثم يستهدف عن طريق التسلية والمتعة والمرح أن يقطر في نفوسهم تجارب البشرية ثالثاً.

وعلى هذا الأساس يمكن القول إن أدب الأطفال يعتبر وسيطاً تربوياً يتيح الفرصة أمام الأطفال لمعرفة الإجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم، ومحاولة الاستكشاف واستخدام الخيال، وتقبل الخبرات الجديدة التي يرفضها أدب الأطفال، إنه يتيح الفرص أمام الأطفال لتحقيق الثقة بالنفس وروح المخاطرة في مواصلة البحث والكشف، وحب الاستطلاع، من أجل الاكتشاف والتحرر من الأساليب المعتادة للتفكير، والاستكشاف من أجل مزيد من المعرفة لنفسه وبيئته، إنه ينمي سمات الإبداع من خلال عملية التفاعل والتمثيل والامتصاص واستثارة المواهب.

(ونظراً لما يحمله الأدب من خصوصيات الفطرة الإنسانية في اللغة والمعاني والأساليب، والصور والأخيلة والعواطف، والإيقاع الموسيقي بمصدره الداخلي والخارجي، فإنه موجه إلى الإنسانية جمعاء، فالكل أمام الأدب يتساوى من حيث التأثير والانفعال ووحدة المشاعر ورهافة الإحساس، وزخم العواطف، وكثافة الفيض القلبي، لكي تبقى درجات التفاوت بين طبقات المتلقين تجاه الأدب، وتتأكد دائماً درجات التفاوت بين الكبار والصغار من ناحية المتلقي، ومن ثم يتحقق نوع من الاختلاف بين أدب الكبار وأدب الصغار).⁽⁴⁾

والأدب بمعناه العام يندرج في إطاره أدب الكبار وأدب الصغار على السواء، وإذا وضعنا أبسط مقاييس التفرقة بين هذين الأدبين، فهي: أن أدب الأطفال ما يكتب ليقرأه الصغار، وأدب الكبار ما يكتب للكبار، لوجدنا أن أطفال العالم فيما قبل القرن التاسع عشر لم تكن لهم كتب ألفت خصيصاً لهم، بل كانوا

يقرؤون كتب الكبار، ويأخذون منها ما يستطيعون فهمه، أو يقدرّون على إدراكه، وما زال الأطفال حتى اليوم يقرؤون بعض كتب الكبار، وقد يتمكن بعضهم من فهم كثير من الكلمات فيها، لكن فهمهم للكلمات في كتب الكبار لا يعني أن خلفيتهم من التجارب، وحصيلتهم من الخبرة والمعلومات قد أعدتهم ليقروا كتب الكبار كأدب. "وليس الأمر في الواقع أمر حصيلية المفردات اللغوية، أو معرفة بالنحو والقواعد، وإلا فكتاب مثال كتاب "صندوق الدنيا" لإبراهيم المازني، أو "جنة الحيوان" لطفة حسين يمكن أن يقرأه الأطفال ويفهموا أكثر مفرداته"⁽⁵⁾، ومع ذلك فليست لديهم المقدرة على فهم الظروف النفسية والشعورية للشخصيات في الكتاب، أو إدراك الميزات الأدبية لكتابه، أو الوقوف على الرمز والعقدة في قصصه، أو معرفة الخط السياسي أو الاجتماعي الذي يعود إليه الأديب، أو الأهداف العامة والخاصة التي يكتب من أجلها ذلك الكتاب.

"كما أن مضمون كتب الأطفال وقصصهم يختلف عن مضمون كتب الكبار ومؤلفاتهم، سواء من حيث الأفكار، أم الشخصيات، أم الأماكن والأحداث، أم غيرها من مقومات العمل الأدبي، وأخيراً فإن اللغة التي يكتب بها للأطفال ينبغي أن تتميز عن تلك التي يكتب بها للكبار"⁽⁶⁾.

ويتضح الاختلاف أكثر بين أدب الصغار وأدب الكبار في عملية النقد، ويتصل من قريب أو بعيد بهذه الاختلافات جانب من جوانب ما بين أدب الطفل وأدب الكبار من نقد وتحليل، وتوجيه أدبي، حيث القيم النقدية والجمالية، والنظرية الأدبية لكل من الأدبين لا تلتقي على سواء، ويتربط على هذا أن المعايير التي على أساسها ننقد ونحكم على أدب الأطفال، تختلف عنها بالنسبة لأدب الكبار، وهنا يكون الاختلاف أوضح في القوانين النقدية التي تحكم كلا منهما، وإذا كان أدب الكبار يخضع لما تخضع له الآداب من نظريات وقواعد وأسس نقدية، قوامها النظريات والمدارس الفنية والنقدية المختلفة والمتباينة فيما بين الكلاسيكية، والرومانسية، والواقعية، والرمزية، فإن أدب الأطفال يخضع لأسس تتصل بعالم الطفولة، وما يفرضه هذا العالم من أسس نفسية واجتماعية ولغوية، ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمراحل التي تصوغ الطفولة صياغات تتفق وتختلف، لكنها دائماً تهنيء الطفل لمرحلة النضج وتحمل المسؤولية.

كما أن أدب الكبار في معظمه أدب على الورق، يقرأ كثيراً ويسمع قليلاً ويشاهد أحياناً، أما أدب الأطفال فليس أدب ورق، بل مشاهدة بصرية، وقراءة، أو فرجة، وتلقاه الأذن كثيراً، وهو في كل الأحوال مرتبط بالمرحلة الزمنية وبعمق المتلقي، "ففي المرحلة الأولى تكون المشاهدة والاستماع أكثر قبولاً وتأثيراً، وفي المراحل المتوسطة ما بين طفولة المهد وطفولة الشباب تكون القراءة ممزوجة بالرؤية والمشاهدة من أفضل وسائل نقل أدب الطفل، أما في مراحل ما بعد سن التاسعة فإن القراءة، ثم المشاهدة من أقوى قنوات التأثير بأدب الطفل، والتعامل معه، لهذا كله كان أدب الطفل متميزاً بخصائص وصفات وسمات تجعله أقرب إلى أدب نوعي متميز بمذاقه الخاص"⁽⁴⁾

مراحل النمو الطفل المختلفة، تتداخل زمنياً، وتختلف ما بين الذكور والإناث، كما تختلف باختلاف المناطق الجغرافية والشعوب والمجتمعات، والتطور الحضاري، والتقدم العلمي، وغيرها من المؤثرات، ولذلك فإن مراحل الطفولة هي مراحل تقديرية، وليست حاسمة.

ويمكن أن نوجز الإشارة إلى هذه المراحل فيما يلي:

1-5- مرحلة الطفولة المبكرة، أو مرحلة الواقعية والخيال المحدود، من سن (3-5) سنوات.

2-5- مرحلة الطفولة المتوسطة، أو مرحلة الخيال الحر، من سن (6-8) سنوات.

3-5- مرحلة الطفولة المتأخرة، أو مرحلة المغامرة والبطولة، من سن (9-12) سنة.

4-5- مرحلة اليقظة الجنسية، من سن (13-18) سنة.

5-5- مرحلة المثل العليا، من سن (18) سنة فما فوق.

5- أهمية أدب الأطفال:

أدب الأطفال رغم أنه يتميز بالبساطة والسهولة، إلا أنه لا يعتبر تصغيراً لأدب الراشدين، لأن لأدب الأطفال خصائصه المتميزة التي تتبعها طبيعة الأطفال الذين يختلفون عن الراشدين لا في درجة النمو فقط، بل في اتجاه ذلك النمو أيضاً؛ حيث "إن حاجات الأطفال وقدراتهم وخصائصهم الأخرى تختلف في اتجاهها عما يميز الراشدين. ومن هنا كان الاهتمام به كفن مستقل باعتباره يخضع لضوابط مختلفة إلى حد ما عن أدب الراشدين، وتقرر هذه الضوابط حاجات الطفل وقدراته".⁽⁵⁾

وللأدب الموجه للطفل أهمية بالنسبة إلى الأطفال ذاتهم وبالنسبة إلى المجتمع، ويمكن تحديد هذه الأهمية من خلال ما يلي⁽⁶⁾:

مرحلة الطفولة المبكرة:

- تسليّة الطفل وإمتاعه وملء فراغه؛
- تعريفه بالبيئة التي يعيش فيها من كافة الجوانب؛
- تنمية القدرات اللغوية عنده بزيادة المفردات اللغوية لديه، وزيادة قدرته على الفهم والقراءة.

مرحلة الطفولة المتوسطة:

- تعريفه بآراء وأفكار الكبار؛
- تثقيفه ثقافة عامة؛
- تنمية دقة الملاحظة والتركيز والانتباه لديه.

مرحلة الطفولة المتأخرة:

- الإسهام في نموه الاجتماعي والعقلي والعاطفي؛
- الإسهام في تنمية الذوق الجمالي لديه.

مرحلة اليقظة الجنسية:

- مساعدته في التعرف على الشخصيات الأدبية والتاريخية والدينية والسياسية من خلال قصص البطولة وأعلام الماضي والحاضر؛

- جعله إنسانا متميزا باطلاعه على أشياء كثيرة، عدا المادة المقروءة.

مرحلة المثل العليا:

- إيجاد الاتجاهات الاجتماعية السليمة لديه، وتعريفه بالعادات والتقاليد التي عليه إتباعها في مختلف الظروف؛

- ترسيخ شعوره بالانتماء إلى الوطن والأمة والعقيدة.

إضافة إلى ذلك فإن للأدب تأثيرا كبيرا في تنمية شخصية الأطفال، فهو:

- يساعدهم على أن يعيشوا مرة أخرى خبرات الآخرين، ومن ثم تتسع خبراتهم الشخصية، وتعمق؛

- يتيح لهم فرصة أن يشاركوا بتعاطف شديد وجهات نظر الآخرين، والمشكلات وصعوبات الحياة التي يواجهونها غيرهم؛

- يمكنهم من أن يفهموا أنماط الثقافات الأخرى، وأساليب الحياة فيها، ما كان منها معاصرا، وما هو ضارب في أعماق التاريخ؛

- يوسع آفاقهم ويجعل منهم شخصيات متسامحة تتقبل الغير، وتنفهم ثقافته، وتشعر أن أسلوبهم في الحياة ليس هو الأسلوب الوحيد، وأن ثقافتهم ليست الثقافة الوحيدة، وأن هناك من الثقافات ما يفرض علينا احترامه إن لم نقبله؛

- يساعد بشكل علاجي في التخفيف من حدة المشكلات التي يواجهونها، إذ يتعرف الطفل القارئ ببصيرة على مشكلات أصدقائه الصغار، وعلى سبل مواجهتها، فيزداد ثقة بنفسه، وقدرة على مواجهة ما واجهوه؛
- ينمي عندهم احترام الاتجاهات الطيبة لدى مختلف الكائنات، والعقائد، والمهن، والمؤسسات، إلى غير ذلك من مجالات تتفاوت فيها أساليب الحياة؛

- ينمي ثروتهم اللغوية، ويبني عند كل منهم رصيذاً من المفردات والتراكيب التي تيسر لهم فهم ما يقرؤون، وتسعفهم عند الرغبة في التعبير.

7-ثقافة الأطفال:

لقد كان ينظر إلى الأطفال قديما على أنهم رجال صغار، عليهم خوض غمار الحياة، ومواجهة صعابها، بطرائق الراشد وأساليبه. لكن، وبعد التطورات الهائلة التي شهدها وتشهدها العلوم، ومع تجدد المفاهيم حول عالم الطفولة، اتضح أن للأطفال قدرات واحتياجات وميولات خاصة بهم، فأخذت الأمم والشعوب تهتم بأطفالها، وتوليهم الرعاية الكافية.

8-مفهوم ثقافة الأطفال :

يعرف عبد التواب يوسف⁽⁷⁾ ثقافة الطفل، في كتابه (تنمية ثقافة الطفل) بأنها: "خليط مما يرثه من أبويه وأسرته، وما يصله من عادات وتقاليد، وما يكتسبه من معرفة وعلم، وما يتأثر به من فنون، وما يمارسه منها، وما يعتقد فيه، ويؤمن به، وما يتصف به من خلق، وما تتميز به شخصيته من ملامح، وكل ما يسود في مجتمعه من أفكار وآراء وقوانين، وما يشيع فيه من ثقافة عامة".⁸

والثقافة هي وليدة التواصل بين طرفين: الإنسان، والبيئة المحيطة به، التي تعد أهمّ العوامل المؤثرة في تكوينها.. وإذا كانت الثقافة التي تقدم للطفل في مجتمع ما، هي المستمدة من ثقافة ذلك المجتمع، والتي تتمثل في أسلوب الحياة السائد، فإن ذلك لا يعني بأنها تبسيط للثقافة السائدة، أو أنها نقل عن ثقافة الكبار، مع التسهيل، بل هي عملية قائمة بذاتها، لها من الخصائص ما يميزها عن ثقافة الراشدين.

من جهة أخرى، فإن ثقافة الطفل لا تتخذ طابعا واحدا، ذلك لأن الأطفال مختلفون باختلاف أطوار نموهم، وبحسب المراحل التي يعيشونها. كما أنها تختلف أيضا تبعا للظروف الاقتصادية والاجتماعية والعلمية الخاصة بكل أسرة، أو مجتمع. لذا كانت الحاجة إلى ثقافة مختلفة وملائمة من حيث المضمون والأسلوب للمستوى الخاص بالطفل، حتى تكون ذات فائدة وإمتاع، كما هو مطلوب منها. إذا فثقافة الطفل تعني: مجمل الأعمال الأدبية والتعليمية والترفيهية الموجهة للأطفال، والتي يضعها الكبار غالبا، والمختلفة عن ثقافتهم كمّا ونوعا، بهدف بناء شخصياتهم، وتنمية مكوناتها وقدراتها، بما يتناسب إمكاناتهم، ويلبي احتياجاتهم المتنامية.⁽⁹⁾

9- الترجمة وثقافة الأطفال:

منذ أن نشأت التجمعات البشرية الأولى والإنسان كان ولا يزال يسعى للخروج من عزلته والالتحاق بركب الجماعة المخزونة في جيناته، إذ كان يحمل في طياته ذاته فكرة التوسع خارج الحدود وربط علاقات بالآخر من بين جنسه. تنوعت هذه الاحتكاكات في أشكالها ومضامينها ودوافعها؛ وفي العديد من الأحيان كانت تشير إلى مفاهيم أخرى تقلل من حدة الاحتكاك السلبي وتفضّل الحوار لا عنصري التأثير والتأثر. في العهود الأولى من تاريخ الإنسانية كان الاحتكاك بالآخر في شكل غزو عسكري واكتساحات وحروب يتسلّط فيها القويّ على الضعيف بُغية توسيع حدود الرقعة الجغرافية وإحكام السيطرة على حدود معيّنة، ثم اتخذت بعد ذلك شكلا آخر كالرحلات والأسفار وتنقل الأشخاص والبضائع عبر الحدود، بعدها في ظلّ عصر العولمة والتطور العلمي والتكنولوجي اختزلت في حركة الأفكار والقيم والميول والتصورات أو بعبارة أوضح "حركة الثقافات".

إن ترجمة المؤلفات الأجنبية تتيح الفرصة للإنسان كي يحتك بالثقافات الأخرى وتجعله في ضوء رؤية جديدة للعالم وانفتاح أكثر لقرينه، مما يساعد على تقبل الغير والتحاكي مع أمثاله بسهولة أكثر، فيحدث هنا احتكاك بين الثقافات بما فيها من إيجابيات وسلبيات. لذلك تم تحديد مفهوم الثقافة باختلاف متباين بين العرب والغرب وكذا الأمر لمفهوم ثقافة الطفل العربي وعليه تحديد مفهوم الثقافة.

10- الترجمة والسياق الاجتماعي الثقافي:

ظهرت في بداية القرن التاسع عشر طبيعة العلاقة بين اللغة والثقافة، بأن اللغة نشاط إنساني وتعبير عن أفكار، وجاء بعض اللغويين المعاصرين مثل هاليدي (Halliday)⁽¹⁰⁾، ليذهبوا إلى أبعد من ذلك بقولهم: إن الثقافة هي جهاز سيميوطيقي يتألف من أنظمة مختلفة أحدها اللغة، وبالتالي فإن تحليلها لا يمكن أن

يتم بمعزل عن هذا الجهاز السيميوطيقي إذ هي جزء منه، كما جرت دراسة العلاقة بين اللغة والثقافة من منظور أنثربولوجي، ومنظور لغوي اجتماعي ولغوي نفسي.

ولا تنشأ الترجمة بين لغتين فقط وإنما بين ثقافتين مختلفتين ومن المشكلات المهمة للمترجم ما يتمثل في عملية نقل العناصر الثقافية الكائنة في نص ما، وهنا نجد أن الأمر يصل ببعض الباحثين إلى القول بعدم إمكانية الترجمة لوجود هذه العناصر، وهذا ما شهدناه عند كاتفورد الذي تحدث عن استحالة ترجمة العناصر الثقافية، ويحدث هذا عندما نجد عنصرا مهما في النص الأصلي ليس له مثيل في النص الهدف. وتحدث الكثير من الباحثين في إطار هذا الفرع من المعلومات الإنسانية عن العلاقة بين الترجمة والثقافة، وخاصة منذ بداية عقد الثمانينيات، أي عندما جرت تجربة ما أطلق عليه "تحول ثقافي" (cultural turn) ولا يخفى علينا أن مترجمي الكتب المقدسة كانوا من رواد وأنصار هذه العلاقة الحميمة بين الثقافة والترجمة، كما أن الكثير من الباحثين رأوا خلال الأعوام الأخيرة بأن الترجمة هي ظاهرة من ظواهر الاتصال بين الثقافات، وتجلّى هذا في ألمانيا.

وقد سبق القول بأن جميع زوايا الرؤيا المتعلقة بتحليل الترجمة من منظور اجتماعي ثقافي، تضع في الاعتبار البعد السياقي، وتسلب الضوء على أهمية العناصر الثقافية عند الترجمة: فالترجمة حدث بين ثقافات (intercultural)، هذا ما ينادي به الوظيفيون، والترجمة معادلة ثقافية عند هيوستن ومارتن، والمترجم هو وسيط بين الثقافات عند حاتم وميسون، بالإضافة إلى أهمية البعد السيميوطيقي، وتنوّه مدرسة مانيبيلاسيون (manipulation) التحوير إلى إدخال الترجمة في إطار النظام المتعدد ...، ومن الإسهامات الحديثة ما جاء في بحث لدافيد كاطان (David KATAN) ⁽¹¹⁾، حيث تناول بدقة عملية العلاقة بين المترجم والثقافة، وقام الباحث المذكور بمراجعة التعريفات المختلفة للثقافة وكذا مناهج تحليلها ودرس طبيعة العلاقة بين اللغة والثقافة من ناحية وبين الترجمة والثقافة والترجمة من ناحية أخرى. أبرز كل هؤلاء الباحثين أن الترجمة نشاط اتصالي يتم بين ثقافات مختلفة، ولذلك يجب على المترجم أن يكون على معرفة جيدة بالثقافتين حتى يتمكن من حل المشكلات المتعلقة بالعناصر الثقافية التي تتجلى في نص بشكل مباشر أو غير مباشر.

11- ترجمة الاختلافات الثقافية:

إن أول قضية يجب أن نطرحها، هي التساؤل عن أنماط الاختلافات الثقافية والتي يمكن أن تنجم بين الثقافات المختلفة، وتؤدي بالتالي إلى مشكلات عند ترجمتها، ولنطلع على بعض الأطروحات في هذا المقام. وسبق الحديث عن الحقول الخمسة التي طرحها نيدا (Naida)، وهي الاختلافات البيئية والثقافة المادية والثقافة الاجتماعية والثقافة الدينية والثقافة اللغوية.

وقد طرح نيومارك (Newark)، تصنيفا آخر للمراتب الثقافية، أطلق عليه "كلمات ثقافية ذات أصول أجنبية"، وهو تصنيف شبيه بما جاء به نيدا وملخص طرحه هو الاختلافات البيئية (الحيوان والنبات) والثقافة المادية (الأشياء والمنتجات والعدد)، والثقافة الاجتماعية (العمل والتسلية)، والتنظيمات

والعادات والأنشطة والتعريفات والمفاهيم (السياسية والإدارية والدينية والفنية والميول والحركات)، وتكمن أهمية هذا الطرح أساساً في إدخال عناصر اللغة المساعدة مثل الحركات.

وتعتمد نورد على ما جاء به أغار (Agar) من حيث القول بأن كل اختلافات في سلوكيات المجموعتين الثقافييتين المختلفتين يمثل "نقطة ثرية" من نقاط الاختلاف، وأن إجمالي هذه النقاط يشكل الحائل الثقافي بين الثقافتين، ويؤي الأذهان إلى إدراك حالة من حالات الاختلاف في كل اتصال بيني، وتربط بين هذه الظاهرة بالوظائف اللغوية، وتبين كيف أن الوظائف يمكن أن تكون عامة لكن تجلياتها النصية ترتبط - إضافة إلى المادة اللغوية- بما هو معهود ومتعارف عليه في كل ثقافة⁽¹²⁾:

- فيما يتعلق بالوظيفة التوكيدية، نجد أن الاختلافات تظهر في العبارات التي تعبر عن بدء اتصال أو الإبقاء عليه أو انتهائه (مثل التحية والوداع والتعامل...)، وكذا في استخدام أسماء الأعلام والإشارة إلى درجة البعد أو القرب بين المتحدثين والصمت والوقفات أثناء الحوار... الخ؛

- بالنسبة للوظائف الإشارية، تظهر الاختلافات فيما يتعلق بتمثيل الأشياء والظواهر ووصفها، وكيفية الحديث من خلال النص عنها (الإشارة إلى أحداث واحتفاليات اجتماعية وإلى تنظيمات وهيئات رسمية وطريقة العيش والملبس... الخ)؛

- بالنسبة للوظيفة التعبيرية، تظهر الاختلافات في الإعراب عن المعاشر والتعبير عن الآراء والقيم الأخلاقية والسلوكية... الخ؛

- لو نظرنا إلى وظيفة الحظ، لوجدنا الاختلافات في الآليات المستخدمة للتأثير في المتلقى، والتوصل إلى أن يكون رد فعله بشكل معين.

ويشير كاطان (katan)، إلى وجود عدة مستويات منطقية، تتولى تنظيم المعلومات الثقافية بطريقة تدريجية:

- المحيط: يتألف من عناصر مثل المحيط الملموس والمحيط السياسي والطقس والمكان والمسكن والإنشاءات وطريقة اللبس والألوان والطعام والتقسيمات والأطر الزمنية القائمة، وتتم معاشتها بشكل مختلف في كل ثقافة؛

- السلوك: يتناول الأصول والمحاذير المتعلقة بالسلوكيات التي تحكم كل ثقافة؛

- القدرات الاتصالية واستراتيجياتها ومهاراتها: وهي عبارة عن معرفة كيفية نقل الرسائل وتلقيها، ويضم البند جوانب مثل اختيار الصيغة (الشفهية أو الكتابية أو غير اللفظية) ونغمة الصوت. فيما يتعلق بحالات اتصال بعينها وكذا خطوات واستراتيجيات الاتصال المتبعة.

12- ترجمة الإحياءات الثقافية:

في العادة تحدث الأشياء على أرض الواقع بصورة مختلفة بعض الشيء عما هي عليه في العالم النظري التجريدي، فالثقافات لا تنشأ معزولة ولا تعرف لها حدوداً ثابتة ولا تلتزم مكاناً واحداً، بل هي في حركة مستمرة دائمة. هذا يدفعنا إلى القول أنه عندما تلتقي ثقافة بثقافة أخرى يحدث نوع من التأثير والتأثر

أطلق عليه القدماء أسماء متعددة كالمحاكاة والنقل والأخذ. لقد ورد في القرآن الكريم ذكر "التّلاقح الثّقافي والمعرفي" على أنها سبيل للانفتاح على الآخر والإطلاع على أفكار وقيم المجتمعات الأخرى بغية الاستفادة والاستفادة من خصوصيّات وتجارب بعضها البعض وذلك من أجل مصلحة البشرية جمعاء، قرآن الكريم قال تعالى: "يا أيّها النّاس إنا خلقناكم من ذكرٍ وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا إنّ أكرمكم عند الله اتّقاكم" (الحجرات، الآية 13) ¹³

كما أنه من المعلوم أيضاً أن العرب قد سارعوا إلى الانفتاح على الثّقافات الأخرى فترجموا منها ونقلوا عنها كثيراً من العلوم والمعارف والفنون، منذ القرن الأول الهجري وخاصة في العصرين الأموي والعبّاسي مع تشجيع معاوية بن أبي سفيان الخليفة الأموي الأول لطلب العلم والحثّ عليه ثم من بعده خالد بن يزيد بن معاوية المؤسس الأول لعلم الكيمياء عند العرب. وازدهرت في عصر عبد الملك بن مروان والوليد بن عبد الملك. ونشطت حركة الترجمة نشاطاً واسعاً في عصر الرّشيد والمأمون حيث كانت هناك مراسلات بين المأمون وملك الرّوم عندما أرسل إليه جماعة من العلماء للحصول على الكتب النّادرة من علوم الأوائل، واجتمعت في عاصمة الخلافة العبّاسية أهم كتب الفلاسفة والعلماء الإغريق في مختلف الفروع من طب ورياضيات وعلم الفلك، وطائفة أخرى من الكتب العلمية والحكمية الفارسية والهندية والسريانية وغيرها... الثّبيء الذي يسرّ للطلّاب في العالم العربي سبل العلم والمعرفة وأن يهضموا في سنوات قليلة ما أنفق اليونان وسواهم القرون الطوال في إنشائه.

13- ترجمة الإحياءات الثّقافية في أدب الأطفال:

جرى تحليل العناصر الثّقافية وتأثيرها في الترجمة من عدة زوايا وفي معرض ذلك نجد عدداً من التعريفات، فلا يمكننا تحليل ترجمة ثقافية بدون الوقوف على تلك العناصر، وإلا فلن يكون هناك داعٍ للتحليل، فأهمية ترجمة الإحياءات الثّقافية تدور حول قدرة المرسل إليه على تقبل ترجمة نص من ثقافة أجنبية برغم أنه لا يتماشى مع ثقافته وعقيدته وبيئته، لهذا من الجلي توضيح تلك الاختلافات قبل الخوض في تحليلها.

14- نماذج التطبيق:

14-1- إن أخطر مضامين القصص المترجمة للطفل تتعلق بالجانب الديني؛ إذ تضمنت العديد من الأمور التي لها أكبر الأثر السلبي على التشكيل الديني للطفل، خاصة أنها تأتي في سن التنشئة التي لم تكتمل فيها إدراكات الطفل ومعايير التفريق والنقد.

وتتمثل هذه الأمور السلبية في اللجوء إلى السحر والشعوذة، مثل "قصة الحسناء النائمة في الغابة" (La Belle au bois dormant)؛ حيث تتحول زوجة الأب التي تمتلك قدرات عجيبة إلى ساحرة مشعوذة، فتقدم تفاحة ومشطا مسمومين وحزاما يتحول إلى أفعى لبياض الثلج، قصد التخلص منها، وبالتالي تحتفظ هي بالمركز الأول في الجمال دون أن ينازعها عليه أحد، خاصة ابنة زوجها.

إن هذه الصورة وإن كانت قادرة على تنمية خيال الطفل، إلا أنها قادرة في الآن ذاته على جعله يفكر في استخدام السحر والشعوذة كوسيلة لحل مشاكله، فيتمنى لو يكون كهذه الساحرة، وهذا ما لا يتقبله ديننا الإسلامي وينصح بتجنبه.

ومن المعلوم لدينا نحن كمجتمع عربي مسلم أننا إذا تمنينا شيئاً وبشدة، فإننا نلجأ بالدعاء إلى الله - عز وجل - حتى يحققه لنا، فهو وحده القادر على كل شيء، لكن في مضمون بعض القصص التي تمت ترجمتها يلجأ الآخر لغير الله لتحقيق الأفضل له، ومثل هذه الصورة نجدها في قصة "قصة الحسناء النائمة في الغابة" (La Belle au bois dormant)، التي تكتسب الجمال والصوت العذب بفضل الساحرات الطيبات، ومن غير المنطقي أن تكون هناك ساحرة طيبة و أخرى شريرة، وإلا اختلط الأمر على أطفالنا، فالساحرة تبقى ساحرة كيفما كانت، وهذا ما يكشفه لنا النص الآتي: "... لوحت الساحرة ذات اللباس الأخضر بعصاها السحرية نحو الطفلة الصغيرة، وتمنت لها عذوبة الصوت... ولوحت الساحرة ذات اللباس الأحمر بعصاها السحرية وتمنت لها نعمة الجمال... أما الساحرة الشريرة، فتمنت للأميرة أن توخر بمسلة مغزل فتموت..."، فالطفل في هذه الحالة عندما يتمنى ولو أبسط شيء، كأن يملك دمية تتكلم وتغني، فسيطلب ذلك من الساحرة؛ لأن مضمون القصة يمنحه هذا الاعتقاد.

14-2- قصة "ذات القلنسوة الحمراء" (Le Petit Chaperon rouge)، تشكل جزءاً من الموروث الشعبي، هذه القصة تعبر بشكل خاص عن نظرة المرأة/ الأم إلى الرجل، وخوفها على بناتها من الوقوع في براثن الرجل اللطيف الذي يحسن الكلام والإقناع في محاولته التقرب من الفتيات الصغيرات لإغوائهن. من هنا، يمكن النظر إلى قصة "ذات القبة الحمراء" كصياغة مبسطة لقصة شهرزاد وشهريار الأبدية. فهي تدلّ على الصراع المستمر بين الجنسين، يتشكل بألوان مختلفة بحسب ثقافة المجتمع ومنظومة قيمه، ويتغير باختلاف الزمان والمكان. لذلك، لم تبقى صورة الفتاة الساذجة البسيطة التي لا حول لها ولا قوة في الصياغات جميعها، بل اختلفت بحسب الخلفية الثقافية للمجتمع ومنظومة مفاهيمه واختلاف نظرتهم من المرأة.

إن الكتابة للطفل بهدف تثقيفه وتربيته، بما يتناسب مع حاجياته الخاصة كمتلق، قد بدأت في القرن الثامن عشر. صارت النصوص الموجهة للطفل مختلفة بسبب تغير المنظور نحو الطفل. هذا الأمر أدى، بطبيعة الحال، إلى تغيير أسلوب كتابة القصص التي صارت من نصيب الأطفال كمتلقين، بحسب حاجياتهم وقدراتهم الإدراكية التي حددتها المنظومة التربوية.

إن "ذات القلنسوة الحمراء" على المستوى الرمزي هي قصة رحلة الإنسان في مواجهته لما يخافه ويخشاه، و"الذئب" قد يكون مصدر الخوف خارجياً، كخوفه من انتهاك التقاليد والأعراف الاجتماعية، وقد يكون نفسياً أو داخلياً. في كلتا الحالتين تبين القصة، في بعدها الرمزي، أن الخوف قد يقضي على الإنسان في حال الاستسلام إلى مصدر الخوف دون تحد ومواجهة. بينما المواجهة الشجاعة، التي تعني الوصول إلى حالة الوعي وإدراك المسبب أو المصدر المهدد، تحمي النفس وتعيد إليها الشعور بالسلام

الداخلي والطمأنينة. هذا ما يفسر إمكانية النهاية السعيدة، فالفتاة قد نجحت في فك قيود الخوف التي كبلتها بها أمها والمجتمع المحافظ. من هنا جاء المشهد الأخير في القصة في النسخة العربية، مخالفاً لأفق التوقع ومخالفاً للنص الأصلي لشارل بيرو (Charles Perrault) أين يلتهم الذئب ليلي، فهو يصور حالة من النشوة والارتياح النفسي وعدم الخوف من "الذئب!"

14-3- مثال من قصة "الحسناء النائمة في الغابة" (La Belle au bois dormant) في الصفحة 23¹⁴:
النص المترجم إلى العربية: "وبعد لأي، حملت الملكة ووضعنت بنتا، وأقيم لتعميدها حفل جميل. وجُعِلت كل الجنيات الموجودات في البلاد عرَّابات لها (وقد هناك سبع منهن) بغرض أن تهيبها الجنيات، عن طريق سحرها، كن يفعلن عادة في ذلك الزمان، موهبة أو قدرة خارقة..."
النص في اللغة الأصلية:¹⁵

« Enfin pourtant la reine devint grosse et accoucha d'une fille : on fit un beau baptême ; on donna pour marraines à la petite princesse toutes les fées qu'on put trouver dans le pays (il s'en trouva sept), afin que chacune d'elles lui faisant un don, comme c'était la coutume des fées en ce temps-là... »

استعمال لفظ "تعميد"¹⁶ ولفظ "عرَّابة"¹⁷ واللذان يدلان على لفظين عربيين بمعنى مسيحي، لا صلة لهما بالعقيدة الإسلامية ولا العادات والثقافة العربية، وهي مما يرسخ في عقل الطفل العربي مبادئ مغايرة لبيئته ودينه. فهو مخالف لعقيدتنا وديننا، ونوع من الشرك بالله عز وجل، مما قد يؤدي على المدى البعيد إلى إنشاء جيل مستهتر بعقيدته ودينه.

دُكر في المثال أن العرَّابة، والتي هي في الأصل جنية، ستهب المولودة بسحرها موهبة أو قدرة خارقة. نلاحظ إغراء الطفل وترسيخ الإيمان بالسحرة والمشعوذين، وتصديق ما يدَّعون، والخوف منهم، فهي تظهر الساحر قادراً على إسعاد الناس أو إشقائهم، وتأمينهم أو ترويعهم، وأنه قوة لا تقهر، وهو الشيء الذي يؤدي إلى حصول تناقض في عقيدة الطفل المسلم. فيقدس الساحر ويتقرب إليه، عوض تقديس الله وفعل ما يقرب إليه. من المهم تدارك الأسرة أمر الطفل المسلم، فإذا شب على ما يقرأه، هناك احتمال ملاحظة جيل مضطرب العقيدة، لا يستقر على حال، يسيطر عليه القلق والحيرة، لا يعرف حقيقة نفسه، ولا سر وجوده في الحياة.

14-4- مثال من قصة "ذات القلنسوة الحمراء" «Le Petit Chaperon rouge»¹⁸ ص 53:
النص المترجم إلى العربية: "ضعي الفطيرة وإناء الزبد فوق الصندوق، وتعالى لترقدي بجانبني. خلعت ذات القلنسوة الحمراء ملابسها، ورقدت في الفراش فاندھشت من جسد جدَّتها العاري..."
النص في اللغة الأصلية:¹⁹

« Le Petit Chaperon rouge se déshabille et va se mettre dans le lit, où elle fut bien étonnée de voir comment sa grand-mère était faite en son déshabillé... ».

القيم مجموعة من العقائد الدينية أو الفلسفية المفضلة عند أمة أو حضارة ما، وتتحول إلى أسلوب في الحياة؛ تحدد التصور للوجود والكون، والحياة والموت، والطبيعة والتاريخ، بل تحدد الذوق والمظاهر والسلوك العام؛ فالقيم بهذا المعنى نمط حياة، تتغذى من أوعية متعددة لتبقى حية، ومنها الوعاء العقدي، والغائي (الغاية من الحياة)، والسلوكي، والمظهري، والأخلاقي ...

إن الطفل المسلم يتلقى قيم البلدان التي أنتجت الرواية الأدبي، وهي قيم بعيدة عما هو موجود داخل البلدان الإسلامية والعربية من قيم وآداب، وقد حذر المجلس العربي للطفولة والتنمية من الآثار السلبية لهذه المنتجات على قيم المجتمعات العربية وعاداتها؛ لأنها في أغلبها بعيدة عن القيم النبيلة. ومعاني الخلاعة في هذه الروايات تنهال على الطفل من كل جانب، وتظهر العلاقة بين الجنسين قائمة على الخلوة، والرقص، والخلاعة، والتبرج، والعناق، وتبادل القبلات. وهذا التوجه يشكل خطراً على الأطفال؛ لأنه ينهش المشاعر الحميمة والغرائز الجنسية لديهم في وقت مبكر، وهو ما ينتج عنه ارتكاب الفواحش والجرائم الجنسية. كما يقضي على الحياء؛ فيتفوه الأطفال بالكلام النابي، وبكل الألفاظ الرديئة.

15- مشكلات ترجمة الإحياءات الثقافية وثقافة الأطفال:

من أهم عوائق ترجمة الإحياءات الثقافية وثقافة الأطفال، ومشكلاتها هي أنها تعاني من انخفاض مستوى نوعية المنتج الثقافي والأدبي، وأن معظم الأشكال الثقافية المقدمة للطفل، تركز ثقافة الذاكرة، وتغيب ثقافة الإبداع، كممارسة الخطابية والإنشائية في الأساليب الثقافية، واعتماد التوجيه المباشر في معظم القنوات الموجهة للأطفال. ومن الأسباب الأخرى، وهي كثيرة ومتعددة: افتقار المكتبة العربية إلى كل ما يتعلق بالطفولة.

تحتاج ثقافة الطفل إلى إدراك وإرادة واعية، وذلك من خلال: بذل جهود معتبرة من الأطراف المعنية بتثقيف الطفل، ثم تنشيط المؤسسات المتخصصة بثقافة الأطفال، بهدف خلق حركة فاعلة، واعتماد معايير سليمة، تسعى لتطوير أدواتها ووسائلها، وترتقي بها باستمرار. إضافة إلى الحاجة إلى التوظيف الفعال للتقنيات الحديثة، وتصميم برامج ثقافية وتربوية وتعليمية، تراعي بيئة الطفل، وقيم مجتمعه. كما ينبغي الاهتمام الحقيقي بأدب الأطفال بأنواعه، وتشجيع العمل في مضماره، وخلق الإرادات القادرة على اعتماده كمنهج أساس في العمل الثقافي عموماً، من خلال: تشجيع الأدباء والكتاب العاملين في هذا الحقل، وتوفير حوافز معنوية ومادية تبعثهم على الكتابة، وتشجيع الدراسات النقدية التي تشتغل وفقاً للمعايير التربوية والنفسية والفنية الحديثة لأدب الأطفال، وتقديم حوافز لأصحاب الأعمال المتميزة، ودعم الأبحاث التي تتناول سيكولوجية شخصية الطفل، بهدف إنتاج أدب يلائم خصوصية الطفولة، ويساير طبيعتها. والاستفادة من التجارب العالمية، والسعي للتعرف على الجديد من الدراسات والأعمال. وتشجيع الترجمة في مجال أدب الأطفال، واختيار نماذج ذات طابع جيد. والاهتمام بجوانب الأدب الأخرى غير الحكايات، كالأقاصيص، والأمثال، والأحاجي الشعبية، وغيرها. ودعم الإصدارات في حقل هذا الأدب، ذلك

بما يحقق خطوات توصلنا لمستوى مناسب في هذا المجال، يوازي أهمية مرحلة الطفولة، ويلبي متطلباتها، على مختلف الأصعدة.

16- صعوبة ترجمة قصص الأطفال الخيالية:

إن الترجمة الثقافية من أهم أنواع الترجمة رغم عدم إمكانيتها في بعض الأحيان لعدم وجود المقابل الثقافي. وأثر هذا النوع من الترجمة تأثيرا مباشرا في النهضة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية في ظل العولمة والتقدم التكنولوجي مما أدى إلى التواصل بين الشعوب المختلفة والاستفادة من هذا التواصل في خلق روابط وعلاقات ومنافع متبادلة من نواح شتى.

تواجه الناشر والمترجم تحديات عدة حين الترجمة من بينها اختيار النص؛ فالإنتاج الغزير في العالم الغربي يجعل الناشر محتارا، و يصب اهتمام الناشرين على القصص المصورة والكتب والموسوعات العلمية، وكتب المفاهيم للصغار؛ وهي أكثر الكتب رواجاً، ولا تمثل أي إشكالات ثقافية، فالقصص المصورة تدور في عالم الطفولة المتوسطة وحول اهتمام الأطفال؛ من مشاكل المدرسة والخوف من الظلام، وعدم الرغبة في النوم، وغيره من المواضيع المشتركة بين جميع أطفال العالم، وكذلك الكتب والموسوعات العلمية التي تحوي معلومات تمثل حقائق، ولا تحمل رأي أو ثقافة مجتمع محدد.

إن القارئ البالغ لنص أدبي مترجم، يعي أثناء القراءة أن هذا النص مترجم، ولكن الطفل لا يملك ذلك الوعي، فإلى أي درجة يجب أن يكون المترجم دقيقاً في ترجمته؟ وهل -كمثال -يتغير بدء الأسبوع من يوم الأحد إلى يوم الاثنين مثلاً؟ وماذا عن القضايا الثقافية والأخلاقية والعقائدية والدينية وما غير ذلك.

تواجه ترجمة قصص الأطفال العديد من الصعوبات، فإذا تناول النص قصة فتاة وأمها، وصديق أمها الذي يعيش معهم، هل يترجم الصديق إلى أنه زوج الأم؟ قد نجد أن النص بعد ترجمته ليس بنفس سهولة وجمال النص الأصل؛ وذلك عائد إلى عدم تخصص المترجم في الترجمة للأطفال؛ حيث لا توجد برامج ترجمة متخصصة لكتب الأطفال، ولا تدريب المترجمين وتأهيلهم للترجمة في هذا المجال.

يكمن الخطر في الترجمة العشوائية التي لا تضع نصب عينها أن الطفل هو عجيبة رخوة، يقبل كل ما يقدم له، ويتأثر به وبسرعة فائقة، فهو وبحكم عمره ونقص تجربته لا يستطيع التمييز بين الجيد والردئ، حتى ولو كان طفل المرحلة العمرية الممتدة بين 12 و16 سنة؛ ذلك لأنه لا يملك القدرات الكافية التي تخوله للحكم على ما يقدم له، وهذا لا نلمسه فقط في القصص المترجمة المكتوبة، بل حتى في القصص المجسدة أو الممثلة كرتونيا.

17- نتائج البحث:

- تمكنا من التوصل إلى نتائج عديدة جمعناها في نقاط أساسية هي كالآتي:
- إن الخطاب الأدبي يتمتع بخصائص مختلفة عنه في الأنواع الأخرى من الخطاب، لتضمنه عدة إichاءات وارتباطه بالجانب الثقافي والعقائدي، مما يفرض على المترجم الإلمام بمختلف الجوانب التقنية المستخدمة في هذا المجال كخطوة أولى للدراسة؛

- ضرورة التحكم الجيد باللغة المصدر واللغة الهدف، لكون هذا شرطاً أساسياً ومبدئياً من شروط عملية الترجمة؛
- يمثل عامل الثقافة عنصراً كبيراً، فعلى المترجم الإحاطة به، بالإضافة إلى الاطلاع على موضوع الخطاب موضوع الترجمة، والذي يعد أمراً لا غنى عنه حتى يتمكن من تحقيق مرحلة الترجمة الأولى ألا وهي فهم الخطاب في اللغة الأصل؛
- على المترجم تحري البساطة في اللغة المستعملة، وتوظيف الشائع من التراكيب والمفردات المتداولة، والابتعاد عن الغريب والنادر قدر الإمكان؛
- إن المصطلحات المستعملة في ترجمة أدب الأطفال والروايات لها تأثير كبير على نمو ونفسية الطفل، لذلك على الدارس توخي الحذر على المستوى المصطلحي؛
- يشكل الجانب النظري عاملاً حاسماً في تبني الطرق والإجراءات الأنجع في عملية الترجمة. وأحسن نظرية يمكن أن يتبناها المترجم في هذا النوع من الترجمات هي نظرية الغائية (Skopos)؛
- على المترجم تحديد وظيفة الترجمة التي هو بصدد إنجازها حتى يتمكن من تطويعها لتلائم مع الهدف المراد الوصول إليه عبر تكييف الأدوات والوسائل المتاحة لديه؛
- على المترجم امتلاك القدرة على تحليل الخطاب وفق معايير محددة حتى يتمكن من اتخاذ القرار الصائب في عملية الترجمة، لأن الخطاب المراد ترجمته يحمل عناصر عديدة منها ما له أهمية شديدة فلا يمكن حذفه، ومنها ما هو مهم جزئياً يمكن إيراد كاملاً أو تضمينه أو تركيزه، ومنها ما هو غير مهم يمكن أن يتم المعنى دونه؛
- قد يحمل أدب الأطفال بعض الإيحاءات أو الرسائل الخفية أو المعاكسة للظاهر اللغوي أو الثقافة المنقول إليها، وهنا ينبغي الإلمام بهذه الأمور حتى لا يقع المترجم في الخطأ؛
- على المترجم تحري الأمانة في اللغة المستعملة وتوظيف المكافئ من التراكيب والمفردات والابتعاد عن الغريب والنادر قدر الإمكان للوصول إلى أكبر عدد من القراء؛
- إن المصطلحات المستعملة في الترجمة الأدبية متفق عليها في اللغة الانكليزية والفرنسية، لكنها غير موحدة في اللغة العربية، إذ يمكن أن يعبر مصطلح عن نوع معين من أنواع الترجمة السمعية البصرية، لذلك فعلى الدارس توخي الحذر على المستوى المصطلحي؛

- يشكل الجانب النظري من الترجمة الأدبية عاملا حاسما في تبني الطرق والإجراءات الأنجع في عملية الترجمة. وأحسن نظرية يتبناها المترجم والتي تلائم طبيعة الخطاب الأدبي وطبيعة القصص الخيالية هي النظريات والاستراتيجيات التي تخدم الترجمة الثقافية؛
- على المترجم امتلاك القدرة على تحليل الخطاب وفق معايير محددة حتى يتمكن من اتخاذ القرار الصائب في عملية الترجمة، لأن الخطاب المراد ترجمته يحمل عناصر عديدة منها ما له أهمية شديدة لا يمكن حذفه، ومنها ما هو مهم جزئيا يمكن إيرادها كاملا أو تضمينه أو تركيزه ومنها ما هو غير مهم يمكن أن يتم المعنى دونه؛
- على المترجم امتلاك القدرة على التحليل والمقارنة بين مختلف الإمكانيات الترجمية المتاحة إليه، والرجوع إلى الترجمة ونقدها للوقوف على الأخطاء التي تشوبها والنقائص التي تعثر بها.

18- خاتمة:

من بين الصعوبات التي يواجهها المترجم الذي ينتهي إلى حقل ثقافي مغاير، ترجع إلى الهوية الثقافية للنص الذي ينقله. فإذا حدث أن أفقدت الترجمة هوية النص، فإنها تكون بذلك قد قضت عليه⁽²⁰⁾. على الرغم من اختلاف التقنيات المستخدمة في الترجمة الأدبية، إلا أن الترجمة الحرفية تأخذ مكانا كبيرا في غالب الأحيان، سواء كانت الترجمة إلى اللغة الفرنسية أم إلى اللغة العربية، الأمر الذي يجب على المترجم معرفة كيفية استغلاله حسب القيود التي يسطرها شخصيا أو تفرضها عليه طبيعة الخطاب. تعددت الدراسات التي تتناول مجال أدب الأطفال، إلا أنه يبقى مجالا خصبا يحتاج إلى المزيد من الدراسة خاصة في البلدان العربية التي تحتاج إلى الارتقاء بالترجمة، ونخص منها ترجمة روايات الأطفال التي هي تقنية العصر، لذلك يقع على عاتق الأكاديميين توجيه الدارسين إلى هذا التخصص وتحفيزهم على التعمق فيه، وتشجيع التأليف فيه مع مراعاة متطلبات الترجمة السمعية البصرية المتغيرة، عن طريق طرح الإشكاليات التي توافقها.

19- المراجع:

القرآن الكريم.

1. أبو السعد عبد الرؤوف، مفهوم الشعر في ضوء نظريات النقد العربي، (القاهرة: دار المعارف، 1994).
2. أبو مغلي سميح، مصطفى محمد الفار، عبد الحافظ محمد سلامة، دراسات في أدب الأطفال، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1992).
3. الحديدي علي، معجم الطفولة مفاهيم مصطلحية، د. أحمد زلط، (القاهرة: دار هبة النيل للنشر والتوزيع، ط1، 2001م).
4. أورتادو أومبارو ألبير: "الترجمة ونظرياتها مدخل إلى علم الترجمة"، ط1، ترجمة: علي إبراهيم المنوفي، (مصر: المركز القومي للترجمة، 2007).

5. بباوي جورج حبيب، "دراسة لطقس المعمودية في القرون الأربعة الأولى"، (2017).
6. بيرو شارل، "حكايات أمي الإوزة"، الطبعة الأولى، ترجمة: ياسر عبد اللطيف، (هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة مشروع كلمة، 2013).
7. رينهارت دوزي، "تكملة المعاجم العربية"، ترجمة: د. محمد سليم النعيمي، مراجعة: جمال الخياط، (دار الشروق الثقافية العامة، العراق_بغداد، ط: 1992، ج: السابع).
8. شحاتة حسن، أدب الطفل العربي، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000).
9. طعيمة رشدي، المهارات اللغوية؛ مستوياتها تدريسيها صعوباتها، (القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2004).
10. قاسم عبد المجيد إبراهيم، "ثقافة الطفل.. أهميتها، مشكلاتها"، مجلة الحوار، العدد 151-152، (العراق، 2015/05/01).
11. كمال الدين حسين، رواية لقصة للمعلمات وأمناء المكتبات، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1999).
12. عمرو محمد، نسعى إلى مستقبل: ديوان شعر للأطفال، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990).
13. يوسف عبد التواب، تنمية ثقافة الطفل، الطبعة الأولى، (مصر، دار الفكر، 2002).
14. Halliday, M.A.K, The Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol. 1, (London, UK, Continuum, 2002).
15. Hurtaro Amparo Albert, Translation and traductology, introduction to traductology, 2è edition, (Catedra Ediciones, 2004)
16. Katan David, Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators, 2nd edition, (U.S.A, St Jerome, 2004).
17. Perrault Charles, « Les Contes de ma mère l'Oye », 1^{ère} édition, (Pierre Barbin, Paris, 1967).

الهوامش:

- (1) -كمال الدين حسين، رواية لقصة للمعلمات وأمناء المكتبات، (القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 1999)، ص 59-60.
- (2) معجم الطفولة مفاهيم مصطلحية، د. أحمد زلط، (القاهرة: دار هبة النيل للنشر والتوزيع، ط1، 2001م)، -الحديدي علي، ص74.
- (3) القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، 2000)، ص 5-11. (- حسن شحاتة، أدب الطفل العربي،
- (4) معجم الطفولة مفاهيم مصطلحية، د. أحمد زلط، (القاهرة: دار هبة النيل للنشر والتوزيع، ط1، 2001م)، -الحديدي علي، ص99.

- رشدي طعيمة، المهارات اللغوية؛ مستوياتها تدريسيها صعوباتها، (القاهرة: دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، 2004) (5)
- ، ص 57- أبو السعد عبد الرؤوف، مفهوم الشعر في ضوء نظريات النقد العربي، (القاهرة: دار المعارف، 1994) (6)
- سميح أبو مغلي، مصطفى محمد الفار، عبد الحافظ محمد سلامة، دراسات في أدب الأطفال، (عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، 1992)، ص 37
- (8) - عمرو محمد، نسعى إلى مستقبل: ديوان شعر للأطفال، (القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1990)، ص 43-44.
- (9) - عبد التواب يوسف أحمد يوسف أديب ومؤلف مصري وناشر للمطبوعات الصادرة في المدرسة والجامعة، وصاحب فكرة إصدار أول مجلة إسلامية للأطفال تحت اسم الفردوس عام 1969، وهو من أقام أول مؤتمر لثقافة الطفل عام 1970. أنشأ جمعية ثقافة الأطفال، كما إنه أول من قدم عملاً إبداعياً للأطفال. وتخصص في أدب الأطفال واحتل مكانة بارزة في هذا المضمار، وعُدَّ واحدًا من أبرز رواد أدب الأطفال والمؤلفين ذوي الإنتاج الأدبي القياسي في الوطن العربي في القرنين العشرين والحادي والعشرين.
- (10) - عبد التواب يوسف، تنمية ثقافة الطفل، الطبعة الأولى، (مصر، دار الفكر، 2002)، ص 121.
- (11) - ينظر في: قاسم عبد المجيد إبراهيم، "ثقافة الطفل.. أهميتها، مشكلاتها"، مجلة الحوار، العدد 151-152، (العراق، 2015/05/01)، ص 28/27/26.
- (12) - هاليدي مايكل الكسندر كيركوود هاليداي (غالبا MAK هاليداي) (ولد في 13 أبريل 1925) هو استرالي بريطاني المولد اللغوي الذي طور تأثيراً على الساحة الدولية وظيفي النظامية اللغوي نموذج من اللغة. وصف له النحوية تمر اسم النحوي وظيفي النظامية (SFG) يصف هاليداي اللغة كنظام السيميائي، "ليس بمعنى نظام الإشارات، ولكن مورد النظامية لمعنى." لهاليداي واللغة هي "احتمال معنى". "استطرادا، وقال انه يعرف اللسانيات مثل دراسة "المعاني كيف يمكن للناس الصرف." "languageing" يصف هاليداي نفسه بأنه اختصاصي، وهذا يعني أنه قد حاول "للنظر في اللغة من كل وجهة نظر ممكنة"، ولها وصف عمله بأنه "يهيمن على وجوههم [جي] الطرق السريعة والشوارع الجانبية للغة." ومع ذلك، فقد ادعى أن "لدرجة أنني فضلت أي زاوية واحدة، فإنه كان الاجتماعية: اللغة باعتبارها مخلوق وخالق الإنسان المجتمع"
- Halliday, M.A.K, The Collected Works of M.A.K. Halliday, Vol. 1, (London, UK, Continuum, 2002)
- (1) - Katan David, Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators, 2nd edition, (U.S.A, St Jerome, 2004).
- (13) - ورد رأي أغار في كتاب: أومبارو أورتادو ألبير: "الترجمة ونظرياتها مدخل إلى علم الترجمة"، ط1، ترجمة علي إبراهيم المنوفي، (مصر: المركز القومي للترجمة، 2007)، ص 30.
- 14 - القرآن الكريم، سورة الحجرات، الآية 13
- 15 - بيرو شارل، "حكايات أمي الإوزة"، الطبعة الأولى، ترجمة ياسر عبد اللطيف، (هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة مشروع كلمة، 2013)، ص 23.
- 1 - Perrault Charles, « Les Contes de ma mère l'Oye », 1ère édition, (Pierre Barbin, Paris, 1967), p16.
- 16- التعميد: يمسك القس المكلف بالتعميد الطفل، تخلع أمه ملابسه وتعيده لصورة ولادته، يدهن الكاهن جسده بزيت الميرون المقدس، وهو نفس الزيت الذي دُهن به جسد المسيح، ثم يقرأ عليه بعض الصلوات، يمسك الكاهن الطفل بيديه من تحت إبطيه ووجه الطفل إلى الغرب.
- بباوي جورج حبيب، "دراسة لطقس المعمودية في القرون الأربعة الأولى"، (2017)، ص 31.
- 17- يُقصد باسم العراب في الديانة المسيحية أنه الشخص الذي يتولى معمودية الطفل أو تلقين الطفل التعاليم الدينية بشكل صحيح بجانب تقديم الرعاية الصحية لهذا الطفل والعناية به بشكل كامل إن كان يتيماً.
- رينهارت دوزي، "تكملة المعاجم العربية"، ترجمة: د.محمد سليم النعيمي، مراجعة: جمال الخياط، (دار الشروق الثقافية العامة، العراق_بغداد، ط: 1992 م، ج: السابع)، ص: 168.

18- بيرو شارل، "حكايات أمي الإوزة"، الطبعة الأولى، ترجمة ياسر عبد اللطيف، (هيئة أبوظبي للسياحة والثقافة مشروع كلمة، 2013)، ص 53.

19 - Perrault Charles, « Les Contes de ma mère l'Oye », 1ère édition, (Pierre Barbin, Paris, 1967), p30.

20- Katan David, Translating Cultures: An Introduction for Translators, Interpreters, and Mediators, 2nd edition, (U.S.A, St Jerome, 2004), p 285.

Translating educational content in children's literature: case of fable

Khadidja alla ternifi *

Faculty of Arts and Languages, Department of English Language, Abou Bekr Belkaid University, Tlemcen, Laboratory of Literary and Critical Studies and its Figures in the Maghreb, Algeria

Kh.ternifi@univ-mascara.dz

Grin Zhour

Department of English Language, Abou Bekr Belkaid University

g-Zhour@hotmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-011

Received: 23/08/2022

Accepted: 13/14/2023

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :
ternifi,K. (2023).

Grin,Z. (2023).

Translating educational content in
children's literature: case of fable

Maalim

I(1), 173-191

Abstract:

This study aims to identify the translational strategies and techniques adopted in translating children's literature, especially fables or stories anthropomorphized by animals that are intended for children, and how the translator deals with its educational contents. The present paper relies on the analytical-educational approach, where a sample of the educational values included in the approved translations of La Fontaine's fable is analyzed. As the translation of the educational content in the fable is not an easy matter, as education includes different types of cognitive, social, moral and other values, during the transfer into the Arabic language which requires great linguistic skill and special artistic ability in order to entertain the child, but educate and guide him at the same time.

Also, adaptation in the transfer of children's literature, is generally a strategy in free translation represented in the translator looking first and foremost at what suits the recipient in the target language by deleting, adding, submitting and delaying, so that both artistic and educational images are manifested alike.

Keywords: education; content; children's literature; translation; fable.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



ترجمة المضمون التربوي في أدب الأطفال: الخرافة نموذجاً

ط. ترينفي آلاء خديجة

كلية الآداب واللغات، قسم اللغة الإنكليزية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، مخبر الدراسات الأدبية والنقدية وأعلامها في المغرب العربي، الجزائر

أ.د. قرين زهور

قسم اللغة الانكليزية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

الملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات والتقنيات الترجمية المعتمدة في ترجمة أدب الأطفال لا سيما الخرافات أو الحكايات التي تجسدها الحيوانات والموجهة لشريحة الأطفال، وكيفية تعامل المترجم مع مضامينها التربوية والتعليمية وغيرها. ومن هذا المنطلق تعتمد دراستنا هذه على المنهج التحليلي بمقاربة تربوية حيث يتم تحليل عينة من القيم التربوية التي تضمنتها الترجمات المعتمدة لخرافة لافونتين. إذ أن ترجمة المضمون التربوي في الخرافة ليس بالأمر الهين، فالتربية تتضمن أنواعاً مختلفة من القيم المعرفية والاجتماعية والأخلاقية وغيرها، تتطلب أثناء النقل إلى اللغة العربية مهارة لغوية كبيرة وقدرة فنية خاصة من أجل إمتاع الطفل وترفيهه وكذا تربيته وتوجيهه في آن واحد. كما أن التصرف في نقل أدب الطفولة عامة هو إستراتيجية في الترجمة الحرة تتمثل في نظر المترجم أولاً وقبل كل شيء إلى ما يناسب المتلقي في اللغة الهدف وذلك بالحذف أو الإضافة أو التقديم والتأخير حتى تتجلى الصورة الفنية والتربوية على حد سواء. كلمات مفتاحية: المضمون التربوي؛ أدب الطفل؛ ترجمة؛ الخرافة.

1. مقدمة: تلعب الترجمة دوراً جباراً في عملية التواصل بين شعوب وثقافات العالم فهي لا تغلب على حاجز اللغة فحسب وإنما هي وسيلة التعرف على انجازات الآخر ومواكبة الجديد في ميادين العلم والمعرفة، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالترجمة الأدبية التي أمست تخصصاً قائماً بذاته يُعنى بكثير من الاهتمام والدراسة إذ أن نقل النصوص بصورها البيانية وأساليبها البلاغية فضلاً عن شعريتها واعتماد الخيال والإيحاء، كل ذلك يشكل تحدياً كبيراً أمام المترجم.

مما لا شك فيه أن ترجمة الآداب والفنون تفتح آفاقاً جديدة على ثقافات العالم مثل ثقافة الطفل والآداب الموجهة له، فقد حظي أدب الطفولة والشباب باهتمام الكثير من المترجمين العرب في العصر الحديث كما يشهد تسويق كتب الأطفال المترجمة إلى اللغة العربية تطوراً متزايداً في وقتنا الحاضر.

تعد القصة (le conte) والخرافة أو ما يعرف بالقصة على لسان الحيوان (la fable) من أحب الأنواع الأدبية لدى الأطفال وأكثرها تداولاً بين المترجمين في العصر الحديث فهي تحمل في طياتها الكثير من المتعة والخيال والتشويق بالإضافة إلى كونها أداة لا يستهان بها لتربية الطفل وتوجيهه وثقافته لما تحمله من مضامين تربوية وتعليمية وأخلاقية وحتى تاريخية وإنسانية.

لهذا فقد خصصنا بالدراسة موضوع ترجمة المضمون التربوي في أدب الأطفال معتمدين على تحليل الخرافة كنموذج لاستخلاص مجموعة من التقنيات الترجمية المعتمدة من طرف مترجمي أدب الأطفال في نقل هذا النوع الأدبي إلى اللغة العربية كونها تحتل الصدارة من بين الفنون الأدبية قراءة عند الأطفال من جهة، وإيماننا منا بقوة تأثيرها على تكوين شخصية الطفل الرخوة وتربيته تربية صحيحة تزخر بالقيم السامية من جهة أخرى.

فوقع اختيارنا على الخرافة الشهيرة "صاحب الدجاجة" للشاعر الفرنسي الكبير جون دي لافونتين Jean De La Fontaine والتي ترجمها إلى العربية الشاعر المصري محمد عثمان جلال.

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد الاستراتيجيات والتقنيات الترجمية المعتمدة في ترجمة الخرافات الموجهة لشريحة الأطفال، وكيفية تعامل المترجم مع مضامينها التربوية والتعليمية وغيرها..

أما فيما يخص الفرضيات التي سنؤسس عليها دراستنا، فتتمثل فيما يلي:

- الترجمة للطفل تراعي ثقافة المتلقي ومشاعره وميوله وتلبي احتياجاته فهي ترجمة بتصرف بعيدة عن الحرفية؛

- الترجمة للطفل العربي تحدد نوع المضمون التربوي الواجب نقله أو حذفه أثناء العملية الترجمية؛

- يحدد عامل الفئة العمرية مهمة المترجم والأساليب الترجمية التي يتبعها أثناء النقل إلى اللغة والثقافة العربية؛

- المترجم هو أيضا أديب في اللغة الهدف لديه القوة الكاملة والسيطرة على مشاعر الطفل وأحاسيسه وعناصر شخصيته المستقبلية، مع القدرة على الترفيه عنه في الوقت نفسه.

كما اعتمدنا في هذا العمل كلا من المنهج الوصفي والمنهج التحليلي خاصة في الشق العملي للدراسة وهو أمر تفرضه طبيعة الموضوع، إضافة إلى المنهج النفسي الاجتماعي أحيانا فيما يخدم هذا البحث.

2. مصطلح الطفل:

التعريف اللغوي:

جاء في لسان العرب من مادة طفل: الطِّفْلُ: البَنان الرَّخْص. المحكم: الطِّفْلُ، بالفتح، الرَّخْصُ الناعم، والجمع طِفَالٌ وطُفُول، والأنثى: طفلة، وقد طُفِلَ طِفَالَةً وطُفُولَةً. ويقال: جارية طِفْلَةٌ إذا كانت رَخْصَةً. والطِّفْلُ والطِّفْلَةُ: الصغيران. والطِّفْلُ: الصغير من كل شيء بَيْنَ الطَّقَلِ والطفالة والطفولة والطفولية، ولا فِعْلَ له، قال أبو الهيثم: "الصبي يدعى طفلا حين يسقط من بطن أمه إلى أن يحتلم"، والعرب تقول جارية طفلة وطفل وجاريتان طفل وجوار طفل وغلّام طفل وعلمان طفل ويقال طفل طفلة وطفلان وأطفال وطفلتان وطفلات في القياس، والطفل المولود. (الأنصاري، 1955-1956).

أما الطفل في معجم الوسيط: هو الصغير من كل شيء، أو المولود، جمعه: أطفال والطفل هو الولد حتى البلوغ، ويستوي فيه الذكر والأنثى. (الوسيط، 2004). قال الأصمعي: يقال غلام طفل وجارية طفلة، ثم هوش دَخَ صغير إذا كان ر طَبًا، فإذا نما شيئا وظهر سَمَنَه قيل: قد تَضَبَّبَ وتَحَلَّمَ (ثابت، 1965م).

وقد سَمَّى العرب الغلام الذي لم يبلغ الحلم يافعا، وإذا احتلم قالوا : محتلم وحالم، ثم ناشئ بعدها. (ثابت، 1965م).

التعريف الاصطلاحي:

أما في علم النفس فللكلمة الطفل دلالتان:

عامة: وتطلق على الصغار من سن الولادة حتى سن النضج الجنسي.

خاصة: وتطلق على الصغار من فوق سن المهد حتى سن المراهقة. (مدكور، 1975)

وقد حدد المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في مصر بالاشتراك مع "منظمة اليونيسيف" العالمية من خلال بعض الدراسات، مرحلة الطفولة بالمدة الواقعة بين الحمل وسن المراهقة حتى سن الثامنة عشرة؛ وبالتالي تضم الطفولة في طياتها المراحل الآتية بما أنها تجمع الأعمار بين المرحلة الجنينية ومرحلة الاعتماد على النفس:

* مرحلة ما قبل الولادة؛ * مرحلة المهد؛

* مرحلة الطفولة المبكرة؛ * مرحلة الطفولة المتأخرة؛

* مرحلة البلوغ؛ * مرحلة المراهقة حتى سن الثامنة عشرة (الخطيب، 1980م).

أما عن مصطلح "أدب الأطفال" كتخصص وكفن أدبي، فهو مصطلح ذو دلالة مستحدثة على الرغم من جذوره التراثية في العديد من الآداب العالمية، حيث أنه لم يتجسد في أدبنا العربي الحديث إلا مع نهاية الحرب العالمية الثانية أي في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين. فهو لم يتسلل إلى الأدب العربي الحديث إلا في شعر أحمد شوقي وقصة كامل الكيلاني، وانتشر استعمال هذا المصطلح الحديث بكثرة مع ظهور مجلات الطفل المتخصصة لاسيما مع ظهور إصدار حقوق الطفل عن الجمعية العامة للأمم المتحدة. فإضافة كلمة "الأطفال" للأدب، جعلت مواصفات جديدة تبرز للميدان كمراعاة الفئة العمرية للطفل وأذواقه واحتياجاته وقاموسه اللغوي وغيرها حتى يتسنى له إيجاد المتعة العقلية والفنية في آن واحد. (الفتاح، 2000)

وعلى الرغم من الاستعمال الشائع لمصطلح أدب الأطفال في العالم العربي، إلا أننا نجد من يهذب استخدام هذه الصيغة كونها تعبر دلاليا عن كل ما يوجه للطفل من شعر أو نثر، كما نجد الكثير ممن يستنكر استخدامها نظرا لأنها تسمية توحى ضمنا بسهولة هذا الأدب وبساطته.

وهذا ما يجعلنا نتطرق لاشعوريا إلى تقصي فلسفة الغرب ومفاهيمه حول أدب الأطفال، فنجد أولى الخلافات تكمن في شيوع عدد من التسميات المختلفة لهذا النوع من الأدب، فهناك من يطلق عليه مصطلح أدب الشباب (Littérature de jeunesse)، وهناك من يسميه الأدب الطفلي (Littérature enfantine)، وهناك من يستعمل تسمية أدب الأطفال والشباب (Littérature d'enfance et de jeunesse) أو حتى ما يعرف بالأدب الموجه للشباب (Littérature pour la jeunesse). وعلى الرغم من هذا التعدد فإننا نجد التسمية الأكثر شيوعا ورواجا هي التسمية الأولى.

3. أدب الأطفال:

تعتبر الطفولة تلك البراءة الطاهرة الشفافة المقبلة على الحياة بكل عفوية، فهي مرحلة عمرية خاصة تمتاز بالحيوية والخفة والنشاط. تتوافق هذه الفترة المفعمة بالأمل مع الصحة للعالم ووعي الطفل لما يدور من حوله. فالطفل يخفق وينجح ويفرح ويحزن ويفكر ويتأمل ويكتشف المدرسة والأصدقاء، وهو لا يزال يستمتع بدون ضبط للنفس، وبدون حرج فهو في مرحلة استكشاف للعالم ورغبة في معرفة المزيد. أما باعتبار الطفل القلب النابض للمجتمع وفردا مسئولا بالمستقبل، فإنه من خلال كل تجربة يمر بها، يتعلم معرفة قواعد الحياة في المجتمع مما يساعد في نموه وتربيته وتطوره نفسيا وعقليا واجتماعيا وأخلاقيا. لهذا بات الاهتمام بمعرفة الطفل وثقافته ضرورة ملحة ومسألة حساسة من أجل إعداد فرد سوي ومتكامل، كل هذا من خلال توجيهه وعيه وتحسين فهمه عن طريق القراءة والأدب. لذا كان لابد من تشجيع هذا النوع الخاص من الأدب ألا وهو أدب الأطفال، فالطفل عبارة عن عجينة رخوة تستجيب لكل أنواع الأفكار وتتفاعل معها بل وحتى تتأثر بها.

فالأديب الذي يكتب للطفل، وحده قادر على أن يغوص في أعماق هذا العالم الفريد من نوعه، فيغذي أحاسيسه وميوله ويلبي حاجياته. بمعنى آخر، فإن لمن يكتب للطفل القوة والسيطرة التامة على مشاعره وأحاسيسه وعناصر شخصيته المستقبلية مع القدرة على إمتاعه في آن واحد.

نظرا للطبيعة الإبداعية التي يمتاز بها هذا العمل كونه اختزالاً للمعارف والثقافات والمفاهيم والقيم الإنسانية، فقد اختلف المتخصصون والمهتمون بأدب الأطفال في تحديد ماهيته ووصف طبيعته، ولهذا نجد تعريفاته تتعدد وتتنوع. ويرجع الدكتور إسماعيل عبد الفتاح السبب إلى الإطار المرجعي الذي يأتي منه الباحث وإلى البيئة والمجتمع الذي يثار فيه هذا التعريف، بالإضافة إلى كونه عملا أدبيا مركبا يجمع بين العقل والوجدان، مما يجعل من الأهمية القصوى ضبط مفهومه وتحديد ملامحه وخصائصه. (الفتاح، 2000).

فيُعرف فريد جبرائيل نجّار أدب الأطفال بأنّه "الكتب المعدة للأطفال ومطالعاتهم، والتي يعدها خبراء وتمتاز بجودة مادتها وأسلوبها وملاءمتها لذوق الأطفال ومستوى نضجهم." (فاخوري، 2016).

أي أن أدب الأطفال هو ذلك الأدب الموجه خصيصاً للأطفال شعرا كان أو نثرا ويشمل القصة والخرافة أو ما يعرف بالقصة على لسان الحيوان والأسطورة والحكاية الطريفة وغيرها من الألوان والأجناس الأدبية مع مراعاة الأذواق والقدرات الحسية والإدراكية للطفل.

فأدب الأطفال هو إذن "إبداع مؤسس على خلق فني ويعتمد بنيانه اللغوي على ألفاظ سهلة ميسرة فصيحة، تتفق والقاموس اللغوي للطفل، بالإضافة إلى خيال شفاف غير مركب، ومضمون هادف متنوع، وتوظيف كل تلك العناصر، بحيث تقف أساليب مخاطبتها وتوجهاتها لخدمة عقلية الطفل وإدراكه، كي يفهم الطفل النص الأدبي، ويحبه ويتذوقه، ومن ثم يكتشف بمخيلته آفاقه ونتائجه." (زلط، 2005).

وفقا لهذا التعريف، فيعتبر أدب الأطفال عملا فنيا مرهفا موجها لشريحة الصغار والذي يضم كل الأشكال الأدبية المتعارف عليها في أدب الكبار مع مراعاة القدرات الإدراكية والحسية لهذه الفئة العمرية، أي أن الدور الرئيسي الذي يلعبه هذا الأدب هو التربية والتوجيه والتثقيف.

غير أنه يتميز عن أدب الراشدين في خصوصية مراعاته لحاجات الأطفال وقدراتهم، وخضوعه لأفكار وفلسفات الكبار في تثقيف أطفالهم، وعليه فيشترك أدب الأطفال من الناحية الفنية في مقومات الأدب العامة نفسها، أما اختلافه عن أدب الكبار فيكمن في كون أدب الأطفال يتميز بنوعية جمهوره وطبيعته، أي أن هذا الأخير يقوم أساسا على خصوصية المتلقي وعلى مراعاته لاهتماماتهم وقدراتهم اللغوية والعقلية والإدراكية، الأمر الذي تكاد تتفق عليه جل هذه التعريفات.

4. مفهوم الخرافة:

1.4. لغة:

ورد في (لسان العرب) لابن منظور أن الخُرافة هي الحديث المستملح من الكذب، وقالوا "حديث خُرافة" (الدين، 2008)، وذكر ابن الكلبي أن خُرافة رجل من بني عُذرة غاب عن قبيلته زمانا ثم عاد إلى قومه، فزعم أن الجن استهوته وأنه رأى أعاجيب، جعل يقصها عليهم، فأكثر. فجرى على ألسن الناس أن الحديث المكذوب "حديث خُرافة"، حتى قيل فيه: "أكذب من خرافة" (الزركلي، 1980).

فالراء في (خُرافة) مخففة، ولا تدخله الألف واللام لأنه معرفة، وما يراد به هو الحديث العذب والممتع والبعيد عن الحق لارتباطه بمجالس السهر والسمير. أما إذا دخلت الألف واللام على لفظ "خرافة" فيتغير معناه إلى "الحكايات الموضوعة من حديث الليل" (الزمخشري، 2004). أي أن لفظ "خرافة" يدل على كل ما يُكذب من الأحاديث، وعلى كل ما يستملح ويتعجب منه. ففي حديث عائشة رضي الله عنها قال لها الرسول: "حدّثيني!" قالت: "ما أحدثك حديث خرافة؟" (حنبل، 1995). كما جاء في (لسان العرب) أن: "الخَرْف بالتحريك: فسادُ العقل من الكبر. وقد خَرِفَ الرجل بالكسريخف خرفاً فهو خَرْف: فسد عقله من الكبر." (الدين، 2008).

2.4. اصطلاحا:

تعتبر الخرافة جنسا أدبيا قائما بذاته له خصوصياته الفنية والأدبية، فهي عبارة عن لون من ألوان التعبير الشعري يعتمد أساسا على الحيوانات وألسنها في سرد القصة ويهدف إلى التربية والتعليم والوعظ والإرشاد. وحسب تعريف الباحث عبد الحميد يونس: "الخرافة عبارة عن حكاية حيوان تستهدف غاية أخلاقية وهي قصيرة تقوم بأحداثها حيوانات تتحدث كالأناسي وتحفظ مع ذلك بسماتها الحيوانية." (يونس، 1997).

تعد الحكاية الموجهة للطفل قصة كانت أو خرافة عملا إبداعيا يقدم له بطريقة اغرائية ممتعة من أجل تكريس رسالة إنسانية بحتة يحتويها مضمونه الذي يوجهه إلى غايات سامية من جهة ويبعده عن توجهات خاطئة من جهة أخرى من خلال الترغيب والترهيب. يقول إسماعيل عبد الفتاح في هذا الصدد: "الطفل

بحكم بنائه النفسي أميل إلى أن يتأثر بالجانب الإغرائي في الرسالة والجانب الإغرائي يتضمن الإثابة والعقابة، أي تحقيق متعة أو معاناة، وهذا أحد جوانب البعد الجمالي فيها." (الفتاح، 2000).

3.4. خصوصية ترجمة الخرافة:

الخرافة برغم كونها فنا أدبيا مقروءا بكثرة من طرف الأطفال ومترجما بخاصة لهاته الشريحة المرهفة المشاعر، إلا أنه نوع أدبي موجه للكبار عموما وهو أمر يجهله الكثيرون، فهي تسعى وراء قناع الهزل والترفيه إلى إرساء أسس تربوية وتهذيبية.

ولهذا يعتقد بعض الباحثين أن نشأة القصة على لسان الحيوان ترتبط بظروف خاصة وأنها تنشأ في عهود الظلم والاستبداد أي عندما يكون التصريح بالحقيقة مسببا لغضب الملوك والحكام. كما أن أشهر كتاب هذه الخرافات كانوا من الأرقاء والعبيد، وهو ما منعهم أن ينصحوا سادتهم خوفا من جورهم وبطشهم، فاستعانوا بالرمز الحيواني تفاديا لجفاف الحقيقة التي تثير غضب الحكام. (حميدة، 1951).

ويرجع السبب في ذلك إلى أن الرمز الحيواني في السرد هو فن سياسي صعب أتقنه "لافونتين" ومن سبقوه من أمثال "ايسوب اليوناني" و"فيدر" اللاتيني، فالخرافة لا تسعى إلى إمتاع الطفل والترفيه عنه فحسب، بل تهدف أساسا إلى إرساء أسس تربوية وتهذيبية. انطلاقا من كل ما سبق ذكره، يمكن اعتبار الخرافة لونا أدبيا هجينا يجمع بين التربية والتعليم والوعظ والإمتاع في آن واحد.

كما نستنتج من خلال تحليلنا للنصوص المترجمة لمعظم القصص الأجنبية والخرافات الفرنسية إلى اللغة العربية، أن المترجمين العرب لم ينجحوا في ترجمة هذه النصوص إلا من خلال التصرف فيها أو محاولة تكييفها «adaptation» مع الثقافة العربية، وذلك إما بالإضافات التوضيحية «explicitations»، أو الحذف «omission» أو التتمير «étoffement» (CCormie، 2002)، كتغيير أسماء الأشخاص والأماكن إلى أسماء عربية أو تغيير أسماء دور العبادة أو حذف تفاصيلها بالكامل... وذلك بهدف توكي الوضوح أو بسبب القيود التي تفرضها اللغة المستهدفة من أجل ترسيخ قيم دينية واجتماعية وأخلاقية وتربوية تتناسب مع واقعنا العربي.

5. المضمون في أدب الأطفال:

إن أدب الأطفال الجيد هو ذلك الفن الجميل الذي لا يقتصر على المضمون والقيم النبيلة فحسب، بل لابد أن يتمتع بالشكل الجميل ويتوفر على المعايير الفنية والجمالية من لغة وأسلوب وخيال وعناصر فنية مختلفة حسب اللون الأدبي الذي يقدم من خلاله، لهذا يمكن اعتبار الشكل والمضمون عنصرين متلاحمين يكمل بعضهما بعضا.

1.5. مفهوم المضمون:

يعتبر المضمون كل ما يقدمه الكاتب للقارئ من علم ومعرفة وفكر وخيال وانطباعات وقيم وأنماط للسلوك أو نماذج للتصرف ليس من خلال ما تشمله الكلمات والتعابير فحسب وإنما يشمل كل العناصر الأخرى من

صور ورسوم وألوان ونماذج لخطوط مكتوبة باليد أو مصفوفة بحروف المطبعة أو حتى ما توجي به الكلمات بين السطور وما تتركه من انطباعات في نفس الطفل وغيرها. (القاضي، 2007).

تعرف المضامين التربوية بأنها "جملة المفاهيم والخبرات العملية التي من شأنها أن تكون مقومات أساسية للعملية التربوية المقصود بها بناء شخصية الإنسان." (آمال، 1995).

والمقصود بالمضامين التربوية في هذا البحث هو كل القيم والمبادئ والعادات والتقاليد والآداب التربوية والإسلامية التي تشكل شخصية طفل أو تؤثر على بنائها.

يعتقد الدكتور أحمد نجيب أنه من الضروري أن يتوفر للمضمون الجيد شرطان رئيسيان:

1- أن يناسب مستوى الأطفال ويتفق مع خصائصهم وفق مرحلة النمو التي يوجه إليها هذا المضمون.

2- أن يصل إلى تحقيق أهدافه طبقاً لمعايير أدب الأطفال السليم، وبأسلوب غير مباشر يستهوي

الأطفال. (نجيب، 2007).

يرى الأديب والباحث المصري أحمد نجيب في هذا الصدد: "من الضروري أن تتأكد أهمية "التكامل" بين الشكل والمضمون، بحيث لا يتم كل منهما بمعزل عن الآخر بأي حال من الأحوال، وإنما يجب أن تربط السليم بينهما معايير أدب الأطفال." (نجيب، 2007).

يتوفر هذا التكامل بين الشكل والمضمون في أدب الأطفال وفي أدب الكبار على حد سواء، ولكن الأدب الناشئ حريص بشكل خاص على توفر البعد الأدبي الفني من جهة، وعلى البعد التربوي النفسي من جهة أخرى. وفي هذا السياق عبر أديب الأطفال السوري عزيز نصار واصفاً تجربته حيث قال: "حاولت إقامة التوازن بين العملية الإبداعية والعملية التربوية، فهما جناحان، إذا افتقدنا أحدهما هوى الأدب الطفلي، فلا يغني جناح عن آخر." (نصار، 1988).

غير أننا سنصب تركيزنا في هذا المقام على المضمون بوصفه هو الغاية الأسى من الأدب، ويقصد بالمضمون كل ما يقدم للطفل من معلومات ومعارف وقيم أخلاقية ودينية وخيال وقواعد سلوكية وتربوية. وتكاد تتفق غالبية الدراسات الحديثة في أدب النشء على ضرورة احتواء كتب الأطفال على المضامين التي تكون فيهم الشخصيات السليمة والبناءة الإيجابية في المجتمع، وذلك من خلال استغلال جملة من المواقف والأحداث في القصص والتي تتفق مع مستواهم الفكري وقدرتهم العقلية على الفهم والاستيعاب.

وفي هذا الصدد، يشدد الدكتور محمد زلزلة على "أن لأدب الطفل أن يتجاوز تحقيق المتعة والتسلية؛ ليسهم بشكل فاعل في بناء هذا الطفل بناءً سليماً، وتهيئة رجل الغد للمهام المنوط به، تهئية حضارية سوية، خاصة ونحن نستقبل القرن الحادي والعشرين، بما يرهص من متغيرات كبيرة وخطيرة، تستوجب الاستنفار لكل الأجهزة والمؤسسات المعنية بأمر الطفولة" (زلزلة، 1989).

ينبغي على الكاتب أن يركز على ضرورة الابتعاد عن الكتابة غير المناسبة للأطفال سواء من الناحية الأخلاقية كالكتابة بألفاظ سوقية وكلمات خارجة لا يصح أن يدركها الطفل أم من الناحية النفسية كاستعمال كلمات تجسم الرعب والفرع أو تصور مواقف دون المستوى التربوي. ومن الضروري أيضاً لكاتب

أدب الأطفال ألا يجعل قصصه مأساوية حتى آخرها وإنما يجب أن تكون نهايتها سعيدة مليئة بالتفاؤل حتى تساعد الطفل على رؤية واقع أجمل وألطف، كما ينبغي له أن يساعد الطفل على التمييز بين الخير والشر بتلميحات بسيطة حتى يستطيع أن يستلهم الفكرة دون أدنى شعور بالخوف أو القلق.

فالكتابة الموجهة للأطفال واحدة من أهم الوسائل التربوية التي عن طريقها يتعلم الأطفال سبل العيش والكفاح وكيفية شق طرقهم في الحياة ومواجهة مشاكلها.

2.5. أهمية المضمون والقيم في أدب الأطفال:

يحتل الأدب مكانة بارزة في عملية تنشئة الأطفال وتهيئتهم ليكونوا أفرادا صالحين في المجتمع، فالأدب وحده يستطيع: " أن يلي احتياجاتهم النفسية، ويسهم في إشباع اهتماماتهم العقلية، ويربي أذواقهم، ويصقل مشاعرهم وإحساساتهم، ويمكنهم من التصدي للحياة ومتغيراتها بإيجابية ووعي". (سعد، 2005).

يتبين لنا من خلال ما سبق ذكره أن عملية تنشئة الطفل عملية حساسة ومعقدة يتشارك فيها عدة أطراف من المجتمع الذي يحيط به كالأسرة والجيران والأقارب والمدرسة ودور العبادة ووسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمقروءة. ويكمن تأثير هذا الأدب في النشء في ضعفهم وحساسيتهم وكذلك قابليتهم الشديدة للتعلم والفضول وحب الاستطلاع وفي كون الأدب الجيد يعتمد أساسا على الأسلوب غير المباشر وعلى الإيحاء، "فعن طريق النموذج والقذوة والتقليد وعن طريق التوحد والتماهي يُذوت الأطفال القيم ويمتصونها بحيث تسهم في تكوين شخصياتهم واتجاهاتهم في المستقبل". (فنه، 2006، 11، 04).

5.3. أنواع المضامين والقيم في الخرافة:

تتجلى المضامين والقيم بأنساقها المتعددة في أدب الأطفال، وعلى الرغم من أنها لا تقتصر على النص فحسب بل تظهر واضحة كذلك في الرسومات والصور والألوان، إلا أنه ينبغي أن تكون من الأهداف المنشودة لكل كاتب للأطفال "وتظل القيم هدفاً رئيساً في قصص الأطفال؛ لأنها نسيج القصة وليست الأرضية التي يرسم عليها، فتشرب الكاتب بالقيمة يجب أن يظهر في كل ثنايا القصة وفي كل خيط من خيوطها، والقيم من المرونة والالتحام والترابط بحيث تظهر بأكثر من وجه مع غيرها من القيم، على أن تظل هناك القيم الأساسية، ولا يجوز أن يضحي بقيمة ثانوية تكريساً للقيمة الأساسية، والقيم متحولة في مفهومها، وفي أساليب تطبيقها من زمن إلى آخر". (عكاشة، 2008).

أما عن أنواع المضامين وأبعادها التربوية، فنجد أن الحكاية على لسان الحيوان تزخر بالقيم التربوية والتعليمية وتهدف إلى توجيه الطفل وتربيته وتحسين سلوكه. ولهذا نستطيع أن نصنف المضامين بأبعادها في خمس مجموعات يكاد يتفق عليها أغلب الباحثين في هذا المجال:

مضامين وطنية وتربوية واجتماعية وأخلاقية وتاريخية وشعبية وغيرها...

المضمون الوطني أو المضمون القومي: يرتبط بانتماء الأفراد لشعبهم ووطنهم ولتراثهم مثل محبة الوطن والاعتزاز بالتراث والتضحية في سبيله...

المضمون التربوي: وهو يرتبط بالفرد ذاته، جسمياً وعقلياً ونفسياً وسلوكياً كالصدق وحسن المظهر والنشاط وحسن التكيف والتفاؤل والطموح والمثابرة والثقة بالنفس والصراحة وغير ذلك. (نجيب، 2007). المضمون الاجتماعي: ويقوم بتعريف الطفل على مجتمعه الذي يعيش فيه وعلى جميع مكوناته من أفراد ومؤسسات وعلاقاتهم وتعاملهم مع بعضهم البعض كمحبة الأهل والآخرين واحترام الغير وتقديم المساعدة والتعاون والعطاء والصداقة والتسامح وحب العمل والتفاني فيه..

المضمون التاريخي: ينمي في نفس الطفل اعتزازه بعروبته فيدرك أن وطنه جزء لا يتجزأ من الوطن العربي الذي تربط بين أجزائه اللغة العربية والتاريخ المشترك بالإضافة إلى الموقع الجغرافي المتصل والممتد من المحيط إلى الخليج والتراث العربي

المضمون الأخلاقي أو الإنساني: يرتبط بالإنسان كإنسان ويصلح للجميع في كل زمان ومكان. نذكر مثلاً: الحرية والعدل والمساواة ورفض التعصب والتمييز والدعوة للسلام والتعايش والرفق بالضعفاء والمحافظة على الطبيعة وغيرها...

المضمون الثقافي: يقدم المعلومات العامة والحقائق المتنوعة عن الحياة والناس والمجتمع والمخترعات وغيرها.. (نجيب، 2007)

2. الأساليب الترجمية لنقل المضمون التربوي:

إن الغاية من ترجمة الخرافة هي غاية أخلاقية وتربوية بالدرجة الأولى وعليه يستوجب للنص المترجم للطفل أن يستوفي جميع العناصر التي تحمل قيمة ذات بعد ديني أو أخلاقي أو تربوي أو تعليمي موجه للقارئ العربي الناشئ. ولا سبيل إلى ذلك سوى بالترجمة الحرفية ولكن لا يقصد بها هنا الترجمة الحرفية في معناها السلبي الركيك أو الخاطئ، وإنما الترجمة التي تحترم معنى النص وتراكيبه طالما لا يضر ذلك بالمعنى ولا يتعارض ومقتضيات اللغة المترجم إليها. وإلا يجدر بالمترجم اللجوء إلى استخدام إجراءات وأساليب أخرى ضمن الترجمة الحرة أو الترجمة بتصرف.

يُعتبر مضمون النص بطبيعته وسياقه والأهداف المسطرة له من أهم العوامل التي تحدد نوع الترجمة المتبعة، فلا جدوى من الخوض في تصنيفات الترجمة ودراساتها بما أن نوع النص والغرض الذي يتوخاه هما فقط ما يحكم العملية الترجمية (Darbelnet, 1972).

فيمكننا في هذا السياق التطرق إلى التصنيف الذي وضعته كاتارينا رايس (KATHARINA REISS) المعروف باسم أنواع النصوص، حيث خصصت لكل صنف نصي منهجا ترجميا معيناً لاعتقادها أن اللغة ثلاث وظائف أساسية:

تمثيلية ذات بعد منطقي، تعبيرية ذات بعد جمالي وتأثيرية ذات بعد حوارى جدلي، ثم صنفت على أساس هاته الوظائف ثلاثة أنواع من النصوص وهي:

❖ **النصوص الإخبارية:** وهو نوع يركز على موضوع النص مثل التقارير والنصوص العلمية والتعليقات والآراء. فهي نصوص منطقية وبسيطة يجب أن يراعي المترجم فيها أهمية المضمون أثناء النقل إلى اللغة

الهدف. ولهذا تقترح رايس منهجا ترجميا أساسه المحافظة على كل ما هو ضمني في النص الأصل (Reiss, 2002).

❖ **النصوص التأثيرية:** وهو نوع يركز على المتلقي، فيهدف إلى إنتاج سلوك أو رد فعل معين عليه مثل نصوص الدعاية والإشهار وغيرها... ولهذا السبب فهو يوظف لغة الحوار ومنهج التكييف من أجل الحفاظ على الأثر نفسه على المتلقي في اللغة الهدف.

❖ **النصوص التعبيرية:** وهو نوع يتعلق بالإبداعات الأدبية خاصة مثل ترجمة الشعر والرواية والقصة والمسرح والسير الذاتية، اقترحت رايس لهذا النوع منهجا خاصا يعرف بالترجمة التماثلية ومعناها أن يتقمص المترجم شخصية الكاتب أو الشاعر الأصل حتى تصبح له نفس مقصديته فيكون الناتج نصا إبداعيا مطابقا للأصل. إذ يصعب الفصل بين المعنى والمبنى في هذا النوع النصي، فلا بد للمترجم أن يعطي الأهمية للمضمون دون إهمال الشكل الفني والإبداعي، وهذا الأسلوب من الترجمة هو بالضبط ما يهمننا في دراستنا التي تركز على نقل الخرافة وهي نوع أدبي لا يقل شأنًا عن الأنواع والأجناس الأدبية السابقة الذكر التي صنفتها رايس ضمن الترجمة التماثلية التي يجدر بالمترجم إتباعها أثناء نقل هذا النوع النصي (Reiss, 2002).

3. دراسة تحليلية بمقاربة تربوية ثقافية:

يمثل هذا الجزء من البحث الجانب التطبيقي لهذه الدراسة حيث سنقوم أولاً بالتعريف بمدونة البحث ثم نقوم بشرح بسيط لمنهجية تحليلها.

التعريف بمدونة البحث: Les fables de la Fontaine

مما لا شك فيه أن خرافات لافونتين (Fables de La Fontaine) التي كتبها الشاعر الفرنسي "جان دي لافونتين (Jean de La Fontaine) على مدار 26 عاماً والبالغ عددها 234 خرافة، تعد من أفضل ما كتب على لسان الحيوانات. وقد ألفها لافونتين على غرار أساطير "إيسوب" اليوناني و"فيدر" اللاتيني و"بيدبا" الهندي ومن أدباء الخرافة الفرنسيين في القرون الوسطى والقرن السادس عشر من أمثال "مارو" (Marot) و"رابليه (Rabelais)". من أشهرها "الأرنب والسلحفاة" و"الثعلب والعنب" و"النملة والصرصور" و"الذئب والغراب". والتي صدرت في ثلاث مجموعات تضم اثنتي عشرة كتاباً ما بين عام 1668-1694 أهداها إلى ولي العهد لويس الرابع عشر. (سعيد، 2014).

منهجية التحليل:

سنقوم في هذا الجزء من البحث بتحليل عينة من القيم التربوية التي تضمنتها الترجمات المعتمدة لخرافة "صاحب الدجاجة" بهدف استقصاء مختلف الأساليب الترجمية المستعملة في نقل هذين الفنين الأدبيين

إلى اللغة العربية. وبالتالي سنعتمد في عملية التحليل على استخدام الأمثلة المناسبة من النص الفرنسي ثم نتبعها بترجمتها كما جاءت في النص العربي مع استعمال الخط العريض ووضع خط تحت المفردات والعبارات المعنية أو المتضمنة للقيمة التربوية. كما سنقوم باستعراض المضامين التربوية المتواجدة في المدونة مع ترجماتها ونصنف الأمثلة حسب طبيعة القيمة التربوية.

وسنلحق كل ترجمة بتعليق نحاول أن نبين من خلاله التغيرات التي طرأت على النص الأصلي والأسلوب الذي استخدمه المترجم وذلك قصد الوقوف على الأساليب والسُّبل التي لجأ إليها عند ترجمته لهذه القيم بأنواعها ومحاولة التوصل إلى اقتراح بعض الحلول المتعلقة بالطرق الأنسب والأساليب الأنجع لنقل تلك القيم. من أجل هذا سنقوم باستخدام مقياس القيم في أدب الأطفال الذي طوره الدكتور أحمد كنعان كما هو موضح في الجدول الآتي:

مقياس القيم التربوية المعتمدة في تحليل أدب الأطفال (كنعان، 1995)

نوع القيمة	محاورها
المعرفية	- العلم وأهميته - المعارف الطبيعية "النبات، الحيوان" - الابتكار والإبداع
الاجتماعية	- محبة الناس ومساعدتهم. - محبة الأهل واحترامهم. - التعاون - الكرم والعطاء . - حب الإيثار. - الصداقة - العمل واحترامه
الأخلاقية	- الالتزام بالصدق والأمانة والوفاء والإخلاص - التواضع والتأدب - آداب الحديث - التسامح والعفو والرحمة والرفق
الصحية	- الطعام "أهميته وآدابه ونظامه" - النظافة. - الوقاية. - الحفاظ على الجسم - الحفاظ على البيئة

النموذج الأول:

قصيدة صاحب الدجاجة: (La poule aux œufs d'or)

كَانَ الْبَخِيلُ عِنْدَهُ دَجَاجَةٌ تَكْفِيهِ طَوْلَ الدَّهْرِ شَرَّ الْحَاجَةِ
 فِي كُلِّ يَوْمٍ مَرَّ تُعْطِيهِ الْعَجَبُ وَهِيَ تَبْيِضُ بَيِضَةً مِنَ الذَّهَبِ
 فَظَنَّ يَوْمًا أَنَّ فِيهَا كَنْزًا وَأَنَّه يَزْدَادُ مِنْهُ عِزًّا
 فَقَبِضَ الدَّجَاجَةَ الْمُسْكِينُ وَكَانَ فِي يَمِينِهِ سَكِينٌ
 وَشَقَّهَا نَصْفَيْنِ مِنْ غَفْلَتِهِ إِذْ هِيَ كَالدَّجَاجِ فِي حَضْرَتِهِ
 وَلَمْ يَجِدْ كَنْزًا وَلَا لَقِيَهُ بَلْ رَمَّةٌ. فِي حَجَرِهِ مَرْمِيَّةٌ
 فَقَالَ لَا شَكَّ بِأَنَّ الطَّمَعَا ضَيَّعَ لِلْإِنْسَانِ مَا قَدْ جَمَعَا

تحكي هذه الخرافة أن بخيلا كانت عنده دجاجة تبيض له كل يوم بيضة من ذهب والتي كانت تكفيه العوز والحاجة إلى الناس، ولكن هذا الرجل ومن شدة غفلته وطمعه سول له أن بطن الدجاجة مليئ بالبيض الذهبي. فأمسك بها وشقها نصفين آملا في أن يحصل على الذهب، لكنه لم يحصل على شيء إلا موت الدجاجة، فلام نفسه وقال إن الطمع ضيع كل شيء. وفي القصيدة نوع من دعوة الشاعر إلى القناعة إذ ينصح بعدم الجشع لأنه يؤدي إلى الحرمان .

القيم التربوية المترجمة في الخرافة:

لقد اعتمد المترجم محمد عثمان جلال الحيوان نفسه الذي اعتمده الشاعر لافونتين في النص الأصل، وهو الدجاجة والتي تعبر عن العطاء والرزق الوفير لصاحبها في الثقافتين الفرنسية والعربية على حد سواء. حتى أنها تدل في الثقافة العربية الإسلامية على النعمة والبركة الدائمة وإن قلت كما يضرب المثل القائل (أسلح من دجاجة) لمن له صفات الدجاجة البائضة، ويقال في مثل آخر (بيضة اليوم خير من دجاجة الغد). وبالتالي فإننا نلاحظ بوضوح مضموناً تربوياً يعكسه القيمة المعرفية التي نقلها المترجم نقلاً حرفياً « traduction littéraire » تجعل الطفل يكتشف أولاً وقبل كل شيء أن الدجاجة حيوان بيوض. فاعتمد ترجمة "وَهِيَ تَبْيِضُ بَيِضَةً مِنَ الذَّهَبِ" مقابلاً للعبارة الفرنسية.

« la Poule pondait tous les jours un œuf d'or »

كما نلاحظ في النص الأصل أن الشاعر لافونتين استهل قصيدته بالتصريح الواضح بالحكمة أو الدرس الأخلاقي مباشرة حين قال:

« L'avarice perd tout en voulant tout gagner » وهنا نلمس القيمة الأخلاقية لهذه الخرافة

والتي تعتبر جوهر كل حكاية على لسان الحيوان، والتي تحث الطفل على القناعة وتحذره من صفتي الطمع والبخل. وفي هذه الحالة، فقد لجأ المترجم إلى التصرف في ترجمته لهاته القيمة الأخلاقية التعليمية معتمدا تقنية الإبدال (transposition) باعتبار أن اللغة العربية لا تحتل مثل هذا النوع من التصريح منذ

بداية القصيدة وذلك للحفاظ على عنصر التشويق، وعليه عمد المترجم إلى تأخير العبرة إلى آخر بيتين في القصيدة قائلا:

" فقال لاشك بأن الطمعا ضيع للإنسان ما قد جمعا"، والتصرف أو ما يعرف بتقنية "التكييف" في هذه الحالة برأينا هو أفضل إستراتيجية للترجمة يمكن اعتمادها إذا ما أخذنا بعين الاعتبار خصوصيات القصيدة العربية وثقافة القارئ العربي.

غير أن المترجم ابتعد كل البعد عن النص الأصل وتلاعب بوضوح في ترجمته لصفة البخل التي استهل بها الشاعر لافونتين قصيدته في كلمة « l'avarice » والتي لا نجدها أبدا في النص المترجم والتي هي سبب صريح لصفة "الطمع" التي عوض بها المترجم صفة "البخل" في النص المترجم. وتعرف هذه التقنية بالتطويع (modulation) كتغيير للنتيجة بالسبب أصله تغيير في وجهات النظر بين القارئ الفرنسي والقارئ العربي. كما لا ننسى تقنية الحذف omission في ترجمة القيمة الاجتماعية التي جاءت في الجزء الأخير من القصيدة، فالبيتان الأخيران من النص الأصل قد تم حذفهما كلياً إذا ما بحثنا عنهما في النص الهدف:

Belle leçon pour les gens chiches :

Pendant ces derniers temps, combien en a-t-on vus

Qui du soir au matin sont pauvres devenus

Pour vouloir trop tôt être riches ?

ومعناهما حسب ترجمتنا كالتالي:

" درس مهم للفقراء:

كم رأينا في الآونة الأخيرة من هؤلاء الذين أمسوا بين عشية وضحاها فقراء

لأنهم أرادوا أن يصبحوا بسرعة أثرياء؟ "

6. الخاتمة:

تعد الخرافة لونا أدبيا فريدا من نوعه ذلك أنها تحمل في طياتها الكثير من المتعة والترفيه والتربية والتوجيه على حد سواء الموجهة للطفل العربي باعتباره عجيبة رخوة تتطلب الكثير من الانتباه. وقد اتضح لنا من خلال هذه الدراسة التطبيقية أن المترجم لم يجد عن غير أساليب التصرف سبيلا في سعيه لترجمة الخرافة إلى اللغة العربية. فعلى الرغم من اعتماده على الترجمة الحرفية في نقل القيمة المعرفية بين الحين والآخر، إلا أن تقنيات الترجمة الحرة كانت الإستراتيجية الأكثر أمانا واستعمالا في ترجمة القيم الأخرى التي تشكل جوهر المضمون التربوي مثل التطويع والإبدال والحذف وغيرها....

لقد توصلنا من خلال هذا البحث إلى عدة نتائج:

- أن الترجمة ليست مجرد مقابلة للكلمات والجمل بمقابلاتها في اللغة الهدف فحسب، وإنما هي فن يتطلب من المترجم اتقانا كبيرا للغتين المترجم منها وإليها بالإضافة إلى اطلاعه الواسع على ثقافة اللغة المستهدفة بكل تفاصيلها وخصوصياتها؛

- أن ترجمة الخرافة خاصّة هي شكل من أشكال الترجمة للطفل وبالتالي لابد أن يكون المترجم ملماً إلماماً كبيراً بالثقافة العربية والطفل العربي أخذاً بعين الاعتبار العوامل النفسية والاجتماعية المتعلقة بهذا القارئ المراهف الحس؛
- أن ترجمة أدب الأطفال لا تعني بالضرورة أن يكون المترجم أديباً بقدر أن تكون كتاباته تتجه بأسلوب سليم والفئة العمرية المترجمة لها ومتفقة والثقافة العربية الإسلامية أكثر من أمانتها تجاه النص الأصلي؛
- أن ترجمة المضمون التربوي في الخرافة ليس بالأمر الهين، فالتربية تتضمن أنواعاً مختلفة من القيم المعرفية والاجتماعية والأخلاقية وغيرها، تتطلب أثناء النقل مهارة لغوية كبيرة وقدرة فنية خاصّة من أجل إمتاع الطفل وترفيهه ولكن تربيته وتوجيهه في آن واحد؛
- أن تصور المترجم للسياق هو الذي يحدد معايير اختيار المفردات أثناء ترجمة المضامين التربوية فالترجمة الحرفية للقيم تكون في بعض الأحيان أسلم ولكن أبعد كل البعد عن توجيه الطفل العربي في حدود ما تسمح به القواعد الاجتماعية؛
- أن التصرف في نقل أدب الأطفال عامّة هو إستراتيجية في الترجمة الحرة تتمثل في أن ينظر المترجم أولاً وقبل كل شيء إلى ما يناسب المتلقي في اللغة الهدف وذلك بالحذف أو الإضافة أو التقديم والتأخير حتى تتجلى الصورة الفنية والتربوية على حد سواء.

7. قائمة المراجع:

1. ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، 1955-1956، بيروت، دار صادر.
2. أبو الرضا سعد، النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته، رؤية إسلامية، 2005، عمان، دار البشير.
3. أحمد بن حنبل، تحقيق العلامة أحمد شاكر حنبل المسند، دار الحديث، 1996، القاهرة.
4. أحمد زلط، في أدب الطفل المعاصر قضاياها واتجاهاته ونقده، 2005، القاهرة، مصر، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، ط1.
5. أحمد كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، 1995، دار الفكر، دمشق.
6. أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، 2007، مصر، دار الفكر العربي.

7. إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية تحليلية، 2000، القاهرة، مصر، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1.
8. ثابت بن أبي ثابت، خلق الإنسان، 1965، الكويت، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، وزارة الإرشاد والأنباء.
9. جهاد الخطيب وعبد الله الخطيب، حق الطفل في التشريع الأردني: تحليل للبعدين النفسي والاجتماعي، 1980م، عمان، الأردن، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية.
10. جون دولين وآخرون، مصطلحات تعليم الترجمة، (Terminologie de la Traduction)، 2002، ترجمة جينا أبو فاضل، بيروت.
11. حنين فريد فاخوري، سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال، 2016، الأردن، دار اليازوري العلمية، ط1.
12. خير الدين الزركلي، موسوعة الأعلام، 1980، دار العلم الملائين، بيروت.
13. عبد الحميد يونس، الحكاية الشعبية، 1997، القاهرة، شركة الأمل للطباعة والنشر.
14. عبد الرزاق حميدة، قصص الحيوان في الأدب العربي، 1951، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
15. عزيز نصار، تجربة وأفكار أخرى، 1988، مجلة الموقف الأدبي، العدد 208-210.
16. لسان العرب، المجلد1، مج 03، دار الفكر، بيروت، 2008.
17. مادة طفل، معجم الوسيط، 2004، القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
18. محمد صادق زلزلة، حدة الطبع وعنف المزاج عند الطفل، 1989، مقال من كتاب الطفل العربي والمستقبل، كتاب رقم 523.
19. محمود أبو فنه، القيم في أدب الأطفال المحلي، مصطفى مرار نموذجاً، 04/11/2006 مؤسسة فلسطين للثقافة.
20. محمود بن عمر، الزمخشري، أساس البلاغة، 2004، دار الفكر، بيروت.
21. محمود فتحي عكاشة، علم النفس الصناعي 2008، مصر، دار الكتب العلمية.
22. المرزوقي آمال، مضامين تربوية في سورة البقرة، 1995، رابطة التربية الحديثة، مصر.
23. نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، معجم العلوم الاجتماعية، 1975، تصدير ومراجعة: إبراهيم مدكور، مصر، الهيئة المصرية العامة للكتاب.
24. نفوسة زكريا سعيد، خرافات لافونتين في الأدب العربي، 2014، مصر، مكتبة الاسكندرية.
25. هوازن عثمان القاضي، قصص الأطفال في الأردن، 2007، عمان، الجامعة الأردنية.

26. Darbelnet, V. e. (1972,). Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, Vol. 4ème édition, Paris, Didier.
27. Reiss, K. (2002,). La critique des traductions, ses possibilités et ses limites,, (traduit de l'allemand par Catherine Bocquet, Éd.) Cahiers de l'Université d'Artois, (23/2002,).

8. الملاحق:

LA POULE AUX ŒUFS D'OR: النص الأصل

L'Avarice perd tout en voulant tout gagner.

Je ne veux pour le témoigner

Que celui dont la Poule, à ce que dit la fable,

Pondait tous les jours un œuf d'or.

Il crut que dans son corps elle avait un trésor.

Il la tua, l'ouvrit, et la trouva semblable

A celles dont les œufs ne lui rapportaient rien,

S'étant lui-même ôté le plus beau de son bien.

Belle leçon pour les gens chiches :

Pendant ces derniers temps, combien en a-t-on vus

Qui du soir au matin sont pauvres devenus

Pour vouloir trop tôt être riches ?

9. الهوامش:

1. إسماعيل عبد الفتاح، أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية تحليلية، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط1، القاهرة، مصر، 2000، ص23.
2. حنين فريد فاخوري، سيكولوجيا أدب وتربية الأطفال، دار اليازوري العلمية، ط1، الأردن، 2016، ص39.
3. أحمد زلط، في أدب الطفل المعاصر قضايا واتجاهاته ونقده، هبة النيل العربية للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2005، ص25.
4. ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري: لسان العرب (630 هـ - 701 م)، دار صادر، بيروت، 1955-1956، ص426-428.
5. المعجم الوسيط: مادة طفل، مجمع اللغة العربية، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، ص320.
6. ثابت بن أبي ثابت: خلق الإنسان، تحقيق: عبد الستار أحمد فراج، وزارة الإرشاد والأنباء: الكويت، ط1، 1965م، ص15.
7. ثابت بن أبي ثابت، المرجع نفسه، ص18 و19.
8. معجم العلوم الاجتماعية: إعداد نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين، تصدير ومراجعة إبراهيم مذكور، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر، 1975، ط1، ص396.
9. جهاد الخطيب وعبد الله الخطيب، حق الطفل في التشريع الأردني: تحليل للبعدين النفسي والاجتماعي، مركز البحوث والدراسات الاجتماعية، عمان، ط1، 1980م، ص10-11.
10. ينظر: إسماعيل عبد الفتاح، المرجع السابق، ص22.
11. عبد الحميد يونس، الحكاية الشعبية، شركة الأمل للطباعة والنشر، القاهرة 1997، ص38.
12. إسماعيل عبد الفتاح، المرجع السابق، ص60.
13. ينظر: عبد الرزاق حميدة، قصص الحيوان في الأدب العربي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1951، ص38.
14. هوازن عثمان القاضي، قصص الأطفال في الأردن، الجامعة الأردنية، عمان، 2007، ص160.
15. المرزوقي آمال، مضامين تربوية في سورة البقرة، مصر، 1995، ص105.
16. أحمد نجيب، المضمون في كتب الأطفال، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 1979، ص48.
17. نجيب أحمد، المرجع السابق، ص77.
18. عزيز نصار، تجربة وأفكار أخرى، مجلة الموقف الأدبي، العدد 210-208، دمشق، 1988، ص17.
19. محمد صادق زلزلة، حدة الطبع وعنف المزاج عند الطفل، مقال من كتاب الطفل العربي والمستقبل، سلسلة فصلية تصدرها مجلة العربي الكويت، كتاب 523، أبريل 1989، ص27.
20. أبو الرضا سعد، النص الأدبي للأطفال، أهدافه ومصادره وسماته، رؤية إسلامية، ط2، دار البشير، عمان، الأردن، 2005، ص110.
21. محمود أبو فنه، القيم في أدب الأطفال المحلي، مصطفى مرار نموذجاً، مؤسسة فلسطين للثقافة، 2006/11/04، ص115.
22. محمود فتحي عكاشة: علم النفس الصناعي، دار الكتب العلمية، ط2، 2008، مصر، ص156.
23. أحمد نجيب، المرجع السابق، ص46-48.
24. أحمد نجيب، المرجع السابق، ص77-78.
25. Vinay et Darbelnet, Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais, 4ème édition, Didier, Paris, 1972, p52-54.
26. Katharina Reiss. La critique des traductions, ses possibilités et ses limites, traduit de l'allemand par Catherine Bocquet, Cahiers de l'Université d'Artois 23/2002, Arras, Artois Presses Université, 2002, p166.

27. نفوسة زكريا سعيد، خرافات لافونتين في الأدب العربي، مكتبة الاسكندرية، مصر، 2014، ص 35-36 .
28. أحمد كنعان، أدب الأطفال والقيم التربوية، دار الفكر، ط1، دمشق، 1995، ص 25.
29. ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري: لسان العرب، المجلد1، مج 03، دار الفكر، بيروت، 2008، ص 3138.
30. أحمد بن حنبل، تحقيق العلامة أحمد شاكر حنبل، المسند، دار الحديث، القاهرة، 1996، ص
31. الزمخشري، أساس البلاغة، دار الفكر، بيروت، 2004، مادة "خرف"، ص 159 .
32. جون دوليل Jean Delisle، هنلور لي جاهنك Hannelore Lee-Jahnke، مونيك س كورمي Monique CCormie، مصطلحات تعليم الترجمة، (Terminologie de la Traduction،) ترجمة وأقلمة: جينا أبو فاضل، جرجورة حردان، ليننا صادر الفغالي، هنري عويس، المترجمون)، جامعة القديس يوسف، كلية الآداب، بيروت، 2002، ص 39.
33. خير الدين الزركلي، موسوعة الأعلام، دار العلم الملايين، بيروت، 1980، ص 203.

Investigating legal translation from equivalence perspective

Dellali Wissem *

Institute of Translation, University of Oran 1, Translation and Text Types Laboratory, Algeria.

dellaliwissem@gmail.com

Ouissem Touhami

Translation Institute, University of Oran 1, Algeria.

ouissemtouhami@yahoo.f

DOI:10.33705/1111-016-001-012

Received: 25/04/2022

Accepted: 03/06/2022

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Dellali, W. (2023).

Touhami, T. (2023).

Investigating legal translation from
equivalence perspective

Maalim

I(1), 193-207

Abstract:

In the present paper, we will discuss the essential issues of translation by shedding light on difficulties which face the specialized translator especially in the legal translation. Moreover, in our research we will focus on the equivalence strategy in general and on the legal concept in particular, by giving a deep sight at the common types of equivalence in the legal translation such as functional equivalent and lexical equivalent, and their applicability, effectiveness throughout questions which are as follows: what means the equivalence in the legal translation? What is the most effective equivalent in it? And what are the contributions and aspects of each type?

Keywords: Equivalence; legal translation; functional equivalence; lexical equivalence.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](#)



في ماهية الترجمة القانونية : التكافؤ أنموذجا

أ. دلالي وسام

معهد الترجمة، جامعة وهران 1، مخبر الترجمة وأنواع النصوص، الجزائر.

أ.د توهايمي وسام

معهد الترجمة، جامعة وهران 1، الجزائر.

الملخص:

من خلال هذا البحث سنحاول أن نعالج بعض القضايا الجوهرية للترجمة وأن نسلط الضوء على الصعوبات التي تواجه المترجم المتخصص من خلال التطرق إلى الترجمة القانونية حيث سنركز على استراتيجية التكافؤ بمفهومها العام والقانوني بصفة خاصة، وذلك بالتمعن أكثر في أنواع التكافؤ بشكل عام ودراسة لأكثر نوعين متداولين في الترجمة القانونية ألا وهما التكافؤ الوظيفي والتكافؤ المعجمي وإمكانية تطبيقهما ومدى نجاعتهما من خلال جملة من التساؤلات، فما هو التكافؤ وما هي أنواعه؟ وإلى أي مدى يمكن اعتماد استراتيجية التكافؤ في ترجمة النصوص القانونية؟ وما هي أنواع التكافؤ الأكثر تحققا في الترجمة القانونية؟ وما هي إسهامات وتجليات كل نوع منها؟

كلمات مفتاحية: التكافؤ؛ الترجمة؛ الترجمة القانونية؛ التكافؤ الوظيفي؛ التكافؤ المعجمي.

1. مقدمة : الترجمة القانونية نوع من أنواع الترجمة وهي ترجمة بين لغتين لنظامين قانونيين مختلفين وهذا ما يدفع المترجم لاستعمال تقنيات وأساليب محددة بإمكانها أن تحقق الغرض ذاته في النظام القانوني للغة الهدف ولهذا نجد أن التكافؤ بأنواعه يحقق هذا الغرض. والتكافؤ من أهم النظريات التي ركز عليها منظرو الترجمة ولعل أهمها دراسات أوجين نايدا والتي أحدثت نقلة نوعية في عالم الترجمة حيث أن الدراسات بنيت على ترجمة الكتاب المقدس والتي أدت إلى تحديد ملامح أهم عنصرين في دراسات الترجمة هما المعنى والتكافؤ. ومنذ ذلك الوقت أصبح التركيز الأهم على الأثر الذي يجب على الترجمة إحداثه وهو العلاقة ذاتها بين النص الأصل ومتلقيه والنص الهدف ومستقبله. وفي هذا الشأن ميز نايدا بين أنواع عديدة من التكافؤ ولعل أهمها التكافؤ الشكلي والتكافؤ الوظيفي إذ أن مهمة المترجم الأساسية هي الوصول إلى أكبر نسبة تكافؤ بين النصين خاصة إذا تعلق الأمر بالنصوص ذات الصبغة القانونية، فالغاية من استعمال التكافؤ هو إعادة صياغة نص مناسب في اللغة الهدف ولكن ضمن الإطار الدلالي للنص المصدر. من خلال هذا البحث سنسلط الضوء على عدة قضايا أهمها التكافؤ بمفهومه العام والقانوني بشكل خاص وسنحاول الإجابة عند بعض الإشكاليات أهمها: ما هو التكافؤ الأكثر فعالية في الترجمة القانونية؟ وما هي إسهامات التكافؤ في الترجمة القانونية؟ وهل يحقق التكافؤ الجودة في هذا النوع من الترجمة؟

1. التكافؤ في الترجمة:

من الصعب تحديد بدايات مفهوم "نظرية التكافؤ" فبالرغم من تطرق "رومان جاكبسون" لها سنة 1959¹ (Jakobson, 2000) إلا أن بعض المنظرين (Wolfran, 1992)² يؤكدون على أن مصطلح التكافؤ دخل حقل الترجمة بعد أن كان موجودا أصلا في دراسات العلوم الرياضية. ويمكن تبرير هذه النظرية كون مجال الرياضيات يعتمد على العديد من النظريات الخاصة بالتناظر "la symétrie". وهذا ما دفع بهذه الفئة من المنظرين لربط علاقة بين التكافؤ والتناظر بين كل من الترجمة والرياضيات ولكن هناك فئة أخرى أمثال "Mary Snell-Hornby" والتي تنفي تماما تلك الفكرة بدليل وجود أكثر من سبعة وخمسين نوعاً من التكافؤ في الترجمة الألمانية (Wolfran, 1992, Ibid)³.

على الرغم من كل هذا الجدل المعرفي بين المنظرين إلا أنه لا يمكننا نفي المفهوم الحقيقي لمصطلح التكافؤ والذي يعني التقابل بين حالتين وهذا هو السبب الذي جعل الرياضيين يعتمدون هذا المصطلح في الدراسات الرياضية، ليجد له طريقا إلى علم اللسانيات ومن ثم إلى علم الترجمة. اعتمدت أولى دراسات التكافؤ في علم الترجمة على معرفة العنصر الذي يجب إيجاد مكافئ له : هل هي الكلمات، أم الجمل أم مقاطع من النص أم النص بأكمله؛ وهنا يجب التنويه بأمر مهم وهو تطور دراسات الترجمة خلال السبعينات (1970)، فالنص قديما كان يعد *une séquence linéaire d'unités* –تسلسل خطي من الوحدات- أما الترجمة فكانت عملية تشفير حيث يقوم المترجم بعملية إبدال وحدات النص الأصل بوحدات مكافئة في اللغة الهدف؛ ومع تطور الدراسات تمكن المنظرون من إيجاد محل للتكافؤ إذ أصبح من الممكن توظيفه في الكلمات وحتى بالنسبة للنص كاملا⁴. (Snell-Hornby, 1995). أما بالنسبة للمترجم، فالهدف الأساس من توظيف نوع التكافؤ للنص المراد ترجمته هو ما يترتب عنه ترجمة ذات وظيفة إبلاغية مفيدة للمتلقى.

وهنا نذكر أنواع التكافؤ فنجد "Werner Koller" الذي ميز بين العديد من أنواع التكافؤ (Munday, 1985)⁵، و "Mary Snell-Hornby" التي أكدت تحديدها لأكثر من سبعة وخمسين نوعا للتكافؤ، ولكن أنواع التكافؤ (Virginia Cano Mora, & Gentzler, 1994)⁶ شائعة الاستعمال في حقل الترجمة والتي تركز عليها أغلب الدراسات تنحصر في مايلي :

- ✓ Equivalence linguistique, (التكافؤ اللغوي)
- ✓ Equivalence paradigmatic, (التكافؤ التبادلي)
- ✓ formelle, (التكافؤ الشكلي)
- ✓ Equivalence stylistique, (التكافؤ الأسلوبي)
- ✓ Equivalence sémantique, (التكافؤ التركيبي)

- ✓ Equivalence référentielle, (التكافؤ المرجعي)
- ✓ Equivalence pragmatique, (التكافؤ البراغماتي)
- ✓ Equivalence dynamique, (التكافؤ الديناميكي)
- ✓ Equivalence fonctionnelle, (التكافؤ الوظيفي)
- ✓ Equivalence lexicale (التكافؤ المعجمي)

2. أنواع التكافؤ:

نذكر هنا مفاهيم بعض أنواع التكافؤ شائعة الاستعمال في الترجمة (داود، 2021):

أ- التكافؤ اللغوي (Equivalence linguistique):

تتمثل في التجانس الموجود بين اللغة الأصل واللغة الهدف وينحصر هذا في الترجمة كلمة بكلمة ولهذا سماه كاتفورد بالتقابل الشكلي (Catford, 1965) ⁷ - **Correspondance formelle** – فبالنسبة له هو أي فئة من اللغة الهدف (وحدة، بنية لغوية أو عنصر منها) يمكن إنتاجها لتحل نفس المكانة في اللغة الأصل أي بمعنى أن جزءاً من اللغة الهدف له نفس الأهمية والدور في النظام اللغوي الأصل.

ب- التكافؤ الأسلوبي (Equivalence stylistique):

وهو التكافؤ الوظيفي في عناصر الجملة في كلا النصين، بحيث تسعى العناصر إلى التماثل التعبيري لمعنى متطابق وثابت وغير متغير.

ت- التكافؤ الشكلي (Equivalence formelle):

يركز هذا النوع على نقل رسالة النص شكلاً ومضموناً، أي أنه يبني على أساس شكل النص وبنيته لهذا يرى هاوس أن هذا النوع أصبح غير مجد من طرف علماء الترجمة بسبب التعريفات القائمة على أساس التشابه الشكلي والنحوي، أو المعجمي والتي تعتبر تقليصية للتكافؤ فهي لم تعد مقبولة ما دامت وحدتين لغويتين قد تكونا غامضتين... (Baker, 1992) ⁸، كما يرى نيدا (E.Nida, 1989) ⁹ بأنه إعادة إنتاج المترجم لنفس الخصائص اللغوية على المستوى النحوي والأسلوبي مثل تعويض فعل بفعل أو إسم بإسم أو جملة بجملة بالإضافة إلى المميزات الشكلية للنص الأصل ونقلها في النص الهدف.

ث- التكافؤ الديناميكي-الدينامي (Equivalence dynamique):

من شأن هذا النوع تحقيق تأثير مكافئ على المستقبل –المتلقي-، أي بمعنى أن تكون العلاقة بين المتلقي والرسالة متجهة نحو النص في لغته الأصل، ويتحقق هذا بتركيز المترجم على قارئ النص الهدف ومحاولة توليد أثر مساو ومعاادل لدى المستقبل ولن يتأتى هذا إلا إذا قام المترجم بتحرير نص يخضع للمعايير اللغوية الهدف وثقافة قارئ الهدف أو قارئ الترجمة (Jean, 2009) ¹⁰ ولتتم هذه العملية قدم نيدا ¹¹

(E.Nida, Ibid) مجموعة من المراحل التي يجب أن يقوم بها المترجم حتى يتم توليد أثر مكافئ تتمثل فيما يلي :

1- تكييف معنى نص الأصل بمجمله تبعا لبنية النص الهدف.

2- توليد بنية لغة الهدف التي تكون متشابهة عمليا لبنية لغة الأصل.

3- إنتاج متكافئات أسلوبية مقبولة.

4- توليد أثر على القارئ الهدف.

بناء على ما سبق، نستنتج أن أفضلية قارئ النص الهدف وثقافته عن الالتزام التام بلغة وثقافة النص الأصل عند نيدا، إضافة إلى التركيز على السياق أثناء إعادة صياغة الرسالة الأصل من قبل المترجم.

ج- التكافؤ البراغماتي (Equivalence pragmatique)

تعتبر بايكر¹² (E.Nida, Ibid, p65) البراغماتية دراسة اللغة واستخدامها ودراسة المعنى ليس كما يتولد من خلال النظام اللغوي، وإنما كما ينتج عن تفاعل المشاركين في الوضعية التواصلية وفي نفس النمط التواصلية للتكافؤ يمكن تصنيف التكافؤ البراغماتي لـ كولر (Kenn, 2009)¹³ الذي يوجهه نحو متلقي الرسالة، ومن هذا نستنتج بأن التكافؤ البراغماتي له علاقة بالمعنى الضمني الذي يريد كاتب النص الأصل إبلاغه إلى قارئه وعلى المترجم إعادة صياغة مقصد الكاتب وإيصاله إلى قارئ نص الهدف بصفة جلية.

ح- التكافؤ الوظيفي (Equivalence fonctionnelle)

اندرجت دراسات التكافؤ الوظيفي ضمن المقاربات الوظيفية للترجمة بحيث قام كل من هاوس وهاليداي بدراسة هذا النوع من التكافؤ وتعتقد هاوس ضمن مقاربتها التحليلية البراغماتية للخطاب والتي بدورها استلهمت من مقارنة هاليداي التي تمت بمدرسة براغ للسانيات (1977-1997) أن تكون علاقة التكافؤ محددة بالتكافؤ الوظيفي بمعنى أن تكون للترجمة وظيفة مماثلة لوظيفة النص الأصل من أجل ذلك "ينبغي على الترجمة استخدام نفس المعنى البراغماتي لتحقيق هذه الوظيفة المماثلة" (House, 1997)¹⁴ إضافة إلى هذا، ترى هاوس أن التكافؤ في الترجمة يقوم على أساس "الرابط المزدوجة" فالرابط الأولى تحيل إلى النص الأصل والثانية لها علاقة بالشروط التواصلية الخاصة بقارئ النص الهدف وثقافته...¹⁵ (House, Ibid, p213).

كما ميزت هاوس (J. House) نوعين من الترجمة:

أ- الترجمة الصريحة – Over translation – وتحيل إلى الإستراتيجية المستعملة في الترجمة في حالة عدم توفر النص الهدف على إطار النص الأصل نفسه... ويكون هذا النوع من الترجمة مكافئاً للنص

الأصل على مستوى اللغة ونذكر على سبيل المثال ترجمة النصوص السياسية والأدبية التي تندرج تحت هذا النوع من الترجمة¹⁶ (House, Ibid, p179).

ب- الترجمة الضمنية – **Cover translation** - فتكون مكافئة لعناصر النص الأصل ومكافئة على مستوى وظيفة النص وكذا على مستوى الخطاب كاستعمال النصوص السياسية مثلاً:

3. التكافؤ في الترجمة القانونية:

أسهمت الترجمة القانونية في إنتاج أنظمة قانونية موازية وذلك بفضل التوطين أو إعادة زرعها – **transplantation** – وهذا ما ساعد على تطوير القانون حول العالم واستيعاب المفاهيم القانونية الجديدة من بيئات مختلفة إلى أن أصبحت أصلية ولا تغريب فيها¹⁷ (Cao, 2007) ولهذا يزخر التكافؤ في الترجمة القانونية بالعديد من الدراسات والنظريات فنجد عالم اللغة رومان جاكوبسون الذي يؤكد على عدم وجود مساواة كاملة بين النص الأصلي والنص المترجم لأن المترادفات في اللغة نفسها لا تضمن التكافؤ الكلي والمساواة في المعنى، لكن هناك مجموعة مهمة من منظري الترجمة¹⁸ (الطامي، 2009) الذين بحثوا في نظرية التكافؤ وقاموا بتحليل عناصر التساوي بين النص الأصل والنص الهدف، فنجد بوبوفيتش Popovice الذي أستنجد أربعة أنواع من التكافؤ بين نصين وهي :

✓ التكافؤ اللغوي؛

✓ التكافؤ النحوي؛

✓ التكافؤ الأسلوبي؛

✓ التكافؤ في التركيب التعبيري.

إلى جانب هذا نجد نيدا الذي ميز بين نوعين من التكافؤ بناء على الدراسات التي قام بها وهما:

✓ التكافؤ الشكلي؛

✓ التكافؤ الديناميكي (الدينامي).

فبنى نظريته في التكافؤ على وجوب إحداث النص المترجم استجابة شبيهة بالنص الأصلي ويتم هذا حتى وإن اضطر المترجم إلى تعديل النص وتغييره من أجل بلوغ الهدف وهو الحصول على أثر النص الأصلي نفسه، ولهذا وضع ثلاثة مبادئ تحكم التكافؤ بين النصين وصنفها كما يلي¹⁹ (نجار، 1972):

1- عدم وجود كلمة أو وحدة لغوية تحمل ذات المعنى في نطقين مختلفين (إختلاف المبنى يعني إختلاف في المعنى).

2- لا وجود لترادف كامل وتام في ذات اللغة.

3- لا وجود لتطابق تام بين الكلمات ذات العلاقة بمعنى في لغة ما والكلمات ذات العلاقة بنفس المعنى في لغة أخرى.

فالتكافؤ في الترجمة يعنى بالضرورة التكافؤ القانوني، وهو أن يحمل النص القانوني نفس القوة القانونية، وهذه نظرية كل من بوبري-Beaupré- وهيربوت -Herbort- كما قام جيمار بدعم هذه الفكرة وأضاف بأن يكون للتكافؤ القانوني أثارا قانونية في الثقافة المستقبلية²⁰ (Garzone, 2015) إلا أنه لجيمار نظرة أخرى في هذا الشأن فهو يرى أنه من المستحيل أن يكون هناك تكافؤ يحيل إلى نفس القيمة القانونية وخصوصا في الترجمة القانونية وهذا (Jean-Claude, 1995)²¹ بسبب اختلاف الأنظمة القانونية، لكنه يرى في نفس الوقت أنه بإمكان المترجم البحث عن مكافئ بنفس درجة المصطلح الأصلي وهذا ما يعرف بالتكافؤ الوظيفي كما أكد على أهمية المعنى في الترجمة عموما وليس فقط ما يخص الترجمة القانونية، وهذا لما تحمله المفاهيم القانونية من شحنة ثقافية ودينية وحمولة تاريخية يرتبطان بالنظام القانوني والثقافي والديني والسياسي لكل دولة فبالرغم من وجود مفاهيم قانونية عالمية إلا أنها غير متكافئة في الأنظمة القانونية المختلفة.

ولهذا نوه جيمار²² (Gémar, 1996) بأنه من الضروري التساؤل عن عملية نجاح العملية الترجمة وذلك بالبحث عن قدرة المترجم في إنتاج مكافئ حقيقي أو محتمل في النص الهدف، كما أنه دافع عن أهمية المحتوى الثقافي للنص القانوني المحتوى البراغماتي للنص²³ (Gémar J.-C. , le 08 juin 2010) وذلك لأن النص القانوني يحمل شحنات ثقافية متراكمة على مر التاريخ، وفي حالة عدم وجود موازنة بين المفاهيم وتمائل دلالي فعلى المترجم في هذه الحالة الاستقصاء لوجود حل أمثل وهو إيجاد مكافئات وظيفية على علاقة بالوضعية نفسها، لأن التكافؤ الوظيفي في الترجمة القانونية لا يحمل المدلول ذاته في التصور الوظيفي للترجمة والذي يحيل بدوره إلى وظيفة النص، بمعنى أن التكافؤ الوظيفي يتحقق عندما تكون وظيفة النص الهدف نفسها في النص الأصل.

من هنا نستنتج بأن التكافؤ في الترجمة القانونية لا يعني إنتاج مصطلحات مكافئة في اللغة الهدف، وإنما يستلزم إنتاج مكافئات ترجمية وتكافؤ قانوني يعكس الآثار القانونية في النص الأصل خاصة بالنسبة للنصوص الملزمة كالعقود القانونية والاتفاقيات والدستور وغيرها من النصوص الإلزامية ولهذا شدد المختصون في الترجمة القانونية على ضرورة استخدام التكافؤ الوظيفي لأنه يؤدي وظيفة ثنائية الهدف على المستوى الترجمي والقانوني في آن واحد.

ومنه فالتكافؤ لا يحمل الدلالة نفسها بالنسبة لمترجم النصوص العادية لأن هذا النوع من الترجمة يتطلب تكافؤاً بين اللغات أو بين النصوص أو الوحدات اللغوية أما الترجمة القانونية فتتطلب تحقيق التكافؤ اللغوي والقانوني معاً (Nord, 1997)²⁴.

4. إسهامات التكافؤ الوظيفي في الترجمة القانونية:

إذا كان يقصد بالتكافؤ الوظيفي في علم الترجمة العام "العلاقة المتجانسة بين القيم التواصلية للنص الأصل والنص الهدف والكلمات والتعبير الاصطلاحي والأبنية النحوية"²⁵ (Nord, Ibid, 1997) فإنه في الترجمة القانونية هو ترجمة مصطلح قانوني بما يكافئه وظيفياً من مصطلح قانوني في اللغة الهدف (G.-²⁶ (R, 1998)). أما إذا كان للغة الواحدة عدة تفرعات قانونية مثل اللغة العربية التي تعتمد أساساً على الشريعة الإسلامية أساساً لكل قوانينها ولكن تتخللها قوانين أخرى مثل القانون الفرنسي، والقانون العرفي وكذلك اللغة الإنكليزية التي تضم كلاً من النظام القانون الإنكليزي والأمريكي، ففي هذه الحالة نجد بأن التكافؤ الوظيفي هو ترجمة المصطلح القانوني من النظام القانوني للغة المنقول منها إلى ما يكافئه وظيفياً في النظام القانوني للغة الهدف.

ومن هنا نستطيع القول إن الترجمة بين لغتين تستعملان نظامين قانونيين مختلفين لا تعتمد اعتماداً كلياً على تقنية التكافؤ الوظيفي، بل يجب على المترجم القانوني الاجتهاد لإيجاد حلول بديلة، فعلى سبيل المثال نجد المصطلح القانوني **defendant** هو المدعى عليه في اللغة العربية فوجود مقابلات أخرى لا تعطي الحق للمترجم استخدامها حتى وإن كان المصطلح صحيحاً معجمياً إلا أن النظام القانوني يفرض مصطلحات خاصة به.

إن بحث المترجم الدائم عن المصطلحات القانونية المناسبة يجعله يقع في فخ المكافئ الوظيفي والمكافئ المعجمي، لكن بالرغم من أهمية التكافؤ الوظيفي في الترجمة القانونية إلا أن الحذر واجب عند تطبيق هذه التقنية على المصطلحات القانونية الثقافية لأن ذلك يجعل من اللغة الهدف وسيلة لفهم المصطلح القانوني الثقافي مما يحول دون شك إلى اعتبار هذا النوع من الإمبريالية الثقافية (M., (2000).²⁷ ومن شأن هذا أن يجعل تفسير المصطلح الأجنبي من خلال النظام القانوني والمنظور الثقافي للغة الهدف، وبالتالي قد يؤدي هذا إلى تعالي اللغة المنقول إليها على اللغة المنقول منها.

5. تجليات التكافؤ المعجمي في الترجمة القانونية:

يعد التكافؤ المعجمي ثاني أحسن اختيار يلي التكافؤ الوظيفي في الترجمة القانونية ويقصد به ترجمة المصطلح القانوني بما يقابله معجمياً في اللغة الهدف، إذ تعتبر الترجمة الحرفية أحسن اختيار يمكن أن يتخذه المترجم القانوني.

لكن الإشكالية التي يصادفها جل المترجمين القانونيين تبقى في اللغات التي لها علاقة لغوية فيما بينها لكنها ترد بمعان متقاربة ولكنها مختلفة وتسمى بـ "les faux amis" أشباه النظائر" وفي هذا السياق نجد كلمتي *actuel* و *actual* فالكلمة الأولى إنكليزية وتعني واقعي، فعلي، والكلمة الثانية فرنسية وتعني حالي، راهن. ومنه فترجمة الكلمة الإنكليزية تكون *réel* وليس الكلمة المشابهة *actuel*.

وبناء على ما سبق، إن استخدام التكافؤ المعجمي يكون عند استحالة استخدام التكافؤ الوظيفي لاختلاف الأنظمة القانونية بين اللغتين وفي هذا السياق ترى سار سيفيتش (Sarcevic, 1997)²⁸ أن سلطة النص الأصلي هو أثر من آثار الترجمة الدينية وعلى العموم فعلى المترجم النظر في هدف الترجمة واختيار التقنية المناسبة لكل حالة ترجمة لأن الترجمة القانونية تقوم أساساً على المقارنة المستمرة بين الأنظمة القانونية.

6. مقارنة الأنظمة القانونية:

إن الحديث عن مقارنة الأنظمة القانونية هو بالضرورة الحديث عن البحث والاستقصاء لإيجاد المصطلح المناسب في اللغة الهدف ولهذا تعد الترجمة القانونية مقارنة في حد ذاتها والعكس صحيح، وهذا لأن المقارنة بين الأنظمة القانونية المختلفة تعتمد على البحث عن المقابلات القانونية والمكافئات الوظيفية²⁹ (G.-R., 1998). وعطفاً على ما ذكر آنفاً، إن التكافؤ الوظيفي هو ترجمة للمصطلح القانوني في اللغة والنظام القانوني الأصلي لما يكافئه وظيفياً في اللغة الهدف وفي النظام القانوني الخاص بها. بهذا يكون المكافئ الوظيفي ممكناً عندما تكون الترجمة في النظام القانوني الواحد الذي يستعمل لغتين كما هو الحال في كندا حيث تستعمل اللغة الفرنسية والإنكليزية معاً.

أما في حال الترجمة القانونية بين لغتين تستعملان نظامين قانونيين مختلفين كترجمة قانون الأسرة الجزائري المستمد من الشريعة إلى اللغة الإسبانية على سبيل المثال فإن تقنية التكافؤ الوظيفي لن تؤدي الغرض على المدى الطويل.

إذن فالترجمة القانونية من أهم أنواع الترجمة التي يمكن للمترجم أن يصادفها وأي خطأ فيها ينجم عنه عواقب وخيمة لهذا يمكننا أن نقول بأن الهدف منها لا يتمثل في محو الاختلاف اللغوي والثقافي ولكن قبولية نص قانوني جديد يمكن التعامل في اللغة الهدف من استيعابه استيعاباً كاملاً غير قابل للجدل لأن الترجمة القانونية تتطلب مصطلحات تقنية مختلفة في كل حق قانوني.

7-دراسة تطبيقية :

التكافؤ الوظيفي :

Article .93. L'acquéreur , en exécutant l'ordonnance, n'est pas **libéré** à l'égard des autres créanciers révélés par des saisies –arrêt signifiées antérieurement à **l'ordonnance** et dont il a dissimulé l'existence .

الترجمة:

المادة 93. ولا تعتبر ذمة المشتري مبرأة بتنفيذه الأمر تجاه الدائنين الآخرين إذا وجدوا على إثر حوز ما للمدين لدى الغير ومبلغه قبل صدور الأمر وقد تعمد المشتري إخفاءها.

تحليل الترجمة:

اعتمد المترجم على تقنية التكافؤ الوظيفي في ترجمة المادة لإبراء الذمة في اللغة العربية يشير إلى مسألة ثقافية محضة تداولها العرب منذ القدم، وإبراء الذمة هو الإعفاء من الدين بعد تسديده أو الإعفاء من الواجبات أو المستحقات كما ترمز إلى إسقاط حق شخص في ذمة شخص آخر فهو المكافئ الوظيفي الأنسب للمصطلح الأجنبي **Libérer**. نجد كذلك (**l'ordonnance**) والذي ترجم بـ "صدور الأمر" وهذا لأنه الأنسب في هذه الحالة فحتى لو كانت الكلمة بالفرنسية لها عدة معان إلا أن إصدار الأمر هو المكافئ الوظيفي في الترجمة القانونية وهذا ما يدل على أن المترجم انتبه إلى الدلالات وراعى السياق الذي وظف فيه المصطلح .

المادة 46: يمنع التبني شرعا وقانونا.

Artículo .46.-(Ordenanza n°05/-02 del 27 de Febrero de 2005). la adopción " el tabanni" es prohibido por la Shari'a –la ley islámica, Corán-y por la ley .

تحليل الترجمة:

هنا قمنا بالترجمة من العربية إلى اللغة الإسبانية حيث نصت المادة 46 من قانون الأسرة على أن التبني محرم شرعا وقانونا ولهذا لجأنا إلى المكافئ الوظيفي في الثقافة القانونية الإسبانية. حيث أن التبني هو جعل معلوم النسب كان أم مجهولا ابنا لمن يريد أن ينشئ هذه الرابطة وبذلك تسري عليه جميع الحقوق والواجبات. إلا أن الفرق يكمن في جواز التبني جملة وتفصيلا في القانون الإسباني وهو تصرف قانوني ولهذا اكتفينا بالمكافئ الوظيفي لأنه يؤدي الغاية.

المادة 140: ذو الفروض هم الذين حددت أسهمهم في التركة شرعا.

Artículo 140. Los herederos legales (Ashab el Forud) , son son aquellos que sus parte sucesible es legalmente determinada .

ذكر المصطلح في عدد من المواد-140 الى 149 – ترجمناه بـ "**Los herederos legales**" " ويعد أصحاب الفروض من صنف الدرجة الأولى في قضية الميراث إذ إن القرآن الكريم حدد الأنصبة. و هنا تمت الترجمة بالمكافئ الوظيفي بموجب القانون الوضعي في اللغة الإسبانية وهذه الإستراتيجية تسمح بتقريب المفهوم للمتلقى.

التكافؤ المعجمي:

-النص الأصل باللغة العربية: (من قانون الأسرة السعودي)

وللقاضي أثناء النظر في دعوى النفقة أن يقرر تقدير نفقة مؤقتة للزوجة على زوجها، ويكون هذا القرار قابلاً للتنفيذ على أن يكون القرار المذكور تابعاً لنتيجة الحكم الأصلي.

الترجمة باللغة الانكليزية:

The judge, during the consideration of the **alimony** case, may decide a temporary alimony estimate for the wife from her husband. This decision will be enforceable given that the above decision is a **ramification of the original verdict**.

تحليل الترجمة:

من خلال المثال الأول نلاحظ أن المترجم قام باستخدام تقنية التكافؤ المعجمي وذلك لوجود كل المرادفات المكافئة في المعجم، فهو لا يحتاج إلى الشرح أو إيجاد مكافئ ثقافي. فلو أخذ مصطلح "النفقة" وهو مصطلح ديني قبل أن يكون قانوناً، ولكن بوجود المكافئ المعجمي في اللغة الانكليزية « **Alimony** » فقد فضل المترجم إيجاد المكافئ المعجمي على اختيار تقنية الاقتراض أو الشرح أو التكافؤ الوظيفي، كما نلاحظ أن المصطلحات الأخرى المتواجدة في النص الأصل هي مصطلحات بسيطة سهل إيجادها في المعجم ومقابلاتها موجودة في اللغة الانكليزية، مثل: "الحكم الأصلي" الذي ترجم إلى « the original verdict ».

2-النص الأصل باللغة العربية: (من قانون الأسرة السعودي)

ينعقد الزواج بإيجاب من أحد العاقدین وقبول من الآخر بواسطة ألفاظ تفيد معنى النكاح لغة أو عرفاً.

الترجمة باللغة الانكليزية:

Marriage shall be contracted by an offer by one of the contracting parties and acceptance by the other by means of expressions which indicate the meaning of marriage literally or customarily.

تحليل الترجمة:

في المثال الثاني اختار المترجم مكافئاً معجمياً لكلمة "عرفي" وهو « customarily » وذلك لأن الزواج العرفي بما يحمله المصطلح من شحنة ثقافية غير متواجدة في العديد من البلدان المتحدثة للغة الانكليزية ولذا فضل المترجم استخدام التكافؤ المعجمي وذلك للحفاظ على المعنى الأصلي للمصطلح.

3-النص الأصل باللغة العربية: (من قانون الأسرة السعودي)

لا يتم الزواج إلا برضا الزوجة وموافقتها...

الترجمة باللغة الفرنسية:

Le mariage ne peut être conclu qu'après le consentement et l'accord de l'épouse ...

تحليل الترجمة:

أما في المثال الثالث فالنص يحمل كلمات سهلة لا تحمل معنى ثقافيا أو دينيا، ولذا لجأ المترجم إلى التكافؤ المعجمي.

ومن خلال هذه الأمثلة نستنتج أن استخدام التكافؤ المعجمي في الترجمة القانونية قليل التداول وذلك لاحتواء النصوص القانونية على شحنة ثقافية ودينية خاصتين بالنسبة للقوانين المستمدة من الشريعة الإسلامية وهذا ما يُصعب على المترجم إيجاد مكافئات لها، ولكن مع ذلك يمكن استخدامها في حالة عدم وجود المكافئ في القانون الهدف، أو في حالة عدم تأثير المكافئات المعجمية على فهم النص، أو في حالة وجود نص قانوني بسيط خال من المرجعيات الثقافية والدينية.

الخاتمة:

في ختام هذه الدراسة يمكننا القول إن التكافؤ من التقنيات التي يلجأ إليها العديد من المترجمين خاصة في مجال الترجمة القانونية وهذا نظرا للأهمية البالغة التي تحظى بها هذه التقنية. فإذا كان مفهوم التكافؤ العام ينصب حول أهم نوعين وهما التكافؤ الشكلي والتكافؤ الوظيفي، فإن مفهوم التكافؤ في الترجمة القانونية يعتمد على نوعين أساسيين وهما التكافؤ الوظيفي والتكافؤ المعجمي.

فالترجمة التي تعتمد على التكافؤ هي ترجمة التي تكون صياغتها أقرب للنص المصدر وتكون ملائمة بشكل خاص للنص القانوني نظرا لتوفر الأسس التي يقوم عليها مفهوم الترجمة والمتمثلة في: إعادة صياغة معنى الرسالة وطبيعة التعبير، والوقوف على طبيعة الأسلوب. فالنص القانوني يحمل رسالة معينة تكون نتاج ثقافة وعادات مجتمع معين ولهذا يعتبر التكافؤ الوظيفي المرشح الأول للترجمة القانونية وهو النوع الأكثر شيوعا في هذا الحقل وهذا لأن المصطلحات القانونية عملية معقدة تتطلب الإلمام بمعانيها اللغوية والثقافية والتشريعية حتى يتمكن المترجم من الوصول إلى معاني مماثلة في اللغة الهدف ولهذا على المترجم الاجتهاد لتوسيع خبرته في المجال القانوني خاصة منها الكفاءات اللسانية والتأويلية لتحقيق ترجمة مكافئة للنص الأصلي.

في الأخير يمكننا القول بأن الترجمة القانونية باعتماد تقنية التكافؤ الوظيفي هي الأنجع إذا توفرت كل المقابلات في اللغة الهدف فمن خلالها يبحث المترجم عن العناصر اللغوية والسياقية والثقافية في اللغة الهدف وهذا ما يخوله لإنتاج نص قانوني وظيفي في اللغة الهدف ولكن عند تعذر الأمر يمكن للمترجم دائما اللجوء إلى تقنيات أخرى لتحقيق الهدف.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

■ أحمد بن صالح الطامي: نظريات الترجمة وتطورها في الفكر الغربي في القرن العشرين، مجلة جامعة الملك سعود، العدد 21، قسم الآداب، 2009.

■ ماجد نجار، نحو علم الترجمة، مطبوعات وزارة الإعلام، بغداد، 1972.

- De Groot G.-R. (1998). Juridisch vertalen: het overbruggen van verschillen tussen rechtsculturen en rechtssystemen. In Bloemen H. e.a. (reds.) (1998). De Kracht van Vertaling – Verrijking van Taal en Cultuur. Platform Vertalen & Vertaalwetenschap. Utrecht.
- E.Nida ,Robert ,Larose ,théorie contemporaines de la traduction .2eme édition , presse de l'université du Québec , Québec,1989.
- Jeremy Munday, Introducing Translation Studies, 2001.
- Mary Snell-Hornby, Translation Studies : An Integrated Approach, 1995.
- Baker , Mona , In otherwords : a coursebook on translation , routledge, London , 1992
- Cao, Deborah translating law , Multilingual matters , Ltd , USA, 2007.
- Catford ,J.C (1965) a Linguistic Theory of Translation.London :Oxford University Press 1965.
- Certifiée et l'interprétation judiciaire. Sous la direction Elena de la Fuente. Editeur Elena de la Fuente. Paris.2012.
- Cf. Wills Wolfran, cité par Anthony Pym dans Translation and Text Transfer, 1992.
- consulté le 19 décembre 2013. URL : <http://ilcea.revues.org/798>.
- De Groot G.-R. (1998). Juridisch vertalen: het overbruggen van verschillen tussen rechtsculturen en rechtssystemen. In Bloemen H. e.a. (reds.) (1998). De Kracht van Vertaling – Verrijking van Taal en Cultuur. Platform Vertalen & Vertaalwetenschap. Utrecht.
- Dictionaries: New Standards for the Future », Revue générale de droit, no 19, 1988,Susan Šarčević, New Approach to Legal Translation, 1997.

- fonctionnelle », Langage du droit et traduction : Essais de jurilinguistique : The Language of the Law and Translation : Essays on Jurilinguistics, collectif réalisé sous la direction de Jean-Claude Gémard,
- Garzone ,G. "legal translation and functionalist approaches :a contradiction in terms "G Garzone –ASTTL/ETI,2000-tradulex.com,cons; 01/04/2015
- Gémard, Jean-Claude. Le traducteur juridique et l' « asymétrie culturelle ». langue, droit et culture. in Traducteurs et
- Gémard, Jean-Claude. « Le traducteur juridique et l' asymétrie culturelle ». Langue, droit et culture in Traducteurs et
- Gémard Jean-Claude.Traduire ou l'art d'interpréter , Langues, Droit et Société : éléments de jurilinguistique ; Tome2, Presses de l'université du Québec , Canada 1995.
- Gémard, Jean-Claude. « Traduire le texte pragmatique », ILCEA [En ligne], 3 | 2002, mis en ligne le 08 juin 2010,
- Harvey M. (2000). A Beginner's Course in Legal Translation: The Case of Culture-Bund Terms. <http://www.tradulex.org/Actes2000/harvey.pdf>
- House , J, (1997) Translation Quality Assessment .a model Revisited Tubingen ,gunter narr verlag .
- Interprètes certifiés et judiciaires : droits, devoirs et besoins. Actes du 6 ème forum international sur la traduction
- Interprètes certifiés et judiciaires : droits, devoirs et besoins. Actes du 6 ème forum international sur la traduction certifiée et l'interprétation judiciaire. Sous la direction Elena de la Fuente. Editeur Elena de la Fuente. Paris.2012.

- Kenn, Dorothy in Routledge Encyclopedia of Translation Studies. Second edition. Edited by Mona Baker and Gabriela Saldanha. London and New York. 2009.
- Montréal, Linguatex, 1982; pp. 271-281; Susan Šarčević, « Bilingual and Multilingual Legal
- Munday J. The Routledge Companion to Translation Studies. London 2009.
- Perspectivas Pragmáticas en Lingüística Aplicada, 1998; Peter Newmark, A Textbook of Translation, New York, Prentice Hall 1988; Louis-Philippe Pigeon, « La traduction juridique : L'équivalence
- Roman Jakobson, "On Linguistic Aspects of Translation", The Translation Studies Reader, edited by Lawrence Venuti, Routledge, London, 2000.
- Sarčević, S. (1997). New Approach to Legal Translation. Kluwer Law International. De Hague-London-Boston.
- Susan Bassnett, Translation Studies, 1991; Virginia Cano Mora, Leo Hickey et Livius;; Edwin Gentzler, Contemporary « ¿Qué hace, exactamente, el traductor jurídico? » 1994 Translation Theories, 1993; Leo Hickey, « Equivalencia pragmática y traducción jurídica »,
- Voir ; Nord, C. (1997). Translating as a Purposeful Activity. Manchester, St. Jerome Publishing.

1. Baker, M. (1992)., *In other words : a coursebook on translation*., London: routledge.
2. Cao, D. (2007). *translating law , Multilingual matters , Ltd , USA*.
3. Catford, J. (1965). *a Linguistic Theory of Translation*. London: Oxford University Press .
4. E.Nida, R. (1989). *théorie contemporaines de la traduction*. Québec.: presse de l'université du Québec .
5. G.-R, D. G. (1998)). *Juridisch vertalen: het overbruggen van verschillen tussen rechtsculturen en rechtssystemen*. In Bloemen H. e.a. (reds.) (1998). *De Kracht van Vertaling – Verrijking van Taal en Cultuur. Platform Vertalen & Vertaalwetenschap. Utrecht*.
6. G.-R., D. G. (1998). *Juridisch vertalen: het overbruggen van verschillen tussen rechtsculturen en rechtssystemen*. In Bloemen H. e.a. (reds.) .
7. Garzone, G. (2015). *"legal translation and functionalist approaches :a contradiction in terms "G Garzone –ASTTL/ETI,2000-tradulex.com,cons;*
8. Gémard, J.-C. (le 08 juin 2010,). « *Traduire le texte pragmatique* », ILCEA.
9. Gémard, J.-C. (s.d.). *Le traducteur juridique et l' « asymétrie culturelle »*. langue, droit et culture. in *Traducteurs et*.
10. H. M. (s.d.). *Course in Legal Translation: The Case of Culture-Bund Terms*. Récupéré sur <http://www.tradulex.org/Actes2000/harvey.pdf>
11. House, J. ((1997)). *Translation Quality Assessment .a model Revisited Tubingen ,gunter narr verlag*.
12. J, M. (2009). *The routledge compain to translation studies*. London.
13. Jakobson, R. (2000). *The Translation Studies Reader "On Linguistic Aspects of Translation"*. (R. edited by Lawrence Venuti, Éd.) London.
14. Jean-Claude, G. (1995). *.Traduire ou l'art d'interpréter, Langues, Droit et Société : éléments de jurilinguistique; Tome2, Presses de l'université du Québec. Canada .*
15. Kenn, .. a. (2009). *Dorothee in routledge encyclopedia of translation Studies.Second edition .editedby Mona baker and Gabriela Saldanha .*
16. M., H. ((2000).). *A Beginner's Course in Legal Translation: The Case of Culture-Bund Terms*.. Consulté le 05 30, 2021, sur <http://www.tradulex.org/Actes2000/harvey.pdf>
17. Munday, V. J. (s.d.). *Introducing Translation Studies*. 2001.
18. Nord, C. (1997). *Translating as a Purposeful Activity*. Manchester, St. Jerome Publishing.

19. Sarcevic, S. (1997).. *New Approach to Legal Translation. Kluwer Law Internationa*. De Hague-London-Boston.
20. Snell-Hornby, M. (1995). *Translation Studies : An Integrated Approach*.
21. Voir, e. a., Virginia Cano Mora, L. H., & Gentzler, E. (1994). *Contemporary«¿Qué hace, exactamente, el traductor jurídico?»*
22. Voir, e. a., Virginia Cano Mora, L. H., & Gentzler, E. (1994). *Contemporary«¿Qué hace, exactamente, el traductor jurídico?»*.
23. Wolfran, W. (1992). *Anthony Pym dans Translation and Text Transfer*.
24. أحمد بن صالح الطامي. (2009). نظريات الترجمة وتطورها في الفكر الغربي في القرن العشرين. مجلة جامعة الملك سعود.
25. ماجد نجار. (1972). نحو علم الترجمة. بغداد: مطبوعات وزارة الإعلام.
26. ياسمين داود. (2021). ترجمة المتلازمات اللفظية في النص القانوني -مقاربة مقارنة فرنسي/ عربي. مجلة معالم

.MAALIM

Mechanism of scientific translation in receiving a modern linguistic lesson (The dialectical lesson as a model)

Aouicha dahmane bounoua *

Ahmed Zabana, Wilaya of Relizane, Language and Communication Laboratory, Algeria.

aouicha.dahmanebounoua@univ-relizane.dz

Brahimi Boudawad

Ahmed Zabana, Wilaya of Relizane, Algeria.

brahimitc@yahoo.fr

DOI:10.33705/1111-016-001-013

Received: 30/05/2022

Accepted: 03/06/2022

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :

bounoua,A. (2023).

Boudawad,B. (2023).

Mechanism of scientific translation in
receiving a modern linguistic lesson
(The dialectical lesson as a model)

Maalim

I(1), 209-217

Abstract:

Translation is the mediator of various sciences and knowledge among human civilizations, and it has great effectiveness in developing sciences and revealing all that is new among the people. Given the explosion of knowledge and technology, the world today is witnessing a great demand for the use of this technology, which is translation, in translating knowledge and Western sciences, whether humanities, linguistic sciences, natural sciences, or technology. Unfortunately, if we move to the linguistic reality, we will find a stand-alone problem about the mistranslation of concepts and terms, and this is due to several reasons and factors, most notably the absence of the scientific epistemic methodology for translation, and the lack of translators specialized in the linguistic lesson. For this reason, several problems emerged, including the deviation from the modern linguistic lesson, and the misunderstanding of theories, and from this we find that the poor translation of what the West has reached in the dialectic lesson has made many Arab researchers today look at the study of dialects as a subversion of the classical and thus it has been marginalized and removed from scientific interest.

Keywords: translation - linguistic lesson - dialectic lesson - concepts - terminology.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



ميكانيزمية الترجمة العلمية في تلقي الدرس اللغوي الحديث (الدرس اللّهي أنموذجا)

أ. دحمان بونوة عويشة

أحمد زبانة ولاية غليزان، مختبر اللغة والتواصل، الجزائر.

أ. براهيم بوداود

أحمد زبانة ولاية غليزان، الجزائر.

الملخص:

تعدّ الترجمة الوسيط الناقل لمختلف العلوم والمعارف بين الحضارات الإنسانية، كما أنّ لها فعالية كبيرة في تطوير العلوم والكشف عن كل ما هو جديد بين الشعب. ونظرا للانفجار المعرفي والتكنولوجي يشهد العالم اليوم إقبالا كبيرا على الاستعانة بهذه التقنية وهي الترجمة في المعارف والعلوم الغربية سواء العلوم الإنسانية، أم العلوم اللغوية، أم الطبيعية، أم التقنية، ولهذا فإنّ الفهم السليم لهذه المعارف مقترن اقترانا مباشرا بمنهجية الترجمة العلمية المؤسسة على ضوابط ومبادئ دقيقة، وللأسف لو انتقلنا إلى الواقع اللغوي لوجدنا إشكالية قائمة بذاتها حول سوء ترجمة المفاهيم والمصطلحات، وهذا يعود لعدة أسباب وعوامل من أبرزها غياب المنهجية العلمية الاستيمية للترجمة، وقلة المترجمين المختصين في الدرس اللغوي، فنتج عن هذا الفهم المغالط للتصور اللغوي الغربي ونظرياته وإشكالياته، ونظرا لهذا ظهرت عدّة إشكاليات منها الانزياح عن الدرس اللغوي الحديث، والفهم المغالط للنظريات، ومن ذلك نجد أنّ سوء ترجمة ما توصل إليه الغرب في الدرس اللّهي جعل العديد من الباحثين العرب اليوم ينظرون إلى دراسة اللهجات على أنّها تهديم للفصحى وبالتالي تم تهميشها وإزاحتها من الاهتمام العلمي.

الكلمات المفتاحية: الترجمة-الدرس اللغوي- الدرس اللّهي- المفاهيم- المصطلحات.

1. مقدمة: إنّ التلقي المعرفي والعلمي للعلوم الغربية يستلزم على المترجمين دقة المنهجية في نقل المفاهيم والمصطلحات إلى الساحة اللغوية العربية، لأنّ الاطلاع على حقيقة ما توصل إليه الغرب في الدرس اللغوي بصفة عامة والدرس اللّهي بصفة خاصة، يستلزم علينا إدراك مفاهيم ومصطلحات وتصورات العلم، ولهذا إنّ السبب الرئيسي الكامن وراء عدم مواكبة الدرس اللغوي العربي اليوم لما توصل إليه الدرس اللغوي في الغرب يعود إلى سوء الترجمة التي آلت إلى الانزياح عن النهج العلمي والمعرفي الذي طرحه الغرب.

وعليه؛ نطرح الإشكالية الآتية: ما هي العوامل والأسباب الكامنة وراء سوء تلقي الدرس اللغوي الغربي في الساحة اللغوية العربية؟، وما هو الفرق الاستيمية بين مفهوم كلّ من مصطلح اللهجة والعامية؟، وما مدى فعالية الترجمة في تلقي الدرس اللغوي بصفة عامة والدرس اللّهي بصفة خاصة؟، وما هي الآليات والضوابط العلمية التي ينبغي أن يتقيد بها المترجم في ترجمته للمصطلحات الغربية؟ وتهدف ورقتنا البحثية إلى معالجة النقاط الآتية:

- التعريف الإجرائي لمفهوم الترجمة؛
- إشكالية تلقي الدرس اللغوي في الساحة العربية؛
- فعالية الترجمة العلمية في الدرس اللغوي العربي؛
- نموذج التفريق الابدستيمي بين مفهوم اللهجة والعامية؛
- الإجراءات العلمية لترجمة المصطلح اللغوي في الثقافة العربية.

1- المفهوم الإجرائي لمصطلح الترجمة (Traduction)

1-1 تعريفها:

أ- لغة: هي مصدر من الفعل تَرْجَمَ، جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711 هـ) ما يلي: "التَّرجُمانُ والتَّرجُمانان: المُفسِّر لللسان، وفي حديث هِرَقْل: قَالَ لِتَرْجُمَانِهِ: -التَّرجُمان- بِالضَّمِّ وَالْفَتْحِ، وَهُوَ الَّذِي يُترجمُ الكَلَامَ، أَي يَنْقُلُهُ مِنْ لُغَةٍ إِلَى أُخْرَى، وَالْجَمْعُ التَّراجِمُ وَقَدْ تَرْجَمَهُ وَتَرْجَمَ عَنْهُ...⁽¹⁾، فالفعل ترجم يعني نقل الكلام من لغة إلى أخرى، والذي ينقل لنا الكلام هو التَّرجُمان أو التَّرجُمانان، وأيضا المُترجم.

ب- اصطلاحاً: يعرف محمد أحمد منصور الترجمة بأنها: "نقل كلام من لغة إلى أخرى بطريقة صحيحة نحواً ومعنى، دون نقصان أو زيادة يُخل بالمضمون"²، وجاء في تعريف آخر أن الترجمة هي: "اقتناص لأفضل معارف حضارة العصر العالمية اللازمة لدعم عملية التمكن على صعيد استراتيجي في سياق التّحدي والمنافسة، أو الصراع العالمي"³، بمعنى أنها عبارة عن ترجمة النص الأصلي إلى اللغة الهدف مع مراعاة التركيب والدلالة، وتتم عملية الترجمة بانتقاء أفضل المعارف لأجل مواكبة الانفجار العلمي والتكنولوجي.

2- إشكالية تلقي الدرس اللغوي الغربي في الساحة العربية: إن هذه الإشكالية قائمة لحد اليوم، ولقد اهتم بها العديد من الباحثين ومن بينهم مصطفى غلفان حيث قال: "أنّ اللسانيات كما تمارس عند غيرنا في اتجاه، وفي أبحاثنا اللغوية العربية في اتجاه مغاير"⁴، أي أنّ ما طرحته اللسانيات في الساحة الغربية، غير الذي نقل إلى الثقافة العربية، بل تم تحريف اتجاهها الصحيح، ومن بين أولى الدلائل التي تبرهن على ذلك هي فوضى واختلاف وتعدد وخلط في ترجمة المصطلحات اللسانية بين الباحثين.

ولقد أرجع خليفة الميساوي سوء هذا التلقي إلى إشكالية سوء الترجمة العربية للمفاهيم الغربية التي ضللت القارئ وأكسبته مفاهيم غير المفاهيم التي جاءت بها اللسانيات، وفي عوض أن تسهم في تطوير البحث اللساني العربي، ومواكبته للتطور المعرفي لللسانيات الغربية، أصبحت تمثل ضرباً من المغالطة والعدول عن المعنى الأصلي الصحيح، فنتج عنه أخطاء معرفية، وتصورات ومفاهيم خاطئة في الدرس اللساني العربي، والأمر لم يقف عند هذا الحد بل أفرز التفرقة بين الباحثين في المجال الواحد، وتجد التنوع والتعدد المصطلحي لمفهوم واحد، والمصطلح الواحد لمفاهيم متغيرة ومتطورة، فشكل نوعاً من الإرباك لدى

الباحث اللساني العربي وعدم الإمساك بها، لأنّ النظريات اللسانية متعددة، وأنّ هذا العلم لا يعرف الثبات، فهو في تطور مستمر، ولهذا يصعب على المتلقي فهمها واستيعابها⁵، كما يعود سبب اختلاف عملية الترجمة إلى اختلاف المهارات اللسانية والمعرفية بين المترجمين، وتعدد السياقات.⁶

يقول حافظ إسماعيل العلوي: "إنّ الوضع الحالي للسانيات العربية يدفعنا إلى البحث عن تفسيرات جديدة لما تعيشه من نكوص، وهي ما وجدناه فعلاً فيما نعبر عنه بإشكالات التلقي، إنّها إشكالات سابقة عن حدوث الأزمة كما يتحدث عنها..."⁷، وعليه، فلكل نتيجة سبب، ونتيجة فوضى المصطلحات هي الأسباب الآتية:

أ- التعدد والاضطراب: هو كثرة تداول المصطلحات لمفهوم واحد وعدم الاتفاق على استعمال مصطلح واحد ونضرب مثالا على ذلك في ترجمة مصطلح (Linguistique) الذي يقابله ثلاثة وعشرون مصطلحاً عربياً، ورصدها عبد السلام المسدي في معجمه "قاموس اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح" على النحو الآتي: "اللانغويستيك، فقه اللغة، علم اللغة، علم اللغة الحديث، علم اللغة العام، علم اللغة العام الحديث، علم فقه اللغة، علم اللغات، علم اللغات العام، علوم اللغة، علم اللسان، علم اللسان البشري، علم اللسانية، الدراسات اللغوية الحديثة، الدراسات اللغوية المعاصرة، النظر اللغوي الحديث، اللغويات الجديدة، اللغويات، الألسنية، الألسنيات، اللسنيات، اللسانيات"⁸، الملاحظ في هذا التحديد أنّ هناك خلط مصطلحي في ترجمة مصطلح اللسانيات، والمتمثل في أنّ اللسانيات ليست هي فقه اللغة وليست اللغويات، وليست علوم اللغة، فهذه التخصصات لها مجالها وموضوعها غير موضوع ومجال اللسانيات، ولقد خلق هذا التعدد تضارب آراء الباحثين العرب في تحديد موضوع اللسانيات أهو اللغة أم اللسان؟.

فهذا التعدد والاضطراب الاصطلاحي أثر بشكل مباشر على تلقي اللسانيات عند الطلبة حيث وجدوا أنفسهم أمام ركام من المصطلحات وبالتالي رسخت لديهم فكرة صعوبة فهم اللسانيات ونظرياتها.

ب- تعدد اتجاهات وضع المصطلح:

تتمثل هذه الاتجاهات في ظهور فريقين من الباحثين منها من ترى ضرورة اللجوء إلى التراث، ومنها من تدعو إلى تجاوزه، ومهاجمة إحياء الألفاظ القديمة والتحذير منها.

إذن؛ فغياب المنهجية العلمية الموحدة بين المجامع نتج عنها العفوية والذاتية في ترجمة ووضع المصطلحات الوافدة من الغرب وبالتالي تعددها واختلافها.⁹

ج- البطء في وضع المصطلح:

الملاحظ في الواقع اللغوي العربي تداول المصطلحات الأجنبية لفترة من الوقت بحكم أنّه لا يوجد لها مقابل، ولهذا تترسخ عند الباحثين والطلبة، ولا تترجم إلّا بعد مرور فترة من الزمن، وهذا ما يؤدي إلى فوضى المصطلحات.¹⁰

د-الازدواجية اللغوية: وهي امتلاك المختص مستويين فما أكثر من اللغات الإنسانية ولهذا نجده عند ترجمته لنص أو لمصطلحات غربية يتخذ اللغة الثانية واسطة في ترجمة المصطلح لا اللغة التي وجد بها هذا الأخير.¹¹

ه- استخدام المصطلح التراثي لمفهوم جديد مختلف عما هو في التراث: لقد نتج عن الانفتاح على المعارف والعلوم الغربية نوع من الأزمة والتي تسببت في ظهور فريق منبهري ويلغي الدرس العربي القديم، وفريق آخر ممجّد ومنغلق على الدرس اللغوي العربي القديم ويرفض أي تجديد، ولهذا يحاول عوربة اللسانيات أي يحاول البحث عن صياغة لسانية تنطلق من التراث اللغوي العربي وليس من معطيات اللسانيات الحديثة.¹²

3- فعالية الترجمة العلمية في الدرس اللغوي العربي:

إن إدراك أهميّة الترجمة يفرض علينا إدراك الضّرورات الآتية:13

(1) أنّ لغتنا العربيّة في حاجة ماسّة إلى التّحديث والتّجديد وهي أمام خيارين هما إمّا التّطور أو الانقراض، والانقراض اللّغوي ظاهرة معروفة وواقعة ولنا في اللّغتين اللاتينيّة والسريانيّة مثال وعبرة.

(2) أنّ اللّغة العربيّة هي الأداة الجوهرية في العمليّة التّعليميّة في عالمنا العربيّ، وهي لغتنا الأمّ ولا مجال لتركها عرضة للجمود، والاكتفاء بما بين أياديها من علوم ومعارف كتبت بلغة العرب، بل علينا أن ننقل من علوم ومعارف الآخرين ما يمكننا أن نعلّمه لأبنائنا باللّغة العربيّة (لغة الأمّ)، لا أن نقذف بهم إلى مواطن اللّغات الأخرى فتزداد الفجوة بين الهوية والانتماء، حينما تصطدم بحجم المعرفة التي يراها الباحث العربيّ في العلوم التي كتبت باللّغات الأجنبيّة.

(3) كما أن حصر العلم في نطاق اللّغة الأجنبيّة يحدّ من حجم المستفيدين منه، ويجعله مستهجناً غريباً في مجتمع لا يتناوله بلغته الأمّ، وقد فرضت ضرورات الثّورة العلميّة أن يكون العلم متاحاً للجميع بحيث لا يحدث الانفصال الاجتماعيّ بين العالم والمجتمع، ولا شكّ أنّ هذا الانفصال يتزايد كلّما ازداد إغراق العالم في تناول العلم بلغة غير لغة مجتمعه، فنجدّه يغالب كي يستطيع شرح وتوصيل أبسط مكّونات وأسس هذا العلم، فعند غياب اللّغة المشتركة التي تربط بين الباحث ومجتمعه نجد أن الباحث يزداد علماً بعلمه بينما يتزايد جهل المجتمع بهذا العلم.

(4) كما أنّ هناك ضرورات اقتصاديّة تتمثل في وجوب إزالة المعوّقات الاقتصاديّة أمام الباحث العربي ووضع المراجع والمصادر بلغة يعيش في كنفها ويتقنها، فنرفع عن كاهله عبء تعلّم اللغة الأجنبيّة وتكاليفها وما تستغرقه من وقت، وفي النّهاية لن يصل إلى درجة إجادة تمكّنه من الإلمام المطلوب باللّغة الأجنبيّة وهذا فضلاً عن أن عدم وفرة ترجمات علمية للمؤلّفات الأجنبيّة يقلّل من فرص ومجالات البحث ويقصرها على قلة من الباحثين استطاعوا أن يجيدوا اللّغة الأجنبيّة.

(5) الضرورة اللغوية المتمثلة في صعوبة حفظ الباحث العربي للمصطلح الأجنبي بينما تتلاشى هذه الصعوبة في حال طرح مصطلحات عربية يسهل حفظها وتكون لها دلالتها الواضحة التي لا تجعل الباحث يعاني من غرابة المصطلح الأجنبي ويستعجنه.

(6) ضرورة الفهم والاستيعاب التي تقود في النهاية إلى التطوير والتحديث في مجال البحث، فالدارس للعلم بلغته الأم يسهل عليه أن يفهم ويستوعب الجوانب المختلفة للعلم الذي يتخصص فيه، ولكن قصر تداول بعض العلوم على اللغات الأجنبية يضع عراقيل لغوية أمام الدارس والباحث، يكون نتيجتها في غالب الأحيان خطأ في الفهم أو عدم الاستيعاب، واستمرار تداول هذه العلوم بلغات أجنبية له تأثيره السلبي على مكانة اللغة الأم ويرسخ التبعية اللغوية للغات الأجنبية.

(7) إن الانطلاق من علوم يتم تداولها بالعربية يحقق فوائد متعددة لعل أهمها تغطية احتياجات الوطن العربي من الكوادر الإطارات والكفاءات بدلاً من تصديرها للخارج.

(8) ضرورة توفير المراجع العامة والمتخصصة وهذا أمر بدوي لإثراء حركة البحث العلمي التي تقوم على مراجعة ما توصل إليه العلم والانطلاق منه إلى التطوير والتجديد.

(9) ضرورة التوحيد الاصطلاحي للمصطلح والتي تنشأ نتيجة التعامل مع العلوم باللغات الأجنبية المختلفة فنجد هناك تعددية اصطلاحية ناتجة عن تعدد اللغات ذاتها حتى وإن كان النقل يتم لعلم ظهر بلغة معينة، فكثير من العلوم قد يكون منشأها دولاً تتحدث الإنكليزية لكن يتم تدريسها في فرنسا باللغة الفرنسية وفي ألمانيا باللغة الألمانية.

إن الوعي الاستيعابي بضرورة الدقة في الترجمة سيحدث قفزة نوعية في الدرس اللغوي العربي سواء على المستوى العلمي أم التعليمي أم حتى المنهجي، وتنشيط حركة البحث العلمي ومنه سنلتحق بالركب الحضاري ولم لا نكون في مكان الصدارة، بشرط توفير المتطلبات والضرورات التي تم ذكرها.

4- نموذج التفريق الاستيعابي بين مفهومي اللهجة (Dialect) والعامية (Slang): هناك تداخل بين اللهجة والعامية، فهناك من يعتبرهما كمترادفين، وهناك من يفرق بينهما فالصنف الأول يرى أن "العامية هي التي تستخدم في الشؤون العادية، والتي يجري بها الحديث اليومي، ويتخذ مصطلح العامية أسماء عدة عند بعض اللغويين المحدثين كاللغة العامية، والشكل اللغوي الدارج، واللهجة والعربية العامية، واللغة الدارجة، والكلام الدارج، والكلام العامي ولغة الشعب..."¹⁴، في حين أن اللهجة هي المستوى القريب من الفصحى والتي تخلو من المفردات الأعجمية والمكسرة.

ولقد فرق ماريو باي بينهم في قوله: "أما اللهجات (dialect) فتعتبر مستويات محلية للكلام تبعد إلى درجة كبيرة أو صغيرة عن المستوى المعياري، أما المصطلح (Patois) فيشير إلى هذا النوع من اللهجات الذي يتصف بالمحلية إلى درجة كبيرة، كأن تكون لهجة قرية واحدة. ولا يظهر هذا النوع من اللهجات في شكل كتابي، بينما تبدو اللهجات (Dialects) في صورة مكتوبة ويظهر لها أدب مزدهر له جذوره البعيدة. وأما المصطلح (Jargon) فيطلق على الكلمات الاصطلاحية الخاصة بطبقة معينة أو حرفة. أما المصطلح (Slang) فيطلق

على المستوى الكلامي غير الرفيع الذي تستعمله الطبقات التي يقل مستوى تعليمها وقد تكون واسعة الانتشار، أو حتى على مستوى الوطن كله..."¹⁵

وعليه؛ "ويمكن أن نعتبر اللهجات شكلاً محلياً للكلام يستعمل في محيط واسع وأن كان من الممكن أن تصنف اللهجات إلى وحدات كبيرة على أساس من سماتها العامة،... ولكن توجد سلسلة من الخصائص المحلية غير المتناهية مع بعض ملامح مشتركة من ناحية وملامح متبانية من ناحية أخرى وعلى أساس من الحقيقة المطلقة فإن كل مدينة أو بلدة أو قرية لها لهجتها الخاصة... وقد وضع الفرنسيون لهذه الصورة الكلامية المحلية غير المكتوبة اسم (patois)"¹⁶

فالعامية هي ذلك المستوى العام والبسيط، أما اللهجة فهي تلك التآديات المختلفة للغة الفصحى، واللهجة هي المستوى اللغوي أو بمعنى آخر هي البصمة اللغوية التي تميز كل مجتمع عن الآخر ونستنتج أن اللهجة هي التي تشتمل على قدر واسع من الفصاحة وبخاصة في مستوى الألفاظ والدلالة، في حين أن العامية فهي لغة الشارع أو هي خليط من اللهجات ومن الفصحى ومن اللغات الأجنبية والدخيل، فهي أمشاج من الكلام يغلب عليها الفساد واللهجة يغلب عليها الفصاحة في مستوى الألفاظ والدلالة.¹⁷

5- الإجراءات العلمية لترجمة المصطلح اللساني في الثقافة العربية: لقد اجتهد العديد من الباحثين المختصين في تحديد الإجراءات اللازمة أثناء عملية الترجمة، وتتمثل في الالتزام بالنقاط الآتية:

- **الفهم والإنتاج:** تتم عملية الترجمة بعد فهم النص أو العمل الأصلي ومن ثم يتم ترجمته إلى العمل الهدف، ويستحيل قيام عملية الترجمة بدون فهم وإدراك العمل الأول وتحديد أسسه ومرتكزاته، ولهذا ينبغي أن يكون المترجم ملماً بأبعاد النص الاجتماعية والثقافية والمعرفية، حتى يتسنى له فهمه وإعادة إنتاجه باللسان الهدف¹⁸، ولهذا يقول: "المترجم لا يترجم لكي يفهم بل يفهم لكي يترجم"¹⁹، وعليه فالترجمة عملية فهم وإدراك قبل أن تكون عملية نقل، ولهذا فالفهم غير السليم للنص الأصلي سيؤدي إلى الانزياح عن المفهوم الصحيح الذي أُنتج لأجله.

- **تكوين المترجم:** إن المترجمين صنفان هما: صنف الهواة الذين تلقوا المعارف بشكل عام، أو يتقنون لسانين مختلفين أو أكثر، أي غير المختصين، ولهذا يرى خليفة الميساوي أنهم أقل جودة في عملية الترجمة، لأن معظمهم ينزاح عن المعنى الأصلي للنص، أما الصنف الثاني فهو صنف المترجمين المحترفين أي المختصين الذين تكونوا علمياً وأكاديمياً، وهؤلاء هم الأنسب لعملية الترجمة وإدراك أسسها ومبادئها وتجاوز صعوباتها وعراقيلها.²⁰

ونظراً لأهمية تكوين المترجم، يسن خليفة الميساوي مجموعة من الآليات التي ينبغي أن يكتسبها المترجم، والإجراءات التي ينبغي اتباعها أثناء عملية الترجمة.

أولاً: الآليات التي ينبغي أن يتزود بها المترجم وهي كالآتي:²¹

- * التكوين المعمق في اللسانيات العامة واللسانيات التطبيقية، وهو ما يخوّل له معرفة القواعد النظرية التي تتحكم في نظام اللغة التركيبي والدلالي؛
 - * التكوين المعمق في لسانيات النص، وهو ما يخوّل له معرفة كيفية اشتغال النصوص وربطها وترابطها وتحليل نسيجها اللساني والبرغماتي؛
 - * التكوين المعمق في نظريات تحليل الخطاب، وهو ما يخوّل له معرفة استراتيجيات إنتاج الخطاب ومكوّنات عالمه وإمكانيات فهمه، واتجاهات تأويله؛
 - * التكوين المعمق في تاريخ العلوم والأفكار، وهو ما يخوّل له معرفة سياقات إنتاجها وأبعاد تكوينها وخلفيات نظمها المعرفية والابستمولوجية؛
 - * التكوين المعمق في تاريخ الثقافات والحضارات والوقوف عند خصوصياتها التمييزية وأبعادها الاجتماعية، وهو ما يخوّل له التمكن من فهمها وترجمتها، إذ كلّ نص محفوف لحظة إنتاجه بهذه الأبعاد والخصوصيات، وعلى المترجم أن يدركها.
 - الممارسة والتطبيق: تتعلق بالتمرن المستمر والتطبيق على ترجمة النصوص في مختلف التخصصات وبدرجات مختلفة، فهذه الآلية تحسن للمترجم عملية الترجمة، وتكسبه البديهة وسرعة الفهم الصحيح والسليم للنص الأصلي، وهذا ما تتطلبه الترجمة الفورية بالأخص.²²
5. خاتمة:
- نتسنتج مما سبق أنّ:
- ترجمة المفاهيم والمصطلحات مرهون بالفهم الصحيح والسليم للمعارف والمعلومات الأجنبية؛
 - أهم سبب لعدم مواكبة البحث اللغوي العربي الحديث لما توصل إليه الغرب، يعود إلى سوء نقل المفاهيم وترجمة المصطلحات؛
 - الترجمة وسيلة مهمة اليوم في حياتنا بصفة عامة، والبحث العلمي بصفة خاصة باعتبار أنّ الإنتاج العلمي والمعرفي والتكنولوجي غربي؛
 - سبب انزياح الدرس اللغوي العربي اليوم عمّا جاء به الغرب في الساحة اللغوية يعود إلى سوء الترجمة ونقل المفاهيم والأفكار إلى الملتقي العربي؛
 - الترجمة العلمية لابد أن تقوم على أسس علمية ومعرفية وفكرية وإبستمولوجية؛
 - المترجم قبل أن يصبح ناقلًا للمفاهيم والمصطلحات عليه أن يكون مختصًا في العلم الذي يود ترجمته ونقله إلى الساحة العربية؛

- الدرس اللهجي يعاني تهميشاً في الوطن العربي وهذا يعود لسوء فهم أسسه ومبادئه التي ترجمت ترجمة ذاتية أكثر من كونها ترجمة موضوعية، وبالتالي صار يُنظر إليه نظرة أنه تهديم للفصحى؛
 - دراسة اللهجات لا يعني أنها تهديم للفصحى، بل لابد من التفريق بين العامية كمستوى عامي ومزيج من اللغات الأجنبية والمفردات المكسرة، بينما اللهجة هي ذلك المستوى القريب من الفصحى والتي تعدّ بصمة كل مجتمع من المجتمعات داخل اللغة النموذجية الواحدة.
- 6- قائمة المصادر والمراجع:**

- 1 ابن منظور، لسان العرب، مج12، مادة (تَرْجَمَ)، ص66.
- 2 محمد أحمد منصور، الترجمة بين النظرية والتطبيق، دار الكمال للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط2، 1427هـ/2006م، ص27.
- 3 ينظر: شوفي جلال، الترجمة في العالم العربي الواقع والتحديات (في ضوء مقارنة إحصائية واضحة للدلالة)، المركز القومي للترجمة، القاهرة، ط1، 2010م، ص55.
- 4 حافظ إسماعيلي علوي، وليد أحمد العناتي، أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات (حصيلة نصف قرن من اللسانيات في الثقافة العربية)، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 2009م، ص255.
- 5 ينظر: خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013م، ص27-28.
- 6 المصدر نفسه، ص94.
- 7 حافظ إسماعيل العلوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2009م، ص62.
- 8 عبد السلام المسدي، قاموس في اللسانيات مع مقدمة في علم المصطلح، الدار العربية للكتاب، (د.ط)، 1984م، ص72.
- 9 بتصرف: حسين نجا، إشكالية المصطلح اللساني وأزمة الدقة المصطلحية في المعاجم العربية، ص197.
- 10 بتصرف: المرجع نفسه، ص197.
- 11 ينظر: سليمة بلعزوي، عوائق توحيد المصطلح اللساني العربي (الواقع والآفاق)، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، ع20، ص40.
- 12 ينظر: حسن خميس الملقح، اللسانيات في الثقافة العربية الحديثة، رابط المقال: http://www.aljabriabed.net/n96_07khamis.htm، تاريخ الاطلاع: 2020-08-29.
- 13 حسام الدين مصطفى، دور الترجمة والتعريب في تطوير البحث العلمي العربي، موقع مؤسسة النور للثقافة والإعلام، 23-04-2018م، 01:31 pm.
- <http://www.alnoor.se/article.asp?id=115234>
- 14 لويس جون كالفي، علم الاجتماع اللغوي ص33.
- 15 ماريو باي، أسس علم اللغة، تر: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، مصر، ط8، 1998، ص138.
- 16 ماريو باي، أسس علم اللغة، ترجمة وتحقيق: أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط8، 1998م، ص69.
- 17 ينظر: عبد الرزاق فراج الصاعدي، ماهي اللهجة؟ مقابل مع مجمع اللغة الافتراضي، موقع المقابلة: <https://www.youtube.com/watch?v=hY8KTI8jcsM>
- 18 ينظر: المصدر نفسه، ص86.
- 19 المصدر نفسه، ص86.
- 20 ينظر: المصدر نفسه، ص86.
- 21 المصدر نفسه، ص86-87.
- 22 ينظر: المصدر نفسه، ص87.

Translation Procedures: Application of Modulation on Economic Text

Hamadi Abd elkarim *

University of Oran (Ahmed Ben Bella), Algeria.

hamkarim7409@gmail.com

Khalil Nasr elDin

University of Oran (Ahmed Ben Bella), Algeria.

islam.firdaous@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-014

Received: 04/02/2023

Accepted: 15/04/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Hamadi,A. (2023).

Khalil,N. (2023).

Translation Procedures: Application of
Modulation on Economic Text

Maalim

I(1), 219-229

Abstract:

Economic translation is a branch of specialized translation that deals with texts of precise terms and specific meaning. Like general translation, it uses translation procedures known in general texts, such as direct translation and indirect translation, and these procedures contribute to most translation problems related to literal translation that do not even lead to meaning, even it is linguistically correct. Therefore, our research presents a detail of these translation procedures and an explanation of the modulation procedure and its types and the extent of its contribution - through examples- in reaching an appropriate translation with regard to economic texts.

Keywords: Economic Translation, Translation Procedures; Modulation in Economic Texts

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



إجراءات الترجمة: تطبيق إجراء التعديل على النص الاقتصادي

أ. حمادي عبد الكريم

جامعة وهران (أحمد بن بلة)، الجزائر.

أ.د. خليل نصر الدين

جامعة وهران (أحمد بن بلة)، الجزائر.

الملخص:

الترجمة الاقتصادية فرع من فروع الترجمة المتخصصة تتناول النصوص ذات المصطلحات الدقيقة والمحددة المعنى. وهي مثل الترجمة العامة تستخدم إجراءات ترجمية معروفة في النصوص العامة كالترجمة المباشرة والترجمة غير المباشرة وهي إجراءات تسهم في حل المشاكل الترجمة المتعلقة بالترجمة الحرفية والتي لا تؤدي المعنى حتى وإن كانت صحيحة لغويا. لذلك فإن بحثنا يطرح تفصيلا لهذه الإجراءات الترجمة وشرحا لأجراء التطويع وأنواعه ومدى إسهامه من خلال أمثلة في الوصول إلى ترجمة مناسبة فيما يخص النصوص الاقتصادية.

الكلمات المفتاحية: الترجمة الاقتصادية؛ إجراءات الترجمة؛ التطويع في النصوص الاقتصادية.

1. مقدمة: الترجمة بالمفهوم العام وسيلة تواصل بين الأمم والشعوب وأداة يتم من خلالها نقل العلوم والمعارف من لغة إلى أخرى. ويعرفها "بيتر نيومارك" على لسان "دانيكا سيلاسكوفيتش" على أن "كل ما يقال في لغة يمكن أن يقال في لغة أخرى"¹. كما يعتبر أن الترجمة وسيلة تعليمية باعتبارها رابطة بين مختلف المستويات الثقافية والتعليمية، والترجمة -يضيف بيتر لها نشوتها يسعى المترجم من خلالها إلى إبراز معارفه ومواهبه اللغوية التعبيرية عن طريق اختيار الكلمات.

ولكي نترجم هناك بالأساس؛ يعتمد المترجم المتمرس جملة من الإجراءات الترجمة والتي من خلالها يستطيع نقل المتن من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف بدءًا من الرصيد المعرفي وصولًا إلى اختياره استراتيجية مناسبة لنمط النص مرورا بتمكنه من كلتي اللغتين معجميا ونحويا ودلاليا. والمترجم مطالب أن يتعرف على نمط النص الذي ينوي أن يترجمه إلى لغة أخرى؛ ولأن النمط العام للنصوص متنه عام وسياقه عام موجه للمثقفين العوام من الناس وهذا جلي طالما أننا في تخصص أدبي فحتمًا سوف نتعرف عليه من خلال أسلوبه المميز بالألفاظ المشحونة الدلالة ومصطلحاته المتعددة الدلالة أيضا وهدفها تثقيف الناس وامتناع العقل الجمعي من خلال نقل الشعر ومن خلال القصص الهادفة ومن خلال الروايات التي تحبك سيناريوهات لها بداية ولها نهاية.

والمترجم اذا ما ابتغى ترجمة نص متخصص في مجال علمي معين كالطب مثلا أو القانون أو الاقتصاد، هنا يتغير الحال بالنسبة لاستراتيجية التعامل مع هذه النصوص؛ لأنه نصوص موجهة إلى فئة من المتخصصين و الذين يبرعون فيه، ولنا في هذا المقال صول وجول في كيفية ترجمته إلى اللغة الأخرى من خلال تطبيق أسلوب التطويع (la modulation) عبر سرد مجموعة من الأمثلة من النص الاقتصادي ومحاولة رصد التغيرات الحاصلة عند استعمال هذا الإجراء.

2. مفهوم الاقتصاد: علم الاقتصاد هو أحد فروع العلوم الاجتماعية الذي يدرس ناحية معينة من مختلف نواحي السلوك الإنساني وهو السلوك الاقتصادي للأفراد والجماعات و الاقتصاد، النص الاقتصادي و يحدد العالم "جيتون بيرو (G.Pirou)" موضوع الاقتصاد بربطه بالوسائل و يعرفه على أنه "التبادل القائم بين الأفراد في المجتمعات، و هو دراسة عمليات التبادل التي يتخلل بموجها عما هو في حوزته، من أجل الحصول على المقابل من فرد آخر، لذلك فإن عملية التبادل تلك تسمح بربط إنتاج الأموال و السلع و الرغبات"²

كما يهتم العالم الاقتصادي بالقضايا المطروحة أمامه وذلك بوضع نظريات، عبر طرح جملة من الفرضيات تهتم بالسلوك الخاص بالأفراد أو المؤسسات.

3. النص الاقتصادي والمصطلح الاقتصادي:

يغلب على النص الاقتصادي علميا السمة النثرية، بحيث "يقوم على المنطق السليم بعيدا عن الخيال الشعري، يخاطب فيه العقل في المقام الأول ويورد الحقائق والاستنتاجات العلمية في وضوح ودقة مصطلحية تركيبية، كما تتجلى فيه القوة والجمال و سطوع بيانه و رصانة حججه و جماله في سهولة عباراته وسلامة الذوق في اختيار كلماته وحسن تقريره المعنى في الإفهام من اقرب وجوه الكلام ويحسن التنجي عن المجاز ومحسنات البديع في هذا الأسلوب إلا ما يجيء عن ذلك عفوا من غير ان يمس أصوله أو ميزة من مميزاته، وهو اختيار شخصي من منهل الرصيد المفترض باستعمال القوالب الجاهزة عن طريق التناس وفي حدود اللغة المترجم إليها.

"وهو كل فهم يحمل دلالة تجارية واقتصادية تتداوله مجموعة من المختصين في هذا المجال داخل المؤسسة الاقتصادية والأسواق، وغالبا هذه المفاهيم دالة على العرض والطلب وأسماء السلع والمنتجات والأسواق والاختراعات والتسويق".³

كما يستند المصطلح الاقتصادي في حقيقته المدلولية إلى خلفية نظرية تحدد محتواه وتبين حدوده وتقيد استعمالاته، مما يتطلب معرفة بالخلفية النظرية وبتطور الفكر الاقتصادي والاستعمالات الجارية للمصطلحات الاقتصادية. ويمثل التطور الحديث للمصطلحات الخاصة باقتصاد الإعلام والمعرفة نموذجا حيا لهذا التطور.

ويعتبر المصطلح في اللغة الاقتصادية واللغة المتخصصة بصفة عامة "نواة التركيبية المصطلحية، يتسم بالوضوح والدقة وخلوه من الالتباس لكي لا يؤثر سلبا على المتلقي، وقد يدخل ضمن اطار ما يعرف بالتعابير الاصطلاحية و التي تعتبر قطعة أساسية في بناء النص.

4- الترجمة المتخصصة: لا يخفى على أحد أن العالم يشهد تطورا هائلا على مستوى التبادل التكنولوجي لذا فإن كل نزعة معاصرة تتطلب جهودا حثيثة لتبلي حاجيات المجتمع. فنحن لم نعد نسمع عن مترجم عام يترجم كل المجالات؛ بل أصبحنا نرى مترجمين تقنيين ومتخصصين في بعض المجالات المعرفية كالطب والاقتصاد والقانون...والتي من خلالها تخلق مصطلحات وتعابير خاصة بذلك المجال المتخصص.

""فترجمة النصوص التقنية أو العلمية -بغض النظر عن سيورة العملية الترجمة- يستلزم إضافة بحث وثائقي معمق و بحث مصطلحي دقيق و استفزاز المعارف الموسوعية و رج الرصيد المعرفي المكتسب""⁴ ،

ومصطلح "متخصصة" متعلق بالتخصص وعندما نقول التخصص فهذا معناه تكوين موجه يسمح للمترجم أن يدير مسيرته المهنية. ولهذا السبب وضع المتخصصون بنك مصطلحات لتمكن المترجم من وضع المصطلح الدقيق المناسب للسياق. إذن الترجمة المتخصصة مميزة عن الترجمة العامة كما يقول "جون ريني لادميرال" "في الترجمة نميز الترجمة الأدبية والترجمة التقنية"⁵. ومعلوم أن التقنية تعني التخصص ويستلزم هذا الأمر كما قال برمان منهجية لترجمة النصوص التقنية⁶ أو المتخصصة؛ فهي قواعد تتمثل في جمع أكبر قدر من المعلومات عن التخصص.

ومن خلال عملية الترجمة يخضع هذا الكم من المعلومات إلى مجموعة من القواعد المحددة: تنقل المعلومات بصورة محددة وواضحة، ويجب أن يكون جمهور النص المترجم في نفس درجة جمهور النص الأصلي.

5- الترجمة الاقتصادية: هي مجال متعدد التخصصات؛ تعتمد أساسا على دراسات الترجمة، والاقتصاد، واللغويات، ودراسات الاتصالات. وأحد الحقول الفرعية للترجمة المتخصصة، كالترجمة القانونية والتقنية والطبية. وترتبط الترجمة الاقتصادية بعلم الاقتصاد والمفاهيم المتداخلة الأساسية (الأعمال التجارية والاقتصاد والتبادل التجاري والتجارة). كما "تعتمد الترجمة الاقتصادية على الاتصالات التجارية، وهو تخصص أكاديمي تطور في أوائل التسعينيات من القرن الماضي للبحث في الاتصالات الرسمية وغير الرسمية داخل منظمات الأعمال ومع العالم"⁷. ويتناول البحث في الترجمة الاقتصادية أساسا المنشورات التي تركز على المصطلحات؛ بحيث يتم التعامل مع المصطلحات الاقتصادية ضمن علم المصطلحات (terminography) والصناعة المعجمية (lexicography) بأهداف موجهة نحو الممارسة لضمان التكيف مع احتياجات المترجمين.

6- تعريف إجراءات الترجمة: تتضمن كل استراتيجية في الترجمة على جملة من الإجراءات يلجأ إليها المترجم أثناء عملية النقل ليصل إلى النتيجة النهائية وهي النص المترجم. وتسمى، كذلك "تقنيات الترجمة"، ولذلك فإن الإجراءات أو التقنية وسيلة يستعان بها لتحقيق ترجمة مناسبة.

"يذكر جون دوليل أن "عملية الترجمة: عملية النقل" اللغوي "لعناصر معنى" النص المصدر "التي يطبقها" المترجم "عندما يصوغ" التكافؤ" ⁸.

وقد صنفت هذه الإجراءات إلى فئتين: فئة الترجمة المباشرة، وتشمل: الاقتراض، والنسخ، والترجمة الحرفية كلمة بكلمة، وفئة الترجمة غير المباشرة، وتشمل: النقل، والتعديل، والتكافؤ، والتكييف. إن اختيار الإجراء المناسب لترجمة النص متوقف بالدرجة الأولى على نمط النص ان كان عاما أو متخصصا في أحد المجالات العلمية، وإذا ما يؤكد "بيتر نيومارك" في كتابه "الجامع في الترجمة" حيث يقول أن "الترجمة علم في المقام الأول وجب على المترجم معرفته و مهارة في المقام الثاني تستدعي لغة سليمة و مقبولة لدى الآخر وفي المقام الثالث اعتبار الترجمة فناً يستدعي صياغة الجمل والعبارات المناسبة فينا، وخلق الروح الإبداعية في نص الترجمة كما النص الأصلي في الأخير التأكيد على أن الترجمة ذوق تعكس مرآة الثقافة الأصل" ⁹.

والمترجم منوط أن يعرف ان الترجمة متعلقة بتصور نظري يسميه المنظرون بنظرية الترجمة؛ وهي في معناها كما يتصورها "نيومارك" تتعلق "بطريقة الترجمة المناسبة لنمط معين من النص مستوحاة من النظرية اللغوية الوظيفية.

ويقسم كل من "فيني وداربلي" إجراءات الترجمة الى نوعين من الترجمة: مباشرة وتضم الاقتراض والنسخ والترجمة الحرفية وترجمة غير مباشرة تضم الإبدال والتطويع والتصرف والتكافؤ.

6- إجراءات الترجمة:

1.6 الترجمة المباشرة:

• الاقتراض: يعتبر "فيني وداربلي" أن الاقتراض هو إجراء ترجي يلجأ إليه المترجم عندما يستعين بمفردة أو تعبير من لغة المصدر بغية توظيفه في لغة الهدف وذلك لافتقارها للمقابل المعجمي ويعتبرانه "أنه أسهل الإجراءات الترجمة" ¹⁰.

• النسخ: النسخ هو ترجمة كلمة أو عبارة من نص المصدر إلى نص الوصول ترجمة حرفية لوحدة من وحدات تلك العبارة على المستويين البنوي والتعبيري.

• الترجمة الحرفية: هي ترجمة المقطع كلمة بكلمة شريطة أن تكون سليمة من الناحية التركيبية والدلالية.

2.6 الترجمة غير المباشرة:

• الإبدال: ويسميه "بيتر نيومارك" التغيرات أو التبدلات وهو إجراء ترجي يستدعي تغير في النحو من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف وهو استبدال جزء من الخطاب بجزء آخر من دون تغير معنى الرسالة وهو نوعان:

- إبدال إجباري وفي هذه الحالة عندما لا يكون للغة المستهدفة إمكانيات للتغيير.

- إبدال اختياري عندما تكون هناك إمكانيات التغيير في اللغة المستهدفة.

• التّكافؤ: ويطلق هذا المصطلح على صياغة وضعين بطريقتين أسلوبيتين بنوييتين. وتتضمن هذه الطرق النّصين وهما النّص الأصلي والنّص المكافئ له وهو النّص الهدف. وفي هذا يقول كل من فيني وداربلي « L'origine, ayant recouru au procédé de traduction qui rend compte de la même situation que dans une rédaction entièrement différente »¹¹

وهو إجراء من إجراءات التّرجمة يعتمد على نقل تعبير جامد أو مثل أو حكمة مأثورة من لغة المصدر إلى اللغة الهدف وهو التّعبير عن الأشياء ذاتها والوضعيّات نفسها بعبارات مختلفة كلياً سواء من حيث التّراكيب أم الأسلوب ويتناسب عموماً مع جل الرسالة.

• التّصرف: وهو مصطلح يطلق على الأوضاع التي تنشأ فيها الفروقات الثقافيّة بين اللغة الأصليّة ولغة الهدف. وعليه، يمكن اعتبار التّرجمة نوعاً خاصاً من التّكافؤ وهو التّكافؤ الوضعي.

• التّطويع: لو لاحظنا نمط النّصوص الموجودة نستشف بأنه لا يمكن أن تكون جميع النّصوص مترجمة حرفياً، فهناك دائماً فجوات معجميّة واسعة تنقص من المعنى وتشوّهه وحتماً، ستكون هنالك الكثير من المعلومات المفقودة في اللغة الهدف وهذه القضيّة قد طرحها سوزان باسنيّت وسمتها "غير قابلة للتّرجمة. (untranslatability) حيث تقول "تحدد عدم قابليّة التّرجمة عندما لا يكون هناك مقابل معجمي أو نحوي بديل في اللغة الهدف"¹²، وتذكر أن عدم القابليّة للتّرجمة متعلق بالفجوات المعجميّة ولحل هذا الإشكال اقترح كل من فيناي وداربلي حلاً إجرائياً سميّاه التّطويع (modulation).

والتّطويع هو تغيير في وجهة النّظر من أجل تجنب صعوبة ترجميّة أو إظهار رؤية للأشياء في لغة الهدف ويوضح كل من "فيناي وداربلي" أن التّطويع حل لمعضلة التّرجمة الحرفيّة الصحيحة نحويّاً ولكنها تتعارض مع عبقرية اللغة الهدف. ويكون التّطويع من خلال استخدام عبارة مختلفة في اللغة المصدر واللغة الهدف لنقل نفس الفكرة، وهو يغيّر الدلالات ووجهة نظر لغة المصدر، ومن خلاله أيضاً يغيّر المترجم في وجهة نظر الرسالة التي ينطوي عليها النّص دون تغيير المعنى.

فالتّطويع يتناول في إطار الرسالة (le message) لذلك يذكر فيني وداربلي أنه أي التّطويع من خلال الأسلوبية المقارنة هو "تغيير في وجهة النّظر وإلا فإن التّغيير فيها لا يخص فقط البنية التّراكيبية، والمترجم غير المتمرس لا يلمح في ذات الوقت الحاجة إلى تطويع المعنى بالتّرجمة غير المباشرة (traduction oblique) (على مستوى الرسالة"¹³.

3.6 أنواعه حسب تصنيف فيني وداربلي:

المجرد في مقابل الملموس:

To sleep in the open

يفترش في نومه العراء.

(Open) مصطلح مجرد غائب في الوجود المادي يدل على مكان مفتوح كمنطقة الصحراء، أو الغابة

بينما مصطلح العراء هو ملموس في معنا نراه في الوجود الموضوعي المادي .

-التطويع الشارح:

You're quite stranger

لا نراك إطلاقاً.

-الجزء في مقابل الكل:

The seven art

السنيمات

-الجزء لجزء آخر:

He read the book from cover to cover

قرأ الكتاب كله.

-تبديل المصطلحات:

I saw the town with the hill and the old castle above it with the mountains beyond

رأيت مدينة التلال والقلعة القديمة فوقها والجبال من ورائها

-المبني للمجهول إلى المبني للمعلوم:

-المكان في مقابل الزمان:

He was writing poetry.

كان يكتب أبياتا

-الضد المنفي:

He mai dit plain

لم يخف...

سوف نسرد في بحثنا أنواع التطويع معززين بأمثلة من نصوص اقتصادية لكي نبين أوجه التغير الحاصل

لكل إجراء مذكور مع الشرح.

6-4- أنواع التطويع:

- التطويع المعجمي مع الأمثلة التوضيحية:

Un vieil instructeur du géant Boeing s'engage avec l'équipe d'investigation

انضم إلى فريق التحقيق مخضرم للتدريس للعملاق بوينغ

التعليق: لو لاحظنا في النص الأصلي وصف الكاتب المدرس بالمخضرم فجاءت الترجمة العربية تحاكي الأصل فأختار المترجم لفظ مخضرم وهي تعبير عن التجربة الكبيرة للمدرس في شركة بوينغ فهنا يجلى التغير الحاصل في التعبير فهو تطويع مكني، و (vieil) تقال للطاعن في السن، أما المخضرم فهي تعبير عن التجربة الطويلة في مجال ما.

أنواعه:

- التّطويع النّحوي: هو تحول في وحدة نحويّة في لغة المصدر إلى وحدة لغويّة أخرى في لغة الهدف.
- تطويع مجازي: هو تحول استعارة في لغة المصدر إلى استعارة أخرى في لغة الهدف.

وهناك تصنيف آخر للتطويع نذكره فيما يلي:

-التّطويع المعجمي: modulation lexicale:

يعرف معجم لاروس la métonymie على أنها إجراء يتم من خلاله التّعبير عن الأثر بالسبب و المحتوى بالمحتوي و الكل بالجزء.

Le dictionnaire LAROUSSE 2005 définit la métonymie comme un procédé par lequel on exprime l'effet par la cause, le contenu par le contenant, le tout par la partie, etc

ومن أنواعه:

• التّغير في وجهة النّظر:

مثال quarterly magazine :

مجلة فصليّة و الفصليّة تعبر في اللغة العربيّة عن مدة ثلاثة شهور لذلك تغيرت وجهة النّظر من المثال الإنكليزي quarterly والتي تعني مجلة تصدر كل ربع سنة اي السنة تقسم على أربعة يصبح لدينا ثلاثة شهور و هذا هو التّغير المعجمي الحاصل.

أمثلة عن تطبيق التّطويع على النّص الاقتصادي:

The General Motors was Up to it's eyes in debt the beggining of 2008
Generalmotors était endettée jusque cou en 2008
كادت شركة جينرموتورز الأمريكيّة تغرق في الديون في بدايّة 2008

لو نلاحظ في الأمثلة الثلاثة التي بين أيدينا؛ أن عبارة up to it's eyes تحولت فيها كلمة eyes إلى cou في الفرنسيّة ولم يتغير المعنى بالنّسبة إلى القارئ ونفس الأمر في التّرجمة العربيّة تحول مفهوم تزايد الدين إلى حالة الغرق التي تصيب السباح و هي حالة حرجة خطيرة تحتاج مصطلحا له شحنة دلاليّة تحاكيه و نفس الأمر بالنّسبة للتّرجمة الفرنسيّة ومقارنتها بالتّرجمة العربيّة نلاحظ أن وصول الدين إلى العنق تعبير عن صعوبة موقف شركة جينرال موتورز.

التّطويع النّحوي: modulation gramatical:

the American company has been cordoned off by strikers
طوق المتظاهرون الشركة الأمريكيّة .

لو نلاحظ في الصيغة النّحويّة للجملة الإنكليزيّة قد وردت بصيغة المبني للمجهول passivation في حين حولت الجملة العربيّة الصيغة النّحويّة إلى مبني للمعلوم وهذا التّطويع النّحوي هو تحول في الفئة النّحويّة من صيغة المبني للمجهول إلى المبني للمعلوم من دون التّأثير على المعنى.

Les employés ne vont pas tarder a terminer les livraisons commandes

سينتهي المستخدمون قريبا من إعداد الطلبية

هنا في هذا المثال التوضيحي جاءت الجملة الفرنسية منفية négation:ne vont pas في حين وردت الترجمة العربية بصيغة الإثبات، مع عدم تغير المعنى وهي رؤية من زاويتين توصلان إلى المعنى المرجو.

Les fonctionnaires ouvrirent leur comptes

فتح المستخدمون حسابهم.

في هذا المثال التوضيحي نجد أن الترجمة العربية مخالفة نحويا للجملة الفرنسية على مستوى كلمة: حسابهم والتي جاءت مفردة؛ في حين وردت في صيغة الجمع في الجملة الفرنسية. هذا النوع من التطويع هو تطويع نحوي يخص الانتقال من الجمع إلى الأفراد. أمثلة عن صيغ التطويع النحوي:

The shaireholders own the the company

تعود الشركة إلى المساهمين

نلاحظ التغير الحاصل في الترجمة حيث بدأت بفعل وفاعل وشبه جملة (جار ومجرور). وكلمة المساهمين تغيرت وظيفتها من الجملة الأصلية حيث كانت the subject إلى وظيفة أخرى في الترجمة العربية .

the earnings of the company for the third quarter were on target in relation to its end-of-year forecast.

كانت مداخيل الشركة للثلاثي الرابع ضمن الأهداف المتوقعة لنهاية العام.

les bénéfices de la société pour le troisième trimestre ont été conformes à ses prévisions de fin d'année.

The preliminary articles of incorporation with puma was quite maliciously for the staff.

تأذى الموظفون جراء إبرام عقود الشراكة الابتدائية مع شركة بيما.

في المثال التالي يصف الكاتب العقد المبرم مع شركة "بيما" بأنه عقد فيه نية مبيتة تسيئ للموظفين وقد جاءت بعد كلمة جراء وهي مفعول لأجله، ثم جاءت الترجمة العربية واصفة إبرام العقد بأنه جالب للخراب أي يضر بشكل كلي الموظفين، فهنا نلاحظ التغير في الفئة النحوية للترجمة العربية من دون الإخلال بالمعنى.

الفئة النحوية في جملة الأصل.

بدأت الجملة عقد الشراكة من خلال وصف ما آل إليه وضع الموظفين بعد إبرامه.

الفئة النحوية في جملة.

الترجمة

مبني للمعلوم من خلال التّركيز على الموظفين.

The position of the chinese toward the shortage of wheat in ukraine was not unlike usa

كان موقف الصين تجاه شح القمح في أوكرانيا مشابهة لموقف الولايات المتحدة.

هنا نلاحظ التّغير الحاصل في التّرجمة العربيّة مع الحفاظ على نفس المعنى فقد جاءت الجملة الأصليّة منفية (négative) في حين أن التّرجمة العربيّة قد جاءت مثبتة affirmative وكلاهما تؤديان نفس المعنى المرجو.

-النّفي في الجملة الأصليّة

not unlike us الإثبات في جملة التّرجمة مشابهة لموقف الولايات المتحدة

He earns an honest dollar

يكسب رزقه بنزاهة

اعتمدت تقنيّة التّطويع بتغيير الرموز، بحيث تغير رمز honest dollar إلى رزقه بنزاهة، وهنا نلمح التّغير الحاصل في وجهة النّظر مع الحفاظ على نفس المعنى.

7. خاتمة: يعتبر إجراء التّطويع استراتيجيّة مثاليّة للمترجم المتخصّص، يحل به معضلات المعنى والمبنى في النّصوص الاقتصاديّة ذات الطابع المتخصّص، فقد لاحظنا جليا من خلال الأمثلة التي سردناها كيفيّة تغير وجهة النّظر معجميا ودلاليا من دون الإخلال بالمعنى؛ وتعطي بعدا تعبيريا مثاليا للنص الاقتصادي.

- يكون التّطويع المعجمي حلا لبعض المصطلحات المستعصية التي تتطلب توظيفاً دلالياً دقيقاً. كما أن التّطويع النّحوي يعطي بدائل مثاليّة للمترجم من أجل تغيير وظيفة المقطع المترجم من حالة إلى حالة أخرى.

- يكون التّطويع النّحوي حلا لبعض مشاكل النّصوص الاقتصاديّة، فقد تكون التّرجمة الحرفيّة صحيحة نحويّاً، لكنها قد تبدو غير مألوفة للغة الهدف.

وتكمن أهميّة التّطويع في التّرجمة في أنه يمنح القارئ فرصة أن يطلع على النّص الأصلي المترجم من دون أن يحس بأنه يقرأ التّرجمة. بل على العكس فهو يقرأ نصّاً أصليّاً.

8. قائمة المراجع:

1. علي أحمد صالح، المدخل إلى العلوم الاقتصاديّة، منشورات كليك، ط 2016، 1.
2. كرستين دوريو، أسس التّرجمة التّقنيّة، بيروت 2007، ط 1، ترجمة: هدى مقنص.

3. هشام بن مختاري، واقع المصطلحات الاقتصادية في ظل الاقتراض اللغوي، دراسة تحليلية

للاقتراض اللغوي للمصطلح الاقتصادي، مجلة الصوتيات، المجلد 19، سنة 2017.

4. Bassnett Susan),(2013) Translation Studies Revised Edition. London: Routledge, 2013,4th Edition.
5. Ladmira, R., (1979) Traduire : théorèmes pour la traduction (Petite Bibliothèque Payot.
6. Le dictionnaire LAROUSSE 2005,juillet 2004.
7. Newmark,(Petre)(1988),A textbook of translation,;Prentice Hall,12th ed.
8. Nickerson, C. (2014). Business communication. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.),
The
9. Routledge handbook of language and professional communication London:
Routledge.
10. Vinay (J.-P.) et Darbelnet (J.)(1958). Stylistique comparée du français et de l'anglais.

هوامش:

1 - Petre Newmark,A textbook of translation,;Prentice Hall,1988p.6.

2 - علي أحمد صالح، المدخل إلى العلوم الاقتصادية، منشورات كليك، ط2016، ص09

3- هشام بن مختاري، واقع المصطلحات الاقتصادية في ظل الاقتراض اللغوي، دراسة تحليلية للاقتراض اللغوي للمصطلح الاقتصادي، مجلة الصوتيات، المجلد 19، سنة 2017، ص3

4- كرستين دوريو، أسس الترجمة التقنية، بيروت 2007، ط1، ترجمة: هدى مقنص. ص28

5 -R. Ladmira, (1979) Traduire : théorèmes pour la traduction (Petite Bibliothèque Payot, .p.14

6 - Nickerson, C. (2014). Business communication. In V. Bhatia & S. Bremner (Eds.), The
Routledge handbook of language and professional communication London: Routledge p 50.

7 - Delisle Jean, Lee-Jahnke Hannelore, C. Cormier Monique, , p. 64

8 - Peter newmark,ibid,p.6

9 - ibid,p.6

10 - Jean-Paul vinay et jean Darbelnet ,, stylistique comparées du français et de l'anglais, méthodes de traduction,Didier,1977 .p47.

11 - ibid.

12 -- Susan Bassnett. Translation Studies Revised Edition. London: Routledge, 1991.p32

13 - Jean-Paul vinay et jean Darbelnet,op.cit

The Role of Translation in establishing Community Rapprochement: Translating Hotels Website as A Strategic Tool for Effective Cross-Cultural Promotion

Tawfik Mammad *

Abu al-Qasim Saadallah University - Algeria 2 - Institute of Translation, Algeria.

tawfik.mammad@univ-alger2.dz

Djamel Boutchacha

Abu al-Qasim Saadallah University - Algeria 2 - Institute of Translation, Algeria.

d.Boutchacha@univ-alger2.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-015

Received: 10/04/2021

Accepted: 14/04/2023

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :

Mammad,T. (2023).

Boutchacha,D. (2023).

The Role of Translation in establishing
Community Rapprochement:

Translating Hotels Website as A
Strategic Tool for Effective Cross-
Cultural Promotion

Maalim

I(1), 231-245

Abstract:

The impetus behind the present paper is to highlight the role of translation in sustaining cultural rapprochement through multilingualism in the service of Algeria's tourism sector. It sheds light on the way electronic web sites of Algerian hotels are being translated.

The paper deals with the importance of translation in approaching communities and aim to introduce the importance of web translation in the promotion of tourism and in the development of the economy. A sample of web pages of El-Djazair hotel were analyzed, commenting on its translations into English and French, and on the adaptation and localization strategies being employed, drawing heavily on translation and localization theories.

Keywords: Cultural Rapprochement, Multilingualism, community rapprochement, Websites Translation, Digital Content, Hospitality & e-tourism

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



دور الترجمة في إرساء التقارب المجتمعي:
ترجمة مواقع ويب الفنادق كأداة استراتيجية للترويج الفعال عبر الثقافات
أ. توفيق ممد

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - معهد الترجمة، الجزائر.

أ.د جمال بوتشاشة
جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 - معهد الترجمة، الجزائر.

الملخص:

يسعى البحث الحالي إلى إبراز دور الترجمة في تعزيز التلاقي الثقافي عن طريق الربط اللغوي لخدمة قطاع السياحة الجزائرية وذلك بتسليط الضوء على واقع ترجمة المواقع الإلكترونية للفنادق في الجزائر، باعتبار الفندقية أحد القطاعات المكتملة للسياحة وكونها العصب النابض لها، وهو قطاع تعول عليه الدولة الجزائرية نظرا لأهميته القصوى. كما يتناول البحث التطرق الى محور دور الترجمة في إرساء التقارب المجتمعي والتعريف بأهمية ترجمة المواقع الإلكترونية في ميدان الفندقية باعتبارها أداة لغوية فعالة للترويج السياحي عبر الثقافات لكثير من الدول واستراتيجية ذات أهمية لتطوير الاقتصاد، بالتطرق إلى مستجدات الوضع في ترجمة هذا النوع من المواقع الإلكترونية في الجزائر.

تم معالجة محتوى موقع السلسلة الفندقية الجزائر من الجانب اللساني وتقصي الأخطاء والزلزلات الترجمة من خلال تحليل عينة مكونة من خمس عشرة صفحة والتعليق على إستراتيجية ترجمة وتكييف المحتوى باللغة الفرنسية والانكليزية الى جانب تحليل مستوى توطينه وتكييفه بالتركيز على جوانب نظريات الترجمة والتوطين.

كلمات مفتاحية: التلاقي الثقافي، التنوع اللغوي، التقارب المجتمعي ترجمة المواقع، المحتوى الرقمي، الفندقية والسياحة الإلكترونية.

1. مقدمة:

ألزمت المتغيرات التكنولوجية الحديثة والتحول في تقنية المعلوماتية والإعلام والاتصال الشركات التجارية بالجدية في التعامل مع ظاهرة الانترنت التي أحدثت قفزة نوعية وحديثة في جميع القطاعات والميادين بلا منازع، تأتي في مقدمة هذه القطاعات التجارة الإلكترونية التي أصبحت في الوقت الراهن ضرورة حتمية لا يمكن لأي نشاط تجاري الاستغناء عنها. إن انتشار هذه الظاهرة -أعني وسيلة الإنترنت - وتوسعها المتنامي بوتائر متصاعدة أدى لا محالة إلى زيادة حجم المبيعات وتوسيع الفرص لخلق أسواق جديدة بعروض تحفيزية واستحداث فرص عمل لا حدود لها، كما أصبح معنى السياحة الإلكترونية مرتبطاً بمفهوم التجارة الإلكترونية ارتباطاً جد وثيق باعتبار ان هذه الأخيرة هي الأرضية الملائمة والإطار الأشمل لممارسة نشاطات التجارة الإلكترونية، وتوضيح أهميتها، ومسوغات انجازها مع تفحص سرعة التحولات المتواترة في محيط العمل السياحي على النطاقين الدولي والمحلي.

إن الكثير من البلدان اليوم تعول بكثرة على زيادة ربطها بشبكات الانترنت لترسيخ تواجدتها الالكتروني وللحصول على حصص أكبر من الاسواق، فهذا التطور يسير جنبا إلى جنب مع زيادة الاتصالات الأكثر عقلانية في البلدان الصناعية أو السائرة في طريق النمو، الذي مهد بدوره الطريق الى بداية الاهتمام بهذا الوليد الجديد -الانترنت- في العديد من الدراسات القانونية والاقتصادية، في محاولة لوضع أطر قانونية وتنظيمية له.

والسياحة الإلكترونية باعتبارها أحد قطاعات التجارة الإلكترونية، تعتمد في تركيبها هي أيضا بالدرجة الأولى على الانترنت وتعتبرها الوسيط الى جانب قنوات التوزيع التقليدية الأخرى كالتلفزيون وكالات السفر، منظمو الرحلات، باعة الجملة، مكاتب السياحة، أنظمة الحجز العالمية وغيرها وهذا من اجل تطوير المنتج والخدمة السياحية بما يتناسب ورغبات السائح المتنامية، ولتقليل التكاليف المختلفة لزيادة المبيعات من الحجوزات التي تتم عبر الإنترنت وكذا من اجل تعزيز المكانة التنافسية في سوق السياحة والسفر .

إن تبني السياحة لإنترنت له فوائد حقيقية تعود بالربح على المؤسسة الفندقية، فهي تسهم في زيادة نمو عدد الزبائن ناهيك عن كونها قناة استراتيجية لجذب السائح. اليوم، أصبحت الفنادق تستثمر في المواقع الإلكترونية بشدة لكونها نمطاً بالغ الأهمية في التواصل مع السياح، إلا أن معضلة الترجمات المنخفضة الجودة للمواد الترويجية السياحية على محتوى المواقع الفندقية شكل تحدياً خطيراً للمسوقين والمعلنين السياحيين الذين يتنافسون على الجذب السياحي الدولي إلى مواطنهم، وقد أدى هذا الزخم كما أشار الطيب (2016) الى انتشار مواقع الكترونية غير فعالة أصبحت تحدث تلوثاً معلوماتياً.

إن السياحة قطاع ذو أهمية كبيرة في الاقتصاد الجزائري ويعتمد بشكل رئيسي على ووجود فنادق سياحية وهياكل خدمتية سياحية، وأصبح بمكان دراسة مدى اهتمام الشركات الفندقية في الجزائر بترجمة وتوطين مواقعها الإلكترونية كأداة جذب وترويج سياحي، والاثار الذي يمكن أن تحدثه جودة أو رداءة ترجمة الموقع الالكتروني على سوق خدمات الفندقيين، وبهذا تتبادر الى اذهاننا التساؤلات التالية:

هل يمكننا الحديث عن وجود تخصص ترجمة المواقع الإلكترونية في الجزائر؟ هل يهتم المتعاملون الفندقيون في الجزائر بترجمة مواقعهم؟ وهل المواقع الإلكترونية للفنادق الجزائرية مترجمة ومهيأة بالشكل الذي يتيح لها أن تستجيب لمتطلبات السائح الافتراضي الاجنبي؟

تتمحور إشكالية البحث حول عدم إلمام مسيري الفنادق والسلاسل الفندقية في الجزائر بمدى أهمية الترجمة من جهة كأداة تغيير لتفعيل التلاقي بين الثقافات ضمن العمليات التجارية ودورها في الترويج، ومن جهة أخرى عزوفهم عن تسخيرها كوسيلة لغوية لخدمة تسويق وترويج وبيع منتجاتهم الفندقية على نطاق عالمي عبر الانترنت. فالترجمة الجيدة يمكن لها أن تضيف قيمة لمحتوى موقع الفندق يمكن اسقاطها على خدماته الفندقية. إذ تشير الاحصائيات أنه من بين عشرة فنادق يوجد فندق واحدة يملك موقعاً الكترونياً وإن وجد فأحادي اللغة، أما المترجم منها فتغيب فيه ضوابط الجودة ومصداقية المعلومات، ناهيك عن سوء جودة المحتوى المترجم.

من خلال ماسبق ذكره، يحاول البحث الحالي الإجابة على بعض التساؤلات منها:

- ما مدى اهتمام الفنادق في الجزائر بترجمة مواقعها الإلكترونية؟

- وما مدى جودة الترجمة على محتوى هاته المواقع؟

كما نسعى من خلال البحث الحالي الى تحقيق مجموعة من الأهداف نحددها في مايلي:

■ تقديم تصور عن واقع وطرق ترجمة وتوطين المواقع الإلكترونية للفنادق في الجزائر؛

■ تحليل مستوى توطين وترجمة مواقع سلسلة فندقية جزائرية على ضوء مقاربات الترجمة والتوطين؛

■ تحديد أهم مواطن الاخفاق والتعليق عليها وتقديم الاقتراحات لتجاوزها.

من خلال هذا البحث تم تحليل محتوى خمس عشرة صفحة من صفحات موقع السلسلة الفندقية: الجزائر لتقييم مستوى التوطين عليها، ثم تم تحليل المحتوى اللساني لها لتقصي الاخطاء والزلات الترجمية بالتركيز على تطبيق النظريات المتعلقة بتوطين وترجمة المواقع، اخذا في الاعتبار ثلاث لغات/ثقافات هي اللغة الإنكليزية، الفرنسية والعربية.

2. المحور الأول: ثنائية الفندقية والترجمة

يتواصل الناس مع بعضهم البعض بوعي لتقديم أو تلقي معلومات أو التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم وصف ما يحدث من حولهم. فبحسب أفق دانكن (Duncan, 2017) فهم عملية الاتصال يعتمد على تحديد من يشارك في العملية التواصلية، زمان ومكان التواصل، قناة التواصل والهدف المقصود من التواصل. إلا أن التواصل وتفسير مرامييه ومقاصده يتأثر بمجموعة من العوامل كما أشار ماريوتيني (Mariotinni, 2012) مثل السياق والتاريخ والثقافة والمجتمع وعناصر أخرى من شأنها أن تعيق الفهم المتبادل، فالتواصل ما وجد إلا لإزالة الحواجز بين الثقافات.

فعندما يتعلق الأمر بتواصل أشخاص بين ثقافات ولغات مختلفة، فإن الأمر اعقد وأعسر، وبشكل أكثر تحديدا في مجال الفندقية، وهذا ناتج عن ديناميكية وطبيعة العلاقة بين الضيف والمستضيف والتفاعل فيما بينهما نشأ عنه ما يعرف اليوم بصناعة الضيافة أو الفندقية. وللنجاح في هذا النشاط، وكسر هذه الحواجز التواصلية يجب عدم تقييد التواصل، فقد أوصي دريدا (Derrida, 1999) الفندقيين بتوفير استقبال حقيقي غير عنصري و غير مشروط، وهذا يعني حسب أفق دريدا أن الضيافة يجب أن تكون غير مشروطة، ولا تقتصر على اللغة فحسب، بل تشمل كل عناصر التواصل الأنفة الذكر، كأداة استراتيجية نحو الضيافة الأخلاقية وغير المشروطة، بالإضافة إلى كونها صادقة -أعني صناعة الفندقية- يجب أن يكون التسويق لها مبتكراً ومناسباً وصادقاً، حتى لا ينخدع السائح وتختال تصورات وتوقعاته عن الوجهة التي اختارها، وهذا من شأنه تعزيز الميزة التنافسية للفندق.

1.2 ماهية الفنادق الإلكترونية: توفر السياحة الإلكترونية فرصاً لتوسيع الأعمال التجارية في جميع الرقع الجغرافية نتيجة لتكنولوجيا الإنترنت بوصفها آلية التوزيع المباشرة والرئيسية لمبيعات صناعة السياحة. ولعل من بين محاسنها أنها تحفز المستهلكين أن بإمكانهم العثور على أسعار منخفضة إذا ذهبوا مباشرة إلى الوسيط على الإنترنت وهو موقع الفندق الإلكتروني، وهذا كان الشرارة الأولى التي أدت إلى تطوير نمط جديد يعرف (e-hospitality) بالفندقة الافتراضية. تستخدم الفنادق اليوم تكنولوجيا الإعلام والاتصال من أجل تحسين عملياتها وإدارة مخزونها وزيادة أرباحها ولتسهيل عملية إدارة الفنادق على المستوى الداخلي من خلال ما يعرف بـ "أنظمة إدارة الممتلكات" للتنسيق بين مختلف مكاتب وأقسام الفندق.

يرى كل من تشان ولو (Chan & Iew, 2006) أن وجود موقع إلكتروني للفندق هو شرط أساسي لتعزيز استراتيجيات الاتصالات والأعمال التجارية. فقابلية الموقع للاستخدام على شبكة الإنترنت، وفعالية واجهته، وكذلك عدد المعلومات المتوفرة على محتواه، وسهولة تصفحه، واستخدام وظائفه، هي عوامل أساسية لنجاح هذه الاستراتيجيات أضف إلى ذلك وجود نظام لتقييم الموقع، كلها عوامل يمكنها أن تعطي دفع لتصميم الموقع وتقلل من تكاليف التشغيل اللازمة للترويج. على سبيل المثال أورد ممد (2016) أن تكلفة الحجز يمكن أن تكلف السائح الواحد ما بين 10-15 \$ إذا حجز عبر الهاتف، لتنخفض ما بين 5.07-3.50 \$ إذا حجز عبر نظم التوزيع العالمية، لتصل إلى 0,25 \$ إذا حجز عبر الإنترنت مستخدماً جهازه الحاسب أو الهاتف، إلى جانب ميزات أخرى تتمثل في تحقيق مكاسب وتخفيض تكاليف طباعة وتخزين وإدارة ونشر المواد الترويجية. غير أننا نجد العديد من الفنادق في الجزائر تواجه صعوبات للاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لأسباب نرجعها إلى الافتقار إلى رأس المال للتجهز بالوسائل التكنولوجية الحديثة، وغياب المعايير والاحتراف والفهم والتدريب على التسويق والتكنولوجيا. على النقيض من هذا لا نجد عدم الاهتمام بين الفندقيين في الدول المتقدمة، حيث استخلص موقع استراتيجيات الأعمال الإلكترونية في صناعة الفنادق (HeBS) أن أصحاب السلاسل الفندقية العالمية أصبحوا أكثر نضجا من السابق وأدركوا أن الاهتمام بمواقعهم الإلكترونية وتسطير الأهداف الإستراتيجية على المدى الطويل كإعادة تصميم وتحسين الموقع، التسويق عبر البريد الإلكتروني والربط الاستراتيجي تدر لهم عائدات كبيرة على الاستثمار. فتفاعل السائح الافتراضي مع الموقع الإلكتروني للفندق يكون أكبر إلا إذا كان محتوى هذا الأخير بلغة السائح. وبالتالي فإن ترجمة المواقع الإلكترونية بطريقة احترافية له عائدات على استثمارات الفندق الذي يتطلع إلى التوسع، لا سيما بتكلفة جد منخفضة. ومع توسع استخدام الإنترنت وتزايد نفقاتها بشكل كبير في جميع أنحاء العالم، يتعين على الفنادق تركيز جهود أكبر والعمل على جذب سواح من مناطق جغرافية جديدة وكسبهم وهذه الممارسة عبّدت الطريق نحو الاهتمام بترجمة وتوطين المواقع الإلكترونية الفندقية.

2.2 ترجمة المواقع وعولمة المنتجات الفندقية: تعتبر السياحة بحق عاملاً مهماً في تقريب الأمم والشعوب من بعضها، وهذا لقدرتها على السماح للأفراد بالتطلع على الآخر والتقرب منه، والتعرف أكثر على عاداته وتقاليده وتصرفاته اليومية. فيفتق الشرنقة التي تلفه ويتعرف على حضارات أخرى تنمي فيه القدرة على التعاطي بموضوعية مع حضارته وقيمه فلا يستخف بترائه ولا يستهين بقوميته، وتجتث منه روح التعصب والتطرف ورفض الآخر والنفور منه وبغضه فلا يصبح ديدنه السطحية في الأمور. واضح أن هذا الانفتاح والتعرف على الآخر نشأ عنه توطيد علاقات تجارية أسهمت في تحرير التجارة الدولية، فكان التسويق ضرورة حتمية وإستراتيجية لبيع المنتجات وعولمتها في جميع أنحاء العالم دون قيود ولكن في نطاق يحترم خصوصيات الثقافات الأخرى وأكثر استيعاباً لها، ويرى ويد (Wade, 2009) أن احترام الثقافات والمجتمعات المحلية خلال عملية التوطين ممارسة في قمة التحضر ويعتبرها فكرة ملهمة جداً ومتطورة. فهو يرى أن العقول الأكثر نضجاً لا تفرض نفسها على الآخر وإنما تنظر إلى كل شخص على أنه فريد في لغته ونوعية احتياجاته الخاصة، وكفاءاته.

إن مثل هذه الأفكار النيرة، تجعل أفاق المترجمين واللغويين وسواهم أوسع جداً، فمن وجهة نظر ترجمة المواقع، فإن تقديم محتوى موقع الكتروني مصمم ومضبوط وفق متطلبات المجتمع المحلي يمكن أن يوفر تحسين أداء الاستخدام سواء من حيث سهولة فهم المحتوى أم من حيث سهولة التفاعل مع الموقع. فباسقاطنا هذا المفهوم على صناعة الفندقية، فإن توطين وترجمة موقع الفندق الإلكتروني إنما هو وسيلة لتهيئته وتكييفه مع بيئة السائح المستهدف ويشمل كلا من الترجمة والاختلافات في الثقافة، بالإضافة إلى التقاليد والمقومات الاجتماعية والازد الرمزي وهو عبارة عن نماذج من البيانات المتعلقة بالتواريخ مثل الأسماء الأيام والشهور والأشكال والأرقام، أو مؤشرات الوقت ورموز العملة. وتبعاً لهذا، بدأت بعض المصطلحات تطفو إلى السطح وظهر ما يسمى بمصطلح الـ (GILT) كمفهوم جامع للعولمة، والتدويل، والتوطين والترجمة. ولا بد لنا هنا أن نذكر أن العولمة، التدويل، التوطين، والترجمة هي مصطلحات ظهرت في سياق يوجهه علم التسويق وترجمة المواقع، وطبيعة الأسواق التجارية المتقلبة، مما نتج عنه الطلب المتزايد باستمرار على خدمات الترجمة والتوطين. فغالباً ما تواجه الشركات خياراً صعباً في اختيار نوع من أنواع هذه الأساليب تنتهج: هل تميل إلى العولمة، أم تنتهج سبيل تدويل إستراتيجياتها، أو توطين منتجاتها، أو تترجم ما يتعلق بسياساتها الترويجية، وأي هذه الأساليب أكثر قابلية للتطبيق، وما الفرق بينها؟ وفيما يلي توضيح لأهمها:

أما فيما يتعلق بالعولمة (GLOBALIZATION)، عادة ما يرمز لها باختصار (G11N) وتعرف حسب قاموس مصطلحات شركة (IBM) على أنها عملية تطوير وتصنيع وتسويق منتج لإتاحته للجمهور عبر توزيعه في جميع أنحاء العالم. أما شركة ميكروسوفت تعرف العولمة في معجم مصطلحاتها على أنها عملية تطوير نواة البرامج التي لا تستند ميزاتها وتصميم شفرتها فقط على لغة واحدة أو مكان معين. إذا العولمة حسب

رأيهم تستهدف كل دول العالم وثقافتها، غير أنني أرى أنه من بين ما يقرب عن ست لغات على كوكب الأرض، تستهدف جهود العولمة فقط ست لغات.

بينما التدويل (INTERNATIONALIZATION)، ويعرف أيضا باختصار (I18N) ويعرفه (Schäler, 2007) على أنه عملية عزل كل من البيانات اللغوية والثقافية، حتى يتم تنفيذ عملية التوطين بسهولة وبشمن غير مكلف. فهو يدخل ضمن مرحلة تطوير المنتج، وتعتبر منظمة معايير التوطين الدولية بأنه عملية تمكين منتج على المستوى التقني لتوطينه وهو يسبق الترجمة. فمثلا، تدويل الوثائق يكون بفرض أسلوب كتابة منسق ومصطلحات معيارية، وقواعد نحوية مضبوطة لجعل النص أسهل للترجمة وتجنب الأخطاء. ومن الواضح أن الغرض العام من التدويل هو جعل الترجمة والتوطين أسهل لتجنب الأخطاء وبالتالي زيادة الجودة.

إن التوطين (LOCALIZATION) ويعرف بمختصر (L10N) فيما نحسب جاء تعريف مفهومه حسب منظمة معايير التوطين الدولية (LISA, 2010) على أنه عملية تكيف أي جانب من جوانب المنتج أو الخدمة المطلوبة أو ما يحتاجه المنتج ليتم بيعه أو استخدامه في سوق أخرى، فمن ذلك توصل شلر (Schäler, 2007)، إلى أن تعريف التوطين هو التكيف اللغوي والثقافي للمحتوى الرقمي لمتطلبات مواقع ويب الأسواق الخارجية، وتوفير الخدمات والتقنيات لإدارة التعددية اللغوية عبر التدفق العالمي للمعلومات الرقمية.

تعريف شلر ينطلق من مركز المحتوى الرقمي، فمنذ ظهور الثورة الرقمية في ثمانينيات القرن الماضي، أصبح النص جزءاً من المحتوى الرقمي، وتأتي بعض العناصر حوله لتتراكم طبقات طبقات، وتدخل في تركيبته، فالمحتوى الرقمي يحتوي على الصوت والفيديو والصور والبرمجيات، ويشمل البرامج مثل ألعاب الفيديو، مما يستلزم تنفيذ الجرافيك وتحريك الصور، وبالتالي ترجمة كل هذه العناصر المضمرة في المحتوى الرقمي إلى اللغة المستهدفة ويجب أن يكون بجودة عالية التقنية. من خلال هذا نتوصل إلى أن من بين ما يهتم به التوطين هو جوانب تعدد اللغات والتدفق العالمي للمعلومات الرقمية، فهذه الجوانب تربط المجتمعات المحلية بالأسواق الخارجية والعالمية ويتحقق هذا الربط من خلال مواقع وبرمجيات متوفرة بلغات متعددة.

تعتبر الترجمة (TRANSLATION) أو مختصر (T9N) أقدم الممارسات اللغوية على وجه الأرض ووجودها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بوجود الإنسان. فقررّ عندي أن الترجمة هي تلك العمليات اللغوية على وجه التحديد، التي يقوم بها الإنسان أو الآلة في يومنا هذا، بنقل لغة طبيعية إلى لغة طبيعية أخرى. وهذا له أثر في جعل الترجمة ذات مهمة واحدة فقط -وأكثر استهلاكاً للوقت والتكاليف، ولكن ليست العامل الوحيد في تكيف شيء لاحتياجات موقع الكتروني أو سوق أو ثقافة معينة. فقد ينصهر مفهوم الترجمة مع مفهوم التوطين ويندمجان مع بعضهما تدريجياً، ومع تطور الإنسان، تتطور اللغات والمفاهيم فلا تجد اليوم مترجماً

لا يلم بتعلم أساسيات التوطين. إذا نستنتج أن عملية الـ GILT تتطلب الكثير من التنسيق والتخطيط، ولكنها تضمن نجاح أي جهد للعمولة وتتيح التحكم المناسب في الوقت لجميع الأنشطة والمشاكل المحتملة.

3.2 الترجمة وتحرير محتوى مواقع ويب الفنادق: لا شك أن الكتابة قد تطورت عبر القرون وأخذت أشكالاً عديدة ومختلفة من كتابة أكاديمية إلى كتابة تقنية وإبداعية واستفادت ليس فقط من تطور التكنولوجيا، وإنما من الانترنت وتوسع انتشارها التي أثبتت جدواها في تنظيم المعلومات وربطها. ومع ظهور الويب، تطورت معه الكتابة وظهرت لها أشكال جديدة، ألا وهو الكتابة للويب، غير أن هنالك العديد من الجوانب التي تدخل في الكتابة للويب، خصوصاً عندما يتعلق الأمر بترجمة وتوطين مواقع ويب الفنادق، يمكن أن نفردها فيما يلي.

1.3.2 الكتابة الإعلانية (Copywriting): ظهر مصطلح الكتابة الإعلانية أو ما يعرف باللغة الانكليزية (Copywriting) في الآونة الأخيرة كأحد المصطلحات الجديدة لنمط جديد من أنماط الكتابة للويب وترجمة المواقع الإلكترونية. فالكتابة الإعلانية مجال عمل رحب وواسع، غير أنه لا يلقى الاهتمام والعناية اللازمة به ويخفى على الكثيرين خاصة في دراسات الترجمة، إذ تخلو هذه الأخيرة من أبحاث متناولة لموضعه، بينما أصبح الحديث عنه بكثرة في مشاريع ترجمة المواقع الإلكترونية والكتابة للويب بين أوساط الوكالات الإعلانية، أو في وكالات العلاقات العامة، أو حتى أحياناً في الإعلام والشركات التسويقية التي تنتج موادها التسويقية والإعلانية بنفسها بوجود كاتب إعلاني أو بالعمل مع كاتب إعلاني متعاقد.

يُعد مجال الكتابة الإعلانية بابتكار أفكار جديدة لحملات إعلانية تحقق الهدف التسويقي المحدد بحيث تستجدي ردة فعل محددة من فئة معينة من الناس بخطاب يلامس الشعور والعواطف، فالكاتب الإعلاني كما يشير بلاي (Bly, 2005) يكتب كل ما يتعلق بإعلانات الحملة التسويقية وهذا النص يعرف بـ (copy) ويشمل العنوان الرئيسي الذي يُقرأ أولاً ويجب أن يشد القارئ للمتابعة، والنص الداخلي الذي يشرح التفاصيل، والسطر الختامي الذي يطلب أو يوجه القارئ المهتم للإقدام على فعل معين أو الهدف التسويقي كزيارة موقع إلكتروني أو الاتصال برقم الشركة أو حتى شراء المنتج.

تعتمد الكتابة الدعائية الإشهارية على مهارات مهمة لتكون فعالة لتوجيه رسائل العلامة التجارية وتجعلها أكثر رسوخاً، وقد أوضح فيلتون (Felton, 2013) أن الكاتب الإعلاني لكي ينجح في إبلاغ صوت العلامة التجارية يجب أن تتوفر فيه مهارة الكتابة والمعرفة بخبايا اللغة نحواً وبلاغاً والمعرفة بثقافة المجتمع الذي يسوق له، وإلا فإن العواقب وخيمة تؤدي إلى درجة فقدان العملاء المحتملين.

2.3.2 الترجمة الإبداعية (Transcreation): ينظر إلى الترجمة الإبداعية أو ما يسمى بـ (Transcreation) على أنها ظاهرة جديدة بدأت في ولوج عالم الترجمة كنوع من أنواع الترجمة التي تنطوي على أكثر من مجرد ترجمة بسيطة للنص الهدف، بل تتضمن إلى جانب الترجمة كما أوردت ساتلر هوفدار (Sattler-Hovdar, 2019) الإبداع، التخصص، والنقل العاطفي، والكتابة الاعلانية حيث يتم نقل عناصر من النص الهدف في حين يتم تكييف العناصر الأخرى للسوق المستهدفة.

تعود جذور المصطلح إلى صناعة الحواسيب وألعاب الفيديو وبداية تنافس الشركات لبيع أكبر عدد من منتجاتها في عدة أسواق. إذ تشير بعض المواقع الإلكترونية (Phillips, 2014) ان المصطلح كان علامة مسجلة لشركة (UPS) سنة 2000 في المملكة البريطانية المتحدة ولكن انتهت صلاحية تسجيله كعلامة بعد عشر سنوات بعد أن أصبح متداولاً.

إن طلائع التطور التكنولوجي والإعلام والاتصال عبّدت الطريق أمام المصطلح ليسطع نجمه، وأصبح يُداول استعماله أكثر في تسويق وترويج محتوى المواقع الإلكترونية، ومن بين التعاريف الماثورة في أدبيات التسويق ما ذكره راي وكالي (Ray & Kelly, 2010) أن الترجمة الإبداعية تسهم في دفع المنتج نحو ثقافة أخرى ليحقق الربح ويتردد صدها بنفس التأثير الأصلي المراد إيصاله. فغالباً ما نجد في الأدبيات استعمالات واسعة ومرادفة للتعبير عن نفس المصطلح من نسغ "الترجمة التسويقية" أو "ترجمة التسويق" أو "تكيف المواد التسويقية"، غير أنني -إن جاز لي- ومن باب التوسع في اللغة العربية أقترح "السوقنة" أو الترجمة الإبداعية للمواد الدعائية والتسويقية. فترجمة المواد الدعائية والتسويقية توفر الحرية لمعالجة الفجوات الثقافية، كما تتيح لقصد الرسالة أن يبلغ مبتغاه ويُتلَق إيجابياً من قبل الجمهور المقصود، دون الحاجة إلى نسخة محلية ليبقى الغرض وفياً تماماً للنص الأصلي، فكلما كان النص الهدف أقرب من حيث القيم الثقافية، كان أكثر وضوحاً وهادفاً.

وقد يتصادم في بعض الأحيان مجال ترجمة المواد الدعائية والتسويقية مع الترجمة ويرى روتوري (Roturier, 2015) أن مكان التحدي مع هذا المفهوم تكمن في التكيف. فهذا الأخير عنصر من تقنيات الترجمة الذي يعتمد المترجمون لنقل عناصر النص المصدر إلى النص الهدف، في حين تجمع الترجمة الإبداعية بين الترجمة والتسويق. فإذا انتقلنا إلى صناعة الفنادق، وجدنا أن الترجمة الإبداعية أنسب للترويج الفندقي والسياحي وينبغي أن تُستخدم لغرض تسويق الخدمات الفندقية على الويب عبر حملات الإنترنت التي تجذب الزبائن من ثقافات أخرى وبخاصة المنتجات والخدمات الفندقية التي يحتاج تسويقها إلى تركيبة سكانية متنوعة داخل نفس السوق. وفوق هذا تعج المواقع الإلكترونية الفندقية بالوسائط المختلفة وتتعضى سمائياتها فلا وسيلة لمجابهة هذا التعصّب إلا بالترجمة الإبداعية.

4.2 ترجمة المواقع الإلكترونية الفندقية وهندسة محركات البحث:

إن ظاهرة الكلمات المفتاحية تتلاءم ومجال التجارة الإلكترونية، حيث إنه غالباً ما يستعمل الباعة على الإنترنت مصطلحات معينة أو خاصة لجذب أشخاص أو زبائن معينين، وهذا ما يساعد على توزيع المنتج بسهولة على الويب. ولكن العملية تستلزم الجهد اليسير لتحضير محتوى يسهل على الزبائن الوصول إليه حين بحثهم على الإنترنت أو استنجادهم بمحركات البحث.

أما النظر في أساس استراتيجيات كيفية بناء الكلمات المفتاحية وادّمارها في الويب ليتم تفهيمها على محركات البحث يكون بالتركيز على ما يسمى (Semasiology) علم دلالات الألفاظ، ومضى الدكتور حمدي بخيت عمران (2007) يقول إن علم الدلالة تناوله بالدراسة علماء من مختلف التخصصات والاهتمامات

لما له من نفع. وإذا كان ما ذكرناه يدخل في ترجمة وتوطين المواقع الإلكترونية الفندقية، فإن علم دلالات الألفاظ يساهم في تحسين محركات البحث من خلال نتائج البحث ورفع كفاءة وأداء عمليات الموقع كحركة مرور الويب وعدد الزيارات، وهذا عن طريق استخدام المرادفات، والكلمات المقفاة، فطريقة إدخال المستخدمين استفساراتهم في محركات البحث تساعد منتجي محتوى المواقع الفندقية على بناء رسالتهم التسويقية بطريقة يجعل الوصول إليها أكثر سهولة.

إضافة إلى ما سبق، فهم طريقة عمل محركات البحث ونوع المحتوى الذي يستهلكه المستخدم للموقع يجب أن يقترن بمعرفة ما يسعى إليه هذا الأخير وكيف يسميه خلال بحثه. وهنا يبرز دور علم التسمية (Onomasiology) وهو علم لا يقل أهمية عن سابقه علم دلالات الألفاظ، والمقصود حسب قرزيقا (Grzega, 2012) أنه العلم الذي يهتم بدراسة التسميات حيث يبدأ اللساني بالمفاهيم خارج لغوية ويقوم بالبحث عن عبارات وألفاظ مكافئ لها. وقد جمع شونر وقرزيقا (Grzega & Schöner 2007) في بحثهما أن الهدف من علم التسمية هو العثور على أشكال لغوية التي يمكن أن تكون لها مدلولات تعبر عن مفهوم أو فكرة أو أشياء. أضف إلى ذلك أن دلالة الكلمة لا تقتصر على مدلولاتها فقط، وإنما تتضمن كل المعاني التي قد تتخذها ضمن السياق اللغوي، ذلك لأن الكلمات في الواقع لا تتضمن دلالة مطلقة، بل تتحقق دلالتها في السياق الذي ترد فيه، وترتبط دلالة الجملة بدلالة مفرداتها. فإذا كان هاجس اللساني إيجاد ألفاظ ودلالاتها فإن المختص في ترجمة وتوطين المواقع الفندقية ينظر إلى علم التسمية كوسيلة لاستعمالها في مهمة التواصل، فعلى المترجم أن يفكر من وجهة نظر مستخدم الويب "كيف أجد فندقاً بأسعار منخفضة أو غرفة على شاطئ البحر أو حتى فندق في الصحراء"، وأي كلمات يجب أن توظف لإيجاد هذه المعلومة. ففي صناعة التوطين، الكلمات المفتاحية والمسميات الدلالية التي تتكون من كلمتين أو أكثر لأغراض SEO هي أكثر أهمية ونجاح في دفع الزحمة نحو الموقع الفندقي.

3. المحور الثاني: دراسة الحالة.

1.3 مدونة البحث:

صفحات الموقع التي تم تحليلها تابعة لفندق الجزائر (Hôtel El Djazair) هو معلم تاريخي، ومدرج ضمن التراث الثقافي لمدينة الجزائر العاصمة. حيث كان خلال الحقبة العثمانية قصراً وحظي بشعبية من قبل كبار الشخصيات لتمييزه بالهدوء والسكينة. أجريت على الفندق تجديدات من أجل زيادة قدرة استيعابه كان أهمها عام 2000، تحت رعاية وزير تهيئة الإقليم والبيئة والسياحة، أين تقرر إنشاء أول سلسلة فندقية جزائرية بإدراج مجموعة من الفنادق تحت إدارة فندق الجزائر من بينها فندق كردادا والقايد بولاية بوسعادة، فندق تاغيت ولاية بشار وفندق قرارة ولاية تميمون. أين تم إعادة تهيئتهم وتجديدهم حسب المعايير الدولية. يستثمر اليوم الفندق ما يقارب 700 مليون دينار لتحسين خدماته وما يتماشى والمعايير الفندقية الدولية من فئة خمسة نجوم للحفاظ على تاريخه وثقافته. اليوم، يعتبر فندق الجزائر بمثابة روح الشعب الجزائري، ويعكس صورة الكرم والضيافة المألوفة منذ الأزل لهذا الشعب.

2.3 جمع البيانات: قام الباحث بجمع بيانات هذا البحث بالاعتماد على منهج دراسة الحالة بالملاحظة والتحقق والفحص الدقيق والمكثف لمحتوى موقع السلسلة الفندقية بالجزائر. إستخدام الباحث أسلوب تحليل المحتوى جاء إستناداً الى أبحاث هيرينغ (Herring,2009) في تحليل صفحات الويب، ويرجع الدافع من وراء هذا الاختيار الى طبيعة الويب اللامحدودة كما أشار الى ذلك كل من كاستيو وبايزا (Baeza & Castillo,2007) التي تحتل التفرع والتشعب وتحتاج لجمع ومعالجة قدر كبير من صفحات الويب. تم إختيار عينة متكونة من خمس عشرة صفحة (15) من الموقع، قام فيها الباحث بنفسه باختبار واجهة المستخدم بموضوعية باعتبارها نقطة التقاء المستخدم مع الموقع. ولتنسيق وتحليل الوحدات النصية على صفحات الموقع التي تم جمعها، تعمق الباحث في فردية صفحة الواجهة وترجمتها في اللغة العربية، الفرنسية، الانجليزية وأخذاً بما اقترحه سير ولو (Cyr & Lew, 2003) وسينغ وبوكتون (Boughton & Singh,2005) في تكييف وتوطين المواقع التجارية الموطنة والمترجمة، بالتركيز على عناصر مثل العملة، كتابة التواريخ، القياسات وأرقام الهواتف وكتابة العناوين وتكييف الصور، استخدام الألوان، الرموز الثقافية والعادات والتقاليد، وهذا لتحليل مستوى تكييف محتوى موقع فندق الجزائر مع ثقافة اللغة التي يسوق ويروج منتجاته وخدماته لها.

3.3 نتائج البحث:

1.3.3 نتائج مختارة من تقييم مستوى جودة ترجمة موقع فندق الجزائر قام الباحث بتحليل محتوى الموقع ومعاينة الترجمة على الصفحات انطلاقاً من العربية كلغة منقول منها، كما عمّد الباحث في تحليله التركيز على الكتابة الاعلانية وترجمة المواد التسويقية وفيمايلي بعض نتائج التحليل:

الجدول رقم 1: يوضح بعض نتائج تقييم مستوى جودة ترجمة

نوع الخطأ	التعليق
ترجمة حرفية	تم استعمال كلمة إقامة وهي ترجمة حرفية لكلمة accommodation أو hébergement ولكن الأنسب في عالم الفنادق استعمال كلمة التوافر أو التحقق من التوافر.
خطأ لساني	عند الحديث عن مطعم سان جورج استعملت "بسة تصل إلى 190 ضيفاً" فكلمة بسة للدلالة عن حجم سائل بينما الأجدر استعمال كلمة بطاقة استيعاب، يرحب بك مطعم "سانت جورج استعمال الضمان خاصة ضمان المفعول به غير مرتب واختلال في استعمال صيغ التخاطب فالأجدر قول الفندق يرحب بكم.
خطأ اصطلاحي	استعمال كلمة غرفة غير مناسب في هذا السياق عند الحديث عن إن الاستضافة في غرفنا للاجتماعات هي استرجاع اللحظات التاريخية للفندق كما هي في نفس الوقت تنظيم حدث فريد.. والأنسب استعمال قاعة أو قاعات.
خطأ لساني	جاكوزي متوفر على سطح المسبح فعند قرأنا نستنتج أن موقع الجاكوزي فوق الماء وهنا لم يوفق محرر هذا الفقرة والأصح إعادة الصياغة كقول جاكوزي في محيط المسبح أو على حافة المسبح
غياب تقنيات الترجمة الابداعية	استعمال كلمة حجز وحتى ترجمتها في النسخ الأخرى غير تحفيزي وكذلك لاحظ غياب استعمال ظرف الزمان الآن، فتقنيات الدعوة إلى الإجراء مهمة ولم يرد استعمال أي ظرف زمني في أي نسخة. وعلية نقترح استعمال احجز الآن (Book Now) و (Reserver maintenant).
ترجمة حرفية	عندما محاولتنا الحجز على الموقع بالنسخة العربية تم توجيهنا تلقائياً إلى استمارة الحجز حيث من بين فقرات الاستمارة طلب ادخال عدد البالغين والاطفال تمت ترجمتها حرفياً (Adult/Child Number) وهنا يلاحظ إخلال بالمعنى، فالقارئ يفهمها على أنها رقم هاتف.
خطأ تقني	الفندق يقترح 3 نسخ بالعربية والانكليزية والفرنسية عند محاولتنا الحجز بأحدى اللغات وبعد استكمالنا لجميع المراحل وملاً استمارة الحجز. فعند آخر مرحلة وهي تأكيد الحجز، تحولت النسخة تلقائياً ولم يمنح رقم تأكيد أو تأكيد على الحجز مما يجعل السائح في حيرة.
غياب تقنيات الكتابة الاعلانية	غياب تام لإستراتيجية التحفيز أو العروض المحدودة أو تخفيضات كاستعمال (بقي غرفتين للحجز) أو (آخر حجز كان منذ) وتحديد البلد والوقت وأيضاً إضافة أيقونة تشير الى عدد الأشخاص الذين هم بصدد مشاهدة الغرف؛ كل هذه الأمور تبعث الأمان في نفسية السائح وتحفيزه على الحجز.
نقص في عملية توطين الموقع	خلال تصفحنا لموقع السلسلة الفندقية بترجمتها الثلاث لا نجد الفندق يتيح فرصة أو إمكانية تحميل برمجة الحجز على الهاتف النقال، كما لاحظنا ان استعمال الايقونات للدلالة على خيارات الغرفة ووسائل الراحة لم يتم توطينها في اللغة العربية والانكليزية، بل ظهرت فقط في النسخة الفرنسية.

2.3.3 نتائج مختارة من تحليل مستوى توطين موقع فندق الجزائر

بعد تحليل محتوى الموقع تم الخروج بالنتائج التالية:

الجدول رقم 2: يوضح بعض نتائج تحليل مستوى التوطن

عناصر التحليل	اللغة العربية	اللغة الإنكليزية	اللغة الفرنسية
العملة	تم كتابة العملة الجزائرية في النسخة العربية بأحرف لاتينية واستعملت الفاصلة بعد الأرقام المئوية	لا يوجد فراغ بين اسم العملة ومبلغ الغرفة	تم استعمال النقطة قبل الأرقام العشرية في النسخة الفرنسية
كتابة شكل التاريخ	في النسخة العربية الأشهر والأيام مكتوبة بالأحرف اللاتينية ولم يحترم اتجاه كتابة اللغة العربية السنة/شهر/يوم	أحرف الأشهر والأيام مكتوبة بحرف كبير Majuscule	تم اعتماد الانكليزية البريطانية في كتابة التاريخ. حروف الأشهر والأيام مكتوبة بحرف كبير Majuscule
استعمال الأيقونات	تم استعمال أيقونة أشخاص محدودي الحركة بينما أصبح مصطلح ذوي الاحتياجات الخاصة، كما تم استعمال نظير تكلفة عوض غير مجاني		ترجمة كلمة غير مجاني بـ (surcharge) بينما أصبح (extra paid)
الدعوة إلى الإجراء - Call To Action	حجز غرفة نوم توأم استعمال كلمة توأم في غير محله واقترح استبدالها بغرفة مزدوجة غياب استعمال كلمات تحفيز الزبائن كاستعمال احجز الآن أو الحجز مبكرا.	"Chambre De luxe" ترجمة بالعربية بفاخرة بينما المتداول في الفنادق غرفة ديلوكس أي الاقتراض	استعملت كلمة "reserve" بينما أصبح استعمال كلمة Book The classic rooms offer an authentic décor [...] They all benefit from the amenities pictured above. الخاصة بالغرفة مبين أسفل الكتابة، ولكن الإرشاد يشير إلى الأعلى
الأحول الجوية للمنطقة السياحية	لا يحتوي الموقع بنسخه الثلاث الموطنة على أي معلومات عن المناخ الذي تتميز به المنطقة المتواجده بها الفندق أو درجات الحرارة خلال الفصول مما يدفع الزبون السائح بالتساؤل والبحث أكثر.		
شعار الشركة		"Eldjazair Hotels & Resorts" لم يتم ترجمة شعار الشركة حسب لغات الموقع، ولكن أبقى عليه في كل النسخ الثلاث للموقع.	
صفحة شروط وسياسة الفندق	عند الحجز يتيح لك الفندق معرفة شروط وسياسة الحجز والإلغاء زيادة على تبيان الحقوق والمسؤوليات المترتبة عن كل الطرفين، ولكن الملاحظ أن صفحة الشروط لم تتم ترجمتها إلى العربية أو الانكليزية وبمجرد النقر عليها في أي نسخة مترجمة تظهر باللغة الفرنسية		

4. الخاتمة.

خلص البحث بناء على الدراسة التحليلية لصفحات موقع ويب السلسلة الفندقية الجزائرية الى نتائج أهمها أن مستوى جودة محتوى الموقع من الركائز التي يعول عليها للرقى بمواقع الفنادق الى المأمول واستجابتها الى ما تطمح اليه إدارة الفندق. كما يأتي هذا البحث للفت نظر السلطات والمنظمات الناشطة

في السياحة والتراث الثقافي والصناعة التقليدية المعنية في الجزائر على مدى أهمية النوعية اللغوية للمواقع الموطنة ومحتواها الإلكتروني المترجم كيفما كانت طبيعته الذي من خلاله يروج للثقافة والسياحة الجزائرية للعالم. فالمبالغ الضخمة والأموال التي تنفق على ترويج السياحة الجزائرية لا يمكن أن تكون ايجابية وذات نفع إلا إذا كانت وسائل الإعلام اللازمة مواتية لغويا. كما يمكن لهاته النتائج التي توصل إليها البحث أن تستخدم كمبادئ لتوجيه المترجمين ومحرري الإعلانات التسويقية، الذين يشاركون في مهمة توطين المواقع السياحية، بتجنب أنواع الأخطاء الأكثر شيوعا أثناء الترويج للسياحة عبر الانترنت وإنتاج نصوص أكثر دقة من حيث اللغة، للإسهام في صنع مستقبل سياحي.

ومما نوصي المترجمين به مجاراة التطور الحاصل على تقنيات الإعلام والاتصال عند ترجمة وتوطين محتوى هذا النوع من المواقع في الجزائر ومراعاة الأخذ بها، والاستفادة من استعمال التكنولوجيا الحديثة، فعند ترجمة وتوطين محتوى موقع ما يجب الأخذ بعين الاعتبار آخر إصدارات التقنيات المستعملة لضمان جودة لغوية تتماشى ومحتوى الموقع عند عرضه على الويب لتحسين الخدمات المستقبلية، تقنية جد فعالة من شأنها تعزيز ثقة الزبون بالفندق وموقعه الإلكتروني. فإذا كان في نية الفندق جذب السياح فعليهم مراعاة لغة وثقافة السائح الأجنبي.

5. الهوامش:

- (AHP [1] الطيب، مصطفى، مدخل تسويقي لتحليل وتقييم مواقع الويب السياحية - استخدام نموذج التحليل الهرمي) لتقييم مواقع الفنادق، بحث منشور في مجلة كلية العلوم الاقتصادية والتسيير والعلوم التجارية، العدد 16، 2016 ص 68
- [2]Duncan, H. D. "Communication and Social Order". Routledge, New York, 2017 P 64
- [3]Mariottini, L. Las Páginas Web De Turismo: ¿Género Móvil o Modelo Mental? In E. Liverani, & J. Canals (Eds.), Il discorso del turismo. Aspetti linguistici e varietà testuali, Tangram Trento, 2011, pp. 97-126
- [4]Derrida, J. Hospitality, Justice and Responsibility: A Dialogue with Jacques Derrida. In R. Kearney, & M. Dooley (Eds.), Questioning Ethics: Contemporary Debates in Philosophy, Routledge, London, 1999, pp. 65—83
- [5]Chan, S., and Law, R. Automatic Website Evaluations: The Case of Hotels in Hong, Journal of Information Technology and Tourism, 2006, 8 (3-4), 255-269.
- [6] توفيق، ممد، السياحة وتكنولوجيا الاعلام والاتصال، مذكرة ماستر، 2016، جامعة تلمسان، ص12
- [7]Wade, V. "Supporting a Locale of One", in: Proceedings of the LRC Conference XIV, Localization in the Cloud (2009), p27 [online document] [Accessed 20 February 2021]
- [8]Schäler, R., "Localization", in: Encyclopedia of Translation Studies, Baker, M. and Saldanha, G. (Eds.), second edition, Routledge, London, 2007 157-161.
- [9]Bly, R. W. "The Copywriter's Handbook": A Step-By-Step guide to writing copy that sells. Holt Paperbacks, US, 2005 P29
- [10]Felton, G. Advertising: Concept and copy, 3rd edition, W. W. Norton & Company, US, 2013 Retrieved from

<https://bookshelf.vitalsource.com> P19

[12] Sattler-Hovdar, N. Get Fit for The Future of Transcreation. Independently published, 2019 PP 22-36

[12] Phillips, J. Transcreation: what is transcreation? Bright lines Blog. [Accessed on 30th April 2020]
<https://www.brightlines.co.uk/the-complete-introduction-to-transcreation/>

[13] Ray, Rebecca and Nataly Kelly Reaching New Markets through Transcreation, Lowell, MA, 2010 Common Sense Advisory online documents accessed 20 March 2020 at <http://www.commonseadvisory.com/>

[14] Johann Roturier, localizing apps: A practical guide to translators and translation students, Routledge, UK and USA, 2015 P 174

[15] الدكتور حمدي بخيت عمران. علم الدلالة بين النظرية والتطبيق، ط1، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، مصر، 2007، ص9

[16] Grzega, Joachim "Lexical-Semantic Variables" in J. M. Hernández-Campoy, J. C. Conde-Silvestre (eds.) The Handbook of Historical Sociolinguistics, Wiley-Blackwell, 2012, p15.

[17] Grzega, J., & Schöner, M. (2007). English and General Historical Lexicology Materials for Onomasiology Seminars, Onomasiology Online Monographs, vol 1, Germany, 2007 P 17

[18] Herring, S. C. Web content analysis: Expanding the paradigm. In International handbook of Internet research, Springer, Dordrecht, 2009, pp. 233-249

[19] Baeza-Yates, R., & Castillo, C. Crawling the infinite web. Journal of Web Engineering, 2007 6(1), 49

[20] Cyr, D., & Lew, R. Emerging challenges in the software localization industry. Thunderbird International Business Review, 2003, 45(3), 337–358 .

[21] Singh, N., & Boughton, P. D. Measuring Website Globalization. Journal of Website Promotion, 2005 1(3), 3–20.

Algeria's Cultural Diversity, its Justifications and its Most Important Manifestations

Imen boukardoun *

Prince Abdelkader University of Islamic Sciences, Constantine, Algeria

imenbouk319@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-016

Received: 06/04/2021

Accepted: 20/02/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

boukardoun,I. (2023).

Algeria's Cultural Diversity ,its
Justifications and its Most Important
Manifestations Maalim
I(1), 247-262

Abstract:

The concept of cultural diversity refers to the existence of diverse cultures within the same society, and Algeria is one of the countries of the world where diversity is evident, due to historical and social reasons that have grown and developed over the ages and crystallized a rich cultural pluralism manifested in many fields, the most important of which are linguistic diversity and the field of arts and music as well as customs and traditions. Cultural diversity is a fundamental pillar and a common heritage for all humankind. It is a source of creativity and renewal, not to mention a reinforcement of national unity and the culture of difference, which humankind has undergone. Algeria is therefore trying to invest in it to create effective dialog and development that benefit the individual and society.

Keywords: Cultural diversity; Pluralism and mixing;
Linguistic diversity; Arts and Returns.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



التنوع الثقافي في الجزائر: مبرراته وأهم تجلياته

أ. بوقردون إيمان

جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية، قسنطينة، الجزائر.

الملخص:

يشير مفهوم التنوع الثقافي إلى وجود ثقافات متنوعة داخل المجتمع الواحد، والجزائر واحدة من بلدان العالم التي تجلى فيها التنوع وبشكل واضح نتيجة لأسباب تاريخية وأخرى اجتماعية نمت وتطورت عبر العصور وتبلورت عنها تعددية ثقافية ثرية تميزت في مجالات عدة أهمها التنوع اللغوي ومجال الفنون والموسيقى وكذا العادات والتقاليد. والتنوع الثقافي ركيزة أساسية وتراث مشترك بين الإنسانية جميعا بل هو مصدر للإبداع والتجديد ناهيك عن كونه معززا للوحدة الوطنية ولثقافة الاختلاف التي جبلت عليها الطبيعة البشرية لذا تحاول الجزائر الاستثمار فيه لخلق حوار فعال وتنمية تعود بالنفع على الفرد والمجتمع.

كلمات مفتاحية: التنوع الثقافي؛ التعدد والتمازج؛ التنوع اللغوي؛ الفنون والعوائد.

المقدمة: الإنسان اجتماعي بطبعه لا يقوى على العيش منفردا، وتأتي المجموعة لتكمّله فيحقق من خلالها ذاته ووجوده وانتماؤه واحتياجاته باختلافاتها، هذه المجموعة التي تشترك في نظم الحياة والظروف والأحداث والمواقف والمعاش وتنشأ بينها عوائد وتقاليد تتوارثها جيلا بعد جيل مشكلة ما يعرف بالإرث الثقافي.

وهذا الإرث الثقافي لا يمكن أن يبقى منكمشا وجامدا، بل من سماته الانفتاح على غيره، واستيعاب ما يشبهه وحتى ما يختلف عنه، ومن هنا دأبت المجتمعات على الأخذ من غيرها ما يخلق تقاربا وتلاقحا بين هذه الموروثات الثقافية، فينشأ عنها تنوع ثقافي أساسه التعارف والتقارب والتعاون، ذلك أن التنوع الثقافي لم يكن يوما مدعاة للنزاع والخلاف، بل هو سنة كونية أثبتت عدم وجود ثقافة جامدة تستعصي على التفاعل مع باقي الثقافات، على أن يحسن استغلاله ويقوم في الأصل على تقبل الآخر واستحضار فكرة التعدد البشري أثناء التعامل معه، وفي إطار هذه النظرة تتشكل الحاجة إلى تداخل العوائد والمؤثرات وتلاقح الثقافات.

والجزائر على غرار كثير من دول العالم فتحت أبوابها للآخر منذ عهد سحيق، فأثرت وتأثرت كلما وجدت المناخ مناسبا وكلما لمست فيه الرغبة في التبادل لا فرض مرجعيته وفكره وثقافته والتاريخ يثبت ذلك، ومن هنا لنا أن نتساءل: ما هي المبررات والدوافع التي أسهمت في نشوء هذا التنوع الثقافي في الجزائر؟ وما هي أهم تجلياته في الساحة الثقافية الجزائرية؟ وقبل ذلك ما الذي ميز الوضعية الثقافية في الجزائر عبر عصورها المختلفة وهل يمكن اعتبارها إرهاصا لظهور التنوع الثقافي في الجزائر؟

مفهوم التنوع الثقافي يعرف إدوارد تايلور الثقافة بأنها "ذلك الكل المركب الذي يشمل المعرفة والمعتقدات والفضن والأخلاق والقانون والأعراف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان باعتباره

عضوا في المجتمع" (كوش، 2002) أما مالك بن نبي فقد اعتبر أن الثقافة تحمل بين دفتيها "فلسفة الإنسان وفلسفة الجماعة، أي مقومات الإنسان ومقومات المجتمع مع ضرورة الأخذ بعين الاعتبار ضرورة انسجام هذه المقومات جميعا في كيان واحد" (نبي، 1994)، هذه المقومات التي تختلف من فرد إلى آخر، وحتما من مجتمع إلى آخر فإن تنوعت في مجتمع واحد وتعددت مشاربها اعتبر ذلك تنوعا ثقافيا مبنيا في الأساس على مجموعة الاختلافات القائمة بين المجتمعات الإنسانية في الأنماط الثقافية السائدة مثل اللغات والعادات والتقاليد والمعتقدات .

إذا يشير مفهوم التنوع الثقافي إلى التعدد والاختلاف الثقافي بين أفراد المجتمع الواحد، والذين على الرغم من تباين خلفياتهم الثقافية إلا أنهم يشكلون لحمة واحدة، وتقوم العلاقات بينهم على أساس التشارك والتسامح والعدل والمساواة.

والتنوع الثقافي في مفهومه العام مقابل لثقافة أحادية النوع التي لم تفتح ذراعيها للآخر في سبيل تبادل المعارف والعوائد، وهذا مخالف للطبيعة إذ لا وجود للثقافة إلا في إطار مجموعة من الثقافات، تداخل للثقافات، بل تنوع للثقافات ومتى حسن استغلالها أتت أكلها وعادت بالنفع على الفرد والمجتمع، وهذا التنوع ضرورة فرضتها سنن الحياة القائمة على تبادل المنفعة ودوران المعرفة والطبيعة البشرية التي جبلت على الدفع لقوله تعالى: ﴿وَلَوْلَا دَفْعُ اللَّهِ النَّاسَ بَعْضَهُمْ بِبَعْضٍ لَفَسَدَتِ الْأَرْضُ وَلَكِنَّ اللَّهَ ذُو فَضْلٍ عَلَى الْعَالَمِينَ﴾ (البقرة الآية: 251)، بل جعل الاختلاف بين البشر أصل الحياة الإنسانية وجعل التعارف والتقارب والاختلاط سبيلا للتكامل لقوله تعالى ﴿وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا﴾ (الحجرات الآية: 13).

وقوله أيضا ﴿وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ لَجَعَلَ النَّاسَ أُمَّةً وَاحِدَةً وَلَا يَزَالُونَ مُخْتَلِفِينَ إِلَّا مَن رَّحِمَ رَبُّكَ وَلَئِنَّكَ خَلَقَهُمْ﴾ (هود: 118، 119) لذلك خلقهم، ليتعارفوا ويتقاربوا ويتثاقفوا، وبدل المعرفة الواحدة تكون دائرة معارف، وبدل ثقافة أحادية النوع يكون التنوع الثقافي، والاعتراف به اعتراف بالآخر ونبذ للتمييز العنصري والاكتفاء بالذات ولهذا تم تحديد 21 ماي يوما عالميا للتنوع الثقافي من أجل الحوار والتنمية، فما حقيقة التنوع الثقافي في الجزائر وماهي إرهاباته وهل كانت الأرضية مهيأة له عبر تاريخ الجزائر الطويل الحافل بالمراحل والأحداث ؟

الوضع الثقافي في الجزائر عبر العصور إن أية بداية لا بد أن يكتنفها الغموض ولا يمكن أن تتجلى فيها الحقيقة الدقيقة والكاملة وهو الحال بالنسبة لبدايات الوضع الثقافي في الجزائر عموما.

وقد عثر في الجزائر وفي بلدان المغرب العربي على جماجم بشرية يعود أصلها إلى العصر الحجري من بينها إنسان الأطلس بمنطقة "تغنيف" بالقرب من معسكر، هذا بالإضافة إلى النقوش التي لازالت موجودة إلى يومنا في "الهقار" و"الطاسيلي" والتي ترجع إلى ثمانية آلاف سنة خلت تعبر عن نمط الحياة التي كان يعيشها الشخص البدائي مما يدل على أن هذه الأرض قد سكنها الإنسان منذ القدم ("عمورة، 2009). ولا شك أن

هذا الامتداد الزمني الشاسع سيحمل بين دفتيه ملامح للمعرفة والوعي والفن بل والثقافة وإن تميزت بالبساطة.

إذن؛ فالجزائر كانت أهلة منذ عهود غابرة، وكان لأهلها اتصال دائم بغيرهم في الشرق والغرب خاصة مع غياب الحدود الفاصلة بين الدول، ولا نتصور شعبا من الشعوب يبقى منكمشا بمنأى عن الأحداث التاريخية والتيارات الحضارية المجاورة له والمحيط به "فالمجتمع الجزائري البدائي قد نما عقله وتوطدت أفكاره وأخذت شخصيته تتكون وتتميز، وخطا خطوة مباركة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا ولم يقف في تطوره عند هذا الحد، بل واصل جهوده ليخطو خطوات أخرى أوسع نحو الأمام إلى أن دخل عصر التأريخ" (الطمار، 2007)، إذا فالجزائر على غرار دول العالم جميعا مرت بمراحل وأطوار ما قبل التاريخ وإن اتسمت هذه المرحلة بكثير من الغموض، ولكن الجلي أنها "ككل كتلة بشرية تظهر في وقت خاص من التاريخ بحضارتها يتمثل فيها الرقي الثقافي الذاتي وما داخلها من تأثيرات مدنية أخرى ولهذا التداخل تأثير على العقل والضمير والذوق فتتغير الأفكار ويتبدل السلوك وتتكيف النشاطات، وهذه القوى الثلاث التي تنمى بها الثقافة الاجتماعية هي السلوك للاتصال بالثقافات المختلفة وتفاعلها" (الطمار، 2007). وهو ما حدث في الجزائر المازيغية ففي هذه المرحلة قدمت جنسيات مختلفة إلى أرض الجزائر إما طلبا للعيش أو التجارة وإما قصدا للغزو والسيطرة على سكانها والاستيلاء على خيراتها، فطابت لهم الحياة في ربوعها فاستوطنوها وامتزجوا بأهلها ما أدى إلى الاندماج معهم وانعكس ذلك على الوضع الثقافي للمجتمع الجزائري إذ تمكن من الانفتاح على حضارات وثقافات الآخر.

ولما كانت التجارة منذ القديم وسيلة من وسائل التبادل الحضاري الثقافي حصل أن اتخذ الفينيقيون قرطاجة - الواقعة قرب تونس - عاصمة لهم، وقد تقبلهم الجزائريون وأقاموا معهم مبادلات تجارية وعلاقات وصلت إلى حد المصاهرة بل أفاد المجتمع الجزائري كثيرا من الحضارة الفينيقية على عكس الرومان "الذين أعرض عنهم البربر ونفروا من حضارتهم واتخذوا موقفا عدائيا دوح الرومان وأقلق راحتهم طيلة إقامتهم بالمغرب، فقد بنوا وشيدوا ولكن الشعب لم يستفد من ذلك، فكل ما أنجزوه من أسباب الحضارة كان للمعمرين وأذيا لهم ولم يكن تواصل بينهم وبين معظم الشعب" (الطمار، 2007).

فالتواصل والتفاعل لا يحدث إلا في جو من السلم والمساواة والحرية والثقة المتبادلة التي وجدها البربر مع الفينيقيين وافتقدوها مع الرومان إذ لم يؤثر فيهم بالرغم من ثقافتهم التي تجلت في ميادين مختلفة خاصة اللغة والأدب، ومع ذلك فقد ظهرت في هذه الفترة شخصيات أثرت الميدان الثقافي أمثال يوبا الثاني وأبوليوس وأوغستين وغيرهم.

وبالرغم من أن المشهد الثقافي للجزائر قديما بقي ضبابيا يعتريه الغموض شأنه شأن غيره من الثقافات والحضارات في نشوئها إلا أن المؤكد "أن قدماء البربر قد قالوا الأغاني وخطبوا في مختلف الظروف كالولائم والحروب، ولكنهم لم يسجلوا شيئا من ذلك، فقلة حظ الكتابة عندهم واختلاف اللهجات لم يعيننا أديهم على الانتشار والوصول إلينا حتى نحكم له أو عليه" (الطمار، تاريخ الأدب الجزائري، 2006).

فالشعر الأمازيغي مثلاً "مرت قرون على وجوده إلا أننا لا نجد مرجعاً يفيدنا حول نشأة هذا الشعر وتطوره والكتب التي ألفت عنه لم تتناول الموضوع من جانب النشأة والتطور" (أمير، 1975).

وما يثبت ذلك عثور محمد مختار السوسي على "ملحمة تصف فتح إفريقيا وتشيد بشهامة جعفر بن عبد الله" (السوسي- دت) لكننا لا نستطيع تقييم هذه المراحل موضوعياً لعدم توفر المادة العلمية الكافية الدقيقة من الإنتاج الثقافي في تلك المرحلة المبكرة من حضارة الأمة الجزائرية.

والفتح هنا إنما نقصد بها دخول الإسلام إلى الأراضي المغاربية، ذلك الحدث العظيم، بل تلك النهضة العقائدية والفكرية والثقافية الجليلة، دستور الحياة الذي وجد فيه الجزائريون ما افتقدوه طويلاً من حرية وأمان، فانبروا يحفظون آيه ويتعلمون لغته ويطبقون تعاليمه، فهو النور الذي حرم منه الجزائريون طويلاً بسبب الاحتلال المتعاقب للرومان والوندال.

فكانت الدولة الرستمية بوابة الحضارة والتفتح على الآخر العربي المسلم فنفق سوق العلوم والأدب في ظل هذه الدولة وأضحت تهرت "تشبه وتقارن بقرطبة وبغداد ودمشق وغيرها من عواصم الشرق اللامعة فكانت تدعى عراق المغرب" (الجيلالي، 1965) وبدأت المراكز الثقافية في الجزائر بالإشعاع والتأثير فمنها بجاية والتي شهدت نهضة فكرية كبيرة منذ غدت عاصمة للحمايين وقد أسهمت المساجد والمكتبات والمجالس العلمية في ازدهار الحياة الثقافية بل ازدادت فيها الحركة الثقافية نشاطاً واتسعت عمرانها حيث شيدت جوامعها وتأنق في تختطط مبانيها واكتسبت المدينة أهمية بالغة في مجالات شتى.

وقد اتسمت علاقة العلماء بالسلطين والأمراء بالتميز، فنبح بها "علماء أجلاء وفقهاء ذوو الرأي في الشريعة الإسلامية وشعراء فحول، وحكماء ذاع صيتهم في الفلسفة والحكمة وعلم التوحيد، ولغويون مبرزون ومحدثون أمناء ومدققون في الرواية ومتصوفون في القمة، ورياضيون مبتكرون، وطلاب علم ومعرفة من كل أنحاء العالم شرقه وغربه" (بوعزيز، 2007)، حتى قال شارل "سينيوس" في كتابه تاريخ الحضارة كان أهل بيزا الإيطاليون ينزلون مدينة بجاية في الجزائر، فتعلموا منها صنع الشمع ومنها نقلوه إلى بلادهم وإلى أوروبا وبجاية تعلم الرياضي المهندس "ليونار فيونتشي" العلوم الرياضية وخاصة منها علم الجبر والمقابلة وأدخلها إلى أوروبا التي كانت خالية وقتئذ من العلم والعلماء (الطمار، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، 2007).

أما في العهد الموحيدي وبعده الزياني فنجد تلمسان المركز الثقافي الذي تميز بإشعاعه الفكري وأمد المجتمع الجزائري بكثير من منابع العلم والمعرفة بالرغم مما ميزها من اضطرابات سياسية فقد أنجبت العديد من العلماء في العلوم الدينية واللسانية والاجتماعية والطبيعية بفضل رعاية ملوكها للعلم وتوفيرهم المناخ المناسب للبحث والإبداع.

وقد شهدت الجزائر قبل العهد العثماني اضطراباً سياسياً تمثل في سيطرة الإسبان على معظم الموانئ من جهة وتنازع الدويلات الثلاث (بني حفص، بني عبد الواد، بني مرين) فيما بينها من جهة أخرى لكن بعض

الأقاليم الجزائرية استطاعت أن تحافظ على بريقها وعلى كونها مصدر إشعاع تغذي المجتمع الجزائري روحيا وعقليا منها تلمسان وقسنطينة وبجاية ووهران والجزائر وعنابة وبسكرة.

ويعتبر التراث الثقافي خلال القرن (9هـ/15م) من أوفر إنتاجات الجزائر الثقافي وأغزر عهودها بأسماء المثقفين والعلماء والمؤلفات وقد قام المؤرخ أبو القاسم سعد الله بإحصاء لأسماء العلماء المنتجين خلال القرون التاسع والعاشر والحادي عشر والثاني عشر "فوجد أن عددهم في القرن التاسع يفوق أعدادهم في القرون الباقية متفرقة، وكثير من إنتاج القرن التاسع ظل موضع عناية علماء القرون اللاحقة والتعليق عليه وتقليده ونحو ذلك" (سعد الله، 1998).

وكانت حركة الثقافة قبل دخول العثمانيين تتركز على ثلاث حواضر رئيسية هي تلمسان وبجاية وقسنطينة "وكانت هذه الحواضر تعد بحق مراكز للتعليم والثقافة والإشعاع الفكري فقد ازدهرت فيها العلوم والآداب والفنون لعدة قرون كما اشتهرت بها أسر علمية توارثت العلم والمعرفة وتقلد أفرادها مناصب التدريس والإفتاء والقضاء" (العيد، 1986).

وقد بدأت المؤسسات الثقافية تظهر في الجزائر وفي المغرب الإسلامي منذ العهود الأولى للفتح الإسلامي وكانت الانطلاقة من المسجد ثم ظهرت بالتدرج مؤسسات أخرى عززت مهمته وقاسمته أهدافه كالزوايا والأضرحة والمدارس العلمية والكتاتيب، إلى جانب المكتبات حيث يذكر أبو القاسم سعد الله أن الجزائر "كانت في مقدمة البلدان الكثيرة الكتب والمكتبات، كما أن الكتب كانت تنتج محليا عن طريق التأليف والنسخ وأو تجلب من الخارج من الحجاز ومصر واسطانبول والأندلس" (سعد الله، 1998).

وقد حاولت فرنسا بعد احتلالها للجزائر أن تغرس فكرة معينة تهدف من وراءها إلى طمس الهوية الثقافية لدى الشباب الجزائري وفصلهم عن تاريخهم وأصالتهم، فبالرغم من وجود نقائص اعترت الوضع الثقافي في الجزائر إلا أنه كان يسير بوتيرة تصاعدية نحو التطور ويؤكد هذا موقف فرنسا ذاتها إذ لما وجدت المناخ الفكري والثقافي قويا واندحشت لكثرة ما وجدته من كتب ومكتبات سعت أول ما سعت إلى تلوينه فسارعت في اتخاذ تدابير من خلال سياسة التجهيل ونشر ثقافة الخرافات والتنصير لتضع حدا لما يهدد وجودها في الجزائر. ثم أتت مرحلة الاستقلال أين وجدت الجزائر نفسها مضطرة إلى الوقوف من جديد وفتح أبوابها لتصحيح مسار الثقافة الذي تعثر لعقود طويلة من الزمن، ولعل ما ساعدها التنوع الثقافي الذي شهدته منذ القديم فقد كان لبنة قوية وصرحا صعب هدمه، فما هي مبررات هذا التنوع الثقافي الثري في الجزائر؟

مبررات التنوع الثقافي في الجزائر

المجتمع الجزائري بين التعدد والتمازج يعتبر الحديث عن السكان الأوائل للمنطقة المغاربية من "أعقد القضايا التي تواجه الباحث بالرغم من المحاولات العلمية الجادة لعلماء وباحثين مختلفين من واجهات متعددة وبلغات مختلفة من جهة أخرى أو بالرغم من الوسائل العلمية المساعدة على الإجابة عن السؤال الأساسي من أي الأصول انحدر سكان المنطقة "فقد تعاقبت على أرض الجزائر أقوام وشعوب تضاربت الأقوال في تحديدها وضبطها" (دحو، 1986) إذ يرى المؤرخون أن من القبائل التي وردت من الشرق في القرن

الثلاثين أبناء مازيغ بن كنعان بن حام بن نوح، وهاجر بعدها أقوام متعددة في أوقات مختلفة منها قبائل فلسطينية ومنها عرب يمانيون جاؤوا مع إفريقيش أحد ملوك اليمن ومنهم قبيلتا كتامة وصنهاجة على قول الطبري وغيره من النسابين" (الطمار، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، 2007) إلا أن الثابت أن هذه الأقوام الوافدة جميعا أتت بثقافتها فانتشرت وامتزجت مع ثقافة السكان الأصليين للبلاد، ولم نسمع قط أن ازدهرت ثقافة وهي جامدة منعزلة عن غيرها من الثقافات، فالثقافات بكيانها تتواصل وتتفاعل فتتداخل العادات والتقاليد والفنون والمعايش لتشكل مزيجا ثقافيا يتمثله أفراد المجتمع الواحد.

ومن بعدهم الفينيقيون والذين رحب بهم أجدادنا وامتزجوا بهم في المدن والأسواق وتكونت بين العنصرين علاقات وثقها الإخلاص والمنفعة المتبادلة "فشارك البربر في حضارة قرطاجة وانتقل إليها كثير من أعيانهم فتعلموا لغتها وكرعوا من حياض ثقافتها حتى أصبحوا ينافسونها في الميدان الحضاري بل تواصلت الحضارتان وتفاعلتا وتمخضت عنهما حضارة ممتازة سميت بالبونيكية ناهيك أن قرطاجة انتقل إليها جماعات من الأمم المجاورة من يونان ورومان وغال وإسبان وصقليين ومالطيين وتعايش هذه الأجناس سبيل من سبل تفاعل الحضارات والثقافات وتبادل المؤثرات" (الطمار، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، 2007).

وقد بقيت أرض الجزائر مضيافة فاتحة أبوابها فاستقبلت الإسلام والمسلمين من كل بقاع الأرض إذ دخلها أهل القيروان والأندلس وحتى أهل المشرق ومن بعدهم العثمانيون، ناهيك عن فئة الدخلاء وهم العناصر الأجنبية عن المجتمع الجزائري الذين ترددوا على الجزائر في فترات مختلفة "كالتجار والقناصل الأوروبيين ورجال البعثات الدينية وأسرى الحرب" (سبانسر، 1980).

إن هذه التركيبة البشرية للمجتمع الجزائري القائمة على التنوع والتعدد أتاحت نوعا من التعايش والاندماج بين هذه العناصر جميعا، ولن نزعم بأن هذا الاندماج كان سلسا خاليا من التعقيدات، وما النزاعات التي جرت بين العرب الفاتحين وبعض القبائل البربرية إلا مثال على ذلك، هذه الأخيرة التي لم تبادر الفاتحين بالثقة، فانجر عن ذلك خلافات سجلتها لنا كتب التاريخ لكن، ومع مرور الوقت، استطاعت هذه الأطراف أن تنصهر وتستوعب بعضها بعضا والاستيعاب الثقافي الذي نعنيه هنا هو الاستيعاب الناتج عن تقبل الدين واللغة وتداخل التراث والثقافة، فحدث التآلف والتثاقف وحتى التسامح الديني مع غير المسلمين من اليهود والمسيحيين الذين حطوا الرحال في الجزائر في مراحل متفاوتة. وعلى الجملة فهذه التشكيلة المجتمعية بتباينها فرضت بالاحتكاك ثقافتها ولغتها وأحدثت تأثيرها في أوساط المجتمع الجزائري عامة.

الأثر المشرقي والأندلسي إن الأثر المشرقي في الثقافة المغاربية موجود وحاضر حضور مكانة المشرق لدى أهل المغرب عموما حضور المتبوع لدى التابع، المنبر بكل ما في الحضارة المشرقية من فن وفكر وأدب وثقافة وعمران فالمشرق العربي يعتبر موطن الإسلام الأول ومعين الثقافة الذي مد الإنسانية بالإشعاع والحضارة طويلا فظل المنتسبون إلى الثقافة الإسلامية والقومية العربية ينظرون إلى ذلك المعين على أنه

النموذج الأمثل فنتجت عن ذلك قناعة ترى في المشرق النبوغ والتميز، وضمن هذه الرؤية أبدع العديد من الأدباء والعلماء والمفكرين والفنانين نتاجهم متكئين في ذلك على المرجعية الثقافية المشرقية باعتبارها المركز ناهيك عن التبعية السياسية التي دامت طويلا.

أما الأندلس فقد حباها الله ميزات جعلتها تضاهي المشرق بل وتتعداه أحيانا، وما قدمته الحضارة الأندلسية للإنسانية لا زال قائما تستدل عليه الشواهد، وإن كانت هذه الحضارة قد ارتكزت في بداياتها على المشرق العربي ونهلت منه من باب الإعجاب تارة ومن باب الشعور بالانتماء تارة أخرى فقد وهب الله الأمة العربية في الأندلس من فيض الخيال والإبداع والنضارة والذوق الرفيع والتصوير المادي الممتع ما جعلها موردا ثقافيا يشد المشاركة والمغاربة على حد سواء.

ولعل هذا الأثر قد بدا جليا في نقاط كثيرة منها المؤلفات المتبادلة والمراسلات وهذان العاملان من أهم العوامل وأكثرها تأثيرا في تلاقح الثقافات إذ إن التقاء المؤلفات المشرقية بمثيلاتها المغاربة وما يكتنزه من فكر وثقافة وتاريخ قد ساهم في تمتين التواصل وتبادل الخبرات، والمراسلات صنوان لهذه المؤلفات، وإلى جانب هذين العاملين نذكر آخر كان له تأثير مباشر في الوضع الثقافي في الجزائر وهو الرحلات، فإلى أي مدى أسهم هذا العامل في نشوء التنوع الثقافي في الجزائر؟

-الرحلات اتخذ المغاربة عموما والجزائريون خصوصا الرحلة نحو المشرق والأندلس سبيلا لتنمية المعارف والارتقاء بالأفكار وتفتيح المواهب وتنقيح القرائح بل وتطوير المناحي الثقافية عموما. فالرحالة "يتجه صوب الحجاز عن طريق طرابلس ومصر للحج والزيارة وقد يستفيد من العلماء الذين تجعلهم الصدفة في طريقه والأخذ عنهم، وربط السند العلمي بهم وتكميل الثقافة على أيديهم والسعي لنيل أكثر ما يمكن من إجازاتهم ومؤلفاتهم والاطلاع على ذخائر خزائهم وغرائب معلوماتهم ومحفوظاتهم عن أشياخهم" (الشاهدي، 1990).

والوجهة الأخرى هي الأندلس حيث لا يغفل جهود المرابطين "وما قاموا به من توحيد العدوتين الأندلسية والمغربية حيث سهلوا حركة التنقل ويسروا أسباب الاتصال بين القطرين وشجعوا خاصة هجرة العلماء والأدباء الأندلسيين إلى المغرب، فالتقت بذلك الثقافة المشرقية التي حملها الأفارقة بعد تخريب القيروان على يد الهلاليين والثقافة الأندلسية التي حملها هؤلاء المهاجرون الأندلسيون معهم، فكان ذلك بمثابة النواة الأولى للثقافة المغربية الواسعة" (الجراري، 2006) والرحلة سواء في وجودها الفعلي أم تمثيلها اللفظي أم النصي شكل من أشكال التواصل بين الشعوب تكشف نقاط الالتقاء والاختلاف بين ثقافة الأنا والآخر، ذلك أن الرحالة قد يتجاوز دوافعه الشخصية والعقائدية في رحلته بحثا عن معرفة الآخر المجهول واستكشاف ثقافته وتوجهاته وطرائق عيشه وتقاليده ومنه تعزيز ثقافة الاختلاف وهو مبدأ راسخ في ديننا الحنيف، فالرحلة إذا وعاء ثقافي وفكري في التراث الإنساني "ولقد شكلت مضامين هذه الرحلات وانتشارها وتكليف خطاطين بنسجها مدخلا لإيجاد طرق تواصل وتقارب وتداول معلومات بين الشعوب عبر تعلم لغاتهم والتعرف على معتقداتهم، كما حدث مع رحلات بن بطوطة وتكليف سلطان سبته لخطاط مشهور

بنسخها في عدة نسخ، فكان هؤلاء الرحالة دعاة معرفة وثقافة استهلالات ومدخلا للتعاون والتبادل "(حلواني، 2016).

ونستشف من هذا القول أن الرحلة قد لعبت دورا كبيرا في نشوء التنوع الثقافي وتبادل المعارف وحتى العوائد بل وربط الخصوصية الذاتية بالغيرية والأسماء كثيرة منهم "أبو الحسن زين الدين أبو زكريا يحيى بن عبد المعطي بن عبد النور الزواوي الذي انتقل إلى المشرق وكان أحد أئمة عصره وأبو زيان بن مزني الفزازي البسكري الذي انتقل إلى مصر، والعبدي الأيلي الذي جاب بلاد المشرق وعاد إلى الجزائر، ومن الذين انتقلوا إلى الأندلس محمد بن أبي بكر بن السطاح وابن السكيت وابن خميس التلمساني (الطمار، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، 2007)؛ وبالمقابل عرفت الجزائر إقبالا كبيرا من المشاركة والأندلسيين علمائهم وأدبائهم إذ وجدوا في الجزائر البيئة المحتضنة لهم المقبلة على معارفهم ولعل أهم العوامل المشجعة لهم انتشار الدين الإسلامي واللغة العربية في هذه الأقطار إذ غدا التواصل بينهم سهلا متاحا، إضافة إلى تشابه هذه الأقطار في الطبيعة والمناخ وحتى في المباني والعمران ناهيك عن ظهور حواضر علمية وفكرية - حاولنا توضيحها في الجزء الأول - عملت على استقطابهم إضافة إلى نبوغ الكثير من العلماء المغاربة الذين ذاع صيتهم في الأرجاء وبلغ ذكركم المشرق العربي فحجت إليهم الوفود من كل فج وذلك في كل المجالات .

وهذه الحركية المتبادلة لازالت قائمة إلى يومنا هذا مع كثير من اليسر في الحركة والتنقل فالرحلات والبعثات العلمية والتواصل - باختلاف وسائله وتنوعها وتطورها - ما انفك سببا من أسباب التنوع الثقافي في الجزائر بل امتدت هذه الرحلات والبعثات إلى أنحاء العالم قاطبة وفي ذلك ترسيخ للتوجه العربي في الدعوة إلى التعارف والانفتاح على الآخر ورغبة التعرف عليه بل والتعايش مع مرجعياته باختلافها وفتح آفاق التواصل البشري بطابعه الإنساني الراقى.

هجرات الأندلسيين إلى الجزائر بدأت هجرات الأندلسيين على إثر قيام البربر فيها بعدة فتن شتتت القرطبيين بالخصوص فهاجر كثير منهم إلى الجزائر وبجاية خاصة، كما انتقلوا من صقلية إلى الجزائر بعد أن تسلط عليها النورماند فأخذ المسلمون يغادرونها جماعات وأفرادا.

وقد أسس العرب في الأندلس حضارة زاهية زاهرة لم يكن لها مثل في تلك العصور، وعاملوا اليهود والنصارى الذين عاشوا بينهم بتسامح تام كان غريبا عن عقلية المجتمع الغربي ومفهومه في ذلك العصر، فازدهرت المجتمعات غير المسلمة في ظل حكمهم وحافظوا على امتيازاتهم ولغاتهم وعاداتهم وأديانهم، ولكن الإسبان لم يحترموا عقودا ولا موثائق، وما إن تحققوا من ضعف الدولة العربية في الأندلس وانكماشها في جنوبي شبه الجزيرة في مملكة غرناطة حتى شرعوا في إزعاج العرب ومطاردتهم لإجبارهم على ترك دينهم ولغتهم وعاداتهم ووطنهم وأموالهم "(حومد، 1980) فهربوا بالدين واللغة والعادات إلى شمال إفريقيا أين احتضنتهم الجزائر واحتضنت ما جاؤوا به من تراث، وقد كان لذلك بالغ الأثر على الجانب الثقافي في الجزائر فمن الطبيعي أن يتأثر النظام الثقافي السائد بما يمكن أن يضيفه الجديد الوافد من الأندلس، وبذلك

حصلت وحدة ثقافية بين المغرب والأندلس ونفقت سوق الثقافة في الجزائر وتحديدا بجاية وتلمسان، فالأندلسيون حملوا معهم علومهم وآدابهم وفنونهم "وكان لذلك أثره في تبادل المؤثرات وتلاقح المعاش والعوائد والأخلاق، فزخرت المدارس والمساجد بالعلماء والأدباء وكثر الفنانون من معماريين وموسيقيين وغيرهم وقيض الله للجزائر أمراء يحبون العلم وأهله ويطبقون المبادئ تكون شارة عزهم وسلطانهم" (الطمار، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، 2007).

التواجد التركي في الجزائر تجدر الإشارة هنا إلى أن العثمانيين لم يدخلوا الجزائر مستعمرين "لأنهم لم يملكو أرضا، ولا أبعدوا مزارعا عن مزرعته، ولم يكونوا محتلين لأن جيشهم لم يكن ذا عدد يمكنهم أصلا من احتلال جزء من البلاد فضلا عن مجموعتها" (المدني، 1974).

لكنهم في الوقت ذاته لم يحاولوا خلق ترابط متين بينهم وبين المجتمع الجزائري فحكمهم اتسم بالطابع النفعي في عمومهم، ولم يتمكنوا من تحقيق التوحيد السياسي بل ظهرت الكثير من الكيانات المستقلة داخل الجزائر وتحركت فيها الكثير من الثورات الداخلية "التي اندلعت أوارها في أعراش القبائل وانفجر بركانها في أحضان البدو وربما امتدت السنة لهيها إلى عواصم المدن" (الزواوي، 1981)، ولأن الدولة التركية أعجبية اللسان لم تستطع أن تهتم بما ينشده الشعراء والأدباء ويسعون إليه، بل أولت العناية للسيف على حساب القلم إذ كان عصرها يعج بالمتغيرات السياسية.

أما الثقافة في هذا العصر فكان لها طابع خاص هو الطابع الديني ذلك أن الدين هو رمز الوحدة والشمول "فقد جاء العثمانيون بالمذهب السني الحنفي، كما جاؤوا معهم بطرق صوفية قيل إنها لم تكن معروفة أو على الأقل لم تكن منتشرة بين السكان، ومن جهة أخرى فقد أبدعوا في العمارة كالمساجد والأضرحة والموسيقى والخط واللغة والملابس" (سعدالله، 1998) وهي جميعا مظهر من مظاهر التنوع الثقافي بنوعيه المادي واللامادي.

وأما المجتمع في تلك الفترة فشكله مزيج من العناصر البشرية تمثلت في "الأتراك والكراغلة وهم أبناء الأتراك من أمهات جزائريات إضافة إلى التواجد المسيحي واليهودي بالبلد" (سعدالله، 1998) وقد شكل هذا الاختلاط بين العناصر الاجتماعية خلال هذه الفترة تحديدا تمازجا بين الموروث الثقافي المحلي مع الثقافات الوافدة من خارج البلد، نتج عنه ظهور العديد من المراكز الثقافية جمعها أبو القاسم سعد الله في "كتاتيب القرآن والزوايا والمساجد والمدارس والدكاكين التجارية والأندية المنزلية والمكتبات العامة والخاصة" (سعدالله، 1998).

وهذه المراكز ودور العلم كانت تمول من واردات الأملاك الموقوفة التي أوقفها أصحابها بهدف خدمة العلم والثقافة، فإذا كان العثمانيون لم يهتموا بالجانب الثقافي اهتمامهم بالجوانب الأخرى فالجزائريون - في هذا العصر - قد حملوا مشعل العلم وتكفلوا به رغبة منهم في المحافظة على ما توارثوه في العصور السالفة كجزء من التراث العربي الإسلامي، ولا أدل على ذلك من ظهور ثلة من العلماء الأجلاء أمثال أحمد المقري

(1578م) وعبد الكريم فكون (ت 1663م) والورثيلاني (1775م) وغيرهم من الجهابذة الفضلاء الذين رسموا خارطة العلم والثقافة في هذا العصر .

التنوع الثقافي في الجزائر سبيل للحوار والتنمية لعل من أهم أسباب التنوع الثقافي في الجزائر واعترافها به إيمانها بأهميته وبقدرته على تحقيق التنمية فقد أرجعت منظمة الأمم المتحدة أهمية التنوع الثقافي إلى أنه يشكل قوة محركة لعمليات التنمية في المجتمع على جميع الأصعدة، كما يؤدي إلى خلق حوار فعال بين الثقافات ومن هنا يمكن أن ندرك السبب وراء ربط التنوع بالحوار والتنمية، فالجزائر كغيرها من الدول أدركت أن التنمية لم تعد مقتصرة على الجوانب الاقتصادية والاجتماعية فحسب بل أصبحت الثقافة جزءا أساسيا لتحقيقها، فمؤهلات المجتمع الثقافية قد تصيره من أقوى المجتمعات وليس المقصود هنا أن هدف التنمية الثقافية هو القضاء على الموروث الثقافي للمجتمعات أو تغييبه، بل تكمن التنمية الفعالة في الاستفادة من التراث بكل حيثياته والانفتاح على غيره، وحين تفتح المجتمعات آليات الحوار وتبحث عن نقاط التلاقى والتعرف على الآخر يغدو التنوع الثقافي مصدر قوة ويحقق أهدافه .

وقد جاء في كتاب "التنوع البشري الخلاق... تقرير اللجنة العالمية للثقافة والتنمية" الذي أشرف على ترجمته جابر عصفور وضمن فيه التنوع الثقافي معتبرا أن "هذه النزعة لا تهدف إلى تسلط أمة على أمة، أو سيادة ثقافة على أخرى فقد مضت أزمنة التسلط والتسيّد منذ أن تعلمت الشعوب الدفاع عن حقوقها، وإنما تهدف إلى احترام الاختلاف بوصفه سبيلا للاتفاق، والاعتراف بالتباين بوصفه دليلا على العافية، ومستقبل البشرية مرهون بالاحترام المتبادل والتسليم بأن إنكار الخصائص الثقافية أو الحضارية لشعب من الشعوب إنما هو نفي لكرامة هذا الشعب والإنسانية جمعاء" (الحفيظ، 2017) ولأن العصر الذي نعيش فيه عصر صراع فكري وتفاعل ثقافات دأبت الجزائر على تحقيق هذا التفاعل متكئة على ماضيها الذي تشهد به صفحات التاريخ من خلال بعثه وإحيائه من جديد والوصول إلى ثقافة عصرية نبني عليها أسس مستقبلنا كأمة عريقة ومتفتحة .

تجليات التنوع الثقافي في الجزائر إن تجليات التنوع الثقافي نابعة من آلية التعامل مع الآخر ومدى تقبله، فقد يكون التعامل معه على أنه المباين الضد فيحدث النزاع والصراع، وقد يستحضر الفرد فكرة التعدد البشري وطبيعة الاختلاف بينهم وفي إطار هذه النظرة يحدث تلاقح الثقافات فينتج التنوع الثقافي والذي من أهم تجلياته في الجزائر:

التنوع اللغوي من أهم تجليات هذا التنوع الثقافي في الجزائر وضعية اللغة التي تتسم بالتعقيد لأن التشكيل اللغوي فيها يتمحور أساسا على التعدد والتنوع، وقد نتج أساسا عن الظروف التاريخية التي حاولنا بسطها في المبحثين السابقين، أو بسبب اختيارات سياسية فرضتها مجموعة من السياسات التي تبنتها الجزائر.

يعتبر التعدد اللغوي سنة من سنن الله في خلقه لقوله تعالى: ﴿وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً﴾ (الروم 21) وهذا التنوع اللغوي في الجزائر ليس وليد

العصر بل يعود إلى أزمنة خلت وهو يعزز جذور التنوع الثقافي في هذا البلد، إذ لم تجد اللغة العربية الميدان خاليا عند حلولها ضيفة على بلدان المغرب - إبان الفتح - بل "جوبت بوجود ثلاث لغات راسخة لكل منها قوتها التي تسندها أولها البيزنطية التي كانت تعد بمثابة اللغة الرسمية التي تتعامل بها الإدارة ويتخاطب بها الحكام والطبقات البورجوازية في البلاد، كما يصطنعها المثقفون من المغاربة، وثانيها اللغة العامية أو الدارجة وهي اللغة التي يتعامل بها سكان المدن من تجار وصناع وحرفيين مع الإدارة لجهل كل منهما للغة الآخر، وثالثها الأمازيغية بلهجتها المتعددة التي كانت أداة التعامل اليومي بين طبقات الشعب "(الجراري، 2006) ولقد تعايشت اللغة العربية مع الأمازيغية واللهجات الأصلية في البلاد واستطاعت - بعد عقود من الفتح اختلف في طولها من عدمه - أن تكون اللغة المقدمة كيف لا وهي لغة القرآن الكريم الذي وجد فيه الجزائريون ضالهم، إذ اقترن سموها بهذا الكتاب المعجز وعظمته فأقبل عليها الجزائريون يتعلمونها ويغرفون من بحرها .

وليس الواقع اللغوي في الجزائر اليوم ببعيد عن ماضيه إذ تبين أن درجة استعمال هذه اللغات واللهجات غير متساو، حيث تهيمن العاميات الجزائرية على عملية التواصل في أغلبها، أما اللغة العربية الفصحى والفرنسية التي تم توارثها عن المستعمر الفرنسي فلا تستعملها إلا طبقة من المثقفين وفي أماكن محددة كالمدارس والجامعات والإدارات العمومية والخاصة، في حين تنتشر الأمازيغية في مناطق محددة وهي متباينة بين الشاوية والقبائلية والمزابية وغيرها.

لكن مفتاح هذا المصطلح وخطورة استعماله من غير هدى يكون وبالا على تلقي المفهوم، فيعيق ذلك عملية التوصل والإفهام ومن تلك المصطلحات: التعدد اللساني، اللغة الجامعة، اللغة الوطنية، اللغات الأجنبية، التسامح اللغوي، الهيمنة اللغوية، التعايش اللغوي، الاحتكاك اللغوي، اللغات الأقطاب، الازدواجية اللسانية... "(خلادي)، أما الازدواجية فتربط العربية الفصحى بالعامية (الدارجة الجزائرية) وتتمظهر اللغة العربية الفصحى لدى فئة من المثقفين الجزائريين وبأماكن محددة كما هو الحال في المجال الديني والمؤسسات التربوية والإدارية وتستعمل أداة تعبير في الملتقيات الثقافية العالمية والآداب المكتوبة، في حين تتمظهر العامية الجزائرية في الاستعمال اليومي وأكثر استخداماتها في المجالات الحميمة بين الأصدقاء وفي الأوساط الأسرية وبعض الآداب الشفوية كالحكايات "(عفيفي، 1995).

و أما الثنائية اللغوية "فنجدها بين اللغة العربية والفرنسية هذه الأخيرة التي احتلت مكانة مهمة في المشهد الثقافي الجزائري، فاللغة الفرنسية بقي تأثيرها قويا بعد الاستقلال بل وتوظف على نطاق واسع في التعليم الجامعي خاصة الشعب العلمية والتقنية، وفي وسائل الإعلام المرئية والمكتوبة والمسموعة، فهذه الثنائية إذا رسخها التعليم ونشرتها وسائل الإعلام بين مختلف الشرائح الاجتماعية "(حسني، 2014)، والإقرار بمبدأ التنوع اللغوي واحترامه وصونه باعتباره سبيلا للتعايش يهدف إلى التأسيس لمستقبل أكثر انفتاحا وتقبلا للآخر وتوجهاته وقناعاته .

وحتى يكون هذا التنوع اللغوي مظهرا من مظاهر التنوع الثقافي الإيجابي وجب حسن استغلاله ولا أدل على ذلك من الدول التي اعتبرتته منحة واستثمرت فيه وخططت له ليرفع من شأنها مركزة على إيجابياته المترتبة عنه حتى جعل منها هذا التعدد اللغوي تتصدر قائمة الدول المتقدمة، ذلك أن اللغة ركن متين من أركان الثقافة والنبوغ والتطور.

الفنون والموسيقى لقد كان للبربر "إمام بالفن، وإن الأواني والآلات المختلفة التي نشاهدها في المتاحف عندنا تدل على ذوق فني لا بأس به، وتلك الزخارف المرسومة في المنسوجات البربرية وذلك الوشم على ظاهر اليد وفي الوجه وفي الساق ما هي إلا آثار من الفن البربري القديم الذي يجانس في أشكاله الفن الإيجي واليوناني والمصري" (الطمار، تاريخ الأدب الجزائري، 2006).

وقد تأثر في بداياته بالفن المشرقي، لكن ومع هجرة الأندلسيين إلى الأراضي الجزائرية وصل تيار الفن الأندلسي وقد تمثل تحديدا في فن العمارة والزخرفة والنقش على الجدران وبناء المحاريب والصوامع والأضرحة كما تأثروا في هذه المناحي بإبداعات الأتراك، وقد ظهرت قوة العرب الإبداعية هنا منذ أقاموا مبانيهم الأولى خاصة المساجد والأضرحة والقلاع، وكثيرة هي المواقع الأثرية التي تعود إلى عصور غابرة كقلعة بني حماد بالمسيلة وكهوف الطاسيلي وما وجد فيها من رسوم، ومدينة غرداية وجميلة الأثرية بسطيف وتيمقاد بباتنة وحي القصبة بالجزائر والآثار الرومانية بتيبازة وغيرها من ملامح التراث الثقافي المادي التي تمثل مظهرا من مظاهر التنوع الثقافي في الجزائر وما تزخر به في هذا المجال الذي يعد نافذتها على العالم بما تتوفر عليه من مؤهلات جعلتها محل اهتمام السياح من داخل البلاد وخارجها.

أما الموسيقى "فقد أعان على جلبها وإقرارها في غرب الجزائر ملوك بني زيان وفي شرقها الحفصيون، فانسقت أوضاع الفنون الأندلسية المغاربية وأساليها واستحوذت على الأهواء والأذواق ومن ذلك الحين تغير مجرى التأثير وأصبحت أمواجه تأتي من الأندلس بعدما كانت تأتي من الشرق في أغلبها" (الطمار، الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج، 2007).

إذ جلب الأندلسيون ما بقي لديهم من أغانيهم الكلاسيكية وألحانهم الشعبية فظهرت الموشحات في الجزائر "بل قدر لهذا الفن أن يكتسح الشمال الإفريقي والعربي كله (حركات، 1993).

إن الأثر الفني هو عنوان مادي لخيال العصر الذي يوضع فيه "وتدل أحوال الفن على أحوال الزمن الذي أبدع فيه واحتياجاته الخاصة وكل أمة تقتبس من آثار الأمم التي تقدمتها قبل أن تصل إلى درجة الإبداع الفني، وتتجلى قوة الإبداع الفني في الأمم في سرعة تحويل ما ظفرت به من عناصر الفن وجعلته ملائما لاحتياجاتها وابتكارها بذلك فنا جديدا" (حومد، 1980).

وهو ما حدث في الجزائر، فبالإضافة إلى الموشحات ظهر ما عرف بعروض البلد وفي هذا يقول ابن خلدون "ثم استحدث أهل الأمصار بالمغرب فنا آخر من الشعر في أعاريض مزدوجة كالموشح، نظموا فيه بلغتهم الحضرية وسموه عروض البلد وكثر سماعه بينهم ونوعوه أصنافا إلى المزدوج والكارى والمعبدة والغزل" (ابن خلدون، 2004) وظهرت من بعده إبداعات موسيقية أخراة كالمالوف في قسنطينة "وهو مصطلح يطلق على

الموسيقى الكلاسيكية بالمغرب العربي وهناك العديد من الآلات الموسيقية المستعملة فيه كالعود والكمنجة والناي وآلات الإيقاع والرق الشرقي والطبلة "(عثمان، 2012) إضافة إلى عدة أنواع موسيقية أخرى تمثلت في الطابع الشاوي والقبائلي والشعبي وغيرها من الطبوع التي تعكس ثراء الجزائر الفني وتنوعها الثقافي أغلبها

العادات والتقاليد من مظهرات هذا التنوع الثقافي في الجزائر العادات والتقاليد السائدة في أوساط المجتمع الجزائري، فاندماج المجتمع بغيره إضافة إلى عوائده المحلية قد خلق نسيجاً يختلف من منطقة إلى أخرى، بعضها مازال حياً والآخر أسهم التطور والانفتاح في عصرنا الحالي على اندثاره، فالثقافة تشمل إلى جانب الفنون والآداب نظم الحياة وأساليب العيش وحضور العادات والتقاليد، وكل أمة تحرص على توريث أجيالها هذه العوائد بل ونشرها بين الأمم الأخرى كواحدة من أهم مكونات ثقافتها وحضارتها، كما نجد إقبال الأجانب على عادات وتقاليد المجتمعات التي يفدون إليها كبرى فهي جواز سفر للتعرف على خصوصيات الأمم وما تنفرد به عن غيرها، ولعل أهمها يكمن في اللباس وفن الطبخ وكذا الحرف التقليدية باختلافها كالصناعات النسيجية والفخار والحلي الفضية والذهبية والأواني النحاسية والفخار غيرها .

الخاتمة

إن التنوع الثقافي تراث مشترك للبشرية ومصدر لتجدد الأفكار والمجتمعات وانفتاحها على الآخر، وأهميته للجنس البشري لا تقل أهمية عن التنوع البيولوجي في الطبيعة. فهو معزز للوحدة الوطنية، بل يعتبر وسيلة لتحقيق السلام والتنمية، وردع كل أشكال التمييز العنصري، والإيمان به يسهم في التخفيف من النزاعات بين المجتمعات وحتى بين فئات المجتمع الواحد، هذه المجتمعات التي إن أحسنت استغلاله وأدارته بشكل جيد كان محفزا لها على الإبداع خاصة أننا نعيش في عصر يصر على أن يحول العالم إلى قرية صغيرة.

إن التنوع الثقافي في الجزائر حاضر يفرض نفسه عززته صفحات التاريخ ومراحلها التي كانت الجزائر جزءاً لا يتجزأ منها، وأكدته شخصية الجزائري المتقبل للآخر، وقد ساعدها هذا التنوع على التعريف بهويتها وحضارتها وتصدير ثقافتها إلى الآخرين بل واستقطاب المهتمين بهذا المجال على مر العصور والأزمنة، ودفعهم إلى البحث في ما تكتنزه من تراث حافل وتاريخ ثري وثقافة متنوعة.

1. الهوامش:

- 1- إبراهيم حركات. (1993). المغرب عبر التاريخ (الإصدار ط 2). الدار البيضاء: دار الرشاد الحديثة. ص 159
- 2- ابن خلدون عبد الرحمن بن محمد. (2004). المقدمة. دمشق: دار يعرب. ص 441-440
- 3- أبو القاسم سعد الله. (1998). تاريخ الجزائر الثقافي (الإصدار ط 1). بيروت: دار الغرب الإسلامي. ص 173/155/149/285/39-184.
- 4- أبو عبد الله محمد بن ميمون الزواوي. (1981). التحفة المرضية في الدولة البكداشية في بلاد الجزائر المحمية، تح: محمد بن عبد الكريم. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. ص 15
- 5- أحمد توفيق المدني. (1974). مذكرات الحاج أحمد الشريف الزهار. الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. ص 08
- 6- أسعد حومد. (1980). محنة العرب في الأندلس (الإصدار ط 1). بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر. ص 292/249
- 7- الحسن الشاهدي. (1990). أدب الرحلة في العصر الميرني (الإصدار ط 1). منشورات عكاظ. ص 31
- 8- العربي دحو. (1986). مدخل في دراسة الأدب المغربي القديم. باتنة الجزائر: دار الشهاب للطباعة والنشر. ص 16
- 9- باديس لهويمل ونور الهدى حسني. (2014). مظاهر التعدد اللغوي في الجزائر وانعكاساته على تعليمية اللغة العربية. مجلة الممارسات اللغوية، ع 42، الصفحات 115.
- 10- دراسات مهداة للأستاذ عباس الجراري. (2006). الادب المغربي، إشكالات وتجليات (الإصدار ط 1). الرباط: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ص 185/196.
- 11- دوني كوش. (2002). مفهوم الثقافة في العلوم الاجتماعية، ترجمة: قسم المقدار. سوريا: منشورات اتحاد الكتاب العربي. ص 06
- 12- صبري عبد الحفيظ. (2017). النوع الثقافي سر القوة والنهوض وليس الضعف والسقوط. تم الاسترداد من <https://elaph.com/Web/Culture/2017/5/1148572.html>
- 13- عبد الرحمن الجيلالي. (1965). تاريخ الجزائر العام. بيروت: منشورات دار مكتبة الحياة. ص 235
- 14- عبد الفتاح عفيفي. (1995). علم الاجتماع اللغوي (الإصدار د ط). القاهرة: دار الفكر العربي. ص 104
- 15- عمار عمورة. (2009). الجزائر بوابة التاريخ (الإصدار ج 1). دار المعرفة. ص 10
- 16- عمر أمير. (1975). الشعر الأمازيغي المنسوب إلى سيدي حمو الطالب. الدار البيضاء: كلية الآداب والعلوم الإنسانية. ص 05
- 17- فادية المليح حلواني. (19 نوفمبر 2016). الرحلة والتلقي والاعتراف بالآخر في التاريخ العربي. تم الاسترداد من <https://masralarabia.net/%D9%85%D9%82%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AA>
- 18- مالك بن نبي. (1994). مشكلة الثقافة. الجزائر: دار الفكر. ص 14.
- 19- محمد الأمين خلادي. (بلا تاريخ). التعدد اللغوي في الجزائر. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية، ع 22، الصفحات. ص 70
- 20- محمد الطمار. (2007). الروابط الثقافية بين الجزائر والخارج. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص 52-10-19-143.
- 21- محمد الطمار. (2006). تاريخ الأدب الجزائري. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص 55-55
- 22- محمد المختار السوسي. خلال جزولة. تطوان: المطبعة المهدية. ص 120.
- 23- محمد عثمان. (2012). قسنطينة ملكة الشرق الجزائري ومدينة الجسور المعلقة. القاهرة: دار المصرية للكتاب. ص 44

- 24- مسعود العيد. (1986). حركة التعليم في الجزائر خلال العهد العثماني. مجلة سيرتا قسنطينة. ص 85.
- 25- وليم سيانسر. (1980). الجزائر في عهد رياس البحر تعريب عبد القادر زبادية (الإصدار د ط). الجزائر: الشركة الوطنية للنشر والتوزيع. ص 84.
- 26- يحي بوعزيز. (2007). الموجز في تاريخ الجزائر، الجزائر القديمة والوسيط. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص 160.

LES DIVERS GENRES D'ÉCRITURE ANCIENNE ET MODERNE DES ARABES

Nacima nabi *

University of Oum El Bouaghi, Algeria.

nacimana@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-017

Received: 15/06/2022

Accepted: 27/06/2022

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

nabi, N. (2023).

LES DIVERS GENRES D'ÉCRITURE
ANCIENNE ET MODERNE DES

ARABES

Maalim

I(1), 263-273

Résumé: Les arabes n'ont pas cessé de la développer, spécialement à la Mecque, pourvu sa position économique importante, la calligraphie arabe commençait à se libérer du manuscrit nord-araméen. Il n'y a aucun doute que les arabes ont fourni des efforts considérables afin de caractériser la calligraphie arabe du manuscrit nabatéen. Selon les linguistes et les philosophes arabe les caractères de la langue arabe sont divisés en trois parties : intellectuels, verbaux et écrits. Il n'y a aucun doute que les arabes ont fourni des efforts considérables afin de caractériser la calligraphie arabe du manuscrit nabatéen.

Selon les linguistes et les philosophes arabe les caractères de la langue arabe sont divisés en trois parties : intellectuels, verbaux et écrits. -Les caractères intellectuels : Des images spirituelles dans les idées des gens dont le sens est verbal. -Les caractères verbaux : Des sons verbales, portés en air, leur sens est saisi à travers l'ouïe. - Les caractères écrits : Des épigraphies écrites par stylo, leur sens est saisi à travers la vue. Les caractères écrits indiquent les caractères verbaux, tandis que les caractères verbaux indiquent les caractères intellectuels. L'écriture est une industrie civile qui se renforce et s'affaiblit selon la civilisation.

Mots clés : Calligraphes; L'écriture; Le Tsoulouts ; écriture hiéroglyphique ; l'écriture arabe.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

أنواع الكتابات القديمة والحديثة للعرب

بقلم أنطوان بولين بهان

ترجمة: نسيم نابي

جامعة أم البواقي، الجزائر.

الملخص:

لقد بدأ الخط العربي يستقل شيئاً فشيئاً عن الخط الآرامي الشمالي وأيضاً عن الخط المسند الحميري الذي كان خط عرب الجنوب باليمن، ولا شك بأنه فيه جهود جبارة استطاع أهلها تمييز الخط العربي عن الخط النبطي، واتخذت حروفه أشكالها المعروفة، حيث يقسم علماء العربية وفلاسفتها الحروف إلى ثلاثة أنواع: فكرية ولفظية وخطية، الحروف الفكرية: وهي صور روحانية في أفكار النفوس مصورها في جوهرها قبل إخراجها، ومعانيها لفظية، الحروف اللفظية: وهي الأصوات المنطوقة، محمولة في الهواء، مدركة عن طريق الأذنين بالسمع، الحروف الخطية: وهي نقوش خطت بالأقلام، في وجوه الألواح مدركة بالقوة الناضرة بطريق العينين، والحروف الخطية وضعت ليستدل بها على الحروف اللفظية والحروف اللفظية وضعت ليستدل بها على الحروف الفكرية التي هي الأصل. إن الخط من الصناعات المدنية التي تقوى وتضعف بقوة الحضارة وضعفها.

الكلمات المفتاحية: خطاطون ; الكتابة ; خط الثلث ; الكتابة الهيروغليفية ; الخط العربي.

مقدمة: تتناول هذه المقالة دراسة لأنواع الخط العربي بقلم أنطوان بولين بهان من كتابه: ملاحظات حول الأنواع المختلفة للكتابة القديمة والحديثة للعرب والفرس والأتراك.

إن كتاب ملاحظات حول الأنواع المختلفة للكتابة القديمة والحديثة للعرب والفرس والأتراك، بقلم أ. بهان (-Antoine Paulin Pihan Antoine Paulin Pihan-), كتاب تم طبعه من الكتب التي تم إعادة طبعها وشكل جزءاً من أعمال مجموعة كتب أعيد طبعها من الصناديق التراثية أو الصندوق العالمي للآثار والتراث ومكتبتها الرقمية موجودة في (Gallica)، وتم التعهد بإحياء هذه الأعمال من خلال مجموعة من كتب أعيد طبعها عند الطلب، قصد منحها الفرصة لمقابلة جمهور أوسع والمشاركة في نقل المعرفة والمعرفة التي يصعب الوصول إليها أحياناً.

يعود تاريخ الطبعة الأصلية إلى سنة: 1856 من هذا الكتاب وهو نسخة طبق الأصل من عمل نُشر قبل عام 1920، وهو جزء من مجموعة كتب أعيد طبعها عند الطلب من قبل (Hachette Livre)، في إطار شراكة مع المكتبة الوطنية الفرنسية، تقدم فرصة للوصول إلى الأعمال القديمة والنادرة في كثير من الأحيان من الصناديق التراثية، التي تسعى إلى التوفيق بين الاستنساخ الأمين لكتاب قديم من نسخته الرقمية مع الاهتمام بالراحة المثلى للقراءة.

يعد أنطوان بولين بهان مستشرقاً فرنسياً ولد في 25 فبراير 1810 في باريس وتوفي في 4 فبراير 1879 في المدينة نفسها. درس اللغة العربية والفارسية والتركية وعمل أستاذاً في قسم اللغات الشرقية في مكتب

الطباعة الإمبريالية. لم يُعرف سوى القليل عن حياة بهان؛ ومع ذلك، فإن العمل الذي ترك وراءه ما يقرب من عشرين عنوانًا بما في ذلك (قاموس اشتقاق) يشير إلى أنه كان عالمًا عظيمًا.

لقد ألف معجم أصّل فيه لكلمات اللغة الفرنسية المشتقة من العربية أو الفارسية أو التركية وألف كتاب: ملاحظات حول أنواع مختلفة من الكتابة القديمة والحديثة للعرب، الفرس والأتراك (1856)، الخ. ومما يلفت الانتباه في كتابه ملاحظات حول الأنواع المختلفة للكتابة القديمة والحديثة للعرب والفرس والأتراك، إثارته لموضوع أشكال الخطوط العربية وتنوع أشكالها الذي تجاوز حصر النقاد والباحثين نتيّن من خلاله أنّ لكل نوع من أنواع الخط فلسفة خاصة عبرت عن فلسفة مجتمعها وطبيعته حيث ما برحت مسيرة الخط العربي ترفد العالم العربي والإسلامي كل يوم بمبدعين جدد حملوا الرسالة بعشق لهذا التراث المتجدد - الخط العربي، لذلك نحاول أن نرصد خصائص كل نوع من أنواع الخط العربي بقلم أنطوان بولين بهان.

إنّ للخط العربي أهميّة تجعل منه داعمًا للحضارة في البلاد العربية، إنّهُ فنٌّ له ضوابطه ومفاهيمه وتاريخه، وهو الآليّة التي تُكتب بها الحروف العربية، وضرب من ضروب الفنون التشكيلية، "جزء من حضارة الأمة العربية وتاريخها، لأنه يرمز إلى الجماليات التي تُبرز الآيات القرآنية والزخارف الإسلامية بوضوح وتميّز، ففي فنّ الخط العربي تسمو قيمة المضمون بسمو قيمة الشكل، فهو دليل الأمة الناطق بلغتها، وأداة الاتصال التي تربط ارتباطاً وثيقاً بين فكرها وطرق التعبير عن ذلك الفكر" (محمود شكر الجبوري، 2012) ومما يميز الخط العربي عن غيره من الخطوط هو طريقة كتابته التي تعتمد على فنّ الرسم أكثر من الكتابة العادية المعروفة عند الناس، فيحرص الشخص الذي يتقن كتابة خطٍ من الخطوط العربية على رسمه بأفضل الصور للدلالة على مدى جماله.

لقد تعددت الآراء والنظريات في أصل الكتابة العربية وكيفية نشوئها، واختلف فيها الباحثون والذين ألفوا في هذا الميدان، فمنهم من قدر أن أصل الكتابة العربية الدقيق وتاريخها المبكر يكتنفه الغموض، وذهب القسم الأكبر منهم إلى اعتماد الكتابة النبطية المتأخرة مصدرًا لنشوء الكتابة العربية اعتمادًا على النقوش المحدودة التي كشفت في أواخر القرن الماضي وأوائل هذا القرن، لذلك ارتأيت طرح أفكار أنطوان بولين بهان من خلال كتابه ملاحظات حول الأنواع المختلفة للكتابة القديمة والحديثة للعرب والفرس والأتراك مركزة فيه على الجزئية التي تناول فيها الحديث عن أنواع الكتابات القديمة والحديثة للعرب.

إنّ الكتابة العربية هي من وضع من لهم خبرة في الكتابة الحضريّة والتي أخذوا كثيرًا من أشكالها بشكل مباشر واعتمدوا خصائصها في وضع الكتابة العربية الجديدة، وهذا ما أكدته بعض روايات المصادر العربية القديمة التي أشارت إلى اختراعها في (بقعة) إحدى حواضر العرب قبل الإسلام والمجاورة للحضر، كما أن هناك روايات أخرى جاءت بها هذه المصادر أيضًا تشير إلى مناشيء أخرى تشكل مصادر لولادة هذه الكتابة، وهي في بنيتها التحليلية ومنظورها المتعمق تعكس الخريطة الكتابية للمنطقة، تذكر الحميرية مثلاً و السريانية والآرامية وغيرها.

لقد أشار أنطوان بولين بهان في حديثه عن الخط العربي بما معناه أنه كان لدى عرب اليمن قبل عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، كتابة خاصة التي تسمى "حيميري" "H'myry"، مبينا أن هذا الاسم مستوحى من اسم قبيلة كان قائدها أزناج أوغازنجاج "Azendijadjou Ghazndjgdj"، ابن عبد الشمس والملقب بحميار والذي أطلق عليه لقب (H'myar)، بسبب تفضيله للملابس ذات الألوان الحمراء. يذكر أنه يظهر في الكتابة الحيميرية (H'imggry) تشابه ملحوظ مع الكتابة (أحرف) الحبشية، أو العباسية (h'abechyou abysion) حيث تتألف هذه الأخيرة من حروف معزولة عن بعضها البعض في حين استمرت هذه الكتابة من اليمين إلى اليسار وأحيانا من اليسار إلى اليمين عن طريق الأحرف نفسها البارزة في الاتجاه المعاكس.

حيث أشار إلى اكتشاف بعض المسافرين الأوروبيين: ويلستيد وكروتندن وأرموند (Wellsted) (Armand و Cruttenden) عددا كبيرا من النقوش (التسجيلات) الحيميرية التي يتم فيها فصل الكلمات عن طريق شريط عمودي كما أشار إلى إنجاز السيد شر إم فرينل في هذا المجال في عدة مقالات في مجلة آسياتيك (سبتمبر - أكتوبر 1845)؛ ولكن لم يتمكن أحد حتى الآن من تقديم ترجمة كاملة ومرضية لهذه النقوش. لقد بين أن عرب الحجاز، استخدموا، قبل سنوات قليلة من، تأسيس الدولة الإسلامية (الإسلام) كتابة مكونة من عناصر مستعارة من الطابع القديم للسوريين، باستثناء عدة تعديلات، وقد اخترع أحدها في الأنبار، مدينة العراق العربي، على ضفاف نهر الفرات، غرب بغداد، بقلم مورمر بن مروال، من قبيلة الطائية أنه انتشرت هذه الكتابة إلى حيرات (H'yrat) وهي مدينة مجاورة لمدينة كوفة (Kouifat) حوالي عام 530 من العصر المسيحي وبعد (30) ثلاثين عاما من الحقبة المكية (التاريخ الإسلامي) حيث تم استخدامها في القصائد السبع المعلقة (المعلقات) في الكعبة الشريفة ومنها يستمد (le medyny) أو الطابع المدني (Médine) التي قام بتقديمه علي بن أبي طالب (رضية الله عنه).

كما قدم تمييز هذين النوعين من الكتابة بشكل خاص من خلال شكل حرف الألف، الذي كان يميل إلى اليمين والحروف الأخرى أيضا كانت مائلة.

أعطت التغيرات المتتالية التي اتخذت في شكل الحروف من قبل ناسخي القرآن الكريم ولادة الكتابة "البصرية" "Bas'ry" التي أخذت اسمها من مدينة البصرة "basaryat" التي تأسست عام 14 أو 15 هجري وبعد ذلك بعامين الكوفي أو الكتابة الكوفية والتي اسمها مستوحى من مدينة الكوفة. تسببت شهرة مدرسة الكوفة في نسيان الشخصيات الأولى، وتم تطبيق اسم كوفي منذ ذلك الحين على الكتابات العربية قبل النوع الذي ينسبه العديد من المؤلفين إلى ابن مقلاط.

يفترض منذ البداية، أن الحروف التي كانت عناصرها متطابقة قدمت للعين شكلا كافيا لا يخلو من سوء الفهم، لكنها تدهورت في النهاية إلى درجة أن اضطر إلى اللجوء إلى طريقة جديدة لقراءة القرآن بطريقة

دقيقة، ومن ذلك تم اختراع علامات التشكيل والتي نسبها بعض الكتاب العرب إلى أبو الأسود الدؤالي (abou-l'asouad edgholy) ومن قبل آخرين ناصر بن عاصم (s'r ben 'As'em Na) أو يحيى بن يعمر العدواني الوثيني (Yal'yä ben Ya'mer) اللذين أصلهما من البصرة. إلى جانب الشهير أبو عبد الرحمن الخليل بن أحمد الفراهيدي الذي توفي في البصرة (bas'rat) حوالي 160 وحسب آخرين عام 170 هجري، يعتبر المخترع (مكتشف) حروف العلة الهمزة، والشدة والتي سيتم مناقشتها في وقت لاحق وبشكل أكبر. بما أن الكتابات التي سبقت الكوفي (Koufy) لم تعد موجودة اليوم لم يتبق لدى العرب سوى عشرة أنواع من الكتابة وهي:

1. الكوفية (Le Koufy): العناصر الأساسية التي يتكون منها هي خمسة عشر حرفاً بحيث يتم كتابتها من اليمين إلى اليسار، ترتبط هذه الأحرف تقريباً ببعضها البعض في مجموعة الكلمات وتتغير وفقاً للمكان الذي تشغله مع عدم التطرق إلى أي تفصيل، في هذا الصدد، نعتقد أنه من المناسب إعطاء الشكل الكامل لكل حرف مستخدم وحده (كل حرف يستخدم على حدة) نظراً لعدم وجود علامة معينة في هذا النوع من الأحرف لتمييز الأحرف التي تختلف في القيمة مع الاحتفاظ بنفس الشكل، غالباً ما يكون من الصعب قراءتها وتكون معرفة اللغة ضرورية في مثل هذه الحالات.

مثال عن الكتابة الكوفية

(لله الأمر من قبل ومن بعد)

لله الامر من قبل ومن بعد

lillah el'äm'r min qabl ou min ba'd

تمتلك الخطوط في الكتابات الحجرية، الكثير من الصلابة وتنتهي في أطرافها بشكل يشبه القوس؛ نلاحظ في تلك النقوش الكثير من الملامح في نهاياتها،، كان يتقنه الكوفي عبد الحميد يحيى؛ وطوره في زمن الخلفاء الأمويين ولكن في القرن الرابع عشر من العصر انطفأ نجمه، ويعد الخط الكوفي هو المصدر ومنه انبثقت الكتابات الحديثة المستعملة من قبل العرب والفرس و الأتراك، فالحروف منتظمة وفق النسق نفسه تماماً كما هو موجود في الحروف العبرية والسامرية وقد وظفها العرب في التزيين قبل اعتمادهم الأرقام الهندية التي يسميها الأوروبيون بطريقة خاطئة، أرقاماً عربية و ستهتم بهذه الأرقام عندما ننتهي من الحديث عن مختلف أنواع الكتابة العربية.

كثيراً ما نجد كلمات مركبة في المخطوطات الكوفية على عكس الاستعمالات الموظفة عند عرب القارة الآسيوية حيث يتم فيها استبدال الحركات بنقطة حمراء كبيرة توضع على الحروف الصامتة لتحتل مكان الفتح في شكل الحرف أو في آخره في الكلمة نفسها أو بعد الحرف فتعتبر ضمة وإذا كانت مكتوبة أدناه فهي كسرة. ونجدها تتضاعف في نفس الحالة لتمثيل حروف العلة الأنفية، الألف والواو والياء.

قلّ ما تستخدم السّكون والشّدة في هذا النوع من الكتابة، يشار أحياناً للهمزة بخط أخضر، توضع بشكل أفقي على حرف الألف في أعلاه. في هذه الحالة يجب أن ينطق حرف الألف مثل A' باستنشاق خفيف في الوسط، وفي حالة ما وضع في الوسط يأخذ حرف الألف صوت "أو" "ou" وعندما يوضع في الجزء السفلي ينطق كحرف "i"، وفي هذه الحالة فإنّ النقطة التي تقوم مقام الحرف المتحرك تكتب باللون الأصفر، يشار إلى أدوات الوصل بخط أحمر أمام ألف الربط وتأخذ نفس أماكن الهمزة بحسب الحرف المتحرك الذي ينتهي إلى الحرف الصامت النهائي للكلمة السابقة؛ أي تتم الإشارة إلى أدوات الوصل "El Oueslat" بواسطة خط أحمر أمام حرف الألف (élif d'union) ويأخذ نفس مواضع الهمزة، وفقاً لحرف العلة الذي ينتهي إلى الحرف الصامت النهائي للكلمة السابقة؛ أي اعتماداً على الحرف المتحرك الذي ينتهي إلى الحرف الصامت الأخير للكلمة السابقة.

2. الكوفي رباعي الزوايا: (le Koufy quadrangulaire)

يمكن ملاحظة هذا النوع من الكتابة في بعض النقوش القديمة خاصة في مصر، كان يستخدم من قبل الفنانين المستشرقين في العصور الوسطى، لإنجاز فسيفساء جميلة كتلك التي نجدها في الأطلس الموسوم (le bel Atlas) في كتاب بعنوان "trattate delle simboliche rappresentanze arabiche" من قبل الأب ميشالنجيلو لانسي (Michelangelce lanci)، باريس 1848 والذي اقتبسنا منه النقش التالي الذي تقرأ فيه نفس الكلمات مثل تلك المذكورة أعلاه:



"لله الأمر من قبل ومن بعد"

إن تغيير أشكال كل حرف، ناجم عن انتظام الخطوط الرأسية والأفقية، فضلاً عن عدم وجود أي نقطة تشكيل، يجعل قراءة هذه الأحرف صعباً للغاية. إنها بالأحرى، كما نرى، سلسلة من الخطوط السميكة والمرتبطة بشكل متماثل، وليس كتابة صحيحة. يتطلب فك رموز معظم هذه النقوش قدرًا كبيرًا من المثابرة والحصافة.

3. الطابع القرمطي: (Le quarmaty)

يعود أصل هذه الكتابة حوالي ثلاثة قرون قبل الطابع الكوفي (Koufy) بحيث يوجد تشابه بين الكتابتين، لكن هناك اختلاف يكمن في أن أحرف الطابع الكوفي لا تحتوي على نقاط التشكيل وأحرف الطابع القرمطي تكون مستديرة بعض الشيء

هذا هو شكل الحروف المختلفة على الطابع الكوفي



وترافق بعضها الزوائد أو الحلي التي لا يمكن ملاحظتها في الحرف الأول؛ وهذه والحروف التالية هي من بين الحروف الأخرى.



اعتمدت الكتابة القرماطية (Qarmaty) من قبل تلاميذ حمدان (Hamdân) الملقب بالقرمطي نسبة لمدينة مسقط رأسه. لقد كانت شخصية حمدان طائفية مسلمة حيث قام بنشر مذهبه في ضواحي مدينة الكوفة (Koûfat) مع نهاية القرن التاسع من العصر المسيحي، والذي لقي حتفه تحت ضربات زعيم الإسماعيليين إبان الحرب؛ حيث تم تدمير قوة القرامطة في عام 982. تظهر هنا الكلمات القرمطية الواردة سابقا في الكوفي وذلك لتحسيس القارئ أكثر بالعلاقة المجودة بين هاتين الكتابتين.

لله الأمر من قبل ومن بعد



4. الكتابة النسكية: (Le Nescry)

تعتبر كتابة الخطاطين المستعملة حاليا، التي تم اكتشافها كما يقولون من طرف ابن الحميد الذي لا يجب الخلط بينه وبين عبد الحميد يحيى المذكور أعلاه الذي ظهر بعد ابن الحميد المشهور علي محمد بن موقلات المدعو وديع (Ouàd'i Elcra't) وهو الذي قام بتحديد الكتابة، توفي عام 324 أو 326 هجري (937 من العصر المسيحي).

يمكن رؤية أروع النماذج من الكتابة الكوفية والقرمطية في مذكرة "mémoire sur le Meqyâs ou Nilomètre de l'île de Raoud'at) المطروحة من طرف في الكتاب الكبير تحت عنوان: (Description de l'Égypte) كما يشمل كتاب الأطلس للأب لانسي (Lanci) أيضا عدة مخطوطات لهذين النوعين.

لقد تم تجاوز ابن مقلات مرة أخرى من طرف "أبو الحسن" "علي بن هلال" المعروف باسم "ابن البواب" (Elbaouaouâb) المتوفي عام 413 أو 423 هجري (1023 أو 1039 من التاريخ المسيحي)، وكذلك من طرف "أمين الدين أبو الدور ياقوت" "Emyn Eddyn Abou-ddor Yâqoût" المولود في مدينة الموصل "Mosul"

حيث كان يعمل بشكل رئيسي في تدوين نماذج عن صحيح الجوهرى (S'ihah') ياقوت "Yâqûût" لقب بـ "elcrat'tât" الكاتب بامتياز" توفي في مدينة مسقط رأسه عام 618 هجري (من التاريخ الهجري). تتحدد العناصر الأساسية للحروف النسكية (Nescry) في خمسة عشر حرفاً ولكن النحويين يرتبون هذه الحروف في ترتيب مخالف لترتيب الحروف في الكتابة الكوفية لأنهم يجمعون النقوش (الأحرف) التي تغير من قيمتها من خلال أرقام أو مواضع نقاط علامات التشكيل. من الضروري أولاً لفت انتباه القارئ إلى العناصر الأولية لكل حرف. عناصر الحروف في الكتابة النسكية

أ، ب، ح، د، ر، س، ص، ط، ع/و، ك، ل، م، هـ، و،
 ا د ح د ر س ص ط ع و ك ل م هـ و
 ou h m l k - 'a t' s' s r d h' - a

نلاحظ أنه يجب دائماً وضع الحروف الواو (و) والراء (ر) وفق علامات الترقيم حتى تكون لها قيمة (أي يتم ترقيمهما دائماً حتى يكون لهما أي قيمة). تُستخدم عادة علامات التشكيل، التي تُستخدم مع معظم العناصر التي تم ذكرها، لتشكيل أحرف أخرى مثل: (التي تظهر في نهاية الكلمات على النحو التالي: الياء والباء (ي، ب) وهي التي عندما تكون في آخر الكلمة تكتب بالشكل: ي وى، ي؛ لا يوجد هذا الحرف لا عند الفرس ولا عند الأتراك، ن (شكل كتابته في النهاية ن، وشكله معزول ن)، تويليه ن (ستة حروف مع نفس العنصر)، ج، خ، ج. (يوجد هذا الحرف عند الفرس والأتراك) ذ: في كثير من الأحيان يجمع هذا العنصر مع حرف الهاء في هذا الشكل: $\mathcal{A} d-h$; $\mathcal{A} dz-h$. ز، ژ (حرف فارسي وتركلي) في كثير من الأحيان يكون العنصر الرئيسي هذا الشكل $\mathcal{Z}$ وذلك عندما يرفق مع الحرف السابق، ويجمع أيضاً مع حرف الهاء مثال: $\mathcal{Z} r-h$; $\mathcal{Z} dz-h$ ، نره ش، ض، ظ، غ ف (عندما يكون في آخر الكلمة يكتب ف)، ق (في نهايته يكتب ق دائماً بحيث يكون مستديراً أكثر من حرف الفاء "ف")

گ (حرف فارسي وتركلي)، $\mathcal{G}$ (حرف تركلي)

اللام "ل" يجتمع مع حرف الألف لتشكيل الأربطة (الرابطة)

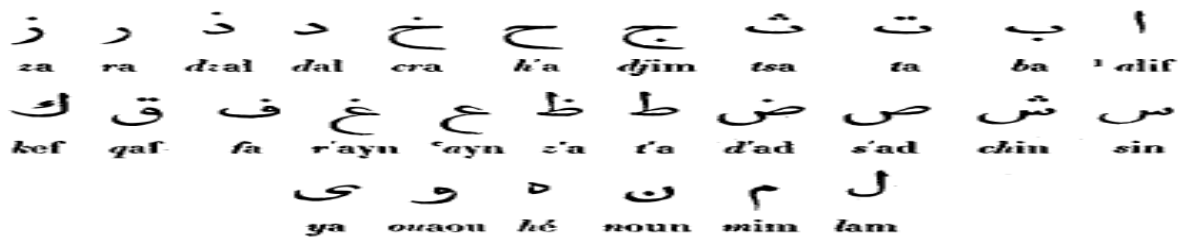
لا والذي يكتب أيضاً $\mathcal{L} a$.

هـ في بعض الأحيان يظهر في منتصف الكلمات بالشكل التالي: $\mathcal{H}$ أحيانا $\mathcal{H}$ في نهاية الكلمات يظهر بهذا الشكل هـ (معزولة تكون بهذا الشكل هـ أو هـ).

وعندما توضع فوقها (فوق حرف الهاء) نقطتان تنطق في هذه الحالة ت (كحرف التاء "ت")

وفي ما يلي نقدم الشكل الكامل واسم الحروف الساكنة العربية وفقاً لترتيبها الشرقي:

أ، ب، ت، ث، ج، ح، خ، د، ذ، ر، ز، س، ش، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ف، ق، ك، ل، م، ن، هـ، و، ي.



سنقدم الآن الشكل والقيمة واسم حروف العلة والعلامات الإملائية

حروف العلة:

(a) تسمى الفتحة، وتوضع على الحرف الصامت.

(i) تسمى الكسرة، وتوضع هي الأخرى أدنى الحرف الصامت.

(u) تسمى الضمة، وتوضع أعلى الحرف الصامت.

الحروف المائلة تحت كل حرف عربي تذكرنا بقيمتها في اللغة الفرنسية، كما تتضاعف هذه الحروف الثلاثة: (أن)، (إن)، (أون) وذلك لتشكيل التنوين أو حروف العلة الأنفية.

العلامات الإملائية:

الشدة: هذه العلامة تعمل على مضاعفة قيمة الحرف الصامت، وتوضع فوقها، وغالبا ما نجد فوقها

حرف العلة، مثال: ء، ة، ة

الجزم: استراحة الصوت على ساكن، بحيث لا يتلقى إلا همزات، مثال: ء

ء: الهمزة: علامة هائية (نطق بملء النفس) تشبه الهمزة حرف ع (عندما يكتب في البداية) توضع فوق الألف (ا)، الواو (و)، والياء (ي) في هذه الحالة يفقد حرف الياء النقطتين مثل: ن (ن: شكل وسطي) أحيانا يظهر هذا الرمز في الكلمة نفسها أو في نهايتها في خط الحروف الصامتة والذي يجعل من حروف العلة ملفوظة بملء النفس في هذه الحالة.

الوصل (l'apostrophe): علامة إدغام حرف الألف الذي يظهر فوقه ويتطابق مع الفاصلة (l'apostrophe)

(') في اللغة الفرنسية، يشار إلى حرف الألف الذي تعلوه (همزة وصل) بعلامة وصل (trait d'union).

المد (meddat): يتم وضع المد أيضا فوق حرف الألف "ا" الشيء الذي يسمح بإطالة صوته، وهذه العلامة تتطابق مع علامة " ^ " الخط في اللغة الفرنسية (accent circonflexe)، يوجد فوق بعض الحروف التي وضعت على رأس بعض فصول القرآن ولكن لا قيمة لها في النطق.

مثال على الخط النسكري بالحروف المتحركة والحركات

نُسَلِّمُ وَنَزِيدُ السَّلَامَ بِمَزِيدِ الْعِزِّ وَالْإِكْرَامِ ،

nousallimou oua nazydou - 'ssalâma bimazydi - l'izzî oua - likrâmi.

وما يلفت الانتباه هو أنه في العديد من المخطوطات المتقنة ليس للعرب حروف كبيرة لذلك يكتبون بالإشارة في عناوين الأعمال أو بداية الفصول بحرف أقوى من متن النص؛ فيستخدمون الحبر الأحمر أو الأزرق أو الأخضر أو الأصفر حسب رغباتهم، وبما أنهم لا يعتمدون تقسيم الكلمات عادة في نهاية السطور،

فإنهم كثيراً ما يرفضون الكلمة التي لا تستطيع الدخول في السطر التالي ويمددون أسطر الحروف الصامتة حتى لا تترك أي فراغ.

كما يتضح فإن الاستثناءات لهذه القاعدة نادرة جداً، في بعض الأحيان يرفض الناسخون نهاية الكلمة في منتصف الهامش أو يجدون وسيلة لإدخالها في السطر العلوي.

نلاحظ في الكثير من المخطوطات المعالجة العلامة "✱" تسمى المحملات نجدها فوق الدال والراء والسين إنها تسهم في تحديد قيمة هذه الحروف وتحذر من عدم خلطهم مع الأشكال المشابهة التي يتم تحديدها والمماثلة التي تتخللها. وكثيراً ما يضع الخطاطون ثلاث نقاط تحت س (س) لتمييزه عن ش (ch). فقد تتكرر أحيانا الحروف المعزولة ح، ص، ط وع في السطر الموجود أسفل الأشكال المختلفة من نفس الحرف، إما كزينة أو للإشارة للقارئ أنه لا يوجد أي خطأ من طرف الناسخ. لكن غالباً ما يسيطر حرف ه الصغير على الشكل النهائي أو المعزول للحرف وذلك عندما لا يتلقى أي نقطة.

أما فيما يتعلق بنهاية الكلمات يتم أحيانا كتابة ف، ق، ون دون نقاط، وإذا كانت هذه الحروف لا تظهر للعين شكلاً واضحاً فقد يؤدي ذلك إلى اختلال القراءة، ومع بعض العادة، يمكننا التعرف عليها بسهولة على الرغم من أخطاء الناسخ أو نسيانه.

إن السهولة في تمديد خطوط الأحرف غالباً ما تسمح للمتخصصين في علم الخط لتمثيل الأشكال الأصلية بواسطة جملة من التراكيب، إنها رباعيات الأرجل، طيور، أزهار، سفن، وزخرفات أخرى تحتوي على حكم وأدعية وأسماء علم، ونرى أيضاً عدداً مهماً في منها في أطلس الأب لانسبي.

ويشير أطلس الأببي Abbé لانسبي: "أنّ متخصصي الخطوط يبدعون أيضاً في تشكيل حبات جميلة من الصعب أحيانا أن نتنبأ بمحتواها، "التوغرا" مثلاً أو الرقم الامبريالي للإله الكبير، يمنح العلامة التقليدية أكثر من منحه تمثيلاً دقيقاً لأسماء وألقاب الحاكم.

كما يكتب حرف ي غالباً ے في النسكزية (nescry) وهذا الشكل يستخدم أكثر في المغرب، والذي سنتحدث عنه فيما بعد.

يقوم العرب غالباً بمحو حروف العلة في المخطوطات ولا يمكن أن ينجح في القراءة بشكل صحيح حالاً من خلال استخدام ومعرفة اللغة، ومع ذلك فإن هذه الصعوبة ليست كبيرة كما قد نتوقعها، خاصة بالنسبة للنطق المبتذل حيث يتم سماع الصوت "é" في أغلب الأحيان بعد حروف التفخيم أو أحد حروف المد، و، ي، بالرغم من أن هذه الملاحظة تنتمي إلى القواعد لكن نجد أن لها مكانة هنا وذلك لقدرتها على تقديم المساعدة في تسهيل قراءة الكلمات المكتوبة بدون حروف العلة

فيعتبر المد والوصل الأكثر اعتماداً من طرف الناسخين، الكثير منهم يعترفون فقط بالشدة والهمزة، وأيضاً لا يلاحظون بانتظام استخدام هذه العلامات.

غير أنه كثيراً ما يظهر في بعض المخطوطات العربية القديمة أو الحديثة، استبدال حرف المد "ا" بالفتحة () العمودية، فوق الحرف الصامت الذي يجب أن يتبعه حرف الألف (ا أو ا) لكن هذا الاستبدال

لا يشكل أي صعوبة للطلاب خاصة في حالة إهمال الناسخ لكتابة الفتحات العمودية لأنه يمكن أن يؤدي إلى أكثر من خطأ واحد في قراءة مثل هذه الكلمة المختصرة.

يتم وضع نفس العلامة في بعض الأحيان في نهاية الكلمة فوق "ي" الهادئة، ما يسمى عندما يكون غير قابل للنقل في النطق مثل: مصطفى، يعمل على تمثيل ي.

إذ يحرص الخطاطون العرب على تقسيم الأبيات الشعرية إلى جزأين متساويين في الطول، وفي حالة عدم استطاعتهم في وضع الجزأين في نفس السطر، فإنهم يعلقون الثاني تحت الأول، بطريقة تسمح بكشف القافية (وذلك لتكون قافية مكشوفة دائماً).

إنه لا يوجد لدى العرب علامة خاصة لفصل مختلف عناصر الجملة، فاستخدام بعض الأدوات كافية في مثل هذه الحالات يشيرون أحياناً إلى علامات من خلال تكبير الكلمة الأولى من النص المقتبس وكتابتها بالألوان.

أما بالنسبة لعلامات الترقيم الأكثر استخداماً فهي العلامة "." التي تسمى "نقطة"، وغالباً ما يتم وضعها بين الجزء الأول والثاني للبيت الشعري عندما يكونان على نفس الخط، أو في النثر المقفى بعد الكلمات التي لها نفس الانسجام، كما يمكن أن نجدها في "مقامات الحريري".

أما فيما يخص هذا الرمز، أو ذاك، فإنهما يجتمعان بشكل متكرر بعد الكلمة الأخيرة للفصل، بحيث تحمل أيضاً اسم النقطة.

وفي الأخير، الصفحة الأخيرة من المخطوطة عادة ما تكون على شكل نقشية (نقش صغير في نهاية فصل من كتاب)، والتي تنتهي بعلامة ، على الأرجح اختصاراً لـ "انتهى" (هذا الكتاب مكتمل)، أو بثلاثة أحرف (م) المرتبة كالتالي:

م م وتعني كلمة "تم" (النهاية).

كما يتم في العديد من المخطوطات الجميلة للقرآن الكريم، عادة وضع علامة  أو  نهاية كل آية بنقطة مكتوبة باللون الأسود أو الأحمر، ومن عشر آيات يتم رسم هذا الشكل الآخر من النقطة باللون الذهبي .

حيث يشير حرف "م" المكتوب باللون الأحمر في السطر العلوي إلى وقفة ضرورية بعد كل كلمة، حرف ط يشير إلى وقفة مطلقة حرف "ج" و"ظ" استراحة (وقفة) مسموحة، حرف الصاد "ص" استراحة لأخذ النفس فقط؛ أما لا فلا توجد أي استراحة.

الحروف الأكثر استخداماً في مثل هذه الحالات هي: ط، ج، ولا

أما فيما يتعلق بالحواشي فإننا نجد حواشي هامشية في بعض المخطوطات، موضوعة بشكل غير مباشر حول النص وبذلك التناسق الذي يجعلها توطر الصفحات تماماً وتنتج تأثيراً رقيقاً. تتعلق هذه الملاحظة أيضاً بالعديد من المخطوطات الفارسية والتركية؛ حيث إننا نجد في العديد من المؤلفات المطبوعة مع نقوش متحركة وتحمل في كل صفحة تعليقات واسعة النطاق ومرتبطة، سابقاً ظهرت بالفعل في الشرق بمعنى في

بعض المخطوطات نجد الشروحات (التفسيرات) الهامشية الموضوعية بشكل غير مباشر حول النص بحيث تحدد إطار الصفحات كما تعطي رشاقة للنص، وتتعلق هذه الملاحظة أيضا بالعديد من المخطوطات الفارسية والتركية.

5. النيسكري جيري: (Nescry Djery): يطلق على هذا النوع من الكتابة: الكتابة المخطوطة وتعتبر (كتابة عادية سريعة) للناسخين، حيث؛ نتبين من كلمة جيري "djery" أنها نوع مختلف من النوع السابق غالبا ما يتم حذف النقاط، فكثيرا ما يعتري الكلمات تغيير أشكال الحروف من شكل إلى آخر وهذا ما يعكس عجز وعدم مهارة الكاتب مما يجعل القراءة رديئة للغاية (هذه التفاصيل وأخرى التي قمنا بتقديمها كانت من طرف "grammaire arabe de feu le baron Silvestre de Say")

مثال عن Nescry Djery:

أنا بالصبر قد بلغت مناي وأعطيت أمالي ونلت رجائي

أنا بالصبر قد بلغت مناي وأعطيت أمالي ونلت رجائي

à nâ bes's'abr qad belar't mounây oua où't'yt à mâly oua nîlt redjâj

6. الثلث: (Le Tsoulouts):

يعني هذا كتابة ثلاث مرات أو ثلاث مرات أكبر من الكتابة المعتادة، وغالبا ما تصل إلى أبعاد عملاقة. وهي تستخدم أساسا لآيات القرآن مرسومة على الجدران الداخلية للمساجد، في النقوش الجدارية وفي العناوين المزخرفة للمخطوطات؛ بحيث تكون الكلمات متشابكة مع بعضها البعض، ويلاحظ فيها تكرار لأحرف مماثلة لتلك التي تمّ توضيحها سابقا، حيث تشغل فواصل الخطوط في الغالب بخطوط ضوئية بلون ذهبي أو ملون، وتتبع الخطوط العريضة للحروف، وترصع بالورود والزخارف الأخرى ذات التأثير الجميل جدا.

لقد زودتنا بهذه التفاصيل، بالإضافة إلى العديد من التفاصيل الأخرى قواعد النحو العربي للراحل سيلفستر دي ساسي، فيحدث للناسخين غالباً أن يحذفوا أو ينقلوا النقاط المخصصة لأحرف معينة، فإن المؤلفين المستشرقين يتخذون أحيانا الاحتياطات اللازمة للإشارة إلى تهجئة اسم علم غير معروف لقراءهم من خلال الكتابة طوال الوقت، إلى استمرار الاسم الصحيح، لكل حرف يدخل في تكوينه؛ ومن باب الحيلة أكثر، فإنهم يدققون أكثر من خلال تحديد ما إذا كان يجب وضع علامات الترقيم على الحرف أم لا، وحتى عدد النقاط التي يستغرقها، سواء أكان أعلى أم أسفل.

مثال عن الثلث "Tsoulouts":

بسم الله الرحمن الرحيم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

kisim -'llaki -'rak'mani -'rak'gmi

5. **الثُلث جيري: (Le tsoulouts Djery):** أو الثُلث السريع (كتابة سريعة) وهو مخطوطة تكون مكتوبة بشكل مائل قليلا وتستخدم للعمليات والشعارات والأساطير وللكتابة المنقوشة.
مثال عن tsoulouts Djery

سلامة الإنسان في حفظ اللسان

سَلَامَةُ الْإِنْسَانِ فِي حِفْظِ اللِّسَانِ

selâmet el-insân fy kif' ellisân

8. **الياقوتية (Le Yâqûûty):** تستوحي هذه الكتابة اسمها من الشهيرة "ياقوت" التي تكلمنا عنها سابقا؛ كما تستعمل أيضا في عناوين المؤلفات وفي النقوش وتعرف شيئا كبيرا بالكتابة الثلاثية (Tsoulouts) لدرجة أن المرء غالبًا ما يخلط بين أحدهما والآخر.

9. **الريحانية (Le Ryh'âny):** يعتبر الخطاط "ريحان" مخترع ((مؤلف)) هذه الكتابة. كما أنها تمثل مجموعة متنوعة من نفس النوع بحيث تعتبر الكتابتان الأخيرتان من أجود وأجمل الكتابات على الإطلاق، لكن بالكاد يتم استخدامها.

10. **الكتابة المغربية (Le Maghreby):** يمكن تقسيم المغاربة أو المغربية، الذين يطلق عليهم أيضًا الإفريقيون، إلى جزائريين ومغربيين، إذ يمكن اعتبار الكتابة الجزائرية، بشكل عام، أكثر إحكاما من تلك الموجودة في المغرب، وهذه الأخيرة يمكن أن يكون لها عدة نعم (مميزات)؛ إذ يكفي أن نلاحظ أن في الكتابة البربرية الحروف تكون مرتفعة بدلا من أن تنتهي في نقطة [مثل تلك الموجودة في النسكريّة "Nescry" التي يتم تقريبها وتدويرها نحو اليسار.

يتم في كثير من الأحيان تمديد بعض الحروف بشكل أنيق إلى الجانب السفلي للكلمات الموالية، ودائما ما يحمل الشكل النهائي لحرف الألف ملحقا غير موجود في كتابات غرب آسيا.

سنقدم عينة من هذا النقش حسب مخطوطة حديثة أعدها خطاط من مدينة قسنطينة يمكننا أن نرى من خلال مقارنة الطابع (النقوش) الإفريقية مع الكوفية أنه هناك تشابها كبيرا بينهما؛ قبل التطرق للتفاصيل المتعلقة بمعظم حروف الكتابة المغربية (الطابع المغربي) من خلال بعض الملاحظات المتعلقة ببعض الأحرف المغربية.

مثال عن الأحرف المغربية (Maghreby):

ثم خرجنا من مدينة فابس فاصدين نكرابلس
وحجبتنا في بعض المراحل اليها نحو مائة فارس

tsoumma cravedjnuâ min medynat qâbes qâs'idyn t'râboulous

oua s'ah'abanâ fy ba'd' elmerâh'il ileyhâ nah'ou miât fâres

يمكننا أن نلاحظ بمقارنة الطابع الأفريقي مع الكوفي، أن هناك تشابها كبيرا بينهما.

ننتقل الآن إلى الملاحظات المتعلقة ببعض الحروف المغاربية:

يعكس المغاربية الاستخدام الذي يتبعه العرب الشرقيون في كتابة حرف القاف (ق) حيث: يكتب بنقطة واحدة فقط (ف)، وحرف الفاء تكتب النقطة تحته (ف).

أما كتابة حرف الحاء (ح) فإنه يكون مستديرا أكثر بشكل عام من النسكري Nezcri على سبيل المثال ح، خاصة عندما ينضم إلى الحروف الساكنة الأخرى كما في المجموعة التالية ح (ي، ح، ج).
حرف الدال أيضا يكتب د بدلا من د.

يكتب غالبا حرف الصاد بطرق مختلفة ومن أكثرها استخداما الآتي: ط، و و د.

يستعمل الجزائريون كثيرا "د" المتغير في وسط الكلمات؛ بحيث يتم وضع نقطة تشكيل حرف الزاي (ز) على يسار أو في مركز الحرف وليس على يمينه كما هو الحال في النسكري (Nescri).

و يشبه في رسم النقوش الإفريقية الشكل النهائي أو المعزول لحرف الكاف لحد كبير حرف الدال (د) ولكن رأس حرف الكاف يكون عالياً ومستديراً نحو اليسار كما نرى هنا: د - د - د - د.

نلاحظ أيضا أن رأس حرف النون في شكله النهائي أو المعزول يكون دائما مستديرا وعادة ما توضع النقطة (نقطة التشكيل) فوقه مثل: ف و ق.

كما يكون حرف الصاد أكثر انبساطا عنه في الطابع النسكري ودائما ما يكون رأس حرف العين (ع) في شكله الأولي أو المعزول كبيرا جدا ومفتوحا للغاية مثال عوع.

يأخذ رسم حرف اللام (ل) في كثير من الأحيان شكل اللام مع الألف، حيث يدور هذا الحرف تحت حرف اللام مثال: لا. فتأخذ هذين الشكلين: لا و لا.

أما فيما يخص كتابة الياء (ي) في نهاية الكلمة فإنه يجب أن تنطق مثل "y" في اللغة الغربية لذلك نحرص على كتابة النقطتين وإرجاع ذيل الياء تحت الحرف الساكن السابق [إذا كان يجب أن يكتب هذا الحرف ساكنا بنقطة أدناه فإنه يتم ربطه بالياء مثال: ي، جي، في (ي) (وإذا كان هذا الحرف الساكن بدون نقطة فإنه لا يجب ربطها مع نقطتين حرف الياء مثال: عندما لا ينطق حرف الياء نكتبه بلا نقاط وبالشكل الآخر مثل: مصطفى مصطفي].

يستخدم في الجزائر حرف الكاف والقاف (ك، ق) المكتوب بثلاث نقاط أعلاه (ف) من أجل التعبير عن حرف ج "g" الموجود في اللغة الفرنسية، وحرف السين الذي يكتب بثلاث نقاط تحته (س). يكون موافقا للحرف التركي والفارسي (چ) ومع ذلك فإنه يستعمل ويستخدم أيضا في المغرب.

كما إنه يتم في العديد من المخطوطات الإفريقية كتابة عناوين الكتب أو الفصول بالطابع الكوفي المرفق بالزخارف الملونة، فيقوم الناسخون أحيانا بحذف كلمات النص التي لا يمكن إدخالها في نهاية السطر، أو تكمل الحروف الأخيرة على طول الهامش، فيتم وضع الفتحتين والكسرتين أفقيا، واحدة فوق الأخرى فوق الحروف الساكنة، كما يتم تمثيل حرف العلة الأنفي "أون" بضميتين متجاورتين (ؤ)، تتم كتابة هذه الحروف

الأنفية بعدة ألوان (ألوان مختلفة) وذلك حسب ذوق الخطاط، وغالبًا بين الحرف الساكن والنقاط التي يجب أن يتلقاها.

عادة ما تسبق الهمزة الألف الذي تنتمي إليه، والشدة تكتب على هذا النحو (٧) أما الجزم فيكون مستديرا تماما (٨).

أخيرا، في بعض مخطوطات القرآن الكريم، يشار إلى الهمزة بنقطة صفراء، إما في الأعلى، وسط أو تحت حرف الألف، وفي مقاطع أخرى يتم استبدال همزة الوصل بخط أحمر أفقي أمام الألف، بحيث لديها أهمية مثل الهمزة، وتكتب باللون الأخضر.

خاتمة: يمكننا القول من خلال هذه الدراسة أنّ اللغة العربية تتميز بأسلوب جميل وأنيق في الكتابة؛ فلكل خط من الخطوط العربية شكل خاص فيه، وأنّ الخط العربي له مزايا عديدة، لقد أبدع العرب في كتابة الخطوط حتى باتت أنواع الخط العربي جزءًا من التراث العربي والعلمي المميّز الذي يهر الناس إلى يومنا هذا وهو ما نتبينه عند أنطوان بولين بهان ويمكن من خلال هذه الدراسة استخلاص الآتي:

- إنّ تعدّد أنواع الخطوط المستخدمة في اللغة العربية، جعل بعضها منها يشتهر أكثر من الأخرى وأسهم انتشارها في إيجاد أشخاص يحرصون على التدوين والكتابة بشكل مستمر وتطوّرت الخطوط من خلال وضع النقاط على الحروف، وظهور التشكيل لسهولة نطق الكلمات؛

- لقد أقرّ أنطوان بولي بهان أنّ الكتابة الجزائرية كانت أكثر إحكاما من الموجودة في المغرب، وبين أنّ للكتابة الجزائرية أفضلاً وأثراً في الكتابة البربرية وربما لا نجد لدى الدارسين والباحثين العرب هذه الشهادة فيما يتعلق بالكتابة الجزائرية؛

- يضمّ علم المصطلح في الخط العربي عددا كبيرا ومتشعبا من الألفاظ والأسماء التي غطّت في معناها ودلالاتها بشكل عام مفهومي (الكتابة) و(الخط) حيث تمّت دراستهما بشكل عام في ضوء اتّجاه معرفي محدّد إمّا تاريخيا أو وظيفيا أو جماليا قائمة على أساس (حقيقة الخط) باعتبارها أثرا أو شكلا أو صورة يقع الاهتمام على تحسينها واستحسانها في ضوء قيم ومعايير جمالية؛

- يعتبر فن الخط العربي شكلاً من أشكال الرسم، حيثُ يخلدُ ذلك الرسم وجود الحروف عبر الزمن بطريقة فنية تتّسم بالجمالية؛

- إنّ الخط العربي نوع من الإنجازات التي يفخر بها المسلمون ويقدمها إلى الشعوب المختلفة بثقافتها دون الالتفات إلى الدين أو اللغة أو العرق الذي تنتسب إليه تلك الشعوب المتباينة.

المراجع العربية:

- محمود شكر الجبوري، الاتجاهات الحديثة في تحسين الكتابة والخط العربي، 2012، دار دجلة. ص112.

المرجع الأجنبية:

- Pihan, Antoine Paulin (1810-1879). Notice sur les divers genres d'écriture ancienne et moderne des arabes, des persans et des turcs, 1856.

Cultural Hybridisation in Mohammed Dib's novel "L'incendie" (The Fire)

Hybridation culturelle dans le roman de Mohammed Dib « L'incendie »

AGTI Abdelaziz *

Batna 2 University

a.agti@univ-batna2.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-018

Received: 31/03/2021

Accepted: 15/04/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

AGTI, A. (2023).

Cultural Hybridisation in Mohammed
Dib's novel "L'incendie" (The Fire)

Hybridation culturelle dans le roman de
Mohammed Dib « L'incendie »

Maalim

I(1), 279-292

Abstract : This study focuses on cultural hybridisation, attempting to investigate its various manifestations and mechanisms in Mohammed Dib's novel "L'incendie". The text is analysed in light of the theory of hybridisation in postcolonialism. The emphasis is put on the idea of mixing and the hybrid nature of the text. It is important to understand how combining many procedures and techniques results in this phenomenon of cultural hybridisation. Dib represents the Algerian people's culture through characters' names, verbal behaviours and practices. These cultural aspects are presented in the novel's discourse which uses both French and Arabic. The coexistence of two languages: Arabic and French creates a hybrid language consisting of two cultures. Perhaps this is what makes M Dib's novel "L'incendie" a perfect example of cultural hybridisation in the sense of expressing the Algerian people's experience and reality, making use of French language and Arabic. This study attempts to show that Dib uses a particular type of French to express what is an integral part of the Algerian society's cultural heritage. We may say that Dib translates his thoughts into French when describing the living conditions of the Algerians under the colonial domination. The results of the study reveal that the novel represents cultural hybridisation as it depicts the Algerian people's cultural experience and social reality through using French as a foreign means of communication.

Keywords : hybridisation, language, culture, procedures, mechanisms

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Résumé : Cette étude se concentre sur l'hybridation culturelle, en essayant d'étudier ses divers manifestations et mécanismes dans le roman de Mohammed Dib «L'incendie». Le texte est analysé à la lumière de la théorie de l'hybridation dans le post colonialisme. L'accent est mis sur l'idée de mélange et la nature hybride du texte. Il est important de comprendre comment la combinaison de plusieurs procédures et techniques aboutit à ce phénomène d'hybridation culturelle. Dib représente la culture du peuple algérien à travers les noms de personnages, les comportements verbaux et les pratiques. Ces aspects culturels sont présentés dans le discours du roman qui utilise à la fois le français et l'arabe. La coexistence de deux langues: l'arabe et le français crée une langue hybride composée de deux cultures. C'est peut-être ce qui fait du roman de M Dib «L'incendie» un exemple parfait d'hybridation culturelle dans le sens d'exprimer l'expérience et la réalité du peuple algérien en employant le français et l'arabe. Cette étude tente de montrer que Dib utilise un type particulier de français pour exprimer ce qui fait partie intégrante du patrimoine culturel de la société algérienne. On peut dire que Dib traduit ses pensées en français lorsqu'il décrit les conditions de vie des Algériens sous la domination coloniale. Les résultats de l'étude révèlent que le roman représente l'hybridation culturelle car il dépeint l'expérience culturelle et la réalité sociale du peuple algérien en utilisant le français comme moyen de communication étranger.

Mots clés : hybridation, langue, culture, procédures, mécanismes

1. Introduction

This study is concerned with cultural hybridisation as a central theme in postcolonial literature. The notion of cultural hybridisation refers to a meeting between cultures, resulting in creating a hybrid culture, displaying different elements that are put together to be part of one pattern, having a unity through new combinations. The hybrid novel is originated in the domain of contact where we find various texts, forms, and languages. Multicultural forms are created throughout the interaction between cultures. The Franco-Algerian postcolonial literature is characterised by its cultural hybridisation. Homi Bhabha and Mikhail Bakhtin have qualified the African novel as hybrid in nature. So it is important to understand the process of cultural hybridisation and how it is represented in Dib's novel "L'incendie". Dib contributed greatly to North African francophone literature. Hybridisation may be considered as a means of characterising postcolonial theory by sharing hybrid culture patterns. These new hybrid

cultural forms in Franco-Algerian postcolonial literature may be viewed as a deviation from colonial narratives to display the self in relation to the Other. Postcolonial writers attempt to blend cultural systems for the purpose of creating something new. Samia Mehrez (1992:120) has defined the hybrid text as the following: These postcolonial texts, frequently referred to as 'hybrid' or 'métissés' because of the culturo-linguistic layering which exists between them, have succeeded in forging a new language that defies the very notion of a 'foreign' text that can be readily translatable into another language. The hybrid writing in terms of language practices puts an end to the mythology of the superiority of the culture of the Other. Ashcroft et al (1989:110) stated, "Postcolonial text is always a complex and hybridised formation". "L'incendie" is considered as a product of cultural interaction.

" L'incendie " was published in 1954 - that is to say at the time when the armed struggle for independence began - it evokes previous events of about fifteen years, since taking place in winter 1939-40, which was indeed very dark for the Algerian people. Through his novel, Dib depicts the real life in the Algerian society, during the colonial period, using French and Arabic. Dib's writing is a hybrid writing in which the indigenous and the colonial mingle. This makes of the novel cross-cultural. This study sheds light on the main features of this in between-literature or Arabic francophone literature. Cultural hybridisation is a phenomenon that is worth investigating because it characterises those literary writings in foreign languages. Whenever there is contact between two languages: mother tongue and a foreign language, there is hybridisation. When the author writes in a foreign language, he is using this foreign language in a particular way to express his society's reality. Dib makes a particular use of the language which manifests itself in the hybridisation of the writing language (colonial language), enriched by the indigenous language. He fashions out this foreign means of communication to convey his people's experience. Chinua Achebe expresses the same idea when he says that the English he uses in his writings is neither American English nor British English but a particular type of English to express the African experience.

He thinks that the English language has the ability to transfer his African experience to the world: "But it will have to be a new English, still in full communion with its ancestral home but altered to suit its new African surroundings " (1994:434). This may be applied to Dib's effort to use the French language to convey the Algerian culture and values. He writes in the

language of the colonialist in such a way to create a particular localised French, using Arabic words and phrases in the narrative to preserve the indigenous culture and subvert the colonialist language and culture. This study investigates how the cultural hybrid character of Dib's novel "L'incendie" manifests itself, focusing on the procedures used by the writer to introduce what is specific to his mother tongue into French writing.

2. Methods

In this study, the focus is put on demonstrating that hybridisation is considered the prominent characteristic of postcolonial culture. This article attempts to reveal that hybridisation is a dynamic process which plays a fundamental role to decolonise and resist the colonial effects. In every cultural contact new hybrid cultural forms are generated. It is important to understand their occurrence and role in Dib's novel "L'incendie" which is written in the colonialist's language. The novel incorporates two different cultures. Hence, this will result in the creation of new cultural patterns within the contact zone a kind of "third space", to paraphrase Homi Bhabha between Arabic and French. There will be a kind of interaction with each other. Therefore, a new language is created.

This study sheds light on the main features of this third language if we may call it so with reference to the cultural component. "L'incendie" is set to mirror the hybrid culture of the writer by expressing his colonial experience in a form of cultural mixture which is represented in the novel through its fusion of languages. This is achieved through the use of the colonial language blended with the indigenous language of the novelist. Dib as a hybrid writer shapes and indigenises the colonial language in such a way to create a new genre that will not be a foreigner like genre, displaying particular hybrid forms that will be investigated through this study.

3. Features of Dib's Hybrid Text

Having recourse to some writing procedures result in achieving cultural hybridisation in the sense of producing a text that reflects a blending of cultures. Postcolonial writers attempt to blend cultural systems for the purpose of creating something new that carries some features that should be identified. Among the features of Dib's "L'incendie" in relation to cultural hybridisation, we may cite the following:

3.1. Borrowing

Borrowing is a translation technique that involves using the same word or expression from another language. Dib borrows words from Arabic such as "haik" (p.10) - (veil) حايك, "fellah" (10) - (Arab peasant) فلاح, "dechra" (12) - (small village) دشرة, "canoun" (21) - (brazier) بنت, "bent" (18) - (daughter) مسكين, "meskine" (15) - (poor) قريبي, "gourbi" (30) - (hut) كانون, etc. Dib aims at giving to the text a local flavour through using borrowings. They refer to referents existing in Arabic culture but to which foreign names or equivalents give foreign associations and connotations. They express a set of cultural data so that they escape any reduction in the French language. The dissemination in the text of Arabic words signals the specificity of the text and serves to show the prevalence of Algerian socio-cultural realities, and it is in this sense that borrowing from Arabic intervenes. Borrowing is not only done to fill lexical gaps in French, but also cultural gaps. It is the product of cultural interaction which should be understood in terms of influencing and being influenced and give and take. For example the words "caïd" (67) - (a native magistrate appointed by the French colonialists to collect taxes, keep order and fulfill some other administrative tasks) قايد and "Tell" (70) - (arable land) التل are Arab words that are used in French. The word chambettes (68) is a deformation of French word garde-champêtre (rural warden) that is used in dialectal Arabic. We may even notice what Mr. Marcous ordered in Arabic (76): ما اتمسوهش يالا انتما كل (Don't touch him! Come on, you! All of you at your work. And faster than that!). The novel " L'incendie " is characterised by cultural hybridisation, blending elements from French culture and elements from Arabic one. The following words: "gellaba" (60) - (loose robe) , "taleb" (93) - (someone who is well versed in the Quran and writes amulets to cure people) شاش, "cheich" (59) - (cloth turban wrapped around the head) جلابية, "hakem" (69) - (high official) طالب, "telghouda" (69) - (plant) حاكم, "sirath" (146) - (Trial journey humans must take after the resurrection) تلغودة, etc. are difficult to describe in French. However, other items from Arabic appear in the novel, although they have French equivalents such as, "cadi" (60) - (judge) قاضي, "cherg" (70) - (east) شرق, "rais" (82) - (president) رئيس, etc. The context of use of the previously mentioned words shows that they have a particular function in the novel in terms of determining the social affiliation of the literary work. Names of persons and places carry identity marks and are used to describe concrete realities specific

to a particular culture. These borrowed words may be perceived as traits that distinguish the Algerian people's culture from the French one. If we qualify Dib's text as a hybrid text, this means that it is a multicultural text as long as it integrates different cultures that maintain their separate identities.

The use of Arabic expressions like "il m'ont reçue sur la pupille de leurs yeux" (146)- (they received me on the pupil of their eyes) , "Allah vous vienne en aide" (45)- (may God help you) الله ايعاونكم and French expressions like "lâcher la proie pour l'ombre" (32)- (release the prey for the shade), "bouche bee" (71)- (open-mouthed- agaping), "se mêler des affaires des autres" (71) – (interfere in others' concerns- meddle in the affairs of others) indicates cultural hybridisation related to elements belonging to Arabic and French. This results in the creation of a French text with exotic colouring, reflecting the interaction of two cultures. Dib incorporates different languages in his text thanks to borrowings. He swings between two languages and two cultures by borrowing sometimes from one, sometimes from the other. Dib adopts features of French culture, maintaining what is part of the Algerian people's cultural patrimony. Hybridisation reflects a certain creative force due to the coexistence of disparate elements. Cultural hybridisation is recognised as an intercultural phenomenon. Mohammed Dib's novel " L'incendie " is an interesting example of interculturality.

3.2. Code Switching

If code switching is a process of shifting from one linguistic code to another, Dib switches from one language to another. He mixes French with Arabic. Code switching results in a hybrid text. For example, "Salam! Hommes" (44) - (hello! Men) السلام يا رجال , "Salam et benediction" (44)- (hello and benediction) السلام والرحمة , "Dar Sbitar" (10)- (hospital home) دار اسبيطار , the word sbitar is a deformed French word "hôpital" (hospital) used in Algerian Arabic, "sans haïk" (10) (without veil) بدون حايك , "à l'heure du dhor" (46) في ساعة الظهر (at the prayer of the beginning of the afternoon), etc. Through these examples, we notice the juxtaposition of elements from both French and Arabic. This preserves the distinction of codes. Code switching occurs as the writer switches from a language to another in the same discourse producing hybrid utterances. The writer's oscillation between two languages reflects the instability in the use of language codes. The value of code switching lies in its effectiveness in the process of

communication. The Algerians tend to adopt a hybrid system of communication, using French and dialectal Arabic. This is an integral part of their social reality. From linguistic point of view, Algeria is a multilingual community. It's not astonishing, if Dib mixes codes in his writing. As code switching serves communication, it should be encouraged to facilitate communication without being afraid of losing one's own identity. The author is reproducing reality through his novel " L'incendie" which is characterised by its realism.

3.3. Interference

Interference is the transfer of elements of one language into another. Cultural hybridisation is often caused by transfer from the mother tongue to the foreign language. It results from the contact of two languages. When Dib translates expressions and idioms from his mother tongue, he creates linguistic interference. He tends to mingle French and Arabic. He translates from Arabic when he says: "Dieu te bénisse" (33)- (God bless you) الله يرحمك, "je couperai du miel dans ta bouche" (40)- (I cut honey in your mouth) نقطع هدرتك بالعسل - this is when interrupting somebody which is a communication ritual practised by the Algerian people when communicating to be tactful, "qui creuse un fossé pour son frère, y tombera lui- même" (42)- (He who digs a ditch for his brother, he will fall into it himself) اللي يحفر حفرة الخوه اطيح , "tu as encore le lait de ta mère entre les dents" (59)- (You still have your mother's milk between your teeth) اومازال حليب أمك بين اسنانك , "la terre de Dieu est suffisamment grande" (69)- (God's land is large enough) ارض الله واسعا , etc. The fact that the text is full of examples of expressions translated from Arabic into French shows linguistic interference which is at the origin of cultural hybridisation. Interference is constantly present in francophone literature. Hybrid writings reduce barriers between cultures and make them mix together. "L'incendie" may be perceived as a tangle of expressions from different cultures. In this way, the writer acts as an intercultural mediator through achieving some kind of compromise between cultures.

3.4. Calque

A calque (or loan translation) can be defined as a word-for-word translation from one language into another. Mohammed Dib uses calque as a translation procedure to transpose social situations from Arabic into French such as "Grande est la terre de Seigneur" (61)- (Great is the land of Lord) روح بالسلامة (Go in peace) , "va en paix!" (56) (Dieu l'a voulu" (105) (God wanted it) قدر الله ذلك . We notice many examples of expressions

translated literally from dialectal Arabic. This operation of switching from one language to another allows Dib to invest the Algerian Arabic language through French language. For example, the expressions: "Attendez-vous à ce que le sel fleurisse" (62) - (Wait for the salt to flourish) ربي () "Dieu nous accorde longue vie !" (63)- (God grant us long life!) استناو ينور الملح, () "le monde tournera, amis." (126) (The world will turn, friends) الدنيا الدور, () "يا احبابي". Although Dib writes in French, he shows that he is steeped in his mother tongue, obviously the Algrian dialect. When we read Dib's text in French, we feel he is an Arab writer. He makes use of oral tradition, transferring thoughts from Arabic into French. This expresses the writer's attachment to his culture and interest in reproducing the reality of the Algerian society. In this sense, the hybrid language used by Dib fills the gap between cultures and reflects the in between third space for coexistence. The use of calques is a language-in-contact phenomenon. Translation is one of the channels for cultural contacts that generate cultural hybridisation. So, it is important to understand how cultural hybridisation process in relation to translation takes place. Dib's writing remains a culturally hybridised text which is a feature of intercultural communication.

3.5. Intertextuality

Intertextuality is defined as "a text's dependence on prior words, concepts, connotations, codes, conventions, unconscious practices, and texts. Every text is an intertext that borrows, knowingly or not, from the immense archive of previous culture" (Leitch, 2001: 21). The novel "L'incendie" contains examples of intertextuality such as "Il nous montre la voie des justes !" (65)- (He shows us the way of the righteous). Dib is inspired by the Quranic verses (عسى) Surat Al-Qasas 22) (Perhaps my Lord will guide me to the right way), ربي أن يهديني سواء السبيل () (Guide us on the straight path) Surat Al-Fatiha 6 ("Rien de mal, j'espère" (49) (Nothing bad, I hope) ما يكون غير الخير). This expression makes allusion to the Quranic verse (إن مع العسر يسرا) Surat Ash-Sharh 6 () (Indeed, with hardship [will be] ease). The novel comprises stereotypical sequences. Translation brings different languages into contact. We may notice the use of translated riddles from Arabic which are an integral part of the Algerian cultural heritage: "Jaune et fané, entouré de langes" (20) - (Yellow and faded, wrapped in swaddling clothes) - (اصفر امدبل وفي اقماطو امخل) -corn- and "une maison de fer j'ai, par des nègres hantée" (20) (I have an iron house, haunted by negroes) - (عندي باب من)

(حديّد، معمر بالعبيد) – watermelon. In "L'incendie", it is a matter of bringing together Arabic and French. It's during translation process from Arabic into French that the transfer of ideas, images and concepts takes place. Dib's text contains intertextual links, such as translation and allusion which create cultural hybridisation. Hence, any text is absorption and transformation of other texts. Hybridisation actively participates in reducing gaps between cultures by establishing bridges between them. Writing in a foreign language is considered as an intertextual phenomenon which results in cultural hybridisation. Dib's text is a hybrid text that results from borrowing, code switching, interference, calque and intertextuality. The procedures Dib relies on to give form and pattern to his novel, are related to making use of his cultural background in terms of using popular sayings, speech patterns, etc. which illustrate the necessity of abrogation and appropriation. Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin (1989:38-39) state that:

Abrogation is a refusal of the categories of the imperial culture, its aesthetic, its illusory standard of normative or "correct" usage, and its assumption of a traditional and fixed meaning "inscribed" in the words.

Appropriation is the process by which the language is made to "bear the burden" of one's own cultural experience ... Language is adopted as a tool and utilised to express widely differing cultural experiences.

Cultural hybridisation is used in Moahammed Dib's novel in question to serve the state of social belonging of this literature which involves particular procedures and techniques of creativity. "L'incendie" may be read for different reasons: literary, historical, cultural, sociological, etc. It derives its value from the fact of being well rooted in the Algerian people's culture. In this respect, Dib (1954:194) states that:

Une œuvre ne peut avoir de valeur que dans la mesure où elle est enracinée, où elle puise sa sève dans le pays auquel on appartient, ou elle nous introduit dans un monde qui est le notre avec ses complexités et ses déchirements.

"A work can only have a value insofar as it is rooted, where it gets its sap in the country to which we belong, where it introduces us into a world which is ours with its complexities and its rifts". (Our translation).

Dib's work is an illustration of cultural hybridisation. Despite the fact that the novel is written in French, it reflects the Algerian people's practices, attitudes and beliefs. The reader of the novel may easily get acquainted with the Algerian culture. Intertextuality may be considered as an effective procedure used by the author to produce a hybrid text.

4. Conclusion

Mohammed Dib practises hybridisation through his novel " L'incendie " . He writes in French to speak sometimes in Arabic and sometimes in French. He makes use of French expressions that express a certain way of describing the world. At the same time, Dib draws from the source of his mother tongue, Algerian dialectal Arabic. The text tends to mingle elements from both languages and this gives the reader the impression that he is dealing with an Arabic text written in French.

Dib, with perfect skill, moves between two languages, using either conventional translation procedures such as borrowing and calque, or literal translation of idioms and expressions of his native language. In fact, Dib is reflecting the Algerian people's culture through his text. He expresses in French something that is not French. For Dib, this is about confronting not only his own language but also his own culture with a foreign language and culture to produce an "inter-language" and an "inter-culture".

Dib's writing takes place in a hybrid cultural context, swaying from French culture to Arabic one. This type of writing is at the crossroads of several linguistic and cultural influences. Postcolonial writing can be considered as a form of translation thanks to the fact that it transposes values, cultural concepts, beliefs and mentality to the language of the colonialist.

Mohammed Dib's writing inserts another language into French writing which therefore becomes French-speaking writing and not a writing in French language. French is constantly inhabited by the Algerian culture. The Dibian literary text thus presents a land of diversity and hybridisation. The presence of two languages in the text results in the creation of a creolised culture, including French and Arabic elements. Such kind of writings contribute immensely to meaningful interaction among peoples. Cultures are the result of the continuous mixing of various cultures. Different cultures are constantly interacting with one another.

It's during the process of translation from Arabic into French that the transfer of ideas, images and concepts is achieved. Dib's use of translation as a writing style is a sort of a revival

of the mother tongue. Translation for him is a way to estimate his mother tongue. Dib's translation of certain expressions or ideas seems like an essential procedure to the transfer of languages and cultures. It is through translation that Dib transposes Arabic to French and invites the French-speaking reader to understand the functioning of a plural text.

Translation gives Dib's text the opportunity to break out of the closed text and open up to other texts, other voices and, possibly, other cultures. We are faced here with a relationship of transformation and interaction between two texts, one written in French and the other thought in Arabic. For us, the text of Dib although written in French is not completely French but both French and Arabic. Indeed, Dib makes the reader feel the presence of Arabic language in his text written in French. Dib's novel is characterised by some kind of profusion of words and expressions from the native language and French which gives a certain linguistic specificity to the text. It is important to understand the process of cultural hybridisation and how it is generated.

Literature is a real means of coming into contact with the Other. It opens up continuous meetings, perspectives of understanding which end up creating a cultural hybridisation which never ceases to enrich social and cultural identity. We can say that linguistic mixing and cultural mixing are the front and back of a sheet. The process of linguistic hybridisation is the expression of the meeting and the communication of two cultures which intersect and which are exchanged mutually in a dialogue aiming at the enrichment of the means of cultural and linguistic expression.

French-speaking Algerian literature weaves relationships with the cultures it conveys. It is characterised by its hybridisation in the sense of going beyond what is regional or territorial to reach a universal level, reflecting human features, belonging to human heritage. *L'incendie* shows that hybridisation is a dynamic process. Therefore, this process occurs in every cultural contact; the more cultures interact with each other, the more new hybrid cultures take place and thus, new language varieties and styles will be produced.

This means that hybridisation cannot only appear under the colonial encounters, but it can also appear in any kind of cultural contact as in translation. The hybrid writing which often results from the colonial language use is more of an appropriation and a subversion with decolonising value than a simple concern of hybridisation. The procedures that the writer may

use to create a hybrid text take various forms, creating a system of languages coexistence, ensuring the occurrence of communication.

Hybridised cultural encounter between the coloniser and colonised is considered as strength in most postcolonial writings. The cultural hybridisation of the postcolonial novel is characterised by its specific features which require more investigations from different perspectives.

5. Bibliography

Books

Achebe, Chinua., 1994, *The African writer and the English language, in morning yet on creation day*: Essays (London : Heinemann education and garden city Ny: doubleday anchor), rep, in colonial discourse and post-colonial theory: a reader, ed. Patrick Williams and Laura Chrisman (London: Harvester Wheatsheaf

Adler, N.J., 1997, *International dimensions of organizational behaviour*, 3rd ed. Cincinnati, OH: Shout-Western College Publishing.

Alessandro, D., 1997, *Linguistic anthropology*, Cambridge, Cambridge University Press.

Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H., 1989, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Postcolonial Literatures*, London, Routledge.

Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, and Helen Tiffin., 1989, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. New York: Routledge.

Avruch, K., P. W. Black, and J. A. Scimecca., 1991, *Conflict resolution cross-cultural Perspectives*, Greenwood Press.

Baker, Mona., 1992, *In other words, a coursebook on translation*, London, Routledge.

Bhabha, H., 1994, *The location of culture*, New York, Routledge.

- , 1996, *Cultures in Between. Questions of Cultural Identity*. S. Hall. Sage Publications.

Beamer, L., & Varner, I., 2009, *Intercultural communication in the global workplace*, Dalian, Dongbei University of Finance & Economics Press.

Burke, P., 2009, *Cultural Hybridity*, Cambridge, Polity Press.

Chen.G.M, and Starosta. W.J., 1998, *Foundations of intercultural communication*, Boston, MA: Allyn and Bacon.

Deardorff, Darla K., 2008, *Intercultural competence*. In Savicki, Victor (Editor). *Developing intercultural competence and transformation*, Virginia, Stylus Publishing.

Ghazala, H., 1995, *Translation as problems and solutions*, Elga Publication. Pennsylvania Press.

Mehrez, Samia, 1992, *Translation and the Postcolonial Experience: the Francophone North African Text*. In Lawrence Venuti (eds.) *Rethinking Translation, Discourse, Subjectivity, Ideology*, London, Routledge.

İşisağ, KU., 2010, *The acceptance and recognition of cultural diversity in foreign language teaching*, Akademik Bakış.

K Kraidy, M., 2005, *Hybridity, or the cultural Logic of globalisation*, Philadelphia, Temple University Press.

Leitch, V. B., Et al. (Eds), 2001, *The Norton Anthology of Theory and Criticism*, London, W. W. Norton and Company.

Mohammed Dib., 1954, *L'incendie*, Paris VI, Editions du Seuil.

Difficulties in Translating Business Terms as an English for Specific Purposes Genre among First Year Master Students of English at Frères Mentouri Constantine 1 University, Algeria

Dr Sekhri Ouided *

Frères Mentouri Constantine 1 University

widaddoudou92@yahoo.com

DOI:10.33705/1111-016-001-019

Received: 17/10/2022

Accepted: 14/04/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Sekhri, O. (2023).

Difficulties in Translating Business Terms as an English for Specific Purposes Genre among First Year Master Students of English at Frères Mentouri Constantine 1 University, Algeria
Maalim
I(1), 293-307

Abstract:

Business is a tool of paramount importance through which countries increase their economy and many other aspects all over the world. Since English is the dominant language used in this field, many cultures and nations meet together to do business. For that, translation is needed to transfer messages between languages among different countries. This study aims to cast some light on the difficulties that first-year Master's students of English (Linguistics and Applied Languages) face while translating business terms. It also seeks to test whether students tend to translate those terms literally and to investigate to what extent they are aware of using the different methods of translation in order to get an accurate equivalent in the target text. The data are gathered through the use of a written test with different technical terms that students are required to translate. The results show that the students are influenced by their first language (Arabic) which results in the use of literal translation as a method by most of them, and this influences the meaning of the source text.

Keywords: English for Specific Purposes, business terms, Master students, translation.

Introduction

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic language.

This is an open access article under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Translating any piece of writing depends mainly on finding equivalents in the target language for source language items. Because the English language is considered as number one in the world, it is used in many fields and business is no exception. For that, working in a business environment exposes one to new words that are covered in Standard English as a foreign language; it is requested to translate those words into the mother tongue or the first language of some people who are not proficient in English. However, translating business English needs some skills in order not to fall into the trap of literal translation, which results in distorting the meaning of business terms. Students face many difficulties when translating specialised registers such as in the field of business; As a result, this research tries to reveal the main difficulties that they may face.

This research aims to highlight the different aspects that make the translation of terms in business difficult, and what makes that translation peculiar when compared with others. It attempts to determine to what extent meaning is preserved in the target language even if there is a change in the lexicon from one language to another. It tries to cast some light on the most important difficulties that students face in the translation of business terms.

1. Definition of Business English

Business English is the English needed when doing business that is to say the type of English used in the Business context such as international trade, commerce, finance, insurance, banking, and many office settings. Since English is an international language, using it in Business makes it interdisciplinary in this field.

It is in continuous improvement, especially when dealing with business contracts and the translation of business documents; these latter have been of great importance. Business should include language knowledge, communication skills, cultural awareness and other core content. English used in technology imports, foreign trade, foreign-related insurance, international transport, foreign labour service contracts and other business activities can be collectively referred to as Business English (Brieger, 1997).

It is also one of the branches of ESP:

Business English must be seen in the overall of English for Specific Purposes (ESP) as it shares the important elements of needs analysis, syllabus design, course design, and material

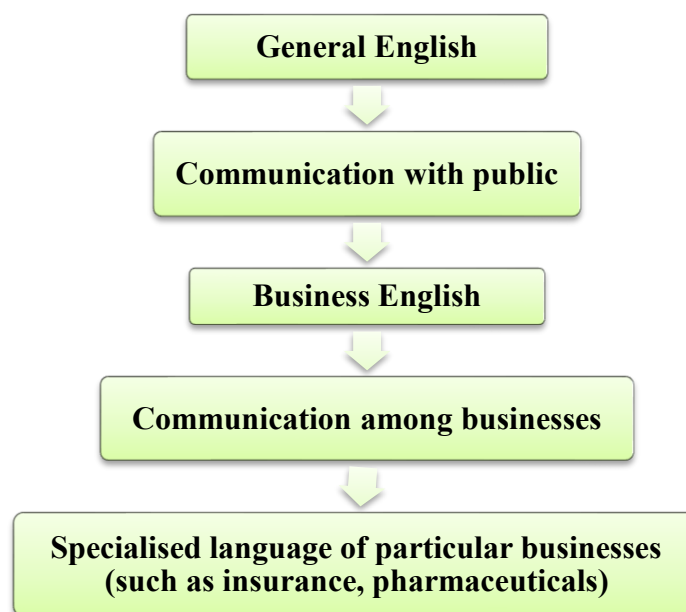
selection and development, which are common to all fields of work in ESP (Ellis and Johnson, 1994, p. 3).

Despite, Business English is estimated as different from other categories in ESP: "...it is often a mix of specific content (relating to particular job, area or industry), and general content (relating to general ability to communicate more effectively, albeit in different situations" (Ibid., p. 3).

Moreover, Pickett (1986) claims that business communication has different views: "...a lot nearer to everybody language spoken by the general public than many other segments of ESP". In order to clarify his point of view he has used a representation that shows two particular aspects of business communication which are portrayed in the following figure:

Figure 1

Pickett Representation (Dudley – Evans & St John, 1998, p. 55)



1. Translation of Business Terms

Since universal business is a reality and it is spreading all over the world, economic benefits of a universal economy cannot be achieved without challenges; in order to attain global economy, businesses should have their translations of business and legal documents into a

number of target languages. These translations involve some critical elements that may not be found in many other translation categories (Robert Stitt, n.d.).

Goudec (2007, pp. 31-32) illustrates and classifies the translation of Business English into the following according to business activities:

1. Commercial Translation: it covers all types of commercial documentation such as invoices, contracts, transport documentation, customs documents...etc.
2. Financial Translation: it encompasses any kind of financial documentation, or what is related to the area of finance, banking, taxes, stock exchange, and economic activity in general.
3. Marketing/ Advertising Translation: a kind of translation for use in marketing, or advertising companies, or drives.

Translation plays the role of instructor which makes it a survival strategy. When approaching source texts, translators are experts in being acquainted with strangers and texts from other cultures. In discussing their craft, they acknowledge the importance of being receptive to the possibilities of source languages, the languages they are translating from. (Biguenet and Schulte, 1989). In this respect, the German critic and literary historian August Wilhelm Schlegel (n.d) argues that the practice of translation should give critics the opportunity to develop a "flexibility which enables us, by renouncing personal predilection and blind habit, to transfer ourselves into the peculiarities of other nations and ages, to feel them from their own centre." (Wellek, 1955, p. 38).

In the context of business translation, Baker and Saldanha (1997) claim that little attention has been paid to business translation because of the difficulty of classifying such translation activity. Moreover, as the business lexis is a specific and specialised one, the translators have to find the exact equivalent of the source word as it was in the original context. In spite of that, they encounter many problems; some of them as Stitt (2016) indicates:

○ Terminology

The language of business and law is different from the language spoken by most people on the street. Documents are full of specific terms, each with a clear and distinct meaning; a simple change in a word's context could have disastrous results. When these words are

translated from language to language, it is of paramount importance to know the unique legal language of the target country and jurisdiction in order not to distort the message. This becomes even more critical when dealing with patents and specialised fields.

○ **Metaphors**

How can something that has no cultural significance be translated? How would “a snowball’s chance in hell” be explained to somebody without an understanding of snow, a snowball, or the concept of hell? Ideas, boundaries, and time are not the same in all languages or cultures and this must be effectively accommodated.

○ **Culture**

Even small cultural elements can have major impacts. From embarrassment to outrage, a simple gaffe can sink a deal. Consider the Chinese word that sounds like “shi” in English. There are dozens of variants of that sound in China and some of them may be used offensively.

○ **Deadlines**

Most business documents are time sensitive, i.e., they have a deadline that should not be exceeded. Documents that miss deadlines are typically invalidated. One might have to start the process all over again if their work is not cut away entirely.

○ **Confidentiality**

The topics discussed in business and legal documents are confidential. Translators should ensure that their translation has been done carefully and critically, and their translation services suit their translators and have confidentiality agreements on file. The leaking or sale of information could be extremely detrimental to a business, patent, or marketing campaign.

○ **Legal System**

Each country has its own legal system, which is totally different from others. Even countries that speak the same colloquial language can have vastly different legal languages and practices. Just consider the vast differences in jurisprudence between the English-speaking countries of the United States, Canada, and England. It is imperative that the translator should be familiar with the most current legal court decisions and practices of the legal jurisdiction in which documents consist of.

2. Translation Characteristics and Process of Business English

Translation characteristics of business English are mainly professionalism, timeliness, uniqueness, and diversity. Concerning the first characteristic, which is professionalism, it is believed that business English is part of specialised English, which is composed of a number of fields. Some of these latter have special needs to be translated as the agreed rules in the industry in order to be better understood.

As an example, there is the shipping date, double check, B2B (Business to Business), C2B (Business to Business), and CBS (Business to Business). Moreover, translation specialists consider business English translation as very time-sensitive because of the rapid change in the international economic situation. In fact, the translation of business English does not resemble the translation of ordinary foreign language texts where more time for revision is available; it will lose its value after a very short time like a few days. In reality, some messages of emergency can be of no value in a few hours (Grabowski, 2022).

Information is changing quickly with the emergence of new technologies; this pushes translators to find professional terms for new products to give their meaning; in reality, this requires business English to translate them as aptly as possible in the process of translation to show the uniqueness of business English and provide a reference for subsequent translators. Last but not least, business English is a good example where many tenses and grammar are executed according to the English standard; however, these grammars need to be combined with the latest laws and regulations to make business English flexible in the process of translation to meet the understanding needs of readers and fully reflect its diversity (Su, 2021).

To clarify more the characteristics of business English it is highly required to have a look at the translator's role in the process of translating business English. Translators' role in business, economic, financial or management texts must be to work on levels. The task of translators on the first level is to try to translate new terms that appear in business, which is a dynamic and fundamental field of the world nowadays. Thus, they shall be acquainted with a highly specialized vocabulary. Indeed, this circumstance causes the emergence of concepts, which should be translated before it is used or fixed in dictionaries.

The best example is the difficulties that arise when a text discusses business practices of a country, which are unknown to the translators or not yet introduced in their society. Sometimes these terms are transliterated from English in quotation marks in specialized business texts because the translator has failed to find equivalents to them. Some terms are just coined, and after that may terms disappear before they are translated or fixed in dictionaries because of the dynamism of the field.

The second level suggests that the translator has to cope with a kind of language that consists of different forms of colloquial and literary discourse. Business English is characterised by having denotative and connotative levels of meaning as it includes many cultural and rhetorical sources, such as (implications, ironies, metaphors, etc.). Hence, the role of the translator is to be able to spot stylistic means that languages are full of, like double meanings, presuppositions, implicatures, idiomatic expressions, puns, and hidden relevant information. This makes the task of the translator difficult if not unsatisfactory (Mateo, 1993).

The difficulty of translating specialised English business registers stems from terms and expressions that are brand new. So if one tries to check them up in dictionaries of target languages a few years old, they may not be found. Apart from that, translating specialised English business registers is not difficult if the terms are fixed and used in a lasting business tradition. Examples are expressions like "bull market" or "bear market" which are commonly used in business; they refer to the rising and falling of the buying and selling in the Stock Market. Since these terms appear in most dictionaries of Business and Commerce, they should not make a problem for the translator (Ibid.).

3. Research Method

A test in the field of business translation has been used as a tool for the data collection. Students were asked to answer the test by translating some sentences that contain business words. Their answers are analysed in order to test the validity of the hypothesis. The test was given to the students by the end of the second semester in one of the sessions in the presence of their teacher and they have taken it as a timed test.

The population of this study are first Master's students specialised in Linguistics and Applied Language studies. The choice was based on some criteria mainly because of the fact that they are not beginners in translation as they have been studying it for almost three years.

A sample of twenty-four students has been taken as a quarter ($\frac{1}{4}$) of the whole population in the Department of English, Frères Mentouri Constantine 1 University.

After gathering the students' answers to the test, the process of the data analysis focuses on the students' translation of the terms rather than the sentences as a whole. This is done as this research mainly concentrates on the translation of specialised business terms rather than sentences. The sentences were given to the students to check if the context is going to be helpful in finding equivalents. The data are tabulated and analysed with the use of percentages.

4. Analysis of the Results

The results of the test are presented after being gathered and tabulated. It is worth mentioning that all the students answered the test, but not all of them succeeded to translate all the terms and sentences provided to them in the test. The tables that follow summarise the outcome of the students' translation:

1. Translation of the term 'target price'

Table 1

Students' translation of the term 'target price'

English terms	Students' translations	Number of responses	Percentage
Target Price	السعر المقنن	01	% 4,17
	ثمن المنتج	02	8,33 %
	الثمن المبتغى	02	8,33%
	سعر إستدلالي	01	4,17 %
	السعر الجديد	02	8,33%
	القيمة المستهدفة	02	8,33 %
	الثمن المطلوب	01	4,17 %
	السعر المحدد	02	8,33 %
	السعر المطلوب	01	4,17 %
	السعر الخارجي	05	20,29 %
	السعر/ الثمن المستهدف	03	13,04 %
	مكافأة	01	4,17 %
	No answer	01	4,17 %
Total	31	24	100 %

Table 1 portrays that not all the students translated the term 'target price'; some of them tried to give a close translation to it. Twelve suggestions were given by the students. Among them: "السعر الجديد and سعر استدلالي, الثمن المبتغى, ثمن المنتج, السعر المطلوب, الثمن المطلوب"

which were translated literally by nine students (37,5%). In addition, the translation “القيمة المستهدفة” was given by two students (8,33 %) which is not the exact translation of the term. However, it is acceptable. This indicates that students use literal translation as a method. In addition, only three students (13,04 %) succeeded in giving the right translation of the term “السعر/ الثمن المستهدف”. For the remaining translations such as “مكافأة”, they are unacceptable and wrong. This indicates that the students are not able to find equivalents especially when dealing with new terms that they are unfamiliar with.

2. Translation of the term ‘earnings’

Table 2

Students’ translation of the term ‘earnings’

English term	Students’ translations	Number of responses	Percentage
Earnings	الأرباح	16	66,66 %
	المدخول	03	13,04 %
	المداخليل	02	8,33 %
	الربح	01	4,17 %
	الفوائد	02	8,33 %
Total	05	24	100 %

Table 2 shows that all the participants translated this term. Five suggestions were given; among them seventy students (70, 83 %) have scored the highest rate and translated the term literary as “الأرباح and الربح”. Five other students (21, 37%) translated the term using word – for – word method such a “المدخول، المداخليل” which cannot be considered as the right translation. Only two students translated the term into “الفوائد” which is acceptable, but it is not the right translation in the field of business. Yet, the right answer is “الإيرادات”. These results indicate that the students are not familiar with the vocabulary of business English.

3. Translation of the term ‘refund’

Table 3

Students' translation of the term 'refund'

English term	Students' translations	Number of responses	Percentage
Refund	إعادة الصندوق	01	4,17 %
	الديون	10	4,17 %
	تسديد الديون	70	29,16%
	إعادة المبلغ	20	,33 %8
	وثيقة تأمين	02	,33 %8
	رد مالي	02	,33 %8
	إعادة المال / الأموال	07	29,73 %
	No answer	02	,33 %8
Total	07	24	100 %

The results in Table 3 represent that none of the students gave the appropriate equivalent of the term, but seven of them were close to the right answer by translating the term as "تسديد الديون" which may be acceptable because they tried to preserve the meaning. Ten students (42, 23%) translated the term literally, where three suggestions were given: "إعادة الصندوق", "إعادة المبلغ" and "إعادة المال / الأموال"; these translations are not the right equivalents of the term. For the remaining students, two of them did not answer (8, 33 %) because of their unfamiliarity with the term; for the others (20, 83%), they mistranslated the term by giving wrong answers.

4. Translation of the terms 'capital base'

Table 4

Students' translation of the term 'capital base'

English term	Students' translations	Number of responses	Percentage
Capital Base	قاعدة رأس المال	06	%25
	رأس المال	90	37,5 %
	رأس مال أولي	10	4,17%
	No answer	80	33,33 %
Total	30	24	100 %

Table 4 indicates that the first answer which is "قاعدة رأس المال" is the most accurate one. This suggestion was given by six students (25 %) and it is the exact translation of the term; however, ten students (41, 67%) tried to translate the term, but they did not succeed in giving

the accurate translation; so, they mistranslated it and their answers are considered as wrong. For the remaining eight students (33, 33 %), it seems that it was difficult for them to translate the term so they did not provide an answer.

5. Translation of the term 'expense'

Table 5

Students' translation of the term 'expense'

English term	Students' translations	Number of responses	Percentage
Expense	إنفاق	02	8,33 %
	تكلفة	10	, 17 %4
	مصاريف	30	13,04 %
	مصروف	40	16,66 %
	نفقة	12	49,46 %
	الثلث	01	4,17 %
	No answer	01	4,17 %
Total	60	24	100 %

According to the students' translation portrayed in Table 5, most of the students are not familiar with the term. Many of them (57, 79%) translated the term literally such as: "نفقة" and "إنفاق" which is correct in another context but not in this one.

Three students (13, 04 %) gave the accurate translation which is "مصاريف", by using free translation of meaning as a method. It is worth noting that four students (16, 66 %) were close enough to the right answer by suggesting "مصروف" as an answer, but they did not give the exact translation.

The two remaining students (8, 33 %) tried to give an equivalent to the term, but their answers were wrong. In addition, only one student did not provide an answer.

6. Translation of the term 'mass market'

Table 6

Students' translation of the term 'mass market'

English term	Students' translations	Number of responses	Percentage
Mass Market	العام السوق	01	, 17 %4
	السوق الضخمة	01	4,17 %
	السوق الشامل	04	16,66 %
	سوق البضائع	02	8,33 %
	كتلة السوق	02	8,33 %
	سوق الجملة	04	16,66 %
	السوق العالمي	02	8,33 %
	السوق	03	13,04 %
	تجمعات تجارية	03	13,04 %
	السوق الكبيرة	02	8,33 %
Total	10	24	100 %

Table 5 indicates that none of the students succeeded in giving the accurate translation of the term. Most of the students (58, 33%) translated the term by using literal translation as a method as in "السوق الضخمة"; their translation is far away from the right answer. Two students (8, 33 %) translated the term as "كتلة السوق" which is a word – for – word translation; this latter is sometimes acceptable when used in other contexts but not in this one. The remaining students (34, 41%) gave wrong answers such as "سوق البضائع", which is neither close to the meaning nor to the exact translation.

7. Translation of the term 'stock exchange'

Table 7

Students' translation of the term 'stock exchange'

English terms	Students' translations	Number of responses	Percentage
Stock Exchange	تبادل المخزون	01	% 4,17
	خزينة التبادل	10	% 4,17
	مخازن	10	% 4,17
	تبادل السلع	01	4,17 %
	سوق المالية	10	% 4,17
	مخزون تجاري	10	% 4,17
	مخزون التبادل	60	%25
	مخزن المبادلات	04	16,66 %
	بورصة	05	20,82 %
	أوراق نقدية	02	8,33%
	No answer	01	% 4,17
Total	10	24	100 %

Table 7 represents that most of the students (54, 16%) rendered the meaning literally تبادل المخزون and "مخزن المبادلات" by means of word - for - خزينة التبادل، تبادل السلع، مخزون التبادل

word as a method because they find it easier to translate this way even if they do not convey the exact meaning. Yet, six students (25 %) succeeded to provide the right answer by finding the equivalent of the term; It is worth noting that five of them (20, 82 %) translated the term freely by using only one single word in the Arabic language. For the remaining students, they gave wrong answers, which are considered as mistranslations.

7. Translation of the term 'supermarket'

Table 8

Students' translation of the term 'supermarket'

English term	Students' translations	Number of responses	Percentage
Supermarket	سوق كبرى	01	4,16 %
	الأسواق	06	25 %
	مراكز تجارية	04	16,67 %
	محلات سوبرماركت	04	16,67%
	اسواق تجارية	06	25 %
	No answer	03	12,5 %
Total	05	24	100 %

In Table 8, it is portrayed that almost all students translated the term by using literal translation as a method, focusing on its meaning according to their background knowledge. Many students divided the term into two parts in order to get its equivalent in Arabic like: "محلات سوبرماركت". However, it is noticed that although their translations are close to the meaning like "مراكز تجارية", they did not succeed in giving the exact equivalent of the word as it is in this context.

Conclusion

The results obtained from the test reveal that the translation of the business terms given to students is a difficult task for the students. This is mainly because many of them mistranslated

the terms or they did not provide an answer. The reason behind that is their weak background knowledge when it comes to business vocabulary. In addition, the outcome of the study portrays that even when students are aware of the effectiveness of free translation of meaning, they tend to use literal translation as a method especially when they are stuck in finding the Arabic equivalent. This results in change of meaning and not finding equivalents to the source language terms. Moreover, it is worth to point out the limited vocabulary of students which makes them unaware of how to use translation strategies or how to replace one with the other when it comes to finding exact equivalents. Thus, this prevents them from understanding the business terminology and stops them from finding the accurate translation in the target language, and eventually leads them to mistranslations or even giving very wrong translations.

References

1. Baker, M., Saladanha, G. (1997). *Routledge encyclopaedia of translation studies*. London and New York Routledge.
2. Biguenet, J., Schulte, R. (Eds.), (1989). *The craft of translation*. Chicago/ The University of Chicago Press.
3. Brieger, N, (1997), *Teaching business English*. York: York Associates.
4. Dudley Evans, T. (1987). *Genre analysis and Esp. English language*. R.J 1:1.9.
5. Elis, M and Johnson, C. (1994). *Teaching business English*. Oxford: Oxford University Press.
6. Gouadec, D., (2007). Translation as a Profession, *Benjamins Translation Library*, 73, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins. 396.
7. Grabowski, L., (2022). Provoke or encourage improvements? On semantic prosody in English-to-Polish translation, *Perspectives (30)*1, 120–136.

8. *Languages of Business. An International Perspective* (pp. 1-20). Edinburgh: Edinburgh University Press. *of Corporate Meetings*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Co.
9. Mateo, J., (1993). The Translation of Business English Discourse into Spanish, *Babel* 39(1), 11-20.
10. Picket D. (1989). The sleeping giant: investigation in BE. *Language International*. 1/1. 5-11.
11. Picket D. (1986). *Business English Falling between two styles*. *COMLON* 26.16-21.
12. Su, W., (2021). How to use modern teaching methods to improve English Chinese translation ability, *OALib*, (8)12, 1–6.
13. Wellek, R. (1955). *A history of modern criticism*. Jonathan Cape: London.

14. Websites:

15. Retrieved from [http:// www.researchgate.net/publication/english for business communication](http://www.researchgate.net/publication/english_for_business_communication)
16. Retrieved from: Stitt, R. (2016) [http:// www.ulatus.com/trabdlation-blog/business-translation-essentials/](http://www.ulatus.com/trabdlation-blog/business-translation-essentials/)

The Competency-Based Approach in the Higher Education Realm: A Myth or a Reality? (The Case of Master-One Students Specializing in Literature and Civilization at the University of Oran 2)

Moustafa ALLAMI *

University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

allamim25@gmail.com

Naima Ghenim

University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

ghenimnehmet@hotmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-020

Received: 18/01/2022

Accepted: 13/04/2023

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :

ALLAMI,M. (2023).

Ghenim,N. (2023).

The Competency-Based Approach in
the Higher Education Realm:

A Myth or a Reality? (The Case of
Master-One Students Specializing in
Literature and Civilization at the
University of Oran 2)

Maalim

I(1), 309-335

Abstract:

This paper seeks to determine whether the competency-based approach (CBA) is employed in the Algerian higher education institutions, particularly in the literature class, by answering the question: to what extent is the CBA used at the university level?

The stakeholders involved in this endeavor are twenty EFL master-one students-specializing in literature and civilization, at the University of Oran2 and four literature teachers affiliating themselves with the same university. Two different sorts of questionnaires were designed for this investigation-the first is for students, while the second is for teachers.

The questionnaires are centred around five major themes-teacher-student relationship, teachers' and students' roles, teachers' expectations, students' involvement, and assessment-that are thought to be determinants of the CBA's presence in the higher-education literature class. The results show that the competency-based approach is far from being completely implemented.

Key words: the competency-based approach; higher education; literature; master-one students; investigation

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Introduction

Recently, the competency-based approach (CBA) has been proven effective in many educational settings around the world, and the Algerian schools are no exception (Benzerroug, 2019; Chelli, 2010; Kim, 2015). However, despite its outreach as concerns schools in Algeria—in that the school curriculum of the three school levels (primary, middle, and secondary education) is based on this approach—it is far from being implemented in higher education, if not non-existent. Moreover, the Algerian higher education system is, to a greater extent, still relying on traditional methods of teaching, which are basically teacher-centered (Belal & Ouahmiche, 2021; Kheladi, 2013).

Teacher-centered education excludes the learner from participating in the process of knowledge construction. Rather than negotiating learning and being actively involved in the learning situation, the learner becomes an automaton whose function is limited to only receiving the teacher's input (Freire, 2005). This knowledge transmission process is what constitutes the core of the teacher-centered approach to teaching and learning (Asiri, 2019). Besides the fact that a great deal of attention is focused on the teacher as a source of all knowledge and wisdom, all kinds of decision-making matters depend on the teacher only (Garrett, 2008). Depriving learners of taking part in the learning process and spoon-feeding them instead with ready-made knowledge is what constitutes an oppressive pedagogy (Freire, 2005). Teacher-centered education is all but liberating. It caters neither to the learners' needs nor to their autonomy. The learner's needs, attitudes, knowledge, and skills that she/he brings to the classroom should be at the heart of any non-oppressive pedagogical approach.

Efforts to involve the student in the learning process, making her/him the active agent who constructs knowledge by her- or himself—otherwise with the help of a competent individual, usually a classmate—have shifted the emphasis from the teacher to the learner. What is now called a student-centered approach (SCA) to learning is in fact the complete opposite of the traditional teacher-centered approach, in terms of the learning goals, the teachers' and students' roles, classroom management, the types of activities, methods, and techniques of instruction, methods of assessment, among others (Mascolo, 2009).

Taking its essence from the SCA, the CBA has emerged as a response to the traditional methods of teaching, which are basically teacher-fronted. Unlike the teacher-centered

instruction-which marginalizes the learner-and the student-centered model-which overemphasizes the student-the CBA acts as a mid-way approach that focuses on the student without overlooking the teacher's assistance and support in the learning process. Furthermore, what makes the CBA different from its predecessors is the learning objectives it sets in order to achieve its ultimate goal-that of developing students' competencies (Açıkgöz & Babadogan, 2021).

Defining and elaborating a list of competencies and helping the learner to achieve them are at the heart of the competency-based approach. Time should not interfere with this process, for what is crucial is not merely receiving knowledge, but rather demonstrating mastery of that knowledge. Having the learner show excellence in and/or mastery over a particular competency is key to the successful working of the CBA (Djalal, 2022).

The Algerian higher education, in particular, is still, to some extent, dominated by teacher-led instruction (Belal & Ouahmiche, 2021; Kheladi, 2013). As this paper demonstrates, the CBA is, up until now, not fully implemented. Master classes, which are supposed to be manageable, fail to apply this approach, as the present research paper shows. Many reasons could be attributed to this failure-one of these is the lack of awareness on the part of some teachers as concerns the competency-based approach.

This case study, conducted at the University of Oran², involves twenty master one students specializing in literature and civilization and four of their literature teachers. It seeks to determine whether the competency-based approach is used in higher education.

1. Literature Review

1.1. The Competency-based Approach

The competency-based approach first appeared by the end of the 1960s in the United States (Aïder, 2012; Bernikova, 2017; Chitour, 2015; Rahman et al., 2014; Wong, 2008) as a result of a call to revise the curriculum and improve teacher training (Rahman et al., 2014). In the United Kingdom, educationalists started to take notice of the CBA due to the rise in unemployment, young people's unreadiness for work, and poor training (Rahman et al., 2014). Historically speaking, the CBA emerged as a response to the USSR (*Union of Soviet Socialist Republics*) advancement in technology (space technology) (Chitour, 2015).

The Americans were then forced to reconsider their educational system. In fact, they sought to create programs/courses that have the learners act in accordance with a set of necessary criteria so as to integrate into a particular domain. Furthermore, in order to put an end to the alarming rate of secondary school dropouts, the Americans came up with what is called *Vocational Education Act* of 1963, which allows not only funding but also integrating the continuous training with the professional one (Chitour, 2015, p.35).

In actual fact, this movement aimed at ameliorating the programs offer so as to respond to the needs of the labor market. Its effects would extend to the public school sector, namely the primary and secondary schools, as well as to teacher training. These effects would also involve the specification and evaluation of the training programs, which could only be done by funding and promoting the institutions and programs characterized by the delineation of the competences and behaviors expected to be learned (Chitour, 2015).

Moreover, at the socio-cultural level, two cultural trends paved the way for the emergence of the competency-based approach: personalization and accountability. These were the reactions of a society that saw itself as a victim of the individual's irresponsibility in the very system that undermines the role of the individual in her or his formation career and life choices (Chitour, 2015).

In the 1970s, the quality of education became a major preoccupation in the educational policy of the United States (Aïder, 2012). The educational reform that was taking place back then encouraged other developed nations to deal with that problem (that concerns the quality of education) while being aware of the dangers awaiting their educational system in the short term and the future of their societies in the long term.

All the member countries of the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) and the IEA (International Association for Educational Achievement) made a huge effort to set the benchmark indicators in educational policies in order to set forth some recommendations that would improve the quality of training (Aïder, 2012). Henceforth, the link between economic imperatives and education would become stronger than ever, and

competencies had to be in line with the expectations and needs of the labor market (Aïder, 2012).

At the international level, the many different approaches that made use of the competency-based approach in curricula studies had been subject to limited evaluations (Toualbi & Tawil, 2006). That is why some believed that the CBA sets out to regroup, in terms of disciplinary competences, some specific objectives-stemming from the outcome-based pedagogy-which already preserved the forms and aspects of the targeted learning objectives.

For others, the competency-based approach was synonymous with the development of life competences, which are geared toward the development of the individuals' attitudes towards the respect of the environment and the preservation of one's and others' health. Still, others thought that the CBA consists of making learning more concrete and operational-directed towards integration in society. Finally, there was another faction that believed that adapting the CBA is synonymous with making learning more active.

In this view, the emphasis is placed particularly on the development of learning situations that would substitute lectures, which are generally centered on the teacher. Thus, it is a matter of placing the learner at the center of learning instead of entrusting that position to the teacher (Toualbi & Tawil, 2006). The CBA then emerged as a consequence of a need for a new notion that denotes learning that is centered on experience and/or experiment rather than mere know-how (Aithaddouchane et al., 2017).

The competency-based approach went through stages in its early days. Back then, it was more or less like a '*to-do list*', and the aim was to transmit 'knowledge' to students who would then memorize it (Bernikova, 2017, p.316). This conception has changed, for at the present moment, what is crucial is not learning per se, but rather how to learn, i.e., how to find information, how to treat it, and how to put it into use (Bernikova, 2017).

The reason why there are different views regarding the competency-based approach is the fact that the distinction between the terms "competence" and "competency" is blurred (Makulova et al., 2015, p. 183)-in fact, they both share the same meaning (Kennedy et al.,

2009). A study-conducted by Salman et al. (2020)-which sought to explore the different meanings and usage of the words competence and competency, substantiated the claim that the two terms have the same meaning and can be used interchangeably.

As noted by Salman et al. (2020) and Barman and Konwar (2011), many writers in the literature-the likes of Winterton, McClelland, Thornston, and Le Boterf-used either one of these concepts (competence/competency) in their writing, or the two of them interchangeably.

While competence refers to “the underlying characteristics and attributes of an individual that allow the effective execution of a particular task in a given situation” (as cited in Salman et al., 2020, p. 9), competency, in a similar fashion, pertains to “the underlying characteristics of an individual that is causally related to effective or superior performance in a job” (as cited in Salman et al., 2020, p. 9). Those characteristics, according to Dubois (as cited in Chouhan & Srivastava, 2014, p. 16) are “knowledge, skills, mindsets, thought patterns, and the like-that.” The use of the concept of competence has been generalized in education. If the term has substituted knowledge today, it is mainly to underscore the interdependence between knowledge and its cognitive treatment (Äider, 2012).

As a matter of fact, it is not knowledge itself that matters but rather its practical use. In this sense, competence is understood as aptitude and know-how indispensable for achieving a targeted goal (Äider, 2012). Teaching then has to adopt new methods that encourage the individuals’ autonomy-they will think for themselves.

This would, however, involve a shift from teacher-centered methods to those centered on the students. The teacher no longer provides knowledge to be memorized but rather helps her/his learners in their construction of competencies. The teacher’s role would be to facilitate the learning process by guiding learners in their efforts to apply their prior knowledge in new situations (Äider, 2012).

It should be noted that the competency-based approach has its origins in “*mastery learning*” and “*criterion-referencing assessment*” (Lassnigg, 2017, p.10). In this regard, learning and

teaching should proceed in accordance with a set of specified competencies, which are expected to be demonstrated to prove mastery (Lassnigg, 2017). According to Wong (2008), It [the competency-based approach] referred to an educational movement that advocated defining educational goals in terms of precise measurable description of the knowledge, skills, and behaviours students should possess at the end of a course of study. (p.180).

Besides aiming at promoting the development of major competencies, which are crucial to the individual's involvement in social activities (Serdenciuc, 2013), the CBA places an emphasis on "*metacognitive self-awareness*" in "*experiential learning*", which helps take learning outside the classroom to other contexts (Serdenciuc, 2013, p.755). For Roegiers (as cited in Aithaddouchane et al., 2017), the competency-based approach rests upon three major goals:

- To focus attention on the competencies that students have excelled in;
- To make the learning outcomes meaningful so that students will grasp the "*what*" and "*why*" of learning. This can be realized by connecting learning to situations that are familiar to the students and by having the latter apply their know-how in those situations (Aithaddouchane et al., 2017, p.4);
- To confirm and check the learners' attainment as concerns how they have dealt with a particular predicament-regardless of the size of knowledge that learners tend to forget quickly, and which they do not know how to apply in authentic situations.

The CBA, also referred to as pedagogy of integration and an outcome-based approach, involves juxtaposing knowledge, know-how, and attitudes-all necessary to solve actual life issues. According to Richards and Rodgers (as cited in Nkwetisama, 2012), the CBA focuses attention on the learning outcomes. It emphasizes the application of know-how rather than mere acquisition. For Schneck (Nkwetisama, 2012), this kind of instruction-the CBA-can be adjusted to the learners', teachers', and community's needs.

For Savage (as cited in Nkwetisama, 2012), the CBA is based on performance-showing excellence in fundamental “*life skills*” that arise as indispensable for the process of integrating into the community. It is then “*a functional approach to education that emphasizes life skills and evaluates mastery of those skills according to actual learner performance,*” (as cited in Nkwetisama, 2012, p.520).

All in all, unlike the traditional methods of teaching-which are basically teacher-centered; they do not prepare students for future employment; they are dependent on textbooks; and they do not enlighten students about the goals of their learning-the competency-based approach, on the other hand, is student-centered; it is geared towards employment; it focuses on mastery; and it makes use of the “*media*” to achieve its goal, which is getting students to master what they are assigned to do (Rahman et al., 2014, p. 1072).

1. 2. The Algerian Context

As far as higher education is concerned, at the beginning of the 1970s, the idea of implementing the competency-based approach was not unfamiliar. McClelland (as cited in Barman & Konwar, 2011) stated: “higher education must move beyond institutional reputation as an indicator of graduate competence towards a competency-based approach reflective of work place needs” (p. 62).

Due to the rapid and significant development of globalization in recent years, the kind of know-how needed for the execution of a particular task is changing, in which case the need for competent individuals is soaring. Knowledge has become the main asset to the economy that relies mostly on the individual’s characteristics. These exigencies regarding globalization have brought to light new rhetoric in the higher educational realm, which calls for the immediate implementation of a competency-based curriculum in order to deal efficiently and effectively with the demands of the labor market (Barman & Konwar, 2011).

Since the curriculum design may determine the success of any course of education, it has been targeted by calls for the implementation of measured or assessed outcomes, which would certify that students are competent, i.e., they can perform up-to-standards the assigned task. In that regard, the curriculum should be designed in such a way that competencies are

targeted so that the educational input would be geared towards employment, hence acceptable to the labor market. A competency-based curriculum, according to Barman and Konwar, (2011), Summarizes academic and professional profiles, defines new objectives in the learning process, enhances learning environments and shifts the concept of learning as accumulation of knowledge to learning as a permanent attitude towards knowledge acquisition. (p. 10)

In fact, a competency-based curriculum focuses attention on competences; bases learning tasks on performance and whether or not they meet the standards; centers on the learner; and uses formative assessment (Barman & Konwar, 2011).

The CBA's curriculum design relies on the definition of competencies (Barman & Konwar, 2011). Developing a CBA's curriculum in higher education necessitates the following: (1) the identification of disciplinary competencies, (2) the elaboration of measurement standards, and (3) basing assessment on performance (proficiency) (Barman & Konwar, 2011). Barman and Konwar (2011) added: *"it is extremely important that the intended learning outcomes (competencies), teaching &[sic] learning approaches and assessment are aligned"* (p. 13).

Long-time hindered from making progress in terms of connecting with the scientific world, the Algerian educational system decided to fix an ambitious goal: reviewing the school programs in three years' time in order to make them compliant with the Algerian society's and school's needs in particular (as cited in Toualbi & Tawil, 2006). In this regard, the competency-based approach stood out as a necessity to evolve the educational system. The latter launched into reforming in depth the school programs so as to respond to the different challenges which are but not limited to (a) translating to the school the recent institutional, economic, social, and cultural changes, which would allow it to transmit the values of tolerance and dialogue, and to prepare students to exercise their citizenship in a democratic society; (b) allowing the school to fulfill its function, i.e., socialization and qualification; (c) continuing the demonstration of teaching, making it accessible to a large population and guaranteeing that each individual has an equal chance to succeed; (d) responding to the challenges of economic globalization, which requires, more or less, higher qualifications that are compatible with the

demands of job mobility; and (e) making use of information and communication technologies (ICT) in schools and other contexts (as cited in Toualbi & Tawil, 2006).

2. Methodology

The study takes place in the department of English, at the University of Oran 2, in Algeria. It makes use of both quantitative and qualitative research-though the former type of research is more predominant-to reach its goal: determining the extent to which the CBA is used in higher education.

2. 1. Participants

The study involves 20 master-one students specializing in literature and civilization at the University of Oran, in Algeria, and 4 literature teachers from the same university. More information about the informants is provided in the table below:

Table 1. Demographic

<i>Participants</i>		
<i>Students</i>	<i>Total number</i>	<i>20</i>
	<i>Age</i>	<i>20-37</i>
	<i>Male / Female</i>	<i>Male: 6</i> <i>Female: 14</i>
	<i>Specialty</i>	<i>Literature and Civilization</i>
	<i>Way of participation</i>	<i>Questionnaire</i>
<i>Teachers</i>	<i>Total number</i>	<i>4</i>
	<i>Age</i>	<i>26-50</i>
	<i>Male / Female</i>	<i>Female: 4</i>
	<i>Specialty</i>	<i>Literature</i>
	<i>Way of participation</i>	<i>Questionnaire</i>

2. 2. Material

The present study has made use of an online questionnaire, dedicated to students and teachers. The students' questionnaire comprises ten questions while the teachers' includes five. Both questionnaires involve close- and open-ended questions, all centered around five

themes: teacher-student relationship, teachers' and students' roles, teachers' expectations, students' involvement, and assessment.

2. 3. Procedure

A questionnaire, created by Google forms, is sent to students via Facebook. The researcher has managed to locate the students and send them the questionnaire thanks to their Facebook group where they meet online regularly.

Likewise, the researcher has also emailed a questionnaire to four literature teachers, as they were the only literature teachers available in the English department.

3. The Results

3. 1. The Results of the Students' Questionnaire

Question 1: What is your teacher like?

Table 2. Students' Attitudes towards the Teacher

Answer	Friend	Father	Dictator
Number of students	10	2	8
Percentage	50%	10%	40%

The aim of this question is to know the nature of the teacher-student relationship. The findings showed that half the students (50%) think of their teacher as a friend, while 10% consider the teacher as a father.

Question 2: How often do you work in groups?

Table 3. The Frequency of Working in Groups

Frequency	Always	Usually	Sometimes	Hardly ever	Never
The total number of students	0	1	2	12	5
Percentage	0%	5%	10%	60%	25%

The informants were asked if they engage in group work. The results showed that a considerable number of students, representing 60%, reported that they hardly work in groups while a quarter of them (25%) confessed that they never engage in group work.

Also, 10% of students stated that they do work in groups every now and then, and only 5% of them said that they do so usually.

Question 3: How often do you have a class debate with your teacher?

Table 4. Class Debates with the Teacher

Frequency	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Number of students	3	4	7	3	3
Percentage	15%	20%	35%	15%	15%

The reason students were asked this question is to find out how often they involve themselves with their teacher in class debates. In this regard, a portion of students, representing 35% of the sample, stated that they have class debates sometimes. Twenty percent of the participants claimed that they are usually involved in class debates. Still, a small proportion of students (15%) said that they always engage in class debates. However, another equal proportion (15%) revealed that they rarely do so. Surprisingly, the remaining 15% of students denied being ever involved in a debate.

Question 4: How often do you consult your teacher in class?

Table 5. The Frequency of Consulting the Teacher

Frequency	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Number of students	3	7	8	2	0
Percentage	15%	35%	40%	10%	0%

The students were asked this question in order to figure out the extent to which students consult their teacher. In this respect, the highest proportion of students (40%) reported that they consult their teacher sometimes, and 35% of them revealed that they usually turn to their teacher for consultation. Another proportion (15%) confessed that they always refer to their teacher. Only 10% of them disclosed that they rarely consult their teacher.

Question 5: How often are you invited to express your opinions in class?

Table 6. The Frequency of Expressing Opinions in Class

Frequency	Always	Usually	Sometimes	Rarely	Never
Number of students	4	4	8	4	0
Percentage	20%	20%	40%	20%	0%

The purpose behind asking this question to students is simply to know the frequency at which students are allowed to give their say on a particular subject matter. In this regard, a number of students (40%) stated that they are invited to express opinions sometimes, while another portion (20%) claimed that they are usually welcome to have their say.

An equal number of students (20%) affirmed that they are always allowed to express opinions in class. However, 20% of students said that they are rarely given such an opportunity.

Question 6: How often are you assessed during class?

Table 7. The Assessment Frequency

Frequency	Always	Sometimes	Rarely	Never
Number of students	2	5	8	5
Percentage	10%	25%	40%	25%

The informants were asked how often they are tested during class. A considerable number of them, representing 40%, reported that they are rarely assessed, while a quarter of students (25%) disclosed that they are never tested during class.

Another quarter of the students (25%) informed the researcher that they take a test sometimes. Only 10% affirmed that they are assessed regularly.

Question 7: Does your teacher explain to you what a one-year literature course is about?

Table 8. The Clarification of the Literature Course's Content

Answer	Yes, she/he does	No, she/he doesn't
Number of students	13	7
Percentage	65%	35%

In this question, the participants were asked to say whether their teacher explains what the literature course is about. More than half of the participants, representing 65%, reported that their teacher clarifies the content of the course; however, slightly over a third of the participants (35%) claimed that their teacher does not do so.

Question 8: Does your teacher inform you about what you will accomplish by the end of the literature course?

Table 9. Communicating the Learning Outcomes

Answer	Yes, she/he does	No, she/he doesn't
Number of students	7	13
Percentage	35%	65%

The goal of posing this question is to know whether students are informed about what they will accomplish by end of the course. As shown in the table above, a significant number of students (65%) stated that they are not informed about what they are expected to achieve, while the other 35% said that they do not know what they are supposed to accomplish by the end of the course.

Question 9: Does your teacher insist on repeating a particular point that you have not understood yet?

Table 10. The Repetition of Ungrasped Information

Answer	Yes, she/he does	No, she/he doesn't
Number of students	15	5
Percentage	75%	25%

The point of asking this question is to know if the teacher tends to repeat her- or himself when students struggle with understanding something. As illustrated in the table above, the majority of the participants (75%) confirmed that their teacher does repeat un-understood points to them; however, the remaining students, representing 25%, denied ever witnessing their teacher repeating to them.

Question 10: Do you think you can influence the selection of the lesson (decide on which lesson to be taught)?

Table 11. The Selection of the Lesson

Answer	Yes, I do	No, I don't
Number of students	10	10
Percentage	50%	50%

The rationale behind asking this question is to know if students are involved in the selection of the lesson. As displayed in the table above, the answers equally split, with 50% of the participants believing that they play a part in the process of selecting the lesson, and the other 50% denying having such influence.

3. 1. 1. The Discussion of the Students' Questionnaire Results

The results of the analyzed data indicate that even though some features of the competency-based-approach are used by the respondents, the approach is far from being completely implemented in higher education. Students rarely engage in group work, though the latter is a major characteristic of both the competency-based and the student-centered approaches.

Similarly, table 4 shows that students do not regularly engage in debates with their teacher, insinuating the likelihood that the class is teacher-centered. This is not the case, nevertheless, when it comes to students' consultation with their teacher. As seen in table 5, almost half of the students, at times, turn to their teacher. As for question six, the participants' answers to that question, nonetheless, imply that teaching is teacher-fronted since roughly half of the students claimed that they are rarely assessed. This may also suggest that assessment is summative, i.e., done at the end of the course.

One major characteristic of the competency-based approach is that it informs students what is expected from them through communicating to them explicitly, either in spoken or written form, what they are supposed to achieve by the end of the course. In spite of the fact that the content of the literature course is clarified to the students, as displayed in table 8, students are still not aware of the learning outcomes they are expected to achieve by the end of the course (see table 9).

Proceeding to the next level until mastery of a particular competency is demonstrated is one of the main characteristics of the CBA. This study finds that the teacher tends to focus attention on her students' mastery of the lesson's content-this is shown in table 10.

The aim of the last question is to determine whether students have any influence on the choice of the lesson. Since the teacher-student negotiation (specifically with adult learners) vis-à-vis the selection of the lesson is characteristic of student-centered approaches- particularly the competency-based approach- students' answers to that question were expected to confirm the existence of the CBA. However, as demonstrated in table 11, the results are equally split between those who think they can influence the choice of the lesson and those who think they can't.

3. 2. The Teachers' Questionnaire Results

Question 1: What is your relationship with your students like?

Table 1. Teacher-Student Relationship

Answers	Strictly professional	Friendly	Other Reponses
Number of teachers	1	0	3
Percentage	25%	0%	75%

This question aims at revealing the kind of relationship the teacher has with her students. A quarter of the respondents stated that their relationship with their students is strictly professional, yet no one described it as friendly. Instead, the remaining participants opted for such answers as:

- friendly professional;
- professional in a friendly way;
- based on respect and positive attitude.

Question 2: How do you describe your teaching?

Table 2. Describing Teaching

Answers	Teacher-centered	Leaner-centered	Subject-centered	Other Reponses
Number of teachers	1	1	1	1
Percentage	25%	25%	25%	25%

The goal of asking this question is to know which angle of the didactic triangle teaching is centered on. One teacher described her teaching as teacher-centered. One stated that hers is learner-centered. Another teacher revealed that she centers her teaching on the subject. Only one teacher said she is interested in the three aspects, as they are interconnected. She added: "My first interest is the learner, the second is the subject because that is the way to interest the learner to tease his or her curiosity. To achieve my goal (that is this transaction of knowledge) I have as a teacher to be a professional. This is how I see the link between the three elements."

Question 3: Do you make sure your students have mastered the intended learning outcomes before proceeding with new lessons?

Table 3. Confirming Mastery

Answers	Yes, I do	No, I don't
Number of teachers	3	1
Percentage	75%	25%

When asked if they confirm mastery of the intended learning outcomes before proceeding with new lessons, the majority of teachers, representing 75% of the sample, affirmed that they do so. Only one respondent returned a negative answer, arguing that a literature module is a lecture, not a class.

Question 4: Do you decide with your students on which text to study?

Table 4. Text Selection

Answers	Yes, I do	No, I don't	Other Reponses
Number of teachers	1	2	1
Percentage	25%	50%	25%

The informants were asked this question in order to find out if they involve their students in the text selection process. One informant said that she does include students when it comes to the selection of the text.

Two of the informants rejected the idea of involving students in such a matter. One of them justified her refusal. She said that uses texts that had success and abandons others that are less appreciated.

Only one respondent said that she does not involve her students in the selection of the literary text.

Question 5: What are the major techniques that you use when you teach literature?

Teachers were asked this question in order to elicit some answers regarding the kinds of teaching techniques they use in their classes. Their responses are as follows:

- Respondent 1: "I use the datashow to present my work in powerpoints (characters, themes, figures of speech...), I make them watch films on the related novels, and documentaries on authors or themes. I also encourage reading, and discussions."
- Respondent 2: "I use the teacher centered technique. I give a lecture while the students listen and take notes. In the remaining, 15 minutes, the students are welcome to ask questions and comment on some of the points. The lecture ends in a discussion."
- Respondent 3: "generally I use pictures. I provide few pictures that relate to the story and ask the student to order them according to their imagination without telling them the story. I rise [sic] the level of curiosity and most of them would read it by the next lecture."

3. 2. 1. The Discussion of the Teachers' Questionnaire

In answering the first question, most teachers described their relationship with their students as friendly; still, they linked this quality, i.e., friendliness, with professionalism. To quote their words, they described it as "friendly professional" or "professional in a friendly way".

A friendly teacher-student relationship is one major characteristic of the CBA. By having this kind of relationship with students, the teacher can establish a positive atmosphere where autonomy, self-confidence, and motivation prevail. The answer to the second question was expected to be a major determinant that may prove the presence of the CBA; however, there

was no decisive answer since the results in terms of percentages were the same-with the exception of one answer, which prioritizes both the learner and subject over other elements.

The choice of the literature teaching approach is keyed to the development of one or several aspects, such as language or culture. This is similar to what the CBA is striving to achieve, i.e., targeting one or several competencies. The response rate is equally shared among the options. Regardless, any of those literature teaching approaches is focused-with the exception of one, which is integrative-therefore, these approaches can be paralleled to the CBA's objectives, i.e., they can be integrated together.

Teachers were asked if they make sure that students have attained mastery of the learning outcome before proceeding with other points/lessons. Surprisingly, the majority of teachers do confirm mastery before proceeding with other content. This means that they are, perhaps, unintentionally making use of one of the major features of the outcome-based and the competency-based approaches.

The fourth question was asked to see if students could influence the selection of the text. The findings showed that students do not have any influence on the selection process. Although involving students in such a matter is a sign of a democratic classroom and can prove useful in the application of the CBA, the participants seem to hold firmly to their authoritarian position.

The final question (question five) was asked so as to learn if teachers' instructional practices are student-centered. The results showed that the techniques used in class are more or less teacher-centered. As seen in the literature, the CBA tends to be learner-centered (see Toualbi & Tawil, 2006), which is not necessarily the case in this study as some teacher-centered practices are still omnipresent.

Conclusion

This research has attempted to find out if the competency-based approach is used in Algerian higher education, particularly in the literature class. Even though university students and teachers were concerned with this study, sampling involved only master-one students and their literature teachers.

All things being equal, it appears that the CBA is not yet completely implemented in higher education, especially in EFL master classes. This conclusion rests on the participants' answers to questions formulated in accordance with five classroom parameters: teacher-student relationship, teachers' and students' roles, teachers' expectations, students' involvement, and assessment.

Finally, future research would seek to experiment with the CBA and learn about the advantages and disadvantages of its implementation in the Algerian higher education institutions.

References

1. Açıkgoz, T., & Babadogan, M. C. (2021). Competency-Based Education: Theory and Practice. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(3), 67-95.
2. Aïder, M. (2012). La mise en place de l'approche par compétences dans le système éducatif : une petite réflexion [The implementation of the competency-based approach: A little reflection]. *Les cahiers du Crasc*, 21, 47-58. <https://cahiers.crasc.dz/index.php/fr/28-l-approche-par-competences-situations-problemes-et-apprentissage/164-la-mise-en-place-de-l%E2%80%99approche-par-comp%C3%A9tences-dans-le-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif-une-petite-r%C3%A9flexion>
3. Aithaddouchane, Z., Bakkali, S., Ajana, S., & Gassemi, K. (2017). The application of the competency-based approach to assess the training and employment adequacy problem. *International Journal of Education (IJE)*, 5(1), 1-18. <https://doi.org/10.5121/ije.2017.5101>.
4. Asiri, A. M. (2019). Teaching methods with high tech learning in teacher centered such as flipped classrooms and student centered such as debate theory. *Multi-Knowledge Electronic Comprehensive Journal for Education and Science Publications (MECSJ)*, (17). https://mecsaj.com/uplode/images/photo/teaching_methods_17.pdf
5. Barman, A., & Konwar, J. (2011). Competency based curriculum in higher education: A necessity grounded by globalization. *Revista Romaneasca pentru Educatie*

Multidimensional,

6,

7-15.

https://www.researchgate.net/publication/275645747_Competency_Based_Curriculum_in_Higher_Education

6. Belal, Y., & Ouahmiche, G. (2021). Literature in the Algerian EFL bachelor of arts degree: Reading about literature or reading literature, the relevance of the task-based approach in teaching literature. *Arab World English Journal*, 12(2), 330-347.
<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol12no2.23>
7. Benzerroug, S. (2019). Challenges facing the Algerian educational system in teaching English as a foreign language. *Revue internationale Méthodal. Méthodologie de l'enseignement et de l'apprentissage des langues*, 3. <https://methodal.net/?article233>
8. Bernikova, O. (2017). Competency-based education: From theory to practice. *Proceeding of the 8th International Multi-conference on Complexity, Informatics and Cybernetics (IMCIC)*. 316-319. <https://www.semanticscholar.org/paper/Competency-Based-Education%3A-From-Theory-to-Practice-Bernikova/c4d76ae10870e61217be9fef7a186df7582aae30>
9. Chelli, S. (2010). The competency-based approach in Algeria: A necessity in the era of globalization. *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية*. 3(6), 55-88
10. Chitour, S. (2015). *Postures d'enseignement dans l'approche par compétences (Cas des enseignants de 3ème année secondaire Lycée AFFEISSA Ben Khaled en Mokhtar à Sidi Khaled, Biskra)* [Master's thesis, University of Biskra]. [University of Biskra Repository](#).
11. Chouhan, V. S., & Srivastava, S. (2014). Understanding competencies and competency modeling—A literature survey. *IOSR Journal of Business and Management*, 16(1), 14-22.
<https://doi.org/10.9790/487X-16111422>

12. Curry, L., & Docherty, M. (2017). Implementing competency-based education. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 10, 61-73.
13. Djalal, M. (2022). The Competency-Based Approach to English Language Teaching In Algerian Secondary Schools: Palpable Myths or Disheartening Realities. *Internet Journal for Cultural Studies. TRANS*, (23). <https://www.inst.at/trans/23/the-competency-based-approach-to-english-language-teaching-in-algerian-secondary-schools-palpable-myths-or-disheartening-realities/>
14. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
15. Garrett, T. (2008). Student-centered and teacher-centered classroom management: A case study of three elementary teachers. *The Journal of Classroom Interaction*, 43(1), 34-47.
16. Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2009). Learning outcomes and competences. *Introducing Bologna Objectives and Tools*, 3, 1-18.
17. Kheladi, M. (2013). *Investigating EFL learners' attitudes towards literature teaching methods: Case of 2nd year LMD students at the University of Tlemcen*. [Unpublished Magister dissertation, University of Tlemcen]. DSpace. <http://dspace.univ-tlemcen.dz/handle/112/3321>
18. Kim, J. (2015). Competency-based curriculum: An effective approach to digital curation education. *Journal of education for library and information science*, 56(4), 283-297.
19. Lassnigg, L. (2017). Competence-based Education and Educational Effectiveness. In: Mulder, M. (eds) *Competence-based Vocational and Professional Education. Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects*, 23. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_31

20. Makulova, A., Alimzhanova, G., Bekturganova, Z., Umirzakova, Z., Makulova, L., & Karymbayeva, K. (2015). Theory and practice of competency-based approach in education. *International Education Studies*, 8(8), 183-192. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n8p183>.
21. Mascolo, M. F. (2009). Beyond student-centered and teacher-centered pedagogy: Teaching and learning as guided participation. *Pedagogy and the human sciences*, 1(1), 3-27.
22. Nkwetisama, C. (2012). The competency based approach to English language education and the walls between the classroom and the society in Cameroon: Pulling down the walls. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 516-523. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.3.516-523>.
23. Rahman, A., & Hanafi, N., Mukhtar, M., & Ahmad, J. (2014). Assessment practices for competency based education and training in vocational college, Malaysia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 112, 1070-1076. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1271>.
24. Salman, M., Ganie, S.A. & Saleem, I. (2020), The concept of competence: A thematic review and discussion. *European Journal of Training and Development*, 44(6/7), 717-742. <https://doi.org/10.1108/EJTD-10-2019-0171>
25. Serdenciuc, N. L. (2013). Competency-based education - implications on teachers' training". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76. 754-758. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.200>.
26. Toualbi, N., & Tawil, S. (2006). Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie [Educational reform and pedagogical innovation in Algeria]. https://www.researchgate.net/publication/318761664_Reforme_de_l'Education_et_Innovation_Pedagogique_en_Algerie

27. Wong, R. (2008). Competency-based English teaching and learning: Investigating pre-service teachers of Chinese's learning experience. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 9, 179-198.
https://www.researchgate.net/publication/28204103_Competency-based_English_Teaching_and_Learning_Investigating_Pre-service_teachers_of_Chinese's_Learning_Experience

Appendices

Appendix One: Students' Questionnaire

Dear students, I would be very grateful if you could answer the following questions. Your answers are crucial, for they will help me carry out my research.

DO GIVE YOUR HONEST ANSWERS!

1) Student's profile:

a- Gender

Male ☐

Female ☐

b- Age:..

2) Questions:

Question 1: What is your teacher like?

Friend ☐

Father ☐

Dictator ☐

Question 2: How often do you work in groups?

Always ☐

Usually ☐

Sometimes ☐

Hardly ever ☐

Never ☐

Question 3: How often do you have a class debate with your teacher?

Always ☐

Usually ☐

Sometimes ☐

Rarely ☐

Never ☐

Question 4: How often do you consult your teacher in class?

Always ☐

Usually ☐

Sometimes ☐

Rarely ☐

Never ☐

Question 5: How often are you invited to express your opinions in class?

Always ☐

Usually ☐

Sometimes ☐

Rarely ☐

Never ☐

Question 6: How often are you assessed during class?

Always ☐

Sometimes ☐

Never ☐

Question 7: Does your teacher explain to you what a one-year literature course is about?

Yes, s/he does ☐

No, s/he doesn't ☐

Question 8: Does your teacher inform you about what you will accomplish by the end of the literature course?

Yes, s/he does ☐

No, s/he doesn't ☐

Question 9: Does your teacher insist on repeating a particular point that you have not understood yet?

Yes, s/he does ☐

No, s/he doesn't ☐

Question 10: Do you think you can influence the selection of the lesson (decide on which lesson to be taught)?

Yes, I do ☐

No, I don't ☐

Appendix Two: Teachers' Questionnaire

Dear Sir/Madam, as I'm doing research on the use of the competency-based approach in the master-one literature class, your answers to this questionnaire will be very crucial in this investigation. I'm looking forward to receiving from you. Thank you very much in advance.

N.B. In some questions there is the mention "autre" where you can add anything that is related.

1) Student's profile:

a- Gender

Male ☐

Female ☐

b- Age: ..

2) Questions:

Question 1: What is your relationship with your students like?

Stricly professional ☐

Friendly ☐

Other responses:.....

Question 2: How do you describe your teaching?

Teacher-centered ☐

Learner-centered ☐

Subject-centered ☐

Other responses:.....

Question 3: Do you make sure your students have mastered the intended learning outcomes before proceeding with new lessons?

Yes, I do ☐

No, I don't ☐

Question 4: Do you decide with your students on which text to study?

Yes, I do ☐

No, I don't ☐

Other response:.....

Question 5: What are the major techniques that you use when you teach literature?

La traduction à l'Âge d'Or de la civilisation arabo-musulmane :

Catalyseur d'une terminologie médicale arabe

Dr. Kazi-Tani Lynda *

University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.

allamim25@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-021

Received: 28/07/2022

Accepted: 12/04/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Kazi-Tani, L. (2023).

La traduction à l'Âge d'Or de la
civilisation arabo-musulmane :
Catalyseur d'une terminologie médicale
arabe
Maalim
I(1), 337-348

Abstract :

The main aim of this work is to highlight the major role played by translation during the so-called golden centuries of Arab-Muslim civilization. This translation movement, unprecedented in its scope, allowed the emergence of scientific concepts and led to the construction and structuring of an Arabic scientific terminology that was not then the exclusive preserve of this language, such as that relating to philosophy, mathematics or medicine.

We will shed light on the work of dusting off, translating and appropriating that was skillfully orchestrated by the transmitters of knowledge, working in particular under the aegis of the "House of Wisdom". Translators who succeeded in scientifying and upgrading the Arabic language by enriching it with the cultural and scientific heritage of Greece, Persia and India, and then passing the torch to scholars who left their mark on the history of science, spearheaded by Avicenna without question. The Sheikh El-Rais who bequeathed to humanity the Canon of Medicine, a masterpiece that has had a particular influence in the medical field for centuries and which will be the subject of our study, from a terminological point of view.

Key words: Translation, Arab-Muslim civilization, medical terminology, the Canon of Avicenna.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license



Résumé : La visée principale de ce travail est de mettre en exergue le rôle majeur joué par la traduction durant les siècles dits d'or de la civilisation arabo-musulmane. Ce mouvement de traduction, inédit par son ampleur, permet le jaillissement de concepts scientifiques et aboutit à l'édification et à la structuration d'une terminologie scientifique arabe qui n'était pas alors l'apanage de cette langue, telle que celle relative à la philosophie, les mathématiques ou encore la médecine.

On s'attèlera à mettre la lumière sur le travail de dépoussiérage, de traduction et d'appropriation savamment orchestré par des passeurs de savoir, œuvrant notamment sous l'égide de la « Maison de la Sagesse ». Des traducteurs qui réussirent à scientifier et à revaloriser la langue arabe en l'enrichissant des héritages culturels et scientifiques grec, perse et indien, puis en transmettant le flambeau à des érudits qui marquèrent de leurs empreintes, l'histoire de la Science et dont le fer de lance est sans conteste Avicenne. Le Cheikh El-Raïs qui légua à l'humanité le *Canon de la Médecine*, une œuvre magistrale qui aura exercé une influence particulière dans le domaine médical, durant des siècles et qui fera l'objet de notre étude, d'un point de vue terminologique.

Mot clés : Traduction, Civilisation arabo-musulmane, terminologie médicale, le Canon d'Avicenne.

1. Introduction

Penser l'histoire scientifique de la civilisation arabo-musulmane sans nostalgie aucune, s'appuyer exclusivement sur des faits historiques fondés et des preuves scientifiques indéniables, telle est la démarche qui est la nôtre dans ce travail qui consiste à explorer l'univers terminologique médical de la langue arabe à l'ère de son Âge d'or, quand cette langue et sa culture formaient un tout indissociable. (Cordonnier, 2017 :8)

Face à un milieu de chercheurs partagés entre nostalgie d'un passé scientifique au zénith et un deuil préconisé pour accepter une triste réalité terminologique, nous sommes intrinsèquement convaincue que l'Histoire se répète et que la langue arabe peut retrouver sa vigueur et son potentiel à créer, accueillir et intégrer des termes scientifiques venus d'ailleurs. L'enjeu aujourd'hui est d'apprendre à observer le passé pour mieux le comprendre, un recul nécessaire pour aller de l'avant tout en évitant les errements du passé, car nous ne pouvons agir que sur l'avenir." (De Jouvenel, B.)

Les lignes qui suivent visent à expliciter la capacité de la langue arabe à se remobiliser, à se réapproprier son héritage culturel et scientifique pour se relancer dans la course de la *scientifisation*, prendre part à la création de la terminologie scientifique et technique et résister à l'hégémonie de la langue anglaise dans la sphère terminologique du monde scientifique actuel.

2. La notion d'Âge d'or dans l'histoire

Nous employons aujourd'hui la notion d'Âge d'or, quand nous voulons situer dans le temps le point d'apogée d'une civilisation ou d'un mouvement artistique (Molinier Arbo, p30). La première trace écrite de cette notion remonte à la civilisation grecque, avec le poète Hésiode qui classifie, dès le VIII^e siècle av. J-C, les races des hommes selon des âges auxquels il attribue un métal à quatre d'entre elles.

Ainsi, la première est d'or, la deuxième d'argent, la troisième d'airain (ou de bronze), la quatrième des héros et la cinquième de fer. Quant à la civilisation romaine, la notion d'Âge d'or se fit connaître sous le nom de *Règne de Saturne*. Cette notion intéressa différents domaines tels que la philosophie, la religion, la poésie ou encore la politique, dans différentes régions du monde, de l'Asie à l'Europe.

Il en résulte qu'il n'y a non pas *un* mais *des* âges d'or, son unité tient à la place fondamentale qu'il occupe dans l'imaginaire collectif en tant qu'archétype d'une société idéale. (Myara-Kelif, 2017). Nous concernant, l'Âge d'or qui nous intéresse est celui qui a fait la gloire de la civilisation arabo-musulmane du VIII^e au XII^e siècle.

3. L'Âge d'or de la civilisation arabo-musulmane

A l'inverse de l'Occident qui connaissait au Moyen Âge une ère de somnolence scientifique et de léthargie intellectuelle, l'Orient vivait sa période la plus faste et la plus prolifique scientifiquement parlant, à savoir l'Âge d'or de la civilisation arabo-musulmane.

3.1. La civilisation arabo-musulmane

La civilisation arabo-musulmane a rayonné sur un immense empire qui courait de l'Atlantique à l'Asie Centrale et l'Indus, aucun autre empire de l'époque ne lui résista, ni le Perse Sassanide ni le Byzantin. Les grandes villes de l'époque tombèrent les unes après les autres aux mains des conquérants musulmans, à l'instar d'Alexandrie, de Samarkand, de Kairouan ou encore de Cordoue.

L'immensité des terres conquises a engendré une diversité ethnique, culturelle et linguistique importante. L'histoire nous enseigne que l'intrusion de ces étrangers venus de terres voisines conquises par les Arabes, allait rapidement permettre un essor fabuleux des sciences (Toualbi-Thaâlibî, I., 2021) qui se développèrent au cœur de la civilisation arabo-musulmane marquant ainsi l'émergence de *Sciences arabes*.

Nous entendons par cette expression, les sciences développées par des hommes de sciences et de lettres qui n'étaient pas tous arabes ni musulmans. Certains étaient persans, indiens et égyptiens ou grecs, parmi eux, figuraient des chrétiens, des juifs ou des sabéens (Alaoui, B. 2005) tels qu'Al-Biruni, Al Fârâbi et Al-Dinawari. Quitte à nous répéter, vu le caractère essentiel de ce point, nous entendons par savoir arabe, les sciences et savoirs rédigés en langue arabe, ou encore traduit vers l'arabe, sans tenir compte de l'identité ethnique ou religieuse du savant.

3.2.La traduction : principal vecteur du rayonnement scientifique de la civilisation arabo-musulmane

La civilisation arabo-musulmane s'est emparée, dès le VIII^e siècle des différentes branches du savoir de l'époque par le biais de la traduction d'un nombre incroyablement important d'œuvres scientifiques perses, syriaques, indiennes et surtout grecques, le plus souvent acquises au titre de précieux butin de guerre. Ces savoirs venus d'ailleurs étaient étudiés, collationnés ou échangés dans des foyers de terres désormais arabes telles que Samarkand, Ispahan et Alexandrie. Une fois ramenés entre les murs baghdadis, ils y étaient traduits vers l'arabe, notamment à La Maison de la Sagesse (Beyt el Hikma), alors lieu de foisonnement multiculturel et chancre de la traduction des manuscrits de science et de philosophie à partir du grec, du persan, du syriaque, du sanskrit, etc, vers la langue arabe. Certes poétique et littéraire, l'arabe était alors quasi dépourvue de terminologie technique, scientifique et philosophique.

Cette appropriation des différents savoirs, leur critique, leur développement, leur vulgarisation et leur massification, s'est faite grâce au travail de penseurs et scientifiques de génie, à l'instar du mathématicien El Khawarizmi, du médecin Razhès, du philosophe Al-Kindi, du chimiste Jabir Ibn Hayyan ou de l'astronome Thabit Ibn Qurra. Ces érudits et bien d'autres encore, ont propulsé la civilisation arabo-musulmane dans l'univers des sciences. Ils ont par

ailleurs enrichie la langue arabe d'un vocabulaire scientifique et technique qui jusqu'alors lui faisait défaut.

3.3. Traduction des œuvres médicales vers l'arabe

Les principaux ouvrages médicaux traduits vers la langue arabe, notamment sous l'égide de la Maison de la sagesse, furent d'origine grecque. Certains manuscrits ont été traduits directement du grec, d'autres à partir du persan puis du syriaque. Cette médecine fut naturalisée arabe par le biais des traducteurs du VIII^e siècle qui firent alors la connaissance d'Hippocrate, Dioscoride, Galien, Rufus, Philagrius, Archigène, etc, avec plusieurs centaines de manuscrits grecs traitant de médecine au sens large du terme (maladies, anatomie, hygiène, plantes médicinales, maux de l'âme). Certains manuscrits médicaux ont eu le privilège d'être traduits par des traducteurs médecins, garantie d'une traduction à forte valeur ajoutée, à l'instar de :

- **Yuhanna Ibn Massawayh** (dont le nom latinisé est Jean Mésué). Ce médecin chrétien nestorien fut un savant très prolifique, il rédigea en arabe une quarantaine d'ouvrages originaux sur presque toutes les branches de la médecine : anatomie, physiologie, pathologie, thérapeutique.... (Institut du monde arabe, 1997). Il fut chargé par Harun Al-Rashid de traduire les manuscrits médicaux ramenés d'Ancyre, ville de l'empire byzantin tombée lors de l'expédition d'Amormium. Il est à l'origine de la traduction des Aphorismes d'Hippocrate (النواذر الطبية), une sorte de recueil portant sur les principes de la médecine et de sa déontologie. Cette traduction arriva en Italie en passant par la Tunisie pour être traduite une première fois vers le latin au XI^e siècle, probablement par Constantin l'Africain. Face à la large diffusion de la traduction latine des Aphorismes en Europe médiévale, l'Institut du Monde Arabe se questionnait en 1997 sur la qualité des traductions des Aphorismes et affirmaient qu'elles n'étaient pas exemptes d'erreurs, généralement dues à un mauvais déchiffrement du texte arabe où le traducteur a lu dhubab qui signifie mouche à la place de dhabab qui signifie brouillard (p 324).

- **Hunayn ibn Ishak** (dont le nom latinisé est Johannitus). A l'instar d'Ibn Massawayh, ce traducteur très fécond était également médecin. Il traduisit plus d'une centaine de manuscrits

médicaux tels que Le Livre des septénaires d'Hippocrate commenté par Gallien (كتاب الأسابيع), un autre ouvrage de Galien sur l'Anatomie (كتاب جالينوس في عمل التشريح), Commentaire sur le traité De usupartium (شرح منافع الأعضاء), Traité sur le pouls de Galien (كتاب جالينوس في النبض), un ouvrage de Paul d'Egine intitulé les maladies des femmes (أمراض النساء), d'Artémidore d'Ephèse, Le Livre des songes (كتب في تفسير الأحلام), Le Livre sur les parties du corps humain de Rufus d'Ephèse (كتاب تسمية أعضاء الانسان) ainsi que De l'accouchement à huit mois (فيمن يولد لثمانية أشهر). Outre les traductions, Hunayn Ibn Ishak rédigea une quarantaine d'ouvrages scientifiques tels que : كتاب تقاسيم, كتاب الألوان, كتاب العين, العشر مقالات في العين, كتاب اختبار أدوية عين, كتاب علاج أمراض العين بالحديد.

D'autres traducteurs de la Maison de la Sagesse ont également traduit des ouvrages traitant de la médecine mais à une échelle moindre, comme Hobeich qui traduit De l'anatomie d'Hippocrate, De la composition des médicaments, De l'usage du pouls, mais également Etienne qui traduit Des mouvements de la poitrine et des poumons, et Des mouvements des muscles. Ces traducteurs et d'autres ont participé, par leurs traductions de manuscrits médicaux grecs, perses ou syriaques, à étoffer la littérature médicale arabe et à la garnir de termes scientifiques qui lui faisait jusqu'alors défaut.

Les efforts d'enrichissement terminologique scientifique de la langue arabe, portèrent rapidement leurs fruits en permettant à des savants de rédiger en arabe, avec une aisance souvent admirable, des œuvres médicales de qualités dont les premières encyclopédies médicales arabes telles que Firdous al-Hikma, écrite vers 860, par Abu al-Hasan d'Ali Ibn Sahl Rabban al-Tabari et Kitab al-Hawi fi at-tibb de Muhammad ibn Zakariya Al-Razi, plus connu en Occident sous son nom de Rhazès.

Il est impossible d'énumérer tout ce que les érudits de la civilisation arabo-musulmane ont apporté au monde médical, pour de plus amples informations, nous orientons le lecteur vers l'ouvrage de Lucien Leclerc intitulé « Histoire de la médecine arabe » consultable via le lien (<https://fr.scribd.com/document/400596083/Histoire-de-La-Medecine-Arabe-Leclerc-Lucien>).

Grâce au mouvement de traduction, exceptionnel par son ampleur, et aux efforts des érudits arabe, la civilisation arabo-musulmane a su intégrer d'autres cultures, s'enrichir de concepts, de vocables et constituer un relais précieux entre la science antique notamment

grecque, hindou et perse et la renaissance européenne. (Benmokhtar Benabdallah, R., 2008), ainsi, les Arabes devinrent à leur tour les représentants et les dispensateurs de la science (Leclerc, p13). A la fin du Moyen Âge (...) les traductions accumulées en arabe et leurs commentaires et les œuvres qui en ont découlées commencèrent à être à leur tour traduites en arabe. (Baccouche, 2000 : p 397) Notamment dans l'Espagne du XII^e siècle et sa célèbre école de Tolède où les grandes œuvres arabes furent traduites vers le latin et le castillan ainsi qu'en Italie et sa prestigieuse école de médecine de Salerne qui réserva une place particulière aux grands noms de la médecine arabe.

A la suite de la traduction de leurs œuvres en latin, des auteurs d'ouvrages médicaux arabes seront largement connus par leurs noms latinisés ; al-Razi devient Rhazès, Ibn Sina devient Avicenne, Ibn Rush devient Averroès. (Galal, H., 1977 : p46).

4. Qualité de la terminologie médicale arabe* :

Les traducteurs de Bagdad au IX^e siècle ne purent trouver d'équivalent spécifiquement arabe pour tous les noms rencontrés dans le texte grec (Touwaide, 1991 : 214), leur salut vint de l'emprunt qui fut employé dans toutes les sciences traduites et dont les concepts étaient peu connus de la langue scientifique arabe de l'époque, telle que la philosophie (أنولوطيقا، (طوبيقي، سوفسطيقي، قاطيغوريا).

Souvent, l'emprunt était accompagné de son équivalent arabe (سولوجسموم/ القياس، (إيساغوجي/ المنطق، تاولوجيا/ الأمور الإلهية، طوبيقي/ المواضع، (القولون، الباسليق، القيغال، الفلغمونيا)، mais s'est principalement appuyée sur des mots arabes et dont le sens a, à peine changé depuis, tels que ceux relatifs à l'anatomie humaine, de forme simple (شريان، عرق، نابض، ودج، (حبل الذراع، عرق لنسا، قصبه الرئة، المعى المستقيم، داء الفيل) ou composée (معدة، مسام، حنجرة). Concernant les pathologies et les maladies, la terminologie arabe du X^e siècle était amplement suffisante (البهق، البرص، القوباء، الجذام، السرطان، الورم، الشقيقة، التشنج، الصرع، السل)، des termes médicaux qui ont réussi à traverser les siècles avec peu ou pas de glissement de sens.

5. Emploi de la terminologie médicale dans le Canon d'Avicenne :

S'appuyant sur la traduction du savoir médical grec, perse et indien, le ciel de la recherche médicale arabe vit briller des médecins de génie qui ont illuminé par leur intelligence intuitive

et leur raisonnement déductif, des siècles durant, la recherche médicale et dont la figure de proue est sans conteste le Cheikh El Raïs.

5.1. Avicenne : le Cheikh El-Raïs

Abu Ali al-Husayn ibn Abdullah ibn al-Hassan ibn Ali Ibn Sina, dont le nom latinisé est Avicenne est né près de Boukhara, actuellement en Ouzbékistan, en l'an 980 (370 H) et mort à Hamadan en 1037. Il vécut durant la période du règne abbasside la plus florissante du point de vue des sciences et des connaissances, même s'il n'en allait pas de même sur le plan politique (Al-Naqib, 1993 :1).

D'une curiosité insatiable, ce docte est connu pour son éclectisme qui le mena de la médecine à la philosophie en passant par la chimie, l'astronomie, la poésie, la psychologie et les mathématiques. Il incarne à lui seul l'Âge d'or de la civilisation arabo-musulmane qu'il a hissé au plus haut des cimes de la Science et plus particulièrement de la médecine, d'abord en Orient puis en Occident car ses œuvres ont été traduites plusieurs fois, preuve indubitable du poids scientifique de l'œuvre avicennienne.

Avicenne est l'auteur de deux cent soixante-seize œuvres — d'après le recensement effectué par G.C. Anawati-, rédigés principalement en arabe. Il n'a écrit dans sa langue maternelle qu'un manuel philosophique et un traité sur le pouls (Ben Yahia, 1952 :351). Son œuvre médicale et philosophique a exercé une grande influence et jouie d'une vogue peu commune tant en Orient qu'en Occident (Ben Yahia, 1952:256). En effet, Avicenne a légué à l'humanité des dizaines d'ouvrages médicaux, tels que : كتاب الشفاء (Livre de la guérison de l'âme), كتاب النجاة (Le Salut ou Livre de la délivrance) et qui est un condensé du livre précédemment cité, كتاب القصيدة العينية في النفس (Le Poème de l'âme), الإشارات والتنبيهات (Livre des signes et des avertissements), كتاب الأدوية القلبية (Traité des Cordiaux) ainsi que l'œuvre qui assura sa postérité, à savoir : القانون في الطب (Le Canon de la médecine).

5.2. Le Canon de la médecine :

L'œuvre majeure d'Avicenne est l'encyclopédie médicale *Al-Qanun fi al-Tibb* (Le Canon de la médecine) contenant cinq volumes et achevée en 1025. Cet ouvrage couvre les différents champs de la médecine avec une précision et une minutie grâce auxquelles il a fait autorité et constitué la base de l'enseignement médical durant plus de 700 ans, y compris dans les écoles

de médecine d'Europe (Pickover, 2018). Rédigée en langue arabe puis traduite en latin, grec et hébreu, son auteur y cite ses prédécesseurs grecs qui l'ont influencé, tels que Galien qu'il a cité deux cent dix fois, Hippocrate, Rufus, Paul d'Egine, Dioscoride et Aristote. Il cita également les médecins et traducteurs de langue arabe tels que Rhazès, Al-Kindi, Hunayn Ibn Ishak, Istéphan Ibn Bassil, Masarjawaih et Ibn Masawaih. Quant aux médecins indiens, il s'y référait sans les nommer en disant : l'indien ou le médecin indien.

5.3. Passage du Canon de la médecine en Europe :

L'œuvre avicennienne entra dans les salles de cours des universités européennes après avoir été traduites, pour partie à Tolède, par de grands noms de la traduction du XII^e et XIII^e siècle à l'instar d'Avendauth (que certains ont identifié comme étant Abraham ibn Dawd Halevi) qui aurait traduit Kitab al-Shifâ, Johannes Hispanus un juif converti, traduit oralement le texte de l'arabe en roman castillan, et Dominique Gondisalvi écrit en latin ce qu'il entend et qui aurait traduit *De Anima*. Enfin, Gérard de Crémone qui a traduit le Canon d'Avicenne un siècle après le décès de ce dernier, entre 1150 et 1187, sous le titre de *Canon Medicinæ*. Cette traduction fut imprimée plus d'une dizaine de fois depuis le XIII^e siècle.

Le Canon de la médecine fut également traduit en Italie, notamment par le moine bénédictin Constantin l'Africain, compilateur et traducteur connu pour son art de la dissimulation des origines arabo-musulmanes des traductions qu'il effectuait et l'attribution de la paternité d'un certain nombre d'entre elles à sa personne, telles que l'encyclopédie médicale de Haly Abbas (علي بن عباس المجوسي).

5.4. La terminologie médicale dans le Canon de la médecine

Avicenne employa un style très didactique dans son encyclopédie médicale pour rédiger le million de mots qu'elle contient. Dans une langue claire, jalonnée de définitions et d'explications, Avicenne a nourri son œuvre de citations et de références aux anciens, preuve de sa reconnaissance à ses pairs et à son sens de l'honnêteté intellectuelle.

Concernant les termes médicaux, ils sont majoritairement d'origine arabe, de forme simple (دوار) والزرقة، (صمم، طنين، صفير، السدة، البياض، الطفرة، الشتر، الدمعة، الحول، الشرناق، زرقاء الرحم)، composée de deux mots d'origine arabe (تصلب، تقطيع، تشنج، توتر، سبات، خناق) ou composée d'un mot arabe et d'un (فساد الذوق، ضعف السمع، ذات الجنب، ذات الرئة، تقيع الرئة

قرحة طيلانس، القولنج الورمي، دهن البنج، دهن السوسن، شراب السقمونيا، قياس) (سوفسطائي).

Avicenne eut en outre recours à l'emprunt dans des proportions qui nous semblent raisonnables (مانخوليا، فريسميوس، نيقوماخس، القرانيطس، ليثرخش، أفيون، المانيا، ابريسم، (أوذيميا، ايرسا بنجنكشت، كابوس، كافور).

Il eut également recours à la dérivation par suffixation pour enrichir la langue arabe de néologismes médicaux (السفلانية، الغضروفية، الطرجهاري، العصبانية، البلغمية) (السيروتية).

6. Conclusion

Ce travail n'est pas le panégyrique d'une civilisation arabo-musulmane qui a légué à l'humanité un savoir multidisciplinaire d'une valeur incontestable. Ce n'est pas non plus l'évocation d'un mouvement de traduction exceptionnel par son ampleur qui permet à l'Occident de s'approprier une médecine avicennienne, une philosophie averroesienne ou un algèbre khawarizmien. Ce n'est que le constat irrévocable d'une transmission de savoir parfaitement orchestrée par un panel de traducteurs, qui ont œuvré à l'enrichissement terminologique et conceptuel de la langue arabe qui a gagné son galon de langue scientifique. Preuve s'il en fallait de cette scientificité, la terminologie médicale employée par Avicenne dans son œuvre magistrale et qui n'est que gage de sa qualité.

Ce bref survol de la terminologie médicale arabe au travers du Canon de la Médecine démontre, sans le moindre doute possible, que la langue arabe possède une réserve terminologique médicale conséquente et suffisante pour assurer un aménagement linguistique dans le milieu universitaire et professionnel et se substituer graduellement aux langues étrangères.

Bibliographie :

- Al-Naqib, AR, (2000). *Avicenne (Ibn Sina)*, Revue perspective, UNESCO, vol XXXIII, n°1-2, 1993.
- Baccouche, T. (2000). *La traduction dans la tradition arabe*. Meta, 45(3), 395-399. <https://doi.org/10.7202/100936ar>.
- Balta, P., *Islam & Coran, idées reçues sur l'histoire, les textes et les pratiques d'un milliard et*

- demi de musulmans* (collection *Idées Reçues*, https://www.herodote.net/_La_civilisation_arabo_musulmane_n_a_rien_invente_idee_recue_-synthese-1769.php
- Ben Yahia B. *Avicenne médecin. Sa vie, son œuvre*. In: *Revue d'histoire des sciences et de leurs applications*, tome 5, n°4, 1952. pp. 350-358. DOI : <https://doi.org/10.3406/rhs.1952.2970>. www.persee.fr/doc/rhs_0048-7996_1952_num_5_4_2970
 - Benmokhtar Benabdallah, R. (2008). *L'importance de la langue arabe comme langue scientifique à l'époque médiévale*. Dans *Héritages de Rachi*. Pp 277-283. <https://www.cairn.info/heritages-de-rachi--9782841621286-page-277.htm>
 - Cordonnier, J-L, (2017). *Aspects culturels de la traduction, quelques notions clés*. *Revue MAALIM*. V 8. N°1. Pp 1-22.
 - Dejouvenel, B., https://www.dicocitations.com/auteur/2345/Bertrand_de_Jouvenel.php
 - Institut du monde arabe. (1997). *A l'ombre d'Avicenne : la médecine aux temps des Califes*. Réunion commune tenue le 25 janvier 1997. https://www.biusante.parisdescartes.fr/sfhm/hsm/HSMx1997x031x003_4/HSMx1997x031x003_4x0317.pdf. pp 317-326.
 - Galal, S., (1977). *Médecins, Ingénieurs, inventeurs, savants-Quand l'arabe était la langue de la science*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000048105_fre. Le courrier de l'UNESCO. Décembre. Pp 46-52.
 - Molinier Arbo, A., *L'âge d'or : métamorphose d'un mythe*. TDC N°1120, Metal Revue LETTRE. Pp 30-33.
 - Mongin, O., (2013). *Les Grecs de Paul Ricœur*. Introduction par Michaël Foessel NOVEMBRE 2013. REVUE ESPRIT. <https://esprit.presse.fr/article/michael-foessel/les-grecs-de-paul-ricoeur-introduction-37593>).
 - Myara-Kelif, (2017). *L'imaginaire de l'âge d'or dans l'Europe de la Renaissance*. <http://www.centrechastel.paris-sorbonne.fr/actualites/limaginaire-de-lage-dor-dans-leurope-de-la-renaissance#overlay-context=actualites/expressions-et-contexte-des-manifestations-dansees-medievales>.

- Pickover, C.A., (2018). *1025 : le Canon de la médecine d'Avicenne*. <https://www.futura-sciences.com/sante/dossiers/medecine-plus-grandes-decouvertes-medecine-1830/page/5/>
- Toualbi-Thaâlibî, I., (2021). *Regards sur la société musulmane du IX^e siècle*, Revue européenne des sciences sociales [Online], 50-1 | 2012, Online since 15 June 2015, connexion on 22 February 2022. URL: <http://journals.openedition.org/ress/1208>; DOI: <https://doi.org/10.4000/ress.1208>
- Touwaide, A., (1991). *Dioscoride dans le monde arabe : Albert Dietrich Dioscuridestriumphans*. *Revue d'Histoire de la Pharmacie*. n°289. Pp 214-216.

Notes:

*Tous les termes pris en exemple dans ce sous-titre sont tirés de l'ouvrage de Mohamed Ben Ahmed Ben Youcef El Khawarizmi, un encyclopédiste du Xe siècle intitulé, «Les Clés des Sciences» (مفاتيح العلوم). Pour sa rédaction, l'auteur s'est basé sur les œuvres de savants reconnus de l'époque, tels qu'Avicenne, Abu Hayan Tawhidi, Al Jurjani ou encore Ibn al-Jawzi.

Compétences traductionnelles nécessaires pour le traducteur juridique Algérien : réalité académique et perspective

Mohammed Hichem BENCHERIF *

Centre Universitaire Nour El Bachir El Bayadh - Algérie.

m.bencherif@cu-elbayadh.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-022

Received: 27/04/2022

Accepted: 22/05/2022

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

BENCHERIF, M. (2023).

Compétences traductionnelles
nécessaires pour le traducteur juridique
Algérien : réalité académique et
perspective
Maalim
I(1), 349-364

Abstract:

Legal translation as an academic and specialized discipline emerged after the second half of the last century; this is due to the distinction made by translation theorists between literary translation and technical translation of which legal translation is a part. On the other hand, these theorists did not accept the specificity of the legal translation engendered by the law.

This situation has prompted legal translation specialists to develop appropriate approaches that take into account the reality of the act of translating on the one hand, and the translational skills to be aimed at by training the legal translator as well as the obligations of the latter.

Our aim is to examine the nature of the translating operation in the field of law and whether it is necessary to be a lawyer to translate the law. Then, we will address the translational skills in particular the model proposed by Cao while insisting on the pedagogical experience of Algerian universities in the field of legal translation. In our view, the training of the legal translator should include a number of factors such as methodological training on the act of translation, training in the field of law and mastery of the legal languages involved in translation. In order to break out of the era of improvisation in the training of the legal translator, we will present the axes on which Bocquet had based his

Key Words: Legal Translation, Translation Act, Translation Skills, Legal Translator Training.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Résumé : La traduction juridique comme discipline universitaire et spécialisée a vu le jour après la deuxième moitié du siècle dernier, ceci est dû à la distinction faite par les théoriciens de la traduction entre la traduction littéraire et la traduction technique dont la traduction juridique fait partie. En revanche ces théoriciens n'acceptaient pas la spécificité de la traduction juridique engendrée par le droit. Cette situation a poussé les spécialistes de la traduction juridique à élaborer des approches adéquates qui prennent en compte et la réalité de l'acte du traduire d'une part, et les compétences traductionnelles à viser par formation du traducteur juridique ainsi que les obligations de ce dernier. Notre propos, a pour objectif de s'interroger sur la nature de l'opération traduisante dans le domaine du droit et de savoir s'il faut être un juriste pour traduire le droit. Ensuite, nous aborderons les compétences traductionnelles notamment le model proposé par Cao tout en insistant sur l'expérience pédagogique des universités algériennes en matière de la traduction juridique. À notre avis, la formation du traducteur juridique devrait intégrer un bon nombre de facteurs tels que la formation méthodologique relative à l'acte du traduire, la formation dans le domaine du droit et la maîtrise des langues juridiques concernées par la traduction. Afin de sortir de l'ère de l'improvisation dans la formation du traducteur juridique, nous présenterons les axes sur lesquels Bocquet avait fondé son enseignement de cette discipline tout apportant des adaptations selon le contexte algérien.

Mots-clés : Traduction juridique, Acte du traduire, Compétences traductionnelles, Formation du traducteur juridique.

Introduction :

La traduction juridique comme spécialisation autonome se caractérise par le contact avec le droit qui est à son tour une science sociale tendant à organiser les relations entre les individus et les institutions nationales ou internationales. D'une façon générale, le droit découle dans des textes multiples et se communique à travers une langue spécialisée difficile à assimiler par le non-initié ou le profane. D'où l'obligation du traducteur juridique à manipuler aisément des langues spécialisées concernées par l'opération traduisante. Cette spécificité de la traduction juridique engendrée par le droit et sa langue spécialisée nous pousse à s'interroger sur l'utilité d'appliquer la théorie générale de la traduction car les théoriciens ont voulu généraliser leurs découvertes scientifiques sur toutes les spécialisations

de la traduction. C'était le cas au départ de la traduction littéraire puis la traduction technique dont la traduction juridique fait partie.

En revanche, certains juristes et jurilinguistes ont refusé l'application de la théorie générale de la traduction dans la traduction juridique, à l'instar de Sarcevic (1997, p. 05) qui pensait que cette théorie n'a pas pris en considération la spécificité de la traduction juridique engendrée par le droit et sa langue, c'est pourquoi elle a conseillé d'utiliser les avantages de la théorie générale comme la typologie textuelle sans négliger le droit. Cette position est fortement partagée par d'autres théoriciens de la traduction juridique comme Gémard (1995) et Bocquet (2008) pour ne citer que ces deux. D'autre part, certains juristes pensent que la traduction n'est qu'une question de termes ni plus ni moins (Sarcevic, 1997, p.05), et il faut être juriste pour traduire le texte juridique

(Lavoie, 2003). Le débat n'est pas encore tranché mais l'auteur est d'avis que la traduction est une spécialité qu'on peut l'enseigner et un métier qu'on peut apprendre, donc tout dépend du contenu de la formation et les compétences à viser par cette dernière.

1-La traduction juridique comme problématique :

Aborder la question de la traduction juridique nécessiterait avoir une vision plus étendue de celle qui réduit la traduction juridique à l'aspect terminologique car si c'est le cas un juriste bilingue pourra traduire un texte juridique avec une qualité meilleure. Mais, la réalité prouve le contraire puisqu'on trouve des traductions réalisées par des juristes bilingues qui sont médiocres, je cite les traductions des lois en Algérie, en effet les traductions en arabe langue qui comportent des fautes et ambiguïtés. Ces lacunes peuvent être justifiées par la tradition littéraliste héritée de l'Empereur Justinien en matière de la traduction juridique.

Pour ce qui est de la problématique de la traduction juridique, nous pensons qu'elle est imbriquée car elle inclut plusieurs sous problématiques qu'on peut résumer dans les points suivants :

- La multiplicité des systèmes juridiques qui demeure selon Gémard la grande difficulté de la traduction juridique, cette difficulté varie selon les systèmes juridiques concernés par l'opération traduisante. Si le système juridique appartient à la même famille juridique comme le français et espagnole le traducteur ne trouvera pas de grandes difficultés, par contre la difficulté augmente lorsqu'il y a des systèmes

juridiques différents comme la famille du droit musulman et la famille germanique ; en outre la différence dans le système linguistique. Selon Pelage (2007,p, 37) la difficulté de la traduction juridique réside dans l'absence de référents universels, c'est-à-dire qu'il n'existe pas qu'un seul système de droit dans le monde.

- La spécificité des textes juridiques caractérisée par la diversité des branches de droit ce qui nous pousse à penser le texte juridique dans le cadre de typologie textuelle qui repose sur l'aspect thématique. à notre avis, les typologies textuelles proposées par les théoriciens de la traduction ; à l'instar de Reiss ne pourront pas rendre compte cette réalité car un texte juridique n'a pas une visée informative seulement, mais une visée incitative comme le contrat de vente dans lequel le vendeur donne à l'acquéreur la propriété du bien vendu en recevant la somme d'argent en contrepartie. En plus, la portée contraignante de certains textes juridiques qui engendrent des conséquences juridiques qui entraînent des sanctions à l'encontre de ceux qui ne les respectent pas, le texte législatif par exemple.
- L'équivalence qui est un concept clé en traduction et en traductologie garde non seulement son importance dans la traduction juridique, mais provoque une problématique liée au droit, donc on parle d'équivalence juridique et pas seulement linguistique. Il appartient au traducteur juridique de trouver des équivalences prenant en compte l'aspect linguistique et l'aspect juridique à la fois.
- La problématique du discours juridique caractérisé par l'étrangeté (Souriou, Lerat, 1975) que l'engendre chez les non- initiés et qui est l'une des langues de spécialités la plus polysémique utilisant des termes difficiles à comprendre. Le traducteur juridique se trouve bloqué dans certaines situations par la question de polysémie qui s'impose non seulement lors du passage d'un système juridique source vers un système cible, mais durant le transfert d'un même terme qui change sa signification

d'une branche de droit à l'autre. Il est à noter que la difficulté des discours juridiques n'est pas unique dans son niveau car il existe des branches de droits qui sont proches du quotidien des citoyens (Pelage, 2007, p, 37) comme les contrats et d'autres branches qui ont un caractère technique l'héritage par exemple.

- à ceci, s'ajoute le processus communicationnel dans lequel on y trouve une multiplicité des récepteurs concernés par l'opération traduisante, dans ce processus le traducteur est perçu comme récepteur spécialiste qui déteint des connaissances comparables à celles du juriste surtout en matière de droit, car le message traduit pourrait être reçu comme une obligation puisqu'en droit le discours performatif provoque des actes et non pas des paroles (Austin, 1975). De plus, le caractère indissociable de la forme et le contenu du langage juridique (Pelage).

Pour certains juristes à l'instar de Terré (1986, p, 349) la problématique de la traduction juridique se résume dans la terminologie notamment le manque de dictionnaires spécialisés ce qui pousse le traducteur à produire des traductions fausses à cause de son mauvais choix terminologique. Il est à rappeler que la terminologie juridique n'est pas unifiée car chaque culture juridique divise la réalité juridique différemment et les concepts juridiques sont loin de recevoir l'unanimité, ceci pousse le traducteur juridique à produire des textes non compréhensibles ou faussés. (Cao, 2007, p, 54). La difficulté n'est pas seulement terminologique peut être justifiée par la multiplicité du droit et ses définitions, ses origines et traditions et institutions (Koutsivitis, 1988, p, 44).

Certes, la question terminologique est indispensable dans la traduction juridique mais elle n'est pas la seule comme nous avons déjà montré. Dans le même ordre d'idées, Gémard (2002, p 20) pense la problématique de la traduction juridique est affaire de type de texte à traduire et le récepteur de la traduction et les règles juridiques et linguistiques.

Ce constat exposé concernant plus haut sur la problématique de la traduction juridique, pousse le didacticien à s'interroger sur l'essence de l'acte de traduire et identifier les compétences traductionnelles que devrait acquérir le traducteur juridique tout au long de sa

formation universitaire. Avant cela, il nous semble utile de dire deux mots sur l'enseignement de la traduction juridique en Algérie.

2- L'acte de traduire

La traduction comme processus ou l'acte de traduire ou l'opération traduisante sont des termes qui font référence aux étapes à franchir par le traducteur afin de produire une traduction d'une qualité meilleure, aussi l'acte de traduire regroupe les différentes techniques mises en œuvre par le traducteur pour faire le transfert d'un texte écrit en langue source vers la communauté réceptrice. Il est à signaler que l'acte de traduire, n'a pas reçu l'unanimité de la part des théoriciens de la traduction concernant sa définition. Cette situation pourrait être expliquée selon Reiss (2009, p15) par la différence entre les objectifs d'écriture du texte source et les intentions de la traduction et la multiplicité de la manière de traduire. De plus, la définition de l'acte de traduire varie selon l'adhérence théorique du traducteur, si ce dernier est pour l'approche linguistique il remplacera des structures linguistiques sources par d'autres cibles (Catford, 1965, p01) en utilisant la traduction littérale. Cet automatisme représenté par les théories linguistiques de la traduction a montré ses limites car la langue n'est pas abstraite mais un discours lié à un contexte donné. Par conséquent, il faudrait concevoir l'opération traduisante en se basant sur la fonction communicative et l'usage de la parole selon Reiss (2009,39). Cette opinion est partagée par d'autres théoriciens, à l'instar de D. Selesckovitch qui pensait qu'on traduit des discours et non pas des langues. (in Pelage, 2001,p 03). Pour mener à bien l'opération traduisante selon Reiss(2003, 16), le traducteur doit faire une recherche des équivalents et de choisir les meilleurs en s'assurant à chaque fois qu'ils soient fonctionnels dans la langue réceptrice, c'est-à-dire le traducteur fait un aller-retour pour ne pas perdre de vue le texte source et sa traduction.

3-Les compétences traductionnelles du traducteur juridique

La connaissance traductionnelle est primordiale dans la traduction des textes spécialisés véhiculés par des langages spécialisés car le traducteur ne pourra pas traduire un texte dont il ignore son domaine ou il possède une connaissance limitée, c'est pourquoi que Wilss (cité par Cao, 2007,47) stipule que le traducteur juridique doit avoir une connaissance comparable au rédacteur des textes authentiques et sa façon de penser. Cette compétence s'acquiert lors de l'opération traduisante et reste emmagasinée dans la langue et peut l'utiliser en utilisant une

autre langue. De plus, ladite compétence renvoie à l'aspect culturel puisque le texte spécialisé s'inscrit dans un contexte socioculturel c'est pourquoi que le traducteur juridique doit connaître les cultures juridiques source et cible.

La compétence est généralement définie comme étant un savoir-faire de faire une chose d'une façon perfectionnée, en traduction c'est un concept très ancien puisque tout au long de l'histoire de la traduction les théoriciens insistaient sur la connaissance de la langue source et langue cible, en plus la connaissance du sujet concerné par l'opération traduisante. En revanche, la compétence en traduction est toujours actualisée selon l'époque dans laquelle nous traduisons.

Pour ce qui est du traducteur juridique, la plupart des spécialistes en traduction juridique insistent sur la maîtrise égale des deux langues juridiques ce nous renvoie à la compétence linguistique. D'autres comme Bocquet (2008, 88) pense que le traducteur juridique doit se familiariser avec la rédaction des textes juridiques dans sa langue maternelle pour acquérir base cognitive linguistique, c'est-à-dire la phraséologie et la terminologie et une connaissance thématique liée au droit et son système juridique. Pour Smith (Cao, 2007,37), le traducteur doit connaître les deux systèmes juridiques (français et algérien) et la terminologie juridique ainsi que les techniques de rédaction des textes juridiques, Wagner (Cao, 2007, 37) a ajouté la connaissance de l'interprétation et les procédures de l'application des textes à l'instar des jugements.

Quant au Cao (2007,39) la compétence traductionnelle est la connaissance nécessaire à l'exécution de l'opération traduisant et de la perfectionner en vue de réaliser des objectifs communicatifs, interlinguistiques et interculturels. Elle a présenté dans son ouvrage « Translating Law , 2007 » un modèle convaincant de la compétence traductionnelle car elle envisage celle-ci comme un système complet et dynamique qui comporte des variables mesurables lesquelles sont la compétence traductionnelle linguistique, la compétence cognitive structurelle et la compétence traductionnelle stratégique.

La compétence traductionnelle linguistique

De prime abord, il est à signaler que la compétence traductionnelle n'est pas la maîtrise d'une langue donnée mais le maniement des deux langues source et cible sur plusieurs niveaux à titre d'égalité. Ces niveaux sont le niveau syntaxique lié à la connaissance de la grammaire des deux langues juridiques, ses structures linguistiques et connecteurs.... Le niveau textuel qui se rapporte aux conventions formelles et linguistiques qui régissent le texte juridique, comme le contrat qui découle dans une formule notariale donc le traducteur devrait connaître les techniques de rédaction et les étapes de formation d'un texte juridique et doit reproduire la forme selon les conventions linguistiques de la langue juridique cible(Cao, 2007, 43).

La compétence pragmatique qui se divise en deux plans ; le premier plan est le plan performatif renvoyant aux actes de la parole qui occupe une place importante dans le langage juridique (Austin) surtout les actes qui engendrent des conséquences comme le permis et l'interdit. Quant au deuxième plan, c'est le niveau sociolinguistique lié au contexte dans lequel la langue juridique est utilisée et l'adéquation aux registres de langue en plus la référence à la culture juridique. (Cao, 2007,43).

La compétence cognitive traductionnelle structurelle

La connaissance traductionnelle est primordiale pour le traducteur car elle lui fournit la possibilité de comprendre le texte source et de produire son équivalent, selon Cao (2007,44) la compétence est plurielle c'est-à-dire il ya plusieurs types qui sont :

- la connaissance traductionnelle générale qui signifie la connaissance de l'univers qui englobe les informations sur l'environnement, la culture, le système sociolinguistique des communautés linguistiques source et cible.
- la connaissance traductionnelle spécialisée liée au domaine concernée par l'acte de traduire comme la traduction juridique et le sujet telle la traduction des contrats, cette connaissance se rapporte généralement à tout ce qui touche à la création et la réalisation du droit, les systèmes juridiques, les institutions juridiques notamment les tribunaux, les traditions juridiques, les professions et la doctrine.

La compétence traductionnelle stratégique

Pour Cao (2007, 48) la compétence traductionnelle stratégique est l'habileté mentale qui nécessite le traducteur pour qu'il puisse exécuter l'acte de traduire qui se déroule dans un contexte interlinguistique et interculturel en vue de réaliser des objectifs communicationnels. Ceci nécessite la capacité à transformer la structure linguistique du texte source en une structure linguistique cible selon le contexte dans lequel se déroule l'acte du traduire. De plus, Cao (2007,49) distingue deux types de la compétence traductionnelle, la première est la compétence traductionnelle générale laquelle est comparable à compétence d'usager unilingue qui regroupe la capacité d'évaluation, d'organisation et d'exécution. Pour le traducteur ça signifie la préparation du produit de la traduction et son évaluation et sa révision. Quant à la deuxième compétence que Cao (2007,50) qualifie de spéciale, elle la maîtrise égale de deux langues comme un usager bilingue mais elle se distingue par l'aspect méthodologie relatif à la traduction comme les techniques de traduction et les étapes de l'opération traduisante pour ne citer que ces deux.

Il est à noter que le modèle proposé par Cao (2007,45) se caractérise par l'interactivité et la complémentarité des compétences traductionnelles citées en haut, cette interactivité prend plusieurs formes qui sont tour à tour :

- Il existe une interactivité entre la compétence traductionnelle structurelle et la compétence traductionnelle linguistique et la compétence traductionnelle stratégique et les variables de la traduction. En d'autres termes, le traducteur doit mobiliser ses connaissances linguistiques et extralinguistiques lors de l'opération traduisante. De ce fait, il trouvera des significations possibles au texte à traduire et à ce moment il utilisera la compétence structurelle notamment une lecture profonde pour délimiter la meilleure signification à retenir.
- La compétence traductionnelle générale s'interagit avec la connaissance spécialisée et la connaissance littéraire cette compétence a pour objectif de réaliser les opérations de rassemblement des idées et leur performance et l'omission durant l'acte de traduire. cette compétence fait un travail doublé surtout lorsqu'il s'agit de la traduction spécialisée comme

la traduction juridique, car elle élimine la sensibilité émotionnelle et augmente l'usage communicationnel de la langue.

Pendant l'opération traduisante la compétence traductionnelle structurelle lie la connaissance nouvelle avec la connaissance acquise, à ce moment le traducteur intègre la connaissance nouvelle préalable au texte à traduire et la connaissance véhiculée par le texte source.

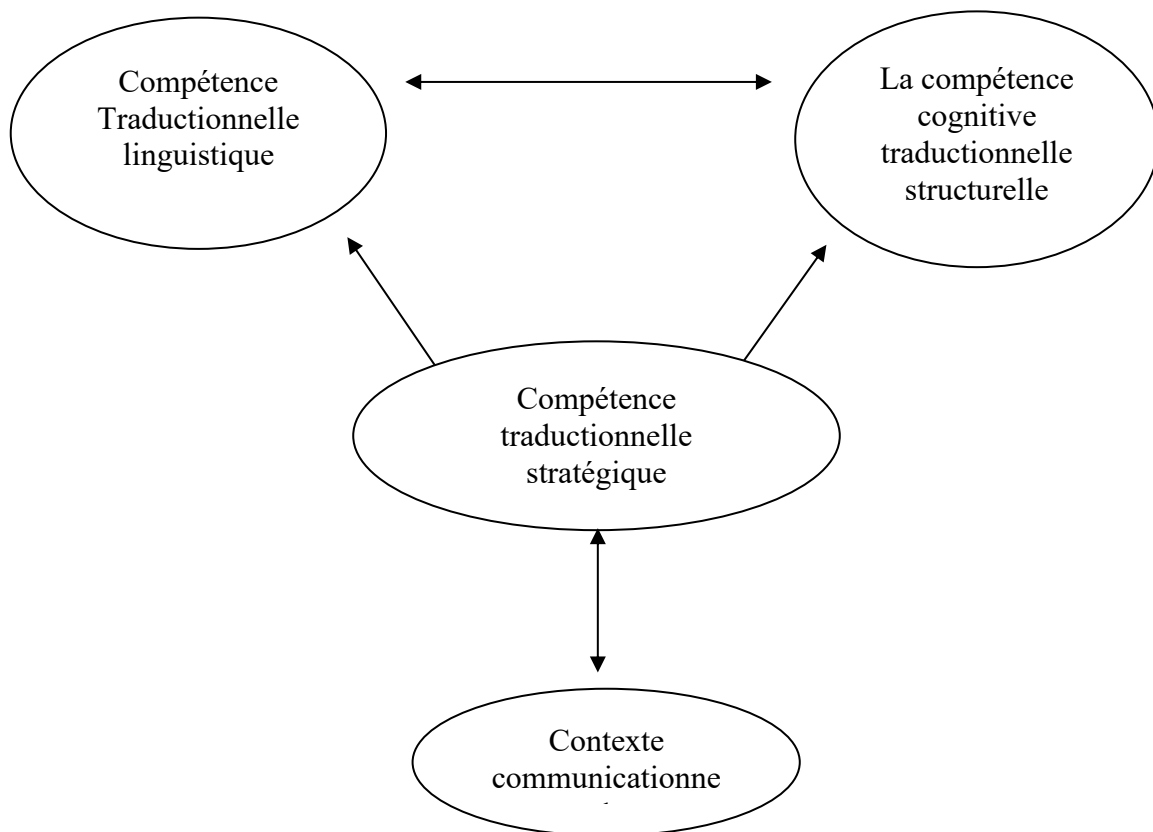


Schéma de compétence traductionnelle, CAO(2007,41)

L'acte du traduire, une opération intégrale

Selon le modèle de Cao basé sur la traduction contextuelle et l'usage communicationnel de la langue, la compétence traductionnelle comprend trois variables interactives citées plus haut. Ce modèle admet l'interaction entre le discours et le contexte et envisage l'opération traduisante comme une opération dynamique a pour but d'atteindre des objectifs communicationnels interlinguistiques et interculturels (Cao, 2007, 50). À ces variables s'ajoutent des variables extralinguistiques qui s'inscrivent dans la compétence traductionnelle, à l'instar de la situation de communication, l'objectif de la traduction, le lectorat cible, l'espace

spatio-temporel. En somme, il est utile de signaler l'importance de l'utilisation de l'outil informatique dans l'opération traduisante comme les logiciels de la traduction, les mémoires de traduction, les dictionnaires en ligne, les banques de la terminologie qui peuvent fournir une assistance technique pour le traducteur juridique qui exerce sa fonction dans un monde en mutation permanente.

4-Enseignement de la traduction en Algérie

L'enseignement de la traduction comme filière scientifique fut entrepris à l'université d'Alger où les étudiants passaient une période de quatre années dans lesquelles ils recevaient des modules de perfectionnement linguistique : Oral, écrit et grammaire qui varient en fonction des paires linguistiques choisis comme Arabe/ Anglais/ Français ou Arabe/Anglais/ Espagnole, Allemand voire Russe. S'ajoutent aussi des modules de stylistique comparée, civilisation, économie, sociologie, droit, langues de spécialités, traduction : thème et version. À ce sujet nous citons comme référence l'article d'Aïcha Aïssani (2000) dans lequel elle a abordé avec beaucoup de détails le contenu de la formation, ainsi que les modules enseignés.

Néanmoins, cette formation a fait couler beaucoup d'encre et demeure contestée en Algérie que ce soit par la tutelle ou par les didacticiens et par les apprentis-traducteurs eux-mêmes en conséquence le ministère de l'enseignement supérieur avait gelé certains départements de la traduction. C'est pourquoi il convient de s'interroger sur le sort de cette discipline et sur la nécessité d'entreprendre des recherches et de former des professionnels en traduction.

En ce qui concerne la méthode d'enseignement, on pourrait dire qu'elle s'inscrit dans le cadre des méthodes traditionnelles, car lors des travaux dirigés l'enseignant utilise comme support didactique des textes déjà traduits ou des textes mal choisis. Ensuite, il donne à ses étudiants une lecture analytique et explicative du texte à traduire, puis il leur fournit la signification ainsi les équivalences des termes difficiles. Finalement, l'enseignant corrige les traductions proposées par les étudiants et offre sa propre traduction comme référence.

Nous avons parlé brièvement de l'aspect pratique de l'enseignement dans nos universités, quant au volet théorique il est profitable de souligner que la didactique de la traduction s'intéresse aux questions qui portent sur la manière de traduire et sur l'utilisation des approches théoriques telles que l'approche fonctionnelle, interprétative, linguistique...etc Dans ce sens, nous soulignons que chaque approche a des avantages et des inconvénients et

il ne faut pas écarter aucune d'elle , parce qu'elles présentent des réponses ou des éléments de réponse aux questions relatifs à la traduction et son enseignement. Déjà, E. Cary (1990) avait écrit tout un livre pour répondre à la question Comment faut – il traduire ?

5- Vers une didactique de la traduction juridique

Nous ne pouvons pas parler de la didactique de la traduction juridique sans mentionner le fameux développement qui s'est produit dans les pays multilingues et bilingues comme la Suisse et le Canada. Ces deux pays ont acquis une expérience de renom en matière de didactique de la traduction juridique, car les formations dispensées sont de plus en plus spécialisées. Il est à noter qu'en Suisse et au Canada la traduction juridique a un statut de spécialisation autonome par ses supports d'enseignement et ses contenus de formation, lors des travaux de traduction on invite les étudiants à effectuer la traduction à partir de documents authentiques tels que les contrats et jugements...etc.

Il faut rappeler que cette filière est enseignée sous l'orientation d'un grand nombre de didacticiens et spécialistes voire des chercheurs- théoriciens qui ont mené des recherches pointues à l'instar de Jean –Claude Gémard et Claude Bocquet pour ne citer que ces deux noms. Ce dernier a consacré à la didactique de la traduction juridique tout un chapitre, dans lequel il remet en cause les méthodes traditionnelles basées sur la compétence de l'enseignant et l'esprit passif de l'étudiant, l'aspect traditionnel qui se cristallise par une « ...méthode qui consiste à consacrer des séances de travail à faire traduire à vue des étudiants, le professeur ayant le seul rôle de commenter et de critiquer l'élégance des solutions proposées. » (Bocquet, 2008, 89).

À l'inverse, en Algérie nous ne trouvons pas jusqu'à ce jour une formation de la traduction juridique, académique ou professionnelle soit-elle. Dans ce sens, il faut s'inspirer du modèle suisse élaboré par Bocquet qui met l'accent sur la pratique et le travail quotidien du traducteur juridique comme étant un médiateur linguistique et culturel. Nous pensons que l'établissement d'un master professionnel en traduction juridique est devenu une exigence surtout que l'Algérie attire de jour en jour des partenaires étrangers et donc l'enjeu linguistique s'impose. Concernant le programme de la formation, il pourrait inclure les éléments suivants :

- **Cours 01 : le droit comme phénomène**
- Les signaux linguistiques et extralinguistiques.

- Définitions de droit et ses fonctions.
- Source officielle du droit.
- **Cours 02 : le droit écrit**
- Lecture des textes juridiques
- Théories juridiques de l'interprétation
- Logique juridique.
- Syllogisme juridictionnel
- **Cours 03 : le droit musulman**
- Sources de droit.
- Le syllogisme juridique.
- Les règles religieuses d'interprétation
- La doctrine musulmane.
- **Cours 04 : le bijuridisme**
- Le système juridique Algérien.
- Le système juridique Français.
- Les instances juridictionnelles Algériennes et Françaises.
- **Cours 05: pratiques juridiques et théorie de la preuve.**
- **Cours 06 : discours juridiques, linguistique juridique, la traduction juridique.**
- **Cours 07 : mis en contexte : les grandes branches du droit**
- Droit national

- Droit international
- L'autonomie des branches de droit
- L'application du droit.
- Le droit civil
- Le droit privé
- Droits des gens
- La capacité juridique
- **Cours 08:**
- Le statut personnel et le droit de la famille.
- régimes matrimoniaux

Cours 09 : droit de succession

Cours 10 : l'héritage en droit musulman

Cours 11 : les obligations

- théorie générale de l'obligation
- les contrats
- l'acte juridique
- contrats spéciaux
- **Cours 12 : droit des biens.**
- **Cours 13: de la traduction juridique :**
- Aperçu sur les théories de la traduction.
- Le littéralisme et la traduction par esprit.

- Techniques de la traduction juridique :
- Le mot à mot, l'équivalence et ses types.
- La déconstruction du texte à traduire.
- Typologie de discours juridiques.
- **Cours 14 : pratiques traductionnelles.**
- Traduire des textes législatifs
- Traduire des textes contractuels.
- Traduire des textes juridictionnels
- Traduire des textes de doctrine.

Cours 15 : terminologie juridique comparée.

Cours 16 : phraséologie juridique.

Conclusion : Nous avons montré tout au long de cet exposé que le métier du traducteur juridique en Algérie reste moins valorisé, notamment lorsqu'on parle de la formation qui est la pierre angulaire de tout savoir-faire. La raison principale de cette dépréciation est liée au fait qu'on pense en Algérie que le traducteur doit traduire n'importe quel texte sans recevoir une formation adéquate. À notre avis, l'élaboration d'un master professionnel en traduction juridique, comme une spécialité, est devenue une exigence tant sur le plan académique que sur le plan économique.

Ceci commencerait par l'acceptation de la traduction comme activité linguistique et extralinguistique et un acte de médiation interlinguistique et interculturelle. En passant par l'obligation de concevoir la traduction juridique comme étant une spécialité à part entière où le degré de technicité est élevé. Partant de ce constat, le traducteur juridique aura le statut de métier et non pas un simple connaisseur, les didacticiens de la traduction juridique devront suivre le modèle de compétence traductionnelle proposée par Cao, car il est ancré théoriquement et pratiquement. En revanche, ce modèle n'est pas exhaustif et devrait être

complété par le programme inspiré de Bocquet que nous avons adapté selon la spécificité algérienne caractérisée par la langue arabe et le bijuridisme.

Références bibliographique :

- Aicha, A. (2000) « L'enseignement de la traduction en Algérie ». Meta: journal des traducteurs. Vol 45, N°3, p.480-490.
- Austin. J-L. (1975) .How to do things with words. 2 edition. Harward University Presse. USA.
- Bocquet ,C.(2008). La traduction juridique. Fondement et méthode, Bruxelles, de Boeck (coll. « Traducto »).
- Cao, D .(2007).Translating Law, Multilingual Matters Ltd, USA.
- Cary, E. (1985).Comment faut-il traduire ? Presse Universitaire de Lille. France.
- Catford, J.(1965) A linguistic theory of translation, Oxford University Press.
- Gémar, J-C(1995). Traduire ou l'art d'interpréter , Langues, Droit et Société : éléments de jurilinguistique ; Tome2, Presses de l'université du Québec , Canada.
- -----, « Traduire le texte pragmatique », *ILCEA* [En ligne], 3 | 2002, mis en ligne. URL : <http://ilcea.revues.org/798>
- Koutsivitis ,V.(1988). La traduction juridique Etude d'un cas : la traduction des textes législatifs des Communautés européennes, et en particulier à partir du français vers le grec, Thèse , soutenue à ESIT.
- Lavoie, J. (2003). Faut-il être juriste ou traducteur pour traduire le droit ? Meta, 48(3), 393—401. <https://doi.org/10.7202/007599ar>
- Pelage. J.(2007). La traduction des discours juridiques .Problématiques et méthodes. Autoédition.
- Reiss, K.(1990). *La critique des traductions, ses possibilités et ses limites, trad de l'Allemand par C. Bocquet. Artois presses université ; collection Traductologie, France ,*
- Reiss,(2003) .*La critique des traductions, ses possibilités et ses limites, trad de l'Allemand par C. Bocquet. Artois presses université ; collection Traductologie, France .*
- Sarcevic, S.(1997) . New approach to legal translation, Kluwer International law. The Hague, Boston.
- Sourieux , J-L, Lerat,P, (1975).Le langage du droit, Presses universitaires de France,
- Terré, F, (2015). Introduction générale au droit. 10 éditions, Dalloz, Paris.

La formation en interprétation de conférences. Réalités et perspectives:

Cas d'étude l'Institut Supérieure Arabe de Traduction

Training in conference interpreting. Realities and prospects. The case of the High Arab

Institute of Translation

Zeyneb OULEDIEF *

TRADIL, Université Badji Mokhtar -Annaba, Algeria

ouledief@gmail.com

Saida KOHIL

Université Badji Mokhtar -Annaba, Algeria.

kohsaida@yahoo.fr

DOI:10.33705/1111-016-001-023

Received: 09/11/2022

Accepted: 14/04/2023

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :

OULEDIEF,Z. (2023).

KOHIL,S. (2023).

La formation en interprétation de
conférences. Réalités et perspectives:
Cas d'étude l'Institut Supérieure Arabe
de Traduction

Training in conference interpreting.
Realities and prospects. The case of the
High Arab Institute of Translation

Maalim
I(1), 365-388

Abstract:

In this study, we will discuss training in conference interpreting in Algeria, we have selected the High Arabic Institute of Translation as a case study, and we have responded to whether training in conference interpreting actually exists in Algeria. This is an area encompassing academic training, good command of the mother tongue and foreign languages, talent and skills in the professional environment. We have concluded, through the study domain that we conducted and the case study experience, that university-specialized training in conference interpreting does not exist in Algeria under this name. However, the Algerian university constantly trains highly qualified interpreters through programs designed specifically to deal with all types of interpreting functional in conference interpreting.

Keywords: Interpreting, Training, Interpreter, Conferences, University.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Résumé : Dans la présente étude, nous allons évoquer la formation en interprétation de conférences en Algérie, nous avons sélectionné l'institut supérieur arabe de traduction comme cas de recherche, Nous nous sommes également interrogés sur la question problématique qu'est l'existence ou inversement l'absence de la formation en interprétation des conférences en Algérie ? C'est un domaine qui englobe la formation académique, la bonne maîtrise de la langue maternelle et des langues étrangères, le talent et les compétences en milieu professionnel. Nous avons conclu à travers l'étude sur le terrain que nous avons mené et l'expérience du cas de recherche étudié que la formation universitaire spécialisée en interprétation de conférences n'existe pas en Algérie sous cette appellation, mais l'université algérienne forme constamment des interprètes hautement qualifiés à travers des programmes conçus spécialement pour traiter tous les types d'interprétation fonctionnels en interprétation de conférences.

Mot clés : Interprétation, Formation, Interprète, Conférences, Université.

Introduction

L'interprétation est aussi vieille que l'humanité, c'est une action qui s'est imposée pour exister, et pour faciliter la communication entre les humains. Tout comme la traduction écrite, l'interprétation occupe une place imposante dans l'université algérienne de par la formation. L'étudiant bénéficie du bagage nécessaire dans les 2 spécialités dites complémentaires durant le cursus et parfois même durant l'exercice du métier en Algérie.

La formation en interprétation de conférences dépend du contexte dans lequel elle se trouve et de la forme sous laquelle elle se présente. L'interprétation simultanée est la forme la plus commune, elle consiste en la transposition d'un discours d'une langue à une autre immédiatement à sa réception et cela nécessite un effort monstre de la part de l'interprète qui est appelé à assimiler le message à travers le canal auditif et le transmettre instantanément et oralement (Dmougui, 2014, 192).

Ce type d'interprétation est le plus fréquent dans le milieu professionnel et pourtant en termes de formation elle est vêtue de la même importance que les autres types d'interprétation, notamment la consécutive. La formation varie d'un continent à un autre, d'un pays à un autre et d'un établissement à un autre au sein du même pays. Les interprètes de conférences se comptent sur les doigts en Algérie, pour des raisons de compétences, de

rationalisme et de manque de formation spécialisée dans ce domaine.

Méthodes

Dans la présente étude, nous allons évoquer l'exemple de la formation en interprétation de conférences au sein de l'institut supérieur arabe de traduction rattaché à la Ligue des Etats Arabes dont le siège se trouve en Algérie. Nous avons pu mener une étude sur le terrain durant laquelle nous avons assisté à plusieurs séances pratiques avec le groupe d'interprètes en Juin 2022, pour évaluer la méthode de travail durant les cours et les exercices d'interprétation dans les cabines insonorisées. Nous allons également travailler sur des exemples tirés des exercices appliqués.

A la lumière de ceci, nous nous demandons :

La formation en interprétation de conférences, existe-t-elle en Algérie ?

La formation spécialisée est-elle développée ou restreinte en interprétation ?

La formation en interprétation de conférences se présente-t-elle sous d'autres appellations en Algérie ?

La formation en interprétation réponds-t-elle aux exigences du marché d'interprétation ?

1. Notions conceptuelles et méthodologiques de l'étude :

1.1 Définition de l'interprétation :

L'interprétation est la forme orale de la traduction, elle consiste à transposer un contenu oral d'une langue à une autre. « Interpréter est traduire une langue vers une autre langue telle que vous l'avez entendu »¹ (Oxford, 816). Notre traduction. C'est une opération linguistique comportant une traduction, une transmission d'un discours oral prononcé dans une langue inconnue par les récepteurs vers une autre non parlée par l'orateur.

Il existe une autre forme d'interprétation c'est celle de la langue de signes, qui consiste à transposer un discours oral vers la langue de signes et vice-versa pour des raisons spécifiques. Elle assure la communication et la connaissance de l'autre (Ouledief, Kohil, 2020, 184).

« L'interprétation est la transmission orale d'un message reçu verbalement dans des conférences, et cela en présence d'orateurs et de participants, la prestation peut être faite instantanément avec la prononciation du discours, ou consécutivement après la fin d'une

particule ou de l'entièreté du discours ou à vue à partir d'un texte écrit » (Weber, tra Ali, 1990, 15). Notre traduction sommative.

Il est évident qu'en Algérie, le métier de la traduction englobe entre autre la traduction et l'interprétation. « Traducteur-Interprète » est le titre commun attribué à celui qui exerce ce métier en Algérie qu'il soit assermenté, employé dans une institution étatique ou dans un établissement privé, ou même en mode freelance. Ce dernier assure les tâches découlant à la fois de la traduction et de l'interprétation.

Tout comme le traducteur, l'interprète se doit d'être encyclopédique comme l'exige la nature de son travail. Il ne possède pas un domaine de spécialisation précis. Il doit être muni d'un large bagage linguistique et d'une large culture dans les langues de travail, il se doit également d'être intellectuel et d'actualité pour assurer la transmission convenable du message. Nous citons : « Les traducteurs et interprètes ne possèdent majoritairement pas un domaine de spécialisation particulier, Etre expert dans tous les domaines d'intervention de l'interprétation et la traduction. Il est donc évident d'inciter les traducteurs et les interprètes à se cultiver et à développer leurs capacités à assimiler rapidement les problèmes de base et le vocabulaire avec soin particulier pour relever les défis imposés par l'exercice de cette profession »² (Nolan, 2005, 4 et 5). Notre traduction sommative.

2.2 Appellations attribuées à l'interprète :

On confond souvent entre l'interprétation de conférences ou l'interprétation simultanée ; en arabe l'expression « مترجم فوري » correspondant à « Interprète simultanée », elle est plus commune que « مترجم مؤتمرات » qui correspond à « Interprète de conférences ». Cependant en langue française, « Traducteur » est celui qui exerce la profession de traduction, et « Interprète » est celui qui exerce la profession d'interprétation.

Quand l'appellation est plus spécialisée on rajoute un adjectif ou un complément de nom à Interprète, tel interprète simultanée, interprète de conférences ; interprète juridique. La langue arabe attribue le terme « مترجم » à celui qui exerce la profession de traduction, et « ترجمان » à celui qui exerce la profession d'interprétation.

Cependant, l'appellation spécialisée prend un autre tournant, quand un adjectif (صفة) ou un nom est ajouté à l'équivalent arabe de « Interprète », on constate la conversation automatique de « ترجمان » en « مترجم ».

Exemple : Interprète = ترجمان. Interprète simultanée = مترجم فوري.

Interprète de conférences = مترجم مؤتمرات.

Il est plus convenable de dire : ترجمان مؤتمرات et مترجم فوري.

Ces confusions langagières courantes peuvent être à l'issue des tâches allouées à l'interprète en Algérie, qui peut parfois être appelé à présenter des prestations de traduction à côté des tâches d'interprétation, comme elles peuvent être dues à l'inexistence de la spécialisation dans ce domaine.

Cependant, l'appellation peut être une synthèse orale courante, étant donné que l'équivalent de : « interprète » en arabe est « مترجم شفهي », en la présence d'un adjectif ou d'un complément de nom en langue arabe, l'appellation devient plus longue, et lourde d'usage, c'est pour cela que l'adjectif « oral » tombe dans l'usage commun.

Exemple : Interprétation = ترجمة شفوية

Interprète = مترجم شفهي = ترجمان

Interprète bilingue = مترجم شفهي ثنائي اللغة

Interprète de conférence = مترجم شفهي في المؤتمرات

Interprète juridique = مترجم شفهي قانوني (Guidère, 2010, 324, تر أحمد طجو)

3. La formation en interprétation :

3.1 Réalités et fondements de la formation en Algérie :

En Algérie la formation en traduction comporte les mêmes pratiques que l'exercice, en mettant en avant la traduction encyclopédique, hormis quelques instituts qui ouvrent la chance aux étudiants de master de se spécialiser dans un seul pôle de la traduction (écrite ou orale). Tout en sachant que les 2 spécialités sont complémentaires.

Se spécialiser en interprétation durant le cursus du master n'élimine pas la traduction comme module enseigné et vice-versa. Quand le discours est verbal, l'interprétation passe par des étapes, comme toute autre opération de communication, la présence d'esprit est primordiale ici entre les processus de réception, de compréhension et de réexpression, l'interprète est donc appelé à être érudit de plusieurs aptitudes mentales et comportementales au même temps.

La formation en traduction en Algérie n'est pas assurée par toutes les universités du pays, le nombre d'universités qui proposent ce genre de formation ne dépasse pas les 10 universités, nous citons l'université de Badji Mokhtar-Annaba, l'université d'Oran, l'université d'Alger 2, en plus de l'ISAT annexée à l'université Alger 3 qui proposent des formations en traduction depuis la Licence allant jusqu'au Doctorat.

Outre, il existe d'autres universités qui proposent des formations en traductions dans les départements de langues étrangères, tels les départements de français et d'anglais, Nous citons l'université de Tlemcen, de Médéa, de Ouargla, de Batna, de Blida, ces dernières peuvent même assurer des études doctorales en traduction entant qu'options dans des projets doctoraux de langues et littératures étrangères.

Cependant, les formations spécialisées en interprétation, ne concernent que deux instituts notamment l'institut de traduction rattaché à l'université d'Alger 2 et l'institut supérieure arabe de traduction, qui assurent tous les deux des masters en interprétation. Ces deux instituts traitent cette spécialité chacun à sa manière de par le contenu établi et la manière dont il est traité et présenté. Nous allons aborder le cas de l'ISAT et les spécificités de leur formation en interprétation.

Les étudiants de master font un tronc commun dans un premier temps en traduction, après on oriente un nombre très limité d'entre eux vers la spécialité d'interprétation selon leurs désirs. Un examen d'accès est primordial pour accéder à la formation.

L'examen est très sélectif et ne permet l'accès que pour un nombre d'étudiant très restreint, étant donné que la formation se doit d'être riche et complète pour tous les membres du groupe. Dans un contexte qui permet une base théorique et des applications pratiques pour tout le monde, de façon à assurer la formation d'interprètes compétents en mesure de répondre aux besoins de marché d'interprétation et de présenter un produit (des diplômés) hautement qualifié de par les compétences spécialisées notamment les compétences en relation avec l'interprétation de conférences sous ses différents aspects.

L'étude sur le terrain que nous avons effectué au niveau de l'ISAT avec le groupe d'interprètes en Juin 2022, nous a permis d'étudier et d'analyser un aspect des programmes suivis et la méthode d'enseignement adoptée, nous allons également aborder les équipements mis en œuvre lors des cours d'interprétation et la manière dont ces technologies sont investies,

en plus de la pratique réelle à l'intérieure des cabines d'interprétation à cette période du semestre.

3.2 L'Institut Supérieur Arabe de Traduction :

L'ISAT est une institution d'enseignement et de recherche scientifique rattachée à la Ligue des Etats Arabes, installée en Algérie depuis 2005, l'institut aspire à s'approprier une place importante au sein des établissements d'ordre culturels et scientifiques ; arabes et étrangers, et dans le cadre des collaborations visant à développer les recherches en traduction et didactique de la traduction³. Notre traduction.

L'ISAT propose 3 types de formation, traduction écrite, interprétation simultanée et technologie de la traduction englobant plusieurs combinaisons linguistiques, notamment l'arabe, l'anglais, le français et l'espagnol, assurant ainsi la gradation de diplômés hautement qualifiés⁴ Notre traduction.

« Le responsable du programme de formation doit lui-même être un interprète de conférence en exercice » ayant une réputation internationale ». Les autres enseignants doivent eux aussi être des praticiens en exercice. » (Gile, 1995, 170)

Daniel Gile affirme, que la conception des programmes destinés à la formation d'interprètes de conférences doit être faite par des professionnels et praticiens dans le domaine d'interprétation de conférences, pour souligner les besoins réels du marché d'interprétation, de par les compétences requises, le savoir-faire adapté, le bagage linguistique et cognitif nécessaires et les facultés individuelles à développer chez l'étudiant et futures praticiens de la profession d'interprétation de conférences.

Seleskovitch affirme que : seuls les interprètes de conférences praticiens qui sont conscients des modalités d'exercice de la profession, du niveau requis et des aptitudes nécessaires, sont les plus qualifiés à définir le contenu des programmes d'enseignement.

Autrement dit Elle privilégie l'exercice professionnel pratique de la profession sur la formation universitaire et pédagogique. (Seleskovitch, 1981, 15). Dans la formation en interprétation, les programmes doivent assurer la simulation des situations d'exercice réel sur le terrain. Les programmes sont conçus pour répondre à ce critère, on constate la présence de beaucoup de modules pratiques, la majorité des modules programmés touchent de près

l'exercice de la profession sur le terrain, dans les conférences, dans les réunions, dans les réunions bilatérales... etc.

L'enseignant chargé de modules d'interprétation doit lui-même être issu d'un département de traduction et ayant suivi une formation en interprétation, pour répondre aux critères académiques, la pratique pédagogique et l'exercice parallèle du métier d'interprétation sur le terrain. (Belabess. Amiri, 2020, 173).

L'enseignant de la spécialité d'interprétation en Algérie est censé suivre une formation pédagogique qui lui permet de recadrer ses connaissances, son expérience et son savoir-faire en la matière pour acquérir un savoir en relation avec la pédagogie et la didactique de l'interprétation pour être apte d'assurer ce genre de modules. (Ibid. 178).

La phase master commence par un tronc commun, le 1^{er} semestre du M1 regroupe tous les étudiants inscrits en master à l'ISAT. Le 1^{er} semestre (S1) englobe les modules suivants : Traduction générale A-B, traduction générale B-A, traduction générale C-A. Analyse et évaluation de traduction A-B, analyse et évaluation de traduction B-A. Stylistique comparée. Technologies de traduction. Traduction synthétique A-B, traduction synthétique B-A. Renforcement linguistique A, renforcement linguistique B, renforcement linguistique C.

A partir du 2^{ème} semestre commence la spécialisation dans l'interprétation après la réussite dans l'examen d'accès à la spécialité. Le 2^{ème} semestre (S2) comporte les modules suivants : Prise de notes A-B, prise de notes B-A. Traduction à vue et synthèse orale A-B, Traduction à vue et synthèse orale B-A. Interprétation consécutive A-B, interprétation consécutive B-A, interprétation consécutive C-A. Traduction A-B, traduction B-A, traduction C-A. Préparation à l'interprétation simultanée A-B, préparation à l'interprétation simultanée B-A. Droit international et organisations internationales. Renforcement linguistique A, renforcement linguistique B, renforcement linguistique C. Expression orale A, Expression orale B, Expression orale C.

Le 3^{ème} semestre comporte les modules suivants : Interprétation à vue A-B, Interprétation à vue B-A. Interprétation consécutive A-B, interprétation consécutive B-A, Interprétation consécutive C-A. Interprétation simultanée A-B, Interprétation simultanée B-A. Synthèse orale A-B, Synthèse orale B-A. Traduction A-B, Traduction B-A, Traduction C-A. Entraînement

collectif en interprétation à vue, Entraînement collectif en interprétation consécutive, Entraînement collectif en interprétation simultanée. Expression orale B, Expression orale C.

Le 4^{ème} semestre comporte les modules suivants : Interprétation simultanée A-B, Interprétation simultanée B-A, Interprétation simultanée C-A. Interprétation consécutive A-B, Interprétation consécutive B-A. Synthèse orale A-B, Synthèse orale B-A, Synthèse orale C-A. Traduction A-B, Traduction B-A, traduction C-A. Entraînement collectif sur le terrain en interprétation simultanée. Recherche terminologique.

3.2.1 L'examen d'accès :

Tels les plus grands instituts et écoles de traduction dans le monde, l'examen d'accès à l'ISAT est très sélectif, le jury comporte la directrice de l'institut Inaam Bayoud. Les questions selon les candidats correspondent aux critères posés par Daniel Gile :

Une bonne connaissance des langues de travail ; une bonne capacité d'analyse, une bonne capacité de synthèse, une capacité intuitive d'extraction du sens du discours, une bonne concentration, une bonne mémoire à court-terme et à long terme, une voix et une présentation acceptables, la curiosité intellectuelle, l'honnêteté intellectuelle, le tact et un certain sens diplomatique, une bonne endurance physique, une bonne endurance nerveuse, une bonne santé, et une bonne culture générale. (Gile, 1995, 173)

L'examen était basé sur la culture générale, la bonne maîtrise des langues notamment l'anglais, les candidats ont été interrogés sur des sujets d'actualité. Ils étaient appelés à faire des prestations d'interprétation. Les questions étaient comme une arme à double tranchants, d'une part pour évaluer les aspects intellectuels, cognitifs et les capacités en traduction et interprétation, d'autres parts, pour évaluer les aspects comportementales du candidat dont l'endurance physique et nerveuse. A la fin de l'examen, on constate :

- L'existence d'éléments qui adhèrent la formation par évidence, le jury leur annonce l'accès immédiat au groupe d'interprètes.
- D'autres éléments reçoivent un refus catégorique, pour leur profil qui ne correspond nullement aux critères exigés pour l'admission à la formation d'interprétation et plus tard au profil de l'interprète que l'institut aspire à former.

- Il existe également des éléments possédant quelques compétences et capacités en interprétation avec des carences susceptibles d'être corrigées ou améliorées, cette catégorie a droit à des appréciations et des remarques très aiguës de la part du jury, qu'ils soient admis au groupe d'interprétation ou pas. Cette dernière catégorie ne reçoit pas son acceptation ou son refus immédiatement. Le jury doit en discuter ultérieurement.

L'attitude adoptée, le ton de la voix, l'air sérieux et les expressions employés durant l'interview sont intentionnellement adressés au candidat pour le motiver à améliorer sa prestation en interprétation, à booster son sens de recherche, à développer sa curiosité intellectuelle, à poursuivre l'actualité mondiale et les événements historiques, à perfectionner ses compétences langagières et consolider son bagage linguistique spécialisé.

3.3 Les technologies de traduction :

Il est évident que la formation dans la spécialité d'interprétation nécessite la présence de matériaux spéciaux en mesure de simuler l'exercice réel de l'interprétation de conférences sous ses différents types, notamment l'interprétation simultanée étant la plus utilisées dans le marché d'interprétation, en plus de la consécutive, les deux types se présentent dans le programme en tant que modules de spécialité.

Nous allons aborder dans ce chapitre les technologies de traduction utilisées durant la formation d'interprétation au sein de l'institut, et leur mode d'emploi. Et la méthode dont les enseignants les mettent en œuvre en fonction des objectifs tracés au préalable.

3.3.1 Les cabines insonorisées :

La formation requiert la présence de cabines insonorisées et équipées du matériel nécessaire pour la pratique en interprétation. Les technologies d'interprétation requises sont relativement faciles à utiliser, et cela est dû au siècle de mondialisation et d'informatisation dans lequel nous vivons. Les étudiants sont appelés à maîtriser la manipulation de différents appareils en relation avec le monde d'informatique en plus d'autres équipements techniques.

Ces technologies sont accessibles à tout le monde de par la disponibilité et l'usage impératif. La disponibilité d'un nombre restreint de cabines est suffisante pour assurer une formation pratique, complète et réelle pour les groupes d'interprètes vu que le nombre d'étudiants admis dans cette spécialité est assez limité.

3.3.2 Le microphone et le casque :

La cabine est généralement équipée de deux (2) casques et de deux (2) microphones, en plus de deux (2) chaises et d'un ventilateur. Les étudiants en toute souplesse et cela est dû à l'assistance des enseignants qui prennent en charge la maintenance, la vérification et la mise en place des équipements avant tout exercice, ils désignent les tâches allouées à chaque étudiant. La répartition des étudiants se fait en fonction de la nature de l'activité pratique programmée.

Les étudiants sont parfois placés ensemble dans la même cabine, pour s'entraîner à faire des prestations d'interprétation collectives. Cette pratique peut avoir de multiples objectifs, le premier consiste à booster sa concentration en la présence de quelqu'un d'autres dans la même cabine, tout en sachant que les casques sont insonores, ils empêchent les 2 étudiants présents dans la même cabine de s'entendre.

Cette pratique vise également à inculquer à l'étudiant les comportements nécessaires à adopter tout en consolidant ses capacités mentales, notamment la concentration sous toute éventuelle tension. La confiance en soi est aussi au rendez-vous durant cet exercice, l'étudiant apprend à surpasser ses peurs, et son stress et apprend à prendre la parole en étant accompagné et en s'adressant à un public certes restreint mais imposant.

Elle entraîne aussi la concurrence au sein du groupe sur le plan intellectuel et en matière de transfert linguistique. Nous avons constaté que durant les exercices où 2 étudiants se trouvent ensemble dans la même cabine, les moments de silence, de doute, les blancs, le manque de concentration, la renonciation facile à l'interprétation se réduisent, les mêmes étudiantes présentent beaucoup plus de carences en interprétation en étant seules en cabine.

La dynamique de groupe est très importante dans ce contexte-là, elle stimule chez l'étudiant l'envie de travailler, d'apprendre, et d'améliorer ses prestations. Quand l'étudiant perd l'enchaînement des idées, ou rate l'interprétation d'une unité de sens, ou quand il perd une particule du discours à cause de la non gérance du temps, et de la prolongation de la durée allouée à la particule précédente du discours, l'étudiant a souvent tendance à abandonner, et arrête subitement l'interprétation et cela est dû au cadre non officiel de l'activité, et au fait d'être novice en la matière.

L'étudiant favorise la solution facile quand il est seul en cabine, il se cache derrière son incapacité de continuer l'interprétation. Tandis qu'en étant accompagné les données changent, il puise toutes ses forces pour faire de son mieux en confrontant ses collègues.

Il est important de notifier que les capacités du cerveau humain sont limitées, il ne peut pas assurer des prestations en interprétation pour de longues durées.

Pour les interprètes de conférences en exercice la durée est limitée à 20 minutes affilées d'interprétation, un moment de pause s'impose pour se ressourcer, l'interprète est remplacé par un autre et reprend après pour remplacer à son tours son collègue, ce processus s'appelle le relai.

Si la durée pour un interprète professionnel est limité à 20 minutes par prestation, l'étudiant à son tours ne peut assurer l'interprétation durant les exercices de formation que pour quelques petites minutes, et la durée monte progressivement, jusqu'à l'acquisition des pratiques interprétatives requises et atteindre un niveau de concentration élevé, de façon à ce que les équivalents et les correspondants deviennent machinalement prononcés par l'interprète.

Quand il perd le fil, il prend également un moment pour guetter l'unité de sens suivante prononcée dans le discours, pour se désigner un nouveau point de départ pour finir la tâche d'interprétation. La motivation collective sert ici à pousser très loin les accomplissements de l'étudiant de par la performance personnelle et l'expurgation de son attitude durant les exercices pour atteindre un degré de concentration très élevé, allant jusqu'à se rattraper durant l'interprétation même après avoir trébuché à un point précis.

Les casques utilisés sont connectés automatiquement à d'autres appareils dans la salle de cours présents en dehors des cabines. Nous citons, le haut-parleur, qui permet la diffusion du son à l'intérieur de la salle et l'accès au contenu à interpréter. Et pour cela l'enseignant met en œuvre son propre ordinateur pour diffuser le contenu audio ou audio-visuel prévu.

La salle est convenablement équipée pour assurer les exercices dans les différents modules qui comportent un aspect pratique. L'enseignant se contente de brancher son ordinateur à l'aide d'une fiche, tous les équipements sont préalablement installés et reliés les uns aux autres pour assurer l'opération d'apprentissage ; le haut-parleur diffuse le son dans la classe, le data-show automatiquement branché expose à son tour le support en vidéo ou un contenu écrit.

3.3.3 La commande :

Les casques sont connectés automatiquement à des commandes intégrées permettant de chevaucher entre les canaux alloués à l'interprétation dans les cabines, tout le monde peut écouter tout le monde. Elle permet à l'enseignant à son tour d'écouter, de valoriser, de commenter, de critiquer et d'évaluer les diverses interprétations des étudiants. L'évaluation comporte la critique constructive qui englobe le transfert linguistique, la prestation d'interprétation, et la stabilité émotionnel de l'étudiant durant l'exercice.

Les sorties sur le terrain sont primordiales dans la formation, elles doivent être en la présence d'un interprète officiel ou d'un interprète de conférences en cabine durant l'exercice de ses tâches habituelles ; ou dans une cabine muette, dans la mesure où le microphone ne sera pas fonctionnel.

Cette pratique vise à céder l'occasion à l'étudiant de faire de l'interprétation à partir de discours réel, à le mettre dans le bain de la profession d'interprétariat lui permettant de simuler des situations d'interprétations réelles en toute confiance, tout en ayant les équipements nécessaires et le contenu à interpréter sous les mains.

4. Programme de la spécialité d'interprétation à l'ISAT :

Dans la formation en interprétation, les programmes doivent assurer la simulation des situations d'interprétation réelles sur le terrain. Les programmes sont conçus pour répondre à ce critère, on constate la présence de beaucoup de modules pratiques, la majorité des modules programmés touchent de près l'exercice de la profession sur le terrain. La phase master commence par un tronc commun, le 1^{er} semestre du M1 regroupe tous les étudiants inscrits en master de l'ISAT.

Le 1^{er} semestre (S1) englobe les modules suivants : Traduction générale A-B, traduction générale B-A, traduction générale C-A. Analyse et évaluation de traduction A-B, analyse et évaluation de traduction B-A. Stylistique comparée. Technologies de traduction. Traduction synthétique A-B, traduction synthétique B-A. Renforcement linguistique A, renforcement linguistique B, renforcement linguistique C.

A partir du 2^{ème} semestre commence la spécialisation dans l'interprétation après la réussite dans l'examen d'accès à la spécialité. Le 2^{ème} semestre (S2) comporte les modules suivants : Prise de notes A-B, prise de notes B-A. Traduction à vue et synthèse orale A-B, traduction à vue

et synthèse orale B-A. Interprétation consécutive A-B, interprétation consécutive B-A, interprétation consécutive C-A. Traduction A-B, traduction B-A, traduction C-A. Préparation à l'interprétation simultanée A-B, préparation à l'interprétation simultanée B-A. Droit international et organisations internationales. Renforcement linguistique A, renforcement linguistique B, renforcement linguistique C. Expression orale A, Expression orale B, Expression orale C.

Le 3^{ème} semestre comporte les modules suivants : interprétation à vue A-B, interprétation à vue B-A. Interprétation consécutive A-B, interprétation consécutive B-A, interprétation consécutive C-A. Interprétation simultanée A-B, interprétation simultanée B-A. Synthèse orale A-B, synthèse orale B-A. traduction A-B, traduction B-A, Traduction C-A. Entrainement collectif en interprétation à vue, entraînement collectif en interprétation consécutive, entraînement collectif en interprétation simultanée. Expression orale B, expression orale C.

Le 4^{ème} semestre comporte les modules suivants : Interprétation simultanée A-B, interprétation simultanée B-A, interprétation simultanée C-A. Interprétation consécutive A-B, interprétation consécutive B-A. Synthèse orale A-B, synthèse orale B-A, synthèse orale C-A. Traduction A-B, traduction B-A, traduction C-A. Entrainement collectif sur le terrain en interprétation simultanée. Recherche terminologique.

4.1 Etude de cas :

Dans la présente recherche, nous avons sélectionné un échantillon de recherche issu de l'institut supérieur arabe de traduction pour répondre à notre question de recherche qui concerne la formation en interprétation de conférences. L'étude se tourne autour du groupe de mastérants spécialisés en interprétation, dont l'appellation commune au niveau de l'ISAT est « le groupe d'interprètes ». C'est un groupe de master 2 composé de six (6) étudiantes, que nous appellerons (ETU 1, ETU2, ETU2...etc.), dont la langue « A » est l'arabe, la langue « B » est l'anglais et la langue « C » est le français.

Nous avons collecté nos données à travers une étude sur le terrain basée sur l'observation durant la formation à l'ISAT auprès de six (6) étudiantes de master 2, et de deux (2) enseignants qui assurent l'apprentissage de deux (2) modules de spécialités, et dont l'un est praticien en interprétation de conférences.

4.2 Le corpus de recherche :

Le corpus que nous allons présenter dans cette recherche est un contenu réel proposé par les enseignants durant la formation, que nous allons présenter dans la langue source et la langue cible, et que nous allons analyser e, prenant en considération les remarques et les consignes en interprétation données par les enseignants. Les 2 modules sur lesquels nous allons travailler sont l'interprétation simultanée (الترجمة الفورية) et la synthèse orale (الاختزال الشفوي), deux modules très importants dans la formation d'interprète de conférences. L'enseignant chargé de ce module adopte une méthode de travail qui vise à :

- Optimiser le processus d'apprentissage chez l'étudiant et enrichir son bagage linguistique.
- Consolider le sens de curiosité scientifique chez l'étudiant et l'initier à faire des recherches terminologiques et contextuelles.
- Motiver l'étudiant par rapport au thème de la séance de travail et préparer le terrain de travail pour la pratique en fondant une base de données immédiate.
- Assurer l'interprétation pratique en cabine d'interprétation simultanée et assister à des scènes d'interprétation réelle assurée par des professionnels dans le domaine.

La 1^{ère} étape instaurée par l'enseignant, et de proposer 2 thèmes de travail aux étudiants qui a leur tour choisissent un des deux. Tandis que, la 2^{ème} étape consiste à laisser un peu de temps aux étudiants pour effectuer des recherches terminologiques et documentaires sur le thème choisi. Le but de cette démarche est d'inculquer aux apprenants des compétences de recherche terminologique.

Et la 3^{ème} étape consiste à les initier à la dynamique de groupe en leur ouvrant le champ sur un travail de recherche collective, qui leur permet de partager des informations sur le thème de la séance et d'optimiser la mémoire à court terme et à long terme de l'étudiant. Les étudiants se sont mis dans un bain de recherche collective pour tracer un glossaire dans le thème précédemment donné.

Les 2 thèmes proposés durant la séance étaient : la traite des êtres humains et le trafic des migrants. Les étudiants ont opté pour le 1^{er} thème, et ont immédiatement entamé leurs recherches documentaires et la discussion des choix de traduction possibles des termes

techniques en relation avec le thème. L'enseignant avait exposé ensuite une vidéo contenant un discours qui traite le sujet de « la traite des êtres humains » prononcé par la sénatrice française Elisabeth Doineau : que les étudiantes ont tout de suite traduit « الاتجار بالبشر ».

Les étudiantes ont travaillé en binôme durant cet exercice, l'une interprète et l'autre prends notes et critique sa prestation, après elles échangent les rôles. Le but de cette démarche est de repérer les erreurs lors de l'interprétation des collègues et essayer de les éviter lors sa propre interprétation et les critiques doivent être constructives dans un but purement éducatif. Nous citons : « il n'y a jamais deux interprétations identiques d'un même discours ». (Rozan, 1984, 8).

Dans le tableau ci-dessous, nous allons étudier 5 exemples tirés du discours susmentionné entre le discours⁵ sources et l'interprétation des étudiantes, en plus d'une traduction que nous allons nous-même proposer :

Le texte source	L'interprétation des étudiantes	La traduction proposée
La traite des êtres humains est une négation absolue des valeurs républicaines de liberté, de dignité et d'égalité bien sur chère Chantal. Elle nous semble pour beaucoup d'un autre siècle, révolu relégué aux pages des plus sombres de l'histoire de l'humanité. La traite des êtres humains est pourtant une réalité invisible, dissimulée que nous ne voyons pas, que nous ne voulons pas voir ou plutôt que nous ne savons pas voir.	الاتجار بالأشخاص هو إنكار..... للحرية والمساواة بالطبع عزيزتي شانتال. يرى الكثيرون من قرن آخر..... من أكثر الصفحات تاريخ البشرية ظلاما. الاتجار بالبشر هو مع ذلك حقيقة..... ولا نريد أن نراها.....	يتنافى الاتجار بالأشخاص مع القيم الجمهورية التي تشيد بالحرية، والكرامة والمواطنة. حيث يظن العديد أنه من زمن ولي مع زوال أحلك سنوات البشرية. ورغم ذلك فإن الاتجار واقع خفي، لا نراه، لا نريد رؤيته بل لا نعرف كيف نميزه.
Constat un peu plus effrayant, alors que même les nouvelles technologies démultiplient les potentialités, elle est multi forme, exploitation sexuelle, travail, mendicité, vols forcés, servitude pour dettes, prélèvement illégal d'organes. Elle touche tout le monde mais surtout les femmes et les enfants. Je ne répéterai pas les chiffres qui ont été donnés tout à l'heure par la présidente, je partage les conclusions de ce rapport : la traite des êtres humains s'inscrit dans la continuité des violences faites aux femmes ou on retrouve certains des fléaux dénoncés par la délégation : prostitution, viol, viol de guerre, violence sexuelle, mariage forcé.	النتيجة مخيفة أكثر، التقنيات الجديدة تزيد من الجريمة هي متعددة الأشكال، الاستغلال الجنسي، العمل، التسول، السرقة الإجبارية، عبودية للديون، تجارة الأعضاء غير القانونية. الإتجار يؤثر على النساء والأطفال. لن أكرر الأرقام التي سبق أن قدمتها الرئيسة. أنا أتفق مع نتائج هذا نجد. التقرير: الاتجار بالبشر استمرار للعنف ضد المرأة بعض: الدعارة، اغتصاب، اغتصاب حرب، عنف جنسي، زواج.	الحصيلة أكثر رعبا، ورغم أن التكنولوجيات الحديثة تضاعف الفرص إلا أن أشكال الاتجار متعددة: الاستغلال الجنسي، العمل القسري، التسول، السرقة المنظمة، الاستعباد لسداد الديون، تجارة الأعضاء. يمكن بمس الجميع خاصة النساء والأطفال. سأتجاوز الإحصاءات وأمر مباشرة لحوصلة التقرير: الاتجار بالأشخاص ما هو إلا استمرار للعنف ضد المرأة أين نجد بعض الأفات المستنكرة من طرف الوفد مثل الدعارة، الاغتصاب، دعارة الحروب، العنف الجنسي، الزواج القسري.
Les mineurs sont également des cibles privilégiées, ils représentent 25% des victimes de la traite des êtres humaines, 22000 enfants meurent chaque année dans des accidents liés au travail, les enfants souffrent d'une vulnérabilité particulière, et à ce titre, ils nécessitent un accompagnement adapté. Tout pareil je ne répéterai pas les chiffres concernant le rapport financier de ce fléau.	القاصرون هم أيضا أهداف، فهم يمثلون 25% من ضحايا الاتجار بالبشر، يموت 20000 طفل كل عام..... الأطفال الذين يعانون من تأثر ما يحتاجون الدعم المناسب. مع ذلك لن أكرر الأرقام المتعلقة بالتقرير المالي لهذه الأفة.	بعد القصر أيضا فريسة مستهدفة حيث يمثلون أكثر من 25% من الضحايا، ما يعادل هلاك 22000 طفل سنويا في حوادث متعلقة بالعمل، الأطفال فئة مستضعفة تحتاج مراقبة ملائمة، هنا أيضا سأتجاوز الإحصائيات.
Mes chers collègues, voici le triste bilan que nous tirons toutes et tous suite à la lecture du rapport de formation élaboré par les rapporteurs de la délégation de droit des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes ; une injustice faite à un seul est une menace faite à tous disait Montesquieu, nous devons par conséquent toutes et tous ensemble lutter pour cette cause. Face à ce terrible constat selon moi, la lutte contre la traite des êtres humains doit s'appuyer sur 3 axes fondamentaux : L'identification des victimes et des réseaux, la formation des professionnels et du grand public et le financement des politiques de lutte contre la traite des êtres humains.	زملائي الأعزاء اليكم التقييم المحزن..... مقرر وفد حقوق المرأة وتكافؤ الفرص بين الرجل والمرأة. الظلم الذي يقع على أحد هو تهديد للجميع، يجب علينا جميعا أن نكافح معا من لهذا السبب،..... برأيي، يجب أن تركز مكافحة الاتجار بالبشر على ثلاثة محاور أساسية: تحديد الضحايا والشبكات، تكوين متخصصين، وتمويل سياسات مكافحة الاتجار بالبشر.	أقدم لكم زملائي الحوصلة التعيسة لتقرير الذي مقرري وفد حقوق المرأة والمساواة بين الرجل والمرأة، كما يقول مونتيسكيو: "الظلم الممارس على أحد يتكبده الجميع" لهذا علينا جميعا المكافحة ومواجهة هذه الحصيلة الرهيبة بالوقوف على 3 محاور أساسية: تحديد هوية الضحايا والشبكات، وتكوين الوعي العام والمتخصصين في هذا المجال بالإضافة إلى تمويل سياسات مكافحة الاتجار بالبشر.

Le deuxième module que nous allons aborder dans cette recherche, est la synthèse orale «الاختزال الشفوي», c'est un module d'importance majeure, il vise à initier les apprenants à sélectionner les parties porteuses de sens dans le discours et à faire la différence entre l'essentiel et l'accessoire, pour être efficace durant le processus d'interprétation.

L'enseignant de ce module met en œuvre différents supports durant la séance, il travaille à la fois sur des supports écrits et les étudiants sont censés faire la synthèse du document verbalement tout en travaillant sur les différents aspects de langue, il utilise également des vidéos exposées sur data-show et les étudiantes synthétisent en cabines d'interprétation.

Nous allons exposer des parties du discours⁶ dans le tableau ci-dessous :

Le texte source	L'interprétation des étudiantes	La traduction proposée
Iran says IAEA nuclear report 'not fair and balanced' The IAEA said it still had questions regarding undeclared nuclear material previously found at three Iranian sites	صرحت إيران أن تقرير IAEA "غير عادل" وقالت أنها لا تزال لديها أسئلة في ثلاث مواقع إيرانية.	صرحت إيران أن تقرير الوكالة الدولية للطاقة الذرية "غير عادل ولا متوازن", أكدت أنها لا تزال لديها تساؤلات بخصوص مواد نووية وجدت في ثلاثة مواقع إيرانية.
"Unfortunately, this report does not reflect the reality of the negotiations between Iran and the IAEA" Foreign Ministry Spokesperson Saeed Khatibzadeh told reporters on Tuesday, referring to a report issued the previous day by the International Atomic Energy Agency (IAEA).	"لسوء الحظ, ... بين إيران والوكالة الدولية للطاقة الذرية" صرح وزير الخارجية سعيد خطيب زاده يوم أمس الثلاثاء, عن تقرير الوكالة.	وصرح المتحدث الرسمي باسم وزارة الخارجية الإيرانية "خطيب زاده", تعقيباً على تقرير الوكالة الدولية للطاقة الذرية "أن التقرير الصادر بالأمس للأسف لا يعكس حقيقة المفاوضات بينها وبين إيران".
"It's not fair and balanced report," he said, adding, "we expect this path to be corrected".	وقال "إنه تقرير غير عادل ولكن متوازن", ...	وصرح أيضاً أن التقرير غير عادل ولا متوازن, وأنهم يتوقعون تصحيحه.

Il est important de mentionner que les interprétations susmentionnées dans les deux tableaux sont faites par différentes étudiantes dans le groupe d'interprètes de l'ISAT, et que

nous avons sélectionné les interprétations contenant le moins de blancs possibles pour optimiser le contenu à analyser.

4.3 Résultats et discussions :

On remarque que l'interprétation de l'ETU 1 ayant commencé en premier ne transmet pas le sens du message convenablement à cause du stress, elle prononce des mots qui parfois peuvent constituer une phrase cohérente mais qui ne correspond pas au sens du message, comme elle peut parfois interpréter des mots qui ne sont pas porteurs de sens aux dépens de mots clés qui sont décisifs dans le message. Avec quelques moments de silence dus au manque de concentration.

L'interprétation faite l'ETU 2 est de qualité, elle a suivi le fil du message, elle écoute, comprend puis reconstitue le sens du message, parfois elle passe à côté de détails importants dans le sens et cela est dû au stress et au manque de confiance en soi durant l'interprétation étant débutante. La langue employée est majoritairement correcte et il y a de la cohérence dans le sens.

L'interprétation de l'ETU 3 est acceptable dans le sens où elle ne contient pas beaucoup de blancs, la langue est assez correcte avec quelques fautes que l'enseignant tient à souligner à chaque fois, pour améliorer l'expression orale du groupe, et les initier à l'interprétation correcte qui met en avant la langue maternelle qui est l'arabe dans ce cas.

Exemple : القاصرون هم أيضا.... Il convient de dire: ... يعد القاصرون أيضا: Etant donné que la phrase en langue arabe est verbale.

On constate que l'interprétation de l'ETU 4 est assez cohérente, même quand elle perd une partie du discours, elle sait se rattraper pour continuer sans que la personne à qui elle traduit ne s'en rende compte. Au même temps le discours n'a pas vraiment subi de perte au niveau du sens, et la langue employée est relativement soutenue. Les étudiantes ont travaillé en binôme durant cet exercice, l'une interprète et l'autre prends note et critique sa prestation, après elles échangent les rôles. Le but de cette démarche est de repérer les erreurs lors de l'interprétation des collègues et essayer de les éviter.

Cependant les critiques doivent être constructives dans un but purement éducatif. Les erreurs phares commises par les étudiantes durant le processus d'apprentissage concernent essentiellement ce qui suit : l'hésitation et le blocage, les blancs et le temps de réflexion

allongé, le manque de concentration, de motivation et de confiance en soi. Ne pas aller au bout de la prestation, l'incapacité de mémorisation du sens du message à défaut de concentration sur la transmission littérale, la confusion entre la formulation des phrases en chevauchant entre les langues, le non-respect des règles de syntaxe et de grammaire.

Nous citons : «Interpréter, ce n'est pas transposer mot à mot de façon littérale, mais c'est reproduire le discours avec toute sa charge sémantique, affective et esthétique dans une autre langue, aux moyens d'expression différents. » (Paksérecht, 2010, 8). La compréhension est un élément primordial dans l'interprétation. C'est l'une des bases de la théorie interprétative. Nous citons : « L'interprétation devient un effort conscient de compréhension [...] ; autrement dit, elle consiste à dégager le sens et le message à transmettre à travers des significations linguistiques, ». (Seleskovitch et Lederer, 1983, 22).

Durant cet exercice, l'enseignant avait misé sur la compréhension, et la prise de notes. Nous citons : « l'acquisition des réflexes nécessaires à la prise de notes et de cet automatisme tout aussi indispensable à l'interprète qu'au musicien » (Rozan, 1984, 8). La prise de notes est une compétence primordiale que l'interprète utilise fréquemment dans l'exercice de ces tâches, c'est pour cela que la maîtrise d'une prise de notes efficace est fortement recommandée durant la formation en interprétation. Lors de l'interprétation du 2^{ème} binôme, nous avons remarqué que les prestations sont nettement meilleures et cela est dû à la compréhension, quand le texte est mieux compris, les étudiantes améliorent les interprétations. Les erreurs deviennent ainsi des erreurs de langues et non pas de sens. L'enseignant voulait à travers cet exercice pousser les interprètes au bout de leurs forces pour booster au maximum leurs prestations.

Nous citons : « interpréter, c'est d'abord comprendre parfaitement le message pour pouvoir le détacher des mots qui le constituent et le restituer ensuite avec toutes ses nuances dans une autre langue. » (Paksérecht, 2010, 8). Après une longue durée d'interprétation la qualité de la prestation commence à se diminuer, l'enseignant accorde donc un temps de pose encadré aux futures interprètes, dans lequel, ils ont pu débattre le contenu, ils se sont corrigées les erreurs commises, ils ont discuté les différentes fautes, et les propositions d'interprétation. L'enseignant avait proposé des remarques et des recommandations en fonction des différentes prestations :

-Gérer les moments de silence et sa respiration durant l'interprétation, miser sur la compréhension, vu qu'un passage incompris peut mener à une faute irréparable.

Exemple :

- Les crimes commis contre les femmes : جرائم ارتكبت في حق النساء au lieu de تجريم النساء. Il s'agit ici d'un contre sens.
- Rater des passages ne met pas fin à l'interprétation, il est recommandé de ne pas couper la phrase et passer à une autre.
- S'abstenir de montrer ses défaillances et les points mal saisis à travers la voix et la respiration, et apprendre à rebondir quand on perd un passage.
- Il ne faut pas laisser le bug durer et abandonner l'interprétation.
- Revenir et reprendre intelligemment son interprétation.

D'après les données théoriques qu'on a pu collecter durant cette recherche, nos prérequis et connaissances en termes de formation en traduction et interprétation, et l'étude sur le terrain que nous avons pu effectuer au sein de l'ISAT, nous avons pu obtenir les résultats suivants :

La formation en interprétation de conférences n'existe pas en Algérie entant que spécialité à part entière portant cette appellation. Mais les formations de traduction et d'interprétation de post graduation, et les formations du nouveau régime LMD (Licence - Master - Doctorat) permettent une formation spécialisée en interprétation, qui touche aux différents types employés en interprétation de conférences, notamment l'interprétation simultanée qui nécessite des équipements spécifiques et qui sont disponibles uniquement au niveau des deux instituts qui proposent une formation en interprétation en Algérie.

La formation proposée par l'ISAT est une formation de qualité, de par les modules tracés et les programmes conçus englobant à la fois la théorie et la pratique, en plus de l'accompagnement programmés dans de vraies salles de conférences par des enseignants praticiens du métier, ces derniers accompagnent leurs étudiants pour observer et faire de la pratique réelle sur le terrain et les encadrent durant les sorties pédagogiques.

La formation spécialisée en interprétation existe en Algérie mais elle est assez restreinte et cela est dû au manque de moyens relatifs à l'interprétation dans le milieu universitaire, la

majorité des départements de traduction ou même des départements de langues étrangères qui proposent des masters en traduction ne possèdent pas des équipements requis à l'interprétation pour consolider leur formation et pour former des interprètes hautement qualifiés.

L'institut de traduction-Alger² forme constamment des groupes d'interprètes qualifiés, et la majorité des interprètes qui exercent en ce moment dans les conférences en Algérie sont issus de cet institut. L'ISAT assure également des masters en interprétation sous toutes ses formes, la formation touche à tous les domaines, et les étudiants acquièrent le savoir nécessaire durant le cursus allant de la théorie à la pratique, en passant par les technologies à maîtriser et aux comportements à adopter jusqu'aux essais en cabine d'interprétation avec de vrais interprètes professionnels.

La formation en interprétation de conférences ne se présente pas sous d'autres appellations en Algérie, mais certains établissements étudient les besoins du marché de traduction et d'interprétation avant de concevoir leurs programmes, par conséquent, une fois diplômés, leurs étudiants seront en mesure d'intégrer le marché d'interprétation de conférences en toute confiance, avec le savoir qu'ils se sont approprié, et les compétences qu'ils ont acquis et le savoir-faire qu'ils ont cumulé.

Le marché d'interprétation en Algérie est régi par des boîtes de communication qui sont très sélectives en termes de recrutement, seuls les interprètes qualifiés et ayant de l'expérience peuvent intégrer ce marché d'interprétation de conférences. La formation en interprétation peut évidemment répondre aux exigences du marché d'interprétation de conférences si elle est basée sur des connaissances théoriques, des compétences et du savoir-faire pratique à la fois dans le milieu universitaire et professionnel.

Les 2 modules que nous avons sélectionnés sont enseignés de façon à habituer les étudiants à interpréter efficacement en suivant les principes de la théorie interprétative, sur laquelle se base le travail d'interprétation.

Conclusion :

Nous avons conclu à travers l'étude sur le terrain que nous avons mené, et l'expérience du cas de recherche étudié que la formation universitaire spécialisée en interprétation de conférences n'existe pas en Algérie sous cette appellation, mais l'université algérienne forme

constamment des interprètes hautement qualifiés à travers des programmes conçus spécialement pour traiter tous les types d'interprétation fonctionnels en interprétation de conférences. Et cela en assurant aux apprenants et futures interprètes de conférences le savoir nécessaire sur le plan académique, pratique et en les rapprochant de l'exercice réel du métier sur le terrain quand l'occasion se présente et quand les conditions de travail permettent d'atteindre les salles de conférences.

Références :

- بلعباس، حاج أحمد. عميري، باني. (2020). "المهارات الضرورية لتعليم الترجمة الفورية". مجلة معالم، مجلد. 10، عدد. 13، 169-188.
- دموغي، مراد. (2014). الترجمة الشفوية الأنواع والأساليب: الترجمة التتابعية نموذجاً. مجلة الإشعاع، العدد الثاني، 187-195. جامعة محمد الخامس – السوسي، المغرب.
- غيدير، ماتيوي. (2008). مدخل إلى علم الترجمة: التأمل في الترجمة ماضياً وحاضراً ومستقبلاً. تر: أحمد طجو، محمد. (2010). النشر العلمي المطابع-جامعة الملك سعود، الرياض.
- فيبر، فيلهام كارل. تر: مهدي علي، عبد الصاحب. (1990). تدريب المترجمين التحريريين ومترجمي المؤتمرات. الجامعة المستنصرية، بغداد
- Gile, Daniel. (2005). La traduction : la comprendre, l'apprendre. Presses universitaires de France, Paris.
- Nolan, James. (2005). Interpretation techniques and exercices. Multilingual Matters Ltd, Ontario, Canada.
- Ouledief, Zeyneb.et Kohil, Saida. (2020). « L'évaluation de l'interprétation entre conceptualisation et concrétisation sur les bases de la théorie interprétative ». Revue : In translation, Volume.7, numéro.1, 183-197.
- Paksérecht, Ali. (2010). Introduction à l'interprétation consécutive. Maison d'édition Amou Alawi.

- Rozan, Jean- François. (1984). La prise de notes en interprétation consécutive. Librairie de l'université GEORG & Cie S.A. Genève.
- Seleskovitch, Danika. and Lederer, Marianne. (1979). Interpréter pour traduire, 1ère édition.
- Seleskovitch, Danika. and Lederer, Marianne. (1993). Interpréter pour traduire, 3^{ème} édition Paris, Didier.

Notes:

- 1- Le texte a été mentionné dans sa langue source comme suit : « To interpret : is to translate one language into another as you hear it » (Oxford, 816).
- 2- Le texte a été mentionné dans sa langue source comme suit : « Most translators and interpreters are of necessity generalists, since it is not possible to be an expert in every field in which there is a demand for translation. Accordingly, translators and interpreters must cultivate the ability quickly to assimilate the basic issues and vocabulary that go with a particular assignment. » (Nolan, 2005, 4 et 5).
- 3- Le texte a été mentionné dans sa langue source comme suit :
 " المعهد العالي العربي للترجمة هيئة تعليمية وعلمية تابعة للأمانة العامة لجامعة الدول العربية، مقره في الجزائر. منذ افتتاحه سنة 2005، بدأت رؤيته للتطلع إلى أخذ مكانة مرموقة بين المؤسسات العلمية والثقافية، العربية والدولية والتعاون معها على مجالات تطوير الترجمة وتعليمها في الوطن العربي"
 Voir : http://isat-al.org/Main_Ar/?fbclid=IwAR2iEjirZ3khB9KUY, consulté le 05/10/2022 à 15h27.
- 4- Le texte a été mentionné dans sa langue source comme suit :
 " يوفر المعهد ثلاث برامج للدراسات العليا في اختصاصات الترجمة الفورية والترجمة التحريرية وتكنولوجيا الترجمة، ضمن توليفات لغوية تشمل العربية والانجليزية والفرنسية والاسبانية، بحيث يتخرج الطلاب الناجحون بدرجة الماجستير بعد سنتين كاملتين من الدراسة. وينتظم الطلبة خلال مساهمهم لتلقي مواد دراسية محددة الأهداف والحجم الساعي ضمن المنهاج المقرر، وهو المسار الذي يُتوج بإنجاز بحث أكاديمي يُناقش أمام اللجنة المخصصة لهذا الغرض، والتي تقوم بتقييمه ومنح الدرجة المستحقة."
 Voir : http://isat-al.org/Main_Ar/ consulté le 05/10/2022 à 16h15
- 5- Le 1er discours est disponible dans le lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=SsZQv4HTpF0> consulté le 30/08/2022 à 8h45.
- 6- Le discours est disponible sur le lien suivant : <https://www.aljazeera.com/news/2022/5/31/iran-says-international-atomic-energy-agency-report-not-fair> consulté le 25/09/2022 à 14h32.

Le texte inducteur comme «outil d'aide» à la production écrite Inducing text as a "help tool" for written production

Benchennouf Houda *

Université Badji Mokhtar -Annaba, Laboratoire L.I.P.E.D, Algeria.
houda.benchennouf@univ-annaba.org

Ouhaibia Billel

Université Badji Mokhtar -Annaba, Laboratoire L.I.P.E.D, Algeria.
ouhaibiabillel@gmail.com

DOI:10.33705/1111-016-001-024

Received: 27/10/2021

Accepted: 25/03/2023

Published: 01/06/2023

*Corresponding Author

Citation :

Benchennouf,H. (2023).

Ouhaibia,B. (2023).

Le texte inducteur comme «outil
d'aide» à la production écrite
Inducing text as a "help tool" for
written production

Maalim

I(1), 389-400

Abstract:

Writing is considered a basic skill at school as well as in society. Many literatures, through the various methodologies and approaches, have been devoted to this activity without having it -completely- explicit. The reality is that, learners still struggle with this macro-competence, especially those entering the written word (Grade 4 learners). Hence the need to offer them an aid tool that can support them in their productions, including the introduction of the inductive text in the post-phase of textual production.

This tool is supposed to refresh the learners' memory about the characteristics of the text (subject to the rules of gender) to be produced (the initial situation of a tale in this case), whether lexical (use of opening formulas), textual (respect of the text structure), referential (events have and create meaning in the potential reader), metacognitive (reflexivity mobilizing self-assessment and self-regulation), etc.

The presence of a model (the inducing text) in the immediate environment of the scriptural task, may have the effect of assisting in the cognitive management of this activity (release of working memory) and thus strengthening the feeling of security, essential for all activities, especially school activities. This will have the effect of regulating his relationship to writing and motivating him for textual production.

Keywords: literacy, reading, writing.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic
language.

This is an open access article
under the [CC BY license](#)



Résumé : L'écriture est considérée comme une compétence de base à l'école comme dans la société. Beaucoup de littératures, à travers les diverses méthodologies et approches, ont été consacrées à cette activité sans l'avoir -complètement- explicitée. La réalité qui s'impose révèle que, les apprenants butent aujourd'hui encore sur cette macro- compétence, surtout ceux faisant leur entrée dans l'écrit (les apprenants de la 4^{ème} année primaire), d'où la nécessité de leur proposer un outil d'aide susceptible de les appuyer dans leurs productions. Ce point d'appui à l'activité scripturale consiste en l'introduction du texte inducteur.

Le recours à ce support a pour effet de rafraîchir la mémoire des apprenants quant aux caractéristiques du texte (soumis aux règles du genre) à produire (la situation initiale d'un conte dans ce cas de figure), que ce soit sur le plan lexical (emploi des formules d'ouverture), textuel (respect de la structure du texte), référentiel (les événements ont et créent du sens chez le lecteur potentiel), métacognitif (réflexivité mobilisant auto-évaluation et autorégulation), etc.

La présence d'un modèle (le texte inducteur) dans l'environnement immédiat de la tâche scripturale, peut avoir pour effet une assistance à la gestion cognitive de cette activité (libération de la mémoire de travail) et partant, un renforcement du sentiment de sécurité, indispensable à toute activité, notamment scolaire. Ce qui aura pour effet de réguler son rapport à l'écriture et de le motiver pour la production textuelle.

Mots clés : littératie, lecture, écriture.

Introduction.

Il convient de rappeler que le développement des compétences en lecture /écriture représente l'une des finalités de la scolarité aujourd'hui. Il constitue un critère de base pour la réussite aussi bien scolaire que sociale.

La quasi-totalité des didacticiens s'accordent sur le fait que l'écriture constitue une compétence complexe qui mobilise un nombre conséquent de sous-compétences (pragmatique, référentielle, linguistique, etc.) et de stratégies spécifiques à chacune de ses composantes. Elle représente aujourd'hui l'une des causes principales de l'échec scolaire (Briquet-Duhazet, 2015). De ce fait son acquisition demeure -aujourd'hui encore- un défi majeur pour l'apprenant, son enseignant et sa famille. Cette acquisition est loin d'être une mince affaire pour des apprenants de 4^{ème} année primaire.

En Algérie, les livres de 4^{ème} année primaire proposent de lire et de produire des textes narratifs (des contes) sans qu'il y ait de travail clair explicitant la particularité des textes narratifs, entre autres, le conte.

Dans le document d'accompagnement du programme de français (cycle primaire), nous relevons « La production écrite est l'objectif à atteindre dans le cadre du projet pour faire produire différents textes : pour raconter, pour décrire, pour informer et/ou pour dialoguer » (2016 : 69).

En effet, la production écrite constitue -désormais- la visée vers laquelle riment les autres activités, dont la lecture. Cette dernière préconise « l'approche des textes courts (textes didactiques, textes authentiques comme extraits de contes, notices, affiches, etc.) et textes longs (albums de jeunesse, contes) » (Document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire, 2016: 65).

Il importe de mentionner que, malgré la claire mention de l'album de jeunesse dans les documents officiels relatifs au cycle primaire, son introduction effective dans les pratiques réelles des enseignants de primaire, notamment ceux de quatrième année primaire reste à démontrer, vu son absence des manuels scolaires.

Dans le troisième projet (séquence une) du manuel de quatrième année primaire, l'activité de lecture/compréhension est articulée autour d'un support textuel intitulé: *Histoire d'une goutte d'eau*, de son auteure Bakhaï, (2016, 7-10). Ce texte recèle un double contenu : à la fois narratif (une histoire) en plus d'un contenu informatif (il s'agit du cercle vicieux de l'eau). En ce sens où les apprenants de 4^{ème} année primaire (âgés de 9ans en majorité) manifestent un intérêt pour les histoires ainsi que pour la réalité scientifique (la course de vie d'une goutte d'eau). Ainsi, le schéma narratif se superpose au cours cyclique d'un phénomène biologique (le cycle de l'eau). Dans ce cas de figure, le texte est le lieu de cohabitation entre deux mondes qui sont théoriquement antagonistes et pratiquement complémentaires (celui de la science et de la fiction). Dans ce texte, le temps dominant est le présent (de narration et de vérité) accessible pour des lecteurs néophytes.

La dimension énonciative est présente dans ce texte. Elle nous oriente du texte au discours (l'énonciateur implique son énonciataire de par le recours aux exclamations et aux interrogations). Les éléments de récit sont aussi présents dans ce support. Toutefois, nous

relevons le manque de précision quant à l'ancrage temporel, notamment l'absence de connecteurs chronologiques (il était une fois, un jour, il y a longtemps, enfin, etc.) permettant de structurer l'histoire et d'en séparer les différentes parties constitutives (situation initiale, déroulement des événements et situation finale) indispensables pour la précision du contrat de lecture (Cicurel, 1991), surtout pour des apprenants faisant leur entrée en littérature.

En effet, ces apprenants sont trop jeunes pour juger (d'eux-mêmes) du type de textes (narratif, argumentatif, informatif, etc.) auxquels ils sont confrontés. Cet état de choses pourrait les induire en erreur lors du passage à la production écrite. Etant donné qu'il s'agit de produire une situation initiale d'un conte au terme de la séquence une du projet en question (projet trois).

Le présent travail est inscrit dans le domaine de la didactique de l'écrit (lecture/ écriture) et dont l'objectif est de proposer un outil d'aide susceptible de motiver les apprenants en bas âge et de les initier à la production écrite : le texte inducteur (un album de jeunesse). Cet album présente un schéma narratif canonique (une situation initiale, un déroulement des événements et une situation finale).

Le début de l'histoire est nettement démarqué des autres parties constitutives de l'histoire. Il annonce l'entrée dans la fiction au moyen de termes spécifiques (la formule d'ouverture).

Cet article tente de répondre au questionnement suivant : Quel est l'impact du texte inducteur comme outil d'aide en amont de la pratique scripturale chez des apprenants de quatrième année primaire ?

En vue de répondre à cette question centrale, nous présupposons que : l'introduction d'un texte inducteur pourrait aider les apprenants (en littérature émergente) dans leur réalisation des tâches scripturales.

Cadre théorique.

Qu'est-ce que l'album de jeunesse ?

Van Der Linden déclare que « L'album serait ainsi une forme d'expression, présentant l'interaction de textes (qui peuvent être sous -jacent) et d'images (spatialement prépondérantes) au sein d'un support ». (2006 : 87)

Ainsi, elle conçoit l'album comme une « forme d'expression » hybride. Il est une forme éditoriale mutante qui se développe à la croisée de plusieurs genres littéraires (la bande dessinée, le livre illustré, etc.).

L'activité rédactionnelle.

L'activité rédactionnelle a fait l'objet de plusieurs tentatives de modélisation. Toutefois, ces modèles demeurent purement descriptifs. Ils déclinent l'activité scripturale en deux grandes composantes :

- L'environnement physique du scripteur (la consigne, les aides.)
- L'environnement mental (connaissances et processus) (Alamargot& Chanquoy, 2002).

Le modèle de Hayes et Flower s'inscrit dans cette lignée-là. Sans en prétendre la perfection, il est certes le premier modèle non linéaire et qui a suscité le plus d'intérêt de la part des chercheurs de par son caractère récursif. Ce modèle se subdivise en trois grandes parties ;

- Primo*, l'environnement de la tâche, renvoyant originellement au péritexte de la tâche.
- Secundo*, la mémoire à long terme du scripteur (une sorte de réservoir des connaissances).
- Tertio*, le processus d'écriture qui se décline à son tour en trois grandes opérations ;

La planification, la mise en texte, la révision. La révision se subdivise en deux sous — opérations :

a- La lecture critique qui vise à évaluer le texte en fonction du but à atteindre. Il s'agit d'une lecture attentive à visée corrective.

b-La mise au point permet d'élaborer la version finale. Elle tient compte de la forme ainsi que du fond du texte (Fayol, 1997). Le plus grand mérite du modèle de Hayes et Flower consiste en l'importance accordée à la notion de révision. Il a permis de centrer l'attention sur cette notion qui constitue la pierre d'achoppement du processus rédactionnel.

Toutefois, le modèle de Hayes et Flower (1980) a fait l'objet de nombreuses critiques. On lui a reproché d'être un modèle d'experts, qui ne permettait pas de rendre compte de l'activité rédactionnelle chez les scripteurs novices. Toujours dans l'optique d'un continuum, Beringer et Swason (1994) proposent un modèle axé sur le développement de l'expertise rédactionnelle chez les scripteurs plus jeunes (6 à 11 ans).

Cadre méthodologique.

Le protocole expérimental est scindé en deux parties :

1- Une expérimentation portant sur dix apprenants (10 apprenants) constituant le groupe expérimental et dix autres (10 apprenants) formant le groupe témoin. Ils appartiennent à l'école primaire Beloucif Ali (daïra de Mila, wilaya de Mila). Ces enseignants ont subi un pré-test et un post-test.

Pour le groupe expérimental, le pré-test consiste à produire une situation initiale d'un conte sans l'apport du texte inducteur. Le post-test consiste à produire une situation initiale d'un conte en prenant appui sur un texte inducteur (l'album de jeunesse narratif de fiction).

Alors que pour le groupe témoin, le pré-test et le post-test ont porté sur les mêmes tâches rédactionnelles, mais sans l'apport du texte inducteur.

2- Un questionnaire adressé à l'intention des enseignants de la 4^{ème} année primaire (35 enseignants) en vue de découvrir leurs représentations sur ce support didactique.

Ces enseignants appartiennent à la circonscription une(C1) de la wilaya de Mila. Ils exercent dans divers établissements (des écoles primaires) de la wilaya pré-citée.

Il s'agit d'un questionnaire auto administré. Nous avons jugé bon de laisser aux enseignants le temps nécessaire pour pouvoir répondre de façon réfléchie et précise qui rendrait compte de la réalité (questionnaire descriptif).

Ledit questionnaire se présente sous forme de questions fermées, appelant des réponses à choix multiples : grilles de réponses, réponses dichotomiques ou encore à situer sur l'échelle de Likert (Voir en annexe).

Interprétation des résultats.

a- Les résultats de l'outil d'investigation (le questionnaire).

Le corpus des enseignants questionnés (35 enseignants appartenant à des écoles primaires de la wilaya de Mila) se compose de 58 % de femmes et de 42% d'hommes. 87% de ces enseignants, ont suivi des études universitaires. Parmi les enseignants ayant eu un cursus universitaire, 85% ont plus de 15 ans d'expérience à leur effectif, contre 15% qui ont moins de 15 ans d'ancienneté dans l'enseignement.

La totalité des enseignants (100%) disent ne pas avoir recours à des textes inducteurs pour déclencher la production écrite.

Une grande partie des enseignants de 4^{ème} année primaire questionnés (85%) n'ont pas une idée claire de la teneur du terme « album de jeunesse ».

Le plus grand pourcentage d'enseignants (52%) ont opté pour le choix de la réponse numéro trois de la question six, relative à leur taux de fréquentation de l'album de jeunesse en classe. Ces 73% enseignants avance qu'ils n'ont jamais eu recours à des supports extrascolaires. Alors que 25% des enseignants disent l'utiliser parfois. Le reste des enseignants (2%) disent l'utiliser couramment.

95% des enseignants ont répondu positivement à la question relative à la valeur ajoutée concernant l'introduction de l'album de jeunesse narratif pour appuyer l'apprenant lors de sa tâche scripturale.

De même que, 70% des enseignants pensent que ce support constitue une entrée possible pour l'écrit et notamment pour les textes littéraires(en production).

Beaucoup d'enseignants ont évoqué l'apport de l'image en tant qu'élément facilitateur de la production verbale (écrite). Ces enseignants adoptent une représentation positive à l'égard de la littérature de jeunesse en général et de l'album de jeunesse narratif en tant que texte inducteur.

b-Les résultats des copies des apprenants.

Au terme de l'expérimentation qu'on a réalisé, 80% des apprenants du groupe expérimental ont réalisé des productions écrites conformes aux critères préalablement définis (respect de la majuscule, de la structure de la phrase, de l'accord sujet/verbe, etc.) et qui présentent des améliorations par rapport au pré- test.

Alors que 20% des productions écrites présentent des résultats similaires à ceux obtenus en phase de pré-test.

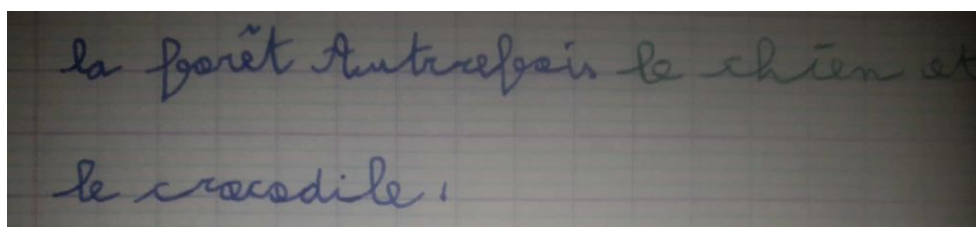


Figure 1 : Production de l'apprenant 10 du groupe expérimental au pré-test.

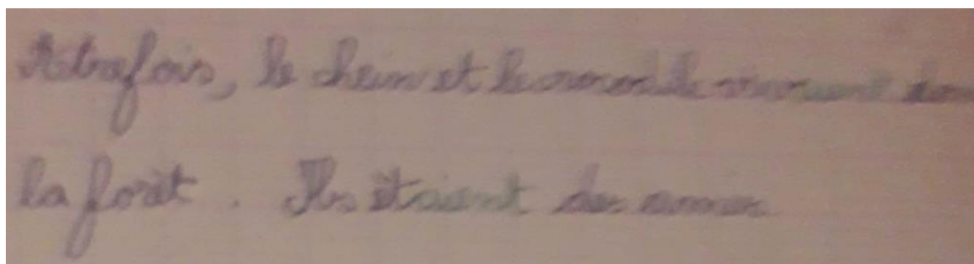


Figure2 : Production de l'apprenant 10 du groupe expérimental au post-test.

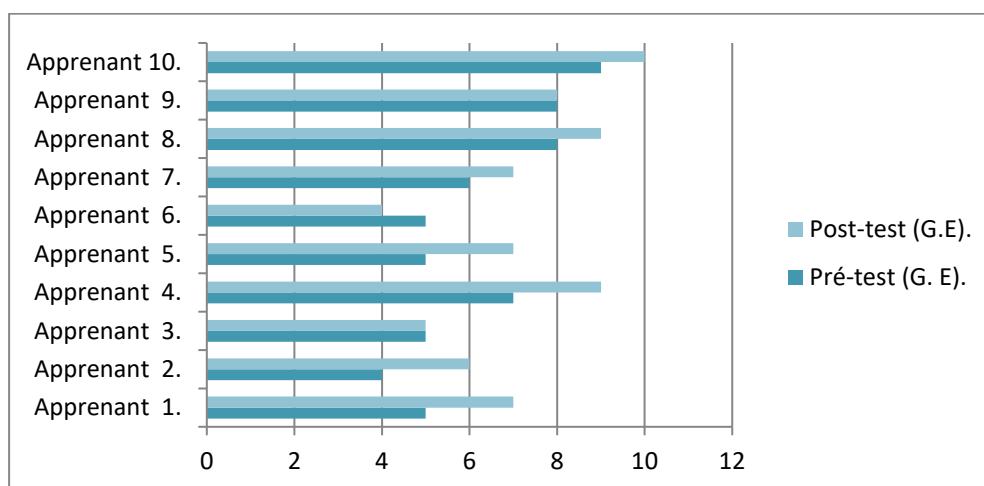


Figure 3: Schéma comparatif des résultats des scripteurs durant le pré-test et le post-test du groupe expérimental.

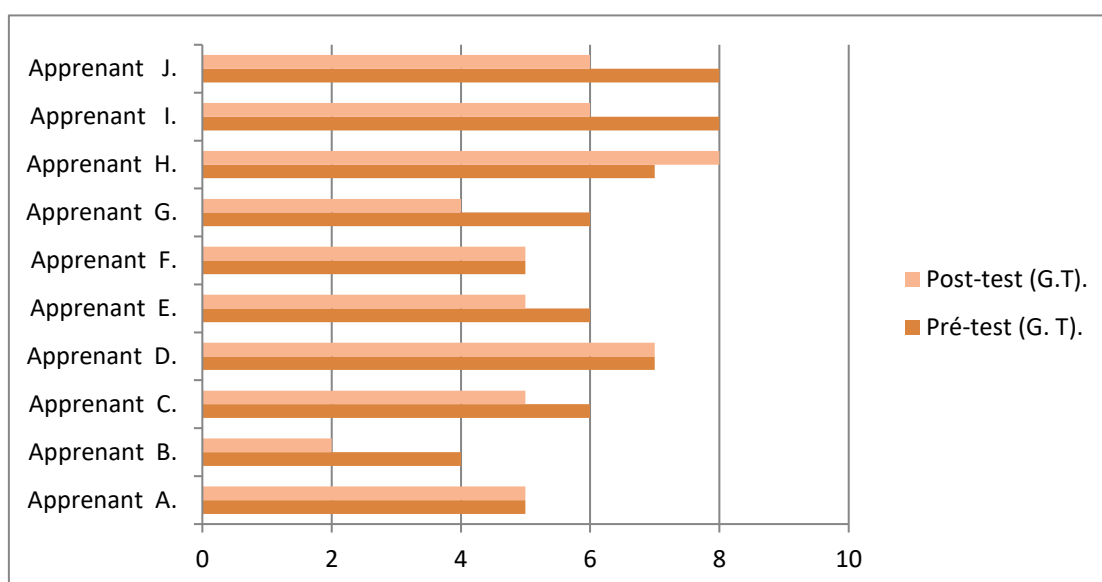


Figure 4: Schéma comparatif des résultats des scripteurs durant le pré-test et le post-test du groupe témoin.

Ces histogrammes laissent voir une régression des résultats enregistrées lors du pré-test et du post-test relatifs au groupe témoin. Ce qui permet de déduire une non- maîtrise de la

compétence visée, consistant en la production d'une situation initiale conforme aux contraintes du genre en question (le conte).

En effet, l'absence de la formule d'ouverture du conte révèle une confusion possible entre réalité et fiction de la part du scripteur et partant chez le lecteur potentiel. Car, il est clair que nous écrivons parfois dans le but d'une satisfaction personnelle, mais nous écrivons presque toujours pour être lu par les autres.

Dans ce cas de figure, l'absence de la structure inductrice peut entraver le projet de lecture et induire le lecteur en erreur. Du fait que, la formule d'ouverture inscrit le texte dans un contrat de lecture basé sur la fiction.

Elle renseigne le lecteur sur le caractère des informations présentées et l'incite à mobiliser son imagination pour comprendre ce qui est dit ou raconté. Contrairement à cela, les faits réels (les textes scientifiques, les faits divers, etc.) invitent le lecteur à user de son sens commun et de sa logique pour comprendre les informations présentées.

Les résultats relatifs au groupe expérimental, révèlent une amélioration de la qualité des textes produits. Ce qui laisse entendre une compétence scripturale plus maîtrisée que dans le groupe témoin.

Cela, malgré le niveau scriptural de départ proche (entre le groupe témoin et le groupe expérimental) repéré à travers les résultats des pré-tests relatifs aux deux groupes.

Les résultats des deux groupes soutiennent l'hypothèse de départ présumons l'apport positif de l'introduction du texte inducteur (l'album de jeunesse) sur l'amélioration de la compétence scripturale chez les apprenants de quatrième année primaire.

Conclusion

En guise de conclusion, on est enclin de soutenir que l'album de jeunesse narratif présenté en amont de la production peut constituer un levier pour accéder à l'écrit et pour développer une littératie précoce pour des apprenants en bas âge.

Du fait que les contes oraux peuvent faire figure de remue-méninges pour les apprenants. Chose qui leur permettrait de consolider et de rappeler encore une fois la structure quelque peu standard de la situation initiale des contes, à savoir: le temps (la formule d'ouverture) le lieu (où se passe l'histoire, lieu fictif) présentation des personnages (portait physique et moral)

ce qui outille les apprenants des moyens nécessaires pour construire du sens aussi à l'écrit (production).

Annexes.

Questionnaire de recherche.

Veuillez répondre à ce questionnaire en choisissant une seule réponse :

1-Vous êtes de sexe

-Masculin ☐

-Féminin ☐

2-Avez-vous fait :

-ITE ☐

-Université ☐

-Autre ☐

3-Vous avez combien d'années de service :

-5à10 ☐

-10à15 ☐

-15à20 ☐

4-Utilisez-vous des textes inducteurs pour accompagner les apprenants de 4^{ème} année en production écrite ?

-Oui ☐

-Non ☐

5-Utilisez –vous l'album de jeunesse comme un inducteur de la production écrite en classe de 4^{ème} année primaire?

-Toujours ☐

-Parfois ☐

-Jamais ☐

6-Utilisez-vous des albums de jeunesse en classe de 4^{ème} année ?

-Oui ☐

-Non ☐

7-Pensez-vous que les albums de jeunesse peuvent aider les apprenants de 4^{ème} année en production écrite?

-Oui ☐

-Non ☐

8-Les albums de jeunesse motivent les apprenants pour produire de meilleurs textes littéraires. Êtes- vous :

-Pas d'accord , ☐

-Un peu d'accord ☐

-D'accord ☐

-Très d'accord ☐

-Entièrement d'accord ☐

Références bibliographiques.

- Alamargot D. & Chanquoy L., 2002, "Les modèles de rédaction de textes". In M. Fayol (Ed.).
Production du langage – Traité des sciences cognitives. Paris : Hermès, pp. 45-65.
- Briquet-Duhazé S., Ouellet C. & Lavoie N., 2015, *Progrès en lecture- écriture chez des élèves du primaire au post-secondaire*, Paris, l'Harmattan.
- Cicurel F., 1991, *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Document d'accompagnement du programme de français, cycle primaire, 2016, Ministère de l'éducation nationale.
- Fayol M., 1997, *Des idées au texte: psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. Presses universitaires de France.
- Van Der Linden. S. 2006, *Lire l'album*, Le Puy-en-Velay: Atelier du poisson soluble.

Ambiguïté Linguistique et Système Verbal Français :
Cas du Participe Présent et de l'Adjectif Verbal
Linguistic Ambiguity and French Verbal System:
the Case of the Present Participle and the Verbal Adjective

CHENAIFI Rimal *

Laboratoire LADICIL, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algérie.

rimal.chenaifi@univ-tiaret.dz

DOI:10.33705/1111-016-001-025

Received: 09/03/2022

Accepted: 27/08/2022

Published: 01/06/2023

***Corresponding Author**

Citation :
 CHENAIFI, R. (2023).
 Ambiguïté Linguistique et Système
 Verbal Français :
 Cas du Participe Présent et de l'Adjectif
 Verbal
 Linguistic Ambiguity and French
 Verbal System:
 the Case of the Present Participle and
 the Verbal Adjective
 Maalim
 I(1), 401-428

Abstract:

This article deals with the ambiguity existing between the verbal adjective and the present participle, since they share common signifier forms, especially the "-ant" inflection, which is in fact their common inflection.

Our objective in this article is to focus on the characteristics of both cases of study, focusing on what distinguishes them especially on the semantic level. Thus, we plan to determine the distinctive features (semantic and/or morphological) that may operate within their respective categories, in order to pinpoint any ambiguous meaning.

In order to do so, we use in our analysis a corpus collected from a test to which 122 students in the 3rd year of a Bachelor's degree in French are subjected, which involves the use of the present participle and the verbal adjective.

The analysis of the results obtained proves the existence of a problem leading to the confusion between the two notions, and demonstrates that the respect of certain criteria of distinction accompanied by a good semantic analysis of the various contexts in which these two grammatical structures appear, can remove the ambiguity and offer thus, a solution of remediation facilitating the access to the correct forms.

Keywords: Grammar - Present Participle - Verbal Adjective - Ambiguity - Meaning.

Maalim

© 2023 The Author(s).

Published by the High council of the Arabic language.

This is an open access article under the [CC BY license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



Résumé: Cet article s'inscrit dans le domaine de la grammaire, il traite l'ambiguïté existant entre l'adjectif verbal et le participe présent du fait qu'ils partagent au plan du signifiant des formes communes notamment au niveau de la flexion en « -ant » qui est en fait leur désinence commune. Notre objectif, à travers cet article, est de mettre l'accent sur les caractéristiques de l'un et de l'autre des deux cas d'étude en focalisant sur ce qui les distingue surtout sur le plan sémantique. C'est ainsi que nous envisageons de déterminer les traits distinctifs (sémantiques et/ou morphologiques) qui pourront opérer à l'intérieur de leurs catégories respectives, afin d'épingler tout sens ambigu. Pour ce faire, nous nous servons, dans notre analyse, d'un corpus recueilli à partir d'un test auquel sont soumis 122 étudiants en 3ème année Licence LMD de français, qui implique l'utilisation du participe présent et de l'adjectif verbal. L'analyse des résultats obtenus prouve l'existence d'une problématique entraînant la confusion entre les deux notions, et démontre que le respect de certains critères de distinction accompagné d'une bonne analyse sémantique des différents contextes dans lesquels apparaissent ces deux structures grammaticales, peut lever l'ambiguïté et offrir de ce fait, une solution de remédiation facilitant l'accès aux formes correctes.

Mots-clés: Grammaire, Participe présent, Adjectif verbal, Ambiguïté, Sens.

1. Introduction

Notre article traite une problématique grammaticale qui constitue une source d'ambiguïté pour les francophones malgré les recherches faites jusque là. La majorité de ces recherches, tout comme la plupart des manuels de grammaire insistent sur la seule différence de l'accord de l'adjectif verbal et l'invariabilité du participe présent.

Ce critère qui semble n'être fonctionnel que lorsqu'il y a accord avec un nom féminin singulier, masculin pluriel ou féminin pluriel, ce qui permet l'apparence de l'accord (-e, -s, -es) et ce particulièrement dans le cas d'un adjectif verbal, alors qu'avec un nom masculin singulier le doute reste possible surtout à l'écrit.

Quelques études ont essayé à travers des définitions d'aider à distinguer les deux notions, mais nous pensons que toutes ces tentatives restent insuffisantes, les apprenants et plus particulièrement les étudiants ont besoin de solutions plus claires et faciles les aidant à mieux différencier ces deux concepts.

C'est pour cette raison que nous essayons dans cet article de proposer des solutions à cette problématique tout en nous inspirant des travaux antécédents faits sur le sujet.

Partant du fait que dans la plupart de nos conversations, nous employons souvent des formules contenant des formes adjectivales de différents verbes, nous visons dans cette recherche à mettre l'accent sur le fonctionnement qui sert à distinguer les deux notions et à éclairer la construction du sens qui découle de l'emploi de chacune d'elles.

En effet, les deux notions (l'adjectif verbal et le participe présent), ont chacune un emploi particulier, emploi très mal saisi par la majorité des francophones qui souvent, évitant la confusion, ont recours à la seule règle morphosyntaxique traditionnelle de l'accord qui permet éventuellement de les distinguer.

Il est évident que le signifié n'est très souvent pas altéré par la confusion entre les deux structures, et ce, du fait de la désinence commune (-ant), il y a même des cas où l'homonymie ne fonctionne pas totalement (l'orthographe aidant), et le sens pourrait être parasité car l'élément employé n'étant pas le bon (ex : convainquant/convaincant → il convainc / il est convaincu)

En plus de toutes les difficultés que peut engendrer la conjugaison française, certaines notions sont bien expliquées et bien détaillées par l'ensemble des manuels de grammaire, mais d'autres restent toujours une source de difficulté et d'ambiguïté même avec une présentation simplifiée.

Nous nous interrogeons donc dans cet article sur l'emploi erroné qui pourrait être causé par la confusion entre l'adjectif verbal et le participe présent afin de l'expliquer et d'essayer d'y remédier. Nous y avons été motivée par des remarques et constatations que nous avons faites dans l'exercice de notre fonction d'enseignante. Alors, partant de plusieurs remarques faites sur des conversations menées avec des étudiants, nous présentons deux hypothèses qui orientent notre réflexion :

- Le signifiant commun des deux structures fait oublier le recours à leur fonctionnement discursif. (« *le signifiant: c'est l'image acoustique du signe constituée d'une suite de phonèmes* » (Mérine Kheira, 2017 : 30), le terme « signe » revoie dans notre étude au « mot »)

- Le respect d'un certain nombre de critères et surtout le critère sémantique peut présenter une solution de remédiation

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons adopté la méthode de l'enquête, à travers un exercice que nous avons proposé aux étudiants de troisième année LMD langue française de l'université d'Ibn Khaldoun Tiaret.

Cet exercice est composé de cinq phrases contenant chacune ou bien un adjectif verbal ou bien un participe présent. Nous avons présenté à nos enquêtés les deux propositions et nous leur avons demandé de choisir la forme correcte parmi les deux ex:

- Nous faisons des travaux (exigeant/ exigeants) de la minutie.
- Elle est d'humeur (changeant/ changeante) aujourd'hui.

Notre échantillon est composé de cent vingt deux (122) enquêtés, c'est l'ensemble des étudiants de trois groupes, que nous prenons en charge, nous avons opté pour cette catégorie d'étudiants et particulièrement à la fin de leur formation en licence, car ils représentent de futurs enseignants, ayant subi la formation compétente de licence, donc ayant un niveau censé être à la hauteur de la capacité d'enseigner et encore des étudiants censés avoir une bonne maîtrise de la grammaire.

2. Etat des lieux de la recherche

2.1.Domaine définitoire

2.1.1. Le participe présent

C'est une forme verbale qui indique une action, elle marque la forme simple du mode impersonnel (participe), et peut se retrouver à la forme active, passive ou pronominale (Bentolila, 2011 : 201), cette forme est toujours invariable sauf quand elle est à la forme pronominale, et dans ce dernier cas, elle varie en personne (en me basant, en nous basant...), quand elle est à la voix passive, son participe passé s'accorde comme tous les participes passés employés avec l'auxiliaire être (étant blessée, elle ne pouvait monter les escaliers).

2.1.2. L'adjectif verbal

C'est une forme dérivée du verbe, à laquelle s'ajoute le plus souvent le suffixe (–ant). Elle joue le rôle d'adjectif qualificatif et peut donc remplir toutes les fonctions de ce dernier (épithète, attribut, apposé), et ce en indiquant un état ou une qualité. L'adjectif verbal est souvent confondu avec le participe présent en raison de leur ressemblance morphologique « *il est en général semblable graphiquement au participe présent, mais il peut dans certains cas être différent.* » (Michèle Boularès, Jean-Louis Frérot, 2000 : 82) ex : précédant/ précédent.

Marc WILMET (2010 : 207) met en évidence deux points très importants relatifs au sujet ; le premier révèle l'existence de participes présents qui n'ont pas leurs équivalents comme adjectifs verbaux ex : lisant, étant, sachant, pouvant, ayant... Le deuxième démontre que certains adjectifs verbaux ont un sens passif ex : couleur voyante = couleur qui se voit.

2.2. Etudes antérieures abordant la problématique

Avant d'entamer notre étude, nous avons fait beaucoup de lectures sur l'emploi correct des structures choisies. Nous avons remarqué de ce fait, que la plupart des ouvrages de grammaire n'abordent que les définitions sans pour autant mettre l'accent sur la manière de différencier les deux notions, même si dans ces mêmes définitions, ils citent quelques traits distinctifs sans explication détaillée, nous en présentons ci-dessous quelques exemples:

« *En français, l'adjectif verbal est une forme de sens actif qui, contrairement au participe présent invariable, s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel elle se rapporte. La forme du masculin singulier, généralement semblable à celle du participe correspondant, est en -ant : toutefois, l'adjectif verbal de verbes en –quer et –guer est en –cant (et non pas –quant), –gant (et non pas –guant) ; on a, en outre, des terminaisons en –ent dans adhérent, affluent, coïncident, compétent, confluent, convergent, différent, déférent, divergent, émergent, équivalent, excellent, expédient, négligent, précédent, somnolent, violent.* » (Dubois J et al, 2007 : 18).

« *Il faut enfin prendre garde à ne pas confondre l'adjectif verbal, que l'on peut remplacer par un autre adjectif et qui s'accorde, et le participe présent que l'on peut remplacer par un verbe conjugué et qui ne s'accorde pas.* » (Bescherelle, 1987 : 42)

« *Le participe présent et l'adjectif verbal s'opposent par leur forme : le premier est toujours invariable (sauf dans des expressions anciennes), alors que le second s'accorde en genre et en nombre avec le nom auquel il se rapporte* » (RIEGUEL Martin, PELLAT Jean-Christophe, RIOUL René, 2008 : 340).

Nous nous sommes concentrée sur certains travaux ayant traité cette problématique, nous en présentons un aperçu dans ce qui suit:

2.2.1. Selon André Goosse

André Goosse (2007 : 1310, 1311) débute son explication des deux notions, comme l'on fait presque tous les grammairiens qui les ont abordées, par l'invariabilité du participe présent et la variabilité de l'adjectif verbal, il y ajoute juste après l'orthographe qui pourrait lever la confusion dans certains cas, et à l'écrit seulement, du fait de l'existence, de différences orthographiques entre les deux structures dans les cas : «-ent/-ant » (adhérent-adhérent / différent-différant ...), «-cant/-quant » (provocant-provoquant / convaincant-convainquant ...), «-gant/-guant » (fatigant-fatigant / navigant-navigant ...). Il énumère ensuite, les éléments permettant de différencier les deux concepts, il considère de ce fait comme relevant du participe présent la forme en (-ant) lorsqu'elle a un objet direct (Des instructions concernant les devoirs de ma charge et la conduite à suivre), ou précédée de la négation (Nous allions , ne songeant à rien), ou même suivie d'un adverbe qui s'y rapporte (Il marche entre deux lignes de peupliers encore sans feuilles, mais verdissant déjà), ou lorsqu'elle appartient à un verbe pronominal (la répétition double ou multiple de certaines syllabes sourdes ou sonores se correspondant), ou quand elle fait objet d'une proposition absolue (Les circonstances aidant, nous réussirons). Cette forme peut être adjectif verbal quand elle est attribut (Rendre ses passions obéissantes à la raison) ou quand elle suit un autre adverbe que « ne » (Ce sont deux couleurs fort voyantes).

2.2.2. Selon Jean-Christophe Pellat

Jean-Christophe Pellat (2019 : 01) base sa réflexion sur les catégories grammaticales auxquelles appartiennent les deux notions, en précisant que le participe présent est une forme verbale qui dispose d'une place dans les tableaux de conjugaison alors que l'adjectif verbal représente une sous-classe d'adjectifs dérivée d'un participe, il met l'accent aussi sur certains

éléments qui les diffèrent en commençant bien évidemment par l'accord de l'adjectif verbal et l'invariabilité du participe présent : « *alors que le participe présent est invariable, l'adjectif verbal s'accorde en genre et en nombre, comme tout adjectif (décision de l'Académie, 1679)* » (Pellat, 2019 : 01). Nous avons constaté qu'il reprend presque ce qui a été déjà présenté par André Goosse, en y ajoutant que les deux concepts ont un point commun qui réside dans le plan syntaxique, car tous les deux peuvent occuper la fonction d'épithète ou apposée mais tout en gardant le fonctionnement de verbe étant adjectif verbal : « *Sur le plan syntaxique, ils peuvent tous deux exercer la fonction d'un adjectif épithète ou apposé. Mais le participe présent garde un fonctionnement de verbe : il peut recevoir des compléments du verbe, une négation, être le verbe d'une proposition principale (...), et il exprime une action verbale, alors que l'adjectif verbal exprime un état ou une propriété.* » (Pellat, 2019 : 01).

2.2.3. Selon Maurice Rouleau

Maurice Rouleau (2014) semble lui aussi s'intéresser à cette problématique, Il a de ce fait présenté un raisonnement approfondi vis-à-vis de l'orthographe du mot « résistant » dans la phrase « Micro-organismes (résistant/résistants) aux médicaments », il a bien démontré au début qu'il s'agit bien d'un participe présent, donc invariable, mais après une réflexion profonde, il a fini par remettre en question cette possibilité, il avoue qu'il a eu quelques réticences. Il a donc décidé de traiter la possibilité d'adjectif verbal, et de démontrer que le mot en question peut être considéré comme un adjectif verbal, ce qui rend l'accord possible. Il justifie cette analyse par le retour tout d'abord à Maurice Grevisse qui stipule que, étant adjectif verbal, cette forme peut être suivie d'un complément qui peut être considéré comme complément de l'adjectif et non pas complément du verbe, et à partir de cela « aux médicaments » peut être pris pour complément de l'adjectif, et « résistant » pour adjectif verbal exprimant un état et non pas participe présent exprimant une action.

Rouleau s'est posé ensuite quelques questions, parmi lesquelles une que nous avons essayée nous-même d'élucider dans cet article. Il s'interroge sur l'explication du fait que certains voient dans une forme en (-ant) une action et d'autres un état, il juge que cette problématique reste ambiguë et source de confusion en disant : « *Si deux grammairiens de renom, A. Goosse et M. Grevisse, n'analysent pas de façon identique les formes en -ant suivies*

d'un complément, il ne faut pas s'étonner que des gens qui ne leur vont pas à la cheville, dont je suis, puissent eux aussi ne pas s'entendre». (Rouleau, 2014 : 02)

Il conclut alors son traitement de la problématique en affirmant qu'il n'existe pas de solution définitive : « *S'il existe vraiment un moyen clair et net de distinguer le participe présent de l'adjectif, la grammaire n'est pas foutue de nous le présenter de façon convaincante».* (Rouleau, 2014 : 03)

2.2.4. Selon Arne-Johan Henrichsen

ARNE-JOHAN HENRICHSEN (1967) remet en question la théorie qui affirme l'existence de trois formes verbales en –ant (participe présent, adjectif verbal et gérondif). L'auteur le dit clairement : « *selon nous, le français moderne a une seule forme verbale en –ant.* » (Henrichsen, 1967 : 97), il étaye son analyse tout d'abord par le rejet de l'appellation « adjectif verbal » qu'il remplace par « adjectif déverbal », et par là, il essaye de relever l'ambiguïté qui existe si on garde l'appellation adjectif verbal que la plupart des grammairiens utilisent et qui expliquent quelques aspects de l'emploi de cette forme comme forme purement verbale : « *A notre avis, il est tout à fait normal de voir un adjectif qui n'est pas une forme verbale en prendre un sens à laquelle on ne se serait pas attendu s'il était agi d'un participe présent, c'est-à-dire d'une forme verbale : l'adjectif voyant dans couleur voyante n'est pas obligé de se comporter comme s'il avait été un participe présent à sens actif.* » (Henrichsen, 1967 : 98)

Pour cet auteur, l'adjectif déverbal ne peut donc pas être suivi d'un régime direct puisqu'il ne s'agit pas d'une forme verbale, mais il peut être suivi d'un complément prépositionnel. Il cite de ce fait : « *(M. Gougenheim, système grammatical de la langue française, p.93 : l'adjectif verba dépourvu, de valeur verbale et incapable, en particulier, de recevoir un objet s'est complètement assimilé aux adjectifs qualificatifs.* ») » (Henrichsen, 1967 : 99).

Concernant le gérondif, il juge que ce n'est qu'une forme verbale en –ant combinée à la préposition « en » : « *selon nous, le français a une seule forme verbale en –ant, et cette forme se combine en certains cas avec la préposition en.* » (Henrichsen, 1967 : 100).

La conclusion à laquelle il arrive, reprend toujours l'idée que le français moderne ne possède qu'une seule forme verbale en (–ant) et qui peut assumer trois fonctions : une fonction adjectivale (Une ordonnance instituant le sens unique), une fonction adverbiale (En

procédant avec plus de méthode, vous auriez réussi) et une fonction de périphrase verbale (généralement parlant)

D'après toutes les lectures et recherches que nous avons faites sur le sujet, nous avons compris que malheureusement bon nombre d'études faites sur ce thème sont à 80% descriptives, elles ne permettent pas tellement de distinguer les deux structures. C'est pour cette raison que nous avons jugé utile de proposer des solutions plus simples pour faciliter la tâche aux étudiants et à tout apprenant, en leur proposant une méthode plus adaptée pour les aider à utiliser ces deux notions correctement.

2.3. Confusion entre adjectif verbal et participe présent

Préciser qu'une forme verbale en (—ant) est un participe présent ou un adjectif verbal ne semble pas problématique sauf lorsqu'elle fait objet d'une question, ou une consigne d'un exercice. Le problème se pose de même lors de l'écriture ou l'emploi à l'oral d'une forme en (-ant), et les interrogations sur l'accord ou l'absence d'accord qui en découlent.

Nous précisons que nous ne discutons pas le gérondif car il est très clair que c'est une forme verbale en —ant précédée de la préposition « en », ni même des adjectifs en —ent car il est évident qu'ils s'accordent toujours en genre et nombre avec les mots auxquels ils se rapportent. Les seules difficultés auxquelles nous nous intéressons sont par conséquent, l'emploi correct de la forme verbale en -ant dans sa position d'adjectif verbal ou participe présent, et la possibilité de l'accorder ou non selon les cas, ainsi que même l'orthographe correcte des formes verbales en —ant dérivées de verbes en —quer et en -guer.

Toutes les informations que nous avons récoltées, nous ont aidée à constituer un certain nombre de critères à respecter pouvant mettre de l'ordre dans l'usage de ces deux structures. Cependant cela n'est possible que si nous les accompagnons d'une bonne analyse sémantique. C'est ce que nous nous proposons d'étudier dans cet article.

2.4. Critères de reconnaissance et de distinction entre le participe présent et l'adjectif verbal

Pour pouvoir distinguer les deux structures, nous présentons un nombre de critères à respecter pour diminuer tout risque de confusion en plus du fameux critère de l'accord de l'adjectif verbal et l'invariabilité du participe présent

Donc, en nous basant sur nos lectures, nous présentons les critères suivants :

- Le participe présent accepte des compléments du verbe, particulièrement (Complément d'objet direct (COD) – complément d'objet indirect (COI).)
- Quand le participe présent est précédé de la préposition « en » ou du pronom réfléchi « se », il est automatiquement participe présent, il ne peut pas être adjectif verbal.
- Lorsque cette forme verbale est accompagnée de la négation (ne ou ne...pas...), ou constituant une proposition absolue, il s'agit automatiquement d'un participe présent.
- L'adjectif verbal peut être remplacé par un adjectif qualificatif, il peut également être suivi d'un complément de l'adjectif, de sorte qu'il peut prendre tous les degrés de signification d'un adjectif qualificatif (très aimant/ très gentil...)

L'application de tous ces critères reste insuffisante pour différencier les deux notions à 100%. Certains proposent même comme éléments distinctifs la possibilité de remplacer le participe présent par une subordonnée relative, ainsi que la possibilité d'accompagner le participe présent par différents compléments circonstanciels. Toutefois, l'adjectif verbal peut, lui aussi, dans certains cas, être remplacé par une proposition subordonnée relative (un argument convaincant / un argument qui convainc), tout comme il peut, dans certains cas, être suivi d'un complément circonstanciel (sa tête était brûlante hier).

Le sens joue un très grand rôle dans la détermination de la nature (catégorie grammaticale) de n'importe quel mot, il sert aussi à distinguer, si ce n'est le seul moyen valable servant à distinguer ces deux structures dans la plupart des cas : si l'on prend l'exemple : « La neige (fondant/ fondante), nous ne skions pas », nous nous apercevons après analyse sémantique approfondie que seul le participe présent est acceptable dans ce cas.

La phrase « *la neige fondante, nous ne skierons pas » est agrammaticale, et incorrecte même. D'un côté, parce qu'il s'agit d'une proposition absolue qui impose la structure participe présent, et d'un autre côté, et avec une compréhension approfondie de la formule « la neige fondante », nous saisissons qu'il s'agit d'une neige presque fondue, ce qui rend la suite de la phrase très intuitive.

Néanmoins, cette phrase contient une petite ambiguïté lexicale car, il s'agit dans le cas d'un adjectif verbal d'une neige déjà fondue et dans le cas du participe présent de la neige qui se fond.

La logique dit que si la neige était déjà fondue, il n'y aurait même pas lieu de formuler la phrase, mais puisque la neige se fond, cela veut dire qu'il y'a une action qui se passe, et donc c'est le participe présent qui convient forcément.

Il en est de même pour l'exemple (La pluie (tombant/tombante), ils ne se promènent pas aujourd'hui.)

3. Analyse des données

Nous nous proposons dans cet article de vérifier l'acceptabilité et la grammaticalité des phrases obtenues dans les deux cas de figure (dans le cas d'un participe présent et dans le cas d'un adjectif verbal pour analyser ensuite les deux possibilités pour chaque phrase isolément (la correcte et la fausse), et à partir de cela, nous expliquons la validation ou le rejet de l'une ou de l'autre.

Cette vérification se présente suivant les étapes ci-dessous :

1ère étape : tester les deux structures proposées selon les critères de reconnaissance et de distinction déjà proposés.

2ème étape : vérifier les deux propositions selon le sens, cela implique la décortication sur le plan sémantique de toute ambiguïté existante.

3ème étape : présentation de la réponse correcte.

4ème étape : présentation des résultats obtenus à partir des réponses des enquêtés, accompagnés de commentaires explicatifs.

3.1. Analyse de l'item n°1

Nous faisons des travaux (exigeant/ exigeants) de la minutie.

a. Première étape d'analyse (analyse selon les critères de distinction)

Nous présentons cette étape sous forme de tableau comparatif

Tableau analytique de l'item N°1

Propositions	Proposition n°1 : (Nous faisons des travaux exigeant de la minutie.) (Participe présent)	Proposition N°2 : (Nous faisons des travaux exigeants de la minutie.) (Adjectif verbal)
Critères de reconnaissance et de distinction		
1er critère	Le mot exigeant dans la phrase est suivi d'un COD. (cette phrase répond au premier critère).	Si nous supprimons le COD, le sens du mot (exigeants) changera complètement et la phrase n'aura par la suite aucun sens, cela implique que la présence du COD est indispensable.
2ème critère	Dans la phrase le mot « exigeant » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)	Dans la phrase le mot « exigeants » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)
3ème critère	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)
4ème critère	La forme « exigeant » ne peut ni être remplacée par un adjectif qualificatif, ni accepter les degrés de signification.	Si nous remplaçons le mot: exigeants par un autre adjectif qualificatif, nous obtenons: nous faisons des travaux difficiles de la minutie (phrase incorrecte, inacceptable, agrammaticale) Si on essaye de tester les degrés de signification, nous obtenons : nous faisons des travaux très exigeants de la minutie. (phrase incorrecte).

b. Deuxième étape d'analyse (décortication du sens)

Cette phrase ne contient aucune ambiguïté. Par conséquent, son sens explicite rend la détermination de la structure correcte parmi l'adjectif verbal et le participe présent très facile, et ce parce qu'il est évident qu'il s'agit de travaux qui exigent de la minutie et non pas de travaux qualifiés d'exigeants. Cependant, l'oral dans ce cas n'aide pas vraiment, du fait qu'avec les deux structures qui se prononcent identiquement, la phrase se lie de la même manière.

c. Troisième étape d'analyse (présentation de la réponse correcte)

Après avoir étudié la phrase sur les plans : morphologique, syntaxique et sémantique, nous déduisons que c'est la 1ère proposition qui est correcte (nous faisons des travaux exigeant de la minutie.) et qu'il s'agit d'un participe présent et non pas d'un adjectif verbal, cela est clairement précisé.

d. Quatrième étape d'analyse

Présentation des résultats de l'enquête (item n°1)

Propositions	Exigeant (réponse correcte)	Exigeants (réponse incorrecte)	Pas de réponse
Nombre des étudiants sur 122	18	94	10
Taux	15%	77%	8%

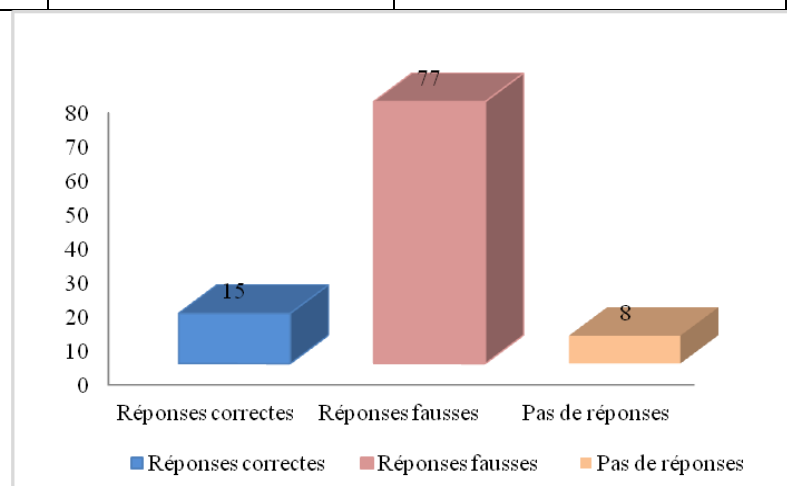


Figure N° 1: Histogramme des résultats de l'item n°1

Commentaire

Nous remarquons que la plus grande partie des répondants ont opté pour la deuxième possibilité, qui est en effet fausse. Ce résultat confirme d'un côté l'existence d'une difficulté de

distinction entre les deux notions, et d'un autre côté, il témoigne d'une grande lacune chez nos étudiants. Cela prouve également qu'ils n'ont pas de repères qui les orientent dans ce genre de situations problématiques. Il se peut que le choix de la réponse ait été fait par un pur hasard, ou que cette majorité qui a penché pour la mauvaise réponse a suivi un même raisonnement, qui peut être de considérer le participe présent comme un participe passé employé seul. En d'autres termes, ils ont pris ce terme pour un élément qualifiant le nom et donc qui répond aux mêmes règles d'accord de l'adjectif qualificatif. Cela peut témoigner aussi de l'ignorance totale de l'existence d'un adjectif verbal qui a la même forme qu'un participe présent et par la suite, l'ignorance totale de la manière de distinguer les deux structures.

3.2. Analyse de l'item n°2

Elle est d'humeur (changeant/ changeante) aujourd'hui.

3.2.1. Première étape d'analyse (analyse selon les critères de distinction)

Tableau analytique de l'item N°2

Propositions	Proposition n°1 : (Elle est d'humeur changeant aujourd'hui.) (Participe présent)	Proposition N°2 : (Elle est d'humeur changeante aujourd'hui.) (Adjectif verbal)
Critères de reconnaissance et de distinction		
1er critère	Le mot « changeant » dans la phrase n'est suivi ni d'un COD ni d'un COI, il est suivi d'un complément circonstanciel de temps (CCT).	La forme « changeante » n'accepte ni de COD, ni de COI.
2ème critère	Dans la phrase le mot « changeant » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)	Dans la phrase le mot « changeante » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)
3ème critère	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)
4ème critère	La forme « changeant » peut-être remplacée par un adjectif qualificatif.	Si nous remplaçons le mot « changeante » par un autre adjectif qualificatif, nous obtenons : Elle est de bonne humeur aujourd'hui. Elle est d'humeur sereine aujourd'hui. (phrases correctes, acceptables, grammaticales) Si nous essayons de tester les degrés de signification, nous obtenons : Elle est d'humeur très changeante aujourd'hui. (phrase correcte).

3.2.2. Deuxième étape d'analyse (décortication du sens)

Sur le plan du sens, la phrase a un sens très clair. Pour trouver la réponse correcte à cet exemple, il suffit de se référer à l'oral, ou à la grammaire intériorisée dont chacun de nous dispose, que ce soit de la langue maternelle ou d'une autre langue que l'on apprend ou que

l'on maîtrise, car « *une grammaire intériorisée permet aux locuteurs de juger intuitivement si un énoncé est bien ou mal structuré.* » (CHENAIFI Rimal sous la direction de MERINE KHEIRA, 2018 : 112). Cela implique que la deuxième possibilité est clairement la bonne. Notons que cette phrase ne contient aucune ambiguïté.

3.2.3. Troisième étape d'analyse (présentation de la réponse correcte)

La réponse correcte selon ce qui a été déjà cité, est la deuxième possibilité : Elle est d'humeur changeante aujourd'hui.

3.2.4. Quatrième étape d'analyse

Présentation des résultats de l'enquête (item n°2)

Propositions	Changeante (réponse correcte)	Changeant (réponse incorrecte)	Pas de réponse
Nombre des étudiants sur 122	71	10	11
Taux	58%	33%	9%

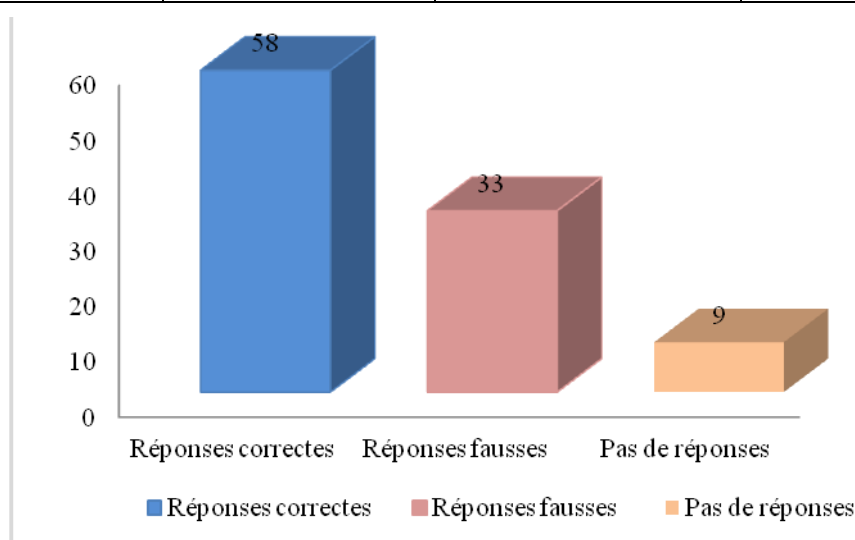


Figure N° 2: Histogramme des résultats de l'item n°2

Commentaire

Ce résultat montre que la majorité a opté pour la bonne réponse, parce qu'ils ont, peut être, trouvé la première inacceptable, ou qu'ils croient que cette forme verbale est toujours variable car pour le premier item. La plupart ont de même opté pour la forme accordée, alors qu'elle correspondait à la réponse incorrecte.

Les étudiants qui ont choisi la mauvaise réponse l'ont faite, peut être, parce qu'ils ont eu du mal à déterminer le genre nominal du mot « humeur » qui s'avère problématique car il fait partie des noms qui s'emploient souvent avec article éliminé, ce qui cause un problème d'identification de son genre. Donc, ils l'ont considéré comme un nom masculin ce qui signifie que la bonne réponse pour eux était la première possibilité. On peut aussi penser qu'ils l'ont tout simplement considérée comme un participe présent, donc invariable, ce qui prouve qu'ils ignorent l'existence des différences et des critères de distinction entre l'adjectif verbal et le participe présent.

3.3. Analyse de l'item n°3

Vous êtes un orateur (convaincant/ convainquant).

3.3.1. Première étape d'analyse (analyse selon les critères de distinction)

Tableau analytique de l'item N°3

Propositions Critères de reconnaissance et de distinction	Proposition n°1 : (Vous êtes un orateur convaincant.) (Adjectif verbal)	Proposition N°2 : (Vous êtes un orateur convainquant.) (participe présent.)
1er critère	Le mot « convaincant » dans la phrase n'est suivi ni d'un COD ni de COI.	La forme « convainquant » dans cette phrase pourrait être acceptable, uniquement dans le cas de la présence d'un COD « Un orateur convainquant son auditoire »
2ème critère	Dans la phrase le mot « convaincant » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)	Dans la phrase le mot « convainquant » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)
3ème critère	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel). Cependant, avec la présence d'un COD, la négation pourrait parfaitement avoir lieu: « l'orateur ne convainquant pas son auditoire, il a dû interrompre son allocution. »
4ème critère	La forme « convaincant » peut être remplacée par un adjectif qualificatif « vous êtes un bon orateur », elle accepte même les degrés de signification « vous êtes un très bon orateur »	La forme « convainquant » est inacceptable dans cette phrase, nous n'avons qu'à remplacer le mot orateur par « personne » «vous êtes une personne convainquant. » (phrase inacceptable)

3.3.2. Deuxième étape d'analyse (décortication du sens)

Les mots (convaincant/ convainquant) ont un usage douteux sur le plan orthographique, ils ont une même forme phonique, ce qui signifie qu'il n'y a aucune confusion sur le plan de l'oral dans cet exemple car les deux structures se lisent de la même façon.

Il est évident que l'oral peut aider à identifier la forme correcte surtout dans le cas d'une bonne maîtrise de la langue. Cependant, dans cet exemple, l'oral ne peut apporter de l'aide qu'en remplaçant le nom masculin « orateur » par un nom féminin comme « personne » ce qui permet d'obtenir la phrase « vous êtes une personne convaincante » qui représente la seule réponse correcte, et prouve que seul l'adjectif verbal est acceptable dans ce cas.

L'ambiguïté dans la phrase en question réside précisément sur le plan syntaxique, selon lequel, elles appartiennent chacune à une catégorie grammaticale propre et ont chacune une fonction syntaxique propre. Néanmoins, sur le plan lexical, les deux mots ont la même signification, avec une toute petite différence qui implique que l'emploi d'un participe présent dans cette phrase nécessite la présence d'un COD et de ce fait, si l'on se référait au sens, la phrase formulée avec un participe présent aurait besoin d'une suite pour être acceptable : (vous êtes un orateur convainquant son auditoire).

3.3.3. Troisième étape d'analyse (présentation de la réponse correcte)

D'après le raisonnement ci-dessus, la bonne réponse est : vous êtes un orateur convaincant.

3.3.4. Quatrième étape d'analyse

Présentation des résultats de l'enquête (item n°3)

Propositions	Convaincant (réponse correcte)	Convainquant (réponse incorrecte)	Pas de réponse
Nombre des étudiants sur 122	57	57	8
Taux	47%	47%	7%

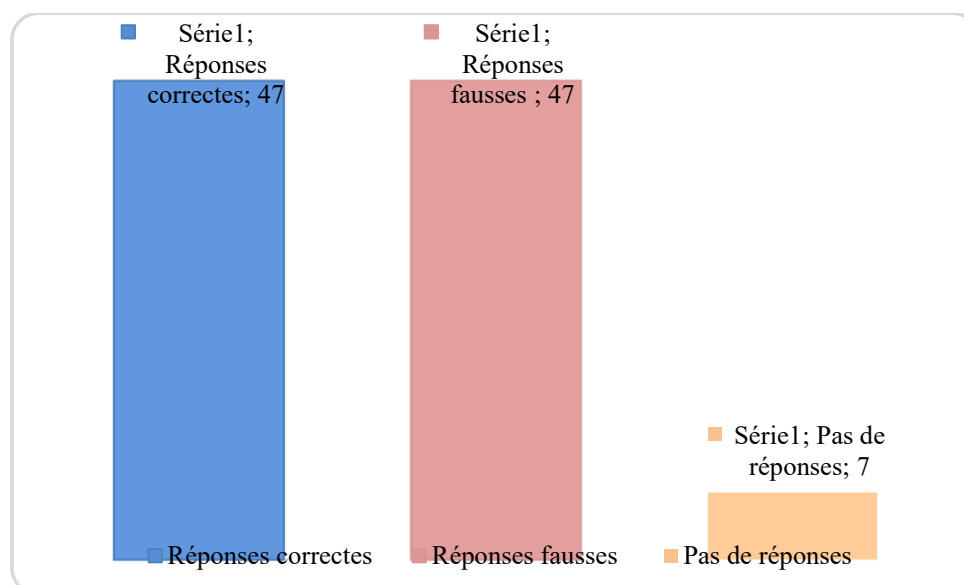


Figure N° 3: Histogramme des résultats de l'item n°3

Commentaire

Le résultat démontre une égalité totale entre les taux de réponses, ce qui signifie qu'une moitié a opté pour la première possibilité et l'autre moitié pour la deuxième, cela implique que dans cette phrase le problème est principalement un problème d'orthographe, ce qui prouve que les étudiants avaient surement des difficultés à repérer l'orthographe correcte entre « convaincant, convainquant ».

Nous estimons que le résultat obtenu est représentatif d'une hésitation, d'un doute et d'un égarement entre les deux structures, du fait que ces dernières ont une même forme phonique.

3.4. Analyse de l'item n°4

A cause de la fièvre, sa tête était (brûlant/ brûlante).

3.4.1. Première étape d'analyse (analyse selon les critères de distinction)

Tableau analytique de l'item N°4

Propositions	Proposition n°1 : (A cause de la fièvre, sa tête était brûlant.) (Adjectif verbal)	Proposition N°2 : (A cause la fièvre, sa tête était brûlante.) (Participe présent.)
Critères de reconnaissance et de distinction		
1er critère	Le mot brûlant dans la phrase n'est suivi ni d'un COD ni d'un COI.	La forme « brûlante » n'accepte ni de COD, ni de COI.
2ème critère	Dans la phrase le mot « brûlant » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)	Dans la phrase le mot « brûlante » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)
3ème critère	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)
4ème critère	La phrase est inacceptable avec la forme « brûlant »	Si nous remplaçons le mot : brûlante par un autre adjectif qualificatif, nous obtenons : A cause de la fièvre, sa tête était chaude. (phrase correcte, acceptable, grammaticale) Si on essaye de tester les degrés de signification, nous obtenons : A cause de la fièvre, sa tête était très brûlante.) (phrase correcte).

3.4.2. Deuxième étape d'analyse (décortication du sens)

Il est évident qu'une bonne analyse sémantique permet la détermination de la forme correcte parmi les deux structures proposées dans chaque item. Cependant, le sens en relation avec les autres critères nous aide beaucoup plus à différencier les deux notions. Dans cette phrase la réponse est clairement détectable, pour ceux qui maîtrisent la langue française, la première proposition en effet est inacceptable (*A cause de la fièvre sa tête était brûlant. (Incorrect)).

3.4.3. Troisième étape d'analyse (présentation de la réponse correcte)

D'après le raisonnement ci-dessus, la bonne réponse est : A cause de la fièvre, sa tête était brûlante.

3.4.4. Quatrième étape d'analyse

Présentation des résultats de l'enquête (item n°4)

Propositions	Brûlante (réponse correcte)	Brûlant (réponse incorrecte)	Pas de réponse
Nombre des étudiants sur 122	99	17	6
Taux	81%	14%	5%

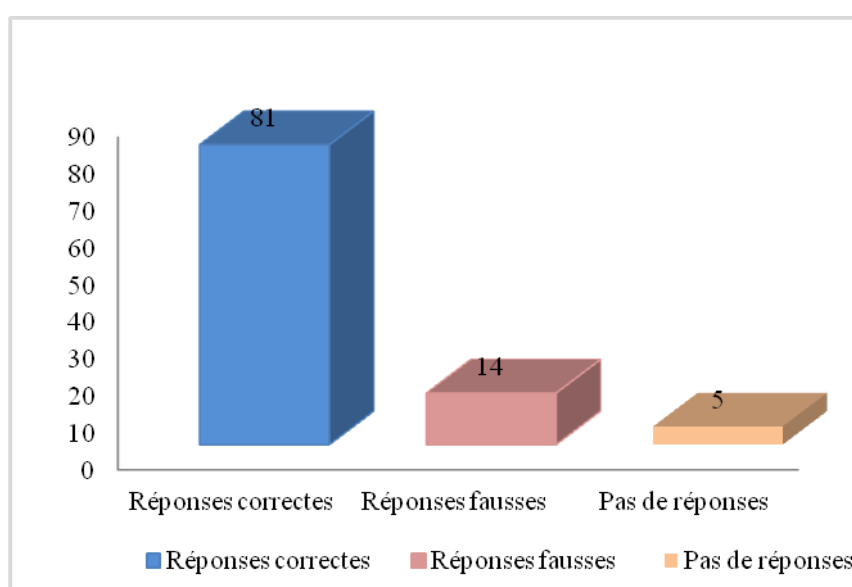


Figure N° 4: Histogramme des résultats de l'item n°4**Commentaire**

La majorité des étudiants ont opté pour la bonne réponse, nous jugeons alors que la réponse correcte pour cet item est facilement repérable, surtout qu'il s'agit d'un nom dont le genre est clairement déterminé par la présence du déterminant (sa : adjectif possessif).

Si l'on compare cette phrase à la deuxième du test, nous constatons que le genre nominal a une grande influence sur cette notion. En effet, si nous avons demandé aux étudiants de préciser la catégorie grammaticale du mot brûlant dans la phrase « son corps était brûlant », ils auraient sûrement hésité entre adjectif verbal ou participe présent à cause du genre masculin du nom « corps ».

Nous concluons, pour ce cas, que le genre nominal joue un grand rôle dans la distinction entre les deux notions.

3.5. Analyse de l'item n°5

Ils ont été trouvés (tremblant / tremblants) de peur.

3.5.1. Première étape d'analyse (analyse selon les critères de distinction)**Tableau analytique de l'item N°5**

Propositions	Proposition n°1 : (Ils ont été trouvés tremblant de peur.) (Participe présent)	Proposition N°2 : (Ils ont été trouvés tremblants de peur.) (Adjectif verbal)
Critères de reconnaissance et de distinction		
1er critère	Le mot « tremblant » dans la phrase est suivi d'un COI, cela implique qu'il s'agit d'un participe présent.	La forme « tremblants » est suivie d'un COI, ce qui exclut la possibilité de l'adjectif verbal dans ce cas.
2ème critère	Dans la phrase le mot « tremblant » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)	Dans la phrase le mot « tremblants » n'est précédé ni de « en » ni de « se » (ce critère n'est pas fonctionnel dans ce cas)
3ème critère	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)	Il n'existe ni de négation ni de proposition absolue dans la phrase. (Critère non fonctionnel)
4ème critère	Si nous remplaçons « tremblant » par un adjectif qualificatif, le résultat sera insatisfaisant, nous obtenons une phrase inacceptable (ils ont été trouvés terrifiés de peur) comme si l'on cherche une suite à cette phrase pour qu'elle soit bien saisie. Cette phrase n'accepte pas les différents degrés de signification. « Ils ont été trouvés très tremblants (très terrifiés) de peur. » (inacceptable)	Si la phrase ne contenait pas de complément (ils ont été trouvés tremblants) Le mot « tremblants » pourrait dans ce cas être facilement remplacé par un adjectif qualificatif sans provoquer de nuances, ni de lourdeur de sens, (ils ont été trouvés sales.) voire « très sales », cela implique que lorsqu'il est pris dans un cas pareil, il peut très bien être remplacé par un adjectif qualificatif comme il peut accepter les différents degrés de signification de l'adjectif qualificatif.

3.5.2. Deuxième étape d'analyse (décortication du sens)

Dans cette phrase, le sens dispose d'une grande influence sur la détermination de la catégorie convenable du mot problématique (tremblant/ tremblants), la raison de l'action de trembler dans cette phrase est bien précisée (c'est à cause de la peur qu'ils ont été trouvés en train de trembler). S'il avait été question de personnes qui tremblent dans l'absolu, sans une raison bien déterminée, on aurait pensé directement à un adjectif qualificatif et dans ce dernier cas, la phrase aurait facilement accepté le remplacement du mot « tremblants » par un autre adjectif qualificatif.

3.5.3. Troisième étape d'analyse (présentation de la réponse correcte)

D'après le raisonnement ci-dessus, la bonne réponse est : (Ils ont été trouvés tremblant de peur).

3.5.4. Quatrième étape d'analyse

Présentation des résultats de l'enquête (item n°5)

Propositions	Tremblant (réponse correcte)	Tremblants (réponse incorrecte)	Pas de réponse
Nombre des étudiants sur 122	34	78	10
Taux	28%	64%	8%

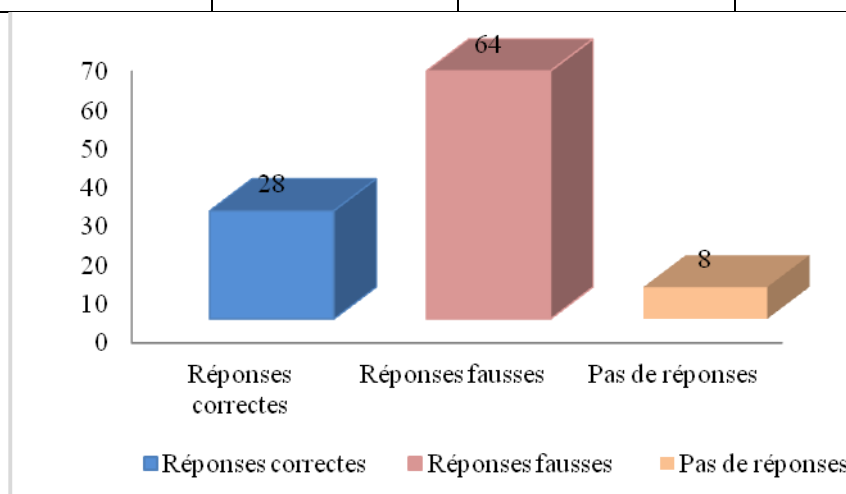


Figure N° 5: Histogramme des résultats de l'item n°5

Commentaire

La majorité des étudiants a opté pour la deuxième possibilité, ils ont choisi l'adjectif verbal au lieu du participe présent. L'explication la plus adéquate pour ce résultat est que les étudiants ignorent l'existence de différence entre les deux notions. Ils considèrent, de ce fait, que cette forme verbale s'accorde toujours avec le nom qu'elle précise. Nous n'avons donc qu'à revenir aux items précédents, nous remarquons que pour toutes les phrases où il est question de choix entre une forme accordée et une autre sans accord, la plupart ont penché pour la forme accordée.

Cette phrase confirme encore que seul le respect des critères de reconnaissances et distinction proposés, accompagné d'une analyse sémantique approfondie du contexte dans lequel sont mises ces deux structures syntaxiques, permet de relever la confusion et les ambiguïtés qui en débouchent.

Remarque : Dans les histogrammes présentés dans cet article, nous avons opté pour trois diagrammes à barre, le premier représente le taux des réponses correctes, le deuxième renvoie au pourcentage des réponses incorrectes et le troisième symbolise le taux d'abstention de réponse relatif aux étudiants n'ayant fait aucun choix, et qui peut être expliqué par l'absence de raisonnement à suivre pour trouver les bonnes réponses ce qui peut être traduit par un blocage dû à la complexité de la notion.

4. Discussions des résultats

D'après l'analyse des cinq phrases citées ci-dessus, nous avons prouvé l'existence de difficultés de distinction entre l'adjectif verbal et le participe présent chez les sujets interrogés, nous avons même montré que ces deux formes très souvent identiques sur le plan phonique, parfois même, sur le plan orthographique, appartiennent à deux catégories grammaticales différentes et qu'il existe quelques éléments à prendre en considération pour pouvoir les distinguer.

Un tel résultat est décevant, surtout que les enquêtés sont des étudiants de troisième année licence de français, qui sont censés avoir une maîtrise plus au moins importante de la grammaire du français.

Le résultat montre aussi à quel point la grammaire du français dispose de complexités et de notions problématiques, pouvant engendrer beaucoup de dysfonctionnements dans la pratique de cette langue, même chez les personnes censées la maîtriser parfaitement.

Nous avons de même constaté que la détermination correcte du genre nominal, particulièrement celui des noms qui s'emploient généralement avec article éliminé a un effet important sur la distinction des deux structures, en raison du phénomène de l'accord, cela démontre à quel point la grammaire représente un tout indissociable.

Conclusion

En guise de conclusion, nous tenons à rappeler que l'objectif de cette production scientifique est de lever l'ambiguïté qui se manifeste chez de nombreux étudiants inscrits en 3ème année licence LMD de français, lorsqu'il s'agit de l'identification ainsi que de l'usage de deux entités grammaticales, qui quoique morphologiquement identiques, sont très distinctes sur le plan sémantique.

En effet, dans notre cas d'étude, nous ambitionnons précisément de remédier, à travers une série d'activités et de tâches, à certaines pratiques langagières erronées chez nos apprenants lorsqu'il s'agit de l'usage de l'adjectif verbal ainsi que de celui du participe présent au niveau de leurs productions orales et/ou écrites.

Par ailleurs, tout au long de nos années d'enseignement, nous nous sommes rendu compte que pour enseigner la grammaire, on ne pouvait pas se contenter uniquement d'inculquer des règles et des définitions que nos apprenants auront à appliquer pour des situations linguistiques déterminées. Mais qu'il fallait plutôt les doter d'aptitudes qui leurs permettraient de saisir l'usage d'un concept linguistique d'une manière rationnelle. Cela, à notre avis, ne pourrait advenir que si on mettait l'apprenant dans des situations communicationnelles diversifiées.

Cet état des lieux qui nous a été édicté par une multitude de situations d'enseignement/apprentissage conflictuelles, particulièrement lorsqu'il s'agissait de maîtriser l'emploi de l'adjectif verbal et du participe présent, nous a conduit à étayer la problématique suivante :

« Là où les règles de grammaire ont montré leurs limites pour remédier à certaines lacunes linguistiques, n'est-il pas possible de développer certaines performances qui permettraient à

nos apprenants de saisir la complexité de certains concepts dans des situations d'enseignement/apprentissage caractérisées par une certaine aisance communicationnelle ? »

La problématique arrêtée, nous a contrainte, dans un premier temps, à consulter une littérature spécialisée concernant les deux entités grammaticales, à savoir l'adjectif verbal et le participe présent. Cela nous a permis de nous situer par rapport à notre objet d'étude, car pour se faire une posture de chercheur, nous supposons qu'il est impératif de se positionner par rapport à ce qui a été fait et produit concernant cet objet d'étude.

En second lieu et afin d'opérationnaliser nos hypothèses de recherche, nous nous sommes appuyés, dans l'analyse de notre corpus arrêté à partir de la collecte des productions écrites émanant d'un test auquel étaient soumis 122 étudiants inscrits en 3ème année Licence LMD de français, qui implique l'identification ainsi que l'emploi du participe présent et de l'adjectif verbal dans des situations communicationnelles diversifiées.

Les résultats obtenus laissent entrevoir que les étudiants inscrits en 3ème année licence LMD de français éprouvent d'énormes difficultés lorsqu'il s'agit de l'emploi approprié de l'adjectif verbal ou du participe présent. Cependant la démarche que nous avons préconisée lors de l'élaboration des activités, à travers plusieurs fondements tels que le respect des critères de reconnaissance et de distinction, l'analyse sémantique adéquate ainsi que la bonne maîtrise de la détermination du genre nominal avait réussi à remédier à beaucoup de lacunes chez nos étudiants.

A partir de cela, et afin d'apporter réponses à notre problématique, nous pouvons déduire que s'agissant de l'emploi correct de l'adjectif verbal et du participe présent, les étudiants peinent à faire la distinction entre les deux catégories grammaticales. D'où la nécessité de mettre en place de nouvelles stratégies d'enseignement qui allieraient rigueur grammaticale, et usage communicationnel.

Sommairement, nous supposons que pour maîtriser les deux codes d'une langue, la grammaire normative française et afin d'éviter une rupture brutale avec l'apprentissage d'une langue étrangère devrait faire preuve d'un minimum de souplesse pour réduire les difficultés linguistiques auxquelles sont confrontées les apprenants qui tendent beaucoup plus vers une digitalisation de leurs langage.

L'objet de notre recherche a tenté de traiter une problématique très importante, mais à laquelle peu de francophones et chercheurs se sont intéressés, alors qu'une ignorance ou une mauvaise conception de la différence existant entre l'adjectif verbal et le participe présent peut engendrer des fautes remarquables sur le plan de l'oral et surtout de l'écrit.

Nous concluons alors, qu'en dépit des complexités, ambiguïtés, et irrégularités de la grammaire du français, il est toujours possible de trouver des solutions facilitant l'accès aux formes correctes dans les situations problématiques, et que la désambiguïsation syntaxique à travers la grammaire implicite offre très souvent des solutions de remédiation.

Bibliographie :

1. Bentolila A., 2011, *Les guides le Robert et Nathan Grammaire*, Italie, Turin Stige.
2. Bescherelle., 1987, *La grammaire pour bien écrire*, Paris, Hatier.
3. Chenaifi R., Sous la direction de MerineKheira., 2018. *La Dichotomie usage/norme entre acceptabilité et déviation. Grammaire et discours*, Oran, Enadar.
4. Dubois J., Giacomo M., Guespin L., Marcellesi CH., Marcellesi J-B., Mével J-P., 2007, *Grand dictionnaire de linguistique et sciences du langage*, Paris, Larousse.
5. Goosse A., 2007, *Le bon usage « Grevisse De Boeck Duculot*, Italie, G.Canale&C.S.p.A., 13^e édition.
6. Henrichsen A-J., « Quelques remarques sur l'emploi des formes verbales en –ant en français moderne », *Revue Romane, Bind 2*, 1967. https://tidsskrift.dk/revue_romane/article/view/28821/25256, consulté le 30 mai 2021.
7. Merine K., 2017, *Notions de linguistique générale*, Oran, Dar Elqods El Arabi.
8. Michèle B., Frérot J-L., 2000, *Grammaire progressive du français*, CLE International.
9. Pellat J-C., « Participe présent et adjectif verbal : Comment les distinguer ? », *Le blog Chroniques Grevisse*, 10 juillet 2019. <https://www.grevisse.fr/le-blog-chroniques-grevisse/grammaire/participe-present-et-adjectif-verbal-comment-les-distinguer>, consulté le 17 Mai 2021.
10. Riegel M., Pellat J-C, Rioul R., 2008, *Grammaire méthodique du français*, France, Puf.

11. Rouleau M., « Adjectif verbal vs participe présent », *La langue française et ses caprices*, 16 décembre 2014. <https://rouleaum.wordpress.com/2014/12/16/blogue-84-3-adjectif-verbal-vs-participe-present/>, Consulté le 31 mai 2021.
12. Rouleau M., « Adjectif verbal vs participe présent », *La langue française et ses caprices*, 03 décembre 2014. <https://rouleaum.wordpress.com/2014/12/03/84-2-adjectif-verbal-vs-participe-present/>, Consulté le 20 mai 2021.
13. Wilmet M., 2010, *Grammaire critique du français*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 5e édition.

Annexes

Annexe I (Exercice proposé aux enquêtés)

Choisissez la forme correcte parmi les mots mis entre parenthèses (adjectif verbal ou participe présent) dans chacune des phrases suivantes (barrez la mauvaise réponse) :

Nous faisons des travaux (exigeant / exigeants) de la minutie.

Elle est d'humeur (changeant / changeante) aujourd'hui.

Vous êtes un orateur (convaincant / convainquant).

A cause de la fièvre, sa tête était (brûlant / brûlante).

Ils ont été trouvés (tremblant / tremblants) de peur.

Annexe II (quelques exemples scannés des réponses des enquêtés)

- Choisissez la forme correcte parmi les mots mis entre parenthèses dans chacune des phrases suivantes (barrez la mauvaise réponse) :

- 1- Nous faisons des travaux (~~exigeant~~ / exigeants) de la minutie.
- 2- Elle est d'humeur (~~changeant~~ / changeante) aujourd'hui.
- 3- Vous êtes un orateur (~~convaincant~~ / convainquant).
- 4- A cause de la fièvre, sa tête était (~~brûlant~~ / brûlante).
- 5- Ils ont été trouvés (~~tremblant~~ / tremblants) de peur.

- Choisissez la forme correcte parmi les mots mis entre parenthèses dans chacune des phrases suivantes (barrez la mauvaise réponse) :

- 1- Nous faisons des travaux (~~exigeant~~ / exigeants) de la minutie.
- 2- Elle est d'humeur (~~changeant~~ / changeante) aujourd'hui.
- 3- Vous êtes un orateur (~~convaincant~~ / convainquant).
- 4- A cause de la fièvre, sa tête était (~~brûlant~~ / brûlante).
- 5- Ils ont été trouvés (~~tremblant~~ / tremblants) de peur.

- Choisissez la forme correcte parmi les mots mis entre parenthèses dans chacune des phrases suivantes (barrez la mauvaise réponse) :

- 1- Nous faisons des travaux (~~exigeant~~ / exigeants) de la minutie.
- 2- Elle est d'humeur (~~changeant~~ / changeante) aujourd'hui.
- 3- Vous êtes un orateur (~~convaincant~~ / convainquant).
- 4- A cause de la fièvre, sa tête était (~~brûlant~~ / brûlante).
- 5- Ils ont été trouvés (~~tremblant~~ / tremblants) de peur.

- Choisissez la forme correcte parmi les mots mis entre parenthèses (adjectif verbal ou participe présent) dans chacune des phrases suivantes (barrez la mauvaise réponse) :

- 1- Nous faisons des travaux (~~exigeant~~ / exigeants) de la minutie.
- 2- Elle est d'humeur (~~changeant~~ / changeante) aujourd'hui.
- 3- Vous êtes un orateur (~~convaincant~~ / convainquant).
- 4- A cause de la fièvre, sa tête était (~~brûlant~~ / brûlante).
- 5- Ils ont été trouvés (~~tremblant~~ / tremblants) de peur.