جامعة الجزائر2
أبو القاسم سعد الله
معهد الترجمة

تعليمية الترجمة في طور الماستر في الوضع الراهن بالجزائر
دراسة ترجمية استكشافية مقارنة

رسالة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في الترجمة
الفرع: عربي – فرنسي
التخصص: علم الترجمة

إعداد الطالب:
مُحَمَّد رضا بوخالفة

إشراف الأستاذة:
أ. د. باني عميري

السنة الجامعية 2015 – 2016

الإهداء

إلى أمّي فاطمة الزهرة الّتي لولاها لما اجتمعنا اليوم ولما توصّلت إلى اكتساب ذكاء العقل وذكاء القلب.

إلى أبي رشيد الّذي يوفّر لي دوما الطمأنينة والارتياح.

إلى زوجتي نسرين، مفخرتي.

كلمة شكر وعرفان

أتقدّم بجزيل شكري وكلّ عرفاني إلى كلّ من ساهم في إنجاز هذا العمل، وأخصّ بالذكر أستاذتي المشرفة **باني عميري** على نصائحها وتوجيهاتها العلمية وصبرها وكلّ الثقة الّتي وضعتها في، ولا أنسى الأستاذ **سليم بابا عمر** لثقته في وأتمنى له الشفاء العاجل، والشكر موصول إلى أستاذتي **فاطمة الزهراء فرشولي** على الدعم الّذي قدّمته لي منذ التحاقي بالجامعة، والفرصة الّتي أتاحتها لي لمتابعة تكويني في أرقى الجامعات الفرنسية. لن أنسى أستاذي **دانيال جيل** (Daniel GILE) الّذي باشرت معه هذا العمل في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بجامعة السوربون والّذي زرع في نفسي الاهتمام بعلم الترجمة، والأستاذة **باية لكال** على دعمها المعنوي الدّائم والمستمر.

أتوجّه كذلك بجزيل شكري إلى الأستاذة **عديلة بن عودة** على مساعدتها العلمية القيّمة، وإلى الآنسة **فضيلة سي بشير** والسيّدة **تسعديت لويزة ياسين** على إخلاصهما لي ومساهمتهما الفعّالة في بحوثي.

ولزميلي وصديقي الأستاذ **محمّد مهاية** أسمى آيات الشكر والامتنان على مواقفه العادلة والشجاعة الّتي جعلتني أواصل مساري المهني بجامعة الجزائر 2.

كما أشكر السيّد **محمّد الشريف سابا** على تأييده لي، وصديقي السيّد **طاهر العرابي** على اهتمامه ببحثي.

ولا أنسى أن أسدي شكري وعرفاني إلى كلّ من **مريم مساد** و**سليمة قدور جبّار** و**فاطمة مزي** و**كريم مرابط**، على حسن أداء مهامهم في مكتبي ممّا مكنني من تخصيص المزيد من الوقت لبحثي،

وأختم كلمة الشكر هذه بزوجتي **نسرين** التي لم تدّخر جهدا لمساعدتي على إعداد هذه الرسالة، تحريرا وقراءة وصبرا.

فهرس الموضوعات

المقدمة---------- 13
1 الفصل الأوّل: نحو إصلاح منظومة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية ---------- 21
توطئة ----------22
1.1 المقصود من نظام الـ ل.م.د ----------22
2.1 نبذة تاريخية عن نظام الـ ل.م.د في أوربا ----------23
3.1 تبني الجزائر لنظام الـ ل.م.د----------23
4.1 أهداف تبني الجزائر لنظام الـ ل.م.د ----------25
5.1 أسباب تدهور مستوى الطلبة ----------26
2 الفصل الثاني: تكوين المترجمين في الجزائر وفرنسا وكندا---------- 28
توطئة ----------29
1.2 تدريس الترجمة في فرنسا ----------29
2.2 تدريس الترجمة في كندا----------34
3.2 تدريس الترجمة في الجزائر----------37
1.3.2 واقع تعليم الترجمة في الجزائر ----------40
2.3.2 معايير الانتقاء التي تعتمدها الجامعات ----------41
3.3.2 برامج التعليم ----------44
4.3.2 الطاقم المكوّن (الأساتذة)----------47
5.3.2 دوافع التخلي عن التكوين في طور الليسانس----------48
6.3.2 الماستر الأكاديمي في الترجمة ----------49
3 الفصل الثالث: الترجمة وعلم الترجمة والتعليمية ---------- 53
1.3 الترجمة ----------54
1.1.3 المسار الذهني ----------56
2.3 أنواع الترجمة ----------57

1.2.3 الترجمة كلمة بكلمة (traduction mot à mot) ---------- 57
2.2.3 الترجمة الحرفية (traduction littérale) ---------- 57
3.2.3 الترجمة الفيلولوجية (traduction philologique) ---------- 58
4.2.3 الترجمة التواصلية (traduction communicative) ---------- 58
5.2.3 الترجمة التكييفية (traduction adaptation) ---------- 58
3.3 المقصود من النّص ---------- 61
4.3 المقصود من الفعل التواصلي ---------- 62
5.3 علم الترجمة ---------- 62
6.3 التعليمية (Didactique) ---------- 68
1.6.3 القرارات ---------- 71
2.6.3 الاستراتيجيات ---------- 71
7.3 تحضير الطالب ---------- 72
4 الفصل الرابع: من التدريس النظري إلى التدريس التطبيقي أم العكس ---------- 73
توطئة ---------- 74
1.4 أمثلة ---------- 74
2.4 الدّراسة الميدانية ---------- 76
1.2.4 دوافع الأسئلة وأهدافها ---------- 78
5 الفصل الخامس: نظريات الترجمة، تكامل أم إقصاء؟ ---------- 94
توطئة ---------- 95
1.5 ما بين التكامل والإقصاء ---------- 95
2.5 مقاربة الأسلوبية المقارنة ---------- 98
3.5 النظرية التأويلية ---------- 103
1.3.5 الفهم ---------- 105

2.3.5 التجريد من اللفظ ---------- 106
3.3.5 إعادة التعبير ---------- 106
الخلاصة ---------- 107
6 الفصل السادس: الإعلام الآلي والترجمة ---------- 109
توطئة ---------- 110
1.6الإعلام الآلي وتكوين الطالب في طور الماستر ---------- 111
1.1.6 برنامج الإعلام الآلي لجامعة الجزائر 2---------- 111
2.1.6 برنامج جامعة ليون 2 ---------- 112
3.1.6 برنامج جامعة أوتاوا ---------- 114
4.1.6 امتحان مقياس الإعلام الآلي لجامعة الجزائر 2 ---------- 115
5.1.6 امتحان مقياس الإعلام الآلي لجامعة ليون 2---------- 116
2.6 الدراسة الاستكشافية ---------- 116
الخلاصة ---------- 118
7 الفصل السابع: تدريس الترجمة وبعض التوصيات ---------- 120
توطئة ---------- 121
1.7 الأهداف التكوينية العامّة---------- 123
1.1.7 الأهداف المنهجية---------- 123
2.1.7 الأهداف اللسانية ---------- 124
3.1.7 الأهداف التطبيقية ---------- 124
2.7 التوصيات ---------- 125
1.2.7 توصيات قبلية (سابقة التكوين) ---------- 125
2.2.7 توصيات آنية (الخطوات الأولى لتعليم الترجمة)---------- 127
1.2.2.7 داخل اللغة ---------- 127

2.2.2.7 في عدّة لغات ---------- 128
الخاتمة---------- 146
ملاحق---------- 156
مسرد المصطلحات الموظفة عربي - فرنسي---------- 157
الاستبيان ---------- 162
برامج تدريس الليسانس في إطار النظام الكلاسيكي---------- 189
مراسلة رئيسة قسم الترجمة إلى عميد كلّية الآداب واللغات ---------- 208
برنامج تدريس الماستر في إطار نظام الـ ل.م.د للسنة الجامعية 2013- 2014 ------ 213
برنامج تدريس الماستر في إطار نظام الـ ل.م.د للسنة الجامعية 2015- 2016------ 220
تصريح بولونيا ---------- 227
معاهدة السوربون ---------- 231
الورقة النموذجية لجامعة ليون 2 ---------- 234
الملخص باللغة الفرنسية ---------- 237
قائمة المراجع---------- 249

فهرس الأشكال والجداول

الجدول 1 ---------- 50
الرسم البياني 1---------- 65
الرسم البياني 2---------- 66
الرسم البياني 3---------- 68
الجدول 2 ---------- 80
الجدول 3 ---------- 81
الجدول 4 ---------- 84
الجدول 5 ---------- 85
الجدول 6 ---------- 92
الرسم البياني 4---------- 101
الرسم البياني 5---------- 105

المقدمة

« Chaque génération, sans doute, se croit vouée à refaire le monde. La mienne sait pourtant qu'elle ne le refera pas. Mais sa tache est peut être plus grande. Elle consiste à empêcher que le monde se défasse… ».

(Albert CAMUS, 1957)

إنّ الدّافع الأساسي لاختياري هذا الموضوع يعود إلى ما لاحظته من فرق شاسع في أساليب تدريس الترجمة في الجزائر وتدريسها في فرنسا، خاصة بجامعتي **لوميير ليون 2** (Lumière Lyon 2) **وبالمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس 3، السوربون الجديدة** (L'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs à Paris 3 Sorbonne Nouvelle) التي كنت قد باشرت فيها بحثا حول إيجابيات بعض نظريات الترجمة وسلبياتها يندرج ضمن إطار أعمال **دانيال جيل** (Daniel GILE) حول نموذج l'IDRC (Interprétation, Décisions, Ressources et Contraintes) (التفسيرات والقرارات والموارد والقيود). فبعد عودتي إلى قسم الترجمة بالجزائر، سرعان ما صدمت ببعض التفاصيل التي يمكنني أن أسمها بكلّ حذر بالاختلالات الوظيفية وتتلخص فيما يأتي:

- عدم تجانس مستويات التعليم بين أفواج السنة الجامعية الواحدة؛
- اختلاف أساليب التعليم وعدم تكاملها؛
- تمكّن الطلبة من اللغة ومن ماهية الترجمة تمكّنا نسبيا؛
- تعليما غير ملائم للطلبة وبعيدا عن تحقيق ما يتوقّعونه بعد نيلهم شهاداتهم.

لكل هذه الأسباب، أصبح التفكير في طريقة لتعليم الترجمة أمرا ضروريا في نظام تدريس يعتمد على الأرصدة، ألا وهو نظام الـ ل.م.د.

لقد شهد الواقع الجامعي تغيرا كبيرا خلال السنوات الأخيرة، ويعود ذلك خاصة

إلى أسباب اقتصادية واجتماعية. فأمّا الأسباب الاقتصادية، فتتمثل في تزايد احتياجات المؤسسات التجارية ومؤسسات الخدمات بصفة عامة للمستخدمين ذوي الكفاءات العالية. وأمّا الاجتماعية فتتمثل في التزايد المستمر لعدد الأشخاص الذين يباشرون دراسات عليا لا بهدف الحصول على مهنة بل قصد الانتماء إلى مجال معرفي معيّن، ممّا أدّى إلى عدم تجانس المجتمع الجامعي.

ويتمثل النظام الحالي لتعليم الترجمة في تقديم نص إلى الطالب ليقوم بترجمته في وقت محدّد وبمساعدة مستندات محدودة، ليتم بعدها تقييم هذه الترجمة. ولم تعد اليوم طريقة تعليم الترجمة هذه مقنعة اليوم لأنّها لا تتماشى ومتطلبات سوق العمل التي هي في حاجة للمزيد من المختصّين والكفاءات والفعاليات والإنجازات، حيث لا يأخذ هذا النظام دائما بعين الاعتبار المبدأ الأساسي لكلّ أسلوب تعليمي يقتضي الوصل بين المسار التعليمي ومستوى الطلبة ومتطلبات سوق العمل. وقد دفعني هذا الوضع إلى التفكير في أفضل طريقة لتعليم الترجمة في الجامعات، وبالتحديد في الجامعة الجزائرية في إطار نظام الـ ل.م.د.

ويندرج الفرع الذي يهتم بالتفكير في تعليم الترجمة ضمن علم الترجمة التطبيقي، وعليه ينبغي أولا التعريف بعلم الترجمة.

يُعنى علم الترجمة (translation studies, traductologie) الذي ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين، بدراسة الترجمة وهو يعمل من خلال طابعه ذي

التخصصات المتداخلة، على الفهم الشامل لعملية الترجمة بالاعتماد على التجريب والوصف. وفي مقال معنون بـ: « The Name and the Nature of Translation Studies » (Holmes, 1972)، قسّم **جيمس ستراطون هولمس** (James Straton HOLMES) علم الترجمة إلى ثلاث فروع رئيسية تتمثل في:

- **علم الترجمة النظري**: الذي يتمحور حول الفرع الوصفي وبحوث الفروع العلمية الأخرى المتعلّقة بالترجمة.
- **علم الترجمة الوصفي**: الذي قد يكون موجّها نحو الوظيفة أو المنتج أو المسار.
- **علم الترجمة التطبيقي:** الذي يهدف إلى وضع مبادئ وأساليب لتكوين المترجمين ولتطوير أدوات لمساعدة المترجم خلال عمله.

وترتكز رسالتي هذه على هذا الفرع التطبيقي، وبالأخص على تكوين المترجمين.

لقد شاع الاعتقاد عند عامّة الناس خلال عدّة سنوات أنّ تكوين المترجمين لا يتطلّب سوى معرفة لغتين على الأقلّ، اللغة المنقول إليها واللغة المنقولة. وترتكز بعض المقاربات النظرية على هذا التصوّر لتكوين المترجمين، أذكر منها على سبيل المثال المقاربة "التقليدية" التي يتمحور فيها تكوين المترجمين حول اكتساب معارف خاصة بفهم نص الانطلاق، ومعارف خاصة بالقدرة على إعادة صياغة أشكال لغوية في اللغة المنقول إليها، أو "الأسلوبية المقارنة" **لجان بول فيني** (Jean Paul VINAY) **وجان داربلني**

(Jean DARBELNET) التي تدعو إلى وضع أنظمة تكافؤ ما بين اللغات لبناء المعنى في اللغة المنقول إليها.

أمّا في الوقت الحالي، فقد تطوّر هذا التصور لتكوين المترجمين، خاصة بفضل الدراسات الترجمية الحديثة المرتكزة أساسا على عملية الترجمة في مجملها. إذ أدّى ظهور المقاربة الوظيفية خلال السبعينات إلى إعادة النظر في هذا التصوّر التقليدي، لذا أصبح لكلّ من نص الانطلاق ونص الوصول هدفا ووظيفة ومتلقيا، حيث نحاول من خلال النص المنتج في اللغة المنقول إليها أن نُحدث عند المتلقين الأجانب الأثر نفسه الذي يحدثه النص الأصلي عند المتلقين الأصليين قدر المستطاع. إنّ هذا التصور الجديد للترجمة وعلم الترجمة وتكوين المترجمين، هو الذي دفعني إلى التساؤل عن الطريقة التي ينبغي اعتمادها لتعليم الترجمة.

لم تعد الترجمة تُدرّس اليوم في طور التدرّج، بالرغم من أن بعض الكلّيات والمدارس تقدّم وحدات تعليمية حول الترجمة، ليس بغرض تكوين مترجمين مهنيين بل بغاية التعريف بهذه المهنة وتقديم بعض المفاهيم بالنسبة للطلبة الذين سيمارسون الترجمة مستقبلا. أصبح تكوين المترجمين ينطلق من دراسات الماستر، أي بعد ثلاث سنوات (03) من الدراسات الجامعية (تُتاح فرصة الالتحاق بهذا الماستر لحاملي الليسانس في اللّغات وحاملي الليسانس في الترجمة من النظام الكلاسيكي). وتعود هذه الرغبة في التوقف عن تعليم الترجمة في طور الليسانس، مثلما كان الحال بالنسبة

لقسم الترجمة بجامعة الجزائر في شهر سبتمبر 2010، لضعف مستوى طلبة الترجمة الذين يضطرون فورا بعد حصولهم على شهادة البكالوريا إلى ترجمة نصوص من وإلى لغات يعرفونها معرفة سطحية، بل وأسوء من ذلك يضطرّون إلى ترجمة نصوص دون التمكن من تقنيات وأساليب اتخاذ القرارات التي تسمح لهم بتقديم ترجمات نوعية.

ويعدّ تكوين المترجمين في طور الماستر أنسب، ويظهر هذا من خلال ملاحظة نموذج الجامعات الأجنبية عبر العالم. فبعد ثلاث سنوات من الدراسة في طور الليسانس، يكتسب الطلبة نضجا ومسؤولية وحالة ذهنية تمكنهم من فهم عملية الترجمة فهما أفضلا. ويكون هؤلاء الطلبة قد درسوا في طور الليسانس، اللغات والآداب والقراءة الدينامية (طريقة القراءة السريعة التي وضعتها **أفلين وود** (Evelyn WOOD) في الستينات) وتقنيات التحرير والتواصل التي تعدّ وحدات تدريسية تندرج عامة ضمن إطار شهادة ليسانس تُعرف بـ: اللغات الأجنبية التطبيقية (LEA) والتي تحضّرهم لتلقي دروس متخصصة، خاصة دروس الترجمة في طور عال أي في طور الماستر.

إنّ الهدف العام من هذا البحث الّذي يندرج ضمن مقاربة العلوم الإنسانية (ASH) حسب نظام تصنيف البحث العلمي في الترجمة الذي وضعه دانيال جيل (GILE, 2006, p. 09)، يتمثل وضع طريقة لتدريس الترجمة في طور الماستر (في إطار نظام الـ ل.م.د) بالجامعة الجزائرية وتحديد نموذج تعليمي لتدريس الترجمة. وأعتقد أنّه من الضروري عرض اقتراحات محدّدة ستدفعني إلى تقديم تصوّر متميز لتعليمية الترجمة

بصفة عامة.

أشير إلى أن رسالتي لا تتمحور حول تعليم اللغات ولا حول توسيع المعارف بصفة عامة، بالرغم من أن هذه الأخيرة ضرورية لتكوين المترجمين، لكنني أظن أنّ معالجة هذا الموضوع يعود إلى أساتذة اللغات. أنطلق إذن من الفرضية القائلة أنّ مناهج التعليم التي أدعو إليها تندرج ضمن تكوين المترجمين الذين لديهم مكتسبات قبلية ضرورية لتعليم الترجمة.

وعليه، تتمثل الإشكالية التي أطرحها فيما يأتي:

- ما هي الأساليب والمفاهيم والمعارف التي يحتاج إليها الطالب لتقديم ترجمات نوعية؟
- هل يمكن ممارسة الترجمة دون الرجوع إلى نظرياتها؟
- هل تساهم النظريات الترجمية في تحسين ممارسة الترجمة؟
- ما هي المعارف والمهارات التي ينبغي على الطالب اكتسابها للاستجابة لمتطلبات المؤسسة التي سيشتغل فيها مستقبلا؟
- ما هو المنتظر بالتحديد من الطالب في المرحلة الأخيرة من تكوينه؟
- أخيرا، كيف ينبغي أن يكون تعليم الترجمة في السياق الجزائري؟

سيتم التوسع في هذه النقاط في الفصل الثالث المخصص لتعريف الترجمة

كممارسة، وتعريف علم الترجمة كمادة تعليمية تفكيرية حول هذه الممارسة، وأخيرا تعريف التعليمية أي طريقة تدريس الترجمة.

وارتأيت أن أستهلّ بحثي بهذه المقدّمة الّتي عرّفت فيها بالموضوع وبالأهداف وطرحت فيها الإشكالية ثمّ انتقلت إلى صلبه فوزّعته على سبعة فصول توجت آخر فصل منها بتقديم توصيات يمكن استغلالها قبل التكوين متبوعة بتوصيات آنية تتعلّق بالخطوات الأولى لتعليم الترجمة، وأنهيت بحثي بخاتمة ضمّنتها النتائج الّتي توصلت إليها كما ذيّلته بملاحق وبقائمة المراجع المعتمدة، وأغلبها محرّر باللغة الفرنسية. وقد أجبرني العدد الهائل للمراجع في ميدان تعليمية وبيداغوجيا الترجمة إلى الانتقاء بغرض حصر الموضوع في إطار هذا البحث. وعليه، يبدو لي أن المراجع الورقية والإلكترونية التي استندت إليها هي الأنسب للإجابة بوضوح واختصار عن الإشكالية التي طرحتها. وأشير إلى أنّ مقالات مجلة **ميتا** (*Meta*) كانت هي سندي الأقوى، فقد قدمت لي معلومات حديثة حول علم الترجمة وسمحت لعملي هذا بالاستجابة لمعيار العمل الجماعي الذي يعدّ من بين المعايير الأساسية للبحث العلمي والذي يتمثل هدفه في الاستناد إلى نتائج حديثة وهكذا آمل أن يكتسي عملي مصداقية ويقدّم ولو القليل للمجتمع العلمي بصفة عامّة، وللجزائر بصفة خاصة.

1 الفصل الأوّل: نحو إصلاح منظومة التعليم العالي بالجامعة الجزائرية

توطئة:

مرّت الجامعة الجزائرية منذ إنشائها سنة 1962 بعدّة مراحل تطوّرية، وتمثّلت مهمتها الأولى في استدراك التأخر الذي تسبب فيه الاستعمار، من خلال الرهان على الجانب الكمي وعلى سياسة طموحة رامية إلى تكوين الأطر في الخارج.

أمّا اليوم، فقد تغيّرت الأوضاع حيث تثير منظومة التعليم العالي في الجزائر عدّة تساؤلات، لاسيما فيما يخص الانتقال من النظام الكلاسيكي إلى نظام الـ ل.م.د.

1.1 المقصود من نظام الـ ل.م.د:

يتمثل نظام الـ ل.م.د في تبنّي الدّول الأوربية لهيكل التعليم الجامعي المعمول به في الدول الأنجلوسكونية، لاسيما الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة. ويدلّ حرف اللام (ل) على الليسانس المعادل لشهادة البكالوريا+3. أمّا حرف الميم (م)، فيُشير إلى الماستر المعادل لشهادة البكالوريا + 5، ويعدّ في الدّول الأنجلوسكسونية المستوى الذي تقتضيه دراسات طويلة ومعمّقة وتخصص مثل الكفاءة المهنية، كما أنّه المستوى اللازم لتحضير رسالة الدكتوراه. ويدلّ حرف الدال (د) على الدكتوراه المعادلة لشهادة البكالوريا + 8 وتمنح للمتحصّل عليها رتبة "دكتور".

دخل نظام الـ ل.م.د حيز التطبيق في الجزائر بعد إبرام هذه الأخيرة لاتفاق شراكة مع الاتحاد الأوروبي قصد إنشاء منطقة تبادل حرّ، لذا يجدر التطرّق باختصار إلى تاريخ نظام الـ ل.م.د في أوروبا، وكذا إلى الأهداف الّتي سعت الدول الأوروبية

إلى بلوغها من خلال ذلك الإصلاح.

2.1 نبذة تاريخية عن نظام الـ ل.م.د في أوربا:

قام وزراء التعليم العالي للدول الأوروبية الأربع الكبرى (**ألمانيا وإنجلترا وفرنسا وإيطاليا**) بإطلاق نظام الـ ل.م.د في 25 ماي سنة 1998، بمناسبة الذكرى الثامنمائة (800) لميلاد جامعة السوربون. وكان **كلود آلاغر** (Claude ALLEGRE)، وزير التعليم العالي آنذاك في حكومة **ليونال جوسبان** (Lionel JOSPIN) في فرنسا، المبادر لهذا المشروع. وفي السنة الموالية، أي في سنة 1999، تبنّى 29 وزيرا أوربيا للتعليم العالي هذا النظام في **بولونيا (إيطاليا)**. بعد ذلك، أصبحت الجملة الآتية: "يهدف نظام الـ ل.م.د إلى تنسيق أنظمة التعليم العالي الأوروبية"، المحتواة في تصريح 25 ماي سنة 1998، بمثابة دليل نظام الـ ل.م.د **بأوروبا** (كلود ألاغر، معاهدة السوربون، 1998).

3.1 تبني الجزائر لنظام الـ ل.م.د:

تبنّت الجزائر نظام الـ ل.م.د في شهر سبتمبر من سنة 2004 وذلك إثر تخبّط الجامعة الجزائرية في أزمة ومعاناتها من الأحداث الآتية:

- تدهور الأوضاع البيداغوجية وأيلولة ممارسة التعليم إلى حالة مأسوية بسبب اكتظاظ قاعات المحاضرات وقاعات الأعمال الموجهة ونقص الوسائل المادية وحذف الأعمال التطبيقية ومذكرات نهاية الدراسة والتربص الميداني وعدم احترام المعايير البيداغوجية الّتي توصي بها منظمة اليونسكو، مما أفقد

معادلة الشهادات الجامعية الجزائرية للشهادات الجامعية الأوروبية والأمريكية؛

- تخفيض شديد الميزانية المخصصة للتعليم العالي تخفيضا معتبرا بعد انهيار أسعار البترول سنة 1986 مع التوقّف عن بناء الجامعات الكبرى، مما أدّى إلى تفاقم العجز فيما يخصّ الهياكل القاعدية على المستوى البيداغوجي والاجتماعي؛
- وقف الاستثمارات الاقتصادية الّتي تسبّبت في تقليص فادح لفرص العمل بالنسبة لحاملي الشهادات الجامعية، وفي رفع نسبة البطالة؛
- تدهور أوضاع الأساتذة الاجتماعية المهنية للأساتذة، ممّا أثّر بشكل حتمي على جودة التعليم؛
- تفاقم الأزمة السياسية والاقتصادية والاجتماعية الّتي عانى منها البلد في مطلع التسعينيات، والّتي انعكست على مستوى الجامعة كالآتي: انخفاض ميزانية تكوين الطالب من 700 دولار سنة 1987 إلى 200 دولار سنة 1999 وعدم استقرار مهنة التعليم وانخفاض نسبة التأطير بسبب قرار وقف توظيف الأساتذة الدّائمين وهجرة أساتذة التعليم العالي وحاملي الشهادات الجامعية (CHERBAL Farid, El Watan, 2004).

4.1 أهداف تبني الجزائر نظام الـ ل.م.د:

يستدعي تصحيح الاختلالات الوظيفية الّتي أشرت إليها، سواء على مستوى التسيير أو على مستوى أداء وفعالية الجامعة الجزائرية، القيام الحتمي بإصلاح شامل وعميق يمس مختلف الجوانب. ومن خلال التأكيد على طابعه العمومي، ينبغي أن يجدّد هذا الإصلاح تجسيد تلك المبادئ الرئيسية التي تكمن وراء المهام المنوطة بالجامعة الجزائرية والمتمثّلة فيما يأتي:

- ضمان تكوين نوعي مع مراعاة استيفاء المطلب الاجتماعي الشرعي بخصوص الالتحاق بالتعليم العالي؛
- تحقيق تأثير متبادل فعلي مع البيئة الاجتماعية الاقتصادية من خلال تنمية كلّ التفاعلات الممكنة بين الجامعة والعالم المحيط بها؛
- تنمية آليات التكيف المستمر مع تطور المهن؛
- دعم مهمتها الثقافية من خلال ترقية القيم العالمية التي يعبر عنها الفكر الجامعي، لاسيما روح التسامح واحترام الغير؛
- الانفتاح على التطوّر العالمي انفتاحا أكبر، وبالأخصّ الانفتاح على التطوّر العلمي والتطوّر التكنولوجي؛
- تشجيع التعاون العالمي وتوسيعه وفقا لأنسب الأشكال؛
- ترسيخ أسس إدارة رشيدة قائمة على المشاركة والتشاور.

وقد تمّ تبنّي نظام الـ ل.م.د المتمحور حول مستويات التكوين الثلاثة: ليسانس-ماستر- دكتوراه، بغاية تحقيق تلك الأهداف. إذ يتعلق الأمر بإصلاح يسعى إلى تنمية كفاءات المؤسسات لتكييف وتجديد عروض التكوين الّتي تقترحها وتجديدها، وذلك بمراعاة التقدم العلمي والتكنولوجي من جهة، وتطوّر سوق العمل من جهة أخرى (https://www.mesrs.dz/ar/le-systeme-lmd).

يُستحسن في هذا النظام الجديد توفير حرية أكبر للطالب قصد بناء مساره الجامعي بطريقة تسمح له بالاندماج في الحياة المهنية بعد تخرّجه، وهو يهدف إلى توضيح عروض التكوين في كل مؤسسة، من خلال اعتماد المستويات والتسميات العالمية للشهادات، كما أنّه يرفع من مصداقية وقابلية تحويل الشهادات المسلّمة من قبل الجامعة الجزائرية، مما يسهل حركة طلابنا.

5.1 أسباب تدهور مستوى الطلبة:

من بين الأسباب التي تعكس المردودية الضعيفة للتكوين، أذكر نقائص متعلّقة بالطالب متمثلة بالخصوص في عجزه عن الإبداع. ويعود هذا العجز إلى مجموعة من العوامل التي اكتشفتها طوال مساري المهني في تدريس الترجمة وعلم الترجمة، لاسيما اللجوء الحتمي لحفظ المعلومات التي يقدّمها له المكوّن دون السعي إلى البحث عن المزيد من المعلومات. كما أنّ المجتمع الجزائري المحافظ الّذي لا يعترف بشخصية الطالب ويركز على الشهادة بدل التكوين في حدّ ذاته، يخلق عوائق لدى الطالب فيما يخص

الإبداع. أضف إلى ذلك العجز الاقتصادي للبلد الذي ينعكس على الطلبة الجزائريين من خلال عدم تمكنهم من الاطلاع على الأعمال التي يتم القيام بها في الخارج وعدم قدرتهم على امتلاك الوسائل اللازمة لضمان تكوين نوعي، على غرار عوامل فردية تتجلى في انعدام الوعي عند الطلبة وعدم بذلهم لما يكفي من الجهود.

2 الفصل الثاني: تكوين المترجمين في الجزائر وفرنسا وكندا

توطئة:

أعالج في هذا الفصل الطرائق المعتمدة في تكوين المترجمين بالجزائر وفرنسا وكندا، ويتمثل الغرض منه في محاولة معرفة ما يجري في الخارج وبالأخص في البلدان الّتي انتهجت نظام الـ ل.م.د. وذلك قصد استخراج بعض النقاط التي يمكن استغلالها كتوصيات لتحسين مستوى التعليم في بلادنا. ونظرا للأهمية الّتي سأوليها للجزائر في هذه الدراسة، فضّلت التطرّق أوّلا إلى تدريس الترجمة في فرنسا وكندا قبل التطرّق بتوسع إلى تدريسها في الجزائر.

1.2 تدريس الترجمة في فرنسا:

تتمثل أشهر التكوينات الجامعية في ميدان اللّغات بفرنسا في **الليسانس في اللّغات الأجنبية التّطبيقية** (LEA) و/أو **الليسانس في اللّغات والآداب والحضارات الأجنبية** (LLCE). ونادرا ما يكون الطلبة الذين يتابعون التكوين الأوّل (LEA) مزدوجي اللغة، لكن يشترط في التكوين الثاني (LLCE) إتقان لغتين أو ثلاث على الأقل.

- **اللّغات الأجنبية التّطبيقية:** يتوزّع التكوين على ستة سداسيات يتلقى خلالها الطالب الدروس الآتية: التعلّم والتحسين اللغوي، تعزيز المعارف الجيوسياسية والثقافية والاقتصادية، تعلم أدوات التحليل اللغوي حول تحرير وفهم النصوص. ويهدف هذا التكوين إلى تحضير الطالب للمهن الخاصّة باللّغات، لاسيما الترجمة

والتوثيق والكتابة بلغات متعدّدة، أي باختصار المهن التي تتطلّب استخدام وسائل عصرية لمعالجة البيانات.

- **اللّغات والآداب والحضارات الأجنبية:** يتوزّع هذا التكوين هو الآخر على ستة سداسيات تضمّ الدروس الآتية: التعلّم والتحسين اللغوي وتدعيم المعارف الحضارية والأدبية وتعزيزها وتدريس الكفاءات القاعدية مثل مقياس المدخل إلى الترجمة والتتبع الأدبي واكتساب كفاءات تحليلية ونحوية وثقافية والتدريب على التعبير الشفهي والكتابي.

- **الماستر 1 و2:** يمتدّ هذا التكوين خلال سنتين من الدّراسة، يباشرها الطالب بعد حصوله على شهادة الليسانس. وتقترح فرنسا عدّة تكوينات في الترجمة في طور الماستر أذكر منها على سبيل المثال:

- ماستر في مهن الترجمة والتواصل المتعدد اللغات والمتعدّد الوسائط (Master en MT & C2M, Université de Renne 2 Haute Bretagne)

- ماستر في علم المصطلحات وعلم المعجم المتعدّد اللغات والترجمة (Master LTMT, Université Lumière Lyon 2)

- ماستر في الترجمة الشفوية أو الترجمة الكتابية (Master Professionnel en interprétation de conférence ou en traduction, Université Paris 3 ESIT)

أي تكوينات متخصّصة في ميدان الترجمة والترجمة الفورية في الإطارين المهني أو الأكاديمي.

يهدف هذا التكوين في طور الماستر إلى تكوين مترجمين أكفاء قادرين على القيام بترجمات نوعية مهما كان الميدان الذي يمارسون فيه الترجمة.

يتمحور الماستر المهني خاصة حول دروس نظرية وتطبيقية متعلقة بممارسة الترجمة والترجمة الشفوية والقيام بتربصات في المؤسسات وتلقي دروس متعلّقة بمعالجة البيانات وبالبحث التوثيقي، بالإضافة إلى وحدات تدريس أخرى مثل التحرير العام والتحرير التقني وإنشاء مراجع مصطلحية وأسلوبية، إلخ. أمّا بالنسبة للماستر الأكاديمي، فتتمحور الدّروس فيه حول نظريات الترجمة وعلم المعاجم واللسانيات المقارنة والأسلوبية المقارنة وعلم المصطلحات ولسانيات المدونة، إلخ.

إنّ الاتساع المستمر للاتحاد الأوربي وبالتّالي ازدياد عدد اللغات المستعملة ضمنه، أدّى بالمؤسسات الأوربية إلى الترويج لهذا التنوع اللغوي من خلال نشر إعلانات مثل: **"تنوّع اللغات يشكل الهوية الأوربية"** و**"تنوع اللغات يساهم في الإثراء الثقافي للقارّة الأوربية العجوز"**، إلخ. لكن هذه الإعلانات تندرج ضمن الإطار النظري فقط لأنّ الواقع يعكس غير ذلك، حيث يرى الجميع أنّ اللّغة الإنجليزية تفرض نفسها، وبالتحديد "الغلوبيش" (Globish) أي الإنجليزية العامّة (Global English) [1] التي تعدّ

[1] D'une forme authentique, toujours correcte, mais allégée d'angloricain, limitée à 1500 mots souvent déjà connus, avec une syntaxe élémentaire, complétée de nombreux procédés pratiques de formulation pour assurer la transmission correcte du message, tant écrit qu'oral. Cette manière de communiquer est déjà souvent employée par instinct, mais

لغة إنجليزية مبسّطة مكوّنة من حوالي 1500 كلمة. أمّا **أومبارتو إيكو** (Umberto ECO)، فيقول: « La langue de l'Europe, c'est la traduction » (ECO, 1993) أي أنّ لغة أوربا هي الترجمة، ذلك لأنّ هذه الأخيرة تعدّ أفضل بديل في غياب التعدّد اللغوي، لكن لتحقيق ذلك كان ينبغي إعادة التفكير في برامج تعليم الترجمة في الجامعات الفرنسية.

تتمثل أشهر الدّراسات الجامعية في ميدان اللّغات في تكويني LEA وLLCE، اللذين سبق أن أشرت إليهما واللذين يساهمان في إعداد الطالب لشغل وظائف في ميداني اللغات أو التعليم. وبالموازاة مع هذه التكوينات، تعمل المؤسسات المتخصّصة مثل ESIT وISIT وENS ودراسات الماستر المهني في الترجمة التي تقترحها الجامعات، على تحضير الطالب لممارسة مهنة المترجم. وتعتقد **أستريد غييوم** (Astrid

---

pauvrement, faute d'une structuration claire et commune. Le livre **"Don't speak English, parlez globish"** définit, codifie, et organise cette approche de **"English light"**, et transforme une limitation en un atout. Ceci permettra de converser, efficacement mais en effort total limité, avec les anglophones d'abord, mais aussi avec les autres, les nonanglophones - c'est à dire 88% des habitants de la planète! Le globish donne même un avantage considérable sur les anglophones qui se persuadent d'être compris partout, mais ne le sont guère... C'est aussi la seule initiative pouvant permettre au français de conserver une place enviable face à l'anglais, en lui conservant une diffusion de qualité et de prestige, en soutien de sa culture. Consacré à l'acquisition de la prononciation, et à l'apprentissage de la construction, tant des phrases que des mots, le volume **« Oubliez les méthodes de langues, découvrez le globish »** a été réclamé par de nombreux internautes en France, au terme d'une lecture du précédent. Il a été réédité sous le titre "apprenez le globish" avec les enrichissements dus aux observations d'innombrables utilisateurs et internautes.

(GUILLAUME أنّ عملية تحضير الطلبة لمباشرة تكوينات متخصّصة في الترجمة لا تتم بطريقة فعالة بما فيه الكفاية، وبغرض محاولة إحداث تغيير في هذه البرامج، وضعت ورشة « LEA »، اللغة والتربية للتعدّد اللغوي (Langue et Education au Plurilinguisme)، بمساعدة فريق مكوّن من ثلاثة وثلاثين (33) باحثا، نماذج لدروس ينبغي تطبيقها ممّا سمح بإعداد برامج متنوعة تتمحور حول إدراج الترجمة في مجالات لم يكن من المتوقع أن تُدرج فيها. وفي السياق نفسه، أُدرجت تمارين ترجمية قادرة على تطوير كفاءات متعدّدة اللغات في تكويني LEA وLLCE، وخُصّص مقياس لغة التّخصص من السنة الثالثة من تكوين LEA لتكوين معجم إلكتروني متخصص متعدّد اللغات يسمح بمدّ الجسور بين مختلف اللغات، كما سمح إدراج دروس مدخل إلى تاريخ اللغة ومقاربة تأريخية للغات بإدراك عملية المرور من لغة إلى أخرى بشكل أمثل. كما تمّ إدراج مقاربة تقابلية لغوية مشتركة حول تطوّر المناهج التُرجمية عبر القرون إلى المقاربة النظرية التقليدية الّتي يتمحور حولها مقياس نظريات الترجمة. وبعد اختبار الطلبة والباحثين الثلاثة وثلاثين من المركز الأوربي للغات الحيّة (CELV) لهذه الدّروس النموذجية، تبيّن مدى ترحيب الطلبة بها لأنها سمحت لهم بإدراك لغتهم الأم إدراكا أمثل واختيار المفردات في اللغة المنقول إليها خلال عملية الترجمة (Guillaume Astrid, 2007).

2.2 تدريس الترجمة في كندا:

تعود بدايات تدريس الترجمة في الجامعات الكندية إلى الستينات، حيث كانت **جامعة موريال** أولى الجامعات التي وضعت برنامجا لتدريس الترجمة في الطّور الأوّل تحت عنوان: بكالوريا متخصصة في الترجمة، وسرعان ما امتدّ ذلك البرنامج إلى جامعتين أخريين هما: **جامعة أوتاوا** و**جامعة لافال بكيبك**، قبل أن تعتمده تسع جامعات أخرى.

ارتبطت هذه الرغبة في تكوين مترجمين محترفين بكندا بحركة تشريعية واسعة في المجال اللغوي، ممّا أدّى إلى تطوّر برامج تدريس الترجمة بشكل سريع جدّا، خاصّة في المقاطعات الّتي تغلب فيها الازدواجية اللّغوية المتمثلة في اللغتين الفرنسية والإنجليزية. وبعد مرور أربعين سنة، شهد تدريس الترجمة في كندا قفزة كبيرة نحو الأمام حيث أصبحت تُدرّس في أغلب الجامعات في الأطوار الثلاثة.

الطور الأوّل: لا زالت البكالوريا المتخصّصة في الترجمة قائمة، ويتمثل الهدف منه في تكوين مترجمين عامّين قابلين للاندماج في سوق العمل بشكل سريع. ويتوزّع هذا التكوين على ثلاث سنوات من الدّراسة أو أربع، تُتوج بأرصدة تتراوح بين تسعين (90) رصيدا ومائة وعشرين (120) رصيدا، ويتلقّى الطلبة في إطار هذا التكوين دروسا بغرض التّحسين اللّغوي ودروسا تتعلّق بتقنيات المرور من لغة إلى أخرى وتعزيز القدرات التحريرية والقدرات الموضوعاتية للنشاط البشري وأخيرا دروسا تتعلّق

بالأدوات المعلوماتية المساعدة على الترجمة.

الطور الثّاني: يقترح هذا الطور برامج متخصّصة في إطاري الماستر المهني والماستر الأكاديمي على الطلبة الحاملين شهادات جامعية. وتتمثّل التخصّصات في إطار الماستر المهني في: علم المصطلحات والترجمة الشفوية والترجمة التقنية والترجمة القضائية وغيرها. أمّا بالنسبة للماستر الأكاديمي، فيتلقى خلاله الطالب دروسا نظرية مثل علم الترجمة واللسانيات وعلم المعجم، إلخ، كما يتمّ تكوينه لإعداد مذكرة الماستر بغرض متابعة دراسات الدكتوراه.

الطور الثالث: يتم خلال هذا الطور إعداد رسالة الدكتوراه في علم الترجمة، وتتمحور برامج التعليم فيه حول البحث العلمي. يتُيح هذا الطور للطالب فرصة مباشرة أعمال هامّة في نطاق ترجمي واسع.

يتّضح من خلال التطرّق إلى بعض الجامعات التي تقترح تكوينا في مجال الترجمة أنّ تدريس هذه الأخيرة يتطلّب تحضير الطالب، حيث ينبغي تخصيص السنوات الأولى من تكوينه لتعلّم اللّغات وحضاراتها وثقافتها. يتّضح كذلك أنّ إتقان اللّغات غير كاف لتكوين طلبة الترجمة، وأنّه ينبغي أن تُدرج في التكوين الأوّلي دروس حول البحث الوثائقي ونظرية الترجمة ومنهجيتها والقراءة الدينامية والفهم والتحرير، إلخ. في المقابل، ينبغي ألّا يقود هذا التحضير الأوّلي الطلبة نحو ميدان الترجمة بالضرورة، بل ينبغي أن يُتيح لهم فرصة التوجه نحو مهن أخرى متعلّقة بميدان اللّغات، وذلك بأن

يضفي عليه طابع تعدّد التخصصات الّذي يسمح بمدّ الجسور بين مختلف التكوينات إن لم يرغب الطالب في العمل في ميدان الترجمة مستقبلا. أمّا فيما يخص التكوين في طور الماستر، فيتحدّد توجه الطالب وفق نوع الماستر الذي يختاره، المهني أو الأكاديمي.

وقد تعرّضت البرامج الكندية لتعليم الترجمة لانتقادات عدّة، من بينها التقرير الذي أعدّته اللجنة القطاعية لميدان الترجمة الكندي (Comité Sectoriel de l'Industrie Canadienne de la Traduction) سنة 1999 الذي دعا إلى إعادة النظر في هذه البرامج، وحسب **ماركو فيولا** (Marco FIOLA)، ينبغي أن تتم مراجعة هذه البرامج على عدّة مستويات، حيث ينبغي في بداية الأمر التطرّق إلى البيداغوجيا التي تهتمّ بالمعارف والكفاءات والعلاقات بين الطلبة الّتي من شأنها تعزيز وتيسير التّكوين، على عكس التّعليمية الّتي ترتكز على مادّة علمية ما وعلى تدريسها. وينبغي بعد ذلك إعادة النظر في معايير انتقاء الطلبة الذين يرغبون في متابعة دراسات في الترجمة، والّذين يتمكّنون من ذلك بعد اجتياز امتحانات مكتوبة. ويدعو **ماركو فيولا** إلى إجراء مقابلات مع الطلبة بدل هذه الامتحانات المكتوبة، وذلك لأنّها تمكّن حسب ظنّه من التعرّف على مستوى الطالب الحقيقي وعلى محفّزاته ومكاسبه المعرفية وتمكن من تقييم معارفه ومهاراته. ونظرا للتغيّر المستمرّ لسوق العمل، يبدو من الضروري أن تعمل الجامعات على تحضير الطلبة المترجمين بطريقة تسمح لهم بالتكيّف مع هذه التغيّرات وباكتساب معارف تُعينهم على التكيّف مع تطوّر مهنة التّرجمة. ولذا فإنّ النقائص الّتي

يشهدها تدريس الترجمة في كندا تتلخّص فيما يأتي:

- تكوين عام محدود للغاية،
- معاناة التكوين التطبيقي من نقائص عدّة،
- صعوبة العمل باستقلالية.

لذا ينبغي على الجامعات الراغبة في الإجابة عن انتقادات هذا التقرير، أن تعمل على تعديل التكوين في ميدان الترجمة بتوسيع التكوين العام في الطّور الأوّل وبالارتكاز على المحتويات التطبيقية والاعتماد الجيّد على الجانب النظري وبتعزيز العمل المستقلّ. ويقول **ماركو فيولا** في هذا الصّدد:

« La formation du traducteur doit maintenant être un alliage de pratique et de théorie dont les dosages respectifs restent encore à déterminer » (FIOLA, 2003, p. 334).

أي أن تكوين المترجمين ينبغي أن يجمع اليوم بين التطبيق والنّظرية ويبقى تحديد نسبة كلّ منهما قائما.

3.2 تدريس الترجمة في الجزائر:

حظيت السياسة اللغوية باهتمام كبير بعد استقلال الجزائر مباشرة، حيث وجب اعتماد اللغة العربية لغة وطنية رسمية. لكن اللغة الفرنسية كانت فارضة نفسها بقوة آنذاك، ممّا ولّد ضرورة تكوين مترجمين في اللغتين العربية والفرنسية. ولهذا الغرض

اقترحت المنظمة العالمية لتربية وثقافة الطفل إنشاء مدرسة للترجمة في الجزائر، على شاكلة المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بباريس. وفي سنة 1963 تم إنشاء المدرسة العليا للترجمة في الجزائر التي تحوّلت إلى دائرة الترجمة التابعة لمعهد اللغات الأجنبية، ثم إلى معهد الترجمة التابع لكلّية الآداب واللغات بجامعة الجزائر، ثمّ إلى قسم الترجمة التابع لتلك الكلّية وتلك الجامعة، وبعد ذلك قسما تابعا لكلّية الآداب واللغات بجامعة الجزائر 2 بعد انقسام جامعة الجزائر إلى ثلاث جامعات، ورقى أخيرا إلى معهد الترجمة التابع لجامعة الجزائر 2.

تتمثل المجموعات اللغوية التي كانت تدرّس بقسم الترجمة في إطار النظام الكلاسيكي في:

1- العربية – الفرنسية – الإنجليزية

2- العربية – الفرنسية – الإسبانية

3- العربية – الفرنسية – الألمانية[2]

وكان يتوزع تكوين الطلبة كالآتي:

- **الليسانس:** تتوزع على أربع سنوات من الدّراسة، يعمل خلالها الطالب على تحسين مستواه في اللغات التي يستخدمها (العربية والفرنسية

[2] في السابق كان عدد المجموعات اللغوية ست مجموعات فقد كانت تُدرّس اللغة الإيطالية والرّوسية والبرتغالية إلى جانب اللغتين العربية والفرنسية.

والإنجليزية أو الإسبانية أو الألمانية)[3]، ويمارس الترجمة ويتلقى دروسا منهجية مثل الأسلوبية المقارنة، كما يتلقى دروسا في معارف موضوعية مثل **علم الاجتماع** و**اللسانيات** و**علم الاتصال**، إلخ. تجدر الإشارة إلى أنّه يوجد نوعان من الليسانس: ليسانس في الترجمة الكتابية وليسانس في الترجمة الشفهية.

- **مدرسة الدكتوراه:** يتمثل الهدف من مدرسة الدكتوراه الجزائرية الفرنسية في تكوين المترجمين المحترفين الّذين تحتاج إليهم الجزائر من جهة، وفي تكوين أساتذة الترجمة المستقبليين من جهة أخرى.

كانت تستقبل مدرسة الدكتوراه للترجمة، الطلبة الحاصلين على شهادة الليسانس في الترجمة أو في اللغات، وقد استُغني عنها اليوم.

- **الماجستير:** يتوزّع تكوين الماجستير على سنتين من الدّراسة ويتم في الثنائيات اللغوية الآتية: عربي – فرنسي وعربي – إنجليزي وعربي – إسباني. ويتمحور التدريس خلال هذا الطور حول التحسين اللّغوي وتمارين الترجمة ومنهجية البحث والأسلوبية المقارنة ومناهج اكتساب معارف موضوعاتية. ويتوزّع الحجم الساعي بالنسبة لهذا التكوين على النحو الآتي:

[3] انظر الملحق الخاص ببرنامج الليسانس في النظام الكلاسيكي.

180 ساعة من الدروس خلال السداسيين الأوّل والثّاني، 160 ساعة خلال السداسي الثالث و60 ساعة خلال السداسي الرابع. ويتمثل الهدف من تخفيض ساعات الدراسة عبر السداسيات الأربعة إلى تمكين الطالب من تحضير مذكرة الماجستير في نهاية الطور.

- **الدكتوراه:** يتم خلالها تقديم بعض الدروس، خاصة حول الأسس النظرية والتعليمية، كما يقوم الطلبة بتربصات في مراكز أبحاث وفي جامعات فرنسية. ويشترط رسميا أن يدوم تحضير رسالة الدكتوراه خلال ثلاث سنوات مع إمكانية إضافة سنة رابعة (انظر الملحق)، إلا أنّ مدّة التحضير تتجاوز في أغلب الأحيان الآجال الرسمية لأسباب متعدّدة.

1.3.2واقع تعليم الترجمة في الجزائر:

يتمحور تدريس الترجمة في الجامعات الجزائرية حول عمليتي التعريب والتعجيم، أي حول ترجمة نصوص من اللّغة العربية وإليها، مثلما هي الحال بالنسبة لطلبة معهد الترجمة بجامعة الجزائر2، وتعتبر هذه الطريقة طريقة معتادة لتدريس الترجمة، لكن الإفراط في اعتمادها يؤدّي حسب آراء المترجمين المحترفين إلى إنتاج الطلبة ترجمات غير واضحة وغير مفهومة من قبل المتلقين. وتقول **إليزابيث لافو** (Elisabeth LAVAULT) في هذا الصدد:

« Les enseignants des écoles de traduction se plaignent d'ailleurs d'avoir à

pratiquer un véritable désapprentissage pour éliminer les habitudes prises en cours de langues. Ils font remarquer que les étudiants qui arrivent ont été 'rigidifiés par un enseignement qui leur a appris des mots et des équivalences'. Ils s'attachent au signifié de chaque mot plutôt qu'au sens de l'énoncé et n'arrivent pas à trouver des formulations spontanées dans leur langue. Il faut alors lutter contre les réflexes de littéralité que des années d'apprentissage leur ont inculqués ». (Lavault, 1998, pp. 79-95).

بمعنى أنّ الطلبة الذين يلتحقون بمدارس الترجمة يهتمون بمعنى (دال) كلّ كلمة بدل الاهتمام بمعنى النّص في مجمله، ويعود ذلك إلى دروس اللّغات التي يتلقّونها خلال عدّة سنوات والتي لا تمكنهم من التعبير عن المعنى بصيغ ملائمة (تلقائية) في لغتهم بل تجعلهم يعتمدون على الترجمة الحرفية. ويكفي لإدراك هذا الوضع ملاحظة أوراق امتحان مقاييس الترجمة لطلبتنا. هذا يعني أنّ اللغة ينبغي أن تُدرّس بالترجمة أي باعتماد تقنياتها الّتي تتجاوز اللفظ والجملة إلى النّص.

ما هي الأسباب الّتي أدّت بنا إلى هذا الوضع؟ وللإجابة عن هذا السؤال ينبغي طرح الأسئلة الآتية: هل هي معايير الانتقاء المعتمدة من قبل الجامعات؟ هل هي برامج التعليم؟ أو هل يكمن السبب في الطاقم المكوّن (الأساتذة)؟

2.3.2معايير الانتقاء التي تعتمدها الجامعات:

بعد اجتياز امتحان البكالوريا، يقوم الطلبة الناجحين بملء بطاقة الرغبات عبر موقع إلكتروني ثمّ يوجّهون بعدها تلقائيا نحو الشُعب التي ينبغي أن تتوافق مع نتائجهم.

وللالتحاق بقسم الترجمة قبل تبنّي نظام الـ ل.م.د، كان ينبغي أن يتحصّل الطالب في شهادة البكالوريا على معدل يفوق 20/10 في اللّغات ومعدل لا يقلّ عن 20/14 في مجموع معدّل اللغات الأجنبية والمعدّل العام للبكالوريا. ووفقا لهذه المعايير، كان يمكن للطالب ذي المستوى الجيّد في اللّغتين الفرنسية والإنجليزية وذي المستوى المتوسط في اللّغة العربية، الالتحاق بقسم الترجمة لدراسة شعبة سيضطر فيها إلى الترجمة أساسا نحو لغة معرفته بها متوسطة. أمّا اليوم فلا يمكن للطلبة الالتحاق بمعهد الترجمة إلا بعد الحصول على شهادة الليسانس في اللّغات ويكمن المشكل حاليا في أن طريقة انتقاء الطلبة ليست نوعية وإنّما تتعلّق بعدد المقاعد البيداغوجية المتوفّرة أي عدد القاعات وعدد الأساتذة والميزانية المخصّصة للمعهد. وبالطبع فإنّ الكمية لا تتماشى والنوعية.

يتّضح من خلال ما سبق أنّ شروط الالتحاق بمعهد الترجمة تفتقد للمصداقية وأنّ إعادة النظر فيها تُعتبر ضرورة حتمية، كما ينبغي تنظيم مقابلات مع الطلبة الرّاغبين في الالتحاق بمعهد الترجمة. ونظرا لكون الغاية الأولى من هذا التكوين هي الالتحاق بعالم الشغل بالنّسبة للعديد من الطلبة، والغاية الثانية هي الاهتمام بالجانب البحثي من التكوين، اطّلعت على عدد معتبر من المقالات الاقتصادية الّتي استخلصت منها أنّ النظريات حول التكوين ومتطلبات سوق العمل متعدّدة ومختلفة. على سبيل المثال لا الحصر، أذكر البعض منها باختصار:

1- **نظرية الاتجاهات (Bowles et Gintis):** تقوم المدرسة حسب هذه النظرية بمهمّة مزدوجة، حيث تكوّن البروليتاريا الجهاز الإنتاجي من جهة، وتخصّص للنخبة الدّروس الضّرورية للتأطير والإبداع من جهة أخرى (CANALS, BIEBOLT et JAOUL-GRAMMARE, 2015, p. 14).

2- **نظرية الثروة البشرية (G. Becker):** يكتسي الفرق بين التعليم العام والتكوين المتخصّص للفرد بالغ الأهمّية بالنسبة لرب العمل، ذلك لأنّ التكوين المتخصّص يرفع من إنتاجية الفرد عند هذا الأخير فقط، ممّا يسمح له بجني ثمرة الاستثمار الذي يشكله التكوين المتخصّص(CANALS, BIEBOLT et JAOUL-GRAMMARE, 2015, p. 02).

3- **نظرية المصفاة (Arrow):** لا يتمثل دور التعليم في رفع قدرات الأفراد بل في التعرّف عليهم للتمكّن من انتقائهم. إذ ينتقي النظام الإنتاجي الأفراد وفقا للمواصفات المرجوة، كما يمكن أن تؤدّي اختيارات التوظيف دور المصفاة لانتقاء الأفراد بتكلفة أقلّ من تكلفة النظام التعليمي (CANALS, BIEBOLT et JAOUL-GRAMMARE, 2015, p. 07).

يمكن أن نستخلص من هذه النظريات الثلاث أنّه ينبغي على الجامعات تكوين الأفراد ذوي الكفاءات النظرية والتطبيقية على حدّ سواء، أفراد مستعدّين للاندماج في عالم الشغل وللإنتاج ولتحقيق الأرباح. وينبغي أن يتم انتقاء الأفراد وفقا لمعايير مضبوطة وفردية، حيث لا يتمثل الهدف منها في وضع "قالب" والاقتصار على

اختيار الأفراد الذين يوافقون هذا القالب، بل في وضع أنظمة مقابلات فردية بهدف التأكّد من الدوافع والاستعدادات التي لا يمكن الكشف عنها بواسطة الكمبيوتر. وأخيرا ينبغي أن تقترح الجامعات تكوينا موجّها يستجيب إلى متطلّبات محدّدة.

3.3.2 برامج التعليم:

يتمحور تدريس الترجمة في الجامعات والمدارس بصفة عامّة حول دروس نظرية وأخرى تطبيقية، وينبغي أن يتمثل الهدف منها في ترسيخ المفاهيم النظرية في بداية الأمر لمحاولة تطبيقها فيما بعد. ورغم اعتماد العديد من الجامعات على هذه الطّريقة لتدريس الترجمة، يُقال إنّها تفتقد الفعالية وأنّه يصعب على الطلبة الذين تلقوا تكوينهم وفقا لها من فرض أنفسهم في الأوساط المهنية.

ويتردّد أرباب العمل في توظيف الحرّيجين الجدد في سوق عمل الترجمة، بذريعة أنّ هؤلاء لا ينشطون كثيرا في المجال المهني وأنّهم لن يُنتجوا ولن يحقّقوا أرباحا إلا بعد بضع سنوات من الممارسة الميدانية. وقد لاحظت ذلك شخصيا في مكتبي، أين اضطررت للأسف إلى أن أطلب من الموظّفين نسيان كلّ ما تعلّموه في الجامعة وإدراك أنّ العالم المهني أجدى من العالم الجامعي، بمعنى أنّ الجامعة لا تؤدّي دورا كبيرا في إعداد المترجمين للعمل بفعالية في المجال المهني. وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الظاهرة غير شائعة في المدارس الكبرى، ممّا يدفعني إلى طرح الأسئلة الآتية: لماذا يحظى تكوين المدارس الكبرى باعتبار أكبر (بغض النظر عن انتقاء الطلبة انتقاء دقيقا)؟

هل يعود ذلك إلى التكفّل بالطلبة تكفلا أحسن؟ هل تمكنت هذه المدارس من التسوية بين الدروس النظرية والدروس التطبيقية؟ هل الدّروس التي توفّرها تلك المدارس هي حقّا أجود من تلك التي تقدّمها الجامعات؟

أشاطر **دانيال جيل** الرّأي حول الفكرة القائلة إنه غالبا ما تكون الدروس الملقاة في الجامعات متأخّرة بالنّسبة لتطوّر سوق العمل، كما أنّ برامج تدريس الترجمة مكتظّة وغير موجّهة بما فيه الكفاية في العديد من الجامعات. إذ يقوم الطلبة بترجمة مختلف أنواع النصوص، ظنّا أنّ كمّية وتنوّع هذه الأخيرة يسمحان بتحضير الطالب للحياة المهنية بصفة أمثل. وللأسف، تعتمد العديد من الجامعات على هذه الطريقة. وتقول **ماري كريستين أوبان** (Marie Christine AUBIN) في هذا الصّدد:

« ...on apprend la théorie à l'université, et ce n'est qu'après avoir quitté l'université qu'on apprend la pratique du métier » (Aubin, MC., 2003, p.438).

بمعنى أنّ الطالب يتعلّم الجانب النظري في الجامعة لكنه لا يتمكّن من الجانب التطبيقي إلا بعد مغادرته لهذه الأخيرة.

اعتدت على تدريس مقياس علم الترجمة (محاضرات) في معهد الترجمة بجامعة الجزائر 2 منذ تسع (09) سنوات، وقد لاحظت إهمال الطلبة لهذا المقياس النظري وتخوّفهم منه في البداية وعدم اهتمامهم به إلا بعد ست ساعات (06) أو ثمانية (08) ساعات من الدّراسة. فما هو سبب هذا الإهمال وما هو سبب هذا التخوّف؟

تكمن الصعوبة حسب الطلبة فيما يخص الدروس النظرية في طابعها التقني

العالي من جهة، وفي عدم قابلية تطبيقها على أرض الواقع نظرا لانعدام الإمكانيات والمراجع من جهة أخرى. انطلاقا من هذه الأجوبة، أردت معرفة ما إذا كان سبب فقدان العزيمة هذا راجع إلى المقاييس النظرية في حدّ ذاتها أو إلى طريقة تدريسها؟

يساهم اكتظاظ برامج التعليم الجامعية في فقدان عزيمة الطلبة على اكتساب معارف نظرية، كما أنّ الطابع التقني لهذه الأخيرة يجعل بعض الطلبة ينفرون منها. يقول **بيتر نيومارك** (Peter NEWMARK):

«Ce que la traductologie peut faire c'est de montrer à l'étudiant tout ce que comporte ou peut comporter le processus de la traduction (certainement bien plus que ce dont il est conscient d'habitude), et proposer des principes et des orientations ; après les avoir examinés, il fait des choix et prend des décisions » (Newmark, 1981, p.36).

بمعنى أنّ علم الترجمة يدلّ الطالب على ما تتضمنه أو ما يمكن أن تتضمّنه عملية الترجمة ويزوّده بمبادئ وتوجيهات تساعده على اتّخاذ القرارات.

أمّا **جدعون توري** (Gidéon TOURY)، فيعتقد أنّه ينبغي وضع الدّروس النظرية في صُلب البرامج الجامعية، وذلك باعتماد برامج تستجيب بصفة أمثل لاحتياجات الطالب. ويرى بعض الباحثين أنّ هناك تكوينات تهمّش الطالب ولا تهتمّ به في حدّ ذاته، أذكر منهم على سبيل المثال **أنياس ويتفيلد** (Agnès WHITFIELD) التي تقول في هذا الصّدد:

« il serait nécessaire, dans la conception des théories, d'abandonner la perspective textuelle au profit d'une approche sociale plus engagée, et ce afin de considérer l'étudiant en tant qu'agent social autour duquel devraient s'articuler les réflexions théoriques » (Whitfield, 2003, pp. 429-437).

ومعنى هذا القول إنّه ينبغي التخلّي عن الجانب الشكلي في التصوّر النظري وتعزيز الجانب الاجتماعي بغرض اعتبار الطالب كعامل اجتماعي تتمحور حوله الأفكار النظرية، وتجدر الإشارة كذلك إلى أنّه في السياق الاقتصادي، بل وحتّى في السياق الاجتماعي الاقتصادي الحاليّ، يضطر الطلبة إلى العمل بدوام جزئي أو بدوام كامل لتلبية احتياجاتهم، ممّا يقلّص قدرتهم على الاستيعاب ويولّد ضرورة تخفيف البرامج الجامعية واعتماد تكوينات موجّهة ومحدّدة مثل نظام الـ ل.م.د.

4.3.2 الطاقم المكوّن (الأساتذة):

نتطرّق هنا إلى كفاءات الأساتذة الّذين يتكفّلون بالتكوينات المهنية في ميدان الترجمة. ففي إحدى المقابلات التي جمعتني **بدانيال جيل**، أثار هذا الأخير الحديث حول أساتذة الترجمة الّذين ليسوا مترجمين محترفين والّذين يتكفّلون لوحدهم بتكوين المترجمين. إنّ مثل هذه الحقائق أثارت في نفسي الرغبة في معرفة كيفية تمكن أستاذ لا يمتلك أي خبرة في الممارسة الميدانية، من تقديم دروس ومنهجيات لطلبة سيعملون في غالبيتهم في ظروف يجهلها أستاذهم. انطلاقا من ذلك، يبدو من المهمّ التّفكير في نوع التّكوين الذي ينبغي أن يتلقاه مكوّن المترجمين المستقبليين، لكن هذا يخرج عن إطار

بحثي وقد أتطرّق إليه مستقبلا. تشاطر **دانيكا سيليسكوفيتش** (Danica SELESKOVITCH) و**ماريان لودرار** (Marianne LEDERER) رأي **دانيال جيل**، حيث تعتقدان أنّه ينبغي إتقان الترجمة الشفوية للتمكّن من تدريسها. وبعبارة أخرى، ينبغي تدخّل مترجمين محترفين في هذه التكوينات حتّى يحتكّ الطالب بالظروف الحقيقية التي سيعمل فيها مستقبلا.

5.3.2 دوافع التخلي عن التكوين في طور الليسانس:

في شهر سبتمبر 2010، تمّ الإعلان عن غلق السنة الأولى من طور الليسانس في أقسام الترجمة بالجامعات الجزائرية، وبالتّالي عدم تمكّن الناجحين في شهادة البكالوريا من دراسة الترجمة. وتعود هذه الرغبة في غلق أقسام الترجمة في الجزائر، إلى مستوى الطلبة الّذي ازداد تدهورا سنة بعد أخرى، ويتلخّص في عدم إتقان اللغة الأم واللغات الأجنبية على حدّ سواء وكذا عدم معرفة طرائق وتقنيات المرور من لغة إلى أخرى، كما أنّ العدد الهائل للطلبة لم يكن متوافقا مع عدد قاعات الدّراسة وإمكانيات القسم. وتوضّح الأرقام الآتية بشكل جليّ الوضع الذي كان سائدا مثلا في قسم الترجمة بجامعة الجزائر خلال السنة الجامعية 2009/2008 على سبيل المثال (انظر الأرقام في الملحق)، حيث تمّ تسجيل أربعة ألاف واثنين وستين (4062) طالبا، بما في ذلك التسجيلات الأولى وإعادة التسجيلات، بينما كان يتوفّر القسم على ثلاثة وعشرين (23) قاعة تتراوح سعتها من ثلاثين (30) إلى تسعين (90) مقعدا،

وأربع (04) قاعات محاضرات تتراوح سعتها من مائة وعشرين (120) إلى مائتين وواحد وخمسين (251) مقعدا، وأربع (04) مخابر لا تتجاوز سعة اثنين منهما أربعة وعشرين (24) مقعدا، وذلك في إطار برنامج يلزم الطالب لحضور حوالي اثني عشر (12) حصّة في الأسبوع. كانت هذه العملية مستحيلة عند بلوغ عدد طلبة الفوج الواحد الثمانون (80) أو حتّى المائة (100) طالب، بينما تتضمن أغلب القاعات عددا أقل من المقاعد. إنّ هذا الوضع الكارثي أثّر كثيرا على مستوى الطلبة، ممّا استدعى ضرورة إيجاد حلّ لهذه المشكلة.

وقد أحدث اعتماد نظام الـ ل.م.د في الجزائر تغييرا جذريا في نظام تعليم الترجمة، وذلك بجعله يبدأ من الطور الثاني، أي في الماستر. إذ لا يمكن للطلبة دراسة الترجمة إلا بعد حصولهم على شهادة الليسانس في اللغات (أو لحاملي شهادة الليسانس في الترجمة من النظام الكلاسيكي)، ومن ثمة يُسمح لهم بمباشرة دراسات الماستر في الترجمة لتلقّي دروس محدّدة تتوافق مع احتياجاتهم فيما يخص الترجمة ومع متطلّبات سوق العمل.

6.3.2 الماستر الأكاديمي في الترجمة:

أصبح تكوين المترجمين في الجزائر يتم في طور الماستر والدكتوراه، ويعود هذا الخيار إلى الرغبة في تحسين مستوى الطلبة وتحضيرهم تحضيرا أفضل بغرض الاستجابة لمتطلّبات سوق العمل. فهل تستجيب البرامج المسطّرة لطور الماستر فعلا

لهذه المتطلّبات؟ للإجابة عن هذا السؤال اطلعت على البرامج المسطرة للسنتين الجامعيتين 2013-2014 و2015-2016 لجامعة الجزائر 2 فلاحظت ما يأتي:

الجدول 1:

أنواع الوحدات	برنامج 2013-2014 جذع مشترك مترجمون وتراجمة	برنامج 2015-2016 جذع مشترك مترجمون وتراجمة
الوحدات الأساسية	- 90 ساعة من الترجمة الكتابية لكلّ ثنائية لغوية	- 54 سا من الترجمة الكتابية لكل ثنائية لغوية - 18 سا لكل أسلوبية لغوية
الوحدات المنهجية	- 18سا من مدخل إلى منهجية البحث	- 18 سا من البحث الوثائقي
الوحدات الاستكشافية	- 18 سا من مدخل إلى علوم التواصل -18 سا من حضارة اللغة ب	- 18 سا من الترجمة التتابعية. - 18 سا من تدوين رؤوس الأقلام
الوحدات الأفقية	- 18 سا من مدخل إلى الإعلام الآلي	- 36 سا من مدخل إلى الترجمة ب'-أ - 18 سا من مدخل إلى علوم التواصل

جدول يبين بعض الاختلافات بين البرنامجين في الجذع المشترك

التعليق:

يتبين من خلال الجدول السابق بعض الفوارق بين البرنامجين ألخّصها فيما يأتي:

- عدم الاستناد في برنامج 2015-2016 إلى العامل البيداغوجي العلمي؛

- تقليص الحجم الساعي المخصص لتدريس الترجمة؛
- غياب مقاييس اللغات في برنامج 2013-2014؛
- غياب مقياس البحث الوثائقي في برنامج 2013-2014؛
- وجود مدخل إلى الترجمة ب'-أ ضمن الوحدات الأفقية لبرنامج 2015-2016 بالرغم من أنّ مقياس الترجمة يُعتبر مقياسا أساسيا.

وهذا يعني حدوث تقهقر خلال سنتين، إذ تتكوّن برامج التدريس وفق معايير نظام الـ ل.م.د من وحدات أساسية ووحدات منهجية ووحدات استكشافية ووحدات أفقية، وتشمل كلّ تلك الوحدات مقاييس تُنسب إليها بطريقة منتظمة. وللإجابة عن السؤال المتمثل في معرفة ما إذا كانت هذه البرامج تستجيب لمتطلّبات سوق العمل أم لا، يجب أولا احترام كلّ الوحدات التعليمية والمقاييس التي تُنسب إليها بالإضافة إلى وضع محتويات مدروسة دراسة ذكية وعلمية. ومن خلال الاطلاع على معايير نظام الـ ل.م.د، يستحسن أن يكون توزيع المقاييس على النحو الآتي:

- **وحدات التعليم الأساسية:** تضمّ هذه الوحدات المقاييس القاعدية مثل الترجمة الكتابية والترجمة الشفوية وعلم الترجمة بفروعه الثلاثة الوصفي والنظري والتطبيقي.
- **وحدات التعليم المنهجية:** تضم هذه الوحدات مقاييس مثل منهجية البحث وتحليل الخطاب ومنهجية الترجمة وكذا توظيف الإعلام الآلي في الترجمة.

- **وحدات التعليم الاستكشافية:** وهي وحدات تسمح للطالب بالتعرّف على ميادين أخرى تساهم في تكوينه مثل مدخل إلى العلوم القانونية والسياسية والحضارات وغيرها.
- **وحدات التعليم الأفقية:** تضم هذه الوحدات مقاييس مثل المنظمات الدولية والإقليمية وعلوم التواصل.

أذكر أنّ هذا التوزيع يتماشى وطبيعة التكوين، فعلى سبيل المثال لاحظت أن مقياس الإعلام الآلي يُدرج في أغلب التخصّصات في الوحدات الأفقية غير أن متطلّبات سوق العمل في ميدان الترجمة تقتضي إعادة النظر في هذا التوزيع كون الإعلام الآلي يحتل مكانة مهمة في ممارسة الترجمة في البحث عن المعلومات والتحرير.

أشير إلى أن الهدف الأوّل من الاطّلاع على هذين البرنامجين يكمن في معرفة طبيعة الدروس لكن الاختلافات الهامّة الواردة بين البرنامجين تجعلني أفكر في القيام بدراسة معمقة للمسألة آمل القيام بها في دراسات مستقبلية ولكن ليس في إطار هذه الرّسالة.

3 الفصل الثالث: الترجمة وعلم الترجمة والتعليمية

1.3 الترجمة:

يعتقد عامّة الناس من غير المختصّين، أنّ الترجمة عملية مبتذلة تتمثل في البحث في اللغة المنقول إليها عن مكافئ كلّ كلمة من اللغة المنقولة، ممّا يجعل من عملية الترجمة مجرد ترقنة للصيغ اللسانية. لكن الواقع يعكس غير ذلك، فلا تقتصر الترجمة على النقل الحرفي للكلمات بل تتعدى إلى أعقد من ذلك، على الرغم من أنّ هذا المصطلح غالبا ما يُنسب إلى كلّ ما ينتج عن الانتقال من لغة إلى أخرى وأعتبره مجرّد عملية ما بين اللغات. إذ لا يمكن ترجمة كلمة خارج سياق معيّن. وتقول **كارلا دوجان لوفيال** (Karla DEJEAN LE FEAL) في هذا الصّدد: « Pour qu'il y ait traduction, il faut que le message transmis soit identique à celui du texte original » (DEJEAN LE FEAL, 1993, p. 156)، بمعنى أنّ كلّ عملّية نقل ما بين اللّغات لا تُعتبر ترجمة إلا إذا كانت الرّسالة المنقولة (أو المعنى المنقول) مطابقة لرسالة النّص المصدر.

بالفعل، تتطلّب عملية الترجمة من ممارسيها مراعاة العناصر اللسانية وغير اللسانية الّتي تساهم في صياغة المعنى وتعزّز دون شك التواصل بمفهومه العام. وأقصد بالعناصر غير اللسانية كلّ ما يحيط بالنّص ويسمح بحدوث المعنى، أي الشروط التي كُتب فيها النص ومسار الكاتب وميوله وبصفة عامّة مراجعه الثقافية.

يبدو واضحا أن الترجمة، شفوية كانت أو كتابية، تتمثل في نقل خطاب مكتوب أو شفوي من لغة إلى أخرى. ويُعدّ إتقان اللغة عاملا أساسيا في المسار الترجمي، لأنه

يسمح للمترجم بتفعيل النّص ويساهم بالتالي في تيسير عملية المرور من لغة إلى أخرى. إذ لا يمكن استغلال الموارد غير المتناهية التي تعرضها اللغات مثل التأويلات والإسهابات وغيرها، دون إتقان قواعدها الصرفية والمعجمية وتراكيبها.

إذ لا تعدّ الترجمة مجرّد بحث جامد عن مكافئات الكلمات بين اللغات، بل هي مجموعة من القرارات المتعاقبة الّتي يتّخذها المترجم طوال عمله الترجمي نظرا لانحصاره بين نظامين لسانيين وثقافتين وجمهورين مختلفين، وبشكل عام بين عالمين مختلفين تماما في تصوّرهما للواقع. ولا ترتبط خيارات المترجم باللغتين المحتكّتين فقط، بل ترتبط بعدّة عوامل تساهم في تعزيز التواصل.

إن تعريف الترجمة بأنها صلة بين ثقافتين مختلفتين، يجعلها بمثابة جسر يسمح بالمرور إلى عالم مختلف عن عالم الكاتب الأصلي. وتعرّفها **فائزة القاسم** على أنّها عملية تواصل يتدخّل فيها المترجم: « la traduction est un acte de communication dans laquelle opère le traducteur » (Faiza EL QASSEM, 2002, p. 32). تسمح هذه التعريفات المختلفة وكذا المبدأ القائل إنّ الترجمة هي أولا وقبل كلّ شيء فعل تواصلي بإدراك أنّ كلّ خطاب قابل للترجمة. إن صلاحية المسار الترجمي مرتبط بمعارف المترجم ومهاراته، فمن خلال تركيز جهوده للبحث عن مكافئ وفقا للسياق وبالتالي نقل المعنى الأصلي، يتمكّن هذا الأخير من أن يكون وفيا وموضوعيا فيما يخص المعنى وذاتيا فيما يخص الشكل.

لكن التعريف الأنسب للترجمة بالنسبة لبحثي هذا وبالأخص بالنسبة لتعليمية الترجمة هو ذلك التعريف الّذي وضعه **هورتادو** (Hurtado) في سنة 1999 والمتمثل في:

« ... la traduction est un processus d'interprétation et de communication pour reformuler un texte qui se déroule dans un contexte social ; ce qui implique la prise en compte de trois facteurs : le processus mental, le texte et l'acte de communication » (Hurtado, 1999, p. 166).

بمعنى أنّ الترجمة عملية تأويلية وتواصلية تسمح بإعادة صياغة نص مكتوب في سياق اجتماعي معيّن، ممّا يتطلب أن تأخذ بعين الاعتبار ثلاثة عوامل تتمثل في: **المسار الذهني والنّص والفعل التواصلي**.

1.1.3 المسار الذهني:

ينبغي على المترجم فهم المعنى الذي يحمله النصّ الأصلي قبل أن يعيد صياغته في لغة أخرى وذلك حتى يتمكّن من القيام بالترجمة. وعليه فإنّ مسار الترجمة يتطلب القدرة على الفهم من جهة، واختيار منهجية واستراتيجية مناسبتين من جهة أخرى.

إنّ القرارات التي يتّخذها المترجم مبرّرة، فهو لا يختار المنهجية التي يعتمدها بشكل عشوائي بل يختارها بعد التفكير مليّا حتى يتمكن من نقل المعنى من لغة إلى أخرى. وهو يختار نوع الترجمة وفقا لمتطلبات المرسل ومعارف المتلقّي.

2.3 أنواع الترجمة:

تتمثل أنواع الترجمة الأكثر استعمالا حسب المترجمين المحترفين في الأنواع الآتية:

1.2.3 الترجمة كلمة بكلمة (traduction mot à mot):

ينطلق هذا النوع من الترجمة من المبدأ القائل إنّ النّص هو مجرّد تتابع خطي لكلمات منعزلة ينبغي إيجاد مكافئاتها في اللغة المنقول إليها، دون أن تؤخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذه الأخيرة. وقد استعمل المترجمون الأوّلون للتوراة هذه الطريقة، حيث اعتبروا أن البنى الصرفية والتركيبية وترتيب الكلمات في النصوص المقدسة غير قابلة للتغيير. ولا يمكن فهم هذا النوع من الترجمة دون الرجوع إلى النصوص الأصلية (Reiss, 2009, p. 18).

2.2.3 الترجمة الحرفية (traduction littérale):

لطالما تمّ اعتماد هذا النوع من الترجمة، المعروف في الفرنسية بـ thème et version ويعني النقل من اللغة الأجنبية نحو اللغة الأم والعكس وقد عرف باللغة العربية بـ "التعريب والتعجيم"، لتعليم الترجمة واللغات الأجنبية. ويعتبر هذا النوع من الترجمة النص مجرّد تتابع خطي لجمل منعزلة. يمكن لقارئ اللغة المنقول إليها فهم هذه الترجمات من منظور لساني فقط، أمّا المعنى والوظيفة والمقصود من النص فهي عناصر لا يمكنه إدراكها. إذ لا يمكن للقارئ أن يكشف عن النص الأصلي من خلال الترجمة الّتي تُعرض عليه (Reiss, 2009, pp. 18-19).

3.2.3 الترجمة الفيلولوجية (traduction philologique):

ينطلق هذا النوع من الترجمة من المسلمة القائلة إنه ينبغي على المترجم أن يجتمع بالكاتب الأصلي وأن يتعامل مع النصّ كلّه، بينما يحصر دور النص المترجَم في دور واحد لا غير، وهو إعلام قارئ اللغة المنقول إليها بالطريقة التي تواصل بها كاتب النص الأصلي مع قارئيه. وتُركز الأهمية في هذا النوع من الترجمة على الجانب النحوي والدلالي والبراغماتي للغة المنقولة حتّى لو أدّى ذلك إلى تشويه المنقول إليها (Reiss, 2009, p. 19).

4.2.3 الترجمة التواصلية (traduction communicative):

إن هذا النوع من الترجمة موجود منذ القدم وهو يُطبّق في ميدان الأعمال. وتهدف الترجمة التواصلية إلى نقل وظيفة النص الأصلي في اللغة المنقول إليها وإلى توفير نصّ يوحي بالاستقلالية وذلك من خلال احترام قواعد ومعايير اللغة المنقول إليها. ويحظى هذا النوع من الترجمة باهتمام كبير في الوقت الحالي نظرا لارتفاع عدد النصوص البراغماتية بغرض تبادل المعلومات (Reiss, 2009, p. 20).

5.2.3 الترجمة التكييفية (traduction adaptation):

تتضمن كلّ ترجمة قسطا من التكييف مهما كان النوع المعتمد. ويُقصد بالترجمة التكييفية جمع كلّ الترجمات التي تغيّر التنظيم اللغوي للنص الأصلي ومحتواه ومنظوره وهدفه التواصلي لبلوغ هدف معيّن. إذ يصبح النص الأصلي في هذا النوع من الترجمة

مادة أوّلية ينبغي تحويلها إلى قارئين مختلفين عن قارئي اللغة المنقولة وإلى هدف مختلف (Reiss, 2009, pp. 20-21).

نلاحظ من خلال التعاريف السابقة أنّ كلّ نوع من أنواع الترجمة تلك يحتلّ مكانة هامّة، وأنّ اختيار نوع الترجمة الذي ينبغي اعتماده يجب ألا يكون اعتباطيا. إذ ينبغي على المترجم أن يطرح الأسئلة الآتية: لمن نترجم؟ وبأي هدف نترجم؟ وأن يختار وفقا لها المنهجية والاستراتيجية اللتين تمكناه من جعل النص المترجم مفهوما من قبل قارئي اللغة المنقول إليها. ويقول **جان روني لادميرال** (Jean René LADMIRAL) في هذا الصّدد:

« Le métier de traducteur consiste à choisir le moindre mal ; il doit distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire. Ses 'choix de traduction' seront orientés par un choix fondamental concernant la finalité de la traduction, concernant le public cible, le niveau de culture (...). La traduction visera plus ou moins à 'la couleur locale' ou au dépaysement (dans le temps comme dans l'espace) et les lunettes du traducteur seront respectivement des verres 'colorés' ou des verres transparents » (Rédouane, 1996, p. 39)

وتجدر الإشارة إلى أنّ الهدف الأوّل من الترجمة هو التواصل، وعليه يبدو من المنطقي اعتبار أنّ مسار الترجمة هو نفسه مسار التواصل، أو بالتحديد أنّ مسار الترجمة مرتبط بمسار الفهم والتعبير. إذ ينتج المعنى في عملية التواصل من عدد متعاقب من الكلمات والجمل، ويتم بناؤه من خلال ارتباط كلّ واحدة بالأخرى وبصفة تدريجية

خلال حدوث مدرج الكلام. ويؤدّي تجاهلنا لجزء من هذا المدرج إلى تغيير قيمة هذا المعنى، لذا ينبغي على المترجم فهم مقصود الكاتب الأصلي من خلال مدارج صوتية وكتابية والكشف عن دوافع استعماله اللغة ذلك الاستعمال المحدّد.

وحتّى تعكس الترجمة مقصود الكاتب، ينبغي أن يكون المترجم على علم مسبق بالجمهور الذي وُجّه له النصّ الأصلي، وأن يكون الكاتب واعيا أنّ التفسير اللساني لا يغطّي إلا جزءا من الرّسالة. وفي هذا السّياق، أستشهد بمثال الورقة النّقدية الذي تم استعماله في كتاب « Interpréter pour traduire » **لدانيكا سيليسكوفيتش وماريان لوديرير**:

« ... sa valeur en tant que billet n'est que virtuelle mais elle prend une valeur réelle lorsque ce billet est dépensé, ainsi nous avons en contre partie un service ou un projet qui vaut la valeur de ce billet. Il en est de même pour la langue comparée au texte, sa maitrise parfaite est un préalable incontournable à la traduction, mais elle n'en est pas la réalisation. En somme les différentes interprétations que nous pouvons attribuer à une phrase baisse considérablement si cette phrase est dans un contexte » (Seleskovitch, Lederer, 1984, p. 138).

بمعنى أنّ قيمة الورقة النّقدية لا تتجسّد إلا عندما تُدفع للحصول مقابلها على خدمة أو شيء ما، والشيء نفسه بالنسبة للغة مقارنة بالنّص، فحتّى لو كان إتقانها شرطا أساسيا في عملية الترجمة، فإنّ هذه الأخيرة لا تتوقّف عليه. بمعنى أنّ عدد

التفسيرات التي قد ننسبها إلى جملة ما ينخفض بصفة معتبرة إذا وُضعت تلك الجملة في سياق معيّن.

3.3 المقصود من النّص:

لا تحتلّ اللّغات المكانة المحورية في المسار الترجمي، بل يعود هذا الدّور إلى النّصوص. لذا، تتطلّب الترجمة أن تؤخذ بعين الاعتبار آليات العمل النّصية والتصنيفية للنّصوص. وتُعرّف **ماريان لوديرير** النّص الأصلي في علم الترجمة بأنّه نتاج تفاعل بين المترجم وبين مادّية مدرج كتابي أو صوتي، وأنّه يتجاوز إطار اللغة والكلام، حيث يعدّ مادّة معرفية ثابتة ومادّة فهم دينامية. فهي تؤكّد أنّ المعرفة العامّة والسّياقية للمترجم (المخزون والسّياق المعرفي) تكمّل دلالات الكلام على مستوى النّص وتمكّن من ترجمة الكاتب وليس ترجمة لغته فقط.

« En traductologie, le texte original peut être défini comme le produit d'une interaction entre le traducteur et la matérialité d'une chaine graphique ou sonore. Il dépasse le cadre de la langue et de la parole : objet statique de savoir et objet dynamique de compréhension … » (Lederer, 1994, p. 96).

أمّا **أومبارتو إيكو** (Umberto ECO)، فهو يعرّف النصّ بأنّه نسيج من الفضاءات البيضاء والفجوات التي ينبغي ملؤها وقد تركها واضعها على تلك الحال لأنّ النصّ آلية كسولة أو اقتصادية تتواجد بفضل المعنى الذي يضيفه المتلقّي، ولأنّه يحتاج إلى من يساعده على العمل خلال مروره من الوظيفة التعليمية إلى الوظيفة الجمالية.

« le texte est un tissu d'espaces blancs, d'interstices à remplir, et celui qui l'a émis prévoyait qu'ils seraient remplis et les a laissés en blanc pour deux raisons. D'abord parce qu'un texte est un mécanisme paresseux ou économique qui vit sur la plus-value de sens qui est introduite par le destinataire ; ensuite parce que, au fur et à mesure qu'il passe de la fonction didactique à la fonction esthétique, un texte veut que quelqu'un l'aide à fonctionner » (Eco, 1985, p.66).

وتتمثّل العناصر الأساسية للتنظيم النصّي في: 1) **الاتّساق**، أي الجانب الدّلالي والمستوى الأكبر، 2) و**التماسك**، أي العلاقة بين الوحدات النحوية والوحدات الدلالية، 3) و**التقدّم الموضوعاتي**، أي تنظيم المعلومة بين ما هو معروف (الموضوع) وبين ما هو جديد.

4.3 المقصود من الفعل التواصلي:

تعدّ الترجمة فعلا تواصليا معقّدا ينطوي على عدّة جوانب غير نصّية هي: **السياق الاجتماعي-الثقافي للنّص الأصلي والنّص المترجم والمرسلون المختلفون** (كاتب النص الأصلي والمترجم والمتلقّي).

5.3 علم الترجمة:

أثارت الترجمة وما تكتسيها من أهمّية بالغة اهتمام العديد من التخصّصات، خاصّة منها الفلسفة وعلم اللاهوت والقانون والدراسات الأدبية واللسانية، وهي تثير اليوم اهتماما أكبر في إطار التقريب بين الدول والعولمة والاقتصاد، حيث أصبحت

أفضل أداة تواصلية بين الشعوب والثقافات. لهذه الأسباب، تزايد الاهتمام العلمي بهذه المادّة بغرض تحسين فهمها وبالتّالي تحسين ممارستها. وتُعرف دراسة هذه المادّة المثيرة للاهتمام بعلم الترجمة.

فما المقصود بعلم الترجمة؟ يثير هذا التساؤل المتكرّر انزعاج ممارسي الترجمة الذين يحتجّون على ذلك ويصرّحون بأنّ الترجمة فنّ وليست علما. في الواقع يمكن تبديد سوء التفاهم هذا ببساطة لأنّ لا أحد يدّعي اليوم، ولم يدّع أحد في الماضي أنّ الترجمة علم. أمّا بالنسبة لعلم الترجمة فهو يتعلّق بكلّ البحوث الّتي تمّ القيام بها في موضوع ممارسة الترجمة. وبعبارات أخرى، يُعرّف علم الترجمة بأنّه مادّة علمية تدرس الترجمة كمنتج وكعملية. ويقول **جان روني لادميرال** أن علم الترجمة مادّة تخص التفكير وليست مادّة تخص المعرفة:

« la traductologie est une discipline de réflexion et non une discipline de savoir » (LADMIRAL, 1997, p. 23) .

أمّا **جيمس ستراطون هولمس** فيعرّفها بأنّها مادّة علمية تجريبية تهدف إلى وصف ظاهرة الترجمة: المسار والمنتج.

في سنة 1964، نشر اللساني **ألبرت أوجين نيدا** (Albert Eugène NIDA) كتابا بعنوان *Toward a science of translating*، أحي من خلاله علم الترجمة ومكّنه من تحقيق قفزة قويّة نحو الأمام. ولم يتمكّن **جيمس ستراطون هولمس** من جعل علم الترجمة

علما مستقلا قائما بحدّ ذاته إلا خلال الحرب العالمية الثانية.

وتعتقد **ماري سنيل هورنبي** (Mary SNELL-HORNBY) أنّ علم الترجمة ينبغي أن ينظر لذاته كعلم مستقلّ وليس كميدان فرعي لتخصّص فرعي، حيث يتخذ مفهوم وحدة متعددة التخصصات والأبعاد ويتّسم ببعد تكاملي من خلال الارتكاز على واقع الترجمة المعقّد وليس على النماذج البديهية للسانيات.

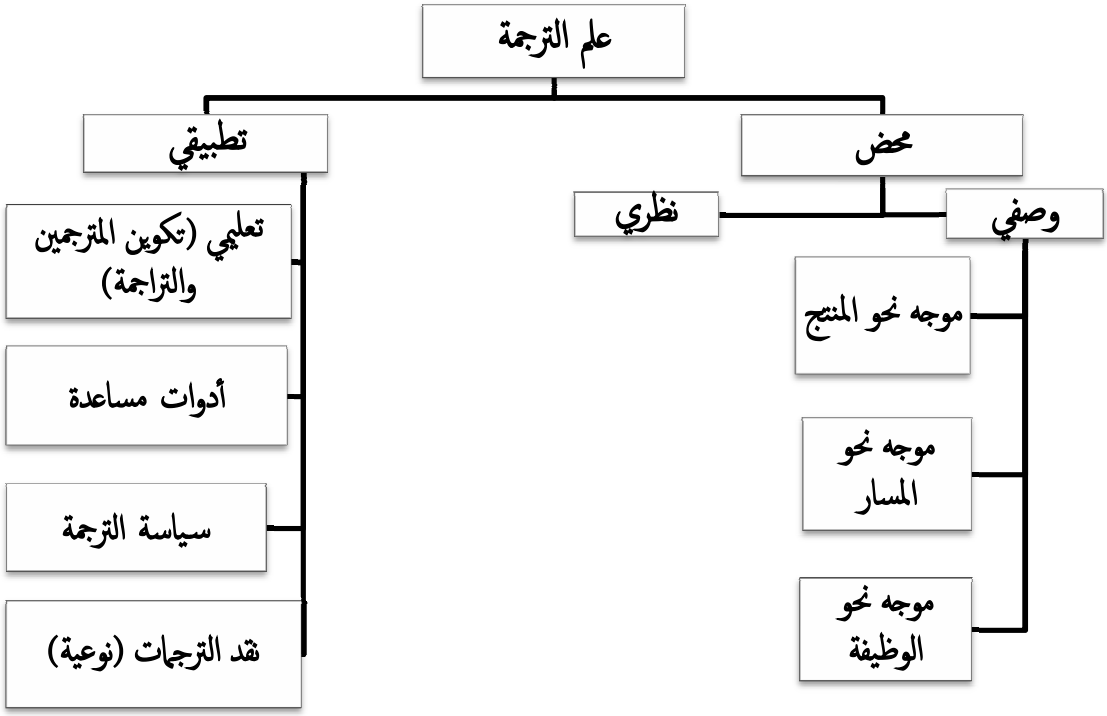
« ... la traductologie devrait se voir elle-même comme une discipline autonome et non plus comme un sous domaine d'une sous discipline. Si l'on raisonne à partir des sciences existantes en tant que catégorie, on entendra par traductologie une entité interdisciplinaire et « multiperspectiviste » qui, en se fondant non pas sur les modèles axiomatiques de la linguistique mais sur la réalité complexe du traduire (et des produites de traduction), se caractérise par sa perspective intégratrice » (Snell-Hornby, 1986).

لكن ينبغي أن تظل اللسانيات من بين العلوم الأساسية المأطرة لعلم التّرجمة لأنّه ينبغي عدم تجاهل أن الترجمة **"عملية لسانية"** (جورج مونان Georges) (MOUNIN).

يتّضح من خلال ما سبق أنّ النطاق البحثي لعلم الترجمة اتّسع بصفة معتبرة عبر الزمن. وخلال المؤتمر العالمي الثالث للسانيات التطبيقية المنعقد بكوبنهاغن في 26 أوت من سنة 1972، عرض **جيمس ستراطون هولمس** في خريطة نظرته لعلم الترجمة القائلة إنّ هذا الأخير مادّة علمية مستقلّة مجالاتها متعدّدة وفروعها متعدّدة، وقد

عرفت هذه الخريطة بخريطة هولمس (Holmes' map) وندرجها فيما يأتي:

الرسم البياني 1:

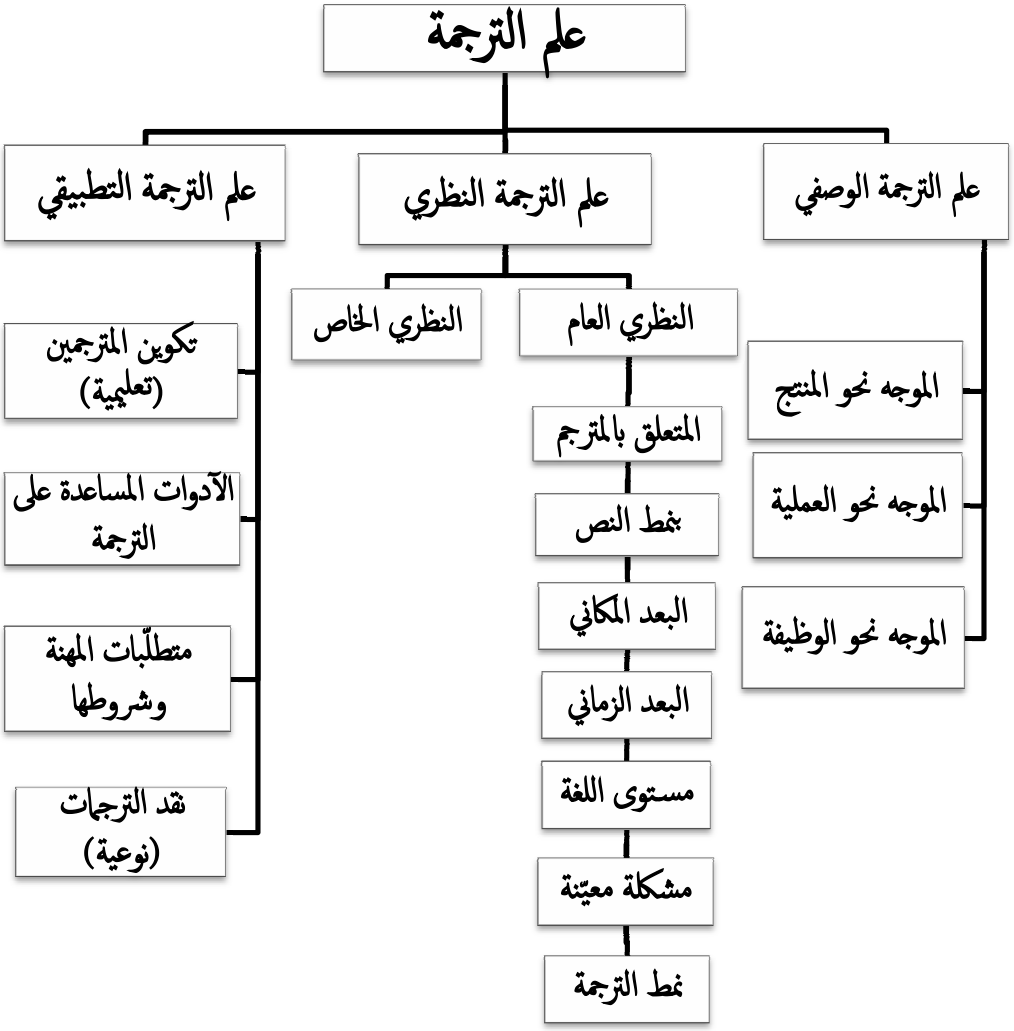


خريطة جيمس ستراطون هولمس الموضحة لمجالات علم الترجمة وفروعه

أنبّه إلى لأنّني قمت بتغيير اتجاه عناصر الخريطة من اليسار إلى اليمين مراعاة لاتجاه الكتابة العربية.

وقد قامت كاتارينا رايس بإدخال تعديلات على خريطة جيمس ستراطون هولمس لتقترح المخطّط الآتي (Reiss, 2009, p. 08):

الرسم البياني 2:



رسم بياني لفروع علم الترجمة وفق كاتارينا رايس

يعكس الرسم السابق نموذجا معدّلا لذلك الذي وضعه جيمس ستراتون هولمس سنة 1972 (REISS, 2009, p.08).

مثلما سبق أن أشرت إليه، ينقسم علم الترجمة إلى ثلاثة فروع هي: **علم الترجمة الوصفي** و**علم الترجمة النظري** وعلم **الترجمة التطبيقي**.

ينقسم علم **الترجمة الوصفي** بدوره إلى ثلاثة فروع:

1- **علم الترجمة الموجه نحو المنتج** (Traductologie descriptive orientée produit): يتعلّق الأمر فيه بوصف الترجمات ومقارنتها بنصوصها الأصلية؛

2- **علم الترجمة الموجه نحو المسار** (Traductologie descriptive orientée processus): يهتمّ بالمترجم وبما يحدث في "العلبة السوداء" لهذا الأخير؛

3- **علم الترجمة الموجه نحو الوظيفة** (Traductologie descriptive orientée fonction): يتعلّق بدراسة الآثار الّتي تخلّفها النصوص في الثقافات المتلقّية.

يرتكز الفرع الثاني من علم الترجمة، المتمثل في **علم الترجمة النظري**، على نتائج بحوث الفرع الوصفي وبحوث ميادين علمية أخرى في إطار تعدّد التخصّصات.

أمّا الفرع الثالث المتمثل في **علم الترجمة التطبيقي**، فينقسم إلى ثلاثة فروع ذات طابع بحثي هي: 1) تكوين المترجمين، 2) وضع أدوات مخصّصة لممارسي الترجمة، 3) نقد الترجمات.

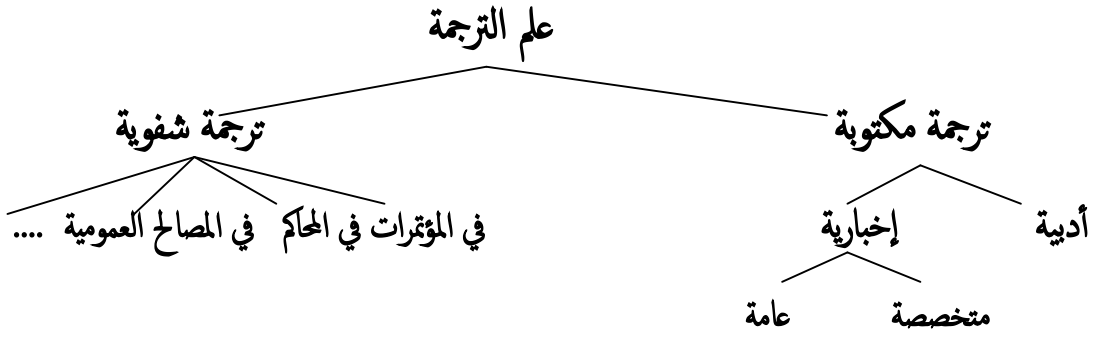
لقد تعدّدت الأبحاث والدّراسات في هذه الميادين الثلاثة من علم الترجمة التّطبيقي، خاصّة فيما يتعلّق بتكوين المترجمين والتراجمة. وتقول **كاتارينا رايس** (Katharina REISS) في هذا الصّدد أنّه ينبغي على علم الترجمة التطبيقي أن يثري نفسه بميدان جديد مثل دراسة ما هو مطلوب من المترجم وظروف العمل التي يواجهها خلال ممارسة الترجمة المهنية.

« La traductologie appliquée devrait toutefois s'enrichir d'un nouveau sous-domaine, dont on peut prévoir qu'il gagnera en importance, à savoir l'étude

de ce que l'on demande au traducteur et des conditions de travail que rencontre le traducteur dans sa pratique professionnelle » (Reiss, 2009, p. 09).

ويرى دانيال جيل في تصنيف جيمس ستراطون هولمس وكاتارينا رايس خلطا بين الفئات ويتساءل : لماذا لا يتم التصنيف على أساس مجال الدّراسات؟ ولهذا الغرض اقترح التصنيف الآتي لعلم الترجمة:

الرسم البياني 3:



رسم بياني لتصنيف علم الترجمة وفق دانيال جيل

6.3 التعليمية (Didactique):

غالبا ما يتمّ الخلط بين **التعليمية** و**البيداغوجيا**، لذا ينبغي إزالة هذا اللبس بتحديد موضوع كلّ واحدة منها.

تعمل **التعليمية** على نقل المعارف وتتّسم بالخصوصية والاعتدال وفقا للميدان أو التخصّص الذي تُستغلّ فيه، وينحصر موضوعها في البرامج ومحتوى الدّروس، بينما تُعنى **البيداغوجيا** بطريقة نقل وإيصال هذا المحتوى إلى الطلبة.

يدلّ مصطلح "التحفيز" في البيداغوجيا على خلق الدّوافع التي تنشط

الطالب، وهو يرتبط في هذا الميدان بالإغواء حيث ينبغي التمكّن من إغواء الطالب لجلب انتباهه. ويتّخذ هذا المصطلح معاني أخرى وفقا للسياق الّذي يُستعمل فيه، مثل الدّوافع أو الأهداف، وتتمثل الأهداف البيداغوجية في الكفاءات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب خلال تكوينه، وتستدعي هذه الأخيرة استغلال المعارف والمهارات والدرايات الاجتماعية. وبعبارات أخرى ينبغي أن تسمح التعليمية في مجال الترجمة بدراسة خصوصية مهارة الترجمة من جهة، وبتحديد أهداف التكوين من جهة أخرى.

على عكس التعليمية العامّة القائمة على المبدأ القائل إنّه ينبغي أن يكتسب الطالب معارف في ميادين مختلفة ليتمكّن من ترجمة مختلف أنواع النصوص، يعمل علماء الترجمة على وضع تعليمية ملائمة لمتطلّبات طالب الترجمة. إذ لم يعد التّكوين متمحورا حول الكمّية، حيث يتمّ مضاعفة تمارين الترجمة لتمكين الطالب من التعرّف على أكبر عدد ممكن من المصطلحات، بل حول الاستكشاف لجعل الطالب يفكّر حول ما يقوم به ويعي بالقرارات التي يتّخذها. تشتمل هذه المهارات الترجمية على النظرية الغائية وعلى نموذج الحلقات (Looping Model)، نظرا للدور الأساسي الذي يؤدّيه عامل التّواصل في الترجمة الذي لا يقلّ أهمّية عن العامل اللساني. ويتمثل الخطأ الذي ترتكبه الجامعات في إهمال هذا العامل الأساسي في تكوينات الترجمة. تعتقد **كريستيان نور** (Christiane NORD) أنّ اكتساب الطالب مهارة لتحرير نصوص وظيفية يعدّ أمرا ضروريا نظرا للغاية التواصلية للترجمة. وهي تقترح في هذا الصّدد التأكّد في

بداية الأمر من مهارة الطالب في تحليل وتحرير نصوص في لغته الأمّ يمكنه فيما بعد استغلالها في لغات أخرى (Nord, 2001, pp. 29 et 30).

يمكنّ هذا التعليم الطالب القيام بما يأتي:

- **تحليل مختلف أوضاع الترجمة:** تجدر الإشارة إلى أنّ المرحلة التي تسبق عملية نقل الرسالة من لغة إلى أخرى لا تقتصر على قراءة النص الأصلي وإنما ينبغي كذلك تحديد "منتج الترجمة" أيضا، أي التمكّن من معرفة صاحب النصّ ولمن كتبه وبأي هدف وفي أي سياق وفي أي شكل، إلخ؛
- **استيعاب المعلومة ومعالجتها:** ينبغي أن يحدّد المترجم الاستراتيجيات التي ينبغي اعتمادها والمشاكل التي قد يواجهها والقدرة المنهجية وتنظيم مخزونه النصي الخاص وفقا للمعلومات التي يتلقاها في المرحلة الأولى؛
- **التعليل:** تعليل الخيارات والتغييرات التي قد يحدثها المترجم بالنسبة للنّص الأصلي ووفقا للتعليمات الّتي تلقّاها من الزبون؛
- **العمل المشترك:** البحث عن تفسيرات لدى خبراء القطاع أو أخصائيهم وعدم الاكتفاء بإيجاد المصطلحات المكافئة، وذلك بغاية فهم النص موضوع الترجمة فهما جيّدا.

وعلاوة على ذلك، ينبغي أن يتمكّن الطالب من اتخاذ القرارات المناسبة واعتماد

الاستراتيجيات الملائمة. لكن ما المقصود من "القرار" و"الاستراتيجية" في الترجمة؟

1.6.3 القرارات:

يعتبر العديد من الأخصائيين أنّ الترجمة نشاطا قائمًا على اتخاذ القرارات نظرا للخيارات المتعدّدة التي تُتاح للمترجم. ويعدّ اتخاذ القرارات في عملية الترجمة عملا معقّدا لأنّه حسب ماتيو غيدار (Mathieu GUIDERE) مرتبط بنوعين من المعرفة: **المعرفة البيانية** (معرفة ماذا؟) التي تتمثل في المعلومات المخزنة في ذاكرتنا، و**المعرفة الإجرائية** (معرفة كيف؟) التي تعني طريقة استعمال معارفنا المكتسبة.

وترتبط في الواقع طبيعة القرارات في الترجمة بمستويين: المستوى الأصغر (microtextuel) والمستوى الأكبر (macrotextuel)، وبالاستراتيجية التي يعتمدها المترجم خلال القيام بعملية الترجمة. فعلى المستوى الأصغر (الوحدات المعجمية والوحدات النحوية) يعالج المترجم المشاكل الموقعية، بينما يتّخذ القرارات الهامة على المستوى الأكبر. ويرى ماتيو غيدار أنّه ينبغي على المترجم أن يحلّ المشاكل على المستوى الأصغر وفقا للإستراتيجية التي يعتمدها على المستوى الأكبر.

« ... le traducteur doit penser la résolution des problèmes au niveau microtextuel en fonction de sa stratégie au niveau macrotextuel » (GUIDERE, 2008, p. 96).

2.6.3 الاستراتيجيات:

يعكس المصطلح "استراتيجية" بمعناه العام، الخطط المحدّدة مسبقا لتحقيق

هدف معيّن على المدى البعيد، أمّا في مجال الترجمة فيعود مصطلح استراتيجية إلى اختيار النصوص للترجمة والمنهج الذي سيتم اعتماده لترجمتها. وبعبارات أخرى، تتمثل الاستراتيجية في مجال الترجمة في مختلف القرارات التي يتخذها المترجم خلال القيام بعمله.

تنقسم الاستراتيجيات في مجال الترجمة إلى صنفين بارزين، **الاستراتيجية "المصدرية"** التي تهدف إلى تعزيز المعايير والقيم السائدة في الثقافة المصدر من جهة، و**الاستراتيجية "الغائية"** التي تهدف إلى إخضاع النصوص الأجنبية إلى قيود الثقافة الهدف من جهة أخرى (Brzozowski, 2009, pp. 766-767).

7.3 تحضير الطالب:

يتمثل تحديد أهداف التكوين في التساؤل عما ينتظره الطالب منّا وفي معرفة ما إذا كان عالما بذلك. لذا أعتقد أنّه ينبغي التفكير بدايةً في احتياجات الطالب من معارف وتقنيات في إطار معيّن، ومن شأنها تقريبه من هذه الأهداف التي تمّ وضعها لأجله. وينبغي عليه بعد ذلك اختيار الإستراتيجية الملائمة التي تسمح له ببلوغ هذه الأهداف التي نعمل مسبقا على شرحها له وعلى إثبات منافعها. ولذلك يصبح الطالب الآن واعيا بما ينبغي القيام به ومعدّا للتعلّم.

4 الفصل الرابع: من التدريس النظري إلى التدريس التطبيقي أم العكس

توطئة:

تمثل النّظرية، أي عمل الباحث، القاعدة التي يرتكز عليها عمل المكوّن والمترجم. ويؤدّي المكوّن دور الوسيط بين الباحث والمترجم، كما يمكن أن يلعب الشخص نفسه، المترجم، هذه الأدوار الثلاثة، لذا ينبغي تحديد دور كلّ واحد من هؤلاء الثلاثة. حتّى يتمكّن المكوّن من تقديم تدريس وتكوين علميين، يبدو من المهمّ، بل من الضروري، أن ينشر معارف نظرية وأن يشارك بنشاط في الأبحاث العلمية لأنّه يخلق بشكل ضمني علاقة بين المترجم المستقبلي والنظريات. ورغم تحوّل مناهج وإستراتيجيات الترجمة إلى عمليات أوتوماتيكية عبر الزمن بعد اكتساب الخبرة، تجدر الإشارة إلى أنّ الترجمة ليست كفاءة تُكتسب من خلال التطبيق، بل ينبغي أن يتوفّر المترجم على كفاءات علمية وتفكير منطقي وسديد حتّى يتمكّن من إيجاد الحلول اللائقة وفقا للشروط المحدّدة مسبقا للترجمة. إذ ينبغي التذكير أنّ ما قد يتسبّب في خلق مشكلة تُرجمية بين لغتين في ثقافة واحدة، قد لا يكون كذلك في الثنائية اللغوية نفسها لكن في ثقافة مختلفة، على سبيل المثال الترجمة من اللغة الفرنسية الفرنسية إلى اللّغة العربية ومن اللغة الفرنسية البلجيكية إلى اللغة العربية. لذا، أودّ التركيز خاصّة على القرارات والإستراتيجيات المعتمدة وفقا للشروط المحدّدة مسبقا ووفقا للمتلقي.

1.4 أمثلة:

أذكر على سبيل المثال المناهج العلمية للترجمة الّتي وضعها كلّ من **جرزيميش-**

أربوغاست (GERZYMISCH-ARBOGAST) و**مودرسباك** (MUDERSBACH)، وتؤدّي دور وسائط بين نظريات الترجمة وممارستها.

1- **المنهج الذرّي المسمّى أسبكترا (ASPEKTRA)** الذي يؤدّي إلى ترجمة وحدات معنوية أصغر (على المستوى الأصغر) وينطلق من المظاهر الّتي يعتبرها القارئ الفردي كمظاهر بارزة؛

2- **المنهج الكلاني المسمّى هولونترا (HOLONTRA)** الّذي يؤدّي إلى ترجمة فكرة النّص العامّة وينطلق من المعارف الأساسية والأنظمة المعرفية والأنظمة الثقافية الخارجة عن النصّ والضّرورية لفهمه؛

3- **المنهج المسمى رولاترا (RELATRA)** الّذي يؤدّي دور وسيط بين المنهجين المذكورين أعلاه، ويؤدّي إلى ترجمة محتوى النص المادّي انطلاقا من تفسير كلاني-ذرّي للمعنى، أي من المبدأ القائل إنّ معنى العبارة يُفهم تدريجيا من السياق العلائقي.

تُعتبر هذه المناهج مناهج علمية وتعميمية، قابلة للتّطبيق على كلّ أنواع النّصوص ومتوافقة مع تطبيقات حاسوبية ومع الظواهر اللّسانية، من المستوى الأصغر إلى المستوى الأكبر وإلى السياق الثقافي.

يطلق مصطلح "الماستر" في نظام التّعليم العالي الفرنسي على مفهومين: أوّلا على درجة الماستر، ثمّ على شهادة الماستر الوطنية الّتي تعدّ شهادة جامعية والّتي يتم الحصول عليها إثر سنتين من الدّراسة بعد الحصول على شهادة الليسانس. ويعدّ الأمر

كذلك في الجزائر، حيث يتمّ خلال السنة الأولى من الماستر تحضير الطالب للقيام ببحث علمي حتّى يتمكّن في السنة الثانية من البحث في موضوع معيّن ومن إعداد مذكّرة التخرّج. باختصار، تدوم مدّة التكوين في الماستر طيلة سنتين جامعيتين أي طيلة حوالي ستة عشرة شهرا من الدّراسة بعد احتساب أيام العطل.

بصفة عامّة، يتمّ تدريس أية مادّة علمية كانت بتقديم دروس نظرية والقيام بأعمال موجّهة وفي بعض الأحيان بأعمال تطبيقية، وكذا بالنسبة للترجمة. والسؤال الّذي ينبغي طرحة في هذا الصّدد هو الآتي: **هل ينبغي تدريس النظرية قبل التطبيق أم التطبيق قبل النظرية أم تدريس كلاهما في الوقت نفسه؟**

2.4 الدّراسة الميدانية:

بغرض الإجابة عن هذا السّؤال، قرّرت القيام باستطلاع بسيط لأنّ هذه الطريقة تُمكّن من فهم بعض التصرّفات ومن التعرّف على المجتمعات بصفة أمثل ومن فهم القرارات الّتي نتخذها. ولتفادي المشاكل المتعلّقة بالعينة، أخذت بعين الاعتبار عددا من المعايير لاسيما طبيعة المجتمع والخصائص الجوهرية والموقع (انظر الاستبيان المرفق). يوافق الهدف من الاعتماد على الاستبيان طريقة تحليل الاقتباسات الّتي عرضها دانيال جيل في مقال عنوانه: « L'interdisciplinarité en traductologie : une optique scientométrique » (GILE, 2006, p. 23-37)، وتتمثل في عدّ الاقتباسات بالكُتاب أو الباحثين وفرزها وتحليلها قصد الحصول على أجوبة أوّلية من خلال

مؤشّرات تسمح بتقييم بعض النزعات أو الميول الترجمية فيما يخص بحثي هذا، وتتمثل طريقة تحليل الاقتباسات حسب دانيال جيل، في عدّ الاقتباسات بالباحثين أو الكُتاب في مجال معيّن، وقد تمّ التّطرّق لهذا المبدأ ودراسته في مطلع الستينات من قبل **أوجين غارفيلد** (Eugène GARFIELD) خاصّة. وعلى عكس عملية تحليل الإنتاجية، تُبرز عملية تحليل الاقتباسات مختلف التفاعلات والتأثيرات من خلال التعرف على من يذكر من ومتى وكم من مرّة بغرض تقييم أهمية بعض الأعمال وبعض الباحثين خلال فترات معينة. لكن تجدر الإشارة إلى أهمية توخي الحذر فيما يخص هذه المؤشرات الكمّية لأن العلاقة بين عدد الاقتباسات ونوعية العمل المذكور ليست قوية بالضرورة. فهو يقول في هذا الصّدد:

« ...l'analyse des citations. Sous sa forme la plus simple, elle consiste à compter le nombre de citations d'auteurs dans un domaine donné. Le principe en a été développé au début des années 1960, notamment par Eugène GARFIELD, et mis en œuvre avec un succès remarquable à travers le SCI, ou Science Citation Index (voir Scientific Information, www.isinet.com). A la différence de l'analyse de productivité, l'analyse des citations montre les interactions et influences. Elle permet en effet de voir qui est cité par qui, quand et combien de fois, et ainsi de mesurer l'importance de certains travaux et certains auteurs durant des périodes données. Ces indicateurs quantitatifs doivent être maniés avec précaution, car la corrélation entre nombre de citations

et qualité de travail cité n'est pas nécessairement très forte, mais constituent néanmoins un apport intéressant à l'analyse » (GILE, 2006, p. 23-37).

أمّا فيما يخصّ الاستبيان، فقد تمّ إرساله عبر البريد الإلكتروني إلى مدرّسي الترجمة وعلم الترجمة بالجامعات الأجنبية، وهو يضمّ سبعة (07) أسئلة ملخّصة فيما يأتي:

- المسار المهني والتكويني؛
- المادّة العلمية المدرّسة ومدّة تدريسها؛
- المؤسسة التكوينية (المدرسة، الجامعة، غيرها)؛
- كيف تساهم النّظريات في تحسين الترجمة؟
- اللجوء إلى النظريات في التّدريس؛
- تدريس النظريات ثم التّطبيق أو العكس؛
- أفضل طريقة لتدريس الترجمة.

1.2.4دوافع الأسئلة وأهدافها:

1- **ما هي الشهادات المحصلة؟** يهدف هذا السّؤال إلى التعرّف على الأستاذ من جهة، ويسمح بمعرفة الأساتذة الّذين سيجيبون عن الاستبيان معرفة أفضل.

2- **ما هو المقياس الّذي تدرّسونه ومنذ متى؟** يهدف هذا السؤال إلى تقدير أثر

الأجوبة في النتائج التي سأحصل عليها وموثوقيتها.

3- **أين تدرّسون؟** أسعى من خلال هذا السؤال إلى إبراز تفاوتات التفكير النظري بين مختلف الجامعات ومختلف الدول.

4- باختصار، **هل هناك علاقة بين الترجمة وعلم الترجمة؟** يهدف هذا السؤال إلى معرفة نظرة هؤلاء الأساتذة إلى هاتين المادّتين والعلاقة الّتي يقيمونها بينهما.

5- **هل تلجئون إلى نظريات الترجمة في دروسكم؟** تتمثّل الغاية من هذا السؤال في إبراز نسبة الأساتذة الّذين يستحسنون اللجوء إلى النظريات التُرجمية في تدريس الترجمة.

6- **هل يتمّ تدريس النّظرية قبل التطبيق أم العكس؟** يهدف هذا السؤال إلى معرفة المرحلة التي يكون فيها الطالب مستعدّا لفهم النّظرية، كما يسمح بإبراز ما يوصي به الأساتذة فيما يخصّ تدريس النّظرية.

7- **ما هي أفضل طريقة لتدريس الترجمة من منظور تعليمي؟** يعدّ هذا السؤال بمثابة تجميع للأسئلة السابقة، ويمكن للأستاذ إضافة بعض التفاصيل حول أسئلة لم أطرحها.

يضمّ الجدول الآتي (الجدول 2) قائمة الأساتذة الذين أرسلت لهم الاستبيان.

الجدول 2:

الأساتذة	المدن والبلدان
إيلان بوزلين (Hélène BUZELIN)	مونتريال – كندا
إيزابيل كولومبا (Isabelle COLOMBAT)	كيبك – كندا
إليزابيت لافو (Elisabeth LAVAULT)	غرونوبل – فرنسا
كلود بواسون (Claude BOISSON)	ليون – فرنسا
جورج باستان (Georges BASTIN)	مونتريال – كندا
إريك بواريي (Eric POIRIER)	كيبك – كندا
أنياس ويتفيلد (Agnes WHITFIELD)	تورونتو – كندا
ماري كريستين أوبان (Marie Christine AUBIN)	تورونتو – كندا
فلورنس هربولو (Florence HERBULOT)	باريس – فرنسا
غايتن تروغر (Gaeten TROGER)	باريس – فرنسا
كريستين دوريو (Christine DURIEUX)	كون – فرنسا
دانيال غواداك (Daniel GOUADEC)	ران – فرنسا
ماتيو غيدار (Mathieu GUIDERE)	ليون – فرنسا
مريم بجاوي	الجزائر العاصمة - الجزائر
فاطمة الزهراء فرشولي	الجزائر العاصمة – الجزائر
كولات لابلاس (Colette LAPLACE)	باريس - فرنسا
لوي جوليكور (Louis JOLICOEUR)	كيبك - كندا
رودا روبرتس (Roda ROBERTS)	أوتاوا - كندا
قزو جون (Xu Jun)	نانجينغ – الصين
ميشيل بوليتيس (Michel POLITIS)	كورفو – اليونان

جدول بأسماء الأساتذة الذين تلقوا الاستبيان

لم أتلقّ سوى أجوبة ثمانية (08) أساتذة من بين العشرين (20)، ممّا قلّص العيّنة بشكل معتبر. أدرك أنّ العيّنة ضعيفة جدّا لاستخلاص نتائج مقنعة، لكنّها

قدّمت لي بعض المؤشّرات الّتي مكّنتني من التوسّع في بحثي هذا.

الجدول 3:

الأساتذة	عدد سنوات تدريس الترجمة	عدد سنوات تدريس علم الترجمة	الآراء
جورج باستان	28 سنة	08 سنوات	التطبيق والنظرية
فلورونس هربولو	32 سنة	10 سنوات	التطبيق والنظرية
ماري كريستين أوبان	19 سنة	03 سنوات	التطبيق والنظرية
ميشيل بوليتيس	19 سنة	09 سنوات	التطبيق والنظرية
فاطمة الزهراء فرشولي	00	06 سنوات	التطبيق والنظرية
إيزابيل كولومبا	08 سنوات	سنتين (02)	التطبيق والنظرية
ماتيو غيدار	10 سنوات	04 سنوات	التطبيق والنظرية
إليزابيت لافو	16 سنة	16 سنة	التطبيق والنظرية

جدول يوضح إجابة بعض الأساتذة على السؤالين 2 و6

يتّضح من الجدول (3) أنّ كلّ الأساتذة، أي 8/8، يستحسنون تدريس النظرية والتطبيق في الوقت نفسه، ممّا يعزّز المعلومات حول التكوين في ميدان الترجمة بالجامعات الجزائرية والفرنسية والكندية الّتي أتيت بها في الفصل الثاني من هذا البحث. إذ يدعو الكلّ منهم إلى تدريس عميق ودقيق للترجمة بعد سنتين أو ثلاثة من التّكوين الجامعي، حيث يتم التّركيز على تعزيز المعارف اللسانية والمواضعية وعلى منهجية الترجمة والمفاهيم النظرية ودروس متعلّقة بفهم النّصوص وإعادة صياغتها. وعليه، يمكنني استخلاص ممّا سبق أنّ تكوين المترجمين الكفء محكوم في بادئ الأمر بتعريف الطّلبة بهذا المجال وإعدادهم من خلال منحهم كلّ الوسائل لتثمير التكوينات

المتخصّصة في مجال الترجمة.

وبغاية تدعيم ما سبق وربّما الإتيان بحلول أخرى، أستشهد بعمل قمت به في إطار دراسات الماستر، تخصّص علم المصطلحات وعلم المعاجم المتعدّد اللغات والترجمة بجامعة لوميير ليون 2، طلب منّا من خلاله أستاذ مقياس علم الترجمة دانيال جيل، القيام بدراسة تحليلية بهدف التوصّل إلى نتائج موثوقة وقابلة للاستغلال في إعداد مذكّرة التخرّج. تحمل هذه الدّراسة عنوان : « Le paradigme scientifique empirique : analyse des citations » (نموذج فكري علمي تجريبي: تحليل الاقتباسات) (بوخالفة، 2005)، وتمثّلت الإشكالية الّتي طرحتها في معرفة ما إذا كانت نظرية المعنى الّتي وضعتها كلّ من **دانيكا سيليسكوفيتش** و**ماريان لوديرير**، أنسب وأكثر استعمالا في الترجمة الكتابية أو في الترجمة الشفوية؟

تتمثل المنهجية المعتمدة في هذه الدّراسة في جمع عشرة (10) مقالات معالجة للترجمة الكتابية وعشرة (10) مقالات معالجة للترجمة الشفوية، مع تفادي المنظرين التابعين **للمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين** (ESIT) قصد ضمان مصداقية أكبر في النتائج، ثم عدّ بعد ذلك كلّ الاقتباسات الّتي تشير من قريب أو من بعيد إلى **نظرية المعنى**.

أبرزت النتائج أنّه يتمّ اللجوء إلى **نظرية المعنى** عند التّنظير في مجال الترجمة الشفوية أكثر من اللجوء إليها في مجال الترجمة الكتابية. علاوة على ذلك، توصّلت إلى

نتيجة مثيرة للاهتمام في هذه الدّراسة، وهي أنّ نظرية المعنى هي أكثر نظريات الترجمة ذكرا في المقالات العشرين المعتمدة.

في سنة 2015، بيّنت الدّراسة التي قامت بها نسرين بوخالفة لولي لنيل شهادة الماستر في الترجمة تخصّص عربي – فرنسي من معهد الترجمة بجامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله، بإشراف حيدر السعيد، عنوانها "المترجم، ما بين القرارات اللسانية والقرارات الترجمية: دراسة إحصائية لبعض مقالات ميتا: جريدة المترجمين بين 2006 و2012"، أنّ الأوضاع قد تغيّرت فيما يخص نظريات الترجمة مقارنة بالدّراسة التي قمت بها عشر (10) سنوات من قبل، حيث أصبح منظرو نظرية المعنى يحتلّون المرتبة العاشرة بعد **أنطوان برمان** (Antoine BERMAN) و**جان روني لادميرال** (Jean René LADMIRAL) و**أندرو شيسترمان** (Andrew CHESTERMAN) و**جدعون توري** (Gidéon TOURY)، إلخ. ويتّضح ذلك في الجدول (3) المنقول أدناه والمأخوذ من ذات الدّراسة (نسرين بوخالفة لولي، 2015، ص ص. 40 -41). وقد استندت إلى هذه الدّراسة لأنّها الوحيدة الّتي استُعملت فيها الإحصائيات في ميدان الترجمة سنة 2015.

الجدول 4:

الباحثين الأكثر ترددا في المجال الترجمي	عدد التردد
أنطوان برمان (Antoine BERMAN)	65 مرّة في 04 مقالات
جان روني لادميرال (Jean-René LADMIRAL)	12 مرّة في 03 مقالات
أندرو شسترمان (Andrew CHESTERMAN)	12 مرّة في 03 مقالات
جدعون توري (Gidéon TOURY)	11 مرّة في مقال واحد
هالفرسون (HALVERSON)	11 مرّة في مقال واحد
تيو هرمانس (Theo HERMANS)	10 مرّات في مقالين
لورانس فينوتي (Lawrence VENUTI)	09 مرات في مقالين
جيمس هولمس (James HOLMES)	08 مرات في مقال واحد
سارة لافيوزا (Sara LAVIOSA)	08 مرّات في مقال
دانيكا سيليسكوفيتش (Danica SELESKOVITCH)	07 مرّات في 04 مقالات

جدول بأسماء الباحثين الأكثر تردّدا في المجال الترجمي

ينبغي أخذ هذه النتائج بعين الاعتبار، رغم نسبية صحّتها وما تعكسه على أرض الواقع، وذلك للتمكن في نهاية المطاف من تقديم اقتراحات جدّية مطابقة للواقع فيما يخصّ تدريس الترجمة، وأقصد هنا بالواقع البعدين الزمني والمكاني.

وفي السياق نفسه، أتاحت لي هذه الدّراسة، المستوحاة من أعمال **ماريا نصر**، أستاذة علم الترجمة بالجامعة الكاثوليكية بمدينة ليون، حول تعليمية الترجمة باستعمال الدّراسة الإحصائية بإشراف **دانيال جيل** بالمدرسة العليا للمترجمين والتراجمة بجامعة السوربون سنة 2010، فرصة استعمال نتائجها المحيطية والمتمثلة في نسب تداخل وتشابك التخصّصات وتشابكها في ميدان تعليمية الترجمة. وندرج فيما يأتي

جدولا يلخص هذه النسب، ويتمثّل الغرض منه في استغلال تلك النتائج لإدراج بعض التخصّصات في تدريس الترجمة بصفة دقيقة ورياضية وعلمية، تكون بالتّالي ناجعة.

الجدول 5:

التخصص	نسب الاقتباسات
علم النفس	%12.37
الفلسفة	%03.89
علم اللغة (البلاغة والنحو)	%01.26
العلوم العصبية	%01.03
تحليل الخطاب	%00.80
الآداب	00.45%
الرياضيات	%00.45
علم اللاهوت	%00.45
الهندسة	%00.34
الاقتصاد	%00.34
علم الاجتماع	%00.34
علم الكلام	%00.22
علم النفس الطبي	%00.22
نظرية الأدب	%00.11
علم الطيور	%00.11
التاريخ الطبيعي	%00.11
السيميائية	%00.11

جدول يوضح التخصصات التي تدخل في ميدان الدراسات الترجمية

أذكّر مجدّدا أنّ هذه النتائج لا تُؤخذ حسب التّرتيب الحالي لهذه التخصّصات في الجدول، باستثناء علم النفس الّذي يحتلّ صدارة الترتيب بامتياز. أمّا فيما يخصّ

إمكانية إعادة التّرتيب باستعمال الحدس والتقدير، فتُتيحها لي الدّراسات في مجال علم اللغة الّتي بيّنت في مرّات عدّة إمكانية إعادة النظر وضرورة إعادة ترتيب هرم تكرار الكلمات.

في سنة 2004، عندما كنت طالبا في طور الماستر بجامعة ليون 2، أتذكّر مداخلة الأستاذ **هنري بيجوان** (Henri BEJOINT) – مؤلّف كتابين عنوانهما: « The teaching of dictionary use : present state and future tasks » (Béjoint, 1989) و « The lexicography of english » (Béjoint, 2010) – ومداخلة الأستاذ **فيليب تواورون** (Philippe THOIRON)- مؤسّس شبكة **علم المعجم وعلم المصطلحات والترجمة** (LTT, Lexicologie, Terminologie et Traduction) بما فيها **مركز البحوث في علم المصطلحات والترجمة** (CRTT, Centre de Recherches en Terminologie et en Traduction)، الّذي يساهم بصفة فعّالة ببحوثه اللسانية في **الوكالة الجامعية للفرانكفونية** (AUF, Agence Universitaire de la Francophonie)، و**دكتوراه علم المصطلحات وعلم المعاجم المتعدّد اللغات والترجمة** (LTMT, Lexicologie, Terminologie Multilingue et Traduction) ومؤلّف عدّة كتب منها:

Dynamisme du texte et stylostatistique, *Le dictionnaire informatisé bilingue d'écologie des eaux continentales* et *Le dictionnaire informatisé bilingue de pharmacologie*.

اللّذان صرّحا أنّه ينبغي على صانعي القواميس التدخّل منطقيا وإعادة النظر في ترتيب

هرم تكرار الكلمات (الهرم الّذي يمثّل المدوّنة المتكوّنة من كلّ الكلمات المحصاة والّذي يسمح بترتيبها حسب عدد مرات استعمالها في تلك المدوّنة). انطلاقا من ذلك، بيّن هذان الباحثان أنّه رغم قلّة تكرار بعض الكلمات في المدوّنة، يجب أن تكون هذه الكلمات متاحة بشكل أوسع على أرض الواقع. وبهذه الطّريقة، يعطي صانعو القواميس مكانة أفضل لهذه الكلمات في الهرم، ممّا يجعلها تظهر في كلّ القواميس مهما كان نوعها ومهما كان مستخدموها.

لذا تعدّ حرّية التدخّل بعد الحدس والتقدير أمرا ضروريا رغم النتائج العلميّة المحصّلة، وذلك بغرض تخفيف آثار ذاتية الباحث وعواقبها. وقد أظهرت البحوث العلمية عامّة أنّه مهما كانت جدّية منهجيتها وصرامة تطبيقها فإنّ جانب الباحث الذاتي يظل مسيطرا على الدّراسة في حدّ ذاتها حتّى ولو بنسبة ضئيلة، وهذا ما يعرقل تطوّر العلوم. ويتمثل الحلّ الوحيد الّذي قد يسمح بتخفيف هذه الذّاتية في إدراج ذاتية باحث آخر، وأكبر دليل على ذلك هي الرّياضيات الّتي تنتج لنا موجبا إذا ضربنا سالبا بسالب. انطلاقا من هذا التصوّر، يبدو لي من الأجدر تغيير التّرتيب فيما يخصّ أهمّية التخصّصات الّتي تدخل في مجال تكوين المترجمين حسب ما يتم القيام به عامّة في مدارس الترجمة. بعبارة أخرى، بدلا من أن أركّز عملي على الدّراسات الترجمية النظرية الّتي يكون تطابقها مع الواقع نسبيا في بعض الأحيان، أفضّل استكمال عملي

بمعلومات تُترجم الواقع والقيام ببعض التّعديلات عند الضرورة[4]، ممّا قد يمكّنني من التوصّل إلى نتائج موثوقة في مجال التّكوين.

عندما يتحدّث منظرو الترجمة، وبالأخص علماء الترجمة، عن النظرية والتّطبيق، يقصدون بالنظرية اليوم المسائل البيداغوجية المتعلّقة بالمناهج الّتي ينبغي اعتمادها للسماح للطّالب وللمترجم باتّخاذ القرارات المناسبة خلال القيام بعملية الترجمة. وبصفة عامّة، يهدف مدرّس الترجمة إلى تحقيق غايتين هما تكوين الطلبة مهنيا واحترافيا قصد تحضيرهم لمواجهة عالم الشغل وتنمية حسّ نقدي وتحليلي لديهم لتحضيرهم إلى البحث العلمي و/أو إلى تنظير التّطبيق. يجدر الآن التطرّق إلى ثنائية النّظرية والتطبيق، حيث ترى **جان دانسات** (Jeanne DANCETTE) أنّ الخبرة هي أساس التدرّب فيما يخصّ الترجمة، وأنّ صلاحية هذه المسلّمة لا نقاش فيها إلى حدّ معيّن، وتقول في هذا الصّدد:

« on reconnait que l'expérience c'est la base de l'apprentissage : plus on

---

[4]– في هذا السياق، أشير إلى أنّ هذه الشبكة الّتي تعمل في إطار الوكالة الجامعية للفرانكفونية تسمح بتشكيل فرق تهتم بالبحوث العلمية عبر الإنترنت أو مساعدة الباحثين المنفردين على تحديد مشاريع علمية والعمل في إطار المصلحة العامّة. تُنتج هذه الفرق بحوثا علمية جدّية يتمّ نشرها وعرضها خلال أيام دراسية علمية أو استعمال نتائجها كاقتراحات تكوينية. على سبيل المثال، نظمت هذه الفرق أياما دراسية في علم المعاجم وعلم المصطلحات والترجمة بستراسبورغ من الفاتح إلى الرابع سبتمبر 2015 تحت عنوان "La création lexicale en situation : texte, genres, cultures". تضمّ هذه الشبكة العديد من الباحثين الجزائريين، من بينهم الأستاذة جوهر سعدون والأستاذة زكية ستي والأستاذة نبيلة بسطنجي من جامعة الجزائر 2، ويفوق عددهم ثمانمائة (800) باحث على مستوى الجامعات الجزائرية.

traduit plus on s'améliore » (DANCETTE, 1992, p. 166) .

أدّى غياب بيداغوجيا فعّالة ودقيقة وتقدّمية لتعليم الترجمة خلال الستينات والسبعينات، إلى اعتماد تصوّر متمحور خاصّة حول تطبيق التّرجمة وممارستها، حيث يتمّ القيام بترجمات بحضور الطلبة في إطار فكرة **افعلوا مثلي** قبل أن يطلب منهم القيام بالترجمات ليتمّ تقييمها بكونها **ترجمة جيّدة أو ترجمة رديئة**، إذ تتمثل المنهجية الوحيدة المعتمدة آنذاك في ترجمة أجزاء من النص من مرحلة البكالوريا إلى غاية مرحلة الماجيستر. أمّا اليوم، فقد تطوّر تعليم الترجمة بصفة معتبرة، حيث لم يعد يتعلّق الأمر بترجمة أجزاء من النص بل بترجمة النص في مجمله كما أنّ التقييم تغيّر من تقييم الترجمة في حدّ ذاتها إلى تقييم المنهجية المعتمدة للترجمة. إذ تغيّر التوجّه البحثي لعلم الترجمة من توجه نحو المنتج أي نحو النص المترجم، توجّه نحو المسار حيث يتمّ الاهتمام بالنّص الأصلي ووظيفته وكاتبه ومتلقّية وظروف كتابته، أي باختصار توجه يغطي الظاهرة الترجمية في مجملها.

ويمكن طرح السؤال الآتي اعتمادا على المعطيات السابقة: ما هو التعريف الأنسب للترجمة؟ الترجمة مجرّد نقل الرسالة من لغة إلى أخرى، لم لا؟ لكنّ هذا التعريف يعدّ بسيطا للغاية، لذا ينبغي أن تؤخذ بعين الاعتبار مجموعة من التعاريف الّتي تغطي كافّة السيمات (sèmes) الّتي ينطوي عليها مفهوم الترجمة: التفسير وإعادة الصياغة وتحليل النّص إلى غاية استنطاقه وتوظيف كفاءات واستراتيجيات الفهم

والتحرير باللجوء إلى المعارف اللغوية والتحليلية، قصد إدراك معنى النص لرؤية ما وراءه، وأقصد هنا إدراك الجانب غير النصّي. وعليه، تؤدّي كلّ من البيداغوجيا والتعليمية دورا أساسيا في تكوين المترجمين، وذلك من خلال تعليمهم كلّ ما يحتاجون إليه حتّى يتمكّنوا من الترجمة بطريقة فعّالة.

تتطلّب كلّ مادّة علمية، أيا كانت، أدوات بيداغوجية خاصّة بها، إذ يتم اللجوء إلى دراسات الحالات في كلّ من مجالي الاقتصاد والتسيير بينما يُلجأ في مجال الترجمة إلى تحديد المفاهيم والبحث عن المعنى. وهما العنصران اللذان ينبغي أن يسعى إليهما المترجم في كلّ أعماله، ذلك لأنّ التحديد نشاط مثمر قائم على الإضافات (من خلال الأمثلة) وعلى الفهم (عناصر دلالية).

ويتّضح من الإجابات عن السّؤال الرّابع وهو كيف تساهم نظريات الترجمة في عملية الترجمة؟ وجود علاقة بين نظريات الترجمة وبين عملية الترجمة وذلك لعدّة أسباب من بينها:

يلقي علماء الترجمة نظرة ناقدة على ممارسة الترجمة، من خلال السعي جاهدين إلى إبراز المسار الّذي يتمكّن المتحدّث من خلاله من التعبير عن أفكاره فيما يخصّ استراتيجيته وخياراته المتعلّقة بالمفاهيم والمصطلحات وغيرها.

تؤثّر نظريات الترجمة على طريقة تعليم الترجمة، وتظهر العلاقة التي تربط الترجمة بعلم الترجمة على مستوى المفاهيم العملياتية والأدوات الّتي يستعملها المترجم

للقيام بعمله. وأودّ الإشارة إلى أن كلّ ترجمة تتضمّن حدّا أدنى من النظرية، حتّى ولو تمّ القيام بها بطريقة بسيطة.

يتناول **علم الترجمة** كلّ ما يحيط بالترجمة وتاريخها وعملها وتعليمها وأهمّيتها الاجتماعية. وتجدر الإشارة إلى أنّه لا يمكن اعتبار النظرية أداة مساعدة على الترجمة إلا بعد أن تصبح وظيفية، حيث تصير أفضل وسيلة للترجمة بشكل جيّد كونها تفكير تنظيري يسمح بفهم كيف نترجم ويسمح بالتّالي بالتحسّن.

لا يمكن نكران الدّور الأساسي الّذي تؤدّيه نظريات الترجمة في ممارسة الترجمة وتعليمها. فما هي إذن النظريات الّتي ينبغي اللجوء إليها لضمان تعليم فعّال للترجمة؟

أجاب كلّ الأساتذة بالإيجاب عن السؤال الخامس وهو هل تلجأون إلى النظريات في تعليم الترجمة؟ ما هي هذه النظريات؟، حيث يدرّسون كلّهم النظريات في برامج الترجمة وتتمثل بعض النظريات والمقاربات الّتي ذكروها فيما يأتي:

1- **نظرية المعنى** للمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين (سيليسكوفيتش، لوديرير)؛

2- **نظرية سكوبوس** (فيرمير)؛

3- **مقاربة الأسلوبية المقارنة** (فيني وداربلني).

4- **نظرية المكافئات السياقية** (غيدار)؛

5- **المقاربة المعرفية**؛

6- **نظرية الرسالة** (برمان)؛

7- **نظرية التلاعب** (هرمانس)؛

8- النظرية الوصفية للترجمة (توري)؛

يتمّ تدريس هذه النظريات والمقاربات الثمانية (08) في إطار التكوين في مجال الترجمة، لذا ينبغي التعريف بكلّ واحدة منها والتطرّق إلى مبادئها. لكن أودّ قبل ذلك عرض عدد المرات والنسب الّتي ذُكرت فيها تلك النظريات والمقاربات في الجدول (6) أدناه.

الجدول 6:

النظريات والمقاربات المذكورة	التردّد	النسبة المئوية
نظرية المعنى للمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين(سيليسكوفيتش، لوديرير)	08	%100
نظرية سكوبوس (فيرمير)	04	%50
المقاربة المقارنة (فيني وداربلني)	02	%25
نظرية المكافئات السياقية (غيدار)	01	%12.5
المقاربة المعرفية	01	%12.5
نظرية الرسالة (برمان)	01	%12.5
نظرية التلاعب (هرمانس)	01	%12.5
النظرية الوصفية للترجمة (توري)	01	%12.5

جدوا النظريات والمقاربات المذكورة في الإجابة عن أسئلة الاستبيان

يتّضح من خلال هذا الجدول (05) أنّ **نظرية المعنى** تحتلّ المرتبة الأولى في هذه الإجابات، حيث تردّد ذكرها من قبل كلّ الأساتذة مهما كانت توجّهاتهم وميولهم. وتحتلّ **نظرية سكوبوس الوظيفية** لفيرمير المرتبة الثانية بنسبة مئوية تقدّر بـ 50%،

وتليها **المقاربة المقارنة لفينيي وداربلني** بنسبة 25%. أمّا بالنّسبة للنظريات والمقاربات الأخرى، **المقاربة المعرفية** و**المقاربة الوصفية** و**نظرية المكافئات السياقية** و**نظرية الرّسالة** و**نظرية التلاعب**، فهي تحتلّ المرتبة نفسها بنسبة مئوية تقدّر بـ 12.5%. ما ذا ينبغي استخلاصه ممّا سبق؟

يدلّ ذكر نظرية المعنى ثماني (08) مرّات أنّ تدريس النظرية في مجال الترجمة لا يقتصر على تدريس نظرية واحدة أو مقاربة واحدة فقط، إذ ذكر كلّ الأساتذة أنّهم يلجئون إلى نظريتين على الأقلّ في تدريسهم للترجمة. لذا يبدو من المهمّ السعي إلى معرفة ما إذا كانت هذه المقاربات النظرية للترجمة متكاملة فيما بينها.

5 الفصل الخامس: نظريات الترجمة، تكامل أم إقصاء؟

توطئة:

تطرّقت في الفصل الرابع من هذا البحث إلى العلاقات الّتي تربط بين مختلف نظريات الترجمة، وسأحاول الإجابة في هذا الفصل عن الأسئلة الآتية: هل يلجأ المترجم إلى نظرية واحدة أم إلى عدّة نظريات لاتّخاذ قراراته؟ هل يؤدّي تبنّي نظرية ما إلى إقصاء النظريات الأخرى؟ وأسعى من خلال هذا الفصل إلى معرفة ما إذا كان مدرّس الترجمة يفضّل استغلال مقاربة تُرجمية واحدة في دروسه أم عدّة مقاربات.

1.5 ما بين التكامل والإقصاء:

غالبا ما تتضارب آراء منظري الترجمة وممارسيها في موضوع الترجمة، حيث يرفض العديد من الممارسين النظريات رفضا قطعيا ويتساءلون حول دور هذه الأخيرة نظرا لاعتبارهم أنّ الترجمة تعدّ مسألة حدسية. لست أشكّك في كفاءات هؤلاء المترجمين لكنّني أعتقد أنّ الحدس يقود المترجم إلى الخطأ والتعثر وتقدير خاطئ للأوضاع بل وحتّى إلى سوء فهم المتلقي. ويتمثّل الإشكال الّذي يطرحه مصطلح الحدس الّذي استعملته في هذا السياق أيضا **كاثارينا رايس**، في عجز المترجم عن تعليل خياراته وقراراته التُرجمية. وقد صرّح لي بعض طلبتي خلال الدّروس: "أنا أفهم أخيرا ما أقوم به عندما أُترجم".

إنّني أتوخى الحذر ولا أتهوّر في تصريحاتي لأنّني سأتسم بالسذاجة إن اعتقدت أنّ هؤلاء المترجمين يرفضون النظرية بغرض معارضة منظري الترجمة فقط. إذ تجدر

الإشارة إلى أنّ نظريات الترجمة تتعارض في غالب الأحيان فيما بينها، وأنّ هذا الارتياب يعود خاصّة إلى منظري الترجمة. ويعبّر **مارتين لوثر** (Martin LUTHER) عن هذا الارتياب في كتابه الشهير *Sendbrief vom dolmetschen 1530* حيث يقول:

« Car ce n'est pas aux mots du texte latin, comme le font ces ânes, qu'il faut demander comment on parle allemand. C'est à la mère dans son foyer, aux enfants dans les rues, à l'homme du commun sur la place du marché qu'il faut le demander ; écoutez comment parle leur bouche et tenez-en compte dans votre traduction : c'est ainsi qu'il vous comprendront et auront le sentiment que vous leur parlez allemand ».

ويتناقض مع نفسه بعد ذلك عندما يقول:

« Parfois, pour certains passages dont la forme est importante, il m'est arrivé de ne pas trop m'éloigner des mots du texte original : je me suis appliqué à suivre à la lettre la formulation grecque. J'ai préféré déroger aux habitudes de la langue allemande plutôt que de m'écarter des mots du texte grec » (REISS, 2009, p. 36).

نلاحظ في الاستشهاد الأوّل أن **مارتين لوثر** يدعو في بداية الأمر إلى عدم التمسّك بكلمات النّص الأصلي وإلى القيام بالترجمة وفقا لخصوصيات اللّغة الهدف (الألمانية)، وذلك من خلال الاحتكاك بناطقيها الأصليين لأنّهم متلقّو هذه التّرجمة، لكنّه يصرّح بعد ذلك بأنّه تمسّك بالكلمات وبصياغة العبارات في ترجمته بعض الفقرات

حتّى ولو أخلّ ذلك بخصوصيات اللغة الألمانية كما يتبين من الاستشهاد الثاني. ولم يذكر لوثر أسباب تغيير الإستراتيجية الّتي اعتمدها في الترجمة ودوافعه لذلك. أذكر مثالا آخرا يعبّر عن هذا الارتياب وهو لشلايرماخي وهو قوله:

« C'est pourquoi, dans ce domaine, la traduction est une activité quasiment mécanique qui, avec une connaissance moyenne des deux langues, peut être exercée par n'importe qui… » (REISS, 2009, p. 37).

بمعنى أنّ الترجمة تكاد أن تكون عملية آلية في هذا الميدان، وأنّ معرفة اللغتين معرفة متوسطة تسمح لأي شخص كان بالقيام بها. إنّ هذين المثالين يوضّحان ويعزّزان جليا أسباب ذلك الارتياب.

لذا ينبغي قراءة هذه الأفكار النظرية بمراعاة غاية المنظر والأوضاع الّتي كتبها فيها. ومن هذا المنطلق فإنّ السؤال الّذي ينبغي طرحه هو الآتي: هل هذه النظريات هي فعلا متناقضة أم أن قراءتنا لها هي الّتي تجعلها كذلك؟ تجدر الإشارة كذلك إلى أنّ نظريات الترجمة تتفق في غالب الأحيان مع "الفكر السائد في الزمان" الذي وضعت فيه، « les théories de la traduction sont souvent en consonance avec « l'esprit du temps » » (REISS, 2009, p.41)، فبعد تفوّق **النظريات اللسانية البحتة** في مجال الترجمة طيلة سنوات عديدة، انفتح **علم الترجمة** على **علم التواصل** وعلى **التّحليل النّصي** وعلى عدّة تخصّصات أخرى ليصبح علما مستقلّا قائما بذاته.

في سنة 2007، ناقشت مذكرة الماجستير بقسم الترجمة بجامعة الجزائر،

وتمحور الموضوع الّذي تناولته حول مدى اعتماد نظرية المعنى (النظرية التأويلية) وأساليب الترجمة الّتي وضعها **فيني وداربلني** في إطار **الأسلوبية المقارنة للفرنسية والإنجليزية**، في ترجمة فصل من كتاب **المقدّمة لابن خلدون**. ويتمثل الهدف من هذه الدّراسة في الكشف عن تصوّر كلّ من نظرية المعنى ومقاربة الأسلوبية المقارنة لعمليّة الترجمة من جهة، ومعرفة ما إذا كان تطبيق إحداهما يؤدي إلى نتائج مختلفة عن تلك التي يتم التوصّل إليها عند تطبيق المقاربة الأخرى من جهة أخرى. لكن الفصل الّذي يهمّ الإشكالية الّتي طرحتها في دراستي هذه، هو ذلك الّذي تطرّقت فيه إلى العلاقات القائمة بين النظرية التأويلية ومقاربة الأسلوبية المقارنة. إنّ هذا الرجوع إلى مذكرة الماجستير لن يؤدي إلى الإجابة بشكل شامل عن الإشكالية الّتي طرحتها، لكنّه قد يسمح لي باستخلاص معطيات أوّلية سأتوسّع فيها في الفصول القادمة من هذه الدّراسة.

2.5 مقاربة الأسلوبية المقارنة:

عرض **فيني وداربلني** في أسلوبيتهما المقارنة تقنية جديدة لمواجهة مشاكل الترجمة. ففي سنة 1957، أعلن **جان بول فيني** عن قيام علم جديد معروف بالأسلوبية المقارنة، وفي السنة الّتي تلتها، أي في سنة 1958، نشر بمعية **جان داربلني** كتابا عنوانه: *La Stylistique Comparée du français et de l'anglais.*

لا تعدّ هذه المقاربة الجديدة نظرية بأتم معنى الكلمة، لكنّها قائمة على مفاهيم

نظرية ولسانية. وقد ركّز **فيني و درابلني** مقاربتهما هذه على المسلمة الآتية:

« Les démarches du traducteur et du stylisticien comparatif sont intimement liées, bien que de sens contraire. La stylistique comparée part de la traduction pour dégager ses lois; le traducteur utilise les lois de la stylistique comparée pour bâtir sa traduction» (Vinay, Darbelnet, 1958, p.21).

ومعنى هذا القول أن مسعى المترجم مرتبط ارتباطا وثيقا بمسعى المتخصص في الأسلوبية المقارنة على الرغم من تعارض اتجاههما، فالأسلوبية المقارنة تنطلق من الترجمة لاستخلاص قواعدها، بينما يعتمد المترجم على هذه القواعد لصياغة ترجمته. ويرى **فيني وداربلني** أن إبراز الأساليب التي يلجأ إليها المترجمون يعدّ أمرا ضروريا، لأنّهم يقرّبون خلال القيام بعملهم بين منظومتين لسانيتين؛ إحداهما معبّر عنها وثابتة والأخرى لا زالت افتراضية وقابلة للتكييف.

« Le traducteur rapproche deux systèmes linguistiques dont l'un est exprimé et figé, l'autre est encore potentiel et adaptable » (Vinay, Darbelnet, 1958, p.46) .

وانطلاقا من هذا المنظور فإن المترجم يتمتع بنوع من الحرّية في إنتاج النص في اللغة المنقول إليها.

ويذكر **فيني وداربلني** أنه من المحتمل أن يتفحص المترجم نصه فهو يقيّم المضمون الوصفي والعاطفي والفكري للوحدات الترجمية التي قام بتقطيعها، ويعيد تمثيل المقام

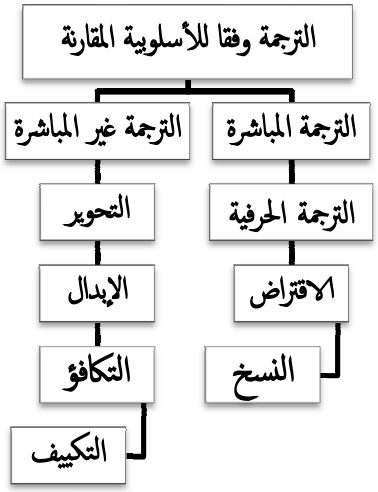
الذي يشكل الرسالة، ويعاين الآثار الأسلوبية ويقوم بتقييمها إلخ. ولكنه لا يتوقف عند هذا الحد، بل عليه تبني حل من الحلول، وهو حل يصل إليه بسرعة في بعض الأحيان، حتى يتخيل إليه أن الأمر يتعلق بوحي متزامن، وتذكّره بصفة تكاد تكون آلية، قراءة نص اللغة المنقولة برسالة اللغة المنقول إليها. فلا يبقى له سوى مراجعة نصه مرة أخرى للتأكد من عدم نسيان أي عنصر من عناصر اللغة المنقولة، ومن تمام المسار.

« le traducteur aura, probablement, à explorer son texte ...évaluer le contenu descriptif, affectif, intellectuels des UT qu'il a découpées; reconstituer la situation qui informe le message ; peser et évaluer les effets stylistiques, etc. Mais il ne peut rester là : bientôt son esprit s'arrête à une solution – dans certains cas, il y arrive si rapidement qu'il a l'impression d'un jaillissement simultané, la lecture de LD appelant presque automatiquement le message en LA ; il ne lui reste qu'à contrôler encore une fois son texte pour s'assurer qu'aucun des éléments LD n'a été oublié, et le processus est terminé » (Vinay, Darbelnet, 1958, p. 46).

إذ ينبغي على المترجم، حسب هذين اللسانيين، أن يلتزم إمّا بالترجمة "المباشرة" أو بالترجمة "غير المباشرة"، وإما أن يخضع رسالة اللغة المنقولة إلى الإبدال على الوجه الأكمل في رسالة اللغة المنقول إليها، لأن هذه الرسالة ترتكز على فئات متوازية تسمى "التوازي البنوي"، أو على مفاهيم متوازية تسمى "التوازي غير

اللساني". ويُوضّح الرسم البياني الآتي هذه الأساليب:

الرسم البياني 4:



رسم بياني لأساليب الترجمة السبعة

وقد تعرضت الأسلوبية المقارنة لانتقادات كثيرة انصبت أساسا على فكرة اعتبارها نظرية، ولهذا أرى من المفيد توضيح المقصود من مصطلح "نظرية".

يعرف قاموس *Le Nouveau Petit Robert* المصطلح "Théorie" على النحو الآتي:

« Ensemble d'idées, de concepts abstraits, plus ou moins organisés, appliqué à un domaine particulier. Construction intellectuelle méthodique et organisée, de caractère hypothétique (au moins en certaines de ses parties) et synthétique. Principes et lois d'une théorie. Théorie des ensembles. Théorie de la relativité. Eléments de connaissance organisés en système (dans un but didactique) » (Le Nouveau Petit Robert, 1993).

وملخص هذا التعريف إن النظرية هي مجموع الأفكار والمفاهيم المجردة المرتبة

والمطبقة على ميدان خاص، فهي بناء فكري منهجي ومنظم. وهي عناصر معرفية مرتبة ضمن منظومة (بهدف تعليمي).

وتقول **إيزابيل كولومبا** (Isabelle COLOMBAT) أنه يوجد نوعان أساسيان من النظريات أذكرهما على التوالي: **النظرية الأداتية** أو **النظرية المعيارية** (مثل النحو والأسلوبية والسولفيج)، و**النظرية العلمية** (مثل الترميزية وعلم الموسيقى).

« Il existe deux types principaux de théorie, que nous nommerons respectivement théorie « instrumentale » ou « normative » (par exemple, grammaire, stylistique, solfège) et théorie « spéculative » (par exemple, herméneutique, musicologie ». (Collombat, 2003, p. 02).

وقد كان عدم التمييز بين النظريتين المعيارية والعلمية السبب في توجيه كل تلك الانتقادات إلى المقاربة التقابلية، وكان منتقدوها يعتبرونها مجموعة من الكيفيات المضبوطة التي لا يمكن أبدا تطبيقها على الترجمة، وبعبارات أخرى لا يمكن اعتمادها في وضع نظرية ترجمية، لأن هذه الأخيرة تستطيع أن تكون علمية وليس أداتية، ونذكر بأن **جان بول فيني وجان داربلني** هما رائدا التفكير العلمي حول الترجمة بين اللغتين الفرنسية والانجليزية، و قد ذكرا عدة مرات المفاهيم الثلاثة الآتية: **المعنى** و**النص** و**المقام**:

« Il y a des cas [...] où la traduction ne ressort ni de la structure, ni du contexte, mais où le sens global et ultime n'est perceptible que pour celui qui connaît la situation. » (Vinay, Darbelnet, 1958, p. 173)

« Les situations ne se trouvent pas dans les dictionnaires » (Vinay, Darbelnet, 1958, p. 174).

« L'étude des situations est [...] essentielle en stylistique comparée, puisqu'elle seule permet de décider, en dernier ressort, de la signification d'un message ». (Vinay, Darbelnet, 1958, p. 175)

ومعنى هذا القول أن ثمة حالات لا ترتبط فيها الترجمة بالبنية ولا بالسياق، فلا يدرك المعنى العام عندئذ إلا العارف **بالمقام**. والمقامات لا توجد في القواميس وتتم دراستها في الأسلوبية المقارنة لأنها هي وحدها التي تسمح في نهاية المطاف بالتصريح بدلالة رسالة ما.

إنّ كلّ ما سبق يؤكد أنّ كلّ من **فيني وداربلني** لم يهملا تماما عامل **المقام** في أعمالهما، ولكن المكانة التي خصصت له هي دون تلك التي خصصت لمقارنة أسلوب اللغات.

3.5 النظرية التأويلية:

يدرك كل مترجم سواء أكان مبتدئا أم محنكا أن المسار الترجمي لا يتمثل في ترجمة الكلمات، أو لا يتمثل بصفة عامة في اللغة. فلا يمكن أن نترجم جملة إذا لم نكن على دراية بالسياق الذي تندرج فيه بل وعلى دراية أحيانا بالمقام، والغريب أن المترجم الذي يختار الألفاظ بعناية فائقة، لا بد أن يكون ذا خيال يمنحه نوعا من الحرية، وهو انزياح لا يحرف محتوى الرسالة التي ينقلها. ويجب أن تسمح له هذه الحرية التي أصفها

بالحرية الموجهة أن يتقمص شخصية صاحب النص الأصلي وشخصية متلقي النص المترجم في الوقت نفسه. ولتحقيق ذلك ينبغي على المترجم أن يوضح المضمرات، أي نية الكاتب الثابتة، إذا كانت هذه النية مختفية بين السطور، وأستشهد في هذا الصدد بالقول الآتي **للادميرال:**

« Le métier de traducteur consiste à choisir le moindre mal ; il doit distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire. Ses ' choix de traduction' seront orientés par un choix fondamental concernant la finalité de la traduction, concernant le public cible, le niveau de culture [...]. La traduction visera plus ou moins à ' la couleur locale' ou au dépaysement (dans le temps comme dans l'espace) et les lunettes du traducteur seront respectivement des verres colorés ou des verres transparents » (Ladmiral, 1979, p. 211).

والمقصود من هذا القول أن مهنة المترجم تتمثل في اختيار أدنى ضرر، إذ يجب عليه التمييز بين ما هو أساسي وما هو ثانوي، وسيوجه اختياراته الترجمية اختيار جوهري يتعلق بقصدية الترجمة، وبالجمهور المستهدف ومستواه الثقافي.

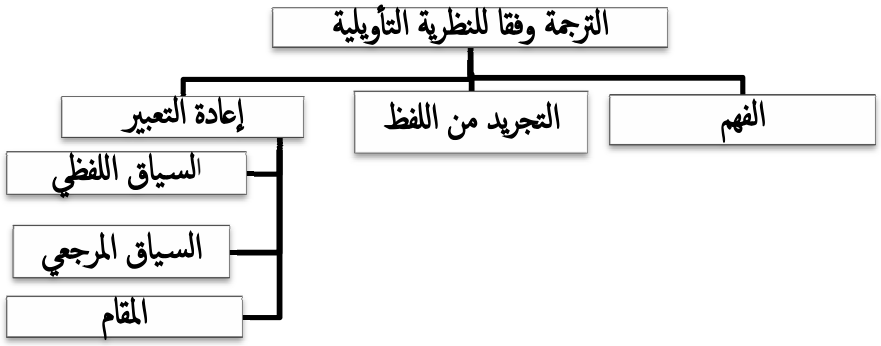
ويسعى المترجم على الأقل إلى الحفاظ على الطابع المحلي، أو إلى التغريب (في الزمان والمكان) وسينظر إلى الترجمة نظرة ذات أبعاد مختلفة أو نظرة محايدة. وهكذا يتضح أن عملية الترجمة لا تقوم على اللغة فقط وإنما على عدد وافر من العوامل اللسانية وغير اللسانية.

ويعرض **لادميرال** الترجمة كعملية مستقلة لا ترتبط باللسانيات فحسب،

ويحث على تجنب الوقوع في التنظيرية اللسانية التي يصفها بـ **"الإرهاب اللساني"** ولكن ينبغي استعمال المعارف اللسانية من أجل تنوير المترجم الذي ينبغي أن يتحلى بفكر لا يتوفر على تكوين نظري تام، حتى يوجه اهتمامه إلى التطبيق.

وتتناول النظرية التأويلية الترجمة بهذا المفهوم نفسه، فمبدأ الترجمة يرتكز في نظرها على محاور ثلاثة هي: الفهم، والتجريد من اللفظ، وإعادة التعبير. ويوضح الرّسم البياني الآتي هذه المحاور.

الرسم البياني 5:



رسم بياني لمحاور الترجمة وفقا للنظرية التأويلية

1.3.5 الفهم:

يتمثل في استيعاب النص استيعابا جيدا وتاما، مع الأخذ بعين الاعتبار جوانب ثلاثة مهمة هي **السياق اللفظي** و**السياق المرجعي** و**المقام**.

- **السياق اللفظي:** يحد من الافتراضات المعنوية التي تلجأ إليها اللغة.

- **السياق المرجعي:** يسمح بإجلاء معنى القول شيئا فشيئا.

- **المقام:** يمثل الإطار المادي، وهو حسب **سيليسكوفيتش**:

« ...La salle où l'on se trouve, car la perception d'une forme verbale ne déclenche qu'une reconnaissance. Dans le discours le message apporte un savoir qui se libère très vite de toute association verbale » (Seleskovitch, 1984, p. 44).

أي إن المقام هو بمثابة القاعة التي نوجد فيها، لأن إدراك الصيغة اللفظية لا يثير سوى معرفة واحدة، وتزّودنا الرسالة في الخطاب بمعرفة تتحرر بسرعة كبيرة من كل رابطة لفظية.

2.3.5 التجريد من اللفظ:

يتعلق الأمر بتجريد القول من اللفظ ، وبعبارة أخرى تجريد الفكر من قالبه اللساني.

3.3.5 إعادة التعبير:

هي إعادة صياغة الفكر في قالب لساني بمطابقة بنى اللغة المنقول إليها و ثقافتها.

يتمحور منهج النظرية التأويلية حول نقل معنى الرسالة بين الألسن، وعلى المترجم فهم الرسالة وإعادة التعبير عنها طبقا لأسلوبية اللغة المنقول إليها. ولطالما اعتقد المترجمون أنه يجب عند القيام بالترجمة إيجاد بنى نحوية في اللغة المنقول إليها تكون مطابقة لتلك التي تتوفر عليها اللغة المنقولة، إلا أن هذا المنهج سرعان ما أظهر محدوديته. ولابد من معرفة أن الترجمة ناجمة قبل كل شيء عن حاجة التواصل، فوجود تواصل بين لغتين يستلزم الترجمة بالضرورة، ولهذا يحق لنا التفكير في أن

عملية التواصل وعملية الترجمة هما في الواقع عملية واحدة. وبالتحديد، يمكننا اعتبار عملية الترجمة ناجمة عن عملية الفهم والتعبير.إذ ينتج المعنى أثناء التواصل عن ترابط الكلمات والجمل، ويصاغ المعنى تدريجيا في مدرج الكلام. وإذا أهملنا جزءا من هذا المدرج فإنه يكتسب بالتأكيد قيمة مغايرة يجب على المترجم التوصل إلى ما يريد الكاتب قوله من المدرجين الصوتي والخطي، وعليه الكشف عما دعا الكاتب إلى استعمال اللغة هذا الاستعمال الخاص، ولكي تعكس الترجمة ما يريد الكاتب قوله، على المترجم أن يعرف مسبقا لمن تتوجه النسخة الأصلية، كما يجب أن يدرك الكاتب من جهته أن الشرح اللساني لا يغطّي سوى قسما واحدا من الرسالة.

الخلاصة:

ممّا سبق، يمكن استنتاج أنه من الواجب على المترجم أن يستغلّ جميع الموارد المعرفية التي تُتيحها له النظريات. إذ لاحظت من خلال تجربتي في الترجمة، سواء في ترجمة النصوص الرسمية (عقود وأحكام وسندات، إلخ) أو في ترجمة كتابين منشورين[5]، أنّ الفعل الترجمي يستلزم اعتماد جميع النظريات لاسيما نظرية المعنى التي تؤدي دورا مهمّا في فهم النص المراد ترجمته، نظرية سكوبوس التي تؤدي دورا في

[5] "الاستعمار والعمران: السياسات الاستيطانية والعمران في الجزائر" (Colonisation et urbanisme : les politiques coloniales et l'urbanisme en Algérie)، دار خطاب 2013، و"الخاوة والرفاق" (Frères et Compagnons)، دار خطاب 2013،

تحديد الطريقة التي تتم بها صياغة الترجمة لكي يتمكّن متلقّيها من فهمها، مقاربة الأسلوبية المقارنة التي تؤدّي دورا في اتخاذ بعض القرارات التي تساعد على نقل المعنى لاسيما الاقتراض والنسخ، إلخ.

ولدعم أقوالي في هذا الصدد، أستشهد **بأعمال دانيال** جيل في إطار النموذج الذي يهدف إلى وضع نظرية شاملة للترجمة IDRC وهذا بتحديد إيجابيات وسلبيات كلّ نظرية ومقاربة وسلبياتها. من هنا يمكن القول إنّ العلاقة التي تربط بين نظريات الترجمة ومقارباتها هي علاقة تكاملية.

6 الفصل السادس: الإعلام الآلي والترجمة

توطئة:

عندما شرعت في البحث لنيل شهادة الدكتوراه سنة 2006 بجامعة ليون 2، فرع علم المصطلحات وعلم المعام المتعدّد اللغات والترجمة، ثمّ في السنة نفسها بالمدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بجامعة السوربون، وأخيرا بجامعة الجزائر 2، لم أكن أفكّر على الإطلاق في البحث في ميدان الإعلام الآلي وعلاقته بتكوين المترجمين. إلا أنني أدركت كلّ الأهمّية التي يكتسيها هذا الميدان في الترجمة وفي تكوين ممارسيها عندما باشرت مهامي سنة 2012 على رأس ديوان الترجمة الرّسمية لدى محكمة بوقادير بمجلس قضاء الشلف، بصفتي مترجم ترجمان رسمي محلّف. فعندما تقتصر خبرتنا في ميدان الترجمة على التكوين بصفة عامّة في المعاهد والجامعات، تكون هذه الأخيرة كافية من جانب النوعية وهذا نظرا لكلّ الدّراسات والتدقيقات الّتي يقوم بها الأستاذ المكوّن على النصّ المراد ترجمته قبل أن يُسلّمه إلى طلبته. لكن عندما يتعلّق الأمر بالترجمة المهنية الاحترافية، بمعنى الكمّية إضافة إلى النوعية، وتحمّل من يقوم بها في ظرف زمني أضيق مسؤولية أكبر، يصبح الإعلام الآلي الرّفيق الّذي لا مثيل له بالنسبة للمترجم. ويُقصد بالإعلام الآلي هنا الكمبيوتر والإنترنت وكلّ البرامج الّتي من شأنها أن تساعد المترجم على القيام بمهامه. لهذه الأسباب، قرّرت تخصيص فصل لأدرس فيه الإعلام الآلي وكيفية استغلاله في تكوين المترجمين في طور الماستر.

1.6 الإعلام الآلي وتكوين الطالب في طور الماستر:

يعدّ استعمال الإعلام الآلي خلال طور الدّراسة مسألة حتمية وحيوية، ذلك لأنّه يوفّر للطالب كلّ المعلومات الّتي يحتاج إليها للقيام بالبحوث وتمارين الترجمة والاطلاع على المكتبات الإلكترونية، وفي بعض الأحيان التواصل المباشر مع الباحثين والمنظرين داخل الوطن وخارجه. ويستعمل الطالب الإعلام الآلي في التّرجمة وفي البحث عن الحلول من جهة، وتحرير مذكّرة الماستر في نهاية تكوينه من جهة أخرى. من هنا، تبيّن لي جانبان جديران بالدراسة هما الآتيان:

- استعمال الإعلام الآلي للترجمة؛
- استعمال الإعلام الآلي لتحرير مذكّرة الماستر.

1.1.6 برنامج الإعلام الآلي لجامعة الجزائر 2:

قبل أن أشرع في التوسّع في الجانبين المذكورين أعلاه، تبيّن لي أنّه من الضروري إلقاء نظرة على **برنامج مقياس الإعلام الآلي** الّذي ساهم في تكوين الدفعة الأولى لطلبة الماستر بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر 2 المتخرّجين في جوان سنة 2015. إن ما أثار الأكثر انتباهي هو محتوى الدّروس المتمثّل في تعاريف الكمبيوتر وسعة الذّاكرة RAM والذاكرة المضافة ووحدات قياسها وأنواعها وكيفية عملها، إلخ، بالإضافة إلى عرض مكافئاتها باللغة الفرنسية. وأستشهد على سبيل المثال بتعريف مأخوذ من هذه الدّروس وهو يعكس المحتوى العام لهذه الأخيرة.

الأقراص الضوئية (الليزرية) (DVD – CD): تُشبه في مبدأ عملها الأقراص الممغنطة إلا أنها تختلف عنها في طريقة الكتابة والقراءة، فهي تستعمل أشعّة الليزر الّتي تقوم بتسجيل البيانات في شكل سلسلة من الثقوب المجهرية على الطبقة المعدنية الّتي تغطّي سطح القرص. أمّا عملية القراءة فتتم عن طريق إسقاط شعاع من الليزر على سطح القرص ثمّ استقبال الشعاع المنعكس بواسطة ضاغط وتحويله إلى إشارات إلكترونية. هناك أنواع من الأقراص الليزرية: 1- CD compact disc، CDR قراءة فقط، CDRW قراءة وكتابة. 2- DVD digital versatil disc، DVDR قراءة فقط، DVDRW قراء وكتابة. (تمّ الحصول على هذه الدّروس من كراريس بعض الطلبة، ولم أجدها في أيّ برنامج جامعي).

إنّني على يقين أن انتقادات عديدة سوف توجه إلي بسبب ما ذكرته فليست له أية مصداقية نظرا لعدم صدوره في أية وثيقة أو ملف جامعي معترف به، لكن رغم هذا التخوّف قرّرت اعتماد هذه الدّروس كمرجع للمقارنة ببرامج أخرى قصد تعديلها وتكميلها وتطويرها، لأنّ هذه الدّروس هي التي أُلقيت على الطّلبة وبالتّالي هي الّتي تعكس لنا الواقع.

من بين البرامج الّتي قرّرت دراستها ومقارنتها بالدّروس الملقاة **بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر 2**، اخترت **برنامج جامعة ليون** 2 و**برنامج جامعة أوتاوا بكندا**.

2.1.6 برنامج جامعة ليون 2:

تعتبر مدينة **ليون** منذ زمن طويل "كمدينة اختبار"، وأقصد بهذه العبارة المدينة الّتي تُختبر فيها كلّ الأفكار الجديدة والابتكارات قبل تعميمها على باقي المدن.

ففي التعليم العالي على سبيل المثال، كانت جامعة ليون 2 الجامعة الفرنسية الأولى الّتي ألقت الدّروس عبر الإنترنت، وكذا الجامعة الأولى الّتي فتحت أبوابها ليلا للسماح للطلبة باستعمال وسائل الإعلام الآلي، والجامعة الأولى الّتي يسّرت بعض العمليات الإدارية للطّلبة مثل استخراج الشهادات المدرسية وكشوف النقاط بواسطة آلات خاصّة موزّعة داخل الحرم الجامعي. إنّ هذا الجانب الطليعي جعلني أختار هذه الجامعة فيما يخص استعمالها للإعلام الآلي في تكوين المترجمين، بالإضافة إلى الخبرة الشخصية الّتي اكتسبتها في هذه الجامعة. ويتمحور برنامج مقياس الإعلام الآلي الّذي تقترحه جامعة ليون 2 لطلبة الترجمة في طور الليسانس، حول ما يأتي:

- **الهدف من المقياس:** تعلّم كيفية استعمال وتقييم (إعطاء الأولوية) أدوات الإعلام الآلي الّتي يمكن استخدامها في الترجمة وفي مراجعة النصوص.

- **وصف المقياس:** يتعلّق الأمر بتكوين الطلبة لاستعمال الأدوات التكنولوجيّة في ميدان التّرجمة، مع الحرص على الحفاظ على نوعية النص المترجم.

- محتوى الدّروس:

- **القواميس الإلكترونية:** كيفية البحث عنها والبحث فيها.

- **برامج الترجمة الآلية:** كيفية اختيارها واستعمالها ومعرفة حدودها.

- **الترجمة بمساعدة الحاسوب:** الملاحظة والاستعمال في حدود المعقول.

- **العمل مع الأشخاص عن بعد (إنشاء شبكة):** طلبة وأساتذة ومترجمين

وشبكات معلوماتية وتبادل الخبرات والكفاءات.

برامج مراجعة النصوص.

- **كيفيات مراقبة المعارف:** المراقبة المستمرّة الّتي تشمل علامة امتحان كتابي زائد علامة دراسة ميدانية تطبيقية.

- **مكان إلقاء الدّروس:** ينبغي إلقاء الدّروس في قاعات مجهّزة بمختلف وسائل الإعلام الآلي.

3.1.6 برنامج جامعة أوتاوا:

اخترت **جامعة أوتاوا بكندا** نظرا للأهمية الّتي يوليها هذا البلد لمجال تعليمية الترجمة، أذكّر على سبيل المثال أنّ الأسلوبية المقارنة **لفيني وداربلني** الّتي تعتبر أوّل دراسة علمية خاصة بالترجمة قد رأت النور في **كندا**. ويعود وضع برامج التكوين في مجال الترجمة **بكندا** إلى نهاية الستينات، حيث كانت **جامعة أوتاوا** الجامعة الكندية الثالثة التي اقترحت تكوينا شاملا في مجال الترجمة بعد جامعتا **موريال** و**لافال** (MARESCHAL, 2005). واحتلّ استعمال وسائل الإعلام الآلي مكانة أكبر عبر مرور الزمن في هذا البلد، حيث تتضمن كلّ برامج تعليم الترجمة مقياسا واحدا على الأقل في مجال الإعلام الآلي. وتتمحور دروس هذه المقاييس حول استعمال برامج الترجمة الآلية وتحديد نقائصها، وحول استعمال قواعد البيانات المصطلحية وبنوك المصطلحات واستعمال الإنترنت، ويقترح قسم اللغات الحديثة والترجمة **بجامعة كيبك** الكندية هو

الآخر مقياسا في مجال الإعلام الآلي، ويتمثل الغرض منه في تعريف الطالب بأدوات الإعلام الآلي وتعليمه استعمال الوسائل التّي تساعده على التحرير واستعمال برامج الترجمة الآلية وكيفية استعمال القواميس الإلكترونية مثل Termium, grand dictionnaire terminologique, eurodicautom, etc وكذا استعمال الوسائل المساعدة على الترجمة مثل trados, logiterme, bi texte, systran, voila, google, etc، إضافة إلى تعليمه استعمال أدوات التعامل والتعاون عبر الإنترنت (برنامج السنة الجامعية 2015-2016).

قبل أن أشرع في المقارنة، قرّرت عرض مواضيع امتحانات هذا المقياس.

4.1.6 امتحان مقياس الإعلام الآلي لجامعة الجزائر 2:

نظرا لعدم التمكّن من الحصول على موضوع الامتحان، سألت الطّلبة حول هذا الأخير فكانت إجاباتهم غير دقيقة ولكنها أظهرت بعض المؤشّرات الّتي يمكن استغلالها.

- **الدورة**: مارس 2014؛
- **الحجم الساعي**: ساعة ونصف؛
- **الأستاذ الممتحن**: مهندس في الإعلام الآلي موظّف لدى إدارة الجامعة؛
- **الوثائق المسموح بها**: لا شيء.

5.1.6 امتحان مقياس الإعلام الآلي لجامعة ليون 2:

- **الدورة:** ديسمبر 2011؛
- **الحجم الساعي:** ساعة ونصف؛
- **الأستاذ الممتحن: ساندرا غاربارينو (Sandra GARBARINO)**، أستاذة محاضرة بجامعة ليون 2 منذ سنة 2006، شعبة اللغات الأجنبية التطبيقية، تخصّص دراسات حول الترجمة السمعية البصرية (علم الترجمة)؛
- **الوثائق المسموح بها:** لا شيء.

من بين الأسئلة الّتي أثارت انتباهي:

-ما المقصود بالحوسبة السحابية (cloud)؟

-ما هي آثارها على عمل المترجم؟

-كيف يساهم الإعلام الآلي في عملية الترجمة؟

-صنّف كلّ الموارد المستعملة خلال السّداسي وأعط أمثلة عنها.

-ما هي محاسن الوسائل التكنولوجية ومساوئها مقارنة بالوسائل التّقليدية؟

-ما الفرق بين المسرد والمعجم وقاعدة البيانات؟

2.6 الدراسة الاستكشافية:

يتّضح من خلال مقارنة البرامج الثلاثة، وجود تطابق بين برامج الجامعة الفرنسية والجامعتين الكنديتين. ويتجلّى هذا التطابق في سعي هذه الجامعات إلى

تعليم طلبة الترجمة استعمال وسائل الإعلام الآلي استعمالا عقلانيا يصبّ في ميدان الترجمة. وبعبارات أخرى، تهدف هذه البرامج إلى مساعدة الطالب المترجم على اتخاذ القرارات للقيام بترجمات تتّسم بالنوعية، وتحذّره من الإفراط في استعمال الإعلام الآلي الّذي قد يتسبّب في فقدان هذه الترجمات للجانب النوعي، كما أنّها تبيّن أنّ العامل البشري يظل متفوقا على الآلة. ويظهر هذا التفوّق من خلال إبرازها نقائص استعمال الإعلام الآلي في الترجمة وحدوده.

يتمحور أحد البرامج المدرّسة في جامعة الجزائر 2 حول تعريف مكوّنات الكمبيوتر، وهو برنامج يبتعد كلّ البعد عن الأهداف الّتي ينبغي على الطلبة بلوغها. ويوضّح هذا الوضع الرغبة في الدفع إلى الأمام بالتكوين في مجال الترجمة غير أنّ الوسائل المادّية والبشرية المسخرة لا تتوافق مع هذه الطموحات.

أمّا في الجامعات الأجنبية، فيقوم بتدريس الإعلام الآلي أساتذة جامعيون متخصّصون في مجال الترجمة. ويكتسي هذا العامل أهمّية قصوى لأن مدرّس الترجمة وحده القادر على ضبط العلاقة التي تربط بين مهنة المترجم ومجال الإعلام الآلي وعلى تحديد الوسائل الإلكترونية التي ينبغي على الطالب استعمالها أو عدم استعمالها.

تفتقر قاعات تدريس الإعلام الآلي بجامعة الجزائر 2 إلى أدنى تجهيز ينبغي أن يتوفّر لهذا الشأن، بينما تتوفّر قاعات تدريس الإعلام الآلي في الجامعات الأجنبية على أجهزة كمبيوتر موصلة بالإنترنت.

لا يمكنني للأسف المقارنة بين مواضيع امتحانات الجامعات الثلاث لأنّني لم أعثر على مواضيع الجامعات الكندية، لكن ألاحظ من خلال موضوع جامعة لوميير ليون 2 أنّ الأسئلة تتمحور حول العناصر الآتية:

- جمع المعلومات وتصنيفها قصد إعادة استغلالها مستقبلا،

- الوعي بعجز الآلة عن تعويض الإنسان،

- الوعي بما يمكن أن يقدمه الإعلام الآلي للطالب من الجانبين الوظيفي والتطبيقي،

- التعرّف على المصادر المعلوماتية الّتي يمكن استغلالها والقدرة على التمييز بينها لتفعيل هذا الاستغلال.

الخلاصة:

إن إدراج مقياس الإعلام الآلي في تكوين المترجمين في طور الماستر يعدّ أمرا ضروريا، لكن الضرورة الأكبر تتمثل في التأكّد من أنّ المحتوى المدرّس في هذا المقياس يستجيب لاحتياجات الطلبة. ومن خلال هذا المثال الّذي تطرّقت إليه آنفا، أدركت وجود رغبة حقا في إدراج الوسائل الإلكترونية ضمن تكوين المترجمين، وإنّني أشجع المشرفين على ذلك وأشكرهم، لكن ما ينبغي علينا القيام به الآن نحن كأساتذة ومكوّنين هو تحديد الأهداف التي يرجى أن يبلغها الطلبة من خلال هذا المقياس تحديدا دقيقا وواضحا واقتراح بعض التوصيات وكذا وضع برنامج خاص بالمقياس.

لقد أبرزت المقارنة الّتي قمت بها أبرزت الاهتمام الضئيل الّذي أولي لتدريس هذا المقياس، لكن خبرتي كمترجم محترف تدفعني إلى القول إنّ الاستثمار في الأدوات الإلكترونية يكتسي أهمّية كبرى إذا تمكنّا من إيجاد الحلّ الملائم لمشكلة ما.

أذكّر كذلك أنّه ينبغي أن يُستغلّ جهاز الكمبيوتر في بداية الأمر لتعليم الطلبة كيفية تحرير مذكّرات الماستر ووضع ورقة نموذجية خاصّة بجامعة الجزائر 2 تضمّ كلّ الخصائص التقنية والنصّية لتسهيل عملية تحرير البحوث ونشرها في شبكة الإنترنت وإنشاء مكتبة إلكترونية (تمكين الطالب من تحميل هذه الورقة النموذجية من موقع الجامعة الإلكتروني ، وينبغي عليه بعد ذلك تحميل وتثبيت النسخة الّتي تتوافق مع نظام التشغيل الخاص بها[6]. يساعد هذا النموذج لتدريس الإعلام الآلي بعدها الطالب في البحث عن حلول مناسبة لمشاكل قد يواجهها عند القيام بالترجمة، وهذا ما يُبرز كلّ الأهمية الّتي ينبغي أن نوليها لهذا المقياس.

بناء على ما استخلصته من المقارنة والتحليل، أقدّم بعض الاقتراحات الّتي هي موضوع الفصل المقبل الموسوم بـ: **تدريس الترجمة وبعض التوصيات.**

[6] انظر مثال الورقة النموذجية لجامعة ليون 2 بالملحق.

7 الفصل السابع: تدريس الترجمة وبعض التوصيات

توطئة:

يرتكز هذا الفصل من عملي على نتائج مختلف الفصول السابقة، وسأحاول من خلاله تحديد ما ينبغي الاحتفاظ به وما ينبغي التخلي عنه، وذلك بأكبر قدر ممكن من الموضوعية. والهدف من ذلك تقديم توصيات من شأنها ضمان تعليم فعال وناجع يتماشى وواقع السياق الجزائري الحالي.

في السياق الجزائري المتميز بطابع المتعدد اللغات والمتعدد الثقافات، ينبغي أن تأخذ التعليمية بعين الاعتبار مهارات الطلبة اللغوية الهجينة. هذه الهجنة الّذي بدلا من أن تكون رمزا للقوة، أصبحت رمزا للركاكة اللغوية ولمعرفة اللغات معرفة نسبية، ممّا لا يسهّل الأمور لتعلم هذه الأخيرة. ومن هذا المنظور، يصبح تدريس الترجمة بالمعنى الواسع عملية تسهيلية بدلا من أن تكون عملية تكوينية، ومفهوم التعليم هذا الذي أصفه بالتسهيلي، يحصر الترجمة في حدود نهج لساني بحت لا يعترف لها سوى بوظيفة واحدة، وهي نقل اللغة[7].

إنّ إنشاء نمط تطابق لغوي في السياق الجزائري المتعدد اللغات سيكون من دون شك مشوب بالتشوه، وذلك لأن اللغة المستهدفة ليست حقا اللغة الأم للمتعلم،

---

[7] هذا ما لاحظته في قسم الترجمة، كلّية الآداب واللغات، جامعة الجزائر، خلال السنوات 2007 و2008 و2009، وذلك بسبب العدد الهائل للطلبة مقارنة بالقاعات المخصّصة للدّراسة. (انظر الملحق المراسلة المؤرّخة في 15 جويلية 2009 وإحصائيات عدد الطلبة المسجّلين لسنة 2008 و2009 وعدد المقاعد البيداغوجية في قسم الترجمة).

وأشير هنا إلى اللهجات الجزائرية وإلى اللغة العربية الفصحى. إذ لا يترجم الطالب إلى لغته الأم بالمفهوم الذي يستعمل به منظرو الترجمة هذه التسمية عندما يتحدّثون عن لغتهم الأم لأن لغة الطالب الجزائري هي لغة في منتصف الطريق بين اللغتين العربية والفرنسية، أي اللهجات الجزائرية، واللغة التي يترجم إليها هي اللغة العربية الفصحى التي لا يستخدمها إلا في بعض الأحيان. وبالتالي، يؤدّي ذلك حتما إلى التأثير على الفهم أو على إعادة التعبير. لذا فإن هذا المسار يعرّض أعمال الطالب الكتابية لمختلف التأثيرات الاجتماعية والثقافية التي تحول دون التعلم الفعال وجودة الترجمة. وللحدّ من هذه الظاهرة لا بدّ من اعتماد مقاربة مثيرة للاهتمام تتمثل في التفكير في اعتماد منهجية تعليمية تهدف إلى الحد من أخطاء التداخل. وستؤدّي هذه المقاربة على المدى المتوسط، إلى تكوين المترجمين وتمكينهم من الترجمة إلى اللغات الأجنبية وخصوصا إلى لغتهم الوطنية الرسمية، عن طريق بلوغ تعدد اللغات المتقنة حقا، ويتعلق الأمر بعملية طويلة ومعقدة في آن واحد، شرطها الوحيد هو الطابع التطوري والمنسق الذي يشرك الجهات الفاعلة في المسار التعليمي وكذلك الطلبة والقوى السياسية بشكل خاص.

يجب أن يقودنا خيار تدريس الترجمة تدريسا حكيما، إلى تحديد أهداف التعليم أولا ولكن ضمان تحقيقها أيضا، وهذا ليس بالأمر الهيّن خصوصا بالنظر إلى الأحداث غير المتوقعة التي قد تحدث أثناء الدّرس.

ويبدو من مختلف التحليلات السابقة الّتي تطرّقت إليها، أنّ التكوين

البيداغوجي-التعليمي يتميز أساسا بتعليم موجّه نحو "المنتج"، لكن اعتبارا للوضع الرّاهن، ينبغي أن يتأقلم بالضرورة الجانب البيداغوجي-التعليمي للترجمة مع الواقع المهني، وبالتالي يجب أن يكون موجّها نحو "المسار".

وينبغي أن يحتوي المخطط العام لتدريس الترجمة بصفة عامة كما أتصوّره أنا، على العناصر الآتية:

1.7 الأهداف التكوينية العامّة:

- **معرفية**؛
- **فكرية**؛
- **جمالية**؛
- **أخلاقية** (Ethique de Berman)؛
- **أنواع النصوص**: عامّة ومتخصّصة؛
- **أنماط الترجمة وتقنياتها**؛
- **الوسائل المساعدة**: وثائق متنوعة وأدوات معجمية ومصطلحية ونحوية ووسائل سمعية بصرية والإعلام الآلي، إلخ.

1.1.7 الأهداف المنهجية:

تمكن الطالب من تحمّل مسؤوليات ومن اتّخاذ قرارات والوعي بما يُنتظر منه والتصرف بذكاء وفقا لكل حالة يواجهها. ويتحقّق ذلك من خلال وحدات التدريس

الأساسية المرتبطة بالترجمة مثل نظريات الترجمة وتعليمية الترجمة ونقد الترجمة وتحليل الخطاب.

2.1.7 الأهداف اللسانية:

تُمكّن الطالب من التمييز بين ما يبدو للوهلة الأولى مماثلا، والكشف عن الفروق الدقيقة في اللغة والتحكم فيها، واستخدام كل الموارد اللغوية المتاحة له ليكون المنتج الأخير مطابقا لسعيه الأوّلي. وهذا ما يؤدي به إلى مكافحة أخطاء التداخل.

3.1.7 الأهداف التطبيقية:

تسمح للطالب بتعلم كيفية اكتشاف الأخطاء ومواجهة المشكلات وحلّها. وفي هذا السياق، أستشهد بالنموذج التعليمي الذي اقترحه **دانيال جيل** ويمكن تصوّره على النحو الآتي:

1- تقريب الاحتياجات الفعلية للطلبة بالنظر للتكوين الجامعي المقدّم؛

2- تحديد بيداغوجية جذابة وفعالة تعطي بشكل خاص الفرصة للطلبة ليشعروا أنهم جزء من مجتمع المترجمين؛

3- وضع الطالب في مركز اهتمامات البحث؛

4- تعليم النظرية بشكل هادف على أساس احتياجات الطلبة وطموحاتهم من حيث التوجهات المستقبلية؛

5- تعزيز التكوين وتشجيعه في المؤسسات عن طريق وضع شراكة بين المعهد

والمؤسسات: يتعلق الأمر بالعمل على إثراء تجربة الطالب، وفي الوقت نفسه الاستعداد بشكل أفضل للنشاط المهني (Gile, 2005, p.36).

2.7 التوصيات:

استنادا إلى نموذج دانيال جيل السابق، أقترح نوعين من التوصيات:

1.2.7 توصيات قبلية (سابقة للتكوين):

1- **يوصى بإجراء مقابلات فردية** للتأكد من تحفيزات الطلبة الرّاغبين في مباشرة التكوين وكفاءاتهم واستعداداتهم. وأقصد بالكفاءات، الكفاءات الشاملة وليس الكفاءات بالنظر إلى مستوى العامّة في الفضاء الجزائري خاصة وقد اعتمدنا نظام الـ ل.م.د، وبعبارة غير رسمية، أقول: كفانا من اللجوء إلى التعامل بالمبدإ الاجتماعي ولنعتمد على مبدإ العلوم.

2- **فيما يخص انتقاء الطلبة**، من المؤكد أن إتقان اللغات هو شرط أساسي. وفي هذا الصدد، تشير **كاتارينا رايس** إلى أنه لا يمكن لأفضل نظرية في العالم أن تحوّل العاجز عن التعبير إلى مترجم جيد كما أن الشخص الذي لا يجيد الكتابة لا يمكنه أن يصبح كاتبا أو شاعرا بسحر نظرية أدبية ممتازة.

« Il n'en reste pas moins que la meilleure théorie du monde ne peut transformer en bon traducteur un handicapé du verbe, de même qu'une personne qui ne sait pas écrire ne deviendra jamais écrivain, et encore moins poète, par la seule magie d'une excellente théorie littéraire…» (Reiss, 2009, p. 39).

فالأمر إذن لا يتعلق خلال التكوين بتعلّم اللغات وإنّما يتعلق بالإلمام بها من ناحية الثقافة والحضارة والتعابير المجازية وجوانب أخرى.

3- **تفحص مسار الطالب الجامعي تفحصا دقيقا** فيما يتعلق بوحدات التعليم التي قدمت له ومضمونها المفصل كما هو معمول به في الجامعات الأجنبية عند دراسة ملف الترشح.

4- **إجراء امتحان بسيط وشامل وضروري** لمعرفة إن كان المترشح قادرا على استيعاب التكوين ليصبح مترجما. وفي هذا الصدد، أقترح ما سبق أن طرحته كارلا دو جان لو فيال، أستاذة في المدرسة العليا للتراجمة والمترجمين بجامعة باريس 3 السوربون الجديدة، مع بعض الإضافات من عندي ويشتمل هذا الطرح على المعايير الآتية:

- إرغام المترشح على الكتابة بلغته الأم؛
- مطالبة المترشح بتحرير ملخص نص استدلالي في اللغة الأجنبية؛
- معالجة المترشح لموضوع يتطرق إلى الحياة الحديثة؛
- قراءة المترشح لنص يتطرق إلى أحداث الساعة ومطالبته بإعادة كتابته دون العودة إلى النص.

واعتمادا على ما سبق، يمكن للتكوين أن يبدأ بعد أن يمتثل المترشحون للمعايير السابقة الذكر.

2.2.7 توصيات آنية (الخطوات الأولى لتعليم الترجمة):

1.2.2.7 داخل اللغة:

لابدّ من التذكير أن فعل الترجمة هو نتاج حاجة إلى التواصل، حيث أن هذه الحاجة تكون داخل اللغة نفسها وكذلك بين لغتين مختلفتين. وانطلاقا من ذلك، فإن عملية التواصل في اللغة نفسها تمتثل لنفس للمعايير ذاتها التي توجد بين لغتين مختلفتين، وهذا ما يحفز على اختيار العملية داخل اللغة فتعزز بذلك صناعة المعنى خارج كل تدخل متعلق بالتواصل بين لغتين.

- **تمارين إعادة الكتابة في اللغة نفسها:** يمكّن هذا المنهج الطالب من التأقلم مع صناعة النصوص والاحتفاظ بالمعنى الأصلي بأن يُطلب منه التدخل في إعادة الصياغة. وأدعو إلى تطبيق هذا المنهج نظرا إلى أنني قمت بتجريبه على طلبة السنة الأولى بمعهد الترجمة لجامعة الجزائر 2، والميزة الرئيسية لهذا المنهج بالإضافة إلى إمكانية تحقق المكوّن من مدى استيعاب الطلبة أي مدى فهمهم ومدى معرفتهم لقواعد الإملاء، هو أنه يمكن الطلبة أيضا من إدراك أن تمارين إعادة الصياغة لا تغيّر بالضرورة المعنى وقد تؤدي أحيانا إلى فهم النص الأصلي فهما أفضل. كما أوصي بإرفاق كل منهج بالمعرفة النظرية المختصرة، بحيث يدرك الطالب أن النصّ بحاجة إلى أن نساعده على العمل وأن الأفراد، حتى إنّ تحدثوا اللغة نفسها، فهم يختلفون

في طريقة فهمهم المعنى.

- **تمارين التحليل والتلخيص:** يتأقلم الطالب تدريجيا مع إعادة الكتابة وحرية التصرف (من التلقين الضمني إلى الشمولية)، والحدود التي يضعها لنفسه المتمثلة في تحليل مضمون الخطاب الواضح من جهة، وهذا يعني كل ما هو صريح، وذلك بتسليط الضوء على الآراء والأفكار الرئيسية والكلمات الرئيسية واتخاذ موقف...الخ، المتمثلة في المحتوى الكامن من جهة أخرى، وهذا يعني الضمني، غير المعلن عنه، والقيم غير المعرب عنها التي تنتج عن موقف تم اتخاذه. وباختصار، يكمن تحليل مضمون أية وثيقة في تسليط الضوء على المعلومات الواردة فيها، وبعبارة أخرى، شرح نشاط المتحدث المعرفي.

2.2.2.7 في عدّة لغات:

لا يتعلق الأمر بوضع الطالب في حالة الترجمة نفسها، وإنما تمكينه من القيام بتمارين مشابهة لتلك التي تصنف "داخل اللغة".

- **الإجابة باللغة المنقول إليها عن تساؤلات مطروحة باللغة المصدر**، حيث يكمن الهدف الرئيسي في تطوير ردود أفعال قراءة نص ما قصد ترجمته، وبعبارة أخرى، تلقين الطالب كيفية شرح العناصر الواجب أخذها بعين الاعتبار في كل نص في اللغة المنقولة.

البحث عن وثائق مرجعية في اللغة المنقول إليها واللغة المنقولة بهدف تلقينه كيفية برمجة بحوثه بغرض العمل بكفاءة وسرعة.

- **تحديد أوجه الائتلاف والاختلاف في النص وترجمته المنشورة**، وذلك في مستوى عناصر اللغة بغرض توعية الطالب بالاختلافات القائمة بين اللغات واستحالة تطابقها وأنّ لكلّ واحدة منها طريقتها الخاصة للتواصل.

- **إعادة الكتابة في اللغة المنقول إليها وقراءة النص في اللغة المنقولة دون اللجوء إلى النص الأصلي**، حيث يرغم هذا النهج الطالب على جعل نتيجة قراءته وتحليله وذاكرته، الهدف الوحيد لجهده المبذول في ذلك التعبير هذا، ممّا يجنبه خطر تحرير نص خال من المعنى، أو نص يتطابق كليا مع النص الأصلي، وذلك لأننا نعلم جميعا أن الفكر ينتج وينضج خلال مرحلة الكتابة. إذ يتمّي هذا المنهج عند الطلبة القدرة على عزل اللغة التي يكتب فيها، وبالتالي يتم الحدّ من مخاطر التداخل اللغوي بدرجة كبيرة. والميزة الأخيرة لهذا المنهج هو أنه يدعم بلا شك خبرة الطالب في إعادة الصياغة. وتجدر الإشارة إلى أنه لتجنيب الطلبة جهود تفعيل الذاكرة العقيمة خلال هذه العملية، ينبغي على المدرب كتابة الأسماء والأرقام وغيرها من المعلومات التي وردت في نص العمل على الصبورة؛ والمعلومات التي من شأنها أن تستوعبها ذاكرته دون فائدة، وهذا ما سيسمح من استغلال عملية إعادة

الصياغة استغلالا أمثل.

- **جعل الطالب يترجم لأول مرة:** ينبغي توخي الحذر في هذه العملية لأن الاحتكاك الأوّل للطالب مع الترجمة (بمعنى النقل ما بين اللغات) يتطلب من المكوّن أن يتحلى باليقظة والانتباه إلى الطالب انتباها تاما بحيث يعمل على منعه من التعوّد على العادات السيئة. ويتجلى الأمر في اختيار النصوص وفقا لهدف المكوّن وجعله يترجم جملة واحدة أو اثنتين من كلّ نص، ويتمثل الغرض من هذا التمرين في مطالبة الطلبة القيام بعمل معمّق إضافة إلى وضع هوامش لتعليل قراراتهم واستراتيجياتهم، حيث تمكّن هذه الطريقة المكوّن من تصحيح الأخطاء التي قد يرتكبها الطالب تصحيحا أنجع هذا من جهة، ومن جهة أخرى تجعل هذه الطريقة الطالب واعيا بقراراته. وبعد تمكّنه من هذا التمرين، يمكن للمكوّن رفع عدد الجمل التي ينبغي ترجمتها في النصّ، وتكمن أهمية تقديم النص الكامل وترجمة جملة أو جملتين منه في تمكين الطالب من تحديد سياق النص الأصلي. لذا ينبغي على المكوّن اختيار نصّين أو ثلاثة نصوص يترجم منها الطلبة جملة واحدة أو جملتين من كلّ نص مختار لدراسة هذا النوع من الترجمة، وهذا المنهج استكشافي على عكس المنهج الكمّي حيث يسمح للمتعلم باكتساب معرفة مستهدفة وموجهة نحو هدف الدرس المقدّم. وينبغي إجراء هذا التمرين عدّة مرات

قبل أن يقوم الطالب بترجمة النص المستهدف.

ينبغي على المكوّن إنشاء قاعدة بيانات تجمع النصوص الأصلية وترجمتها، حيث يجب عليه القيام بالترجمة بنفسه ثم تصنيف تلك النصوص وفقا لنمط المشكلات التي تطرحها. يقوم المكوّن بعد ذلك بإعداد درس نظري مرافق للمشكلات التي سيعالجها، أي أنّه ينبغي بالضرورة على كلّ نمط من مشكلات الترجمة القائمة في مجموعة من النصوص أن يتوافق مع درس نظري قصد الكشف عن الحلول التي يقترحها للمشكلات الّتي يواجهها. وعليه يكون الطالب واعيا بخياراته وقادرا على شرحها، وانطلاقا من هذه المرحلة يمكن للمكوّن التدخّل في القرارات الّتي يتخذها الطالب وتحديد المشكلات: أي اعتماد منهجية نوعية.

ويوضح مخطّط دانيال جيل الآتي هذه المنهجية (Gile, 2005, p. 207):

مسبقا: تحضير الدروس:

- تصنيف النصوص وفقا للمشكلات الترجمية؛
- دروس نظرية مرافقة؛

خلال عملية الترجمة: قيام الطالب بالترجمة:

- ملاحظة المكوّن لكيفية استغلال المصادر المعلوماتية؛
- تفادي اعتماد الطالب على عادات سيئة واعتياده عليها؛
- تدخّل المكوّن كلّما اقتضى الأمر ذلك؛
- تشجيع الطالب على شرح قراراته وسبب وكيفية اتخاذها؛
- تحديد المشاكل والتدخّل؛

- تفادي عمل الطلبة دون تأطير في البداية والتركيز على البحث التوثيقي وغيره من التمارين داخل اللغة الواحدة.
- **بعد حدوث الاحتكاك بين اللغتين، يجب مرافقة هذا التقدّم بدروس نظرية بالموازاة مع الدروس التطبيقية.** وهذا يعني التشاور بين المكوّنين بحيث يجب توسيع نطاق التقدّم في التطبيق بواسطة الدروس النظرية المتعلقة بالتطبيق. في هذه المرحلة، أستشهد **بإزابال كولومبا** التي تقول إن العلاقة الجدلية بين الجانب النظري والتطبيقي في الترجمة تكتسي أهمية خاصة، بل ويمكن القول إنها موضوع حساس نظرا للتيار الذي ينتمي إليه بيداغوجيو الترجمة بالإفراط تارة في الجانب النظري وتارة أخرى في الجانب التطبيقي:

« En traduction, la dialectique entre théorie et pratique revêt une importance particulière ; on pourrait même avancer qu'il s'agit là d'un sujet sensible, si l'on en juge par la manière dont les pédagogues de la traduction se défendent tantôt d'être trop théoriques, tantôt d'être trop pratiques... » (Colombat, 2003, p. 424).

وقد أجابت على استطلاعي، قائلة:

« Mon approche pédagogique se veut une synthèse entre les approches comparatiste et interprétative. Dans le contexte particulier du Québec, où l'influence de l'anglais est prédominante, il me paraît en effet indispensable de commencer par aider les étudiants à différencier les deux langues en présence (anglais et français) afin qu'ils puissent renforcer leur compétence linguistique

en français (langue d'arrivée), d'un point de vue lexical et stylistique, dans le but de produire des textes sémantiquement justes et idiomatiques. Ce n'est qu'après cette première étape que l'approche interprétative est ensuite possible, car les étudiants sont aptes à réexprimer le sens du texte de départ en étant capables de s'éloigner suffisamment de la formulation du texte anglais tout en maîtrisant les ressources linguistiques de la langue d'arrivée »[8].

وتدعم هذه الأقوال الدراسة التي أجريتها على طلبة في الترجمة؛ حيث تم إرسال بريد إلكتروني إلى 69 طالبا، للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمساهمة الجانب النظري في ممارسة الترجمة. وبالتالي، وتبين أن الطلبة يرجون من النظرية أن تساعدهم على الوعي بما يفعلونه خلال قيامهم بالترجمة.

« Il ressort que les étudiants attendent de la théorie qu'elle les aide à prendre conscience de leur manière de traduire, en leur fournissant le cas échéant des outils d'autoévaluation : « j'aime mettre en pratique les éléments de théorie que j'ai appris, ce qui permet aussi une forme d'évaluation personnelle » (Colombat, 2003, 426).

كما أن الطلبة حساسون للتحقق من صحة النظرية من خلال الممارسة والعكس بالعكس؛ فهم يحتاجون لأن يتم إقناعهم. وهذا ما يتبين كذلك من نتائج دراسة **كريستين دوريو** (Christine DURIEUX) التي تؤكد أن:

[8] انظر الملحق الخاص بأجوبة الاستبيان.

«Les rappels théoriques par le responsable d'un cours de traduction technique seront fréquents pour convaincre son auditoire du bien-fondé de la méthode et de son efficacité pratique » (Durieux, 1988, p.118)

أو كذلك:

« L'exposé des principes théoriques ne convaincra pas les étudiants s'ils ne se trouvent eux-mêmes placés dans des situations concrètes » (Durieux, 1988, p.12)

وباختصار، يمكّن تلقين الطلبة مختلف النظريات في إطار تعليم الترجمة من توعيتهم بتعدد النظريات وتشعبها وكذلك المشاكل التي قد يواجهونها خلال المسار الترجمي، وبذلك إدراكهم لكيفية إيجاد الحلول الملائمة لهذه المشاكل وتعدّي الصعوبات، حيث تصرح كاثارينا رايس أن مثل هذه المقاربة تمكّن من التعليم الاستدلالي والاقتصادي في الوقت نفسه.

- **بعد بلوغ هذا المستوى من التعليم، ينبغي التطرّق إلى مشاكل الترجمة**، بمعنى أنّه يجب على المكوّن اختيار نصوص تطرح بعض المشاكل التي ينبغي على الطالب تحديدها قبل أن يقوم بأي تدخّل. ستمكّن هذه العملية الطالب من تركيز كلّ جهوده للبحث عن حلول لهذه المشاكل باللجوء إلى مخزونه المعرفي واستغلال المصادر المعلوماتية، لاسيما القواميس والإنترنت وغيرها من المصادر التي يمكنه استغلالها والتي ينبغي أن يوافق المكوّن على

استغلالها. وباختصار، يتعلّق الأمر بتلقين الطالب بصفة تدريجية كيفية استغلال والتمييز بين المصادر والمراجع الوثائقية التي تسمح بحلّ المشاكل المتعلّقة بالترجمة وبين تلك الّتي قد توقعه في الخطأ. وفي هذا السياق، تمّ نشر مقال مثير للاهتمام في مجلّة ميتا، كنت قد درسته وانتقدته باعتماد طريقة تحليل الاقتباسات في إطار البحوث التي قمت بها بجامعة باريس 3، **لأكسندر كونزلي** (Alexander KÜNZLI) بعنوان: *«Experts versus novices : l'utilisation des sources d'information pendant le processus de traduction »*، تطرّق فيه إلى استعمال المصادر والمراجع المعلوماتية خلال عملية الترجمة من قبل مترجمين باعتماد طريقة التفكير بصوت عال (Think Aloud Protocols). وقد استعمل هذا الباحث منهجا علميا تجريبيا للكشف عن الاستغلال الفعلي للمصادر المعلوماتية من قبل المترجمين المحترفين والمترجمين المبتدئين. وتمثل العمل في الطلب من مجموعتين من المترجمين لغتهم الأمّ هي اللغة الألمانية ومقسّمين وفقا لخبرتهم في الترجمة، ترجمة نص من اللغة الإنجليزية إلى اللغة الألمانية بالتفكير بصوت عالي. تتكوّن المجموعة الأولى من ثلاث طلبة مسجّلين بالسنة الأولى بمدرسة الترجمة بجنيف (ETI)، ذوي المستوى نفسه تقريبا. أمّا المجموعة الثانية فتتكوّن من ثلاث مترجمين محترفين متخرّجين من نفس المدرسة والذين

تتراوح خبرتهم المهنية بين 4 و8 سنوات في ميدان الترجمة.

استنتجت من دراستي هذه التجربة أنّها تعكس إلى حدّ بعيد الواقع الميداني الذي نعيشه مع طلبتنا ويمكنني استخلاص ما يلي:

- إمكانية القيام بترجمة جيّدة باللجوء أساسا إلى قواميس ثنائية اللغة لكن ينبغي أن يكون هذا الاستعمال مرفوقا بأبحاث وثائقية أخرى. بمعنى أن القواميس ثنائية اللغة وحدها غير كافية لأنّها تسمح بالحصول على مكافئات على مستوى اللغة فقط، بينما تتمّ الترجمة على مستوى الكلام. فالاقتصار على استعمالها يجعلنا منحصرين في اللغة إلى درجة تناسي الرّسالة. وأستشهد في هذا الصّدد بقول **كارلا دوجان لو فيال**: إنّ اللجوء إلى استعمال القاموس الثنائي قد يؤدّي بنا إلى انعدام المسؤولية:

« Ainsi, le recours au dictionnaire bilingue peut facilement devenir le premier pas vers l'irresponsabilité » (Karla Déjean Le Féal, 1993, p. 178).

- دحض النظرية القائلة إنّ ترجمة جيّدة تستدعي استعمال قواميس أحادية اللغة إلا إذا كان المترجم ذي خبرة مهنية معتبرة،
- الاطلاع على نصوص موازية يسمح بالرفع من نوعية الترجمة.

ممّا سبق، تتمثّل التوصيات التي أقدّمها فيما يخصّ استغلال المصادر المعلوماتية فيما يأتي:

- **جعل الطالب يستعمل قاموسا أحادي اللغة بالموازاة مع أبحاث وثائقية أخرى**، لاسيما الإنترنت والنصوص الموازية وإجراء مقابلات مع مختصّين في مختلف الميادين. وتكتسي هذه النقطة الأخيرة أهمية كبرى تتمثل في العمل باستخدام شبكة، وأعتقد أنّها طريقة ناجعة للغاية لحلّ بعض المشاكل فأنا أعتمدها عند قيامي بعملي في مكتبي للترجمة الرّسمية. وأقصد بالشبكة دفترا يضمّ مختصّين من مختلف الميادين. ويعلم الجميع أنّ صناعة المعاجم مع الأسف محدودة، وأنّ النصوص المتخصّصة تطرح عددا هائلا من التناقضات الّتي تعتبر عادات إدارية يمكننا تغييرها، وإذا لم نكن ملمّين بالمعنى المجرّد يمكنّنا الوقوع في الخطأ، أمّا اللجوء إلى المختصّين فيسمح لنا بالعمل بحذر وواقعية ونجاعة، وأقصد بذلك ترجمة تستجيب للأهداف التي سطرت لها، أي حلّ مشكلة محدّدة لصاحب الترجمة. ويتعلّق الأمر باختصار في تشجيع الطالب على اعتماد مصادر معلوماتية مختلفة قبل اتّخاذ قراراته.
- **اختيار النصوص:** غالبا ما يتم الخلط بين النصوص التي تتم ترجمتها في الممارسة المهنية وتلك التي يمكن استغلالها كدعامة بيداغوجية. وفي هذا الصّدد، أستشهد بما قالته لي **كريستين دوريو** خلال مقابلة جمعتني بها، وهي أن أنواع النصوص وأصنافها ليست كلّها صالحة لأن يكلف الطلبة بترجمتها:

"...tout texte n'est pas bon à traduire par les étudiants"

ذلك لأنّ النص الّذي نقدّمه للطلبة قصد ترجمته ينبغي أن يتضمن أهدافا مسطّرة مسبقا من قبل المكوّن بهدف معالجة حالة ترجمة محدّدة. أمّا النصوص المترجمة في إطار مهني، فهي لا تُتيح دوما فرصة تسطير أهداف وعرض حالات ينبغي معالجتها.

إنّ تدريس منهجيات الترجمة وطرائقها ينبغي أن يتمّ بطريقة تدريجية وهادفة قصد جعل الطالب يشعر بالثقة ولا يتيه بين مختلف القرارات التي عليه اتّخاذها والتي قد تكون متناقضة في بعض الأحيان.

ينبغي أن يطرح كلّ نص الحالات الّتي يودّ المكوّن معالجتها مع الطالب، وقد يكون هذا النصّ أصليا أو مختلقا.

ينبغي أن يتضمّن النص المقدّم للطلبة قصد الترجمة، كلّ المؤشرات اللازمة حتّى يتمكّن هؤلاء من وضعه في إطار زمني ومكاني (hic et nunc) ومن تحديد الهدف من تحريره، وإنّه لمن الضروري تذكير الطالب بضرورة طرح ثلاثة أسئلة أساسية وهي الآتية:

1- **لماذا نترجم؟**

2- **ماذا نترجم؟**

3- **لمن نترجم؟**

- **لماذا نترجم؟** يمكّن هذا السؤال الطالب من معرفة الأسباب الّتي أدّت إلى أن يطلب منه القيام بالترجمة والهدف منها، ويمكنه بالتالي من اختيار الاستراتيجية المناسبة لبلوغ الهدف المزدوج، بمعنى الهدف من النص والهدف من طلب القيام بالترجمة.
- **ماذا نترجم؟** يسمح هذا السؤال بمعرفة فكرة النص الأساسية وتمحورها، أو بعبارات أخرى، يسمح هذا السؤال ببلوغ الأهداف المحدّدة في السؤال الأوّل.
- **لمن نُترجم؟** يمكّن هذا السؤال الطالب من اختيار المنهجية والاستراتيجية الّتين سيعتمدهما قصد استجابة الترجمة كلّيا لوظيفتها المتمثّلة في التواصل.

ومن خلال جعل الطلبة يطرحون هذه الأسئلة، سنسمح لهم بالوعي بخياراتهم المتعلقة بالاستراتيجيات والقرارات والمنهجيات والطرائق التي ينبغي اعتمادها، وعند الاقتضاء، إدراك كلّ النقائص الخاصة بمعارفهم، وبالتالي الوعي بالبحث الوثائقي الّذي سيقومون به لبلوغ أهدافهم.

ومن هنا، يمكن تقديم نصوص بأكملها للطالب قصد ترجمتها، لكن ينبغي أن يُشرف المكوّن على الخيارات والقرارات والاستراتيجيات التي ينبغي اعتمادها، ويجب أن يتأكّد هذا الأخير أنّ الطالب واع بالخيارات التي يقوم بها وفقا لهدف الترجمة. وبالموازاة مع ذلك، ينبغي أن يكون دفتر الشروط خريطة الطّريق الرئيسية الّتي

يعتمدها الطالب.

- **بعد بلوغ هذا المستوى من التدريس**، يوهم المكوّن الطالب التكفّل لوحده بعملية الترجمة، وسيكمن التدخّل الصريح للمكوّن في مناقشة الترجمة، لأنّ التحدّث عن التقييم يجعل الطالب في قفص الاتهام وقد يرفض كلّ تقدّم وتطوّر أقترحه في هذا النموذج. فبالفعل، فإن مناقشة الترجمة بدل تقييمها، تمكّن المكوّن من فهم خيارات الطالب بصفة أمثل ومن تحديد المشكلات الّتي قد يواجهها الطالب فيتدخّل لمعالجتها بطريقة خاصّة تسمح للطالب بإدراك وجود حلّ لكلّ مشكلة وأنّ هذه الأخيرة تكمن في تصوّره لما يحيط به في البحث الوثائقي وخاصة السعي إلى بلوغ هدف واحد وهو الرضا الّذي سيحسّ به عند قراءة ترجمته.
- إنّ ما اقترحته إلى حدّ الآم يسمح للطالب بالتعرّف على الترجمة بصفتها عملية ويساعده على إنتاج نصوص نوعية، لكن هل هذا كاف؟ بالطبع لا، إذ ينبغي الآن التطرّق إلى البحث عن الحلول بأنجع طريقة. ويتعلّق الأمر بتلقين الطالب كيفية السعي إلى إيجاد حلّ مشكلة معيّنة وكيفية التحكّم في خياراته، وهنا يصبح التعرّف على احتياجات المؤسّسة أمرا ضروريا، حيث سيواجه الطالب بعض النصوص التي تضمّ معلومات وفي بعض الأحيان تناقضات لم يسبق له أن واجهها من قبل. لذا فإن القيام بتربصات

في مؤسّسة ما يكون سندا هاما شريطة أن يدوّن الطالب تقريرا أسبوعيا يضمّ مختلف القرارات التّي يتخذها خلال هذا التربص، وأن يتناقش حولها مع المكوّن ويتبادلها مع الطلبة الآخرين. وسيسمح تبادل الخبرات هذا بتحضير الطالب للعالم المهني ولمتطلّباته التي غالبا ما تكون في تطوّر مستمرّ مقارنة بالتكوين الذي تلقاه الطالب، ويتعلّق الأمر بمبادرة تسمح له بالوعي بما يقوم به وبما هو مقبول وبمختلف الحلول المتاحة له عندما يأخذ بعين الاعتبار المعايير المختلفة للتواصل ما بين الثقافات. أذكر على سبيل المثال حالة أواجهها في أحيان عدّة بمكتبي أين أتلقّى عقود فريضة ووكالات للترجمة، وقد سبق للكثير من الأشخاص القاطنين بالمنطقة التي يتواجد فيها مكتبي أن اشتغلوا في فرنسا ويملكون حسابات بنكية في الخارج، وبعد وفاة هؤلاء الأشخاص يُباشر الورثة إجراء نقل المبالغ المالية الّتي يملكها مورّثهم من الخارج إلى الجزائر، ويتطلّب هذا الإجراء تحرير عقد فريضة ووكالة يوكّل من خلالها الورثة فردا من العائلة (الموكَّل) لنقل المبالغ المالية إلى حسابه الخاص في الجزائر للقيام بعد ذلك بالقسمة حسب عقد الفريضة المحرّر وفقا للشريعة.

في بداية الأمر، كنت أكتفي بترجمة محتوى هذه العقود والوكالات لكن تكرر رفض الملفات المتضمنة لنصوص ترجمتي بصفة معتبرة. لذا أعدت النظر في ترجمتي

اعتقادا أنّها قد تكون غير لائقة مقارنة بترجمة المترجمين الآخرين، لكن لم أعثر على أي خلل فيها. وقد أدركت بعد ذلك أنّه ينبغي علي طلب البريد المرسل من قبل البنوك الفرنسية إلى الورثة، فتبين على سبيل المثال أن البنك يطلب غلق حساب الفقيد بعد سحب المبالغ المالية، لكن نظرا لعدم اضطلاعه على هذا البريد لم يذكر الموثق في هذه الوثائق غلق الحساب، وبالإضافة إلى ذلك، فإن البنوك الفرنسية تطالب بكشف الهوية البنكية (RIB) للموكَّل الّذي يرسله ويتلقّى رفضا نظرا لإصدار البنوك الجزائرية كشوفا وطنية دون ذكر رمز SWIFT الذي يعدّ الرمز العالمي للبنك الّذي سيتلقى تلك المبالغ المالية. إنّ مثل هذه الحالات الّتي أواجهها جعلتني أتعامل مع الموثقين والبنوك قصد تفادي رفض تلك الملفات، لأنّه غالبا ما يُحمّل المترجمون مسؤولية هذا الرّفض.

إنّ ما أردت إيضاحه من خلال هذا المثال هو أنّ الحلّ لا يكمن دوما على مستوانا بصفتنا مترجمين، وأن هدفنا يتمثل في التواصل وعليه تعدّ دراسة الملف قبل ترجمته ضرورة حتمية. وأعتقد أنّ الاقتراح المتعلّق بطرح الأسئلة الثلاثة: لماذا نترجم؟ وماذا نترجم؟ ولمن نترجم؟ يتّخذ كامل معناه في مثل هذه الحالة التي ينبغي أن يواجهها الطالب قصد تحديد مسؤولية كلّ متدخّل. وعليه يكون قد اكتسب الطالب معارف واستراتيجيات ناجعة تمكّنه من القيام بمهامه في أحسن الظروف.

أمّا فيما يخص استعمال الإعلام الآلي في الترجمة، واعتمادا على الدّراسة التّي قمت

بها في هذا البحث، أوصي باختصار بما يأتي:

- ينبغي أن يكون للطالب حدّ أدنى من المعارف في ميدان الإعلام الآلي قصد تمكنه من حلّ أي مشكلة في وقت محدود،
- يستحسن أن يتقن الطالب استعمال برنامج Word لاستغلاله بطريقة تسمح له بتحسين عملية الترجمة فيما يخص البحث واتخاذ القرارات والتحرير وإعادة استعمال المعلومات والبيانات المخزنة في الحاسوب،
- الاستعمال الجيّد والحكيم للإنترنت ومعرفة فوائده ونقائصه.

يتم استغلال الإعلام الآلي في مستويين:

- **المستوى الأكاديمي** الّذي سيساعد الطالب على تحرير مذكّرة التخرّج وعرض أعمال تستوفي المعايير النصّية للبحث العلمي.
- **المستوى المهني** الّذي يسمح بالإضافة إلى المعايير النصّية، بتحسين عملية الترجمة من الجانب الزمني وذلك من خلال إعادة استغلال الأعمال الّتي سبق القيام بها.

أمّا التوصية الّتي أخصّ بها الأساتذة، فهي تتمحور حول إبراز العلاقة التكاملية التي تربط بين المستويين الأكاديمي والمهني، وأقصد بذلك تحضير الطالب في ظروف أكاديمية للقيام بعمل مهني. وفي هذا الصّدد، أذكّر أن الأعمال التي يتم فيها اعتماد طريقة أكاديمية تكتسي دوما نوعية متميّزة.

وإن أردنا تحقيق أهداف هذه التوصيات، ينبغي عدم إهمال تكوين الأساتذة لأنّ نجاح عملية الترجمة مرتبط بعاملين هما:

1- قدرة الأساتذة على القيام بترجمة نوعية؛

2- سلوك الأساتذة مع طلبتهم أي طريقة التعامل معهم.

ذلك لأنّ نتائج النشاط التعليمي متعلّق بالأساتذة والطلبة وبطريقة التّدريس، ومن هنا يصبح التفاعل بين هذه العوامل مهمّا جدّا وينبغي على كلّ أستاذ أن يجرّب مع طلبته منهجية تسمح له بإيجاد الطريقة الأنجع لتدريس الترجمة.

يعتمد أساتذتنا منذ سنوات عديدة على التدريس بالتركيز على المنتج بينما يتمثّل الهدف من نظام الـ ل.م.د في التّعليم بالتركيز على مسار الترجمة وما يحدث خلاله. فلنفترض تقديم نصّ للطلبة وشرح كيفية ترجمته خلال ساعة ونص وفق المنهجين الآتيين:

1- التوجه نحو المنتج: في هذا التوجه، يقوم الأستاذ بالتركيز على النصّ المترجم (النص المستهدف)، أي على الكلمات التي يجب انتقاؤها بالإضافة إلى عوامل أخرى.

النتيجة بعد ساعة ونصف: يتبين أنّ المعارف التي يكتسبها الطالب في إطار هذا المنهج التعليمي تقتصر على الكلمات والأفكار الّتي تُشكّل النصّ المترجم، وتعد احتمالية استنباط أو استنتاج منهجية للترجمة ضعيفة جدّا.

2- التوجه نحو المسار: يقوم الأستاذ في هذا التوجه بالتركيز على المسار الذي

يعتمده الطالب للحصول على النص المترجم (النص المستهدف)، حيث يتعلّق الأمر هنا بعدم الاكتفاء بمعرفة المكافئات اللغوية بل بالطريقة التي جعلته يختارها.

النتيجة بعد ساعة ونصف: يتبين إنّ المعارف التي يكتسبها الطالب في إطار هذا المنهج التعليمي غير محدودة وبإمكان الطالب تعميمه على عدّة نصوص أخرى.

أليس هذا هو هدف نظام الـ ل.م.د؟ تعليم أنجع في وقت أقصر؟

إنّ مطالبة أساتذتنا اليوم بتغيير هذا التوجّه والتركيز على المسار بدلا من المنتج يستدعي تنظيم أيام دراسية حول منهجية التعليم في إطار نظام الـ ل. م.د وإبراز أوجه الاختلاف بين التوجّهين. وينبغي على العمداء والمديرين ورؤساء الأقسام تخصيص أيام لا تفوق الثلاثة يؤطر خلالها الأساتذة ذوو الخبرة الأساتذة الآخرين: وأركّز هنا على أنّ عدد سنوات التدريس لا يؤدي دورا في خبرة التعليم في إطار نظام الـ ل.م.د.

الخاتمة

بعد ثماني سنوات من البحث والاطلاع من أجل تحرير رسالتي هذه الّتي أنجزت جزءا منها في جامعة باريس 3 بفرنسا، أين كنت قد باشرت دراسة حول إيجابيات نظريات الترجمة وسلبياتها، وهي دراسة تندرج ضمن إطار أعمال دانيال جيل حول نموذج l'IDRC (Interprétation, Décisions, Ressources et Contraintes) (التفسيرات والقرارات والموارد والقيود)، وآمل مواصلتها في المستقبل، وانطلاقا من الفصول السبعة التي انكب عليها اختياري وحاولت الاجتهاد فيها على أكمل وجه، يمكنني أن أستخلص بكلّ تواضع ما يأتي:

كان الأوان قد آن لتسعى الجزائر جاهدة من أجل التغيير، لا سيما بتبني نظام الـ ل.م.د (الليسانس والماستر والدكتوراه) في تدريس الترجمة بعد أن أصبح قسم الترجمة التابع لكلية الآداب واللغات بجامعة الجزائر 2، ينتج بطالين حاملين لشهادات إثر تدهور مختلف وسائله والحالة المأساوية الّتي آل إليها. وقصد محاولة تغيير هذه الأوضاع، حوّل قسم الترجمة إلى معهد تابع مباشرة إلى جامعة الجزائر 2، بموجب المرسوم التنفيذي رقم 12-270 الصادر في 23 جوان سنة 2012، وأصبح لا يستقبل سوى الطلبة الحاصلين على شهادة الليسانس في اللغات، أي الطلبة الّذين اكتسبوا نضجا ومعارف وبالأخصّ حسّا إدراكيا. لست أدّعي أن هذا التغيير في الشكل من قسم إلى معهد سيسمح فورا بتكوين مترجمين أكفاء على جميع المستويات، لكنّني آمل أن تسير الأمور نحو الأحسن.

وبالرغم من أن الممارسة الترجمية قائمة منذ عصور قديمة، لم تتمكّن الترجمة إلى حدّ اليوم من ضبط مكانتها من الناحية العلمية. إذ كانت تُنسب في بداية المطاف إلى اللسانيات، لكن سرعان ما أعاقتها متطلّبات التواصل وجعلتها بالتّالي عاجزة عن الاستجابة لمتطلّبات التواصل بين مختلف الثقافات، وسعت الترجمة بعد ذلك إلى احتلال مكانة مستقلّة بفضل علم الترجمة، لكن الانتقادات الشديدة والعنيفة الّتي تلقّاها هذا الأخير لم تسمح بذلك. إذ لم يتمكن من انتزاع استقلاليته إلا خلال السنوات الأخيرة بفضل منظري الترجمة، وذلك من خلال اكتسابه لطابع تعدّد التخصصات. إنّ هذا التأخر الذي عانت منه الترجمة يعود من دون شك إلى النظام المعتمد لتعليمها، لاسيما ضعف الوسائل البشرية والمالية والعلمية المخصّصة لها. ولا زالت الترجمة في الجزائر تعاني من هذه المشاكل إلى حدّ اليوم، لذا آمل أن أراها تزدهر أخيرا في ظل التغييرات التي قامت بها الدولة الجزائرية حول طريقة تعليمها، وأن ترتقي البحوث في مجال الترجمة إلى رتبة العلوم التجريبية المستقلّة. وقد حاولت، عبر مختلف فصول رسالتي، تقديم أمثلة شخصية، بصفتي أستاذا ومترجما محترفا، فضلا عن أمثلة ودراسات تجريبية تم إجراء معظمها في بلدان أجنبية، وذلك بغية إضفاء بعد عالمي على نتائجي. إنّ مختلف هذه التجارب التي عرضتها وحلّلتها قادتني إلى أن أقترح، بكلّ حذر وتحفظ منهجية غير شاملة ينبغي إثراؤها بالعديد من البحوث التجريبية يمكن اعتبارها خطوة أولى نحو التغيير. بعد عودتي من فرنسا، بدا لي من الضروري التفكير في

منهجية لتعليم الترجمة، وذلك إثر الأوضاع المقلقة الّتي لاحظتها في قسم الترجمة آنذاك. وأشير في هذا السياق إلى أنّني لم أكن الوحيد الذي صرّح بذلك، ولا الوحيد الذي رغب في العمل على تحسين هذه الأوضاع، وأنّ مساهمتي المتواضعة للقيام بذلك تتجسّد في رسالتي هذه التي أتقدم بها.

وأجيب في الختام عن التساؤلات التي طرحتها في الصّفحات الأولى من هذه الرّسالة.

1- ما المنتظر بالتحديد من الطالب في المرحلة الأخيرة من تكوينه ؟

من الواضح أنّه لا يسعنا الانتظار من المترجم المتخرّج حديثا أن يترجم بالطريقة نفسها الّتي يترجم بها المترجم المحترف، لكن ينبغي أن يكون هذا المترجم المبتدئ قادرا على ما يأتي:

- التوصل خلال تكوينه إلى إدراك أنّ الترجمة لا تقتصر على مجرّد نقل الرّموز اللسانية بين اللغات؛
- التمكّن من الموضوع الذي قد يعالجه من خلال القيام بأبحاث توثيقية بطريقة عقلانية وفعّالة؛
- إنتاج ترجمات صحيحة على مستوى اللغة والتأكّد من أنّه تمكّن من القراءة بين السطور؛
- حسن استغلال الموارد المتاحة.

2- ما هي المعارف والمهارات التي ينبغي على الطالب اكتسابها للاستجابة لمتطلبات المؤسسة التي سوف يشتغل فيها مستقبلا ؟

- إنتاج ترجمات بالجمع بين خاصيتين، إدراك قصد الكاتب الأصلي واحترام الشروط المتفق عليها مسبقا مع صاحب القرار؛
- الوعي بالفروق القائمة بين النصوص التي يكون قد ترجمها خلال تكوينه، وتلك الّتي سيترجمها في الحياة المهنية؛
- امتلاك رصيد نظري وقدرة على القيام بالعمل الجريء خصوصا في المناهج والطرائق التي يستند إليها؛

3- ما هي المناهج والمفاهيم والمعارف الآنية التي يحتاجها الطالب للنجاح في تكوينه في مجال الترجمة ؟

- أولا، يجب على الطالب أن معرفة على الأقل لغتين ويطلع على ثقافتيهما وحضارتيهما؛
- أن يكون قادرا على تركيب وتلخيص وتحليل وإعادة كتابة النص بلغة مغايرة للغة النص الأصلي؛

4- هل يمكن الاستغناء عن التنظير في الترجمة ؟

لقد أكّد هذه المسألة العديد من الباحثين، وقلت أنا أيضا ذلك في الكثير من الأحيان خلال عملي، فلا يمكن فصل تعليم النظرية عن تعليم التطبيق. إذ تعمل

النظرية على توعية الطالب في الخيارات التي يقوم بها، وبالأحرى تعمل على تنظيم خياراته وفقا للأوضاع، كما أنها تسمح بربح الوقت في تحسن مستوى الطالب. فالتعلم من دون النظريات يتطلب وقتا أكبر لوضع الطالب في مختلف الظروف التي قد يواجهها، ويعلم كلّ واحد منّا بفضل تجربته أنّه يستحيل إعداد الطالب لمواجهة كافة الحالات الممكنة.

5- هل يساهم التنظير في ممارسة الترجمة ؟

من الواضح أن النظرية توضّح التطبيق وتعلمه وتُمكن من الفهم الجيد، كما أنّها تسمح ببسط مناهج العمل التي يعترف بها المجتمع العلمي، إذن فلا تعارض بينهما. وتسمح النظرية بالخصوص من استخلاص تعليمية ومن ثم بيداغوجيا مستهدفة متوافقة مع متطلبات الطلبة.

6- أخيرا، كيف ينبغي تعليم الترجمة في السياق الجزائري ؟

للإجابة عن هذا السؤال، يتحتم الاطلاع على الفصل السابع من رسالتي المعنون بـ: تعليم الترجمة وبعض التوصيات.

قصد التطلع إلى تعليم الترجمة تعليما فعال، يجب تقسيم هذا التعليم إلى قسمين رئيسيين: التعرف على المترشحين المثيرين للاهتمام ثم تكوينهم.

1- التعرف على المترشحين: أعيد ذكر ما ذكرته في الفصل السابع من هذا العمل، وهو أنّه يجب اعتماد معايير صارمة دون ثغرات، بحيث نختار الطلبة الذين

يعرفون لغتين على الأقل والمطّلعين على ثقافتيهما وحضارتيهما، والقادرين على التعامل مع الكلمة بسلاسة، خصوصا فيما يتعلّق بالتحرير وإعادة الصيغة في اللغة الواحدة أو في عدّة لغات.

2- تكوين الطلبة المتفوّقين: يجب أن يجرى التكوين في هذا المضمار على مرحلتين، الأولى في مجال لغة واحدة، والثانية في عدّة اللغات.

3- التكوين في مجال لغوي واحد: تكمن غايته الأولى في تجنب مطالبة الطالب المبتدئ بالقيام مباشرة بالترجمة من دون علمه بمناهجها، إذ يشبه ذلك إلقاء شخص لا يجيد السباحة في البحر ومطالبته بالتنفس بهدوء وإبقاء رأسه خارج الماء. ففي الواقع، يعتقد الطلبة المبتدئون خلال بداية تكوينهم أنّ اللغات قابلة للتراكب، وأن كلّ كلمة تتوفر على مكافئ لها في قاموس ثنائي اللغة. والشروع في التكوين هو اتخاذ السبيل الذي لا رجعة فيه بالنسبة للطالب، وبعد حصوله على الشهادة واندماجه في عالم الشغل، لن يقوم بالتعلم من جديد بل سيمر بمرحلة يفقد فيها معارفه ويضيع وقته. تلك هي الأسباب التي أسهمت في تدهور أوضاع الترجمة الحالية في الجزائر.

خلال طور التكوين في اللغة الواحدة، سيعكف الطالب على القراءة الدينامية والتركيب والتلخيص وتمارين إعادة الصياغة وتمارين تنشيط الذاكرة، وسيكتسب أسسا منهجية وأفكارا نظرية.

4- التكوين في عدّة لغات: يهدف إلى جعل الطالب على اتصال بلغة أجنبية أو

أكثر، ليتعلّم قراءة النصوص في لغة ما وإعادة صياغتها في لغة أخرى، ثم يمر إلى تلخيص في لغة ما ما قرأه في لغة أخرى. باختصار، يتم القيام بكل التمارين التّي تمّ القيام بها في المرحلة الأولى من التكوين لكن ليس في لغة واحدة بل في عدّة لغات، ومن دون مطالبة الطالب بالترجمة. يعمل التعليم النظري للترجمة وفي الوقت ذاته على صقل الذهن، بحيث يصير الطالب على دراية بمبادئ الترجمة وأخلاقياتها وكذا بمهامه المستقبلية.

سيألف الطالب تدريجيا اللغتين المحتكّتين، وسيشرع في ترجمة النصوص القصيرة بإشراف مؤطره ومراقبته. ولا يُقصد بالنصوص القصيرة جملة أو جملتين مستقلتين عن سياق معيّن، بل يجب على المؤطر أن يختار له نصا مميزا ذا طابع عام وتقديم جزء صغير منه للترجمة، وهو ما نتج عن قراءاتي المختلفة حول الترجمة التطبيقية. وبهذه الطريقة يدرك الطالب أنّه ينبغي عليه ترجمة النصّ والسياق الذي كُتب فيه، ممّا يسمح له بفهم المطلوب منه والمنتظر.

بعد تكرار هذا التمرين وموافقة المؤطر على رفع مستوى الطالب، سيتعلم هذا الأخير ترجمة فقرات بأكملها ويتمكّن من إعداد تقرير حول المشاكل التي يواجهها والقرارات التي يتخذها.

سيحدّد الطالب مشكلات الترجمة التي تتضمّنها النصوص التي ينتقيها المؤطر، أو التي أضافها المؤطر بنفسه إراديا قصد التعامل مع تلك الحالة بالخصوص. وإن

البحث الوثائقي لضروري لهذا التكوين، سواء كان بحثا حتميا أو منهجيا أو متنوعا، ولابد أن يصادق المؤطر على مصادره. وسوف يعي بعدها الطالب تدريجيا دوره الحقيقي والقرارات التي يتخذها، ويدرك مسبقا بالأخص مفهوم الشروط المحدّدة التي يفرضها المؤطر وكذا الهدف منها.

ينبغي على المؤطر تلقين أنجح منهجية للبحث عن الحلول المناسبة وفقا للأهداف المسطّرة في إطار هذا التكوين، خاصة من خلال إدراج النصوص ذات الطابع المهني، إضافة إلى النصوص ذات الطابع البيداغوجي، لاسيما النصوص التي تتضمن مشكلات متعدّدة ينبغي على الطالب حلّها في وقت محدّد. وبغرض خلق صلة بين الطالب وعالم الشغل، يستحسن قيام الطالب بتربصات في المؤسسات، شريطة تحرير تقرير أسبوعي على الأقل ومناقشته بمعية المؤطر على مستوى مؤسسة التكوين. ويتمثل الهدف من العمل الجماعي في تبادل الخبرات التي تقود حتما إلى تحضير الطالب تحضيرا جيدا قصد اندماجه في عالم الشغل.

وختاما بودي أن أدرج بعض الأفكار حول المنهجية وآفاق بحثية جديدة، فإنّني أعتقد أن الاستبيان الذي وزعته ومختلف الاستطلاعات الّتي قمت بها بطريقة غير رسمية لدى طلبة وأساتذة في الجزائر وفي الخارج، قد مكّنتني من الحصول على معلومات دقيقة لحدّ ما، أبرزت عددا من المشكلات والحلول التي ينبغي اعتمادها، وقد أرفقت هذه الأخيرة بمعلومات نظرية لدعم بعض مواقفي.

لكن أودّ الإشارة إلى إمكانية تصحيح تلك المشكلات التي تمّ تحديدها والحلول التي تمّ اعتمادها بشكل معتبر شريطة الكشف عن المشكلات التي قد نواجهها مستقبلا في إطار نظام الـ ل.م.د. فبالفعل، تمثل رسالة الدكتوراه هذه نقطة اتصال بين النظامين التعليميين لأنني باشرتها في إطار النظام الكلاسيكي في سياق كان سيتم فيه تبني نظام الـ ل.م.د. وعليه فنظرا لعدم استكمال معاينة سير النظام الحالي للتعليم، تعتبر نتائجي فيما يخص تقييم هذا النظام في السياق الجزائري مؤقتة وينبغي تعزيزها مستقبلا. لذا يعدّ القيام باستطلاعات ومقابلات واستبيانات في هذا الشأن أمرا ضروريا للتوصّل إلى تقييم دقيق. كما أنّني أغتنم الفرصة من خلال رسالتي هذه للإشارة إلى فكرة حول حقيقة تراودني وهي أنّنا نشكّك، نحن الأساتذة والطلبة في نظام الـ ل. م. د مع أنه يسير بنجاعة منذ عدّة سنوات في أغلب بلدان العالم، ممّا يدفعني إلى طرح السؤال الآتي: هل تكمن المشكلة حقا في النظام في حدّ ذاته أم أن المسألة تتعلق بعدم فهمنا نحن لمبادئه؟ أعتقد أنّ هذا التأمّل الأخير قد يشكّل آفاقا بحثية جديدة حول تدريس الترجمة في جامعتنا.

ملاحق

مسرد المصطلحات الموظفة

عربي - فرنسي

"ا"

Contraction du texte	استنطاق النص
Exploratoire	استكشافي
Dérivation	اشتقاق
Réexpression	إعادة التعبير
Emprunt	اقتراض
Réseautage	إنشاء شبكة

"ت"

Déverbalisation	تجريد من اللفظ
Modulation	تحوير
Interdisciplinarité	تداخل التخصّصات
Traduction littérale	ترجمة حرفية
Traduction assistée par ordinateur	ترجمة بمساعدة الحاسوب
Transcodage	ترقنة
Conception traditionnelle	تصوّر تقليدي
Correspondance	تطابق
Equivalence	تكافؤ
Adaptation	تكييف
Parallélisme structural	تواز بنيوي
Parallélisme métalinguistique	تواز غير لساني

"ح"

Liberté guidée	حرية موجّهة
Cloud	حوسبة سحابية

"خ"

خطاب	Discours

"د"

دلالة	Signification

"ر"

رسالة	Message

"س"

سياق لفظي	Contexte verbal
سياق معرفي	Contexte cognitif

"ص"

صناعة معجمية	Lexicographie
صيغة	Forme

"ط"

طابع محلي	Couleur locale

"ع"

عالم الترجمة	Traductologue
علم الترجمة	Traductologie
علم المعجم	Lexicologie

"ف"

فعل ترجمي	Traduire (le-)

"ق"

قول	Enoncé

"ل"

Langue	لسان
Linguistique	لسانيات
langage, Langue (selon le contexte)	لغة

"م"

Métatexte	ما وراء النص
Traducteur novice	مترجم مبتدئ
Traducteur expérimenté	مترجم محنك
Processus mental	مسار ذهني
Sens	معنى
Approche contrastive	مقاربة تقابلية
Situation	مقام
Méthode atomiste	منهج ذري
Méthode holiste	منهج كلّاني
Orienté processus	موجه نحو المسار
Orienté produit	موجه نحو المنتج

"ن"

Calque	نسخ
Texte parallèle	نص مواز
Champ de recherche	نطاق بحثي
Théorie instrumentale	نظرية أداتية
Théorie de la manipulation	نظرية التلاعب
Théorie du sens	نظرية المعنى

Théorie du Skopos	نظرية سكوبوس
Théorie spéculative	نظرية علمية
Théorie cognitive	نظرية معرفية
Théorie normative	نظرية معيارية

"ه"

Pyramide d'occurrences	هرم تكرار الكلمات

"و"

Unité de traduction	وحدة ترجمية
Feuille de style	ورقة نموذجية

الاستبيان

Nom : FERCHOULI

Prénom(s) : Fatima Zohra

Adresse électronique :

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	Probatoire, baccalauréat, licence, magister, doctorat en phase de finalisation.
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Méthodologie de la traduction 6 ans.
3	Où enseignez-vous ?	Université d'Alger, Département d'Interprétariat et de Traduction
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** Il existe incontestablement une relation entre les deux, puisque la traductologie se propose de porter un regard critique sur la pratique de la traduction en s'efforçant de mettre en évidence, d'une part, le processus par lequel un locuteur parvient à exprimer sa pensée (les stratégies discursives pour lesquelles il opte, stratégies qui permettent également de se faire une idée sur le lecteur ciblé) et, d'autre part, comment s'effectue la saisie du sens (avec tous les éléments qui participent à celle-ci) car c'est sur ces deux étapes	

	essentiellement que s'appuie le traducteur pour réexprimer au plus près mieux un vouloir dire qui ne lui appartient pas.
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui, la théorie interprétative, qui celle élaborée par l'ESIT, intéressante parce qu'elle met l'accent sur le sens – tout énoncé est porteur de sens, lequel sens ne découle pas uniquement d'un contenu verbal – entre, pour une part non négligeable, dans mon enseignement. Mais la « théorie » sur laquelle je m'appuie est faite d'éléments empruntés aux diverses théories qui, à mon avis, ne s'excluent pas nécessairement mais qui mettent l'accent sur tel moment du processus de traduction plutôt sur tel autre, ou carrément en amont ou aval du processus traductif. En fait, toutes les théories convergent vers le même point : la traduction d'un sens exprimé dans langue A vers une langue B. Chacune insiste plutôt sur la spécificité des langues à exprimer une réalité donnée (Vinay et Darbelnet), ou plutôt sur les modalités discursives en tant que facteur déterminant dans la construction du sens, etc. S'il y a querelles d'écoles, cela est dû au fait qu'il n'y a de consensus sur la

	terminologie de la très jeune science de la traduction, ni de coordination, ce qui contribue à entretenir des ambiguïtés. Dans les faits, le processus traductif est grosso modo le même, mais, à notre avis, la démarche du traducteur est tributaire du type de texte et du public à qui la traduction est destinée. Selon le cas, le traducteur sera plus « cibliste » ou plus « sourcier », par exemple. Il n'y a donc pas une seule et même recette applicable à toutes les traductions !!! Il n'y a pas une seule façon de traduire !!! Il y a des bonnes traductions très différentes d'un même texte et il y en a des mauvaises !!!
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** La pratique et la théorie dès le début de la formation. Ma conviction est que si les candidats à l'étude de la traduction remplissent les conditions requises, c'est-à-dire, s'ils maîtrisent très bien les langues sur lesquelles porte la traduction ainsi que la culture véhiculée ces langues – ce qui devrait être toujours le cas ! –, la

	théorie peut être enseignée sans problème parallèlement à la traduction dès l'initiation. Sinon, il vaudrait mieux songer à renforcer le niveau de langue et enseigner la culture qui s'y rapporte avant penser à l'enseignement de la théorie de la traduction.
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Il me semble qu'avant de passer à la traduction interlinguistique proprement dite, il serait pertinent de commencer par la reformulation d'un texte, ou de quelques uns de ses tronçons, dans la langue même dans laquelle ce texte est rédigé. Cette étape constitue un excellent exercice de traduction intralinguistique qui permet de vérifier la compréhension du texte en question. Ces exercices de reformulation, à côté d'autres exercices de résumé et de contraction de texte, devraient amener les étudiants à analyser les éléments du textes qui participent à l'élaboration du sens tel qu'il est perçu par le lecteur, tout en leur faisant prendre conscience des stratégies discursives déployées par l'auteur. Passée cette étape, les étudiants aborderont la traduction proprement dite en tant que lecteur averti qui recourront en connaissance de

	cause à des stratégies discursives susceptibles de restituer au mieux le message de la langue source vers la langue cible. Un autre exercice pourrait être avantageux, c'est d'analyser avec les étudiants des traductions faites par d'autres avant ou après avoir eux-mêmes traduit le même texte. Ces séances leur permettront de prendre du recul par rapport à leurs propres traductions et d'exercer leur esprit critique.

Nom : GUIDERE

Prénom(s) : Mathieu

Adresse électronique : mathieu.guidere@univ-lyon2.fr

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	Double cursus intégral : Lettres Modernes (du Deug au Doctorat) et Etudes arabes (Idem)
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction 10 ans Interprétation 4 ans Traductologie 4 ans Linguistique appliquée à la traduction Traductique (traduction + informatique)
3	Où enseignez-vous ?	Ecole de Saint-Cyr, France
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** Oui, il existe un lien direct entre les deux : d'une part, parce que les théories de la traduction influencent la manière d'enseigner la traduction ; et d'autre part, parce que la traduction – même quand elle se fait de façon naïve– s'inscrit dans un cadre théorique minimal. Le lien entre la traduction et la traductologie	

	apparaît au niveau des concepts opératoires et des outils de travail utilisés par le traducteur dans son métier.
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui - La théorie interprétative de la traduction (Seleskovitch 1986, Lederer 1994) - La théorie descriptive de la traduction (Toury, 1995) - La théorie du Skopos (Vermeer, 2000) - La théorie des équivalences contextuelles (Guidère, 2005)
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** La pratique et la théorie dès le début de la formation. Il faut enseigner les deux dès le début car la théorie n'est que le reflet d'une certaine pratique et que la pratique intègre des éléments théoriques même de façon inconsciente.
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure

	manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Je considère qu'il faut partir des textes déjà traduits et validés par des professionnels pour en étudier les modalités de traduction. En les analysants, les étudiants apprennent à critiquer les traductions déjà faites dans un domaine donné et s'essaient à faire leurs propres traductions en suivant des principes claires et simples. Après quoi, vient le temps de la théorisation de cette pratique raisonnée mais il s'agit d'une théorisation qui sert à expliquer les choix de traduction et non pas à imposer une certaine manière de traduire. La théorie est explicative et non pas prescriptive.

Nom : POLITIS

Prénom(s) : Michel

Adresse électronique : politis@dflti.ionio.gr

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	Sciences Politiques + Droit International et Communautaire + Géographie d'Aménagement du Territoire
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction 19 ans Traductologie 9 ans
3	Où enseignez-vous ?	Département de Langues Étrangères, de Traduction et d'Interprétation de l'Université ionienne (Corfou, Grèce)
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** Bien sur. La traductologie est le fondement théorique de la traduction.	
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui Théorie interprétative + approche cognitiviste	
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour	

	un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** La pratique et la théorie dès le début de la formation. A mon avis les étudiants doivent prendre progressivement conscience de la complexité, des contraintes et des exigences de l'acte traductionnel. Pour y arriver il est préférable d'avancer par étapes, présenter un point intéressant la traductologie (notion, difficulté particulière, etc) et puis consolider les connaissances des étudiants par des exercices spéciaux (traduction, repérage des phénomènes présentés en cours dans des traductions effectuées par un parmi eux ou par un tiers, etc)
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** La question est vague. Nous devons tenir compte de plusieurs contraintes (mode de sélection, niveau linguistique et culture générale des étudiants, compétences traductionnelles des étudiants, traduction dite générale ou traduction spécialisée, etc).

Nom: BASTIN

Prénom(s): Georges L

Adresse électronique : georges.bastin@umontreal.ca

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	Licence en traduction + Dea et doctorat en traduction
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction 28 ans Traductologie 8ans Rédaction et révision 8 ans
3	Où enseignez-vous ?	Université de Montréal - Canada
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** La traductologie c'est presque tout ce qu'un bon traducteur sait sans savoir qu'il le sait.	
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui Théorie du sens - ESIT Théorie Skopos - Nord Théorie de la lettre - Berman Théorie de la manipulation - Hermans	
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour	

	un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** D'abord la pratique puis la théorie La pratique et la théorie dès le début de la formation D'abord la pratique parce qu'on ne peut réfléchir sur une activité pratique sans l'avoir exercée. Mais le recours à quelques concepts théoriques (essentiellement le métalangage) est utile dès le début de l'apprentissage. Les cours théoriques de première année ne laissent généralement que peu de choses aux étudiants.
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Par l'exemple ! Faire devant l'étudiant un TAP personnel à propos d'un VRAI travail : réception du travail, évaluation du coût, analyse des consignes, lecture et compréhension de l'original (recherche

	linguistique, documentaire et terminologique/phraséologique), reformulation, auto-révision. Plutôt que de donner des recettes, il s'agit de montrer concrètement (au moyen de textes) quel processus mental et documentaire il faut suivre pour atteindre l'objectif. Après l'avoir montré, il faut donner l'occasion à l'étudiant de s'essayer à ce processus avec et devant ses camarades.

Nom : COLLOMBAT

Prénom(s) : Isabelle

Adresse électronique : isabelle.collombat@lli.ulaval.ca

Page Web :

http://www.lli.ulaval.ca/pages_professeurs/Collombat.html

(Mes publications y sont téléchargeables)

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	Licence et maîtrise de lettres modernes (Université François-Rabelais, Tours, France) Maîtrise en terminologie et traduction (Université Laval, Québec, Canada) Doctorat de linguistique, concentration « traductologie » (Université Laval, Québec, Canada)
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction 8 ans Traductologie 2 ans
3	Où enseignez-vous ?	Université Laval, Québec, Canada
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ?	

	Réponse: Sur ce point, voir mon article intitulé « La stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique » (septembre 2003), dans Meta, vol. 48, n° 3, p. 421-428 http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v4/n3/007602ar.pdf, dans lequel j'établis en particulier un distinguo entre théorie instrumentale et théorie spéculative.
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui Mon approche pédagogique se veut une synthèse entre les approches comparatiste et interprétative. Dans le contexte particulier du Québec, où l'influence de l'anglais est prédominante, il me paraît en effet indispensable de commencer par aider les étudiants à différencier les deux langues en présence (anglais et français) afin qu'ils puissent renforcer leur compétence linguistique en français (langue d'arrivée), d'un point de vue lexical et stylistique, dans le but de produire des textes sémantiquement justes et idiomatiques. Ce n'est qu'après cette première étape que l'approche interprétative est ensuite possible, car les étudiants sont aptes à réexprimer le sens du

	texte de départ en étant capables de s'éloigner suffisamment de la formulation du texte anglais tout en maîtrisant les ressources linguistiques de la langue d'arrivée.
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** La pratique et la théorie dès le début de la formation. Vous trouverez là encore des éléments dans l'article susmentionné. L'expérience montre que les apprentis-traducteurs entament leur formation universitaire avec le même préjugé que la plupart des gens : pour être traducteur, il suffit de bien connaître les deux langues en présence, et l'exercice est accessible à tous. Pour qu'ils comprennent l'importance d'un apprentissage spécifique et soient convaincus de son bien-fondé, il me paraît pertinent de commencer dès le début par un mélange de théorie et de pratique, avec un va-et-vient permanent entre les deux, de manière à leur montrer que la théorie les aide à structurer leur savoir-faire. A contrario, pour qu'ils

	« acceptent » d'apprendre des éléments théoriques, il faut qu'ils aient été confrontés à la pratique et qu'ils aient éprouvé les limites de la démarche empirique.
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Il est très difficile de répondre à cette question, qui fait l'objet de nombreux débats et englobe un nombre infini d'aspects liés tant à l'apprenant qu'à la matière et à l'enseignant. Je me suis récemment intéressée au rôle de la culture générale dans le processus de traduction (voir « General Knowledge: a Basic Translation Problem Solving Tool », à paraître prochainement dans Translations Studies in the New Millenium, vol. 4 (revue publiée par la School of Applied Languages de l'université de Bilkent d'Ankara [Turquie]) : on pourrait dire qu'un cursus complet de traduction devrait comprendre à la fois des cours de transfert (comprenant de nombreux travaux pratiques dans lesquels sont faits des va-et-vient avec la théorie instrumentale), des cours de matière spécialisée et des cours de culture générale. En ce moment, par exemple, à l'Université Laval, nous incitons nos étudiants à suivre un cours sur les principes de logique dispensé à la Faculté de philosophie.

Nom : Aubin

Prénom(s) : Marie Christine

Adresse électronique : maubin@gl.yorku.ca

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	DEA Anglais, Université de Paris X puis PhD Littérature du XIXe siècle, University of Manitoba. (J'ai travaillé comme traductrice tout le long de mon doctorat avant d'être embauchée comme professeur de traduction en 1990).
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction 19 ans Traductologie appliquée 3ans Stylistique différentielle, Documentation, Traductique
3	Où enseignez-vous ?	York University, Toronto, Canada
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** Bien sûr, puisque la traductologie est la science qui étudie tout ce qui concerne la traduction, son histoire, son fonctionnement, son enseignement, sa portée sociale et	

	économique, les critères de qualité, les sous-spécialités, etc. et qui théorise à partir de tout cela.
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui Cela varie selon le niveau des étudiants. Pour les débutants, je présente quelques aspects de l'histoire de la traduction et des questions qui se sont posées au fil du temps, particulièrement celles qui restent importantes dans la mesure où elles restent un critère d'évaluation, à l'université mais aussi dans les examens nationaux (par ex. la fidélité, l'opposition sourcier-cibliste et surtout le but des traductions). Nous passons un certain temps sur la théorie du sens également. Tout au long de la formation, je tente de faire réfléchir les étudiants sur les méthodes et sur les processus cognitifs associés à l'exercice de la traduction. En maîtrise, nous discutons surtout à partir de deux théories : le fonctionnalisme et la théorie du sens, en plus de réflexions sur la pédagogie de la traduction et sur les méthodes de recherche,

	notamment en terminologie et lexicographie. Nous discutons également des implications des nouvelles technologies (aspects sociaux et humains; pédagogie) sur l'exercice du métier et sur la formation.
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** La pratique et la théorie dès le début de la formation. La théorie sans pratique n'aurait pas beaucoup de sens. Quant à la pratique, si elle ne va pas avec une réflexion sur ce que l'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait, elle n'aurait pas beaucoup de sens non plus. Je crois que la théorie contribue à améliorer la pratique chez les étudiants tandis que la pratique contribue à faire comprendre ce qui se discute en théorie. Les deux sont solidaires. Il s'agit de doser et d'approfondir l'une et l'autre parallèlement. C'est un peu le prolongement du "Science sans conscience n'est que ruine de l'âme" de Rabelais. Traduire

	comme une machine aurait sûrement les résultats que celle-ci a.
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Enseignement par objectifs (type Traduction raisonnée, voir Delisle) associant réflexion et beaucoup de pratique. Bonne collaboration avec le milieu professionnel pour les stages, etc. Réflexion approfondie sur les méthodes (recherche documentaire et terminologique) dans le contexte d'exercices pratiques de traduction.

Nom : Lavault-Olléon

Prénom(s) : Elisabeth

Adresse électronique : Elisabeth.lavault@u-grenoble3.fr

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	LCE anglais + doctorat ESIT
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction depuis 16 ans Traductologie idem
3	Où enseignez-vous ?	Université de Grenoble, Master Traduction spécialisée multilingue
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** Je ne vois pas à quoi sert la traductologie si elle n'est pas une aide à la traduction. Mais elle n'est une aide que si l'on considère la traductologie de façon pragmatique, c'est-à-dire fonctionnelle. Je vous renvoie à mon article « Traductologie et/ou professionnalisation » dans l'ouvrage de Michel Ballard Qu'est-ce que la traductologie (Artois Presses Université) paru en 2006, ainsi qu'à l'article « Traduction spécialisée : des pratiques	

	qui se passent de théorie » dans l'ouvrage édité par E Lavault-Olléon, Traduction spécialisée : pratiques, théories, formations, Edition Peter Lang, à paraître sous peu (février 2007)
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** Oui, je fais un survol des différentes approches théoriques en un ou deux cours mais j'utilise couramment en cours la théorie interprétative et la théorie du skopos.
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** La pratique et la théorie dès le début de la formation. Avant tout, il faut que leurs compétences en langues soient suffisantes (une formation de traducteurs n'est pas une école de langues). Ensuite on peut aborder la pratique professionnelle accompagnée des apports théoriques nécessaires, mais la théorie doit rester au service de la pratique. Les apports théoriques aident surtout les étudiants à comprendre ce qu'ils font quand ils traduisent, pourquoi ils le font et comment ils

	doivent le faire ; suscitent une réflexion et une remise en question qui doit aider à mieux traduire en conditions professionnelles. Ils peuvent aussi contribuer à donner une culture et un métalangage aux étudiants.
7	**Question:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Cette question est beaucoup trop vaste et vague, elle mérite une thèse, et vous ne dites pas dans quel but vous voulez enseigner la traduction (former des traducteurs ? perfectionner l'analyse littéraire ? enseigner les langues ?) ni à quel niveau. Je vous renvoie à Lavault Elisabeth : Fonctions de la traduction en didactique des langues (Didier Paris, 1998), et aux articles mentionnés plus haut. Ainsi qu'à « Eléments pour une didactique raisonnée de la traduction » (E Lavault), dans Traduction : approches et théories », éd. H. Awaiss et J. Hardane, Ecole de traducteurs et d'interprètes de Beyrouth, Collection Sources cibles, Beyrouth 1999, 15 p.

Nom : HERBULOT

Prénom(s) : Florence

Adresse électronique : flherbulot@wanadoo.fr

Questions		Réponses
1	Intitulés de vos diplômes	Diplôme ESIT + Doctorat 3ème cycle en Science de la Traduction
2	Quelles disciplines enseignez-vous et depuis combien d'années ?	Traduction 32 ans Traductologie 10 ans
3	Où enseignez-vous ?	ESIT Paris III
4	**Question:** Que pensez-vous de l'apport de la théorie à la traduction ? **Réponse:** La traductologie est le meilleur moyen de bien traduire, car c'est une réflexion de théorisation qui permet de comprendre comment on traduit, donc de progresser.	
5	**Question:** Avez-vous recours à la théorie dans l'enseignement de la traduction ? Précisez lesquelles. **Réponse:** La théorie du sens, que l'on appelle aussi théorie interprétative de la traduction (TIT) ou encore théorie de l'Ecole de Paris, due aux recherches des professeurs	

	Seleskovitch et Lederer.
6	**Question:** Pour un enseignement plus performant, optez-vous pour un enseignement articulé autour de : D'abord la théorie puis la pratique. D'abord la pratique puis la théorie. La pratique et la théorie dès le début de la formation. **Réponse:** D'abord la pratique puis la théorie. Seul un début de pratique permet de saisir les raisons de ce que l'on enseigne en théorie.
7	**Questions:** Très brièvement, quelle serait selon vous la meilleure manière d'enseigner la traduction ? **Réponse:** Enseignement par des professionnels, sur des textes réels, renouvelés, et sans mélange avec l'enseignement des langues qui doit être achevé avant les études de traduction.

برامج تدريس الليسانس في إطار النظام الكلاسيكي

Programme de la licence ancien régime (quatre années)

de Traduction/Interprétation

PROGRAMME DE LA 1er ANNEE DE LICENCE DE TRADUCTION-INTERPRETATION

GROUPE DE MODULES	VOLUME HORAIRE	N.HEBDOMADAIRES	COEF.
111 LANGUE A **PRATIQUE SYSTEMATIQUE DE LA LANGUE COMPREHENSION FONCTIONNEMENTDE LA LANGUE ET EXPRESSION ECRITE ET ORALE**	**4 H ½**	**3**	**2**
121 LANGUE B PRATIQUE SYSTEMATIQUE DE LA LANGUE COMPREHENSION FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET EXPRESSION ECRITE ET ORALE	**4 H ½**	**3**	**2**
131 LANGUE B' **PRATIQUE SYSTEMATIQUE DE LA LANGUE COMPREHENSION FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE ET EXPRESSION ECRITE ET ORALE**	**4 H ½**	**3**	**2**
141 INITIATION A LA TRADUCTION 141 A : A - B 141 B : B - A	**3 H**	**2** **2**	**1** **1**
142 INITIATION A LA TRADUCTION 142 A : A - B 142 B : B' – A	**3 H**	**2** **2**	**1** **1**
CULTURE GENERALE **151 INTRODUCTION A LA**		**1**	**2**

LINGUISTIQUE GENERALE	1 H ½		
152 CIVILISATION UNIVERSELLE		1	1
153 INTRODUCTION AUX SCIENCES SOCIALES		1	1

TOTAL 10 MODULES ---------- 24 HEURES

PROGRAMME DE LA 2ème ANNEE DE LICENCE
DE TRADUCTION – INTERPRETATION

GROUPE DE MODULES	VOLUME HORAIRE	N.HEBDOMADAIRES	COEF.
LANGUE A 211 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE 212 CIVILISATION ARABO/ISLAMIQUE	3 H 1 H ½	2 1	2 1
LANGUE B 221 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE 222 CIVILISATION LANGUE B	3 H 1 H ½	2 1	2 1
LANGUE B' 231 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE 232 CIVILISATION LANGUE B'	3 H 1 H ½	2 1	2 1
TRADUCTION 241 A : A - B 241 B : B - A 242 A : A - B' 242 B : B' - A	3 H 3 H	2 2	2 2
CULTURE GENERALE 251 THEORIES LINGUISTIQUES 253 INTRODUCTION AUX SCIENCES DE LA COMMUNICATION	1 H ½ 1 H ½	1 1	1 1

TOTAL 10 MODULES ---------- 22H$^{1/2}$ HEURES

PROGRAMME DE LA 3ème ANNEE DE LICENCE

DE TRADUCTION – INTERPRETATION

GROUPE DE MODULES	VOLUME HORAIRE	N.HEBDOMADAIRES	COEF.
311 THEORIE DE LA TRADUCTION	1 H ½	1	1
312 TECHNIQUE DE LA TRADUCTION	1 H ½	1	1
TRADUCTION			
313 A : A - B	1 H ½	1	2
313 B : B - A	1 H ½	1	2
314 A : A - B'	1 H ½	1	2
314 B : B' - A	1 H ½	1	2
INTERPRETATION			
321 A - B	1 H ½	1	2
B - A	«	«	«
322 A - B'	1 H ½	1	2
B' - A	«	«	«
LANGUE A			
331 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE	1 H ½	1	1
332 LANGUE DE SPECIALITE	1 H ½	1	1
LANGUE B			
341 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE	1 H ½	1	1
342 LANGUE DE SPECIALITE	1 H ½	1	1
LANGUE B'			
351 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE	1 H ½	1	1
352 LANGUE DE SPECIALITE	1 H ½	1	1
361 INTRODUCTION A L'INFORMATIQUE	1 H ½	1	1

TOTAL 10 MODULES ———————— $22H^{1/2}$ HEURES

PROGRAMME PEDAGOGIQUE DE LA 4ème ANNEE DE LICENCE:

TRADUCTION – INTERPRETATION MODULES COMMUNS AUX DEUX FILIERES: TRADUCTEURS/INTERPRETES

GROUPE DE MODULES	VOLUME HORAIRE	N.HEBDOMADAIRES	COEF.
LANGUE A			
411 LANGUE ARABE	1 H ½	1	1
412 LANGUE DE SPECIALITE	1 H ½	1	1
LANGUE B			
421 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE	1 H ½	1	1
422 LANGUE DE SPECIALITE	1 H ½	1	1
LANGUE B'			
431 PERFECTIONNEMENT LINGUISTIQUE	1 H ½	1	1
432 LANGUE DE SPECIALITE	1 H ½	1	1
CULTURE GENERALE			
441 INTRODUCTION A L'INFORMATIQUE	1 H ½	1	1
442 METHODOLOGIE DE LA TRADUCTION	1 H ½	1	1

FILIERE : TRADUCTEURS

GROUPE DE MODULES	VOLUME HORAIRE	N.HEBDOMADAIRES	COEF.
TRADUCTION			
451 A : A - B	1 H ½	2	3
451 B : B - A	1 H ½	2	3
452 A : A - B'	1 H ½	2	3
452 B : B' - A	1 H ½	2	3

FILIERE : INTERPRETES

GROUPE DE MODULES	VOLUME HORAIRE	N.HEBDOMADAIRES	COEF.
INTERPRETATION			
461 A : A - B	1 H ½	2	3
461 B : B - A	1 H ½	2	3
462 A : A - B'	1 H ½	2	3
462 B : B' - A	1 H ½	2	3

TOTAL 10 MODULES ---------- 22 HEURES

Observation :

A : ARABE

B : FRANÇAIS

B' : ANG-ESP-ALL

مراسلة رئيسة قسم الترجمة إلى عميد كلّية الآداب واللغات

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université d'Alger Benyoucef Benkhedda
Faculté des Lettres et des Langues
Département d'Interprétariat et de Traduction

Chef de Département

جامعة الجزائر بن يوسف بن خدة
كلية الآداب و اللغات
قسم الترجمة

رئيسة القسم

Alger, le 15 juillet 2009

A Monsieur le Doyen de la Faculté des Lettres et des Langues
Université d'Alger

Objet : Capacités d'accueil des nouveaux bacheliers très limitées

Monsieur le Doyen,

Je vous prie de tenir compte, pour l'inscription des nouveaux bacheliers cette rentrée universitaire 2009/20010, de nos capacités d'accueil très limitées en matière de places pédagogiques. En effet, vu le taux extrêmement élevé d'ajournés en 1ère année (dont ci-joint tableau récapitulatif des résultats des 4 années de la graduation) et ce, malgré le rachat plus que très "généreux" pratiqué cette année (ci-joint copie du PV des délibérations), vu également le manque d'infrastructures et l'état de défaillance dans lequel se trouvent celles qui existent (ci-joint tableau récapitulatif de l'ensemble des infrastructures pédagogiques du Département), nous ne pouvons absolument pas nous permettre d'accueillir plus de deux cents (200) nouveaux étudiants en 1ère année de licence de traduction.

D'autant plus que nous ne pouvons pas compter, pour la prochaine rentrée universitaire, sur les salles du Lycée Delacroix les lundis après-midi et qu'il faut, en outre, compter avec la programmation des cours des cinq (05) groupes de post-graduation pour la prochaine rentrée universitaire :

- 61 étudiants en M2 répartis en trois groupes ar/fr/ang, ar/fr/esp et ar/fr/all
- 31 étudiants en M1 répartis en deux groupes ar/fr/ang et ar/fr/esp).

Je ne parle pas ici du manque d'enseignants véritablement qualifiés pour assurer certains modules essentiels de la spécialité, tels que les modules théoriques, ni du manque d'équipements indispensables à la formation, tels que, au minimum, des laboratoires de langue et du matériel d'interprétation.

Comment voulez-vous, Monsieur le Doyen, que nous arrivions à assurer une formation de qualité avec des effectifs aussi pléthoriques rien qu'en graduation et des conditions matérielles de bases aussi lamentables telles que salles, tables, chaises et tableaux. Ne nous étonnons pas que la plupart de nos étudiants sortants n'aient pas les aptitudes requises pour exercer le métier de traducteur et/ou d'interprètes pour lequel des diplômes leur ont pourtant été décernés.

Aussi, outre le problème de places pédagogiques bien réel, il n'est pas nécessaire, Monsieur le Doyen, que je vous rappelle que des conditions d'accès plus rigoureuses se traduiront nécessairement par des retombées positives sur la formation.

Cordialement

Le Chef de Département

Copie pour information à :

- Monsieur le Recteur de l'Université d'Alger
- Madame la Vice-doyenne, chargée de la Pédagogie

Nombre de places pédagogiques au Département d'Interprétariat et de Traduction de la Faculté des Lettres et des Langues de l'Université d'Alger

Amphis	
Amphi B	251
Amphi C	126
Amphi Ait Zaouche	120
Laboratoires	
Laboratoire 01	24
Laboratoire 02	24
Laboratoire 03	70
Laboratoire 04	55
Salles Rectorat	
Salle 1	58
Salle 2	92
Salle 3	86
Salle 4	126
Salle 6	90
Salle 7	78
Salle 8	34
Salle 9	46
Salle 10	100
Salles U F C 3ème Etage	
Salle 11	50
Salle 12	50
Salle 13	50
Salle 14	96
Salle 15	54
Salle 16	30
Salle 17	68
Salle 18	40
Salle 19	46
Salle 20	40
Salle 21	54
Salle M1	48
Salle des Actes	340
Salle X	40
Salle Y	40

جامعة الجزائر
كلية الاداب واللغات
قسم الترجمة

احصائيات عدد الطلبة المسجلين للسنة الجامعية 2009/2008

المجموع			الاجانب		الجزائريين		
المجموع	اناث	دكور	اناث	دكور	اناث	دكور	
1214	939	275	00	00	939	275	الجدد السنة الاولى بكالوريا
272	179	93	01	00	178	93	الدين يعيدون السنة الاولى
932	720	212	00	02	720	210	الدين ينتقلون الى السنة الثانية
164	131	33	00	00	131	33	الدين يعيدون السنة الثانية
921	702	219	00	03	702	216	الدين ينتقلون الى السنة الثالثة
61	11	50	00	00	11	50	الدين يعيدون السنة الثالثة
497	392	105	01	00	391	105	الدين ينتقلون الى السنة الرابعة
01	01	00	00	00	01	00	الدين يعيدون السنة الرابعة
4062	3075	987	02	05	3073	982	المجموع

18 نوفمبر 2008

برنامج تدريس الماستر في إطار نظام الـ ل.م.د للسنة الجامعية

2014-2013

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

OFFRE DE FORMATION
L.M.D.

MASTER ACADEMIQUE

Etablissement	Faculté / Institut	Département
Université d'Alger 2	Lettres et Langues	Interprétariat et Traduction

Domaine	Filière	Spécialités
Traduction	Arabe - Français	1. Traduction 2. Interprétation

Responsable de l'équipe du domaine de formation : **M. AISSI LAYACHI**

I. السداسي الأول: جذع مشترك (بين الترجمة الكتابية والترجمة الشفوية)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع *	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية و ت أ									
و ت أ 11** ترجمة كتابية ل ب***	90		7.30			3	6	x	x
و ت أ 12 ترجمة كتابية ب أ	90		7.30			3	6	x	x
و ت أ 13 اللسانيات المقارنة	18	1.30				2	4		x
و ت أ 14 نظريات الترجمة و مقارباتها	18	1.30				2	4		x
وحدات التعليم المنهجية و ت م									
و ت م 11 مدخل إلى منهجية البحث	18	1.30				2	2		x
و ت م 12 منهجية الترجمة	18		1.30			2	2	x	x
وحدات التعليم الإستكشافية و ت ا									
و ت ا 11 مدخل إلى علوم التواصل	18	1.30				1	2		x
و ت ا 12 حضارة اللغة ب	18	1.30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية و ت أف									
و ت أف 11 مدخل إلى الإعلام الآلي	18	1.30				1	2		x
مجموع السداسي 1	306	9	16.30			17	30		x

* تستغرق كل حصة ساعة و نصف الساعة

** يشير الرقم الأول الى المادة والثاني الى السداسي

*** أ = لغة عربية، ب= لغة أجنبية (فرنسية)

2. السداسي الثاني: ترجمة كتابية

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية و ت ا (ك)									
و ت أ(ك) 21 ترجمة نصوص عامة أ-ب	90		7.30			3	6	x	x
و ت أ(ك)22ترجمة نصوص عامة بـ-أ	90		7.30			3	6	x	x
و ت أ(ك)23 علم الترجمة (traductologie)	18	1.30				3	3		x
و ت أ(ك)24تعليمية الترجمة	18	1.30				2	3		x
وحدات التعليم المنهجية و ت م(ك)									
و ت م(ك) 21 مناهج الترجمة وتقنياتها	18	1.30				3	3		x
و ت م(ك) 22 تحليل الخطاب	18	1.30				3	3		x
وحدات التعليم الاستكشافية و ت ا (ك)									
و ت ا (ك)21 مدخل إلى العلوم الاقتصادية	18	1.30				1	2		x
و ت ا (ك)22 مدخل إلى العلوم القانونية	18	1.30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية و ت اف(ك)									
و ت اف(ك) 21الإعلام الآلي و توظيفه في الترجمة	18	1.30				1	2		x
و ت اف(ك)22 مجموع السداسي 2	306	10.30	15			20	30		

المؤسسة: جامعة الجزائر 2 عنوان الماستر: ترجمة كتابية وترجمة شفوية الفرع: عربي - فرنسي

السنة الجامعية: 2013-2014

216 219

2. السداسي الثاني: ترجمة شفوية

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية و ت أ(ش)									
و ت أ(ش)21 ترجمة تتابعية لنصوص سياسية أ- بـأ	90		7.30			3	6	x	x
و ت أ(ش)22 ترجمة فورية لنصوص سياسية أ-بـ أ	90		7.30			3	6	x	x
و ت أ(ش)23 علم الترجمة (traductologie)	18	1.30				3	3		x
و ت أ(ش)24 تعليمية الترجمة الشفوية	18	1.30				2	3		x
وحدات التعليم المنهجية و ت م(ش)									
و ت م(ش)21 مناهج الترجمة الشفوية و تقنياتها	18	1.30				3	3		x
و ت م(ش)22 تحليل الخطاب	18	1.30				3	3		x
وحدات التعليم الإستكشافية و ت إ(ش)									
و ت إ(ش)21 مدخل إلى العلوم الاقتصادية	18	1.30				1	2		x
و ت إ(ش)22 مدخل إلى العلوم القانونية	18	1.30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية و ت أف(ش)									
و ت أف(ش)21 الإعلام الآلي وتوظيفه في الترجمة	18	1.30				1	2		x
مجموع السداسي 2	306	10.30	15.30			20	30		

المؤسسة: جامعة الجزائر 2 عنوان الماستر: ترجمة كتابية وترجمة شفوية الفرع: عربي - فرنسي

السنة الجامعية: 2013-2014

3. السداسي الثالث: ترجمة كتابية

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية و ت أ(ك)									
و ت أ(ك)31 ترجمة نصوص عامة أ-ب	72		6			3	4	x	x
و ت أ(ك)32 ترجمة نصوص عامة ب-أ	72		6			3	4	x	x
و ت أ(ك)33 ترجمة نصوص متخصصة أ-ب	72		6			3	4	x	x
و ت أ(ك)34 ترجمة نصوص متخصصة ب-أ	72		6			3	4	x	x
و ت أ(ك)35 علم المعجم و علم المصطلح	18	1.30				2	2		x
وحدات التعليم المنهجية و ت م(ك)									
و ت م(ك)31 منهجية البحث العلمي	18	1.30				2	3		x
و ت م(ك)32 نقد الترجمة	18		1.30			2	3	x	x
وحدات التعليم الإستكشافية و ت إ(ك)									
و ت إ(ك)31 العلوم السمعية البصرية والترجمة	18	1.30				2	2		x
و ت إ(ك)32 المنظمات الدولية والإقليمية	18	1.30				2	2		x
وحدة التعليم الأفقية و ت أف(ك)									
و ت أف(ك)31 الترجمة الآلية و لترجمة المدعمة بالحاسوب	18	1.30				2	2		x
مجموع السداسي 3	396	7.30	25.30			24	30		

المؤسسة: جامعة الجزائر 2 عنوان الماستر: ترجمة كتابية وترجمة شفوية الفرع: عربي - فرنسي

السنة الجامعية: 2013-2014

4. السداسي الرابع:

الميدان: الترجمة
الفرع: عربي - فرنسي
التخصص: ترجمة كتابية
تربص في مؤسسة يتوج بمذكرة تناقش

	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة
العمل الشخصي إعداد مذكرة الماستر	15 سا	02	20
التربص في المؤسسة + إعداد تقرير التربص	10 سا	01	10
مجموع السداسي 4	25 سا × 12 أسبوعاً = 300 سا	03	30

5. حوصلة شاملة للتكوين:

(يرجى ذكر الحجم الساعي الإجمالي موزع بين المحاضرات والتطبيقات، للسداسيات الأربعة بالنسبة لمختلف وحدات التعليم حسب الجدول التالي:)

1.5. الجدول أدناه يمثل السداسيات الثلاثة الأولى:

ح س / و ت	الأساسية	المنهجية	الاستكشافية	الأفقية	المجموع
محاضرة	90 سا	72 سا	108 سا	54 سا	324 سا
أعمال موجهة	648 سا	36 سا	/	/	684 سا
المجموع	738 سا	108 سا	108 سا	54 سا	1008 سا
الأرصدة	56	16	12	06	90
% الأرصدة لكل وحدة تعليم	% 62.22	% 17.77	% 13.33	% 06.66	% 100

2.5. جدول إضافي يمثل أرصدة السداسي الرابع من وضع قسم الترجمة الفرع العربي - الفرنسي

	مذكرة الماستر	تقرير التربص	المجموع
الأرصدة	20	10	30
% لأرصدة السداسي الرابع	% 66.66	33 % .33	% 100

ملاحظة هامة: مجموع أرصدة السداسيات الثلاثة 90 رصيداً تضاف إليها أرصدة السداسي الرابع 30 رصيداً، المجموع العام لأرصدة السداسيات الأربعة يساوي 120 رصيداً كما هو مبين فيما يلي:

90 رصيداً (للسداسيات الثلاثة الأولى) + 30 رصيداً (للسداسي الرابع) = 120 رصيداً

برنامج تدريس الماستر في إطار نظام الـ ل.م.د للسنة الجامعية

2016-2015

1 - السداسي الأول: مترجمون + تراجمة (جذع مشترك)

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
ترجمة كتابية أ-ب	54		4.30			3	5	X	x
ترجمة كتابية ب-أ	54		4.30			3	5	X	x
اللسانيات المقارنة	18	1.30				2	3		x
أسلوبية اللغة أ	18		1.30			2	2	X	x
أسلوبية اللغة ب	18		1.30			2	2	X	x
نظريات الترجمة ومقارباتها	18	1.30				2	3		x
وحدات التعليم المنهجية									
منهجية الترجمة	18		1.30			2	2	X	x
وحدات التعليم الاستكشافية									
ترجمة تتابعية	18		1.30			2	2	x	x
تدوين رؤوس الأقلام للترجمة التتابعية	18		1.30			2	2	x	x
وحدة التعليم الأفقية									
مدخل إلى الترجمة ب' - أ	36		3			2	2	x	x
مدخل إلى علوم التواصل	18	1.30				1	2		x
مجموع السداسي 1	288	4.30	19.30			23	30		

ترجمة تتابعية = Interprétation consécutive

تدوين الملاحظات = Prise de notes

أ: يرمز إلى اللغة العربية

ب: يرمز إلى اللغة االفرنسية

ب': يرمز إلى اللغة الانجليزية

2- السداسي الثاني: مترجمون

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
ترجمة نصوص عامة أ-ب	54		4,30			3	5	x	x
ترجمة نصوص عامة ب-أ	54		4.30			3	5	x	x
علم الترجمة (traductologie)	18	1.30				3	2		x
تعليمية الترجمة	18	1.30				2	2		x
أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته - أ	18		1.30			2	2	x	x
أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته - ب	18		1.30			2	2	x	x
وحدات التعليم المنهجية									
البحث التوثيقي و تقنياته	18		1.30			2	2	x	x
تحليل الخطاب	18	1.30				3	3		x
وحدات التعليم الاستكشافية									
الترجمة التتابعية	18	1.30				1	2	x	x
مدخل إلى العلوم القانونية	18	1.30				1	1		x
وحدة التعليم الأفقية									
ترجمة نصوص عامة ب' - أ	36		3			2	2	x	x
الإعلام الآلي و توظيفه في الترجمة	18		1.30			1	2		x
مجموع السداسي 2	306	7.30	18			24	30		

البحث التوثيقي = Recherche documentaire

2- السداسي الثاني: تراجمة

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
ترجمة تتابعية لنصوص سياسية أ-ب-أ	36		3			3	5	x	x
ترجمة فورية لنصوص سياسية أ-ب-أ	36		3			3	5	x	x
ترجمة كتابية لنصوص عامة أ – ب - أ	36		3			2	3	x	x
مناهج الترجمة و تقنياتها	18	1.30				3	2		x
أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته - أ	18		1.30			2	2	x	x
أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته - ب	18		1.30			2	2	x	x
وحدات التعليم المنهجية									
تعليمية الترجمة الشفوية	18	1.30				2	2		x
تحليل الخطاب	18	1.30				2	3		x
وحدات التعليم الإستكشافية									
حضارة اللغة ب	18	1.30				1	1		x
مدخل إلى العلوم القانونية	18	1.30				1	1		x
وحدة التعليم الأفقية									
ترجمة نصوص عامة ب' - أ	36		3			2	2	x	x
الإعلام الآلي و توظيفه في الترجمة	18	1.30				1	2		x
مجموع السداسي 2	288	9	15			19	30		

أ: يرمز إلى اللغة العربية
ب: يرمز إلى اللغة الفرنسية
ب': يرمز إلى اللغة الانجليزية

3 - السداسي الثالث: مترجمون

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
ترجمة نصوص عامة أ-ب	36		3			3	3	x	x
ترجمة نصوص عامة ب-أ	36		3			3	3	x	x
ترجمة نصوص متخصصة أ-ب	36		3			3	4	x	x
ترجمة نصوص متخصصة ب-أ	36		3			3	4	x	x
علم المعجم وعلم المصطلح	18	1.30				2	2		x
أسلوبية اللغة المتخصصة أ	18		1.30			1	1	x	x
أسلوبية اللغة المتخصصة ب	18		1.30			1	1	x	x
وحدات التعليم المنهجية									
منهجية البحث العلمي	18	1.30				2	3		x
نقد الترجمة	18		1.30			2	3	x	x
وحدات التعليم الإستكشافية									
العلوم السمعية البصرية و الترجمة	18	1.30				1	1		x
مدخل إلى العلوم الاقتصادية	18	1.30				1	1		x
وحدة التعليم الأفقية									
ترجمة نصوص متخصصة ب' - أ	36		3			2	2	x	x
الترجمة الآلية و الترجمة المدعمة بالحاسوب	18	1.30				2	2		x
مجموع السداسي 3	324	7.30	19.30			28	30		

أ: يرمز إلى اللغة العربية
ب: يرمز إلى اللغة الفرنسية
ب': يرمز إلى اللغة الانجليزية

3 - السداسي الثالث: تراجمة

وحدة التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	12 أسبوع	محاضرة	أعمال موجهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	إمتحان
وحدات التعليم الأساسية									
ترجمة تتابعية متخصصة أ- ب - أ	54		4.30			3	5	x	x
ترجمة فورية متخصصة أ- ب - أ	54		4.30			3	5	x	x
ترجمة كتابية لنصوص متخصصة أ – ب - أ	36		3			2	3	x	x
علم المعجم و علم المصطلح	18	1.30				2	2		x
أسلوبية اللغة المتخصصة أ	18		1.30			2	2	x	x
أسلوبية اللغة المتخصصة ب	18		1.30			2	2	x	x
وحدات التعليم المنهجية									
منهجية البحث العلمي	18	1.30				2	2		x
نقد الترجمة الشفوية	18		1.30			2	2	x	x
وحدات التعليم الإستكشافية									
مدخل إلى العلوم الاقتصادية	18	1.30				1	1		x
المنظمات الدولية و الإقليمية	18	1.30				1	2		x
وحدة التعليم الأفقية									
ترجمة نصوص متخصصة ب' - أ	36		3			2	2	x	x
الترجمة الآلية و الترجمة المدعمة بالحاسوب	18	1.30				2	2		x
مجموع السداسي 3	324	7.30	19.30			24	30		

أ: يرمز إلى اللغة العربية
ب: يرمز إلى اللغة الفرنسية
ب': يرمز إلى اللغة الانجليزية

4 - السداسي الرابع:

الميدان : آداب و لغات
الشعبة : ترجمة
التخصص: ترجمة عربي-فرنسي / فرنسي-عربي

تخصيص السداسي الرابع لتحرير مذكرة التخرج
الأرصدة : 30
تربص في مؤسسة يتوّج بمذكرة تخرّج

	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة
العمل الشخصي اعداد مذكرة الماستر	15 سا	02	20
التربص في المؤسسة + إعداد تقرير التربص	10 سا	01	10
مجموع السداسي 4	300 سا	03	30

5- حوصلة شاملة للتكوين:
(*يرجى ذكر الحجم الساعي الإجمالي موزع بين المحاضرات والتطبيقات، للسداسيات الأربعة بالنسبة لمختلف وحدات التعليم حسب الجدول التالي*)

5-أ الجدول أدناه يمثل السداسيات الثلاثة الأولى:

ح س و ت	الأساسية	المنهجية	الاستكشافية	الأفقية	المجموع
محاضرة	90 سا	36سا	54سا	36 سا	216 سا
أعمال موجهة	468 سا	54 سا	36سا	126سا	684 سا
المجموع	558 سا	90 سا	90 سا	162 سا	900 سا
الأرصدة	56	16	12	6	90
% الأرصدة لكل وحدة تعليم	%62.22	%17.77	% 13.33	% 06.66	

5.ب : الجدول إضافي يمثل أرصدة السداسي الرابع

	مذكرة الماستر	تقرير التربص	المجموع
الأرصدة	20	10	30
% لأرصدة السداسي الرابع	% 66.66	% 33.33	

ملاحظة هامة: مجموع أرصدة السداسيات الثلاثة 90 تضاف إليها أرصدة السداسي الرابع 30
المجموع العام لأرصدة السداسيات الأربعة 120 رصيداً.
كما هو مبين كما يلي: 90 رصيدا + 30 رصيدا = 120 رصيداً.

تصريح بولونيا

DÉCLARATION DE BOLOGNE 1999

L'ESPACE EUROPEEN DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Déclaration commune des Ministres européens de l'Éducation réunis à Bologne le 19 juin 1999.

29 pays signataires : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, la Bulgarie, le Danemark, l'Estonie, l'Espagne, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, la Lettonie, la Lituanie, le Luxembourg, Malte, la Norvège, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, le Royaume-Uni, la République tchèque, la Roumanie, la Slovaquie, la Slovénie, la Suède, la Suisse.

La construction européenne, grâce aux réalisations extraordinaires de ces dernières années, devient une réalité de plus en plus concrète et pertinente pour l'Union et ses citoyens. Les perspectives d'élargissement, ainsi que les liens de plus en plus étroits qui se tissent avec d'autres pays européens, enrichissent encore cette réalité de dimensions nouvelles. En même temps, nous assistons à une prise de conscience grandissante, dans l'option publique comme dans les milieux politiques et universitaires, de la nécessité de construire une Europe plus complète et plus ambitieuse, s'appuyant notamment sur le renforcement de ses dimensions intellectuelles, culturelles, sociales, scientifiques et technologiques.

Il est aujourd'hui largement reconnu qu'une Europe des Connaissances est un facteur irremplaçable du développement social et humain, qu'elle est indispensable pour consolider et enrichir la citoyenneté européenne pour donner aux citoyens les compétences nécessaires pour répondre aux défis du nouveau millénaire, et pour renforcer le sens des valeurs partagées et de leur appartenance à un espace social et culturel commun.

L'importance primordiale de l'éducation et de la coopération dans l'enseignement pour développer et renforcer la stabilité, la paix et la démocratie, des sociétés est universellement reconnue et d'autant plus aujourd'hui au vu de la situation en Europe du sud-est.

La Déclaration de la Sorbonne du 25 mai 1998, qui s'inspirait de ces mêmes considérations, mettait en exergue le rôle des universités dans le développement des dimensions culturelles européennes. Elle insistait sur la nécessité de créer un espace européen de l'enseignement supérieur, comme moyen privilégié pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global de notre continent.

Plusieurs pays européens ont accepté l'invitation qui leur a été faite de s'engager à réaliser les objectifs énoncés dans la déclaration, en la signant ou en exprimant leur accord de principe. Les orientations de plusieurs réformes de l'enseignement supérieur entreprises depuis lors en Europe témoignent de la volonté d'agir de nombreux gouvernements.

Les établissements d'enseignement supérieur en Europe ont pour leur part, relevé le défi en jouant un rôle clé dans la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur, suivant aussi les principes fondamentaux énoncés en 1988 dans la MAGNA Charta Universitatum. Ce point est d'une importance capitale, puisque l'indépendance et l'autonomie des universités sont garantes des capacités des systèmes d'enseignement supérieur et de recherche de s'adapter en permanence à l'évolution des besoins, aux attentes de la société et aux progrès des connaissances scientifiques.

Les orientations ont été définies dans la bonne direction avec des objectifs significatifs. La réalisation d'une plus grande compatibilité et comparabilité entre les différents systèmes d'enseignement supérieur exige néanmoins une dynamique soutenue pour être pleinement accomplie. Nous devons soutenir cette dynamique à travers la promotion de mesures concrètes permettant d'accomplir des progrès tangibles. La réunion du 18 juin a rassemblé des experts et des universitaires de tous nos pays, et nous a apporté des idées très utiles sur les initiatives à prendre.

Nous devons en particulier rechercher une meilleure compétitivité du système européen d'enseignement supérieur. Partout, la vitalité et l'efficacité des civilisations se mesurent à l'aune de leur rayonnement culturel vers les autres pays. Nous devons faire en sorte que le système européen d'enseignement supérieur exerce dans le monde entier un attrait à la hauteur de ses extraordinaires traditions culturelles et scientifiques.

En affirmant notre adhésion aux principes généraux de la Déclaration de la Sorbonne, nous nous engageons à coordonner nos politiques pour atteindre, à court terme et en tout cas avant la fin de la première décennie du nouveau millénaire, les objectifs suivants, qui sont pour nous d'intérêt primordial pour la création de l'espace européen de l'enseignement supérieur et la promotion de ce système européen à l'échelon mondial :

- Adoption d'un système de diplômes facilement lisibles et comparables, entre autres par le biais du «Supplément au diplôme », afin de favoriser l'intégration des citoyens européens sur le marché du travail et d'améliorer la compétitivité du système d'enseignement supérieur européen à l'échelon mondial;

- Adoption d'un système qui se fonde essentiellement sur deux cursus, avant et après la licence. L'accès au deuxième cursus nécessitera d'avoir achevé le premier cursus, d'une durée minimale de trois ans. Les diplômes délivrés au terme du premier cursus correspondront à un niveau de qualification appropriée pour l'insertion sur le marché du travail européen. Le second cursus devrait conduire au mastaire et / ou au doctorat comme dans beaucoup de pays européens.

- Mise en place d'un système de crédits – comme celui du système ECTS – comme moyen approprié pour promouvoir la mobilité des étudiants le plus largement possible. Les crédits pourraient également être acquis en dehors du système de l'enseignement supérieur, y compris par l'éducation tout au long de la vie, dans la mesure où ceux-ci sont reconnus par les établissements d'enseignement supérieur concernés.

- Promotion de la mobilité en surmontant les obstacles à la libre circulation, en portant une attention particulière à :

  - Pour les étudiants, l'accès aux études, aux possibilités de formation et aux services qui leur sont liés

  - Pour les enseignants, les chercheurs et les personnels administratifs, la reconnaissance et la valorisation des périodes de recherche, d'enseignement et de formation dans un contexte européen, sans préjudice pour leurs droits statutaires.

- Promotion de la coopération européenne en matière d'évaluation de la qualité, dans la perspective de l'élaboration de critères et de méthodologies comparables.

• Promotion de la nécessaire dimension européenne dans l'enseignement supérieur, notamment en ce qui concerne l'élaboration de programmes d'études, la coopération entre établissements, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'études, la coopération entre établissement, les programmes de mobilité et les programmes intégrés d'étude, de formation et de recherche.

Par cette déclaration, nous nous engageons à réaliser ces objectifs - dans le cadre de nos compétences institutionnelles et en respectant pleinement la diversité des cultures, des langues, des systèmes éducatifs nationaux et l'autonomie des universités - afin de consolider l'espace européen de l'enseignement supérieur. A cette fin, nous poursuivrons dans la voie de la coopération inter gouvernementale, ainsi que dans celle des organisations non gouvernementales européennes compétentes dans le domaine de l'enseignement supérieur. Nous comptons à nouveau sur la réponse prompte et positive des établissements d'enseignement supérieur et sur leur contribution active au succès de nos efforts.

Convaincus que la création réussie d'un espace européen supérieur nécessite des efforts permanents de soutien, de suivi et d'adaptation pour répondre à des besoins en évolution constante, nous avons décidé en nous réunir à nouveau d'ici deux ans afin d'évaluer les progrès accomplis et les nouvelles mesures à mettre en place.

(Source : http:www.sup.adc.education.fr/europedu/french/index.html)

معاهدة السوربون

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur.

A l'occasion du 800ème anniversaire de l'Université de Paris, déclaration conjointe des quatre ministres en charge de l'enseignement supérieur en Allemagne, en France, en Italie et au Royaume-Uni

Paris, en Sorbonne, le 25 mai 1998

La construction européenne a tout récemment effectué des progrès très importants. Mais si pertinents que soient ces progrès, ils ne doivent pas nous faire oublier que l'Europe que nous bâtissons n'est pas seulement celle de l'Euro, des banques et de l'économie ; elle doit être aussi une Europe du savoir. Nous devons renforcer et utiliser dans notre construction les dimensions intellectuelles, culturelles, sociales et techniques de notre continent. Elles ont été, dans une large mesure, modelées par ses universités, qui continuent à jouer un rôle central dans leur développement.

Les universités sont nées en Europe, pour certaines depuis environ trois quarts de millénaire. Nos quatre pays sont fiers de posséder quelques unes des plus anciennes, qui célèbrent en ce moment d'importants anniversaires, comme le fait aujourd'hui l'université de Paris. Autrefois, étudiants et professeurs circulaient librement et disséminaient rapidement leur savoir à travers le continent.

Aujourd'hui, il existe encore un trop grand nombre de nos étudiants qui obtiennent leurs diplômes sans avoir bénéficié d'une période d'études en dehors des frontières nationales.

Nous abordons une période de changements majeurs dans l'éducation, dans les conditions de travail, une période de diversification du déroulement des carrières professionnelles ; l'éducation et la formation tout au long de la vie deviennent une évidente obligation. Nous devons à nos étudiants et à notre société dans son ensemble un système d'enseignement supérieur qui leur offre les meilleures chances de trouver leur propre domaine d'excellence.

Un espace européen ouvert de l'enseignement supérieur offre d'abondantes perspectives positives, tout en respectant, bien sûr, nos diversités, mais exige par ailleurs des efforts vigoureux pour abolir les barrières et développer un cadre d'enseignement, afin de promouvoir la mobilité et une coopération toujours plus étroite.

La reconnaissance internationale et le potentiel attractif de nos systèmes sont directement liés à leur lisibilité en interne et à l'extérieur. Un système semble émerger, dans lequel deux cycles principaux - pré-licence et post-licence - devraient être reconnus pour faciliter comparaisons et équivalences au niveau international.

Une grand part de l'originalité et de la souplesse d'un tel système passeront, dans une large mesure, par l'utilisation de "crédits" (comme dans le schéma ECTS) et de semestres. Cela permettra la validation des crédits acquis par ceux qui choisiraient de conduire leur éducation, initiale ou continue, dans différentes universités européennes et souhaiteraient acquérir leurs diplômes à leur rythme, tout au long de leur vie. En fait, les étudiants devraient pouvoir avoir accès au monde universitaire à n'importe quel moment de leur vie professionnelle, en venant des milieux les plus divers.

Dans le cycle conduisant à la licence, les étudiants devraient se voir offrir des programmes suffisamment diversifiés, comprenant notamment la possibilité de suivre des études pluridisciplinaires, d'acquérir une compétence en langues vivantes et d'utiliser les nouvelles technologies de l'information.

La reconnaissance internationale du diplôme couronnant le cycle pré-licence comme niveau pertinent de qualification est importante pour le succès de ce projet, par lequel nous souhaitons rendre transparents nos systèmes d'enseignement supérieur.

Dans le cycle postérieur à la licence, il y aurait le choix entre un diplôme plus court de "master" et un doctorat plus long, en ménageant les passerelles entre l'un et l'autre. Dans les deux diplômes, on mettrait l'accent, comme il convient, sur la recherche et le travail individuel.

Aux deux niveaux - pré-licence et post-licence - les étudiants seraient encouragés à passer un semestre au moins dans des universités étrangères. En même temps, un plus grand nombre d'enseignants et de chercheurs devraient travailler dans des pays européens autres que le leur. Le soutien croissant de l'Union européenne à la mobilité des étudiants et des professeurs devrait être pleinement utilisé.

La plupart des pays, et pas seulement à l'intérieur de l'Europe, ont désormais pleinement conscience du besoin de promouvoir cette évolution. Les Conférences de recteurs européens, des présidents d'universités, des groupes d'experts et d'universitaires, dans nos pays respectifs, se sont engagées dans une vaste réflexion en ce sens.

Une convention sur la reconnaissance des qualifications universitaires en Europe a été signée l'an dernier à Lisbonne. Cette convention établit un certain nombre de conditions de base, tout en reconnaissant que les pays, de leur côté, pouvaient s'engager dans des projets encore plus constructifs. Partant de ces conclusions, nous pouvons les utiliser pour aller plus loin. Il existe déjà beaucoup de points communs pour cette reconnaissance mutuelle des diplômes d'enseignement supérieur à des fins professionnelles, à travers les directives de l'Union européenne.

Nos gouvernements, cependant, continuent à avoir un rôle significatif à jouer en ce sens, en encourageant tous les moyens de valider les connaissances acquises et de mieux reconnaître nos diplômes respectifs. Nous comptons promouvoir ainsi des accords interuniversitaires allant dans ce sens. L'harmonisation progressive des structures d'ensemble de nos diplômes et de nos cycles d'études sera rendue possible par un renforcement de l'expérience existante, par des diplômes conjoints, des projets-pilotes et par un dialogue avec toutes les parties concernées.

Nous nous engageons ici à encourager l'émergence d'un cadre commun de référence, visant à améliorer la lisibilité des diplômes, à faciliter la mobilité des étudiants ainsi que leur employabilité.

L'anniversaire de l'université de Paris, qui se déroule aujourd'hui en Sorbonne, nous offre l'occasion solennelle de nous engager dans cet effort de création d'un espace européen de l'enseignement supérieur, où puissent entrer en interaction nos identités nationales et nos intérêts communs, où nous nous renforcions les uns les autres pour le profit de l'Europe, de ses étudiants, et plus généralement de ses citoyens. Nous lançons un appel aux autres États-membres de l'Union, aux autres pays de l'Europe pour nous rejoindre dans cet objectif, à toutes les universités européennes pour consolider la place de l'Europe dans le monde en améliorant et en remettant sans cesse à jour l'éducation offerte à ses citoyens.

Claude Allègre
Ministre de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie
(France)

Luigi Berlinguer
Ministre de l'Instruction Publique de l'Université et de la Recherche
(Italie)

Tessa Blackstone
Ministre de l'Enseignement Supérieur
(Royaume Uni)

Jürgen Ruettgers
Ministre de l'Éducation, des Sciences, de la Recherche et de la Technologie
(Allemagne)

الورقة النموذجية لجامعة ليون 2

Thèses en ligne - Feuille de style et aide au traitement de texte

Feuille de style Lyon 2

Installation de la feuille de style

>> Installer la feuille de style Lyon 2 [PDF - 113 Ko]

Installation sous Word 2007

>> Installer la feuille de style Lyon 2 sous Word 2007 [PDF - 452 Ko]

Utilisation de la feuille de style

>> Utiliser la feuille de style Lyon 2 [PDF - 186 Ko]

Aide au traitement de texte

Styles

>> Utiliser les différents styles pour structurer un document [PDF - 307 Ko]

Notes

>> Insérer des notes de bas de page et de fin de document dans Word [PDF - 279 Ko]

Affichage

>> Utiliser les différents modes d'affichage (normal, page, plan, explorateur)

Index

>> Créer un index simple sous Word [PDF - 307 Ko]

>> Créer un index sous Word : fonctionnalités avancées [PDF - 231 Ko]

Tableaux

>> Créer un tableau

Table des matières

>> Insérer, mettre à jour une table des matières [PDF - 138 Ko]

Illustrations

>> Informations sur les illustrations

Impression recto-verso

>> Mise en page pour une impression recto-verso

Caractères spéciaux

>> Informations sur les caractères spéciaux : encodage des caractères, Unicode [PDF - 69 Ko]

Contacts

Université Lumière Lyon 2
Service Commun de Documentation - BU Chevreul
Publications numériques de l'Université
Thèses électroniques et archives ouvertes - Bureau 604
86, rue Pasteur (entrée BU, 10, rue Chevreul) F69365 Lyon cedex 07

Pour tout renseignement :
thelec@listes.univ-lyon2.fr

Liens

Rechercher une thèse
Les formations
Déposer sa thèse
Imprimer sa thèse

En poursuivant votre navigation, vous acceptez l'utilisation de services tiers pouvant installer des cookies Personnaliser Fermer

الملخص باللغة الفرنسية

Le choix de ce sujet, qui me tient à cœur, n'est sans doute pas fortuit, il est motivé par le constat que je fais de l'enseignement de la traduction en Algérie par rapport à son enseignement en France, notamment dans deux universités françaises que j'ai fréquentées, Lumière Lyon 2, et l'Ecole Supérieure des Interprètes et des Traducteurs à Paris 3 Sorbonne nouvelle.

L'objectif général de cette recherche se situe dans la branche appliquée de la traductologie, soit la manière dont il faudrait enseigner la traduction en Master (dans le cadre de la réforme LMD) dans l'université algérienne, de définir un modèle de didactique de l'enseignement de la traduction. Il est primordial de faire des propositions assez précises, ce qui doit nous conduire à présenter une certaine conception de la didactique de la traduction en général, les objectifs d'apprentissage correspondant à la traduction et à la méthodologie à appliquer.

Ainsi, pour pouvoir définir les objectifs d'une formation, je me pose les questions suivantes :

- Quelles sont les productions précises que l'on attend de l'étudiant en fin d'apprentissage ?

- Quels sont les connaissances, les savoirs et les savoir-faire que l'étudiant doit avoir acquis pour satisfaire les besoins de l'entreprise ou de l'institution où il est amené à travailler ?

- Quels sont les méthodes, les concepts, les savoirs ponctuels dont l'étudiant a besoin pour réussir ses travaux de traduction ?

- La pratique de la traduction peut-elle se dispenser d'une théorisation ?

- La théorisation éclaire-t-elle la pratique de la traduction ?

- Enfin, comment envisager l'enseignement de la traduction dans le contexte algérien ?

Mon travail de recherche compte sept (7) parties :

1- Vers une réforme du système d'enseignement de l'université algérienne ;

2- Etat des lieux des enseignements de la traduction dans quelques pays notamment l'Algérie, la France et le Canada ;

3- Traduction, traductologie et didactique ;

4- L'enseignement théorique à l'enseignement pratique et vice versa ;

5- Les théories de la traduction : complémentarité ou exclusion ;

6- Informatique et traduction

7- Enseigner la traduction, quelques recommandations.

Voici mes résultats et mes conclusions

Tout d'abord, il était temps que l'Algérie œuvre pour le changement, notamment en adoptant le système LMD (Licence, Master, Doctorat), et particulièrement en ce qui concerne notre département d'Interprétariat et de traduction de la faculté des lettres et des Langues de l'Université d'Alger. Aujourd'hui ce département qui, avec le temps et la dégradation des différents moyens qui lui étaient afférés, ne servait qu'à fabriquer, à notre grand désespoir, des chômeurs diplômés, est devenu Institut

Je n'ai guère la prétention de penser que ce changement de statut de Département à Institut va de suite former des traducteurs performants à tout point de vue, en revanche j'ai l'espoir que les choses évoluent dans le bon sens.

Malgré le fait que la traduction soit pratiquée depuis très longtemps, cette discipline peine jusqu'à aujourd'hui à se positionner scientifiquement. D'abord assimilée à la linguistique, très vite les besoins

en matière de communication l'ont handicapé et elle est devenue incapable de répondre aux besoins de la communication transculturelle. Ensuite, elle tente, de se frayer une place indépendante grâce à la traductologie, mais cette dernière a été lourdement et parfois virulemment critiquée. Ce n'est qu'au cours de ces dernières années qu'elle a enfin pu arracher son indépendance grâce aux théoriciens de la traduction en se conférant le caractère pluridisciplinaire. Ce retard qu'a accusé la traduction est sans doute lié au système d'enseignement dont elle fait l'objet, notamment par les faibles moyens, humains, pécuniaires et scientifiques, qui lui étaient afféré jusque là. En Algérie, la traduction pâtit de ses problèmes jusqu'à aujourd'hui, mon espoir de la voir enfin s'épanouir lié aux changements qu'opère l'Etat algérien sur la manière de l'enseigner et hisser ainsi les recherches sur la traduction au rang des sciences empiriques autonomes.

Ainsi pour conclure à proprement parler, je vais répondre aux questions que je m'étais posées dans ma problématique.

- Quelles sont les productions précises que l'on attend de l'étudiant en fin d'apprentissage ?

Il est clair que demander à un étudiant fraichement diplômé de traduire comme le ferait un professionnel est quasiment impossible. En revanche, il faudrait que l'apprenant soit en mesure de :

a- L'apprenant devra avoir appris au cours de sa formation que la traduction ne se limite pas à un simple transcodage de formes linguistiques.

b- Maitriser le sujet qu'il sera amené à traiter en se documentant de manière rationnelle et efficace ;

c- Produire des traductions correctes au niveau de la langue en s'assurant que ce dernier a bien perçu ce qui est dans le filigrane,

d- Savoir exploiter au mieux les ressources qui s'offrent à lui.

- Quels sont les connaissances, les savoirs et les savoir-faire que l'étudiant doit avoir acquis pour satisfaire les besoins de l'entreprise où de l'institution où il est amené à travailler ?

- Produire des traductions en conjuguant deux paramètres, à savoir le vouloir dire de l'auteur original et en respectant le cahier des charges préalablement arrêté avec le donneur d'ordre ;

- Etre conscient de la différence entre les textes qu'il aura eu à traduire au cours de la formation et ceux qu'il sera amené à traduire dans le monde professionnel ;

- Avoir une assise théorique et pouvoir faire des acrobaties notamment en matière de méthodes et de stratégies à adopter ;

- Quels sont les méthodes, les concepts, les savoirs ponctuels dont l'étudiant a besoin pour réussir sa formation en traduction ?

1- Tout d'abord l'apprenant devra être à même de maitriser au moins deux langues avec leurs cultures et leurs civilisations ;

2- Être à même de synthétiser, résumer et analyser et réécrire un texte dans une autre langue que celle du texte original ;

- La pratique de la traduction peut-elle se dispenser d'une théorisation ?

Bon nombre de chercheurs l'ont rappelé, et je l'ai moi-même cité à maintes reprises dans mon travail, l'enseignement de la théorie ne devra pas être dissocié de l'enseignement de la pratique. La théorie permet à l'apprenant d'être conscient des choix qu'il fait et donc une systématisation de ses choix en fonction des situations. Celle-ci permet également un gain de temps considérable dans le progrès des

apprenants. Sans théories, l'apprentissage nécessiterait davantage de temps pour exposer l'apprenant aux différentes situations qu'il sera amené à rencontrer, et de par notre expérience à tous, nous savons que nous ne pouvons pas préparer l'apprenant à toutes les situations possibles.

- La théorisation éclaire-t-elle la pratique de la traduction ?

Bien évidement, la théorie éclaire la pratique, elle permet de mieux comprendre et mieux appréhender la pratique, elle permet également d'assoir des méthodes de travail reconnues par la communauté scientifique, et par conséquent moins contestées. Et surtout elle permet de dégager une didactique ensuite une pédagogie ciblée en fonction des besoins des apprenants ;

- Enfin, comment envisager l'enseignement de la traduction dans le contexte algérien ?

Répondre à cette question reviendrait à résumer la sixième partie de ma thèse, à savoir *Enseigner la traduction, quelques recommandations*. Pour envisager un enseignement performant de la traduction, il faudrait le diviser en deux parties principales : identifier les candidats intéressants ensuite les former.

Identifier les candidats : au risque de me répéter encore une fois, les critères se sélections doivent être strictes et sans failles, à savoir prendre ceux qui maitrisent le mieux au moins deux langues avec leurs cultures et leurs civilisations, et ceux à même de manier le verbe facilement notamment en matière de rédaction et de reformulation intra et interlinguistique.

Former les candidats retenus :

A ce stade, il faut penser la formation en deux parties, la première intralinguistique et la seconde interlinguistique.

Formation intralinguistique : son objectif majeure est surtout d'éviter que l'apprenant soit directement en situation de traduction alors qu'il ne connait rien de ses méthodes, cela reviderait à jeter une personne, ne sachant pas nager, dans l'eau et lui demander de respirer calmement et de garder la tête hors de l'eau. Pourquoi ? En réalité, les apprenants, en début de formation, comme le profane, pensent que les langues sont superposables et que chaque mot a nécessairement son équivalent exact dans un dictionnaire bilingue. Entamer une formation de la sorte c'est carrément emprunter une voie sans retour pour l'apprenant, et une fois ce dernier diplômé, mis sur le marché de l'emploi, ne se contentera pas d'apprendre à nouveau mais de passer par

une phase de désapprentissage, perte énorme de temps. Ce sont justement les raisons qui ont prévalu la situation actuelle de la traduction en Algérie.

Au cours de la formation intralinguistique, l'apprenant apprendra la lecture dynamique, la synthèse, le résumé, les exercices de reformulation, les exercices de mémoires et subira un soubassement méthodologique et saupoudrage théorique.

Formation interlinguistique : son objectif est de mettre l'apprenant en contact avec la ou les langues étrangères, il apprendra à lire dans une langue et à reformuler dans une autre, à résumer ce qu'il a lu dans une langue dans une autre langue. En sommes tous les exercices en phase intralinguistique reprendront place mais en interlinguistique, le tout sans demander à l'apprenant de traduire. Au même moment, l'enseignement des théories de la traduction se peaufinera davantage de sorte à ce que l'apprenant soit conscient des principes de la discipline de la traduction et des ses futurs tâches.

Peu à peu l'apprenant se familiarise aux deux langues mises en contact, il entreprendra des travaux de traduction de petite partie de texte sous l'œil vigilant de son formateur. Attention petite partie du texte ne veut pas dire une phrase ou deux indépendantes de tout

contexte, bien au contraire, il faudra que le formateur choisisse un texte de préférence à caractère général, car c'est ce qui ressort de mes différentes lectures en littérature traductologique appliquée, ensuite n'en choisir une petite partie à faire traduire. L'apprenant aura ainsi la partie à traduire mais également le contexte qui lui permettra de comprendre ce qu'on lui demande de faire et de ce qu'on attend de lui.

Cet exercice mené à maintes reprises, le formateur donnant son accord pour faire évoluer l'apprenant, ce dernier apprendra à traduire des paragraphes entiers, et apprendra également à faire un compte rendu des problèmes qu'il aura rencontrés et des décisions qu'il aura prises. L'apprenant apprendra à identifier les problèmes de traduction dans les textes sélectionnés par le formateur ou que le formateur aura tout simplement intégré lui-même en vue de travailler sur un cas précis. La recherche documentaire est également indispensable à ce stade de formation, soit une recherche systématique, raisonnée, diversifiée, dont les sources devant être validées par le formateur.

Peu à peu, l'apprenant aura pris conscience du rôle qu'il doit jouer, des décisions qu'il prend, et surtout mieux appréhender la notion, le concept et l'intérêt du cahier des charges que le formateur lui aura préalablement inculqué.

D'évolution en évolution, la recherche optimale de solution devra être enseigné, notamment en faisant traduire des textes à vocation professionnelle par opposition aux textes à vocation pédagogique, des textes comprenant des problèmes assez diverses à traiter en un temps arrêté par le formateur. Les stages en entreprise sont à ce stade fort recommandables pour une mise en contact de l'apprenant avec le monde du travail, bien évidement, à condition qu'un rapport, au moins hebdomadaire soit rédigé et discuté en groupe avec le formateur au sein de l'institution de formation. L'intérêt du groupe réside dans le partage d'expérience et par conséquent une meilleure préparation de l'apprenant à la vie professionnelle.

قائمة المراجع

1- المراجع باللغة العربية:

- ابن خلدون، **المقدمة**، تاريخ العلاّمة ابن خلدون، تونس، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، ج. 2، 1984.

- ابن خلدون، **شعوب و أمم العالم**، تونس، دار النشر سندباد، ج. 2،1، 1986.

- بن دالي ح. م. ش.، "الترجمة والثقافة"، **دفاتر الترجمة**، جامعة الجزائر، معهد الترجمة، 2002.

- بن دالي ح. م. ش.، **الترجمة الأدبية والترجمة العلمية: مساهمة في إثراء علم الترجمة**، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر، معهد الترجمة، 2012-2013.

- بوخالفة، م. ر، **الأسلوبية المقارنة أم المقاربة التأويلية؟ تحليل ومقارنة ترجمتين لفصل "علم اللغة" من مقدمة ابن خلدون**، مذكرة ماجستير في علم الترجمة، جامعة الجزائر، قسم الترجمة، 2008.

-بوخالفة لولي، ن.، **المترجم، ما بين القرارات الترجمية والقرارات اللسانية: دراسة إحصائية لبعض مقالات ميتا: جريدة المترجمين بين 2006 و2012**، مذكرة ماستر في الترجمة، جامعة الجزائر 2، معهد الترجمة، 2015.

- بيوض، إ.، "اللسان ذاك المطواع"، **دفاتر الترجمة**، جامعة الجزائر، قسم الترجمة، 2002.

- بيوض، إ.، **تعليم وتقييم الترجمة في الجزائر: دراسة تحليلية نقدية لتجربة شخصية في تعليم وتقييم الترجمة**، دكتوراه الدولة في الترجمة، معهد علم النفس، 2007.

- تابليت، ع.، "نظرة تاريخية عن حركة الترجمة عند العرب"، **دفاتر الترجمة**، جامعة الجزائر، معهد الترجمة، 1996.

- تابليت، ع.، "أعمال المترجم: اسماعيل حامت 1857-1933"، **دفاتر الترجمة**، جامعة الجزائر، قسم الترجمة، 2002.

- حمزة، ح.، "الأمانة في الترجمة، مثال: يمكن للمرء أن يسعى إليه ولكنه لايمكن أن يصل اليه"**،** حوار **جريدة العلم الثقافي المغربية**، 7 أكتوبر 2001.

- عميري، ب.، **القاموس الأحادي والثنائي في ضوء الصناعة المعجمية (تحليل نقد)**، أطروحة دكتوراه الدولة في الترجمة، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة، 2006.

- قلو، ي.، **تقييم الترجمة من العربية إلى الإنجليزية: دراسة تجريبية لترجمات طلبة التدرج في قسم الترجمة في جامعة الجزائر**، رسالة دكتوراه العلوم في الترجمة، جامعة الجزائر 2، معهد الترجمة، 2013.

2- المراجع باللغات الأجنبية:

– AISSANI, A., « L'enseignement de la traduction en Algérie », in *Meta : journal des traducteurs*, volume 45, n° 3, 2000, pp.

480-490.

- AUBIN, M.C., "L'enseignement théorique dans un programme de formation universitaire en traduction", in *Meta : journal des traducteurs*, volume 48, n° 3, septembre 2003, pp. 438-455.

- BEDJAOUI, M., *Analyse pragmatique du discours et les difficultés de la traduction*, mémoire de magister, Université d'Alger, 2000.

- BERMAN, A., *La Traduction et la lettre ou l'auberge du lointain,* essai, Paris, Seuil, 1999.

- BRZOZOWSKI, J., « Le problème des stratégies du traduire », in *Meta : journal des traducteurs*, Volume 53, n° 4, 2008, pp. 765-781.

- CANALS, V., DIEBOLT, C., JAOUL-GRAMMARE, M., «Education, productivité et gain. Retour sur les approches critiques de l'enchaînement causal de la théorie du capital humain », document de travail n°2015-22, Bureau d'économie théorique et appliquée (BETA), octobre 2015.

- CHERBAL, F., "La réforme L.M.D et l'université algérienne : les vrais enjeux", *El Watan*, samedi 04 septembre 2004.

- CHIKHI, B., « Entre la voix et l'écrit, la métaphore vive », du vrai dans l'ouvert », *Publication Métissage du texte*, Bretagne, Maghreb, Quebec, n° 4, PU, 1993. pp. 149-169.
- COLLOMBAT, I., « La stylistique comparée du français et de l'anglais : la théorie au service de la pratique », in *Meta : journal des traducteurs*, Volume 48, n° 3 septembre 2003, pp. 421-428.
- DAEYOUNG, K., *Pratiques et difficultés de l'enseignement de la traduction en Corée : comparaison avec sa pratique en France*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris 3, Sorbonne Nouvelle, 2013.
- DEJEAN LE FEAL, K., « Pour une pédagogie raisonnée de la traduction », in *Meta : journal des traducteurs*, volume 38, n°2, 1993, pp. 155-197.
- DJEGHLOUL. A., *Trois études sur Ibn Khaldoun*, collection patrimoine, Alger, Ed. ENAL, 1984.
- DUCROT, O., *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique,* Paris, Collection savoir : science Hermann, 1998.

- DURIEUX, C., *Fondement didactique de la traduction technique*, Paris, Didier érudition, 1988.
- DURIEUX, C., « La traduction vecteur de dialogue entre les cultures », in *revue des lettres et de traduction*, n°.5, Liban Université St-Esprit, Kaslik, 1999, pp. 15-29.
- DURIEUX, C., « L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches », in *Meta : journal des traducteurs*, volume 50, n°01, 2005, pp. 36-47.
- DUREIUX, C., « Texte, contexte, hypertexte», Université de Paris7, *Cahier du CIEL*, 1994-1995, pp. 215-228.
- DURIEUX, C., « Traduire l'intraduisible, négocier un compromis », in *Meta : journal des traducteurs*, Volume 55, n°1, 2010, pp. 21-30.
- ECO, U., *Lector in fabula*, traduction française de Bouzaher, M., Paris, Ed. Grasset, 1985.
- El FOUL, L., « Pour et au- delà d'une stylistique comparée de l'arabe et du français », revue *Recherches*, n°1, Département de Traduction et d'Interprétariat, Université d'Alger, 1992, pp. 139-175.

- El QASSEM, F., «Traduire le culturel : de la collision à la collusion », *Cahiers de traduction* n° 4, Département de Traduction et d'Interprétariat, Université d'Alger, 2002.

- FIOLA, M., « Prolégomènes à une didactique de la traduction professionnelle », in *Meta : journal des traducteurs*, volume 48, n° 3, septembre 2003, pp. 336-346.

- FROELIGER, N., *Le traducteur face à l'interdisciplinarité,* Liban Université Saint Esprit, Kaslik, 1999.

- FROELIGER, N., *Pourquoi faut-il avoir peur de l'informatisation en traduction ?* Paris, Université Paris Diderot, 2007

- GALISSON, R., *De la langue à la culture par les mots*, Paris, coll. Didactique des langues étrangères, Clé internationale, 1991.

- GIL-BARDAJI, A., « La résolution de problèmes en traduction: quelques pistes », in *Meta: journal des traducteurs*, volume 55, n°2, 2010, p. 275-286.

- GILE, D., « La lecture critique en traductologie », in *Meta : journal des traducteurs*, volume 40, n° 1, 1995, pp. 5-14.

– GILE D., *La traduction, La comprendre, L'apprendre,* Paris, Presses Universitaires de France, 2005.

– GILE D., « L'interdisciplinarité en traductologie: une optique scientométrique », Communication présentée au colloque « Relations d'interdisciplinarité en traduction », Istanbul Université technique de Yildiz, 2002.

– GILE D., « Approches fondamentales/cultures dans la recherche traductologique », 2006.

– GILE D., *La formation aux métiers de la traduction japonais-français : problèmes et méthodes,* thèse de doctorat, Paris, INALCO, Université de Paris III, 1984.

– GILE D., Sous presse, « L'interdisciplinarité en traductologie : une optique scientométrique », dans *Actes du IIe Colloque international de l'Université technique de Yildiz* sur les relations d'interdisciplinaire en traduction, Istanbul, 2006.

– GOLASZEWSKI, M., Porée, M., *Méthodologie de l'analyse et de la traduction littéraires : De la lettre à l'esprit,* Paris, ellipses/ Ed. marketing S.A., 1998.

- GOUADEC D., *Le traducteur, la traduction, et l'entreprise*, Paris, AFNOR, gestion, 1989.
- GOUADEC D., *Profession traducteur*, 2ème édition, Paris, La maison du Dictionnaire, 2009.
- GUIDERE, M., *La traduction arabe, Méthode et applications, De la traduction à la traductique,* Lyon, Ed. Ellipses, 2005.
- GUILLAUME, A., *Plurilinguisme et pluriculturalisme sur internet approche lexicologique et sémiotique*, publications CELV du Conseil de l'Europe, 2007.
- HAMZE, H., *La formation de la terminologie scientifique et technique dans les sources arabes anciennes,* Tunis, Ouvrage collectif, 2004-2005.
- HAMZE, H., « La traduction de la terminologie grammaticale arabe vers le français », in Actes du colloque de l'AUPELF-UREF, *L'éloge de la différence : la voix de l'autre,* Beyrouth, 11-13/11/1999, p. 13.
- HARDIN, G. et Picot, C., *Initiation à la pratique de la traduction*, Ed. Dunod, 1996.

- HELLAL, Y., *Les degrés et les variations de la créativité en traduction*, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Paris III, 1982.
- HELLAL, Y., *La théorie de la traduction*, Alger, O.P.U., , 1986.
- HELLAL, Y., « Créativité et traduction », conférence, Département de Traduction et d'Interprétation, Université d'Alger, 1995.
- HELLAL, Y ., « Le fait culturel et sa prétendue intraduisibilité », Actes du colloque, *Langues Cultures et Traduction*, revue *Cahiers de traduction*, n° 3, Département de traduction et d'interprétariat. Université d'Alger, 11-12 avril 2001.
- HOLMES, J., « *The Name and Nature of Translation Studies* », in Lawrence VENUTI (ed.), Translation Studies Reader, London/New York, Routledge, 2000.
- HURTADO, A.A., *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid, Edelsa, 1999.
- IBN KHALDOUN., *Peuples et nations du monde*, tome 1 et 2, Ed. Sindbad, 1986.
- LADMIRAL, J.R., *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Paris,

petite bibliothèque Payot, 1979.

- LADMIRAL JR, MERIAUD M, « Former les traducteurs pour qui pourquoi ? » in *Meta : journal des traducteurs*, volume 50, numéro 1, mars 2005, pp. 28-35.

- LAPLACE C., - *Théorie du langage et théorie de la traduction*, Paris, Didier, 1994.

- LAVAULT, E., *Fonction de la traduction en didactique et langues*, Paris, Didier érudition, Traductologie, 1985.

- LEDERER, M., *La traduction aujourd'hui : le modèle interprétatif,* Paris, Hachette, 1994.

- LEDERER, M., *Etudes traductologiques*, Paris, Minard, 1990.

- LEDERER, M., *la traduction aujourd'hui, le modèle interprétatif*, Paris, Hachette, coll, « F », 1994.

- LELUBRE, X., « Les relations d'ordre en arabe entre les éléments d'unités terminologiques correspondant à des unités terminologiques simples à formants greco-latin en français et en anglais », in *Aspects du vocabulaire*, Travaux du CRTT, PUL, 1993. pp. 63-80.

- NEWMARK, P., *Approaches to translation*, Oxford-New York-Toronto-Sydney-Frankfurt-Pergamon Press, 1981.
- NIDA, E., *Toward a Science of Translating*. Leiden, Brill, 1964.
- NORD, C., "Training functional translators", in Martha Tennent (ed.): *Training Translators for the New Millenium*, Amsterdam, John Benjamins, 2001.
- PAPAVASSILIOU, P., « Traductologie et sciences cognitives: une dialectique prometteuse », in Meta : journal des traducteurs, volume 52, n°1, 2007, p. 29-36.
- REDOUANE, J., *Encyclopédie de la traduction*, O.P.U, Alger, 1996.
- REISS, K., *Problématique de la traduction*, Paris, Economica, Anthropos, 2009.
- RICOEUR, P., *Sur la traduction*, Paris, Bayard, 2004.
- SAGER, J.C., « Pour une approche fonctionnelle de la terminologie », in *Le sens en terminologie*, travaux du CRTT, PUL, 2000, pp. 40-60.
- SELESKOVITCH, D. et LEDERER, M., *Interpréter pour traduire*, Publications de la Sorbonne, Paris, Didier Erudition, 1984.

– SELESKOVITCH, D., et Lederer, M., *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*, Paris, Didier erudition, 2002.

– SEMRA, H., « Introduction à l'analyse des citations : Brève revue de la littérature », *RIST,* vol.11 n°02, 2001.

– SNELL-HORNBY M., "Translation as a cross cultural event", Midnight's Children-Mitternach, in Gideron Toury (ed.) 1987, pp. 91-105.

– STEINER, G., *Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction*, Paris, Albin Michel (rééd.), 1998.

– THOIRON, Ph., *Les dictionnaires bilingues,* en collaboration avec Bejoint, H., Louvain, Ed. Duculot, Belgique, 1996.

– TOURY, G., *Descriptive Translation Studies and Beyond*, Amsterdam et Philadelphie, John Benjamins, 1985.

– TRUFFAUT, L., *Traducteur tu seras*, Bruxelles, Les éditions du hazard, 1997.

– TRUFFAUT, L., *Abécédaire professionnel de traduction*, Bruxelles, Les éditions du hazard, 2004.

– VINAY, J.P., et DARBELNET, J., *Stylistique comparée du français*

et de l'anglais, Paris, Ed. Didier, 1958.

- WILHELM, J. E., « Jean-René Ladmiral – une anthropologie interdisciplinaire de la traduction », in *Meta : journal des traducteurs,* volume 57, n°3, 2012, pp. 546-563.

3- المراجع الإلكترونية:

http://www.academia.edu/627782/La_linguistique_peutelle_d%C3%A9finir_lacte_de_traduction 07/2013

cdl.univ-lyon2.fr/fr/eo-traduction-et-informatique-579262kjsp

https://oraprdnt.uqtr.uquebec.ca/public/c 07/2013

http://www.univ-alger2.dz/institut-traduction/arabe/index.php/faculte

https://www.mesrs.dz/ar/le-systeme-lmd

4- القواميس:

- *Le Nouveau Petit Robert* : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, Robert, Paul, REY-DEBOVE, Josette Rey, Alain, Paris, 1992.